الجانب النظري في تصميم منهج لتعليم العربية للجامعيين غير المتخصصين فيها

The theoretical aspect in designing syllabus for teaching Arabic for non-specialist university students in Arabic

Aspek teoretikal dalam merekabentuk silibus untuk pengarjaran Bahasa Arab kepada pelajar universiti bukan jurusan Bahasa Arab

الرشيد يوسف عباس*

مخلص البحث:

يسعى هذا المقترح إلى تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للجامعيين غير المتخصصين فيها، خاصة طلاب المعهد البترولي بـ: (أبو ظبي)، وهم طلاب منخرطون في مجال الدراسات الهندسية – نسبة لطبيعة المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها– ولقد قررت اللغة العربية لهؤلاء الطلبة بوصفها متطلباً جامعياً يسعى إلى ربط الطالب الجامعي باللغة العربية قراءة، وكتابة، وتحدثًا. ويهدف هذا المقترح إلى تمكين الطالب الجامعي من القراءة السليمة الخالية من الأخطاء، وتحديد الأفكار الرئيسة للنص،فضلاً عن إقامة الحجج وإبداء وجهات النظر، وكتابة مقالات متماسكة تعكس رؤيةً واضحةً، وقدرةً على عرض الموضوع، وتوظيف المعرفة اللغوية بأساليبها التركيبية والبلاغية في إنتاج نصوص مكتوبة، وتطبيق المعرفة اللغوية في تحليل وعرض كتابات الآخرين بأسلوب يتسم بالسلامة اللغوية، والمهارة الفنية.

الكلمات المفتاحية: الدارسون – حاجات الدارسي – تخطيط المنهج – المهارات – الأنشطة.

Abstract:

This paper tries to propose a syllabus design for teaching Arabic to university students who are not specializing in the language with special reference to the students of Petroleum College of Abu Dhabi. They are engineering students who have to fulfill the college requirement subject of Arabic that covers the reading, writing and conversation skills. The syllabus aims to enable the students to read correctly, identify the main ideas of the text, argue and state opinions, write a cohesive text that clearly reflects the idea, be able to present the topic, use linguistic knowledge with the structural and rhetorical styles in producing written text, apply linguistic knowledge in analyzing the writing of others with correct use of language and styles. The study discovered the need to set up such syllabus to teach Arabic specifically to non-specialist students in Arabic; the need analysis had also helped the students to give input on their own expectations; non-specialist students are in a more need to the Arabic language skills comparing to the others; they

*أستاذ مساعد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المعهد البترولي، أبوظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

need more practical use of the language then the knowledge about the language and the material content need to made relevant with the reality of the student life.

Keywords: Students - Students' Needs - Language planning – Skills – Activities.

Abstrak:
Kajian ini cuba untuk memberikan satu cadangan rekabentuk silibus untuk pengajaran bahasa Arab kepada para pelajar university yang dalam pengkhususan bukan bahasa Arab di Kolej Petrolium Abu Dhabi. Mereka terdiri daripada pelajar jurusan kejuruteraan yang perlu untk mengambil matapelajaran tersebut sebagai salah satu matapelajaran wajib universiti. Matapelajaran Bahasa Arab tersebut meliputi kemahiran membaca, menulis dan bertutur. Silibus yang dibuat menyasarkan para pelajar untuk mampu membaca dengan betul, mengenali isi utama sesuatu teks, berhujah dan mengemukakan pendapat, menulis satu teks yang kohesif dan jelas isinya, mampu untuk membentangkan tajuk tersebut, menggunakan pengetahuan bahasa dengan stail retorik dan struktur dalam menulis teks, menggunakan dalam menganialisa pendapat teks orang lain dengan menggunakan bahasa dan stail yang betul. Kajian ini mendapati bahawa terdapat keperluan untuk membuat silibus pengajaran bahasa Arab terutamanya kepada yang bukan pengkhususan. Kajian analisa keperluan juga membolehkan para pelajar mengemukakan jangkaan mereka terhadap silibus yang dibuat; pelajar bukan pengkhususan lebih memerlukan pendedahan aspek-aspek tertentu berbanding kepada pelajar lain, mereka juga memerlukan aspek praktikal bahasa lebih daripada aspek pengetahuan tentang ilmu bahasa dan kandungan silibus perlulah lebih relevan kepada realiti kehidupan pelajar.

Katakunci: Pelajar - keperluan pelajar - perancangan bahasa - kemahiran - akitiviti.

مقدمة:

إنّ تعليم اللغة العربية في المعهد البترولي تجربة تتسم بالحداثة؛ حيث بدأ تطبيقها بوصفها متطلباً جامعيّاً منذ عام ٢٠١٣م، ويخلو المعهد تماماً – منذ بداية تطبيقها وحتى هذه اللحظة – من منهج خاصّ لتعليم اللغة العربية لهؤلاء الطلبة بوصفهم طلاباً غير متخصصين في اللغة العربية؛ لذا تتبلور مشكلة هذا البحث في كيفية إيجاد منهج يلبي حاجات هؤلاء الطلبة، على أن يكون منسجماً مع أهداف هذه المؤسسة التعليمية من تعليم اللغة العربية؛ ولذا رأى الباحث أن تنطلق مشكلة هذه الدراسة من أهم الحاجات اللغوية لدارسي اللغة العربية في المعهد البترولي، ومن المهارات اللغوية التي تساعد على إشباع تلك الحاجات، ومن ملامح التصور المقترح لتقديم تلك المهارات اللغوية التي تسهم في إشباع الحاجات اللغوية للدارسين عينة الدراسة.

تكمن أهمية هذه الدراسةانسجامها مع رؤية الإمارات (٢٠٢١) التي تهدف إلى جعل الدولة مركزاً للامتياز في اللغة العربية؛ لأنَّ الهوية الإماراتية مرتبطة بشكل كبير باللغة العربية، فاللغة العربية هي المعبرة عن قيم الأمة العربية والإسلامية وأصالتها وجذورها،[١] والكشف عن حاجات طلبة المعهد البترولي لتعلم اللغة العربية، والعمل على إشباعها عبر تصور مقترح لمنهج تعليم اللغة العربية لهؤلاء الدارسين بوصفهم طلاباً غير متخصصين فيها، والكشف عن واقع تعليم اللغة العربية في المعهد البترولي من أجل توضيح

الرؤية للمسؤولين عن اللغة العربية، فضلاً عن تلبيتها لحاجة المعهد البترولي إلى منهج خاصّ به لتعليم اللغة العربية، كما أنها ستسهم في تقديم التّغذية الرّاجعة للمسؤولين التّربويين والمؤلفين من حيث: بيان أهمية وضع مناهج اللغة العربية لغير المتخصصين في التعليم الجامعي وفق حاجاتهم التعليمية. ويزيد من أهمية هذه الدّراسة أيضاً مكانة اللُّغة العربية، ودورها المميز لدى الأمة الإسلامية والعربية، والإمارات جزء لا ينفصل عنها، فضلاً عن ذلك فإنّها دراسة رائدة في المعهد؛ إذ لم تُجر دراسة مماثلة تناولت هذا المجال من قبل.

ولمعرفة حاجات دارسي اللغة العربية في المعهد البترولي، قام الباحث بتصميم استبانة[٢] بوصفها أداةً لجمع المعلومات من المفحوصين، ضمّت أربعة محاور أساسية، وهي: معرفة الحاجات الأكاديمية، والحاجات المهارية التي يودّ الدارس اكتسابها من تعلّم اللغة العربية، والمحور الثالث تناول الحاجات المهنية؛ أما المحور الرابع فاختصَّ بالحاجات الوطنية والنفسية التي تجعل الطالب محتاجاً إلى دراسة العربية. وقد احتوت الاستبانة على (١٩) بنداً صممت على هيئة أسئلة مقيدة؛ لأنَّها تشجع المفحوصين على الاستجابة، وتيسر على الباحث تبويب البيانات وتحليلها، كما اشتمل على سؤال مفتوح؛ ليتيح للمفحوصين إضافة ما يرونه مهماً، وقد غفل الباحث عن ذكره.

