الباب الثانى

الإطار النظرى

أ- المنهج الدراسي

1- تعريف المنهج

المنهج عنصر أساسى من عناصر العملية التعليمة إن لم يكن صلبها. والسبب فى ذلك أنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم لطالب من معلومات وما يجب أن يكتسبه من مهارات وما يمكن أن ينمى لديه من قيم واتجاهات كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة لتربية. ويقترح الخطوات التى تيسر للجتمع أن يبنى أفراده بالطريقة التى يرها.[2]

مفهوم النهج لغة: الاصل الثلاثى لكلمة منهج هو (نهج) ويقال نهج محمد الأمر (نهجا) اى أبانه وأوضحه. (ونهج الطريق) سلكه. والمنج (بسكون الهاء) اى الطريق الواضح (وطلب النهج) اى سلك الطريق الواضح.

المنهج إذن خطة لطريق واضح ينبغى ان يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم والصلة بين مفهوم المنهج لغة ومفهومه اصطلاحا كبيرة وسوف نوضحها فى هذه الوحدة. إلا ان الذى ينبغى ان نقف عليه اولا هو الفرق بين مهومين للمنهج. احدهما قديم والأخر حديث.

المنهج سلسلة من الأشياء التى ينبغى على الأطفال والبالغين القيام بها واكتساب خبراتها عن طريق تطوير القدرة على أداء الأعمال بصورة جيدة تؤثر بالتالى على مجريات حياتهم مرحلة الكهولة. جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التى يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهذافها التربوية.

---

[2] رشدى أحمد طعيمة ، تعليم العربية لغير الناطاقين بها سناهجه واساليبه . ص . 123

اوجه النشاط المقصودة التى تمد من مسئولية المدرسة خارج نطاق الدراسة حتى تقابل حاجات الفرد الاجتماعية والنفسية.

مجمع الخبرات وأوجه النشاط التى تقدمها المدرسة تحت إشرافها. للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم او تعديل فى سلوكهم ويؤدى إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذى هو الهذف الأسمى للتربية.

تنظيم معين لمقررات دراسية حسب هدفها مثل مناهج الاعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة والعمل.[3]

التعريفات السابقة إذن فيها كثير من العمومية، كما أنها تفتقر إلى الإجرائية التى تيسر للقارئ أن يضع تصورا عمليا للمنهج.

فالتعريف الاجرائي الذى نقترحه للمنهج فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية هو: يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثنية تنظيم معين يتم عن طريقة تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية التى تمكنهم من الاتصال بالغة الربية التى تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي اوخارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد.

ويتميز هذا التعريف بما يلى:

1- أخذه بمبدأ التنظيم. والنظر الى المنهج على انه ينظم فيه تسليم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهج تنظيما فرعيا لتنظيم اكبر.

---

[3]. نفس المرجع: 124.

2- تمييزه بين مفهوم المننهج وعناصر المنهاج. فالمنهج فى ضؤ هذا التعريف ليس هو الخبرات هى المحتوى. والمنهج ليس الأهذاف كما أنه ليس الطريقة وليس التقويم أيضا. فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولاتمثل، وهى منفردة مفهوم المنهج.

3- نظرتة الشاملة إلى العملية التعلمية. فتعليم اللغة العربية فى ضؤ هذا النهج ليس قاصرا على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية وانما هو ايضا تمكينهم من اكتساب مهارتها.

4- تحديد لوظيفة اللغة بأنها تحقيق الاتصال بين الناس وهو هنا يختلف عن المناهج التى تحدد وطيفة اللغة فى قرأة التراث.

5- تحديده لجهة المسؤلية فى تعليم اللغة وهى هان أى معهد علمى يضع الخطة ويشرف على تنفيذها سواء داخل جدران المعهد أوخارجه.[4]

6- النظرة الى المنهج على أنه وسيلة لاغاية. . ان الطالب لايحضر إلى المعهد العلمى إزجاء لوقت الفراغ أورغبة فى مجرد لقاء لأصحاب. . إنه يحضر لأنه يريد أن يتعلم وقد أخد المعهد على عاتقه مسئولية تعليمه، والمنهج وسلية لتحقيق هذه المسؤلية وليس مرد غاية نقف عندها.

2- عناصر المنهج

نظرتنا إلى المنهج كنظام تتطلب منا أن نقف على عناصره. ونحدد العلاقات القائمة بينها. ولقد طرح تايلر (Tyler) في نموذجه الشهير أربعة أسئيلة:

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى خقيقها؟
- ما الخبرات التربوية المكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

---

[4] .نفس المرجع:125

3- انواع المنهج.

المنهج الدراسى فى تعليم اللغة لقسم اللغة فى المدرسة الثانوية كدير

1- المنهج النحوى.

المنهج النحوى

يقصد بالمنهج النحوى تقديم المحتوى اللغوى فى شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد استندا إلى منطلقين مؤدى أولها :

أن اللغة نظم والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التى لوتعلمها الفرد أصبح قادرا على استخدام اللغة. ومؤدى المنطلق الثان هوأن لكل معنى تركيبا لغوياينا سبه وعلينا أن نحضر التراكيب المختلفة التى تنقل معانى معينة تيسر للإنسان الاتصل باللغة.

المعنى والشكل إذن تبطان. ويجدد أحدهما الأخر. فالتعجب مثلا له صفتان. والاستفهام مثلا له صيغ معينة وهكذا وعلى أن تقدم للطالب مجموعة الصيغ المناسبة التى متطلباته.

بيدأ واضعر المنهج إذن يتحديد المعانى التى يريد الفرد التعبير عنها. ثم تحديد التركيب اللغوية التى تغطر كل معنى من هذه المعنى. ثم اخيار الموضوعات النحوية التى تنتمر لها هذه التراكيب ثم ترتيب هذا كله فى شكل منطقى يتمش مع موضوعات النحو فيقدم ما يعتبر شرطا لازما لغيره. فالفعلق بل الفاعل وهكذا. ويستلزم هذا الترنيب المنطقر للتراكيب استخدام مصطلحات النحو العربى وتقديم المحتوى فى شكل وحدات تكمل بعضها، فاذا كن نريد تعليم الطالب جملة: (الله كوجود) أصبع لازما علينا ان نعلمه المبتدأ والخبر. وإذكنا نريد تعليمه هذا الجملة. (أعددت الدرس إعدادا جيدا) لزم تخليلها وتحديد التركيب الغوى الذى تنتمر اليه (فعل + فاعل + مفعول به + مفعول مطلق + صفة) وهذا بالطبع يتدرج تحت وحدة المفعول المطلق. وفى هذا لمنهج النحوى يلزم التميزبين عدة مصطلحاة. منها:

- انما الجملة ويقصد به نوع الجملة من حيث المعنى الذى تؤديه. فهذه جملة
- تعجب وهذه جملة استفهاميه. وهو جملة طيبة. وهذه انشائيه

موضوعات النحو ويقصد بها المفهيم النحوية التى تنتمى اليها التراكيب مصنفة فى أبواب. فهذا باب المبتدأ والخبر، وهذا باب مفعول به وهذا باب الاضافة.[5]

2- المنهج المواقف.

كما حاولة لتطوير المنهج النحوى السابق درج بعض معدى المناهج على تقديم المحتوى اللغوى فى شكل مواقف بمارسها الفرد فى الفصل، ويتعلم من خلاها التركيب اللغوى المنشودة، فبدلا من تدريس الجمل فى فراغ يتم تقديمها فى مواقف يؤديها المعلم كأن يأتى ببعض الحركات يتكلم، (انا اكتب الدرس) وكأن يفتح الباب ويقول الباب مفتح. . .

وكأن يستعين بالأشيأ الموجودة فى الفصل مديرحولها أشكال الحديث، وهذا التطوير للمنهج النحو لايخرجه من الداثرة التى ينتمى اليها إلى داثراة أخر من نوع أخر للمناهج وهو منهج المواقف. فان كانت الجمل تدور حول مواقف يؤديها المعلم والطالب، الا انها مواقف مصطنعة تستهدف فقط تمثل معانى الجمل حتى يستطع الطالب فهمها.

