الدكتور أحمد عبيدي فتح الدّين

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Copyright © 2017 PTIQ Press

الدكتور أحمد عبيدي فتح الدّين

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية
من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة تقويمية

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية
من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
دراسة تقويمية

Copyright © 2018
PENERBIT IIEM

إعداد : الدكتور أحمد عبيدي فتح الدّين
مدرس في قسم تعليم اللغة العربية –كلية التربية وتأهيل المعلمين
بالجامعة الإسلامية الحكومية بيكالونجان

بيكالونجان - اندونيسيا

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية

من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الدكتور أحمد عبيدي فتح الدّين

عام ٢٠١٨م، مطبعة الجامعة

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

تأليف : الدكتور أحمد عبيدي فتح الدّين

تنسيق : محمد نصر الدين

الطبعة الأولى : مايو ٢٠١٨م

ردمك : **978-602-5737-19-0**

طبعه :

PT. NASYA EXPANDING MANAGEMENT

Perum. Puri Sejahtera Asri 2 Wangandowo, Blok F3, Bojong - Pekalongan, 51156

Telepon: (0285) 435833, Mobile: 085325217257

www.penerbitnem.com / nasyaexpanding@gmail.com

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

الاستهـــــــــــــلال

بسم الله الرحمن الرحيم

إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢

(يوسف : ٢)

وقال النبي صلى الله عليه وسلم:

ياأيها الناس .....

إن الربّ ربّ واحد, وإن الأب أب واحد، وإن الدّين دين واحد، وليست العربية بأحدكم من أب ولا أمّ، وإنما هي اللسان فمن تكلّم بالعربية فهو عربيّ

(أخرجه ابن عساكر عن أبي سلمة بن عبد الرحمن مرسلا)

Copyright © 2018 FENERBIT NEM

الإهـــــــــداء

إلى الوالدين الغاليين

المعلمين اللذين تلقيت على يديهما الكريمتين أول مبادىء الصدق والوفاء

وعرفت فى نفسهما السماحة الطيبة وسلامة الطوية ونقاء الضمير

تقدمة إجلال واحترام

إلى أساتذتي الأفاضل الذين أدين لهم بالكثير

تقديرا وإجلالا

إلى زوجتي وأولادي الأحباء الذين حرمهم التأليف الكثير من

فرص الترفيه والمتابعة والاهتمام بشؤونهم، عسى أن يكون

في ذلك عزاء لهم وتقدير لصبرهم

إلى أصحابي وزملائي الذين ساعدوني في كتابة هذا البحث

وإلى جميع إخواني المسلمين الأبرياء الذين علموني كيف أحيا

المؤلف

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين, وبعد.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"ومن صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه" (رواه أبو داود).

وقد من الله علي بالانتهاء من إعداد هذا الكتاب، فله سبحانه ألهج بالحمد والثناء، ويشرفني بعد حمد الله تعالى أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الذين كان لهم فضل في اصدار هذا الكتاب، وهم جميع الأساتذة المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية مرحلة الدكتوراة كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج المحترمين.

كما لا يفوتني أن أتقدم بكل الشكر والتقدير إلى رئيس الجامعة الإسلامية الحكومية بكالونجان -ونائب الرئيس الأول والثاني والثالث- وذلك لما يقوم به الجميع من رعاية واهتمام لبرنامج الدكتوراة، كما أتقدم بكل الشكر والتقدير إلى جميع أصدقائي بالجامعة الإسلامية الحكومية بكالونجان في قسم تعليم اللغة العربية، وكل من أسهم في اصدار هذا

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

الكتاب المتواضع ولو بكلمة تشجيع، لهم جميعا خالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان.

كما أتقدم بكل الشكر والتقدير لأسرتي، وعلى رأسها والدي الكريم الذي كان له بعد الله تعالى فضل إتمام هذا الكتاب بما غرسه في نفسي من حب للعلم والمعرفة والاخلاص في العمل, ولزوجتي العزيزة التي قدمت كل ما عندها من أجلي حتى أنتهي من إعداد هذا الكتاب، وكان دعاؤها المستمر خير معين لي في حياتي.

والله ولي التوفيق.

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

محتويات البحث

استهلال ___ و
إهداء ___ ز
كلمة الشكر والتقدير ___ ح
محتويات البحث ___ ي
عن الكاتب ___ ق
هذا الكتاب ___ ش
المقدمة ___ ١

الفصل الأول: تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية
المبحث الأول: تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية ___ ١١
المبحث الثاني: وضع تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية ___ ١٣
المبحث الثالث: دور المعاهد السّلفية في تعليم اللغة العربية ___ ١٥
المبحث الرابع: منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية ___ ١٦
المبحث الخامس: طريقة تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية ___ ١٩

الفصل الثاني: المنهج التعليمي ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
المبحث الأول : المنهج التعليمي ___ ٢١

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

أولا- مفهوم المنهج التعليمي ___٢١
ثانيا- أسس المنهج التعليمي ___٣١
أ- الأسس الفلسفية للمنهج التعليمي ___٣١
ب- الأسس الاجتماعية للمنهج التعليمي ___٣٣
ج- الأسس النفسية للمنهج التعليمي ___ ٣٤
د- الأسس التنظيمية للمنهج التعليمي ___٣٤
ثالثا- أشكال المناهج التعليمية الحديثة ___ ٣٥
أ- منهج المواد المترابطة ___ ٣٥
ب- منهج المواد الدراسية المنفصلة ___٣٥
ج- المنهج المتكامل ___٣٥
د- منهج تطوير الأنشطة ___٣٥
رابعا- عناصر المنهج التعليمي ___ ٣٥
أ- أهداف المنهج التعليمي ___ ٣٧
١- تعريف هدف المنهج التعليمي ___ ٣٧
٢- أقسام أهداف المنهج التعليمي ___ ٣٧
٣- مصادر اشتقاق أهداف المنهج التعليمي ___٣٨
ب- محتوى المنهج التعليمي ___ ٣٨
١- تعريف محتوى المنهج التعليمي ___ ٣٨
٢- أسس اختيار محتوى المنهج التعليمي ___ ٣٩
٣- معايير اختيار محتوى المنهج التعليمي ___ ٣٩

Copyright © 2018 PENERBIT IEM

٤- المعايير الأساسية لتنظيم محتوى المنهج التعليمي ___ ٤٠
٥- تنظيم محتوى المنهج التعليمي ___ ٤٠
ج- الطريقة التعليمية ___ ٤١
١- مفهوم الطريقة التعليمية ___ ٤١
٢- معايير اختيار الطريقة التعليمية ___ ٤١
د- الوسائل التعليمية ___ ٤١
١- مفهوم الوسائل التعليمية ___ ٤١
٢- أهمية الوسائل التعليمية ___ ٤٢
٣- أنواع الوسائل التعليمية ___ ٤٢
٤- معايير اختيار الوسائل التعليمية ___ ٤٢
هـ- تقويم المنهج التعليمي ___ ٤٣
١- مفهوم التقويم ___ ٤٣
٢- خطوات عملية التقويم ___ ٤٣
٣- أسس عملية التقويم ___ ٤٤
المبحث الثاني : منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٤٤
أولا- مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٤٤
ثانيا- أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٤٥
أ- المنهج النحوي ___ ٤٧
ب- منهج المواقف ___ ٤٨

Copyright © 2018 PENERBIT IIEM

ج- منهج الفكرة ___ ٤٨
د- المنهج متعدّد الأبعاد ___ ٥٠
ثالثا- أسس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٥٠
أ- الأسس التربوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٥١
ب- الأسس النفسية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٥١
أ)- جانب استيراتيجية التعليم ___ ٥١
١)- العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ___ ٥١
٢)- بين مصطلحين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ___ ٥٢
٣)- أوجه الخلاف والتشابه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ___ ٥٢
ب)- الجوانب النفسية ___ ٥٣
١)- دوافع تعلم اللغة الثانية ___ ٥٣
٢)- الاتجاهات نحو اللغة ___ ٥٤
٣)- الفروق الفردية في برامج تعليم العربية كلغة ثانية ___ ٥٤
٤)- السن المناسب لتعليم العربية كلغة

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

ثانية _ ٥٥
ج- الأسس اللغوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___٥٥
أ)- النظريات والمداخل في اللغة وتعلمها وتعليمها _ ٥٥
ب)- مستويات اللغة العربية ___ ٥٧
ج)- الأسس الثقافية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٥٨
د)- مستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها ___ ٥٨
رابعا- عناصر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٥٩
أ- أهداف المنهج التعلي ___ ٥٩
١- أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___٥٩
٢- مصادر اشتقاق أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٦١
٣- معايير تقويم أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___٦١
ب- محتوى المنهج التعليمي ___ ٦٢
١- المعايير في اخيتار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٦٢

Copyright © 2018 PENERBIT FIEM

٢- طرق اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٦٤
٣- تنظيم تقديم المحتوى اللغوي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٦٥
ج- الطريقة التعليمية ___ ٦٦
١- مفهوم طريقة تعليم اللغة الأجنبية ___ ٦٦
٢- معايير اختيار طريقة تعليم اللغة الأجنبية ___ ٦٧
٣- أسس اختيار الطريقة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ___ ٦٨
٤- مبادىء طريقة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٦٨
٥- طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٦٩
د- الوسائل التعليمية ___ ٧٤
١- المعايير في اختيار الوسيلة التعليمية ___ ٧٤
٢- تقويم الوسائل التعليمية ___ ٧٥
هـــــــــــ- عملية التقويم ___ ٧٦
١- معايير التقويم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٧٦
٢- مجالات التقويم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٧٧

Copyright © 2018 PENERBIT IIEM

الفصل الثالث : منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

أولا- أسباب اهتمام المعاهد السّلفية بتعليم اللغة العربية ___ ٧٩

ثانيا- منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية ___ ٨٠

الفصل الرابع : دراسة تقويمية منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور منهج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة

المبحث الأول: دراسة تقويمية عن أهداف منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما ___ ٩٦

أ)- مناقشة عن أهداف المنهج التعليمي من منظور أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ٩٧

ب)- الموافقة بين أهداف المنهج التعليمي المستخدمة بأهداف منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ___ ١٠١

المبحث الثاني: دراسة تقويمية عن محتوى منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما ___ ١٠٣

أ)- مناقشة عن محتوى المنهج التعليمي من منظور محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___١٠٤

Copyright © 2019 PENERBIT UIN

ب)- الموافقة بين أهداف المنهج التعليمي المستخدمة بأهداف منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ___ ١٠٥
المبحث الثالث: دراسة تقويمية عن طريقة التعليم منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور طريقة التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما ___ ١٠٨
أ)- مناقشة عن طريقة التعليم من منظور طريفة التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___١٠٩
ب)- الموافقة بين طريقة التعليم المستخدمة بطريقة التعليم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ___ ١١٣
المبحث الرابع: دراسة تقويمية عن وسائل التعليم منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من وسائل التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما ___ ١٢٣
أ)- مناقشة عن وسائل التعليم من منظور وسائل التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ١٢٥
ب)- الموافقة بين وسائل التعليم المستخدمة بوسائل التعليم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ___ ١٢٩

Copyright © 2013 PENERBIT IIEM

المبحث الخامس: دراسة تقويمية عن تقويم منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما ___ ١٣٢

أ)- مناقشة عن تقويم المنهج التعليمي من منظور تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ___ ١٣٣

ب)- الموافقة بين تقويم المنهج التعليمي المستخدمة بتقويم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ___ ١٣٨

قائمة المصادر والمراجع

المصادر ___ ١٥٠

المراجع العربية ___ ١٥٠

المراجع الأجنبية ___ ١٥٩

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

عن الكاتب

أحمد عبيدي فتح الدّين ولد في تيغال – جاوى الوسطى ونشأ بها، حيث تلقى تعليمه للمرحلة الأساسية فيها، ثم واصل دراسته إلى المعهد العصري "دار السلام" غونتور. حصل على الشهادة الجامعية في الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة مؤتة، كرك بالمملكة الأردنية الهاشمية عام ١٩٩٧ م، وحصل على الماجستير في اللغة العربية وعلوم القرآن من قسم الدراسات العليا بجامعة صدام للعلوم الإسلامية بغداد بجمهورية العراق عام ٢٠٠٠ م، وحصل على الدكتوراة في تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق عام ٢٠١٥ م.

عمل في الجامعة الإسلامية الحكومية بيكالونجان حيث عين مدرسا في قسم تعليم اللغة العربية كلية التربية وتأهيل المعلمين. وقد كتب عدة المقالات العلمية اللغوية والإسلامية في التفسير وفي مجال تعليم اللغة العربية، كما شارك في عدد من المؤتمرات الوطنية والدولية بقضايا التربية وتعليم اللغة العربية.

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

والآن يكون رئيسا لمؤسسة نور العلوم للتربية والتعليم المتكونة من مستوى روضة تعليم القرآن للأطفال، وروضة الأطفال، والمدرسة الإبتدائية، والمدرسة الثانوية، ومعهد تحفيظ القرآن للبنات.

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

هذا الكتاب

تنطلق دراسة هذا الكتاب من مشكلة تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية الناتجة عن الاستناد إلى المناهج التقليدية التي لا تتوافق مع منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من هنا كانت الموافقة بين منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرا ضروريا، إذ ليس الهدف من الموافقة تبديل الأنظمة القديمة الموجودة وإنما الهدف ليكون طلاب المعاهد السّلفية يتابعون برامج تعليم اللغة العربية في ضوء اتجاهاتها الصحيحة متمسكا بالقاعدة "المحافظة على قديم الصالح والأخذ بالجديد الأصلح."

تتضح من خلال هذه الدراسة أن بعض عناصر منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية قد تتوافق إلى حدّ ما بعناصر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وللموافقة بينهما يمكن وضع الحلول عند تصميم المنهج كالتالي: أوّلا، ايجاد التوازن بين المهارات اللغوية عند صياغة الأهداف مع العلم بأن وظيفة اللغة الأساسية هي تحقيق كفاءة الاتصال. ثانيا، أن يشتمل المحتوى على الكفاءات اللغوية العربية الثلاثة وهي اللغوية والاتصالية والثقافية. ثالثا، طريقة التعليم المستخدمة أن تكون مزيجة من عدة الطرائق بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما

Copyright © 2018 PENERBIT UIEM

يناسب وفقا بأهداف المنهج وبلبّ المحتوى وقدرة الطلاب وأحوال المعلم نفسه. رابعا، استخدام وسائل التعليم الحديثة مثل المعمل اللغوي لأنه وسيلة فعالة لتحقيق جميع أهداف تعليم اللغة. خامسا، نظام التقويم لقياس التحصيل اللغوي هي المعرفة اللغوية النظرية والكفاءة اللغوية الاتصالية على السواء.

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

المقدمة

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

مقدمة

الحمد لله الذي رضي لنا بالإسلام دينا, والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ المبعوث رحمة للعالمين, والذي تمثل به, وبسيرته, وبسنته, الدين الحق المبين.

الدراسة حول عملية التدريس في المعاهد السلفية لا يمكن تفريقها وفصلها عن دور منهج التعليم, فيه يقاس نجاح التدريس وفشله لأن منهج التعليم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية إن لم يكن صلبها.

ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى أن منهج التعليم يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات وما يجب أن يكتسبه من مهارات وما يمكن أن ينمي لديه من قيم واتجاهات كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية ويقترح الخطوات التي تيسر للمجتمع أن يبني أفراده بالطريقة التي يريدها.[1]

مهما كثُرت وتنوعت المؤسسات التربوية ومن ضمنها المعاهد السّلفية إلا أنها تتفق بأن مكانة منهج التعليم ذات أهمية كبيرة لأنها بمرتبة القيادة الأساسية في عملية التدريس، وقد يختلف تطبيق هذه النظرية بحسب إمكانيتها خصوصا في المعاهد السّلفية.

وهذا لا يعني أن منهج التعليم في المعاهد السّلفية لا يقبل التغيير، فالمعهد السّلفي كموسسة تربوية تفتح أبواب منهجه للتغيير من أجل تقدم مستقبل الطلاب.

ذكر في المعجم الوسيط وفي معجم اللغة العربية المعاصر معنى السّلف بأنه "من يرجع في الأحكام الشرعية إلى الكتاب والسنة ويهدر أو يهمل ما سواها"،[2] إذا لفظ السّلف بمعناه الأصيل لا يعني به الجمود

---

[1] رشدى أحمد طعيمة، المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مطابع جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية، د.ت)، ص ١٢١-١٢٢

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المجلد الأول، (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٨م)، ص ٩٢٠

وعدم قبول التغيير. فمفهوم لفظ السّلف في سياق كلمة "المعهد السّلفي" يعني الإشارة إلى قدم الزمان مما يدل على أن المعهد قد لعب دورا هاما منذ مئات السنين على مستوى الوطن الإندونيسي ثم بدأ يتطور من حين إلى آخر حتى أصبح جزءا لا يتجزأ من مسيرة الأمة الإسلامية في البلاد.[٣]

ورغم أن ظهور المعاهد السّلفية الكبيرة كما ذكر الباحثون في أواخر القرن التاسع عشر من الميلاد أو بداية القرن العشرين من الميلاد إلا أن أصول المعاهد السّلفية لها جذور تاريخية طويلة التي تمتد إلى ما قبل ذلك، ولهذا السبب كان للمعهد السّلفي تأثير كبير في تكوين وتشكيل أنماط اتجاه التربية الوطنية.[٤]

من وجهة النظر التاريخية يمكن القول بأن مفهوم المعهد لا يقتصر بمفهوم الحضارة الإسلامية فحسب، بل يتضمن أيضا معنى التأصيل بالحضارة الإندونيسية لوجود مؤسسة تربوية أخرى مشابهة إلى حد ما بالمعهد منذ عهد سيطرة الديانة البوذية في إندونيسيا.[٥]

وهناك من يقول بأن نظام المعهد قد ظهر منذ عهد النبوة ولا علاقة لنظام المعهد بالديانة البوذية كما زعم الرأي الأول.[٦] من هنا ظهر التشابه بين المعاهد الموجودة في الدول الإسلامية في حدود ما، هذا التشابه ليس فقط في علاقة المعاهد بالبيئة الاجتماعية المحيطة بها ولكن التشابه يشتمل أيضا على طبيعة العلوم المدروسة فيها.[٧]

موقف الباحث تجاه الرأيين السّابقين هو بما أنه لم يدون أي مؤرخ عن تاريخ نشأة المعاهد الإسلامية في إندونيسيا بالتحديد الدقيق،

---

[3] Mastuhu, *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren,* (Jakarta: INiS, 1994), hal. 20.

[4] Kuntowijoyo, *Paradigma Islam, Interpretasi untuk Aksi,* (Bandung: Mizan, 1998), hal. 246.

[5] Nurcholis Madjid, *Bilik-Bilik Pesantren,* (Jakarta: Paramadina, 1997), hal. 3.

[6] Ronald Alan Lukens-Bull, *Jihad Ala Pesantren Di Mata Antropolog Amerika,* Penerjemah Abdurrahman Mas'ud dkk, (Yogyakarta: Gama, 2004), hal. 58.

[7] Azyumardi Azra, *Esei- esei Intelektual Muslim & Pendidikan Islam*, (Jakarta: Logos, 1999), hal. 87.

COPYRIGHT © 2016 PENERBIT INSAN

ومع ذلك فقد إتفق الرجال المؤرخين على أن نشأة المعاهد الإسلامية في البلاد لا تنفك عن تاريخ دخول الإسلام، وإن اختلف المؤرخون في تحديد دخول الإسلام فإن وجود المعاهد الإسلامية منذ ذلك الوقت بقريب.

بناء على مظاهر الانفتاح والتغيرات الواقعة، قسم زمحشرى ظافر المعهد إلى رتبتين أساسيتين وهما المعهد السّلفي والمعهد الخلفي. فالمعهد السّلفي هو الذي مازال ولا يزال متمسكا بالطريقة التقليدية في عملية التدريس ويتركز تعليمه بكتب التراث، وأما المعهد الخلفي فهو عكس ذلك.[٨]

وفي رأي الكاتب، أن المعاهد الإسلامية على كثرتها وتطورها يمكن تقسيمها إلى ثلاث صور، فالصورة الأولى هي المعاهد السّلفية التي لم تستخدم النظام المدرسي الحديث وإنما تستخدم نظام التربية التقليدية، والصورة الثانية هي المعاهد التي أنشئت فيها المدارس الرسمية -الإبتدائية أو الثانوية أو العالية- ومع وجود هذا النظام المدرسي فإن النظام القديم التقليدي ما زال يحافظ عليه فيها كذلك، والصورة الثالثة هي المعاهد التي تستخدم فيها النظام الحديث والطريقة الحديثة.

ستتركز دراسة هذا الكتاب في المعاهد السّلفية سواء أكانت من الصورة الأولى أو من الصورة الثانية، ومن أجل الحديث عن تعليم اللغة العربية كان من الضروري وصف صورة عامة عن المعاهد السّلفية من ناحية نظامها التربوي ومنهجها الدراسي.

كان منهج التعليم في المعهد السّلفي يستقل كل الاستقلال تحت مسؤولية مؤسس المعهد يقال بشيخ المعهد أو كياهي، ومع مرور الزمان وتلبية لحاجات الطلاب أصبح منهج التعليم في المعهد السّلفي يتطور ويتغير.

بدأ التطور المنهجي في المعهد السّلفي في القرن التاسع عشر من الميلاد حيث يشتمل المنهج على الفقه، وأصول الدين، والتصوف،

---

[8] Zamakhsary Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*, (Jakarta: LP3ES, 1985), hal. 38.

والتفسير، واللغة العربية، زيادة وإكمالا للمنهج الموجود المشتمل على ثلاثة مجالات تخص بالشريعة الإسلامية وهي الإيمان والإسلام والإحسان.[٩]

وهناك رأي آخر, بأن المعهد السّلفي بدأ بتطوير المنهج الدراسي وتجديد نظام التعلم فيه في القرن العشرين من الميلاد، حين أدخل المعهد السّلفي "منبع العلوم" (*Pondok Pesantren Mambaul Ulum*) بسوركارتا المنهج المستخدم في الدولة الغربية طريقةً لتعليم الدين وتعلمه سنة ١٩٠٦ م. كما ظهرت هذه الحالة في سومطرة الغربية، فأصبح هناك تطوّر في طريقة التعلم من النظام السّلفي إلى النظام المدرسي.[١٠]

حدث تطور في بعض المعاهد السّلفية بجاوى الشرقية في السنة ١٩٦٠ م بفتح معهد سلفي خاص للطالبات، وفي السنة ١٩٢٠ م بدأ التطور في بعض المعاهد بجاوى الشرقية أيضا، منها المعهد السّلفي "تبوإيرنج" (*Pondok Pesantren Tebuireng*) بجومبانج والمعهد السّلفي "سينجوسارى" (*Pondok Pesantren Singosari*) بمالانج حيث تدرس فيها العلوم العصرية مثل اللغة الإندونيسية واللغة الهولندية ودرس الحساب والجغرافيا وكذلك التاريخ،[١١] هنا لابدّ من الإشارة إلى أنه على الرغم من هذه التطورات، فإن هذه المعاهد السّلفية لا تزال تحافظ على سمة المعهد السّلفي الخاصة وهي تدريس "الكتب التراثية" ماتسمّى "بالكتب الصّفراء."[١٢]

بدأ اهتمام منهج التعليم في المعاهد السّلفية بتعليم اللغة العربية لكونها وسيلة لفهم شريعة الإسلام، وليس هناك أدنى شك في أن حياة اللغة العربية عبر العصور تعود أساسا إلى الإسلام وحيويته ولأن العربية لغة القرآن فإنها ارتبطت بالإسلام ارتباطا كبيرا، فهي اللغة

---

9 Mujamil Qomar, *Pesantren Dari Transformasi Metodologi Menuju Demokratisasi Institusi,* (Jakarta: Penerbit Erlangga), hal. 109-110.

10 Kareal A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Modern,* (Jakarta: LP3ES, 1986), hal. 13.

11 Seri Monografi: *Pondok Pesantren dan Sistem Pendidikan Nasional,* (Jakarta: Dirjen Binbaga Islam Depag RI), hal. 16.

12 Zamakhsary Dhofier, *Op. Cit,* hal. 50-51.

Copyright © 2018 PENERBIT UIN

الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء كانوا يتكلمون بالعربية أو لا يتكلمون بها.

لهذا كانت أهداف تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية منذ البداية تتركز في الإتجاه الدّيني وهو من أجل تعلم الكتب الدينية وفهمها وليس من أجل ممارسة الكلام،[١٣] فتصبح مهارة القراءة هدفا أساسيا في تعليم اللغة العربية حيث يُبنى تعليم اللغة العربية على أساس أن اللغة العربية هي مفتاح العلوم (*Instrumental Sciences*) لفهم الكتب العربية، وتُعتبر دروس النحو معيارا أساسيا في تعليم اللغة مما أدي إلى ظهور المصطلح "**الطلاب يفهمون اللغة ولا يستطيون استخدام اللغة**"،[١٤] وهذا الأمر لا يتوافق بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما أنه يخالف نظرية تعليم اللغة العربية الصحيحة إذ من المفروض أن يكون تعليم اللغة العربية مشتملا على جميع المهارات اللغوية الأربع ولا يتركز في مهارة واحدة.

انطلاقا من هذه الفكرة، يرى الكاتب أن الموافقة بين منهج تعليم اللغة العربية الموجودة في المعاهد السّلفية بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر ضروري، والموافقة هنا قد لا تكون دوافعها سوء المنهج ولكنها محاولة للوصول إلى أهداف التعليم الصحيحة المرجوة.

من هذه الفكرة الناقدة وتناسبا بتقدم الزمان لقد تغير وضع منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية في ثلاثينيات القرن العشرين الميلادي وذلك بجعل وظيفة الاتصال هدفا من أهداف تعليم اللغة العربية، غير أن هذا التغيير لم يسر كما هو المرجو لأن عموم المعاهد لاتزال تتمسك بتقاليد المناهج القديمة ولا ترغب في قبول هذا التجديد. وفي السّبعينات، كان لتجديد تعليم اللغة العربية دور فعال ومهم في تغيير الوضع فى ذلك الحين بمبادرة الحكومة الممثلة بوزارة الشؤون

Copyright © 2018 PERPUSTAKAAN

[13] Ahmad Fuad Effendy. *Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia. BAHASA DAN SENI, Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Pengajarannya,* (Malang: Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang, 2001) Edisi Khusus, Tahun 29, Oktober 2001, hal. 408.

[14] Azyumardi Azra, *Op. Cit*, hal. 141

الدينية وبمادرة الرجال الأكاديميين والخبراء المختصين بمجال تعليم اللغة.[١٥]

لقد كان من قرار الحكومة الإندونيسية تجاه تعليم اللغة العربية يؤكد على جعلها بمنزلة اللغة الأجنبية حيث تشير إلى أن تكون أهداف التعليم هي تنمية كفاءة مهارة الطلاب اللغوية الممثلة بثلاثة أمور، وهي:

١- إتقان مهارة الكلام من خلال استخدام اللغة الأجنبية المدروسة.

٢- معرفة ثقافة الوطن صاحبة تلك اللغة المدروسة.

٣- دراسة تلك الثقافة من خلال قراءة الكتب المكتوبة بتلك اللغة المدروسة.[١٦]

وفي تعبير المصطلح "تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية" يعنى أن اللغة تُدرس في المدارس كمقرر دراسي أي كمادة من مواد الدراسة ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدراسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها، هذا المعنى ينطبق على تعليم اللغة الإنجليزية بحيث أن الطلاب يقبلون على اللغة بحماس شديد ولكنه حماس تجاه الاستخدام العملي للغة.[١٧]

وبعبارة أخرى تعني أن تعلم اللغة يتم على مستويين، وهما:

١- الكفاءة اللغوية بتزويد الدارسين الأجانب بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصوات ومفردات وتراكيب ومفاهيم.

Copyright © 2018 PENERBIT FEM

---

15 Ahmad Fuad Effendy, *Op.Cit*, hal. 408.

16 Emzir, *Kebijakan Pemerintah Tentang Pengajaran Bahasa Arab di Madrasah dan Sekolah Umum,* Makalah pada Seminar Internasional Bahasa Arab dan Sastra Islam, Kurikulum dan Perkembangannya, Bandung (IMLA), 23-25 Agustur 2007.

١٧ **محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم العربية لغير العرب (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٧٨ م)، ص ٧–٨**

٢- الكفاءة الاتصالية بتزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر سواء بمتحدثي اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها.[١٨]

جدير بالذكر هنا أن تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية فيها مشكلة منهجية ناتجة عن الاستناد إلى المناهج التقليدية الاتجاه في التعليم حيث يتركز التعليم على تمكين الطلاب من فهم النصوص العربية الدينية، وهذا الاتجاه لا يتوافق مع متطلبات مستجدة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية وذلك لأنها تعامل اللغة العربية بوصفها لغة الدين فقط وتهمل كونها لغة مجالات الحياة الأخرى.

والمشكلة الأخرى هي حول المواد التعليمية حيث تتركز المواد في محتواها على مواد النحو والقواعد وليس على المحتوى التعليمي المستند إلى الأسس اللغوية التربوية والنفسية والثقافية سواء كان في اختياره أو تنظيمه.

تأكيدا على ذلك لقد أشار أحمد شلبي بعد أن زار مراكز تعليم اللغة العربية بإندونيسيا في السبعينات إلى هذه المشكلة مؤكدا أن من أهم ما يفتقر إليه تعليم اللغة العربية هو انعدام كتب التعليم، وأن التعليم يسير على نهج خاطئ إذ أنه يعتمد على الكتب النحوية وليس على الكتب التعليمية،[١٩] لهذا كان نظام التقويم المتبع لقياس التحصيل اللغوي للمتعلم في المعاهد السّلفية يتركز إلى حد كبير على اختبارات جوانب المعرفة اللغوية ولا يهتم بجوانب الأداء اللغوي.

والمشكلة المهمة الأخرى تخص بعدم توافر المدرسين المؤهلين بخبرة معرفية ومهنية ليكونوا قادرين على القيام بتعليم هذه اللغة بكفاءة

---

[١٨] محمود رشدى فاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، الطبعة الثانية، (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨٣ م)، ص ٢٥٤-٢٥٥

[١٩] أحمد شلبي، تعليم اللغة العربية لغيرالعرب، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠ م)، ص ١٨

لأن معظمهم ليسوا من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية على وجه التحديد وليس لديهم ما يكفي من المعلومات حول تعليم اللغة العربية ومنهجها، كما أن معظمهم لا يجيدون على الاتصال باللغة العربية مما يجعلهم مضطرين إلى استخدام اللغة الأم في عملية التعليم، الأمر الذى يقف وراء شيوع استخدام طريقة النحو والترجمة في المعاهد السّلفية.

ومما يحفز على نجاح تعليم اللغة العربية منهج يلائم الحالة والاقتضاء وأساليب التدريس والطريقة المناسبة لكل عملية التدريس يقوم بها المعلم، والمناهج عندما تكون بعيدة عن عالم المتعلمين لا تراعى اهتمامهم ولا تلبّى حاجتهم، ولاتساير نموهم العقلي والنفسي والعاطفي، فإنها ولاشك تعد عامل تنفير من تعلم اللغة، وهي عندما تتعرض إلى التغيير المستمر بناء على الخبرة الشخصية والملاحظة الذاتية، فإن ذلك يؤدى إلى التشويش والبلبلة والاضطراب.[٢٠]

يرى الكاتب، أن حاجات المتعلمين فى المعاهد السّلفية إلى اللغة العربية في العصر الحاضر لا تقتصر على مهارة القراءة فحسب، وإنما تتوسع الحاجة إليها أكثر من ذلك مثل حاجاتهم إلى مهارة الكلام، فيهدف تعليم اللغة العربية في جوهره إلى معرفة اللغة وممارستها (استماعا وكلاما وقراءة وكتابة) ذلك لأن معرفة اللغة لا تكفي بل لابدّ من أن يسيطر عليها الناشىء ويتطلب تلك السيطرة التدريب على الاتصال والتعبير.

ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة عندما كثُر متخرجوا المعاهد السّلفية الذين يواصلون الدراسة في الدول العربية، لهذا من الضروري عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، فهذا هو الاتجاه الذى لابدّ من أن يسلكه مدرس اللغة العربية وأن يجعل همه الأول تمكين الطلاب من الحديث بالعربية لأنه بمنزلة وظيفة اللغة الأساسية.

فالعربية ليست لغة دين وحضارة فحسب بل هي لغة اتصالية عالمية، لغة التخاطب والتفاهم بين جميع الدول العربية الإسلامية

---

[٢٠] **محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، (دمشق: دارالفكر، ١٩٨٩ م)، ص ٦١**

ورابطة عامة لعدة من الخلائق في المغارب والمشارق، وأصبحت اللغة العربية الآن إحدى اللغات الرسمية في هيئة الأمم المتحدة.

ينطلق هذا الاتجاه من تصور لوظيفة اللغة بأنها ظاهرة إنسانية ابتكرها البشر لتحقيق الاتصال، من هنا ينبغى أن يستهدف تعليم العربية كلغة أجنبية تمكين الدارس من توظيف هذه اللغة في مواقف اتصالية حية وليس فقط تزويده بحقائق لغوية عنها.

من هذا المنطلق -يرى الكاتب- أنه من المفروض تقويم منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ ليس الهدف من التقويم تبديل ذلك النظام القديم ولا تلك الطريقة التقليدية الموجودة في المعاهد السّلفية، وإنما الهدف هو أن يكون طلاب المعاهد السّلفية يتابعون برامج تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة وبذلك سوف يمكن أن تخرج المعاهد السّلفية هؤلاء الطلاب الذين يجيدون فهم الدين وفي نفس الوقت يتمكنون من إجادة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة باللغة العربية.

المشكلة التي أراد الكاتب تحليلها هي: "ما مدى تناسب منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية بجاوى -من حيث الأهداف، والمحتوى، وطريقة التعليم، ووسائل التعليم، وعملية التقويم- في ضوء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

هذه المشكلة هي التي أثارت رغبة الكاتب في القيام بهذه الدراسة ويسأل الله الكاتب ويأمل أن تكون هذه الدراسة مفيدة للإسلام والمسلمين كما يأمل أيضا أن تكون هذه الدراسة حافزة لدراسات علمية أخرى حول ترقية تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية.

الكاتب

أحمد عبيدي فتح الدين

Copyright © 2018 PDF-BRIT NEW

الفصل الأول

تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية

المبحث الأول : تطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا
المبحث الثاني : وضع تعليم اللغة العربة في إندونيسيا
المبحث الثالث : دور العاهد السلفية في تعليم اللغة العربية
المبحث الرابع : منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية
المبجث الخامس : طريقة تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية

تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية

المبحث الأول: تطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

بدأت اللغة العربية تنتشر في إندونيسيا بعد أن دخل الإسلام فيها وذلك لارتباط الوثيق بين اللغة العربية والشريعة الإسلامية، وهذه تدل على أن اللغة العربية بانتشار الإسلام قد شقت طريقها إلى الآفاق وصارت لغة عالمية مالم يتح لغيرها من اللغات.

توسيع نطاق انتشار اللغة العربية الذى حدث بفضل القرآن الكريم تفيد الإشارة إلى أن هذا التوسيع الذى صاحب انتشار الإسلام ورسالة القرآن الكريم فى العالم كان جزءا لا يتجزأ من عالمية الدعوة الإسلامية كما أراد الله تعالى لها أن تكون منذ اليوم الأول للبعثة المحمدية، فلم يكن مثل هذا التوسع أمرا طارئا أو مصلحة موقوتة أو موقفا من مواقف السّياسة والتدبير.

فالحديث عن تحديد زمن دخول الإسلام في هذا الصدد أمر ضروري وذلك من أجل الوصول إلى الصورة الوصفية عن حقيقة بداية انتشار

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

اللغة العربية فى البلاد، وكما هو معلوم ومكتوب فى كتاب التاريخ أن دخول الإسلام إلى إندونيسيا ليس عن طريق الحرب -بل على العكس- وهو عن طريق السلم والصلح، بهذه الحقيقة فإن تحديد زمن دخول الإسلام أمر صعب لعدم تسجيل كتاب التاريخ بيانات ومعلومات عن هؤلاء الدعاة "المخلصين" الذين جاؤوا بهذه الرسالة الكريمة فى ذلك الحين، وهذا مما يصعب معرفة تحديد زمن بداية دخول الإسلام.

اختلف المؤرخون فى تحديد زمن دخول الإسلام إلى قولين رئيسيين، وهما:

أ- القول الأول: يزعم هذا القول أن دخول الإسلام إلى إندونيسيا فى القرن السابع الهجري عن طريق جنوب الهند من ولاية كوجرات ومالابر على أيدى التجار المسلمين، وإلى هذا الرأي ذهب المستشرق الهولندي سنوك هور جرونيه (*Snouck Hurgronje*).[٢١]

ب- القول الثاني: يزعم هذا القول أن الإسلام دخل إلى إندونيسيا في القرن الأول الهجري على أيدى دعاة العرب الذين جاءوا من مكة مباشرة، وكان العرب لهم علاقات تجارية مع سكان هذه المنطقة منذ عهد مبكر قبل الإسلام، حيث تؤكد البحوث العلمية أن التجار العرب عرفوا الملايو وإندونيسيا منذ القرن الثالث الميلادي على الأقل وتعاملوا مع التجار المحليين في جاوى وجزائر مالوكو وغيرها من جزائر المنطقة الغنية بالتوابل، وذلك أثناء رحلاتهم إلى الصين، وقد دونت السجلات الصينية القديمة ذلك وذكرت ماتفيد أن العرب قد اتخذوا لهم أماكن استيطان فى هذه الجزر، وكان ذلك حوالى سنة ٢٠٠ ميلاديا.[٢٢]

وذهب كثير من المؤرخين بما فيهم المستشرقون إلى أن هذه النظرية هي الأرجح، لأنها تتفق مع عدّة وثائق صينية ذكرت أن الدولة العربية أرسلت المبعوث إلى المملكة الجاوية فى جاوى الشرقية التى تسمى (*Kerajaan Kalingga*) حوالى القرن الأول أو الثانى الهجري،

---

21 G.W.J Drewes, *New Light of the Coming of Islam to Indonesia*, (Den Haag: Nijhoff, 1968), hal. 439-440

٢٢ **أحمد شلبى، موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، ط ٤، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢)، ص ٥٤١**

وملك العرب فى ذلك الحين هو معاوية بن أبى سفيان،[٢٣] ومن المحتمل أن يكون معاوية قد أرسل مبعوثه إلى هذه البلاد لاستطلاع أخبارها ولابد من أن معاوية هو أول خليفة بعد الخلافة الراشدة في الإسلام كان اهتم بتطوير أسطول المسلمين.[٢٤]

وبترجيح دخول الإسلام في القرن الأول الهجري يعنى أن اللغة العربية دخلت إندونيسيا في تلك الفترة، هنا لابدّ من الإشارة أن هذا الانتشار الملحوظة للغة العربية لا يأتي من فراغ كما لا يحدث فجأة وإنما هو عبارة عن عملية طويلة تقف وراءها عدة عوامل، من ذلك:

١- العامل الديني، حيث أنها لغة الدين الإسلامي الذي وجد قبولا حسنا لدى المجتمع، لذلك وجدت أيضا اللغة العربية قبولا حسنا.
٢- العامل اللغوي، حيث أثرت اللغة العربية في اللغة الإندونيسية وأغنت خزانتها.
٣- العامل الاجتماعي، حيث أثبت التاريخ أن انتشار الإسلام على أيدى التجار العرب مما يعنى أن المعاملات كانت بوسيلة اللغة العربية.

المبحث الثاني: وضع تعليم اللغة العربية فى إندونيسيا

لقد أشار الكاتب فى السّابق، أن انتشار اللغة العربية في إندونيسيا نتيجة من دخول الإسلام، لهذا كان الحديث عن تاريخ تعليم اللغة العربية لا يمكن فصلها عن تطوّر الإسلام والمسلمين.

لهذا كانت اللغة العربية لها مكانتها الخاصة في المجتمع الإندونيسي منذ انتشار الإسلام لأن العربية هي اللغة التي لها فضل كبير في تطوير اللغة الإندونيسية، ومما يدل على عمق تأثر اللغة الإندونيسية باللغة العربية هو أن كتابتها كانت بالحروف العربية منذ انتشار الإسلام ما تسمى بالحروف الملاوية، ومن الحقائق الثابتة فى تاريخ نمو اللغة الإندونيسية أنها قد افترضت من اللغة العربية ألفاظا كثيرة فى مجالات عديدة.

