

العنوان:	بناء منهج دراسي لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في مدارس سيراليون الثانوية المتوسطة
المؤلف الرئيسي:	توري، علي الحاج عثمان
مؤلفين آخرين:	الحسن، حسن عبدالرحمن(مشرف)
التاريخ الميلادي:	2009
موقع:	الخرطوم
الصفحات:	1 - 235
رقم MD:	829833
نوع المحتوى:	رسائل جامعية
الدرجة العلمية:	رسالة دكتوراه
الجامعة:	جامعة النيلين
الكلية:	كلية التربية
الدولة:	السودان
قواعد المعلومات:	Dissertations
مواضيع:	تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سيراليون، المدارس العربية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/829833

4. **المنهج:** هو مجموع المعارف والخبرات التي يتبناها المجتمع لناشئته، وتقوم المدرسة بتعليمها بغرض نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي.
 5. **المحتوى الثقافي:** يقصد به في ميدان تعليم اللغات الأجنبية المعني غير المعجمي، بل المقصود منه المعني الأنثروبولوجي أي أسلوب حياة مجتمع ما وما يؤثر في ذلك الأسلوب.
 6. **الخطة الدراسية:** يقصد بها الخطة التفصيلية التي تحدد بدقة برنامج العمل في سبيل تنفيذ المنهج بما في ذلك الهدف، المحتوى، والمادة التعليمية وتقويمها وكذلك الخطة الزمنية المقترحة.
 7. **أساليب التدريس:** يقصد به مختلف الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي والأنشطة الصفية للتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة، وتشمل كلا من طرق التدريس والأنشطة التعليمية.
 8. **اللغة الثانية:** يقصد باللغة الثانية عندما تصبح اللغة الأجنبية لغة التدريس والتعليم في بلد ما وتكون لغة المعاملات الرسمية الدنيوية والصحافة والإعلام في البلد الذي تعلم فيه. مثل اللغة الإنجليزية والفرنسية في معظم دول غرب إفريقيا.
 9. **اللغة الأجنبية:** يقصد باللغة الأجنبية تلك اللغة التي تدرس ضمن المقررات الدراسية ويهدف من تعليمها تزويد الدارس بالقدرة والكفاءة اللغوية بحيث يمكنهم استخدامها في واحد من أغراض متعددة مثل (القراءة، الكتابة، البحث العلمي).
 10. **الناطقين بغيرها:** كل من تعلم اللغة العربية ممن ليست اللغة العربية لغته الأولى، ولو كان عربيا.
- بناء منهج:** يقصد به تصميم منهج، وتخطيط الفضلى لمحتوياته من تحديد مراحل التعليم ومدتها ونظام الامتحانات، وتقديم نبذة تربوية وتوجيهية تتناول أهداف كل مرحلة، وكيفية تدريس موضوعات كل مرحلة. ويشرف على هذه العملية كبار علماء التربية وعلم النفس واللغات لإعداد الموطن الصالح كما يشرف كبار المهندسين على تخطيط الطرق فتشابه الدراسات الدقيقة بدراسات هندسة بناء

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

في الفصل الماضي تعرض الباحث للإطار العام للدراسة وأسس ملامح عامة لمجريات هذا البحث، إذ يرى الباحث قبل الخوض في مفهوم المنهج وما يتعلق به في هذا الفصل أن يسלט الضوء على تاريخ هذا العلم (المناهج) وذلك لأهميته في المجتمع و في عملية التعليم والتعلم.

المبحث الأول: المدخل إلى علم المناهج الدراسية:

والمناهج الذي نحن بصدد الحديث عنه في هذه الدراسة هو المناهج الدراسية الذي يعد من أهم موضوعات التربية. وخلال الحقب الماضية من نشأة وتطور التربية، يذكر علماء المناهج بأن أهم العصور الذي مرت بها مراحل التربية وأثر تلك العصور على علم المناهج، هي العصور التالية: عصر التربية المصرية القديمة

عصر التربية الإغريقية

و عصر التربية الرومانية

و عصر التربية في العصور الوسطى

و عصر التربية في عصر النهضة

و عصر التربية في عصر الإصلاح الديني

و عصر التربية في عصر الفكر الإسلامي

و عصر التربية في عصر الحديث؟

ولاشك أن الحديث بنشأة التربية وتطورها في العصور المتلاحقة لتاريخها هو مدخل مهم لدراسة علم المناهج فطالما أن المنهج جزء من التربية عبر العصور المتلاحقة فإن المراحل التي مرت بها التربية، هي ذات المراحل التي مر بها تاريخ المنهج، وسمات التطور التي تميزت بها التربية عبر مسارها الطويل، هي نفس ما تميزت به المنهج عبر مساره الملاصق لمسار التربية. وإن كان البعض يرى بأن علم المناهج مجال حديث نسبياً ضمن مجالات التربية، وإن ورد ذكره في كتابات بعض فلاسفة الإغريق في القرن الرابع عشر قبل الميلاد من أمثال أفلاطون، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية في علم المناهج وظهور متخصصين في هذا المجال لم يحدث إلا في بدايات القرن العشرين. وهذا ما ذهب إليه عبد الرحمن عبد السلام جامل في قوله (بل المنهج كميدان متخصص للدراسة لم يتبلور قبل ظهور كتاب المناهج من تأليف فرنكلين بويت¹) في حين يشير الآخرون بأن مجال المناهج يرجع دراساته إلى (جوهان فرد ريس هربات) الفيلسوف الألماني الذي لاقت دراساته تقبلاً

¹ عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع القاهرة، عمان، ص

واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي، وكان هربارت يرى في كتاباته ضرورة تدريس و الاهتمام بتنظيمات المادة الدراسية، وقد أدى هذا إلى بعث الاهتمام بمحتوى المنهج في الميدان التعليم في الولايات المتحدة في بداية القرن العشرين، وأصبحت ندوات المناهج الدراسية من النشاطات التي تلقى الجماهير، فخلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر، والسنوات الأولى من القرن العشرين حدثت بعض التطورات التربوية التي ضاعفت من الاهتمام بالمناهج، فقد أصدرت لجنة العشرة التي شكلت برئاسة شارلز البوت رئيس جامعة هارفارد تقريرها المشهور عام 1893 وتناول هذا التقرير أموراً مثل المقررات الإجبارية والاختيارية، والمواد المؤهلة للالتحاق بالجامعة، والمواد العملية، كما تكونت رابطة هربارت (التي تسمى حالياً الرابطة القومية لدراسة التربية) عام 1895م وكان لأعضاء هذه الرابطة اهتمام بقضية اختيار محتوى المنهج و تنظيمه¹، وظلوا على اهتمامهم هذا لأكثر من عشرين سنة، كذلك كان جون ديوي يجري تجاربه في تطوير المناهج في المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو على المناهج بوصفه ميداناً متخصص للدراسة. وقد ظهر الكتاب الثاني لفرانكلين بويت عام 1924م تحت العنوان كيف تضع منهاجاً كما أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعاً هاماً عام 1926 بعنوان أساسيات وتقنيات بناء المناهج وهو من جزأين وقد أعدته لجنة من علماء المناهج، ثم كان الدعم الكبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية إنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في أحد معاهد إعداد المعلمين، وكان هذا في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام 1937 واعتبر هذا علامة بارزة في مجال علم المناهج².

وأما صاحب الكتاب المناهج بين الأصالة والمعاصرة للدكتور إبراهيم محمد عطاء، فإنه يقول عن المنهج عند الرومان، وبيروي قائلاً (وقد كانت التربية عند رومان - منذ القرن الثالث قبل الميلاد - تتركز - إلى حد ما - على الأسرة، والتقاليد المرعية، والمناظرة والآراء الملتزمة، فضلاً عن تطبيق المنهج الأدبي، واستظهار أشعار هوميروس Homer والاصطلاحات البلاغية السائدة و كانت البلاغة حينذاك تعني الثثرة، ويمثلها عند رومان سيثرون الخطيب روماني المشهور، وكون تليان وكان رأي

¹ H.M Kliebard .The Struggle for the American Curriculum 1898-1958..The University of Chicago press p 100

² محمد أحمد سليم وآخرون المناهج جامعة الأزهر القاهرة 1983 ص 16- 17

الأول أن المنهج يجب أن يتضمن: الهندسة، والفلك، والموسيقى، والفلسفة والتاريخ، والقانون المدني، والفيزياء، أما الثاني فقد عني بالجدول الدراسي، واهتمامات الدارسين، واستخدام الألعاب، والمسابقات في التربية كما اهتم بالثناء على الدارسين، أو عتابهم، لإثارة دوافعهم واستعمال النماذج ووسائل تعليمه، فضلاً عن اهتمامه بالفروق الفردية بين الدارسين وميولهم.¹

وأما عند العرب، فقد كانت الدراسة عند العرب حتى القرن الخامس الهجري دراسة حرة، حيث لم تكن هناك مراحل تعليمية معينة، ولا منهج خاص يسير عليه المتعلمون، فضلاً عن درجات علمية يحصل عليها الطلاب، فلما أطل القرن الخامس الهجري كانت الأمور قد تطورت بالمجتمع الإسلامي بحيث صار نظام التعليم أشبه بنظم التعليم الحالية و ضرورة اجتماعية، وبدأ ذلك النظام بالفعل بإنشاء الوزير السلجوقي (نظام الملك) عدة مدارس، كان من أشهرها " المدرسة النظامية ببغداد: التي أسسها عام 1065م.

ولما أنشئ الأزهر الشريف في 7 يوليو سنة 969م - كان الطالب ينفذ إلى ساحته " تحذوه الرغبة في طلب العلم، لا تصده عن رغبته قيود السن، و لا يقف في وجهه عدد السنوات التي قضاه في الدرس، وإنما يتردد علي من يشاء من الأساتذة، يأخذ عنهم ما أراد من السنين، حتى إذا أنس في نفسه كفاية علمية أنسلخ عن أستاذه، وراح يعرض علمه على الطلاب، فإذا وضحت مكانته العلمية، وغصت حلقة بمقدري علمه كانت سمعته العلمية هي الشهادة التي ينالها، والتي تفتح له آفاقاً جيدة في الحياة، وكان ذلك بمثابة إجازة يصبح بها في عداد العلماء، وإذا لم يصل إلى ذلك ارتد إلى حلقة أستاذه حيناً، ثم يعيد المحاولة من جديد حتى ينال ما يريد لنفسه من سمعة علمية.

أما التعليم العام، ومنذ نشأته في عهد محمد علي فقد كانت الدراسة لا تزال في مجموعها دراسة كتب، بل كتب أزهريّة، وهذه الكتب كان الهدف منها تعليم وتثقيف أبناء المسلمين، ثم زاد الاهتمام بمناهج التعليم فصيغت هذه المناهج بشيء من التفصيل في شكل موضوعات، وكأسماء كتب، ووضعت الكتب استيفاء لهذه الموضوعات.

معني هذا أن كلمة المنهج كانت تدل على الموضوعات المختلفة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية أو تدل على

¹ - إبراهيم محمد عطاء، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة، 1992م، ص: 15

المعلومات المتضمنة في كتاب ما يهدف استيعابها والوقوف على ما بها من معلومات¹

مفهوم المنهج في اللغة:

لقد كثر الحديث عن المناهج وتعدد مجالاته و شاع استعمال هذا المصطلح في أوساط التربويين واختلف الباحثون في مفهومه، ولمعرفة مدلوله، رأى الباحث أن يتناول تعريفاته، سواء على المستوى اللغوي أو الاصطلاحي.

المناهج هي جمع كلمة منهج أو منهاج، والمنهج والمنهاج مصدران ميميّان من نهج، وفي الصحاح قال الجوهري " النهج الطريق الواضح وكذلك المنهاج والمنهج، وأنهج الطريق أي استبان وصار نهجا واضحا بينا، ونهجت الطريق إذا أوضحته، ويقال: نهجت الطريق أيضا إذا سلكته، وفلان ينهج طريق فلان أي يسلك مسلكه¹ قال تعالى: لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"²

وإذا نظرنا إلى صيغة "المناهج" وصيغة " المنهج " وجدنا أن الأولي تشير إلى اسم الآلة، والثانية تشير إلى اسم المكان. وإذا تأملنا هذه المعاني اللغوية لكلمة منهج " يتضح لنا أن كلمة " المنهاج" تشير إلى وظيفته فهو اسم آلة واسم مكان، أي به ومن خلاله يحدث التعليم.

وتتضح لنا في الوقت نفسه أن المعنى المقصود من كون المنهاج خطة مرسومة، أي أن هناك من أحكم صنعها لغرض ما، وهو التعليم في سياق حديثنا في هذا الدراسة، وفيها كذلك معنى الوضوح، والبيان، والاستقامة، فأما الوضوح، والإبانة فيقتضيان أن يعلم سالك الطريق حدوده، ومعالمه، ويعلم منذ البداية إلى أين ينتهي به الطريق.

ولعل هو ما يعبر عنه في لغة التربية بالأهداف، فهي التي تكسب المنهج صفة الوضوح وتبين لمن يتعامل معه على مستوى التخطيط، والتنفيذ والتقويم المعالم والحدود والمعايير، وهي كذلك دليل القصدية في عمل المنهج³.

وأما اليأس ديب، في كتابه مناهج وأساليب في التربية والتعليم، فإنه يقول، بأن المنهج في اللغة: الطريق الواضح، ومتي وضح الطريق يسهل السير ويبلغ المسافر محجته بيسر وأمان³.

¹ محمد زياد حمدان، المناهج المعاصر، عناصره ومصادره و عمليات بنائه، دار التربية الحديثة، عمان، 1988م، ص 17-19
² أبو نصر إسماعيل الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفار عطار، دار العلم للملايين، بيروت 1979م، ص، سورة المائدة الآية 48

³ محمود أحمد شوق، تطوير المناهج، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض، 1995م، ص 28
³ اليأس ديب، مناهج وأساليب في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني بيروت الطبعة الأولى 1968، ص 17

وهكذا نصل إلى المعنى اللصيق للمنهج، فمن يطلع على أهداف المجتمع لابد أن يعلم مخرجاته وما يقدم من خلال المنهج من خبرات والأنشطة وغيرها من عناصر، إنما وضع في ضوء الأهداف فلا اضطراب فيها لمن يتعامل معها فضلا عن تماسكها وترابطها لأنها جميعا وضعت لتحقيق أهداف واحدة.

المفهوم التقليدي لمصطلح المنهج:

يستعمل هذا المصطلح غالباً للدلالة على مقرر خاص بمادة معينة لمستوى دراسي محدد، إما يقصد به مقرر مادة لمرحلة دراسية بأكملها، كما يراد به مقرر مواد خاصة بمرحلة أو عدة مراحل دراسية، وبالإضافة إلى هذا فإن مصطلح منهج يستعمل أحيانا بمفهوم أوسع ليشمل مختلف الأنشطة التعليمية من مضامين ووسائل تعليمية ومناهج مستعملة. وبما أن المنهج متعددة المفاهيم لطبيعته المتجددة وتعدد المعنيين به منذ العصور، فقد عرف المنهج قديما وحديثا بتعريفات عدة، كما تم استخدام هذا المصطلح في استخدامات مختلفة متنوعة وبأشكال متعددة، وفهمه المربون كل بطريقته الخاصة وبالشكل الذي يروق له، وبحسب معتقده الفلسفي والتربوي الذي يؤمن به، وكذلك بحسب المناخ التربوي السائد، ومن هذه التعريفات:

- 1- كل المقررات التي تقدم في مجال واحد
 - 2- المادة الدراسية التي تدرس للطلبة أو المواد التي تقدم في المدرسة
 - 3- تنظيم معين لمقررات دراسية مثل مناهج الإعداد للجامعة، ومناهج الإعداد للحياة أو العمل.
- ونلاحظ من التعريفات السابقة أن معظمها يركز على محتوى المادة الدراسية باعتبارها المحور الذي تركز عليه وتدور حوله العملية التربوية، وباختصار، فإن أهم سمة تتميز بها المناهج وفق المنظور الضيق، انحصارها على المقرر الدراسي، وكان كلمة منهج مرادف لكلمة مقرر أو أنها مرادفة لكلمة مفردات أو مخطط المادة Syllabus أو المواد التي يدرسها الطلبة، فيقال هذا منهج العلوم، وهذا منهج الرياضيات وذلك منهج اللغة العربية.. بدلاً من كتاب العلوم أو كتاب الرياضيات أو كتاب اللغة العربية.

المآخذ الذي وجه للمنهج القديم:

وبتطور الدراسات التربوية أدرك التربويون أن المنهج التقليدي يتخذ مساراً مضاداً لطبيعة الطفل فيؤكد المنفعة الذاتية للعلوم والفنون ويجبر الطفل على أن يتعلمها وكيف نفسه لتحصل حقائقها مهما بلغت صعوبتها، وغير ذلك مما يقرره التربويون التقليديون، وقد تعرض هذا المفهوم التقليدي للنقد شديد من وجهة نظر التقدميين، الذين يؤمنون بأن الهدف التربوي المكيف للمنهج تحكمه صفات مضادة لتلك الصفات التي أمر بها التقليديون والماخذ المترتبة على المنهج التقليدي (القديم) والآثار السلبية التي صاحبت تطبيقه، إذ أن المنهج التقليدي كما وضح لنا من استعراضه وتحمل تلك المآخذ على النحو التالي:

- 1- أن هذا المنهج قد أهمل جوانب معرفية أخرى في غاية الأهمية مثل التخيل، التصور والابتكار، وهذه الجوانب هي محور تنمية العقل، كما أنها لم يعط النواحي الاجتماعية أي قدر من الاهتمام.
- 2- كما وجهت العناية في المنهج القديم إلى منطلق المادة الدراسية مما جعل المتخصصون ينشغلون بالمادة وترتيبها المنطقي عن الاهتمام بالدارسين وميولهم ورغباتهم والفروق الفردية فيما بينهم، أما الخبرات السابقة والقدرات الكامنة، والحاجات الملحة، فلم تخطر لهم على بال مما حدا بمعظم الدارسين الانصراف عن معظم الدروس.
- 3- في حين افترض المنهج القديم أن تزويد الدارسين بالمعلومات والمعارف من شأنه أن يجعلهم يطبقونها بمجرد معرفتها: وهذه فكرة سقراط أن يقرر سقراط – وهو فيلسوف يوناني – أن الفضيلة (علم) والرزيلة (جهل) وأنه يكفر من الناحية الأخلاقية أن يعرف الفرد ما هو صواب أو فضيلة وأن يجهل ما هو خطأ أو رذيلة لكي يقبل الأولي وينبذ الثانية.¹
- 4- تركيزه على الجانب المعرفي، وقد تم هذا التركيز في نطاق ضيق حيث اختصر على تحصيل المعلومات وحفظها وأهمل أهم الجوانب المتعلقة به، وهو جانب التفكير واكتساب المهارات التي بواسطتها يتمكن المتعلم من إدراك التغييرات الاجتماعية التي تجد في زمانه، فقد كانت عنايته بالناحية العقلية عند الدارسين قد طغت على

¹ يحيى حامد هندام، د. جابر عبد الحميد جابر، المناهج أسسها تخطيطها وتقويمها، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النهضة العربية 1975م ص: 10

- النواحي الأخرى من شخصياتهم لهذا كانت الناحية العقلية هي محور العملية التعليمية، ورغم أن الناحية العقلية مؤثرة ومهمة لكنها أيضا متأثرة بالنواحي الأخرى من شخصية التلميذ حيث تؤثر فيها سلبا وإيجابا.
- 5- الطريقة في ظل هذا المنهج كانت تحفيظ وتسميع مما جعل المعلمين في وضع سالب اضر بمقدراتهم واستعدادهم للابتكار في مجال التربية وهذا مما يجعل المعلم جامدا لا نفع منه.
- 6- التركيز المبالغ على المواد الدراسية مما جعل الدارسين يتعاملون مع تلك المواد بمنأى عن بيئتهم التي يعيشون فيها، واعتبار تلك المعارف ذات كيان مستقل، وهذا أدى بدوره إلى انفصال التلميذ والمعلم عن البيئة الاجتماعية والطبيعية التي ينتمون إليها.
- 7- ومن استعراض الباحث لهذا المنهج تتضح أن هذا المفهوم القديم للمنهج لا يمكن أن يحقق الأهداف التربوية المنشودة، لأنه متناقض في تعامله مع الدارسين ففي الوقت الذي يركز فيه على النواحي الذهنية نجده لا يراعي دوافع وميول واستعدادات التلميذ، ويهمل شخصيته واهتماماته وإذا وجد الاهتمام بالتلميذ فهو اهتمام جزئي.
- 8- كما أن المعلم نفسه لا يسلم من الآثار السلبية الناتجة من المنهج إذ أنه يكون مكبلا بلوائح ونظم وضعت مسبقا ليسير عليها، فحرمة من الابتكار واستقلال مواهبه، حتى أن بعض قادة التربية استخدموا (دليل المعلم) أو (مرشد المعلم) إمعانا في إسقاط دوره كمعلم ومربي.

المفهوم الحديث لمصطلح المنهج:

و بسبب المفهوم الضيق الذي كان ينظر للمنهج على أنه برنامج دراسي أو مجموعة من المواد الدراسية، أو حتى على أنه المادة الدراسية، وجدت مناهج لكل مرحلة تعليمية بل ومناهج لكل سنة دراسية، فأصبح هناك منهج للعلوم ومنهج للرياضيات، ومنهج للغات وهكذا قسمت المادة الواحدة إلى أجزاء صغيرة، فمثلا، هذا منهج القواعد، وهذا منهج الإملاء، وهذا منهج المطالعة، وهكذا منهج التعبير.. وعليه فإننا قد نجد بعض الطلبة

ينجحون في التعبير مثلاً، وهم راسبون في القواعد، فكيف استطاعوا الكتابة السليمة التي أهلتهم للنجاح ما داوموا لا يعرفون القواعد؟¹

وبسبب الانتقادات الكثيرة التي وجهت للمفهوم القديم للمنهج وعلى مثل ما تقدم - ظهرت تعريفات أكثر شمولاً وأن لم تصل للحد الذي يصل إلى المفهوم الواسع الشامل للمناهج، ومن هذه التعريفات: التعريف الذي يقول: بأن المنهج، هو كل ما يحصل في المدرسة بما في ذلك الفعليات الصفية والتوجيه والعلاقات المتبادلة بين الأفراد.

ثم بدأ الأمر في ازدياد والتوسع نحو مفهوم أشمل للمنهج فأصبح المنهج يعرف بأنه ذلك الشيء الذي يدرس داخل وخارج المدرسة بتوجيه من المدرسة²

ومن هذا المنطلق ظهرت التعريفات المختلفة للمناهج والتي دفعت المربين نحو مفهوم أوسع للمناهج، من هذه التعاريف: أن المنهج: عبارة عن خطة مقدمة بأسلوب معين للدراسيين لتحقيق أهداف محددة سلفاً تحت إشراف المؤسسة التعليمية، وقيل بأن المنهج المدرسي هو مجموع الجهود المدرسية للحصول على النتائج المرغوبة في المدرسة وفي خارج نطاق المدرسة، وفي تعريف آخر أن المنهج: هو المجموع النهائي للجهود المدرسية للتأثير في المتعلم سواء في الفصل أو في الملعب أو في خارج المدرسة. وفي عام 1974م هذب كل من منسايلور والكساندر تعريفيهما للمناهج بقوليهما: أننا نعرف المنهج على أنه خطة لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية للوصول إلى أهداف واسعة وأهداف محددة ذات علاقة لأفراد مخصصين في مدرسة أو مركز.

إذن فالمنهج حسب المفهوم الحديث هو القالب التربوي الذي يوفر فرص نمو المتعلم من خلال الحصول على المعلومات المنظمة واكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة للنمو المتكامل³ وينظر كل من دانييل تنر Daniel Tanner ولوريل تنر Lawerl Tanner للمنهج على أنه إعادة صياغة للمعرفة والخبرات التي طورت بشكل منظم تحت رعاية المدرسة أو الجامعة وإشراف منها، لتمكين الدارسين من زيادة معارفهم وخبرات⁴

¹ محمد صالح على جان المناهج بين الاصلية والتغريب، مرجع سابق، ص 312

² المرجع السابق ص 32 نقلاً من 6 P. 1982 Oliva

³ المرجع السابق نقلاً من فرحان وزملاؤه 1984 ص 12

⁴ محمد صالح على جان المناهج بين الاصلية والتغريب مرجع سابق ص 32

ويقول الدكتور عبد الفتاح حسن البجة: المنهاج بشكل عام هو مجموع الخبرات التربوية المخططة التي تهيئها المدرسة للطلاب داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.¹ (من التعريفات السابقة يمكننا أن نصوغ التعريف التالي الذي يوضح جوانب المنهج من وجهة النظر المعاصرة " المنهج هو مجموعة النشاطات المتنوعة التي يتم التخطيط لها، والتي تتيح الفرصة للمتعلّم لممارستها، وتتضمن هذه النشاطات عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه أو يتدرّب عليه التلميذ، وقد تمارس هذه النشاطات من خلال المدرسة أو عن طريق مؤسسات اجتماعية أخرى تتحمل مسؤولية التربية، وبشروط في هذه النشاطات المخططة أن تكون منطقية، وقابلة للتطبيق، وذات تأثير ملموس على المتعلّم²

سمات المنهج بمفهومه الواسع:

و تلخص أهم سمات المنهج حسب المفهوم الواسع للمنهج في الآتي:

- 1- يؤكد المنهج بالمفهوم الواسع على الخبرات المباشرة، لما لها من فوائد جمة في العملية التربوية.
- 2- الحث على التعلم الذاتي للمتعلّمين وإشراكهم في الوصول للمعلومات في صور مواقف تعليمية.
- 3- تعتمد العملية التربوية على إيجابية الطلبة ونشاطهم، فهي تربية عملية وتجريبية وغالبا ما تعتمد على الاكتشاف وعلى تعاون الجميع لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وتعتمد على استخدام الآلات والأجهزة والمجسمات و المحسوسات أي أن المتعلّم يستخدم حواسه المختلفة للتعلم.
- 4- بسبب اشتراك الطلبة في عملية التعلم، فإن المعلومات المكتسبة والخبرات التي توصل إليها الطلبة بأنفسهم يبقى أثرها لفترة طويلة.
- 5- يستمتع المتعلّمون بالعملية التعليمية ويمارسون الأنشطة المختلفة التي تلبي حاجاتهم واهتماماتهم المختلفة وتشبع ميولهم ورغباتهم المتعددة، كما أن الطلبة لا يجدون تناقضا بين ما يتعلّمونه وبين واقع الحياة الاجتماعية من حاجات

¹ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان الطبعة الأولى 2000 ص 21

² محمد أشرف المكاوي، أساسيات المناهج، مرجع سابق، ص 16.

- واهتمامات ومشكلات، حيث تنطلق الخبرات من واقع الموازنة بين حاجات الأفراد وحاجات المجتمع.
- 6- يركز المنهج على النمو الشامل المتكامل للمتعلم وذلك بالاهتمام بنمو الدارسين جسميا وعاطفيا ووجدانيا واجتماعيا، بالإضافة إلى النواحي العقلية التي يهتم بها المنهج حسب المفهوم الضيق.
- 7- يراعي المنهج الفروق المختلفة ويوجهها، حيث يسير كل فرد وفق قدراته واستعداداته.
- 8- كما يهتم المنهج بحاجات وميول وقدرات واستعدادات ومشكلات الطلبة وتوجيهها نحو النمو المطلوب، فالمحتوى يجب أن ينطلق من اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم حتى يشعروا بأهمية وفائدة قيمة ما يتعلموه، حتى يقبلوا على التعلم بحماسة ونشاط، ويتعاونوا في سبيل بلوغ الأهداف المحددة لهم.
- 9- لا ينسى المنهج حاجات المجتمع وأهدافه وآماله وطموحاته وعاداته وتقاليده وأعرافه ومثله العليا فالمنهج يؤدي إلى تكوين عادات ايجابية وسمات اجتماعية مهمة مثل التعاون وحب العمل والرغبة في إتقانه والاعتماد على النفس والثقة فيها والإبداع والابتكار والإنتاج.
- 10- لم يعد ينحصر دور المعلم في نقل ما في الكتب وإنما امتد ليشمل الإرشاد والتوجيه وإبداع النصح وتقديم المساعدة إن لزم الأمر، وتعريف الطلبة بمصادر التعليم المختلفة، وحثهم على استقصاء المعلومات من مصادرها بأنفسهم.
- 11- للمعلم دور كبير في تربية وتعليم وتثقيف الطلبة، فهو أب وموجه ومربي، بالإضافة إلى كونه معلما في نفس الوقت.
- 12- يهتم المنهج بإتقان المهارات وإشعال التفكير وتدريب الطلاب على المهارات العملية أكثر من مجرد الحفظ الذي غالبا ما ينتهي بمجرد التسميع.
- 13- يتكون المحتوى من أنشطة وخبرات متزامنة ومواقف تعليمية تبنى على بعضها بعضا، وتؤثر في بعضها بعضا، وتؤدي إلى تكوين وتهيئة خبرات جديدة وتسهيل اكتسابها، وتؤدي إلى تغير سلوك الدارسين نحو الأفضل.
- 14- يتبع المعلم الوسائل التقويمية المختلفة والمتنوعة، كما يعتمد المعلم على التقويم التتابعي المتدرج أثناء العملية التعليمية لقياس مدى تقدم الطلبة، واستغلال ذلك في تعزيز التعليم وتحسينه، وحل المشكلات وإزالة العقبات

وتطوير أداء الطلبة إلى أقصى حد ممكن، ويقاس مدى تقدم الدارسين بقدرتهم على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة المتعلقة بالأهداف المنهجية المرغوبة¹

عناصر المنهج:

بعد حديث الباحث وعرضه المفصل عن مفهوم المنهج من حيث اللغة والاصطلاح ثم الحديث عن مفهومه، من حيث المفهوم القديم والحديث، يجدر به الانتقال بعد ذلك إلى عناصر المنهج الأربعة وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والتقويم. وقد اعتمد الباحث ترتيب، (نموذج كوثر) إذ رتبها يحيى هندام وجابر عبد الحميد²، بخلاف ترتيب كوثر، إذ رتبها هذه العناصر في ثلاثة مكونات وهي الأهداف التربوية وأنواعها، اختيار خبرات التعليم، تنظيم محتويات المنهج. وتمثل العناصر الأربعة كلا واحدا، فهي تتفاعل مع بعضها بعضاً وتتداخل فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض ويتأثر بها، فمنهج دون أهداف كمن يتخبط في الظلمات.

والمنهج دون محتوى معين يجعله عرضة لاجتهادات المنفذين فكل معلم يجتهد ويدرس على حسب هواه، وهذا له خطورته على المدى البعيد،

أما إذا فقدنا عنصر التقويم، فإن ذلك سيؤدي إلى استهتار الدارسين وإهمالهم وعدم سعيهم للعمل والنجاح والتفوق، هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم معرفة من بلغ الأهداف التعليمية من الطلبة وبالتالي عدم التفريق بين من اجتهد وعمل وتعلم، ومن لم يجتهد ولم يعمل ولم يعلم (فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره، ومن يعمل مثقالا ذرة شرا يره)³

إذن فكل عنصر من عناصر المنهج الأربعة ضروري لوجود الكل، ليس ذلك فحسب، بل أن أي خلل في أي منها، أو بعضها يؤثر في بقية العناصر، لأنها نظام واحد تحكمه علاقة شبكية كقوله صلي الله عليه وسلم (مثل المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمي)⁴

فإذا كانت الأهداف غير جيدة فإن ذلك سيؤثر على اختيار المحتوى المناسب وعلى اختيار الطرق والوسائل التعليمية المناسبة، وذلك بدوره سيؤثر على اختيار الوسائل التقويمية

¹ محمد صالح على جان المناهج بين الاصلية والتغريب، مرجع سابق، ص 33- 35

² يحيى هندام و جابر عبد الحميد، المناهج أسسها وتخطيطها وتقويمها، دار النهضة العربية القاهرة 1985، ط 7 ص: 119

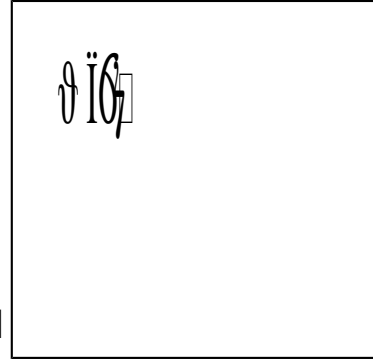
³ سورة الزلزلة الآية 7.

⁴ البخاري كتاب الأدب حديث رقم 5552

المناسبة، وإذا كان الخلل في المحتوى فإنه يكون غير متسق مع الأهداف وبذلك تكون هناك فجوة بين الواقع والمأمول، أو بعبارة أخرى بين ما تدعو إليه الأهداف التعليمية وما يتم اختياره من موضوعات لتعليمها، وإذا كان الخلل في واد، وما يتم تعليمه فعلا يكون في واحد آخر، أي أن هناك فجوة بين النظرية والتطبيق، أما إذا كان الخلل في التقويم فإن ذلك يبعد التقويم عن الغرض الذي من أجله وضع، ومن الصفات الأساسية للتقويم الجيد، أن يكون مرتبا ومتسقا مع الأهداف والاختبار الصادق، هو الذي يقيس الشيء الذي وضع من أجل قياسه، وأما إذا كان التقويم غير مرتبط مع المحتوى وما تم تعليمه فإن ذلك كمن يعلم الأدب، أو الثقافة الإسلامية، أو التاريخ، ثم يقدم للطلبة اختباراً في الرياضيات أو في الفيزياء أو في الكيمياء أو في الجغرافيا. والشكل رقم (1) التالي يبين العلاقة الوطيدة بين عناصر المنهج الأربعة: الأهداف

التقويم

الطريقة



من الشكل السابق يمكن القول بأن عناصر المنهج الأربعة ترتبط ببعضها بعضاً بعلاقة شبكية كالجسد الواحد، ولو شبه المنهج بالشكل السابق يمكن القول بأن المنهج يقوم على دعائم أربعة، و بدونها جميعاً يفقد المنهج صفته، مثلما يفقد المربع صفة التربيع عند إزاحة أحد اضلاعه.¹

وهذه العناصر تعمل في إطار كل متكامل وهو العملية التعليمية، بحيث لا يتصور هدف بدون محتوى ولا محتوى بدون طريقة توصله إلى التلميذ، ولا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم، وهذا وغيره يوصل إلى الأهداف المنوطة بها، ويمكن عرض هذه العناصر فيما يلي:

العنصر الأول: الأهداف:

تعتبر الأهداف حجر الزاوية في حياة الإنسان، فهي التي تحدد سلوكه، والإنسان لا يخطو خطوة واحدة بدون هدف يسعى

¹ محمد علاي صالح جان، المناهج بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق ص 38 - 40

بلوغه، لأن تحديد الهدف يجعله يسخر طاقاته ويوجه قوته نحو إلى ما يرمي إليه بسهولة ويسر ودقة وإحكام في أقل وقت وأيسر جهد وأدنى تكلفة)¹

إن الهدف بالنسبة للمنهج مثل العقل بالنسبة للإنسان، ولذا فإن العلماء التربويين اهتموا بها وأطلقوا عليها تسميات كثيرة وقسموها إلى أنماط مختلفة ومستويات متعددة ومن هذه التسميات: الأهداف، المرامي، الأغراض، النهايات، النتائج، الإنجازات، المخرجات المحصلات، الأسس، المعايير، الفوائد، الغايات، المقاصد.

وبالرغم من تعدد التسميات وتداخلها واستعمال بعضها في مكان البعض الآخر دونما تحفظ أحيانا إلا أن اتفاق المربين على جوهرها وخصائصها وعلى مدى أهميتها كان كبيرا جدا.

وقبل الدخول في التفاصيل كان لزاما تعريف معنى الهدف في اللغة، والمقصود به في الاصطلاح التربوي.

أولا: المعنى اللغوي: الهدف: هو المشرف من الأرض²
قال الزبيدي الهدف محرّكة كل مرتفع من بناء أو كتيب رمل أو جبل، وجمعه أهداف، ومنه سمي الغرض الذي يرمي إليه هدفا وهو المتنزل فيه بالسهم،³

ثانيا: الهدف التربوي:

والهدف في اصطلاح التربويين، هو " الوصف الموضوعي لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة قولاً أو فعلاً بإتقان كبير، فالأهداف بهذا المعنى هي النتيجة النهائية التي ترمي إليها العملية التعليمية، والتي من أجلها قامت العملية التربوية.

