



إضاءات

لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

طبعة منقحة ومزودة

إعداد

المعلم وتدريبه

المعلم المختص المعلم الناجح إدارة الصف

تعليم العربية لأهلها وتعليمها لغير أهلها

اكتساب اللغة وتعلمها تعليم العناصر اللغوية

الأصوات المفردات التراكيب

تعليم المهارات اللغوية

الاستماع الكلام القراءة الكتابة

تعليم المبتدئين التدريبات اللغوية

مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

منطلقات الكتاب الجيد في تعليم العربية

طرق تعلم اللغات الأجنبية التمييز الصوتي

الكفاية الإتصالية اختبارات اللغة

التقابل اللغوي تحليل الأخطاء

الوسائل وتقنيات التعلم

الحاسب وتعليم اللغة

الألعاب اللغوية

اختيار التراكيب الشائعة مهارة النطق

التربية العلمية تحضير الدروس

الفرق بين الجمل والتركيب التراكيب النحوية

نماذج عرض الدروس

الإبداع في العرض تفسير الأخطاء

التدريس المصغر

مزايا التدريس المصغر إعداد الدروس

راجع معلوماتك

الثقافة العامة والإطلاع ثقة المدرس

تنفيذ التدريب العملي

الأهداف

التربوية التعليمية

تأليف

د. عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان



إضاءات

لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

تأليف

د. عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، وجاعل وظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها، والصلاة والسلام على المعلم الأول، القائل: «إن الله وملائكته، وأهل السموات والأرض، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت في البحر ليصلون على معلّم الناس الخير»^(١).

وبعد، فيسرنا في «العربية للجميع» أن نقدم كتاب «إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ولمعلماتها» في نسخته الثالثة، بعد تطويره الثاني، لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لرفع كفاءتهم المهنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد توخينا فيه الاختصار والوضوح؛ ليكون مناسباً لكافة المعلمين، ومناسباً لمستواهم وحاجاتهم الفعلية في هذا الميدان؛ وليكون مرجعاً خفيفاً بيد المعلم؛ يصحبه معه في مسيرته التعليمية. وهذا الكتاب إطلالة على الجوانب المهمة من علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، ولا سيما اللغة العربية.

وهذا العمل جهد مقل، اعتمد معده فيه على خبرته الشخصية، وعلى ما انتقاه وجمعه واختاره ممّا في الميدان، واستفاد - خصوصاً - من كتاب المعلم في سلسلة «العربية بين يديك» للمؤلفين: د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، ود. مختار الطاهر حسين، ود. محمد عبد الخالق محمد فضل، و«تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة» للدكتور مختار الطاهر حسين، و«اختبارات اللغة» للدكتور محمد عبد الخالق محمد فضل، ومن مذكرتي «أساليب التدريس» و«الوسائل وتقنيات التعليم» للأستاذ عبد الله بن ظافر القحطاني، وغيرها ممّا كتبه وقّده المختصون والخبراء في هذا الميدان، ومنهم فريق تدريب المعلمين في «العربية للجميع»

ويعدّ هذا الكتاب مرجعاً مناسباً لمعلمي اللغة العربية وخاصة لغير الناطقين بها، ولمعلماتها، وهو من أهمّ مكونات الحقيبة التدريبية لدورات تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي تقدمها العربية للجميع.

ويشتمل على مقدمات تفيد في التعرف على أهمّ مجالات علم اللغة التطبيقي، وأصول تعليم كل مهارة من مهارات اللغة، وكل عنصر من عناصر اللغة، مع أمثلة تطبيقية عليها، وهذا

(١) أخرجه الترمذي (٢٦٨٥)



الكتاب مكون من أبواب ثمانية، يلي كل باب أسئلة استيعابية، حملت اسم (اختبر نفسك وراجع معلوماتك)، ومجموعها في كل الأبواب ٢٦٠ سؤالاً، وأفرد الباب السابع لنماذج من كيفية عرض الدروس وكيفية إجراء التدريبات، بلغ مجموعها ٦٦ تدريباً؛ مع بيان كيف يعرض الدرس، وكيف يجري التدريب، وجاء الباب الثامن (الأخير) لذكر بعض القضايا والتساؤلات التي أثارها بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعلماتها، وبعض المتدربين والمتدربات، في دورات تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسألوا عنها، ويريدون الإجابة، وقد أجيب عنها بإيجاز، وبلغ عددها ٣٦ قضية، يشير بعضها إلى ملحوظات حول كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويشير بعضها إلى إشكالات يواجهها الطلاب أو المعلمون في تعلم اللغة العربية وتعليمها، كما يشير بعضها إلى قضايا عامة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وإننا لنشكر إخواننا ممن استفدنا منهم في إعداد هذه المادة؛ ممن شاركونا في دوراتنا التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن غيرهم، كما نشكر الأستاذين محمد بن عبد العزيز آل تويم، وعوض بن علي الجمعة، والدكتور عطا المنان عبد الله محمد؛ والأستاذة آلاء بنت عادل الحبش، لما قاموا به من مراجعة لهذا الكتاب قبل صدوره.

ونُعرب عن خالص شكرنا وتقديرنا لأعضاء المجلس العلمي: الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن الفوزان، والدكتور صالح بن عبد الله الشثري، والأستاذ عبد الله بن ظافر القحطاني، والأستاذ عوض بن علي الجمعة، والأستاذ عبد الرحمن بن سعد الصرامي، على جهودهم في مراجعة النسخة المطورة الثالثة من هذا الكتاب، نسأل الله أن يجزيهم خير الجزاء.

وقد يقع في هذا العمل من الخطأ ما يقع للعمل البشري؛ وإننا نشكر لكل من صوّب لنا خطأ، أو سدّ نقصاً، أو قدّم اقتراحاً، وجزى الله الجميع خيراً، فهم شركاؤنا في الهم.

وكتبه

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان

الرياض ١٤٤٦ هـ



المحتويات

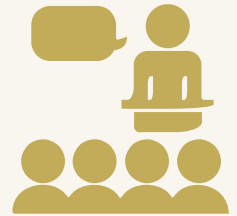
ب	مقدمة	
٢	إعداد المعلم وتدريبه.	الباب الأول
٥	المعلم المختص والمعلم الناجح.	
١٢	إدارة الصف.	
٢٥	خصوصية فصول تعليم اللغة .	
٢٧	بين تعليم العربية لأهلها وتعليمها لغير أهلها.	
٣١	اكتساب اللغة وتعلمها.	
٣٩	تعليم العناصر اللغوية:	الباب الثاني
٤٠	⊙ تعليم الأصوات.	
٤٨	⊙ تعليم المفردات.	
٥٤	⊙ تعليم التراكيب.	
٦٤	تعليم المهارات اللغوية:	
٦٥	⊙ تعليم مهارة الاستماع.	
٧٤	⊙ تعليم مهارة الكلام.	
٨٢	⊙ تعليم مهارة القراءة.	
٩٤	⊙ تعليم مهارة الكتابة.	
١٢٢	تعليم المبتدئين.	الباب الثالث
١٣٢	التدريبات اللغوية.	
١٤٤	من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	
١٦١	كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها -منطلقاتها-مراحلها- ومصاحباتها.	الباب الرابع



٢٠٥	طرق تعليم اللغات الأجنبية.	الباب الخامس
٢١٢	اختبارات اللغة.	
٢٢٤	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.	
٢٣٣	الوسائل وتقنيات التعليم.	
٢٤٦	الألعاب اللغوية.	
٢٦١	التربية العملية.	الباب السادس
٢٦٢	⊙ الأهداف التربوية التعليمية.	
٢٦٣	⊙ المشاهدة.	
٢٦٩	⊙ تحضير الدروس.	
٢٧٥	⊙ التدريس المصغر.	
٢٨٠	⊙ تنفيذ التدريب العملي.	الباب السابع
٢٨٥	نماذج من كيفية عرض الدروس وكيفية إجراء التدريبات.	
٢٨٦	⊙ نموذج من عرض الحوار.	
٢٨٨	⊙ نماذج من عرض المفردات والتدريب عليها.	
٣٠٨	⊙ نماذج من عرض الأصوات والتدريب عليها.	
٣١٤	⊙ نماذج من التدريب على التراكيب والكلام.	
٣٢٧	⊙ نماذج من التدريب على الاستماع.	
٣٣٣	⊙ نماذج من التدريب على القراءة.	
٣٣٧	⊙ نماذج من التدريب على الكتابة.	الباب الثامن
٣٤٩	قضايا وتساؤلات.	
٤٠٦	الخاتمة.	
٤٠٧	المراجع.	



الباب الأول



- إعداد المعلم وتدريبه.
- المعلم المختص والمعلم الناجح.
- إدارة الصف.
- خصوصية فصول تعليم اللغة.
- بين تعليم العربية لأهلها وتعليمها لغير أهلها.
- اكتساب اللغة وتعليمها.

إعداد المعلم وتدريبه

العالم قد يكون بحراً في علمه، ولكنه قد لا يكون معلماً بدرجة توازي ما لديه من علم، فنقل العلم إلى المتعلم يحتاج إلى مهارة، فهل يستطيع العالم الذي لا يملك الأسلوب المناسب للتعليم تطوير نفسه في هذا المجال؟

المعلم يتعلم الكثير عن طريق الخبرة، ولكن ذلك قد لا يكون مفيداً؛ فقد يكرّر المعلم سلوكاً خاطئاً، أو يهمل مسائل مهمة، كما أنّ بعضهم قد يعتمد على طريقة المحاولة والخطأ، ولا بدّ من الارتقاء بالمعلم بمهاراته.

وهناك ثلاثة أنواع من أساليب الارتقاء به، وهي:

١. التأهيل:

ويسمى أحياناً الإعداد، ويعني ذلك ما نقوم به لتهيئة شخص ما لعملية التعليم من إعداد لغوي وعملي وتربوي قبل أن يخوض العملية التعليمية، وهذا هو ما تقوم به البرامج الأكاديمية غالباً، كما في كليات التربية وأقسامها وما شابهها.

