الجمهورية التركية

جامعة ماردين أرتوكلو

معهد اللغات الحية في تركيا (دراسات عليا)

قسم اللغة العربية وثقافتها

المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تحليله

إعداد الطالبة: نور الساير

الرقم الجامعي:

19765013

إشراف الدكتور: خالد العدواني

ماردين

2022م

الجمهورية التركية

جامعة ماردين أرتوكلو

معهد اللغات الحية في تركيا (دراسات عليا)

قسم اللغة العربية وثقافتها

المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تحليله

إعداد الطالبة: نور الساير

الرقم الجامعي:

19765013

إشراف الدكتور: خالد العدواني

ماردين

2022م

إهداء

إلى روح والدتي التي لطالما انتظرت هذا اليوم، وحلمت برؤيتي في هذا الموقف، إلا أنها رحلت ولم يسعفها الأجل.

إلى زوجي الذي لولا تشجيعه ومساندته لي ماكنت وصلت إلى هنا.

إلى أختي وأمي الثانية التي لطالما وقفت بجانبي ودعمتني.

إلى أطفالي (هيا – فهد) الذين كنت أسرق من وقتهم معي لإتمام هذا البحث.

المُقدِّمَة

اللغة هي مفتاح التواصل بين الشعوب، فمن خلالها يتمكن الأفراد من الاتصال بعضهم ببعضٍ، وإيصال ما يريدونه، والتعبير عما يشعرون به. واللغة تختلف من مجتمع لآخر، فكل مجتمع يستخدم مفردات خاصة به عن غيره من المجتمعات للتعبير عن حاجاته أو ما يفكر به. فاللغة تعبر عن هوية الشعوب، فعندما يتحدث الأفراد بلغة معينة يدلّ ذلك على ثقافتهم وتاريخهم. ولذلك للغة أهمية في تبادل الثقافات بين الشعوب، وهي جزء لا يتجزأ من نتاج المجتمعات.

وفي اللغة العربية من الميزات ما يجعلها أهلاً للاهتمام، وتعتبر من أكثر اللغات قدماً وأغناها، وأخذت أهمية كبرى عندما أصبحت لغة للقرآن الكريم، وكانت قبل الإسلام بالغة أوج ازدهارها لكونها اللغة المستخدمة في التعبير عن كل الأساسيات في الحياة، ولاسيما الفصاحة والنتاج الأدبي شعراً ونثراً، وازدهرت علوم عديدة مع نزول القرآن الكريم، مما أدى إلى انتشار الحضارة في العالم الإسلامي، ومن أمثلة العلوم: التاريخ، والطب، والكيمياء، وعلوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وغيرها. وكان ذلك سبباً في ارتفاع شأن اللغة العربية مما جعلها اللغة السائدة في بلاد العرب المسلمين. ويبرز هذا كله في طاقة اللغة العربية لما لها من قوة بيان، وأصالة ألفاظ، ووفرة في المعاني.

كل ذلك كان من أسباب توجه المتكلمين بغير اللغة العربية إلى دراسة هذه اللغة والتعرف إلى كلماتها ومعانيها وقواعدها وكل ما يتصل بها. مما أدى إلى ظهور ما يسمى " تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ". وكان لظهور هذا العلم دور مهم في تفعيل دور اللغة العربية في

مواجهة التحديات، فانتشارها بين المسلمين غير العرب، له دور مساعد في فهم أمور دينهم، فهي مادة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

وتعليم اللغة لغير الناطقين بها من المهمات الصعبة؛ لأن كل لغة تحمل بين طياتها مكونات ثقافية وحضارية وبيئية خاصة بها، وللغة العربية خصوصية تميزها من باقي اللغات، أهمها طبيعتها الاشتقاقية، ونظامها الصوتي وأساليبها التعبيرية. ولهذه الأسباب كان لابد من التعرف إلى أفضل الطرق التي تعين على تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة في ماهية المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تحليله. وذلك من خلال تناول المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومحاولة تحديد ملامح منهج المحتوى اللغوي الذي يمكن اعتماده في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-مالمحتوى اللغوي، وماهي آلية تحليله؟

2-ما هي معايير بناء محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3-ما هي مناهج بناء المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

4-ما المناهج القائمة في تحليل المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها جانباً مهم من جوانب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، هذا الجانب الذي ينال اهتماماً كبيراً من الباحثين والمهتمين باللغة العربية، وهو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تحليله، من حيث المكونات، ومجالها، واختيارها، وتوزيعها، وآليات عرضها. وهل بالإمكان تقديم رؤية جديدة في عرض مناهج المحتوى اللغوي على الناطقين بغير العربية، وكذلك إمكانية عرض سبل جديدة لتحليله.

أهداف الدراسة:

تبرز أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1-التعريف بالمحتوى اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2-الكشف عن معايير بناء محتوى منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

3- محاولة تقديم تصور لملامح منهج المحتوى اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي القائم على جمع بيانات حول مشكلة الدراسة ووصفها، وتحليل البيانات، وتقويمها، والوصول إلى النتائج منها.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تحدث مضمونها عن تحليل المحتوى اللغوي قليلة بالنسبة لغيرها من الدراسات، وقد تمكنت من الرجوع إلى بعض هذه الأبحاث والدراسات، وسأتحدث فيما يلي عن بعض هذه الدراسات:

1- المحتوى اللغوي لمناهج تعليم العربية في ثانويات الأئمة والخطباء التركية:

دراسة مقدمة من الطالب عبد الرحمن بكر، للحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية في جامعة ماردين، وكان من أهداف هذه الدراسة توصيف المنهاج ونقده وتقويمه حسب معايير تعليم اللغة العربية، وتقديم تصور مقترح لمنهاج تعليم اللغة العربية في تركيا في ضوء معايير المحتوى اللغوي.

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة عديدة، سنذكر منها:

- الاعتماد على اللغة العربية الفصحى في كتابة المناهج يُعد أمراً موفقاً.
- ذكر المواقف الحياتية في المناهج، حسب مستوى الطلاب التعليمي وحاجاتهم، وجاء ذلك واضحاً في الدروس والوحدات.
- قدمت المناهج المفردات في الدروس حسب المواضيع التي يتضمنها الدرس .[1]

[1] يُنظر عبد الرحمن بكر، **المحتوى اللغوي لمناهج تعليم العربية في ثانويات الأئمة والخطباء التركية**، (ماجستير)، جامعة ماردين، 2020.

2-المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان:

دراسة مقدمة من الطالبة رنيم كيال، للحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية في جامعة ماردين. ومن أهداف هذه الدراسة اقتراح تنظيم جديد في عرض المحتوى التعليمي لسلسلة اللسان من منظور المحتوى اللغوي يختص في تعليم عناصر اللغة العربية ومهاراتها للناطقين بغيرها.

ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الراسة:

- إعادة تصنيف المهارات اللغوية تصنيفاً جديداً وفقاً لأنواع المهام اللغوية إذ يلامس الجوانب اللغوية المختلفة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تطوير البناء التنظيمي لماهية المحتوى اللغوي.[2]

3- منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتقلو التركية:

دراسة مقدمة من الباحث خالد العدواني للوقوف عند المنهاج المقرر في قسم المرحلة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين للعام الدراسي 2016-2017م.

[2] رنيم كيال، **المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان**، (ماجستير)، جامعة ماردين، 2020.

وهدف الباحث من هذه الدراسة، الوقوف على حقيقة المنهجية من زواياها المختلفة، ثم تحديد مالها وما عليها، ليتم بعد ذلك الوصول إلى ترسيخ الصالح منها، وتجاوز ما هو خلاف ذلك إلى ما هو أكثر جدوى ونفعاً.

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة:

- أن هذه المنهجية قد تكونت من قسمين من المواد: الأول هو قسم مواد القواعد، وقد ضم مادتين، هما النحو والصرف، والثاني هو قسم مواد المهارات، وقد ضم مواد القراءة والإملاء والاستماع والمحادثة.
- أن هذه المنهجية تعاني من جوانب نقص كثيرة، تبدو على مستوى المواد المقررة، كما تبدو على مستوى المحتوى الذي انطوت عليه تلك المواد، وكذلك على مستوى التوزيع الذي خضع له ذلك المحتوى.
- أن هذه المنهجية غير كافية للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي في حاجة ماسة للإصلاح على كل المستويات.[3]

خطة الدراسة:

وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة، وثلاثة فصول، وخاتمة. فالفصل الأول تناول الحديث عن قضايا أساسية في الدراسة من تعريف المحتوى اللغوي، ومنهجية تعليم اللغة العربية، وكذلك تحليل المحتوى اللغوي. أما الفصل الثاني فقد كان هناك عرض لمناهج بناء المحتوى اللغوي في

[3] خالد العدواني، **منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية**، صون جاك، أنقرة 2020.

منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها ومناقشتها. ومن هذه المناهج إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وكذلك منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق نظرية الدكتور خالد العدواني. ثم الفصل الثالث كان الحديث فيه عن مناهج تحليل المحتوى في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها ومناقشة ذلك ومحاولة تقديم آراء وتوجيهات. ثم الخاتمة جاءت لعرض النتائج.

وفي نهاية هذه الدراسة أود أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور خالد العدواني، الذي كان له الدور الأكبر في إنجاز هذه الدراسة من خلال متابعته ونصحه، وإصراره على إنهاء الدراسة.

المُلخَّص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من أجل النظر فيما يُقدم للمتعلمين من الناطقين بغير العربية، على مستوى المكونات اللغوية، ومجالها، وتوزيعها، وآليات عرضها. بغية محاولة تقديم محتوى لغوي يتناسب مع متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة، وثلاثة فصول، وخاتمة. فالفصل الأول تناول الحديث عن قضايا أساسية في الدراسة من تعريف المحتوى اللغوي، ومنهجية تعليم اللغة العربية، وكذلك تحليل المحتوى اللغوي. أما الفصل الثاني فقد كان هناك عرض لمناهج بناء المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها ومناقشتها. ومن هذه المناهج إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وكذلك منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق نظرية الدكتور خالد العدواني. ثم الفصل الثالث كان الحديث فيه عن مناهج تحليل المحتوى في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها ومناقشة ذلك ومحاولة تقديم آراء وتوجيهات. ثم الخاتمة جاءت لعرض النتائج.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، المحتوى اللغوي، المنهج، التعليم، تحليل المحتوى.

Özet

Bu çalışma, Arapça bilmeyenlere Arapça öğretme metodolojisindeki dilsel içeriği analiz ederek, Arapça bilmeyen öğrencilere sunulanları dil bileşenleri, kapsamları, dağılımları ve sunum mekanizmaları düzeyinde ele almayı amaçlamıştır.

Bu çalışma bir giriş, bir özet, üç bölüm ve bir sonuçtan oluşmaktadır.

Birinci bölüm, dilsel içeriğin tanımı, Arapça öğretim metodolojisi ve dilsel içeriğin analizi gibi çalışmadaki temel konuların tartışılmasını ele aldı.

İkinci bölüme ise, anadili İngilizce olmayanlara Arapça öğretme metodolojisinde dilsel içerik oluşturmaya yönelik yaklaşımların bir sunumu ve tartışması yapıldı.

Bu müfredatlar arasında Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi'nin yönergeleri, Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi ve Dr. Khaled Adwani'nin teorisine göre ana dili İngilizce olmayanlara Arapça öğretme metodolojisi bulunmaktadır.

üçüncü bölümse, anadili İngilizce olmayanlara Arapça öğretimi metodolojisindeki içerik analizi yöntemleri hakkında tartışarak, görüş ve yönlendirmeler sağlamaya çalışmaktı.

Ve sonuç kısmı

Anahtar kelimeleri: Arap dili‹ Dilsel içerik, Müfredat,Eğitim, İçerik analizi.

Abstract

In order to try to provide linguistic content proportional to non-native Arabic students, this study aimed to examine the linguistic components, scopes, distributions and presentation mechanisms of what is offered to non-Arabic students by analyzing the linguistic content in the methodology of teaching Arabic to non-Arabic speakers. This study consists of an introduction, a summary, three chapters and a conclusion. The first part dealt with the discussion of key issues in the study, such as the definition of linguistic content, the methodology of teaching Arabic, and the analysis of linguistic content.

As for the second part, there was a presentation and discussion of approaches to creating linguistic content in teaching Arabic to non-native English Language speakers.

These curricula include the guidelines according to the American Council on the Teaching of Foreign Languages, the Common European Framework of Reference for Languages, and Dr. Khaled Adwani's theory and there is a methodology for teaching Arabic to non-native English Language speakers.

Then, the third part was to discuss about the content analysis methods in the methodology of teaching Arabic to non-native English Language speakers, trying to provide opinions and directions. Then the result.

Key words: Arabic language, Linguistic content, Curriculum, Education, content analysis.

المحتويات

- المقدمة.....I
- الملخص..... VIII
- Özet..... IX
- Abstract..... X
- المحتويات..... XI
- اختصارات البحث..... XIV
- جداول البحث..... XV

1. قضايا أساسية 1

1.1. مفهوم المحتوى اللغوي.....1

2.1. مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....4

3.1. خطوات اختيار محتوى المنهج.....5

4.1. أهمية تطوير المنهج.....7

5.1. طرائق اختيار محتوى المنهج.....8

6.1. معايير بناء محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.....9

1.6.1. مفهوم المعيار 9

7.1. تحليل المحتوى اللغوي.....20

2.مناهج بناء المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها.....22

1.2. منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات.....22

2.2. منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات.....38

3.2. محاولات عربية (رؤية د. خالد العدواني حول منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) 42

4.2. رأي وتوجيه.....49

1.4.2. منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات.....49

2.4.2. منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات.....49

3.4.2. محاولات عربية (رؤية د. خالد العدواني حول منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) 50

3. مناهج تحليل المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها.....52

1.3. منهجيات تحليل المحتوى.....52

1.1.3 القراءة الوصفية.....52

1.1.1.3. مكونات المحتوى اللغوي.....52

2.1.1.3. مجال هذه المكونات.....68

3.1.1.3. توزيع المكونات.....70

4.1.1.3. آليات اختيار المكونات.....74

5.1.1.3. آليات عرض المكونات.....82

2.1.3. القراءة نقدية.....89

1.2.1.3. مكونات المحتوى اللغوي.....89

2.2.1.3. مجال هذه المكونات.....90

3.2.1.3. توزيع المكونات.....91
4.2.1.3. آليات اختيار المكونات.....92
5.2.1.3. آليات عرض المكونات.....93
2.3. رأي وتوجيه.....94
1.2.3. مكونات المحتوى اللغوي.....94
2.2.3. مجال هذه المكونات.....94
3.2.3. توزيع المكونات 95
4.2.3. آليات اختيار المكونات.....95
5.2.3. آليات عرض المكونات.....96
- الخاتمة.....97
- المصادر والمراجع.....99

اختصارات البحث

ج: جزء

د.ت: دون تاريخ الطبع

د.ن: دون دار النشر

ص: الصفحة

م: الميلادي

هـ: الهجري

جداول البحث

جدول رقم (1) ..... الصفحة 27

جدول رقم (2) .....الصفحة 40

1. قضايا أساسية

هنا سنتحدث عن قضايا أساسية في البحث.

1.1. مفهوم المحتوى اللغوي:

سنقوم بتعريف المحتوى واللغة ونستخلص مفهوم المحتوى اللغوي.

مفهوم المحتوى لغةً:

(حوى) الشيء_حَوايةً: استولى عليه وملكه.

(احتوى) الشيء، وعليه: حواه.[4]

مفهوم اللغة لغةً:

اللغة (اسم) أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

الجمع: لُغىً، ولُغَات.

ويقال: سمعت لُغاتهم: اختلاف كلامهم.

(لَغَا) في القول: أخطأ وقال باطلاً.[5]

[4] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مادة(حوى)، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، 210.
[5] المعجم الوسيط، 2004، 831.

مفهوم اللغة اصطلاحاً:

هناك الكثير من التعريفات للغة، وفيما يلي تعريف يتضمن مفهوم اللغة بما فيها من خصائص ومكونات:

اللغة "مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم بعض"[6]

وعلى ذلك يمكن القول بأن اللغة هي :

1- صوت ينطلق من اللسان باتجاه الأذن، ولها حروف وكلمات وجمل وتراكيب، وكل لغة لها نظام صوتي خاص بها .

2- وهي تعبير له معاني ودلالات يريد المتكلم إيصالها للمتلقي، وكل شخص يستخدمها بطريقة مختلفة عن غيره للتعبير عن رغباته وأفكاره وحاجاته.

3- وهي اجتماعية توطد الاتصال والتواصل بين الأشخاص، فكل شخص يستخدمه بطريقة ما لإيصال ما يريد من الآخر .

[6] رشدي طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1986، 135.

مفهوم المحتوى اللغوي اصطلاحاً:

ويقصد بالمحتوى كل ما احتوت عليه دفتا كتاب من أفكار ومعلومات ومفاهيم وحقائق، بما فيها من رموز لغوية وتخضع لنظام معين لتحقيق هدف ما، كأن يكون الهدف إعطاء الآخرين معلومات جديدة حول موضوع ما، أو محاولة تغيير أفكارهم حول ذلك الموضوع، أو تقديم المساعدة لهم لفهم بعض الأفكار.[7]

وهو كل ما يقدم للمتعلم من مواقف تعليمية ذات مضمون لغوي وثقافي واتصالي، وكل ما يساعد في تعلم اللغة من خلال معايشة المتعلم لها وممارستها في مواقف حياته.[8]

وباطلاعنا على ذلك يمكننا القول بأن محتوى المنهج يتكون من:

- جوانب معرفية: كالمبادئ والأفكار والمفاهيم والمصطلحات والنظريات .
- جوانب وجدانية: كالاتجاهات والعواطف والمشاعر والقيم والمعتقدات.
- جوانب مهارية: كالتحليل والتركيب والتصنيف والقياس والاستنتاج. [9]

[7] يُنظر رشدي طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته**، دار الفكر العربي، القاهرة 2004، 59.

[8] يُنظر سميرة زمراوي وفرح محمد، **تحليل وتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة افريقيا العالمية**، (دكتوراة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2017، 112.

[9] يُنظر علي الحديبي(تحرير)، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض 2017، 78 .

ووفقاً لذلك يمكن القول بأن المحتوى اللغوي يندرج تحت الخبرات والمعارف التعليمية التي يستمدها المتعلم من خصائص اللغة العربية والعناصر المكونة للغة، وكذلك المهارات المراد من المتعلم اكتسابها، للوصول إلى نموه اللغوي الشامل.

2.1. مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يقصد باللغة العربية بوصفها لغة ثانية: اللغة التي يرغب الناطقون بلغات أخرى غير عربية تعلمها سواء أكانوا يعيشون في دول عربية، أم غير عربية. [10]

ويعرّف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنه: [11]

مجموعة من الأساليب والخطوات والإجراءات التي يجب اتباعها ليتمكن الأشخاص الذين يرغبون بتعلم العربية من مكونات اللغة والتواصل والثقافة ويستطيعون فهمها والتعامل بها من خلال الالتحاق بالبرامج المقدمة لتعليم العربية سواء داخل البلاد العربية أو خارجها. ومحتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكن تعريفه بأنه:" عبارة عن الخبرات التعليمية المستمدة من مهارات اللغة العربية وخصائصها وثقافتها التي يراد اكسابها للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، بهدف تحقيق نموهم اللغوي الشامل في ضوء أهداف المنهج المحددة".[12]

---

[10] يُنظر رشدي طعيمة، "تعليم اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأوليات التنفيذ"، **المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية**، القاهرة 8-3 مارس 1987، 337 .

[11] يُنظر الحديبي 2017، 16 .

[12] رشدي طعمية، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومناهجه، وأساليبه**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، تونس1989، 65 .

3.1. خطوات اختيار محتوى المنهج:

للمنهج عناصر أساسية وهي: الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والتقويم، ويوجد بين هذه المكونات ترابط، فعندما يتم وضع الأهداف بطريقة واضحة ومحددة، فإنها تسهم في تسهيل عملية اختيار المحتوى. وكذلك الطريقة التي تناسب تدريس المحتوى، وبعد أن تسير العملية التعليمية في طريقها يأتي دور التقويم.[13]

وبالنظر إلى ذلك نجد أن المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر تكوين المنهج، إذ يتم اختيار المنهج بالرجوع إلى الأهداف التي يراد تحقيقها من المنهج، وبالتالي فإن الأهداف تتكوّن داخل المنهج، ولكن هذه الأهداف لا تتحقق لدى المتعلم بالاعتماد على المنهج فقط بل بالتعاون بين عناصر المنهج كافة.

وعملية اختيار المحتوى ليست بالعملية السهلة، لأن المادة التعليمية لها مجالات متعددة تتضمن مواضيع عديدة، ولكل موضوع نقاط رئيسية وفرعية، بداخلها حقائق ومعارف ومفاهيم.