---

[23] Hamka, *Sejarah Umat Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1976), hal. 13

[٢٤] **أحمد شلبي، المرجع السابق، ص ١١٤**

ومما يدل على تلك الجهود العظيمة والهمة الكبيرة لدى الشعب الإندونيسي أن تاريخ تعليم اللغة العربية في البلاد يمر بمراحل طويلة منذ زمن دخول الإسلام إلى اليوم، وقد شهد تعليم اللغة العربية تطورات متدرجة -سواء أكانت من حيث الأغراض أم من حيث الطريقة- ويمكن ترتيبها كالآتي:

١)- تعليم اللغة العربية لفظيا بهدف تزويد الدارسين بمهارة قراءة القرآن وأدعية الصلاة دون الاهتمام بمعانيها، ويتخذ هذا النوع من التعليم مكانه في المساجد والمدارس القرآنية للأطفال، ويتم هذا التعليم عن طريق الحفظ والهجاء.

٢)- تعليم اللغة العربية من أجل التعمق في العلوم الدينية ويعم هذا النوع من التعليم المعاهد الدينية السّلفية باستخدام طريقة النحو والترجمة، والعملية التعليمية تتم عن طريق الاطلاع على الكتب المكتوبة باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الإندونيسية واستخراج ما يوجد خلال ذلك من القواعد النحوية وشرحها، ونتج من التعليم على هذا المنهج الطلاب المتمكنون من قراءة كتب عربية معينة واستيعاب ما فيها من القواعد النحوية.

٣)- تعليم اللغة العربية الهادف إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية خاصة مهارة التعبير الشفوي والتحريري، وتحقيقا لهذا الهدف يتم التعليم بالطريقة المباشرة، ويعتبر التعليم على هذا النهج نقطة الانطلاق لحركة التجديد في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وتطور هذا النوع من التعليم ليستهدف مهارات لغوية أخرى بشكل متكامل، كما تطور ليستند إلى طرق أخرى مثل الطريقة السمعية البصرية والطريقة الاتصالية وغيرهما من الطرائق المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية في ضوء الاتجاهات الحديثة، فهذه هي مرحلة نهضة تعليم اللغة العربية وذلك بظهور الاتجاهات الحديثة فى تعليمها، منها تحويل العربية من لغة الكتب إلى لغة الاتصالات، والكتب التعليمية المستخدمة لا تنحصر فى كتب الفقه والأخلاق فحسب بل ألفت الكتب الخاصة لتعليم اللغة العربية.

٤)- تعليم اللغة العربية تبعا للمنهج الذى وضعته الحكومة، وعلى هذا يتم تعليم اللغة العربية بوصفها مادة إجبارية مقررة لكل المؤسسات التربوية الإسلامية بجميع مستويات التعليم.
٥)- تعليم اللغة العربية للأغراض التأهيلية والمهنية في أقسام اللغة العربية في الجامعات بهدف تأهيل المعلمين المهنيين في حقل اللغة العربية، والطريقة المستخدمة هي الطريقة السمعية والبصرية والطريقة الاتصالية.
٦)- تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، مثل تعليم اللغة العربية للحج، وللسياحة، وللعمال الإندونيسيين العاملين في بلاد العرب، والهدف الرئيس من هذا التعليم تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التى يحتاجون إليها في مجال أعمالهم.[٢٥]

المبحث الثالث: دور المعاهد السّلفية في تعليم اللغة العربية

كانت موقف سياسة الحكومة الإستعمارية الهولندية تجاه اللغة العربية عدوانية، وذلك بمنع تعليمها في المدارس التابعة للحكومة وفي المؤسسات التربوية الأهلية الأخرى. فتعليم اللغة العربية في ذلك الحين تُسمح في المعاهد السّلفية لكونها مكان لدراسة العلوم الدينية، - وبالمناسبة كانت اللغة العربية ترتبط بالعلوم الدينية- وهذا يدل على أن المعاهد السّلفية قد لعبت دورا هاما في حفظ بقاء اللغة العربية ونشرها منذ بداية انتشار اللغة العربية.

اهتمام المعاهد السّلفية بتدريس اللغة العربية لكونها وسيلة للفهم والتعمّق في العلوم الدينية، وعلى هذا الأساس تدرس علوم الآلة في اللغة العربية في أوائل بداية دراسة الطلاب كمهارة أساسية، ومن أهمّها النحو والصرف والبلاغة.

---

[٢٥] **قريب الله بابكر مصطفى، تعليم اللغة العربية في إندونيسيا (ماله وما عليه) مقالة قدمت في الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، مالانق: ١٦-١٨ ديسمبر ٢٠١١ م.**

تتم العملية التعليمية باستخدام طريقة النحو والترجمة عن طريق الاطلاع على الكتب المكتوبة باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الإندونيسية واستخراج ما يوجد خلال ذلك من القواعد النحوية وشرحها، ونتج من التعليم على هذا المنهج الطلاب المتمكنون من قراءة كتب عربية معينة واستيعاب ما فيها من القواعد النحوية.

كانت الدروس التي تدرس في المعاهد السّلفية هي الدروس الدينية التى تهدف إلى تعليم الدين الإسلامي وعلوم مفتاحية في اللغة العربية باستعمال الكتب المكتوبة باللغة العربية وتقرأ هذه الكتب وتترجم ثم تشرح شرحا وافيا مع تحليل إعرابي وبيان صرفي وإيضاح دلالي، وتقرأ الكتب على الترتيب من البداية إلى النهاية، وبذلك لا تعلم المعاهد السّلفية ثلاثا من المهارات اللغوية ، وإنما تعلم واحدة منها فقط وهي مهارة القراءة.

من هذا المنطلق كان الهدف من تدريس اللغة العربية فى المعاهد السّلفية منذ البداية يتركز في الناحية الدينية وهو من أجل تعلم الكتب الدّينية وفهمها وليس من أجل ممارسة الكلام، من هنا كان تدريس اللغة العربية في المعاهد السّلفية يسير سيرا بسيطا بعيداً عن التطوّر ولا يتناسب بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كانت المعاهد السّلفية مقرة دائما لتعليم الدين الإسلامي واللغة العربية، وكان التعليم على شكل طريقة نظام (*Sorogan*) وكذلك (*Wetonan*)، ويبدو أن نظام الحلقات أول نظام تعليمي عرفه المسلمون في إندونيسيا منذ مجيئ الإسلام حيث تم من خلاله تعليم المسلمين قراءة القرآن الكريم وأمور الدين، ثم استبدل نظام الحلقات تدريجيا بنظام الفصول نتيجة لحركة التجديد والتطوير في النظام التعليمي.

لم يدون أي مؤرخ تاريخ نشأة المعهد الإسلامي بالتحديد الدقيق، ومع ذلك فقد اتفق المؤرخون على أن نشأة المعهد الإسلامي لاتنفك عن تاريخ دخول الإسلام إلى إندونيسيا، وإن اختلف المؤرخون فى تحديد زمن دخول الإسلام فإن وجود المعاهد من ذلك الوقت بقريب.

المبحث الرابع: منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

Copyright © 2018 PANEPBI MALANG

كان الهدف من تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية هو القدرة على قراءة الكتب الدينية المكتوبة باللغة العربية، فتصبح مهارة القراءة هدفا أساسيّا فى تعليم اللغة العربية ويبنى التعليم على أساس أن اللغة العربية هي آلة لفهم الكتب العربية.

وعلى هذا الأساس، فالدروس التى تدرس فى المعاهد السّلفية هى الدروس الدينية التى تهدف إلى تعليم الدين الإسلامى وعلوم الآلة فى اللغة العربية (النحو والصرف والبلاغة) باستعمال الكتب المكتوبة باللغة العربية وتقرأ هذه الكتب على الترتيب من البداية إلى النهاية وتترجم ثم تشرح شرحا وافيا مع تحليل إعرابي وبيان صرفي.

عملية تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية لم تختلف كثيرا بعملية تعليم العلوم الدينية عموما وهي على طريقة العرض من الكتب المهيئة لذلك، وفيما يتعلق بالعلوم الآلية فإن منهجها الدراسي يقوم على المواد التى تحتوى عليها الكتب المستخدمة، ابتداء من الكتب الصغيرة واليسيرة حتى الكتب الكبيرة.

صور محمود يونس عن عملية تعليم اللغة العربية عموما وعلى رأسها تعليم كتاب النحو فى المعاهد السلفية ما يلى: يقرأ الشيخ -وهو مدرس المادة- كتابا ويترجمه كلمة فكلمة باللغة المحلية أو لغة التلميذ، وبعد أن تمّت القراءة والترجمة انتقل إلى فصل آخر أو باب آخر شرع بشرحه وبيان ما تضمنه من القواعد والتعريفات مع الإتيان بمثال منه، والخطوة التالية تأتي من جانب التلاميذ بأن يقرأوا الكتاب ويترجمه مثل ما فعل المدرس ثم يتأمل عن مضمونه من القواعد والتعريفات ثم يحفظها.[٢٦]

يحتوى المنهج الذى تتبع فيه هذه النظرية على كتابين: أحدهما للقواعد النحوية والصرفية، والآخر للقراءة، ولايسمح بالخروج عنهما إلا فى حدود ضيقة لأن المطلوب من المعلم أن يشرح جميع محتويات الكتاب المقرّر بالتفصيل، وعلى الطلاب أن يحفظوا أكبر قدر ممكن من الكلمات والنصوص الأدبية مع تراجمها إلى اللغة الأم.

---

[26] Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*, (Jakarta: Mutiara, 1979), hal. 46-56

Copyright © 2016 PENERBIT NEW

وقد تحتوى بعض برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مقررات دينية أو ثقافية، فيضاف إلى هذين الكتابين حينئذ كتب الحديث أو السيرة أو الثقافة الإسلامية أو فى غيرهما، وغالبا ما تكون هذه الكتب تقليدية قديمة أو أكاديمية في أحسن الأحوال بعيدة عن واقع المتعلم ومستواه اللغوي ولا تمكنه من الاتصال بالناس والحديث معهم باللغة الهدف.[٢٧]

ويبدو أن مادة النحو والصرف في المعاهد السّلفية يتلقيان عناية كبيرة، ومن كتب النحو والصرف المدروسة هي:

١- الأجرومية (للشيخ أحمد زينى دحلان).
٢- العمريطى (للشيخ ابراهيم البيجورى).
٣- المتمّمة (للشيخ عبد الله بن أحمد الفاكهي).
٤- شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك (لقاضي القضاة بهاء الدّين).
٥- مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب (لأبى هشام الأنصار).
٦- الكفراوى (للشيخ حسن الكفراوى).
٧- حل المعقود من نظم المقصود (للشيخ محمّد عليش).
٩- الأمثلة التصريفية (للشيخ محمد معصوم بن على).
١٠- جواهر المكنون (للشيخ أحمد الدمنهوري).
١١- جواهر البلاغة (للشيخ أحمد الهاشمي).
٢١- كواكب الدرية (للشيخ عبد الباري الأهذال).

منهج اللغة العربية فى المعاهد السّلفية لم يتطور حيث لا زالت تعتبر دروس النحو معيارا أساسيّا فى تعليم اللغة العربية، هذه الحالة لا زالت حية ومستخدمة إلى الآن، مع أن حاجات المتعلمين إلى اللغة العربية في هذا العصر لا يقتصر على قراءة الكتب فحسب وإنما أكثر من ذلك.

وبتقدم الزمان لقد تغير وضع منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية فى ثلاثينيات بجعل وظيفة الإتصال هدفا من أهداف تعليم اللغة العربية، غير أن هذا التغيّر لم يسر كما هو المرجو لأن عموم المعاهد لا تزال تتمسك بالمناهج القديمة ولا ترغب عن قبول هذا

[٢٧] عبد العزيز بن ابراهيم العصيلى، المرجع السابق، ص ٤٠

التجديد. وفي السبعينات، كان لتجديد تعليم اللغة العربية دور فعال ومهم في تغيير الوضع في ذلك الحين بمبادرة الحكومة الممثلة بوزارة الشؤون الدينية وبمبادرة رجال الأكاديميين المختصين باللغة.[٢٨]

المبحث الخامس: طريقة تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

طريقة التدريس التي شاع استخدامها في المعاهد السّلفية هي الطريقة التقليدية الممثلة بطريقة النحو والترجمة التي لا تنطلق من مدخل ولا تستند إلى نظرية لغوية أو نفسية أو تربوية تعليمية، وسميت بطريقة النحو والترجمة لأن تدريس القواعد غاية فى ذاته حيث ينظر إليه على أنه هو اللغة أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير.

استخدمت المعاهد السّلفية هذه الطريقة للسبيب الآتيين:

١- الهدف من تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية تمكين الطلاب القدرة على مطالعة الكتب الإسلامية وفهمها ليصبحوا علماء الدين وفقهاء الأمة وليس تمكينهم القدرة على استخدام اللغة العربية للتخاطب بينهم.

٢- طريقة النحو والترجمة كأقصر طرق لتوصيل المعلومات والدروس الدينية إلى الطلاب بلغتهم المحلية، كما أنها من أسهل الطريقة وأبسطها لأنها لا تحتاج إلى الوسائل التعليمية الكثيرة.

وظيفة المعلم في ضوء هذه الطريقة يمكن القول بأنها ثانوية رغم أنه قد يبدو سيّد الموقف داخل حجرة الدرس، فمهمته تنحصر فى تدريس الكتاب المقرر وشرح جميع محتوياته بالتفصيل وترجمتها إلى اللغة الأم، وليس له دور يذكر في اختيار الكتاب أو الحذف من موضوعاته أو الزيادة عليها، ومن ثمّ لا يستطيع تغيير طريقة التدريس أو التعديل فيها.

تعطى هذه الأمثلة صورة لطريقة إجراء التعليم في التطبيق العملي:

قال محمد هو ابن مالك #### أحمد ربي الله خير مالك

---

[28] Ahmad Fuad Effendi, *Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia*, hal. 408

فيقرأ الطالب المقالة قراءة صحيحة وفقا للقواعد العربية ثم تترجم إلى اللغة الجاوية، فترجمت كلمة "قال" إلى (*wis moco*) للدّلالة على أنها فعل ماض وكلمة "محمد" قرئت بضمّ الآخر وترجمت إلى اللغة المحلية (*sopo Muhammad*)، فزيادة لفظ (*sopo*) هنا تدل على أن محمدا فاعل، وهذا الأمر لابدّ أن يعرفه الطلاب، لأن الكتب المستخدمة خالية من الشكل حتى أن الطلاب من أجل الوصول إلى قراءة صحيحة ومعرفة معناها كان لابدّ لهم من إجادة القواعد العربية.

ثم ترجمت كلمة "هو" إلى (*utawi deweke*) ابتداء بلفظ (*utawi*) لتدل على أنها مبتدأ، وكلمة "ابن مالك" ترجمت إلى (*iku anake Malik*) ابتداء بلفظ (*iku*) لتدل على أنها خبر، بينما كلمة (*anake*) مختومة ب (*e*) لأنها مضاف إلى مالك وتقرأ بكسر الآخر لأنها مضاف إليه.

وأما العبارة الأخيرة "أحمد ربي الله خير مالك" فترجمت إلى اللغة الجاوية بلفظ *lagi muji sopo ingsun ing pangiranku Allah*), (*yaiku sak apik apike sing kuasa*) ففي الترجمة إلى الجاوية تدل كلمة (*lagi*) على الفعل المضارع وتدل كلمة (*ing*) على المفعول به، وتدل كلمة (*yaiku*) على البدل.[٢٩]

Copyright © 2018 PENERBIT UIN

[٢٩] **خطيب الأمم، تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في إندونيسيا، بحث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في إندونيسيا، معهد العلوم الإسلامية والعربية السعودي بالتعاون مع جمعية نهضة العلماء: ٥–٧ ديسمبر ١٩٨٩ م.**

الفصل الثاني

المنهج التعليمي ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المبحث الأول: المنهج التعليمي
المبحث الثاني: منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المنهج التعليمي ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المبحث الأول: المنهج التعليمي

أولا- مفهوم المنهج التعليمي

المنهج في اللغة تعني به "الطريق الواضح"، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور أن كلمة المنهج تعني "الطريق الواضح"، وأن كلمة ناهجة تعني "واضحة".[٣٠]

الأصل الثلاثي لكلمة المنهج هو نهج، ويقال: "نهج محمد الأمر نهجا" أي أبانه وأوضحه، ونهج الطريق سلكه. والنهج -بسكون الهاء، أي سلك الطريق الواضح[٣١]. والخطة المرسومة، ومنه: منهج الدراسة ومنهج التعليم ونحوهما.[٣٢]

وفي هذا يقول تعالى (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)[٣٣] أي لكل أمة جعل الله تعالى شريعة وطريقا مبينا واضحا خاصّا بتلك الأمة،

---

[٣٠] جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم الأنصارى، المرجع السابق، المجلد الخامس، ص ٤٥٤٥

[٣١] رشدى أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص ٥٩

[٣٢] محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، (الكويت: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م)، ص ٨١

[٣٣] سورة المائدة، الآية: ٤٨

والمنهج -كما ذكره ابن كثير- هو الطريق الواضح السهل والسنن والطرائق.[٣٤]

مصطلح المنهج الدراسي مترجم من لفظ (*Curriculum*) وهو مأخوذ من اللغة اليونانية المستخدمة في الرّياضة (*Currere*) بمعنى "مسافة الجري، أي المساقة التي لابدّ من أن يقطعه المشارك في سباق الحواجز في الرياضة البدنية من البداية إلى النهاية"، وهذا يشير إلى إرتباط لفظ (*Curriculum*) في البداية بعالم الرّياضة ثم استُعمل مفهوم هذا المصطلح في الشؤون التربوية،[٣٥] بمعنى "الزمان الذى لابد من أن ينتهزه الطالب في دراسته للحصول على الشهادة."[٣٦]

لفظ (*Curriculum*) **مصطلح** من أصل لاتيني وهو يعني "الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم، أو المضمار الذي يسيران فيه بغية الوصول إلى الأهداف التربوية النابعة من التراث المتراكم".[٣٧] وهو بمعني أيضا "إعداد التدريس" مأخوذ من لفظ (*Currere*) بمعني "الجري السريع العاجل" وقيل أن لفظ (*Curriculum*) مأخوذ من اللغة

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

---

[٣٤] **الإمام الجليل عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، المرجع السابق، ج٢، ص ٥٨٨**

[35] Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam di Sekolah, Madrasah dan Perguruan Tinggi,* (Jakarta:PT RajaGrafindo Persada,2007), hal.1

[36] Oemar Hamalik, *Kurikulum & Pembelajaran*, (Jakarta:Bumi Aksara,2008). hal.16

[٣٧] **أحمد حسين النقائى و يونس أحمد رضوان، تدريس المواد الإجتماعية، (القاهرة: عالم الكتب،١٩٧٦ م)، ص ١٧٩-١٨١**

الفرنسية (*Courir*) تعني "الجري"،[٣٨] وقيل أنه بمعنى "إتجاه عملية التعليم".[٣٩]

والمنهج هو الذي يرسم للمدرسة أساليب التدريس وأهدافه ومراحله وما يعطى في كل عام دراسي، ويعين الموضوعات التي تعطى لكل مرحلة أو لكل مجموعة بحسب أعمارهم أو ثقافتهم، والنشاط الذي يقوم به الطلاب في كل مادة من مواد التدريس.

لقد ميز الباحثون بين مفهومين من المنهج التعليمي، وهما المفهوم التقليدي للمنهج والمفهوم الحديث للمنهج.

أ)- المفهوم التقليدي للمنهج التعليمي

المنهج التعليمي في مفهومه القديم أو التقليدي هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية (*Syllabus*)،[٤٠] من هنا انحصر المنهج التعليمي قديما في المواد التي يجب على التلميذ أن يدرسها والمعلومات التي تصل إليه من خلال كل مادّة.[٤١]

يشير هذا المفهوم إلى أنه لا فرق بين المنهج التعليمي والكتاب المقرّر، فالمنهج التعليمي هو الكتاب- والكتاب هو المنهج التعليمي. فالمنهج التعليمي التقليدي هوالمنهج التعليمي الذي يهتم أساسا بإعطاء التلاميذ المعلومات والحقائق ويهتم المدرس فيه بملء رؤوس التلاميذ

---

38 Omar Muhammad al-Toumy al-Syaebani, *Falsafah Pendidikan Islam*, Terjemah Hasan Langgulung, (Jakarta: Bulan Bintang, 1997), hal. 519-522

39 William B. Ragan, *Modern Elementary Curriculum*, (USA: Rinehart and Winston Inc, 1960), hal.3

٤٠ صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ٣٠

٤١ عبدالرحمن حسين، تجربة المنهج في معهد تعليم اللغة العربيية لغير الناطقين بها، مقالة مقدمة لندوة تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها، ج ٣، (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٥ م)، ص ٧٣

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

بأكبر قدر ممكن من الحقائق العلمية، فالتلميذ يفرض عليه تعلم المعلومات التي يقرر له.

فالمفهوم التقليدي للمنهج التعليمي هو "جميع ما تقرره المدرسة وتراه ضروريّا للتلميذ بعد النظر إلى حاجته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة الاجتماعية التي تنتظره فى المستقبل".[٤٢] فبهذا المفهوم صار المنهج التعليمي يهتم بإعطاء التلاميذ المعلومات والحقائق كما يهتم المدرس فيه بملء رؤوس التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق.

ولقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم التقليدى للمنهج التعليمي عدّة أمور، منها:

١- الفصل بين المواد الدراسية بعضها وبعض.

٢- توجيه العناية إلى النشاط العقلي والجانب المعرفي فقط دون اهتمام بباقي المجالات.

٣- قصر مهمة المعلم على تلقين المعلومات وقيامه بالدور الأكبر في العملية التعليمية.[٤٣]

ولعل السبب الرئيسي فى تشكيل تلك النظرة الضيقة، لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة والذي لايجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال،[٤٤] فوظيفة المدرس هو تغطية المادة المقررة ويركز على نجاح التلاميذ في الإمتحان ولا يهتم بالتلميذ كإنسان له ميول وتطلعات واتجاهات ورغبات وحاجات، تلك هي النظرة التقليدية للمنهج التعليمي حيث متمركزة حول المادة الدراسية، بمعنى أن المقرر الدراسى بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات هوالمنهج التعليمي.

---

[٤٢] مُحَمَّد مزمل البشير ومُحَمَّد مالك مُحَمَّد سعيد، المرجع السابق، ص ١٩

[٤٣] رشدى أحمد طعيمة، المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص ١٢٢-١٢٣

[٤٤] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ١٠

المبادىء التي يمكن استخلاصها من المفهوم التقليدى للمنهج التعليمي ما يلى:

١- إتقان المادة الدراسية هو الغاية التي يسعى إليها كل من المعلم والتلميذ.

٢- مهمة المعلم الأساسية هي حشو أدمغة التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات.

٣- طريقة التدريس المستخدمة غالبا ما تكون آلية جامدة حيث يعتمد فيها المدرس على التلقين ويهتم بإعطاء المذكرات والمخلصات.

ب)- المفهوم الحديث للمنهج التعليمي

كانت العناية في المناهج التعليمية التقليدية تتركز حول المادة الدراسية على أنها وسيلة و غاية في الأعم الأغلب، إلا أن التطور الذي حدث في ميدان التربية مع تقدم الدراسات في المجال التربوي والنفسي والاجتماعي دفع بعض المربين إلى إدراك الآثار السيئة التي تترتب على ذلك المفهوم التقليدي، من حيث العناية فيه تقتصر على الناحية العقلية من نمو الناشيء وإهمال ماعداها من نواحي شخصيته الجسمية والنفسية والاجتماعية.[٤٥]

وبتطور الفكر التربوي في التعليم والتعلم وما يتصل به من المناهج التعليمية والمقررات الدراسية، فقد تغيرت النظرة للمنهج التعليمي وهو بمفهومه الحديث لا ينظر إلى التلميذ كعقل محمول فوق جسد وإنما يهتم بنموّ التلميذ بطريقة شاملة، ولا ينظر إلى المادة الدراسية كهدف في حدّ ذاتها وإنما ينظر إليها كوسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ، وهذا لايعني الانتقاص من قيمة المادة الدراسية وإنما يهتم بها في ضوء ظروف البيئة وظروف التلميذ.

وجاء المنهج التعليمي بمفهومه الحديث ليعبر عن "مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب جسميا وعقليا ونفسيا

---

[٤٥] **محمود أحمد السيد، فى طرائق تدريس اللغة العربية، ط٢، (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٦)، ص ١٧٩**

واجتماعيا ودينيا وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة". فالمنهج التعليمي نظام مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة وبالنظم الأخرى المحيطة به ويؤثر ويتأثر فيها عن طريق مخرجاته، والمنهج التعليمي بمفومه الحديث أيضا إنما يشير إلى الدلالات والمعاني والأفكار التربوية والسيكولوجية بما تتضمنه من أهداف عامة واستراتيجيات وبنى تعليمية ونظم الإدارة والتمويل وإعداد المعلمين، والبحوث والدراسات التربوية آخذا بنظر الاعتبار متغيرات العصر.[٤٦]

تعريفات المنهج التعليمي في ضوء الاتجاهات الحديثة:

١- تعريف نيجلى وايفانز (*Neagly & Evans*)

يعرف نيجلى وإيفانز المنهج على أنه "جميع الخبرات المخططة التى توجدها المدرسة لمساعدة التلميذ على بلوغ النتاجات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنه قدراته".[٤٧] ويلاحظ من هذا التعريف أنه يؤكد على أمرين هامين، وهما: الفروق الفردية بين التلاميذ (أي أن المنهج ينبغى أن يراعى مستويات التلاميذ)، والإنتاجات التعليمية.

٢- تعريف ج. جالين سيلور (*J.Gallen Saylor*)

عرف سيلور المنهج على أنه "خطة من أجل توفير مجموعة من فرص التعلم للأ شخاص الذين ينبغى تعليمهم"،[٤٨] ويؤكد هذا التعريف على إتجاه جديد فى مفهوم المنهج واعتباره خطة، كما أن هذا المفهوم يتضمن الفرص التعليمية وهذا يعنى أنه يعطى أهمية لدور كل من المعلم والمتعلم ولم يقتصر الإهتمام على دور المعلم بل أن دور المعلم فى المنهج يعد أساسا.

---

[٤٦] **يعقوب حسين نشوان، المنهاج التربوي من منظور إسلامي، (عمان: دار الفرقان، ١٩٩١م)، ص ٢١-٢٢**

[47] Ross L. Neagly and Evan N, *Handbook for Effective Curriculum Development*, (N.Y: Prentice Hall Inc, 1967), hal. 39

[48] J. Galen Saylor, *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning,* (N.Y: Holt Reinhart and Winston, 1981), hal. 3

Copyright © 2015 PENERBIT IAIN

٣- تعريف لويس وميل (*Lewis & Meil*)

عرف لويس وميل المنهج على أنه "مجموعة الفرص المتاحة لمشاركة الفرد المراد تعليمه مع أشخاص آخرين ومع أشياء أخرى (كافة الأشياء التى تحمل المعلومات والعمليات والطرائق والقيم بتنظيم معين للزمان والمكان)."[٤٩] وهذا المفهوم يؤكد على مشاركة الفرد وتعاونه مع كافة العناصر الأخرى فى البيئة (البيئة البشرية والبيئة الطبيعية) باعتبار أن هذه المشاركة هى مصدر التعلم وبذلك يتفق هذا المفهوم مع الإتجاهات الحديثة فى التعليم والتعلم.

٤- تعريف جلين هاس (*Glen Hass*)

يرى هاس أن المنهج هو "جميع الخبرات التي يمتلكها التلا ميذ، لكونهم أفرادا في برنامج التربية الذي يهدف إلى بلوغ الأهداف العامة والخاصة ذات العلاقة، ويخطط هذا المنهج فى ضوء اطار عمل النظرية والممارسة المهنية الماضية والحاضرة."[٥٠] ويؤكد هذا المفهوم على أهمية ما يقوم به التلاميذ من أنشطة وما يمرون به من خبرات تؤدى إلى تحقيق الأهداف التربوية.

٥- تعريف تا يلور (*Tyler*)

عرف تايلور بأنه "جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية."[٥١]

٦- تعريف رشدي أحمد طعيمة

قال طعيمة بأنه "خطة يتمّ عن طريق تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة

---

[49] J. Galen Saylor, *Op Cit,* hal 3

[50] Glen Hass, *Curriculum Planning: A New Approach*, (Boston: Allyn and Bacon Inc, 1980), hal 4

[٥١] **إبراهيم ناصر، المرجع السابق، ص ٩**

مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة".[٥٢]

فالمفهوم الحديث للمنهج التعليمي يركز على أن الدور الأساسي للتربية ليس مقصورا على إعداد التلميذ في المستقبل بل أصبحت التربية هي الحياة نفسها، فالمدرسة في هذا المفهوم يجب أن تصبح جزءا لا يتجزأ من المجتمع.

هناك مبادىء التي يمكن استخلاصها من التعريفات السّابقة للمنهج التعليمي بمفهومه الحديث ما يلي:

١- إن المنهج التعليمي ليس مجرد مقررات دراسية وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم التلاميذ بها أوجميع الخبرات التي يمرون فيها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها.

٢- إن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلّم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.

٣- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم وإلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.

٤- إن القيمة الحقيقة للمعلومات التى يدرسها التلاميذ والمهارات التي يكتسبونها، تتوقف على مدى استخدامهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

٥- أن المنهج التعليمي ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر التلاميذ ومستقبلهم وأن يكون مَرَناً بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم.

---

[٥٢] **رشدى أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها–تطويرها–تقويمها، ط٢، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م)، ص ٢٨**

٦- إن المنهج التعليمي ينبغي أن يراعي ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.[٥٣]

ويمكن تلخيص تعريف المنهج التعليمي بمفهومه الحديث بناء على التعريفات المختلفة المذكورة "بأنه كل الخبرات التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية التي تهيئها المدرسة لطلابها سواء كان داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الكامل الشامل وتعديل سلوكهم وذلك من أجل تحقيق أهدافها التربوية."[٥٤]

من هنا صار المنهج التعليمي بمفهومه الحديث لا ينظر إلى التلميذ كعقل محمول فوق جسد وإنما يهتم بنمو التلميذ بطريقة شاملة، فيهتم بنمو العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي والروحي ولا ينظر إلى المادة الدراسية كهدف فى حدّ ذاتها وإنما ينظر إليها كوسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ.

وهكذا، أصبح المنهج التعليمي بمفهومه الواسع يشتمل على جميع أوجه النشاط الطلابي داخل المدرسة وخارجها بتوجيه من المدرسة وتحت إشرافها، أي هو الحياة التي يحياها الطلاب بتوجيه من المدرسة وبإشرافها، وهنا تدخل جميع الخبرات المكتسبة ضمن هذا المنهج التعليمي في كل نواحي التلميذ التي تهتم بالنمو.[٥٥]

وقد نظر رجال التربية الحديثة إلى المنهج على أنه نظام (*System*)، حيث استعارت التربية هذا المصطلح من العلوم البيولوجية التي تهتم بدراسة النظم أو الأجهزة التي يتكون منها جسم الكائن الحيّ، ويطلق على كل منها "جهاز" أو "نظام".[٥٦]

---

[٥٣] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ١٨-١٩

[٥٤] مُحَمَّد مزمل البشير ومُحَمَّد مالك مُحَمَّد سعيد، المرجع السابق، ص ١٢

[٥٥] منيع بن عبد العزيز المنيع، المناهج وطرق تدريس المواد الشرعية، (جاكرتا: معهد العلوم الإسلامية والعربية فى إندونيسيا، ١٤١١-١٤١٢هـ)، ص ١١٨

[٥٦] محمود أحمد السيد، المرجع السابق، ص ١٨٠

والنظرة إلى المنهج التعليمي باعتباره نظام يتكون من مجموعة عناصر مرتبطة فيما بينها إرتباطا عضويا يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به، يفيد هذا التصور (يعنى أن المنهج شأن أيّ نظام آخر له مكوناته التي يعتمد عليها) إلزام المعرفة على عناصر المنهج التعليمي الأربعة، وهي: أولا- الأهداف، ثانيا- المحتوى، ثالثا- طريقة التعليم، رابعا- الوسائل التعليمية، خامسا- التقويم، وهذه العناصر ستأتي تفاصلها فى المباحث المقبلة -إن شاء الله.

فيما يلي الفروق بين مفهوم المنهج التعليمي القديم ومفهوم المنهج التعليمي الحديث:

(جدول رقم: ١)

الفروق بين مفهوم المنهج التعليمي القديم والحديث

الرقم	المنهج التعليمي بمفهومه القديم	المنهج التعليمي بمفهومه الحديث
١	يقتصر على الكتاب المدرسي	يشمل أوجه النشاط المختلفة والخبرات التي يمرّ بها التلميذ بتوجيه من المعلّم
٢	موقف الطالب سلبي	موقف الطالب إيجابيّ
٣	المعلّم مصدر المعرفة	المعلّم يشكل جزءا من مصادرالمعرفة
٤	وضعه متخصصون دون مراعاة لحاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم	صمم على أساس احتياجات التلاميذ ورغباتهم وثوراتهم واستعداداتهم
٥	يهتم بالنمو العقلي وحده	يركز على النمو المتكامل
٦	جامد ولا يحتمل التطوير أو التغيير	جيّد، مرن، يتمشى مع الحياة وتطورها

Copyright © 2018 PENERBIT IIUM

ثانيا- أسس المنهج التعليمي

يستهدف تقديم هذه الأسس إلى إلقاء الضوء على الأسس التي تبنى عليها المناهج التعليمية، ويقصد بأسس المنهج تعني كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج التعليمي في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح.[٥٧]

أسس المنهج التعليمي هي المبادى الأساسية العامة المستخدمة كأسس تهييئة مبدئية في عملية تطوير المنهج التعليمي، فتطوير المنهج التعليمي أمر مركب من عدة عوامل كثيرة حيث لابد فيها من النظرة بدقة، ومن أهم هذه العوامل التي تستلزم النظرة فيها بدقة هي أسس المنهج.[٥٨]

ولا يتفق رجال التربية في تحديد وتصنيف هذه الأسس، يري ناسوتيون أن أسس المنهج التعليمي تتضمن من الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية، والأسس التنظيمية،[٥٩] ويرى الآخر أنها تتضمن من الأسس التاريخية، والأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية،[٦٠] وذكر الآخرون أن أسس المنهج التعليمي هي: الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية، والأسس المعرفية.[٦١]

تنقسم أسس المنهج التعليمي -بشكل عام- إلى أربعة أقسام، وهي:

أ- الأسس الفلسفية للمنهج التعليمي

وهي عبارة عن مجموعة الأراء والأفكار التربوية التي وضعها الفلاسفة، أوالدولة، أو المجتمع، أودياانة ما، من أجل إعداد النشئ . وهذه

---

[٥٧] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ٢٨

[58] Lias Hasibuan, *Kurikulum & Pemikiran Pendidikan*, (Jakarta: GP Press, 2010), hal. 51

[59] S. Nasution, *Kurikulum dan Pengajaran*, (Jakarta: Bina Aksara, 1989), hal. 14

[٦٠] إبراهيم ناصر، المرجع السابق، ص ١٤١-١٤٣

[٦١] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ٣١-٧٥

الأسس الفلسفية هي التي تسدّد عملية تطوير المنهج لأنها بمرتبة الإيديولوجية والأمل التي تُقصد وتهدف إليها المنهج التعليمي، وأهداف المنهج التعليمي لابدّ من أن تتناسب بهذه الأسس الفلسفية سواء كانت الأهداف على المستوى الوطني أو على المستوى التعليمي.

ومن الواضح أن هنالك مدرستين من التفكير الفلسفي، هاتان الفلسفتان تمثلان الاتجاه الواضح في التأثير على المنهج التعليمي، وهما:

١- الفلسفة الجوهريّة أو التقليديّة (*Essentialism/Traditionalism*)

ترى هذه الفلسفة أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي وأن المجتمع يملك فى أي مرحلة من مراحل تطوره تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسط، وتؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم. وتندرج تحت الفلسفة التقليدية مايلي:

أ)- الفلسفة المثالية (*Idealism*)

ب)- الفلسفة الواقعية (*Realism*)

ج)- الفلسفة العلمية (*Scholastic*)

د)- الفلسفة الإنسانيّة العقلية (*Rational Humanism*)

٢- الفلسفة التقدمية (*Progressivisme*)

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعدّدة، بعضها يري أن كل شؤون التربية تدور حول الطفل، وأن واجب المدرسة هو اطلاق وتنمية مواهبه وقدراته، وبعضها يرى أن وضيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فيه، وبعضها يوازن

Copyright © 2018 PENERBIT ALEF

بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع. ترفض هذه المدارس اعتبار نقل التراث الثقافي العنصر الأساسي في العملية التربوية، إلا أنها ترى أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه وبدون ذلك فإنها تكون عديمة الجدوى. وتندرج تحت الفلسفة التقدمية ما يلي:

أ)- الفلسفة البرجماسية أو التجريبية (*Experimentalism*)

ب)- الفلسفة التجريدية (*Recontructionism*)

ج)- الفلسفة الطبيعية (*Naturalism*)

د)- الفلسفة الوجودية (*Existentialism*).[٦٢]

ب- الأسس الاجتماعية للمنهج التعليمي

الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج التعليمي وتنفيذه وهي تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادى التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها والأهداف التي يحرص على تحقيقها.[٦٣]، والمدرسة هي منشأة من منشأت المجتمع فليس من المستغرب أن يكون للمجتمع تأثير كبير على المنهج التعليمي.[٦٤]

لكل مجتمع جوانبه العمرانية والسكانية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والسياسية والروحية، كما لكل مجتمع عادته وتقاليده وظروفه ودوافعه ومشكلاته الخاصة والعامة وفلسفته فى

---

[٦٢] **محمّد صلاح الدين على مجاور و فتحى عبد المقصود الديب، المنهج المدرسى: أسسه و تطبيقاته التربويّة، (الكويت: دار القلم، ١٩٨٧م)، ص ٢٧٨**

[٦٣] **نفس المرجع، ص ٤١**

[٦٤] **إبراهيم بسيونى عميرة، المنهج وعناصره، ط٣، (القاهرة: دارالمعارف، ١٩٩١م)، ص ١٨**

الحياة، فلا يمكن أن تعمل المدرسة ومناهجها التعليمية بمعزل عن جميع هذه الأمور إذا أراد المجتمع بناء المناهج التعليمية على أساس علمي[٦٥]. تستلزم أن تكون المناهج نابعة من حاجات المجتمع وأنماط السلوكية التي يرضى عنها الجماعة وتكون المناهج موضوعة ضمن الإطار الثقافي الذى يسير فيه المجتمع.

ج- الأسس النفسية للمنهج التعليمي

الأسس النفسية هي التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج التعليمي وتنفيذه.[٦٦]

إن الإنسان بشري له خصائص بيولوجية ونفسية معينة فى كل مرحلة من مراحل عمره فينبغي أن تراعي أثناء وضع المناهج التعليمية، كما أنه واجب على واضع المنهج التعليمي أن يراعى فروق الفرد (ميوله وحاجاته) التي تنمو وتتغير وفقا على نموه. وجدير بالذكر أن نمو الإنسان متدرج فينبغي على المنهج أن يكون متدرجا كذلك.

د- الأسس التنظيمية للمنهج التعليمي

ينطوى أسس تنظيم المنهج التعليمي على ترتيب المواد الدراسية وتوحيد نشاطاتها للوصول إلى الأهداف التربوية.[٦٧] الأسس التنظيمية هي التي تحدد وتعين وتقرر عن كيفية تدريس المواد الدراسية، هل هو على شكل منهج المواد المترابطة أو منهج المواد الدراسيّة أو المنهج المتكامل.

---

[٦٥] **الدمرداس عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٧٧ م)، ص ٥٥**

[٦٦] **صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ٥٧**

[67] Mohammad Ansyar, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*, (Jakarta:Depdikbud, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Proyek Pengembangan LPTK, 1989), hal. 122

Copyright © 2018 PENERBIT NEW

ثالثا- أشكال المناهج التعليمية الحديثة

أهمّ أشكال المناهج التعليمية من حيث التطبيق الميداني ما يلي:

أ- منهج المواد المترابطة (*Correlated Curriculum*) وهو نظام المنهج القابل للتكيف، حيث يري هذا المنهج إلى أن كل مادة دراسية لابد من ارتباطها بعضها مع البعض وتقوى بعضها مع البعض.

ب- منهج المواد الدراسية المنفصلة (*Separate Subject Curriculum*) مهمة المنهج الذي يكون فيه لكل مادّة دراسية شخصية مستقلة ومعلومات مستقلة تماما عن كل اعتبارات المواد الأخرى ومعلوماتها. ويقال بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، لأنها لا ترتبط بعضها بعضا بل هي تنفصل لوحدها دون الأخرى.

ج- المنهج المتكامل (*Integrated Curriculum*) هذا النوع الثالث من المنهج يرى بإلزام توحيد المواد الدراسية فى إتجاه واحد.