وفي هذا الصدد يقول مجاور وزميله: " أن الهدف التربوي هو الغاية التي ننشد الوصول إليها في الحياة المدرسية أو بعبارة أخرى، هي التوقعات المرجوة، والمنتظرة والمرغوبة وبها يتم التأكد من نجاح العملية التربوية من عدمه إذن فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية التي تشير إلى أن التعليم قد أخذ مكانه فعلاً عند المتعلم وهذا يعني أن الهدف هو السلوك الذي نتوقعه من الطالب بعد الانتهاء من مرحلة تعليمية معينة.

¹ المرجع السابق ص 43

² ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، د ت م 3 ص 783

³ الزبيدي 1966، ص 73

أهمية تحديد الأهداف:

تحديد الأهداف يساعد على وضوح الغاية وتنسيق الجهود لبلوغها بشكل محدد، ويمكن حصر أهمية تحديد الأهداف بشكل أكثر تفصيلاً فيما يلي:

- 1- تحديد الأهداف التعليمية ضرورة لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة ولعل زيادة وتشعب المعرفة الإنسانية في شتى المجالات فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان، وهذا الاختيار لا ينبغي أن يتم بصورة عشوائية بل يتم في ضوء أهداف واضحة محددة.
- 2- تحديد الأهداف التعليمية ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة، فقد يتوقف النشاط التعليمي الذي يستخدمه المعلم في تدريسه على الهدف الذي يرجو تحقيقه، فإذا كان ضمن أهدافه مثلاً إكساب الدارسين مهارات وطرق التفكير والاتجاهات، فما لاشك فيه أن تمكنه من تحقيق هذه الأهداف إنما يتم بتفاعله مع الموقف المخطط لتحقيق هذا الغرض ومن ثم يمكنه اكتساب الخبرة، ومن هذا تتضح أن وضوح الأهداف وتحديد بدقة شرط أساسي لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.
- 3- تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم، فالتقويم مهمته تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فعن طريق التقويم يمكن التعرف على مواطن القوة وعلاج نقاط الضعف، فإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم فلا بد من أن يكون هناك أساس تبني عليه الأحكام، ومن هنا كان وضوح الأهداف وتحديد ضرورياً لتوجيه التقويم، في توضيح الأهداف وتحديد ما الذي ينبغي أن يقوم به الدارسون، وبآته وسيلة يمكن تقويمه¹

معايير اختيار الأهداف التعليمية:

أما هاس Hass فإنه يرى أن تحديد الأهداف التعليمية يعد ضرورياً لتوجيه مسار العملية التعليمية، ولذا وضع مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتم في ضوءها اختيار الأهداف التعليمية، وتختلف هذه المعايير باختلاف الفلسفات التربوية التي يستند

¹ أنظر محمد اشرف الدكاوي أساسيات مرجع سابق ص 152 نقلاً من Doll BC 1978 Curriculum Improvement Decision Making and Process Boston Allya and Bacon Inc pp 28=33

إليها المنهج ألا أنها بصفة عامة تركز على مراعاة الأهداف لذات الإنسان وحقوقه، وتكون وثيقة بالتوازن والشمول¹ وبالإضافة إلى ما سبق من معايير هنالك مجموعة من الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التعليمية نلخصها فيما يلي:

- 1- أن تستند الأهداف التعليمية إلى فلسفة تربوية و اجتماعية سليمة.
- 2- أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها
- 3- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة
- 4- أن يشترك المعلمون في تحديدها ويقتنع بها المهنيون جميعا
- 5- أن تكون الأهداف شاملة لجوانب التعلم.
- 6- وأن تحترم الأهداف كرامة الفرد وملكيته الشخصية²

مصادر اشتقاق الأهداف:

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف ما يلي:

1- دراسة الدارسين:

يكثر الجدل حول المصادر التي ينبغي أن تشتق منها الأهداف التربوية أو التعليمية، وما يشير إليه الباحث في هذا المقام أنه لا يوجد مجال بعينه يمكن أن تشتق منه الأهداف، إذ أن مصادر الأهداف متعددة، ولكل مصدر من المصادر التي سيعرضها الباحث فيما يلي أهميته في اشتقاق الأهداف التعليمية، ومن أبرز ما أشارت إليه المراجع المتخصصة في هذا الصدد التلميذ. يعد الدارس محور العملية التعليمية بأكملها وتصاغ الأهداف كنتائج نهائية تتحقق عنده، ولذلك يجب أن تكون الأهداف مناسبة له ولقدراته وخصائصه الإنمائية حسبما تكشف عنه نظريات علم النفس التربوي.

ومن جهة أخرى فإن الأهداف يجب أن تلبي حاجات المتعلم الطارئ والثابتة، فحاجات وميول واهتمامات الدارس تعد من المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف التعليمية، لأن حاجات الدارس منها ما هو أساسي كالطعام والشراب ومنها ما هو ثانوي كالحاجة إلى المعرفة في الميادين المختلفة، والحاجة إلى استخدام بعض الأجهزة في الحياة العملية.

¹ قطر محمد اشرف المكاوي أساسيا، مرجع سابق ص 153 نقلا من

² محمد اشرف الدكاوي أساسيات مرجع سابق ص 152 نقلا من Doll BC 1978 Curriculum Improvement Decision

Making and Process Boston Allya and Bacon Inc pp 28=33

فإذا ما واجهت الفرد مشكلة تسببت في حرمانه من حاجته أساسية فإنه يبدأ في التفكير في حلها والتغلب عليها، وبالتالي يصبح من الضروري أن تهتم المناهج التي يدرسها الدارسون بحاجاتهم الأساسية والثانوية، فالمعلم قادر على التعرف على حاجات الدارسين، ومن ثم يكون دوره ذا أهمية في تحديد الأهداف التعليمية التي تؤدي إلى إشباع حاجاتهم.

ودراسة هذه الحاجات لدى جماعة من الدارسين سوف تؤدي إلى تحديد الحاجات التي لم تشبع بطريقة حسنة، كما يسهم هذا في إيضاح الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في إشباع هذه الحاجات.

وقد تتكون بعض ميول واتجاهات الفرد في أثناء سعيه لإشباع حاجاته فقد تدفعه الحاجة إلى الطعام مثلاً إلى محاولة تجهيز وإعداد الأطعمة وطهوها وخلال هذا قد يكتسب الفرد ميلاً إلى عمل الطهو، أو يؤدي هذا إلى عزوفه عنها تماماً، لهذا ينبغي أن يراعي المنهج ميول واتجاهات الدارسين، وأن تتاح الفرصة للمعلم ليتعرف على ميول تلاميذه التي تتمشي مع أهداف المجتمع وفلسفته وظروفه.¹

ويمكن تحديد حاجات الدارسين إما بملاحظتهم في مواقف مختلفة وتسجيل أهم الملاحظات عليهم لدراساتها وتحليلها، ثم تصنيفها إلى حاجات تنشق منها الأهداف، أو عن طريق المقابلة المخططة للتعرف على الحاجات التي يتوجب على المنهج تلبيتها، أو من خلال المناقشات العامة داخل قاعات الدراسة للتعرف على هذه الحاجات.

ويجب أن يراعي في اشتقاق الأهداف ميول الدارسين ورغباتهم وطموحاتهم للمستقبل وإعدادهم للعيش في مجتمع متغير، ويستدعي ذلك أن تؤكد الأهداف على تعليم المتعلم مهارات التعلم الذاتي وكيفية الوصول إلى المعرفة دون الحاجة لحفظ عن ظهر قلب.²

2- دراسة الحياة المعاصرة خارج المدرسة:

لابد لمنهج أن يراعي طبيعة المجتمع وظروفه وبيئاته وثرواته الطبيعية، ومصادر دخله والمشكلات التي تهدده، والطموحات التي يسعى إليها، تنشق الأهداف التي تنسجم مع واقع هذا المجتمع وتلبي حاجاته في إعداد الأجيال إعداد مناسب ينمي لديهم الأسلوب العلمي في التفكير بما يمكنهم من فهم ظروف

¹ مجدي عزيز قراءات في المناهج، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، 1985 ص 109 - 112

² محمد اشرف المكاوي أساسيات مرجع سابق، ص 154 - 153

مجتمعهم، والإسهام في حل مشكلاته، والانتفاع بثرواته، والمحافظة على مكتسباته، والاعتزاز بثقافته، وإبرازها في جميع المحافل الدولية المختلفة، والتعايش مع العالم، ومواكبة التطور العالمي، ومواجهة تحديات الحاضر والمستقبل¹.

فدراسة الحياة المعاصرة للأفراد والجماعات لمعرفة ما بها من نشاطات وما بها من نواح له أهميته في تحديد واشتقاق الأهداف، فتحليل سلوك الأفراد والجماعات، وكتابتهم وأرائهم – وخاصة المفكرين الرواد – في شتى المجالات كل هذا يؤدي إلى تحديد جوانب مهمة في الحياة المعاصرة يمكن أن تشتق منها بعض الأهداف التعليمية والحياة المعاصرة تتطلب بعض الحاجات والاهتمام من جانب أفراد المجتمع مما يفرض ضرورة أن تشتق بعض الأهداف منها²

3- دراسة مقترحات المتخصصين في المادة الدراسية:

يستطيع المتخصصون في المادة الدراسية أن يقدموا بعض الاقتراحات المفيدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية، وبرغم أن هذه المقترحات تعكس وجهة نظرهم الشخصية، إلا أن ذلك لا يعني أنها ليست ذات قيمة، بل لابد أن توضع في الاعتبار عند اشتقاق الأهداف بعد دراستها دراسة دقيقة، لاستنباط الأهداف المرغوبة فيها فهذه التقارير يمكن أن تزودنا برؤوس موضوعات عامة يمكن أن يوضع لكل منها بعض الأهداف الممكنة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

وفي ميدان العلوم – مثلاً – يمكن أن تشتق أهداف كثيرة من تقارير المتخصصين التي تتعلق بمصادر الثروة النباتية والحيوانية، التي تعلق بالعالم الذي نعيش فيه وعن علاقات الكائنات الحية بعضها ببعض، ومن تلك التقارير التي تهتم بصحة الأفراد، وصحة المجتمع بوجه عام.

كذلك الحال في المجالات الأخرى الأدبية والفنية، فهناك تقارير تهتم بتنمية خصائص معينة منها التفكير التأملية والتذوق الجمالي، والتسامح، والاعتزاز بالنفس، وكل هذه التقارير يمكن أن يشتق منها بعض الأهداف التعليمية المهمة.

¹ خليفة على السويدي و خليل يوسف الخليلي، المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصياغته، المرجع السابق، ص 222

² محمد على صالح جان، المناهج بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق، ص 99

ويدخل في ذلك الاتجاهات التربوية المعاصرة، ومدى تأثير المجتمع بأي من هذه النظريات لأن ذلك له تأثير على نوعية الأهداف المرغوبة وسبل تحقيقها¹

4- المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته وأهدافه وراثته الثقافية:

لكل مجتمع فلسفته التربوية التي تعتبر أحد المصادر التي تشتق منها أهداف التربية بمختلف مستوياتها فالمجتمع الأوروبي أو الأمريكي له فلسفته الخاصة به التي تؤثر في أهداف التربية، ومجتمع الإسلام له فلسفته التي تنبع من الإسلام، الدين الشامل الذي يربي الإنسان على الفضائل ومكارم الأخلاق من عدل وتسامح ومساواة وأخوة، كما يربي الإنسان على تقوى الله في القول والعمل سرا وعلانية، وعلى الضبط الذاتي ومخافة الله لا مخافة الناس أو النظام والعقاب، يريه على التفكير الحر لا على العبودية العمياء، يريه على الجد والمثابرة لا على التكاثر والخنوع والتواكل، كل ذلك وأكثر منه هو مصدر فلسفتنا التربوية التي يجب أن نشق منها الأهداف التربوية للمناهج بمختلف فروعها حتى مناهج اللغات غير العربية.

ولذلك تتبع المدرسة أساليب معينة من أجل تحقيق أهدافها التي تتبع فلسفة وعقائد وقيم المجتمع، فهناك علاقة وثيقة بين مناهج المدرسة والفلسفة التعليمية التي تؤمن بها، مما يتحتم علينا دراسة تلك الفلسفة والقيم والعقائد دراسة جيدة من أجل استخدامها كمعيار يتم في ضوءه تحديد الأهداف التربوية للمدرسة، ولذا ينبغي أن تتضمن أهداف المنهج بعض الأهداف التي تؤكد قيم المجتمع الديني وعقائده ومبادئه و.. الخ²

5- سيكولوجية التعلم كمصدر لاشتقاق الأهداف:

الأهداف التعليمية التي تحددها المدرسة لمناهجها عبارة عن غايات تعليمية يتم تحقيقها عن طريق التعلم، فإذا لم تتماش هذه الأهداف مع ما ثبت صحته من نظريات علم النفس الخاصة بسيكولوجية التعلم، فإنه في مثل هذه الأحوال لا يمكن تحقيق تلك الأهداف.

سيكولوجية التعلم تساعدنا في اختيار الأهداف التي يمكن تحقيقها في سن معينة أو في مرحلة تعليمية معينة، فليس من الممكن - مثلا - في ضوء هذه المعرفة إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات معقدة في استخدام الأجهزة العلمية، ولذلك

¹ محمد على صالح جان، المناهج بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق، ص 99

² المرجع السابق ص 98 - 99

فإن معرفتنا لسيكولوجية التعلم تساعد في توزيع الأهداف التعليمية على الصفوف الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة¹

6- دراسة التطور العلمي والتكنولوجي:

وهذا راجع إلى طبيعة العصر والتقدم العلمي السريع وما يستجد كل يوم من مكتشفات ومخترعات، أضف إلى ذلك التطور التقني الذي أدى إلى ظهور وسائل تعليمية متطورة زادت من حجم ما يمكن تعليمه في زمن معين²

شروط صياغة الأهداف التعليمية:

هناك عدد من الشروط ينبغي توافرها في الهدف التعليمي من أهمها:

- 1- أن يركز الهدف على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم
- 2- أن يصف نتائج التعلم، وليس أنشطة التعلم
- 3- أن يكون الهدف واضحاً في معناه، وفي صياغته اللغوية حتى يكون قابلاً للفهم ولا يختلف في تفسيره شخصاً.
- 4- أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس
- 5- أن يشمل الهدف على أحد جوانب التعلم (معرفية – وجدانية – مهارية)

6- أن يشمل الهدف التعليمي على ثلاثة عناصر هامة هي:

- أ – السلوك الواجب ملاحظته (يذكر – يكتب)
- ب- الشروط التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم هذا السلوك (بالرجوع إلى الكتاب المدرسي – كما ذكر المعلم – باستخدام الألوان)

ج- المصطلح العلمي في الهدف (مفهوم التمدد – تعريف الحرارة) ويمكن على سبيل المثال أن تذكر الهدف التعليمي التالي:

أن يحدد المتعلم شروط عملية البناء الضوئي في النباتات كما وردت في الكتاب المدرسي في دقيقة واحدة.
ويمكن تدوين مكونات الهدف السلوكي في شكل معادلة تبين مكوناته كما يلي:

أن + فعل المضارع سلوكي + التلميذ + المادة + الحد الأدنى المطلوب للأداء³

¹ فكري حسن ريان، المناهج الدراسية، طبعة عام 1922 القاهرة عالم الكتب، ص 85

² محمد على صالح جان، المناهج بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق، ص 99

³ نورمان جروناند، الأهداف التعليمية تحديد السلوكي وتطبيقاته ترجمة أحمد خيرى

أنواع الأهداف التعليمية: هناك أهداف تعليمية عدة إلا أن أهمها ما يلي: **أولاً: أهداف عامة: وتسمى أيضاً بالأهداف البعيدة المدى**

وتتميز تلك الأهداف بالعمومية والتجريد، باعتبارها تعبيراً عن الأهداف القومية التي تسعى الدولة إلى تحقيقها ولذلك اصطلح عليها بعض التربويين بالأهداف العليا وهي على سبيل المثال: الهدف من التعليم – وهذا واحد من أهداف أخرى – هو تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية والقومية، والعقلية والاجتماعية، والصحية والسلوكية والرياضية بقصد إعداد الإنسان العصري المؤمن بربه ووطنه وقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية، والمقومات، التي تحقق إنسانيته وكرامته، وقدرته على تحقيق ذاته، والإسهام بكفاءة في عمليات الإنتاج والخدمات، وأنشطتها أو لمواصلة التعليم العالي والجامعي من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه، وهذه الأهداف تتمشي مع إطار السياسة العامة للدولة بما يحقق الأهداف القومية¹

ثانياً: أهداف خاصة:

وتنبثق عن الأهداف العامة وتوزع على المواد الدراسية المختلفة، طبقاً لطبيعة تلك المواد، وما يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف العامة، عن طريق تحليلها، ثم صياغتها بأسلوب جديد، وهذه الصياغة يكون فيها شيء من العمومية، لأنها ستوزع على المراحل التعليمية، وعمومية الهدف هنا عمومية بالنسبة للمادة الدراسية الواحدة في المرحلة الواحدة فمثله: الهدف الخاص، أن يستوعب الطالب القواعد النحوية الخاصة بالفاعل، و من أهداف البلاغة في المرحلة الثانوية التذوق اللغوي عند التلميذ لنص الأدبي والإبداعي ويعرف كيف يحدد مصدر جماله، ثم يتدرج الهدف إلى الصف الثاني، ثم إلى الصف الثالث²

ثالثاً: الأهداف الإجرائية أو السلوكية:

وهي الحلقة الأخيرة للأهداف العامة وهي التي تمارس في حجات الدراسة في كل درس من الدروس وهي بهذه الصورة

¹ إبراهيم محمد عطاء، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية القاهرة 1992 ص 102، المنهج بين الأصالة والتغريب، ص 61

² المرجع السابق، ص 102 – 103 محمد على جان، المناهج بين الأصالة والتغريب، ص 64

يسهل قياسها وملاحظتها في سلوك التلميذ ليتمكن القول بعد ذلك أن التلميذ تعلم لوجود تغير ما في سلوكه، والهدف الإجرائي يقصد بها تسهيل عملية التعليم والمتعلم، والمادة المتعلمة. وهذه الأهداف منبثقة بالتالي من الأهداف العامة للمرحلة والتي وزعت بطريقة إجرائية على الصفوف الدراسية، ويقوم بوضعها رجال التربية المتخصصون في تطوير المناهج كما يشترك معهم المدرسون والموجهون، وكل من يتعامل تعاملًا مباشرًا مع المنهج الدراسي، ويكلف المدرس بتضمينها في دفتر تحضير الدرس، ليعرف الهدف الذي يريد أن يحققه مع تلاميذه، وفي الوقت نفسه يطمئن من يتابعونه من الموجهين أو مديري المدارس أو الزوار إلى سلامة عمله. وتجدر الإشارة إلى أنه لا انفصام بين الأهداف التربوية جميعها وبين الهدف الواحد على الامتداد الراسي في الصفوف المتتالية، بمعنى أنه ليس هناك حدود فاصلة تحدد بداية هدف ونهايته، لأن أهداف التعليم الأساسي تتداخل في أهداف التعليم الثانوي بحيث يصعب وضع حد فاصل، بين مرحلة وأخرى بل بين صف وآخر، وعلى امتداده الأفقي لنفس الهدف على مستوي مختلف المواد الدراسية الأخرى في الصف الدراسي الواحد¹.

تصنيفات الأهداف التعليمية:

تعددت تصنيفات أهداف التعليمية ولكن الغرض من تصنيف الأهداف التعليمية هو مساعدة المعلم على تحديد أنسب ظروف التعلم المختلفة والأعمال التي ينبغي على التلميذ تعلمها، فظروف تكوين المفاهيم تختلف عن ظروف تعلم حل المشكلات أو التفكير الابتكاري أو اكتساب المهارات أو حفظ قائمة كلمات بلغة غير عربية، وهذا يعني بالطبع أن مسؤولية المعلم أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية، فعمل المعلم يشمل أيضًا تصنيف هذه الأهداف إلى الفئات أو الجوانب أو المجالات السلوكية التي تنتمي إليها، وهناك عدد من التصنيفات ولعل أشهرها هو تصنيف بلوم وهو من أكثر التصنيفات شيوعًا في المستويات المعرفية، وهي الجانب المعرفي، والجانب الوجداني أو العاطفي والجانب المهاري واستند بلوم في هذا التصنيف على أساس المجموعات والفئات على النحو المستخدم في علم الأحياء والنبات من تصنيفها

¹ إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، المرجع السابق. ص 103 - 104

للعائلات والسلالات وإدراك بلوم أن تصنيف الأهداف التعليمية تصنيفاً دقيقاً سوف يساعد على ما يأتي:

- 1- التأكد من عدم التركيز على جانب معين من جوانب السلوك على حساب الجوانب الأخرى.
 - 2- التأكد من أن الأهداف التعليمية المكتوبة للمناهج المدرسية لا تمثل أنواع السلوك الثلاثة فحسب (السلوك المعرفي، والوجداني، والحركي) ولكنها تمثل المستويات المختلفة لكل نوع من الأنواع الثلاثة.
 - 3- التأكد من أن أساليب التقويم تقيس فعلاً مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية.
 - 4- اختيار الخبرات التربوية المناسبة للأهداف المقررة ومستوياتها.
 - 5- اختيار أنسب الطرق التعليمية لتحقيق الأهداف لأن وضوح الهدف يسهل اختيار الطريقة والوسيلة التعليمية.
- ويبدو من هذا التصنيف أنه ليس هناك ارتباط مطلق بينهما، كما أنه ليس هناك انفصال مطلق بينهما، كما أن تعلمها ليس مرتبطاً ببداية واحدة بمعنى أن اكتساب مهارة ما ليس من الضروري أن يبدأ بالجانب المعرفي، ثم الجانب الوجداني، ليصل في النهاية إلى اكتساب المهارة، فقد يتم ذلك في مهارة ولا يتم في أخرى، ومن هنا يمكن القول أن هذه الجوانب الثلاثة فيها شبه استقلال، وشبه ارتباط والنمو فيها لا يسير في خط متواز، فقد يتقدم الجانب الوجداني كحب اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن، مع وجود تخلف في معرفة قواعدها وأصولها، وقد توجد المعرفة ولا توجد المهارة كمن يحفظ قواعد اللغة وليست لديه المهارة في استخدام تلك القواعد وقد توجد المهارة ولا توجد الوجدانية كمن يجيد الطهي، ولكنه لا يحب القيام به.
- وليس معنى ذلك أن تترك هذه الجوانب رهن الظروف والمصادفة، ولكن من المهم والمفيد أن يكون في مواد المنهج وأنشطته اعتبار لتعدد الأهداف، وأن يكون في اعتبارها كذلك هؤلاء الذين ستفيدهم هذه المواد، وهذه الأنشطة وبنفس الدرجة من الاعتبار والأهمية أن كل مادة ونشاط يكون فيها تركيز على الأهداف الأكثر تحديداً ووضوحاً، والأكثر واقعية والتي يمكن تحقيقها وبخاصة تلك الأهداف التي تكون وثيقة الصلة بالموقف التعليمي المعطى.
- وتجدر الإشارة إلى أن المعلم غير ملزم بالتقييد حرفياً بهذا التصنيف، أو بغيره من التصنيفات نظراً لصعوبة تخطيط جميع

هذه الأهداف في نشاط تعليمي واحد، أو في عدد محدود من الأنشطة التعليمية، ولكنه مطالب باختيار الأهداف التعليمية المناسبة في ضوء المعطيات ذات العلاقة كإعمار الدارسين وخصائص نموهم والطرق التي بها يتعلمون ويفكرون وطبيعة المادة التعليمية واستعداد.

مفهوم المحتوى:

المحتوى هو المضمون، فالمضمون هو لب المحتوى، وبؤرة اهتمامه وعلة وجوده، وعرفه صاحب معجم علوم التربية⁽¹⁾ بأنه " نعني بالمحتوى هذا الجزء من الثقافة الموجودة وبالأخص الأنساق الصورية التي نقدمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ونعرف من الأنساق الصورية، النسق الصوري للغة الأم، والنسق الصوري للإعداد (الكم) والنسق الصوري للزمان والمكان (التاريخ - الجغرافيا) الذي يتيح تعيين الأشياء والأشخاص والأحداث، والنسق الصوري لمعايير ونماذج السلوك، أو بتعبير عام النسق الصوري للعلاقات الإنسانية، فالأنساق الصورية إذن أنماط تتيح تصنيف مظاهر الحياة وأفعال الإنسان.

وعرفته الدكتور لطفة بأنه: " ما يتضمنه المنهج من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم تنظم في صورة أنشطة تربوية (خبرات تربوية) يخططها العربي، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلاميذ² ويرتبط المحتوى ارتباطاً مباشراً بالأهداف التعليمية حيث يحدد نوع المحتوى المقدم للتلاميذ وكيفية تنظيمه وفقاً للأهداف، وبالتالي يمكن القول بأن عملية التخطيط ليست عملية عشوائية ارتجالية، بل هي عملية منظمة يخطط لها وفقاً للأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

وعرفه الدكتور كوثر كوجك، بأنه " الأفكار والعناصر الأساسية أو المدركات والمفاهيم الرئيسية المراد أن يتعلمها التلميذ في كل صف من صفوف المرحلة التعليمية، والمحتوى: هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج".

وعرفه الدكتور فوزي طه بقوله: "يشمل المحتوى كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل الديناميكي المتطور للفرد، مثال ذلك، الخبرات المعرفية والانفعالية والنفسي حركية التي يشمل عليها المحتوى، وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة أو المهارات والاتجاهات أو القيم التي يتعلمها الفرد والمحتوى

¹ عبد الكريم غريب وآخرون سلسلة علوم التربية 9/10 معجم علوم التربية، منشورات

² لطيفة صالح السميري، النماذج في بناء المناهج، دار عالم الكتب ط 1997م، الرياض، ص 18

كنسقية علمية يتم تنظيمه بطريقتين، أو أن ينظم حول محور رئيسي قد يكون التلميذ وخصائصه، فيسمي التنظيم السيكولوجي أو النفسي أي ينظم المحتوى وفقاً لما تتطلبه خصائص التلميذ، وقد تكون المادة الدراسية محورا للمحتوى فيكون تنظيم المحتوى في هذه الحالة تنظيماً منطقياً أي ينظم المحتوى وفقاً لما تتطلبه طبيعة المادة العلمية في كل علم من العلوم¹

و لا يتم بناء وتنظيم هذا المحتوى، إلا وفق معايير حددها علماء التربية، كما وردت ملخصة في معجم علوم التربية وهي باختصار:

يحتاج بناء محتويات المناهج إلى عمليتين أساسيتين أولاهما:
و - عملية اختيار المحتوى:

وهي مرتبطة بالخبرات، وتستند إلى المعايير التالية:
أولاً: الصدق وله عدة معاني: منها علاقة المحتوى بالأهداف وعلاقته بالصدق العلمي، وإمكانية كشفه لطرق البحث، وصدقه الاجتماعي والثقافي.

ثانياً: الدلالة، ويقصد بدلالة المحتوى أهميته بالنسبة للمجال المعرفي ومدى مساهمته في تطبيق المعلومات وتنظيم الحقائق واجتياز الحواجز بين المواد.
وهناك معايير ثانوية أثبتتها بعض المراجع التربوية نذكرها من باب الاستئناس وهي:

1- تلبية حاجات المتعلم واهتماماته و ملاءمته للمجتمع.

2- منفعته في حل مشكلات الحاضر والمستقبل.

ج - قابليته للتعلم.

ولكون المحتوى هو ثاني مكون من مكونات المناهج، التي تشمل الأهداف، المحتوى، التنظيم والتطبيق، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم، فإن عملية هذا الاختيار تختلف من فلسفة تربوية إلى أخرى ومن نموذج إلى آخر، من نماذج بناء المناهج، وعليه، فإن الباحث قد أوسع هذا المجال حديثاً في صدر هذه الدراسة ونكتفي هنا بإيراد ملخص لبعض الآراء حول اختيار المحتوى:

فالشبلي⁽¹⁾ يري " أن معايير هذا الاختيار هي: الأهمية والملاءمة وصلاحيه التنظيم بالنسبة للحقل الدراسي المعين.. والضوابط المعينة. على هذه القواعد الاختيارية هي: التسلسل، والاستمرارية، والتجميع.

¹ إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج بناؤها وتنفيذها، الطبعة الثانية 2000، دار الأمل الأردن، ص 25

ومرحلة الاختيار هذه مرحلة صعبة لأنها تعني البناء، الذي يتأسس عليه المنهج، ولهذا، يكتسب موضوع الاختيار أهمية بالغة في تصميم المناهج.

وتأتي العمليتين الأساسيتين اللتين يحتاج إليهم بناء المناهج هو: تنظيم المحتوى: وهذا التنظيم كما يقول الدكتور مروان⁽¹⁾. يعتمد على عنصر التي يتم تنظيمها وهذه العناصر، إما: (1) أن تكون مفاهيم (2) أو قيم (3) أو مهارات (4) أو معلومات، أما التنظيم فمعناه: العملية أو الطريقة التي يتم بها تنظيم المنهج المدرسي تنظيماً يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى تلاميذها، ومدى اتساعها وعمقها، وأسلوب تتابعها وتماسكها واستمرارها، وذلك حتى تحتل كل خبرة مكانها المناسب، وحتى يعرف المدرسون ومعهم جميع المهتمين بالنواحي العملية في هذا الميدان صورة المنهج الذي يراد تنفيذه وعملية التنظيم هذه عليها يتوقف نجاح المدرسة أو فشلها في أداء رسالتها، ومعايير التنظيم الفعال هي: الاستمرار، التتابع، التكامل.

فالاستمرار: يعني: العلاقة الرأسية لعناصر المنهج الرئيسية، فمثلاً إذا كان ضمن أهداف تدريس القراءة، تنمية وتكوين مهارات التلميذ القرائية فمن الضروري في هذه الحالة أن يلتقي هذا الهدف التلميذ مرة ومرة داخل محيط المنهج بحيث تستمر مهارته في النمو والتطور، على مدار سنواته الدراسية المتعاقبة.

وبالمثل إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تكوين مفهوم واضح عن الطبيعة من الضروري أن نتناول هذا المفهوم المرة بعد المرة خلال مقررات العلوم المختلفة، على ذلك فالاستمرار عامل رئيسي في التنظيم الرأسي لمادة المنهج.

والتتابع: ويعني: أن تبني الخبرة اللاحقة على الخبرة السابقة، ولا يعني ذلك تكرار نفس الخبرة، بنفس المستوي، كما توحى إليه كلمة الاستمرار، فالتتابع إذا هو وجود هذا السلم الارتقائي التصاعدي في خبرات المنهج.

والتكامل: يعني العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج بحيث تساعد التلميذ على تنمية نظرة موحدة، ومنسقة عنده للحقائق من حول، وأن تنمو خبراته في أفق متوازي الأطراف، إذ يجب أن تراعي الطرق الممكن بواسطتها

¹ مروان أبو حويج المناهج التربوية المعاصرة، مرجع سابق ص 152

استدام المهارات على نحو فعال، وبكافة المواد الدراسية على حد سواء.

أنماط تنظيم المحتوى:

هناك عدة أنماط لتنظيم المحتوى، ذكر الباحث اثنين منه في مفتتح حديثه، عن المنهج وسيتناولهما هنا بالتفصيل:

النمط الأول: التنظيم المنطقي لمحتوى المنهج:

وهو تنظيم المادة لذاتها، لا لأي اعتبار آخر، أي حسب الترتيب المنطقي للمادة نفسها، ومركز الاهتمام في هذا التنظيم ينصب على المفاهيم و المبادئ الأساسية للمادة، وترتب عادة وفق أساس معين من أسس الترتيب المعروفة، كإطلاق من السهل إلى الصعب ومن القديم إلى الحديث..

النمط الثاني: التنظيم السيكولوجي لمحتوى المنهج:

وهو أن يدور المحتوى حول الطفل كمركز اهتمام، وغايته وهو مراعاة ميول الطفل، ولهذا فهو من أفضل التنظيمات المناسبة لصغار الدارسين فهو يهتم بكل ما يتصل بالطفل وكل ما يؤدي إلى تكوينه السليم. فالطفل هو الأساس وحاجاته هي محور الاهتمام، أما شكل المادة وترتيبها فلا يهمنا إلا بقدر ما تتفق مع هذه الحاجات، كما تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، ورغباتهم وقدراتهم.

المحتوى يتضمن خبرات، وهذه الخبرات هي التي تنظم وتشكل معارف ومعاني وقيم .. الخ، ولأهمية هذه الخبرات، وتميزها عن المحتوى باعتبار أن الخبرة جزء والمحتوى كل، فإن موضوع الخبرة يحتل مكانا خاصا في تنظيمات المناهج، وقد عرفها معجم العلوم التربوية بأنها⁽¹⁾. "لخبرة التعليمية أو خبرات التعلم" يشير مفهوم الخبرات التعليمية إلى التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها، أنها تلك الخبرات التي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة بما فيها الفرص الاجتماعية والعلاقة بين المعلمين والدارسين، والاختلافات التي تظهر نتيجة الفروق الفردية ومستويات الاستعداد والطريقة التي يتم فيها عرض هذه الخبرات على الدارسين.

ثالثاً: طرق التدريس والوسائل التعليمية:

¹ عبد الكريم غريب و آخرون، سلسلة العلوم التربوية 9/10/ مرجع سابق، ص 138

1- طرق التدريس:

الطريقة في كتب اللغة كالصاح وتاج العروس، المذهب أو السيرة أو المسلك، وجمعه طرائق، وقد وردت في القرآن الكريم في سورة الجن بقوله تعالى (كنا طرائق قددًا) أي مذاهب وفرقا، مختلفة أهواؤنا.

ومن تعريفاتها في كتب التربية:

1- تعريف توفيق⁽¹⁾: طريقة التعليم هي (عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعليم سواء كانت معلومة، أم قيمة أم حركة أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم (المعلم) إلى مستقبل نطلق عليه اسم (المتعلم) أو هي: عملية: تتكون من عدة إجراءات لتحقيق الأهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية تعليمية، وتوظيف كل مصادر التعلم المتاحة.

2- تعريفات إبراهيم القاعود⁽²⁾.

1- هي كتب واستعمال مواد التعليم والتعلم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعنية.

2- الإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي معين.

ج - الأسلوب المتسلسل المنظم الذي يمارسه المدرس لأداء عملية التعليم لتحقيق الهدف المطلوب منها في إيصال المعارف والخبرات والمعلومات في قاعات الدرس إلى الطالب.

د - الكيفيات التي تحقق التأثير في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم والنماء.

هـ - الطريقة التي يستخدمها المدرس في إيصال محتوى المنهج الدراسي إلى الطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

و - سلسلة من الفعاليات المنظمة التي يديرها المدرس حيث يوجه انتباه طلابه إليه بكل وسيلة، وبشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم وتتكون طرق التدريس من الأنشطة التعليمية التعليمية، وتظهر في شكل خطوات تشتمل كل خطوة على محتوى ومصادر تعلم، ومن أهم المحتويات: الكتب، الأنشطة التعليمية المباشرة، الأحداث الجارية، البيئة المحلية.

كانت طرق التدريس قديما تعتمد اعتمادا كلياً على المعلم، باعتباره محور العملية التعليمية، فاهتمت بهم الدول، ومؤسسات

¹ توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، الطبعة الأولى 2000، دار المسيرة عمان ص 88

² إبراهيم القاعود وآخر طرائق تدريس الجغرافيا، دار الأمل للنشر والتوزيع 1996، الأردن اربد، ص 27

التأهيل، وحشدت العملية التعليمية، فاهتمت بهم الدول، ومؤسسات التأهيل، وحشدت له من الصفات ومن المتطلبات مالا يطيقها، فالمعلم كان مثاليا في رأي أصحاب هذه الفلسفة لأنه الناقل للمعارف، والمنظر لجميع المعلومات وكان همه الأول نقل هذه المعارف، ليستظهرها التلميذ، أما أصحاب الفلسفة الحديثة فقد انتقدوا هذا الاتجاه الأحادي الذي يلغي دور المتعلم ويجعله سلبيا مجرد متلقي، أو غلبة تعباً فقط، فدعوا إلى إشراك التلميذ في العملية التعليمية التعليمية، بإدخال تحسينات على طرق التدريس التقليدية واقتراح طرق جديدة، كالمناقشة والمحاورة والمشروع وحل المشكلات، والتدريس عبر اللجان، والنشاط التعليمي، والتعليم الإبداعي، ويتم تنظيم النشاط التعليمي (أي التدريس) بالنظر إلى عدة شروط وعليه أوجبوا على المعلم مراعاة الآتية:

- 1- طبيعة المادة الدراسية.
 - 2- طبيعة الموضوع و توافر الوقت.
 - 3- الأهداف المتوخاة من الدرس.
 - 4- طبيعة الدارسين.
 - 5- توافر امکانات المادية والبشرية.
 - 6- التعلم القبلي للمتعلمين (خلفياتهم)
 - 7- الفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة.
 - 8- فلسفة المجتمع..
 - 9- طريقة تصنيف الم
 - 10- عنصر التقويم.
 - 11- نوعية المعلم وتأهيله.
 - 12- ظروف الدارسين الاجتماعية والاقتصادية
 - 13- نوعية الفروق الفردية بين الدارسين.
- وللطريقة أهمية، لأنها المكون الثالث من مكونات المنهج الدراسي وهي التي بها يتم تطبيق أهداف المنهج، وذلك بالاتصال بين المتعلم والمعلم بواسطة مادة دراسية تنظم بطريقة ما، هي طريقة التدريس أو أساليبه باستخدام وسائل أو تقنيات تعليمية إذا لزم الأمر.
- وهذه الطرق لها أهميتها القصوى في إطار المنهج وفي بشكل عام، فهي:
- تساعد المعلم في نقل المعلومات والخبرات والمهارات إلى الطلبة بيسر ومرونة ووضوح.

