

نموذج ترخيص

أنا الطالب : ساره بايرام السيد أُمِنَح الجامعة الأردنية
و / أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و
/ أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو
غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراة المقدمة من قبلي وعنوانها:

نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة
العربية في تركيا (سلسلة القواعد المطبوعة وسلسلة تعليم
اللغة العربية أنموذجاً)

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية
أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأُمِنَح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما
رخصته ليها.

اسم الطالب: ساره بايرام السيد



التوقيع:

التاريخ: ١١/٢/٢٠٢٠

نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا
(سلسلة القواعد المشجعة وسلسلة تعليم اللغة العربية أنموذجياً)

إعداد

ساره بيرم السيده

المشرف

الدكتور محمد علي الشريدة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
اللغة العربية للناطقين بغيرها



كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

شباط، 2020

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا (سلسلة القواعد المشجعة وسلسلة تعليم اللغة العربية أنموذجياً) وأجيزت بتاريخ: ٢٠٢٠ / ٠٢ / ٦

أعضاء لجنة المناقشة

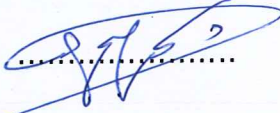
التوقيع



الدكتور محمد علي الشريدة، مشرفاً
أستاذ مشارك – أدب ونقد قديم



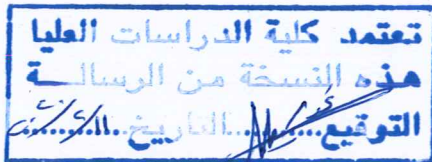
الأستاذ الدكتور عبد الله نايف العنبر، عضواً
أستاذ – نحو ولسانيات



الأستاذة الدكتورة سهى فتحي نعجة، عضواً
أستاذ – لغة ونحو



الأستاذ الدكتور عبد المهدي هاشم الجراح، عضواً خارجياً
أستاذ – نحو (جامعة العلوم والتكنولوجيا)



الإهداء

إلى من بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة... إلى نبي الرحمة ونور العالمين
سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم)

إلى من أنزل الله في طاعتهما قرآنا حين قال "وبالوالدين إحسانا"
والدائي

إلى من يسطر معي خطوط الحياة....إلى رفيق الدرب وشريك العمر
زوجي

إلى منارة العلم والعلماء
الجامعة الأردنية

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

{رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي، وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني
برحمتك في عبادك الصالحين { النمل: 19

الحمد لله الذي هداني لهذا وما كنت لأهتدي لولا أن هداني الله،

لك الشكر يا ربنا، كما ينبغي لجلال وجهك ولعظيم سلطانك، أما بعد:

فيشرفني أن أتوجه بعظيم الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل المشرف الدكتور " محمد علي
الشريدة" على توجيهاته ونصائحه القيمة، وعلى حرصه وصبره عليّ في سبيل إتمام هذه الرسالة منذ
أن كانت فكرة إلى ماهي عليه الآن.

كما أُرْجى الشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة المحترمين الذين تتلمذت
عليهم ، والذين تعنّوا في قراءة هذه الدراسة، فلهم كل الاحترام مقدّرة جهودهم في قراءة الرسالة لإسداء
التوجيهات التي سأدين لها بالتقدير.

وأَتقدم بالشكر إلى كل من مد لي يد المساعدة ودعمي من قريب كان أو من بعيد وذلك بغية إتمام
هذا العمل المتواضع.

فهرس المحتويات

الموضع.....	الصفحة.....
ب.....	قرار لجنة المناقشة.....
ج.....	الإهداء.....
د.....	شكر وتقدير.....
ه.....	فهرس المحتويات.....
و.....	الملخص.....
1.....	مقدمة.....
2.....	أهمية الدراسة.....
3.....	أهداف الدراسة.....
3.....	أسئلة الدراسة.....
4.....	الدراسات السابقة.....
6.....	منهج الدراسة.....
7.....	تمهيد: نظريات تعلم وتعليم اللغة الثانية.....
8.....	1. مفهوم النظرية.....
9.....	2. نظريات تعلم اللغة.....
17.....	3. نظريات تعليم اللغة الثانية (الماهية والقيمة).....
22.....	4. المتفق والمفترق بين تعلم اللغة الأولى والثانية.....
26.....	الفصل الأول: طرائق تعليم اللغة الثانية (بين النظرية والتطبيق).....
26.....	1. طريقة القواعد والترجمة.....
30.....	2. الطريقة المباشرة.....
34.....	3. طريقة القراءة.....
36.....	4. الطريقة السمعية الشفهية.....
40.....	5. طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة.....

43.....	6. الطريقة الصامتة.....
49.....	الفصل الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا.
49.....	1. مفهوم المنهج.....
51.....	2. مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....
52.....	3. عناصر المنهج.....
57.....	4. مناهج تعليم اللغة العربية.....
66.....	5. تعليم اللغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر.....
67.....	1.5. نظرة تاريخية.....
69.....	2.5. تعليم اللغة العربية في يومنا الحاضر في تركيا.....
71.....	6. أشهر مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا.....
89.....	الفصل الثالث: دور نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا.
90.....	1. تحليل سلسلة " القواعد المشجعة".....
107.....	2. تحليل سلسلة " تعليم اللغة العربية".....
119.....	النتائج والتوصيات.....
122.....	المصادر والمراجع.....
129.....	ABSTRACT.....

نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا (سلسلة القواعد المشجعة وسلسلة تعليم اللغة العربية أنموذجياً)

إعداد

ساره بيرم السيده

المشرف

الدكتور محمد علي الشريدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا، إذ تمثل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الركيزة الأساسية في تعليم اللغة العربية. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن استثمار النظريات للمسافة القائمة بين المناهج العربية والتركية في ضوء المنهج الوصفي والتحليلي والنقدي، وتضمنت القراءة في العينات المختارة من "سلسلة القواعد المشجعة" و"سلسلة تعليم اللغة العربية" مقدمات المناهج وفهارسها ومضامينها اللغوية.

وكشفت نتائج الدراسة أنَّ القصور الكبير في هذه المناهج، يتلخص في عدم مراعاة الأسس العلمية التي تستند إلى النظريات، وفصل تعليم القواعد عن المهارات اللغوية، وأنَّ تعليم اللغة العربية في هذه المناهج أُسسَ على القواعد وجعلها الهدف في تعليم اللغة العربية. بل إن غياب المنهجية العلمية كان بيناً تماماً.

كما أوصت الدراسة بضرورة الإفادة من: النظريات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن اللسانيات التطبيقية، ومن البحوث المتعلقة بالنظريات في تصميم المناهج التعليمية للغة العربية.

المقدمة

هذه الدراسة بعنوان " نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا " دراسة وصفية تحليلية نقدية. حاولت الباحثة من خلالها الوقوف على نظريات تعليم اللغة الثانية في السلسلتين المختارتين.

كانت ولا تزال هاتان السلسلتان من أشهر السلاسل المستخدمة في تركيا في تدريس اللغة العربية، كما أنها موجهة للدارسين من الراشدين وتعتمد اللغة العربية الفصيحة.

وقد تمثلت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي مدى تتوافر نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي النقدي لأنه الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات، وركزت على المحتوى اللغوي في السلسلتين.

وقد انتظمت الدراسة في تمهيد وثلاثة فصول

يتناول التمهيد نظريات تعلم اللغة الأولى ونظريات تعليم اللغة الثانية والفرق بينهما، والإفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمشتراك والمخالف في تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية.

وتناول الفصل الأول الإطار النظري المتعلق بموضوع البحث، وهو أشهر طرق تدريس اللغة الثانية، وذلك مع التطرق إلى كيفية نشأتها ومنهجيتها، ودور المنهاج فيها، ناهيك عن نقاط القوة والضعف.

وتناول الفصل الثاني الحديث عن مفهوم المنهج، ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعليم اللغة العربية بين الماضي والحاضر في تركيا، كذلك الحديث عن المؤسسات التي تُدرس اللغة العربية، والحالة التي تحيط بتعليم العربية في تركيا مثل عدد الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية في المؤسسات المذكورة، ومدة الدراسة، وعدد الساعات المخصصة، وغيرها من الأمور المهمة.

وتناول الفصل الثالث توصيفاً للمناهج ثم تحليلاً لبنائها تمهيداً لقراءتها قراءة نقدية تكشف عن مواضع الخلل التي اعتدت السلسلتين عبر عرضهما لهم نظريات اللغة ومناهج تعليمها.

وانتهت الدراسة إلى خلاصة مفادها غياب الدرس العلمي الذي قامت عليه نظريات تعليم اللغة الثانية.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة بوصفها تقيء الضوء على نظريات تعليم اللغة الثانية لتقف على مناهج تعلم اللغة العربية في تركيا، ومن المتوقع أن يُستفاد منها في :

- الكشف عن أهمية نظريات تعليم اللغة الثانية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوجيه معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومؤلفي كتبها.

- الكشف عن نظريات تعليم اللغة الثانية المستخدمة في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا.

- تمثل هذه الدراسة نواة لدراسات أكثر تخصصاً وعمقاً في هذا الموضوع وأساساً لوضع نظريات تعليم اللغة الثانية في المناهج المستحدثة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- استعراض أهم نظريات تعليم اللغة الثانية وتعلمها.
- بيان مدى الإفادة من تلك النظريات في المناهج.
- مكانة نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعلم اللغة العربية في تركيا.
- استثمار نظريات تعلم اللغة كاستراتيجية تدريسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- الاعتماد على نظريات التعلم بوصفها كوسيلة لعمل بحوث معمقة تخدم ماهية المناهج المستقبلية.
- استثمار المناهج للنظريات في المناهج العربية والتركية.

أسئلة الدراسة

- ما نظريات تعلم اللغة ؟
- ما أهم النظريات في مجال تعليم اللغة الثانية ؟
- ما الفروق بين تلك النظريات؟
- هل هناك نظرية فسرت ظاهرة اكتساب اللغة الثانية بشكل كامل؟
- إلى أي مدى استفادت العملية التعليمية مما قدمته لها تلك النظريات؟
- ما النظريات التي اعتمدتها مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا؟

الدراسات السابقة

- 1- كتاب الدكتور نايف خرما، والدكتور علي حجاج بعنوان "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها" (1988). تضمن هذا الكتاب ثمانية فصول، الأول منها استعرض ما قدمته المدارس اللغوية المختلفة من مناهج ونظريات منذ أقدم العصور وحتى العصر الحاضر، مع التركيز على القرن العشرين بوجه خاص، وفي الفصل الثاني تناول عملية التعلم وأوجه الشبه والاختلاف بين اكتساب اللغة الأصلية وتعلم اللغة الأجنبية، أما في الفصل الثالث وتناول الجانب اللغوي الذي يؤثر سلباً أو

إيجاباً في تعلم اللغة الأجنبية، وانتقل في الفصل الرابع إلى الجانب الحضاري، وقدم في الفصل الخامس صورة شاملة متكاملة عن طبيعة اللغة، واستعرض في الفصل السادس أهم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية في الماضي وحتى الوقت الحاضر، وفي الفصل السابع عالج بعض التفاصيل مثل: المنهج: أسسه العامة ومكوناته من أهداف عامة ، وأهداف المهارات اللغوية الأربعة.....الخ. وختم الكتاب في الفصل الأخير باقتراح منهجية جديدة لتعليم اللغات الأجنبية مبنية على التجارب والخبرات والدراسات النظرية السابقة.

2- دراسة عقلة محمود بعنوان "نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها"(1996).

تناول الباحث في هذه الدراسة نظريات اكتساب اللغة وتعلمها واستعرض أهم النظريات السائدة في هذا الميدان دون الاهتمام بتقييمها. وكان الهدف من هذه الدراسة استخلاص تضمينات وتطبيقات يستفاد منها في ميدان تعلم العربية وتعليمها.

3- كتاب ما ريشيا جونسون بعنوان " فلسفة أخرى لاكتساب اللغة الثانية"(2004). ذكر المؤلف في هذا الكتاب نظرية ليف فيجو تسكي (Lev Vygotsky) الثقافية - الاجتماعية ونظرية ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin) الأدبية باعتبارهما تمثلان الأساس لإطار بديل للمجالات النظرية البحثية التدريسية والتقويمية في علم اكتساب اللغة الثانية، والأمر الثاني مناقشة الانحياز صوب الاتجاه المعرفي الموجود حالياً في نظريات وأبحاث علم اكتساب اللغة الثانية. قُسم الكتاب إلى جزأين، إذ شَرَحَ الجزء الأول انحياز النماذج الحالية لاكتساب اللغة الثانية بشكل كبير صوب الاتجاه المعرفي والتجريبي بخمسة فصول. وبدأ الجزء الثاني بمنهج حوارى إلى اكتساب اللغة الثانية وقدمها بأربعة فصول.

4- كتاب الدكتور أحمد عبد الكريم الخولي بعنوان " اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات"(2013). يتحدث المؤلف في كتابه عن موضوعات متخصصة تشمل: اللغة، مفهومها وطبيعتها وعناصرها ووظائفها ومهاراتها وكفاياتها، ومراحل اكتساب اللغة، وأهداف تعليم اللغة الثانية والعوامل المؤثرة في تعليمها وتعلمها، وطرائق اكتسابها، وصعوبات تعلم اللغة العربية وسبل التغلب عليها، ومصادر

نظريات اكتساب اللغة، وكل من النظرية السلوكية والفطرية والاجتماعية، بالإضافة إلى نظريات خاصة لتعلم اللغة.

5- دراسة خالد حسين أحمد أبو عمشة بعنوان " نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة"(2016).

حاول الباحث اظهر النظريات الحديثة في ضوء إسهامات اللغويين القدامى في مجال اكتساب اللغة ومهارتها وعناصرها، وإبراز ما جاؤوا به ونسب إلى غيرهم. وعمد في هذه الدراسة إلى رسم الحدود الفاصلة بين النظريات الحديثة والأصول التي استندت عليها في الفكر اللغوي القديم.

6- دراسة دوغان كونار بعنوان " Yabancılar Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim "Metotlarının İncelenmesi"(1996).

تناول الباحث في رسالته لنيل درجة الدكتوراة في علم اللغة واللسانيات، التطور التاريخي للغة العربية بوصفها لغة أجنبية ودورها التقليدي في تعليم اللغة الأجنبية، النظريات والطرق والتقنيات في تعليم اللغة الأجنبية وأساليب تدريس المهارات الأربع، وخصائص كتب تعليم اللغة الأجنبية.

7- دراسة علي عبد الوهاب بعنوان " تعليم العربية لأغراض سياحية في تركيا " (2018).

هدف الباحث بهذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية لأغراض سياحية في تركيا وأهم المشكلات التي تواجه هذا المجال الوليد، ومن أبرزها انعدام وجود منهج أو مقرر تعليمي موجه لتلك الفئة من الدارسين. وقد استعرض الباحث خطة لتأليف وتصميم مقرر، والتي تكونت من خمس مراحل شملت تحليل احتياجات الدارسين، وتحديد الأسس العلمية النفسية والثقافية والتربوية واللغوية التي سيقوم عليها هذا المقرر، ناهيك عن تحديد الفئة المستهدفة من هذا المقرر، والمستوى اللغوي، والمدخل التعليمي، والأهداف العامة والخاصة.

منهج الدراسة

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي النقدي لبيان الروابط بين نظريات تعليم اللغة الثانية والمناهج المتبعة في تركيا.

وعينة الدراسة هي المناهج التعليمية الآتية.

1. Kaçar, Halil İbrahim ve Bulut, Ali ve Özdemir, Yılmaz ,2018, **El-Kavaidu'l - Müşeccia**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları (Kavaid 1-2-3)

كاجار، خليل إبراهيم، وبلوت علي، وأوزدمير بيلماز، 2018م، **القواعد المشجعة**، إسطنبول. منشورات جامعة مرمره وقف كلية اللاهيات. (القواعد 1-2-3)

2. İsevi, Ahmad Margani ve Abdul-Ati Abdul-Al ve Salahaddin Salah Hüseyin Ahmad ve Abdurrahman Hacar, 2016, **Silsiletül Talimül Lugatıl Arabiyye**, El-imam Muhammed ibn Suud İslam Üniversitesi Dil Enstitüsü,2016,

Emin Yayınları (Nahiv 1-2-3)

عيسوي، أحمد مرغني، عبد العاطي عبد العال، صلاح الدين صلاح حسين، أحمد عبد الرحمن حجر، 2016م، **سلسلة تعليم اللغة العربية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية معهد تعليم اللغة العربية منشورات أمين (النحو 1-2-3)

تمهيد: نظريات تعلم اللغة

نظريات التعلم هي محاولات يقوم بها العلماء المختصون لدراسة ظاهرة التعلم، إذ يقومون بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء تجاه حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها. ونظراً لاتساع موضوع التعلم وتشعبه وللعديد من الحقائق التي ينبغي التعامل معها، قد ظهرت نظريات عديدة في هذا المجال، يبحث كل منها في جانب أو أكثر من جوانب التعلم، وأجريت لها تطبيقات عملية على تعلم الحيوان والإنسان.

وتُعد نظريات تعلم اللغة في الأصل نظريات التعلم التي طبقت في مجال تعلم وتعليم اللغات وهذه النظريات تتعلق بتعلم اللغة الأولى بصورة عامة وتعليم اللغة الثانية بصورة خاصة. وهنا يبرز السؤال التالي: ما أهمية معرفة هذه النظريات في تعليم اللغة الثانية؟ لعل من أهم الأسباب وراء الاهتمام بدراسة طبيعة اكتساب اللغة الثانية هي:

إنَّ معرفة عمليات واستراتيجيات اكتساب اللغة يتطلب معرفة كاملة تستند على عدة ميادين ك علم النفس، واللغويات، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، واللغويات النفسية، واللغويات الاجتماعية، وعلم اللغة العصبي، إذ أنَّ هذه المعرفة الشمولية توسع إدراكنا وفهمنا لعمليات الاكتساب والتعلم المعقدة، وبالتالي يمكننا استخلاص التضمينات المناسبة لتدريس اللغة والتخطيط السليم لتعلمها، فضلاً عن إغناء ميادين العلوم الأخرى مثل علم اللغويات فيما يتعلق بعموميات اللغة، وعلم النفس فيما يتعلق بمعرفة الفروق الفردية في التعلم، وعلم الإنسان فيما يتعلق بعموميات الثقافة، وعلم الاجتماع فيما يتعلق بآثر عضوية المجموعات على إنجاز المهام.

وهذه الدراسة لا تقوم باستعراض نظريات تعليم اللغة الثانية جميعها، لأنها قائمة على دراسة النظريات حالة توافرها في المناهج في تركيا. وعليه فإننا سنأتي على النظرية أو النظريات التي لم نستعرضها حالة اتباعها في المناهج المختارة.

مفهوم النظرية

النظرية لغة: جمع مصدر صناعي مشتق من الفعل الثلاثي "(نظر) النون والطاء والراء، أصلٌ صحيح ترجع فروعه إلى معنى واحد وهو تأملُ الشيء ومعاينته، ثم يستعار ويتسع فيه فيقال: نظرت إلى الشيء، أنظر إليه، إذا عاينته"⁽¹⁾.

والنظرية اصطلاحاً: وقد عرف صليبيا النظرية أنها " قضية تَتَبُّثُ ببرهان، وهي عند الفلاسفة تركيب عقلي، مؤلف من تصورات منسقة، تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ."⁽²⁾ وبين أن للنظرية عدة تعريفات، ومنها:

- ما يقابل الممارسة العلمية : المعرفة الخالية من الغرض المتجردة من التطبيقات العملية.
- ما يقابل العمل في المجال المعياري: ما يتقوم به معنى الحق المحض أو الخير المثالي المتميز عن الالتزامات التي يتعرف بها جمهور الناس.
- ما يقابل المعرفة العامة: موضوع تصور منهجي منظم ومتناسق تابع في صورته الموضوعات العلمية التي يجهلها عامة الناس⁽³⁾.

وعرّف أيضاً الخفاف النظرية بوصفها "مجموعة من المفاهيم والافتراضات المُعدة لتنظيم ووصف مجموعة من الملاحظات الراهنة وتفسيرها."⁽⁴⁾ وأوضح وظائفها كما يلي:

(1) ابن فارس، أحمد القزويني الرازي(1991م)، معجم مقاييس اللغة، بيروت: دار الجيل، ج5، ص444.

(2) صليبيا، جميل(1982م)، المعجم الفلسفي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ج2، ص477.

(3) المصدر السابق نفسه.

(4) الخفاف، إيمان عباس(2013م)، نظريات التعلم والتعليم، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ص17.

- " تخول لتنظيم الملاحظات، والتعامل ذو المعنى والهادف مع المعلومات المتناثرة والمبعثرة وعديمة القيمة"
- " تمكن من معرفة العلاقات والروابط بين الحقائق والتضمينات المبهمة التي يصعب ملاحظتها عند ما تكون أجزاء المعلومات مبعثرة"
- " تنثير التحقق العلم يحول العديد من مظاهر السلوك الأخرى، والتي تكون في أكثر الأحيان محيرة ومعقدة"(1).

نظريات التعلم: " محاولات منظمة لتوليد معرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والقوانين بهدف تفسير عمليات التغيير والتعديل التي تطرأ على السلوك الناجم عن المعرفة بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه"(2).

نظريات التعليم: " مجموعة من المبادئ المتكاملة التي توجه ترتيب الظروف المرتبطة بإنجاز الأهداف التربوية مع الافتراض بأن تكون هذه المبادئ قابلة للتطبيق في المواقف التربوية"(3).

1. نظريات تعلم اللغة

- النظرية السلوكية

هي إحدى نظريات التعلم التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على يد العالم الروسي بافلوف Pavlov (1849-1936م)، الذي أجرى عدداً من التجارب على الحيوانات بهدف تحديد استجاباتها لمثيرات معينة طموحاً في الوصول إلى نظرية عامة في التعلم لدى الحيوان، وقد استخلص من هذه التجارب إمكانية التنبؤ باستجابة الحيوان من خلال التحكم في المثيرات الشرطية، واستنتج منها ما يعرف بقانون المثير والاستجابة (Law of Stimulus and Response) (4).

(1) المرجع السابق نفسه.

(2) الزغلول، عماد (2003م)، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، ص36.

(3) محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991م)، أساسيات في طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة الموصل، ص21.

(4) محمد خير عرقسوسي وآخران (1978م)، التعلم نفسياً وتربوياً، الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، ص137-155.

ثم تبع بافلوف في هذا الاتجاه جون ب واطسن John B Watson (1878-1958م)، وباروس ف سكينر Burrhus F. Skinner (1904-1992م)، وإدوارد ثورندايك Edward L. Thorndike (1874-1949م).

استخلص هؤلاء السلوكيون وغيرهم من أنصار هذا الاتجاه قوانين متعددة طبقت في مجالات التعلم الإنساني في المدرسة والمجتمع وأهمها (1):

- التكرار
- أثر التعلم والتعليم
- الحوافز والثواب والعقاب
- انتقال الأثر الشرطي
- انطفاء الأثر الشرطي

إن آثار هذه القوانين قد ظهرت في المناهج المدرسية من حيث المحتوى والطريقة. ولا توجد عند السلوكيين نظرية خاصة بتعلم اللغة بل هو مجرد محاولات تطبيقية في ميدان تعلم اللغة مثله مثل المجالات الأخرى، ولا يوجد فرق بين تعلم اللغة من أنواع التعلم الأخرى كالعلاج النفسي، وقياس الذكاء، والإرشاد النهائي وغيرها. وهم لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أن الإنسان يملك القدرة على تعلم اللغة. فعندهم الدليل على أن التعلم هو السلوك الذي يمكن ملاحظته (كالاستجابة لمثير ما) وعليه فإن التعلم برأيهم محكوم بالظروف التي يتم فيها، فإذا عايش الناس الظروف نفسها سيتعلمون بطريقة مماثلة. ومن وجهة نظرهم أن الاختلافات في التعلم محصورة باختلافات في تجربة التعلم. وهم مع ذلك يؤكدون على العوامل الآنية والمباشرة أكثر من التجارب السابقة، فكل عبارة لغوية، وكل جزئية منها، ينطقها المتعلم، إنما هي نتيجة لحضور مثير ما، قد يكون حاضراً فعلاً في الموقف أو قد يكون داخلياً ضمناً. والتعلم هنا لا يكون إلا من خلال التعزيز (تعزيز الاستجابة الصادرة من الطفل أو المتعلم)، ولهذا التعزيز طرائق مختلفة مثل موافقة الوالدين أو المدرسين على الاستجابة. وعلى النقيض من ذلك في حالة عدم تعزيز الاستجابة لا يتم تعلمها، وبالتالي يجب إهمال الاستجابات السيئة وعدم تعزيزها. والتعزيز وحده لا يكفي، إذا لا بد من تكرار الاستجابة. وبناءً عليه فإن مجرد مراقبة

(1) انظر: غازدا، جورج وكورسيني، ريموند (1983م)، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي الحاج، وعطية هنا، الكويت: عالم المعرفة، ص 147-155.

الآخرين، والاستماع إليهم وهم يستخدمون اللغة لا يكفي لتعلم اللغة. كما لا يكتمل التعلم إذا اعتمد وصف الاستجابة المعينة أو شرحها، بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابات على أن تكون نشطة منتجة، لا مجرد استجابة فهم أو سماع⁽¹⁾.

ويركز السلوكيون على الكلام (لغة الحوار الشفوية) وليس على الكتابة، استناداً إلى حقيقة أن الطفل يبدأ في تعلم لغته الأم قبل تعلم الكتابة. فاللغة بمنظورهم هي الكلام، إلا أنهم أهملوا تنمية المعنى، وحقيقة أن تعلم اللغة، يعني تعلم الشكل اللغوي، ومضمونه المعنوي، وأن التفكير في معنى الكلمة جزء أساسي. أما المعنى الحقيقي بالنسبة لهم فهو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما⁽²⁾.

تبين معنا مما تم ذكره أن أصحاب النظرية السلوكية أولوا أهمية للبيئة اللغوية المحيطة بالطفل كونهم يعتقدون أن عقل الطفل صفحة بيضاء تكتب عليها البيئة ما تشاء، عدا وصفهم البيئة المرجع الوحيد والأساسي الذي يعتمد عليه الطفل في اكتساب اللغة الأم. وعدهم أن اللغة واحدة من أشكال السلوك وأن اكتسابها مثل اكتساب أي مهارة سلوكية أخرى.

- النظرية البنوية الوصفية

نشأت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين في أوروبا. يعتبر مؤسسها ومُنشئ قواعدها اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure 1857-1913م)، حيث بدأ بإعلانها المعروف بمدرسة جنيف Geneva School عن طريق المحاضرات والخطب التي كان يلقيها على طلابه والتي نشرت لاحقاً بعد وفاته تحت عنوان: محاضرات في علم اللغة⁽³⁾.

(1) انظر: خارما، نايف وحجاج، علي (1988م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ص70.

(2) انظر: المصدر نفسه، ص71.

(3) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1423هـ)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بِلغات أخرى، الرياض: سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، ص42.

دأب دي سوسير في المحاضرات التي كان يلقيها على توضيح اختلاف منهجه عما سبقه من المناهج اللغوية التي عُرِفَتْ باهتمامها بالقواعد التقليدية المعيارية أو دراسة النصوص وتفسيرها والتعليق عليها، أو فقه اللغة.

بين دي سوسير أنَّ منهجه يقوم على أساس أنَّ موضوع علم اللغة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها. حاول دي سوسير دراسة اللغة دراسة وصفية موضوعية تهدف إلى إبراز حقيقتها على أنها لغة كما تظهر، أيَّ أنَّ دراسة اللغة يجب أن تكون دراسة وصفية لا معيارية ولا تتدخل في دراستها أغراض أخرى سواء كانت تعليمية أو تقويمية أو غيرها. أن تكون هذه الدراسة في مرحلة معينة وفي بيئة زمنية ومكانية محددة وأن يتم استخدام وسائل المناهج العلمية في تحليلها ووصفها⁽¹⁾.

وقد استقطبت مدرسة جنيف العديد من اللغويين في أوربا أمثال نيكولاي تربتسكوي N.Trubetzkoy (1890-1930م)، ورومان ياكبسون Roman Jakobson (1896-1972م)، الذين كونوا مدرسة براغ Prague School عام 1972م. ومدرسة كوبنهاجن Copenhagen School التي أسسها لويس هلمسليف Louis Hjelmslev (1899-1965م) وزملاؤه، والتي كان من أشهر علمائها أوتويسبرسن Otto Jespersen (1860-1943م)⁽²⁾.

بدأت البنيوية في أمريكا على يد عالم الأنثروبولوجيا فرانز بواز Franz Boas (1858-1942م)، وعرفت فيما بعد بمدرسة بلومفيلد Bloomfieldian School وكان رائد هذه المدرسة أحد تلاميذ بواز إدوارد سابير Edward Sapir (1884-1939م).

وفي هذه المدرسة ألّزم ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (1887-1949م) الذي يعده الكثير أبا البنيوية الحديث بالمنهج البنيوي الوصفي، واهتم بدراسة اللغة دراسة علمية وصفية مستقلة، بحيث تكون وصفية لا معيارية، وأن تكفي بالجانب الشفهي دون الجانب المكتوب. ونظراً لتأثير بلومفيلد بالمذهب السلوكي فقد عُدت عنده وعند أتباعه من السلوكيين البنيويين مظهراً من مظاهر

(1) انظر: السمران، محمود (1997م)، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص51.
(2) خليل، حلمي (1988م)، العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص104.

السلوك الإنساني الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون ارتباط بالتفكير العقلي، أيّ أنّ الإنسان في سلوكه اللغوي يشبه الحيوان أو الآلة. وتقتصر اللغة في نظر بلومفيلد على كونها نوعاً من الاستجابات الصوتية لواقعة معينة، يثبت منها ما يلقي حافزاً أو تعزيزاً إيجابياً في حالة الصحة اللغوية؛ فيصبح سلوكاً أو عادة، بمعنى أنه يكتسب، وما لم يكن كذلك فلا يكتسب (1).

لقد تشعبت النظرية البنيوية وتعددت مدارسها ومناهجها مع ثبات نظرتها إلى طبيعة اللغة منذ نشأتها على يد مؤسسها فرديناند دي سو سير. حيث تتمحور هذه النظرة حول اللغة بأنها نظام من علامات الضابطة للعلاقات فيما بينها بروابط عضوية من التوافق أو الاختلاف، تبدأ من الكلام إلى الجملة ثم الكلمة وانتهاءً بالسمة المميزة لأصغر وحدة صوتية في اللغة. ومن الجدير بالذكر أنّ النظرية السلوكية قد ساعدت البنيويين على افتراض أنّ شكل الأطر أو الأنماط اللغوية، سواء على مستوى الكلمة أم على مستوى الجملة كاف لإعطاء صورة كاملة عن اللغة، لا سيما نظرية سكينر المتمثلة بصفة اللغة اكتساب اللغة مماثلاً لاكتساب العادات الأخرى بواسطة المثير والاستجابة والتعزيز التي جعلتهم يعدّون أنّ تلك الأطر أو الأنماط، أو القوالب التي قسموا اللغة إليها ما هي إلا أجزاء من العادات أو السلوك اللغوي يكتسبها الطفل بتتابع من خلال الاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار الى حين الإتقان (2).

- النظريات المعرفية

هي إحدى نظريات علم النفس المعرفي التي ظهرت في منتصف القرن العشرين وركزت على العمليات العقلية الداخلية المرتبطة بالتعلم؛ كالتمرين، والربط، والتذكر، ونقل المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد. تحوي هذه النظرية العديد من نظريات التعلم المعرفية ومن أبرزها: النظرية الجشطاطية (النظرية الكلية) والنظرية البنائية "البياجية"، إذ أن لكل منها رؤية خاصة في تفسير ظاهرة التعلم.

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1999م)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ص 45-53.

(2) انظر: خارما، نايف وحجاج، على (1988م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ص 32.

- النظرية الجشطاطية

يعتبر ماكس فرتيمر Max Wertheimer (1880-1943م) بصورة عامة مؤسس النظرية الجشطاطية وقد انضم إليه في وقت مبكر ولفجانج كوهلر Wolfgang Köhler (1887-1967م)، وكيرت كوفكا Kurt Koffka (1886-1941م)⁽¹⁾.

تري هذه النظرية أنَّ إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، الذي يُعد نظاماً مترابطاً متسقاً، مكوناً من أجزاء متفاعلة، وسابق لأجزائه من الناحية المنطقية، كما تبين أنَّ التعلم الحقيقي يعتمد إدراك العلاقات بين الأشياء والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة⁽²⁾.

- النظرية البنائية

يُنسب تأسيسها إلى العالم النفسي جان بياجييه Jan Piaget (1896-1980م). إذ ركز بياجييه جُلَّ اهتمامه على مراحل النمو عند الأطفال الذي يليه النمو المعرفي، وشدد على ضرورة تنوع أساليب التعليم باختلاف مراحل النمو، واعتبر أنَّ التعلم الصحيح هو الذي ينتج من التفكير والتروي عن طريق تنظيم المتعلم للمعلومات المشتتة في البيئة والاستفادة من ذلك في فهم وتفسير ما يلاحظه لذلك يهتم بالعوامل الداخلية للمتعلم ولا يُهمل العوامل الخارجية⁽³⁾.

أما فيما يتعلق باكتساب اللغة، يُثري بياجييه أنَّ الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي، وأنَّ اللغة بحد ذاتها لا تولد العمليات الفكرية، بل إنَّ استخدامها الكامل لا يتم ما لم تتكون العمليات الفكرية؛ لأنَّ العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية⁽⁴⁾.

(1) انظر: غازدا، جورج وكورسيني، ريموند (1983م)، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة على الحاج، عطية هنا، الكويت: عالم المعرفة، ص 203-207.

(2) انظر: المرجع السابق نفسه.

(3) زكريا، ميشال (1993م)، قضايا السنة تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، بيروت: دار العلم للملايين، ص 78-80.

(4) انظر: العربي، صلاح عبد المجيد (1981م)، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ص 247.