وهذا بالطبع يختلف عن منهج يبنى على اساس مواقف طبعية ينقلها المعلم من الحياة إلى الفصل ومثل هذا التطور لايفى بحاحة المتعلم للاتصال الفعل باللغة، اذيظال الثباعد قائمابين لغة تدور حول تراكيب محددة، وكلمات مقصودة ومواقف مصطنعة، وبين لغة تتعدد فيها البدائل، ولايتوقع الفرد استجابة محددة لما يصدر عنه من تخاطب مع الأخرين

ينطق منهج الموافق من حاجات الفرد للاتصل اللغو فى مواقف الحياة. . . وهذا اساس لبنأ مواد تعليمية جديدة تختلف فى هدفها ونظامها عن تلك التى تبى للمنهج النحو.

---

[5] نفس المرجع 335

وإذا كان المنهج النحوى يستند الى حقيقة مؤداها أن اللغة نظام، وتعلم النظام شرط لاستخدام اللغة فان منهج المواقف يستند الى حقيقة تقف على نضى المستوى من الصدق والاهمية وهى أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الاقراد ولابد للإنسان كن يفهم عناصر اللغة، أصوات او مفردات وجملا، ان يرجعها الى السياق الذى وردت فيه.

بقى ان نشير الى طريقة التدريس شائعة الاستغدام فى مشل هذا المنهج تلك هي الطريقة السمعية والطريقة المباشرة فكلاهما يمكن توطيفة يكفأة فى المنهج المواقف.[6]

3- المهج الفكرة

اذكنا قد لمسنا بين المنهجين السابقين، المنهج النحوى والمنهج المواقف فروقا، فإن هذه الفروق تختفى احيانا عندما نتزل الى الميدان. . . فنجد من المعلمين من يدرس القواعد النحوية فى شكل حوار حول موقف ما، اونجد من المعلمين من يقوم بحصر التراكيب اللازمة الاستخدام فى موقف حياتى معين. . . فالأول وانكان مستندا إنى المنهج النحوى الا انه يقدم المحتوى فى صورة مواقف. والثانى وان كان يستند الى المنهج الموقف الا انه يفصل القول فى التراكيب اللغوية المناية وكل المنهجين يقوزه شىء هام وهو تنمية القدرة الاتصالية عند الافراد.

ونستند منهج الفكرة الى منطلق يختلف عما يستند اليه المنهجان السابقان من منطالق ان نطالق منهج الفكرة هو أخد القدرة الاتصالية لنقطة بداية.[7]

4- المنهج متعدد

---

[6]. نفس المرجع:336

[7]. نفس المرجع:337

يرجع تاريخ هذا المنهج إلي سنة 1980 عندما عقدت رابطة : ACTFL American Council on The Teaching of Foreign Language مؤتمرا في بوسطون لتحديد الأوليات القومية في تعليم اللغة الأجنبية للثمانينات، وفي هذا المؤتمر قدمت خمس أوراق عمل في لجنة المناهج والمواد التعليمية. ونوقشت وانتهت إلي إعداد ورقة شاملة تلخص ما انتهى إليه الخبراء في هذه اللجنة، وتقدم تصورا جديدا لهم لبناء منهج تعليم اللغة الأجنبية.

ب- تعليم اللغة العربية

1- التعريف

اما التعليم فقد ورد عنه فى المعاجم: (مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيأ ما) او (تقديم تعليمات) او (التوجيه فى دراسة شئ ما) او (التزويد بالمعرفة) او (الدفع إلى الفهم والمعرفة).

فما أبشع هذه التعريفات! اليس غريبا ان المعجميين المختصصين لايستطيعون أن يقدموا تعريفات اكثر دقة، ومهما يكن من أمر فإنها تكشف عن صعوبة تعريف (المفهومات المعقدة) مثل التعليم والتعليم .

واذحللنا مكونات تعريف التعليم فإننا تستطيع ان تستخلص مجالات البحث على الوجه التا لي:

1- التعليم هو الاكشاب او الحصول على شئ.
2- التعليم هو الا حتفاظ بمعلومات اوبمهارة ما.
3- والاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختران، والذاكرة، والنظر المعرفى
4- يشتمل التعلم على التركز الإيجابي الواعى على الاحدث الى تفع داخل الجهاز العضوي اوخارجه.
5- التعليم مستمر. نسبيا . لكنه معرض للنسيان.
6- يتضمن التعليم شيئا ما من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة.

7- التعليم تغير فى السلوك

ويمكن ان يقضي ذلك كله إلى مجالات فرعية أخرى فى علم النفس من مثل عمليات الاكتساب . الادراك أنظمة الذاكرة . الاسترجاع . اساليب التعلم الواعية وغيرالواعية . نظريات النسيان . التعزيز . دورالممارسة.

وهكذا فإن مفهوم التعلم يصبع . مع كل خطوة . معقدا تعقيد مفهوم اللغة.

وهو . مع ذلك . ضروري فى تعلم الغة.

اما التعليم فلا يمكن تعريفه منعزلا عن التعليم. ذلك أن (المتطلبات العملية للتعليم لاتتعق إلا بوضوح نظرية التعليم، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكن المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له.

ولاشك أن فهمك للكيفية التى يتعلم بها المتعلم سوف يحدد فلسفتك فى التعليم وأسلوبك ومدخلك، ووسائلك الفنية فى قاعة الدرس، فإذا كنت تنظر الى التعلم نظرة (سكنر)[8] على أنه عملية من التهيؤ الفعال بتأثير.[9]

برنامج للتعزيز أعد إعدادا جيد، فإنك سوف تعلم وفقا لذلك، واذا كنت ترى فى تعليم الغة الثانية عملية استقرائية أكثر منها استنباطة فإنك سوف تقرر ان تقدم كمية هائلة من القواعد والجدوال لتلاميذك بدل ان تدعهم (بكتسفون) هذه القواعد بالاسنباط، وهكذا فإن تعريفا ما للتعليم هوالذى يفضى الى المبدئ التى تحكم اختيار مناهج واساليب بذاتها، وهكذا فإن نظرية التعلم التى تتبعها تحدد والطريق إلى إجراءات ناجعة اذا كانت متسقة مع فهمك للتعلم وللموضوع الذي تعلمة.

---

[8] Skinner

[9] . هـ، د وجلا س براون أ سس تعلم الغة وتعلبهما ،(دارا لنهضة المربية بروت) صف ١١٠٧٤٩

ولايهدف هذا الكتاب إلى تقديم نظرية للتعليم، وإنما يقصد ان يبرز العنصر الجوهري فى صياغة هذه النظرية، وقد أشار (يرونر)[10] الى ان نظرية التعليم يجب ان تحدد الخصائص الاتية:

1- الخبرات التى تغرس فى الفرد نزوعا إلى التعلم.
2- الطرق التى ينبغى ان تقدم بها المعرفة كى يستطيع المتعلم ان يمسك بها.
3- اكثر الوسائل فاعلية فى تقديم المواد التعلمية.
4- طبيعة الثواب والعقاب فى عملية التعلم والتعليم وكيفية تنظيمها.

ومن الوضع أن الخصائص الثلاث الأولى تشير. تعيينا. إلى الموضوع وإلى المتعلم، وهى تؤكد أن الإنسان يحتاج إلى الموضوع وفهم نظرية عملية للتعلم قبل أن يستطيع صياغة نظرية للتعليم، ويهدف هذا الكتاب إلى التركيزعلى طبيعة الموضوع . اى اللغة . وعلى عملية التعلم . باعتبارهما حجر الأساس فى نظرية التعلم.

التعلم هو انه عملية اعادة بنأ الخبرة التى يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والاتجاهات والمهارات والقيم. . . انه بعبارة أخرى مجموع الأ سا ليب التى يتم بواسطتها تنظم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم يمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان اجل اكتسابه خبرات تربوية معينة.[11]

والان من هذا التعرف عندما نتكلم عن تعلم العربية للناطقين بلفات أخرى نفهم عدة امورمنها:

1- إن تعليم العربية اكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلومات عن هذه اللغة اوتزويدهم بأفكار عنها. إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء:
- تتمية قدرة الطالب العقلية

[10] Jerome bruner (1996 b: 40 – 41)

[11] رشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر (تعليم العربية لغيرالنااطقين بها سنا هجه واساليبه)

- تتمية مشاعر الطلاب وإتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها.
- إكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة.

2- ان تعليم اللغة نشاط مقصودة ينطلق القائم به من تصور مسبق المهمة التى يقوم بها، والأدوار التى يلعبها، ومن ثم يلزم القيام بها وضع حطة للعمل، ذات أهداف محددة وإجرءات واضحة.