- تعين على نقل المعلومات والمعارف إلى الطلبة بشكل متسلسل ومنطقي ووفق قاعدة منظمة للمعلومات.
 - تعين في التفاعل الجيد مع الطلبة والاستجابة السريعة له.
 - تعين على التخطيط للوقت والجهد للوصول إلى الأهداف المرغوبة.
 - تساعد على تحديد الوسائل التعليمية المناسبة وحسن استغلالها وتوظيفها أما بالنسبة للتلميذ فالطريقة تساعد على:
 - المساعدة الفاعلة للمادة الدراسية والاستجابة لمعلومات والخبرات والمهارات المرسلة لهم من المدرس.
 - تعينه على التفاعل الجيد مع المدرس
 - تنقله من فقرة إلى أخرى بشكل منظم ومتدرج وواضح.
 - وللطريقة أهمية بالنسبة للمادة ذاتها، فهي:
 - تنقل أطلبة في ثناياها بشكل واضح.
 - تحبب المادة إلى الطلاب
 - تجعل المادة مناسبة لفهم الطلاب لمستوياتهم العقل الانفعالية والاجتماعية.
- وقد تعددت طرق التدريس، نظراً للنمو المطرد في حقل التطبيقات التربوية وعلم النفس التربوي، وتطور البحوث في مواد التدريس المختلفة وتغير النظرة إلى العلم والتعلم، والتقدم الحاصل في العلوم التربوية والنفسية عموماً، وهناك طرق قديمة وأخرى حديثة، ولكنها جميعاً تتفاعل كما أن هناك عموماً وخصوصاً في طرق التدريس، فطرق التدريس العامة تهتم بأسس التدريس ومبادئه ومقوماته، وبالطرق التي تصلح لأكثر من مادة، كالطريقة الإلقائية (المحاضرة) مثلاً، أما طرق التدريس الخاصة، فهي تهتم بتطبيقات هذه الطرق العامة في إطار مادة معينة، كمادة القراءة مثلاً، وطرقها المتعددة كالطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة الكلية الجزئية والطريقة التوليفية والطريقة المباشرة والطريقة السمعية البصرية. الخ، وأنواع طرق التدريس المشهورة والتي تدرس في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية.

2- الوسائل التعليمية:

- 1- معنى الوسيلة التعليمية:
- تعد الوسائل التعليمية العنصر الثالث من عناصر المنهج، وهي تعنى بمرحلة التطبيق للمنهج، وما تحتاجه هذه المرحلة من طرق وأساليب تربوية لإنزاله إلى أرض الواقع، ومن الوسائل المساعدة للمعلم لتحميل التلميذ المعلومات والمعارف⁽¹⁾.
- تساعد الوسائل التعليمية المعلم في تدريس مقرر، ويتضمن ذلك أمرين:
- 1- أن الوسيلة التعليمية لا تؤدي العمل كاملاً لأن هناك جوانب أخرى من العملية يتولى تنفيذها المدرس.
- 2- أنها من أجل تحقيق الغرض الذي تستخدم من أجله.
- وقد كان مفهوم الوسائل التعليمية تقليدياً قاصراً على الصور والرسومات البيانية، والنماذج والعينات، والخرائط، وسميت المعينات البصرية ثم كان للتقدم التكنولوجي دوره في تطور هذه الوسائل من البسيطة إلى المعقدة، حيث تدخلت أجهزة كثيرة في هذا المجال، فقد ظهرت أجهزة سمعية، كالميكروفونات، وأجهزة التسجيل الصوتي، ثم أجهزة سمعية بصرية كالفيديو، والتلفزيون التعليمي، والسينما، شملت أيضاً المجسمات الصور الفوتوغرافية وأجهزة عرض الشفافيات والأفلام الثابتة والمتحركة.
- ولقد كانت ظروف الحرب العالمية الثانية التي مرت بالولايات المتحدة الأمريكية العامل الأساسي في تطوير هذا المجال، حيث استخدم الأمريكان كل الوسائل المتاحة في التعليم السريع (طريقة الجيش الأمريكي) لمجندين لأغراض عسكرية فاستخدموا المواد السمعية البصرية، وتتلخص مراحل تطور هذه الوسائل في الآتي:
- المرحلة الأولى: وكانت تسميتها حسب الحواس، فهي إما:

¹ توفيق أحمد مرعي وآخر، المناهج التربوية الحديثة، الطبعة الأولى 2000 دار المسيرة عمان ص 32

- وسائل بصرية حيث اعتقد المربون أن التعليم يعتمد على حاسة البصر حيث يحصل الفرد على أكثر من 80-90 % من خبراته عن طريق البصر.
- وأما وسائل سمعية حيث اعتبرت حاسة السمع مهمة في عملية التعلم والتعليم.
- وأما سمعية بصرية لاعتماد عملية التعلم على حاستي السمع والبصر معا.
- ثم ظهر مفهوم جديد يرى أصحابه أن التعليم يعتمد على جميع الحواس وليس حاستي السمع والبصر فقط وسماه أصحابه الوسائل الحسية أو الإدراكية.
- **المرحلة الثانية:** معينات التدريس أو الوسائل التعليمية، وتسمى أيضا وسائل الإيضاح، لأن المعلمين استعانوا بها في تدريسهم ولكن بدرجات متفاوتة حسب مفهومه لهذه المعينات وأهميتها.
- **المرحلة الثالثة:** وسائل تحقيق الاتصال: نظرية الاتصال:

في هذه المرحلة بدأ الاهتمام بجوهر العملية التربوية لتحقيق التفاهم بين عناصر عملية الاتصال التي تتضمن المرسل والرسالة والوسيلة والبيئة التي يتم فيها الاتصال، واعتمادا على نظرية الاتصال، فقد تم تعريف الوسيلة بأنها القناة أو القنوات التي يتم بواسطتها نقل الأهداف التعليمية (الرسالة) من المرسل (المعلم) إلى المستقبل (المتعلم) وهذه القنوات متعددة يتوقف اختيارها على:

- 1- الأهداف التعليمية
 - 2- الأهداف السلوكية التي يحددها المعلم
 - 3- خصائص الدارسين
 - 4- الفروق الفردية بينهم
 - 5- الإمكانيات المتاحة
 - 6- الظروف البيئية التي يتم بها الاتصال (ماجدة⁽¹⁾):
- المرحلة الرابعة: أسلوب النظم (المنظومات) وينظر هنا إلى الوسائل التعليمية على أنها جزء لا يتجزأ من منظومة كاملة متكاملة، في العملية التعليمية وقوامه تنظيم الأهداف والاستراتيجيات والطرق والوسائل وتنظيم المواد التعليمية، لتحقيق أغراض التعليم

¹ ماجدة السيد عبيد: الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، الطبعة الأولى 2000، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 26

والتمكن منها وتقويمها ويقوم هذا النظام على الأسس التالية:

- 1- تحديد الأهداف السلوكية للدرس.
- 2- تحديد العمليات التعليمية اللازمة لتحقيق كل هدف.
- 3- تحديد الخواص الأساسية للوسائل
- 4- تحضير قائمة محددة من الوسائل التعليمية
- 5- إعداد مجموعة الوسائل
- 6- صنع أو شراء الوسائل المناسبة للبرنامج التعليمي الذي تم تصميمه.
- 7- تحديد طريقة التنفيذ والتقييم

رابعاً - التقويم:

قوم الشيء تقويماً، أي أعطاه قيمة أو حدد قيمته ووزنه، والقيمة كما وردت في لسان العرب " واحدة القيم وأصلها الواو، لأنها تقوم مقام الشيء والقيمة أيضاً ثمن الشيء بالتقويم، يقال: كم قيمة ناقتك، أي كم بلغت⁽¹⁾. (سعرها).

و من هنا جاء الاشتقاق التربوي لهذا المصطلح اللغوي بناء على قولنا قوم السلعة تقويماً أي أعطاه قيمة، وقوم الشيء: قدر قيمته ووزنه.

فنقول تربوياً: قوم المعلم أعمال تلاميذه، أي أعطاه قيمة ووزناً، بمعنى عرف إلى أي مدى أفادوا من المواد الدراسية، وإلى أي مدى تغيرت مهاراتهم وقدراتهم وسلوكياتهم.. ويعني التقويم في معناه الآخر، قوم الشيء: أصلحه أو أصلح ما به من اعوجاج.

وقد وردت تعريفات عديدة لمصطلح التقويم، نورد منها ما يلي:

عرفه ويلي Wiley بأنه، تجميع للبيانات المتعلقة بتغيير سلوك الدارسين واستثمارها في تخطيط المناهج التربوية، تعريف فؤاد سليمان أبو قلادة⁽²⁾: إصدار حكم على مدى تحقيق أهداف منشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف.

وعرفه سانيل تراسي Sanel Tracy بأنه، عملية إصدار حكم بخصوص مستوى أداء الدارسين أو نوعية أساليب التدريس أو مواد تعليمية، ويكون إصدار الحكم بالاعتماد على بيانات يتم

¹ ابن منظور الإفريقي. لسان العرب. ص

² فؤاد سليمان قلادة، الأهداف التربوية والتقويم، دار المعارف، القاهرة 1982م ص 491

تجميعها بواسطة قياسات شكلية، أو عن طريق الملاحظة غير الرسمية، والدفاتر المدرسية والتقارير. وعرفه عبد الفتاح القرشي⁽¹⁾: بقوله، هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختبار لمدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة من ذلك في تعديل وتسديد المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على الوجه الأفضل. عرف الدكتور الدريج⁽²⁾: التقويم التربوي هو: المجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث لدى الدارسين بعض التغيرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ لإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة. التقويم عملية تربوية يهدف قياس وتقويم الوضعية التربوية وحكم على واقعه في الوقت ذاته، ويتضمن عمليتين هما (1) القياس (2) وإصدار حكم يتضمن قيمة، أو بعبارة أخرى قياس مدى تحقق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق الأهداف.

إذن تحقيق الأهداف يسبق عادة التقويم، ومع ذلك ففي بعض الأحيان يجري التقويم لتستنتج منه الأهداف المقصودة، والتقويم نوعان أحدهم يهدف إلى مجرد معرفة مدى تحقيق الأهداف، وهو النوع الذي يسمى التقويم الأول والثاني يذهب أبعد من ذلك، كان يبحث عن الأهداف الأخرى التي تحققت، أو المقارنة بين طريقتين للتنفيذ لمعرفة أيهما أفضل في تحقيق أهداف معينة، وهذا النوع يسمى التقويم المتجمع، وعرفه عبد الكريم غريب في معجم علوم التربية⁽³⁾:

بقوله التقويم Evaluation هو (مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة، أو شخص آخر، أو المتعل ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى تنفيذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمه ذاتها، ويشير في هذا إلى مفهوم عام وهو الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير.

وإصدار حكم (لغرض ما) على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية، ويتضمن

¹ عبد الفتاح القرشي، اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 8 السنة 1986م مكتب التربية لدول الخليج العربي

² محمد الدريج، الدليل التربوي التقويم التربوي، ج 4، فبراير 95 ص 7

³ عبد الكريم غريب وآخرون معجم العلوم التربوية، مرجع سابق ص 121

التقويم هنا، استخدام المحكات والمستويات أو المعايير لتقييم مدى دقة وفعالية الأشياء والجدوى الاقتصادية منها، وتكون الأحكام الصادرة هنا إما كمية أو نوعية.

أما الدكتور مروان أبو حويج⁽¹⁾ فيقول: " أن للتقويم هو" العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة "

ويتضح من هذا تعريفه أن التقويم يمثل جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها.

ومن التعريفات العملية في المجال قول الدكتور عبد الرحمن النقيب ورفاقه⁽²⁾: تعني كلمة: التقويم: تقدير قيمة الشيء والحكم عليه، فتقويم المعلم لتلاميذه يعني إعطاء كل تلميذ درجة بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلميذ فهم الدرس أو مدى الاستفادة منه: وهذا يعني أن التقويم يتضمن عمليتين هما: التقدير لمعلومات التلميذ، ثم الحكم على هذه المعلومات، وبهذا فإن العملية الأولى في التقويم هي القياس، وهي إعطاء كل تلميذ درجة أي: قياس معلومات التلميذ والقياس يعن جمع معلومات عن الشيء الذي تريد قياسه، فمثلا أطوال الدارسين بعد أن يقفوا الوقفة المعتدلة السليمة، أما التقويم فهو يشمل القياس أولا ثم بعد ذلك إصدار حكم على طول التلميذ، مثل متوسط أو طويل أو قصير.

أما تقويم التحصيل فإن الحكم يكون إما ناجحاً أو راسباً أو بتقدير معين، وهكذا.

أنواع التقويم:

للتقويم أنواع كثيرة تبعا لوظيفة كل نوع ومجال التقويم المراد فحصه فتقويم المناهج، ليس كتقويم الدارسين، وليس كتقويم الوسائل التعليمية، ولكن هناك تقسيماً عاماً تتفرع عنها تقسيمات أخرى تبعا للاختصاص كما يلي.

أنواع التقويم:

1- التقويم القبلي أو تقويم أولي

¹ مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، الدار العلمية، عمان، الأردن 2000، ص 265
² عبد الرحمن النقيب وآخرون، مقدمة في التربية وعلم النفس، منشورات الأيسيسكو 987، ص 225

- 2- التقويم التكويني أو البنائي
3- التقويم الختامي أو تقويم نهائي⁽¹⁾.
ونستعرض بعض هذه المصطلحات كما يلي:

التقويم القبلي:

والهدف منه اكتشاف متطلبات سابقة للتلاميذ خلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم بحيث يمكن النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيقها من خلال عملية التعلم، فيقوم الاستعداد ل يتم التعيين وتحديد المراحل.

التقويم التكويني البنائي:

ويجري أثناء التعلم بهدف معرفة مدى استمرارية وفعالية العملية التعليمية وفعالية طرائق التعلم، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف.

التقويم الختامي (النهائي):

وهو يجري مع نهاية عملية التعلم لوحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم.

التقويم التبعي:

وهو لمتابعة وتحديد الآثار المستمرة للبرنامج التعليمي أو المنهج التربوي، ويقال له أيضا: تقويم الصيانة.

1- العلاقة بين القياس والتقويم:

القياس كما أشارت التعريفات، أداة للتقويم وهو إعطاء قيمة عددية لكميات تمثل صفات أو وظائف وفق شروط معينة، فهو وسيلة لتقدير الفروق بين الدارسين في مختلف صفاتهم التي ترتبط بتعلمهم، فيفترض في قياس أن يقدم بينة عددية عن مشاهدة موضوعية لسلوك يعبر عن الصفة المقاس وتستخدم هذه في التوصل على أحكام تقويمية يمكن اعتمادها في اتخاذ قرارات تربوية هامة، بالقدر الذي يمكن فيه الوقوف بنتائج القياس.

وبهذا نقرر أن القياس سابق للتقويم وأساس له فمثلا: إذا قست طولك وكان 180 سنتمترا فهذا قياس، وإذا علق على طولك صديقك فقال: ما أطولك، فهو قومك، استنادا إلى عدد السنتمترات التي بلغها طولك، وإذا ما تتبعنا العلاقة الوظيفية بين القياس والتقويم تظهر لنا النقاط الآتية:

¹ محمد هاشم فالوقي بناء المناهج التربوية، مرجع سابق ص

- 1- القياس وسيلة ضرورية للتقويم.
- 2- القياس تحديد كمي للصفة الماسة كنتيجة لعملية منظمة فالأرقام تمثل كمية الصفة التي تم قياسها، أما التقويم فهو التثمين الذاتي للكمية أو النوعية.
- 3- التقويم أوسع من القياس، فالقياس يتم باستعمال اختيار أو فحص فقط، بينما نلجأ في التقويم إلى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس كالسجلات والدفاتر والتقارير، ودراسة الحالة.

4- القياس كمي وموضوعي، بينما التقويم نوعي وذاتي⁽¹⁾.

4- وظائف القياس والتقويم:

للتقويم التربوي أهداف عامة تتعلق بالتقويم، ككل، وأهداف خاصة بكل نوع من أنواع التقويم المذكورة، وفيما يلي ذكر للأهداف العامة:

- الأهداف العامة للتقويم:

- 1- معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرسومة.
 - 2- الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي لمختلف الدوائر والأقسام والبرامج.
 - 3- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون سند من بحث علمي أو تجريبي.
 - 4- الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.
 - 5- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمه الأمر.
 - 6- تحديد معايير الإجازة والنجاح بتقدير متطلبات الاجتياز من صف إلى آخر وتحديد متطلبات المهنة أو الوظيفة.
 - 7- انتقاء الطلبة وقبولهم وتصنيفهم.
 - 8- تقويم البرامج والكتب المدرسية والأساليب البيداغوجية
 - 9- توجيه العملية التعليمية.
- وإذا ما صنف الباحث هذه الأهداف حسب مجالاتها، فسيتبين لنا الآتي:

- 1- في مجال الدراسة والعمل:
- يشكل التقويم قوة حافزة، ومفتاح النجاح، لأن فيه حكم على الناس وعلى أعمالهم وبطبيعة الحال يريد كل إنسان أن يعرض عمله، عرضاً جميلاً.
- ب - في مجال التشخيص والعلاج والوقاية:

¹ سامي ملجم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط 2000 دار المسيرة ص 64

يتم بالتقويم تحديد مواطن القوي والضعف في التلميذ وفي المنهج، وفي المدرس وفي الوسائل والطرق، وتتخذ بناء عليه، الإجراءات العلاجية والوقائية.

ج- في مجال وضوح الأهداف:

إن معرفة الإنسان لهدفه في نشاط ما، يعينه بل ويحفزه على السعي نحو تلك الهدف لتحقيقه، والتقويم يعمل على وضوح الأهداف ويؤكد على الجوانب العملية والتطبيقية في العملية التعليمية.

د- في مجال التعرف على الدارسين وتوجيههم: بالتقويم يتعرف المعلم على تلاميذه، ويشخصهم ويصنفهم، حتى يستطيع أن يراعي الفروق الفردية بينهم، ويساعد كلا على تطوير قدراته.

هـ - في مجال تطوير المناهج وتحسينها: يؤثر التقويم في عملية تقويم المناهج، حيث يؤدي إلى تطويرها، بناء على نتائج التقويم الخاصة بالمنهج، مع النظر إلى ضرورة مواكبة التقدم العلمي، وأهمية معرفة خصائص العصر، وأن يبنى المنهج أساساً على حاجات الدارسين ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية.

و- في مجال الوظائف الإدارية: يعين التقويم المسؤولين على قبول الدارسين في المدارس، وعلى توظيف أصحاب الشهادات، وفي عمليات الترقية، وتوجيه الدارسين، وتوزيع الإمكانات في المدرسة من معلمين وإداريين وأدوات⁽¹⁾.

بيان بخطوات التقويم:

أولاً: تحديد الأهداف: والمقصود بها الأهداف التربوية الموضوعية أصلاً لفائدة مجتمع التعلم، فهذا التحديد هو الخطوة الأولى التي يجب أن نبدأ بها ويتم في مرحلتين، أولاً تحديد الأهداف التربوية المتوخاة من البرنامج موضوع التقويم، **ثانياً:** تحديد أهداف عملية التقويم الذي سنقوم به

⁽¹⁾ سامي ملجم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ط 2000 دار المسيرة ص 64

وبيان نوعه، لأن تبين الأهداف شرط أساسي لتوجيه العملية نفسها وتعين على تحديد وسائل التقويم ومجالاته.

ثالثاً: تحديد مجالات التقويم: وذلك لأن التقويم أنواع، وإطاراته متعددة، فتارة يشمل النظام التعليمي بكامله وتارة أخرى يختصر على المعلمين أو الدارسين أو الطرق والوسائل أو المحتوى المقرر للسنة الدراسية، كل هذا يجب أن يكون واضحاً منذ أول الطريق.

رابعاً: الاستعداد للتقويم: وهي الخطوة العملية في التخطيط للتقويم وتتطلب جملة من الإجراءات، هي على الترتيب الآتي:

1- **إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس**، وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.

2- **إعداد القوي البشرية:** المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم، وخاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها، فيتم إعداد الأطر التي تتولى المهمة على الوجه المطلوب فيتدربون على الأساليب المختلفة للتقويم.

ج- **التنفيذ:** أي أن يتم تطبيق ما هو مخطط أصلاً من أساليب تقويمية قصد الوصول إلى النتائج، وهذه الخطوة يسبقها الإعداد الميداني واتصال بالجهات المعنية حتى تستعد للتعاون والتعامل.

د - تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج: وهذا دور يقوم به المتدرب على التقويم أو المختصون في التقويم فيجمعون البيانات ويحللونها، ويستخلصون أهم النتائج التي أفرزتها.

هـ- التعديل وفق نتائج التقويم: وهذا قرار تتخذه السلطات التربوية وعلى توصياتهم المختلفة، حيث تشكل رافداً مهماً لجمع عناصر تدخل في تعديل المسار.

و- تجريب الحلول المقترحة: للتأكد من صلاحيتها للاستمرار.

5- مجالات التقويم وكيفية استخدامها:

معنى مجال التقويم: مجال التقويم، هو الجانب أو الشخص أو الموضوع الذي يخضع للتقويم، والتقويم التربوي يختص بمجالات محددة هي⁽¹⁾

¹ محمد الدريج الدليل التربوي للتقويم التربوي ج 4 فبراير 1995 مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء ص 21

1- البيئة أو الموقف التعليمي، ويهتم بالمهددات والأدوات والإمكانيات المادية والبشرية وحجم الفصول.

2- الطلاب الدارسون ويهتم بالكشف عن ضعفهم أو قوتهم في تعلمهم لإيجاد الحلول والعلاجات لصعوبات تعلمهم.

3- عملية التعلم: وتتمثل في التغيرات النسبية الدائمة للسلوك نتيجة الخبرة.

أما عبد الرحمن النقيب⁽¹⁾ فإنه يشير إلى القول بأن مجالات التقويم هي:

1- **النظم التعليمية:** لمعرفة مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه، ويشمل: الأهداف والمناهج الدراسية وأساليب التدريس، والإمكانيات المدرسية والإدارة المدرسية والمعامل والمكتبات، والمعلم وتحصيل الدارسين.

2- **تقويم المعلم:** وهو جمع معلومات عن أداء المعلم وسماته الشخصية للحكم على مدى نجاحه في عمله، فيتم قياس كفاية المعلم بالأثر الذي يحدثه في تلاميذه.

1- **تقويم التلميذ:** وهو تقويم تحصيل التلميذ في المواد الدراسية المختلفة، ويكون ذلك عن طريق الاختبارات والامتحانات والتمرينات، وقوائم الشخصية وتقارير المعلمين، وتقويم التلميذ يتم تقويم كل من المعلم والمادة⁽²⁾.

وسائل تقويم المتعلم:

تستخدم الوسائل الآتية لتقويم المتعلم في جميع المجالات وهي:

1- الامتحانات والاختبارات

2- المقابلات والاستفتاءات

3- مقاييس الشخصية

4- بطاقات الدارسين

5- مقاييس التقدير

لا يتم تقويم تحصيل التلميذ بالاعتماد على الملاحظة العابرة بل لابد من أدوات للمراقبة الملائمة مثل الاختبارات أو الامتحانات.

¹ عبد الرحمن النقيب مقدمة في التربية وعلم النفس منشورات إيسيسكو 1987 مطبعة النجاح الجديدة، ص 226 - 233

² سامي ملجم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ط 2000 دار المسيرة، ص 394

وهذه الاختبارات تنقسم إلى قسمين هما:

1- الاختبارات الكتابية

2- الاختبارات الشفهية

هذا من حيث الكتابة أو عدمها، أما من حيث الشكل، فهي نوعان:

1- مجموعة الاختبارات التي يطلب من التلميذ أن يعطي الجواب بنفسه أي من الأسئلة المفتوحة.

2- مجموعة الاختبارات التي تدفع التلميذ إلى اختيار جوابه من بين مجموعة من الأجوبة المقترحة: (الأسئلة المغلقة)

الكتاب المدرسي وتقويمه كوسيلة من الوسائل التعليمية: الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، الذي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل – التي تستطيع أن تجعل الدارسين قادرين على بلورة أهداف المنهج المحدد سلفاً، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلاً عن أنه – أي الكتاب – هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة.

وقيل أنه الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة، المواد والمحتويات، ومنهجية التدريس، والرسوم والصور أنه هو والمدرس المصدران الأساسيان للمعرفة، وأهميته تكمن في العناصر الآتية:

1- الكتاب المدرسي يلزم التلميذ خلال مراحل تدرسه (دراسته) فهو المصدر الأساسي الذي يستقي منه في معظم الأوقات المعرفة.

2- الكتاب المدرسي يحدد للمدرسين ما الذي ينبغي تدريسه للتلاميذ وهو يشمل توزيع المواد ووقت العمل، والمنهجية المتبعة

ويقول عنه إبراهيم الشبلي⁽¹⁾ (الكتاب يمثل أحد الوسائل المتبعة في تنفيذ المفردات التفصيلية للمنهج المدرسي، وحي بني أن نعطي لعملية تأليفه ما تستحقه من اهتمام وعناية، فيسبب كونه شيئاً مادياً ملازماً للمتعلم يكون لمحتواه تأثير مباشر قد يتجاوز تأثير الوسائل الأخرى المستخدمة في تنفيذ المنهج، ويكتسب الكتاب أهمية مضافة نتيجة ما يظهره المعلمون نحوه

¹ إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج مطبعة دار الأمل الأردن 2000 ص 93

من اهتمام وجعله المحور الرئيسي (وأحيانا الوحيد) للنشاط العلمي في المادة الدراسية. ويظهر من هذا الكلام الذي قاله الشبلي أن شكل الكتاب المدرسي ومضمونه (محتواه) يلعبان دورا أساسيا في جذب التلميذ وتوطيد صلته بالكتاب وجعله يشترك إليه ويلزمه ويتخذ - بذلك - الكتاب رفيقا لها - ونعم الرفيق - حتى تتحقق المحبة والصحة الدائمة بين التلميذ وبين الكتاب بما يحقق له حب الإطلاع والقدرة على القراءة، أي اكتساب مهارة القراءة والفهم السريع وخلق عادة حب القراءة، التي توسع من ثقافة التلميذ وتعلو من شأنه وتفتح مداركه وأفاقه. ونتعرض فيما يلي لمعايير تقويم الكتاب المدرسي أخذين بنموذج الشبلي (أي كتاب مدرسي) وتلك المعايير هي:

3- أولا: من حيث المضمون:

- 1- أن تتفق مادته مع الأهداف التربوية بجميع مستوياتها.
- 2- أن تكون مادته العلمية سليمة وحديثة، فلا يجوز أن يحتوي الكتاب المدرسي على مادة خاطئة أو معلومة قديمة حلت محلها معلومة مختلفة حديثة.
- 3- أن يتبع أسلوب التقرير في عرض المادة كلما أمكن ذلك وأن يلجأ إلى الأسلوب الذي يحفز المتعلم على التفكير والاستنتاج وأن يشرك المتعلم قدر الإمكان في عرض مادة الكتاب، كأن يطلب إليه استكمال بعض الفقرات أو الفراغات.
- 4- أن يكون أسلوبه مبسطا واضحا خاليا من اللبس والتعقيد اللغوي مع المحافظة على السلامة اللغوية واللجوء إلى ضبط الكلمات كلما كان ذلك ضروريا لإيضاح المعنى المطلوب.
- 5- أن تكون الأمثلة واضحة، وأن يطلب من المتعلم ذكر بعض الأمثلة المشابهة.
- 6- أن يفرد بعد كل موضوع جزءا للتمرينات والتدريبات والتطبيقات والنشاطات التي يراعي فيها التنوع في الأساليب والشمول في تغطية كل جوانب الموضوع مع تأكيدها على استثارة اهتمام المتعلم ودفعه إلى التفكير والاستنتاج والربط والابتكار، أن الهدف الأساسي من هذا القسم هو إثراء تحصيل الدارسين

- من الموضوعات المطروحة بما يعززها من ناحية ويدفع المتعلم إلى الإبداع والابتكار من ناحية ثانية.
- 7- أن تكون المادة وأسلوب عرضها منسجمين مع مرحلة نضج المتعلم فلا يكونان فوقه ولا تحته كثيرا، أو أن تكون ملائمة لرغباته وميوله وحاجاته وتعمل على تنمية قدراته ومهاراته وهواياته.
- 8- أن يحسن انتقاء مادة الكتاب بما هو أساسي وضروري لأن كم المعلومات في كل مجال من مجالات المعرفة غدا غزيرا جدا.
- 9- أن تربط مادة الكتاب بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية.
- 10- أن تكون مادة الكتاب متدرجة وتمثل حلقة وصل معقولة بين ما يسبقها وما يستلوها من مادة في نفس المجال أي أن تحقق الربط العمودي في سلسلة كتب المادة الدراسية عبر سنوات الدراسة كما ينبغي أن تحقق الربط والاتساق مع المواد الدراسية الأخرى وأن تنسجم معها.
- 11- أن تكون مادة الكتاب منسجمة مع بيئة المتعلم، ومستفيدة منها في الشرح والتوضيح والنشاطات، ويمكن استخدامه في مواقف جديدة، وأن تكون منسجمة مع قيم مجتمعه وعاداته واتجاهاته هادفة دوما إلى بناء المواطن الصالح ذي السلوك المرغوب فيه.
- 12- أن توضح مادة الكتاب علاقتها بما يكملها من مفردات النشاطات المصاحبة والنشاطات الحرة وغيرها من الفعاليات ليدرك المتعلم أن مجالات اكتساب الخبرات متعددة وليست محصورة بالكتاب المدرسي لوحده.
- 13- أن تستخدم الصور والأشكال التوضيحية لإيضاح الأفكار والحقائق.
- 14- أن يكون الكتاب مشوقا وجذابا بمادته العلمية وطريقة عرضها.
- 15- أن يتم وضع أسئلة أثناء عرض المادة لإثارة تفكيره الطالب وإثارة علميا.

16- وضع أسئلة متنوعة الأنماط والأهداف في نهاية كل موضوع أو فصل لتقويم تحصيل الدارسين من ذلك الموضوع أو النص.

4- ثانياً: من حيث الشكل:

- 1- أن يكون حجم الحروف معقولا، مع الابتعاد عن استخدام الحروف الصغيرة حرا على سلامة بصر الدارسين، كما ينبغي التنوع في أحجام الحروف فيستخدم حجم معين للعناوين الرئيسية، وحجم آخر للعناوين الجانبية وحجم ثالث للشرح الاعتيادي.
- 2- استخدام الحروف الملونة للعناوين أو لإبراز خلاصات أو تعريفات معينة أو استخدام الخطوط النحوية أو المستطيل من أجل لفت الانتباه إلى مثل هذه الخلاصات أو التعريفات المهمة.
- 3- أن تكون الصور ملونة والأشكال واضحة.
- 4- أن تبذل عناية فائقة في طباعة الكتب، لتكون خالية من الأخطاء المطبعية.
- 5- أن يكون الكتاب متينا في التجليد، وأن يستخدم فيه ورق جيد وغلaf جيد.
- 6- أن يكون حجم الكتاب معقولا بالنسبة لقياسات الطول والعرض وبالنسبة لعدد الصفحات.
- 7- الاهتمام بتصميم غلاف الكتاب وجعله جذابا ومعبرا قدر الإمكان.

أنواع المناهج و تنظيماتها:

تعتبر المناهج الدراسية وسيلة هامة لتحقيق الأهداف التربوية، فهي تسعى لإعداد وإخراج جيل حضاري يحقق للأمة أهدافها وتورثه - عبرها تراثها الديني والثقافي والاجتماعي والسياسي والحضاري وجميع خبراتها الحياتية وآمالها وطموحاتها المستقبلية وقيمها ومثلها الإنسانية.

ومصطلح " منهج " لم يكن موضع نقاش مهني حتى عام 1890، كما قد أشار الباحث إلى ذلك في صدر هذه الدراسة من هذا الفصل. وقبل بداية القرن العشرين كان مؤلفو كتب التلميذ والناشرون هم الذين يتخذون القرارات بمحتوى المنهج، وفي عام 1819م، بدأت " بويت " العمل في الكتابة عن المنهج بصورة واضحة استرعت الانتباه ومنذ ذلك التاريخ أنخرط كتاب

المناهج يتجهون نحو مادة وتنظيم محتوى المنهج وهو ما سمي بهندسة المنهج، كما نشطت الكتابة عن تخطيط المنهج وتطبيقه وتقويمه¹ ومن الكتاب الرائد في هذا المجال كاتب التربوي الأمريكي (تايلر) عن المناهج وهذا لا يعني أنه لم تكن هناك مناهج حتى عام 1890 فقد لازمت المناهج الإنسان منذ العصور الأولى، فقبل أن تنعقد الحياة كان الأسلوب المتبع في الماضي أن يتعلم الطفل من أبيه بالمصاحبة أو ما يسمى " بالتلمذة" فالولد يصاحب والده والبنت ترافق أمها ومن خلال هذه المرافقة يتم نقل الخبرات والتراث والقيم والتقاليد الموروثة المتعارف عليها- وعندما كثرت المعلومات وتعقدت الحياة لم يستطع البيت أن يقوم بمهمة تربية الأطفال وألحت الحاجة إلى إنشاء مؤسسات تتولي مهمة التربية نيابة عن البيت فأنشئت المدارس، وبعد أن تولت الدولة هذه الوحدات التعليمية أصبحت المدارس تعرف بأنها مؤسسات اجتماعية أنشأها المجتمع لتفي بأغراضه أو بأهداف معينة، وكان المعلمون يديرون دفة التعليم بهذه المدارس لتقوم بوضع التراث القومي في قالب يسمى بالمنهج والذي تقوم بنقله إلى الأجيال القادمة أسهاما منها في حفظ التراث الإنساني.

وقد تطور مفهوم المنهج وتطورت نواحيه وطرائق تخطيطها، واختلفت نتيجة لتطور الحياة ونمو المجتمعات وتقوم الدراسات الاجتماعية والتربوية والنفسية ووجهات النظر في أسس وأساليب تنظيم المناهج فتولدت عن ذلك آراء ونظريات ومدارس لكل منها رؤاها الخاصة المنعكسة على تنظيم المنهج لديها.

وهناك أربع تنظيمات مشهورة للمناهج وتعرف هذه التنظيمات بالآتي: (1) منهج المواد الدراسية، (2) ومنهج النشاط، (3) والمنهج المحوري، (4) والوحدات الدراسية².