وقد وضعت بنود الاستبانة في سلم متدرج يبدأ أعلاه من درجة مهم جداً، ومهم، وغير مهم، وينتهي عند غير مهم على الإطلاق، ووضعنا خياراً أخيراً يُبدِي عبارة (غير متأكد) لمن لا يستطيع معرفة درجة أهمية الحاجة إلى تعلّم اللغة العربية.

صدق الأداة: بعد بناء الأداة في صورتها الأولية، قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين، وهم أساتذة وخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، يعملون في جامعات محلية، وإقليمية، وعالمية. وقد أبدى بعضهم بعض الملاحظات التي أفادت الأداة وجعلتها في صورتها النهائية التي اعتمدها الباحث في التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية. وبلغ مجموع البنود في الاستبانة (٢١) بنداً بعد تعديلها.

وقد استخدم الباحث طريقة التحليل الإحصائي للدراسات الاجتماعية (SPSS) باستخدام النسب المئوية لحساب التكرارات .

تستند الدراسة هذه إلى محورين أساسيين في بناء المناهج، وهذان المحوران قدمهما خبراء المناهج وطرق التدريس، لذا تود هذه الدراسة إعطاء لمحة سريعة عنهما لأهميتهما في هذه المقترح، وهما: تعريف المنهج، وتخطيطه.

أولاً– تعريف المنهج

المنهج في اللغة هو الطريق الواضح، ومنها أنهج الطريق: وضح واستبان، ومنه وسيلة محدّدة توصِّل إلى غاية معيَّنة.[٣] وفي اصطلاح التربويين هو عبارة عن مجموع المعلومات والأفكار، والحقائق والمفاهيم التي

يدرسها الطلبة في صورة موادّ دراسية؛ أي مقررات المؤسسة التعليمية بغرض تحقيق أهداف عامة عريضة وأخرى مفصّلة، هذا هو المنهج في صورته التقليدية؛ أما المنهج في ثوبه الحديث فهو يعني مجموع الخبرات المربية التي تهيؤها المؤسسة التعليمية لطلابها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يقود ذلك إلى تعديل سلوكهم، فضلاً عن مراعاة تحقيق الأهداف التربوية[٤] وبهذا ينتقل المتعلم من دور المتلقي إلى دور المشارك.

ثانياً– تخطيط المنهج:

إنَّ عملية بناء المنهج تحتاج إلى تخطيط يعتمد على مجموعة من العناصر، ذات وظائف وعلاقات تبادلية، وأي تأثير في واحد منها ينعكس سلباً أو إيجابياً على بقية العناصر. ومن وجهة النظر الشائعة التي تنسب إلى تايلور، فإنَّ هذه العناصر أربعة، هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس وأنشطته، والتقويم، وستعتمد هذه الدراسة تلك العناصر بوصفها عناصر أساسية لهذا المنهج المقترح.

تتطلب إجراءات هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التي طُرِحَت في مشكلة الدراسة، وباديء ذي بدء تنبغي الإجابة عن السؤال المحوري الذي يتبادر إلى الذهن قبل الشروع في إعداد أي برنامج تعليمي، ألا وهو، من هم الدارسون الذين سيصمم لهم البرنامج؟

الدارسون:

الدارسون الذين يستهدفهم هذا البرنامج لا يوجد تباين ملحوظ بينهم في خلفياتهم الثقافية والاجتماعية، ويمكننا القول إنَّ لغتهم الأم هي اللغة العربية، ويتمتع معظمهم بمشاعر إيجابية وعملية نحو هذه اللغة وثقافتها، ودرس جميعهم اللغة العربية – قبل التحاقهم بالمعهد البترولي – بدرجات تكاد تكون متقاربة أو شبه متقاربة.

وكلُّ هؤلاء الدارسين غير متخصصين في اللغة العربية، فهم طلاب دراسات هندسية صرفة، ولغة التدريس الرسمية بالنسبة إليهم هي اللغة الإنجليزية؛ بينما اللغة العربية مادة اختيارية تهدف إلى إكسابهم المهارات اللغوية اللازمة التي تمكنهم من الاطلاع على المصادر العربية والرجوع إليها، وإلى غيرها من المطبوعات العربية المتعلقة بمجال تخصصاتهم. وجدير بالذكر أنهم لا يرجعون إلى المصادر العربية دائماً، ولكن عند الضرورة، وقد تكون هذه الضرورة آنية، وذلك لمعرفة بعض المسائل التي ليست لها مصادر باللغة الإنجليزية أو تكون بعد إكمال الدراسة والانخراط في العمل؛ حيث كلّ المكاتبات تصدر باللغة العربية، وكلّ ذلك من أجل تحقيق التميز الأكاديمي، والمهني فيما بعد.

حاجات الدارسين:

في إطار الإجابة عن السؤال المتعلق بحاجات الدارسين، نستطيع القول إنَّ تعدد مداخل تعليم اللغة ينعكس على طريقة تصميم مناهجها، وكيفية تحديد محتواها، وطريقة تدريسها. ومن المداخل الضرورية في هذا المضمار مدخل تحليل حاجات المتعلمين، خاصةً الذين يتعلمون اللغة لأغراض بعيدة كلّ البعد عن التخصص فيها. ومدخل الحاجات مدخل ذو أهمية أقرّها التربويون بشكل عامّ لا سيما في مجال تعليم الراشدين، فقد وصفوه بقولهم: (من الاتجاهات الشائعة في التعليم والتعلم أن التلاميذ ممن يتوافر لديهم النضج الكافي يقررون بأنفسهم، أو يشاركون في تحديد أهدافهم والمحتوى والخبرات التي سوف يتعلمونها، بدلاً من اعتمادهم الكلي على المعلمين أو مخططي المناهج).[٥] ومن التربويين من حذر من تجاهل مراعاة حاجات الدارسين؛ لأنها (إذا لم تشبع؛ فسوف تؤدي إلى ظهور مشكلات تعوق الدراسة، وتقف حائلاً أمام التعليم المثمر؛ أما إذا روعيت فإنها تجعل المتعلمين يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط).[٦]

تعريف الحاجات:

ولقد تعددت المدارس في تعريف الحاجات، فهناك من يقول: إنها قوة محركة تدفع الشخص إلى تحقيق أهداف معينة، وثمة من يرى أنّها إحساس بالميل أو الكره، فالشيء الذي يشعر بالحاجة إليه يميل إليه، والذي لايشعر بحاجته إليه؛ فإنه لا يميل إليه وقد يكرهه، وهناك من يرى أنها تشير إلى ما يحتاج المتعلم إلى فعله باللغة ليكون حافزاً له على اكتساب اللغة. والرأي الأخير مقبول لدينا من وجهة النظر العملية والتربوية؛ لأنّ تحديد المتعلم لفعل ما يودّ فعله هو الدافع الحقيقي من دوافع التعلم. فدراسة الحاجات تساعد على تصميم مواقف تعليمية لأغراض محددة،كما تساعد على تصنيف الدارسين إلى مجموعات متجانسة، فضلاً عن إسهامها في تصميم المقرر الدراسي المناسب لكلّ مجموعة.

أغراض تحليل الحاجات

يتسم منهج تحليل الحاجات بأغراض متعددة ومتنوعة تسهم في إعداد المناهج وتطويرها خاصةً في مجال تعليم اللغات. وقد تفضل أحد الباحثين بذكر عدد منها نقلاً عن ريتشاردز (Richards) من كتابه تطوير مناهج تعليم اللغة، نذكر منها:[٧]

١. تحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لأداء وظيفة معينة.
٢. تحديد الأشخاص الذين يحتاجون إلى التدريب على مهارات لغوية معينة.
٣. معرفة الفجوة بين ما يستطيع الطلبة القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به.
٤. تقديم العون في تحديد مدى فاعلية البرنامج المعد لمعالجة حاجات الدارسين المتوقع التحاقهم به بشكل كاف.