3- ان تعليم اللغة ليس جهدا ينفرد به شخص أمام أخر. . . إنه إعادة بناء الخبرة، وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم. . . إنه جهد مشترك وعمل متكامل مل يحتج من كل منهماجهدا. . .

4- ليست الغاية من تعلم اللغة أن يزود المعلم الطلب بكل شئ وأن يصحب طالبة على امتداد المسيرة فينتظر الطلب منه الرأى فى كل موقف. والحل لكل مشكلة والاجابة عن كل سؤال، ان المعلم الناجح هوالذى يساعد لطلب على ان يفكر بنفسه ولنفسه.

5- ان التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذى يسهل عملية تعلمها، بينما يعتبر التعليم غيرجيدعند ما يعوق هذه العملية او يحدثها بأخطاء.

6- ان أساسيات الموقف التعليمى واحداة بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات فنماهج الدراسة مختلقة، وطرق التدرس متعددة والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة. وتنظيم الفصول يأخد اكثر من شكل.

7- ان التتابع فى منطق تعليم اللغات والثقافات الأجنبية ليست كل شيء وإنما تكتسب الوسائل أهمية قدر ما تكتسبه الغايات. . . ليست العبرة ان يلقن الطالب معلومات اومعارف. . . وانما المهم أيضا كيف تعلم هذه المعلومات والعارف. . . العملية هدف من أهداف التعليم قدر ما ان الناتج غايتة[12].

2- أهدا ف تعليم اللغة العر بية:

[12] نفس المرجع

وعلى الر غم من أن الاهتمام بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية حديث نسبيا والد را سات التى أجريت فى هذا احجال قلبلة إلاأن الأهدا ف السابقة تنطبق أيضأ على تعليم اللغة المربية باعتبارهالغة أجنبية (وهى أهداف تعليم اللغات الأجنبية عموماً) يضاف إليها هد ف أخر أكشر أهمية من الأ هداف السالفة الذ كر وهو الهد ف الد ينى ذلك لأن العر بية هى لغة القران الكريم والحد يت النبوى الشريف, وقد أكد ت الا بحاث التى أجربت قى هذا الجال هذه الاهداف.

فقد حد د"يونسى" فى درا سته (1978) اهدا ف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية كمايلى :

(أ) أهد اف الاستما ع :

1- أن يتعر ف الا صوا ت العر بية.
2- أن يميز بين الحر كا ت الطو يلة والقصيرة.
3- أن يميز بين الاصوا ت المتجا ورة فى النطق .
4- أن يربط بين الاصوات ورموزها المكتوبة ربطا صحيحا
5- أن يميزالأصوات المضعفة والمشددة.
6- أن يتعرف التنوين كمافى كلمة (كتاب)
7- أن يميزبين الكلمات بالنظر إلى ضبطهاأوتشكيلها
8- أن يتعر ف أنواع التنفيم
9- أن يستخرج الأفكارالرئيسية التى يبدوأنهاتعبرعن أفكارالكاتب.

(ب) الكلام

1) أن ينطق الصوات العربيت نطقا صحيحا
2) أن يميز بين الاصوان المتشابهة نطقا

3) أن يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة
4) أن يستخدم العبارات المناسبة فى المواقف المختلفة (مثل التحية, المجاملة, التهنئة)
5) أن يستخدم التراكيب لعربية الصحيحة عندالتحدث
6) أن يعبر عن أفكاره بطريقة صحيحة
7) أن يتحدث بشكل متواصل ومترابط فى المواقف اللغوية المختلفة
8) أن يتحدث عن خبراته الشخصية بطريقةمناسبة وجذابة
9) أن يدير حوارامع أحد الناطقين بالعربية
10) أن يدير حوارا حول موضوع معين
11) أن يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا.

(ج) القراءة :

1. أن يقرأ نصاعربيابسهولةوسرعة مناسبة
2. أن يستخرج الفكرة العامة للنص المقروء
3. أن يستخرج الأفكار الفرعية للنص المقروء
4. أن يعرف المعانى المختلفة لكلمة واحدة (المشبرك اللفظى)
5. أن يعرف كلمةجديدة لمعنى واحد (الترادف)
6. أن يحلل النص المقروء الى أجزاء محدداالعلاقة بينها
7. أن يضع عنوانامناسبالنص المقروء
8. أن يستبتج المعانى الضمنية من النص
9. أن يستبتج غرض الكاتب
10. أن يميز بين الحقائق والاراء والنظريات
11. أن يستخدم المعجم العربى بطريقة صحيحة
12. أن يستخدم الفهارس وقوائم المحتوبات والنهوامش الصور أستخداما صحيحا

(د) الكتابة :

1. أن يكتب بخط بخط يمكن قراءته
2. أن يعرف المبادى التى تؤدى إلى وضوح اخط
3. أن يستطبع المتابة من ليمين ‘لى الشمال
4. أن يتعرف مبادئ الإملاء والعلاقة بين الرمزوالصوت
5. أن يستخدم القواعد استخداماصحيحا
6. أن يكون الكلمات من الحروف

(هـ) القواعد :

1. أن يستخدم المعروفة والنكرة
2. أن يستخدم أسماء الإشارة
3. أن يستخدم ضمائر اللكية
4. أن يستخدم أنواع الكلمة فى اللغة العربية
5. أن يستخدم المفرد والجمع والذكر والمؤنث
6. أن يستخدم يستخدم الضمائر
7. أن يستخدم أدوات الستفهام
8. أن يستخدم الماضى والمضارع والأمرا
9. أن يستخدم الأفعال الصحيحة والمعثلة
10. أن يستخدم الظروف والأسماء الموصولة
11. أن يستخدم الجمل االسمية
12. أن يستخدم الجمل الفعلية
13. أن يستخدم نظام تركيب الكلمات فى الجمل العربية
14. أن يستخدم المبى للمعلوم والمجنى للمجهومل

3 - **مواد** تعليم اللغة العربية

ويمكن ان نقول إنه منذ القرن السابع الميلادي وجدت رغبة جارفة فى تعليم اللغة العربية من جنب هؤلاء الذين اعتنقوا الدين الإسلامى ومن هذا كان الذين الإسلام عاملا له أهمية كبرى في نشر اللغة العربية في البلاد التى فتحنا المسلمون ومن هذه الحقيبة التار يخية يمكن القول عن اللغة العربية له مقدسدة في نظر المسلمين من غير العربي يصلون بها ويحجون ويدعون لله ويدعون للصلاوات ومن المهم أن نشير إلى تعليم اللغة العربية للأجانب من غير المسلمين يرجع إلى الوقت متأخرا نسبيا إلى القرن السابع عشر الميلادي وذلك حينما دخلت اللغة العربية إلى جامعة كمبردج، وفي ذلك الوقت كان الهدف الديني الهدف التجاري هما الهدفين الأساسين من تعليم اللغة العربية ويستبيين ذلك من الخظاب الذي وحهه نائب رئيس الجامعة كمبردج إلى توماس آدمز الذي اسهم يجهد في إدخال اللغة العربية إلى كمبردج .

4 – طرق تعليم اللغة العربية

اولا: طريقة النحو والترجمة

أ- نشأة الطريقة

تعتبر هذه الطريقة أقدم طرق تعليم اللغات الثانية وتعود الى عصر النهضة فى البلاد الأوربية حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الانسان الكثير الى العام العربى، فضلا عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية، مما أشعر أهلها بالحاجة الى تعلم هاتين اللغتين. فاشتد الاقبال على تعلمها وتعليمها، واتبعت فى ذلك الأساليب التى كانت شائعة فى تدرس اللغات الثانية فى العصور الوسطى، ولقد كان المدخل فى تدريسها هو شرح قواعدها والانطلاق من هذا القواعد الى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراة، والترجمة ثم صار تدريس النحو غاية فى ذاته حيث نظراليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكر و لقد شاع استخدام هذه الطريقة ابتدأ من الثلاثينات فى هذا القران.

