Syamil
pISSN: 2339-1332, eISSN: 2477-0027
2014, Vol. 2 No. 1

PENGEMBANGAN KURIKULUM PENDIDIKAN BAHASA ARAB BAGI PENUTUR BAHASA INDONESIA (ORANG YANG BERBAHASA INDONESIA)

Syarifatur Rahmatullah
IAIN Samarinda, Indonesia
es_syareef@yahoo.com

Abstract

Curriculum development is a necessity for a teacher or an institution where they work. Curriculum development is done in order to answer the needs of learners that will be taught with materials they need. The same thing was also applied to the Arabic learning curriculum. Arabic that used to be assumed as the language of religion, has turned into an international language that is not only synonymous with a religion today. Then, learning Arabic curriculum development should be suitable to answer the development of assumptions about the Arabic language. This paper tries to provide a reference and guide for teachers or institutions in developing Arabic curriculum for Indonesian students who are not the native speakers of Arabic.

Keywords: Curriculum Development, Arabic.

أ . مقدمة البحث

نعيش الآن في عصر التقدم العلمي والتكنولوجيي. وللتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل منذ بداية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين أثر كبير في تقدم الحياة البشرية وتطورها في كافة ميادين الحياة ومن أهمها ميدان التربية والتعليم وما يتعلق بهذا الميدان من أمور عديدة سواء في أهدافه، أو وسائله، أو طرائق تدريسه، أو مناهجه[1]. كذلك في تعليم اللغة العربية حتى الآن.

ونعرف أن اللغ ات في العالم متنوعة منها اللغة العربية، ومن المعلوم ، أن اللغة العربية لها دور كبير في الحياة. والعربية وهي إحدى اللغات التي تتطور من آن إلى آن ووقت إلى أخر، وهي أيضا تحتل مكانة مهمة وعظيمة في هذا العصر.

واللغة العربية هي لغة الدين ولغة رسالة حية وخالدة، ه و القرآن الكريم المتعبد بقراءته وهي وعاء العقيدة الإسلامية مدى الدهر، ثم هي أداة الفكر العلمي في أزهى عصور النهضة البشرية فكانت لغة العلماء في العالم المتحضر كله على ممرّ القرون واللغة هي الثقافة الخصبة المتنوعة والفن الإنساني المبدع (محي الدين صابر).[2]

وما من شك أن اللغة العربية هي إحدى اللغات الحية التي يزداد الإقبال على تعلمها في أنحاء العالم. وهي اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجباريا في بعض البلاد الإسلامية في العالم كما أنها هي اللغة الرابعة أوالخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التي يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوروبية.

وإن من بعض الأهداف الرئيسية من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي تنمية قدرة التلميذ على النطق الصحيح للغة والتكلم مع الناطقين بالعربية كلاما معبرا في المعنى سليما في الأداء وتنمية قدرة التلميذ على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة.[3]

---

[1] جودت سعادة و عادل فايز السرطاوي، **استخدام الحاسوب و الانترنت في ميادين التربية والتعليم**، (عمان – الاردن: دار الشروق للنشر و التوزيع، 2003) ص. 25

[2] محي الدين صابر، **قضايا نشر اللغة العربية والثقافة العربية الأسلامية في الخارج**، (السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1982)، ص. 21

[3] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه**، (الرباط – إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص. 63-64

ومن المعلوم أن لكل لغة ما مهارات خاصة يجب إجادتها على طالب اللغة، وللغة العربية أربع مهارات وهى: مهارة الكلام، مهارة الاستماع، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وقد أوجبت الوزارة للشؤون الدينية بتدريس اللغة العربية لكل من المدارس الإسلامية بإندونيسيا من الإبتدائية حتى الجامعة الإسلامية. وقد خصّت الجامعة الإسلامية بكلية اللغة العربية من ناحية تعليم اللغة، وفنون اللغة وأدب اللغة. ولكن من الأسف أن المنهج الدراسي في تعليم اللغة العربية لكل من مراحل المدارس لم يؤثر كثيرا لفهم ولمعرفة هذه المهارات اللغوية الأربع حتى أن الطلبة بعد تخرجهم من المدرسة لا يعرفون شيئا عن هذه المهارات كما يرجوا لهم المنهج الدراسي.

نعم، فقد كثرت المحاولا ت والجهود التي بذلها المجتهدون لتنمية كفاءة الطلبة في اللغة العربية منهجا كان أم طريقيا. بيد أن بعد مرور سنوات لا تزال هناك مشكلات من شأنها أن تعر قل برامجها. و عند النظر إلي تلك المشكلات نجد أن مصدرها ينحصر في ثلاثة أمور، الأول: نظام المدرسة نفسها ومنهجها الدراسي، والثاني: الكفاءة اللغوية للمدرسين ومدى إج ادتهم في تطبيق المنهج المقرر، والثالث: الكفاءة اللغوية للطلبة ورغباتهم في دراستها.

بالنسبة إلى المنهج، قال يحيى بن حسن بن أحمد ال جعفري أن المنهج الدراسي هو المواد التي تدرس للتلميذ داخل الفصل في مجالات من المعرفة المختلفة، يأخذها التلميذ ليصل بها إلى مستوى ما، أو ليتخرج بها من المدارس مثلا.[4] والمنهج يتغير ويتطور دائما تبعا لتطور الزمن. وتطوير المنهج هو العملية التي تعني تحسين المنهج الموجود اصلا من خلال الإضافة آو الاستبدال آو الحذف بتخطيط معين. أما التخطيط فيعني وضع منهج جديد غير موجود أصلا، وتطوير المنهج يعني الوصول بالمنهج إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة واقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف.

ب .مفهوم المنهج من الوقت إلى الوقت

[4] أوريل بحر الدين. **تطوير منهج تعليم اللغة العربية وتطبيقية عل مهارة الكتابة** (مالانج: Uin Maliki Press، 2010)، ص. 26

ذكر ابن منظور في لسان العرب، أن كلمة "منهج" تعني: الطريق الواضح وأن كلمةناهجةتعني: واضحة.[5] وأشار لويس معلوف في المنجد أن المنهج يجمع على مناهج، هو الطريق الواضح.[6]

وفي المعجم المدرسي ذُكِر الفرق بين نَهَج و بين نَهِجَ ـَ نَهَجاً، ونَهَجَةً: تَتَابَعَ نفسُه من الإعياء أو شدَّةِ الحركة أو الرَبْوِ. المنهاج: الطريق البيّن القويم الواضح. و: الخُطَّة المرسومة (- مُحْدَث، وهو لفظ عربي حمل معنىً جديداً في العصر الحديث). ومنه : منهاج الدراسة و نحوه. (ج - الجمع) مَناهِج. المَنْهَج: المنهاج. و-: خطوات منظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألةٍ أو أكثر ويتتبعها للوصول إلى نتيجة. (جـ الجمع) مناهج.[7] المنهج والمنهاج في اللغة، لفظات مشتقات من النهج.[8]

