

نحو بناء معجم مصطلحات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

## Towards building a lexicon for the purpose of teaching Arabic Language for Non-Arabic Speakers

مجدي حاج إبراهيم<sup>2</sup>

نوال بنت عبد الله<sup>1</sup>

### ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى بيان أهمية استحداث معجم متخصص يجمع بين طياته جميع مصطلحات مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة بعد توسع هذا المجال المعرفي الحيوي وتعدد مصطلحاته وتنوعه. وقد تناولت الدراسة بعض القضايا المتعلقة بالمصطلحات العربية، منها: إشكالية وضع المصطلحات في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإشكالية فهم المصطلح لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بيان الأسس المنهجية لوضع المصطلحات. وقد قدمت الدراسة نموذجين لمصطلحات المعجم المقترح، هما: (تعليم) و(تقويم) وذلك من خلال شرح بعض المصطلحات العلمية والتربوية لغةً واصطلاحًا، جمع المصطلحات الخاصة بالنموذجين وشرحها من منظور المجال المعرفي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

### الكلمات المفتاحية

مصطلحات تعليم اللغة العربية، إشكالية وضع المصطلحات، الأسس المنهجية، التعليم، التقويم.

### Abstract

The Overall aim of this study to indicate the importance of developing a specialized dictionary that combines all the terms of the field of teaching Arabic to non-Arabic speakers, especially after the expansion of this field of knowledge and the diversity of biological terminology and diversity. The study dealt with some of the issues related to the Arabic terminology, including: the problem of developing terminology in the Arabic language for non-Arabic speakers, and the problem of understanding the term among the Arabic speakers of other languages. The study presented two examples of the terms of the proposed lexicon: (Education) and (Evaluation), through the explanation of some scientific and educational terms language and terminology, the collection of terminology for the models and explaining them from the perspective of the field of knowledge to teach Arabic to other speakers.

<sup>1</sup> طالبة دكتوراه بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

<sup>2</sup> أستاذ الترجمة بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

**Keyword:** Terms for teaching Arabic to non-native speakers, Problematic Terminology, Methodological Basis, Teaching, Evaluation.

## تمهيد

ازدادت عناية العرب بالمصطلحات بعد أن تشبعت العلوم وكثرت الفنون، فقد كان لابد للعرب أن يضعوا المصطلحات لكل ما يستجد من مفاهيم ومخترعات واكتشافات. وقد استعانوا بهذا الصدد بوسائل أهمها: القياس والاشتقاق والتوليد والترجمة والتعريب والنحت والدخيل، وكانت هذه الوسائل سبباً في اتساع العربية ونجاحها في استيعاب العلوم والآداب. وقد بذل المتقدمون جهوداً محموداً في وضع المصطلح، وكان الأساس فيه أن يتفق عليه اثنان أو أكثر وأن يستعمل في علم أو فن بعينه ليكون واضح الدلالة مؤدياً المعنى الذي يريده الواضعون. وجدير بالذكر أن اللغويين الأوائل لم يروا بأساً في أن يضع المؤلف مصطلحه فيشيع أو يهمل إذ (لا مشاحة في الاصطلاحات).<sup>3</sup>

وقد أصبحت المصطلحات العربية من متطلبات الحياة اليومية التي تسهم في تنمية اللغة العربية وتطويرها، وقد قدرت منظمة (اليونسكو) استحداث المصطلحات بنحو خمسين مصطلحاً يومياً للاستعمال اليومي أي نحو عشرين ألف مصطلح سنوياً.<sup>4</sup> ولقد كان لإنشاء المؤسسات العلمية اللغوية وكل المجتمعات اللغوية الأثر الكبير في ظهور المجامع اللغوية التي كان على رأس مهامها تطوير اللغة العربية وجعلها شاملة مستوفية لمتطلبات العصر. ومع انتشار برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واتساع مجالات البحث فيها، ظهرت مصطلحات متنوعة ومختلفة للتعبير عن مفاهيم هذا المجال الحيوي. وفي ظل هذا الزخم الهائل من المصطلحات الجديدة الوافدة عن طريق الاشتقاق أو المترجمة ظهرت حاجة ملحة إلى جمع هذه المصطلحات في معجم خاص يضم بين دفتيه جميع مصطلحات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

## إشكاليات وضع المصطلحات في اللغة العربية للناطقين بغيرها

لعلنا نستطيع أن نلخص أهم الإشكالات المتعلقة بالمصطلحات في اللغة العربية في أربعة محاور، وهي: الإشكالات المتعلقة ببنية الكلمة، والإشكالات المتعلقة بدلالة المصطلحات، والإشكالات المتعلقة بإعداد المعجمات، والإشكالات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.

<sup>3</sup> حامد صادق قبيبي، مباحث في علم الدلالة والمصطلح، (عمان: دار ابن الجوزي، 2005م)، ص169.

<sup>4</sup> انظر: ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، (دمشق: دار -الفكر، 2008)، ص16.

### الإشكالية الأولى: بنية المصطلحات:

تتلخص هذه الإشكالية في تحديد الوسائل اللغوية التي تتخذ لتكوين المصطلحات، والكشف بالتفصيل عن الوسائل اللغوية التي اتخذها المترجمون إلى اللغة العربية والمؤلفون بما لتكوين المصطلحات العلمية. إن القيام بهذه البحوث في مجال المصطلحات غير مقصور على كتب التراث، بل تشمل الجهود التي بذلت منذ القرن التاسع عشر وحتى اليوم لإيجاد مصطلحات تعبر عن المفاهيم الجديدة، وتتطلب كذلك بحثاً في بنية المصطلحات كما استخدمت بالفعل في تلك النصوص. وتفيد هذه الدراسات الصرفية الوصفية في اتخاذ القرارات المختصة بتكوين المصطلحات العلمية.<sup>5</sup> والجدير بالذكر أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد وضع قراراته في أصول اللغة بناء على عدد من البحوث التي تجاوزت آراء النحاة في ضوء النصوص العربية، فأضافت معلومات دقيقة وموثقة عن أبنية أفادت في تكوين مصطلحات علمية.