ب- ملامح الطريقة: من الممكن ان نوجز أهم ملامح طريقة النحو والترجمة فى تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي:

- إن اهدف الرئيس من تعليم كلغة ثانية هوتمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقرإة كتاباتها وفهم نصوصها.[13]
- إن الالمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسى لممارستها.
- ينبغى أن يساعد الطالب على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغة الأولى إلى اللغة ألعربية.
- يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفرادت اللغة العربية وإنماء ثروته فيها كلما تقدم فى برنامج تعليم العربية كلغة ثانية.
- إن تدوق الأدب العرب المكتوب والاستمتاع به هدف أساسى من أهداف تعليم العربية والوسيلة الوحيدة لذلك هي الترجمة من لغة إلى أخرى.
- إن الامر لايقتصرعلى أن يلم الطالب بقواعد العربية بل يجيب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس.
- إن مما يتوخاه تعليم العربية كلغة ثانية، تنمية قدرات الطالب العقلية بالشكل الذى يمكنه من مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتهاالمتعددة.[14]

ج- تقويم الطريقة: فى ضؤ الملامح السابقة لطريقة النحو والترجمة يمكن تسحيل الملاحظات التالية :

---

[13]. الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميدكلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف. 129

[14] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميدكلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 130.

- محور الاهتمام فى هذه الطريقة امران : الاتصال بالغة الثانية عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها، ومن ثم تغفل كثيرا من المهارات اللغوية الأخر التى تتعلق بتعلم العربية كلغة ثانية.
- القراة والكتابة إذا يحتلاف المكانة الأولى فى تعليم العربية كلغة ثانية، أما استخدام اللغة فى الكلام، وما يستلزمه ذلك من فهم للغة المسموعة فهو أمر لا اهتمام به.
- يرتبط بالنقطتين السابقتين نقد أخر يوجه إلى طريقة النحو والترجمة ذلك هو إغفال الفرق بين تعليم الدارس للغة وبين تعليمه عن اللغة. إن المنطلق الرئيس فى هذه الطريقة هو تشقيق الدارس للغة وزيادة معارفة عن اللغة. أصولها وقواعدها وطريقة الترجمة منها واليها، أما أن تعلمه اللغة ذاتها وفى مواقف حية، فهو أمر لاتوليه هذه الطريقة أهمية ما، إن لم تكن تغفله تماما.[15]
- يلاحظ أيضا على الطريقة أن العب، الملقى على عاتق المعلم قليل ولا يتصلب منه شيئا من النشاط الإبداعى
- والحقةة التى ينبغى تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن طريقة النحو والترجمة هى ان الدرسين الذين يتعلمون اللغات الأجنبية بواسطتها يسيطرون على مهارات القراة والكتبه فى وقت أقصرمن غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق اخرى.

ثانيا: الطريقة المباشرة

أ- انشأة الطريقة

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التى كانت تعامل اللغات كما لوكنت كائنات ميتة، تخلو تماما من الحيات: ولقد ظهرت دعوات كثيرت منذ سنة .185 نادى يجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعالة، وطالبت هذه الدعوات يتغيرات جذرية في

[15] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 131.

طرق تعليم الأجنبية، والمصطلع الذى انتشر بصورة أسرع فقد كان اسم الطريقة المباشرة.[16]

ب- ملامح الطريقة

من الممكن أن نوجز أهم ملامح الطريقة المباشرة فى تعليم العربية كلغة ثانية فيمايلي:

1- الهدف الأساسي الذى تنشده هذه الطريقة هوتنمية قدرة الدارس على ان يفكر
2- ينبغى تعليم اللغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أية لغة وسيطة.
3- الحواربين الأفراد يعتبر الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة فى المجتماع الانساني ومن ثم ينبغى البدء فى دروس العربية كلغة ثانية بحوار بين شخصين اواكثر على ان يشتمل هذا الحوار على المفردات والتركيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس.
4- يتعرض الدرس فى البدايات الأولى لتعلم العربية كلغة ثانية لمواقف يستمع فيها الى جمل كاملة ذات معنى واضع، ودلالات يستطيع الدارس إدراكها.
5- النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه، ومن ثم يتم تعليم النحو العربى بأسلوب غير مباشر من حلال التعبيرات والجمل التى يرد ذكرها فى الوار.
6- لايتعرض الدرس لنص مكتوب بالعربية قبل ان يكون قد ألف ما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب . . . ولايبدأ الدرس فى كتابة نص قبل ان يجيد قرأته وفهمه
7- الترجمة من وإلى العربية أمر ترفضة هذه الطريقه، فلا ينبغى ان تراجم العربية أية لغة
8- ان تنمية المهارات العقلية عند الدارس مثل القدراة على القياس، والاستقرأ، واستنتاج الأفكار امور لاتشغل بال أصحاب الطريقة المباشرة.
9- يتم شرح الكلمات والتراكيب الصعبة باللغة العربية وحدها من خلال عدة اساليب. مثل: شرح معناها، اوذكر مرادف لها، اوما مقابلها من كللمات (اضداد)، اوذكرها

---

[16] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 132.

فى سياق اخر، اوغير ذلك من اساليب ليس من بينها على اية حال تستخدام لغة وسيطة.

10- يستغرق المعلم معظلم الوقت فى طرح أسئلة على الدارسين وفى الاجابة على استتهم.

11- يقض معظم الوقت فى تدريبات لغوية مثل: الابدل، الاملأ، السرد القصص والتعبيرأخر.

12- وأخيرا فإن اهتمام هذه الطريقة بتنمية قدرة الدارس على نطق الأصوات واكتسب مهارات الكلام يفوق اهتمامها بجوائب أخرى تهتم بها طريقة النحو والترجمة.[17]

جـ. تقويم الطريقة:

فى ضؤ الملامح السابقة للطريقة المباشرة يمكن تسجيل الملاحظات الاتية:

1- إنها تقديم اللغة فى مواقف حية يستطيع الدارس من ضلالها فهم المفردات والتركيبز. . . انها تجعل الاستخدام الفعلى للغة فى الحياة اساس التعلم، وتحول معالجتها من مجرد نصوص جامدة فى كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس.

2- انها اول محاولة لاستخدام الحوار والسرد القصص كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة.

3- انها ترفض تماما استعمال لغة وسيطة، ممايدعم مهارات اللغة الجديدة ويقلل من اثار التداخل اللغوى.

4- انها تستلزم من المعلم التجديد فى عرض المادة التعليمية، والابتكار فى شرح المفردات والتركيب بالشكل الذى لايحوجة الى لغة وسيطة.

---

[17] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 134.

5- انها طريقة التى يعزى اليها فضل شيوع استعمال الوسائل التعليمية، وبعض الأساليب الحديثة فى تعليم اللغات الأجنبية مثل الحوار، واستخدام الأسئلة والأجوبة، والتقليد، والإملأ، واستنتاج القواعد النحوية من النص.

6- بتزايد مع هذه الطريقة دوافع الطلاب على تعلم اللغة الأجنبية، بعد أن كانوا يتسربون من برامجها.

7- من مشكلات هذه الطريقة أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام والتعبير فى مواقف غير مخططة أحيانا، ممايترتب عليه انطلاق غير محمود، سوأ من حيث استخدام الكلمات اوتركيب الجمل، وعلى حد تعبير وليجارفرز: إن هذا من شأنه أن يخلط الطالب بين لغة الأولى واللغة الثانية فينج تراكيبه اللغوية المألوفة بمفردات من اللغة الجديدة.

8- ويترتب على هذا الأمر تعرض الدارس لمشكلات كثيرة عند بداية تعلمه للغة فى شكل منظم وفى مواقف مضبوطة، إذكان قد تعود على حرية التحدث والانطلاق فى التعبير دون قيود تحده.

9- إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة سلاح ذوحدين، اذ قد يواجه المعلم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان الدارسين باللغة الجديدة، وعدم استعمال لغة وسيطة لن ينتج عنه فى هذه الحالة سوى خلط المفاهيم خلطأ فى التعلم.[18]

ثالثا: الطريقة السمعية الشفوية.

أ- نشأة الطريقة: ظهرت هذه الطريقة استجابة لأمرين مهمين فى خمسينات وستينات هذا القران، وهما:

---

[18] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 133.

- قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدارسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية.
- طور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها، وخلق الحاجة الى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها فى القراء ة وإنما أيضا لإستخدامها فى الاتصال المباشرة بين الأفراد بعضهم وبعض.

