ISSN 2089-2276

تعليم اللغة العربية

مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية

المشرف العام : د. مفتاح الهدى

د. سلامت الدارين

رئيس هيئة التحرير : عارف مصطفى

المراجعة اللغوية : د. نور هادي

محمد عون الحكيم

د. أوريل بحر الدين

ابن أحمد

التصميم والجمع : تائب مغفور

النشر والتوزيع : رحمت باسوكي

فيصل

سوترسنو

فوجيونو سلامت

تيغوه ستيوبودي

سوغينق على منصور

عبد الله عبيد

العنوان : شارع غاجايانا رقم ٥٠ مالانق

رقم الهاتف : ٥٥١٣٥٤(٠٣٤١)، رقم الفاكس : ٥٧٢٥٣٣(٠٣٤١)

e-mail: jurnal.pkpba@gmail.com

ISSN 2089-2276

محتويات العدد الثالث

- منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات
  د. سلامت الدارين ---------- ٢٢٧
- اهمية النصوص الأدبية لتعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية
  أبو المعالي ---------- ٢٤٥
- الأسطوانة الارتجالية وفعاليتها في تعليم مهارة القراءة بمدرسة ثنائية اللغة العالية باتو
  أحمد شمس المعارف ---------- ٢٦٧
- تعليم الكتابة بالألعاب اللغوية
  حليمة السعدية ---------- ٢٨٥
- تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة لطلبة كلية الشريعة ووضع تعليمها بإندونيسيا
  أنجانج برهان الدين يوسف ---------- ٣٠٣
- طريقة تعليم الاستماع وتقنيّاته
  نور إلى إفاواتي ---------- ٣٢٠

مجلة تعليم اللغة العربية تقبل المقالات أو البحوث العلمية التي تناسب شعارها، مع مراعات الشروط التالية:

(١) موضوعات حول تعليم اللغة العربية
(٢) القضايا المدروسة علمية تربوية
(٣) المقال أصلي (أي من إنتاج الكاتب الشخصي) ولم ينشر في المنشورات إطلاقا
(٤) المقالات الواردة تخضع لاعتبارات فنية وتحريرية لاتقلل من قيمة المواد
(٥) المقالات الواردة أصبحت ملكا للمجلة سواء أنشرت أم لم تنشر

منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات

إعداد: د. سلامت الدارين

البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق

Abstract

The curriculum is a key element in the educational process, as it offers a comprehensive vision associated with the knowledge, skills, and values contained in education. Then translated in the general purpose of education. The curriculum provides future directions in the educational process. the different planning can affect the competency curriculum. Therefore, the curriculum has an important role in the whole process of education, curriculum and directs all activities associated with achieving the planned objectives. The proposed curriculum refused to use the word "al-gatherings" in the field of language skills and elements-elements simultaneously . While replacing the word "al-Tadrib wa al-Ta'lim". Word "al-Tadrib" is used for language skills and the word "al-Ta'lim" for elements of language.

الكلمات الأساسية: *المنهج، اللغة العربية ، التعليم والتدريب.*

أ - المقدمة

المنهج عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، لأنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يتقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن ينمى لديه من قيم واتجاهات. ويترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية. يعدّ المنهج نحوًا مستقبليًا في حركة عملية التعليم. فالخلاف في تخطيط المنهج لمؤسسة ما يتأثر أيضا في كفاية المتخرج والعامل الذي انتجت المؤسسة. فكان المنهج له مكانة مركزية وضرورية في جميع عملية التعليم، والمنهج يتجه إلى كل ما من الأنشطة التعلميّة للحصول على أهداف التعليم المقررة.

تنطلق هذه المقالة من جذابة الكاتب على حقيقة أحوال تعليم اللغة العربية، وهي تتمثل في محاولات ابتكارية لاستجابة على نوع جديد في تعليم اللغة العربية. حصول النجاح والنمو في التغيير والمحاولة فيها، أن لايكون أمرا نهائيا،

وأن تكون تلك المحاولة مستمرة، حتى يوجد فيها التطوّر(ديناميكية) الذي يتجه إلى فعالية التعليم، ووجود الربط بين المنهج ومتطالبات المجتمع، والسهولة في إقامته، ويمكن تغييره حسب الأزمنة والأمكنة على أساس المرونة. ويقول نانا سوكما دينتا أن هناك مبادئ فى تنمية المنهج وهي: مبدأ التناسب الخارجي والداخلي، ومبدأ الفعّالة مبدأ التناسب، والاستمرارية والتطبيقية (سوكماديناتا، ٢٠٠٥: ١٥٠).