### الإشكالية الثانية: دلالة المصطلحات:

يعد البحث الدلالي لمجموعات المصطلحات في اللغة العربية أساساً مهماً للقيام بالبحوث المتعلقة بالمصطلحات الواردة في التراث العربي أو في الكلمات العربية الموروثة للتعبير عن المفاهيم الجديدة.<sup>6</sup> ومن هنا تبرز قضية التطور الدلالي في اللغة العربية والذي يعد موضوع بحثنا هذا. فهذه الدراسات الدلالية ذات أهمية كبرى في الدراسة اللغوية للمصطلحات. إن قضية تدوين المصطلحات المعربة من قضايا البحث اللغوي في المصطلحات العربية التي تحتاج إلى مزيد من العناية، لأنه قد نقلت مصطلحات يونانية وغير يونانية إلى اللغة العربية أثناء حركة الترجمة في العصر العباسي، وثمة كلمات لاتينية دخلت اللغة العربية أثناء الاحتكاك بين المغرب العربي والأندلس من جانب، وأوروبا اللاتينية من جانب آخر. وفي العصر الحديث دخلت مع حركة الترجمة والنقل الحضاري مصطلحات أوروبية من الفرنسية والإنجليزية، والإيطالية إلى الأقطار العربية، وتعددت طرائق تدوين هذه الكلمات الأوروبية الحديثة بالخط العربي.

### الإشكالية الثالثة: إعداد المعجمات الخاصة للقطاعات.

إن المعجمات الخاصة بالقطاعات سواء أكانت مصطلحات حديثة أو تراثية تعد جهوداً أساسياً، ولعله من الضروري حصر هذه المصطلحات لتكون رصيماً أساسياً يمكن الاستفادة منها في البحوث المتعلقة بالمصطلحات. أضف إلى ذلك أن إيجاد هذه المعجمات يعد أيضاً من الأدوات المهمة للبحث في المصطلحات العربية.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> انظر: المرجع نفسه، ص31.

<sup>6</sup> انظر: المرجع نفسه، ص32.

<sup>7</sup> انظر: محمد كامل حسين، "اللغة والعلوم"، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد الأول، (القاهرة: 1956م)، ص27.

الإشكالية الرابعة: الإشكالات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.

على الرغم من أن اللغة العربية تحتوي على ثروة عظيمة من الكلمات التي تراكمت فيها منذ أقدم العصور، وتوسعت وتعددت بمرور الزمن وتعددت الأغراض. بيد أن هذا الكم الهائل من الكلمات، وتعدد معانيها الأصلية والثانوية، قد أصبحت بشكل أو بآخر نوعاً من الصعوبات التي يعاني منها متعلموها من الناطقين بغيرها. كما أن البحث عن معاني الكلمات في المعاجم العربية يعد مشكلة أخرى، تضاف إلى هذه المشكلة، فضلاً عن المشكلات الناتجة عن بنية الكلمة وصيغتها في اللغة العربية.

### مشكلات فهم المصطلح لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

نورد فيما يلي أهم المشكلات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية:

1. كثرة كلمات اللغة العربية، التي تعد من ميزاتها؛ تجعل من العسير على متعلميها من الناطقين بغيرها، السيطرة على كلماتها، مهما أمضى الدارس من الزمن في تعلمها، أو وصل إلى مستوى من المعرفة بها. وتتضح هذه المشكلة عندما يمضي الطالب فترة طويلة في تعلم اللغة العربية، ويحفظ الآلاف من كلماتها، ويشعر أنه قد تمكن من مهاراتها، ثم يقرأ نصاً من كتاب أو صحيفة، فيفاجأ بصعوبة فهمه، لأن الكثير من كلماته غريبة عليه، ولأن ماتعلمه لا يعد إلا قطرات قليلة من بحر هذه اللغة.
2. تعدد معاني اللغة العربية وتنوع دلالاتها، وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى معنى أو معان مجازية، فضلاً عن المعاني الثانوية والاصطلاحية، كل ذلك قد يسبب صعوبة في فهم المعنى المقصود في نص من النصوص. وتتفاقم هذه المشكلة إذا كان اختيار المواد اللغوية وتنظيمها وتقديمها للمتعلم لم يتم على أسس علمية من حيث الشيوع والأهمية والتدرج وغيرها من المعايير التي ينبغي أن تحكم إعداد المناهج والمقررات، لا في اختيار المعنى وتحديد، بل في اختيار الكلمة نفسها.
3. ارتباط الكلمات العربية بالتصريف، وخضوعها للقواعد التصريفية، من حيث الشكل أو البنية، والميزان الصرفي، والتوزيع؛ ربما يشكل صعوبة على المتعلم الناطق بغير العربية، وإن كان هذا الارتباط من الميزات المهمة في اللغة العربية، فالكثير من المتعلمين الذين لم يتعودوا على هذا النوع من الارتباط في لغاتهم يعتقدون أن تعلم الكلمة في اللغة الهدف لا يتعدى حفظها وفهم معناها؛ ولهذا يلاحظ لجوء كثير من هؤلاء إلى وضع الكلمات في قوائم، مع ذكر معنى أو معنيين من معانيها، وحفظها معزولة عن سياقها.
4. يواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها، ويخطئون في ذلك؛ نتيجة تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالاتها. وهذا أمر متوقع في كثير من الحالات، وبخاصة في حالة عدم

- اطراد القاعدة الصرفية التي تحكم بنية الكلمة العربية أو تحدد معناها وتوزيعها. وقد يحدث الخطأ بسبب سوء المنهج أو طريقة التدريس، عندما تقدم الكلمات في قوائم مفصولة عن سياقاتها الطبيعية، أو يشجع الطلاب على حفظها بهذه الطريقة، أو تقدم لهم في شكل قواعد جافة، لا تراعى فيها الجوانب الاتصالية والوظيفية.
5. غالبا ما يواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم كلمات العربية واستعمالاتها بسبب تأثير اللغة الأم؛ من ذلك صعوبة تحديد الفواصل بين الكلمات العربية وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم لدى الناطقين بلغات تكتب بالحروف اللاتينية؛ ومن ذلك عدم التفريق بين الكلمات المعجمية وأسماء الأعلام، فقد يسأل بعضهم عن معنى كلمة تدل على شخص أو مكان أو كتاب، وقد يمضي وقت طويلاً في البحث عن معناها في المعجم، فلا يفلح في العثور على الكلمة نفسها. وتلاحظ هذه المشكلة لدى الناطقين بالإنجليزية وأمثالها من اللغات التي تميز الأعلام بحروف كبيرة تنصدر الكلمة؛ ومن ذلك أيضاً عدم التفريق بين الاسم والفعل والصفة التي ترجع إلى أصل اشتقاقي واحد، فتختلف باختلاف الحركات، وهذا يحدث لدى الناطقين باللغات النبرية، كالإنجليزية التي تحتوي على كلمات لا يفرق بين معانيها والأقسام التي تنتمي إليها سوى موضع النبر، مثل كلمة: accent التي تكون اسماً إذا وضع النبر على المقطع الأول، وفعلاً إذا وضع النبر على المقطع الثاني.
6. يتصور كثير من متعلمي اللغات الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة، وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها وحسب، ويعتقدون أن لكل كلمة في اللغة الهدف مايقابلها في لغة الأم للمتعلم، وهذا التصور غير صحيح في كثير من الحالات؛ فعم وخال كلمتان عربيتان يقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة وهي: uncle والأصابع تطلق في العربية على أصابع اليدين والرجلين، أما في الإنجليزية فيطلق على أصابع اليدين fingers وعلى أصابع الرجلين toes. وقد تعني بعض الكلمات في لغة المتعلم مفهوماً مضاداً للمعنى في اللغة الهدف، فعبارة (الدور الأول) في الاستعمال العربي تعني الدور الذي فوق الدور الأرضي مباشرة، وفقاً للاستعمال الإنجليزي البريطاني first floor، غير أن هذه العبارة الإنجليزية تطلق في الاستعمال الأمريكي على الدور الأرضي، أما الدور الأول فيطلق عليه second floor فالأمريكيون وغيرهم من الناطقين بلغات أخرى الذين يتفوقون مع هذا الاستعمال قد يلتبس عليهم المعنى في العربية.<sup>8</sup>
7. مما يعيق فهم كلمات اللغة العربية، ومجالات استعمالها، تصور المتعلم أن كل المعاني التي تدور في ذهنه شائعة الاستعمال في لغته، مع اختلاف اللفظ فقط. ولعل سبب هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من اللغة الأم وإليها، والرجوع إلى كل كلمة في المعاجم ثنائية اللغة، ومن ثم عدم التخلص من تأثير اللغة الأم، وصعوبة التعبير