وقال رشدي أحمد طعيمة، كان يقصد بالمنهج قديما المقرر الدراسي (Syllabus) الذي يقدم للطلاب في مادة معينة.[9] وذكر بشارة أن المنهج التقليدي هو عبارة عن (مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية أو المجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كل مادة. وبهذا الشكل يصبح إصطلاحا المنهج المدرسي مرادفا لمحتوى مقرر المادة المدرسة.[10]

وقد جاءت المفاهيم السابقة كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم

---

[5] محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري ، **لسان العرب**، الجزء الثاني، (بيروت: دار صادر، بلا سنة)، ص. 383

[6] لويس معلوف، **المنجد في اللغة الأعلام**، الطبعة الثانية والعشرون، (بيروت، 1977)، ص. 841.

[7] محمد خير أبو حرب ، **المعجم المدرسي ، ط. 2** (دمشق: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية - وزارة التربية، 2007)، ص.، 1082.

[8] حسن جعفر الخليفة، **المنهج المدرسي المعاصر - المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات**، (الرياض: مكتبة الرشيد، 2003)، ص. 14

[9] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه**، (الرباط – إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص. 59

[10] حسن عبد الرحمن حسن، **دراسات في المناهج وتأصيلها** ، (جامعة الخوطوم، بلا سنة)، ص. 10

ألوان من المعرفة إلى التلاميذ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات ولا سيّما التسميع من حسن استيعابهم لها.

والمفهوم الحديث المنهج يركز على أن الدور االأساسي للتربية ليس مقصورًا على إعداد التلميذ للحياة في المستقبل، بل أصبحت التربوية هي الحياة نفسها... هي الحياة بكل أبعادها، فالمدرسة في هذا المفهوم، يجب أن تصبح جزء لا يتجزأ من المجتمع. المادة الدراسية التي يدرسها التلميذ في المدرسة يجب أن يكون مصدرها ما يدور في المجتمع من أحداث. وحيث إنه لا يمكن تقديم كل الخبرات الحياتية في برامج المدرسة، فلا بد أن تختار الخبرات الأكثر التصاقًا بحياة التلميذ والتي يراها المجتمع ضرورية لتحقيق أهدافه.

المنهج الحديث لا ينظر على التلميذ كعقل محمول فوق جسد، وإنما يهتم بنمو التلميذ بطريقة شاملة، فيهتم بنموه العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي والروحي...الخ. ولاينظر إلي المادة الدراسية كهدف في حد ذاتها، وإنما ينظر إليها كوسيلة تساعد علي تحقيق نمو التلميذ، وهذا لا يعني الانتقاص من قيمة المادة الدراسية، وإنما يهتم بها في ضوء ظروف البيئة وظروف التلميذ.

فالمنهج هو كل الخبرات التعليمية والتربوية والإجتماعية والثقافية التي تهيئها المدرسة لطلابها- داخل المدرسة وخارجها- بقصد مساعدتهم علي النمو الكامل الشامل وتعديل سلوكهم وذلك من أجل تحقيق أهدافها التربوية.[11]

وعند الدكتور محمد الطيب، المنهج هو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية و الاجتماعية والرياضية و الفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة، أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل و تعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية.[12]

و كتب عبد القادر يوسف في "التربية و المجتمع" أن المنهج في التربية الحديثة هو مجموعة خبرات وتجارب تعلم الأطفال تحت إرشاد المدرسة. ووفقه وينارنو (Winarno) كما نقله الدكتور الح اج خير الدين

---

[11] محمد مزمل البشير و زميله، **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس** ، الطبعة الثانية، (المملكة العربية السعودية: دار اللواء للنشر والتوزيع، 1995|1416)، ص. 19-21

[12] محمد الطيب، **إخبارية ثقافية "الأرخبيل" العدد الثالث العشر** ، (معهد العلوم الإسلامية و العربية في إندونيسيا :جمادي الأولى 1429هـ\مايو 2008هـ)، ص. 34

ويحدد أن المنهج برنامج تعليمية التي يخطط وينفذ لتحقيق هدف التعليمية المعين.[13]

وقال صالح عبد العزيز بأن المفهوم الحديث للمنهج هو فقد أصبح شمولا لأن المناهج الحالية قد شملت المواد الدراسية كما شملت أيضا مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التي توجهها المدرسة. وبعبارة أخرى قد شملت جميع مظاهر النشاط خارج جدران الفصل، مظاهر النشاط في المنزل، وفي المجتمع، أي أنها شملت جميع مظاهر نشاط التلاميذ.[14]

وهكذا يتضح أن المعنى الواسع للمنهج التربوي يجب أن يضم الأهداف، واختيار المادة التعليمية وتنظيمها، وطرائق ووسائل التدريس، والتقويم. فالعلاقة بين التربية والمنهج تبدو من أن التربية نشاط يهدف إلى نتائج عملية، وأنها تتضمن معايير توجه النشاطات والعمليات، وأنها ترتكز على المعلومات المأخوذة من مبادئ تنظيمها، وهي التي تعزز لدى الفرد الإرادة، وهي بكل ذلك تعتمد على وسيلتها الأساسية وهو المنهج الدراسي.

ج . أسس منهج تعليم اللغة العربية

إن أسس المناهج تؤثر قبل كل شيء في محتوى المنهج وتنظيمه، وتؤثر أيضا في أهدافه ومواده وأنشطته. ومن هنا يطلق على هذه الأسس اسم المحددات التي تحدد جوانب المنهج. وعليه سوف لا يستغنى عنها في عمليات البناء والتطوير والتحسين. وذكر أحمد طعيمة في كتابه "تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه" بأن أهم أسس منهج تعليم العربية هي: الأسس التربوية، والأسس النفسية، والأسس الإجتماعية. وزاد في كتابه الآخر بالأسس اللغوية.

1. الأسس التربوية للمنهج

[13] Khaeruddin, dan Mahfud Junaedi, dkk. *Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan Konsep dan Implementasinya Di Madrasah*, Cet. II, (Semarang: Pilar Media, 2007), h. 26.