كان تعليم اللغة العربية لها جذابتها واهتمامها في مجال التعليم. هناك عديد من الجوانب التي أصبحت اللغة العربية مهمة جدا في هذه الحياة، ولا سيما في بلد اندونيسيا .أولا، جانب الإيديولوجية، لكون سكان الأندونيسيا معظمهم من المسلمين، ويكون القرآن الكريم و الحديث الشريف باللغة العربية، وبكونهما مصدران رئيسان في الإسلام. وأيضا تكون اللغة العربية لغة العبادة للمسلمين كالصلاة والدعاء ومناسك الحج والعمرة وغيرها من العبادات. وثانيا، باعتبارها في مجال الاجتماعية والثقافية، هناك أنواع متعددة من أشكال الفروق الثقافية بين البلاد العربية والإندونيسية ، برغم أن هناك ارتباطا قويا بين واحد وآخر. ثالثا، مجال تعليم اللغة العربية، حدثت تعليمها في كثير من المؤسسات التعليمية، سواء كانت حكومية أم وطنية، ورسمية أم غير رسمية. فالرسمية ما حدث في المدارس الرسمية من المؤسسات التعليمية الحكومية أم الوطنية، وما حدثت في المراحل التعليمية من مرحلة الابتداء حتى مرحلة الجامعة. وأما غير رسمية، كما حدثت تعليمها في المساجد ومجالس التعليم المنتشرة في الأماكن الكثيرة في إندونيسيا، وما إلى ذلك.

يتكون المنهج من عدة عناصر أساسية مترابطة مع بعضها البعض، وأن المحتوى أهم العوامل التي تحكم مدى نجاح المنهج. وهناك من يرى أن تصميم المنهج تركز على المواد التعليمية، فعلى هذه النظرية فيكون المحتوى له مكانة أساسية في التعليم. بجانب ذلك كان المعلم يختار استراجية التعليم وطريقته ونوع

اختبارات تنطلق من نوع المحتوى. ومن هذه الأهمية في تعيين المحتوى التعليمي، كان المجتمع في حاجة إلى إعداد المواد الدراسية لغرض الخاص، كما قد كتبها د. هديات: نحو بناء المنهج الدراسي لغرض فهم القرآن الكريم (هدايات، ٢٠٠٦: ٢٨٦). وأيضا أحمد فؤاد محمد عن إعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لهدف خاص: فهم القرآن الكريم (محمد، ٢٠٠٧: ٢٥٥). وقال رشدى أحمد طعيمة: المنهج عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية إن لم يكن صلبها، لأنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يتقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن ينمى لديه من قيم واتجاهات، كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية (طعيمة، ١٩٨٥: ١٢١ -١٢٢).

يعدّ المنهج نحوًا مستقبليًا في حركة عملية التعليم. إن الخلاف في تخطيط المنهج لمؤسسة ما يتأثر أيضا في كفاية المتخرج والعامل الذي انتجت المؤسسة. فكان المنهج له مكانة مركزية وضرورية في جميع عملية التعليم، والمنهج يتجه إلى كل ما من الأنشطة التعلميّة للحصول على أهداف التعليم المقررة. وقال موريس جوهنسون (١٩٦٧، ص:١٣٠) أن المنهج يكون المنهج خطوطًا، الذي يؤتي دليلا ونحوا عن نوع النشاط ومجالها وترتيبها في عملية التعليم (سوكماديناتا، ٢٠٠٥: ٣). فيقول بيوجامف أن هناك خمسة مبادئ في تطوير المنهج وهي (أ) أن يكون في نظرية المنهج بدأ التعيين بالمفهوم عن مجموع النشاط التي اشتملها المنهج، (٢) ووضوح القوائم والمصادر التي هي أساس نقطة العملية، (٣) و البيان عن خصائص تصميمه، (٤) والتعبيرعن عملية تعيينه ومعاملته عليها، و(٥) وأن تكون للمنهج عملية التصليح عليه (بيوجام، ١٩٨١: ٨٢).

ويرى الكاتب أنه دليل يهتدى بها عند وضع برنامج تعليم اللغة العربية أو مراجعته أو تقويمه، وإنه من أمر ضرورى أن تتصف البرامج تعليم اللغة ومتعلموها واللذين يعملون فيها بمعايير عالمية وخصائص مهنية راقية. ويرى طعيمة بأنها جملة

السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التى تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة (طعيمة، ٢٠٠٧: ١٦٦).