تقول النظرية المعرفية إنَّ كل إنسان يتعلم اللغة، ليس لأنَّ الجميع يخضعون لعمليات إشراف متشابهة، بل لأنَّ كل إنسان يمتلك القدرة الفطرية التي تُعد داخلية وغير مكتسبة، وتميز الإنسان عن الحيوان وتسمح له بتعلم اللغة. وهذه القدرة عامة بطبيعتها، أيَّ أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان. وهذه الآلة الداخلية تعرف باسم "جهاز اكتساب اللغة" فهذه الآلة لديها القدرة على اختبار البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل، ومقارنتها بتلك البنى التي يتعرض لها (أيَّ يسمعها). فالأخطاء اللغوية التي يرتكبها الأطفال دليل على عمل آلة اللغوية لدى الطفل، كما يعتبرها البنيويون بأنها ليست أخطاء بل إنها دليل على تعلم اللغة (1).

تركز النظريات السابقة على دور العمليات العقلية الداخلية، ودور السلوك الخارجي إذ تمتنع النظرية المعرفية عن اعتبار التعلم أنه نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، بل تعتبر أنَّ المتعلم الذي بمقدوره السيطرة على عملية التعلم والتحكم فيها، وأنَّ البيئة ليست المصدر الوحيد في التأثير إيجابياً أو سلبياً في نتيجة التعلم. وتشدّد على إدراك الخبرات، وتنظيم المُدركات حتى يستفيد المتعلم منها. وأنَّ دور عقل المتعلم يفوق أيَّ دور آخر تلعبه البيئة في كافة مراحل التعلم (2).

- النظرية المعرفية الفطرية

نشأت هذه النظرية على يد اللغوي الأمريكي المعاصر نعوم تشومسكي Noam Chomsky (1928م-) الذي يعتبر أول لغوي دعا إلى دراسة اللغة الإنسانية دراسة لغوية نفسية معرفية تهدف إلى الكشف عن طبيعة اللغة ونموها في عقل الإنسان بدلاً من دراستها دراسة نظرية شكلية. إذ أنه قدم آراءه اللغوية النفسية على شكل نظريات ونماذج مرتبطة ببعضها، كالنظرية التوليدية التحويلية، والتفريق بين الأبنية السطحية والأبنية العميقة، والتفريق بين الكفاية والأداء، والتأكيد على إبداعية اللغة، والنظرية الفطرية في اكتساب اللغة، والمسألة المنطقية في اكتساب اللغة (3).

لا شك في أنَّ اللغة مكون من مكونات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان. إذ تُعدُّ أنَّ قواعد اللغة قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم يخصص الخصائص الصوتية والتركيبية

(1) انظر: خارما، نايف وحجاج، على (1988م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ص 75.

(2) انظر: الخولي، أحمد عبد الكريم (2014م)، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص 67.

(3) المرجع السابق نفسه.

والدالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة. وهذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية (أو الكفاية اللغوية) لمتكلمي اللغة وممثلة في عقولهم. وتحدد اللغات بواسطة هذه القواعد الضمنية بحيث يكون بإمكان متكلمي اللغة التواصل فيما بينهم بمقدار ما تكون اللغات المتخصصة بهذه القواعد القائمة في عقولهم متشابهة. وكون اللغة نتاجاً عقلياً، يستلزم بالذات، الإقرار بوجود بنية فطرية مختصة ولازمة لتكوين اللغات الإنسانية. نظراً لأنه حين يكون بالإمكان من خلال معطيات محددة وغير منظمة، اكتساب تنظيم ادراكي غني ومعقد في مدة زمنية قصيرة نسبياً، وبشكل منتظم ومتماثل، يكون بالإمكان، افتراض أن وراء هذا الاكتساب جهاز عقلي خاص ينبغي على الباحث أن يحاول تحديد طبيعته وخصائصه، وتعيين المجال الإدراكي المرتبط به، والعلاقات القائمة بينه وبين تنظيمات أخرى عائدة إلى البنية العامة للفكر⁽¹⁾.

ويشدد تشومسكي على أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان عمن سواه من المخلوقات، وأن اكتسابها فطرة عقلية معرفية مغروسة بداخله منذ ولادته، بحيث أن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة يكتسب لغة هذه البيئة بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، ما لم يكن مصاباً بأمراض جسمية، أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها⁽²⁾.

إنّ الدخل اللغوي الذي يتلقاه الطفل من بيئته هو اللبنة الأساسية التي تشكل بناء لغته، لكنه لا يكفي وحده لبناء اللغة واكتسابها، مهما بلغت كميته؛ نظراً لعدم شموليته جميع مفردات اللغة وأبنيتها الممكنة وتراكيبها. كما أن الفجوة بين الخبرة اللغوية والقدرة اللغوية كبيرة جداً، فالطفل يكتسب من اللغة أكثر مما يتلقاه من دخل لغوي، وبإمكانه إنشاء جمل وتراكيب لم يسمعها من قبل، مع قدرته على الحكم على ما يسمعه منها بالصحة أو الخطأ⁽³⁾.

اعتمد تشومسكي في نظريته فكرة اللغة بوصفها فطرة عند الإنسان وأنها مكون من مكونات العقل المسؤولة عن إنتاج اللغة إذ أكد أن عقل الإنسان ذي قدرات إبداعية بوصفه يحوي الملكة اللغوية التي لها الدور الكبير في ظهور اللغة عند الإنسان علاوة على وصفها هبة وعطاء متوارث أبا عن جد.

(1) انظر: زكريا، ميشال (1993م)، قضايا ألسنة تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، بيروت: دار العلم للملايين، ص57.

(2) انظر: المرجع السابق نفسه، ص76.

(3) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2006م)، علم اللغة النفسي، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ص252.

2. نظريات تعليم اللغة الثانية (الماهية والقيمة)

تعتبر نظريات تعلم اللغات الأجنبية مشتقة من نظريات التعلم العامة ونظريات تعلم اللغة الأصلية الخاصة، وبالتالي فإنَّ تعلم اللغات الأجنبية شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما ذُكرَ عن كل من النظريات السلوكية والمعرفية، إضافة إلى الكثير مما قيل عن علم اللغة الأصلية.

- نظريات التطابق

تقوم هذه النظرية على أساس التطابق بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية، وعليه فلا يوجد أي تأثير للغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية. وتكمن أهمية هذه النظرية كونها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية⁽¹⁾.

- نظرية التباين

نشأت هذه النظرية على يد روبرت لا دو (Lado) (1957) في الخمسينات، حيث تفترض أنَّ اكتساب لغة ثانية يتأثر كثيراً في بنية اللغة الأم من الأصوات والصرف والنحو والثقافة، وهذا ما يُدعى بالنقل الإيجابي والنقل السلبي. ويُعرف النقل الإيجابي بأنه السهولة في تعلم الأنماط اللغوية التي تشبه أنماط اللغة الأم، أما النقل السلبي فهو الصعوبة في تعلم الأنماط المختلفة من أنماط اللغة الأم. علاوة على ذلك فإنَّ نظرية التباين تعتمد على المقابلة بين اللغتين بغية التنبؤ بالصعوبات ثم وضع منهاج تعليمي في ضوء ذلك⁽²⁾.

- نظرية تحليل الأخطاء

يعتبر مؤسس نظرية تحليل الأخطاء ستيفن بت كوردن (Stephen Pit Corder) (1981) أنها تعتمد على أساس التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها عن الأخطاء الناجمة عن السهو، أو عدم

(1) انظر: خارما، نابف وحجاج، على (1988م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ص76.
(2) انظر: رزق، شاكراً (2014م)، الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص528.

الاكتراث الكافي عند استخدام اللغة وبعد ذلك، وصف هذه الأخطاء وتبويبها إلى أخطاء صوتية، صرفية، نحوية، ودلالية، وتحديد أسباب الخطأ، حيث تعتبر عملية شرح الأخطاء عملية لغوية نفسية⁽¹⁾.

- نظرية الجهاز الضابط

يطلق عليها اسم فرضية المدخلات اللغوية، أو نظرية كراشن في اكتساب اللغة. نشأت هذه النظرية على يد ستيفن كراشن (1941) Stephen Krashen في أواخر السبعينات من القرن العشرين لتفسير اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، وتدرجت هذه النظرية لعدة مراحل حيث اعتبرت في البداية انموذجاً، ثم أطلق عليها مصطلح نظرية. تعتبر هذه النظرية من أشهر النظريات والنماذج في اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها وتقوم على خمس فرضيات، وهي⁽²⁾:

1- فرضية الفصل بين عمليتي اكتساب اللغة وتعلمها: وبالتالي فإن هذه الفرضية تشرح اكتساب اللغة الثانية على أنه أسلوب عفوي غير مباشر، يحدث بواسطة إدراك المتعلم للمدخلات اللغوية وتسخيرها في التواصل الحقيقي، أما التعلم فهو عملية شعورية موجهة توجيهاً منهجياً منظماً ومقدماً للمتعلم.

2- فرضية التدرج الطبيعي في اكتساب اللغة: حيث أن اكتساب مورفيمات اللغة الثانية وتراكيبها وصيغها يتدرج بشكل طبيعي فطري متأصل في ذهن المتعلم.

3- فرضية المراقب والمراقبة: وتعني الأداة العقلية المستعان بها من قبل المتعلم لمراقبة حديثه تجنباً لارتكاب الأخطاء وتصويبه في حال الوقوع فيها مباشرة.

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2006م)، علم اللغة النفسي، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ص 287-289.

4- فرضية المدخلات اللغوية: يقصد بها تعرض المتعلم إلى دخل اللغة الهدف، ويكون مساوياً لكفايته الحالية أو زائد عنها قليلاً.

5- فرضية المصفي الانفعالي: وهو جهاز نفسي غير مرئي تمثله وتتحكم فيه الحالة النفسية للمتعلم خلال فترة تعلمه للغة الثانية، كدرجة التوتر، الدافع، والثقة وغيرها من العوامل النفسية التي تؤثر على مستوى سعة الجهاز أو ضيقه أثناء تلقي الدخل اللغوي. على سبيل المثال، في حالة الراحة يتوسع المصفي عند المتعلم بينما في حالة التوتر فإنه يضيق أو ينغلق.

أولت هذه النظرية اهتماماً عالي المستوى للعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه، وعليه فإنها حددت طريقتين لتعلم اللغة الثانية، الأولى هي اكتساب اللغة لا شعورياً إذ يقوم المتعلم على استخدام اللغة في مواقف التواصل الحقيقي الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض يومية، أما الثانية فهي تعلم اللغة إرادياً، وتعني تمكن المتعلم من القواعد اللغوية للغة الثانية، دون الاهتمام الكبير بالتواصل اللغوي المباشر⁽¹⁾.

وقد فصل كراشن بين الاكتساب وعمليات التعلم، حيث اعتبر الاكتساب متعلقاً بالفهم والتواصل، أما عمليات التعلم فهي الوعي الموجه لاستعمال اللغة، وشدد كراشن على اعتبار عملية الاكتساب أنها أكثر أهمية من عملية التعلم ويجب أن تُشجّع بالأنشطة التي تمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات⁽²⁾.

(1) خارما، نايف وحجاج، على (1988م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ص78.

(2) الخولي، أحمد عبد الكريم (2014م)، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص106.

نظرية اللغة المرحلية

ويعود الفضل في نظرية اللغة المرحلية إلى أستاذ اللغويات التطبيقية لاري سلينكر Larry Selinker (1937) ⁽¹⁾. حيث تقوم هذه النظرية على تفسير اكتساب اللغة الثانية على أساس اللغة المرحلية وما تتصف به من سمات وخصائص، وتعرف اللغة المرحلية على أنها نظام لغوي مستقل ينشأ من محاولة المتعلم إنتاج اللغة الثانية تماماً كما يُخرجها الناطقون بها ⁽²⁾.

يعتمد رأي سلينكر على الإيمان بالدور الكبير الذي تلعبه اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية؛ إذ أنه وصف اللغة المرحلية بأنها مرحلة بين اللغتين، لا بوصفها مراحل ذات سمات محددة. وتتألف من خمسة عمليات معرفية، هي:

- 1- تحويل أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وبالتالي إحداث ميزات في اللغة الثانية للمتعلم كنتيجة لتدخل أنظمة لغته الأم فيها.
- 2- انتقال آثار التدريب داخل اللغة الثانية، أيّ حين تكون بعض سمات اللغة الثانية نتيجة تدريب المتعلم على أنماط أخرى داخلها.
- 3- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وذلك حين تكون بعض السمات نتيجة أساليب معينة يتبعها أثناء تعلمها.
- 4- استراتيجيات الاتصال باللغة الثانية، وتظهر حين تحدث سمات معينة في اللغة الثانية للمتعلم نتيجة اتباعه أساليب خاصة عند التواصل بها.
- 5- الإفراط في التعميم، وذلك حين تحدث سمات معينة في اللغة الثانية للمتعلم نتيجة تعميمه قواعد على أنماط وتراكيب لا تنطبق عليها هذه القواعد.

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2005م)، اللغة المرحلية في دراسات المورفيم: عرض ونقض وتوجيه، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع48، ص314.

(2) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2006م)، علم اللغة النفسي، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ص 296-298.

لقد تبين أنَّ نظريات تعليم اللغة تختلف فيما بينها حول تفسير اكتساب اللغة بالرغم من اتفاق أصحابها على أنَّ هذا الاكتساب حقيقة واقعة بوصفه وطبيعته ومراحلها، وتبين أنَّ أصحاب كل نظرية اعتمدوا على نقد نظرية ونسف أخرى وفق وجهة نظر ما.

غير أنَّ المتمعن في هذه النظريات وما انبثق عنها يدرك أنه يصعب الاعتماد على نظرية واحدة أو رأي واحد لتفسير اكتساب اللغة، فلا يوجد نظرية تخلو من آراء صائبة ولا من عيوب. ولذلك يجب الإفادة من النقاط الإيجابية في النظريات والابتعاد عن الآراء السلبية.

وفيما يأتي أبرز النقاط الإيجابية التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها⁽¹⁾:

- التركيز على المضمون لا على الشكل اللغوي، والعمل على زيادة فرص تعرض المتعلمين للغة العربية اليومية.
- الهدف من التعلم هو التواصل اللغوي، وبالتالي عدم التركيز على تدريس القواعد والتراكيب بشكل جامد، وإنما تعليم قواعد اللغة وظيفياً.
- تحفيز المتعلمين على استخدام اللغة العربية مع الأهل والزملاء والمعلمين حيثما أمكن، وفي مناحي الحياة المختلفة.
- إنتاج ألفة لغوية للمتعلمين والعمل على تدريب آذانهم على سماع أصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها من أجل تهيئتهم لاستعمالها.
- الابتعاد عن التجريد لا سيما في مراحل التعلم الأولى، إذ إنَّ تضمين المناهج لدروس عن البيئة المحلية يخدم هذا الغرض.
- تجنب المعوقات النفسية التي تؤثر سلباً على الأداء اللغوي للمتعلمين.
- الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء اللغوية ومنهج تحليل الخطاب اللغوي ومنهج تحليل الأخطاء القرائية لمعالجة الأخطاء المرتكبة في الأداء اللغوي، وجعلها مواقف تعليمية يُستفاد منها.
- الحرص على تضمين النصوص اللغوية تعابير اجتماعية ذات صلة بالحياة اليومية للمتعلم.
- تضمين البنى اللغوية في المنهاج وتدريبها وفق تسلسل تعلمها واكتسابها.

(1) انظر: الخولي، أحمد عبد الكريم (2014م)، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص127.

- توظيف استراتيجيات التعليم المعرفية لدورها الكبير في التطوير اللغوي لدى المتعلم.
- إعداد المناهج، وبنائها وتنفيذها وتطويرها وفق أسس سليمة متكاملة (التكامل – التدرج – التنوع – التراكم – تحديد الأهداف ...الخ).
- تعليم اللغة وفق التكامل في اللغة دون تقسيمها إلى فروع متفرقة ومعلومات مجزئة.
- تقديم اللغة بوصفها مهارات.
- تقديم اللغة وفق حاجات المتعلم ووفق طبيعة اللغة وسياقها الاجتماعي الوظيفي.

4. المتقّق والمفترق بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية:

- **اختلاف الدوافع:** تختلف دوافع تعلم اللغة عند متعلم اللغة الأولى عن مثيلاتها لدى متعلم اللغة الثانية، ففي الحالة الأولى تكون الدوافع داخلية تجعل تعلم اللغة مطلباً لا غنى عنه وأمرأً يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات، أما في الحالة الثانية فتكون دوافع خارجية نابعة من الحاجات الطارئة المراد إشباعها وأغراض يُرجى تحقيقها سواء أكانت ثقافية، سياسية، اقتصادية، اجتماعية، غيرها. ومن جهة أخرى فإن أهمية اللغة بالنسبة لمتعلم اللغة الأولى استراتيجية بامتياز، بينما عند متعلم اللغة الثانية فهي ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلمها وقد لا يخسر من الجهل بها.

- **اختلاف البيئة:** يستطيع متعلم اللغة الأولى العيش في البيئة التي تتداول فيها وبين الأشخاص الذين ينطقونها، بينما قد يصعب لمتعلم اللغة الثانية العيش في بيئة اللغة التي يتعلمها، مثال على ذلك الشخص البريطاني الذي يتعلم اللغة العربية في لندن إنما يتعلمها في مجتمع لا يستخدم اللغة العربية كأداة للتواصل علاوة على اقتصار تعلمه على عدة ساعات يقضيها في معهده.

- **فقدان الأنموذج:** يعتمد النجاح في تعلم اللغة على توفر الأنموذج الجيد الذي يتلقف المتعلم اللغة من خلاله، فمتعلم اللغة الأولى يكون محاطاً بنماذج كثيرة للغة كالأب والأم والأخوة ولا شك في محبته لهم وثقته بهم، بينما يكون النموذج لدى متعلم اللغة الثانية في غير بيئتها متمثلاً في المعلم، ومكانته تختلف من متعلم لآخر.

- **اختلاف الوقت:** الوقت المتاح لتعليم اللغة لمتعلم اللغة الأولى و متعلم اللغة الثانية دورٌ مهمٌ في إتقانها وبالتالي لا ريب أن متعلم اللغة الأولى يقضي كامل وقته في تعلم اللغة نظراً لاستخدامها كأداة للتواصل في مجالات الحياة كافةً، بينما متعلم اللغة الثانية يملك وقت محدود نسبياً لتعلم اللغة.

- **المحتوى اللغوي:** يتعرض متعلم اللغة الأولى لمواقف لا حصر لها من دون التحكم فيها والتخطيط لها وهي تختلف باختلاف الموقف من رضا، أو غضب، أو تعجب، أو استفهام وما إلى ذلك، وبالتالي هذا التعدد في المواقف يُنتج تنوعاً في المحتوى اللغوي الذي من شأنه إغناء لغة المتعلم وتعميق دلالات الألفاظ فيها، وعلى النقيض من ذلك فإن المحتوى اللغوي لمتعلم اللغة الثانية يكون محصور على ما يشمل كتابه الذي يتعلم منه.

- **تعلم المفاهيم:** يُعد تعلم المفاهيم بالنسبة لمتعلم اللغة الأولى أمراً ضرورياً ودافعاً قوياً لتعلمها فتعلم الأسماء لأول مرة يُعتبر أمر أساسي تبني عليه القدرة على التعبير والتواصل، بينما عند متعلم اللغة الثانية يُعتبر بمثابة الشيء الثمين كونه يُضيف علماً على علمه الأول للمفاهيم⁽¹⁾.

- **قابلية التعلم:** إن رغبة متعلم اللغة الثانية مبنية على التوجه الذي يضره للمجتمع الذي يتعلم لغته فهو يقبل تعلمها بكامل الرضى، وبالمقابل إن عدم حبه له قد يحول بينه وبين رغبته في تعلم لغته في حالة معارضته لذلك المجتمع ولذلك نجده لا يتقبل أحياناً تعلم أو تشارك لغة بلد عدو لبلده أو حتى أستاذ لا يحب التلمذة على يده، ولكن عندما نتكلم عن الطفل متعلم اللغة الأولى نلاحظ أن تلك الأشياء تتلاشى نظراً لأن الطفل أكثر تسامحاً وبراءة فهو لا يمتنع عن تلقي اللغة من أي إنسان بصرف النظر عن ثقافته وتوجهه وجنسه.

- **تقبل الخطأ:** تعد الذاكرة عند الطفل قصيرة المدى مقارنة مع قرينتها عند الشخص الكبير التي تُعد طويلة المدى لديه، وبالتالي فإن أساليب الاسترداد والقدرة على التذكر تكون مدعمة بشكل كبير عن نظيرتها الموجودة عند الطفل، كذلك الأمر عندما نتحدث عن التركيز إذ إن متعلم اللغة الثانية يكون

(1) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص106-

أكثر دقة وتركيزاً من الطفل. وينطبق ذلك أيضاً على مستوى التجريد، إذ يمكننا الشعور بتفوق متعلم اللغة الثانية في مستوى التجريد الذي تلاحظ شدته من خلال قدرته على التعامل مع المجردات والمرونة في الانتقال من الخاص إلى العام مما يزيد من قدرته على القياس والاستقراء اللذين يزيدان من قدرته على تعلم اللغة الثانية، بينما يكون مستوى التجريد عند الطفل أقل إذ أنَّ لغته تنقيد بما يحس به من المحيط الخارجي.

- **التداخل اللغوي:** لا ريب أنَّ عملية تعلم اللغة الأولى تأخذ وقتاً أقصر، وتكون أيسر، وأدق من تعلم اللغة الثانية، وعليه فإنَّ الطفل يكتسب لغته الأولى دون تصور لأنماط لغوية سابقة ومن غير علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة، بينما إذا نظرنا إلى حال متعلم اللغة الثانية نجد أنه يتعلمها في الوقت الذي تكون قد ترسخت في ذهنه للغة تراكيب وأنماط وحتى عادات في ممارستها.

أما أوجه الاشتراك فهي:

- **الممارسة:** تعد الممارسة الأساس في تعلم أي لغة، إنها تتوضح عند الطفل المتعلم للغة الأولى من خلال تكراره لما يسمعه لعدة مرات، والشيء نفسه ينطبق على متعلم اللغة الثانية بحيث لا يستطيع إتقانها وتعلمها بشكل كامل إلا من خلال الممارسة والتكرار.

- **التقليد:** تتجلى عملية التقليد عند الطفل المتعلم للغة الأولى من خلال محاكاته للغة أهله من خلال نطق الأصوات التي يسمعها والكلمات التي يرددها تماماً كما يسمعها، كذلك الأمر عند متعلم اللغة الثانية إذ أنه يقلد النماذج التي تحيط به ويقتدي بها.

- **الفهم:** يمكن شرح عملية الفهم عند الطفل المتعلم للغة الأولى من خلال ملاحظة القدرة لديه على إدراك الكلمات المنطوقة قبل أن يقدر على استعمالها الشيء نفسه ينطبق على متعلم اللغة الثانية كونه يفهم الكلمات والتعابير أكثر مما يستطيع أن يستخدم منها.

- **ترتيب المهارات اللغوية:** نستطيع القول إنَّ ترتيب المهارات اللغوية عند الطفل المتعلم للغة الأولى يطابق ترتيبها لدى متعلم اللغة الثانية، إذ إنَّ الطفل يبدأ بالاستماع ومن ثم يشرع بالكلام لما قد سمعه سواء في شكل كلمات مفردة، أو جمل متكاملة، والأمر عينه ينطبق على متعلم اللغة الثانية إذ أنه لا ينطق إلا ما يسمعه ولا يتكلم إلا ما يفهمه.

- **تعلم النحو:** يستخدم الطفل المتعلم للغة الأولى اللغة في بادئ الأمر من خلال التقليد دون أن يدرك أنَّ للغة نظامٌ ومنطقٌ، فعلى سبيل المثال عندما يقول الطفل "شربت الحليب" فلا يهتم من هذا أن يعرف أنَّ كلمة "شرب" هي فعل ماضٍ، وأنَّ "ت" فاعل، وأنَّ "الحليب" مفعول به لأنه سيتعلم قواعد النحو لاحقاً في مراحل نموه اللغوي، الأمر نفسه لدى متعلم اللغة الثانية إذ لا ينبغي صدمه في بداية مشواره التعليمي بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم مصطلحاته مما قد يدفعه للعزوف عن اللغة وتعلمها.

الفصل الأول

طرائق تعليم اللغة الثانية (بين النظرية والتطبيق)

الفصل الأول: طرائق تعليم اللغة الثانية (بين النظرية والتطبيق)

تحظى طرائق التدريس بأهمية عالية في العملية التربوية، إذ إنّ نجاح المنهاج يتوقف عليها، كما تُعد طريقة التدريس واحدة من أهم استراتيجيات نجاح العملية التعليمية. من الضروري أن يراعي واضع المنهاج تحديد أنسب الطرائق والاستراتيجيات لتدريس المنهاج.

تتعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتتنوع إلا أنها تجتمع وتتلاقى في أساسيات مشتركة لعل أبرزها التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب.

ولكن من الضروري التفريق بين تعلم اللغة ودراستها، فالأولى تعني معرفة النظام الذي يحوي أنظمتها الفرعية على المستوى الصوتي والصرفي الدلالي والنحوي، واستخدامها جميعاً للتعبير عن الذات في كلام متصل لتلبية الأغراض التواصلية. أما دراسة اللغة فتركز على دراسة كل محتوى بمفرده دراسة تحليلية، في الوقت الذي يفترض على الدارس أن يكون على دراية ومعرفة بأنظمة اللغة التي يقوم بتعلمها.

1. طريقة القواعد والترجمة

- نشأة الطريقة

تعد طريقة النحو والترجمة Grammar-Translation method أقدم طريقة لتعليم اللغات الثانية ولم تقم في البداية على أساس من فكر أو نظر معين ولكن تعود بجذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واللغة الإغريقية حيث إنّ استخدمت لفترة طويلة في تعليم هاتين اللغتين. ويعود بدء استخدام هذه الطريقة إلى أواخر القرن الثامن عشر حيث بدأ انتشارها في أوروبا عند ما نفذ بلوتز Ploetz أساسياتها في مدارس تعليم اللغات في ألمانيا⁽¹⁾.

(1) طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص348.

وقد سميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة نظراً لاهتمامها بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشر واعتمادها على الترجمة من اللغة الأم إليها إذ تُدرّس باللغة الأم، ويترجم إليها كل ما يجب تعليمه من اللغة الأجنبية، ولعل سبب التسمية هو أنّ تدريس القواعد غاية في ذاته إذ ينظر إليه على أنه اللغة أو الأداة لتحقيق تنمية طرق التفكير وملكات العقل، كما تُعدّ الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الغاية الرئيسية من دراسة اللغة⁽¹⁾.

تُعبّر هذه الطريقة عن النظرية اللسانية التقليدية التي أخفقت في إعطاء وصف بنيوي متكامل للظاهرة اللغوية وفق مستويات التحليل الصوتية والنحوية والدلالية والسياقية والاجتماعية، مما دفع التقليديين إلى اعتماد طريقة تعليم اللغة اللاتينية التي لم تكن تعلم بوصفها لغة حية. وتقوم هذه الطريقة على تعليم اللغة للطالب من خلال تعرفه على قواعد النحو والاشتقاق وحفظهما للقياس عليهما ليستطيع الطالب معرفة القاعدة وتطبيقها في جمل ونصوص جديدة لا سيما في القراءة والكتابة. وتُقدّم هذه القواعد بمقابلات الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، لذلك كانت مهارة الترجمة أساسية في تيسير هذه المنهجية ونجاحها في العملية التعليمية عند الطالب والمعلم⁽²⁾.

- منهجية الطريقة

- ويقصد بها خطوات التدريس في ضوء المنطلقات التالية⁽³⁾:
- القاعدة النحوية هي محور الدرس أساساً وتُقدّم في ضوء الترتيب المنطقي.
- أولاً تُقدّم القاعدة ومن ثم يضرب عليها أمثلة تشرحها بالتوازي مع استخدام المصطلحات النحوية (فعل-فاعل-مفعول الخ).
- يُزود المتعلم بعدد كبير من مفردات اللغة العربية.
- يكلف المتعلم بمراجعة القاعدة، وحفظ المفردات والتراكيب الجديدة التي قُدمت له بالدرس.
- يتم تقديم الجمل والمفردات والتراكيب مترجمةً للغة الأولى للمتعلمين.

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص34.

(2) انظر: العناتي، وليد (2003م)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، عمان: الجوهرة للنشر والتوزيع، ص81.

(3) انظر: طعيمة، المرجع السابق نفسه، ص350.

- الهدف الرئيسي هو تذوق الأدب العربي المكتوب والاستمتاع به والوسيلة الوحيدة لذلك هي الترجمة من وإلى اللغة الهدف.
- تشتمل الدروس بشكل عام على مجموعة من النصوص التي يتمرّن الطالب على ترجمتها بشكل متدرج أيّ بالمفردات ثم الجمل ثم النصوص الكاملة.
- يتدرب الطالب كثيراً على القياس النحوي وعلى استقراء القاعدة النحوية حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة.

- مزايا الطريقة

يلاحظ بشكل واضح على هذه الطريقة أنّ العبء المُلقى على عاتق المعلم قليل ولا يتطلب منه النشاط الإبداعي، إذ يقرأ نصّاً على المتعلمين باللغة الهدف جملة جملة، وفقرة فقرة مترجماً لهم إلى لغتهم الأولى. كما نرى أنّ إجراءات التقويم أيضاً سهلة ويسيرة ومحددة سلفاً. ولعل هذه الطريقة مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب لأنّ المتعلم يُطلب منه أن يُحضّر كتاباً ويدرس منه، ودقتر يكتب فيه ويتابع ما يقوله المعلم. وفي الحقيقة تعلم اللغة الأجنبية في هذه الطريقة يجعل المتعلمين يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى⁽¹⁾.

تهتم هذه الطريقة بمهارات القراءة والكتابة والترجمة ويُعدّ استخدام اللغة الأم هي الوسيلة الرئيسية لتعليم اللغة المنشودة للمتعلّم كما أنها تهتم بالأحكام النحوية⁽²⁾ وتقدم عدداً كبيراً من المفاهيم والمصطلحات التي تستخدمها في الحديث عن اللغة، وتبرز أهمية استخدامها على المتعلمين كونها تزوّدهم بثروة مفردات كبيرة⁽³⁾.

(1) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص354-355.

(2) الخولي، محمد علي (1989م)، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ط3، ص21.

(3) العناتي، وليد (2003م)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، عمان: الجوهرة للنشر والتوزيع، ص83.

- عيوب الطريقة

بناءً على محور اهتمام هذه الطريقة (الاتصال باللغة الثانية عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها) يلاحظ أنها تُغفل كثيراً من المهارات اللغوية الأخرى التي تتعلق بتعليم اللغة الثانية وبسبب ذلك نرى أنَّ القراءة والكتابة يحتلان المكانة الأولى في تعليم اللغة الثانية للناطقين بلغات أخرى. ومن الواضح أنَّ الدارس الذي يتعلم اللغة الثانية بهذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة باللغة الهدف من الاستماع والكلام فلا شك في أنَّ كثرة استخدام اللغة الأولى للدارس في تعلمه اللغة الثانية عامل معوق له في إتقان هذه اللغة، كما يقتصر التدريس وفق هذه الطريقة على نشاط المعلم مع المتعلمين ومن خلال الكتاب المقرر دون الحياد عنه. فلا تتاح فرصة للطالب ليتصل بأحد الناطقين باللغة التي يتعلمها ولا تسمح له الطريقة التعرض لمواقف ثقافية معبرة عن مجتمع اللغة (1).

ومن عيوب هذه الطريقة أنها في الوقت الذي تهتم وتركز بشده على معرفة القواعد النحوية بشاذاها وغريبها لا تهتم بدقة النطق والتتغيم وتهمل مهارات الاتصال ولا تدرب المتعلمين على استخدام اللغة استخداماً نشطاً في التعبير عن أنفسهم شفويّاً وكتابياً، كما يلاحظ محاولة المعلمين تدريب التلاميذ على تطبيق القواعد واستخدام الشواذ والغريب والقديم والسقيم. معظم الأحيان يتم تعلم اللغة في هذه الطريقة عن طريق نصوص أدبية جافة وقوائم من الكلمات الكثيرة المعينة وبالتالي يجب على الطالب بذل جهد كبير وحفظ المفردات والترجمة والقيام بحل التدريبات التحريرية حتى ولو لم يشعر بأي تقدم سواء بالسيطرة على اللغة أو بالتعبير عن نفسه من خلالها (2).

بناءً على ما ذكر، فإنَّ تركيز هذه الطريقة على القواعد النحوية والصرفية للغة حرّم المتعلم من التمتع بطبيعة اللغة الاجتماعية إذ أنها لم تُقدّم بوصفها لغة حية بل حُصرت بقوالب لغوية جامدة محكومة بمعيار الصحة النحوية، فالقاعدة والمفردة تقابلها الترجمة المعجمية البعيدة عن الحيوية والحركة. ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه الطريقة لا تستند لأيّ نظرية كما ذكر (لادو 1957) " وتمثل

(1) انظر: طعيمة، طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص355.

(2) انظر: الناقة، محمود كامل (1985م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه- مداخله- طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص73.

هذه الطريقة الاتجاهات التقليدية نحو تعلم اللغة، تلك الاتجاهات التي تنتظر إلى تعلم اللغة على أنه حفظ المفردات والقواعد النحوية والصرفية والمعلومات النظرية في اللغة مع القدرة على فهم النصوص وترجمتها إلى لغة الدارس الأم وإليها⁽¹⁾.