[14] صالح عبد العزيز، **التربية الحديثة – مادّتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية** ، الجزء الثالث، (مصر: دار المعارف)، ص. 235

يقصد بالأسس التربوية لبناء منهج تعليم العربية كلغة ثانية هي مجموعة المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة أي الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم.[15]

ويقصد بالهدف التربوي الصياغة الموضوعية لما نرجو حدوثه من تغير في أسلوب عند التلاميذ، بعد مرورهم بخبرات تعليمية معينة. وينبغي أن نشتقه الأهداف من مصادر، هي:

أ) الثقافة الإسلامية
ب) المجتمع المحلي.
ج) الاتجاهات المعاصرة في التدريس.
د) سيكلوجية الدارسين.
ه) طبيعة المادة.[16]

ويقصد بالمحتوى هو مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجي تزويد الطلاب بها.[17]

ثم ذكر نيكولاس مجموعة من معايير اختيار المحتوى، فيما يلي:

أ) معيار الصدق: يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا.
ب) معيار الأهمية: يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات.
ج) معيار الميول الاهتمامات: يكون المحتوى متمشيا مع إهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس هذه الاهتمامات والميول.
د) معيار القابلية للتعلم: يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يرعي قدرات الطلاب.

---

[15] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه**، (الرباط – إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص. 63

[16] رشدي أحمد طعيمة،... ص. 63 - 64

[17] رشدي أحمد طعيمة،... ص. 65 - 66

ه) معيار العالمية: يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعليم لاتعترف بالحدود الجغرافية بين البشر.[18]

وهناك معايير التي اقترحها تايلر لتنظيم المحتوى ، وتتخلص هذه المعايير في ثلاثة هي:[19]

أ) الاستمرارية هي العلاقة الرئيسية بين خبرات المنهج بحيث تؤدي كل خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية.
ب) التتابع: بناء الخبرات فوق بعضها البعض.
ج) التكامل: العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى.

وتعريف طريقة التدريس هي الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة.[20]

وإن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه والطريقة المناسبة هي التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة بتعليم اللغة الثانية، لذلك علينا أن نهتم العوامل في اختيار طريقة التدريس، هي:

أ) المجتمع الذي تدرس فيه العربية كلغة ثانية
ب) أهداف تدريس العربية.
ج) مستوى الدارسين.
د) اللغة القومية للدارسين.
ه) إمكانيات تعليم اللغة.
و) مستوى اللغة العربية في تعليمها.[21]

---

[18] رشدي أحمد طعيمة،... ص. 66

[19] رشدي أحمد طعيمة،... ص. 69

[20] عبد الرحمن بن إبراهيم الفزوان، **كن متخصصا،** (العربية للجميع، 2009م)، ص. 60

[21] رشدي أحمد طعيمة،**...** ص. 70

وأما التقويم هو مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محدودة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة.[22]

وإن التقويم عملية معقدة تحتوي على كثير من الأنشطة ويسير في عدة خطوات من أهمها:[23]

أ) تحديد الأهداف من التقويم.
ب) تقرير المواقف.
ج) تحديد كمية المعلومات.
د) تصميم أدوات وأساليب التقويم.
ه) جمع البيانات بالأدوات المقررة.
و) تحليل البيانات.
ز) تفسير البيانات.
ح) إصدار الحكم أو القرار.

2. الأسس النفسية للمنهج

هي المباديء النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.[24]

ومن هنا، فلا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهج وتنفيذه.

---

[22] رشدي أحمد طعيمة،... ص. 71

[23] رشدي أحمد طعيمة،... ص. 72

[24] صالح ذياب هندي، **دراسات في المناهج والأساليب العامة** ، (الرياض: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دون السنة)، ص. 57

3. الأسس الإجتماعية للمنهج

من الطبيعي أن تختلف المناهج من بلد إلى بلد آخر. وإن هذا الاختلاف قد لايكون سببه اختلافا بمفهوم التعلم أو اختلافا في النمو الجسمي والنفسي. والإنسان يولد في بيئة ثقافية وفي بيئة طبيعية.[25]

والعلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية. إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي. والثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة.

وسوف يقتصر حديثنا هنا على الثقافة العربية الإسلامية التي تمثل أهم الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، ويلزم بداية أن نوضح مفهوم الثقافة العربية الإسلامية ثم نبين الفرق بينها وبين الثقافة العربية.

4. الأسس اللغوية للمنهج

وذكر في موضع سابق أن منهج تعليم اللغة العربية عبارة عن من الخبرات اللغوية، وهنا يثار التساؤل التالي:

أ) **الخبرة اللغوية**

يقصد بالخبرة اللغوية الموقف اللغوي التعليمي الذي يهيأ ويعد لكي يعايشه الطالب، ويمارس من خلاله استعمال اللغة، ويحتك بمحتواه وينفعل به ليخرج منه وقد اكتسب مجموعة من المعلومات والمعارف عن اللغة واستخدماتها.[26]

ونعني بها أن يتعلم الدارس اللغة ويكتسب مهارات استعمالها من خلال نوعين من المواقف:

1) مواقف طبيعية حقيقية يمارس فيها الطالب تعلم اللغة في موطنها وبين أبنائها والمتحدثين بها، وهذه تسمى الخبرة المباشرة في تعلم اللغة واكتساب مهارتها.

---

[25] طه علي حسين الدولمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلى، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، (2005م)، ص. 26

[26] رشدي أحمد طعيمة ومحود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، (إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006)، ص. 95

2) مواقف تعليمية غير مباشرة، يتعلم فيها الطالب اللغة عن طريق مواد تعليمية مختارة ومنظمة في مؤسسة تعليمية متخصصة خارج وطنها وبعيدا عن متحدثيها.[27]

ب) **مقومات الخبرة اللغوية وشروطها**

ولكي تكون الخبر اللغوية فعالة ومجدية ومحققة لأهداف تعليم اللغة وتعليمها، وقادرة على مساعدة الطالب على التعلم، ينبغي أن تتوافر لها وفيها مجموعة من المقومات والشروط، منها: [28]

1) **الاستمرار**

ونعنى به أن تصاغ المواقف اللغوية وتقدم بشكل متدرج ومستمر بحيث نبدأ بتقديم خبرة لغوية بسيطة وضيقة، ثم مع يقدم الطالب في مستويات تعلم اللغة تزداد الخبرة اتساعا وعمقا.

2) **التكامل**

ونعنى به أن تتكمل جوانب الخبرة اللغوية وتترابط، بحيث يتكامل ويرتبط تدريس الاستماع بتدريس الكلام وتدريس القراءة بتدريس الكتابة، ويرتبط المحتوى اللغوي بالمحتوى الثقافي، ويتكامل كل ذلك ويرتبط مع أنشطة استعمال اللغة والاستعمال الوظيفي بحيث يؤثر تعلم كل جانب من هذه الجوانب على تعلم الجوانب الأخرى، وبحيث تتكامل مهارات اللغة في الموقف الواحد من استماع وحديث وقراءة والكتابة، ومن خلال كل ذلك يتكامل تعليم قواعد اللغة وأدبها.

