أهمية الأسس النفسية لتعلم اللغة العربية

إعداد: د. محمد فجر الفلاح

Abstrak

Seorang guru bahasa arab hendaknya memahami dan menguasai ilmu kebahasaan, ilmu kejiwaan dan ilmu kependidikan sebelum mengajar. Ketiga dasar ilmu tersebut sangatlah menunjang keberhasilan seseorang dalam mengajar bahasa. Teori dasar kejiwaan menjadi landasan dalam memahami karakteristik, kebutuhan dan perbedaan individu anak didik. Teori tersebut dibagi menjadi dua, yaitu; behavioristic theory (teori tingkah laku) dan cognitive theory (teori kognitif). Teori tingkah laku ini memusatkan perhatiannya pada indicator eksternal yang mempengaruhi anak didik dalam belajar seperti; adanya stimulus dan respon, penghargaan dan hukuman, serta penguasaan terhadap lingkungan pembelajaran. Sedangkan teori kognitif memfokuskan pengkajiannya terhadap indicator internal bagi anak didik yang memiliki andil dalam proses pembelajaran, seperti; kecenderungan, keinginan, tujuan belajar, kemampuan dan beberapa arahan baik mengenai materi pembelajaran maupun bagi sang pendidik guna tercapainya tujuan dari pembelajaran.

Kata kunci: teori dasar kejiwaan, pembelajaran bahasa arab.

تمهيد

أجمع علماء علم النفسي التعليمي على أن عناصر التعلم تشتمل طريقة إدراك المتعلم للمثيرات الخارجية، وحاجة المتعلم ورغباته وحوافزه وهدفه من التعلم، وخبراته السابقة، كما تشمل حكمه على الموقف التعليمي لاختيار الاستجابة المناسبة، وأخيرا تشمل استجابته للمثير ربما عن طريق موجات عقلية، أو موجة صادرة عن الجهاز العصبي تأمر الجسم بأن يتصرف حسب قرار المتعلم. ومع تسليم العلماء بأهمية كل هذه العناصر وأخذها في الاعتبار في أية عملية تعليمية، فقد دبّ الخلاف بينهم حول القيمة النسبية لكل منها.[١]

[١] د. صلاح عبد المجيد، تعلم اللغة الحية وتعليمها، بيروت: مكتبة لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨١، ص. ٧

ذهب العلماء على مدرستين في علم النفسي التعليمي فهما المدرسة الحسية السلوكية والمدرسة المعرفية. فينادي أتباع المدرسة الحسية السلوكية بالاهتمام بالعوامل الخارجية المحسوسة التي تؤثر على المتعلم من مثير واستجابة، وثواب وعقاب، والسيطرة على البيئة التي تدور فيها العملية التعليمية. بينما يهتم أتباع المدرسة المعرفية بالعوامل الداخلية التي يسهم بها المتعلم في العملية التعليمية من حوافز ورغبات وأهداف وقدرات، واتجاهات نحو المادة والمدرس.

المبحث

النظرية الحسية السلوكية (Behaviorist Theory) في التعلم

١) مفهوم النظرية الحسية السلوكية وأقسامها عند السلوكيين

هذه النظرية تنادي بالاهتمام بقيمة المؤثرات الخارجية المحسوسة من مثير واستجابة، وثواب وعقاب، والسيطرة على البيئة التي تدور فيها العملية التعليمية وهذه كلها تعتبر عواملا لها أثر قوي أكثر في النجاح أو الفشل في العملية التعليمية.

تتكون هذه النظرية من ست نظريات. ولكن في هذا المبحث ستُبين ثلاث نظريات فقط وهي نظرية ثورنديك التي تهتم بالتعلم بالمحاولة والخطأ Trial and Error، ونظرية بافلوف التي تركز على أن الفعل المنعكس الشرطي يتصل أكثر بدراسة السلوك وتسمى بمدرسة التدريب التقليدي Classical Conditioning، ونظرية سكنر التي تهتم بأهمية التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم.[٢]

فهذا تفسير كل من النظريات الست التي سبق بيانها إجمالا:

أ. نظرية ثورنديك للتعلم[٣]

[٢] د. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، القاهرة، ١٩٩١،ص ١٢١-٢٣٤

[٣] نفس المرجع، ص ١٢٧-١٤٣

يرى ثورنديك أن الكائن الحي يولد وهو مزود بعد غير محدود من هذه الروابط التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي. وهذه استجابات تظهر أكثر من غيرها بالنسبة لهذه المتغيرات الخاصة المرتبطة بها. وأن وظيفة التعلم هي جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف بالنسبة لمواقف معينة.

ومن أهم القوانين الأسسية التي تأثر في عملية التعلم وهي نتيجة من تجاربه فهو قانون الأثر. بمعنى أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتب على عملها. فالحيوانات مثلا تثبت استجابات التي تؤدي بها إلى الطعام عندما تكون جائعة. وتحذف هذه التي تفشل في الحصول عليه. فتتحسن الحيوانات عن طريق حذف الأخطاء وتقوية الاستجابات الصحيحة أثناء التكرار وتسمى هذه الطريقة بالمحاولة والخطأ Trial and Error.

وكذلك فيما يختص بقانون الاثر كانت وجهة نظر ثورنديك هي تكافؤ أثر عوامل الارتياح والضيق في تقوية وإضعاف الروابط المتكونة. ومعنى هذا أنّ الارتياح (أو الثواب) يقوي الروابط دائما، بينما الضيق (أو العقاب) إما يؤثر فيها تأثيرا أقل أو لا يؤثر فيها بالمرة فالثواب يؤكد الاستجابة ويدعو إلى استمرارها ومن ثم يقوي الارتباط المؤدى إليها. ولكن ليس من الضروري أن يؤدي العقاب إلى إهمال الرباط المعاقب أو تكوين رباط مضاد، بل قد يؤدي إلى استجابات أخرى مخالفة.

فالتلميذ الذي يخطئ في أداء واجباته والذي يعاقبه مدرسه على خطيئته، من المحتمل أن يؤدي عقابه ليس إلى إضعاف الرباط فيقل إهماله، وليس إلى تكوين رباط جديد يؤدي إلى الاهتمام بعمل الواجبات، بل قد تتكون روابط جديدة مثل الهرب من حصص المدرس أو انتحال الاعذار أو نحو ذلك.

وبجانب ذلك، فوضع ثورنديك عددا من القوانين الثانوية التي تهدف إلى توضيح مجالات تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة. فها هي تلخيصها:

١) الانتماء (Belongingness)

مما يسهل عملية التعلم أن ينتمى الاستجابة إلى موقف معين، أو لموضوع محدد. هذا الانتماء يزيد من قوتها، وبالتالي من تعلمها. أو بمعنى أخر كلما كانت أجزاء الموضوع المتعلم مرتبطة بعضها ببعض كلما زادت فرصة تعلمها.

وبالنسبة للثواب والعقاب فيتوقف انتماؤهما على مدى ارتباطهما بالموقف الذي يشجع حاجة عند الشخص المثاب أو المعاقب. فالمدرس إذا كافأ تلميذا لأنه أجاد في الرد على أسئلته، فإن الاثابة تنتمى إلى الموقف. أما إذا كافأه لأن المدرس كان مسرورا في هذا اليوم، فإن الاثابة لا علاقة لها بالموضوع.

٢) التجمع (Polarity)

يسهل استخدام الارتباطات في الاتجاه الذي تكونت فيه عن استخدامها في اتجاه مضاد. فالطفل الذي تعود على أن يعد الارقام على أصابعه ليحصل على مجموعها، لا يستعملها بطريقة عكسية في عملية الطرح.

والتلميذ الذي تعود استخدام طريقة معينة في حل نوع معين من المسائل وطريقة أخرى في حل نوع أخر من المسائل، لا يفكر في استخدام الطريقة الأولى في حل المسائل التي من النوع الثاني حتى ولو كانت تفيد في حلها.

٣) التعرف (Identifiably)

إذا استطاع التلميذ أن يتعرف على الموقف أو الموضوع الذي يقدم له وأن يتحقق منه، نتيجة سابق خبرته به، كان من السهل عليه أن يتعلمه. فتعلم الطفل لوصف الطيور الداجنة والحيوانات الأليفة التي يراها كل يوم أسهل من تغلبه للحيوان الغريبة التي لا يعرفها.

٤) شدة التأثير (Impressiveness)

كلما ازدادت شدة المثير أو شدة الموقف، كلما زاد ميل الفرد للاستجابة له. فنحن نستجيب للأصوات العالية التي تزعجنا بالابتعاد عنها أو بغلق النوافذ أو نحو ذلك، بينما لا نستجيب للأصوات الأقل شدة بهذه الاستجابات. ونحن نستجيب للمشاكل المعقدة أو المواقف الخطرة التي تواجهنا. ولا نصبر على تركها بدون حل، بينما تهمل المشاكل البسيطة الأقل تأثيرا. الطفل إذا زاد مرضه لا نتركه مثلا بدون علاج بل نذهب به على الفور إلى الطبيب، ونهمل المرض إذا كان طفيفا.

٥) اليسر (Availability)

كلما كانت الاستجابة في تناول الفرد وفي مقدوره أن يعملها، كلما سهل ارتباطها بمواقف التعلم. ويرتبط هذه القانون بعامل النضج وأهميته في التعلم فالطفل الذي يستطيع أن يتحكم في القلم ويستخدمه في الكتابة يكون أسرع في تعلمه من الطفل الاقل نضجا والذي لا يستطيع أن يقوم بهذه العملية يسر وسهولة.

والارتباطات التي من هذه النوع تكون في العادة قوية في أول تكونها. نلاحظ ذلك في اقبال الأطفال على ركوب الدراجة، التي أصبح في مقدورهم ركوبها، في الفترة الأولى من تمكنهم من ذلك وفي تعلمها. ونلاحظه في إقبال البنات على اشغال الابرة عند بدء تعلمهن لها وتمكنهن منها....وهكذا.

وقام ثورنديك بالتجربة عن انتشار أثر الاثابة أو العقاب إلى الروابط المجارة الحادثة قبل الاثابة أو بعدها أو معها في نفس الوقت. والنتيجة الأساسية التي وصل إليها هي أن الاثابة لا تعمل على زيادة قوة الارتباط الصحيح المؤدى إلى عمل الاستجابة الناجحة فحسب بل تقوي أيضا الارتباطات الأخرى الحادثة قبلها وبعدها بدرجات متفاوتة. وفي سبيل تفسير هذه النتيجة يرى ثورنديك أن حالة الارتياح التي تنشأ في موقف معين تقوي وتدعم الارتباط المسبب لها. أما في حالة الضيق فلا تؤدي إلى نتيجة معينة. وإن تأثير الاستجابة المؤيدة التي تتكون على هذا النحو لا تقتصر على الارتباط الناجح الذي أدى إلى حالة الاشباع وسبب الارتياح. وإنما ينتشر تأثيرها إلى الارتباطات الاخرى المصاحبة. فهذه الارتباطات بدورها تقوي أو تضعف على قدر قربها أو بعدها الزمني من حالة الاشباع. فكلما كانت الفترة الزمنية بين الارتباطات السابقة أو اللاحقة قليلة كلما كان أثر التقوية أو التدعيم كبيرا وهكذا.

ب. نظرية بافلوف[٤]

لقد فتحت أبحاث العلامة الروسي إيفان بافلوف Ivan Pavlov (١٨٤٩-١٩٣٦)[٥] على الفعل المنعكس الشرطي المجال واسعا أمام نوع من التجارب كان غريبا على علم النفس وخاصة في أمريكا التي كانت تعاني في أوائل القرن العشرين من استخدامات المنهج الاستبطاني واقتصار علم النفس على دراسة الشعور.

وحاول بافلوف أن يدرس مدى استجابة الحيوان لمثير صناعي (كصوت جرس) مصاحب للمثير الأصلي وهو تقديم الطعام. واستنتج

---

[٤] د. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، القاهرة، ١٩٩١،ص ١٤٥-١٦٢

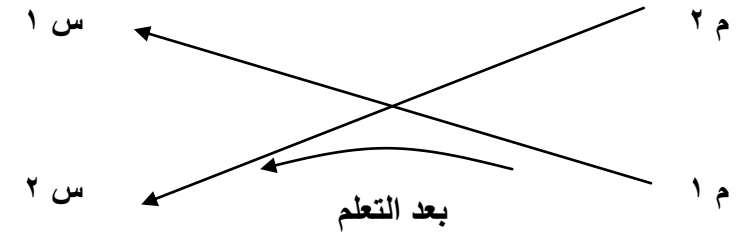
[٥] ذكر د. صلاح عبد المجيد في كتابه "تعلم اللغة الحية وتعليمها" على أن مدة حياة بافلوف وهي ١٨٣٩-١٩٣٩ مخالفا بما كتب د. إبراهيم وجيه محمود في كتابه "التعلم أسسه ونظرياته" حيث يذكر فيه ما بين سنة ١٨٤٩إلى ١٩٣٦.

بافلوف من تجربته، أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي، وتكررت هذه العملية عدة مرات، ثم أزِل المثير الأصلي وقُدّم المثير المصاحب وحده، فإن الاستجابة الشرطية تحدث.

ولتوضيح ذلك يتمثل بتجربة بافلوف ففيها:

- المثير الأصلي (المثير غير الشرطي Unconditioned Stimulus): هو إعطاء الطعام.
- الاستجابة الأصلية (الاستجابة غير الشرطية Unconditioned Response): هي أسالة اللعب عند إعطاء الطعام (استجابة منعكسة غير متعلمة).
- المثير الشرطي Conditioned Stimulus: هو صوت الجرس.
- الاستجابة الشرطية Conditioned Response: هي إسالة اللعب عند سماع صوت الجرس (استجابة متعلمة).

ويساعد الرسم الآتي في توضيح ما يحدث:



شكل رقم (١)

العلاقة بين المثير الشرطي والاستجابة الأصلي وبين المثير الأصلي والاستجابة غير الشرطية

في هذا الرسم م١ هو المثير الشرطي (صوت الجرس)، س١ الاستجابة الطبيعية أو الأصلية لهذا المثير (الحركات الاستطلاعية)، م٢ هو المثير الأصلي (الطعام)، س٢ استجابة إسالة اللعب. ويوضح السهم

المقوس ما يحدث بعد التعلم، إذ أصبح المثير م١ يستدعى الاستجابة الشرطية س٢.

وهكذا يفسر بافلوف عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير والاستجابة. ولكن الارتباط هنا لايحدث بين المثير والاستجابة الطبيعية الخاصة بالمثير الأصلي. هذه الاستجابة التي تحدث لمثير غير مثيرها الأصلي هي الاستجابة الشرطية.

ج. نظرية سكنر (التعلم الشرطي الاجرائي)

ينتمى سكنر Skinnar إلى مدرسة ثورنديك، فهو ربطي مثله ويهتم بأهمية التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم. وهو واحد من علماء النفس المعصرين الذين اهتموا بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه، وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك.

لذلك وجه عنايته للعلاقة بين المثيرات والاستجابات، ولم يتعرض للتكوينات الوسيطة فسيولوجية أو ما أشبه التي تربط بين هذين النوعين من المتغيرات. إنما قصر اهتمامه على الظاهرة السلوكية كما تحدث وكما شاهدها.

ولذلك تحددت مفاهيم سكنير بحدود الملاحظات المباشرة بحيث تعطي وصفا للوقائع كما تحدث وللملاحظات المشاهدة ولا تستمد معناها من مجالات أخرى لا ترتبط بها. فالعلم عنده من هذه الملاحظات ويهدف إلى الكشف عن العلاقات التي تربط بين الوقائع المشاهدة ليخرج منها بوصف بسيط مناسب أو بقاعدة أو قانون يفسر الوقائع أو الظاهرة موضوع الدراسة.[٦]

ويمكن التمييز بين الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي على أساس النقاط التالية[٧]:

---

[٦] د. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، المرجع السابق، ص ١٧٩

[٧] د. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، المرجع السابق، ص. ٣٢١

أ) الاستجابات الشرطية الكلاسيكية استجابات منتزعة، أما الاستجابات المتعلمة في الاشتراط الإجرائي فهو استجابات صادرة عن الحيوان أو الإنسان. والاستجابات المنتزعة ثابتة نسبيا ومنعكسة مثل إفرار اللعاب أو ضيق حدقة العين أو ثني الأطراف وسحبها نتيجة للصدمة الكهربائية. أما الاستجابات التي يصدرها الحيوان أو الإنسان فهي الاستجابات المتغايرة مثل الجري والمشي والتقاط الحب والضغط على رافعة، ولا علاقة لها بالمثير غير الشرطي قبل حدوث عملية التعلم. وهذه الأفعال تؤثر في البيئة وتجري عليها، ولذلك يطلق عليها سلوك إجرائي.

ب) في الاشتراط الكلاسيكي أن المثير الشرطي مثير معين محدد مثل صوت الجرس يعرضه المجرب أو يحدثه على نحو متقطع لفترة قصيرة مرتبطا أو مصاحبا للمثير غير الشرطي. أما في الاشتراط الإجرائي فالمثير الشرطي هو الموقف –على سبيل المثال صندوق به رافعة– وهذا الموقف ماثل ومستمر خلال فترة التعلم والحرية متاحة للحيوان. لكي يصدر استجاباته في أي وقت.

ت) في الاشتراط الكلاسيكي يصاحب المثير غير الشرطي المثير الشرطي بغض النظر عما يفعله الحيوان أي أن التعزيز لا يتوقف على فعل معين. أما في الاشتراط الأجرائي فإن التعزيز يتوقف على ما يفعله الحيوان لأن ما يفعله أداة للحصول على التعزيز.

بينما يوجد التعزيز في الاشتراط الكلاسيكي هو مصاحبة المثير الشرطي للمثير الطبيعي فإنه يوجد في الاشتراط الإجرائي أن مثيراً كالطعام أو الماء يشبع الدافع. وقد يكون ما يشبعه شيئاً يهتم به الفرد يلعب به أو يشاهده. كذلك يمكن أن يكون التعزيز في الاشتراط الإجرائي هربا من موقف مؤلم أو تجنبا لصدمة كهربائية وفي هذه الحالة يسمى إشتراط النفور

Aversive Conditioning وبصفة عامة يمكن القول أن التعزيز في الاشتراط الإجرائي هو مثير أو موقف يقوي الاستجابة التي تسبقه.

٢) النظرية المعرفية (Cognitive Theory) في التعلم

أ - مفهوم النظرية المعرفية

ترفض النظرية المعرفية أن التعلم هو نتيجة لمؤثرات خارجية فقط ويسخر أتباعها من السلوكيين الذين يعتقدون أن عقل المتعلم هو صفحة بيضاء تسطر عليها العوامل البيئة ما يتراءى لها من أفكار. ويؤكد أتباع النظرية المعرفية أهمية الدور الإيجابي الذي يسهم به المتعلم، وفي رأيهم أن المتعلم هو الذي يطغى على عملية التعلم ويتحكم فيها وأن البيئة ليست هي المرجع الأول والأخير في التأثير إيجاباً أو سلباً في نتيجة التعلم. وتهتم هذه النظرية باستيعاب الخبرات وتنظيم المدركات حتى يستفيد منها المتعلم ويرفض أصحابها ما يتضمنه ادعاء السلوكيين من أن سلوك الإنسان تشكله المؤثرات الخارجية على هواها، ويؤكدون أن عقل المتعلم يسيطر 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 يصف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، وهو الذي ينتهي من ذلك إلى قرارات تحدد نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم.

وقد كان اهتمام علم 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 لد ثبتت أقدامها واكتسبت الكثير من الأتباع في المجال الأكاديمي. وقد أكدت نظرية الجشتالت أهمية ادراك المتعلم للعلاقات بين مختلف المثيرات وإيجابيته في الربط بينها وإسهامه بصورة فعالة في حل المشكلات التي تواجهه، ورفضت النظرة الحسية الآلية التي نادى بها السلوكيون. ويظهر أن 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 الاهتمام بالنواحي المعرفية.[٨]

إن النظرية المعرفية الحديثة تختلف تماماً عن نظرية التدريب الشكلي أو الملكات العقلية التي كانت سائدة قبل ظهور النظريات السلوكية، حقّاً إنهما متفقتان في اهتمامهما بما يدور في ذهن المتعلم ولكنهما تختلفان في قوة العوامل المؤثرة على ذلك. فقد كانت نظرية الملكات تنادي بأن العقل يتكون تدريبه وتقويته عن طريق التمرين الدائب، فملكة حل المشكلات يمكن أن تنمو لدي المتعلم إذا عكف على دراسة الرياضيات البحتة مثلاً، والذاكرة تقوى بحفظ العديد من المقاطع التي لا معنى لها، وملكة استيعاب اللغات تنمو إذا درس المتعلم اللغات الكلاسيكية كاللاتينية واليونانية وحفظ صفحات بأكملها منها. ومع أن التجارب الأولية التي أُجريت على الحيوانات والإنسان قد أظهرت بعض النجاح المبدئي الذي قد يؤيد هذه النظرية إلا أن قوة هذه النظرية في تفسير عملية التعلم لم تصمد صموداً كافياً.

فالأسس النفسية من النظرية المعرفية هي القاعدة التي يبنى عليها الكثير من طرق تدريس اللغات في الوقت الحاضر كما يعتبر بعض اللغويين هذه النظرية أفضل من كل ما سبقها في تفسير عملية استيعاب اللغة وتعلمها قومية كانت أم أجنبية حتى لقد ظهر علم جديد في مجال اللغويات يسمى علم اللنفس اللغوي Psycholinguistic يعتمد أكثر ما يعتمد على الأسس التي تقوم عليها النظرية المعرفية.[٩]

تنقل هذه النظرية مجال البحث والدراسة من البيئة الحسية إلى العمليات العقلية التي تدور في ذهن المتعلم وتؤكد أهمية تفسير المتعلم للظواهر البيئة التي يعيش فيها. ويدعو أتباع هذه النظرية إلى تجاهل كل التجارب التي تجري

---

[٨] د. صلاح عبد المجيد، تعلم اللغة الحية وتعليمها، المرجع السابق، ص. ١٢

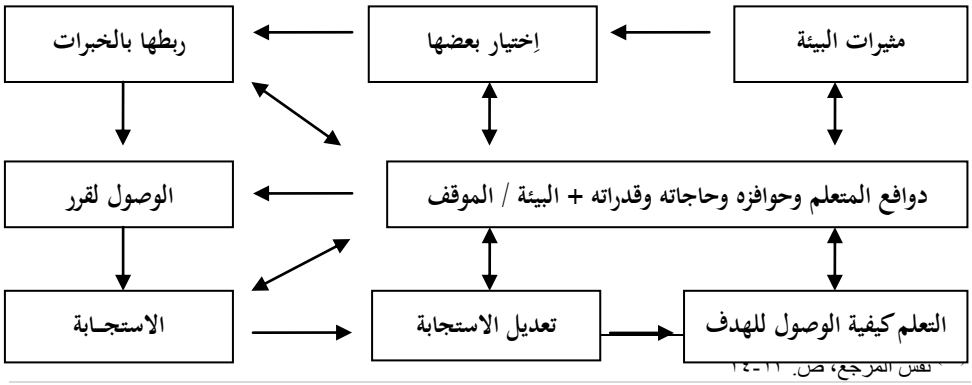
[٩] د. صلاح عبد المجيد، تعلم اللغة الحية وتعليمها، المرجع السابق، ص. ١٣

على الحيوانات ومحاولة تطبيق نتائجها على البشر خاصة في مجال اللغات حيث إن تعلم اللغة هو عملية إنسانية لا يشارك فيها الحيوان وتشكل أحد الاختلافات النوعية الأساسية بين قدرات الحيوان والإنسان. ومن غير المنطقي إذاً أن تطبق عليها نتائج مبنية على السلوك الحيواني وحده.

ويصف اوسوبل Ausubel و كارول Carrol وغيرهما مراحل التعلم حسب النظرية المعرفية الحديثة بالتتابع التالي:[١٠]

أ) تستقبل حواس المتعلم بعض المثيرات من البيئة الخارجية.
ب) يختار الإنسان من هذه المثيرات ما يتفق مع رغباته وحوافزه وحاجاته وقدراته ويفهم العلاقة بين هذه المثيرات وينظمها.
ت) يطابق الإنسان بين ما اختاره من مثيرات وبين خبراته السابقة ويربط بينها ويفسرها في ضوء دوافعه وقدراته واتجاهاته وظروف الموقف الذي ظهرت فيه هذه المثيرات.
ث) يختار الإنسان بديلاً من بين البدائل التي يمكن بها أن يستجيب لهذا المثير مراعياً مرة أخرى حاجاته وقدراته رغباته والظروف التي تحيط بهذه الاستجابة والنتائج التي تترتب عليها.
ج) يستجيب الإنسان للمثير البيئي مراعياً ضرورة تعديل سلوكه عندما يلاحظ أن بعض ما يفعله لا يتفق مع ما هو مناسب في نظره ومع ظروف الموقف ويصحح أخطاءه أثناء الاستجابة إذا فطن لها.
ح) يتعلم الإنسان هذه الاستجابة ويكررها في مواقف مشابهة إذا لاقت تعزيزاً داخلياً وخارجياً، إذا أشبعت حاجاته النفسية وأهدافه وتطلعاته وإذا وجدت تأييداً وترحيباً من العوامل الخارجية الحسية والإنسانية.

ويبين الشكل التالي هذه المراحل:



[١٠] نفس المرجع، ص. ١٣-١٤

شكل رقم (٢)

مراحل التعلم حسب النظرية المعرفية الحديثة

ويلاحظ هنا الفرق الواقع بين هذه النظرية المعرفية والنظريات الحسية السلوكية، ففي كل مرحلة من المراحل السابقة يتصرف المتعلم بإيجابية واختيار وإسهام في العملية التربوية، كما أنه لا يتعلم من مجرد وجود المثير ولا ترسخ الاستجابة في ذهنه بسبب ثواب أو عقاب أو تعزيز خارجي فحسب بل إن دوافعه وقدراته هي التي تسيطر على الموقف التعليمي من اختيار للمثيرات إلى إتمام عملية التعلم. ومن الجدير بالذكر هنا أن هذا التفسير يبين أن حصيلة التعلم ليست معرفة الاستجابة الصحيحة فقط، ولكنها معرفة وممارسة لكل من الاستجابة الصحيحة وطريقة الوصول إليها وتعديل ما فيها من أخطاء. بعبارة أخرى يمكن القول بأن الإنسان – حسب هذه النظرية – يتعلم كيف يتعلم، أي أنه يحقق نجاحاً للوصول إلى هدفه كما أنه في نفس الوقت يتعلم الوسيلة التي استطاع بها تحقيق ذلك النجاح.

الخاتمة

فيتمثل تحقيق الأسس النفسية وهي النظرية السلوكية والمعرفية في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية فيما يلي:

١) النظرية السلوكية وتعلم اللغات

يتضح مما تقدم شرحه عن الأفرع الرئيسية الثلاثة للمدرسة الحسية السلوكية سواء اهتمت بالتدريب التقليدي أو بفعل قانون الأثر أو بمفهوم التعزيز أو بفعل قوانين التنظيم الإدراكي أو بمفهوم المجال الحيوي أن ما يهتم أتباع هذه المدرسة بالدرجة الأولى هو العوامل الخارجية وأن السيطرة على البيئة التعليمية هي وسيلتهم لكي يتعلم الكائن الحي فرع الاستجابة الذي يهدف إليه الباحث أو المعلم.

والمقصود بالبيئة التعليمية هنا هو كل العناصر التي يحشدها المربي من كتاب مدرسي وطريقة تعليم وأنشطة تربوية أثناء الفصل الدراسي وقبله وبعده، والتي يهدف كلها إلى استراتيجية تربوية واحدة تشكل استجابة المتعلم بالشكل المرغوب فيه. فالمربي هو الذي يختار المثير المطلوب وهو الذي يؤدي إلى هذا الغرض، كما إنه هو الذي يقوم باختيار المادة التعليمية اللازمة ويحدد وحداتها وطريقة تدريسها، والإجابات المطلوبة عن كل أسئلة تثار حولها أو تنبع منها. وتعلم اللغات في نظر أتباع هذه المدرسة هو عمل فسيولوجي حسي بالدرجة الأولى يرمى إلى تكوين مادات لغوية يستفيد منها المتعلم كلما واجه مثيرا يشابه ما اختاره له المدرس أثناء التعليم في الفصل.

ويؤكد هؤلاء السلوكيون الأهمية القصوى للتدريب والمران في تعلم اللغات، وحفظ بعض العبارات والمفردات عن ظهر قلب، بل حفظ قطع كبيرة بأكملها أغلبها محادثات من سؤال وجواب، وكما إنهم يظهرون اهتماماً واضحاً بالنواحي الشكلية في اللغة من نطق سليم، وهجاء مضبوط، وإتباع لقواعد النحو والصرف، ويقل إهتمامهم بشكل واضح بمضمون الكلام ومعناه وقدرة المتحدثين على تبادل الأفكار عن طريقه.

ويبرز السلوكيون هذا الاهتمام بالنواحي الشلوكية دون المعنى بأنه من الصعب وإخضاع المفاهيم والمعاني لأساليب البحث العلمي الدقيق لأنها غير محسوسة ولا واضحة، وليس من السهل الاتفاق على مقاييس دقيقة لمعرفة نوعياتها. حقّاً إن تبادل الأفكار بين الناس هو الهدف الرئيسي لتعلم 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 يعتقدون أن التعلم يعتمد أولاً على اكتساب الخبرات من البيئة المحيطة بالمتعلم، ولا يهتمون كثيراً بالعوامل الوارثة في المتعلم ولا بحاجات المتعلم أو رغباته أو استعداده أو

قدراته ويلقون بالعبء كله على كاهل المربي غافلين عن الدور الإيجابي الذي ينبغي أن يسهم به المتعلم في العملية التربوية.

ب -النظرية المعرفية وتعلم اللغة

بعد أن تُبين هذه النظرية على وجه عام فجاء الدور لبيان كيفية تطبيقها على مجال تعلم اللغة الأجنبية عند المراحل الأولى في حجرة الدراسة. فها هو بيانه:

أ) يسأل المدرس سؤالاً باللغة الأجنبية.

ب) إذا كان الطالب منتبهاً فسوف ينتقي، من بين كل الأصوات التي يسمعها من سعال أو وقع أقدام أو ضجة المرور، الأصوات اللغوية التي ينطق بها المدرس، فإذا أحس بأنه يستطيع أن يتفهمها بدأ في ادراك العلاقات بين هذه الأصوات من نحو وصرف وأخذ ينظم هذه المثيرات بطريقة تعينه على فهمه.

ت) يطابق الطالب بين هذه الرموز اللغوية وخبراته السابقة في تفسير معانيها ومعرفته بمفرداتها وعلاقاتها النحوية. وينتهي إذا كان موفقاً إلى فهم معنى السؤال.

ث) في حدود قدراته اللغوية ومعرفته بما يريده المدرس عادة وبما قد يفعله زملاؤه ومدرسه إذا أخطأ يبدأ الطالب صياغة رده على السؤال منتقياً أفضل الاحتمالات الصحيحة ثم يرفع إصبعه مُعلناً رغبته في الإجابة.

ج) يجيب الطالب عن السؤال وهو يلاحظ ما يعتمل من أثر الأحاسيس على وجه مدرسه ورد فعل زملائه ويعدل من إجابته على ضوء هذه الظروف ورغبته هو في إظهار متابعته للدرس وتفوقه غلى غيره.

ح) إذا أبدى المدرس وباقي الطلبة استحسانهم لهذه الإجابة بالقول أو الفعل وشعر الطالب بالرضاء النفسي لتحقيقه لبعض دوافعه أي إذا كان هناك تعزيز خارجي وذاتي، حسي وأدبي، تعلم الطالب الإجابة الصحيحة عن هذه الأسئلة وطريقة الإجابة عن أي سؤال يتبع نفس القواعد العامة التي

استخدمها في الإجابة عنها، أي يكون قد توصل إلى قواعد تعينه على حل مشكلات مشابهة وتعلم بذلك كيف يتعلم.

يفسر علماء النفس اللغويون عملية استيعاب اللغة أصلية كانت أم أجنبية بطريقة لا تختلف كثيراً عن النظرية الذهنية العقلانية في الجوهر وإن كانت تنصب على التطبيق اللغوي لها بالدرجة الأولى. فيفترض هؤلاء العلماء – ومنهم ناعوم تشومسكي وجيمس ديز وغيرهما – أن تعلم اللغات استعداد فطري من الإنسان يولد معه وينمو وينضج في السنوات الأولى من حياته ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والاتصال عن طريقها. وهذا العامل الوراثي مقصور على الإنسان وحده لا يشاركه فيه أي حيوان آخر. ويرى العلماء أن تيسير فهم استيعاب اللغة يتم على مراحل ثلاث ويستخدمون لذلك التشبيهات الآتية:[١١]

أ) في عقل الإنسان جهاز يشبه شاشة الرادار يستجيب فقط للموجات اللغوية ويستقبلها وينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز مركز استيعاب اللغات Language Acquisition Device.

ب) بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات ويقوم بتنظيمها يرسلها إلى مركز آخر هو المختص بالكفاءة اللغوية Linguistic Competence أو القدرات اللغوية. ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة القواعد اللغوية للعبارات التي يستقبلها مركز استيعاب اللغة ويربط بينها وبين معانيها وينتهي إلى حصيلة من الكفاءة اللغوية.

ت) يستخدم المتعلم كفاءته اللغوية في إنتاج عبارات وجمل باللغة التي تعلمها تعبّر عن حاجاته ورغباته حسب القواعد التي وصل إليها. وكثيراً ما تكون هذه العبارات التي ابتكرها جديدة تماماً عليه وعلى غيره لم يسبق سماعها أو نطقها.

[١١] د. صلاح عبد المجيد، تعلم اللغة الحية وتعليمها، المرجع السابق، ص. ١٥-١٦

ويظهر هذا التعارض الواضح بين وجهة النظر هذه والنظرة السلوكية التي تعتبر أن الطفل يولد صحيفة بيضاء، وأن اللغات ليست سوى عادات يكسبها الإنسان من بيئته عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة ووربط كل قيد لغوي بالاستجابة الملائمة له. أما علماء النفس اللغويون من أتباع النظرية المعرفية فإنهم يرون أن تعلم اللغات يقوم على أسس فطرية وإن كانت البيئة تساعد على حسن الأداء.

المراجع

المراجع العربية:

١ -أحمد زكي صالح، التعلم: أسسه ونظرياته، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٧.

٢ -صلاح عبد المجيد، تعلم اللغة الحية وتعليمها، بيروت: مكتبة لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨١.

٣ -إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، القاهرة، ١٩٩١.

٤ -هـ. دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤.

المراجع الأجنبية:

١- Pavlov, I., *Conditioned Reflexes*, London: Oxford, ١٩٢٧.

٢- Skinner, B. F., *Science and Human Behavior*, ١٩٥٢.

٣- Thorndike, E. L., *The Psychology of Wants, Interest and Attitudes*, ١٩٣٥.

اللغة الأم وتأثيرها في الكلام والكتابة للطلاب الإندونيسيين

إعداد: بدر الزمان

مدرس اللغة العربية بجامعة الرانيري

مقدمة

لا يخلو تعليم أي لغة من اللغات لغير أبنائها من صعوبات ومشكلات تعترض سبيل القيام به على الوجه الأكمل والأمثل. ومن هذه الصعوبات اختلاف الأنظمة اللغوية بين اللغتين الأم والثانية أو الأجنبية، وهذا الاختلاف يعتبر مصدرًا من مصادر الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين عند عملية التعلم. ومهما كان الاختلاف بين الباحثين حول آثار هذا الاختلاف على الدارسين بالنظر إلى كمية الأخطاء اللغوية، ولكنهم اتفقوا على وجود نوعية الأخطاء التي يعود مصدرها إلى تأثر الدارسين بنظام لغتهم الأم يعرف بآثار التداخل اللغوي.

التداخل اللغوي وصعوبة التعلم

التداخل اللغوي ظاهرة النقل المباشر اللاشعوري للخبرة اللغوية من اللغة الأم إلى اللغة المنشودة[١]، وهو يحدث عند تعلم اللغة الثانية بجانب اللغة الأصلية، فيظهر الانحراف في قواعد اللغات والاستخدام اللغوي لدى المتعلمين بسبب وجود عناصر نقل الخبرات اللغوية السابقة في تعلم اللغة الجديدة[٢]. وهذا النوع من المشكلة الأساسية في تعلم اللغة لا يأتي من صعوبة في صور اللغة الجديدة نفسها، بل تكون من مجموعة الأنظمة المختلفة من اللغة الأولى[٣] .