ويجد واضعو المناهج صعوبة في اختيار المحتوى الذي يناسب الأهداف التي يتم وضعها مسبقا، كذلك فإن عملية اختيار المحتوى تمر بثلاث خطوات، هي:[14]

---

[13] يُنظر نادية العساف، "طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق"، **مجلة دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 42، العدد 01، 2015 ، 158 – 159 .

[14] يُنظر محمد أمين المفتي وحلمي أحمد الوكيل: **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، د.ن 1987، 168– 182 .

- اختيار الموضوعات الرئيسة :

لهذه الخطوة أهمية في عملية اختيار محتوى المنهج، وهي لا تتم بشكل عفوي من خلال تفضيل موضوع على آخر، إنما تتم على مدى كون الموضوعات مرتبطة مع بعضها البعض، وكيفية مناسبتها للأهداف؛ أي على مدى كون هذه الموضوعات متناسبة مع الأهداف الموضوعة لها. كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة، وتظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي يجب على المعلم أن يدرسها، بشرط أن يكون حجم هذه الموضوعات ما تحتويه من أبعاد مناسب للوقت المحدد لها في العلمية التعليمية، وكذلك يجب أن تكون مرنة بحيث يمكن إضافة أفكار جديدة.

- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات :

في عملية وضع المحتوى، اختيار الموضوعات وابعادها ليس كافياً، بل لابد من اختيار الموضوعات وبعد ذلك يتم وضع الأفكار الأساسية التي يتضمنها كل موضوع، فهذه الأفكار هي من الأساسيات التي تتكون منها مادة المحتوى، ولذلك يجب ان تتضمن أدق المعلومات التي يجب على المتعلم أن يعرفها حتى يصبح ملماً بمادة المحتوى إلماماً كافياً. ومن الممكن أن تختار الأفكار الأساسية المكونة لكل موضوع من خلال وضع هذه الأفكار في قوائم ليطلع عليها أصحاب الخبرة لكل موضوع من الموضوعات التي تتم تحديدها واختيارها .

- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية :

تبدأ هذه العملية بعد اختيار المحور الذي تدور حوله الأفكار الأساسية المكونة للموضوع، ويتم ذلك عن طريق اختيار العينة التي تناسب كل فكرة رئيسية، والعينة التي توضع للمادة يجب أن تكون عينة صادقة تعبر عن الأفكار الأصلية وتكون على ارتباط وثيق بها .

4.1. أهمية تطور المنهج:

إن عملية تطوير المنهج، الذي من ضمنه تطوير الكتب التعليمية، عملية مهمة لا تقل أهميتها عن عملية بنائه في أول مرة، والدليل على ذلك أنه لو قمنا ببناء منهج بأحدث الطرق، وأحسن الأساليب، ووفقاً لأفضل الاتجاهات التربوية الحديقة بحيث يظهر وهو في منتهى التطور والكمال، ثم تركنا هذا المنهج عدة سنوات دون أن نحدث عليه أي تغيير، فسيحكم عليه بالجمود والتخلف، ومن هنا يظهر أن عملية التطوير بكل ثقلها عملية مهمة، لا غنى عنها لدرجة أن من يتولى بناء المنهج في أيامنا هذه يضع في نفس الوقت نصب عينيه أسس تطويره .

وكذلك فإن المنهج يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، فكل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة، فلا التلميذ ثابت على حاله، ولا البيئة ساكنة دون حراك، ولا المجتمع جامد في مكانه، ولا الثقافة صلبة متحجرة، ولا نظريات التعليم باقية على حالها، فينتج عن هذا كله أن تطوير المنهج أمر لا بد منه. [15]

[15] حلمي أحمد الوكيل، **تطوير المنهج، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، 20.

وعلى الرغم من المستوى الجيد الذي وصل إليه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي يرضى له كثير من القائمين على برامج التعليم، إلا أنه هناك طموح إلى رفع مستوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى مستوى أعلى، لاسيما أنه قد مضى على كثير من هذه البرامج وقت كافٍ، فلابد من إعادة النظر في خططها ومناهجها، والبحث عن طرائق وأساليب لتعليم اللغة العربية، تراعي طبيعتها ومستوياتها.[16]

5.1. طرائق اختيار محتوى المنهج :

يتم اختيار المحتوى وذلك بالرجوع إلى طرق وأساليب معينة، وسنتحدث فيما يلي عن طرائق اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1. المناهج الأخرى: بإمكان من يقوم بوضع المنهج أن يختار المحتوى اللغوي المناسب من المناهج التي استخدمت في تعليم لغات أخرى مثل: الإنجليزية، على أن نأخذ بالحسبان الاختلاف بين اللغتين والخصائص التي تتميز بها كل لغة .
2. آراء الخبراء: يمكن لمن يريد أن يضع المنهج أن يستفيد من آراء الخبراء من متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن تربويين أو لغويين أو معلمين.
3. المسح: ويقصد به أن يستند واضع المنهج إلى بعض الدراسات الميدانية ونتائجها فيما يتعلق بخصائص المتعلمين، كأن يقوم بإجراء دراسة على المتعلمين، لمعرفة ما لديهم من

[16] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، جامعة الإمام محمد بن سعد الإسلامية، الرياض 1999، 128 .

ميول ودوافع ورغبات واتجاهات في تعلم اللغة العربية، ومن الممكن أن يقوم أيضاً بإجراء دراسة حول ما يصدر عنهم من أخطاء لغوية شائعة، وأن يجري تقابل بين لغتهم الأم واللغة العربية، لكي يتمكن من اختيار المحتوى اللغوي المناسب لهم بالاستناد إلى النتائج التي حصل عليها من تلك الدراسات .

4. التحليل: يمكن لواضع المنهج عند اختيار المحتوى أن يستفيد من تحليل المواقف التي يكون المتعلم بحاجة إليها لكي يتمكن من تعلم اللغة العربية والاتصال بها، مثل: تحليل مواقف الكلام الشفهي أو مواقف الكتابة باللغة العربية، أي تحليل ما يريد المتعلمين الاندماج فيه بعد تعلمهم العربية من دوافع وميول ورغبات وأنشطة لغوية.[17]

6.1. معايير بناء محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

هنا سنتحدث عن مفهوم المعيار ومعايير بناء محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1.6.1. مفهوم المعيار:

المناهج لها دور أساسي في العملية التعليمية، فهي تزود المتعلمين بالمعارف والقيم والمهارات. فعند وضعها لابد أن تكون على مستوى عالٍ من الجودة والكفاءة والتنظيم. لذلك كانت هناك محاولات وجهود كثيرة لكي توضح الأسس والمعايير التي لابد أن يوضع المنهج على أساسها. وفيما مضى كان يستخدم عنوان أسس بناء المنهج، للدلالة عن معايير بناء المنهج،

[17] يُنظر الحديبي، 2017، 82.

ومع التطور المستمر الذي طرأ في مجال التعليم، ظهر ما يسمى بالتعليم المبني على المعايير، فيتم حالياً استخدام مصطلح معايير بناء المنهج، لكونها واضحة في مجال التعليم.[18]

وفي تعريف المعيار كان هناك اتفاق بين عدة مصادر والكثير من الباحثين، على أنه يمكن تعريفه استناداً إلى نقطتين هما: ما يمكن أن يعرفه المتعلمون، وكذلك ما يكونون قادرين على أداء تلك المعارف في مختلف المجالات. وبالاستناد إلى ذلك يمكننا تعريف المعيار بأنه:

ما يجب أن يكتسبه المتعلم من قيم ومعارف ومهارات، نتيجة لاطلاعه ودراسته كجزء أو أكثر من محتوى معين، ويُطلب من المتعلمين أن يكونوا قادرون على أداء عدد من المؤشرات التي يتكون منها. وتُقاس درجة تحققه بالرجوع إلى قواعد تقدير متدرجة لأداء المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء التي تدل عليه.

وكذلك هو ما يجب أن يكون المتعلم على معرفة به ولديه القدرة على أدائه بعد دراسة اللغة في مراحلها المختلفة.[19]

قام المهتمون بالمناهج وتطويرها، بتقسيم المعايير إلى عدة تقسيمات، فقد قسمها رشدي طعيمة بناءً على ثلاثة أسس؛ هي: الأسس النفسية، والأسس الاجتماعية، والأسس التربوية.[20]

وأشار كامل الناقة إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي تساعد في إعداد وتأليف المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية، وتندرج تحت أربعة جوانب أساسية عند البدء بكتابة أو تأليف

---

[18] يُنظر الحديبي،2017، 104.

[19] يُنظر الحديبي، 2017، 13.

[20] يُنظر رشدي طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة 2004 م، 25 .

كل ما يخص تعليم اللغة العربية، وهذه الجوانب هي الجانب اللغوي، والجانب النفسي، والجانب التربوي، والجانب الثقافي.[21]

وقد قسّم الحديبي معايير بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلى خمسة أسس هي: المعايير التربوية، والمعايير المعرفية، والمعايير اللغوية، والمعايير النفسية، والمعايير الثقافية، وهذه المعايير لا يمكن الفصل بينها في بناء المنهج، لكونا تتمتع بالترابط والتداخل فيما بينها، والمهم في النهاية أن تكون هذه المعايير متوافرة في بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.[22]

وقد لخص علي الحديبي هذه المعايير الخمسة على الشكل الآتي:

- المعايير التربوية
- المعايير المعرفية
- المعايير اللغوية
- المعايير النفسية
- المعايير الثقافية

[21] يُنظر محمود الناقة، "أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة اللغة العربية إلى أين؟"، **المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو2005، 6 .

[22] يُنظر علي الحديبي: **فاعلية برنامج قائم على تعابير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى**، (رسالة دكتوراه)، جامعة أسيوط2008، 40.

بالإضافة إلى التقسيم الثلاثي والرباعي والخماسي، هناك من الباحثين من قام بصياغة المعايير على هيئة أسئلة على الشكل التالي :

هل يحقق المنهج تصميه المخرجات التعليمية الموضوعة؟

هل المحتوى يساعد المتعلم على النجاح في المرحلة الجامعية أو الانخراط في الحياة العملية؟

هل المحتوى يواكب التطورات العلمية؟

هل المحتوى مزود بالدراسات والبحوث العلمية؟

إلى أي حد يمكن وصف المحتوى أنه خالياً من العيوب؟

هل يمكن وصف المحتوى بالوضوح وعدم الغموض؟

إلى أي مدى يسمح المنهج باستخدام طرائق التدريس الحديثة؟.[23]

وفيما يلي سنقوم بعرض معايير بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفق التقسيم الخماسي:

[23] يُنظر عبد الله خميس أمبو سعيدي، **معايير الجودة في المناهج الدراسية**، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، سلطنة عمان 2006، 46 – 49 .

- **المعايير التربوية:**

يقصد بالمعايير التربوية" مجموعة المبادئ التي تتعلق بصياغة الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه، وطرائق التدريس المستخدمة، وأساليب التقويم، وإعداد المواد التعليمية المطلوبة، لتحقيق أهداف المنهج، والتي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه" [24]

عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن تتم صياغة أهداف الدروس بطريقة صحيحة، وأن تكون قابلة للقياس، وأن يكون بالإمكان تحقيق أهداف دروس المنهج ضمن الزمن المحدد لها، وتشمل جوانب التعلم المختلفة، الوجدانية، والمعرفية، والمهارية، وتصف أداء المتعلم لا أداء المعلم.

ويجب أن يتم اختيار محتوى المنهج وتنظيمه بطريقة واضحة وصحيحة، وأن يتم تنظيم محتوى المنهج بطريقة تكون فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية متكاملة وأن تكون الأهداف التعليمية المراد تحقيقها مجسدة داخل محتوى المنهج. وأن تكون المعلومات داخله واضحة ودقيقة. وأن يبرز التدرج في مستويات الأهداف، وأن يكون محتوى المنهج رابطاً خبرات المتعلمين الجديدة بخبراتهم السابقة، وأن يراعي محتوى المنهج مرحلة النمو الاجتماعي للمتعلمين، ويحاول أن يعالج بعض المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، وأن يتيح استخدام أكثر من طريقة للتعلم والتعليم .

وتعددت طرق التقويم في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يمكن أن يكون تقويم المنهج له صلة بالأهداف، ويشمل جميع جوانب التعلم (الوجدانية، المهارية، المعرفية).

[24] الحديبي،2008، 41.

وتتنوع أساليب تقويم المنهج بين (الاختبارات، الأنشطة.....). كما أن التقويم يميز بين مستويات المتعلمين .

ولابد أن يتم صياغة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداده، بطريقة تربوية وفنية مناسبة، وأن يتضمن المنهج مقدمة مناسبة يعرض فيها ترحيب بالمتعلمين، وأن تشير مقدمة المنهج لأهداف الكتاب، ويتضمن المنهج مجموعة من الإرشادات التي تيسر للمتعلمين طريقة استخدامه، وأن يكون حجم حروف الكتابة واضحاً، ويفضل الحروف الكبيرة،

ويحتوي محتوى المنهج على صور ورسوم واضحة وجذابة، وأن تخلو هذه الصور والرسومات من إشارة أو رمز يقلل من شأن المقدسات الدينية، وأن تكون الكلمات المكتوبة ضمن الصفحة متسعة ومتوازنة غير مزدحمة، ويستخدم الورق الأبيض المصقول غير اللامع المريح للعين، ويكون غلاف الكتاب جذاباً ويكتب عليه العنوان بشكل واضح ويتضمن صورة تدل على محتواه، وتكتب العناوين (الرئيسية، والفرعية، والفرع فرعية) بشكل مناسب، وتصور الآيات القرآنية من المصحف، وتكتب وفق الرسم العثماني، وتضبط الأحادية النبوية والنصوص الأدبية ضبطاً كاملاً، وتخرج الأحاديث النبوية بصورة صحيحيه، ويحتوي المنهج فهرساً منظماً، ويوضع في مكان مناسب، ويشمل على عدداً من المراجع التي تساعد في تحقيق الأهداف الموضوعة.[25]

[25] يُنظر الحديبي،2017، 113-118.

- **المعايير المعرفية :**

وتتمثل في جملة نقاط أهمها، أن يساعد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دعم نظرة المتعلمين حول وسائل المعرفة ومصادرها، ويشير المنهج إلى أن الوحي هو المصدر الأول من مصادر المعرفة الإنسانية، حيث استفادت منه البشرية في الحصول على معارف كثيرة، وتعد الكتب السماوية وعلى رأسها القرآن الكريم، مصادر غنية لهذه المعارف.[26]

ويعد الحديث الشريف والسنة النبوية المصدر الثاني من مصادر المعرفة، ولابد أن يشير المنهج إلى أن الكون وسيلة من وسائل المعرفة، وأن الأعراف والعادات والتقاليد كذلك وسيلة من وسائل المعرفة.

وأن يسهم المنهج في دعم مهارات التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي والإبداعي لدى المتعلم. وأن يوضح منهج تعليم اللغة العربية دور اللغة في خدمة العلم والتقنية، وآثار التقدم العلمي والتقني على الثقافة، وأن يتضمن المنهج معلومات من أهم المستحدثات العلمية وتأثيرها في الحياة.[27]

[26] يُنظر غازي مفلح، **الأسس المعرفية للمنهج**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 7-8.

[27] يُنظر الحديبي،2017، 121-123.

- **المعايير اللغوية :**

لا شك أن اللغة تمثل "أهم الجوانب الاجتماعية، فهي أساس العلاقات والمعاملات بين مختلف الأفراد في المجتمع الواحد، وهي وسيلة نقل التراث الثقافي وتوريثه بين أفراد وأجيال الأمة الواحدة، أو نقله إلى بيئة أخرى."[28]

والمعايير اللغوية يقصد بها "مجموعة المبادئ التي تتعلق بخصائص اللغة، ووظائفها، ومفرداتها، وتراكيبها، التي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه."[29]

والمعايير اللغوية تنطلق من أن المحتوى الذي نريد تنظيمه هو محتوى لغوي، وأن ما نكتسبه من خبرات أثناء تعليم اللغة وتعلمها مستمد من اللغة كنظام في داخله مجموعة من النظم، وهي: النظام الدلالي، والنظام الصوتي، والنظام الصرفي التركيبي، لذلك فإن من يرغب في بناء منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عليه أن يكون ملماً بتلك النظم، ومتمكناً منها، لكونها أساس بناء العملية التعليمية.

لكن هنا يهمنا الحديث عن المعايير اللغوية التي يجب مراعاتها عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي كما يلي :

المعيار الأول: يساعد المنهج في دعم مهارات التواصل اللغوي، والثروة اللغوية: يعني أن يتضمن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مواقف تدرب المتعلم على مهارا ت

[28] عبد المجيد سيد منصور، **علم اللغة النفسي**، جامعة الملك سعود، الرياض 1982، 99 .

[29] الحديبي، 2008، 41.

التواصل، وأن يحتوي على قاموس بالكلمات الجديدة التي يكتسبها، وأن يعالج ظاهرة الترادف بطريقة تساعد على تنمية الثروة اللغوية لدى المعلم، ويعالج أيضا ظاهر التضاد والاشتقاق.

المعيار الثاني: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الدقة اللغوية:

أي أن تكون لغة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغة سهلة مألوفة وسليمة من حيث البناء والتراكيب، وأن يهتم المنهج بعلامات الترقيم، وأن يكون خالياً من الأخطاء الإملائية والمطبعية واللغوية.

المعيار الثالث: يعرض المنهج مفردات اللغة بشكل مناسب: أي أن تتنوع مفردات المنهج بين الملموسة والغير ملموسة وفقاً لقدرات المتعلمين، ويستخدم المفردات الشائعة المتداولة أكثر من المفردات غير الشائعة إلا عند الضرورة .

المعيار الرابع: يعرض المنهج تراكيب اللغة بشكل مناسب: أي أن يتدرج المنهج بعرض التراكيب البسيطة ثم المعقدة، وأن يبتعد عن التراكيب صعبة الفهم وقليلة الاستخدام، ويكثر من استخدام التراكيب الشائعة الاستعمال، وأن تشتمل التراكيب اللغوية على الظواهر الصوتية التي يتعرض لها المتعلم في حياته اليومية استماعاً وتحدثاً، والظواهر الكتابية قراءة وكتابة .

المعيار الخامس: يواكب المنهج تعليم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة: تعني أن يُقدم محتوى المنهج بطريقة تتكامل فيها مهارات اللغة، وأن يساعد المنهج في تنمية مهارة المرونة والطلاقة والأصالة لدى المتعلم.[30]

- **المعايير النفسية :**

المتعلم محور العملية التعليمية التي هدفها تغيير سلوكه وتعديله بشكل إيجابي لكي يعود بالنفع على نفسه ومجتمعه، وللمنهج أهمية كبيرة في إحداث التغيير في سلوك المتعلم .

وتوجد علاقة وطيدة بين علم النفس واللغة من خلال دراسة العادات اللفظية وتأثيرها في اكتساب اللغة ومهاراتها، وحل مشكلات اضطرابات الكلام، وكذلك أثر النمو العقلي على النمو اللغوي من حيث القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة لترجمة الأفكار وتوضيحها .

ومن أهم المعايير النفسية :

أن يكون منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشوقاً قادراً على شد انتباه المتعلمين، وأن يحقق المطالب الأساسية للمتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، فلا بد من التدرج والتنوع في مستوى المنهج، وأن يتناسب مع الخصائص النفسية والثقافية للمتعلمين، ويلبي ميولهم واهتماماتهم وأغراضهم من تعلم اللغة، وأن يحدد المنهج مكانة كل مهارة، ومستوى الأداء المطلوب في كل مهارة في المراحل المختلفة للمهارات اللغوية. وأن يراعي المنهج استعداد المتعلمين ورغبتهم للتعلم، من خلال استخدام وسائل تعليمية تساعد على زيادة اهتمام المتعلمين لتعلم اللغة، وأن

[30] يُنظر الحديبي،2017، 108-110.

يمكن المنهج من الاتصال باللغة سماعاً وحديثاً، وأن يكون بناء المنهج مستنداً إلى ما توصلت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم، ويقدم وفق الطرق الفعالة في تدريس اللغة، وأن ينمي روح الابتكار الإبداع لدى المتعلمين من خلال طرح مشكلة تتيح للمتعلم فرصة إيجاد حلاً لها.[31]

المعايير الثقافية :

عرفت الثقافة في المعجم الفلسفي بأنها" كل ما فيه استثارة للذهن وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو المجتمع، وتشمل على المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق وجمع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج علمية وفكرية وروحية، ولكل جيل ثقافته التي استمدها من الماضي وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر وهي عنوان المجتمعات"[32]

وبما أن المنهج هو الوسيلة التي تستخدم لأحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الفرد للوصول إلى تحقيق أهداف المجتمع، فلابد أن يعكس المنهج التراث الثقافي للمجتمع وفلسفته، ومن المعايير التي يجب أن تراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كالآتي :

أن يعبر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن الثقافة العربية والإسلامية، ويوضح الحياة في البلدان العربية والإسلامية وبصورة صادقة وصحيحة، ويعكس اهتمامات المتعلمين الثقافية والفكرية على اختلاف ثقافاتهم وتفكيرهم، ويتناسب المنهج مع أغراض المتعلمين، وأهداف تعليم اللغة العربية ونشرها، ويثير اهتمام المتعلم ويدفعه إلى الاستمرار في التعلم، ويربط خبرات

[31] يُنظر الحديبي،2017، 118-123.