٢. التدريب:

ويقصد به أحياناً ما يتم أثناء ممارسة المعلم لعمله، كما في التدريب أثناء الخدمة في صور شتى مثل الدورات التدريبية وورش العمل.

٣. التطوير:

ويشمل ذلك الوسائل والأساليب المختلفة، التي تساهم في تطوير شخصية المعلم وتنمية معلوماته وقدراته العلمية والمهنية، والنشرات التوجيهية ومشاهدة البرامج والنماذج الجيدة ذات العلاقة بمجال عمل المعلم، كما أن تطوير معلم اللغة يعني التحسين المستمر لمستواه اللغوي الشفوي والكتابي، وتنمية معلوماته عن اللغة التي يعلمها، وطرق إيصالها لمتعلميها وعن ثقافة أهلها، ومتابعة الجديد المفيد في ميدان عمله.



أهم مجالات إعداد معلمي اللغة وتدريبهم مهنيًا:

يحتل إعداد المعلم وتدريبه مكانة مهمة وخاصة، ولا سيما معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأنّ كثيرًا منهم غير متخصصين بعلم اللغة التطبيقي، وغير مدربين في هذا الميدان، وتأتي مسألة إعداد المعلم وتدريبه من أهمية المعلم نفسه ودوره في العملية التعليمية؛ حيث تشير الدراسات التربوية إلى أنّ دور المعلم -بشكل عام- يمثل ٦٠٪ من التأثير في تكوين الطالب، بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التربوية بـ ٤٠٪ من التأثير، وإن إعداد معلم اللغة لا بد أن يشتمل في حده الأدنى على عناصر أساسية:

١. الإعداد اللغوي:

أي إعداداته في الجانب اللغوي في اللغة الهدف التي سيقوم بتعليمها، ويشتمل ذلك على الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة، إضافة إلى المعلومات المناسبة عن اللغة وثقافتها وتاريخها، وبدون ذلك لن يكون معلمًا ناجحًا؛ لأنّ فاقده الشيء لا يعطيه، كما يقول المثل العربي المعروف.

٢. الإعداد العلمي:

أي تزويد المتدرب بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة باللغة الهدف، ويشمل ذلك: الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحوية والصرفية والصوتية، والدلالية وقضاياها البلاغية، وتحليل الخطاب، ونظريات اكتساب اللغة الأولى والثانية، وقضايا اللسانيات الاجتماعية.

٣. الإعداد التربوي:

ويشمل ذلك تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية، وأساليب تقويم أداء الدارسين، وتحليل أخطائهم، وتصويبها، وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة، واستخدامها بطريقة فعالة، وكذلك إعداد المواد التعليمية، مثل تأليف الدروس والتدريبات المختلفة.

ونود أن نؤكد على أن يكون الإعداد في هذه المجالات بطريقة تخدم معلم اللغة بصورة مباشرة؛ فقد أثبتت التجربة أن تدريس المتدرب مواد عامة، مثل طرق التدريس العامة أو أساليب التقويم التربوي أو الوسائل التعليمية، قد لا يفيد المتدرب كثيرًا؛ لأنّ معظم

المتدربين يتلقون هذه المعلومات بشكل نظري، ولا يحسنون الربط بينها وبين تعليم اللغة وتدريبها أثناء ممارستهم الفعلية للتدريس. ونضيف هنا أيضاً ضرورة تعليم المتدرب أصول التربية وأساليب إدارة الصف -خاصة- مثل تنظيم جلوس الطلاب والأنشطة الزوجية والجماعية وغير ذلك.

٤. التدريب الذاتي:

- ونقصد بذلك تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي، مثل:
- أ. تعريفه بالمراجع والدوريات واللقاءات الدورية التي تعينه في تنمية خبراته ومعلوماته المهنية.
 - ب. تدريبه على أساليب التأمل ونقد الذات وتحليل تجارب الآخرين وتقويمها؛ للاستفادة من حسناتها وتجنب مساوئها وعيوبها.
 - ج. تدريب المعلم على إجراء التجارب الميدانية اليسيرة لتحسين مستوى أدائه، وإيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات عملية^(١).

خطوات تدريب المعلم:

١. تقسّم المادة والمحتوى إلى خطوات صغيرة؛ لتفادي الخلط.
٢. يعطى المتدرب الفرصة للمناقشة، وللتطبيق في نهاية كلّ خطوة؛ لئلا تختلط عليه الخطوات.
٣. يقسّم للمتدرب ما يمكن أن يكون صعباً ويعزّز؛ ليسهل عليه.
٤. يعطى التطبيق قدرًا يستحقّه؛ ليستخدم المتدرب ما فهمه نظريًا.

(١) د. محمود إسماعيل صالح، «الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (بتصرّف) الخرطوم، ص ١٤٠ - ١٤٧

المعلم المختص الناجح بمجال تعليم العربية لغير الناطقين بها

من المعلم المختص؟

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى معلّم متخصص، فمن هو المختص؟ هل هو مجرد من يعرف العربية؟ كلا، وإلا لأصبح كل العرب صالحين لتعليم العربية لغير أهلها. هل هو المختص باللغة العربية وآدابها؟ كلا، وإلا لأصبح كل من تخرج في أقسام اللغة العربية وآدابها مختصين بتعليمها لغير الناطقين بها. بل هو:

- المختص بعلم اللغة التطبيقي.
- المختص بتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- الممارس لمهنة تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- المتابع لبرامج تدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها.

والسؤال هو كيف يصل المعلم إلى هذا المستوى؟

يكون ذلك بالتخصص الدراسي في هذا الميدان من خلال الالتحاق ببرامج تهتم بذلك، وقد تؤدي بعض الدورات المتخصصة وورش العمل شيئاً من الغرض، بشرط أن تجمع بين الجانبين النظري والعملي، ومن المؤسف أن يكون معلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها أقل كفاءة من نظرائهم من معلمي اللغات الأخرى، وليس من الممكن الاستمرار في سد الحاجة المتزايدة عن طريق التجربة والخطأ، في الوقت الذي أصبح فيه تعليم اللغات الأجنبية الحية في الغرب علماً وفناً وممارسة قائمة على أسس متينة من العلوم النظرية والتطبيقية^(١). كما أن المؤسسات والمراكز التي تهتم بتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها قليلة جداً، مقارنة بمراكز إعداد معلمي اللغات الأخرى، وما هو موجود فعلاً لا يستوعب إلا عدداً قليلاً من المتدربين، وبسبب كل هذا أصبح عدد المتخرجين في هذه البرامج قليلاً جداً.

(١) د. السعيد محمد بدوي، «معهد اللغة العربية الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٦٠



ومن أشهر برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريبهم:

- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وقد تخرّج فيه من عام ١٩٧٦م إلى ١٩٩٩م (٩٧٦) معلماً بدرجة الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد قدّم المعهد أكثر من عشر دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، معظمها في السودان والدول الإفريقية، وهناك واحدة في الصين، ودورات لتأهيل ٥٠٠ معلم ومعلمة في باكستان^(١).
- برنامج «الدبلوم العالي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها» بقسم اللغويات التطبيقية بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد تخرّج فيه منذ إنشائه عام ١٣٩٤هـ إلى عام توقفه ١٤٤١هـ ما يقارب ٧٧٣ دارساً، ومنذ زمن وهذا القسم لا ينتظم فيه في العام الواحد أكثر من خمسة وعشرين دارساً، بل قد ينقصون عن ذلك كثيراً^(٢).
- برنامج «ماجستير الآداب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بقسم اللغويات التطبيقية بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد تخرّج فيه منذ إنشائه عام ١٤٣٢هـ - عام ١٤٤٢هـ ١٦٦ دارساً^(٣).
- قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد تخرّج فيه منذ إنشائه عام ١٣٩٤هـ إلى نهاية عام ١٤٤٤هـ ما يقارب ١٥٠٠ دارس^(٤).
- قسم علم اللغة التطبيقي بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تخرّج فيه بدرجة الدبلوم العالي منذ (١٤٠٦ - ١٤١٦ هـ) ٧٢ دارساً، وبدرجة الماجستير منذ (١٤٠٢ - ١٤٤٥ هـ) ٢٥٢ دارساً، ودرجة الدكتوراه (١٤٣٢ - ١٤٤٥ هـ) ٦٩ دارساً^(٥).
- برنامجا الدبلوم والباكوريوس بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أمّ القرى بمكة المكرمة، بدأ البرنامج عام ١٤٣٠ هـ

(١) د. محمد زايد بركة، «تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ١١١ - ١١٣

(٢) سجلات قسم اللغويات التطبيقية؛ (إعداد المعلمين سابقاً) بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

(٣) سجلات قسم اللغويات التطبيقية؛ (إعداد المعلمين سابقاً) بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

(٤) سجلات قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

(٥) د. صالح بن حمد السحيباني، قائمة البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (بحث خاص)، وأضيف إليه ما استجد.

الباب الثاني



- 💡 تعليم العناصر اللغوية.
- 💡 تعليم المهارات اللغوية.

تعليم العناصر اللغوية



شكل يبين عناصر اللغة ومهاراتها

ويسمى بعضها بعضهم «مكونات اللغة» وهي ثلاثة عناصر: الأصوات، والمفردات، والتراكيب والقواعد، وهذه العناصر هي المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة.

أولاً: الأصوات:

علم الأصوات علم قديم، اهتم به العرب اهتماماً بالغاً في وقت مبكر؛ فنرى الخليل بن أحمد ت ١٧٥هـ، قد فصل القول في أصوات اللغة العربية وبيّن مخارجها وصفاتها، ثم جاء بعده تلميذه سيبويه وسلك نفس المسلك، فجعل دراسة الأصوات مقدمة لظاهرة الإدغام الصوتية، وأصبح الاهتمام بالأصوات ديدن كثير من اللغويين وعلماء التجويد في القديم والحديث.