١Dulay and Burt " Creative Construction In Second Language Learning and Teaching" Language Learning Special Issue, ٤ , p ٧١.

٢Bley Vorman R, What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?, Linguistics: Perspectives on Second Language Acquisition,by Susan M Gass & Jacquelyn p ٤٩, Cambridge University Press ١٩٨٩.

٣Weinreich V, Language in Contact : Findings and Problems,p ١, London, Mounton & Co ١٩٦٧,

وإن ثمة هناك نقاشًا بين الباحثين حول قضية التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الثانية ، ومع ذلك يتضح من كتابات المتكلمين باللغات المختلفة وجود مشكلات وصعوبات التعلم في تعلم اللغة العربية التي ترجع إلى التداخل من لغتهم الأم، لذلك فإن دراسة التداخل لم تزل تجذب انتباه الباحثين اللغويين والتربويين عند تناولهم قضية تعليم اللغة الثانية ، وهذا واضح في الدراسات التقابلية وتحليل الأخطاء، فنتائج الدراسات تشير إلى أن بعض الأخطاء التي يرتكبها الدارسون تعود إلى التداخل اللغوي ونقل الخبرة اللغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وهي تحدث نتيجة ضعفهم في اللغة المتعلمة، فينقلون إليها الطبائع اللغوية التي حملوها معهم من لغاتهم الأم[٤] .

ومن الواضح في نظرية التعلم أن المتعلم اللغوي سوف يستعمل كل ما لديه من خبرات لغوية سابقة للتمكن من تسهيل عمليات تعلم اللغات الثانية. واللغة الأصلية جزء من هذه الخبرات. وفي بعض الأحيان ينتقل أثر تعلم اللغة الأصلية بطريقة سلبية فنقول: إن ثمة تداخلاً حصل[٥] .

إضافة إلى ذلك، إن بداية تعلم لغة ما من اللغات الأجنبية لا تستغني عن تفكير مزدوج بين اللغتين – هما اللغة الأم واللغة الهدف – وكل من يشترك في ميدان تعليم اللغات الأجنبية يجد أن المتعلمين يفكرون بلغتهم الأصلية عند محاولة الإجابة عن الأسئلة المطروحة باللغة الأجنبية، خاصة إذا كان السؤال يحتاج إلى قليل من التفكير للإجابة عنه، فالطلاب الإندونيسيون المبتدؤون في اللغة العربية يبدؤون تعلمهم باللغتين الإندونيسية والعربية، واكتساب اللغة العربية عندهم لا يخلو من طبيعة أنظمة اللغة الإندونيسية، وصيغ تراكيبها تؤثر في تراكيب اللغة العربية عندهم بصورة عفوية لا تخطيط لها. هذا هو التداخل اللغوي ونقل الخبرة اللغوية من اللغة الأم (الإندونيسية) إلى اللغة الهدف(العربية) .

---

[٤] Michael Swan and Bernard Smith, Learner English,A Teacher`s guide to Interference and other problems,px ,Cambridge University Press, ١٩٨٧.

[٥] دوجلاس بروان، مبادئ تعلم اللغة وتعليمها ، ص ١٤٥ .

ويفهم مما ذكر أن التداخل اللغوي هو الظواهر اللغوية الناتجة من عمل نقل الخبرة والمعارف اللغوية السابقة في اللغة الأم إلى اللغة المنشودة. وإذا كان النقل خاطئًا فذلك هو التداخل اللغوي السلبي.

وفي مجال التربية قد يفهم التداخل بانتقال أثر التعلم اللغوي في استخدام المعرفة اللغوية للغة الأم في اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها، وهو يشتمل على انتقال التصنيف اللغوي وانتقال استراتيجيات إنتاج اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وقد يكون الانتقال إيجابيا حيث يحسن التعلم ويرتقي به المتعلم، أو سلبيا فيعيق تقدمه[٦].

ظاهرة اختلاف الأنظمة اللغوية

اللغة مجموعة من الأنظمة. ولكل لغة نظام خاص بها، وهذه الأنظمة تختلف بعضها عن بعض. ومعرفة ظواهر اختلاف أنظمة اللغات أمر مبرر في مجال تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية بقصد التنبؤ بالخطأ قبل وقوع المتعلمين فيه، وهي عملية مفيدة، ولها مزايا، لا سيما في ميدان علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات الأجنبية، وذلك من أجل المعرفة الأولية بسلبية التداخل التي تسبب صعوبة التعلم والاستعداد لمعالجتها[٧].

والمبتدؤون في اللغة الثانية ينقلون خبراتهم في الأنظمة اللغوية من لغتهم الأم، ويفكرون بها للتعبير عن شيء في اللغة الثانية، وهنا تواجههم الصعوبات التي ترتبط – بالمقام الأول – باختلاف الأنظمة بين هذه اللغة الثانية ولغتهم الأم التي اكتسبوها في طفولتهم وفي بيئتهم وعلاقاتهم الأسرية والاجتماعية المحلية[٨]. على أن العناصر التي تختلف عما في لغتهم الأصلية يصعب عليهم إدراكها[٩].

---

[٦] انظر : عقلة صمادي وحمدان نصر، أثر تعلم مهارات الاستماع والكتابات التعبيرية ، ص ٢٢٩-٢٤٥ .

[٧] محمد سعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، ص ٦٣ وما بعدها، بيروت: دار النهضة العربية، د.ت .

[٨] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص ٢٧ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٨٧ .

[٩] Lado,R Linguistics Across Culture,p.١

فمعرفة سلبية التداخل مهمة في تعليم اللغة الثانية، لأنها توحي إلى ظواهر الاختلاف في الأنظمة بين اللغات.

وفيما يتعلق بتداخل اللغات الأخرى في تعلم اللغة العربية فيبدو أن الباحثين متفقون على وجود أثر التداخل السلبي في العربية لدى الدارسين، ففي دراسة تحليل الأخطاء الكتابية التي أقيمت أشار تفسير نتائجها إلى وجود أثر التداخل اللغوي ونقل الخبرة اللغوية من اللغة الأم للدارسين عاملاً لحدوث الأخطاء لديهم، فضلا عن أسباب أخرى من تداخل اللغة العربية نفسها[١٠] .

إن طبيعة التراكيب اللغوية التي اكتسبها الدارسون أثناء تعلمهم للغتهم الأم تقف وراء الكثير من الأخطاء التي يقعون فيها عندما يتعلمون لغة ثانية، وليس غريبًا الافتراض بأن الكثير من الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللغة العربية من الناطقين باللغات الأخرى ناتج عن تأثرهم بضوابط وقواعد لغتهم الأصلية، هذا من نتائج الدراسة التي قام بها محمد عواد، إذ إنه وجد أن العدد الأكبر من الأخطاء في التراكيب النحوية وغيرها التي يقع عليها دارسو اللغة العربية تعود إلى الاختلاف بين اللغتين الأم والمنشودة[١١].

وقد ذكر تمام حسان وجماعة من الدارسين ، أنهم بعد القيام بدراسة مجموعة من الدارسين في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في السعودية وجدوا أن هؤلاء الدارسين وقعوا في أخطاء كثيرة تتعلق بالتداخل اللغوي السلبي خاصة في استعمال الجنس اللغوي، إذ إن نظام لغتهم الأصلية لا يفرق بين المذكر والمؤنث[١٢] .

---

[١٠] عاتكة أحمد محمد التل ، " تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها " ، رسالة ماحستير ، جامعة اليرموك، ١٩٨٩ ص (ح) .

[١١] محمد عواد، " اللسانيات المقارنة وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها " ، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٥٧ -٧٣ .

[١٢] تمام حسن وآخرون، " الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى" ، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، السعودية، دون تاريخ .

وهناك دراسات قام بها الباحثون المالزيون تشير إلى وجود الأخطاء اللغوية العربية لدى الدارسين المالزيين نتيجة تأثرهم بأنظمة اللغة المالزية، فقد جمع الباحث إسماعيل إبراهيم كتابات الطلبة المالزيين في العربية للقيام بدراسة تقابلية بين اللغتين على مستوى التراكيب النحوية، ووجد فيها أخطاء تداخلية خاصة في المطابقة اللغوية، والتعريف والتنكير ،والتذكير والتأنيث، واستخدام الضمائر والأفعال، لما فيها من اختلاف الأنظمة بين اللغتين[١٣]. وهذا يتفق مع ما وصل إليه الباحث رحمت عبد الله، إذ إنه ذكر في نتائج بحثه حول الدراسة التقابلية في الأسماء المشبهة بالأفعال في اللغتين العربية والمالزية أن من بين الأخطاء المحتمل وقوعها لدى المالزيين في تراكيبهم العربية يعود إلى التداخل خاصة فيما يتعلق بالجنس اللغوي والعدد[١٤].

وأشار زين محمود إلى إن المتعلم الذي يتعلم لغة أجنبية يجد بعض الصعوبات التي تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وكلما كانت مواطن الاختلاف كثيرة كانت الصعوبات كثيرة. وهذا هو التداخل ونقل الخبرة اللغوية السابقة، فهو يحدث لدى المتعلم لأن اكتساب عادة لغوية جديدة لا يتم بمعزل عن العادات اللغوية التي سبق أن اكتسبها، فانطباع تراكيب اللغة في ذهنه يؤثر في تعلم اللغة الجديدة بصورة لا إرادية، وهذه الظاهرة تحدث لدى المالزيين في تعلم اللغة العربية[١٥] . وهذه الظاهرة تحدث أيضا لدى أبناء الإندونيسيين في تعلمهم اللغة العربية.

---

[١٣] اسماعيل إبراهيم، " دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى التركيب النحوي " ، ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في ماليزيا ، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بالتعاون مع وزارة التربية الماليزية ومعهد العلوم افسلامية والعربية بجاكارتا ،كوالا لمبور ، ماليزيا ، ٢٥ – ٢٨ أغسطس ١٩٩٠ .

[١٤] رحمت عبد الله ، " الأسماء المشبهة بالأفعال في اللغتين العربية والماليزية"، دراسة تقابلية ، ص ٨٨ ، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان ١٩٩٢ .

[١٥] زين محمود ، " النظام النحوي في اللغة العربية والماليزية" ، دراسة في التحليل التقابلي، ص ٤٧٣، رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٤ .

وقد قام الباحث وان أحمد راحيمان بدراسة الأخطاء اللغوية العربية في التعبير الشفهي لدى المالزيين، وذكر في نتائج بحثه أن من الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الدارسين في الخطأ هو التأثر بلغتهم الأم والتفكير بها عند تعلم العربية[١٦]. وهذا يتفق مع ما وصل إليه الباحث صوفي مان في دراسة تحليل الأخطاء اللغوية الكتابية لدى المالزيين، إذ إنه ذكر في نتائج بحثه عن تأثر المالزيين بنظام لغتهم الأم مما يؤدي إلى حدوث المشكلات في الأداء اللغوي العربي لديهم[١٧]، كما أشار إلى أن ٨٠ % من الأخطاء التركيبية كانت في القواعد النحوية، وأسباب حدوثها تدور حول اختلاف الأنظمة في اللغتين، ونقل الخبرة اللغوية من اللغة الأم المالزية[١٨].

ومن التوضيحات السابقة يتضح لنا وجود أثر التداخل اللغوي السلبي الذي يشكل صعوبة لغوية لدى الدارسين في تعلم اللغة الثانية، فهو عامل من العوامل التي تؤدي إلى حدوث الأخطاء اللغوية لديهم. وبالنسبة إلى الدارسين الإندونيسيين فإن تأثرهم بأنظمة لغتهم الإندونيسية واضح من خلال ملاحظة نتائج الدراسات التي وصل إليها الباحثون، لذلك نرى أن القيام بدراسة ظاهرة الأخطاء اللغوية الناتجة من الاختلاف بين اللغتين الإندونيسية والعربية في مستويات لغوية مختلفة مهم، للحصول على نتيجة تسهل في عملية تعليم العربية للإندونيسيين .

الأخطاء التداخلية لدى الإندونيسيين وتحليلها

---

[١٦] وان أحمد رحيمان ، " الأخطاء اللغوية في التعبير الشفهي لدى الدارسين الملايويين بالمستوى المتوسط في المركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ، دراسة وصفية تحليلية ،ص١٠٦، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا،١٩٩٤ .

[١٧] صوفي مان ، " تحليل الأخطاء اللغوية بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا المستوى المتقدم، ص ٧٢ – ٧٣ ، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان ١٩٩٢.

[١٨] صوفي مان ، " تحليل الأخطاء اللغوية بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا المستوى المتقدم، ص ٥٠ .

في الحقيقة أن هناك أنواعًا عديدة من الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغات الثانية أو الأجنبية التي يعود مصدرها إلى اختلاف الأنظمة اللغوية بين اللغة الأم واللغات المدروسة؛ منها أخطاء صوتية وصرفية وتركيبية، ولا يريد الباحث أن يتناول كل أنواع هذه الأخطاء في هذه الدراسة، ويكتفي بعرض بعض نماذج الأخطاء في القواعد النحوية.

قد سبق القول إن لكل لغة قواعد وأنظمة، وهي تختلف من لغة لأخرى، فالقواعد هي التي تحكم أصوات اللغة وحروفها وكلماتها وجملها، ومخالفتها تعتبر انحرافًا من النظام اللغوي، فالنظام هو السمات الأولى للغة، ونحن عندما ندرس لغة فإنما ندرس نظامًا، فالانحراف منه يعتبر خطأ لغويا؛ ووصفه اللغوي لا بد أن يكون منصبًا على صيغة اللغة النظامية[١٩].

وللقيام بتحليل الأخطاء لابد أن يمر الباحث في ثلاث مراحل؛ هي التعرف على الخطأ، والوصف، والتفسير . وهي تعتمد منطقيا على بعضها البعض[٢٠]. فالتعرف على الخطأ هو أساس الدراسة التي يمكن بها التحديد، والوصف، والتفسير للأخطاء؛ فهو " يعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها الدارس[٢١]. وبالتعرف على الخطأ يمكن للباحث تعيين أنواع الأخطاء أهي أخطاء قدرة أم أداء، أو غيرهما من الأخطاء اللغوية.

وأما وصف الأخطاء فإنه يجري على كل مستويات الأداء، وهو يهتم بإطار نظام اللغة؛ بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام[٢٢]. لذلك فوصف الخطأ في الأساس عملية مقارنة؛ مادتها العبارات الخاطئة والعبارات الصحيحة، وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي[٢٣] .

---

[١٩] انظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة ، ص ٥١، الرياض ، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٩٩٠ .

[٢٠] انظر : كوردر ، تحليل الأخطاء ، ص ١٤٣ .

[٢١] كوردر ، المرجع نفسه ، ص ١٤٤ .

[٢٢] انظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي ، ص ٥٢ .

[٢٣] انظر : كوردر ، تحليل الأخطاء ، ص ١٤٥ .

وأما تفسير الأخطاء فهو يمثل جانبًا مكملا لعملية التعرف أو التحديد، والوصف. وهو يدور في الأساس حول أسباب حدوث الخطأ وكيفيته. وذلك من أجل البحث عن طريق إزالة هذه الظواهر لمساعدة الدارسين على التعلم الصحيح .

وهناك معايير ثلاثة لتفسير الخطأ[٢٤]؛ فالأول يعتمد على ضوء التعلم، إذ إن الأخطاء تنجم بسبب طبيعي نتيجة المعرفة الجزئية باللغة، فهي المعرفة المحدودة التي تعود إلى عينات معينة مختارة من هذه اللغة.

وأما المعيار الثاني فهو يتعلق بالقدرة المعرفية عند الدارسين، إذ إن كل دارس له استيراتيجية معينة في التعلم، فمنها ما هو مشترك بين الدارسين، ومنها ما هو خاص بكل دارس. وهذا العنصر الخاص ليس من السهل الوصول إليه.

والمعيار الثالث هو الذي يتمسك به كثير من الباحثين، وهو موضع نقاش واسع، لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقًا، فضلا عن أنه يمدنا ببعض النتائج الملموسة، هذا المعيار هو الذي يعرف بالتداخل.

وعلى ضوء ما سبق فإن تحليل الأخطاء من الدراسات اللغوية المهمة التي يتنبأ بها الباحثون على الأخطاء اللغوية لدى الدارسين وأسباب حدوثها ، فهي تفيد المسؤولين من اللغويين والتربويين في حل بعض مشكلات تعليم اللغة، بما قدمته من صور واضحة من الأخطاء التي تعطيهم فكرة الإعداد والاستعداد قبل القيام بعملية التعليم.

نماذج الأخطاء التداخلية ووصفها

سبق القول إن هناك أنواعًا من الأخطاء اللغوية لدى الدارسين الإندونيسيين في تراكيبهم العربية، ولكن في هذا البحث يركز الباحث على بعض نماذج الأخطاء النحوية، فهي الأخطاء التي تعود إلى أسباب اختلاف اللغة الأم الإندونيسية واللغة الهدف العربية.

[٢٤] انظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي ، ص ٥٤ وما بعدها .

ومن خلال تعليم الباحث اللغة العربية في الجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية ببندا اتشية، يبين له أن المتعلمين الإندونيسيين فيها يواجهون مشكلات عديدة في تعلم اللغة العربية، بعضها يعود إلى اختلاف الأنظمة اللغوية بين اللغتين الإندونيسية والعربية، فيقع المتعلمون في أخطاء نتيجة النقل السلبي من الخبرات اللغوية من لغتهم الأم الإندونيسية ، ولتوضيح هذه الظاهرة فقد أجرى الباحث دراسة عنيت بجمع الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين الإندونيسيين على مستوي الكلام والكتابة في المواقف التعليمية وغيرها.

أولاً – نماذج الأخطاء الكلامية

وقد لاحظ الباحث خلال تعامله مع المتعلمين في المواقف التعليمية داخل الفصل، وغيرها، أنهم وقعوا في هذا النوع من الأخطاء بصورة واضحة، ويمكن إعطاء صورة لأخطائهم في الموقف التعليمي داخل الفصل بالأمثلة الآتية:

في المطعم

حميدة : *أهلا يا أستاذ.*

المدرس : أهلا وسهلا، هل أنتِ وحدكِ ؟ أين فاطمة ؟

حميدة : فاطمة غير موجود، هو مشغول.

المدرس : لماذا هي مشغولة ؟

حميدة : عند هي امتحان غدا. هل أنت أكل مع أنا يا أستاذ ؟

المدرس : لا، وشكرا يا حميدة.

يتضح لنا من النماذج السابقة صور الأخطاء اللغوية التي قد وقع فيها المتعلمون الإندونيسيون في اللغة العربية، وهي نماذج متكررة، وإن اختلف المحتوى، وهي عبارة عن ترجمة لما هو موجود في سجل الباحث الكتابي والذهني، ولما ذكره الباحثون الإندونيسيون في دراستهم عن التقابل اللغوي بين اللغتين العربية والإندونيسية، وتحليل الأخطاء اللغوية العربية لدى المتعلمين الإندونيسيين، كما أنها حقيقة واقعية يعرفها مدرسو اللغة العربية للإندونيسيين.

والأخطاء اللغوية التي لاحظناها تعود إلى اختلاف الأنظمة والقواعد اللغوية بين اللغتين العربية والإندونيسية، وهي تتعلق بالضمائر المتصلة، وأسماء الإشارة، وزمن الفعل، والعدد، والجنس اللغوي، والتعيين.

ثانيًا – الأخطاء الكتابية

لتوضيح أنواع الأخطاء الكتابية المتعلقة بالنقل السلبي جمع الباحث بعض أوراق كتابية أعدها المتعلمون، وكلهم من المستوى المبتدئ، وبعد القيام بتقسيم نوعية الأخطاء وجد الباحث أن أكثر من ٣٠% من الأخطاء تعود إلى النقل السلبي من الخبرة السابقة في اللغة الأم، كما وجد أيضاً أن نسبة هذا النوع من الأخطاء في الكتابة أقل بالمقارنة مع مستوى الكلام، وقد يعود السبب إلى عدم كفاية الوقت للمتعلمين للتفكير قبل الكلام، وأما في الكتابة فلهم فرصة للتفكير، ولتصويب أغلاطهم.

ومن أبرز الأخطاء التداخلية التي وجدها الباحث في كتابة المتعلمين الإندونيسيين هي استخدام الضمائر، وأسماء الموصولة، والإشارة، والمطابقة اللغوية بين المبتدأ والخبر، والنعت والمنعوت، وعدم تعيين المبتدأ في الجملة الاسمية. ولتوضيح هذه الظاهرة نلاحظ نماذج الأخطاء الآتية:

التراكيب الخاطئة	التراكيب الصحيحة	وصف الخطأ
بيت أنا	بيتي	فصل الضمير المتصل
هذا بيت	هذا البيت	التعريف بالإشارة
عشرة سنة	عشر سنوات	إفراد الكلمة
أنا سكن	أنا أسكن	عدم صياغ فعل المضارع
ثلاثة بنت	ثلاث بنات	إفراد الكلمة
ثلاثة ولد	ثلاثة أولاد	إفراد الكلمة

الولد الثلاثة	الولد الثالث	عدم صياغة العدد الترتيبي
لأن هو مريض	لأنه مريض	فصل الضمير المتصل

وبناء على ما سبق من الدراسة توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١ - معرفة عمليات الاكتساب اللغوي واستراتيجياته مهمة في ميدان تعلم اللغات.

٢ - إن اكتساب اللغة الأم له أثر في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

٣ - لابد من التعرف على أنظمة اللغة الأم قبل القيام بعملية تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية.

٤ - معرفة الاختلافات اللغوية بين اللغة الأم واللغة الثانية تساعد على تسهيل عملية التعليم.

٥ - إن أنظمة اللغة الأم تتداخل مع أنظمة اللغة الجديدة المتعلمة أثناء التعلم، وتؤدي إلى صعوبة التعلم والأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.

٦ - الخبرة اللغوية السابقة من اللغة الإندونيسية تؤثر على عملية تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين الإندونيسيين، وخاصة في العدد، والتعيين، والجنس، والضمائر، وزمن الفعل، والمطابقة.

وأسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به كل من يطلع عليه.

قائمة المراجع

أولاً : العربية

- تمام حسان وآخرون، **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة**، وحدة البحوث والمنهاج، دون تاريخ.

- جاك ريشاد، "**اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي**"، **التقابل اللغوي وتحليلالأخطاء**، تعريب وتحرير محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد الأمين، الرياض، مطبعة جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م.

- حمدان نصر، وعقلة صمادي، **أثر تعلم مهارة الاستماع والكتابة التعبيرية باللغة العربية علىتعلم المهارات ذاتها باللغة الإنجليزية**، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ١٩٩٥م.

- دوجلاس براون، **مبادئ تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: إبرهيم بن حمد القعيد، وعيد بن عبدالله الشميري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.

- زين محمود، **النظام النحوي في اللغة العربية والمالزية: دراسة في التحليل التقابلي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٤م.

- صوفي مان، **تحليل الأخطاء اللغوية للطلاب المالزيين، في المستوى المتقدم، بالمركز الإعدادي، بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا**،رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ١٩٩٢م.

- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، الرياض، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،١٩٩٠م.

- محمود فهمي حجازي، **كتب تعليم اللغة العربية للمدارس الحكومية في ماليزيا**، ندوة تطوير تعليم اللغة العربية، بالجامعة الإسلامية العالمية، أغسطس ١٩٩٠م.

- نوال محمد عطية، **مقدمة علم النفس اللغوي**، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م.

- وان أحمد رحيمان، **الأخطاء اللغوية في التعبير الشفهي لدى الدارسين المالزيين بالمستوى المتوسط، في المركز الإعدادي، بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، دراسةوصفية تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ١٩٩٤م.

ثانياً: الإنجليزية

- Corder S Pit. "**The Significance of Learners Errors**"IRAL, ٥ ١٩٦٧.
- Ringbom. H. **Effect of Transfer in Foreign Language Learning**, **Current Trend in European Second Language Acquisition Research**, Clevedon: Multi Lingual Matters Ltd, ١٩٩٠.

- JamseC,"**Don't Shoot my Dodo: The Resilience of Contrastive and Error Analysis**". IRAL. vol: ٣٠/٣, ١٩٩٤.
- Selinker L. "**Interlingua**", IRAL, vol: ١٠, pp٢٠١–٢٣١, ١٩٧٢.

تطوير برنامج تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها
فى المعاهد الإسلامية

بقلم: بخاري مسلم

مقدمة:

برنامج تعليم اللغة العربية ليس مادة دراسية فحسب لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى. إن هذا المفهوم يؤكد أن النظرة التكاملية للأنشطة العقلية والانفعالية والحركية التي لا يمكن فصلها عن البعض بعضها. إن البرنامج ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهي تعديل سلوك المتعلمين اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها البرنامج.

وإن اللغة العربية – بجانب العلوم الإسلامية – مادة أساسية فى المعاهد الإسلامية بأتشيه حيث أنها تتطلب المتعلمين أن يسيطروا عليها شفويا وتحريريا. ويرجى منهم أن يكونوا قادرين ومسيطرين على اللغة العربية شاملا وكاملا. لكن في بعص الأحيان، هذه الأهداف المنشودة لم تتحق. ولذلك مازالت المعاهد الإسلامية بحاجة ماسة إلى تطوير حتى يتسنى لها تعليم اللغة العربية فى الإطار الصحيح.

ولابد لتطوير البرنامج أن يكون قائما على أسس علمية وذلك فى ضوء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الاتجاهات الحديثة. ويرجى من عملية التطوير تحصل على البرنامج النجاح في تحقيق أهداف التعليم المرجوة.

علما أن تطوير البرنامج يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها، حيث إن التربية هي وسيلته الأساسية التى يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقته البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وامكاناته المادية. يجب أن يكون البرنامج هو الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف التربية، لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء البرنامج وتطويره على أفضل صورة ممكنة حتى لا تتخلف عن ركب الثقافة النامية والمتطورة.

ولتسهيل تعليماللغة العربية ولتحقيق الأهداف المرجوة فيه فلابد للمعاهد الإسلامية برنامج خاص. بالنسبة إلى أن البرنامج المتبع يواجه المشكلات في تحقيق الأهداف، فينبغى أن يكون لها برنامج متطور معتمد على الاتجاهات التربوية الحديثة.

مكونات البرنامج فى المعاهد الإسلامية

إن المعاهد الإسلامية هى مؤسسة تعليمية إسلامية أهلية، تضم المراحل التعليمية المختلفة بدأ من المرحلة الإبتدائية حتى المرحلة الثانوية. أما المعاهد الإسلامية تتبع نظام الداخلية لسكن الطلبة. يشمل البرنامج الدراسي فى النظام المدرسي المواد العامة إلى جانب المواد الإسلامية والعربية التى تعد مواد أساسية فى البرنامج، وهى بذلك تحتل مكانة الصدارة فى الخطة الدراسية العامة. أما مكونات البرنامج في المعاهد الإسلامية سيعرض الباحث فيما يلى:

١. الأهداف :

تنقسم الأهداف التى يرمي إليها البرنامج للمعاهد الإسلامية إلى نوعين هما: الأهداف العامة والأهداف الخاصة.

أ - **الأهداف العامة هى:**

١) لتحقيق همة الرسول الله صلى الله عليه وسلم لكى يتخلق بالأخلاق الكريمة، وسيكون أجيال شاب المسلم علماء وفقهاء فى الإسلام.

٢) محاولة فى تحقيق برامج تربوية إسلامية.

٣) إعداد الطالب المميز إسلاميا أخلاقيا وداعيا واجتماعيا ويستطيع أن يطبق الإسلام فى أرض الواقع.

٤) حب العلوم الإسلامية واللغة العربية والعمل على نشرتها والدفاع عنها.

ب -**الأهداف الخاصة:** فهى التى ترتبط أكثر بالدروس اليومية أو بالوحدات التى يقسم إليها المقرر أو الكتاب وهى :

١) فهم الدين الإسلامي، وأركانه، وعقائده، وعبادته، وتشريعاته.
٢) فهم تفسير القرآن الكريم والحديث الشريف، وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم
٣) حفظ ما تيسر من القرآن الكريم
٤) تزويد الطلاب بقدرة الإستيعاب على اللغة العربية وفروعها ومهاراتها
٥) فهم التاريخ الإسلامي والإلمام به
٦) يتخلق بالأخلاق الكريمة

ولعل أهم عامل يؤثر على صياغة أهداف هذا البرنامج هو اتجاه تعليم العلوم الإسلامية الذى لا يزال على وجه عام يتقيد بالاتجاه الإسلامي، وهو الاتجاه إلى تزويد الطلاب بما يمكنهم من الاطلاع على القرآن الكريم والأحاديث الشريفة ومؤلفات العلماء باعتبارها من مصادر الدراسات الإسلامية وسيطرتهم على اللغة العربية ومهارتها الأربع. بهذا، كانت أهداف تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية هي جعل المتعليمن قادرين على فهم اللغة العربية كلغة الدين وتعبيرها شفويا كان أم تحريريا.

٢. المحتوى:

المحتوى هو الوسيلة التى تؤدي إلى الأهداف مما يعنى أنه لابد أن يتمشى مع الأهداف التى وضعت من أجله. ويقصد بالمحتوى هنا محتوى برنامج تعليم اللغة العربية فى المعاهد الإسلامية أوبعبارة أخرى المواد الدراسية المتصلة بالكتب المقررة لها. غير أن الباحث يود أن يعرض محتوى البرنامج الدراسي بكامله فى هذه المعاهد.

٣. طريقة التدريس:

يقصد بطرائق التدريس هنا طرائق تدريس اللغة العربية، وهى الخطط والمواقف والوسائل والخطوات والأنشطة والإجراءات التى يقوم بها المعلم (والذي تظهر آثرها على المتعلم) فى حجرة الدراسة أو خارجها لتحقيق الأهداف التعليمية وهى أهداف تعليم اللغة العربية.

اتبع هذا البرنامج طريقة القراءة والترجمة فى عملية التعليم بجانب الطرق الأخرى منها الطريقة الإنتقائية، وطريقة الحوار، وغير ذلك. هذا يعنى أن البرنامج فى الحقيقة يحدد الطريقة التى يستند إليها المعلم فى عملية التعليم. وفى بعض الأحيان يعطى له حرية الإختيار من الطرائق المعروفة فى مجال تعليم اللغة العربية ما يراه مناسبا للجو التعليمي الذي يجد نفسه فيه.

إن طرائق التدريس تعد واحدة من أهم مكونات البرنامج لأنها ترتبط بتنفيذ البرنامج حيث يشترك المعلم مع طلابه فى تنفيذ البرنامج نحو الاتجاه المرغوب فيه. وتضم كل طريقة عادة العديد من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والمحادثة والملاحظة والتوجيه والتوضيح وغيرها. لذلك لابد للمعلم ان يدرك هذه التنوعات حتى يتمكن من تنفيذ الأسلوب الصحيح لتعليم العلوم الإسلامية والعربية، وأن لا يقتصر على طريقة ما لتدريس كل المواد التعليمية.

على المعلم إدراك طبيعة المادة الدراسية وأسلوب تنظيمها. لكل مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض عليه اختيار طرائق معينة لتدريسها. فليست كل طرائق صالحة لتدريس كل المواد، كما أن الطرائق المختارة للتدريس تعتمد أيضا على أسلوب خاص بها.

٣. الوسائل التعليمية:

إن المعلم بحكم درايته بمستوى فهم طلابه، ومدى مايلمسون من معلومات يدرك أن ثمة أشياء أو معلومات فى الدرس الجديد ستكون غريبة على الطلاب أو مستعصية على فهم، أو يصعب عليه هو نفسه شرحها لهم، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة. وهذه الأشياء المحسوسة أو المعلومات السابقة نسميها بالوسائل التعليمية التى لابد من استعمالها فى عملية التعليم.

إن بعض المعاهد الإسلامية فى النظام المدرسي يمتلك من الأجهزة المتطورة للوسائل التعليمية، مثل جهاز مختبر اللغة وغيرها. ويستخدم المدرس الوسائل التعليمية الحديثة فى تعليم اللغة العربية. هناك بعض المعاهد الإسلامية

فى النظام المدرسي لا يستخدم المدرس الوسائل التعليمية الحديثة فى عملية التعليم ولذلك لأن تدريس اللغة العربية إنما يهدف غالبا إلى السيطرة على القواعد سيطرة تامة لتساعد الطلاب على قراءة الكتب الإسلامية المكتوبة باللغة العربية وفهمها. لذا يعتمد أكثر المعلمينفي المعاهد على السبورة والطباشير فقط.

٤. التقويم:

يعتبر تقويم مقوما أساسيا من مقومات العملية التعليمية، فهو العملية التى نحكم بها على مدى نجاحنا فى تحقيق الأهداف التربوية التى ننشدها. بل إنه عملية نحكم بها على قيمة هذه الأهداف ذاتها. وذلك فإن إحدى مسؤوليات وواجبات المعلم الرئيسية هى قياس مدى تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية أو إلى أى مدى تعلموا واكتسبوا المعارف والاتجاهات والمهارات التى تضمنها البرنامج.

ومن ناحية أخرى فإن التقويم يستخدم كمعزز لأداء الأفراد وينمى فيهم الدوافع لمزيد من الجهد والعمل، فالطالب يحتاج إلى معرفة مدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة ومدى تعلمه والمعلم يحتاج إلى معرفة مدى نجاحه فى التدريس، وفى مساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم، ومدير المعهد يحتاج إلى معرفة مدى نجاح إدارته للمعهد وهكذا. فالتقويم هو الوسيلة نحو تقديم هذه المعلومات لكل من الطالب والمعلم والمدير.

تعددت مجالات التقويم إلى مجالات كثيرة مثل: تقويم الهدف، وتقويم المحتوى، وتقويم المعلم، وتقويم الطالب وغيرها. وتنوعت وسائل التقويم إلى أنواع عديدة مثل: الملاحظة الدقيقة، والتسجيل اليومي، والاختبارات بأنواعها، والمناقشة، ودراسة إنتاج الطالب، وسجل النشاط، ومذكرات الطلاب، والإستفتاءوغيرها[٢٥].

نوع التقويم المتبع لتعليم اللغة العربية فى المعاهد الإسلامية فى ضوء هذا البرنامج هو التقويم التكويني Formative Test لتحديد مستواهم وكما أن المدرس غالبا ما يقوم بعمليات التقويم أثناء الدرس أو بعده لمعرفة مدى فهم الطلاب

[٢٥] عبد اللطيف فؤدي إبراهيم، **المناهج أساسها وتنظيماتها وتقويم آثارها**، (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٣)، ص، ٦١٨

واستيعابهم للمادة المقدمة. والتقويم التجميعي Summative Test وهو تقويم لمعرفة مدى تقدم الطلاب فى استيعاب الدروس فى آخر العام الدراسي.

ملامح ومواصفات برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المعاهد الإسلامية في ضوء الاتجاهات الحديثة :

إن البرنامج هو عبارة من الخطوات التى تسمى الأطر، حتى يظهر البرنامج في صورة سليمة، ينبغي أن يقوم بناؤه على أساس سليم. وهذا البرنامج مخطط تربوي وله أهداف ومحتوى وطرق ووسائل وتقويم وأي معهد لابد أن يكون له برنامج يقوم بتعليمه وتطبيقه، وللإختلاف بين البشر طبيعة جوهرية تلاحظ منذ وجود الإنسان على هذا الأرض، تتطلب تحديد نقاط الالتقاء والاتفاق بين الإنسان والآخر.[٢٦]

يرى الباحث أن في برنامج تعليم اللغة العربية قواعد لابد من توفرها حتى يحقق أغراضه ويبلغ أهدافه، وهي:

١ - تحديد الأهداف بدقة:

تعد الأهداف أول وأهم حلقات منظومة تعليم اللغة العربية، ومن أهم عناصر برامجها، ولقد أصبح تحديد الأهداف تحديدا دقيقا قابلا للأداء والملاحظة والقياس وذلك من حيث طريقة صياغتها، أما من حيث ما ترى إليه من نتاجات علمية فيجب أن تهتم بأنماط التفكير لعليا مثل التفكير الناقد والتفكير الابتكارى،

[٢٦] وجيه المرسى، **اتجاهات حديثة فى تعليم اللغة العربية في** http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p١٨.htm, ٢٦ May ٢٠١٠

والتذوق حل المشكلات، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرار، والتعلم الذاتى مع التركيز على الأداء العملى والوظيفى

٢ - الاهتمام بمحتوى اللغة العربية :

إن العناية بمحتوى اللغة العربية يعد عناية بإنسانية الإنسان الذى أمره الله بالعلم وعلمه ما لم يعلم.ففى هذا الأمر تتجلى مكانة اللغة والقراءة إحدى فنونها فى أحلى بيان وأدق معنى و تبيان؛ فهى أول أمر للرسول الكريمباعتبار القراءة مفتاح الحياة وسرها؛ بها يمتلك الإنسان ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون،ومنها يطل على المعرفة الإنسانية والفكر الإنسانى طولا وعرضا واتساعا وعمقا، وبها يتذوق الأدب ويستمتع بالحياة.