2. الطريقة المباشرة

- نشأة الطريقة

نشأت هذه الطريقة بوصفها ردّ فعل لطريقة النحو والترجمة، كما يقال بأنها ظهرت نتيجة اللسانيات الوصفية والتطور الكبير الذي أصاب علمي النفس والأنثروبولوجيا وإقامة حركة تجميع وتطوير للطرق الشفوية والطبيعية في القرن العشرين⁽²⁾. وتعود هذه الطريقة في أساسها إلى ويليام فيكتور Wilhelm Victor الذي عُدّ من كبار اللغويين الألمان بناءً على دعوته إلى استخدام نتائج علم الصوتيات في تدريس نطق اللغات الأجنبية. ونرى أنّ هذه الدعوة تجسدت في فرنسا في عام 1901 ثم في ألمانيا 1902 بطريقة رسمية لتدريس اللغات الأجنبية وسميت بالطريقة المباشرة Direct Method وأخيراً وفدت للولايات المتحدة الأمريكية سنة 1911 عن طريق أحد تلاميذ ويليام Wilhelm⁽³⁾.

صادف ظهور هذه الطريقة الوقت الذي ظهرت فيه الدراسات اللغوية الحديثة، فكانت تنتظر إلى دراسة اللغة دراسة علمية مجردة كما تنتظر إلى اللغة على أنها سلوك طبيعي، وأنّ الأصل هو الكلام الشفهي وأنّ الكتابة مظهر ثانوي طارئ على اللغة. ومع أنّ فكرة هذه الطريقة بدأت قبل ظهور نظريات اللغة، إلا أنها آمنت بهذه الأساسيات ونظرت أيضاً إلى تعلم اللغة الثانية بأنه سلوك طبيعي وينبغي أن يكون بطريقة طَبِيعِيَّة مباشرة مثلما يكتسب الطفل لغته الأم⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Lado, R. (1957). **Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press.p12.

⁽²⁾ انظر (الناقة، 1985م)، (طعيمة، 1986م)، (العناتي، 2003م)، من المراجع المتعلقة في توصيف الطرائق.

⁽³⁾ طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص359.

⁽⁴⁾ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص66.

تعتمد الطريقة المباشرة على الربط بين كلمات اللغة الأجنبية والأشياء والأحداث دون استخدام كل من المدرس والمتعلمين للغتهم الوطنية، وبالتالي فإنها تعتمد وجملها على افتراض نظري أساسه التماثل التام في اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية مما يستوجب تجنب اللغة الوسيطة (اللغة الأم) من العملية التعليمية والاعتماد على اللغة الهدف، فالغاية من هذه الطريقة تطوير القدرة على التفكير باللغة الهدف بالحوار والقراءة، وعليه فإنَّ التهجئة والنطق السليم من أهم اعتباراتها⁽¹⁾. هناك ثلاثة طرق أدت إلى ظهور هذه الطريقة، وهي⁽²⁾:

أ- **الطريقة النفسية السيكولوجية:** هي طريقة تقوم أولاً على تعليم المفردات من خلال مجموعات جمل تدور حول الحياة اليومية مثل الاستيقاظ، وتناول الطعام، والتسوق الخ... فتميل الطريقة إلى تحويل موقف التعليمي إلى موقف تمثيلي، إلى جانب استخدام الأشياء والصور وغيرها.

ب- **الطريقة الصوتية:** تركز هذه الطريقة على الممارسة الشفهية أولاً، فتبدأ بدراسة الجهاز الصوتي، وطريقة إخراج الأصوات إذ يتعلم الطلاب الطريقة السليمة لتشكيل وإخراج كل الأصوات كما يتعلمون قراءة وكتابة أصوات الحروف الأبجدية.

ت- **الطريقة الطبيعية:** هذه الطريقة تؤكد عدم استخدام اللغة الأم في الحجرة الدراسية ناهيك أنها تقوم على مبدأ استطاعة المتعلم تعلم اللغة الأجنبية بالطريقة نفسها التي تعلم بها لغته الوطنية. ولذلك تعتمد الطريقة على التمثيل الصامت والترديد والأسئلة والإجابات المتبادلة.

والمواد التعليمية في هذه الطريقة هي السلطة العليا والسلاح الذي وضع بيد المعلم ليستعمله وفق تعليمات وخطط وخطوات محددة، لا يمكن تجاوزها. والسبب في ذلك أنَّ عناصر هذه المواد ومفرداتها

(1) انظر: العناتي، وليد (2003م)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، عمان: الجوهرة للنشر والتوزيع، ص84.

(2) انظر: الناقة، محمود كامل (1985م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه- مداخله- طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص75-79.

ومكوناتها وضعت وفق تدرج معين، يعتقد أنه تدرج طبيعي يناسب مراحل النمو اللغوي لدى المتعلم، ويتفق مع النمو الطبيعي للطفل في اكتسابه لغته الأم⁽¹⁾.

- منهجية الطريقة

يمكن تلخيص ملامح هذه الطريقة كما يلي⁽²⁾:

- تبدأ الدروس باللغة الهدف بحوارات تحوي المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس بناء على اعتبار أنَّ الحوار هو الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة في المجتمع.
- يتعرض الطالب في المراحل الأولى إلى جمل كاملة وواضحة يستطيع إدراكها.
- لا تستخدم الترجمة مطلقاً في هذه الطريقة.
- قضاء المعلم معظم وقته في طرح أسئلة على المتعلمين من جهة والإجابة عن أسئلتهم من جهة أخرى.
- لا تدرس القواعد بشكل صريح وبطريقة قياسية ولكنها تعلم من خلال الممارسة وعن طريق تشجيع المتعلمين على تعميم ما تعلموه بواسطة عمليات الاستدلال والاستنباط.
- تعلم القراءة على أساس أن يبدأ المتعلمون بقراءة الموضوعات التي تدور حول الأشياء التي ناقشوها شفويا وفهموها من خلال السياق بدلاً من البحث عنها في قائمة الكلمات المترجمة إلى اللغة الأم.
- تعلم مهارة الكتابة في البداية عن طريق النقل والرسم للحروف والكلمات، ثم عن طريق توظيف المتعلمين بتلخيص ما قرأه وناقشوه.

- مزايا الطريقة

من أهم مزايا هذه الطريقة أنها تقدم اللغة في مواقف حية، وتشجع الطالب على التفكير باللغة الهدف الذي هو أرقى مستويات التعلم، وتحذر من استعمال اللغة الوسيطة التي غالباً ما تقود إلى التداخل اللغوي، وتستبدل الشرح الممل بإعادة صيغ الجمل والعبارات كما أنها تستعين بالوسائل المعينة

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 67.

(2) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص 362.

وتستخدم التمثيل بتعلم اللغة الأجنبية. ويلاحظ الاهتمام بالنحو الوظيفي، واختيار الكلمات والعبارات والجمل الشائعة وتقديمها بأساليب متدرجة مما يساعد المتعلمين على فهم اللغة واستعمالها والاستمرار بتعلمها. إضافة إلى ذلك تستلزم من المعلم التجديد والإبداع في تقديم المادة التعليمية بالشكل الذي لا يحوجه إلى اللغة الوسيطة (1). فلا شك أن كل ما ذكر يجعل بيئة الحجرة الدراسية نشطة والتعلم ممتع ويزيد من دوافع المتعلمين ويسهل تحقيق النجاح في تعلم اللغة الأجنبية.

- عيوب الطريقة

تولي هذه الطريقة أهمية لمهارة الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى فهذا يؤدي إلى عدم إلمام الطالب بمهارات اللغة كلها ومستوى مهارة الكلام نفسها، كما أن عدم استخدام اللغة الأم بهذه الطريقة في تعليم اللغة الأجنبية يفرض على المعلم والمتعلم بذل جهد أكثر، وإغراق الطالب بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية يسبب ميل الدارس إلى تنمية الطلاقة اللغوية دون دقة مع إدخال الكثير من المفردات الأجنبية، وبالإضافة إلى ذلك فإن استبعادها للأحكام النحوية من التعليم يحرم الطالب من إدراك ماهية القوالب النحوية التي تنتظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل (2). ومن عيوبها أيضاً صرف النظر عن الفروق الفردية واعتقادها أن تعلم اللغة الأجنبية عند الكبار يتم كما هو عند الأطفال، ولكن متعلم اللغة الثانية يختلف عن الطفل الذي يكون عادات الحديث، فهذا الاعتبار يجعل التعلم بطريقة ارتجالية ونتيجة لذلك يفقد الطلاب إدراك الهدف في تعلمهم للغة. إلى جانب هذا إن الصعوبة في استخدام هذه الطريقة هي ارتباط تعليم اللغة بوقت محدود مما لا يسمح بتكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظية واسعة واستخدامها في فصول كبيرة، كما أن التركيز والاقتصار عليها والتشدد في عدم الالتجاء إلى غيرها قد يؤدي إلى ضياع وقت طويل وثمين، كما أنها تلقي على أكتاف المعلم مطالب كثيرة مثل أن يكون طلق اللسان في اللغة ملماً بها إماماً كبيراً حتى يستطيع أن يشرح المعاني بأساليب وطرق مختلفة دون استخدام اللغة الوسيطة (3).

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص70.

(2) انظر: الخولي، محمد علي (1989م)، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ط3، ص22.

(3) انظر: الناقة، محمود كامل (1985م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه- مداخله- طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص81.

3. طريقة القراءة

- نشأة الطريقة

نشأت طريقة القراءة بعد انتشار الطريقة المباشرة فترة من الزمن في مناطق مختلفة في العالم، وبالرغم من نجاحها في فك عقدة لسان المتعلمين لقد أكتشف أن الطلاب الذين يتعلمون اللغة الأجنبية بهذه الطريقة كان عندهم عجز واضح في مهارات الكتابة والقراءة. وأثبتت شواهد أخرى أن الطريقة المباشرة انتجت طلاباً قادرين على حفظ الكلمات المعينة، والعبارات الجاهزة، غير أنهم قادرون على القراءة والكتابة باللغة الهدف، ولذلك لم تكن تستحق ما كان يُبذل فيها من جهد ووقت (1).

نسبت طريقة القراءة إلى التربوي الإنجليزي مايكل ويست Michael West الذي نشر كتابه **الثنائية اللغوية مع إشارة خاصة للبنغال** (1926) وتناول فيه قضية اللغة الإنجليزية في الهند وحاجتهم الشديدة لتعلم القراءة والبدء منها. فعلى الرغم من ذلك يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين في تعلم اللغات الأجنبية مثل كولمان Colmen الذي كتب الجزء الثاني عشر من تقرير The Modern Language Association of America في أمريكا (1929) واقترح برنامج للقراءة المكثفة (2)، ومثل التربوي البريطاني جونسون Johnson الذي تولى ترتيب كتب مايكل في مصر لتكون مناسبة للطلاب العرب وسميت باسم طريقة جونسون. وإلى ذلك يقال إن كلور مارسيل Cloor Marsel عرف هذه الطريقة بطريقة شيكاغو Chicago لتعليم القراءة وذلك بسبب التجارب والبحوث التي تمت في جامعة شيكاغو لتطوير هذه الطريقة (3).

تهتم هذه الطريقة بالجانب المكتوب من اللغة، وتهمل الجانب الشفهي المنطوق، كما وتنبع من فلسفة نفسية تعليمية مفادها أن إتقان المتعلم لمهارة القراءة وقدرته على فهم المعنى من النصوص المكتوبة يعتبر وسيلة لإتقان المهارات الأخرى وبالتالي تؤمن هذه الطريقة بانتقال أثر التدريب من مهارة إلى مهارة أخرى (4).

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص76.

(2) طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص370.

(3) العصيلي، المرجع السابق نفسه، ص78.

(4) انظر: المرجع السابق، ص81.

ويلاحظ بهذه الطريقة أنَّ المواد التعليمية هي الأساس والموجه الحقيقي للعملية التعليمية، إذ يتم التدريس بخطوات مقننة من خلال كتب قرائية أختيرت موادها وعناصرها، وقدمت للمتعلمين بأساليب متدرجة⁽¹⁾.

- منهجية الطريقة

- أولاً يتدرب المتعلم على بعض المهارات الصوتية فيستمع لبعض الجمل البسيطة وينطق الأصوات والجمل، ثم يقرأها في نص ويعمل المعلم على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند المتعلم، وبعد ذلك يقرأ الطالب هذا النص قراءة جهريّة متبوعة بأسئلة حول النص للتأكد من فهمه.
- تنقسم القراءة إلى نوعين: القراءة المكثفة وهي النوع الأول التي تأخذ مكانها بين جدران الفصل وتهدف إلى تنمية المهارات الأساسية للقراءة أما النوع الثاني فهو القراءة الموسعة التي تكون خارج الفصل بتوجيه المعلم وتحديد للطلاب ما يقرأونه ثم مناقشتهم فيه إلا أنَّ العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم⁽²⁾.

- مزايا الطريقة

من حسنات هذه الطريقة أنها تغرس حب القراءة لدى الطالب وتبعث في نفسه الرغبة في القراءة باللغة الهدف كما أنها لا ترفض استخدام اللغة الوسيطة تماماً ولا تشجع عليها، وتتبع خطوات شبيهة إلى حد ما بما يُتبع في تعليم اللغة الأولى، وتهتم بفهم النص المقروء، وتساعد المتعلمين على تكوين عادات قرائية جيدة والاستعانة بالمعجم اللغوي، ناهيك عن عدم مبالغتها في شرح القواعد وضبط اختيار المواد اللغوية وترتيبها وتقديمها وإمكانية استخدامها في تعليم اللغة لأغراض خاصة⁽³⁾، فقدّمت لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة فريدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة من خلال التركيز على مهارة معينة. ولعل طريقة القراءة تُنمّي قدرة المتعلمين على الاستقلال في تحصيل المعرفة باللغة

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص82.

(2) انظر: طعيمة، المرجع السابق نفسه، ص372.

(3) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1989م)، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص138.

الهدف من خلال كتب القراءة الإضافية المتدرجة والمؤلفة لهم خصيصاً فمن المتوقع أن تسهم في ربط المتعلمين بحضارة الآخرين⁽¹⁾.

- عيوب الطريقة

إنَّ من أهم عيوب هذه الطريقة عدم شموليتها لجميع المهارات لأنها ركزت على جانب القراءة وأهملت الجوانب الأخرى، وخاصة الجوانب الشفهية، كما أنَّ تناولها لأهداف تعلم اللغة تناول محدود. ومن عيوبها أيضاً قلة الاهتمام بالتعزيز الفوري وتصحيح الأخطاء بينما تهتم بالقراءة الصامتة فقط. وقد يؤدي هذا إلى تخلف في النطق وتثبيت الخطأ أو تحجره فيصعب التخلص منه فيما بعد. وفوق هذا تقديم المادة بالتدرج مع الاهتمام الزائد بدرجات الشيع؛ ربما يحول المواقف التعليمية إلى مواقف مصنوعة، بعيداً عن الواقع الطبيعي للغة، فضلاً عن أنه يقيد المتعلم بأساليب معينة، وربما يصعب على المتعلم تجاوزها والانطلاق منها إلى القراءة الحرة، علاوة على ذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتقيد حرية المعلم والمتعلم على حد سواء بخطة مرسومة، ومنهج محدد، وكتب مقررة، وخطوات محددة مبني بعضها على بعض⁽²⁾.

4. الطريقة السمعية الشفوية

- نشأة الطريقة

نشأت هذه الطريقة في العقد الرابع من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية نتيجةً للحاجة إلى تزويد موظفين قادرين على التحدث باللغات المختلفة ويستطيعون العمل في مجال الترجمة الفورية. ولكن في ذلك الوقت مقررات اللغات الأجنبية التقليدية الموجودة كانت لا تفي بتحقيق تلك المتطلبات، ولذلك كلفت الحكومة الجامعات الأمريكية بتطوير برامج لتعليم اللغات الأجنبية، فهكذا نشأ معهد وزارة الدفاع للغات، وطبق فيه برنامج Army (ASTP)

(1) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص377.

(2) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص86-89.

Specialized Training Program- برنامج التدريب المخصص للجيش)، فكان الهدف من هذا البرنامج وصول الدارسين إلى مستوى الكفاية في المحادثة بعدة لغات أجنبية (1).

ومن الجدير بالذكر أنَّ الحرب العالمية الثانية كان لها أثرٌ مهمٌ في تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية. واستطاع الجيش الأمريكي الحصول على نتائج ممتازة بذلك النظام، بالرغم من تنفيذه لفترة قصيرة لا تزيد على عامين، واستقطب اهتمام الناس من شتى المجالات كالصحافة، والدوائر الأكاديمية، بين أنَّ اللغويين الذين طوروا هذا البرنامج لم يكن اهتمامهم الأساسي هو تعليم اللغات بل منهجية الجيش التي كانت تعتمد على كثافة التواصل باللغة الهدف. مع مرور الوقت نشأت عدة أسباب أدت إلى ظهور المذهب الأمريكي الذي تحول إلى الطريقة السمعية الشفوية ويعود الفضل في تسمية مصطلح السمعية الشفوية إلى الأستاذ نلسون بروكس. Nelson H. Brooks (1964) الذي ادعى أنَّ هذه الطريقة حوّلت عملية تعليم اللغات من فن إلى علم يُمكن الدارسين من إيجاد اللغة الأجنبية بكفاية واقتدار (2).

نبتت الطريقة السمعية الشفوية من الاتجاه السلوكي البنيوي الذي تبلور في منتصف القرن العشرين. وتتمحور فكرتها في أنَّ اللغة عبارة عن مجموعة من الرموز الصوتية والأنظمة الصرفية والنحوية التي تربطها علاقات بنيوية شكلية، كما تنتظر إلى اللغة بأنها عبارة عن كلام وأنَّ الكتابة مظهر ثانوي طارئ مع تأكيدها اختلاف اللغات فيما بينها إذ أنه لا توجد لغات بدائية وأخرى متحضرة، كما تؤمن بأنَّ اللغة هي ما يتحدث أصحابها بالفعل، وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به، كما تؤكد على أنَّ تعلم اللغة هو اكتساب لعادات سلوكية يتم على نحو التقليد والمحاكاة ويتكل على المثير والاستجابة والتعزيز (3).

تعتمد هذه الطريقة اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة، إذ أُختيرت وفق قوانين وضوابط معينة يجب أن تكون كل من المفردات والعبارات والتركيب شائعة الاستعمال، ثم تقدم بتدرج. ويلاحظ أنَّ المواد التعليمية في هذه الطريقة تحظى بأهمية كبيرة،

(1) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص85.

(2) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، المصدر السابق نفسه، ص86-87.

(3) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص102.

وبناءً على وجهة نظر أصحاب هذه الطريقة فإنّ الخروج على المقرر أو على ترتيبه يقطع السلسلة أو يحدث فجوة في البناء قد تؤدي إلى انهيار البناء من أساسه⁽¹⁾.

- منهجية الطريقة

ومن أهم الإجراءات التي تطبق عند استخدام الطريقة الشفوية⁽²⁾:

- يبدأ تعليم اللغة من مهارة الاستماع أولاً ثم مهارة الكلام وبعدها مهارتا القراءة والكتابة، ففي المراحل الأولى يكون التركيز على أحاديث متبادلة تتضمن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليومية وعلى التراكيب الأساسية شائعة الاستخدام إذ يتم تعلم الأحاديث عن طريق عملية الحفظ التمثيلي، فالمتعلم يحصل عليها من المعلم أو النماذج المسجلة، ثم يبدأ بالتكرار حتى يتمكن من تكرارها بمفرده بدقة وطلاقة. وعند تدريس مهارة القراءة يفضل البدء بقراءة ما تم الاستماع إليه ونطقه من قبل الدارس.
- تقوم عملية التعلم في البداية على شكل مجموعة من النشاطات، حيث تقدم المادة الجديدة في حوار، وتُعلم الأنماط البنائية باستخدام أمثلة مكررة، فتمارس شفويا أولاً عن طريق التكرار الجماعي والفردى.
- لا تحبذ الطريقة استخدام اللغة الوسيطة سواء كانت هي اللغة الأولى للدارس أو غيرها من اللغات، كما نجد أنّ الترجمة من وإلى اللغة الهدف تحتل مكانة ثانوية بهذه الطريقة.
- لا يدرس النحو بشكل مباشر بل من خلال الأنماط اللغوية المختلفة التي يتعلمها الدارس، وليس تعليم النحو ذا غاية ولكنه وسيلة لفهم اللغة.
- يجب تشجيع المتعلمين على إنتاج لغة خالية من الأخطاء خاصة من الناحية الصوتية النطقية.
- من اللازم أن تُدرس ثقافة اللغة الهدف من خلال تدريس اللغة ذاتها، فيتم تقديم الأنماط الثقافية من خلال الحوارات التي تُقدم في الدروس مثل أسلوب التحية وتناول الطعام والسفر والزواج... الخ.

(1) انظر: المرجع السابق، ص104.

(2) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص387.

- مزايا الطريقة

لعل من أهم مزايا الطريقة السمعية الشفوية هو انطلاقها من تصور صحيح للغة ووظيفتها، فاهتمامها بمهارتي الاستماع والكلام على أن يكون إتقانها أساساً في تعليم اللغة الأجنبية أمر يتفق مع الوقت الحاضر التي تعددت فيه حاجات الناس وتقدمت الوسائل الاتصالية مما جعل استخدام اللغة الأجنبية ضرورة ملحة، وفي الوقت نفسه إن ترتيب تعلم المهارات الأربعة ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم بها الإنسان لغته الأولى. يلاحظ أن المتعلم عنده دوافع عالية بهذه الطريقة ويتمكن بفترة قصيرة من أن يعرف نفسه باللغة المنشودة للآخرين ويسأل أسئلة بسيطة عنهم مع أنه يستطيع أن يسيطر على مواقف معينة بكفاءة. ولا شك في أن من أهم ميزات هذه الطريقة تعليم اللغة من خلال اللغة نفسها كما يحرص أنصارها على إعداد تدريبات متنوعة وتقديم أنماط اللغة وتراكيبها بطريقة منظمة وعملية. وإلى جانب ذلك لا تهمل الطريقة السمعية الشفوية الجانب الثقافي ومهارتي القراءة والكتابة كون الطالب يتدرب على بناء خطوة خطوة مسيطراً على ما تعلمه حتى تصبح المهارتان نشاطاً مرتبطاً باللغة الهدف. وتسمح الطريقة باشتراك المتعلمين في العملية التعليمية في معظم الأوقات بنشاط وفعالية (1).

- عيوب الطريقة

إن استخدام التدريبات الآلية سمعياً وشفوياً بهذه الطريقة لتعليم الطلاب اللغة الأجنبية مثل تكرار النطق بالمفردات دون معرفة معناها يؤدي إلى تقدم شبيه بتقدم الببغاوات المدربة تدريباً جيداً، فالمتعلم لا يستطيع استخدام اللغة في سياقات جديدة غير تلك التي تعلمها، كما أن أساليب الحفظ والتدريبات قد تسبب التعب والملل لبعض المتعلمين. ومن أبرز نقاط ضعف هذه الطريقة ابتعادها الكلي عن شرح القواعد اللغوية كما أنها تترك وقتاً طويلاً بين تقديم المادة التعليمية شفوياً، وتقديمها مطبوعة أو مكتوبة، فذلك بعض الطلاب لا يشعرون بأمان بسبب صعوبة تذكر كل ما سمعوه، ومن ناحية أخرى فبعض الطلاب يتأخر تعلمهم للغة، وبعض الطلاب الذين لم يقدم لهم إطلاقاً الشكل المكتوب يحاولون الكتابة بأنفسهم وربما يتعودون على الكتابة الخاطئة. فمن هذا المنطلق نرى عدم مراعاة الطريقة للفروق

(1) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص393.

الفردية⁽¹⁾. وقد ظهرت آثار سلبية بعد تجربة هذه الطريقة بتعليم اللغة الأجنبية إذ أنَّ كثير من المعلمين والمتخصصين اكتشفوا عجز الدارسين عن تحويل المهارات التي اكتسبوها إلى مواقف اتصالية حقيقية خارج الحجرة التعليمية، كما ظهر الهجوم النظري على هذه الطريقة بازدهار النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي الذي رفض المذهب البنيوي في وصف اللغة كما رفض أيضاً النظرية السلوكية في تعلم اللغة عند ما قال: اللغة ليست مجموعة من العادات، بل هي تنبع من الجوانب الفطرية للعقل، ومن طريقة معالجة البشر لخبراتهم من خلال اللغة⁽²⁾.

5. طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة

- نشأة الطريقة

تعود نشأة طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة إلى أوائل القرن العشرين، حيث ارتكزت الطريقة في نشأتها إلى إجراءات تدريس اللغة التي اقترحها كل من هارو د ودوروثي بالمر Dorothy Palmer and Harold E. حيث لاحظا أنَّ الاستجابات الجسدية للمثيرات اللفظية لدى الأطفال من أكثر الأساليب وأيسرها في اكتساب اللغة الأم لا سيما في المراحل المبكرة، ولذلك اعتبرا أنَّ الشرط الأساسي لاكتساب اللغة الثانية هو تنفيذ أوامر المعلم من قبل المتعلم كما ينفذ الطفل أوامر والديه. كما يعود الفضل في تطوير هذه الطريقة إلى أستاذ علم النفس بجامعة سان جوز الحكومية (San Jose) State University الدكتور جيمس آشر James Asher وذلك في منتصف السبعينيات من القرن الفائت إذ أنه دعا إلى إسقاط مبادئ هذه الطريقة على عملية تعليم اللغات الأجنبية⁽³⁾.

ارتبطت هذه الطريقة بقانون الأثر الذي يرى أنَّ جمع الفعل الحركي واللفظي في آن واحد يحفز الذاكرة على التذكر بشكل كبير بالإضافة إلى قوانين النمو اللغوي في علم النفس مثل قانون الاستيعاب الذي يؤكد على أهمية الاستيعاب والفهم في الدرجة الأولى قبل تدريس الكلام⁽⁴⁾.

(1) انظر: الناقة، محمود كامل (1985م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه- مداخله- طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص102-103.

(2) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص116.

(3) ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص165-166.

(4) انظر: المصدر السابق نفسه، ص166.

أما فيما يتعلق بالنظرية التي استندت عليها هذه الطريقة يلاحظ أن آشر - على الرغم من أنه لم يكن لغوياً ولا منتماً إلى مدرسة أو اتجاه لغوي معروف - استفاد في تفسير السلوك اللغوي لدى الصغار والكبار من آراء المدرسة البنوية ونظريات لغوية أخرى مبنية على القواعد النحوية. ويرى آشر Asher الفعل وبالأخص الفعل الأمر هو الجانب اللغوي الرئيسي الذي تُنظم حوله اللغة واستخدامها، كما ينظر إلى اللغة على أنها تتألف من عناصر مجردة وغير مجردة (هي الأفعال والأسماء التي تدل على الأشياء المادية)، كما أنه يؤمن بقدرة المتعلم على اكتساب خريطة معرفية مفصلة وبنية نحوية للغة من دون اللجوء إلى العناصر المجردة، وإنه استفاد في مجال تعلم اللغة وتعليمها من النظريات النفسية بخصوص المثير والاستجابة، والذاكرة والاستيعاب، بالإضافة إلى تقديمه شرحاً موسعاً للأشياء التي شعر أنها تيسر وتغوق تعلم اللغة الأجنبية. ولقد استند آشر في هذا البعد في نظريته إلى ثلاث فرضيات وهي (1):

- وجود برنامج حيوي فطري لتعلم اللغة يحدد أفضل الطرق لنمو اللغة الأولى والثانية.
- يحد التخصيص الجانبي للدماغ ثلاث وظائف مختلفة للتعلم في الجانبين الأيسر والأيمن من الدماغ.
- يتدخل التوتر (المرشح الانفعالي) بين عمل التعلم وبين الشيء الذي ينبغي تعلمه. لذلك كلما قل التوتر ازداد التعلم.

ولا يوجد في هذه الطريقة مقرر دراسي، خاصة في المراحل الأولى من التعلم. فالمعلم يقوم بإعداد مفردات الأوامر وعباراتها حسب مستويات الطلاب وحاجاتهم وأهدافهم.

- منهجية الطريقة

- وقد وضَّح (العصيلي، 2002) أنشطة هذه الطريقة بتقسيمه لها إلى ثلاث مراحل، الأولى مرحلة تدريب الطلاب للاستماع، وتليها مرحلة الإنتاج، أما الثالثة فهي مرحلة القراءة والكتابة (2).
- تبدأ الدروس في هذه الطريقة بتدريبات فعل الأمر لتجعل المتعلمين يقومون بأعمال جسدية.
- تؤجل المحادثات حتى تنقضي 120 ساعة.
- تستخدم أنشطة تمثيل الأدوار التي تركز على تمثيل مواقف الحياة اليومية كالطعام والأسواق إلخ.

(1) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص 167-168.

(2) للمزيد انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 138-140.

- تستعمل عروض الشرائح المصورة.
- للمعلم دورٌ فعّالٌ في طريقة الاستجابة الجسدية بما أنه ليس هناك كتاب دراسي ولذلك الأنشطة الصفية تدور حول صوت المعلم وأفعاله وحركاته.
- أما المتعلم في هذه الطريقة فيستمع بانتباه للمعلم ويستجيب جسدياً لأوامره.
- لا بد أن المعلم يتَّبِع طريقة الوالدين في تعليمه للغة الأجنبية – ومن المعروف أن الوالدين في المراحل المبكرة يتجنبون تصحيح أخطاء لغة أطفالهم- ويمتنع عن كثرة التصويب ولا يقاطع المتعلم.

ومن الجدير بالذكر كما أكد آش Asher أن طريقة الاستجابة الجسدية ينبغي أن تصاحبها طرق وأساليب أخرى لتدريس اللغة لأن هذه الطريقة بمفردها لا تُثَم عملية تعليم اللغة (1).

- مزايا الطريقة

طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة تفيد المتعلم المبتدئ الذي ليس له أي خلفية باللغة الهدف ومتعلم اللغة الأجنبية الذي ينضم إلى الدورات التي تعقد في خارج وطنه. ونرى اهتمام هذه الطريقة لفهم المعنى فهما حقيقيا من خلال ربط المعنى بالحركات الجسدية إذ أن معظم أنشطة الطريقة تزيل الخجل عن المتعلمين كما أنها تُكسر حاجز تعلم اللغة الأجنبية وتُقوّي دوافعهم. فيستفيد أيضا من الطريقة متعلمو اللغة لأغراض خاصة ممن ليس لديهم وقت طويل لدراسة اللغة، كالدبلوماسيين، والسياح، ورجال الأعمال (2).

- عيوب الطريقة

من أبرز عيوب هذه الطريقة أنها لا تصلح لجميع المراحل في تعليم اللغة الأجنبية إلا للمراحل المبتدئة، ولذلك كما ذكر فيما سبق لا بد أن تقتزن بطريقة أخرى من طرائق التدريس، كما أنها لا تصلح لتعليم المفاهيم المجردة وبعض الكلمات المحسوسة علماً بأن هذه الكلمات محدودة في اللغة. تعليم اللغة الأجنبية في هذه الطريقة ينطلق من فعل الأمر ويأخذ أكثر مما يلزم، فذلك يصعب شرح

(1) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص185.

(2) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص142.

الموضوعات النحوية والصرفية، كتعليم الفعل الماضي، كما يصعب التحدث عن الأشياء التي تتطلب استعمال ضمائر وموصلات مختلفة وغير ذلك. ولا سيما المواقف التي يتم فيها تعلم بما اللغة أنها مواقف مصنوعة لا يمكن أن يستفيد المتعلم منها في المواقف الاتصالية الأخرى. إضافة إلى ذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم الاهتمام بالقراءة والكتابة يجعل فوائدها محدودة ومؤقتة وغير كافية لبناء الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة الأجنبية⁽¹⁾.

6. الطريقة الصامتة

- نشأة الطريقة

يعود الفضل في ابتكار هذه الطريقة إلى كالب غاتينيو Caleb Gattegno في بداية الستينيات من القرن العشرين. اشتهر غاتينيو Gattegno بإحيائه الحرص على استخدام العُصي الخشبية الملونة المسماة "أعواد كويزنير"، وإلى سلسلته التعليمية المسماة "الكلمات في ألوان" إذ أن اسم "أعواد كويزنير" جاءت من خبرة تربوية سابقة اخترعها جورج كويزنير Georges Cuisenaire إذ استخدمها أصلاً في تدريس الرياضيات. بناءً على نتائج هذه الطريقة بدأ غاتينيو Gattegno بتطبيقها وأجرى عليها بعض التطويرات والتعديلات وأعدّها في شكل دروس في تعليم اللغات الأجنبية (1963). وأطلق عليها اسم الطريقة الصامتة انطلاقاً من اعتمادها على صمت المعلم معظم الوقت بمقابل تشجيع المتعلم على الكلام باللغة الهدف باستخدام الوسائل المعينة التي تم ذكرها مثل عصي ألوان ورسوم⁽²⁾. فحسب آراء غاتينيو يصبح التعلم أيسر عندما:

- يكتشف المتعلم الشيء الذي يتعلمه أو يبتكره أكثر مما يردده.
- يكون التعلم من خلال الأشياء المادية المحسوسة.
- يكون من خلال حل المشكلات التي تحيط بالمادة المطلوبة.

ينظر غاتينيو إلى اللغة على أنها بديلة للخبرة، لذلك تكون الخبرة هي الشيء الذي يمنح اللغة المعنى. بناءً على ذلك من الطبيعي أن يكون التدريس عن طريق استخدام لوحات الصور والأشياء

(1) المصدر السابق نفسه، ص143-144.

(2) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص187-

الرمزية. ونرى أنَّ غاتينيو أكد على أهمية فهم روح اللغة التي يقصد بها الطريقة التي تتألف بها اللغة من مكوناتها الصوتية، القطعية وفوق القطعية، التي تتحد لتعطي اللغة نظامها الصوتي وموسيقاها الفريدين اللذين يميزانها عن اللغات الأخرى⁽¹⁾.