وتمتاز أصوات اللغة العربية بالثبات؛ وبما أن نقل الأصوات من جيل إلى جيل لا يتم عبر الوصف النظري لهذه الأصوات، بل بالتلقي مشافهة، فإن قرّاء القرآن الكريم هم الذين يعود إليهم

الفضل الكبير في حفظ أصوات اللغة العربية وثباتها عبر القرون، وخير من يمثل النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية هم القراء المعتبرون الذين جمعوا بين الدراية والرواية.

والتدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلّم اللغة الأجنبية وإتقانها؛ فمهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصراً عن أداء اللغة الثانية ما لم يتقن نطق أصواتها؛ ومن ثمّ فإنّ تعليم الأصوات بالطرق الحديثة؛ من خلال التدريبات الثنائية، والتسجيلات الصوتية السليمة في مختبرات اللغة أو خلافها تؤدي إلى نتيجة أفضل.

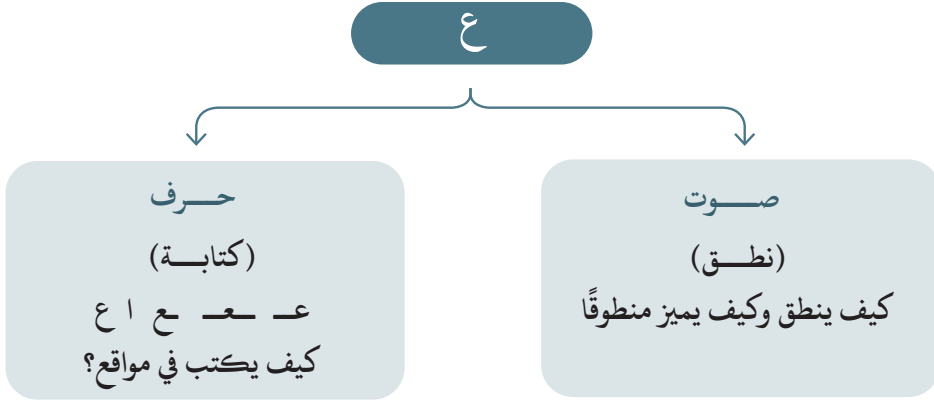
يكتسب تعليم الأصوات والتدريب عليها أهمية كبرى في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ومع هذه الأهمية نرى تعليم اللغة العربية -خارج الوطن العربي بصفة خاصة- لم يعط للأصوات حقها من التعليم والتدريب؛ وذلك أنّ كثيراً من القائمين على هذا التعليم تنقصهم الخبرة في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات؛ ولذا فهم يخلطون بين تعليم نطق الأصوات وتمييزها وبين -صورتها المرسومة- كتابة الحروف، فنجد أن المعلمين يدرّبون بتوسع على كيفية كتابة الصوت -الحرف عند كثير منهم في مواقعه المختلفة؛ في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، ويعتقدون أنهم درّبوا عليه صوتاً. وبهذه الطرق التقليدية^(١)، مثل طريقة القواعد والترجمة؛ أصبح اللحن متوارثاً، يأخذه المتأخرون عمّن يلحن من مدرسيهم، فيورثونه لمن بعدهم بما ينقلونه من خطأ، ولا يتبين ذلك إلا لمن عرف اللغة، وأجاد نطق أصواتها، وعند نطق المتعلم بالصوت، ينكشف للماهر الحاذق بمعرفة المخارج والصفات، أن النطق بالصوت نطق سليم أو فيه عوج وخلل^(٢).

ومما قاد إلى هذه النتيجة التي ليست بصالح التعليم العربي عزل كثير من رواد علم الأصوات -بما فيه تعليم الأصوات- أنفسهم عن الدراسة الصوتية عند العرب تماماً، بما في ذلك ما عند علماء التجويد؛ فلم يستفد كثير من هؤلاء الرواد من الجوانب الحسنة في دراسة السابقين؛ وقد حدث ذلك بسبب ظن خاطئ لدى كثير منهم بأنّ الدراسة الصوتية نتاج غربي لا يعرف العرب عنه شيئاً؛ وقد يعزى إلى هذا السبب خطأ بعض المتأخرين في وصفهم لبعض أصوات العربية، ونتج عن ذلك العزلة بين هؤلاء المستغربين وبين العلماء التقليديين، وقد زاد الطين بلة الهجوم على التراث، والعناية باللهجات العامية.

١- يستثنى من ذلك مدارس تحفيظ القرآن التي يدرّس فيها المجيدون؛ حيث أنّ هذه المدارس تعتنى بالنطق الصحيح لأصوات العربية.

٢- الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع لعبد الفتاح عبد الغني القاضي، ص ٣٨٧

وبنظرة عاجلة على كثير من كتبهم التي يعتمدونها تجد أنها تخلو من أهم تدريبات الأصوات؛ تدريبات تمييز الأصوات عن طريق الثنائيات الصغرى، وهم يعالجون الرمز حرفاً لا صوتاً. ولو أخذنا صوت العين مثلاً لتبين لنا ذلك:



ونجد أنّ أغلب التعليم العربي - كما مر - يتمّ فيه التركيز على الجانب الثاني، وهو جانب الكتابة، وإذا قدّموا شيئاً في الجانب الصوتي فهم يقدمونه ناقصاً؛ يفتقر إلى أهم التدريبات الصوتية وهي تدريبات تمييز الصوت الهدف من الصوت البديل الذي يحل عادة متعلم اللغة محلّه، ولا يتم التركيز على الفروق بين الصوتين إلا عن طريق تدريبات الثنائيات الصغرى المكثفة؛ حيث يتاح للمتعلّم سماع الصوتين؛ الهدف والبديل معاً، وهنا يتبين له الفرق بينهما؛ فيميّزه عند سماعه صحيحاً، وينطقه صحيحاً.

يعد اكتساب النطق الجيد للغة الهدف، من أصعب عناصر اللغة اكتساباً؛ ويعود ذلك إلى ناحية عضوية، وأصعب الأصوات على الدارس تلك الأصوات التي لا مثيل لها في لغته الأم؛ فالجهاز النطقي للغة الأم، وما يرتبط به من العادات النطقية يشكل صعوبة كبيرة للمتعلّم غير الناطق باللغة، مما يتطلب كثيراً من العناية والتدريب، ولأن متعلم اللغة العربية قد تعود على سماع أصوات لغته الأم منذ صغره، ولم تكن أذنه تسمع إلا تلك الأصوات، لذا وجب أن يدرب مثل هذا الطالب على التمييز السمعي - بصورة مكثفة - بين الأصوات العربية وأصوات لغته، لكي يدرك تلك الاختلافات التي لم يكن يدركها من قبل، وحتى يصبح بمقدوره التمييز السمعي بين هذه الاختلافات.

حينما يدرب الطالب على نطق الأصوات العربية، يدرك أن بعض ما يتعلمه من أصوات، مخالف لما في لغته، فيحاول تقليده غير أنه يجد مشقة في ذلك أول الأمر، وبالممارسة وكثرة المرات س يدرك أن هذا الصوت الجديد، ليس مطابقاً للصوت الذي يعرفه في لغته، وهذه خطوة تقود إلى مزيد من الحرص والتدريب ليصل إلى الأداء الجيد.

وإذا قمنا بدراسة تقابلية بين النظامين الصوتيين للعربية ولغة الدارسين فقد نجد:

- أصواتاً في لغة الدارسين مماثلة أو مشابهة لأصوات اللغة العربية، ونفترض في هذه الحالة أن الدارسين لا يجدون صعوبة في نطقها.
- أصواتاً في لغتهم مماثلة أو مشابهة لأصوات اللغة العربية، ولكن متغيراتها ليست مماثلة لمتغيرات أصوات اللغة العربية، وفي هذه الحالة نفترض أن الدارسين سيواجهون بعض الصعوبة.
- أصواتاً في اللغة العربية ليست في لغتهم، وهنا نفترض أن هذه الأصوات ستكون صعبة عليهم.

ومن أكثر الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارس للغة العربية، التمييز بين الصوائت القصيرة (الحركات) والطويلة (المدود) والتمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية والتنوين والنون، والتمييز بين الأصوات المتشابهة؛ كالتمييز بين السين والصاد...إلخ.

فأصوات اللغة الهدف التي ليست في لغة الدارسين ينبغي التركيز عليها، وتقديمها للدارس تقديمًا مباشرًا، وإفرادها بتدريبات خاصة، واستخدام تدريبات الأصوات الثلاثة لتحقيقها، أما أصوات اللغة الهدف الموجودة في لغة الدارسين فلا تفرد بدروس خاصة، ويكتفى بوردها في السياقات اللغوية الأخرى.

لا يكفي لتقويم لسان المتعلم أن ينبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفى بالاستماع إلى النطق الصواب، بل لا بد لإصلاح الخطأ من المحاكاة واستخدام جهازه النطقي، ولا يكفي في مثل هذه الحالة التدريب المكثف القصير، بل أفضل من هذا التدريب اليومي المستمر دون تكثيف أو تركيز، وينبغي على المدرس إذا لاحظ أكثر من مشكلة نطقية، ألا يجمع أكثر من مشكلة صوتية في تدريب واحد ما لم يكن بينها صلة.

أنواع التدريبات الصوتية ثلاثة:

١. تدريبات التعرف الصوتي:

ويقصد به التعرف على الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً، أو متصلاً. ولذلك فإن تدريبات هذا النوع من التعرف، تبدأ بنطق الصوت الهدف مفرداً، ثم إيراد مجموعة من الكلمات التي تشمل الصوت الهدف، ويتاح للدارس سماعه مرة أو أكثر من معلمه، أو من جهاز التسجيل، ويقوم الطلاب بتكرار الصوت خلف المعلم، أو التسجيل، ويستحسن أن تكون هذه الكلمات ممّا يعرفه الدارس، ومن أفضلها الأعلام؛ حيث لا ينشغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى؛ فيجتمع عليه صعوبتان؛ فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه.