٥. معرفة مشاكل القصور اللغوي داخل المؤسسة التي ينتمي إليها الدارسون، والتي قد تؤثر في عملاء المؤسسة.

٦. استخدامها أداة مرجعية لقياس البرامج والمناهج المعدة لتلبية حاجات الدارسين، ومن ثم تقويمها.

نتائج التحليل:

تناولت هذه الدراسة تحليل حاجات دارسي اللغة العربية بالمعهد البترولي بوصفهم طلاباً غير متخصصين في اللغة العربية، ولكونها متطلباً دراسياً. وقد اعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ قدّمت من الجانب النظري وصفاً افتراضياً لحاجات الدارسين لتعلم اللغة العربية؛ أما من الجانب التطبيقي فستقدم عرضاً للنتائج التي أظهرها الاستبانة الهادفة إلى معرفة حاجات الطلبة عينة الدراسة، ومن ثم وضع تصورها لبنية المنهج المقترح بناءً على تلك النتائج.

أولاً – الحاجات الأكاديمية

	مهم جداً	مهم	غير مهم	غير مهم إطلاقاً	لست متأكداً
حاجات أكاديمية: أحتاج إلى تعلم اللغة العربيّة:					
لمواصلة دراستي العليا باللغة العربية .	٩	٧	٢٣	٧	٤
لحضور دورات وندوات باللغة العربية.	٢٠	١٧	١٠	١	٢
٣- للاقتباس من المراجع العربية وترجمتها إلى لغة أخرى.	٢٢	١٥	١١	١	١
٤- لأنها متطلب جامعي.	٢٠	١٦	٥	٨	١
٥- للاطلاع على إسهام علماء العرب في مجالات العلوم الهندسية.	١٧	٢٢	٨	٣	٠
مجموع التكرارات	٨٨	٧٧	٥٧	٢٠	٨
نسب التكرارات	%٣٥	%٣١	%٢٣	%٨	%٣

يكشف الجدول أعلاه أهمية اللغة العربية من الناحية الأكاديمية بالنسبة إلى الطلبة عينة الدراسة، وذلك من حيث مواصلة الدراسة العليا باللغة العربية، وحضور الدورات والندوات، والاقتباس من المراجع العربية مع الترجمة، والاطلاع على إسهامات العلماء العرب في مجال العلوم الهندسية، فضلاً عن وصفها متطلباً جامعياً، ولقد ذكر ٣٥% منهم أنَّها مهمة جداً، و٣١% أنَّها مهمة. وهذا يعكس أنّ الطلبة في هذه المؤسسة يحتاجون إلى اللغة العربية؛ لتطوير قدراتهم الأكاديمية حاضراً ومستقبلاً؛ مما يؤكد على ضرورة

الاهتمام باللغة العربية. والاتجاه الغالب الآن في مجال تعليم اللغات يقصر التعليم والتعلم على المهارات اللغوية التي يحتاج إليها الدارس فعلاً لأداء أغراض محددة أكاديمية كانت أم مهنية.

ثانياً– الحاجات المهارية

	مهم جداً	مهم	غير مهم	غير مهم إطلاقًا	لست متأكداً
حاجات مهارية: أحتاج تعلم اللغة العربية:					
١- لقراءة كتب التراث العربي والإسلامي بصفة عامة.	٢٥	١٧	٦	١	١
٢- لقراءة المجلات والصحف اليومية.	١٩	١٩	٩	٣	٠
٣- لقراءة النصوص الأدبية المكتوبة بالعربية والقدرة على تحليلها.	٢٤	٢١	٥	٠	٠
٤- لكتابة المقالات والبحوث القصيرة.	٢٢	١٨	٧	٢	١
٥- لكتابة بحث علمي خالٍ من الأخطاء اللغوية.	٣٥	١٠	٥	٠	٠
٦- لكتابة الرسائل والرد عليها بأسلوب سليم.	٣١	١٥	٤	٠	٠
٧- للتحدث بلغة عربية فصحي.	٢٣	٢٣	١	٢	١
مجموع التكرارات	١٧٩	١٢٣	٣٢	١٧	٣
نسب التكرارات	%٥٠	%٣٥	%٩	%٥	%١

يبيَن الجدول أعلاه أهمية مهارات الاتصال اللغوي مثل: قراءة النصوص الأدبية، وكتب التراث العربي والإسلامي، والقدرة على تحليل المقروء، وكتابة المقالات القصيرة، والرسائل العلمية والأدبية، وكتابة الرسائل والرد عليها، فضلاً عن التحدث بلغة عربية فصحى. وقد أوضح ٩% فقط من المفحوصين أنها غير مهمة؛ بينما أشار ٣٥% منهم إلى أنها مهمة، ويرى ٥٠% منهم أنها مهمة جداً. وفق هذه النتيجة، على المنهج المعد لهؤلاء الدارسين الاهتمام بمهارات الاتصال اللغوي باعتبارها مهارات لازمة للدارس في هذه المرحلة.

وفي هذا الاتجاه أشار أحد الباحثين[٨] إلى أنَّ منهج تمركز تعليم اللغة حول المهارة ولّد كثيراً من الآراء المعاصرة حول تدريس اللغة لأغراض محددة، وخاصةً في تطوير مهارة معينة مثل القراءة، وفي ذلك ضمان للإفادة القصوى من الوقت المخصص لتعليم اللغة؛ إذ لا يضيع زمن أو جهد في مسائل غير ذات صلة بالغرض المحدد للدارس، وأنَّ تعلم المادة المقررة يتم في فترة أقصر، وأنَّ درجات النجاح والتحصيل تكون أفضل.

ثالثاً– حاجات مهنية

مهم جداً	مهم	غير مهم	غير مهم إطلاقاً	لست متأكداً

حاجات مهنية: أحتاج تعلم اللغة العربية:					
١- لأنها تساعدني في الحصول على عمل في بلدي أو أي بلد عربي آخر.	١٠	٨	١٣	١٤	٥
٢- لأنها تساعدني في التخاطب والتواصل مع زملائي في العمل.	٢٠	١٣	٩	٥	٣
٣- لإدارة الاجتماعات في مكان عملي.	١٩	١٥	٨	٣	٥
٤- لكتابة الرسائل الرسمية بطريقة صحيحة.	٣٠	١٨	٢	٠	٠
٥- لكتابة وقائع الاجتماعات متى ما طلب مني ذلك.	٢٦	١٦	٥	٣	٠
٦- لقراءة المواد المكتوبة بالعربية ذات العلاقة بالعمل.	٢٧	١٥	٦	١	١
٧- لترجمة المواد المكتوبة بالعربية ذات العلاقة بالعمل.	٢٥	١٧	٧	١	٠
مجموع التكرارات	١٥٧	١٠٢	٣٧	٢٧	١٤
نسب التكرارات	%٤٧	%٣٠	%١١	%٨	%٤

يُظهر الجدول أعلاه حاجات الطلبة من تعلم اللغة العربية لمساعدتهم على أداء مهامهم قبل التوظيف وبعده، وقد جاءت بنودها كما يأتي: من أجل الحصول على وظيفه في بلدي أو أي دولة عربية، والتخاطب والتواصل مع فريق العمل، وإدارة الاجتماعات، وكتابة الرسائل الرسمية المرتبطة بالعمل بطريقة صحيحة، وتدوين وقائع الاجتماعات، وقراءة الموادّ المكتوبة باللغة العربية ذات الطبيعة المرتبطة بالعمل، والقدرة على ترجمتها من العربية وإليها؛ حيث أشار ٤٧% منهم إلى أنها مهمة جداً؛ بينما قال ٣٠% إنها مهمة فقط، ولقد كانت الحاجة إليها من أجل الحصول على وظيفة داخل الدولة وخارجها أقلّ مستويات البنود أهمية؛ حيث بلغت ١١% فقط درجة مهم جداً؛ أما البند الخاصّ بالحاجة إليها في كتابة الرسائل الرسمية بطريقة صحيحة فقد كان أعلاها؛ حيث وصفها ٣٠% بأنها مهمة جداً؛ لذا من الضروري أن يركز المنهج المقترح على مهارة كتابة الرسائل، وتحليل الأخطاء والترجمة.