وقد اتضح مع ريتشاردز وزملائه أنَّ هذه الطريقة تتبع مذهباً بنيوياً لنظام اللغة المدروسة، حيث أنَّ المواد التعليمية تقدم بتسلسل في الحجرة الصفية، ولهذا تعتبر اللغة مجموعة من الأصوات مرتبطة ارتباطاً اعتبارياً بمعانٍ معينة، ومنظمة عن طريق قواعد نحوية في هيئة جمل تتألف من وحدات ذات معنى، وتفصل اللغة عن سياقها الاجتماعي، وتدرس من خلال مواقف مصطنعة، يعبر عنها من خلال العيدان. ويلاحظ في تتبع الدروس ترتيباً وتسلسلاً يعتمد على درجة صعوبة البنية النحوية والمفردات الجديدة، وتكون الجملة هي الوحدة الأساسية للتدريس والتركيز يكون على معنى العبارة بدلاً من قيمتها الاتصالية، وتقسّم البنية إلى عناصرها الأولية، وفي كل مرة يقدم للطالب عنصر واحد أو نمط واحد، ويتعلم الدارس قواعد اللغة الأجنبية بطريقة استقرائية.

اعطى غاتينيو اهتماماً كبيراً بالمفردات إذ أنه عدّها جانباً رئيسياً لتعلم اللغة، كما أنه ميز بين عدة فئات من المفردات كـ "المفردات شبه الزائدة" التي تتألف من تعابير مألوقة وشائعة الاستخدام في الحياة اليومية لثقافة اللغة الأجنبية المتعلقة بالأطعمة والملابس، و"المفردات الزائدة" التي تستخدم لتوصيل الأفكار الأكثر تخصصاً كالآراء السياسية والفلسفية. لكن حسب غاتينيو أهم مفردات اللغة للمتعلم هي الكلمات ذات الصبغة الوظيفية العالية والتعدد في الاستعمال التي قد لا يكون لأغلبها كلمات مقابلة مباشرة في لغة المتعلم الأصلية ويضيف على ذلك أنَّ هذه المفردات الوظيفية "تقدم مفتاحاً لفهم روح اللغة"⁽²⁾.

أما فيما يتعلق بنظرية التعلم، نرى أنَّ غاتينيو استفاد من معرفته وفهمه لعمليات تعلم الإنسان لغته الأم في النواحي العقلية المعرفية لاشتقاق مبادئ وأسس تدريس اللغات الأجنبية للبالغين حيث أنه بيّن احتياج المتعلم البالغ إلى العودة إلى الحالة الذهنية التي يتصف بها الطفل الصغير عندما يتعلم اللغة. ومع ذلك أكد أنَّ عمليات تعلم اللغة الثانية تختلف جذرياً عن عمليات تعلم اللغة الأولى ولذلك أُنذر من

(1) المرجع السابق نفسه، ص193.

(2) انظر: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، الرياض: دار عالم الكتب، ص193-

الأخذ بآراء المذهب الطبيعي والمذهب المباشر لتعلم اللغة الثانية، وبالمقابل دعا للاستفادة من المذهب الاصطناعي الذي اقترحه لتعليم اللغات الأجنبية، مسوغاً ذلك أنَّ التعلم الناجح يتطلب إلزام النفس باكتساب اللغة مع استخدام الوعي الصامت ثم المحاولة الفعالة وقدرة المتعلم على تحقيق الأهداف. واعتبر غاتينيو الصمت هو أفضل وسيلة للتعلم إذ إنَّ المتعلم الصامت يستطيع التركيز على الهدف المطلوب والمحمّل إنجازاً، ويمكن من الحفاظ عند ما يريد الطالب، كما هو المفتاح لإثارة الوعي، بينما التكرار يسبب استهلاك الوقت ويشجع الدماغ على إبقائه كما هو. وأخيراً نستخلص أنَّ غاتينيو جمع بين الآراء العقلية المعرفية والخبرات المحسوسة في تعلم اللغة، واهتم بالربط الذهني بين الأشياء المحسوسة وتذكرها، واهتم بالاستفادة منها في حفظ الكلمات والمفردات، وممارسة اللغة بطريقة مرحلية متدرجة⁽¹⁾.

والمواد التعليمية الأخرى (سوى العيدان واللوحات) فتشمل بعض الكتب والأوراق للتدريب على مهارتي القراءة والكتابة، بالإضافة إلى كتب أخرى، وأشرطة تسجيل عادية، وأشرطة فيديو، وأفلام ومعينات بصرية حقيقية أو مصورة كما أنَّ القراءة والكتابة تدرسان للمتعلمين من البداية، علاوة على ذلك يُكلف المتعلم بواجبات ثانوية ليؤديها خارج الفصل⁽²⁾.

- منهجية الطريقة

لا يوجد لهذه الطريقة منهج عام ولم يقدم غاتينيو تفاصيل للاختيار والتراكيب الدقيقين للعناصر النحوية المعجمية التي يجب تغطيتها في الدروس. فالنقاط التي سيتم تقديمها من أجل شرح منهجية الطريقة الصامتة قد طورت من قبل "سلاح السلام الأمريكي" لتدريس عدة لغات. بناءً على ذلك يتضح لنا ما يلي:

- تتبع هذه الطريقة منهجاً بنوياً صممت دروسه في الأساس حول عناصر نحوية ومفردات ذات علاقة بهذه العناصر.

(1) انظر: المصدر السابق نفسه، ص194-195.

(2) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص222.

- تُقدّم عناصر اللغة في الدروس حسب درجة صعوبتها النحوية وعلاقتها بما سبق تدريسه.
- أولاً يقدم فعل الأمر، ثم تدرس الأعداد وحروف الجر بناءً على أهميتها في الحياة اليومية.
- تدرس العناصر اللغوية الجديدة -مثل صيغة الجمع للأسماء - ضمن بنية تم تدريسيها فيما سبق وأصبحت معروفة من قبل المتعلم.
- تُنتقى المفردات حسب درجة التصرف بها في بنية معينة، وحسب درجة انتاجيتها في الحجرة الدراسية.
- تعتبر أنشطة التعلم بحد ذاتها بمثابة تشجيع على تشكيل استجابات الدارس من قبل المعلم دون استخدام تعليمات شفوية مباشرة أو إعطاء أمثلة ضرورية للشيء الذي يدرسه.
- يستنطق المعلم الطلاب من خلال استخدام لوحات وأعواد وأدوات أخرى.
- يجب على المتعلم أن يتفاعل مع الآخرين ويتعاون ويقترح بدائل الخيارات ويعلم أن ليس لديه من يعتمد عليه سوى نفسه فرداً أو مجموعة.
- توصي الطريقة المعلم بعدم استخدام الأمثلة والتكرار ومساعدة الطلاب وتوجيه استجاباتهم المرغوب فيها.
- حدد ستيفك مهام مدرس الطريقة الصامتة بثلاثة محاور: **التدريس** ويقصد به تقديم العنصر اللغوي مرة واحدة، وما يكون ذلك عبر استخدام معينات غير لفظية، **والاختبار** والمقصود منه استنطاق الطالب وتشكيل استجابته ومراقبة تحاور المتعلمين بعضهم البعض بالابتعاد عن الصمت قدر الإمكان واستخدام الأدوات المساعدة، **وإفساح الطريق أمام الطالب لكي يتعلم** وتعني خلق بيئة تشجع الطالب على المغامرة وتسهل عليه عملية التعلم⁽¹⁾.
- فالمواد التعليمية في هذه الطريقة تتكون من عيدان ملونة، ولوحات حائطية للمفردات مرموزة بالألوان ومن خلال مؤشر، وتمارين للكتابة أو القراءة.
- حسب هذه الطريقة يتم أولاً تعليم مهارتي الاستماع والكلام ثم القراءة والكتابة.

أما إجراء الدرس في الطريقة الصامتة يتبع صيغة إجراء ثابتة، فالتركيز في الجزء الأول يكون على النطق، ونوع المادة التي تدرس تعتمد على مستوى المتعلم، ويدرس الطالب أصوات أو تعبيرات

(1) انظر للمزيد: ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990م)، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل**، الرياض: دار عالم الكتب، ص206.

أو جمل موضوعة على لوحات فيدل. في المستوى الأول يقوم المعلم بتدريب الطلاب على النطق الصحيح عن طريق الإشارة إلى رمزه على اللوحة ثم يشير بصمت إلى الرموز ويراقب ما ينطقوه وهذا يجري بتعليم الكلمات أيضاً. بعد ذلك يدرّب المعلم الطلاب على أنماط الجمل والبنية النحوية والمفردات من خلال العيدان الملونة بإعطاء نماذج لنطق العبارة بوضع صورة بصرية. فبعد تقديم المعلم النموذج المثالي لعبارة ما يطلب المحاولة من أحد الطلاب لإنتاج العبارة ليبين مدى صحة أداء المتعلم. إذا كانت الاستجابة غير صحيحة يعود المعلم بتشكيل عبارة الطالب أو يختار طالب آخر يعطي النموذج الصحيح. وفي تقديم أحد الأبنية النحوية يقوم المعلم بخلق موقف يجعل الطلاب من خلاله يتدربون على هذه البنية باستخدام طريق التلاعب أو التصرف بالأعواد.

- مزايا الطريقة

يلاحظ أنّ أصحاب هذه الطريقة اهتموا بتعليم اللغة الأجنبية في غير بيئتها عندما عدّوا تعلم اللغة الأجنبية ليس سلوكاً طبعياً بل عملية مصنوعة، فهذه النقطة تميز الطريقة عن الطرق الأخرى حيث أنّ الكثير ممن كتب عن طرائق تدريس اللغة لم يفرق بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية. وإلى جانب هذا إنّ أهداف هذه الطريقة واضحة لدى المعلم، إذ يعرف الخطوات التي يقوم بها من البداية إلى النهاية ولا شك أنّ هذا يسهل عمل المعلم ويساعده على تقويم المتعلمين والتأكد من تحقيق الأهداف في كل خطوة. أما فيما يخص الطالب فإنّ هذه الطريقة تسعى منذ البداية إلى بناء عادات تعليمية سليمة للمتعلم كالانتباه، ودقة الملحوظة، والتفكير، والتحليل، والابداع، وحل المشكلات، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وتنظيم السلوك ومراقبته والابتعاد عن التكرار والحفظ. والنقطة الأخرى التي تُلفت النظر تكمن في اهتمام الطريقة الصامتة بالجوانب الوظيفية في اللغة، كاستخدام الكلمات الشائعة في الحجرة التعليمية والاستجابة لأوامر المعلم، والسعي إلى بناء مهارات لغوية سليمة، إذ تقدم المهارات السمعية الشفهية بأساليب متدرجة. فتشدد الطريقة على صمت المعلم معظم الأوقات مما يفسح المجال أمام المتعلم لممارسة اللغة كما أنها تؤكد صمت المتعلمين حين لم يكونوا جاهزين للحديث. علاوة على ذلك تشجع الطريقة الطلاب على الابتكار والابداع حيث أنها تهتم بالتعلم التعاوني وتحت المتعلم على المشاركة في الأنشطة والتفاعل سواء مع المعلم أو المتعلمين. فاهتمام هذه الطريقة بالوسائل المعينة (كالعصي والألوان والأحجام والأعداد) وجمعها بين الجوانب الحسية المشمولة في المعينات البصرية، والجوانب العقلية المعرفية كالتأمل والتفكير وحل المشكلات مما يشكل صوراً ذهنية تعمل بوصفها

وسائط ربط تساعد الطالب على التعلم والتذكر، كما تجمع بين الاهتمام بالصحة في الأداء المشمولة في إتقان الأصوات وبناء الكفاية مع فهم المعنى⁽¹⁾.

- عيوب الطريقة

إنَّ نظرة أصحاب هذه الطريقة لتعلم اللغة الأجنبية على أنها عملية مصنوعة حرمت المتعلمين من المواد اللغوية الحقيقية والمواقف الطبيعية، والحصيلة اللغوية التي تُعد المادة الأساسية لتعلم اللغة، كما أغفلت الطريقة ثقافة اللغة المنشودة، مما قد يؤدي إلى مفاجأة المتعلم عندما لا يتمكن التحدث مع ناطق اللغة الهدف في موقف معين. فإنَّ هذه الطريقة بتشديدها على صمت المعلم قد لا تناسب بعض الطلاب، انطلاقاً من هنا نرى أنَّ الطريقة لا تراعي الفروق الفردية كما أنها تفرض على الطالب فهم ما يقدم له والاستجابة بدرجة واحدة. فحصر اللغة في كلمات محدودة لا تتعدى العصي والألوان وجزءاً من الأعداد جعلت الطريقة غير قادرة على تلبية حاجات متعلمي اللغة لأغراض خاصة لا سيما لأغراض دينية، فلذلك يصعب تحقيق كثير من الأهداف التي وضعت لتعليم اللغة الأجنبية والتي توقعها أصحاب هذه الطريقة مثل الطلاقة في التحدث، وقدرة الوصف للأحداث، والاجابة عن الأسئلة الموجهة للمتعلم بسهولة، فضلاً عن إغفالها مهارتي الكتابة والقراءة⁽²⁾.

(1) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 225-226.

(2) انظر: المرجع السابق نفسه، ص 229.

الفصل الثاني

مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا

الفصل الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا

تُعد المناهج التعليمية أداة الوصل الأساسية التي تربط المتعلم بمحيطه، وخارطة الطريق الفعالة التي يتبعها المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة. ومن الضروري أن يتميز المنهاج التعليمي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسميزات خاصة تنسجم مع أهداف المتعلم من جهة، وتلبي أهداف المعلم المراد تحقيقها من جهة أخرى، وذلك لأنَّ محتويات المنهاج وآلياته موجهة إلى متعلم يتبع ثقافة ولغة وبيئة مغايرة عن بيئة اللغة العربية. وهذا الفصل سيتناول الحديث عن المنهج من ناحية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغة العربية بين الماضي والحاضر في تركيا وأشهر المناهج المتبعة في العملية التعليمية.

1. مفهوم المنهج/ المنهاج

لغة: كما ورد في لسان العرب " هو الطريق الواضح، والنَّهْجُ (بتسكين الهاء) هو الطريق المستقيم، وطريق نهج بَيِّنٌ واضح، وهو النهج... وأنهج الطريق: وَضَحَ واستبانَ وصار نهجا بَيِّنًا واضحًا" (1).

وقد جاء في القاموس المحيط للفيروز ابادي أنَّ " النهج هو الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج" (2).

وقد عُرف في المعجم الوسيط " المنهج هو الخطة، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما" (3).

اصطلاحاً: المنهج أو المنهاج مصطلح يعني الطريق الواضح، وهو لاتيني الأصل ويعني الطريقة Method التي يَتَّبِعُها الفرد لتحقيق هدف محدد. والمنهج Curriculum مصطلح شائع استخدامه في

(1) ابن منظور (1994م)، لسان العرب، بيروت: دار الفكر، ط3، مج2، مادة "نهج".
(2) الفيروز ابادي (1995م)، القاموس المحيط، بيروت: مطبعة جديدة لوزان، ط1، ج1، ص288.
(3) مجمع اللغة العربية وأدوار أخرى (1989م)، المعجم الوسيط، القاهرة، ج3، مادة "نهج".

مجال التعليم حيث يشير إلى وثائق الرسالة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها كي تحقق من خلالها أهدافاً محددة⁽¹⁾.

يُعرف عبد الرحمن بدوي المنهاج " إنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة"⁽²⁾.

نرى أنَّ أغلب العاملين في المجال التربوي يفضلون توظيف لفظ "منهاج" curriculum حيث يقصدون به " منهاجاً دراسياً أو تكوينياً منظماً داخل المؤسسة التعليمية؛ وبشكل أكثر دقة هو مجموعة منسجمة من المحتويات ووضعيات التعلم المشتغلة وفق نظام متدرج بشكل معين"⁽³⁾.

يعد المنهج بمفهومه التقليدي مرادفاً لمصطلح المقرر الدراسي Course، أيّ تقديم المعلومات بشكل مواد دراسية موزعة على مراحل الدراسة التي تُعدّ على يد المتخصصين بهدف إعداد المتعلمين للحياة وتنمية قدراتهم وذلك عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها ومن ثم تأهيلهم لامتحان نهاية العام⁽⁴⁾.

أما المفهوم الحاضر للمنهج فيقصد به " مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للطلاب داخل أبنيتها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب العقلية، والجسمية، والدينية، والثقافية، والاجتماعية، مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة"⁽⁵⁾.

(1) صبري، ماهر إسماعيل (2010م)، المدخل للمناهج وطرق التدريس، مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ط1، ص11.

(2) بدوي، عبد الرحمن (1977م)، منهاج البحث العلمي، الكويت: وكالة المطبوعات، ص6.

(3) غريب، عبد الكريم (2004م)، بيداغوجيا الكفايات، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط5، ص196.

(4) اللقاني، أحمد حسين (2013م)، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، ص25.

(5) المرجع السابق نفسه، ص30.

2. مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يلاحظ أنَّ مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البداية يعني تقديم مجموعة من المقررات المُشتقة من كتب أصول اللغة وفقهاها، تتضمن كمّاً من المعلومات والمعارف التي تتناول طبيعة اللغة العربية وتدور حول قواعدها وتراكيبها بصياغات تقليدية، ثم تطورت هذه المحاولات وأخذت تتجه إلى تقديم مجموعة من النصوص اللغوية، ولكن كانت النصوص لا تناسب المبادئ التربوية من حيث مستواها اللغوي ومضامينها الثقافية وارتباطها بحياة المتعلم، ولذلك يُتعلّم من خلال حفظ النصوص وفهمها عن طريق الترجمة، ولذلك اقتصر مفهوم منهج تعليم اللغة العربية على الحفظ والترجمة وتحصيل كم كبير من المفردات دون الاهتمام بوظائف اللغة الحياتية والاتصالية (1).

وبمفهوم أوسع يقصد بمنهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية " تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسية والحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد" (2).

يتميز هذا المفهوم بأنه يهتم بكل من اللغة والمتعلم في آن واحد، كما يجب أن يقوم المتعلم بأنشطة عقلية وانفعالية وحركية، فعندما يتكلم المتعلم باستعمال الأجهزة الصوتية يمارس نشاطاً حركياً، وتفكيره فيما يقول هو نشاط عقلي. يرى هذا المفهوم أن المنهج يجب ألا يقتصر على المعلومات اللغوية دون استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً ولا يطغى جانب من تعلم اللغة على الجوانب الأخرى لأجل تحقيق استعمال اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة. ويأخذ بمبدأ التنظيم وينظر نظرة شاملة إلى العملية التعليمية كما يُعدّ وظيفة اللغة تحقيق الاتصال بين الناس وينظر إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية.

(1) انظر: طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقدة (2006م)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص87.

(2) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص60.

3. عناصر المنهج

هي سلسلة من العناصر المرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً وقوياً ومتداخلة فيما بينها، إذ يشترط وجودها مُجتمعة في تكوين أيّ منهج حتى يصبح المنهج منسّقاً، لا يظهر فيه التناقض بين عناصره. وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

- الأهداف
- المحتوى ومستواه وتنظيمه
- طريقة التدريس والوسائل المعينة
- دليل المعلم
- التقويم

سيتم شرح العناصر السابقة مع مراعاة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1.3. الأهداف

الهدف التعليمي هو وصف للسلوك اللغوي المتوقع حدوثه لدى المتعلم حصيلة لمروره بخبرات المنهج وتفاعله مع مواقف تدريس اللغة. وأنّ الأهداف التعليمية لمنهج تعليم اللغة العربية هي التي تحدد محتوى المنهج، ومستواه، وطرق التدريس والوسائل والأنشطة المعينة، ومستوى التقويم ووسائله وأساليبه. ولا بد من مراعاة أسس وشروط صياغة الأهداف سلوكية لتحقيق النجاح في عملية بناء المنهج، فمنها:

- أن يكون الهدف محدداً وواضحاً.
- أن يلاحظ في ذاته أو في نتائجه.
- أن يقاس بشكل دقيق.
- أن يذكر على أساس مستوى المتعلم.
- أن تشتمل عبارة الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع السلوك اللغوي كما تشتمل على جوانب السلوك المعرفي والمهاري والوجداني⁽¹⁾.

(1) طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقعة (2006م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص121.

يجب أن تحتوي أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عدة مستويات من الأهداف (1):

• **أهداف عامة للمنهج، مثل:**

- فهم اللغة العربية الفصيحة المستعملة، يعني الاستماع الواعي في مواقف الحياة اليومية.
- التحدث باللغة العربية، يعني الاتصال المباشر والتعبير عن النفس.
- قراءة اللغة العربية ببسر، واستيعاب المعاني والتفاعل معها.
- الكتابة باللغة العربية، تعني التعبير عن مواقف وظيفية وعن النفس.

• **أهداف عامة لكل مهارة من مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)**

• **أهداف خاصة، وهي الأهداف السلوكية المبتغاة**

• **أهداف خاصة بالمستويات**

يوجد ثلاثة مستويات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، وهنا ينبغي وضع أهداف خاصة في كل مهارة من مهارات اللغة لكل مستوى من المستويات.

• **الأهداف السلوكية المتصلة بالموقف التعليمي داخل الصف**

من الواجب على المعلم أن يحدد هدف كل درس ليدركه المتعلمين ويسعى إلى تحقيقه (2).

2.3. المحتوى والمستوى

يقصد بذلك في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كل ما يجب تقديمه للمتعلم كمجموعة المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي، والأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية التي تُسهم في تعلم اللغة من خلال ممارسة الطالب لها. لا شك في أنَّ اختيار هذا المحتوى بشكل سليم يعطي إمكانية أكبر لنجاح العملية التعليمية، ومن الضروري أن تكون معايير لاختيار المحتوى اللغوي بشكل ينسجم مع طبيعة اللغة وخصائصها ويستجيب لطبيعة الدارس وسنه ومستواه وأغراضه ودوافعه، كما يلزم وجود المعايير التربوية لمعالجة هذا المحتوى تربوياً وتعليمياً حيث أنه يتحول إلى

(1) طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقاة (2006م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص 122-125.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 123-124.

مادة تصلح لتعلم اللغة وتعليمها. لاختيار المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب معرفة بعض الطرق والمعايير العامة، عدا معايير تنظيم المحتوى، فنبدأ ببعض الطرق أولاً⁽¹⁾:

- آراء الخبراء والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والدراسات اللغوية، والدراسات النفسية، وخبراء الثقافة العربية النفسية، والدراسات المقارنة لمنهاج تعليم اللغات الأجنبية، وخبرات أصحاب اللغات الأجنبية في تعليم لغتهم، والدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغات المتعلمين.
- تحليل أغراض المتعلمين ودوافعهم والأنشطة التي يرغبون الانخراط بها.
- أهداف المنهج ومستوى المهارات اللغوية المطلوبة للأداء اللغوي حيث أن الأهداف تكون الأساس في اختيار المحتوى.

معايير عامة لاختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

- صلة المحتوى بأهداف تعليم اللغة، والقصد من ذلك أن يكون ارتباط بين المحتوى والأهداف لكي يقدم خبرات تعليمية تحقق أهداف المتعلمين.
- صدق المحتوى وأهميته، ويقصد بصدق المحتوى المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي أن يكون صحيحاً علمياً من حيث ما يتضمنه من معلومات ومعارف وقواعد وأسس ومبادئ ونظريات، أما القصد بالأهمية هو أن يقدم المضمون فائدة للدارس على تحقيق أغراضه من تعلم اللغة.
- أن يتوفر ارتباط بين المحتوى وحاجات المتعلمين.
- أن تشمل وتراعي الفروق الفردية، ويعني هذا تعدد الخبرات اللغوية والخبرات الثقافية والأنماط الثقافية وأنواعها وأبعادها الماضية والحاضرة والمستقبلية، وأيضاً تعدد الخبرات الاتصالية بتعدد وتنوع المواقف الاتصالية الحياتية⁽²⁾.

معايير تنظيم المحتوى

- التكامل: وهو ترابط خبرات المحتوى ومواقف التعلم، حيث أن كل موقف يؤثر في الموقف الآخر وكل خبرة لغوية في الخبرة الأخرى، مثل تأثير تعليم الاستماع على تنمية الكلام.

(1) طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقدة (2006م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص126-128.

(2) المرجع السابق نفسه، ص126-128.

- الاستمرار: يعني البدء بالتعليم من المستويات الأولى وبشكل سطحي وضيق، والتوسع والتعمق يأتي مع التقدم بالمحتوى إلى المستويات الأعلى.
- التتابع: القصد منه أن تكون الخبرة السابقة تمهيداً للخبرة اللاحقة بإطار منطق تنظيمي، يعني من الكل إلى الجزء ومن البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب ومن الجديد إلى القديم ومن المقدمات إلى النتائج.

3.3. الطريقة والوسائط والأنشطة

- تعتبر طريقة التدريس عنصراً مهماً من عناصر بناء المنهج بشكل عام وفي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، ولذا يجب أن يتساءل واضع المنهج: ما طرق التدريس والاستراتيجيات والفنيات والإجراءات اللازمة لتدريس هذا المحتوى؟ ولكي يستطيع مؤلف المنهج اختيار أنسب الطرق والاستراتيجيات لتدريس المحتوى لا بد من معرفته للمعايير الآتية⁽¹⁾:
- الأهداف: الهدف هو الموجه الأساسي لاختيار الطريقة والاستراتيجية المناسبة لتحقيق الغرض من التدريس.
 - المحتوى: يؤثر المحتوى على تحديد طرق التدريس والوسائط والأنشطة، إذ إنه عنصر أساسي لاختيار الطريقة أو الطرق المناسبة.
 - على المعلم أن يدرك خبرات المتعلمين ومستوياتهم ودوافعهم والفروق الفردية بينهم.
 - ينبغي على المعلم أن يعرف طبيعة اللغة العربية وخصائصها وصعوبات تعلمها.
 - يجب أن يعرف المعلم المصادر المختلفة والأنشطة التي تتعلق في تعليم اللغة العربية.
 - أن يدرك المعلم العلاقة بين الطريقة والوسيلة والنشاط.

4.3. دليل المعلم

يلاحظ في يومنا هذا أن كثيراً من الذين يعملون في مجال تعليم اللغة العربية قد يكونون غير الناطقين بها بالأصل، ولم يتعلموها في البلدان الناطقة بالعربية، ولذلك نجد أحياناً أن المعلم قد لا يستطيع تغطية الخبرة والمعرفة المتعلقة في اللغة العربية، وهنا تظهر أهمية وجود دليل المعلم في المنهج.

(1) أنظر للمزيد: طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقعة (2006م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص128.

بناءً على ما ذكر من الضروري أن يتعرف واضعو المنهج ومخططو البرنامج والمقررات ومعدّي المواد التعليمية على مفهوم دليل المعلم وما يجب أن يحتويه. دليل المعلم كتاب له أهداف ووظائف تحقق لدى المعلم، من حيث مقدرته على تدريس المقرر اللغوي بشكل فعال. ولذا لا بد من أن يحكي الدليل عن (1):

- الأمور والأسس التي تمت مراعاتها في عملية الإعداد المادة التعليمية.
- المصادر التي أتمدت والأساليب التي أتبع.
- أهداف تدريس المادة.
- أنواع التدريب وطرق معالجتها.
- الطرق التي تناسب تدريس المادة.
- عرض نموذج لتدريس بعض أجزاء المادة.
- اقتراح الوسائل التعليمية والأنشطة الإضافية التي تُثري تدريس المادة بالإضافة إلى مقترحات أساليب لتقويم نتائج تعلم المادة.

5.3. التقويم

من المعروف أنّ العملية التعليمية لا تكتمل بالتدريس فقط بل ينبغي معرفة مدى تحقق الطالب من تعلم اللغة، ومستوى نموه بالمهارات اللغوية وجوانب القصور في تعليم اللغة. يُعدّ التقويم عنصراً أساسياً كونه يتم من خلاله تشخيص العملية ومعالجة الجوانب القاصرة خاصة بتعلم الطالب للغة وتمكنه من مهاراتها والقدرة على ممارستها. لذا من الضروري أن يراعي واضعو المنهج هذا العنصر مما يتطلب (2):

- مفهوم التقويم وعلاقته بعناصر المنهج، إذ أنه يرتبط بالأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والنشاط وتحصيل الطالب وتعلمه.
- شروط عملية التقويم، أيّ تقويم كل عناصر المنهج، وتقويم اكتساب المتعلم للكفاءة اللغوية بكل مهاراتها. فيجب أن يكون التقويم عملية تتم أولاً بأول مع تدريس كل مهارة وكل درس حتى يمكن معالجة أيّ ضعف في وقته كما أنّ كيفية بناء الاختبارات اللغوية الشفهية والتحريرية يجب أن تقيس الأداء قياساً صحيحاً إلى جانب قياس المعرفة اللغوية.

(1) المرجع السابق، ص 130.

(2) انظر: طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقدة (2006م)، تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والاستراتيجيات، الرابط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص 131.

- خطوات عملية التقويم، أيّ تحديد الأهداف وتحويلها إلى مواقف لغوية سلوكية أولاً، ثم إعداد أدوات القياس للسلوك اللغوي، ثم تهيئة مواقف لغوية يؤديها المتعلمون من خلال أدوات القياس، من اختبارات وبطاقات أداء وملاحظة ... الخ، ثم تحديد النتائج ودراساتها وإعادة النظر في مواقف تعليم وتعلم اللغة في ضوء النتائج.
- وسائل التقويم وأساليبه، يعني هذا فنيات بناء الاختبارات اللغوية بأنواعها المختلفة الموقفية والعملية، والشفهية والتحريرية... الخ.

4. مناهج تعليم اللغة العربية

لقد شهد مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية تطوراً ملحوظاً في بناء مناهج تعليمها للناطقين بغيرها نتيجة لاستفادته من نتائج الدراسات اللغوية التطبيقية. فثمة عدة مناهج أُعدت لتعليم اللغة العربية للأجانب كل منها يستند على منطلقات لغوية تربوية مختلفة، إذ أنه يسعى إلى تقديم أسلوب فعال لتعليم هذه اللغة. وأبرز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ملخصة كما يلي:

1.4. المنهج النحوي

يعرف بأنه "منهج لتعليم اللغة المنشودة يركز على قواعد اللغة ويعرض الوحدات التعليمية بتسلسل نحوي معين"⁽¹⁾ المراد بالمنهج النحوي هو " تقديم المحتوى اللغوي في شكل محاور عامة حول موضوعات القواعد استناداً على مبدئين أولهما أنّ اللغة نظام يشتمل على مجموعة من القواعد التي لو تعلمها الفرد أصبح قادراً على استخدام اللغة، والثاني أنّ لكل معنى تركيباً لغوياً ما يناسبه ويعبر عنه، ذلك أنّ تعلم التراكيب يساعد على نقل معانٍ معينة تيسر للإنسان الاتصال باللغة"⁽²⁾.

بناءً على ذلك يجب على واضع المنهج أن يبدأ بتحديد المعاني التي يرغب الفرد بالتعبير عنها، ثم بتحديد التراكيب اللغوية التي تعطي هذا المعنى، ومن ثم اختيار الموضوعات النحوية التي تنتمي إليها هذه التراكيب بترتيب منطقي بالإضافة إلى استخدام مصطلحات النحو العربي. حينما يستخدم هذا المنهج يجب التمييز بين عدة مصطلحات، منها⁽³⁾:

(1) الخولي، محمد علي (1986م)، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي-عربي مع مسرد عربي-إنكليزي، بيروت: دار البشير، ص48.
(2) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص99.
(3) انظر: المرجع السابق نفسه.

- أنماط الجملة، القصد من ذلك نوع الجملة من حيث المعنى الذي تؤديه، مثل جملة استفهامية وجملة طلبية وجملة خبرية وغير ذلك.
- موضوعات النحو التي يقصد بها المفاهيم النحوية المنتمية إليها التراكيب المصنفة في أبواب، مثلاً باب المبتدأ والخبر، باب الفاعل، باب الإضافة وغير ذلك.
- التراكيب اللغوية، فهي تشير إلى القالب الذي تصب منه الجملة على سبيل المثال يقال، إنَّ تركيب الجملة يتكون من فعل + فاعل + مفعول به.
- الجملة ويقصد بها قول مستفاد به، مستقل بنفسه يكمل به المعنى، مثل القول؛ ذهب الطفل إلى الحديقة فهي جملة لأنها مستقلة بنفسها يُكتمَل بها المعنى.

انطلاقاً من النقاط السابقة ترى الباحثة ملامح هذا المنهج تتمثل في أنَّ اللغة نظام من القواعد، وتعليم اللغة هو عملية تزويد الطالب بنظريات القواعد التي تهمل ممارستها واستخدامها في الاتصال اللغوي، كما تتم عملية تزويد الطالب بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجمي وليس على أساس الحاجة الفعلية للطالب، مع الإشارة إلى شيوع استخدام طريقة النحو والترجمة في هذا المنهج. كما يلاحظ أنَّ هذا المنهج مع هذه الطريقة يستعمل في البلاد الإسلامية بجنوب شرق آسيا بحيث أنَّ الهدف من تعلم اللغة هو الاتصال بالتراث الإسلامي وليس مع الناس في مواقف حية.

• نقاط الضعف في المنهج النحوي

من أبرز نقاط الضعف في هذا المنهج أنه يُغفل حاجات الاتصال عند المتعلم أيَّ أنه لا يبدأ بتحديد المواقف التي يحتاجها المتعلم لاستخدام اللغة. كما يفرض أن يكون معنى الجملة عبارة عن صيغة معينة تصب فيها أو قالباً خاصاً توضع فيه بينما يمكن نقل المعنى الواحد في عدة تراكيب (باللغة العربية) وإن بدا بينها تفاوت بسيط، فعلى سبيل المثال (1):

- دخل المعلم إلى الصف الآن
- دخل المعلم الآن إلى الصف
- الآن دخل المعلم إلى الصف

(1) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص99.

- دخل الآن المعلم إلى الصف
- المعلم دخل الآن إلى الصف

كما ويؤخذ على هذا المنهج أنه يُخَرِّج طلاب يعرفون ويحسنون قواعد اللغة وفهم العلاقات بين الكلمات والجمل ولكنه لا يضمن تخريج طلاب يحسنون الاتصال في مواقف حية. نتيجة لذلك لا يمكن أن يلبي هذا المنهج حاجات المتعلم بأكملها.