٢. تدريبات التمييز الصوتي:

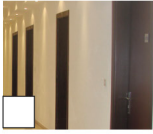
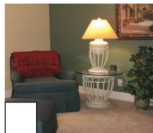
تهدف تدريبات التمييز الصوتي إلى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه؛ الصوت الهدف والصوت البديل الذي ينطقه المتعلم إذا أراد نطق الصوت الهدف، ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى، مع التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك الدارس الفرق بينهما. وتعد التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز والإنتاج؛ حيث يكون الصوت الهدف في هذه الثنائيات، الذي لا يماثل صوتاً من أصوات لغة الدارس مقابلاً للصوت القديم والمعلوم في لغة الدارس، أو الذي سبق للدارس تعلمه، وعلى المدرس نطق الثنائيات الصغرى مثل: سار / صار، مسير / مصير، مبتدئاً بالنطق كلمة أولاً، ثم زوجاً زوجاً، والطلاب يرددون بعده جماعة أولاً، ثم أفراداً، ويتوقع أن يخطئ بعض الطلاب في النطق، وعلى المدرس تصحيح ذلك لهم.

٣. تدريبات التجريد الصوتي:

وهي التعرف إلى الصوت من خلال جمل، أو مقاطع في بعض كلماتها ذلك الصوت الهدف، ويمكن اختيار بعض من آيات القرآن الكريم، ليستمع إليها الدارس من مقرئ مجيد، ويكتب الصوت الهدف في كل درس بلون مختلف، ليساعد الدارس على التركيز والتمييز. والهدف من تدريبات الأصوات أن يجيد الدارس، بقدر الإمكان، نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها وبين الأصوات البدائل عند سماعه لها، ونطقه لها، وليس الهدف وصفها

درس تطبيقي في فهم المسموع: (في كتاب الطالب)

التدريب (٢)  اِستَمِعْ ، ثُمَّ ضَعْ عِلَامَةً (✓) في المُرَبَّعِ المُنَاسِبِ .

		-٤			-١
		-٥			-٢
		-٦			-٣

إجراء التدريب: (في كتاب المعلم)

استمع إلى الحوار، ثم ضع علامة (✓) في المربع المناسب.

إجراء التدريب:

- اطلب من الطلاب فتح الكتب.
- اطلب منهم النظر إلى صور التدريب.
- طلب منهم محاولة التمييز بين الصور، والتفريق بينها.
- قل: «استمع إلى الكلمة جيّدًا»
- قل: «رقم واحد»، ثم انطق الكلمة مرّتين، أو شغل المادة الصوتية.
- اطلب منهم وضع العلامة (✓) في مربع الصورة المناسب.
- أعطهم وقتًا كافيًا للبحث عن الصورة، ووضع العلامة.
- وهكذا إلى نهاية التدريب.
- اطلب منهم الاستماع إلى الإعادة من جديد.
- تأكّد من صحّة إجاباتهم.

نص فهم المسموع: (للمعلم)

استمع، ثم ضع علامة (✓) في المربع المناسب.

- ١ - في الشقة أربع غرف. ٢ - أسكن في شقة. ٣ - أريد مشاهدة الأثاث.
٤ - الشقة في الدور الأول. ٥ - أريد سجادة. ٥ - أريد أريكة.

درس تطبيقي آخر في فهم المسموع: (في كتاب الطالب)

إِسْتَمِعْ إلى النَّصِّ، ثُمَّ أَجِبْ عن الأسئلة التالية.

- ١ - أَيُّ فَصْلِ هَذَا؟ ٢ - أَيْنَ إِبْرَاهِيمُ؟ ٣ - هَلْ يَذْهَبُ الْآنَ إلى الْعَمَلِ؟ لِماذا؟
٤ - أَيْنَ يَقْضِي إِبْرَاهِيمُ الْيَوْمَ؟ ٥ - هَلْ هُوَ مَرِيضٌ؟ ٦ - ماذا يَقْعَلُ في الْبَيْتِ؟
٧ - مَتَى يَذْهَبُ إلى الْعَمَلِ؟

إجراء التدريب: (في كتاب المعلم)

التَّدرِيبُ: إِسْتَمِعْ إلى النَّصِّ، ثُمَّ أَجِبْ عن الأسئلة التالية.

نص التَّدرِيب:

هَذَا فَصْلُ الْحَرْيفِ. السَّمَاءُ تُمَطِّرُ الْآنَ. أُسْرَةُ إِبْرَاهِيمَ فِي الْبَيْتِ. إِبْرَاهِيمُ لَا يَذْهَبُ إلى الْعَمَلِ. الْمَطَرُ كَثِيرٌ في الْحَارِجِ. إِبْرَاهِيمُ يَقْضِي الْيَوْمَ في الْبَيْتِ، يَقْرَأُ كِتَابًا، أَوْ صَحِيفَةً. غَدًا في الصَّبَاحِ، سَيَذْهَبُ إِبْرَاهِيمُ إلى الْعَمَلِ، إِنْ شَاءَ اللَّهُ.

إجراء التدريب: (في كتاب المعلم)

- قل: استمع إلى الفقرة، ثم أجب عن الأسئلة.
- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، والاستماع جيدًا إلى النص.
- أدر التسجيل، أو اقرأ النص قراءة واضحة، دون إسراع، أو إبطاء.
- بعد قراءة النص، وجه الطلاب إلى فتح الكتب، وحل التدريب شفهيًا.
- لا تسمح للطلاب الآن بالرجوع إلى نص فهم المسموع في آخر الكتاب.
- وجه الطلاب إلى حل التدريب كتابيًا.
- بعد أن يقوم الطلاب بحل التدريب، أدر التسجيل، أو اقرأ النص مرة ثانية.
- صحح إجابات الطلاب.
- وجه الطلاب إلى قراءة الفقرة في آخر الكتاب.

ثانياً: مهارة الكلام

- الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية، واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، والدليل على ذلك ما يلي:
- عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمان طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان.
 - يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.
 - جميع الناس الأسوياء يتحدثون بلغاتهم الأم بطلاقة، ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون القراءة والكتابة في لغاتهم.
 - هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة.
 - وبناء على ما تقدم من أسباب، ينبغي أن نجعل من تعليم الكلام أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية تعليم مهارة الكلام:

الكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية، ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه معلم اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم.

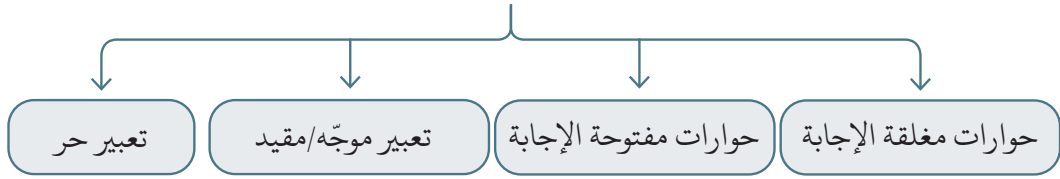
ولأن اللغة هي الكلام؛ فإنه يأخذ نصيباً وافراً في برامج تعليم اللغة لغير أهلها، ولا سيما أن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات، وإذا لم يكن المتعلم قادراً على الكلام، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثه فلا تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة، ولا يشعر بثمرة ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى، والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاستماع؛ فالإنسان يمضي نحو نصف الوقت في الاستماع، وأقل من ذلك في الكلام.

ومع هذه الأهمية لهذه المهارة، نجد كثيراً من البرامج التقليدية في تعليم اللغة العربية لغير أهلها تغفل هذا الجانب فلا تعطيه حقه؛ بل قد يتم تجاهله تماماً، وإنه لمن المؤسف أن نجد هذا الاتجاه الخاطئ تقع فيه مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدرجة قد لا نجد لها في كثير من برامج تعليم اللغات الأخرى.

وكم تصيبك الدهشة حين تزور فصلاً من فصول تعليم العربية في كثير من مراكز تعليم العربية خارج الوطن العربي، وترى تمكن كثير من الطلاب من قواعد العربية لدرجة كبيرة، وبالمقابل لا يستطيع هؤلاء أن يتحدثوا بالعربية أو يصفوا منظرًا وصفًا قصيرًا؛ وهذا أثر من آثار التعليم بطريقة القواعد والترجمة.

ولذا ندعو إلى تصحيح المسار والاهتمام بمهارة الكلام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حتى يتهيأ للغة العربية من الظروف ما تهيأ لغيرها، فيكون تعليمها على الأصول الصحيحة في تعليم اللغات، ولا سيما أن كثيراً من طالبي اللغة العربية أرادوها لأهداف دينية، وهم شغوفون بها، وينتظرون اليوم الذي يستطيعون فيه الكلام مع العربي بلغة القرآن.

مراحل التدريب على الكلام



يمرّ التدريب على مهارة الكلام بمراحل متعددة، لكل مرحلة مستوى يناسبها، تعرض المهارة بأساليب متعددة كل منها يناسب مرحلة تعليمية معينة.

المرحلة الأولى: حوارات مغلقة الإجابة.

مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على الكلام يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات.
أمثلة تطبيقية لذلك:

في التعارف مثلاً: (ما اسمك؟ من أين أنت؟.. إلخ).

المرحلة الثانية: حوارات مفتوحة الإجابة.

وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبات الفكرية واللغوية للحوار.
مثل: حوارات مبسطة: (كيف تأتي إلى المدرسة؟ ماذا اشتريت من السوق؟ ماذا تأكل في الغداء؟.. إلخ).

المرحلة الثالثة: التعبير الموجّه أو المقيد؛ التعبير عن أفكار قصيرة.

هنا يطلب من الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار أو اللغة أو كليهما.
مثل: (عرض صورة لوصفها، أو عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة، أو التلخيص).