<sup>8</sup> انظر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (الرياض: جامعة الملك سعود، 1982م)، ص 68.

عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية. وقد تنشأ هذه المشكلة بسبب الاهتمام بقواعد النحو والصرف في المراحل المبكرة والتعلم، وتقديمها بأساليب مباشرة وجافة. ومن الملاحظ كثرة أسئلة الطلاب عن التعبير عن معنى من المعاني ربما لا يكون شائعاً في اللغة الهدف، أو ترجمة كلمة أو عبارة من لغة المتعلم إلى العربية. وهذه المشكلة غالباً ما تحدث في المراحل المبتدئة من تعلم اللغة، وقد تستمر مع المتعلم، إذا لم يتنبه إليها معدو المناهج والمقررات ومؤلفوا الكتب، ويعالجها المعلمون في المراحل المبكرة، فيقنعوا الطلاب بأن أساليب التعبير عن المعاني تختلف من لغة إلى أخرى مثلما تختلف الكلمات، وأن بعض المعاني أو الاستعمالات الشائعة في لغة ما ربما لا تكون كذلك في اللغة أو اللغات الأخرى، وإن وجدت فقد يعبر عنها بأساليب وعبارات مختلفة عما هو في اللغة الأم.

8. يغفل كثير من المتعلمين عن الجوانب الثقافية، والمعاني التخصصية، والدلالات الثانوية لبعض الكلمات، ولا يدرك كثير منهم أن المعنى المعجمي وحده لا يكفي لبيان معنى الكلمة، ما لم تشرح في السياق التي وردت فيه. فكلمة (النظام أو نظام) تشرحها أحدث المعاجم العربية بأنها الخيط ينظم فيه اللؤلؤ وغيره، كما تعني الترتيب والاتساق،<sup>9</sup> غير أن لها مدلولاً سلبياً في المصطلح السياسي المعاصر، حيث توصف بها الأنظمة الجائرة المتسلطة أو الفاسدة، فيقال: النظام العنصري في جنوب أفريقيا (سابقاً)، والنظام الصهيوني في فلسطين، والنظام الفلاني في البلد الفلاني، وهو مقابل لكلمة REGIME، وهذه المعنى، الذي لم تشر إليه أوثق المعاجم العربية الحديثة، شائعة الاستعمال في جميع وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة.

9. ثمة مشكلات خاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات الشعوب الإسلامية التي تكتب بالحروف العربية. كالملايوية والفارسية والأردية التي دخلتها كلمات عربية، حيث حُرِّف نطقها، وتغير معناها بمرور الزمن، وعندما يصادف الناطق بإحدى هذه اللغات، كلمات عربية من هذا النوع، ينطقها مثلما تنطق في لغته، وليس الأمر كذلك في كثير من الحالات، بل قد يكون معناها في العربية يطابق معناها في لغته. فالكلمة الملايوية (إنصاف) تعني (التوبة) بخلاف المعنى العربي الذي يدل على (العدالة)، والكلمة الملايوية (نكمة) تعني (النعمة) وليس (النقمة). ومن أمثلة الاختلافات الدلالية في الكلمات العربية المقترضة في الفارسية، كلمة (إجلاس) التي تعني في الفارسية الاجتماع أو عقد الجلسة، وكلمة (اعتراف) التي تعني في الفارسية التعريف، أي تقديم السيرة الذاتية، وقد تعني التعرف على الشيء، ومثلها كلمة (أصناف) التي تعني نقابات أو جمعيات.

<sup>9</sup> مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة نظم، ص 933.

10. صعوبة البحث في المعاجم العربية عن معنى الكلمة التي يصعب على المتعلم فهمها؛ لأن ذلك يستلزم أن يحدد مادة الكلمة وجذرها؛ وهذا الأمر يصعب على كثير من متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، وهو الوقت الذي يحتاجون فيه إلى استعمال المعجم. وتزداد الصعوبة في البحث عن الكلمات التي تبدو مفردة من حيث الشكل، لكنها تعبر عن جملة، مثل: سمعتم، أطعمني، أخبرنا، وغيرها. وهذه المشكلة ليست خاصة بالعربية، وإنما هي موجودة في لغات أخرى، منها اللغة الفارسية، بخلاف اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الأوروبية، التي لا يتطلب البحث عن كلماتها في المعاجم خلفية يجذر الكلمة أو نوعها؛ لأن معاجمها قد وضعت لكل كلمة مدخلا خاصا، ورتبت الكلمات فيها ترتيبا أبجديا حسب كتابتها. فضلا ذلك فإن معظم المعاجم العربية قد رتبت ترتيبا خارجا عن القاعدة المألوفة لدى معظم المتعلمين، باستعمال آخر الكلمة مفتاحا للتسلسل الأبجدي مع الحرف الأول، بعد تجريد الكلمة من الزوائد.<sup>10</sup>