2.4. منهج المواقف

هو " منهج لتعليم اللغة المنشودة يعتمد على عرض نصوص لغوية ذات صلة بالمواقف التي قد يجد المتعلم نفسه فيها وسط بيئة هذه اللغة " (1) الذي عرف من قبل الخولي، ويطلق عليه أحياناً بالمنهج الموقفي، وقال طعيمة " تقديم المحتوى اللغوي لكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل، ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة" (2) ، وقال العصيلي " هو منهج في اختيار محتوى المقرر وتنظيمه، يطلق عليه أحياناً منهج المواقف، ويقصد به تعليم اللغة من خلال مواقف الحياة التي يعتقد أن يواجهها المتعلم في بيئة اللغة الهدف، كالمطار، ومكتب البريد، ومكتب الجوازات، والسوق، ونحو ذلك. وتقدم هذه المواقف في شكل حوارات أو محادثات، تتضمن الأنماط اللغوية المراد تعليمها" (3).

يعتبر هذا المنهج محاولة لتطوير المنهج النحوي، إذ أنه يقدم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الطالب في الفصل ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المستهدفة، بدلاً من تدريس الجمل في فراغ، فنتقدّم في مواقف يؤديها المعلم مع الاستعانة بالأشياء الموجودة في الفصل مديراً حولها أشكال الحديث. فهذه المواقف مصطنعة تقتصر على تمثيل معاني الجمل ليستطيع المتعلم فهمها، وعلى سبيل المثال عند ما يقول المعلم " الباب مفتوح" وهو يفتح الباب مباشرة. وهذا بالطبع يختلف عن منهج مبني على أساس مواقف طبيعية ينقلها المعلم من الحياة إلى الفصل، ولا يفي هذا بحاجة المتعلم للاتصال

(1) الخولي، محمد علي (1986م)، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي-عربي مع مسرد عربي-إنكليزي، بيروت: دار البشير، ص48.

(2) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص101.

(3) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي، ص273.

الفعلي باللغة، ولذلك يبقى التباعد قائماً بين لغة تدور حول تراكيب محدودة ومواقف مصطنعة وبين لغة تتعد فيها البدائل، ولا يتوقع الفرد استجابة محدودة لما يصدر عنه من تخاطب مع الآخرين⁽¹⁾.

ينطلق هذا المنهج من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة، ويستند إلى حقيقة مؤداها أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد، ولا بد للإنسان كي يفهم عناصر اللغة أصواتاً ومفردات وجمالاً، أن يُرجعها إلى السياق الذي وردت فيه. يتم تقديم هذه المواقف في شكل حوارات أو محادثات، تتضمن الأنماط اللغوية المراد تعليمها. وقد عُرف هذا المذهب منذ منتصف القرن العشرين وارتبط بعدد من المذاهب والطرق التقليدية الحديثة لا سيما بالطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة⁽²⁾.

بناءً على ما سبق، إن ملامح هذا المنهج تتجلى في عدّ اللغة هي وسيلة الاتصال والتفاهم، وعملية تعليم اللغة هي تمكين المتعلم من استخدامها على شكل مهارات، بحيث تُعلّم على الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية إذ أنهما يركزان في تعليم اللغة على تعليم الكلام.

• عناصر القوة والضعف في منهج المواقف

يرى الكثير من أنصار هذا المنهج المزايا الآتية:

- إن تعليم اللغة من خلال المواقف يعطي للطالب معلومات عن الناطقين بها من مجتمعهم وحضارتهم.
- إنه يجعل الطلاب قادرين على التخاطب في شكل خاص.
- إنه يجهز سياق الموضوعات التي تتحد فيها اللغة صورتها ومعناها.

(1) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص102.

(2) المرجع السابق نفسه.

أما نقاط الضعف لهذا المنهج تتلخص فيما يلي (1):

- اختلاف حاجات الاتصال من فرد إلى فرد، ومن جمهور لآخر، فما يناسب هذا الجمهور قد لا يناسب ذلك. وهذا يستلزم تعدد مناهج المواقف لتعدد حاجات الاتصال.
- اللغة التي تدار في الفصل، ولو كانت تنطلق من تصور لحاجات الاتصال اللغوي عن الأفراد، إلا أنها تظل مصطنعة، فالموقف الطبيعي للغة يصعب نقله إلى جدران الفصل.
- هناك فرق بين موقف نمطي يدور حوله الدرس وبين موقف طبيعي يصعب توقعه، فالموقف الذي يتنبأ فيه الخبراء بأن الفرد يمر بها قد لا يكون دائماً على صواب. مثلاً في أكثر الأوقات ينحصر موضوع السوق في شراء البضائع بينما يحتاج الإنسان السوق لأوسع من عملية الشراء.

3.4. منهج الفكرة

عرفه الخولي بأنه " منهج لتعليم اللغة الأجنبية يعتمد وظائف اللغة بدلاً من وحدات القواعد أو المواقف" (2)، وحسب قول العصيلي تحت عنوان المدخل الوظيفي " منهج في اختيار محتوى المقرر وتنظيمه، ويطلق عليه أحياناً منهج الفكرة أو الأفكار، وهو من المناهج الحديثة نسبياً؛ إذ ارتبط بالطرائق والمذاهب الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة المذهب الاتصالي. يعتمد بناؤه على الوظائف والمعاني الاتصالية للغة التي يحتاجها المتعلم، ثم ينطلق منها إلى التراكيب النحوية التي تنظم هذه الوظائف والمعاني، فينظم محتوى المادة على أساس من هذه الوظائف والمعاني وليس العكس" (3).

وقد طرح ويلكنز Wilkins هذا المنهج في عام 1976 بكتابه الذي صدر في جامعة أكسفورد. يعتمد هذا المنهج على أساس المعايير الدلالية، وعلى أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية. فإن محور الاهتمام في منهج الفكرة هو المعنى الذي تحمله اللغة وليس الشكل الذي انتقل من خلاله ولا الموقف الذي دار حوله إضافة إلى الاهتمام بالعوامل النحوية والموقفية. ويُختار المحتوى اللغوي طبقاً للمعاني التي يحتاج المتعلم التعبير عنها، فالمضمون هو الذي يريد الدارس التعبير عنه وليس التراكيب أو المواقف هي التي تحدد المحتوى اللغوي. ولذلك يجب تنوع الصيغ اللغوية التي يتعلمها الطالب، ومن ثم

(1) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص103.

(2) الخولي، محمد علي (1986م)، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي-عربي مع مسرد عربي-إنكليزي، بيروت: دار البشير، ص48.

(3) انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (2002م)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي، ص271.

يمكن أن تتسم المواد التعليمية في هذا المنهج بالتغاير اللغوي. وقد قسم ويلكنز منهجه إلى وحدات كبيرة مثل: الزمن – العدد – المكان- معنى العلاقات ... وغير ذلك من التي تتكون من وحدات صغيرة، فالزمن تحته عدة وحدات مثل: الآن- الساعة- الأيام – الأسبوع... وهكذا⁽¹⁾.

محور الاهتمام في منهج الفكرة هو السياقية التي تجعل للجملة الواحدة عدة معان. على سبيل المثال جملة " السماء تمطر " تحمل معاني مختلفة حسب السياق التي تدور حوله، أيّ يمكن القصد منها بدء الحديث مع شخص في مكان لأول مرة، أو تكون تحذيراً لطفل يريد الخروج من البيت للعب، أو قد تكون الجملة توجيهاً لمن يريد الخروج تنصحه بأن يصحب معه مظلة.. الخ. ويتم تعليم اللغة في هذا المنهج على الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية⁽²⁾.

• عناصر القُوّة والضعف في منهج الفكرة

من أبرز مزايا منهج الفكرة:

- أنه يتضمن المعلومات المتعلقة باستخدام اللغة التي لا يتضمنها المنهج النحوي.
 - أنه ينظر للغة نظاماً اتصالياً وليست مجرداً بالقواعد فقط.
 - أنه يجعل التعليم فعال بما فيه التحليل الكافي عما يحتاجه المتعلمين.
- أما نقاط الضعف هي:

- عدم وجود بعد إطار معنوي لتحديد أهم الأفكار التي يدور حولها المنهج.
- عدم وجود علاقة محددة بين الجملة ومعناها، كما اتضح في المثال السابق بجملة " السماء تُمطر " ممكن أن يقصد بها المتحدث عدة معان، ولذلك يلزمنا توفير سياقات متعددة لكل جملة حتى نستوفي تقديم دلالتها⁽³⁾.

(1) انظر: طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص105.

(2) انظر: المرجع السابق نفسه.

(3) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص105.

5.4. المنهج متعدد الأبعاد

ظهر المنهج متعدد الأبعاد في المؤتمر الذي عقده المجلس الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية الأولويات القومية في تعليم اللغات الأجنبية للثمانينيات، حيث قُدمت خمس أوراق عمل في لجنة المناهج والمواد التعليمية، وانتهت بإعداد ورقة شاملة تلخص ما توصل إليه الخبراء، وتُقَدِّم تصوراً جديداً لهم لبناء منهج تعليم اللغة الأجنبية، كما وطُرحت في هذه الورقة فكرة " المنهج متعدد الأبعاد". وبعد فترة انطلق ستيرن H. H. Stern من هذه الورقة بالإضافة إلى الدراسات الأخرى التي قدمت في المؤتمر مع دراساته الخاصة، ووضع تصوراً للمنهج متعدد الأبعاد في عام 1983⁽¹⁾.

وقال طعيمة والناقاة " إنَّ هذا المنهج من أبرز الاتجاهات الحديثة في ميدان مناهج تعليم اللغات الأجنبية"⁽²⁾، إذ برز في تعليم اللغات الأجنبية نتيجة للتطور والنمو في هذا الميدان خلال العشرين عاماً الماضية. عَمِلَ المتخصصون في الستينيات من القرن الماضي في طرق التدريس خاصة الطريقة السمعية الشفوية والطريقة العقلية الإدراكية، وفي السبعينيات في طرق جديدة مثل الطريقة الإيحائية والطريقة المباشرة... الخ. وفي النهاية خُلصَ هذا الاتفاق إلى ما يسمى بالمدخل الانتقائي في ظل عدم وجود توليفة واحدة لتعليم اللغة، وإلى ضرورة البحث عن استراتيجيات متعددة لتدريس اللغة الأجنبية بفعالية، كما أثرت عوامل أخرى عديدة على ظهور المنهج متعدد الأبعاد، منها: ظهور علم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي، والبحوث التي تناولت الفرق بين تعلم اللغة واكتسابها... الخ⁽³⁾. بناءً على ذلك يمكن القول أنَّ منهج تعليم اللغة الأجنبية متعدد الأبعاد كان نتيجة التطورات التي تم ذكرها وفتحت آفاق جديدة بحيث انتقلت من المنهج ذي البعد اللغوي الواحد وطريقة التدريس المحددة إلى المداخل المتعددة لمحتوى المنهج وأهدافه وتدريبه.

(1) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص106.

(2) طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقاة (2006م)، تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص134.

(3) المرجع السابق نفسه، ص136.

يتمحور هذا المنهج حول أربع مقررات وهي: المقرر اللغوي والمقرر الثقافي والمقرر الاتصالي والمقرر العام لتعليم اللغة الذي يساعد على تنفيذ المقررات الثلاثة السابقة. ولا بد أن أيّ منهج لتعليم اللغة يستند إلى محور لغوي ثقافي، أما الجديد في هذا المنهج يدور حول الثلاث نقاط التالية (1):

- إنَّ المقررات الثلاثة الأخرى المتمثلة في المقرر الثقافي والاتصالي والعام تُعالج في المنهج الجديد بشكل منتظم على غرار المقرر اللغوي.

- إنَّ جميع المقررات تحظى بقدر متوازن من الاهتمام عند تصميم المنهج الجديد.

- إنَّ المقررات الأربعة تتجلى في المنهج الجديد.

وهنا عرض مبسط للمقررات الأربعة يبين المقصود من محتوى كل مقرر

1. المقرر اللغوي: يتبنى هذا المنهج الفرق بين استخدام اللغة واستعمالها، ويلاحظ أن الاهتمام في هذا المنهج مركز على استخدام اللغة أكثر من استعمالها، ولذلك يتوجب تحليل أشكال الأداء اللغوي وعناصره مثل عملية الكلام والتخاطب والأفكار والوظائف بحيث يسعى المحتوى إلى الانتقال من المستوى التركيبي الذي يختص بمكونات اللغة، من مفردات إلى تراكيب، إلى المستوى الوظيفي الذي يختص بطريقة استعمال اللغة وفهم وظائفها، ولذلك من اللازم صياغة الأهداف أن تكون في كفاية اتصالية أكثر مما تكون في شكل كفاءة لغوية، وبالتالي تقديم الجانب التركيبي من اللغة بشكل مبسط وفي اضييق الحدود، بحيث لا يتضمن إلا الأساسات اللغوية الضرورية، خصوصاً فيما يتصل بالنحو، أما الجانب الوظيفي فيركز على المهارات الأربع، وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وهذا الجانب يبين في شكل مواقف الاستخدام اللغوي التي يود الدارس الاشتراك فيها كنتيجة لتعلم اللغة (2).

2. المقرر الثقافي: من الواضح أنَّ العبء الكبير في تعليم الثقافة في المناهج التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية يقع على عاتق المعلم وفي أغلب الأحيان هو يضيفها بنفسه إلى المحتوى اللغوي. الثقافة لها دوراً ثانوياً في منهج تعليم اللغات الأجنبية، إلا أنَّ الأمر يتطلب إعداد مقرر خاص لتعليم الثقافة، مما يعطي لتعليم اللغة معنى. وفيما يخص اختيار محتوى المنهج أو تحديد مستوياته ينبغي

(1) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرابط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص106.

(2) انظر: طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقية (2006م)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، الرابط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص137.

ألا يستند فقط على أساس لغوي، بل يُطعم بالمحتوى الثقافي الذي بدوره يطعم بالملاحم اللغوية. أما الهدف من هذا المقرر يتمحور في تنمية قدرة الدارس على الوعي بثقافة الآخرين وتطوير الإجابة الثقافية على نمط الإجابة اللغوية. ويتميز المنهج متعدد الأبعاد في تقديم الثقافة في شكل مقرر ذي أهداف محددة ومحتوى معين، ومستويات لاكتساب المفاهيم الثقافية الموازية لما يجري في المقرر اللغوي⁽¹⁾.

3. المقرر الاتصالي: يهدف هذا المقرر إلى توفير الفرص للدارس لكي يستخدم اللغة في مواقف طبيعية أو في سياق قريب من هذه المواقف. والتركيز الرئيسي في هذا المقرر على نقل المعنى والأداء لمطالب الاتصال وادائه، وفي ضوء ذلك فإن الأخطاء اللغوية الشكلية التي يرتكبها المتعلم يُغفل عنها طال ما لم يكن لها تأثير على المعنى. وتجمع الأخطاء الشائعة ويخصص لها حصة لكي تعالج. وفيما يتعلق بإيجاد المتعلم للغة يلزم أن يتلقاها من محدثيها كلاماً وكتابةً، كما يلزم أن يحرر الدرس من الأشكال التقليدية على التدريبات اللغوية، كلعب الدور والمحاكاة وبرامج الانغماس في الثقافة الجديدة وغير ذلك. علاوة على ذلك تشجيع برامج الدراسة في الدول التي تتحدث بهذه اللغة والزيارات والعمل والتعرف على متحدثي اللغة الجديدة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء⁽²⁾.

4. المقرر العام لتعليم اللغة: وهو المقرر الذي يساعد على تنفيذ المقررات الثلاثة السابقة على أن يزود المتعلم بقدر من المعرفة عن بعض الموضوعات المتصلة بتعلم اللغة وتعليمها، والعلاقة بين اللغة وثقافتها وثقافة اللغات الأخرى. ويمكن تدريس الموضوعات الآتية في هذا المقرر: فكرة مختصرة عن لغات العالم، مفهوم اللغة، مفهوم اللغة المعيارية، العلاقة بين اللغة والفكر، دور اللغة في المجتمع وغير ذلك⁽³⁾. والعناصر التي تشتمل على المقرر العام لتعليم اللغة، اللسانيات وعلم النفس وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي... الخ. كما يمكن للمقرر العام أن يأخذ أحد أشكال ثلاثة: أن يكون في شكل برنامج تمهيدي عام يسبق تعلم اللغة الأجنبية، أو أن يقدم في شكل

(1) انظر: طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص109.

(2) انظر: طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص109.

(3) أنظر للمزيد إلى المرجع السابق نفسه، ص110.

ملاحظات لغوية عامة عابرة يذكرها المدرس في أثناء تدريس المقررات الثلاثة (اللغوية- الثقافية- الاتصالية)، أو أن يعد مقرر مستقل مخصص لتزويد المتعلم بالمعرفة اللازمة في هذا المقرر (1).

ومما سبق يلاحظ أنَّ نجاح المنهج متعدد الأبعاد يرتبط بتكامل المقررات الأربعة بعضها البعض، بالإضافة إلى إدراك المعلم للعلاقات بين هذه المقررات. وهذا التكامل يستلزم أن تعد المواد التعليمية في برنامج تعليم اللغة الأجنبية بالشكل الذي يُبرز العلاقة بين هذه المقررات الأربعة. ومن الممكن أن يكون أحد هذه المقررات نقطة بدء ثم التحرك نحوه بالمقررات الأخرى. فمثلاً يمكن صياغة المقرر اللغوي في مستويات ثلاثة: مبتدئ، متوسط، ومتقدم، وبعد اختيار المحتوى الثقافي الذي يناسب المحتوى اللغوي وجعله وسيلة لتدريس المحتوى اللغوي، ومن ثم تفصيل المحتوى الاتصالي وتحديد أيِّ مواقف الاتصال تناسب هذا المستوى اللغوي وصياغتها... وهكذا.

5. تعليم اللغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر

تتجلى أهمية اللغة العربية بوصفها المكون الأهم لفهم الإسلام بوصفها لغة الدين لكافة المسلمين على اختلاف لغاتهم الأصلية في جميع أنحاء العالم. وتعد في المرتبة الخامسة عالمياً من بين العشر لغات الأكثر استعمالاً، كما عُدت من قبل الأمم المتحدة إحدى اللغات الرسمية ولغات العمل، وبناءً على هذه الأهمية فقد عملت دول العالم على تعليم اللغة العربية في بلادها، وعلى رأسها تركيا.

لا شك أنَّ اهتمام تركيا بتعليم اللغة العربية لا يمكن حصره في وقت معين وأسباب محددة، بل هو موجود منذ تعرف الأتراك بدين الإسلام ويمتد ليومنا هذا. وبالرغم من أنَّ العنصر الديني الذي يعتبر السبب الرئيسي في تعلم وتعليم اللغة العربية عند الأتراك، نظراً لتطور وتقدم العالم ظهرت أغراض أخرى في وقتنا الحاضر كالسياسية والتجارية والسياحية والصحية وغير ذلك. ومن أجل تلبية هذه الأغراض تنوعت المؤسسات التعليمية على مر العصور، وأنشأت الكُتَّاب والمدارس والمعاهد والجامعات التي تهتم بتدريس اللغة العربية في معظم سنواتها الدراسية.

(1) طعيمة، أحمد رشدي (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص110.

1.5. نظرة تاريخية

يعود تاريخ الثقافة التركية -الإسلامية إلى عهد القراخانيين (932م-1212م) الذين اعتمدوا الحروف العربية في كتابة لغتهم التركية، وهذا ما يُفسّر المكانة المهمة للقرآن في حياة الأتراك. وقد استمرت اللغة العربية بهذه المكانة كلغة رسمية حتى القرن الثالث عشر عندما حلت محلها اللغة الفارسية (1).

هناك ثلاث مراحل مر بها تدريس اللغة العربية حتى عصرنا الحديث:

1.1.5. عهد السلاجقة

أسس الوزير نظام الملك في عهد السلاجقة " المدرسة النظامية" في بغداد عام 459هـ/1069م وذلك بزمّن السلطان ملك شاه، بهدف ترسيخ عقيدة أهل السنة والجماعة، والوقوف في وجه التيارات الباطنية، والإسلامية الشيعية، في ذلك الوقت. وكان يدرس في هذه المدرسة " منهج السنة الأشعرية"، الذي أسسه الإمام الجويني. وارتبط تدريس العلوم الدينية وتعليم النحو والصرف بدراسة اللغة العربية في هذا العهد لغرض استيعاب الكتب الدينية والمراجع الإسلامية الرئيسية على الرغم من اعتبار اللغة الفارسية لغة رسمية للدولة التركية آنذاك (2).

2.1.5. العهد العثماني

مرّ تعليم اللغة العربية في هذا العهد بمرحلتين:

الأولى، مرحلة ما قبل تأسيس المدارس الرسمية 1299م-1773م: في هذه الفترة كانت اللغة العربية لغة التعليم، إذ إنّ الهدف الرئيسي هو فهم الكتب المدرسية السارية واستيعاب المصادر الإسلامية الرئيسية. وعملية تعليم اللغة كانت تقوم على تعليم القواعد النحوية والصرفية عن طريق تدريس وحفظ كتب الصرف والنحو، ثم قراءتها عن ظهر قلب (غيباً). وهي طريقة تعتمد على الاستدلال إذ تُعطى

(1) صوتشين، محمد حقي، تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ الدخول 2019/10/01 http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6186

(2) انظر: الشاهين، شامل (2001م)، مناهج التعليم العالي في تركيا -نظرة إصلاحية-، مجلة دعوة الحق، 363 (العدد 2001)، ص 4.

القواعد أولاً وتليها بعض الأمثلة العشوائية وبمَعزَل عن السياق اللغوي غالباً، إضافة إلى عدم وجود مناهج دراسية مُعتمَدة. فكانت المعلومات تقتصر على مضمون هذه الكتب التي تعتبر غير عملية⁽¹⁾.

الثانية، مرحلة المدارس الرسمية 1773م-1923م: في هذه الفترة تأسست لأول مرة المدارس الرسمية على المستوى المتوسط، التابعة لنظارة المعارف (وزارة التربية)، وكانت اللغة العربية تدرس كمادة مساندة لتعليم التركية العثمانية بجانب الفارسية، إذ تقدم في إطار تعليم قواعد الصرف والنحو العربيين التي من شأنها تسهيل دراسة التركية العثمانية التي أصبحت لغة مختلطة من التركية والعربية والفارسية من ناحية الكلمات والتراكيب اللغوية والبناء⁽²⁾.

ومما سبق نستخلص أنَّ الدولة العثمانية أولت أهمية باللغة العربية بالغة، ومع ذلك تعود هذه الأهمية إلى الاحترام وحب الدين والعلم. ونلاحظ أيضاً استخدام طريقة الترجمة والنحو في تعليم اللغة العربية، إذ أنها تركز على حفظ عدد كبير من الكلمات وإتقان قواعد العربية، وكان هذا كافياً لفهم النصوص الدينية والعلمية.

3.1.5. عهد الجمهورية التركية

مع تأسيس الجمهورية التركية توقف تدريس اللغة العربية بالمدارس الرسمية. فبدأ تدريس العربية من جديد بافتتاح كليات الإلهيات المرتبطة بدار الفنون والعديد من مدارس الأئمة والخطباء، واستمرت حتى إغلاق كليات الإلهيات (1930) ومدارس الأئمة والخطباء (1933). ومع إغلاق هذه المدارس فقد تدريس اللغة العربية إمكانية تعليمها في المدارس الرسمية للدولة لفترة كاملة. في هذه الفترة وبناءً على رغبة الناس استمر تعليم اللغة العربية بالطرق التقليدية. وفي عام 1951 مع افتتاح مدارس الأئمة والخطباء مجدداً تم تدريس اللغة العربية رسمياً، وفي السنوات التالية بدأ تدريسها في قسم اللغات الشرقية في كليات الأدب⁽³⁾.

(1) انظر: إسحاق أغلو، عمر (2013م)، تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، ط1، ص266-269.

(2) انظر: صوتشين، محمد حقي، تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ الدخول 2019/10/01 http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6186.

(3) انظر: Civelek Yakup (1998), Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler, Yüzüncü Yıl İlahiyat Fakültesi, Dergisi Sayı2, s230.

2.5. تعليم اللغة العربية في يومنا الحاضر في تركيا

1.2.5. تعليم اللغة العربية في مدارس وثانويات الأئمة والخطباء

بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2017-2018، يوجد في تركيا 3286 مدرسة و605 ثانوية أئمة وخطباء، إذ وصل عدد طلاب هذه المدارس إلى 723.108 وعدد طلاب الثانويات إلى 627.503⁽¹⁾. ومدة الدراسة في هذه المدارس والثانويات هي أربع سنوات.

ووفقاً للجداول الدراسية المنشورة على الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم، فإن عدد ساعات اللغة العربية لطلاب مدارس الأئمة والخطباء ساعتان أسبوعياً، ويقابل اثنين وسبعين ساعة دراسية. وطلاب الثانوية يدرسون اللغة العربية في الصف التاسع 4 ساعات، وفي الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر 3 ساعات أسبوعياً. وهذا العدد يتراوح بين 108 - 144 ساعة سنوياً دون إضافة الدروس الاختيارية للغة العربية⁽²⁾.

2.2.5. تعليم اللغة العربية في كليات أصول الدين

وقد بلغ عدد الجامعات التركية في السنوات الأخيرة 181 جامعة، وهذا العدد يتكون من 112 جامعة حكومية و69 جامعة خاصة. وفي عام 2019 وحسب بيانات مجلس التعليم العالي يلاحظ أن عدد الجامعات الحكومية التي تضم اختصاصات الإلهيات بلغ إحدى وثمانين كلية، منها عشرون كلية باسم العلوم الإسلامية وإحدى وستون كلية تحت اسم الإلهيات، بينما الجامعات الخاصة التي تحوي كلية العلوم الإسلامية أربع جامعات فقط⁽³⁾ تمنح درجة البكالوريوس في أربع سنوات. وليس ثمة فرق كبير بين كليات العلوم الإسلامية وكليات الإلهيات في محتوى البرنامج، بل يقتصر على الاسم فقط. يتنوع برنامج كليات الإلهيات حيث نرى وجود "برنامج الإلهيات" "برنامج الإلهيات الدولي" "برنامج الإلهيات إنجليزي" "برنامج الإلهيات عربي". عموماً مدة البرنامج الجامعي هي 10 فصول دراسية جنباً إلى جنب مع الصف التحضيري الإلزامي لتعلم العربية. وتقدم الدروس في البرنامج العادي

⁽¹⁾ <https://www.dw.com/tr/imam-hatip-okullarının-sayısı-kadar-başarısı-da-artıyor-mu/a-49904849>

02.10.2019

⁽²⁾ <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11>

⁽³⁾ <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-> <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300>

03.10.2019 [bolum.php?b=20041](https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041)

للإلهيات باللغة العربية بنسبة 30% على الأقل. أما في برنامج الإلهيات (عربي) يتم التدريس 100% باللغة العربية.

وفي الوقت الحالي يوجد 9 كليات تدرس برنامج الإلهيات باللغة العربية كاملاً.

3.2.5. تعليم اللغة العربية في كليات اللغة العربية

الهدف من تدريس اللغة العربية يتجلى في صنع علماء لغة مهتمهم عرض هذه اللغة والأدب عن طريق فحص مصادر الكتابة العربية في المكتبات، وكذلك تعريفهم لها ونشرها بأساليب علمية، بينما الهدف الآخر هو إجراء بحوث حول الحقب الكلاسيكية والحديثة في اللغة العربية وآدابها، لتجميع ونشر المعرفة بالتاريخ والثقافة التركية في المصادر الموجودة بهذه اللغات.

وطبقاً للمعلومات الموجودة في الموقع الرسمي لمجلس التعليم العالي هناك 9 جامعات تركية حكومية تتضمن أقساماً خاصة بتعليم اللغة العربية وآدابها⁽¹⁾، بمدة دراسية أربع سنوات. فبهذه الأقسام يركز على الأدب العربي والبحث العلمي بجانب المواد الدراسية الهادفة إلى تدريس المهارات اللغوية الأساسية.

وهناك أيضاً أربع جامعات تتضمن أقسام تعليم اللغة العربية⁽²⁾، والتي تهدف إلى جعل مقدره الطلاب على استخدام المهارات اللغوية الأربع للغة العربية عالية وفعالة، وتجهيزهم لتعليم طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ومساعدتهم في التعرف على الثقافة والأدب العربي المعاصر وتدريب أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال. فمدة الدراسة تكون فيها أربع سنوات، وأخرى تمكن من دراسة سنة تحضيرية للغة العربية.

4.2.5. تعليم اللغة العربية في المراكز الدينية

هي مراكز حكومية أنشئت في ولايات متعددة تتبع لرئاسة الشؤون الدينية إدارياً وفنياً، تعمل على رعاية المساجد والإفتاء والوعظ وخدمة الشؤون الدينية. والطلاب الذين يتخرجوا من كليات أصول الدين بعد دراستهم لمبادئ اللغة العربية والعلوم الشرعية كالتفسير والحديث وغير ذلك، يتم استيعابهم

03.10.2019 <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10007> (1)

03.10.2019 <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10008> (2)

في وظيفة الإمام أو المؤذن. وتشترط الديانة الالتحاق بالمراكز التخصصية التي أسستها كأساس لكي يتم ترقيتهم إلى رتبة الواعظ ثم المفتي (1).

5.2.5. تعليم اللغة العربية في المعاهد العليا

حسب معلومات مجلس التعليم العالي يوجد في تركيا جامعتان (2) تدرس فيهما العلوم الإسلامية والعربية في كليات التعليم المفتوح (المعاهد العليا) لمدة عامين. ويتم قبول الطلاب في برنامج التعليم المفتوح من خلال امتحان مؤسسات التعليم العالي (YKS) الذي يجريه مركز اختيار الطلاب والتنسيب. وفي الوقت الحالي عدد المنتسبين لهذه البرامج بحولي 17,833 طالباً. وبعد التخرج يدخلون امتحاناً، وبناءً على هذه النتائج يستطيعون الالتحاق بكليات الإلهيات بالصف الثالث لكي يكملوا دراستهم.

6. أشهر مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا

تُعلم اللغة العربية في تركيا من خلال مجموعة كبيرة من المؤسسات التعليمية، تختلف مناهجها باختلاف مستوى متعلميها، فمثلاً تُعنى وزارة التربية والتعليم بوضع مناهج تلائم المؤسسات التعليمية التي تدرج تحتها، وبالمقابل تختار الكليات التي تعلم اللغة العربية المناهج التي تتناسب مع برنامجها التعليمي.

نظراً لتنوع مناهج تعليم العربية التي تتبعها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها من جهة واستحالة المجيء على ذكرها وحصرها في بحث محدد ستلجأ الباحثة إلى ذكر أكثرها استخداماً وفقاً لدراسة أجريت في تركيا عام 2016 لأشهر مناهج تعليم اللغة العربية وهي (3):

- سلسلة اللسان
- سلسلة تعليم اللغة العربية

(1) Muhamed Aly, Ahmed Hassan (2017), Türkiye'deki Arap-Dili Öğretimi-Zorlukları ve Beklentileri, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Dergisi26, s41-116.

(2) 03.10.2019 <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=19518>

(3) Akbaş, Fatih (2016). Türkiye'deki Arapça Öğretimi Açısından " Silsiletü Ta'limi'l Lüğati'l Arabiyye" Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

- سلسلة القواعد المشجعة
- العربية بين يديك
- العربية للحياة
- القراءة الميسرة
- النحو الواضح
- كتب وزارة التربية والتعليم التركي

من الجدير بالذكر أنَّ بعض الكليات تتبع سلسلة واحدة في تعليم اللغة العربية، والبعض الآخر يمزج بين أكثر من سلسلة. كما يتم تعليم العربية في بعض الكليات عن طريق الكتب التي أنشأها أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات. كما توجد كليات تتبع كتب القواعد النحوية المكتوبة باللغة التركية.

1.6. سلسلة اللسان⁽¹⁾

صدرت السلسلة من قبل مركز اللسان الأم بمدينة أبو ظبي في الإمارات العربية المتحدة وطبعت في جامعة السلطان محمد الفاتح في إسطنبول، وتستهدف كل من يرغب في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها ويزيد عمره على ستة عشر عاماً، ناهيك عن أنها تعتمد اللغة العربية الفصحى بدون لغة بسيطة، وتنقسم إلى ثلاثة مستويات: مبتدأ - متوسط - متقدم. وكل مستوى يستغرق 150 ساعة تعليمية بالإضافة إلى مادة سمعية للتدرب على مهارة الاستماع من خلال CD مرفق مع كل كتاب.

تحتوي سلسلة اللسان 96 وحدة دراسية موزعة على ثمانية كتب، 28 منها موجودة في الكتاب التمهيدي و20 وحدة في كتابي المستوى المبتدئ، وكتابي المستوى المتوسط، و18 وحدة في كتابي المستوى المتقدم. وتتوزع مهارات اللغة الخاصة بكل سلسلة على الشكل التالي: المفردات والتعبيرات، والمحادثة، والقراءة، والاستماع، والكتابة، والقواعد. فيما يتعلق باستراتيجيات وطرق التدريس، يلاحظ أنَّ السلسلة لا تقترح أية طريقة لتقديم الدروس، بل تكتفي فقط بتقديم التعليمات التي ينبغي على الطالب

(1) انظر: عيس، محمد، السباعي عامر، الأبرش، محمد، العنان، مؤمن (2013م)، سلسلة اللسان: السلسلة العربية المتطورة، إسطنبول: منشورات جامعة الوقف فاتح سلطان محمد.

القيام بها. وتعتمد العديد من الكليات التي تعلم العربية في تركيا على هذه السلسلة بهدف تدريس مهارات القراءة والفهم.

2.6. العربية بين يديك⁽¹⁾

أُنشئت هذه السلسلة في مدينة الرياض ضمن مشروع "العربية للجميع" الذي يتميز بالشمول والتكامل، إذ إنَّ غايته تتجلى في نشر الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية، فهي كما ورد في مقدمة السلسلة " منهج تعليمي متطور يعرض العربية عرضاً تربوياً علمياً يلائم مستجدات العصر ويلبي حاجات الدارسين من غير الناطقين بالعربية أياً كانت لغاتهم وثقافتهم وأعمارهم وبيئاتهم عن طريق توفير المواد التعليمية والبرامج المناسبة.

