عناصر تعليم العربية للناطقين بغيرها

فؤاد محمود روّاش*

مُقدِّمة

قد لا يغيب مفهوم العملية التعليمية عن أذهان القائمين بها من الناحية النظرية، إلا أن مفهومها العملي لا يتحقق بالقدر الكافي لدى بعض القائمين بها، فمفهومها العملي يحتاج إلى استيعاب جيّد للمفهوم النظريّ أولاً، ثم استيعاب آخر للواقع العملي لها وتشابك عناصرها من ناحية أخرى؛ فتنفيذ العملية التعليمية ليس مجرد استظهارٍ للتعريفات التي وضعها التربويون وارتضوها.

ونظراً لخطورة تنفيذ العملية التعليمية فإنّ متابعة ذلك ـــ قبل وأثناء وبعد التنفيذ ـــ أمرٌ يحتاج إلى مزيد من الاهتمام، وذلك بتسليط الضوء على عناصر تنفيذها بحيث تتضح الرؤية، ولايمكن للرؤية أن تتضح إلا إذا اتسمت بالشمول حتى يمكن دعم مواطن القوة، والوقوف على السلبيات والعمل على تفاديها من أجل تحسين العملية التعليمية. يقول د. عرفات عبدالعزيز: "فليست العملية التعليمية مجرد أداء، أو تنفيذ

* أستاذ مساعد بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

مناهج، أو مُمَارسة أنشطة، أو انتظام تلاميذ في صفوف دراسية، وانتقالهم من مرحلة إلى أخرى، أو إصدار قرارات تعيين ونقل وترقية العاملين في الميدان التعليمي، ولكنها تعني إلى جانب هذا كله الكيفية التي يتم بها إعداد جيل من الناشئين للحياة إعداداً جيدا تُسهم فيه هذه العمليات جميعا".[١]

وقد عُقدت في الآونة الأخيرة ندواتٌ ومؤتمراتٌ عِدة كلٌ منها يحمل معنى "التطوير" على مستوى المناهج، والأهداف، والأداء، وقد انتهى أهل الاختصاص ــ كلٌ حسب تخصصه ــ إلى العديد من التوصيات التي تنظر بعين الاعتبار إلى كون "التعليم للحياة". فهذه ــ على سبيل المثال ــ إحدى المشاركات في ندوة "تطوير الرياضيات: رؤية عالمية" التي عُقِدت في لندن تذكر بعض الرؤى التي انتهت إليها الندوة ومنها:

ــ تعليم الرياضيات له فلسفة مؤداها أن الرياضيات للحياة.

ــ الاهتمام بمحو الأمية الرياضية، باعتبار أن الرياضيات لغة الحياة.[٢]

وقد ورد على لسان وزير التعليم المصري قوله: "إن هناك تعاونا وثيقا بين مصر وكافة دول العالم المتقدمة، والمنظمات، والمؤسسات الدولية لدعم المشروع القومي لتطوير التعليم في مصر".[٣] لقد أصبح مفهوم "التربية للحياة" والدعوة إلى تطوير التعليم من الأمور السائدة، ومن ثم نستطيع أن ندرك خطورة دور التربية، بحيث يمكن القول بأن الفشل في تنفيذ العملية التعليمية هو فشل في إعداد جيل أو أمة، و هذا ليس بالشئ القليل، ولكي نتفادى ذلك الفشل لابدَّ من التغيير، فنحن نعيش في مرحلة جديدة تستوجب التغيير و التطوير، وهي مرحلة قِوامُها التفتح والوعي الفردي، مرحلة يمارس الإنسان الحياة فيها بكل طاقاته الفكرية و الوجدانية ساعيا إلى تحقيق ذاته. و سنحاول الآن الانتقال من الحديث العام إلى تركيز القول في موضوع هذه الورقة، و هو تعليم العربية للناطقين بغيرها ودور عناصر تنفيذ هذه المهمة.

---

[١] عرفات سليمان، **استراتيجية الإدارة في التعليم** (مصر: الأنجلو المصرية، ١٩٨٥) ص ٣٠.

[٢] **جريدة الأخبار**، العدد: ١٣٧١٤.

[٣] وزير التعليم المصري، "تعاون دولي مع مصر لدعم مشروع التعليم"، **جريدة الأخبار**، العدد: ١٣٦٩٥.

إذا كان الاهتمام بتعليم اللغة العربية باعتبارها لغةً أجنبية بطريقة منظمة؛ أي عن طريق المؤسسات التعليمية المختلفة قد بدأ منذ عهد قريب نسبيا إلا أن ذلك لا يمنعنا من الوقوف وقفة نستطلع فيها نتائج التجربة، والحقيقة إن هناك أصواتا انبعثت تعلن بوضوح عن ضعف نتائج تلك التجربة إذا ما قُورِنت بالأهداف التي جُعلت من أجلها، وكاتب هذه السطور لا يختلف كثيرا مع هذه الحقيقة التي يؤيدها الواقع، و يؤكد على أن ضعف المردود يدل على وجود خللٍ ما في التنفيذ الكلي، وهذا الخلل يكمن في عناصر التنفيذ مجتمعةً، أو في بعضها، و من خلال الاطلاع على وقائع العديد من المؤتمرات و الندوات ذات الصلة بهذه القضية لوحظ أن قضية المعلم قد شغلت حيّزا كبيرا، وهي في عمومها تُحمِّل المعلم مسؤولية فشل العملية التعليمية، و لكن الواقع يدفع إلى القول بأنه من الظلم أن نحمل المعلم وحده مسؤولية نجاح أو فشل العملية التعليمية، وقد ورد في ذلك قول د. علي مدكور: "وإحدى المشكلات الحادة التي يواجهها مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي عدم توفر المعلمين المختصين المؤهلين، فغالبية المعلمين الذين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها في البلاد الأجنبية لم يتوفر لهم إعداد لغوي، أو مهني، أو ثقافي، بقدرٍ كاف".[٤]

والقول الذي نميل إليه في شأن المعلم هو ما قال به د. محمود إسماعيل صيني "إذا كانت العملية التعليمية تشتمل على عناصر ثلاثة؛ الطالب، والمعلم، والمادة، فإن المعلم هو أهم هذه العناصر على الإطلاق، وذلك لأن المعلم بشخصيته، وطريقته يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين".[٥]

ومن هذا المنطلق ـــ أهمية دور المعلم ـــ ينبغي علينا دراسة كل ما يتعلق بالمعلم؛ شخصيته، وسلوكه، و تأهيله، وإعداده، وأدائه، ثم تقويمه، كل ذلك لا يمنعنا من أن نقول إنَ نجاح، أوِ فشل تنفيذَ العملية التعليمية لا يقع على عاتق المعلم وحده، بل على عِدة عناصر مجتمعة، كلٍ حسب الدور المنوط به، وإن إخلال أحد العناصر بدوره

---

٤ علي أحمد مدكور، **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها** (الرباط: منشورات الإسيسكو، ١٩٨٥) ص ١٥

٥ محمود إسماعيل صيني، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية** (الرياض: مطبعة جامعة الرياض) ج ٢، ص ٧

نتيجة عدم وضوح الرؤية، أو لأي سبب آخر يؤثر تأثيرا مباشرا على أدوار العناصر الأخرى، وستحاول هذه الدراسة التركيز على عدة عناصر يحسبها كاتب هذه السطور الأكثر اتصالا بالقضية وهي:

معاهد تأهيل المعلمين، وإعداد المواد التعليمية، والمؤسسات التي تشرف على تنفيذ البرامج التعليمية، والمعلم.