#### خصائص معجم مصطلحات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المعجم لغةً: من مادة (عجم) وتعني الإبهام والغموض، والأعجم الذي لا يفصح ولا يبين كلامه، والأعجمي الذي في لسانه عجمه، والأعجم الأخرس، وكل بهيمة عجماء، واستعجم الرجل سكت، وصلاة النهار تسمى عجماء؛ لإخفاء القراءة فيها، وباب مُعجم أي مقفل، وسمى العرب بلادَ فارس بلادَ العجم لأن لغتها لم تكن واضحة. وكلمة (معجم) اسم مفعول، وتعني: زوال ما فيه من غموض وإبهام. وقد تكون مصدرا ميميا فتعني: الإعجام وإزالة الغموض والإبهام.<sup>11</sup> والمعجم اصطلاحًا: (الكتاب الذي يضم ألفاظ اللغة مرتبةً على نمط معين، مشروحةً شرحا يزيل إبهامها، ومضافا إليها ما يناسبها من المعلومات التي تفيد الباحث، وتعينه على الوصول إلى مراده).<sup>12</sup>

وتتمثل مادة المعجم في الكلمات أو الوحدات المعجمية التي يجمعها المعجمي ثم يرتبها ويشرح معناها، وتختلف هذه المادة من معجم لآخر، تبعاً للهدف الذي وضع له المعجم أو رغبة مستعمليه، وكذلك تختلف المادة من حيث طبيعتها، ومن حيث الكم أيضا، وهذا ما يسمى بالمعجم التخصصية. لذا فإن المادة اللغوية للمعجم قد تكون خاصة

<sup>10</sup> انظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية)، ص234-240.

<sup>11</sup> انظر: ابن منظور، لسان العرب، (مادة عجم)؛ وانظر: محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، (السعودية: دار الطلائع للنشر والتوزيع، 2004م)، ص95-112.

<sup>12</sup> انظر: طلبة عبد الستار أبو هديمة، دراسات في المعاجم العربية وعلم الدلالة، (الرياض: دار المعارف للتنمية البشرية، 1429هـ)، ص18.

أو عامة، وقد تضيق وتتسع، وذلك تبعاً للطائفة الموجهة إليها المعجم، ويصرح حلمي خليل في هذا الصدد قائلاً: (إن مادة المعجم غير ثابتة، تختلف باختلاف الغرض منها ومن مستعمليها).<sup>13</sup>

ويقصد بالخصائص المعجمية هنا كلمات اللغة؛ لأن الكلمة هي مادة المعجم، كما يقصد بالخصائص الدلالية معاني تلك الكلمات. واختلف اللغويون في تعريف (الكلمة) وبيان حدودها، قديماً وحديثاً؛ فالنحاة العرب عرفوا الكلمة بأنها اللفظ المفرد، أو القول المفرد، أو هي لفظ مفرد دال على معنى مفرد، أو على حد قول ابن عقيل: (الكلمة لفظ وضع لمفرد).<sup>14</sup> غير أن هذا التعريف قد انتقد؛ لأنه لا يفرق بين النطق والنظام اللغوي، ويخلط بين الوظيفة اللغوية والمعاني المنطقية والوضعية.

وعلى الرغم من الثروة الضخمة للكلمات العربية، فإن المداخل في المعاجم العربية التي تعتمد الترتيب الألفبائي، محدودة؛ لاعتمادها على الجذور، وهي الحروف الأصلية التي اشتقت منها الكلمة. وهذه ميزة لا توجد في كثير من اللغات؛ فمعاجم اللغة الإنجليزية مثلاً تضع لكل كلمة مَدْخَلاً خاصاً، وترتب الكلمات فيها أبجدياً حسب كتابتها؛ فتجد مَدْخَلاً للاسم، ومَدْخَلاً للفعل، وآخر للصفة، حتى لو كانت هذه الكلمات تعود إلى أصل اشتقائي واحد، مادامت تختلف عن بعضها في الإملاء. ولكل من النوعين ميزات وعيوب؛ فجميع الكلمات التي تعود إلى أصل واحد توضع تحت مدخل واحد في المعاجم العربية، مما يقلل من عدد المداخل، غير أن تحديد جذور الكلمة قد يصعب على بعض القراء، وبخاصة الصغار والناطقون بغير العربية. أما البحث عن الكلمة في المعاجم الإنجليزية فسهل جداً، بصرف النظر عن مستوى المتعلم في اللغة الإنجليزية، غير أن المداخل فيها كثيرة، رغم قلة كلماتها قياسياً على اللغة العربية.<sup>15</sup> ولعل أفضل المناهج التي يمكن الاعتماد عليها في وضع معجم خاص لمصطلحات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منهج جمع مادة المعجم بحسب الموضوع والذي يهدف إلى جمع الثروة اللفظية تحت موضوعات محددة، وكل ما يتعلق بهذه الموضوعات من ألفاظ. وينطلق هذا النوع من المعاجم من المعنى إلى اللفظ، ومن هنا كان نظام الوضع فيه مختلفاً عن معاجم الألفاظ، فترتيب الكلمات ليس حسب أوائل الجذور أو أواخرها أو صيغها، وإنما توضع الكلمات تحت عنوان واحد يضم جميع الكلمات المتصلة بهذا العنوان ما أمكن ذلك، ويتجه مستعمل هذا النوع من

<sup>13</sup> انظر: حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي، (بيروت: دار النهضة العربية، 1997م)، ص 19.

<sup>14</sup> عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، من خصائص اللغة العربية، ط 1، (الرياض: الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، 2008م)، ص 74.

<sup>15</sup> انظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، من خصائص اللغة العربية، ص 74-84.

المعاجم وفقا للموضوع الذي يريد أن يكتب عنه، أو يبحث فيه أو يتكلم عنه. وهذه المعاجم تقدم الألفاظ التي تتصل بموضوع ما، ولا تقدم الكلمة. وقد أطلق بعض العلماء القدامى على هذا النوع من المعاجم اسم كتب الألفاظ.<sup>16</sup>

### الأسس المنهجية لوضع المصطلحات

ألقى محمود فهمي حجازي في نهاية كتابه (الأسس اللغوية لعلم المصطلح) المبادئ الأساسية التي اعتمدها العلماء والخبراء التربويون في تحديد المنهج المتبع في وضع المصطلحات العربية واختيار المصطلحات العلمية، وقد نشرها في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي (الرباط 18 – 1981/2/20)، ويمكننا تلخيص أهم هذه المبادئ في النقاط الآتية:<sup>17</sup>

- 1 ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي، ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي.
- 2 وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد.
- 3 تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.
- 4 استقراء واستحياء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة.
- 5 مسابقة المنهج الدولي في اختيار المصطلحات العلمية، ويتم ذلك من خلال:  
أ. مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلم والدارسين.  
ب. اعتماد التصنيف العشري الدولي لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها.  
ت. تقسيم المفاهيم واستكمال وتحديداتها وتعريفها وترتيبها حسب كل حقل.  
ث. اشتراك المختصين والمستهلكين في وضع المصطلحات.  
ج. مواصلة البحوث والدراسات لتيسير الاتصال بدوام بين واضعي المصطلحات ومستعمليها.
- 6 استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالي: التراث، فالتوليد (لما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت).
- 7 تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة.