تهدف السلسلة إلى تمكين الدارس من الكفايات اللغوية والكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية، كما أنها موجهة للدارسين الراشدين سواء أكانوا دارسين منظمين في مؤسسات تعليمية أم دارسين غير منتظمين يُعلمون أنفسهم بأنفسهم، وتُخاطب السلسلة الدارس الذي لم يسبق له تعلم العربية إذ إنها تبدأ معه من الصفر حتى الوصول إلى درجة الاتقان.

تعتمد السلسلة اللغة العربية الفصيحة ولا تستخدم أيَّ لهجة من اللهجات العربية العامية ولا تستعين بلغة وسيطة، وقد قسمت إلى ثلاث مستويات تعليمية: المستوى الأساسي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم. وهناك معجم بمفردات السلسلة، وتُصحب السلسلة أشرطة صوتية.

الزمن المخصص لتدريس جميع كتب السلسلة 300 حصة تقريباً (الحصة نحو 45 دقيقة) 100 حصة لكل مستوى من المستويات الثلاثة. يتم تدريس السلسلة في ثلاثة أعوام إذا كان البرنامج غير مكثف، أما إذا كان البرنامج مكثف فإن الأمر يعتمد عدد الحصص المخصصة للغة العربية أسبوعياً.

(1) انظر: الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون (2014م)، العربية بين يديك، الإصدار الثاني، الرياض: العربية للجميع.

ويذكر في المقدمة أيضاً أنَّ السلسلة تهتدي بأحدث الطرق والأساليب، التي توصل إليها علم تعليم اللغات الأجنبية، مع مراعاة طبيعة اللغة العربية بشخصيتها المتميزة وخصائصها المتفردة. يلاحظ أنَّ العديد من الكليات التي تدرس اللغة العربية في تركيا اتبعت هذه السلسلة خاصة في تدريس القراءة والفهم.

3.6. العربية للحياة⁽¹⁾

أسست هذه السلسلة من قبل مجموعة مؤلفين في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، حيث أنها تقوم على المنهج الشامل الذي يعرض اللغة بمهاراتها الرئيسية الأربع، ويمزج بينها بطريقة متداخلة ومتصلة بعضها ببعض. تنتم السلسلة بالواقعية وتدور حول أمور مألوفة حقيقية في الحياة.

تستخدم السلسلة الفصحى المعاصرة وتعتمد الطريقة المباشرة في التعليم دون إقحام لغة وسيطة بالإضافة إلى الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية. تستهدف فئة الراشدين وغير الناطقين بالعربية.

تتكون السلسلة من أربعة كتب ذات مستويات متدرجة، وترافق كل كتاب منها مواد أخرى مساعدة، تشمل دفتر التدريبات التحريرية والشرائط المسجلة لحوارات الكتاب ونصوصه القرائية وتدريباته اللغوية، وملحق التدريب على القراءة والإملاء، ومجموعة من الشرائح المصورة، ثم مجموعة الامتحانات المرحلية. يستغرق تدريس كل مستوى 150 ساعة. اتبعت بعض الكليات هذه السلسلة في تدريس اللغة العربية بمهاراتها الأربع في تركيا.

4.6. القراءة الميسرة⁽²⁾

أنشئت هذه السلسلة من قبل مجموعة مؤلفين في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وتم إعدادها لتلبية الحاجة لتدريس العربية لغير الناطقين بها هذا الصدد من خلال النظر في فوائد قراءة الأجانب في تدريس اللغة من خلال مراعاة قائمة الكلمات الشائعة باللغة العربية التي جمعها داوود عبده. تحوي السلسلة موضوعات متنوعة ومتوازنة من الموضوعات المتعلقة بالثقافة الإسلامية إلى

(1) انظر: صيني، محمود إسماعيل وآخرون (1982م)، العربية للحياة، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

(2) انظر: شعبان، محمد عادل (1982م)، القراءة الميسرة: سلسلة في القراءة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: عمادة شؤون المكتبات.

قضايا الثقافة العربية العامة مع الانتباه إلى عدم استخدام التراكيب المعقدة والغريبة. اتبعت بعض الكليات هذه السلسلة في تدريس مهارة القراءة وتطويرها.

5.6. النحو الواضح⁽¹⁾

ألف هذا الكتاب كل من الأستاذ علي جارم والأستاذ مصطفى أمين في القاهرة (1994) بهدف تعليم قواعد اللغة العربية لطلاب المدارس الثانوية. يحوي الكتاب تمارين متنوعة، سهلة المعاني وملائمة لاستيعاب الأطفال. تبدأ موضوعات الكتاب بجمل من الأمثلة، ثم يتم شرح القاعدة، وبعدها يعرض تدريبات مختلفة لترسيخ المعلومات التي تم تدريسها. يلاحظ أن الكتاب يعتمد على الطريقة الاستنباطية، وعلى استخدام اللغة العربية الفصيحة دون الاستعانة باللغة الوسيطة. يتضمن الكتاب إرشادات في طريقة التدريس في الصفحات الأولى، وما زال يدرس في تركيا في بعض الكليات بهدف تعليم القواعد للأتراك.

6.6. كتب "العربية" لوزارة التربية والتعليم في تركيا⁽²⁾

أصدرت هذه الكتب من قبل وزارة التربية والتعليم في الأوان الأخيرة بمشاركة العديد من المتخصصين، بهدف تعليم اللغة العربية لطلاب المدارس من الصف الأول إلى الصف الثامن، والمرحلة الثانوية التي تشتمل على أربع سنوات. تشير المقدمة إلى أن هذه الكتب تهتدي بأحدث الطرق والأساليب التي تعلم فيها اللغة الهدف للمتعلمين الصغار، وتراعي التدرج في عرض المواد التعليمية.

يهدف منهج تعليم اللغة العربية (لوزارة التربية والتعليم التركية) في هذه المدارس إلى:

- تعريف المتعلم التركي بمختلف الثقافات العربية واحترامها.
- اكساب المتعلم المهارات اللغوية الأربع وتطويرها.

وفيما يتعلق بعدد الكتب، هناك اثنا عشر كتاب عربي. يبدأ التدريس بالصف الثاني من المرحلة الابتدائية حتى نهاية الثانوية في الصف الثاني عشر. ولكل صف كتاب واحد يُدرس في الفصلين الدراسيين، أي سنة. تعتمد هذه الكتب على اللغة العربية الفصيحة.

(1) انظر: الجارم، علي ومصطفى أمين (1983م)، النحو الواضح: في قواعد اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف.

(2) <http://dogm.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari/icerik/15> 01.10.2019

7.6. سلسلة تعليم اللغة العربية⁽¹⁾

تعريف السلسلة

- بدأ إصدار السلسلة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة السعودية عام 1986 بعد جهود سنين عديدة لإعداده.
- تستهدف السلسلة تقديم اللغة العربية للكبار بصفتها لغة الدين والحياة والثقافة الإسلامية.
- هي سلسلة مترابطة متدرجة متتابعة شاملة متكاملة، تعتمد على اللغة العربية الفصيحة، دون لغة وسيطة.

وصف السلسلة

تتكون سلسلة تعليم اللغة العربية من الكتب المتخصصة للطالب وعددها ثلاثة وثلاثون (33) كتاباً، وأربعة كراسات لتدريب الخط، وأدلة المعلم عددها خمسة (5) أدلة، دليل للمادة الدينية، وأربعة (4) للمواد اللغوية، لكل مستوى دليل. بالإضافة إلى ثمانية معاجم، أربعة للمستويات الأربعة، لكل مستوى معجم. ومعجم للغة العربية ومعجم للعلوم الدينية ومعجم عام للألفاظ (مرتب ترتيباً هجائياً) ومعجم عام للمعاني (مرتب ترتيباً معنوياً).

ووزعت الكتب على أربعة مستويات (مراحل) كل مستوى فصل دراسي (17) أسبوعاً، كل أسبوع 25 ساعة، أي أربعة فصول دراسية مدتها سنتان دراسيتان في برنامج مكثف، ويمكن أن يُعد المستوى الأول والثاني مرحلة الأساس في تعلم اللغة، والمستوى الثالث والرابع مرحلة التخصص التي يتوسع فيها الدارس في اللغة العربية والعلوم الدينية.

تهدف السلسلة إلى تمكين الدارس من الكفايات التالية: أولاً الكفاية اللغوية التي تضم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والعناصر اللغوية الثلاثة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب النحوية)، ثانياً الكفاية الاتصالية، ثالثاً الكفاية الثقافية.

أما المحتوى، فننظم في المادة اللغوية وفي المادة الدينية وبتقسيم الرصيد اللغوي بين المادة اللغوية والمادة الدينية.

(1) انظر: الحامد، عبد الله بن حامد وآخرون (1992م)، سلسلة تعليم اللغة العربية، الرياض: الإدارة العامة للثقافة والنشر.

إعداد السلسلة

أعدت هذه السلسلة على يد فريق كبير من المتخصصين يشترك في كتابته أكثر من خمسين معلماً، فيهم:

- المتمرسون في تعليم اللغة لغير الناطقين بها أكثر من ثلاث سنوات
- المتخصصون في فن تعليم اللغة نظرياً وتطبيقاً
- المتخصصون في جوانب اللغة العربية أصولاً، ونحواً وصرفاً، ومعاجم وأدباً وبلاغةً
- المتخصصون في جوانب الشريعة الإسلامية عقيدةً وفقهاً وتفسيراً وحديثاً
- المتخصصون في التربية وعلم النفس وطرق التدريس.

عرض السلسلة

تعرض الباحثة من السلسلة الكتب التي مازالت تُنَبَّع في تركيا بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهي ثلاثة كتب خاصة بالنحو.

النحو 1 (المستوى الثاني)

وصف الكتاب: هو أحد كتب المستوى الثاني من السلسلة، يتكون من 300 صفحة، يهدف إلى الانتقال بالدارس من مرحلة دراسة النحو بالطريقة النمطية إلى الدراسة المبنية على التقعيد والتطبيق، ودراسة الجملة البسيطة بنوعيتها، ودراسة مكونات الجملة من الأسماء والأفعال والحروف، واكتساب المتعلم القدرة على ضبط أواخر الكلمات في الجملة البسيطة بالشكل، بالإضافة إلى تعزيز المهارات الأربع.

طريقة العرض:

- يعرض نص لغوي يشتمل على النماذج موضوع القاعدة.
- يعرض الأمثلة موضوع القاعدة في جداول مفصلة.
- بحث يعتمد التحليل، والملاحظة، والتوضيح ثم استنباط القاعدة.
- القاعدة.
- التدريبات التي تنوعت باختلاف الدروس.

وحدات الكتاب: يشتمل الكتاب على خمسة عشر وحدة دراسية، تضم كل وحدة درسين. وخصصت الخطة الدراسية لكل وحدة أسبوعاً دراسياً بمدة أربع ساعات، ومدة كل ساعة دراسية خمسون دقيقة.

الوحدة	العنوان	الموضوع
1	عام جديد	الكلمة وأنواعها
2	قرية خالد / إلى أبي	الاسم / الفعل وأنواعه
3	سلاح الحيوان	أنواع الحرف
4	الأزهار / الصيد والحمام	الجملة / المذكر والمؤنث
5	رحلة بالقطار / البطتان والسلحفاة	المفرد والمثنى والجمع / المبتدأ والخبر / المبتدأ المفرد المذكر والمفرد المؤنث
6	المزرعة / المستشفى الجديد	المبتدأ المثنى / أنواع الجمع / المبتدأ الجمع وخبره
7	في حديقة المنزل	الضمير وأنواعه / المبتدأ الضمير
8	المكتبة	أسماء الإشارة / المبتدأ اسم الإشارة
9	من الصحابة رضي الله عنه / الليل والنهار	الأسماء الموصولة / المبتدأ الاسم الموصول / المبتدأ المضاف
10	أكبر جراح في الإسلام	النكرة والمعرفة
11	الكتاب	صفة المبتدأ والخبر
12	المطر / القدس	كان وأخواتها / إن وأخواتها
13	الإسلام والعلم / موسم الحج	الفاعل / الفاعل الضمير المتصل

14	الماء / شيء لا تراه عينك / في مكتب البريد	الفاعل الضمير المستمر / المفعول به / صفة المفعول به
15	الوقت / على شاطئ البحر / مسجد الزهراء	الاسم المجرور بحرف الجر / ظرف الزمان وظرف المكان / أدوات الاستفهام

النحو 2 (المستوى الثالث)

وصف الكتاب: هو أحد كتب المستوى الثالث من السلسلة، يتكون من 291 صفحة، يهدف إلى إكساب الدارس القدرة على فهم القواعد النحوية، واستعمالها، والإفادة منها في المواقف اللغوية المختلفة، وإدراك العلاقة بين الكلمات التي تتركب منها الجملتان (الاسمية والفعلية والجمل المركبة)، وتعريف الدارس بأحوال الإعراب والبناء للكلمة بأنواعها الثلاثة، والاستمرار في البناء النحوي على ما سبقت دراسته، بالإضافة إلى تعزيز المهارات الأربع.

طريقة العرض:

- يعرض نص لغوي يتضمن النماذج موضوع القاعدة.
- جداول للأمثلة مع توضيح مختصر لها.
- بحث يهدف إلى ملاحظة الأمثلة، والمتوازنة بينها ليدرك المتعلم أوجه التشابه والاختلاف بحيث تساعد على استنباط القاعدة.
- التدريبات التي تُكسب المتعلم العادة النحوية الصحيحة والمهارة في الأداء.

وحدات الكتاب: يشتمل الكتاب على خمسة عشر وحدة دراسية، وخصصت الخطة الدراسية لكل وحدة أربع ساعات أسبوعية، ومدة كل ساعة دراسية خمسون دقيقة.

الوحدة	العنوان	الموضوع
1	المرء بأصغريه	علامات الاسم

2	حفظ السر	الاسم المعرب والاسم المبني
3	سليمان عليه السلام وبلقيس	علامات الفعل / الفعل المعرب والفعل المبني
4	موسى عليه السلام	الفعل الصحيح الآخر والفعل المعتل الآخر
5	من يستحق الجوهرة / الغزال العطشان	نصب فعل المضارع / جزم فعل المضارع
6	الحيلة	أدوات الشرط الجازمة
7	اضحك مع جحا / بر عمر	رفع الفعل المضارع / الأفعال الخمسة
8	صناعة الورق / صبي ذكي	أحوال بناء الفعل الماضي / بناء الفعل المضارع
9	من القرآن الكريم	أحوال بناء الفعل الأمر
10	مصنع السعادة / من القرآن الكريم	إعراب المثنى / إعراب الجمع بأنواعه
11	رحلة على المزرعة	الأسماء الخمسة
12	الانطلاقة الإسلامية / من القرآن الكريم	الاسم المقصور / الاسم المنقوص
13	من نوادر جحا	بناء الفعل للمجهول نائب الفاعل
14	من القرآن الكريم	الضمير (المنفصل – المتصل – المستتر)
15	الرجل النحيف والرجل السمين	أنواع خبر المبتدأ / تقديم الخبر على المبتدأ

النحو 3 (المستوى الرابع)

وصف الكتاب: هو أحد كتب المستوى الرابع من السلسلة، يتكون من 218 صفحة، يهدف إلى الانتقال من دراسة الجملة البسيطة والمركبة إلى الجملة المعقدة واكتساب الدارس القدرة على تحويلها. والتفريق بين المتشابه من الأساليب، والاستمرار في الأبناء النحوي بدراسة المكملات غير الشائعة، ومحو اللبس الناشئ عن الازدواجية في التعبير عن بعض أساليب اللغة العربية وبعض الأساليب المشابهة لها في لغات الدارس المشهورة، واقترب الدارس من الأسلوب الذي يتعلم الطلاب العرب النحو بالإضافة إلى تعزيز المهارات الأربع.

طريقة العرض: طريقة عرض الدروس في هذا الكتاب لا تختلف عما اتبع في كتاب النحو للمستوى الثالث.

وحدات الكتاب: يشتمل الكتاب على خمسة عشر وحدة دراسية، تحوي بعضها درساً واحداً، والبعض الآخر درسين، وخصصت الخطة الدراسية لكل وحدة ثلاث ساعات أسبوعية في المستوى الرابع، ومدة كل ساعة دراسية خمسون دقيقة.

الوحدة	العنوان	الموضوع
1	يوسف عليه السلام	الحال وصاحبها / أنواع الحال
2	نشأت النحو العربي	النعت
3	أم معبد الخزاعية	الفرق بين الحال والنعت
4	من رسائل الجاحظ	التوكيد
5	عمر بن الخطاب / تأثير الثقافة الإسلامية في الفكر العالمي	البذل / العطف
6	الصحراء / في معرض الكتاب	التمييز / تمييز العدد

7	المسلمون في الأندلس	الممنوع من الصرف
8	التعاون	الفعل المتعدي والفعل الازم
9	الإنسان	الأفعال التي تنصب مفعولين
10	السفر قديماً وحديثاً / المرأة	الظرف / المفعول لأجله
11	من عجائب النبات / حريق هائل	المفعول المطلق / المنادى وحكمه
12	رسائل الرسل (ص) / الأرض	الاستثناء (إلا - خلا - عدا - حاشا) / الاستثناء (غير - سوى)
13	فصل الربيع	التعجب
14	النحل	اسم التفضيل
15	شجرة الدر وأم جميل	نعم وبئس

الخلاصة: تقوم هذه السلسلة على المنهج المنفصل إذ أنَّ لكل مستوى من المستويات الأربعة كتب خاصة به، ناهيك أنَّ كل كتاب يركز على علم من العلوم، مثال: دروس من القرآن الكريم القراءة - الكتابة - الفقه - الآداب ... الخ. لكن من الجدير بالذكر أنَّ القائمين على تأليف هذا المنهج يعتبرون أنَّ في هذه المنهجية تكاملاً عاماً، نلاحظه من خلال المقدمة. على الرغم من اتكاء هذه السلسلة على أسس علمية إلا أنها قد لا تناسب طلاب الأتراك، وذلك بسبب الاختصار على استخدام جزء منها متمثل في الصرف والنحو، مما يجعل ذلك غير مكتمل.

8.6. سلسلة القواعد المشجعة⁽¹⁾

تعريف السلسلة

هي اصدار لمنشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرة. بدأ نشرها في عام (2014) بهدف تدريس طلبة السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية الذين يرغبون في تعلم العربية لأغراض تواصلية وأكاديمية.

يلاحظ أنَّ السلسلة لا تحوي على مقدمة وتعريف لتبيين الاستراتيجية والمنهج اللغوي والنظري الذي اتكأت عليه. وفي الغلاف الخلفي لكتب القواعد نرى لمحة عن هدف هذه الكتب.

وصف السلسلة

تتكون السلسلة من ثلاثة كتب قواعد تحوي مواضيع الصرف والنحو، على ثلاث مستويات المبتدأ والمتوسط والمتقدم. يتراوح عدد صفحات كتب القواعد في كل كتاب بين 200-250 صفحة .

إعداد السلسلة: شارك في إعدادها ثلاث أساتذة أترك من كلية الإلهيات بجامعة مرمرة.

عرض السلسلة

القواعد المشجعة 1:

وصف الكتاب: هو أحد كتب المستوى الأول، يتكون من 248 صفحة، مقسم إلى 33 موضوع يحتوي على القواعد الصرفية والنحوية بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة في نهاية الكتاب.

طريقة العرض: لا يوجد تعليمات لطريقة تقديم هذه الكتب. ولكن بعد الاطلاع على الكتب نلاحظ ما يلي:

- تقديم الأمثلة على شكل جمل
- شرح القاعدة

(1) انظر: خليل إبراهيم قجار وآخرون (2018م)، القواعد المشجعة، ط4، إسطنبول: منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرة.

- التدريبات المتنوعة
- نص قرائي يهدف إلى ترسيخ الموضوع الذي تم تقديمه

لا يوجد أيّ إشارة أو خطة لمدة تدريس هذا الكتاب. ولكن بناء على الفئة المستهدفة التي ذكرت فيما سبق، وهي طلاب سنة التحضيرية في كليات الإلهيات، يمكن القول أنّ المدة التدريسية للكتب الثلاث هي فصلين دراسيين.

موضوعات الكتاب الأول:

1	الاسم المذكر والاسم المؤنث	18	الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)
2	المفرد والمثنى والجمع	19	الجملة الفعلية (الفاعل تأنيث الفعل معه)
3	الاسم النكرة والاسم المعرفة	20	الجملة الفعلية (المفعول به)
4	أنواع الأفعال (الماضي-المضارع-الأمر)	21	إعراب المثنى وجمع المذكر السالم
5	اسم الفاعل	22	إعراب جمع المؤنث السالم وجمع التكسير
6	اسم المفعول	23	الإضافة وإعرابها
7	صيغة المبالغة	24	الصفة
8	الصفة المشبهة	25	الفعل الصحيح والفعل المعتل
9	اسم الزمان واسم المكان والمصدر الميمي	26	نصب الفعل المضارع
10	اسم الآلة	27	جزم الفعل المضارع (بعد لم- لا الناهية- لام الأمر)
11	المصدر	28	الأفعال الخمسة

12	مصدر المرة ومصدر الهيئة	29	الضمير المنفصل
13	المصدر الصناعي	30	الضمائر المتصلة بالاسم
14	اسم التصغير	31	ضمائر الرفع المتصلة بالأفعال الصحيحة
15	اسم التفضيل	32	ضمائر النصب المتصلة بالأفعال الصحيحة
16	حروف الجر	33	مزيد الثلاثي
17	الجملة المفيدة		الاختبارات القصيرة

القواعد المشجعة 2:

وصف الكتاب: هو أحد كتب المستوى الثاني، يتكون من 208 صفحة، مقسم إلى 23 موضوع يحتوي على القواعد الصرفية والنحوية بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة في نهاية الكتاب.

طريقة العرض: لا تختلف طريقة عرض هذا الكتاب عن طريقة عرض كتاب القواعد للمستوى الأول.

موضوعات الكتاب الثاني:

1	فعلا الأمر والنهي	13	العدد والمعدود (تمييز العدد)
2	أدوات الاستفهام	14	الفعل المضعف وإسناده إلى الضمائر
3	اسم الإشارة	15	الفعل المثال وإسناده إلى الضمائر
4	الأسماء الموصولة	16	الفعل الأجوف وإسناده إلى الضمائر

5	الاسم المنسوب	17	نائب الفاعل وبناء الفعل للمجهول
6	أنواع الخبر	18	ظرف الزمان وظرف المكان
7	تقدم الخبر على المبتدأ	19	الحال
8	كان وأخواتها	20	أنواع الحال
9	إن وأخواتها	21	المستثنى بـ "إلا"
10	أنواع الصفة	22	العطف وأدواته
11	الأسماء الخمسة	23	النفي
12	التمييز		الاختبارات القصيرة

القواعد المشجعة 3:

وصف الكتاب: هو أحد كتب المستوى الثالث، يتكون من 244 صفحة، مقسم إلى 30 موضوع يحتوي على القواعد الصرفية والنحوية بالإضافة إلى المراجع التي تمت الاستفادة منها في تأليف هذه الكتب والاختبارات القصيرة الموجودة في نهاية الكتاب.

طريقة العرض: لا تختلف طريقة عرض هذا الكتاب عن طريقة عرض كتابي القواعد للمستوى الأول والثاني.

موضوعات الكتاب الثالث:

1	مزيد الرباعي المجرد	16	البذل
2	الفعل الناقص وإسناده إلى الضمائر	17	أسلوب النداء

3	المقصور والمنقوص والممدود	18	المنوع من الصرف (الاسم غير المنصرف)
4	الفعل لازم والفعل المتعدي	19	الأسماء المبنية
5	الأفعال المتعدية لمفعولين	20	الأفعال المبنية
6	المفعول المطلق	21	عمل اسم الفاعل واسم المفعول
7	المفعول له	22	عمل المصدر
8	أفعال المقاربة والرجاء والشروع	23	الإغراء والتحذير
9	الشرط وادواته	24	الترخيم، الندبة، الاستغاثة
10	اقتران جواب الشرط بإفاء	25	الاختصاص
11	لا النافية للجنس	26	أسماء الأفعال
12	أسلوب التعجب	27	الاشتغال
13	أفعال المدح والذم	28	كم الاستفهامية وكم الخبرية
14	المستثنى 2	29	بعض مواضع كسر الهمزة (إن) واتصال "ما" الكافية بإن وأخواتها
15	التأكيد	30	صوغ العدد على وزن "فاعل" (العدد الترتيبي)
المراجع / الاختبارات القصيرة			

الخلاصة: أُلِّفت هذه السلسلة بجهود فردية، ولا يوجد إشارة تحدد المنهج المتبع في تأليفها. يلاحظ أنها ليست متكاملة، ويلاحظ هذا بشكل جلي من خلال العناوين التي تم عرضها في السابق. بالإضافة إلى غياب التوازن بين المهارات وعدم وجود كتاب المعلم ومرفقات الكتب. ولذلك لا يمكن لهذه السلسلة أن تلبي حاجات المتعلمين في تعليم اللغة العربية.



الفصل الثالث

دور نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا

الفصل الثالث: دور نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا

من المعلوم أنّ أيّ لغة تسير وفق قواعد وأصول ثابتة لا تتغير، وتشكل نظاماً لغوياً يحوي عدة مستويات ترتبط ببعضها بعلاقات متينة، فالمستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، والمستوى الأسلوبي، والمستوى الكتابي؛ كلّها متلاحمة تمسك ببعضها وإنما قسمت إلى هذه المستويات بهدف التسهيل والتيسير على المعلمين والمدرّسين الميدانيين في عملية التدريس. ومن الضرورة معرفة أنّ النظام اللغوي للغة يتكون من بعدين يُسهمان في اكتسابها ومعرفتها وهما:

- 1- البعد الموضوعي: ويشمل عدة مستويات هي: المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى النحوي، والمستوى الدلالي....الخ.
- 2- البعد الوظيفي: يتكون من مهارات اللغة وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

يُعد فهم النظام اللغوي بشقيه الموضوعي والوظيفي من أساسيات عملية اكتساب اللغة وتعلمها لكل من الدارس والمدرّس على المستويين النظري والعلمي. فالبعد الموضوعي للنظام اللغوي يعد اللبنة الأساسية في عملية اكتساب اللغة، والمخرجات العملية لهذا النظام في عملية اكتساب اللغة هي ما يسمى بالبعد الوظيفي.

ولتوضيح دور نظريات تعليم اللغة الثانية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا سيتم تحليل العينات المختارة في هاتين السلسلتين " القواعد المشجعة " و " تعليم اللغة العربية " ومن ثم المقارنة بينهما. والجدير بالذكر أنه تم اختيار سلسلة " القواعد المشجعة " بوصفها من أكثر السلاسل استخداماً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، ولأنّ الباحثة تملك تجربة شخصية فيها، فضلاً عن أنها ألفت من قبل أساتذة أترك. ومن جهة أخرى فقد اختيرت سلسلة " تعليم اللغة العربية " كونها شائعة الاستعمال في تركيا، ولأنها ألفت للمتعلمين الناطقين بغير العربية من قبل أساتذة عرب.

1. تحليل سلسلة القواعد المشجعة

بعد قراءة كتب القواعد الخاصة بسلسلة "القواعد المُشجعة" وتحليلها، وعلى عكس ما ذكر عن أهداف الكتب من تعليم قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها بطريقة توظيفية ومُشجعة، وسرد لموضوعات كتب القواعد بترتيب تدريجي لتسهيل عملية التعليم، تبين أنها اتجهت نحو التعقيد والتفصيل المُبالغ فيه، كما قدمت دروس القواعد بطريقة غير منظمة وعشوائية، الأمر الذي جعلها برأي الباحثة مُنفرة ومملة لكثرة تفصيلاتها، وغير مشجعة للطالب غير الناطق بالعربية. وعلى الرغم من كل ما ذكر عنها من سلاسة وتنسيق في التقديم، إلا أنه تبين بعد تحليلها أنها لم تأتي بجديد يذكر، إذ لم تتميز عن سابقتها من كتب القواعد التقليدية، إذ أُلّفت بطريقة تقليدية على شكل أبواب نحوية لا تعتمد على رؤية علمية. ويؤخذ على هذه الكتب أنها لم تراعي الترتيب الطبيعي لمهارات اللغة العربية، إذ أنها ركزت على مهارة القراءة وتعليم القواعد على حساب مهارتي الاستماع والكلام، وهو من أبرز الأخطاء التي ترتكب في عملية تعليم اللغة العربية في تركيا. كما أنها غير متكاملة، لأنها فصلت تعليم القواعد عن المهارات اللغوية، وهو ما يؤكد داود عبده عندما بين أهمية تعلّم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة⁽¹⁾.

كما لوحظ أنّ السلسلة لم تقدم كتاباً يختص بالدرس الصوتي، ولربما كان مرد ذلك هو معرفة الطلاب الأتراك قراءة القرآن الكريم، لكن برأي الباحثة أنه لم يكن موفقاً، وذلك لوجود أحرف في اللغة العربية غير موجودة في اللغة التركية مثل ع غ خ ح ث ض. علاوة على أنّ معظم الأتراك يخلطون بين هذه الأحرف ولا يستطيعون إخراجها. وبالتالي كان الأجدر لو انتبه المؤلفون لهذه النقطة عند تأليفهم لهذه السلسلة. كما أنّ فصل قواعد اللغة في السلسلة لا يخدم المتعلم إذ يصير المطلب عنده مُعقداً يتطلب تذكر تلك المصطلحات الكثيرة قبل أن يستسيغ الكلام النمطي المألوف.

(1) انظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، مؤسسة دار العلوم 1979.

الكتاب الأول:

طريقة العرض والتدريس:

أُلف الكتاب بطريقة تقليدية على شكل أبواب نحوية لا تعتمد على رؤية علمية. تُرّس بطريقة القواعد والترجمة إذ أنه يُشرح للطلاب باللغة التركية، وأكد هذا طلاب الجامعات التي يتم تدريسه فيها. وبنيت موضوعات الكتاب على الطريقة الاستقرائية التي تعد تقليدية، إذ إنه استعرض مجموعة من الأمثلة اللغوية، ثم شرح القاعدة مع مصطلحاتها، وتلاها تدريبات.

كما أنّ الإرشادات لكيفية اختيار المفردات غابت تماماً، وكذلك للنسبة التي تقدم في كل درس. أما في ما يتعلق بنوعها يتبين أنّ المفردات تشمل الحياة اليومية والثقافة الدينية.

يلاحظ أنّ طريقة ترتيب الموضوعات في الكتاب كانت عشوائية، إذ قدم الكتاب بعض الدروس التي تفترض نظريات اللغة تأخيرها لطلاب المستوى المبتدئ مثل (اسم الفاعل- اسم المفعول- صيغة المبالغة- المصدر- اسم الآلة- مصدر المرة ومصدر الهيئة- اسم التصغير- الصفة المشبهة- الفعل الصحيح والفعل المعتل)⁽¹⁾. فعلى سبيل المثال في الدرس التاسع والعشرين بعنوان (الضمير المنفصل) يلاحظ عدم وجود رؤية علمية في تأخير مثل هذا العنوان، في حين كان من الأولى أن يقدم في بدايات الكتاب. ولنا أن نتبين هذه العشوائية إذا ما عرضنا ترتيب القضايا النحوية المطروحة في الكتاب وقارنا بينها والكتب المدرسية للطلبة العرب في أيّ بلدٍ عربي.

كذلك لوحظ في الكتاب فقدانه للأسلوب الوظيفي عند الحديث عن تعليم موضوعات النحو والصرف، فكما جاء في الدرس الرابع، حيث بدأ بتقديم أنواع الأفعال (الماضي والمضارع والأمر) وجاء بأبواب الفعل من أجل معرفة حركة عين الفعل للماضي والمضارع، وذكرها كما يلي:

فتح-ضمّ، فتح-كسر، فتحتان، كسر-فتح، ضمّ-ضمّ، كسرتان.

(1) انظر: خليل إبراهيم قجار وآخرون (2018م)، القواعد المشجعة، ط4، إسطنبول، منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرة، ج1، ص 5-4.

والسؤال هنا هل بإمكان الطالب تطبيق هذا؟ لا شك في أنَّ هذا لا يتلاءم مع المستوى ولن يستفيد الطالب الأجنبي من هذا التفصيل، بل على العكس تماماً قد يؤدي إلى تشتت الطالب، في حين كان من الأفضل أن يكتفي بنبذة عن الفعل الماضي والمضارع⁽¹⁾. وفي الدرس الثامن بعنوان (الصفة المشبهة) يلاحظ أنه أُعطي بشكل تفصيلي مبالغ فيه. فوضع صيغ الصفة المشبهة (أفعل- فعلان- فَعْل- فُعْل-...الخ) وهي إحدى عشرة صيغة، بينما كان الأنسب إعطاء نبذة عبر النمطية في الكتابة العربية عن الصفة في هذا المستوى⁽²⁾. وفي الدرس العاشر بعنوان (اسم الآلة)، يلاحظ أنه شرح اسم الآلة بتقديم أربعة أوزان قياسية، إلا أنَّ ذلك وبرأي الباحثة لا داعي له لأنه بالإمكان تعليم الطالب كلمات مثل (مصعد، مفتاح، مكنسة...الخ) دون اللجوء إلى تفصيلها قواعدياً، خاصة لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها⁽³⁾. ويلاحظ في الدرس الحادي عشر وهو (المصدر) تقديم جدول يحوي ثمانية عشر وزناً، شرح في بداية الأمر أنَّ المصدر يعرف بالسماع والرجوع إلى القاموس، ومن ثم قدم جدول يحتوي ثمانية عشر وزناً، فهنا يتبين عدم وجود فائدة للجدول لأنه يناقض ما ذكر حين وضع أنَّ معرفته تتم بالسماع وبالرجوع إلى القاموس، وبعدها أتى على جدول يحوي ثمانية عشر وزناً، وبرأي الباحثة أنه لا داعي لذكر مثل هذا الجدول على نحو مُجرد، ناهيك عن مناقضته لما اعترف به⁽⁴⁾. وفي بقية الدروس الصرفية مثل (صيغة المبالغة- اسم التصغير) أيضاً تم تقديمها مثل بقية الدروس السابقة وكما ذكرنا أنه لا يصلح إدراجهما في هذا المستوى. ونحن نعلم أنَّ المشتغلين في علوم العربية للناطقين بغيرها يدركون الفروق بين اللغة لأبنائها واللغة لغير الناطقين بغيرها، فيذهبون في الفرع الثاني إلى النمطية بعيداً عن توظيف المصطلحات، إذ يمكن تجزئ تلك الصيغ الصرفية أو التراكيب النحوية حتى تصبح تداولية وظيفية، ومن ثم يمكن تقديم عناوين عامة اصطلاحية في مستويات النحو والصرف.