أولا: معاهد تأهيل المعلمين

تُعَدُّ معاهد تأهيل المعلمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ـــ في رأي كاتب هذه السطور ـــ عنصرا مهما وأساسيا في تنفيذ العملية التعليمية، و ستحاول هذه الورقة التعرض لهذه المعاهد بشيء من الدراسة والتحليل.

منذ أكثر من عشرين عاما أنشئت عدة معاهد ـــ معظمها في البلاد العربية ـــ لتأهيل المعلمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد حددت تلك المعاهد أهدافها، ووضعت شروطا للقبول بها، كما حددت مدة الدراسة، ومسمى الشهادات التي تمنحها، ومن هذه المعاهد:

ـــ معهد الخرطوم الدولي (أنشيء عام ١٩٧٤م).

ـــ معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (أنشيء عام ١٩٧٥م).

ـــ معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى (بدأ برنامج إعداد المعلمين عام ١٩٨٢م).

ـــ معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (بدأ برنامجه عام ١٩٨٣م).

ـــ برنامج بالجامعة الأمريكية بالقاهرة.

ـــ برنامج بجامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد عقد الدكتور علي أحمد مدكور[٦] دراسة وافية تناولت تلك المعاهد بالتحليل، وخرج بنتائج يراها كاتب هذه السطور جديرة بالدراسة من أجل الإفادة منها، وسنعرض منها ما يهمنا في مجال هذه الورقة.

تشترك المعاهد السابقة كلها في الهدف العام تقريبا، وهو إعداد معلمين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا الهدف يكاد يكون موضع

---

[٦] انظر: علي أحمد مدكور، **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص ٥١ وما بعدها.

اتفاق فيما بينها، أما مواضع الاختلاف فهي كثيرة ومتنوعة، و قد شملت الجوانب الآتية:

جنسيات الطلاب: تقصر بعض المعاهد القبول على الطلاب الناطقين باللغة العربية، في حين يسمح بعضها الآخر بقبول هؤلاء جنبا إلى جنب مع الناطقين بغيرها، و هذا يعني تعدد اللغات الأم لدى الدارسين؛ اللغة العربية، ولغات أخرى، ذلك في الوقت الذي يُقَدَّم فيه البرنامج التأهيلي باللغة العربية، وفي كثير من الأحيان لا تتوارى اللهجات العامية عند الأداء الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف مستويات الفهم، أو عدم الفهم في بعض الأحيان.

شروط القبول: تشترط بعض المعاهد الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، و يشترط بعضها الآخر الحصول على الشهادة الجامعية الأولى تخصص لغة عربية، في حين تكتفي بعض المعاهد بأن يكون الدارس حاصلا على شهادة جامعية في أي تخصص ؛ لغة عربية، أو لغة إنجليزية، أو دراسات إسلامية، أو دراسات اجتماعية... إلخ، وهذا الوضع يعكس بوضوح مدى اختلاف مستوى الكفاية اللغوية البَيّن لدى الدارسين.

مدة الدراسة: تستغرق الدراسة في بعض المعاهد عاما دراسيا واحدا ينقسم إلى فصلين، ويتكون الفصل من ستة عشر أسبوعا، ويتلقى الطالب عشرين ساعة كل أسبوع، في حين تستغرق عامين في بعضها الآخر، كل عام يتكون من فصلين، وكل فصل يشتمل على ستة عشر أسبوعا ويتلقى الطلاب خمسا وعشرين ساعة كل أسبوع. وبعملية حسابية بسيطة يتضح الفرق الهائل في اختلاف مدة التأهيل؛ ففترة تأهيل المعلمين في أحد المعاهد تزيد عن ضعف الفترة المخصصة للهدف نفسه في معهد آخر الأمر الذي ينتج عنه اختلاف حتمي فى مستوى الخريجين.

المواد الدراسية: أما عن المواد الدراسية التى يتلقاها الدارسون، فإنها تختلف في كل معهد عن الآخر اختلافا ملحوظا، وليس ذلك فحسب، بل إننا نلاحظ أن هناك عددا من المواد المشركة في كل البرامج، وإذا ما نظرنا إلى المحتوى المقرر من كل مادة في كل معهد سنجده مختلفا عن نظيره، كما أن عدد الساعات المخصصة لكل محتوى في كل برنامج يختلف كذلك، ويلاحظ أن نسبة الاختلاف ليست هينة.

الشهادات الممنوحة: تمنح بعض المعاهد خريجيها الدبلوم العام، ويمنح بعضها الآخر الدبلوم العالي، ويمنح بعضها درجة الماجستير، وحملة كل هذه الشهادات يتخرجون ليعملوا عملا واحدا، ومن السهل أن تجد عددا كبيرا من هؤلاء يعملون في مؤسسة واحدة.