د- منهج تطوير الأنشطة (*Development Activity Curriculum*) هذا النوع أصعب أشكال المنهج كلّه لأنه يهتم كثيرا بمراحل الأطفال.[٦٨]

رابعا- عناصر المنهج التعليمي

يتكون المنهج التعليمي بمفهومه الحديث من أربعة العناصر الأساسية المترابطة وهي: الأهداف، والمحتوى، والطريقة أو خبرات التعلم المدرسية، والتقويم.[٦٩]

إن أي المنهج التعليمي سواء على مستوى المرحلة الإبتدائية والثانوية والعالية والجامعية ينبغي أن يتضمن هذه العناصر الأربعة وهي تتفاعل مع بعضها البعض لتشكل كلا متكاملا وهو "نظام المنهج

---

[68] Iskandar Wiryokusumo, et al, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*, Cet I, (Jakarta: Bina Aksara, 1998), hal. 18-20

[٦٩] **إبراهيم بسوني عميرة، المرجع السابق، ص ٧٤**

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

التعليمي"، فالتفاعل بين هذه العناصر يشكل نوع وطبيعة المنهج التعليمي.

هناك آراء كثيرة ومختلفة حول ماهية عناصر المنهج التعليمي عند كبار علماء التربية، يرى عمر همالك (*Oemar Hamalik*) أن المنهج التعليمي تتكون من خمسة العناصر الأساسية، وهي: الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والتنظيم، والتقويم.[٧٠]

وقسم لالوسوطافو وسومنتو (*Lalu Soetopo & Soemanto*) عناصر المنهج التعليمي إلى ستة وهي الأهداف، والمحتوى، وتركيب البرامج، التنظيم والاستراتيجية، والوسائل التعليمية، وثم التقويم. وذكر ناسوتيون (*Nasution*) أن عناصر المنهج التعليمي أربعة وهي الأهداف، والمحتوى، والعملية التعليمية، وثم التقويم.[٧١]

ولقد طرح رالف و. تايلر (*Ralph W. Tyler*) وهيلدا تابا (*Hilda Taba*) كما نقل عنهما نانا سوجانا (*Nana Sudjana*) أن المنهج التعليمي يتضمن من أربعة عناصر، وهي الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، وثم التقويم.[٧٢]

وجود التفرقة في تفسيم عناصر المنهج التعليمي بين خبراء وعلماء التربية ترجع إلى خلاف وجهة نظرهم تجاه المنهج التعليمي، وهذا الخلاف مادام لا يغيّر صلب ماهية المنهج التعليمي فهو أمر طبيعي كما يقع في سائر العلوم الأخرى.

فيما يلي تفصيل هذه العناصر الأساسية للمنهج التعليمي:

---

70 Oemar Hamalik, *Kurikulum dan Pembelajaran*, (Jakarta: Bumi Aksara, 1995),hal. 23-29

71 Soetopo & Soemanto, *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum Sebagai Substansi Problem Administrasi Pendidikan*, (Jakarta: Bumi Aksara, 1993), hal. 26-28

72 Nana Sudjana, *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum di Sekolah,* (Bandung: Sinar Baru, 1989), hal. 7

Copyright © 2013 PENERBIT NEM

أ- أهداف المنهج التعليمي

١- تعريف هدف المنهج التعليمي

يقصد بالهدف لغة الغاية، وفي المجال التربوي هو الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغيير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة،[٧٣] وهو عنصر أساسي من عناصر المنهج لأن جميع العناصر الأخرى ترتبط به إرتباطا وثيقا.

من ذلك التعريف يمكن القول بأن الهدف هو "النتاجات التعليمية المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة التلميذ إلى بلوغها بالقدر الذى تسمح به إمكاناته وقدراته وبما تسمح بها قدرات وإمكانات المؤسسة التعليمية".

٢- أقسام أهداف المنهج التعليمي

تنقسم أهداف المنهج التعليمي من حيث الشكل إلى قسمين, وهما: أهداف المنهج العامة (*General Objectives*) وأهداف المنهج الخاصة (*Specific Objectives*)، فأهداف المنهج العامة هي تلك التي تعبّر عن الفلسفة التربوية العامة وتتميز بعموميتها كما تشترك المواد المختلفة فى تحقيقها، وأما أهداف المنهج الخاصة فهي تلك التي تصف غايات المعلم في الفصل من تقديمه خبرة تعليمية معينة، إنها أكثر تحديدا ودقة في وصف ما يريد المعلم إحداثه من تغيير عند الطلاب، وهذا النوع يمكن وصفه بأنه هدف إجرائيّ يمكن ملاحظته وقياسه.

وأما من حيث المضمون فتنقسم أهداف المنهج التعليمي إلى أهداف الخبرات المعرفية (*Cognitive*) فهو ما يكتسبه التلميذ من حقائق ومعلومات، وأهداف مهارية أو النفس الحركية (*Psychomotor*) وهو

---

[٧٣] **رشدى أحمد طعيمة، تعليم العربية لغيرالناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٦٣**

ما يكتسبه التلميذ من مهارات جسدية أو ذهنيّة، وأهداف الوجدانية (*Affective*) وهو ما يتمثله التلميذ من قيم واتجاهات.[٧٤]

٣- مصادر اشتقاق أهداف المنهج التعليمي

من أبرز هذه المصادر هي: أ)- المجتمع وفلسفته التربوية وحاجته وأهدافه وتراثه الثقافي، ب)- خصائص المتعلمين وميولهم ودوافعهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية، ج)- أشكال المعرفة ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطوّر العلمي والتكنولوجي، د)- وجهة نظر المختصين في التربية والتعليم.[٧٥]

ويرى عميرة أن من مصادرها اشتقاق أهداف المنهج التعليمي هي المجتمع والثقافة، وطبيعة الفرد وحاجته ثم الفلسفة.[٧٦]

ب- محتوى المنهج التعليمي

١- تعريف محتوى المنهج التعليمي

المحتوى أحد عناصر المنهج التعليمي وأوّلها تأثرا بالأهداف التي يرمي المنهج إلى تحقيقها، يقصد بمحتوى المنهج التعليمي هو مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها بهدف تحقيق النموّ الشامل المتكامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.[٧٧]

من ذلك التعريف يمكن القول بأن محتوى المنهج التعليمي هو المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من مفاهيم وحقائق وما يصاحبها أوتتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرق البحث

---

[٧٤] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ٩١

[٧٥] المرجع السابق، ص ٨٨

[٧٦] إبراهيم بسيونى عميرة، المرجع السابق، ص ٢٩

[٧٧] رشدى أحمد طعيمة، تعليم العربية لغيرالناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٣١

والتفكير الخاصة بها. والحديث عن المحتوى يتطرّق إلى أمرين مهمّين، وهما اختيار المحتوى وتنظيم المحتوى.

٢- أسس اختيار محتوى المنهج التعليمي

أسس اختيار محتوى المنهج التعليمي أربعة، وهي: أ)- إن عملية اختيار المحتوى لا يتمّ بمعزل عن الأصول التى ترجع إليها فى تحديد الأهداف، ب)- إن عملية اختيار محتوى المنهج ترتبط بكيفية النظر إلى كل مجال من مجالات المعرفة، ج)- مراعاة عملية اختيار المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ لأنهم يختلفون فيما بينهم فى كل شيئ، د)- إن عملية اختيار المحتوى وثيقة الصلة بأمرين أساسيين هما التنظيم والمستوى.[٧٨]

٣- معايير اختيار محتوى المنهج التعليمي

إن اختيار محتوى المنهج التعليمي -كما ذكره طعيمة- خمسة، وهي: أ)- معيار الصدق (*Validity*)، ويعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية. ب)- معيار الأهمية (*Significance*)، ويعتبر المحتوى مُهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة أوجعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الإتجاهات الإيجابية لديه. ج)- معيار الميول والاهتمامات (*Interest*)، يكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم. د)- معيار القابلية للتعلم (*Learnability*)، يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعى قدارات متمشيا مع الفروق الفردية بينهم مراعيا لمبادى التدرج في عرض المادة التعليمية. هـ)- معيار العالمية (*Universality*)، يكون المحتوى جيّدا عندما يشمل أنماط من

[٧٨] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ١٠٢

التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغى أن يربط الطالب بالعلم المعاصر في حوله.[٧٩]

٤- المعايير الأساسيّة لتنظيم محتوى المنهج التعليمي

المعايير الأساسية لتنظيم محتوى المنهج التعليمي لابدّ من مراعتها وهي: أ)- الاستمراريّة (*Continuity*) ويقصد بذلك العلاقة الرئيسية بين خبرات المنهج بحيث تؤدى كل خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية. ب)- التتابع (*Sequence*) ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض فلا تقدم خبرة لغوية إلا فى ضوء ما سبقها أي أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات وأن تستفيد كل منها مما سبقها وتؤدي لما يلحقها. ج)- التكامل (*Integration*) وهي العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى، فتدريس النطق والكلام لا ينفصل عن تدريس مهارات الاستماع ولا ينفصل هذان عن تدريس القراءة .....إلخ.[٨٠]

٥- تنظيم محتوى المنهج التعليمي

تنظيم محتوى المنهج التعليمي له تصورين، وهما: أ)- التنظيم المنطقي ويقصد بذلك تقديم المحتوى مرتبا فى ضوء المادة ذاتها. ب)- التنظيم السّيكلوجى ويقصد بذلك تقديم المحتوى فى ضوء حاجات الطلاب وظروفهم الخاصة وليس فى ضوء طبيعة المادة وحدها ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقى للمادة.[٨١]

Copyright © 2018 PENERBIT UIN

---

[٧٩] **رشدى أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص ٣٢**

[٨٠] **رشدى أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٦٧**

[٨١] **نفس المرجع، ص ٦٨-٦٩**

ج- الطريقة التعليمية

١- مفهوم الطريقة التعليمية

يقصد بالطريقة التعليمية مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة،[٨٢] والطريقة الجيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السّبل وأكثرها اقتصادا.[٨٣]

٢- معايير اختيار الطريقة التعليمية

من معايير اختيار الطريقة التعليمية هي: أ)- ملاءمة الطريقة التعليمية لأهداف منشودة، ب)- ملاءمة الطريقة التعليمية لمحتوى المادة الدراسية، ج)- ملاءمة الطريقة التعليمية لمستويات نمو التلاميذ، د)- نظرة المعلم إلى التعليم.[٨٤]

د- الوسائل التعليمية

١- مفهوم الوسائل التعليمية

الوسيلة التعليمية هي ما يلجأ إليه مدرس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعليم وتحسينها وتعزيزها، وهي وسيلة لأن المعلم يستخدمها في عمله، وهي تعليمية لأن الطالب يتعلم بواسطتها.[٨٥]

فالوسيلة التعليمية بمفهومها البسيطة هي كل أنواع الوسائط التي تعين المعلّم على توصيل المعلومات والحقائق للتلميذ بأسهل وأقرب الطرق, وبعبارة أخرى هي مجموعة من الخبرات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلّم لنقل المعلومات إلى ذهن التلميذ سواء داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين الموقف التعليمي.

---

[٨٢] رشدى أحمد طعيمة، المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج ١، المرجع السابق، ص ١٢٢

[٨٣] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ١٩٢

[٨٤] نفس المرجع، ص ١٢٩

[٨٥] نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، (بيروت: دارالنفائس، ١٩٩٨ م)، ص ٢٤٢

٢- أهمية الوسائل التعليمية

أهمية الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم يمكن توضيحها كالتالي: أ)- الوسائل التعليمية تساعد بشكل كبير على استشارة اهتمام التلاميذ، ب)- الوسائل التعليمية تساعد على زيادة خبرات التلاميذ ممّا يجعلهم أكثر استعدادا للتعلّم، ج)- تساعد الوسائل التعليمية على اشتراك جميع الحواس فى عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق التعلّم، د)- يؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة، هـ)- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التى يكونها التلميذ.[٨٦]

٣- أنواع الوسائل التعليمية

تعددت أنواع وتقسيمات الوسائل التعليمية، حيث يمكن تجميع المتشابه منها في خصائص معينة في الأقسام التالية، وهي: أ)- الوسائل البصرية وهي تضم المجموعة التي تعتمد على حاسّة البصر مثل السبورة وذوات الأشياء المدروسة، ب)- الوسائل السمعية وهي تضم المجموعة اللتي تعتمد على حاسّة السمع كراديو والأسطوانات والتسجيلات الصوتية، ج)- الوسائل البصرية والسمعية وهي تضم المجموعة التي تعتمد على حاستي البصر والسمع مثل الصور المتحركة الناطقة كالتليفزيون والأفلام والتسجيلات الصوتية المصاحبة للشرائح والأسطوانات أو الصور.[٨٧]

٤- معايير اختيار الوسائل التعليمية

من معايير اختيار الوسائل التعليمية ما يأتي: أ)- طريقة الحصول على الوسيلة، وهذا المعيار يحدد ما إذا كانت الوسيلة جاهزة أو معدلة أو مصنعة محليا. ب)- إمكانية عرض الوسيلة ضوئيا، وهنا تنحصر الإمكانية فى نوعين وهما مواد تعرض ضوئيا ومواد لا تعرض ضوئياً. ج)- الحواس التى تخاطبها الوسيلة وتنقسم إلى ثلاثة أنواع، وهي:

---

[٨٦] عبد الرحمن كدوك، تكنولوجيا التعليم، المرجع السابق، ص ٦٧-٦٨

[٨٧] محمود إسماعيل صيني وعمر الصديق عبد الله، المعينات البصرية في تعليم اللغة، ط١، (الرياض: جامعة ملك سعود، ١٩٨٣)، ص ٤

١)- وسائل بصرية: الوسائل البصرية لها أبعاد ثلاثية، ولهذا فلابدّ للمعلم من أن يحدد الجوانب يرغب وفي أي بعد من الأبعاد.
٢)- وسائل سمعية: القنوات السمعية تحمل وتستقبل الكلمات، ومن الممكن تغيير السرعة للصوت الأصلي لأغراض التحليل كما يحدث فى محاولات التعرف على صوت معين من أصوات كثيرة، وقناة الصوت أفضل القنوات فى توصيل بعض الأصوات كالنطق الصحيح لأصوات اللهجات المحلية واللغات الأجنبية.
٣)- وسائل سمعية بصرية: كثيرا ما تستخدم القناتان السمعية والبصرية معا فى عملية التوصيل لزيادة درجة الكفاية والتأثير، فالأثر التعليمي لاستخدام حاستين أفضل من استخدام حاسة واحدة وكلما زاد عدد الحواس المستخدمة فى عملية التعلم كلما كانت المعلومة أكثر رسوخا وبقاء فى ذهن المتعلم.[٨٨]

هـــ تقويم المنهج التعليمي

١- مفهوم التقويم

يختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية، فالنظرة التي تقصر التربية على تزويد الطلاب بالمعلومات تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات وقياسا مدى ما حصله الطلاب من معلومات، والنظرة التي توسع من مفهوم التربية توسع بالتالى من مفهوم التقويم.

يراد بالتقويم بمفهومه الشامل هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمى للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل إتخاذ قرارات معينة.[٨٩]

٢- خطوات عملية تقويم المنهج التعليمي

من خطوات عملية تقويم المنهج هي: أ)- تحديد الهدف من التقويم، ب)- تقرير المواقف التي يمكن أن يجمع منها معلومات تقريبية

---

[٨٨] عبد الرحمن كدوك، المرجع السابق، ص ٧١-٧٢

[٨٩] رشدى أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٣٦

متصلة بالهدف، ج)- تحديد كمية المعلومات التى تحتاج إليها، د)- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم، هـ)- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه.[٩٠]

٣- أسس عملية تقويم المنهج التعليمي

هناك أسس عملية التقويم التي لابدّ من مراعاتها، وهي: أ)- أن يتسق التقويم مع أهداف المنهج، ب)- أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عناصر العملية التعليمية، ج)- أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر فى العملية التربوية ويتأثر بها، د)- أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا، هـ)- أن يكون التقويم وظيفيّا بمعنى أنه يستفاد منه فى تحسين العملية التعليمية، و)- أن يراعى فى التقويم الناحية الإنسانية بمعنى أن يترك أثرا طيّبا فى نفس التلميذ، ز)- أن يجري التقويم فى ضوء معايير معينة تتمشى مع فلسفة التربية.[٩١]

المبحث الثاني: منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أولا- مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المفهوم الإجرائي لمنهج تعليم العربية للناطقين بغيرها هو تنظيم معيّن يتمّ عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت اشراف هذا المعهد.[٩٢]

يتميز هذا المفهوم بما يلي: أ)- تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج، ب)- تعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج ليس

---

[٩٠] المرجع السابق، ص ٧٣

[٩١] صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، المرجع السابق، ص ١٢٤

[٩٢] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٦٠

Copyright © 2018 PENERBIT NEW

قاصرا على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية وإنما هو أيضا تمكينهم من اكتشاف مهارتها، ج)- تحديده لوظيفة اللغة بأنها تحقق الإتصال بين الناس وهو هنا يختلف عن المناهج التي تحدد وظيفة اللغة في قراءة التراث، د)- تحديده لجهة المسؤولية فى تعليم اللغة وهي هنا أي معهد علمي يضع الخطة ويشرف على تنفيذها سواء داخل المعهد أو خارجه، هـ)- النظرة إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية.[٩٣]

يشير هذا التعريف إلى أن المنهج هو التنظيم، من هنا فإن تعريف المنهج لتعليم اللغة العربية هو "تنظيم معيّن عن أهداف ومحتوى والطريقة والوسائل التعليمية والتقويم الذي يمكن المتعلم من الاتصال باللغة العربية ومن فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة."

ثانيا- أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ)- مصطلح تعليم العربية للناطقين بغيرها

التعليم في اللغة مصدر "علّم" من أصل مادّة (ع ل م)، علّمتُ له علامة، بالتشديد: وضعت له أمارة يعرفها. وعلّم فلانا الشيء تعليما: جعله يتعلّمه، فالفاعل معلّم والمفعول معلَّم،[٩٤] ومصطلح تعلم اللغة (*Language Learning*) الذى يعني تعلّم اللغة الهدف بطريقة مدرسية منظمة تعتمد على المناهج المنظمة والكتب المقرّرة والمعلمين.[٩٥]

ينبغى للباحث أن يقف هنا على بيان مجموعة من المصطلحات الشائعة في ميدان تعليم العربية كلغة ثانية، منها: ١) تعليم العربية للأجانب ٢) تعليم العربية لغير العرب ٣) تعليم العربية للأعاجم ٤) تعليم العربية لغير الناطقين بها ٥) تعليم العربية للناطقين بغيرها.

---

[٩٣] نفس المرجع، ص ٦٠-٦١

[٩٤] إبراهيم مصطفى وآخرون، المرجع السابق، المجلد الثاني، ص ١٥٥

[٩٥] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (الرياض: جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢ م)، ص ٢٤٦

يعنى الاصطلاحان الأوّلان "تعليم العربية للأجانب وتعليمها لغير العرب" نفس الشيء تقريبا (اصطلاحات للتلطف)، فالأجنبي هو من كانت جنسيته غير عربية أي أن تعليم العربية للأجانب يعنى تعليمها لأولئك الذين ينتمون إلى جنس غير جنس العربي ومن ثم تتباين لغاتهم وثقافتهم مع اللغة العربية والثقافة العربية تباينا كبيرا. وأما اصطلاح "تعليم العربية للأعاجم" للدلالة على الأجانب الذين لا ينطقون العربية استنادا لحديث الرسول ﷺ لا فضل لعربي على أعجمي إلاّ بالتقوى، ولقد كان يطلق على غير العرب قديما اصطلاح الأعاجم.

ويرى رشدى أحمد طعيمة، أن هذه الاصطلاحات الثلاثة غير دقيقة ولقد وصف كلاّ منها بأنه مانع غير جامع أي يمنع دخول فئات من بين متعلّمى العربية كلغة ثانية وكأن كل الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية من الأجانب أو غير العرب أو الأعاجم أيا كان الاصطلاح.[٩٦]

ثم يأتى مصطلح "تعليم العربية لغير الناطقين بها"، والنطق هنا يقصد به أن تكون اللغة الأولى للفرد، وبذلك يتحدد الاصطلاح "غير الناطقين بها" ليضمّ كل من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى وبذلك أيضا تضمّ الأجانب -غير العرب- وتضمّ العرب الذين لا ينطقون بها، إلاّ أن لهذا الاصطلاح أيضا انتقادات فهو اصطلاح جامع غير مانع، إنه جامع لأنه يضمّ كل متعلمى العربية كلغة ثانية...إلاّ أنه لا يمنع أن يضمّ إليهم غيرهم.

بناء على ما سبق من غموض المصطلحات في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية ظهر اصطلاح آخر بين المتخصصين فى مجال تعليم اللغة العربية وهو "تعليم العربية للناطقين بغيرها" فهو اقتباس من الاصطلاح الأمريكي الذى يطلق على رابطة تعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (*Teaching English to Speakers of Other*

---

[٩٦] رشدى أحمد طعيمة، المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص ٥٢-٥٣

Language) ويضمّ هذا الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم إذ أنهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة.[٩٧]

وقد أخذ الباحث هذا الاصطلاح "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" لاستخدامه فى هذا البحث، لأن الاصطلاحات الأخرى لا تصل من الدقة إلى ما يصل إليه هذا الاصطلاح وهي "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها."

ب)- مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أربعة أنواع، وهي:

أ- المنهج النحوي (*Gramatical Syllabus*).

يقصد بالمنهج النحوي تقديم المحتوى اللغوي فى شكل محاور عامّة تدور حول موضوعات القواعد إستنادا إلى منطلقين مؤدى أوّلهما أن اللغة نظام، والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التي لو تعلّمها الفرد أصبح قادرا على استخدام اللغة. ومؤدى المنطلق الثّانى هو أن لكل معنى تركيبا لغويّا يناسبه.[٩٨]

يشيع مع المنهج النحو استخدام طريقة النحو والترجمة، وهي الطريقة التي تنطلق من نفس المنطلق السّابق، وهو أن اللغة مجموعة من القواعد التي إن تعلّمها الفرد استطاع استخدام اللغة والتي تزوّد الطالب بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجميّ وليس على أساس الحاجّة الفعلية للطالب.

ويشيع هذا المنهج مع هذه الطريقة في كثير من البلاد الإسلامية بجنوب شرق آسيا حيث تعلّم اللغة للاتصال بالتراث الإسلامي وليس للاتصال مع الناس فى مواقف حيّة، وأن محور الاهتمام عند أصحاب هذا المنهج هو تزويد الطالب بما يلزمه لقراءة القرآن الكريم وكتب اللغة والأدب.[٩٩]

---

[٩٧] نفس المرجع، ص ٥٤-٥٥

[٩٨] نفس المرجع، ص ٩٩

[٩٩] نفس المرجع، ص ١٠٠

هناك بعض الانتقادات لهذا المنهج النحوي, وهي: ١-هذا المنهج يغفل حاجات الاتصال عند الفرد إذ لا يبدأ بتحديد المواقف التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، ٢-إنه يضمن تخريج أفراد يعرفون قواعد اللغة ويحسنون إلى حدّ ما ولكنه لا يضمن تخريج يحسنون الاتصال باللغة فى موقف حيّ.[١٠٠]

ب- منهج المواقف (*Situational Syllabus*).

يقصد بمنهج المواقف تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل ويتعلّم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة، فبدلا من تدريس الجمل فى فراغ يتمّ تقديمها فى مواقف يؤدّيها المعلّم كأن يأتي بعض الحركات وهو يتكلّم "أنا أكتب الدرس" وكأن يستعين بالأشياء الموجودة فى الفصل مديرا حولها أشكال الحديث، وإن كانت الجمل تدور حول مواقف يؤدّيها المعلم والطالب إلا أنها مواقف مصطنعة تستهدف فقط تمثيل معاني الجمل حتى يستطيع الطالب فهمها.[١٠١]

إذا كان المنهج النحوي يستند إلى حقيقة مؤداها أن اللغة نظام وتعلّم النظام شرط لإستخدام اللغة، فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق والأهمّية، وهي أن اللغة ظاهرة اجتماعيّة نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد، ولابدّ للإنسان كى يفهم عناصر اللغة أصواتا ومفردات وجملا أن يرجعها إلى السّياق الذى وردت فيه، وإذا كانت الوحدات تدور في المنهج النحوي حول موضوعات النحو، فإن الوحدات في منهج المواقف تدور حول حاجات الاتصال، فهناك درس في المطار، ودرس في السوق وغيرها.[١٠٢]

هناك بعض الانتقادات لمنهج المواقف، وهي: ١-إن حاجات الاتصال اللغوية مختلفة من فرد إلى فرد آخر، فما يناسب هذا قد

---

[١٠٠] نفس المرجع، ص ١٠١

[١٠١] نفس المرجع، ص ١٠١

[١٠٢] نفس المرجع، ص ١٠٢

لا يناسب ذلك وهذا يستلزم تعدد مناهج المواقف لتعدد حاجات الاتصال، ٢-إن اللغة التي تدار فى الفصل حتى وإن كانت تنطلق من تصوّر لحاجات الاتصال اللغوي عند الأفراد، إلا أنها تظل أيضا مصطنعة، فالموقف الطبيعي للغة يصعب نقله إلى جدران الفصل.[١٠٣]

ج- منهج الفكرة (*National Syllabus*).

يستند منهج الفكرة إلى منطلق يختلف عمّا يستند إليه المنهجان السّابقان، منطلق منهج الفكرة هو أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية، هنا يقف أنصار منهج الفكرة في تناقض مع أصحاب المنهجين السّابقين، وقد طرح "ويلكنز (*Wilkins*)" هذا المنهج في كتاب له صدر عن جامعة أكسفورد سنة ١٩٧٦ واستعار كلمة الفكرة من اللغويات التي يعتمد فيها تصنيف النحوي على أساس المعايير الدّلالية، ومثل هذا النحو يسمى "بنحو المضمون" في مقابل "نحو الشكل" حيث يصنف النحو على أساس الصّيغة أو شكل الجملة.[١٠٤]

محور الاهتمام في منهج الفكرة هو السّياقية التي تجعل للجملة الواحدة عدة معان، نجمله مثل: "السماء تمطر" يمكن أن يكون لها معان متفاوتة جدّا، وقد تكون لبدء الحديث وقد تكون تحذيرا من الخروج عندما توجه لطفل يصر على الخروج للعب.[١٠٥] إن الميزة التي ينفرد بها منهج الفكرة هي تنمية الكفاءة الاتصالية، غير أن لمثل هذا المنهج أيضا انتقادات، منها: ١-أنه لا يوجد بعدُ إطار معنوي يحدد أهم الأفكار التي يمكن أن يدور حولها المنهج،

---

[١٠٣] نفس المرجع، ص ١٠٣

[١٠٤] نفس المرجع، ص ١٠٤

[١٠٥] نفس المرجع، ص ١٠٥

٢-أنه لا توجد علاقة محددة بين الجملة ومعناها، ٣-أنه من الصعب وضع تصور للشكل التنظيمي لمثل هذا المنهج.[١٠٦]

د- المنهج متعدّد الأبعاد (*Multidimensional Curriculum*).

يستند المنهج متعدّد الأبعاد إلى أربع مقررات، وهي: المقرر اللغوي، والمقرر الثقافي، والمقرر الاتصالي، والمقرر العام لتعليم اللغة. فأي منهج لتعليم اللغة لابدّ أن يستند إلى هذه المحتويات الأربع، فليس قصارى الأمر أن تتحدد الأفعال والتراكيب والتدريبات والمفردات التي يجب أن تعلم، وإنما يجب أن يختار هذا كله فى ضوء مبادىء الثقافي والاتصالي.[١٠٧]

لقد ظهرت الحاجة خلال العقدين السادس والسابع من هذا القرن إلى المدخل التوليفي الذى يجمع أكثر من طريقة وأسلوب فى تعليم اللغات الأجنبية، فليس قصرى الأمر أن تتحدد الأفعال والتراكيب والتدريبات والمفردات التي يجب أن تعلّم وإنما يجب أن يختار هذا كله في ضوء مبادىء المقرر الثقافي والاتصالي، وهذا ما يتبناه المنهج متعدد الأبعاد.[١٠٨]

ثالثا- أسس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تتضمّن أسس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أربعة أسس، وهي: أ- الأسس التربوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ب- الأسس النفسية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ج- الأسس اللغوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، د- الأسس الثقافية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفيما يلي عرض مبسط لكل أسس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

---

[١٠٦] نفس المرجع، ص ١٠٥-١٠٦

[١٠٧] نفس المرجع، ص ١٠٦

[١٠٨] نفس المرجع، ص ١٠٦-١٠٧

أ- الأسس التربوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يقصد بالأسس التربوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية هو مجموعة المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الرئيسية وهي: الأهداف, والمحتوى, وطريقة التعليم, والتقويم.

ب- الأسس النفسية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يقصد بالأسس النفسية لبناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموع المفاهيم والحقائق والمبادىء المشتقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها.[١٠٩]

تتضمّن هذه الأسس النفسية من أمرين أساسيين، وهما: جانب استراتيجية التعلم وجوانب النفسية. وفيما يلي عرض مبسط لكل جانب من الأسس النفسية:

أ)- جانب استراتيجية التعلم

يتناول جانب استراتيجية التعلم من الأمور الآتية:

١)- العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية

اللغة الأولى (*First Language*) تسمّى باللغة الأم (*Mother Tongue*)، وهي اللغة التي يكتسبها الطفل فى بيئته الأولى من والديه أو من مربّيه أو من غيرهم من المحيطين به بشكل عفوي. وهذه اللغة لا تورث من الآباء والأجداد ولا ترتبط بأصل الطفل وعرقه أو نسبه، فاللغة العربية مثلا هي اللغة الأم واللغة الأولى للطفل الذى يولد فى بلد عربي ويتربى فيه ويكتسب لغته العربية وإن كان من أصل غير عربي.[١١٠]

وأما اللغة الثانية (*Second Language*) هي اللغة التي يتعلمها الأجنبي في بلدها الأصلي بعد أن يكتسب لغته الأم، كالناطق باللغة الإنجليزية يتعلم اللغة العربية في السعودية. وربما أطلقت اللغة الثانية على أي لغة يتعلمها الإنسان بعد لغته الأم، سواء تعلمها في بيئتها أم في

---

[١٠٩] نفس المرجع، ص ٧٥

[١١٠] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٢٦٤

Copyright © 2018 PENETBIT NEW

خارج بيئتها، وحينئذ تتفق مع اللغة الأجنبية، غير أن التفريق بينهما مهمّ من حيث الاكتساب وطريقة التعلّم والتعليم.[١١١]

٢)- بين مصطلحين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية

هناك مصطلحان ينبغى تفريقهما هنا بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة، اكتساب اللغة (*Language Acquisition*) هي السيطرة على اللغة الهدف والتمكن من مهاراتها بطريقة تشبه قدرة الناطق بها، وأما مصطلح تعلم اللغة (*Language Learning*) فيعني تعلم اللغة الهدف بطريقة مدرسية منظمة تعتمد على المناهج المنظمة والكتب المقررة والمعلمين.[١١٢]

يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التى تتمّ عن غير قصد من الإنسان والتى تنمي عنده مهارات اللغة، وهو وإن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للإتصال، هذه العملية تشبه عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعلم لغتهم الأولى. أما تعلم اللغة فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التى يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية، وعلى وجه التفصيل الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث عنها، ويرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار.[١١٣]

٣)- أوجه الخلاف والتشابه بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة

أوجه الاختلاف بينهما على النحو التالي: ١-اختلاف الدوافع، ٢-اختلاف البيئة، ٣-فقدان النموذج، ٤-اختلاف الوقت، ٥-مواقف التعلم، ٦- المحتوى اللغوي، ٧-تعلم المفاهيم، ٨-الإحساس بالمشاركة، ٩-تقبل الخطأ، ١٠-العوامل العقلية، ١١-التداخل اللغوي.[١١٤]

---

[١١١] نفس المرجع، ص ٢٦٥

[١١٢] نفس المرجع، ص ٢٤٦

[١١٣] رشدى أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٢٩-٣٠

[١١٤] نفس المرجع، ص ٧٧-٨٠

وبالرغم من وجود تلك أوجه اختلافات بينهما، إلا أن بينهما أوجه التشابه أيضا، منها: ١- الممارسة، ٢-التقليد، ٣-الفهم، ٤-ترتيب المهارات اللغوية، ٥-تعلم النحو. [١١٥]

ب)- الجوانب النفسية

تتناول هذه الجوانب من أربعة أمور، وهي: ١-دوافع تعلم اللغة الثانية، ٢-الإتجاهات نحو اللغة، ٣-الفروق الفردية في برامج تعليم العربية، ٤-السن المناسبة لتعليم العربية.

١)- دوافع تعلم اللغة الثانية

إن الدّافعية (*Motivation*) هي مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم شيء ما وهو في هذه الحالة اللغة الثانية، ومع اختلاف علماء النفس حول تأثير الدّافعية في تعلّم اللغة الثانية إلاّ أنهم يجمعون على حقيقتين هامّتين، وهما: ١- أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه وحافز يشده إلى تعلم شيء ما كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه خاصة فى أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابكة. ٢- أن وراء الكثير من حالات الفشل فى **التعلم** فقدان الدافع، ولقد أثبتت دراسات كثيرة ف ميدان تعليم اللغات الأجنبية هاتين الحقيقتين. [١١٦]

الدوافع هي قوّة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد، [١١٧] وتنقسم الدّافعية إلى ثلاثة، وهي: (أ)- الدّافعية النفعية (*Instrumental Motivation*) مثال ذلك شخص يريد أن يتعلّم اللغة الثانية للحصول على وظيفة أو للبقاء في وظيفة أو للنجاح في امتحان، وهذا يعني أن رغبة هذا الشجص في تعلّم اللغة الثانية منبثقة من هدف آنيّ نفعيّ، وليست رغبة ثابتة متصلة باللغة ذاتها، فهو يريد اللغة الثانية من أجل الوصول إلى هدف خاصّ مؤقت. (ب)- الدافعية

---

[١١٥] **نفس المرجع، ص ٧٥-٧٦**

[١١٦] **محمود رشدى خاطر وآخرون، المرجع السابق، ص ٣٧٧**

[١١٧] **رشدى أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٨١**

التكاملية (*Integrative Motivation*) مثال ذلك شخص يريد أن يتعلّم اللغة الثانية من أجل الاشتراك الفعّال في حياة المجتمع الذي يتكلم اللغة الثانية. (ج)- الدافعية الانتماعية (*Belonging Motivation*) مثال ذلك شخص يريد أن يتعلم اللغة الثانية من أجل الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذى يتكلم اللغة الثانية، إنه يريد الاندماج الكامل في هذه المجتمع.[١١٨]

إن مسألة الدوافع مسألة ذاتية يصعب قياسها من حيث النوع والكمّ ويصعب إجراء المقارنات بشأنها بين الجماعات، كما أن الدافع عامل متغير قابل للزيادة أو النقصان حسب الحالة النفسية لصاحبه.

٢)- الاتجاهات نحو اللغة

الاتجاه (*Attitude*) هو حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد.[١١٩]

أنواع الإتجاهات حسب موضوعاتها كالتالي: ١-إتجاه الدارس نحو نفسه، ٢- إتجاه الدارس نحو تعلّم اللغات الأجنبية بشكل عام، ٣- إتجاه الدارس نحو اللغة العربية نفسها، ٤-إتجاه الدارس نحو الثقافة العربية، ٥-إتجاه الدارس نحو المعلّم، ٦-إتجاه المعلّم نحو اللغة العربية وثقافتها.[١٢٠]

٣)- الفروق الفردية في برامج تعليم العربية كلغة ثانية

من أهم هذه الفروق هي: ١-السن، ٢-النوع أي طالب أم طالبة، ٣-الخبرة السّابقة باللغة العربية، ٤-التقارب بين اللغة عند الدارس واللغة العربية، ٥-إجادة الدارس للغته الأولى، ٦-العوامل الشخصية، مثل سعة الأفق، وضوح أهدافه.. الخ. ٧-الاستعداد اللغوى، ٨-اتجاهاته

---

[١١٨] مُحَمَّد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، (الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢م)، ص ٧٣

[١١٩] رشدى أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٨٣

[١٢٠] نفس المرجع، ص ٨٤-٨٥

نحو اللغة العربية وثقافتها، ٩-دوافعه لتعلم اللغة العربية، ١٠-معدل التعلم، أي هل يستوعب المعلومات بسرعة أو ببطء ؟ ١١-أسلوبه فى التعلّم، ١٢-ذكاؤه العام، ١٣-قدرته على تحمّل المسؤولية.[١٢١]

٤)- السن المناسبة لتعليم العربية كلغة ثانية

حول هذه القضية هناك رأيان، هناك من يؤيد تعليم اللغة الثانية للأطفال أو في سنّ مبكرة وهناك من يقصر ذلك على الكبار، فالطفل يمتاز على البالغ في بعض الجوانب ويمتاز البالغ على الطفل في جوانب أخرى، وقد دلّت البحوث على أن الطفل يمتاز على البالغ في مدى إتقان نطق اللغة الثانية، كما دلّت البحوث أيضا على أن سنّ الحادية عشرة تقريبا هو الحدّ الفاصل بين التعلم المبكر والتعلم المتأخر، وأن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية وهم دون سنّ الحادية عشرة لديهم احتمال عال فى نطق اللغة الثانية، والذين يتعلمون اللغة الثانية بعد سنّ ١٥سنة غالبا لا يمكنهم اكتساب نطق خالص للغة الثانية.[١٢٢]

ج- الأسس اللغوية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يهدف بهذا الجانب إلى الكشف عن الأسس اللغوية التي تعتمد عليها عملية تعلّم اللغة الثانية وعدّة موضوعات الدرسات اللغوية نظرية كانت أم تطبيقية، منها: ١-النظريات والمداخل في اللغة وتعلّمها وتعليمها، ٢-مستويات اللغة العربية التي ينبغي أن يعلم المدرس بها، ٣-مستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وفيما يلي عرض مبسط لكل جانب من الأسس اللغوية:

أ)- النظريات والمداخل في اللغة وتعلمها وتعليمها

فيما يلي عرض موجز لأبرز هذه النظريات والمداخل التي تتمثل في النظرة إلى اللغة وطريقة تعلمها وتعليمها:

١- النظرة إلى اللغة على أنها سلوك إنساني طبعي والأصل فيها الكلام الشفهي وليست الكتابة إلا مظهرا ثانويّا طارئا على اللغة، لذلك فينبغي أن يكون تعلم اللغة سلوكا طبعيا يتم بطريقة طبعية مباشرة

---

[١٢١] نفس المرجع، ص ٨٦

[١٢٢] نفس المرجع، ص ٧٨

ولا ينبغي أن يكون تعلم لغة معينة بوساطة لغة أخرى لأن العلاقة بين اللغة ومدلولاتها علاقة مباشرة يمكن تعلمها من عير حاجة إلى الترجمة، واللغة الثانية والأجنبية يمكن تعلّمهما بنفس الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم،[١٢٣] ولعل أبرز الطرائق التي تستند إلى هذا المبدأ هو الطريقة المباشرة التي ظهرت ردّا على طريقة النحو والترجمة حيث دعت إلى الابتعاد عن الترجمة والتركيز على القواعد.

٢- النظرة إلى على أنها مجموعة من الرموز الصوتية والأنظمة الصرفية والنحوية التي تربطها علاقات بنيوية شكلية يتعارف عليها الناطقون بها لتحقيق الاتصال بينهم، وهي مظهر منطوق يمارسها أبناؤها ويتحدثون بها بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به،[١٢٤] وبما أن اللغة سلوك فليست عملية تعلّم اللغة إلا اكتساب العادات السلوكية، يتخذ مكانه في بيئة معينة من خلال التقليد والمحاكاة، بناء على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز،[١٢٥] والطريقة السمعية الشفوية وما فيها من تدريبات الأنماط تعد أوضح ما تتجلى فيه هذا المدخل.

٣- النظرة إلى اللغة على أنها نظام معقد في القواعد الكامنة في عقل الإنسان منذ الولادة وليست بنى شكلية وقوالب سطحية، واكتساب اللغة فطرة إنسانية حيث أن كل طفل له قدرة ولد معها على اكتساب لغة البيئة التي تنشأ فيها بيسر وسهولة، وعليه فيجب أن تعتمد عملية تعلّم اللغة وتعليمها على الجوانب العقلية المعرفية وليس على الجوانب الشكلية والآلية.[١٢٦]

٤- النظرة إلى أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل وفي أشكاله المختلفة، لذلك فيجب أن تكون عملية تعلم اللغة سعيا إلى بناء كفاية اتصالية بالمفهوم الشامل والمعنى

---

[١٢٣] عبد العزيزبن ابراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٦٦

[١٢٤] المرجع السابق، ص ١٠١-١٠٢

[١٢٥] **المرجع السابق، ص ٥٣-٥٧**

[١٢٦] **المرجع السابق، ص ١٢٤-١٢٥**

الحقيقي للاتصال، وتعليم اللغة هو البحث عن أي وسيلة متاحة تؤدي إلى بناء هذه الكفاية لدى المتعلم وعدم التقيد بطريقة واحدة أو نمط محدد من أنماط التدريس،[١٢٧] ويعرف هذا المبدأ في الاتجاهات المعاصرة لتعليم اللغات الأجنبية بالمدخل الاتصالي.