موضوعات للحديث:

- صف الصور التالية.
- ماذا ترى في الصور التالية؟
- صف الاختلاف بين الصور.
- تكلم عن الصور التالية.
- قل أسماء ما في الصور.
- قوائم المشتريات.
- حل مشكلات.

المرحلة الرابعة: التعبير الحرّ؛ التعبير عن أفكار عميقة.

وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلّم اللغة، يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتماداً على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري.
مثال ذلك:

وصف الجو في بلده، أو الحديث عن بلده أو جامعته، وقد تكون أعمق بالمقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر، أو أعمق بالمحاورة والمناظرة، أو إلقاء محاضرة أو خطبة...

مهارة الكلام في المستوى الأول:

في المستوى الأول من تعليم اللغة، تدور تدريبات مهارة الكلام حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب أو المدرس، أو الطلاب أنفسهم، ويقوم الطلاب بالإجابة عنها، ومن ذلك أيضاً قيام الطلاب بالتدريبات الشفهية، فردياً، وثنائياً، وفي فِرَق (٤/٣ طلاب) ثم هناك تقمص شخصيات الحوارات وتمثيلها، ونصح المدرس ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي تمكّنهم من التعبير عنه.

الباب الثالث



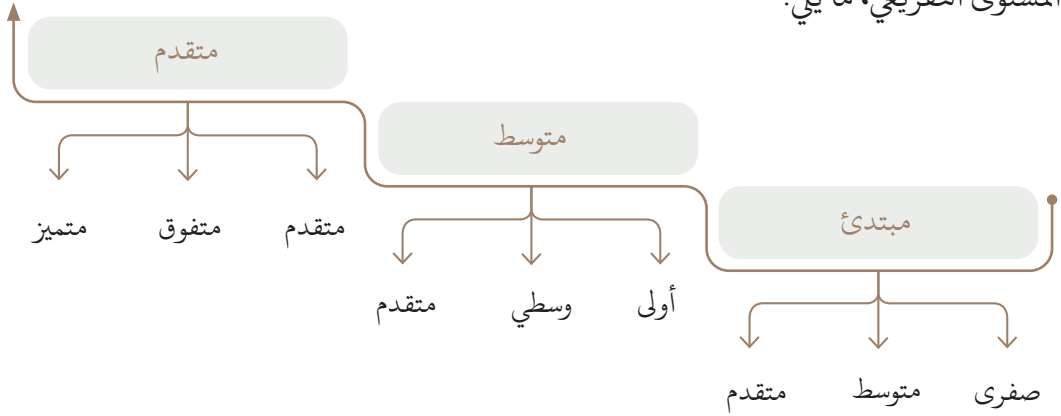
- 💡 تعليم المبتدئين.
- 💡 التدريبات اللغوية.
- 💡 من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تعليم المبتدئين

يمر متعلّمو اللغة بمراحل متفاوتة حسب مستواهم اللغوي، بدءًا بالمستوى المبتدئ لمن ليس لديهم أي خلفية باللغة الهدف، وانتهاء بتحقيق الكفايات الثلاثة (اللغوية والاتصالية والثقافية) بدرجة عالية قد تقترب من مستوى أصحاب اللغة الأصليين، بل قد تتفوق عليهم أحيانًا. وتختلف الخطط والأطر في تقسيم هذه المراحل وتفريعها، فأغلبها يقسمها إلى أقسامها الثلاثة الكبيرة: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم، وبعضها يقسم كل مرحلة إلى أقسام فرعية أصغر، فالإطار الأوروبي المشترك يقسم المتعلمين إلى ثلاثة أقسام واسعة والتي يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات:

أ-1: تمهيد	أ-2: انتقال
ب-1: أولى العتبة	ب-2: اختصاص ذاتي
ج-1: استقلال	ج-2: إتقان

وهذه الأسماء للتقسيمات، قد يكون أفضل منها وأوضح في تحديد الدلالة على المقصود من المستوى التفريعي، ما يلي:



لماذا نفرد تعليم المبتدئين بمبحث خاص؟

- البداية هي الأساس.
- والبداية صعبة، إذا لم تراعى فيها الأصول الصحيحة في تعليم المبتدئين.
- والبداية لها الأثر القوي في تصور الدارس عن سهولة اللغة أو صعوبتها.
- عادات التعلم التي يكتسبها الدارس في بداية الطريق يصحبها معه في بقية الطريق غالبًا.

- البداية السهلة مثير من مثيرات التعلم.
- يوصى المعلم عندما يلتقي بطلاب جدد، ومنهم المبتدئون بتعلم اللغة خاصة، بتذكّر العبارة التالية: «تحتاج إلى خمس دقائق لتعطي الآخرين انطباعاً عنك، ولكن قد تمضي عمرك كله لتغيّر ذلك الانطباع»، فالنظرة الأولى حمقاء.

إنّ تعليم المبتدئين يحتاج إلى مهارات خاصة وقدر من المعرفة بعلم النفس؛ والعمل مع المبتدئين يحتاج إلى الصبر، وهو ممتع شائق، لأن مقدار الحماس والدافعية يكون لديهم في أعلى مستوياته عادة، وخاصة لدى المبتدئين الحقيقيين، حيث يتقدمون بسرعة ملحوظة يمكن قياسها. لكن بعض المبتدئين تعوزهم الثقة بعد عدة محاولات غير موفقة للتعلم، ونقصد بهم المبتدئين الوهميين، ومن ثم يمكن أن يصابوا بالإحباط بكل سهولة.

وهناك مبتدئون آخرون لديهم أفكار راسخة حول الطريقة التي يودون تعلم اللغة بها؛ فمنهم على سبيل المثال من يعتقد أن حفظ المفردات كفيّل أن يقوده إلى تعلم اللغة، كما أن كبار السن من المبتدئين يحسبون دائماً أنّهم لا يستطيعون تعلم اللغة بالسرعة والكفاءة اللتين يتعلم بهما الصغار، وهذا ليس حقيقياً.

معظم المتعلمين من المبتدئين في صفوف اللغة- سواء أكانوا من الصغار أم من الكبار- تكون ذاكرتهم في اللغة الأجنبية ضعيفة، فهم يحتفظون بالمعلومة لفترة محدودة جداً، وبعدها ينسونها، وهناك نسبة ضئيلة منهم لديها ذاكرة قوية، ومن ثم إذا أجريت تدريباً شفوياً مع إجاباته، فمن الأفضل أن تكتب الإجابات باختصار على السبورة، في المرحلة الأولى من تعليم اللغة، خاصة إذا أردت من الطلاب أداء التدريب كتابة فيما بعد.

تعدّدت الاتجاهات في كيفية البدء مع المبتدئين في تعلم اللغة، وأبرز هذه الاتجاهات:

الاتجاه التقليدي القديم: والذي يبدأ بتعليم حروف الهجاء مع الحركات، ثم بكيفية كتابة هذه الحروف ووصلها لتكوين الكلمات، وما زالت هذه الطريقة تستخدم في تعليم العربية، وما زالت تعمل بهذا الاتجاه بعض المدارس.

والاتجاه الحديث: المعتمد على البدء بالحوارات، ومواقف الحياة اليومية الاتصالية.

ولكل واحد من هذين الاتجاهين فلسفته وحججه واعتراضاته على الآخر، وهذا مثال لكيفية السير في كلا الاتجاهين:

١ - البدء بالحروف ثم الكلمات:

أَ اُ أُ أَّ اِ إَّ

بَ بِ بُ بٌ بَّ بِ بَّ...

ب		
بدر	نعب	كسب
بيت	قبر	باب
بركة	كبر	كتاب
بشرة	ثبت	كتب
باذنجان	حبر	عيب

أ		
أكل	سأل	قرأ
أخذ	دأب	بدأ
أسد	رأس	صدأ
أرنب	فأس	ملأ
أدب	كأس	سبأ

٢ - البدء بالحوارات:

- السلام عليكم
- ما اسمك؟
- وعليكم السلام.
- من أين أنت؟
- أنا من مكة.
- كيف حالك؟
- بخير، والحمد لله.

فأصحاب الاتجاه الأول:

- يرون البدء بالجزء ثم التدرج إلى الكل.
- ويتساءل كثير منهم عن إمكانية البدء بالحوار مع المبتدئين تماماً ممّن لا يعرف حروف العربية، ويقولون كيف يعرف المتعلم الحوار مثل: السلام عليكم - وعليكم السلام... وهو لا يعرف قراءة حروف المبادلة ولا كتابتها؟

وأصحاب الاتجاه الثاني:

- يرون البدء بالكل ثم التحول لمعرفة الأجزاء لاحقاً.
 - ويرون أن أصل اللغة لا يرتبط بالقراءة والكتابة.
 - ويرون أن أساس المشكلة لدى الاتجاه الأول يكمن في ربطهم تعلم اللغة بالرسم قراءة وكتابة؛ والحوار في أصله استماع فكلام، ولا يلزم فيه النظر إلى المكتوب، وترتيب القراءة والكتابة في تعليم اللغة متأخر، والإنسان يكتسب لغته الأم دون الحاجة إلى الرسم والقراءة، والكتابة، وهكذا يبدأ تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.
 - ويرون أن من أسباب التصور الخاطئ عن دور الحوار عند أصحاب الرأي الأول عدم إدراك الطريقة الصحيحة لتعليمه، وظنوه يقرأ ليحفظ.
 - والطريقة الصحيحة هي التي تجعل الدارس ينغمس في اللغة الهدف، ويتقمص شخصية أصحاب الحوار.
 - ويؤديه تلقائياً وعن وعي بالدور، لا مجرد سرد لحفظه.
 - ومن عيوب الطريقة القديمة:
- ⊙ أنها تستغرق وقتاً طويلاً قبل الدخول في تعلم اللغة الفعلي.
 - ⊙ وأن العدد الكبير من المفردات التي جلبت لبيان كيف يكتب الحرف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، يثقل كاهل المتعلم ولم تبين على مبدأ الشروع.
 - ⊙ وأن الدارس لا يستفيد منها باعتبارها مفردات تعليمية؛ حتى وإن عرف معناها بالصور أو غيرها؛ فإنه لا يستخدمها ولا يدرب على استخدامها.
 - ⊙ فهي مفردات خاملة، ومع مرور الزمن تنسى تماماً، كما يرون أن الاتجاه الصحيح لتعليم اللغات الحية هو الذي يعتمد الحوار مدخلاً لتعليم اللغة.