تعقيب: إنّ هذا الاختلاف البين في شروط القبول بهذه المعاهد، وذلك التفاوت الكبير في الفترة الدراسية المحددة للتأهيل، و عدم وجود أهداف واضحة ودقيقة لكل معهد، والتركيز الشديد على بعض الجوانب ــ مثل دراسة التفاصيل اللغوية ــ وإغفال أو على الأقل عدم إعطاء العناية الكافية لبعض الجوانب الأخرى، مثل تخطيط البرامج، وتقويمها، وتطويرها، وإعداد المواد التعليمية، وإغفال العناية بأهمية الجانب الثقافي، كل ذلك من شأنه الزَّجُّ بأمشاجٍ مختلفة من أبناء المهنة الواحدة ليعملوا في ميدان واحد وبينهم تفاوت كبير في القدرة على أداء المهمة المنوطة بهم. وهذا التفاوت يعد من العوامل النفسية التي تؤثر تأثيرا سلبيا على تنفيذ العملية التعليمية. وفي ضوء هذا يمكن القول بأن أي برنامج لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لن يُكتب له النجاح ــ وقد يُكتب له الاستمرار ــ ما لم يكن طلابه على مستوى جيد من التمكن من اللغة العربية قبل التحاقهم ببرنامج الإعداد، ويكون دور المعهد بعد ذلك التركيز على التطوير، وتكوين المهارات الفنية،وصقلها، وتنميتها بالقدر الذي يكفل للمعلم أداء دوره بنجاح وتفوق عند تخرجه، كما ينبغي محاولة تقليص كل الاختلافات السابقة بين مؤسسات التأهيل المختلفة، وذلك بالتقريب بينها بقدر الإمكان، و إضافة ما لم يكن متوفرا لها، في ضوء المعايير التي خلُصَ إليها بحث الدكتور على أحمد مدكور،[٧] وهي معايير إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهنا ينبغي أن نشير إلى أن المستوى المطلوب للخريج ينبغي أن يُحدد سلفا في ضوء الأهداف التي ينبغي لها ــ الأهداف ــ هي الأخرى أن تُصاغ بدقة و تفصيل بحيث تُمَكِّن مُصَممي البرامج من تصميم أفضل البرامج التي تُساعد على بلوغ الهدف.

وهاك مثالا لواقع أحد المعاهد سنقصر القول فيه على حال دفعة واحدة لخريجيه، وذلك من حيث نوعيات الطلاب، و طريقة قبولهم، وكفاياتهم اللغوية، وتلك الدفعة

---

٧ انظر: المرجع نفسه، ص٣٦، ٤٨.

تعد من أفضل الدفعات حظا ـــ في رأي الباحث ـــ لعدة أسباب موضوعية، ليس هنا مجال ذكرها.

كان دارسو دفعة ١٩٨١م بأحد المعاهد المخصصة لتأهيل المعلمين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ينتمون لجنسيات مختلفة ـــ ولاغبار على ذلك ـــ وكان أكثرهم من الناطقين بالعربية، والحاصلين على مؤهلات جامعية ذات تخصصات مختلفة ليس من بينها اللغة العربية، وقد التحقوا بالمعهد عن طريق الترشيح دون الخضوع لأي نوع من الاختبارات اللغوية، وكان يليهم في العدد دارسون من الناطقين بغير العربية، ومستواهم اللغوي في ضوء المعايير الموضوعة لمعلم اللغة العربية على مستوى مهارات اللغة الأربع تعد متواضعة للغاية؛ أي أنها دون المقبول، وفريق آخر من الناطقين بغير العربية وعددهم ثلاثة كانوا لا يعرفون شيئا من اللغة العربية على الإطلاق اللهم إلا بعض المفردات التي لا تتجاوز المائة مفردة على أحسن الأحوال، ولا يستطيع أحدهم أن يكون جملة سليمة، أو يفهمها عند الاستماع إليها. وقسم آخر من الناطقين بغير العربية ـــ وعددهم اثنان ـــ كان يجيد العربية ويحسن استخدامها، والقسم الأخير من هؤلاء الدارسين كان من الناطقين بالعربية، و تخصصاتهم الأولى اللغة العربية، ولكنهم من بلاد مختلفة، قُبل بعضهم عن طريق الترشيح، و قُبل ثلاثة منهم بعد إجراء مقابلة شخصية أسفرت عن اختيارهم من بين أكثر من مائة وعشرين معلما متسابقا.

كل هذا الخليط المتنافر ـــ من حيث المستوى اللغوي ـــ جلسوا جنبا إلى جنب، وتلقوا معا مادة واحدة في وقت واحد، ومن مصدر واحد ؛ أي خضعوا لبرنامج تأهيلي واحد، وكانت نسبة النجاح عند التخرج ١٠٠%! وذلك باستثناء دارسين قد انسحبا من البرنامج؛ أحدهما عربي، والآخر من الناطقين بغير العربية ولكنه يجيدها حيث أعلن كلٌ منهما عن عزمه على عدم إكمال البرنامج اعتراضا على الوضع.

ومما لاشك فيه ـــ كما صرح بعض الدارسين ـــ إن بعض الدارسين التحقوا بالمعهد لمجرد الحصول على منحة كبيرة من بلده، أورغبة في ترقية، أو علاوة دون اعتبار لنوع العمل الذي ينبغي أن يمارسه بعد التخرج.

توجهات بعض خريجي هذه الدفعة:

ـــ عمل بعض الناطقين منهم بغير العربية في سفارات بلادهم بالبلاد العربية مترجما، أو في الإذاعات الموجهة، في حين حاول بعضهم الحصول على منحة في أي بلد عربي ليتعلم اللغة العربية !!

ـــ عاد بعض الناطقين بالعربية إلى أعمالهم السابقة قبل التحاقهم بالمعهد، وكان بعضهم يعمل عملاً إداريا في جامعة، أو يقوم بالتدريس للعرب، ومجالات أخرى.

ـــ استطاع بعض الخريجين الحصول بجهودهم الشخصية على عمل مناسب في مجال التخصص.

من الواضح أن الأمر تعوزه الجدية والتخطيط، فالهدف مفقود،والوقت مبدد، والأموال مهدرة.

من أقوال بعض الخريجين الذين عملوا في مجال التخصص:

هناك بعض الأقوال التي تعكس اتجاهات بعض الخريجين، أسوق بعضها كي نستأنس بها:[٨]

ـــ لابد أن أجد لنفسي مخرجا من هذا العمل السخيف، فما أسخف أن يظل الإنسان يعلم هذه المواد المُملّة.

ـــ لقد كسبتُ كثيرا من هذا العمل، وإني أنتظر حتى أجد عملا تجاريا آخر.

وأقوال أخرى يضيق المجال عن ذكرها، وكلها يحمل عدم الولاء للمهنة أو حبها، والتساؤل الذي يفرض نفسه هو: هل يمكن والحال هكذا أن نحصل على العدد الكافي من المعلمين الأكفياء للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وليس مهما أن نسأل عن المسؤول، ولكن المهم أن نعرف كيف نصلح هذا الأمر، وكيفية تنفيذ عملية الإصلاح.

ثانيا: إعداد المواد التعليمية

صلة المواد التعليمية بتنفيذ العملية التعليمية من الوضوح بحيث لا تحتاج إلى تفصيل، وقد أولاها المتخصصون عناية فائقة، فلا تعليم بدون مادة تُتَعلم، ولذا اعتبرت

---

٨ الباحث أحد العاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد سمع هذه الأقوال مباشرة من أصحابها.

المواد التعليمية عنصرا مهما من عناصر تنفيذ العملية التعليمية، ولايمكن أن تتِم في غيابها.