<sup>16</sup> انظر: طلبة عبد الستار أبو هديمة، دراسات في المعاجم العربية وعلم الدلالة، ص 122.

<sup>17</sup> انظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 251.

- 8 تجنب الكلمات العامية الا عند الاقتضاء بشرط أن تكون مشتركة بين اللهجات العربية وأن يشار إلى عاميتها بأن توضع بين قوسين مثلاً.
  - 9 تفضل الصيغة الجزلة الواضحة، وتجنب النافر والمحذور من الألفاظ.
  - 10 تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.
  - 11 تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقييد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.
  - 12 في حالة المترادفات القريبة من الترادف تفضل اللفظة التي يوحى جذورها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح.
  - 13 تفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة.
  - 14 عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها.
  - 15 يحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أو تجمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المشابهة في الدلالة وتعالج كلها مجموعة واحدة.
  - 16 مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية مختصة بهم، معربة كانت أو مترجمة.
  - 17 التعريب عند الحاجة، وخاصة المصطلحات ذات الصيغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني أو أسماء العلماء المستعملة أو العناصر والمركبات الكيماوية.
  - 18 عند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى ما يأتي:
    - أ. ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية.
    - ب. التغيير في شكله حتى يصبح موافقا للصيغة العربية ومستساغا.
    - ت. اعتبار المصطلح المعرب عربيا، يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت وتستخدم فيه أدوات البدء واللاحق مع موافقة للصيغة العربية.
    - ث. تصويب الكلمات العربية التي حرفتها اللغات الأجنبية واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح.
    - ج. ضبط المصطلحات عامة والمعربة منها خاصة بالشكل حرصا على صحة نطقها ودقة آدائها.
- نموذج لمعجم مصطلحات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بما  
باب "التعليم":

### 1. التعليم الأساسي

القدر الأساسي من التعليم اللازم للذين لم ينالوا الحد الكافي من التعليم، والمهارة التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة في المجتمع، ويمتد بعد التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط أو الإعدادي لثلاثة سنوات.<sup>18</sup>

### 2. التعليم البرنامجي

يعرف التعليم المبرمج بأنه نوع من التعليم الذاتي الذي يعمل فيه مع المعلم - لقيادة المتعلم نحو الاتجاه المنشود - برنامج تعليمي أعدت فيه المادة إعدادًا خاصًا، وعرضت من خلال كتاب مبرمج أو آلة تعليمية.

ويعرف أيضًا إحدى طرق التعليم الفردي، الذي يمكن للتعلم من خلاله أن يعلم نفسه بنفسه بطريقة ذاتية، من خلال برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة، وترتيبها تدريجيًا منطقيًا وسلوكيًا بحيث يستجيب لها المتعلم تدريجيًا، ويتأكد من صحة استجابته حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب.

ومن ثم فإن التعليم البرنامجي (المبرمج) هو تقنية محددة تهدف إلى تقديم التعليم للمتعملم وفقًا لحاجته وقدراته، واستنادًا إلى منهجية مقننة، وقد تستخدم وسائل مطبوعة، أو آلات تعليمية بسيطة أو أجهزة الحاسوب، وتتبع أساليب عديدة للتأكد من إتقانه لكل خطوة من خطوات التعلم قبل السماح له بالانتقال إلى خطوة أخرى.

ومعنى ذلك أن التعليم البرنامجي يمثل إحدى التطبيقات التربوية لنظرية (سكنر) Skinner في التعلم، ومن ثم.. فإن هذا الأسلوب ما هو إلا نتاج لتطبيق نظريات علم نفس التعلم في واقع العملية التعليمية، أي أنه أحد نتاجات تكنولوجيا التعليم.

وقد ارتبط أسلوب التعليم Teaching Machines، رغم أن ظهور آلات التعليم هذه كان سابقًا على ظهور التعليم البرنامجي بمفهومه الحالي، حيث ظهرت أول آلة تعليمية عام 1912م على يد مصممها (سيدني ل. بريسي Sidney L. Pressey) بجامعة ولاية أوهايو Ohio الأمريكية. ولكن هذه الآلة لم يكن الهدف منها هو التعليم، بل كان تصميمها بهدف اختبار ذكاء التلاميذ من خلال مجموعة أسئلة تظهر على شاشة الآلة، وعلى المتعلم اختيار إجابة واحدة للسؤال من بين أربعة إجابات اختيارية معطاة.<sup>19</sup>

### 3. التعلم التعاوني

يعرف التعلم التعاوني بأنه موقف تعليمي يستخدم المجموعات الصغيرة لكي يعمل المتعلمون معًا ليصلوا بتعلمهم وتعلم الآخرين إلى أقصى حد ممكن. وفي داخل مجموعات التعلم التعاوني هناك مسئوليتان إحداهما تعلم المادة التعليمية،

<sup>18</sup> حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص115.

<sup>19</sup> المرجع السابق نفسه، ص115.

والأخرى التأكد من أن كل أفراد المجموعة قد تعلموا المادة التعليمية. وفي الموقف التعليمي التعاوني يناقش المتعلمون المادة التعليمية ليتعلموها معاً ويساعد بعضهم البعض في فهمها. ويعرف التعلم التعاوني أيضاً بأنه نوع من التعلم الصفي. يشترك فيه الطلاب معاً في التعلم في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة، وتضم المجموعة الواحدة طلاباً من مختلف المستويات في الأداء العالي والمتوسط والضعيف، ولكنها متجانسة من حيث مستوى قدراتها على مستوى بقية المجموعات في الصف بقدر الإمكان.<sup>20</sup>

#### 4. التعلم الذاتي

وهو من أكثر الطرق الملائمة لمشاريع تطوير التعليم وهو طريقة تتاح فيها الفرصة للمتعلم المشاركة الفعالة في جوانب العملية التعليمية كلها وبعضها والتقدم في العملية التعليمية معتمداً على ذاته، ومستفيداً من البدائل التربوية وتكنولوجيا التعليم المتاحة بإشراف من المعلم وتوجيهه على أن يتحمل المتعلم نتائج اختياراته ويقوم نفسه وصولاً لتحقيق الأهداف. ويمكن التمييز بين التعليم الفردي والتعليم الذاتي، إذ يقصد بالتعليم الفردي على أنه التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حده وفقاً لميوله وسرعته وخصائصه، ويتخذ هذا التعليم صوراً متعددة منها التعلم الفردي في مجموعات كبيرة وفي مجموعات صغيرة أو لتلميذ واحد، ولا يحدث ذلك بطريقة عشوائية وإنما بطريقة مقصودة ومنهجية منظمة.<sup>21</sup>