٣. اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات برنامج تعليم اللغة العربية:

ففى ظل المتغيرات العالمية والموجة الثالثة والتقدم التكنولوجى،وتغير النظام العالمى بجميع مجالاته يستدعى الأمر فلسفة جديدة للتعليم،فلسفة إلى تغير الناتج التعليمى، حتى يتم تطوير طرق تفكير الطلاب وطرق تناولهم للمعرفة وتفاعلهم معها، حتى يمكن الوصول إلى جيل يتفق المهارات قادر على التفكير وحل المشكلات، قادر على الاختيار واتخاذ القرار، متفاعل إيجابى قادر على الإبداع، يدرك أهمية المعرفة ويسعى إلى الحصول عليها ويوظفها توظيفا فعاله وللمجتمع الإنسانى من حوله ومن أجل ذلك تتطور طرائق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية.

٤. تعيين الأنشطة والوسائل التعليمية :

فى عصر تتضاعف المعرفة وتتعاظم فيه قيمة العقل الانسانى بتعاظم نواتجه مع زيادة الحاجة إلى تعليم يؤدى الى تنوع البشر وتمايزهم واقدارهم على تلقى وإنتاج المعلومات وتشغليها وحسن توظيفها فى التفكير والتعبير وبناء العلاقات، الكل ما سبق تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة الاهتمام بتحديث أساليب التعلم وتطويرها للارتقاء بكافة جوانب نمو الطلاب وإقدارهم على الولوج

الآمن إلى القرن الحادى والعشرين والتعامل معه، والأنشطة والوسائل التعليمية تعد عنصرا مهما من عناصر البرنامج، ويمكن ان يسهم فى هذا الجانب حيث تسهم فى نقل الطلاب من أجواء التلقى والخمول والسلبية الى أجواء المشاركة والتفاعل والإبداع، وذلك من خلال إثراء منظومة تعليم اللغة العربية بالمناشط التربوية والوسائط التعليمية.

والوسائط التعليمية هى عنصر من عناصر البرنامج فى ضوء الاتجاهات الحديثة يساعد على تكوين العادات والمهارات والقيم والأساليب التفكير الأزمة لمواصلة التعليم والمشاركة فى التنمية الشاملة. ويمكن تعريف الوسائل التعليمة بأنها كل ما يستخدمه المعلم او التعليم فى المواقف التعليمية بالتعيين على تحقيق الأهداف المرجوة من الخبرات التعليمية المقدمة، ومن شانه أن يساعد على تحقيق اتصال أيسر وأوضح وأكثر فعالية.[٢٧]

ومن جانب آخر فإن الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية تشير إلى ضرورة استخدام الوسائل التعليمية من أجل تعليم مثير وفعال يؤدى إلى التنوع والتميز والإبداع، ومن ثم وجب العمل على زيادة العناية بالوسائط المتعددة وشبكات المعلومات الانترنت، ويمكن استخدام العديد من الوسائل التعليمية التالية فى تدريس موضوعات اللغة العربية: البطاقات، الفيديو، المذياع، أجهزة العرض والرسوم المتحركة والكمبيوتر المرئى والأفلام والكتاب الإلكترونى والوسائط المتعددة التى تسمح للطلاب بالقيام بالعمليات التى تسمح للطلاب بالقيام بعمليات متعددة منها:القراءة والكتابة وعرض مشاهد من الفيديو وشرائط مسجلة، بالإضافة إلى الصور والرسوم والقراءة الصوتية المعبرة. وكل ذلك يجب أن يحدث بوعى وفطنة وإبداع، وبشكل يساعد على استخدامها وتوظيفها مع تجنب سلبياتها بوعى وخلق.بالإضافة إلى كل ما سبق يجب عندما يتم تحديد الأهداف مراعاة التأكد من

---

[٢٧] **المرجع نفسه**

أن الخبرة اللغوية قد تم تخطيطها بحيث يكون انعكاسا كاملا للأهداف وللمكونات المختلفة لهذه الأهداف.

٥. ربط التقويم بمكونات البرنامج المختلف :

التقويم هو عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها.[٢٨]والتقويم عملية شاملة للقياس والتقييم، وهو عملية يحكمها الصدق والثبات والموضوعية، كما أنها تتم بناء على أهداف محددة سلفا، وأنها عملية تشخيصية علاجية وقائية ، وإصلاح التعليم لابد أن يبدأ بإعادة النظر فى أساليب تقويم الطلاب، وفى ضوء مداخل تعليم اللغة العربية يعد التقويم دافعا للتعليم ومؤشرا فعالا فى تطوير جميع عناصر برنامجتعليم اللغة العربية بما يحقق الأهداف المأمولة.

والتقويم يعد أداة مهمة بالنسبة لمعلم اللغة العربية نظرا لأنه يساعد المعلم على إعادة النظر فى المصادر والأنشطة والوسائل التى يعتمد عليها فى تدريسه وتحديد مدى فعاليتها، كما يقدم التغذية المراجعة عن أدائه التدريس لدروس اللغة العربية، وفعالية تخطيطه وتدريسه، وأساليب تقويمه، وبهذا يتسنى له عمليات التعرف على أسباب الضعف وعلاجها، وعناصر القوة ودعمها بالإضافة إلى أن التقويم المبدئى يعينه على تحديد مستوى الطلاب قبل بداية البرنامج، وكذلك تحديد ميولهم واتجاهاتهم، وأساليب التقويم فى رؤية علمية بدلا من الاعتماد على الخبرة الشخصية أو المحاولة والخطأ.

من أهم مواصفات برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهامن أهمها ما يلى:

١- العناية بوظيفة اللغة فى جميع مظاهرها الإرسالية والاستقبالية

---

[٢٨] **المرجع نفسه**

٢- الاهتمام بالممارسة اللغوية والاستخدام ذى المعنى، وهذا ما يفتقر إليه الطلاب فى الواقع.

٣- الإسهام فى تنمية القدرة على حل المشكلات من خلال المواقف الاتصالية والاجتماعية التى يتم من خلالها تعليم الطلاب الثانوي للغة العربية.

٤ -تشجيع الطلاب على الإبداع واكتساب مهارات اللغة العربية وعاداتها، مما تؤدى إلى الكفاءة اللغوية.

٥ -التكامل بين فنين مثل التكامل بين الفنون الأربعة إما بالبدء بالاستماع ثم التحدث ثم القراءة ثم الكتابة أو البدء بأحد الفنون ثم الانتقال إلى الثلاثة الأخرى.

البرنامج المقترح :

يحاول الباحث أن يقدم البرنامج المقترح لتعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية وهو يراعى في هذا البرنامج أهدافه، ومحتواه، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والاختبارات والتقويم، والأنشطة اللغوية. وبيانه بالتفصيل فيما يلى :

أ. **الأهداف التعليمية :**

الأهداف هي إحداث سلوك متوقع لدى الطلاب بعد الانتهاء من تقديم درس محدد، من خلال محتوى تعليم وسلوك يقوم به المعلم يخدم هذا التغيير في السلوك. والأهداف هنا معرفية ووجدانية ومهارية أى أهداف شاملة. وهذه الأهداف مصادر اشتقاقها متنوعة تشتمل: المادة المتعلمة، وطبيعة المتعلم، وثقافة المجتمع والبيئة. أما الأهداف التعليمية المقترحة في برنامج تعليم اللغة العربية بالتفصيل فيما يلي :

١. الأهداف العامة :

- أن يفهم الطالب فهما جيدا الكتب الإسلامية المكتوبة بالعربية باعتبارها مصادر أصلية من تعاليم الإسلام
- أن يدرك الطالب ما يجتمع عليه أبناء وطنه من عادات وتقاليد، وما يحملون من مشاعر وعواطف واتجاهات في حياتهم.

- أن يتعود الطالب على التفكير المنطقي المنظم في كل ما يمارسه ويمرن على التنسيق بين الجزئيات ليؤلف منها بناء متسقا
- أن يقنع الطالب بقيمة التعليم في بناء شخصيته ونموه، وباللغة العربية في رقيها وقدرتها على استيعاب المعارف والثقافات والحضارات[٢٩]

٢. الأهداف الخاصة :

- اقناع الطالب بأن اللغة العربية وسيلة التفكير وألفاظها تحدد معانيه وأساليبها صورة شخصيته.
- تنمية قدرة الطالب على القراءة وشغفه بها، وتمرسه بمهارتها وعاداتها كالسرعة فيها وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى وفهم المقروء والتعبير عنه وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية والتذوق والموازنة بين المعاني والإصغاء مع التركيز والاستيعاب.
- توجيه الطالب نحو القيم الجمالية في اللغة العربية وإشعاره بما فيها من روعة الخيال وصور الجمال اللفظي والأسلوبي، وأنها ليست فهما خالصا أو تعبيرا جافا تستوي فيه الأساليب العلمية والأدبية
- تمكين الطالب من التعبيرين الوظيفي والإبداعي وهما وسيلته في حياته وإشعاره بوظيفة اللغة في التعبير عما يدور برأسه من أفكار.
- تنمية الطالب إلى أن الأداء اللغوي الممثل للمعنى هو في القراءة بتنويع الصوت كما في الكتابة بعلامة الترقيم.
- الاتصال بالتراث الأدابي في عصوره المختلفة، وتعرف ما يحمله من قيم إنسانية ومعالم حضارية
- تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتفكير ومنها: الدقة، والوضوح، والتسلسل، [٣٠]والمنطقية، والتدليل.

---

[٢٩] فخر الدين عامر، **طرق تدريسالخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، (القاهرة: دار علام الكتب، ٢٠٠٠)، ص. ٣٣

[٣٠] **المرجعنفسه**، ص. ٣٤

٣. الأهداف الإجرائية:

يهدف برنامج تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية إلى:

الأهداف المعرفية، الأهداف الوجدانية و الأهداف الحركية أوالمهارية :

ب- **المحتوى :**

يقصد بمحتوى البرنامج نوعية المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم والقدرات المختلفة، والتي يتم تنظيمها بشكل مناسب لتحقيق الأهداف المحددة وعند اختيار المحتوى يجب مراعاة الآتي[٣١]:

١. أن تكون مناسبة لأهداف المعهد الدراسي

إن مادة الدرس وسيلة من الوسائل التي يتناول بها المعهد الدراسي أهدافه. فهدف المعهد الدراسي هو الذي يحكم على مادة الدرس ويلونها. وإن كانت مادة الدرس لاتتناسب مع هدف المعهد فمن المحال أن ينال ذلك الهدف مهما بذل في سبيله المجهودات العظيمة والنفقات الكثيرة.

٢ -أن تكون لها فائدة في الحياة.

ليس هناك خلاف بين رجال التربية اليوم أن فائدة الدرس في الحياة هي المعيار الذي يجب أن تقاس به قيمتها. والفائدة لا تقتصر على القيم المهنية فحسب بل تشتمل على القيم الاجتماعية والخلقية والجسمية وغيرها.

٣ -أن تكون ملائمة بنمو الطلاب

إذا كانت مادة الدرس تقدم الطلاب بصورة ملائمة بنموهم روحيا وجسميا من سنهم وميولهم وبيئاتهم وما إلى ذلك، كانت تشوقهم إليها وترغبهم فيها. وأما إذا قدمناها لهم بدون مراعاة نموهم روحيا وجسميا فكنا نفرهم عنها.

---

[٣١] مردينتي نردين، **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير قسم اللغة العربية،** (سالة البكالوريوس غير منشورة، (بند أنشيه: كلية التربية الجامعة الإسلامسة الرانيري، ١٩٩٩)، ص. ١٣-١٤. وأنظر ايضا، صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس،** الجزء الأول، الطبعة السادسة عشرة، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣)، ص. ٢١٠-٢١٤، وحسن شحاتة، **المناهج الدراسية، بين النظرية والتطبيق،** المرجع السابق، ص. ٧٧-٧٩

٤ -أن تتنوع الاساليب حيث تشتمل على علمي وأدبي وخطابي.
٥ -أن يكون موضوع الدرس صالحا لعناصر الإملاء، والإنشاء، والمحادثة، والقواعد، والبلاغة، وغيرها من فروع اللغة العربية.
٦ -أن يكون المحتوى قابلا للتنفيذ الإجرائي وفق طريقة من طرائق التدريس التى تستند على أسس علم النفس التربوي
٧ -أن يراعى التكامل بين اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى من ناحية وتكامل علوم ومهارات هذه اللغة والأنشطة اللغوية.
٨ -ملائمة المحتوى لقدرات الطلاب وحاجاتهم
٩ -مراعاة التمييز في المحتوى لمقابلة الفروق الفردية
١٠ - اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعى والثقافى للطلاب
١١ - يجب أن تكون المادة موثقة بصحتها

إذا زودنا الطلاب بالمادة غير الصحيحة فمن الصعب إزالة التأثير السيئ في نفوس الطلاب من تلك المادة لما ثبتت التجارب السيكولوجية. وخلاصة القول، لابد لمحتوى برنامج تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية أن يراعى الأمور السابقة للحصول على الأهداف المرجوة. وينبغى لمواد اللغة العربية أن تشتمل على ثلاثة أنواع من فروعها، منها: مواد كسب معروفة قواعد اللغة العربية، وهي النحو، والصرف، وعلوم البلاغة، والعروض، والقوافي، وقواعد رسم الحروف، أو الإملاء، وتاريخ الأداب والترجمة، ومواد كسب المهارة وتمثلها، الاستماع، والكلام، القراءة، والكتابة، ومواد تهذيب الذوق وتمثلها هي المحفوظات والأناشيد والنصوص.

ج- الطرق التعليمية :

هناك أحوال ينبغى لمخططي ومصممي برنامج تعليم اللغة العربية أن يهتموا بها في اختيار طرئق التدريس كي تحقق الغرض منها، كما يلي :

١ - ارتباطها بأهداف تعليم اللغة العربية

٢ - أن يراعى مستوى الطلاب لأن طريقة التدريس في المرحلة الثانوية مختلفة بالمرحلة المتقدمة

٣ - أن يراعى خصائص مختلفة للطلاب من حيث السن، أو الجنس، أو الدوافع، أو والاتجاهات

٤ - أن يراعى اللغة القومية للطلاب.

٥ - أن يراعى إلى مصادر التعلم وطبيعة المادة

٦ - البناء على ما لديهم من حصيلة سابقة

٧ - إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة السلوك المطلوب تعلمه

٨ - اشعارهم بإشباع الدافع التي دفعتهم إلى التعلم.

المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته وليس الاعتماد على طريقة التدريس المعينة على حساب حاجات المعلم. وعلى المعلم أن يشعر أنه حرفى استخدام الأساليب التي تناسب طلابه. إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة وأسلوب أو اساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذى يجد المعلم نفسه فيه.

بناء على القول السابق، على المعلم أن يعرف معرفة شاملة بكل طرق التدريس التي ثبتت فاعليتها على مر الزمان، حتى يستطيع أن ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي والانشطة اللغوية وأهداف تعليم اللغة العربية. ويجب أن تتميز هذه الطريقة في التدريس بالمرونة الكافية بحيث يختار المعلم نقاط القوة من كل الطريقة التي تلائم النشاط اللغوى الذي يقوم به وتحقق استجابة المتعلمين واهتمامهم.

د- الوسائل التعليمية :

استخدام الوسائل التعليمية في مواقف التعليم أصبح ضرورة تربوية نتيجة لانفجار المعرفي والتكنولوجي وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها. وفي هذا الحال،

يقترح الباحث لمخطط أو مصصم برنامج تعليم اللغة العربية أن يراعى هذه الأمور في اختيار الوسائل التعليمية الملائمة للبرنامج المتبع، كما يلى :

- أن تناسب الوسائل التعليمية لأهداف درسه
- تسهل الوسائل التعليمية عملية التعليم على المدرس وعملية التعلم على الطلاب كما أنها تحقق تنوعا مرغوبا في الخبرات التعليمية.
- تنمى الوسائل التعليمية الاستمرار في الفكر والتفكير للطلاب وتجعلهم يتابعون الفكر فيما يقدم أمامهم من حقائق وأحداث ومعان مختلفة.
- أن يراعى نوع استراتيجية التدريس التي يستخدمها المعلم، وكثافة الفصل، واللإمكانات المتاحة في المعهد.
- أن تكون المادة التعليمية للوسائل صحيحة لا تتضمن معلومات أو حقائق خاطئة.
- يجب أن تتناسب المادة التعليمية للوسائل مع مستوى خبرات الطلاب.

هـ- التقويم والاختبارات :

تتعدد أساليب التقويم المتبعة في معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة لبرنامج تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية إلى التقويم المرحلي و تقويم الجانب المعرفي و تقويم الجانب الوجداني و تقويم الجانب المهاري والاجتماعي.

ولتحسين الوضع الحالي لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية ، ينبغى أن يراعى فيما يلي:

- تتعدد فترات التقويم لتصبح ثلاث مرات خلال الفصل الدراسي الواحد، أي ست مرات طوال العام الدراسي، بهدف تسكين كل طالب في مستواه عند بدء الدراسة وحفز الطلاب على معرفة مدى تقدمهم، وحتى يفيد الطالب من أخطائه ويصحح مساره في الفترات التالية، كما أن ذلك يقلق من القلل التقليدى المصاحب لامتحان آخر العام، لأن الامتحان على دفعات يقلل جرعات القلق.

- عرض نتائج التقويم على الطلاب وخاصة الأخطاء الشائعة لمناقشتها ومعرفة أسبابها، حتى يصبح التقويم تشخيصا وعلاجا ووقاية. وهذا الإجراء يساعد المعلم في تغيير طرق تدريسه، وتعديل محتوى البرنامج ووسائله التعليمية والأنشطة، التي يكلف بها طلابه. أما الأخطاء الفردية فعلاجها فردى.
- مقارنة المتعلم بنفسه من وقت لآخر، واستخدام مقياس التمكن والاتقان، دون مقارنة المتعلم بغيره من المتعلمين، لاختلافهم حسب الفروق الفردية.[٣٢]

و- الأنشطة اللغوية :

تعلم اللغة عمل شاق يكلف المرء جهدا في الفهم وفي التدريب الآلي المكثف للتمكن من استعمال اللغة الجديدة، ولتنمية المتواصلة لمهاراتها المختلفة. وهذا الجهد متطلب في كل لحظة طوال برنامج تعليم اللغة، وفي حاجة إلى تغذية وتدعيم عدة سنوات، لتوفير القدرة للدارس على معالجة اللغة في إطارها الكامل في الحوارات والمحادثات والقراءة والتعبير المكتوب.

والأنشطة اللغوية من أفضل الوسائل التي تساعد كثيرا من الدارسين على مواصلة تلك الجهود ومساندتها. وتوفير كثير من الأنشطة مجالا واسعا في التدريب.

أما أنواع الأنشطة اللغوية المقترحة في تعليم اللغة العربية، منها:

١. الإذاعة المدرسية

الإذاعة المدرسية وسيلة تعليمية ناجحة، يمكن استخدامها في أكثر المواد المدرسية.

٢. الصحافة المدرسية

تحقق الصحافة المدرسية كثيرا من الأهداف التربوية العامة وأهداف اللغة العربية بوجه خاص. فالصحافة المدرسية ترمى إلى تكوين رأي عام موحد في

[٣٢] **المرجعنفسه**، ص. ٢١٥-٢١٦

المدرسة، وإلى توجيه المجتمع المدرسي إلى الانتفاع بكل ما يتاح له من فرص التقدم والنمو. وهي وسيلة ناجحة لتوسيع آفاق الطلاب وزيادة صلتهم بالحياة، وذلك بدراسة مشكلاتها ومتابعة أحداثها والتزود بألوان من المعارف المتجددة. وللطلاب من وراء ذلك مكسب لغوي كبير، فجهدهم الصحفي يدفعهم إلى التوسع في القراءة، وإلى إجادة الفهم، والتمرس بألوان النقد، والتعليق والتعبير، ويبدو اثر ذلك واضحا في تفوق الطلاب الصحفيين في ميادين القول والكتابة. ومن أنواع الصحف المدرسية: صحيفة الفصل، صحيفة الحائط، صحيفة المدرسة، وصحيفة المناسبات.[٣٣]

٣. القراءة الحرة

القراءة الحرة لون النشاط المدرسي، يصل الطلاب دائما بمنابع الثقافة، ينهلون منها، فتتجدد معارفهم وتنمو خبراتهم ويزداد كسبهم اللغوي في نواحي التفكير وأنماط التعبير. ومن اليسير أن ندرك أن كل نشاط لغوي يعتمد دائما على القراءة، فالإذاعة، والصحافة والتمثيل، والندوات، ونحوها لايستغنى عما يقرأ أو عمن يقرأ. وكذلك، ندرك أن القراءة الهادفة تلقى من الطلبة قبولا وحماسة. ولكي نستحث الطلبة على القراءة الحرة، ونشجع عليها من يعوزهم الميل إليها، نعمل دائما على دعم الصلة بين هذه القراءة والمناشط الأخرى، كالإذاعة والصحافة، فنجعل في برامج الإذاعة فرصا لعرض الطريف الجديد مما اطلع عليه الطلاب.[٣٤]

٤. نادى اللغة العربية

من ألوان النشاط المدرسي المحبب ما يمارسه الطلاب في نادى المدرسة، ويمكن تخصيص ناد للغة العربية، يجتمع فيه الطلاب، وتسوده روح العروبة في كل ما يعالجونه من الأحاديث والمناقشات، تدور بطريقة منظمة أو بطريقة حرية، فتعقد فيه المبارات الشعرية، والمساجلات الأدبية والقصصية، إلى غير ذلك مما يبتكره المشرفون على هذا النادى من مدرسي اللغة العربية.

---

[٣٣] **المرجع نفسه**، ٤٠٣

[٣٤] **المرجعنفسه**، ٤١١-٤١٣

والاجتماع في هذا النادى فرصة طيبة للتسلية، والاستماع إلى الأغانى المختارة، والاطلاع على الصحف والمجلات، والكتيبات الصغيرة الحديثة، ويمكن – كذلك– أن تمارس فيه فنون شائقة مفيدة، مثل الألعاب اللغوية، ومسابقات الكلمات الأفقية والرأسية، ونحو ذلك مما يتسع للتجديد والابتكار.

كما يمكن أن تعقد فيه ندوات مختلفة، يدرب فيها الطلبة على الحوار، والإلقاء، وإدارة المناقشات، وتسجيل المحاضر، ويعالجون فيها أمورا تهمهم أو تهم أهالى الحى، ولا شك أن في ذلك كله كسبا لغويا، يجنى ثمرته الطلاب.[٣٥]

١. التمثيل

التمثيل المدرسي يمد الطالب بالمعلومات ويزوده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات، فيدربه على الأداء المعبر والنطق الواضح كما يعوده الإلقاء الجيد وتنويع الصوت ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السلوك. وهو من الوسائل التعليمية التي تفوق غيرها في توضيح المعلومات للطلاب وتثبيتها في أذهانهم وتاثيرها في سلوكهم لأنهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة ناطقة متحركة.

أهم النتائج :

من خلال الدراسات التي قام بها الباحث في المعاهد الإسلامية، توصل إلى النتيجة أن أن إجراء تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية قد تطور وتماشى إلى حد ما مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولم تعد تتقيد بالاتجاه التقليدي كما أشارت إليه الدراسات وأخذت به الإنتقادات. إلا أن برنامج تعليم اللغة العربية في المعاهد مازال يحتاج إلى تطوير برنامجها، حتى تلبى حاجات الطلاب وتصل إلى الأهداف المرجؤة.

المراجع:

[٣٥] **المرجعنفسه**،٤١٣-٤١٤

عبد اللطيف فؤدي إبراهيم، **المناهج أساسها وتنظيماتها وتقويم آثارها**، (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٣)، ص، ٦١٨

وجيه المرسى،**اتجاهات حديثة فى تعليم اللغة العربية في** http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p١٨.htm, ٢٦ May ٢٠١٠

فخر الدين عامر، **طرق تدريسالخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، (القاهرة: دار علام الكتب، ٢٠٠٠)، ص. ٣٣

مردينتي نردين، **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير قسم اللغة العربية**، (سالة البكالوريوس غير منشورة، (بند أنشيه: كلية التربية الجامعة الإسلامسة الرانيري، ١٩٩٩)، ص. ١٣-١٤.

صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس**، الجزء الأول، الطبعة السادسة عشرة، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣)، ص. ٢١٠-٢١٤،

حسن شحاتة، **المناهج الدراسية، بين النظرية والتطبيق**، المرجع السابق، ص. ٧٧-٧٩

دور معمل القراءة في ترقية فهم المقرؤ لدى الطلاب في المرحلة الجامعية

إعداد : د. مخلصة

Abstrak

Berdasarkan observasi ketika mengajar beberapa mata kuliah yang berbahasa arab di jurusan Bahasa Arab UIN Ar-Raniry Banda Aceh didapatkan bahwa, masih banyak mahasiswa yang belum mampu memahami bacaan teks dalam bahasa Arab dengan baik dan benar, baik dari segi kaidah nahwu dan sharah ataupun memahami maksud yang diinginkan oleh sebuah teks, hal ini menjadi masalah besar bagi mahasiswa jurusan bahasa arab kedepan karena, hampir semua mata kuliah di jurusan disajikan dengan bahan berbahasa arab. Oleh karena itu untuk mengatasi masalah ini penulis menawarkan sebuah media pengajaran dalam ketrampilan membaca bahasa Arab yaitu laboratorium

membaca (ma'mal qiraah). Laboratorium membaca ini terdapat di dalamnya berbagai bacaan singkat dari tingkat dasar sampai tingkat lanjut dalam upaya mengetahui penguasan dan peningkatan terhadap kemampuan bacaan mahasiswa.

Kata kunci : Kemampuan membaca dan laboratorium membaca.

تمهيد

اعتمادا على الملاحظة حول عملية تعليم اللغة العربية في قسم اللغة العربية بجامعة الرانيري فاالباحثة عثرت أن قدرة الطلاب على فهم المقرؤ منخفضة حيث أنهم لم يفهموا ما قرؤوا فهما جيدا كما يريد النص باعتبار إلى القواعد و سياق الكلام. وباعتماد على نتيجة بحثي عن أساليب تدريس اللغة العربية في المعاهد العصري بأتشية إندونيسيا أن المعاهد العصرية تهمل تطبيق القواعد النحوية في مهارة القراءة حيث أن التلاميذ لم يتعودوا قراءة النصوص العربية قراءة جيدة مع مراعة القواعد.[٣٦] والمتخرجون في المعاهد العصرية أغلبهم يلتحقون في قسم اللغة العربية بجامعة الرانيري الإسلامية .

كانت قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها تهدف إلى تحصيل المعلمون في المرحلة المدرسية المسيطرون على مهارات اللغة العربية الأربعة وبعض فنونها، للوصول على هذا الهداف فالقسم يسعي في تنفيذ عملية التعليم والتعلم مستخدما اللغة العربية في كل المواد. من هنا يعلم أن الدارس الذي لم يقدروا على استعاب مواد القراءة ولم يفهموا المقروؤ يكون قد يواجه المشاكل في استعاب كل المواد المتعلمة فما بعد. لذالك على كل معلم الجامعي أن يسعي كل جهده لحل هذه المشكلات بأي أساليب حتي ينجح المعلم والمتعلم متساويا في عملية التعليم والتعلم.

تعتبر القراءة مهارة استيعابية مثلها مثل الاستماع والفهم، لا يبذل المتعلم عند ممارستها جهدا ظاهرا للعيان. ولو رجعنا إلى نظريات علم النفس واللغويات، خاصة النظرية المعرفية والتحويلية الابتكارية، لوجدنا أن استعاب عملية نشيطة

[٣٦]. أساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعاهد الإسلامية التقليدية والعصرية بأتشية إندونيسيا (دراسة وصفية تحليلية مقارنة)، رسالة دكتورة غير المنشورة، جامعة أم درمان الاسلامية ، سودان ، ٢٠١٣ ، ص ٢٢٢.

إجابية تشترك فيها مراحل ذهنية تبدأ من الإدراك البصري للكلام المكتوبة، فمطابقة الرمز الكتابية المدلولاتها الصوتية، وتنظيم هذه الصوتيات في مجموعات مستقلة ذات ترابط صرفي ونحوي، حتي يتمكن القارمن معرفة المعني الذي يهدف إليه الكاتب.

باعتماد على هذه المشكلة فاالباحثة تريد أن تعالجها بتصميم المعمل القراءة وهي من إحدى وسيلة تعليم مهارة القراءة التي أنشئت لتحسين استعاب الدارس على فهم القراءة بسرعة ولمعرفة مدى تقدم الدارس في استعاب مادة القراءة في لغة قومية كانت أم أجنبية.

مهارة القراءة :

القراءة فن لغوي ينحل منه الإنسان ثروته اللغوية ، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث إنها ترجمة لرموز مكتوبة. القراءة هي أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، إنها من أهم وسائل الرقى والنمو الاجتماعى والعلمى.

القراءة هي المهارة اللغوية الأكثر اهتماما في العمل المدرسي، فالمدرسة تركز على تعليم القراءة ثم الكتابة. القراءة في المدرسة سواء أكانت مواجهة من خلال حصة القراءة وكتبها، أو أكانت بمكتبة الفصل أو المدرسة وفي أوقات الفراغ توسع دائرة خبرة التلاميذ ، وتنشيط تفكيرهم، و تهذيب أذواقهم.

إنها تشبع للتلاميذ حب الاستطلاع مما يكسبهم سعة المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه. القراءة تمد المتعلمين بأفضل صور التجارب الإنسانية فتوسع دائرة خبرتهم، وتعمق فهمهم للناس. وإنها فرصة ليرتاح التلاميذ من عناء الأعمال المدرسية المألوفة، وهي فرصة لتهذيب مقاييس التذوق لديهم. ولا يخفي على أحد أن القراءة هي سبيل المتعلم للتحصيل العلمي، والوسيلة الأساسية لسيره بنجاح في

حياته المدرسية وحل كثير من المشكلات العلمية التى تواجهه، وإنها عملية أساسية في كثير من المواد الدراسية.[٣٧]

الأهداف الخاصة للقراءة تهدف دروس القراءة إلى تحقيق الأهداف التالية [٣٨]:

١) تدريب القارئ على سلامة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٢) تدريب القارئ على ضبط ما يقرأ ضبطاً صحيحاً.
٣) تدريب القارئ على الأداء المعبر عن المعنى.
٤) تدريب القارئ على الانطلاق في القراءة.
٥) تدريب القارئ على مراعاة إشارات الوقف.
٦) تدريب القارئ على فهم ما يقرأ والتفاعل معه والإفادة منه في حياته.
٧) إثراء معجم القارئ اللغوي بما يضاف إليه من مفردات وتراكيب بواسطة القراءة .
٨) تنمية الميل للقراءة عند القارئ، لتصير عادة يعتادها.

هذا ومن المعلوم أن جميع هذه المهارات لا يمكن أن تتحقق في وقت واحد، ولكنها تتدرج تدرجاً منطقياً وفق مستويات التلاميذ الزمنية والعقلية، ففي المرحلة الابتدائية : يركز المعلم على جودة القراءة وضبطها، وتمثيل المعنى، مضافاً إليها الفهم، ونقد السلوك أو الموقف نقداً غير معلل. وفي المرحلة الاعدادية والتي يجب أن تمثل مرحلة الطلاقة في القراءة – هذا هو الواقع في مدارسنا – ، تزداد فرص تدريب التلاميذ على التلخيص، وقراءة المواد الإضافية الأخرى – غير الكتاب المدرسي – ونقد المادة المقروءة.

---

[٣٧]) محمد رجب فضل الله، الأتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، القاهرة، عالم الكتب ،٢٠٠٣، ص: ٦٣-٦٤

[٣٨]علي أحمد مدكور، تدريس الفنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م، ص. ١٢١-١٢٢ و محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٧م، الطبعة الثانية، ص. ٣٣٨-٣٣٩

وفي المرحلة الثانوية يصبح إتقان القراءة، وطريقة أدائها أمرين بديهيين، ويزداد التركيز على تنويع مصادر القراءة، والنقد المعلل، وإفساح المجال أمام الطالب لإظهار قدراته الإبداعية في القراءة والكتابة والحديث والاستماع.

أنواع القراءة من حيث الأداء القراءة من حيث طرق الأداء ثلاثة أنواع، هي القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة الاستماع.

أنواع القراءة من حيث استعمال الفرد لها في حياته

تتعدد المواقف التي يستخدم فيها المرء القراءة في حياته، باختلاف الغرض أو الهدف الذي يبتغيه القارئ من القراءة، فقراءة الطالب مختلفة عن قراءة المعلم، وقراءة الطبيب مختلفة عن قراءة المهندس، وقراءة رجل الأعمال تختلف عن قراءة المحامي أو القاضي.

وهكذا تتنوع الأشكال التي يقرأ بها الناس، إلى درجة نستطيع أن نقول معها إن الناس مختلفون فيما يقرؤون، بسبب اختلاف الأغراض التي يقرؤون من أجلها. ومع ذلك فإن الأنواع القرائية التي يستخدمها القراء تقع ضمن ما يلي : [٣٩]

١) القراءة من أجل متابعة الأخبار العالمية أو المحلية أو الأخبار الإجتماعية : وقد تكون أكثر القراءات شيوعاً، وتتمثل في قراءة الإنسان للصحف اليومية، أو المجلات ويغلب عليها السرعة وعدم التعمق.

٢) القراءة من أجل الفهم والتحصيل: وهذه القراءة يستخدمها الطلاب منذ أصغر الصفوف وانتهاء بالسنوات الأخيرة من الجامعة، والهدف منها كما يلمح من تسميتها أن يحصل القارئ من خلالها على المعلومات في المجالات المختلفة، من أجل فهمها وتذكرها والإستفادة منها في دراسته وحياته.

٣) القراءة من أجل المتعة وتزجية الوقت: وهذا النوع من القراءة تقرره الميول والرغبات الخاصة بالإنسان، وهو يلبي جميع هذه الميول، وهذا النوع من القراءة

[٣٩] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني...، مرجع سابق، ص. ٧٣-٧٤

قد يكون أكثر أنواع القراءة من حيث حرية القارئ في اختيار المادة القرائية وبالتالي قد يكون أكثر أنواع القراءة إمتاعاً للقاريء.

٤) القراءة المتعمقة أو المتخصصة: وهذا النوع من القراءة لا يختلف عن النوع السابق من حيث أنه يتيح الحرية للقاريء في اختيار مادة القراءة، ولكنه يختلف عنه في كونه يحتاج إلى جهد عقلي, وإلى متابعة عميقين، وهذا النوع من القراءة لازم لكل متخصص في حقله ومجاله، فقد يحتاج إليه الطالب الجامعي، كما يحتاج إليه الاستاذ الجامعي أيضاً، ولا يستغني عنه المتخصص في حقول السياسة والإقتصاد والدين والرياضة وكل مناحي التخصص. وهذا النوع من القراءة قد يكون الهدف منه المعرفة المجردة مثل الرياضيات أو الفلسفة، كما يمكن أن يكون هدفه جميع ميادين المعرفة العلمية والإنسانية والإجتماعية وغيرها.

٥) القراءة المقارنة أو القراءة الناقدة: وهذا النوع من القراءة يختلف عن النوع السابق من حيث أنه يتوزع في مجالين متشابهين إلى حد ما في المضمون أو الموضوع، ولكن فروقاً طفيفة أو جوهرية قد تقوم بينهما. إن جهود الباحث في مثل هذا النوع من القراءة تتجه إلى استقصاء كل ما كتب عن الموضوعين اللذين يريد أن يوجز وجوه الشبه ومناحي الإختلاف بينهما ويصدر في النهاية أحكاماً موضوعية لا علاقة للميل أو الهوى فيها.

٦) القراءة السريعة التي تصحب بعض المسلسلات العلمية أو التاريخية أو الوثائقية: التي تقدم من خلال شاشة التلفزيون، وقد يدخل الهدف منها تحت بعض الأغراض السابقة، وقد يأتي وسطاً بين قراءة المتعة وقراءة العمق، وذلك تبعاً لهدف المشاهد أو القارئ لمثل هذه الأعمال. وإن كانت مثل هذه القراءة تحقق بعضاً من الهدفين في آن. وهكذا نلاحظ أن الأهداف من وراء جميع أنواع القراءة تنحصر في مجال الفهم والتحصيل والتخصص، من ناحية، ومن ناحية أخرى في مجال الإستمتاع والترويح عن النفس من عناء الحياة.