1- منهج المواد الدراسية المنفصلة:

ظهر هذا المنهج في بداية القرن العشرين وقد بدأ بمواد الكتابة والقراءة والحساب ثم ظهرت بعد ذلك مواد أخرى كالجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية، والمنهج يضعه متخصصون في فروع المعرفة فيقسمون ما درسه الدارسون إلى مواد دراسية ويحددون في كل مادة منها موضوعات الدراسة لكل صف من صفوف المدرسة وينظمونها على أساس منطق المادة

¹ عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص 94

² عبد الرحمن عبد السلام جامل، المرجع السابق، ص 81

نفسها وعلى أساس قاعدة التدرج وبذلك يصبح التعلم عملية مجزأة، وهو أكثر التنظيمات شيوعاً نسبة لتاريخه الطويل وسهولة وضعه وتعديله ومتابعته وإدارته ومساعدة الجامعات له، ويقوم على المعرفة النظرية والتلقين والمتعلم فيه سلبي يستقبل المعلومات والمعلم هو الذي يعرض الكتاب المدرسي ويحير المتعلم على حفظ المعلومات بصرف النظر عن تقبله لها، وجدير بالذكر أن منهج المواد المنفصلة منهج سائد في الاتحاد السوفيتي سابقاً وعندما وصل رواد الفضاء السوفيت للقمر عن طريق هذا المنهج، أعادت الولايات المتحدة النظر في مناهجها التي كانت مبنية على منهج النشاط والخبرة،¹ وسيرد ذكره فيما بعد، ومن الدول الأوربية التي تتبنى هذا المنهج (المواد المنفصلة) دولة ألمانيا، وهو المنهج السائد على التعليم في البلاد العربية والإسلامية، ومما يؤخذ على هذا المنهج من نقد:

- أنه لم ينظر إلى العقل كوحدة متكاملة، وإنما اهتم بتدريب العقل على أساس أن به ملكات مستقلة،
- وأن المنهج يصنف الحقائق تصنيفاً منطقياً، ويعتمد على الدراسة النظرية مما يشكل عبئاً على المعلم وزمنه المحدود،
- وأنه يهتم بالنواحي المعرفية فقط، ويهمل المجتمع، ويهمل حاجات المتعلم وميوله ومقدراته واستعداداته، وقد بذلت جهود متعددة في السنوات الأخيرة لتحسين منهج المواد المنفصلة فظهر:

1- منهج المواد المترابطة:

وهو محاولة الربط بين المواد وبين الموضوعات باستخدام مضمون درس معين في تدريس أكثر من جانب وأبرز أنواع في هذه المناهج:

1 - **المنهج المترابط:** قصد به توجيه عناية إلى العلاقات بين أجزاء منهج المادة الدراسية التقليدي، ويوجد نوعان من الربط:²

أ- **ربط عرضي:** ونترك فيه للمدرس الحرية ليشير إلى العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة متى شاء سواء كان هذا الربط محاولة سطحية تهدف إلى إيجاد معابر متناثرة بين المواد المختلفة وكان مصيره الإهمال في أغلب الأحيان.

¹ محمد زايد بركة، محاضرات في مادة، علم المناهج الدراسية، لفرقة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عام 2000م.

² عبد الرحمن عبد السلام، مرجع سابق، ص 85.

ب - **ربط منظم**: يتلخص في أن جماعة تدرس كل صف من الصفوف يتفقون على خطة منظمة يسرون عليها في تدريسهم لتبرز العلاقات بين المواد الدراسية.

1. **المنهج المندمج أو منهج الاندماج:**

وفيه مزجت المواد الدراسية مزجا تاما بإزالة الحواجز بينها مثل إدماج المواد الاجتماعية في كتل مدمجة في بعضها أو إدماج العلوم الطبيعية في كتل مدمجة مع بعضها، ثم تعدي هذا إلى إدماج مواد مختلفة بعضها في بعض كإدماج اللغة العربية مع المواد الاجتماعية أو إدماج العلوم الطبيعية مع الرياضيات ثم تعرض على الدارسين كمواضيع منفصلة. أدى هذا الإدماج إلى وجود أجزاء مصنفة في المعرفة وهذا لا يختلف كثيرا عن منهج المواد الدراسية، حيث أصبح يدور حول مشكلات المادة وحيث أصبحت المادة الدراسية منفصلة عن حياة التلميذ.

2. **منهج الميادين الواسعة:**

وفيه ارتبطت مجموعات المواد الدراسية المنفصلة تحت مجالات متعلقة بعضها مثل مجال العلوم ومجال المواد الاجتماعية حتى تذوب الفوارق بينهما، لم تنجح هذه المحاولات إذ لا يزال التدريس يتناول أجزاء المجموعة على أنها مواد منفصلة.

3. **منهج التكامل:**

وهو يعبر حدود المادة الدراسية ويتجاهلها عند اللزوم في أثناء عملية التدريس كي يربط هذه المواد ببعضها دون أن يدمجها يحتاج فيه للتلاميذ أن يختاروا مشروعات ومشكلات تبعا لمستوى نموهم ليقوموا بمعالجتها تحت إشراف مدرسيهم - يقوم الدارسون بانتقاء أجزاء من المواد الدراسية يشعرون بالحاجة إليها لنمو المشروع أو معالجته ثم يقومون خلال ذلك بأوجه نشاط مختلفة مثل: مناقشات تدوين، زيارات، قراءات، واتصال بأشخاص يفيدون في الدراسة والفهم.

وبعد تغيير مفهوم التكامل في مجالات المناهج الدراسية في ضوء البحوث الحديثة في التربية وعلم النفس أدخل تعديل جوهري ليتمشى مع هذا المفهوم الجديد حيث أصبح بصورته الحديثة يساعد على التكامل الطبيعي عند التلميذ، وينظر إلى التلميذ فيهم بجميع النواحي فيه، لذلك جاء تعريف المنهج بأنه: مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها التربوية.

وهكذا تطور منهج المواد الدراسية وأصبح يراعي ميول التلميذ وذلك بإدخاله مواد النشاط وتحديد حصص لها في الجدول المدرسي، وكذلك راعي احتياجات المجتمع فربط أو دمج المواد مع بعضها البعض وسمي لذلك بمنهج المواد الدراسية الحديث.

2- منهج النشاط:

ظهر منهج النشاط كرد فعل لعيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة مركزا على الطفل جاعلا منه محور العملية التربوية مراعيًا لميوله واحتياجاته، ولم تكن فكرة منهج النشاط جديدة فقد كان السبق فيها للفيلسوف الإغريقي أفلاطون كما أن جان جاك روسو الذي عاش ما بين 1712 - 1778م، كان في أوائل الذين سلطوا الضوء على الطفل كما أن فرويل الذي عاش ما بين 1781م - 1852 عن تربية الطفل كان لها كبير الأثر في تكوين وتبلور فكرة منهج النشاط، أما عبد الرحمن عبد السلام في كتابه أساسيات المناهج وأساليب تطويرها، فقد ذهب إلى القول بأنه سمي هذا المنهج باسم النشاط لأنه يواجه عنايته الكبرى إلى التلاميذ¹ ولكن جون ديوي الذي عاش ما بين 1859م - 1925 هو أول من استخدم تعبير برنامج النشاط في عام 1897م.

أما مصطلح منهج نشاط، فلم يستعمل في عالم التربية بصفة عامة إلا بعد عام 1920م ومنهج النشاط يعتبر من الاتجاهات الحديثة في بناء المنهج حيث يعتمد على ايجابية المتعلم وتكامل المحتوى والطريقة والوسيلة وأنه بني على الفلسفة الطبيعية والمدرسة النفسية الكلية حيث يتكامل الطفل مع البيئة محتكا بها، متحسبا الخبرات التي يتعلم من خلالها فالنشاط إذن يقترن بالخبرة المباشرة والنشاط يجب أن ينبع من الطفل نفسه متمثلا في دوافعه واتجاهاته الطبيعية وإلا يكون مصدر النشاط خارجيا يفرض على الطفل، فالميول تمثل أساس تكوين منهج النشاط حيث يتعلم الطفل الأشياء ذات القيمة وفي نفس الوقت ذات معني بالنسبة له لأنها تتفق وميوله وقدراته وحاجته وكل ذلك يتم عن طريق تفاعل الطفل مع بيئة مكتسبا الخبرات المتكاملة مباشرة منها، فالإنسان كائن حي يتميز بالعقل والقدرة على التعبير يعبر عن خبراته ولذلك تصبح خبرات الإنسان على مر الأزمان والأجيال في تتابع واستمرارية وهكذا سمي بعض المربين منهج النشاط بمنهج الخبرة لأن المنهج يسعى لأن

¹ عبد الرحمن عبد السلام جامل، المرجع السابق، ص 144 نقلا عن فتحي حلمي.

يكتسب المتعلم الخبرة التي تكون لها دلالة وفعل مفيد بالنسبة له تساعد على نموه المتكامل.

ومما يؤخذ على منهج النشاط حاجته إلى إعداد نوعية خاصة من المعلمين للقيام بدورهم التربوي للتغيير الكامل نتيجة لا تلاقهم المناهج التقليدية ونظام الفصول والحصص إذ لا يوجد في المدرسة جدول للحصص ولا توجد امتحانات ويظهر هذا جليا في المدارس الابتدائية بأمريكا (الولايات المتحدة) ومن تأثر بهذا المناهج.

ج - المنهج المحوري:

تدل كلمة محور لغويا على الجزء المركزي لشيء من الأشياء الآخر، وقصد به في المجتمع المدرسي أن تدل على وجود مركز معين في المنهج وترتبط به أجزاء المنهج الأخرى وهو من تنظيمات المناهج التي ظهرت كرد فعل لعيوب منهج المواد الدراسية محاولا علاج تلك العيوب ومن تعريفاته، أنه مركز الاهتمام الذي توجه إلى جميع الدروس الآخرين وهو المنهج الذي يدور حول محور من المحاور، وهو من الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج فهو أصلا موجه للمراحل العليا من التعليم العام ويعتمد أساسا على الفلسفة البراجماتية أي الواقعية العلمية، يتناول مشكلات المجتمع في شكل موضوعات عامة ويؤكد من خلاله التدريس الترابط والتكامل بين تلك الموضوعات، فهو إذن يتكون من مجالات واسعة تخطط مسبقا بعكس منهج النشاط الذي لا يخطط له مسبقا بل يقوم الطفل بوضعه لنفسه، وهو المنهج الذي ادخل التدريس على شكل فريق في مجال التربية نسبة لاتساع الموضوعات والمجالات الواسعة التي يتناولها المنهج والتي تحتاج إلى تخصصات مختلفة لا تتوفر في مدرس واحد.

ومن مزايا هذا المنهج، أنه يتيح فرصا أمام الدارسين لتدريبهم عمليا على مواجهة مشكلات الحياة، بتخطي حدود المواد الدراسية المختلفة وأخذ إعادة الدراسة في كل الميادين وبستخدمها في حل المشكلات، يهييء اتصالا قويا بين المدرس والتلميذ يتحرر من جدول الحصص الجامد الموجود في المدرسة التقليدية يدرب الدارسين على العمل الجماعي وفي النشاط الجماعي على القيادة المستنيرة والتبعية الحكيمة يساعد الدارسين على تنمية قدراتهم. ومن الصعوبات التي تواجه تنفيذ هذا المنهج، هو أن كثير من المدرسين لا يطمئنون إليه كثيرا ويحتاج لمدير مدرسة متحمس له، ويحتاج إلى مدرسة صغيرة

وفصول غير مزدحمة لينجح نجاحا ملحوظا، عدم كفاية الوسائل اللازمة وضيق الحجرات الدراسية لا يسمح بالنشاط المطلوب.

د- منهج الوحدات الدراسية:

يعتمد منهج الوحدات الدراسية على تجزئة المادة إلى وحدات صغيرة ويختلف عن منهج تنظيم المادة الدراسية المنفصلة ويكمن في طريقة تنفيذ التدريس، فالتلميذ يختار الوحدات التي تناسبه ويحدد الوقت الذي ينجز ما فيه وقد كانت الوحدات تنجز في ظرف شهر، وللتلميذ مطلق الحرية في اختيار الطريقة التي ينجز بها الوحدة وترتكز الوحدة على ما لدى الدارسين من معلومات سابقة تركز على معلومات الوحدة موضوع الدراسة، وعلى المدرس إثارة حب استطلاع المتعلم وربط المعلومات السابقة بالوحدة الجديدة وفي رأي ولسون أن التلميذ لا يستطيع الاعتماد على نفسه إلا في نهاية المرحلة الثانوية وعليه فهي واجب المعلم مساعدته ولا يجوز تركه وحيدا يتخبط في تعلمه أو مع ذلك فإن تنظيم الوحدات يعتبر حديثا دور التلميذ فيه ايجابي ونشط ويتعلم من خلال نشاطه داخل الوحدة التي قد تكون وحدة قائمة على موضوع أو تصميم (مفهوم) أو مشكلة من المشكلات يسعى لحلها أو وحدة قائمة على النشاط الذي يقوم به الدارسون يؤدي إلى تنمية العلاقات الاجتماعية المرغوب فيها، ويقول عبد الرحمن عبد السلام جامل، في معرض حديثه عن منهج الوحدات (بأن منهج الوحدات الدراسية ظهرت كرد فعل على مساوي المنهج التقليدي التي كانت تهتم بالمعلومات دون الأهداف التربوية الأخرى)¹

هذه بعض الأضواء المفيدة عن أنواع المناهج العامة التي رأى الباحث أن يسلط الضوء عليها، بغرض تمهيد بالقاري الكريم لدخول والانتقال به إلى المناهج الخاصة أو (مناهج اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية) أو للناطقين بغيرها، في المبحث اللاحق وقبله تعليم اللغة العربية في سيراليون في المبحث القادم.

المبحث الثاني: الأسس العامة لبناء مناهج اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية:

إن لكل منهج أساساً وعوامل خاصة يؤثر في وضعها وتنفيذها ولقد أورد الباحث في المبحث السابق كلاماً وافياً عن المناهج التعليمية في التربية من حيث بناءها ومعايير تنظيم المحتوى، إلا

¹ عبد الرحمن عبد السلام جامل ، مرجع سابق، ص 163

أن الباحث قد خص حديثه في هذا الفصل عن الأسس العامة في بناء المناهج العامة والمناهج الخاصة ومنطلقات المناهج الخاصة أي مناهج الناطقين بغيرها والتي تعرف أحياناً بمناهج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. وستتناول الدراسة فيما يلي كل الأسس على حدة ابتداءً من الأسس التاريخية والفلسفية والاجتماعية ثم النفسية في المناهج العامة، كما سيذكر الباحث الرابط والعلاقة بين كل منهج لسابقته ثم نتقل إلى الأسس المناهج الخاصة والتي تنطلق من الأسس الثقافية، والأسس السيكلوجية، والأسس اللغوية، والأسس التعليمية والتربوية ثم المهارات اللغوية.

أولاً: الأسس التاريخية والمعرفية:

لقد تأثرت المناهج القديمة بالمفاهيم التي كانت سائدة في العصور الأولى وكانت قيمة العقل الإنسان وتنميته هي المسيطرة على النظريات التربوية ولهذا اهتمت المناهج بالهدف التربوي العام في ذلك الوقت لنمو العقلي للتلميذ، وعليه كانت المناهج القديمة على نحو الآتي:

1- الاهتمام بالعقل والنمو وذلك بتقديم الخبرات للتلاميذ لتربية الناحية الذهنية دون الاهتمام بالناحية النفسية والخلقية والاجتماعية والجسمية وكذلك دون تعويدهم في التفكير في حل المشكلات.

2- لم يهتم المناهج القديمة بتدريب الدارسين على المهارات الضرورية والتي ستلزمهم في حياتهم العملية، مما سبق يمكن القول بأن المناهج القديمة المبنية على الأسس التاريخية تقتصر فقط على تحصيل قدر معين من المعلومات واكتساب قدرات وضعت بغض النظر عن ميول واهتمامات واستعدادات ورغبات ومقدرات الدارسين. وفي هذه الحالة على الدارسين حفظ هذه المعلومات والخبرات عن ظهر قلب، وبالتالي تمهل تنمية طريقة التفكير واكتساب المهارات والجوانب المعرفية الأخرى، وخلاصة القول أن أثار الأسس التاريخية واضحة على المادة الدراسية والدارسين.

ثانياً: الأسس الفلسفية

هذه الأسس هي عبارة عن الآراء والأفكار التي توصل إليها علماء التربية والفلاسفة والتي يمكن أن تعد لنا الناشئ حتى يصيروا مواطنين صالحين في مجتمعاتهم عندما يصبحون أعضاء عاملين وسط هذا المجتمع، ويمكن أن نقول بأن المنهج قد مرت بثلاث مراحل فلسفية وهي:

مرحلة الفلسفة القديمة:

كانت هذه الفترة تسود فيها الفلسفة التي تؤمن بأن الاهتمام بالعقل واكتسابه الخبرات والمعرفة هي التي الحقه، وهذا معناه: أن التربية التلميذ تكتمل عن طريق إلمامه بالمعارف والأفكار من حوله. وكان اهتمام المنهج في هذه المرحلة منصبا على حشو أدمغة الدارسين بالمعارف والاهتمام بعقله وتقوية الملكات لدى الأفراد كما أن المنهج كانت تبني على فكرة الإلزام والتكليف الصادر من أناس كبار كالمدرسين والفلاسفة ورجال الفكر:

إذا الفلسفة القديمة كانت تهدف إلى فرض طريقة التفكير التقليدية ولهذا أرادت أن تفرض تأثيرات صناعية بدلا من التأثيرات الطبيعية الغريزية التي لدى الطفل وكانت من أهم الأفكار التي تبني عليها التربية هي أن التربية عبارة عن النمو الذهني¹.

1. مرحلة الفلسفة التحررية:

عندما أخذ علم النفس التجريبي مكانه في التفكير التربوي رأى علماء التربية أن تحرر تربية الطفل تدريجيا من القيود التي كانت تحيط بها. وعندما ظهر نتائج التجارب والأبحاث في علم النفس جاءت بأفكار جديدة حل محل الأفكار الفلسفة القديمة في التربية وقد لعبت هذه التغيرات دورا بارزا في المناهج المدرسية على مر العصور وتغير كبير. وقد انتهى هذا إلى اعتقاد علماء علم النفس في هذه المرحلة أن العقل يتكون من مجموعة ملكات مختلفة والتي تنمو بما يناسبها من الأعمال وهذا التباين في الملكات أعطي انطبعا لدى علماء علم النفس.

2. مرحلة الفلسفة الحديثة:

طراً تقدم علمي وحضاري وتكنولوجي كبير وكان لابد من تقدم المنهج التربوي حتى تواكب هذا التغير الكبير والسريع

¹ حسن شحاتة، المنهج بين النظرية و التطبيق، دار العربية للكتاب القاهرة، طبعة 2001، ص 16

في وسائل حياة المجتمعات وأصبحت هذه المرحلة تمثل فلسفة تربوية مشتقة من تجارب التربية الحديثة وبحوثها. وهي في مجموعها يعد المنهج المدرسي عن التركيز على المادة الدراسية كهدف أسمى وتجعل هذه المادة وسيلة من الوسائل تساعد على نمو الدارسين. و بالتالي فإن أبرز جوانب الفلسفة الحديثة هي:

1. مساعدة الدارسين على النمو واكتشاف استعداداتهم واهتماماتهم ورغباتهم لأنهم مركز الاهتمام في الفلسفة الحديثة وليس المادة الدراسية كما كان سابقا.
2. الاهتمام بأن تكون الدراسة من خلال الخبرة الذاتية والنشاط الفاعل للتلميذ.
3. وعلى المعلم أن يكون مرشدا وموجها للتلميذ وللعملية التربوية كلها.

ثالثاً: الأسس الاجتماعية:

المدرسة مؤسسة تحقق أهدافا معينة يريدها لأبنائه، فهي تسير على نهج معين هدفه تحقق الغايات التي يريدها المجتمع والتي يعتبرها هامة وأساسية في الحياة. لهذا نجد الأسس الاجتماعية للمنهج تهتم بالمنهج المدرسي والذي يجب أن يكون بناء على هذا الأساس نابعاً من التراث الثقافي والقيم والمعتقدات والعادات والأخلاق التي في المجتمع ويرتضيها أفرادها كما تهتم المناهج المدرسية بجانب ذلك بالاكشافات الحديثة والمخترعات من تنكولوجيا، وغيرها والتي لا تتعرض مع قيم وأخلاقيات وتراث المجتمع. وعلى هذا الأسس أن على المدرسة تخدم أفراد مجتمعاتها بأن تضع كل إمكانياتها حتى تكيف الدارسين وأن على واضعي المناهج التربوية الاهتمام بكثير من الأشياء التي تدور في نطاق الحياة الاجتماعية للطفل كما أن من القيم الاجتماعية التي يجب أن تستخدم عند وضع أي منهج ما يلي:

1. أن ينظر واضع المنهج نظرة احترام واهتمام وتقدير لكل عضو من أعضاء المجتمع كأفراد لهم حقوق وحاجات يجب أن تلبي من خلال المناهج.
2. أن يكون هناك تكافؤ في الفرص بين الأفراد في كل المجتمع الواحد و تتاح الفرص بالتساوي بين كافة الأفراد لكي ينمو كل منهم نمواً اجتماعياً سليماً.

3. أن يؤمن واضع المناهج بقدرة الإنسان على حل مشكلاته التي تواجهه بفضل ما أوتي من عقل.

رابعاً: الأسس النفسية:

وبمرور الزمن تطورت المناهج عبر العصور وأصبحت النظرة للمنهج القديم تتغير ولم يعد المنهج هو المادة الدراسية بل أصبح المنهج أوسع من ذلك، وبالتالي أمكن التحرر من المفهوم القديم التقليدي للمنهج وظهر المفهوم الحديث له، وقد أصبح المنهج المدرسي واسع المعني فشمّل جميع أنواع النشاط التي يقوم الدارسون بها أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة والتوجيه منها، ولهذا نجد أن المناهج الحديثة تقوم على ما يلي:

- (1) الاهتمام بميول الدارسين ورغباتهم وحاجاتهم واهتماماتهم ووضع المنهجية على ضوء ذلك.
- (2) الاهتمام بالفروق الفردية بين الدارسين والعناية بها ووضع المنهج على ضوءها.
- (3) إتاحة الفرصة للتلاميذ ليتدربوا على جميع أنواع السلوك المرغوبة.
- (4) وضع المناهج المخططة لإشراك الدارسين والمدرسين في نقاس وحوار مثمر والابتعاد عن التلقين.

وقد ذكر صاحب الكتاب (دراسات في المناهج وتأصيلها)¹ بالقول بأن ما سبق ذكره يتضح بأن هناك غايتان لطبيعة المنهج، فالغاية الأولى هي مراعاة طبيعة التلميذ وهي غاية سيكولوجية والغاية الثانية هي مراعاة طبيعة المجتمع وهي الغاية الاجتماعية، والمنهج الحديث يجب أن يجمع بين التلميذ والمجتمع كما لا يجب الفصل بين المدرسة عن المجتمع وما يدور فيه لأن المدرسة هي جزء لا يتجزأ من المجتمع.

فكذلك تخطيط منهج اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، أو للناطقين بغيرها فلا بد من مراعاة الأسس الثقافية، والأسس السيكولوجية، والأسس اللغوية، والأسس التعليمية التربوية، وفيما يلي تفصل لذلك.

أولاً: الأسس الثقافية:

عند حديث عن الجانب الثقافي كأساس من أسس تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية فيستحسن تناول النقاط التالية.

¹ حسن عبد الرحمن الحسن، دراسات في المناهج وتأصيلها، دار جامعة أمدرمان الإسلامية، ط 2002م، ص 80

- مفهوم الثقافة بوجه عام، ومفهوم الثقافة الإسلامية بوجه خاص.
- علاقة الثقافة بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية أو للناطقين بغيرها.
- الأمور التي ينبغي مراعاتها عند إعداد المحتوى الثقافي.

مفهوم الثقافة:

تعرف الثقافة بأنها، الأفكار والمثل والمعتقدات والمفاهيم والاتجاهات والعادات والتقاليد التي تسود في مجتمع من المجتمعات..... وبعبارة أخرى تعني بالثقافة كل ما صنعه الإنسان بعقله ويده،¹ والثقافة بهذا المعنى لا توجد مجتمع بدونه، فكل مجتمع له أهدافه واتجاهاته وعاداته وتقاليده، ومن ثم فإن الثقافة تختلف باختلاف المجتمعات.

أما الثقافة الإسلامية: فتعني: المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي أقرها الدين الإسلامي متمثلاً في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومن ثم فإن هذه الثقافة تقتصر على المجتمعات الإسلامية فقط دون غيره في كل مكان والزمان.

أما الثقافات الأخرى غير الإسلامية فإنها تختلف باختلاف المجتمعات وقد يتعدد بأكثر من ثقافة في مجتمع واحد إلى عموميات وخصوصيات.

الثقافة وعلاقتها بكتب تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

لم تعد العلاقة بين اللغة والثقافة في حاجة لشرح أو إيضاح، فاللغة عنصر أساسي من عناصر الثقافة، فنحن نعبر عن الثقافة باللغة، ولا يمكننا أن نتحدث باللغة بمعزل عن الثقافة، فاللغة وعاء الثقافة، وهي الوسيلة الأولى في التعبير عن الثقافة، ومن هنا تظهر لنا العلاقة بين الثقافة واللغة، أما علاقة الثقافة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، فإن فهم ثقافة المجتمع الإسلامي تعد جزءاً أساسياً من تعلم اللغة العربية، ولذلك قبل أن يدرس اللغة الأجنبية أي العربية لابد له إذا كان يرغب في إتقانها جيداً - من أن يتعرف على حضارة المجتمع الذي يتكلم أفرادها تلك اللغة تعرفاً كافياً يعصمه من الوقوع في زلل بالغ الخطورة، ومن ثم فإن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة.

¹ عون شريف قاسم. محاضرات برنامج الماجستير لمادة الحضارة الإسلامية العربية، بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عام 2000 م.

وإذا كان هذا الأمر يصدق على اللغات المختلفة وثقافتها فهو اصدق ما يكون على اللغة العربية وثقافتها، حيث أن من يرغب في فهم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية فهما دقيقا ويود استخدامها أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية. ومعني ذلك أن دارس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لا يستطيع فهم مدلول المفردات والجمل بمعزل عن ثقافة المجتمع العربي المسلم، وإلا فكيف يفهم الدارس الأجنبي قصيدة شعر بمعزل عن المحيط الاجتماعي والثقافي اللذين تعكسهما أو تصورهما، ومن ثم فإن اللغة العربية تعرف الدارس الأجنبي ثقافة المجتمع العربي الإسلامي بل إنها هي التي تطيع كل مجتمع بطابع خاص أعني اللغة بحيث يصبح هذا الطابع مميزا في عيون الآخرين من خارج ذلك المجتمع، وتصبح نظرة هؤلاء لكل فرد من أفراد المجتمع وكأنه قطعة منه تتمثل فيه جميع الصفات التي تميز مجتمعه.

أما عند تصميم المنهج الدراسي أو تحليله فينبغي علي واضعي المنهج أن يوضح المفهوم الثقافي الذي يتبناه المنهج أو الكتاب والحدود التي تميز الثقافة الإسلامية عن الثقافة العربية كما ينبغي أن يعطي الموضوعات الثقافية الإسلامية وزنا واعتبارا وافيا، كما ينبغي عليه أن يتدرج في عرضه لموضوعات الثقافة الإسلامية ومفاهيمها وفقا لمستويات الدارسين وقدراتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية.

وينبغي أن يقدم هذه الثقافة وفقا لضرورتها إلى الدارس مثل:

- السكن - تحية الناس
- العمل.
- وقت الفراغ
- السفر
- السوق
- المطعم، الصحة والمرض والخدمات.

ويرى العلماء والباحثون في علم المناهج أن من الموضوعات الثقافية التي ينبغي على واضعي المناهج والكتب الدراسية أن يقدمها للدارسين اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية الموضوعات الآتية والتي يرى الدارسون الأجانب اهتماما بها وميلا لقراءتها وهي:

- 1- مفهوم الإسلام وأركانه.
- 2- حول القرآن الكريم (نزوله وسوره)
- 3- السنة النبوية (تعريفها، تدوينها، مكانتها في الإسلام)

4- سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم.

5- قصص الأنبياء.

6- مصادر التشريع الإسلامي.

7- العلاقة بين اللغة العربية والإسلام.

8- حقوق الزوج والزوجة في الإسلام.

وغير ذلك من الموضوعات التي وردت وبلغ عددها 157 موضوعاً كما سنرى ذلك في الفصل الرابع من هذه الدراسة الأمور التي ينبغي مراعاتها في الجانب الثقافي عند إعداد منهج أو كتب تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

المنهج الدراسي والكتاب المدرسي هما الوعاء اللذان يحملان السياسة التعليمية والثقافة فهو يكتب بالرموز التي تكون الكلمات والجمل والأفكار، هذه الجمل ما هي في حقيقتها إلا تعبير عن الثقافة فمثلاً عندما نكتب موضوعاً عن جامعة سيراليون، أليس هذا الموضوع يتحدث عن الجانب الحضاري لتلك الدولة، وعن عادات واتجاهات الأفراد في هذا المكان؟ ومن ثم فمن خلال أي موضوع يكتب إنما هو بالدرجة الأولى لغة معبرة عن اتجاه، هذا الاتجاه جزء من الثقافة وعند إعداد المنهج أو كتاب لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية فينبغي أن يكون له طابع اجتماعي وثقافي إسلامي، بمعنى أنه يخدم اللغة العربية وثقافتها كما أنها لا تحمل ثقافة الدارسين وذلك من خلال مراعاة الآتي:

1- أن يكون محتواه عربياً إسلامياً، وذلك بأن تقدم الموضوعات التي تناول هذا الجانب بصورة حقيقية غير مشوهة، وبصورة مبسطة تعين الدارس على فهم حقيقة الثقافة الإسلامية.

2- أن يتضمن المحتوى المنهج و عناصر مفرداتها التعليمي للكتاب المدرسي الثقافة المادية والمعنوية بصورة تتناسب أغراض الدارسين الأجانب.

3- ضرورة الاهتمام بالتراث العربي وخصائصه التي على رأسها الطابع الإنساني ورفع مكانه العلم والعلماء، ولا يقصد بالتراث هنا اللغة العربية والأسلوب الجزل، وإنما نعني به الجوانب الثقافية التي تفيد الدارس الأجنبي وتعطيه فكرة حقيقة عن الثقافة العربية وأصولها.

4- انتقاء الثقافة العربية في ضوء حاجات الدارسين واهتماماتهم من تعلم اللغة والثقافة، حيث أن الثقافة كثيرة ومتعددة ومتشعبة، ومن الصعب أن نقدمها كلها

لدارسين الأجانب ومن ثم ينبغي أن نتقي منها ما يتناسب مع الدارسين.

5- التدرج في تقديم الثقافة من المحسوس المعنوي ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل.

6- الاهتمام بالثقافة الإسلامية وتوظيفها في تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الدارسين الأجانب أن وجدت وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها. مراعاة التغيرات الثقافية والاجتماعية التي تطرأ على ثقافة العربية، وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرنا بحيث يمكن تكيف الموضوعات مع التغيرات التي تحدث داخل المجتمع الإسلامي.

7- تقديم صور من عموميات الثقافة العربية وخصوصياتها، أي لا يشمل الكتاب على نوع واحد من الثقافة.

8- أن الدارسين أغراضا من تعلم اللغة والثقافة ولكن لأصحاب اللغة أيضا أغراضا من تعلم لغتهم ونشر ثقافتهم، لذا فالحرص في المادة على تحقيق الجابين أمر مهم.

9- تزويد الدارسين بالاتجاهات الإسلامية والاتجاهات العلمية المناسبة مثل: التحرر من الخرافات، وتنمية الأفق العقلي وسعته... الخ.

10- احترام الثقافات الأخرى، وعدم إصدار أحكام ضدها.

11- مراعاة تقديم الجانب الثقافي في الكتاب المدرسي بما يتناسب مع عمر الدارس ومستواه الفكري والثقافي.

12- مساعدة الدارسين على عملية التطبيع الاجتماعي، لتك التي يتم فيها تكيف الأفراد مع ثقافتنا، ولا سيما إذا كان الدارسون يعيشون في الوطن العربي، ويتعلمون العربية بين أهلها، لان القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد على إتقان مهارتها بل تعتمد على فهم ثقافة أهل اللغة، ولذا فالاهتمام بالثقافة يعين الدارس على التكيف مع أهلها

ثانيا: الأسس السيكولوجية:

من المعلوم أن المتعلم يشكل عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، فهو المحور الذي تركز عليه، وأنه أولا وأخيرا هو الهدف من العملية التعليمية فما قامت هذه العملية إلا من أجل

تحقيق أهداف معينة لدى المتعلم، ومن ثم فإن معرفة خصائص المعلم نفسه والعقلية تعد مطلباً ضرورياً عند إعداد المناهج الدراسية.

ومن الواضح أن لكل مرحلة عمرية خصائصها النفسية والعقلية، بل أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من قدرات عقلية وسمات نفسية داخل المرحلة العمرية الواحدة، ومن هنا ظهر مبدأ الفروق الفردية المتصلة بنمو الدارسين والذي ينبغي مراعاته عند بناء المنهج وعند إعداد المواد التعليمية.

وإذا كان هذا الأمر - الاختلاف في القدرات ينطبق على أفراد المجتمع الواحد فإنه أحرى أن ينطبق على دراسي اللغة العربية من لناطقين بغيرها، حيث أنهم ينحدرون من بيئات شتى، ومن ثقافات متنوعة وجنسيات متخلفة الأمر الذي يؤدي إلى اختلافهم في القدرات العقلية واستعدادهم لتعليم العربية، وبالطبع فإنهم يختلفون في دوافعهم وفي درجة اهتمامهم وسرعة تعلمهم للعربية، كما أن اختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية له أثره على تحصيل اللغة وهناك علاقة مطردة بين الطبقة الاجتماعية للدارس واتجاهاتهم نحو تعليم اللغة الأجنبية.

ويؤكد علماء اللغة والتربية على وجود علاقة وثيقة بين أنماط نمو الفرد وبين قدرته على تعلم اللغة الأجنبية، كما أن هناك فرقاً محسوساً بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية، كما أن هناك فرقاً محسوساً بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية هذا الفرق ينبغي أن يراعى في المنهج للصغار أو الكبار وهو بما يسمى بمحو الأمية المواد المقدمة لكل منها.

دوافع دراسي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية:

تعرف الدافعية بأنها بمثابة حالة داخلية تستهل الكائن وتوجه سلوكه والدافع هو شعور داخلي يحدث لدى الأفراد، ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة ولكن يمكن انس يتدل عليه من السلوك الظاهري.¹

ويكاد يجمع التربويون على أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحقه وحافز يشده إلى تعليم شيء كان ذلك ادعى إلى إتمامه لتحقيق الهدف منه، وعلى النقيض من هذا نجد أن وراء الكثير من حالات الفشل في التعليم فقدان الدافع، ولقد ثبت في الدراسات أن فقدان الدافع لتعليم اللغات الأجنبية كان سبباً في عجز وضعف الدارسين.

¹ حنا غالب، مواد وطرق التعليم في التربية المتجددة، ص: 169 دار الكتاب اللبنانية بيروت، بدون تاريخ..

والدارس الذي تحركه دوافع أصلية وثابتة بداخله (ليست طارئة) لتعليم اللغات الأجنبية، تكون سببا في تقدمه في الدراسة وعاملا مهما في إكسابه اللغة، كما أن هناك فرق كبير بين دراسيين:
الأول: هدفه الاسمي أن يجيد مهارات اللغة ليستطيع الاتصال بأصحاب هذه اللغة يعرف ثقافتهم، مثل هذا الدارس تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته الآخرين شيئا من التكامل، كما أنه غالبا ما يكون واسع الأفق عزيز الإطلاع فلا يعوقه عن الاتصال بهم اتجاهات مضادة بل أنه يحترم ثقافتهم أن لم يقبلها.
الثاني: وهو الشخص الذي تدفعه مصلحة أو هدف مؤقت كان يسعى لتولي منصب، أول لتمثيل بلاده في البلاد العربية أو السياحة بها، مثل هذا الدارس تكون دوافعه مؤقتة بمعنى أنه يكفيه قدر معين من اللغة بالشكل الذي يحقق له هدفه ويشيع مصالحه¹.

ولاشك أن هناك فرقا بين الدافع لدى الدارس وبين الدافع الفرصي المؤقت، فالدافع الأول يدفع صاحبه ويوجهه إلي الاستمرار والاهتمام بتعليم اللغة الأجنبية، ويحاول أن يقضي وقتا طويلا مع أهلها لإجادة لغتهم، أما الدافع يحرك صاحبه قدرا معينا لتعليم اللغة، ومن هنا نستطيع القول: أن وجود الدافع لدي متعلم اللغة العربية كلفة أجنبية أمر ضروري لأنه يدفعه للمثابرة والصبر، ويقدر ما يكون هذا الدافع قويا ومستمر يكون هناك تعلم مفيد.

ولكن ما يهم الباحث في هذا المقام هو كيف يمكن التعرف على دوافع الدارسين للغة العربية بوصفها لغة أجنبية، حتى يختار لهم الموضوعات التي تشبع دوافعهم؟ وللإجابة على هذا السؤال يقول العلماء، بأن هناك عدة طرق لمعرفة ذلك منها.