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر إلى اللغة مفهوما ووظيفة، لم تعد اللغة وسيلة للاتصل الكتابى فقط أونقل التراث الإنسانى فحسب، بل أصحبت أداة لتحقيق الاتصل الشفهى، أولا بمهارتيه الاستماع والكلام، يليه الاتصال الكتابى بمهارتيه القراءة والكتابة، وترتيب على هذه النظرة إلى اللغة وفى ظل الظروف الجديدة أن ظهرت طريقة حديثة لتعليم اللغات الأجنبية سميت بالطريقة السمعية الشفوية. . . . اونظرا لصعوبة نطق هذا الاصطلاح وكثيرة الخلط بين جزئيه، استبدله يركس باصطلاح اخر هو ليعنى تماما ما يعنيه الاصطلاح السابق.[19] audio – lingual

ولقد انتهت الدراسات التى قام اللغويون أخيرا بها إلى عدة نتائج شقت طريقا إلى تعليم اللغات الأجنبية وتركت اثارها عليه هدفا وطريقة، ويلخص لنا بولتون أهم المفاهيم التى جدت في تعليم اللغات ألأجنبية في ضوء الدراسات اللغوية في ان اللغة كلام وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات. وانه ينبغى أن نعلم اللغة لا أن نعلم عن اللغة، وأن اللغة هي يمارسة الناطقون بها فعلا، وليست ما يظن ينبغى ان يمارس، وان للغات تباين بين بعضها وبعض. كان لهذه المفاهيم أثر في ظهور الطريقة السمعية الشفوية وفي أن تكتب الملامح التى تميزها.

ب- ملامح الطريقة: من الممكن ان نوجز ملامح الطريقة السمعية الشفوية في تعليم العربية كلغة ثا نية فيمايلى:

---

[19] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف135 .

- تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة مؤداه أنها مجموعة من الرموز الصوتية التى يتعارف افردا المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض، فإن الهذف الأساسى في تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين، بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها، بما يتطلبة هذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف.
- يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعى لاكتساب الأفراد لها في لغته الأولى، يكتب الإنسان لغة الأولى, كما نعلم، عن طريقة الأستماع، إليها أولا، ثم تقليد المحيطين به في الكلام، فينطيق بعض كلماتها، ثم يقرأ هذه الكلمات، وأخير ايكتبها ومن ثم تجد ان ترتيب المهارات الأربع في هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكام وتأتى بعد هما القرأة وأخيرا لكتابة .[20]

ج- تقويم الطريقة: في ضوء الملامح السابقة للطريقة السفوية يمكن تسجبيل الملاحظات التالية:

- تنطق هذه الطريقة من تصور صحيح اللغة ووظيفتها. انها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبيرى في تعليم لغات بعضهم للبعض، ولا شك ان الا هتمام بمهارتي الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الانساني المعاصر حيث تقدمت وسائل الموصلات وتعددت حاجات الناس بعضهم لبعض وأصبع الاتصال الباشر بينهم أمرا ليس فقط يسيرا وممكن التحقيق بل واجبا في حالات كثيرة.[21]

---

[20] الأستاذ الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 135.

[21] الأستاذ الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 133.

- إن التركيب الذى يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فقرأة بكتابة ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم اللإنسان بها لغته الأولى.
- تشبع هذه الطريقة كثيرا من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها ، انها في وقت قصير تمكن الدارسات يعرف نفسه للأخرين.

وأن يبادلهم. التحية بلغتهم، وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم. وغيرذلك من مواقف يستطع الدارس السيطرة وإدرتها بكفاءة، وهذا بلا شك يشبع عند الدارسين الحاجة الى الاحساس بالنجاح، وإتجاز ما يطلب منهم، فضلا عن جعل اللغة شيئا ذامعنى فى حياتهم المباشرة وليست مجرد وموز مكتوبة لايعرفها الا من حلال الكتب وفى أضابير التراث:

- ان تعلم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يحمد لهذه الطريقة، ويحرص انصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متبوعة الأشكل متعددة الأهدف ولاشك ان التدريبات التميطة من شاتها تثبت المهارات اللغوية، وتمكين الدارس من الممارسة الصححة للغة.
- يتطلب النجاح فى تعليم اللغات وفق هذ الطيقة ان يكون المعلم ذاكفأة عالية وقدرة على الابتكار فاثقة.[22]

رابعا: طريقة القرأة

أ- نشأه الطريقة: يرجع النقكير فى هذه الطريقة الى عدد من المتخصصين فى تعد اللغات الأجنبية فى الرابع الأول من القران العشرين اذ تشر ما يكل وست كتبابه.

وقد تناول فى هذه الكتاب قضية تعلم اللغة الانجليزية فى الهند، وبين ان الناس فى الهنا أشد حاجة لتعلم القرأة والإنطلاق فيها من غير حاجة للتحدث بالاتجليزية بالاضافة إلى أنها أيسر فى التعلم. وقد بدأ وست باالفعل في تأليف كتب تعليم القرأة مستندا الى قائمة

[22] نفس المرجع.

ثور نديك فى اختيار مفردته وضبط عددها [23] ولقد كانت رابطة تعلم اللغات الحديثة

فى امريكا MLA قد اعدت تقريرا احول تعليم اللغة الا جنبية خصص الجزء الثانى عشر منه للحديث عن طرق تعليم هذه اللغات، ولقد كتب هذا لجزء كولمار Colmen سنة 1929 وفيه اقترح إعداد برنامج للقرإة المواسعة باعتبار ان القراء ة يمكن تنمية بطريقة أسرع. كما يمكن الوقوف على مدى النقدم فيها بطريقة أدف.

ب. ملامح الطريقة

من الممكن إيجازاهم ملامح طريقة القراءة فيما يلى:

1- نبدا هذه طريقة عادة بفترة يتدرب الطلاب فيها على بعض المهارات الصوتية فيستمعون لبعض الجمل البسيطة. وينطقون بعض الأصوات والجمل حتى يألفو النظام الصوتى، انطلاقا من مبدإ مؤداه، ان الصورة التى يكونها المرء عن النظام الصوتى للغة سوف تسهم فى تنمية مهاراته فى الاتصال برموزها على الصفح المطبوعة.
2- بعد ان يدرب الطللب على نطق جمل معينة يقرءها فى نص، ويعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب
3- بعد ذلك يقرأ الطلاب هفا النص قراءة جهرية متبوعة بأسئلة حول النص اللتاكيد من فهمه
4- تنقسم القرإة من بعد ذلك الي نو عينى: قراءة مكثفة وموسعة لكل منهم اهدفة ولكل إجيراته، فالقراءة المكثقة تاخذ مكانها بين جدران الفصل و تهدف الى تنمية المهارت الأساسية للقراءة و ماتحتاجه هذه المهارات من ثروة لفظية ومعرفة بالقواعد النحوية وفى هذا النوع من القراءة ننتمى مهارا ت فهم المقراوء عنذ الدرس تحت

[23] Stren H. H.35 P:460

إشرف المعلم فى الفصل فيراقب تقدمه ويقف على الصعوبات التى تواجهه ويساعده على تدليلها.

5- اما بالنسبة للقراء ة الموسعة فتتم خارج الفصل. صحح ان المعلم بوجه الطلاب لها ويحدد لهم ماينقرؤونه ثم يناقشهم فيه الا ان العب الكبر يقع على الطلاب انفسهم

6- واخيراسيهم؟ هذ النوع من القراة المواسعة فى الفصل الطلاب بالترا ث العربى وفى قراء ة كتبنا وفنوننا ومن ثم يزداد فهمه للثقافة العربية وتقديره لها.[24]

ح. تقويم الطريقة

فى ضوء الملامح السابقة لطريقة القراءة يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

1- ليسى فى هذه الطريقة جديد كثيرلتين إن أساسيات العمل فى بعض طرق التدرس الأخرى توظف فى هذه الطريقة ولعل تركيزها على المهارات القراءة هوا ما اعطاها نكهة تختلف بها عن غير ها.

2- لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة او الترجمة من لغة الى اخرى وهذا كما قلنا فى النقطمة الأول، مأخوذ من طريقة النحوى والترجمة.

3- تتتبع فى هذه الطريقة خلوات شبيهة الى حد ما بما يتبع فى تعبلم اللغة الاولى فتدرس القراءة فى برنامج تعلم العربية كلغة ثاثنية خاصة فى المستويات المتقدمة يشبه تعلم القراءة فى برنامج تعلم العربية كلغة اولى.