ب)- مستويات اللغة العربية التي ينبغي أن يعلمها المدرس

اللغة العربية ذات مستويات في استخدامها، وهي كالتالي:

١- العربية الفصحى وهي اللغة ذات الطابع الخاص من المفردات المنتقاة والمعاني العميقة التي تحملها الألفاظ والعبارات التي كانت مناسبة للاتصال على مدى التاريخ العربي.

٢- العربية المعاصرة وهي اللغة التي تواكب الحياة وما يحدث في المجتمع من تغيير سواء بإضافة مصطلحات جديدة أو بشيوع استعمالات مختلفة للمفردات ذاتها أو بتنوّع أساليب التعبير أو غير ذلك من أشكال التطور اللغوي.

٣- العربية التخصصية وهي اللغة المرتبطة بتخصص أو مهنة بعينها و يشبع فيها مفردات وتراكيب معينة مثل لغة الأطباء و الدبلوماسيين.

٤- العربية الفصيحة المعاصرة وهي اللغة ذات المعنى الواضح والألفاظ المألوفة مع مراعاتها قواعد اللغة وهي غالبا ما يكتب بها في الصحف والمجلات.

٥- اللغة العربية العامّية وهي لغة التخاطب بين الناس وما يدور بينهم من حديث بها وهي التي لا يلتزم فيها بقواعد اللغة.[١٢٨]

والطريق الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى، ومن يجيد الفصحى فسوف يفهم العامية، ومن يتعلم العامية فإنه لا يستفيد منها في تعلم الفصحى بالقدر المناسب.[١٢٩]

---

[١٢٧] المرجع السابق، ص ١٤٨-١٥٥

[١٢٨] ناصرعبد الله غالى وعبد الحميد عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغيرالناطقين بها، (الرياض: دارالغالى، د.ت)، ص ٣٦-٣٧

[١٢٩] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: مكتبة الملك فهد، ٢٠١١م)، ص ٤٤

ج)- الأسس الثقافية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اللغة وعاء الثقافة وعنصر أساسي من عناصرها وهي الوسيلة الأولى فى التعبير عن الثقافة ونقلها من جيل إلى جيل ومن مجتمع إلى آخر، فالتعبير عن الثقافة لا يتمّ إلا باللغة، من هنا تظهر العلاقة والصلة بين الثقافة واللغة.

أما صلة الثقافة بتعليم اللغات وتعلّمها فهو أمر قد أكّده علماء التربية واللغة، ولذلك قيل "إنّ دارس اللغة الأجنبية لابدّ له – إذا كان يرغب فى إتقانها جيّدا - من أن يتعرف على حضارة من يتكلمون تلك اللغة تعرّفا يعصمه من الوقوع فى زلل بالغ، ومن ثمّ فإن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة".[١٣٠]

وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لا يقل دورها فى نقل الثقافة بأبعادها المختلفة، وفى ضوء ذلك يمكن أن يقدم للدارس أربعة أنماط من الإطار الثقافي، وهي: الثقافة القومية أو المحلية، الثقافة الإسلامية، الثقافة العربية والثقافة العالمية.

د)- مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يقصد بمستويات التعلم (*Learning Levels*) هي المراحل التي يمرّ بها متعلم اللغة الأجنبية، والمستويات تعني المراحل التي يقطعها الطالب في تعلمه هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية أو مهارية.

قال طعيمة: "إن العرف السّائد هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الثانية إلى ثلاثة مستويات وهي الابتدائي (*Begining Level*) والمتوسط (*Intermediate Level*) والمتقدم (*Advanced Level*)، فالفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق في الدرجة، وهو فرق بين مستويات الأداء اللغوي".[١٣١]

---

[١٣٠] عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالى، المرجع السابق، ص ٢٠

[١٣١] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص٤٧

المستوى الإبتدائي يعبّر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها، والمستوى المتوسط يعبّر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، وأما المستوى المتقدّم فيعبّر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي.

وموقع هذه المستويات من السلم التعليمي كالتالي:

(جدول رقم: ٢)

تقسيم المستويات ومضمونها اللغوي

المستوي	موقعة من السلم التعليمي				نسبة المهارات اللغوية				عدد
الابتدائي	الابتدائية	الاعدادية	الثانوية	الجامعة	استماع	كلام	قراءة	كتابة	المفردات
المتوسط	السنوات الثلاث أو الأربع الاولى	السنتان الاوليان	السنة الاولى	الفصل الدراسي الاول (عام على الاقل)	%40	%40	%15	%5	1000/750
المتقدم				الفصل الدراسي الثاني (عام على الاقل)	%40		%40	%20	1500/1000
				الفصل الدراسي الثالث (عام على الاقل)	%40		%40	%20	2000/1500

Copyright © 2018 PENERBIT NEW

رابعا- عناصر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ- أهداف المنهج التعليمي

١- أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تنقسم أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى قسمين وهما الأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية، فالأهداف الرئيسية

هي إتقان استخدام اللغة العربية ومعرفة خصائصها والتعرف على ثقافتها،[١٣٢] وأما الأهداف الفرعية هي ما يتفرع من تلك الأهداف الرئيسية، فقد حاول العلماء تسهيل تحقق الأهداف الرئيسية من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك بوضع الأهداف الفرعية يُرجى تحقيقها من حلال تعليم المهارات اللغوية الأربع.

والحديث عن الأهداف المذكورة ينبغي الرّجوع إلى المبادىء الآتية وفقا بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١- يجب أن تختار الأهداف المقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث تؤمن وصل الدارس باللغة العربية والحضارة الإسلامية وفي ضوء نضج التلاميذ وحاجتهم وميولهم وأغراضهم وماتسمح به قدراتهم واستعداداتهم.

٢- أن تعمم أهداف المنهج على نحو يسمح باستمرارية النمو اللغوي وزيادته وبتنمية العديد من القدرات المتصلة باللغة ومهاراتها المختلفة.

٣- أن يؤكد منهج اللغة الرصيد الغني من خبرات الدراسين السابقة على أساس أن هذا الرصيد هو أساس قوي للدوافع الحقيقية للتعبير وللنمو في الثروة اللفطية والفكرية.

٤- أن يتجه هدف منهج اللغة إلى تنمية العادات والاتجاهات والمهارات اللغوية عند الدارس طبقا لما تسمح به قدراته، لأن هذه المهارات والاتجاهات والعادات ضرورية للاتصال الفعال عند الدارس استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.[١٣٣]

Copyright © 2018 PENERBIT NEW

---

[١٣٢] رشدى أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٤٩-٥٠

[١٣٣] التوصيات العامة لوقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص ٢٠٨-٢٠٩

٢- مصادر اشتقاق أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مصادر اشتقاق أهداف المنهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن تشتمل على الأمور الآتية، هي: أ)- الثقافة الإسلامية، ب)- المجتمع المحلى، ج)- الإتجاهات المعاصرة في التدريس، د)- سيكلوجية الدارسين، هـ)- طبيعة المادّة ويقصد بذلك ضرورة وعي المعلم بالمادة الدراسية التى يريد تعليمها للطلاب، فأهداف الكلام غير أهداف النطق وأهداف الإستماع غير أهداف القراءة.....الخ.[١٣٤]

٣- معايير تقويم أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يتطلب من معايير تقويم أهداف المنهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يعرف المدرس وضوح الأهداف المنشودة على سلوك التلميذ لا على أساس نشاط المدرس للتأكد من ملاءمتها لاحتياجات النموّ المختلفة لدى التلاميذ ولتعرف مدى تمشيها مع تطورات العصر وطبيعة المادة الدراسية، فعلى مدرس اللغة العربية أن يسأل نفسه عن مدى علاقة الأهداف الموضوعية لتعليم اللغة العربية باحتياجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم وبالنمو اللغوي والمستوى العقلي.

هناك مجموعة من المعايير ينبغي على معلم اللغة العربية الإنتباه بها من أجل صلاحية الهدف التعليمي، هذه المعايير هي: أ)- أن يكون محددا لنوع السلوك ومستواه، ب)- أن يبنى الأهداف على أساس سلوك المتعلم لا على أساس نشاط المعلم، ج)- أن يوصف الهدف توصيفا سلوكيا يمكن من ملاحظة كما يمكن من قياسه، د)- أن يشتمل هذا التحديد على المستوى الأدني للأداء،[١٣٥] وعلى هذا الأساس ينبغي أن تكون أهداف المنهج مكتوبة بعبارة واضحة غير عبارات فضفاضة

---

[١٣٤] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغيرالناطقين بها: مناهجه وأساليه، المرجع السابق، ص ٦٣-٦٤

[١٣٥] محمود رشدى خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، المرجع السابق، ص ٤٥١-٤٥٢

عامة لا يمكن تحديد ولا يمكن قياسها وبالتالي لا يمكن التمييز بين من حققها ومن لم يحققها.

ب- محتوى المنهج التعليمي

١- معايير اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هناك مجموعة من المعايير في اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي يتلخص أهمها في الأمور التالية، وهي: ١)- أن يكون فى المحتوى ما يساعد الطالب على تخطى حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوى، ٢)- أن يكون فى المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها كا ستجابة آلية، إن على المستوى أن يوفر من الفرص ما يثرى رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعّال لها، ٣)- أن يكون فى المحتوى ما يعرف الطالب بجصائص العربية وإدراك مواطن الجمال فى أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعليم العربية.[١٣٦]

يتضح من هنا أن المحتوى -المادة التعليمية- يجب أن تتناول الجانب اللغوي والحضاري للعربية، وهما على النحو التالي:

أ- الجانب اللغوي أي المادة اللغوية: يعرض الكتاب المدرسي الجيد لتعليم اللغة العربية المادة اللغوية بصورة متكاملة بحيث يساعد الطلاب كل حسب مستواه على تعلم النظام الصوتي والمفردات والتعابير الاصطلاحية، وكذلك التراكيب اللغوية.

ب- الجانب الحضاري أي المادة الحضارية: لا يمكن فصل اللغة عن الحضارة لأن اللغة بمثابة الشكل المنطوق المكتوب لمضمون الحضارة، والكتاب المدرسي الجيد لتعليم العربية لغير الناطقين بها هو الذي يختار مواقف حقيقية حية يضمنها في دروسه

---

١٣٦. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٦٧

ويعرض من خلال الحضارة العربية الاسلامية من كافة جوانبها الفكرية والمادية.

تبرز قيمة المحتوى بقدرة نجاح الكتاب إطار الأهداف المرسومة، وحول تقويم المحتوى يمكن مراعاة بعض الأسس الآتية:

١- هل المادة التعليمية اللغوية ملائمة لمرحلة النمو في الصف الذي يعرض فيه ولحاجة التلاميذ ومستوى نموهم اللغوي والعقلي ؟

٢- هل المادة التعليمية صحيحة علميا ؟

٣- هل يتحقق في المادة التعليمية البناء اللغوي المتدرج من موضوع إلى موضوع ؟

٤- هل يتم هذا التدرج على أسس علمية ؟

٥- هل له قدرته على اجتذاب التلميذ وتحقيق فاعليته ؟

٦- هل هو مبني على ما قبله من المستويات اللغوية ويمهد لما بعدها ؟[١٣٧]

٢- طرق اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بعض الطرق في اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كالتالي:

١- المناهج الأخرى: حيث يمكن للمعلم أن يسترشد بمناهج تعليم اللغات الثانية مثل الإنجلزية، وفي ضوء هذه المناهج يستطيع أن ينتقى المحتوى اللغوي في منهجه مع الأخذ فى الإعتبار التفاوت بين طبيعة اللغتين (العربية – الإنجلزية) وظروف البرامج.

٢- رأي الخبير (*Experts*): حيث يمكن للمعلم أن يسترشد بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخري أم من كانت له صلة وثيقة بالميدان. ومما يتصل برأي الخبير الوقوف على ما انتهت إليه مؤتمرات وندوات و حلقات البحث فى مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

---

[١٣٧] نفس المرجع، ص ٤٥٦

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

٣- المسح (*Survey*): ويقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الدارسين وتعرف ما يناسبهم من محتوى لغوي، كأن تجرى دراسة حول الأخطاء اللغوية الشائعة في المستوى الإبتدائي ثم تختار موضوعات النحو التي تساعد على تلافى هذه الأخطاء أو علاجها.

٤- التحليل (*Analysis*): ويقصد بذلك تحليل المواقف التي يحتاج الطلاب فيها للاتصال بالعربية كما فى تدريس مواقف الحديث بالعربية عند برامج تعليم العربية لأغراض خاصة (*ASP: Arabic for Special Purposes*)، في مثل هذه الدراسات يقوم المعلم بما يشبه بتحليل المهمّة أو تحليل العمل.[١٣٨]

والحديث عن المحتوى ينبغى الرجوع إلى المبادىء الآتية وفقا بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي:

١- لما كانت اللغة هي أداة للتفكير وللاتصال، فلابد من أن تشتمل مادة التعلم على تدريب مستمر ومتصل على مهارات التفكير ومهارات الاتصال.

٢- ينبغي أن تنظم مادة التعلم وفق مستويات محددة لكل صف دراسي وأن تكون ملائمة لكل صف دراسي بكل مرحلة من مراحل التعلم.

٣- أن يضع هذه المستويات متخصصون فى التربية وعلم النفس واللغة من العاملين بتعليم العربية لغير الناطقين بها على أن توضع هذه المستويات في ضوء الدراسات العلمية لسيكولوجية المتعلم وسيكولوجية المرحلة.

٤- أن تنظم مادة التعلم الملائمة للصفوف والمراحل الدراسية على أساس الاهتمام بالمتعلم واستعداده وميوله كما تأخذ بخصائص اللغة ووظيفتها.

---

١٣٨. المرجع السابق، ص ٦٧-٦٨

Copyright © 2018 PUSAT BITARA

٥- أن تكون مفردات وأجزاء المادة المقدمة للمتعلم متدرجة من حيث الأهمية ومن حيث السهولة والصعوبة ومرتبطة بعضها ببعض كلما كان ذلك ممكناً.
٦- أن تكون مادّة التعلم المقدمة للدارس مناسبة لمستواه العقلي والثقافي.
٧- ينبغي العناية بإعداد اختبارات متنوعة لتقويم الدراسين في مجال تعليم اللغة العربية.[١٣٩]

٣- تنظيم تقديم المحتوى اللغوي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيب المواد التعليمية بطريقة معينة توفر أكبر امكانيات لتحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف المنهج التعليمي. هناك ثلاثة تنظيمات رئيسية لتقديم المحتوى اللغوي، هي:

أ)- المحتوى المتمركز حول النحو وهو تقديم المحتوى اللغوي في شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد، ويشيع مع المنهج النحوي استخدام طريقة النحو والترجمة. وفي هذا المنهج النحوي يلزم التمييز بين عدة مصطلحات، منها:

-أنماط الجملة وهي نوع الجملة من حيث المعنى الذي تؤديه، فهذه جملة استفهامية، وهذه جملة طلبية، وهذه جملة إنشائية .....إلخ.

-موضوعات النحو وهي المفاهيم التي تنتمي إليها التراكيب مصنّفة في أبوب، فهذا باب المبتدأ والخبر، وهذا باب المفعول به .....إلخ.

-التركيب اللغوي وهو القالب الذي تصب فيه الجملة، مثلا: تركيب هذه الجملة هو: فعل + فاعل + مفعول به.

-الجملة وهي قول مستفاد به مستقل بنفسه. مثلا: أكل الولد الطعام، جملة لأنها مستقل بنفسها ويكمل معها المعنى.

ب)- المحتوى المتمركز حول المواقف وهي تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة، فبدلا من تدريس الجمل في فراغ يتم تقديمها في

---

[١٣٩] **التوصيات العامة لوقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص. ٢٠٨**

مواقف يؤديها المعلم كأن يأتي الحركات وهو يتكلم "أنا أكتب الدرس". يشيع مع منهج المواقف استخدام طريقة النحو السمعية الشفوية والطريقة المباشرة حيث ينطلق هذا المنهج من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة، وهذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في هدفها ونظامها عن تلك التي يبني عليها للمنهج النحوي

ج)- المحتوى المتمركز حول الفكرة الذي يستند إلى منطلق يختلف عما يستند إليه المنهجان السابقان من منطلق، فمنطلق منهج الفكرة هو أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية.[١٤٠]

ج- الطريقة التعليمية

١- مفهوم طريقة تدريس اللغة الأجنبية

إن طرق تعليم اللغات الثانية تستلزم لمعلّم اللغة أن يختار منها ما يناسبه وأنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفى كل المجتمعات ولكل الدارسين، والطريقة المناسبة هي تلك التى تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة بتعليم اللغة الثانية، فما قد يكون مناسبا هنا قد لا تكون مناسبا هناك.

يمكن الوقوف على مفهوم طريقة تدريس اللغة الأجنبة من خلال الإشارة إلى بعض المصطلحات التي ترتبط بها ارتباطا وثيقا، هذه المصطلحات هي:

١- المدخل / APPROACH

٢- الطريقة / METHOD

٣- الأسلوب / TECHNIQUE

ولقد رتبت هذه المصطلحات بترتيبها السابق لكى تكون سياقا واحدا قائما على التنظيم التدرجي والطبقي، فالمدخل هو الإطار العام للطريقة، والطريقة هي الإطار العام للأسلوب، والأسلوب هو الصورة الإجرائية للطريقة.

---

[١٤٠] **علي أحمد مدكور وآخرون, المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٠ م)،ص ٢٣٥-٢٤١**

فيما يلي بيان كل مصطلح يوضح على ذلك:

١- المدخل هو مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها.

٢- الطريقة هي الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منتظمة لا تتناقض أجزائها وتنبنى على مدخل معين.

٣- الأساليب أو الإجراءات هي تطبيقي 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 السّواء،[١٤١] والحقيقة أن هذه التدابير والأساليب تعتمد على المدرس وعلى مهارته الشخصية وعلى تكوين الفصل.

بهذا، فإن طرائق تعليم اللغات الأجنبية كثيرة يختلف بعضها عن بعض باختلاف المداخل التي تستند إليها والأساليب التي تنفذ بها في عملية التعليم، وليس ثمة من هذه الطرائق طريقة مثلى وكاملة تتناسب كل الظروف التعليمية وتخلو من العيب والقصور.

٢- معايير اختيار طريقة تدريس اللغة الأجنبية

هناك معايير لاختيار طريقة تدريس اللغة الثانية، وهي:

١– السّياقية وهي أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة الدارس.

٢- الاجتماعية وهي أن تهيء الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين، إن تعلّم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما فى سياق اجتماعي حيّ وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.

٣- البرمجة وهي أن يوظف المحتوى اللغوي الذى سبق تعلمه في محتوى لغوي جيّد وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقه وفي سياق يفسره.

---

141 Jack Richards and Theodore S. Rodgers, *Approaching and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis,* (Cambridge: Camdridge Univ Press, 1986), hal. 15

Copyright © 2018 PETIRET IAIN

٤- الفردية وهي تقديم المحتوى اللغوي الذى الجديد بشكل يسمح لكل طالب كفرد أن يستفيد.
٥- النمذجة أي توفير نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعلّم اللغة.
٦- التنوّع أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.
٧- التفاعل أي أن الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة.
٨- الممارسة أي أن تعطي لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط.
٩- التوجيه الذاتي أي أن يمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي.[١٤٢]

٣- أسس اختيار الطريقة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية

من أسس اختيار الطريقة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية مايلي: أ)-المجتمع الذى يدرس فيه اللغة، ب)-أهداف تدريس اللغة، ج)-مستوى الدارسين، د)-خصائص الدارسين، هـ)-اللغة القومية للدارسين، و)-مصادر التعلم، ز)-نوع اللغة منها العامية والفصحى المعارة...وغيرهما، ح)-نوع طريقة تدريس اللغة.[١٤٣]

٤- مبادىء طريقة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

١- على المعلم أن يكيف طريقته التدريسية لتلائم كل موقف من مواقف التعليم، وكل تلميذ على انفراد أو كل مجموعة متجانسة في القدرات والقابليات، وأن تكون علاقته بتلاميذه قائمة على أساس من المودة والتقدير والتسامح.
٢- أن يربط المعلم فى طريقته التدريسية باستمرار تدريس فنون اللغة بجميع الأنشطة في الحياة اليومية بالمدرسة وخارجها وبحاجات المتعلم وقدراته.

---

[١٤٢] رشدى أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٧٠-٧١

[١٤٣] محمود رشدى خاطر وآخرون، المرجع السابق، ص ٣٩٥

٣- أن يسلك المعلم في تدريسه الاتجاه الإيجابي في تعليم اللغة، فالنماذج اللغوية الصحيحة يجب أن تعرض على التلاميذ بالتعليم المباشر، كما تعرض من خلال الشرح وعرض الأساليب واختيارها. وهذا الاتجاه الإيجابي أكثر فاعلية وتأثيراً من تصحيح الأخطاء. فالمشاهدة والاستماع للنموذج الصحيح مع تكرار التدريب الموجه، ينتج عادات إيجابية في تعليم اللغة أكثر من معالجة الأخطاء بعد حدوثها.

٤- إن اتجاه المتعلم للتقليد عملية أساسية فى تعلم اللغة وخاصة فى المراحل الأولى من التعلم، ويظل التقليد فى السنوات المتأخرة من التعليم عاملا قوياً فى تقدم التعبير عند الدارسين وخاصة إذا كان النموذج "المقلد" سليماً فى لغته ونطقه.

٥- أن يؤكد معلم اللغة فى طريقته التدريسية أهمية اللغة الشفهية على اعتبار أن هذه اللغة هي في الواقع أداة تعبير الإنسان عن أفكاره ومشاعره.

٦- أن يستغل المعلم في طريقته جميع الوسائل الممكنة لحفز التلاميذ وتشويقهم عن طريق إشعارهم بفائدة مايتعلمون مستعيناً بالصور والنماذج وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية.[١٤٤]

٥- طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

من الطرق الشائعة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي طريقة النحو والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الانتقائية.

أ)- طريقة النحو والترجمة

تعد هذه الطريقة أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة، بيد أنه لا يعرف تاريخ محدّد لنشأتها ومراحل نموها وتطوّرها، وكل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية قديمة. الطريقة التقليدية هي مصطلح يطلق على

---

[١٤٤] **التوصيات العامة لوقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص. ٢٠٩**

بعض الطرائق القديمة التى لا تستند على نظريّات ومذاهب فى علم اللغة أو علم النفس، وإنما توارثها الناس وتعوّدوا على استعمالها.

سميت بهذه الطريقة لأنها تهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشر وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها، حيث يتم التدريس باللغة الأم وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل. وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية فى ذاته حيث ينظر إليه علي أنه هو اللغة أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير، كما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هى الهدف الرئيس من دراسة اللغة.[١٤٥]

من أهمّ ملامح هذه الطريقة مايلى:

١- اهتمت هذه الطريقة بمهارة القراءة والكتابة والترجمة ولا تعطى تهتم لمهارة الكلام.
٢- هذه الطريقة بالأحكام كوسيلة لتعليم اللغة الأجنبية وضبط صحتها.
٣- تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة المنشودة، وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي فى التدريس.
٤- كثيرا ما يلجأ المعلم إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة.

بعض الإنتقادات الموجّهة إلى طريقة النحو والترجمة:

١- تهمل هذه الطريقة مهارة الكلام.
٢- تكثر هذه الطريقة من استخدام اللغة الأم.
٣- تهتم هذه الطريقة بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها.[١٤٦]

ب)- الطريقة المباشرة

جاءت هذه الطريقة ثمرة لحركة الرفض الواسعة لطريقة النحو والترجمة، وسميت بالطريقة المباشرة لأنها تفترض وجود علاقة

---

[١٤٥] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلى، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص ٣٤

[١٤٦] محمّد على الخولى، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص ٢١

مباشرة بين الكلمة والشيء أو بين العبارة والفكرة من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها.[١٤٧]

تشير بعض الدراسات إلى أن أصول هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن السابع عشر الميلادي على يد جون لوك (*John Lock*)، بيد أنها لم تكتسب كثيرا من الأتباع ولم يظهر أثرها في تعليم اللغات إلا في القرن التاسع عشر عند اعترفت بها فرنسا، وشجعت على تطبيقها في مدارسها الرسمية بوصفها الطريقة فى تعليم اللغات.[١٤٨]

ورد على طريقة النحو والترجمة ظهرت الطريقة المباشرة التى تمتاز بما يلى:

١- تعطى هذه الطريقة الأولوية لمهارة الكلام على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.
٢- تتجنب هذه الطريقة استخدام الترجمة فى تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها.
٣- بموجب هذه الطريقة فإن اللغة الأم لا مكان لها فى تعليم اللغة الأجنبية.
٤- تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذى تستجدم فيه، ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة.
٥- لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية لأنها لا تفيد فى إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.
٦- تستخدم هذه الطريقة أسلوب التقليد والحفظ حيث يستظهر الطلاب جملا باللغة الأجنبية وأغاني ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة.

بعض الإنتقادات الموجهة إلى الطريقة المباشرة:

---

[١٤٧] **عبد العزيز بن إبزاهيم العصيلى، نفس المرجع، ص ٦٢**

[١٤٨] **صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص ٤١**

Copyright © 2013 RENFBIT MEM

١- تهتم هذه الطريقة بمهارة الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى.
٢- عندما لا تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم فى تعليم اللغة فإن كثيرا من الجهد يبذل وكثيرا من الوقت يضيع، ولو استخدمت هذه الطريقة اللغة الأم بشكل محدود لتوفر كثير من الجهد والوقت، من هنا يتهم بعض رجال الأساليب هذه الطريقة بأنها أبعد الطرق عن كونها مباشرة.
٣- إن استبعاد هذه الطريقة للأحكام النحوية من التعليم يحرم المتعلم من إدراك ماهية القوالب النحوية التى تنتظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل.[١٤٩]

ج)- الطريقة السمعية الشفوية

سميت بالطريقة السمعية الشفهية لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أوّلا ثم إعطاء الرد الشفوى بعد ذلك مع وجود عنصر مرئي أو بدونه.

تعد الطريقة السمعية الشفهية طريقة أمريكية فى نظر كثير من الباحثين فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية. يستدلون على ذلك بما حدث للجيش الأمريكي إبان الحرب العالية الثانية حيث فوجئ المسؤولون فيه بعدم قدرة كثير من الجنود على تحدث أي لغة أجنبية بطلاقة. فأنشأت وزارة الدفاع معهدا خاصّا أطلق عليه "معهد وزارة الدفاع للغات" وطبق فيه برنامج (*ASTP: Army Specialized Training Program*) بهدف مساعدة الضباط والجنود الأمريكيين على اكتساب لغات الشعوب الذين كانوا يحاربون معهم بأساليب سريعة ومثمرة.[١٥٠]

من أبرز افتراضات هذه الطريقة هي:

١- اللغة أساسا كلام، أما الكتابة فهى تمثيل جزئي للكلام ولذلك يجب أن ينصب الاهتمام فى تعليم اللغات الأجنبية على الكلام وليس على القراءة والكتابة.

---

[١٤٩] محمد على الخولى، المرجع السابق، ص ٢٢-٢٣

[١٥٠] عبد العزيز بن ابراهيم العصيلى، المرجع السابق، ص ٩٣

٢- يجب أن يسير تعليم اللغة الأجنبية بموجب تسلسل معين، هو استماع ثم كلام ثم قراءة ثم كتابة، وهذا يعنى أن يستمع المتعلم أوّلا ثم يقول ما استمع إليه ثم يقرأ ما قال ثم يكتب ما قرأ أو عما قرأ.
٣- طريقة تكلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل للغة الأم فهو يستمع أوّلا ثم يبدأ يحاكى ما استمع إليه.
٤- أفضل طريقة لاكتساب اللغة الأجنبية هى تكوين العادات اللغوية عن طريق المران على القوالب.
٥- إن المتعلم بحاجة إلى تعلم اللغة الأجنبية وليس إلى التعلم عنها، وهذا يعنى أنه بحاجة إلى التمرن على نطقها ولا ينفعه أن يعرف قوانينها وتحليلاتها اللغوية.
٦- كل لغة فريدة فى نظامها اللغوي ولا فائدة من المقارنات والتقابلات.
٧- الترجمة تضرّ تعلم اللغة الأجنبية ولا داعى لاستخدامها.
٨- أفضل مدرس للغة الأجنبية هو الناطق الأصلي المدرَّب.

بعض الانتقادات الموجهة لطريقة السمعية الشفهية هي:

١- الكلام ليس الشكل الوحيد للغة فهناك كتابة أيضا، وهناك مجلدات مكتوبة لم تمر بمرحلة الكلام قبل أن تكتب بل هى تعبير لغوي مباشر.
٢- إن هذه الطريقة تركز على الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى.
٣- إن ترتيب المهارات (استماع-كلام-قراءة-كتابة) ليس ترتيبا قطعيا ملزما، إذ يمكن تعليم هذه المهارات أو بعضها فى وقت واحد وليس بالضرورة على وجه تتابعى.
٤- اكتساب اللغة الأجنبية يختلف اختلافا جوهريا عن اكتساب اللغة الأم، فعند اكتساب اللغة الأم يكون الطفل مرتبطا عاطفيا بوالدته ووالده وأسرته ويكون فى حاجة إلى اللغة ليعبّر عن حاجته الأساسية وعواطفه وأفكاره، وأما عند تعلم اللغة الأجنبية لا يكون لدى المتعلم إرتباط عاطفي قوي بالمعلم.

Copyright © 2016 PENERBIT ITEM

٥- اكتساب اللغة الأجنبية بالتكرار ممكن وسيكون أسرع لو رافق التكرار إدراك لماهية اللغة وماهية تراكيبها وعلاقتها، وهذا ما يجعل للأحكام النحوية دورا تلعبه.
٦- إنه صحيح أن كل لغة تعتبر ظاهرة فريدة وأن كل لغة تختلف عن سواها ولكنه أيضا صحيح أن هناك وجوه تشابه بين اللغات.
٧- من الممكن استخدام الترجمة فى تعليم اللغة الأجنبية بطريقة حكيمة تفيد المتعلم وتوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم على حدّ سواء.
٨- ليس صحيحا أن الناطق الأصلي هو أفضل معلم للغة الأجنبية، لأنه غالبا لا يدرك ولم يمر بتجربة تعلم اللغة التى يعلمها على أساس أنها لغة أجنبية.[١٥١]

د)- الطريقة الانتقائية

من افتراضات الطريقة الانتقائية هي:

١- كل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها فى تدريس اللغة الأجنبية.
٢- لا توجد طريقة مثالية أو خاطئة تماما ولكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها.
٣- من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث على أنها متكاملة بدلا من كونها متعارضة أو متنافسة.
٤- لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.
٥- المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجته وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم.
٦- على المعلم أن يشعر أنه حرّ فى استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة.[١٥٢]

د- الوسائل التعليمية

١- المعايير في اختيار الوسائل التعليمية

---

[١٥١] مُحَمَّد علي الخولي، المرجع السابق، ص ٢٤-٢٥

[١٥٢] المرجع السابق، ص ٢٦

Copyright © 2013 BENERUNEN

هناك المعايير في اختيار الوسائل التعليمية لابدّ من مراعتها واهتمامها، وهي: أ)-طريقة الحصول على الوسيلة، ب)-إمكانية عرض الوسيلة ضوئيا، ج)-الحواس التى تخاطبها الوسيلة، وتنقسم هذه إلى ثلاثة أنواع هي: ١)-وسائل بصرية: الوسائل البصرية لها أبعاد ثلاثية، ولهذا فلابدّ للمعلم من أن يحدد أيّ الجوانب يرغب وفى أيّ بعد من الأبعاد. ٢)- وسائل سمعية: القنوات السمعية تحمل وتستقبل الكلمات، الموسيقى والأصوات المختلفة، ومن الممكن تغيير السرعة للصوت الأصلي لأغراض التحليل كما يحدث فى محاولات التعرف على صوت معين من أصوات كثيرة، وقناة الصوت أفضل القنوات فى توصيل بعض الأصوات كالنطق الصحيح لأصوات اللهجات المحلية واللغات الأجنبية. ٣)-وسائل سمعية بصرية: كثيرا ما تستخدم القناتان السمعية والبصرية معا فى عملية التوصيل لزيادة درجة الكفاية والتأثير، فالأثر التعليمي لاستخدام حاستين أفضل من استخدام حاسة واحدة وكلما زاد عدد الحواس المستخدمة فى عملية التعلم كلما كانت المعلومة أكثر رسوخا وبقاء فى ذهن المتعلم.[١٥٣]

٢- تقويم الوسيلة التعليمية

الحديث في تقويم المنهج لا يكفي حول تقويم المحتوى والكتاب والمعلم وطريقة التدريس بل لابدّ أيضا من تقويم الوسيلة التعليمية، لأنها عنصر من العناصر التى يشتمل عليها المنهج.

وقد توافر عناصر نجاح متعددة للعملية التعليمية ثم تعوزها الوسيلة التعليمية الناجحة فيؤثر ذلك تأثيرا واضحا في فاعليتها، وعند تقويم الوسيلة التعليمية يمكن مراعاة بعض الأسس الآتية:

١- هل أعطت الوسيلة صورة واضحة وحقيقة عن الأفكار والأهداف التي تعرضها ؟

٢- هل ساعدت الوسيلة في زيادة معنى موضوع الدرس ؟

٣- هل الوسيلة والمادة التى تعرضها سليمة من الناحية العلمية وتناسب أعمار التلاميذ ؟

---

[١٥٣] المرجع السابق، ص ٧١-٧٢

٤- هل تستحق الوسيلة ما بذل من وقت وجهد وتكاليف في إعدادها واستخدامها ؟

٥- ما نواحي القوة ونواحي الضعف فى استخدام الوسيلة ؟ وما الأسلوب أو الخطوات التى يمكن أن تستخدم في المرات التالية لتحسين فاعليتها التعليمية ؟[١٥٤]

هـــــ التقويم

١- معايير التقويم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هناك معايير التقويم الجيّد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لابدّ من اهتمامها هي: أ)- ارتباط التقويم بأهداف المنهج، ب)- شمول عملية التقويم، ج)- استمرارية التقويم، د)- إنسانية التقويم أي أن التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب، هـ)- عملية التقويم أي أن التقويم الجيد هو الذي يلتزم بخطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات، و)- اقتصادية التقويم أي التقويم الجيد هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال.[١٥٥]

وهناك بعض الأسس التي يجب توافرها في التقويم، من أهمها: أ)-ارتباط التقويم بأهداف المنهج، ب)-شمول التقويم لكل عناصر الظاهرة حتى لا تأتي المعلومات التقويمية جزئية وغير متكاملة، ج)- تنوّع أدوات التقويم، فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر وتقويم مختلف الأنشطة، د)-توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم التى تستخدم، هـ)-استمرار النشاط التقويمى وملازمته للنشاط التعليمى نفسه، وعدم تأجيله حتى نهاية العام الدراسي، و)- مراعاة الفروق الفردية، فالاختبار الجيد هو الذي يميّز بين التلاميذ ويكشف عن قدراتهم المختلفة، ز)-مراعاة الناحية الإقتصادية سواء من حيث الجهد أم الوقت أم التكاليف، ح)-مراعاة الجوانب الإنسانية، فالتقويم ليس عقابا ولكنه وسيلة لتشخيص مشكلة أو الحكم على سلوك

---

[١٥٤] مصطفى حسين عبد الرحمن، المرجع السابق، ص ٢٣١-٢٣٢

[١٥٥] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٧٢

محدد بطريقة يظهر فيها الاحترام المتبادل وغير المشروط بين من يقوم ومن يقوم.[١٥٦]

٢- مجالات التقويم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

التقويم عملية تشمل مختلف عناصر المنهج، ولهذا لابدّ للمعلّم من أن يعرف المجالات التي يمكن أن يمتدّ إليها التقويم، وهي:

١- تقويم الطالب: ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه، هناك خمسة أنواع لتقويم الطالب، وهي: أ)- اختبار الاستعداد اللغوي (*Aptitude*) فهو عبارة عن مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك الداؤسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية وأولئك الذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد. ب)-اختبار التصنيف هو الاختبار بهدف توزيع الدارسين الجدد كل حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه حتى يتسنى له البدء في دورة الله وحتى لا يجلس مع مجموعة أعليى من مستواه أو أدنى مستواه فيفقد الدافعية والحماس. ج)-اختبار التحصيل (*Achievement*) وهو الاختبار الذي يصمم لقياس ما درسه الدارس خلال فترة مغينة، ويقصد به اكتشاف المستوى الذى توصل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه. د)-اختبار التشخيص (*Diagnostic*) وهو الاختبار يصمم بهدف مساعدة كل من المدرس والدارس على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدارس ومدى تقدمه في تعلم عناصر بعينها في دورة اللغة. هـ)-اختبارات الكفاية اللغوية (*Proficiency*) وهو الاختبار يصمم بهدف لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة.[١٥٧]

---

[١٥٦] **محمود رشدى خاطر وآخرون، المرجع السابق، ص ٤٤٨-٤٥٠**

[١٥٧] **عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، المرجع السابق، ص ٩٨**

٢- تقويم المعلم: ويقصد به تحديد مستوى المعلّم والوقوف على مدى كفايته فى عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج. وهناك أنواع مختلفة لتقويم المعلم، منها تقويمه لنفسه وتقويم المشرفين له، وغير ذلك من أنواع تقويم المعلم ولكل نوع أساليب مناسبة للتقويم.
٣- تقويم المنهج: ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه، وهناك مستويان لتقويم المنهج، وهما أوّلا: المستوى الداخلي (وهو تقويم العلاقة بين عناصر المنهج بعضها وبعض) وثانيا: المستوى الخارجي (وهو تقويم فى مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه وبيان أثره فى الطلاب والمجتمع الخارجي).
٤- تقويم الكتاب: وهو جزء من أجزاء تقويم المحتوى العلمي الذى يشتمل عليه المنهج.
٥- تقويم الوسيلة: وهي عنصر من العناصر التى يشتمل عليها المنهج إلا أن الخبراء قد خصصوا لها من أساليب التقويم ما يتناسب مع كل نوع منها.[١٥٨]

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

[١٥٨] نفس المرجع، ص ٧٣

الفصل الثالث

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

المبحث الأول: أسباب اهتمام المعاهد السّلفية بتعليم اللغة العربية
المبحث الثاني: مواصفات منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

أولا- أسباب اهتمام المعاهد السّلفية بتعليم اللغة العربية

اهتمت المعاهد السّلفية عموما بتعليم اللغة العربية لكونها وسيلة لفهم النصوص الدينية العربية وعلى رأسها فهم الشريعة الإسلامية المدونة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فإيمانا بأن الاستيعاب على اللغة العربية شرط لازم لطالب العلوم الإسلامية حاولت المعاهد السّلفية بتعليم اللغة العربية منذ بداية تأسيسها.

السبب الرئيس القائم وراء اهتمام المعاهد السّلفية بتعليم اللغة العربية لارتباط الوثيق بين اللغة العربية بالعلوم الإسلامية، لهذا كان الهدف من تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية يتركز في الناحية الدينية من أجل تعلم الكتب الدينية وفهمها، فتصبح مهارة القراءة هدفا أساسيّا من تعليم اللغة العربية حيث يبنى تعليم اللغة العربية على أساس أن اللغة العربية هي مفتاح لفهم الكتب العربية.

فالدواعي التى تدفع المعاهد السّلفية إلى تعليم اللغة العربية هي إعداد العلماء الذين يجيدون فهم النصوص الدّينية العربية التى هي المصدر الأول في الإسلام ويتمكنون في نفس الوقت من إجادة الكلام والمناقشة والكتابة باللغة العربية.

Copyright © 2018 FENERBAHÇE

وأهم ما يترتب على تحديد هدف تمكين الطلاب من فهم النصوص العربية فكان تركيز المحتوى التعليمي مقصورة على الإلمام بالقواعد العربية وتنمية مهارة الترجمة إذ أن لها صلة وطيدة بفهم النصوص العربية وترجمتها، وبما أن أهداف المنهج التعليمي هي الأهداف الدينية فمن شأنه أن يتركز محتوى المواد التعليمي على مسائل العقيدة والشريعة وقواعد اللغة العربية، مثل: القرآن الكريم مع تجويده وتفسيره، وعلم الكلام، والفقه وأصوله، والحديث ومصطلحه، وعلوم اللغة العربية مثل: النحو، والصرف، والبيان، والمعاني، والبديع، والعروض.

