ألأكاديميه العربية المفتوحه في الدنمارك

كلية الاداب والتربيه

الدراسات العليا / قسم اللغة العربية

معالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة خاصة في المعاهد الأهلية في مقديشو

بحث تكميلي مقدّم لنيل درجة ماجستير لتعليم اللغة العربيّة

إعداد الطالب:

عبد الكريم محمد حسن

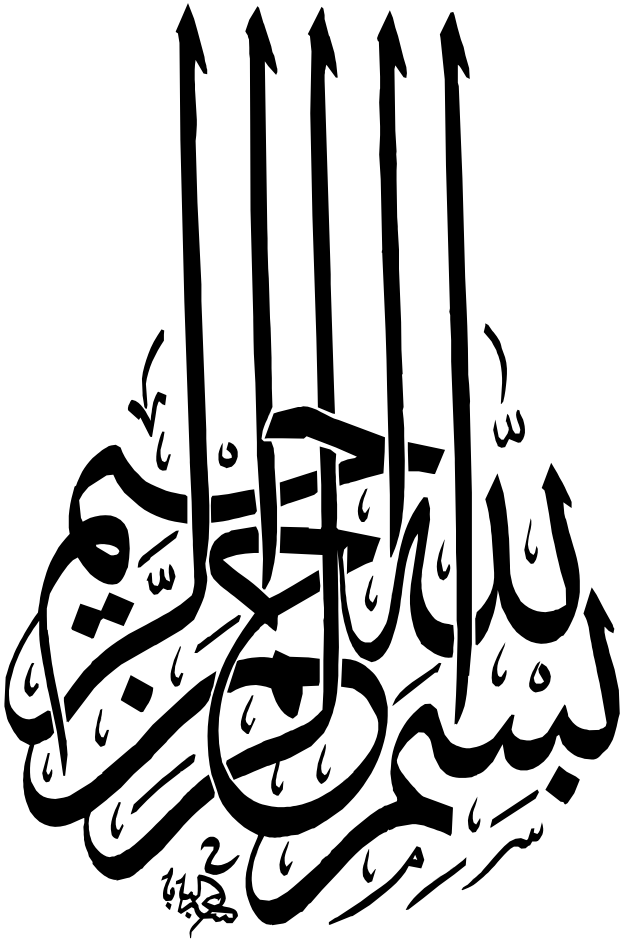
إشراف الدكتور:

صالح عبد الله محمد قرقز

١٤٣٦- ١٤٣٧ هـ / ٢٠١٥- ٢٠١٦م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استهلال

قال تعالى:

(بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)

الآية ٤٤ من سورة فصلت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إهداء

إلى والدَيَّ الذَين تعلمت منهما الكثير من الاحترام، والتَّقدير، وبذَّلا – مشكورَين– أَنفَسَ ما يملكانه في سبيل تنشأتي وتربيتي، جزاهما خيراً على ما قدّما لي من تربِيَة ورِعايَة، ولا يسعني مَهما عبرت من أسلوب منمّق أن أوافي شكرهما؛ إلّا أن أدعو لهما بقوله سبحانه:

﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ (١)

كما أُهدِي ثمرة هذا الجُهد إلى زوجاتي وإلى أبنائي وبناتي وإلى كل من علّمني حرفا وأنار لي سبيل العلم والمعرفة. وإلى إخواني وأخواتي وأقربائي الذين شجعوني في هذه المهمة.

(١) الآية ٢٤ من سورة الإسراء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله المنّان منزل الكتاب الحكيم القائل فيه: (رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ).[1] والصلاة والسلام على المصطفى خير الأنام محمد صلى الله عليه وسلم القائل: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " [2] .

عملاً بهذه المبادئ الإسلامية السامية والقيم الفاضلة، فأشكر الله عزّ وجلّ أوّلاً وقبل كل شيء على نعمه عليّ التي لا تحصى، الذي هداني لهذا وما كنت لأهتدي لولا أن هداني الله ، فله المنة والفضل وأشكر الله سبحانه وتعالى الذي سهّل لي وفقني في هذا البحث شروعا وكتابة، وإتماما، فأحمده على نعمه التي لا تحصى.

ثمّ أتقدّم بالشكر الجزيل والثناء العطر بعد المولى كلَّ من ينتمي **إلى الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك**. إدارةً، وأساتذةً. وأخص بالشكر الجزيل مقرونا بأطيب وأسمى آيات الثناء والإجلال والتقدير إلى أستاذي الفاضل: **الأستاذ: د. صالح عبدالله قرقز** الذي أشرف على هذا البحث، و كان معي دوما موجها ومرشدا ولم يبخل علي بجهده ووقته وعقله فله التقدير والإجلال، وأطال الله عمره، ووسع الله رزقه، وبارك الله في علمه ووقته –جعل الله هذا في ميزان حسناته– يوم لا ينفع مال ولا بنون، وأشكر أيضا: **منظمة التنمية الاجتماعية** ، التي ساعدتني ماديا.

وأخيراً أُقدم شكري لكل من لم أذكره و مدّ لي يد العون و المساعدة لانجاز هذا البحث .

---

(١) سورة النمل:آية.١٩

(٢) أخرجه أبو داود، كتاب الأدب، باب في شكر المعروف، ٤٤٥/٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستخلص البحث

تناول هذا البحث موضوعا مهماً في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. بعنوان:

(معالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية في مقديشو)

وهذه الدراسة خصصت للمعاهد الشرعية العربية للناطقين بغيرها في الصومال وخاصة في مقديشو (وهي معاهد غير حكومية) و كان الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة التعرّف على أهم مشكلات تعلم اللغة العربية في الصومال من حيث وضع المنهج الحالي ووضع المعلّمين ، ومن ثمّ معالجة هذه المشكلات المتمثلة لتقديم وضع منهج مقترح جديد وإعداد وتدريب المعلمين أكاديمياً ولغوياً ومهنياً، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي ، وكانت الاستبانة هي الأداة الوحيدة لجمع الحقائق والمعلومات في هذه الدراسة.

ولتحقيق هذا الهدف تناول الباحث موضوعه في (**معالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية في مقديشو)** والبحث مكوّن من أربعة فصول:

الفصل الأول: أساسيات البحث: اشتمل على موضوع البحث، ومشكلته ، وأهميّته، وأهدافه، وأسئلته، وفروضه، وحدوده، ومنهجه، ومصطلحاته، وأدواته ،وختاماً هيكله.

الفصل الثاني: الإطار النظري: تناول الباحث الإطار النظري للبحث أربعة مباحث: قدّم الأول نبذة تاريخية عن جمهورية الصومال، وركّز الثاني واقع اللغة العربية في الصومال، وتناول الثالث منهج مقترح لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية في مقديشو. بينما تطرّق الرابع إعداد وتدريب معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الثالث: وهو الدراسة الميدانية، مكوّن من مبحثين : الأول إجراءات البحث: تناول منهج البحث، ومجتمعه وعينته، وأدواته ، والثاني : عرض وتحليل نتائج الاستبانة.

الفصل الرابع: احتوى على خاتمة البحث مشتملاً أهمّ النتائج والتوصيات و المقترحات، ثمّ المصادر والمراجع والملاحق.

وكان من أهمّ نتائج هذه الدراسة:

١- عدم وجود مناهج ذات أهداف واضحة ومحدّدة، ممّا أثّر سلباً على تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في هذه المعاهد.

٢- غياب الكفاءة التربويّة لدى كثير من القائمين بأمر تعليم اللغة العربيّة في تلك المعاهد.

٣- عدم تلّقي معلّمي اللغة العربيّة التدريب الكافي على تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في هذه المعاهد.

٤- أنّ منهج تعلم اللغة العربيّة غير مرتبط بالبيئة المحلية بالصورة المطلوبة.

٥- عدم الاهتمام بالوسائل التعليميّة المختلفة والأنشطة اللاصفيّة لمنهج تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في هذه المعاهد.

٦- عدم استخدام اللغة العربيّة كلغة تخاطب في البيئة الدراسية سواء بين المعلّمين أو الطلاب أنفسهم.

٧- عدم وجود مكتبات تعليمية في هذه المعاهد التي تساعد الطلاب في تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

٨- لا توجد أساليب لتقويم منهج تعليم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة للناطقين بغيرها في الصومال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن أهم التوصيات ما يلي :

١-تكوين لجنة من المختصين في التربية وخاصة في المناهج للنظر في المنهج الحالي.

٢-تحديد الأهداف التعليمية لمنهج تعلم اللغة العربي للناطقين بغيرها ة للمعاهد الشرعية العربية للناطقين بغيرها في الصومال.

٣-استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤-إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم أثناء الخدمة.

٥-العمل على إعداد وتأهيل وتدريب المعلّمين في المعاهد الشرعية العربيّة.

٦-إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء الكفايات المتنوّعة (أكاديمية- لغوية - مهنية- ثقافية- شخصية).

٧-إنشاء معاهد متخصصة في الإعداد والتدريب في مقديشو.

٨-زيادة عدد المشرفين التربويّين الأكفاء في المعاهدالشرعية في الصومال.

٩-إنشاء معاهد تهتم بقضايا اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وإعداد متخصصين بها في الصومال مع الاستعانة بخبرة المنظمات المختلفة المتخصصة لهذا الشأن في الوطن العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول : أساسيات البحث والدراسات السابقة

مقـــدمـــــة

الحمد لله الذي رفع اللغة العربية وأعلى شأنها، حيث أنزل بها خير كتبه وأفضلها، و الصلاة و السلام على أفضل الأنبياء وخاتم المرسلين وأفصح من نطق بالضاد، نبينا ومرشدنا وقدوتنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.وبعد :

فارتبطت دراسة اللغة العربية بتعاليم الإسلام ومعرفة مبادئه وأحكامه، إذ أن خاتمة الشرائع السماوية- الحنيفة السمحة- نزلت بلسان عربي مبين ، فالقرءان عربي، ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم عربي نسباً وحسباً ولساناً، وحملة الشريعة في القرون المفضلة هم خيار العرب ومن تعرّب من غيرهم بسبب اعتناقه للإسلام وتبنيه له، وحضارة الأمة الإسلامية لا تقوم إلا على قواعد وأسس معروفة عند معادن العرب وشرفائهم، من قيم عالية ومثل سامية ونبل راقية، فكل من رضي بالإسلام ديناً يحمل همّ اللغة العربية ويسعى في سبيل نشرها وتطويرها، لأنها جزء مهم في ممارساته العقدية أو الدينية .

واللغة مفتاح السيادة ورمز الكرامة وعنوان الريادة ووعاء الثقافة، فاللغة العربية شرف الأمة الإسلامية وتاج الوقار في رأسها، بدليل قوله تعالى **(لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ)** الأنبياء ١٠ وقوله تعالى **(وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ)** الزخرف ٤٤. وعلى هذا الفهم السليم والإدراك الصحيح انطلق أسلافنا لحماية هذه اللغة من كيد الحاقدين وعبث المستشرقين، وألّفوا علوم اللغة المعروفة عند ما اختلط العرب بالعجم وظهرت بوادر اللّحن على ألسن العامة وخاصة أهل المدن والقرى، واستمرت الجهود وأثمرت بفضل الله وكرمه حتى أصبحت اللغة العربية مؤثّرة ومهيمنة على باقي لغات العالم، مع أن اللغات التي تزامنت معها لم يكتب لها البقاء، وفي هذا العصر الذي ينعت بعصر انفجار المعرفة ، فإن الحاجة إلى توحيد الجهود ودعم المؤسسات المعنيّة بنشر اللغة العربية أمرٌ ضروري؛ لتبقى العربية شامخة علية تؤدي بدورها المنشود في نشر العلم والمعرفة في العالم بأسره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

موضوع البحث وسبب اختياره:

إنّ تعلم اللغة العربية في معظم الدول الناطقة بغير العربية وفي مقدمتها الصومال مازال بوجه عام يتعرض لمشاكل منهجية شائكة ؛ إذ أنّ المناهج المتبعة لتعلم هذه اللغة لم تتسم بما يمكن وصفه شاملاً ومتكاملاً من حيث البنية والمضمون وعملياً وتربوياً من حيث التصميم. ومن جهة أخرى فإنه من الضروري جدا إعداد مدرس اللغة العربية وتدريبه ليقوم بمهنة تدريس اللغة العربية لسد حاجة المقبلين على تعلم اللغة العربية وثقافتها.

ومن هنا يريد الباحث تقديم برنامج مقترح لمعالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة المعاهد الأهلية العربية في مقدشو

ولذا اختار الباحث في هذا الموضوع لما شعر بوجود مشكلات وعقبات تعيق مسيرة تعلم اللغة العربية في بلده، وفكر فيما يكون معالجة لتلك العقبات، بعدما أدرك أن وضع منهج محدد ومنظم، وإعداد مدرس اللغة العربية وتدريبه يمكن أن يكون علاجا لإزالة تلك العقبات فمن ثم جاء موضوع هذا البحث بعنوان: **" معالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة خاصة في المعاهد الأهلية في مقديشو"**

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة هذا البحث في عدم وجود منهج موحد لتعلم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية للغة العربية في مقديشو، وغياب المنهج الموحد في هذه المؤسسات، إضافة إلى ذلك ووجود صعوبات وعراقيل في العملية التعلمية داخل هذه المؤسسات. كما أن هناك نقص في وجود معلمين معدّين ومدربين أكاديميا ولغويا ومهنيا؛ ومعلم اللغة العربية في الصومال لم يتلق تدريبا كافيا في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وذلك يرجع إلى نقص مؤسسات الإعداد والتدريب المهني. ومشكلة هذا البحث تتمحور في وجود معالجة لأهم المشكلات التى تواجه المتعلمين أثناء تعلم اللغة العربية وخاصة المنهج والمدرس، ويمكن حصر هذه المشكلة في السؤالين التاليين:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما هي أبرز المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟.

س١. ما هي العلاجات المقترحة لإزالة هذه المشكلات ؟.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث مما يترتب على نتائجه من فوائد، وتكمن أهمية هذا البحث في كونه :-

١- أول بحث أكاديمي – حسب علم الباحث - يقدم معالجة لأهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية في مقديشو

٢- ويرجى من هذا البحث أن يسهم إسهاما فاعلا في تسهيل عملية تدريس اللغة العربية ، باحتوائه على المنهج الملائم لتعلم اللغة العربية وإعداد المدرس وتدريبه.

٣- يقدم توصيات ومقترحات كفيلة للنهوض والارتقاء بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مقدشو.

٤- يستفيد من هذا البحث معلموا اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٥- كما يستفيد منه الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تشخيص أهمّ المشكلات التي يعاني منها متعلموا اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية مقديشو.

٢- تذليل الصعوبات التي تواجه معلمي ومتعلمي اللغة العربية ومساهمة في العملية التعلمية في مقديشو.

٣- معالجة أهم المشكلات اللغوية التى تواجه متعلمي اللغة العربية أثناء تعلم اللغة.

٤- تزويد معلّمي اللغة العربيّة بالمواصفات الواجب توافرها في معلّم اللغة العربيّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- تقديم توصيات ومقترحات لتحسين منهج تعلم اللغة العربيّة في المعاهد الأهلية في مقديشو.

أسئلة البحث:

تتمثل أسئلة هذا البحث فيما يلي:

١- ما هي المشكلات الرئيسة التي تعوق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية في مقديشو؟

٢- كيف يمكن التغلّب على المشكلات التي يعاني منها متعلموا اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المعاهد الأهلية في مقديشو ؟

٣- هل هناك محاولة لمعالجة هذه المشكلات ؟

فروض البحث

يفترض هذا البحث الأمور التى تسهم لمعالجة بعض المشكلات التى تواجه متعلمي اللغة العربيّة في المعاهد الأهلية في مقديشو ، وهي كالآتي:

١- توجد مشكلات عديدة تعوق تعلم اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو وتتمركز هذه المشكلات في عدم وجود المنهج المناسب وعدم مدرس مؤهل.

٢- لا توجد لمنهج اللغة العربيّة أهداف واضحة.

٣- أغلب معلّمي اللغة العربيّة يحتاجون إلى التدريب أثناء أداء وظيفة التدريس.

٤- كتب منهج اللغة العربيّة لا تتضمّن كتب الناطقين بغيرها.

حدود البحث

تنحصر حدود هذا البحث من الناحية الموضوعيّة **" معالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها** ومن الناحية المكانيّة **في المعاهد الأهلية في مقديشو"**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج البحث

سيستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحلّيلي لكونه مناسبًا في وصف ظواهر الدراسة وتحديد مشكلاتها، ومن ثم تحلّيلها وتفسيرها بطريقة جيّدة.

أدوات البحث:

سيستخدم الباحث لجمع البيانات الأدوات الآتية:

١- الاستبانة.

٢- المقابلة.

٣- الملاحظة.

مصطلحات البحث

١/ معالجة أهم المشكلات : يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الباحث لمعرفة المشكلات ، والوصول إلى معالجتها.

المعالجة : مصدر من فعل عالج المشكلة: بحث عن أخطائها وصحَّحها[١].

مشكلات ومشاكِل : (جمع) مُشْكِلة من فعل شكل وهي قضيّة مطروحة تحتاج إلى معالجة ، أو صعوبة يجب تذليلها للحصول على نتيجة ما[٢].

٢ / تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها : يقصد كل من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى.

٣ / المعاهد العربية الأهلية: يقصد بها المعاهد العربية التي قامت بجهود الأفراد المباركة للتعليم ونشر اللغة العربية، ولا تديرها مؤسسة حكومية، وتستورد مناهجها من بعض الدول العربية.

---

(١) د. أحمد مختار عبد الحميد عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، الناشر: عالم الكتب ،الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م

(٢) المرجع السابق ج/ ٢ ص، ١٢٢٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤/ **مقديشو**: هي عا صمة الصومال تقع على الساحل الغربي للمحيط الهندي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات السابقة

لم يعثر الباحث في هذا البحث دراسات سابقة لها علاقة مباشرة في إطار دراسته إلا أن هناك دراسات لها صلة في بعض مباحث البحث ، ويحاول الباحث الاستفادة من تلك البحوث وما أوصت بتوصياتها ومقترحاتها والبحوث هي :

١/ دراسة عبد القادر علي سياد([1])

أهداف البحث:-

١- جمع المعلومات المتعلقة بمناهج تدريس اللغة العربية التي وضعها علماء المناهج واللغات.

٢- بيان طرق تدريس ذلك المنهج على ضوء تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- ربط الطفل الصومالي أثناء دراسته الأولى بلغة دينه.

٤- توسيع الثقافة العربية الإسلامية في الصومال.

٥- اقتراح منهج تسير عملية تدريس اللغة العربية على منواله في المدارس العربية الأهلية.

أهمية البحث:

سوف يقف الباحث على الأسس والمعايير العلمية لبناء المناهج على الأسس التربوية الحديثة، وعلى الأخص بناء مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل أهمية هذا البحث أنه تستفيد منه الفئات التالية: -

١- التلاميذ الصوماليون الذين يدرسون اللغة العربية .

٢- المعلمون الصوماليون العاملون في حقل تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

٣- الخبراء والمختصون ومصممو مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الصومال.

٤- الطلاب الباحثون في مجال تعليم اللغات الأجنبية .

[1] - عبد القادر علي سياد، **تصميم منهج مقترح لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية في الصومال (مرحلة الأساس)** بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ٢٠١٠م (غير منشور)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج البحث:

المنهج الذي يرى الباحث أنه مناسب في هذا البحث هو المنهج الوصفي ؛ لأنه الأكثر قدرة على رصد وجمع المعلومات والبيانات.

واعتمد الباحث أيضا على الرجوع إلي الكتب والبحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاستخلاص المعلومات منها وتوظيفها في وضع منهج مقترح قائم على أسس علمية.

أدوات البحث:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة لجمع المعلومات على الأدوات التالية:

١- الخبرات الشخصية: استعمل الباحث خبرته الشخصية في البحث وذلك بناء على ملاحظات وخبرات اكتسبها من عمله بوصفه مدرسًا لمدة لا تقل عن عشر سنوات.

٢- المقابلة مع عدد من المدرسين الصوماليين في السودان الذين مارسوا عملية التدريس قبل مجيئهم هنا لما يوفرونه من معلومات وبيانات وخاصة بالنسبة لهذا الموضوع.

٢/ أمل أحمد محمود([1])

أهداف البحث

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:-

١- التعرف على النظم والأساليب المتبعة في تدريب معلمي مرحلة الأساس أثناء الخدمة.

٢- الإلمام بأهمية وفوائد تدريب معلمي مرحلة الأساس أثناء الخدمة.

٣- الوقوف على المشكلات التي تعوق تدريب معلم مرحلة الأساس أثناء الخدمة.

٤- خروج بنتائج ومقترحات يمكن تعميمها.

[1] - أمل أحمد محمود ، **تدريب معلمي مرحلة الأساس أثناء الخدمة أهذافه وأساليبه وفوائد** بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ٢٠١١م (غير منشور)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو " تدريب معلمي مرحلة الأساس أثناء الخدمة – أهدافه وأساليبه وفوائده".

وأهمية الدور الذي يلعبه معلم مرحلة الأساس في العملية التعليمية وتتمثل أهمية هذا البحث في الآتي:

١- معرفة أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

٢- التعرف على أساليب التدريب المتنوعة.

٣- مواكبة المعلم كل جديد ومستحدث في مجال التدريب أثناء الخدمة.

منهج البحث : المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بجمع الحقائق والبيانات وتحليلها.

أدوات البحث : الإستبانة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـــيـــــــكـــل الـــبحـــــث

الفصل الأول : أساسيات البحث والدراسات السابقة

المبحث الأول : أساسيات البحث

مقدمة البحث

موضوع البحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

أسئلة البحث

فروض البحث

حدود البحث

منهج البحث

مصطلح البحث

المبحث الثاني : الدراسات السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الإطار النظري

المبحث الأول : نبذة تاريخية عن جمهورية الصومال

المبحث الثاني: وضع اللغة العربية في الصومال

المبحث الثالث: منهج مقترح لتعلم اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو

المبحث الرابع: إعداد مدرسي اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية

المبحث الأول : منهج الدرسة و مجتمع الدراسة

المبحث الثاني: عينة الدراسة ، وأداة الدراسة

المبحث الثالث: معالجة الاحصائية

المبحث الرابع : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستبانة

الفصل الرابع : الخاتمة

- النتائج
- التوصيات
- المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الإطار النظري

المبحث الأول : نبذة تاريخية عن جمهورية الصومال

أولاً: الجانب الجغرافي :

أ / الموقع :

تعتبر جمهورية الصومال أقرب الدول الإفريقية إلى شبه الجزيرة العربية، وهي تمثل أقصى امتداد للقارة الإفريقية من ناحية الشرق، وأقصر مسافة مائية تفصل بين جنوب الجزيرة العربية، وشرق إفريقيا، ومنذ أزمنة سحيقة لا تعي ذاكرة التاريخ قدمها، كانت إفريقيا متصلة بآسيا، وكانت القارتان جزءً من قارة كبيرة، قديماً أطلق عليها الجيولوجيون الكتلة الجندوانية ، وفي تلك الفترة تم اتصال مباشر واختلاط حثيث وتلاحم واسع بين أهالي القارتين، ويرى بعض الباحثين أن مضيق باب المندب الذي يعتبر من أهم المعابر قد تحوَل في بعض فترات الجفاف إلى معبر أرضي سلكته الهجرات البشرية القديمة من جنوب الجزيرة العربية إلى شرق إفريقيا حيث تمتد أرض الصومال؛ ولذا فإن الصّومال تقع في موقع استراتيجي من العالم، فهي تعتبر البوّابة الرئيسة للقارة الإفريقية، وفي منطقة من أهم المناطق الإستراتيجية في العالم أمنيا واقتصاديا وسياسيا، وهذا الموقع يربط آسيا بإفريقيا [1].

إن موقع جمهورية الصومال إستراتيجي خطير؛ لأنه يشرف على باب المندب مدخل البحر الأحمر، ثم هو أقرب نقطة التقاء في المحيط الهندي بين إفريقيا وآسيا.

وقد اصطلح علماء الجغرافيا على أن يسموا ذلك الجزء البارز من أرض الصومال القرن الإفريقي، وهذا الموقع له أهمية خاصة بالنسبة للوطن العربي، حيث يمثل البوابة

(1) محمد محمود أحمد محمدين ، دراسات في الأدب الصومالي ، مطبوعات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والأدب والعلوم الاجتماعية، القاهرة ،١٩٧٣م ص ١٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجنوبية للوطن العربي وكذلك العالم الإسلامي مدخلا للإسلام في قلب إفريقيا المدارية والاستوائية [١].

ب / المساحة والسّكّان

تبلغ مساحة الصومال حوالي ٦٣٦,٥٤١ كيلومتراً، وتمتد بين خطى عرض ١٢° شمالاً و ٣° جنوباً؛ أي يبلغ امتدادها الطولي ١٧٧٥ كم٢ ، كما يبلغ طول خط الساحل نحو ٣٣٣٠ كليلو مترا. وبهذا تكون الصومال ذات أطول ساحل في قارة أفريقيا. ويمر خط الاستواء بأقصى طرفها الجنوبي.

أما عدد سّكان الصومال فيبلغ قرابة ١٠ ملايين نسمة كلهم مسلمون.[٢]

ج/ المناخ

أما المناخ، فبلاد الصومال تقع بين دائرتي ٢ درجة جنوبا ، ودائرة العرض ١٢ درجة شمالا، وكان لهذا الموقع الفلكي أثر في أن يصبح مناخ الصومال مداريا ، لكن بسبب الموقع الجغرافي في شرقي إفريقيا وتوزيعات ونظم الرياح أصبح مناخه شبه جاف ذلك أن الرياح الموسمية الشتوية الآتية من الهند تصل إلى الصومال جافة إذ لا يزيد المطر بسببها في أي جزء من الصومال ثماني بوصات ، أما الرياح الموسمية الجنوبية الغربية الصيفية التي تهب بين شهري مارس وأكتوبر وتجلب الأمطار الغزيرة للأراضي الموسمية في آسيا وإفريقيا فإنها تهب على الصومال موازية للساحل، وبالتالي لا تسقط إلا القليل من المطر و لا يزيد نصيب السهل الساحلي منها على خمس بوصات (٧،١٢سم) وتزيد كمية المطر نوعا في الداخل على سطح الهضبة وتتراوح ما بين (٣٥ ـ ٦٠ سم) وتكون لعامل التضاريس أثر في ازدياد المطر أو قلته [٣]

د / الأنهار الرئيسة في الصومال:

الصومال مسقية من نهرين رئيسين هما :

---

(١) محمود يوسف موسى، القبلية وأثرها في السياسة الصومالية١٩٦٠-١٩٩٧ الخرطوم، دار جامعة افريقياالعالمية٢٠٠٠م ، ص:١٧.

(٢) فاطمة أبو بكر أحمد، واقع التعليم الأهلي في الصومال ، مقديشو ١٩٩١م-٢٠٠١م بحث مقدم لنيل الدبلوم العالي ، كلية تنمية المجتمع ، جامعة النيلين، ص ١٤ .

(٣) جودة حسين ، جغرافيا افريقيا الإقليمية ، منشأة المعارف الإسكندرية ط٩ ، ١٩٩٦م ص ٢٣٦ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١ـ نهر شبيلي

وهو أطول نهر في الصومال (فطوله ٢٠٠٠ كلم) فيهبط من الهضبة إلى السهل الساحلي ، وبدلا من أن يواصل سيره مباشرة إلى المحيط ينحرف نحو الجنوب الغربي ويجري بموازاة الساحل بمسافة طويلة تصل إلى نحو ٥٠٠ كلم.

٢ـ نهر جوبا

أما نهر جوبا فهو أقصر من نهر شبيلي من حيث الطول فينحدر من منابعه في هضبة الحبشة مباشرة إلى السهل الساحلي فالمحيط حيث يصب فيه ، وله روافد تلتقي عند حدود الصومال مع كل من إثيوبيا وكينيا (مدينة دولو) وهو أكثر غنى بمائيته ويرتفع منسوب مياهه في الربيع والخريف وينخفض في الشتاء لكنه لايجف ، [١].

هـ / الخيرات الطبيعية في الصومال

وأما عن الخيرات الطبيعية فإن الصومال بلد مشهور بثرواته الطبيعية المتنوعة الحيوانية منها والزراعية والسمكية والمعدنية فهو بلد رعوي بالدرجة الأولى ويصلح للرعي من مساحة البلاد نحو نصفها وللزراعة نحو ١٢،٥% يزرع منها نحو ٢% أما باقي البلاد فصحراء ، ويعتمد السكان على قطعان الحيوانات من أغنام وضأن وبقر وإبل كمصدر للرزق ، وهي تمدهم بحاجاتهم من الغذاء كما أن الحيوانات ومنتجاتها كالجلود الخام والمدبوغة تأتي في مقدمة صادرات البلاد بعد الموز والفحم[٢].

ز/ تاريخ الصومال :

وبما أن الصومال يتمتع بموقع إستراتيجي هام فقد كان محل اهتمام القوى الكبرى على مر العصور ، وأصبح الصومال فريسة للحملات البرتغالية في القرن السادس عشر الميلادي، وقد تجددت الأطماع الغربية في هذه المنطقة في القرن التاسع عشر مستندة إلى الخلفية التاريخية للحملات البرتغالية ، ولكن صاحبة أطماع هذه الفترة الأخيرة غير صاحبة الحملة في المرة الأولى ، وقد شهد القرن التاسع عشر ظهور أكثر من قوة أوربية تتسابق إلى الصومال مما أدى إلى تفتيت البلاد بين هذه القوى، وهو التقسيم الذي جعل

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٣٥ـ٢٣٦

(٢) حسام جاد الرب ، جغرافية العالم العربية ، ص ٢٦٢ ، دار العلوم للنشر القاهرة ، ٢٠٠٥م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصومال أكثر تضررا لوقوعه في يد أكثر من دولة أوربية، فقد قسمت الصومال إلى خمسة أجزاء :

فكان نصيب بريطانيا شمال الصومال ومنطقة في كينيا، وحصلت إيطاليا على جنوب الصومال وشرقه ، وحصلت فرنسا على جيبوتي ، وحصلت إثيوبيا على منطقة الصومال الغربي، ويمثل هذا التسابق الاستعماري الأوربي نوعا جديدا من المنافسة التي شهدتها البلاد والتي مزقت الصوماليين نتيجة هذا التنافس الأجنبي على أراضيهم ، وأورثهم عواقب وخيمة رسمت آثارا سلبية تجرع خلالها هذا الشعب مرارة العيش في ظل سنوات طويلة من الاحتلال(١).