أنواع القراءة من حيث الأداء

أولاً : القراءة الجهرية

١) طبيعتها

هي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفرادات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها. والغرض منها تعويد التلاميذ على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء، وهي مفتاح الطلاقة والدقة في القراءة الصامتة.[٤٠]

٢) مواقف تستخدم فيها القراءة الجهرية

تستخدم القراءة الجهرية في عدة مواقف منها : [٤١]

١ -إلقاء التعليمات.

٢ -القراءة للآخرين.

٣ -القاء الخطب في الموضوعات المختلفة.

٤ -المحاضرات بأنواعها المتعددة.

٥ -قراءة التهم، أو موضوعات الدفاع، أو الأحكام في المحاكم.

٦ -اللقاءات الأدبية الشعرية والنثرية.

٣) مزايا القراءة الجهرية

تعتبر القراءة الجهرية وسيلة من وسائل:

١ -التدريب على إجادة النطق عن القارئ . [٤٢]

٢ -الكشف عن عيوب النطق وعلاجها. [٤٣]

---

[٤٠] محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص. ٣٣٣

[٤١] نفس المرجع، ص. ٣٣٤

[٤٢] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار غريب، دون السنة، ص. ٩٠

[٤٣] نفس المرجع، ص. ٩٠

٣ -التدريب على الإلقاء الجيد في الشعر والنثر. [٤٤]
٤ -تشجيع التلاميذ الخجولين الذي يهابون الحديث.
٥ -إفهام السامعين ما يدور حولهم من قضايا وأمور ومشكلات.
٦ -التأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة واستجابتهم لها.

٤) مجالات التدريب على القراءة الجهرية في دروس اللغة العربية

هنالك مجالات عديدة يستطيع المعلم أن يتيح المجال أمام التلاميذ للتدريب على القراءة الجهرية من خلالها.

١ -ففي حصة المطالعة: يستطيع المعلم إشراك جميع طلبة الصف فيها، ويجب أن يراعي البعد عن الأداء اشكلي لها، والمتمثل في قراءة التلميذ جزء من المادة ومن ثم الانتقال إلى غيره، حتى تتم قراءة القطعة. إن الهدف من القراءة الجهرية هو إجادة النطق بالحروف وجودة تمثيل المعنى، ومراعاة الوقف، ثم الفهم . إن قراءة جهرية تخلو من هذه المواصفات هي قراءة غير واعية. هذا ويستطيع المعلم أن ينوع في طرائق تناول القراءة الجهرية، فعندما يقرأ التلاميذ جملة أو فقرة يستطيع إثراء حصيلة التلاميذ اللغوية عندما يطلب إليهم تفسير المفردات بطريقة التضاد أو الترادف، أو تدريبهم على فهمها من خلال السياق مثلاً، ويستطيع أن يفسح المجال أمام التلاميذ لطرح الأسئلة، وتدريبهم على طرح الأسئلة الذكية، التي تحتاج إجابتها إلى أعمال الفكر. إن مثل هذا التنوع في مواقف القراءة الجهرية يخلص القراءة الجهرية من النمطية المملة التي تؤدي بها في بعض المواقف الصفية، ومن ثم يجدد نشاط التلاميذ ويضمن مشاركتهم فيما يقرأون، ويثير حماستهم للموضوعات القرائية التي تؤدي بها القراءة جهراً .

٢ -في دروس القواعد: حيث يتاح المجال للتلاميذ لقراءة الأمثلة أو النص المتعلق بالقواعد والتي تسمى في المرحلة الابتدائية بالتدريبات اللغوية.

[٤٤] نفس المرجع، ص. ٩٠

٣ -وفي دروس التعبير : يستثمر المعلم المادة التعبيرية الكتابية الجيدة لبعض التلاميذ حيث يقرأونها على زملائهم في الصف.

٤ -وفي دروس الإملاء: مجال للتدريب على القراءة الجهرية عندما تقرأ القطعة المراد التدريب على كتابتها من التلاميذ قراءة جهرية، أو تقرأ بعد أن يتم المعلم إملاءها على التلاميذ.

٥ -وفي التدريب على الخط: والذي يفترض أن تكون نماذجه جملاً تامة، يقرأها التلاميذ ويناقشون معناها.

ثانياً : القراءة الصامتة

١) طبيعتها ومفهومها

هي استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لما فهمه منها.[٤٥] أوبعبارة أخرى أنها هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت، أو النطق ولو كان نطقاً خافتاً ودون تحريك الشفتين، أو التمتة بالحروف والكلمات أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى "القراءة البصرية" وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.

٢) مزاياها

للقراءة الصامتة عدة مزايا، فقد أثبتت الأبحاث التربوية المخبرية في هذا القرن عن اكتشاف مزايا متعددة للقراءة الصامتة.

[٤٥] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة: علام الكتب، ٢٠٠٣م، ص. ٧١

١ -من حيث سرعة الأداء: أثبتت الأبحاث أن الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية .ويُعَلَّلْ سبب البطء في القراءة الجهرية بأن تحكم الأحبال الصوتية في النطق يجعل القارئ غير قادر على السير بسرعة أكثر من ما تسمح له تلك الأحبال، وهنالك سبب آخر وهو أن سرعة العين في حركتها على السطر أكثر من سرعة الصوت أو النطق، ففي القراءة الجهرية تقل سرعة انتقال العين على السطر وبالتالي تقل السرعة. [٤٦]

٢ -من حيث الفهم: أثبتت التجارب التي أجريت على طلبة قرأوا موضوعاً قراءة صامتة أن فهمهم واستيعابهم وإلمامهم بجزيئاته كان أكثر من فهم واستيعاب مجموعة منهم قرأوا الموضوع ذاته بطريقة جهرية. وربما كانت السبب في ذلك أن القارئ جهراً مضطراً إلى الالتفات إلى كل كلمة يقرأها، وهذا الالتفات قد يؤخر من سرعته في القراءة. [٤٧]

٣ -من الناحية الاجتماعية: القراءة الصامتة أكثر استعمالاً في حياة الناس من الجهرية.[٤٨] كذلك فإن المواقف التي يحتاج فيها الإنسان إلى القراءة الصامتة أكثر من مواقف استعماله للجهرية. هذا وتفرض الأعراف الاجتماعة استعمال القراءة الصامتة في الأماكن العامة وكذلك في المكتبات العامة. أما في البيت فلنا أن نتخيل حال أسرة تقطن في غرفتين فيها أربعة أبناء كل منهم يعد دروسه بصوت مرتفع، على مسمع الأب العائد من عمله، والأم التي أمضت سحابة يومها في أعمال البيت، أن الصمت في هذا الجو هو مطلب اجتماعي ذوقي دون شك !

٣) مواقف تستعمل فيها القراءة الصامتة، وهي:

١ -قراءة التسلية والاستمتاع.

٢ -قراءة الرسائل الخاصة.

٣ -البحث والاستقصاء والتنقيب في المكتبات.

---

[٤٦] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ط ١، ١٩٨٣م، ص. ٤٠

[٤٧] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دون السنة، ص. ١١٥

[٤٨] نفس المرجع

٤ -قراءة المواد الدراسية، وتحضيرها وفهمها.

٥ -قراءة الإعلانات أو اليافطات التي تهم المرء .

٦ -قراءة الموضوعات الفكرية والثقافية المختلفة.

٧ -قراءة ترجمة بعض البرامج غير العربية في التلفاز، وغيره.

٨ -قراءة ومتابعة الموضوعات التي يميل إليها المرء في المجالات والصحف والدوريات.

معيارالكفاءة في القراءة :

إن معيار الكفاءة في القراءة هو قدرة الشخص على ممارستها بسرعة وسهولة ويسر مع دقة فهم المحتوى الذي يهدف إليه الكاتب. ومن خصائص القارئ الماهر :[٤٩]

أولا : القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابة للغة الأجنبية.

ثانيا : القدرة على على تعديل السرعة في القراءة بحيث تناسب مع طبيعة المادة المقروءة والغرض من قراءتها.

ثالثا : القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم النشاط الذي يقوم به.

رابعا : القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه وستنتاج أفكار الكاتب الرئيسية ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمى إليه الكاتب.

خامسا : القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلها وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارئ الماهر منها سلامة الصحة العامة ، وقوة البصر، والثبات الإنفعالي، والذكاء ، والقدرة على التركيز والانتباح، وادافع القوي اممارسة القراءة ، والإهتمام بفهوى المادة المقروءة.

ومن السهل على المعلم أن يتعرف على مظاهر التخلف في القراءة إذا لاحظ سلوك تلاميذه أثناء ممارستهم للقراءة الصامتة في قاعة الدرس، ومن هذه المظاهر تحريك شفتين، ومتابعة السطر المقروء بالإصبع، واصدار صوت يشبه الطنين أثناء القراءة

[٤٩]) صلاح عبد المجيد العربي ،تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، ١٩٨١، ص. ١٠٤

الصامتة يبين أن القراء ينطقون المادة اللغوية أثناء قرائتها، وصرف زمن أكثر من اللازم في قراءة قطعة محدودة الطول ، وعدم القدرة على الاجابة عن اسئلة حول محتوى ما قرئ.

وقد أثبتت أبحاث حركات العين التي سبقت الإشارة إليها أن القارئ يرى كلمة أو عبارة بأكملها في كل وقفة العين وإذا صادفه كلمة صعبة أو عبارة غربية عليه، يعيد النظر إليها محاولا تحليلها إلى كلمات أو مقاطع وحروف أحيانا حتى يتعرف على مكنوناتها ومعناها.

معمل القراءة :

تتكون معمل القراءة من كتيبات صغيرة تحوي مادة لغوية متدرجة في الصعوبة تعين الدارس على التقدم بسرعة في إتقان مهارة القراءة بقدرة ما تسمح به قدراته. ويحتوي كل كتيب منها على قصص قصيرة أو مقالات علمية أوتاريخية مصورة، وتترقم هذه الكتيبات حسب درجة صعوبتها حتى يتبين الدارس مدى تقدمه في القراءة بحيث يكون الكتيب الأول أسهلها، حتى إذا وصل القارئ إلى الكتيب العشرين مثلا وقرأه بفهم واستعاب أيقن أن مستواه في القراءة قد تحسن، وزادت حصيلته اللغوية والنحوية. ويلجأ بعض دور النشر إلى استخدام ألوان مختلفة لكل مستوى في القراءة بدلا من الأرقام : فالأبيض مثلا أسهلها والأخضر أكثرها صعوبة. ويحتوي كل كتيب على اختبار في القراءة يؤديه الدارس بعد الانتهاء منه. ويقاس بهذه الطريقة مدى تقدمه. فإن حصل على درجة النجاح انتقل إلى مرحلة أعلى، وإن لم يوفق عاد إلى كتيب اخر له نفس الرقم أو اللون. وتحوي الكتيبات إرشادات للقارئ تبين طريقة استعمالها وكيفية إجراء الامتحان وتصحيحه وتنصح الدارس ألا ينتقل إلى مستوى أعلى إلا إذا حصل على درجة النجاح في الإمتحان.

وقد حرص دور النشر التي تنتج هذه المعمل على تنوع محتوى الكتيبات بحيث تستهوي القارئ حسب سنه واختباراته، فبعضها عن وسائل المواصلات وأنواع الرياضة المختلفة ، وقصص الحب الخالدة، والقصص البوليسية والمغامرات والاكتشافات العلمية والرحلات. ومع أن كل هذه المعمل قد صممت لتعلم قراءة

اللغة القومية إلا أنها قد استخدمت بنجاح في الجامعة الأمريكية بالقاهرة في تدريب الأجانيب عن اللغة على تعلم مهارات القراءة والتقدم فيها. فالدارس حر في اختيار المادة التي تلائم طبيعته واهتماماته، والاختيارات يجريها الدارس ويصححها بنفسه، كما إن الطباعة الجيدة والإخراج الجذاب يشجعان القارئ على الاستماع بما يقرأ.

الخاتمة :

إن قدرة الطلاب على استعاب مادة القراءة في المرحلة الجامعية بقسم اللغة العربية كانت في مستوى الأدنى. فكما أن القراءة مهارة التي تلزم للطلاب سيطرتها و لكل متعلمى اللغة الأجنبية فمحاولات لترقيتها أمر ضروري لمعلمين والمهتمين باللغة العربية في أسرع وقت ممكن، حتى يكون عملية تعليم اللغة العربية جذابة ومؤثرة في نفوس المتعلمين لأننا سمعنا دائما من أفواه المتعلمين أن اللغة العربية لغة صعبة ومملة لتعلم إذا قارنوا باللغة الإنجليزية.

فالحل لهذه المشكلة قد تكون بأساليب متنوعة من الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والأنشطة اللائقة بأنواعها، فالباحثة تقترح لحل هذه المشكلة في القراءة بنوع من وسائل تعليم القراءة وهي معمل القراة، فكما أن هذه المعمل قد استخدم بنجاح في الجامعة الأمريكية في القاهرة في تدريب الأجانيب . في هذه المعمل تصمم الباحثة بإذن الله تعالى الكتيبات المتنوعة من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، والكتيبات تكون بألوان متنوعة وبأشكال متنوعة لتأثير الإنتباه والميول الطلاب إلى فهم المقروؤ.

المصادر والمراجع

أحمد حسين اللقائى ود. على أحمد الجمل، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**، القاهرة، عالم الكتب، الطابعة الثالثة، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

أحمد محمد الطبيب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، دون السنة.

بشير عبد الرحيم الكلوب، **الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها وطرق استخدامها**، بيروت، دار إحياء العلوم، ١٩٨٦م.

حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٠م .

حسين حمدي طوبجي، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٧.

رحيم يونس كرو العزاوي، **مقدمة في البحث العلمي**، عمان، دار دجلة ، ٢٠٠٨.

رشدي أحمد طعيمة، **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، دون السنة.

الشيخ كياهي الحاج إمام الزركشي الغونتوري، **مقدمة أسبوع التعرف على معهد غونتور العصري** ،مطبعة دار السلام غونتور، سنة ١٩٨٨.

صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس**، القاهرة، دار المعارف، الجزء الأول، دون السنة.

طارش بن غالب اليعقوبي، **الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم**، عمان، دار اليازوري العلمية، ٢٠١١.

عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، القاهرة، دار المعارف، الطبعة العاشرة، ١٩٦٨م.

عبد المنعم سيد عبد العال، **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة، دار غريب، دون السنة.

علي أحمد مدكور، **تدريس الفنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

فخر الدين عامر، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، القاهرة، علام الكتب، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠.

محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، علام الكتب، ٢٠٠٣م.

محمود الشنيطي وآخرون، **كتب الأطفال في مصر (١٩٢٨-١٩٧٨)**، دراسة استطلاعية، اليونسيف ١٩٧٩

هـ. دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٤.

أسلوب التغلب على مشكلة التعبير لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة الرانيري

بقلم: أزوير
مدرس اللغة العربية بجامعة الرانيري

مقدمة:

إن المهارة الأربع الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة يتعاون بعضها البعض فى ضوء اكتساب اللغة العربية للناطق بغيرها. فلكل منها خصائصها تتميز عن غيرها بنهجها المختلف المتمثل في توفير ما يكون أقرب إلى قدر إمكان استيعابها. فقد بذل العلماء قصارى جهودهم في ابتكار أسهل طريقة و أيسرها للحصول عليها مقابلين أي متاعب بهدف بث هذه اللغة فى العالم. إلا أن اليوم ما زال الناس يعانون بمشكلة اكتسابها و الأمر لا يحدث ببلادنا فقط إنما اتسع ليشمل بقية العالم الناطق بغير العربية مما نال اهتمام الجامعات الإسلامية في العالم بأن تضع لها تجاربات علمية تستهدف إلى معالجة هذه المشكلة الكبيرة.

و قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الرانيري إحدى الشعبة تهتم في تأهيل و إعداد معلمى اللغة العربية منذ قديم الزمان قد واجه مشكلة كبيرة في تعليم هذه اللغة.و لا يدرك الباحث أي مهارتها أصعب منالا بالنسبة إلى جهالته عن بيانات تثبت مدى اكتسابها لدى طلبتها صغارهم و كبارهم. و لكن في هذا البحث المتواضع يود أن يتناول في مجال الكتابة باعتباره لقد انضم إلى أحد المدرس لها راغبا في أن تكون هذه المهارة – ما يصفه من أعقد المهارة اللغوية منالا– مطبوقة في الفترة الأخيرة للمرحلة الدراسية حيث إن الطلبة مكلفون بإعداد رسالة علمية باللغة العربية.

إن شرطا من الشروط التي يجب على طلبة قسم تعليم اللغة العربية الحصول عليه مهارة الكتابة و تتحققٍ في درس الإنشاء بما فيه من تسلسله ما

يناسب مستوى سنتهم الدراسية ليؤهلهم مستواهم لاستيعابه. لا يتقدم الطلبة إلى تعلم هذه المهارة قبل أن تسبقهم عدة المواد الأساسية مثل النحو و الصرف و البلاغة لأنها من العناصر التي تساعدهم على الوصول إلى بناء الإنشاء العربي الصحيح السليم خاليا من العيوب الإملائية و القواعدية و غير ذالك. كما أنهم قد مروا على فترة بقية المهارة الأخرى الاستماع و الكلام و القراءة التى ساهمت فى الوصول إلى هذه المهارة الأخيرة. و بعد توفر هذه العوامل كلها فالطلبة إن أمكن مطالبون بأن يجردوا إنشائهم من مشاعر لغتهم الأم ليصبح الإنشاء عربيا لا إندونيسيا. نعم نحن نتدارك على هذه الصعبة التعبيرية لأنهم في بداية الكتابة يقفون أمام مفهوم لغتهم فصار التعبير يوشك أن يقرب منها.

لقد اقتحم الكاتب في تعليم هذا الدرس منذ ثلاثة أعوام ماضية بكلية التربية جامعة الرانيري. و في هذه الفترة واجه الطلبة كثيرا ما أشكل عليهم من صعبة تعبير ما خطر على بالهم فبدأت هذه المشكلة تتعقد بما يطرأ عليهم من قلة ثروة المفردات الضابطة بمقتضاه. و لا شك أن هذه تكون مأزقة مؤدية إلى سد ما يريد به التعبير. و بالفعل جعل الكاتب يفكر في التغلب عليها محاولا على أن يأتي بمختلف مداخل و طرق تتناسب مع مستوى عقولهم ما يمكن به أن يعالجها على أحسن صورة. و بمرور الزمان يبدو أن هذه المحاولة العلاجية لم تمكنه من كشفها و تمتد إلى اليوم فبقي ما كان كما كان. فنحن الذي على كواتفنا مسؤولية لا نريد أن نتركها متجهة إلى أسوء الحالة.

أ - طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعنى مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة و فى هذا الضوء فإنه أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة. و في إجراءاتها إنها مفهوم أبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم في الفصل. و أطلقت عليها في اللغة الإنجليزية اسم Procedure و تعني الطريقة به الخطة الشاملة التي

يستعان بها في تحقق الهدف التربوي المنشود.[٥٠] و لا شك أن الطريقة تحتل مركزا مهما في مجال التربية و أيضا إحدى العناصر المهمة له. لذلك ذهب علماء التربية قديما و حديثا إلى تأليف كتب كثيرة لها تجسيدا لاهتماهم بالطرق التربوية. و تتولد من هذا الجهد طرق متنوعة للتدريس. ومن أهم طرائق تعليم اللغات الأجنبية ما يلي:

١. طريقة القواعد والترجمة
٢. الطريقة المباشرة.
٣. الطريقة السمعية الشفهية.
٤. الطريقة الانتقائية .

(١) طريقة القواعد و الترجمة

و تهدف هذه الطريقة إلى تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص الأجنبية و ذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص إلى لغته القومية. [٥١] و تعد من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت تستخدم في عدد من بلاد العالم .تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين الأم والأجنبية، وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية.[٥٢] هذه الطريقة تقف بأهدافها عند حد حفظ و فهم قواعد اللغة و التعبير بأشكال لغوية تقليدية و تدريب الطلاب على كتابة اللغة بدقة عن طريق التدريب المنظم فى الترجمة من لغته إلى اللغة المتعلمة كما تقف بأهدافها

[٥٠] د. رشدي أحمد طعيمة, المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, الجزء الأول, جامعة أم القرى ١٩٨٧ ص.٢١٤
[٥١]د. فتحي علي يونس و د. محمد عبد الرؤوف الشيخ, المرجع ف تعليم اللغة العربية للأجانب, مكتبة وهبة, القاهرة, ص.٧٠
[٥٢]منقول فى تاريخ ٢٥ ديسمبر ٢٠١١ www.faculty.ksu.edu.sa.

أيضا عند حد تدريبه على استخلاص المعنى من النصوص الأجنبية بترجمتها إلى لغته الوطنية و على تقدير الدلالات الأدبية لما يقرأ.[٥٣]

(٢) الطريقة المباشرة

تمتاز هذه الطريقة باهتمام مهارة الكلام، بدلاً من مهارتي القراءة والكتابة، وعدم اللجوء إلى الترجمة عند تعليم اللغة الأجنبية، مهما كانت الأسباب، وعدم تزويد الطالب بقواعد اللغة النظرية، والاكتفاء بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، واستخدام أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الطلاب جملاً كثيرة باللغة الأجنبية .ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن اهتمامها بمهارة الكلام، جعلها تهمل مهارات اللغة الأخرى، كما أن تحريمها استعمال الترجمة في التعليم (حتى عند الضرورة) يؤدي إلى ضياع الوقت، وبذل جهد كثير من المدرس والطالب، كما أنَّ الاعتماد على التدريبات النمطية، دون تزويد الطالب بقدر من الأحكام والقواعد النحوية، يحرم الطالب من إدراك حقيقة التركيب النحوي، والقاعدة التي تحكمه.[٥٤]

بالنسبة إلى القواعد أنها لا تدرس بشكل صريح و بالطريقة القياسية و لكنها تعلم من خلال الممارسة و من خلال تشجيع الطلاب على تعميم ما تعلموه بواسطة عمليات الاستدلال و الاستنباط أي أن النحو فى هذه الطريقة يعلم بطريقة و ظيفية و يظل محصورا فى المواقف التي يظهر فيها استخدامه فى أثناء الحديث و عندما تتقدم عملية تدريس القواعد لتأخذ شكلا أكثر تنظيما فى المراحل المتقدمة فإن النحو يدرس عن طريق استخدام المصطلحات المستخدمة فيه في اللغة الأجنبية.[٥٥]

---

[٥٣] د. محمود كمل الناقة, تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, جامعة أم القرى ١٩٨٥, ص. ٧٠

[٥٤] www.faculty.ksu.edu.sa مأخوذة فى تاريخ ٢٥ ديسمبر ٢٠١١

[٥٥] د. محمود كمل الناقة, تعليم اللغة العربية..... ص. ٧٨

(٣)الطريقة السمعية الشفهية

من أهم أسس هذه الطريقة عرض اللغة الأجنبية على الطلاب مشافهة في البداية، أما القراءة والكتابة، فيقدمان في فترة لاحقة، ويعرضان من خلال مادة شفهية، دُرِّب الطالب عليها .ينحصر اهتمام المدرس في المرحلة الأولى في مساعدة الطلاب على إتقان النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، بشكل تلقائي. ولا يصرف اهتمام كبير في البداية لتعليم المفردات، إذ يكتفى منها بالقدر الذي يساعد الطالب على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية . وترى هذه الطريقة وضع الدارس في مواجهة اللغة، حتى يمارسها ويستخدمها. ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة، إذا استدعى الأمر ذلك. وينبغي استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح، والتحليل النحوي.وبدلا من ذلك يتم تدريب الطلاب تدريباً مركزاً على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية . ومما يؤخذ على هذه الطريقة، الاهتمام بالكلام على حساب المهارات الأخرى، والاعتماد على القياس، دون الأحكام النحوية، والإقلال من اللجوء إلى الترجمة.[٥٦]

(٤)الطريقة الانتقائية

ترى هذه الطريقة أن المدرس حر في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطريقة، أو تلك. كما أن من حقه أن يتخيَّر من الأساليب، ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوبا من أساليب طريقة القواعد والترجمة، عند تعليم مهارة من مهارات اللغة، ثم يختار أسلوباً من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر. وقد نبعت فلسفة هذه الطريقة من الأسباب التالية: لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طريقة

[٥٦] www.faculty.ksu.edu.sa

تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج. وتأتي الطريقة الانتقائية رداً على الطرق الثلاث السابقة .[٥٧]

و رآى محمود كامل الناقة أن أحسن طريقة الآن لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تقودنا بشكل فعال و قوي نحو تحقيق الأهداف. بناء على هذا نجد أن الأهداف و المادة و الطريقة قد تداخلت و ترابطت و امتزجت بحيث صارت تكون وحدة واحدة. فلا يمكن تحديد أهداف لتعليم اللغة إلا فى ضوء طبيعة هذه اللغة, كما لا يمكن تحديد مادة تعليمية لتعليم اللغة إلا فى ضوء كل من طبيعة اللغة و الهدف من تعليمها و بالتالي لا يمكن تحديد طريقة معينة لتعليم اللغة إلا في ضوء طبيعة المادة و الأهداف و التنظيم المنهجي للمادة التعليمية.[٥٨]

ب - المهارة اللغوية

لأجل حاجة الناس إلى التفاهم مع غيره ألهم الناس بها فى ابتكار وسائل أخرى للتفاهم. فاخترع طريقة صناعية للإفهام و هي الكتابة و طريقة صناعة الفهم و هي القراءة. فنتيجة ذلك أصبح للغة أربعة أركان أساسية هي: الكلام و الكتابة كوسيلتى إفهام و الاستماع و القراءة كوسيلتي فهم. و يمكن القول إن أول عناصر الاتصال اللغوي وجودا هو الكلام يليه الاستماع و الكتابة و القراءة. لأن حاسة السمع إذا كانت أول حاسة تعمل عند الإنسان فلا بد للمستمع من كلام يسمعه. فالكلام سابق للاستماع فى الوجود. و أما من حيث الاستخدام فأكثر عناصر اللغة استخداما الاستماع يليه الكلام ثم القراءة ثم الكتابة.[٥٩]

تنقسم مهارة في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى أربع المهارات و هي الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة.

---

[٥٧] نفس المرجع

[٥٨] د. محمود كامل الناقة, تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالي جامعة أم القرى مكة المكرمة.ص ٥٨ سنة ١٩٨٥

[٥٩] د. أحمد فؤاد محمود عليان, المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها, الطبعة الأولى, دار المسلم للنشر و التوزيع ١٩٩٢ ص. ٤٣-٤٤

أ - الاستماع

كان السمع حاسة من حواس الإنسان و يتعين به الكلام و التقدم و التعلم. و به يصل الأفراد إلى أعلى الدرجات. و لأهميته في فهم الكلام فقيل: أساء سمعا فأساء إجابة. فمن بين جميع الحواس في الإنسان لا تجد حاسة لها من الأهمية و الضرورة و الخطورة قدر ما للسمع من الصفات.[٦٠] ربما يتسائلون الناس غموضا لفظيا واردا في كلمة السمع و السماع و الاستماع. فاسمع يطلق على حاسة السمع و هي الأذن و السماع هو وصول أي صوت إلى الأذن دون قصد أو انتباه و لا يستوعب فيه السامع ما يقال و إنما تصله مقتطفات منه. و الاستماع هو استقبال الصوت و وصوله إلى الأذن بقصد و انتباه.[٦١]

إن الاستماع في تعلم اللغة ليست بعملية سهلة و هو لا يكتفي باستقبال الصوت المسموع و إدراك معانى الكلمات و الجمل فحسب إنما يتطلب إلى بذل الجهد الذهنى حتى يستخلص المعلومات للانتقاد و التحليل. و نتيجة ذلك إما أن يتفق مع المتكلم في رأيه إما يختلف معه. إذن الاستماع أداء متكامل يتطلب استخدام حواس البصر و السمع و العقل فى متابعة المتكلم.[٦٢]

الأهداف من الاستماع:

كما نقله تولوس مصطفى من إبراهيم محمد عطا فتكون أهداف الاستماع كما يلي:

١. تنمية قدرة الإصغاء و الانتباه و التركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ
٢. تنمية القدرة على تتبع المسموع و السيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع

[٦٠] المرجع نفسه ص.٤٧
[٦١] المرجع نفسه ص. ٤٩
[٦٢] المرجع نفسه ص. ٥٠

٣. التدريب على فهم المسموع فى سرعة و دقة من خلال متابعة المتكلم و توجيه ما يقول في مسار الصحيح و تفهم المعنى من عمليات التنغيم المصاحبة للصوت.

٤. غرس عادة الانصات باعتبارها قيمة اجتماعية و تربوية مهمة في إعداد الفرد و تكوين اتجاهات أفضل تجاه الاستماع لتمضية أوقات الفراغ

٥. تنمية جانب التذوق من خلال استماع إلى المستحدثات العصرية و اختيار الملائمة منها

٦. تنمية جانب التفكير السريع و مساعدة التلميذ على اتخاذ القرار و اصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه.[٦٣]

ب -الكلام

إن الكلام مهارة انتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة و التمكن من الصيغ النحوية و نظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله فى مواقف الحديث أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم ثم مضمونا للحديث ثم نظاما لغويا بوساطته يترجم الدافع و المضمون في شكل كلام.[٦٤] و من بعض الجوانب المهمة في تعليم الكلام وهو النطق و المفردات و القواعد.

الأهداف من الكلام:

١. أن ينطق المتعلم أصوات اللغة سليمة صحيحة، و أن يؤدي جميع أنواع النبر و التنغيم بطريقة مقبولة

٢. التعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النحوية و الصيغ الصرفية المناسبة.

٣. اكتساب ثروة لفظية موافقة لمستوى نضجه و قدراته.

---

[٦٣] د. تولوس مصطفى.....

[٦٤] د. محمود كامل الناقة, تعليم اللغة العربية....ص.

٤. القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التواصل مع الآخرين، في معانيها ووظائفها.[٦٥]

ج- القراءة

يقول أحمد فؤاد محمود عليان إن القراءة الفن اللغوي الذي يعتبر معينا غزير العطاء سابغ المدد. و منه تستمد عناصرها بقية الفنون الأخرى و إنها المورد الذي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية. و المنهل الذي يرتشف منه رحيق المعرفة. كما أنها اتصفت بمصدر الثقافة و كنز العلوم .[٦٦]تأخذ هذه المهارة المرتبة الثالثة في الطريقة السمعية الشفوية- إحدى الطرق في تعليم اللغات- بعد مهارة الاستماع ومهارة الكلام.[٦٧]

أما المقصود بتعليم القراءة فهو التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها. و من وجه أهميتها فإنها أهم وسائل اكتساب المعرفة و التعليم فهي النافذة التي من خلالها يطل الإنسان على نتاج الماضي و الحاضر و القريب و البعيد من فكر و ثقافة و حضارة و تعد الكلمة المقروءة أو المكتوبة من أقوى وسائل اكتساب المعرفة و أوسعها.[٦٨]

الأهداف للقراءة:

١. تنمية عدة قدرات لدى الطالب مثل: القدرة على جودة النطق للأصوات والكلمات والقدرة على تنظيم الكلام حسب مقتضى المعنى ومن حيث الوصل والوقف وبدء الفقرة وختامها وكذلك القدرة على الطلاقة في القراءة والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعنى والفهم الدقيق للمقروء.
٢. الكسب اللغوي وتنمية حصيلة الطالب من المفردات والتراكيب الجديدة والقراءة هي المصدر والمنبع الذي يأخذ منه الطالب ذخيرته اللغوية ولذلك يوصي علماء اللغة بأن يكون لها أكبر وقت من زمن المنهج الدراسي.

---

[٦٥]مأخوذة تاريخ ٢٨ ديسمبر ٢٠١١http://www.diwanalarab.com
[٦٦]أحمد فؤاد محمود عليان, المهارات اللغوية.....ص. ١١٩
[٦٧]مأخوذة تاريخ ٢٨ ديسمبر http://www.iu.edu.sa
[٦٨]المرجع نفسه, ص. ١٢٣

٣. القراءة نقطة انطلاق لاستيعاب المسموع والتعبير والإملاء والتطبيق العملي لقواعد النحو بالتزام الإعراب وضبط الكلمات.

الفهم وهو هدف متعدد النواحي:

١. الفهم لكسب المعلومات وزيادة الثقافة والمعرفة كقراءة الكتب العلمية والصحف ونحو ذلك.

٢. الفهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العمليةِ كقراءة الخطابات والإعلان وقوائم الأسعار والإرشادات. الخ.

٣. فهم للمتعة والتسلية والتذوق كقراءة القصص والفكاهات والشعر.

٤. فهم لنقد الموضوعات كقراءة الصحف أو الكتب أو البحوث لنقدها والتعليق عليها.[٦٩]

د- الكتابة

و نقل أحمد فؤاد محمود عليان عن ابن منظور في لسان العرب أن الكتابة لغة الجمع و الشد و التنظيم كما تعنى الاتفاق على الحرية. فالرجل يكاتب عبده على مال يؤديه منجما أي يتفق معه على حرية مقابل مبلغ من المال. كما تعنى القضاء و الإلزام و الإيجاب قال تعالى : كتب الله لأغلبنّ أنا و رسلي إن الله قوي عزيز. (المجادلة, آية: ٢١)[٧٠] و أما الاصطلاحي فيكون باندماج كلمة الشد و الجمع و التنظيم بالنظر إلى وظيفة الكتابة لا تقوم إلا على الصياغة المحكمة. و الحرية يتمثل فى رغبة الإنسان القائمة فى نفسه لتحرير الأفكار و الأحاسيس و المشاعر المحبوسة داخل نفسه. و الإلزام يتمثل فى أن الكلمة المكتوبة ملزمة لصاحبها و تعتبر شاهدا و دليلا يقضي به عليه.[٧١]فالكتابة إذن أداء منظم و محكم

[٦٩]المرجع نفسه

[٧٠]. أحمد فؤاد محمود عليان: المهارات اللغوية, دار المسلم للنشر و التوزيع, الرياض١٩٩٢, ص ١٥٦.

[٧١]. نفس المرجع, ص ١٥٦

يعبر به الإنسان عن أفكاره و مشاعره المحبوسة فى نفسه و تكون دليلا على وجهة نظره و سببا فى حكم الناس عليه.[٧٢]

و الأهداف للكتابة:

١. إزالة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية
٢. تشبيع رغبته فى التعرف على الشكل المكتوب للرموز اللغوية
٣. تدعيم طريقة نطق الحروف و الكلمات و الجمل و ذلك
٤. تدريب التلميذ على تعرف نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصة و تشعره بالاستقلال و عدم التقيد بما يعرض عليه تمكنه من حفظ و استرجاع المادة اللغوية عند الحاجة إليها. [٧٣]

ج- تدريس الإنشاء بأسلوب المحاكاة

الإنشاء مصدر أنشأ يعني: يفعل كذا شرع أو جعل يقال أنشأ فلان يحكي الحديث وأنشأ السحاب يمطر والشيء أحدثه وأوجده يقال أنشأ الله الخلق وفي التنزيل العزيز) وهو الذي أنشأكم من نفس واحدة (وفيه) وينشئ السحاب الثقال (وأنشأ الشاعر قصيدة أو الكاتب مقالة ألفها والصبي رباه يقال أنشئ في النعيم.[٧٤] فالاصطلاحي درس من الدروس العربية المعلمة في شعبة تأهيل اللغة العربية المستهدف إلى تزويد قدرة التعبير التحريري عما يجول في ذهن الطلبة مع مراعاة سلامة الإملاء و النحو و الصرف و علامة الترقيم و صحة الأداء و ما يرتبط بالأسس التي يسير عليها الكاتب.