#### 5. التعلم المجدد

تغيير نمط التعلم للتلميذ من تعليم حياتي نمطي إلى تعليم يناسب المستقبل المتغير، وهو نوع من التعلم تفرضه التغيرات التكنولوجية وثورة المعلومات المسيطرة على عام اليوم. وهو يتميز بالتوقع أكثر من التلازم أو التكيف مع الحاضر؛ فهو يتضمن أن يتهيأ الإنسان لما يحتمل حدوثه من طوارئ ومجاهيل، وأن يأخذ في اعتباره بدائل للمستقبل البعيد، وأن يتهيأ في تعلمه التوقعي لأن يستخدم وسائل الإسقاط والتنبؤ والمشاهدة والسيناريو والنماذج، وهو ما يشجع على وضع الخطط وتقييم نتائجها، وتقدير الآثار الجانبية الضارة لما يتخذ الآن من قرارات. كذلك تشجع على تعرف النتائج العالمية للتصرفات المحلية، ففي التوقع نعيش مع المستقبل في ألفة ووثام ولا نفاجأ به.

والتعلم المجدد يتصف بالتشاركية، بمعنى أن يكون للفرد والمجتمع دور في اتخاذ القرار. وبالتالي تحتم على مؤسسات التعليم والتدريب دوراً أساسياً في تحويل الفرد من التكيف اللاشعوري إلى التوقع الشعوري، أو نقل الفرد من الصيغ

<sup>20</sup> انظر: رشدي أحمد طعيمة، ومحمد علاء الدين الشعبي، تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط1، (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006م)، ص215-218.

<sup>21</sup> انظر: محمد جهاد جمل، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، (الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2005م)، ص80.

التقليدية للتعليم إلى الصيغ الحديثة، ومنها التعلم بالصدمة بدلاً من الصيانة، والتعلم الحديث القائم على التوقع (المناهج المستقبلية)، ويؤدي إلى الاستقلال الذاتي والتكامل للفرد والمجتمع.<sup>22</sup>

### 6. التعلم النشط

يقصد به ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة.<sup>23</sup>

### 7. التعلم بالحاسوب (مع الحاسوب)

وفيه يكون الحاسب شريكاً للمتعلم، وركناً أساسياً في منظومة التعلم. ويعد هذا الحاسوب أكثر أدوار الحاسوب ارتباطاً بالتعليم؛ حيث يتم هذا الدور اعتماداً على: محتوى تعليمي متمثل في برمجيات الحاسوب التعليمية، وجهاز حاسوب تعليمي بكفاءة أجزائه ومشمولاته. ويعني التدريس بمساعدة الحاسوب باستخدام الحاسب مباشرة في عملية التدريس للاستفادة من إمكانياته الهائلة في التفاعل والحوار مما يساعد على جذب اهتمام الطلاب وتشويقهم.<sup>24</sup>

### 8. التعليم الموصوف للفرد

تعد برامج التعليم الموصوف القائم على العلاج الفردي من خلال التعلم الذاتي من أوسع البرامج في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد ظهرت هذه البرامج نتيجة بحوث مكثفة تمت في مراكز بحوث جامعة بتسبرج في الستينات على يد كل من جليسر ولندفال وكوكس حيث طبقت أول مره في مدرسة أوكليف في ولاية فيلادلفيا بالتعاون مع بين مركز البحوث ومجلس التعليم في الحى.<sup>25</sup>

### 9. التعليم عن طريق الراديو والتلفزيون

يقوم على استخدام إرسال الراديو والتلفزيون في مجال التعليم، بتقديم برامج تعليمية تم التلاميذ في مختلف مراحل التعليم، ويستمتع التلاميذ إلى هذه البرامج أو يشاهدونها أثناء اليوم الدراسي أو بعده. ومحطة إذاعية تعليمية هي محطة

<sup>22</sup> حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص110.

<sup>23</sup> انظر: إيمان بقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات، (بيروت: دار الراتب الجامعية)، ص63.

<sup>24</sup> انظر: عبد الرحمن إبراهيم الفورزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2011)، ص115.

<sup>25</sup> انظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011م) ص272.

إرسال إذاعي، تجيهرها مؤسسة تربوية أو تعليمية للناس أو لفئة منهم، وقد اقترن أخيراً بتلك الوسائط قنوات فضائية مخصصة للبرامج التعليمية.<sup>26</sup>

## باب التقويم:

### 1. تقويم البيئة التعليمية

وهذا النوع من التقويم يهدف إلى تحديد مدى ملائمة البيئة التعليمية من مبانٍ ومرافق وتجهيزات وأثاث.. إلخ، للمعلم والمتعلم وعملية التعليم والتعلم عمومًا، ومدى اقتراب وابتعاد عناصر ومكونات تلك البيئة من النماذج المعيارية المتعارف عليها دوليًا في هذا المجال.<sup>27</sup>

### 2. التقويم التحريري

وهذا النوع يعتمد على الورقة والقلم في تنفيذ التقويم؛ حيث يستخدم الكلام المكتوب، أو الرموز والأشكال المرسومة للإجابة عن التساؤلات الواردة بالاختبارات، أو المقاييس التي يعتمد عليها. ويعتمد هذا النوع على اختبارات الورقة والقلم بصورها وأشكالها المختلفة، ويعد هذا النوع من التقويم أكثر مناسبة للأفراد الذين لا يملكون القدرة والشجاعة في المواجهة والتعبير الشفهي والتفاعل مع الآخرين وجهًا لوجه. كما أن التقويم التحريري هو أكثر أنواع التقويم ملائمة لفئات خاصة من الأفراد خصوصًا فئة المعاقين سمعيًا والصم والبكم، الذين لا يمكنهم التفاعل لفظيًا إلا من خلال الإشارات. وحال التقويم التحريري هنا هو حال التقويم الشفهي، الذي يعد الأمثل لفئات الأفراد المكفوفين وضعاف البصر، والأفراد الذين لا يعرفون القراءة والكتابة.<sup>28</sup>

### 3. التقويم التربوي

هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة؛ بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين. وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعليم ومقومًا أساسيًا من مقوماتها، أو هو تقويم أحداث سلوكية سواء كنا بصدد تكوين منهج دراسي كامل أو جزء منه. وكذلك الطريقة المتبعة في تدريس منهج، أو أهداف مرحلة تعليمية بكاملها. وما يعيننا في هذا كله هو مدى التغيير الناتج في إدارة الطلاب وسلوكهم من تأثير هذا الموقف أو ذاك.

