دراساتٌ لغويّة:

تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد كتب العربية للناطقين بغيرها

Analysis of the content of the sixth book for Teaching Arabic to Non-native speakers at the University of Jordan In light of the principles and standards for preparing Arabic textbooks for non-native speakers

Analisis kandungan buku teks siri keenam untuk Mengajar Bahasa Arab kepada yang bukan penutur asli di Universiti Jordan berdasarkan prinsip dan piawaian penyediaan buku teks bahasa Arab untuk penutur bukan asli

جميلة عابد أبو مغنم*

مُلخَّص البحث:

يُعدّ الكتاب مصدراً من مصادر التعلم، وعنصراً أساسياً من عناصر العمليّة التعليميّة، إذ يرتبط نجاح عملية التعليم والتعلّم ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في إعداد الكتاب وتنظيمه، واستجابةً لمتطلبات عملية تطوير المناهج. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، فقدمت الدراسة في ضوء المنهج الوصفي التحليلي توصيفاً للمحتوى بعناصره ومهاراته اللغوية للتعرّف إلى جوانب التميّز والقوّة والإحاطة بجوانب الضعف والقصور. خلصت الدراسة إلى أنّ الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية يفتقر إلى أسس ومعايير إعداد المحتوى على مستوى المهارات والعناصر اللغويّة، وأنّ الكتاب بحاجة إلى إعادة بناء في ضوء معايير إعداد المواد التعليمية للناطقين بغيرها، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التحليليّة والتقويميّة لكتب تعليم العربية في الجامعة الأردنية وكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي، للإفادة من نتائجها في التطوير والتعديل ومعالجة القصور والضعف.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية، الناطقون بغير العربية، تحليل محتوى، أسس ومعايير.

---

* مدرّسة، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

البريد الإلكتروني: Jamila.mughnam@gmail.com

أرسل البحث بتاريخ: ٢٠٢١/٢/١٢م، وقبل بتاريخ:٢٠٢١/٥/٢م.

Absract

A text book is a source of learning, and an essential element of the educational process, as the success of the teaching and learning processes are closely linked to the success in preparing and organizing the text book. Responding to the requirements of the curriculum development process, this study aimed at analyzing the content of the sixth textbook for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at the University of Jordan. The study is conducted in light of the descriptive and analytical approach to describe the items and skills in the its content to identify its stegnths and weaknesses. The study has concluded that the textbook for Teaching Arabic to Non-native speakers at the University of Jordan lacks the principles and standards for preparing its content on the level of skills and linguistic items. The book needs to be rebuilt in light of the standards for preparing educational materials for non-native speakers. The study recommended to conduct more analytical and evaluation studies for Arabic textbooks at the University of Jordan and Arabic textbooks for teaching Arabic to non-native speakers in the Arab world. This would benefit the process of development, amendment, and improvement of thier weaknesses.

Key words: Teaching Arabic, non-Arabic speakers, content analysis, principles and standards.

Abstrak

Buku teks merupakan satu sumber pembelajaran, dan elemen penting dalam proses pendidikan. Ini adalah kerana kejayaan proses pengajaran dan pembelajaran berkait rapat dengan kejayaan dalam menyediakan buku teks yang berkenaan. Melihatkan kepada keperluan untuk pengembangan kurikulum, kajian ini akan menganalisis kandungan buku teks siri keenam untuk Pengajian Bahasa Arab kepada Penutur bukan asli di Universiti Jordan. Kajian ini dilakukan berdasarkan pendekatan deskriptif dan analisis untuk menerangkan item dan kemahiran dalam kandungan buke tersebut untuk mengenal pasti kekuatan dan kelemahannya. Kajian ini telah menyimpulkan bahawa buku teks untuk Pengajian Bahasa Arab kepada penutur bukan asli di Universiti Jordan tidak mengikut prinsip dan piawaian yang digariskan untuk menyediakan kandungannya dari segi kemahiran yang diajar dan item linguistiknya. Buku ini perlu direkabentuk semula berdasarkan standard penyediaan bahan pengajaran untuk pelajar yang bukan penutur asli. Kajian ini mengesyorkan agar satu kajian yang lebih analitis dijalankan untuk menilai buku teks bahasa Arab di Universiti Jordan dan buku teks pengajian bahasa Arab kepada penutur bukan asli di dunia Arab. Ini seterusnya akan memanfaatkan proses pengembangan dan penambahbaikan kelemahan buku-buku tersebut.

Kata kunci: Pengajian bahasa Arab, penutur bukan Arab, analisis kandungan, asas dan standard.

مقدمة

في ظل تطوّر أدوات الاتصال والتواصل بين أرجاء المعمورة، غدا تعلّم اللغات الأجنبيّة مطلباً رئيساً وحاجة ملحّة، وغدت اللّغة العربية مقصداً لمريديها، يؤمّونها من كل أصقاع الأرض ينشدون تعلّمها وتعليمها.

وانطلقت المؤسسات التعليميّة والمراكز والأكاديميات الحكومية والخاصة في بناء المناهج وإعداد الكتب لتحقق أهداف المتعلمين وتيسير عملية اكتساب اللغة، فالعمليّة التعليميّة أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها أو محتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظّمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقا لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية.[١]

وانطلاقاً من ضرورة تطوير المناهج والكتب التعليميّة لتحسين العملية التربوية والتعليميّة، كان لابدّ من تحليلها وتقويمها للاستفادة من نتائج التحليل والتقويم في تطويرها، فالتحليل والتقويم جزءٌ من العملية التعليميّة يسير معها جنباً إلى جنب؛[2] لذلك دأب مؤلفو المواد التعليمية على تطويرها ومعالجتها وإعادة بنائها في ضوء نتائج الدراسات التحليلية والتقويمية بأنواعها.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تقصد تحليل محتوى–مضمون– الكتاب السادس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وتوصيفه توصيفاً دقيقاً على المستوى اللغوي والثقافي، وهي عمليّة وصف وتحليل بهدف تقويمه ومعالجة ما شابه من قصور، والنظر في مدى تحقيق الكتاب لأسس ومعايير بناء كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن أسس ومعايير بناء محتوى كتب تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وخصائص محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، ومدى مراعاة الكتاب السادس لمعايير وأسس بناء المحتوى في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في كل مكوّن من مكوّنات المادّة التعليميّة.[٣]

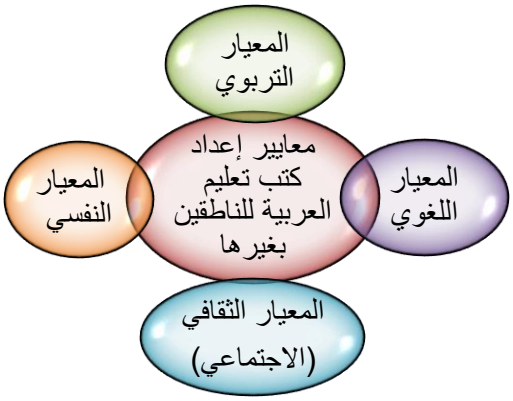
تقدم طريقة تحليل المحتوى – الكيفي والكمّي– في ضوء معايير الجودة تغذية راجعة تكشف عن نقاط القوة أو الضعف في المادة التعليمية؛ لذلك قامت العديد من الدراسات على تحليل محتوى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، في محاولة لتعرف حسناتها ومعالجة القصور فيها، ومنها: دراسة الباحثين الناقة وطعيمة (١٩٨٣)، حيث تناولا تحليلا عاما وتفصيليا لعدد من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في كتابهما (الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده– تحليله– تقويمه)،[٤] ودراسة الزغلول، والتي استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي لاستخراج المضامين الثقافية المبثوثة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت الدراسة أن أكثر المضامين الثقافية شيوعاً في هذه الكتب هو المجال الثقافي العام، والمجال الديني القيمي والمجال العلمي والتقني، وأن أقلهما شيوعاً هما المجالان السياسي والاقتصادي، وأكدت نتائج الدراسة أنّ طريقة تناول المضمون الثقافي غير واضحة، ولم تراع أغراض دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عند تأليف الكتب التعليمية،[٥] ودراسة العليمات التي هدفت

هذه الدراسة تقويم كتاب تعليم اللّغة العربية للّناطقين بغيرها المقرر لتدريس المستوى الثاني في المعهد الدولي لتعليم اللّغة العربية للّناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مدرسي هذا الكتاب والطلبة الذين يدرسونه،[٦]ودراسة أخرى العليمات وآخرون التي توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والطلاب في تقييمهم للكتاب في المجالات الآتية: المقدمة، والأهداف، والوسائل التعليمية، والتقييم، ومصاحبات الكتاب والإخراج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والطلاب في تقييمهم للكتاب في مجالات: المحتوى، وطريقة العرض، والتدريبات والانطباع العام، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الكتاب بهدف تقويمه والارتقاء بمستواه وزيادة فاعليته،[٧]ودراسة الحجوري والجراح؛ حيث في ضوء النتائج مقترحا لتدريسه حسب المستويات اللغوية المنصوص عليها في إرشادات المجلس وتوزيع محتوى الكتاب اللغوي (المهارات والعناصر) وفقا لتلك الإرشادات، وأضافا مقترحات إثرائية يمكن الإفادة منها في الطبعات القادمة للكتاب،[8] ودراسة مصطفى التي خلُصت إلى أنَّ سلسلة جامعة إفريقيا العالمية تتصف بأهم معايير الكتاب الجيّد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن مؤلفيها التزموا بالمعايير التي أوصى بها خبراء تعليم العربية للناطقين بغيرها.[9]

وقد اعتمدت الدراسات السابقة في تقويم الكتب على التحليل الكمي من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية الحسابية، وقدمت في ضوء النتائج الإحصائية بيانات رقمية تكشف مدى ما حققه الكتاب من شروط ومعايير إعداد الكتب التعليمية، وتتميز هذه الدراسة ممن سبقها بأنها تقدم تحليلاً توصيفياً لمضمون الكتاب السادس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وهو تحليل استقرائي يصف محتوى المادة التعليمية في مهاراتها ومكوناتها اللغوية، ويوضح إيجابياتها وسلبياتها على مستوى الوحدة الدراسية، وتقدّم الدراسة في ضوء هذا الاستقراء للمضمون تغذية راجعة للقائمين على إعداد المواد التعليمية، ومدى تحقيقها للمعايير والأسس اللازمة لإعداد كتب تعليم اللغات؛ ولذلك ستكون نتائج هذه الدراسة مرجعاً لتطوير المحتوى وتعديله في ضوء ما قدمته من تحليل للمادة التعليمية، يكشف نقاط القوة والتميز والإحاطة بجوانب الضغف والقصور.