وليس الهدف من تناول هذا العنصر ـــ إعداد المواد التعليمية ـــ التَّعَرُّضَ لتفاصيله الدقيقة، فذلك أمر ـــ على أهميته ـــ لا يدخل تحت نطاق هذه الدراسة، وإنما الهدف هو محاولة الوقوف على واقع العديد من المؤسسات التعلِيمية قبل، وأثناء الشروع في إعداد المواد التعليمية، مع الإشارة لما ينبغي أن يكون لنقف على مدى الالتزام بالمعايير الأساسية التي توصّل إليها الخبراء قي ضوء معطيات الأبحاث والتجارب، وسيتناول الحديث المحاور الآتية: المنهج وتحديد الأهداف، المحتوى، مؤلفو الكتاب، إعداد الكتاب.

المنهج وتحديد الأهداف:

لعل من أفضل ما يحقق النجاح لأي عملٍ بشري هو أن يدرك صاحب العمل غايته من هذا العمل، وما لم يكن المرء على درايةٍ كافية، وواعية لما يريد الوصول إليه فإن عمله سوف يتسم بالتخبط و الفوضوية، ومن ثَمَّ كان لِزاما على من ينشد الجودة والإتقان في عمله أن يقوم أولا بتحديد هدفه أو أهدافه تحديدا دقيقا، وقد قيل: "وضوح الهدف نصف الطريق إلى تحقيقه" وإذا قصرنا القول على تحديد أهداف المواد التعليمية فسنكتفي بالإشارة إلى محورين رئيسين، وهما: المنهج، والمحتوى، أما عن أهداف المنهج ـــ ودون الخوض في تفاصيل ذلك ـــ فإن أهدافه تحددها المؤسسة التعليمية العليا في ضوء السياسات العامة للتربية، و إذا أخذنا في الاعتبار أن التربية أصبحت تعمل على **تعديل السلوك**، وتنشئة الأفراد تنشئة متكاملة تعدهم بها **لأداء أدوارهم في المجتمع** أمكن لنا أن نستوعب ما قيل عن المنهج في السطور الآتية:

"المنهج عنصر أساس من عناصر العملية التعليمية إن لم يكن صلبها، والسبب في ذلك إنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يُقدَّم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن ينمي لديه من قيم واتجاهات، كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية، ويقترح الخطوات التي تيسر للمجتمع أن يبني أفراده بالطريقة التي يريدها"[٩] فمن يرغب في إعداد مواد تعليمية لأي مادة من المواد

---

[٩] رشدي طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهج وأساليب** (الرباط: منشورات الإسيسكو، ١٩٨٩) ص ٥٩.

فعليه أن يعود إلى الأهداف العامة للمنهج التي وضعتها الجهات المسؤولة عن التربية، وفي ضوء تلك الأهداف يمكن أن يحدد المحتوى الذي سيشكل المادة.

المحتوى:

الأصلُ أن يتم تحديد المحتوى في ضوء أهداف المنهج، حيث إنه ينبغي أن يشتمل على أهداف تربوية، والمحتوى وثيق الصلة بالمادة التعليمية، أي إنه القدر من المادة أو العلم الخاص الذي سيقدم للطالب في صورة ما ويطلق عليه اسم "المقرر" والذي ينبغي أن يتضمن الخبرات العلمية التي يُراد تزويد الطلاب بها، وباختصار يمكن القول بأن المحتوى عنصر أساس من عناصر المنهج، وهو يشتمل على الخبرات كافة التي تقدمها المؤسسة التعليمية. والتعريف التالي للمنهج يوضح ذلك:

"يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج".[١٠]

معايير اختيار المحتوى:

للمحتوى الجيد معايير ينبغي مراعاتها عند تصميم المادة التعليمية، منها:[١١]

ـــ **الصدق:** وذلك بأن يكون واقعيا، وصحيحا علميا، و متمشيا مع الأهداف.

ـــ **الأهمية:** وذلك بأن يكون له قيمة ودور في تنمية مهارات الطالب.

ـــ **مراعاة الميول والاتجاهات:** أي ميول واتجاهات الطالب، على ألا يهمل المحتوى تقديم الأشياء المهمة.

ـــ **القابلية للتعليم:** ويقصد بها مراعاة قدرات الطلاب ومستواهم.

ـــ **العالمية:** أن يشتمل على أنماط من التعليم تربط الطالب بما حوله من العالم.

---

[١٠] المرجع السابق، ص ٦٦.

[١١] المرجع السابق ص ٦٦.

طرق اختيار المحتوى:

واضع المنهج الجيد لا يمكن أن يبدأ من فراغ، أو من تصور شخصي فحسب، بل لابد أن يكون له منطلقات ثابتة ينطلق منها، و له بعد ذلك أن يضيف أو يعدّل وفقا لرؤيته الخاصة، ومن هذه المنطلقات:

ـــ الاسترشاد بالمواد التعليمية السابقة، من أجل التطور، والبناء، والنمو.

ـــ استشارة الخبراء المتخصصين من لغويين، وتربويين ونفسيين، كلٍ في مجال تخصصه ويدخل تحت بند استشارة الخبراء، نتائج التجارب والبحوث، وتوصيات المؤتمرات والندوات في هذا الصدد.

ـــ المسح: والمقصود به الدراسات الميدانية التي تهدي المؤلف إلى خصائص الدارسين، وثقافاتهم، وطبيعة لغتهم، ودوافعهم.

ـــ شخصية المؤلف: ويقصد بها رؤية المؤلف الخاصة، وخبراته وتجاربه الذاتية.

تنظيم المحتوى:

"يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج".[١٢] وما لم تكن لدى مؤلف المادة التعليمية المعلومات الكافية عن اللغة التي ينشد تعليمها، والتصور المتكامل عن طبيعتها ؛ أصواتا، ومفردا ت، و دلالةً، وتراكيبَ، وثقافة أهلها بصفة عامة، نقول ما لم يكن لدى المؤلف كلٍ ذلك فلن تكون لديه القدرة الفعلية على تنظيم المحتوى تنظيما يجعل منه مادة قابلة للتعليم، وعدم تنظيم المحتوى في ضوء ما سبق يؤدي إلى نتائج تعليمية سلبية من جانب، وتكوين اتجاهات معادية للغة لدى الطلاب من جانب آخر، فتنظيم المحتوى يعتمد على جانبين أحدهما منطقي، ويتم في ضوء طبيعة المادة، والآخر نفسي يراعي قدرات وحاجات الدارسين، كما أن هناك معايير لتنظيم المحتوى يمكن تلخيصها في الاستمرارية،والتتابع، والتكامل.[١٣]

---

١٢ المرجع السابق ص ٦٨.

١٣ انظر المرجع السابق ص ٦٩.