وفي ٦ أبريل ١٩٤٧م بدأت الجمعية العامة للأمم المتحدة مناقشة المسألة الصومالية وعقدت ثلاث مراحل من المحادثات اتخذت الدول على إثرها قرارا يقضي بقيام إيطاليا بالوصاية على صومال لمدة عشر سنوات ، وتمسكت بريطانيا بـ (صومالي لاند) ولم تتخذ سياسة واضحة تجاه منطقة الشمال الصومالي ، وكان موقف أهالي المنطقة استقلال بلادهم وانضمامهم إلى الجنوب ، ثم صرحت وزارة المستعمرات البريطانية أن زعماء المحمية السياسية قد عبروا من جديد رغبتهم في سبيل الاستقلال والإتحاد في أول يوليو ١٩٦٠م بتصريح تشترك فيه الجمعية التشريعية الصومالية في مقديشو أبريل ١٩٦٠م ، وأعطت بريطانيا هذا الإقليم استقلاله في ٢٦ يونيو على أن يتحد مع الإقليم الصومالي الجنوبي في الأول من يوليو عام ١٩٦٠م(٢).

ثانياً: الجانب الثقافي

أ/ علاقة الثقافة الصومالية بالعربية

إن حركة الثقافة العربية الإسلامية تضرب جذورها في أعما ق تاريخ الصومال، وقد استخدم الصوماليون في الماضي اللغة العربية وسيلة للمخاطبة والمراسلة والمعاملات التجارية، وتأكيد المواثيق وغير ذلك من المعاملات الدينية والدنيوية، كما كانت اللغة العربية أداة نشر العلوم الدينية، وتعليمها بين أفراد المجتمع الصومالي، وكانت

(١) عبدي يوسف فارح ، الصراع الدولي في الصومال ، ص ١٧ دار الأمين القاهرة
(٢) حمدي السيد سالم ،الصومال قديما وحديثا، مقديشو، وزارة الإستعلامات الصومالية-مقديشو ١٩٧٠ ص ٤٢١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هناك ازدواجية لغوية، فاللغة الصومالية كانت لغة التخاطب اليومية، أما العربية فقد كانت لغة الثقافة والعلم واللغة المكتوبة، وأثر هذا التاريخ لا يزال محفوظاً، وباقيا في المخطوطات، والتي عبرت عن توجهات حركة الثقافة والفكر في زمانها. وقد ازدهرت في الصومال جامعات إسلامية شعبية في كل من هرر ومقديشو وزيلع وبربرا ومركة، وبراوة، وأصبحت هذه المدن محطات يقف عندها الدارسون للفقه وأصوله واللغة، ويفد إليها الطلاب من داخل وخارج قرن إفريقيا، وكانت المساجد تزدهر بالعلم والعلماء، وكل مسجد يضم مدرسة، وكانت تتعايش أنماط من التعليم داخل هذه المدارس من تعليم القرآن الكريم وتحفيظه وتعلم علوم الشريعة واللغة العربية، وتعلم السلوك وتزكية الأفراد وعلم التفسير والحديث وعلم الأصول؛ لذا كان الطلاب يريدون التبحر في هذه العلوم ويطلبونها حيث سمعوا بها. وهكذا استوعب الصوماليون الثقافة الإسلامية ، وأخذوا بها باعتبارها ثقافة شاملة متكاملة [١].

إن علاقة الصومال بالعرب قديمة منذ فجر التاريخ، وساعد على ذلك عدة عوامل في مقدمتها، عامل القرب المكاني، فالمسافة بين الساحل الجنوبي الغربي لشبه الجزيرة العربية، وبين أقرب نقاط شرق إفريقيا منه في نقاط مضيق باب المندب لا تتجاوز ٢٢ كم. وإلى جانب معرفة العرب لنظام هبوب الرياح الموسمية خلال فصلي الصيف والشّتاء

واستغلاله في الملاحة البحرية بين الساحلين الأسيوي والأفريقي منذ زمن بعيد مما يسهل الاتصال البحري بين الإقليمين جنبا إلى جنب مع الاتصال البحري بينهما بعد عبور مضيق باب المندب. وسواء أكان الصوماليون أفارقة تعربوا أم عرباً تأفرقوا، فإن هناك تشابها كبيرا بينهم وبين عرب الجزيرة العربية، فأهل الصومال كأهل الجزيرة العربية رعاة الإبل، وكما تحتل الإبل مكانة عظيمة في الجزيرة العربية، فإن الإبل عماد الحياة في الصومال، حيث يعيشون على ألبانها ولحومها[٢].

(1) حسن مكي محمد أحمد: السياسات الثقافية في الصومال الكبير، الخرطوم ط١ ، المركز الإسلامي، في الخرطوم، ١٩٩٠م ص٦٢

(٢) المرجع السابق: ص:٦٣.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والأدب الصومالي، أدب يعتمد على الروايات الشفهية، وكما أن العرب عندهم قوة بيانية لسانية شهدت لها معجزة القران الكريم، فالصوماليون يمتازون بقوة الأساليب اللغوية.

والشعر الصومالي يعالج نفس الأغراض التي عالجها الشعر العربي التقليدي، الهجاء والرثاء والتعبئة للحرب والإشادة بالقبيلة، وجلب السلام وإصلاح ذات البين، والدعوة للتمسك بالفضائل

ب/ التركيبة الاجتماعية للشعب الصومالي

إن أول إشارة لكلمة الصومال وردت في أنشودة حبشية تخلد انتصارات النجاشي إسحق مللك الحبشه (١٤١٤-١٤٢٩م)على مملكة آفات، إحدى الممالك الإسلامية في منطقة القرن الإفريقي التي سقطت بأيدي الأحباش عام١٤١٥م. وعقب ذلك ترددت كلمة الصومال كثيرا في كتاب فتوح الحبشة للمؤرخ اليمني عرب فقيه الذي عاصر أحداث الحروب الإسلامية المسيحية في المنطقة في القرن السادس عشر الميلادي(١).

أما أصل كلمة الصومال، فإن الباحثين اختلفوا فيها حول تحديد معناها فهناك أراء كثيرة اعتمدت أغلبها على التفسيرات اللغوية والتأويلات اللفظية التي غالبا ما يلجأ إليها الناس لمعرفة ما أشكل عليهم من معاني الكلمات وفي الغالب فإن مصدر هذه الآراء هو الروايات الشفهية المتداولة وسط الصوماليين أو خيال الباحثين الذين حاولوا تحديد المعنى الأصلي لهذه الكلمة. ويمكن الاختيار من هذه الآراء الرأي الذي يقول: إن كلمة الصومال مأخوذة من اسم الجد الأكبر لمعظم القبائل الصومالية - نظرا لتمسكهم الشديد بالانتساب القبلي- الذي كان يسمى(سمالي) (٢).

وفيما يتعلق بأصل القبائل الصومالية اختلف الباحثون اختلافا كبيرا، حيث يرى بعض الباحثين أن أصل الصوماليين يرجع إلى أصول حامية مثل: الغالا والدناكل والساهو والبجة، نظرا لعامل السمات الجسمانية والعامل اللغوي، ذلك أن اللغة الصومالية تنتمي إلي

---

(١) محمد أحمد شـــيخ علي–الصومال في مرحلة ما بعد تفكك الدولة–دور القبلية والمجتمع الدولي والمجتمع المدني في الفترة من ١٩٩١–١٩٩٩م— أطروحة دكتوراه– معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية–جامعة الخرطوم–٢٠٠٣ص ٩٧

(٢) المرجع السابق، ص:١٠١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللغة الكوشية، ولكن تحولوا إلي السامية عقب اعتناقهم بالإسلام وتأثرهم بالقبائل العربية المهاجرة إلى القرن الأفريقي الذين تصاهروا مع القبائل الأصلية في المنطقة.

وهناك رأي آخر يقول: إن الدناكل والصوماليين هم في الواقع حاميون اختلطوا بالعرب المهاجرين من شبه الجزيرة العربية، وإن هذه الهجرة وما تلاها من نماذج قد تمخض عنها ميلاد أمة جديدة وهي الأمة الصومالية [١].

وهناك رأي ثالث يقول: إن أصل الصوماليين يعود إلي أصول عربية حيث نزحوا إلى القرن الأفريقي بعد ظهور موجة الجفاف التي ضربت في الجزيرة العربية في العصور القديمة، ثم تزاوجوا مع الزنوج ونتج عن ذلك أجيال اليوم الذين تختلف ألوانهم مابين أسمر عربي واضح المعالم إلي قهوي متفاوت السمرة إلي أسود حالك، وعلى الرغم من الخلافات الشديدة حول أصلهم، إلا أن الصوماليين كشعب يعتقدون بصورة لا تقبل المناقشة بأنهم ينتمون إلي الجنس العربي وإلى قبيلة قريش، وبالذات إلى عقيل بن أبي طالب، إلا أنهم لا يملكون أيّ دليل على ادّعائهم أو اعتقادهم هذا، سوى رغبتهم الجامحة في الانتساب إلى أقرباء الرسول صلى الله عليه وسلم[٢].

ومن هنا يبدو أن الشعب الصومالي يحمل نسبة معينة من خصائص كل من الجنسين العربي والحامي، سواء أكان ذلك في الملامح الجسمية أم الثقافية أم العادات والتقاليد؛ نتيجة عن التفاعل والتصاهر الذي تمّ بين المهاجرين العرب والمجموعات الحامية القاطنة في منطقة القرن الأفريقي، كما أن الدين الإسلامي أدى إلى دور كبير في تعميق انتماء القبائل الصومالية إلى الأصول العربية، وليس ذلك حبا وتبركا للأصل الذي ينتمي إليه الرسول صلى الله عليه وسلم، كما يراه بعض الباحثين، بل إن دفاعهم عن العقيدة الإسلامية التي تجمعهم مع إخوانهم العرب ووقوفهم في ثغرة من الثغور الإسلامية في منطقة القرن الأفريقي وحاجتهم إلى الدعم المادي والمعنوي لإخوانهم في العقيدة؛ عززت هذا الانتماء[٣].

---

(١) محاسن عبد القادر حاجي الصافي: المسألة الصومالية في كينيا-الخرطوم١٩٩٨م ص٣

(٢) طاهر محمود جيلي، الحرب الأهلية في الصومال جذورها أسبابها ونتائجها، رسالة ماجستير ، معهد البحوث والدراسات العربية-القاهرة ١٩٩٥ ص١٤.

(٣) محمد أحمد شيخ علي ، المرجع السابق، ص:١٠٨.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج / التكوين القبلي للمجتمع الصومالي

يتكون المجتمع الصومالي من الوحدات الأساسية الصغيرة للحياة الاجتماعية مثل الأسرة والجماعات الكبيرة التي تجمعها المصالح المشتركة مثل الأمة والقومية وهي جماعات اجتماعية تشترك في إقليم معين ويشعر أعضاؤها بالانتماء إليها كما أنهم يتقاسمون مجموعة من المصالح العامة والثقافة المشتركة التي تربط فيما بينهم. ويتميز المجتمع الصومالي بصفة عامة بأنه مجتمع تقليدي يتمسك بشدة، العادات والتقاليد والتراث القديم، وبأنه مجتمع رعوي تغلب عليه صفة البداوة ويصنف من ضمن المجتمعات الإفريقية التي يطلق عليها علماء السلالات مجتمعات بلا دولة. ويتميز المجتمع الصومالي بكونه أمة ذات هوية قومية متميزة من وحدة الدين واللغة والأصل والعادات والتقاليد والأرض (الصومال الكبير) الذي تم تقسيمه بين القوى الاستعمارية الأوربية- بريطانيا وإيطاليا وفرنسا- إضافة إلى الدول الإفريقية الموالية للاستعمار الأوروبي، وهي كينيا والحبشة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[١].

د/ الأسرة الصومالية

يتكون المجتمع الصومالي من عدة أسر تجمعت فيما بينها ووحدت مصالحها المشتركة مع وجود قرابة الدم والنسب والزواج، فالأسرة هي العمود الفقري والنواة الأولى التي يتكون منها هذا المجتمع الكبير. فالأسرة الصومالية هي الأسرة الممتدة وهي وحدة اجتماعية واقتصادية لها رابطة الدم أو الزواج، وتتكون من زوج وزوجة وأولادهما، وقد تكون أكبر من ذلك فتشمل أفراداً آخرين من الأجداد والأحفاد والأقارب، ويضم الجميع بيت واحد أو عدة منازل متجاورة، وهذا النمط هو السائد في الأسرة الصومالية [٢].

يميل الصوماليون إلى تعدد الزوجات_في بعض المناطق_ بسبب الرغبة في كثرة الأولاد للقيام بمهام الرعي المختلفة، كرعي الأغنام والإبل، وكذلك بسبب المفاخرة بكثرة الأولاد.

---

(١) الأمين عبد الرازق آدم، التدخلات الخارجية وأثرها على الاستقرار في الصومال١٩٩١-٢٠٠٢- ط١، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة ـ الخرطوم ـ ٢٠٠٦م ص ٤٦.

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالأسرة الصومالية هي العائلة الكبيرة التي لها روابط اجتماعية وأخلاقية ونفسية وروحية، وهي القاعدة الأساسية للتماسك والتعاون مع الآخرين، كما أن الأسرة مرتبطة بالقبيلة التي تعتبر المؤسسة الكبيرة التي تراعي وتحافظ على مصالح الأسرة وهي الضمان الاجتماعي الذي يقدم الدفاع والأمن والتعاون بين الأفراد أخذاً وعطاءً، كما أن نظام الزواج الاغترابي يقوم بدور مهم في ترسيخ الروابط الاجتماعية بين القبائل حيث يرى الصوماليون أن هذا الزواج يحقق عدة مكاسب سياسية واقتصادية واجتماعية، فعلى المستوى السياسي يؤدي التصاهر بين القبيلتين إلى تحالفهما ضد الأعداء وتوافر الحماية لأفراد العائلات من الأعداء الخارجيين.

أما على المستوى الاقتصادي، فإن التصاهر بين القبيلتين يعد امتدادا للأراضي والمراعي التي يملكها كل منها، حيث يرحل الرجل وأسرته وقبيلته إلى أراضي أصهاره عند ما يصيب الجفاف منطقة قبيلته، وعلى الأصهار أن يستقبلوا نسيبهم وقبيلته، وهذه عادة متبعة بين أفراد القبائل المتصاهرة، وعلى المستوى الاجتماعي ينظر أفراد المجتمع الصومالي إلى الزواج من بنات العم أنه لا يضيف شيئا جديدا أو دما جديدا للعائلة، بل يسبب مشاكل اجتماعية أحيانا خصوصا عندما يحدث خلاف بين الزوجين ويؤدي ذلك إلى وقوع الطلاق بين الزوجين حيث يؤدي بدوره إلى انشقاق وخصام بين أعضائها ويضعف من تماسكها ووحدتها في مواجهة الجماعات الأخرى المواجهة لها[١].

المبحث الثاني : واقع اللغة العربية في الصومال

إنّ الحقيقة التي لا يواجهها جدل ولا نقاش هي كون اللغة العربية ، مصاحبة للإسلام، فأينما وضع الإسلام قدميه ، فثمة اللغة العربية ، وهذه الميزة تخصه فقط دون غيره من الأديان ، والصومال من البلاد الإسلامية التي كانت اللغة العربية دخلتها مع فجر الإسلام عبر هجرات المسلمين إليها ، والتجّار العرب .

(١) المرجع السابق، ص، ٥٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولأن المجتمعات المقيمة على شواطئ البحار أو مجاري الأنهار تكون عرضة للاحتكاك بمجتمعات أخرى ، وبما أن الشعب الصومالي يقيم على شاطئ المحيط الهندي ، والبحر الأحمر، وعلى مجرى نهرى جوبا وشبيلي، فإن تعرضه للاحتكاك من المجتمعات المجاورة – العرب في جنوب الجزيرة كان أمراً طبيعيا ؛ إذ أنّ الصومال لا يفصلها عن جنوب الجزيرة العربية إلّا كيلومترات قليلة ؛ لهذا ارتبطت الأمة الصومالية بالأمة العربية منذ فجر التاريخ ارتباطاً قائما على وحدة الأصول الجنسية ؛ إذ أنّ كليهما في بيئتين متشابهتين من حيث الظروف الطبيعية ، وكانت الصومال من ضمن إمبراطورية تجارية عربية تضم شبه الجزيرة العربية ، وساحل خليج عدن ، وجزء من ساحل شرق إفريقيا، وكانت الصومال تساهم في نشاط هذه الإمبراطورية بمنتجاتها التي اشتهرت بها، فقد عملت دولة سبأ على أن تقوّى علاقتها التجارية والثقافية والحضارية مع بلاد الصومال.

كما أخذت دولة حمير التي ورثت مُلك سبأ في عام ١١٥ ق.م تهتم بالملاحة على شواطئ الصومال ، وكان أثر هذا الاحتكاك الحضاري والتجاري بين العرب والصوماليين تزايد الهجرات العربية واستقرارهم في الموانئ التجارية [١].

وهكذا استمرت صلات الصومال ببلاد العرب و اللغة العربية طوال عصور التاريخ لموقعها الجغرافي الهام.

مراحل انتشار اللغة العربية في الصومال

تنقسم مراحل انتشار اللغة العربية في الصومال إلى أربعة مراحل:

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل الإسلام

إن المجتمعات المقيمة على شواطئ البحار دائما تكون عرضة للاحتكاك بمجتمعات أخرى، وبما أن الشعب الصومالي يقيم على شاطئ المحيط الهندي، والبحر الأحمر، فإن تعرضه للاحتكاك من المجتمعات المجاورة – العرب في جنوب الجزيرة العربية- كان أمراً طبيعيا؛ وذلك بحكم القرب المكاني بينهما، لهذا ارتبطت الأمة الصومالية بالأمة العربية منذ فجر التاريخ؛ إذ إنّ كليهما في بيئتين متشابهتين من حيث الظروف الطبيعية،

(١)عبد الرحمن النجّار: الإسلام والصومال، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، مجلة الأمة ، الكويت،١٩٨٧ م ، ص ٥٥.(24)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكانت الصومال من ضمن إمبراطورية تجارية عربية تضم شبه الجزيرة العربية، وساحل خليج عدن، وجزءاً من ساحل شرق إفريقيا، وكانت الصومال تساهم في نشاط هذه الإمبراطورية بمنتجاتها التي اشتهرت بها، فقد عملت دولة سبأ على أن تقوّى علاقتها التجارية والثقافية والحضارية مع بلاد الصومال.

كما أخذت دولة حمير التي ورثت مُلك سبأ في عام ١١٥ ق.م تهتم بالملاحة على شواطئ الصومال، وكان أثر هذا الاحتكاك الحضاري والتجاري بين العرب والصوماليين تزايد الهجرات العربية واستقرارهم في الموانئ التجارية، وتحول هذا الاستقرار التجاري إلى الاستقرار من أجل الزراعة والصناعة وتحسين مستوى المعيشة. وقد كان لانهيار سد مأرب عام ١٢٠م.أثره الكبير في هجرة كثير من العرب واستيطانهم في الصومال، ومن المسلم به أن هذه العلاقات والاحتكاكات والاستيطان والاستقرار في الصومال وساحله لا بد من أن يصحبه احتكاك لغوي، فقد ظهرت جاليات عربية كبيرة في زيلع وبربرة ومقديشو وبراوة، وبهذه الأعداد الكبيرة من العرب المهاجرين بدأ عهد جديد في صوملة العرب وانصهارهم في الشعب الصومالي[١].

وهكذا استمرت صلات الصومال ببلاد العرب و اللغة العربية طوال عصور التاريخ لموقعها الجغرافي المهم.

المرحلة الثانية: مرحلة انتشار الإسلام

وصلت الدعوة الإسلامية إلى الصومال في السنوات الأولى للبعثة، فكانت الصومال من أسبق الدول في استقبال الدعوة الإسلامية. والحقيقة أن الصوماليين مسلمون ١٠٠% ودخل الإسلام في أرض الصومال أول عهد الإسلام رغم اختلاف المؤرخين في تحديد زمن دخول الإسلام في الصومال، إلا أن المؤرخين متفقون على شيئين هما:[٢]

١/ أن الإسلام دخل في الصومال في القرن الأول الهجري.

٢/ أن الإسلام دخل في الصومال بطريقة سلميّة عبر الدعاة والتجار.

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٥.

(٢) أحمد جمعالي كاسترو: التعليم الإسلامي بدايته وانتشاره والوسائل والأساليب التي اعتمد عليها،ندوة حول التعليم في الصومال، مركز السلام الثقافي للجنة مسلمي إفريقيا، مقديشو ١٩٩٩م، ص١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعندما سطع نور الإسلام في الجزيرة العربية عرفت الصومال بحكم صلاتها القديمة ببلاد العرب، وبحكم الجاليات العربية المقيمة على سواحلها؛ عرفت الإسلام في أول هجرة قادها جعفر بن أبي طالب إلى بلاد الحبشة. وفي القرن الأول الهجري وبسبب الاضطرابات والنزاعات السياسية في عهد الأمويين والعباسيين، تتابعت هجرات عربية على ساحل الصومال ، فهاجر سعيد وسليمان ابنا عباد الجلندي من قبيلة أزد العمانية إلى الصومال بعد إخماد ثورتهما ضد عبد الملك بن مروان ، فكانت أول هجرة إسلامية عربية في الصومال [١].

وتبعتها هجرة جماعة من الزيدية الذين استقروا في مقديشو وما حولها ما يقرب من مأتي سنة حتى وصلت هجرة عربية أخرى وهي هجرة الإخوة السبعة من قبيلة الحارث فاستقرت في مقديشو ، واضطر الزيديون للنزوح إلى داخل الصومال ، وكان هذا النزوح فرصة للاندماج في الشعب الصومالي، فتزوجوا منهم ونشروا الإسلام فيهم. كما كانت هجرات عربية مماثلة في الساحل الشمالي في زيلع وبربرة ، فقد هاجرت جماعة عربية واستقرت بأرض زيلع، وكان لهم دور كبير في نشر الإسلام في هذه المنطقة، وأسسوا سبع ممالك إسلامية عرفت بدول الطراز الإسلامي. كما هاجرت إلى الساحل الشمالي جماعة عربية من حضرموت تتكون من أربعة وأربعين شخصا عربيا للدعوة إلى الإسلام فنزلوا في بربرة وانتشروا منها إلى الداخل حتى وصلوا إلى هرر[٢].

وفي وسط هذا التمازج والتصاهر بين العرب والصوماليين ترعرعت اللغة العربية، واتخذت من القرآن والسنة ركائز لها في وسط المجتمع الصومالي، فاكتساب الطفل الصومالي مهارات التهجي والقراءة، وتعلمه القرآن واستظهاره عن ظهر قلب ، وتعلمه بعد ذلك العلوم الإسلامية واللغوية، كل هذا ساعد على انتشار اللغة العربية في الصومال.[٣]

---

(١) حمدي السيد سالم: الصومال قديما وحديثا، الجمهورية الصومالية ، وزارة الاستعلامات، ص: ٣٤٩.

(١) المرجع السابق، ص:٣٥١.

(٣) علي شيخ أحمد أبو بكر: اللغة العربية في الصومال، وقائع الندوة العلمية حول تقوية اللغة العربية في الصومال، منشورات أيسسكو،الرباط ١٩٨٦م،ص١٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتيجة للتأثيرات الثقافية والحضارية التي كانت اللغة العربية عاملا رئيسا فيها؛ أدت إلى أن يتخذ الشعب الصومالي هذه اللغة لغة رسمية للبلاد في مجالات كثيرة، وذلك قبل دخول الاستعمار في البلاد.

ومن أهم تلك المجالات ما يلي [١].

أ/ مجال التعليم: فقد كانت اللغة العربية لغة التعلم الذي صاحب انتشار الإسلام، وكانت الكتاتيب أول مراحل هذا التعلم.

ب/ مجال الشؤون القضائية: فقد كانت كل الوثائق تحرر باللغة العربية حتى دخول الاستعمار.

ج/ المجالات التجارية: فقد كانت اللغة العربية لغة كتابة الاتصالات والمعاملات التجارية، وكل أنواع المراسلات، وتدوين العقود، وتحرير السجلات التجارية وتصنيف البضائع.

د/ التأليف: ألف كثير من العلماء الصوماليين كتبًا دينية ونظموا أشعارا وقصائد ومدائح في المجالات الدينية والسياسية والروحية باللغة العربية، ويدل على ذلك المخطوطات التي يرجع تاريخها إلى أكثر من ٦٠٠ سنة.

هـ/ النشاط البحري: كانت اللغة العربية تستعمل في النصح والإرشاد في ملاحة السفن، وفي مجال التغيرات الجوية والعواصف البحرية.

و/ الاتصالات الداخلية والخارجية: كانت الخطابات المتبادلة بين السلاطين والزعماء الصوماليين، وكذلك مع سلاطين الأقطار الأخرى تكتب وتحرر باللغة العربية.

وبما أن الصومال لم تهاجر إليها قبائل عربية بأكملها مثل ما حدث في السودان ومصر وشمال أفريقيا، فإن السلاطين والفقهاء في الصومال، اهتموا بنشر الدين الإسلامي وثقافته، ونجحوا في ذلك نجاحا كبيرا قلّ أن يوجد له نظير في أفريقيا. ولم يكن اهتمامهم منصبًّا على تعريب السكان لغويا، وإن واكبت اللغة العربية حركة المد الإسلامي وانتشاره في المنطقة، وأصبحت لغة التسجيل في دواوين الممالك وفي القضاء الإسلامي.

وقد حاز اللغة العربية سكان بعض المناطق الصومالية كما يشهد بذلك مؤرخو الإسلام مثل: ابن فضل الله العمري في كتابه (مسالك الأبصار) حيث يقول :(إن سكان زيلع كانوا

---

(١) المرجع السابق ، ص١٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتكلمون باللغة المحلية إلى جانب اللغة العربية). وكذلك يروي الرحالة العربي ابن بطوطة أثناء رحلته المشهورة إلى بلاد الصومال سنة ١٣٣١م بأن سلطان مقديشو كان يتكلم باللغة العربية واللغة المحلية[١].

إن اللغة العربية تعمّقت في نفوس الشعب الصومالي، ولم تكن المعاهد والمدارس في المدن تختص وحدها، وإنما البدو الرحل هم حفظة القرءان الكريم، حيث يستظهر الطفل القرءان الكريم وعمره تسع سنوات تقريباً، كما أن هؤلاء البدو يتغنَّون بأشعارها ويحفظون المتون في مضارب الإبل، ومراعي البقر والغنم، حتى نبغ علماء فطاحل في البادية وفي الحضر على حد سواء [٢].

المرحلة الثالثة: مرحلة الاستعمار

بعد دخول الاستعمار إلى بلاد الصومال، بدأ الشعب يناضل المستعمر بكل الوسائل، وكانت اللغة العربيّة هي اللغة التي استخدمها في النضال ضد المستعمر، فكانت الأناشيد الوطنيّة والشعارات تؤدّى باللغة العربيّة، واتّخذ الاستعمار اللغة العربيّة هدفًا يحاربه، فجعل اللغة الإيطاليّة والإنجليزيّة لغتي التعليم، كما أزاح اللغة العربيّة عن الإدارة، وجعل فرص العمل لمن يتعلّم لغة المستعمر، وجعل الشهادات العربيّة غير معترف بها، وكان الهدف من ذلك كلّه أن يحمل أو يجبر أبناء الشعب الصومالي على تعلّم لغته؛ لإبعادهم عن الثقافة العربيّة الإسلاميّة. ومع ذلك ظلّت اللغة العربيّة تحتفظ بمكانتها لدى الشعب الصومالي بفضل تمسّكهم بها ودفاع العلماء عنها حتّى وصل الأمر إلى إصدار العلماء فتاوى بأنّ الالتحاق بمدارس المستعمر يعتبر كفرًا[٣].

وبالمقابل، فإنّ السلطات الاستعماريّة قرّرت عدم السماح بقيام مدارس أخرى لإجبار الشعب على إرسال أبنائهم إلى مدارسها، إلاّ أنّ الشعب الصومالي أصرّ على افتتاح مدارس خاصّة لهم، وكانت اللغة العربيّة لغة الدراسة.

وفي عام ١٩٣٦م تأسست المدارس النظامية في الوطن متمثلة في مدرسة معلم جامع تلبية لرغبات بعض الأهالي الصوماليين، وكان التعليم فيها باللغة العربية، ومدة

(١) أحمد جمعالي كاسترو: المرجع السابق، ص٦.
(٢) علي الشيخ أحمد أبو بكر، الصومال وجذور المأساة الراهنة، دار ابن حزم، بيروت، ط١. ١٩٩٢م. ص٤٥.
(٣) محمد على عبد الكريم وآخرون ، تاريخ التعليم في الصومال ، ١٩٧٨م بدون طباعة ص: ٦١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة خمس سنوات. ولكن السلطات الاستعمارية عارضت تأسيس هذه المدارس و لم تقبل أية محاولة لنشر التعليم في ربوع البلاد قبل الحرب العالمية الثانية ماعدا بعض المدارس التبشيرية، التي أسست لمحاربة العقيدة الإسلامية، وأفراداً قلة يقومون بأعمال الترجمة والخدمات المكتبية . و بعد الحرب العالمية الثانية ارتفع مستوى الوعي السياسي بين الشعوب في العالم لتأثرها بالانجازات العلمية والتقدم التكنولوجي عن طريق التبادل الثقافي والفكري، مما كان له أثر واضح في نفوس الشعوب(١).

واعترف البريطانيون بالمدارس الأهلية وحظيت المدرسة الأهلية لمعلم جامع بلال بالاعتراف من السلطات البريطانية، ثم أنشأت عام ١٩٤٢م مدرسة حمر ججب ومدرسة الفلاح. وأصبح الخريجون في هذه المدارس بالصف السّابع منها مدرسون بالمدارس الحكومية (٢).

وفي عام ١٩٤٣م تم تأسيس حزب وحدة الشّباب الصومالي ، وارتبطت النهضة التعليمية به، وفتحت المدارس الأهلية في مقر الحزب وفروعه المنتشرة في أرجاء الوطن، وعنيت مدارس الحزب بتدريس اللغة العربية والإنجليزية ابتداء من ١٩٤٤م. وبحلول ١٩٤٦م كان الحزب يدير عددا من المدارس في مقديشو، مركا، كسمايو، بيدوا، وبوصاصو، وأصبحت اللغة العربية لغة التدريس فيها. ومن هنا حاولت الإدارة الاستعمارية الإيطالية إغلاق مدارس حزب وحدة الشباب سعياً لإضعاف اللغة العربية، مما دعا قيادة الحزب للاتصال بالمندوب المصري، "رُستُم بك " ممثل مصر في المجلس الاستشاري الذي اتصل بدوره بالحكومة المصرية وبالملك فاروق شارحاً لهم قضايا التعليم العربي والإسلامي في الصومال(٣).

ومما يؤكد انتشار اللغة في ربوع الصومال وحب الشعب لها، المذكرة التي رفعها ممثلو الشعب الصومالي إلى الإدارة الإيطالية المستعمرة في البلاد عام ١٩٥٠م. والتي نصها:

---

(٢)المرجع السابق ، ص،٦١.
(١) المرجع السابق ، ص٥٩
(٣) حسن مكي محمد أحمد: المرجع سابق ، ص ١٤٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"نحن علماء الصومال، ورؤساء قبائلها، وشيوخها، وأعيانها، ورؤساء الأحزاب فيها، نرفع إلى الأمم المتحدة أننا نختار اللغة العربية لغة رسمية للبلاد للأسباب الآتية [١]:

١- لأنها لغة المسلمين، ولغة القرآن الكريم .

٢- لغة المحاكم الشرعية في جميع نواحي القطر .

٣- لغة التجارة والمكاتبات منذ انتشار الإسلام في هذه البلاد.