حينما نتناول الإنشاء العربي فقد دخلنا إلى مجال العربية حيث هي لغة. و اللغة تختلف بعضها عن بعض. و الأجنبي حين يبدأ الكتابة في غير لغته يكاد

---

[٧٢]. نفس المرجع, ص ١٥٦

[٧٣]د. تولوس مصطفي, مقالة المؤتمر العالمي تحت شعار تعزيز تعليم اللغة بكلية التربية جامعة الرانيري ببندا أتشيه

[٧٤]إبراهيم مصطفى ـ أحمد الزيات ـ حامد عبد القادر ـ محمد النجار, المعجم الوسيط – , الجزء الناني ,موافق للطبع, دار الدعوة, ص. ٨٩٥

تصحبه مشاعرهم اللغة فصار التعبير التقاط لغته الأم. كثيرا ما حدث في غرفة الدراسة كان الطلبة قد يحاول التعبير مرتبين بعض نقاط لذلك الإنشاء و ما كاد أن يتموه حتى تعتريهم الأوهام في صلاحية استخدام كلمة مناسبة لتلك اللغة. و يبدو الأمر لا يحل باللجوء إلى القواميس التي يرجع إليها الطلبة في العثور على كلمات ملائمة باعتبارها لا تحضر حاجة مشاعرهم إنما مجرد بسط المفردات و مرادفاتها. و يمكن القول بأنها لا تقضي على مشكلة التعبير. و بدأت هذه القضية تتعقد بعدم اتقانهم الضوابط النحوية ما كانت أساس اللغة و بدايتها للوصول إلى صحة الأداء.

و الباحث لا يجادل القائل إنه يستحيل علينا الأجانب أن نشبه العرب في أداء اللغة فضلا عن الكثير منا لا يتعامل مع العرب في موطنهم الأصل إلا أن ذلك لا يمنعنا من الوصول إلى مغزى تعلم اللغة و هي معرفتها تمام المعرفة. إذن فما بالنا بعد أن بذلنا الأوقات و الجهود للحصول عليها و في هذه الفترة غلبتنا أحباطنا؟. كل ما نسعى إليه ألا و هو الاجتهاد فيما يقارب إلى ما عامله العرب في لغتهم.

إن التعبير التحريري يختلف اختلافا كبيرا بالكلام, فالكلام يتم دون طول تأمل أو تفكير فهو عفوي تمليه الحاجة الراهنة و تقتضيه متطلبات اللحظة, لذا فإنه يرتبط بقضاء الضرورات الحياتية العاجلة. أما الكتابة تستلزم الرؤية و الأناة و التمهل و مداومة التفكير و النظر و لها قواعدها و مواصفاتها, إذ تعتمد على تنظيم الأفكار و صياغتها.[٧٥]

إن تحرير الإنشاء عن طريق المحاكاة أسلوب لتلافي الأخطاء التي تحدث في التعبير. فالمحاكة عملية تقليدية يقوم عليها الطلبة في الكتابة. إلا أن هذه المحاولة تقتضي إلى بذل الجهد من قبل المعلم و المتعلم. و في إجراءات ذلك الأسلوب على المعلم أن يجهز لهم نصا عربيا حيث إن الطلبة مكلفون بأن يقوموا

[٧٥] أحمد فؤاد محمود عليان, المهارة الغوية.....ص.١٥٧

بالاطلاع عليه ليترسخ في ذهنهم ما استوعبوه من أسلوب و مفردة و مرادفات و أداء ما يقتضيه السياق. إلا أن هذه الجهود تلفت أنظارنا إلى إتاحة الأوقات الكافية إذ أن هذه المحاكاة تختلف بما جرى في غير هذه المهارة بل أنها تفتقر إلى تأملات و تدبرات تنمي عقلهم في العثور على هيكل فكري تتبني عليه مشاعر الكاتب . و يرجى من هذا الأسلوب ليكون عاملا ضمنيا يدفعهم إلى التعرف بأهم أسباب تمنعهم من التعبير.

و كون هذا الأسلوب يستغرق الأوقات الطويلة و هو متعرض لقلة صياغة الأنماط الكافية. و الجدير بالذكر أن هذا الإجراء لا يهدف إلى تأهيلهم بختلف الأنماط العربية إنما ينحصر في بعض التعبير الذي لا يجدونها في واقع حياتنا الأعجم. و بهذا قد نال خبرة جديدة من تلك اللغة خلال هذه العملية. و في الفترة اللاحقة فيحررون ما ثبت في ذهنهم على قراطيسهم مقلدين بما اكتسبوه خلال هذه العملية فيصير ذلك لغتهم و تعبيرهم.

كان الطالب الذي يدرس في شرق الأوسط يختلف مدى اتقانه اللغة بمن كان يدرس داخل البلاد. و يتضح ذلك حين تعبيره باللغة العربية شفويا وهو يفوق من كان داخل البلاد إذ أنه يحاكي ما التقطه من صاحب اللغة و يصبح سماعه المباشر مألوفا عبر لسانه. و أما الذي داخل البلاد فلا يتعاطى بهذه الخبرة و يبقى تعبيره على حد ما وجد. و لعل تلك الأمور المختلفة التي تخالف طالب داخل البلاد تكمن في:

١. لغة المقرر حيث إن في شرق الأوسط كانت العربية لغة له و لا يكون ذلك داخل البلاد.
٢. كانت اللغة العربية أداة الاتصال في غرفة الدراسة و هذه تعكس داخل البلاد.
٣. إنه يقيم في البيئة العربية فيتعامل بها
٤. إن العربية كانت لغة لسائر وسائل الإعلام

و بعد عرض هذا التصور يتبين لنا أن سبب هذا الاختلاف يرجع إلى ناحية البيئة التي يتم من خلالها اكتساب اللغة فيحاكيها سامعها. فنحن عادة لا نجرأ على أن نأتي بأسلوب لم نكن نعرفه لذلك نصمم التعبير على ما علمنا خوفا من أن نقع في خطأ. والذي تعامل بالعرب يتمتع بها عبر لسانه و تظهر منه طلاقة اللسان و سلامة الأسلوب و جمالها.و هذه كلها ناجمة عن تداخله بما يساعده على السيطرة عليها أكثر من غيره. فالبيئة التي يمكن أن ينتمي إليها الأجنبى غير المقيم بالعرب هي النسخة العربية إذ أنها تمثل مشاعر صاحبها بما فيها من خبرته و معرفته و إحساسه و ما إلى ذلك بالإضافة إلى كون طبيعة التحرير تجلب هذه الأشياء.

و أسلوب المحاكاة لا يخلو من عيوب منها استغراق أوقات طويلة, و لا يمكن للمعلم أن يعد لهم جميع الأنماط العربية المحتاج إليها. فعرضها يقتصر في بضع الأنماط التي يفترضه المعلم أعقد اللغة تعبيرا. و يمكن إضافة تكليف الطلبة بأن يأتي بالنسخة العربية فيستفيد منها الكثير من التعبيرات إثراءا على الرصيد العلمي للغة التعبير. و يستظهر الطلبة في هذه الفترة بعض الأسلوب العربي كي يستخدمه في المحاضرة اللاحقة حتى تصير العبارة التي تحاكيها يعرفها الطلبة تمام المعرفة. كثيرا ما حدث عند من كان يتقن لغة و يفقدها بعد مرور الزمان إذ أنه غير حريص على الاطلاع عليها و بعبارة أخرى أنه لا يداوم المحاكاة. و ربما في هذه الحالة إذا أنشأ لا تتأثر خبرته في ذلك شيئا و يوشك أن يقع في مشاعر لغته الأم

فالإنشاء بمثابة تجسيد بقية المهارة اللغوية الثلاث يعني أنه لا يتم إلا بتوفر هذه الشروط و على رأسها القراءة. فالقراءة عملية تشغيل العقل حيث تتاح للقارئ فرصة التأمل و التمعن بالمقروء. و أما الاستماع و الكلام للأجنبي المقيم ببلده شأنهما ليس كشأن القراءة لقلة تعاملنا بهما يوميا.

و في هذا الضوء بالنسبة إلينا الأجنبي قليل نافع صائب خير من كثير باطل خاطئ و نأمل أن تتحسن قدرة إنشاء الطلبة بعد تعمق في هذا الأسلوب في

رسالتهم و بذلك يتضافر الطلبة مع جهدنا في العمل على الحصول إلى حسن الأداء و سلامته. و لنظل أن نصبو على إجادة أداء هذه اللغة الغزير الثروة بالالتزام على إثارة الرغبة في العثور على أفعل الطرق تأثيرا.

د- الخاتمة

١. كانت الطريقة في تعليم اللغة العربية لا تنحصر في طريقة أو أكثر إنما في بعض الأحيان قد تتطلب اندماج هذه الطرائق المتعددة الأغراض لتصبح وحدة ذات فعالية كبيرة في تعلم اللغة.
٢. إن المحاكاة سبيل إلى القضاء على مشكلة تعبيرية لدى الطلبة بالرغم أنها تثقل على المعلم و المتعلم من استغراق الوقت
٣. إن نجاح المحاكاة يتوقف على المقروء إذ أنه يمثل مشاعر صاحبه فيحققها في فكرته المحررة
٤. إن الوسائل للحصول على النسخة العربية كثيرة إذ أن اليوم كل ما يمكن الوصول إلى الأفضل متاح بين يدينا

المراجع:

١. د. أحمد فؤاد محمود عليان, المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها, الطبعة الأولى, دار المسلم للنشر و التوزيع, الرياض١٩٩٢
٢. إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار, المعجم الوسيط – , الجزء الناني ,موافق للطبع, دار الدعوة
٣. د. تولوس مصطفي, مقالة المؤتمر العالمي تحت شعار تعزيز تعليم اللغة بكلية التربية جامعة الرانيري ببندا أتشيه
٤. د. رشدي أحمد طعيمة, المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, الجزء الأول, جامعة أم القرى ١٩٨٧
٥. د. فتحي علي يونس و د. محمد عبد الرؤوف الشيخ, مكتبة وهبة, القاهرة

٦. د. محمود كمل الناقة, تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, جامعة أم القرى ١٩٨٥
٧. www.faculty.ksu.edu.sa
٨. http://www.iu.edu.sa
٩. http://www.diwanalarab.com

استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

TarmiziNinoersy

FakultasTarbiyah lAIN Ar-Raniry Da Banda Aceh

مستخلص

ازداد الاهتمام على المستوى العالمي منذ السبعينيات من القرن العشرين بتعليم اللغات الأجنبية لأسباب عديدة يرجع بعضها إلى التواصل المستمر بين الشعوب، وتطور وسائل الاتصال الحديثة، والتأثر بالمعتقدات الدينية، ولا يخفى على المطلّع في هذا المجال أن هناك نظريات ودراسات في الساحة العالمية تهتم بشكل واضح بتعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها، بينما لم تنل اللغة العربية نصيبها في هذا المجال. على الرغم من أهميتها وضرورة تعليمها للمسلمين المنتشرين في أرجاء العالم، حيث يرى كثير منهم تعلمها واجباً عليهم، إذْ هي لغة العبادة اليومية، ولغة القرآن الكريم، بل كانت لغة أولى لدى كثير من الشعوب التي اعتنقت الإسلام إبان ازدهار الحضارة الإسلامية. لذا يهدف هذا البحث إلى إثراء الدراسات العلمية في مجال استراتيجيات تعلم اللغة وبخاصة تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. ويتوقع أن تكشف عن فروق إحصائية واضحة بين المتغايرات في مدى استخدام الاستراتيجيات، فيمكن على ضوء هذه النتائج توجيه الطلبة وإرشادهم إلى استخدام استراتيجيات جيدة، وتدريبهم على كيفية استغلال قدراتهم، وتطبيق المناسب من استراتيجيات تعلم اللغة للرفع من مستوى التعلم.

أ - **تمهيد:**

تهتم النظريات والدراسات في الساحة العالمية بشكل واضح بتعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها، فنجد دراسات كثيرة تعتني بمتعلماللغة الإنجليزية ، وباستراتيجيات تعلمه على الأخص. بينما لم تنل اللغة العربية نصيبها في هذا

المجال[٧٦] يعاني مجال استراتيجيات تعلم اللغة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بنقص شديد وواضح. على الرغم من أنه مجال يستحق أن يُجرى فيه أبحاث علمية تتناول استراتيجيات تعلم اللغة من أجل تسهيل تعلمها وتعليمها للناطقين بغيرها من المسلمين المنتشرين في أرجاء العالم، حيث يرى كثير منهم تعلمها واجباً عليهم، إذْ هي لغة العبادة اليومية، ولغة القرآن الكريم، بل كانت لغة أولى لدى كثير من الشعوب التي اعتنقت الإسلام إبان ازدهار الحضارة الإسلامية.[٧٧] إذن يجب على كل معلم للغة العربية أن يجاهد في سبيل نشر هذه اللغة الكريمة في أرجاء العالم الإسلامي، وكذلك للراغبين في تعلمها كلغة ثانية من غير المسلمين.

وقد أخذ تيار تعليم اللغات وتعلمها منذ حوالي أربعين سنة سابقة يغيّر اتجاهه من التعليم إلى التعلم، ومن الاهتمام بأساليب المعلم في تعليم اللغات إلى الاهتمام باستراتيجيات المتعلم في تعلمه اللغة الثانية أو الأحنبية، وصار التركيز على المتعلم الشغل الشاغل للدارسين الباحثين في مجال تعلم اللغات وتعليمها.[٧٨]وبدأت الأنظار تتجه إلى تحديد استراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها المتعلم لتعينه على تطوير تعلمه للغة. ويأتي البحث الحالي ليعضد هذا الاتجاه في عملية تعلم اللغات الثانية وتعليمها.

ب - استراتيجيات تعلم اللغة والمتعلم

إن استراتيجيات تعلم اللغة ناشئة عن المتعلم، ويعتمد استخدامها اعتماداً أصيلاً على المتعلم فهو المتحكم فيها، وفي اختيار الأنسب منها لتعلمه. فهل

---

[٧٦] الصمادي، عقلة محمود، والحق، فواز محمد العبد، **نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد السادس عشر، العدد الأول، محرم ١٤١٧هـ/ يونية ١٩٩٦م، ص ١٢- ٢٠، وانظر كذلك هامرلي، هكتر، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، الرياض: مطبعة سفير، بدون طبعة، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م، ص ٢٣- ٤٠.

[٧٧] انظر الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، بدون طبعة، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م، ص ١٢ و١٣.

[٧٨] Anita L Wenden, "Conceptual Background and Utility", in *Learner Strategies In language Learning*, edited by Anita L Wenden, and Joan Rubin: (UK: Prentice- Hall International, Ltd, ١٩٨٧), Chapter ١, p ٣.

المتعلم مدرك أو واع بدور استراتيجيات تعلم اللغة، وبأهميتها في تطوير تعلمه؟ يفيد **بياليستوك** في دراسة له عام ١٩٩٠م.[٧٩] أن المتعلم بوعي أو بدون وعي يستخدم استراتيجيات تعلم اللغة للتغلب على الصعوبات التي يواجهها في التعلم. وقد ورد في دراسة **شاموت** و**كوبر**[٨٠] أن المتعلم المتفوق يكون واعياً لاستخدامه استراتيجيات تعلم اللغة، ويستطيع أن يختار المناسب له، ويسخرها في تسهيل عملية التعلم، أما دراسة **أومالي** و**شاموت** فتفيد أن المتعلم الناجح يستطيع أن يحدد أي نوع من استراتيجيات تعلم اللغة يستخدمه، ولم اختاره.[٨١] نستنتج من ذلك أن المتعلم غير المتفوق يستخدم استراتيجيات تعلم اللغة ولكن بدون وعي منه لاستخدامها والهدف منه؛ لذلك لا يجني من هذا الاستخدام أي تطور في تعلمه.

ولذا ترى **جوان**[٨٢] في كتابها **(كيف تكون متعلم اللغة البارع)** أن متعلم اللغة هو العامل المهم في عملية تعلم اللغة. والنجاح أو الفشل متوقف عليه، وتتحدد العملية في النهاية بما يسهمه هو نفسه فيها، وتذكر أن كثيراً من المتعلمين يُلقون اللوم على المعلم، أو الكتاب، أو طريقة التدريس وقد نسوا أن أهم سبب في نجاح التعلم أو فشله موجود في داخلهم. ولذا تذهب إلى أن من المهم جداً توعية المتعلم بصفات المتعلم الناجح، والمتفوق، لأن استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الفعالة، والمجدية في تعلم اللغة يأتي من متعلم اللغة الناجح.

ج - متعلم اللغة الناجح/ البارع

---

[٧٩] انظر براون، هـ. دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، وعيد بن عبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون طبعة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م، ص ١٦٦.

[٨٠] Oxford, Rebecca, *Language Learning Strategies: An Update ERIC DIGESTS*, ١٩٩٤. <.http://www.ericdigestsfacility.net/ericdigests/ed٣٧٦٧٠٧.html> (Accessed on٢٢ April ٢٠٠٤). p ٢

[٨١] Ibid.

[٨٢] Joan Rubin and Irene Thompson, How to be a More successful Language Learner, (USA: Heinle & Heinle Publishers, Inc Boston, ١٩٨٢), p ٣.

هو ذلك المتعلم الواضح أهدافه، المُستغِل كل ما أوتي من قدرات ومهارات في التعلم، ويستفيد مما حوله ويسخره لمصلحته، ويختار لذلك أساليب التعلم النافعة والمجدية، ويستخدم استراتيجيات تعلم اللغة الفعالة، ويرسم خططاً واضحة يسير عليها للوصول إلى هدفه المنشود في تعلم اللغة الهدف وهو الكفاءة اللغوية.[٨٣]

د - سمات متعلم اللغة الناجح:[٨٤]

ينوع في أسلوب تعلمه، بحيث لا يلتزم أسلوباً معيناً واحداً فمرة يكون سمعياً وتارة بصرياً وأخرى سمعياً وبصرياً، أو حسياً، أو عقلياً، أو شفهياً، أو سواها.[٨٥] ويستخدم استراتيجيات تعلم اللغة ويجمع بين أنواعها المختلفة ويربط بينها، ويُحدث تجانساً فيما بينها؛ فالمواقف التعلمية تختلف ومن ثَمَّ تختلف استراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة لديه.[٨٦] ويهتم بالمعنى، ولديه الاستعداد أن يكون مخمِّناً ذكياً، ودقيقاً. ولديه استعداد قوي للتواصل مع الآخرين، ولتعريض نفسه لمواقف اتصالية تتيح له ممارسة اللغة الهدف. ويفكر باللغة الهدف، ويهتم بكل المظاهر التي تؤثر على اكتسابه للغة. وطموح، لايتورّع من الخطأ اللغوي، وينخرط في أي فرصة من فرص التدريب التي تتاح له. ويستطيع أن يكيِّف نفسه مع العوائق النفسية التي قد تواجهه، من قلق أو اضطراب، فهو يحول دون ذلك بالتدريب الذاتي. ويقوم بالمراقبة الذاتية لحديثه وحديث الآخرين، ولديه الحساسية المفرطة نحو الاستعمال

---

[٨٣] Oxford, *Language Learning Styles and Strategies*: An Overview, (Learning Styles& Strategies/ Oxford, GALA,٢٠٠٣), <www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/people/Faculty/Dr.Oxford/FrontPageDialogue.DOC>(Accessed on ٦ May ٢٠٠٤), p٢

[٨٤] انظر براون، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ص ١٦٢ و ١٦٣.

[٨٥] Felder,and Solomon: *Learning Styles and Strategies*: pp١-٤. See also Richard M Felder, and Eunice R Henriques: *Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education*, (Foreign Language Annals, ٢٨, No. ١, ١٩٩٥),<http://www.ncsa.edu/felder-public/papers/FLAnnals.pdf> (Accessed on ٢١ April ٢٠٠٤ , ٩:١١), pp ٢٢-٣١.

[٨٦] Oxford: *Language Learning Strategies: An Update ERIC DIGESTS*, p٢.

اللغوي. ويكون متسامحاً ومرناً في التعامل مع اللغة المستهدفة، ومتعاطفاً مع متحدثيها. ويراجع الاستراتيجيات ، ويقوّمها بصفة مستمرة.[٨٧]

هـ- سمات استراتيجيات تعلم اللغة:[٨٨]

من إنشاء المتعلم نفسه، متمثلةً في: إجراءاته، وخطواته لدى تعلمه للغة. وتعمل على تحسين تعلم اللغة، وتساعد على تطوير الكفاءة اللغوية التي تتمثل في مهاراتها الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وتكون مرئية ويُقصد بها الخطوات، والإجراءات، والأفعال، وغير مرئية ويقصد بها التفكير، والتحليل العقلي، والشعور النفسي. وتشمل المعرفة، والذاكرة وهما على التوالي: القواعد النحوية، والمفردات. وتساعد المتعلم على التعلم أو على التوجيه الذاتي. وتوسِّع دور معلم اللغة؛ فلا يكون فقط المُلْقي طول الوقت؛ وإنما يكون الموجِّه، والمرشد، والمشرف، والمدرِّب. وتحلّ المشكلات المتعلقة بكيفية التعلم وما يترتب عليها. وتشمل جوانب عديدة ليست فقط المعرفية؛ وإنما تتضمن الجوانب فوق المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والوجدانية. ومرنة قابلة للتعليم والتدريب.

و- الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ.

فيما يلي بعض الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها مع التلاميذ، مع ملاحظة أن هناك أموراً أخرى يشارك في إجرائها معهم كل من المرشد النفسي، والمرشد الاجتماعي، والوالدان، والزملاء، وكل من له علاقة، ولا يتسع المجال هنا للتحدث عنها:[٨٩]

١- **الاستنتاج:** وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في

---

[٨٧] لمزيد من المعلومات عن صفات متعلم اللغة البارع راجع:

[٨٩] Rubin, and Thompson: *How to be a More Successful Language Learner*, pp ٤٧ -٨٩

وكذلك هامرلي، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**، ص ١١٦- ١٣٧.

[٨٨] Michael Clouston Lessard, *Language Learning Strategies: an Overview for SecondLanguage Teachers*,(Japan: Kwansei Gakuin University, Nishinomiya) <http://itesl.org/Articles/Lessard-Clouston-strategy/html>, (Accessed ١٦ February ٢٠٠٦), p ٢

[٨٩] رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، **فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية**، جامعة المنصورة: كلية التربية بدمياط، قسم المناهج وطرق التدريس (١٩٩٩)، ص ٢٥٠-٢٥١

تحسين الاستيعاب من خلال تدريبات، مثل: الصواب والخطأ، واستنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة. وقد استفاد الباحثون من هذه الاستراتيجية في بناء أسئلة فهم المقروء التي تعقب الفقرات القصيرة أو العبارات قليلة الجمل، وكذا في استنتاج القواعد اللغوية الخاصة بفهم بعض التراكيب اللغوية.

٢- **التكييف:** فحينما يكتشف القارئ إخفاقه في الاستيعاب، فعليه أن يقوم بإجراء لتعديل مساره. وقد استفيد من هذه الاستراتيجية في تدريب التلميذ على أن يكيِّف سرعة القراءة، أو مدى التركيز فيها، أو عدد المرات التي يكرر فيها القراءة، حتى يصل إلى الفهم المطلوب.

٣- **توليد الأسئلة:** فصياغة الأسئلة ليست مهمة مقصورة على المعلمين وحدهم، بل إن المتعلمين في حاجة أيضاً إلى مثل هذا الإجراء. ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية أيضاً في زيادة الاستيعاب للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، من خلال التدريبات التي تستخدم فيها بطاقات مثل: بطاقات الأسئلة والأجوبة، بطاقات التدريب على استخدام أدوات الاستفهام، وكذا في تشجيعهم على طرح الأسئلة على المعلم وعلى بعضهم البعض.

٤- **الفهم في القراءة:** وأساس هذه الاستراتيجية أنه لا قراءة دون فهم، وهي تستخدم في تدريس الموضوعات القرائية لأول مرة، وهي تشبه الطريقة المتبعة حالياً في المدارس، حيث نبدأ بالتمهيد للموضوع، ثم قراءة الموضوع قراءة صامتة، وتقسيمه إلى جمل وفقرات بسيطة، كل جملة عليها مجموعة من الأسئلة، يجيب عنها التلاميذ بمجرد انتهائهم من قراءة الموضوع قراءة صامتة، ثم تبدأ إجراءات القراءة الجهرية.

٥- **البدء بالنموذج:** وأساس هذه الاستراتيجية "المحاكاة وإعطاء نموذج للقراءة الصحيحة يمكن أن يقلده الآخرون ويسترشدوا به في أثناء قراءتهم". وتبدأ هذه الاستراتيجية بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس، ويناقش التلاميذ في معاني الألفاظ الصعبة والأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تقسيم الموضوع إلى فقرات، ويدعو أقدرهم على محاكاته، وبعد أن يقرأ عدد كافٍ من التلاميذ يناقشهم المعلم في معنى المقروء، وفي أخطائهم في النطق، وعندما يثق بأن تلاميذه قد

أتقنوا الفقرة الأولى فهماً ونطقاً ينتقل بهم إلى غيرها متبعاً الطريقة نفسها.

٦- **الجميع يقرأون معا:** وأساس هذه الاستراتيجية "تحسين قراءة أواسط التلاميذ وضعفائهم، حيث يقوم المجيدون من القراء بتوجيه غيرهم من أفراد الجماعة. ويبدأ أسلوب القراءة الجماعية بقراءة نموذجين من قبل المعلم، يعقبها مناقشة لمضمون النص عن طريق أسئلة لقياس مدى الفهم، ثم يدعو المدرس التلاميذ إلى القراءة معاً في وقت واحد، مستخدماً إشارات يده في تنظيم سرعة تلاميذه في أثناء القراءة، وفي دفع التلاميذ الضعاف إلى المشاركة في القراءة، وملاحظة أخطاء النطق، وامتصاص النشاط الزائد في عمل مفيد. ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية بتطبيقها في حصص متفرقة، أو في جزء من الحصة كلما أحس أن هناك ضرورة تدعو إلى ذلك، على أساس أن استمرار تطبيقها لا يساعد في تحسين مهارات القراءة؛ لأنها عملية نطق للكلمات أكثر منها تدريب على إتقان المهارات، وأن ممارستها تحدث ضوضاء، كما أن التلاميذ الضعاف قد لا يقرأون، وبالتالي لا تكشف أخطاؤهم.

٧- **القراءة المتكررة:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى "تحسين مستوى أداء المعسرين قرائياً عن طريق زيادة الطلاقة والدقة بالنسبة للقراءة الجهرية، بالإضافة إلى زيادة الفهم". وأهم مزاياها أنها تقدَّم للتلاميذ من مستويات مختلفة من العسر القرائي، حيث تساعد العاديين والمعسرين قرائياً، ويمكن تقديمها للصغار والراشدين، كما يسهل تطبيقها. وفي هذه الإستراتيجية يجتمع المعلم مع التلاميذ قبل البدء بالتطبيق، ويشرح لهم الهدف من هذا النوع من القراءة، وأن هذا النوع سيؤدي إلى تحسين مستواهم في القراءة بصفة عامة، ثم تقدم موضوعات القراءة المقررة بمعدل موضوع واحد في اليوم، يقوم المعلم بقراءته مرتين متتاليتين بمفرده، في حين يستمع التلاميذ إلى المعلم، يتبع ذلك قراءة التلاميذ للقطعة بصورة جماعية مع المدرس من مرة إلى خمس مرات حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى المستوى المطلوب، بعد ذلك يقرأ كل تلميذ بمفرده في حين يستمع إليه التلاميذ الآخرون، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء للتلاميذ مباشرة في أثناء عملية القراءة المتكررة، ويعد هذا نوعاً من التغذية الراجعة التصحيحية التي تساعد التلاميذ بصورة كبيرة. وبعد التأكد من قراءة التلاميذ للدرس قراءة جهرية، وأنها قد أصبحت على مستوى عالٍ من الدقة، يطلب إلى الدارسين الإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية

الدرس؛ للتأكد من أن فهم التلاميذ قد تحسن هو الآخر.

٨- **المباريات والألعاب اللغوية:** أكدت دراسات عديدة على أهمية الألعاب والمباريات اللغوية في إكساب التلاميذ اللغة بجوانبها المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وتشترك المباريات مع الألعاب في النشاط والترويح، إلا أنها تزيد عليها بأنها تحدَّد بقواعد معينة، وتأخذ الطابع الفردي أو الجماعي، ففي نهاية المباراة يكون هناك الفائز أو فريق الفائزين. والأساس الذي تستند إليه هو ما تنادي به التربية الحديثة من ضرورة استغلال ميول التلاميذ في تعليمهم ما يراد تعليمه، ومن أبرز هذه الميول في مراحلهم المبكرة ميولهم إلى اللعب، فهم مولعون به، مفطورون عليه، يفضلونه على كل ما سواه، ومن هنا تتجه التربية إلى إدخال اللعب وأنواع النشاط في العمل المدرسي.

ومن هذا المنطلق يحاول البحث أن يعرِّف متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على استراتيجيات تعلم اللغة، ويبين لهم أهمية استخدامها كوسيلة تساعدهم في عملية تعلم اللغة العربية وتسهلها عليهم. فيطرح البحث ثلاثة أسئلة هي: ما استراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها المتعلم في تعلمه اللغة العربية؟ وما مدى استخدام المتعلم لاستراتيجيات تعلم اللغة في تعلمه اللغة العربية؟ وما أثر المتغيرات (الجنس، والعمر، والسنة الدراسية، والخلفية اللغوية) على مدى الاستخدام لاستراتيجيات تعلم اللغة في تعلم اللغة العربية؟

ز- خاتمة وتوصيات:

تناول أهمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة عند تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وعليه يوصي بضرورة تطوير مستوى التعلم لدى المتعلمين عن طريق تحسين استراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمونها في ثلاثة جوانب:

أولاً- المتعلم:

١ - أن يكون واعياً بأن مفتاح النجاح والبراعة والتفوق في تعلم اللغة العربية في يده، وعليه أن يجد ويجتهد، وأن يدرك ضرورة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة وأهميتها عند تعلمه اللغة العربية.

٢ - أن يستمر في محاولة البحث عن الطرق العديدة للاستفادة من القدرات الكامنة في نفسه لتسهيل عملية التعلم، ويدرب نفسه على التعلم الذاتي حتى يبني ثقته بنفسه وبقدراته الذاتية.

٣ - أن يهيئ نفسه علمياً بحضور الندوات والمحاضرات، والاشتراك في حلقات الدراسة أو الدورات التدريبية في استراتيجيات تعلم اللغة.

٤ - أن يجتهد دائماً في الممارسة المستمرة للغة العربية وإخضاع ما أوتي من استراتيجيات يعرفها في سبيل ذلك.

ثانياً- المعلم:

١ - أن يكون واعياً بأهمية دوره في توعية المتعلمين، وتوجيههم، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة.

٢ - أن يبني استراتيجيات تعليمه للغة العربية وفق استراتيجيات تعلم طلابه، ولأن استراتيجيات تعلم اللغة تختلف من فرد لآخر، فهنا يأتي دور المعلم في التوفيق بين طلبته وفروقهم الفردية، واستراتيجياتهم المتفاوتة في التعلم.

٣ - أن يثري معلوماته وخبراته بحضور الدورات التدريبية، وحلقات الدراسة، والاستماع إلى المحاضرات والندوات فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم، والتعليم على حد سواء.

ثالثاً- مراكز تعليم اللغة العربية:

١ -عقد ندوات علمية، أو حلقات دراسية للطلاب أو دورات تدريبية. لاستخدامها والتطبيق الفعلي لها أثناء التعلم.

٢ - الإكثار من المحاضرات التشجيعية في كيفية استغلال قدرات المتعلمين العقلية لاستخدام استراتيجيات تعلم اللغة.

٣ - عقد الدورات التدريبية أو حلقات الدراسة للمعلمين في كيفية الاستفادة من استراتيجيات تعلم اللغة لدى المتعلمين في تحديد طرق تدريسهم وأساليب تعليمهم ويكون ذلك بالتعاون مع مراكز تعليم اللغات، وأقسام

اللغة العربية وآدابها في الجامعات الماليزية، أو في الجامعات العربية في الدول العربية والإسلامية.

المراجع

المراجع العربية

١ -براون، هـ. دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، وعيد بن عبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون طبعة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

٢ -الصمادي، عقلة محمود، والحق، فواز محمد العبد، **نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد السادس عشر، العدد الأول، محرم ١٤١٧هـ/ يونية ١٩٩٦م.

٣ -طعيمة، رشدي أحمد، **الثقافة العربية بين التأليف والتدريس**، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م،

٤ -الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، بدون طبعة، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

٥ -هامرلي، هكتر، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، الرياض: مطبعة سفير، بدون طبعة، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

المراجع غير العربية:

٦- Felder, Richard M, and Solomon, Barbara A. (n.d). Learning Styles and Strategies. Retrieved April ٢١st, ٢٠٠٤, ١٠:٠٥.

www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm

٧- Felder, Richard M , and Henriques, Eunice R. (١٩٩٥). Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education. Foreign Language Annals, ٢٨, No. ١. ١٩٩٥, Retrieved April ٢١st, ٢٠٠٤, ٩:١١.

٨- Khalil, Aziz, Assessment of the Use of Language Learning Strategies of American *Learners of Arabic as a foreign Language*, (USA: al-Arabiyya- Journal of the American Association of Teachers of Arabic, Brigham Young University, ٢٠٠٣, Vol.٣٦).

Lessard, Michael Clouston, *Language Learning Strategies: an Overview for SecondLanguage Teachers*,(Japan: Kwansei Gakuin University, Nishinomiya) <http://itesl.org/Articles/Lessard-Clouston-trategy/html>, (Accessed ١٦ February ٢٠٠٦).

٩- Oxford, Rebecca, *Language Learning Styles and Strategies*: An Overview, (Learning Styles& Strategies/ Oxford, GALA,٢٠٠٣), <CI/SecondLangEd/TESOL/people/Faculty/Dr.Oxford/FrontPageDialogue.DOC www.education.umd.edu/ED> (Accessed on ٢١ April ٢٠٠٤ , ٩:١١).

١٠- Oxford, Rebecca, *Language Learning Strategies: An Update ERIC DIGESTS*,١٩٩٤.

<.http://www.ericdigestsfacility.net/ericdigests/ed٣٧٦٧
٠٧.html>(Accessed on ٢٢ Mei ٢٠٠٤).

١١- Rubin, Joan, and Irene, *How to be a More successful Language Learner,* (USA: Heinle & Heinle Publishers, Inc Boston, ١٩٨٢), > (Accessed on ٦ May ٢٠٠٤).

١٢- Wenden, Anita L, “Conceptual Background and Utility”, in *Learner Strategies In language Learning*, edited by Anita L Wenden, and Joan Rubin: (UK: Prentice- Hall International, Ltd, ١٩٨٧).

الكفاية المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بقلم: عبد الله

مدرس اللغة العربية بجامعة الرانيري

مقدمة

المهنة عمل يقوم ويؤسس على معارف ثرية واسعة متخصصة، وعلى فهم عميق للكفايات ومعايير الأداء المطلوبة والتطبيقات العملية لها وما ينتج عن ذلك من خبرات ومعارف مستمدة من الممارسة، مما يجعل العمل متبصرا وحكيما في ضوء الأخلاقيات الخاصة المهنة والتي تحكم سلوك أعضائها وتحدد معايير انتقائهم ومستوياتهم المهنية وعليه تكون سلطة المهني مستمدة من المهنة ذاتها أي التخصص، الأخلاق، المعايير.[٩٠]

وكما هي عمليات عقلية تستمد خامتها من التعليم وتتحول العلوم فيما بعد إلى مهارة عملية في النهاية أو هي امتلاك تقنية تربوية عامة يميل أصحابها إلى التنظيم الذاتي وتزداد مهارتهم بالتطبيق العملي".[٩١]

والمراد بالعنصرالمهني هو تزويد المعلم بمعلومات وافية عن طبيعة عملية التعليم والتعلم وماتشتمل عليهم نمعرفة بخصائص المتعلم النفسية وبطرق التدريس والوسائل التعليمية,بمايجعله عضواذا كفاءة فنية فيتعليم اللغةالعربية لغيرالناطقين بها،ويكتس بهذاالعنصرأهميته لأنه يعين المعلم على إدراك طبيعة المهنة التي ينتمي إليها،وكيفية أدائها،كما يساعده على إدراك طبيعةالعلاقة الإنسانية داخل حجرات الدراسة بصفة خاصة وداخل المدرسة بصفةعامة.[٩٢]

والتدريس مهنة لها أصولها وهو عملية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وفق هذا وذلك فهو ليس مجرد أداء يقوم به المعلم، بل أنه عملية تربوية لها مقوماتها وفن له مواهبه، والشخص الذي يقوم بهذه المهنة يجب أن يكون معدا إعدادا سليما مهنيا وتربويا

---

[٩٠] الدورة التدريبية، مرجع سابق، نفس الصفحة.

[٩١] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفعال والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م ص ٢٥، نقلا عن Abraham Flixner

[٩٢] محمدبنأحمدسليم، " نموذجمقترحلبرنامجأعدادمعلمياللغةالعربيةلغيرالناطقينبها " ،مجلةالموجهفيتعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبهادوريةتربوية،العددالثاني, ص.٢٢

والتعليم بصفة عامة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة له متطلبات وقواعد أهمها:[٩٣]

١ - معرفة أساسيات التربيات وأصولها.