أولاً–أسس ومعايير إعداد كتب تعليم اللغات:

تقدم كتب تعليم اللغات مادة تعليمية تتوخى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية أو وجدانية أو نفسحركية)، وتأتي في شكل علميّ منظّم لتدريس محتوى معيّن ولمدة زمنية محددة، ولأنّ عمليّة إعداد المواد التعليمية هي في الأساس عملية علمية تربوية؛ إذن فهي عملية تقوم على مجموعة من الأسس والمعايير والضوابط والمواصفات،[١٠] ويتفق المشتغلون في ميدان تعليم اللغات الأجنبية عامةً وتعليم اللغة العربية خاصةً على أربعة أسس ومعايير مهمة في إعداد كتب تعليم اللغات، هي:



الشكل(١): أسس ومعايير إعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

الأساس اللغوي هو المقصد الأول من إعداد كتاب تعليم اللغة، وما الأسس والمعايير الأخرى إلا سُبُل ومبادئ ومفاهيم تحدد طبيعة تقديم المعيار اللغوي، والمعايير اللغوية هي: (مجموعة المبادئ التي تتعلق بخصائص اللغة ووظائفها، ومفرداتها وتراكيبها التي تؤثّر في بناء المنهج وتنفيذه)،[١١] ويتضمن هذا المعيار عناصر النظام اللغوي ومكوناته على مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالة، وتقديم المهارات اللغوية من قراءة واستماع ومحادثة وكتابة، ولكل مكون من المكونات السابقة أسس ومعايير خاصة في اختياره وطريقة تنظيمه وتقديمه.

أما الأسس التربوية فهي مجموعة العناصر والمفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة، وهي: الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم، فبناء على المعيار التربوي تحدد مصادر الأهداف وأنواعها، ومعايير اختيار المحتوى وتنظيمه، وطريقة التدريس المناسبة ومعايير اختيارها، كما يشتمل على معايير التقويم وخطواته ومجالاته.[١٢]

ويقصد بالأسس النفسية لبناء المنهج مجموعة المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاه من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعّلم اللغة وتعليمها،[١٣] ويعد الأساس النفسي مهما في العملية التعليمية؛ لأنّه مجموعة المبادئ المتصلة بنظريات التعلم، وأوجه الشبه والاختلاف بين اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية، ويهتم بدور الميول والدافعية في عملية تعلم اللغات، وخصائص الدارسين، والاتجاهات نحو اللّغة والثقافة، ومراعاة هذا الأساس يساعد في جودة إعداد المواد التعليمية واختيارها وتنظيمها ومناسبتها لميول المتعلمين؛ ما يسهّل عملية تعليم اللغة.[١٤]

وتعتبر الثقافة مكوناً أساسياً ومكملاً للمحتوى اللغوي، فاللغة وعاء الثقافة، وليس من اليسير تعلم لغة ما، دون التعرّض لثقافة أصحابِها قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم، فقد أثبتت

الدراسات أنّ معظم الدارسين يعلمون أن الثقافة هدف أساسي من أهداف المادة التعليمية، كما يعلمون أيضاً أنّها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها؛[١٥] لذلك كان لازماً على المنهج أن يعكس التراث الثقافي لهذا المجتمع وفلسفته، وأن يُعبّر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية، ويعطي صورة صادقة وصحيحة عن الحياة في البلدان العربية والإسلامية.[١٦]

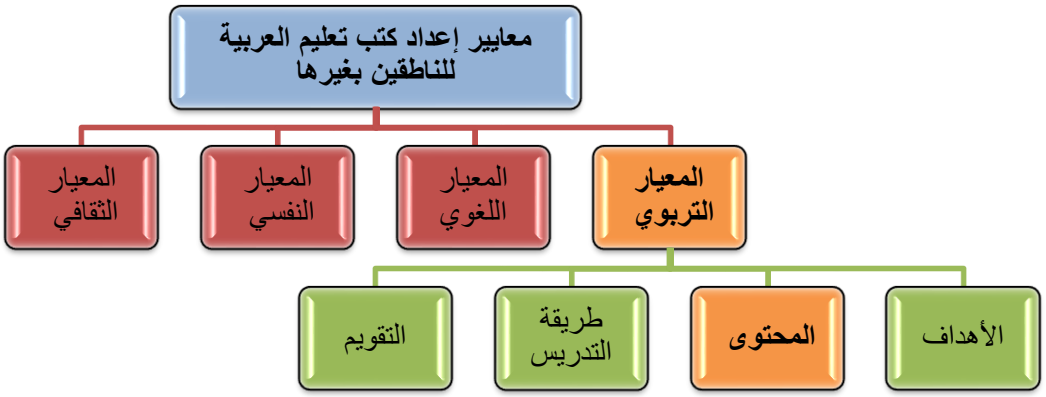
وفي ضوء الأسس والمعايير التربوية واللغوية والنفسية والثقافية السابقة، يمكن إيجاز سمات الكتاب الجيد في الآتي:[١٧]

- إخراج الكتاب مناسب ومشجع على استخدامه.
- المادة التعليمية تناسب عمر الدارسين.
- عدد الدروس مناسب للمدة الزمنية المقترحة.
- لغة الكتاب العربية الفصحى الصحيحة، ولا يستخدم الكتاب اللغة الوسيطة.
- صور الكتاب مناسبة لما وضعت له.
- تبني الكتاب لمبدأ التدرج والالتزام به في شتى أجزائه ونصوصه وتدريباته.
- يعالج الكتاب العناصر والمهارات اللغوية كلها بصورة متكاملة.
- يهتم الكتاب بالأصوات العربية والتدريب عليها.
- يهتم الكتاب بالمفردات والتراكيب ويعرضها بتدرج مقبول.
- يهتم الكتاب بمهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وتُعرض بصورة متدرجة.
- يقدم الكتاب الثقافة العربية والإسلامية بصورة مناسبة.
- عدد التدريبات في الكتاب مناسب.
- نصوصه متنوعة: حوارية، قطع قرائية...
- يشتمل الكتاب على عدد كافٍ من اختبارات التحصيل.
- له مصاحبات مساعدة على تعلم اللغة (من أشرطة تسجيل، وكراسة تدريبات، قراءة إضافية...)
- يتحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة.
- يعين كتاب المعلم (مرشد المعلم) على رسم الخطة اليومية والفصلية.

ثانياً–محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يقصد بالمحتوى (مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة من المنهج).[١٨]

والمحتوى في ضوء هذا المفهوم عنصر أساسي من عناصر بناء المنهاج، فهو المادة التعليمية المقروءة والمسموعة، والمكون التربوي الذي تطبق من خلاله الأهداف التربوية، وتُحدد طريقة التدريس وعمليّة التقويم.



الشكل(٢): المحتوى في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

لذلك يخضع المحتوى لدراسات تحليلية مستمرة للنظر في مدى استجابته للأسس العلمية والتربوية؛ إذ تقدم لنا الدراسات التحليلية للمحتوى فوائد جمّة؛ منها تعرّف خصائص الكتب ومكونات مضمونها، وتشخيص نقاط القوة بقصد تعزيزها ومعالجة نقاط الضعف، وإعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية، ومعرفة مقروئية الكتاب، ومدى استجابة المحتوى لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، ومن أهم فوائد الدراسات التحليلية الكشف عن مستوى استجابة الكتاب لمعايير اختيار المحتوى وتنظيمه.[١٩]

يخضع محتوى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لمجموعة من الأسس والمعايير التي تضبط عملية اختياره وتنظيمه وتقديمه في المناهج، ومنها:[٢٠]

١. يُنظّم محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية.
٢. يجسد محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الأهداف التعليمية المنشودة.
٣. يراعي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الدقة في معلوماته.

٤. يبرز محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في مستويات الأهداف.

٥. يراعي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مطلب النمو الاجتماعي للمتعلمين.

٦. يشمل محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى معالجة بعض المشكلات التي يعاني منها المتعلمون.

٧. يربط محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين الخبرات السابقة والجديدة للمتعلمين.

٨. يوجه محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لاستخدام أكثر من طريقة للتعلم والتعليم.

٩. عالج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفاهيم الثقافية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة.

وفي ضوء ما تم تقديمه من أسس ومعايير إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأسس ومعايير اختيار المحتوى وتقديمه، تقدم الدراسة تحليلاً لمحتوى الكتاب السادس في الجامعة الأردنية، وهو تحليل كيفي للمضمون على مستوى مكونات المادة التعليمية من نصوص وعناصر لغوية ومهارات (قراءة وكتابة واستماع ومحادثة).

ثالثاً–تحليل محتوى الكتاب السادس[٢١] لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية:

١. التعريف بالكتاب وفلسفته:

تتكون سلسلة الجامعة الأردنية من ستة كتب، تبدأ بالكتاب الأول للمستوى المبتدئ وتنتهي بالكتاب السادس للمستوى المتقّدم –الأدنى–، قام على إعداد الكتاب السادس عدد من الباحثين في مركز اللغات – الجامعة الأردنية، ويتألف الكتاب من (١٨٢) صفحة، من الحجم الصغير، صدر عام ٢٠١٠م عن المعهد الدّولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بغلاف أخضر زيتي معنون بـ: **العربية للناطقين بغيرها**، بخط كبير وغامق، وإلى الأسفل منه يسارا (الكتاب السادس)، وزين الغلاف بحرف الضاد مزركشا.