- 1- أن يستخدم المعلم مخابراته الشخصية عن الطلاب، وهذا الأمر مقصور على الفئة التي تتعامل معهم وتعمل في هذا الميدان. وإن كانت هذه الطريقة لم تعد مقبولة وحدها حيث تبني عل النظرة الفردية والتحيز، فلم تحكمها الموضوعية أو المعيار العلمي، ومن ثم نلجأ إلي غيرها. وإن كان ليس معني ذلك أن نهملها تماما ولكن لا نعول عليها وحدها
- 2- أن الاستفادة من نتائج الدراسات النفسية والاجتماعية عن طبيعة النمو ومراحلها ومتطلباتها.

¹ محمد زايد بركة، محاضرات في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، فرقة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عام 2000.

ولقد اهتم علماء علم اللغة بهذا الميدان ووضعوها لكل مرحلة عمرية خصائص معينة، وحاجات تتفق مع طبيعة النمو في كل مرحلة، ولكن للعلماء على هذه الوسيلة ملاحظة هي: أن للبيئة أثرها على الفرد نفسيا واجتماعيا وعقليا، فعلى سبيل المثال. لو فرضنا أن لدينا دارسين للغة العربية من جنسيات مختلفة ومن بيئات متباينة المستوى الاجتماعي والاقتصادي ولكن في مرحلة عمرية واحدة تقريبا، فهل تنطبق الخصائص النفسية المستقاة من علم النفس على هؤلاء الدراسيين؟ فإنه بالطبع لابد أن يوجد بينهم اختلاف في الميول والحاجات والدوافع رغم أنهم في مرحلة عمرية واحدة. وهذا الاختلاف مرجعه إلى اختلاف البيئات والجنسيات والمستويات، ومن ثم فإن مثل هذه النتائج لا يعول عليها وحدها وإنما ينبغي أن يضم إليها وسيلة أخرى¹.

3- أن نقصد الطلاب ونسألهم عن دوافعهم وحاجاتهم من وراء تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أو بوصفها لغة ثانية². والخلاصة، يمكن القول بأن لا تقتصر رصد دوافع الدراسيين على وسيلة واحدة من الوسائل السابقة، بل يفضل الاسترشاد بأراء الخبراء والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وأيضا معرفتها من الطلاب أنفسهم، ومعرفة هذه الدوافع تساعد واضعي المنهج والمؤلفين على تقديم مادتهم العلمية بما يناسب دوافع المتعلمين ويناسب ميولهم.

القدرة والاستعداد لتعلم اللغة:

تحتاج كل عملية تعليمية إلى قدر معين من القدرات والاستعداد كي يحدث التعلم، وتعليم العربية شأنه أي عملية التعليم كشأن باقي المهن لا بد أن يستند على مجموعة من القدرات والاستعدادات لتعليم هذه اللغة. وتعرف القدرة، بأنها القوة على أداء الاستجابة نحو موقف معين.

أما الاستعداد، فيعرف بأنه (إمكانية الفرد لتعلم مهارة معطاة عندما يزود بالتعليم المناسب)³. وأن يصل إلى درجة عالية من المهارة إذا ما توافر له التدريب اللازم في مجال معين. ومن خلال التعريفات السابقة للقدرة والاستعداد، نلاحظ أن الاستعداد تختلف عن القدرة، فقد لا يكون لدى الفرد قدره ولكن لديه استعداد بمعنى إن الاستعداد يشير إلى إمكانية إنجاز كامة.

¹ يوسف الخليفة أبو بكر، محاضرات في مادة تأليف النصوص، فرقة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عام 2000م.

² عبد المنعم عبد الحميد،

³ ناصر عبد الحميد الغالي وعبد المنعم عبد الله مرجع سابق، ص

وليس إلى إنجاز فعلي، فالاستعداد هو الاستطاعة أو القدرة التنبؤية للقدرة أما القدرة فهي تنفيذ الاستعداد في مجال النشاط الخارجي.

ويذكر العلماء أن هناك خصائص للاستعداد والقدرة هي:

1- إن هناك استعداد خاصا، كأن يكون مهندساً أو طبيباً وهناك استعداد عام مثني الاستعداد العلمي أو الاستعداد الأدبي.

2- أن هناك مستويات للاستعدادات تختلف داخل الفرد، كاستعداد منخفض لتعليم الرياضيات، واستعداد عال لتعلم اللغات.

3- قد يتطلب الاستعداد قدرة بسيطة واحدة لتحريك

الإصبع وقد يتطلب قدرات مركبة كالاستعداد اللغوي.

4- من خصائص القدرات أنها ثابتة، أما ما يحدث من تغيرات جوهرية في القدرات لدى الفرد فهذا هو الشاذ وليس القاعدة، ولكن تختلف باختلاف العمر الزمني.

والاستعدادات العقلية أما موروثية أو مكتسبة، فمن الاستعدادات المكتسبة عادات المرء ومعلوماته وعواطفه، والموروثية كالقدرة العقلية المعروفة بالذكاء، وإن كان جزء منها موروثية والجزء الآخر يساعد على تكوينه العوامل المحيطة بيئة الدارس والذكاء، هو القدرة العقلية المعرفية القطرية العامة التي تساعد الفرد على فهم مشكلاته والتفكير في حلها، وبعد الذكاء دعامة من دعائم الشخصية فمن طريقة يستطيع الفرد أن يعمل على بيئة الظروف الاجتماعية المحيطة به بما يساعده على تحسين مستواه في مجال حياته.

وهناك مراتب مختلفة للذكاء فقد نجد أشخاصاً يتميزون بقدرة ثقافية واسعة في كل النواحي تقريباً وهنا من هم ثقافتهم محدودة وسطحية، وعندما نطبق هذا على تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. كما سنجد من يملك الذكاء المرتفع كذلك نجد من بين الدارسين من لا توجد لديهم القدرات العقلية (الذكاء) إلا بدرجة متوسطة أو ضعيفة، ومعني ذلك أنه عند تأليف الكتب المدرسي ينبغي أن تراعى تلك الفروق في عرضه محتواه، وإن كان معظم التربويين يرون أنه من الأفضل أن تضع المنهج وتصمم كتب لذوى الاستعدادات العالية ومن وهبهم الله نعمة الذكاء المرتفع، وتصميم كتب أخرى للمتوسطين في الذكاء¹.

¹ يوسف الخليفة أبو بكر، محاضرة مادة تأليف النصوص لفرقة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 2000م.

الشروط النفسية التي ينبغي مراعاتها عند بناء منهج وتصميم الكتاب المدرسي بوصفها لغة أجنبية.

- من خلال ما تقدم نستطيع أن نستخلص الشروط الآتية:
- 1- أن يكون الكتاب مناسباً لمستوى الدارسين فكرياً.
 - 2- أن يراعي مبدأ الفروق الفردية.
 - 3- أن يثير في المدارس التفكير ويساعد على تنمية بما يساعده على اكتساب اللغة الأجنبية (العربية)
 - 4- أن تبني المادة العلمية وفق استعدادات الدارسين وقدراتهم.
 - 5- أن يشبع دوافعهم ويرضي رغباتهم ويناسب ميولهم، بمعنى أن يدرس أو يعرف الميول والدوافع العامة للدارسين الذين يولف لهم الكتاب.
 - 6- أم يكون المؤلف على علم بخصائص الدارسين النفسية، وأن يدرس بما يناسب هذه الخصائص، كما عليه أن يستفيد من نتائج الدراسات النفسية في هذا الميدان
 - 7- أن يراعي عند التأليف المرحلة العنصرية التي يولف لها فالصغير غير الكبير في اكتسابه للغة الأجنبية
 - 8- أن يولف كتب للموهوبين في الذكاء ن وكتب أخرى لمتوسطي الذكاء ومن دونهم.
 - 9- أن تهيئ المادة المقدمة في الكتاب المدرسي مشكلة يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة.
 - 10- أن تحفز المادة الدارس على استخدام اللغة في مواقفها الطبيعية.
 - 11- أن يراعي التكامل في المادة بين الكتاب الأساسي ومصاحباته.
 - 12- أن يقدم مادة عملية من المواقف الحياتية التي تساعد الدارس على التكليف مع الناطق الأصلي للغة.
 - 13- أن يعين الكتاب على تكوين الاتجاهات القيم المرغوب فيها لدى الدارسين.

ثالثاً: الأسس اللغوية والتربوية:

ويقصد بها الجانب المادة اللغوية المكونة من أصوات ومفردات وتراكيب التي تقدم في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها والأسلوب المناسب في عرضها الدارسين، ومدى سهولة أو صعوبة تلك المادة للدارسين.

وتناول اللغة المقدمة في كتب العربية بوصفها لغة ثانية تقدم المستوى التربوي، فمثلا عند تقديم التراكيب العربية يلزم معرفة أي نوع من الجمل يقدم؟ هل الاسمية أم الفعلية؟ هل تبدأ بال بسيطة أم المركبة؟ الإجابة عن هذه الأسئلة من الصعب تناولها لغويا بمعزل عن الجانب التربوي ومن رأينا أن هذين الأساسين (اللغوي / التربوي) يعدان أساسا واحدا وان كان لكل منها وظيفته ولكن من الصعب الفصل بينهما نظرا لتداخلهما ولذا فضلنا تقيمهما كأساس واحد أن كان بعض الباحثين فصل بينهما لكن لكل باحث وجهة نظره عند تقديمه للموضوع وفلسفته الخاصة التي يميل إليها.

وعند تناولنا لهذا الجانب سوف نركز على الآتي:

1- اللغة التي ينبغي أن تعلم

2- مكونات اللغة

3- مهارات اللغة.

اللغة التي ينبغي أن نعلم بها:

تعرف اللغة على إنها مجموعة من النظم الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية التي تتكامل فيما بينها لتتيح عبارات وجمل لها معني ودلالة بين فئة معينة من البشر، أو هي كما يقول (ابن جني*) أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم¹.

واللغة هي وعاء الفكر وأداته أي التفكير يظهر من خلال اللغة ووظيفتها هي التعبير عن التفكير البشر سواء أكان متعلقا بأمور عقلية أم بالعواطف والإحساس والرغبات الإنسانية، وبجانب هذا تظهر وظيفة أخرى للغة هي تمكن الفرد من القدرة على الاتصال بالآخرين.

ومعني ذلك أن دارس اللغة العربية من غير الناطقين بها يتعلمها إما بدافع وغرض التعبير عن فكره ومعرفة فكر العرب، وإما بدافع التعامل مع الناطقين بها والاتصال بهم. وهذا يحدد منذ الوهلة الأولى نوع اللغة التي ينبغي أن نعلمها للأجانب، وهي قد تكون اللغة التي يستطيع من خلالها التعامل والاتصال بمحدثي

¹ ابن جني: وهو أبو الفتح عثمان بن جني. ولد في الموصل بالعراق عام 330، وهو فيلسوف ولغوي ونحوي وحجة في تصريف، منهجه الوسطية بين مدرسة الكوفة والبصرة، وهو أحد أعلام العربية، له عدة كتب منها الخصائص، سر الصناعة. وأسرار البلاغة، وشرح أشعار الهذليين وشرح ديوان المتنبي: وقد ذكر بأنه صديق لمتنبي. توفي عام 392 هـ. نقلا عن بدر الدين أبو الصالح، مرجع سابق. ص 33.

اللغة العربية الأصليين وتسمى اللغة العربية المعاصرة (لغة الحديث واللغة الحياتية الفصيحة) وأما اللغة المعبرة عن التراث والفكر وتسمى اللغة العربية الفصحى (لغة التراث) فهي تفيده في تنمية فكره عن العرب وثقافتهم القديمة.

وقبل أن نفند هذا أو ذاك يجدر بنا أن نعطي لمحة عن مستويات استخدام اللغة: تنوع اللغة إلى اللغة العربية الفصحى وهي اللغة ذات الطابع الخاص من المفردات المنتقاة، والمعاني العميقة التي تحملها الألفاظ والعبارات وكما يطلقون عليها أحيانا لغة الألفاظ الجزلة والأفكار القوية والأسلوب العميق والمفاهيم التي كانت مناسبة للاتصال في وقت سابق على مدى التاريخ العربي.

وهناك العربية المعاصرة: وهي التي تواكب الحياة وما يحدث في المجتمع من تغير سواء بإضافة مصطلحات جديدة أو بشيوع استعمالات مختلفة للمفردات ذاتها أو بتنوع أساليب التعبير أو غير ذلك من أشكال التطور اللغوي.

وهناك العربية التخصصية وهي اللغة المرتبطة بتخصص أو مهنة بعينها ويشيع فيها مفردات وتراكيب معينة مثل لغة الأطباء والدبلوماسيين والحرفيين.

وهناك العربية الفصيحة المعاصرة: وهي اللغة ذات المعنى الواضح والألفاظ المألوفة مع مراعاتها قواعد اللغة وهي غالبا ما يكتب بها في الصحف والمجلات وغير ذلك من وسائل الإعلام.

وبجانب هذا كله تنحدر العامية من اللغة العربية، وهي لغة التخاطب بين الناس في معظم دول العالم العربي، وما يدور بينهم من حديث بها، وهي التي لا يلتزم فيها بقواعد اللغة.

و بعد عرضنا الموجز لمستويات استخدام العربية نطرح السؤال الآتي، وهو السؤال الشائع لدى المعانين بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كل بلاد العالم ومراكزها.

أي نوع من أنواع اللغة العربية نقدمه في كتب تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية أو للناطقين بغيرها ؟

في البداية نقرر أن العامية مرفوضة شكلا ومضمونا في تعليم العربية لغير العرب للاتي:

إن العامية العربية تخص بمكان معين وبفئة معينة من الناس، فهي محصورة ومحددة جغرافيا وقد نجد داخل المجتمع الواحد عاميات مختلفة فمثلا في المجتمع السوداني نجد العامية في شمال السودان) تختلف عن العامية في جنوب السودان، بل أنها تتعدد داخل المجتمع الواحد وكذلك نجد في المجتمع الخليجي أن العامية في نجد وأرض الحجاج تختلف عن العامية في دولة قطر

أو المغرب العربي، تونس، الجزائر، موريتانيا. وهنا نقول أي
عامية نقدمها ؟ ولم ؟
هذا بالإضافة إلي أن تقديم العامية في كتب تعليم العربية
للأجانب يقلل من فرصة الاتصال بالعرب، بمعنى إذا تعلم
الدارس العامية في السودان فمن الصعب أن يتعامل مع العامية
في المغرب.. وهكذا وبجانب هذا إذا تعلم العامية في قطر عربي
لا يستطيع التكيف والاتصال بأفراد قطر آخر. ولذلك يرى العلماء
التربية بأن العامية ضيقة لفظا ومعنى وفكرا.

ثانيا: اللغة العربية الفصحى (لغة التراث)

تتميز هذه اللغة بنظامها الدقيق، وفكرها العميق،
وأسلوبها الأدبي مثل هذه الأشياء تحتاج إلي قراءات واستعدادات
عالية لفهمها والسيطرة عليها، وبما أن دارس اللغة العربية من
غير الناطقين بها في مستوياته الأولى لتعلمها لم تكن لديه خبرة
لغوية من المفردات والتراكيب والثقافة فإن الباحثين في تعليم
اللغة بوصفها لغة أجنبية يرون أنه من الصعوبة أن تستهل كتب
تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولذلك لابد أن تؤجل إلي
المستويات العليا حتى يكون الدارس قد اكتسب المهارات
الأساسية للغة العربية ؟ !
أن تعلم لغة التراث وفهمها يشكل صعوبة على أبنائها وإذا كان
الأمم

فما بالناس بمن هم حديثو عهد بتعلم اللغة العربية ؟
وفي النهاية أن اللغة العربية الفصيحة المعاصرة هي التي ينبغي
أن تسود في كتب تعليم العربية للأسباب الآتية:
أن تعلمها يساعد على الاتصال بالعرب والتكيف معهم مهما
تباعدت المسافات واختلفت الأقطار، وهذا يحقق له وظيفة اللغة
الأساسية وهي القدرة على الاتصال بالآخرين وتبادل المنافع
بينهم.

انه يتعلم اللغة العربية المعاصرة يستطيع الدارس مع جهد
مبذول أن يتصل بالتراث العربي في هذا بخلاف تعليمه للعامية،
فإنها تحول بين ما تعلمه وبين اتصاله بالتراث الفكري العربي.
انه بتعلمه العربية الفصيحة يستطيع أن يفهم العامية، لان العامية
تنحدر من أصل عربي فصيح مع إجراء بعض التغيرات على
اللفظة مثل القلب المكاني أو تحت الحروف أو ما شابه ذلك.

مكونات اللغة:

تتكون اللغة من مجموعة من النظم هي:

(1) النظام الصوتي

(2) النظام التراكبي

(3) النظام المعجمي

وستتناول هذه المكونات باختصار فيما يلي:

(1) النظام الصوتي:

اللغة في حقيقتها الأولى هي نظام من الرموز الصوتية المنظومة قبل أن تكون مكتوبة، ونحن هنا لا نتحدث عن أنواع الأصوات العربية، وكيفية مخارجها فهذا الأمر يحتاج إلي مختص في علم الأصوات ولكن الذي نعني به و نركز عليه، هو أن يلم مؤلف الكتاب ومن يتصدى لمهمته بالاتي:-

- علم الأصوات وفوائده وعلاقته بالعلوم الأخرى
 - معرفة المشكلات الصوتية والتغلب عليها لدى الدارسين
 - الأسس التي ينبغي التركيز عليها عند تعليم الأصوات
- وفيما يلي عرض مختصر لذلك:

علم الأصوات:-

يبحث هذا العلم في النظام الصوتي للغة والوظيفة التي تؤديها الصوت الواحد، كلما يبحث في مخارج الحروف وارتباط الأصوات بعضها ببعض وكيفية تأثير الصوت فيما يجاوره من أصوات أخرى.

للدراة الصوتية اثر كبير في تعليم أي لغة أجنبية، فهي تمثل الشكل الرئيسي للغة وليس الشكل الوحيد لها، كما أن دراة هذا العلم تمكن الدارس من معرفة كيفية النطق السليم لمفردات اللغة، وهذا بدوره يساعد الدارس في تحصيل كثير من فروع المعرفة ولا سيما فروع الثقافة الإسلامية.

وعلم الصوتيات له علاقة وثيقة بالعلوم اللغوية الأخرى، وتظهر علاقته بالبلاغة في معرفة الفصح من غيره وذلك عن طريق معرفة مخارج الأصوات ومن ثم معرفة الأصوات المتنافرة والأصوات المتباعدة المخرج وغير ذلك وهذا يفيد في معرفة الصعوبات الصوتية التي تواجه دارسي اللغة العربية وتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة وحروف المد، والتميز بين آل الشمسية وآل القمرية والتنوين والأصوات المتشابهة¹

¹ مرشد المعلم ، العربية بين يديك ، ج 1، ص 293

كذلك فإن دراسة الصوتيات لها علاقة بالعلم الصرف، حيث تفيد فيما يطرأ على المفردات من تغير في بنيتها التي تؤدي إلى تغيير في المعنى، فمثلا كلمة (حسب) بكسر العين تكون معناها (ظن) وإذا تغيرت الكسرة إلى الفتحة (حسب) تعتبر معناها إلى عد وتدخل في باب الحساب، وهنا تظهر الصلة بين ما يسمى بعلم الأصوات وعلم المعاجم كذلك فإن دراسة الأصوات لها علاقة بما يسمى (التقابل اللغوي) حيث تقوم على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين لغتين ومثل هذا يفيد في معرفة أوجه التشابه بين لغته الأصلية واللغة العربية، كما تعينه على معرفة المشكلات الصوتية الناتجة عن أوجه الاختلاف بين اللغتين، وهذا يعينه على التنبؤ بالأخطاء التي تقابله أثناء دراسته فيستطيع التغلب عليها أو البعد عنها: ومعني ذلك أن دراسة الصوتيات لها فوائد تعود على الدراسة منها:

1- تساعد على النطق السليم وبخاصة نطق القرآن الكريم، لان اللحن فيه خطر كبير
2- تمكنه من تحصيل فروع المعرفة وخاصة الثقافة الإسلامية.

3- تعرفه الأساليب الجيدة من غيرها مع دراسة البلاغة.
4- تعرفه أوجه التشابه والاختلاف بين لغته واللغة العربية عن اختلاف اللغتين (الأصلية والهدف).
وإذا أردنا تحقق للدارس هذه الفوائد ينبغي عند وضعنا للمنهج وفي تناولنا لكتب تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية الآتي:
دراسة أصوات العربية وعددها مع المقارنة بينها وبين اللغات الأخرى.

وصف مخارج التي تتألف منها اللغة العربية وصفا تشريحيًا دقيقًا. بيان الصفات العامة للأصوات مثل الجهر والشدة والاستعلاء وعكسها المهموس والرخاوة والاستقالة وغير ذلك. الاستعانة بوسائل التقنية الحديثة مثل مختبرات الأصوات، التسجيلات، أجهزة قياس الذبذبات الصوتية وغير ذلك، وكذلك رسم خريطة للمخارج على حجم الإنسان، ودراسة ما يمسي بطول الصوت اللغوي.

بعض المشكلات الصوتية:

ويظهر ذلك في ذهاب بعض أصوات العربية وضياها، والاختلاط بعضها ببعض في النطق والأداء.

إن عدم الدقة في النطق يعد من اكبر الأخطاء التي تتعرض لها اللغة سواء كان ذلك من أبنائها أو ممن يريدون تعلمها من غير الناطقين بها، ومن ثم ينبغي إلا نهملها ونتجاوز عنها بحجة من يقول: ما الذي يضير اللغة من هذا الخلط ما دما أنفسهم ؟ لكن في هذا الخلط إهمالا لأصول اللغة وأيضا تشويه المعني، فمثلا عندما نقول ضل خالد ودل خالد. و قل يا حاتم وكل يا حاتم أن للصوت دلالة لغوية ووظيفة إذا أهملت خرج عن وظيفته وضاعت شخصيته.

أن الكيفية التي يتم بها نطق لغة ما تؤثر على أعضاء النطق وتجعلها تنحي منحى معينا وتأخذ شكلا ثابتا يجعل من الصعوبة مكان تغيره بعد فترة طويلة.

ومن هنا يحدث الاختلاف بين اللغات، وهذا هو التفسير الواضح للصعوبات النطقية التي تعترض دراسي اللغات الأجنبية، حيث أن أعضاء نطق الدارس تأخذ شكلا معينا حسب كيفية النطق التي تتم بها لغة الأم، وبأخذ هو عادات لغوية ونطقية معينة وعندما يحاول تعلم لغة أخرى تحبط به المشاكل، نتيجة لان اللغة الهدف لها كيفية مختلفة في النطق تجعل عضلات النطق تأخذ شكلا مختلفا غير الشكل الذي تأخذه هذه العضلات في لغته، وهذا يدل على أن أعضاء النطق واحدة لدي جميع البشر ولكنها تختلف في إخراج الأصوات من إنسان إلي آخر، ومن متكلمي لغة إلي آخرين يتكلمون لغة أخرى نتيجة لاختلاف أصوات هذه اللغات ولكيفية نطقها ولغاتها اللغوية المختلفة.

ومن الثابت إن اكتساب مهارة لغوية جديدة، أو عادة لغوية جديدة في حالة تعلم لغة ثانية لأ يتم بمعزل عن العادات اللغوية التي سبق إن اكتسبها المتعلم من لغته الأم وإن تكيف أعضاء النطق لأداء أصوات لغته الأصلية وانطباع تراكيبها في ذهنه يؤثر في تعلم اللغة الجديدة بصورة لا إرادية.

إن تأثير الدار الأجنبي بلغته الأصلية في مجال الأصوات يعتبر من الأمور البارزة، وذلك العضوية إخضاع جهاز نطق الدارس الأجنبي لنظام صوتي جديد، خاصة إذا كان الدرس كبيرا في السن. وهذا التأثير قد يسبب الدارس كثيرا من الصعوبات حيث يلجا في بعض الأحيان إلي تطبيق الأنظمة الصوتية في لغته على النظام الصوتي العربي أو ينقل خبراته السابقة ويطبقها على العربية.

أسس تعليم الأصوات العربية:

الهدف الأساسي لتعليم أيه لغة أجنبية أو لغة أصلية هو تمكن الدارس من الاتصال بالآخرين ومن المعلوم إن اللغة مهارة، ووظيفتها الاتصال قبل أي شيء آخر ومن ثم ينبغي أن تدرس اللغة العربية وفق هذا الأساس وتلك الوظيفة. وقديما اهتم العرب بدراسة مخارج الأصوات وصفاتها، وأول من قام بملاحظة مخارج الأصوات هو الخليل بن أحمد الفراهيدي ووضع معجمه (العين) مبتدئا بالعين على أساس أن مخرجها من أقصى التجويف الفم ثم انتقل إلى الأصوات الأخرى وأتى من بعده تلميذه سيبويه الذي اهتم بوصف المخارج وكيفية النطق الصوت وصفا دقيقا يبنى على الملاحظة الدقيقة ثم أتى بعدهما ابن جني وتلاه الزمخشري وغيرهم ممن اهتموا بدراسة الأصوات العربية⁽¹⁾. وعند تعليم الأصوات العربية ينبغي إتباع الأسس التالية:

- 1- إلمام المعلم والمهتمين بالأصوات العربية ومخارجها وصفاتها.
- 2- أن يكون ممن يجيدون مهارات اللغة ولا سيما مهارة الحديث والنطق. معرفة الأصوات العربية التي تشكل صعوبة للدراسة، أو لأسباب أخرى.
- 3- معرفة نوعية الدراسيين وطبيعتهم السيكلولوجية وخبراتهم الثقافية، فتدريس الصغير وتعلميه يختلف عن الراشد والكبير، وفي ضوء ذلك تختلف دوافع المتعلم التي تشكل جزءا رئيسيا في التعليم.
- 4- معرفة الطرق المختلفة لتعليم الأصوات، هل السمعية الشفهية أفضل من السمعية البصرية ؟ .
- 5- التدرج في عرض المادة والبدء من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول
- 6- الإكثار من تدريبات.
- 7- تجنب أصوات المد واللين في بداية الأمر.
- 8- إلمام المعلم بكيفية تصحيح الأخطاء واختيار الوقت المناسب.
- 9- تعليم الأصوات في كلمات سهلة ومألوفة للدراسة.
- 10- الاستعانة بوسائل معينة كال تسجيل، والصور، والأشرطة، ومختبرات الأصوات

¹ ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، مرجع سابق، ص 43

- 11- التناسب والتوازن في تعليم الأصوات، عن طريق إعطاء كل صوت حقه في التعليم، وان يعطي كل صوت القدر المناسب له من الاهتمام.
- 12- معرفة المدة اللازمة لتعليم الأصوات.

(2) النحو والتراكيب:

هو العلم الذي يهتم بدراسة القواعد والأنظمة التي تحكم في وضع الكلمات وترتيبها وصورة النطق بها عن طريق ما يطرأ على أواخرها من إشكال أعربية مختلفة.

أي إن النحو يهتم بكيفية قيام العلاقات بين الكلمات في الجملة، وكيفية فهم أداء الكلمات لوظيفتها النحوية في الجملة كلما انه العلم الذي يساعد المتعلم على تقويم لسانه وبعده عن الزلل والخطأ في الكلام.

ومعني ذلك أن دراسة القواعد ليست غاية في ذاتها إنما هي وسيلة لغاية، تعد هذه الوسيلة أمراً مهماً لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية أو للناطقين بغيرها.

أسس اختيار موضوعات النحو:

- ويري علماء المناهج وتعليم اللغات الأجنبية وجوب مراعاة بعض الأسس في اختيار موضوعات النحوية وذلك عند تناول القواعد، في كتب العربية للناطقين بغيرها وهي:
- 1- أن لا نبالغ في دراسة هذه القواعد، ونتعمق في تفاصيلها لان المقياس الصحيح لفهم اللغة وإجادة الحديث بها لا ترجع إلى ضغط قواعدها، ولقد اثبت التجارب إن بعض من درس القواعد وتعمق فيها قد يخطي عندما يتحدث أو يكتب بالعربية الفصحى.
 - 2- إن تعلم القواعد على أنها ليست علماً مستقلاً في كتاب متخصص وفي حصة بعينها إلا للمستويات المتقدمة بل ينبغي إن تعلم من طريقة من خلال الطريقة غير المباشرة من خلال النصوص اللغوية.
 - 3- إن لا نركز على الطريقة التي تولي عناية واهتماماً للقواعد مثل طريقة النحو والترجمة التي لا تمكن الدارس من الاتصال اللغوي بالآخرين. فهذه الطريقة تعلم عن اللغة ولا تعلم اللغة لأنها تهتم بحفظ الكلمات القواعد دون اهتمام بفهم اللغة.

- ولقد كان من أسباب تعلم العربية لغير العرب إتباع طرق غير مجدية في تعلم اللغة الأجنبية، تلك الطرق التي استبعدها المفكرون في مجال التربية وتعليم اللغات وهي الطرق المبنية على تعلم القواعد اللغوية بتفصيلاتها.
- 4- إن تعلم القواعد الوظيفية أي القواعد الضرورية التي يوظفها الدارسون في التعبير ويحتاجون إليها وهذا ما تنادي به التربية الحديثة الوظيفية في تعليم اللغة: فمثلا عندما نتناول أسلوب (لاسيما) نجد أن هذا الأسلوب نادرا ما يستخدم وإذا استخدم فرضا فما قيمة أن نعرف إن (سي) تأخذ أشكالا مختلفة من الإعراب ؟ مثل هذه الأمور يفصل عدم ذكرها.
- 5- أن لا تطغي دراسة القواعد النحوية على الأهداف الأخرى للغة.
- 6- أن لا تقدم القواعد في صورة أمثلة مبتورة عن المعني وإنما يفصل أن نقدم من خلال دراسة النصوص، أو القطع النثرية المناسبة لقدرات الطلاب والتي تمثل لهم معني، وتضيف إلي قاموسهم اللغوي مفردات وتراكيب تساهم في تنمية قدراتهم اللغوية.
- 7- أن تستبعد المصطلحات النحوية عند تقديم القواعد النحوية إلا عند الضرورة القصوى.
- 8- يفصل أن لا يتم تدريس القواعد النحوية إلا بعد التأكد من قدرات الدارس على التمييز بين الأصوات ونطق المفردات.
- 9- الإكثار من التدريبات التي تبث القواعد النحوية عند الدراسيين.

(ج) المعجم

- المعجم هو فرع من فروع علم اللغة، ويهتم بدراسة المفردات وتبويبها وفقا لأنظمة مختلفة ترتيب معين، وقد يعرف المعجم بأنه كتاب يحوي مفردات اللغة وتوضيح معانيها، إما بالمرادف أو بالضد أو من خلال السياق أو بالاشتقاق. وتنوع المعاجم إلى:
- 1- **معجم أحادي اللغة:** وهو الذي يشرح المفردات اللغوية بنفس لغة المفردات، بمعنى انه يستخدم لغة واحدة باللغة العربية فقط، أو الإنجليزية فقط، أو غير ذلك، فمثلا إذا أردنا أن نعرف معني كلمني (كرى أية) فنيبحث عن كل كلمة على حدة وفق نظام المعجم، ونجد الأولي

تدل على الغفلة أو السهولة من النوم، أو النوم الخفيف أما (الأيغة فتدل على الشجر الملتف بعضها من جنس لغتها وليس بلغة أخرى، ومن ثم قيل انه أحادي اللغة، أي لا يبحث في لغتين بل في لغة واحدة، ويوجد في اللغة العربية معاجم كثيرة منها: المنجد، مختار الصحاح، لسان العرب، وغير ذلك.

2- **معجم ثنائي اللغة:** وهو يعرف المفردات ويشرحها بلغة أخرى كان يوضح المفردات في اللغة الإنجليزية باللغة أو العكس، ومن أشهر المعاجم في ذلك (المورد).

3- **معجم متعدد اللغة:** ويتناول شرح المفردات بأكثر من لغتين مثل العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية وغير ذلك ومثل هذه المعاجم تحتاج إلى فئة معينة من الدارسين الذين يجيدون لغات عدة:

الذي يهمنا في هذا المقام هو الإجابة عن السؤال الآتي أي أنواع المعاجم تكون انصب لدارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكيف يمكن تقديمها ؟

ويرى علماء العربية للناطقين بغيرها مثل الدكتور، يوسف خليفة أبوبكر وغيره من العلماء أن انصب أنواع المعاجم لدارسي العربية من غير الناطقين بها هو: المعجم الأحادي للغة المرتب ترتيباً موضوعياً¹، وكذلك صاحب الكتاب (أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية) و رأيهم في ذلك هو، أن الهدف من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين، التي تساعد على اتصال بالآخرين والتعبير عن أفكارهم بالإضافة إلى تكوين العادات اللغوية لدى الدارسين، وهذا النوع من المعاجم من وجهة نظر علماء التربية هو الذي يساعد على تحقيق هذا الهدف لدى الدارسين حيث يكسبهم ثروة لغوية عربية بالإضافة إلى أن الترتيب الموضوعي وفق موضوعات الكتاب الأساس للطالب يسهل عليه الكشف بسهولة عن المفردات الغامضة عليه بخلاف ما لو كان مرتباً ترتيباً آخر، فيجلس الدارس مدة كبيرة من الوقت كي يصل إلى ما يريد من المفردات، وربما مثل هذا العمل يبعث الملل في نفوس الدارسين، ولهذا أو ذاك اختار يوصي العلماء بهذا النوع من المعاجم. أما إذا اختير المعجم ثنائي اللغة أو متعدد اللغة فإن مثل ذلك لا نسبة لغته بل يحدث

¹ يوسف الخليفة أبو بكر، نموذج مقترح لمنهج تعليم اللغة العربية في مرحلة الأساسي في دول الساحل والصحراء، ندوة الاجتماع الإقليمي للخبراء في مناهج تعليم اللغة العربية . 26-29 سبتمبر 2002م الجامعة الإسلامية بالنيجر.

التداخل اللغوي ومن تقل كفاءة اللغوية لأنه لم يحصل مفردات لغوية عربية تساعده على التعبير والاتصال بالآخرين كيف نقدم المعجم للدارسين الأجانب في كتبهم؟

في البداية نود إن نذكر طرق تقديم المفردات وشرحها باختصار شديد في الأتي:

(1) تقديم كتاب مستقل للمفردات اللغوية يحوي مفردات اللغة المقدمة في الكتب المقررة، ويسمى هذا الكتاب المعجم المصاحب للكتاب المدرسي.

(2) تقديم المفردات اللغوية وشرحها في الهامش من نفس الصفحة في كتاب الطالب الأساسي أي في نهاية الصفحة.

(3) تقديم المفردات اللغوية وشرحها في الهامش من نفس الصفحة في كتاب الطالب الأساسي أي في نهاية الصفحة.

تقديم المفردات الجديدة في صدر الموضوع وقبل المتن والحقيقة إن لكل طريقة من هذه الطرق مميزات وعيوب ولكن الذي عليه معظم المؤلفين هي الطريقة الأخيرة، حيث إنها تقرر المفردات اللغوية بالسياق الذي قدمت فيه، مما يجعلها قريبة إلي ذهن الدارس، هذا من جانب آخر فإن معرفة المفردات الصعبة مقدما قبل قراءتها في سياقها، يسهل على الدارس فهم المعنى العام والأفكار المتضمنة في النص، هذا بخلاف ما لو أتت في نهاية الصفحة فإن قراءتها ستكون عندما تقابله في النص، ومن ثم فإن ذهنه ينصرف إلي معنى الكلمة والنظر فيها في الهامش، وربما يؤدي إلي الانصراف عن متابعة الفكرة العامة للنص والانشغال بمعنى الكلمة، ومن ثم فإن تقديم المفردات اللغوية في بداية الموضوع قد يكون من الأفضل لو قدمت في نهاية الصفحة أو في كتاب مستقل

المطلب الثاني: المهارات اللغوية

- مهارة الاستماع
- مهارة الكلام
- مهارة القراءة
- مهارة الكتابة

المهارات اللغوية:

تعرف المهارة بأنها السرعة والدقة والإجادة في عمل من الأعمال فعندما يقوم شخص بإلقاء محاضرة مراعى النطق الجيد

للألفاظ الجيد للألفاظ وضبط التراكيب اللغوية ومراعاة أماكن الوصل الفصل، مستخدماً الصوت المعبر عما يقول، عندئذ نقول إن هذا الشخص لديه مهارة الحديث وتنوع المهارات اللغوية إلي أربع مهارات رئيسية هي:

- مهارة الاستماع.
- مهارة الكلام.
- مهارة القراءة.
- مهارة الكتابة.

وفيما يلي عرض موجز لتلك المهارات.