إنّ الحاجة ماسة لتحديد الغايات اللغوية النهائية التي يرمي إليها البرنامج لكي تأتي الصورة شاملة من حيث ما يتعلمه الدارس وما يحتاج إليه، ومن هذا المنطلق ينبغي الاهتمام بالأغراض الوظيفية التي تستعمل من أجلها اللغة. وتحديد نوع المادة اللغوية، وموضوعاتها يرتبط أساساً بدوافع الدارسين.[٩] ومن هذه الناحية فإنَّ طلاب المعهد البترولي (عينة الدراسة) يحتاجون إلى مادة لغوية تمكنهم من آليات الكتابة الخالية من الأخطاء، كما تمكنهم أيضاً من الاتصال بالمصادر والمراجع العربية في مجال تخصصاتهم، حتى يستطيعوا الترجمة منها وإليها في مجال أعمالهم، وهي المادة العربية المقروءة والمكتوبة، ومن وجهة النظر الواقعية والعملية يجب أن تعطى الأولوية لتعليم اللغة العربية لهدف القراءة، وآليات الكتابة السليمة.

رابعاً– حاجات وطنية ونفسية	مهم جداً	مهم	غير مهم	غير مهم إطلاقاً	لست متأكداً
حاجات وطنية ونفسية: أحتاج إلى تعلم اللغة العربية					
١- لأنَّها تعمق الانتماء للوطن.	٣٦	١١	–	٣	٠
٢- لأنَّها تحقق الهوية العربية.	٣٧	٨	٤	١	٠
٣- لأنَّها تقرب الثقافات بين أبناء المجتمع العربي.	٣٣	١٤	٢	١	٠
٤- لأنَّها تقوي العلاقات الإنسانية العربية.	٣٦	١٠	٣	١	٠
مجموع التكرارات	١٤٢	٤٣	٩	٦	٠
نسب التكرارات	%٧١	%٢١	%٥	%٣	%٠

تُسفر نتائج الجدول أعلاه عن حاجات الطلبة الوطنية والنفسية من تعلّم اللغة العربية، تلك الأهداف التي توخت معرفة أهميتها لديهم في تعميق الانتماء للوطن، وتحقيق الهوية العربية، والعمل على تقريب الثقافات بين أبناء المجتمع العربي، وتقوية العلاقات الإنسانية العربية، وقد أوضحت النتائج أن ٧١% من المفحوصين أشاروا إلى أنها مهمة جداً؛ بينما رأى ٢١% منهم أنّها مهمة، فدرجة أهمية اللغة العربية في هذا الاتجاه تمثل نسبة مرتفعة جداً مقارنة ببقية المستويات.

والاتجاه الذي يدعو إلى تعليم اللغات من أجل إشباع حاجات الدارس النفسية والوطنية، والتي يقصد بها ملاءمة محتوى المنهج للدارس في هذه السن والمرحلة الدراسية، فيأتي مناسباً لقدراته، ومتمشياً مع اهتماماته، وملبياً لميوله ورغباته، وخروجاً من نزعة التركيز حول الذات التي يتميز بها الدارس في المراحل المبكرة من العمر، فالدارس في هذه المرحلة يشعر شعوراً قوياً بانتمائه وحبّه لوطنه وأمته، ويشعر بارتباطه القوي بأمته العربية وثقافتها، وهو يفخر بهذا الانتماء ويباهي به؛ لذا ينبغي أن يتضمن المنهج المقدّم للدارس في هذه المرحلة المحاور ذات الارتباط بالوطن وحبّه، وكذلك الثقافة العربية والإسلامية التي ينتمي إليها الدارس.

بنية منهج اللغة العربية المقترح:

إنَّ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، المرتبط بمعرفة المهارات اللغوية التي تساعد على إشباع حاجات الدارسين لتعلّم اللغة العربية؛ يقودنا بدوره إلى وصف بنية المنهج الذي يلبي تلك الحاجات.

أولاً– أهداف المنهج المقترح:

من المسلمات التربوية أنَّ وضوح الأهداف التعليمية يعد نقطة البداية في بناء العمليّة التعليميّة على أسس سليمة، وعند التخطيط لأي برنامج تعليمي فمن الضروري أن يكون هنالك إدراك للأهداف التعليمية التي يسعى إليها ذلك البرنامج، وأن تصاغ تلك الأهداف صياغة واضحة ومحددة؛ لأنها تعتبر المدخل الرئيس الذي يساعد أطراف العملية التعليمية التعلمية على تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية، وتنظيم

عملية التعليم، وتحديد استراتيجية التدريس، ووضع معايير تقويم البرامج التعلمية (الاختبارات)، وتوجيه مسار المعلمين والمتعلمين نحو تحقيق نتائج تعليمية مثمرة.[١٠]

من هذا المنطلق، فإنَّ منهج اللغة العربية المقترح لطلاب المعهد البترولي بـ(أبوظبي) يسعى إلى الوصول بالدارس إلى مجموعة من الأهداف المعرفية، والسلوكية، والوجدانية التي تبدو في تحقيق مهارات الاتصال اللغوي الأكثر أهمية بالنسبة للطالب الجامعي، وهي: مهارة القراءة الناقدة، المتمثلة في تمكين الدارس من قراءة نصوص التراث الأدبية والإسلامية، مع عدم إغفال قراءة النصوص الحديثة ذات المضمون الاجتماعي أو المعرفي، ومهارة الكتابة التي تمكّن الدارس من التعبير عن أفكاره بلغة عربية فصحى سليمة من الأخطاء اللغوية، فضلاً عن امتلاكه القدرة على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية، وتقارير الأداء في مجال العمل، ومهارة التعبير الشفوي في المواقف التي يحتاج فيها الدارس إلى استخدام اللغة العربية الفصحى خاصةً تلك المواقف ذات الطابع الرسمي، وتمكين الدارس من امتلاك مهارة التفكير المنطقي القائم على الملاحظة، والمقارنة والتقويم، وتمكين الدارس من امتلاك مهارة إدارة الحوار، وتبني الآراء والدفاع عنها وفق الحجج والبراهين، وإثراء رصيد الدارس اللغوي، لاسيما في مجال مفردات اللغة وتراكيبها، والإحاطة بجانب من جوانب الأدب العربي لما يؤديه من أدوار حيوية في مجال الثراء اللغوي.

ثانياً– المحتوى اللغوي:

يُعدّ المحتوى أحد أهمّ عناصر المنهج، وأكثرها تأثيراً في تحقيق الأهداف المرجوة من تصميمه، والمحتوى اللغوي في تعليم اللغة العربية ليس مجرد معرفة لغوية أو ثقافة عامة، وإنما هو مهارات تفكير في ثوب لغوي تحدده مهارات اللغة الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. والسؤال الأهم هنا، هل يراعي منهج تعليم اللغة العربية مهارات اللغة الأربع؟ والمحتوى اللغوي للمنهج المقترح والذي يتوقع أن يحقق الأهداف المرسومة لهذا المنهج، والتي أشير إليها سابقًا يتكون من عدة مكونات، من أهمها: القراءة والأدب، والدرس اللغوي، والتعبير الكتابي، والأنشطة اللغوية.