ب - منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

فكلمة منهج مشتقة من الفعل الثلاثي نَهَجَ، النهج هو الطريق أو المسار، وبالتالي فالمنهج لغويا يعني وسيلة محددة تؤدي إلى هدف أو غاية محددة. المنهج في اللغة هو الطريق البين الواضح، أو الطريق المستمر، ومنهجَ الطريق: وضّحه (منظور، : ٤٥٥٤) قال تعالى: (لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومنهاجا) المائدة: ٤٨. لكل أمة جعل الله شريعة وطريقا مبينا بتلك الأمة. والمنهاج كما ذكر ابن كثير: هو الطريق الواضح السهل والسنن والطرائق (ابن كثير، :٥٨٨).

والمنهاج في الدين هو الطريق الواضح القويم الذي لاإعوجاج فيه، وقد حدد الله تبارك وتعالى لكل منا المنهج أو الطريق الواضح الذي يسير على هديه حتى يبلغ غايته. وفي مجال المناهج وطرق التدريس، يري المتخصصون أن معنى المنهج لايختلف عن المعنى السابق وهو وسيلة محددة تؤدي إلى غاية معينة (الشريفي، : ١١ -١٢).

من خاصية التنظيم في المنهاج الإسلامي من أسس ثلاثة مترابطة فيما بينها لاينفصل بعضها عن البعض، الأساس الأول: يرتبط بالحقيقة: الكبرى في الكون والحياة - قضية الإيمان والتوحيد - مقدار وعيها والإيمان بها والدعوة إليها وإلى الله ورسوله، والبذل في سبيل الله من أجلها. أما الأساس الثاني: فيتضمن – المنهاج الرباني – قرآنا وسنة، تدبرا وممارسة تلاوة وحفظا ومصاحبة منهجية صحبة عمر وحياة. أما الأساس الثالث: فينطلق من وعي الواقع من خلال منهاج الله، ومن خلال الإيمان والتوحيد وبدراسة منهجية، دراسة تعين على صدق ممارسة منهاج الله في الواقع البشري (العاني، ٢٠٠٣: ٢٦٠).فالمفهوم التقليدي للمنهاج إنما هو مجموعة المعلومات والحقائق المحددة التي تصل إلى أذهان المتعلمين

من أجل حفظها واستظهارها، لاتخرج عن إطار المقررات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مرحلة دراسية معينة ولفترة زمنية محددة، وهذا التعريف إنما ينحصر في التعليم النظامي –المدرسة - الذي يسير وفق نظام تعليمي معين وضوابط محددة يسعى الفرد من خلاله لنيل رتبة أكاديمية في حقل من حقول التخصص (عبد الله، ١٩٨٥: ٣ -٤). والمنهج بمفهومه الضيق التقليدي هذا يبنى على نظرية المعرفة، التي يتضمن محتواها في أن كثرة تلقى المتعلم للمعارف ستؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء عنده، ويركز المنهج بمفهومه التقليدي حول المعرفة أكثر من غيرها من المهارات والقدارات، فالمعرفة لديهم أهم ثمرات الخبرة الإنسانية حتى أصبح المنهاج في مفهومه هنا مرادفا لمفهوم المقررات الدراسية، والكتاب المدرسي، وما ترتب ذلك في حصر دور المعلم على نقل المعلومات والشرح والتفسير والتوضيح والتكرار وإعطاء الأمثلة، حتى أصبح الكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة، يتمحور في فكر واحد ورأي واحد وثلاثية تحكم العملية التعليمية وهي التلقين والحفظ والاسترجاع، أما الأنشطة المدرسية فهي شيئ يقع خارج المنهج، وهي للترفية، ومضيعة للوقت، أما المقررات الدراسية فهي موزعة على أثر العام الدراسي، والامتحانات التحصيلية هي الوسيلة الوحيدة لقياس قدرات الطلاب في حفظ واسترجاع المعلومات التي تم تلقينهم إياها، كما أنه يستبعد كل نشاط يتم خارج غرفة الصف والذي يمكن أن ينمي قدرات، ومهارات واتجاهات الطلبة (شحاته، ١٩٩٨: ١٥ -١٦).