ثانيا- منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية

يشتمل منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من حيث البنية على جميع العناصر الأساسية للمنهج التعليمي، وهي: أهداف المنهج التعليمي, ومحتوى المنهج التعليمي, وطريقة التعليم, ووسائل التعليم, والتقويم, مما يدل على أن تصميم المنهج يراعى الاتجاهات المعاصرة ويتواكب مع التطورات المنهجية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية.

فيما يلى تفاصيل كل عنصر من عناصر منهج تعليم اللغة العربية:

أ)- أهداف المنهج التعليمي

تشتمل أهداف منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية على جميع المهارات اللغوية، إلا أن أهداف مهارة القراءة أصبحت أكثر اهتماما من المهارات اللغوية الأخرى وتتركز على مهارة القراءة أكثر من غيرها مما تدل على أن أهداف المنهج مازالت مقيدة بالاتجاه الديني وهو من أجل تعلم الكتب الدينية العربية (القدرة على قراءة وفهم الكتب الدينية العربية الممثلة بالكتب التراثية).

للحصول على هذا الهدف المطلوب فى مجال تعليم اللغة العربية كان اهتمام المعاهد السّلفية بتدريس قواعد اللغة العربية كبير جدا، وتخصص لها وقتا واسعا ويعتبرها المعيار الأساسي في نجاح تعليم

Copyright © 2018 PENERBIT UIN

اللغة العربية. وعلى هذا السبب، يصبح مُتخرّج المعاهد السلفية ماهرين فعلا في قراءة الكتب الدينية العربية قراءة صحيحة حسب القواعد العربية وترجمتها إلى اللغة المحلية، وفي هذه الترجمة تتبين بوضوح مواقع الكلمات فى الجملة رغم أن الكتب المقروءة خالية من الشكل.

وللحصول على ترقية قدرة الطلاب على مهارة الكلام ومهارة الاستماع تُدرس مادة من أجلها وهي المحادثة بالعربية مع وجود البيئة اللغوية داخل حرم المعهد. وأما للحصول على ترقية مهارة الكتابة فهي عن طريق الاختبارات للطلاب عند عملية التقويم، حيث أن جميع الاختبارات التى عُقدت في المعاهد السّلفية تكون باللغة العربية من حيث الأسئلة والأجوبة.

ب)- محتوى المنهج التعليمي

١- المواد المدروسة في المعاهد السّلفية

يشتمل محتوى منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية على دروس قواعد اللغة العربية ثم تليها الدروس الدينية الهادفة إلى تعميق علوم الشريعة الإسلامية وكلاهما باستعمال الكتب التراثية العربية.

وأهم مايترتب على تحديد هدف تمكين الطلاب من فهم النصوص العربية فكان تركيز محتوى المنهج التعليمي على الإلما بمواد قواعد العربية وتنمية مهارة الترجمة إذ إن لها صلة وطيدة بفهم النصوص العربية وترجمتها.

ومن كتب النحو المدروسة هي: ١-تحفة السنية (محمد محي الدّين عبد الحميد)، ٢- الآجرومية (أبو غبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي)، ٣-العمريطى (شرف الدّين يحيى العمريطي)، ٤-المتمّمة (عبد الله بن أحمد الفاكهي)، ٥-ألفية ابن مالك (محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي)، ٦-الكفراوي (حسن الكفراوي)، ٧-مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب (لأبى هشام الأنصاري).

ومن كتب الصرف المدروسة هي: ١-الأمثلة التصريفية في المدارس السّلفية (محمد معصوم بن على)، ٢-حل المقال من نظم المقصود (محمد عليش)، ٣-قواعد الصرفية، ٤-اللباب علل البناء والإعراب (الإمام الإكبري)، ٥-التصريف (عزّ الدين إبراهيم زنجاني).

Copyright © PENERBIT UIN

ومن كتب علم البلاغة المدروسة: ١-جواهر المكنون (للشيخ أحمد الدمنهورى)، ٢-جواهر البلاغة (للشيخ أحمد الهاشمي)، ٣-كواكب الدرية (للشيخ عبد الباري الأهذال).

وبجانب هذه المواد المدروسة، هناك مواد أخرى وهي سلسلة كتاب "اللغة العربية" الصادرة من وزارة الشؤون الدينية وهي الكتب المقررة لمستوى طلاب المدرسة الثانوية التابعة للمنهج الدراسي الحكومي، وسلسلة كتاب "تعليم اللغة العربية" الصادرة من وزارة الشؤون الدينية وهي الكتاب المقررة لمستوى طلاب المدرسة العالية التابعة للمنهج الدراسي الحكومي.

٢- تنظيم منهج تعليم اللغة العربية

الهدف من تنظيم المنهج هو تسهيل الطالب قي مطالعة ودراسة الدروس وفي متابعة نشاطات العملية التعليمية للوصول إلى الأهداف الدراسة المرجوة.

بعض المعاهد السّلفية كانت أنظمة مناهجها على شكل منهج المواد المنفصلة *(Separate Subject Curriculum)*، حيث ترتب المواد الدراسية على أساس الفصل فيما بينها، بحيث تمثل كل مادة جانبا من جوانب التراث الثقافي وتوزع هذه المواد على سنوات دراسة التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

وفي بعض المعاهد السلفية الأخرى كانت أنظمة مناهجها على شكلين، وهما:

١- منهج المواد المترابطة *(Correlated Curiculum)*، وهو نظام منهج التعليم القابل للتكيف، حيث يري هذا المنهج إلى أن كل مادة دراسية لابد من ارتباطها بعضها مع البعض كما أنها تقوى بعضها مع البعض، فيعرض المواد الدراسية وكأنها سلسلة حلقات متشابكة كل حلقة منها يجب أن تنسجم مع ما قبلها أو تبنى على سابقتها.

٢- المنهج المتكامل *(Integrated Curriculum)*، وهو نظام منهج التعليم الملزم بتوحيد المواد الدراسية فى إتجاه واحد.

Copyright © 2013 PENERBIT NEM

ج)- طريقة التعليم

طريقة التعليم هي الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة، وتتضمن الطريقة من أساليب وإجراءات وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة.

طريقة تعليم اللغة العربية المستخدمة في المعاهد السّلفية في الأغلبية هي **طريقة النحو والترجمة** (*Grammar Translation Method*) التي تنظر إلى اللغة على أنها حفظ القواعد والإلمام بها نظريا -وهذا مايشبه بأسلوب التحفيظ- وأن تعلم اللغة العربية هو تعلم تلك القواعد مع القدرة على القراءة والترجمة.

وعلى هذا الأساس يكون منهج تعليم اللغة العربية هو المنهج النحوي (*Gramatical Syllabus*)، بتقديم المحتوى اللغوي في شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد استنادا إلى منطقين, أولهما: أن اللغة نظام، ومؤدى المنطلق الثّاني هو أن لكل معنى تركيبا لغويا يناسبه.[١٥٩]

يشيع مع المنهج النحوي استخدام طريقة النحو والترجمة المنطلقة من نفس المنطلق السابق وهو أن اللغة مجموعة من القواعد التي إن تعلمها الفرد استطاع استخدام اللغة والتي تزود الطالب بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجمي وليس على أساس الحاجة الفعلية للطالب.

مدخل وإجراءات طريقة النحو والترجمة

(أ)- النظرية والمدخل

ذكر دوجلاس بروان أن طريقة النحو والترجمة لا تنطلق من أي مدخل أو نظرية لغوية لأنها طريقة تقليدية التي تمثل الآراء التقليدية

---

[١٥٩] **رشدى أحمد طعيمة، تعليم العربية لغيرالناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٩٩**

نحو اللغة والتى ترى أن اللغة هي القواعد النظرية والنصوص المكتوبة، وليست وسيلة للاتصال والتفاهم بين الشعوب.[١٦٠]

هناك من يرى أن هذه الطريقة تعتمد على نظرية الملكات العقلية فى التدريب الشكلي في علم النفس، تلك النظرية التى تؤمن بانقسام العقل إلى عدة مناطق، كل منطقة مختصة بملكة معينة، كملكة التفكير وحل المشكلات وغيرها.[١٦١]

والهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية من خلال طريقة النحو والترجمة هو تمكين الدارسين من قراءة النصوص المكتوبة باللغة العربية، والاستفادة من ذلك فى التدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنية وتذوق الأدب المكتوب والاستماع به، ولهذا يصرف المعلم معظم وقته فى الحديث عن اللغة بدل الحديث بها.

لهذا، كان اختيار المفردات وفقا لورودها فى النصوص المقروءة والحرص الشديد على فهم كل كلمة فى النص من خلال الترجمة من غير نظر لمعايير الحاجة إلى هذه الكلمات فى الفهم والاتصال، والحرص على حفظها معزولة عن سياقها.

استخدمت طريقة النحو والترجمة نظرية الفروع فى تعليم اللغة، والمراد بها في تعليم اللغة هي تقسيم اللغة فروعا، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه مثل الصرف، والقواعد، والبلاغة، وغيرها. ولتطبيق هذه النظرية يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة فى الجدول الدراسي. ومن مظاهر نظرية الفروع فما يلي: ١)- حصص تدريس اللغة موزعة على هذه الفروع، ٢)- لكل فرع منهج خاص به، ٣)- في الامتحانات توزع الدرجات على هذه

---

[١٦٠] دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلى شعبان، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م)، ص ١٠٢

[١٦١] صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م)، ص ٤٠

الفروع، ٤)- وكذلك الأمر فى التفتيش، فإن المفتش يختبر التلاميذ فيما يريد من هذه الفروع كل فرع على حدة.[١٦٢]

تميل نظرية الفروع أيضا إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة، فمهمة المنهج الذي يكون فيه لكل مادة دراسية شخصية مستقلة ومعلومات مستقلة تماما عن كل اعتبارات المواد الأخرى ومعلوماتها، ويقال بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، لأن هذه المواد الدراسية لا ترتبط بعضها بعضا بل هي تنفصل لوحدها دون الأخرى.

(ب)- مداخل الطريقة

يقصد بالمداخل مجموعة الافتراضات التي تستند إليها الطريقة والتي تعتبر المنطلق لفهم خطواتها ومن ثم تقويمها، ومن أهم المنطلقات التي تكمن وراء هذه الطريقة ما يلي:

١- اللغة أساسا نظام من القواعد التي يمكن استقرارها من النصوص اللغوية والإلمام بهذه القواعد شرط أساسي لممارسة اللغة.

٢- تعلم اللغة تدريب عقلي يمكن النظر إليه بشكل ضمني على أنه نشاط ذهني يشتمل على تعلم القاعدة عن طريق الترجمة.

٣- تعتبر اللغة الأولى للدارس هي النظام المرجعي في اكتساب مهارات اللغة الثانية.[١٦٣]

(ج)- إجراءات الطريقة

يمكن إيجاز إجراءات الطريقة كالتالي:

١- يلم الدارس بقواعد اللغة العربية ويتعرف أصواتها وقواعدها وخصائصها أولا.

٢- تقدم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقي لها.

٣- تقدم الأمثلة والنصوص والتراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة وقواعدها.

---

[١٦٢] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (القاهرة: دار المعارف، د ت)، ص ٥٦

[١٦٣] صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م)، ص ٤٠

Copyright © 2018 PENERBIT NEW

٤- ضبط النصوص والأمثلة والشواهد مرتبطة بمعرفة النظام اللغوي والنحو والصرفي.
٥- تنمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسي من أهداف هذه الطريقة.

أسلوب عملية تعليم اللغة العربية فى ضوء هذه الطريقة ما يلى:

يقرأ المدرس كتابا ثم يترجمه كلمة فكلمة باللغة المحلية، وبعد أن تمّت القراءة والترجمة انتقل إلى فصل أو باب آخر شرع بشرحه وبيان ما تضمّنه من القواعد مع الإتيان بمثال منه، والخطوة التالية تأتي من جانب التلاميذ بأن يقرأوا الكتاب ويترجمه مثل ما فعل الأستاذ ثمّ يتأمل عن مضمونه من القواعد والتعريفات ثمّ يحفظها.

بناء على ذلك فإن هذه الطريقة لا تكلف المعلم شيئا ولا تتطلب منه جهدا يذكر فى التحضير للدروس ووظيفة المعلم في ثانوية، فمهمته تنحصر فى تدريس الكتاب المقرّر وشرح جميع محتوياته بالتفصيل وترجمتها إلى اللغة الأم، وليس له دور يذكر في اختيار الكتاب أو الحذف من موضوعاته أو الزيادة عليها، ومن ثَمّ لا يستطيع تغيير طريقة التدريس أو التعديل فيها.

فيما يتعلق بتدريس قواعد اللغة العربية فإن منهجها الدراسي يقوم على المواد التى تحتوي عليها الكتب المستخدمة، ابتداء من الكتب الصغيرة واليسيرة حتى الكتب الكبيرة، وعلى سبيل المثال: فعلم النحو يتكون من معنى الكلام والإعراب وعلاماته والأفعال ومرفوعات الأسماء ومحفوضات الأسماء.

وبجانب طريقة النحو والترجمة، هناك طريقة أخرى مستخدمة وهي مزيج من عدة الطرائق يختارها المعلم التى يراها مناسبة وفقا للموقف التعليمي أي **الطريقة الانتقائية** (*Situational Method*) مما يعني أن المنهج لا يتعصب لطريقة معينة وإنما يعطي للمعلم حرية في اختيار ما يراه مناسبا من الطرق المعروفة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

هناك أكثر من تسمية لهذه الطريقة، فمن أسمائها الشائعة الأخرى هي الطريقة التوليفية أو الطريقة المختارة أو طريقة المعلّم، ورغم تعدد المصطلحات التى تطلق على هذه الطريقة فإنها تعني شيئا

Copyright © 2016 PENERBIT UMM

واحدا هو تحرر المعلم من قبضة الانتماء الضيق لطريقة تدريس معينة وأخذه بالأساليب الإيجابية فى الطرق المختلفة من أجل توظيفها فى التدريس حسب معطيات الموقف التعليمي في صفوف اللغة.[١٦٤]

ترى هذه الطريقة كما ذكر الخولي، أن المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجته وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم، إذ لا توجد طريقة مثالية تماما أو خاطئة تماما، كما أن لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلّمين، فعلى المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التى تناسب طلابه بغض النظر عن انتمام الأساليب لطرق تدريس مختلفة، إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب التى تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي التعلّمي الذى يجد المعلم نفسه.[١٦٥]

وعلى هذا الأساس، يكون منهج تعليم اللغة العربية المستخدم هو منهج المواقف (*Situational Syllabus*) أو المحتوى المتمركز حول المواقف، يقصد بمنهج المواقف تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة.[١٦٦]

ينطلق منهج المواقف من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة، وهذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في هدفها عن تلك التي تبني للمنهج النحوي، فبدلا من تدريس الجمل في فراغ يتم تقديمها في مواقف يؤديها المعلم كأن يأتي ببعض الحركات وهو يتكلم "أنا أكتب الدرس" وكأن يفتح الباب ويقول "الباب مفتوح".

---

[١٦٤] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق–الأساليب–الوسائل)، المرجع السابق، ص ٤٧–٤٨

[١٦٥] مُحَمَّد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص ٢٦

[١٦٦] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ١٠١

إذا كان المنهج النحوي يستند إلى حقيقة مؤداها أن اللغة نظام وتعلم النظام شرط لاستخدام اللغة، فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق والأهمية، وهي أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد.[١٦٧]

مدخل وأسلوب تعليم الطريقة الانتقائية

(أ)- النظرية والمدخل

النظرة إلى أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل وفي أشكاله المختلفة، لذلك فيجب أن تكون عملية تعلم اللغة سعيا إلى بناء كفاية اتصالية، وتعليم اللغة هو البحث عن أي وسيلة متاحة تؤدي إلى بناء هذه الكفاية لدى المتعلم وعدم التقيد بطريقة واحدة أو نمط محدد من أنماط التدريس، ويعرف هذا المبدأ في الاتجاهات المعاصرة لتعليم اللغات الأجنبية بالمدخل الاتصالي.[١٦٨]

بعض الافتراضات تستند عليها نظرية الطريقة الانتقائية:

١)- كل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية.

٢)- لا توجد طريقة مثالية، ولكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها.

٣)- لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع اطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.

٤)- المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب المتعلم.

---

[١٦٧] **رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ١٠٢**

[١٦٨] **عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٩ م)، ص ١٥٥**

Copyright © 2018 PEER BIT VIEW

٥)- على المعلم أن يشعر أنه حرّ في استخدام الأساليب التى تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة.[١٦٩]

(ب)- أسلوب التعليم

من أسلوب الطريقة الانتقائية هو أن يشعر المعلم أنه حر في استخدام الأساليب التى تناسبه وأن يشعر المعلم حرا أيضا من قبضة الانتماء الضيق لطريقة تدريس معينة وأخذه بالأساليب الإيجابية فى الطرق المختلفة من أجل توظيفها فى التدريس حسب معطيات الموقف التعليمي في صفوف اللغة، كما يجتهد المعلم في الوقت نفسه على تجنب سلبيات الطرق الأخرى حتى لا تعوقه عن أداء واجبه على الوجه المطلوب.

وبجانب الطريقة الانتقائية، أُستخدمت أيضا **الطريقة المباشرة** *(Direct Method)* حيث تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء أو بين العبارة والفكرة من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم، فبموجب هذه الطريقة فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة، لأن الطريقة المباشرة تعطي الأولوية لمهارة الكلام على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسيّ.

مدخل وأسلوب تعليم الطريقة المباشرة

(أ)- النظرية والمدخل

النظرة إلى اللغة على أنها سلوك إنساني طبعي والأصل فيها الكلام الشفهي وليست الكتابة إلا مظهرا ثانويّا طارئا على اللغة، لذلك فينبغي أن يكون تعلم اللغة سلوكا طبعيا يتم بطريقة طبعية مباشرة ولا ينبغي أن يكون تعلم لغة معينة بوساطة لغة أخرى لأن العلاقة بين اللغة ومدلولاتها علاقة مباشرة يمكن تعلمها من عير حاجة إلى الترجمة،

---

[١٦٩] **عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق–الأساليب–الوسائل)، المرجع السابق، ص ٤٧–٤٨**

واللغة الثانية يمكن تعلمهما بنفس الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم.[١٧٠]

وأما مداخل الطريقة المباشرة فهي من أهمها:

١)- أن الطريقة التى يتم بها تعلم اللغة الثانية تتماثل مع الطريقة التى تعلم الفرد بها لغته الأولى.

٢)- يستند تعلم اللغات إلى نتائج دراسات علماء النفس الترابطين.

٣)- في ضوء المنطلقين السابقين ينبغى تدريس اللغة أصواتا وجملا في إطار موقف طبيعي ترتبط هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها سواء عن طريق تجسيد الفعل من المعلّم أو لعب الدور أو عن طريق إحضار عينة من الأشياء التى تدل عليها الكلمات وذلك بالطبع في حدود البيئة التى يتحرك الدارس فيها.

٤)- يترتب على هذه المنطلقات أيضا أن الترتيب الطبيعي في تعلم مهارات اللغة هو الاستماع - فالكلام - فالقراءة - فالكتابة، ليس معنى هذا أن الفرد ينتظر بلا قراءة حتى ينتهي الكلام وإنما المقصود بهذا الترتيب أن الفرد لا يكتب إلا ما قرأ، ولا يقرأ إلا ما نطق، ولا ينطق إلا ما استمع إليه.[١٧١]

(ب)- أسلوب التعليم

أسلوب عملية تعليم اللغة العربية في ضوء الطريقة المباشرة مايلى:

١- أن الهدف الأسمى الذى تنشده هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر باللغة العربية وليس بلغته الأولى.

٢- ينبغي تعليم اللغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أية لغة وسيطة.

٣- النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه.

---

[١٧٠] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٩ م)، ص ٦٦

[١٧١] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص ٦٢-٦٣

Copyright © 2013 PUTERBITVIEW

٤- يتم شرح الكلمات والتراكيب الصعبة باللغة العربية لأن هذه الطريقة تهتم بتنمية الدارس على قدرة الكلام.[١٧٢]

د)- الوسائل التعليمية

تقصد بالوسائل التعليمية هي أداة يستعملها التلميذ في عملية التعلم واكتساب الخبرات وإدراك المبادىء بسرعة وتطوير ما يكتسبه من معارف بنجاح، ويستعملها المعلم لتيسر له جوّا مناسبا يستطيع فيه العمل بأنجح الأساليب وأحدث الطرق للوصول بتلاميذه إلى الحقائق والعلم الصحيح بسرعة وقوة وبأقل كلفة.

إنه ليس من الممكن القول، أن وسيلة من الوسائل أهم من الأخرى أو أكثر فائدة من غيرها، فلكل وسيلة أهمتها وميزاتها وفوائدها، وكل منها تستخدم في المجال الذي تصلح له، وما دامت كلها عبارة عن وسائل لتوصيل الأفكار والمفاهيم التربوية والتعليمية والثقافية للأجيال اللاحقة فإنها جميعا هامة ومفيدة.

لقد استعانت عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في المعاهد السّلفية بالوسائل التعليمية بشتى أنواعها:

١- الوسائل البصرية (تشتمل على السبورة والكتب العربية)

٢- الوسائل السمعية (تشتمل على جهاز التسجيل والأشرطة باللغة العربية)

٣- الوسائل السمعية البصرية (تشتمل على التلفيزيون والكومبيوتر).

وقد استعانت أيضا عملية تعليم اللغة العربية باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل "مختبر اللغة" المتكونة من: ١-مختبر الاستماع، ٢-مختبر الاستماع والترديد، ٣-مختبر الاستماع والترديد والتسجيل.

من المميزات التي يحققها تدريس اللغة في المختبرات اللغوية أن المتعلم:

---

[١٧٢] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ١٢٩-١٣٠

١- يتمكن من المحاكاة الصحيحة للغة لأن المختبر يزوده بأنماط لغوية تتميز بالدقة في النطق.
٢- يتمكن من ممارسة اللغة المتعلمة سماعا ونطقا.
٣- يكسر حدة الخجل التي يحس بها المتعلم عندما يخطئ أمام زملائه في الفصول العادية.
٤- يساعد الدارسين على التحكم في سير الدرس من حيث السرعة والابطاء والتكرار والتسجيل والإعادة.

جدير بالذكر هنا، أن هناك نشاطات متنوعة كوسيلة لترقية مستوى اللغة العربية لدى الطلاب في المعاهد السّلفية، مثل:
١- المحاضرة العامة باللغة العربية.
٢- مسابقة الخطابة المنبرية العربية في المناسبات الدينية.
٣- معامل القراءة الممثلة بمكتبة الطلاب المشتمل على الكتب العربية.
٤- بيئة لغوية داخل مسكن الطلبة مهما كانت الظروف.

هـــــ)- التقويم

التقويم عبارة عن مجموعة من الأنشطة لمعرفة ما توصلت إليه العملية التعليمية، وقد ينتهى التقويم بوضع النتائج للطلاب في كل الفصل، وهناك أنواع كثيرة من التقويم مثل: اختبار الكفايات الأساسية، أو الاختبار التحصيلي في آخر كل الوحدة الدراسية التى يمكن إجرائها تحريريا أو شفويا.

يساعد التقويم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحديد مستوى الطلاب قبل البدء في البرنامج حتى يمكن وضعهم في المستوى اللغوي المناسب ولقياس مدى تحصيل الطلاب في المهارات اللغوية المختلفة وتعرف مواطن القوة والضعف عندهم فيزيد المدرس من الأولى ويعالج الأخرى, وهو وسيلة التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها من العملية التعليمية.

والتقويم عملية مستمرة شاملة لا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة، هناك ثلاثة أنواع من الاختبارات اللغوية يجلسها الطلاب عند تعلمهم اللغة العربية في المعاهد السّلفية، وهي:

Copyright © 2010 PENERBIT NEM

١- الاختبار التصنيفي، ويجلسه الطلاب قبل بداية الدراسة بهدف التعرف على مستواهم اللغوي قبل أن يتلقوا دروس اللغة العربية، ويتم على أساس نتيجة هذا الاختبار تصنيف الطلاب إلى مجموعات وفصول.
٢- الاختبار التحصيلي، ويجلسه الطلاب في نهاية الفترة الأولى والثانية بهدف التعرف على مدى سيطرتهم على المواد المدروسة في كل فترة.
٣- الاختبار الشامل، ويجلسه الطلاب في نهاية البرنامج أو بعد أن يكملوا فترتين من الدراسة ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى نجاح الطلاب وتقدم مستواهم اللغوي بالمقارنة إلى ما كانوا عليه في بداية البرنامج.

أساليب تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المعاهد السّلفية متعددة، منها ما يجريه المعلم في الفصل ومنها ما تقوم به إدارة البرنامج سواء قبل انتظام الطلاب فيه، فيكون تصنيفا لهم وتشخيصا لمستوى أدائهم، أو في منتصف البرنامج فيكون تقويمهم ختاميا ولكل أسلوب من أساليب التقويم هذه هدفه وطريقة إعداده وإجرائه.

هناك نظام التقويم المتبع لقياس الإجادة اللغوية لدى الطلاب خلال دراستهم اللغة العربية في المعاهد السّلفية على الشكل الاختبارات الآتية:

١- الاختبار اليومي (المراجعة) شفويا كان أو تحريريا
٢- الاختبار الأسبوعي (التمرين) تحريريا لا شفويا
٣- الاختبار لنصف السنة ولآخر السنة تحريريا لا شفويا
٤- **اختبار مهارة القراءة بضبط** مضمون الكتب الدينية العربية
٥- اختبار حفظ النظم

بهذا يمكن القول هنا، أن نظام التقويم المتبع لقياس الإجادة اللغوية يشبه بالتقويم البنائي أو التكويني *(Formative Evaluation)* وهو ذلك النوع من التقويم الذى يحدث عدة مرات أثناء تطبيق البرنامج وبالتقويم الختامي *(Summative Evaluation)* وهو ذلك النوع من

Copyright © 2013 PEARBITMEM

التقويم الذى يحدث قبل نهاية البرنامج مباشرة للوقوف على مدى تحقق من أهدافه.

فيما يلي خلاصة عناصر منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية كالتالي:

عناصر المنهج	منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية
أهداف المنهج التعليمي	تشتمل أهداف المنهج التعليمي على جميع المهارات اللغوية الأربع غير أن تطبيقها مازالت الأهداف تتركز كثيرا على مهارة القراءة وإلى حد ما على مهارة الكلام.
محتوى المنهج التعليمي	محتوى المنهج التعليمي مشتمل على دروس قواعد اللغة العربية مثل: الأجرومية، العمريطي، المتممة، مغني اللبيب، منظومة لالفية إبن مالك وغيرها. ثم تليها الدروس الدينية لتعمق علوم الشريعة الإسلامية وكلاهما باستخدام الكتب التراثية العربية.
طريقة التعليم	طريقة التعليم المستخدمة طريقة النحو والترجمة وهي ما تشبه بأسلوب التحفيظ، والمنهج التعليمي المستخدم هو المنهج النحوي، وكان تنظيم المنهج المستخدم على شكل منهج المواد الدراسية المنفصلة. وبجانب هذه الطريقة استخدمت أيضا الطريقة الانتقائية والطريقة المباشرة وهما ما تقارب وتشبهان بأسلوب التمهير وتحقيق التواصل، والمنهج التعليمي المستخدم هو منهج المواقف وغالبا ما يكون تنظيم المنهج المستخدم وراء هاتين طريقتين هما على شكل منهج المواد الدراسية المترابطة وعلى شكل منهج المواد المتكامل.
وسائل التعليم	وسائل التعليم المستخدمة مكونة من الوسائل السمعية البصرية (باستخدام تلفيزيون وكومبيوتر وفيديو)، والوسائل البصرية (باستخدام السبورة والصور

Copyright © 2018 PTIPERPUSTAKAAN

	والكتاب المقرر)، والوسائل السمعية (باستخدام المسجلة الصوتية) وكذلك معامل القراءة المشتملة على الكتب الدينية والعربية والمعمل اللغوي والبيئة اللغوية.
عملية التقويم	هناك ثلاثة أنواع من الاختبارات اللغوية يجلسها الطلاب عند تعلمهم اللغة العربية وهي: الاختبار التصنيفي، والاختبار التحصيلي، والاختبار الشامل. وأما نظام التقويم لقياس الإجادة اللغوية بخمسة أنواع، وهي: الاختبار اليومي، والاختبار الأسبوعي، والاختبار لنصف السنة ولآخر السنة، والاختبار الخاص لمهارة القراءة، واختبار حفظ النظم.

Copyright © 2015 PENERBIT NEM

الفصل الرابع

دراسة تقويمية
منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

المبحث الأول: دراسة تقويمية عن أهداف المنهج من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

المبحث الثاني: دراسة تقويمية عن محتوى المنهج من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

المبحث الثالث: دراسة تقويمية عن طريقة التعليم من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

المبحث الرابع: دراسة تقويمية عن وسائل التعليم من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

المبحث الخامس: دراسة تقويمية عن التقويم من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

Copyright© 2018 PUTRABIL NEM

دراسة تقويمية
منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

يشتمل منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية من حيث البنية على جميع عناصر المنهج التعليمي الخمسة، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطريقة التعليم، ووسائل التعليم، والتقويم.

وستحلل السطور التالية بنية هذا المنهج التعليمي وما فيها من العناصر لاكتشاف ماله وما عليه من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الأول: دراسة تقويمية عن أهداف المنهج من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

ستحلل السطور التالية بنية أهداف المنهج التعليمي وما فيها من العناصر لاكتشاف ماله وما عليه من منظور أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أ)- مناقشة عن أهداف المنهج التعليمي من منظور أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أهداف منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية مشتملة على جميع المهارات اللغوية الأربع، إلا أن أهداف مهارة القراءة أكثر اهتماما من غيرها لوجود الاتجاه الديني الذى يرى أن تعليم اللغة العربية لابدّ من أن يكون له علاقة متينة بالدين الإسلامي وهو تمكين الطلاب من قراءة وفهم النصوص العربية وعلى رأسها الكتب الدينية العربية.

للحصول على الهدف المطلوب كانت المعاهد السّلفية تهتم كثيرا بتدريس قواعد اللغة العربية باستخدام مصادر الكتب التراثية العربية حيث تُقرأ هذه الكتب وتترجم ثم تشرح شرحا وافيا مع تحليل إعرابي

Copyright © 2018 PUTRABIT INEM

وبيان صرفي، ويحصل الطلبة على المفردات عن طريق الكتب المدروسة.

وعلى هذا السبب يصبح مُتخرج المعاهد السّلفية ماهرين فعلا في قراءة الكتب الدينية االعربية قراءة صحيحة حسب القواعد العربية كما أنهم ماهرين فعلا في ترجمتها إلى اللغة المحلية حسب مواقع الكلمات في الجملة رغم أن الكتب المقروءة خالية من الشكل.

إن صياغة أهداف المنهج التعليمي المُستخدمة في المعاهد السّلفية مع وجود الميل إلى مهارة القراءة أكثر من مهارة أخرى تدل على أن أهداف المنهج لا تتوافق مع "نظرية أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" المستهدفة إلى إتقان استخدام اللغة العربية ومعرفة خصائصها والتعرف على ثقافتها، وبعبارة أخرى أن يعلم المدرس الطالب اللغة وأن يعلمه عن اللغة وأن يتعرف على ثقافتها.

وعلى هذا الأساس لابدّ على معلم اللغة العربية أن يسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاثة السابقة في تعليم اللغة العربية وهي الكفاءة اللغوية، والكفاءة الاتصالية، والكفاءة الثقافية.

ذكر رشدي أحمد طعيمة تفاصيل هذه الأهداف الثلاثة في تعليم اللغة العربية على النحو التالي:

١- الكفاءة اللغوية، تعني بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية تمييزا وإنتاجا، ومعرفة بتراكيب اللغة العربية وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة للفهم والاستعمال.

٢- الكفاءة الاتصالية، تعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

Copyright © 2018 PENERBIT IAIN

٣- الكفاءة الثقافية، تعني بها فهم المتعلم على ما تحمله اللغة العربية من ثقافة التي تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعادتهم وآدابهم وفنونهم.[١٧٣]

وقد ظلت التربية فى العصور القديمة تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها، وأهملت كثيرا من النواحى الوظيفية للغة حيث ترتب على هذه النظرة القديمة كثير من الأخطاء، يرجع بعضها إلى المناهج الدراسية وإلى طرائق التدريس وإلى تحديد الغاية من درس اللغة.

فمن تلك الأخطاء فى المناهج أنه كان يراعى في وضعها مايسمى بزيادة الثروة اللغوية والمبالغة في الاهتمام بالمصطلحات الجافة، فنشأ عن ذلك مناهج تحتوى على مجموعة من متن اللغة يحفظها الطلاب وهي ألفاظ غريبة لن يستعملوها فى إنشائهم ولا تعرض لهم في قراءتهم.

كما قصدت هذه المناهج إلى تكليف التلاميذ أن يستظهروا أساليب لغوية مختلفة لا تتفق مع لغة الحياة، وقد أدى ذلك إلى إملال التلاميذ والإثقال عليهم وتنفيرهم من درس اللغة، وانعكس أثر ذلك أيضا على طرق التدريس, فكان موقف الطالب دائما موقفا سلبيا، وكان المدرس دائما في موقف الإلقاء والتلقين، وأصبحت الغاية من درس اللغة الإلمام بمفردات كثيرة وحفظ المصطلحات المختلفة، وصار ذلك هو مقياس التفاضل بين الدارسين.

إن حاجات المتعلمين في المعاهد السّلفية تجاه دراسة اللغة العربية لا تقتصر على فهم المقروء فحسب، وإنما تتوسع الحاجة إليها أكثر من مجرد مهارة القراءة، وذلك مثل حاجاتهم إلى مهارة الكلام لوجود الرغبة لبعض الطلاب الذين سيواصلون الدراسة إلى الدول العربية بعد انتهاء دراستهم من المعاهد السّلفية.

---

[١٧٣] **رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٦٣**

ثم إن "قرار الحكومة الإندونيسية تجاه تعليم اللغة العربية تؤكد بجعلها بمنزلة اللغة الأجنبية" حيث تشير إلى أن تكون أهداف تعليم اللغة هي تنمية كفاءة مهارة الطلاب اللغوية الممثلة بثلاثة أمور، وهي: ١)- إتقان مهارة الكلام مستخدمة تلك اللغة الأجنبية المدروسة. ٢)- معرفة حضارة الوطن صاحبة تلك اللغة المدروسة، ٣)- دراسة تلك الحضارة من خلال قراءة الكتب المكتوبة بتلك اللغة الأجنبية المدروسة.

هذه الأمور كلها تتوافق بنظرة التربية الحديثة إلى اللغة على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحى الثقافية وعلى أنها أداة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره، وأساس هذه النظرة أمران اثنان، وهما:

١- أنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد.
٢- أنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئا يحتاج إليه في حياته.

وبناء على "نظرية تعليم اللغة العربية الصحيحة" فمن المفروض أن تكون أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تشتمل على جميع المهارات اللغوية ولا تتركز في مهارة واحدة، بل لابد من الاتجاه بالمناهج إلى الناحية العملية وذلك بتدريب التلاميذ على جميع المهارات اللغوية واستبعاد الموضوعات التي لا تتصل اتصالا مباشرا بالوظائف الأساسية.

ولعل في مقدمة ما يساعد على النهوض بواقع تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية والارتقاء به على رأي الكاتب هو وضوح أهداف المنهج المرسومة لتدريس كل من المهارات اللغوية، وذلك لأن وضوح الأهداف تساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط وأنماط التقويم.

وتساعد تحديد أهداف المنهج أيضا على وضوح الغاية ومعرفة الاتجاه، إذ أن وضوح الغاية شرط أساسي لبلوغها، كما أن هذا التحديد يساعد على اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق الهدف، إذ لم تعد هناك طريقة واحدة تصح لتحقيق الأهداف جميعا، فإذا ما كان الهدف واضحا ومحددا اختيرت الطريقة المناسبة، إذ عندما يكون الهدف واضحا يحسن

COPYRIGHT© 2018 MATERI FNM

الاختيار، وهذا ما ينطبق على الوسائل والأدوات أيضا، ويضاف إلى ذلك أن تحديد الأهداف يساعد على عملية التقويم.

ب)- الموافقة بين أهداف المنهج التعليمي المستخدمة بأهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

للحصول على الموافقة بين أهداف المنهج التعليمي المستخدمة في المعاهد السّلفية بأهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لابدّ من إعادة النظر في أهداف المنهج التعليمي باستمرار لعملية المراجعة.

وأول خطوة للحصول على الموافقة بينهما لابدّ من إعادة النظر عن حقيقة ماهية مفهوم الهدف، فالهدف هو عنصر أساسي من عناصر المنهج لأن جميع العناصر الأخرى ترتبط بها ارتباطا وثيقا، وهذه الأهداف يجب أن تكون ملبية لحاجة التلاميذ وأن تكون الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق في ظل إمكانات المدرسة.

تنقسم أهداف المنهج التعليمي إلى قسمين، وهما أهداف عامة وأهداف خاصة. تتمثل أهمية هذه الأهداف العامة في أنها: ١)- تمثل الغاية النهائية من عملية التربية، ٢)- تحدّد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل الثقافة وغيرها، ٣)- تقدم دليلا لما يركز عليه في البرنامج التعليمي.

وأما أهداف المنهج التعليمي الخاصة، فتتمثل أهميتها: ١)- تبين الجوانب التى يجب التأكيد عليها وما الذي ينبغي اختياره من محتوى المنهج، ٢)- تقدم دليلا يساعد في اختيار الخبرات التعليمية وأوجه النشاط المناسبة وفي تحديد مستويات ما يعلم وكيف يعلم، ٣)-تساعد في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها إلى أهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة يسهل تحقيقها.

وعلى ضوء هذا المفهوم تنقسم أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى قسمين، وهما: أهداف عامة وأهداف خاصة. تسعى أهداف المنهج التعليمي العامة إلى تزويد الطلاب بقدرة الاستيعاب شفاهة وكتابة ثم يضاف إليها الهدف الديني ويتمثل بتزويد الطلاب بالقدرة على فهم النصوص العربية الدينية، وإلى إتقان استخدام اللغة العربية ومعرفة خصائصها والتعرّف على ثقافتها.

Copyright © 2018 PENERBIT NAM

وفي ضوء هذه الأهداف العامة يسعى المنهج إلى تحقيق الأهداف الخاصة من خلال المهارات اللغوية الأربع، ويسعى المنهج إلى تحقيق تلك الأهداف العامة على المستوى الاستماعى من خلال أهداف مهارة الاستماع وعلى مستوى النطق والتحدث من خلال أهداف مهارة الكلام وعلى مستوى فهم المقروء من خلال أهداف مهارة القراءة وعلى مستوى التعبير التحريري من خلال أهداف مهارة الكتابة، وبعبارة أخرى فهي تلك التي تختص بموضوع الدرس الذي يلقيه المعلم في حصة معينة.

هناك خصائص ينبغي توافرها في الأهداف الخاصة، وهي: ١)- إنه يصف ناتج التعلم وليس عملية التعلم، ٢)- إنه يشتمل على عبارات محددة واضحة، ٣)- إنه يصف ما يتوقع أن يحدث عند الطالب وليس ما يحدث من المعلم. ٤)- إنه واضح يمكن ملاحظته ومن ثم يمكن قياسه، ٥)- إنه يصف الحد الأدنى للأداء.

فعندما تنقسم أهداف منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية إلى أهداف عامة وأهداف خاصة فهي بمعنى أنها تتوافق مع مستويات الأهداف في ضوء المناهج المعاصرة حيث تنقسم مستويات الأهداف التى تشير إلى مدى التقدم الذى يجب أن يحرزه الطلاب فى فصل أو سنة، والأهداف التى تشير إلى نتائج التعليم المنتظر تحقيقها فى حصة واحدة أو أكثر.

للحصول على الموافقة بين أهداف المنهج المستخدمة في المعاهد السّلفية بأهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغى الأخذ بالخطوات التالية:

١)- يجب صياغة أهداف المنهج التعليمي على وجه شامل ويكون الجانب الديني هو أحدها، فيجب ربط الطالب بالثقافة العربية الإسلامية مع تنمية كل المهارات اللغوية لديه بحيث يجيد فهم المسموع واختيار التراكيب المناسبة عند الكلام مع ملاحظة صحة نطق الحروف العربية وكذلك الأمر في القراءة والكتابة إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة الحوار باللغة العربية.