أهداف المحتوى اللغوي:

١- أهداف القراءة والأدب:

ينبغي أن يسعى المقرر المقترح في مادة القراءة والأدب إلى الوصول بالدارس إلى مرحلة يستطيع عبرها أن يكتسب آليات القراءة الناقدة، وأن يتعود قراءة النصوص الأدبية وغير الأدبية، ويقرأ نصوصاً تربطه بالقضايا الفكرية والاجتماعية والأدبية المعاصرة، ويتذوق النواحي الإبداعية الموجودة في نصوص التراث نثراً وشعراً، ويفهم المعاني التفصيلية لمضمون النصّ، ويستنتج معاني الكلمات غير المألوفة من السياق، ويحدد الفكرة العامة للنصّ المقروء أو فقرة من فقراته، ويقترح الحلول للمشاكل التي يطرحها النصّ المقروء مع التحليل، ويسمي دلالات الألفاظ والتراكيب الموجودة في النصّ المقروء، ويكتشف

الفروق الدلالية بين المفردات والتراكيب اللغوية المتقاربة دلالياً، وأن يحدّد الجذر اللغوي لما يطلب منه من مفردات النصّ المقروء(استعمال القواميس).

٢– أهداف الدرس اللّغوي:

تهدف مادة الدرس اللغوي في هذا التصور المقترح إلى الوصول بالدارس إلى أن يميز بين التراكيب اللغوية النحوية والصرفية، ويوظف الأساليب البلاغية في مواقف الاتصال اللغوي، ويوظف التراكيب اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي؛ حتى تنعدم بذلك الأخطاء اللغوية، ويكتسب قوة الربط بين ما هو منطوق وما هو مكتوب في مواقف الاتصال اللغوي، ويقدر موقع التراكيب اللغوية والأساليب البلاغية في مواقف الاتصال اللغوي، وأن يدرك العلاقة بين الكلمة والسياق في مواقف الاتصال اللغوي.

٣– أهداف التعبير الكتابي:

تسعى مادة التعبير الكتابي في هذا التصور المقترح إلى الوصول بالدارس إلى أن يتمكن من التعبير عن أفكاره كتابة بلغة سليمة، ويستثمر رصيده اللغوي في التعبير عن أفكاره وعواطفه بأسلوب يُظهِر ترابطها وتماسكها وتسلسلها، ويلتزم بنظام الفقرة وعلامات الترقيم، وأن يتعود انتقاء الألفاظ المناسبة للموقف الكتابي المناسب (لكلّ مقام مقال)، وأن يتمكن من مهارة عرض كتاب أو فصل من فصوله بدقّة وترابط.

٤– أهداف الأنشطة اللغوية:

أصبح النشاط اللغوي جزءاً لا يتجزأ من المنهج خاصة في ظلّ المناهج الحديثة التي نقلت العملية التعليمية من التعليم إلى التعلّم؛ حيث أصبح التعليم فيها قائماً على مركزية الدارس، وصار يُعرف بما يسمى العملية التعليمية التعلمية؛ فوجدت الأنشطة اللغوية حظّها باعتبارها برامج تنظم داخل الوحدة التعليمية بحيث تكون متكاملة مع محتوى المنهج أو وحدة من وحداته؛ لتحقق أهدافه أو لتكسب الدارس خبرات ومهارات داخل الوحدة التعليمية أو خارجها، على أن يقود ذلك إلى نمو خبرات الدارسين، وتنمية مواهبهم، وإشباع هواياتهم.

وقد وجدت بعض الدراسات[١١] أنَّ حجم النشاط اللغوي الذي يقوم به الدارس أو يوكل إليه القيام به، ونوعه وأهدافه؛ تحدد بدرجة كبيرة نوعية المنهج المتبع ، هل هو منهج تقليدي يركز على عملية الحفظ والاستظهار، ويهمل النشاط، أم هو منهج حديث يقوم على إشراك الدارس في العملية التعليمية التعلمية من خلال أنشطته اللغوية؛ لذا تسعى الأنشطة اللغوية في هذا التصور المقترح إلى تنمية قدرة الدارس على مهارة الاستقلال في التحصيل المعرفي، وتنمية قدرة الدارس على توظيف التحصيل المعرفي في التكوين المهاري، وتنمية اتجاهات الدارس نحو عمل الفريق، وتنمية اتجاهات الدارس نحو الاعتماد على الذات،

وأن يُقَـدِّرَ الـدارس دور الأنشـطة اللغويـة في تنميـة مهاراتـه اللغويـة، وتعزيـز المهـارات اللغويـة الـتي تعلمهـا الدارس.

ثالثاً– طرق تدريس المنهج المقترح

تُعدُّ طريقة التدريس المكون الثالث من مكونات المنهج، وهي عبارة عن الإجراءات التي يقوم بها كلّ من المعلم والمتعلم، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج. وقد تكون تعليمية عندما يقوم بها المعلم، وتعلمية عندما تقع من المتعلم، ووراء كلّ طريقة مدخل معين يحكم خطواتها ويصوغ مبرراتها، والإجراءات التي تأخذ طريقها إلى حجرة الدرس اللغوي، والمدخل هو جميع المسلمات التي تُكَوِّن فلسفة تدريس المادة، أي هي النظريات والآراء التي يرى المتخصصون قيام تدريس المادة على أساسها؛ أما الطريقة فتعني الخطط والإجراءات التي توضع بناء على تلك النظريات.[١٢] ويُستخدَم كلٌّ من المدخل والطريقة من أجل مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف المرجوة من المنهج، أو محتوى المادة التعليمية.

ولما كان من المتفق عليه لدى الخبراء والمعلمين أنفسهم عدم وجود طريقة واحدة تصلح لكافة المواقف التعليمية؛ لأنَّ لكل طريقة مزاياها وعيوبها؛[١٣] لذا يجب أن تتنوع طرق التدريس؛ لتشكل بدائل متاحة أمام المعلم، ليستخدم المناسب منها بحسب طبيعة المادة الدراسية، وخصائص الدارسين، وكذلك ضرورة إيجاد مدخل يحمل بين طياته سمات التنوع، وصفة التكامل، ومن هذا المنطلق تتبنى هذه الدراسة تلك الآراء التي تدعو إلى أن يكون مدخل تعليم اللغة العربية مدخلاً تكاملياً.

المدخل التكاملي:

لماذا تمَّ اختيارنا للمدخل التكاملي بوصفه مدخلاً لعرض محتوى المنهج المقترح؟ وللإجابة عن هذا السؤال نستشهد بما قدّمه الدهماني[١٤] عن المدخل التكاملي وأهميته في تعليم اللغة العربية؛ حيث أشار إلى أنَّ المدخل التكاملي يمثلُ اتجاهاً حديثاً في تعليم اللغة العربية وتعلّمها؛ لأنه يساير طبيعة اللغة، فينظم مادتها التعليمية اللُّغوية، ويقدمها متدرجة في صورة مهارات لغوية وظيفية تسعى لتحقيق غاية واحدة، هي التواصل اللغوي السليم في المحيط الاجتماعي، ومن ثمّ يقضي على تفتيت اللغة وتجزئتها إلى فروع، فضلاً عن سماته التربوية والنفسية التي أشار إليها في ورقته.

ويستشهد الدهماني بما سلكه عددٌ من المتقدمينكالجاحظ في **البيان والتبيين**، والمبرد في **الكامل**، وأبي علي القالي في **الأمالي** وغيرهم، في عرض النصوص، ومعالجتها في صورة متكاملة، ويشير إلى أن علماء العربية في العصر العباسي كانوا يدرِّسون اللغة العربية أسلوباً، وقراءة، وأدباً ونحواً وبلاغة، وفهماً ونقداً، وتحليلاً عبر النصوص القرآنية، والنصوص الأدبية.