٤- هي لغة يتكلم بها أغلبية السكان.

٥- اللغة العربية قد اختارها الشعب بالإجماع؛ لتكون لغة البلاد الشعبية والرسمية، ومن حاد عن هذا أجمعنا على أنه أراد أن يعمل ضد النّظام الإسلامي في البلاد".

دور السودان في نشر اللغة العربية في الصومال

في عام ١٨٧٢م فتح **خير الله السوداني** أول مدرسة نظامية أهلية في (بربره) بشمال الصومال، وأنجبت هذه المدرسة أول طليعة صومالية متعلمة تعليماً حديثا من أمثال أب التعليم في الصومال **محمود أحمد علي** الذي سافر إلى السودان لاستكمال دراسته، وبعد عودته أنشأ في هرجيسا مدرسة مسائية في عام ١٩٣٥م، فأصبحت النواة الأولى للتعليم النظامي الأهلي في الصومال، ثم انتشرت المدارس تدريجياً في أنحاء الصومال على أيدي قادة الحركات الوطنية، وقد كانت المدارس الأهلية في عهد الاستعمار تمثل مراكز للإشعاع الثقافي في الصومال، وبجانب الدراسة الأكاديمية نجحت تلك المدارس في نشر الوعي السياسي والنضّال، لتحقيق الاستقلال والوحدة في البلاد [٢].

وفي فترة الأربعينات بدأت جهود نشر اللغة العربية في البلاد، ويتمثل ذلك في عودة الطلاب الصوماليين الذين أوفدتهم الإدارة البريطانية الاستعمارية إلى معهد بخت الرضا بالسودان، وعادوا بحماس شديد لنشر اللغة العربية في أوساط الشعب[٣].

وبعد انهيار الحكومة المركزية الصومالية عام ١٩٩١م. فتحت الحكومة السودانية أبواب التعليم لأبناء الصومال، حيث قدمت لهم منحا دراسية في جميع المجالات، و ما زالت تقدم لهم حتى الآن.

---

(١) على الشيخ أحمد أبو بكر : الصومال وجذور المأساة الراهنة ،المرجع سابق، ص٥٣ .
(٢) عبد القادر معلم محمد جيدي، المرجع السابق، ص ٢٣٩.
(٣) حسن مكي محمد أحمد، المرجع السابق، ص ١٥٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور مصر في نشر اللغة العربيّة في الصومال

وصلت أوّل بعثة مصريّة تعليميّة إلى الصومال سنة ١٩٥٢م، فأسّست مدارس في جميع أنحاء الصومال تدرّس فيها جميع الفروع العربيّة، وظلّت الجهود المصريّة مستمرةً في دعم وتوسيع المدارس بهدف تخريج معلّمين للغة العربيّة للإسهام في نشرها، واستمرت البعثة المصريّة التعليميّة في دعم المدارس الوطنيّة التي أنشأتها الأحزاب، وفتحت مركزًا ثقافيًّا بمدينة **"هرجيسا"**- العاصمة الثانية في الصومال- عام ١٩٦٢م لنشر اللغة العربيّة، وزوّدته بأحدث الآلات والوسائل، وألحقت به مكتبةً ضمّنت آلاف الكتب المختلفة [١].

كما وقّعت الحكومة المصرية اتفاقية تعليمية مع إدارة الوصايا الإيطالية، وبصددها وصلت بعثة ثقافية دينية من خمسة مديرين مصريين إلى الصومال، وعقب وصولهم أصدر حزب وحدة الشّباب الصّومالي بيانا قصيرا، أكّد فيه أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لرابطة وحدة الشباب الصومالي وكل الشعب، ومن أبرز الإنجازات التي تحققت في عهد هذه البعثة ما يلي :[٢].

١ - إنشاء معهد الدراسات الإسلامية .

٢ - وضع منهج شامل للتعليم .

٣ - وضع ما يستلزم من كتب وطبعت على نفقتها باسم وحدة الشباب الصومالي ، ولكن لم تعمل الإدارة الإيطالية التعليمية بتوصيات هذا المنهج.

وحينما افتتح الرئيس **"محمّد سياد بري"** حملة تقوية اللغة العربيّة زادت البعثة المصريّة من وجودها، وقامت بافتتاح خمس مدارس عربيّة وهي:

١. جمال عبد الناصر الثانويّة بمقديشو
٢. الشيخ صوفي الثانويّة بمقديشو
٣. الشيخ صوفي المتوسّطة بمقديشو
٤. عمر بن الخطّاب الثانويّة بهرجيسا
٥. خالد بن الوليد الثانويّة بكسمايو

(١) حمدي السيد سالم، المرجع سابق، ص: ٤٩٠.
(٢) حسن مكي محمد أحمد، المرجع السابق ، ص ١٤١-١٤٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد بلغ حجم البعثة الأزهريّة في عام ١٩٨٥- ١٩٨٦م ما يعادل ١٩٤ مدرّسًا. كما قامت جمهوريّة مصر العربيّة بطباعة عدد من المناهج الحكوميّة، وكان دور مصر أكبر عامل أسهم في تقوية اللغة العربيّة. ومدّ المجتمع الصومالي بأفراد مؤهّلين في الثقافة الإسلاميّة العربيّة، وقد عضد هذا الدور بعثة المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم التي كانت في حدود ٧٠ معلّمًا، وبعثة صغيرة من جمهوريّة العراق في حدود ٢١ معلّمًا سنويًّا [١].

المرحلة الرابعة: مرحلة الاستقلال

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى فترتين هما

فترة الحكومات وبدورها تنقسم إلى نظام الحكم المدني، ونظام الحكم العسكري.

فترة الحكم المدني

ولمّا نالت الأمّة الصوماليّة استقلالها سنة ١٩٦٠م، وتمّ تكوين الجمهوريّة الصوماليّة؛ زاد الاهتمام باللغة العربيّة في الأوساط الشعبيّة، حيث كان الشعب ينتظر أن تكون اللغة العربيّة هي لغة رسميّة في البلاد بدل الإنجليزيّة والإيطاليّة. وخطت الحكومة الوطنيّة الجديدة خطوات نحو توحيد نظم التعليم في المدارس الحكوميّة، وجعلت اللغة العربيّة لغة الدراسة لجميع المواد الدراسيّة في المدارس الابتدائيّة. أمّا المدارس الإعداديّة والثانويّة، فقد قرّرت أن تدرّس جميع المواد باللغة الإنجليزيّة، وأن تكون اللغة العربيّة مادة إجباريّة، وهذه كانت أولى الخطوات في سبيل النهوض باللغة العربيّة في تلك الفترة [٢].

فترة الحكم العسكري

عندما قامت ثورة أكتوبر عام ١٩٦٩م استمر التعليم كما كان حتّى يوم ٢١ أكتوبر ١٩٧٢م حيث تمّت كتابة اللغة الصوماليّة بالحروف اللاتينية، ومن ثمّ جعلها لغة الدراسة في مختلف المواد في جميع المراحل الدراسيّة، إلاّ مادة التربية الدينيّة التي ظلّت تدرّس

(١) حسن مكي محمّد أحمد ، المرجع السابق، ص:١٨٩.

(٢) حسن حندبي جمعالة ، تعليم اللغة العربية من خلال أمثلة القرءان،رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،٢٠٠١م ،ص:١١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

باللغة العربيّة، وصارت اللغة العربيّة تدرّس كمادة في جميع المراحل الدراسيّة. ومن هنا حصل فصام كبير عن اللغة العربيّة، وأصبحت بنية الطالب في اللغة العربيّة ضعيفةً جدًّا، ليس لديه ثروة لغويّة. وهناك عوامل أدّت إلى هذا الضعف وتتمثّل في الآتي[١]:

١- عدم توافر البيئة اللغويّة التي تساعده على تطبيق ما تعلّمه من اللغة العربيّة؛ إذ لا وجود للغة العربيّة خارج الحصص التي يتلقّاها الطالب في الأسبوع مرتين أو ثلاث، فالمجتمع من حوله تسوده اللغة الصوماليّة.

٢- الإهمال التام لتنمية المهارات اللغويّة.

٣- التركيز على حفظ القواعد النحويّة والصرفيّة من غير اهتمام بتوظيف هذه القواعد في الاستعمال اللغوي. وهكذا ضعفت اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة في الصومال.

وفي عام ١٩٧٩م، صدر دستور البلاد ونص على أن اللغة العربية بجانب اللغة الصومالية تعتبر لغة رسمية في البلاد. كما بدأت في عام ١٩٨٠م حملة تقوية اللغة العربية، وكانت تستهدف جميع القطاعات والموظفين والعمال.

وكانت اللغة الأجنبيّة هي اللغة السائدة في التعليم المهني في الصومال، إلاّ أنّ الحكومة الصوماليّة اتّخذت قرارًا في عام ١٩٨٣م، باستعمال اللغة العربيّة في كافة مؤسسات ودوائر الدولة بما فيها التربية والتعليم[٢].

فترة انهيار الحكومة

بعد سقوط الحكومة المركزية الصومالية، تزايد الاهتمام بتعلّم اللغة العربية، وكان هناك مقدمات مهدت الطريق أمام ظهور وإنشاء معاهد للغة العربية، وأهم تلك المقدمات ما يلي [٣]:

أولا: تحوّل لغة التعلم من اللغة المحلية (الصومالية) إلى اللغة العربية بعد انهيار ثورة أكتوبر ١٩٩١م، التي فرضت اللغة الصومالية على المدارس.

---

(٣) المرجع السابق، ص: ١٣.

(1) طارق علي العاني وغانم سعد الله حساوي، التعليم المهني في الوطن العربي- تونس- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، الاتحاد العربي للتعليم التقني ١٩٨٦م، ص:١٠٣.

(2) حسن حندبي جمعالي، المرجع سابق، ص١٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: ازدياد إقبال الشباب على حلقات المساجد التي تدرس فيها علوم اللغة العربية والدين؛ نتيجة انتشار الصّحوة الإسلامية. وقد قامت تلك المعاهد بجهود فردية لتغطية الحاجة الملحّة لدى الطلاب إلى اللغة العربية.

المدارس العربية الأهلية في الصومال بعد انهيار الحكومة المركزية:

إن الحروب الأهلية التي اندلعت في الصومال بعد الإطاحة بالحكومة المركزيّة؛ أتلفت نسخ المنهج الذي كان مكتوبًا باللغة الصومالية؛ أي بالحرف اللّاتيني، ولم يبق منه شيء. وبهذا يكون التعليم الذي ظهر في الصومال بعد غياب الحكومة أخذ منحىً آخر، وهو جعل اللغة العربية لغة الدراسة في جميع مراحل التعليم الأساسي و الثانوي.

وبعد فترة من الفوضى وغياب الدولة رأى بعض المثقفين الصوماليين أن الحاجة تبدو ملحة لمحاولة سد الفراغ في مجال التعليم ، فقاموا بإنشاء مدارس أهلية في أنحاء عديدة من الصومال، مما أعاد الثقة وانتشال آلاف الشباب الضائع في البلاد، ممن انضموا إلى تلك المدارس، ولكن تلك المدارس واجهتها عدة مشكلات منها:-

١- اختلاف المناهج والمقررات.

٢- وأزمة الاعتراف بالشهادة .

٣- عدم وجود جهة تمثل المدارس في المحافل الرسمية.

ولذا اجتمع في مقديشو في سبتمبر من عام ١٩٩٨م ممثلون من ١٤ جمعية ومؤسسة أهلية وأكثر من ٧٠ مدرسة نظامية، وتمّ تأسيس رابطة التّعليم النّظامي الأهلي في الصومال [١].

الأسباب التي دعت إلى تأسيس الرابطة أهمها ما يلي[٢]:

١- الهيئات التي تمارس التعليم في الصومال وجدت أمامها مشكلة وهي عدم الاعتراف بشهادة مدارسها لدى دول العالم.

(1) عبد القادر معلم محمد جيدي : المرجع السابق ، ص ٣٢٩.

(2)عبد الله شيخ رشيد مكي ، دور مدير المدرسة الثانوية في الصومال في تنمية العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ،جامعة أم درمان الإسلامية ، ٢٠٠٩م ، ص ١٠٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- لا توجد مؤسسة واحدة مسئولة تشرف على التعليم في الداخل ؛ بل كل مؤسسة تمارس نشاطها التعليمي بكيفيتها الخاصة بها.

٣- اختلاف وتعدد المناهج التعليمية في المدارس الأهلية .

٤- غياب التنسيق والتعاون بين القائمين على العمل التعليمي في تلك المدارس .

تلك الدواعي وغيرها أدت إلى تأسيس رابطة تعليمية أهلية شاملة معظم النشاط التعليمي في الوطن، وتم الإعلان بها في١٤/ ١/ ١٩٩٩م في مقديشو .

عوامل عدم تعرب المنطقة الصومالية تعربا شاملا

على الرغم من انتشار اللغة العربية في المنطقة الصومالية بوصفها لغة للتعليم والثقافة والقضاء والمجالات الرسمية ؛ إلا أنه يلاحظ أن العربية لم تتمكن من بسط نفوذها في الصومال بوصفها لغة تخاطب شفوي، كما حدث في بعض مناطق الفتح الإسلامي التي أصبحت العربية فيها لغة التفاهم في الشارع والسوق كالسودان ومصر ودول المغرب العربي وأجزاء كبيرة من الشام، ويعود ذلك لعدة عوامل منها :

١- لم تكن الهجرات العربية إلى الصومال منتظمة، ولم يكن عدد المهاجرين العرب إلى المنطقة كافيا لإحداث تعريب شامل للمنطقة كما حدث في مصر والسودان والمغرب العربي، بل كانت الجماعات العربية التي هاجرت إلى السواحل الصومالية تأتي حسب الظروف المعيشية والسياسية في الجزيرة العربية، بينما تحفظ لنا مصادر التاريخ هجرة قبائل عربية بأكملها إلى مصر والسودان والمغرب العربي كهجرة قبائل قضاعة ولخم وقيس عيلان إلى مصر، وهجرة الهلاليين وبني سليم إلى شمال أفريقيا ، بل نقلت مصادر التاريخ وصول مئات من بطون قبائل عربية مختلفة إلى تلك المناطق تباعا[1] ،وهذا كله ساهم في إحداث تغير كامل للمنطقة، وأصبحت العربية لغة التفاهم بين المجتمع الإسلامي الجديد.

أما في القرن الإفريقي فقد حدثت نتائج عكسية تمامًا، حيث اكتسب المهاجرون العرب – سواء من الهجرات القديمة التي تنحدر من أصولها بعض القبائل الصومالية، أو الهجرات المتأخرة التي وصلت إلى المنطقة في ظل الإسلام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– لغات السكان الأصليين، أو أنشأوا لغات مولدة منها: اللغة السواحلية وبعض محكيات الحواضر الجنوبية للصومال كمقديشو ومركا وبراوة. ومما ساعد على انصهارهم مع السكان الأصليين أنّ كثيرًا منهم وصلوا إلى المنطقة للتجارة أو فرارًا من البطش السياسي، ولم يصطحبوا معهم زوجاتهم، ومن هنا تصاهروا مع السكان واندمجوا معهم، مع الاحتفاظ بالعربية كلغة ثقافية وعلمية (١).

٢- لم يصل الفاتحون المسلمون إلى المنطقة الصومالية، وإنما وصلت الدعوة الإسلامية إلى الصومال والقرن الإفريقي عن طريق التجارة والهجرات ومن المعلوم أن العامل السياسي له دور بارز في غلبة اللغات وانتشارها بشكل عام، وهو ما ساعد انتشار اللغة العربية في مناطق الفتح الإسلامي، حيث تم اعتماد اللغة العربية لغة الدواوين والمكاتبات الرسمية بدل الفهلوية في المشرق واليونانية في مصر والمغرب بالإضافة إلى استقدام المجاهدين أسرهم، وتشجيع القبائل العربية على الهجرة إلى تلك البلدان حتى تكاثرت نسبة العرب في تلك المناطق منذ المائة الثالثة والرابعة للهجرة، وهذا كله كان يدعم تأثر السكان الأصليين بالعرب الفاتحين واحتكاكهم بهم، في المسجد والمجالس والمعارك والسوق، ومن ثم ازدياد اهتمام السكان باللغة العربية ومسارعتهم إلى تعلّمها لفهم الدين الإسلامي من جهة، والالتحاق بالأعمال والوظائف الحكومية في الدولة الإسلامية من جهة ثانية(٢) ففي مصر مثلا انقلبت الموازين لصالح العربية في وقت موجز في حدود المئة الثانية والثالثة للهجرة، إذ أقبل الأقباط على تعلم اللغة العربية لتفتح لهم فرص العمل أو للاحتفاظ بما في أيديهم من الوظائف، فقد باتت مكانة الشخص في المجتمع الإسلامي الجديد وفرصه مرهونتين بمدى إجادته للغة العربية، وأدى ذلك إلى انحسار القبطية في المستوى الرسمي ومن ثم في المستوى الشعبي، ولم يدخل القرن السادس الهجري إلا وقد انحصرت القبطية في مستويات المثقفين ورجال الدين الأقباط دون العامة، وقد كان الانتقال سلسًا من اللغة اليونانية المغلوبة إلى لغة

(١) موسوعة القبائل العربية ، محمد سليمان الطيب دار الفكر العربي القاهرة ١٩٩٧م،

(٢) أحمد مختار عمر ، عوامل غلبة اللغة العربية على اللغة القبطية ، تاريخ اللغة العربية في مصر ، ص ٢٠ وما بعدها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- القوة المنتصرة وهي اللغة العربية، ولم يؤد ذلك إلى تذمر أو احتجاج لدى الأقباط. وكذلك الحال بالنسبة لشمال أفريقيا حيث استقبلت موجات من الفاتحين الإسلاميين منذ حملات عقبة بن نافع رضي الله عنه ومن بعده موسى بن نصير، وقد انخرط المسلمون الجدد من أبناء المنطقة في الجيش الإسلامي في وقت قصير وأبلوا بلاء حسنا في تبليغ الإسلام إلى المناطق المجاورة، ثم عُربت الدواوين والمصالح الحكومية في نهاية العقد الثامن من القرن الأول الهجري، فأقبل أهل المغرب على تعلم العربية لرفع مكانتهم الاجتماعية والمشاركة في العمل السياسي والإداري وتعميق فهمهم لرسالة الإسلام، فضلا عما حدث من التزاوج بين العرب المهاجرين وسكان المنطقة الذي عمق بدوره أواصر العلاقة بين الجانبين ودعم انتشار العربية اجتماعيا [١]. وهذا كله مما لم يتوافر للمنطقة الصومالية.

٤- يتحدث الشعب الصومالي بلغة واحدة هي الصومالية، ويعتبر هذا أمرًا إيجابيا في تماسك الشعب؛ إلا أنه أثّر سلبًا على اكتمال عملية التعريب، إذ لم يعد الشعب الواحد الذي يقطن في تلك المساحة الواسعة والذي يتحدث بلغة أم واحدة- بحاجة إلى البحث عن لغة تفاهم مشتركة، كما هو حال أغلب مناطق الفتح الإسلامي التي عرفت تعدد اللغات، ففي السودان مثلا تشكل العربية لغة التفاهم المشتركة بين الناطقين بعشرات اللغات المحلية، وفي تونس والجزائر والمغرب تتكلم بعض المناطق والقبائل الأمازيغية بمختلف لهجاتها ، بينما تتحدث اخرى العربية لغة أم، ويتواصل الشعب باللغة العربية الدارجة، أما في موريتانيا فهناك عدد من اللغات إلى جانب العربية منها الأمازيغية والفولانية والبولارية، وتشكل العربية لغة النفاهم المشترك بين كل تلك الأصناف.

وذلك بخلاف الصومال فالبدوي الصومالي ينطلق إلى أقرب سوق إلى سكنه، ولا يواجه أي تحدٍ يجبره على استخدام لغة مشتركة، ولو كان ذلك حاصلا لكانت العربية اللغة المشتركة الأولى بين الشعب، ولدعمت عملية التعريب.

---

(١) نازلي معوض أحمد ، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص ٢١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذه العوامل وغيرها قللت- فيما يبدو- من فرص تحقُّق تعريب شامل للمنطقة، وإحلال العربية محل اللغة المحلية، غير أن ذلك لا يعني في أي حال من الأحوال التقليل من شأن حضور اللغة العربية في الصومال، ولا من شأن الدرس اللغوي العربي فيها، بل على العكس من ذلك، أصبحت الصومال منذ القرون الأولى للهجرة ثغرا مهما من ثغور الحضارة العربية الإسلامية، وقبلة يقصدها طلاب العلم من داخل القرن الإفريقي وخارجه، وتفاعل العلماء الصوماليون مع أقرانهم في الحواضر العلمية في الحجاز واليمن ومصروالعراق والشام، كما ساهموا في إثراء علوم العربية من خلال المؤلفات والشروح والمختصرات في مختلف الفنون [١].

مما سبق يتبين لنا أن تلك العوامل وغيرها ساهمت في إضعاف اللغة العربية وقلصت انتشارها بين العامة وحتى في أوساط المثقفين .

المبحث الثالث :منهج مقترح لتعلم اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو

يتناول الباحث في هذا المبحث والذي بعده أهم مشكلات تعلم اللغة العربية في الصومال ونموذجا في المعاهد الأهلية في مقديشو لذا يرى الباحث تقديم ملخص لمعرفة هذه المشكلات قبل علاجها.

يواجه متعلم اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو عدة مشكلات منها ما هو متعلق بالمنهج ومنها ما هو مرتبط بطريقة التدريس ومنها ما له صلة بوسائل تدريس اللغة العربية ، كما أن هناك نقص في إعداد وتدريب المعلمين ومن أبرز هذه المشكلات:

١- **المناهج :** المعاهد الأهلية في مقديشو لا تجمعها منظومة إدارية ولا تنتمي لمؤسسة واحدة ، والمناهج التي تقدم متعلم اللغة العربية في المعاهد الأهلية في

(١) حمدي السيد سالم، الصومال قديما وحديثا ، ج١/ ص ٣٥٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقديشو متنوعة ومتباعدة ، ومن ثم كانت المناهج في معظم هذه المعاهد حسبما يتاح للمعلمين والقائمين عليها من كتب ومقررات من شتى البلدان العربية ، بل ربما وجد في الصف الواحد خليط من المقررات : فهذا المقرر من السعودية، والثاني من السودان، والثالث من الإمارات والرابع من مصر ...وهكذا . ومن ناحية أخرى أن تلك المناهج المستوردة من دول متعاونة ومساعدة لا تلبي حاجة المتعلم الصومالي.

٢- **المعلم** : بعض معلمي اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو لم يتلقو تدريبا أصلا ، وبعضهم تدرب لكنه ليس تدريبا كافيا، ومعلم اللغة العربية يحتاج إلى مزيد من التدريب وخاصة طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين .

ونظراً لما تقدم يحاول الباحث في المبحثين التاليين أن يقدم رؤية لمعالجة هذه المشكلات وخاصة المنهج والمعلم لكونهما المحور الأساس للعملية التعليمة .

مفهوم المنهج وأسس بناء منهج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

أولاً : مفهوم المنهج التربوي:

أ- مفهوم المنهج في اللغة والاصطلاح:

يعني المنهاج لغة " الطريق الواضح" [١] كما جاء في معجم لسان العرب لابن منظور، وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالي: (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا) [٢].

ويمكن القول أن كلمة منهج تعني الطريقة التي ينهج بها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وإذا رجعنا إلى مجال التربية فإن كلمة المنهج تعني الوسيلة التربوية التي تحقق الأهداف التربوية المخطط لها.

---

(١) ابن منظور ،لسان العرب ،دار إحياء التراث العربي ، ط٢ ،١٩٩٧م ج١٤، مادة نهج ،ص٣٠٠

(٢) سورة المائدة ، الآية ، ٤٨ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب-المفهوم القديم للمنهج:

يعرّف المفهوم القديم للمنهج على أنه "مجموعة المعلومات والمقررات الدراسية التي تحددها وتقررها المدرسة لتلاميذها ليكسبوها داخل المدرسة بغرض إعدادهم للحياة، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات في مواد دراسية منفصلة، ثم تجرى لهم امتحانات نهاية العام الدراسي للحكم على مدى حفظهم واستيعابهم للمعلومات المتضمنة في تلك المقررات"(لمعرفة مدى تحقق الأهداف) ويلاحظ من المفهوم الضيق للمنهج استبعاد كل نشاط يمكن أن يمارسه التلميذ خارج الصف الدراسي [١].

ج - المفهوم الحديث للمنهج:

يعرّف على أنه "مجموعة الخبرات المربية التي يمر بها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها من خلال معرفة منظمة بغرض تحقيق النّمو الشّامل المستمر لهم أي النّمو في جميع الجوانب (العقلية، الثّقافية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة [٢].

خصائص مفهوم المنهج الحديث:

١- لا يقتصر على تقويم محتوى الكتاب المدرسي وحده ، وإنما يتعامل معه على أنه أحد الوسائل لتنفيذ المنهج.
٢- لا يعتبر النشاط داخل الفصل ، هو النشاط الوحيد الذي يخدم تنفيذ المنهج، بل يتعداه إلى جميع النشاطات اللّاصفية التي تجري خارج المدرسة.
٣- لا يجعل همه التعامل مع عقل المتعلم فقط ، ولكن يسعى إلى تحقيق النّمو الشّامل لشخصية المتعلم بجميع جوانبه.
٤- يهتم بناء السّلوك السليم لدى المتعلم بدل شحن عقله بمعارف نظريّة مهما يكن من قيمتها وغزارتها.

---

(١) نادي كمال عزيز .جرجس، الإنترنت والمشروعات المتكاملة، منظومة وتنظيم لتكامل المنهج وتطويره، مكتبة الفلاح، الكويت ، ط ١، ١٩٩٠م، ص١٧

(٢) صبحى أبوجلالة ، المناهج الميسرة لمرحلة تعليم الأساس، مكتبة الفلاح ، ط١ ٢٠٠١م ص١٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يهتم بالتّخطيط الشّامل المتكامل للخبرات التربوية ، والتي تساعد المتعلم على التعلم وبناء السّلوك السليم.

٥- يهتم بوجود أهداف تربوية واضحة (بمستوياتها المختلفة) ويعمل على تحقيقها[١].

(١) إبراهيم مهدي الشلبي، المناهج: بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها ، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ٢٠٠٠م، ص:١٣٩ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مفهوم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

بدأت محاولات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستندة إلى تقديم مجموعة من المقررات تتضمن كماً من المعلومات والمعارف التي تتناول طبيعة اللغة العربية وتدور حول قواعدها وتراكيبها بصياغات تقليدية وصعبة مستمدة من كتب في أصول اللغة وفقهها، ثم تطورت هذه المحاولات فأخذت تتجه إلى تقديم مجموعة من النصوص اللغوية التي تختار من وجهة نظر الناطقين بها، أو مما يتوافر منها في البلاد التي تعلم العربية خارج نطاق الناطقين بها، وهي نصوص لا تراعى فيها المبادئ التربوية من حيث مستواها اللغوي ومضامينها الثقافية وارتباطها بحياة دارس اللغة وأغراضه منها، ويدفع الطالب إلى حفظ هذه النصوص وفهمها عن طريق الترجمة، وعادة ما كانت تصحب هذه النصوص قوائم من المفردات التي يطالب الدارس بحفظها وهجائها وكتابتها. ولذا اقتصر مفهوم منهج تعليم اللغة العربية على حفظ النصوص وترجمتها وتحصيل كم كبير من المفردات دون النظر إلى وظائف اللغة الحياتية والاتصالية والأدبية، ولقد ترتب على هذا المفهوم الضيق للمنهج أنه لم يمكن المتعلمين من فهم اللغة استماعًا، ومن التحدث بها أو التعبير بها كتابة، وأقصى ما أمكن لهذا المنهج تحقيقه هو قدرة ضعيفة على القراءة والترجمة، كما أدى هذا المنهج إلى قلة الإقبال على تعلم العربية.

ونتيجة لما وجه لهذا المفهوم القاصر لمنهج تعليم اللغة اتجه العاملون في هذا الميدان إلى التفكير في مفهوم واسع وفعّال للمنهج يرى أن تعلم اللغة لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية طبيعية حياتية اتصالية يمارس المتعلم من خلالها اللغة ممارسة طبيعية، لذلك رأوا أن المنهج يعني مجموعة من المواقف والخبرات اللغوية والأنشطة الاتصالية التي تُهَيَّأ وتعد وتختار وتخطط وتنظم لكي يعايش بها متعلم اللغة ودارسها ويتمرس بها ليصبح قادراً على استخدام اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة [١].

(١) فتحي يونس، محمود الناقه، رشدي طعيمه ؛ تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، ج١، القاهرة، سعد سمك للطباعة، سنة ١٩٩٦. ص١١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين لنا من هذا المفهوم الجديد أنه يهتم باللغة وبالمتعلم في آن واحد، فهو ينظر إلى متعلم اللغة على اعتبار أنه كائن حي يقوم بأنشطة مختلفة منها العقلية والانفعالية والحركية ولا يمكن أن نفصل بين هذه الأنشطة وبعضها البعض، فعندما يتكلم الفرد باللغة فإنه بذلك يمارس نشاطاً حركياً يستدعي استعمال الأجهزة الصوتية، ولكنه في نفس الوقت يفكر فيما يقول، كما أنه ينفعل بما يقول ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته، كما أن هذا المفهوم يرى أنه يجب أن تتكامل خبرات المنهج بحيث لا يطغى جانب من تعلم اللغة على بقية الجوانب، فإذا اقتصرنا على المعلومات اللغوية دون استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً، وإذا اقتصرنا على القراءة دون الكلام، أو الاستماع دون الكلام، أو القراءة دون الكتابة فإن ذلك يؤدي إلى قصور في تعلم اللغة، ومن هنا ينبغي أن تتكامل خبرات منهج تعلم اللغة لتؤدي إلى استعمال اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.

فإذا نظرنا إلى واقع تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها الآن وإلى المناهج المستخدمة في ذلك في ضوء المفهوم الواسع للمنهج نجد العديد من الانتقادات وأوجه القصور من ذلك :

١- اهتمام العديد من المناهج الحالية باللغة ذاتها من حيث ما يدور حولها من معلومات ومعارف، وقصور الاهتمام بتعليم استعمالها وممارستها.

٢- الاعتماد على المعلم كملقن للغة وليس كمهيأ لمواقف لغوية يتيح الفرصة للمتعلم لاستعمال اللغة استعمالاً حقيقا.

٣- الاعتماد على مادة الكتاب المؤلف لتعلم اللغة دون أن يصحب هذا الكتاب أنشطة لغوية معملية، أو ممارسة عملية للغة في مواقف حية وطبيعية.

٤- اعتماد العديد من كتب تعليم اللغة العربية المطروحة في الميدان على مداخل تقليدية في تعلم اللغة متأثرة بتعليمها لأبنائها، ومستندة إلى نصوص صعبة أو غير شائقة أو غير عصرية، وعلى موضوعات تقليدية بعيدة عن مواقف الاتصال اللغوي الشائعة في حياة الدارسين.