٢ - معرفة ثقافة المجتمع وما يدور فيها.

٣ - معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية.

٤ - معرفة الأسس التي تقوم عليها جماعة التدريس.

٥ - معرفة الوسائل التعليمية المهنية المختلفة.

فالمعرفة المدعمة بالتدريب من مقومات وأساسيات التدريس الفعال، وتكتسب المعرفة قيمتها عند تقديمها بالطرق التي تشبع حاجات المتعلمين، وتعد الممارسة والأداء من العناصر المهمة التي تحول المعرفة من مجردات إلى محسوسات ومن مبادئ ونظريات إلى إجراءات تطبيقية، ومن ثم يكون للتدريس نتائجه المطلوبة وهنالك مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالتدريس الفعال يأتي في مقدمتها مفهوم الكفاية.

مفهوم الكفاية: Competency

الكفاية في اللغة تعني القدرة على القيام بالعمل وإجادته لتحقيق الهدف المنشود. ومعناها الاصطلاحي حسب ما توصل إليه التربويون: القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها مع الاختصار في الوقت والجهد.

وهذا المصطلح ذو بعدين: كمي يعبر عن المدخلات والمخرجات، وكيفي يتضمن دلالات تحمل معنى القدرة والجودة والاكتفاء وجمع كفاية كفايات وهي كما عرفها د. طعيمة، " الكفايات تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.... أنها بعبارة أخرى وتفصيل أكثر، "مجموع الاتجاهات وأشكال المهارات والقيم التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية".[٩٤]والكفاية في التدريس هي جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال دور الذي

[٩٣] ميمونة أحمد محمد عواض،مرجع سابق، ص ٣٧

[٩٤] رشدي أحمد طعيمة المعلم، كفايته، إعداده، تدريبه، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٩٩م، ص. ٢٥

يمارسه أثناء تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي وهنالك عوامل رئيسية لكفاية المعلم هي:[٩٥]

١ - التمكن من المعلومات النظرية حول التعليم والسلوك الإنساني.

٢ - التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي يقوم به.

٣ - امتلاك الاتجاهات التي تسهم في سرعة التعليم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

٤ - التمكن من مهارات التدريس التي تسهم بشكل أساسي في تعليم الطلاب.

وقد اتفق علماء التربية على أن المعلم هو أساس العملية التعليمية ويوقف عليه الوصول بها إلى غاياتها وتحقيق أهدافها، ومن هنا كانت أهمية إعداد المعلم وتدريبه حتى يرتقي إلى مستوى الكفاية المهنية في التدريس. وإعداد المعلم في مفهومه العام، يعني تأهيلية أكاديميا وثقافيا ومهنيا واكساب المهارات اللازمة، وتزويده بالنظريات التربوية الحديثة التي تعيينه على أداء مهمته.

وتزويد المعلم بالكفايات الثلاث: اللغوية والمهنية والثقافية من الأهمية بمكان، لأن العملية التعليمية ونجاح المنهج وتحقيقه لأغراضه التي صمم من أجلها يتوقف على المعلم ذي الكفاءة، الملم بكفايات التعليم، فإذا كان تصميم المنهج يقوم على أسس خاصة ومبني بمقتضى اعتبارات معينة، فإن إعداد المعلم الذي يقوم بتنفيذ ذلك البرنامج لابد أن يكون إعداداً خاصاً بحيث يصبح قادراً على القيام بالمهمة الملقاة على عاتقه، ويكون نتاج العملية التعليمية مثمراً. لاسيما ونحن نتحدث عن تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.

ج- أساليب الارتقاء بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١- الإعداد النظري (الأكاديمي والوظيفي)

الإعداد النظري من العناصر الرئيسة التي يجب أن تقوم عليها عملية إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا الإعداد مهم للغاية إذ بدونه لا يستطيع المعلم القيام بإنجاز العمل المكلف به بالصورة الصحيحة والأسلوب السليم، لأنه يضم مواد تعليمية، ومواد تخصص ومواد اختيارية يتوجب على الطالب/المعلم أن يتعلمها جميعا

[٩٥] ميمونة أحمد محمد عواض، مرجع سابق، ص. ٣٨

ويكتسب المعرفة فيها حتى يستطيع التقدم في عمله والتعامل مع طلابه وتعليمهم وإيصال المادة والمعلومات التعليمية الأساسية إليهم. والإعداد الأكاديمي يلعب دورا كبيرا في التربية العملية، وكذلك الإعداد الوظيفي الذي يعتبر مكملا له لأنه يضم مواد تعليمية نظرية هامة جدا تعمل جميعها على بناء شخصية الطالب/ المعلم بصورة عامة، وبصورة خاصة تتعلق بعملية التدريس والوقوف أمام الطالب داخل عرفة الصف وخارجه، مثل: إنجاز المنهج الدراسي ومعرفة الأساليب الخاصة بالتدريس، والتغيير، والتحضير، والانضباط، والمقدرة على إدارة الصف....الخ.

ويشتمل الجانب النظري في إعداد معلم اللغة العربية لغير أهلها على جوانب إعداد أساسية تمكن معلم اللغة العربية من الكفاية المهنية، وهي:[٩٦]

١ - الجانب اللغوي.

٢ - الجانب الثقافي.

٣ - الجانب المهني.

أولاً: الجانب اللغوي

ويقصد به التخصص في اللغة العربية، وتشمل أمرين: المعلومات المتعلقة باللغة والتعمق في العربية أصواتا وصرفا ونحوا وبلاغة وأدبا وحضارة، ويشمل أيضا إتقان مهارات اللغة حديثا واستماعا وكتابة بمستوى من الجودة والإتقان، لأن تعليم اللغة العربية يعني فهم مهاراتها وتقديمها بطريقة نموذجية والمعلم الذي ليست لديه كفاءة لغوية ويعاني ضعفا في مهارات اللغة، لا يستطيع تقديم هذا النموذج من الأداء اللغوي لأن فاقد الشيء لا يعطيه. ومعلم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو بغيرها من اللغات الأخرى يجب أن يكون مؤهلا لغويا، بمعنى أن يكون متخصصا ومتعمقا في اللغة كلها، والكفاءة اللغوية تعني التمكن الفعلي للمعلم بحيث لا يخطئ ولا يلحن في القول أو الكتابة، يقول د. يوسف الخليفة: إن اللغة العربية تحتاج إلى معلم من طراز خاص ليس متقنا لمهاراتها وكلماتها فقط بل يكون موهوبا، ويحس بالأصداء الموسيقية في عبارتها وكلماتها، فيجب ألا يتخرج معلما للغة العربية بدرجة الماجستير، من يحسن قراءة سورة الفاتحة، ولا يعرف

[٩٦] المراجع السابق، ص. ٣٩

من خصائص اللغة إلا القليل وصورتها الكلية في ذهنه مشوهة وهو لا يحسن الحديث بها أو تتداخل معها العامية، أو تتداخل معها لغته الأولى وتغلب عليه.[٩٧]

فالإعداد اللغوي للمعلم يجب أن يبني على أساس من التحليل العملي الدقيق للغة وفهم أن اللغة نظام فهي متكامل لمجموعة من النظم تتدرج من نظام الأصوات إلى نظام المفردات ثم نظام البنيوي فالنظام الآلي.

وقد قام د. مدكور بحصر مكونات الإعداد اللغوي في الأتي:[٩٨]

أ- اللغة العربية

وتشمل الفنون والمهارات اللغوية الأربعة، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة مع الإلمام بالقواعد. ويجب أن يكون الطالب التحاقه ببرنامج الإعداد متمكنا من هذه الفنون بمستوى يكفل له عند تخرجه القدرة على تعليم اللغة العربية للناطقين لغيرها.

ب- الدراسة النظرية اللغوية العامة

ويأتي علم اللغة العام في مقدمة هذه الدراسات بالإضافة إلى علم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي.

ج- علم اللغة التطبيقي

ويعرف أحيانا بعلم اللغة التربوي وهو علم يشتمل على مجالات متعددة مثل التخطيط التربوي، إعداد المواد التعليمية على أساس علمي وتربوي، والترجمة والدراسات اللغوية المقارنة....إلخ. ويعني هذا العلم بما يستجد في ساحة تعليم اللغات الأجنبية بما في ذلك استعمال التقنية الحديثة في مجال التعليم.

وتقاس كفاءة معلم اللغة العربية اللغوية بما يلي:[٩٩]

١ - فهم الكلام العربي الفصيح من غير مشقة، والقدرة على الأداء اللغوي الجيد وممارسة مهارات اللغة بكفاءة.

---

[٩٧] يوسف الخليفة أبو بكر، الإعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، السودان، ٢٠٠٠م، ص. ٤

[٩٨] علي أحمد مدكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، ١٩٨٥م، ص ٣٠

[٩٩] المرجع السابق، ص ٣١

٢ - القدرة على نطق الأصوات العربية والمفردات والتراكيب نطقا سليما خاليا من الأخطاء.

٣ - معرفة نظم اللغة الصوتية والصرفية والدلالية.

٤ - القدرة على التعبير بطريقة منتظمة.

٥ - معرفة مهارات الفهم والتحصيل والتفسير والتقويم، والاستفادة من ذلك في المواقف التعليمية.

٦ - معرفة خصائص اللغة العربية والتطور التاريخي لها، وإدراك الفروق بينها وبين اللهجات المحلية.

٧ - تطبيق المعرفة بعلم اللغة الحديث وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانياً: الجانب الثقافي

تعد الثقافة العامة ركناً أساسياً في إعدادمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يحتاج المعلم إلى أساس عريض من المعرفة المتجددة باستمرار. خاصة ونحن في عصر الانفجار المعرفي وتراكم المعلومات، فيفترض أن يكون المعلم قادراً على استيعاب أكبر قدر من المعرفة في تخصصه لنقلها إلى الطلاب وبالتالي تزويدهم على تغيير سلوكهم بهذه المعرفة. فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، فلابد لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من التمكن الثقافي، بأن يكون عالماً بالأنماط والمفاهيم الثقافية المرتبطة بعملية تعليم اللغة العربية، فوظيفته ليست تعليمية فقط بل رسالة تربوية وثقافية.[١٠٠]

فالعربية وعاء ثقافة العرب وقيمهم واتجاهاتهم الفكرية، ومعلم اللغة العربية يجب أن يعرف طلابه بحضارة اللغة التي يدرسونها، فلا يمكن تعليم اللغة بمعزل عن الحضارة والثقافة التي أوجدتها. وثقافة اللغة العربية هي الثقافة الإسلامية، لذلك يجب أن يدرس الطالب مفردات ويمر بخبرات تعليمية تتصل بجواهر الثقافة الإسلامية ومكوناتها الأساسية ومصادرها: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وقضايا العقيدة والفقه، وسير الصحابة، والحضارة الإسلامية. وثقافة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن تبنى

---

[١٠٠] رشدي أحمد طعيمة، الثقافةالعربيةالإسلاميةبينالتأليفوالتدريس،دارالفكرالعربي،القاهرة١٩٨٠م.

على ما به يحقق تعميق المفهوم الديني لديهم على أساس سليم ويتم ذلك عن طريق الآتي:[١٠١]

١ - الإحاطة بكل مستويات اللغة العربية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

٢ - معرف أسس الفكر الإسلامي ومعرفة مصادرها القرآن والسنة حتى يتمكن من الاستشهاد بكفاءة يقتدي بها الدارسين.

٣ - الإلمام بالتاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، والمفردات التي تسهم في تكوين صورة متكاملة عن الثقافة والحضارة الإسلامية، وأيضا معرفة الأعلام البارزين الذين أسهموا في بناء تلك الحضارة عن مر العصور.

٤ - معرفة الحركة الجغرافية للتاريخ الإسلامي، والرقعة الجغرافية التي يمتد عليها العالم الإسلامي المعاصر.

٥ - معرفة التقاليد الإسلامية في المناسبات الدينية والاجتماعية.

٦ - الإلمام بأهم مراجع اللغة العربية وكيفية استخدام مكتبتها.

٧ - الإطلاع على أهم معطيات العلوم المساندة مثل: علم النفس، وعلم اللغة التطبيقي. ومناهج التدريس وأساليبه، وكيفية إعداد الاستبانات ووضع الاختيارات، وتقويم الطلاب والمناهج، ومهارات إجراء البحوث العلمية.

والإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يراعي فيه التركيز على عموميات الثقافة تليها الخصوصيات، ثم المتغيرات كما يجب أن يراعي فيه دوافع المتعلمين وحاجاتهم وهذا يتطلب تعدد أوجه الثقافة حتى تقابل هذه الدوافع والحاجات.

ويمكن تلخيص المعايير التي يتم من خلالها الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية فهي الآتي:[١٠٢]

أولاً: إدراك أن اللغة عنصر أساسي في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة التي تجمع لتكون حضارة معينة.

ثانياً: فهم الثقافة العربية الإسلامية فلا يمكن تعليم اللغة بعيداً عن ثقافتها وحضارتها.

ثالثاً: اكساب الطلاب قيم وأنماط وسلوك الثقافة العربية الإسلامية، وخلق الأنشطة التي تدفع الطلاب إلى تعليم اللغة والثقافة.

---

[١٠١] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[١٠٢] ميمونة أحمد محمد عواض، مرجع سابق، ص. ٤٣

رابعاً: فهم النواحي الثقافية لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية، وإدراك القيم والمفاهيم وأنماط السلوك التي تتفق فيها مع الثقافة العربية الإسلامية أو تختلف عنها، وتوظيف تلك المعرفة في المواقف التعليمية المختلفة.

خامساً: الإلمام بلغة أجنبية واحدة على الأقل، حتى يستعملها عند الحاجة الملحة كلغة وسيطة، وكذلك الإلمام ما أمكن بلغة الطلاب حتى يستطيع المقارنة بين تراكيب اللغة العربية بينها وبالتالي معرفة الصعوبات التي يواجهونها والعمل على تذليلها.

سادساً: معرفة الثقافة العالمية حتى يكون على اتصال بثقافة العالم المعاصر، خاصة وأننا نعيش في عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة.

ثالثاً: الجانب المهني.

الإعداد المهني (التربوي) من الجوانب الأساسية في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فالحاجة إلى المعلم المهني المعد أكاديميا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر لا جدل فيه. ويقصد بالإعداد المهني هو تزويد المعلم بمجموعة من الأفكار والمعارف التربوية، والنفسية، والمهارات المهنية اللازمة لمهنة التعليم. وهذا الإعداد ضروري للمعلم، إذ بدونه لا يستطيع القيام بوظيفة وأدائها أداء سليما، واعتباره عضوا في مهنة التعليم تتوافر لديه كل مقومات المهنة.

ويهدف الإعداد المهني إلى الآتي:[١٠٣]

١ - تمكين المعلم من فهم العملية التعليمية وأهدافها.

٢ - يستطيع المعلم من خلاله فهم التلاميذ.

٣ - يستطيع المعلم من خلاله فهم المجتمع.

٤ - يساعد المعلم على تنمية قدراته ويمده بالأساليب اللازمة للتعليم المنهج، وعن طريق الإعداد المهني يتعرف المعلم على طبيعة المهنة التي ينتمي إليها وطبيعة العلاقات بين العاملين فيها: مدرسين، وإداريين، ومشرفين، والقواعد التي تحكم هذه العلاقات. لذلك ينبغي أن يزود بالمواد التي تعينه على فهم عملية التعليم والتعلم مثل:

١ - فلسفة التربية، وخاصة التربية الإسلامية.

[١٠٣] المرجع السابق، ص. ٤٤

٢ - علم النفس التعليمي.

٣ - علم نفس النمو.

٤ - المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة وأساليب التقويم التربوي.

وكفاءة معلم اللغة العربية المهنية، تتطلب أيضا: إتقانه لاستخدام الوسائل التعليمية المختلفة التي تثير استجابة الطلاب وتفاعلهم وتحد من استعمال الترجمة والتمكين المهني للمعلم يتطلب معرفته وقدرته على استخدام التقنيات الحديثة، فلم يعد تعليم اللغات الآن قائما على الأساليب والوسائل التعليمية التقليدية. ومعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يزود بالقدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة.

ويمكن حصر إعداد المعلم المهني في النقاط التالية:[١٠٤]

١ - معرفة الدوافع المختلفة للمتعلمين وتوظيفها في تخطيط البرنامج، وفي المواقف التعليمية المختلفة.

٢ - إقدار المعلم على تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمشاركة في تقويم وتطوير تلك البرامج.

٣ - الإلمام بطرق وأساليب التدريس الفعالة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤ - ربط تعليم المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية الإسلامية وابتكار الأنشط التي تدفع الطلاب نحو التعليم.

٥ - مواكبة الجديد في مجال تقنيات التعليم والمعينات التعليمية وكيفية استخدامها وصيانتها والقدرة على إنتاج موادها.

٦ - القدرة على تصميم الاختبارات وتنفيذها.

٧ - القدرة على النقد الذاتي ومعرفة أساليبه حتى يتمكن من تحسين وتطوير مهارته التدريبية.

٨ - القدرة على تقويم طرق وأساليب التدريس والمساهمة في تطويرها.

٩ - القدرة على إعداد المواد التعليمية مثل تأليف الدروس والتدريبات المختلفة.

١٠–القدرة على تقويم أداء الدارسين وتحليل أخطائهم وتصوبها

---

[١٠٤] المرجع السابق، ص. ٤٥

١١-معرفة أصول التربية وأساليب إدارة الصف.

٢- الإعداد العملي (التربية العملية).

ويجب أن يكون الإعداد في هذه المجالات بطريقة تخدم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة مباشرة، فلا تكون مجرد مواد عامة يتلقاها المتدرب بشكل نظري فقط. بل يكون هنالك ارتباط وثيق وصلة تكاملية بينها وبين تعليم اللغة وتدريسها أثناء ممارسته الفعلية للتدريس. الطالب المعلم على اكتساب الأساليب التعليمية والكفاءات المهنية والسلوكية التي يحتاجها أثناء أداءه للمهام والفعاليات التعليمية داخل الصف وخارجه.[١٠٥]

ونظر الأهمية هذه الجانب فقد أصبح جانب مكملا لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأهيله لمهنته، فالمعلم هو الأداة الفعلية والمنفذ الإجرائي لعملية التدريس وتأهيله لهذه المهنة يعد ضمانا لنجاح العملية التعليمية والسير بها قدما نحو تحقيق أهدافها وغاياتها.

وتهدف التربية العملية إلى الآتي:[١٠٦]

١ - وصل الإعداد النظري بالتطبيق العملي للخبرات التي تلقاها المتدربون أثناء الإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين، وهي بذلك تعد جسراً تربوياً يؤهلهم للتكيف مع مهنة التدريس وأدائها بثقة تامة.

٢ - يكتسب الطالب المعلم عن طريق التدريب العملي مهارة وخبرة عملية في التدريس، وبالتالي تنمية قدراته على تطبيق ما اكتسبه من معلومات ومهارات في الميدان الفعلي للتدريس ليستفيد من هذه الخبرات والمهارات مستقبلا في حل ما يمكن أن يواجهه من صعوبات أو مشكلات في مواقف التعليم المختلفة.

٣ - تهيئ التربية العملية فرصاً عملية للمتدربين لتطبيق المبادئ والمفاهيم والطرق التربوية والنفسية التي تعلموها أثناء الإعداد ومن ثم اختيار مدي صلاحيتها وموافقتها لمتطلبات الواقع.

---

[١٠٥] عمر عبد الرحيم نصر الله، أساليب التربية العملية، عمان، دار وائل للنشر، ٢٠٠٠م، ص. ٢٣

[١٠٦] المرجع السابق، نفس الصفحة.

٤ - تهيئ الفرصة للمتدربين للقيام بتطوير أساليبهم التعليمية الشخصية بصورة تتفق مع قدراتهم وميولهم الفردية مع التجاوب في نفس الوقت مع متطلبات بيئاتهم المدرسية المحلية.

٥ - يتعلم الطالب المعلم من خلالها أموراً جديدة عن فن التدريس وما يقتضيه هذا الفن من قدرات ومهارات.

٦ - تعمل على تهيئة فرص واقعية ومباشرة للتدريس لملاحظة التلاميذ والتعرف على حقيقتهم نفسيا وسلوكيا وتربويا مما يساهم في تطوير أساليب سلوكية ملائمة للتفاعل مع التلاميذ ومعالجة حاجاتهم فيما بعد.

د- نماذج لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعض معاهد الإعداد.

يظل هم نشر اللغة العربية يشغل بال التربويين في جميع أنحاء العالم العربي والإسلامي، من أجل نشر ثقافتها وحضارتها فهي لغة عقيدة، ولغة حضارة ولغة رسالة حية، وخالدة في القرآن الكريم المتعبد بكلماته وهي وعاء العقيدة الإسلامية مدي الدهر. وهي كما يقول د. محي الدين صابر "أداة الفكر العلمي في أزهى عصور النهضة البشرية، وكانت لغة العلماء في العالم المتحضر كله على مدي قرون، ولغة الثقافة الخصبة المتنوعة، والفن الإنساني المبدع، ذلك الذي يتمثل في هذا التراث الضخم من الإنتاج الأدبي الذي لم يكد ينشر لأمه من الأمم مثله في تراثها لا كما ولا نوعا ولا تنوعا".[١٠٧]

وتعليم اللغة العربية و نشر ثقافتهاللناطقين، يعتمد بالضرورة على المؤسسات التربوية والثقافة التي تهدف إلى إعداد معلمين متخصصين في هذا المجال. وقد أنشئت العديد من المعاهد والمراكز في العالم العربي والإسلامي لتحقيق هذا الهدف لما له من قدرة على مضاعفة الناتج التعليمي واستمراريته. وتمثل برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الآلية المهمة لنشر اللغة العربية، ومن ثم تأتي أهمية الإعداد والتأهيل المتخصص الذي لاقي نصيبا وافرا في هذا المعاهد والمراكز.

[١٠٧] محي الدين صابر، قضايا نشر اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية في الخارج، المجلة العربية للدراسات اللغوية، ع١، ١٩٨٢م

وبعد أن قام الباحث بتناول برامج الإعداد النظري والعملي لمعاهد إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. سيقوم في هذا المبحث باستعراض لبعض البرامج في معاهد اللغة العربية المختلفة على النحو التالي:[١٠٨]

١ - معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

في الإطار الاتفاق المبرم بين جمهورية السودان والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أسس معهد الخرطوم الدولي للغة العربية عام ١٩٧٤م، وكان يعرف آنذاك بمركز الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بوصفها تجربة رائدة في هذا المجال. وقد عدلت هذه التسمية إلى الاسم الحالي تناسبا مع رسالته العلمية في نشر اللغة العربية. وكان الهدف من إنشاء هذا المعهد ما يلي:

١ - إعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من للغات الأخرى.

٢ - إعداد البحوث والدراسات التي تثري المنهج اللغوي وتيسر مهمة تعلم العربية لغير أهلها.

٣ - تدريب الدارسين على الاستفادة من المختبرات اللغوية والوسائل السمعية والبصرية.

٤ - التدريب على البحوث الخاصة بوضع وتطوير مناهج وكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٥ - تدريب الدارسين على إعداد وتجريب نماذج من المناهج والكتب والوسائل المعنية على تعليم اللغة العربية.

كل هذه الأهداف تتمركز حول هدف محوري عام هو إعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حتى يكون المعلم المتخرج من أهل الكفاية في هذا المجال.

أ - تقوم على برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ب– برنامج الدبلوم الوسيط – والبكالوريوس.

ينقسم برنامج الماجستير إلى مرحلتين: مرحلة دبلوم التخصص العالي، على مدي فصلين دراسيين في السنة الأولي، ويحتم على الطالب إحرازه درجة " جيد ".

[١٠٨] ميمونة، مرجع سابق، ص. ٦٠

أما البرنامج الثاني فيشمل على الدبلوم الوسيط ومدته سنتان إضافة إلى برنامج البكالوريوس ومدته أربع سنوات يبدأ من السنة الأولى. كما أنه يستوعب طلاب الدبلوم الوسيط الذي يكمل عامين دراسيين ينالون بعدها البكلاريوس. وقد قررت وزارة التربية والتعليم تأهيل كل حملة الدبلوم الوسيط وحملة الشهادة السودانية الثانوية لينالوا البكالوريوس.

وجدير بالذكر أن قسم الدبلوم العالي يقوم بتأهيل المعلمين السودانيين العاملين بمرحلة الأساس في مدارس مناطق التداخل اللغوي المختلفة في السودان.

(٢) معهد اللغة العربية بجامعة الملك السعود (الرياض)

ويهدف البرنامج في هذا المعهد إلى تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطوير خبراتهم النظرية والعملية من خلال الآتي:[١٠٩]

١ - تعريفهم بالنظريات والأساليب والوسائل الحديثة في مجال تعليم اللغة الثانية.

٢ - تنمية قدراتهم وتدريبهم على تصميم خطط ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣ - تزويدهم بالأسس النظرية والمهارات اللازمة لإعداد مواد ومقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤ - تنمية خبراتهم وتدريبهم على تصميم اختبارات اللغة.

٥ - تطوير معارفهم اللغوية والثقافية والمهنية وتحديثها.

ويشترط للالتحاق في هذا البرنامج كما هو الحال في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، كما لي:[١١٠]

١ - أن يكون المتقدم حاصلا على البكلاريوس أو الليسانس في اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية.

٢ - أن يكون من معلمي اللغة العربية أثناء تقديم الطلب ويرفق ما يثبت ذلك.

٣ - أن يجتاز اختبار مقنن يغطي التراكيب والمفردات والقراءة بالإضافة إلى اختبار كتابي منفرد لقياس مستوى المتقدم في هذه الناحية.

---

[١٠٩] المرجع السابق، ص. ٦٣

[١١٠] المرجع السابق، ص. ٦٥

٤ - المقابلة لشخصية التي تكشف الاستعداد الشخصي للمتقدم والمستوى الثقافي والفكري وقدرته على الاستخدام الشفوي للغة.

٥ - أن لا يتجاوز عمره ٤٥ سنة.

ويعد معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود برنامجين لتدريب معلمي اللغة العربية كلغة ثانية:[١١١]

أولاً: برنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء الخدمة. يستمل هذا البرنامج على مستويين دارسيين، مدة كل منهما فصل دراسي واحد، يدرس الطالب خلاله ٢٠ ساعة أسبوعيا. ويمنح من أكمل هذا البرنامج بنجاح شهادة الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بعيرها.

(٣) معهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تنطلق أهداف هذا البرنامج من الاهتمام بنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وتعليم العلوم الشرعية، عن طريق إعداد معلمين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أساس أكاديمية ومهنية سليمة.

ولهذا المعهد برنامجان:

١ - برنامج الدبلوم العالي

٢ - برنامج الماجستير

ويشترط في التقدم لبرنامج الدبلوم العالي : شهادة البكلاريوس بتقدير لا يقل عن " جيد جداً ". أما بنسبة للماجستير فيشترط أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة البكالوريوس (البكلاريوس) بدرجة " جيد جداً "، كما ويشترط في المتقدم لأي من أحد البرنامج اجتياز المقابلة الشخصية.

يمنح المتخرج من الدبلوم العالي شهادة " الدبلوم العالي " في علم اللغة التطبيقي، ويمنح المتخرج من الماجستير شهادة " الماجستير " في علم اللغة التطبيقي.

إعداد معلم اللغة العربية كنظام كلي متكامل.

[١١١] المرجع السابق، نفس الصفحة

يجب أن ننظر إلى عملية إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أنها نظام كلي يتكون من مجموعة من العناصر التي توجد بينها علاقات تبادلية تكاملية. وكلمة النظام تعني الكل المركب من مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض في علاقات مترابطة وفق نظام وقوانين معنية، ولا تدرس هذه العناصر في النظام إلا في الإطار الكلي المركب الذي تنتمي إليه. هذا النظام له مدخلات ومخرجات، وله سمات تميزه عن بقية النظام، وله حدود تحدث فيها العمليات والتغيرات، وتتحول فيها المدخلات إلى مخرجات. ويتصف هذا النظام بالمرونة: Flexibilityوالقابلية للمراجعة والتعديل وتذليل المعوقات التي تقف في وجه تحقيق أهدافه.

ومفهوم النظامThe Concept Of System يرجع أساسا إلى فكرة الجشتالت التي تقول : "إن الكل هو أكثر من مجرد حصيلة مكوناته وهو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدي إسهام كل منها في تكوين هذا الكلي وتحقيق أهدافه".[١١٢]

هذا المفهوم كما يقول د. مدكور قد ترك بصماته الواضحة على عملية التربية، لأن النظام يحتوي على إجزاء تتكامل وتتفاعل من أجل تحقيق أهداف محددة، وبهذا المفهوم يجب أن تتفاعل كل أجزاء البرنامج التربوي وتتكامل في كل موحد بدور حول أهداف النظام التربوي. ولذلك يجب أن تصمم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بطريقة متكاملة على أنها نظام، لأن طريقة النظام هذه، هي التي تمكن التربويين من إعداد معلمين مدربين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا البرنامج ينبغي أنيبدأ بتحليل وصفي مفصل للسلوك المعرفي والقيمي والمهاري المنشود لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل حجرة الدراسية. ويرى د. مدكور أن هذا الوصف ما هو إلا نقطة انطلاق في بناء البرنامج أو النظام، كما أنه الأساس في تحديد الأهداف التي ترمي إلى وصف السلوك المرغوب والمتوقع حدوثه من المعلم. هذه الأهداف نوعان: عامة وهي المواصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم لغويا ومهنيا وثقافيا، وخاصة وهي وسف سلوك المعلم في تعامله مع الطلاب والمواد التعليمية بما تشمله من معارف، ومهارات، ومفاهيم وقيم تتصل باللغة وثقافتها. والموقف التعليمي هو النظام الذي يترجم فيه المعلم هذا السلوك عمليا.

---

[١١٢] كمال زيتون، التدريس نموذجه ومهارته، دار الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م ص.٤٠

نظام الموقف التعليمي.

نظام الموقف التعليمي نظام يستند على مبادئ تربوية ونفسية وتنظيمية تشمل الإطار المرجعي لهذا النظام. إنه نظام مصنوع يتكون من مجموعة من الأنشطة الإنسانية المستمرة والمتنوعة والمتناسقة التي تهدف إلى استخدام المواد البشرية والمادية والفكرية مما يؤدي إلى اكتساب مرغوب فيه، أوتعديل سلوك لدي المتعلمين.[١١٣] وهو مرتبط بالتربية الموجهة نحو الأهداف.

وكفاية المعلم المهنية تعني مدي قدرة المعلم على تحقيق تلك الأهداف المنشودة من هذا النظام عن طريق المهارات وأشكال الأداء التي يقوم بها أثناء أدائه لعملية التدريس. لذالك فالتحقيق الدقيق للمهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية أمر ضروري في بناء مناهج معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي ذالك يقول د. طعيمة : ولعل أكثر مظهر من مظاهر ضعف برامج إعداد المعلم، التباعد بين ما يدرسه الطالب في مدرجات الجامعة وما يمارسه بالفعل بين الجدرالفصول، ويستلزم إيجاد هذه العلاقة أن نحدد على وجه الدقة ما ينبغي أن يكتسبه المعلم من كفايات في ضوء ما يمارسه بالفعل من مهارات.[١١٤]

والتدريس نظام مهني متخصص، وهو عمل يقوم به المعلمون بقصد تحقيق أهداف تدريسية معينة، هذا النشاط المهني يتطلب الآتي:

١- أن يكون لدي المعلمين الكفايات التدريسيةTeaching Competencies. وهي كما عرفها التربويون أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لنجاح المعلمين في مهنة التدريس، ومن أهم هذه الكفايات ما يلي:

أ. إتقان مادة التخصص التي سيقوم بتدريسها.

ب. المعرفة بالخصائص النفسية للطلاب.

ج. إتقان مهارات التدريس.

---

[١١٣]توفيق مرعي، الكفاية التعليمية في ضوء النظم، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٣م، ص. ٩٨

[١١٤]رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص. ٢١

د. توافر اتجاهات تخص المهنة مثل الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التدريس وإقامة علاقات إنسانية مع الطلاب.

٢- أن يعد هؤلاء المعلمون إعداداً سليماً، مهنياً وتربوياً، لأن المعلم هو المنظم والمسير لعملية التعليم. وإعداد المعلمين وتربيتهم على مبدأ الكفاية من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية. فالمعلم بصفة عامة ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة يجب أن يتم تدريبية على أساس الكفاية المهنية التي تؤدي إلى القدرة على الأداء بفاعلية، لا أساس المعرفة النظرية فحسب. وإذا نظرنا إلى التدريس كنظام يتضمن مكونات في كل واحد هو العملية التعليمية، نجده يتكون من العناصر التالية:

أولاً: المدخلاتInput

وهي مصادر تمد النظام بالمواد والمعلومات اللازمة، هي مصادر النظام التي تساعد على استمرار التفاعلات فيه، وتحديد الأهداف والخبرات والمهارات المتصلة بالدرس. وخصائص المتعلمين أيضا من مدخلات النظام ومدخلات التدريس هي مجمل متغيرات والمؤثرات التي تكون مع التدريس بكل ما يتصف به من عمليات ومخرجات، وتبدو على النحو التالي:[١١٥]

١/ المعلم وما يتصف به من خصائص نفسية وشخصية وجسمية ووظيفية وميول نحو التربية والتعليم والمتعلمين.

٢/ الطالب وما يتصف به من خصائص نفسية وشخصية وجسمية وعقلية.

٣/ المنهج وما يتصف به من مكونات ومدى تمثيل هذه المكونات لحاجات ورغبات المتعلمين الذاتية والنفسية والتربوية.

٤/ البيئة الصفية والبيئة الاجتماعية العامة، والوسائل المساعدة للتدريس.

ويعد المعلم أهم مدخلات نظام الموقف التعليمي للأسباب التالية:

أ- هو المنظم لتعليم الطلاب، والمحدد للأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعليمية منتظرة.

ب- هو المحدد للتعليم القبلي والمخطط للخبرات والأنشطة التعليمية المرتبطة بالأهداف، المخطط لها بطريقة تناسب مستوى التلاميذ مما يساعد في بلوغ تلك الأهداف.

[١١٥] ميمونة أحمد محمد عواض، مرجع سابق، ص. ٨١

ج- الموفر الدافعية للتعليم، والمقوم لتعليم الطلاب والمستخدم لنظام الثواب والعقاب (التعزيز) بفاعلية.

د- هو الساعي دوما إلى النمو المهني.

ثانياً: العمليات Process

وهي الطرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة، حيث تأتي بالنتائج المراد تحقيقها.

ثالثاً: المخرجات Output

وتتمثل في نواتج عملية التعليم بمختلف أشكاله (معرفية، وجدانية، حركية، اجتماعية) التي يحققها النظام.

رابعاً: التغذية الراجعة Feed Back

وهي العملية التي يتعرف من خلالها على مدى فاعلية النظام والشكل أدناه رسم توضيحي لنظام التدريس.[١١٦]

الخاتمة

يعرض الباحث في هذا الفصل أهم النتائج التي توصل لها بعد هذا البحث.

١ - برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تحتاج لإعادة نظر في مكوناتها لتخدم الأهداف المراد تحقيقها.

٢ - ثقافة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن تبنى على ما يتحقق به تعميق المفهوم اللغوي وتنمية المهارات اللغوية من خلال الثقافة العربية الإسلامية، وأن الثقافة العربية الإسلامية محور لإعداد مناهجها، لأن اللغة هي وعاء الفكر والثقافة.

٣ - وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك يعود لعدم كفاءة من يقومون بتدريب المعلمين، وعدم توافر المعينات التربوية الحديثة، وعدم وجود الكتاب سواء للطالب أو المعلم.

٤ - ضرورة التحديد الدقيق لمهارات الأداء التي يجب أن يتدرب عليها الطالب المعلم. فإعداده على أساس من الكفايات والتمكن من الأداء يجعل معلم اللغة

[١١٦] كمال زيتون، مرجع سابق، ص. ١٢٠

العربية للناطقين بغيرها قادرا على أداء دوره وما تتطلبه مهنته على درجة من الجودة والإتقان والكفاءة.

٥ - عدم قدرةالمعاهد على الارتقاء بأداء المعلم والمواكبة والتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، لنقصالبرامج التعليمية التطبيقية، وعدم اهتمام الخبراء والتربويين بعملية التدريس، وضعف الإمكانية المادية.