4- ينب لهذه الطريقة الفضل فى وضع ضوابط لتقديم المادة التعليمة فلست كل تكرارها وظهر استخدام قواتم الممفردات فى مثل هذه الأمر.

5- نشاء هذه الطريقة استجابة لتغيرات فى المفاهيم اللغوية اوالنظريات علم النفس وانما ظهرت الحاجة اليها من منطلق عملى. إذا كانت حاجة الدارسين لتعيلم القرإة باللغة الثانية أشد من حاجتهم لغيرها من المهارات، وهذا كان منطلف ما سكل

[24] نفس المرجع، 137.

زست للتفكبر فى هذه الطريقة. الطريقة إذن استندت الى اساس تفغى عمل وليس على اساس فلفي نظرى.[25]

خامسا : الطريقة المعرفة

نشأة الطريقة : نردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات،منها النظرية المعريفة. ومنها النظرية المعريفة لتعيلم الرموز اللغوية ويترجمها البعض ينطرية الفهم وحل الرموز اللغوية. ومنها المدخل المعرفى لنكوين العادات.

ولقد بدأ التفكير فى هذه النظرية فى متصف السينات مرفعل لامرين. اوالهما النقد النديد الذى وجه للطر يقة السمعية وثانيهما ما استجد من درا سات لغوية خاصة فى محال النحو التحويل التوليدى و من دراسات نفسية خاصة فى مجال علم النفس المعرفى. ولقد استعرض كارولى فى دراسة موسعة له نشرت فى مجلة Modern Language Journal (MLJ) سنة 1965 ثم صدرت فى كتاب قالدمان trandsini language taeaching نقول ان كارزل كارولى استعرض فى دراسته تللك إسهامات نظريات علم النفسى والبحث التربوى فى مجال التعليم اللغات الاجنية وقدم فى هذه الدارسة فكرة النظرية المعرفة لتعليم الرموز ملخصا اياها فى عبارة مؤادها. انه مجرد ان تتوفر لدى الطالب درجة من اليطرة الواعية على الترليب لغة ما، فسوف تنمو لديه مكانات استعمالها بشهولة ويسر فى مواقف ذات معنى، ويعنى هذا يبساطة أن التعيلم بصيرا كتابا.[26]

ملا مح الطريقة : من المكن ان توجزهم ملامح الطريقة المعريفة فى تعلم العربية كلغة ثانية فيما يلي:

---

[25] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف140 .

[26] الأستاد الدكتوررشدي أحمد طعيمة عميد كلية التربية جامعة المنصورة مصر { تعليم العربية لغيرالناالطقين بها سنا هجه واساليبه} صف 141.

1- تحرص هذه النظرية على تعريف الطالب بالنظام الصوتى والنحوى والصرفى والدلالات العربية كلغة ثانية. فألأساس الأول تمكين الطالب من ممارسة العربية هو ان يسطر بوعي على نظامها منفهما له مستوعب بالحقائقة.

2- يبدأ الدارس بشرح القاعد ة ثم ضرب امشلة عليها، اى تتبع الطريقة الاستنباطة فى تعليم اللغة، واهدف من هداف الأمثلة تدريب الطالب على تطبيق القاعدة بشكل واع.

3- ليس الهدف من تدريى القوعد حصر المواقف التى يمكن ان يمر بها الطالب ومن ثم تدربية عليها. فهذا أمى لايمكن حدوثه. الهدف هو تدريب الطالب على الإسخدام الواعى القاعدة فى مواقف جديدة يصعب التنبؤ بها د يتعدر حصرها الأمر يشبه التدريب على عمليات حسابية.

كذلك الحالى فى الكفاءة للغوية هى لا تقاس بقوة ذاكرة الفرد فى ترديدماسمع فحب. بل فى قدرته على تطبيق قاعدة تعليمها على عدد لا يحص من الأمثلة فى اللغة سماعا وابتكارا وإنتاجا (صلاح عبد المجيد العربى – 79 .

ويلخص تشاستين خطوات الرارسى كالتالى:

الخطوة 1 استيعاب مفاهم نحوية جديدة بتم تقديمها بطريقة استناطبة.

الخطوة 2 التدريب على بعض الأشكال اللغويه المقدمة فى سياق

الخطوة 3 دراسة بعض نصوص القرا ة والا ستماع وإناحة الفرصة للطلاب التوصل افكارهم الى أخرين.[27]

ج. نقويم الطريقة فى ضوء الملامح السابقة المعريفة يمكن تسجيل الملاحضات التالية:

[27] نفس المرجع،. 142.

1- تولي النظرية المعريفة لتعلم الرموز الصوتية اهتماما لتعلم المهارات اللغوية الأربع فى وقت واحد. وهى بذلك تخالف كلا من طر يقتى النحو والترجمة، والسبعة الشفوية اللتين توليات اهتماما بهارات لغواية على حساب أخرى.

2- يضمن لنا هذا الأمر ان تكون ممارسة الفرد للغة ممارسة واعية. وليست تكرارا بالتدريبات نمطيه.

هذا .... ومن شأن الممارسة الواعية للغة تقليل احتمالات الخطاء اذ تتكون لدى الطالب مصفاة إن جاز استخذام هوا التشبيه. تم من خلاها انماط اللغة قبل ان تصرر على لسانه. 1442

3- تسنتد هذه النظرية الى مجموعة المنطلقات المشجعة على تعلم اللغة ولنأخذ امثلة من هذه المنطلقات :

- يمكن لكل فرد تتوفى لديه امكانات التعلم الوا عى
- إن كافة القواعد يمكن تعلمها
- إن المعرفية الواعية ينبغى ان تتوفر لكل طالب فى كل وقت

4- تلتز هذه النظرية بالمنهج النقليدى المبنى عل الاستناج فى تعيلم اللغة. وهذا المنهج نفسه قد واجهته اتنقادات كثيرة. وقد عارضته الطريقة المباشرة التى تستند الى الإسقراء، ولذلك لن تشبه وليجا ويقرر هذا الأمر بانه متصل Continvum فى أحد طرفه استنتاج وفى الأخر استقراء. ويمكن توضيح هذا الأمر بالرسم التالى.

Deductive Inductive

X ——————X

(طريقة النحوى والترجمة) (الطريقة المباشرة)

والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية يقف مع الطريقة النحو والترجمة عند أحوطرفى، المتصل.[28]

5 – اختبار

إختبارات التعليم

عمادة سنوون المكتباب جامعة الملك سعود ض ب 234 – الرياض 11495 الملكة العر ية احتبارااللغة محمد عبيد الحالق محمد مدرئه لغة – معهد اللغة الو يتة حامعة الملن سبعودز.

- تطورا الاختبار

يمكن تقيسم منراحل تطور الاجارات منذالاختبار القديم الى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى هى التقليدية. والمرحلة العلمية والثالثة هى المرحلة االحديثة التى يمثلها الاتجان اللغوي النفسي والاجتماعى.

1. المر حلة الاولى

اما المرحلة الاول فقد كانت تتسم بعدم موضوعية العملية الاخبارية وعدم وضوح الرؤية وذلك نسبة لعدم تحديد الأهداف المرجوة من وراء الاختبار. وفى تلك المرحلة لم يكن هنك اى اهتمام يذكر بالعمليات الاحصلية فى التصحيح والتقديم كما كانت الإختبارات تفتقر الى اهم ما يجعلها مقياسا صحيحا. ونعنى بذ لك غياب بعض المفاهيم الهامة مثل الثبات. والصدق، والتمييز. فقد كانت اختبارات اللغة – على سبيل المثال – تعنى فى المقام الأول بأساليب الترجمة أو الكتابة الانشائية أوالسرد من الذاكرة (التميع) وقد يختبر الدارسون فى عناصر لا علاقة يين أجزائها، فقد كان يطلب من الدارس الذى يناقس على وطائف الدولة فى الصين القديمة ان يسجل على الورق كل الذى يعرفه من علوم وهو فى حجرة معلفة دون تحديد الزمن.

---

[28] نفس المرجع،. 144.