يُرفق مع الكتاب قرص مدمج (C.D) يتضمن تسجيلاً صوتياً لنصوص الاستماع، ولا يأتي مع الكتاب مرشد للمعلم أو أي مرفقات أخرى ككراسة تدريبات أو كُتيّب محادثة أو كتاب قراءة إضافية أو

غيرها من الكتب التعليمية المصاحبة لكتب تعليم اللغات الأجنبية، ولايوجد للكتاب أو للسلسلة موقع على الإنترنت يعرّف بها، ويوضح أهدافها أسوة بكتب تعليم اللغات الأجنبية العالمية.

يتألف الكتاب من أربع عشرة وحدة دراسية، متباينة الموضوعات والحقول ومتفاوتة في عدد الصفحات، وجاء تقديم الكتاب بطريقة تقليدية، يُستهلّ بالمقدمة، ثم صفحة تتضمن عدداً من الكتب المقترحة للقراءات الإضافية، تليها صفحة فهرس المحتويات، وهو فهرس مجمل يشير إلى عنوان الوحدة الدراسية ورقم الصفحة فحسب دون الإشارة إلى المهارت اللغوية والقواعد النحوية التي تتناولها كل وحدة.

أما بالنسبة إلى الطريقة التي يُقدّم فيها المحتوى فلم يشر الكتاب في مقدمته إلى الاستراتيجية أو الطريقة التي يتبنّاها المؤلفون؛ ولكن يتضح من طريقة عرض المادة اللغوية أنّ الكتاب يتبنى الطريقة التقليدية التي تشبه إلى حد كبير طريقة تقديم المادة التعليمية للناطقين باللغة، فجاء تقديم المادة التعليمية على شكل وحدات دراسية تستهل بالعنوان تليه صورة (ملونة أو بالأبيض والأسود)، ثم نص القراءة، ثم أسئلة الفهم والاستيعاب ثم التدريبات ثم التعبير الكتابي والشفوي ثم الاستماع.

وذكر المؤلفون في المقدمة أنّ الهدف من الكتاب هو إيصال الناطق بغير العربية إلى أفضل المستويات في مهارات الاتصال باللغة العربية، ومحاولة إعطائه صورة متكاملة عن الأدب العربي، وتمثيل روح الثقافة العربية، وحاول الكتاب تقديم النصوص القديمة والحديثة في الشعر والنثر، وتقديم صور من الأجناس الأدبية والثقافية، مع التركيز على تقديم النص الأصلي لا ما يُكتب عنه.[٢٢]

وتجدر الإشارة إلى أنّ الكتاب يخاطب المتعلمين الناطقين بغير العربية من جنسيات مختلفة، فالكتاب ليس موجهاً لأغراض خاصة أو لفئة محددة من المتعلمين، بل وضع في أصله للتدريس في البرنامج العام، ويدرّس في فصل دراسي واحد، وفي عدد ساعات تقديره من ٢٦٠-٢٨٠ ساعة دراسية .

٢. مهارة القراءة:

أ. **مقروئية النصوص:** يقصد بمقروئية النصوص (الانقرائية) مدى قدرة القرّاء على فهم المادة المطبوعة (المقروءة) ومدى سرعتهم في قراءتها فضلاً عن ميلهم نحوها، وفي ضوء هذا المفهوم يمكن قياس مقروئية المادة التعليمية من خلال ثلاثة معايير أساسية، هي: فهم المادة المقروءة، ووضوح المادة المقروءة، ودافعية القارئ نحوها.[٢٣]

ولتحقيق معايير المقروئية ينبغي أن تقدم المادة التعليمية على مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى الجديد، وبالنظر إلى مقروئية النصوص في الكتاب السادس نجد أن الوحدات الدراسية تفتقر إلى التناغم والتدرج في محتوى النصوص والتوازن بين الموضوعات كماً ونوعاً على المستوى الفكري واللغوي والثقافي، فقد بدأ الكتاب بنص (خطبة أبي بكر) وهو نص بلاغي

عالي المستوى، غني بالأساليب البلاغية والتراكيب المعقدة، وهو نموذج للغة التراث الكلاسيكية بعمقها وقوتها، والقارئ لهذا النص في مستهل الدروس يتبادر إلى ذهنه أنه كلما تقدمت في الوحدات الدراسية سيجد أن النصوص في مستوى هذا النص أو قريبة منه؛ بينما نجد أنّ الوحدات الأخرى كانت متفاوتة في مقروئيتها ومستوى صعوبة الفكرة واللغة تفاوتاً واضحاً، بل كانت الوحدة الأخيرة بعنوان: (رحلة مفيدة) سهلة للغاية من حيث الفكرة واللغة، ونمثل على ذلك بنموذج من الوحدة الأولى (خطبة أبي بكر) ونموذج من الوحدة الأخيرة (رحلة مفيدة) لتبيان التفاوت الكبير في المستوى اللغوي والمحتوى الثقافي بين درسين في كتاب واحد.

خطبة أبي بكر	**(لا يدع قوم الجهاد إلا خذلهم الله بالذل ولا تشيع الفاحشة في قوم إلا عمّهم البلاء) (وسوف تمرون بأقوام قد فرغوا أنفسهم في الصوامع فدعوهم وما فرغوا أنفسهم له)**
رحلة مفيدة	**(وأسرعوا إلى أقرب طبيب، فقال لهم: أحسنتم صنعا، إن الأفعى غير سامة، لكنكم ارتكبتم خطأ نشأ عنه خطر جسيم آخر، فقد استعملتم مشرطا غير معقم، وبطريقة غير صحيحة.)**

نموذج (١): مقروئية النصوص

ونضيف إلى ما سبق أن مضمون الوحدة الرابعة عشرة[٢٤] (رحلة مفيدة) لا يتسق والمستوى الفكري للمتعلمين البالغين، فالبرنامج موجه للكبار؛ بينما يحمل محتوى هذا الدرس قيما تربوية للطلبة في المدرسة، وذلك من خلال هذا النص الذي يروي قصة رحلة شباب إلى الطبيعة، أساؤوا التصرف عندما لدغت أفعى زميهم فاستخدموا مشرطا غير معقم.

ويلاحظ أنّه ليس هناك استراتيجية واحدة لتحديد كثافة المادة التعليمية لكل وحدة دراسية؛ ولذلك تباينت عدد صفحات نصوص القراءة تبايناً واضحاً، ففي حين كان عدد صفحات نص (موسم الهجرة إلى الشمال) تسع صفحات، ودرس (الوجه الأسيوي للعولمة) ثماني صفحات، نجد أنّ عدد صفحات نص (الضمير) ونص (رسالة إلى ولدي) صفحتان فقط، وهذا في واقع الحال سيفضي إلى تفاوت كبير في المدة الزمنية المخصصة لكل وحدة دراسية.

كما افتقد المحتوى في بعض النصوص إلى الدقة العلمية، فقد جاءت الوحدة الرابعة بعنوان: (ماركوني: اختراع الهاتف)؛[٢٥] بينما يتحدث النص عن جهود المخترع الإيطالي ماركوني في اكتشاف الموجات الكهرومغناطيسية والإرسال الإذاعي، فالعنوان بذلك لم يعبّر تعبيراً صحيحاً وعلمياً عن محتوى النص.

ويتبع نصوص القراءة عدد من أسئلة الفهم والاستيعاب، ولوحظ أن هذه الأسئلة لا تراعي مبدأ التدرج في قياس فهم المحتوى، وهذا يتضح في النموذج الآتي من درس (ماركوني: اختراع الهاتف):

أولا: أجب عن الأسئلة الآتية:

١- ما مراحل التطور العلمي في حياة ماركوني؟

٢- علام يدل اهتمام إنجلترا بأبحاث ماركوني؟

٣- ما أبرز الإنجازات العلمية التي توصل إليها ماركوني؟

٤- متى أنشئت أول وكالة أنباء في العالم؟

٥- أين ولد ماركوني؟

نموذج (٢): أسئلة الفهم والاستيعاب

فنجد مثلاً أنّ السؤال الأول (-ما مراحل التطور العلمي في حياة ماركوني؟) في حين جاء السؤال الخامس: (-أين ولد ماركوني؟) والأصل أن تتدرج الأسئلة في قياسها فهم الطلبة فتبدأ بالسهل فالصعب فالأصعب، كما أنّ أسئلة الفهم والاستيعاب كانت في معظمها أسئلة تذكر واسترجاع حقائق ومعلومات ذُكرت في النص، دون طرح أسئلة تقيس قدرة المتعلم على الفهم والتحليل والتركيب والتقييم.

ومن خلال تبصر محتوى نصوص القراءة نجد أنها تكاد تخلو من الحوار الذي يعد عنصراً وظيفياً جاذباً يخلق روحاً للنص، كما أنّ للحوار دوراً في تسهيل فهم المحتوى واستثماره وظيفياً في مهارات لغوية أخرى كالتعبير الكتابي والشفوي، ونظراً إلى دوره هذا في تعليم اللغة فقد قامت بعض الطرائق اللغوية ومناهج تعليم اللغة على مبدأ الحوار بين طرفين أو أكثر كوسيلة تعليمية لاكتساب اللغة.