مؤلفو الكتاب:

يرى الخبراء أن يعتمد تأليف الكتاب على منطلقات علمية أصيلة، متوفرة لدى لغويين متخصصين، وتربويين عاملين في المجال، وما ذلك إلا لأن تعليم اللغات لغير الناطقين بها قد أصبح علما له أصوله وقواعده، وأساليبه وطرائقه، وتُعنى به الأمم المختلفة، ويود كاتب هذه السطور أن يضع بعض الصفات والشروط التي يراها مناسبة وضرورية لكل من يعمد إلى تأليف كتاب لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي على النحو التالي:

ـــ أن يكون دارسا للغة العربية متخصصا فيها، مدركا لطبيعتها الصوتية، و ظواهرها اللغوية بحيث يتسنى له اتباع نظام منطقي عند تنظيم المحتوى، فيسبق المعروفُ المجهولَ، والبسيطُ المعقدَ، والسهلُ الصعبَ، والمحسوسُ المجردَ، والملحوظُ المعقولَ، والكلُ التفاصيلَ.

ـــ أن يكون ذا معرفة بآداب اللغة، مما يوفر له قاعدة أوسع لاختيار وتقديم المادة.

ـــ أن يكون ممن مارسوا تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فترة لا تقل عن خمس سنوات بحيث يتاح له المرور بالعديد من التجارب والخبرات الكافية التي توفرلديه تصورا واضحا لطبيعة المهنة.

ـــ يحسُن أن يكون قد عايش تجربة تأليفٍ سابقة قام بها فريق آخر من أصحاب الخبرة.

ـــ يُفضل أن تكون له تجارب شخصية سابقة في إعداد بعض المواد التعليمية الصغيرة.

ـــ أن يكون محبا لهذا النوع من العمل، مخلصا في أدائه، حيث إنه يستوجب عِدة أمور مثل: الوقت، و الجهد، والمتابعة، والتعديل بالإضافة أو الحذف، وسعة الصدر.

تكاد تكون تلك الشروط والمواصفات ـــ في رأي الباحث ـــ أهم الشروط التي ينبغي توفرها، هذا في الوقت الذي لا يستطيع الباحث أن يدعي أنها جامعة مانعة، بل يكفي القول بأنها شروط أساسية لإنتاج مادة تعليمية جيدة.

إن نظرة على العديد من المواد التعليمية المتوفرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجعلنا ندرك وبسهولة أن تلك المواد ليست نتاج خبراء تخصصوا في هذا المجال، وهذا ليس حكما عشوائيا، وإنما هو قائم على عدة دراسات لتحليل محتوى عدد كبير لتلك

الكتب، أما عن إخفاق تلك المواد في تعليم اللغة العربية فهو أمر لا يحتاج إلى جهد كبير لاكتشافه، فهل بعد ذلك يمكننا أن نلقي اللوم على المعلم وحده؟

إعداد الكتاب:

المقصود بالكتاب هنا المادة التعليمية، وسيكتفي الباحث بإيراد بعض الأسئلة التي صاغها بعض الخبراء مضيفا إليها بعض الأسئلة دون التعرض للإجابة عنها، أو تناولها بالتفصيل، حيث إن المجال يضيق عن ذلك من ناحية، واستنادا إلى أن أهل الصنعة يكفيهم مجرد ذكرها للاسترشاد بها من ناحية أخرى، والأسئلة هي:

- ما الأهداف التعليمية التربوية التي يهدف الكتاب إلى تعليمها ؟
- ما الأهداف التعليمية اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تعليمها ؟
- ما الفترة الزمنية المقترحة لتنفيذ مادة الكتاب ؟
- لِمن يُؤلَف الكتاب ؟
- ما المستوى الذي يؤلف له الكتاب ؟
- ما مدخل الكتاب ؟
- ما طبيعة المحتوى ؟
- ما الرصيد اللغوي الذي سينطلق منه ؟
- ما المهارات اللغوية التي يهدف إلى تنميتها ؟
- ما الوسائل التعليمية المستخدمة ؟
- ما نوع وطبيعة التدريبات ؟

هذه بعض الأسئلة من يضعها- ممن تتوفر لديه شروط التأليف- نصب عينيه ويحاول الإجابة عنها إجابات دقيقة لا بد أن يخرج بنتيجة أقل ما تُوصف به أنها مُرضية، ومعقولة، وإن رآها غير أهل الاختصاص غير ذلك، وقد حدد بعض الخبراء بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هدفين رئيسين اُعتُبِرا من الأهداف العامة لأي كتاب أساسي لتعليم اللغة للناطقين بغيرها وهما:

ـــ إكساب الدارس مجموعة من المهارات اللغوية تمكنه من فهم اللغة الفصحى المُتَكَلمة، والتحدث بها وقراءتها بيسر، واستخدامها في الكتابة.

ـــ تزويد الدارس بمعلومات، ومعارف كافية بشكل متدرج.

ويمكن أن نعلق تعليقا يسيرا هنا على أهمية تحديد الأهداف؛ فبقدر وضوح الهدف، وغموضه في ذهن القائم بعمل ما يكون قدر النجاح أو الإخفاق في إنجاز العمل المقصود، وفي المجال التربوي يجب أن نفرق بين نوعين من الأهداف؛ الأهداف العامة وهي التي تعبر عن الفلسفة التربوية العامة، وهي تتميز بالعموم، والأهداف الخاصة وهي التي تصنف غايات المعلم من تقديم خبرة معينة داخل قاعة الدراسة.١٤

المواد التعليمية وعملية التنفيذ:

بعد الاستعراض السابق لا بد لنا من وقفة نتعرف من خلالها على مدى الالتزام بالشروط والمواصفات والخطوات المشار إليها لدى تناول كل عنصر من العناصر السابقة، ومدى تحقق الشروط و المواصفات في المحتوى والمواد التعليمية المتوفرة في المجال، وليس من المقصود هنا أن نتعرض لمادة بعينها، أو لكتاب خاص، وهذا مما يجعل الباحث يبادر فينفي سلفا صفة العموم عن الحقائق التي سيشير إليها، تاركا لكل من يهتم بالعملية التعليمية محاولة التعرف على مدى اتفاقها أو اختلافها مع الواقع في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها.

على الرغم من أن محاولات التأليف في مجال تعليم اللغة لعربية للناطقين بغيرها تُعد حديثة إلى حد ما إلا أن ذلك لاينفي عنها صفةَ بُطءِ الحركة والتطور، وعدمَ النضج والنمو، ويمكن تصنيف تلك المحاولات إلى ثلاثة أنواع هي:

أـــ محاولات جادة وجيدة، وهي قليلة جدا.