وجاء المنهج بمفهومه الحديث ليعبر عن "مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب جسميا وعقليا واجتماعيا ودينيا وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة". فالمنهاج نظام مفتوحة يؤثر ويتأثر بالبيئة وبالنظم الأخرى المحيطة به، ويؤثر ويتأثر فيها عن طريق مخرجاته، والمنهاج بمفهومه الحديث أيضا إنما يشير إلى الدلالات والمعانى والأفكار التربوية والسيكولوجية بما تتضمنه من أهداف عامة

واستراتيجيات وبنية تعليمية ونظم الإدارة والتمويل وإعداد المعلمين، والبحوث والدراسات التربوية أخذا بنظر الاعتبار متغيرات العصر. فالمنهاج بهذا المعنى الشامل هو منظومة متكاملة ومجموعة من العناصر التي تقوم على علاقات متداخلة فيما بينها، وأن أي تغير يحدث في أحد مكونات المنظومة يؤدي إلى حدوث تغيير في عناصرها الأخرى (نشوان، ١٩٩١: ٢١ -٢٢).

ج -النظريات في تعلم اللغات

النظرية الحسية السلوكية (Behavioristik Theory). يمكن أن نجمل كل جوانب المدرسة الحسية السلوكية تحت نظرية واحدة شاملة مع التسليم ببعض الاختلافات في التفصيلات والتطبيقات التي يختص بها كل فرع من فروع هذه المدرسة. فكل من يبرز قيمة المؤثرات الخارجية المحسوسة ويختصها باهتمامه وتجاربه، يعتبر من أتباع النظرية الحسية السلوكية. ومن الروائد الأوائل لهذه المدرسة العالم الروسي بافلوف (١٨٣٩ -١٩٣٩) الذي أجرى تجاربه المشهورة على الكلب، حيث ربط بين المثير الحقيقي وهو الطعام ومثير ثانوي هو إضائة مصباح كهربائي (أو قرع الجرس في التجارب الأولى) بحيث يسيل لعاب الحيوان بمجرد إضائة المصباح حتى ولو لم يقدم له الأكل بعد ذلك. ويسمي فرع المدرسة السلوكية هذا بمدرسة التدريب التقليدي Classical Conditioning.

ومن فروع المدرسة الحسية السلوكية التي اكتسبت الكثير من الأتباع في القرن العشرين قانون الأثر Law Of Effect الذي نادى به إدوارد ثورنايك .Edward L. Thorndike الذي يتبع إطار العام لنظرية التدريب التقليدي ولكنه لايهتم بالرابطة بين المثير والاستجابة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة لم تتناولها عناصر التجريب الأصلية. وقد اهتم إدوارد ثورنايك بالدور الذي يلعبه الثواب والعقاب في العملية التربية، وبين أن الثواب يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، بينما العقاب يضعف من هذه الرابطة وقد ينتهي الأمر

بالكائن الحي إلى نسيانها تماما إذا تكرر العقاب. ومن علماء النفس الذي اعتبروا عملية التعليم عملية فسيولوجية حسية يمكن السيطرة عليها إذا نظمنا البيئة بشكل يسمح بذلك، العالم ب.ف. سكينر رائد التعليم الذاتي، أنه يبيّن أن التعزيز يؤكد الاستجابة فيتعلمها الكائن الحي بينما غياب التعزيز يؤدي إلى ضعف الاستجابة حتى تنحى تماما حسب تعبير سكينر. وقد استخدم سكينر "التعزيز" بدلا من كلمة الثواب ليؤكد الدور الإيجابي الذي يقوم به التعزيز في مساعدة الكائن الحي على تعلم الاستجابة.

ظهر منها أن السلوكيين يهتمون بالنواحي الشكلية دون المعنى بأنه من الصعب إخضاع المفاهيم والمعاني لأساليب البحث العلمي الدقيق لأنها غير محسوسة وواضحة، وليس من السهل الاتفاق على مقاييس دقيقة لمعرفة نوعياتها. حقا إن تبادل الأفكار بين الناس هو الهدف الرئيسي لتعليم اللغة، ولكن المتعلم الذي يتقن شكلياتها سيسهل عليه بعد ذلك -بحسب رأي هذه المدرسة - أن يستخدم مهاراته في تبادل الأفكار والتعبير الحر عما يريد.

وواضح من كل ما تقدم أن علماء النفس السلوكيين مؤمنون بأن التعلم يعتمد أولا على اكساب الخبرات من البيئة المحيطة بالمتعلم، ولا يهتمون كثيرا بالعوامل الوراثية في المتعلم ولابحاجات المتعلم أو رغباته أو استعداده أوقدراته ويلقون بالعبء كله على كاهل المربي غافلين عن الدور الإيجابي الذي ينبغي أن يسهم به المتعلم في العملية التربوية.