[32] أحمد المهدي عبد الحليم، **الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 27 .

المتعلمين الجديدة بخبراتهم الثقافية السابقة، ويراعي المستوى التعليمي للمتعلمين وأعمارهم بحيث يقدم المحتوى الثقافي المناسب لذلك، ويهتم بالقيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية الإسلامية، ويراعي التدرج والمنطقية في تنظيم المحتوى الثقافي، ويراعي التوازن بين المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي.[33]

7.1. تحليل المحتوى اللغوي:

تحليل المحتوى يعتبر "طريقة للتحليل وبالرغم من ذلك فإنه أبعد من هذا، إنه طريقة للملاحظة. إلا أنه بدلاً من ملاحظة سلوك الناس مباشرة، أو دعوتهم للاستجابة لبعض أدوات القياس، أو إجراء مقابلات معهم، فإن الباحث (القائم بالتحليل) يتلقى مادة الاتصال التي أنتجها هؤلاء الناس. كما يطرح عدداً من الأسئلة الخاصة بهذه المادة. أي أن تحليل المحتوى طريقة لدراسة وتحليل مواد الاتصال في أسلوب منظم وموضوعي، وكمي بهدف قياس المتغيرات"[34]

ويعرف تحليل المحتوى أيضاً:

"بأنه دراسة الكتاب المقصود لمعرفة مواطن القوة والضعف فيه، وفق المعايير والمواصفات التي وضعت بما يلائم حاجات المجتمع وحاجات الطلاب الذين يخصهم المحتوى في إطار السياسة العامة للتعليم"[35]

---

[33] يُنظر الحديبي،2017، 111-113.

[34] طعيمة،2004، 69- 7.

[35] فاضل خليل إبراهيم، **أساسيات في المناهج الدراسية**، دار ابن الأثير، الموصل د.ت، 182.

أي أن أسلوب تحليل المحتوى يتمكن الباحث من خلاله أن يعطي شرح دقيق لما يتضمنه المحتوى من قيم واتجاهات ومهارات ومفاهيم، ويبين مواطن القوة والضعف في المحتوى، مع إمكانية إعطاء توصيات لازمة للتعديل والتحسين والتطوير"[36]

وتحليل المحتوى اللغوي يقصد به كل ماله علاقة بالجانب اللغوي من أصوات، مفردات، وتراكيب، فاللغة تتكون من نظام، بل عندما يتم تحليلها يتبين أنها أكثر من نظام، إنها نظام النظم، فتبدأ أولاً بنظام الأصوات، الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، الذي من خلاله نصل إلى نظام البنية أو التركيب، وهذه الأنظمة الثلاثة تقضي إلى نظام رابع الذي هو نظام المعنى، لذلك عندما تود برامج تعليم اللغة أن تختار المحتوى فإنها تحتاج إلى تحليل كامل لتك الأنظمة.[37]

[36] يُنظر إبراهيم، د.ت، 183 .

[37] يُنظر محمود الناقة، رشدي طعيمة، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله، تقويمه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1983، 61 .

2-مناهج بناء المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها:

سنتحدث هنا عن مناهج بناء المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها حسب إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، وكذلك حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وسنذكر أيضا محاولات عربية حول ذلك ومنها رؤية الدكتور خالد العدواني.

1.2. منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات:

دراسة وصفية تحليلية لإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات من خلال تحليل المستويات والمهارات والكفايات أولاً:

تنقسم المستويات إلى خمسة مستويات رئيسية هي: (المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ)، وتتفرع مستويات (المتقدم، والمتوسط، والمبتدئ) إلى ثلاثة أقسام فرعية في كل واحد منها، هي: (الأعلى، والأوسط، والأدنى). وتنقسم المهارات اللغوية إلى: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، أما الكفايات فهي ثلاثة أنواع: الكفاية اللغوي، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية.[38]

[38] يُنظر صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL) "، مجلة الأثر، العدد 25، 91 -102 .

1.1.2. دراسة وصفية تحليلية للمستويات اللغوية في إرشادات المجلس الأمريكي للغات الأجنبية :

ونستعرض المستويات على النحو التالي :

1-المتميز : ويعني القدرة على استخدام اللغة بدقة ومهارة في جميع الموضوعات ومختلف المهارات .

2-المتفوق: ويعني القدرة على استخدام اللغة بدقة ووضوح، ويستطيع التواصل مع الآخرين والحديث عن موضوعات مألوفة وغير مألوفة .

3- المتقدم: ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، وهي :

أ- المتقدم الأعلى (ADVANCED HIGH) ويعني القدرة على استخدام اللغة بدقة في الموضوعات المألوفة حتى ولو كانت معقدة .

ب- المتقدم الأوسط (ADVANCED MID) أي القدرة على استخدام اللغة بثقة ويسر عند التعامل مع عدد كبير من الممهم اللغوية التواصلية .

ج-المتقدم الأدنى (ADVANCED LOW): ويعني القدرة على استخدام اللغة بثقة ويسر عند التعامل مع عدد من الممهم اللغوية التواصلية.

4- المتوسط: ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، وهي :

أ- المتوسط الأعلى: ويعني القدرة على استخدام اللغة عند التعامل مع الممهم اللغوية التواصلية المألوفة بسهولة ويسر .

ب- المتوسط الأوسط: ويعني القدرة على استخدام اللغة عند التعامل مع الممهم اللغوية المألوفة غير المعقدة بنجاح .

ج - المتوسط الأدنى: ويعني القدرة على استخدام اللغة في بعض الممهم التواصلية بنجاح .

5- المبتدئ: وينقسم إلى ثلاثة مستويات :

أ- المبتدئ الأعلى: ويعني القدرة على استخدام اللغة مع عدد محدود من الممهم التواصلية السهلة والبسيطة بنجاح .

ب- المبتدئ الأوسط: ويعني القدرة على استخدام اللغة بشكل محدود جداً مع وجود الأخطاء اللغوية في كثير من الممهم التواصلية البسيطة .

ج- المبتدئ الأدنى: ويعني القدرة على معرفة بعض عناصر اللغة السهلة البسيطة والمحدودة.

2.1.2.: دراسة وصفية تحليلية للمهارات اللغوية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية :

تقدم الإرشادات وصفاً دقيقاً ومفصلاً لأنواع الاتصال اللغوي لدى المتعلم، ومدى قدرته على استخدام اللغة في مواقف متنوعة في المهارات اللغوية الأساسية: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة).

وهنا سنقدم وصفاً للمهارات اللغوية الأساسية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. مع مراعاة تقسيم المستويات التي اعتمدها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات. والجدول التالي يتضمن وصفاً للكفايات لكل مستوى من هذه المستويات الرئيسية بالإضافة للفرعية.[39]

[39] يُنظر غرم الله بن عبد الله الغامدي، أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق، دار المريخ، الرياض 1997، 78-95.

جدول رقم (1)

المستوى	وصف المهارات			
	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتميز	–يستطيع المستمع أن يفهم كل مستويات اللغة المحكية وما تستخدمه من أساليب داخل الإطار التقاني للغة –يمكنه أن يدرك المفاهيم الاجتماعية والثقافية بشكل قوي وكذلك تذوق النصوص الأدبية – لدى المتعلم القدرة على الاستنتاج من كلام يستخدم مفردات دقيقة وتراكيب معقدة. – المتعلم لديه القدرة على فهم الكلام في الفصحى في الموضوعات المألوفة وغير المألوفة.	– يستطيع المتعلم أن يتكلم بدقة ومهارة لغوية عالية. – بإمكان المتعلم أن يشرح أمور معقدة باستطراد وبأسلوب سلس وسهل. – يستطيع المتعلم أن يعبر عن رأيه في موضوعات مهمة بالنسبة له – يستخدم المتعلم أساليب التفاعل والتواصل عند الكلام.	– بإمكان المتعلم ان يقرأ بطلاقة ويربط فكرة النص بمعارفه الحقيقية في العالم. – يستطيع أن يفهم أنواع مختلفة من النصوص الأدبية والمهنية والأكاديمية. – يفهم المتعلم نصوصاً مطولة تحليلية واستنتاجية وفي مضمونها إشارات ثقافية.	– يجيد المتعلم الكتابة وقواعدها بدقة بأساليب متنوعة، سواء أكانت مفردات أم تراكيب أم قواعد للإملاء وغير ذلك. – يستطيع المتعلم ان يشارك بالمناقشات ويطرح آراء بإمكانه معالجتها لغوياً، ويستطيع أن يكتب في موضوعات متعددة الجوانب منها: الاجتماعية والعلمية والمهنية. – يستطيع المتعلم أن ينظم الأفكار ويرتبها، بحيث تكون مترابطة

المستوى	وصف المهارات			
	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتفوق	– يستطيع المتعلم أن يفهم نصوصاً لغويا متنوعة وقادر على فهم الأفكار الرئيسية للكلام. – يستطيع المتعلم أن يفهم المصطلحات التعبيرية وبعض النصوص الأدبية. – يستطيع أن يفهم المفردات غير الشائعة والأساليب المعقدة والكلام المجرد.	– يستطيع المتعلم أن يناقش موضوعات شاملة ولها مفاهيم مجردة. – يستطيع المتعلم أن يكتب خطاباً منظماً وموجزاً. – بإمكان المتعلم استخدام اللغة بشكل دقيق في معظم المحادثات الرسمية وغير الرسمية.	– يستطيع المتعلم فهم اللغة في الإطار الثقافي، وقادر على استيعاب مقصد الكاتب من خلال المعاني ودقة التعبير. – بإمكان المتعلم فهم العديد من النصوص الأدبية المتنوعة. – يستطيع المتعلم فهم المعلومات المستنتجة من النصوص المعقدة.	– يتمكن المتعلم من الكتابة وفق تسلسل الأفكار، والربط بين الجمل والفقرات، وبإمكانه أن يطور الفكرة ويقارنها موضوعياً. – يستطيع أن يكتب بأسلوب لغوي دقيق مستخدماً القواعد والأساليب اللغوية. – يستطيع أن يكتب بأسلوب خطابي مقنع. – وبإمكان المتعلم تنفيذ ممهم كتابية رسمية حول قضايا اجتماعية أو أكاديمية.

المتقدم	الأعلى	– بإمكان المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة نوعاً ما بسهولة وثقة. – يتمكن المتعلم من فهم الفكرة الرئيسية لأغلب المحادثات. – يستطيع المتلم أن يدرك ما يقصده المتكلم، واستيعاب ما يقدمه من معاني أثناء حديثه، إلا أنه لا يستطيع أن يفهم المعاني التي لها بعد ثقافي واجتماعي.	– بإمكان المتعلم أن يشرح ويسرد بشكل مطول في أحاديث تتعلق بالحياة اليومية والعمل والدراسة بشكل دقيق لغوياً. – يستطيع المتعلم أن يدعم رأيه بدليل واضح ومتماسك، وقد يكون على هيئة افتراضات. – يتمكن المتعلم من مناقشة مواضيع مجردة لها علاقة باهتماماته وتخصصه وخبرته. – يستخدم بعض التراكيب والمفردات بدقة وثقة.	– يستطيع المتعلم أن يفهم بعض النصوص التي لها معاني تجريدية وفيها بعض التعقيد اللغوي. – بإمكان المتعلم فهم نصوص السرد والوصف بسهولة ويسر. – يستطيع المتعلم أن يستنتج بعض الأفكار التي يقصدها الكاتب. – يتمكن المتعلم من متابعة النقاط الأساسية للنصوص المكتوبة في موضوعات تهمه.	– بإمكان المتعلم أن يكتب بشكل مفصل ودقيق في عدد من الموضوعات التي تهمه. – يستطيع المتعلم أن يسرد ويصف كتابياً في مختلف الأزمنة، وبإمكانه استخدام التراكيب والمفردات النحوية بشكل جيد. – يتمكن المتعلم من الكتابة في معظم المراسلات الاجتماعية والتي تكون ضمن قواعد محددة.

المتقدم	الأوسط	– يستطيع المتعلم أن يفهم الأفكار الرئيسية للكلام ومعظم تفاصيله التي لها علاقة بموضوعات مألوفة له. – يتمكن المتعلم من فهم نصوص سردية قصيرة مكونة من تراكيب عادية وبسيطة.	– يستطيع المتعلم المشاركة في معظم الحوارات غير الرسمية وبعض الرسمية بشكل واضح ودقيق لغوياً. – يستطيع المتعلم أن يتعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بشكل سهل من خلال إعادة الصياغة والدوران حول الموضوع. – بإمكان المتعلم أن يسرد ويصف بشكل مفصل تقريباً، ويربط الجمل مع بعضها بيسر وسهولة.	– يستطيع المتعلم أن يصف بعض الأشخاص والأماكن والأشياء. – بإمكان المتعلم استنتاج الأفكار الرئيسة دون فهم التفاصيل الدقيقة. – يستطيع المتعلم أن يدرك بعض المعاني في النصوص الأعلى تركيباً والأكثر تعقيداً.	– يستطيع المتعلم أن يكتب بأسلوب متمكن لمعظم التراكيب النحوية الشائعة. – يستطيع المتعلم أن يسرد ويصف في جميع الأزمنة. – بإمكان المتعلم أن يكتب ويستخدم أدوات ربط متنوعة، وتكون أفكاره غالباً واضحة ومنظمة. – يتمكن المتعلم من كتابة مراسلات اجتماعية عادية.

المستوى		وصف المهارات			
		الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتوسط	الأدنى	– يتمكن المتعلم من فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب أساسية واضحة. يستطيع المتعلم أن يفهم الحقائق الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة لها.	– يستطيع المتعلم التعامل مع عدد من المهام التواصلية، ويشارك في معظم المحادثات غير الرسمية وعدد محدد من المحادثات الرسمية. – يبدي المتعلم مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة. – إجابات المتعلم عن بعض التساؤلات لا تتجاوز فقرة واحدة، مستخدماً كلمات مشتركة وترجمة حرفية. يشارك المتعلم بالحوار بسلامة لغوية كافية ودقة ووضوح في نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش.	– يستطيع المتعلم أن يفهم نصوص وصفية وسردية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة وتحوي هذه النصوص على مفردات وتراكيب شائعة. ويتمكن المتعلم من فهم الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل الداعمة لها، ويصعب عليه فهم نصوص أكثر تعقيداً	– لدى المتعلم القدرة على السرد والوصف في الأزمنة الثلاثة ولديه بعض التمكن في استخدام المضارع. – بإمكان المتعلم ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص ذات فقرة واحدة. – تتصف كتابة المتعلم باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التطويل والتكرار غير الملائم. تعتمد كتابة المتعلم على استخدام بعض التراكيب والمفردات الشائعة.

المتوسط	الأعلى	– يستطيع المتعلم فهم كلام بطول الجملة البسيطة حول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية بسهولة وثقة. – يحصل المتعلم على مجمل المعنى من نصوص مترابطة، إلا أنه يجد غالباً صعوبة في الفهم سببها معرفته المحددة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية.	– يتمكن المتعلم من التحاور بسهولة وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط. – يستطيع المتعلم أن يعالج موضوعات أساسية مألوفة غير معقدة. – يتمكن المتعلم من السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدما كلاماً مترابطاً في مستوى الفقرة لكن ليس كل الوقت. – يمكن أن يفهم المتعلم الناطق باللغة من غير المعتاد على التعامل بها.	– يستطيع المتعلم أن يفهم نصوص قصيرة غير معقدة فهماً كاملاً بسهولة، تكون النصوص حول مواضيع شخصية واجتماعية مهمة لديه. – يستطيع المتعلم فهم نصوص مترابطة تتصف بالسرد والوصف، بالرغم من وجود فجوات في الفهم بسبب معرفته المحددة بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة.	– بإمكان المتعلم تلبية كافة الحاجات الكتابية العملية والاجتماعية المحددة. – يمكنه كتابة مواضيع إنشاء وملخصات تتعلق بتجربته في العمل أو الدراسة. – يستطيع أن يسرد ويصف في الحاضر والماضي والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومية.

المتوسط	الأوسط	– يستطيع المتعلم فهم كلام بطول الجملة، كل جملة مزيج من الموضوعات المألوفة لديه وسبق تعلمها. – يستمد المتعلم بعض المعنى من النصوص الشفوية التي يفهمها السامع عادة في المستوى المتقدم.	– يستطيع المتعلم أن يتعامل بنجاح مع عدد من المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة. – يستطيع طرح أسئلة عند الحاجة للحصول على معلومات بسيطة تلبي حاجات أساسية. لكنه يجد صعوبة في ربط الأفكار وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل واستخدام الأساليب التواصلية.	– يستطيع المتعلم فهم نصوص قصيرة غير معقدة تتناول موضوعات أساسية شخصية واجتماعية. – يستمد المتعلم بعض المعنى من نصوص وصفية وسردية قصيرة مترابطة تتناول مواضيع مألوفة.	– يلبي المتعلم عدداً من الحاجات الكتابية العملية، فهو يستطيع أن يتواصل كتابياً بنصوص قصيرة بسيطة. – كتابته محصورة في الحاضر. لكنها قد تحوي إشارات إلى أزمنة أخرى. – يمكن وصف كتابته على أنها مجموعة من جمل أو أسئلة متفرقة ذات ترابط ضعيف.

المستوى		وصف المهارات			
		الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتوسط	الأدنى	– يستطيع المتعلم فهم بعض المعلومات من كلام بطول الجملة، تكون هذه الجملة في سياقات شخصية واجتماعية أساسية على الرغم من كون استيعاب المتعلم متفاوتاً. لدى المتعلم قدرة بسيطة أو شبه معدومة على فهم نصوص شفوية يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم.	– يحتوي على كلام المتعلم فقرات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي. – يستطيع المتعلم أن يتعامل بنجاح مع عدد محدد من المهام التواصلية المألوفة غير المعقدة. – كلام المتعلم يقتصر على بعض الحوارات المحسوسة والحاجات الضرورية كالمعلومات الشخصية. – يتسم كلام المتعلم بالتردد ويحتوي على أخطاء لغوية. – بإمكان المتعلم طرح بعض الأسئلة البسيطة مع القدرة على الإجابة عن هذه الأسئلة.	– يتمكن المتعلم من فهم الحقائق الرئيسة من النصوص البسيطة غير المعقدة المتعلقة بالحاجات الشخصية والاجتماعية. يصعب على المتعلم استنتاج المعنى من نصوص مترابطة مهما كان طول النص.	– يتمكن المتعلم من تلبيه بعض الحاجات الكتابية العملية المحددة. يستطيع المتعلم كتابة جمل بسيطة قصيرة مركبة من مفردات وتراكيب محفوظة، وهذه الجمل تكتب حصراً بالزمن الحاضر. وقد تحتوي هذه الجمل أخطاء نحوية وإملائية، يمكن فهمها من قبل من اعتادوا على كتابة غير أبناء اللغة الأصليين.

المبتدئ	الأعلى	– يستطيع المتعلم فهم معلومات من كلام بمستوى الجملة غالباً وليس دائماً. – يكون حول موضوعا شخصية واجتماعية يكون فيها سياق الكلام داعماً للفهم. – يتمكن المتعلم من فهم كلام يتناول مجالات الحاجات العملية كالرسائل العادية جداً والعبارات والتعليمات، إن كان قد تعلم مفرداتها.	– يمكن للمتعلم أن يتعامل مع بعض المهام التواصلية غير المقعدة في مواقف اجتماعية بسيطة ويقتصر حديثه على بعض المواضيع المألوفة والضرورية. – يستطيع المتعلم أن يجيب عن أسئلة بسيطة مباشرة أو طلبات للمعلومات. ويستطيع أيضاً أن يسأل بضعة أسئلة على شكل عبارات محفوظة تعلمها سابقاً. – يتأثر نطق المتعلم بلغته الأم، وقد ينشأ سوء تفاهم، مكن مع التكرار وإعادة الصياغة يستطيع المحاور المتعاطف أن يفهمه بصعوبة.	– يستطيع المتعلم أن يفهم بسهولة وبشكل تام نسبياً كلمات أساسية ومشتركة وعبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح. – يستطيع المتعلم قراءة بعض المسميات التي توجد في جداول مواعيد المطارات وخرائط الطرق واللافتات الطرقية. – بإمكان المتعلم أن يستمد المعنى من نصوص قصيرة غير مقعدة تنقل معلومات أساسية وتحتوي على سياق أ دعم غير لغوي.	– يكون المتعلم قادر على تلبية حاجات كتابية بدائية مستخدماً القوائم أو الرسائل القصيرة. – بإمكان المتعلم التعبير عن نفسه ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة معتمداً اساساً على مادة محفوظة. – يكون المتعلم قادر على دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لإنشاء جمل بسيطة حول مواضيع مألوفة جداً.