٥- الاهتمام بحفظ الطالب لما يوجد بالكتب من كلمات وجمل وتراكيب دون الاهتمام بتوظيف هذه الجوانب في مواقف لغوية جديدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- الافتقار إلى تخطيط منهجي لتعليم اللغة العربية يأخذ في اعتباره الجوانب الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية للغة، كما يأخذ في اعتباره المحتوى الثقافي والمعالجة التربوية [١].

وهناك العديد من جوانب القصور يضيق المقام عن ذكرها حيث تكفينا الإشارة إلى بعض هذه الجوانب لتشد انتباهنا إلى ضرورة بناء مناهج تعليمية تربوية سليمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثالثاً : أسس بناء المنهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

لابد لكل شيء ذي بال من أساس يبنى عليه ، فإذا كان الأساس قويا متينا انعكس ذلك على بقية الشيء الذي يبنى عليه ، و الأساس هو قاعدة البناء التي يقام عليها و أصل كل شيء و مبدؤه ، و منه أساس الفكرة و أساس البحث و التعليم الأساسي هو الخبرة العلمية و العملية التي لا غنى عنها للناشئ[٢] و على هذا يجب أن يكون للمنهج أساس يبنى عليه و يتمتع المنهج بالجودة كلما كان أساسه متينا متماسكا ومما يساهم في متانة المنهج وتماسكه ما يلي:-

١. الأسس اللغوية

من أهم الجوانب التي ينبغي مراعاتها في بناء المنهج الجوانب اللغوية لأنها تتعلق بشكل مباشر باللغة العربية بوصفها نظاما، وظاهرة اجتماعية، وموضع الدراسة العلمية. وهذه الجوانب اللغوية تعرف بالأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية . وهي مجموعة من المفاهيم والمبادئ والحقائق المستقاة من نتائج الدراسات اللغوية التي ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتحتوى الأسس اللغوية للمنهج على عدة موضوعات ، الدراسات اللغوية نظرية كانت أم تطبيقية، مثل: طبيعة اللغة، خصائص اللغة العربية.

(١) رشدي أحمد طعيمة ، محمود كامل الناقة ،مفهوم المنهج وأهمية دراسته، http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Taalim

(٢) ابراهيم أنيس و آخرون ، المعجم الوسيط ، دار الحديث للطباعة و النشر ، بيروت ، ص: ١٤٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. طبيعة اللغة:

تعريف اللغة: للغة تعاريف كثيرة قديما وحديثا، ومن هذه التعاريف:

١- قال ابن جني إن اللغة: " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[١]

٢- قال ابن خلدون في تعريف معنى اللغة: " اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب " [٢]

٣- وقال إبراهيم أنيس _في تعريف معنى اللغة: " نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض "[٣]

٤- "مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذو ثقافة معينة على دلالاتها من أجل تحقيق الاتصال بعضهم ببعض[٤].

وفي ضوء هذه التعاريف يمكن الإشارة إلى مجموعة من حقائق اللغة وخصائصها التي يمكن أن يستند إليها بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي:

❖ اللغة ظاهرة إنسانية:

اللغة ظاهرة إنسانية لا يشارك فيها الحيوان الإنسان، على الرغم من أنهما يعيشان في بيئة طبيعية واحدة، ويعز السبب في ذلك، إلى أن الإنسان مهيأ فطريا لتعلم اللغة ، كما أن الله سبحانه وتعالى أكرم الإنسان بقدرات عقلية لا مثيل لها عند الحيوانات [٥].

---

(١) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب الطبعة: ٤ ج/١، ص ٣٤.
(٢) ابن خلدون، مقدمه، ج ١، ط ٤، بيروت – لبنان : دار الكتب العلمية، ١٩٧٨. ص ٣٥٨
(٣) إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠.
(٤) رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ١٤٠٢هـ ١٩٨٢م، ص: ٢١
(٥) عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،الطرق ـ الأساليب ـ الوسائل،الدار العالمية للنشر والتوزيع،٢٠٠٨م ص ١٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذه الحقيقة اللغوية يمكن الاستناد منها في بناء منهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك خلال استغلال تلك العلاقة الوثيقة بين اللغة والإنسان [١].

❖ **اللغة أصوات: (أصوات معبرة)**

إنَّ اللغة في نشأتها الأولى تتمثل في الأصوات، أما الشكل الكتابي لها فما هو إلا تمثيل للغة المنطوقة. ويتضح ذلك خلال عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال، حيث يلاحظ أن أول ما يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة به هو الأصوات التي يحاكيها ويكررها[٢].

فهذا كله إن دلَّ على شيء فإنه دليل على أنَّ الأصوات هي أساس اللغة، ولعلَّ هذا الذي قد دفع ابن جني إلى تعريف اللغة بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

ويمكن الاستفادة من هذه الظاهرة الصوتية للغة في بناء منهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في اختيار محتوى المنهج التعليمي وتنظيمه وتقديمه حيث ينبغي أن تهتم عملية التعلم في البداية بالجانب الصوتي، وذلك يتم من خلال تقديم المهارتين الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة لشدة علاقتهما بالأصوات.

❖ **اللغة رموز:**

يقصد بالرموز الإشارة، أي أن اللغة تشير وترمز إلى شيء معين ذي دلالة محددة يتفق عليها مستخدمو اللغة. وقد يختلف الرمز عن الصوت، فإذا كان الصوت قد لا يكون له معني كان الرمز له معنى ومدلول على أن يكون مفهوما ومتفقا عليه لدى مستخدميه[٣].

وتفيد مثل هذه الحقيقة منهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديدا في تعلم المفردات الذي يجب أن تراعى فيه الخصائص الرمزية للغة. ويتم ذلك في عدة استراتيجيات منها أن تقدم المفردات تبعا لمبادئ التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد. فالمفردات الدالة على المحسوس يسبق تقديمها على الأخرى الدالة على المجردات لسهولة إدراكها وفهمها لدى التلاميذ.

---

(١) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض، ١٩٩٩م، ص٨١.

(٢) على محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية بلغات أخرى ،عمادة شئون الطلاب ، جامعة الملك سعود ،١٩٧٩م، ص: ٥

(٣) زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ص: ٢٥،٢٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ **اللغة نظام:**

بما أن اللغة هي أصوات ورموز مرتبة ترتيبا معينا لتعطي معنى يتفق عليه فهي إذن نظام. والنظام في اللغة لا يشمل القواعد النحوية والصرفية فحسب وإنما كذلك العلاقات بين عناصر اللغة ومكوناتها المختلفة مثل الأصوات، والحروف، والمفردات، والتراكيب. وتقوم بين أنظمة كل من هذه العناصر اللغوية علاقة تخضع لنظام آخر أشمل، مما يعنى أن اللغة حقيقة أكثر من نظام أو "نظام النظم"[١]. فنظام الأصوات على سبيل المثال يكوّن نظام الكلمة الذي يكوّن بدوره نظاما آخر هو نظام التراكيب. وهذه الأنظمة الثلاثة تكوّن نظاما رابعا هو نظام المعنى.

هذه الحقيقة اللغوية تفرض على أن يعتمد المحتوى اللغوي لمنهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تحليل علمي دقيق للأنظمة اللغوية قبل تقديمها في عملية التعليم. فالنظام هو الذي يحدد حدوث الاتصال بين متحدثي اللغة، واختلال النظام يؤدي إلى عدم فعالية الاتصال بل إلى فشلها إذ إن التفاهم بين متحدثي اللغة يعتمد على ما هو مقبول اعتباطيا من الأنظمة اللغوية[٢].

بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تقدم المكونات اللغوية في عملية التعلم في ضوء نظام التركيب والمعنى، لأن اللغة بوصفها وسيلة للاتصال يعتمد استخدامها على التركيب والمعنى. فيجب ألا تقدم الأصوات والمفردات إلا من خلال سياقات ذات دلالة ومعنى، وليس من خلال مقاطع أو كلمات أو قوائم لا معنى لها.

---

(١) محمود كامل الناقه، رشدي أحمد طعيمه، طرائق التدريس الخاصة للغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ٢٠٠٣، ص٦١

(٢) على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص٣١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ **اللغة اتصال:**

إن كون اللغة وسيلة للاتصال أوضح من أن يناقش. فاللغة يستخدمها الإنسان للتعبير عن أفكاره وأغراضه تحقيقا للاتصال. بل إن اللغة تتكون نتيجة لوجود رغبة الإنسان كمخلوق اجتماعي في قضاء حاجاته للاتصال.

وفي ضوء هذه الحقيقة الاتصالية للغة ينبغي أن يركز تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تمكين الطلاب من الاتصال بهذه اللغة في مجالات مختلفة ومواقف اتصالية متنوعة، وذلك من خلال توظيف ما يعرف بـ "تعلم اللغة اتصاليًا". وذلك لا يتم بصورة مرضية إلا إذا كان المنهج لتعلم اللغة العربية تتمحور كل عناصره حول إكساب المهارة الاتصالية لدى الطلاب [١].

❖ **اللغة ثقافة:**

العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة تلازم؛ إذ أن اللغة وعاء الثقافة ومن اقدر الوسائل على نقلها من شعب إلي شعب، ومن جيل إلي آخر؛ لذا على معلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، الإلمام بالدلالة الثقافية التي تكمن وراء الاستخدام اللغوي في المواقف المختلفة[٢].

وهذه العلاقة الوثيقة بين اللغة والثقافة تفرض على أن يكون محتوى منهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ذا بعد ثقافي إسلامي، وأن يكون معلمو هذه اللغة ملمين بالثقافة الإسلامية- حتى يتمكن من تحقيق أحد الأهداف العامة من تعلم هذه اللغة للناطقين بغيرها وهو: "أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي يتعامل معه"[٣].

(١) رشدي أحمد طعيمة، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، سلطنة عمان، ١٩٩٧م، ص: ٢٥.
(٢) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أسيسيكو-الرباط، ١٩٨٩م، ص:٢٥.
(٣) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه المرجع السابق، ص: ٥٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ **اللغة نامية متطورة :**

تتميز اللغة العربية بأنها لغة مرنة، تتفاعل مع حركة الحياة، وتساير الزمان في تطوره في كل عصر، فهي في قومها أو مجتمعها كائن حي، ينمو ويتغير وفق متغيرات المجتمع، وتتميز عن غيرها من اللغات بخصائص متعددة تجعلها تواكب كل عصر، وما يجدّ فيه من مظاهر الحياة الجديدة والحضارة المتطورة، وتعد وسيلة مهمة في مواجهة تحديات العولمة؛ وذلك من خلال الأصول والقواعد التي وضعها الأوائل، وما قامت عليه من منهج علمي في التوليد اللفظي والدلالي لنمو اللغة وتطورها ومواكبتها للحضارة والحياة المتجددة، وقد تمتعت هذة اللغة بخصائصها العجيبة ومعجزاتها الفريدة منها الخصائص الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كما منها خصائص حروفها وإعرابها، وتعدد أبنيتها وصيغها، ووفرة مصادرها وجموعها وجودة مفرداتها واشتقاقها والدقة في تعابيرها وتراكيبها، وفي ذلك يقول أرنست رينان العالم الفرنسى: " إن هذه اللغة قد بلغت حد الكمال في قلب الصحراء عند أمة من الرحل ففاقت اللغات بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها "، كما يقول عبد الرزاق السعدي أحد أعلام اللغة والأدب: "العربية لغة كاملة معجبة تكاد تصورألفاظها مشاهد الطبيعة، وتمثل كلماتها خطوات النفوس، وتكاد تنجلي معانيها في أجراس الألفاظ، كأنما كلماتها خطوات الضمير، ونبضات القلوب، و نبرات الحياة "([1]) وهذا دليل واضح من أن اللغة تنمو وتزدهر لتواكب العصر ، لما يوجد فيها من خصائص لا توجد بغيرها.

خصائص اللغة العربية:

تتصف اللغة العربية بخصائص تمتاز بها على غيرها من اللغات، ومن أهم هذه الخصائص أنها:

---

[1] عبد الرزاق السعدي، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث منشورفي مجلة افاق الثقافة والتراث،العدد الثالث والستون،١٤٢٩، ص/٤٧.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **لغة الاشتقاق:**

إن الكلمة في اللغة العربية تتكون من ثلاثة حروف، ومن هذا الجذر الثلاثي يشتق عدد كبير من الكلمات. وتعد ظاهرة الاشتقاق من أهم ما تتميز به اللغة العربية.

- **لغة غنية بالأصوات:**

إن اللغة العربية بحروفها الثمانية والعشرين ليست أوفر اللغات أبجديةً، إلا أنها أغناها وأبلغها جميعا في الوفاء بالمخارج الصوتية.

- **لغة الإعراب:**

إن ظاهرة الإعراب حقيقة لا تنفرد بها اللغة العربية إذ إنها توجد في بعض اللغات، إلاَّ أنها في اللغة العربية تشمل الكثير من الأفعال والأسماء حيثما وقعت بمعانيها من الجمل والعبارات. بينما الإعراب في اللغات الأخرى لا يزيد على إلحاق طائفة من الأسماء والأفعال بعلامات الجمع والإفراد، أو علامات التذكير والتأنيث(١).

- **لغة الصيغ:**

إنَّ بناء الصيغ أساس توليد المفردات في اللغة العربية ، إذ أن في ضوئه يمكن تشكيل صيغ كثيرة من أصل واحد. فالأصل "فعل" على سبيل المثال تتولد منه صيغ عديدة مثل: فعّل-فاعل-أفعل-تفعل-تفاعل-انفعل-افتعل-افعلّ- استفعل وغير ذلك(٢).

- **لغة الإيجاز:**

يقصد به التعبير عن المعاني الكثيرة بألفاظ قليلة لا تخل بالمعنى، و قد استحسن العرب الإيجاز في الكلام، و مالوا إليه في حديثهم و كتاباتهم، فكانوا يؤدون المعاني بأقل الألفاظ، فعندهم خير الكلام ما قل و دل، والإيجاز من أبرز خصائص العربية، ويشمل هذه اللغة حروفها وألفاظها وتراكيبها منطوقة ومكتوبة فمثلاً: الحرف (ع) له أربعة أشكال في العربية (ع- ـع- عـ - ـعـ) وفي اللغة

(١) محمود على السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م، ص١٩
(٢) تمام حسان، من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م، ص٣٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأجنبية نحتاج إلى حرفين مقابل حرف واحد في العربية لأداء صوت معين كالخاء (kh)والجيم.(dg) (١)

- **لغة الشمولية:**

يقصد بالشمولية وجود ألفاظ كثيرة من بين مفردات العربية يندرج تحتها أشياء كثيرة مثل لفظ (العالم ـ الكون ـ الدنيا الوجود ـ الخلق ـ المُلك) فكل لفظ من هذه الألفاظ يندرج تحته عديد من الألفاظ و المعاني مثل (الإنسان، الحيوان أ النبات، الأرض، السماء، الجبال. . .) ويندرج تحت الشمولية و الدقة مصطلحا: الترادف و المشترك اللفظي، فالترادف يعني: أن يكون للفظة الواحدة العديد من المعاني بألفظ مختلفة، مثل كلمة السعادة، فيرادفها: الفرح، السرور الغبطة، وأسهم الترادف في إكساب اللغة العربية ثراءً كبيرًا في عدد مفرداتها و تراكيبها .(٢)

- **لغة التعريب:**

التعريب هو ما لفظت به العرب من غير لسانها فعربته فصار عربيًا بتعريبها إياه فهي عربية في هذه الحال (٣) وذلك بعد إخضاعها لتعديل يسير في لفظ حروفها وإخراجها عن الأوزان العربية المألوفة بحيث تصبح مع تقادم الزمن سائغة حلوة الجرس كأنها أصيلة مثل: «إجاص» عن العبرية، و«إبريق» عن الفارسية، و«إبليس» عن اليونانية، و«بركان» عن اللاتينية، و«برميل» عن الإيطالية، و«مليون» عن الفرنسية...٤، ويطلق على هذا النوع من الألفاظ اسم «المعرّب»، وفي العصر الحديث ظهرت ألفاظ جديدة معربة، مثل (television) عربت إلى «تلفاز»، جريًا على صوغ اسم الآلة على وزن مِفْعال...

- **لغة غنية بالمفردات:**

يُعَدُّ مُعجم العربية أغنى معاجم اللغات في المفردات ومرادفاتها (الثروة اللفظية)؛ إذْ تضُمُّ المعاجم العربية الكبيرة أكثر من مليون مفردة. وحَصْرُ تلك

---

(١) د. مازن المبارك، نحو وعي لغوي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧٩، ص ٦٢-٦٣.

(٢) نشرت فى ١٠ مارس ٢٠١٢ خصائص اللغة العربية (موضوع شمولية اللغة) بواسطة wageehelmorssi

(٣) (منصور الجواليقي، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، تحقيق: أحمد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية ٢٠٠٢، ص ٥.

(٤) جبور عبد النور، المعجم الأدبي، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٩، ص ٧٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المفردات لا يكون بحَصْر مواد المعجم؛ ذلك لأن العربية لغة اشتقاق، والمادة اللغوية في المعجم العربي التقليدي هي مُجرَّد جذْر، والجِذْر الواحد تتفرَّع منه مفردات عديدة، فالجذْر (ع ود) مثلاً تتفرَّع منه المفردات: عادَ، وأعادَ، وعوَّدَ، وعاودَ، واعْتادَ، وتَعوَّدَ، واستعادَ، وعَوْد، وعُود، وعَوْدة، وعِيد، ومَعَاد، وعِيادَة، وعادة، ومُعاوَدَة، وإعادة، وتَعْوِيد، واعتِياد، وتَعَوُّد، واسْتِعَادَة، وعَادِيّ. يُضاف إليها قائمة أخرى بالأسماء المشتقَّة من بعض تلك المفردات، وكلُّ مفردة تؤدِّي معنًى مختلفًا عن غيرها [1]. إلى جانب ما تقدم ذكره تتميز اللغة العربية بخصائص كتابية في رسم حروفها وكتابة كلماتها.

الأسس النفسية

"الأسس النفسية للمنهج التربوي الحديث هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه و احتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المناهج وتنفيذها".

يُتناول هذا الأساس من جانبين :

الجانب الأول: المتعلم

ويشمل هذا الجانب خصائص نمو المتعلم وحاجاته ومهامه "فالحقائق المتصلة بنمو المتعلم لا بد أن توجه بالضرورة موضوعات المادة التعليمة من حيث البناء و التركيب والشكل والمضمون".

ويظن كثير من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية أن هناك علاقة وثيقة بين أنماط نمو الفرد وبين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية، و أن هناك فرقا محسوباً بين تعلم الصغير و تعلم الكبير للغة الأجنبية ، هذا الفرق الذي ينبغي أن يراعى في المواد المقدمة لكل منهما.

(١) اللغة العربية الفصحى (موضوع اللغة العربية غنية بالمفردات)https://samgoa.wordpress.com/2012/03/07

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا الفرق عادة ما ينسحب على عدد المفردات ونوعها، وعلى نوع التركيب و طوله وقصره وسهولته وصعوبته، وعلى المعنى من حيث عموميته و ضيقه وتخصصه ، و على الميول من حيث ضيقها واتساعها، وعلى النحو بشكل عام من حيث تمركزه حول الذات وتعديه إلى مجال أوسع، وعلى الإدراك من حيث ضيقه واتساعه و عموميته و سطحيته ، والخبرة السابقة من حيث قلتها وكثرتها ، وعلى رؤية العلاقات من حيث هي عامة أو جزئية تفصيلية ، وعلى المعلومات والمعارف من حيث قلتها و كثرتها ونوعها أيضا.

ولقد كشفت كثير من الدراسات التي دارت حول نمو الإنسان عن أن عملية النمو المستمرة للإنسان ترى أن التنمية المتدرجة و المتتابعة والمنظمة لمهارات اللغة تناسب تدرج وتتابع مراحل نضج المتعلم، ومن هنا أصبح من الضروري أن توضع مواد القراءة بشكل يتمشى مع مرحلة النضج التي وصل إليها المتعلم .

ومن الحقائق التي كشفت عنها أبحاث النمو أن تقارب أعمار الدارسين لا يعني تشابههم في القدرات ،معنى هذا أنه فيما بين المتعلمين الكبار نجد فروقا فردية ، و فيما بين المتعلمين الصغار نجد أيضا هذه الفروق. لذلك فعندما نقدم مادة تعليمية ينبغي أن ندرك أن الدارسين ليسوا على درجة واحدة ما القدرة في نفس المرحلة في الوقت ذاته ولذلك ينبغي أن يراعى في المادة التعليمية شمول مدى متعدد و واسع من القدرات.

ولا ينبغي أن ننسى في هذا السياق ما يسمى بالإستعداد للتعلم ، وهو الوقت الذي يكون فيه الدارس أكثر قدرة على اكتساب المهارة في سهولة وكفاءة . و هنا نجد أنفسنا أمام نوعيات من الدارسين الكبار والصغار والأمر بالنسبة للصغار سهل وميسور ذلك أن الاستعداد للتعلم عند الصغار عادةً ما يكون أكثر مما عند الكبار في ميدان تعلم اللغة الأجنبية. ومع الحديث عن الاستعداد يأتي الحديث عن الدوافع والميول ، إذ أن المتعلم عادة ما يربط بين تعلمه للغة وبين إشباعه لكثير من مطالبه من تعلمها، ومن هنا تظهر الدافعية في تعلم اللغة فإذا وجد الدارس ما يشبع حاجاته من تعلم اللغة فإن رغبته في تعلمها و ميله للاستمرار في هذا التعلم يتأكدان منذ البداية، لذلك ينبغي أن تقدم له المواد التعليمية إحساسا بالإشباع خاصة فيما يتصل بتمكينه من الاتصال سماعا وحديثا وفيما يتصل بفهمه لثقافة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهل اللغة أو للمحتوى الثقافي لهذه اللغة. إن الذي يأتي من إحساس الدارس باحراز التقدم والإشباع والحصول على النجاح يلعب دورا هاما في حثه على التعلم، لذلك فالمواد التي تقود المتعلم إلى تحصيل النجاح غالبا ما يفضلها هذا المتعلم عن تلك التي تجعله يحس بالإحباط وخيبة الأمل.

إن الإثارة والدافعية تحدث عند ما تستخدم مواد تجعل النجاح في التعلم أمرا متمكنا في المراحل الأولى من تعلم اللغة ، و تساعد الدارس على الشعور بقدرته على تلعم اللغة والسيطرة على مهاراتها. أما فقدان الإثارة والدافعية فيحدث عند ما تقدم مواد غير مناسبة، أو محتواها غير مناسب لعمر الدارس وخبراته ومستواه الثقافي [1].

الجانب الثاني: التعلم

ويقصد بها تلك التغيرات التي توصف بأنها سلوكية أو نفسية تلعب فيها ظروف الخبرة والممارسة والتدريس دورا أكبر ، و لذلك يطلق على تلك التغيرات اسم التعلم.

و تتمثل وظيفة نظريات التعلم النفسي تربوي في توضيح كيفيات حدوث التعلم لدى التلاميذ ، الأمر الذي يستمد منه عمال المنهج في تحديدهم الأساليب التقديمية المناسبة لتناول المادة المنهجية عند تثبيتهم لنظرية دون الآخرى.

وانتقال أثر التعلم وعلاقته بالمنهج يتمثل في أن ما يتعلمه الفرد من موقف تعليمي سابق يسير عليه التعلم عن مواقف تعليمية جديدة وخاصة إذا كانت توجد عناصر مشتركة بين مواقف التعليم السابقة واللاحقة ، وترتبط عملية انتقال أثر التعلم ارتباطا وثيقا بالمنهج حيث ينبغي لمخططي المناهج مراعاة الانتقال في المحتوى من السهل إلى الصعب عن طريق عرض السهل أولا ثم الإنتقال إلى الصعب المرتبط به ثانيا، كما يجب ربط الموضوعات الجديدة للمادة الدراسية بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.

(1) محمود كامل الناقة ، رشدي طعيمة ، الكتاب الأساسي ، ص٢٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسس الثقافية

تحتل الثقافة العربية الإسلامية مكانة مهمة في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فهي تعتبر أساسا مهما لمحتوى المواد التعليمية ، فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ولا يمكن أن يتم تعلم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية ، ولقد أثبتت الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية، وأن الطلاب عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بنفس القدر الذي يدرسون به مهارات اللغة ، لذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أبناء لغة يتعلمها لا يتوقف فقط على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هؤلاء، وإنما يتوقف وبنفس القدر على الحصيلة الثقافية التي تعلمها من خلال اللغة .

معنى هذا أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة العربية لا يعتمد فقط على إتقان مهارات هذه اللغة ، بل يعتمد أيضا على فهم الثقافة العربية الإسلامية من عادات وتقاليد وأساليب حياة و آمال وتطلعات وتراث و تاريخ ، فالدارسون للغة العربية عادة ما يكونون شغوفين بالناس الذين يتكلمونها ويودون معرفة أشياء كثيرة عنهم، من هم؟ أين يعيشون؟ كيف يعيشون؟ ما طبيعة بلادهم ؟ وما طبيعة حياتهم؟ ما تراثهم و آدابهم وقدراتهم إلخ...؟

لكل ذلك وغيره كثير يلزم القائمون على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و إعداد برامجه أن يتعرفوا مكونات هذا الأساس حتى يمكنهم اختيار محتوى المنهج و إعداده بالشكل الذي يقدم الثقافة العربية الإسلامية بصورة صحيحة ومعتدلة وفي ذات الوقت تحترم ثقافة الدارسين[١].

وفي إطار هذه المنطلقات يمكن أن نضع مجموعة من الشروط والمبادئ ينبغي أن تراعى في المحتوى الثقافي للمادة التعليمية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها منها:

١- أن تعلم المادة عن محتوى الثقافة العربية الإسلامية .
٢- أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.
٣- ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشتركة بين الثقافات .

(١) تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Taalim

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.

٥- أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة .

٦- أن تقدم المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.

٧- أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.

٨- أن تلتفت المادة وبشكل خاص إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.

٩- أن تقوم تقويما وتصحيحا لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية [١].

الأسس التربوية

المبادئ التربوية تعبر عن النظرة التطبيقية في عملية التعلم لما تقدمه الأسس الأخرى من معلومات وتتلخص المبادئ التربوية في عدة مجالات هي :

أولا: مبادئ تنظيم المادة التعليمية

ينبغي أن تقدم المواد الدراسية بصورة يستطيع من خلالها الدارس أن يتقدم بأقل التوجيهات من المعلم ويتحقق ذلك بتوافر أربعة شروط هي :

١- أن تسمح المواد بنمو مستمر و متتابع في مهارات اللغة .

٢- أن تقدم المواد مدى متعددا من الأنشطة اللغوية والثقافية .

٣- أن تقدم تنظيما متكاملا من المهارات والمواد الثقافية .

٤- أن تقدم محتوى مفيدا و نافعا.

(١) محمود كامل الناقة ، رشدي طعيمة ، الكتاب الأساسي ، ص٤٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا : الضوابط التربوية

وتهدف هذه الضوابط إلى وضع المادة في صورة تتعدد فيها مستويات السهولة والصعوبة وتتدرج. كما أنها تهدف إلى وضع المادة في صورة منظمة تحقق أهداف تعليم اللغة وتعلمها و تشمل هذه الضوابط عدة أمور هي :

(أ) المفردات :

أن يكون عدد المفردات في النص معقول ومناسب، و أن تقدم الكلمات المحسوسة على الكلمات المجردة و أن تكرر الكلمات عدد من المرات يكفي لتثبيتها، و أن يتم تعرف الكلمة ومعناها في آن واحد ، و أن تخصص تدريبات للمفردات من حيث تعرفها و نطقها و فهم معناها ، كما ينبغي الالتفات إلى الترادف والاشتقاق في اللغة العربية.

(ب) الأصوات :

- أن يخصص للجانب الصوتي جزءا خاصا من المادة.
- أن يأخذ هذا الجزء شكل البرنامج المنظم لتعليم الأصوات.
- أن تعالج الأصوات في هذا البرنامج بشكل واضح و دقيق.

(ج) اللغويات :

وتتمثل في ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث اللغوية الحديثة في وضع المواد التعليمية في البرامج الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية . ويهمنا هنا أن نلفت النظر إلى أن المقصود باللغويات هنا فقط التراكيب اللغوية التي ينبغي أن تستخدم في المادة حيث يجب أن نؤكد منها على الجوانب التالية وهي: أن تستمد هذه التراكيب من التراكيب الشائعة، و أن تتجه في المادة من البسيط إلى المعقد، وأن يتناسب المعقد منها مع قدرات الدارسين ، وأن تستخدم الأنماط اللغوية بشكلها الطبيعي بحيث لا تبدو اللغة في إجمالها مصطنعة، كما ينبغي أن تعالج هذه التراكيب بشكل يبرزها في المادة ويلفت نظر الدارس إليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(د) المفاهيم والمضامين الثقافية:

وهذه المفاهيم المتضمنة في المواد التعليمية لها دور كبير في مساعدة المتعلم أو إعاقته عن تعلم اللغة ، فعليه ينبغي أن توضع بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة فينبغي أن تقدم الكلمة في سياق ثقافي بسيط وواضح يظهر معناها الثقافي خاصة مع اختلاف ثقافات الدارسين عن ثقافة اللغة المتعلمة ، ولذلك يفضل هنا استخدام الوصف وهو استبدال المصطلح بكلمات معروفة ومفهومة و شائعة حتى لا يؤدي عدم الربط بين الكلمة و الخبرة الثقافية الدالة عليهما إلى مفاهيم خاطئة عن الثقافة العربية.
ومن المهم جدا أن تقدم هذه المفاهيم الثقافية والتي تتناسب مع مستويات قدراتهم اللغوية ويقدر الحد الأدنى من المستوى الثقافي بمستوى الدارسين المعرفي والتعليمي و الثقافي .

(هـ) الأسلوب :

وهو مايتصل بالجانب الأدبي من اللغة أي أن الضوابط المتصلة بالأسلوب هي تلك التي تستخدم لضبط الملامح الأدبية لمحتوى المادة المقدمة.
فالمستوى الأدبي للمحتوى الذي يقدم في مرحلة أساسية لتعليم اللغة الأجنبية لاينبغي أن يكون رفيعا وألا يتعارض هذا مع ما وضعنا من ضوابط في المفردات والتراكيب.

ثالثا: الوضوح والإنقرائية

والوضوح هو السهولة والفاعلية في المادة المتعلمة وهما أمران مهمان في تحديد سرعة التعلم، والوضوح يحدد بحجم حروف الطباعة ونوع الخط والمسافات بين الأسطر، وطول السطر المطبوع، وإنعكاس الضوء عن طريق الصفحة المطبوعة.

أما الإنقرائية فتحدد بأشياء كثيرة تتضمن نوع المفردات وتنظيمها ، ونوعية الفكرة ، وطول الجمل وقصرها ، وطول الفقرات وتنظيمها، و نوعية الفكرة، والصور والرسوم التوضيحية، وطريقة التناول كالسرد والحوار والأسلوب القصصي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: المحتوى المعرفي

ينبغي أن يكون المحتوى متصلا بخبرات الدارسين و أغراضهم فينبغي أن تكون المعارف التي يتضمنها المحتوى كافية للاستخدام ومناسبة لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية، ويجب أن تقدم بشكل واضح ودقيق بجانب مراعاة الدقة والحداثة في المعلومات.