٣. المحتوى الثقافي:

يعرف العالم الانثربولوجي تايلور (Tylor) الثقافة بأنها: (ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعائد والفن والأخلاق والقانون والعادات، وغيرها من القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع)،[٢٦] والثقافة هدف أساسي من أهداف تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنه ليس من الممكن اكتساب لغة بمعزل عن ثقافتها، فاللغة وعاء الفكر والثقافة والحضارة والتاريخ؛ لذلك لابدّ أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجاً كاملاً في المادة التعليمية خاصةً الكتاب، وقد أثبتت الدراسات أن معظم متعلمي اللغات يرون أن المعلومات والمعارف والثقافة هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية، فالتفاعل مع الناطقين لا يحققة إتقان اللغة فقط، بل التفاعل مع أهل اللغة أيضاً؛ حيث العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية، بل عدها بعض اللغويين مهارة خامسة؛[٢٧] لذلك يعدّ المحتوى الثقافي معياراً أساسياً من معايير إعداد الكتب للناطقين باللغات الأخرى، وينبغي أن تُبرز النصوص المختارة أنماط الثقافة العربية والإسلامية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحوها.

ونلحظ أنه ليس ثمة انعكاس للثقافة العربية والإسلامية في محتوى الكتاب السادس باستثناء خطبة أبي بكر الصديق، كما أن المحتوى لا يعكس صورة الإنسان العربي في حياته الواقعية، ولم يُظهر

خصوصية للعادات والتقاليد في المجتمع الأردني على وجه الخصوص، فقد تضمن الكتاب نصاً شعرياً واحداً للشاعر الأردني مصطفى وهبي التل (عشيات وادي اليابس)، وبذلك نجد أن المحتوى لم يمد المتعلم بقدر كاف من العلوم والمعارف والخبرات حول الثقافة العربية والإسلامية، ولا يسهم في خلق اتجاهات إيجابية نحو الثقافة العربية.

ولقد أشار المؤلفون في المقدمة أنّ الكتاب يتناول النصوص القديمة والحديثة على حد سواء، ويسعى إلى تمثيل الثقافة العربية؛ لكننا نجد أن الكتاب اشتمل على وحدتين دراسيتين فقط من النصوص القديمة، وهما: الوحدة الأولى: خطبة أبي بكر الصديق، والوحدة الحادية عشرة: باب الحمامة المطوقة، من كتاب كليلة ودمنة لابن المقفع.

ويتضح في الجدول الآتي أنه لا يوجد تنوع واضح في الأجناس الأدبية في الكتاب، فقد اشتمل على عدد كبير من المقالات الأدبية والعلمية والفكرية، وقصيدة شعرية واحدة، وأهمل الكتاب فنوناً أدبية أخرى كالمسرحية والشعر الحر، والمقامة والقصة القصيرة وغيرها، ولقد جاءت النصوص في الكتاب وفق الأجناس الأدبية الآتية:

الوحدة	الفن الأدبي
– نموذجان من خطب أبي بكر الصديق	خطبة
– موسم الهجرة إلى الشمال / الطيب صالح	رواية
– الأيام / طه حسين	سيرة ذاتية
– ماركوني / اختراع الهاتف	مقال
– الجاحظ	مقال
– الوجه الأسيوي للعولمة / شوقي جلال	مقال
– رسالة إلى ابني / أحمد امين	مقال أدبي
– جوته والعالم العربي/ كاترينا مومزن	مقدمة كتاب (جوته والعالم العربي)
– قصيدة من عشيات وادي اليابس/ عرار	شعر
– عجائب الكون	مقال
– باب الحمامة المطوقة/ كليلة ودمنة	قصة
– دارنا الدمشقية / نزار قباني	مقال
– الضمير / مصطفى لطفي المنفلوطي	مقال
– رحلة مفيدة	مقال

الجدول (١): الأجناس الأدبية في الكتاب السادس.

٤.الصور والرسوم:

الصورة وسيلة معينة للمادة اللغوية، وتعد منطلقا للبدء في الدرس، والحقيقة أنّ الصورة سلاح ذو حدين، فهي وسيلة معينة بحق عندما يحسن استعمالها، وعندما تعبّر تعبيراً جيداً عن مسميات الأشياء، وهي وسيلة غير معينة عندما تكون مصدراً للبس وتكوين مجموعة خاطئة عن المفاهيم،[٢٨] وفي كتاب المستوى السادس لم تقدّم الصورة إضافة حقيقية للمحتوى، فقد كانت الصور في الأغلب لكاتب النص أو غلاف الكتاب الذي اختير منه النص، ومن ذلك مثلا: اختيرت صورة نزار قباني لدرس درانا الدمشقية، وغلاف الرواية لدرس موسم الهجرة إلى الشمال، وغلاف الكتاب لدرس الأيام لطه حسين؛ أما في درس الجاحظ فقد وُضع رسم كاريكاتوري للشخصية في محالة لتقريبها لأذهان المتعلمين.

ومن المغالطات التي تضمنها الكتاب أن تضمنت وحدة (عجائب الكون) صورة لصخرة ترتفع بضع سنتمترات عن الأرض،[٢٩] وهي صورة غير حقيقية ومعالجة بـ: (الفوتوشوب)، ثم ليس هناك علاقة بين الصورة ومحتوى النص، فالنص يتحدث عن العجائب في عالم الحشرات والنباتات وأسرار الطبيعة، كالخنافس المضيئة، ونبات الجرة في أمريكا الشمالية، ونبات صائدة الذباب في ولاية كارولينا بالولايات المتحدة؛ بينما كانت الصور لصخرة في صحراء الأحساء في السعودية معالجة فنياً لتبدو معلقة في الهواء، ولا يتناسب هذا التوظيف للصورة مع المحتوى العلمي المقدّم في هذا الدرس.

٥.العناصر اللغوية:

يتبع دروس القراءة مجموعة من التدريبات اللغوية دون وجود عناوين فرعية تشير إلى أسئلة الفهم والاستيعاب أو المعجم والدلالة أو التراكيب اللغوية، بل جاءت التدريبات كلها الواحد يتلو الآخر مرقمة أولاً وثانياً وثالثاً... إلخ، وكان ينبغي أن يأتي ترتيب التدريبات تحت عناوين فرعية تشير إلى الباب اللغوي الذي تندرج تحته، نحو: المعجم والدلالة، الأنماط اللغوية، الأساليب البلاغية، التراكيب النحوية والصرفية.

وطريقة عرض الكتاب للمادة العلمية بهذه الصورة جعلت المحتوى متداخلاً ومختلطاً، فاختلطت تدريبات المفردات والتراكيب مع الأنماط اللغوية مع الأساليب البلاغية والصور الفنية، واختلط الاشتقاق الصرفي مع تدريبات توظيف المفردات وأدوات الربط، وكان ينبغي تقديم المادة بصورة منظمة؛ بحيث تأتي التدريبات التي تعالج موضوعاً واحداً في مكان واحد، الأمر الذي يساعد على تثبيت القاعدة في ذهن المتعلم، ونسوق فيما يلي نموذجاً لهذا النمط من التقديم للتدريبات من وحدة قصيدة "عشيات وادي اليابس":

الترتيب	التدريب	نوع التدريب
أولا	أجب عن الأسئلة الآتية:	أسئلة الفهم والاستيعاب
ثانيا	صل بين الكلمة ومعناها من خلال السياق فيمايلي:	معجم ومفردات
ثالثا	ما معنى كلمة (هشة) في العبارات الآتية ؟	معجم ومفردات
رابعا	ما مفرد الكلمات التالية الواردة في النص ؟	مفردات+ قواعد
خامسا	استخرج أضداد الكلمات والتركيب التي تحتها خط:	مفردات + بلاغة
سادسا	اشتق من مادة (ل،م،س) المشتقات الآتية، املأ بها الفراغ	قاعدة صرفية
سابعا	نادِ كلا مما يلي ، وضع الحركة المناسبة على آخر المنادى	قاعدة نحوية
ثامنا	وضح معنى التراكيب التالية، والصور الجمالية فيها	بلاغة
ثامنا	عد إلى المعجم الوسيط واستخرج معاني الكلمات الآتية.	معجم ومفردات

نموذج (٣): التدريبات اللغوية في الكتاب السادس (عشيات وادي اليابس)

والملاحظ مما سبق أنه ليس هناك رؤية واضحة وخطة استراتيجية ممنهجة في آلية تقديم التدريبات وترتيبها في كل وحدة دراسية، كما تفاوتت التدريبات اللغوية في مستوى صعوبتها، فنجد من التدريبات ما يطلب إلى المتعلم أن يأتي بالمفرد من الجموع، نحو (كتاب/ أسرار/ أخبار / مقالات)، وهذا النمط من التدريبات اللغوية يناسب المتعلمين في المستويات المبتدئة أو المتوسطة فضلاً عن ذلك سهولة المفردات المنتقاة، ويلاحظ أن تدريبات المفردات والتراكيب قد حظيت باهتمام كبير، فتنوعت بين تدريبات الترادف، وتدريبات التضاد، والتعريف، والتفريق في المعنى، واستخراج معاني المفردات من المعجم.

أما القواعد الصرفية والنحوية فقد جاءت موزعة في الكتاب على النحو الآتي:

الوحدة	القواعد
– نموذجان من خطب أبي بكر الصديق	أسلوب الشرط / كتابة العدد بالحروف/ أسلوب النهي
– موسم الهجرة إلى الشمال / الطيب صالح	الضمائر المتصلة (الرفع والنصب والجر)
– الأيام / طه حسين	لام التعليل/ التوكيد اللفظي والمعنوي
– ماركوني / اختراع الهاتف	المبني للمعلوم والمبني للمجهول / العدد / الممنوع من الصرف
– الجاحظ	ظرف الزمان والمكان
– الوجه الأسيوي للعولمة / شوقي جلال	التمييز
– رسالة إلى ابني / أحمد امين	اسم الفاعل واسم المفعول/الأفعال الخمسة
– جوته والعالم العربي/ كاترينا مومزن	الفعل المضارع المجزوم/ أفعال المقاربة والشرع والرجاء
– قصيدة من عشيات وادي اليابس/ عرار	المنادى
– عجائب الكون	تدريب واحد على (أسلوب التعجب)
– باب الحمامة المطوقة/ كليلة ودمنة	كان وأخواتها
– دارنا الدمشقية / نزار قباني	المصدر الصريح والمؤول/ المفعول لأجله/ الحال
– الضمير / مصطفى لطفي المنفلوطي	----------
– رحلة مفيدة	الحال / اسم الآلة / صيغة المبالغة

الجدول(٢): القواعد الصرفية والنحوية في الكتاب السادس.