المستوى		وصف المهارات			
المبتدئ	الأوسط	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
		– يستطيع المتعلم التعرف على عدد من الكلمات والعبارات واسعة الشيوع في سياقها ومن ثم فهمها – يتمكن المتعلم من فهم أكثر عبارة في آن معاً، وقد يحتاج إلى التكرار.	– يتواصل المتعلم بأدنى حدود التواصل مستخدماً عدد من الكلمات المتفرقة والعبارات المحفوظة معتمدة على السياق الذي اكتسب فيه اللغة – قد ينطق المتعلم بكلمتين أو ثلاث في آنٍ واحد، يصمت خلالها مراراً ويعيد استخدام كلماته أو كلمات المحاور. – قد لا يفهم المتعلم إلا بصعوبة فائقة حتى من متحاور متعاطف معتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.	– يكون المتعلم قادر على التعرف على حروف الأبجدية أو المقاطع أو الأشكال في أنظمة الكتابة الأخرى. – يتمكن المتعلم ن التعرف على عدد من الكلمات والعبارات في سياقها، بما في ذلك الكلمات المشتركة والمستعارة. – نادراً ما يفهم المتعلم مادة تزيد عن العبارة المتفردة، وإعادة القراءة ضرورية غالباً.	– بإمكان المتعلم كتابة عدد متواضع من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها – يمكن للمتعلم تقديم معلومات محددة لكتابة استمارات رسمية بمعلومات ذاتية كالأسماء والأعداد. – يصعب فهم كتابة المتعلم حتى من اعتاد قراءة كتابة غير أبناء اللغة.

المبتدئ	الأدنى	– يتعرف المتعلم على كلمات منفردة أو عبارات شائعة إذ كانت في سياقها، وخصوصاً المكررة كثيراً. – لا يتمكن المتعلم من فهم الرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية والاجتماعية.	– ليس للمتعلم مقدرة وظيفية حقيقية، بسبب نطقه قد لا يفهم قوله. إلا أنه يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة. – ليس باستطاعة المتعلم أداء وظائف لغوية. – لا يستطيع المشاركة في حوار حقيقي.	– يستطيع المتعلم التعرف على عدد محدود من الحروف والرموز الأخرى. – يستطيع المتعلم أحياناً التعرف على كلمات ذات شيوع واسع أو عبارات رئيسية إذا كان لها سياق داعم قوي.	– بإمكان المتعلم أن يقوم بنسخ كلمات وعبارات مألوفة جداً مستخدماً الحروف الأبجدية. – إذا أعطي المتعلم الوقت الكافي والتلميح المألوف فإنه بإمكانه إنتاج عدد محدود من الكلمات والعبارات من ذاكرته مع وجود الأخطاء.

3.1.2. دراسة وصفية تحليلية للكفايات في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:

سنركز على ثلاث كفايات رئيسية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، هي:

- الكفاية اللغوية.
- الكفاية التواصلية.
- الكفاية الثقافية.

أولاً: **الكفاية اللغوية:** ويقصد بها قدرة المتعلم السيطرة على النظام الصوتي للغة، وإلمامه بكم لأبأس به من مفردات اللغة، لاستخدامها في الفهم، ويكون لديه معرفة بقواعد اللغة الأساسية وتراكيبها.

وهي "استخدام قواعد اللغة العربية، في نظامها الصوتي، وأنساقها الصرفية، وأنماط نظمها الجُملي، وأنحاء أعاريبها ودلالات ألفاظها، ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي"[40]

ثانياً: **الكفاية التواصلية:** وهي قدرة المتعلم على استعمال اللغة العربية بشكل تلقائي، وأن يفهم ما يقدم له من اللغة بسهولة ويسر، وأن يعبر عن خبراته وأفكاره بثقة وطلاقة.

[40] نهاد الموسى، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، عمان 2003، 123.

وقد قام عالم اللغة الاجتماعي دل هيمز Dell Hyme بصياغة مصطلح الكفاية الاتصالية" التي تمثل قدرة الفرد على إيصال الرسائل الاتصالية وتفسيرها، وإدراك معانيها لدى المتحدثين في مواقف معينة"[41]

ثالثاً: **الكفاية الثقافية:** ويقصد بها فهم ما تحويه اللغة من ثقافة تعبر عن تجارب أصحابها وأفكارهم وعاداتهم وآدابهم وقيمهم.

وقد حدد Michael byram مفهوم الكفاية الثقافية بأنه عبارة عن" التعرض والتفاعل مع ناطقين من خلفيات ثقافية مختلفة، وهي المعرفة والمهارات التي تمكن المتحدثين من التواصل بفاعلية وبشكل ملائم مع متحدثين من ثقافات مختلفة"42

2.2 منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات:

تم تقسيم هذا المنهج إلى ستة مستويات، وهذه المستويات هي تسلسل تدريجي يمكن من خلاله وصف وتمييز كفاءات المتعلم اللغوية والتواصلية وتنظيم اكتساب اللغة والاعتراف بنتائجه العامة، فالمستويات في الإطار الأوربي المشترك تتكون من مزيج الحروف والأرقام. مثلاً: A2،A1 تمثل المرحلة التمهيدية للمستويات، B1، B2 تمثل المرحلة المتوسطة، وC1، C2 تمثل المرحلة المتقدمة للمستويات.[43]

---

[41] دوجلاس بروان، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، إبراهيم القعيد وعيد الشمري(ترجمة)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1994، 336.

[42] أحمد الرهبان، **مكونات الكفاية الثقافية**، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول 2016، 263.

[43] يُنظر ماجد مصطفى الصعيدي، **الدراسات العربية في عالم متغير**، جامعة عين شمس، القاهرة 2014، 112-115.

المقياس الكلي للمستويات المشتركة المرجعية للغات

(الإطار المشترك الأوربي المرجعي للغات)

جدول رقم (2)

الاستخدام الأساسي للغة
المستوى A1 - بإمكان المتعلم فهم واستخدام التعبيرات المألوفة الشائعة الاستخدام في الحياة اليومية، وكذلك الجمل البسيطة التي يستخدمها للوصول إلى احتياجاته الضرورية. - يستطيع المتعلم أن يقدم نفسه أو يعرف بالآخرين، وكذلك يطرح على الآخرين أسئلة شخصية مثل: أين يسكنون أو عن الأشخاص الذين يعرفونهم أو الأشياء التي يملكونها. ويمكنه الرد على أسئلة من هذا النوع. - يستطيع المتعلم أن يتفاهم مع الطرف الآخر عندما يتحدث ببطء ووضوح، ويقدم له المساعدة أثناء الحوار.
المستوى A2 - يستطيع فهم الجمل والتعبيرات المألوفة والشائعة، التي لها علاقة بمواضيع ذات معان مباشرة مثل: المعلومات عن الشخص أو العائلة، عن التسوق، أو عن العمل والمحيط القريب منه.

- بإمكان المتعلم أن يتفاهم في المواقف السهلة البسيطة والتي يتم فيها تبادل بسيط ومباشر للمعلومات عن أشياء معروفة ودارجة. - يستطيع المتعلم أن يتحدث عن تعليمه ووصف محيطه المباشر، وكذلك الأشياء المرتبطة باحتياجاته ارتباطاً مباشراً باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.[44]

الاستخدام الذاتي للغة
المستوى B1 - يستطيع المتعلم فهم النقاط الرئيسية، عندما تستخدم لغة واضحة، وكذلك عندما يكون موضوع الحديث متناولاً أشياء بسيطة تدور حول الدراسة والعمل والاهتمامات وغير ذلك. - يستطيع المتعلم أن يتعامل بشكل جيد في معظم المواقف التي يتعرض لها أثناء قيامه بالتجول في منطقة اللغة التي يتعلمها. - بإمكان المتعلم التعبير عن رأيه في أغلب المواضيع المألوفة والتي يهتم بها بشكل شخصي مستخدماً أسلوباً سهلاً ومترابطاً وبسيطاً. - بإمكان المتعلم أن يتحدث عن الخبرات وما يجري من أحداث، وكذلك يعبر عما يحلم به ويهدف إليه، وأيضاً يمكنه شرح خططه ووجهات نظره بشكل مختصر.

[44] يُنظر مجلس التعاون الثقافي الأوربي، **الإطار المرجعي الأوربي العام للغات، دراسة، تدريس، تقييم**، علا عادل عبد الجواد وآخرون(ترجمة)، دار إلياس العصرية، القاهرة 2008، 36-37.

المستوى B2 - يتمكن المتعلم من فهم المحتوى الأساسي للنصوص المعقدة التي تختص بمواضيع مجردة أو واقعية ملموسة، وبإمكانه فهم الأحاديث التي لها علاقة بمجال تخصصه. - ويستطيع المتعلم أن يتفاهم بسهولة وطلاقة، بحيث يمكنه الحديث مع أشخاص من أهل اللغة دون بذل جهد كبير من كلا طرفي الحديث. - يستطيع أن يتحدث عن وجهة نظره حول موضوعات متعددة بوضوح وبشكل مفصل، وكذلك بوسعه أن يشرح رأيه حول إحدى القضايا المعاصرة وأن يذكر ما فيها من مزايا وعيوب.
الاستخدام المتقن للغة
المستوى C1 - يتمكن المتعلم أن يفهم نصوص طويلة ومتنوعة، أسلوبها أصعب، ومعانيها أدق، ويدركها إدراكاً ضمنياً. - يستطيع أن يتحدث عن رأيه بسهولة وتلقائية، دون أن يحتاج كثيراً إلى البحث عن كلمات يستخدمها. - يتمكن المتعلم من استخدام اللغة في الحياة المهنية، والاجتماعية والتعليم بفعالية وبشكل مرن. - يستطيع المتعلم أن يتحدث بتلقائية وبطريقة واضحة ودقيقة تجاه موضوعات معقدة، وكذلك باستخدام أساليب متنوعة لربط النصوص بشكل ملائم.

المستوى C2 - يستطيع المتعلم أن يفهم ويقرأ ويسمع ببساطة ويسر. - يستطيع أن يجمع معلومات من مصادر مختلفة تحريرية وشفهية ويلخصها، وكذلك يمكنه أن يعيد شرحها وتفسيرها بشكل مترابط. - يمكنه التعبير عن رأيه بطلاقة وتلقائية وبشكل دقيق، وكذلك توضيح المعاني الدقيقة في الموضوعات المتداخلة والمعقدة.

3.2. محاولات عربية (رؤية د. خالد حسن العدواني حول منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها):

لا يخلو الأمر من وجود محاولات عربية حول مناهج بناء المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه المحاولات رؤية الدكتور خالد العدواني حول منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فقد قام الباحث في خطته حول منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بتوزيع الكلام على ثلاث مراحل، أولاً: مناقشة المنهجية على مستوى المواد المقررة، ثانياً: مناقشتها على مستوى محتوى المواد المقررة، ثالثاً: مناقشتها على مستوى توزيع محتوى هذه المواد المقررة. [45]

[45] خالد العدواني، **منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية**، صون جاك، أنقرة 2020، 44-55.

1.3.2. على مستوى المواد المقررة:

وزع الباحث في هذا المستوى المواد على قسمين: الأول نظري، ويشمل المواد التي لها علاقة باللغة وقواعدها ودلالاتها، والثاني تطبيقي، ويشمل المواد التي لها صلة بمهارات استخدامها.

1- المواد النظرية: وهي ست مواد:

أ- مادة الأصوات: ويتم فيها التعريف بالأصوات التي يتكون من كلام العرب.

ب- مادة الإملاء: ويتم فيها التعريف بالقواعد المتبعة في عملية كتابة الكلمات العربية.

ت- مادة الصرف: ويتم فيها التعريف بالكلمة العربية، وما يطرأ عليها من تغيرات مختلفة من ناحية الشكل والوظيفة.

ث- مادة المعجم: ويتم فيها تعريف الطالب بمعاني بعض الكلمات العربية، ويطلب منه حفظها وحفظ معانيها لزيادة رصيده اللغوي.

ج- مادة النحو: ويتم فيها التعريف بكيفية بناء الجملة العربية، والقواعد المتبعة التي استخدمت في ذلك البناء.

ح- مادة النصوص: ويتم فيها التعريف ببعض النصوص العربية القصيرة جداً، مثل: الأمثال والأقوال المشهورة، ويطلب من الطالب حفظها، حتى يتدرب على التحدث بلسان العرب.

2-المواد التطبيقية: وهي أربع مواد:

أ- مادة القراءة: ويتم فيها التركيز على تدريب الطالب على قراءة ما يقدم له من كلمات وجمل ونصوص قصيرة وصولاً إلى قدرته على قراءة نصوص اللغة المتوسطة والطويلة، قراءة سليمة.

ب- مادة الكتابة: ويتم فيها التركيز على تدريب الطالب على كتابة كلمات وجمل ونصوص يسمعها أو تدور في ذهنه كتابة سليمة وصحيحة.

ت- مادة الاستيعاب: ويتم فيها تدريب الطالب على أن يفهم ما يقرأ أو يسمع من نصوص اللغة فهماً صحيحاً.

ث- التعبير: ويتم التركيز فيها على تدريب الطالب على كتابة كلمات وجمل ونصوص في اللغة، وذلك على مستوى الكلام الشفوي أو النشاط الكتابي.

2.3.2. على مستوى محتوى المواد المقررة:

وتتضمن هذه النقطة المناقشة على مستوى محتوى المواد النظرية، ثم على محتوى المواد التطبيقية.

أولاً – محتوى المواد النظرية:

1 – محتوى مادة الأصوات: وفي هذا المحتوى يتم التركيز على الأصوات العربية في حالتي الإفراد والتركيب، ففي حالة الإفراد يتم التركيز على عدتها وتوزعها ما بين صامت وصائت، ثم الطريقة التي ينطق بها كل صوت وذكر ما يقاربه من الأصوات الأخرى، كذكر التقارب في نطق أصوات (التاء، والطاء، والدال والضاد).

أما في حالة التركيب فيتم التركيز على قضية التلوينات النطقية، التي تحدث نتيجة تأثير الصوت بصوت الحرف المجاور، من مثل: نطق النون ميماً في كلمة (عنبر)، وكذلك قضية حذف بعض الأصوات في الكلمة، وتغيرها إلى أصوات أخرى.

2- محتوى مادة الإملاء: وفي هذا المحتوى يتم التركيز على ثلاث نقاط مهمة:

الأولى: تعريف الطالب بطريقة كتابة الأصوات العربية جميعها في حالتي الانفصال والاتصال، كذلك طريقة كتابة التاء مفتوحة ومربوطة، والهمزة بمواضعها المختلفة، والألف بشكليها المحدود والمقصور.

الثانية: تعريف الطالب بالظواهر التي تطرأ على تلك الأصوات من حذف وزيادة، وقلب وادغام.

الثالثة: تعريف الطالب بكيفية الوصل بين كلمتين متلاحقتين نطقاً، وكذلك كيفية الفصل بين الكلمات.

3- محتوى مادة الصرف: ويتم توزيع المحتوى في هذه المادة على مستويين:

المستوى الأول: له علاقة بقضايا اللفظ في الفعل والاسم، وهي كما يرى الباحث تتكون من ثلاثة جوانب:

الأول: الوزن الصرفي للكلمة (فعل، فاعل، مفعول، أفعل، ...الخ).

الثاني: عدد حروف الكلمة (ثلاثية، رباعية، خماسية، .... إلخ)، ونوع الحروف (صحيحة، معتلة) ورتبة الحروف (مجردة، مزيدة).

الثالث: تغيرات الكلمة من إعلال وإبدال وإدغام.

المستوى الثاني: له علاقة بقضايا المعنى في الفعل والاسم، من مثل الماضي والمضارع والأمر، والجامد والمتصرف، والتام والناقص، والجامد والمشتق والمذكر والمؤنث، والمفرد والمثنى والجمع، وغير ذلك من قضايا المعنى في الفعل والاسم.

4- محتوى مادة المعجم:

يمكن أن يتم إعداد محتوى هذه المادة من خلال تنظيم حقول تضم مجموع من الكلمات العربية مع توضيح معانيها وشرحها، ويمكن أن تكون تلك الكلمات الأكثر شيوعاً في كلام العرب، حتى تكون الفائدة منها مباشرة وسريعة.

5- محتوى مادة النحو:

وفي محتوى هذه المادة يتم التركيز على نقطتين:

الأولى: تعريف الطالب بأبواب النحو العربي؛ كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر.... إلخ

الثانية: تعريف الطالب بأساليب الكلام العربي؛ كالإثبات والنفي، والتوكيد والنهي والأمر.... إلخ

6- محتوى مادة النصوص:

ويتم التركيز في محتوى هذه المادة على أن يحتوي مجموعة من النصوص العربية القصيرة، كالأقوال والأمثال والحكم والآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ويشرح

المدرس معانيها، ويطلب إلى المتعلم حفظها، حتى يتمكن المتعلم من فهم اللغة، وذلك من خلال التعرف على البعد الثقافي والاجتماعي للغة التي يدرسها.

ثانياً – محتوى المواد التطبيقية:

1. محتوى مادة القراءة:

يركز محتوى هذه المادة على تعليم الطالب القراءة الصحيحة، وذلك من خلال الاطلاع على مجموعة من نصوص الثقافة العربية الإسلامية.

2. محتوى مادة الكتابة:

يركز محتوى هذه المادة على تعليم الطالب الكتابة، وذلك من خلال الاطلاع على مجموعة من نصوص الثقافة العربية الإسلامية، والتدرب على كتابتها على نحو منظور أو غير منظور.

3. محتوى مادة الاستيعاب:

ويركز محتوى هذه المادة على تدريب الطالب على الفهم السريع لما يسمع أو يقرأ من نصوص، على أن تكون تلك النصوص مستمدة من الثقافة العربية الإسلامية.

4. محتوى مادة التعبير:

ويركز محتوى هذه المادة على تدريب الطالب على انتاج نصوص لفظية أو كتابية، من خلال محاكاته لنصوص مستمدة من الثقافة العربية الإسلامية.

3.3.2. على مستوى توزيع محتوى المواد المقررة:

ويتم توزيع محتوى المواد المقررة على ثلاثة مستويات متدرجة من الأدنى نحو الأعلى، هي:

1- المستوى المبتدئ:

في هذا المستوى تكون المواد النظرية والتطبيقية بسيطة البناء، إذ أن المواد النظرية تضم القضايا الأساسية في اللغة، في حين تضم المواد التطبيقية نصوص لغوية بسيطة من حيث الشكل والمضمون.

2- المستوى المتوسط:

في هذا المستوى تكون المواد النظرية والتطبيقية أكثر تعقيداً من المستوى السابق، إذ إن المواد النظرية تضم قضايا لغوية متخصصة أكثر من المستوى السابق، في حين تضم المواد التطبيقية نصوصاً لغوية أكثر تعقيداً من المستوى المبتدئ.

3- المستوى المتقدم:

في هذا المستوى تكون المواد النظرية والتطبيقية على مستوى عال، إذ أن المواد النظرية تضم أصوات، وإملاء، وصرف، ومعجم، ونحو، ونصوص، والمواد التطبيقية تمثل القراءة والكتابة والاستيعاب والتعبير.

4.2. رأي وتوجيه:

فيما يلي نقدم رأياً وتوجيهاً لما ورد في السابق من نقاط:

1.4.2. إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:

لاحظنا من خلال القراءة الوصفية أن إرشادات المجلس الأمريكي تقدم الأسس المشتركة والخطوط الأساسية لتأليف المناهج وإعداد البرامج التعليمية. "وتتسم بدقة تقسيم المستويات اللغوية، بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم العلمية،"[46] ولابد من تعليم اللغة العربية وفق أطر علمية تحدد المستويات المناسبة للدارسين، وتقدم المهارات اللغوية والكفايات المحددة التي تقاس من خلال مؤشرات أداء تضمن نجاح عملية التعليم وتحقق المطلوب من التعليم، ومن ثم معرفة الاستراتيجيات والطرق الفعالة للتعلم، ووضع برامج مناسبة لتعلم اللغات بهدف توحيد مستوى مخرجات التعلم اللغوية، ومعرفة ما يحتاج المتعلم أن يتعلمه ليكون قادرا على استخدام اللغة تواصلياً، والوقت الذي يحتاجه لتعلم اللغة، والمستويات الرئيسة والفرعية التي يمر بها المتعلم. ومعرفة ما يجب عليه تنميته حتى يتمكن من اكتساب السلوك اللغوي الفعال، ووضع معايير ثابتة لعملية التقييم تظهر النتائج الإيجابية التي يحققها المتعلم بدلاً من التركيز فقط على أوجه القصور.