خامسا: المناسبة والقابلية للتدريس

وهي تعني مناسبة المادة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها ومناسبتها لتحقيق تعلم فعّال لمهارات اللغة. وتعني القابلية للتدريس مدى اتفاق المادة مع مبادئ التدريس الجيد ومدى نجاحها في مساعدة الدارسين على تلبية حاجاتهم وميولهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم اللغوية.

وختامًا فيما يختص بالجانب التربوي يجب أن تراعى بعض المبادئ التربوية في إعداد المواد التعليمية الأساسية وذلك بأن تكون للمادة أهداف تعليمية محددة تتصل بكل مهارة من مهارات اللغة و أن تتضمن مجموعة التدريبات والاختبارات التي تتناول جميع المهارات، و أن تقدم المادة التعليمية بالوسائل التعليمية التي تعين على التعلم وتساعد على فاعليته، و أن تصاحبها التسجيلات الصوتية وكراسات التطبيقات والمعاجم الأساسية [١].

رابعا : عناصر المنهج

أولاً : الأهداف

الهدف غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها ومفهومه: وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي [٢].

تمثل الأهداف نقطة البداية لعمليات بناء المنهج المدرسي سواء ما يتصل منها بالناحية التخطيطية؛ أو ما يتصل منها بالناحية التنفيذية وهي من أهم عناصر و مكونات المنهج،

---

(١) محمود كامل الناقة ، رشدي طعيمة ، الكتاب الأساسي ، ص٤٧

(٢)د.محود عزت ، د. فتحي علي يونس ، د. محمود الناقة ، د. علي مدكور، اساسيات المنهج وتنظيماته ، ص ٩٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على أساس أن بقية عناصره الأخرى كالمحتوى، والطرائق والأنشطة، والوسائل والتقويم ترتبط بها ارتباطا وثيقا، ومن ثم فإن اختيار الأهداف وصوغها تمثل العملية الأساسية لدى مخططي المناهج ومنفذيها على حد سواء.

وعندما تكون أهداف المنهج واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم و المتعلم فإنه يتحقق تعلم أفضل، لأن جهود كل من المتعلم والمعلم سيكثف نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تتبدد، أو توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها. كما أنه يتحقق تقويم أكثردقة وموضوعية، ذلك أن معيار النجاح هنا يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها، بالإضافة إلى أن المتعلم يصبح مقوما لنفسه بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكماً يحكم به على مدى تقدمه، ومدى ما أنجزه من أهداف [١].

والأهداف لا تنشأ من فراغ، ولكنها تنبع وتشتق من عدة مصادر ولكل مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وهذه المصادر هي فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية ، وطبيعة المتعلم وعملية التعلم والمتخصصون في المادة الدراسية[٢].

وعند الحديث عن الأهداف التربوية ، ينبغي التمييز بين معان ثلاثة مهمة هى: الدافع، والهدف، والنتيجة.

(أ) فالدافع هو: الحافز الموجه للسلوك الإنساني بغض النظر عما تكون عليه النتيجة المتوقعة فالطفل الصغير مثلا يرى قطعة من الجمر تتوهج فيدفعه توهجها إلى أن يمسك بها ليتصرف عليها دون تفكير فيما يترتب علي سلوكه هذا من نتائج كاللسع والحرق، والأهداف التربوية السليمة هي تلك التى تبنى عليها دوافع توازن بين رغبات الفرد وقدراته وبين حاجات المجتمع وإمكاناته.

(ب) والهدف هو: استبصار سابق للنهاية الممكنة فى ظل الظروف الحاضرة. فعندما يفكر صاحب السلوك فى النتائج المترتبة على سلوكه ويتوقع شيئا مما قد يحدث نتيجة تصرفه، ويستكشف الظروف

(١) د. مصطفى رسلان ؛ المناهج الدراسية ومجتمع المعرفة ص ٢٩

(٢) د. حلمي أحمد الوكيل . د . محمد أمين المفتي ؛ المناهج : المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير ص ٨٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والملابسات التي تساعده أوتعوقه حين يقوم بسلوكه فإن دافعه الى النشاط والعمل حينئذ يصبح هدفا.

(ج) أما النتيجة فهى: ما ترتب فعلا على أداء السلوك وأدى إليه التصرف من واقع الأمر. والنتيجة قد توافق الهدف ، وقد تأتى عكسه أو منحرفة عنه قليلا ، فقد يضع الباحث أمامه بعض الافتراضات ويفكر فى بعض التوقعات ولكنه قد يصل فى النهاية إلى نتائج فجائية لم يكن يتوقعها أو يهدف إليها [١].

تنقسم الأهداف إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

(أ) **الأهداف التربوية:** [غايات]

وهي الأهداف التربوية التي تشير إلى القيم الواسعة والتي تتضمنها الأنظمة التعليمية والتي تضمن للنشاط التربوي توجيها عاما يحقق أهدافا أشمل هي الأهداف القومية بأبعادها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وهي ما تسمى أحيانا عند بعض المربين بالأهداف البعيدة أو الأهداف التربوية العامة. فالأهداف التربوية العامة غائبة عامة تشير إلى القيم الواسعة التي تتضمنها الأنظمة التعليمية، وتتصف بالعمومية وعدم التفصيل ، كما أنها تتميز بكونها:

١- عامة في صياغتها ومرنة في محتواها ، فهي تعبيرات عامة واسعة لما ينتج في التعليم ولا تحمل معناً سلوكيا حيث أنها لا تشير إلى ما ينبغى على المتعلم أن يقوم به في نهاية التدريس .

٢- يشترك في وضعها والاتفاق عليها ممثلون لقطاعات مختلفة من المجتمع.

٣- ثابتة نسبيا أى بمعنى أنها تعكس خطة طويلة المدى للتنمية الإجتماعية.

٤- لا تختص بفرع معين من فروع المعرفة أو مقرر دراسي بعينه.

٥- وصفية في طبيعتها، أى بمعنى أنها لاتقترح في محتواها طرقا معينة للتدريس أو استراتيجيات خاصة لتسهيل عملية التعلم.

---

(١) د. محمد هاشم فالوقي المناهج التعليمية ،مفهومها ، أسسها، تنظيمها، ص، ١٧٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(ب) **الأهداف التعليمية:** [توقعات]

وهى المهارات المحددة التي يكتسبها التلاميذ خلال إجراءات تعليمية معينة ، ويقصد بها وصف التوقعات السلوكية "أووصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية". وهي ما يسمى في بعض الأحيان بالأهداف القريبة أو الأهداف المباشرة أو الأهداف الخاصة . وتنبع هذه الأهداف التربوية بشكل مباشر من الأهداف التربوية وترتبط بها، وتختلف عنها في أنها محددة ومفصلة ويعبر عنها من جانب المتعلم.

وتكمن وظيفة الأهداف التعليمية في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وتفسيرهما عبر محطات متدرجة تقود في النهاية إلى تحقيق أغراض المجتمع العامة من العملية التربوية . فإذا كان الغرض من الأهداف التربوية تطوير أفراد ذوى كفاءات فكرية وعاطفية واجتماعية وحركية وقيم مجالية مثلا، فإن مثل هذا الغرض يترجم في العادة الى سلسلة مفصلة من الأهداف الفرعية أو الخاصة التى ستدور حولها عملية التدريس. فالأهداف التعليمية أدوات محددة يكتسبها المتعلم خلال إجراءات معينة، ويقصد بها وصف التوقعات السلوكية التى ينتظر حدوثها من شخصية التلميذ نتيجة مروره بحبرة تعليمية.

وتتصف الأهداف التعليمية عادة بالخصوصية والتفصيل، كما أنها تتميز بكونها:

١- محددة ويتم التعبير عنها معظم الوقت من جانب المتعلم.
٢- تعبيراتها محددة تقع بين الهدف التربوي والسلوكي.
٣- تكتب بطريقة سلوكية يعمل بها المعلم من تدريسه وعند تعليمه لتلاميذه.
٤- يختص بوضعها رجال التربية المتخصصون والمعلمون والموجهون.

وعند تقييم العملية التعليمية، يرجع المعلم إلى الأهداف التعليمية لبناء أسئلته واختباراته مستهدفا من وراء ذلك تحديد ما تحقق لدى التلاميذ من صفات وخصائص ومهارات ركز عليها أو طالب بها المجتمع. ولهذا فإنه عند وضع الأهداف التعليمية لابد من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ترجمتها إلى مواقف سلوكية يمكن قياسها وتقويمها ومن ثم تحسينها وتطويرها. ومن الضرورة بمكان الأخذ باعتبار شمولية الأهداف لجميع جوانب الخبرة وخصائص الطبيعة البشرية والنمو لدى الفرد.

(ج) **الأهداف السلوكية:** [نتائج]

وهي النتيجة النهائية للتعلم والمستوى الذي وصله المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، وهي عبارة عن تعبيرات محددة نسبيا لنتيجة التعلم، يتم التعبير عنها من جانب المتعلم، وتدلنا على ما يجب على المتعلم أن يقوم به بعد إنتهاء التعليم.

وتشير هذه الأهداف إلى نتيجة التعلم، وهي عادة ما يعبر عنها من جانب المتعلم بالحد الأدنى للأداء. وعلى الرغم من الاختلافات في التسمية وفي التصنيف بين الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية، إلا أنها متكاملة ومترابطة ترابطا عضويا حتى أن بعض المربين يشملها ويسميها الأهداف التعليمية السلوكية أو الأهداف الخاصة.

وهكذا تترجم الأهداف التربوية العامة إلى أهداف تعليمية، وتصاغ بطريقة سلوكية إجرائية تركز على تطوير المهارات الجزئية سالمة متنوعة، وتقوم بترجمة المحتوى التعليمي وأنشطته إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أوقيمي.

وبصورة أكثر وضوحا، فإن الهدف التربوي هو التغيير المراد إحداثه في المجتمع وفي سلوك الأفراد، وأن الهدف التعليمي هو غاية منظورة لموقف تعليمي، بينما الهدف السلوكي هو النتيجة لتعليم مقصود. فالأهداف السلوكية هي النتيجة النهائية للتعلم والمستوى الذي يصله المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية وتتصف عادة بالوضوح كما أنها تتميز بكونها:

١- محددة وواضحة.

٢- يمكن ملاحظتها في ذاتها كأن يصيح التلميذ مائة مرة بطريقة الفراشة في ثلاث دقائق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- يمكن ملاحظتها في نتائجها كأن يكتب التلميذ جميع عواصم البلدان العربية دون خطأ.

٤- يمكن قياسها.

٥- تكتب على مستوى التلميذ وبطريقة سلوكية.

٦- تحتوى على ما يسمى الحد الأدنى من الأداء كميا (مساحة مائة متر) وكيفيا (بطريقة الفراشة).

٧- تحتوى على فعل سلوكي أو اجرائي مثل يقرأ، يؤدي، يقوم، يذكر ....الخ[١].

ثانياً: المحتوى

يقصد به المضمون التفصيلي الدقيق للمادة العلمية المراد تقديمها للمتعلم بما تشمله من حقائق ، ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات وتعميمات وأنشطة وتدريبات وصور ورسوم.

وتعرف الخبرة التعليمية بأنها حصيلة ما يكتسبه المتعلم نتيجة تفاعله مع الموقف التعليمي المدرس .

ويقصد بالمحتوى في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدمة للطالب، وأيضاً الأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية التي تسهم في تعلم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته لمضمونها.[٢]

(١) المناهج التعليمية ،مفهومها ، أسسها، تنظيمها ، د. محمد هاشم فالوقي ، ص، ١٨١

(٢) المناهج الدراسية ومجتمع المعرفة ، د. مصطفى رسلان . ص (٣١) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات اختيار المحتوى :

١- **اختيار الموضوعات الرئيسة:** وهي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج، ويجب أن يتم في ضوء ارتباط هذه الموضوعات و مناسبتها للأهداف.

٢- **اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:** وتعد هذه الأفكار الأساسية المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة إلماما كاملا، و لا تعد عملية اختيار الأفكار الرئيسة للموضوعات قد انتهت إلا بعد اختبارها تجريبا في المواقف التعليمية و تعديلها.

٣- **اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة:** بعد اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسة للموضوع يتم اختيار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسة. وعادة تختار المادة التي ترتبط بأكبر عدد من الأهداف ، و تعني أكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتمشى مع اهتمامات وميول التلاميذ أكثر من غيرها ، وتراعي بطريقة أفضل مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة ، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم، إضافة إلى الإمكانات المادية المتاحة التي هي أحد شروط التفضيل في الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة.

معايير اختيار المحتوى:

عند اختيار المحتوى يجب علينا أن نأخذ في الاعتبار معايير معينة نتناولها فيما يلي:

١- معيار الصدق والصحة:

و يكون المحتوى صادقا عند ما يكون صحيحا من الناحية العلمية .

وهناك وجه آخر للصدق ينطبق على الطريقة ، كما هو الحال بالنسبة للمحتوى ذلك أن الطريقة أو المحتوى تكون صادقة إذا كان بالإمكان تحقيق الأهداف من خلال استخدامها. فمثلا إذا كان الهدف معنيا بمفهوم العلاقة بين طرق الإنسان في الحياة وبيئته ، وكان المحتوى المختار لتحقيق هذا الهدف لا يظهر ضده العلاقة بشكل يدركه التلاميذ، لأصبح الصدق غير منطبق عليه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- معيار الأهمية :

لقد ظلت المدرسة معنية بتحصيل التلاميذ لقدر كبير من الحقائق ، رغم أن الحقائق أقل جوانب المادة الدراسية أهمية أو معنى، ذلك أن أهميتها ترتبط فقط بفائدتها في تعلم الأفكار الأساسية لتلك المواد الدراسية . ومفاهيمها والمبادئ التي تضمها. فإذا كانت الدراسة على أساس عدد من المبادئ والمفاهيم والأفكار يتم اختياره بعناية ، فإن الحقائق تدرس لتوضيحها، ويصبح هذا هو المبرر لوجودها ضمن المحتوى.

ويرتبط هذا بمسألة الاتساع والعمق في المنهج، فالاتساع و العمق ينبغي أن يتوازنا بشكل مناسب، إلا أنه يبدو أن هناك تعارضا بين هدف الاتساع فيما يشمله المنهج، والعمق في فهمه. فإذا كان هناك تركيز كبير على الاتساع فسوف يقل الاهتمام والوقت المخصص لتنمية المهارات العقلية ، والعمليات التي تنظم المعرفة وتجعلها مفيدة للمتعلم ، أو لتنمية المشاعر والاتجاهات. وقد يؤدي اختيار المحتوى على الأساس السابق الإشارة إليه- والذي يتكون من أفكار أساسية ومفاهيم ، ومبادئ تختار بعناية ، مع توفير وقت كاف لفهمها كاملا يعين على ربطها ببعضها البعض ، و إمكان تطبيقها في مواقف جديدة إلى تحقيق التوازن بين الاتساع فيما يشمله، والعمق في فهمه.

٣- معيار الاهتمام

والمقصود بالاهتمام هنا هو اهتمام المتعلم بالمحتوى ، وهو معيار كثيرا ما يساعد فهمه وتطبيقه، كما هو الحال عند ما يوضع المحتوى على أساس اهتمامات التلاميذ فقط، وهو ما يحدث في كثير من المدارس الابتدائية فيصبح المنهج مقيدا ، ومن ناحية أخرى فإن تجاهل اهتمامات التلاميذ يعني فقدان قوة دافعية قوية ، والمخاطرة بألا يتم التعلم أو يكون قليلا . ولهذا فإنه من الضروري تطبيق ذلك المعيار بمحذر كبير ، خاصة و أن اهتمامات التلاميذ و طبيعتها غالبا عابرة .

ويوجد مدخلان لمعالجة هذه المشكلة يمكن أن يقدما نظرة موازنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدخل الأول : ألا يُضمن المنهج شيئا لمجرد أنه يرتبط باهتمامات التلاميذ، بل لا بد من انطباق المعايير الأخرى أيضا عليه. وحيث تنطبق تلك المعايير الأخرى ، بفضل المحتوى وثيق الصلة باهتمامات التلاميذ.

والمدخل الثاني : أن نعطي اهتمامات التلاميذ أولوية عند تقديم أنواع جديدة من التعلم وذلك لتكوين اتصال مباشر بين التلاميذ والمنهج.

وحتى لا يبدو تطبيق هذا المعيار مقيدا للمدرسين ، يجب ملاحظة أنه يمكن ، بل يجب، توسيع اهتمامات التلاميذ، وإثرائها من خلال توسيع المنهج، حتى أنه في الظروف المواتية لم يمثل هذا المعيار قيدا يذكر.

٤- معيار صلاحية المحتوى للعلم:

من الواضح أن ما يتضمنه المنهج يجب أن يكون صالحا للتعلم من جانب التلاميذ، ورغم هذا الوضوح فإن هذا المعيار لا يراعى في كثير من الأحوال.

والمشكلة الأساسية هنا هي مشكلة التكيف مع قدرات التلاميذ. فالمحتوى يجب أن يتوفر في أشكال مناسبة للتلاميذ، وهي تختلف بطبيعة الحال باختلاف التلاميذ. كذلك من المهم أيضا أن يرتبط ذلك الذي يتعلمه التلاميذ بشيء آخر سبق لهم تعلمه، وهذا أيضا يختلف من تلميذ لآخر مما يوضح الحاجة إلى تنوع الطرق التي يحدد بها المحتوى، والطرق التي ينظر أن يتعلم بها التلاميذ.

وهذه المعايير – الصدق والاهمية – و الاهتمام- والصلاحية للتعلم من الضروري تطبيقها على المحتوى قبل إدماجه في المنهج. وفي الوضع المثالي أن نطبق المعايير كلها عليه، مع التأكيد على أنه لم يكن لبعض المعايير ثقلا أكبر من غيرها.[١]

(١) د. فكري حسن ريان ، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ص ١٦٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنظيم المحتوى :

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج. ولقد حدد تايلور ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى هي: الاستمرارية ، و التتابع والتكامل.

هذا ويرى يروز أنه عند تنظيم محتوى المنهج فمن اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم، و أكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمي لآخر [١] .

وهناك نوعان من تنظيم المحتوى هما:

أولا: التنظيم المنطقي: يتم بوساطة تنظيم المعرفة في إطار الموضوع مثل التاريخ والطبيعيات .

ثانيا: التنظيم النفسي: يهتم بالكيفية التي يحصل بها التعلم في الطفل وتقرض حسب حاجات التلاميذ ومدى استفادتهم منها. فيما يرى الشمري: أن بناء المنهج على أسس علمية وأهداف موضوعية هو الأساس الذي يتم من خلاله اختيار المحتوى المناسب ويمكن تنظيم المحتوى بأساليب مختلفة ومن الأفضل دمج هذه الأساليب بعضها ببعض لإنتاج محتوى جيد. يمكن إجمالها بالآتي:

الأسلوب المنطقي: والذي يتناسب مع خصائص النحو للمتعلمين.

الأسلوب النفسي: والذي يراعي حاجات وقدرات المتعلمين واستعداداتهم .

التنظيم الرأسي: والذي ينظم محتوى المنهج على امتداد الأعوام الدراسية المختلفة.

التنظيم الأفقي: الذي يتم بالترابط والتماسك بين وحدات المنهج.

<u>مبادئ تنظيم المحتوى:</u>

١- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

٢- الانتقال من البسيط إلى المركب.

(١) د. رشدي أحمد طعيمة ،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص ٢٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- الانتقال من الماضي إلى الحاضر.

٤- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.

٥- الانتقال من السهل إلى الصعب.

٦- الانتقال من الجزء إلى الكل.

مستوى المحتوى

ترتبط عملية اختيار المحتوى بما يسمى المستوى ، أي الكيفية التي تمكننا من توزيع خبرات هذا المحتوى على مستويات تعليمية مختلفة، وعلى فترات زمنية متتابعة،وتقرير ماذا يدرس من هذا المحتوى ؟ ولمن ؟ ومتى ؟. وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى ضرورة مراعاة معايير تنظيم المحتوى، وهي التكامل والاستمرار والتتابع.

ونعني بالتكامل ترابط خبرات المحتوى ومواقف التعلم، بحيث يؤثر كل موقف في الموقف الآخر، وتؤثر كل خبرة لغوية في الخبرة الأخرى، حيث نأخذ في اعتبارنا أن تعليم الاستماع ينمي تعليم الكلام، وتعليم الكلام ينمي مهارات الاستماع، وكلاهما ينمي مهارات القراءة والكتابة... وهكذا تتكامل الخبرات وتترابط.

أما الاستمرار فنعني به أن يبدأ المحتوى في المستوى الأول لتعليم اللغة بخبرات شاملة متكاملة، ولكن بشكل ضيق وسطحي، وكلما تقدمنا بالمحتوى إلى مستويات أعلى اتسع وتعمق، وهكذا تستمر عملية اكتساب الخبرات اللغوية اتساعاً وعمقاً.

أما التتابع، فنعني به أن تتتابع الخبرات اللغوية فتمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وأن يكون لهذا التتابع منطق تنظيمي، فقد تبدأ الخبرات اللغوية وتتدرج بالشكل التالي:

- من الكل إلى الجزء.
- من البسيط إلى المعقد.
- من السهل إلى الصعب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- من الجديد إلى القديم.
- من المقدمات إلى النتائج.

وكمثال على منطقية تنظيم تتابع قواعد اللغة تتابعاً منطقياً، فلابد من دراسة الجملة الفعلية قبل أن ندرس الفاعل، وندرس الفاعل قبل أن ندرس المفعول به، وهكذا.

ولا بد أن نشير هنا إلى أن هناك صعوبات تواجه الخبراء عند اختيار المحتوى وتنظيمه في ضوء مستويات تعليم اللغة، ومستويات الدارسين، ودوافعهم وحاجاتهم وأغراضهم. وفي ضوء أهداف الناطقين بالعربية من تعليم لغتهم. ولذا، فالأمر يحتاج إلى جهود مثابرة ومحاولات دءوبة ومستمرة في هذا المضمار[١].

خامسا : طريقة التدريس والوسائل المعينة

تمثل طريقة التدريس عنصراً مهماً من عناصر بناء المنهج، فإذا انتهينا من اختيار المحتوى وتنظيمه، علينا أن نتساءل : ما طرق التدريس واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته اللازمة لتدريس هذا المحتوى؟ وهنا لا بد على واضعي المنهج أن يقوموا بتحديد أنسب الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتدريس المحتوى، ومن ثم لا بد أن يدرك المتخصصون أن هناك موجهات لاختيار أنسب الطرق والاستراتيجيات، منها :

١- الأهداف : فأهداف المنهج يمكن أن تمثل موجهاً أساسياً لاختيار الطرق والوسائل والأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

٢- المحتوى : نقول في علم التربية إن المحتوى والطريقة وجهان لعملة واحدة، فالمحتوى يحدد ما يناسبه من طرق تدريس ووسائل وأنشطة، وأيضاً طرق تدريس وإجراءاته وفنياته يمكن أن تحدد شكل المحتوى، ومن ثم يعتبر المحتوى موجهاً لاختيار ما يناسبه من طرق تدريس.

٣- إدراك المعلم لخبرات الدارسين ومستوياتهم ودوافعهم والفروق الفردية بينهم.

---

(١)رشدي أحمد طعيمة ، محمود كامل الناقة ،مفهوم المنهج وأهمية دراسته،
http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Taalim%20Logha/P2.htm

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- إدراك المعلم لطبيعة اللغة العربية وخصائصها وصعوبات تعلمها.

٥- إدراك المعلم ومعرفته بمختلف مصادر تعليم اللغة العربية وأنشطتها.

٦- إدراك المعلم للعلاقة بين الطريقة والوسيلة والنشاط ([1]).

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين طريقة التدريس والوسائل التعليمية والنشاط، فمن الضروري أن نشير إلى أنه ينبغي على واضعي منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين الالتفات إلى ربط المحتوى وطريقة التدريس بالوسائل السمعية والبصرية ومعامل اللغة والأجهزة، بحيث يوجه المحتوى وطريقة التدريس منفذ المنهج (المعلم) إلى أنسب الوسائل التعليمية والأساليب التكنولوجية التي تساعد الدارسين على تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية، وتعبر بهم من الخبرة غير المباشرة ـ إذا كانت اللغة تعلم خارج الدول العربية ـ إلى الخبرة المباشرة، وكأنها تعلم في وطنها من حيث الاستعانة بناطقيها عن طريق الوسائل السمعية والبصرية والمعامل والأساليب التكنولوجية الأخرى.

كما يتطلب الأمر من واضعي المنهج تخطيط برنامج نشاط لغوي ينبثق من محتويات المنهج ويدعم تعلم هذا المحتوى ويفعِّله، ويصبح ميداناً للاستعانة بالوسائل المعينة والتكنولوجيا، فتعلم اللغة يحتاج إلى ممارسة حية لها، واستعمالات حياتية، ومعايشة لمواقف أداء لغوي من تلك التي يحتاجها الدارسون ويقبلون على تعلم اللغة من أجل النجاح لغوياً في أدائها، لذا فبرنامج نشاط لغوي يقوم على المناقشات والحوارات ولعب الأدوار والتمثيل واستخدام الإذاعة والشرائط والرحلات ومواقف الاتصال المختلفة مما يتيح فرصة لممارسة المحتوى اللغوي في مواقف اتصالية ـ نقول مثل هذا البرنامج أمر ضروري كجزء من منهج تعليم اللغة. وحبذا لو تضمن البرنامج الكيفيات المختلفة والفنيات المتعددة والأساليب المناسبة لممارسة أنشطة البرنامج بطريقة فعالة .

ومن أكثر الطرق شيوعاً في تعليم القواعد النحوية الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية :

([1]) رشدي أحمد طعيمة ، محمود كامل الناقة ،مفهوم المنهج وأهمية دراسته، الشبكة السابقة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- الطريقة القياسية:

وهي تميل إلى إستراتيجية (الشرح النحوي)، وفيها تقدم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد للطلاب، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها في أمثلة ثم تعميمها. وتعتبر هذه الطريقة ذات فعالية كبيرة في عرض المعلومات الشاذة و الصعبة من القواعد أي تلك التي يصعب على الطلاب اكتشافها عن طريق التحليل و المقارنة و الاستنتاج. و تستطيع هذه الطريقة باستخدام معلم ناجح توفير وقت الطالب، كما أن هناك بعض الطلاب الذين يميلون إلى معرفة القاعدة أولا، ثم محاولة ترجمتها إجرائيا و الاستفادة بها في إعطاء جمل جديدة.

و يعاب على هذه الطريقة أنها جافة و تعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات. كما أنها قد تشعر الطلاب بأن الموقف التدريسي رتيب و مصطنع، فكثيرًا ما تأتي الأمثلة المقدمة مصطنعة مما يجعل الطلاب يشعرون بنوع من الإحباط و الصعوبة في محاولتهم تطبيق القاعدة و تعميمها في جمل جديدة. وهذه الطريقة أيضا تجعل تعلم اللغة الأجنبية نوعا من التدريب العقلي بدلا من أن تجعله وسيلة للاتصال، هذا بالإضافة إلى أنها قد تجبر المعلم على استخدام اللغة الأم للطالب في شرح القاعدة أو استخدام لغة وسيطة. ومع هذا يبقى استخدام هذه الطريقة ذا فعالية عالية في عرض القواعد إذا ما قدمت التراكيب الجديدة أو القاعدة من خلال سياق لغوي اتصالي ذي دلالة و معنى و ليس من خلال عرضها في أمثلة منفصلة.

و تتبع هذه الطريقة مجموعة من الإجراءات هي:

١- عرض العبارة أو العبارات التي تنص على القاعدة ، أي صياغة القاعدة.

٢- يقوم الطلاب بترديد عينة من الأمثلة الدالة على القاعدة.

٣- يترك المعلم فرصة كافية لكي ينظر الطالب في الأمثلة المقدمة و يمارسها حتى يتمكن من صياغة أمثلة جديدة على منوالها.

وعادة ما تتم هذه الإجراءات بشكل شفوي مع المستويات المبتدئة، وعندما يتبين المعلم قدرة الطلاب على التعامل مع النموذج (المثال) الذي طرح شفويا ينتقل بهم إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل المكتوب- أما فيما يتصل بالقواعد الصعبة و النماذج مكتوبة أولا ثم ينتقل بعد ذلك إلى ممارستها و مناقشتها شفويا.

والمعلم في هذه الطريقة مطالب باستخدام أساليب ووسائل متنوعة لإبراز الجوانب الأساسية في القاعدة اللغوية التي يعرضها من ذلك مثلا استخدام السبورة و ألوان متعددة من الطباشير، و بطاقات العرض، و جهاز العرض الخلفي..الخ.

٢- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

وهي تميل إلى الموقف المدخل أو السياقي، وفيها يقدم المعلم للطلاب مجموعة من الأمثلة تتضمن القاعدة. وبعد قراءة الأمثلة و التدريب عليها يوجه الطلاب إلى استنتاج التعميم الذي لاحظوه من خلال الأمثلة ومن ثم القاعدة. وهذه الطريقة تصلح و بشكل فعال مع القواعد البسيطة غير الصعبة أو الشاذة.

و من مميزات هذه الطريقة أن الطالب يشترك في استخدام القاعدة و صياغتها و أنه يمارس اللغة فعلا من خلال قراءة و كتابة الجمل المتضمنة للقاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً له وذا دلالة.

أما ما يؤخذ عليها فهو أنها تستغرق وقتا طويلا أكثر من الطريقة القياسية بالإضافة إلى أن بعض الطلاب يفضلون معرفة القاعدة اللغوية أولا قبل ممارسة الأمثلة الدالة عليها.

وتتمثل إجراءات هذه الطريقة في الخطوات التالية:-

١- عرض مجموعة من الأمثلة المحكمة الصياغة أو الاختيار بحيث تبرز التركيب الجديد وشكل يمكن ملاحظته.
٢- إجراء ممارسة شفوية لهذه الأمثلة كأن يقرأها الطلاب و يناقشهم المعلم في معانيها و تراكيبها.
٣- استخراج التعميم الذي يرد من خلال النشاط السابق.

وعلى المعلم في هذه الطريقة أيضا أن يستخدم من الوسائل و الأساليب ما يعينه على إجراء تعميم القاعدة مرة ثانية على أمثلة جديدة كأن يستخدم السبورة و الملصقات و الصور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و الرسوم وجهاز عرض الشرائح أو جهاز العرض الخلفي ثم التدريبات النموذجية و النمطية و التدريبات التحريرية.. الخ.

٣- الطريقة المعدلة (النص الأدبي):-

وهى أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة، ولذا أسميناها الطريقة المعدلة، وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد. أو نص من النصوص، يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه،ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.ومن الصور التي أخذتها هذه الطريقة معالجة بعض أبواب منهج النحو بطريقة التطبيق العملي دون حاجة إلى شرح قواعدها، أما ما عداها من الأبواب فيجب أن يدرس على الطريقة الاستنباطية، ولكن ليس في ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التي تنتزع من أودية مختلفة لا يجمع شتاتها جامع، ولا تمثل معنى يشعر الطالب أنه في حاجة إليه، بل يجب أن تدرس في ظلال اللغة والأدب خلال عبارات قيمة كتبت في موضوع حيوي يهمهم تختار من كتبهم في المطالعة ، أو من دروسهم في التاريخ، أو غيره من مواد الدراسة، أو من صحف اليوم ومجلات الأسبوع مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم.