COPYRIGHT © 2016 PEIERSIT VIEW

٢)- من حيث الأغراض التعليمية ينبغى عند وضع أهداف المنهج إدراك وظيفة اللغة الأساسية وهي تحقيق الاتصال بمعناه الشامل وفي أشكاله المختلفة، فيجب أن تكون عملية تعلم اللغة سعيا إلى بناء كفاية اتصالية بالمفهوم الشامل والمعنى الحقيقي للاتصال.

٣)- مما يساعد مدرس اللغة على تحقيق التوازن بين المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغة فعليه أن يكتب ذلك في خطة الدرس، فيجعل لكل مهارة نصيبا من الوقت، ثم أن الإخلال بالتوازن في تعليم المهارات سوف يؤدي إلى الإخلال بالأهداف التعليمية وبالتالي يؤدي إلى الإخلال بالتعلم ذاته.

ترى التربية الحديثة أن المهارات اللغوية تتمثل في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وأن المحادثة والكتابة تمثلان الإرسال للمعاني، على حين أن القراءة والاستماع تمثلان الاستقبال، وأن على معلمي اللغة أن يدربوا على هذه المهارات في إطار التكامل نظرا للوشائج العضوية بين هذه المهارات.

المبحث الثاني: دراسة تقويمية عن محتوى المنهج من منظور محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

إن محتوى المنهج التعليمي من أحد عناصر المنهج وأولها تأثيرا بأهداف المنهج، لهذا لا يعمل محتوى المنهج التعليمي بشكل منفصل عن المكونات الأخرى للمنهج، فالمعارف والحقائق التى يشملها ليست سوى وسيلة لبلوغ الأهداف المحددة للمنهج التعليمي، وأن عملية اختيار محتوى المنهج ليست عملية محددة وإنما هي عملية تأخذ في حسابها أبعادا كثيرة، فهي وإن كانت تحدد بدلالة الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها إلا أنها تنعكس بتفاعلاتها مع الأهداف على كافة عناصر المنهج ومكوناته.

أهم مايترتب على تحديد هدف تمكين الطلاب من فهم النصوص العربية فكان تركيز محتوى المنهج التعليمي في المعاهد السّلفية هو

Copyright © 2016 PEARL NEW

الإلمام بمواد قواعد اللغة العربية وتنمية مهارة الترجمة إذ أن لها صلة وطيدة بفهم النصوص العربية وترجمتها.

ومن كتب علوم قواعد اللغة العربية المشهورة المدروسة في المعاهد السّلفية هي: تحفة الثنية، الأجرومية، العمريطى، المتمّمة، ألفية ابن مالك، الكفراوي، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب (كتب النحو) الأمثلة التصريفية، حل المعقود من نظم المقصود، قواعد الصرفية، الإعلال، التصريف اللغوي (كتب الصرف)، جواهر المكنون، جواهر البلاغة، كواكب الدرية (كتب البلاغة).

أ)- مناقشة عن محتوى المنهج التعليمي من منظور محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن الأهداف الرئيسة التي ترمي إليها تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية مركزة على فهم المقروء، فمن شأنه أن يتركز المحتوى على مواد النحو والقواعد، لهذا كان محتوى المنهج مكون من الموضوعات النحوية مما يدل على أن المنهج ينحصر اهتمامه فى تزويد الطلاب بالمعلومات اللغوية دون المهارات اللغوية.

هذا الاهتمام البالغ بالجوانب النحوية على حساب جوانب أخرى من المهارات اللغوية مما يعنى أن التعليم على هذا النهج يسير على نهج غير صحيح لأنه يعتمد على الكتب النحوية وليس على الكتب التعليمية، إذ أن القواعد ليست هدفا في حد ذاتها وإنما هي وسيلة للوصول إلى المهارات اللغوية، وهذا لا يتوافق مع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذى يهتم ليس بتزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق اللغوية فحسب وإنما بتمكينهم من اكتشاف المهارات اللغوية على السواء.

والمشكلة حول المواد التعليمية حيث يركز المحتوى على النحو وليس على المحتوى التعليمي المفتقر إلى الأسس اللغوية التربوية والنفسية والثقافية سواء كان في اختياره أو تنظيمه، لهذا كان نظام التقويم المتبع لقياس التحصيل اللغوي للمتعلم في المعاهد السلفية يتركز إلى حد كبير على اختبارات جوانب المعرفة اللغوية ولا يهتم بجوانب الأداء اللغوي.

Copyright © 2016 FLWERRIT NEW

ب)- الموافقة بين محتوى المنهج التعليمي المستخدم بمحتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

للحصول على الموافقة بين محتوى منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية بمحتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يكون محتوى المنهج يعتمد على الكتب التعليمية الذي يهتم بتزويد الطلاب الكفاءات اللغوية العربية الثلاثة، وهي لغوية واتصالية وثقافية.

والكتاب الذي يصلح للتدريس هو الذي يوصل لهذه الأهداف اللغوية الأربع -القدرة على الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة- وأما كتب النحو فلا تكفي إلا لضبط القراءة ولا تحصل لتحصيل الأهداف السالفة الذكر.

ومتي يستند محتوى المنهج إلى الكتب النحوية دليل على أن محتوى المنهج لم تتوافق مع معايير محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المتضمنة من الأمور الآتية:

١)- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على تخطى حواجز الاتصال باللغة العربية.

٢)- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية، إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

٣)- أن يكون فى المحتوى ما يُعرف الطالب بخصائص العربية وإدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعليم العربية. وهذا يعني أن محتوى المنهج يستهدف إلى إتقان استخدام اللغة العربية ومعرفة خصائصها والتعرف على ثقافتها.

جدير بالذكر هنا، أن من أهم مشكلة محتوى المنهج بالمعاهد السّلفية أنه تيركز على مواد النحو والقواعد وليس على محتوى المنهج التعليمي المتكونة من الجانب اللغوي والحضاري للعربية، وهما على النحو التالي:

)١- الجانب اللغوي أي المادة اللغوية، يعرض الكتاب المدرسي الجيد لتعليم اللغة المادة اللغوية بصورة متكاملة بحيث يساعد الطالب كل

Copyright © 2018 PEARDR.NET

حسب مستواه على تعلم النظام الصوتي والمفردات والتعابير الاصطلاحية وكذلك التراكيب اللغوية.

٢)- الجانب الحضاري أي المادة الحضارية، لا يمكن فصل اللغة عن الحضارة لأن اللغة بمثابة الشكل المنطوق المكتوب لمضمون الحضارة، والكتاب المدرسي الجيد هو الذي يختار مواقف حقيقية حية يضمنها في دروسه ويعرض من خلال الحضارة العربية الاسلامية من كافة جوانبها الفكرية والمادية.

فالكتاب المدرسي الجيد لابدّ من أن يشتمل على:

١)- المعجم هو كتاب يشتمل على مفردات لغوية مشروحة وموضحة معانيها بمرادفاتها أو أضدادها أو إدخالها في جمل توضح معانيها وينبغى أن تشرح هذه المفردات بصورة مبسطة تناسب عقول الدارسين اللغوية وخلفياتهم الثقافية.

٢)- كتاب التمارين التحريرية، هذا الكتاب عبارة عن مجموعة من التدريبات اللغوية الهادفة والمرتبطة بمادة الكتاب الأساسي للطالب مع إضافة بعض التدريبات، ومن الأفضل أن يكون كتاب التمارين قد أعد وفقا لمبادىء التعليم المبرمج.

٣)- كتاب التمارين الصوتية، تعليم اللغة العربية بوصفها لغة حية وأداة للاتصال فلابد من تدريب الطلاب على سماعها والتحدث بها.

٤)- كتب المطالعة المتدرجة لتثبيت المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارسون بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الاستقلال في التحصيل.

٥)- كتاب الاختبارات هو الكتاب الأساسي الذى يوزع على الطلبة بغرض استيعاب مادته العلمية وأداء الاختبار النهائي فيه.

٦)- مرشد المعلم هو الكتاب الذى يزود المعلم ويرشده ويعينه على استخدام كتاب الطالب بطريقة سليمة ومفيدة.

٧)- الوسائل السمعية والبصرية للكتاب المدرسي وهي الوسائل المعينة على فهم مادة الكتاب الأساسي من أشرطة تسجيلية وأفلام، وغيرهما.

Copyright© 2016 PENERBIT UKM

من هذا المنطلق أصبح لزاما على محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مراعاة الأسس الثلاثة الآتية:

١)- الأسس الثقافية والاجتماعية، العلاقة بين اللغة والثقافة تظهر من أن اللغة هي وعاء الثقافة وهي الوسيلة الأولى في التعبير عن الثقافة، أما علاقة الثقافة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تظهر من أن فهم ثقافة المجتمع وحضارتها تعد جزءا أساسيا من تعلم اللغة، ومن ثَم فإن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة.

٢)- الأسس السيكولوجية، العلاقة بين اللغة العربية بالأسس السيكولوجية تظهر بضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين، مثل: دوافعهم من تعلم العربية، حاجاتهم وميولهم وقدراتهم ومستوياتهم في العربية.

٣)- الأسس اللغوية والتربوية، يقصد بهذا الجانب المادة اللغوية المكتوبة من أصوات ومفردات وتراكيب التى تقدم في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها والأسلوب المناسب في عرضها للدارسين، ومدى سهولة أو صعوبة تلك المادة للدارسين.

الكتاب التعليمي عنصر أساسي من المنهج التعليمي، فهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تعليمية، فمن خلال محتواه اللغوي والثقافي تتحقق الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها من العملية التعليمية، بالإضافة إلى المكونات الأخرى للمنهج من أنشطة وطرق تدريس.

وإذا كان المعلم له دور في العملية التعليمية فإن الكتاب التعليمي هو الذي يجعل هذه العملية مستمرة بين التلميذ وبين نفسه حتى يحصل من التعليم ما يريد، فالكتاب باق معه ينظر فيه كلما أراد، ومن ثَم فإن الكتاب التعليمي الجيد هو الذي يجذب التلميذ نحوه ويشبع رغباته ويجد فيه نفسه.

COPYRIGHT © 2018 PEARSON

المبحث الثالث: دراسة تقويمية عن طريقة التعليم من منظور طريقة التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

طريقة تعليم اللغة العربية المستخدمة في المعاهد السّلفية هي طريقة النحو والترجمة **–ما يشبه بأسلوب التحفيظ– وهي طريقة قديمة تهمل الجانب الاتصالي للغة، وبسبب شيوع هذه الطريقة حدث الخلط بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة أو بعبارة أخرى بين تعليم اللغة ودراسة اللغة،** ويكون المنهج التعليمي المستخدم هو المنهج النحوي بتقديم المحتوى اللغوي تدور حول موضوعات القواعد.

السبب الرئيس الواقف وراء استخدام المعاهد السلفية طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة العربية ترجع إلى الأمور الثلاثة الآتية:

١)- أن الدارسين الذين يتعلمون اللغة بواسطتها سيسيطرون على مهارة القراءة فى وقت أقصر، فمهمة المعلم تنحصر فى تدريس الكتاب المقرّر وشرح جميع محتوياته بالتفصيل وترجمتها إلى اللغة الأم.

٢)- هذه الطريقة تسمح إلى حدّ كبير استخدام اللغة الأم في عملية التعليم، واستخدامهم هذه الطريقة يسمح لهم اللجوء إلى اللغة المحلية كلغة وسيطة.

٣- إلى جانب ذلك أن معلمي اللغة العربية في المعاهد السّلفية أغلبيتهم لم يمروا جميعا بالدورة التدريبية في مجال تعليم اللغة **العربية كلغة أجنبية، فلا غرو إذا لم تتوافر لديهم ما يكفي من المعلومات حول** تعليم اللغة العربية خاصة ما يتعلق بطرائق التدريس الحديثة.

فالهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية من خلال طريقة النحو والترجمة هو تمكين الدارسين من قراءة النصوص العربية، والإستفادة من ذلك فى التدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنية وتذوق الأدب

Copyright © 2018 PENERBIT UNEJ

المكتوب والاستماع به، ولهذا يصرف المعلم معظم وقته فى الحديث عن اللغة بدل الحديث بها.

أ)- مناقشة عن طريقة التعليم من منظور طريقة التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

طريقة التعليم عنصر مهم من عناصر المنهج التعليمي وهي لا تعمل في فراغ وليست معزولة عن إطارها الكلي الذي تنتمى إليها المنهج، والتداخل بين عناصر المنهج أمر مسلم به، من هنا وجب النظر إلى طريقة التعليم في ضوء علاقتها بأهداف المنهج، وبالمحتوى اللغوي والثقافي، وبأساليب التقويم.

يعتمد طريقة التعليم على أهداف عامة وأهداف خاصة، وفي مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية يتوقف اختيار طريقة التعليم على أهداف المعلم من تعليمها وتتجسد هذه الأهداف في شكل المهارات اللغوية.

كما أنه يجب أن تتناسب طريقة التعليم المتبعة في الكتاب المدرسي الأهداف التى يرسمها المؤلف ويتوخى تحقيقها، فلا يمكنه مثلا تبني طريقة النحو والترجمة في كتاب مدرسي يأمل منه أن يعلم العربية بوصفها لغة تفاهم منطوقة، فتحديد المهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين إذن شرط أساسي لاختيار طريقة التدريس المناسبة.

فطريقة التعليم بمفهومها الواسعة تعنى مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المعينة، وهي وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة التوصيل المعرفة.

وذلك أن كلمة توصيل تعني نشاطا من طرف واحد وهو غالبا المعلم مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلا عن قصر الأهداف التربوية في تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية، فالطريقة مفهوم أبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم في الفصل.

ذكر الكاتب سابقا أن طريقة التعليم المستخدمة في المعهد السّلفية طريقة النحو والترجمة التي تستهدف إلى تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص العربية وذلك عن طريق ترجمتة النصوص إلى

Copyright © 2020 RENFORCE

اللغة المحلية، وفي المراحل المتقدمة من التعليم يتدرب الطالب على تذوق المعنى الأدبي والقيمة الفنية لما يقرأ.

لهذا كان اختيار المفردات وفقا لورودها في النصوص المقروءة والحرص الشديد على فهم كل كلمة في النص من خلال الترجمة من غير نظر لمعايير الحاجّة إلى هذه الكلمات فى الفهم والاتصال، والحرص على حفظها معزولة عن سياقها.

كان محور الاهتمام في هذه الطريقة أمرين، وهما: ١)- الاتصال باللغة الثانية عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها، ٢)- اغفال كثيرا من المهارات اللغوية الأخرى التى تتعلق بتعليم العربية كلغة ثانية.

من وجهة النظر الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يعتمد على اللغة المراد تعليمها وحدها، ويكون ذلك في جميع أنشطة عملية التعليم المتعلقة بمهارات اللغة وبتعبير آخر ينبغي على المعلمين أن يخلقوا "الجو الثقافي" النابع من اللغة التي يعلمونها.

كانت النظرة للمعلم في المدارس التقليدية أنه ناقل للمعلومات، لهذا يجب أن تتطور طريقة التعليم لتواكب التطور وذلك بالنظرة إلى المعلم على أنه شخص يدرب على مهارة ويوفر لتلاميذه أكبر قدر من فرص الاتصال باللغة الجديدة، فدور المعلم هو تحويل دروس الكتاب وتدريباته إلى عرض يقوم به تلاميذ الصف بطريقة ثنائية وفردية.

فالنحو هو العلم الذى يهتم بدراسة القواعد والأنظمة التى تتحكم في وضع الكلمات وترتيبها وصورة النطق بها عن طريق ما يطرأ على أواخرها من أشكال إعرابية مختلفة، أي أن النحو يهتم بكيفية قيام العلاقات بين الكلمات في الجملة وكيفية فهم أداء الكلمات لوظيفتها النحوية في الجملة، وهو العلم الذى يساعد المتعلم على تقويم لسانه وبعده عن الزلل والخطأ في التقويم.

معنى ذلك أن دراسة علم النحو أو القواعد ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة لغاية، وتعد هذه الوسيلة أمرا مهما لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا ينبغي أن لا يركز على الطريقة التى تولى عناية واهتماما للقواعد مثل طريقة النحو والترجمة التى لا تمكن الدارس من

Copyright © 2018 PEARL NEWS

الاتصال اللغوي بالآخرين، فهده الطريقة تعلم عن اللغة ولا تعلم اللغة لأنها تهتم بحفظ الكلمات والقواعد دون اهتمام بفهم اللغة.

هناك نقد يوجه إلى طريقة النحو والترجمة وهو اغفال الفرق بين تعليم الدارس اللغة وبين تعليمه عن اللغة، إن المنطق الرئيس في هذه الطريقة هو تثقيف الدارس وزيادة معارفه عن اللغة، أصولها وقواعدها وطريقة الترجمة منها وإليها، أما أن تعلمه اللغة ذاتها وفي مواقف حية فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما إن لم تكن تغفله تماما.

كما أن شيوع استخدامها ليس دليلا على فعاليتها وإنما على أن استخدامها لا يحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلم خاصة إذ وجد نفسه فى الصف الدراسي الذى يضم عددا كبيرا من الدارسين، إلى جانب أنها تسمح إلى حدّ كبير استخدام اللغة الوسيطة *(Intermediate Language)* فى تعليم العربية، الأمر الذى يعم اللجوء إليه في عملية تعليم اللغة العربية على أيدى المعلمين غير المتمكنين من الاتصال الشفوى باللغة العربية.

والأصل عدم استعمال اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومبررات هذا الرأي كثيرة لعل من أهمها تثبيت اللفظة العربية في ذهن الدارس وتدريبه على بذل الجهد في تعلم اللغة، وتمكينه من أن يفكر باللغة ذاتها وبطريق مباشر ومن خلال عملية عقلية واحدة وليس عدة عمليات، وهذا الاتجاه تأخذ به كثير من اللغات العالمية ويعتمده من لهم خبرة طويلة في تعليم اللغات لغير أهلها.

في ضوء ما سبق يتبين أن عيوب طريقة النحو والترجمة أكثر من مزاياها، بيد أن هذه العيوب لا تعني بالضرورة عدم الاستفادة منها في حالات ومواقف معينة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما في تعليم المفردات.

من المشاكل التى تتعلق بمعلمي اللغة العربية في المعاهد السّلفية هو أن معظمهم ليسوا من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية وليس لديهم ما يكفي من المعلومات حول تعليم اللغة العربية ومنهجها، وإنما معظمهم ملمون بقواعد اللغة العربية وترجمة نصوصها أو

Copyright © 2013 PENERBIT NEW

خريجون من جامعات الدول العربية ولكنهم غير متخصصين في تعليم اللغة العربية.

يلعب المعلم دورا مهما في عملية التعليم، إذ إنه لا يوجد اختلاف في وجهات النظر حول دور الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية بما يمتلك من قوة التأثير على عناصر المنهج الأخرى، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تنفيذ المنهج وتدريس المادة التعليمية.

فالمعلم هومحور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها لأنه مهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة فإنه لن يحقق الهدف المنشود منه إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتع بأمور التى تتعلق بكفاءة معلم اللغة العربية.

وإذا كان على المعلم -بشكل عام- أن يتصف بصفات معينة ليؤدي مهمته التعليمية والتربوية، فمعلم اللغة العربية إلى جانب تلك الصفات، يجب أن يتصف بصفات أخرى تفرضها عليه طبيعة المادّة التى يقوم بتدريبها، وعليه فوق ذلك أن يعدّ إعدادا خاصا لهذه المهنة الشريفة.

من الصفات الخاصة بمعلم اللغة العربية التى ينبغي توفيرها على من سيقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يلي:

١)- حبّ اللغة العربية والاعتزاز بها، فالمعلم الذى لا يشعر بالحب للمادة التى يدرسها لا يستطيع أن ينقل هذا الحب إلى طلابه، ولما كانت اللغة العربية جزءا مهما من التراث المجيد وجب أن يغرس معلمها في نفوس الطلاب الاعتزاز بهذا التراث المجيد.

٢)- التمكن من اللغة العربية لأن مدرس اللغة العربية لا يستطيع تحقيق مهمته ولا السير بدرسه خطوة واحدة إذا لم يكن متمكنا من مادته، والتمكن من المادة يبعث فى نفس المدرس نشاطا وإقبالا على عمله فيؤثر ذلك في تلاميذه ويجعلهم مندفعين نحو العمل مجدين نشيطين.

٣)- حسن النطق وجودة الأداء، فالنطق الجيد الفصيح هو الوسيلة الأولى لتعليم العربية، فعلى مدرس هذه المادة أن يلتزم الفصحى

Copyright ©2018 DENEBOLA NEW

في جميع أقواله وأن يشيع جوا عربيا فصيحا فى دروسه حتى يكتسب التلاميذ المهارة اللغوية ويشعروا بجمال هذه اللغة.

٤)- سعة الثقافة والاطلاع، فطبيعة مادّته تفرض عليه أن يكون ملمّا بثقافته واسعة فى مادته نفسها وفى لغات أخرى تزيد من معلوماته الأدبية.

٥)- معلم اللغة العربية هو مرشد وموجه، فتعليم اللغة لا يتم فقط في الساعات المخصصة لهذه المادة في قاعات الدرس وإنما يتم أيضا خارج الدرس، فعلى المدرس أن يكون مرشدا وموجها لتلاميذه خارج الفصل لخلق بيئة لغوية جيدة.

٦)- القدرة على الإبداع الأدبي وذلك أن لا يكون معلم اللغة العربية مقتصرا على التدريس العملي اليومي فقط، بل يجب أن يشارك في التأليف المدرسي، والتأليف المدرسي يزيد من قدرته التعليمية ويمدّه بالخبرات التى تساعده على حسن القيام بمهمته التدريسية.

ب)- الموافقة بين طريقة التعليم المستخدمة بطريقة التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

للحصول على الموافقة بين طريقة التعليم المستخدمة في المعاهد السّلفية بطريقة التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يرى الكاتب بضرورة تحسين طريقة تعليم اللغة العربية لتواكب التطور فى العصر الحالي، فطريقة النحو والترجمة هي أقدم طرق تعليم اللغات الأجنبية التى لا تستند على نظريات في علم اللغة وإنما توارثها الناس وتعودوا على استعمالها، لهذا اطلقت عليها بالطريقة التقليدية.

من الطريقة الحديثة المعتمدة على أسس النظرية الحديثة في علم اللغة وعلم النفس هي الطريقة المنبثقة من المدخل الاتصالي الذى يرى أن اللغة للاتصال، وأن الهدف من تعليمها هو تحقيق هذا الهدف وبناء الكفاية الاتصالية.

والاستناد إلى المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية يتلاءم مع الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذى يزعم أن المنهج الصحيح لتعليم اللغة العربية هو تعليمها من أجل الاتصال.

المدخل الاتصالي هو النظرة إلى أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل وفي أشكاله المختلفة، لذلك فيجب أن تكون عملية تعلم اللغة هو البحث عن أي وسيلة متاحة تؤدي إلى بناء هذه الكفاية لدى المتعلم وعدم التقيد بطريقة واحدة.

من ملامح المدخل الاتصالى يمكن إيجازها في النقاط التالية:

١)- الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل وهو وسيلة للتفاهم بين الأمم والشعوب.

٢)- الاهتمام بالمعنى الذى هو هدف العملية التعليمية وأساس الاتصال من غير إغفال للشكل اللغوي.

٣)- حاجة الدارسين الاتصالية وخلفياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار محتوى المواد اللغوية وتنظيمه وتقديمه.

٥)- أن التعلم مسألة تفاوض وتفاعل بين أطراف المنهج وعناصره، بين معلم ومتعلم، وبين متعلم ومتعلم آخر، وبين متعلم وكتاب.

٦)- الاهتمام بالمهارات الأربع وتنميتها في وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية.

٧)- الاهتمام بالوسائل التعليمية، مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة والتأكد من ضرورتها للمادة المقررة وعلاقتها بها.

فليس المقصود من تطبيق المدخل الاتصالي أو المدخل الشفهي هنا أن يكون تعلم اللغة الجديدة نسخة من تعلم اللغة الأولى، ولا أن يكون تطبيقا لطريقة التعلم الأولى على تعلم الثانية، لأن هذا لن يكون ميسرا حتى ولو كان هناك إرادة ومحاولة كبيرة، لأنه يقف دون تحقيقه أمور كثيرة أهمّها أن متعلم اللغة الجديدة بالغ في الغالب وليس طفلا.

فلاشك في أن عادات اللغة الأم ستتدخل حينما يريد اكتساب عادات جديدة تدخلا معوقا في معظمه، يضاف إلى ذلك أن الوقت المخصص لتعلم اللغة الأم أطول وأكثر بكثير من الفرص المتاحة له لتعلم اللغة الجديدة، ولكن هذا المدخل يرمي إلى أن يسير تعلم الكبير للغة الجديدة فى نفس المراحل التى سار بها الطفل في تعلم اللغة الأولى.

Copyright © 2013 PEARSON EDUCATION

يمكن إيجاز هذه المراحل على النحو التالي: ١)- التعرف وذلك يتمّ من خلال تدريبات استماع على الأصوات والكلمات والجمل، ٢)- المحاكاة وذلك عن طريق تدريبات يحاكي فيها الطالب النموذج محاكاة دقيقة، ٣)- الترديد ويتمّ من خلال تكرار الطالب ما يسمع مرات ومرات حتى يصبح مطواعا يؤدي دون تردد، ٤)- إدراك الفوارق في الاستعمال ويتمّ ذلك من خلال تدريبات على استعمال ما استمع إليه الطالب في مواضع مختلفة من السيافات ليقف على الفوارق بين تركيب وتركيب وبين معنى ومعنى وبين صوت وصوت.

في ضوء ماتقدم وتحقيقا للمراحل المذكورة ينبغي أن تسير إجراءات المدخل الاتصالي أو المدخل الشفهي في حجرة الدراسة على ما يلي:

١)- الاستماع عدة مرات للجمل المعروضة.

٢)- الترويد الجماعي، وهذا يجب أن يسبق الترويد الفردي حتى لا يخرج الطلاب الضعفاء فيصابون بالإحباط.

٣)- قراءة المعلم قراءة يقلدها الطلاب، وهذه القراءة النموذجية مهمة جدّا في توضيح النطق الصحيح، فقراءة الطلاب مباشرة دون الاستماع إلى النموذج يجب ألا يسمح بها إلاّ في المراحل العليا، أما في الفصول المبتدئة والمتوسطة فلابدّ من قراءة المعلم النموذجية، لأن المادة المكتوبة لا تستطيع أن تنبئ عن كيفية نطق الجملة.

إن على المعلم أن يهيئ الاتصال اللغوي في الفصل من الفرص ما يجعل تعلم العربية في برامج تعليمها للناطقين بغيرها عملية حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات، ومواقف الاتصال اللغوي في حجرة الدراسة إنما هي مرحلة تدريبية.

بعض الأسباب الواقفة وراء أهمية هذه الفرصة عند الحديث عن موقع اللغة في نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها في الفصل هي:

١)- إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة وبين اللغة والمجتمع ، فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما

Copyright © 2016 PUBLISHING

يحدث من أفراد وفي سياق اجتماعي معين، وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بغيرها.

٢)- إن اكتساب القدرة على الاتصال تمر بمراحل متدرجة ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة.

٣)- إن اكتساب القدرة على الاتصال تدل على أن فهم اللغة شرط لإنتاجها.

جدير بالذكر هنا، أن الطريقة التواصلية تظل واحدة من بين عدد من الطرائق الأخرى وأن تركيزها على استخدام اللغة -لا على مجرد التراكيب- لا يعني أن هذه الطريقة هي المثلى، وطرق تعليم اللغة الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسب، والحقيقة التى يجب أن تستقر في الذهن هنا هي أنه ليس ثمة طريقة مثلى تتناسب مع كل الظروف ولكل الدارسين.

ذكر فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ المبادىء اللغوية التى طبقت وكانت وراء ظهور استخدام هذه الطريقة كالتالي:

١)- اللغة حديث وليست كتابة:

ليس معنى هذا أن الطالب ينبغي أن يعرف اللغة بدقة كاملة قبل أن يتعلم القراءة بل يعني أن أيّ جزء من اللغة يقدمه المعلم ينبغي أن يسيطر عليه شفويا أوّلا ثم يقدم بعد ذلك في الصورة المكتوبة، وهذا الترتيب (الاستماع-الكلام-القراءة-الكتابة) ينبغي أن يرتبط ارتباطا وثيقا بالفهم وبالنطق، والمطلوب هو أن يقدم الشكل الشفوي للغة على الشكل المكتوب.

٢)- اللغة مجموعة من العادات:

اللغة مثلها مثل العادات الاجتماعية الأخرى التى يكتسبها الطفل في مجتمعه، وطبقا لهذه النظرية يتم اكتساب العادات حينما تتبع الاستجابة بما يسمى بالمكافأة، وعلى هذا فدافع الفعل والفاعل له اتجاهاته نحو الفعل أمور غير واردة على الإطلاق.

Copyright © 2018 PENERBIT UMM

٣)- علّم اللغة ولا تعلم عن اللغة:
يقصد بهذا المبدأ أن دراسة القواعد وسيلة لغاية وهي الاستخدام الفعال للغة من الناحيتين الشفوية والكتابية، والقواعد بهذا تبدو أكثر فائدة وأكثر إيجابية.
٤)- اللغة هي ما يتحدث بها:
يقصد بهذا المبدأ أن تكون التراكيب التى يتعلمها الطلبة هي التى يسمعونها حولهم في الحياة اليومية.

ولكل طريقة محاسن ومآخذ، ولذلك ينبغى الأخذ من كل طريقة أفضل ما فيها حتى يمكن توصيل اللغة العربية إلى الطلاب بيسر، وهذا يعني أن المنهج ليس له ولاء أو تعصب لطريقة معينة وإنما يعطي للمعلم حرية في اختيار مايراه مناسبا وما يتناسب الجوّ الفصلي، وهي ما تسمى بالطريقة التوليفية أو الطريقة الانتقائية وقد تكون هذه الطريقة مزيجا من عدّة طرائق المعروفة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

عرفت الطريقة الانتقائية بأنها طريقة المعلم الخاصة التى يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التى يشعر أنها فعالة، وهذه الطريقة عادة ما تتغير مع كل فصل وكل مهارة ومع زيادة خبرة المعلم ومهاراته، ويمكن للمعلم أن يطلق عليها أي اسم يشاء.

ترى الطريقة الانتقائية أن المدرس حر في اتباع الأساليب التى تلائم طلابه، فله الحق في استخدام هذه الطريقة أو تلك، ومن حقه أن يتخير من الأساليب ما يراه مناسبا للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوبا من أساليب طريقة القواعد والترجمة عند تعليم مهارة من مهارات اللغة ثم يختار أسلوبا من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر.

نبعت فلسفة الطريقة الانتقائية من الأساليب التالية: "أن لكل طريقة محاسنها التى تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس

Copyright © 2018 RENEBIT NEW

هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج والظروف".[١٧٤]

خصائص الطريقة الانتقائية مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية -منها تعليم اللغة العربية- على مايلي:

١)- وحدة الشكل والمضمون في التعليم اللغوي، بمعنى ألا تشتت اللغة في أثناء تعليمها.

٢)- التمهير، لقد أصبح تعليم اللغة يتجه نحو التمهير أي تعليمها على أنها مهارة كأي مهارة، تكتسب بالممارسة والفهم والتوجيه والتعزيز والقدوة الحسنة.

٣)- التدرج في تقديم المهارات، أي البدء بتدريس الاستماع فالكلام فالقراءة ثم الكتابة.

٤)- تحديد أهداف التعلم حيث يساعد على اختيار الطريق الأنسب لبلوغها.

٥)- تنويع استخدام الأجهزة التعليمية حيث يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٦)-الافادة من التقانة الحديثة كالمختبرات اللغوية وبرامج الحاسوب لاكتساب مهارة الكلام.

٧)- تنويع أساليب التقويم.

٨)- الوظيفية حيث أن الهدف من تعليمها هو توظيفها في الحياة العملية.

اعتمادا على ما سبق، يرى الكاتب أن الطريقة الانتقائية هي التى تصلح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لما تمتاز به من مرونة وحرية في اختيار الأسلوب الأمثل في تعليم اللغة بدون التقيد بطريقة تدريس معينة أو الولاء لها.

إن من أهم ما يراعي في تحديد اجراءات وأساليب هذه الطريقة هو حاجة المتعلم، مما يدل أنه يتوافق مع اتجاه المنهج الحديث في تعليم اللغة العربية الذي يزعم أن المهم في التدريس التركيز على المتعلم

---

[١٧٤] **عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص ٨٣**

وحاجته، ولو كانت طريقة النحو والترجمة لها عيوب أكثر من مزاياها، بيد أن هذه العيوب لا تعني بالضرورة عدم الاستفادة منها فى حالات ومواقف معينة.

وعلى أي حال كان على المدرس عند اختيار الطريقة أن يراعي عنصر الاقتصاد في الوقت والمجهود وعنصر الإمكانات المتاحة، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشئ من الجهد المعقول كانت أفضل، على ألا يقيد المدرس نفسه بطريقة معينة يستلزمها في الدروس كافة، بل أن يكون مرنا في الاختبار وفق الأجواء والمستويات والإمكانات.

وتجدر الإشارة إلى أن المدرس هو الذى يوجد الطريقة ويضعها، وأن الالتزام بطريقة واحدة يلتزم بها المدرس في المواقف كلها أسلوب قاصر ويحقق على حين أن المرونة في استخدام الطرائق والتنويع في تطبيقها حتى ضمن الدرس الواحد أمارة على نجاح المدرس وسهولة الحركة لديه وتفتحه وسرعة بديهته في اختيار البدائل وفق الظروف والمستجدات.

انطلاقا من واقع تدريس اللغة العربية وسعيا للاستفادة بالطرق والأساليب الصحيحة والمعاصرة في ضوء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وحرصا على أن تصبح اللغة العربية من اللغات الحية الواسعة الانتشار ينبغي على مدرس اللغة العربية في المعاهد السّلفية ضبط الطريقة التعليمية تعتمد على الأساليب والوسائل التالية:

١)- تعليم اللغة العربية بالاعتماد على هذه اللغة نفسها والابتعاد عن الترجمة، لأن الاقتصار على اللغة العربية في التدريس يجبر الطالب على استعمالها كما يساعده على تعويد سمعه على ألفاظها وأصواتها وصيغها.

٢)- الاهتمام بالنطق السليم ولهذا الغرض تعتمد تكرار الالفاظ والجمل ويجبر الطالب على إعادة ذلك عدة مرات.

Copyright © 2018 PENERBIT ALFIKRU

٣)- مطالبة الطلبة بحفظ الجمل وإعادتها لأن اللغة تبدأ في مستوى الاستعمال الشفوي قبل الكتابة والانشاء وهكذا بدأ الانسان الأول عبر مراحل التاريخ، وهكذا أيضا يبدأ الطفل.
٤)- تعليم القواعد النحوية والصرفية بطريقة تطبيقية والابتعاد عن التحليل النظري وخاصة في السنتين الأولى والثانية.
٥)- الاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية في التدريس من صور وأفلام مختلفة وأدوات تسجيل متنوعة.

وتجدر الاشارة في النهاية إلى أن أساليب التدريس ليست جامدة ولا نهائية بل هي في مراجعة وتعهد دائمين ذلك لأن تطور المجتمعات وتجدد الأساليب في مختلف الميادين يحتم على مدرس اللغة العربية النظر في طرق التدريس والعمل في تهذيبها وتجديدها باستمرار حتى تبقى اللغة العربية حية تتماشى مع التطور وتسفيد بمظاهره لتشارك هي بدورها في إفادته.

إذن لكل هدف طريقة تناسبه ولكل غاية أسلوب يلائمها، فالطريقة الأفضل هي الأنسب لنوعية المعلم ونوعية الطلاب ونوعية الأهداف المراد تحقيقها، فربما كانت طريقة النحو والترجمة هي الأنسب لمن سيعملون بالترجمة في المجالات الأكاديمية، وربما كانت الطريقة المباشرة هي الأنسب لمن يريدون التواصل في المحيط الاجتماعي للغة التى يتعلمونها.

تقويما بمعلم اللغة العربية في المعاهد السّلفية غير المتخصص في مجال تعليم اللغة العربية وليس لديه ما يكفي من المعلومات حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومنهجها، فليس هناك الحل لهذه المشكلة إلاّ باختيار المعلّم المتخصص في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن لم يكن متخصصا تخصصا مباشرا يجب أن تعقد دورات تأهيلية، ويلزم على كل معلّم اللغة العربية أن يزوّد نفسه بالكفاية المتخصصة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *(Competence)*

والمراد بالكفاية هنا بأنها الحد الأدنى من المهارات التى يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتى تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي، وعندما يصل الفرد إلى هذا الحد، فإن هذا يعني

Copyright© 2015 PENERBIT IVEN

أنه قد وصل إلى حد يساعد على أداء العمل، كما أنها عرفت بالمهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمارسها المعلم بإتقان في نشاطه التدريسي بما يضمن تحقيق النتائج المطلوبة منه،[١٧٥] وعلى ذلك التعريف يفهم بأن الكفاية تمثل الحد الأدنى من المهارات التى يجب أن يكتسبها المعلم لتحقيق هدفه التعليمي.

إن إعداد معلم اللغة لابد من أن يشتمل في حده الأدنى على خمسة عناصر أساسية، وهي:

١)- الإعداد اللغوي على اللغة الهدف التى سيقوم بتعليمها، ويشتمل ذلك الكفاءة اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة إضافة إلى المعلومات المناسبة عن اللغة وثقافتها وتاريخها.

٢)- الإعداد العلمي وذلك بتزويد المتدرب بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة باللغة الهدف، ويشتمل ذلك الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحوية والصرفية والصوتية.

٣)- الإعداد التربوي، ويشتمل ذلك تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية وكذلك إعداد المورد التعليمي مثل تأليف الدروس والتدريبات المختلفة.

٤)- التدريب العملي ويشتمل ذلك عدة جوانب، منها مشاهدة الدروس الواقعية والنموذجية وتقويمها وكذلك إعداد نماذج للدروس.

٥)- التدريب التطويري، ويقصد بذلك تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي مثل تعريفه بالمراجع والدوريات التى تعينه في تنمية خبراته ومعلوماته المهنية.[١٧٦]

ذكر محمد بن أحمد سليم أهم الكفايات المتخصصة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها التى لابدّ من تزويدها، وهي:

١- معرفة طبيعة المهنة التى ينتمي إليها ومبادئها.

---

[١٧٥] مصطفى عبد السميع ومحمد حوالة، إعداد المعلم تنمية وتدريبة، (عمان: دارالفكر، ٢٠٠٥ م)، ص ١٥٩

[١٧٦] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، المرجع السابق، ص ١٠

٢- القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية.
٣- معرفة الطرق والأساليب الفعالية في تعليم اللغة العربية.
٤- القدرة على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب في المواقف التعليمية المختلفة.
٥- القدرة على تعليم المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية الإسلامية.
٦- معرفة الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها وتدريب الطلاب على استخدامها.
٧- القدرة على المشاركة في تقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربية.
٨- القدرة على بناء الاختبارات بأنواعها المختلفة.
٩- معرفة أساليب النقد الذاتي التى تساعد على الاستمرار في تحسين مهارته التدريسية.
١٠- القدرة على إجراء بحوث بهدف التعرف على المشكلات الدراسية وعلاجها.
١١- معرفة الفروق الفردية ومراعاتها في عملية التعليم والتعلم.[١٧٧]

ويمكن تلخيص هذه الأمور السالفة الذكر المتعلقة بكفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى ثلاثة جوانب رئيسية (الجانب اللغوي، والجانب الثقافي، والجانب المهني) وهي على ما يلي:

١)- الجانب اللغوي وهو المادة العلمية والدراسات المتعلقة باللغة العربية، فعلى المعلّم أن يحقق الكفاءة اللغوية والإلمام بالمهارات الأساسية لها.
٢)- الجانب الثقافي وهو إلمام المعلّم بحضارة أهل اللغة العربية وأنماط تفكيرهم وتقاليدهم وعاداتهم وطرق معيشتهم واتجاهاتهم وقيمهم.

---

[١٧٧] **مُحَمَّد بن أحمد سليم، نموذج مقترح لبرنامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها، جاكرتا ١٩٩٢ م.**

٣)- الجانب المهني وهو تزويد المعلّم بمعلومات وافية عن طبيعة عملية التعليم والتعلم وما تشتمل عليه من معرفة بخصائص المتعلم النفسية وبطرق التدريس والوسائل التعليمية.

فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد السّلفية إذا يحتاج إلى معلم متخصص المتصف بالأمور الآتية: ١)- المتخصص بعلم اللغة التطبيقي، ٢)- المتخصص بتدريس العربية للناطقين بغيرها، ٣)- الممارس لمهنة تدريس العربية للناطقين بغيرها، ٤- المتابع للتدريب على تدريس العربية للناطقين بغيرها.