2.4.2. الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات:

يؤكد الإطار المرجعي الأوربي العام للغات أهمية التعلم المستدام وذاتية المتعلم والتفاعل بين الثقافات في الوقت الذي يتم تحديد مستويات الكفاءة اللغوية التي من المتوقع أن يتوصل إليها

[46] صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL) "، مجلة الأثر، العدد 25، 83.

المتعلم. ويهدف الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات بمستوى A1 وA2 إلى استخدام المتعلمين اللغة على المستوى الأساسي، وبمستوى B1 و B2 إلى الاستخدام المستقل للغة. أما عند انتهائهم من مستوى C1وC2 فمن الممكن استخدام اللغة استخداماً متمرساً. كما وتوجد انتقادات كثيرة من بعض التربويين على الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، نظراً لاتساع نطاقات مستوياته، حيث أن كلاً من المستويات الستة تتألف من مجموعة واسعة من المهارات والقدرات. والمتعلم الذي يكون وصل للتو للمستوى B1، يكون متأخراً عن متعلم أخر يكون قد أتقن B2 لكن ليس لديه كل مهارات B2، في هذه الحالة ممكن القول إن الطالبين من المستوى B1.[47]

3.4.2. منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق رؤية د. خالد العدواني:

قدم الباحث رؤية لمنهجية جديدة أكثر جدوى من خلال الإبقاء على ما هو نافع ومفيد واستبدل وتجاوز ما هو خلاف ذلك.

كما يرى الباحث أنه إذا كانت المنهجية تعاني من نقص على مستوى المواد المقررة فلابد من توسيع المواد المقررة، وإذا كان ذلك على مستوى محتوى المواد المقررة فلابد أن يكون المحتوى متناسباً مع قدرات المتعلم على اكتساب اللغة، ومراعاة التدرج في تعليم اللغة حتى يتمكن المتعلم من اكتسابها بسهولة ويسر، وكذلك يرى أنه لابد من توزيع محتوى المواد المقررة توزيعاً وفق خطة متدرجة تناسب المتعلم، بحيث تكون من الأدنى إلى الأعلى، ومؤلفة من ثلاثة مستويات، هي: المستوى المبتدئ ويتناول هذا المستوى القضايا الأساسية البسيطة في اللغة، ثم المستوى

[47] يُنظر محمد حقي جوتشين، "منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة عالم الفكر**، المجلد 44، العدد 02، 225-226.

المتوسط الذي يتناول قضايا لغوية أكثر تخصصاً وتعقيداً من المستوى السابق، ومن ثم المستوى المتقدم الذي تكون فيه القضايا اللغوية على مستوى عال، ويكون المتعلم بوصوله للمستوى المتقدم وتمكنه منه، وصل إلى احتراف اللغة، والقدرة على استخدامها بكل سهولة ويسر.

3.مناهج تحليل المحتوى اللغوي في منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها:

وسوف نلتزم الخطة نفسها التي التزمناها في الفصل السابق، وذلك بأننا سنعرض أولًا لمناهج تحليل المحتوى اللغوي، ثم سنختم بعد ذلك بمناقشة نقدم فيها رأينا الخاص.

1.3. منهجيات تحليل المحتوى:

لن نقوم ههنا بتتبع تلك المحاولات التطبيقية العربية التي عملت على رسم تصور معين لآلية تحليل المحتوى اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لكثرتها النسبية من جهة، وعدم استيفائها لكل ما يجب في هذا الموضوع من جهة أخرى، بل سنعمد إلى تقديم تصور عام يفهم من النظر في معظمها، ويقوم على النقاط التالية:

1.1.3. القراءة وصفية:

وهي تقوم على أساس وصف المحتوى اللغوي، ومن خلال خمس نقاط هي:

1.1.1.3. مكونات المحتوى اللغوي:

اللغة هي" كل ما يمكن أن يدخل في نطاق النشاط اللغوي، من رمز صوتي، أو كتابي، أو إشارة أو اصطلاح. أي أن اللغة تعني الكيان العام، الذي يضم النشاط اللغوي الإنساني، في صورة ثقافية منطوقة، أو مكتوبة، معاصرة أو متوارثة."[48] ومن غير اللغة يصعب على الإنسان أن يقوم بأي نشاط معرفي. فاللغة ترتبط بالتفكير ارتباطاً وثيقاً، وأفكار الانسان تصاغ دوماً في

[48] توفيق محمد شاهين، **علم اللغة العام**، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة 1980، 16.

قالب لغوي، حتى وإن كان تفكيره باطنياً، ومن خلال اللغة يصبح للفكرة وجوداً واقعياً. فاللغة هي القدرة على اكتساب واستخدام نظام معين للتواصل وخاصة قدرة الإنسان على القيام بذلك.

واللغة هي الشيء المشترك في كل علوم المعرفة وفنونها، ومنها المواد التعليمية، فليس هناك مادة يمكن تعليمها دون استخدام اللغة، وهنا تكمن أهمية المحتوى الذي يُدرّس للمتعلمين، وما يجب أن يتضمنه من تراكيب وأصوات ومفردات بإمكانها تنمية المهارات، وتقدم من خلال مواقف تعليمية لغوية، أي إن المحتوى في تعلم اللغة العربية ليس معرفة لغوية، أو مجرد ثقافة عامة، وإنما هو مهارات للتفكير، تتجسد في قالب لغوي تحدده مكونات المحتوى اللغوي، وهي: عناصر اللغة (المفردات والأصوات والقواعد)، ومهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

5. عناصر اللغة:

عناصر اللغة قسم من أقسام اللغة وتسمى أيضاً مكونات اللغة، وهي ثلاثة عناصر: المفردات، والأصوات، والقواعد، وهذه العناصر هي التي تساعد المتعلم على تعلم تلك المهارات، ومن لم يتمكن منها لا يستطيع السيطرة على المهارات اللغوية.[49]

[49] يُنظر الفوزان،2015، 164.

1. الأصوات:

علم الأصوات علم قديم، اهتم به العرب اهتماماً بالغاً، والتدرب على نطق أصوات اللغة هو الطريق الصحيح لتعليم اللغة الأجنبية وإتقانها، حتى ولو كان الدارس يملك حصيلة جيدة من المفردات والقواعد والتراكيب، يبقى غير قادر على أداء اللغة الثانية مالم يتمكن من نطق أصواتها.

ويعد اكتساب النطق الجيد للغة المراد تعلمها، من أصعب عناصر اللغة اكتساباً. وأصعب الأصوات على المتعلم تلك الأصوات التي لا يوجد مشابه لها في لغته الأم، فالجهاز النطقي للغة الأم، وما يرتبط به من عادات نطقية يشكل صعوبة للمتعلم غير الناطق باللغة، مما يحتاج منه كثيراً من الاهتمام والتدريب. ولأن متعلم اللغة العربية قد تعود على سماع أصوات لغته الأم منذ الصغر، لذا يجب أن يدرب متعلم اللغة العربية على التميز السمعي، بشكل مكثف، بين الأصوات العربية، وأصوات لغته الأم لكي يتمكن من إدراك الاختلاف، وحتى يتمكن من التمييز السمعي بين الاختلافات. حيث يبدأ بتعلم أصوات الحروف بدلاً من أسمائها، بحيث ينطق بحروف الكلمة أولاً، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، ثم يتدرج في ذلك.[50]

عندما ينطق المتعلم الأصوات، يجد أن هناك اختلافاً بين هذه الأصوات وأصوات لغته الأم، فيحاول تقليد هذه الأصوات، إلا أنه يجد صعوبة في ذلك بداية الأمر، وبالتدريب وكثرة الممارسة يدرك أن هذا الصوت الجديد، غير مطابق للصوت الذي يعرفه في لغته، وهذه الخطوة تجعله يبذل مزيداً من الجهد والتدريب ليصل إلى الأداء الجيد.

[50] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة 2002، 125.

ومن أكثر الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلم اللغة العربية، التمييز بين الصوائت القصيرة (الحركات) والطويلة (الممدود). والتميز بين (ال) التعريف الشمسية والقمرية، والتنوين والنون، والتميز بين الأصوات المتشابهة، كالتمييز بين السين والصاد... إلخ. فأصوات اللغة العربية غير الموجودة في لغة المتعلم يجب التركيز عليها، وإبرازها للمتعلم بشكل مباشر، وتدريبه عليها من خلال تدريبات خاصة، أما أصوات اللغة العربية التي توجد في لغة المتعلم فيكتفي بورودها في السياقات اللغوية الأخرى.

ولكي يتمكن المتعلم من النطق السليم، لا يكفي أن يُنبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفي بالاستماع إلى النطق الصحيح، بل يجب إصلاح الخطأ بالمحاكاة واستخدام جهاز النطق، ولا بد من التدريب اليومي المستمر.[51]

2. المفردات:

تشكل المفردات مطلباً أساسياً من مطالب تعلم اللغة الأجنبية، وشرطاً من شروط إجادتها والتمكن منها، وليس المهم في تعلم المفردات أن يستطيع المتعلم نطق الحروف فحسب، أو فهم معنى المفردات بشكل مستقل، أو قدرته على الاشتقاق منها أو مجرد وضعها في جملة بطريقة صحيحة، إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون المتعلم يستطيع القيام بذلك كله بالإضافة إلى قدرته على استخدام المفردة المناسبة في مكانها المناسب.[52]

وتعتبر المفردات من اللبنات الأساسية التي تتكون منها أية لغة، فكل ما كان المعجم اللغوي ثري تكون هذه اللغة قوتها التعبيرية عالية، لكونها تمكن المتعلمين من التعبير عن حاجاتهم

[51] يُنظر الفوزان، 2015، 167-168.
[52] يُنظر طعيمة، 1986، 615.

ورغباتهم؛ "لذا يشكل تعليم المفردات اللغوية جزءا رئيسياً في البرنامج اللغوي الذي يقدم للدراسين للعربية من الناطقين بغيرها، وأداة معينة للدارس على استعمال اللغة وممارستها، وللتفاعل المتبادل وجهاً لوجه بين المتعلم ومعلميه أثره البالغ في نمو المفردات اللغوية لدى الدارسين رويداً رويداً يبدأ في تكوين جمل وتراكيب لغوية شبيهة باللغة التي يكونها مستخدم اللغة الأصلي، وإن كان لايزال يخطئ في القواعد، لأن القدرة على استخدام اللغة تحتاج إلى نمو المعاني والتراكيب النحوية التي تزيد نتيجة لقلة تمركز المتعلم حول ذاته".[53]

ومن الصعب على المتعلم أن يلم بجميع مفردات اللغة دفعة واحدة، فلا بد من اختيار عدد من المفردات يكتفي المتعلم بدراستها، تاركاً بقية الأمر في اتقان اللغة على جهوده الشخصية، وما تسمح به ظروفه من اتصال بمتحدثي العربية أو كتاباتهم.[54]

ومن أمثلة المفردات: {بيت، حقيبة، ينام، يدرس، يلعب، شجرة}.

3. القواعد:

ويقصد بها قواعد اللغة بصرفها ونحوها، والنحو هو وصف تكون الجمل، وقواعد الإعراب، أما الصرف فهو تغيير وتحويل الكلمة بأصلها إلى أبنية مختلفة وذات معان مقصودة. تشكل قواعد اللغة محوراً أساسياً في مادة اللغة العربية، لأهميتها في إغناء المخزون اللغوي لمتكلمي اللغة العربية، وقدرة على تصحيح نطقهم وتقويم ألسنتهم، وتصويب الأخطاء، لذا لابد من التدرج

[53] حنين خندقجي، **المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في كتاب" الكتاب في تعلم العربية"، وكتاب" تعليم العربية للناطقين بغيرها"، و (الكتاب الأساسي)، دراسة تحليلية مقارنة**، (ماجستير)، جامعة بيرزيت 2018، 67.

[54] يُنظر رشدي طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985، 182.

في تقديم قواعد اللغة العربية للمتعلم، وشرح كيفية استخدام التراكيب اللغوية من السهل إلى الصعب قبل استخدام المصطلحات النحوية، يقول رشدي طعيمة: " بالرغم من أن اللغة نظام ومنطق، إلا أن الطفل يتعلمها تقليداً دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق، فهو عندما يتعلم جملة ما يتعلمها استيعاباً وإنتاجاً دون أن يدري ما بها من مبتدأ أو خبر أو فعل وفاعل ومفعول...إلخ، فالطفل يستخدم اللغة أولاً ثم يعرف نظامها ويتعلم منطقها في مرحلة تالية، والأمر نفسة يصدق على متعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن تصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يجعله يعزف عن اللغة وتعلمها، بل قد يكره معلميها. من هنا وجب التركيز في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أن تقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية مما يجعلهم يألفون اللغة وتثبت تراكيبها في أذهانهم"[55]

وتوجد شكوى عامة بين المتعلمين من القواعد النحوية، أم ثانية، ويرجع ذلك إلى جفاف المحتوى، وصعوبته، ومنها ما يرجع إلى طريقة تدريس المحتوى، أو طريقة عرضه، ومنها ما يعود إلى الأسلوب المستخدم في عمليات التقويم... ومنها ما يعود إلى أسباب أخرى.[56]

[55] محمود رشدي خاطر وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعرفة، القاهرة 1980، ص 318.

[56] يُنظر رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة 2004، 83-84.

6. مهارات اللغة:

المهارة لها أسس وإجراءات تقوم عليها، من الممكن ملاحظتها وقياسها، وتعتبر المهارة درجة من الكفاءة في أداء فعل ما. ومن معاني المهارة وصف الشخص الذي يتمتع بالمهارة بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء.

وتتطلب المهارة خصائص وشروط تميزها عن غيرها من السلوكيات، وهي تنمو وتتطور، وتسعى للوصول إلى تحقيق هدف ما، أو إجراء مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان.[57]

وأي لغة لها مجموعة من المهارات لابد للفرد أن يتقنها حتى يتمكن من إتقان اللغة، وتعد المهارات مجموعة من الإمكانيات التي تساعد على تنفيذ مهمة معينة بدرجة إتقان عالية، وتعتبر المهارة أمراً تراكميّاً تبدأ بالشيء الصغير البسيط حتى تصبح شيئاً كبيراً معقداً.[58]

ولهذا تبدأ المهارة من البسيط إلى المعقد، ودرجة إتقان المهارة مرتبط بالفرد نفسه، حيث يتطلب ذلك منه العمل المتواصل والتدريب حتى يتم إتقانها.

أما المهارات اللغوية فتعرف بأنها:" أداء لغوي صوتي أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة".[59]

---

[57] يُنظر حاتم البصيص، **تنمية مهارة القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق 2011، 18.

[58] يُنظر نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش، **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2003، 15.

[59] أحمد فؤاد عليان، **المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها**، دار المسلم، الرياض 2000، 7.

ويمكن القول بأنها: الأنشطة التي لها علاقة بإنتاج وفهم اللغة، التي يجب على متعلم اللغة أن يقوم بأدائها بإتقان، حتى تتحقق من خلالها وظائف اللغة، فمن خلالها يتمكن المتعلم من التعبير عن حاجاته وأفكاره ومشاعره، وغير ذلك من الأنشطة التي يستخدم فيها المتعلم للتعبير أو الفهم.

والمهارة اللغوية شكل بسيط من أشكال النشاط اللغوي يمكن تأديته بشكل جيد في أقل وقت ممكن، فمعرفة معنى كلمة يعد مهارة، ومعرفة المكان الإعرابي لكلمة ما يعد مهارة، وضبط كلمة بشكل صحيح يعتبر مهارة، وكتابة الهمزة في مكانها المناسب يعد مهارة.[60]

يتفق المختصون في تعليم اللغة على أنها تتضمن أربع مهارات أساسية، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات مرتبطة بأربعة عناصر لغوية؛ هي: الأصوات، والمفردات، والقواعد، وتعمل هذه العناصر بشكل متكامل ومتوازن مع بعضها. ويطلق على هذه المهارات الأربع اسم، مهارات اللغة.[61]

ويتم التركيز على هذه المهارات بدرجات متفاوتة من مرحلة تعليمية لأخرى، لكون هذه المهارات هي الأصل في تعليم اللغات.

---

[60] يُنظر نشأت بيومي، **برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، في ضوء المدخل الكلي، (دكتوراه)**، جامعة القاهرة 2009، 146.

[61] يُنظر المحرر هاني رمضان، **تحرير معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**، منشورات المنتدى العربي التركي، 2018، ص 13.

1. الاستماع:

الاستماع: "هو الإنصات وهذا أكثر دقة في وصف المهارة والتي ينبغي أن نعلمها للطالب والاستماع هو عملية انصات الى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها"[62]

والاستماع هو:" عملية عقلية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من أصوات. ويعرف كذلك بأنه الجانب الاستقبالي في عملية الاتصال الشفوي، مما يتطلب عملاً عقلياً هو الفهم"[63]

ركزت معظم الدراسات اللغوية على أهمية الاستماع، وضرورة الاهتمام به في تعليم اللغة. فمن خلاله يكتسب المتعلم المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه يكتسب مهارات اللغة الأخرى كلاماً وقراءةً وكتابةً، ومن خلال الاستماع يتمكن المتعلم من تحويل الكلام المسموع إلى وحدات ذات معنى، ويسهم ذلك في تعزيز الثقة لدى المتعلمين، لأن عجز المتعلم عن فهم اللغة المسموعة ولو بجزء بسيط، يولد لديه حالة من الارتباك والقلق، مما قد يؤثر على قدرته على التواصل اللغوي.

والاستماع من المهارات اللغوية التي تؤثر على عملية اتصال المتعلم بالمحيط، فمن خلال الاستماع يمكنه اكتساب عدد من المفردات اللغوية والأساليب والتراكيب، التي تمكنه من تنمية مهارات اللغة الأخرى التي لها علاقة بالتحدث والقراءة والكتابة. فالمتعلم الذي يتمكن من

---

[62] فائزة محمد فخري العزاوي، **بناء برنامج الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة**، (دكتوراه)، جامعة بغداد، 2003، م، 23.

[63] حسين قورة، **دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية الإسلامي**، دار المعارف، القاهرة 1981، 132.

التمييز بين أصوات اللغة، ويستطيع فهم الأفكار الرئيسية من الكلام الذي يستمع إليه بإمكانه التواصل مع الآخرين والتعامل معهم وفهم ما يريدونه، كون اللغة المنطوقة أكثر استخداماً من اللغة المكتوبة.[64]

2. المحادثة:

تعد مهارات التحدث البوابة الرئيسية للحوار والتفاعل فمن طريقها تبدأ أطراف الحوار في المناقشة وتبادل الآراء وشرح وجهات النظر حول بعض المواضيع من أجل الوصول إلى قرار.

عرّف رشدي طعيمة المحادثة بأنها" فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والخبرات والآراء".[65]

وأشار" محمود كامل الناقة إلى أن النقل يجب أن يقع من المتحدث إلى المستمع موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة، لذا فإن المتحدث الجيد هو من يستطيع تجسيد أفكاره وأحاسيسه في صورة من الألفاظ والتراكيب البسيطة الواضحة المحددة، بحيث تقع من السامع موقع الفهم والقبول".[66]

[64] يُنظر رمضان، 2018، 44.

[65] رشدي أحمد طعيمة، **الثقافة العربية بين التدريس والتأليف**، دار الفكر العربي، القاهرة 1998، 97.

[66] محمود الناقة، **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية**، مطابع الطوبجي، القاهرة 2001، 26.

بالرغم من تكامل المهارات اللغوية إلا أن لكل مهارة من المهارات أهمية خاصة والتحدث هو النشاط الشفهي الذي يتواصل به الإنسان مع من حوله، ومن خلاله ينقل أفكاره وبه يصور أحاسيسه ويجسدها للمستمعين، وعن طريقه يظهر رغباته ويكشف عن آرائه.

ويعد الكلام الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان للتعبير عما لديه من أفكار أو ما يدور في خاطره، وهو الوجه الآخر المكمل لمهارة الاستماع، إذ لا يمكن أن يكون هناك تواصل دون متحدث ومستمع، ويعتبر الكلام ترجمة لكل ما تعلمه الانسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وبل هو الغاية من دراسة كل فروع اللغة.[67]

والمحادثة مهارة اجتماعية، ففي حين يستطيع الإنسان أن يقوم بأنشطة بمفرده دون الحاجة إلى مشاركة أحد، كأن يقوم بقراءة كتاب، أو كتابة رسالة، أو يشاهد فيلم، أو يتسمع إلى الراديو، فمن النادر أن يتحدث دون وجود مستمع له.

وأصبح الاتصال والتواصل اللغوي هدفاً من أهداف برامج تعليم اللغات التي تؤكد أهمية تنمية عادات المحادثة الصحيحة والسليمة.

[67] يُنظر عبد الرحمن بن سعد الصرامي، **تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية**، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 2013، 74.