3) **التتابع**

ويقصد به البدء بتعلم الجوانب السهلة والبسيطة والانتقال منها إلى الصعب المعقد بحيث يبنى اللاحق على السابق، وتمهد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة، وقد نأخذ بمداخل التتابع كأن نبدأ بالجزء وننتهي بالكل، أو نبدأ بالكل وننتهه بالجزء.

4) **الإتزان**

[27] رشدي أحمد طعيمة ومحود كامل الناقة، ... ص. 95

[28] رشدي أحمد طعيمة ومحود كامل الناقة، ... ص. 96

ويعني ألا يطغي جانب في الموقف اللغوي التعليمي على جانب آخر، حيث لا ينبغي أن نهتم بمهارة لغوية على حساب مهارة أخرى، أو نهتم بمعارف اللغة ومعلوماتها على حساب تعلم مهاراتها ومواقف استخدامها وتوظيفها، أو نهتم بأغراضنا نحن من تعليم لغتنا على حساب أغراض المتعلم وأهدافه ودوافعه.

د . عناصر منهج تعليم اللغة العربية

يتكون المنهج بمفهومه الحديث من أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم.

وفيما يلي سنشرح كل عنصر من هذه العناصر الذي يتكوّن منها المنهج:

1. الأهداف التعليمية

الأهداف التعليمية هي العنصر الأساسي من عناصر المنهج لأنّ جميع العناصر الأخرى ترتبط بها ارتباطًا وثيقًا. ويقصد بالأهداف : "النتاجات التعليمية المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة التلميذ على بلوغها بالقدر الذي تسمح به إمكاناته وقدراته وبما تسمح بها قدرات وإمكانات المؤسسة التعليمية".[29]

وتشتمل أهداف المنهج في اللغة العربية على الأهداف التالية:

أ) الأهداف العامة: وهي الأهداف القومية، تهدف إلى التربية القومية الوطنية تحقيقا لمقاصد اجتماعية وسياسية وتربوية.[30]

ب) الأهداف الخاصة: وقد تكون هذه الأهداف خاصة بمرحلة تعليمية، أو جزء من حلقه تعليمية، أو فرقة دراسية، أو فن

---

[29] محمد مزمل البشير و آخرون، **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس** ، الطبعة الثانية، (المملكة العربية السعودية: دار اللواء للنشر والتوزيع، 1995|1416)، ص. 22

[30] فخر الدين عامر، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، الطبعة الثانية، (القاهرة: علم الكتب، 2000)، ص. 33

من فنون اللغة أو علم من علومها، وهي - على أية حال – تشتق من الأهداف العامة السابقة للمنهج.[31]

ج) الأهداف الإجرائية: يسمى أيضا الأهداف التدريسية، وهي تشتق من الأهداف الخاصة لفن من فنون اللغة أو علم من علومها أو لدرس محدد من هذا الفن أو العلم. وأهم ما يميزها إنها إجرائية بمعنى أنها قابلة للقياس.[32]

والمنهج يجب أن يحدد الخطوط العريضة للقيم المنشودة والمشتقة من فكر المجتمع، والمعلّم عليه أن يشتقّ الأهداف التعليمية من القيم والمعارف التي يريدها المجتمع، وهذه الأهداف يجب أن تكون ملبّية لحاجة المجتمع والتلاميذ الذين يتولّى مسؤولية تنظيم تعليمهم في إطار عقيدة الأمة وقيمها ومثلها العليا وعاداتها السليمة.

والمعلّم عند تحديده للأهداف التعليمية باعتبارها العنصر الأساسي في المناهج يجب مراعاة المبادىء الأساسية التالية:

أ) دراسة فكر وعقيدة و تقاليد المجتمع حتى يتمكّن من وضع أهداف تعليمية تكون منسجمة مع أهداف وأهداف المجتمع الذي يطبق فيه هذا المنهج.

ب) دراسة واقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته القائمة والمنتظمة.

ج) تحليل متطلّبات الخطط التنمية والاجتماعية والاقتصادية وتحليل مواصفات الأعمال والمهن المطلوبة.

د) تعطية الأهداف لكلّ أنواع السلوك المطلوب تحقيقها التي تشمل المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الأدائي (نفسي – حركي) مع مراعات التكامل والتوازن بينهما.

ه) صياغة الأهداف صياغة سلوكية دقيقة توضح نوع السلوك ومستوى الإنجاز المنشود.

و) ضرورة ان تكون الأهداف واقعيّة وقابلة للتحقيق في ظلّ إمكانات المدرسة.

---

[31] علي إسماعيل محمد، **المنهج في اللغة العربية،** (القاهرة: مكتبة وهبة، 1997)، ص. 108

[32] علي إسماعيل محمد، ... ص. 109

ز) ضرورة تطبيق مبدأ المشاركة الشاملة في وضع الأهداف بالقدر المناسب (إشراك الخبراء في التربية ، الأباء، المدرسين، التلاميذ . . . إلخ).

2. المحتوى

المحتوى هو كل ما يضعه المخطط من خبرات معرفية (إكتساب المعلومات) أو إنفعالية (إكتساب الإتجاهات والقيم) أو نفسحركية (إكتساب المهارات) بهدف النمو الكامل المتكامل للفرد من جميع جوانبه العقلية والخلقية والجسمية.[33]

فالتعلم الفعال يتطلب محتوى جيد يقدم للطلاب والمدرسين مادة وخبرات تتحقق بها الأهداف التعليمية. وكذلك يقدم للطلاب حسب حاجاتهم، بذلك لازم لمصممي المنهج أن يراعوا احتياجات الطلاب حين يصنعون المنهج أو المحتوى. ومن أغراض تحليل الحاجات هي:

أ) لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لأداء دور معين.
ب) للمساعدة في تحديد ما إذا كانت الدورة القائمة تعالج حاجات الطلاب.
ج) لتحديد الطلاب الذين ه م في حاجة ماسة للتدريب على مهارات لغوية معينة.
د) للتعريف على أي تغيير في توجيه.
ه) للتعريف على الفجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به.
و) لجمع المعلومات حول مشكلة معينة يواجهها المتعلمون.[34]

وتحديد المحتوى لا يتمّ بطريقة عشوائية أو ارتجالية، فلا بدّ للخبرات المختارة للتعلم أن تكون خبرات هادفة و مخططة ومبنية على مجموعة من الأسس و المعايير. ومن أهم هذه الأسس والمبادىء :

---

[33] حسن عبد الرحمن حسن، **دراسات في المناهج وتأصيلها** ، (جامعة الخوطوم، بلا سنة)، ص. 29

[34] جاك ريتشاردز، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالى وصالح بن ناصر الشويرخ، **تطوير مناهج تعليم اللغة** ، (PDF created with pdfFactory Pro trial version, www.pdffactory.com)، ص. 81