دور الحوار في تعليم اللغة:

للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه:

- غاية في نفسه لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها الطالب، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام.
- والحوار وسيلة لغيره، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال.
- وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، على أنها كلاً لا يتجزأ.
- كما أنّ دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.

من سمات الحوار:

- جُمْلُهُ قصيرة.
- يحكي المواقف اليومية الحقيقية.
- قابل للمحاكاة والتطبيق.
- جملة قد لا تكون مترابطة مما يتيح لمعد الكتاب حرية اختيار المفردات والتراكيب.
- يخدم الجانب الاتصالي للغة.
- الجانب التشويقي فيه كبير.
- استخدامه يشعر الدارس بتقدمه في تعلم اللغة.
- يتيح للدارس ممارسة ما تعلم فعلياً خارج الصف.

درس تطبيقي في الحوار^(١)

الحوار:

خالد: السَّلَامُ عَلَيْكُمْ.

خليل: وَعَلَيْكُمْ السَّلَام.

خالد: إسمي خالد، ما اسمك؟

خليل: إسمي خليل.

خالد: كَيْفَ حَالُكَ؟

خليل: بِخَيْرٍ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ، وَكَيْفَ حَالُكَ أَنْتَ؟

خالد: بِخَيْرٍ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ.

عرض الحوار في كتاب المعلم:^(٢)

- اطلب من الطلاب فتح الكتب، وإلقاء نظرة على الصورة/ الصور المصاحبة.
- وقل: استمعوا جيداً.
- شغل الشريط، أو أدّ الحوار مرتين.
- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب والاستماع جيداً.
- شغل الشريط، أو أدّ الحوار مرتين.
- أدّ الحوار عبارة عبارة مرتين، واطلب من الطلاب الإعادة الجماعية بعدك، في كل مرة.
- أدّ الحوار عبارة عبارة واطلب من الطلاب أدائه بعدك في مجموعات.
- اطلب من بعض الطلاب أداء الحوار بعدك فردياً.
- اختر بعض الطلاب لأداء الحوار ثنائياً.
- اطلب من الطلاب فتح الكتب، وأداء الحوار ثنائياً.
- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، وأداء الحوار ثنائياً.
- إذا كان الحوار طويلاً، وشعرت أنهم لا يتذكرون كل مبادلاته، قسم الحوار حسب الحاجة.
- انتقل إلى التواصل الحقيقي، واطلب منهم ذكر أسمائهم /... الحقيقية.
- شجع الطلاب في نهاية الدرس على تطبيق الحوار مع زملائهم وأهلهم.

١- نظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى

٢- انظر: العربية بين يديك، المعلم (١).

وللتوفيق بين الطريقتين:

ويمكن اعتماد المدخل الحواري، وفي الوقت نفسه يقدم مدخل للحروف في أسبوع، وتكون مفرداته أعلامًا، حتى لا ينشغل الدارس بالتفكير في معنى ما فيها من مفردات لم يدرّب على استخدامها.

وهذا تدريب أولي، ويأتي مزيد من ذلك في نهاية كل وحدة كما في كتاب «العربية بين يديك»، وقد اشتملت كل وحدة على تدريبات على صوت من أصوات العربية الصعبة، ويتدرب الطالب على نطق هذه الأصوات وعلى تمييزها عند سماعها.

مع إيماننا بصحة المدخل الحواري، إلا أننا وتحت إلحاح من مجموعة من المعلمين والمتعلمين أعدنا مدخلًا موجزًا أوليًا لمعرفة حروف العربية خوفًا من أن يلجأ المعلمون إلى المدخل التقليدي محاولين تجنب سلبيات البدء بتعليم الحروف قدر الإمكان.

وبهذه الطريقة نتجنب سلبيات الطريقة التقليدية التي تحشر الطالب بعدد من مفردات المعاني التي تشغله بملاحقة معناها، وتصبح هذه المفردات خاملة لعدم التدريب على استخدامها، وهكذا يمكن الجمع بين طريقة المدخل الحواري وطريقة مدخل تعليم الحروف مع تلافي عيوب كل منهما.. مثال على ذلك:

 الدال			
د د وداد وداد	د د سعد سعد	د د عدنان عدنان	د د داود داود

بين تعليم القرآن وتعليم اللغة العربية:

«القاعدة البغدادية» و «القاعدة النورانية» ونحوهما:

هاتان القاعدتان وأمثالهما تستخدمان غالباً للقراءة في الكتاتيب وحلقات تعليم القرآن الكريم، وهما تلتقيان إلى حد كبير مع الاتجاه الأول الذي يبدأ بالحروف ثم بالكلمات، ودور هاتين القاعدتين في هذا التعليم لا بأس به، ولكن من تعلم بهما قد يجيد تلاوة القرآن الكريم بل حفظه، ولكنه قد لا يعرف العربية، فهما علمتاها القراءة - غالباً قراءة القرآن - ولم تعلماه اللغة، ولو تعلم أصحابها بالطريقة الصحيحة لجمعوا بين قراءة القرآن وفهم معناه بعد تعلم اللغة، بوقت قد يكون أقصر.

ولم أر في عيوب الناس عيباً
كنقص القادرين على التمام

إذن دورهما جيد لقراءة القرآن لا لتعلم اللغة.

وصالحتان لتعليم اللغة العربية للعرب، حيث تختفي السلبيات التي تصاحب تعليم غير العرب لأسباب، منها أن العربي:

- يعرف معنى الكلمات في الغالب، فلا ينشغل كثيراً بملاحظة المعاني.
- يعرف إلى حد دلالة أسماء الحركات.
- قد اكتسب أساسيات اللغة وحاجته إلى القراءة والكتابة.

ماذا تفعل في صف به خليط من المبتدئين الحقيقيين والمبتدئين الوهميين؟

الأصل أن يصنّف الطلاب حسب مستواهم عن طريق اختبار التصنيف الذي يعقد لهم في بداية الدراسة، ولكن من يصنفون مبتدئين قد تتفاوت مستوياتهم داخل هذا المستوى، وقد لا يكون لدى المعهد أو المركز قدرة على تصنيفهم لفئات أقل لسبب من الأسباب، وقلما يخلو صف من خليط من الطلاب المبتدئين الحقيقيين، ومن المبتدئين الوهميين، غير الحقيقيين، فإذا قابلتك مثل هذه المشكلة، ننصحك بالألا تجعل المبتدئين الوهميين يستأثرون باهتمامك ولا بمعظم وقت الدرس وفي الوقت نفسه حاول ألا تفقداهم خاصة إذا ظنوا أن البرنامج في غاية السهولة. شجعهم على التركيز على جوانب يمكن أن يطوروا فيها مهاراتهم (كالنطق على سبيل المثال)، ولا تدعهم يظنون أنهم ملمون بكل شيء، ويمكنك الاستفادة منهم -أو من بعضهم- في معاونة أقرانهم الآخرين، وستجد أن تفوقهم على المبتدئين الحقيقيين سرعان ما يتلاشى مع تقدمك في البرنامج.

ماذا تفعل إذا لم يتمكن طلابك من أداء الحوار أداءً صحيحاً؟

- إذا كان الحوار طويلاً، أو رأى المعلم أنّ الدارسين يصعب عليهم أدائه دون النظر إلى الكتاب في نهاية الدرس يمكن أن يعالج ذلك بأحد طريقتين أو بهما معاً، والطريقتان هما:
- تقسيم الحوار إلى أكثر من قسم، فإذا أجادوا القسم الأول انتقل إلى القسم الثاني، وهكذا، فإذا أجادوا آخره طلب منهم أداء الحوار كاملاً.
- ضع بعض الصور أمامهم، لتقودهم إلى تذكر مبادلات الحوار مرتبة.

مراعاة المستوى اللغوي

من الضرورة عند التحدث إلى الطلاب، أو شرح درس لهم مراعاة المستوى اللغوي، الذي وصلوا إليه؛ فالمستوى اللغوي الذي تتحدث به لطالب مبتدئ، يختلف عن المستوى اللغوي الذي تتحدث به إلى طالب متوسط، أو متقدم، فعليك أن تختار مفردات قد ألفها طلابك، وتراكيب لغوية وقوالب نحوية درسوها.

أمّا استعمال مفردات صعبة، أو تراكيب معقدة، فقد يفقدك التواصل مع طلابك، وهذا يؤدي إلى عدم الاستجابة المرجوة، ومن هذا القبيل أيضاً السرعة التي تتحدث بها إلى طلابك، فينبغي التحكم في السرعة، التي تنطق بها العبارات، فتكون وسطاً بين السرعة العالية، والبطء الشديد..

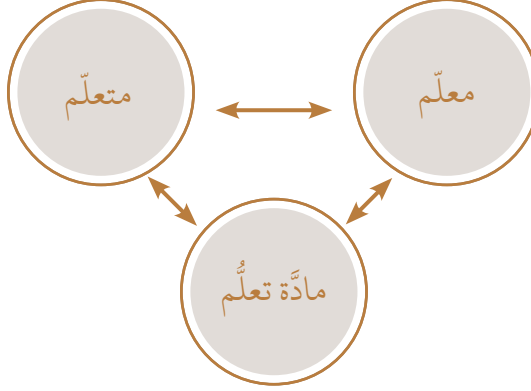
الباب الرابع



💡 كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين
بها - منطلقاتها - مراحلها - مصاحباتها.