3. القراءة:

القراءة مهارة استقباليه كالاستماع فهي تشمل العمليات العقلية التي تشملها مهارة الاستماع، وفي كلتا المهارتين يقوم المتعلم باستقبال الرسالة وفك رموزها، ولكي يتمكن المتعلم من القيام بذلك يجب أن يكون لديه ثروة لفظية كافية، ومعلومات غنية عن بناء اللغة وتركيبها.[68]

ومهارة القراءة هي الرابطة بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، وتشير القراءة إلى كسب المعلومات وزيادة الخبرات، فهي عملية ذهنية ومعرفية ولغوية وثقافية واجتماعية معقدة ليتمكن المتعلم من معرفة معاني النصوص المكتوبة، بعد أن كانت الفكرة الأكثر انتشاراً هي أن الفرد يذهب إلى المدرسة يدرس ويتعلم ليصل إلى مرحلة القدرة على القراءة؛ بمعنى أن القراءة كانت هدفاً مطلوباً بحد ذاته، بعد ذلك تطورت هذه الفكرة وأصبح هدف القراءة أن يقرأ الفرد ليتعلم، أي إن القراءة أصبحت وسيلة وليست غاية، والقراءة عملية مستمرة يزاولها الفرد داخل المدرسة وخارجها، ويمكن ممارسة القراءة مع المواد الدراسية كافةً، غير أن المتعلمين يتمكنون من فهم النصوص والموضوعات المألوفة لهم، ويجدون صعوبة في فهم النصوص ذات اللغة والمواضيع غير المألوفة لهم، كما أن فهم المتعلمين للنصوص يتأثر بخبراتهم الحياتية. وبهذا فالقراءة لها علاقة مباشرة بالمجتمع.

حظيت القراءة باهتمام كبير، لما لها من تأثير بالغ في حياة الإنسان، وتبرز أهميتها أكثر وتشتد الحاجة إلى إتقانها للمتعلمين، وخاصة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، لأنها من

---

[68] يُنظر محمود الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، مداخله، طرق تدريسه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985، 185-186.

أهم الوسائل التي تمكن من الاتصال والتواصل مع الآخرين، وهي معيار ظاهر لدرجة التمكن من اللغة الجديدة، فالكثير من صعوبات التحصيل الدراسي قد ترتبط إيجابياً بالضعف في الفهم القرائي" وضعف الفهم القرائي يمثل سبباً رئيسياً للفشل المدرسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده الفشل القرائي إلى القلق وانحسار الذات"[69]

وتعتبر القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية، وذات علاقة قوية ومترابطة مع بقية المهارات الأخرى، إذ إن التمكن منها يؤدي إلى سهولة التمكن من باقي المهارات الأخرى، ولا شك أن الكثير من متعلمي اللغة الناطقين بغير العربية لديهم ضعف في مهارة القراءة، وذلك له تأثير سلبي على تعلمه اللغة العربية؛ لذا فإن للقراءة أهمية كبرى في أي برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن فوائدها للناطقين بغير العربية ما أشار إليه رابح بن عبد الله العوفي من أن القراءة هي المهارة التي تبقى مع المتعلم عندما يغادر المكان الذي يتعلم فيه اللغة، كما أنها المهارة التي يتمكن من خلالها أن يتعرف إلى ملامح الثقافة العربية وأنماطها. ومن خلالها بإمكان المتعلم تحقيق أهدافه العملية من تعلم العربية، وهي المهارة التي يستطيع المتعلم أن يكمل تعليمه وحده بعد أن يترك المؤسسة التعليمية. وإن ما يكتسبه المتعلم من خلال قراءة الكتب العربية أعظم بكثير من ما يكتسبه من خلال مهارة أخرى.[70]

---

[69] فتحي الزيات، **صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، القاهرة 1998، 40.

[70] يُنظر رابح بن عبد الله العوفي، **تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد**، (ماجستير)، **الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة** 1435، 50.

والقراءة من أهم أدوات التعلم، التي من خلالها يكتسب المتعلم العديد من المعارف والعلوم والأفكار، فهي التي تفتح أمام المتعلم أفاقاً جديدة كانت بعيدة عن متناوله، ويتعرف من خلالها إلى موروثه الحضاري والثقافي، ويطلع على حضارات شعوب مختلفة، مما يوسع من دائرة خبرته، وإغناء تفكيره وإشباع روح الاستطلاع لديه.

4. الكتابة:

ويقصد بها "تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره، متعارف عليها بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تغير الزمان والمكان وبقصد التوثيق والحفظ وتسهيل نشر المعرفة"[71]

والكتابة إحدى مهارات اللغة الأربع وتحتل مكاناً كبيراً في عملية التعليم والتعلم، ولأجل أن يكون الفرد متعلماً لابد أن يتضمن تعليمه القدرة على القراءة والكتابة إلى جانب المهارات الأخرى، والكتابة نشاط ضروري لدعم التعلم في مجال المهارات، وإن ما يسعى إليه المعلم هو مساعدة المتعلم على فهم ما يقرؤه ثم التعبير عنه بلغة صحيحة وواضحة كتابة حتى يتأكد من استخدام اللغة والأسلوب والقواعد بشكل صحيح.

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال، وهي وسيلة للتعبير عما يدور في النفس والخاطر، وهي أداة مهمة لبيان ما تم تحصيله من معلومات، ولها قيمة تربوية إذ إنها أداة بين أدوات التعليم

[71] محمد صالح الشنطي، **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل 2003، 205.

يحتفظ المتعلم بما يدرسه بها، وهي مجال لاكتشاف مواهب المتعلمين من الناحية الأدبية ووسيلة من وسائل التقويم عن طريق الاختبارات التحريرية.[72]

الكتابة تحتاج إلى قدرة عقلية عليا، فالعين تنظر واليد تكتب والعقل يتابع، وهذه القدرات تتفوق على القراءة وغيرها من الفنون، مما أدى إلى القول من يملك القدرة على الكتابة يملك القدرة على القراءة وليس العكس.[73]

وتعتبر الكتابة نوعاً من أنواع المهارات اللغوية، ويقصد بها القدرة على نسخ ما يوجد أمامهم من كتابة، وكتابة ما يملى عليهم، والقدرة على التعبير كتابة عما يدور في خاطرهم ويدور في أنفسهم.

وتأتي هذه المهارة بعد أن يتعرف المتعلم الحروف ويتعلمها عن طريق أصواتها، فهو يتعلم أولاً رسم الأعداد والحروف كتابة.

وتعتبر الكتابة مهارة مهمة من مهارات اللغة لا تقل أهميتها عن مهارة المحادثة والقراءة. وإذا كان للغة في حياة الفرد وظيفتان أساسيتان هما: الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير، فإن الكتابة قادرة على القيام بهاتين الوظيفتين، وهي أيضاً وسيلة من وسائل تعلم اللغة.[74]

---

[72] عمر الصديق عبد الله، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق والأساليب، الوسائل**، الدار العالمية، مصر 2008، 112-113.

[73] يُنظر عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية**، مكتبة الفلاح، الكويت 1998، 107.

[74] يُنظر محمود كامل الناقة، **أساسيات تعليم العربية لغير العرب**، المنظمة العربية للثقافة، الخرطوم 1978، 152.

ولمهارة الكتابة أهمية مركزية في تعليم اللغة العربية، فهي تشكل أساساً لتصميم المقرر وتكمن هذه الأهمية في:

1.استخدام المفردات المناسبة.

2.التعبير عن الأفكار بوضوح.

3.بناء الجمل

4.التعبير عما تريد أن تقوله بوضوح.

5.تنمية الأفكار وتطويرها.

6.تنظيم الفقرات.

7.تنظيم النص ككل

8.معالجة الموضوع

9.استخدام الأسلوب المناسب.[75]

وبذلك يمكن القول: إنّ الكتابة تشتمل على ثلاثة أمور مهمة وهي: الخط، وكيف يمكن رسمه ومعرفة الطرق والمبادئ التي تجعله مقروءاً، والإملاء، ومعرفة العلاقة بين الصوت والرمز واستخدام القواعد الصحيحة، والتعبير، وذلك بتكوين الكلمات من مجموعة الحروف التي تعلمها وكتابتها بأسلوب جميل.

[75] يُنظر جاك ريتشارد، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ناصر بن غالي، صالح الشويرخ (ترجمة)، جامعة الملك سعود، الرياض 2007، 117.

والكتابة مهارة أساسية في حياة المتعلمين، لذلك يجب متابعة المتعلم وتشجيعه على القراءة، لكي تزداد وتنمو ثروته اللغوية، مما يساعده على تحسين مستوى أدائه الكتابي، ويصبح لديه حرية في التعبير. ولا يمكن إغفال أهمية مهارة الكتابة في برامج تعليم اللغة، وإلا أصبح الهيكل اللغوي المعتمد على المهارات الأربع، مفتقداً لمهارة منها، كما لا يمكن إغفال تكامل المهارات يؤدي إلى تحسين مستوى المتعلم، فكتابة المعلومة بخط اليد يساعد على حفظ المعلومة وتركيزها في الذهن.

2.1.1.3. مجال هذه المكونات:

للعملية التعليمية هدفاً رئيسياً هو تعليم اللغة واكتساب مهاراتها، وأساس تعليم اللغة هو اكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم، ولتحقيق ذلك لابد من أن يكون هناك محتوى لغوي غني بالمفردات، والتراكيب السليمة، وكذلك مهارات اللغة.

فاللغة تعكس الأفكار التي تدور داخل عقل الإنسان، وبغيرها يصعب الكشف عن أفكاره، فصوت الإنسان لا يخلو من معنى، أو فكرة يعبر عنها، وكذلك الكتابة، أي إن الكلام والكتابة يعبران عن أفكار أو صور أو مفهومات، تصدر من باطن الإنسان إلى الظاهر بشكل صوتي أو كتابي.

ومن المهم أن تعتمد العملية التعليمية على المقارنة والتكامل بين الكفايات، في جميع مراحل التعليم، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يكون محدد بأهداف تعليمية دقيقة، حتى يتمكن المتعلم من فهم الكفايات.

يعتبر تشومسكي الكفاية هي" القدرة على انتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجميعها حتى تنتظم في جمل، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد"[76]

والكفاية هي قدرة المتعلم على استعمال اللغة وتوظيفها في سياقاتها الصحيحة، فالإنسان يعد كافياً إذا تمكن من القيام بعدة مهم على أكمل وجه، فالكفاية هي قدرات واستعدادات توظف في مواقف معينة تستدعيها مهم معينة أيضاً.

والكفايات التي يسعي المتعلم إليها هي:

1. الكفاية اللغوية:

ويقصد بها قدرة المتعلم على استخدام المفردات والتراكيب والجمل والنصوص التي تمكنه من تحقيق التكامل بين عناصر اللغة من خلال المهارات اللغوية وتكاملها أثناء العملية التعليمية.

فالكفاية اللغوية لشخص ما تمكنه من اكتساب اللغة وتحصيل المهارات بشكل جيد، وهي تختلف من شخص لآخر. وتضم:

1-العناصر اللغوية: وهي، الأصوات، والمفردات، والقواعد.

2-المهارات اللغوية: وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة.

[76] عودة الله القيسي، **العربية الفصحى مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها**، دار البداية، عمان 2008، 47.

2. الكفاية الاتصالية:

التي تمكن المتعلم من استخدام اللغة في المجتمع ومراعاة القواعد الاجتماعية، وتستوجب معرفة نظام اللغة والقدرة على التواصل السليم مع الآخرين.

ومفهوم الكفاية التواصلية يمكّن المتعلم من استخدام اللغة والقدرة على التواصل وتوصيل عباراته وأفكاره بوضوح والتأثير في الآخر، مع فهم الرسالة اللغوية في عملية التواصل ضمن بيئة تعليمية مهيأة لتعليم اللغة العربية.

3. الكفاية الثقافية:

وتتمثل في مراعاة القيم الاجتماعية لدى الافراد ومعرفتها بشكل جيد، ومراعاة مختلف السلوكيات الاجتماعية، والإحاطة بالقواعد الثقافية والاجتماعية للغة، فلكل مجتمع عادات وتقاليد خاصة به تميزه عن غيره.[77]

وعلى مناهج اللغة العربية تنمية هذه الكفايات لدى المتعلمين في جميع المستويات والمراحل، لتسهيل عملية تعليم اللغة العربية.

3.1.1.3. **توزيع المكونات:**

اختيار محتوى المقرر يمثل الخطوة الأهم في تعليم اللغة، وهذا لا يعني أن الأمر يتوقف عند ذلك، بل إن عملية اختيار المحتوى تتطلب إجراءات علمية تمكن من العمل على أن يكون

[77] يُنظر عبد الرحمن الفوزان، **إضاءات لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض 2015، 160.

هذا المحتوى مقرراً صالحاً للتعليم، وذلك من خلال تنظيمه وتدريجه وتحديد إجراءات التعليم، والوسائل التعليمية المستخدمة، وطريقة التقويم وغير ذلك.

والعوامل التي تؤثر في توزيع المحتوى، هي نفسها التي تؤثر في اختياره، خاصة الأهداف والوقت المخصص للمقرر، والمستوى التعليمي الذي يخصص له المقرر.

وعملية التوزيع تعني في المقام الأول مصطلح التدريج، فلابد من اختيار مفردات المقرر، بحيث يمكننا أن ننتقل فيها من درجة إلى درجة، ومن المؤكد أن تعليم اللغة من أكثر المواد التعليمية تتابعاً، بمعنى أن ما نتعلمه غداً، مرتبط على ما نتعلمه اليوم، خاصة في المراحل الأولى.[78]

ويوجد نقاش موسع حول نمطين من التدريج في تعليم اللغة هي: التدريج الطولي، والتدريج الدوري.

1- التدريج الطولي:

وهو منهج مستخدم ومعروف في تعليم اللغة، ويقوم هذا المنهج على أساس عرض كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة، بحيث يتم شرح هذه المفردة شرحاً مفصلاً، ولا يتم ترك أي تفصيل دقيق في هذه المفردة إلا ويتم التطرق له. والغرض من ذلك أن يتمكن المتعلم من كل مفردة قبل الانتقال إلى غيرها. ومثال ذلك: إذا كان الدرس عن الضمائر، يتم تقديم كل شيء

[78] يُنظر عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995، 72-73.

يخص الضمائر من كونها ضمائر منفصلة، ومتصلة، وفي موضع رفع، ونصب، وجر، وفي حالة النعت والتوكيد، و.... إلخ.[79]

2- التدريج الدوري:

وعلى خلاف التدريج الطولي، يقوم هذا التدريج على مبدأ أن اللغة نظام من الأنظمة، أو شبكة من العلاقات، وأنه لا يمكن معرفة شيء عن اللغة إلا بعد معرفة العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، وعلى ذلك فإن المفردة في هذا التدريج لا تقدم دفعة واحدة كما في التدريج الطولي، وإنما يتم عرضها من جانب واحد، مع جوانب أخرى لمفردا ت أخرى، ثم يعود لعرض جانب ثاني، ثم ثالث، حتى يألف المتعلم المفردة ويتعود عليها، وينتقل من عناصرها الأساسية إلى الفرعية، ويتعرف على علاقاتها بغيرها، فالضمائر مثلاً في هذا التدريج تقدم بشكل منفصل عن بعضها. فأولاً لابد من تعلم الضمائر المنفصلة بشكلها المفرد، ثم ضمائر الجمع المنفصلة، ثم الضمائر المتصلة وهكذا.[80]

وهناك أيضاً أنماط ثلاثة أخرى من التدريج هي: التدريج النحوي، التدريج الموقفي، والتدريج الوظيفي.

1- التدريج النحوي:

وكان هذا التدريج معتمداً في معظم المقررات إلى وقت قريب؛ إذ إن الاعتقاد الذي كان منتشراً بأن إتقان اللغة مرتبط بإتقان القواعد، وهو العنصر المهم من أجل إتقان اللغة، ومن أجل

[79] يُنظر الراجحي، 1995، 73.
[80] يُنظر الراجحي، 1995، 74-75.

ذلك كانت المقررات تنظم وتدرج تحت عناوين صرفية ونحوية، حتى إن بعض الوحدات تسمى بفصيلة نحوية معينة، فوحدة عن المفعول به، وأخرى عن اسم الفاعل، وثالثة عن الفاعل.... وهكذا.

2- التدرج الموقفي:

يقوم هذا التدريج على أساس أن (المواقف) هي العنصر الجوهري في إتقان اللغة، والمواقف تعني هنا (البيئة)، أي الطبيعة التي يجري فيها الاستعمال اللغوي، وعلى ذلك كانت المقررات تنظم مدرجة بأسماء المواقف، مثال ذلك: في المطعم، ومكتب البريد، وفي المطار، وما إلى ذلك.

3- التدريج الوظيفي:

المقصود بهذا التدريج هو الوصول إلى القدرة الاتصالية عند المتعلم. ويجعل الوقائع الاتصالية أساس المحتوى، وهو بذلك يضم على شواهد من الاستخدام اللغوي الواقعي. وفي ذات الوقت لا يغفل عن استخدام الأسس النحوية والموقفية. وهذا التدريج ينبني على التدريج الدوري، حيث تبدأ القواعد الوظيفية على حلقات المقرر، بسيطة في البداية، ثم تتدرج للتوسط، حتى تتركب في الحلقات التالية في شبكة من علاقات الوظائف، ويقتضي ذلك أن تأتي قواعد النحو في طيات الوظائف اللغوية، فيساعد ذلك على وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصطنع.[81]

[81] يُنظر الراجحي، 1995، 75-77.

4.1.1.3. آليات اختيار مكونات المحتوى اللغوي:

من المهم اختيار محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفق معايير محددة بشكل يستجيب لطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وايضاً يتناسب مع طبيعة الدارس وعمره ومستواه وأغراضه ودوافعه، وقد اعتمد مصممو الكتب العربية للناطقين بغيرها، على جملة من الآليات والمعايير في اختيار مكونات المنهج اللغوي للناطقين بغير العربية، وسنتذكر أبرز هذه الآليات:

1. التناسبية:

ويقصد بالتناسبية أنه لابد من تنظيم منهج اللغة بطريقة تكون متناسبة مع مستوى المتعلمين الناطقين بغير العربية، من حيث المحتوى اللغوي واحتياجات ومتطلبات هؤلاء المتعلمين، ولابد من ربط اللغة ومحتوى المنهج بالمهارات اللغوية لديهم، ويجب أن يكون المحتوى واضحاً وبسيطاً ويراعي المستوى التعليمي للمتعلمين في الشكل والمضمون.

وفي هذا السياق يقول عابد الهاشمي: عدم التركيز في تفاصيل الموضوع والوجوه المتعددة له، والحالات الشاذة عن القاعدة، وحفظ الشواهد فيه، واختلاف الآراء ووجهات النظر في الموضوع، وضرورة الابتعاد عن ذكر الموضوعات التي لا تفيد المتعلم في واقع حياته، كالتركيز على تفاصيل الإعراب وما يتعلق به من بناء وإعراب تقديري ومحلي، ويجدر بالمعلم

الاهتمام بتوضيح معاني الأدوات اللغوية وطريقة استخدامها في الكلام، وذكر موقعها الإعرابي دون تفصيل.[82]

2. التكامل:

المقصود به: توزيع الدوس اللغوية بطريقة متكاملة، أي: بربط الفروع اللغوية بعضها ببعضٍ، وألا يتم تدريس فرع من فروع اللغة كمادة مستقلة عن باقي الفروع الأخرى، وفي هذا المجال يقول: داود عبده:" إن تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط. هو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي، لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان، وبالتالي فإن طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقفة على وجود كتاب معد لهذه الغاية".[83]

3. الضرورية:

إن المنهج اللغوي المقرر يجب أن يتصف بالضرورية: أي بتقديم الدروس اللغوية الضرورية التي تشد انتباه المتعلمين وتلبي احتياجاتهم، بما يتناسب مع مستوياتهم التعليمية، وهذه الآلية لها علاقة بالفائدة، أي ان ما يجب تعليمه وتقديمه للمتعلمين هو الشكل والجانب الذي يفيدهم، وبعبارة أخرى يمكن القول: إن جانب اللغة الذي لا يفيد المتعلمين أو لا يقدم

[82] يُنظر عابد الهاشمي، **الموجه العلمي لتدريس اللغة العربية**، مؤسسة الرسالة، بيروت 1987، 204.

[83] دواد عبده، **نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1991، 218.

لهم الفائدة المرجوة يحسن استبعاده، أو تأجيل تعليمه إلى وقت لاحق حتى يصل المتعلم إلى مستوى الأداء اللغوي المطلوب، أو مستوى التخصص.

وفي هذا المجال يقول زكريا إسماعيل: يوجد الكثير من الموضوعات التي يوجد فيها كثيراً من أمور التخصص.