النظرية المعرفية (Cognitive Theory). ترفض النظرية المعرفية أن التعلم هو نتيجة لمؤثرات خارجية فقط ويسخر أتباعها من السلوكيين الذين يعتقدون أن عقل المتعلم هو صفحة بيضاء تسطر عليه العوامل البيئية ما يتراءى لها من أفكار. ويؤكد أتباع النظرية المعرفية أهمية الدور الإيجابي الذي يسهم به المتعلم، وفي رأيهم أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها وأن البيئة ليست هي المرجع الأول والأخير في التأثير إيجاباً وأو سلباً في نتيجة التعلم. تهتم هذه

النظرية باستيعاب الخيرات وتنظيم المدركات حتى يستفيد منها المتعلم ويرفض أصحابها ما يتضمنه ادعاء السلوكيين من أن سلوكيين من أن سلوك الإنسان تشكله المؤثرات الخارجية على هواها. ويؤكدون أن عقل المتعلم يطفى دوره على أي دور آخر تلعبه البيئة في جميع مراحل التعلم : فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، وهوالذي ينتهي من ذلك إلى قرارات تحدد نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم (المجيد، ١٩٨١: ١٢).

وقد كان جل اهتمام على النفس قبل ظهور النظرية الحسية السلوكية منصرفاً إلى النواحي المعرفية في التعلم - ففي الفترة التي انتشرت فيها هذه النظريات كانت النظرية الكلية – أو الجشتالت - وهي نظرية معرفية في المقام الأول قد تثبت أقدامها واكتسبت الكثير من الأتباع في المجال الأكاديمي. وقد أكدت نظرية الجشتالت أهمية إدراك المتعلم للعلاقات بين مختلف المثيرات وإيجابيته في الربط بينها وإسهامه بصورة فعالة في حل المشكلات التى تواجهها، ورفضت النظرة الحسية الآلية التي نادى بها السلوكيون. ويظهرأن علم النفس قد دار دورة كاملة معيداً بذلك أسس تاريخه القديم، فقد بدأ بالاهتمام بالنواحي الذهنية ثم انصرف اهتمامه إلى النواحي الحسية وعاد مرة أخرى إلى اهتمام بالنواحي المعرفية (المجيد، ١٩٨١: ١٢).

ويصف أوسوبل Ausubel وكارول Carrol وغيرها مراحل التعلم حسب النظرية المعرفية الحديثة بالتتابع (المجيد، ١٩٨١: ١٣). ويفسر علماء النفس اللغويين عملية استيعاب اللغة أصيلة كانت أم أجنبية بطريقة لا تختلف كثيرا عن النظرية الذهنية العقلانية في الجوهر وإن كانت تنصب على التطبيق اللغوي لها بالدرجة الأولى. فيفترض هؤلاء العلماء – ومنهم ناعوم تشومسكي وجيس ديز وغيرهما - أن تعلم اللغات استعداد فطري من الإنسان يولد معه وينمو وينضج في

السنوات الأولى من حياته ويساعده على إستيعاب اللغة وفهمها والاتصال عن طريقها.

وهذا العامل الوراثي مقصور على الإنسان وحده لايشاركه فيه أي حيوان آخر. ويرى العلماء أن تيسير فهم استعاب اللغة ينم على مراحل ثلاث ويستخدمون لذلك التشبيهات الآتية: أولا: في عقل الإنسان جهاز يشبه شاشة الرادار سيتجيب فقط للموجات اللغوية ويستقبلها وينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز مركز استيعاب اللغات Language Acquisition Device ثانيا: بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات ويقوم بتنظيمها يرسلها الى مركز آخر هو المختص بالكفاءة اللغوية Linguistic Competence أو القدرات اللغوية. ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة القواعد اللغوية للعبارات التي يستقبلها مركز استيعاب اللغات ويربط بينها وبين معانيها وينتهي إلى حصيلة من الكفاءة اللغوية. ثالثا: يستخدم المتعلم كفاءته اللغوية في انتاج عبارات وجمل باللغة التي تعلمها تعبر عن حاجاته ورغباته حسب القواعد التي وصل إليها. وكثيرا ما تكون هذه التي ابتكرها جديدة تماما عليه وعلى غيره لم يسبق سمعها أونطقها (المجيد، ١٩٨١: ١٥ -١٦).