إن كفاءة معلم اللغة العربية في المعاهد السّلفية لا تزال تدل على كفاءة متدانية ويلزم الارتقاء على وجه مستمر، لأن المعلم له دور مهم في أداء انجاح عملية التعليم، وللحصول إلى الارتقاء بكفايات المعلم ذكر الفوزان ثلاثة أنواع من الأساليب يمكن الرجوع إليها، وهي:

١)- التأهيل أو الإعداد، ويراد بذلك ما تقوم به المدرسة لتهيئة شخص ما لعملية التدريس من إعداد لغوي وعملي تربوي قبل أن يخوض العملية التعليمية.

٢)- التدريب، ويقصد به أحيانا ما يتمّ أثناء ممارسة المعلم لعمله كما في تدريب أثناء الخدمة في صور شتى مثل الدورات التدريبية.

٣)- التطوير، ويشمل ذلك الوسائل والأساليب المختلفة التى تساهم في تطوير شخصية المعلم وتنمية معلوماته وقدراته العلمية والمهنية، كما أن تطوير معلم اللغة يعني التحسين المستمر لمستواه اللغوي الشفوي والكتابي وتنمية معلوماته عن اللغة التي يدرسها وعن ثقافة أهلها.

المبحث الرابع: دراسة تقويمية عن وسائل التعليم من منظور وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

المعلم مهما كانت قدرته واطلاعه وبلغ من علم ومعرفة بالموضوع الذي يدرسه، فإنه يصعب عليه توصيل الفكرة إلى المتعلم دون أن يستعمل أداة أو وسيلة يوصل بها المعلومات والأفكار التي يريد

Copyright © 2013 PENERBIT UKM

تقديمها لتلاميذه، فالوسائل إذن هي تلك المجموعة من الأدوات والمواد التي تستخدم لتحقيق الأهداف المرجوة.

لهذا لا يختلف إثنان في أهمية الوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية، فهي تساعد بشكل كبير على استشارة اهتمام التلاميذ وأشبع حاجاتهم للتعليم، كما تساعد على زيادة خبراتهم مما يجعلهم أكثر استعدادا وأوفق مزاجا للتعليم.

الحديث عن وسائل التعليم هو حديث عن كل ما يتعلق به المدرس على التعليم في أمثل صوره وتوضيح المادة التعليمية في نفوس الطلاب وعقولهم على اختلاف مستوياتهم العقلية ومراحلهم التعليمية.

الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة، وعلى المدرس أن يقدر الموقف التعليمي الذى يتطلب وسيلة معينة ويختار من الوسائل أنسبها للمادة التعليمية موضوع الدرس.

إن استخدام الوسائل التعليمية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية ومن ضمنها اللغة العربية يرجع إلى السببين الرئيسيين، وهما: ١)- السبب الحضاري وذلك أن اللغة العربية لغة عالمية تبنتها عدة منضمات دولية، لذا كان على أبنائها أن يعلموها في ضوء الاتجاهات الحديثة، ٢)- السبب التربوي وذلك أن الوسائل المعينة تقرب المفاهيم إلى الأذهان وخاصة المراحل الأولى من التعليم، كما أنها تبعث الحيوية والنشاط في أجواء الصفوف بالإضافة إلى تزويد الناشئة بخبرات غير مباشرة لا حصر لها.

استعانت عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في المعاهد السّلفية بالوسائل التعليمية المشتملة على الوسائل السمعية، والوسائل البصرية، والوسائل السمعية البصرية الآتية:

١- الوسائل السمعية باستخدام جهاز التسجيل وأشرطة التسجيل باللغة العربية وذلك لتنمية القدرة على فهم النص المسموع وإدراك الأفكار الرئيسة فى النص المسموع.

٢- الوسائل البصرية باستخدام السبورة، والصورة-الرسوم، والكتاب المقرر.

Copyright © 2016 PDF-ARCHIVE

٣- الوسائل السمعية البصرية باستخدام التلفيزيون وفيديو الأفلام العربية (وذلك لتنمية القدرة على فهم النص المسموع وكذلك لتنمية القدرة على مناقشة الموضوع فى النص المسموع) والكومبيوتر (لتنمية القدرة على استخدام الكومبيوتر فى الكتابة العربية)، وقد استعانت أيضا باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل المعمل اللغوي.

هناك نشاطات متنوعة كوسيلة لترقية مستوى اللغة العربية لدى الطلاب في المعاهد السلفية، مثل:

١- المحاضرة العامة باللغة العربية، بهذه المحاضرة استطاع الطالب أن يسمع اللغة العربية من أصحابها مباشرة.

٢- مسابقة الخطابة المنبرية باللغة العربية في المناسبات الدينية.

٣- معامل القراءة الممثلة بمكتبة الطلاب المشتملة على الكتب العربية والإسلامية.

أ)- مناقشة عن وسائل التعليم من منظور وسائل التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وسائل التعليم في المعاهد السّلفية السالفة الذكر لها فوائد كثيرة في مجال تعليم اللغة العربية، وسيحاول الكاتب على إلقاء الضوء والمناقشة على دور هذه وسائل التعليم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مايلي:

أ)- جهاز التسجيل

جهاز التسجيل من أفضل وأهم معين للمدرس في تدريس اللغة الأجنبية، فهي تستخدم لحفظ النصوص الشعرية والنثرية والحوارات وكذلك الأحاديث القصيرة.

لابدّ من الإشارة هنا أن جهاز التسجيل من الأجهزة المفيدة جدا في ميدان تعليم اللغة العربية على أن يكون استخدامها ضمن مفهوم النظرة النظامية أي الكل المتكامل، تأتي أهمية استخدام دور جهاز التسجيل والمواد المصاحبة له إلى العوامل التالية:

Copyright © 2018 PENERBIT FEN

١- يستطيع جهاز التسجيل أن يعيد المادة اللغوية المسجلة على أسماع المتعلمين عدة مرات، وهذا مطلوب لأن تعليم اللغة في مرحلته الأولى يحتاج كثيرا من التكرار.
٢- يعين جهاز التسجيل ومواده اللغوية المسجلة معلم اللغة الهدف من غير أهلها على التغلب على مشاكله النطقية.
٣- يمتاز خهاز التسجيل بقدرته على تسجيل صوت المتحدث وإعادة إذاعته مباشرة.
٤- وثمة ميزة أخرى للتسجيلات السمعية هي أنها خالية من التعقيد الذى تعاني منه بعض وسائل الاتصال مثل الإنتاج التلفزيوني وما في حكمه.

ب)- التلفيزيون وفيديو الأفلام العربية

أعدت فيديو الأفلام العربية لمساعدة الطالب على تنمية مهارة الاستماع، وبعد الاستماع يستطيع الطالب أن يعبر تعبيرا صحيحيا شفهيا كان أم تحريريا كما يمكن أن يستفيد الطلاب من هذه الوسيلة لإثراء ثرواتهم اللغوية.

وتجدر الإشارة إلى أن التلفزيون وكذلك فيديو الأفلام العربية لا يغني عن المدرس وإنما يكمل دوره، ولكي يتمكن المدرس من استخدام هذه الوسائل بفعالية ونجاح ينبغي له أن يقوم بما يلي:
١- تأمين وضعية الطلاب والجهاز بصورة مريحة.
٢- تهيئة الطلاب لاستقبال البرنامج وذلك بإعطاء فكرة موجزة التي سيعالجها وربط البرنامج بالدرس المقرر أعطاؤه في تلك الحصة.
٣- مراقبة الطلاب في أثناء بث البرنامج وملاحظة ردود الفعل لديهم.
٤- مناقشة الطلاب بمحتوى البرنامج بعد انتهاء البث والاجابة عن استفساراتهم.
٥- تقويم البرنامج من حيث محتواه ومدى فعاليته وردود الفعل لدى الطلاب.

ج)- الكومبيوتر

تأتي أهمية دور الكومبيوتر في مجال تعليم اللغة العربية لتنمية القدرة على استخدام الكومبيوتر في الكتابة العربية.

Copyright © 2018 PEARSON NEW

د)- المعمل اللغوي

تأتي أهمية دور المعمل اللغوي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يرجع إلى سببين أساسيين، وهما سبب نظري وسبب عملي. فالسبب النظري يقول إن اللغة مجموعة عادات التي تكتسب عن طريق المحاكاة والتكرار، ولهذا فإن تعلم اللغة يحتاج لشيئين وهما: تقديم المادة للمتعلم وقيام المتعلم بالتدرب التدريجي على المادة اللغوية.

وأما السبب العملي فيقوم على ما يسمى بطريقة التعليم المبرمج التى تسمح لكل طالب أن يعمل حسب قابليته وسرعته، فالطالب في المعمل اللغوي يصغى إلى الدرس المسجل على الشريط عدد المرات التى تكفيه ثم يسير بالسرعة التى تلائم قدراته، فيجري تمريناته وهو في مأمن من الحرج الذى يتعرض له إذا لحن أمام زملائه.

لاشك أن للمعمل اللغوي -بوصفه وسيلة سمعية- خصائص ومزايا عديدة في مجال المهارات اللغوية وخاصة مهارتا الاستماع والكلام على النحو التالي:

١)- يستمع المتعلم إلى اللغة الأجنبية ويرددها طوال فترة وجوده في المختبر وقلما تتاح الفرصة للمتعلم الأجنبي لممارسة الاستماع للغة الأجنبية والتحدث بها.

٢)- يكتسب المتعلم خبرة في الاستماع لأصوات غير صوت معلمه وفهم مضمون حديثها.

٣)- يتعرض المتعلم في الصف الدراسي التقليدي إلى سماع الأخطاء التى يرتكبها زملاؤه وقد يبقى بعضها في ذاكرته لفترة طويلة، أما في المختبر فلا يسمح المتعلم الا اللغة السليمة.

٤)- للمتعلم السيطرة التامة على جهاز التسجيل في مقصورته مما يتيح له فرصة سماع ما يريد أكثر من مرة.

٥)- تعمل أجهزة التسجيل في المختبر على حفظ أداء المتعلم الشفهي لمدة طويلة تمكن المعلم من تحليله والحكم عليه ومعرفة ما فيه من أخطاء وعلاجها.

Copyright© PEARBIT LEVEL

عندما استعانت المعاهد السلفية تعليم اللغة العربية بأنواع مختلفة من هذه الوسائل التعليمية المذكورة سوف يؤثر تأثيرا إيجابية على فعالية عملية التعليم، وهي تساعد:

١)- توصيل المعلومات والموافق والإتجاهات والمهارات المضمنة فى المادة التعليمية إلى المتعلمين وتساعدهم على إدراكها إدراكا متقاربا وإن اختلف مستواهم.

٢)- تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتساعد الطلاب على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.

٣)- تحرر المتعلم من دوره التقليدي أي تجعله مشاركا بعد أن كان مستمعا وتقوي فيه روح الاعتماد على النفس.

٤)- تساعد على معالجة مشاكل النطق وحسن لفظ الكلمات والأصوات.

٥)- تعلم المعاني الصحيحة للعبارات والمفردات الغامضة والمجردة بأقل الأخطاء، وأقصر الأوقات وتنمي مفردات المتعلم.

ثم أن وسائل التعليم في المعاهد السّلفية السالفة الذكر، لها فوائد عديدة في مجال تعليم اللغة، وهي تساعد على:

١)- توصيل المعلومات والموافق والاتجاهات والمهارات المضمنة فى المادة التعليمية إلى المتعلمين وتساعدهم على ادراكها ادراكا متقاربا وإن اختلف مستواهم.

٢)- ابقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة فى ذهن المتعلم.

٣)- تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتساعد الطلاب على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.

٤)- تحرر المتعلم من دوره التقليدي أي تجعله مشاركا بعد أن كان مستمعا وتقوي فيه روح الإعتماد على النفس.

٥)- تساعد على تدريب الأذن على سماع صوت الحرف أو الكلمة، والعين لتلم بجميع محتويات المادة التعليمية المعروضة.

٦)- تساعد على معالجة مشاكل النطق وحسن لفظ الكلمات والأصوات.

٧)- تعلم المعاني الصحيحة للعبارات والمفردات الغامضة والمجردة بأقل الأخطاء، وأقصر الأوقات وتنمي مفردات المتعلم.

٨)- تيسر وتسهل عمليتي التعليم والمتعلم.

Copyright © 2018 PENERBIT FEM

إن توفير هذه الوسائل وتوظيفها دليل واضح على أن تعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج يراعي تماما بالعوامل التى تزيد عملية التعليم تشويقا وفعالية، لأن مثل هذه الوسائل لا تسهل عملية كسب المعلومات فقط وإنما تجعل هذه العملية أكثر تشويقا، كما أن هذه الوسائل تساهم في اكتساب الطالب المهارات الاتصالية إذ إنها تقدم سياقات الاتصال باللغة العربية في صورتها الطبيعية.

إنه ليس من الممكن القول أن هذه الوسيلة أهمّ وأكثر فائدة من غيرها، فلكل وسيلة أهميتها ومميزاتها وفوائدها الخاصة، وكل منها تستخدم في المجال الذي تصلح له، وما دامت كلها عبارة عن وسائل لتوصيل الأفكار فإنها جميعا هامة ومفيدة.

لابدّ من الاشارة هنا، أن المعلم الناجح يستخدم الوسائل التعليمية ويعلم أنها جزء مكمل للدرس وليست بديلة عنه، لهذا ينبغي على المدرس معرفة الوسيلة المناسبة والوقت المناسب لاستخدامها، كما ينبغي عليه أيضا أن يقدر الموقف التعليمي الذى يتطلب وسيلة معينة، ويختار من الوسائل أنسبها للمادة التعليمية موضوع الدرس.

المعلم مهما كانت قدرته واطلاعه وبلغ من علم ومعرفة بالموضوع الذى يدرسه، فإنه يصعب عليه توصيل الفكرة إلى المتعلم دون أن يستعمل أداة أو وسيلة يوصل بها المعلومات والأفكار التى يريد تقديمها لتلاميذه، فالوسائل إذن هي تلك المجموعة من الأدوات والمواد التى تستخدم لتحقق الأهداف المرجوة.

لهذا لا يختلف إثنان في أهمية الوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية، فالوسائل التعليمية تساعد بشكل كبير على استثارة اهتمام التلاميذ واشبع حاجاتهم للتعليم، كما تساعد على زيادة خبراتهم مما يجعلهم أكثر استعدادا وأوفق مزاجا للتعلم.

ب)- الموافقة بين وسائل التعليم المستخدمة بوسائل التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

للحصول على الموافقة بين وسائل التعليم المستخدمة في المعاهد السلفية بوسائل التعليم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يرى

Copyright © 2018 RENIERR NEW

الكاتب بضرورة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لتواكب التطور في العصر الحالي.

وبالنظر للتطور العلمي والتقني الذي شهده القرن العشرون ونظرا لما طرأ على عملية الاتصال بين أجزاء العالم المختلفة من سرعة وسهولة وما نتج عنه من اهتمام بالغ بتدريس اللغات الأجنبية، فقد ظهرت وسائل تعليمية متطورة متعددة، فاستخدمت الاسطوانة والشريط والشرائح والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة وأصبح على مدرّس اللغة أن يتقن كيفية تشغيل أجهزة ومعدات كثيرة واستخدامها.

ومن الواضح، أن العصر الآن هو عصر التكنولوجيا وهو عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي السريع، وأن على المرء كي يواكب روح هذا العصر وأن يتزود بمهارات التعلم الذاتي ويستفيد من تكنولوجيا التربية فيما يستقيه من معاريف وما يستنبطه من قيم واتجاهات.

إن اختيار الوسائل التعليمية مهمة للمعلم، بفضل ما وصلت إليه تكنولوجيا العصر من مخترعات ومستحدثات وتقنيات يمكن الاستفادة بها كمعينات التدريس، وقد حظى مجال تعليم اللغات بنصيب وافرة من هذه المستحدثات كالمعامل اللغوية وأجهزة التسجيل والتلفيزيون وغيرها.

الوسائل التعليمية التي تعتبر حديثة الاستخدام في مجال تعليم اللغة ينبغى على المعهد السلفية إيجادها، هي: أ)- القمر الاصطناعي أو صحن الاستقبال، ب)- البيئة اللغوية العربية.

أ)- القمر الاصطناعي أو صحن الاستقبال

أهمية هذه الوسيلة لمساعدة الطلاب على تنمية مهارة الاستماع بواسطة مشاهدة البث المباشر للقنوات العربية، وبعد الاستماع يستطيع الطالب أن يعبر تعبيرا صحيحا شفهيا كان أم تحريريا، ويمكن أن يستفيد من هذه الوسيلة لإثراء ثرواتهم اللغوية والثقافية.

ب)- إيجاد البيئة اللغوية العربية

لترقية طلاب المعاهد السّلفية على مهارة الكلام ولتعويد استخدامها ينبغي ايجاد البيئة اللغوية داخل مسكن الطلبة، يقصد الكاتب

Copyright © 2019 PENERBIT NEW

بالبيئة اللغوية هنا هي بيئة اللغة العربية وهي جميع الأشياء والعوامل المادية والمعنوية التي من شأنها أن تؤثر في عملية التعليم وترغب الطلاب في ترقية اللغة العربية وتدفعهم وتشجعهم على تطبيقها في واقع حياتهم اليومية أو هي كل ما يسمعه المتعلم وما يشاهده من المؤثرات المهيئة والإمكانات المحيطة به المتعلقة باللغة العربية المدروسة، والتي يمكنها أن تؤثر في جهوده للحصول على النجاح في تعلم وتعليم اللغة العربية.

والسبب في كون دور البيئة اللغوية مهما، لأن تعلم اللغة هو اكتساب عادات تقوى بالتدرب والتعزيز أي إن اللغة هي مهارة يكسبها الطفل من البيئة المحيطة به ويتقنها عن طريق المحاكاة والتقليد والتعزيز الذى يلقاه من الكبار من حوله. فالبيئة العربية هي حالة فيها أنواع من النشاطات اللغوية العربية، حتى يستخدم الجميع اللغة العربية كوسيلة الاتصال حين تقدّم الآراء شفويا كان أم تحريريا.

بعض استراتيجيات يمكن لمدرسي اللغة العربية في المعاهد السّلفية القيام بها لتكوين البيئة اللغوية العربية البسيطة، وهي كما يلي:

١)- إنشاء نادي الطلاب وذلك ليكون الطلاب مركزين في مكان واحد يسهل على المدرسين مراعتهم وإرشادهم خارج وقت الدراسة.

٢)- تعيين الأماكن المحظورة فيها التحدث والكلام بغير اللغة العربية.

٣)- إقامة دورة تعليم اللغة العربية خارج الحصة الدراسة لسد ثغرات ناجمة عن قلة زمن حصة العربية داخل الفصل الدراسي.

٤)- إقامة أنشطة عربية في يوم معين من أيام الأسبوع.

٥)- تهيئة عدد كبير من الكتب العربية بحيث تلبي حاجات الدارسين حسب مستوياتهم العلمية.

٦)- إصدار الإعلانات والمعلومات وكتابة اللوحات المدرسية بالعربية.

ومن ناحية أخرى، يرى الكاتب أن نشاطات المعاهد السّلفية تستمر طوال اليوم بين الأساتذة والطلاب، فهذه فرصة اللقاء المستمر بإمكانهم أن ينتهزوها لممارسة اللغة العربية وجعل البيئة اللغوية الجيدة، فتتخلق بيئة لغوية حيث يطبق ويمارس فيها الطلاب الكلام والمحادثة يوميا لأن اللغة بالدرجة الأولى وسيلة الاتصال.

Copyright © 2019 PUTRA ITEM

والبيئة اللغوية لها دور مهم في تعلم الطلاب اللغة، لأن البيئة اللغوية فيها أنواع من النشاطات اللغوية العربية إما المحادثة اليومية وإما النشاطات الأخرى مثل الخطابة والمسابقات اللغوية والنشاطات المؤيدة الأخرى.

إن شأن تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها كشأن تدريس اللغات الأجنبية الأخرى يهدف في جوهره إلى معرفة اللغة وممارستها استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، ذلك لأن معرفة اللغة لابدّ من أن يسيطر عليها الناشئ وتطلب تلك السيطرة التدريب على الاتصال والتعبير.

سبق أن أشار الكاتب إلى أن للغة وظيفتين أساسيتين، وهما: التعبير والاتصال، والمحادثة على أنها مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عما في نفسه كما تحقق له الاتصال الاجتماعي أيضا، فالمحادثة هي وسيلة المرء لاشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذى يحيا فيه وهي الأداة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة الناس.

وأخيرا فإن الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة، والمهم من ذلك استخدام الوسائل التعليمية المعنية ينبغي أن يكون جزءا مكملا للكتاب المقرر، لأن يكون في معزل عنه لأن ذلك يشكل صعوبة بالغة للمدرس ويقلل من فاعلية تلك الوسائل التعليمية.

المبحث الخامس: دراسة تقويمية عن التقويم من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والموافقة بينهما

الغرض من عملية التقويم هو مساعدة كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم التلميذ.

التقويم وسيلة يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التى يسعى إليها من عملية التعليم، وعلى ذلك فإن الغرض من التقويم مساعدة كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى تؤدى إلى تقدم التلميذ، وهو

Copyright © 2016 PENERBIT UMM

عنصر أساسي من عناصر المنهج، بل تنطلق منه دائما مطالب التغيير وإعادة النظر في مختلف عناصر المنهج.

الغرض من عملية التقويم هو مساعدة كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى تؤدى إلى تقدم التلميذ.

يساعد التقويم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحديد مستوى الطلاب قبل البدء في البرنامج حتى يمكن وضعهم في المستوى اللغوي المناسب ولقياس مدى تحصيل الطلاب في المهارات اللغوية المختلفة وتعرف مواطن مواطن القوة والضعف عندهم فيزيد المدرس من الأولى ويعالج الأخرى.

هناك خمسة أنواع من الاختبارات للطلاب عند تعلمهم اللغة العربية في المعاهد السّلفية، وهي:

١- الاختبار اليومي ما يسمى بالمراجعة من المواد المدروسة شفويا كان أو تحريريا حيث عُقدت الاختبارات باللغة العربية.

٢- الاختبار الأسبوعي ما يسمى بالتمرين من المواد المدروسة تحريريا لا شفويا وذلك باستخدام اللغة العربية.

٣- الاختبار لنصف السنة ولآخر السنة تحريريا لا شفويا.

٤- اختبار مهارة القراءة بضبط مضمون الكتب الدينية العربية.

٥- اختبار حفظ النظم.

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس شيوعا في الاستعمال كما أنها مازالت من أهم تلك الأدوات وأكثرها فائدة للعملية التعليمية، فالاختبارات وسيلة إذا أحسن بناؤها وأحسن استخدامها تساعد في تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية.

أ)- مناقشة عن عملية التقويم من منظور عملية التقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

من خلال اختبارات الطلاب عند تعلمهم اللغة العربية في المعاهد السلفية، يرى الكاتب أن نظام التقويم المتبع يتنوافق مع معيار الاستمرارية الذى تنبنى عملية المناهج الحديثة فى تعليم اللغة العربية وهو أن تسبق عملية التقويم عملية التعليم وتلزمها وتتابعها.

Copyright © 2018 PETERPRINT NEW

والملاحظ أن عملية التقويم كما تمارسها المعاهد السّلفية أشبه بالتقويم البنائي وبالتقويم الختامي. التقويم البنائي نوع من التقويم الذى يحدث عدة مرات أثناء تطبيق البرنامج وأنه يعني بجمع المعلومات الدورية التى تساعد في مراجعة وتطوير البرنامج، ويجرى هذا النوع خلال الفصل الدراسي ويشمل امتحانات نصف الفصل الدراسي وأعمال السنة والاختبارات الشهرية وأساليب التقويم الأخرى التى يقوم بها المعلم أثناء الدراسة.

وأما التقويم الختامي هو نوع من التقويم الذى يتم عادة في نهاية البرنامج أو العام الدراسي بغرض وضع درجات أو شهادات أو إصدار قرارات، وفي هذا النوع يؤخذ أيضا بنتائج التقويم البنائي أي تضم درجة الطالب التى حصل عليها على مدى العام الدراسي إلى درجة في الاختبار النهائي لتحديد مدى تقدمه وإصدار قرار شأنه إما أن ينقل لمستوى آخر أو يظل في هذا المستوى أو يعمل له برنامج علاجي أو غير ذلك من قرارات مناسبة، والتقويم الختامي لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الجزئية وإنما يهتم بقياس الأهداف الأكثر عمومية كأهداف المقرر.

استخدمت المعاهد السّلفية الامتحان الختامي بشكل عام لمعرفة مدى تقدم التلاميذ نحو أهداف معينة في برنامج تعليمي، وهذا النوع من التقويم له هدفان:

١- هل حقق البرنامج الهدف الذي وضع من أجله، ويدعى عادة بامتحان نهاية فصل أو نهاية عام *(Summative Evaluation)*.

٢- للتغذية الراجعة للمعلم لكي يطمئن عن السيرة التعليمية، وحتى تمكنه من مقدار اكتساب تلاميذه للمهارات وتعرفه عن المشاكل التى يواجهونها في السيرة التعليمية، وتسمى *(Formative Evaluation)*.

للتقويم فوائد عديدة سواء للتلاميذ أو للمدرسين، ومن فوائد التقويم للتلاميذ هي: ١)- يبين الاستعداد لدى التلاميذ، ٢)- يقيس مقدار ما أنجزه التلاميذ، ٣)- يساعد التلاميذ على فهم أعمق للمادة، ٤)- يعطى التلاميذ ثقة وتعزيز فى أعمالهم.

Copyright © PENERBIT NLM

وأما من فوائد التقويم للمدرسين هي: ١)- التقويم يبين للمدرسين أي المظاهر التى يجب أن يركزوا عليها وأي المفاهيم استطاع التلاميذ أن يفهموها، ٢)- التقويم يعطي فكرة للمعلمين عن التلميذ الموهوب والتلميذ غير الموهوب ويبين نقاط الضعف ونقاط القوة في برنامج معين.

وهذا يتوافق مع "معيار إنسانية التقويم"، فتقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب إن كلا منهما شريك في العملية التعليمية وينبغى أن يؤخذ رأي الطالب في قضايا كثيرة خاصة بالتقويم وكذلك المعلم، كما أن الجانب الإنساني في التقويم يعني أيضا أنه ليس عقابا ولكنه استراتيجية فعالة لتعرف واقع الطلاب ومساعدتهم على النمو الشامل.

ومن ناحية أخرى يرى الكاتب أن استخدام عملية التقويم بالشفوي والتحريري كما سبق ذكره، يتناسب "بأسلوب التقويم"، إذ للتقويم نوعين من الأساليب وهما الأسلوب الشفوي والأسلوب التحريري.

يقصد بالأسلوب الشفوي أو بالامتحانات الشفوية وهي أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عليها دون كتابة، والغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للخبرة أو المادة المتعلمة ومدى قدرته على التعبير عن نفسه، ولهذا فهي تعطى كوسيلة تقدير أو تقويم بجانب وسائل التقويم التحريرية.

ومن مزايا الاختبارات الشفوية في مجال تعليم اللغة العربية هي:

١- تعطي صورة واقعية عن القدرات اللغوية للدارس سواء ما يتعلق بالقراءة أو النطق السليم أو التعبير الشفهي.

٢- تساعد على إعطاء أحكام صادقة عن قدرة الدارس على الحوار، والمناقشة وسرعة التفكير، والفهم، وربط المعلومات، واستخلاص النتائج منها.

٣- تفيد في تقويم الدارسين في المراحل الأولى من سني الدراسة، حيث يصعب تقويمه كتابيا نظرا لعدم تمكنه من مهارات الكتابة.

Copyright © 2019 PENERBIT NEM

٤- تتيح الفرصة للدارسين للاستماع إلى إجابات بعضهم والإفادة من هذه الإجابات لتثبيت معلوماتهم.
٥- تستخدم للتأكد من صدق الاختبارات الكتابية.
٦- تساعد على تصويب الأغلاط فور حدوثها، مما يقدم تغذية راجعة فورية للمتعلم.
٧- لا ترهق المعلم في تصحيح الأوراق.

وأما الأسلوب التحريري أو الامتحانات التحريرية وهي الامتحانات التى يضع المعلم فيها الأسئلة الاستفسارية أو التوضيحية التى تتطلب الشرح والتوضيح، ويطلب من تلاميذه أن يجيبوا عليها بمقال قد يقصر أو يطول حسب طلب المعلم في سؤاله، وهذا الامتحان يستخدم لمعرفة مقدار ومستوى ما حصله التلميذ من خبرة معينة.

الأساليب التحريرية هي الأساليب الأكثر شيوعا في تقويم تعلم الطلاب، وهناك أنواع كثيرة من الامتحانات التحصيلية التحريرية (الكتابية) التى يمكن استخدامها للتعرف على مستوى التلاميذ وقياس ذلك المستوى التحصيلي:

١)- الامتحانات المقالية أو اختبارات المقال *(Essay Test)*.
٢)- الاختبارات الموضوعية *(Objective Test)*، ولها خمسة أنواع:
أ- أسئلة الإجابات القصيرة *(Short Answer)*.
ب- أسئلة الاكمال *(Completion)*.
ج- أسئلة البدائل *(Alternative Responce)*.
د- أسئلة الاختيار *(Multiple Choice)*.
هـ- أسئلة المطابقة *(Matching)*.
٣)- اختبارات الكتاب المفتوح *(Open Book Test)*.

زيادة على ما تقدم بيانه لابدّ من الإشارة هنا، أن نظام هذا التقويم المتبع في المعاهد السّلفية لا يتوافق مع معيار الشمولية لعملية التقويم وهو بأن لا تستهدف عملية التقويم تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية فقط وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق المهارات اللغوية على

Copyright © 2013 PENERBIT NEW

السواء، هذه الاختبارات على سبيل المثال لا تقيس إنجاز الطلاب فى مهارة الكلام رغم أن هذه المهارة تشكل جزءا من المواد المدروسة.

هذا الاختبار على سبيل المثال لا يقيس إنجاز الطلاب فى مهارة الكلام رغم أن هذه المهارة تشكل جزءا من المواد المدروسة, وهذا لا يتوافق مع معيار الشمولية الذى ينبغى أن تنبني عليه عملية التقويم فى مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث أن الجوانب اللغوية التى لابدّ قياسها هي المعرفة اللغوية النظرية والكفاءة اللغوية الاتصالية.

إلى جانب ذلك أن الاختبار التحصيلي الذى يجلسه الطلاب فى نهاية البرنامج كان إعداده على افتراض أن الطلاب قد مرّوا بجميع الوحدات والدروس فى كتاب العربية للناشئين، والواقع أن هذا لايمكن الوصول إليه إلا في عدد قليل جدّا من الفصول وذلك لتدنى المستوى اللغوي لكثير من الطلاب.

ومع هذه كلها، فإن المعاهد السّلفية في وضع أسئلة الاختبارات قد حاول تطبيق مواصفات إعداد أسئلة الاختبارات الجيدة وهي الاختباراب الموضوعية بأشكالها المتنوعة، ولا شك أن هذا الجهد يوافق على رأي الكاتب بالاختبارات الجيدة وهي الاختباراب الموضوعية بأشكالها المتنوعة، ولا شك أن هذا الجهد يوافق مع نظام الاختبار الجيد، وقد وضع إدارة المعهد لجنة خاصة عند وضع وإعداد أسئلة الاختبارات لمادة اللغة العربية.

فيما يتعلق بوضع أسئلة الاختبار، ينبغى أن يكون واضع الأسئلة ليس شخصا معينا بل مجموعة من الأساتذة يقومون بدراسة معينة فيضعون أسئلة الاختبار بشكل جماعي فيؤكد حينئذ الصدق والثبات والإنصاف.

وعند إعداد أسئلة الاختبارات، فقد تشكل إدارة المعاهد السّلفية عموما لجنة خاصة لوضع الأسئلة حيث قسمت اللجنة إلى المجموعات حسب عدد الأسئلة المصنوعة، كل مجموعة تتكون من ستة إلى سبعة معلمين ويشرفها معلم واحد، تشكل المجموعة الأسئلة للمادة المعينة، وهكذا المجموعة الثانية الأخرى.

Copyright © 2018 PUTRA NEW

ب)- الموافة بين عملية التقويم المستخدمة بعملية التقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

للحصول على الموافقة بين عملية التقويم المستخدمة في المعاهد السّلفية بعملية التقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن لا يكون القويم يخالف معيار الشمولية بمعنى أن تكون الجوانب اللغوية التى تقاس من خلال هذا التقويم هو المعرفة اللغوية النظرية وكذلك الكفاءة اللغوية الاتصالية، وذلك بأن لا يستهدف التقويم تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية فحسب، وإنما أن يستهدف تحقيق المهارات اللغوية على السواء، فينبغي أن يكون نظام التقويم المتبع لتعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج هو بالاختبار اللغوي *(Language Test)* وهو اختبار المهارات اللغوية لدى متعلم اللغة التي تقيس كفايته في اللغة الهدف أو في مهارة من مهاراتها أو تقيس ما حصله من معلومات لغوية في برنامج معين بأن تكون الجوانب اللغوية التى تقاس من خلال هذه الاختبارات هي المعرفة اللغوية النظرية والكفاءة اللغوية الاتصالية على السواء.

يقصد بالاختبار اللغوي بأنه مجموعة من الأسئلة التى يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية، وأن تكون الجوانب اللغوية التى تقاس من خلال الاختبارات اللغوية هي المعرفة اللغوية النظرية والكفاءة اللغوية الاتصالية، فاختبارات اللغة جزء لا يتجزأ من برامج تعليم اللغة المتكاملة ذات التكامل بين برامجها، لأن من خلال التقويم يكتشف مدى نجاح البرنامج في إجراء عملية التعليم والتعلم بكل ما يصاحبها من الأهداف، وهذا في نهاية المطاف سيؤكد مراعاة هذا المنهج كل جوانب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الاتجاهات الحديثة.

فالاختبارات اللغوية حين توظف توظيفا سليما فإنها تأتي بأغراض كثيرة، من هذه الأغراض يمكن إيجازها على ما يلي:

١- تقيس ما اكتسبه الطالب من مهارات أو كفايات لغوية.

٢- تبرز مواطن القوة والضعف في المادة التعليمية المقدمة للطالب.

٣- تقدم نتائج الاختبارات مؤشرا إيجابيا أو سلبيا على وجود خلل ما في عناصر العملية التعليمية مما يجعل المعلم يفحص المادة التعليمية ويحكم على مدى مناسبتها للطلاب من حيث السن أو الوقت وغيرهما.
٤- توجد اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو التعلم بصفة عامة ونحو مهارات معينة بصفة خاصة، فاختبارات الطلاب في مهارة الاستماع مثلا يوحى لهم بأهمية مهارة الاستماع مما يجعله يهتم باتباع الوسائل المعينة على التمكن منها.
٥- تعزيز ما تعلمه الطالب وذلك حين يحسن المعلم استخدام تقديم الاختبارات ليقوم بدور التعزيز لما تعلمه الطالب.

للحصول على الاختبارات اللغوية الجيدة لابدّ فيها من توافر المواصفات الأساسية التى يجب مراعاتها على معلم اللغة العربية عند وضع أيّ اختبار، وتنقسم هذه المواصفات إلى قسمين، وهما: أولا- المواصفات الأساسية التى ينبغي أن تتوافر في كل اختبار مهما كان موضوعه، وثانيا-المواصفات الثانوية التى ينبغي أن تتوافر وتخص كل اختبار على حدة.

ذكر طعيمة، أن من المواصفات الأساسية للاختبار الجيد لابدّ من توافر المعايير الآتية: ١)- الصدق، ٢)- الثبات، ٣)- الموضوعية، ٤)- التنوع، ٥)- العملية، ٦)- مراعاة المستوى، ٧)- التخطيط، ٨)- قابلية النتائج للتنظيم والتحليل، ٩)- التمييز ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين للمدرس الأقوياء من الضعاف.

ومن أجل تحقيق ذلك الهدف النبيل فيمكن للمعلم في المعاهد السّلفية أن يقوم بالاختبارات اللغوية تبعا للهدف العام التى تتمثل بأربعة اختبارات، وهي:
١- اختبارات الاستعداد اللغوي *(Aptitude Evaluation)* وهي التى تستعمل لتبيين مدى استعداد الفرد الفطري لتعلم اللغات الأجنبية.
٢- اختبارات قياس القدرة اللغوية *(Proficiency Evaluation)* وهي التى يستعملها المدرس لتعرف مدى المام الطالب باللغة أو مستواه فيها.

Copyright © 2018 PUBLISHED VIEW

٣- الاختبارات التحليلية *(DiagnosticEvaluation)* وهي التى يستعملها المدرس للتعرف على نقاط القوة والضعف لدي الدارسين، ومن ثم ربما يتم التعرف على نقاط الصعوبة والسهولة في اللغة المدروسة.

٤- اختبارات التحصيل *(Achievement Evaluation)* وهي الاختبارات التى يستعملها أكثر المعلمين في المدرسة وذلك للتعرف على مدي المام الطالب بما درسه أثناء الفصل أو المام الدراسي أو أو أي جزء منهما.

الخطوة الأولى لتصميم اختبارات اللغة هو تعيين نوع الهدف من الاختبار على النحو التالي:

أ- أهو اختبار في العناصر اللغوية مثل الصرف والنحو ؟

ب- أم هو اختبار للمهارات اللغوية الأربع

فيما يلي أسس اختبارات للمهارات اللغوية الأربع:

أ)- اختبار فهم المسموع:

الأساس في هذا النوع من الاختبارات هو تقديم نص يتكون من كلمة أو جملة أو بمجموعة منهما للدارس شفويا ثم يحاول المدرس التعرف على مدى فهمه لما سمع، وصيغ الأسئلة في اختبار فهم المسموع قد تكون في صورتين اثنتين، وهما:

١- صورة اختبارات العناصر اللغوية، فتضع أسئلة للتأكد من قدرة الطالب على تمييز الأصوات أو التراكيب أو المفردات.

٢- وقد تكون في صورة أسئلة عامة، وأما صيغ الأسئلة العامة لاختبار استيعاب الطالب لما فهم فتتلخص فيما يلي: ١-صح أو خطأ (أي بعد استماع الطالب إلى النص يسأله المدرس شفويا أو تحريريا عن صحة أو خطأ بعض الجمل التى يذكرها له)، ٢-الاختبار المتعدد (في هذا النوع من الأسئلة يطلب المدرس من الطالب أن يختار واحدة من العبارات يقدمها المدرس له)، ٣-أسئلة عامة (هذه الصورة التقليدية التى تعود الناس عليها دائما وفيها يسأل المدرس والطالب يجيب في ضوء النص الذى سمعه).

ب)- اختبار فهم المقروء:

Copyright © 2013 PEARSON EGYPT

لا يختلف اختبار فهم المقروء في جوهره عن اختبار فهم المسموع، فالفرق الأساسي هو طريقة تقديم النص حيث يكون هنا مكتوبا يقرؤوه قبل أن يجيب عن الأسئلة، وأما الأسئلة فهي متماثلة إلى حد كبير.

تختلف الأسئلة إذا ما كانت خاصة بالعناصر اللغوية حيث أن القراءة تتعلق بحل الرموز المكتوبة بينما يتعلق المسموع بالأصوات، ثم هناك أمر آخر يجب أن يتذكره المعلم وهو أن النص والأسئلة في اختبار فهم المسموع يجب أن تكون أسهل منها في اختبار فهم المقروء لأن الطالب لا يستطيع عادة أن يعيد سماع النص أو الرجوع إليه للبحث عن الاجابات بينما يستطيع الرجوع إلى النص المقروء أكثر من مرة ولا يقيده في ذلك عادة سوى عامل الزمان المحدد للاختبار.

ج)- اختبار التعبير الشفوي (الكلام):

صيغ اختبار التعبير الشفوي أو الكلام يمكن ايجازها في الأمور التالية:

١- التعليق غلى الصور: وذلك بتقديم المدرس للطالب صورة أو أكثر أو مجموعة من الصور ثم يسأله المدرس عنها أو يطلب منه أن يشرح ما يفهمه من هذه الصور، ومن ميزات هذه الطريقة هي أنها تعطي الطالب فرصة وجود موضوع أو فكرة يستطيع التحدث عنها.

٢- الإجابة على مواد نص مقروء أو مسموع: بدلا من الصورة يمكن للمدرس أن يقدم للطالب نصا يقرؤه أو يسمعه ثم يجه إليه بعض الأسئلة حول موضوع النص، وهنا يجب أن يتذكر المدرس أن الهدف ليس اختبار قدرة الطالب على فهم ما سمع أو قرأ بقدر ما يود اختبار قدرته على الكلام.