أ) أن يرتبط المحتوى بالأهداف التعليمية ويكون محققا لها.
ب) أن يناسب مع واقع الحياة ومشكلاتها، وأن يكون مواكبا لأخر التطورات العلمية والأدبية والثقافية.
ج) أن تتوافر الوحدة والإنسجام والتكامل بين الموضوعات التعليمية ويتحقق ذلك بمراعاة الاستمرارية والتتابع (Sequencing) والتكامل (Integration) الأفقي والرأسي في تنظيم الأنشطة المختارة للتعلم.
د) التأكيد على الخبرات التي تعلم التلاميذ أساليب التفكير العلمي وطرق البحث أكثر من الاهتمام بالمعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية.
ه) التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، أي بين العلم والعمل.[35]

3. **طرق التدريس**

ويقصد بطريقة التدريس كيفية التدريس. وإن الطريقة التدريس مفهوم أوسع وأبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم في الفصل. إن الطريقة هنا تعني الخطة الشاملة التي يستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود.[36]

ويرى مرسي، أن الطريقة الجيدة تعتمد على تقدير المعلم للموقف التربوي واختيار الطريقة المناسبة وفقاً لإمكانيات المعلم لتطبيقها وملاءمتها لمستوى المتعلمين الدراسي والخبرات التي مروا بها والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، كما ينبغي أن تكون الطريقة المستخدمة متمشية مع نتائج بحوث التربية وعلم النفس والتي تؤكد إيجابية

[35] محمد مزمل البشير وزميله، **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس** ، الطبعة الثانية، (المملكة العربية السعودية: دار اللواء للنشر والتوزيع، 1995|1416)، ص. 22

[36] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2003) ، ص. 69

المتعلم، ويستطيع المعلم الجيد أن يستخدم اكثر من طريقة واحدة في الدرس الواحد[37].

وتختلف طريقة التدريس باختلاف المحتوى التعليمي الذي يتم اختياره والمواقف التعليمية. ومنها طرق الإلقاء و المناقشة والحوار وحلّ المشكلات وطريقة المشروع.

ولا شكّ أن فعالية ما ندرسه وأثره يتوقفان -إلي حدّ كبير- على الطريقة التي ندرس بها، وفي نفس الوقت فإن نوع الخبرة التي نقدّمها تفرض على المدرس اختيار طرق وأساليب تدريسية معينة.

ويختار المعلم طرقه وأسال يبه حسب عدد من المعايير يمكن توضحيها فيما يلي:

أ) ملاءمة الطريقة للأهداف المنشودة.

ب) ملاءمة الطريقة لمحتوى المادة الدراسية.

ج) ملاءمة الطريقة لمستويات نمو التلاميذ.

د) نظرة المعلم إلى التعليم: تتحدد طريقة التدريس بنظرة المعلم إلى عملية التعليم، ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها، فإذا كان المعلم يرى بأن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في تدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، وأما إذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فإنه سيختار طريقة تناسب ذلك.[38]

4. **التقويم**

يمكن النظر إلى التقويم باعتباره عملية قياس لمدى تحقّق أهداف المنهج ومدى مناسبة المحتوى وفعالية طريقة التدريس المستخدمة.

التقويم في هذا المجال هو تلك العملية التربوية المنهجية المخططة، التي يقوم بها المعنيون بالأمر في دائرة اللغة العربية، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية أو

---

[37] مرسي و آخرون ، **المعلم/المناهج وطرق التدريس** ، ط.2، (الرياض، دار الإبداع الثقافي، 1415هـ)، ص. 180

[38] صالح ذياب هندي، **دراسات في المناهج والأساليب العامة** ، (الرياض: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دون السنة)، ص. 178 - 179

في سنة من السنوات الدراسية؛ كما يلجؤون إليه لتقويم المناهج وأهدافها والكتب ومضامينها لترشيدها وتطويرها – كما وكيفيا.[39]

وقيل بأن التقويم هو الوسيلة التي نجمع بها الأدلة عن مدى صحة الفروض التي تستند عليها وتطبيقاتنا التربوية، كما أنه وسيلة للحكم على كفاءة المدرس ومدى تعلم التلاميذ وتفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهج.

هناك أسس هامة يقوم عليها التقويم وهي تمثل القواعد التي تساعد على نجاح هذه العملية ذات الأثر البالغ في الميدان التربوي وأن اتباع هذه القواعد يساعد على تحقيق الأهداف المرجوه من عملية التقويم.

ومن أبرز هذه الأسس ما يلي:[40]

أ) أن يكون التقويم شاملا لجميع نواحي نمو التلميذ العقلية والجسمية والخلقية (التفكير المهارات والسلوك).

ب) أن يكون التقويم متكاملا مع التدريس مستمرا طوال مدة دراسة التلميذ.

ج) أن يبنى التقويم على أساس حرية التفكير وهذا معناه أن يقوم التلميذ بالأعمال التي تحقق أغراضه.

د) أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين التلاميذ وذلك معناه أن التقويم يقيس مدى تقدم التلميذ في جميع نواحي شخصيته في حدود إمكانياته.

ه) أن يكون التقويم مبنيا على أساس الأسلوب العملي وذلك بإقامة الدليل والبرهان ثم يستخدم النتائج في إصدار الأحكام.

و) أن يكون التقويم إقتصاديا في النفقات ووقت التلميذ ووقت المعلم.

ز) التقويم وسيلة وليس غاية.

ح) أن تكون أدوات التقويم متنوعة وتتوافر فيها الموضوعية والصدق والثبات والتمايز.

---

[39] نايف محمود معروف، **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، الطبعة الخامصة، (بيروت-لبنان: دار النفائس، 1998)، ص. 247

[40] حسن عبد الرحمن حسن، **دراسات في المناهج وتأصيلها** ، (جامعة الخوطوم، بلا سنة)، ص. 37 - 38

ط) يراعى في التقويم أن يترك أثرا حسنا في نفس التلميذ ويرفع وحده المعنوية عالية.

ي) يراجع برنامج التقويم بين حين وآخر ليواكب ما يدخل على المنهج المدرسي من التعديل وتحسين كما يتمشى مع حاجات المجتمع ويسار التقدم والتطوير في وسائل التقديم.

وبما أن التقويم هو العملية التربوية إلى أهدافها، ومدي تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها وإقتراح الوسائل لتلافى هذا النقص، فعليه مجالات التقويم تشمل سائر أطراف العملية التعليمية الأخرى، وهي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس.[41]

ه . أنواع مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تتعدد أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية. و لكل منهج منها تصور خاص لتعليم هذه اللغة و تقديم مهارتها كما يستند إلى مجموعة من المنطلقات التى لا بتسع المجال لذكرها تفصيلا. و سنعالج بعضها هنا.