٦ - عدم استثمار نتائج البحوث العلمية من مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطويرا وتدريبا وإعدادا، وذلك لعدم إحساس المسئولين بأهمية هذا الأمر.

٧ - ضرورة إعداد مقرر خاص سيكولوجيا بالدعوة الإسلامية يساعد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في نشر الثقافة الإسلامية والدفاع عنها.

٨ - الإعداد المهني لمعلم اللغة العربية لاكتساب الكفايات اللازمة يتطلب في:

المراجع

١. إبراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي، **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، دار الكتاب الجامعي، ط١، ٢٠٠٥م.

٢. أحمد الحسن سمساعة, **البرامج التعليمية للغةالعربية, أساليبها وطرق تدريسها (تدريب المعلمين)**, الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا, كولا لمبور, ٢٠٠٢م.

٣. أحمدالمهديعبدالحليم،**البحثالتربويفيتعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبها":وقائعندواتتعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبها**"، مكتبةالتربيةالعربيلدولالخليج،الرياض,١٩٨٥م.

٤. إسحق الأمين، **منهج الاسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين**، الرباط، دون مكان نشر، ١٤١٨هـ ١٩٨٣م.

٥. إسماعيل إبراهيم محمد بدر, " **سلوك المعلم وتأثيره على الطلاب**", **الموجه**, معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا, العدد الخامس, جاكرتا, ١٤١٧هـ. ١٩٩٦م.

٦. توفيق مرعي، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م .

٧. حسن حسين زيتون، **مهارات التدريس**، القاهرة، عالم الكتب للنشر، ٢٠٠١م.

٨. رشدي أحمد طعيمة، **المعلم وكفايته إعداده وتدريسه**، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م.
٩. ـــ، **تعليم العربية لغير الناطقين بها مفاهيمه وأساليبه**، دون مكان النشر، الرباط، ١٤١٠هـ ١٩٨٩م.
١٠. ـــ، **المرجعفيتعليماللغةالعربيةللناطقينبلغاتأخرى**،جامعةأمالقرى، مكة المكرمة,١٩٨٦م.
١١. سامح رافع محمد, **تدريس المواد النفسية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه**, دار المعارف بمصر, القاهرة, ١٩٧٦م.
١٢. عبد الرحمن موسى أبكر، **واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية**، عبد الفتاح البجه، **أصول تدريس العربية**، عمان دار الفكر للطباعية والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
١٣. عبد الله حجر الغامدي وآخرون، **الكفايات البشرية في نظام التعليم قبل الجامعي**، تونس، دون مكان نشر، ١٩٨٢م.
١٤. على إبراهيم، **المقولات التربوية في التراث العربي وتوظيفها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، سودان، مطبعة التمدن المحدود، ١٩٨٣م.
١٥. علي أحمد مدكور، **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، ١٤٠٥هـ ١٩٨٥م.
١٦. علي فكري، تربية البنين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م.
١٧. على محمد القاسمي, **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى**, عمادة شؤون الكتاب جامعة الرياض, القاهرة, ١٩٧٩م.
١٨. عمر الصديق عبد الله، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق – الأساليب – الوسائل**، الدار العالمية، ٢٠٠٨م.
١٩. عمر عبد الرحيم نصر الله، **أساسيات في الترجمة العملية**، ط، غمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
٢٠. كمال زيتون، **التدريس نماذجه ومهارته**، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ١٤١٢هـ ١٩٩٤م.

٢١.محمود إسماعيل صالح، **الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري**، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم، ٢٠٠٠م

٢٢.محمد زياد حمدان، **تصميم وتوجيه التدريس**، دمشق، دار التربية الحديثة للنشر، ١٤٢٠هـ ٢٠٠٠م.

٢٣.محمد عبد القادر، **فلسفة إعداد معلم اللغة العربية**، القاهرة، مكتب النهضة المصرية، ١٩٩٩م – ٢٠٠٠م.

٢٤.محمد محمود الحيلة، تصميم التدريسي (نظرية وممارسة)، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٩٨م.

الضمائر في اللغة الألمانية والعربية
((دراسة وصفية تقابلية))

إعداد: د/ أحمد فوزي

مقدمة:

إن مسيرة تعليم اللغة الألمانية وتعلمها في برنامج التدريب قبل الخدمة لمعلم جامعة الرانيري الإسلامية ببندا آتشيه, التي يقوم بها مركز تطوير اللغات الأجنبية وهيئة التدريس تشير إلى التطور حسب تطور أهداف الجامعة في اللغة نفسها في السنوات الأخيرة قد أصبحت متنوعة: منها لأجل الاضطلاع على المؤلفات العلمية الألمانية, والدراسة. وبالنسبة لهدف الدراسة, فخاص لمن يريد الذهاب إلى الولايات الألمانية المتحدة للتبحر في العلوم التربوية, والفلسفة, والقانون الدولي, والدراسات الإسلامية, والإعلامية, واللغات.

ورغم ذلك, فإن تعليم اللغة الألمانية في مركز تطوير اللغات الأجنبية وهيئة التدريس التابع لجامعة الرانيري الإسلامية ببندا آتشيه إندونيسيا يسير سيرا ضعيفا; لأنه مازال يواجه أنواع من المشكلات, منها مشكلات لغوية. وذلك لأن بعض المعلمين ذوي الكفاءة في اللغة العربية الدارسين للغة العربية يجدون أوجه اختلاف أنظمة الأنماط اللغوية في اللغتين الألمانية والعربية. ومن أهم هذه الأوجه صيغة الضمائر.

في ضوء ما سبق ذكره تتحدد مسألة البحث فيما يلي: "ما أوجه الاختلاف لأنظمة صيغ الضمائر في اللغتين الألمانية والعربية؟"

وتأسيسا على ما سبق, فيحتاج الباحث إلى تشخيص الحلول التي تفكه عن طريق إتباع الطريقة الوصفية في علم اللغة التقابلي حيث وصفت الظواهر

المبحوثة. أما الطريقة التقابلية فهي طريقة تحليلية في اللغة لإظهار اختلاف واتفاق بين اللغات أو اللهجات لبحث مبادئ يمكن تطبيقها على تعليم اللغة والترجمة.[١١٧]

الضمائر في اللغة الألمانية:

إن اللغة الألمانية لغة مجموعة الهند أوروبية أو آرية,[١١٨] تحل الضمائر (Die Pronomen) فيها محل الأسماء وتوجد سبعة أنواع من الضمائر, وهي الضمائر الشخصية, والضمائر الملكية, وضمائر الإشارة, وظرف الإشارة, وضمائر الاستفهام, وضمائر الوصل , وضمائر ناكرة[١١٩].

نظرا إلى أن للغة العربية ضمائر شخصية وضمائرملكية, فالكاتب يقارنها بالضمائر الشخصية وضمائر ملكية في اللغة الألمانية فقط: Die Persoalpronomen

يتكون هذه الضمائر من محال الفاعل, إما مفرد أو جمع " ich, wir " , والمخاطب, إما مفرد أو جمع"du, ihr " , و الغائب مفرد "er, sie, es " , والغائب جمع " sie "[١٢٠].

أما تصريف الضمائر الشخصية في جميع الحالات كما يلي:

الغائب جمع	المخاطب جمع	المتحدث جمع	الغائب مفرد			المخاطب مفرد	المتحدث مفرد	التعريف
			مؤنث	محايد	مذكر			
sie	Ihr	wir	sie	es	er	du	ich	فاعل
ihr	Euer	unser	ihr	sin	Sei	dein	mein	مضا

[١١٧] Kridalaksana Harimurti, *Kamus Linguistik*, Jakarta: Gramedia, ١٩٩٣, h. ١٣

[١١٨] خار مسلم, *المدخل إلى علم اللة*, بندا آتشيه: قسم اللغة العربية بكلية التربية التابعة لدامعة الرانيري, ٢٠٠٦, ص ٢٨٠

[١١٩] طاهر مزروع, *قواعد اللغة الألمانية مشروحة باللغة العربية*, عين شمس للطباعة, عدم شنة, ص ٢٠

[١٢٠] H. Hoeta Soehoet, *Kursus Lengkap Bahasa Djerman*, Medan: Fa. Madj, ١٩٦١, h. ٦٥

ف إليه			n					
قابل	du	dir	ihm	ihm	ihr	uns	euch	ihnen
مفعول به	Mich	Dich	ihn	es	sie	uns	Euch	sie

[١٢١]

Beispiele :

Ich spreche.

Wir sprechen

Do horst

ihr arbaeitet

Er (**sie**, **es**) schlaft

sie studieren[١٢٢]

يشير الضمير المنعكس Reflexiv إلى فاعل, أو المفعول, ويصرف في حالتي الفاعل Dativ, والمفعول به Akusativ

Beispiele:

Ich freue mich

Wir freuen uns.

Du freust dich

Ihr freut euch

[١٢١] نيازي جلول, *أكتب وتكلم الألمانية بسهولة*, طرابلس لبنان, دار الشمال, ٢٠٠٢, ص ٢١

[١٢٢] Sukamto, *Gramatika Bahasa Jerman*, Jakarta: Ghalia Indonesia, ١٩٨١, h ٣٣

Er freut sich

Sie freuen sich

يخاطب المرء الأشخاص الذين لا يعرفهم أو يعرفهم معرفة سطحية أو معرفة عمل بالصغير Sie وذلك في حالتي المفرد والجمع.

أما الأصدقاء والأقرباء والأطفال فيخاطبهم المرء بالضمير du في المفرد والضمير ihr في الجمع[١٢٣]

Sie sind mein Lehrer

Sie lieben einander

Du bist mein Brudaer

Ihr seid geswister[١٢٤]

٢. ضمائر الملكية Die ossesivpronommen

لضمائر الملكية أربعة خصائص, ففي الأول تحدد ضمائر الملكية المالك لشيء معين , نحو :

Hier ist das Haus **meines** Bruders

Ich habe **meinen** Schirm wiedergefunden

قد تستعمل ضمائر الملكية في الثاني كصفة كما تحل مكان اسم في حالين: ففي الحال الأول, لو استعملت كصفة فإنها تكون قبل الاسم, ليأخذ الاسم معها أداة تعريف وبناء عليه يكون تصريف ضمائر الملكية قويا, مثال:

Dort liegt mein Buch, meine Mütze

[١٢٣] W.B. Lockwood, German *Today The Advanced Learner's Guide*, Newyork: Oxford Clarendon Press,١٩٨٧, p.٧١

[١٢٤] طاهر مزروع, *قواعد اللغة الألمانية مشروحة باللغة العربية*, طنطا: جامعة طنطا, عدم سنة, ص ٢٢

Wir arbaeiten in unsern Gărten

و في الحال الثاني, لو حلت مكان اسم فإنها تكون مرتبطة بأداة تعريف وبناء عليه تصرف كالصفات ضعيفة., مثال :

Der, die, das	meinige
	mene
	deinige
	deine
	seinige
	seine
	unsrige
	unsre
	eurige
	eure
	ihrige
	ihre

der meinige, des meinigen, dem meinigen, den meinigen

die meinigen, der meinigen, den meinigen, die meinigen

Seinne Aussagen sind zutreffender ls die Ihre.

Sein Bild ist schőner als die Ihre (Ihrige).

وفي الحال الثالث, قد تحل ضمائر الملكية مكان دون أداة تعريف وفي تلك الحالة يصرف ضمير تصريفا قويا.

مثال:

Wir Arbeiten in unsern Garten نشتغل في بستاننا)(

وفي الحال الرابع, يحسن استعمال deren– dessen في حالة المضاف إليه لضمير الغائب لتجنب سوء الفهم أو الخلط بين الأفراد أو الأشياء. مثال:

Er traft seinen Bruder und Seinen Freund

غير واضح من الجملة ((صديق من؟)) يستحسن القول:

Er traft seinen Bruder und dessen Freund

تصريف ضمير الملكية عندما يكون المالك والمملوك مفردا:

ضمير الملكية مؤنث	الاسم مؤنث	ضمير الملكية الغائب المذكر والمحايد	الاسم محايد	الاسم مذكر	التصريف
ihr	Tochter	Seine	dein Kind	Mein Bruder	فاعل
Ihres	Tochter	Seiner	deines Kindes	meines Bruder	مضاف إليه
ihrem	Tochter	Seiner	deinem Kind	meinem Bruder	قابل
ihr	Tochter	Seine	dein Kind	meinen Bruder	مفعول به

١٢٥

تصريف ضمير الملكية عندما يكون المالك مفردا والمملوك جمعا:

[١٢٥] *نفس المرجع*

ضمير الملكية مؤنث	الاسم مؤنث	ضمير الملكية الغائب لمذكر والمحايد	الاسم محايد	الاسم مذكر	التصريف
ihre	Tochter	seine	Deine Kind	meine Bruder	فاعل
ihrer	Tochter	seiner	Deiner Kindes	meiner Bruder	مضاف إليه
ihren	Tochter	seinen	Deinen Kinderen	meinen Bruder	قابل
Ihre	Tochter	seine	Deine Kind	meine Bruder	مفعول به

١٢٦

تصريف ضمير الملكية عندما يكون المالك جمعا والمملوك مفردا:

مؤنث	مذكر	محايد	التصريف
Unsere Uhr	unser Pferd	unsere Sohn	فاعل
Unserer Uhr	unseres Pferdes	unseres Sohnes	مضاف إليه
Unserer Uhr	unserem Pferd	unserem Sohn	قابل
Unsere Uhr	unser Pferd	unseren Sohn	مفعول به
eure Mutter	euer Volk	euer Vetter	فاعل

[١٢٦] *نفس المرجع*

مضاف إليه	eueres Vetters	eueres Volks	eurer Mutter
قابل	euerem Vetter	eueemr Volk	eurer Mutter
مفعول به	eueren Vetter	eueren Volk	eure Mutter
فاعل	ihr Onkel	ihr Haus	ihre Zait
مضاف إليه	ihres Onkels	ihres Hauses	ihrer Zait
قابل	ihrem Onkel	ihrem Haus	ihrer Zait
مفعول به	ihren Onkel	ihr Haus	ihre Zait

١٢٧

تصريف ضمير الملكية عندما يكون المالك مفردا والمملوك جمعا:

التصريف	محابد	مذكر	مؤنث
فاعل	unsere Sohne	eure Kinder	ihre Mutter
مضاف إليه	unserer Sohnes	eure Kinder	ihrer Mutter
قابل	unseren Sohnen	eure Kinder	ihren Muttern
مفعول به	unsere Sohn	eure Kinder	ihre Mutter

الضمائر في اللغة العربية:

[٢٧] *نفس المرجع*

إن الضمائر ما يكنى به عن متكلم, أو مخاطب, أو غائب , فهو قائم مقام ما يكنى به عنه و مثل: ((أَنَا وأنتَ و هوَ)), وكالتاء من ((كتبتُ وكتبتَ وكتبتِ, وكالواو من ((يكتبون)). [١٢٨]

تحل الضمائر في اللغة العربية محل الأسماء ويوجد نوعين من الضمائر, وهي الضمائر الشخصية, والضمائر الملكية

نظرا إلى أن اللغة العربية لغة مجموعة اللغات السامية[١٢٩] ولها ضمائر شخصية وضمائر ملكية, فالكاتب يهتم بالحديث عن هاذين الضميرين.

تنقسم الضمائر الشخصية إلى ثلاثة أقسام: منفصل, ومتصل, ومستتر. والمراد بالضمائر المنفصلة هي ما استقلت بالنطق, وهي مقسمة إلى ضمائر رفع منفصلة, وضمائر نصب منفصلة.

يتكون ضمائر رفع منفصلة من المتحدث, إما مفرد أو جمع "أنا و نحن ", والمخاطب, إما مفرد أو مثني أو جمع "أنت . أنتما. أنتم" , والمخاطبة, إما مفرد أو جمع" أنت . أنتما . أنتن", والغائب مفرد "هو ", والغائب مثنى "هما والغائب جمع " هم ", والغائبة مفرد "هي ", والغائبة مثني" هما", والغائبة جمع " هن " [١٣٠]. وهذه الضمائر تكون في محال رفع مبتدأ أو خبر أو فاعل أو نائب فاعل.[١٣١]

ويتكون ضمائر نصب منفصلة من المتحدث, إما مفرد أو جمع "إيّاي و إيّانا " , والمخاطب, إما مفرد أو مثني أو جمع "إيّاك . إيّاكما. إيّاكم" , والمخاطبة, إما مفرد أو جمع" إيّاك . إيّاكما . إيّاكن", والغائب مفرد "إيّاه ", والغائب مثنى "إيّاهما والغائب جمع " إيّاهم ", والغائبة مفرد "إيّاها ", والغائبة مثني" إيّاهما", والغائبة جمع " إيّاهن " [١٣٢]. وهذه الضمائر تكون في محال نصب مفعول به.[١٣٣]

---

[١٢٨] مصطفى الغلايين, *جامع الدروس العربية*, لبنان: المطبعة العصرية, ١٩٧٣, ص ١١٦

[١٢٩] بخار مسلم, *المدخل إلى...*, ص ٣٠

[١٣٠] حسن بن أحمد, *كتاب التصريف*, الجزء الأول,باعيل : فرساتوان إسلام, عدم سنة, ص٤

[١٣١] فؤاد نعمة, *ملخص قواعد اللغة العربية*, القاهرة : عجم سنة,ص ١١٣

[١٣٢] حسن بن أحمد, *كتاب التصريف*, الجزء الأول,باعيل : فرساتوان إسلام, عدم سنة, ص٤

أما تصريف الضمائر الشخصية في جميع الحالات كما يلي:

الغائب / الغائبة جمع	المخاطب/ المخاطبة جمع	الغائب/ الغائبة مثنى	المخاطب /المخاطبة مثنى	الغائب/ الغائبة مفرد	المخاطب/ المخاطبة مفرد	المتحدث مفرد أوجمع	التعريف
هم . هن	أنتم . أنتن	هما	أنتما	هو . هي	أنت / أنت	أنا. نحن	فاعل, أو مبتداء, أو خبر, أو نائب فاعل
إيّاهم . إيّاهن	إيّاكم . إيّاكن		إيّاكما	إيّاها . إيّاهما إيّاه	إيّاك . إيّاك	إيّاي . إيّانا	مفعول به
هم . هن	كم . كن	هما	كما	ها . ه	ك . ك	ني . نا	مضاف إليه

يشير الضمير المنعكس Reflexiv إلى فاعل, أو المفعول, ويصرف في حالتي الفاعل Dativ, والمفعول به Akusativ, ومضاف إليه

مثال:

. لك لباس ,تنظفه كل أسبوع (تنظفه = فعل المضارع, والضمير المستتر فيه "أنت", وهو فاعل, والضمير المتصل به "ه" مفعول به

. سرّني نجاحك (سرّني: سرّ فعل ماض مبني على الفتح والنون نون الوقاية, والياء ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول به . نَجَاحكَ: نَجَاح فاعل مرفوع بالضمة ضمير متصل مبني على الفتح في محل جار مضاف إليه.

---

[١٣٣] فؤاد نعمة, *ملخص...*, ص١١٤

يخاطب المرء الأشخاص الذين لا يعرفهم أو يعرفهم معرفة سطحية أو معرفة عمل بالصغير "أنتم", أو أنتن", وذلك في حالتي المفرد والجمع, مثل:" أنتم أستاذي" , أو" أنتم أساتذتي". أما الأصدقاء والأقرباء والأطفال فيخاطبهم المرء بالضمير" أنت أو أنت" في المفرد والضمير " أنتم" في الجمع, مثال: أنت زميلي أو أنت زميلتي.

٢. ضمائر الملكية Die ossesivpronommen

لضمائر الملكية ثلاثة خصائص, ففي الأول تحدد ضمائر الملكية المالك لشيء معين , نحو :

لهم . لهن	لكم . لكن		لكما	لها . إياها	لك . لك	لي . لنا[١٣٤]
عندهم . عندهن	عندكم . عندكن	عند هما	عندكما	عندها. عنده	عندك عندك	عندني . عندنا
حقهم . عندهن	حقكم . عندكن	حقهما	حقكما	حقها. حقه	حقك . حقك	حقي . حقنا

مثال:

. هذا أحمد, له منزل . هناك إسماعيل وعلي ويوسف, لهم حدائق

. هذه فاطمة, لها محفظة . هاتان عائشة وزينب, لهما بقرة

. أنا تلميذ, لي كتاب . نحن معلمون, لنا تلاميذ

قد تستعمل ضمائر الملكية في الثاني كصفة كما تحل مكان اسم في حالين: ففي الحال الأول, لو استعملت كمضاف إليه فإنها تكون بعد الاسم, ليأخذ

١٣٤

الاسم معها أداة تعريف المعنوية وبناء عليه يكون تصريف ضمائر الملكية قويا, مثال:

. الكتاب على المكتب, وهو حقّي

. لنا قلم , وهو حقّنا

وفي الحال الثالث, قد تحل ضمائر الملكية مكان بأداة تعريف المعنوية وفي تلك الحالة يصرف ضمير تصريفا قويا.

مثال: نشتغل في بستاننا

خاتمة:

ومن سير التقابل بين اللغتين, تمت الخلاصة أن للغة الألمانية والعربية أوجه الشبه وأوجه اختلاف في الضمائر. فأوجه الشبه تكون في ثلاث نواح: أولها تصريفات الضمائر, وثانيها جنسها وثالثها موقفها في الجمل, مثل الفاعل, ومفعول به, ومضاف و مضاف إليه. أما أوجه اختلاف فيها فتكون في حالتين: أولهما أن للغة العربية ١٤ضميرا وللألمانية ٨ ضمائر, وثانيهما أن للغة العربية جنسيان: صيغ الضمائر للمذكر والمؤنث, وللألمانية ثلاثة أجناس: صيغ الضمائر للمذكر والمؤنث والمحايد.

المراجع

المراجع العربية:

١ -حسن بن أحمد, *كتاب التصريف*, الجزء الأول,باعيل : فرساتوان إسلام, عدم سنة.

٢ -بخاري مسلم, المدخل إلى علم اللغة, بندا آتشيه: قسم اللغة العربية بكلية التربية التابعة لدامعة الرانيري, ٢٠٠٦.

٣ -طاهر مزروع, قواعد اللغة الألمانية مشروحة باللغة العربية, طنطا: جامعة طنطا, عدم سنة.

٤ -طاهر مزروع, قواعد اللغة الألمانية مشروحة باللغة العربية, عين شمس للطباعة, عدم شنة.

٥ -فؤاد نعمة, ملخص قواعد اللغة العربية, القاهرة : عجم سنة.

٦ -مصطفى الغلايين, جامع الدروس العربية, لبنان: المطبعة العصرية, ١٩٧٣.

٧ -نيازي جلول, *أكتب وتكلم الألمانية بسهولة*, طرابلس لبنان, دار الشمال, ٢٠٠٢.

المراجع الأجنبية:

١- H. Hoeta Soehoet, *Kursus Lengkap Bahasa Djerman*, Medan: Fa. Madj, ١٩٦١.

٢- Kridalaksana Harimurti, *Kamus Linguistik*, Jakarta: Gramedia, ١٩٩٣.

٣- Sukamto, *Gramatika Bahasa Jerman*, Jakarta: Ghalia Indonesia, ١٩٨١.

٤- W.B. Lockwood, German *Today The Advanced Learner's Guide*, Newyork: Oxford Clarendon Press,١٩٨٧.

العامية وضرها بلغة القرآن

إعداد: شريف الدين هاشيم*

مقدمة:

يستخدم العرب العامية في أحاديثهم اليومية أكثر من استخدامهم للفصحى, وهم يتحدثون في المجتمع الواحد لهجات شتى.

وجاءت اللهجات العامية كما نجدها في عصرنا الحاضر في الدول العربية مثل: عامية شام, وعامية عراق, وعامية نجد والحجاز, وعامية اليمن, وعامية المصر, وعامية تونس, وعامية الجزائر, وعامية المغرب.

ولقد استعمل العرب العامية للدلالة على مستوى اللغة العربية الذي يستعمله سواد الناس وعامتهم في التعبير عن أغراضهم, وما العامية في رأيهم إلا الوجه الآخر للفصحى محرفا قليلا أو كثيرا على ألسنة الناس ونطاقهم. في مصر مثلا ثلاثة مستويات لها هي: عامية المثقفين, و المتنورين, والأميين.

والفروق بين اللهجات العامية في الدول العربية تكاد تقتصر على الخصائص النطقية والعادات الصوتية والبيئة الجغرافية وغير ذلك, وما عرض له اللغويون من أمثلة تخالف اللغة الموحدة المطردة في الفصاحة كان قليلا. [١٣٥]

مما سبق, فقد برز سؤالان تاليان ترتكز عليهما هذه الدراسة: ما العامية ؟, وما ضرها بلغة القرآن؟

العامية ومباحثها:

١. مفهوم العامية:

والمراد باللهجات العامية, أساليب لغوية يعبر بها الناس عن أنفسهم واحتياجاتهم دون التزام بالقواعد اللغوية وتراكيبها, [١٣٦] وعلى هذا, فإن اللهجات

[١٣٥] مسعود بوبو, **الفضائيات واللغة**, مجلة الفيصل السعودية, العدد ٢٥, المحرم ١٤١٩هـ/ مايو ١٩٩٨م, ٤٦

[١٣٦] عبد الفتاح العفيفي, علم الاجتماع اللغوي, القاهرة: دار الفكر العربي, ١٩٩٥م, ص ١٩٩

العامية لسان عربي دخله التحريف, وهي مقسمة إلى الأقسام متعددة: عامية شام, و عراق, و نجد والحجاز, واليمن, و المصر, و تونس, و الجزائر, و المغرب.[١٣٧]

وقد تستعمل العامية وقع فيها ما يشبه النحت من حذف بعض الحروف وإبدال بعضها الآخر, كقول العرب في مصر" شوبدك" أي : أي شيئ هو بودك؟ أي تريده؟ , حينما تعبر عنه لهجة أخرى في المملكة العربية السعودية بمثل: (ويش تبغى) أي : أي شئ تبغي؟ أي تريد؟, و(مَ َلمت) :أي من الذي يموت, يقولون آخرون : (عاوزايه): أي: أي شئ يعوزك؟ أي تحتاجه وتريده.[١٣٨]

بالنسبة إلى مستويات العامية, فقد وصفها السعيد بدري بقوله:" تقسم العامية إلى ثلاث مستويات هي:عامية المثقفين, والمتنورين, والأميين".[١٣٩] والمراد بالأول هو عامية متأثرة بالفصحى والحضارة المعاصرة معا.[١٤٠] وهي لغة الحديث التي يستخدمها كل من أوتوا حظا من الثقافة والتعليم في شرح الموضوعات التي تتصل بثقافاتهم كما يستخدمونها في المناقشات والحديث في المجردات وشئون العلم والأدب والموسيقي والفن وغيرها.[١٤١] والمراد بالثاني هو عامية متأثرة بالحضارة المعاصرة. ويستخدمها غير الأميين عموما في أمور الحياة العملية, كما يجرى بها الحديث بين الأهل عن المشاهدات اليومية والانطباعات عن الأصدقاء والجيران وألوان الطعام والملابس وغيرها.[١٤٢] والمراد بالثالث هو عامية غير متأثرة

---

[١٣٧] بدر الدين أبو صالح , **المدخل إلى اللغة العربية**, بيروت: دار المشرق, عدم سنة, ص ١٦٤

[١٣٨] شهاب النمربن إسماعيل شهابو " اللهجات العامية وخطورتها على أمتنا" في الموجة, معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا, العدد الخامس, ١٩٩٦,ص٤٨

[١٣٩] السعيد محمد بدري, **مستويات العربية المعاصرة في مصر**, مصر: دار المعارف,١٩٧٣م, ص ٨٩

[١٤٠] المرجع السابق, ص ٩٠

[١٤١] **المرجع نفسه**, ص ١٤٩

[١٤٢] صبري إبراهيم السيد, **علم اللغة الاجتماعي, إسكندرية**, دار المعرفة الجامعية, ١٩٥, ص ٢٥٤

بالفصحى ولا بالحصارة المعاصرة, وتتصل بأمية أصحابها, وتسمى بلغة " أولاد البلد". [١٤٣]

٢. علاقة العامية بالفصحى:

لم تكن نظرة علمائنا إلى اللهجات مقرونة بالريبة والتخوف بقدر ما كانت مشوبة بالاستنكار وعدم الرضا, ولهذا صنفوا اللهجات في أدنى مراتب الفصاحة, لا خارجها, ووصفوها بالمذمومة, والقبيحة, والرديئة, والمرغوب عنها. [١٤٤]

على الرغم من أن العامية لا تعتمد على قواعد ثابتة, ومنها كثرة مشتق من لغات الأعاجم , فإن المشتغلين بالدراسات اللغوية يؤكدون أن اللهجات العامية حافظت على ثروة هائلة من الألفاظ الفصيحة المهملة عند الكتاب والأدباء والمصطلحات العربية الصحيحة التي استنبطت أيام ازدهار المدنية ولم يضمها معجم ولا سجلها أحد من علماء اللغة إلا في القليل النادر. [١٤٥]

وعلى سبيل المثال, تحتوي العامية الجزائرية على عدد مهم من ألفاظ القرآن الكريم, ويتم توظيفها وفق السياقات التي وردت في كتاب الله عز وجل. وفي ذلك يذكر نور الدين بليبل بقوله ما يأتي[١٤٦]:

١. نقول : غاظه الشيء, ويستعمل هذا اللفظ عندما يفقد المرء شيئا عزيزا عليه, أو يمنى بخسارة لم يكن يريدها, أو يخونه شخص ما كان يثق فيه. قال الله تعالى: " وَإذا خلوا عضوا عليكم الأنامل من الغيظ". [١٤٧]

---

[١٤٣] السعيد محمد بدري, **مستويات العربية...** ص ٩١

[١٤٤] ا شهاب النمربن إسماعيل شهابو, **" اللهجات العامية...,** ص, ٤٧

[١٤٥] محمد فارح, **مقابلة مع أسبوعية الأحداث**, العدد ٦١, ٢٣_٢٩/ إبريل ٢٠٠٠م.

[١٤٦] نور الدين بليبل, **لغة القرآن والعامية الجزائرية**, جريدة النصرة, ١٩٨٨/٣/١٠م, ص٤

[١٤٧] **(آل عمران:١١٩)**

٢. نقول: فرّط, (بتشديد الراء) في شيء, بمعنى قصر فيه وضيعه, وبدده, وتستخدم خاصة عندما يهاجر الشخص ولا يسأل عن والديه أو أهله. قال الله تعالى:" ما فرطنا في الكتاب من شيء".[١٤٨]

٣. نقول: تاه فلان, بمعنى ضل الطريق وسار متحيرا. قال تعالى " فإنها محرمة عليهم أربعين سنة يتيهون في الأرض"[١٤٩].

٤. ونقول: هذا الطفل اليوم ما به خنانس؟؟ عندما يكون منزو وعليه علامات الخوف والترقب, ويكون ذلك عادة عندما يقوم بعمل يعلم أنه سوف يغضب والديه إذا علموه, كتكسير أثاث البيت, أو عراك, قال تعالى: " قل أعوذ برب الناس(١) مالك الناس(٢) إله الناس(٣) من شر الوسواس الخناس"[١٥٠].

٥. ونقول أيضا: "أرض سائبة, وصوف منفوشة, ويحنث, وبرئ المريض, وغشي, والملة, والبنان, أي أصبع الرجل", وغيرها كثير.

مما سبق يظهر لنا أن هناك علاقة العامية بالفصحى.

٣. الدعوة إلى العامية:

كان يقع بين جدران دار الكتب المصرية ماكر خبيث يقال له ((ولهلم سبيتا)) نزل مصر, وعاش في الأحياء المصرية, ودرس اللغة العامة, ووجد فيها اختلافا بين بلد وأخر, وحي وحي فلما رأى هو ومن يهدف إلى تحطيم حركة الإحياء من أهل الاستعمار الأوروبي, أن الأمر يوشك أن يخرج إلى مالا يحمدون عقباه, من سيادة اللغة العربية ونهضتها مرة أخرى , سارع إلى تأليف كتاب سماه ((قواعد اللغة العامة في مصر)), ولكنه لم يقتصر فيه على الدراسة, بل كشف في مقدمته عن الغرض الذي يرمي إليه, فقال[١٥١]: "وأخيرا سأجازف بالتصريح عن الأمل الذي

---

[١٤٨] **(الأنعام:٣٨)**

[١٤٩] **(المائدة:٢٦)**

[١٥٠] **(الناس: ١-٤)**

[١٥١] خالد مفلح عيسى, **اللغة العربية بين الفصحى والعامية**, طرابلس, الدار الجماهيرية,١٩٨٧م, ص ٩٦

راودني على الدوام طول مدة جمع هذا الكتاب, وهو عمل يتعلق بمصر نفسها, ويمس أمرا هو بالنسبة لها وإلى شعبها يكاد يكون مسألة حياة أو موت, فكل من عاش فترة طويلة في بلاد تتكلم العربية , يعرف إلى حد كبير تتأثر كل نواحي النشاط فيها, بسبب الاختلاف الواسع بين لغة الحديث ولغة الكتابة ".

فيما سبق, يرى الكاتب أن ولهلم هذا مخادع كبير, لأن نشر التعليم الصحيح كاف في إزالة هذه الصعوبة بلا أدنى ريب, كما حدث في جميع لغات العالم , ولا يزال يحدث في هذا اليوم.

وأضاف ولهلم بقوله: " ففي مثل تلك الظروف, لا يمكن مطلقا التفكير في ثقافة شعبية, إذ كيف يمكن في فترة التعليم الابتدائي القصير, أن يحصل المرء حتى على نصف معرفة, بلغة صعبة جدا كاللغة العربية الفصحى؟ ".[١٥٢]

والحقيقة التي لابد من الإشارة إليها, أن من الوكلاء الذين يهتمون بالدعوة إلى العامية بإندونيسيا كلية الهندسة التابعة لجامعة براوجايا بمالنج, بفتح برنامج دفلوم تعليم اللغة العربية العامية لمن يريد الذهاب إلى الدول العربية للعمل كما اشتهر ذلك الآن. فاللغة العربية العامية لهم مهمة ولاشك فيها; لأنها ستسهله في العلاقة بينه وبين سادته.

وفي آتشيه, قد طبع كتاب اللغة العربية العامية الذي ألفه محمد إرشاد تفين رايا المسمى ب " العبجدي"عام ١٩٨١. أما الهدف لتأليف نفس الكتاب, فخاص لمن يريد الذهاب من طلابه في زوايا دار السعادة المنتشرة فيها للدراسة في الأزهر الشريف

٤. مخاطر الدعوة إلى العامية:

---

[١٥٢] **المرجع نفسه**, ص ١٠٠

إن اللغة العربية في الوقت الراهن قد انتشرت انتشارا واسعا من جميع الميادين والحقول, لكن هذا الاتساع جرى في كثير من الأحيان على حساب مقومات وشخصيتها, فبدت للملاحظ أنها لغة عربية في حروفها, وفي بعض ألفاظها, بينما في معظم استعمالاتها وتركيبها اتسمت بالاعوجاج والانحراف عن طبيعتها اللفظية ودلالاتها المعنوية, الأمر الذي أخرجها من اللغة الواحدة إلى اللهجات المتعددة التي تشتمل على خليط من الكلمات الأجنبية (الدخيلة) ومن اللغة العربية المنحرفة عن الصيغ الأصيلة.[١٥٣]

إن الدعوة إلى العامية تمتد بجذورها في التاريخ, وقد لعب المستشرقون دورا بالغ الخطورة والأثر, وكان أول من دعا إلى التحول من الفصحى إلى العامية المستشرق ألماني ولهام سميت, الذي كان مديرا لدار الكتب المصرية خلال الثلث الأخير من القرن التاسع عشر من الميلادي.[١٥٤]

لقد أدرك علماء الغرب الترابط الوثيق بين اللغة العربية والدين الإسلامي وعرفوا أن الإسلام لا يفهم إلا بها, وأنها ركن جوهري من القرآن الكريم, فأخذوا يوجهون السهام إليها, وبذلوا الجهود الكبيرة لإضعافها وتدميرها وإبعاد المسلمين عنها, وصرفوهم عن الفصحى التي تؤدي بها. [١٥٥]

لقد أخذوا يروجون للغة العامية واللهجات الإقليمية المحلية لتكون لغة التخاطب والكتابة والآداب والفنون والمعاملات, وكان ذلك أسلوبا من أساليب إضعاف اللغة العربية وإهمالها, وكان أيضا جزءا من المؤامرة عليها.[١٥٦]

---

[١٥٣] نور الدين بليبل, **الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام**, كتاب الأمة, العدد ٨٤, ١٤٢٢هـ ,قطر, ص١١٤

[١٥٤] مرزوق بن سانتان, **الفصحى و نظرية الفكري العامي**, ,٩٨٨ ص٣٨-٣١.