ب ـــ محاولات جادة، ولكن لم يحالفها التوفيق، لأسباب غير علمية.١٥

ج ـــ محاولات عديدة انتفت عنها صفتا الجدية والجودة معا، وهي أكثر المحاولات، ونعني بصفة "الجدية" صرف كامل الهِمّةِ نحو تحقيق تعليم مثمر. والنوع الأخير هو مجال اهتمامنا.

بدايةً لا يصعُب على أي خبير حاذق أن يدرك أن هذا النوع من المؤلفات لم يلتفت أصحابه إلى الأهداف الواقعية للمنهج أو المحتوىعلى السواء، وإن كانوا قد

---

١٤ انظر : رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية** (مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٧) ج١، ص ١٧٣ وما بعدها.

١٥ تناول تلك الأسباب يجرنا إلى موضوع آخر، ويكفي أن نشير إلى أنها أسباب شخصية، أو إدارية عقيمة.

ضمَّنوا خُطَطَهم عنوانا يحمل كلمة " الأهداف "، كما أن تلك المؤلفات لم تُتَح لها فرصة الإفادة من مرحلة ما قبل الإعداد، بمعنى أن المؤلفين لسبب أو لآخر لم يعمدوا إلى دراسة المحاولات السابقة، و لم يبذلوا جهدا لتحديد مستوى الدارسين، أو معرفة لغاتهم، ودوافعهم، مع إهمال شبه كامل للأسس النفسية للمنهج، وغاية جهدهم في هذا المجال مجرد الاطلاع على الشكل العام لطبيعة هذه المؤلفات، ومحاولة محاكاتها دون إدراك لعمق المضمون، وانصرف هَمُّ هؤلاء المؤلفين لجمال الإخراج الفني الذي يجذب الأنظار للوهلة الأولى.

والقاسم المشترك بين هذه المؤلفات مقدمات جيدة تُعجب من يطلع عليها، حيث يجد فيها بعض الأهداف والدوافع وطريقة تنظيم المحتوى، و ما إلى ذلك، إلا أن مضمون المحتوى لا يعبر عن شيء مما ورد في المقدمة ؛ فالمفردات لا ضابط لها من حيث النوع، والدلالة، والشيوع، والعدد، والجانب الصوتي يكاد يكون مهملا كل الإهمال، أو معالج بطريقة غير دقيقة، والبنى والظواهر اللغوية تشيع فيها الفوضى والاضطراب، فلا ضابط لها ولا معيار، وكأن المخاطب عربي نشأ في بيئة عربية، وتعلم لغة العرب جيدا من قبل، وهذا لا يتنافي مع كون التراكيب المستخدمة صحيحة لغويا، أما تعليم المهارات اللغوية في تلك الؤلفات فهو لايعتمد على أساس تربوي، ذلك فضلا عن التدريبات اللغوية التي لا يعمل معظمها على تثبيت مهارة معينة أو تعزيز خبرة مكتسبة.

وإذا كان هذا ما يُؤخذ على ما كُتب بلغة صحيحة فما بالك بالمواد التي تشيع فيها الأخطاء اللغوية، والمفاهيم، والمعلومات الخاطئة ؟ ! وذلك النوع من المؤلفات غالبا ما تشيع فيه الرسوم التوضيحية الجميلة، ولكنها غير تعليمية ولذا فهي تؤدي إلى نتائج عكسية، وما ذلك إلا لعدم إدراك أن الرسوم التوضيحية علم له أصوله وقواعده، كما أن الصورة التعليمية لها شروط ومواصفات خاصة لا مجال لتوضيحها الآن.

عايش الباحث ظروفا كثيرة لإعداد مواد تعليمية من النوع السابق، ولولا ضيق المجال لتناول الباحث هنا كيفية إعدادها، ولو تناولها لتعجبتم كما تعجَّب.

وختاما لهذا العنصر يؤكد الباحث أننا لا تنقصنا كتابة أو تسجيل المعايير والأسس التي ينبغي توفرها لإعداد مواد تعليمية جيدة، ولا تنقصنا مواصفات الكتاب الجيد، ولا معرفة الشروط اللازمة لمُعدي المواد، فكل ذلك موجود في الكتب العربية الأصل،

والمترجمة على السواء، إلا أن الذي ينقصنا حقا هو التطبيق الجيد لتلك الأسس والمعايير، وهنا تكمُن مشكلتنا الحقيقية فإذا استطعنا حلها نكون قد وفقنا إلى حدٍ كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثالثا: المؤسسات التي تشرف على تنفيذ البرامج التعليمية

من الأمور المستقرة عن الإدارة الصالحة أنها أداةُ محافظة، واستقرار، وهي الترتيبُ والتنظيم الذي يحقق أهدافا معينة، فهي نشاطٌ بشري هادف يهتم بتنظيم شؤون الجماعة، ويعمل على تطوير وتقدم ما تعمله هذه الجماعة تطورا سريعا نحو الازدهار والتقدم، فالإدارة عملية إنسانية اجتماعية تربوية. والحديث عن الإدارة متشعب، وسنكتفي هنا بتناول مدى تأثير الإدارة على تنفيذ العملية التعليمية.١٦

مَنْصبُ الإدارة لا بد أن يُسند إلى من هو أهله، يقول في ذلك زغلول النجار: "من البديهي أن المجتمعات الإنسانية بصفة عامة، والمعاهد التربوية بصفة خاصة لا بد أن تُقاد بالصفوة المتميزة بالحكمة، والعلم، والبصيرة والصلاح، والاستقامة التي يمكن أن تشكل القدوة الحسنة".١٧

وقد عُدَّ من عوامل أزمة التعليم المعاصر تولي أمر التعليم أُناس يفتقدون إلى كثير من الصفات السابقة، يصفهم زغلول النجار بأنهم: "كيانات أنانية، قاسية، لا يهمهم إلا الوصول إلى السلطة، والمحافظة على كرسيها من تحتهم، ثم إن هؤلاء ـــ بحكم مراكزهم ـــ تصير لهم اليد العليا في تحديد وسائل وغايات العملية التعليمية فيضيعونها... ومن ثمَّ يشكلون أحد العوامل الرئيسة للأزمة التي نحن بصددها".١٨

الحديث السابق يشمل الإدارة بصفة عامة، ولكنا نود أن نقصر الحديث على المدير الذي يتعامل مع المعلمين تعاملا مباشرا فيتلقوا منه التعليمات من ناحية، ويقوم هو بمتابعة تنفيذ تلك التعليمات من ناحية أخرى.

---

١٦ انظر عرفات سليمان، **استراتيجية الإدارة في التعليم**، الباب الثاني والباب الرابع.

١٧ زغلول راغب النجار، **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية** (فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٠) ص ٥٣.