ويلاحظ كثافة القواعد المعطاة في هذا المستوى مقارنة بالمستويات السابقة، وقُدّمت الأبواب النحوية بالطريقة القياسية،[٣٠] وهذه طريقة تقليدية هجرتها النظريات التربوية الحديثة؛ لأنّها لا تكوّن السلوك اللغويّ السليم لدى المتعلمين؛ إذ تبدأ بتعريف المصطلح النحوي وأقسامه ثم سرد مجموعة من التدريبات الآلية حوله، من مثل تدريبات التمييز (التعرف إلى النمط أو التعرف إلى السياق اللفظي أو التعرف إلى الوظيفية النحوية) وتدريبات التناوب (التتمة، والتكملة، والاختصار، والتحويل، والدمج)،[٣١] ومن ذلك مثلا ما جاء في درس (الظرف)[٣٢]و(الحال)،[٣٣]كما يتضح في النموذجين الآتيين:

اقرا الجمل الآتية وعيّن الظرف فيها واذكر نوعه:
١- سافرت الطائرة ليلا ----------
-
٢- وقف الطلاب خلف المدرس -------
٣- وقف الجاحظ امام أرسطو عقلا لعقل ---
٤- يمزج الكتاب بين الإفادة والتسلية ----

النموذج (٤-أ) التدريبات اللغوية

- عيّن الحال وصاحبها في الجمل الآتية:
١- عاد الجيش منتصرا. ----------
٢- أقبل الرجل خائفا . ----------
٣- ركب السائق السيارة مسرعة. -----
٤- استقبل خالد صديقة ضاحكين -----

النموذج (٤-ب): التدريبات اللغوية

ومن المسلمات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية عامةً وتعليم اللغة العربية خاصةً أن تدريس القواعد النحوية والصرفية ليس مقصوداً لذاته؛ لأنّ المتعلم يصبو إلى تعلم اللغة نفسها وليس التعلم عن اللغة، وترجع الحاجة إلى تعلم القواعد النحوية والصرفية إلى ضبط الأداء اللغوي المكتوب والمنطوق، وهذا يتحقق بتطبيق معايير تقديم القواعد وفق أربعة أسس رئيسة، هي: الشيوع والتدرج والوظيفية والتكامل، وهذه المعايير لم تتحقق في تقديم التراكيب الصرفية والنحوية في الكتاب، فالتدريبات آلية وليست وظيفية، وهذا النمط من التدريبات لا يساعد على توظيف القاعدة النحوية توظيفاً صحيحاً، ولا يمكّن الطالب من استخدامها في سياقاتها الطبيعة أو يمارسها ممارسة صحيحة في مهارات اللغة الشفوية والكتابية، كما أننا لا نجد ارتباطاً بين نصوص الفهم والاستيعاب والموضوعات النحوية أو محاولة خلق هذه التكامل والارتباط بالتمثيل على القاعدة النحوية من نص القراءة، فضلاً عن ذلك فإنّ الأمثلة والتدريبات كانت مصنوعة، ولم تُقدم عبر نصوص حقيقية تراثية أو معاصرة.

وبالنظر إلى الجدول السابق، نجد أن توزيع المادة النحوية على الوحدات الدراسية لم يكن مناسباً، فقد اكتظت بعض الوحدات بموضوعات نحوية متفاوتة الصعوبة، ومن ذلك تقديم أبواب نحوية مثل: (المصدر المؤول، والمصدر الصريح، والمفعول لأجله، والحال)[٣٤] في وحدة دراسية واحدة؛ بينما نجد أن وحدات دراسية أخرى تكاد تخلو من الموضوعات النحوية، وربما يقول أحدهم بأن المحتوى اللغوي قد بُني في ضوء الخبرة السابقة للمتعلم، فهو ليس خالي الظن تجاه هذه الموضوعات؛ ولكن في واقع الحال نجد تفاوتاً بيّناً في مستويات الطلبة تجاه فهم المادة النحوية وتوظيفها؛ ما يتطلب من المعلم إعادة تقديمها مرة أخرى، كما يفتقر الكتاب إلى مبدأ التدرج في تقديم المادة النحوية؛ فمثلا نجد أنّ أسلوب الشرط يُقدّم في الوحدة الأولى؛ بينما تقدّم كان وأخواتها في الوحدة الحادية عشرة.

ويلاحظ أن الكتاب لم يهتم اهتماماً واضحاً بالأساليب البلاغية، فاقتصرت أسئلة المستوى البلاغي على توضيح الصور الفنية أو ذكر الجمل المقابلة أو البحث عن المفردات وضدها، والمتعلم في المستوى المتقدم يجب أن يمتلك أدوات لغوية تمكّنه من تحليل النصوص وتذوقها ونقدها، ولا يتأتّى ذلك

دون أن يعرف شيئاً من علوم البلاغة: البيان والمعاني والبديع، على ألا تكون هذه المعرفة نظرية فقط، بل توظف في سياقات لغوية تساعد الطلبة على فهمها واستخدامها.

٦.التعبير الشفوي:

إجادة التحدث بلغة ما، هي مقصد أساسي ورئيس ينشدة المتعلمون، فهي أداته للتعبير عن نفسه وأهدافه وحاجاته ورؤيته، ودوافعه واتجاهاته نحو اللغة والمجتمع والثقافة، وسبيله نحو الاتصال والتواصل مع أبناء اللغة. والمحادثة مهارة إنتاجية وصورة حقيقية لكفاية المتعلم اللغوية، ويستطيع الخبراء المشتغلون في ميدان تعليم اللغات الأجنبية أن يقيسوا كفايات المتعلم اللغوية من خلال بضع جمل قصيرة ينطق بها الطالب؛ لأن المحادثة مرآة للنظام اللغوي الذي استقر في ذهن المتعلم، وتقدم تصوراً واضحاً لقدراته في مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية والبلاغية.

وفي الكتاب السادس جاءت موضوعات المحادثة تقليدية جداً، تطلب من المتعلم في معظمها أن يتحدث عن كتاب قرأه أو يسرد معلومات عن اختراع أو شيء ما، أو أن يذكر إيجابيات وسلبيات ظاهرة ما، ونحن إذ نتحدث عن متعلم في المستوى متقدم، نرجو أن تساعد موضوعات التعبير الشفوي على تحسين أداء المتعلم في التعبير عن الأفكار والمواقف والقدرة على تقديم الدليل والحجة؛ بحيث تنمو لديه الدقة والطلاقة اللغوية عبر طرح موضوعات ونقاشات تثير الدافعية والتلقائية، وبالنظر إلى توصيف مهارة المحداثة وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات نجد أن المتعلم قادر في المستوى المتقدم على (التعبير بطلاقة وعفوية دون بذل مجهود واضح فى التفكير والبحث عن الكلمات، ويمكنه أيضاً استخدام اللغة استخداماً فعالاً وبمرونة واضحة فى الحياة الاجتماعية والوظيفية، وفى الدراسة والتأهيل المهني، ويستطيع التعبير بتراكيب واضحة وباستفاضة حول قضايا معقدة)؛[٣٥] لكننا نجد في الكتاب أن طريقة تقديم موضوعات المحادثة وطبيعة الموضوعات نفسها لا تنمي لدى الطلبة مهارات التعبير بطلاقة وعفوية بما تتطلبه كفايتهم في هذا المستوى.

٧. التعبير الكتابي:

الكتابة مهارة إنتاجية تمثل قمة الهرم المعرفي، وتتضح فيها كفاية المتعلم في مستويات اللغة كافة، وهي من المهارات التي يتأخر المتعلمون في اتقانها، لعدة أسباب منها عدم إيلاء هذه المهارة اهتماماً كافياً في بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، كما أنّ هذه المهارة تحتاج متابعة فردية، واتباع طرق علمية في معالجة الأخطاء؛ ما يساعد الطالب على تجنب تكرارها، فضلاً عن ذلك طبيعة النظام الكتابي في اللغة العربية.

جاءت موضوعات التعبير الكتابي في كتاب المستوى السادس امتداداً لموضوعات المحادثة وفي الحقل المعرفي نفسه؛ أي أنّها تطلب إلى المتعلم إمّا أن يلخّص كتابيّا ما تحدث عنه شفويّاً أو يتحدث شفويًّا عما عبّر عنه كتابياً، ومن ذلك مثلا التعبير الكتابي في درس (موسم الهجرة إلى الشمال)؛[٣٦]حيث كُلّف المتعلم بأن يلخص كتابياً ما تم مناقشته في التعبير الشفوي، وكذلك التعبير الكتابي في درس (الأيام)؛[٣٧] إذ كُلّف بأن يختار أحد الكُتّاب المميزين في بلده، ويكتب عنه، ثم جاء التعبير الشفوي ليطلب إليه أن يتحدث شفوياً في حدود ثلاث دقائق عن هذا الكاتب.

وتمثّل موضوعات التعبير هذه نمطاً من التعبير الحر الذي يقترح فيه الكتاب موضوعات التعبير دون أن يزوّد المتعلم بعناصر مساعدة تسهل عليه الكتابة، ويُترك الأمر للمعلم في توجيه الطلبة ومناقشة الأفكار الرئيسة والمفردات اللازمة للموضوع.