المدرسة اللغويات البنائية الأمريكية :يعتبر فرديناند دي سوسير العالم اللغوي السويسري الرائد الأول لهذه المدرسة. فقد قام بشرح طبيعة اللغة وفرق بين العمليات الذهنية والنواحي المحسوسة فيها وبين الصلة بين الرمز والمفهوم، أي بين أصوات الكلام وحروف الكتابة من جهة والمعاني التي تعبر عنها هذه الرموز من جهة أخرى، وأكد أنه لا قيمة للرمز إلا إذا تمكن المتحدث أو السامع من أن يربط بينه وبين معناه. وقد ظهرت بعد دي سوسري مدرسة براغ للغويات التي تعتبر امتداداً لأفكاره ولكن أتباعها اهتموا بصوتيات اللغة وتحليلها بالدرجة الأولى. ومن أعضاء هذه المدرسة البارزين تروبتسكوي الأستاذ بجامعة موسكو الذي أيد فكرة فصل الرمز عن مفهومه وزاد عليها باهتمامه بوظيفة صوتيات اللغة و إدراك الإنسان لها على أساس تمييزه بين صوتين مختلفين، وأن هذه القدرة على التمييز

هي التي تمكن الدارس من إدراك العلاقات بين صوتيات اللغة وتعينه على تحديد كل منها في إطار نظام لغوي صوتي متكامل (المجيد، ١٩٨١: ٢٠).

د -المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

ومن الأمور التي تتميز بين هذا المنهج والمنهج للجامعتين الحكوميتين تتمثل في ثلاثة أمور.

فأولها: إطلاق كلمة "التدريب والتعليم" في هذا المنهج. فتختص "التدريب" في مهارات اللغة العربية الأربعة من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وتختص "التعليم" في عناصر اللغة العربية الثلاثة من الأصوات والمفردات والتركيب. فتكون العبارة تدريب مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. لكون المهارات الأربعة مهرية، وأيضا لكونها الثلاثة معرفية وعلما.

وثانيها: تنظيم أهداف لتدريب مهارات اللغة العربية الأربعة على حسب ترتيبها بالمراعاة على مستواها من المستوى الأول والثاني. وتنظيم أهداف لتعليم عناصرها اللغة العربية الثلاثة على حسب مستواها ومحتواها.

وثالثها: تقسيم مواد اللغة العربية على نوعين. فالنوع الأول المواد لتدريب مهارات اللغة العربية الأربعة. والنوع الثاني المواد لتعليم عناصر اللغة العربية.

ومن الأمور التي تتفق بينه وبين المنهجين لجامعتين حكوميتين تتمثل في المواد لتدريب مهاراتها وتعليم عناصرها.

فيكون هذا المبحث تنقسم إلى ثلاثة أقسام. قسم أول يبحث في أهداف تدريب مهارات اللغة العربية وتعليم عناصر اللغة العربية. وقسم ثاني يبحث في مجالهما. وقسم ثالث يبحث في مواد تدريبها وتعليمها. وبيانها كما سيأتي:

أولا -أهداف تدريب المهارات اللغوية العربية وتعليم عناصرها

أ - أهداف تدريب المهارات اللغوية العربية

١) أهداف تدريب مهارة الاستماع

تتكون من : ١ -التمييز وهو قدرة تمييز صوت الحرف والمفردات والجملة. ٢ - المعرفة وهي معرفة معاني المفردات والعبارات التراكيب. ٣ -التذكر يقوم على استظهار المادة اللغوية و الإلمام بمحتواها. وهنا يكون نشاط الذاكرة هو النشاط المركزي القائم على التداعي. ٤ -الفهم وهو درجة أعلى من التذكر. ولكنه في الغالب لاينفصل عنها إلا في حالات خاصة. إذ يمكن أن يستظهر الإنسان مادة يسمعها ولايفهمها. والفهم نشاط عقلي مميز يقوم على إدراك الحقائق و النفاذ إلى جوهرها. ٥ -التحليل يقتضي الاستيعاب المتميز الذي ينطوي على عمق خاص في فهم المادة المستمع إليها والقدرة على تصنيف جزئيتها لمنهج خاص فيه استنباط لحقائق جديدة غير مطروحة بشكل مباشر. ٦ -المناقشة ويقوم على استغلال الحقائق الجديدة المستقاة من واقع تحليل المادة اللغوية المسموعة إلى تشكيلات جديدة ذات طابعي نوعي مختلف. فعلى سبيل المثال يمكن الاستفادة من المحفوظات والنصوص في صياغة موضوعات الإنشاء باستخدام الألفاظ والتراكيب و المفاهيم في كتابة موضوعات التعبير. ٧ -التقويم ويعتبر ذروة عملية الاستيعاب المعرفي لأنها تتضمن حكما معللا ومدعما بالشواهد والأدلة على المادة المسموعة. وهذا لا يتأتي إلا لفئة معينة من المثقفين الذين يمتلكون خبرة تخصصية في المادة التي يستمعون إليها.