ولقد رأى أن تعليم القواعد وفق هذه الطريقة إنما يجاري تعليم اللغة نفسها ، إذ أن من الثابت الذي لا جدال فيه أن تعليم اللغة إنما يجئ عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد إذن على المنهج الذي ترتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها.

ولقد تبنت المناهج في البلاد العربية هذه الطريقة ، إذ أبانت أن الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وأن الطريق لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ ، وتزيد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في ثقافتهم ، وتوسع دائرة معارفهم، بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية، وأن تربط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم ، ومصادر اهتمامهم، ونواحي نشاطهم في هذه المرحلة. أما الطريقة المعدلة فان أنصارها يرون أنها الطريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها (الإعرابية) .ولا يخالجنا الشك في أن تعليم القواعد على هذه الطريقة - في ثنايا القراءة والنصوص- أجدى وأنفع ، فقد ظللنا السنين الطوال ندرسها تدريسا مستقلا، ونسلك إلى ذلك الطرق السليمة المستقيمة، فلم يغن كل هذا في الوصول إلى الغاية، ولا يزال كثير من التلاميذ الذين استقامت أساليبهم، وسمت عباراتهم، ونمت مقدراتهم البيانية، يخطئون في أبسط القواعد النحوية و على ما بذلوا من وقت وجهد في درسها واستذكارها) وأنهم يجدون أيضا أن المطالعة طريق طبيعي سهل في تعليم القواعد النحوية بغية جعل العبارات الصحيحة للغة أساسا لطبع اللغة في الأذهان، لأن ذلك يكسب مراناً مستمدا من الاستعمال الصحيح للغة، هذه الطريقة هي المثلى في تعليم القواعد، لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية، وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعى.بيد أن خصوم هذه الطريقة يرون أنها تعمل على إضعاف الطلبة في اللغة العربية وجهلهم لأبسط قواعدها، لأن مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التى تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها، إنما هو ضياع للوقت، لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقى، وأن الكتاب الذي تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو، ويجب قبل كل شئ أن يعلم الطالب كيف يقرأ قراءة صحيحة، وهذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع الإنشاء فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها، لأن ذلك يقوم على اقتراض أن المعنى أصل والنحو عرض كما أن النصوص التي يقدم بها لقاعدة فى الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل وتاريخ عظماء العرب، فينبغي أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يكون كانه موضوع في القراءة والنصوص، وأن يكون للنحو كتاب خاص، أما أن يكون كتاب النحو مشتملا على ذلك فإنه يصرف الطالب عن القاعدة التى تفهم المعنى[١].

سادسا : التقويم

ولكي تكتمل معرفة من سيقوم بوضع المنهج وبنائه بهذه العملية، لابد أن يعرف أن العملية التعليمية لا تنتهي بالتدريس، إذ نحتاج أن نسأل أنفسنا ماذا حققنا للدارسين من تعلم للغة ؟ ما مستوى نمو المهارات اللغوية لديهم ؟ ما جوانب القصور في عملية تعليم اللغة ؟ ... إلخ. هذه الأسئلة، وهي أسئلة تتطلب منا أن نقوم عملية تعلم اللغة، أي أن نشخصها ونعالج جوانب قصورها، خاصة فيما يتصل بتعلم الدارسين للغة وتمكنهم من مهاراتها والقدرة على ممارستها، لذلك يعتبر التقويم عنصراً أساسياً من عناصر بناء المنهج ومكوناً حتمياً لاكتمال هذا البناء، لهذا أصبح من الضروري أن يأخذ واضعو المنهج هذا العنصر في اعتبارهم مما يتطلب منهم معرفة ما يلي [٢]:

أ) مفهوم التقويم وعلاقته بعناصر المنهج، من حيث إنه يرتبط بالأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والنشاط وتحصيل الدارس وتعلمه.

ب) مفهوم التقويم في تعليم اللغات الأجنبية من حيث إنه يتعامل مع ما يسمى بالكفاءة اللغوية إرسالاً واستقبالاً، تحدثاً وكتابة واستماعاً وقراءة.

ج) شروط عملية التقويم من حيث ضرورة أن تقوم كل عناصر المنهج، ويقوم اكتساب الدارس للكفاءة اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، ومن حيث أن يكون هذا التقويم عملية تتم أولاً بأول مع تدريس كل مهارة، بل ومع كل درس، حتى تتم معالجة أي قصور في حينه ووقته وبشكل مستمر، ومن حيث كيفية بناء الاختبارات اللغوية الشفهية والتحريرية الأدائية بشكل يقيس الأداء قياساً صحيحاً ولا يقيس المعرفة اللغوية فقط.

د) خطوات عملية التقويم من حيث تحديد الأهداف ثم ترجمتها إلى مواقف لغوية سلوكية، ثم إعداد أدوات قياس السلوك اللغوي وتقديره، ثم تهيئة مواقف لغوية يؤديها

---

(١) د. حسن شحاتة . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص ٢١٢

(٢) رشدي أحمد طعيمة ، محمود كامل الناقة ،مفهوم المنهج وأهمية دراسته، http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Taalim%20Logha/P2.ht

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ه) الدارسون من خلال أدوات القياس، من اختبارات وبطاقات أداء وملاحظة وبطاقات تقدير وغير ذلك، ثم تحديد النتائج ودراستها وإعادة النظر في مواقف تعليم اللغة وتعلمها في ضوء هذه النتائج.

هـ) وسائل التقويم وأساليبه، ونعني بهذا فنيات بناء الاختبارات اللغوية بأنواعها المختلفة الموقفية والمعملية، والشفهية والتحريرية، المقالية والموضوعية، الفردية والجماعية [1].

([1]) رشدي أحمد طعيمة ، محمود كامل الناقة ،مفهوم المنهج وأهمية دراسته، الشبكة السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الرابع: إعداد وتدريب معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد المعلمين قبل الخدمة:

فالإعداد قبل الخدمة هو صناعة أوّليّة للمعلّم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاّه مؤسّسات متخصّصة كمعاهد إعداد المعلّمين، وكليّات التربية أو غيرها من المؤسّسات ذات العلاقة، تبعًا للمرحلة التي يعدّ المعلّم للعمل فيها كأن تكون المرحلة الابتدائيّة، أو الثانويّة، وكذلك تبعًا لنوع التعليم كأن يكون عامًّا أو صناعيًّا أو تجاريًّا أو غير ذلك ممّا يعني إعداد الطالب المعلّم ثقافيًّا وعلميًّا وتربويًّا في مؤسّسة تعليميّة قبل الخدمة(١).

أهداف برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة:

تختلف أهداف برامج إعداد المعلّمين من بلد إلى آخر حسب المنظومة التربويّة في ذلك البلد، والرؤية إلى ما يجب أن يكون عليه أفراد المجتمع إلاّ أنّ هناك أهدافًا لبرامج إعداد المعلّمين في البلاد العربيّة والإسلاميّة تنبثق من فلسفة مجتمعاتهم وثقافتهم وما تمليه متطلّبات التطوّر المعرفي وثورة الاتّصال والتكنولوجيا، إضافة إلى المعايير العالميّة التي تحدّد ماذا يجب أن يؤدّيه المعلّم المبتدئ من مهام وأدوار، ومن أهمّ هذه الأهداف (٢):

١- إتقان الطلبة المعلّمين اللغة العربيّة كوسيلة للاتّصال ووعاء الفكر والتعبير عن الثقافة.

٢- تزويد الطالب المعلّم بالثقافة الإسلاميّة الكافية التي تساعده على توجيه طلبته.

٣- إبراز أهميّة ودور الحضارة الإسلاميّة والعربيّة في مجالي العلم والتكنولوجيا لدى الطلبة المعلّمين.

٤- تزويد الطالب المعلّم بالمعارف والمهارات التي تجعله قادرًا على تحقيق النمو المتوازن والمتكامل لشخصيّة الطالب وغرس روح التعليم المستمرّ لديه.

٥- إعداد المعلّم ذي القدرة على التفكير بأشكاله المختلفة والقدرة على الاستقصاء السليم والإبداع.

---

(١) جبرائيل بشارة، تكوين المعلّم العربي والثورة التكنولوجيّة، بيروت المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٦م. ص٢٨- ٢٩

(٢) إبراهيم حامد الأسطل و فريال يوسف الخالدي: مهنة التعليم وأدواره، دار الكتاب الجامعي- عمّان ٢٠٠٥ م، ص: ٢٢٥-٢٢٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- إعداد المعلّم المؤهّل الذي يتمكّن من تشجيع التفكير الناقد والفهم والتحليل والاكتشاف لدى الطلبة.

٧- تزويد المعلّمين بمهارات التعلّم الذاتي ومتابعة كلّ جديد في مجال التخصّص.

٨- إعداد المعلّم القادر على التخطيط لعمله على أساس معرفته بأهداف الدرس والمتعلّمين والمجتمع والمنهج.

٩- إعداد المعلّم القادر على استخدام استراتيجيّات تقويم متنوّعة لتقويم النمو العقلي والاجتماعي والنفسي للمتعلّمين.

١٠- إعداد المعلّم المتمكّن من المواد التي سيقوم بتدريسها.

١١- التعرّف على طرق التعامل مع الطلبة ذوي القدرات المختلفة، وتوفير فرص ملائمة لتعلّمهم وتدعيم نموّهم الشخصي والعقلي والاجتماعي.

أهميّة إعداد معلّمي اللغة العربية:

يهدف الإعداد التربوي لمعلّم اللغة العربية إلى تمكينه من الآتي[١]:

١- معرفة حقيقة العمليّة التربويّة بجوانبها الأساسيّة، وتحويل تلك المعرفة إلى مهارات تعليميّة يستخدمها المعلّم في المواقف التعليميّة الحقيقيّة التي تواجه في حياته العمليّة.

٢- تزويد المعلّمين بالقدرات والمهارات اللازمة لنجاحهم في مهنتهم التربويّة وإتاحة الفرصة لهم لإتقان صناعة التربية، وتنمية اتّجاهاتهم وكفاءتهم وقدرتهم على التطوّر ومسايرة التجديد في الحقل التربوي.

٣- تزويد المعلّمين بالمعلومات التربويّة والثقافيّة والاجتماعيّة، والخبرات التي تجعلهم يدركون مفاهيم التربية، واتّجاهاتها الحديثة وطرائق التدريس وكيفيّة إعداد الدروس وأهميّة الوسائل التعليميّة وطرق إنتاجها واستخدامها.

٤- فهم طبيعة التلاميذ وخصائص نموّهم، وتحسين التعامل معهم من خلال الدروس، وإكسابهم القدرة والمهارات، وتكوين الميول والاتّجاهات الإيجابيّة لديهم نحو المجتمع والبيئة، ودفعهم إلى تحصيل المعلومات والخبرات التي تتضمّنها مادة اللغة العربيّة،

---

(١) جبرائيل بشارة، المرجع السابق، ص: ٧٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- وما يتّصل بها من الآداب والفنون والحضارة الإسلاميّة التي تحمل في طيّاتها، وكذلك المواد الأخرى.

٦- تنمية حبّ العمل وتقديره، وغرس الاطّلاع والدراسات العليا لدى المعلّم، نظرًا للاتّساع الضخم للمعرفة في جميع الميادين.

٧- إنّ الهدف من إعداد المعلّمين غير العرب هو نشر اللغة العربيّة والحضارة الإسلاميّة في بلادهم، لأنّهم أدرى وأعلم بحكم اتّصالهم ونشأتهم بالمشكلات التي يمكن أن تعترض سبيل متعلّم اللغة العربيّة من أهاليهم.

٨- تعويض للمعلّم عمّا فاته من تخصّص علمي أو إعداد مهني عند دراسته الجامعيّة عن طريق التدريب المستمر إن كان الإعداد أثناء الخدمة[١].

أساليب الإعداد:

هناك أسلوبان من الإعداد بالنسبة إلى مواد الدراسة وهما [٢]:

١ - **الأسلوب التتابعي:** وهو أن يحصل الطالب على ليسانس في اللغة العربيّة ثمّ دبلوم في التربية.

٢- **الأسلوب التكاملي:** وهو أن يتلقّى الطالب المعلّم الدراسات اللغويّة والتربويّة بعد الثانويّة العامّة في كليّات التربية. ولكلّ من الأسلوبين مزاياه وسلبيّاته، إلاّ أنّ التخطيط لبرنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها يفضّل تطبيق النظام التكاملي؛ كما أنّ النظام التكاملي يبقى على صلة مباشرة بين الطالب وما يدرسه من مقرّرات لغويّة وأدبيّة وثقافيّة، حيث لا يوجد فاصل زمني بينهما كما في النظام التتابعي. ولكلّ من النظامين مزاياه وعيوبه، ولكن تتوقّف صلاحيّتهما على المضمون الذي يقدّم منهما، فإذا اختيرت الموضوعات التي تدرس سواء في الجانب العملي أو الجانب الثقافي أو الجانب المهني على أساس ما يسهم به كلّ موضوع في تكوين معلّم اللغة العربيّة تكوينًا يجعله

---

(١) المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية: التدريب الميداني لمعلّمي التربية الإسلاميّة واللغة العربيّة ومدرّسيها في التعليم في الوطن العربي، تونس ١٩٨٣م، ص٨٣ .

(٢) رشدي أحمد طعيمة: معلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في إفريقيا- إعداد وتدريبه، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد١٩، ٢٠٠٠م، معهد الخرطوم الدولي، ص:٢٤ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوعبًا لتراث أمّته ورسالتها، ومتمكّنًا من لغته ومعايشًا لعصره، ومتقنًا لأصول مهنته فإنّها تكون قد استوفت شرط صلاحيّة المضمون.

جوانب ومعايير إعداد معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:

تركّز الاتّجاهات العالميّة في إعداد المعلّم على ضرورة أنّ يشتمل برامج الإعداد مكوّنات وجوانب رئيسيّة هي: الإعداد الثقافي، والإعداد التربوي المهني، والإعداد التخصّصي؛ وتتكامل فيما بينها كي تسهم في تكوين الشخصيّة المهنيّة لمعلّم المستقبل(١).

الإعداد ثقافيًّا:

بالإضافة إلى ما اكتسبه المعلم من ثقافة في الجامعة أو المعهد لا بد من تزويده بدورات ثقافية تعزز مخزونه الثقافي وتمكّنه من فهم نواحي التقدّم الإنساني بصفة عامّة والتعرّف على التطوّرات المختلفة في مجالات الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة خاصّة في ظل العولمة والاتّصال وسرعة انتشار المعرفة، فلا يجوز أن يكون الطالب أعمق ثقافة ودراية ببعض القضايا من معلّميه(٢).

ويجب أن يتزوّد المعلّم بالقيم والمعارف والمهارات التي تجعله قادرا على التواؤم مع المجتمع، وتعرّفه بتراثه الثقافي وتضمن له معرفة القيم الأخلاقيّة والمبادئ العلميّة والمفاهيم الفنيّة، وتعرّفه بطبيعة المؤسّسات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والقوانين التي سنّها الإنسان من أجل تدعيمها وحمايتها. ومن خلال الإعداد الثقافي للمعلّم يمكنه من أن يجعل لحياته قواعد سلوكيّة تنبثق من المفاهيم السائدة في المجتمع، ويستطيع أن يساهم في حلّ المشكلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة في مجتمعه (٣).

وللإعداد الثقافي معايير، منها (٤):-

١- إدراك أنّ اللغة عنصر جوهري في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة التي تتجمّع لتكون حضارة معيّنة.

---

(١) إبراهيم حامد الأسطل و فريال يوسف الخالدي، المرجع سابق، ص: ٢٢٥.
(٢) المرجع السابق، ص: ٢٢٥ .
(٣) وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التدريس العامة، دار الفكر، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٩م، ص: ٢٧.
(٤) علي أحمد مدكور: تقويم إعداد معلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط ١٩٨٥. ص: 44.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الفهم العميق للثقافة العربيّة الإسلاميّة، باعتبار أنّ اللغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها.

٣- معرفة الفنون الأدبيّة وروائعها، والبارزين من أعلامها في العصور الأدبيّة المختلفة.

٤- فهم وتقدير النواحي الثقافيّة: السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والنفسيّة للطلاّب الذين يتعلّمون على يديه.

٥- إدراك القيم والمفاهيم وأنماط السلوك التي تتّفق فيها الثقافة العربيّة الإسلاميّة مع ثقافة الطلاّب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التعليميّة المختلفة.

٦- القدرة على تقديم أنشطة ثقافيّة جديدة ومتنوّعة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

٧- الإلمام بلغة أجنبيّة واحدة على الأقلّ كي يستعملها عند الحاجة كلغة وسيطة.

٩- يفضّل معرفة لغة الطلاّب، بحيث يتمكّن من مقارنة تراكيب اللغة العربيّة بتراكيب لغة الطلاّب، ومن معرفة الصعوبات التي يواجهونها.

الإعداد أكاديميًّا:

أثناء دراسته في الجامعة أو المعهد

يرتبط هذا الجانب من الإعداد بالمادة الدراسيّة التي يتوقّع أن يقوم المعلّم بتدريسها في المستقبل والتي من خلالها يكتسب الطالب المهارات الأكاديميّة والعلميّة المتعلّقة بموضوع التخصّص، ويتمّ ذلك من خلال المواد التخصّصيّة التي تتضمّنها برامج الإعداد، ولا يقتصر الأمر عند تقديم هذه المساقات، بل تدريب الطالب على البحث والوصول إلى المعرفة في ميدان تخصّصه حتّى يتمكّن من متابعة كلّ جديد في هذا الميدان. وهنا يبرز أكثر من نموذج للإعداد التخصّصي[١]:

النموذج الأوّل: يهتمّ بإعداد معلّم الصف الذي سيتولّى تدريس مواد اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة والرياضيّات والعلوم لطلبته.

النموذج الثاني: يهتمّ بإعداد معلّم المادة وبخاصّة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة.

(١) إبراهيم حامد الأسطل و فريال يوسف الخالدي: المرجع السابق، ص: ٢٢٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النموذج الثالث: يهتمّ بإعداد معلّم لمادتين هما: (الرياضيّات والعلوم)،(اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة) لطلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة وصفوف المرحلة الإعداديّة.

النموذج الرابع: الإعداد الأكاديمي لمعلّمي المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، أو لمعلّمي المرحلة الثانويّة.

إنّ برامج الإعداد تهتمّ بإعداد الطالب المعلّم إعداداً جيّدًا في مجال تخصّصه، وذلك بتزويده بقدر مناسب من المواد العلميّة وفقًا للتخصّص الذي يرغب في تدريسه في المستقبل، وهنا يمكن ملاحظة اتّجاهين واضحين: أحدهما يعدّ المعلّم في تخصّص رئيسي والآخر فرعي، بينما الاتّجاه الآخر يعدّ المعلّم في تخصّص واحد(١).

ويعنى بهذا الجانب، الأداء اللغوي والتخصّص في اللغة العربيّة، والتخصّص في اللغة العربيّة يشمل أمرين: المعلومات المتعلّقة باللغة: نحوًا وصرفًا وبلاغةً وأدبًا وتذوّقًا وانفعالاً بما تحتويه اللغة من قيم واتّجاهات، ويشمل أيضًا إتقان مهارات اللغة، استماعًا وحديثًا وقراءةً وكتابةً على مستوى نموذجي.

إنّ تعليم اللغة العربيّة يعني تعليم مهاراتها، بأن يقدّم المعلّم هذه المهارات تقديمًا نموذجيًّا. فإذا كان المعلّم نفسه يعاني ضعفًا في اللغة ومهاراتها، فممّا لا شكّ فيه أن فاقد الشيء لا يعطيه. بل إنّ الجانب التخصصي في إعداد معلّم اللغة العربيّة يتوقّف على تطوير اللغة العربيّة، وطرق تعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، يتوقّف على الجانب التخصصي في إعداد معلّم اللغة العربيّة.

الإعداد لغويًّا

إن برامج الإعداد اللغوي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، يجب أن يبنى على أساس من التحليل العلمي الدقيق للغة، والتحليل الدقيق للغة يوصل إلى نتيجة مؤداها أنّ اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي يمكن حصر المكونات الأساسيّة للإعداد اللغوي فيما يلي(٢):

---

(١) المرجع السابق، ص:٢٢٧ .

(٢) علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص،٣٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المكوّنات الأساسيّة للإعداد اللغوي

١ - **اللغة العربيّة**: وتشمل التمكّن من المهارات اللغويّة الأربع مع القواعد، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها.

٢ - **الدراسات النظريّة اللغويّة العامّة**: وتشمل علم اللغة العام (نظريّة اللغة والوصف اللغوي) وعلم النفس اللغوي (نظريّات تعلّم اللغة، قوميّة أم ثانيّة)؟ وعلم الاجتماع اللغوي (نظريّات الاستعمال اللغوي ومستوياته في الإطار الاجتماعي).

٣ - **علم اللغة التطبيقي** (تعليم اللغة واختيار الكتب والمواد التعليميّة الأخرى والمنهج والطرق والمقابلات اللغويّة أو علم اللغة التقابلي).

١ - **برنامج اللغة**: إنّ أيّ برنامج لإعداد معلم اللغة العربيّة إعدادًا تربويًّا لن يقدر له النجاح ما لم يكن الطالب عند التحاقه بالبرنامج متمكّنًا من استعمال مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والكلام أو التحدّث، والقراءة، والكتابة. وعلى مصمّمي البرنامج أن يحدّدوا المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه مدرّس المادة بعد الانتهاء منه.

والمهارات اللغويّة الآتية هي ما ينبغي أن يتّصف بها مدرّس اللغة الأجنبيّة، ولكلّ مهارة منها ثلاثة مستويات: الحد الأدنى، وجيّد، وممتاز. والحد الأدنى ليس هو المستوى المطلوب وإنما هو نقطة الانطلاق.

المهارات اللغويّة الأربع

الاستماع مع الفهم[١] (فهم المسموع)

أ – الحد الأدنى : القدرة على فهم ما يقوله المثقّف من أبناء اللغة الأجنبيّة، حينما يتحدث بعناية وبساطة.

ب - جيّد: القدرة على فهم محادثة متوسّطة السرعة، وعلى فهم المحاضرات ونشرات الأخبار.

ج - ممتاز: القدرة على الفهم بسهولة ودقة لجميع أنواع الكلام الفصيح مثل المحادثات السريعة بين مجموعة من الناس أو المسرحيّة أو غيرها.

(١) علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص: ٣٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التكلّم(الكلام)

أ – الحد الأدنى : القدرة على التكلّم في موضوعات أعد لها مسبقا دون تردد أو تلعثم واضح، وكذلك القدرة على استعمال التعبيرات الشائعة اللازمة لقضاء الحاجات وتيسير الأمور في البلد الأجنبي.

ب - جيّد: القدرة على التحدّث مع أبناء اللغة دون الوقوع في أخطاء فاحشة أو القدرة على التحكّم في المفردات والتراكيب في التعبير عن أفكاره.

ج - ممتاز: القدرة على مناهزة المتكلّم من أبناء اللغة في ألفاظه ونطقه وتنغيمه.

القراءة:

أ – الحد الأدنى : القدرة على فهم قطعة نثريّة بسيطة غير تقنية فهمًا مباشرًا دون اللجوء إلى الترجمة.

ب - جيّد: القدرة على الفهم المباشر والفوري لقطعة نثريّة أو شعريّة متوسّطة الصعوبة.

ج – ممتاز: القدرة على قراءة المواد الصعبة مثل المقالات المختلقة والنقد الأدبي بسهولة تناهز السهولة التي يقرأ بها أبناء اللغة.

الكتابة[1]:

أ – الحد الأدنى: القدرة على أن يكتب كتابة سليمة الجمل والفقرات التي يمكن أن تستخدم شفويًّا في الفصل الدراسي، والقدرة على كتابة رسالة قصيرة.

ب - جيّد: القدرة على كتابة موضوع إنشائي حر بسيط، على أن يكون المعنى واضحًا.

ج - ممتاز: القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعيّة ويسر في التعبير، وشعور بنمط الأسلوب المناسب في كل موضوع.

التحليل اللغوي[2]:

أ – الحد الأدنى: معرفة النظام الصوتي و النمو للغة الأجنبيّة مع معرفة الفروق الأساسيّة بينها.

ب - جيّد: معرفة جيّدة بالتطور التاريخي للغة الأجنبيّة، وخصائصها الحاليّة.

---

(١) المرجع سابق، ص ٣٣.
(٢) المرجع السابق، ص٣٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج - ممتاز: القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة العام والمقارن والتطبيقي في مواقف تعليم اللغة الأجنبيّة.

وللإعداد اللغوي معايير، منها ما يلي:

١- القدرة على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة، سواءً كان حديثًا سريعًا، أو محادثة بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرة، أو قصّة سنمائيّة، أو مسرحيّة.

٢- معرفة النظم الصوتيّة والتركيبيّة، والدلاليّة للغة العربيّة، مع معرفة الفروق الأساسيّة بينها وبين لغة الطلاّب الأمّ.

٣- القدرة على نطق الأصوات والمفردات والتراكيب العربيّة نطقًا صحيحًا، والاستفادة من ذلك في عمليّة التعليم والتعلّم.

٤- القدرة على التعبير عن أفكاره بطريقة منظّمة وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطوّلة وبسرعة مناسبة.

٥- القدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعيّة مختلفة.

٦- معرفة مهارات التعرّف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم وكيفيّة الاستفادة منها في المواقف التعليميّة.

٧- القدرة على قراءة المواد العربيّة المختلفة نثرًا كانت أم شعرًا بفهم مباشر وسهولة تقارب السهولة عندما يقرأ باللغة الأمّ.

٨- القدرة على استخدام المعاجم العربيّة، وعلى تدريب طلاّبه على استخدامها.

٩- القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعيّة، وبوضوح على أن تكون المفردات والتراكيب والجمل والقواعد الإعرابيّة صحيحة.

١٠ - القدرة على ممارسة المهارات الكتابيّة المساعدة، كالكتابة السليمة، والخطّ الواضح، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، واستخدام الأرقام بطريقة صحيحة.

١١ - معرفة التطوّر التاريخي للغة العربيّة، وخصائصها الحاليّة، وإدراك الفروق الرئيسيّة بينها وبين اللهجات المحليّة [١].

---

(١) علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص٤٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢ - القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة الحديث وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الإعداد مهنيّاً:

إن كفاءة المعلم تعتمد على مهارته في عملية التعليم والتعلم، وكفاءة المعلم ومهاراته يستمدها من فهمه للفلسفة التربوية السليمة وأصول ومبادئ علم النفس، ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف، دقيقة المحتوى، ومن استخدامه لطرق وأساليب التدريس والتقويم المناسب، كما تتطلب كفاءة المعلم المهارة في استخدام الوسائل التعليمية.

وكل هذا يعني أن المدرس محتاج إلى ثقافة مهنية تعينه على إدراك طبيعة المهنة التي ينتهي إليها من جانب، كما تعينه على أداء هذه المهنة على أفضل وجه من جانب آخر

و للإعداد المهني معايير، منها:

١- معرفة طبيعة المهنة التي ينتمي إليها، ومبادئها، والقواعد التي تحكم العلاقات بين أعضائها.

٢- معرفة الدوافع المختلفة للمتعلّمين للعربيّة من الناطقين بغيرها، وتوظيف هذه المعرفة في تخطيط البرامج وفي مواقف التعليم المختلفة.

٣- معرفة الفروق الثقافيّة والشخصيّة للمتعلّمين، ومراعاة ذلك في عمليّتي التعليم والتعلّم.

٤- القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

٥- القدرة على المشاركة في تقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

٦- معرفة الطرق والأساليب الفعّالة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

٧- القدرة على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب الفعّالة في تعليم اللغة العربيّة في المواقف التعليميّة المختلفة.

٨- القدرة على تعليم الطلاّب عموميّات الثقافة العربيّة الإسلاميّة وخصوصيّاتها وإكسابهم قيمها وأنماط سلوكها.

٩- القدرة على ربط تعليم المهارات اللغويّة بمفهومات الثقافة العربيّة الإسلاميّة.

١٠- القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاّب على تعلّم اللغة والثقافة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١١- معرفة الوسائل السمعيّة والبصريّة المختلفة، وكيفيّة استعمالها، وإدارتها، وصيانتها، وإعداد المواد اللازمة لها.

١٢- القدرة على استغلال الوسائل الموجودة في بيئة الطلاّب، و استغلال المهارات البسيطة التي يجيدها هو مثل: الرسم، والخط، وعمل النماذج، في عمليّتي التعليم والتعلّم.

١٣- القدرة على تصميم وتنفيذ الاختبارات الموضوعيّة وغير الموضوعيّة.[١]

إعداد المعلّم من الجانب الشخصيّ الاجتماعيّ (العلاقات الإنسانيّة):

يرى التّربويّون أنّ للعلاقات الإنسانيّة أكبر الأثر في تقدّم العمليّة التربويّة بشكل عام والعمليّة التعليميّة التعلميّة داخل المهد بصفة خاصّة، إذ إنّ التفاعل يتمّ بين أفراد المجتمع الصغير والذي يضمّ التلاميذ-الذين يشكّلون النسبة الكبيرة في المدرسة- والمعلّمين والموظّفين والإدارة المدرسيّة. فعلاقة المعلّم بكلّ هؤلاء له أثره على سلوك التلاميذ وتحسّنهم النوعي، كما أنّ علاقته بالموجّه الفني لا يقلّ أثرًا عن العلاقات السابقة.

فالعلاقات الإنسانيّة هي التفاعل بين الناس، أو الاتّصالات الكثيرة التي يؤثّر بها الناس على غيرهم أو يتأثّرون بها، ولقد عرّفها بعض التربويّين أيضًا بأنّها: رضاؤهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوب فيها [٢] .