أهمية الكتاب في العملية التعليمية

عناصر التعلم الثلاثة



يعدّ الكتاب أهمّ موادّ التعليم؛ ومن هنا فإنّ المربين يوصون بالعناية بإعداده ولاسيّما تلك الموادّ التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب أمراً لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب مكانته المتفردة في العملية التعليمية.

فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية، وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلم والمتعلم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعدّ نوعية الكتاب وجودته من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس.

وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم المؤهل تزداد أهمية الكتاب في سد هذا النقص، ونحن نفتقر في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى المعلم المؤهل، مما يجعل حاجتنا إلى كتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة ضرورية وملحة، يقودنا لتحقيقها تطلع إلى إنجاز هذه الكتب على أسس علمية مدروسة، ذلك أن الكتاب في حالتنا هذه «ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي يحدّد للتلميذ ما يدرسه من

موضوعات، وهو الذي يبقى عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه، إلى أن يصل منها إلى ما يريد^(١).

الحاجة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

هناك حاجة ماسة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث إنّ الموجود في الساحة من هذا النوع من المواد قليل، مقارنة بما هو موجود في اللغات التي اهتم أصحابها بها، كما أن بعض ما هو موجود فعلاً يعدّ قديماً وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قد يكون موجّهاً إلى فئة معينة أو بيئة معينة.

ولكنّ هذا ليس بالسهل اليسير؛ فإعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى وقت طويل، وإلى مسح شامل لما هو موجود فعلاً ولأنماط وأنواع التدريبات، ولضبط تام للمفردات وللتراكيب، ولدرجة من التدرج ملائمة، إذ إن التآليف في هذا النوع يختلف عن غيره، وهذا ما يجعله صعباً مقارنة بغيره. ويضاف إلى ذلك، أنه ليس باستطاعة أيّ معلم أن يقوم بمثل هذا النوع من الإعداد، فمعدّ هذه المواد لا بد من أن يكون خبيراً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل خبيراً في إعداد مواد تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

وبإيجاز يمكن بيان سبب صعوبة إعداد مثل هذه الكتب بالنقاط التالية:

تحتاج إلى:

- متخصص دقيق، والمتخصص في الميدان قليل.
- ضبط كل شيء (مفردات، وتراكيب، ونصوص، وثقافة،...).
- يتم التركيز على كل عناصر اللغة ومهاراتها.
- مراعاة التكامل والتوازن في سير المواد اللغوية.
- مراعاة التدرج أكثر من غيره.
- تنوع في النصوص، والأصلية قد لا تصلح ولا سيما في البداية.
- الاستعانة بالوسائل كالصور.
- إخراج وظيفي خاص ومكلف وقتاً ومالاً.

١ - انظر: أبو الفتوح رضوان ٢٠١٣، ٧٣ (بتصرف).

- معينات ومصاحبات داعمة متعددة ومكلفة.
- دعم فني ومادي كبير.
- وقت طويل لتشعب لوازمه.
- دراسات تقابلية وتحليل للأخطاء أحيانًا.
- التركيز على المواقف الاتصالية.
- مراعاة الجانب الثقافي.
- التركيز على تدريس الأصوات.
- الضبط بالشكل.
- تكثيف التدريبات.
- مراعاة الشيوخ.

وإذا نظرنا إلى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجدنا أننا أمام أمرين فيما يتصل بالمواد التعليمية:

١. إما أن نختار من المواد والكتب المطروحة في الميدان.
 ٢. وإما أن نقوم بإعداد مواد جديدة.^(١)
- وفي كلا الأمرين يحتاج المعلم إلى أن تكون عنده خبرة في مواصفات وسمات الكتاب الجيد في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ بحيث يجيد الاختيار من الموجود من الكتب، إن أراد الاختيار، ويعدّ شيئًا جيدًا إن اختار أن يقوم بإعداد الكتاب بنفسه.

وبإيجاز هذه بعض سمات الكتاب الجيد:

- يحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة.
- يعالج العناصر والمهارات اللغوية كلها بصورة متكاملة.
- يتبنى مبدأ التدرج والالتزام به في شتى أجزائه ونصوصه وتدريباته.
- لغته العربية الفصحى الصحيحة.

١ - د. محمود الناقه ود. رشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة تحليله وتقويمه، ص ٢٧

- مفرداته وتراكيبه ونصوصه مضبوطة بالشكل.
- لا يستخدم اللغة الوسيطة.
- يقدم الثقافة العربية والإسلامية بصورة متوازنة ومناسبة.
- يعالج كل عنصر وكل مهارة معالجة مباشرة تحقق الهدف مع التكامل بينها.
- نصوصه متنوعة: حوارية، قطع قرائية...
- يشتمل على عدد كافٍ من التدريبات واختبارات التحصيل.
- يتّخذ الحوار مدخلًا ومحورًا.
- إخراجه وتصميمه مناسب ومشجع على استخدامه.
- له مصاحبات مساعدة في تعلم اللغة.
- جرّب على نطاق واسع وبفترات متعددة، طوّر على ضوءها.
- مادته التعليمية تناسب عمر الدارسين.
- عدد دروسه مناسب للمدة الزمنية المقترحة.
- الدرس الواحد مناسب للزمن المحدد له.
- صورته وظيفية ومناسبة لما وضعت له.
- يهتم بالأصوات العربية والتدريب عليها.
- يهتم بالمفردات، ويعرضها بتدرج مقبول.
- يهتم بالتراكيب، ويعرضها بتدرج مقبول.
- يهتم بمهارة الاستماع، وتعرض بصورة متدرجة.
- يهتم بمهارة الكلام، وتعرض بصورة متدرجة.
- يهتم بمهارة القراءة، ويعرضها بصورة مناسبة ومتدرجة.
- يهتم بمهارة الكتابة، ويعرضها بصورة مناسبة ومتدرجة.
- عدد تدريباته مناسب.
- يعين كتاب المعلم المعلم على رسم الخطة اليومية والفصلية.

وفيما يلي شيء من التفصيل في ما يحتاج إلى بعض التفصيل من سمات الكتاب الجيد:

١. التكامل بين المهارات والعناصر (المواد اللغوية):

التكامل أو المنهج المتكامل، ويراد به هنا:

- تعليم اللغة بكل مكوناتها من العناصر الثلاثة (أصوات ومفردات وتراكيب) ومن المهارات الأربعة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، بمعنى أنه يعلم جوانب اللغة كلها ولا يقتصر على جانب واحد أو أكثر من جوانب اللغة، فالكتاب الذي يعلم قواعد اللغة فقط مثلاً، لا يصلح لتعليم اللغة كلها، فليس شاملاً من هذا الجانب، وإن كان شاملاً أو متكاملاً من جانب القواعد.

- تعليم اللغة بكل مكوناتها السابقة مع وجود التكامل بينها، بحيث ما يقدم لتعليم عنصر من العناصر أو مهارة من المهارات يسير بالتكامل مع البقية فيستخدم الجانب منها لتعليم بقية الجوانب، ففي تعليم المفردات مثلاً تستخدم المفردات المستهدفة بتراكيب مستهدفة، وهكذا في تعليم التراكيب تستخدم المفردات المستهدفة، وفي الاستماع تستخدم المفردات والتراكيب المستهدفة وفي الكلام تستخدم المفردات والتراكيب والاستماع المستهدفة وفي القراءة يقرأ المفردات والتراكيب المستهدفة وهكذا في الكتابة. وهذا ما يسير عليه الكتاب الذي بني على المدخل الحوارى المحورى.

إذن لا يقدم عنصر من عناصر اللغة أو مهارة من مهاراتها بمعزل عن البقية، بل يجعل بعضها يعزز بعضاً ويدعمه، فيركز على العنصر أو المهارة الهدف ويستهدفها مباشرة، وتستفيد بقية العناصر أو المهارات من هذا الإجراء بطريقة غير مباشرة؛ فيتحقق التكامل بين مكونات اللغة. وهذا التكامل يتحقق سواءً أفرد العنصر أو المهارة بدرس مستقل، أو لم يفرد، ولكن أفراد العنصر أو المهارة بدرس مستقل أفضل لتحقيق أهدافه الأساسية مباشرة بشرط أن يكون بينه وبين بقية مكونات اللغة تكامل.

ويلاحظ هذا التكامل بين المهارات والعناصر من خلال تتبع الوحدة الدراسية أو الكتاب؛ بحيث نرى مدى تكاملها مع بعضها، ودعم بعضها لبعض وتعزيزه لبقية المهارات والعناصر.

أيهما أفضل؟

- المنهج المتكامل الذي يعالج العناصر والمهارات في كتاب واحد، أو المنهج المتكامل الذي يكون فيه كل كتاب يعالج عنصراً أو مهارة؟
المنهج المتكامل الذي يكون فيه كل كتاب يعالج عنصراً أو مهارة قد لا يكون جيداً إذا لم يقدم كل درس مع ما في وحدته من بقية العناصر والمهارات؛ ليحصل التكامل والتدرج.