2. المرحلة الثانية

اما المرحلة الثانية وهى المرحلة التى اضفت على الاختبارات الصبغة العلمية فقد دخل فيها الى حقل تعليم اللغة حبراء فى علم اللغة – خاصة التركيبين – وخبراء فى علم النفس، وبتضافر جهود هؤلاء أصبحت للاختبارات أطر معينة تصمم فى ضوئها، كم قد أشار هؤلاء الخبراء إلى ضرورة تحديد الهدف والموضوع والزمن للمادة المراد اختبار الطلاب فيها، كل ذلك أدى إلى تطور ما يعرف الأن بالاختبارت الموضوعية وقد كان للاختبارات التى تتكون بنودها من الاختيار من متعدد نصيب الأسد فى الاختبارات الموضوعية.[29]

3. المرحلة الثالثة

وأما المرحلة الثالثة فتمثل الاتجاه اللغوي النفسي والا جتماعي. يركز هذا الاتجاه على شمولية الاختبار كما يأخذ فى الاعتبار اللغة بوصفها وسيلة للاتصال. فاصحاب على النفس يعتقدون بان هناك ما يسمى بالكفاية اللغوية العامة اى المقدرة اللعوية ومن جانب اخر نجد أن اصحاب علم اللغة الاجتماعي يركزون على ما يسمى بالمقدرة الا تصالية ولكي يعدد مدرس اللغة اختبارا له قيمته يجب أن يضع فى حسبانه كلا المفهومين السابقين للمقدرة اللغوية والمقددة الاتصالية، فمن جانب يجب عليه أن يختيبن وبطريقة موضوعية – استيعاب طلابه للمفردات والأصوات والتراكيب فى درس معين ومن الجانب الاخر يجب ان يحرص على اختبارهم بحيث يعرف مدى تمكنهم ومقدرتهم على الاستفادة من هذه العناصر فى علمية الاتصال.[30]

الاختبارات فى البرامج التقليدية

[29] محمد عبيد الخالق محمد, مدرسه لغة – معهد اللغة العربية جامعة الملكسبعود. صف. 1

[30] نفس المرجع،.2.

1. يؤكد ستر على ان كثيرا من الاختبارات التقليدية (تعد غير مناسبة وغير واقعية وعامضة وتفتقر كثيرا إلى الموضوعية لأن كثيرا من مدرسي الغات قد يقومون بتصيم. اختباراتهم على سق ما وريثوه من مدرسيهم دون ان يكلفوا أنفسهم عتاء البحث والتدقيق فى مدى صلاحية ما تحت ايديهم من الاختبارات)

ولقد كانت البرامج التقلدية لا تغيرا نتباها للفروق الفردية الكائنة بين مختلف الدارسين، يقول فؤد البهى السيد معرض حديثه عن هذه الفروق ما نوجزه فى الأتى (الفروق الفردية ظاهرة رئيسية من ظواهر الحياة .... فهى قائمة فى المملكة النبا وقائمة فى المملكة الحيوانية، وتصل الى قمتها عند الانسان .... وتتأثر الفروق الفردية بالوراثة والبيئة، وتختلف تبعا لاختلاف العمر الزمني والجنسي، وتزداد تبعا لمدى تعقيد العمليات العقلية التى يمارسها الفرد، وتقل تبعا لمد بساطة تلك العمليات.

2. الإملاء

كان اختبار الاملاء اكثر الانواع استخذاما فى البرامج التقليدية لقياس مدى إلمام الدارس باللغة الأجنبية، إذ كان بعض المدرسين يعدون اختبارا صادقا وشاملا لقياس قددة الدرس اللغوية العامة ونحن لا تشكك فى قيمة الإملاء. فهو اسلوب لاغبار عليه اذا استخدم بطريقة فعالة ولقياس عناصر معينة فى اللغة ولكن ليس كل مهارات اللغة، فاذ اقمنا يتحليل اختبار الاملاء نجد انه بالفعل صالح لأن يقيس بعض عناصر اللغة ولكن من جهة اخرى نحد أنه يفتقر إلى اساس الصدق اذا ما طبق على اللغات التى توجد علاقة وثيقة بين نظامها الصوتي والكتابى فمن السهل جدا على الشارس أن يكتب النص الاملائي برقة متناهية دون ان يعير النباهه الى معنى العناصر التى تملى عليه او حتى المعنى العام للنص. او قد يحدث العكس تماما اذ قد يفهم الدارس كل ما يمل عليه لكن يصعب على ذاكرته ان تستوعب ماسمعة او تختفظ به لمدة طويلة حيث لها دورسهم فى هذا الأمر. فبالملاحظة المتأنية للإملاء يثكلة التقليدى.[31] يتضح لنا أنه يقيس جوانب قلية جدا فى اللغة، فهو أولا ليس اختبارا للمفردات لأن المفردات يقدمها

المدرس الذي يملى. ثانيا أن الاملاء نادرا ما يختير الادراك. السمعي للدارس ويخاصة إذاكان من الممكن استنتاج بعض الا صوات اومجموعة أصوات او كلمات كاملة من السياق. الكلي للجمل التى تملى. ثالثا فإنه لن يقيس قدرة الدرس على استيعاب الأصوات لأنه لن يصعب عليه سماعا لأصوات وادرا لها طالما ان الإملاء يقرأ قراءة متأنية ويطيئة وهو أمر يعد ضوريا فى الاملاء، صحيح ان التهجي وبعض الامور المتعلقة بالجانب الأيى. مثل الترقيمو الاختصار يمكن قياسهامن خلال اختبار الإملاء الا أن عملية الإملاء، المعقدة ليست وحدها المطلوبة لقياس التهجي والترقيم والإختصار إذ توجد بلا شك اساليب أسهل يمكن ان تحل محل الاملاء بصورته التقلدية.[32]

4. الترجمة والقواعد

كان للقواعد والترجمة فى البرمج التقلدية مكان الصدارة لقياس التحصل العام للدارس فى اللغة الإجنية ولإعطاء الدرجات النهائية بعد الإنتهاء من المقررات الدرسية. كماكانت تعد مقياسا للوصول إلى تحدد اكفاية اللغوية للدارس للإنخراط فى المعاهد والأقسام التى تعتقد الدارسة فيها على اللغات الأجنبية. ولايزل الإعتماد عليها يجد عناية فى البلدان التى لم تتقدم فيها علوم اللغة. أمافى البلدان التى تقدمت فيها علوم اللغة وأساليب القياس والتقويم ووسئلهما فإنهما فقدا مواقعهما التقلدية من حيث الاعتماد عليهما بوصفهما وسيلتين شاملتين صادقتين للقياس والتقويم.

والترجمة مقدرة تنطلب توافر مهارات خاصة وتخصصا عليا. وهى باعتبارها نشاطافهي لاننمى مهارات أساسية مثل الكلم والإستماع والقراءة والكناية. ولقد ذهب بعض علماء اللغة فى أرائه مذهبا عد فيه الترجمة من المعوقات التى تقف عائقا أمام تعلم اللغة الأجنبية تعلما سليما من منظورأن تعلم اللغات عندعلماء اللغةالمحدثين يجب أن يتحاشى فيه تأثير التدخل وتأثير لغة الدارس القومية فى اللغة الهدف.

---

[32] لاتقصد هناالا ملا بصورته التى طورها البر حماتبون

واختيار ات القواعد والترجمة بمقهومهما التقلد غالبامايفتقدان الصدق, إذا إننا كثيرا مانجد أن أشخصا يجدون التحدث باللغة الأجنبية لكنهم ليسوا بالضرورة أفضل من يعرف قواعد تلك اللغة نظريا- أويجد الترجمة منها أوإليها على الرغم من عدم إنكارنا بوجد إرتباط من النوع ما بين معرفة اللغة والقدرة على الترجمة. ومن ناحية أخرى يوجد أناس يحفظون قواعد اللغة ومتضلعون فى الترجمة الكتابية, إلا أنهم ليسوا بالقدرة نفسه من التضلع فى التحدث باللغة الأجنبية. وفى كلتا الخالئين السبقتين نصل إلى حقيقة مهمة, هى أن الحدق قواعد اللغة والقدرةعلى الترجمة يختلفان اختلافا بينا عن التقدرة على الكلام مثلا, وكذلك العكس .فإن القدرة على الترجمة الشفويةلاتدل على حدف الترجم لمهارة القراءةوالكتابة.[33]

الترجمة والقواعد من جراء عدم يبات الدرجات التي يعطيها المصححةن، وبخاصة إذا استدعي الا ختباروجودعددكبير من المصححين الذين يختلفون في تقديرا تهم. يلختلاف خيرا تهم ونظر اتهم وأمزجتهم .