وفي إشارة منه إلى التخلص من المدخل التفريعي الذي سارت عليه مدارسنا وجامعاتنا ردحاً من الزمن، يورد عدداً من التطبيقات التربوية، منها: اتخاذ النصّ القرآني محوراً في تعليم اللغة والحديث الشريف والتراث العربي، واتخاذ النصّ اللغوي منطلقاً لتعليم اللغة في ضوء مهاراتها وتدريب الدارسين عبر دراسة النصّ الواحد على مهارات لغوية متكاملة يعالج فيه المعلم مهارة القراءة والكتابة، ويستخدمه مدخلاً للنطق السليم، فضلاً عن الوقوف على ظواهر اللغة النحوية والصرفية، وأساليبها البلاغية.

فالتطبيق التربوي لفكرة المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية يقوم على مراعاة التحول من فكرة تعليمها مجزأة على أساس الفروع إلى تعليمها متكاملة على أساس أنها مهارات تتفق مع طبيعة اللغة واستخدامها، ومن ذلك يمكننا اتخاذ النصّ اللغوي منطلقاً لتعليم اللغة في ضوء مهاراتها، وعناصرها التركيبية، وأساليبها البلاغية؛ مما يحفظ للغة وحدتها وتكاملها، ومن ثم تدريب الدارسين عبر دراسة النص على مهارات لغوية متكاملة فضلاً عن عناصرها المعجمية، وتراكيبها النحوية والصرفية وأساليبها البلاغية، وتحفيز المتعلم ليعبّر عن أفكاره، فيناقش موضوعات معيشة أو يحلل نصوصاً أدبية تحمل فكر الأمة وثقافتها أو يلخص كتاباً أو يكتب تقريراً، أويقدم خبرة اكتسبها من النص المقروء.

ونرى أنَّ هذه الدعوة تنظر إلى اللغة العربية على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة، عند بناء مناهج تعليمها، وإعداد كتبها، وتحديث طرق تدريسها، وليست فروعاً معرفية مختلفة؛ مما يشجع على اعتماد طرق التدريس النشطة في مختلف المناشط اللغوية التي تعمل على إثراء اللغة، وحفز الدارس، وتوجيهه نحو أن يتعلم كيف يتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية ومشاركاً وليس متلقياً،كما نرى أن أفضل الطرق التي تصلح لمخاطبة الطالب في المرحلة الجامعية والتي يتبناها محتوى هذا المقترح: طريقة المحاضرة، وطريقة المشروع، وطريقة التعلم الذاتي لأسباب على النحو الآتي.

طريقة المحاضرة:

تقوم هذه الطريقة على اللفظية المباشرة التي يستخدمها المعلم في تزويد المتعلمين بالمعرفة في وقت محدد؛ إذ يستطيع عن طريقها تدريس أعداد كبيرة في وقت واحد. ومن الناحية العملية هذه الطريقة تناسب الطالب الجامعي نظراً إلى نضجه العقلي؛ ولأنه يظهر قدرة أعلى في التكيف مع هذا النوع من التدريس.

ولكن لهذه الطريقة عيوباً كثيرة، منها اعتمادها على المعلم، فهو المهيمن على سير الدرس، ويقدم المعلومات ويقترح الحلول، ويضع المتعلم في زاوية المتلقي، وإن صحّ القول يكون متفرجاً على العملية برمتها، الأمر الذي لايجدي كثيراً في مجال تعليم اللغات لغير المتخصصين. ولكننا نتفق مع يونس وآخرين[١٥] فيما ذهبوا إليه من إمكانية تحسينها عن طريق إدخال أسلوب المناقشة عليها، فليس من الضروري أن تكون قاصرة على الإلقاء، بل يقدّم المعلم بعض الأسئلة، ويشجع المتعلمين على مناقشتها

والتعليق عليها؛ مما يكسبهم نوعاً من الحيوية، ويخرجهم من دور المتلقي إلى دور المشارك، كما أنَّ كسب المعرفة عن طريق المناقشة ينمي لدى المتعلم روح الاستقلال، ويعزز علاقته مع زملائه، ومع معلمه أيضاً، وتقود إلى تمكن التعلّم، وتشيع روح الفريق بين المتعلمين، وهذا ما يحتاج إليه الطالب في هذه المرحلة.

طريقة المشروع:

طريقة المشروع من أساليب التدريس الحديثة، والقائمة على إشراك الدارس في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنها ببساطة تعني قيام المتعلم بسلسلة من ألوان النشاط اللغوي، وهذا الأسلوب يسهم في نقل دارس اللغة العربية من التحصيل المعرفي إلى التطبيق المهاري، ذلك التطبيق الذي يظهر قدرة الدارس على ممارسة اللغة في مواقف الاتصال اللغوي الحي بطريقة سليمة.

ومن شروطه أن تكون له أهداف واضحة في أذهان الدارسين، وأن يشتمل على كلّ مايلزم من أساليب البحث والتقصي حول المشكلة المبحوثة، وإيجاد الحلّ لها، وأن يكون ذا أهمية اجتماعية، ويتمّ تنفيذه تحت إشراف المدرس وتوجيهه.

خطواتها:

إن طريقة المشروع لابد أن تسبقها خطوات تمهد لها، ومن أهمّ هذه الخطوات:[١٦]

١- اختيار المشروع؛ وهذه عملية تتطلب من مدرس المادة أن يطرح على الدارسين أو يقترح عليهم أو يطلب منهم اقتراح مجموعة من الموضوعات التي يراد بحثها أو تناولها بحيث تتسم هذه الموضوعات بالتنوع الذي يتيح لكلّ فئة من الدارسين أن تجد ما يلبي حاجاتها، مع مراعاة أن تكون قابلة للتنفيذ.

٢- تخطيط المشروع؛ في هذه المرحلة يبدأ الدارسون بوضع خطة لتنفيذ ما تَمَّ الاتفاق عليه من موضوعات، مع مراعاة وضوح طريقة التنفيذ في أذهان جميع المشاركين، ووصف الطريقة اللازمة لتنفيذه، مع تصور للصعوبات والحلول.

٣- تنفيذ المشروع؛ في هذه المرحلة يأخذ كلٌّ مشترك دوره في عملية التنفيذ، وتدوين النقاط التي تحتاج إلى نقاش، وتثبيت ما بدا من ملاحظات، على أن يتبنى مدرس المادة دور المرشد والموجه لهذه العملية.

٤- التقويم؛ إنَّ عملية التقويم من أسس العملية التعليمية التعلمية، وهي عملية مستمرة تبدأ مع المشروع منذ اختياره إلى مرحلة تنفيذه، وعبرها تُحَدَّدُ نقاطُ القوة والضعف في العمل المقدم، ويمكن للمعلم أن يسلك نوعين من التقويم: تقويم الدارسين لأنفسهم، وتقويمه لهم.

وهذا الأسلوب من التدريس يتيح للدارس في مجال اللغة العربية سعة الاطلاع، ويشبع حاجته إلى البحث والاستقصاء وحلّ المشكلات، ويكسبه الثقة بالنفس، وينمي لديه روح الفريق، وتقدير

العمل الجماعي.

التعلم الذاتي:

ظهرت الحاجة إلى التعلّم الذاتي، بوصفه طريقة من طرق التدريس نتيجة لظهور ما يوسم بعصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه الآن؛ حيث تتضاعف المعرفة فيه بوتيرة مستمرة؛ مما ترتب عليها ضرورة أن يتمكن الفرد من مواكبة ما يجري حوله؛ لذا اقتضت هذه الضرورة أن يكون المتعلم متابعاً لكلّ جديد. فالتعلّم الذاتي نمط يتيح للمتعلم الوصول إلى المعرفة عن طريق القراءة والاطلاع؛ لمتابعة كلّ جديد في تخصصه أو في غيره، ومنها يستطيع أن يعلم نفسه بنفسه.