أولاً: مهارة الاستماع

يعرف الاستماع بأنه تركيز الشخص المستمع لكلام المتحدث بغرض فهم مضمونه وتحليله ونقده، أي ليس المقصود من الاستماع الإنصات للحديث فقط بل يتجاوز ذلك إلي ربط الرموز بدلالاتها، ومدى صحة هذه الدلالات.

ويفرق علماء اللغة بين السماع والاستماتع والإنصات، حيث إن سماع مجرد استقبال الأذن أصواتاً دون وعي لها ودون قصد مثل الضوضاء التي تحدث في الشارع أو أصوات السيارات، أما الاستماع فيتطلب القصد والوعي في الاستماع لشيء ما، كان يكون الاستماع بغرض التعليم داخل الحجرة الدراسية، أو الاستماع لتوجيهات المدير أو المعلم أو غير ذلك، بينما الإنصات هو أعلى درجة من الاستماع حيث يتطلب شدة التركيز والانتباه باستمرار لحديث المتحدث.

والاستماع الجيد مهارة أساسية في تعليم أي لغة أجنبية كانت أو أصلية (اللغة الأم) ولذا فمن لم تتوافر لديه هذه المهارة لا يستطيع أن يتعلم اللغة جيداً ولذلك فإن الأشخاص الذين لديهم عاهات في حاسة السمع (الأذن) يكونون أقل كفاءة في تعلمهم اللغة، حتى أن بعض النفسيين والتربويين ربط بين هذه المهارة وتعلم المهارات الأخرى، فمن لم يستمع قط لا يتحدث، لا يقرأ، ولا يكتب إلا بطرق خاصة وإن كان في النهاية لا يصل إلي مستوى الكفاية اللغوية مثل الأشخاص الذين يتمتعون بهذه الحاسة.

ولكي يكون الدارس مستمعا جيداً ينبغي فيه توافر المهارات الآتية:

1- أن يعرف الأصوات اللغة العربية ومخارجها حتى لا يحدث لبس عند استماعها

- 2- أن يميز بين الأصوات المختلفة.
 - 3- أن يكون قادراً على التعرف على الفروق بين الأصوات المتميزة.
 - 4- أن يكون ملماً بقواعد اللغة لحل الرموز الصوتية.
 - 5- أن يكون على علم بمعاني المفردات اللغوية.
 - 6- القدرة على إعطاء الانتباه مدة طويلة.
 - 7- وجود دافع يدفعه للاستمرار في الاستماع، أي يعرف لماذا يستمع.
 - 8- أن يكون في حالة نفسية تسمح له بالاستماع حتى لا يشرد ذهنه أو يميل من حديث المتحدث.
 - 9- إدراك التغيرات التي تحدث في المعنى نتيجة التنغيم والنبر ويعد الاستماع المهارة الأولى لتعليم العربية بوصفها لغة ثانية، فإذا استطاع المعلم أن ينمي فيه هذه المهارة نجح ونجح الطالب معه، كما إن على المعلم أن يبين له الغرض من الاستماع، كان يكون للتقليد والحفظ والمحاكاة لمفردات لغوية بسيطة وسهلة، كان يعلمه عبارات المجاملة والشكر، أو عبارات التحية... الخ أو يكون الغرض من الاستماع هو فهم الفكرة الرئيسية (العامة) للموضوع، أو الاستماع لهدف التذوق والتحليل.
- وعند تعليم اللغة العربية ينبغي على المعلم ومؤلفي كتب العربية للناطقين بغيرها مراعاة الآتي:
- 1- معرفة قدرات الدراسين العقلية والثقافية.
 - 2- مدى إلمامهم باللغة العربية وتحديد مستواهم اللغوي.
 - 3- أن يبدأ بالعبارات والمفردات التي تمثل للدارس ضرورة اجتماعية مثل اسمه. اسم المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها، عبارات التحية والمجاملة وغير ذلك من المفردات التي يشعر الدارس أنه في حاجة ضرورية لتعلمها، وبهذا يثير المعلم دوافع الطلاب في التعليم.
 - 4- أن يتسم بالصبر والأناة والحلم، عندما لا يستطيع الدارس نطق ما استمع إليه، أو لم يفهم مضمونه.
 - 5- أن يستخدم معامل اللغات والتسجيلات وغيرها من الوسائل التي تعطيه فرصة لتمييز الأصوات، ويتجنب العوامل التي تؤثر على الأصوات لدى المستمع.
 - 6- أن يكون على علم وقدره بكيفية تدريس اللغة العربية للأجانب بصفة عامة وعلى علم بالطريقة السمعية الشفهية وملاحها بصفة خاصة.

- 7- الإكثار من التدريبات عل نطاق الصوت الواحد، فإذا ما تأكد من نطق الدارسين لغة بطريقة جيدة انتقل لغيره وهكذا.
- 8- استخدام الأساليب التشجيع والإثابة وبتث الثقة بالنفس في نفوس الدارسين.
- 9- أن يستخدم العبارات المألوفة للدارس حتى يسهل عليه تمييز الأصوات ومعرفتها وفهم ما يقال من جهة أخرى.
- 10- التقويم المستمر لتنمية قدرات الدارسين على فهم المسموع من عدمه.

ثانيا: مهارة الكلام:

ويقصد به نطق الأصوات العربية نطقا سليماً، بحيث تخرج هذه الأصوات من مخارجها المتعارف عليها لدى علماء اللغة.

وتعرف مهارة الحديث بأنها: الكلام باستمرار دون توقف مطلوب ودون تكرار للمفردات بصورة متقاربة مع استخدام الصوت المعبر

والدارس عندما يتقن هذه المهارة فإنه يستطيع أن يحقق الهدف الاسمي للغة وهو: القدرة على الاتصال بالآخرين، وافاهامهم ماذا يريد.

وتعلم هذه المهارة يأتي بعد معرفة الدارس أصوات اللغة العربية ومعرفة التمييز بين الأصوات المختلفة... الخ المهارات اللازمة في المستمع الجيد السالف ذكرها أي أن تعليمها يأتي بعد ألفة الدارس لأصوات اللغة عن طريق الاستماع، ومن ثم قيل: إن الاستماع هو المهارة الأولى لتعليم اللغة، ولكي نعرف انه أجاد هذه المهارة – الاستماع – لابد أن يعبر عنها بالنطق والحديث، ومن ثم فإن الحديث يعد المهارة الثانية لتعليم اللغة.

ويزاول المتعلم مهارة والحديث وعندما يجيب عن أسئلة المدرس شفها أو يسأل بدوره بعض الأسئلة، أو يشرك في حديث أو مناقشة هذا داخل حجرة الدراسة، أما خارج حجرة الدراسة فإنه يستخدم هذه المهارة في شتي مناحي الحياة في السوق، وفي المركبات العامة، مع الزملاء في السكن، عند شرائه ما يحتاج، في المطعم وغير ذلك، إجادة هذه المهارة لدى الدارس تحقق له الهدف العام من تعليمه اللغة وهو القدرة على الاتصال بالآخرين متحدث اللغة العربية.

تعليم مهارة الكلام:

لكي نعلم النطق الجيد للناطقين بغير اللغة العربية ينبغي مراعاة الآتي:

1- أن يكون المعلم على كفاءة عالية في هذه المهارة، كي يكون نموذجاً يحتذى به فإذا لم يكن المعلم على قدر عالٍ من هذه المهارة فإنه سينعكس أثره على الدراسين سواء بالإيجاب أو السلب.

2- أن يبدأ بالأصوات المتشابهة بين اللغتين (لغة الدارس الأولى اللغة العربية) وأيضاً يتطلب هذا أن يكون المعلم على بينة من أمره في هذا المضمار وعلى سبيل المثال، لو بدأ المعلم بصوت لا يوجد في لغة الدارس الأم كصوت العين الذي لا يوجد في اللغة الإنجليزية، ويريد أن يعلمهم نطق كلمة (على) فإن الدارس سيواجه صعوبة شديدة، لأن هذا الصوت غير موجود في لغته ومن ثم يبدأ بتنفيذ الدارس من اللغة الهدف.

و هذا المبدأ ينبغي أن يلم به مؤلف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولا يقتصر على المعلم، لأن المعلم في معظم الأمور يتقيد بكتاب الطالب.

3- أن يراعي المؤلف والمعلم مبدأ التدرج، كان يبدأ بالألفاظ السهلة المكونة من كلمتين فتلات فأكثر، وان تمثل هذه المفردات حاجة لمعرفتها لدى الدارس حتى يقبل على التعلم.

4- أن يبدأ بالمفردات الشائعة، وعلى المؤلف ومعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أن يكونا على علم بالقوائم الشائعة في هذا الميدان، وهي كثيرة ومعروفة.

5- أن يجيب الكلمات التي تحوى حروف المد (الحركات الطوال) في بداية الأمر.

6- أن يركز على المهارات الفرعية لمهارة النطق الرئيسية التي من أهمها:

- كيفية إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة
- مراعاة النبر والتنغيم في الكلام والنطق.
- التغير عن فكرة بطريقة مقبولة لغوياً، أي يراعي التراكيب الصحيحة نطقاً.
- استخدام الإشارات الإيجابية غير اللفظية.
- مراعاة الطلاقة اللغوية بالقدر المناسب لقدرات الدراسين

- مراعاة التوقف المناسب إثناء النطق.
- استخدام الصوت المعبر عن المنطوق.
- تدريب الدارس كيف يبدأ حديثه وكيف ينهيه بصورة طبيعية.
- 7- أن يلم المؤلف والمعلم بالمواقف الاتصالية التي يحتاج إليها الدارس، بحيث يدور الحديث فيها وعنها مثل: في المطار، في السفارة، في السوق، في عيادة الطبيب، الترحيب بالضيوف، وداع الديق ... الخ. هذا في المستويات المبتدئة لتعليم العربية فإذا ما انتقل إلى المستويات المتقدمة عليه أن يختار موضوع الحديث من المجالات الآتية:

- الثقافة الإسلامية.
- القصص القصيرة
- السلام والتنمية
- الأحداث الجارية
- الأنشطة الثقافية
- المشكلات الاجتماعية.
- 8- بعض المشكلات المهارية التي تواجه الدارس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
- كثرة التدريبات المتنوعة المتعددة الأغراض
- تدريبات في تمييز نطق الأصوات.
- تدريبات في كيفية التعبير عن فكرة
- تدريبات في ترتيب الأفكار
- تدريبات في إتقان مهارة التعبير الشفهي مثل:
- كيف يبدأ الموضوع بمقدمة تمهد للموضوع وتثير انتباه السمع

تدريبات في كيفية استخدام الصوت المعبر عن المعني من حيث تلوين نبرات الصوت وارتفاعا وانخفاضا وفقا للمعني المعبر عنه. ومثل هذه التدريبات المتنوعة تفيد الملم في استخدام وسائل مختلفة لتقويم طلابه في مهارة النطق والحديث، وأي عمل بال تقويم يكون عديم الجدوى لأننا لا نعرف عما إذا كان التعليم أثمر وحقق هدفه أم لا. إضافة الجدوى لأننا لا نعرف إذا كان التعليم أثمر وحقق هدفه أم لا. إضافة إلى أن التقويم يعرف المعلم أماكن القصور الضعف لدي الدارسين يعمل جاهدا على التغلب عليها، كما انه يفيد في انه يغير من طريقة لأنه ربما تكون هي السبب في ذلك.

ثالثاً: مهارة القراءة وطرق تعليمها:

القراءة عامل أساسي في بناء الشخصية وصقلها، فهي تزود القارئ بالمعارف والخبرات التي قد لا يستطيع أن يسكبها مباشرة إلا من خلال القراءة، كما أنها هي أداة الطالب في تحصيل علومه الدراسية، فمن لا يقرأ جيداً لا يحصل جيداً والقراءة هي النافذة للدارس الأجنبي التي من خلالها يستطيع أن يطلع ويرى الثقافة الإسلامية والعربية، وهناك طريقتان أساسيتان لتعليم مبادئ القراءة هما

(1) الطريقة التركيبية

(2) الطريقة التحليلية

وسميت هذه الطريقة بتركيبية لأنها تنطلق من الحرف إلى الكلمات فالجمل، وسميت الطريقة الثانية بتحليلية لأنها تنطلق من الكل إلى الجزء أي من الكلمات إلى الحروف¹ وغالباً ما يكون الدافع وراء القراءة الآتي:

- التزود بالحقائق والمعارف القراءة بالاتي:
- التزود بالحقائق والمعارف عن موضوع ما.
- إشباع حاجة نفسية لدى القارئ، كان يجد في القراءة متعة أو تسلية.
- القراءة من اجل تنمية الثروة أو من اجل التدريب على السرعة في القراءة
- القراءة من اجل تنمية الحس والتذوق الأدبي.
- القراءة من اجل النقد والتحليل.
- القراءة من اجل إيجاد الحلول للمشكلات بطريقة علمية سليمة

ولاشك أن القدرة على قراءة اللغة الأجنبية هي أهم أهداف تعلم اللغات في العالم العربي، حيث لن تتاح فرصة للاستماع أو الحديث إلا للترنر السير، أما الغالبية العظمى على التراث الفكري الحضاري للعالم الخارجي. كذلك يكون نفس الهدف الفكري للناطقين بغير اللغة العربية.

وتعليم القراءة يكون بعد تعليم مهاراتي الاستماع والحديث (الكلام) وان كان بعض التربويين يري أن تعليمها يأتي بعد مهارة الاستماع، وبني كتابة على هذا

مهارات القارئ الجيد:

للقراءة ثلاثة أهداف رئيسية:

¹ اليأس ديب، مناهج وأساليب في التربية و التعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1968، ص 178

- 1) الإجابة في القراءة – ويتضمن ناحيتين:
 أ- القدرة على القراءة الآلية – على قراءة الكلمات
 ب- القدرة على القراءة بفهم – على استيعاب المعاني
 - 2) تنمية حب القراءة عند الولد بتعويده على قراءة موضوعات سائقة.
 - 3) التأثير بالقراءة والإفادة منها¹.
- ولكي يكون القارئ جيدا ينبغي فيه توافر المهارات الآتية:
- 1- نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة والتمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق مثل الدال، التاء، السين، الضاد، الكاف ن والقاف.
 - 2- ربط الرمز بمدلوله.
 - 3 استخدام حركات العين استخدم سليما.
 - 4- فهم المقروء إجمالا وتفصيلا.
 - 5- التفريق بين هوتي الوصل والقطع نطقا.
 - 6- مراعاة الحركات الطوال والقصار في النطق.
 - 7- عدم إبدال حرف بحرف مثل قلب الضاد ظاء.
 - 8- عدم إضافة حرف إلي حرف الكلمة الأصلية.
 - 9- عدم حذف حرف من حرف الكلمة الأصلية.
 - 10- مراعاة الوقفة المناسبة في القراءة.
 - 11- استخلاص واستنباط الفكرة الرئيسة للموضوع.
 - 12- استخلاص واستنباط الفكرة الرئيسية للموضوع.
 - 13- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
 - 14- تذوق المقروء.
 - 15- تحليل المقروء ونقده (القراءة الناقدة – وهي كثيرا ما نفتقدها).
 - 16- استخدام الصوت المعبر وفقا للأساليب المختلفة ووفقا للمضمون.
 - 17- عدم تكرار الكلمات والتردد فيها.

الضعف القرائي:

في بداية الأمر ينبغي إن نفرق بين الضعف القرآني والتخلف القرآني ويقصد بالضعف القرآني أو التأخر القرآني: عدم القدرة على القراءة بالمستوي الذي يناسب العمر العقلي للتلميذ، بناء عليه فإن القارئ المتأخر هو (الشخص الذي يناسب العمر العقلي للتلميذ، وبناء عليه فإن القارئ المتأخر هو

¹ اليأس ديب، المرجع السابق ص 173

(الشخص الذي أتحت له فرصة تعلم القراءة لكنه لا يقرأ كما يتوقع فيه حسب قدرته اللفظية الشفهية) وقدرته العقلية وبخاصة التعليم غير القرائي. ومعني ذلك أن الدارس المتأخر قرائيا هو الذي يقرأ لكنه لا يساوي الدراسيين المبتدئين معه في القراءة ولكنه يستطيع أن يصل إلي مستواهم القرائي مع اهتمام أكثر.

أما التخلق القرائي: هو الشخص الذي لا تؤهله قدراته العقلية أن يساير زملائه في القراءة فهمها بذل معه من جهد فإنه يتوقف عند مستوى معين لا يتعداه لان التخلف القرائي يرتبط بالقدرات العقلية بخلاف الضعف لا يربط بها. ولكي يستطيع المعلم أن يعرف مستوي الدراسيين في القراءة لابد أن يلاحظ قراءاتهم، ويختبرهم في القراءة الجهرية والصامتة.

مظاهر الضعف في القراءة:

- عدم القراءة بالسرعة المطلوبة
- أبدال حرف بحرف أو كلمة بكلمة
- زيادة حرف أو نقص حرف أو أكثر من الكلمة
- التكرار كأن يكرر الدارس قراءة كلمة (أ) الحرف بعد قراءته أول مرة.
- عدم الربط بين الرموز ومدلولاتها.

وترجع أسباب الضعف في القراءة إلي الآتي:

- أسباب ناتجة عن اختلاف أسلوب الكتابة بين اللغة العربية ولغة الدراسة وما يتبع ذلك ومن اختلاف الحروف بين اللغتين.
 - أسباب بصرية متعلقة بالقارئ مثل ضعف البصر، الحلول الخ
 - أسباب سمعية مرتبطة بضعف حاسة السمع
 - مشكلات الصحة العامة
 - عيوب في أجهزة النطق بالحكم
 - عوامل نفسية وانفعالية
 - أسباب ترجع إلى طريقة تعليمية، كان يقرأ المدرس خطأ فيتحدثه الطلاب.
 - أسباب راجعة إلي سوء الطباعة والأخطاء المطبعية.
- هذه هي أهم الأسباب التي تعوق القارئ على سبيل الأجمال لان المقام هنا لا يسمح بسردها وتفصيلها، وعلى معلم العربية أن يلاحظ الدراسيين ويعرف قدراتهم ويعرف أماكن

الخطأ في القراءة وأسباب ذلك ويحاول أن يعالجهم بالطرق التربوية السليمة، وهناك كتب كثيرة تعالج هذه الموضوعات ولا تسع الوقت لتناولها هنا.

طرق تعليم القراءة:

تعد القراءة من أهم الوسائل التي تساعد الدارس على الاستفادة من آراء المفكرين وعلى زيادة ثروته اللغوية والفكرية، لذا وجب الاهتمام بهذه المهارة كما حفلت المراجع اللغوية بالعديد من طرائق تعليم القراءة منها:

- الطريقة الحرفية الأبجدية.
- الطريقة الصوتية.
- الطريقة الجزئية.
- طريقة انظر وقل.
- الطريقة التوليفية.
- طريقة النحو والترجمة.
- الطريقة المباشرة.

ولكل طريقة ملامحها وخصائصها وينبغي على المؤلف والمعلم أن يكونا على دراية وعلم بهذه الطرق الكثيرات، لذا المعلم ألا يختصر على طريقة واحدة بل عليه أن يستخدم أكثر من طريقة ويجربها مع الدارسين، لان طبيعة الدارسين النفسية والعمرية تفرض على المعلم طريقة تدريس، فالفصل (أ) قد تصلح مع الطريقة الصوتية بينما الفصل (ب) قد لا تصلح معه هذه الطريقة، ومن ثم على المعلم أن يختار الطريقة التي تلائم قدرات ومستويات الدارسين وان كنا نود أن نقول انه لا توجد طريقة تدريس مثالية، بل أن الموقف التعليمي هو الذي يفرض طريقة تدريس بعينه. والطريقة الفعالة هي التي تعالج الموقف التعليمي وتتغلب على مشكلاته.

ويبقى لنا كلمة في تعليم القراءة للدارسين الأجانب هي: ينبغي على المؤلف والمعلم أن يكثر من استخدام التمارين القرائية التي من خلالها يتيح فرصة تمكن المعلم من وجود مكونات الخصرة على القراءة لدى الدارسين وهي:

- 1- تعرف الرموز العربية.
- 2- التمييز بين الرموز المتشابهة.
- 3- الربط بين الرموز ومدلولاتها.
- 4- فهم المقروء.
- 5- النطق بالسرعة المناسبة.

6- وتتنوع الاختبارات في القراءة بنوعيتها (الجهرية والصامتة)
(إلي:

- أ - اختبارات لسرعة القراءة وفهم المادة المقروءة
 - ب- اختبارات تقيس القدرات الأساسية في القراءة مثل:
 - اختبار لتذكر المادة المقروءة.
 - اختبار لمعرفة الأفكار الرئيسية للقطعة.
 - اختبار استخلاص الحقائق وتنظيم عناصر الموضوع.
 - ج- اختبارات لمعرفة العيوب أثناء القراءة.
 - د- اختبارات لقياس القدرة على فهم معاني المفردات في القطعة.
- وهنا يتبقى عند تناول كتب القراءة أن نكثر من هذه التدريبات المتنوعة الإقراض، وان نبدأ من السهل إلي الصعب تدريجياً.

رابعاً: مهارات الكتابة:

الكتابة نشاط معقد جداً، وتعرف بأنها رسم الحروف بخط واضح لا لبس فيه ولا ارتباط مع مراعاة اللهجة السليمة في الكلمات وفق قواعد الكتابة العربية المتفق عليها لدى أهلها بحيث تعطي في النهاية معني مفيدا ودلالة معينة¹.

- من خلال هذا التعريف نرى أن الكتابة تتناول ثلاثة جوانب هي.
- 1- الخط الواضح ومهارته الفرعية مثل مراعاة الحروف التي تكتب فوق السطر والحروف التي تنزل عنه والحرف المطموسة وغير المطموسة وأسنان الحروف غير ذلك.
 - 2- النهج السليم من حروف الكلمات بعني مراعاة ترتيب حروف الكلمة وفق نطقها مراعاة الحروف التي تنطق ولا تكتب ومراعاة الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والتنوين والإدغام وغير ذلك.
 - 3- تركيب الجمل وتضافرها بحيث تحمل معني ومضمونا يتضمن هذا العنصر والقواعد النحوية والصرفية في الكتابة.

وتعد الكتابة ركيزة أساسية في عملية الاتصال التي قامت وما زالت بدور فعال في حفظ التراث البشري من الضياع وتسجيل تاريخ الإنسان عبر الأزمنة المختلفة كما أدى اختراع الكتابة دوراً عظيماً في تسجيل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ولذا حث الرسول صلي الله عليه وسلم على تعلمها في قوله: (قيدوا العلم بالكتابة) رواه الطبري.

¹ ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله. مرجع سابق. ص 63.

(يشكل اختراع الكتابة مرحلة جديدة في تقدم الحضارة الإنسانية ولا شك أن هناك لغات كثيرة انتشرت ثم اندثرت قبل أن يواصل العقل البشري إلى طريقة تسجيل رموزها الأوراق البردي أو الورق لكي تستطيع الأجيال اللاحقة أن تتابع ما حدث في الماضي السحيق. لقد لعبت الكلمة المكتوبة دوراً أساسياً في حفظ التراث البشري، كما سهلت الطباعة تبادل الأفكار الآراء بين العلماء والأدباء في أنحاء العالم كافة متخطية حواجز الزمان والمكان¹.

وتظهر أهمية الكتابة في حياة الدارسين بصفة خاصة، في أنها تسهل لهم أشياء كثيرة عندما يزاولون الاتصال بالآخرين والتعبير عن أفكارهم كما أنهم يحتاجون إليها في كتابة المذكرات الشخصية وفي ملء الاستمارات الخاصة وقبل ذلك فهي وسيلة التعليم وتمكنهم من القدرة في الإجابة عن أسئلة الاختبارات المطلوبة منهم تحريرياً.

وتعد مهارة الكتابة من المهارات اللغوية المركبة حيث تتطلب أكثر من حاسة للعمل فيها، فاليد تخط، والعين تتابع، العقل يراقب وينظم، ومن أجل هذا التعقيد والتراكيب أتى تعليم الكتابة في نهاية تعليم المهارات اللغوية، ليس إقلا من أهميتها ولكن لأنها مهارة لا يمكن السيطرة عليها إلا بعد أن يستمع الدارس للغة ويألف أصواتها، ثم يحاكيها نطقاً وحديثاً ثم يعرف رموزها في القراءة وأخيراً يكتبها.

والكتابة تشمل الخط والإملاء والتراكيب والتعبير، وإذا أهمل عنصر من هذه العناصر فإنه يؤدي إلى إخفاق المعني وضياغ الغرض منها، وكم من أفكار راقية ومعان سامية وأفكار مبدعة وتفكير خلاق حط منها خط هزيل أو عدم مراعاة قواعد الكتابة مما أدى بها إلى إعجاز الفكر الراقى عن النهوض والتحليق في أجواء المعنى.

مهارات الكتابة:

إذا أردنا أن نعلم الدارسين العربية تعليماً سليماً فإنه ينبغي توافر المهارات الآتية في الدرس.

- 1- أن يعرف رسم الحروف رسماً صحيحاً، والحروف التي تصل بما بعدها من غيرها.
- 2- أن يدرك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخرج والمتشابهة في الرسم.

¹ ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، مرجع سابق، ص 64

- 3- مراعاة التنقيط للحروف المنقوطة من غيرها.
 - 4- النهج السليم لحروف الكلمات دون حذف أو زيادة للحروف.
 - 5- مراعاة كتابة الكلمات التي تحتوي على حروف منطوقة ولا تكتب
 - 6- مراعاة الفروق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهاء التانيث والتاء المربوطة وغير ذلك.
 - 7- كتابة الحروف والكلمات بسرعة وسهولة مع مراعاة الوضوح والجمال والتنسيق.
 - 8- مراعاة علامات الترقيم.
 - 9- مراعاة الحركات القصار والحركات الطوال، والتفريق بين (ال) الشمسية والقمرية.
 - 10- معرفة أماكن كتابة الهمزات المختلفة في وسط الكلمة وفي نهايتها وفي بدايتها.
 - 11- مراعاة التراكيب النحوية والصرفية السليمة.
- و لكي نستطيع أن نعلم الكتابة وتتوافر المهارات السابقة في الدرس ينبغي وضع خطة واضحة ومنظمة ودقيقة توضح بعناية دقيقة. و يذكر اليأس ديب في معرض حديثه عن مراحل تدريس الخط قائلا: لتدريس الخط ثلاثة مراحل:

1. مرحلة الإعداد والتمهيد للكتابة
2. مرحلة تعليم الكتابة وتبدأ عندما يباشر الولد تعلم مبادئ القراءة، فيطلب منه أن يكتب ما يقرأه من كلمات وحروف.
3. مراحل تحسين الكتابة، وفيها يتعلم ويتدرب التلميذ على تحسين خطه وجعله صحيحاً واضحاً. و من المهم جداً في هذه المرحلة أن توزع الصعوبات الكتابية على أيام السنة الدراسية بحيث لا يتناول الدرس إلا صعوبة واحدة أو حرفاً واحداً في مختلف أشكاله الكتابية¹ وأضاف، ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله² ولتنفيذ هذه الخطة ينبغي مراعاة الآتي:
- 1- تحديد الهدف من الكتابة، بمعنى هل الهدف تعريف الدارسين بالحروف المتشابهة رسماً المختلفة في التنقيط مثل (ب - ت - ن) أم هل الهدف تعرفهم على كتابة الهمزات المتوسطة أو المتطرفة مثلاً، غير ذلك.

¹ اليأس ديب مرجع سابق ص 214.

² ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله. مرجع سابق ص 65

فوضح الهدف خطوة مهمة جدا في بداية أي عمل تربوي.

2- اختيار المحتوى المنشود تعليمه، وهنا ينبغي أن يحدد المحتوى المناسب للمتعلمين لغويا وفكريا و ثقافيا.

3- اختيار الطرق المناسبة للدراسيين لتعليمهم الكتابة، ولكي يساعد المعلم الدارس على تعلم مهارة الكتابة وإتقانها عليه ألا يكتفي بالتعليق التقليدي (خط سئ) أو (خط غير مقروء) بل بتعدي ذلك إلي تشخيص لعيوب خط الدارس حسب قائمة عيوب الخط، وعليه أيضا أن يبين للدارس الطريقة الصحيحة للتغلب على هذا العيب بكتابة جمل قصيرة بخط واضح يسهل على الدارس محاكاته مراحل تعليم الكتابة:

4- يبدأ المعلم مع الدراسيين تعليم الكتابة عن طريق عرض كلمات وجمل قصيرة وسهلة النطق والكتابة على السبورة أو في بطاقة كبيرة ثم يبدأ المعلم قراءتها على الدارسين ومطالبة بعضهم بقراءتها قراءة جهرية ومناقشتهم فيها أخيرا يطلب منهم نقلها في كراساتهم ثم تصحيحها، وهذه المرحلة تسمى مرحلة الإملاء المنقول.

5- عندما يشعر المعلم أن الدارسين قد تقدموا شيئا ما ينتقل معهم إلي الإملاء المنظور ويتلخص في أن يأتي المعلم بقطعة أو عدة جمل مناسبة إلي الإملاء المنظور ويتلخص في أن يأتي المعلم بقطعة أو عدة جمل مناسبة لعقول الدراسيين لغويا ثقافيا ثم يقرأها عليهم والدارسين ينظرون إليها على السبورة أو في الكتاب، ويطلب المعلم من الدراسيين قراءتها فإذا ما انتبهوا من القراءة ناقش معهم الكلمات الصعبة من حيث معناها وطريقة كتابتها ويكتب كل هذا على السبورة فإذا ما انتهى من ذلك اخفي السبورة أو قام بمحو الكتابة من عليها ويبدأ في إملاء القطعة ثم يأخذ الكراسات وتصحيحها وأخيرا يقوم بمناقشة الأخطاء الشائعة لدى الدارسين.

والمرحلة الأخيرة، وهي تعد مرحلة متقدمة ويهدف إلي معرفة مستوى الدارسين في الكتابة والخطاء التي يقعون فيها، وهي تسمى الإملاء الاختبارية وفيها يقوم المعلم باختيار قطعة إملائية تتوافر فيها شروط وقضايا

إملائية معينة ثم يقوم بإملائها على الدراسيين دون مناقشتها أو التعرض لكلماتها الصعبة ثم بعد الانتهاء من الإملاء يأخذ الكراسات ويقوم بتصحيحها ثم مناقشتهم في الأخطاء الشائعة التي وقعوا فيها.

ومن جهة نظر المؤلفين فإن أفضل طريقة لتصحيح الإملاء هي أن يقوم المدرس بتصحيح كراسة كل دارس أمامه ليعرف الخطأ الذي وقع فيه صوابه وإن كان لهذه الطريقة تعبها ومآخذها لكنها تعد من أفضل طرق تصحيح كراسات الكتابة.

وينبغي عند تعليم الكتابة (سواء بالنسبة للمعلم أو للمؤلف) مراعاة الآتي:

- 1- البدء بالكلمات السهلة في النطق، المشتمة على حروف قليلة الخالية من حروف اللين والهمزات والمد.
- 2- الإكثار من تدريب الدارسين على الكتابة بأكثر من طريقة فمثلاً مرة يطلب منهم كتابة كلمة وأخرى يطلب منهم تحديد الكلمة ويطلب منهم أكمائها وهكذا.
- 3- اختيار الكلمات والجمل المألوفة والتي سبق أن تم التعرف عليها في كتب القراءة وغيرها.
- 4- أن تمثل الكلمات المختارة مغزى وضرورة للدارس في الاستعمال اليومي.
- 5- التدرج في تقديم الكلمات الصعبة مثل الكلمات التي تحتوي همزات ثم التدريب على الكلمات التي تتشابه أصوات بعض حروفها كاللغات التي تشمل الذال والزاي والطاء، ثم الكلمات التي تشمل التاء والسين والصاد وهكذا.

6- تدريب الدراسيين على الكلمات التي تحمل قاعدة إملائية وإن كان من الأفضل أن يركز على الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، ولقد قام الكاتب بدراسة استهدفت معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة ولقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً هي على الترتيب الآتي:
- 1- الخطأ في كتابة الهمزات المختلف سواء أكانت في وسط الكلمة أم في نهايتها (المتطرفة) أم كانت في بدايتها، كما أم الدراسيين لا يستطيعون التمييز بين همزتي الوصل والقطع.

- 2- **حذف احد حروف الكلمة**، أو إبدال حرف بأخر، أو زيادة حرف على حروف الكلمة.
- 3- عدم التميز بين هاء التأنيث المربوطة، والتاء المفتوحة.
- 4- الخلط بين الألف المقصورة والألف العادية.
- مثل هذه القضايا الإملائية التي يشع الخطأ فيها ينبغي التركيز عليها عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ولأبنائها أيضا.
- كما ينبغي التركيز على المشكلات التي تتعلق بالكتابة العربية مثل:
- 1- ما يختلف نطقه عن رسمه مثل (هذا، هؤلاء، ليلي، سلمي موسي).
- 2- ما يرتبط تعليمه بالقواعد مثل كتابة ألف بعد واو الجماعة وكتابة التراكيب سليمة.
- 3- اختلاف الهجاء العادي عن هجاء المصحف الشريف (القرآن الكريم).
- 4- علامات الترقيم.
- 5- حروف الجر في التعبير، واختبار الحرف المناسب.
- 6- معرفة صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة.
- 7- وصل الحروف وفصلها

تقويم الكتابة أو (اختبارات الكتابة)

قبل أن نسرع في إعداد اختبارات ينبغي أن يكن هناك تصور واضح لمحتوي الاختبار، كما ينبغي التدرج في قياس هذه المهارة و يذكر ناصر عبد الله بعض هذه الطرق التي ينبغي أن يتناولها كل من وضعي المنهج و مؤلفي كتب الدراسة عند تعليمهم لمهارة الكتابة وتقويمها

1- التدريب على علامات الترقيم:

- وفي هذه الخطوة يأتي المؤلف أو المعلم بقطعة مكتوبة ثم يطلب من الدراسيين إعادة كتابتها مع مراعاة علامات الترقيم التي لا توجد في القطعة¹ مثال:
- شباب الإسلام الركائز لنهضتنا وأمل تقدمنا لذا عليهم أن يتحلوا الخصال الكريمة والسجايا الصادقة، أخلاقهم القرآن، وشعارهم تقوي الله، مبادئهم مشاعل النور تضئ للآخرين، هدفهم إقامة العدل مثل عمر بن الخطاب.
- 2- **تحديد الكلمة الخطأ وتصويبها.**

¹ ناصر عبد الله الغالي و عبد الحميد عبد الله. مرجع سابق، ص 65

وفي هذا التدريب يأتي المؤلف بأربع كلمات صحيحة منها كلمة واحدة خطأ في التهجى (وهو ما يسمى الاختيار من متعدد و يسمى الاختيار التشخيصي) ويطلب من الدارس تحديد الكلمة الخطأ، مثاله:

ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة ثم صوبها.

1- (أ) سؤال.

(ب) رؤوس

(ج) سال

(د) مسئؤل

2- (أ) فاطمة

(ب) اغاثب

(ج) إعانة

(د) رحمة

3 - التكملة بكلمة وفيها يأتي بكلمة ويطلب من الدارس الإتيان بكلمة المعني مثاله:

(أ) القاهرة جزء

(ب) من

(ج) إلى

(د) الوطن العربي

وقد يأتي المؤلف بقطعة ثم يحذف كلمات ليكملها الدارس من عنده مثاله:

في صباح يوم..... خرجت فاطمة من بيتها لزيارة بعض أصدقاء لها، وبينما هي في..... فإذا بلص تخطف.....ها ويأخذ جميع ما في الحقيبة. هذه عرض لنماذج المناهج العامة والخاصة ووسائل اختبار وتقويم المهارات الأربع بما فيها مهارة الكتابة.

المبحث الثالث: اللغة العربية في سيراليون:

تتناول هذا المبحث نبذة تاريخية لجمهورية سيراليون من حيث الموقع الجغرافي ودخول الإسلام فيها ثم علاقة اللغة العربية بالمجتمع السيراليوني ومكانتها، كما تناولت الدراسة بعض مشاكل تعليم اللغة العربية في سيراليون ثم تختتم المبحث بالحديث عن برامج تعليم اللغة العربية في المدارس سيراليون الثانوية المتوسطة.

المطلب الأول: نبذة تاريخية عن جمهورية سيراليون:
في الساحل الغربي من إفريقيا تقع جمهورية سيراليون
جبل الأسود كما سمي باللغة البرتغالية: البالغ طوله 666,72
كم² المحيطة بالبساتين الخضراء من الأشجار المثمرة والمناظر
الخلابة من الحياة البرية الطبيعية، من شلالاتها وأنهارها الجارية
في جميع ربوعها.