١٨ المرجع السابق ص ٥٣

بالنظر إلى كثير من المؤسسات التي تعثرت في تنفيذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد أن بعض ذلك الفشل يرجع إلى المشرف، أو المدير المسؤول المباشر عن عملية التنفيذ، فنجده ابتداءً قد خلط ــ عمدا أو جهلا ــ بين مفهوم الإدارة والتسلط، فتجاهل أو جهل أن الإدارة محافظة واستقرار، فكانت بسببه مثار فوضى واضطراب بتنقلات لا داعي لها، وتغيير في الشكل لا مغزى له إلا أن تشتمل الصورة على عنصر رئيس، ومن حوله عناصر أخرى لا طعم لها ولا رائحة، وجعل الترتيب والتنظيم شيئين يهدفان إلى إثبات الذات، وربما كان هذا ما عناه زغلول النجار عندما وصف تلك القيادات بأنها "كيانات أنانية".١٩

وينظر أمثال هؤلاء المديرين إلى الإدارة على أنها سلطة، ومكانة فوق مكانة الآخرين، مما يجعلهم يتصرفون بأسلوب لا يصلحون معه أن يكونوا قدوة حسنة، فقد نسوا أنهم إنما وجدوا لتسهيل تنفيذ العملية التعليمية، فزجوا بأنوفهم في صلب المادة التعليمية وهم من غير أهل الاختصاص، فأفسدوا الجيد منها، وأضافوا إلى مواطن الضعف فيها ما جعلها أكثر ضعفا، ورفضوا ــ كِبرا وعِنادا ــ كل رأي أو قول تربوي علمي، لا لشيء إلا لاعتقادهم الفاسد بأن ذلك سيجعل غيرهم سيظهر معهم في الصورة التي أرادوا أن يكونوا عنصرها الأساس والوحيد، وهذا النوع وصفه محمد عبد المنعم مرسي بقوله: "إن بعض المسؤولين يضيقون بالنقاش العلمي الحر، ويتصورون أن الرأي الآخر هو دائما رأي معارض، وبما أنه كذلك فهو خطرٌ، أو على الأقل غير مريح، وبالتالي يحسُن كبته، والوقوف ضده حتى ولو باللجوء إلى شماعة الصالح العام".٢٠

التعزيز من الأمور المستقرة في شتى مناحي الحياة، وهو يؤدي ــ على أقل تقدير إلى استمرار الجدية، وعدم التراخي، وإغفال هذا العنصر يعد من أهم البواعث على التراخي و الإهمال اللذين يؤديان إلى الفشل في كثير من الأحيان، وهاك مثالا من الحقل التعليمى: الطلاب الذين ينتقلون من صف إلى آخر في بعض المواد لمجرد حصولهم على درجة النجاح دون أن يكون لتفاوتهم في الدرجات أية ميزة، نجد

---

١٩ المرجع السابق ص ٥٣

٢٠ محمد مرسي عبد العليم، "ترشيد جهود أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخليجية"، الندوة الفكرية الثانية.

الفائقين منهم لا يحرصون على الاستمرار في التفوق، فهم يرون عدم جدوى التنافس ما دام غيرهم يتساوون معهم في النتيجة على الرغم من أن مستواهم التحصيلي أقل، وذلك الأمر ينطبق تماما على المعلمين، فالمميزون منهم ما لم تُقدر جهودهم بوسيلة أو بأخرى، فسوف نجدهم مثل الطلبة الفائقين في المثال السابق، و يكون الحال أكثر سوءا إذا كان غير المميزين في المؤسسة نفسها يحظون برضى المسؤول لأسباب أقل ما توصف به أنها غير موضوعية، ويبلغ الأمر ذروتَه عندما تُسند إليهم مهام علمية تجعل المميزين يعملون تحت قيادتهم.

وتُعدّ الحوافز والعلاقات الإنسانية من الأمور ذات الصلة بالتعزيز، وتوفر ذلك يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية التي لا ينكر دورها في سبيل إنجاح تنفيذ العملية التعليمية، ومن العجب أن نرى الحوافز الإيجابية من نصيب فئة اختصها المسؤول لنفسه، والحوافز السلبية تُستخدم لكبت الأصوات والإهانة، وهنا يقول د. عرفات عبد العزيز سليمان: " وتدل الأبحاث العديدة على أن فشل كثير من الإداريين في عملهم، وفي تحقيق أهداف العمل مرجعه نقص في المهارة الإنسانية عندهم، أكثر من أن يكون قصورا في مهارة العمل نفسه"،[٢١] وبعد فهل لقادة تربويين هذا شأنهم أن يسهموا في إنجاح تنفيذ العملية التعليمية ؟ !

وفيما يأتي بعض المهام والصفات لأكثر المديرين فعالية كما أوردها عرفات سليمان، مع إضافات يسيرة من الباحث وهي:[٢٢]

ـــ البحث عن آراء الآخرين، وذلك للاستفادة منها، وليس لسرقتها.

ـــ التعرف على الأخطاء، والعمل على تفادي تكرارها، وليس لمحاولة نسبتها للآخرين مع التهوين من شأنهم.

ـــ احترام المبادئ ووضعها فوق المصالح الشخصية، وليس تطويعها للمصالح الشخصية.

ـــ تجنب المحسوبية أو المجاملة في العمل، والتعرف على إمكانات كل فرد من العاملين، وعدم الانقياد لمبدأ " أي رجل يصلح لأي مكان ".

---

٢١ عرفات سليمان، **استراتيجية الإدارة في التعليم**، ص ٤٧

٢٢ انظر الرجع السابق، ص ٣٦٠ وما بعدها.

ـــ عدم الاغترار بالسلطة، أو إساءة استخدامها، بفرض رأيه في غير تخصصه.

ـــ ألا يأخذ أية انتقادات تتعلق بالعمل على أنها انتقادات شخصية تستوجب الانتقام.

ـــ الإصغاء للآخرين في عناية، وليس الاستئثار بالحديث، والاستطراد فيه بتشعب الموضوعات للمراوغة، وتفويت فرص التعليق.

ـــ عليه أن يدرك بأنه ليس أفضل الموجودين في كل مجال، وذلك باطراح التعالي، وتمجيد الذات.

ـــ يجب أن يكون واقعيا عند تقييم العمل، وخاصة أمام العاملين معه، ويكون ذلك بتجنب الخداع و المغالطة، ونسبة النجاح الباهر لما قام به من أعمال فاشلة.