<sup>26</sup> إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، (تونس: المؤسسة العربية للناشرين المتحدنين، 1986م) ص118.

<sup>27</sup> هاشم عوضة، تقويم التعلم، (بيروت: دار العلم للملايين، 2005م)، ص27.

<sup>28</sup> حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي-انجليزي-انجليزي-عربي، ص136.

والتقويم عملية تتم في نهاية عملية تعليمية معينة بهدف اخبار التلميذ والمدرس بدرجة التحكم المحصل عليه، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه من أجل جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التطور، وتُنظر للأخطاء في محاولة لحل المشكلات ويمكن التقويم التربوي من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة كما يمكنه تصحيح ثغرات التدريس.<sup>29</sup>

#### 4. التقويم التشخيصي

يقصد به تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم حين يبدأ الطلبة في تعلم الخبرات الجديدة، ويمكن أن يلجأ المعلم هنا في الاختبارات المقننة أو التشخيصية ويهدف إلى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ المنهج ومن ثم تحديد أسبابها؛ الأمر الذي يساعد في اتخاذ القرار المناسب لعلاج هذه المشكلات، وتلك الصعوبات. وقد يخلط البعض بين التقويم التشخيصي والتقويم المبدئي، ولكن الفارق بينها في أن الأول يركز على الهدف من التقويم (وهو التشخيص)، بينما يركز الثاني على توقيت التقويم، وهذا بمعنى أن التقويم التشخيصي قد يكون تقويمًا مبدئيًا، وأن كل تقويم مبدئي ليس بالضرورة تقويمًا تشخيصيًا.<sup>30</sup>

#### 5. التقويم الجماعي

وهو نوع من التقويم يعتمد على اختبارات ومقاييس وأدوات يمكن تطبيقها على جماعة من الأفراد في وقت واحد. وهذا النوع أكثر اقتصادية وتوفيراً للوقت من التقويم الفردي، الذي يستغرق وقتًا طويلاً لتطبيقه.<sup>31</sup>

#### 6. تقويم المتعلم

يركز هذا النوع من القويم في العملية التعليمية على المتعلم كمحور آخر من محاور تلك العملية، حيث يهدف إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في هذا المتعلم، ومدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقليًا ومهاريًا وانفعاليًا، وتحديد العقبات التي قد تعوق أو تعوق هذا النمو، وتحديد أسبابها، ومن ثم العمل على تذليلها وعلاجها.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> انظر: محمد زياد حمدان، تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته، (الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984) ص22.

<sup>30</sup> انظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص23.

<sup>31</sup> حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص136.

<sup>32</sup> انظر: عبده الراجحي، التطبيق النحوي، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر)، ص77.

## 7. تقويم المنهج

يشير هذا النوع من التقويم إلى بعدين: البعد الأول محدود، وهو إصدار الحكم على بنية المنهج ممثلة في محتواه العلمي والتعليمي فقط، وتحديد مدى جودة واتساق هذا المحتوى، ومدى قدرته على تحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تعديل جوانب القصور والضعف فيه.

أما البعد الثاني فهو الأكثر شمولاً حيث يهدف تشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر المنهج، بداية من خطة المنهج بما تشمله من: أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس مقترحة ووسائل تعليمية معينة، وأنشطة مصاحبة، ووسائل تقويم مقترحة، ومروراً بمراحل تنفيذ المنهج في مقررات المؤسسات التعليمية عن طريق المعلم والهيئة الفنية والإدارية المعاونة له، وانتهاءً بنواتج التعلم التي يحققها المتعلم الذي تعلم وفقاً لهذا المنهج.

ويضم تقويم المنهج وفقاً لهذا المعنى الشامل في طياته: تقويم المعلم، تقويم المتعلم، وتقويم بنية المنهج، وتقويم البيئة التعليمية التي ينفذ فيها المنهج.<sup>33</sup>

## الخاتمة

نظراً إلى الكم الهائل من المصطلحات العربية والخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعناصرها المختلفة ومجالاتها الواسعة التي تستحق جمعها ووضعها في معجم خاص يعنون بمعجم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أصبح من الضرورة بمكان استحداث معجم متخصص يجمع بين طياته جميع مصطلحات مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أصبحت مطلبا عسريا ملحا خاصة بعد توسع هذا المجال المعرفي الحيوي وتعدد مصطلحاته وتنوعه. وعليه، فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1. إجراء دراسات متعمقة تتناول جميع جوانب مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعناصرها، وربطها بمختلف الدراسات اللغوية والمجالات الحديثة ذات العلاقة بعلوم اللغة من أجل تنمية تعليم اللغة العربية في الدول العربية والإسلامية.

2. إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تجمع المصطلحات اللغوية المبعثرة في الكتب والمراجع والقواميس المتفرقة وذلك من أجل وضع معاجم متخصصة، فعلى سبيل المثال، تأليف معجم خاص بمصطلحات تعليم الحاسوب، ومعجم آخر لمصطلحات علم فقه اللغة، ومعجم لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، لغرض الحج والعمرة مثلاً الذي قد يساعد الحاج والمعتمر غير العربي على أداء فريضته على أتم وجه.

<sup>33</sup> انظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص30.

3. إجراء دراسات تجمع فيها التعبيرات الاصطلاحية المستخدمة في الحياة اليومية في مجال التعليم وفي المؤسسات التعليمية، من خلال الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة المختلفة مثل الصور والأقراص المبرمجة، والمواقع المفيدة في شبكات الإنترنت.

### المصادر والمراجع

1. إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، (تونس: المؤسسة العربية للناشرين المتحدنين، 1986م).
2. ابن منظور، لسان العرب، ط1، (بيروت: دار صادر، 1955م).
3. إيمان بقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات، (بيروت: دار الراتب الجامعية).
4. حامد صادق قنبي، مباحث في علم الدلالة والمصطلح، (عمان: دار ابن الجوزي، 2005م).
5. حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (لبنان: الدار المصرية اللبنانية، 2003م).
6. حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي، (بيروت: دار النهضة العربية، 1997م).
7. رشدي أحمد طعيمة، ومحمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط1، (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006م).
8. طلبة عبد الستار أبو هديمة، دراسات في المعاجم العربية وعلم الدلالة، (الرياض: دار المعارف للتنمية البشرية، 1429هـ).
9. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (القاهرة: مطبعة المجمع، 1983م).
10. محمد جهاد جمل، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، (الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2005م).
11. محمد زياد حمدان، تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته، (الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984).
12. محمد كامل حسين، "اللغة والعلوم"، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد الأول، (القاهرة: 1956م).
13. محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط6، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011م).
14. محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، (السعودية: دار الطلائع للنشر والتوزيع، 2004م).

15. محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (الرياض: جامعة الملك سعود، 1982م)،.
16. محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت.).
17. مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، (عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، 2002م).
18. ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، (دمشق: دار -الفكر، 2008).
19. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2011).
20. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية).
21. عبده الراجحي، التطبيق النحوي، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر).
22. هاشم عواضة، تقويم التعلم، (بيروت: دار العلم للملايين، 2005م).

Hasan ShaÍÉtah, MuÑjam al-MuĪlalaÍÉt al-Tarbawiyah wa al-Nafsiyyah, (Lebanon: al-DÉR al-MiĪriyyah al-LubnĒniniyyah, 2003).

HÉmid ØÉdiq, MabÉhith fĒ ĩilm al-DilÉlah wa al-MuĪlalaÍÉt, (Oman: DÉR Ibn al-JawzĒ, 2005).

HilmĒ KhalĒl, Muqaddimah li DirsÉah al-TurÉth al-MaÑjamĒ, (Beirut: DÉR la-NahĪah al- ĩArabiyyah 1997).

Abduh al-RÉjĪhi, al-TaĪbĒq al-NaĪwĒ, (Beirut: DÉR la-NahĪah al- ĩArabiyyah li ÛibĒÑah wa al-Nashr).

HÉshim ĩAwĒĪah, TaqwĒm al-TaÑallum, (Beirut: DÉR al-ĩilm al-MalÉyĒn, 2005).

Hossam Moussa Mohamed Shousha, Conditions of the human soul in the Holy Quran and how to deal with it, Al-Risalah: Journal of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (ARJIHS) e-ISSN: 2600-8394, Vol 1 No 1 (2017).

Ibn ManĐur, LisĒn al-ĩArab, 1<sup>st</sup> Edition, (Beirut: DÉR al-ØÉdir, 1955).

- IbréhÊm FatíÊ, Muñjam MuñlalaÍÊt al-Adabiyyah, (Tunisia: al-Mua`ssasah al-ÑArabiyyah li al-NÉshirÊn al-MuttaÍidÊn, 1986).
- ImÊn BaqÉÑÊ, al-Mutqin Muñjam TaqniyÊt al-QirÉ`Êt wa al-KitÉbah wa al-BaÍth li al-ÙullÉb JadÉwÊ wa MuñlalaÍÊt, (Beirut: DÉr al-RÉtib al-JÉmiÑiyyah).
- MaÍmÊd FahmÊ ×ijÉzÊ, al-Usus al-Lughawiyyah li Ñilm al-MusÍalaÍ, (Cairo: DÉr GharÊb li ÙibÉÑah wa Nashr wa TawzÉÑ, no date).
- MaÍmÊd IsmÉÑÊl ØÊnÊ wa IshÉq MuÍammad al-AmÊn, al-TaqÉbul al-LughawÊ wa TaÍlÊl al-AkhÍÊ', (Riyadh: JÉmiÑah al-Muluk SaÑÊd, 1982).
- MajmaÑ al-Lughah al-ÑArabiyyah, al-Muñjam al-WasiÍ, (Cairo: MaÍbaaÑh al-MajmaÑ, 1983).
- MamdÊÍ MuÍammad KhasÉrah, Ñilm al-MuñlalaÍ wa ÙarÉ`iq WaÍÑ al-MuñlalaÍÊt fÊ al-ÑArabiyyah, (Damascus: DÉr al-Fikr, 2008).
- MarwaÊn AbÈ Huwij wa ÓkharÊn, al-QiysÉ al-TaqwÊm fÊ al-Tarbiyyah wa Ñilm al-Nafs, 1<sup>st</sup> Edition, (Oman: al-DÉr al-Ñilmiyyah al-Duwaliyyah li Nashr wa TawzÉÑ wa DÉr al-ThaqÉfah li Nashr wa TawzÉÑ, 2002).
- MuÍammad JihÉd Jamal, Tanmiyyah MahÉrÊt al-TafkÊr al-IbdÉÑÊ min KhilÉl al-ManÉhij al-DirsÉiyyah, (United Arab Emirates, DÉr al-KitÉb al-JÉmÑÊ, 2005).
- MuÍammad MaÍmÊd al-HÊlah, Ùara`iq al-TadrÊs wa IstirÉtÊjiyÉtuhu, 6<sup>th</sup> Edition, (Oman: DÉr al-MasÉrah li Nashr wa TawzÉÑ, 2011).
- MuÍammad MuÍy al-DÊn ÑAbd al-×amÊd, SharÍ Ibn ÑAqÊl Ñala Alfiyah Ibn MÉlik, (Saudi: DÉr al-ÙalÉiÑ li Nashr wa TawzÉ, 2004).
- MuÍammad ZiyÉd ×amdÊn, TaqyÊm al-TaÑillum: Ususuhu wa TaÍbiqÉtuhu, (Riyadh: al-Dr al-SaÑudiyyah li Nashr wa al-TawzÉÑ, 1984).
- ÑAbd al-ÑAzÊz bin IbréhÊm al-ÑUÍaylÊ, AsÉsiyÉt TaÑIÊm al-Lughah al-ÑArabiyyah li NÉÍiqÊn bi Lughah UkhrÉ, 1<sup>st</sup> Edition, (Riyadh: JÉmiÑah al-ImÊm MuÍammad bin SaÑÊd al-IslÉmiyyah, MaÑhad TaÑIÊm al-Lughah al-ÑArabiyyah).
- ÑAbd al-RaÍman IbréhÊm al-FawzÊn, IÈÑÊt li MuÑallimÊ al-Lughah al-ÑArabiyyah li Ghayr al-NÉÍiqÊn bihÉ, (Riyadh: Maktabah al-Malik Fahad al-WaÍaniyyah, 2011).
- RushdÊ AÍmad ÙuÑaymah & MuÍammad ÑAÍÉ' al-DÊn al-ShuÑaybÊ, TaÑIÊm al-QirÉ`Êt wa al-Adab IstirÉtÊjiyÉt Mukhtalifah li JumhÈr MutanawwiÑ, 1<sup>st</sup> Edition, (Cairo: DÉr al-Fikr al-ÑArabÊ, 2006).
- Ùalabah ÑAbd al-SitÈr AbÈ Hudaymah, DirÉsÊt fÊ al-MaÑÉjim al-ÑArabiyyah wa Ñilm al-DilÉlah, (Riyadh: DÉr al-MaÑÉrif li Tanmiyyah al-Bashariyyah).