الموقع:

الخريطة السياسية لجمهورية سيراليون



وتتميز سيراليون (Sierra Leone) بموقعها الإستراتيجي المهم
على الساحل الغربي الإفريقية، إذ تطل على المحيط الأطلسي
بجبهة طولها (210) أميال شمال خط الاستواء بين خطي
55,6 درجة، 10 درجة شمالا، وبذلك تقع في منطقة الانتقال بين
الإقليمين الاستوائي والإقليم الشمالي، كما تقع بين خطي
10, 16, 18 غربا، وهي مستديرة الشكل تقريبا، حيث لا
تبعد معظم الأجزاء من أراضي السيراليون عن الساحل المحيط
الأطلس لأكثر من 180 ميلا، وتحيط بها جمهورية غينيا من كلا

الجهتين الشمالية والشرقية، وتحدها جمهورية ليبيريا من الجنوب⁽¹⁾.

وبعد قبول إنجلترا من فرنسا شرط انسحابها من مصر مقابل بسط نفوذها في الساحل الغربي لإفريقيا تم بذلك الاستيلاء على سيراليون عام (1808) إلى حدود 27/4/1961م تاريخ الاستقلال.

أما المدن المهمة في سيراليون

فهي فريتاون: العاصمة القومية ويقطنها حوالي مليون شخص، وبإضافة إلى فريتاون هناك مدمن هامة أخرى مثل، مدينة بو، مجبوراك، ماكيني، بورتلوكو، كنيما، كايبا، موينبا، كيلاهون، بوجنهون، وتعتبر اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية لأهل سيراليون وهي كذلك لغة التعليم في المدارس والجامعات والمعاهد العليا، وبجانب ذلك توجد لغات محلية وإن كانت محدودة الانتشار مثل: لغة تمنى- ماندي- لينبا- سوسو- كونو وغيرها من اللغات أهل السيراليون الستة عشرة. وسيراليون بلد مسلم بنسبة 85% من مجموع السكان البالغ عددهم خمسة ملايين نسمة وبقية العدد موزع بين النصارى وأصحاب المعتقدات الأخرى.

السكان والقبائل الرئيسية في سيراليون:

يزيد عدد سكان سيراليون اليوم على خمسة ملايين نسمة، وبذا تكون الكثافة السكانية أكثر من 55 شخص في الكيلومتر المربع الواحد، وتعد قليلة إذا قارناها مع إمكانات البلاد الكبيرة من حيث الإنتاج الزراعي والثروة المعدنية. ويتألف سكان سيراليون من عدة قبائل ويزيد عددها على 15 قبيلة وأهمها:

1- **التمني:** وينتشر أفراد هذه القبيلة في شمال البلاد، ويؤلفون ما يقرب من ربع السكان سيراليون عامة، وقد كانوا يشكلون السكان الرئيسيين لشبه الجزيرة التي كانت نواة الاستعمار الإنجليزي في المنطقة، أو المستعمر الأولى، عندما تأسست مدينة (فريتاون).

(1) محمد عبد المنعم يونس. أفريقيا بين الاسترقاق والتحرر (سيراليون)، الطبعة الأولى، الهيئة المصرية للكتاب القاهرة 1981- ص:16

2- **الماندي:** وتنتشر هذه القبيلة في المنطقة الجنوبية من البلاد، ويصل عدد أفرادها إلى ربع سكان البلاد، ونتيجة لهذا العدد فإن الخلاف الرئيسي بين القبائل يقع بين هاتين الجماعتين المتقاربتين في العدد. والماندي إضافة إلى المجموعة المذكورة لغة لمجموعة من القبائل تتكلمها، ومن هذه القبائل (الفاي) (الكورنكو) و (اللوكو) (سوسو) و (الشبرو) و (الكيسي). وتوجد مجموعة منهم في الجنوب أيضاً.

3- **الكر يول:** وهم بقايا العائدون من جزر الهند الغربية، أعيدوا إلى هذه المنطقة بعد إلغاء تجارة الرقيق، ويشكلون اليوم 5% من سكان مدينة (فريتاون) العاصمة وليس لهم وجود في أقاليم البلاد، وقد أعيدوا بدافع من المبشرين النصارى والحكومة الإنجليزية، فالمبشرون يريدون أن يدخلوهم في النصرانية، وأن يكونوا قاعدة لهم للانطلاق بالتبشير في المنطقة، والحكومة تريد أن يكونوا قاعدة لها أيضاً، لمحاربة تجارة الرقيق وللسيطرة على المنطقة بعد أن أخذوا عقيدتها، وقد اشترت لهم الحكومة الإنجليزية أرض في شبه الجزيرة الواقعة جنوبي (فريتاون) من ملك (التمني) آنذاك، وهو الملك (توم)، وقد تعهدتهم الكنيسة والحكومة معاً، فأخذوا العقيدة النصرانية، وثقفوا بالثقافة الغربية، وتعلموا، وهذا ما جعل لهم امتيازاً واسعاً في المستقبل بعد الاستقلال.

4- **السوسو:** ويسكنون في شمال السهل الساحلي، ويعملون في زراعة النخيل الزيتي وصيد في ضفاف السواحل. وبالإضافة إلى هذه المجموعات يوجد جاليات أخرى من (ليمبا) و (الفاي) و (الكرو) و (الكونو) و (الكورنكو) و (اللوكو)، (الشبرو) و (الكيسي).

ونجد القبائل الرئيسية في سيراليون تتوزع في المناطق البلاد كما يلي:

- نجد في المقاطعة الشمالية قبائل - تمنى، لينبا، سوسو، كرانكو.
- ونجد في المقاطعة الجنوبية قبائل: مندي، كيس، الفاي.
- ونجد في المقاطعة الشرقية قبائل: مندي- الفاي.
- ونجد في مستعمرات فريتاون خليط من هذه القبائل.

وقد عرفت هذه منطقة بهذا الاسم عام 867 هـ إذ أطلقه عليها الرحالة البرتغالي، (بيدرو داسنترا) عندما وصل إلى سواحلها وهي كثيفة الغيوم ومضات البرق وارتفع أصوات الرعد والبرق، التي تشبه زئير الأسد، فأطلق عليها هذا الاسم، والمكون من مقطعين وهما سيرا: بمعنى جبل، ليون: بمعنى أشد، ويعني جبال الأسد.

و يعود ضيق رقعة الأرض إلى عدم إمكانية تغلغل الإنجليز إلى الداخل بسبب امتداد المستعمرات الفرنسية في الداخل والتي تمتد في غينيا، وما وراءها.

المعالم الجغرافية والطبيعية:

تقع دولة سيراليون في السفوح الغربية لمرتفعات (فوتا جالون) وتتألف أراضيها من سهل ساحلي تكثر فيه المستنقعات والبحيرات الساحلية

كما تقع سيراليون بين دائرة عرض 6، 55 - 10 شمالا، وهذا ما جعل سيراليون تقع ضمن الإقليم الشمالي، فهو حار رطب في الصيف، ترتفع الحرارة في أكثر أيام العام، وأن كانت تختلف بين المناطق الساحلية والمرتفعات، إذ تقل الحرارة في الداخل حيث ترتفع الأرض، ويعدل ذلك قليلاً من الحرارة.

وتختلف الأمطار كذلك بين الساحل والداخل حيث تزداد في الداخل مع الارتفاع طفيفاً، كما تختلف بين الجنوب والشمال، إذ تعد قليلة نسبياً في الشمال إذ يصبح المناخ سودانياً شمالياً، ويصبح العام فصلين، فصل حار رطب وهو الصيف، وآخر جاف هو فصل الشتاء، وتصل الأمطار في (سولياما) في أقصى الجنوب إلى 4، 4 أمتار في العام بينما لا تزيد على نصف هذه الكمية في (كابالا) في الشمال الغربي من البلاد، وتهب على الجزء الشمالي رياح (الحرمطان) بين وقت وآخر، وهي رياح شمالية شرقية جافة قادمة من داخل القارة، وتصل أحيانا إلى الساحل.

وأنهار سيراليون كثيرة وغزيرة تتبع كلها من المرتفعات الشرقية، وتتجه نحو الغرب والجنوب الغربي لتصب في المحيط الأطلسي، وهي دائمة الجريان وأشهرها:

نهر (مانو) الذي يشكل الحدود مع دولة ليبيرية في الجنوب الشرقي سيراليون مجراه سفلي، والذي يرفده نهر (مانو) الذي يشكل بقية الحدود مع ليبيرية.

نهر (موا) الذي تقع عليه مدينة (كينما)، ويصب عند مدينة (سولما).
ونهر (سيوا) الذي يتألف من عدة روافد كبيرة، ويتفرع عند مصبه في البحيرات الساحلية والمستنقعات.
ونهر (روكل) الذي يصب في خليج (فريتاون)
ونهر (موتغو) في الشمال.

النشاط الاقتصادي:

وتتمثل الزراعة النشاط الأساسي لأغلب سكان سيراليون إلى جانب صيد الأسماك في المحيط الأطلنطي والعمل في مناجم الماس والذهب في المحافظات الشمالية الشرقية.
كما لدولة سيراليون ثروة حيوانية لها دور كبير في اقتصاد البلاد حيث تصدر الدولة مئات الأطنان من الثروة السمكية، والكافو، والبن كما تستورد الأبقار من الدول المجاورة مثل غينيا الكوناكري، بينما تشكل تجارة الماس 60% من اقتصاد سيراليون.

وتقع سيراليون في السفوح الغربية لمرتفعات (فوتا جالون)، وتتكون حدودها الشرقية لهذه الجبال، وتعد خطوط تقسيم المياه بين نهر النيجر الذي ينحدر نحو الشمال الشرقي، ويرسم قوساً، ثم ينحدر نحو الجنوب ليصب في المحيط الأطلسي، وبين الأنهار العديدة التي تنحدر الغرب والجنوب الغربي لتصب في المحيط الأطلسي مباشرة.

تتألف أرض سيراليون من سهل ساحلي تكثر فيه المستنقعات والبحيرات الساحلية، ويزيد عرضها على 32 كيلو متراً، وقد استصلاح بعضها وبخاصة في الجزء الشمالي عند مدينة (بورت لوكو)، وإلى الشرق منها تنتشر منطقة السافانا التي تنمو في المياه العذبة أثر موسم الفيضان في فصل الصيف، وفي الجنوب تنمو في المستنقعات بين (سولما) و(بونتي) أشجار نخيل (الرافيا) التي يؤخذ منها ألياف (الباسفا) التي تستخدم في صناعة المكانس، وتغمر المياه العذبة هذه المستنقعات أثناء الفيضان، ويلي هذه المنطقة المستنقعية نحو الشرق سهل يمتد بعرض 160 كلم، ولا يزيد ارتفاعه على 130م.

وتبدأ بعد ذلك الأرض بالارتفاع شرقاً مكونة السفوح الغربية لكتلة (فوتا جالون) القديمة والمكونة من الصخور البلورية كالغرانيت وغيره، وتغطيها الغابات الاستوائية، وقد جرفت المياه الجارية والأمطار الغزيرة التربة عنها، ويصل

الارتفاع إلى 1948، وتكثر التلال المنعزلة بين السهل والمرتفعات. وخط الساحل رملي كثير التعرجات، يتداخل البحر فيه على شكل السنة تصب فيها الأنهار، كما تكثر الجزر الساحلية وأكبرها جزيرة (شيربرو).

المطلب الثاني: دخول الإسلام و تعليم اللغة العربية في سيراليون

من المعروف أن سيراليون Sierra Leone لم تكن معروفة بهذا الاسم وبهذا الشكل الحالي، الموجود اليوم حتي في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، حينما اقتحم المستعمرون الإنجليز تلك المنطقة واستولوا عليها خدعة ومُكرًا. إذا كانت سيراليون تقع في المنطقة التي كانت العرب يطلقون عليها بلاد السودان الغربي⁽¹⁾ أو بلاد التكرور الأقصى. ويقول محمد بلو: "أن هذا الاسم التكرور علم على الإقليم الغربي من الجنوب السوداني... وهذا الاسم شائع في بلاد الحرمين ومصر والحبشة، ومندثر في محله حتى لا يعرفه أهل هذه البلاد أصلاً وإنما يتلقونه من الحجاج الذين سمعوه بالحرمين ومصر". ويقول أيضاً "ورأينا لبعضهم أنهم عبروا عن تمبكتو وما والاها ببلاد التكرور"⁽²⁾.

فالموجود قبل القرن التاسع عشر إذن هو عدة ممالك موزعة في تلك المنطقة، يختلف حجمها وقوتها عن بعضها البعض. وقد تختلف أيضاً في عاداتها وتقاليدها. وكانت كل واحدة منها مستقلة ومنفصلة عن الأخرى.

وأما عن دخول الإسلام في سيراليون فإن أكثر المؤرخين والباحثين الذين كتبوا في هذا الموضوع يذهبون إلى أن الإسلام دخل هذه المنطقة (سيراليون) فيما بين القرن الحادي عشر والرابع عشر الميلادي⁽³⁾ والذي بدأ نشاطها ودخولها من الجهات الداخلية، والتي بلغها من بلاد شمال إفريقيا عبر الصحراء الكبرى.

ولكنه من الممكن، ولعله من الأصوب، أن نفرق هنا بين دخول الإسلام بالفتوحات كما دخل في المغرب العربي مثلاً، وبين دخوله بالطريقة السلمية كما دخل في بقاع إفريقيا الغربية. وبالتحديد فقد وصل الإسلام إلى سيراليون في القرن الرابع

(1) محمد بلو، تحقيق ولتنج أنفاق الميسور في تاريخ بلاد التكرور whiling - بدون طبعة لندن بدون دار نشر - 1951م، ص 3.

(2) المصدر نفسه والصفحة نفسها.

(3) محمد شاكر - سيراليون. مرجع غير مكتمل وأنظر أيضاً محمد عبد المنعم يونس - إفريقيا بين الاسترقاق والتحرر، (سيراليون) المرجع السابق.

عشر الميلادي. حيث كانت سيراليون تابعة لامبراطورية مالى.
إلا أن الإسلام لم يتوسع انتشاره في سيراليون بالصورة
المطلوبة.

ويعود سبب عدم انتشار الإسلام بصورة جيدة في
سيراليون لكون مملكة مالى كانت عسكرية بالدرجة الأولى، ولم
تكن لتعمل على نشر أفكارها ومبادئها وعقيدتها، وإنما اقتصر
على السيطرة على مناطق واسعة.
ومن ناحية أخرى لم يكن حكام (مملكة مالى) خاصة
والشعب عامة ليحمل الإسلام عقيدة ويعمل على تبليغها، والسير
على منهجها، ولجهد في سبيلها، وإنما كانوا ينتمون إلى الإسلام
عاطفة، ولأنه ينسجم مع طبيعتهم، إذ أن الإسلام دين الفطرة
البشرية ولهذا أقبلوا عليه⁽¹⁾.

اللغة العربية في سيراليون:

لا شك أنه قبل البحث والحديث عن قضية تعليم اللغة
العربية في سيراليون ينبغي علينا البحث والتعرف أولاً على وضع
اللغة العربية في هذه الدولة، وبيان علاقتها بأبناء سيراليون وذلك
طبقاً للتصنيف علماء علم اللغة التطبيقي للغة، إذ يقسمون
اللغات باعتبار علاقتها بالذين يستخدمونها إلى ثلاثة أنواع:

1. لغة الأم - Mother Language

2. لغة ثانية - Second Language

3. لغة أجنبية - Foreign Language

وقد ساعد هذا التصنيف الباحثين في تحديد علاقة كل مجتمع
باللغة المحيطة بها، أو اللغة التي تستخدمها. وإذا نظرنا إلى هذا
التصنيف يمكننا القول بأن اللغة العربية في سيراليون ليست لغة
أم أو أولى كما أنها ليست لغة ثانية، لأن المشكلة هي عدم
تطابق تعريفات علماء علم اللغة على اللغة العربية في
سيراليون، إذ يرى معظم العلماء، أن اللغة الثانية، هي اللغة
الأجنبية التي أصبحت لغة التدريس والتعليم في بلد ما وتكون لغة
المعاملات الرسمية والصحافة والإعلام في البلد الذي يتعلم فيه.
ومثاله الإنجليزية والفرنسية في معظم الدول الإفريقية
والآسيوية⁽¹⁾.

أما الدكتور سعيد محمد بدوي، فإنه يرى بأن اللغة الثانية يقصد
بها " لغة الأطفال من أبناء الأقليات التي تعيش في أسرة تتكلم
لغات تختلف عن لغة المجتمع من حولهم وخاصة لغة المدرسة

⁽²⁾ محمد شاكر، سيراليون، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت، 1979م، ص. 35.
¹ يونس الأمين، محاضرات في علم اللغة الاجتماعي، معهد الخرطوم الدولي، عام 2000، بتصرف من الباحث.

والدولة والجرائد والأجهزة الإعلام. ومثاله الأسرة ذات أصول الأسبانية أو أصول العربية وغيرها من التي تعيش في الغرب مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وتتحدث في البيت اللغة الإنجليزية أساساً وبلغة الأسرة أحياناً بحيث ينشأ الأطفال وقد تعودوا على سماع اللغة الأصلية، وتعودوا على فهم بعض ما يقال بها دون أن يكونوا قادرين على استخدامها بطلاقة. وبناء ما تقدم نستطيع القول بأن اللغة العربية في سيراليون لغة أجنبية، لكونها لم تنطبق عليها تعريفات لغة أم ولا اللغة الثانية، كما نستطيع القول بأن اللغة العربية في سيراليون لغة الدين لأن تعلمها في السابق إنما كانت لأغراض دينية كما سنرى في الفصول القادمة.

علاقة اللغة العربية بالمجتمع السيراليوني:

أولاً: تثبت المصادر التاريخية بأن المسلمين هم الأوئل الذين زاروا إفريقيا وغيرها من البلدان وجابوا البحار والمحيطات وما فيها من جزر، وأنهم كانوا يتجولون بينها، وقيمون بين ظهرائي أهلها، وأنهم سلكوا طرقاً برية وبحرية عبر الصحراء الكبرى وهذا قبل ما يعرف باكتشافات أوروبا الجغرافية، ببضعة قرون⁽²⁾.

ومن هؤلاء الجغرافيون والمؤرخون والرحالة المسلمين على سبيل المثال لا الحصر:

المسعودي⁽¹⁾: زار إفريقيا، وكتب عنها كتاباً سماه (مروج الذهب ومعادن الجوهر). وقد اعتبر هذا الكتاب حجة لأسبقيته وصول المسلمين والعرب في هذه القارة الإسلامية. وقد سبق المسعودي في هذا المضمار، وهب بن منبه، الذي دون الكثير عن أخبار شعوب وممالك إفريقيا في كتابه (قصة الهجرة العظمى) وكذلك إسحاق بن إبراهيم الفزاري الذي زار دولة غانا قبل عام 200 هـ وسماه أرض الذهب⁽²⁾ وهذه الروايات تقرب لنا علاقة العرب بإفريقيا وأسبقية هذه العلاقة عن غيرها من العلاقات الأجنبية.

(2) جمال عبد الهادي محمد مسعود، ووفاء محمد رفعت جمعة - إفريقيا التي يراد لها أن تموت جوعاً - دار الوفاء للطباعة - ط الثالثة - ص 48. بالتصرف.

(1) (هو أبو الحسن علي بن الحسين بن علي الهذلي المسعودي)، ولد في الثلث الأخير من القرن الهجري ببغداد، وتوفي عام 346 هـ بمصر.

(2) محمد محمود محمد بن، الجغرافية والجغرافيون بين الزمان والمكان، دار العلوم للطباعة والنشر، القاهرة، 1403 هـ، ص 160.

ثانياً: أما علاقات اللغة العربية بالمجتمع أو الشعب السيراليوني فعلاقة قديمة وعريقة، وتنطلق هذه العلاقة من منطلق علاقة الأمتين الإفريقية والعربية باعتبار أن الحضارة العربية الإسلامية Araba Islamic Civilazation أول حضارة أجنبية تصل إلى سيراليون قبل الحضارة الغربية وذلك في أواخر القرن الحادي عشر إلى الرابع عشر الميلادي. وأخذت هذه العلاقة تتطور إلى نحو أقوى وأوثق دافعاً بعنصر عظيم وهو العنصر الديني لتشكل الدين بذلك العنصر الثاني في علاقة سيراليون بالأمة العربية بعد العلاقة التجارية القديمة، التي كانت الصلة الرابطة بين الشعوب الإفريقية من أقصى غربها والتي من ضمنها سيراليون إلى حدود غربي (Wagadug) مركز غرب إفريقيا التجارية في القديم والتي كانت مركز الالتقاء وهمزة الوصل بين الشمال الغربي وبين الممالك في غرب شمالي وجنوبي إفريقيا⁽³⁾.

مكانة اللغة العربية في سيراليون:

إن معرفة مكانة اللغة العربية في أي مجتمع من المجتمعات تتطلب الوقوف عند بعض معطيات معينة، هذه المعطيات هي المقاييس التي من خلالها يمكن أن نقول أن لغة ما من اللغات لها مكانة في ذلك المجتمع أم لا؟ فبإمكاننا اختيار مكانة اللغة في المجتمع عن طريق البعد التاريخي ومقياس المدى الزمني لاتصال هذا المجتمع بهذه اللغة، ثم يأتي البعد الثقافي وندرس من خلالها هل هذه اللغة لغة تعليم أم لا؟ وهل لهذه اللغة أفضية اجتماعية داخل المجتمع وثقاس بمدى قبول المجتمع واستعماله واستفادته من هذه اللغة، ثم البعد المؤسسي والقانوني ويتمثل في المعاهدات والمواثيق والمراسيم والدساتير وما أعطته لهذه اللغة من مكانة قانونية وهذا البعد بدوره يوصلنا إلى البعد السياسي⁽¹⁾.

أما البعد التاريخي:

تبدأ مؤشرات المكانة الاجتماعية للغة في المجتمع من الاتصال اللغوي بين مجتمع وآخر. فاللغات العالمية القارية تنتشر من مجتمع إلى مجتمع آخر عن طريق الاتصال اللغوي ويركز على الناحية التاريخية في هذا الاتصال على اعتبار أن اكتساب

⁽¹⁾ إسحاق كيتا، كتابة لغة سوسو بالحرف العربي كمدخل لتعليم العربية- رسالة الماجستير-

مقدمة إلى معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1996م.

⁽²⁾ يونس الأمين، محاضرات علم اللغة الاجتماعي، لفرقة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي، للغة العربية، 2000م.

اللغة عملية تراكمية لا تتم في المجتمع الكبير بصورة سريعة بل تحتاج إلى فترة طويلة لكي تتجسد ولتصبح جزءاً من حضارة وتاريخ المجتمع الذي تم الاتصال به. وهذه القاعدة تنطبق على مجتمع سيراليون المعاصر.

فمكانة اللغة العربية في سيراليون ذات بُعد تاريخي، حيث يُقر الدكتور عبد الكريم توري Dr. A.K. Turay وآخرون في كتابهم Sierra Leonean Heroes بأن أول اتصال معلوم بين مجتمع سيراليون ومجتمعات اللغة العربية تم في القرن الحادي عشر- إلى الرابع عشر، إلا أن الدكتور/ محمد عبد المنعم يونس في كتابه (إفريقيا بين الاسترقاق والتحرر "سيراليون") يقول بأن ذلك الاتصال كان في إطار ضيق ومحدود لم يتجاوز غرض معرفة قليل من القرآن الكريم أو المطالب الدينية، وبعض الكلمات والتعابير التي تساعد في سير العملية التجارية بين التاجر الوافد من المرابطين والتاجر المقيم.

وبوصول القرن الثامن عشر (1820م) تطورت اللغة العربية بشكل كبير، وهي مرحلة إبان فتح الجامعة الإسلامية في مدينة جنلي Gainle التي أسسها الشيخ فودي ترولي Foday Torawaly وصارت اللغة العربية هي اللغة الرسمية لأهالي هذه المنطقة لفترة طويلة، بل ولأهل سيراليون قبل قدوم الاستعمار، وتوصلنا هذه الرواية إلى أن الإنجازات العلمية ودور اللغة العربية في سيراليون لم تكن حديثة العهد وإنما قديم⁽¹⁾.

البُعد الثقافي:

البعد الثقافي للغة يدرس من خلال كونها لغة تعليم وتعلم تخدم المجتمع في المجالات العلمية التي يرغب في دراستها، واللغة العربية استعملها المجتمع السيراليوني وسيلة علم وتعلم، فأقامت في سيراليون أعظم مدارس العلمية داخل بلاد ونمت لتطور إلى مستوى جامعة والتي وجدها الإنجليز تقدم ثمارها حينما استولوا على سيراليون، الأمر الذي ألفت إعجابهم جميعاً من حسن تنظيم وترتيب والإدارة لهذه الجامعة¹.

البُعد الاجتماعي:

والبعد الاجتماعي للغة يُقاس بمدى إنتشار اللغة بين الأوساط الشعبية للمجتمع ومدى استعمالهم لتلك اللغة في نشاطاتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وقد قطعت اللغة

⁽¹⁾ A.K. Turay and others, Sierra Leonean, Heroes P 32. Commonwealth press 1987

¹ المرجع السابق و الصفحة نفسها.

العربية شوطاً كبيراً في تغلغلها في الأسر والمجتمع السيراليوني وفي الحياة العامة والدينية والأكاديمية، وقد حقق هذا البعد الاجتماعي للغة العربية في مجتمع سيراليون على التعامل مع اللغة العربية منذ فترة طويلة، حيث اعتبرت اللغة العربية هي اللغة الرسمية الوحيدة في مجتمع سيراليون في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلادي قبل قدوم الاستعمار.

ورغم محاولات الاستعمار المتكررة للقضاء على اللغة العربية، فقد ظلت صامدة لتتال مكائتها اللاحقة بها المتمثلة في استخدامها في تدريس أجيال في المدارس الثانوية والجامعات وتمتعها اعتباراً اجتماعياً.

البُعد السياسي:

السياسة الحقيقة هي تعبير المجتمع بأبعاده التاريخية والثقافية والاجتماعية والقانونية، وقد عبرت الفعاليات السياسية في مجتمع سيراليون عن هذه المكانة للغة العربية في القديم أما في العصر الحديث فما زالت دولة سيراليون تتمتع بعلاقة دبلوماسية جيدة بينها وبين كثير من الدول العربية. وهذا بفضل جهود رئيس سيراليون الأسبق (Shaka. P. Steven) الذي كان حريصاً بإقامة العلاقات دبلوماسية وتعاونية بين سيراليون ومعظم الدول العربية. كما قام بزيارات عديدة إلى الدول العربية لتوطيد هذه العلاقات⁽¹⁾.

ومن خلال مناقشتنا للأبعاد المختلفة التي تكتسب بها أي لغة مكانتها في المجتمع وجدنا أن مكانة اللغة العربية في سيراليون المعاصر تعززها الأصالة التاريخية والواقع الثقافي، باعتبارها لغة علم ودراسة ولغة عالمية معترف بها في الأمم المتحدة والوحدة الإفريقية وجميع المؤسسات الدولية مما أكسبها مكانة اجتماعية وسياسية، ويرى الباحث بأن ذلك مهد الطريق أمام الاعتراف القانوني باللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في سيراليون، على اعتبار أن السلوك السياسي المعاصر ما هو إلا تعبيراً عن الهوية الاجتماعية والثقافية والتاريخية للمجتمع.

تاريخ تعليم اللغة العربية في سيراليون:

إن تاريخ تعليم اللغة العربية في سيراليون، مرتبط بتاريخ دخول الإسلام لأن المسلمين الذين دخلوا منطقة غرب إفريقيا

⁽¹⁾ Sierra Leone 12 years of Economic Achievement and Political Consolidation. P 75- 250.

ومن ضمنها سيراليون في منتصف القرن الحادي عشر كانوا يدعون الناس إلى الإسلام.

ويقول الأستاذ فاروق إمام محمد نقلاً عن فاقونا: "أنه لا شك أن اللغة العربية لغة قديمة في غرب إفريقيا وفي كافة بلاد المسلمين التي لا تتكلم العربية، وقد كانت ولا تظل للغة العربية قيمة روحية، لأنها لغة الإسلام ولذلك فإن تاريخ اللغة العربية مرتبط بتاريخ الإسلام⁽¹⁾.

لأن تعليم العربية كانت تيسر إلى جانب تعليم الإسلام. فقد كان تعلم اللغة العربية وسيلة لقراءة القرآن، وهكذا بدأت المدارس العربية تؤدي دورها الثقافي والاجتماعي.

وفي سيراليون بدأت المدارس العربية تعطي أكلها منذ (1820م) بعد ما أن نمت وترعرعت على يد مؤسسها الشيخ فودي تراولي (Sheikh Foday Tarawaly) لتصبح أولى جامعة إسلامية في سيراليون، والتي استمرت حتى عام 1872 في مدينة جنلي⁽²⁾ Gbinle.

وهكذا سبق التعليم العربي الإسلامي النظام الأوروبي في التعليم في سيراليون، وبوصول المستعمر الإنجليزي تراجع التعليم العربي والإسلامي وتوقف النشاط الإصلاحي الذي بدأه الشيخ فودي تراولي (Sheikh Foday Tarawaly) في تعليم الناس العلوم الإسلامية، ولكنه احتفظ بنفوذه رغم التغيرات التي فرضها الوضع السياسي والإداري الجديد مما انعكس بصفة سلبية على مستوى اللغة العربية والدارسين واهتماماتهم. فقد تركها الطلاب عندما أدركوا أن اللغة العربية والدراسات الإسلامية ليست لها وزن من الناحية التعليمية العلمية والاجتماعية. وقد تعمد المستعمر علي جعل اللغة العربية والدراسات الإسلامية مهجورة، تنفيذاً لأهدافه الاستعمارية الرامية إلى محو الثقافة والهوية الإسلامية في أرض سيراليون.

عند الاستقلال عام (1961م) كان هناك معهد واحد وهو المعهد الإسلامي العربي بمدينة مجبوراكا، وكانت اللغة العربية شبه منسية في المؤسسات التعليمية فأخذ هذا المعهد وخريجيه تبعث روح اللغة العربية والدراسات الإسلامية من جديد حتى شهد له بذلك جميع أهل سيراليون، وقد اعتبر هذا المعهد قلعةً لتلقي العلوم العربية والدراسات الإسلامية، Arabic Islamic Collage Magburaka بناءً على ما حققه هذا المعهد من

(1) فاروق إمام محمد، **تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية** " ندوة التعليم الإسلامي في إفريقيا، جامعة إفريقيا العالمية، 1988، ص 127.

(2) Sierra Leonean Heroes. Commonwealth Printers. London 87. P.32

انجازات أكاديمية، أدرك المهتمون بأمر المسلمين فوائد إنشاء المؤسسات الإسلامية العربية، وقد انتشر خريجو هذا المعهد في جميع ربوع البلاد ليبدأوا في تأسيس المدارس الإسلامية الخاصة. وقد أسس الأستاذ أحمد يونس باه مدرسة بدر الدين الإسلامية الخاصة في مدينة كينما Kenema وبهذه الخطوة ارتفع شأن اللغة العربية واعترفت الدولة بها بوصفها لغة أجنبية واعتني بدراستها في معظم المعاهد الثانوية وأخذت طابع اللغة الأجنبية في الدرجة الثانية بدلاً من اللغة الفرنسية. إلا أن هناك مشاكل حقيقية تعترض فعالية تدريس اللغة العربية في شتى مراحلها التعليمية والأقسام، وتتمثل هذه المشاكل في الآتي:

المشاكل التعليمية في سيراليون:

إن النظام التعليمي عبارة عن منظومة أو كيان متداخل ومتكامل المكونات والعناصر، شبكي النسيج، مثله في ذلك كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو، تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى، تؤثر وتتأثر أجزاء هذا النظام System بعضها بعضاً إيجاباً أو سلباً.

لهذا فإن الحديث عن محاولات إصلاح جزئي للتعليم لا جدوى منها، إذ تحتاج التعليم في سيراليون عموماً واللغة العربية خصيصاً إلى وقفة كبيرة ومراجعة متأنية وشاملة وإعادة النظر في أمرها وتحديد فلسفته، وسياساته التعليمية لتكون أكثر وضوحاً وتحديدًا، والتدقيق في أهدافه التربوية، ومن ثم تحديد المناهج والبرامج الملائم واحتياجات المجتمع المحقق لرغبات طلاب، وذلك وفقاً لنموذج فكري لتعليم. واستناد إلى ما سبق ذكره، فإن الباحث يرى ضرورة إلقاء الضوء على بعض النقاط الهامة عن تعليم اللغة العربية في سيراليون، وذلك على النحو الآتي:

النظام الرسمي أو المدارس الإنجليزية لأنجلو الإسلامية

كما قد أشار الباحث سابقاً إلى أن المدارس الإنجليزية الإسلامية هي تلك المؤسسات التعليمية الحكومية، التي تكون الدراسة فيها بلغة إنجليزية وتتخذ العلمانية أساساً لمناهجها وطرقها التعليمية، وتدرس فيها اللغة العربية والدراسات الإسلامية كمادة إلى جانب العلوم الكونية والتطبيقية المعاصرة،

وتستقبل جميع أفراد المجتمع على خلاف طبقاتهم ومعتقداتهم الدينية.

و تعتبر هذا النوع من المدارس الأغلبية الساحقة بمقارنة من الأنواع الباقية، كالمدرسة العربية الإسلامية وأكثرها إسهاما في تطوير الكفاءات الوطنية.

وتحظى أيضاً بعناية واهتمام خاص من قبل الحكومة والمنظمات الدولية، وكما نعرف أغلب كوادر في قطاعات مختلفة في النظام الحكم من خريجي هذه المدارس. ولقد شهدت هذه المدارس تطوراً كبيراً في عدد الطلاب والمدارس في المدن والقرى، على سبيل المثال تطور عدد التلاميذ في الابتدائية من 440.586 في بداية العام الدراسي 1995-1996 إلى 760.967 تلميذ في العام الدراسي 2006م.

التعليم قبل المدرسي:

كان عدد المدارس 103 مدرسة عام 1980 وتطور هذا العدد إلى 2007 مدرسة في عام 2006م. وكذلك تطور عدد التلاميذ من 17930 تلميذاً في عام 1994 إلى 75583 في عام 2007.

منهج الدراسة وأساليب التدريس:

كانت أساليب التعليم ولا يزال في المعاهد والمدارس الإسلامية في سيراليون متنوعة طرق، ومن أهم الأساليب التي يتبعها المعلمون في التدريس القرآن الكريم والعلوم العربية التي لم تفارق العلوم الإسلامية يوماً في أي حال من الأحوال من هذه ما يلي:

أ. أسلوب التلقين

ب. أسلوب الكتاب

ج. أسلوب العرض

وغيرها من الأساليب التدريس التقليدية المعروفة لدى المسلمين الأوائل.

أوضاع المدارس الإسلامية الخاصة في سيراليون:

كانت لغة التدريس في المؤسسات التعليمية في سيراليون هي اللغة العربية، لأن أهل سيراليون لم تكن لهم لغة واحدة تؤلف بين القبائل سيراليون المختلفة والمتباينة لغوياً وحين جاءهم الإسلام واعتنقوه قبلوا على اللغة العربية حتى صارت لهم لغة رسمية يتخاطب بها بعض أفراد المجتمع من أقصى بلادهم شمالاً إلى أقصاها جنوباً، ومن أقصى شرقاً إلى أقصى

غرباً، فانتشرت اللغة العربية في سيراليون مع انتشار الإسلام. وكانت جميع العلوم تدرس وتناقش وتستوعب باللغة العربية – كما كانت هي اللغة الرسمية لدى دواوين المملكة. ومما يقوي هذا الرأي إيجاد مؤسسة تعليمية فوق جامعة في سيراليون مما يعني تطور هذه اللغة في هذه البلاد قبل مجئي الاستعمار، وقد سعي المستعمر سعيًا حثيثاً لطمس معالم الدين الإسلامي ومعه اللغة العربية والتضييق على علمائها بهدف استبدالها بالديانة النصرانية وباللغة الإنجليزية هذه من ناحية، ومن ناحية أخرى، توجد في سيراليون اليوم أكثر من خمس عشرة لغة وجميعها تكتب بالحرف القرآني أو العربي مما يدل على علاقة قديمة ووطيدة، إن لم نقول متأصلة بين اللغة العربية وثقافات وأصول هذه اللغات. وقد بدأ مؤسسات سيراليون منذ مطلع عام 2000م جهود كتابة لغات سيراليون بالحرف اللاتيني بدلا من الحرف القرآني.