كما ركز هذا الكتاب على الإعراب، الأمر الذي فتح باب التساؤل حول مدى الاستفادة التي سيحققها الطالب غير الناطق للعربية من ذلك، والهدف منه خصوصاً عندما نعلم أنَّ أبناء اللغة يبتعدون قدر الإمكان الحديث عن الإعراب لكثرة تعقيده. إذ جاء في الدرس الحادي والعشرين وهو (إعراب المثنى

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص 24.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص 42.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص 54.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص 58.

وجمع المذكر السالم) قد تم دمج المثنى وجمع المذكر السالم، بالإضافة إلى تفاصيل إعرابهم في درس واحد. بينما كان من الأفضل وضع المثنى بدرس مستقل، فضلاً عن أنه لا يحبذ تعليم الإعراب للناطقين بغير العربية في هذا المستوى. وفي الدرس الواحد والثلاثين بعنوان (ضمائر الرفع المتصلة بالأفعال الصحيحة)، قدم في هذا الدرس ضمائر الرفع المتصلة بالأفعال على الشكل التالي:

التاء المتحركة- كتبتُ / ألف الاثنين- كتبنا - يكتبان / واو الجماعة- كتبوا - يكتبون/ ياء المخاطبة- تكتبين / نون النسوة - يكتبن، كتبن / (نا) الفاعلين- كتبنا

ثم أكمل إذا اتصلت الأفعال بضمائر الرفع تكون الضمائر في محل رفع فاعلٍ، فإعطاء هذه التفاصيل وخاصة الإعراب المحلي مستبعد من قبل أهل الاختصاص من قوائم الموضوعات المرشحة للتدريس في صفوف العربية للناطقين بغيرها⁽¹⁾.

وفيما يخص التدريبات يلاحظ أنها اعتمدت في أمثلتها الشواهد القرآنية والأحاديث الشريفة، والتدريبات النمطية الاتصالية (المثال المصنوع). وتراوح عدد التدريبات بين سبعة وتسعة تدريبات في كل درس وتنوعت على النحو الآتي:

- بين أو عين نوع الكلمة
- هات (المثنى، المصدر...)
- التحويل
- أملأ الفراغ
- أختَر
- اكتب
- أجب عن الأسئلة
- استبدل
- ضع خطأ
- استخرج من النص
- أجب عن الأسئلة-

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص 176.

- ضع علامة صح أو خطأ
- كون جملة
- اضبط بالشكل ما تحته خط
- رتب الكلمات

وعلى الرغم من تنوع التدريبات يلاحظ عليها عدد من المآخذ وهي:

- وجود تدريبات تحتوي على آيات قرآنية كالتدريب التاسع⁽¹⁾ من الدرس الأول، والتدريب الأول⁽²⁾ من الدرس الخامس، والتدريب الأول⁽³⁾ من الدرس السادس، والتدريب الأول⁽⁴⁾ من الدرس السابع، والتدريب الأول⁽⁵⁾ من الدرس الثامن، والتدريب الثالث⁽⁶⁾ من الدرس التاسع، والتدريب الثاني⁽⁷⁾ من الدرس الحادي عشر، والتدريب الثاني⁽⁸⁾ من الدرس الخامس عشر. إذ أعطيت الآيات القرآنية وطلب من المتعلم أن يستخرج (اسم الزمان، اسم المكان، المؤنث، اسم الفاعل ... الخ). وهذه تدريبات لا تخدم وظيفية اللغة، بل وتفوق قدرة طالب المستوى المبتدئ، ولا تحقق الترسيخ للمعلومات بشكل إيجابي في ذهن الطالب.

- في التدريب الثالث من الدرس السابع عشر⁽⁹⁾، طُلب من المتعلم تحديد الجملة الصحيحة، ويرأي الباحثة أنَّ هذا لا يتناسب مع طالب المستوى الأول، فمن باب أولى أن يُهيأ الطالب قبل الخوض في تدريب مثل الجملة الصحيحة وطلب ملاحظة الأخطاء منه.

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص11.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص33.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص37.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص40.

(5) انظر: المرجع السابق، ج1، ص46.

(6) انظر: المرجع السابق، ج1، ص50.

(7) انظر: المرجع السابق، ج1، ص59.

(8) انظر: المرجع السابق، ج1، ص73.

(9) انظر: المرجع السابق، ج1، ص82.

- في التدريب الخامس من الدرس السادس والعشرين⁽¹⁾، جاء التدريب على الشكل الآتي: اضبط بالتشكيل ما تحته خط فيما يأتي وبين سبب الضبط، ومما يؤخذ عليه صعوبته، كما أنه لا يفضل تقديم مثل هذه التدريبات لطلاب الناطقين بغيرها.
- في التدريب الخامس من الدرس الثاني والثلاثين⁽²⁾، جاء التدريب كالآتي: اقرأ النص التالي وعين فيه أولاً ضمائر النصب المتصلة بالفعل، ثم ضمائر الرفع المتصلة بالفعل، ثم الضمائر المتصلة بالاسم والحرف، والسؤال هنا ما هي الإستراتيجية المتبعة في تقديم هذا السؤال؟

وفيما يخص المستوى المعجمي، بدأ الدرس الأول بالجملة لأنه يهدف درس القواعد، وهذا مبرر صحيح لكن دون إدراك لتراكم الدلالات في الكتاب. ويلاحظ أن أغلب الأفعال والأسماء التي استخدمها كانت متداولة ووظيفية، ولكن مع ذلك لا نستطيع أن نركن إلى أن المتعلم المبتدئ صار على علم بهذه الكلمات، ولذلك يُفترض أن يقدم هذا الكتاب هذه الألفاظ في معاجم على نحو متدرج، كما يجب عليه ربط الكلمات بالمعجم أولاً ثم بعد ذلك ربط الكلمات بالتدريبات.

كما يؤخذ على مفردات الكتاب المُبالغة في تكرار بعض الكلمات لأن تكرارها يحصر المتعلم فيها في حين أنه يحتاج إلى غيرها الكثير مثل: طالب، مهندس، مريض، طبيب، شركة، مستشفى، عامل، سيارة، قطار. كما يلاحظ وجود كلمات لا تلائم المستوى المبتدئ كالكلمات التالية:

وفي⁽³⁾: صرفياً تحوي أحرف علة. تتعارض مع معيار تقديم الحقيقي على المعنوي.

المهد⁽⁴⁾: تتعارض مع معيار الشبوع. كان من الأولى استخدام كلمة "الفراش أو السرير".

انتقل⁽⁵⁾: غير مناسبة صرفياً لأنها لا تراعي معيار التدرج.

بعث⁽⁶⁾: تتعارض مع معيار الشبوع. كان من الأولى استخدام كلمة "أرسل".

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص151.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص188.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص7.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص9.

(5) انظر: المرجع السابق، ج1، ص21.

(6) انظر: المرجع السابق، ج1، ص26.

حسن⁽¹⁾: تتعارض مع معيار تقديم الحقيقي على المعنوي.

مشجب⁽²⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ ومعيار سهولة النطق. كان من الأولى استخدام كلمة "حاملة ملابس" أو "علاقة".

أحسن – أكرم – تقدم⁽³⁾: تتعارض مع معيار التدرج صرفياً.

أكول، ظلوم، صدوق⁽⁴⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ.

مكثار، مقدم، معطاء⁽⁵⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ.

بيضاء⁽⁶⁾: تتعارض مع معيار التدرج صرفياً.

صَلَب⁽⁷⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ. كان من الأولى استخدام كلمة "تجمد".

ظماً⁽⁸⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ. كان من الأولى استخدام كلمة "عطش".

أكلت الغداء⁽⁹⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ. كان من الأولى استخدام كلمة "تناولت".

اقترب وقت مذهب القطار⁽¹⁰⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ. كان من الأولى استخدام كلمة "مغادرة".

مرآه⁽¹¹⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ صرفياً.

مهابة المرء⁽¹²⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ. كان من الأولى استخدام كلمة "وقار واحترام".

مذيع⁽¹³⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ. كان من الأولى استخدام كلمة "راديو".

لاتقاء المطر⁽¹⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "لتجنب".

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص27.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص31.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص32.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص40.

(5) انظر: المرجع السابق، ج1، ص42.

(6) انظر: المرجع السابق، ج1، ص44.

(7) انظر: المرجع السابق، ج1، ص46.

(8) انظر: المرجع السابق، ج1، ص46.

(9) انظر: المرجع السابق، ج1، ص48.

(10) انظر: المرجع السابق، ج1، ص51.

(11) انظر: المرجع السابق، ج1، ص53.

(12) انظر: المرجع السابق، ج1، ص53.

(13) انظر: المرجع السابق، ج1، ص54.

عَرَب⁽²⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ، ومعيار الانتشار، ومعيار الشمول، ومعيار القرب والملاصقة. كان من الأولى استخدام كلمة "ذهب".

استفهام – استفهام⁽³⁾: تتعارض مع معيار التدرج. لأن لم تمر كلمة فهم على الطالب. كان من الأولى استخدام كلمة "فهم".

وثب⁽⁴⁾: تتعارض مع معيار التدرج والشيوخ والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "قفز".

الذاهل⁽⁵⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "مندهب".

التييم ضربتان⁽⁶⁾: تتعارض مع معيار التدرج. كان من الأولى استخدام كلمة "ضرب" بالمعنى الحقيقي قبل إعطاء المعنى المجازي. ويلاحظ أن كلمة ضرب لم تمر في السابق بهذا الشكل.

شاعرية⁽⁷⁾: تتعارض مع معيار القرب والملاصقة.

زهيرة، نهيرة، طويلب، دريهم، مصيبيح⁽⁸⁾: تتعارض مع معيار القرب والملاصقة ومعيار الشيوخ.

حُمرة⁽⁹⁾: تتعارض مع معيار الشيوخ ومعيار القرب والملاصقة. كان من الأولى استخدام كلمة "أحمر".

سراج⁽¹⁰⁾: استخدمت في سياق معنوي وهذا يتعارض مع مبدأ التدرج.

أخذ يصيح⁽¹¹⁾: تتعارض مع معيار التدرج. فإعطاء أفعال الشروع لا يتناسب مع المستوى المبتدئ.

اتخذ صديقاً⁽¹²⁾: تتعارض مع معيار التدرج وتقديم الحقيقي على المعنوي. فيلاحظ أن كلمة "أخذ" لم ترد في الدروس السابقة.

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص56.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص59.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص60.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص62.

(5) انظر: المرجع السابق، ج1، ص62.

(6) انظر: المرجع السابق، ج1، ص61.

(7) انظر: المرجع السابق، ج1، ص64.

(8) انظر: المرجع السابق، ج1، ص66، 67.

(9) انظر: المرجع السابق، ج1، ص74.

(10) انظر: المرجع السابق، ج1، ص88.

(11) انظر: المرجع السابق، ج1، ص147.

(12) انظر: المرجع السابق، ج1، ص150.

لكي أدرك القطار⁽¹⁾: تتعارض مع معيار التدرج والشيوع.

فلم تعدني⁽²⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "زار".

استطعمتك، استسفاك⁽³⁾: تتعارض مع معيار الشيوع وسهولة النطق والكتابة.

كما قدم الكتاب بعض الكلمات في سياقات غريبة لا يُحبذ تقديمها بهذا الشكل مثل:

- جاء في الدرس الرابع جملة " يذهب الضيوف إلى حديقة الحيوانات". كان الأفضل استبدال كلمة الضيوف بكلمة الزوار.
- جاء في الدرس الثامن جملة " المريض شبعان". كان الأصح استبدال كلمة شبعان بكلمة تعبان.
- جاء في الدرس الرابع والعشرين جملة " زرعت سارة الشجرة الطويلة". كان الأفضل استبدال عبارة الشجرة الطويلة بعبارة الشجرة الصغيرة أو بكلمة فسيلة.

الكتاب الثاني

لا تختلف طريقة عرض الدروس في الكتاب الثاني عن الطريقة المتبعة في الكتاب الأول، فلا يزال هذا الكتاب بعيداً عن مراعاة مبدأ التدرج في ترتيب الدروس. وفيما يتعلق بمستويات الدروس يلاحظ أنها غير منتظمة، فتارة يأتي عنوان الدرس سابق لأوانه وللمستوى، وتارة أخرى يكون مؤخراً بطريقة لا تخدم المتعلم، ويتجلى هذا جلياً في كل من الدرس الثاني والدرس الخامس والدرس الثامن عشر على التوالي تحت عناوين (أدوات الاستفهام- الاسم المنسوب- ظرف الزمان وظرف المكان)⁽⁴⁾، إذ كان واجباً تقديم هذه الدروس في كتاب المستوى المبتدئ، وذلك بناءً على شيوع الاستخدام، ومراعاة أولوية احتياجات الطالب. وأيضاً في الدرس السابع والدرس الحادي عشر على التوالي بعنوان (تقدم الخبر

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص157.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص182.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص182.

(4) انظر: خليل إبراهيم فجار وآخرون (2018م)، القواعد المشجعة، ط4، إسطنبول، منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرية، ج2، ص4-5.

على المبتدأ- الأسماء الخمسة⁽¹⁾، حيث يفترض تأخير هذه الدروس إلى المستوى المتقدم، وذلك نظراً لصعوبتها على الطالب الأجنبي ولكثرة تفاصيلها.

كما يؤخذ على الكتاب عدم مراعاته لمعيار تقديم المعلومة من السهل إلى الصعب، إذ نجد أنّ الدرس الثالث بعنوان (اسم الإشارة)⁽²⁾، تم تقديمه بجميع التفاصيل، اللازمة منها، والغير لازمة مثل (استخدام مصطلح "بدل" لاسم الإشارة)، والمأخذ هنا أنه لم يتطرق إلى اسم الإشارة في الكتاب الأول، وتقديمها بشكل متراكم ومضغوط في هذا الكتاب مما يصعب من استيعاب المتعلم. وتكرر هذا في الدرس الرابع بعنوان (الاسم الموصول)⁽³⁾، والدرس الثالث عشر بعنوان (العدد والمعدود)⁽⁴⁾. ويرأي الباحثة، أنه لو تم تقديم نبذة عن هذه الدروس في المستوى المبتدئ لكان سهل من عملية التعليم والتعلم لكل من المعلم والمتعلم.

كما أنّ الإعراب والمصطلحات أخذاً حيزاً كبيراً في هذا الكتاب على حساب إكساب الطالب القدرة على استخدام اللغة وإعادة إنتاجها، ناهيك عن كونها معقدة ومشوشة للطالب. ففي الدرس الأول بعنوان (أدوات الاستخدام)⁽⁵⁾، تطرق إلى موضوع " لا محل له من الإعراب"، وفي الدرس الثالث وعنوانه (اسم الإشارة)⁽⁶⁾، ذكر المبني على السكون في محل رفع مبتدأ، وكذلك الأمر في الدرس السادس باسم (أنواع الخبر)⁽⁷⁾، جاء على الحديث عن الإعراب اللفظي والمحلي، وفي الدرس الحادي عشر بعنوان (الأسماء الخمسة)⁽⁸⁾، ذكر الإعراب التقديري، كما تكلم في الدرس الثاني عشر وهو (التمييز)⁽⁹⁾، عن التمييز الملفوظ والتميز الملحوظ، وفي الدرس الرابع عشر (الفعل المضعف وإسناده إلى الضمائر)⁽¹⁰⁾، تكلم عن الإدغام وفك الإدغام وضمائر الرفع المتحركة، كذلك في الدرس التاسع عشر بعنوان

(1) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 4-5.

(2) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 24.

(3) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 32.

(4) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 96.

(5) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 14.

(6) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 25.

(7) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 45.

(8) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 80.

(9) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 88.

(10) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 104.

(الحال)⁽¹⁾، استخدام مصطلح "صاحب الحال"، وفي الدرس الحادي والعشرين بعنوان (المستثنى ب إلا)⁽²⁾، ذكر "منصوباً وجوباً".

وفيما يتعلق بدروس الصرف يلاحظ وجود إخفاق في التفاصيل، ففي الدرس الرابع عشر (الفعل المضعف وإسناده إلى الضمائر)⁽³⁾، حيث أنه أعطى أبواب الفعل المضعف وهي: الباب الأول والباب الثاني والباب الثالث، ويرأي الباحثة بهذه المرحلة إذا أراد الطالب معرفة هذه الحركات، فلم لا تدريبه على الحصول عليها من خلال القواميس الإلكترونية، فوضع هذه الأبواب هنا لا يفيد وإنما يشتت. كما وجاء كل من الدرسين التاليين (الفعل المثال وإسناده إلى الضمائر) و (الفعل الأجوف وإسناده إلى الضمائر) على نفس الطريقة.

وفيما يخص التدريبات يلاحظ أنَّ الكتاب لم يأت بتنوع جديد عن تدريبات الكتاب الأول إلا في تدريب واحد وهو تدريب الإعراب. فعلى سبيل المثال في التدريب السابع في الدرس الثالث بعنوان: (أعراب الجملة) أتى المثال كما يلي:

"قرأت هاتين القصتين"

قرأت: فعل ماضٍ، مبني على السكون، والتاء ضمير مبني على الضم في محل رفع فاعل.

هاتين: اسم إشارة، مفعول به، منصوب بالياء لأنه مثنى.

القصتين: بدل لام الإشارة، منصوب بالياء، لأنه مثنى.

بالإضافة إلى الدرس الحادي عشر وهو (الأسماء الخمسة)، والدرس العشرين (أنواع الحال)، والدرس الثاني والعشرين (العطف وأدواته)، جاءت فيها تدريبات الإعراب. ويرأي الباحثة أنَّ الكتاب

(1) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 142.

(2) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 158.

(3) انظر: المرجع السابق، ج2، ص 104.

بالغ بتقديم مثل هذه التدريبات، كما أهمل ضبط النصوص والجمل في التدريبات بشكل ملحوظ في كل الكتاب، وهذا يعود الطالب على القراءة الخاطئة.

كما ويلاحظ كثرة التدريبات التي تحوي آيات قرآنية، إذ أنها مكررة في واحد وعشرين درس من أصل الثلاثة والعشرون درس التي يحتويها الكتاب، حيث يتراوح عدد الأمثلة في كل تدريب بين ستة إلى ثمانية أمثلة. فما مدى استفادة الطالب من هكذا تدريبات تستخدم فيها الآيات القرآنية بهذا الكم الذي يفوق مستوى الطالب بسبب الاختلاف بين لغة الحياة اليومية ولغة القرآن.

أما المأخذ الآخر على التدريبات هو تقديمها بشكل مجرد يكتفي بترسيخ موضوع الدرس المُعطى على حساب تعزيز موضوعات الدروس السابقة في ذهن الطالب. إذ قُدمت تدريبات كل درس بشكل غير متتابع.

أما فيما يتعلق بمفردات الكتاب فيلاحظ أنها غير متنوعة ولا تراعي المعايير المناسبة لهذا المستوى. إضافة إلى أنَّ أكثر الكلمات التي وردت هي: كتب، كتاب، الدرس، مدرس، مدرسة، مهندس، سافر، مسافر، القطار، الطائرة، طبيب، مستشفى، مريض، طالب، أستاذ، أخذ يفكر، متحف، مصنع، الطعام، لاعب، عصفور، شجرة، علماً أنه تم تداولها في الكتاب السابق. كما يلاحظ ورود كلمات لا تتناسب مع الطالب الغير ناطق باللغة العربية مثل :

تناجش – تباغض- تدابر⁽¹⁾: لم تراعي تدرج الصرفي والشيوع.

أمت⁽²⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار.

الترويح⁽³⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "الاستراحة".

(1) انظر: المرجع السابق، ج2، ص8.

(2) انظر: المرجع السابق، ج2، ص8.

(3) انظر: المرجع السابق، ج2، ص17.

فسيحة (الميادين فسيحة)⁽¹⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "واسعة".

دونك⁽²⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار.

المنهل⁽³⁾: تتعارض مع معيار التدرج وتقديم الحقيقي على المعنوي. فلم ترد هذه الكلمة في الدروس السابقة.

المنضدة⁽⁴⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "طولة".

مليح⁽⁵⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار. هناك أسماء كثيرة الشيوع وسهلة كان بالإمكان استخدامها.

كيلا⁽⁶⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار.

رطلا⁽⁷⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار.

أشعب⁽⁸⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار والسهولة.

ساس⁽⁹⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار.

أبصرنا⁽¹⁰⁾: تتعارض مع معيار الشيوع والانتشار. كان من الأولى استخدام كلمة "رأينا".

يثقلون⁽¹¹⁾: تتعارض مع معيار التدرج وتقديم الحقيقي على المعنوي. فلم ترد هذه الكلمة في الدروس السابقة بمعنى الحقيقي.

(1) انظر: المرجع السابق، ج2، ص24.

(2) انظر: المرجع السابق، ج2، ص30.

(3) انظر: المرجع السابق، ج2، ص37.

(4) انظر: المرجع السابق، ج2، ص112، 44.

(5) انظر: المرجع السابق، ج2، ص76.

(6) انظر: المرجع السابق، ج2، ص88.

(7) انظر: المرجع السابق، ج2، ص89.

(8) انظر: المرجع السابق، ج2، ص119، 163.

(9) انظر: المرجع السابق، ج2، ص135.

(10) انظر: المرجع السابق، ج2، ص155.

(11) انظر: المرجع السابق، ج2، ص156.

الكتاب الثالث

لم يأت هذا الكتاب بجديد يذكر عما سبقه من كتب في طريقة عرض الدروس، فاستمر بشرح القواعد بتفاصيلها الكاملة، المفيدة منها والغير مفيدة.

تضمن الكتاب مواضيع لا تتسجم مع فكر أصحاب الاختصاص وذلك لاستبعادهم لها من قوائم الموضوعات المرشحة لتدريس العربية للناطقين بغيرها مثل (الإغراء والتحذير- الترخيم- الندبة- الاستغاثة- الاشتغال- الإعراب التقديري)⁽¹⁾. كما يتضح ورود مواضيع أخرى يُفترض تقديمها في المستوى المتوسط مثل: (المفعول المطلق- لا النافية للجنس- أسلوب التعجب- عمل المصدر كمقدمة أو توطئة- البذل)⁽²⁾، أضاف على ذلك الدرس الثلاثين بعنوان (صوغ العدد على وزن فاعل)⁽³⁾ إذ يستغرب القصد من وراء تأخيرها إلى الكتاب الثالث ووضعه في نهايته أيضاً، علماً أنه من المواضيع ذات الأولوية، وبالتالي كان من الأفضل لو أنه دُرَج في كتاب المستوى الثاني، لأن تأخيرها انعكس سلباً على الطالب في استخدام الأعداد التركيبية.

تبين أن هذا الكتاب لم يراعي معايير الأهمية- الشيوع- الضرورة، وتجلّى هذا في عدد من الدروس ومنها:

الدرس الثالث بعنوان (المقصور والمنقوص والممدود)⁽⁴⁾، عندما جاء في الشرح ما يلي " يرفع الاسم المقصور وينصب ويجر بحركات مقدرة على الألف".

(1) انظر: خليل إبراهيم قجار وآخرون (2018م)، القواعد المُشجعة، ط4، إسطنبول، منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمره، ج3، ص 4-5.

(2) انظر: المرجع السابق، ج3، ص 4-5.

(3) انظر: المرجع السابق، ج3، ص 4-5.

(4) انظر: المرجع السابق، ج3، ص 24.

والدرس الحادي عشر بعنوان (لا النافية للجنس)، أنَّ هناك استعمالات شائعة وردت عن العرب محذوفة الخبر مثل لا شك- لا ريب- لا بد- لا بأس...الخ⁽¹⁾، فمثل هذه العبارات لا داعي لذكر " أنَّ خبرها محذوف وأنها كانت بالأصل لا النافية للجنس"، لأنَّ الطالب سيتعلم مثل هذه التراكيب من خلال الاستخدام الشائع لها، بدون الدخول في كل هذه التفاصيل المعقدة.

والدرس الثاني عشر بعنوان (أسلوب التعجب)⁽²⁾ عندما أضاف أسلوب التعجب الغير شائع كما يلي:

- أجمل بالسماء!
- أشدد بازدهام الطريق!
- أصعب بكون الدواء مرا!
- أشدد بخضرة الشجرة!
- أضرر بألا يصدق المسلم!
- أجمل بأن يقال الحق!

كما تكرر هذا في الدرس السابع عشر بعنوان (أسلوب النداء)⁽³⁾ إذا ورد الأسلوب الغير شائع في إعطاء أسلوب النداء مثل أحرف "أيا" و "أ". بالإضافة إلى كثرة المصطلحات الغير ضرورية للطالب غير الناطق بالعربية مثل:

- النكرة المقصودة
- النكرة غير المقصودة
- المنادى المضاف
- المنادى الشبيه بالمضاف

(1) انظر: المرجع السابق، ج3، ص83.

(2) انظر: المرجع السابق، ج3، ص88.

(3) انظر: المرجع السابق، ج3، ص122.

وفي الدرس السادس والعشرين بعنوان (أسماء الأفعال)⁽¹⁾ عندما ذكر الأساليب الغير شائعة مثل:

- حذار التدخين
- سماع الأستاذ
- نزال مسرعا

والسؤال هنا مادام العربي لا يستخدم هذه الأساليب فلماذا يستخدمها الطالب التركي، وما هو مبرر وضعها في الدروس.

وفيما يتعلق بتدريبات الكتاب، يتضح عدم التوازن بعددها فمرة يكون عددها 10 تدريبات ومرة أخرى 3 تدريبات. كما يغلب ورود الآيات القرآنية في جميع دروس الكتاب باستثناء درسين، بمعنى اختواء ثمانين وعشرون درساً على الآيات الكريمة. بالإضافة إلى وجود تدريبات كثيرة تحوي على نصوص قرائية. وبالنسبة للمآخذ على التدريبات فهي كالآتي:

- طغيان تدريبات الضبط على بقية التدريبات الأخرى، كتدريبات الدرس الثالث رقم (3-4-5-8)⁽²⁾ ، وتدريبات الدرس التاسع رقم (2-9)⁽³⁾ ، وتدريبات الدرس الحادي عشر رقم (3-4)⁽⁴⁾ ، كذلك في الدرس الرابع عشر تدريبات رقم (3-4-5-6-7)⁽⁵⁾ ، وأيضاً في الدرس التاسع والعشرون تدريبات رقم (2-4-5-6-7-9)⁽⁶⁾ . كما يلاحظ في بعض التدريبات كثرة طلب "بين السبب" للضبط. ويرأي الباحثة أنّ هذه الطريقة في تدريب الطالب تؤثر سلباً على تعلمه للغة العربية، كما تجعل الطالب ينحصر في ضبط الكلمات على حساب تشجيعه على إطلاق العنان لإنتاج اللغة.

(1) انظر: المرجع السابق، ج3، ص180.

(2) انظر: المرجع السابق، ج3، ص27،28،30.

(3) انظر: المرجع السابق، ج3، ص69، 74.

(4) انظر: المرجع السابق، ج3، ص85.

(5) انظر: المرجع السابق، ج3، ص106،107،108.

(6) انظر: المرجع السابق، ج3، ص196، 198، 199، 200.

- حضور تدريبات إعراب الآيات الكريمة. كتدريب الدرس الثامن عشر رقم 10 " أعرب الممنوع من الصرف في الآيات الكريمة"⁽¹⁾ ، وتدريب رقم 4 في الدرس العشرين " أعرب ما تحته خط (الآيات الكريمة)⁽²⁾ ، وتدريب رقم 7 في الدرس الحادي وعشرون " اعرب ما تحته خط في الآيات الكريمة"⁽³⁾.

ويؤخذ على هذا الكتاب استخدام المفردات الغريبة على عكس ما ذكر عن هدف الكتاب في تجنب استخدام المفردات الغريبة. ويتضح هذا من خلال بعض المفردات التالية المستخدمة في الكتاب:

حرجم-احرنجم⁽⁴⁾، افرنقع⁽⁵⁾، تنحنح-زمزم-دمدم⁽⁶⁾، فاقة⁽⁷⁾، كساء⁽⁸⁾، برزعة⁽⁹⁾، دثاره⁽¹⁰⁾، الفيت⁽¹¹⁾، مداهنة⁽¹²⁾، تسكب (تسكب قلبها)⁽¹³⁾، يحز (غصن الشجرة)⁽¹⁴⁾، سيان⁽¹⁵⁾، مه -وي - هلم⁽¹⁶⁾، قدك⁽¹⁷⁾.

ومن خلال بحث الباحثة في طريقة تدريس هذه القواعد، تبين أنها تدرس بطريقة الترجمة من خلال لغة بسيطة وهي التركيبية، ولذلك يلاحظ أنها تغفل كثيراً عن المهارات اللغوية الأخرى مثل الاستماع والكلام، وسبب ذلك نرى أن القراءة والكتابة يحتلان المرتبة الأولى، وهو ما أدى إلى اقتصار عملية التدريس على نشاط المعلم مع المتعلمين من خلال الكتاب المقرر دون الحياد عنه، ولذلك لا يدرّب

(1) انظر: المرجع السابق، ج3، ص138.

(2) انظر: المرجع السابق، ج3، ص148.

(3) انظر: المرجع السابق، ج3، ص157.

(4) انظر: المرجع السابق، ج3، ص7.

(5) انظر: المرجع السابق، ج3، ص8.

(6) انظر: المرجع السابق، ج3، ص10.

(7) انظر: المرجع السابق، ج3، ص20.

(8) انظر: المرجع السابق، ج3، ص24.

(9) انظر: المرجع السابق، ج3، ص37.

(10) انظر: المرجع السابق، ج3، ص37.

(11) انظر: المرجع السابق، ج3، ص41.

(12) انظر: المرجع السابق، ج3، ص51.

(13) انظر: المرجع السابق، ج3، ص57.

(14) انظر: المرجع السابق، ج3، ص75.

(15) انظر: المرجع السابق، ج3، ص84.

(16) انظر: المرجع السابق، ج3، ص182.

(17) انظر: المرجع السابق، ج3، ص183.

المتعلمون على استخدام اللغة استخداماً نشطاً في التعبير عن أنفسهم شفويّاً. ويلاحظ كأن الكتاب ألف لمن أراد أن يتخصص بقواعد اللغة العربية.

2. تحليل سلسلة تعليم اللغة العربية

يتضح بعد قراءة كتب النحو الخاصة بـ " سلسلة تعليم اللغة العربية " وتحليلها، أنها لم تتبع رؤية علمية واستراتيجية مُنفردة عن باقي كتب القواعد التقليدية التي لا تراعي وتتنازع أولوية حاجة الطالب الأجنبي للتعلم من اللغة، حيث قامت بعرض القواعد كما لو أنها مخصصة للمتعلمين العرب. وعلى النقيض عما ذُكر في أهداف السلسلة من تقديم القواعد النحوية والصرفية بواسطة نصوص لغوية بسيطة يسهل على المتعلم قراءتها وفهمها، ومراعاة التدرج في تقديمها، اتضح العكس، إذ كانت أغلبية نصوص الكتب صعبة ومُعقدة مستمدة من القرآن الكريم ومن الأحاديث الشريفة وهو الأمر الذي جعل الباحثة للحظات تفكر ما إذا كانت هذه السلسلة عبارة عن كتب تربية دينية وذلك للمبالغة الكبيرة في تقديم جُل نصوص السلسلة حتى المتنوعة على حد زعم المؤلفين بشكل ديني بحت.

كما اعتمدت السلسلة في جميع مستوياتها على الطريقة السمعية الشفوية بوصفها مدخل لتقديم العناصر اللغوية.

ويتبين أنَّ السلسلة في المستوى الأول بدأت بالمرحلة السمعية وهو ما كان مناسباً للترتيب الطبيعي لتعليم اللغة. كما واعتمدت في تدريس الأصوات إلى جانب الطريقة السمعية الشفهية على الطريقة الكلية (1) المُعتمدة على علم اللغة. وفيما يخص تقديم العناصر اللغوية (أصوات مفردات تراكيب وتعبيرات خاصة) فقد قُدمت عن طريق الحوار والصور والأمثلة التي في الجمل.

(1) وذلك بوضع الصوت المراد التدريس عليه في كلمة، والكلمة في داخل الجملة: تعرض الجمل على الطالب ثم تستخرج منها الكلمات ومن الكلمات تستخرج الأصوات.

الكتاب الأول

يعد هذا الكتاب الخطوة الأولى في قواعد النحو؛ وقد تم التمهيد له ببعض التراكيب النحوية التي وردت بطريقة عفوية في الحوارات والنصوص القرائية التي تضمنها كتاب التعبير في المستوى الأول، كما حوى كتاب التعبير على عدد من التدريبات النمطية التي يؤديها الدارس معتمداً على المحاكاة الذكية.

يعتمد منهج تعليم اللغة العربية بشكل خاص في تدريس النحو على طريقة عرض قواعد النحو من خلال اللغة. فتعرض الكتب في كل درس نصاً لغوياً امتزجت فيه بعض التراكيب المقصودة بغيرها، وهذه التراكيب تتضمن القواعد التي يقوم عليها درس النحو. كما اعتبر المؤلفون هذه الطريقة في تقديم قواعد النحو على أنها " الطريقة المعدلة الحديثة"، وعرض الشرح التفصيلي للتقديم في كتب دليل المعلم للمستويات الثلاث⁽¹⁾. وبالرغم من ذلك تتم عملية تدريس هذه الكتب بطريقة القواعد والترجمة في تركيا.

إنَّ المادة اللغوية التي بنيت عليها الدروس اعتمدت 90% على حصيلة الدارس اللغوية. وقد حددت الكلمات الجديدة في كتاب النحو (المستوى الثاني) ب 120 كلمة، و60 مصطلحاً، وخصصت لكل درس خمس كلمات، وعززت هذه الكلمات الجديدة في تدريبات كتاب النحو وفي كتب المستوى الثاني والمستويين التاليين له، وشملت⁽²⁾: المفردات الشائعة في الحياة اليومية، المفردات الاجتماعية، المفردات العلمية والطبيعية، المفردات الزراعية والصناعية، المفردات الخاصة بالظواهر الطبية، المفردات التي تعبر عن الثقافة والحضارة الإسلامية.