وبعد استعراض تلك الصفات يمكن أن نتساءل: هل يمكن لمدير لم تتوفر لديه الصفات السابقة أن يُصْلِحَه نُصْحٌ، أو قراءة واطلاع؟

رابعا: المعلم

كان العنصر الأول الذي تناولته هذه الورقة يتعلق بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعنصر الذي ستتناوله الآن يتعلق كذلك بالمعلم نفسه، والفارق بين العنصرين أن الأول منهما تناول المعلم في مرحلة الإعداد، أما العنصر الحالي فسيتناول المعلم بعد الإعداد، أي في مرحلة التنفيذ الفعلي للعملية التعليمية.

والمعلم الذي يعنينا أمره هو ذلك المعلم المؤهل تأهيلا جيدا، حيث إنه من ألزم متطلبات العمل لمعلم اللغة الثانية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة، وما يميزها عن غيرها من اللغات،[٢٣] أما غير المؤهل فإن أمره لا يعنينا، فعدم تأهيله يعد مبررا كافيا لعدم مناقشة أمره. يحتاج المعلم المؤهل إلى التحلي بعدة صفات تجعل منه معلما جيدا، من هذه الصفات ما يلي:

الثقة بالنفس: الثقة بالنفس تعني ـــ في رأى الباحث ـــ أن يكون لدى المعلم القدرة على الاستماع إلى آراء الآخرين، ومناقشتها، وقبول ما يجده موافقا لروح العلم، وفي الوقت نفسه أن يكون قادرا على رفض الآراء التي تعتمد أساسا على جهلٍ تستره العبارات الرنانة، والأصوات ذات النبرة العالية، والتي يلجأ أصحابها إلى

---

٢٣ انظر: رشدي طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها**، ص ٣٥.

استخدام تراكيب لغوية تُعجب السامعين، وتخدع البسطاء، ومشكلة تلك العبارات أنها استخدمت في غير محلها، وهنا ينبغي على المعلم الواثق من نفسه إبداء رأيه كاشفا فساد تلك الأقوال، لأن السكوت والتزام الصمت تجاه الأمور التربوية الخاطئة التي تتناولها تلك الأصوات يسفر عن تنفيذ يضر بالتعليم أكثر مما ينفع.

تقدير النفس: إن عدم الاعتداد بالنفس يؤدي إلى النفاق، ولا يخفى على عاقل ضررُهذا الداء وشرُّه المستطير، وخير سلاح لدرء داء النفاق هو الإيمان والاستقامة، وهنا ينبغي أن نشير إلى أن الاعتداد بالنفس لايعني الغرور أو التطاول، أو مخالفة الأعراف والقوانين، فَشَرُّ تلك الأمور لا يقل ضررا عن النفاق عند تنفيذ العملية التعليمية.

سعة الأفـــق: المعلم الذي يقنع ويكتفي بما حصَّلَه من معرفة، أو بما اكتسبه من خبرة خلال سنوات العمل الأولى لايمكن له أن يستمر في النجاح ما لم يكن له دور تثقيفي ذاتي وذلك بالمشاركة في المحاضرات، والندوات ذات الصلة بموضوع عمله، وما لم يُخْضِع نفسه لتدريب مستمر عن طريق القراءة والاطلاع على ما يستحدث من نظريات، أو المشاركة الجادة في الدورات التدريبية التي تتيح فرصا من تبادل الخبرات، ومناقشة الآراء، حتى لايكون المعلم أسير ما تعلمه، فعليه أن يقبل ما يُستَحدث من أمورٍ تختلف عما تعلمه، وأثبتت التجارب جدواه، وعليه أن يتخلى عن الاتجاهات السلبية نحو إبداعات العلم، ومثال ذلك اتجاه بعض المعلمين القدامى نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.

حاجات المعلم:

المعلم إنسان له حاجاته الأساسية في مجال عمله، ومن تلك الحاجات، الحاجات النفسية، فهو يحتاج إلى التقدير والاحترام، والإحساس بالذات، ومنها الحاجات المادية كالمرتبات، والحوافز، والعلاوات، والإجازات، والرعاية الصحية والاجتماعية، تلك أمور تحتاج إلى إجرءات يقوم بها فريق من العاملين، فإذا تقاعس العاملون عن القيام بأعمالهم فسوف يؤثر ذلك تأثيرا سلبيا على تنفيذ العملية التعليمية، وأقل ضرر يمكن أن ينتج عن ذلك إضاعة وقت المعلم في ملاحقة الموظفين لإنجاز حاجاته، ومن تلك الحاجات أيضا، الحاجات التربوية، وهي تشمل كل ما يحتاج إليه المعلم من أدوات،

كالكتب والمكتبة وتوصيف المناهج، وتوفير الوسائل المعينة، وسهولة الحصول عليها، وانتظام الجداول الدراسية، ومناسبة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وكذلك العبء الدراسي المكلف به المعلم.

وختاما فإن افتقار المعلم إلى الثقة بالنفس والاعتداد بها، وضيق أفق المعلم، وإهمال حاجاته الإنسانية، والمادية، والتربوية كلها عوامل تؤثر تأثيرا سلبيا على تنفيذ العملية التعليمية.

خاتمة

حتى يتسنى لنا تنفيذ العملية التعليمية تنفيذا يحقق الأهداف المرسومة، فإن الباحث يوصي ببعض التوصيات التي يراها ضرورية، ومؤثرة في هذا المجال وهي على النحو الآتي:

ـــ أن يقوم معدو برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بإعادة النظر في البرامج الحالية، وذلك في ضوء الدراسة التي قام بها الدكتور علي أحمد مدكور.

ـــ محاولة الاتفاق ـــ قدر الإمكان ـــ بين مؤسسات إعداد المعلمين المختلفة على كم ونوع المواد الدراسية (البرامج) التي يراها الخبراء أساسية، ويتم تطبيقها في معاهد الإعداد المختلفة.

ـــ إعادة النظر في شروط القبول التي يشترطها كل معهد لقبول الدارسين، بحيث تكون شروطا تسمح بتأهيل جيد لمعلم كفيّ.

ـــ تحديد مناهج التعليم بدقة، بحيث تشتمل على برامج لغوية وتربوية ونفسية.

ـــ صوغ المحتوى الدراسي في ضوء الأهداف، مع مراعاة التوازن بين الجوانب اللغوية والمهنية والثقافية، وجعله قابلا للتطور.

ـــ الاتفاق على مسمى واحد للشهادة التي تمنحها المؤسسات التأهيلية المختلفة لخريجيها، على أن تكون مدة الدراسة واحدة في كل المؤسسات.

ـــ دعم وتشجيع مؤلفي المواد التعليمية الذين تنطبق عليهم الشروط الواجب توافرها في معدي المواد التعليمية لإعداد مواد تعليمية، مع توفير المناخ المناسب لتطوير تلك المواد.

ـــ احترام المعلم، وتقدير اعتزازه بنفسه، والعمل على تلبية حاجاته.