فمدخل التعلم الذاتي هو ذلك المدخل القديم المتجدد، الذي ظهر مع الإنسان منذ أن وجد على هذه البسيطة، تعلّم كيف يضرم النار عن طريق فرك عيدان الأشجار، وتعلم كيف يصنع القوارب من جذوع الأشجار عندما لاحظ طفوها على الماء... وغيرها، ولكن بظهور فكرة التعلّم الجمعي القائم على التلقي، وإنشاء المدارس تمّ الاعتماد على المعلم؛ فأصبح المتعلم متلقياً للمعرفة، غير قادر على بلوغها دون عون، ومن هنا أصبح غير قادر على مواجهة التطورات السريعة في عالم المعرفة. مما قاد إلى ظهور الاتجاهات الحديثة في التعلم الذاتي، وبالتالي النظر إلى المناهج الدراسية وإعداد موادها التعليمية بطريقة تسمح للمتعلم أن يتعلم ذاتياً.[١٧]

ومن فوائد التعلّم الذاتي أنه يقدم مقررات إثرائية للمتعلمين المتقدمين دراسياً، ومقررات علاجية للضعاف أكاديمياً، كما أنه يرفد مادة الكتاب الجامعي بموادّ تعليمية متدرجة ومناسبة، ويشجع على استخدام الحاسوب بوصفه وسيطًا من وسائط التعليم، ويعين على استغلال قدرات المتعلمين إلى أقصى ما يمكن، فضلاً عن مواكبتهم النمو السريع في فروع المعرفة.[١٨]

والمنهج المقترح لم يهمل هذا الجانب، بل يراعيه فيما يقدمه من تصور لمشاركة الدارس بتقديم شرائح العرض، والدخول في مناظرات علمية مع زملائه الطلبة، مستفيداً من المعارف التي يجمعها من الوسائط الحديثة.

رابعاً– التقويم:

هو العنصر الرابع من عناصر تخطيط المنهج، والذي يعرف في أدبيات التربية بأنَّه العملية التي يُحكَم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، والتقويم بوصفه واحداً من عناصر المنهج، يشمل تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم طريقة التدريس وأنشطته، وحتى تقويم التقويم نفسه، أي تقويم كل عناصر المنهج.

ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغيرات معينة ومرغوبة في سلوك المتعلمين؛ لذا سنتقتصر في هذه الورقة على تناول تقويم الطالب؛ لأنّه بات من الواضح أنَّ عملية التقويم تسعى إلى معرفة مدى تحقق أهداف التعليم المرغوبة في سلوكه.

وعملية تقويم دارسي اللغة العربية في هذه المرحلة ينبغي أن يُراعى فيه: تحويل الأهداف السلوكية إلى أسئلة تقيس المهارات التي يسعى المنهج لتكوينها لدى الدارس، وألا يعتمد على تقويم الحقائق الأدبية أو اللغوية فحسب، بل يتعداه إلى شمول كلّ العمليات العقلية والوجدانية والمهارية. وهذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقييم وعدم قصرها على النوع التقليدي(الاختبارات)، وأن تكون عملية التقييم مستمرة فلا تقتصر على التقييم الختامي أي النهائي[١٩] – كما نلاحظه في الكثير من مؤسساتنا التعليمية – وذلك بغرض تصويب الإجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل أولاً بأول؛ لذا رأت هذه الدراسة أن يتم تقييم الدارس للغة العربية وفق هذا المقترح عن طريق الآتي: الاختبارات اللغوية، والبحوث العلمية، والعروض الشفوية، والأنشطة والمشاركة الصفية.

ومن الملاحظ أن عملية التقييم القائمة على قياس نتائج التعلّم القائم على جهد المتعلم(التعلم الذاتي) تشكل أكثر من ٥٠% من النسبة المرصودة لتقييم أداء الدارس في هذا البرنامج؛ مما يكشف أهمية إتاحة الفرصة للتعلم الذاتي في هذه المرحلة الدراسية عبر هذا البرنامج.

البرامج الدراسية:

كما سبقت الإشارة إلى أن المحتوى المقترح لهذه الفئة من الدارسين يدور في فلك موضوعات القراءة والأدب، والدرس اللغوي، والتعبير الكتابي، والأنشطة اللغوية. وفي ضوء ذلك تقترح الدراسة عدداً من الموضوعات التي يمكن استثمارها في مجال الدرس اللغوي لغير المتخصصين من طلاب المستوى الجامعي، وهي:

مجال القراءة والأدب:

- نصوص من التراث (القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة).
- نصوص ذات ارتباط بالقيم الوطنية، (حب الوطن، الانتماء للوطن، الدفاع عن الوطن، ...وغيرها).
- نصوص ذات ارتباط بالقيم الدينية، (الصدق، الأمانة، الإخلاص، الاستقامة، ... وغيرها).
- نصوص ذات ارتباط بالقيم الإنسانية، (التعاون، التعايش مع الآخرين، التقبل، المساعدة، ....وغيرها).
- نصوص ذات ارتباط بالعلوم، (المخترعات العلمية، التقدم العلمي، العلوم في حياة الإنسان.... وغيرها).

- نصوص ذات ارتباط بالثقافة، (الإعلام المعاصر، وسائل الانفجار المعرفي، المهرجانات الثقافية... وغيرها).
- نصوص من التراث الإسلامي العربي،(المقامات، الرسائل، مختارات من الشعر... وغيرها).

مجال الدرس اللغوي:

- دروس في المرفوعات
- دروس في المنصوبات
- دروس في المجرورات
- دروس في الأساليب النحوية والصرفية
- دروس في الأساليب البلاغية

مجال الكتابة والتعبير:

١. مدخل عن سمات الكتابة الجيدة:

- علامات الترقيم
- أدوات الربط
- رسم الهمزة، (الهمزة في بداية الكلمة، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة).
- كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة
- استخدام المعاجم العربية

٢- أنواع الكتابة:

- الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي
- كتابة الرسائل، (الرسائل الإخوانية، الرسائل الرسمية... وغيرها)
- كتابة السيرة الذاتية
- كتابة الرسائل العلمية

مجال الأنشطة اللغوية:

- المناقشة الصفية
- التدريبات اللغوية الجماعية
- التدريبات اللغوية الفردية
- كتابة موضوعات قصيرة
- البحث وأسلوب العرض
- العروض الشفوية

مراحل التنفيذ: Project Schedule

١- المرحلة الأولى: جمع مادة المحتوى من مصادرها الأصيلة (كتب التراث، مجلات علمية، مواقع إلكترونية).

٢- المرحلة الثانية: القراءة المتأنية للمادة التى تمّ جمعها، والتصرف فيها حذفاً أو إضافة حسب حاجة البرنامج.

٣- المرحلة الثالثة: إعداد الأنشطة والتدريبات اللازمة للمادة التي تمّ اختيارها.

٤-المرحلة الرابعة: جمع المادة بصورتها النهائية، ومراجعتها من قبل خبير لغوي آخر، ومن ثمَّ طباعتها في صورتها النهائية.

الخاتمة:

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها:

أهمية وجود منهج لتعليم اللغة العربية خاصّ بالطالب الجامعي غير المتخصص، وأن تحليل حاجات الطالب الجامعي يؤدي دوراً مهماً في تصور ما يقدم إليه من مناهج، وأن الطالب الجامعي غير المتخصص في اللغة العربية بحاجة إلى دراسة مهارات اللغة أكثر من غيرها، وأن الطالب الجامعي غير المتخصص في اللغة العربية بحاجة إلى تطبيق اللغة أكثر من المعرفة حول اللغة، وأن اللغة العربية تمثل لغة هوية ودين للطالب العربي المسلم، وأخيراً أهمية ربط اللغة بواقع الطالب المعيش.