العلاقة بين المعلّم ومدير المعهد:

تعتبر العلاقة بين المعلّم والإدارة المدرسيّة بشكل عام ومدير المدرسة على وجه الخصوص من المشكلات المهمّة التي يواجهها المعلّمون، إذ قد تكون تلك العلاقة إيجابيّةً وكلّها تعاون وتجاوب وحرص من كلا الطرفين على المصلحة العامّة، وقد تكون عكس ذلك، وما ينطبق على علاقة المعلّم بالمدير ينطبق تمامًا على علاقته بالتلاميذ وزملائه المعلّمين والموجّه الفني وقد تكون مشكلة الاتّصال والتعاون إحدى مشكلات العلاقات الإنسانيّة التي تواجه المعلّم وخصوصًا في المرحلة الابتدائيّة، ومن أسباب وجود مشكلات في العلاقات الإنسانيّة داخل المدرسة تمسّك كلّ فريق بالقيم الأساسيّة التي يعتقدها ممّا

(١) علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص: ٣٢- ٣٨

(٢) زكريا إسماعيل أبو الضّبعات، إعداد وتأهيل المعلّمين(الأسس التّربوية والنّفسيّة)، ط١. دار الفكر، عمان ٢٠٠٩، ص: ٢٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يحدث الصراع بين الأطراف حول هذه القيم، والنتيجة الحتميّة لهذا الصراع عرقلة المسيرة التربويّة. ومن المشكلات أيضًا التضارب في وجهات النظر حول بعض القضايا التربويّة المهمّة مثل: طرق التنظيم وطرق التقويم وطرق معالجة الموضوعات الدراسيّة، فالمدير كقائد ورائد في المدرسة يستطيع تحديد علاقاته مع معلّميه عن طريق خلق جوّ مُرضٍ لكلّ من المعلّم والتلميذ، وممارسة الإدارة الديمقراطيّة باحترام آراء الآخرين والاهتمام بجميع المشكلات التي تواجه المعلّمين والتلاميذ على السواء، فإذا ما توافرت تلك العلاقات فإنّها ستؤدّي إلى تحقيق الأهداف المرجوّة داخل المدرسة.

ويمكن تلخيص العلاقات المدرسيّة التي يشترك فيها أعضاؤها فيما يلي[١]:

١- إيجاد جوّ من التعاون يحقّق الطمأنينة خالٍ من التوتّر.

٢- إتاحة الفرص لجميع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق ذاتيّتهم ونموّهم.

٣- توفير الثقة بين الجميع-بين المدير والمعلّمين والتلاميذ.

٤- إشاعة روح الود والألفة والزمالة بين الجميع.

٥- الاهتمام بالمدرسة وتدعيم تقاليدها والولاء لها للأشخاص فيها.

٦- تحقيق التعاون وتبادل الرأي والخبرات بين الجميع.

٧- تشجيع الابتكار والتجريب ومساعدة أعضاء هيئة المدرسة وتوجيه الثناء لمن يستحق منهم.

٨- توزيع المسئوليّات على أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على القيادة.

٩- تعريف كلّ واحد من أعضاء هيئة التدريس بعمله.

١٠- توفير حريّة الرأي لجميع أعضاء هيئة المدرسة عند مناقشة المسائل والمشاكل المختلفة.

كما يمكن تحديد عناصر العلاقات الإنسانيّة التي ترتبط الإدارة والمعلّمين بما يلي:

(أ) تتضمّن العناصر الأساسيّة للعلاقات الإنسانيّة إرضاء أو إشباع الحاجات الإنسانيّة وما يرتبط بها من دوافع، فالمدير الناجح يجب أن يعرف أنّ الأفراد يختلفون في المزاج والانفعال والثبات والاتّزان والقدرة على تقبّل النقد.

---

(١) زكريا إسماعيل ، المرجع السابق، ص: ٢٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(ب) الرفع من روح المعلّم المعنويّة وتحسين ظروف عمله وتطوير وضعه المادي، حيث ثبت أنّ هذه الأمور تساهم في تطوير العلاقات المدرسيّة، وتنمية قدرات كلّ من التلميذ والمدرّس على حدّ سواء.

علاقة المعلّم بزملائه:

فالعمل الجماعي يختلف عن العمل الفردي، فالمشاركة مع الزملاء ضروريّة، والتخطيط المشترك واجب تحتّمه طبيعة العمل، فالمعلّم قد يشترك مع زميله في المادة فيما يتعلّق بها من توزيعها على شهور السنة. والاتّفاق على طرق التدريس المناسبة، وعمل الوسائل التعليميّة الضروريّة واستحضارها. أمّا علاقته مع المعلّمين في التخصّصات الأخرى فتتمثّل بالتعليم عن طريق فريق متكامل، والمشاركة في الخطّة التعليميّة في المدرسة ككلّ، هذا بالإضافة إلى العلاقات التي تربطهم بالإدارة.

ويمكن تحديد هذه العلاقات فيما يلي [1]:

١- أن يساهم مع المعلّمين في التخطيط لأوجه العمل.

٢- الالتزام في الخطّة الشاملة بكلّ تفان وإخلاص.

٣- المساهمة في حلّ المشكلات التي تعترض العمليّة التربويّة.

٤- الاستماع لوجهات النظر المختلفة وطرح وجهة نظره بوضوح.

٥- التمتّع بالروح الرياضيّة من حيث تقبّل النقد وتحمّل مسئوليّة العمل، والالتزام بالآداب العامّة.

٦- عدم اللجوء إلى الألفاظ الجارحة والقبيحة وعدم إفشاء أسرار الزملاء.

علاقته بالتلاميذ:

التلميذ هو المستهدف في العمليّة التربويّة، وتصاغ الأهداف التربويّة كلّها كإجراءات من أجل تغيير أو تعديل سلوكه المرغوب فيه، وتوظيف المعلومات والخبرات لخدمته، إذن

(١) زكريا إسماعيل ، المرجع السابق، ص:٢٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هناك بعض الأمور التي يجب أن يلتزم بها المعلّم تجاه التلميذ لتحقيق هذا الهدف السامي ومنها ما يلي[1]:

١- دراسة أهداف المنهج دراسة علميّة وافية بحيث يتمكّن من عمليّة الربط بين أجزائه المختلفة.

٢- دراسة أهداف المنهج وأهداف كلّ فصل من فصوله وترجمتها إلى أهداف سلوكيّة ينبغي تحقيقها.

٣- التحضير الذهني والكتابي لمادة الدرس، والاستعداد له بحيث يشمل هذا التحضير اختيار الوسيلة التعليميّة المناسبة.

٤- الاطلاع المستمر على برامج علميّة بحيث تكون موضوعاتها أوسع وأشمل من الكتاب المدرسي.

٥- تطبيق الأسس التربويّة السليمة من حيث مشاركة التلميذ الإيجابيّة، ومراعاة ميوله واستعداداته وحاجاته وفق فهمه لخصائص نمو المرحلة التي يدرس لها.

٦- تقسيم أوجه النشاط المختلفة على مجموعات من التلاميذ ومشاركتهم في التخطيط لها وتنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ.

٧- توجيه التلاميذ وذلك بالكشف عن مشكلاتهم الفرديّة والجماعيّة.

---

(1) زكريا إسماعيل ، المرجع السابق، ص: ٢٨.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث : الدراسة الميدانية

المبحث الأول: إجراء الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

يجب على كلّ باحث بعد تحديد مشكلة بحثه أن يختار المنهج الذي يتناسب مع هذه المشكلة التي يسعى إلى حلّها، ومعلوم أنّ هناك مناهج عديدة تستخدم في البحوث العلميّة مثل المنهج الوصفي والتاريخي والتجريبي، وقد اختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته للبحوث الاجتماعيّة والتربويّة.

ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفًا دقيقًا، ثم تحليلها والتعبير عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، وأمّا التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًّا يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.[١]

مجتمع الدراسة:

إنّ الباحث لم يكتف بمعلوماته وملاحظاته الخاصّة عن وضع تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المعاهد الشرعية العربية في مقديشو، وإنّما استطلع آراء معلّمي اللغة العربيّة في تلك المعاهد، وبذلك يتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية الذين يدّرسون في المعاهد الشرعية العربية في مقديشو، وذلك لخبرتهم ومعرفتهم بما يدور في ساحة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في تلك المعاهد، ولكونهم مختصّين بقضية تعليم اللغة العربيّة في هذه المعاهد، وعدد هذه المعاهد تصل (١٥) معهدا تقريبا، وهذه المعاهد التي تمثل مجتمع الدراسة حديثة العهد وما زالت في ازدياد . ويكون مجتمع الدراسة الأصلي من معلمي اللغة العربية (٥٠) معلما تقريبا.

---

(١) ذوقان عبيدات وزملاؤه، البحث العلمي (مفهومه، أدواته، أساليبه)، ط٤، دار الفكر، عمان، ١٩٩٢م، ص: ١٨٧.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة :

تتكون هذه العينة من المعلمين الذين يدرّسون اللغة العربية وهي عينة مختارة من مجتمع الدراسة، وكلهم من المعلمين الذين يدرّسون في المعاهد الأهلية الشرعية العربية في مقديشو، وقد اختار الباحث من مجتمع الدراسة الأصلي (٤٠) معلما نسبتهم ٨٠% ، وهذه النسبة هي التي تمثل عينة الدراسة، وقد حاول الباحث أن يعمم جميع المجتمع الدراسي ما دام هو مجتمع صغير؛ إلا أنه تمكن للوصول بهذا العدد المذكور بسبب أن الوقت الذي كان يوزع الباحث الاستبانة كان وقت العطلة في المعاهد ولم يتوفر للباحث وجود جميع هؤلاء المعلمين ، من جانب آخر يظهر لنا أن هذه العينة القليلة جاءت من قلة المجتمع الدراسي الذي أشرته سابقا، ويرجى أن يكون هذا البحث تمهيدا للباحثين الذين سيتناولون بهذه المواضيع.

أدوات الدراسة:

اختار الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات لأنها أداة من أدوات البحث العلمي ليصل إلى نتائج حول الموضوع الذي تطرحه الاستبانة الموزعة.

أ / إعداد الاستبيان :

فالاستبيان : هو أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن مشكلة بحثية معينة ، وذلك عن طريق ما يقرره المستجيبون لفظياً في إجابتهم عن الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان والتي سبق إعدادها لتوزيعها على مجتمع الدراسة.[١]

فمن هذا الباب قام الباحث بإعداد الاستبيان ثم عرضها على المشرف ، وبعد إطلاعه عليها أبدى آرائه فيها بتعديلات وتصويبات ، وبعد ذلك قام الباحث بتوزيعها للمعلمين.

ب / هدف الاستبانة:

كان الهدف من الاستبانة معرفة آراء المعلمين - الذين يدرّسون في هذه المعاهد - حول مدى ملائمة المنهج ووضع معلم اللغة العربية والإشراف التربوي ، للارتقاء بالعملية التعليمية.

(١) - أحمد بدر ، أصول البحث العلمي ومناهجه ، المكتبة الأكاديمية ، عام ١٩٩٧م ، القاهرة ، ط٣ ، ص٣٣٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج/ وصف الاستبانة:

اشتملت الاستبانة على ما يلي:

١. خطاب موجه إلى المشرف، يطلب فيه الباحث منه إبداء رأيه تجاه العبارات الواردة في الاستبانة، ومدى مطابقتها لدراسة الباحث.

٢. خطاب موجه إلى معلمي اللغة العربية في المعاهد الأهلية الشرعية العربية في مقديشو، يوضح فيه الباحث، الغرض من الاستبانة، وأنه سيستفيد الباحث من معلومات الاستبانة لغرض علمي فقط، كما طلب الباحث أيضا من أفراد العينة الإجابة عن الاستبانة بدقّة ووضوح وشفافية. ويتضمّن الخطاب :

أ/ البيانات الأولية لأفراد العينة، وتشمل الآتي:

الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة.

ب/ محاور الاستبانة، وتتضمن عبارات ذات بدائل متدرجة بمقياس ثلاثي على النحو التالي:

أ. **أوافق**: وتشير إلى موقف قبول العبارة لدى أفراد العينة.

ب. **أوافق إلى حد مّا:** و تشير إلى موقف محايد بين الرفض والقبول.

ج. **لا أوافق**: وتشير إلى موقف رفض تام للعبارة.

وتشتمل الاستبانة على (٤٠) سؤالا موزعة على النحو التالي:

١- المحور الأول: أهداف منهج اللغة العربية. (٥) عبارات.

٢- المحور الثاني : المقرر (المحتوى) (٩) عبارات.

٣- المحور الثالث: طرائق التدريس والوسائل التعليمية. (٦) عبارات.

٤- المحور الرابع: التقويم التربوي. (٥) عبارات.

٥- المحور الخامس: وضع المعلمين. (٨) عبارات.

٦- المحور السادس: الإشراف التربوي. (٧) عبارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- **المعالجة الإحصائية.**

فور وصول الاستبانة إلى الباحث قام بتفريغها في جداول أعددت لذلك. واستخدم الباحث النسبة المئوية في تحليل البيانات والمعلومات لهذه الدراسة، حيث قام بحصر التكرار في كل من الخيارات، ثم استخرج النسبة المئوية لكل خيار، وذلك باستخدام المعادلة الرياضية التالية:-

عدد الإجابات على الخيار المحدد x ١٠٠ = النسبة المئوية

عدد أفراد العينة

وبهذه الطريقة توصل الباحث إلى الحصول على نسب دقيقة لنتائج الاستبانة.

المبحث الثاني : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستبانة

أولا: بيانات شخصية عن المعلمين:

جدول رقم (١).

العدد الكلي	البيانات	الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	نوع الجنس	ذكر	40	١٠٠ %
		أنثى	٠	٠%
	المجموع		٤٠	١٠٠ %

اتّضح من الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة من الذكور بنسبة ١٠٠ % بينما نسبة الإناث ٠% لعدم ممارستهن في مجال التدريس خاصة في المعاهد الشرعية العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢).

المؤهل العلمي لأفراد العينة:

العدد الكلي	البيانات	الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	المؤهل العلمي	ماجستير	١٣	32.5 %
		بكالاريوس	٢٠	٥٠ %
		دبلوم عالي	٣	7.5 %
		ثانوية	٤	10 %
	المجموع		٤٠	١٠٠ %

يظهر من الجدول أعلاه أن نصف أفراد العينة هم من حاملي الشهادة الجامعية (بكالوريوس) وذلك بنسبة 50% وأن 32.5 % مؤهلهم العلمي ماجستير بينما يمثل حاملو الثانوية نسبة 10% والدبلوم العالي نسبة 7.5 %.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم(٣)

عدد سنوات الخبرة:

العدد الكلي	البيانات	الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	سنوات الخبرة	أكثر	٣٦	٩٠ %
		سنتان	٤	١٠ %
		سنة	٠	١٦,٦ %
	المجموع		٤٠	١٠٠ %

اتّضح من الجدول والرسم البياني أعلاه أن أغلب أفراد العينة خبراتهم في مجال التدريس أكثر من سنتين، حيث بلغت نسبتهم 90%. وأن الذين خبراتهم لمدة سنتين يبلغ عددهم نسبة ١٠ %، بينما الذين خبراتهم في هذا المجال لا تتجاوز سنة واحدة لاتوجد .

ثانيا: محاور الاستبانة

المحور الأوّل: أهداف المنهج (بالنسبة لمعاهد اللغة العربيّة)

العبارة (١) أهداف منهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ليست واضحة ولا محدّدة:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٣	٨٢.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٥	12.5%
	٣-	لا أوافق	٢	5%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق :

العبارة (٢) لا تلبّي اهتمامات الطلاب ورغباتهم وميولهم:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٥	62.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٩	22.5%
	٣-	لا أوافق	٦	15%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون تماماً أن أهداف منهج اللغة العربية لا تلبّي اهتمامات الطلاب ورغباتهم وميولهم، حيث بلغت نسبتهم 62.5% وأن22.5% يوافقون عليها إلى حد ما، بينما 15 % لا يوافقون هذه العبارة ويرون أنها تلبّي اهتمامات الطلاب ورغباتهم وميولهم.

العبارة (٣) تغفل حاجات البيئة المحليّة التي تُطبق فيها:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	25	62.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٠	٢٥%
	٣-	لا أوافق	٥	12.5%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يلاحظ أنّ نسبة المستطلعين الذين وافقوا على أنّ أهداف منهج اللغة العربيّة تغفل حاجات البيئة المحليّة التي تُطبق فيها بنسبة بلغت 62.5%، وأن ٢٥% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما وأنّ الذين لم يوافقوا على ذلك بلغت نسبتهم 12.5%. وهذا يوضح أنّ أهداف منهج اللغة العربيّة ليست نابعةً من البيئة المحليّة.

العبارة (٤) مراعاة حاجات المتعلمين، مهمة جداً عند وضع أهداف المنهج:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٤	٨٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٥	12.5%
	٣-	لا أوافق	١	2.5%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون تماماً أن مراعاة حاجات المتعلمين مهمة جداً عند وضع أهداف المنهج حيث بلغت نسبتهم ٨٥% وأن 12.5% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما، وأن 2.5% لا يوافقون عليها. وهذا موافق لما كان يراه الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (٥) يعزز المنهج انتماء الطلاب للغة العربية ، ويحفزهم على تعلم اللغة العربية وثقافتها:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٦	١٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٢	٥%
	٣-	لا أوافق	٣٢	٨٠%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لا يوافقون هذه العبارة ويرون أن المنهج الحالي لا يعزز انتماء الطلاب للغة العربية ، ولايحفزهم على تعلم اللغة العربية وثقافتها، حيث بلغت نسبتهم ٨٠% وأن ١٥% يوافقون على هذه العبارة وأن ٥% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما. هذا الأمر يستوجب إعداد محتوى منهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها حتّى يعبّر عن ثقافة المجتمع ، وليس عن الدول التي جاء منها كما نرى في منهجنا.

المحور الثاني: المقرر (المحتوى)

العبارة (٦) محتوى المنهج ليس مرتبًا ترتيبًا منطقيًا:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	22	٥٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٣	32.5%
	٣-	لا أوافق	٥	12.5%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يظهر من خلال الجدول أنّ الغالبيّة من معلّمي اللغة العربيّة يوافقون أنّ محتوى منهج اللغة العربيّة الموجود حاليا ليس مرتبًا ترتيبًا منطقيًّا حيث بلغت نسبتهم٥٥% وأن32.5% يوافقون عليها إلى حد ما، بينما 12.5%لا يوافقون هذه العبارة . ممّا يستدعي ترتيب محتوى هذا المنهج.

العبارة (٧) المقرر الدراسيّ لا يناسب المستوى اللغوي لدى الطلاب:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٢	٥٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٢	٣٠%
	٣-	لا أوافق	٦	١٥%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن الّأكثرية من أفراد العينة يوافقون أن المقرر الدراسيّ لا يناسب المستوى اللغوي لدى الطلاب حيث بلغت نسبتهم ٥٥% يوافقون تماماً و٣٠% يوافقون إلى حد ما وأن ١٥% لا يوافقون ذلك.

العبارة (٨) لا يتضمّن مقرر اللغة العربيّة المهارات اللغويّة الأربعة في المعاهد:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٠	٧٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٨	٢٠%
	٣-	لا أوافق	٢	٥%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون أن المقرر لا يتضمّن المهارات اللغويّة الأربعة في المعاهد، بنسبة تبلغ ٧٥% وأن ٢٠% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما. وأن 5% من أفراد العينة لا يوافقون تماما.

العبارة (٩) المنهج لا يراعي التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣١	77.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	٣-	لا أوافق	٢	٥%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يوضّح الجدول أعلاه أن الأكثرية من أفراد العينة يوافقون تماماً أن المنهج لا يراعي التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة حيث بلغت نسبتهم 77.5% وأن 17.5% يوافقون إلى حد ما وأن ٥% لا يوافقون ذلك.

العبارة (١٠) يوجد بالمعهد الواحدة مقرر لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من دول عربيّة مختلفة:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٤	٨٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٥	12.5%
	٣-	لا أوافق	١	2.5%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يتّضح من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يرون أنه يوجد بالمعهد الواحدة مقرر لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من دول عربيّة مختلفة بنسبة 85%، وأن 12.5% من أفراد العينة يوافقون إلى حد ما، وأن 2.5% لا يوافقون ذلك، وهذا يؤكّد ضرورة تصميم كتاب مدرسي واحد لمنهج اللغة العربيّة لجميع مراحلها وصفوفها التعليميّة، حتّى نخرج من هذه المشكلة.

العبارة (١١) هناك ضرورة لوضع منهج جديد لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٩	97.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١	2.5%
	٣-	لا أوافق	٠	٠%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول السابق أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون تماما أن هناك ضرورة لوضع منهج جديد لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد بنسبة 97.5% وأن 2.5% يوافقون إلى حد ما، وأن ٠% من أفراد العينة لا يوافقون.

العبارة (١٢) ليس لمنهج اللغة العربيّة كتب مصاحبة للمعلم:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣١	77.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٦	15%
	٣-	لا أوافق	٣	7.5%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه موافقة 77.5% على العبارة، بينما 15% يوافقون إلى حد ما، ونسبة الذين لا يوافقون 7.5% . الأمر الذي يؤدّي إلى وجوب توافر الكتب المدرسيّة مصاحبة للمنهج لتساعد معلمي اللغة العربيّة في أدائهم .

العبارة (١٣) المقرر الدراسي ليس متوفرا لدى جميع الطلاب:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٢	٨٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٦	15%
	٣-	لا أوافق	٢	٥%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ الغالبيّة يوافقون على هذه العبارة حيث بلغت نسبتهم ٨٠%، بينما 15% يوافقون إلى حد ما، أما الذين يرون أنّ الكتب المدرسيّة متوفرة لدى جميع التلاميذ نسبتهم ٥%. وهذا يؤكد ضرورة توفير المنهج لجميع الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (١٤) لايراعي منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين الطلاب

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	-١	أوافق	٢٦	٦٥%
	-٢	أوافق إلى حد ما	١٠	٢٥%
	-٣	لا أوافق	٤	١٠%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح في الجدول أنّ ٦٥% من أفراد العينة يرون أنّ المنهج لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، بينما ٢٥% يوافقون إلى حد ما، أما الذين يذهبون إلى خلاف ذلك نسبتهم ١٠%من مجموع أفراد العينة. وهذا يتطلب إعادة النظر في المنهج ليكون مراعيا للفروق الفردية بين الطلاب.

المحور الثالث: طرائق التدريس والوسائل التعليميةّ

العبارة (١٥) أغلب المعلّمين لا يستخدمون طرائق تدريس متنوّعة ووسائل تعليميّة مختلفة:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	-١	أوافق	٣٠	٧٥%
	-٢	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	-٣	لا أوافق	٣	7.5%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يظهر في الجدول أنّ الغالبية العظمى من أفراد العينة يرون أنّ أغلب المعلمين لا يستخدمون وسائل تعليمية متنوعة حيث تبلغ نسبتهم ٧٥%، بينما 17.5% يوافقون إلى حد ما، والذين يرون خلاف ذلك نسبتهم تبلغ 7.5% . ويرى الباحث أنّ عدم استخدام وسائل تعليمية متنوعة في التعليم يحول دون تقدم التحصيل لدى الطلاب.

العبارة (١٦) لا يستخدم المعلّمون طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٥	62.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٣	32.5%
	٣-	لا أوافق	٢	5%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من خلال الجدول موافقة الغالبيّة على هذه العبارة، حيث بلغت نسبتهم 62.5%، بينما نسبة 32.5 % يوافقون إلى حد ما، والذين لا يوافقون على هذه العبارة نسبتهم تبلغ 5% فقط، ممّا يدل على أنّ الذين يستخدمون طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها هم الأقلّ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (١٧) لا يستخدم المعلّمون وسائل أخرى غير السبّورة والطباشير:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٦	65%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٠	٢٥%
	٣-	لا أوافق	٤	١٠%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح في الجدول بأنّ الغالبية التي تبلغ نسبتهم 65% من أفراد العينة، يرون أنّ المعلمين لا يستخدمون وسائل تعليمية أخرى غير السبورة الطباشيرية، وأن ٢٥% يوافقون إلى حد ما، والذين لا يوافقون على هذه العبارة نسبتهم تبلغ ١٠%، والذين يستخدمون وسائل أخرى غير السبورة الطباشيرية، هم الأقلّ وهذا تأييد لما يراه الباحث .

العبارة (١٨) عدم توفر مرافق تعليميّة تساعد الطلاب على تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد (كالمكتباب ، والمعامل):

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٤	٨٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٤	١٠%
	٣-	لا أوافق	٢	٥%
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لتعليق:

يتّضح في الجدول أن الغالبية التي تبلغ نسبتهم ٨٥% من أفراد العينة، يرون عدم توفر مرافق تعليميّة تساعد الطلاب على تعلم اللغة العربية في المعاهد (كالمكتباب ، والمعامل)، وأن ١٠% يوافقون إلى حد ما، والذين لا يوافقون على هذه العبارة نسبتهم تبلغ 5% فقط. وهذا دليل أن عدم توفر مرافق تعليميّة تؤثر على التحصيل اللغوي لدى الطلاب .

العبارة (١٩) لا توجد في مقررات اللغة العربيّة تدريبات تساعد الطلاب على التعلّم الذاتي:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	١٨	٤٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٣	32.5%
	٣-	لا أوافق	٩	22.5%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يلاحظ من الجدول أنّ نسبة ٤٥% يوافقون على العبارة، وأنّ نسبة 32.5% يوافقون إلى حد ما، والذين لا يوافقون على هذه العبارة نسبتهم تبلغ 22.5% ، هذه الإجابة تدلّ على أنّ هذه التدريبات- حتّى وإن وجدت- نسبتها ضئيلة.

العبارة (٢٠) قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تسبب عائقا في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣١	77.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٩	22.5%
	٣-	لا أوافق	٠	٠ %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون بأن قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تسبب عائقاً في تعليم اللغة العربية بنسبة 77.5% وأن 22.5% يوافقون عليها إلى حد ما، وأن ٠ % من أفراد العينة لا يوافقون هذه العبارة.

المحور الرابع: وضع التقويم التربوي

العبارة (٢١)لا توجد أساليب لتقويم منهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المعاهد:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٠	٥٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٥	37.5%
	٣-	لا أوافق	٥	12.5 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يظهر في الجدول أنّ نسبة ٥٠% من أفراد العينة (المعلمين) يرون أنّه لا توجد أساليب لتقويم منهج اللغة العربية في المعاهد الشرعية العربية. وأن 37.5% يوافقون عليها إلى حد ما، وأن 12.5 % من أفراد العينة لا يوافقون هذه العبارة. وهذا له انعكاسات سلبية على عملية التعليم والتعلّم.

العبارة (٢٢) لا تغطي أساليب التقويم جميع عناصر منهج اللغة العربيّة في المعاهد:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢١	52.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٦	40%
	٣-	لا أوافق	٣	7.5 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتبين في الجدول أنّ الذين وافقوا على أنّ أساليب التقويم لا تغطي جميع عناصر منهج اللغة العربية في المعاهد الشرعية العربية وتبلغ نسبتهم 52.5%، وأن 40% يوافقون عليها إلى حد ما، وأن 7.5 % من أفراد العينة لا يوافقون هذه العبارة . وهذا يدعو إلى تطوير أساليب التقويم في هذه المعاهد.

العبارة (٢٣) لا يستخدم المعلّمون الاختبارات اللغويّة المختلفة لقياس تحصيل الطلاب:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٣	57.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٢	30%
	٣-	لا أوافق	٥	12.5 %
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يتّضح من الجدول أنّ الذين يوافقون على العبارة تبلغ نسبتهم 57.5%، وأن 40% يوافقون عليها إلى حد ما، ممّا يدلّ أنّ أغلب المعلّمين لا يستخدمون الاختبارات اللغويّة المختلفة لقياس تحصيل الطلاب ، بينما نسبة 12.5 % لا يوافقون على العبارة.

العبارة (٢٤) لا يستخدم المعلمون الاختبارات الاكتشافية لمعرفة مشكلات الطلاب:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٩	72.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	٣-	لا أوافق	٤	١٠ %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول أنّ الذين يوافقون على العبارة تبلغ نسبتهم 72.5%، وأن 17.5% يوافقون عليها إلى حد ما، ممّا يدلّ أنّ المعلّمين لا يستخدمون الاختبارات الاكتشافية لمعرفة مشكلات الطلاب ، بينما نسبة ١٠ % لا يوافقون على هذه العبارة.

العبارة (٢٥) يساهم المعلمون في تقويم مناهج اللغة العربية

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	١٢	30%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٤	١٠%
	٣-	لا أوافق	24	60 %
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

من خلال الجدول يتّضح أنّ % 60 لا يوفقون على هذه العبارة ويرون عدم مشاركة المعلّم في وضع الكتب المقرّرة لمنهج اللغة العربيّة في المعاهد، بينما نسبة 30% يرون أنّ المعلّم يشارك في وضع الكتب المقرّرة و نسبة الذين يوفقون إلى حد ما١٠%. وهذا ليس بصحيح، و يدعو إلى وجوب مشاركة المعلّمين في وضع الكتب المقرّرة.

المحور الخامس: وضع المعلّمين

العبارة (٢٦)أغلب المعلّمين في المعاهد العربيّة يحتاجون إلى التدريب:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٢	80%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٨	20%
	٣-	لا أوافق	٠	0 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّ المستطلعين يوافقون على هذه العبارة تماماً، حيث بلغت نسبة الذين يوفقون 80% ، والذين يوافقون إلى حد ما،20% ، بينما لا يوجد مخالف لذلك من أفراد العينة ، ممّا يؤيد أن أغلب معلّمي اللغة العربيّة يحتاجون إلى التدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (٢٧) من الضّروري جدًّا إعداد المعلمين قبل العمل وتدريبهم أثناء العمل:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٥	87.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٥	12.5%
	٣-	لا أوافق	٠	0 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يوافقون تماما أنه من الضروري جداً إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها وبنسبة 87.5%، والذين يوافقون إلى حد ما 12.5%، بينما لا يوجد مخالف لذلك من أفراد العينة ،

العبارة(٢٨) معلموا اللغة العربية في المعاهد العربية ينقصهم الإعداد التربوي والمهني:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٧	67.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٠	25%
	٣-	لا أوافق	٣	7.5 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون تماما أن معلمي اللغة العربية في المعاهد الشرعية العربية في مقديشو ينقصهم الإعداد الأكاديمي حيث بلغت نسبتهم 67.5%، وأن 25% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما، بينما 7.5 % من أفراد العينة يخالفون هذا الرأي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (٢٩) من معوقات الإعداد والتدريب قلة المدربين:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٢	٨٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٨	٢٠%
	٣-	لا أوافق	٠	٠ %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون تماماً أن من معوقات الإعداد والتدريب قلة المدربين ، حيث بلغت نسبتهم ٨٠% وأن ٢٠% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما، بينما لا يوجد مخالف لذلك من أفراد العينة ، وهذا دليل على أن المعلمين بحاجة إلى التدريب.

العبارة (٣٠) لا يوجد مراكز متخصّصة في الإعداد والتدريب:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٣	82.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	٣-	لا أوافق	٠	٠ %
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون تماماً أن عدم توفر مراكز متخصّصة في الإعداد والتدريب ، حيث بلغت نسبتهم 82.5% وأن 17.5% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما، بينما لا يوجد مخالف لذلك من أفراد العينة ، وهذا يؤكد أن أهم معوقات التدريب للمعلمين عدم مراكز متخصّصة في الإعداد والتدريب.

العبارة (٣١) معرفة معلمي اللغة العربية عناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب) مهمة جدًّا:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٤٠	100%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٠	0%
	٣-	لا أوافق	٠	0 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة يوافقون تماماً بنسبة 100% أن معرفة معلمي اللغة العربية عناصر اللغة (الأصوات ، المفردات، التراكيب) ضرورية جدًّا. وهذا الأمر متفق فيه وأشار الباحث إلى أهميته فقط.