أ) **المنهج النحوي** (*Grammatical Syllabus*) أو المنهج القواعدي

هو منهج لتعليم اللغة المنشودة يركز على قواعد اللغة و يعرض الوحدات التعليمية بتسلسل نحوي معين[42].

يقصد بالمنهج النحوي تقديم المحتوى اللغوي في شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد استناداً إلى منطلقين مؤدي أولها : أن اللغة نظام. و النظام يشتمل على مجموعة من القواعد التى لو تعلمها الفرد أصبح قادراً على استخدام اللغة. مؤدي المنطلق الثاني هو أن لكل معنى تركيباً لغوياً يناسبه. و علينا أن نحصر التراكيب المختلفة التي تنقل معاني معينة تيسر للإنسان الاتصال باللغة.

والمعنى و الشكل إذن مرتبطان. و يحدد أحدهما الآخر فالتعجب مثلاً له صيغتان. و الاستفهام له صيغ معينة و هكذا. و علينا أن نقدم للطالب مجموعة الصيغ المناسبة التي تفي بمتطلباته.

---

[41] حسن عبد الرحمن حسن، ... ص. 39

[42] محمد علي الخولي، **معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي- عربي مع مسرد عربي-إنكليزي**، الطبعة الأولي، (بيروت: مكتبة لبنان، 1986)، ص. 48

يبدأ واضعو المنهج إذن بتحديد المعانى التي يريد الفرد التعبير عنها، ثم تراكيب اللغوية التي تعطي لكل معنى من هذه المعاني. ثم اختيار الموضوعات النحوية التي تنتمي لها هذه التراكيب. ثم ترتيب هذا كله في شكل منطقي يتمشى مع موضوعات النحو فيقدم ما يعتبر شرطاً لازماً لغيره.[43]

و في هذا المنهج النحوي يلزم التمييز بين عدة مصطلحات مها:

أ) أنماط الجملة، و يقصد بها نوع الجملة من حيث المعنى الذي تؤديه. فهذه جملة تعجب، و هذه جملة استفهامية، و هذه جملة طلبية، و هذه إنشائية.. الخ.

ب) موضوع النحو، و يقصد بها المفاهيم النحوية التي تنتمي إليها التراكيب مصنفة في أبواب. فهذا باب المبتدأ و الخبر، و هذا باب المفعول به، وهذا باب الإضافة... الخ.

ج) التراكيب اللغوي، ويقصد به القالب الذي تصب منه الجملة فنقول بأن تركيب هذه الجملة هو فعل + فاعل + مفعول به .

د) الجملة، و يقصد بها قول مستفاد به، مستقل بنفسه يكمل به المعنى فنقول: أكل الولد الطعام جملة لأنها مستقلة بنفسها و يكمل بها المعنى.[44]

ب) منهج المواقف (*Situational Syllabus*)

هو منهج لتعليم اللغة المنشودة يعتمد على عرض نصوص لغوية ذات صلة بالمواقف التى قد يجد المتعلم نفسه فيها وسط بيئة هذه اللغة.[45]

كمحاولة لتطوير المنهج النحوي السابق، درج بعض معدي المناهج على تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل، ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة. فبدلاً من تدريس الجمل في فراغ، يتمّ تقديمها في مواقف يؤديها المعلم. كأن يأتي بعض الحركات وهي يتكلم (أنا أكتب الدرس) وكأن يفتح الباب ويقول الباب مفتوح..

---

[43] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية ...** ص. 99

[44] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية ...** ص. 100

[45] محمد علي الخولي، **معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي- عربي مع مسرد عربي- إنكليزي**، الطبعة الأولي، (بيروت: مكتبة لبنان، 1986)، ص. 110

وكأن يستعين بالأشياء الموجودة في الفصل مديراً حولها أشكال الحديث. وهذا تطوير للمنهج النحوي لايخرجه من الدائرة التى ينتمي إليها إلا إلى دائرة أخرى من نوع آخرللمناهج وهو منهج المواقف. فلئن كانت الجمل تدور حول مواقف يؤديها المعلم و الطالب إلا أنها مواقف مصطنعة تستهدف فقط تمثيل معاني الجمل حتى يستطيع الطالب فهمها. وهذا بالطبع يختلف عن منهج يبنى على أساس مواقف طبيعية ينقلها المعلم من الحياة إلى الفصل. ومثل هذا التطور لا يفي بحاجة المعلم للاتصال الفعلي باللغة. إذ يظل التباعد قائماً بين لغة تدور حول تراكيب محدودة، وكلمات مقصودة، ومواقف مصطنعة، وبين لغة تتعدد فيها البدائل، ولا يتوقع الفرد استجابة محدودة لما بصدر عنه من تخاطب مع الآخرين.

والتباعد بين اللغتين، لغة الفصل ولغة الحياة يفقد الطالب الدافعية أحياناً لمواصلة الدراسة. إذ لا يحس لما يتعلمه قيمة. ولا يشعر له بفائدة. هذا بالطبع يختلف عن منهج المواقف الذي ينطلق من مسلمات أخرى. ويبني على أسس تختلف إلى حدّ كبير، إن لم يكن تماما، عن تلك الأسس التي يبني عليها المنهج النحوي.

ينطلق منهج المواقف من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة. وهذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في هدفها ونظامها عن تلك التي للمنهج النحوي.

وإذا كان المنهج النحوي يستند إلى حقيقة مؤداها أن اللغة نظام. وتعلم النظام شرط لاستخدام اللغة. فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق والأهمية. وهي أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد. ولا بد للإنسان كي يفهم عناصر اللغة، أصواتاً ومفردات وجملاً، أن يرجعها إلى السياق الذي وردت فيه.

ومن هنا قد نستغني بتركيب لغوي دون آخر لأنه أكثر استخداما في موقف معين بينما يستخدم التراكيب الثاني في موقف آخر.

محور الاهتمام هنا إذن هو المتعلم بحاجته ومطالبه وليس المحتوى اللغوي. وفي هذا المنهج يحرص الخبراء على التنبؤ بالمواقف التي قد يحتاج الفرد فيها للاتصال باللغة. وذلك في ضوء دراسات ميدانية تجري، أو أبحاث تعمل، ثم يختار المحتوى اللغوي الذي يشبع حاجة الفرد للاتصال في هذه المواقف.

ومثل هذا التصور يزيد من دافعيّة الطالب على مواصلة الدرس إذ يجعل لما يتعلمه معنى. فللمتعلم هو مركز الاهتمام وليس المادة. ومن ثم تختفي أشكال التمييز بين اللغة الفصل ولغة الحياة.

وإذا كانت الوحدات تدور في المنهج النحوي حول موضوعات النحو. فإن الوحدات في منهج المواقف تدور حول حاجات الاتصال ، فهناك درس في المطار ، ودرس في السوق، وآخر في مكتبة الجامعة، و رابع في المطعم، وخامس في الحافلة ...الخ.

ج) منهج الفكرة (*National Syllabus*)

هو منهج لتعليم اللغة الأجنبية يعتمد على وظائف اللغة بدلاً من وحدات القواعد أو المواقف. ويحتوي مثل هذا المنهج (على سبيل المثال) على دروس حول التعبير عن الاستحسان والتعبير عن الموافقة والتعبير عن التعاطف والتعبير عن الرفض.[46]

إذا كنا قد لمسنا بين المنهجين السابقين، المنهج النحوي والمنهج الموقفي فروقاً، فإن هذه الفروق تختفي أحياناً عند ما ننزل إلى الميدان. فنجد من المعلمين من يدرس القواعد النحوية في شكل حوار حول موقف ما، أو نجد من المعلمين من يقوم بحصر التراكيب اللازمة الاستخدام في موقف حياتي معين. فالأول وإن كان مستنداً إلى المنهج النحوي إلا أنه يقدم المحتوى في صورة مواقف. والثاني وإن كان يستند إلى المنهج الموقفي إلا أنه يفصل القول في التراكيب اللغوية المناسبة. وكلا المنهجين يعوزه شيء هام وهوتنمية القدرة الاتصالية عند الأفراد.

وهنا يقف أنصار منهج الفكرة في تناقض مع أصحاب المنهجين السابقين. وقد طرح ويلكين (Wilkins) هذا المنهج في كتاب له صدر عن جامعة أكسفورد سنة 1976 واستعار كلمة الفكرة من اللغويات التي يعتمد فيها تصنيف النحو على أساس المعايير الدلالية، ومثل هذا النحو يسمى بـ(نحو المضمون) في مقابل (نحو الشكل). حيث يصنف النحو على أساس الصيغة أو شكل الجملة.

[46] محمد علي الخولي، **معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي- عربي مع مسرد عربي- إنكليزي**، الطبعة الأولي، (بيروت: مكتبة لبنان، 1986)، ص. 84

ويستند منهج الفكرة إلى منطلق يختلف عما يستند إليه المنهجان السابقان من منطلق. إن منطلق منهج الفكرة هو أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية.

ويبدأ ويلكنز بتحديد الفرق بين المناهج الثلاثة بالصورة الآتية: فالمنهج النحوي يسأل: كيف يعبر المتكلم عما لديه من معنى؟ يهتم هنا بالشكل أو الصيغة النحوية). وبينما يسأل المنهج الموقفي: متى وأين يستخدم الإنسان اللغة (يهتم هنا بالموقف الذي يستخدم فيه اللغة).

نجد منهج الفكرة يسأل: ما الذي ينتقل من معنى عبر اللغة؟ من هنا فإن محور الاهتمام هو المعنى الذي تحمله اللغة وليس الشكل الذي انتقل من خلاله ولا الموقف الذي دار حوله.

وهذا بالطبع بدون أن يفقد منهج الفكرة الاهتمام بالعوامل النحوية أو الموقفية التي تمثل محور اهتمام المنهجين السابقين.

إن الميزة التي ينفرد بها منهج الفكرة هي تنمية الكفاءة الاتصالية مما يضمن استمرار دافعية الطلاب ويزيد منها.

وفي هذا المنهج يتم اختيار المحتوى اللغوي طبقاً للمعاني التي يحتاج الدارس التعبير عنها أو المطالب الدلالية كما يعبر عنها ويلكين Semantics Demands، فالمضمون الذي يريد الدارس التعبير عنه، وليس التراكيب أو المواقف، هو الذي يحدد المحتوى اللغوي. وهذا يستلزم تنوع الصيغ اللغوية التي يجب أن يتعلمها الدارس، ومن ثم تتميز المواد التعليمية في هذ المنهج بالتغاير Heterogenous Linguistically اللغوية، إذ لكل مضمون عدد من الصيغ ومجموعة من البدائل التي يلزم تدريب الدارس عليها. والأمر بالطبع ليس بهذه البساطة. إذا لابدّ من تفضيل صيغ وانتقاء بعض التراكيب من هذا الحشد الكبير من البدائل حتى نضمن على الأقل أن الدارس قد تدرب على فهم النظام النحوي للغة واكتساب القدرة على استخدامه وإلا تشتت ذهنه بين تركيب وتركيب، و بين صيغ و صيغ أخرى. فلا تثبت هذه و لا تبقى تلك.

د) المنهج متعدد الأبعاد (*Multidimensional Curriculum*)

يرجع تاريخ هذا المنهج إلى سنة 1980 عندما عقدت رابطة: ACTFL (American Council on The Teaching of Foreign Language) مؤتمراً في بوسطون لتحديد الأوليات القومية في تعليم اللغات الأجنبية للثمانينات، و

في هذا المؤتمر قدمت خمس أوراق عمل في لجنة المناهج والمواد التعليمية. و نوقشت وانتهت إلى إعداد ورقة شاملة تلخص ما انتهى إليه الخبراء في هذه اللجنه، وتقدم تصوراً جديداً لهم لبناء منهج تعليم اللغة الأجنبية. وسميت هذه الورقة بورقة بوسطون Boston Paper وطرحت فيها فكرة " المنهج متعدد الأبعاد" وكان من بين ما أطلق عليه من مصطلحات " المنهج متعدد البؤري" ويقف هذا المنهج كمقابل "للمنهج أحادي البعد" Unidimensional.[47]

وانطلق شيترن H.H.Stern من ورقة بوسطون هذه، بالإضافة إلى الدراسات الأخرى التي قدمت في المؤتمر، وكذلك دراسته الخاصة، ووضع تصورا للمنهج متعدد الأبعاد نشره بعد ذلك في مجلد سنة 1983 م من إصدارات هذه الرابطة.[48]

ويستند المنهج متعدد الأبعاد إلى أربع خطط دراسية، أو مقررات وهي: المقرر اللغوي والمقرر الثاقفي والمقرر الاتصالي والمقرر العام لتعليم اللغة. وقد لا يبدو في هذا المنهج بمكوناته الأربعة شيء جديد. فأي منهج لتعليم اللغة لا بدّ أن يستند إلى محتوى لغوي وثقافي .. وهكذا. إلا أن الجديد في المنهج متعدد الأبعاد فيتلخص في ثلاثة أمور هي:

1) إن المقررات الثلاثة الأخرى الثقافي والاتصالي والعام تعالج في المنهج الجديد بشكل منتظم على غرار المقرر اللغوي.
2) أن جميع المقررات تحظى بقدر متوازن من الاهتمام عند تصميم المنهج الجديد.
3) أن المقررات الأربعة تتكامل في المنهج الجديد.

و . خطوات تطوير منهج تعليم اللغة العربية

مما لا شك فيه أن المنهج بمفهومه الحديث يصبح قابلا للتعديل والتعيير، بناء على ما يستجد فى مجال المعرفة والعلم من اكتشافات ونظريات واجتهادات، ومن هنا كما ذكر المنيع أنه ليس شيأ جامدا يفرض من سلطة عليا، وإنما هو يأخذ فى اعتباره كل الدراسات التي تهتم ببناء

[47] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية ...** ص . 106

[48] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية ...** ص . 106

الشخصية، وكل ما من شأنه أن يضيف إلى النمو المعرفي والحركي والانفعالي لدي شباب الغد.

والحديث حول إعادة النظر في المنهج بغية تحسينه وتطويره، حديث لايمل فيه رجال التربية والتعليم. هناك محاولات مبذولة من أجل الوصول إلى المنهج المناسب، وعلى الأقل هناك أربعة أراء أو نظرات لوضع المنهج،[49] وهي: (1) نظرة الموضوعات الأكاديمية، (2) والنظرة الإنسانية، (3) ونظرة التكنولوجيا، (4) ونظرة إعادة البناء الإجتماعي.

وكذالك لترقية الوصول إلى المنهج تعليم اللغة العربية المناسب للناطقين بغيرها، لابد قبل تطوير المنهج تعليم اللغة العربية أن يتم بعدة الخطوات التالية: (أ) تحديد الكفاءة المطلوب، و(ب) تحديد الأهداف الدراسية، و(ج) تحديد الخبرات التعليمية، و(د) تحديد الموضوعات ومفرداتها، و(هـ) تحديد الأوقات لدراسة الموضوعات ومفرداتها، و(و) تحديد اسم المواد الدراسة، و(ز) تحديد عدد الساعة لكل مادة. وتجري هذه عملية التطوير مع مراعة أسس المنهج وعناصره لازما.

ز . الخلاصة

1. وكان يقصد بالمنهج قديما المقرر الدراسي (Syllabus) الذي يقدم للطلاب في مادة معينة. والمفهوم الحديث للمنهج هو كل الخبرات التعليمية والتربوية والإجتماعية والثقافية التي تهيئها المدرسة لطلابها- داخل المدرسة وخارجها- بقصد مساعدتهم علي النمو الكامل الشامل وتعديل سلوكهم وذلك من أجل تحقيق أهدافها التربوية.
2. وإن أهم أسس منهج تعليم العربية هي: الأسس التربوية، والأسس النفسية، والأسس الإجتماعية، والأسس اللغوية.
3. ويتكون المنهج بمفهومه الحديث من أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم.
4. الوصول إلى المنهج تعليم اللغة العربية المناسب للناطقين بغيرها، لابد قبل تطوير المنهج تعليم اللغة العربية أن يتم بعدة الخطوات التالية: (أ) تحديد الكفاءة المطلوب، و(ب) تحديد

[49]أوريل بحر الدين، ... ص. 48

الأهداف الدراسية، و(ج) تحديد الخبرات التعليمية، و(د) تحديد الموضوعات ومفرداتها، و(هـ) تحديد الأوقات لدراسة الموضوعات ومفرداتها، و(و) تحديد اسم المواد الدراسة، و(ز) تحديد عدد الساعة لكل مادة. وتجري هذه عملية التطوير مع مراعة أسس المنهج وعناصره لازما.

قائمة المصادر والمراجع

أوريل بحر الدين. **تطوير منهج تعليم اللغة العربية وتطبيقية عل مهارة الكتابة،** مالانج: Uin Maliki Press، 2010.

جاك ريتشاردز، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالى وصالح بن ناصر الشويرخ، **تطوير مناهج تعليم اللغة** ، (PDF created with pdfFactory Pro trial version, www.pdffactory.com).

جودت سعادة و عادل فايز السرطاوي، **استخدام الحاسوب و الانترنت في ميادين التربية والتعليم،** عمان – الاردن، دار الشروق للنشر و التوزيع، 2003.

حسن جعفر الخليفة، **المنهج المدرسي المعاصر ـ المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات،** الرياض: مكتبة الرشيد، 2003.

حسن عبد الرحمن حسن، **دراسات في المناهج وتأصيلها** ، جامعة الخوطوم، بلا سنة.

رشدي أحمد طعيمة ومحود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات،** إيسسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006.

رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها ـ مناهجه وأساليبه،** الرباط – إيسسكو ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989.

صالح ذياب هندي، **دراسات في المناهج والأساليب العامة** ، الرياض، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دون السنة.

صالح عبد العزيز، **التربية الحديثة – مادّتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية،** الجزء الثالث، مصر، دار المعارف.

طه علي حسين الدولمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائى، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،** 2005.

عبد الرحمن بن إبراهيم الفزوان، **كن متخصصا،** العربية للجميع، 2009.

عبد القادر يوسف، **التربية و المجتمع**، الكويت، منباء، 1963.

علي إسماعيل محمد، **المنهج في اللغة العربية**، القاهرة ، مكتبة وهبة، 1997.

فخر الدين عامر، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، الطبعة الثانية، القاهرة، علم الكتب، 2000.

لويس معلوف، **المنجد في اللغة الأعلام**، الطبعة الثانية والعشرون، بيروت، 1977.

محمد الطيب، **إخبارية ثقافية "الأرخبيل" العدد الثالث العشر** ، معهد العلوم الإسلامية و العربية في إندونيسيا ، جمادي الأولى 1429هـ\مايو 2008.

محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري ، **لسان العرب**، الجزء الثاني، بيروت، دار صادر، بلا سنة.

محمد خير أبو حرب ، **المعجم المدرسي ، ط. 2**، دمشق ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية - وزارة التربية، 2007.

محمد علي الخولي، **معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي- عربي مع مسرد عربي- إنكليزي**، الطبعة الأولي، بيروت، مكتبة لبنان، 1986.

محمد مزمل البشير و زميله، **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس** ، الطبعة الثانية، المملكة العربية السعودية ، دار اللواء للنشر والتوزيع، 1995|1416.

محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، إيسسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2003.

محي الدين صابر، **قضايا نشر اللغة العربية والثقافة العربية الأسلامية في الخارج**، السودان ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1982.

مرسي وآخرون، **المعلم/المناهج وطرق التدريس** ، ط.2، الرياض، دار الإبداع الثقافي، 1415هـ.

نايف محمود معروف، **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، الطبعة الخامصة، بيروت-لبنان، دار النفائس، 1998.