٢) أهداف تدريب مهارة الكلام

المستوى الأول تتمثل في ١) القدرة على نطق المفردات، ٢) القدرة على النطق الصحيح للحرف والمفردات والجملة، ٣) والقدرة على تعبير الفكرة. ٤) القدرة على الكلام التعبير الموجه.

أما المستوى الثاني تتمثل في ١) القدرة على التعبير الموجه، ٢) القدرة على التعبير الحر. ٣) كتابة المقالة.

٣) أهداف تدريب مهارة القراءة

المستوى الأولى: مرحلة التعرف والنطق الصحيح والفهم البسيط

(١) القدرة على القراءة الصحيحة للمفردات وفهمها، (٢) القدرة على القراءة الصحيحة للجملة وفهمها، (٣) القدرة على القراءة الصحيحة للحوار وفهمه، (٤) القدرة على القراءة الصحيحة للنص وفهمه

المستوى الثاني: مرحلة الفهم الدقيق والتحصيل

(١) القدرة على القراءة السريعة للنص وفهمه، (٢) القدرة على الفهم الإجمالي، (٣) القدرة على فهم الفكرة الرئيسة، (٤) القدرة على أداء الخلاصة، (٥) القدرة على التحليل والمناقشة

٤) أهداف تدريب مهارة الكتابة

١ -تنمية القدرة على الكتابة الصحيحة، أي رسم الحروف رسما صحيحا. ٢ - إجادة الخط، أي كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة. ٣ - التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة، في التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

ب - أهداف تعليم عناصر اللغة العربية

١ -أهداف تعليم الأصوات

تتكون من ١) التعرف الصوتي ويقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً . ٢) التمييز الصوتي ويقصد به إدراك الفرق بين صوتين. وتمييز كل منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه . ٣) التجريد الصوتي ويقصد به

استخلاص صفات الأصوات وإبرازها في مواضع مختلفة من الكلمة حتى يمكن تمييزها عن غيرها من الأصوات المقاربة لها في اللغة .

٢ -أهداف تعليم المفردات

تتكون من ١) القدرة على نطق المفردة، ٢) الفهم معنى المفردة المستقلة، ٣) معرفة طريقة الاشتقاق للمفردة، ٤) الوصف في تركيب لغوي صحيح

٣ -أهداف تعليم التركيب

تتكون من ١) الفهم بقواعد اللغة العربية، ٢) التذكر بقواعد اللغة العربية، ٣) التفاعل بقواعد اللغة العربية، ٤) التحليل بقواعد اللغة العربية

ثانيا - مجالات تدريبات لمهارات اللغة العربية وتعليم علومها

أ - مجال تدريب مهارات اللغة

١) مجال تدريب مهارة الاستماع

المستوى الأول : ١ -استماع الحرف والمفردات والجملة وتمييزها، ٢ -استماع الحرف والمفردات والجملة وتمييزها، ٣ -استماع الجملة وفهمها في العبارة والنص والحوار، ٤ - استماع الفقرة القصيرة وفهمها.

المستوى الثاني : ١ -استماع وفهم الفكرة من خلال حوار ونص قصيرين، ٢ - الاستماع إلى نصين إخبارين. ٣ -الاستماع الخبر من خلال التلفيزيون والإذاعة.

٢) مجال تدريب مهارة الكلام

المستوى الأول: ١ -نطق المفردات والجملة، ٢ -تكوين الأسئلة والأجوبة، ٣ - وتكوين الجملة، ٤ -الكلام عن الصور

المستوى الثاني : ١ - الكلام القصص، ٢ - الحوار أو المحادثة، ٣ - المناقشة، ٤ -المجادلة، ٥ -الخطابة والكلمات

٣) مجال تدريب مهارة القراءة

القراءة الأولى : ١ -قراءة جهرية ، ٢ -قراءة المفردات والجملة، ٣ -قراءة حوار قصير، ٤ -قراءة نص قصير.