ولقد تضمن الكتاب عدداً من تدريبات الأنماط اللغوية، التي تكلف المتعلم بإعادة صياغة الجمل وفق نمط لغوي معين أو توظيف أدوات الربط في جمل وسياقات لغوية، كما يتضح في النموذج الآتي:

اربط بين الجمل التالية كما في المثال: **– الليل ينتهي / يقبل الفجر** **– (ما يكاد الليل ينتهي حتى يقبل الفجر)** **١– الأم تحضر / يجتمع أبناؤها حولها** **٢– الشتاء يقبل / تنخفض الحرارة .** **٣– العيد يأتي / يفرح الأطفال .**	**– وضح معنى التراكيب الآتية، ثم ضعها في جمل مفيدة:** **– وجدير بالذكر أن ----------** **– بيد أنّ ----------** **– ويلاحظ أن ----------** **–وعلى النقيض من ذلك ----------**
النموذج (٥–أ) تدريب نمط لغوي.	**النموذج (٥–ب) تدريب أدوات الربط .**

وهذه تدريبات نمطية وظيفية جيدة، وحبذا لو تضمنت كل وحدة نمطاً لغوياً معيناً يتدرب عليه الطالب، فهذا النوع من التدريبات يساعد في تنمية قدراته الكتابية، ويستطبع من خلالها أن يحاكي نماذج كتابية عالية المستوى.

وافتقر الكتاب بشكل كبير إلى الكتابة الوظيفية، فقد تضمن نموذجاً واحداً وهو كتابة الدعوة الرسمية (درانا الدمشقية)،[٣٨]وكان ينبغي الاهتمام أكثر بالكتابة الوظيفية مثل كتابة الرسالة الرسمية والإخوانية، والشكوى، وملء الاستمارة، وكتابة الإعلانات والخطب والكلمات الرسمية وغيرها مما يحتاج إليه الطالب في حياته العملية.

٨.الاستماع:

أرفقت نصوص الاستماع على شكل قرص مدمج (C.D) مع الكتاب، وتضمن هذا القرص تسجيلاً صوتياً لنص الاستماع، وتسجيلاً لنصوص القراءة، ولم يُرفق بالكتاب أو القرص المدمج نسخة مكتوبة من نصوص الاستماع يستطع المتعلم أن يرجع إليها ليتحقق من مدى فهمه للنص المسموع.

وارتبطت نصوص الاستماع في أغلبها بالحقل المعرفي نفسه لنص القراءة الذي تُستهل به كل وحدة، باستثناء الوحدة الأخيرة؛ إذ لم يكن هناك علاقة بين محتوى نص القراءة الذي يتحدث عن رحلة شباب إلى الطبيعة وبين محتوى نص الاستماع الذي اختير من كتاب البخلاء، ونسوق فيما يأتي جدولاً يوضح موضوع الاستماع لكل وحدة من وحدات الكتاب ومدة التسجيل:

الوحدة	الاستماع	مدة التسجيل
– نموذجان من خطب أبي بكر الصديق	عمر بن الخطاب	٢:٤٣ دقيقة
– موسم الهجرة إلى الشمال / الطيب صالح	عصفور من الشرق / توفيق الحكيم	٤:٢٢ دقيقة
– الأيام / طه حسين	نص من كتاب الأيام	٢:٢٣ دقيقة
– ماركوني / اختراع الهاتف	توماس أديسون	٣:٣٠ دقيقة
– الجاحظ	أبو حيان التوحيدي	٣:٣٣ دقيقة
– الوجه الأسيوي للعولمة / شوقي جلال	المعرفة بين الرقمية والمطبوع	٥:٥٢ دقيقة
– رسالة إلى ابني / أحمد امين	احمل محراثك واتبعني/ خليل السكاكيني	١:٣٣ دقيقة
– جوته والعالم العربي/ كاترينا مومزن	التأثير والتأثر بين الآداب	٣:٥٢ دقيقة
– قصيدة من عشيات وادي اليابس/ عرار	غالب هلسة	٤:٢٩ دقيقة
– عجائب الكون	قدرات خاصة/ غرائب	٥:٤٩ دقيقة
– باب الحمامة المطوقة/ كليلة ودمنة	دور العرب في الترجمة	٢:٥٨ دقيقة
– دارنا الدمشقية / نزار قباني	محمود درويش	٣:٣١ دقيقة
– الضمير / مصطفى لطفي المنفلوطي	صلاح الطفل نقطة البدء في العناية بالإنسان	٢:١ دقيقة
– رحلة مفيدة	مع البخلاء	٣:٢ دقيقة

الجدول(٣): محتوى نصوص الاستماع في الكتاب السادس.

سُجّلت النصوص بصوت واضح يخلو من المؤثرات الصوتية ومتوسط السرعة يناسب المتعلمين في المستوى المتقدم؛ لكننا نلاحظ تفاوتاً واضحاً في مدة التسجيل، ففي الوقت الذي نجد فيه تسجيلاً يمتد إلى خمس دقائق نجد تسجيلاً آخر لمدة دقيقة واحدة، وكان التسجيل بصوت نسائي فقط، والأفضل عادة أن يصغي الطالب إلى تسجيلات بأصوات ذكورية ونسائية، وفي الحقيقة إن فكرة تسجيل نصوص

القراءة وإرفاقها بنص الاستماع كانت فكرة جيدة، وتُعد عملية مساندة في التعلم الذاتي وذلك بأن تقدم للمتعلم نموذجاً صحيحاً يمكنه تقليده؛ ما يساعده في ضبط قراءة النصوص ضبطاً صحيحاً.

ومما يؤخذ على نصوص الاستماع أنها لم تتنوع في الأجناس الأدبية، فاقتصرت على نصوص من مقالات أو نصوص مختارة من بعض المؤلفات، ولم نجد فنوناً أخرى كالشعر والأغاني والحوار والحكايات والبرامج التلفزيونية؛ أما بالنسبة إلى تدريبات الاستماع فكانت في معظمها أسئلة تقيس مهارة التذكر فقط، مثلا:[٣٩]

الاستماع:

– بعد أن استمعت إلى النص، أجب عن الأسئلة التالية:

١– من توماس أديسون؟

٢– اذكر أهم مخترعات أديسون؟

٣– –متى ولد أديسون ومتى توفي؟

٤– –كم عدد الاختراعات التي اخترعها ؟

نموذج (٥): أسئلة نصوص الاستماع

وكان ينبغي أن تتنوع الأسئلة فتقيس قدرة المتعلم على التحليل والاستنتاج والتفسير وتذوق جماليات النص المسموع وغيرها من الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا، كما أن تدريبات الاستماع تخلو من الأسئلة على مستوى الصوتيات والنحو والبلاغة والثقافة.

٩.القراءة الإضافية:

لا يرفق مع كتاب المستوى السادس كتاب خاص بالقراءة الإضافية، بل اقترح المؤلفون عدداً من أسماء الكتب في بداية الكتاب، يستطيع الطالب العودة إليها وحده أو بمساعدة أستاذه، وأكّد المؤلفون في المقدمة ضرورة القراءات الإضافية للطالب، وتخصيص ساعة أسبوعية لمناقشة هذه القراءات واقتراح قراءات أخرى إذا لزم الأمر.[٤٠]

وجاءت القراءات الإضافية المقترحة على النحو الآتي:

١. **عرار، الشاعر اللامنتمي**، أحمد مطر، ١٩٨٧م.
٢. **الأعمال الشعرية الكاملة**، نزار قباني، ٢٠٠٢م.
٣. **صدام الحضارات** وإعادة صياغة النظام العالمي، صموئيل هنتغتون، ت: طلعت الشايب، ١٩٩٩.
٤. **ثنائيات شرق– غرب**، عفاف فراج، ٢٠٠٨م.
٥. **التبادل الثقافي بين ألمانيا والعالم العربي**، جونتر شوول، ١٩٦٧م.

٦. ٦-العولمة والهوية الوطنية، غازي القصيبي، ٢٠٠٢م.
٧. **فخ العولمة**، هانس بيتر مارتن، هارالد الدشومان، ت: د.عدنان عباس علي، ١٩٩٨م.
٨. **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، د.نبيل علي، ٢٠٠١م.
٩. **كليلة ودمنة**، ابن المقفع ، ط١ ، ٢٠٠٣م، دار ألفا، القاهرة، مصر.
١٠. **النحو المصفى**، محمد عيد، ١٩٨٧م، مكتبة الشباب ، القاهرة.

مع إشارة هامشية تتضمن هذه الملحوظة (يرجى من الأستاذ مدرس المادة اعتماد هذه الكتب قراءات إضافية خلال الفصل الدراسي، وتكليف الطلبة بالقراءة، وتخصيص ساعة أسبوعياً لمناقشة الطلبة فيما اتفقوا مع أساتذتهم على قراءته).[٤١]

تعتبر القراءة الإضافية نافذة المتعلم نحو القراءة الحرة وطريقه نحو التعلم الذاتي؛ ولكننا وبالنظر إلى موضوعات القراءات المقترحة نجد أنها تكاد تكون في الإطار المعرفي نفسه، فالموضوعات (صدام الحضارت، ثنائيات الشرق والغرب، العولمة ... وغيرها) كلها امتداد لموضوع واحد، وهو المحتوى نفسه في نصوص القراءة والاستماع، وبذلك لن تكون هذه الموضوعات جاذبة للمتعلمين، والأصل أن تكون كتب القراءات الإضافية غنية بالمفردات والتراكيب والمحتوى الثقافي المتنوع الذي يعكس أنماط الثقافة العربية والإسلامية، ونجد أن من القراءات المقترحة كتاب **النحو المصفى**، وهو كتاب لغوي تعليمي لا يمكن أن يكون كتاب مطالعة خارجية يجذب القارئ ويمتعه ويسليه ويثقفه.