كما جاءت موضوعات كتاب النحو (المستوى الثاني) في نصوص مقالية وتضمنت⁽³⁾:

(1) انظر: عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2000م)، سلسلة تعليم اللغة العربية دليل المعلم (المستوى الثاني)، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص164.

(2) انظر: المرجع السابق، ص159.

(3) انظر: المرجع السابق، ص160.

الحياة اليومية، الشؤون الضرورية، الحياة الاجتماعية، الطبيعة وظواهرها، القرية وما فيها، والمدينة وما فيها، التعريف ببعض الصحابة، التعريف ببعض علماء المسلمين، الحضارة الإسلامية، القصص القصيرة والفكاهات والنوادر.

وفيما يخص نصوص الكتاب ومفرداته فقد بدأ بالدرس الأول وهو (عام جديد) وكان موفقاً بذلك، لأن مفردات النص كانت شائعة ومتداولة ومرتبطة بحياة الطالب. إلا أن هناك الكثير من الملاحظات على النصوص تتمثل فيما يلي:

- استخدام تراكيب طويلة وغريبة كما ورد في الدرس الرابع⁽¹⁾ حيث جاء التركيب على الشكل التالي " والنملة الصغيرة حينما يدخل الفيل قريتها ويمشي على أولادها تدخل في أذنه فينام على الأرض من الألم الشديد، وتحفظ النملة الصغيرة أولادها من الفيل الكبير". وفي الدرس الرابع عشر⁽²⁾ حين قال " والشمس التي تحول الليل إلى النهار هي التي تساعد الحيوان والنبات لينمو، والأزهار لتتفتح والثمار لتظهر".

- احتواء النصوص المتعلقة بالحياة اليومية على آيات قرآنية وأخرى أحاديث نبوية كالدرس التاسع⁽³⁾، والدرس الرابع عشر⁽⁴⁾، والدرس السادس عشر⁽⁵⁾، والدرس العاشر⁽⁶⁾، الأمر الذي يجعل من فهم النصوص بالأمر الشاق على الطالب لصعوبة فهمها من قبل الطالب، بالإضافة إلى وجود فجوة بين طبيعة مفرداتها والمفردات العادية.

- تقديم صورة محجمة عن دور المرأة في الدرس الحادي عشر⁽⁷⁾، حين ذكر " أنتما طالبتان اليوم وغداً ستكونان أمين. ومرة أخرى في الأسئلة الاستيعابية عندما قال " ما فائدة العلم للمرأة".

(1) انظر: عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2004م)، سلسلة تعليم اللغة العربية (النحو1)، ط2، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص50.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص161.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص97.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص161.

(5) انظر: المرجع السابق، ج1، ص176.

(6) انظر: المرجع السابق، ج1، ص106.

(7) انظر: المرجع السابق، ج1، ص122.

- كثرة النصوص التي حملت طابع إسلامي، كالدرس الثالث عشر، والدرس الثامن عشر، والدرس والتاسع عشر، والدرس العشرين، والدرس الحادي والعشرين، والدرس الخامس والعشرين (1).

- وفيما يخص المفردات، نجد أنَّ في الدرس الخامس عشر (2)، تم إعطاء كلمة اختصاصية هي "استئصال"، بالإضافة إلى إعطاء الطالب تفاصيل لا تهم المتعلم مثل كتب للزهروي (كتاب التصريف).

- ورود بعض المفردات الغير متداولة مثل (تطيش- الصَّحفة- حجر) (3)، بالإضافة إلى المفردات القرآنية التي ذُكرت.

شرح الدرس الأول بالحديث عن الكلمة وأنواعها، كما استخدم الأفعال الوظيفية وهو ما كان مناسباً للمستوى. إلا أنَّ هناك العديد من المآخذ في طريقة عرض المواضيع كما يتوضح مما يلي:

- في الدرس الثالث بعنوان (الفعل وأنواعه) (4) لم يقدم الأمثلة على نمط واحد، حيث انطلق المؤلفون من فكرة استخدام الجمل التي وردت بالنص وهذا لم يكن ناجحاً، وعَسَرَ الفهم لدى الطالب، إذ جاءت الجمل كالآتي:

وصلت إلى الرياض (مثال للفعل الماضي)

لأنني أدرس اللغة العربية (مثال للفعل المضارع)

بلغ أمي سلامي (مثال للفعل الأمر)، والأفضل كان أولاً اختيار فعل لم يحتوى علة وهو "درس" ثم وضعه على الشكل الآتي :

درست اللغة العربية

أدرس اللغة العربية

أُدرس اللغة العربية

وهذه المشكلة موجودة في كل الدروس بالإضافة إلى قلة الأمثلة الموجودة في شرح القاعدة.

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، فهرس الكتاب.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص168.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص56.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص41-42.

- وفي الدرس الرابع بعنوان (أنواع الحرف)⁽¹⁾، إذ أعطى أنواع الحروف التي تدخل على الفعل (لم، قد، أن، لن، كي)، والتي تدخل على الاسم (عن، على، في، الباء، والكاف) ، والتي تدخل على الاسم والفعل (الفاء، الواو، ثم). وهو ما كان كثيراً جداً ولا يراعي معيار التدرج ومستوى الطالب، كما أنَّ هذه العناوين كان يجب أن تكون في دروس مستقلة.

- استخدام بعض المصطلحات التي كان بالإمكان الاستغناء عنها، أو استبدالها بمصطلحات أكثر سهولة وشيوع، ومنها: استخدام عبارة "بدأ" عوضاً عن "مبدوءة" ، ومصطلح " الضمائر " عوضاً عن "ضمائر المتكلم، ضمائر المخاطب، ضمائر الغائب"، ومصطلح " الاسم الموصول " بدلاً من "المبتدأ الاسم الموصول" ، و " المضاف " بدلاً من "المبتدأ المضاف، و"كان وأخواتها" بدلاً من "ناسخ" ، و "إنَّ وأخواتها" عوضاً عن "الحرف الناسخ"، و"صفة" بدلاً من "صفة المفعول به، صفة المبتدأ والخبر".

- ذكر بعض التفاصيل التي لا تنفع الطالب مثل ماورد في الدرس الثاني عشر⁽²⁾ " أنَّ أسماء الإشارة مبنية والاستشهاد بها على أنها رأي جمهور النحاة". ومثل حذف نون المثني من كلمة قدميه ويديه وعينيه كما وردت في الدرس السابع⁽³⁾. فما مدى استفادة الطالب من ذلك.

- إعطاء نماذج للإعراب في عدد من الدروس، كالدرس الثامن، والتاسع، والعاشر، والتاسع عشر، والثاني والعشرين، والثالث والعشرين، والرابع والعشرين، والخامس والعشرين.

أما فيما يخص التدريبات يلاحظ أنها تنوعت على النحو الآتي:

- ✓ أسئلة الاستيعاب
- ✓ ضع خطأ
- ✓ بين نوع الكلمة
- ✓ استخراج القاعدة

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص53.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص137.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص77.

- ✓ التكملة
- ✓ التحويل
- ✓ التكوين
- ✓ استبدال
- ✓ استخدام الكلمات في الجمل
- ✓ إعراب

ويؤخذ على التدريبات:

- ورود تدريبات من دون الإتيان على شرحها قواعدياً كما جاء في التدريب رقم 4 من الدرس الأول (الكلمة وأنواعها)⁽¹⁾ حيث طلب وضع حروف الجر المناسبة في الفراغات. كما تكرر نفس الطلب ولكن على نص في التدريب⁽²⁾ رقم 8، والتدريب رقم 4 من الدرس الرابع⁽³⁾، وكذلك في التربينين رقم 4 و 7 من الدرس السادس⁽⁴⁾ عندما جاءت التدريبات بخلاف عنوان الدرس، إذ كان العنوان " التأنيث" والتدريبات جاءت على موضوع " اسم التفضيل".

- عدم مراعاة الانتقال من السهل إلى الصعب فيما يخص كل انتقاء الكلمات من أجل تصريفها، والأوزان الصرفية، فعلى سبيل المثال، طلب من الطالب في التدريب⁽⁵⁾ رقم 6 من الدرس الثاني تحويل الفعل إلى اسم (اسم فاعل) مستخدماً أفعالاً صعبة التحويل بالنظر إلى مستوى الطالب مثل: (يحج- يزور- يصوم- ينام)، وبالتالي كيف للطالب الأجنبي تحويل هذه الأفعال إلى أسماء وهو لا يعرف كتابة الهمزة ولا حتى تصريف الأفعال المعتلة والمضعفة. وورد ذلك أيضاً في التدريب⁽⁶⁾ رقم 2 والتدريب رقم 4 من الدرس الثالث.

- وجود تدريبات تخص الإعراب بنسبة ثلثي الكتاب، حيث حوى سبعة عشر درساً على هذه التدريبات من أصل ستة وعشرين درساً.

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص28.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص31.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص55.

(4) انظر: المرجع السابق، ج1، ص73.

(5) انظر: المرجع السابق، ج1، ص38.

(6) انظر: المرجع السابق، ج1، ص44-45.

- ورود تدريبات اعتمدت في أمثلتها على الشواهد القرآنية في الدروس التالية: الرابع، العاشر، الخامس عشر، والعشرين.

- مجيء بعض التدريبات على مهام مُعقدة مثل التدريب⁽¹⁾ رقم 4 من الدرس السابع عشر، إذ جاء كما يلي " هات ما يأتي في جملة من إنشائك: فعلاً ناسخاً يفيد التحويل - فعلاً ناسخاً يفيد الاستمرار - فعلاً ناسخاً يفيد نهراً - فعلاً ناسخاً يفيد النفي.

وكذلك في التدريب⁽²⁾ رقم 3 من الدرس الواحد والعشرين، وجاء كما يلي: هات من إنشائك فعلاً مضارعاً والفاعل ضمير مستتر تقدير نحن، وكان ذلك بعدد ست جمل.

وأخيراً في التدريب⁽³⁾ رقم 6 من الدرس الثامن عشر، وجاء كالآتي: كون جملة مسبقة بحرف ناسخ يفيد الترجي، وكان ذلك بعدد أربع جمل.

الكتاب الثاني

يُمثل هذا الكتاب المرحلة الثانية من دراسة قواعد النحو، وقد تم التمهيد له في الكتاب السابق.

أما عدد الكلمات الجديدة في هذا الكتاب فهي 170 كلمة تقريباً، و50 مصطلحاً. ووزعت هذه الكلمات بمعدل ثماني كلمات تقريباً في كل درس. وشملت الكلمات الجديدة ما يلي⁽⁴⁾:

المفردات التي تعبر عن الآداب والسلوك، المفردات الاجتماعية، المفردات القرآنية التي لها صلة بالأحكام الشرعية، المفردات التي يشيع استعمالها في القصص والنوادر، المفردات التي تعبر عن الثقافة والحضارة الإسلامية، المفردات التي وردت في قصص الأنبياء.

(1) انظر: المرجع السابق، ج1، ص191.

(2) انظر: المرجع السابق، ج1، ص229.

(3) انظر: المرجع السابق، ج1، ص200.

(4) انظر: عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2000م)، سلسلة تعليم اللغة العربية دليل المعلم (المستوى الثالث)، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص135.

وجاءت موضوعات الكتاب في نصوص مقالية، يغلب عليها السرد أو الحكاية، كما كثرت فيه النصوص المأخوذة من الكتب العربية أو النصوص القرآنية الكريمة، وشملت⁽¹⁾:

موضوعات من كتب التراث العربي تتحدث عن الآداب والسلوك، موضوعات فيها قصص لبعض الأنبياء عليهم السلام، موضوعات اجتماعية تتحدث عن الرحلات، وعن فائدة الحرف اليدوية، موضوعات تتحدث عن الحضارة الإسلامية، بعض القصص الهادفة والنوادر، بعض القصص القرآنية الكريمة.

لا تختلف نقاط الخلل في هذا الكتاب عن الكتاب السابق إلا أنه في هذا الكتاب كان هناك نصوص بأكملها عبارة عن آيات قرآنية كما في الدروس التالية: الثالث عشر، والخامس عشر، والسادس عشر، والتاسع عشر، والدرس الحادي والعشرين⁽²⁾.

فيما يتعلق بالموضوعات النحوية، استمر هذا الكتاب بتقديم نماذج عن الإعراب في بعض الدروس ولكن بتفاصيل أكثر، كما لوحظ فيه زيادة كمية المصطلحات المستخدمة زيادة عن المصطلحات التي ذُكرت في الكتاب السابق، فإنَّ هذا الكتاب قد استخدم مزيداً من المصطلحات النحوية الجديدة مثل "نُون، يَنْوَن، مَنْوَن"، "والمسند والإسناد إليه" في عدد من الدروس، و"المعرب والمبني"، وفي موضوع "علامات الفعل" استخدام مصطلحات مثل: تاء الفاعل- تاء التأنيث- تاء المخاطبة- نون التوكيد، و"صحيح الآخر - معتل الآخر"، و"مُضمرة"، و"نون التوكيد الثقيلة - نون التوكيد الخفيفة".

أما بالنسبة للتدريبات، ف علاوة على ما تم ذكره في الكتاب السابق، يلاحظ أنَّ هذا الكتاب بالغَ في استخدام الآيات الكريمة إذ تضمن ما يقدر بثمانية عشر درساً آيات كريمة من أصل اثنين وعشرين درساً ، وزاد أيضاً ورود الأحاديث عن تلك التي كانت موجودة في الكتاب السابق. كما يلاحظ احتواء تدريبات بعض الدروس على أبيات شعرية ، وطغيان تدريبات الإعراب على حساب باقي تدريبات

(1) انظر: المرجع السابق، ص136.

(2) انظر إلى فهرس الكتاب.

الدروس ، إذ أن أغلبها طلب من المتعلم إعراب الآيات والأحاديث والأبيات الشعرية، بحيث جاءت هذه التدريبات في جميع دروس الكتاب ماعدا الدرسين السابع والثاني والعشرين.

ووردت أيضاً بعض العبارات المعقدة كما جاء في التدريب (1) رقم 4 من الدرس الأول إذ جاءت كالشكل التالي "جملتين في كل منهما منون" – "جملتين في كل منهما اسم مسند إليه"، ... وثلاثة جمل أخرى على نفس النمط. والتدريب (2) رقم 3 من الدرس الثالث وهو "حول كل فعل مما سبق إلى فعل أمر وادخله في جملة مفيدة بحيث تتصل به نون التوكيد".

هذا ويؤخذ على الكتاب عدم التوازن في عدد الكلمات التي أعطيت في التدريبات المتعلقة بإنشاء جمل، فعلى سبيل المثال، التدريبات (3) رقم 2، 3، 4 من الدرس الثالث حيث احتوت على 16 كلمة. والتدريبات (4) رقم 2، 3، 4 من الدرس الخامس إذ تضمنت 26 كلمة. كذلك الأمر في التدريب (5) رقم 3 من الدرس الثالث عشر إذ أتى ب 18 كلمة. والتدريب (6) رقم 5 من الدرس العشرين حيث احتوى على 14 كلمة.

وفي التدريبات (7) رقم 2، 3 إذ احتوت على 10 كلمات، بالإضافة إلى طلب الآتي من المتعلم: "الحق بكل فعل ألف الاثنين ثم ادخله في ثلاث جمل بحيث يكون في الأولى مرفوعاً، وفي الثانية منصوباً، في الثالثة مجزوماً.

وأخيراً في التدريب (1) رقم 7 من الدرس السابع عشر، إذ احتوى على 4 كلمات، علاوة على طلب التالي "ضع كل اسم مما يأتي في ثلاث جمل بحيث يختلف موقعه الإعرابي في كل جملة.

(1) انظر: عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (1992م)، سلسلة تعليم اللغة العربية (النحو2)، ط1، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص30.

(2) انظر: المرجع السابق، ج2، ص50.

(3) انظر: المرجع السابق، ج2، ص49-50.

(4) انظر: المرجع السابق، ج2، ص67-68.

(5) انظر: المرجع السابق، ج2، ص157.

(6) انظر: المرجع السابق، ج2، ص226.

(7) انظر: المرجع السابق، ج2، ص122-123.

الكتاب الثالث

جاء هذا الكتاب لاستكمال ما لم يُعط للطالب من القواعد النحوية الضرورية في المراحل السابقة إما لعدم شيوعتها، أو لأنها تختص بالتراكيب اللغوية المعقدة التي تأتي دراستها في المرحلة الأخيرة من مراحل الإعداد اللغوي، أو لأنها تعتمد على صيغ صرفية معينة لا يدرسها المتعلم في المستويات السابقة لصعوبتها، ولتعدد أساليبها. وقد تضمن هذا الكتاب 130 كلمة جديدة بمعدل تسع كلمات في كل وحدة دراسية، و50 مصطلحاً جديداً. واشتملت هذه الكلمات على⁽²⁾:

الصفات المعنوية مثل: استحال بمعنى تحول، وما أروع!، المفردات الاجتماعية، مثل: أنصف، كرم، نظم، المفردات العلمية، مثل: برهان، أول، اعترض، جذب، أسماء الآلات مثل: سلال، خراطيم، عكاز، المفردات الأدبية، مثل: خفق، خال، زرا، حلا.

يلاحظ مما سبق احتواء الكتاب على بعض القواعد الغير شائعة. والسؤال هنا هو: هل وضع المؤلفون هذه المواضيع بناء على تقدم مستوى الطالب؟ وهل سيكون هذا مبرراً لوضعها؟ ولو كان الطالب يستطيع فهم هذه المواضيع فأين يستخدمها؟ وإذا كان استخدامها غير شائع فلماذا يتعلمها؟

أما الموضوعات اللغوية التي سيقَّت لاستنباط القواعد النحوية شملت⁽³⁾:

تاريخ السابقين من الأنبياء وسيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وخلفائه الراشدين، الموضوعات الاجتماعية، ومنها: التعاون، والمعارض، والمرأة، الموضوعات الثقافية، وتشمل: تأثير الثقافة الإسلامية في الفكر العالمي، وأثر المسلمين في فكر أهل الأندلس، الموضوعات الأدبية، وتشمل مختارات من رسائل الجاحظ. ومن أدب المنفلوطي، موضوعات تتصل بالطبيعة وما فيها من جميل صنع الله في الكون، موضوعات علمية تتحدث عن نشأة النحو، وعن عجائب النبات، وعن النحل، وعن الأرض وما فيها، موضوعات تتحدث عن الإنسان وعن جهاده في الحياة، وعن مصيره في الآخرة، موضوعات تبرز أثر المرأة المسلمة في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم خاصة، وفي التاريخ الإسلامي بصفة عامة.

(1) انظر: المرجع السابق، ج2، ص197.

(2) انظر: عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2000م)، سلسلة تعليم اللغة العربية دليل المعلم (المستوى الرابع)، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص149.

(3) انظر: المرجع السابق، ص150.

فيما يخص نصوص الكتاب فلا جديد يُذكر إلا أنَّ النصوص قد صُبغت بصبغة دينية بحتة، فمعظم نصوص الكتاب لم تخلو من آية قرآنية، أو حديث، حتى المواضيع التي يفترض أن تركز على الأمور الأخرى تلونت بالصبغة الدينية، فمثلاً أتى الدرس التاسع⁽¹⁾ بعنوان " في معرض الكتاب " والذي يفترض أن يتحدث عن المعرض وتاريخه وموقعه وأهميته وأنواع الكتب المتوفرة داخله، لكنه وعلى النقيض من ذلك نجد بأنه جعل كل المشتريات محصورة فقط على نسخ القرآن الكريم، وكتب معاني القرآن الكريم. أما المفردات فيلاحظ أنها مقبولة إلى حد ما، باستثناء بعض الكلمات مثل " عصبه، راودت، هزال، هفا- يهفو، ذراً، نحيب، شاكه.

وبالنسبة لتدريبات الكتاب فقد كانت تتسم بالصعوبة، وزيادة في عدد ورود الأبيات الشعرية عن الكتب السابقة بحيث وردت في أربعة عشر درساً من إجمالي عشرين درساً، كما يلاحظ أنَّ التدريبات الخاصة بالإعراب قد أخذت حيز أكبر إذ بلغ عددها في الكتاب 33 تدريباً ، مما جعل الكتاب أشبه بكتاب الإعراب.

جاءت تدريبات النصوص في هذا الكتاب بمزيد من التعقيد والتفصيل عما كانت عليه في الكتب السابقة، فعلى سبيل المثال، التدريب⁽²⁾ رقم 2 من الدرس الثاني وجاء كما يلي: "أجب عن كل سؤال مما يأتي بإجابة تشتمل على حال المفرد مرة، وعلى حال الجملة مرة ثانية، وعلى حال شبه جملة مرة ثالثة". وأيضاً في التدريب رقم 7 من نفس الدرس عبارة " مثل لما يأتي بجمل من إنشائك:

حال منصوبة بكثرة - حال منصوبة بالياء - حال الرابط فيها الواو وقد - حال الرابط فيها الضمير فقط. وفي التدريب⁽³⁾ رقم 7 من الدرس الثالث، مجيء عبارة " بين الموقع الإعرابي للجمل التي بين القوسين واذكر محلها الإعرابي". والتدريب⁽⁴⁾ رقم 2 من الدرس السادس عشر وهو " اشرح الأبيات الآتية، ثم استخرج منها أداة النداء، وعين المنادى ونوعه وحكمه وعلامة إعرابه"

(1) انظر: عيسوي، أحمد مرغني وآخرون(2004م)، سلسلة تعليم اللغة العربية (النحو3)، ط2، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص84.

(2) انظر: المرجع السابق، ج3، ص36.

(3) انظر: المرجع السابق، ج3، ص48.

(4) انظر: المرجع السابق، ج3، ص152.

وكذلك في التدريب⁽¹⁾ رقم 7 من الدرس السابع عشر إذ جاء كما يلي : هات ما يأتي في جمل من إنشائك:

اسماً واقعاً بعد إلا يعرب خبراً لكان - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب ظرف زمن - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب اسماً للليس - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب مفعولاً مطلقاً - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب مفعولاً لأجله - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب حالاً - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب مفعولاً ثانياً - اسماً واقعاً بعد إلا يعرب مبتدأ.



(1) انظر: المرجع السابق، ج3، ص161.

النتائج والتوصيات:

أفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بدأت سلسلة القواعد المشجعة مباشرة بالقواعد، بينما سلسلة تعليم اللغة العربية اتبعت الترتيب المنطقي وهو الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
- قدمت سلسلة القواعد المشجعة المفردات (المفردات الوظيفية) دون اعتماد خطة متدرجة في النمو اللغوي وتساعد الثروة اللفظية، ودون الاعتماد على أسس معينة في اختيار المفردات، أما في سلسلة تعليم اللغة العربية كان عددها وأسس اختيارها واضحة ومتدرجة في معظم الأحيان.
- لا تتبنى سلسلة القواعد المشجعة نظرة تربوية معينة وواضحة في تقديم قواعد اللغة من حيث التسلسل، ومن حيث الأساسيات والثانويات وماذا نقدم؟ ومتى؟ وبأي أسلوب؟ وعلى الرغم من وجود أهداف عامة وخاصة لسلسلة تعليم اللغة العربية يلاحظ أن كتب القواعد جاءت كأنها مؤلفة للطالب العربي التي يريد التخصص بها.
- تخلو تدريبات السلسلتين من التدريبات النشطة التي تتعدى حدود الحفظ والاستظهار إلى الاستخدام والممارسة والتطبيق.
- لم تستفد السلسلتان من الدراسات المقارنة والتقابلية ودراسات تحليل الأخطاء مع أنها مناهج علمية مهمة في الدراسات اللغوية.
- لم تقم السلسلتان على الأسس العلمية لإعداد المواد التعليمية، وهي الأسس النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية والثقافية.
- لم ترق هذه الكتب في واقعها الآن إلى مستوى تلك الأهمية، كما أنها لم تف بالرسالة التعليمية للغة العربية الصحيحة المناطة بها.

- غابت عن السلسلتين فكرة التدرّج والتنوّع والتراكم في محاذاة التوزيع العلمي على مستويات اللغة المهمة.

- لم تستثمر السلسلتان المهارات الأربع بصورة شائقة.

- لم تراعى سلسلة القواعد المشجعة التدرج الطبيعي في تعليم القواعد النحوية والصرفية كما وتشير إلى ذلك النظريات التربوية، واللسانيات التطبيقية، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- تعقيد مهمة الدراسة على المتعلم التركي بسبب اتباع أكثر من منهج لتعليمه اللغة العربية بمعنى (بعض المؤسسات التعليمية تدرس سلسلة خاصة بالقواعد النحوية والصرفية، وسلسلة ثانية للقراءة والكتابة، وثالثة للاستماع والمحادثة).

مما سأل، يتبين أنّ هدف كتب القواعد في السلسلتين لم يكن تعليم اللغة، بل جعل الطالب غير الناطق بالعربية أقرب إلى المختص في قواعد اللغة العربية. وأنّ تعليم اللغة العربية في تركيا مازال معتمداً على الطريقة التقليدية وهو ما تبين من خلال الكتب المؤلفة من قبل الأساتذة الأتراك (سلسلة القواعد المُشجعة) ، وفي الحالة الثانية (سلسلة تعليم اللغة العربي) عندما اختاروا كتباً لاستخدامها في تركيا اختاروا الكتب المبنية على الطريقة القديمة.

على الرغم من وجود مؤسسات تعليمية كثيرة تدرس اللغة العربية في تركيا، ووجود توجه كبير من قبل الأتراك لتعلم اللغة العربية، إلا أنّ تعليم العربية في تركيا لم يصل إلى المستوى المطلوب وذلك لأسباب عديدة لعل أبرزها عدم وجود سلسلة متدرجو ومتنوعة ومتكاملة تعتمد على نظريات تعليم اللغة الثانية.

ويمكن أن نخلص إلى الجانب الأهم والمتمثل في غياب الدرس العلمي الذي قامت عليه نظريات تعليم اللغة الثانية، فالمناهج في تركيا لم تتصل بهذه النظريات ولم تتكئ على أي مناهج مؤلفة في العالم العربي وظلت على الطرائق التقليدية التي كانت قبلها في تركيا.

وتوصي هذه الدراسة بمراجعة مناهج تعليم اللغة العربية المتبعة في تركيا من قبل المختصين، لأنها أغفلت الأسس العلمية وطرائق تدريس اللغة الأجنبية الحديثة، والتحليل التقابلي بين اللغتين العربية والتركية، والعمل على إنشاء منهج متكامل للمتعلمين الأتراك، بالإضافة إلى تدريب المعلمين الأتراك على طرق التدريس الحديثة وإلغاء طريقة القواعد والترجمة المتبعة، إذ إن دراسات عديدة أثبتت أن 70% من المعلمين الأتراك يستخدمون طريقة الترجمة في تعليم العربية.

المصادر والمراجع

الكتب (Books):

- ابن فارس، أحمد القزويني الرازي (1991)، معجم مقاييس اللغة، بيروت: دار الجيل.
- الجارم، علي ومصطفى أمين (1983م)، النحو الواضح: في قواعد اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف.
- الحامد، عبد الله بن حامد وآخرون (1992)، سلسلة تعليم اللغة العربية، الرياض: الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- الخفاف، إيمان عباس (2013)، نظريات التعلم والتعليم، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الخولي، أحمد عبد الكريم (2014)، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- الخولي، محمد علي (1989)، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ط3.
- الخولي، محمد علي (1986)، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي-عربي مع مسرد عربي-إنكليزي، بيروت: دار البشير.
- السعران، محمود (1997)، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الزغلول، عماد (2003)، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1999)، النظريات اللغوية والنفسية وتعلم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية، ع22.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم(1423هـ)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1999)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم(2006)، علم اللغة النفسي، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم(2005)، اللغة المرحلية في دراسات المورفيم: عرض ونقض وتوجيه، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع48.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم(2002)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العربي، صلاح عبد المجيد (1981)، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون(2014)، العربية بين يديك، الإصدار الثاني، الرياض: العربية للجميع.
- الناقة، محمود كامل(1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه- مداخله- طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- العناتي، وليد(2003)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، عمان: الجوهرة للنشر والتوزيع.
- ابن منظور (1994)، لسان العرب، بيروت: دار الفكر، ط3، مج2، مادة "نهج".
- الفيروز ابادي (1995)، القاموس المحيط، بيروت: مطبعة جديدة لوان، ط1، ج1.

- اللقاني، أحمد حسين(2013)، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط4.
- الشاهين، شامل(2001)، **مناهج التعليم العالي في تركيا -نظرة إصلاحية-**، **مجلة دعوة الحق**، 363م(العدد2001).
- إسحاق أغلو، عمر(2013)، **تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، ط1.**
- بدوي، عبد الرحمن (1977)، **مناهج البحث العلمي**، الكويت: وكالة المطبوعات.
- خرما، نايف وحجاج، علي(1988)، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- خليل إبراهيم قجار وآخرون (2018)، **القواعد المُشجعة**، ط4، ج1، إسطنبول، منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمره.
- خليل إبراهيم قجار وآخرون (2018)، **القواعد المُشجعة**، ط4، ج2، إسطنبول، منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمره.
- خليل إبراهيم قجار وآخرون (2018)، **القواعد المُشجعة**، ط4، ج3، إسطنبول، منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمره.
- خليل، حلمي(1988)، **العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رزق، شاكِر (2014)، **الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية**، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (1990)، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل**، الرياض: دار عالم الكتب.
- زكريا، ميشال (1993)، **قضايا السنة تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، بيروت: دار العلم للملايين.
- شعبان، محمد عادل (1982)، **القراءة الميسرة: سلسلة في القراءة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض: عمادة شؤون المكتبات.
- صليبا، جميل (1982)، **المعجم الفلسفي**، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- صوتشين، محمد حقي، **تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم**، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ الدخول 2019/10/01.
- http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6186
- صبري، ماهر إسماعيل (2010)، **المدخل للمناهج وطرق التدريس**، مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ط1.
- صيني، محمود إسماعيل وآخرون (1982)، **العربية للحياة**، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- طعيمة، رشدي أحمد (1986)، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد (1989)، **تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- طعيمة، أحمد رشدي (1989)، **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

- طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل، الناقاة (2006)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، الرابط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- عيس، محمد، السباعي عامر، الأبرش، محمد، العنان، مؤمن (2013)، سلسلة اللسان: السلسلة العربية المتطورة، إسطنبول: منشورات جامعة الوقف فاتح سلطان محمد.
- عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2000)، سلسلة تعليم اللغة العربية دليل المعلم (المستوى الثاني)، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2004)، سلسلة تعليم اللغة العربية (النحو1)، ط2، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2000)، سلسلة تعليم اللغة العربية دليل المعلم (المستوى الثالث)، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (1992)، سلسلة تعليم اللغة العربية (النحو2)، ط1، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2000)، سلسلة تعليم اللغة العربية دليل المعلم (المستوى الرابع)، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- عيسوي، أحمد مرغني وآخرون (2004)، سلسلة تعليم اللغة العربية (النحو3)، ط2، الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- غازدا، جورج وكورسيني، ريموند (1983)، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي الحاج، وعطية هنا، الكويت: عالم المعرفة.
- غريب، عبد الكريم (2004)، بيداغوجيا الكفايات، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط5.

- محمد خير عرقسوسي وآخران(1978)، **التعلم نفسياً وتربوياً**، الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع.
- محمد، داوود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991م)، **أساسيات في طرائق التدريس العامة**، منشورات جامعة الموصل، ص21.
- مجمع اللغة العربية وأدوار أخرى(1989)، **المعجم الوسيط**، القاهرة، ج3، مادة "نهج".

المصادر الأجنبية:

- Civelek Yakup (1998), **Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler**, Yüzüncü Yıl İlahiyat Fakültesi, Dergisi Sayı2, s230.
- Muhamed Aly, Ahmed Hassan (2017), **Türkiye'deki Arap-Dili Öğretimi-Zorlukları ve Beklentileri**, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Dergisi26, s41-116.
- Akbaş, Fatih (2016). **Türkiye'deki Arapça Öğretimi Açısından " Silsiletü Ta'limi'l Lüğati'l Arabiyye" Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

المراجع الإلكترونية:

- <https://www.dw.com/tr/imam-hatip-okullarının-sayısı-kadar-başarısı-da-artıyor-mu/a-49904849>.02.10.2019
- <http://dogm.meb.gov.tr/www/ders-kitapları/icerik/15> 01.10.2019
- <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/1102.10.2019>

- <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>
03.10.2019
- <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10007> 03.10.2019
- <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10008> 03.10.2019
- <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=19518> 03.10.2019



**THE THEORIES OF TEACHING THE SECOND LANGUAGE IN ARABIC
LANGUAGE CURRICULA IN TURKEY (THE SERIES OF "ENCOURAGING
RULES" AND THE SERIES OF "ARABIC LANGUAGE TEACHING"
TYPICALLY)**

By

Sara Bayram Alsayedeh

Supervisor

Dr. Mohammad Ali Shraydeh

ABSTRACT

This study aimed to explain the role of theories of teaching second language in the curriculums of teaching Arabic language in Turkey, as Arabic language teaching curricula for non-native speakers are the main pillar in teaching the Arabic language. The study also aimed to reveal the investing of theories in distance between the Arab and Turkish curricula in the light of the descriptive, analytical and critical approach, and the reading of the selected samples from the "Encouraging Grammar Series" and "the Arabic Language Teaching Series" included curricula introductions, indexes, and their linguistic contents.

The results of the study revealed that the major deficiency in these curricula is to disregard the scientific foundations that are based on theories, and to separate the teaching of grammar from language skills, and that teaching Arabic in these curricula is based on grammar and making it the goal in teaching the Arabic language, rather the absence of the scientific method was quite clear.

The study also recommended the need to benefit from: linguistic theories in teaching Arabic to for non-native speakers, and from applied linguistics, and from research related to theories in the design of educational curricula for the Arabic language.