العبارة (٣٢)لا يستخدم المعلمون اللغة السهلة السليمة الواضحة:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	١٧	42.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٣	32.5%
	٣-	لا أوافق	١٠	25 %
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يظهر من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يوافقون أنه لا يستخدم المعلمون اللغة السهلة السليمة الواضحة، حيث بلغت نسبتهم 42.5% وأن 32.5% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما، بينما المخالفون لذلك % 25 من أفراد العينة . وهذا يشير لنا أن المعلمين بحاجة إلى تدريب اسخدام اللغة الفصحى أثناء شرح الدرس.

العبارة (٣٣) لا يتمتع المعلّمون بالكفاية المطلوبة لاستخدام طرائق متنوّعة، ووسائل تعليميّة مختلفة.

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٤	٦٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٠	٢٥%
	٣-	لا أوافق	٦	١٥ %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يلاحظ من الجدول أنّ الغالبيّة من المستطلعين يوافقون على العبارة حيث بلغت نسبتهم ٦٠% وأن ٢٥% يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما، ممّا يدل على أنّ طريقة استخدام المعلّمين طريقة التلقين والتسميع، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّهم لا يتمتّعون بالكفايات المطلوبة لاستخدام طرائق متنوّعة ووسائل تعليميّة مختلفة في المعاهد الشرعية العربية ، بينما% ١٥ من أفراد العينة لا يوافقون ذلك . وهذه المخالفة ليس لها اعتبار إذ إن هذا النقص موجود في الواقع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور السادس: الإشراف التربوي

العبارة (٣٤) الإشراف التربوي في المعاهد الشرعية العربية ضعيف جداً:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٢	٨٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٦	١٥%
	٣-	لا أوافق	٢	٥ %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّ الإشراف التربوي في المعاهد الشرعية العربية ضعيف جداً، حيث بلغت نسبة الذين يوافقون على العبارة ٨٠% ، ونسبة الذين يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما ١٥%، أما نسبة الذين لا يوافقون ٥ % فقط، وهذا دليل بين أنّ دور الإشراف التربوي في المعاهد الشرعية العربية في مقديشو ضعيف جداً ، وهذا ينعكس سلبا على عملية التعليم.

العبارة (٣٥) لا توجد خطّة للإشراف على تعلم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربية:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٠	٧٥%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	٣-	لا أوافق	٣	7.5 %
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّه لا توجد خطّة واضحة للإشراف على تعليم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربية، حيث بلغت نسبة يوافقون على العبارة ٧٥%، ونسبة الذين يوافقون على هذه العبارة إلى حد ما 17.5 %، أما نسبة الذين لا يوافقون على هذه العبارة 7.5 %.

العبارة (٣٦) لا يقوم المشرف التربوي بتدريب معلّمي اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربية:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٨	٧٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٨	٢٠%
	٣-	لا أوافق	٤	10%
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يلاحظ من خلال الجدول أنّ الغالبيّة يرون أنّ المشرف التربوي لا يقوم بتدريب معلّمي اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة حيث بلغت نسبتهم ٧٠%، وأن ٢٠% يوافقون على ذلك م إلى حد ما ، مّا يدل على أنّ المشرف التربوي لايقوم بتدريب هؤلاء المعلّمين ، بل كما أشار الباحث وجوده ضعيف جدا، أما نسبة الذين لا يوافقون على هذه العبارة ١٠% .ولكن هذه المخالفة غير صحيح.(وهذا يؤكد ضرورة تعيين مشرفين تربويين مؤهلين لهذه المعاهد)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (٣٧) لا يوجد موجهون لمراقبة تطبيق منهج اللغة العربية وتسجيل الملاحظات من أجل تطويره:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٣٣	82.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	٣-	لا أوافق	٠	٠ %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يلاحظ من خلال الجدول أنّ الغالبيّة يوافقون بأنه لا يوجد موجهون لمراقبة تطبيق منهج اللغة العربية وتسجيل الملاحظات من أجل تطويره حيث بلغت نسبتهم 82.5%، وأن 17.5%يوافقون على ذلك إلى حد ما ، ولا يوجد مخالف لهذه العبارة، هذا الأمر يدلنا على أنّ عدم الموجهين أثرت سلبا على أداء المعلّمين .

العبارة (٣٨) يقوم المشرف التربوي بزيارة المعاهد أكثر من مرّة في العام الدراسيّ لمتابعة سير الخطة:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٤	١٠%
	٢-	أوافق إلى حد ما	١٢	٣٠%
	٣-	لا أوافق	٢٤	60 %
	المجموع		40	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق:

يتّضح من الجدول الغالبيّة لا يوافقون على العبارة حيث بلغت نسبتهم % 60، بينما الذين يوافقون عليه سجّلت نسبتهم ١٠% وأن ٣٠% يوفقون على ذلك إلى حد ما، ممّا يدل على أنّ زيارات المشرف التربوي لا توجد في المعاهد الشرعية العربية، وهذا تأكيد لما قاله الباحث سابقا.

العبارة (٣٩) الإشراف التربوي غير مؤهل تأهيلا صحيحا لتقييم المناهج والمعلمين:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٢٩	72.5%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٧	17.5%
	٣-	لا أوافق	٤	10 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول الغالبيّة يوافقون على العبارة بأن الإشراف التربوي (إن وجد) غير مؤهل تأهيلا صحيحا لتقييم المناهج والمعلمين حيث بلغت نسبتهم 72.5%، بينما الذين يوافقون إلى حد ما، نسبتهم 17.5% وأن 10 % لايوفقون على ذلك . ممّا يدل على أنّ الإشراف التربوي ضعيف في المعاهد الشرعية العربية ، وهذا تأكيد لما قاله الباحث سابقا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارة (٤٠) يتم عقد دورات تدريبية تشاركية بين المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية كل عام:

العدد الكلي	الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
٤٠	١-	أوافق	٦	15%
	٢-	أوافق إلى حد ما	٤	١٠%
	٣-	لا أوافق	٣٠	75 %
	المجموع		40	١٠٠%

التعليق:

يتّضح من الجدول الغالبيّة العظمى لايوافقون على العبارة بأنه يتم عقد دورات تدريبية تشاركية بين المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية كل عام حيث بلغت نسبتهم 75.5%، بينما الذين يوافقون نسبتهم 15% وأن 10 % يوافقون إلى حد ما، ممّا يدل على أنّ عملية الإشراف التربوي ضعيفة في المعاهد الشرعية العربية ، وهذا تأكيد لما قاله الباحث سابقا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع : الخـاتمـــة

وتشمل: أهمّ النتائج والتوصيات والمقترحات والمصادر والمراجع والملاحق

أولا : النتائج:

لقد توصّل الباحث من خلال دراسته لموضوع البحث إلى نتائج من أهمّها مشكلات تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المعاهد الشرعية العربيّة بالصومال نذكر منها ما يلي:

١- إنّه توجد مشكلات لتعلم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة بالصومال وتتمثل في:

- مشكلة المنهج الدراسي.
- مشكلة الكتب المدرسيّة.
- مشكلة طرائق التدريس والوسائل التعليميّة.
- مشكلة التقويم التربوي.
- مشكلة المعلّمين.
- مشكلة الإشراف التربوي.

وقد تفرعت من هذه المشكلات النتائج التالية:

١- عدم وجود مناهج ذات أهداف واضحة ومحدّدة، ممّا أثّر سلباً على تعلم اللغة العربيّة في هذه المعاهد.

٢- غياب الكفاءة التربويّة لدى كثير من القائمين بأمر تعليم اللغة العربيّة في تلك المعاهد.

٣- عدم تلّقي معلّمي اللغة العربيّة التدريب الكافي على تعليم اللغة العربيّة في هذه المعاهد.

٤- أنّ منهج تعلم اللغة العربيّة غير مرتبط بالبيئة المحلية بالصورة المطلوبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- عدم الاهتمام بالوسائل التعليميّة المختلفة والأنشطة اللاصفيّة لمنهج تعلم اللغة العربيّة في هذه المعاهد.

٦- عدم استخدام اللغة العربيّة كلغة تخاطب في البيئة الدراسية سواء بين المعلّمين أو الطلاب أنفسهم.

٧- عدم وجود مكتبات تعليمية في هذه المعاهد التي تساعد الطلاب في تعلم اللغة العربيّة.

٨- لا توجد أساليب لتقويم منهج تعليم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.

٩- عدم توفر مراكز متخصّصة في الإعداد والتدريب.

١٠- عدم تمكن المعلمين بمادة تخصّصهم مما ينعكس سلباً على أدائهم.

١١- من معوقات الإعداد والتدريب ندرة الكوادر المؤهلة أكاديميا.

١٢- أغلب معلّمي اللغة العربيّة يحتاجون إلى التدريب أثناء الخدمة.

١٣- توجد معوّقات أمام العمليّة الإشرافيّة في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال، المتمثلة في التمويل وعدم الكفاءة التربويّة المطلوبة لدى المشرفين التربويّين.

ثانيا : التوصيات

انطلاقًا من النتائج العامّة لهذه الدراسة، يوصي الباحث بالتالي:

١- تكوين لجنة من المختصين في التربية وخاصة في المناهج للنظر في المنهج الحالي.

٢- تحديد الأهداف التعليمية لمنهج تعلم اللغة العربية للمعاهد الشرعية العربية في الصومال.

٣- تصميم منهج اللغة العربية وفق الأهداف التعليمية المحددة، ووفق الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤- تصميم الدروس التعليمية للتناسب مع المستوى التعليمي للمتعلم، وتلبي حاجاته ورغباته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦- استخدام طرائق التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

٧- أن يهتم معلّمو اللغة العربيّة بالوسائل التعليميّة المختلفة مثل: الصور والبطاقات وكاسيت وأشرطة فيديو.

٨- اعتماد مدرّسي اللغة العربية على المبادئ العامة لمنهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

٩- إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم أثناء الخدمة.

١٠- العمل على إعداد وتأهيل وتدريب المعلّمين في المعاهد الشرعية العربيّة.

١١- إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء الكفايات المتنوّعة (أكاديمية- لغوية - مهنية- ثقافية- شخصية).

١٢- يجب أن يكون معلم اللغة العربية خريجا في اللغة العربية.

١٣- إنشاء معاهد متخصصة في الإعداد والتدريب في مقديشو.

١٤- تقويم المعلمين للوقوف على أدائهم ومدى اهتمامهم بمهنة التدريس.

١٥- اهتمام الإدارة المدرسية بعملية التقويم التربوي والإشراف التربوي في في المعاهد الشرعية العربيّة.

١٦- العمل على إعداد الكتب المدرسيّة لتعليم اللغة العربيّة على أحدث الأساليب العلميّة التي توصّلت إليها تجربة تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

١٧- زيادة عدد المشرفين التربويّين الأكفاء في المعاهدالشرعية في الصومال.

١٨- إقامة علاقات توأمة بين مؤسسات التعليم العربي في الصومال ونظيراتها في الوطن العربي.

١٩- إنشاء معاهد تهتم بقضايا اللغة العربية، وإعداد متخصصين بها في الصومال مع الاستعانة بخبرة المنظمات المختلفة المتخصصة لهذا الشأن في الوطن العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: المقترحات

اتّضح للباحث أثناء إجراء دراسته، أنّ هناك قضايا تتعلق بتعلم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة جديرة بالدراسة.

لذا يقترح الباحث إجراء بحوث مستقبليّة في الموضوعات التالية:

١- إجراء بحوث لتصميم منهج دراسي جديد لتعليم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.
٢- تطوير منهج تعليم اللغة العربيّة لجميع المراحل في المعاهد الشرعية العربيّة.
٣- واقع الإشراف التربوي في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.ما به ..
٤- تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.
٥- تقويم أساليب تدريس اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.
٦- تقويم منهج تعليم اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.
٧- منهج مقترح لإعداد معلمي اللغة العربية في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال..
٨- تقويم أداء المعلمين في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال..
٩- تطوير أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم في المعاهد الشرعية العربيّة في الصومال.
١٠- أوضاع اللغة العربية في الصومال في الماضي والحاضر والمستقبل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

أولا : المصادر

- القرءان الكريم

ثانيا : المراجع

١- إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠م.

٢- ابراهيم أنيس و آخرون ، المعجم الوسيط ، دار الحديث للطباعة و النشر ، بيروت .

٣- إبراهيم حامد الأسطل و فريال يوسف الخالدي: مهنة التعليم وأدواره، دار الكتاب الجامعي- عمّان ٢٠٠٥ م.

٤- إبراهيم مهدي الشلبي، المناهج: بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها ، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ٢٠٠٠م.

٥- ابن منظور ،لسان العرب ،دار إحياء التراث العربي ، ط٢ ،١٩٩٧م ج١٤، مادة نهج .

٦- أحمد مختار عبد الحميد عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، الناشر: عالم الكتب ،الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م ، وكتاب عوامل غلبة اللغة العربية على اللغة القبطية ، تاريخ اللغة العربية في مصر أحمد مختار عبد الحميد عمرأيضا.

٧- أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط: ٤

٨- ابن خلدون، مقدمه، ج /١، ط: ٤، بيروت – لبنان : دار الكتب العلمية، ١٩٧٨.

٩- أحمد بدر ، أصول البحث العلمي ومناهجه ، المكتبة الأكاديمية ، عام ١٩٩٧م ، القاهرة ، ط ٣ .

١٠- جبرائيل بشارة، تكوين المعلّم العربي والثورة التكنولوجيّة، بيروت المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٦م.

١١- جبور عبدالنور، المعجم الأدبي، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٩،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢- جودة حسين ، جغرافيا افريقيا الإقليمية، منشأة المعارف الإسكندرية ط ٩ ، ١٩٩٦م.
١٣- حسام جاد الرب ، جغرافية العالم العربي ، دار العلوم للنشر القاهرة ، ٢٠٠٥م
١٤- حسن مكي محمد أحمد: السياسات الثقافية في الصومال الكبير، الخرطوم ط١ ، المركز الإسلامي، في الخرطوم، ١٩٩٠م
١٥- حسن شحاتة . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق .
١٦- حمدي السيد سالم ،الصومال قديما وحديثا، مقديشو، وزارة الإستعلامات الصومالية- مقديشو ١٩٧٠
١٧- ذوقان عبيدات وزملاؤه، البحث العلمي (مفهومه، أدواته، أساليبه)، ط٤، دار الفكر، عمان، ١٩٩٢م.
١٨- رشدي أحمد طعيمة، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، سلطنة عمان، ١٩٩٧م.
١٩- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه،
٢٠- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية.
٢١- زكريا إسماعيل أبو الضّبعات، إعداد وتأهيل المعلّمين(الأسس التّربوية والنّفسيّة)، ط١. داز الفكر، عمان ٢٠٠٩.
٢٢- عبد الرزاق السعدي، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث منشورفي مجلة افاق الثقافة والتراث، العدد الثالث والستون،١٤٢٩.
٢٣- عبدي يوسف فارح ، الصراع الدولي في الصومال ، دار الأمين ، القاهرة
٢٤- فكري حسن ريان ، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .
٢٥- محاسن عبد القادر حاجي الصافي: المسألة الصومالية في كينيا، الخرطوم ١٩٩٨م.
٢٦- محمد أحمد شيخ علي-الصومال في مرحلة ما بعد تفكك الدولة-دور القبلية والمجتمع الدولي والمجتمع المدني في الفترة من ١٩٩١-١٩٩٩م— أطروحة دكتوراه- معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية-جامعة الخرطوم-٢٠٠٣.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٧- الأمين عبد الرازق آدم، التدخلات الخارجية وأثرها على الاستقرار في الصومال١٩٩١-٢٠٠٢- ط١، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة - الخرطوم - ٢٠٠٦م .

٢٨- عبد الرحمن النجّار: الإسلام والصومال، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، مجلة الأمة ، الكويت،١٩٨٧ م.

٢٩- علي الشيخ أحمد أبو بكر، الصومال وجذور المأساة الراهنة، دار ابن حزم، بيروت، ط١. ١٩٩٢م..

٣٠- طارق علي العاني وغانم سعد الله حساوي، التعليم المهني في الوطن العربي- تونس- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، الاتحاد العربي للتعليم التقني ١٩٨٦م.

٣١- طارق علي العاني وغانم سعد الله حساوي، التعليم المهني في الوطن العربي- تونس- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، الاتحاد العربي للتعليم التقني ١٩٨٦م.

٣٢- موسوعة القبائل العربية ، محمد سليمان الطيب دار الفكر العربي القاهرة ١٩٩٧م.

٣٣- نازلي معوض أحمد ، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي.

٣٤- نادي كمال عزيز .جرجس، الإنترنت والمشروعات المتكاملة، منظومة وتنظيم لتكامل المنهج وتطويره، مكتبة الفلاح، الكويت ، ط ا، ١٩٩٠م.

٣٥- صبحى أبوجلالة ، المناهج الميسرة لمرحلة تعليم الأساس، مكتبة الفلاح ، ط١ ٢٠٠١م .

٣٦- فتحي يونس، محمود الناقه، رشدي طعيمه ؛ تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، ج١، القاهرة، سعد سمك للطباعة، سنة ١٩٩٦.

٣٧- رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ١٤٠٢هـ ١٩٨٢م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٨- عمر الصديق عبد الله،تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،الطرق ـ الأساليب ـ الوسائل،الدار العالمية للنشر والتوزيع،٢٠٠٨م .
٣٩- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض، ١٩٩٩م.
٤٠- على محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية بلغات أخرى ،عمادة شئون الطلاب ، جامعة الملك سعود ،١٩٧٩ م.
٤١- علي أحمد مدكور: تقويم إعداد معلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط ١٩٨٥.
٤٢- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧م.
٤٣- محمود كامل الناقه، رشدي أحمد طعيمه، طرائق التدريس الخاصة للغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ٢٠٠٣.
٤٤- محمود على السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م،.
٤٥- محمود كامل الناقة و رشدي أحمد طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى بمكة ، ١٩٨٣م.
٤٦- حلمي أحمد الوكيل . د . محمد أمين المفتي ؛ المناهج : المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير .د / ت
٤٧- محمد محمود أحمد محمدين ، دراسات في الأدب الصومالي ، مطبوعات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والأدب والعلوم الاجتماعية، القاهرة ،١٩٧٣م.
٤٨- محمود يوسف موسى، القبلية وأثرها في السياسة الصومالية ١٩٦٠-١٩٩٧ الخرطوم، دار جامعة افريقياالعالمية٢٠٠٠م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤٩- محمد على عبد الكريم وآخرون ، تاريخ التعليم في الصومال ، ١٩٧٨م بدون دار الطباعة.
٥٠- المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية: التدريب الميداني لمعلّمي التربية الإسلاميّة واللغة العربيّة ومدرّسيها في التعليم في الوطن العربي، تونس ١٩٨٣م.
٥١- وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التدريس العامة، دار الفكر، القاهرة، ط ٣، ٢٠٠٩م.
٥٢- منصور الجواليقي، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، تحقيق: أحمد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية ٢٠٠٢.

ثالثا: الرسائل الجامعية

٥٣- حسن حندبي جمعالي: تعليم اللغة العربية من خلال أمثلة القرءان،رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،٢٠٠١م.
٥٤- طاهر محمود جيلي-الحرب الأهلية في الصومال جذورها وأسبابها ونتائجها-رسالة ماجستير غير منشورة- معهد البحوث والدراسات العربية-القاهرة ١٩٩٥م.
٥٥- عبد الله شيخ رشيد مكي ، دور مدير المدرسة الثانوية في الصومال في تنمية العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي ، رسالة د كتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أمدرمان الإسلامية ، ٢٠٠٩م
٥٦- عبد القادر علي سياد، تصميم منهج مقترح لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية في الصومال (مرحلة الأساس) بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٢٠١٠م.
٥٧- فاطمة أبو بكر أحمد، واقع التعليم الأهلي في الصومال ، مقديشو ١٩٩١م-٢٠٠١م بحث مقدم لنيل الدبلوم العالي ، كلية تنمية المجتمع ، جامعة النيلين،.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: المجلات والندوات

٥٨- أحمد جمعالي كاسترو: التعليم الإسلامي بدايته وانتشاره والوسائل والأساليب التي اعتمد عليها، ندوة حول التعليم في الصومال، مركز السلام الثقافي للجنة مسلمي إفريقيا، مقديشو ١٩٩٩م .

٥٩- تمام حسان، من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م

٦٠- علي الشيخ أحمد أبو بكر: اللغة العربية في الصومال، وقائع الندوة العلمية حول تقوية اللغة العربية في الصومال، منشورات أيسسكو،الرباط ١٩٨٦م.

٦١- رشدي أحمد طعيمة: معلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في إفريقيا- إعداد وتدريبه، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد١٩، ٢٠٠٠م، معهد الخرطوم الدولي .

خامسا : شبكة الانترنت

٦٢- تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Taalim

٦٣- اللغة العربية الفصحى (موضوع اللغة العربية غنية بالمفردات) مقال نشر فى
https://samgoa.wordpress.com/2012/03/07

٦٤- خصائص اللغة العربية (موضوع شمولية اللغة) مقال نشر فى ١٠ مارس ٢٠١٢ بواسطة wageehelmorssi

٦٥- رشدي أحمد طعيمة ، محمود كامل الناقة ، مفهوم المنهج وأهمية دراسته،
http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Taalim

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

الملحق رقم (١)

خطاب موجه إلى المشرف لتحكيم الاستبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد:

فيسعدني أن أقدم لكم هذا الخطاب راجيا منكم أن تكرموني بنصيب من وقتكم الغالي لتحكيم هذه الاستبانة التي جاءت بعنوان :

معالجة أهم مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة خاصة في المعاهد الأهلية في مقديشو

وأتمنى أن تبدوا آرائكم حول هذه الاستبانة ومدى مطابقتها بالموضوع.

الباحث/ عبد الكريم محمد حسن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (٢)

إستبانة المدرس

أولا: البيانات الأولية الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي: ثانوي ( ) بكالوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير( )

عدد سنوات الخبرة: سنة ( ) سنتان ( ) أكثر ( )

أخي المدرس/ أختي المدرسة حسب تدريسك مادة اللغة العربية وكونك معلم اللغة العربية ما رأيك في المنهج الحالي لتعلم اللغة العربية ومعلم اللغة العربية ودور الإشراف التربوي. ؟ ضع علامة (√) أمام الاختيار الذي تراه مناسباً فقط علماً أن رأيك له أهميته في تطوير العملية التعليمية:

ثانيا: محاور الاستبانة

الرقم	المحور الأوّل: أهداف المنهج	أوافق	أوافق إلى حدما	لا أوافق
١	أهداف منهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ليست واضحة ولا محدّدة.			
٢	لا تلبّي اهتمامات الطلاب ورغباتهم وميولهم.			
٣	تغفل حاجات البيئة المحليّة التي تُطبق فيها.			
٤	محتوى المنهج ليس مرتبًا ترتيبًا منطقيًا.			
٥	مراعاة حاجات المتعلمين، مهمة جداً عند وضع أهداف المنهج.			
6	يعزز المنهج انتماء الطلاب للغة العربية ، ويحفزهم على تعلم اللغة العربية وثقافتها.			
-	**المحور الثاني: المقرر (المحتوى)**			
٧	المقرر الدراسيّ لا يناسب المستوى اللغوي لدى الطلاب.			
٨	لا يتضمّن مقرر اللغة العربيّة للناطقين بغيرها المهارات اللغويّة الأربعة في المعاهد.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩	المنهج لا يراعي التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة .			
١٠	يوجد بالمعهد الواحدة مقرر لتعلم اللغة العربية من دول عربيّة مختلفة.			
١١	هناك ضرورة لوضع منهج جديد لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد.			
١٢	ليس لمنهج اللغة العربيّة كتب مصاحبة للمعلم.			
١٣	المقرر الدراسي ليس متوفرا لدى جميع الطلاب			
١٤	لايراعي منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين الطلاب.			
-	**المحور الثالث: طرائق التدريس والوسائل التعليمية**			
١٥	أغلب المعلّمين لا يستخدمون طرائق تدريس متنوّعة ووسائل تعليميّة مختلفة.			
١٦	لا يستخدم المعلّمون طرائق تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.			
١٧	لا يستخدم المعلّمون وسائل أخرى غير السبّورة والطباشير.			
١٨	عدم توفر مرافق تعليميّة تساعد الطلاب على تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد (كالمكتباب ، والمعامل)			
١٩	لا توجد في مقررات اللغة العربيّة تدريبات تساعد الطلاب على التعلّم الذاتي			
٢٠	قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تسبب عائقا في تعلم اللغة العربية			
-	**المحور الرابع: وضع التقويم التربوي**			
٢١	لا توجد أساليب لتقويم منهج اللغة العربيّة في المعاهد .			
٢٢	لا تغطي أساليب التقويم جميع عناصر منهج اللغة العربيّة في المعاهد.			
٢٣	لا يستخدم المعلّمون الاختبارات اللغويّة المختلفة لقياس تحصيل الطلاب.			
24	لا يستخدم المعلمون الاختبارات الاكتشافية لمعرفة مشكلات الطلاب			
5٢	يساهم المعلمون في تقويم مناهج اللغة العربية			
-	**المحور الخامس: وضع المعلّمين**			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6٢	أغلب المعلّمين في المعاهد العربيّة يحتاجون إلى التدريب			
7٢	من الضّروري جدًّا إعداد المعلمين قبل العمل وتدريبهم أثناء العمل			
8٢	معلمو اللغة العربية في المعاهد العربية ينقصهم الإعداد التربوي والمهني			
9٢	من معوقات الإعداد والتدريب قلة المدربين			
30	لا يوجد مراكز متخصّصة في الإعداد والتدريب			
1٣	معرفة معلمي اللغة العربية عناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب) مهمة جدًّا			
2٣	لا يستخدم المعلمون اللغة السهلة السليمة الواضحة			
3٣	لا يتمتع المعلّمون بالكفاية المطلوبة لاستخدام طرائق متنوّعة، ووسائل تعليميّة مختلفة.			
-	**المحور السادس: الإشراف التربوي**			
34	الإشراف التربوي في المعاهد الشرعية العربية ضعيف جداً.			
35	لا توجد خطّة للإشراف على تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المعاهد الشرعية العربية .			
36	لا يقوم المشرف التربوي بتدريب معلّمي اللغة العربيّة في المعاهد الشرعية العربية .			
37	لا يوجد موجهون لمراقبة تطبيق منهج اللغة العربية وتسجيل الملاحظات من أجل تطويره.			
38	يقوم المشرف التربوي بزيارة المعاهد أكثر من مرّة في العام الدراسيّ لمتابعة سير الخطة			
9٣	الإشراف التربوي غير مؤهل تأهيلا صحيحا لتقييم المناهج والمعلمين.			
40	يتم عقد دورات تدريبية تشاركية بين المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية كل عام.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

استهلال ٣

إهداء ٤

شكر وتقدير ٥

الفصل الأول : أساسيات البحث والدراسات السابقة ... ١٠

مقـــدمـــــة ١٠

مشكلة البحث: ١١

أهمية البحث: ١٢

أهداف البحث: ١٢

أسئلة البحث: ١٣

فروض البحث ١٣

حدود البحث ١٣

أدوات البحث: ١٤

مصطلحات البحث ١٤

الدراسات السابقة ١٦

منهج البحث: ١٧

هـــيـــــــكـــل الـــبحـــث ١٩

الفصل الثاني : الإطار النظري ٢١

المبحث الأول : نبذة تاريخية عن جمهورية الصومال ٢١

أولاً: الجانب الجغرافي : ٢١

أ / الموقع : ٢١

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ب / المساحة والسّكّان ٢٢
ج/ المناخ ٢٢
د / الأنهار الرئيسة في الصومال: ٢٢
هـ / الخيرات الطبيعية في الصومال ٢٣
ز/ تاريخ الصومال: ٢٣
ثانياً: الجانب الثقافي ٢٤
أ/ علاقة الثقافة الصومالية بالعربية ٢٤
ب/ التركيبة الاجتماعية للشعب الصومالي ٢٦
ج / التكوين القبلي للمجتمع الصومالي ٢٨
د/ الأسرة الصومالية ٢٨
المبحث الثاني : واقع اللغة العربية في الصومال ٢٩
مراحل انتشار اللغة العربية في الصومال ٣٠
المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل الإسلام ٣٠
المرحلة الثانية: مرحلة انتشار الإسلام ٣١
المرحلة الثالثة: مرحلة الاستعمار ٣٤
المرحلة الرابعة: مرحلة الاستقلال ٣٨
المدارس العربية الأهلية في الصومال بعد انهيار الحكومة المركزية: ٤٠
عوامل عدم تعرب المنطقة الصومالية تعربا شاملا ٤١
المبحث الثالث :منهج مقترح لتعلم اللغة العربية في المعاهد الأهلية في مقديشو ٤٤
مفهوم المنهج وأسس بناء منهج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٤٥
أولاً : مفهوم المنهج التربوي: ٤٥
ثانياً: بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٤٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً : أسس بناء المنهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٥٠
رابعا : عناصر المنهج ٦٥
ثانياً: المحتوى ٧٠
خامسا : طريقة التدريس والوسائل المعينة ٧٦
سادسا : التقويم ٨٢
المبحث الرابع: إعداد وتدريب معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ٨٤
إعداد المعلمين قبل الخدمة: ٨٤
أهداف برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة: ٨٤
أهميّة إعداد معلّمي اللغة العربية: ٨٥
أساليب الإعداد: ٨٦
جوانب ومعايير إعداد معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: ٨٧
الإعداد ثقافيًّا: ٨٧
الإعداد أكاديميًّا: ٨٨
الإعداد لغويًّا ٨٩
المكوّنات الأساسيّة للإعداد اللغوي ٩٠
المهارات اللغويّة الأربع ٩٠
إعداد المعلّم من الجانب الشخصيّ الاجتماعيّ (العلاقات الإنسانيّة): ٩٤
العلاقة بين المعلّم ومدير المعهد: ٩٤
علاقة المعلّم بزملائه: ٩٦
علاقته بالتلاميذ: ٩٦
الفصل الثالث : الدراسة الميدانية ٩٨
المبحث الأول: إجراء الدراسة الميدانية ٩٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة: ٩٨
مجتمع الدراسة: ٩٨
عينة الدراسة : ٩٩
أدوات الدراسة: ٩٩
المبحث الثاني : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستبانة ١٠١
أولا: بيانات شخصية عن المعلمين: ١٠١
ثانيا: محاور الاستبانة ١٠٣
المحور الأوّل: أهداف المنهج (بالنسبة لمعاهد اللغة العربيّة) ١٠٣
المحور الثاني: المقرر (المحتوى) ١٠٦
المحور الثالث: طرائق التدريس والوسائل التعليميةّ ١١١
المحور الرابع: وضع التقويم التربوي ١١٥
المحور الخامس: وضع المعلّمين ١١٨
المحور السادس: الإشراف التربوي ١٢٣
الفصل الرابع : الخاتمة ١٢٨
أولا : النتائج: ١٢٨
ثانيا : التوصيات ١٢٩
ثالثا: المقترحات ١٣١
المصادر والمراجع ١٣٢
الملاحق ١٣٨
فهرس المحتويات ١٤٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com