التعبير الكتابي (الإنشاء والمقال)

إن تمكن الد ارس من التعبير الكتابي باللغة الأ جنبية مهما كان ممتازالا يعني بالضر ورة أنه على الدر جة نفها من التمكن من مهارات اللغة الأ خرى والعكى صحيح. وإن كنالا نتوقع من كل الناطقين بالعربية أن يعبروا بها كتابة تعبيرا جيدا خاليامن الأ خطاء والعيوب، فإنه من الأ ولى ألا نتوقع ذلك من دارس العربية من غير أهلها حتى وإن كان قد أحرزتقدما ملموسا في تحصيلها.

إننا حين نستخدم التعبير وسيلة من وسائل القياس تواجهما بعض العويات، منهاتحديد العناصر اللغوية التي يود واضع الا ختبار قياسهافي الكتابة الحرة. إذإن الدارس يمكنه تحاشي كتابة مايصعب عليه كتابته ويقوم بتجيل أفكاره بعبارات يختارها هو بحيث لا

---

[33] . نفس المرجع: 6

يقع في الأ خطاء التي يبحث عنها مدرس اللغة بهدف قياسها. بطريقة تة تتصف بالثبات وسهولة التطبيق.[34]

ومن المعروف أن التعبير الكتابي صعب التصحيح وستنفد وقتا طويلابالإضافة إلى افتقاره إلى عاملى الموضوعية والشبات. وللتدليل على ذلك يمكن عمل تجربة يسيرة..، وذلك بتقديم بعض أوراق التعبير لعددمن المصححين دون أن يرى أي منهم الدر جة التي أعطاهاالأخرون للموضوع نفسه، وستكون النتيجة أن نحصل على تقدير ات نحتلفة يكون المد ى فيها واسعاجدا، ومن هنا نقول إن أسئلة التعبير الكتابي (الإنشاء والمقال) لا تتصف بالثبات لأن تصحيحها يخضع للذاتية خضوعاكبيرا. ومماتجدرالإ شارة إليه أن هذا النوع من الأ سئلة لا يزال شاشعافي الا ختبارات الصفية بوصفه اختبارا للقدرات اللغوية لدى الدار سين بصورة عامة، ممايدل على أن كثيرا من المدرسين لم يتأ ثروابالتيارات الجديدة لعلم اللغة ومعاييرالا ختبارات وبنقد رجالات التربية وضوابط القياس والتقويم. ولعل السبب في ذلكيرجع إلى أن هذه الا ختبارات سهلة الإ جراء ويمكن لمدرس الصف تفسير مايصل إليه من نتائج بنفه دون اللجوءإلى عمليات إحصائية معقدة كتلك التي تتطلبهاالا ختبارات المو ضوعية.

وقدوجه للتعبير الكتاابي المتخذ أ سلوبا للا ختبارات نقد كبير يمكن تلخيصه في الا تي :

أ) اختبار المقال يعطي الحر يةللد ارس حينالإ جابة في أن يقلل من التراكيب في جمله وكذلك تقليل البنود النحوية التي لا يحذقها. ولا يقف الحدعند التقليل، بل قديتحاشاهانماماولا يستعمل سوى تلك الجمل والتراكيب التي يحذ قهادون غيرها

ب) تنعف بأ نها مقايس متأرجحة. وأن تقديراتها ليست ثابتة إذكثيرا ما يختلق تقدير الصححين حول السؤال نفسه. ولقدأجريت تجارب كثيرة على هذه الناحية وخرج المجربون من كل هذه التجارب بحقيقة مفادها أن تصحيح التعبير الكتابي يعانى من تأثره الثديد بذ اتية المصحح ممايقلل من موضوعيته وبالتالي يجعلة وسيلة غيرثابتة للقياس.

---

[34] نفس المرجع، 7.

جـ) ويعاب عليها أمها ليست اقتصادية من حيث إنها تستغرق وقتا طويلا في التصحيح وكذلك تحتاج إلى جهد أكبر، فهي والحال هكذا أكثر تكلفة في تصحيحها من الا رات المو عية المقتة، إذإن الأخيرة زهيدة التكاليف لا يستغرق تصحيحها جهدا أووقتا طويلا وقد تتم عملية التصحيح إذا لزم الأ مر عن طريق الا لة.[35]

د) على عكس أسئلة الا ختبار ات الموضوعية. نجد أن أسئلة المقال و الإ نشاء لا تغطي كل المقررويذلك لا تتنا ول عينة واسعة ممثلة لمو ضوعات المنهج. فاخبار التعبير الكتا بي يتكون من سؤال واحد تستغلرق الإجابة عنه ساعة أو أكثر، أو ثلاثة أو أر بعة أسئلة يخار منها الدس سؤ الين مثلا تستغرق الإ جابة عنهما سا عتين أو أكثر، وفي ذلكقد تحابي الأ سئلة بعض الطلاب لأ نهم استذ كر وها في حين لا يجيب عنهاأحرون كانوا قدركزوا على نقاط أخرى في المنهج وأتقنوها تماما.

ومع هذا فهناك مميزات لا ختبار التعبير الكتابي منها :

أ) إنها لا تقيد الد ارس حين الإ جابة : فهي لا تحد د ما يراد منه تحد يدا ضسيقا، بل تعطيه الحرية في معالجة الموضوع المسؤول عنه بأ سلوبه هووله أن ينظم معلوماته وير تبها وفق ما يراه.

ب) إنها تقيس التائج المهمة لعملية التعلم التي تخفق الا ختبارات الموضوعية ووسائل التقويم في قياسها. تللك حقيقة نقبلها دون بحث أوبر هان منطقي فقياس أهداف التربية البعيدة لا نستطيع أن نحققه إلا عن طريق امتحانات تعتمد على أسئلة المقال.[36]

جـ) في حين تجنح الأ سئلة المو ضوعية لجذب الدارس الذي يرتب أفكاره بعد الفهم والأ خر الذ ي يعتمد على الحفظ.

---

[35] نفس المرجع،. 8.

[3] الغريب، التقويم، ص 76

د) وفي حين تعالج الأ سئلة المو ضوعية فئات متقطعة ومجزأةمن المعلومات، نجد أن أسئلة التعبير الكتابي والمقال تلفت أمظار الد ار سين إلى معالجة موضوعات كلية، وتشحذ أذها نهم إلى : إلى إضافة معلومات أكثر إلى تلك التي در سوهافي الصف. وبالطبع فإن تناول المعلومات بصورة مترا بطة وكلية أكثر جدوى وفعالية من تناولهامجزأة.[37]

1- 2 – 4 المقابلة

إذاكان التعبير الكتابي وسيلة من وسائل قياس قدرة الدرس على التحرير، فإن المقابلة تعذ نظيراله، ولكن لقياس قدرة الدارس على التعبير الثفهي (الكلام). مع ملا حظة أن كلا منهما يصف على أنه اختبار يستد عي استجابات حرة. والا ختلاف الجوهري بين الا ثنين – بالإضافة إلى الا ختلاف الواضح فى أن التعبير الكتابي مهارةكنابية والمقابلة مهارة شفهية – هو : أنه يجب على المدرس أن يمد الدارس أثناءالمقابلةبأ كبر قدر من التلميحات والمثيرات* طوال مدة المقابلة. كماأن إعطاء الدرجات يتم أثناء تلقي الا ستجابات الفعلية من الدارس، ولا يحدث مثل ذلك في اختبار التعبير الكتاي. ومن الجانب الأ خر نجد أن المدرس في اختبار التعبير الكتابي يستطيع أن يعيد تصحيحه: أمافي المقابلة فإ نه يتعذر عليه إعادةتصحيح إجابات الدارس إلا إذا كان قدقام بتجيل المقابلة مسيقا.

ومعظم المعلمين الذ ين يلجأون لا ستخدام المقابلة الثخصية لا يفعلون ذللك اقتناعا منهم بأ نها أ مثل طريقة لقياس القدرة على الحد يث، بل لأ نه لا يوجد بد يل خير منها. وأغلب العيوب التي سجلناها سابقاعلى اختبارالتعبيرالكتابي يمكن أن نسجلها على اختبارات المقابلة الشخصية أيضا، بالإ ضافة

[37] نفس المرجع، 9.