١٠.الأخطاء اللغوية والطباعة:

صدر الكتاب عن المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها –مركز اللغات حاليا- عام ٢٠١٠م، بطبعته الأولى، وليس للكتاب طبعات أخرى أو مراجعات حديثة؛ لذلك نجد فيه بعض الأخطاء اللغوية والهفوات الطباعية، نوضحها في الجدول الآتي:

الصفحة	الخطأ	الصواب
١٢	-كان عمر بن الخطاب إذا تكلم **اسمع** ، وإذا-	-كان عمر بن الخطاب إذا تكلم **أسمع**، **--**
٢٦	- من **هو** الراوي ومن **هو** مصطفى سعيد ؟	- من الرواي؟ ومن مصطفى سعيد؟
٣٦	- ثمة نقاط تشابه واختلاف ما بين روايتي الطيب صالح **وتوفيق الحكيم**، ناقش ذلك .	- لم يُذكر اسم رواية توفيق الحكيم. **(عصفور من الشرق)**
٣٧	من **هو** الفتى؟	- من الفتى؟
٥٠	- لماذا كان يخرج الفتى وصاحبته من باريس **آيام** الآحاد ؟	- لماذا كان يخرج الفتى وصاحبته من باريس **أيام** الآحاد ؟

٥٠	– إلى أين **كان** يخرجان (الخطيبان) ؟	– إلى أين **كانا** يخرجان (الخطيبان) ؟
٥٣	– **أقرأ** من النص ما يدل على:	– **اقرأ** من النص ما يدل على:
٦٠	– من **هو** توماس أديسون ؟	– من توماس أديسون ؟
٦٠	– ما أثر اختراع الحروب **على** حياة الشعوب؟	– ما أثر اختراع الحروب **في** حياة الشعوب؟
٦٠	– ما **هي** الوظائف التي تسلمها أديسون في حياته؟	–ما الوظائف التي تسلمها أديسون في حياته؟
٧٢	– ما **هي** نقاط التشابه بين الجاحظ وأبي حيان التوحيدي؟	– ما نقاط التشابه بين الجاحظ وأبي حيان التوحيدي؟
٩٩	– يبين الكاتب أن هؤلاء الطلاب لم **يتعرفوا على** الحياة في أوروبا؛ إذكر الجملة التي تدل على ذلك.	– يبين الكاتب أن هؤلاء الطلاب لم **يتعرفوا إلى/ يتعرفوا** الحياة في أوروبا؛ إذكر الجملة--
١٠٨	–متى أعيد طباعة كتاب كاترينا **مومون** (جوته وألف ليلة وليلة)	متى أعيد طباعة كتاب كاترينا **مومزن** (جوته وألف ليلة وليلة)
١١٧	– من كتب قصة "حي بن يقظان"؟ وما **هي** الفكرة الأساسية فيها؟	– من كتب قصة "حي بن يقظان"؟ وما الفكرة الأساسية فيها؟
١٢٦	– ما الهموم الأساسية التي سيطرت على أعماله الأدبية، **وأثرت على** حياته؟	– ما الهموم الأساسية التي سيطرت على أعماله الأدبية، **وأثرت في** حياته؟
١٤٣	– ما أوقعك في هذه الورطة (.)	– ما أوقعك في هذه الورطة ؟
١٤٤	– **أكتب** قصة قصيرة تبين أهمية التعاون.	– **اكتب** قصة قصيرة تبين أهمية التعاون.
١٥٥	– حدد المفعول لأجله في الجمل التالية، وبين علامة نصبه، **كما في المثال**.	– لا يوجد مثال .
١٥٥	– أغلقنا النوافذ **إتقاء** البرد.	– أغلقنا النوافذ **اتقاء** البرد.
١٥٩	– لماذا **تم اعتقال** الشاعر **من قبل** السلطات الإسرائيلية؟	– لماذا **اعتقلت** السلطات الإسرائيلية الشاعر؟

الجدول (٤): الأخطاء اللغوية والطباعية في الكتاب السادس.

الخاتمة

في ضوء تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وتوصيف المادة اللغوية بمكوناتها ومهارتها والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها، خلصت الدراسة إلى أن الكتاب السادس يفتقر إلى الكثير من أسس ومعايير إعداد المادة العلمية، ويتضح ذلك فيما يأتي:

١. الوحدات الدراسية تفتقر إلى التناغم والتدرج في محتوى النصوص والتوازن بين الموضوعات كماً ونوعاً على المستوى الفكري واللغوي والثقافي.

٢. المحتوى الثقافي لم يمد المتعلم بقدر كاف من العلوم والمعارف والخبرات حول الثقافة العربية والإسلامية.
٣. لم تُقدَّم التراكيب الصرفية والنحوية في الكتاب وفق أسس ومعايير تقديم التراكيب اللغوية، وهي: الشيوع، والتدرّج، والوظيفيّة، والتكامل.
٤. أهمل الكتاب التدريبات الكتابية الوظيفية.
٥. جاءت مهارة المحادثة –في الغالب– تعبيراً شفوياً عن موضوعات الكتابة.
٦. تفاوتت نصوص الاستماع تفاوتاً كبيراً في حجم النصوص المسجلة، واقتصرت على نوع أدبي واحد وهو المقالة.
٧. موضوعات القراءة الإضافية جامدة، ولا تشبع حاجة المتعلم للتسلية والاستماع بالقراءة الحرة، ولا تزوّده بالمحتوى الثقافي العربي أو تربطه بمصادر التراث العربي.
٨. ليس للكتاب مراجعات حديثة؛ لذلك كثُرت فيه الأخطاء اللغوية والهفوات الطباعية.

هوامش البحث

[١] انظر: الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (الرياض: العربية للجميع، ٢٠١٥م)، ص٣٩.

[2] انظر: إلياس، أسما، حمراء، روز، "دارسة تحليلية تقويمية لكتاب الد راسات الاجتماعية للصفّ الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء المعايير المعاصرة"، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** _ سلسلة الآداب والعلوم الإنساني، المجلد (٣٧)، العدد(٢)، ٢٠١٥، ص١٥٩.

[٣] انظر: جالو، جرنو معروف، **تحليل المحتوى الثقافي لكتاب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: المستوى الأول نموذجا**، (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير– الجامعة الإسلامية –المدينة المنورة، ٢٠١٤م)، ص٦٢.

[٤] انظر: كامل الناقة، محمود، طعيمة، ورشدي أحمد، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده، تحليله، تقويمه**، (مكة المكرمة: معهد اللغة العربية– جامعة أم القرى، ١٩٨٣م).

[٥] انظر: الزغلول، أحمد محمد، **تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية**، (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا – الجامعة الأردنية –٢٠٠٦م)، ص٧–١١.

[٦] انظر: العليمات، فاطمة محمد، "تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللّغة العربية للّناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللّغة العربية للّناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة"، **مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجّلد (38) ، العدد(٣)، ٢٠١١م.ص٩٣٩–٩٥١

[٧] انظر: العليمات، فاطمة، الربابعة، إبراهيم، العلي، محمد، " تقويم الكتاب السادس في تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية"، **مجلة أبحاث لسانية في المغرب العربي**، الرباط: جامعة محمد الخامس، ٢٠١٥م.

[8] انظر: الحجوري، صالح عيّاد، الجراح، محمد إبراهيم، "سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية :دراسة وصفية تحليلية"، **مجلة الأثر**، الجزائر: العدد (٢٨)، ٢٠١٧م، ص٢٦٧–٣٠٠

[9] انظر: مصطفى، أحمد عمر التجاني، **سلسة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير إعداد الكتاب الأساسي: تطبيقيا على الكتاب الثاني بجزأيه: دراسة تقويمية**، (رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، عمادة الدراسات العليا، جامعة إفريقيا العالمية-٢٠١٨م).

[١٠] انظر: كامل الناقة، محمود، طعيمة، ورشدي أحمد، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده، تحليله، تقويمه**، ص٢٠.

[١١] الحديبي، علي عبد المحسن، قاسم ، محمد جابر، وآخرون ، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ط١، (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٧م)، ص١٠٨.

[١٢] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه**، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربة والثقافة، إيسيسكو، ١٩٨٩م)، ص ٦٣.

[١٣] انظر: المرجع السابق، ص٧٥

[١٤] انظر: تنكو عبد الرحمن، تنكو عين الفرحة، "إعادة النظر في أسس إعداد كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، **المؤتمر السنوي الثاني لطلاب دراسات العليا بكلية معارف الوحي وعلوم الإنسانية**، (الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا، ١٧-١٩ أكتوبر-٢٠١١م)، ص ٤.

[١٥] انظر: الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص٥٩.

[١٦] انظر: الحديبي، علي عبد المحسن، قاسم ، محمد جابر، وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص١١٢

[١٧] انظر: الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص٧٠

[١٨] طعيمة، رشدي أحمد، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجة وأساليبه**، ص٦٥

[١٩] انظر: جالو، جرنو معروف، **تحليل المحتوى الثقافي لكتاب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: المستوى الأول نموذجا**، ص١٦

[٢٠] الحديبي، علي عبد المحسن، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص ١١٥

[٢١] انظر: الفاعوري، عوني، "خزنة كاتبي" ، هادية، العتوم، مها، العليمات، فاطمة، العساسفة، المثنى، العربية للناطقين بغيرها- **الكتاب السادس** ، ط١، (الجامعة الأردنية: المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٠م)

[٢٢] انظر: **الكتاب السادس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الجامعة الأردنية ، المقدمة.

[٢٣] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، (مكة المكرمة: معهد اللغة العربية —جامعة أم القرى، ١٩٨٥م)، ص٣٥٦.

[٢٤] انظر: **الكتاب السادس**، ص١٧٢.

[٢٥] تجدر الإشارة إلى أن العالم الأمريكي ألكسندر غراهام بيل هو من اخترع الهاتف.

[٢٦] طعيمة، رشدي أحمد، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ص ١٩٨.