والمدارس الإسلامية التقليدية التي تهتم فقط بالعلوم الإسلامية والعربية، وتتكون مواد الدراسة فيها، من علوم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية والعلوم العربية. وقد بلغ هذا النوع من المدارس بحولي 175 مدرسة ثانوية وابتدائية، وقد أضافوا في مناهجهم مادة اللغة الإنجليزية وأدخلوه في مناهجهم بعض التعديلات الخفيفة بجانب العلوم الإسلامية والعربية¹.

ويوضح لنا هذا النوع للتعليم غير النظامي مدى تباين فلسفة مجتمع سيراليون، والتي تقتضي من القائمين بالتعليم إيجاد مبادرة من قبل المجتمع المدني الذي يسعى إلى المشاركة في تجديد رؤية التربية التقليدية بإدخال تعديلات جديدة في التعليم، وكذلك الباحثين، وأصحاب القرار في تمهيد وتهيئة المناخ في ادخال التجديد.

وجدير بالذكر أن للمسلمين في العهود الأولى منهجاً متكاملًا مشتملاً على العلوم الدينية واللغوية والعلوم الدنيوية وقد تناول الباحث تفاصيل هذا الموضوع في صدر هذا الفصل.

لذا فإن الاعتقاد بأن هذه العلوم من اختصاصات الغرب فحسب، تعد هذا من أثر فترة ركود وتخلف نظام التعليم الإسلامي، باعتبار أن المسلمين الراجعين يعتبرون هذه العلوم من صنع الكفار لذلك لا ينبغي دراستها، وقد نقلت هذه العلوم إلى أوروبا وعني بها وتقدموا بتطويرها ثم فاقوا العالم الإسلامي

¹ علي عثمان توري، جهود المسلمين في نشر اللغة العربية في إفريقيا جنوب الصحراء (دولة سيراليون نموذجاً) مؤتمر 14 قرناً على الإسلام في إفريقيا. 27/11/2006م الخرطوم. الكتاب 13، منشورات جامعة إفريقيا العالمية.

بها في صورتها الجديدة حتى أصبحت تنسب إليهم اليوم، وظن الكثير أنها من صنعهم وأنها من علوم الكفر مع أن للمسلمين الفضل العظيم في استقراء هذه العلوم.

ونتيجة للعوامل السالفة الذكر المتعلقة بالنهضة الإسلامية المعاصرة بدأ المسلمون يهتمون من جانب القراءة وحفظ القرآن الكريم بتعليم أبنائهم اللغة العربية الفصحى والعلوم الإسلامية بل نفس المواد (اللغة الإنجليزية والعلوم الدنيوية كما ذكرنا سابقاً) التي تدرس في المدارس الحكومية، وفي نفس الوقت يهتمون بغرس العقيدة والقيم الأخلاقية على ضوء التوجيهات الإسلامية الصحيحة.

لذلك ارتفعت شعبية هذا النوع من المدارس في المجتمع سيرايلون في المدن والقرى.

وكثير من الآباء يفضلون إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس بدلاً من إرسالهم إلى المدارس الحكومية.

ومما يدل على اهتمام مجتمع سيرايلون بشأن المدارس الإسلامية، التنافس بين الجمعيات والمحسنين والمتبرعين في إنشاء أكبر عدد ممكن من هذه المدارس في المدن والقرى والأحياء حتى وصلت عددها أكثر من 175 مدرسة إسلامية. وهذا حسب إحصائيات حديثة.

ومما يدل على تحسن أوضاع التعليم، وتطور مستوى المتعلمين فيها والذين يجدون ويحسنون قراءة القرآن الكريم بصفة متميزة، ومستواهم في اللغة العربية الذي يمكنهم في أكثر الأحيان من مواصلة الدراسة في الجامعات الدول العربية.

مشكلات الوسائل التعليمية:

يعاني التعليم العربي مشكلات انعدام الوسائل التعليمية: كالرسوم البيانية ومواد دراسية، والشرائط المسجلة والأفلام والصور والمعامل اللغوية والمكتبات، وفي سياق اهتمام الحكومة سيرايلون بالمناهج التعليمية في التعليم العربي لم تعقد بعد أو نشهد أية ندوة لمناقشة هذه المشكلة أو وضع خطة عملية مناسبة وملائمة للتعليم العربي الإسلامي في سيرايلون. اللهم إلا الاجتماع التنوير الذي أقيم في كلية ملتن مقي الجامعة في منتصف عام 2004 برئاسة الخبير السوداني الزائر الدكتور محمد عثمان، وذلك لوضع رؤية تمهيد لإعداد منهج تعليمي لبرنامج اللغة العربية والدراسات الإسلامية تحت الإشراف، و

رعاية وزارة التربية والشباب والرياضة، ولكن كل هذه مجهودات لم ترى نتائجها و نورها حتى الآن لقلة إمكانية المادية.

ومن أهم مشاكل في هذه المدارس بالإضافة إلى ما ذكره الباحث:

- عدم وجود داخلات للطلاب لا سيما البنات وغالباً لا توجد المعاهد الإعدادية والثانوية إلا في المدن الكبيرة.
- الظروف الدراسية سيئة للغاية.
- ندرة الكتب والدفاتر الدراسية.
- عدم إمكانية تطبيق التعليم العلمي: لذلك غلبت على مواد العلمية صفة النظرية أكثر من التطبيقية.
- قلة المعلمين الأكفاء.
- عدم وجود تنسيق تربوي بين المدارس العربية الإسلامية
- تعدد الشهادات بتعدد المدارس
- اختلاف البرامج والمناهج الدراسية بإخلاف المدارس و المذاهب.
- عدم وجود الكفاءات البشرية الكافية لإدارة وتنظيم شؤون هذه المدارس العربية.

أما المشاكل الخارجية:

أما المشاكل الخارجية، التي تواجه هذه المدارس فتتمثل في محاولة كثير من الجهات بما فيها الحكومية، محاربة هذه المدارس والتعليم بصورة غير مباشر وذلك عبر الوسائل المختلفة خوفاً منها لانتشار الإسلام بانتشار هذه المدارس. وعلى الرغم التطورات التي حدثت في السنوات الأخيرة لتطوير التعليم ورغم كل ما قامت بها وزارة التربية الوطنية ممثلة في إدارة التعليم العربي الإسلامي في وزارة التربية بصدد رفع مستوى التعليم العربي وتحسين وضعيته إلا أن هنالك عدد من مشاكل كانت ولا تزال تواجه هذا التعليم ونعرقل سيره، مما يجعله تتأرجح دائماً.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

يشمل هذا المبحث على الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع الدارسة، وقد حاول الباحث على أن يضع يده على العديد من الدراسات المفيدة و التي تنوعت بين بحوث علمية قدمت لنيل درجات علمية، وبين كتب قيمة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما اهتم الباحث ببعض أعمال

المؤتمرات ذات الصلة بالموضوع، و فيما يلي استعرض لتلك الدراسات على حسب التسلسل التاريخي الذي صدرت فيه كل دراسة وبالنسبة الدراسات المترجمة، فقد اعتمدنا التاريخ الذي ترجم فيه العمل إلى اللغة العربية لا التاريخ الذي صدر فيه الدراسة باللغة الأجنبية. وقد اتبعنا في عرض الدراسات السابقة، الخطوات التالية.

1. أهداف الدراسة
2. تعريف بالدراسة
3. مميزات الدراسة
4. إجراء المقارنة بين الدراسة الباحث والدراسات السابقة.

الدراسة الأولى: دراسة فتحي أحمد، 1978 **عنوان الدراسة: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية**

للأجانب:

أولاً: الهدف من الدراسة:

الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل درجة الدكتوراة بجامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتهدف الدراسة إلى تحديد ثلاثة الأمور وهي:

1. الأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوي الأول.
2. الأسباب و الدوافع التي تدعو الأجانب إلى تعلم اللغة العربية.
3. المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

ومن أهداف الدراسة أيضا، القيام بمسح شامل لمعظم المشروعات والبرامج الخاصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وصولا إلى معرفة المشكلات والمعوقات التي توجه اللغة العربية، كما طرحت الدراسة بعض الحلول العامة في تدريس اللغة العربية. ومشكلة استخدام الحروف اللاتينية في كتابة الكلمات العربية ومشكلات تدريس قواعد الأصوات العربية واستخدام اللغة الوسيطة مثل الإنجليزية عند تعليم اللغة العربية في معظم البلدان والكتب.

ثانياً: التعريف بالدراسة:

تتألف الدراسة المذكورة من مقدمة وخمسة فصول وثلاثة ملاحق، وقد جاءت كما يلي: تناول الفصل الأول مشكلة الدراسة، والفصل الثاني البحوث والدراسات السابقة، الفصل الثالث خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها في تعليم لغير العرب

والفصل الرابع عن إجراءات الدراسة، وفي الفصل الخامس نتائج الدراسة.

في الفصل الأول، يعرض الباحث مشكلة الدراسة ويتحدث عن عدة مشكلات موضوعات منها، أهمية تعليم اللغات واللغة العربية بتحديد، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وختم حديثه في هذا الفصل بالجانب التاريخي عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ثم طرح مشكلة البحث والتي تمثلت في أن اللغة العربية لم تدرس دراسة علمية دقيقة، يتناول مناهجها وأهداف تعليمها ومحتوياتها والوسائل التقويم والأساليب الحديثة لتعليمها في العالم العربي وخارجه.

ويستعرض الكاتب بعد ذلك بعض السلاسل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العالم العربي والغرب وقت إجراءه الدراسة مشيراً إلى أن معظم الدراسات الغربية تركزت في اللهجات العربية وتعليم القواعد، وظهر له بأن معظم هذه الكتب لم تبني على أسس علمية على حد قوله،

ثانياً: يعرف الكاتب بعد ذلك بالمصطلحات التي وردت في الدراسة، وهي: العربية الأدبية، والعربية المعاصرة، والعربية الكلاسيكية، والمستوي الأول، وتعليم القواعد. يذكر بعد ذلك خطة الدراسة، التي تقوم على دراسة مسحية شاملة للدراسات العربية السابقة بالإضافة إلى دراسات مسحية أخرى لبعض الأبحاث الخاصة لتعليم اللغة العربية، كما يتناول موضوعات أخرى منها خصائص اللغة العربية، كما أعد استفتاء لخبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطلاب الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية، لجمع المعلومات الخاصة بالأهداف والأسباب والمواقف.

ويشير الكاتب إلى أهمية الدراسة التي قام بها، بأنها تساعد على تحديد الأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والأسباب ودوافع الطلاب في تعلم اللغة العربية، والمواقف التي تستخدم فيها اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ويرى الكاتب بأن هذا التحديد مفيد لكل من التربويين والمؤلفين ومخططي البرامج تعليم اللغة والمدرسين، الشيء الذي يوافقه فيه الباحث.

وفي الفصل الثاني من الدراسة يستعرض الكاتب البحوث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك عبر صورتين.

الأولي: مشروعات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في العالم لعربي.

الثانية: مشروعات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. وهي كثيرة ومتعددة، وقد ركز حديثه في الفصل نفسه، على الدراسات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية إلى جانب أهمية علم اللغة في تدريس اللغة العربية للأجانب كما استعان بها في تحليل أخطا القراءة. وقد تنقل بين هذه المشروعات شارحا للهدف والاستراتيجيات من تأسيس والنتائج لكل مشروع وكذلك في المشروعات إعداد المنهج.

في الفصل الثالث. يدور البحث حول خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها في تعليمها للأجانب ومن النقاط التي تعرض لها هنا،

1. تاريخ اللغة العربية

2. التحليل اللغوي للغة العربية

3. صعوبات اللغة العربية

4. تقويم بعض الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية.

في الفصل الرابع، تحدث الكاتب عن الإجراءات التي اتبعها لتنفيذ الدراسة وعلى رأسها تصميم الاستبيان، كوسيلة جمع البيانات مبينا كيفية بنائها، وصولا إلى تحديد الأهداف التعليمية والأسباب والمواقف. ورصد الكاتب بعد ذلك الأسباب التي تدعو الطلبة الأجانب إلى تعلم اللغة العربية، ومنها قراءة القرآن الكريم، قراءة الحديث الشريف، وإلخ.....). ثم المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية، وقد حدد مواقف عدة لكل مهارة من المهارات الأربع. وفي الفصل الخامس.

قام الكاتب بعرض نتائج الدراسة في شكل جداول، ثم يذكر ملخص الدراسة، مستعرضا فيه مشكلة الدراسة وحدوده وخطته، وأهمية الدراسة، وأورد الكاتب في نهاية الدراسة أربعة ملاحق تضمن أسماء المركز تعليم اللغة العربية في العالم العربي وأمريكا، ثم الاستبيان وخطاب إعداد الدراسة وقائمة المصطلحات الإنجليزية العربية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

مميزات هذه الدراسة: تعد هذه الدراسة من الدراسات المبكرة و المتميزة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي استعانت بالأساليب والخبرات الغربية في تعليم اللغات الأجنبية، من حيث رسم الأهداف التربوية وتحديد الدوافع

تعلم اللغة العربية للأجانب والمواقف الاجتماعية التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وقد أحسن الباحث في معالجته لموضوعات الدراسة إذ جمع في دراسته بين المنهج الوصفي والتاريخي.

مقارنة بين دراسة الباحث و هذه الدراسة: تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة الباحث من حيث تحديد الأهداف التربوية والدوافع والمواقف الاجتماعية التي تحتمل استخدام العربية فيه بوصفها لغة أجنبية، غير أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسة التي يقوم بها الباحث في نواحي عدة منها: أن هذه الدراسة لم تقدم منهاجاً مقترحاً ولا دروساً نموذجية، في حين تتركز الدراسة الباحث في تقديم منهج مقترح لهذه المرحلة من التعليم وكذلك دروس النموذجية بغية تحويله إلى كتاب مدرسي لمادة اللغة العربية في جمهورية سيراليون. وعليه كان التركيز كذلك في النظريات التربوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما ركز الباحث فتحي أحمد، في النظريات اللغوية لتعليم اللغات الأجنبية والعربية وشمل دراسته الكثير من الموضوعات.

الدراسة الثانية: دراسة حليمي أحمد الوكيل 1987

عنوان الدراسة: تنظيمات المناهج.

أولاً: الهدف من الدراسة:

الدراسة هي عبارة عن كتاب متوسط الحجم ألف أساساً لخدمة طلاب قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة عين شمس بالقاهرة، وتهدف الدراسة إلى تحقيق الأمور التالية و هي:

1. بيان أنواع تنظيمات المناهج.
 2. المساهمة في الجهود المبذولة في خدمة المكتبة العربية في مجال التربية.
- ومن أهداف الدراسة أيضاً، مناقشة دواعي تطوير المناهج الدراسية، وصولاً إلى معرفة المشكلات والمعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج الدراسية، كما طرحت الدراسة بعض المفاهيم العامة لتدريس وتطوير المناهج ومشكلة تنظيماتها.

ثانياً: التعريف بالدراسة:

تتألف الدراسة المذكورة من خمسة فصول وملحق بمصطلحات التربية، وقد جاءت كما يلي: تناول الفصل الأول بالمقدمة ثم مناهج المواد الدراسية، والفصل الثاني تحدث عن

منهج المواد الدراسية أو المواد المترابطة، والفصل الثالث منهج النشاط أو بما يعرف بمنهج المجالات الواسعة والفصل الرابع تحدث المؤلف عن المنهج المحوري وافتتح حديثه فيه عن مفهوم المنهج المحوري وشمل حديثه عن ماهية المنهج المحوري. و أما الفصل الخامس، فقد خصه المؤلف بعرض خاتمة دراسته مشيراً إلى نتائج الدراسة.

مميزات هذه الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات المتميزة في مجال تنظيمات المنهج والتعليم وهو كذلك من حيث رسم الأهداف التربوية وتحديد الدوافع تعليم والمواقف الاجتماعية التربوية التي يتم في ظلها تطوير المنهج وقد أحسن المؤلف في معالجته لبعض الموضوعات الخلافية في الدراسة بين المنهج النشاط ومنهج المجالات الواسعة.

مقارنة بين هذه الدراسة و دراسة الباحث: يجدر الإشارة هنا بأن هذه الدراسة تختلف عن دراسة الباحث من حيث الأهداف والمرامي. أما من حيث الأهداف، فقد تمثل هدف هذا الكتاب إلى استعراض اتجاهات التربويين في مجال تطوير علم المناهج، و المساهمة في خدمة المكتبة العربية: في حين تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور التالية وهي: وضع منهج لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في مدارس سيراليون المتوسطة.

1. والأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة

أجنبية في مدارس سيراليون الثانوية المتوسطة.

2. والوقوف على مشكلات وأوضاع تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في مدارس سيراليون الثانوية المتوسطة.

وتتفق الدراستان في كونهما يدوران في مجال علمي واحد ألا وهو مجال علم المنهج بصفة عامة.

الدراسة الثالثة: دراسة فؤاد صراط شريف: 2001

عنوان الدراسة: منهج مقترح لتعليم اللغة العربية

بالمدارس الإسلامية الأساسية في سيراليون.

أولاً: الهدف من الدراسة: الدراسة هي عبارة عن بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بمعهد الخرطوم الدولي. 2001م وتهدف الدراسة إلى تحقيق ثلاثة الأمور وهي:

1. بيان وضع اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى الأساسي في مدارس سيراليون.
 2. المساهمة في الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية ونشرها في سيراليون.
 3. اقترح منهج تسير عملية تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية على منواله في المدارس الإسلامية الأساسية في سيراليون.
- ومن أهداف الدراسة أيضا، القيام بمسح شامل لمعظم نشاطات تعليم اللغة العربية في هذه المدارس، وصولا إلى معرفة المشكلات و المعوقات التي توجه معلمي اللغة العربية في مرحلة الأساس في دولة سيراليون، كما طرحت الدراسة بعض الحلول العامة لتدريس اللغة العربية، ومشكلة الكتاب المدرسي.

ثانيا: التعريف بالدراسة:

تألف الدراسة المذكورة من خمسة فصول وثلاثة ملاحق، وقد جاءت كما يلي: تناول الفصل الأول مشكلة الدراسة، والفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة، الفصل الثالث إجراءات الدراسة الميدانية، والفصل الرابع عن المنهج المقترح وفي الفصل الخامس خاتمة الدراسة.

وتناول هذه الموضوعات تمهيدا لبناء مناهج مادة اللغة العربية لمرحلة الأساس، كما يشير الباحث في بعض فقرات الدراسة إلى أهمية الكتاب المدرسي والخطة الدراسية التي قام بإعدادها لتساعد على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد ركز حديثه في معظم صفحات الدراسة عن دور المؤسسات الإسلامية الأهلية الأولى في سيراليون مثل المعهد الإسلامي العربي بمجبوركا.

ثم قام الباحث بعرض خاتمة نتائج الدراسة في شكل فقرات، ثم ذكر ملخصا لنتائج ومقترحات الدراسة، مستعرضا فيه أهداف الدراسة وأهمية الدراسة، كما أورد الباحث في نهاية الدراسة أربعة ملاحق تضمن الاستبيانات وخطابات إعداد الدراسة وخريطة لمنطقة الدراسة أي دولة سيراليون.

مميزات هذه الدراسة:

تعد هذه الدراسة إضافة حقيقية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولبيئة دسمة نحو بناء تعليم اللغة العربية في دولة سيراليون.

مقارنة بين هذه الدراسة ودراسة الباحث: يجدر الإشارة بأن هذه الدراسة تختلف مع دراستي من حيث الأهداف، والمستوي والمدة الزمنية، أما من حيث الأهداف، فقد تمثل هدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. بيان وضع اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى الأساسي في سيراليون.
 2. المساهمة في الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية ونشرها في سيراليون.
 3. اقتراح منهج تسير عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المدارس الإسلامية الأساسية في سيراليون.
- في حين تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة الأمور وهي:
- تحديد

4. الأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المدارس الثانوية في سيراليون.
 5. الأسباب و الدوافع التي تدعو السيراليونيين إلى تعلم اللغة العربية.
 6. المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لدى هؤلاء الطلاب.
- وتتفق الدراستان في كونهما يدوران في بلد واحد لخدمة قضية واحدة ألا وهي قضية خدمة تعليم اللغة العربية، والمنهج بصفة خاصة.

كما تتفق الدراستان في تقديم منهج مقترح ودروس نموذجية، وإن تباينت طبيعة المستوي لتباين طبيعة المرحلة وكذلك تركيز الدراسة الحالية في تقديم منهج مقترح لهذه المرحلة من التعليم بغية تحويله إلى كتاب مدرسي معتمد لمادة اللغة العربية في جمهورية سيراليون، كما كان التركيز في نظريات علم المناهج عامة وطرق التدريس وكذلك في النظريات التربوية والتطبيقية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. بينما ركز الباحث فؤاد صراط شريف، في نظريات التربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقد شملت دراسته الكثير من الموضوعات.

الدراسة الرابعة: دراسة عمر سليمان عيسي: 2001
عنوان الدراسة: منهج مقترح لتدريس اللغة العربية
بالمدارس المتوسطة العربية الفرنسية الحكومية
الأساسية بجمهورية النيجر.

أولاً: الهدف من الدراسة: الدراسة هي عبارة عن بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بمعهد الخرطوم الدولي. 2001م وتهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- (1) وضع منهج دراسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في جمهورية النيجر
 - (2) المساهمة في الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية ونشرها في جمهورية النيجر.
- ومن أهداف الدراسة أيضاً، دراسة شاملة لمعظم نشاطات تعليم اللغة العربية في مدارس نيجر، وصولاً إلى معرفة المشكلات والمعوقات التي توجه تعليم اللغة العربية في هذه الدولة، كما طرحت الدراسة بعض الحلول العامة لتدريس اللغة العربية، دون التطرق إلى مشكلة الكتاب المدرسي.
- ثانياً: التعريف بالدراسة:**

تتألف الدراسة المذكورة من خمسة فصول و ملحق واحد، وقد جاءت كما يلي: تناول الفصل الأول مشكلة الدراسة، والفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة، الفصل الثالث إجراءات الدراسة الميدانية، والفصل الرابع عن المنهج المقترح وفي الفصل الخامس خاتمة الدراسة.

في الفصل الأول، تناول الباحث مشكلة الدراسة وتحدث عن عدة مشكلات موضوعات منها، مشكلة تعدد المناهج المدرسي في تعليم اللغة العربية في المستوى المتوسط في دولة نيجر، وختم حديثه في هذا الفصل بطرح مشكلة انعدام منهج دراسي بوصفها رأس المشكلة.

و في الفصل الثاني من الدراسة يستعرض الباحث دراسة مسحية للدراسات السابقة بالإضافة إلى دراسات أخرى في نظريات تعليم اللغة العربية، موضوعات في بناء مناهج اللغة العربية، كما يشير الباحث إلى أهمية المنهج الدراسي. وقد ركز حديثه في الفصل نفسه على الدراسات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية إلى جانب أهمية إعداد المعلم لهذه المهمة الصعبة.

وفي الفصل الثالث، يدور البحث حول الدراسة أدوات الدراسة الميدانية والإجراءات التي قام بها الباحث كما أوضح فيه الخطوات العملية لعرض نتائج الدراسة، إلا أن الباحث لم يتمكن من حصول على الاستبيان المرسلة إلى بلده نظراً لظروف عدة لم يفسح بها الباحث.

في الفصل الرابع، تعرض الباحث لمنهج المقترح لتعليم اللغة العربية وافتتح حديثه فيه بالأهداف العامة للمنهج المقترح ثم الخطة الدراسية لمنهج المقترح.

وفي الفصل الخامس قام الباحث بعرض خاتمة البحث ونتائج الدراسة في شكل فقرات، ثم ذكر ملخصاً للنتائج والمقترحات الدراسية، مستعرضاً فيه مشكلة الدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة، وأورد الباحث في نهاية الدراسة ملحقاً لاستبيان الدراسة الذي لم يستطع الحصول عليه.

مميزات هذه الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات المفيدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تحتوي على الكثير من الخبرات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث رسم الأهداف التربوية وتحديد مشكلات تعليم اللغة العربية. كما أحسن الباحث في معالجته لموضوعات الدراسة، إذ جمع في دراسته بين المنهج الوصفي ودراسة الحالة.

مقارنة بين هذه دراسة و دراسة الباحث: يجدر الإشارة بأن هذه الدراسة تتفق مع دراستي من حيث الأهداف والمستوي إلى حد كبير ومن حيث الأهداف، فقد تمثل هدف هذا الباحث إلى تحقيق ثلاثة الأمور وهي:

- وضع منهج دراسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في دولة نيجر.

1. المساهمة في الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية ونشرها في دولة نيجر.

2. التعرف على طرق التدريس اللغة العربية المجدية في التعليم عموماً وفي تدريس العربية خصوصاً لغير الناطقين بها.

و تتفق الدراستان في كونهما يسعيان لتقديم منهج مقترح، وأن تباينت طبيعة المستويات لتباين طبيعة المرحلة وكذلك الدولة في حين تركز الدراسة الحالية في تقديم منهج مقترح لتعليم اللغة العربية بغية تحويله إلى كتاب مدرسي معتمد لمادة اللغة العربية في جمهورية سيراليون، بينما ركز الباحث عمر سليمان عيسى في نظريات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها و لم تشمل دراسته لدروس نموذجية، يمكن أن نري خلالها تطبيق النظريات بالتطبيق بحيث تمكنا لمقارنة.

الدراسة الخامسة: دراسة عيسى دياموتيني

عنوان الموضوع: استخدام التعبيرات العربية المقترضة في لغة ماندنكو في تأليف النصوص التعليمية:

أولاً: الهدف من الدراسة: الدراسة هي عبارة عن رسالة علمية لنيل درجة الدكتوراة في شعبة المناهج وطرق التدريس بجامعة النيلين بالخرطوم السودان، وتهدف الدراسة إلى حصر التعبيرات العربية المقترضة في لغة ماندنكو والاستفادة منها في مجال تأليف نصوص التعليمية كمدخل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بلاد ماديونكو. ويذكر الباحث بأن للإسلام الفضل في نشر اللغة العربية وثقافتها في البلاد الإسلامية، لذا فقد جعل جميع النصوص المؤلفة تأخذ الطابع الديني والمقسمة إلى قسمين، نصوص في مجال العبادات ونصوص في مجال المعاملات ومن ثم قسم النصوص إلى ثلاثة مستويات:

الأهداف المحورية:

1. التعرف على دور التعبيرات العربية المقترضة في لغة المتعلم في مجال تعليم اللغة العربية.
2. تأليف نصوص عربية من التعبيرات المقترضة في لغة ماندنكو لتساعد المتعلم في تعلم اللغة العربية.
3. ومن أهداف الدراسة أيضاً، إجراء مسح شامل لمفردات التعبيرات المقترضة في لغة ماندنكو وصولاً إلى معرفة المشكلات الصوتية والدلالية والصرفية التي توجه متعلمي اللغة العربية من أبناء قبيلة ماندنكو، كما تطرق الدراسة لبعض الحلول العامة في تدريس اللغة العربية، ومشكلة استخدام قواعد الأصوات العربية والكتب المستوردة.

ثانياً: التعريف بالدراسة:

تتألف الدراسة المذكورة من مقدمة وخمسة فصول، وقد جاءت كما يلي: تناول في الفصل الأول الإطار العام للدراسة، وفي الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، وفي الفصل الثالث تناول أسس إعداد النصوص التعليمية خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب والفصل الرابع: تحدث الباحث عن تعليم اللغة العربية وفي الفصل الخامس تحدث عن الإطار التطبيقي. أما تفصيلاً، ففي الفصل الأول، يعرض الباحث مشكلة الدراسة ويتحدث عن مشكلات تعليم اللغة العربية في بلاد ماديونكو، وختم حديثه في الفصل بطرح مشكلة البحث والتي يقول فيه بأن للتباين الصوتي والصرفي والدلالي دور بارز في إعاقه عملية

تسهيل تعلم اللغة العربية، مما يعني ضرورة النظر أو استدع النظر في هذه الظاهرة على حد قوله.

وفي الفصل الثاني من الدراسة يستعرض الباحث خلفية التاريخية عن شعوب ماندنكو ومكانة اللغة العربية في بلاد ماندنكو والتي حددها بعدة بلاد غرب إفريقيا، ثم التعبيرات المقترضة في لغة ماندنكو.

في الفصل الثالث. يدور البحث حول خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها في تعليمها للأجانب ومن النقاط التي تعرض لها الباحث، صعوبات تعليم اللغة العربية ودور التقابل اللغوي في تعليم اللغة العربية. كما قدم استعراضاً عن وضع كتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية في منطقة الدراسة.

في الفصل الرابع، تحدث الباحث عن الدروس النموذجية التي صممها بمفردات المقترضة من لغة العربية والتي تميل إلى الطابع الديني، وعلى أسس المهارة الأربع.

وفي الفصل الخامس، تعرض الباحث لإطار التطبيقي للدراسة في ثلاثة مباحث، وعنون لكل مبحث كما يلي.

- المبحث الأول: الاستفادة من التعبيرات العربية المقترضة في لغة ماندنكو في دراسة أصوات العربية.
- المبحث الثاني: الاستفادة من التعبيرات العربية المقترضة في لغة ماندنكو في تصريف الكلمات.
- المبحث الثالث: الاستفادة من التعبيرات العربية المقترضة في لغة ماندنكو في تأليف النصوص.

ثم المقترحات والتوصيات وخطاب إعداد الدراسة وقائمة المصطلحات العربية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

مميزات هذه الدراسة: تعد هذه الدراسة من الدراسات المفيدة و المتميزة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي إستفادت من علم اللغة التقابلي وتأليف النصوص، وقد أحسن الباحث في معالجته لموضوعات الدراسة ورسمه لأهداف تعليم اللغة العربية في بلاد مدنكو.

مقارنة بين الدراسة و الدراسة الباحث: يجدر الإشارة بأن هذه الدراسة تتفق مع دراسة الباحث من حيث كونهما في مجال مناهج الدراسية، في حين تمحور دراسة عيسي دياموتني في مجال تأليف النصوص التعليمية. بينما تركز دراسة الباحث في النظريات المناهج الدراسية واتجاهات التربية في

تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أو للناطقين بغيرها ثم بناء منهج مقترح.

ثالثاً: الندوات التي تناولت جانباً من موضوع الدراسة:

1. الدراسة السادسة: ندوة تقوية اللغة العربية في الصومال. نظمت هذه الندوة وزارة التربية والتعليم الصومال بالتعاون مع المنظمة العربية والتربية والثقافة والعلوم، في مدينة مقديشو في الفترة ما بين 3-7 من شهر سبتمبر عام 1986م. وقد شارك في هذه الندوة العديد من الشخصيات والهيئات العربية والإسلامية، والتي من بينها رابطة العالمي الإسلامي بمكة المكرمة.

أهداف الندوة:

- وقد كانت أهداف الندوة، العمل بهدف وضع استراتيجية موحد لمساعد دولة الصومال في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في الصومال، والتي تمثلت في الآتي:
- وضع رؤية موحدة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية.
- دراسة مشاكل المؤسسات التربوية في دولة وسبل مساعدتها.

وأهم الموضوعات التي قدمت في تلك الندوة هي: ورقة وزارة التربية والتعليم الصومال بعنوان: **الجهود المبذولة في حملة تقوية اللغة العربية ومتطلبات الخطة المستقبلية من المشروعات والبرامج.**

وأهم ما يمس جانب هذه الدراسة، وأن كانت ليست بصورة مفصلاً وموسعاً، تعرض الورقة إلى جانب منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في الصومال، وكذلك في تأليف النصوص، والتي قد أصفرت توصياته إلى عمل ملموس، والتي خلصت أعماله إلى تأليف أول كتاب لتعليم اللغة العربية في الصومال مستغنياً بذلك بالكتب المستورة من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية اللتان يعتبران الدولتان المزودتان لكتب العربية لدول الإسلامية.

2. الدراسة السابعة: المؤتمر الدولي في مناهج

التجديد في العلوم الإسلامية والعربية.

نظم هذا المؤتمر بالتعاون بين كلية دار العلوم ورابطة الجامعات الإسلامية وجامعة مينا في مدينة القاهرة في الفترة ما بين 5-7 من شهر مارس في عام 2005م. وقد شارك في هذا المؤتمر العديد من الشخصيات والهيئات العربية والإسلامية

والجامعات العالم العربي والإسلامي، والتي من بينها منظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إيسيسكو).

أهداف المؤتمر:

وقد كان هدف المؤتمر، العمل على وضع استراتيجية موحدة لتجديد وتطوير مناهج العلوم الإسلامية وتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها، وقد بلغ عدد أوراق المؤتمر إلى (150) ورقة بحثية:

- تقديم رؤية استشرافي لمناهج التجديد في علوم الإسلامية والعربية.
- وقد اقتضت طبيعة المؤتمر إلى تقسم محاوره إلى أربعة محاور
- 1 - تناول المحور الأول التجديد بصفة عامة
- 2 - تناول المحور الثاني مناهج التجديد في العلوم الإسلامية
- 3 - أما المحور الثالث فيلقي الضوء عن مناهج التجديد في العلوم العربية.
- 4 - وتحدث المحور الرابع عن مناهج التجديد في العلوم الإنسانية.

وقد جاء محور التجديد في العلوم العربية حافلة بموضوعات شيقة ومفيدة، إلا أن الفرصة لا تسمح لنا تناول جميع هذه الأوراق بالتفصيل.

وأهم الموضوعات التي قدمت في هذا المؤتمر هي: ورقة الدكتور: أحمد مرادني من جامعة منصوره بعنوان: **طرق تدريس الأدب العربي للناطقين بغيرها.**

وكذلك ورقة الدكتور: عادل التوفيق بإستراك مع الدكتور: أشرف عبد البديع عبد الكريم. **مظاهر التجديد والتكامل في الطرق التدريس.**

وهكذا جاءت ورقة الأستاذ الدكتور: سام عمار عميد كلية التربية جامعة دمشق بعنوان. **تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التواصلية رؤية تجاه التطوير**

وأهم ما يمس جانب هذه الورقة بالدراسة، تعرض الورقة لسلبيات كتب تعليم اللغة العربية المستورة من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، كما تناول جزءاً مفيدة لمنهاج تعليم اللغة العربية، وكذلك تأليف النصوص التعليمية بوصفها لغة أجنبية أو الثانية كظاهرة من ظواهر التجديد في التربية والطرق التدريس، والتي قد تضمنت بالعديد من

التوصيات والمقترحات المفيدة للنهوض بالعربية في الدول الإسلامية وغيرها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتمثل علاقة هذه الدراسات بموضوع الدراسة في كون جميعها تتمحور حول قضية واحدة ألا وهي قضية المنهج، وفي كون معظمها تتعلق بمنطقة غرب إفريقيا و تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية مما اقتضى الحاجة للاستفادة من جميع هذه الدراسات، وإن كانت هناك تباين في اتجاهات واهتمامات ومناهج الباحثين. إذ اهتمت دراسة عمر سليمان عيسى، ودراسة فؤاد صراط شريف، ودراسة عيسى دياموتيني، بنظريات المناهج وتأليف النصوص التعليمية والمفردات المقترضة كمدخل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستفيدين بعلم اللغة التقابلي. أما دراسة فتحي أحمد، وحلمي أحمد الوكيل. فقد تمحورت في نظريات المناهج الدراسية وتنظيماتها وكذلك في نظريات تعليم اللغات الأجنبية بما فيها العربية. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات من عدة أوجه، أولاً من حيث التطور التاريخي لعلم المناهج، ثانياً من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف بين المدرسة التقليدي والحديث وجهود كل مدرسة في التطور العلمي للمنهج. وعلى أي حال بنظرة علمية متعينة نجد بأن هناك اتفاق بين جميع هذه الدراسات ودراسة الباحث وفي اتباعها المنهج الوصفي التحليلي ودراسة الحالة.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

في هذا الفصل يسعى الباحث تناول وصفا تحليلياً لعملية و مجريات الدراسة الميدانية للتعرف على آراء عينة الدراسة.

منهج الدراسة:

لقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Methodology)

باعتباره المنهج الأمثل لمثل هذه الدراسات (إذ يقوم بوصف الظواهر والأحداث موضع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

وهي عبارة عن جميع الأفراد المجتمع الأصلي ذات الصلة المباشرة بموضوع مشكلة الدراسة¹. وقد تكون مجتمع الدراسة من (6000) فرداً. وبناءً على صعوبة تطبيق الدراسة على كافة أفراد المجتمع، فقد اعتمد الباحث على (100) فرداً كعينة مختارة، واهتمت الدراسة بمعلمي ودارسي اللغة العربية في

¹ - فوزي غرابية وآخرون: أساليب البحث العلمي، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنية، عمان ص 25، 1981