فلا يوجد ضرورة لتدريسها في مراحل التعليم العام، لأنها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس اللغة، وهو ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.[84]

4. الغائية:

ما نريد تعليمه للمتعلمين يجب أن يكون له أهداف وأغراض واضحة، ذات صلة بالمهارات اللغوية، ويجب أن تكون تلك الأهداف متناسبة مع أهداف التعليم والتعلم، وهي بناء سلوك لغوي سليم لدى المتعلمين، يقول الدكتور رشدي طعيمة: إن الهدف من تدريس اللغة ليس تحفيظ المتعلم مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما يجب تعليمه ما يساعده على إجادة التعبير والتدرب على النطق السليم، فما فائدة القواعد والتراكيب إذا لم تساعد المتعلم على قراءة النص وفهمه، أو التعبير عن شيء فيحسن التعبير عنه.[85]

[84] يُنظر زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1991، 218.

[85] يُنظر طعيمة، 1989، 20.

5. التدريبية:

إن ما يقدم للمتعلمين الناطقين بغير العربية، يجب أن يكون متضمناً مجموعة من التمارين والتدريبات الكافية والمناسبة، وألا يقتصر المدرس في درس اللغة على مناقشة ما يعرض من أمثلة، والتركيز على استنتاج القاعدة وتثبيتها في أذهان المتعلمين، بل يجب أن يكثر من التمارين والتدريبات الشفهية المستندة على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار، حتى يتمكن المتعلم من النطق السليم وتتكون لديه المهارات اللغوية الصحيحة.[86]

إن الهدف من كثرة التدريبات والتمارين هو تثبيت القواعد اللغوية في أذهان المتعلمين، ودخولها حيز التطبيق العملي في كلامه وكتابته، ويمكن أن تؤدي التدريبات في برنامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها أدوار ثلاثة: أولها: أنه بإمكانها أن تحدد وتوضح الأهداف المطلوبة من المنهج، وثانيها: أنه بإمكانها إثارة دوافع ورغبات المتعلمين للتعلم، وثالثها: أنها تستطيع تحديد مستوى تحصيل المتعلمين في الحصة الدرسية.[87]

وهناك أمور يجب الانتباه إليها عند إعداد التدريبات اللغوية، وهي:

أ- أن تسمح للمتعلمين بفرصة القراءة الجهرية.

[86] يُنظر جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، الرياض 1986، 135.

[87] يُنظر محمود الناقة، **خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1985، 272.

ب- ألا تكون مقتصرة على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنما يجب أن تركز أيضاً على المهارات الوجدانية والجمالية لدى المتعلمين.

ج- أن تكون متنوعة بحيث تعالج مهارات لغوية وتذوقيه معينة.

د- أن تتنوع التدريبات في مرحلة التقويم بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية.

هـ- أن تكون كثيرة بحيث تشمل أكبر عدد ممكن من المهارات اللغوية والتذوقية.

و- أن يكون جزء من هذه التدريبات مخصص للعمل الجماعي داخل غرفة الدرس، بحيث توزع المهام والمسؤوليات على أكبر عدد ممكن من المتعلمين.[88]

الشيوع:

ويقصد بالشيوع: نسبة كثرة تكرار استخدام الموضوع اللغوي في المحادثة والكتابة، حيث يتم التركيز على الموضوع الأكثر شيوعاً ويوضع في مقدمة ما يجب تدريسه أولاً، وأن تؤجل الموضوعات الأقل شيوعاً والأقل استخداماً إلى مرحلة متقدمة، وذلك تجنباً لصعوبة القواعد وكثرة الموضوعات. وعلى ذلك فإنه بناءً على مبدأ الشيوع فإن اختيار الموضوع الذي يراد تدريسه للمتعلمين، يجعل المواد المقررة أكثر تقبلاً لديهم، لأنه يقدم لهم شيئاً مفيداً، ويسمح لهم بإمكانية التطبيق وممارسة اللغة.

[88] يُنظر طعيمة، 1989، 209-210.

6. التدرجية:

التدرج: هو" إدخال نواة التركيب قبل التركيب الموسع ويقصد به عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صورة، فلا يصح مثلاً إدخال تركيب مثل: (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوره لا يدخل قبل: (الطالب الجديد)".[89]

والمقصود بالتدرج هنا هو تقديم اللغة بطريقة متدرجة ومتسلسلة، تبدأ من السهل إلى الصعب، إلى الأكثر صعوبة، ومن البسيط إلى المعقد. يقول داوود عبده:" إن اكتساب اللغة عند الأجانب قائم على اكتساب القواعد اللغوية، وهذا يتم بتعليم التراكيب الأقل تعقيداً أولاً، ثم الأكثر تعقيداً بتطبيق القواعد اللغوية".[90]

7. الموقفية والسياقية:

يراد بالموقف هنا: هو أن الأمثلة اللغوية يجب أن توضع في مواقف وسياقات مناسبة، فالغرض من تدريس اللغة ومهاراتها هو أن تكون وسيلة تساعد المتعلم على تقويم لسانه وتصحيح أسلوبه من الخطأ، وتتحقق هذه الغاية بتدريس اللغة وقواعدها، وذلك من خلال

[89] محمود الناقة، "تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، المجلد 03، العدد 02، 28.

[90] داوود عبده، **دراسات في علم اللغة النفسي**، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة 1984، 83.

اختيار الأمثلة والتمرينات من النصوص الأدبية السهلة التي تحسن من أسلوب المتعلم وتثري ثقافته وتوسع دائرة معارفه.[91]

وبإمكان المتعلم أن يسيطر على القواعد اللغوية عن طريق الاستنتاج، من خلال ملاحظة اللغة ومحاولة تقليدها في المواقف الحقيقية، دون الحاجة إلى معرفة دقيقة وتفصيلية في شكل القواعد.[92]

8. الإفادة:

يجب أن تكون الموضوعات اللغوية التي تقدم للمتعلمين من النوع الذي يستفيد منه المتعلمون ويساعدهم على رفع مستوى أدائهم اللغوي، وفي حقيقة الأمر تضم المناهج الدراسية ومقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كثيراً من الموضوعات اللغوية التي تكون صعبة على المتعلمين، ولا تحقق غرض الإفادة لديهم.[93]

9. التطبيقية:

ويقصد بالتطبيقية: أن القواعد اللغوية التي تقدم للمتعلمين من النوع الذي يمكن تطبيقه في القراءة والكتابة والمحادثة. ويستطيع المتعلمون تطبيق هذه القواعد واستخدامها في سياقات مختلفة داخل الصف وخارجه. وأنها ليست مجرد قواعد نظرية لا يستطيع المتعلم الاستفادة منها.

---

[91] يُنظر حسني عبد الهادي، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية د.ت، 334.

[92] الناقة، 1985، 224.

[93] الناقة، 1985، 270.

ويجب مراعاة الجانب العملي عند تقدم قواعد اللغة ومهاراتها، الذي يمكن المتعلم من تطبيق تمرينات عملية لهذه القواعد.[94]

لذلك كان من أسباب صعوبة تعلم اللغة وقواعدها لدى الناطقين بغير العربية هو قلة التطبيق، بالرغم من استجابة المتعلم أثناء حصة اللغة وإجابته عن الأسئلة التي توجه إليه، فإن طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين، لا تلبي رغبات المتعلمين ولا تثير اهتماماتهم لتطبيق ما يدرسونه من قواعد.[95]

فإن ما يعزز تعلم اللغة لدى المتعلمين هو الجانب التطبيقي لما يحصلون عليه من قواعد ومهارات لغوية في جوانب حياتهم، وليس مجرد الحصول على قواعد نظرية لا يستطيعون الاستفادة منها ويصعب عليهم تطبيقها.

10. الأمثلة:

يجب أن تكون أمثلة القواعد اللغوية التي تقدم للمتعلمين، كثيرة وكافية، وذات صلة بحياتهم العملية، لأن كثرة الأمثلة تساعد المتعلم على استنتاج القواعد وترسيخها في ذهنه. لذا على مدرس اللغة العربية أن يختار الأمثلة ويكثر منها قبل استنتاج القواعد، حتى تكون راسخة وثابته في ذهن المتعلم.[96]

---

[94] يُنظر علي الطاهر، **أصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، بيروت 1984، 98.

[95] يُنظر إسماعيل، 1991، 219.

[96] يُنظر عبد الحميد فايد، **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، دار الكتاب اللبنانية، بيروت 1984، 182.

وعلى هذا يفضل أن تختار الأمثلة من حياة المتعلم اليومية، حتى تكون سهلة ومبسطة وقريبة لذهنه وتثير اهتمامه، وبإمكانه تطبيقها والتدرب عليها، ويجب الابتعاد عن الأمثلة التي تكون من الشعر العربي، لبعدها عن حياة المتعلم ولا يستطيع استخدامها في حياته اليومية بالإضافة إلى حاجتها للشرح والتفسير.

11. الوضوح والسهولة:

إن المعلومات الطويلة والمعقدة أحياناً تجعل الدروس صعبة ينفر منها المتعلم، فلا بد من جعل المعلومات اللغوية المقدمة للمتعلم مصوغة بسهولة ووضوح، من حيث طريقة التقديم والأمثلة والتدريبات، فليكن الشعار في تعليم القواعد اللغوية والمهارات البساطة والوضوح. فتقديم معلومات قليلة مفيدة ويستطيع المتعلم فهمها واستيعابها خير من معلومات كثيرة تحفظ دون فهم. فيجب أن يقتصر تعليم اللغة في المراحل المبتدئة على تقديم المعلومات الأساسية السهلة والبسيطة، والابتعاد عن المعلومات المعقدة والتراكيب الصعبة.[97]

5.1.1.3. آليات عرض المكونات:

عرض المكونات يقصد بها الطريقة التي يعرض بها الدرس، ومن الأمور المتفق عليها في ميدان تعليم اللغات أنه، لا توجد طريقة مثلى في التدريس، ولكن الطريقة الفضلى هي التي تثمر مخرجات جيدة في التعلم اللغوي، وتتحقق فيها أهدافه، وتراعى خصائص المتعلمين، وعددهم، والفروق الفردية بينهم، وقد تعددت آليات وطرائق تعليم اللغة، ونذكر منها:

[97] يُنظر إلياس ديب، **مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية**، دار الكتب اللبنانية، بيروت، 1981، 278.

1. المدخل التواصلي:

يقصد بالاتصال أنه: عملية تبادل (نقل واستقبال) أية خبرة أو معلومة بين شخصين (أو أكثر) من أجل الوصول إلى التفاهم بينهما. وهذه العملية يتم عن طريقها التعبير وتبادل الأفكار والآراء ووجهات النظر، باستخدام أساليب وطرق معينة لإيصال الفكرة والوصول إلى نقطة للتفاهم. وعناصر الاتصال هي:

المرسل – المستقبل – الوسيلة (القناة) –الرسالة، بيئة الاتصال – التغذية الراجعة.

ويتم التعليم وفقاً للمدخل التواصلي:

- اختيار نص يتناسب مع احتياجات المتعلمين اللغوية.
- طرح عدد من الأسئلة حول النص الحواري.
- استخراج المهارات الموجودة في النص الحواري وعرضها بصورة مفصلة.
- محاولة التدرب على المهارات الموجودة عن طريق الحوار.
- ربط الأفكار الموجودة في النص الحواري مع خبرات المتعلمين.
- تطبيق المتعلمين للمهارات المطلوبة.
- مرحلة تقويم التعليم.

2. المدخل التكاملي:

ويقصد به: تشارك الأنشطة اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضاً.

وتتم إجراءات التدريس وفقاً لهذا المدخل:

- تحديد المهارة اللغوية أو العنوان الذي سيشرحه المعلم. (مجال التكامل)
- اختيار العناصر أو الفروع أو المهارات اللغوية، التي سيربط بها المعلم الدرس كخبرات سابقة (مرونة التكامل).
- تحديد متطلبات الدرس.
- طرح أسئلة على المتعلمين لربط الدرس بالخبرات السابقة.
- تلقي الإجابات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلم.
- مرحلة تقويم الدرس.[98]

3. طريقة القواعد والترجمة:

وتسمى أيضاً بالطريقة التقليدية وهي من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، وتأخذ بالحسبان النظريات النفسية الخاصة بالتعلم.

وتهتم هذه الطريقة بمهارات القراءة والكتابة، والترجمة ولا تعطي الاهتمام اللازم لمهارتي التحدث والاستماع وتعتمد على اللغة الأم للمتعلم، كوسيلة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، أي أنها تستخدم الترجمة كأسلوب رئيسي في تعليم اللغة.[99]

وتتم إجراءات التدريس وفقاً لما يلي:

- اختيار قاعدة نحوية.

[98] يُنظر علي الحديبي، **دليل معلم العربية للناطقين بغيرها**، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض 2015، 14-17.

[99] يُنظر محمد علي خولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح، الأردن، 2000، 21.

- عرض القاعدة ثم تقديم أمثلة عليها.
- تحديد المفردات الموجودة في القاعدة أو الأمثلة.
- ترجمة المفردات والتراكيب إلى اللغة الأم.
- الطلب من المتعلم حفظ القاعدة والمفردات الجديدة.
- تقويم الدرس.[100]

وتبالغ هذه الطريقة في تدريس القواعد والتعريفات والصيغ إلى الحد الذي يبدو فيه أن تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، كما لو كان مقتصراً على تعليم هذه الأنماط، وعدم استخدامها كوسيلة في التخاطب والتواصل، فالكلمات لا تقدم للمتعلم في جمل مفيدة، بل في قوائم مكتوبة باللغة العربية المراد تعلمها واللغة الأم للمتعلم، وعليه أن يحفظها حرفياً، وهذه الكلمات كتبت لتوضيح القاعدة وليست منتقاة من الحياة العملية للمتعلم.

وتعتمد هذه الطريقة على الترجمة، وتهتم بالتعلم نظرياً، وتقلل من الاهتمام بالمهارات اللغوية الأخرى. وتركز على نشاط المعلم داخل الصف، مما يؤدي إلى شعور المتعلم بالملل والتوتر، لأن دوره فقط الكتابة والترجمة والحفظ. كما أن هذه الطريقة لا تهتم بالفروق الفردية للمتعلمين.[101]

[100] يُنظر الحديبي، 2015، 18.

[101] يُنظر عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 2002، 45- 46.

4. الطريقة المباشرة:

سميت هذه الطريقة بذلك، لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تداخلها.

وركزت هذه الطريقة على الجوانب السمعية الشفهية في تعليم اللغة، وحرصت على استخدام الوسائل التعليمية داخل الصف، وحذرت من الترجمة التي تعود إلى التداخل اللغوي، وقللت من الشرح الممل.

إجراءات التدريس لهذه الطريقة:

- يتم التعليم باللغة المراد تعلمها دون ترجمة للغة الأم
- اهتمت بالمفردات بشكل كبير، وبالغت بالعلاقة بين الكلمة والشيء.
- يتم التركيز على المهارات الشفوية الاتصالية
- تدرس القواعد النحوية وفقاً للطريقة الاستقرائية.
- تعرض النقاط الدراسية الجيدة شفوياً.
- تستخدم الوسائل التعليمية لتدريس الكلمات الحسية، أو الكلمات المجردة فتدرس عن طريق ترابط الأفكار.
- تركز على الجوانب السمعية الشفهية.
- تهتم بالنطق السليم والقواعد النحوية.[102]

[102] يُنظر الحديبي، 2015، 18-19.

5. طريقة القراءة:

يتدرب المتعلم في هذه الطريقة على نطق بعض الكلمات والعبارات من خلال الاستماع إلى بعض الجمل البسيطة، حتى يألف المتعلم نظام نطق الحروف باللغة العربية الجديدة، وبعد أن يتمكن من القراءة، يقوم المعلم بتنمية بعض مهارات القراءة الصامتة لديه، ثم القراءة الجهرية، متبوعة بأسئلة للتأكد من فهم النص (أسئلة استيعابية)، فهذه الطريقة تيسر للمتعلم إمكانية الاتصال بالمواد المطبوعة.[103]

إجراءات التدريس وفقاً لهذه الطريقة:

- تحديد موضوع الدرس.
- قراءة النص بصوت واضح من قبل المعلم.
- قراءة أحد المتعلمين المتميزين.
- يطلب إلى المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة.
- تسجيل الكلمات الجديدة.
- نطق الكلمات الجديدة وتكرارها.
- يكلف المتعلمين بقراءة النص في المنزل.
- ومما أخذ على هذه الطريقة أنها تعطينا متعلمين يستطيعون القراءة، ولكنهم غير قادرين على فهم اللغة، أو التحدث بها حتى في أبسط مواقف حياتهم العملية.[104]

[103] يُنظر طعيمة، 1986، 142-144.
[104] يُنظر الناقة، 1985، 87.

6. الطريقة السمعية الشفهية:

سميت بهذا الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة، وإعطاء الرد الشفوي المناسب ونجد أن "أهداف هذه الطريقة تركز في تدريب الطالب على مهارات اللغة الأربع، ابتداءً بالاستماع والكلام، على أن يكون إتقان هاتين المهارتين أساساً لتدريس القراءة والكتابة، مما يساعد ذلك في قدرة الطالب على تحقيق الاتصال مع أفراد المجتمع"[105]

إجراءات التدريس:

- الاستماع إلى موضوع الدرس.
- تقديم النص للمتعلمين، ويمكن الاستعانة بالوسائل والتقنيات التعليمية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لقراءة النص جملة، جملة.
- كتابة المتعلمين لبعض الأنماط اللغوية الموجودة في النص.
- تنمية الأنماط اللغوية ومحاولة التدريب عليها وتقليد بعضها.
- تكرار عملية الاستماع حسب مستوى المتعلمين.
- عدم استخدام الترجمة.
- تقويم الدرس.[106]

[105] يُنظر الناقة، 1985، 100.
[106] يُنظر الحديبي، 2015، 20-21.

2.1.3. القراءة النقدية:

بعد ما تم عرضه لابد من وقفة نقدية، تُعرض وفق التسلسل الذي تم اعتماده في القراءة الوصفية.

1.2.1.3. مكونات المحتوى اللغوي:

تتضمن الكثير من المناهج مكونات المحتوى اللغوي بصورة عامة، فمهارات اللغة تكون موجودة بنسبة متفاوتة، أما عناصر اللغة الثلاثة فموجودٌ منها المفردات والقواعد وكثيراً ما يكون عنصر الأصوات مغيباً. وهذا الأمر لاشك يعيب المنهاج، لأن نظريات تعليم اللغة الحديثة توصي بدراسته، "لأن الأصوات هي اللبنات التي تشيد منها الكلمة، وأن الكلمات هي التي تشيد منها الجملة، وأن الجملة هي اللبنات لتشييد الكلام، فإن الأصوات هي أساس البناء التركيبي، فدراستها يجب أن تكون أول ما يجب على اللغوي الاهتمام به، وتعليم الأصوات أمر ضروري في أي برنامج لتعليم اللغة العربية لغير أهلها، فالأصوات هي العنصر الرئيسي في أية لغة، ولا يمكن أن نتصور برنامجاً أو كتاباً لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير".[107]

ولابد من تعليم الأصوات في كل المراحل بشكل متدرج من السهل إلى الصعب، ومن الظواهر البسيطة إلى الظواهر المعقدة في تعليم اللغة العربية ومستوياتها، لأنه حتى يتمكن المتعلم من السيطرة على نظام صوتي جديد يحتاج إلى زمن طويل وجهد متواصل، فذلك لا يتم في فترة

[107] الصديق بركات آدم، "أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، العدد 20، 97.

وجيزة. لذا لابد من التركيز على الظواهر اللغوية التي درسها المتعلم بشكل تدريجي وتدريبه بشكل مستمر عليها حتى يتمكن بشكل فعلي من اللغة.

بعد ذلك تأتي مرحلة تعليم القواعد بعد تعلم اللغة ونطق الأصوات، ولا يكون ذلك إلا بتعلم القواعد من قراءة النصوص والمطالعة والحوارات وغير ذلك من الأنشطة اللغوية.

أما ما يتعلق بنوع اللغة فقد احتارت أغلب مناهج الفصحى، لأن الطريق الصحيح لتعلم العربية هو تعلم الفصحى، ومن يتقن الفصحى بإمكانه فهم العامية.

ولابد أن تعرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، ويتم العمل بها عبر الأنشطة المتعددة.

وكذلك مطلوب التكامل بين الكفايات، لأن كثيراً من المتعلمين يقفون عند حدود الكفاية اللغوية، ويعجزون عن استخدام اللغة كوسيلة اتصال، ومنهم من يستخدم اللغة تواصلياً بشكل جيد إلا أنهم يرتكبون كثيراً من الأخطاء اللغوية، فلابد من إتقان الكفايات بمستوى جيد وبشكل متوازن.