[٢٧] الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، "أهمية المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة وفي كتبها"، **الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربية اللغة العربية ودورها في تطبيق الشريعة الإسلامية، وتنمية الحضارة الإنسانية**، (جامعة رانيري الإسلامية — إندونيسيا ، ٣-١٣ يوليو، ٢٠١٨م)، ص١٧٢.

[٢٨] طعيمة، رشدي أحمد، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ص١١٩.

[٢٩] انظر: **الكتاب السادس**، ص١٧٢.

[٣٠] انظر: الخطيب، عبير غالب، **تدريس أدوات المعاني للناطقين بغير العربية وظيفيا**، (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠١٣م)، ص١٥٤.

[٣١] انظر: صيني، محمود إسماعيل، عبدالعزيز، ناصف، حسين، مختار، **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات**، ط٢، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م)، ص٥

[٣٢] انظر: **الكتاب السادس**، ص٧٠.

[٣٣] انظر: **المرجع السابق**، ص١٧٧.

[٣٤] انظر: نفسه، ص١٥٤-١٥٧.

[٣٥] الحجوري، صالح عيّاد، الجراح، محمد إبراهيم، "الإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات"، **مجلة الأثر**، الجزائر: العدد (٢٥)، جوان،٢٠١٦، ص٨٩.

[٣٦] انظر **الكتاب السادس**، ص٣٦.

[٣٧] انظر: المرجع السابق، ص ٤٩.

[٣٨] انظر: نفسه، ص١٥٨.

[٣٩] انظر: نفسه، ص٦٠.

[٤٠] انظر: نفسه، ص ٤.

[٤١] انظر: نفسه، ص ٥.

References المراجع

Al-‘Ulaimāt, Fāṭimah Moḥammad, “Taqwim al-Kitāb al-Thāniy Li ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā Fi al-Ma‘had al-Doaliy Li ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā Fi al-Jāmi‘āt al-’Urduniyyah Min wijhat naẓar al-Mu‘alimiyyn Wa al-Ṭalabah”, *Majallah Dirāaāt al-‘Ulum al-Insāniyyah Wa al-Ijtimā‘iyyah,* al-Mujallad: 38, al-‘adad: 3, 2011.

Al-‘Ulaimāt, Fāṭimah, al-Rabāba‘ah, Ibrāhim, al-‘ali, Moḥammad, “Taqwim al-Kitāb al-Sādis Fi ta‘lim al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā Fi al-Jāmi‘āt al-’Urduniyyah”, *Majallah ’abḥāth Lisāniyyah Fi al-Maghrib al-‘arabi*, Rabat: Jāmi‘at Moḥammad al-Khāmis, 2015.

Al-Ḥadibiy, ‘ali ‘abd al-Muḥsin, Qāsim, Moḥamma Jābir Wa ’Ākharun, *Ma‘āiyyr ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi Lughāt ’ukhrā,* 1st Edition, (Riyadh: Markaz al-Malik ‘abd Allah Bin ‘abd al-‘aziz Li khidamat al-Lughah al-‘arabiyyah, 2017).

Al-Ḥajuriy, Ṣāliḥ ‘aiyyād, al-Jarrāḥ, Moḥammad Ibrāhim, “Irshādāt al-Majlis al-’amarikiy Li ta‘lim al-Lughāt al-’ajnabiyyah (ACTFL): Dirāsah waṣfiyyah taḥliliyyah Li al-Mistawiyāt Wa al-Mahārāt Wa al-Kifāyāt”, *Majallah al-’athar,* Algeria: al-‘adad: 25, June 2016.

Al-Ḥajuriy, Ṣāliḥ ‘aiyyād, al-Jarrāḥ, Moḥammad Ibrāhim, “Silsilah al-Kitāb Fi ta‘lim al-‘arabiyyah Fi ḍawe’ al-Majlis al-’amarikiy Li ta‘lim al-Lughāt al-’ajnabiyyah: Dirāsah waṣfiyyah taḥliliyyah”, *Majallah al-’athar,* Algeria: al-‘adad: 28, 2017.

Al-Fawzān, ‘abd Al-Rḥmān Bin Ibrāhim, “’Ahmaiyyat al-Muḥtawā al-Thaqāfi Fi Barnāmag ta‘lim al-Lughah Wa Fi kutubihā”, *al-Multaqā al-‘Ilmiy al-Ḥādiy ‘ashar Li al-Lughah al-‘arabiyyah Wa daurihā Fi taṭbiq al-Shari‘ah al-Islāmiyyah Wa tanmiyyat al-Ḥaḍārah al-Insāniyyah,* (Indonesia: Jāmi‘ah Rāniriy al-Islāmiyyah, 3-13/7/2018).

Al-Fawzān, ‘abd Al-Rḥmān Bin Ibrāhim, *Iḍā’āt Li Mu‘alimiy al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭiqiyn Bihā,* (Riyadh: al-‘arabiyyah Li al-Jamiy‘, 2015).

Al-Fā‘uriy, ‘awniy, “Khaznah Kātibi”, Hādiyah, al-‘Utum, al-‘Ulaimāt, Fāṭimah al-‘assāfah, al-Muthanā, *al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā – al-Kitāb al-Sādis,* 1st Edition, (Jordan: al-Jāmi‘ah al-’Urduniyyah, al-Ma‘had al-Doaliy Li ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā, 2010).

Al-Khaṭib, ‘abiyr Ghālib, *Tadris al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyr al-‘arabiyyah Waẓiyfiyyan*, (Risālah moqaddamah Li naiyl darjah al-Mājster, Kuliyyah al-Dirāsāt al-‘Uliyā, al-Jāmi‘ah al-’Urduniyyah, 2013).

Al-Nāqah, Maḥmūd Kāmel Wa Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *al-Kitāb al-’asāsiy Li ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghaiyr al-Nateqin Bi Lughat ’ukhrā: I‘dāduh, taḥliluh, taqwimuh*, (Makkah: Ma‘had al-Lughah al-‘arabiyyah, Jāmi‘ah ’Um al-Qurā, 1983).

Al-Zaghlul, ’aḥmad Moḥammad, *Taḥlil al-Maḍmun al-Thaqāfiy Li kutub ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā Fi al-Jāmi‘āt al-’Urduniyyah*, (Risālah moqaddamah Li naiyl darjah al-Mājster, Kuliyyah al-Dirāsāt al-‘uliyā, al-Jāmi‘ah al-’Urduniyyah, 2006).

Iliyās, ’asmā, Ḥamrā’ Roz, “Dirāsah taḥliliyyah taqwimiyyah Li kitāb al-Dirāsāt al-Ijtimā‘iyyah Li al-Ṣṣaf al-Rābi‘ al-’asāsiy Fi al-Jimhuriyyah al-‘arabiyyah al-Suriyyah Fi ḍaw’ al-Ma‘āiyyr al-Mu‘āṣirah”, *Majallah Jāmi‘ah Tishrin Li al-Buḥuth Wa al-Dirāsāt al-‘Ilmiyyah*, Silsilah al-’ādāb Wa al-‘Ulum al-Insāniyyah, al-Mujallad: 37, al-‘adad: 2, 2015.

Jālo,Jirnu Ma‘rof, *Taḥlil al-Muḥtawā al-Thaqāfiy Li kitāb al-Ta‘bir Fi Ma‘had ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭiqiyn Bihā Fi al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah Bi al-Madinah al-Munawwarah: al-Mustawā al-’awwal namuzajan*, (Risālah moqaddamah Li naiyl darjah al-Mājster, al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah, al-Madinah al-Munawwarah, 2014).

Muṣṭafā, ’aḥmad ‘Omar al-Tijāniy, *Silsilah Jāmi‘ah ’Afriqiyā al-‘ālamiyyah Li ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā Fi ḍawe’ ma‘āiyyr al-Kitāb al-’asāsiy: taṭbiqan ‘alā al-Kitāb al-Thāniy Bi juz’aiyh: Dirāsah taqwiymiyyah*, (Risālah moqaddamah Li naiyl darjah al-Doktorāh, ‘Imādat al-Dirāsāt al-‘Uliyā, Jāmi‘ah ’Afriqiyā al-‘ālamiyyah, 2018).

Ṣiniy, Maḥmud Ismā‘il, ‘abd al-‘aziz, Nāṣf, Ḥuasein, Mukhtār, *Murshed al-Mu‘allim Fi tadris al-Lughah al-‘arabiyyah Li ghair al-Nāṭiqiyn Bihā: Taṭbiqāt ‘amaliyyah Li taqdim al-Durus Wa ’Ijrā’ al-Tadribāt*, 2nd Edition, (Riyadh: Maktab al-Tarbiyah al-‘arabi Li Doal al-Khalij, 1985).

Tinko ‘abd al-Raḥmān, Tinko ‘aiyn al-Farḥah, “I‘ādat al-Naẓar Fi ’Usus I‘dād Kitāb ta‘lim al-Lughah al-‘arabiyyah Li al-Nateqin Bi ghaiyrḥā”, *al-Mu’tamar al-Sanawiy al-Thāniy Li Ṭullāb al-Dirāsāt al-‘Uliyā Bi Kuliiayah Ma‘ārif al-Waḥiy Wa al-‘Ulum al-Insāniyyah*, (al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah al-‘ālamiyyah – Malaysia 17-19/10/2018).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *Dalil ʻamal Fi ʾIʻdād al-Mawād al-Taʻlimiyyah Li brnāmaj Taʿlīm al-ʿarabiyyah*, (Makkah al-Mukarramah: Maʻhad al-Lughah al-ʻarabiyyah Bi Jamiʻah ʾUm al-Qurā, 1985).

Tuʿimah, Rushdi ʾaḥmad, *Taʿlīm al-ʿarabiyyah Li ghaiyr al-Naṭiqīn Bihā: Manāhijuh Wa ʾasālibuh*, (Rabat: Manshurat al-Munazzamah al-ʿIslamiyyah Li al-Tarbiah Wa al-ʿUlum Wa al-Thaqāfah, Isisko 1989).