القراءة الثانية : ١ -حوارين ونص طويل ، ٢ -قراءة الأخبار، ٣ -قراءة الصحف والمجلات

٤) التدريبات لمهارة الكتابة

الكتابة الأولى : ١ -كتابة الحرف المنفصل، ٢ -كتابة الكلمة، ٣ -كتابة الجملة، ٤ -كتابة الفقرة القصيرة.

الكتابة الثانية : ١ -تعبير موجه بكتابة وصف صور، ٢ -تعبير موجه بكتابة الخلاصة، ٣ -تعبير موجه بكتابة الرسالة الرسمية. ٤ -تعبير حر بكتابة ثلاثة موضوعات. ٥ -تعبير حر بكتابة المقالة.

٥ - الخلاصة والاقتراحات

١ -الخلاصة

أ - تتصور أهداف تعليم اللغة العربية على صورتين. فالأهداف لمهارات اللغة العربية بالجامعة هي الوصول إلى نتيجة تطبيقية أو نفسحركية، والأهداف لعناصر اللغة العربية هي الوصول إلى نتيجة نظرية أو معرفية.

ب - تتصور مواد التعليم على صورتين. فمواد التعليم لمهارات اللغة تتمثل في أشكال التدريبات لممارسة المهارات اللفوية على حسب خصائصها الأربع، ومواد التعليم لعناصر اللغة تتمثل في العلوم أو المعارف بمحتواها الثلاثة.

ت - تغيير المنهج تعليم اللغة العربية المقترح على إطلاق كلمة "التعليم" في مجال المهارات اللغة العربية وعناصرها على وجه عام، وتبديلها بكلمتي "التدريب والتعليم". فأطلق "التدريب" في مجال مهارات اللغة العربية، و"التعليم" في

مجال عناصر اللغة العربية. فتكون العبارة "تدريب المهارات اللغة العربية الأربع" و تعليم عناصر اللغة العربية الثلاثة".

٢ -الاقتراحـــات

١) تكون الأهداف لمهارات اللغة العربية على صورة تطبيقية أو حركية، والأهداف لعناصر اللغة العربية على صورة نظرية أو معرفية.

٢) تكون المواد لمهارات اللغة العربية على صورة التدريبات على حسب خصائصها، والأهداف لعناصر اللغة العربية على صورة العلوم والمعارف على حسب محتواها.

٣) إطلاق كلمة "التدريب" لمهارات اللغة العربية الأربعة من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وكلمة "التعليم" لعناصر اللغة العربية الثلاثة من الأصوات والمفردات والتراكيب.

قائمة المراجع

د. هدايات، *نحو بناء المنهج الدراسي لغرض فهم القرآن الكريم، للمؤتمر الدولى القرآن لغته وتفسيره بجاكرتا ٧ -٩ سبتمبر٢٠٠٦ ، أولى النهى،*

أحمد فؤاد محمد، *إعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لهدف خاص: فهم القرآن الكريم،* السجل العلمي للمؤتمر الدولى، **حول مناهج تعليم اللغة العربية لغير العرب**، ٢٠ نوفمبر ٢٠٠٧م،

رشدى أ طعيمة، *دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية*، مكة المكرمة،معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، ١٩٨٥

رشدى أحمد طعيمة، *معاييرجودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الإسلامي، العربية للناطقين بغيرها*، العدد الرابع، يناير، الخرطوم، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، ٢٠٠٧

ابن منظور، *لسان العرب*، ج٥،

ابن كثير، ج٢،

شوقي السيد الشريفي و أحمد محمد أحمد، *المناهج التعليمية*،

ثابت العاني، وجيهة، *الفكر التربوي المقارن*، دار عمار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، ٢٠٠٣،

عبد الرحمن صالح عبد الله، *المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية*، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٥

حسن شحاته، *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨

يعقوب حسين نشوان، *المنهاج التربوي من منظور إسلامي*، دار الفرقان، ١٩٩١،

صلاح عبد المجيد ، *تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق* ، مكتبة لبنان ١٩٨١،

Nana.S.Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum Teori dan Praktek*, Bandung, Rosdakarya, 2005, hlm. 150.

Beauchamp. George A., *Curriculum Theory*, Wilmette Illionis, F.E. Peacock Publiser, 1981, hal. 82