[١٥٥] عزالدين الخطيب التميمي, "التآمر على اللغة العربية , **مجلة الأمة"**, رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية, قطر, السنة الأولى, ١٤٠١هـ, ص٩٠

[١٥٦] المرجع نفسه

يتحدث الشيخ محمد الغزالي بمرارة جلية عن المحاولات الرامية لضرب اللغة العربية وإضعافها والتمكين للهجات, حيث يقول: " لا أزال أذكر أياما كان يتكلم الأزهريون فيها باللغة الفصحى.[١٥٧]

فوضع الاستعمار خطته كي يجعل من كلامهم " بالنحو" مثار السخرية ومبعث الهزء في كل مجلس, ونجح في إبعاد الفصحى عن لغة التخاطب ليستأنف إبعادها عن لغة التأليف والإذاعة, ثم يروي حادثة وقعت له نفسه قائلا" أطلعني أحد الأصدقاء على مجلة أسبوعية أخرجت لسانها لي لأني أنطق الجيم جيما والقاف بلغة العرب"[١٥٨].

بالنسبة إلى خطر اللهجات العامية حقيقة على الناطقين بغير اللغة العربية, كما أشار إليه نور الدين بليبل بقوله أن نفس اللهجات تحول دراستهم من دراسة النحو والصرف والبلاغة والقواعد وسلامة الألفاظ إلى تمركز حول الأجناس الأدبية فقد,التي تمر في المراحل الدراسية المتعددة بدون ضوابط لغوية, حتى إن الكثير منهم الذين يحوزون على الشهادات العالية أو العليا, من المتخصصين بالأدب العربي , لا يستطيع أن يقيم لسانه ولا قلمه بجميل صحيح.[١٥٩]

وعلى الرغم من أن الدعوة إلى العامية تتزايد يوما فيوما بالوسائل المتعددة في الدول العربية, فإن وزارة الشئون الدينية للجمهورية الإندونيسية تهتم بالدعوة إلى اللغة الفصحى في المؤسسات التعليمية الإسلامية التابعة لها, ومن بذل جهودها فيها طبع الكتب المدرسية باللغة الفصحى.

٥. استعمال العامية في رسائل الإعلام أضر بلغة القرآن:

إن من أكبر العوامل الضارة باللغة العربية وبمستقبلها وحتى بمستقبل الوحدة العربية استعمال اللهجات المحلية في السينما والمسرح وفي الإذاعة والتلفزة, إذ يجمع بين البلاد العربية و العدول عنها إلى اللهجات المحلية هو خصم لهذه

---

[١٥٧] الشيخ محمد الغزالي, **معركة المصحف في العالم الإسلامي**, مكتبة الرحاب, الجزائر, عدم التاريخ, ص ١٩٥

[١٥٨] نور الدين بليبل, **الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام**, كتاب الأمة, العدد ٨٤, ١٤٢٢هـ ,قطر, ص ١٠٩

[١٥٩] المرجع نفسه, ص ٢١

الوحدة, وقد قال أحد الأدباء: " الذين ينادون بإحلال العامية لسهولتها محل الفصحى لصعوبتها هم أشبه بمن ينادون بتعميم الجهل لأنه سهل وإلغاء العلم لأنه صعب المنال".[١٦٠]

يقول مسعود بوبو:" ينبغي لنا ألا نغيب عن بالنا أن الظاهرة اللهجية لا تقف عند النطق كما كان الحال قديما, بل تتعداه إلى الكتابة المرئية واضحة على شاشات التلفزيون.. والكتابة اللهجية تنطوي على الخطأ الإملائي والخطأ النحوي, ورأيتها على هذه الصورة المتكررة يرسخها في أذهان أجيالنا قبل معرفتهم السلامة اللغوية, وهذا يجعل من العسير محوها من أذهانهم". [١٦١]

ثم يقارن بين عوائق فهم اللغة الفصحى واللهجات العامية حيث يخلص إلى القول: وليس صحيحا ما يقال عن وجود عوائق تحول دون فهم ما يؤدي باللغة الفصحى, بل العوائق دون فهم اللهجات أكثر أشد ضررا, فالفصحى موحدة يفهمها الجميع, أو السواد الأعظم من العرب المتعلمين, في حين يصعب على الجميع . متعلمين وغير متعلمين . الإحاطة باللهجات العربية على اختلاف مواصفاتها ومناطقها".[١٦٢]

وفي السياق نفسه, يقول محي الدين عبد الحليم: فإذا استعرضنا برامج التلفزيون أو الإذاعة في معظم البلاد العربية لوجدنا أن نسبة ما تبثه بالعامية تزيد عما تبثه بالفصحى, ولاسيما في الأعمال الدرامية والمنوعات التي يندر فيها استعمال الفصيح من اللغة بحجة.

٦. الطريق إلى إبعاد العامية:

---

[١٦٠] عز الدين الخطيب, **مرجع سابق**, ص ٩٠

[١٦١] مسعود بوبو, **مرجع سابق**, ص ٤٦

[١٦٢] **المرجع نفسه**, ص ٣٦

ثمة سبع محاولات في إبعاد المسلمين عن العامية[١٦٣], فالمحاولة الأولى هي المحافظة على القرآن الكريم, وأخذ الناشئة به منذ نعومة أظفارهم, فيسمو بهم ويقوّم ألسنتهم, ويأخذهم بالصوتيات العربية الصحيحة, ويزودهم بثروة لغوية وأسلوبية واسعة يحفظونها أول أمرهم ثم يفقهونها عند رشدهم, فدور القرآن في بناء الفصحى عند ناشئة أمتنا يغطى كل المجالات اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية, وهذا الاتجاه القرآني يتنامى الآن في المجتمعات الإسلامية, وصارت تتنافس فيه الدول والهيئات. والمحاولة الثانية هي توعية المسلمين بأن الدفاع عن العربية, لغة القرآن الكريم, جزء من الدفاع عن الإسلام ذاته. فالعربية الفصحى هي خط الدفاع الأول عن الإسلام, وأن اختراقها يعني اقتراب الخطر من ديننا الحنيف متمثلا في القرآن الكريم والحديث الشريف وكل ما سطره الأسلاف من كتب العقيدة والتفسير والسيرة النبوية والفقه والأصول, وكذا علوم اللغة والأدب وسائر تراثنا, فضرب اللغة الفصحى . تحت أي شعار. يعني الانفصال الشبكي بين أمتنا وتراثها العظيم. والمحاولة الثالثة هي قيام المجامع اللغة العربية بسد حاجة اللغة من كل التخصصات العلمية والأدبية, لئلا يحتاج أبناء اللغة العربية إلى استعمال المصطلح الأجنبي, ثم نتهم لغتنا بالقصور والعجز عن استيعاب أي جديد. والمحاولة الرابع هي التوجيه المستمر لوسائل الإعلام من صحافة. إذا, عادت مسموعة أو مرئية إلى الحرص على اللسان الفصيح بكل مظاهر الفصاحة فيه, سواء أ كانت صوتية أم صرفية. والمحاولة الخامسة دعم حركة إحياء التراث, والعمل على استمرارها مع ترشيدها وتنسيق الجهود العربية والإسلامية. والمحاولة السادسة هي الحرص التام على التزام الفصحى في مجالسنا العلمية والأدبية, وفي محاضراتنا ودروسنا في مختلف المراحل الدراسية ولاسيما في المرحلة الأولى حيث تستقر هذه اللغة في مسامع التلاميذ فتجري بها ألسنتهم فيسهل عليهم مما رستها والمداومة عليها في حياتهم.وليشعر بهذه المسئولية كل أستاذ ومرب في كل

[١٦٣] السيد رزق الطويل, **اللسان العربي والإسلام**, **سلسلة دعوة الحق**, مكة المكرمة, ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٦م, ص ١٤٣ـ ١٤٦

تخصص, فليست هذه المسئولية مقصورة على أساتذة اللغة العربية وحدهم, والمحاولة السابع هي منع المعلمين في الدول العربية في صفة عامة ومعلمي اللغة العربية في صورة خاصة سواء أكانوا فيها أم خارجها عن إلقاء المادة الدراسية لطلابهم بالعامية.

خاتمة:

من خلال ما تقدم من الوصف والتحليل, يستطيع الباحث أن يستنتج أن العامية أساليب لغوية يعبر بها العرب عن أنفسهم واحتياجاتهم دون التزام بالقواعد اللغوية وتراكيبها, وهي مقسمة إلى الأقسام متعددة: عامية شام, وعامية عراق, وعامية نجد والحجاز, وعامية اليمن, وعامية المصر, وعامية تونس, وعامية الجزائر, وعامية المغرب, وأن من أكبر العوامل الضارة باللغة العربية الفصحى لغة القرآن وبمستقبلها وحتى بمستقبل الوحدة العربية استعمال اللهجات المحلية في السينما والمسرح وفي الإذاعة والتلفزة.

يمكن للمسلمين أن يبعدهم عن اللغة العامية بعدة المحاولات, منها: المحافظة على القرآن الكريم, وأخذ الناشئة به منذ نعومة أظفارهم, وتوعية المسلمين بأن الدفاع عن العربية, لغة القرآن الكريم, جزء من الدفاع عن الإسلام ذاته, وقيام المجامع اللغة العربية بسد حاجة اللغة من كل التخصصات العلمية والأدبية, والتوجيه المستمر لوسائل الإعلام من صحافة, و دعم حركة إحياء التراث, و الحرص التام على التزام الفصحى في مجالسنا العلمية والأدبية.

** Drs. Syarifuddin Hasyim, M.Ag., Lektor Bahasa Arab pada Fakultas Tarbiyah IAIN Ar-Raniry Banda Aceh*

المراجع

مسعود بوبو, **الفضائيات واللغة,** مجلة الفيصل السعودية, العدد ٢٥, المحرم [١] ١٤١٩هـ/ مايو ١٩٩٨م

عبد الفتاح العفيفي, علم الاجتماع اللغوي, القاهرة: دار الفكر العربي, ١٩٩٥م

بدر الدين أبو صالح , **المدخل إلى اللغة العربية**, بيروت: دار المشرق, عدم سنة

شهاب النمربن إسماعيل شهابو " اللهجات العامية وخطورتها على أمتنا" في الموجة, معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا, العدد الخامس, ١٩٩٦

السعيد محمد بدري, مستويات العربية المعاصرة في مصر, مصر: دار المعارف,١٩٧٣م

السيد رزق الطويل, **اللسان العربي والإسلام, سلسلة دعوة الحق**, مكة المكرمة, ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٦م

خالد مفلح عيسى, اللغة العربية بين الفصحى والعامية, طرابلس, الدار الجماهيرية,١٩٨٧م

نحو إحياء اللغة العربية بقسم تعليم اللغة العربية

بقلم: **مؤخر زكريا**
مدرس اللغة العربية بجامعة الرانيري

مقدمة

لا يدع مجالا للشك أن اللغة العربية ترتبط بالمواد المدروسة بصورة وثيقة ومباشرة، فثمة تجارب أثبتت على أن تقدم الطلاب في اللغة يساعدهم على التقدم في العلوم الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، وكثير من الخطأ في إجابات الطلاب يرجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون أو إلى خطئهم في هذا الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير[١٦٤]. ومن هنا فإن تقدم الطلبة في اللغة العربية ستؤدي إلى تقدمهم في المواد الدراسية، على حين أن ضعفهم فيها سيفضي إلى تخلفهم في الحصول على كمال النجاح في المواد التي يدرسونها.

ومن هذا المنطلق، فلا يمكننا أن نتصور انفصالا بين اللغة العربية والعلوم التي يدرسها طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية، وذلك لأن اللغة العربية تمثل المحور الأساسي في ميادين التعليم بهذا القسم حيث لا يتمكن الطلبة من القيام بوظائفهم الجامعية بكامل قواهم العقلية ولا يقدرون على متابعة الأنشطة التعليمية ما لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في اللغة العربية.

وإذا كان الأمر كما تقدم، فإن الحاجة ملحة إلى تنمية قدراتهم اللغوية وتطويرها، فإن الهدف الأساسي من الدراسة لن يتحقق ما لم تكن هناك محاولات جادة وفعالة لتوفير مجال واسع من أجل اكتسابهم اللغة العربية وتدريبهم على استخدامها وممارستها.

---

[١٦٤] جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢)، ص. ٣١.

وفي إطار تلك المحاولات اللازمة، تأتي أهمية إحياء البيئة العربية باعتبارها من أهم الوسائط لتنمية قدرات الطلبة اللغوية وتطويرها. ولذلك ينبغي أن يرافق تدريس اللغة العربية في قسم اللغة العربية بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية توفير البيئة العربية المناسبة.

وانطلاقا من هذا، تسعى هذه السطور البسيطة إلى وضع تصورات علمية وعملية لتوفير البيئة العربية المناسبة لهؤلاء الطلبة ليهتموا باللغة العربية ويولوها من العناية والرعاية ما يجعلها في أولى اهتماماتهم وأهدافهم في حياتهم الجامعية، كما تشارك هذه البيئة بشكل مباشر وحاسم في ترقية مهارات الطلبة وتحسين مستواهم في اللغة العربية.

مفهوم البيئة العربية

ولما كانت السطور الحالية مخصصة للحديث عن إحياء البيئة العربية وخاصة في قسم اللغة العربية، فإن المقام يقتضي البدء بتقديم صورة إجمالية تصف مفهوم البيئة العربية. وبناء على أن مصطلح البيئة العربية يتكون من كلمتين وهما البيئة واللغة العربية، فإن المفهوم المحدد لهذا المصطلح يمكن استمداده من مفهوم كل منهما.

وجاء في معجم الوسيط أن البيئة لغة تعني المنزل والحال[١٦٥]. وهي لفظة شائعة الاستخدام يرتبط مدلولها بنمط العلاقة بينها وبين مستخدمها، فرحم الأم بيئة الإنسان الأولى، والبيت بيئة، والمدرسة بيئة، والحي بيئة، والقطر بيئة، والكرة الأرضية بيئة، والكون كله بيئة. ويمكن أن ننظر البيئة من خلال النشاطات البشرية المختلفة، فنقول البيئة الزراعية، والبيئة الصناعية، والبيئة الثقافية، والبيئة الصحية، وهناك أيضا البيئة الاجتماعية والبيئة الروحية والبيئة السياسية[١٦٦].

---

[١٦٥]مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، الطبعة الرابعة، (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤)، ص. ٧٥.

[١٦٦]رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، **البيئة ومشكلاتها**، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٢، أكتوبر ١٩٧٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص. ١٤.

وعرفت البيئة بعديد من التعريفات. ولعل أبرزها التعريف القائل بأن البيئة هي ((الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر)) [١٦٧]. ووفق هذا التعريف يتبين أن البيئة ليست مجرد موارد يتجه إليه الإنسان ليستمد منها مقومات حياته، وإنما تشمل البيئة أيضا علاقة الإنسان بالإنسان التي تنظمها المؤسسات الاجتماعية والعادات والأخلاق والقيم والأديان[١٦٨].

وأما اللغة العربية فهي اللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية ولغة التفاهم بين جميع الشعوب العربية، فضلا عن أنها لغة التعليم في جميع المدارس والمعاهد وأكثر الكليات الجامعية، كما أنها لغة الصحافة والإذاعة والقضاء والتأليف في البلاد العربية[١٦٩].

وانطلاقا من المفاهيم السابقة، يتمكن كاتب السطور من وضع التعريف المحدد للبيئة العربية، وهي ((الإطار التعليمي واللغوي الذي يتخذ اللغة العربية أداة للاتصال بين من يعيشون فيه ووسيلة التفاهم بينهم عند ممارستهم الحياة الجامعية من الدرس والتدريس والبحث وغيرها، بهدف تنمية قدراتهم اللغوية وتطويرها في مجالات وأنشطة لغوية مختلفة)). ووفق هذا التعريف يتبين أن البيئة العربية هي المحيط التعليمي الذي يتجه إليه الطلبة ليستمد منه مقومات حياتهم الجامعية، وتتصف علاقتهم بغيرهم داخل هذا المحيط باتخاذ اللغة العربية أداة رسمية للاتصال والتفاهم فيما بينهم.

دور البيئة العربية في تنمية اللغة العربية

بعد أن اطلعنا على مفهوم البيئة العربية، ننقل الآن لننظر الدور الذي تلعبه البيئة العربية في تنمية اللغة العربية لنرى كيف تؤثر هذه البيئة على تنمية القدرات العربية وتطويرها. وثمة ثلاثة أدوار أساسية تستوجب إحياء البيئة العربية

---

[١٦٧] المرجع نفسه، ص. ٢٤-٢٥.

[١٦٨] المرجع نفسه، ص. ٢٥.

[١٦٩] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، الطبعة الرابعة عشرة، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ص. ٤٨.

في قسم اللغة العربية وتؤكد على مدى عدم إمكان الفصل بينها وبين الحياة الجامعية لدى الطلبة. وتفاصيل ذلك فيما يلي:

(١) البيئة العربية وسيلة لاكتساب اللغة العربية

ثمة عاملان رئيسيان يحددان طبيعة الإنسان، وهما الوراثة والتطبع[١٧٠]. ومما يكاد أن يتفق عليه جميع الباحثين أن اللغة ليست ظاهرة غريزية تلقائية، بل هي سلوكمكتسب، مما يعني أنها تنشأ وتنمو من محيطها الاجتماعي. وفي هذا يشير علي عبد الواحد وافي إلى أن الفضل في نشأة اللغة الإنسانية يرجع إلى المجتمع نفسه وإلى الحياة الاجتماعية، فلو لا اجتماع الأفراد بعضهم مع بعض وحاجتهم إلى التعاون والتفاهم وتبادل الأفكار والتعبير عما يجول بالخواطر من معان ومدركات ما وجدت لغة ولا تعبير إرادي[١٧١].

كما يؤكد على ذلك علي أحمد مدكور مشيرا إلى أن اللغة ظاهرة اجتماعية. وبيان ذلك أن اللغة لا توجد في فراغ وإنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة، فاللغة إذن تتكون وتنمو نتيجة للتفاعل والرغبة في التعاون بين الأفراد، أي في جماعة[١٧٢].

ولما للبيئة الاجتماعية من كبير الأهمية في نشأة اللغة ونموها، ترتبط عملية اكتساب اللغة أيضا بالعامل الاجتماعي، إذ أن الطفل كما يذكره محمد حسن عبد العزيز يكتسب لغته من والديه والمحيطين به في بيئته الاجتماعية[١٧٣]. ويؤكد علي أحمد مدكور على أن الطفل يولد دون لغة، ثم يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه،

---

[١٧٠] جابر عبد الحميد جابر، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة، (القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٩٤)، ص. ٢٣.

[١٧١] علي عبد الواحد وافي، **علم اللغة**، الطبعة الحادية عشر،(القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٦)، ص. ٩٦.

[١٧٢] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠)، ص. ٢٥.

[١٧٣] انظر محمد حسن عبد العزيز، **مدخل إلى اللغة**، الطبعة الثالثة، (الكويت: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١)، ص. ٣٧-٣٨.

ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيئ، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء. وهكذا تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي. وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه وهكذا. والأطفال العرب الذين يولدون في مجتمعات غير عربية يتعلمون لغات هذه المجتمعات بالاكتساب من خلال الاحتكاك والتفاعل مع أبناء هذه المجتمعات وثقافاتها[١٧٤].

وإذا كان العامل الاجتماعي له شأن عظيم في عملية الاكتساب، فإن تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يخرج عن هذا القانون، حيث تلعب البيئة دورا كبيرا في تنمية قدرات الطلبة على اكتساب العادات اللغوية المختلفة من المحيط اللغوي الذي يوجدون فيه. وبالرغم من أنهم مشاركون فاعلون في عملية الاكتساب إلا أن دور هذه البيئة أساسي وضروري على أساس أنها وسيلة تعين على تحقيق الهدف المنشود المتمثل في اكتساب اللغة وتعلمها وترقية مهاراتها.

(٢) البيئة العربية وسيلة لممارسة اللغة العربية

ذكر جودت أحمد سعادة بأن مفهوم المهارة يتجلى في ((القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة)) [١٧٥]. وبناء على هذا التعريف، يمكننا أن نعرف المهارة اللغوية بأنها ((القدرة على القيام بنشاط لغوي معين على أساس من الفهم والسرعة والدقة))، فالمعيار الذي لابد من الوصول إليه هو مستوى الفهم والسرعة والدقة.

ومنهجية تعليم اللغات تميز أربع مهارات رئيسية في تعلم لغة ما واستعمالها، وهي الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة، فالأول والثاني يخصان الجانب الشفوي، والثالث والرابع يخصان الجانب الكتابي، كما أن اثنتين منهما، أى الاستماع والقراءة، تؤمنان الفهم الشفوي والكتابي، والأخرى، أى التكلم والكتابة،

---

[١٧٤] علي أحمد مدكور، المرجع السابق.

[١٧٥] جودت أحمد سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، (عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣)، ص. ٤٥.

تؤمنان التعبير الشفوي والكتابي[١٧٦]. وهذه المهارات كلها تتآلف وتتآزر لتشكل في آن معا الوجه العملي للكفاءة اللغوية التي لابد من تحقيقها لتيسير عملية التعلم.

ومن أجل تنمية هذه المهارات اللغوية وتطويرها، ثمة حاجة ماسة إلى ممارستها، ويرجع ذلك إلى أن عملية تنمية المهارات اللغوية لا تتجزء عن الممارسة العملية[١٧٧]. ويرجع ذلك إلى أن الفرد كلما زادت وتوثقت وتعددت علاقاته الاجتماعية كانت مساحة اللغة التي يكتسبها أوسع وأكبر. بينما تضيق هذه المساحة كلما مال إلى العزلة أو قل نشاطه الاجتماعي، حيث تصبح العناصر اللغوية التي يكتسبها أقل عددا، كما تصبح العناصر اللغوية التي اختزنتها ذاكرته خلال مراحل نموه أقل تداولا واستعمالا[١٧٨].

ومن هنا تأتي أهمية إحياء البيئة العربية، إذ أنها تعمل على توفير فرص استخدام اللغة العربية والتدريب عليها حتى تكون فترات ممارسة اللغة العربية مكثفة وطويلة. وذلك بالإضافة إلى أن الاستخدام الطويل والمستمر للمهارات اللغوية سيؤدي إلى وصول الطالب إلى مستوى إتقان هذه المهارات.

(٣) البيئة العربية من الدوافع المهمة لتعلم اللغة العربية

ومن المؤثرات التي لا يمكن إغفالها في عملية تعلم اللغة العربية واكتسابها هي الدوافع، وهي ((أي عامل داخلي في الكائن الحي يدفعه إلى عمل معين أو استمرار في هذا العمل مدة معينة من الزمن حتى يشبع هذا الدافع))[١٧٩]. وبعبارة

---

[١٧٦]سام عمار، **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية**، (بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون، ٢٠٠٢)، ص. ٥٦.

[١٧٧]فخر الدين قباوة، **المهارات اللغوية وعروبة اللسان**، (بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٩٩٩)، ص. ٥٥.

[١٧٨]أحمد محمد المعتوق،**الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢١٢، أغسطس ١٩٩٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص. ٧٢.

[١٧٩]أحمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٨٧٦)، ص. ٢٥٧.

أخرى يمثل الدافع ((قوة نفسية داخلية تؤثر الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد))[١٨٠].

وللبيئة العربية عظيم الأثر في استثارة دوافع الطلبة لتعلم اللغة العربية، فالطالب عندما يوضع في بيئة عربية، تنشأ دوافعه للاهتمام بهذه اللغة وتنمو اتجاههم لتعلم هذه اللغة، فكلما قويت لديه تلك الدوافع كلما كان تحصيله الدراسي أفضل ومستواه أحسن، على حين أن غياب الدوافع سيقلل من عنايته بها ويضعف من سعيه أو حماسته لتطوير مهاراته اللغوية.

خطوات إجرائية لإحياء البيئة العربية في قسم اللغة العربية

نظرا لأهمية البيئة العربية ومكانتها ودورها البارز في ترقية اللغة العربية وتطوير مهاراتها كما سلف الذكر، يرى كاتب السطور أن تدريس اللغة العربية لن يكون على سياقه الصحيح إذا كانت عملية التدريس بمعزل عن توفير البيئة العربية المناسبة للطلبة. فليس تدريس اللغة العربية مجرد محاضرات جامدة يقوم الطلبة بمتابعتها وتدوين أهم المعلومات التي يستخلصونها منها، وإنما ينبغي أن يتجاوز إلى توفير البيئة المشجعة والمحفزة لاكتساب القدر الذي يلزمه من اللغة العربية وإعادة إنتاجها بيسر وسهولة شفويا وكتابيا.

ولذلك فإن على كل من يحيط بعملية التعليم والتعلم في قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية أن يسعى إلى اتخاذ إجراءات عديدة لإحياء البيئة العربية في محيطه التعليمي وتوفير الوسائل اللازمة لها. ويرى كاتب السطور أن هذه الإجراءات تتمحور في ثلاثة محاور رئيسية، وهي العملية التعليمية، وإدارة قسم اللغة العربية، وراطبة طلبة قسم اللغة العربية. وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل:

(١)العملية التعليمية

[١٨٠]رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الأول، (مكة: جامعة أم القرى، د.ت)، ص. ٢٦٠.

ويمكن إحياء البيئة العربية في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية من خلال التأكيد على النقط التالية:

أ) استخدام اللغة العربية كلغة تدريس المواد العربية

ومن حيث الواقع المعروف أن اللغة العربية لم تكن لغة التدريس المفروض في كافة عمليات تدريس المواد العربية في قسم اللغة العربية، بل يغلب فيها استخدام اللغة الإندونيسية لاعتماد كثير من المدرسين على هذه اللغة الوطنية، الأمر الذي سيفضي بلا شك إلى إبعاد اللغة العربية عن دائرة اهتمام الطلبة ويقلل من حصيلتهم اللغوية.

ويبرر بعض المدرسين بأن كثيرا من الطلبة يشكون بصعوبة فهم كلامهم وعسر استيعاب المعارف واستنتاج الاستخلاصات عندما يحرص المدرسون على إلقاء المحاضرات باللغة العربية وعلى توسيع نطاق استعمالها على الصعيد الشفوي، فتفقدهم الفائدة المنشودة من متابعة تلك المحاضرات. إلا أن كاتب السطور يعارض هذا التبرير بشدة مؤكدا على أن المشكلة الحقيقية كامنة وراء عجز المدرسين أنفسهم عن استخدام اللغة العربية وتفهيم الطلبة بها.

ومن هنا فإن الخطوة الأولى نحو إحياء البيئة العربية في قسم اللغة العربية تتمثل في وضع قرار حاسم يفرض على جميع الأساتذة الالتزام باللغة العربية عند ممارسة مهنتهم التعليمية داخل الفصول الدراسية ويمنع استخدام اللغة الإندونيسية ولا بخليط منهما.

(ب) الالتزام باللغة العربية في تدريس المواد التربوية والشرعية

إلى جانب المواد الخاصة بتدريس العلوم العربية وطرق تدريسها، يدرس طلبة قسم اللغة العربية المواد التربوية فضلا عن بعض العلوم الشرعية. ودراسة هذه المواد من شأنها أن تعزز أهداف تدريس اللغة العربية. ولذلك، ينبغي أن لا يكتسب الطلبة اللغة العربية من خلال دراستهم للمقررات العربية فحسب، وإنما يتعلمون مفرداتها وصيغتها من المقررات الخاصة بتدريس العلوم الشرعية والتربوية

كذلك. ومن هنا فإن إحياء البيئة العربية في قسم اللغة العربية يتطلب الاعتماد على اللغة العربية كلغة التدريس المفروض من خلال تدريس المواد التربوية والشرعية.

وبانشغال الطلبة بدراسة المواد الشرعية والتربوية وتكريسهم في الاهتمام على اللغة العربية باعتبارها اللغة المعتمدة في دراسة هذه المواد سيؤدي بلا شك إلى اتساع نطاق ممارستهم لهذه اللغة شفويا وكتابيا وتكثيف استماعهم للكلمات والعبارات العربية.

كما لا يدع مجالا للشك أن تحقيق ما تقدم ذكره في أرض الواقع ليس بالأمر العسير، وذلك لأن قسم اللغة العربية يتنمي إليه العديد من المدرسين الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراة في تخصص العلوم الشرعية أوالعلوم التربوية. وعلاوة على ذلك، يحتضن القسم الجم الغفير من الأدبيات التي تخص العلوم التربوية والشرعية.

(ج) إهمال طريقة الإلقاء في الأوساط التعليمية

طريقة التعليم هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السبل وأقل الوقت والنفقات[١٨١]. وفي إطار إحياء البيئة العربية، يتحتم على المدرسين عند معالجة النشاط التعليمي الاستعانة بطرق التعليم الحديثة التي تشجع الطلبة على المشاركة في عملية التعلم وتجعل موقف الطلبة أكثر فاعلية من مجرد المتلقي للدرس، دون اللجوء إلى طريقة الإلقاء التي يظهر الأستاذ فيها العنصر الفعال في الدرس والمصدر الأهم في الحصول على المعلومات والمعارف.

ومن بين الطرق التي تجعل موقف الطلبة أكثر فعالية هي طريقة الحوار والمناقشة، فلها أهمية كبيرة في تدعيم مهارات الطلبة وقدراتهم اللغوية. وتصل هذه الأهمية إلى درجة أن التفاعل والمناقشة بين الطلبة وأساتذتهم حينما يشكل عنصرا مهما من العملية التعليمية، فإن الطلبة سيتعودون على أن يناقشوا أساتذتهم

[١٨١] محمد عبد القادر أحمد، **طرق تعليم اللغة العربية**، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩)، ص. ٦.

ويتعاملوا معهم بالحوار الفعال كما أنهم لا يشعرون بالحرج عند التفاعل مع الأسئلة الشفوية الموجهة إليهم، الأمر الذي سيفضي بلا شك إلى ترقية مستوى أدائهم اللغوي.

وأما الاستعانة بطريقة الإلقاء أو المحاضرة فما هي إلا ظاهرة مساعدة للضعف في اللغة وضآلة المكتسب منها من المفردات لدي الطلبة لعدم إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للمناقشة أو الحوار أو الاستفسار، الأمر الذي يؤدي إلى تعطيل قدرات الطلبة على التعبير وممارسة ما اكتسبوه من صيغ وألفاظ وتراكيب.

(٢) إدارة قسم اللغة العربية

وفي حقيقة الأمر، فإن إحياء البيئة العربية لا يتم في الأوساط التعليمية داخل الصفوف الدراسية فحسب، بل ينبغي أن يكتسب الطلبة اللغة العربية من مصادر أخرى أهمها من خلال نشاطات عديدة تجري في إدراة قسم اللغة العربية. وذلك يتلخص فيما يلي:

أ) اتخاذ اللغة العربية كلغة إدارة القسم وشؤونها

كانت إثارة اهتمام الطلبة باللغة العربية من أهم الأهداف التي ينبغي أن تسعى إدارة قسم اللغة جاهدة لتحقيقها. وبناء على ذلك يجب أن تكون الإدارة من أهم الموارد التي يكتسب منها الطلبة اللغة العربية أو ينمونها ويغنون حصيلتهم من مفرداتها وأساليبها وتراكيبها.

ولذلك يجب أن تكون اللغة العربية هي أداة الاتصال والحوار والتفاعل بين الطلبة والمشرفين الأكاديميين والموظفين الرسميين في إدراة القسم. ولا شك أن فرض استخدام اللغة العربية وتنحية اللغة الإندونيسية في كافة الشؤون الإدارية سيؤثر إيجابا على تكوين الكفاءة اللغوية لدى الطلبة.

ب) اتخاذ اللغة العربية كلغة الإعلان

يجب أن تكون اللغة العربية هي اللغة التي تكتب بها الإعلانات في إدارة القسم وجميع ما يراه الطلبة في لوحة الإعلانات. وهذا يساعد الطلبة على تعلم مفردات وتراكيب جديدة أو يعزز ما تعلموه من المفردات العربية.

(٣) رابطة طلبة قسم اللغة العربية

ومما لا ينبغي إغفاله أن إحياء البيئة العربية في قسم اللغة العربية لا يقف عند حدود العملية التعليمية وإدارة القسم كما تقدم بيانه، بل لا تخلو رابطة طلبة قسم اللغة العربية عن أداء مساهمتها في عملية الإحياء باعتبارها مركزا يجتمع فيه طلبة قسم اللغة العربية للتشاور والمناقشة والحوار، بالإضافة إلى القيام بالأنشطة المختلفة. وتتلخص مساهمتها في المحورين الرئيسيين كما يلي:

أ) اتخاذ اللغة العربية أداة للاتصال والتفاهم في إدارة الرابطة

يجب أن تكون اللغة العربية هي اللغة التي يعتمد عليها الطلبة حينما يتواجدون في إدارة الرابطة، ولا تستعمل اللغة الإندونيسية مطلقا في المناقشات والحوارات التي تجري فيها. بل يجب أن تجعل الرابطة قرارا حاسما تفرض الطلبة على الالتزام باللغة العربية وتجنب اللغة الوطنية أو المحلية.

ب) عقد البرامج لتنمية اللغة العربية

كما تتمكن الرابطة من عقد الأنشطة والبرامج التي تقوي المهارات اللغوية لدي الطلبة وتشجع بعض الدوافع والرغبات في أنفسهم وتدربهم على ضبط أساليبهم وإتقان لغتهم وتعودهم حسن الإلقاء والتعبير والارتجال والكفاءة.

على سبيل المثال عقد الندوات اللغوية والمسابقات الثقافية، فإن لها فوائد إيجابية لتشجيع الطلبة على ممارسة التعبير الشفوي. إلا أن نجاح كل هذه البرامج يتوقف على مدى دافعية الطلبة للمشاركة فيها، فسيكون الأمر عديم الجدوى إذا كانت هذه البرامج النافعة لا يهتم بها الطلبة ولا يضعونها في اعتبارهم.

الخاتمة

حسبما يستفاد من البيان السابق، يمكن القول بأن وجود البيئة العربية التي تستخدم كل ما تملكه من وسائل له فضل كبير في تعميق وجود اللغة العربية، فما كان من تنمية حصيلتها وتطوير مهاراتها في قسم اللغة العربية إلا وأنه يتم بدعم هذا الوجود.

وما تقدم ذكره من أبرز الخطوات الإجرائية التي يمكن اللجوء إليها في سبيل إحياء هذه البيئة في الحرم الجامعي. وإننا لنرجو أن تكون كافة الخطوات السابقة يمكن تطبيقها في أرض الواقع. إلا أن نجاح التطبيق لا يتأتى بين ليلة وضحاها، وإنما سيكون بكل تأكيد ثمرة بذل جهد طويل ومستمر من كل من يحيط ببيئة قسم اللغة العربية من المدرسين والموظفين الرسميين فضلا عن رابطة طلبة قسم اللغة العربية.

وبقي أن نقول أخيرا إن الاحتمال يمكن أن يتحول إلى حقيقة إذا بذلنا كل جهد من جهودنا لمواجهة جميع الأمور التي تعوق نشاطنا العلمي والمعرفي للوصول إلى ما نرمي إليه والحصول على ما نسعى إليه لنكون في مقدمة الناس علما وثقافة مستعدين لخدمة اللغة العربية، والله ولي التوفيق وإليه ترجع الأمور.

المراجع

أحمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٨٧٦).

أحمد محمد المعتوق،**الحصيلة اللغوية أهميتها–مصادرها–وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢١٢، أغسطس ١٩٩٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

جابر عبد الحميد جابر، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة، (القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٩٤).

جودت أحمد سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، (عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣).

جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢).

رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الأول، (مكة: جامعة أم القرى، د.ت).

رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، **البيئة ومشكلاتها**، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٢، أكتوبر ١٩٧٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

سام عمار، **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية**، (بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون، ٢٠٠٢).

علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠).

علي عبد الواحد وافي، **علم اللغة**، الطبعة الحادية عشر،(القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٦).

عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، الطبعة الرابعة عشرة، (القاهرة: دار المعارف، د.ت).

فخر الدين قباوة، **المهارات اللغوية وعروبة اللسان**، (بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٩٩٩).

مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، الطبعة الرابعة، (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤).

محمد حسن عبد العزيز، **مدخل إلى اللغة**، الطبعة الثالثة، (الكويت: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١)

محمد عبد القادر أحمد، **طرق تعليم اللغة العربية**، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩).