مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجاً

ا. حمزة كريم المسند / د. بسمة أحمد صدقي الدجاني ، مركز اللغات بالجامعة الأردنية ، الأردن

منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجاً

ا. حمزة كريم المسند / د. بسمة أحمد صدقي الدجاني

الملخص:

سعت الدراسة إلى الكشف عن المُشكلات الصّوتية التي تُواجه مُتعلّمي العربية مِن الناطقين بغيرها، فاجتهدت في رسم الملامح الصّوتية للمنهاج المُخصّص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد تصدّت الدراسة إلى محورين مترابطين؛ أولهما: البحث في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام؛ من حيث مفهوم المنهج، وخصائصه والصفات التي تجعله قادراً على تحقيق أهداف تعليم اللغة، ومشكلاته. ثم دراسة المادة الصوتية المُقدّمة للطلاب في تلك المناهج بصفة خاصة. واجتهد البحث في تحديد المراحل التي ينبغي على المنهج أن يتّبعها عند تقديمه المادة الصوتية، والأسس التي ينبغي أن يُراعيها عند وضع المادة الصوتية؛ إبرازاً لدور الأصوات المحوري في تعليم اللغة العربية، وأهميتها الخاصة في مجال تعليمها للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، تعليم الاصوات، منهاج اللغة العربية.

An Approach for Teaching Arabic to Non-native Speakers: The Teaching of Sounds as a Model

Hamza Karim al-Musnad/ Dr. Basma A. S. Dajani

Abstract:

This study seeks to analyze the problems non-native Arabic language learners face when learning (Arabic) sounds. It revolves around two main interrelated themes. The first theme is a general study of Arabic Language curricula for non- native speakers in terms of approach, effectiveness in conveying the language to non-native speakers, and the areas generally lackingin curricula. The second interrelated theme is more specific; it focuses on studying sound-related materials in the curricula .

Furthermore, the study aims to identify the various steps that the curriculum should following teaching sounds, the bases on which the study material is chosen; this, in order to highlight the important role sounds play in Arabic language acquisition by non- native learners.

Key words: Teaching Arabic, Non-native Speakers, Teaching of Sounds.

يُشكّل تعليم اللغات الأجنبية حاجة ملحة، ووسيلة لتلاقي الأمم وتمازج الحضارات، وقد كان للجانبين الاقتصادي والسياسي في القرن الماضي أثر كبير في زيادة الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية. وبالطبع فإن اللغة العربية لم تكن بمعزل عن هذا؛ فقد أدت الثورة النفطية في الخليج العربي إلى الإقبال على تعلّم اللغة العربية؛ تلبيةً للدافع الاقتصادي الذي ألزم فئة من الأجانب تعلم اللغة العربية. وقد كان للأحداث الجارية في الشرق الأوسط، وما يُعرف بمفهوم الإرهاب الذي ارتبط بالعرب والمسلمين، أثر كبير على عقول كثير من أبناء الغرب عزّز إقبالهم على تعلّم العربية؛ إشباعاً لرغبة النفس في اكتشاف هذا الجزء من العالم.

ونتيجةً للإقبال الكبير على تعلّم العربية ظهرت الحاجة إلى تطوير أساليب ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن القول إن معظم المناهج القديمة لم تلبِّ الطموح، بل ومن اليسير على المتصفح لكثير منها أن يكتشف مقدار الضعف والقصور الذي تعانيه هذه المناهج، وأن يلمس كذلك تخلفها عن مواكبة مثيلاتها من مناهج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى؛ كالإنجليزية، والإسبانية، والألمانية.

ومن هنا فإن هذه الدراسة ستجتهد للكشف عنالأساليب التي على المناهج اتباعها، وكذلك التي تتبعها في عرض المادة الصوتية المقدمة للطلاب، والتحقق من مدَى استفادة المشتغلين في تأليف المناهج من الطرق العلمية والتربوية الحديثة في تقديم المادة اللغوية والصوتية، اعترافاً بدورها الكبير في تطوير عملية التعليم، فالمنهج والمعلم والطالب تمثل الركائز الثلاثة الأساسية للعملية التعليمية .

المنهاج التربوي المُخصّص لتعليم العربية للناطقين بغيرها

المنهاج التربوي مفهوم عام يشمل جوانب متعددة، يهدف إلى تقديم المادة العلمية المستهدفة للطلاب وفق معايير محددةٍ، ويعرّف بأنه "مجموعة الخبرات التعليمية والخطط الذهنية مكتوبة على ورق، حيث يتم اختيارها بصورة هادفة، انطلاقاً من أسس سياسية، وثقافية، ونفسية لتدعيم العملية التعليمية وتعزيزها، وفق نظام يتضمن عناصر أساسية هي الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والأساليب التعليمية، حيث تشكل فيما بينها وحدة متماسكة تربط بينها علاقات متبادلة تتناغم في سبيل الأهداف المقصود تحقيقها "[1]، فعملية إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واختيار محتواها ليس

([1]) هوّام ،لويزة ، الكتاب المدرسي بين مقرر ومساعد - دراسة تقويمية في الأطر العلمية والمعايير التنظيمية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،2015م، ص: 103 ، وانظر أيضاً: طعيمة، رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط:1، دار الفكر العربي، 1998م، ص: 7.

بالأمر السهل؛ وذلك لأن العملية تحتاج إلى مجموعة من المعايير، والضوابط والشروط، وإلى تحديد الأهداف التعليمية ، ودون ذلك تصبح العملية غير عملية[2].

ويرتكز المنهج على عدد من الأهداف التربوية، والتي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها[3]، والأهداف التربوية هي: "تلك التغيرات السلوكية المرغوب إحداثها عند التلاميذ"[4]، والتي تشكل منارة ترشد المتخصصين إلى نوعية المواد التعليمية التي يحتاجها الطلاب تبعاً لهذه الأهداف، ولا تكون الأهداف التربوية وليدة الصدفة، بل يجب أن تضبط وفقاً لشروط تحتكم إليها، فهي تستند إلى فلسفة تربوية واجتماعية سليمة، تشترك في تحديدها وينتفع بها جميع الأطراف المعنية، وهي تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة، لتكون محققة لسعادة كل منهما، ولا تكون الأهداف التربوية مقبولة إلا إذا كانت واقعية يمكن صياغتها في سياسات، وإجراءات، وممارسات تعليمية[5]، ويمكننا بعد ذلك أن نقسّم الأهداف التربوية إلى أهداف عامة، وأهداف خاصة، ويمكننا القول بأن التواصل سواء أكان شفوياً أو كتابياً يمثل اليوم الهدف العام الذي تصبوا إليه معظم مراكز تعليم اللغات الأجنبية.

وتتبع عملية تحديد الأهداف قيام مصمم المناهج والكتب بجمع الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؛ كاختيار النصوص، وتحديد القواعد اللغوية في كل مرحلة من مراحل الدراسة، واختيار طريقة عرض المادة اللغوية في المناهج المعد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واختيار المعايير التي يجب أن يراعيها المنهاج المقدم، وتتبع عملية الجمع عملية التنفيذ الحقيقي للمنهاج، وهو تنظيم الخبرات التربوية المختارة حتى تكون فاعلة[6]، وقد يكون ذلك في صورة ألوان من النشاط، أو باستخدام أدواتٍ سمعيةٍ بصريةٍ تساعد على تحقيق هذه الأهداف المنشودة، أو باتباع طرق وأساليب ملائمة لتوجيه التلاميذ تربوياً[7]، وأخيراً تأتي

([2]) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، قسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية، 2007م، ص:4.

([3]) طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص:28.

([4])هندام، يحيى ، وجعفر صابر، المناهج، أسسها، تخطيطها وتقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975م، ص:16

([5])طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص: 30 ــ 31.

([6]) المرجع نفسه، ص: 28.

([7])هندام، المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، ص: 17

مرحلة تقويم المنهج، وهي معرفة ما إذا كانت الأهداف التربوية قد تحققت[8].

سمات المنهج الجّيد المعد لتعليم العربية لغير أبنائها:

لا بدّ أن يشتملالمناهج المعّد لتعليم العربية لغير أبنائهاعلى عدد من الصفات والخصائص التي تجعله قادراً على تحقيق أهداف تعليم اللغة، ولا تقتصر هذه الخصائص على الجانب اللغوي والعلمي، بل تشمل جوانب عدة؛ تربوية، وثقافية، وبشرية، فعلى من يتصدى لمهمة تصميم المنهج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يراعي الضوابط التالية:

1. تحديد الأهداف: فينبغي أن توضع للكتاب أهداف تعليمية محددة، تصف بدقة السلوك النهائي للمتعلم، وبعبارة أخرى ينبغي تحديد المستوى اللغوي الذي يجب أن يبلغه المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الكتاب التعليمي[9].

ولا بدَّ عند تحديد الأهداف الابتعاد عن العموم ، واللجوء إلى التخصيص، كأن يقدّر المنهاج على سبيل المثال، بأن على الطالب إتقان الجملة الاسميّة، وعددٍ محددٍ من الكلمات، وأن يكون قادراً على صياغة الجمل البسيطة. ولا نغفل كذلك أن نحرص على الواقعية، والابتعاد عن غير الممكن من الأهداف[10] .

2. مادة الكتاب ومحتواه اللغوي:

ينبغي على الكتاب المعد لتعليم العربية للأجانب أن يتّصف بصفة الشمول والتكامل والتطور في الجانب اللغوي، وهذا يعني أن يكون الكتاب:

أ. ينمّي المهارات اللغوية الأربعة؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة بشكل تكاملي، من خلال الربط بين الموضوعات وتنظيمها تنظيماً دقيقاً ، بحيث تكون المهارات اللغوية متكاملة فيما بينها[11]. وتعرّف التكاملية بين المهارات اللغوية الأربعة بأنها: "أسلوب لتنظيم المادة اللغوية بصورة متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية للمتعلمين ، ومن ثم توظيفها في أدائهم اللغوي ، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء ، ترتبط فيه توجيهات القواعد اللغوية بمهارات اللغة ، وبنوع الأداء المطلوب " [12].

([8])طعيمة، الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية، ص: 28.

([9]) القاسمي، علي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها،جامعة الملك سعود، الرياض، 1366ه، ص: 86.

([10]) القاسمي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها ،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى، ص: 87.

([11]) الجهوري، زوينة بنت سليم، فعالية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول ثانوي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، 2002، ص:74.

([12]) المخيني، فاطمة ناصر، المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية، إعمال المؤتمر الدولي الثاني

ب. تكون عملية اختيار مادة الكتاب اللغوية وفق أسس ومعايير علمية، فلم يعد للاجتهاد والأهواء الشخصية أي مكان في عملية تأليف الكتب وإعداد المقررات، بل أصبحت عملية تتم وفق أسس علمية.

ج. تتصف تلك المادة بالحداثة، والدقة، والعُمق، والشمول، وأن يكون ما تحتويه من حقائق ومفاهيم ملائمة لمستويات الطلبة والثقافية واللغوية في المراحل الدراسية التي هم فيها[13].

د. أن لا نغفل عن خصوصية بعض الطلبة الذين يتعلمون العربية لأهداف خاصة؛ كمن يدرس العربية لأسباب دينية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو من يدرس العربية لإشباع رغبة عارمة في معرفة تاريخ الشرق، فهؤلاء الفئات خرجوا عن الغرض العام من تعلم اللغة، وهو التواصل، إلى أغراض خاصة، فعلينا أن نراعي هذه الأغراض المختلفة، بأن تكون لكل فئة كتب خاصة إن أمكن، فتكون مادته اللغوية متوازية مع مفردات الحاجة، ويكون ذلك بتدعيم الكتاب بالمفردات والتراكيب التي تخدم الطالب، وفقاً لحاجته التي درس العربية من أجلها، أو التركيز على مهارات محددة أكثر من المهارة الأخرى، ولعل من الصعب على كثير من مراكز اللغات والأقسام المتخصصة في تعليم اللغات أن توفر مثل هذه الكتب؛ لأنه من الصعب الوصول إلى فئة متجانسة من حيث أهداف التعلم.

ه. يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات، والأمثلة، والنصوص، وأن يكون منوعاً شاملاً بعيداً عن الغموض، والتعقيد، والأخطاء العلمية واللغوية التي تؤدي إلى تقليل الفوائد المبتغاة منها[14].

و. يُراعى في محتويات الكتاب التسلسل المنطقي للقواعد الصوتية، والصرفية والنحوية، بأن يكون اللاحق متصلاً أو وثيق الصلة بالسابق، ضمن السلسلة نفسها، فلا يهمل الطالب ما تعلمه سابقاً، بل تصبح الخبرات السابقة أداة يستخدمها الطالب لمعرفة القواعد الجديدة والقياس عليها، ويكون التوافق على ترتيب الموضوعات تبعاً للمبادئ التربوية؛ كالشيوع، والأهمية.

ز. يوفر الكتاب في نهايته، أو في نهاية كل فصل جدول مفردات اللغة العربية وتراكيبها الواردة

لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،عمان،2015م، ص: 334

([13]) بني مودا، الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا، ص: 45.

([14]) دمعة، مجيد إبراهيم، ومحمد منيرمرسي، خصائص ومواطن الكتاب المدرسي الجيد في التوثيق التربوي، ع25./س16، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بوزارة المعارف،الرياض، 1984م ، ص: 154-155.

في الكتاب، وقائمة مختارة من الكتب والمراجع؛ لإثراء معلومات الطلاب، وتوسيع آفاقهم[15].

3. تكون عملية التأليف عملاً جماعياً لا فردياً؛ لأن قدرة الجماعة على تقدير صحة المواقف التعليمية أكبر من قدرة الفرد، مهما بلغت خبرته أو مكانته العلمية، والمؤلف المؤهل هو من يجمع بين القدرة اللغوية والمعرفة الثقافية، وكذلك إتقانه للنظريات التربوية الحديثة التي تختص بالمناهج.

ومن المستحسن أن يطلع المعلمون أصحاب الخبرة في التدريس على المناهج قبل تطبيقها، لأنهم – هم وحدهم - من يتلمس حاجات الطلاب على أرض الواقع . ففي دراسة أجراها صالح جواد الطعمة سنة 1969 قام فيها بتطبيق استفتاء على معلمي اللغة العربية بالتعليم في العراق، وتلقى منهم226 استفتاءً، فقد أظهرت النتائج أن 56.3% من المعلمين أبدوا رغبتهم في أن يسهموا في وضع المناهج، واختيار الكتب، كما دعا 80.5% من المعلمين إلى تغيير مناهج اللغة العربية[16].

4. يراعي الكتاب الجديد المعد لتعليم العربية للناطقين بغيرها الجانب الثقافي للطلاب، ونعني بذلك "أن يتضمن المحتوى التعليمي للكتاب عناصر الثقافة المادية والمعنوية، بصورة تناسب أغراض الدارسين الأجانب"[17]. فمن غير المقبول أن يتضمن المنهاج المقدم للطلاب موضوعاً يسيء إلى ثقافتهم، أو معتقدهم الديني، بل علينا أن نزيّن المنهاج بألوان من ثقافتنا العربية بشكل معتدل، دون الحاجة إلى إقحام الطلاب في هذا الجانب رغماً عنهم.

5. يقدم الكتاب الفرص الكافية للطلاب حتى يمارسوا اللغة، فلا يكفي أن ينهي التلميذ ما ترتب عليه من واجبات، بل عليه أن يمارس اللغة، أو أن يعيش اللغة، والمتأمل في كثير من مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها يجدها قد ملئت بفيض من التمارين الرتيبة التي تقدم لغة مبتورة، تخلو من التواصلية والممارسة.

6. يكون طول الكتاب متناسباً مع الوقت المخصص للدراسة، فعلى المؤلف أن يراعي عدد الساعات التي تُخصص من قبل المعهد، أو الجامعة، أو المدرسة لانتهاء الفصل الدراسي، ويحتاج ذلك إلى معرفة عدد ساعات الدراسة الفعلية في المؤسسات التعليمية، وتقسيم الدروس المختارة على ساعات الدراسة بشكل منضبط، فالتأليف بشكل عشوائي يؤدي إلى قطع الاتصال بين

(15) دمعة،خصائص ومواطن الكتاب المدرسي الجيد في التوثيق التربوي، ص:155.

(16) طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص: 37.

(17) الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، ص: 26.

المستويات اللغوية التي يدرسها الطالب، وضياع عدد من الموضوعات اللغوية التي لم يستطع المعلم تقديمها للطلاب.

7. العمر: تختلف عملية تعليم اللغة العربية للأطفال عنها لليافعين، فهناك فروق بين هاتين الفئتين من المتعلمين على المستويات الجسمية والعقلية[18]، ويكون الاختلاف بين الكتاب المعد لتعليم الصغار، وبين نظيره المخصص لتعليم الكبار، في نوعية النصوص المقدمة، وطريقة تقديم المادة ، وتمارينها.

8. الطريقة: يجب أن يختار المؤلف طريقة ملائمة في عرض المادة اللغوية، تتناسب مع الأهداف التي يرسمها ويودُّ تحقيقها، ووتتلاءم مع فئات الطلاب العمرية،ومستوياتهم الثقافية، فلا يعقل مثلاً أن يختار المؤلف طريقة النحو والترجمة في كتاب مدرسي يأمل منه أن يعلم العربية بوصفها لغة تواصل، كما أننا لا نستطيع اتباع الطريقة السمعية الشفهية في كتاب مدرسي مخصص لتعميق معرفة الدعاة الإسلاميين بالنصوص الدينية[19].

المشكلات التي تعانيها مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لا يخفى على مبصر بأحوال تعليم العربية للناطقين بغيرها، حجم المشكلات التي يعانيها هذا المضمار، ولعل الحاجة الملحة الآن تكمن في إيجاد كتب متخصصة، تعين الطلاب على تعلم اللغة ، وتتخلص من العيوب التي شابت غيرها من الكتب السابقة، فلا تزال كثير من الكتب المنتشرة في الجامعات والمعاهد تفتقد إلى روح الشمول، وإلى القدرة على إدراك أن هذه الفئة من الكتب موجهة إلى الطلاب الدارسين للعربية من الناطقين بغير.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن الجهود المبذولة في مجال تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير كافية، ولا ترتقي إلى المستويات التي بلغتها كتب تعليم اللغات الأجنبية، سواء من حيث المستوى الفني، أو استخدام المبادئ التربوية الحديثة في إخراج الكتاب، وتصميمه، أو الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية في تقديم الموضوعات المختلفة، ويبرر هذا التأخر في المناهج المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها إلى حداثة التأليف في هذا المجال، فلم تظهر الكتب المخصصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها إلا في القرن الماضي ، وإلى حالة التراجع الذي عاشته الأمة العربية عموماً في القرن الماضي على جميع الأصعدة ، مما أضعف انتماء العربي إلى أمته، وزعزع فخر العربي بلغته المقدسة، وبالتالي

([18]) القاسمي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى، ص: 89.

([19])القاسمي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى ، ص: 103.

فقد شاع الضعف في طيّات مناهج اللغة العربية عموماً، وكتب اللغة الموجهة للأجانب على وجه الخصوص، وليس أدل على ذلك من كون المحاولات الأولى في العصر الحديث لوضع منهاج خاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها كانت من جانب المستشرقين في أوروبا، خصوصاً في فرنسا، وألمانيا، وإنجلترا، إلا أن الكتب التي ظهرت في هذا الجانب كان معظمها ترجمة لبعض كتب النحو العربية؛ كالكتاب لسيبويه، والمفضل للزمخشري وغيرها، أو مأخوذة عنها[20].

وتتلخص المشكلات التي تعانيها الكتب المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها في:

1. عدم تحديد الأهداف التعليمية: فلا بدَّ أن يتم العمل في ضوء خطة تعليمية متقنة، ترتكز على تحديد الأهداف، وربط المحتوى بتلك الأهداف، ويمثل تحديد الأهداف الخطوة الأولى في بناء المناهج.
2. صحة المادة العلميّة المقدمة: رغم أن هذا النوع من الخطأ قليل إلا أنه يمثل حالة خطيرة، خاصة إذا قدم لمن يتعلم العربية من الناطقين بغيرها، ذلك أن المادة المشوبة بشيء من الخطأ المقدمة للعرب يمكن علاجها، أما الخطأ مع غير أصحاب اللغة، فهيهات أن تتاح فرصة تصحيحه[21].
3. الخلط بين التأليف للعرب والتأليف للناطقين بغير العربية، فلا نكاد ندرك أن هذه المناهج مخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا إذا قرأنا عنوان الكتاب، أو وجدنا إشارة من المؤلف تدل على أنه موجه للناطقين بغيرها، ولا شك في أنّ الفرق بين التأليف للعرب، والتأليف للناطقين بغيرها كبير، وشتان بين طالب ولد من أبوين عربيين ونشأ في بيئة عربية، وبين طالب نشأ في بيئة غريبة عن العربية، تتكلم لغة أخرى، ونشأ على استخدام هذه اللغة الخاصة، وقد أَلِف جهازه النطقي نمط اللغة، فالمناهج المعدة للعرب لا تركز على الاستماع والمحادثة، فالطالب العربي يمارس هاتين المهارتين منذ صغره، ثم يبدأ بتعلم القراءة والكتابة، أما المناهج المعدة لتعليم اللغة العربية للأجانب فإنها تهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على الكلام في بادئ الأمر، أي أن كثافة المادة الصوتية تكون أكبر من باقي المواد

([20]) برج، توفيق، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط:1،ج:2،جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1980م، ص 132.

([21]) عبدالله، عمر الصديق، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات،الدار العلمية، الخرطوم، 2010م، ص: 67.

اللغوية الأخرى ، فتكون المهارة المستهدفة أوسع نطاقاً، والجهد المبذول أكبر حجماً[22].

ومن أشكال الخلط بين التأليف للعرب والتأليف للأجانب قضية تقسيم المادة اللغوية إلى موضوعات مختلفة؛ كالتعبير، والقراءة، والإملاء، والنصوص، كما اعتاد بعضهم تخصيص دروس معينة لكل موضوع منها، وإنّ هذا المنهج ، وإن جاز إتباعه في تعليم اللغة القومية ، فلا يجوز تطبيقه على تعليم اللغة الأجنبية، وفي المراحل الأولى بوجه خاص، وإنما يجب تقديم المادة ككل دون تجزئة[23]، ويؤدي هذا التقسيم إلى الخروج عن الوظيفة الأساسية للغة وهي الاتصال، وإلى تعليم لغة مبتورة، لا ترتبط أجزائها بأي صلة تذكر.

4. إهمال الاستماع والمحادثة، والتركيز على القراءة، والكتابة، والقواعد، فالقواعد وسيلة لإتقان اللغة وليست غاية بحد ذاتها، وكذلك الكتابة فهي مهارة على الطالب أن يتقنها، وهي ليست اللغة، بل شكل من أشكال التعبير في اللغة، ومن الأخطاء المرتكبة في مجال تعليم اللغة في المراحل الابتدائية أن المدرسين يعملون على تعليم القراءة والكتابة بشكل مكثف منذ دخول التلاميذ المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الصعوبات، وبالتالي إلى نفور التلاميذ من جو المدرسة[24].

ولا تعني الدعوة إلى الاهتمام بالمحادثة والاستماع عدم تقديم القراءة والكتابة للطلاب ، وإنما إيلاء الاستماع والمحادثة جهداً مضاعفاً لما تمثلانه من مهارات اجتماعية تواصلية تحكمها عوامل غير لغوية ، كالخجل الذي قد ينتاب بعض الطلاب عند التحدث مثلاً ، وهذا ما لا يعمم على الكتابة والقراءة غالباً، وتدل الدراسات الإحصائية على تأثيرٍ غير قليل يحدثه الخجل والخوف على قدرت الطلاب التواصلية ، فقد دلت دراسة أجراها تيسير الزيادات وعبلة الشرعة على عينة من الطلاب الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها في جامعة شرناق التركية أن جميع طلاب عينة الدارسة أجمعوا على أن الخوف والخجل وعدم الثقة بالنفس تجعلهم يتعثرون في الكلام أحياناً[25].

([22]) الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 99-100.

([23]) عبد الله، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، ص: 64.

([24]) السيد، محمود أحمد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت، 1980م، ص: 47.

([25]) الزيادات، تيسير محمد.وعبلة سالمالشرعة، ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك وطرائق علاجها، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، ص:374

5. ابتعاد كثير من الكتب عن التخصص، واتصافها بصفة العموم، فقد انتشرت في الآونة الأخيرة كتب غير متخصصة، نجدها تحت عناوين مختلفة، مثل : "العربية من غير معلم"، أو" تعلم العربية في عشرة أيام"، وهي كتب تقدم لغة مشوّهة، وتكتفي بتقديم بعض الجمل للمضطر، ممن حُتِّم عليه استخدام اللغة ؛ كمن سافر إلى بلدٍ، ويريد ركوب الحافلة، أو دخول المطعم، فهي تقدم جمل بشكلٍ مؤقت فقط ، ولا تنطلق من أن اللغة بناءٌ يعتمد على قواعد تقدم بشكل مترابط، وهذه الكتب لا تصلح في الغالب لتعليم اللغات؛ لأنها تعرض المادة اللغوية عرضاً جافاً، وقلّما يجري الحديث فيها عن أساليب التواصل الحي[26].

6. قلة استخدام الوسائل التعليمية في تيسير تقديم المادة اللغوية للطلاب، فمن عيوب بعض كتب تعليم اللغة العربية للأجانب، والتي أدت إلى فشلها في تعليم مهارات اللغة الأربعة؛ الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة عدم استخدام الوسائل السمعية والبصرية في تعليم اللغات، فاستخدامها في تعليم اللغات الأجنبية يؤدي إلى نمو الثروة اللغوية عند التلاميذ[27]. واستخدام الوسائل التعليمية يذهب الممل ويخلق جواً من التفاؤل والحماس داخل غرفة الصف، وكذلك يؤدي إشراكها في تقديم المادة اللغوية إلى تعميق فهم الطلاب للغة، لأن تلقي المعلومة على شكل صور أو فيديو مثلاً يؤدي إلى تعاون أكثر من حاسة في استقبال المعلومة.

وقد شهدت الوسائل التعليمية تطوراً كبيراً مع مرور الزمن، فقد استفاد حقل تعليم اللغات الأجنبية من التطور التكنولوجي والثورة الصناعية، فبعد أن كانت الوسائل مقتصرة على الصورة، وأجهزة التسجيل البسيطة، أصبحت اليوم متعددة، تتعرض للتطور يوماً بعد يوم.

ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية التي تستخدم في تعليم اللغات الأجنبية إلى[28]:

1. مختبرات اللغات بأنواعها المختلفة، وأهم عمل يخدمنا فيه المختبر هو تقديم الصوت المسجل لنتعلم منه، ثم تسجيل ما نريده لتعليم الآخرين.

([26]) الحسن، علي سعود، تقويم المدرسين لمدى تطبيق أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، ندوة تعليم اللغة الأجنبية لغير المتخصصين في الجامعات السورية، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، دمشق، 1996م، ص: 174.

([27]) يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوفالشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م، ص: 38

([28]) صيني، محمود إسماعيل، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط:1، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م، ص: 157-158.

2. الوسائل السمعية الأخرى، وأهمها؛ المذياع، والمسجل، والأخير أكثر استعمالاً في ميدان تعليم اللغات كما هو معروف.

3. الوسائل البصرية: وهي تقسم إلى نوعين أساسيين.

أ. المطبوعة : مثل اللوحات، والصور التوضيحية، والبطاقات المعروفة باسم فلاش كارت.

ب. الوسائل القابلة للعرض بأجهزة خاصة من أمثال الشرائع والأفلام الثابتة.

4. الاستفادة من الوسائل السمعية البصرية: وهي تلك الوسائل والأفلام الناطقة، والأشرطة المرئية، والتلفاز باستعمالاته وأنواعه المختلفة.

7. عدم ملائمة عدد الساعات الفعلية المخصصة لتدريس المادة في الفصل مع حجم الكتاب ومقدار المادة اللغوية التي يحتويها، وهذا ما تعانيه كثيرٌ من معاهدنا، التي يشرع معلموها في تدريس الكتاب المقرر ولا يتسنى لهم إنهاء الكتاب، إما لطول المنهاج المفرط أو لقلة عدد الساعات المخصصة لتدريسها، وعدم كفايتها ، وهذا يجعل الطلاب غير قادرين على ربط أجزاء اللغة، لأن اللغة بناء متكامل، وأيُّ تجاوز لقاعدة يؤدي إلى زعزعة كيان اللغة عموماً.

8. إن بعض المناهج لم تستند عند إعدادها على أسس علمية وتربوية محددة، كما أن معظم المناهج المعدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات اللغوية الحديثة، ولم تستعن بنتائج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء.

وكثيراً ما نرى أن بعض المؤلفين والمعلمين يُصرّون في كتبهم على الحفظ عن ظهر قلب لبعض التراكيب اللغوية، والتي ليست متصلة بحاجة الطالب[29]، ولذلك كانت الاستفادة من نتائج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء ضرورة ، لقياس مدى حاجة الطلاب لهذه القاعدة ، ومدى الجهد الذي يجب أن يُبذل لإتقان الطلاب هذه القاعدة المحددة.

9. عدم التوازن في تناول الجانبين الثقافي والاجتماعي، فالكتب التي تتصف بالتوازن والاعتدال في تناول الجانبين الثقافي والاجتماعي تعتبر قليلة مقارنة بتلك التي تبالغ في تقديم الثقافة أو إهمالها، يمكن تقسيم الكتب التي لا تحقق التوازن في تقديم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى قسمين؛ أحدهما يبالغ في وصف مظاهر الحضارة العربية والإسلامية، وهذه الكتب نبيلة الغاية، ولكنها توظف اللغة لفهم الحضارة، ولا توظف المواقف التعليمية للغرض التعليمي، وهذا

([29]) يونس ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ص: 38.

المحتوى لا ينبغي لكتب لغوية معدة لغرض تعليمي، والفئة الثانية

من الكتب أهملت - إلى حدٍّ كبير - استغلال فرصة الدمج بين تعليم اللغة وتقديم الثقافة.فالتوازن في تناول الجانبين الثقافي والديني في الكتب المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها يمثل حاجة ملحة في ضوء الواقع، والاهتمام بالمضمون الثقافي يمثل إشباعاً لرغبات الدارسين الأجانب في التعرف على ثقافة طالما سمعوا عنها، وقد امتلأت كثيراً منهم رغبةُ جامحة في معرفتها.

10. التأكيد على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى لغة الدارس الأصلية، فيقوم الطالب بعملية أشبه ما تكون بحل الألغاز منها إلى تعلم اللغة.[30] فالمنهاج المميز هو الذي يخلّص الطالب من التفكير بقوالب تشبه النظام اللغوي للغته الأم، ويحول الطالب إلى التفكير بعقلية اللغة الجديدة، وهذا الحديث يقودنا إلى قضية استخدام اللغة الوسيطة سواء في الكتاب، أو من قبل المعلم أثناء الدرس، فقد اتجهت النظريات اللغوية الحديثة إلى تعليم اللغة باللغة نفسها، والتخلص من تدخل اللغة الأم في عملية تعليم اللغة الأجنبية.

11. إن كثيراً من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها تتناول قواعد اللغة من نحو وصرف دراسة نظرية شبه فلسفية، فيُعطى الدارس مجموعة من المفردات والقواعد الجامدة وما شابه ليحفظها عن ظهر قلب، ثم يعطي بعض الأمثلة المصطنعة، التي لا تمت إلى اللغة المدروسة بصلة، وبعد ذلك يُطلب من منه أن يحاول تطبيق هذه القواعد على جمل متنافرة مختلفة تماماً، كما يفعل طالب الرياضيات بالنظريات الهندسية مثلاً حين يطبقها على المسائل المتنوعة[31].

الأصوات في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إن المقارن بين كتب تعليم العربية لأبنائها والكتب المخصصة لتعليم الأجانب يلحظ أن أكبر فرق ظاهر نجده بين هاتين الفئتين من الكتب يتمثل في الجانب الصوتي، فالكتب المخصصة للناطقين بغير العربية تولي الأصوات اهتماماً كبيراً، خاصة في المراحل الأولى من عملية تعليم اللغة، أما كتب تعليم اللغة العربية المخصصة لأبنائها فلا نجد للأصوات مكانة متقدمة، "فالطالب العربي عندما يذهب إلى المدرسة لأول مرة، لا يذهب لتعلم المحادثة، فهو يمارسها منذ الصغر، بل يذهب ليتعلم الكتابة والقراءة، أما الطالب الأجنبي الذي لا يفصح

([30]) صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ص: 135.

([31])صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ، ص: 135.

العربية، فإنه يذهب إلى المدرسة لتعلم نطق أصوات العربية، وتعلم كيفية كتابتها "[32].

ويُشكل إتقان المهارات اللغوية الأربعة؛ المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة الهدف العام من التعلم، ويمثل الاستماع المهارة الأولى التي يتلقاها الطالب من اللغة، ولكي نعرف أنه أتقن هذه المهارة لا بدّ أن يعبر عنها بالنطق والحديث، ومن ثم فإن الحديث يعد المهارة الثانية لتعليم اللغة[33].

وتمرُّ عملية تعليم الأصوات في المناهج التي تستهدف تعليم العربية للناطقين بغيرها في أربع مراحل، تتصف هذه المراحل بالتتابع والتعاقب الزمني، والترابط، لتصل بالطالب إلى القدرة على التواصل مع أبناء اللغة ، وهذه المراحل هي[34]:

أ. التقديم: ويكون بتقديم الأصوات العربية، وتعليمها للطلاب بشكلها المفرد، أو مترابطة مع الأصوات الأخرى، لتشكل المقاطع الصوتية، أو على شكل مقاطع متعددة، لتكون كلمات ذات معنى لها دلالات مقصودة.

ب. التمييز: وذلك أن تتوفر القدرة على التعرف على هذه الأصوات، مهما اختلفت أشكال النبر، أو تعددت صور التمثيل اللهجي لهذه الأصوات، مفردة كانت أو مجتمعة في مقاطع، أو كلمات، أو جمل، أو نصوص.

ج. المحاكاة والتكرار: وهي ممارسة اللغة على شكل تمارين وأنشطة ذات أهداف محددة ، نحاول من خلالها تمكين الطالب من إتقان هذه المهارة.

د. الاستعمال: وهو الهدف السامي الذي نصبوا إليه من عملية التعليم ،وهي القيام بالعملية الاتصالية في مواقف حقيقيّة ، يقوم الطالب من خلال الاستعمال بممارسة اللغة مع الناطقين بها في مواقف غير معدة مسبقاً.

وعلى المؤلف أن يدرك أن هدف الطالب الأساسي هو تعلّم الأصوات وإتقانها، لا أن يعرف وصفها، ويعرف مخارجها، أو أن يتحدث عنها، ولا مفر ونحن في عصر التكنولوجيا من الاستعانة بالوسائل التعليمية؛ من صور، رسومات، وأجهزة صوتية في تقديم الأصوات؛ لأن الأصوات في مادتها الأساسية تقوم على الفهم، وحسن الإصغاء، ثم الممارسة، وهذه الوسائل التعليمية قد تقدم خدمات جليلة للطلاب في التعرف على النطق الصحيح للأصوات في أي وقت، دون الرجوع إلى المعلم والاستعانة به، ومن المجدي أحياناً تضمين المناهج بعض الطرق التقليدية، مثل

([32]) الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 100.

([33])الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص:54

([34]) صيني، محمود، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1985م، ص: 6.

الإعادة الجماعية، والترديد الجماعي للأصوات والكلمات، فهذه الطرق تصحح الأخطاء عند بعض الطلاب ممن يجدون حرجاً في السؤال أو طلب إعادة الفكرة، وربما يؤدي ذلك إلى خلق جو من الحماسة بين الطلاب[35].

وللأصوات العربية أهمية خاصة، جاءت من ارتباط العربية بالقرآن الكريم وعلومه؛ كعلم القراءة والتجويد، ولذلك فقد حرصت كثير من المناهج على تخصيص وقت كافٍ لتناول الأصوات والمخارج. ولا يقتصر دور المنهاج الشامل على تقديم الأصوات فقط، بل هو في حالة مراجعة دائمة لقدرات الطلاب اللغوية، فيقوم المنهاج بدراسة عدم الدقة في نقط بعض الأصوات، أو ذهاب بعضها الآخر وضياعة، واختلاط بعضها ببعض في اللفظ والأداء[36].

ويرتبط تقديم الأصوات في المناهج ارتباطاً وثيقاً بعلم اللغة التقابلي، وبالدراسات الخاصة بالتحليل التقابلي، ويعرف هذا العلم بأنه "مقابلة اللغة الأم للطالب باللغة المتعلمة، والتركيز على الفرق بين اللغتين... وعلى أوجه الاتفاق بينهما، وأثر ذلك في اكتساب اللغة الأجنبية"[37]. فنحن لا نقابل بين اللغات بغير هدف، بل إننا نصبوا إلى إدراك الأخطاء المحتملة التي قد يقع بها الطالب على سبيل التوقع المدروس، فتبعاً لنظرية التحليل التقابلي التي ترى أن الجوانب اللغوية المشتركة بين اللغتين لن يجد المتعلم صعوبة في إدراكها وإتقانها، وأن القضايا اللغوية التي لم يعهدها في لغته الأم سيجد صعوبة في إتقانها واستخدامها، فمعظم اللغات تشترك في خصائص عامة، وكثير من الأصوات تحمل صفة العموم في أغلب لغات العالم، وقد دلت التجارب العملية أن الطالب الأجنبي يجد صعوبة في نطق الفونيمات الجديدة التي لا نظائر لها في لغته الأم ، وتستبدلها بفونيمات من لغته الأم.[38]

ويجدر بالمؤلف بعد ذلك أن يدرك مقدار الاشتراك والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المستهدفة في الأصوات والظواهر الصوتية ، ليقرره مقدار الاهتمام الذي سيوليه لكل صوت أو ظاهرة صوتية في الكتاب ، وليقرر عندها ترتيب الأصوات في المناهج، فالأسئلة التي تشغل القائمين على إعداد المناهج عادة هي: في أي الأصوات نبدأ كتبناً؟ هل هي الشفوية، أم الحلقية، أم الطبقية ؟.. الخ، وما مقدار الاهتمام الذي سنوليه لكل فئة من الأصوات، وهل يستطيع الطلاب إدراك الظواهر الصوتية العربية عموماً؛ كالتنوين، والشدة، وال التعريف وغيرها، كل هذه العقبات

([35]) صيني، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

([36]) الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 42.

([37]) زهران، في علم اللغة التقابلي، أصوات نظرية، ص:12.

([38])زهران، في علم اللغة التقابلي، أصوات نظرية ، ص:55.

يستطيع التحليل التقابلي تذليلها أمام أصحاب المناهج. ومن المنصف أن نقول إن بناء المناهج على نسق ما يقرره التحليل التقابلي يجعل من المحتم أن تكون الكتب المعدّة لتعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة بفئة من الطلاب؛ كتخصيص منهاج للطلاب ممن كانت لغتهم الأم هي الإنجليزية، أو الصينية، وهذه المناهج لا تصلح غالباً لتقدم إلى الفئات الأخرى من الطلاب، وهذا بدوره يلزم المعاهد والجامعات تصميم عدد من المناهج، يقدم كل منهاج إلى فئة من الطلاب تبعاً للغتهم الأم، مما يضاعف من الكلف المادية اللازمة لتصميم المناهج والمقررات، ويلزمنا توفير أعداد كبيرة من التربويين واللغويين ممن يتصدون لعملية التأليف، وهذا يجعل العملية بأسرها غير منطقية ولا عقلانية.

الأسس التي ينبغي أن يراعيها المنهاج عند تقديمه

المادة الصوتية:

نلخص في هذا المحور عدداً من الصفات التي يجب أن يتحلى بها المنهاج الجيد، الذي يستهدف تعليم العربية لغير أبنائها، ونخصص هذا الجزء من البحث للجانب الصوتي من المناهج المقدمة للأجانب.

1. على المؤلف أن يوظف نتائج التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاءلخدمة المنهاج، فلم يعد للتأليف العشوائي، غير القائم على أسس علمية مكان في كتب اللغات الحديثة، فجتهد المتخصصون لتقديم قائمة بالمشكلات التي يرون أنها ستعيق الطالب قبل حدوثها، فيحصّن المنهاج نفسه بالتركيز على مثل تلك القضايا والموضوعات.
2. المنهاج المميز هو الذي يولي الأصوات جلّ اهتمامه في المراحل الأولى من تعلم اللغة، فيرى البعض أن تأخير الكتابة أمر واجب في المراحل الأولى من التعلم، حتى يتسنى لنا إيلاء الاهتمام الأكبر للأصوات، أكثر من الكتابة[39].
3. أن نبتعد في تدريس الأصوات على التنظير، ونهتم بالتمرين والتطبيق، فمن غير المجدي التعمق في شرح أعضاء النطق ووظائفها، وبدلاً من ذلك على المنهاج أن يرشد الطلاب إلى الأوضاع الصحيحة لنطق الأصوات المختلفة ؛ كإخراج اللسان عند نطق التاء والذال والظاء، وتذكر حالة السعال عند نطق الحاء، والغرغرة عند نطق الغين[40].
4. يراعى عند تقديم المادة الصوتية المبادئ والمعايير الخاصة باختيار العناصر اللغوية ، فلا يكون تقديم الأصوات في المنهاج بشكل سردي اعتباطي، بل يجب ترتيب العناصر بأسلوب

([39])إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م، ص: 240.

([40]) المرجع نفسه، ص: 236.

ممنهج ، وأكثر المبادئ ملائمة عند تقديم المادة الصوتية هي: [41]

أ. مبدأ الاشتراك: ويقصد به اشتراك اللغة العربية مع لغة الدارس في بعض الأصوات ، وبعض الظواهر الصوتية، فنقدم الأصوات المشتركة بين اللغتين ، ثم الأصوات الخاصة بالعربية.

ب. التدرج : وهو تقديم الأصوات والمفردات السهلة ، ثم الانتقال إلى الأصوات الأكثر صعوبة ، فمن المعروف أن بعض الأصوات لا تشكل عائقاً عند معظم الطلاب الدارسين للعربية على اختلاف لغاتهم الأم، ويمكننا أن نتعرف على الأصوات السهلة والأصوات الصعبة من خلال الاطلاع على نتائج تحليل الأخطاء لعينة من الطلاب، أو من خلال سؤال المعلمين عن الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء دراستهم للأصوات.

والتدرج لا يقتصر على تقديم الأصوات مجردةً، بل علينا أن نراعي التدرج في مختلف جوانب المادة الصوتية، ويلزمنا التدرج مثلاً أن لا نقدم المفردات الطويلة ، أو الجمل المعقدة في بداية الدرس الصوتي، بل أن نلجأ إلى كلمات سهلة مفهومة، فلا يجتمع في المثال المقدم عدد من الصعوبات، بل نكتفي بالصعوبات الصوتية مثلاً، وثم نرفع نسق الصعوبة حتى نبعث في نفس الطالب الحماسة، ونحفِّز الإبداع اللغوي عندهم.

5. زيادة الاهتمام باستعمال النشاطات الحرة أكثر من النشاطات المقيدة في صفوف اللغات الأجنبية ؛ ليتاح للدارسين استعمال ما تعلموه من مفردات وأنماط لغوية في مناسبات حقيقية، لها صلة وثيقة ومباشرة بحياة الطالب، وخبراته داخل الصف وخارجه[42].

6. أن لا يقتصر الدرس الصوتي على المراحل الأولى من الكتاب، بل أن يستمر المنهج في تطوير القدرة الصوتية عند الطلاب عن طريق بعض التمارين في المراحل المتقدمة، فقد يعاني الطلاب من مشكلات صوتية لا تنتهي في المراحل الأولى من التعلم، وتنتقل معهم في مراحل الدراسة، فنقوم عن طريق بعض التمارين باكتشاف العثرات الصوتية وعلاجها.

7. أن يتوفّر في التمارين الصوتية القدر الكافي من التنوع والتجديد والابتكار، تلبية لرغبة الطلاب على اختلاف أذواقهم وتباين قدراتهم.

الأصوات في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إن المقارن بين كتب تعليم العربية لأبنائها والكتب المخصصة لتعليم الأجانب يلحظ أن أكبر فرق ظاهر نجده بين هاتين الفئتين من الكتب يتمثل في

([41]) انظر: هندام، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، ص: 178 ـ182.

([42]) برج، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، ص:160.

الجانب الصوتي، فالكتب المخصصة للناطقين بغير العربية تولي الأصوات اهتماماً كبيراً، خاصة في المراحل الأولى من عملية تعليم اللغة، أما كتب تعليم اللغة العربية المخصصة لأبنائها فلا نجد للأصوات مكانة متقدمة، "فالطالب العربي عندما يذهب إلى المدرسة لأول مرة، لا يذهب لتعلم المحادثة، فهو يمارسها منذ الصغر، بل يذهب ليتعلم الكتابة والقراءة، أما الطالب الأجنبي الذي لا يفصح العربية، فإنه يذهب إلى المدرسة لتعلم نطق أصوات العربية، وتعلم كيفية كتابتها "[43].

ويُشكل إتقان المهارات اللغوية الأربعة؛ المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة الهدف العام من التعلم، ويمثل الاستماع المهارة الأولى التي يتلقاها الطالب من اللغة، ولكي نعرف أنه أتقن هذه المهارة لا بدّ أن يعبر عنها بالنطق والحديث، ومن ثم فإن الحديث يعد المهارة الثانية لتعليم اللغة[44].

وعلى المؤلف أن يدرك أن هدف الطالب الأساسي هو تعلّم الأصوات وإتقانها، لا أن يعرف وصفها، ويعرف مخارجها، أو أن يتحدث عنها، ولا مفر ونحن في عصر التكنولوجيا من الاستعانة بالوسائل التعليمية؛ من صور، رسومات، وأجهزة صوتية في تقديم الأصوات؛ لأن الأصوات في مادتها الأساسية تقوم على الفهم، وحسن الإصغاء، ثم الممارسة، وهذه الوسائل التعليمية قد تقدم خدمات جليلة للطلاب في التعرف على النطق الصحيح للأصوات في أي وقت، دون الرجوع إلى المعلم والاستعانة به، ومن المجدي أحياناً تضمين المناهج بعض الطرق التقليدية، مثل الإعادة الجماعية، والترديد الجماعي للأصوات والكلمات، فهذه الطرق تصحح الأخطاء عند بعض الطلاب ممن يجدون حرجاً في السؤال أو طلب إعادة الفكرة، وربما يؤدي ذلك إلى خلق جو من الحماسة بين الطلاب[45].

أن نبتعد في تدريس الأصوات على التنظير، ونهتم بالتمرين والتطبيق، فمن غير المجدي التعمق في شرح أعضاء النطق ووظائفها، وبدلاً من ذلك على المنهاج أن يرشد الطلاب إلى الأوضاع الصحيحة لنطق الأصوات المختلفة ؛ كإخراج اللسان عند نطق التاء والذال والظاء، وتذكر حالة السعال عند نطق الحاء، والغرغرة عند نطق الغين[46].

المراجع والمصادر

إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م.

([43]) الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 100.

([44])الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص:54

([45]) صيني، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

([46]) المرجع نفسه، ص: 236.

برج، توفيق، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط:1،ج:2،جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1980م.

بني مودا، الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا.

الجهوري، زوينة بنت سليم فعالية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول ثانوي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، 2002.

الحسن، علي سعود، تقويم المدرسين لمدى تطبيق أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، ندوة تعليم اللغة الأجنبية لغير المتخصصين في الجامعات السورية، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، دمشق، 1996م.

دمعة، مجيد إبراهيم، ومحمد منيرمرسي، خصائص ومواطن الكتاب المدرسي الجيد في التوثيق التربوي، ع25،/س16، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بوزارة المعارف،الرياض، 1984م.

الزيادات، تيسير محمد،وعبلة سالمالشرعة، ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك وطرائق علاجها، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية.

السيد، محمود أحمد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت، 1980م.

صيني، محمود إسماعيل، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط:1، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م.

صيني، محمود، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1985م.

طعيمة، رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط:1، دار الفكر العربي، 1998م.

عبدالله، عمر الصديق، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العلمية، الخرطوم، 2010م.

الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، قسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية، 2007م.

القاسمي، علي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 1366ه.

المخيني، فاطمة ناصر، المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،عمان ،2015م.

هندام، يحيى، وجعفر صابر، المناهج، أسسها، تخطيطها وتقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975م.

هوّام،لويزة، الكتاب المدرسي بين مقرر ومساعد ــ دراسة تقويمية في الأطر العلمية والمعايير التنظيمية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،2015م.

الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية.

يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوفالشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م.