2.2.1.3. مجال هذه المكونات:

عند اختيار المحتوى لابد من أن يُقدم تدريس المهارات اللغوية بشكل متكامل، ويسمى ذلك العملية التكاملية في التعليم، بحيث تراعي الجوانب المعرفية في المهارة الواحدة في جميع الكفايات. ويراعى ذلك عند دراسة النص الكامل أيضاً. ولكي يتحقق التكامل المعرفي من هذه الكفايات، لا يكفي إتقان إحداها بعيداً عن إتقان الأخرى. وإنما يجب مراعاة الجوانب المهمة التي

يقوم عليها إتقان تلك الكفايات. وهذا يتطلب من المتعلم الحرص على تطوير قدراته وإمكاناته في استعمال اللغة، ومراعاة الآليات اللغوية التي تضمن صحة النطق والفهم الصحيح لكلام الآخرين ضمن السياق الصحيح الذي وضعت له.

وإن استخدام اللغة ضمن سياقات اجتماعية معينة مع مراعاة استخدام الكلمات بشكلها الصحيح بحيث تؤدي المعنى الذي استخدمت من أجله، أمر مهم في عملية التكامل المعرفي، ويتمثل بالتكامل اللغوي والتواصل. وهذا أمر لابد منه لتسهيل عملية تعلم اللغة العربية بعيداً عن الصعوبات والتعقيد.

3.2.1.3. توزيع المكونات:

غالباً ما يكون توزيع المكونات في المناهج متفاوتاً، وتخضع الموضوعات بعد اختيارها كماً وكيفاً إلى عملية تخطيط، توزع بعد ذلك على الوحدات التعليمية وفق نوع التنظيم الذي يخدم الأهداف العامة والإجرائية. وترتب بحيث يراعي فيها التسلسل المنطقي أو التربوي كالانطلاق من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد. والهدف من ذلك هو تحقيق نوع التدرج في عرض المادة النحوية من الأقل إلى الأكثر صعوبة، بحيث يرتبط الدرس الجديد بما سبقه من الدروس وبما يأتي بعده، لأن في ذلك دعم وتثبيت للخبرات والمعلومات المكتسبة، سابقاً، وتمهيد للدرس الذي يليه، ويشير ذلك إلى ترتيب الموضوعات بناء على تدرج معين يختلف من مستوى إلى آخر.

وفي المناهج يجب أن توزع المهارات بشكل جيد، بحيث يكون في كل درس حوار عن موضوع الدرس، وأن تعتمد المنحنى الوظيفي في تدريس العربية، وهو تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع، أي أن يفهم المتعلم اللغة المسموعة ويفهمها مقروءة، وأن يستطيع التعبير شفوياً وكتابياً. لأن وظيفة أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام، وليتمكن المتعلم من إتقان هذه المهارات الأربع، لابد من اعتبار قواعد اللغة وهي قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة، وسائل مساعدة لإتقان المهارات اللغوية، فلابد من التركيز عليها حتى يتمكن المتعلم من فهم اللغة فهماً عميقاً، والتعبير الخالي من الخطأ، فهذا المنحنى الوظيفي يجب أن يطبق في جميع المراحل الدراسية ابتداءً من المراحل الأولى، حتى تظهر نتائجه بشكل صحيح.[108]

4.2.1.3. آليات اختيار المكونات:

تكلمنا في القراءة الوصفية عن جملة الآليات، التي وردت في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي: (الغانية، والتكامل، والتناسبية، والتدريبية، والأمثلة، والسياقية، والإفادة، والضرورية، والتدرجية، والتطبيقية، والوضوح، والشيوع). وقد لوحظ أن الغائية والتدريبية والتدرجية والشيوع أكثر الآليات حضوراً في المناهج. وفي الواقع إن اعتماد الغائية أساساً في اختيار المكونات أمر لابد منه، فإن لم تكن الموضوعات اللغوية تهدف إلى أغراض واضحة، وأهداف بينة، لها ارتباط بالمهارات اللغوية، فإنها لن تؤدي الغرض منها والهدف من عرضها لدى

[108] يُنظر حافظ علوي ووليد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط 2009، 65.

المتعلمين، وكذلك التدريبية. فإن العناية الكبيرة بالتدريبات والتطبيقات التي توجد في كل درس شيء جيد بإمكانه أن يتيح للمتعلم تثبيت المعلومات في ذهنه، ومن ثم نقلها إلى الاستعمال الواقعي في كلامه وكتابته، والتدرج في اختيار الموضوعات اللغوية، أمر إيجابي في المناهج لأنه يضمن حسن الانتقال من السهل إلى الصعب، لما يتيح للمتعلم إمكانية الفهم في المستويات المختلفة. واعتماد الشيوع في عرض الموضوعات الأكثر تكراراً، وتأجيل الموضوعات الأقل استخداماً، جعل الموضوعات المقررة أكثر تقبلاً لدى المتعلمين، لأنها تقدم شيئاً مفيداً يمكن ممارسته وتطبيقه.

5.2.1.3. آليات عرض المكونات:

تحدثنا في القراءة الوصفية، عن آليات وطرائق عرض الدروس اللغوية، وقد تعددت الطرائق في ذلك، ولم تتقيد المناهج في عرض الدروس بطريقة بعينها، بل نوعت في طرائق العرض بحسب المستوى الذي تعرض فيه الموضوعات. ففي المستوى المبتدأ لابد من اختيار طرائق تناسب المتعلم وتساعده على الفهم ومن شأنها أن ترسخ المعلومات في ذهن المتعلم وتكسبه السيطرة على التراكيب اللغوية الأساسية، فذلك أمر في غاية الأهمية كون المتعلم مبتدأ وحديث العهد باللغة، وكذلك في المستوى المتوسط والمتقدم يجب الاختيار من الطرائق ما يناسب المتعلم، ففي المستوى المتوسط تكون قدرته اللغوية لاتزال قليلة لا تحتمل الشرح والتفصيل، فلابد من اختيار طرائق تساعد المتعلم في ذلك، أما في المستوى المتقدم يكون المتعلم قد حصل على قدر جيد من المعرفة اللغوية يؤهله للفهم والاستيعاب مع الشرح والتفصيل.

2.3. رأي وتوجيه:

وسوف نتناول الحديث وتقديم الآراء وفق المستويات الخمسة التي عرضت سابقاً، وهي:(مكونات المحتوى اللغوي، ومجال المكونات، وتوزيع المكونات، وآليات اختيار المكونات، وآليات عرض المكونات).

1.2.3. مكونات المحتوى اللغوي:

يجب أن تركز مكونات المحتوى اللغوي على التراكيب ذات الصيغة التواصلية، التي يكون المتعلم بحاجة إليها في بداية تعلمه اللغة العربية، لذا يجب أن تعرض في المستوى المبتدأ والمتوسط بشكل متدرج متوازن وصولاً إلى الدروس النظرية، ولابد من أن تطرح هذه التراكيب بداية بشكل تطبيقي، ثم تنتقل للدراسة النظرية مع زيادة درجة التعقيد حسب المرحلة، حتى يتمكن المتعلم من استخدامها وتطبيق ما تعلمه في مهارتي التحدث والكتابة.

2.2.3. مجال المكونات:

من المهم جداً أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالطريقة التكاملية بين الكفايات من حيث التكامل المعرفي بين الكفايات اللغوية والتواصلية بكافة أنواعها، والنظر إلى وظيفة اللغة في التواصل على اختلاف أغراض المتكلمين وتنوع أساليبهم في التعبير عنها، أي اعتماد المدخل الوظيفي في تعليمه اللغة، والتركيز على اكتساب المتعلم الكفاءة التواصلية بالعودة إلى أساليب التعبير اليومي ومفهوم الخطاب العادي.

ولابد من تفعيل دور المتعلم في اكتساب اللغة العربية وتحفيز دافعيته على توظيفها في الحياة الاجتماعية. والعمل على تنمية وتطوير المهارات اللغوية الأربع، والتركيز على الاستعمال اللغوي الذي يعطي أهمية قصوى للممارسة واستخدام اللغة.

3.2.3. توزيع المكونات:

يجب أن توزع المكونات وفق خطة محددة وواضحة، ولابد من أن يعطى المنحنى الوظيفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمية خاصة، أي تدريسها بطريقة تمكن من إتقان المهارات اللغوية الأربع، واعتماد التراكيب والموضوعات الأكثر استخداماً في المواقف الاتصالية لحياة المتعلم، حتى يتمكن من فهم اللغة، والتعبير عن احتياجاته بلغة واضحة ومفهومة وخالية من الخطأ.

4.2.3. آليات اختيار المكونات:

تكلمنا في القراءة الوصفية عن جملة الآليات التي تكون أساساً في اختيار مكونات المحتوى اللغوي، ويجب أن يكون توزيع المكونات وفق المستويات معتمداً على هذه الآليات، وتكون أساساً في الاختيار؛ إذ إن التوزيع وفق آلية الإفادة يقدم نوعاً من القواعد اللغوية مفيدة للمتعلمين، وتزيد من ثقافتهم اللغوية، وتسهم في رفع مستوى أدائهم اللغوي، كما أن التوزيع يجب أن يكون له غاية وهي أن يصل المتعلم إلى مهارة فهم الكلام المنطوق أولاً، ثم القدرة على نطق الكلام ثانياً، ثم إن التدرج في اختيار مكونات الأبواب اللغوية وتوزيعها وفق المستويات أمر مهم. فتقديم القواعد اللغوية يجب أن يكون بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى

المعقد، ومن العام إلى الخاص، وكذلك الاعتماد على مبدأ الشيوع في اختيار المكونات يجب أن يكون اساساً من أسس الاختيار، فالموضوعات التي تتكرر بكثرة في لغة الكتابة والحديث، يجب ان تكون مقدمة على الموضوعات التي يقل تكرارها، وعلى ذلك فإن اعتماد هذا المبدأ في اختيار المكونات اللغوية يكون له قبول لدى المتعلمين، فهو يقدم شيئاً قابلاً للتطبيق والممارسة.

5.2.3. آليات عرض المكونات:

تعددت طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عرض الموضوعات اللغوية، وذلك بما يتناسب مع كل مستوى، لكن نرى أن يتم العرض عن طريق الدمج بين الطريقة السمعية الشفهية والطريقة التواصلية (المدخل التواصلي)؛ إذ إن الطريقة السمعية الشفهية تتركز على تعليم مهارات اللغة من استماع وكلام وقراءة وكتابة، بينما تعزز الطريقة التواصلية هذه المهارات من خلال التواصل وتبادل المعلومات والأفكار بين متعلم ومتعلم آخر، وبين المعلم والمتعلم، مما يساعد في تسهيل عملية تعلم اللغة لدى المتعلم.

الخاتمة

حاولت هذه الدراسة إلقاء نظرة عامة على المحتوى اللغوي في منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تحليله. وجاء ذلك من خلال محاولة تقديم دراسة وصفية ونقدية وتقويمية، تقوم على تسليط الضوء على اختيار عناصر المحتوى اللغوي وأساليب عرضها في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومحاولة نقد وتقديم بعض التوجيه العلمي لمناهج تحليل المحتوى اللغوي وطريقة تقديمها للمتعلم، للوصول إلى تقديم مقترحات لتطويرها وطريقة عرضها لتلبية رغبات المتعلمين في القدرة على الإمساك بمفاتيح اللغة وسد احتياجاتهم اللغوية. وكذلك رصدت هذه الدراسة تحليل المحتوى اللغوي في خمسة مستويات، هي:(مكونات المحتوى اللغوي، ومجال هذه المكونات، وتوزيع المكونات، وآليات اختيار المكونات، وآليات عرض المكونات).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

1- لابد من اعتماد منهج واضح في تعليم العربية للناطقين بغيرها، يقوم على التكامل في بناء المحتوى اللغوي بحيث تتكامل أشكال المعرفة والخبرات والمهارات وتحقيق الحاجات التعليمية، وتفعيل طرق تدريس تفاعلية تقوم على التعارف والتفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم.

2- عند بناء مناهج تعليم العربية لابد من النظر إلى اللغة على أنها كلٌّ واحد مترابط ومتماسك. وليس فروعاً متفرقة ومعلومات مجزأة.

3- عند إعداد المحتوى لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن تعليم اللغة وتعلمها يجب أن يكون وفق معايير محددة تتناسب مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها، وطبيعة المتعلم ودوافعه.

4- لابد من مراعاة الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية، عند إعداد المحتوى اللغوي.

5- من الضروري إعادة النظر في المناهج، وذلك وفقاً لمكونات المحتوى اللغوي، ومجال هذه المكونات وتوزيعها، وآليات اختيارها وآليات عرضها، بما يتناسب مع المستوى العلمي والأكاديمي للمتعلمين.

6- ومن خلال دراستنا لآلية تحليل المحتوى اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وجدنا أنه لابد أن تركز مكونات المحتوى اللغوي على التراكيب ذات الصيغة التواصلية، التي يكون المتعلم بحاجة إليها في بداية تعلمه اللغة العربية.

7- توصلت الدراسة إلى أن الغائية والتدريبية والتدرجية والشيوع أكثر الآليات حضوراً في المناهج.

8- لابد أن يكون هناك منهج واضح في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بإمكانه أن يحقق الأهداف المطلوبة من تعليم اللغة، وهي أن يتمكن المتعلم من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم، فاضل خليل، **أساسيات في المناهج الدراسية**، دار ابن الأثير، الموصل د.ت.
2. إسماعيل، زكريا، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1991.
3. آدم، الصديق بركات، "أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، العدد 20.
4. بروان، دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، إبراهيم القعيد وعيد الشمري(ترجمة)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1994.
5. البصيص، حاتم، **تنمية مهارة القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق 2011.
6. بكر، عبد الرحمن، **المحتوى اللغوي لمناهج تعليم العربية في ثانويات الأئمة والخطباء التركية**، (ماجستير)، جامعة ماردين، 2020.
7. بيومي، نشأت، **برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، في ضوء المدخل الكلي**، (دكتوراه)، جامعة القاهرة 2009.
8. جوتشين، محمد حقي، "منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة عالم الفكر**، المجلد 44، العدد 223،02-256.
9. الحجوري، صالح عياد، ومحمد إبراهيم الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL) "، **مجلة الأثر**، العدد 25 .

10. الحديبي، علي، **دليل معلم العربية للناطقين بغيرها**، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض 2015.

11. الحديبي، علي، **فاعلية برنامج قائم على تعابير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى**، (رسالة دكتوراه)، جامعة أسيوط2008.

12. الحديبي، علي، (تحرير)، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض 2017.

13. خاطر، محمود رشدي، ويوسف الحمادي ورشدي طعيمة وحسن شحاتة ومحمد عبد الموجود، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعرفة، القاهرة 1980.

14. خندقجي، حنين، **المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في كتاب" الكتاب في تعلم العربية"، وكتاب" تعليم العربية للناطقين بغيرها"، و (الكتاب الأساسي)، دراسة تحليلية مقارنة**، (ماجستير)، جامعة بيرزيت 2018.

15. خولي، محمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح، الأردن، 2000.

16. ديب، إلياس، **مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية**، دار الكتب اللبنانية، بيروت 1981.

17. الراجحي، عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995.

18. الركابي، جودت، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، الرياض 1986.

19. رمضان، هاني، (تحرير)، **تحرير معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**، منشورات المنتدى العربي التركي، 2018.

20. الرهبان، أحمد، **مكونات الكفاية الثقافية**، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول 2016.

21. ريتشارد، جاك، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ناصر بن غالي، صالح الشويرخ (ترجمة)، جامعة الملك سعود، الرياض 2007

22. زمراوي، سميرة، وفرح محمد، **تحليل وتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة افريقيا العالمية**، (دكتوراة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2017.

23. الزيات، فتحي، **صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، القاهرة 1998.

24. سعيدي، عبد الله خميس أمبو، **معايير الجودة في المناهج الدراسية**، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، سلطنة عمان 2006.

25. شاهين، توفيق محمد، **علم اللغة العام**، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة 1980.

26. الشنطي، محمد صالح، **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل 2003.

27. الصرامي، عبد الرحمن، **تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية**، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 2013.

28. الصعيدي، ماجد مصطفى، **الدراسات العربية في عالم متغير**، جامعة عين شمس، القاهرة 2014.

29. الطاهر، علي، **أصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، بيروت 1984.

30. طعيمة، رشدي، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة 2004 م .

31. طعيمة، رشدي، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته**، دار الفكر العربي، القاهرة 2004.

32. طعيمة، رشدي، **الثقافة العربية بين التدريس والتأليف**، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.

33. طعيمة، رشدي، "تعليم اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأوليات التنفيذ"، **المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية**، القاهرة 8-3 مارس 1987.

34. طعيمة، رشدي، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومناهجه، وأساليبه،** المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، تونس1989 .

35. طعيمة، رشدي، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية،** جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985.

36. طعيمة، رشدي، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،** جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1986.

37. طعيمة، رشدي، **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،** دار الفكر العربي، القاهرة 2004.

38. عبد الله، عمر الصديق، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق والأساليب،** الوسائل، الدار العالمية، مصر 2008.

39. عبد الحليم، أحمد المهدي، **الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم،** مكتبة الشروق الدولية، القاهرة .

40. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله، **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية،** مكتبة الفلاح، الكويت 1998.

41. عبد الهادي، حسني، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية،** المكتب العربي الحديث، الإسكندرية د.ت.

42. عبد الهادي، نبيل، وعبد العزيز أبو حشيش، **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2003.

43. عبده، داوود، **دراسات في علم اللغة النفسي**، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة 1984.

44. عبده، دواد، **نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1991.

45. العدواني، خالد، **منهجية تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة التحضيرية**، صون جاك، أنقرة 2020.

46. العزاوي، فائزة محمد فخري، **بناء برنامج الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة**، (دكتوراه)، جامعة بغداد، 2003 م.

47. العساف، نادية، "طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق"، **مجلة دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 42، العدد 01، 2015.

48. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، جامعة الإمام محمد بن سعد الإسلامية، الرياض 1999.

49. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، **طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 2002.

50. علوي، حافظ، ووليد العناتي، **أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية**، دار الأمان، الرباط 2009.

51. عليان، أحمد فؤاد، **المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها**، دار المسلم، الرياض 2000.

52. العوفي، رابح بن عبد الله، **تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد**، (ماجستير)، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة 1435هـ.

53. الغامدي، غرم الله بن عبد الله، **أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق**، دار المريخ، الرياض 1997.

54. فايد، عبد الحميد، **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، دار الكتاب اللبنانية، بيروت 1984.

55. الفوزان، عبد الرحمن، **إضاءات لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض 2015.

56. قورة، حسين، **دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية الإسلامي**، دار المعارف، القاهرة 1981.

57. القيسي، عودة الله، **العربية الفصحى مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها**، دار البداية، عمان 2008.

58. كيال، رنيم، **المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان،** (ماجستير)، جامعة ماردين، 2020.

59. مجلس التعاون الثقافي الأوربي، **الإطار المرجعي الأوربي العام للغات، دراسة، تدريس، تقييم**، علا عادل عبد الجواد وآخرون(ترجمة)، دار إلياس العصرية، القاهرة 2008.

60. مدكور، علي أحمد، **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة 2002.

61. **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مادة(حوى)، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.

62. المفتي، محمد أمين، وحلمي أحمد الوكيل، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، د.ن 1987.

63. مفلح، غازي، **الأسس المعرفية للمنهج**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

64. منصور، عبد المجيد سيد، **علم اللغة النفسي**، جامعة الملك سعود، الرياض 1982.

65. الموسى، نهاد، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، عمان 2003.

66. الناقة، محمود، **أساسيات تعليم العربية لغير العرب**، المنظمة العربية للثقافة، الخرطوم 1978.

67. الناقة، محمود، "**أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة اللغة العربية إلى أين؟**"، **المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو2005.

68. الناقة، محمود، "تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، المجلد 03، العدد 02.

69. الناقة، محمود، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، مداخله، طرق تدريسه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985.

70. الناقة، محمود، **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية**، مطابع الطوبجي، القاهرة 2001.

71. الناقة، محمود، **خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1985.

72. الناقة، محمود، ورشدي طعيمة، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله، تقويمه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1983.

73. الهاشمي، عابد، **الموجه العلمي لتدريس اللغة العربية**، مؤسسة الرسالة، بيروت 1987.

74. الوكيل، حلمي أحمد، **تطوير المنهج، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.

T. C.

Mardin Artuklu Üniversitesi

Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü

Arap Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Yüksek Lısans Tezi

Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arap Dilini Öğretme Metodolojisindeki Dil İçeriği Ve Analiz Yolu

Nur Alssaer

19765013

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Khaled ALADWANI

Mardin

2022

T. C.

Mardin Artuklu Üniversitesi

Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü

Arap Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Yüksek Lısans Tezi

Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arap Dilini Öğretme Metodolojisindeki Dil İçeriği Ve Analiz Yolu

Nur Alssaer

19765013

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Khaled ALADWANI

Mardin

2022