وتوصي الدراسة هذه بتحليل حاجات الدارسين قبل وضعها، وضرورة التفريق بين مناهج اللغة العربية للمتخصصين، والعربية لغير المتخصصين، وأن تعتمد مناهج تعليم العربية لغير المتخصصين على مركزية الدارس، وأن يتم الاعتماد على النصوص الأصيلة ذات الارتباط بثقافة الأمة، مع ربطها بتخصص الدارس ما أمكن، وأن تقدم

اللغة العربية لغير المتخصصين في ثوبها المهاري، وذلك وفق ما أظهرته نتائج تحليل حاجات أفراد عينة الدراسة، وأخيراً الاعتماد على المدخل التكاملي في توظيف النصوص لخدمة التراكيب النحوية والبنى الصرفية والأساليب البلاغية.

هوامش البحث:

[١] من كلمة صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس الدولة ورئيس مجلس الوزراء وحاكم دبي التي ألقاها سموه في الجلسة الأولى لمجلس محمد بن راشد للسياسات وتعزيز مكانة اللغة العربية، المصدر **http://www.moca.gov.ae/?p=1618** : تمت الزيارة في نوفمبر ٢٠١٤م.

[٢] استفاد الباحث من استبانة: التنقاري، صالح محجوب، "اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات" **مجلة الدراسات اللغوية**، معهد الخرطوم الدولي، العددان ٣٦-٣٧، يوليو ٢٠٠٩م، ص١-١٨.

[٣] **معجم المعاني**، نسخة إلكترونية من المصدر، **http://www.almaany.com/home.php?language**

[٤] انظر، الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م)، ص٢١؛ وطعيمة، رشدي أحمد، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م)، ص٢٨.

[٥] عبد الله، رحاب زناني، "تحليل احتياجات المتعلمين مدخل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية " **ورقة منشورة في الموقع**،**www.Arabic2world.com** ، تمت زيارة الموقع ٢٠١٤/٩/١٦م.

[٦] السابق نفسه.

[٧] انظر: ابن جعفر، محمد نجيب،" تحليل حاجات متخصصي اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة"، بحث منشور في الموقع **www.researchgate.net.profile/mohammad**، تمت الزيارة في ٢٠١٤/٩/١٦م.

[٨] انظر: محمد، عبدالرازق حسن، " تخطيط برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الأهداف التعليمية"، **مجلة الجامعة الأسمرية**، ليبيا، ع(١٩)، ٢٠١٣م، ص٢١.

[٩] انظر: السابق نفسه، ص٢٢.

[١٠] انظر: رسلان ، مصطفى، وحماد، عبد الجليل، **طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية**، ط١، (القاهرة: دار الكتاب المصري١٩٩٢م)، ص٢٧.

[١١] انظر: عباس، الرشيد يوسف محمد، "واقع ممارسة الأنشطة اللغوية اللا صفية في مدارس بروني العربية"، **المؤتمر الدولي الثاني للغات، مركز اللغات والتعليم قبل الجامعي**، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١١م). نسخة على قرص مدمج CD.

[١٢] انظر: يونس، فتحي علي وآخرون، **المناهج: الأسس – المكونات– التنظيمات– التطوير**، ط١، (عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م)، ص١٠٩.

[١٣] انظر: نشوان، حسين بشير، **المنهج التربوي من منظور إسلامي**، ط١، (إربد: دار الفرقان، ١٩٩٢م)، ص١٥٦.

[١٤] انظر: الدهماني، دخيل الله بن محمد، "المدْخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية" ، **نحو بناء لغوي متماسك**، ورقة عمل منشورة على الموقع، **http:// http://uqu.edu.sa/page/ar/4981**، تمت الزيارة بتاريخ ١٠-١٠-٢٠١٤م.

[١٥] يونس، **المناهج: الأسس – المكونات– التنظيمات– التطوير**، ص١١٤.

[١٦] آل محمد، جلال عزيز فرمان "طريقة المشروع"، على الموقع:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=12800
تمت زيارة الموقع بتاريخ ٢٠ يناير ٢٠١٥م.

[١٧] انظر، نشوان، **المنهج التربوي من منظور إسلامي**، ص١٦٤-١٦٥.

[١٨] انظر، يونس، **المناهج: الأسس – المكونات– التنظيمات– التطوير**، ص١٢٢.

[١٩] انظر، طعيمة، رشدي أحمد، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م)، ص٣٦؛ ومرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود، **المناهج التربوية الحديثة**، ط٣، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص١٢٥.

References:

المراجع:

ʿabbās, al-Rashīd Yūsof Mohaḥmmad, "Wāqiʿ Mumārasah al-ʾanshiṭah al-Lughwiyyha al-lā Ṣafiyyha Fī Madāris Bruni al-ʿarbiyyah", *al-Muʾtamar al-Duwliy al-Thāni Lilughāt*, Markaz al-Lughāt wa al-Taʿlīm Qabl al-Jāmʿiy, al-Jāmiʿah al-ʾislāmiyyah al-ʿālmiyyah Bimālīzyā ,2011, Nuskhah ʿlā Qurṣ Mudmaj (CD)).

Al-Tinqāri, Ṣāliḥ Maḥjūb, "al-Lughah al-ʿarabiyyah Liʾaghrāḍ. Khāṣah: Itijāhāt Jadīdah wataḥdiyāt", *al-Majallah al-ʿarbiyyah Lildirāsāt al-lughwiyyah*, Maʿhad al-Khurṭūm al-Duawli Lillughah al-ʿarabiyyah, al-ʿadad (36-37), June 2009).

Marʿi, Tawfīq Ḥamad, wa lḥylt, Muḥammad Maḥmūd, al-mnāhj al-trbwyh al-Ḥīlah, 3rd Edition, (Amman: Dār al-Masīrah Lilnashr wa al-Tawzīʿ, 2002).

Muḥammad , ʿabd al-Rāziq Ḥasan, " Takhṭīṭ Barnāmij Taʿlīm al-lughah al-ʿarabiyyah Lighair al-Nāṭiqīna Bihā, Fī Ḍūʾ al-ʾahdāf al-Taʿlīmiyyah", **Majallah al-Jāmiʿah al-ʾasmariya**, (zlytn, lībyā, ʿ19, 2013).

Muʿjam al-Maʿāni, Nuskhah Elctroniyyah Min al-Maṣdar:

http://www.almaany.com/home.php?language.

Nashwān, Ḥussain Bashīr, *al-Manhaj al-Tarbawiyy Min*

Mannẓūr ʾislāmiy, 1st Edition, (Irbid: Dār al-Furqān, 1992).

Ruslān, Musṣṭafā , waḥamād, ʿabd al-Jalīl, *Ṭuruq Tadrīs al-Tarbiyyah al-Dīniyyah al-ʾislāmiyyah*, 1st Edition, (Cairo: Dār al-Kitāb al-Maṣriy, 1992).

Ṭuʿīmah, Rushdi Aḥmad, *al-Marjiʿ Fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿarbiyyah Lilnāṭiqīn Bilughāt ʾukhrā*, 1st Edition, (Mecca al-Mukarramah: Jāmiʿah ʾum al-Qurā, No. Date).

Ṭuʿīmah, Rushdi Aḥmad, *al-ʾusus al-ʿāmah Limanāhij Taʿlīm al- lughah al-ʿarabiyyah*, (Cairo: Dār al-Fikr al-ʿarbiyy, 2004).

Al-Wakīl, Ḥilmi Ḥamad, wa Ḥussain Bashīr Maḥmūd, *al-Itijāhāt al-Ḥdīthah Fī Takhṭīṭ wa Taṭwīr Manāhij al-Marḥalah al-ʾūlā*, (Cairo: Dār al-Fikr al-ʿarabiyy, 2005).

Yūnus, Fatḥi ʿalāʾ, wa ʾākharūn, *al-Manāhij: al-ʾusus, al-Mukawināt, al-Tanẓīmāt, al-Taṭwīr*, 1st Edition, (Amman: Dār al-Fikr, 2004).