٣- التلخيص الشفوي: يمكن للمدرس هنا أن يعطي الطالب مادة يقرأها أو يسمعها ثم يطلب منه التلخيص ما قرأه، ويكون التقويم منصبا على قدرة الطالب على التعبير لا على فهمه للنص حتى لا يخلط بين فهم المسموع أو فهم المقروء والقدرة على التعبير.

Copyright© 2017 DAR ALMERIH NEW

٤- الحوار الحر: في هذا النوع من الاختبار يجرى المدرس مقابلة مع الطالب لمدة محددة من الزمن ويقوم سلوكه أثناء المحادثة، وهذا أشيع الأنواع المذكورة من اختبارات القدرة على الكلام وأقربها إلى الواقعية.

٥- اختبار الحوار المجزأ: في هذا النوع من الاختبار يمكن للمدرس أن يطلب من الطالب أن يقدم الإجابة من أسئلة معينة ليعرف مدى المامه بالاستجابة اللازمة لبعض المواقف كأن يطلب منه مثلا أن يعلق على جملة يسمعها أو يقرؤها.

د)- اختبار التعبير التحريري (الكتابة):

صيغ اختبار التعبير التحريري أو الكتابة يمكن ايجازها في الأمور التالية:

١- تنسيق الكلمات: وتعني بذلك ترتيب الكلمات المتفرقة لتكوين جملة مفيدة ويمكن للمدرس أن يقدم هذا الاختبار في صورتين، وهما: ١- يعطى المدرس الكلمات بصورتها المطلوبة، ٢- يعطي المدرس الكلمات بإحدى الصور الأساسية مثل: (-الحديقة-زرت-بجوار بيتنا-التي-).

٢- وصف الصور: بأن يعطي المدرس صورا ويطلب من الطالب وصف ما يشاهد وقد تكون مجموعة متتابعة من الصور تشكل قصة يرويها الطالب.

٣- تغيير صيغ الكلمات: في هذا النوع من الأسئلة يعطي المدرس جملا للطالب ويطلب منه تغيير أزمنة الأفعال فيها أو تحويل المذكر إلى مؤنث .... والخ.

٤- ربط الجمل: في هذا النوع من الأسئلة يعطي المدرس أزواجا من الجمل للطالب ويطلب منه أن يربطها بالصورة الصحيحة.

٥- تغيير الأسلوب: في هذا النوع من الأسئلة يعطي المدرس الطالب حوارا ليحوله إلى رواية مسرودة أو العكس.

٦- التلخيص: في هذا النوع من الأسئلة يعطي المدرس الطالب نصا يقرؤه أو يسمعه ثم يطلب منه أن يلخص النص.

Copyright © 2013 PEARSON EDUCATION

٧- التوسيع: في هذا النوع من الأسئلة يعطي المدرس الطالب العناصر الرئيسة لموضوع أو حوارا أو قصة ويطلب منه أن يكتب التفاصل التي يراها مناسبة.
٨- التعبير الحر: هذا هو النوع الذي كان ولا يزال من أشيع أنوع اختبارات التعبير وقد يكون محدودا من حيث الموضوع أو مفتوحا يترك للطالب اختياره.

وسيلقي الكاتب الضوء على اختبارات هذه المهارات اللغوية الأربع مرتبة، يمكن لمعلم اللغة العربية في المعاهد السّلفية اللجوء إليها:

أ)- اختبار مهارة الاستماع

الأساس في هذا النوع من الاختبارات هو تقديم نص يتكون من كلمة أو جملة أو بمجموعة منهما للدارس شفويا ثم يحاول المدرس التعرف على مدى فهمه لما سمع، وصيغ الأسئلة في اختبار فهم المسموع قد تكون في صورتين اثنتين، وهما: أولا-صورة اختبارات العناصر اللغوية فتضع أسئلة للتأكد من قدرة الطالب على تمييز الأصوات أو التراكيب أو المفردات، ثانيا-وقد تكون في صورة أسئلة عامة، وأما صيغ الأسئلة العامة لاختبار استيعاب الطالب لما فهم كالتالي: ١-صح أو خطأ (أي بعد استماع الطالب إلى النص يسأله المدرس شفويا أو تحريريا عن صحة أو خطأ بعض الجمل التى يذكرها له)، ٢-الاختبار المتعدد (في هذا النوع من الأسئلة يطلب المدرس من الطالب أن يختار واحدة من العبارات يقدمها المدرس له)، ٣-أسئلة عامة (هذه الصورة التقليدية التى تعود الناس عليها دائما وفيها يسأل المدرس والطالب يجيب في ضوء النص الذى سمعه).

اختبار مهارة الاستماع لابدّ من قياس قدرة الطالب على الأمور الآتية:

١- التمكن من النظام الصوتي تمكنا استقباليا والتمييز بين الأصوات المتشابهة في مواقع مختلفة تمييزا استقباليا.
٢- التمكن من مفردات اللغة، وهذا يشمل معرفة الجوانب المختلفة للكلمة بحيث يميز نطق أصواتها نطقا ويستطيع أن يدرك معناها حين يسمعها.

Copyright © 2018 PDFPRINT.NET

٣- التمكن من التراكيب النحوية والصيغ الصرفية للغة الهدف.
٤- إدراك المستوى اللغوي المناسب للمواقف المختلفة.
٥- إدراك العناصر غير اللغوية مما يعين على تفسير المعنى مثل حركة اليدين والابتسامة.
٦- إدراك المفاهيم الثقافية والحضارية ذات الصلة باللغة.
٧- إدراك ما ذكر بسرعة طبيعية.

هنا لابدّ من الانتباه، أن ما ذكر من متطلبات لغوية لا يعني أنها تضمن في اختبار فهم المسموع في كل المراحل أو في اختبار واحد مثلا، ففي المستوى المبتدئ مثلا لا يمكن أن يتضمن الاختبار العناصر غير اللغوية اللازمة لفهم المسموع، كما أن الاختبار في المستوى المتقدم لا يتضمن اختبار منفصلا في الأصوات اللغوية كما هي الحال في المستوى المبتدئ.

هناك شروط لابدّ من أن تتوافر في اختبار مهارة فهم المسموع في كل مستوى حسب طبيعة طبيعة المستوى اللغوي مبتدئا كان أم متقدما، وهي:

١- أن تكون المادة المسموعة في مستوى الطلاب.
٢- أن تكون المادة المسموعة سجلت بطريقة طبيعية.
٣- أن تكون المواد المختارة غير صناعية قدر الإمكان.
٤- أن يكون الوقت المتاح للتفكير قصيرا ومتناسبا مع المادة المقدمة.
٥- أن تكون أسئلة فهم النص متنوعة، مثل أسئلة الاختيار من متعدد و أسئلة إكمال الفراغ وغيرهما.

ب)- اختبار مهارة الكلام

تنقسم اختبارات الكلام إلى أقسام ثلاثة, وهي:

١- اختبارات الكلام المقيدة: تناسب للمبتدئين في تعلم لغة أجنبية، وتتميز بكونها لا تعطى الطالب مجالا واسعا للاختبار ما يضيق فرص الخطأ أمامه ومرعاة لمحدوديته مستواه اللغوي، ومن تلك الاختبارات: الحوار بحيث يدور حوار بين المدرس والطالب

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

لمعرفة قدرته الكلامية، والكلام باستخدام الصور بحيث يعرض لهم المدرس صورا ويتناول الحديث محتوى الصور.

٢- اختبارات الكلام الموجه: يتناسب هذا النوع من الاختبار طلبة المستوى المتوسط، ويتميز بإعطاء الطالب حرية أكثر من التعبير المقيد، ومن تلك الاختبارات: اختبار قدرة الطالب على استخدام اللغة المناسبة في موقف معين.

٣- اختبارات الكلام الحر: ويتميز بإعطاء الطالب مطلق الحرية في اختبار الكلمات والتراكيب دون تدخل من الأستاذ، وهذا يناسب بطلبة المستوى المتقدم.

صيغ اختبار التعبير الشفوي أو الكلام يمكن ايجازها في الأمور التالية: ١-التعليق غلى الصور، ٢-الاجابة على مواد نص مقروء أو مسموع، ٣-التلخيص الشفوي، ٤-الحوار الحرّ، ٥-اختبار الحوار المجزأ مثل أن يطلب المدرس من الطالب أن يقدم الإجابة من أسئلة معينة ليعرف مدى المامه بالاستجابة اللازمة لبعض المواقف كأن يطلب منه مثلا أن يعلق على جملة يسمعها أو يقرؤها.

ج)- اختبار مهارة القراءة

لا يختلف اختبار فهم المقروء في جوهره عن اختبار فهم المسموع، فالفرق الأساسي هو طريقة تقديم النص حيث يكون هنا مكتوبا يقرؤوه قبل أن يجيب عن الأسئلة، وأما الأسئلة فهي متماثلة إلى حد كبير.

تختلف الأسئلة إذا ما كانت خاصة بالعناصر اللغوية حيث أن القراءة تتعلق بحل الرموز المكتوبة بينما يتعلق المسموع بالأصوات، ثم هناك أمر آخر يجب أن يتذكره المعلم وهو أن النص والأسئلة في اختبار فهم المسموع يجب أن تكون أسهل منها في اختبار فهم المقروء لأن الطالب لا يستطيع عادة أن يعيد سماع النص أو الرجوع إليه للبحث عن الاجابات بينما يستطيع الرجوع إلى النص المفروء أكثر من مرة ولا يقيده في ذلك عادة سوى عامل الزمان المحدد للاختبار.

هناك نوعان من اختبارات القراءة، وهما: ١-اختبار القراءة الجهرية ويهدف لمعرفة مدى إتقان الطالب للنظام الصوتي في اللغة

Copyright © 2013 PENEBUTNEW

الهدف، ٢-اختبار القراءة الصامتة ويهدف لمعرفة مدى تمكنه من فهم النصوص.

ومهارة القراءة ينبغى أن تأخذ حيزا كبيرا في برنامج تعليم اللغة وفي اختبارات القراءة، ذلك أن الهدف من القراءة الجهرية لا يتجاوز إتقان النظام الصوتي، وكلما تقدم الطالب في اللغة كلما قلت حاجته للفراءة الجهرية وزادت حاجته للقراءة الصامتة.

هناك أمران لابدّ من قياسهما حين اختبار الطالب في مهارة القراءة، وهما: فهم الكلمات المستخدمة في النص، وإدراك المعنى العام للنص من خلال الكلمات والجمل وليس مجرد معرفة معاني المفردات.

د)- اختبار مهارة الكتابة

أهمية اختبار الكتابة لا تقتصر على كونها مجرد اختبار كتابة بل هي تمتد لتكون وسيلة هامة من وسائل تعزيز تعلم المهارات الأخرى لكونها معقدة وشاملة لكل العناصر اللغوية الأخرى.

هناك عناصر عامة لابدّ من قياسها حين اختبار الطالب في مهارة الكتابة، وهي:

١- مدى تمكن الطالب من اتقان المهارات الكتابية الشكلية وهي المهارات التى لا تتطلب إبداعا، مثل قدرته على كتابة الحروف المتصلة ومثل تمكنه من النظام الإملائي، وهذه تناسب المستويات المبتدئة أو المتوسطة ولا المتقدمة.

٢- قدرة الطالب على استخدام المفردات في الكتابة استخداما لغويا سليما.

٣- مدى تمكن الطالب من استخدام الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية في كتابته.

٤- مدى تمكن الطالب من استخدام المستوى اللغوي المناسب في المواقف المختلفة.

٥- مدى تمكن الطالب من استخدام المفاهيم الثقافية والحضارية ذات الصلة باللغة.

ليس هناك تحديد لعدد اختبارات الكتابة أو نوعها، فيمكن للمدرس أن يستعمل ما يراه مناسبا من اختبارات الكتابة مع مراعاة ما

Copyright © 2018 PENERBIT NFW

يلي: ١- سن الطلاب، ٢- مستواهم اللغوي، ٣- الوسائل التعليمية المتاحة، ٤- اشتمال النصوص المقدمة لاختبار مهارة الكتابة، ٥- أن تكون المواد المختارة غير صناعية بقدر الإمكان.

صيغ اختبار التعبير التحريري أو الكتابة يمكن ايجازها في الأمور التالية:

١- تنسيق الكلمات وتعني بذلك ترتيب الكلمات المتفرقة لتكوين جملة مفيدة، مثال ذلك (الحديقة-زرت-بجوار-بيتنا-التي).

٢- وصف الصور، وذلك بأن يعطي المدرس صورا ويطلب من الطالب وصف ما يشاهد وقد تكون مجموعة متتابعة من الصور تشكل قصة يرويها الطالب.

٣- تغيير صيغ الكلمات، وذلك بأن يعطي المدرس جملا للطالب ويطلب منه تغيير أزمنة الأفعال فيها أو تحويل المذكر إلى مؤنث .... والخ.

٤- ربط الجمل، وذلك بأن يعطي المدرس أزواجا من الجمل للطالب ويطلب منه أن يربطها بالصورة الصحيحة.

٥- تغيير الأسلوب، وذلك بأن يعطي المدرس الطالب حوارا ليحوله إلى رواية مسرودة.

٦- التلخيص، وذلك بأن يعطي المدرس الطالب نصا يقرؤه أو يسمعه ثم يطلب منه بتلخيصه.

٧- التوسيع، وذلك بأن يعطي المدرس الطالب العناصر الرئيسة لموضوع أو حوارا أو قصة ويطلب منه أن يكتب التفاصل التي يراها مناسبة.

٨- التعبير الحر، وهذا هو النوع الذي كان ولا يزال من أشيع أنوع اختبارات التعبير.

وفي نهاية الحديث فيما يتعلق بالتقويم لابدّ من التأكد:

ينبغي أن يتصف الاختبار بالصدق أي أن الاختبار يقيس بالفعل ما وُضع له، وكذلك بالثبات أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج إذا ما طبق على المجموعة نفسها بعد مدّة قصيرة وفي ظروف متشابهة أي أن نظام الاختبار لهذا العام لا يختلف عن نظام الاختبار للعام الماضى ما دام

Copyright © 2018 PEARSON EDUCATION

الاختبار يوضع لنفس المنهج التعليمي، من هنا يظهر مصطلح الاختبار المقنن بمعنى الاختبار الموحد (*Standardized Test*) أي أن الأسئلة في الاختبارات موحدة، وأنه مبني على نظام موحد (*Standardized Test System*) أي أن الاختبار يوضع نظام تعدّه الهيئات بمعايير موحدة.

وهنا يعيد الكاتب الانتباه للوظيفة الرئيسة للاختبار وهي لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة، ولذلك من الصعب أن يحكم المدرس على وضع الطالب إذا كان لا يعرف أهداف المنهج الذى هو فيه.

لهذا كان تقويم الأهداف أمر ضروري، وأول خطوة لتقويم أهداف منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية مدرسة لتكون متوافقة بأهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لابدّ من إعادة النظر عن حقيقة ماهية مفهوم الهدف.

وفي ضوء هذا المفهوم، تنقسم أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى قسمين، وهما: أولا- أهداف عامة التي تسعى إلى تزويد الطلاب بقدرة الاستيعاب شفاهة وكتابة وتزويدهم بالقدرة على فهم النصوص العربية واتقان استخدام اللغة، وثانيا- أهداف خاصة فهو يسعى من خلال المهارات اللغوية الأربع، وهذه الأهداف الخاصة فهي تلك التي تختص بموضوع الدرس الذي يلقيه المعلم في خصة معينة.

ثم أن التقويم الجيد ينبغي أن يكون هناك ارتباط بينه وبين أهداف المنهج، وهذا يعني أن تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية، كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لعمليات الفهم والتفكير في أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التى يهدف المنهج إلى تكوينها.

فأهداف المنهج العامّة لتعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج أن يكون تعليم اللغة العربية يستهدف إلى إتقان استخدام اللغة العربية ومعرفة خصائصها والتعرّف على ثقافتها.

وأما أهداف المنهج الخاصّة فهو يسعى إلى تحقيق تلك الأهداف العامّة على المستوى الإستماعى من خلال أهداف مهارة الإستماع وعلى مستوى النطق من خلال أهداف مهارة الكلام وعلى مستوى فهم

Copyright © 2018 FENERBAHÇE

المقروء من خلال أهداف مهارة القراءة وعلى المستوى التعبير التحريري من خلال أهداف مهارة الكتابة، وبعبارة أخرى يسعى المنهج إلى تحقيق الأهداف الخاصّة من خلال المهارات اللغوية الأربع، وهذه الأهداف الخاصة فهي تلك التي تختص بموضوع الدرس الذي يلقيه المعلم في خصة معينة.

وفي نهاية الحديث فيما يتعلق بعملية التقويم لابدّ من التأكد على أن للحصول على الاختبارات اللغوية الجيدة لابدّ فيها من توافر المواصفات الأساسية مثل: الصدق، والثبات، والموضوعية، والعملية، والتمييز، ومراعاة المستوى، والتخطيط، وقابلية النتائج للتنظيم والتحليل.

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

قائمة المصادر والمراجع

أ- المصادر

- القرآن الكريم.

ب- المراجع العربية

- كتب:

- ابن بطوطة، **تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، بيروت: دار الصادر للطباعة والنشر، ١٩٦٠ م.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، **الخصائص**، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٥٧
- إبراهيم بن عبد العزيز بن ابراهيم أبو حميد، **الاختبارات اللغوية**، الرياض: معهد تعليم اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٧هـ.
- إبراهيم بسيونى عميرة، **المنهج وعناصره**، القاهرة: دارالمعارف، ١٩٩١ م.
- إبراهيم ناصر، **أسس التربية**، الطبعة الثالثة، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع، ١٩٩٤ م.
- إمام زركشي، **الارشادات الهامة في تعليم اللغة العربية**، كونتور: مطبعة دار السلام، ١٩٦٨ م.
- أحمد حسين النقائي ويونس أحمد رضوان، **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦ م.
- أحمد خيري محمد كاظم وجابر عبد الحميد جابر، **الوسائل التعليمية والمنهج**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧ م.
- أحمد شلبي، **تعليم اللغة العربية لغير العرب**، القاهرة: مكتبة النهضة، ١٩٧٠

Copyright © 2013 PENERBIT UTM

- أحمد شلبي، **موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية،** الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢ م.
- أزهر أرشد، **مدخل إلى طرق تعليم اللغة الأجنبية لمدرسي اللغة العربية،** أوجونج فاندانج، مطبعة الأحكام، ١٩٩٨ م.
- أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه،** الطبعة السادسة، الكويت: وكالة المطبوعات عبد الله حرمى، ١٩٨٢ م.
- الدمرداش عبد المجيد سرحان، **المناهج المعاصرة،** الكويت: جامعة الكويت، ١٩٧٧م.
- تمام حسان، **اللغة بين المعيارية والوصفية،** القاهرة: عالم الكتب، د ت.
- جابر عبد الحميد جابر، **علم النفس التربوى،** القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢ م
- جابر عبد الحميد جابر و أحمد خيرى كاظم، **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس،** ط ٣، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨ م.
- جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة،** ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالى وصالح بن ناصر الشويرخ.
- جمال الدين الرمادي، **الإسلام في المشارق والمغارب،** القاهرة: مطابع الشعب، ١٩٦٠ م.
- جودت الركابى، **طريق تدريس اللغة العربية،** الطبعة الثانية، لبنان: دار الفكر المعاصر، ١٤٠٦ هـ/ ١٩٨٦ م.
- حسين جعفر الخليفة، **فصول في تدريس اللغة العربية،** الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤ م.
- حسين حمدى الطوحي، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،** الطبعة الثانية، الكويت: دار القلم، ١٩٨٧ م.
- حماده ابراهيم، **الإتجاهات المعاصرة فى تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها،** القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧م.

Copyright © 2018 PENERBIT UTM

- دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، المترجمان عبده الراجحى وعلى أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤ م.
- ذوقان عبيدات وآخرون، **البحث العلمي: مفهومه- أدواته- أساليبه**، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٩٩٧ م.
- رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل فى إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية**، مكة: معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى، ١٩٨٥ م.
- رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: اعدادها- تطويرها- تقويمها**، ط ٢، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢١هـ.
- رشدى أحمد طعيمة، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، الرّباط: ايسكو، ١٤١٠هـ.
- رشدى أحمد طعيمة، **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨ م.
- رشدى أحمد طعيمة، **المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مكة: جامعة أم القرى، دون سنة.
- رشدى أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨ م.
- رشدى أحمد طعيمة، **المدخل الإتصالي في تعليم اللغة عامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨ م.
- زكريا إبراهيم، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، د.ت
- سامي عريف وآخرون، **في مناهج البحث العلمي وأساليبه**، عمان: دار مجدلاوي، ١٩٩٩ م.
- صالح ذياب هندى وهشام عامر عليان، **دراسات فى المناهج والأساليب العامة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٧ م.

Copyright © 2018 PEARSON

- صالح بن حمد العساف، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،** الرياض: مكتبة العبيكات، ١٤١٦ هـ.
- صلاح عبد المجيد العربي، **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق،** الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١ م.
- صلاح عبد المجيد العربي وعبد العزيز محمد العقيلي، **معامل اللغات وأثرها في تنمية المهارات اللغوية،** الرياض: دار المريح، ١٩٨٦ م.
- طه على حسين الدليمى وسعاد عبد الكريم عباس الوائلى، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥ م.
- عبد الرحمان حسين، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥ م.
- عبد الرحمن كدوك، **تكنولوجيا التعليم (الماهية والأسس والتطبيقات العملية)،** الرياض: المفردات، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠ م.
- عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان، **اعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مختصرات)،** ١٤٢٨هـ.
- عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها،** الرياض: العربية للجميع، ١٤٣٢هـ.
- عبد الحافظ محمد سلامة، **تصميم التدريس،** الرياض: دار الخريجى للنشر والتوزيع، ١٤٢٤هـ.
- عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الغالي، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية،** الرياض: دار الغالي، ١٩٩١ م.
- عبد الحميد الهاشمي، **مبادئ التربية العملية،** بيروت: دار الإرشاد، ١٩٨٢ م.
- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية،** القاهرة: دار المعارف، د.ت.

Copyright © 2015 REFERENCE

- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلى، **طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٢ م.
- عبد العزيز ابراهيم العصيلى، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٠ هـ/ ١٩٩٩ م.
- عبد العظيم عبد السلام الفرجانى، **التكنولوجيا وتطوير التعليم**، القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٢ م.
- عبد المجيد سيد منصور وعلي إسماعيل محمد، **المنهج فى اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٩٧ م.
- عبد المجيد سيد منصور، **سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣ م.
- على أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع، ١٩٩١ م.
- علي القاسمي، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، الرياض: جامعة الرياض، ١٩٧٨ م.
- علي القاسمي ومحمد علي السيد، **التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المغرب، ١٩٩١ م.
- عمر الصديق عبد الله، **تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها: الطرق-الأساليب-الوسائل**، الجيزة: الدار العالمية للنشر واتوزيع، ٢٠٠٨ م.
- غازي مفلح، **دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام**، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٧ م.
- فتحى على يونس ومحمّد عبد الرؤوف الشيخ، **المرجع فى تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**، ط ١، القاهرة: مكتبة وهبة، ٢٠٠٣ م.

Copyright© 2019 PEVENDI VIEW

- فخر الدين عامر، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ١٤٢٠ هـ.
- محمد حسن عبد العزيز، **مدخل إلى علم اللغة**، الكويت: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ١٩٨٨ م.
- محمد العبد، **اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة: بحث في النظرية**، القاهرة: دار الفكر للدرسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٠ م.
- محمد على أبو جادو، **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيلاة للنشر والتوزيع، ١٩٩٨ م.
- محمد على الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢ م.
- محمد على الخولي، **الحياة مع لغتين-الثنائية اللغوية**، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٨ م.
- محمد على الخولي، **مدخل إلى علم اللغة**، عمان: دار الفلاح للنشر، ١٩٩٣ م.
- محمد علي القاسمي، **اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى**، الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض، ١٩٧٩.
- محمد سليمان ياقوت، **منهج البحث اللغوى**، الكويت: دار المعرفة، ٢٠٠٠.
- محمد صلاح الدين على مجاور وفتحي عبد المقصود الديب، **المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية**، الكويت: دار القلم، ١٩٨٠ م.
- محمد لبيب النجيحى ومحمد منير مرسي، **البحث التربوى أصوله ومناهجه**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣ م.
- محمد مزمل البشير ومحمد مالك محمد سعيد، **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**، الرياض: دارالليواء، ١٩٩٢ م.

Copyright © 2015 FENERBIT NEWS

- محمد منير حجاب، **الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية،** القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠ م.
- محمد محمود الحيلة، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق،** الطبعة الثانية، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٤٢١ هـ.
- محمود أحمد السيد، **في طرائق تدريس اللغة العربية،** ط ٢، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٤١٦هـ/١٩٩٧ م.
- محمود أحمد السيد، **شؤون لغوية،** سورية: دارالفكر، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.
- محمود أحمد السيد، **اللغة تدريسا واكتسابا،** الرياض: دارالفيصل الثقافية، ١٩٨٨م.
- محمود إسماعيل صيني وآخرون، **العربية للناشئين،** المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف، ١٤٠٣ هـ.
- محمود إسماعيل صيني وعمر الصديق عبد الله، **المعينات البصرية في تعليم اللغة،** الرياض: جامعة ملك سعود، ١٩٨٣ م.
- محمود رشدى خاطر وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،** ط ٢، القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨٢م.
- محمود على السمان، **التوجيه فى تدريس اللغة العربية،** القاهرة: دار المعارف، د. ت
- محمود كامل الناقة ورشدى أحمد طعيمة، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده- تحليله- تقويمه،** مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣ م.
- محمود كامل الناقة، **أساسيات تعليم العربية لغير العرب،** الخرطوم: معهد الخرطوم الدّولى للغة العربية، ١٩٧٨ م.
- محمود كامل الناقة، **برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانية،** مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨.

Copyright © ACIS GENERAL VIEW

- مصطفى حسين عبد الرحمان، **مفهوم الوسائل التعليمية والتكنولوجيا،** المدينة المنورة: مكتبات دار إحياء التراث الإسلامي للنشر والتوزيع، ١٩٩١ م.
- مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، **إعداد المعلم تنمية وتدريبية،** عمان: دار الفكر، ٢٠٠٥ م.
- منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمى،** عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧ م.
- منيع بن عبد العزيز المنيع، **المناهج وطرق تدريس المواد الشرعية،** جاكرتا: معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ١٤١٢ هـ.
- ناصر عبد الله الغالى وعبد الحميد عبد الله، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية،** الرياض: دار الغالى. د ت
- نايف محمود معروف، **خصائص العربية وطرائق تدريسها،** بيروت: دار النفائس، ١٩٩٨ م.
- يوسف القرضاوي، **الرسول والعلم،** بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤ م.

- بحوث:

- خطيب الأكرم، **تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في إندونيسيا،** بحث منشور ببحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في إندونيسيا-أقامها معهد العلوم الإسلامية والعربية السعودي بالتعاون مع جمعية نهضة العلماء، ١٤٠٩هـ.
- عبد الرحمن حسين، **تجربة المنهج في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- الرياض،** بحث منشور ببحوث ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثالث، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١هـ.

Copyright © 2016 PENERBIT IEM

- قريب الله بابكر مصطفى، **تعليم اللغة العربية في إندونيسيا (ماله وما عليه)**، بحث منشور ببحوث الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مالها وما عليها، ط١، مالانق: البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق، ٢٠١١ م.
- محمد على الكامل، **أثر البيئة في تعليم اللغة العربية ودور جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق قي إيجادها**، بحث منشور ببحوث الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مالها وما عليها، ط١، مالانق: البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق، ٢٠١١ م.
- محمود إسماعيل صيني، **دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية**، بحث منشور ببحوث الندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة التربية لدول الخليج، ١٤٠٦ هـ.
- عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون، **مذكرة الدورة التدريبية لمعلم اللغة العربية في البرنامج الخاص**, بمالانك – إندونيسيا، ٢٠٠٢ م.

- **مجلات ودوريات ونشرات:**
- تولوس مصطفى، التعبيرات السياقية والاصطلاحية وحاجتها إلى معجم عربيّ لها لتعليمها لغير الناطقين بالعربية، **مجلة الدراسات الإسلامية الجامعة**، العدد الخامس والستون/ السادس/ ٢٠٠٠م.
- أحمد عبد الشكور، انتشار اللغة العربية ومشكلته في إندونيسيا، **مجلة الدراسات الإسلامية الجامعة**، العدد: ٧-١٢ سنة ٢٠٠٢ م.
- **مجموعة بحوث وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الدوحة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١ هـ.
- **مجموعة بحوث الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مالها وما عليها**، مالانق: البرنامج الخاص لتعليم

Copyright © 2018 PEUERBIT NEW

اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق، ٢٠١١ م.

ج- المراجع الأجنبية:

– كتب:

- Ainin, Muh dkk. 2006. *Evaluasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab.* Malang: Penerbit Misykat.
- A'la, Abd. 2006. *Pembaharuan Pesantren*. Yogyakarta: Pustaka Pesantren
- Al Syaebani, Omar Muhammad Al Thoumy. 1997. *Falsafah Pendidikan Islam*. Terjemah Hasan Langgulung. Jakarta: Bulan Bintang.
- Ansyar, Muhammad. 1989. *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Depdikbud.
- Anwar, Athoillah Sholahuddin. 1987. *78 Tahun Pondok Lirboyo*. Kediri: MHM Lirboyo.
- AR, Syamsuddin dan Vismaia S. Damaianti. 2007. *Metode Penelitian Pendidikan Bahasa.* Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Arsyad, Azhar. 2004. *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Arifin, Muhammad. 1993. *Filsafat Pendidikan Islam*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Azra, Azyumardi. 1999. *Esei-esei Intelektual Muslim & Pendidikan Islam*. Jakarta: Logos.
- Bahtiar, Asep dkk. 2010. *Pesantren Lirboyo: Sejarah, Peristiwa, Fenomena dan Legenda*. Kediri: BPK P2L Lirboyo.

Copyright © 2018 PENERBIT IAIN

- Berg, Bruce L. 2007. *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. Boston: Pearson Education Inc.

- Bogdan, Robert C & Sari Knopp. 1982. *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theori and Methods.* London: Allyn and Bacon Inc.

- Bruinessen, Martin Van. 1999. *Kitab Kuning Pesantren dan Tarekat*. Bandung: Mizan.

- Creswell, John W. 1994. *Research Design Qualitative & Quantitative Approaches.* India: SAGE Publications.

- Danasaputra dan I Jumhur. 1974. *Sejarah Pendidikan*. Bandung: CV Ilmu.

- Dian Nafi, M dkk. 2007. *Praksis Pembelajaran Pesantren*. Yogyakarta: LKiS.

- Dhofier, Zamakhsary. 1985. *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*. Jakarta: LP3ES.

- Direktorat Pendidikan Diniyah dan Pondok Pesantren. 2007. Direktori Pesantren 2. Jakarta: Depag RI.

- Dirjen Binbaga Islam Depag RI. Seri Monografi: *Pondok Pesantren dan Sistem Pendidikan Nasional.* Jakarta: Dirjen Binbaga Islam Depag RI.

- Effendy, Ahmad Fuad. 2005. *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab.* Malang: Penerbit Misykat.

- Esterberg, Kristin G. 2002. *Qualitative Methods For The Social Research.* New York: Mc Graw Hill.

- Eva, N dan L Neagly. 1967. *Handbook Of Effective Curriculum Development*. NY: Prentice Hall Inc.

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

- Faisal, Sanapiah. 1990. *Penelitian Kualitatif: Dasar-Dasar dan Aplikasi.* Malang: YA3.

- Hamalik, Oemar. 1993. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Penerbit Rosdakarya.

- Hamalik, Oemar. 2008. *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Penerbit Rosdakarya.

- Hamalik, Oemar. 2007. *Manajemen Kurikulum.* Bandung: Penerbit Rosdakarya.

- Hamalik, Oemar. 2008. *Kurikulum dan Pembelajaran.* Jakarta: Penerbit Bumi Aksara.

- Hasibuan, Lias. 2010. *Kurikulum & Pemikiran Pendidikan*. Jakarta: GP Press.

- Hasbullah. 2001. *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.

- Hass, Glen. 1980. *Curriculum Planning: A New Approach*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

- Hamka. 1976. *Sejarah Umat Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.

- Idi, Abdullah. 2009. *Pengembangan Kurikulum: Teori & Praktik.* Yogyakarta: Ar Ruzz Media.

- Kafrawi. 1978. *Pembaharuan Sistim Pendidikan Pondok Pesantren Sebagai Usaha Peningkatan Prestasi Kerja dan Pembinaan Persatuan Bangsa.* Jakarta: PT. Cemara Indah.

- Kuntowijoyo. 1998. *Paradigma Islam Interpretasi Untuk Aksi.* Bandung: Mizan.

- Larsen, Diane dan Freeman. 1986. *Techniques And Principles in Language Teaching.* USA: Oxford University Press.

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

- Lukens-Bull, Ronald Alan. 2004. *Jihad Ala Pesantren Di Mata Antropolog Amerika.* Yogyakarta: GAMA MEDIA.

- Madjid, Nurcholis. 1997. *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan.* Jakarta: Paramadina.

- Madrasah Hidayatulloh Mubtadi'in. 2006. *Hasil Sidang Panitia Kecil Tahun Pelajaran 2006-2007*. Kediri: MHM.

- Malik, A. 2008. *Inovasi Kurikulum Berbasis Lokal di Pondok Pesantren*. Jakarta: Balai Penelitian dan Pengembangan Agama Departemen Agama.

- Mas'ud, Abdurrahman. 2004. *Intelektual Pesantren Perhelatan Agama dan Tradisi.* Yogyakarta: LKiS.

- Mastuhu. 1994. *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian Tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren.* Jakarta: iNiS.

- Miles, Matthew B dan A. Michael Huberman. *Analisis Data Kualitatif.* Diterjemahkan oleh Tjetjep Rohendi Rohidi. 1992. Jakarta: UI Press.

- Moleong. 2006. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosda Karya.

- MS, Mahsun. 2005. *Metode Penelitian Bahasa: Tahapan Strategi, Metode dan Tekniknya.* Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

- Muhaimin. 2003. *Arah Baru Pengembangan Pendidikan Islam: Pemberdayaan Pengembangan Kurikulum, Hingga Redefinisi Islamisas Pengetahuan,* Bandung: Nuansa Cendekia.

- Muhaimin. 2007. *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam di Sekolah, Madrasah dan Perguruan Tinggi*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

- Muhtar, Affandi. 2008. *Kitab Kuning & Tradisi Akademik Pesantren.* Beksi: Pustaka Isfahan.

- Nasution, S. 1989. *Kurikulum dan Pengajaran*. Jakarta: Bina Aksara.

- Nasution, S. 2003. *Metode Penelitian Naturalistik Kualitatif*. Bandung: Tarsito.

- NUNAN, DAVID. 1992. *Research Methods in Language Learning.* Australia: Cambridge University Press.

- Patilima, Hamid. 2007. *Metode Penelitian Kualitatif*. Bandung: CV. Alfabeta.

- Patton, Michael Quinn. *Metode Evaluasi Kualitatif.* Diterjemahkan oleh Budi Puspo Priyadi. 2009. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

- Qomar, Mujamil. *Pesantren Dari Transformasi Metodologi Menuju Demokratisasi Institusi*. Jakarta: Penerbit Erlangga.

- Ragan, B. William. 1996. Modern Elementary Curriculum. USA: Rinehart and Winston Inc.

- Rahim, Husni. 2001. *Arah Baru Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: LOGOS.

- Richards, Jack C and Theodore S. Rodgers. 1992. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Australia: Cambridge University Press

- Saleh, Abd Rahman. 2000. *Pendidikan Agama dan Keagamaan: Visi, Misi dan Aks*i. Jakarta: PT Gemawindu Pancaperkasa.

- Satori, Djam'an dan Aan Komariah. 2009. *Metodologi Penelitian Kualitatif.* Bandung: Alfabeta.

Copyright © 2018
PENERBIT NEM

- Saylor, J. Galen. 1981. *Currriculum Planning For Better Teaching and Learning*. NY: Holt Reinhart and Winston.
-
- Setiyadi, Ag. Bambang. 2006. *Metode Penelitian Untuk Pengajaran Bahasa Asing: Pendekatan Kuantitatif dan Kualitatif.* Yogyakarta: Graha Ilmu.

- Soemanto & Soetopo. 1993. Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum Sebagai Substansi Problem Administrasi Pendidikan. Jakarta: Bumi Aksara.

- Steenbrik, Kareal A. 1986. *Pesantren, Madrasah, Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Modern.* Jakarta: LP3ES.

- Sudjana, Nana. 1989. *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum di Sekolah*. Bandung: Sinar Baru.

- Sugiono. 2008. *Memahami Penelitian Kualitatif.* Bandung: CV. Alfabeta.

- Suismanto. 2004. *Menelusuri Jejak Pesantren.* Yogyakarta: Alief Press.

- Sumardi, Muljanto. 1974. *Pengajaran Bahasa Asing: Sebuah Tinjauan Dari Segi Metodologi.* Jakarta: Bulan Bintang.

- Sukmadinata, Nana Syaodih. 2009. *Pengembangan Kurikulum Teori Dan Praktek.* Bandung: Penerbit Rosdakarya.

- Syakur, Nazri. 2000. *Revolusi Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab: Dari Pendekatan Komunikatif ke Komunikatif Kambiumi*. Yogyakarta: Pedagogiga.

- Syukri, Abdullah. 2005. *Manajemen Pesantren Pengalaman Pondok Modern Gontor*. Gontor: TRIMURTI PRESS.

- Tarigan, Djago dan H. G. Tarigan. 1987. *Teknik Pengajaran Keterampilan Berbahasa.* Bandung: Penerbit Angkasa.

Copyright © 2015 PENERBIT NEM

- Theodore S. Rodgers and Jack Richards. 1986. *Approaching and Merthods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge Univ Press.

- Tim Pekapontren. 2004. *Potensi Ekonomi Pondok Pesantren.* Jakarta: Direktorat Pekapontren Depag RI.

- Wiryokusumo, Iskandar et al. 1998. *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: Bumi Aksara.

- Yiz Robert K. 2008. *Studi Kasus Desain & Metode*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

- Yunus, Mahmud. 1979. *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Mutiara.

- Zuhri, Saefuddin. 2007. *Guruku Orang-Orang Dari Pesantren.* Yogyakarta: LKiS.

- مجلات ودوريات ونشرات:

- Effendy, A. Fuad. 2001. *Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia.* BAHASA DAN SENI, Jurnal Bahasa, Sastra, Seni dan Pengajarannya, Edisi Khusus, Tahun 29, Oktober.

- Emzir. 2007. *Kebijakan Pemerintah Tentang Pengajaran Bahasa Arab di Madrasah dan Sekolah Umum.* Makalah pada Seminar Internasional: Bahasa Arab dan Sastra Islam, Kurikulum dan Perkembangannya, IMLA Bandung, 23-25 Agustus.

Copyright © 2018 PT IBIT NEM

منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية
من منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تنطلق دراسة هذا الكتاب من مشكلة تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية الناتجة عن الاستناد إلى المناهج التقليدية التي لا تتوافق مع منظور منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من هنا كانت الموافقة بين منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية بمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرا ضروريا، إذ ليس الهدف من الموافقة تبديل الأنظمة القديمة الموجودة وإنما الهدف ليكون طلاب المعاهد السّلفية يتابعون برامج تعليم اللغة العربية في ضوء اتجاهاتها الصحيحة متمسكا بالقاعدة "المحافظة على قديم الصالح والأخذ بالجديد الأصلح".

تتضح من خلال هذه الدراسة أن بعض عناصر منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السّلفية قد تتوافق إلى حدّ ما بعناصر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وللموافقة بينهما يمكن وضع الحلول عند تصميم المنهج كالتالي: أولا، إيجاد التوازن بين المهارات اللغوية عند صياغة الأهداف مع العلم بأن وظيفة اللغة الأساسية هي تحقيق كفاءة الاتصال. ثانيا، أن يشتمل المحتوى على الكفاءات اللغوية العربية الثلاثة وهي اللغوية والاتصالية والثقافية. ثالثا، طريقة التعليم المستخدمة أن تكون مزيجة من عدة الطرائق بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسب وفقا بأهداف المنهج وبلبّ المحتوى وقدرة الطلاب وأحوال المعلم نفسه. رابعا، استخدام وسائل التعليم الحديثة مثل المعمل اللغوي لأنه وسيلة فعالة لتحقيق جميع أهداف تعليم اللغة. خامسا، نظام التقويم لقياس التحصيل اللغوي هي المعرفة اللغوية النظرية والكفاءة اللغوية الاتصالية على السواء.

Copyright © 2018 PENERBIT NEM

ISBN 978-602-5737-19-0
9 786025 737190
PENERBIT NEM