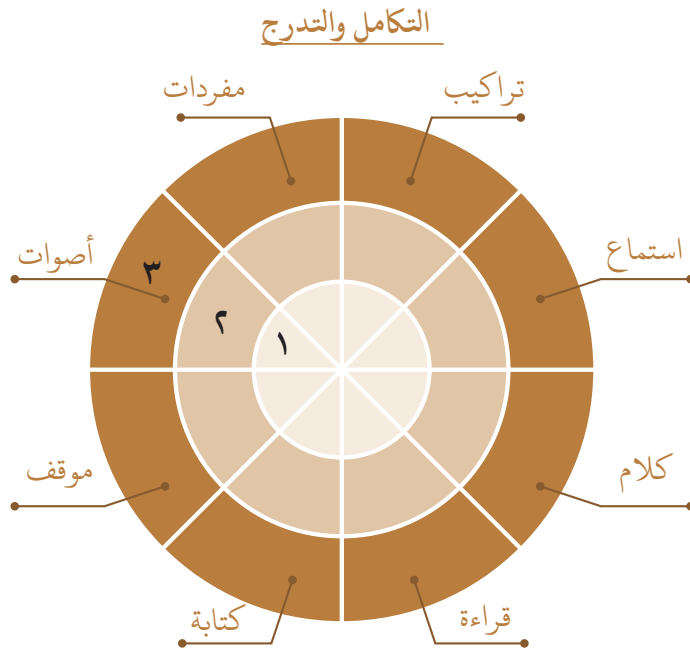
٢. الالتزام بالتدرج في أجزاء الكتاب ونصوصه وتدريباته:

ليس من المعقول في أي كتاب مدرسي أن تقدم المادة التعليمية دفعة واحدة، وإنما يتم تقديمها بتدرج يتناسب مع خصائص الدارسين الذين أُلّف الكتاب لهم، وكذلك مع طبيعة المادة اللغوية المقدمة، وليس المقصود بالتدرج هنا البدء بأصغر وحدات الأشياء ثم الانتهاء بأكبرها؛ كأن يبدأ الدرس الأول بصوت واحد ثم صوتين فثلاثة فهكذا، أو أن يبدأ بكلمة واحدة ثم كلمتين ثم ثلاث، أو أن يبدأ بجملته واحدة ثم جملتين ثم ثلاث؟ وهكذا...
التدرج هنا يعني أن الكتاب يخلو من الطفرات التي لا مبرر لها سواء في عدد المفردات أو التراكيب أو غير ذلك من عناصر المادة اللغوية، والتدرج يعني أنّ المؤلف ينتقل بالدرس من السهل إلى الصعب، من المتشابه مع لغة الدارسين القومية إلى ما هو مختلف عنها، من القليل إلى الكثير، من المحسوس إلى المجرد، من المألوف إلى الجديد... وهكذا. ^(١) ولكي نتحقق من تدرج المادة التعليمية أمامنا أحد طريقتين:

- الطريق الأول: أن يعد خريطة لغوية يسجل فيها ما يحتويه كل درس من عناصر المادة اللغوية، أصوات ومفردات وتراكيب، وكذلك ما يقدمه من مفاهيم لغوية أو ثقافية. وفي ضوء ما ينتهي إليه أمر هذه الخريطة يستطيع الباحث تعرف منحى عرض المادة التعليمية، هل يرتفع متدرجاً أو أنه متذبذب الحركة يرتفع فجأة ثم ينخفض فجأة، ولا شك أن هذا الطريق أكثر دقة وموضوعية لتحديد مدى تدرج المادة العلمية إلا أنه يتطلب من الجهد ما قد لا يسمح به وقت الباحث أو جهده، أو ما يتوخاه من هدف.

١- د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص ١٦٠، وانظر: د. علي أحمد مذكور ود. رشدي طعيمة ود. إيمان أحمد هويدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٦٠٧

- والطريق الثاني: لتحديد مدى تدرج المادة التعليمية هو القراءة الخاطفة لدروس الكتاب والمرور عليها بسرعة، يلتقط الباحث منها بعض الظواهر التي تساعد في تحديد مدى التدرج، ثم يأخذ عينه من دروس الكتاب ويرى من خلالها كيف يسير عرض المادة التعليمية، ولا شك في أن هذه الطريقة أسرع للباحث وأقدر على اختصار وقته وجهده إلا أنه أقل موضوعية ودقة من سابقة، كما أن التعميم هنا أمر يقرّ به الباحث على حذر.^(١)

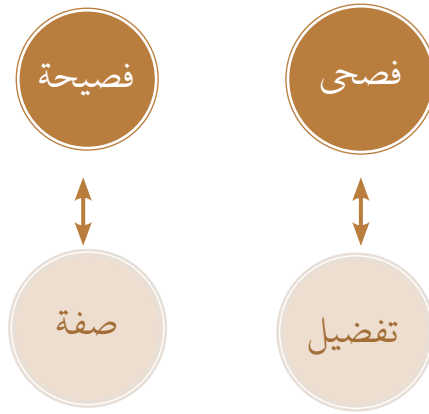


يلاحظ التدرج في تقديم المادة اللغوية من المهارات والعناصر من خلال تتبع العنصر الواحد والمهارة الواحدة في الوحدات الدراسية أو في الكتاب؛ بحيث نرى مدى تدرج العنصر أو المهارة، وكيف يتطور العنصر والمهارة من السهل إلى ما هو فوقه. فلو أخذنا محتويات الدائرة السابقة، وأخذنا، مثلاً، المفردات في الوحدة رقم ١ والمفردات في

١- د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص ١٦٦

الوحدة رقم ٢، والمفردات في الوحدة رقم ٣، -والكتب مثل الوحدات في ذلك- لعرفنا أن هذه المفردات، تتطور كلما تقدمت دون طفرات تعيق السهولة، وبهذا يتحقق التدرج، وإذا أضيف إليه التكامل بين المهارات والعناصر حقق الكتاب أهدافه.

٣. لغة الكتاب العربية الفصحى الصحيحة:



- كثيراً ما نقرأ هاتين اللفظتين: عربية فصيحة وعربية فصحي
- فهل هناك فرق بينهما ؟
- أم يسوغ لنا استعمال كلا اللفظين في كل حين ؟
- لفظة فصيحة وصف، كما نقول جميلة.
- وأما فصحي فهي (أفعل) تفضيل، وهي مؤنث لـ (أفصح) كما نقول: (أعلى) للمذكر وفي المؤنث (عليا) فإننا نقول: (أفصح) وفي المؤنث (فصحي)، فلا تطلق (الفصحي) إلا إذا أريد التفضيل كأن نقول: (ولفظة كذا هي الفصحي) وذلك إذا كانت هناك لهجات فصيحة ؛ لكن هذه اللفظة أعلى منهن .
- الفصح صفةٌ للمذكر، كقولنا اللسانُ الفصيح والقولُ الفصيح، وهو القولُ الذي يتميز بصفة الفصاحة والإفصاح، في مُقابل العائِي، وقد أَلَفَ ثعلب كتابَ «الفصح».

الثبات صفة تتفرد بها العربية:

تكفل الله نفسه - سبحانه وتعالى - بحفظ القرآن، قال تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}، وما تكفل الله تعالى بحفظه فلا خوف عليه من الضياع أو التغيير أبداً، وقد شمل هذا الحفظ للقرآن حفظ لغته العربية، فأصبح المسلمون، والعرب خاصة، يقرؤون نصوصه وغيرها من النصوص العربية رطبة طرية ويفهمونها على رغم بعد الزمان - أربعة عشر قرناً -، ولم يكن هذا الاستمرار - دون تغيير يذكر - لغیر العربية، ولم نَرِ شيئاً من لهجات العربية انفصل ليصبح لغة مستقلة بعيدة عن مثيلاتها أو عن اللغة الأم، فمناطق العربية إن اختلفت لهجاتها المحلية في التعامل المحلي إلا أن الجميع يلتقون عند اللغة الأم قراءة وكتابة ونطقاً، وهذه الظاهرة اللغوية ليست لغیر العربية، قارن - على سبيل المثال - العربية باللاتينية وما أصبحت عليه الأخيرة من إنجليزية وفرنسية وألمانية وإيطالية...

ورغم أن التطور سنة جارية في كل اللغات، وأكثر مظاهر هذا التطور يكون في الدلالات، إلا أن العربية ظلت محتفظة بكل مستوياتها اللغوية (الصوتية - والصرفية - والنحوية - والدلالية)، وما تطور منها كان في إطار المعاني الأصلية وعلى صلة بها، ومع مرور أكثر من أربعة عشر قرناً على ما وصلنا من العربية، لا يكاد الإنسان يجد صعوبة في فهم هذه النصوص القديمة في مجملها. والمحافظة على الأصل الدلالي للفظ مع تطور الزمن، له فائدة لا يستهان بها فتواصل الفهم بين الأجيال للنصوص القديمة وتراث الأمة أمر من الأهمية بمكان، ويزداد إدراكنا لأهمية الاستقرار اللغوي الذي تتميز به العربية إذا ما تأملنا التغير السريع الذي يلاحق اللغة الإنجليزية (لغة الحضارة المعاصرة)؛ فنصوص الإنجليزية القديمة التي مر عليها قرابة ثلاثة قرون أصبحت عصية على الفهم بالنسبة للإنجليزية المعاصر، ولعل هذا التغير السريع هو الذي دفع علماء هذه اللغة إلى إعادة صياغة النصوص الأدبية المهمة عندهم؛ مثل نصوص شكسبير بإنجليزية حديثة.

ولذلك يبدي الدكتور محمد عمارة - رحمه الله - استغرابه من خلو بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من القرآن الكريم، فيقول: «وليس من المنهجية العلمية كذلك أن يتقلص الحجم المخصص للقرآن الكريم إلى حد الاختفاء شبه الكامل من أحد المناهج، ولا يصعب أن تجد الخلفية التي يستند إليها أهل ذلك التوجه، فهي منطلقة من أنّ القرآن الكريم يعود إلى عربية قديمة، يشيرون إليها بعنوان (اللغة التراثية) وهي تختلف عن العربية المعاصرة (اللغة المعاصرة)، وهذا التوجه يستند إلى قياس غير دقيق على لغات أخرى كاللاتينية واليونانية، فالعربية

وقفة مع الدعوة إلى استخدام الفصحى المعاصرة:

- يحلو لبعض مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النص على أنهم اختاروا الفصحى المعاصرة لا فصحي التراث، وهم بهذا المجال قسمان:
 - قسم يلتزم الفصحى والصحيح منها، وهم يقصدون بهذا التفريق أنهم يختارون من الألفاظ والتراكيب ما كان سهلاً ومستخدمًا كثيرًا. وبهذا يكون لا معنى للنص على الفصحى المعاصرة، فما دامت فصيحة فهي مقبولة، وأما السهولة فكثير من نصوص التراث سهلة، والشيوع والبدء بالشائع من متطلبات التعليم الجيد، إذن يكفينا النص على فصاحة اللغة، ولسنا بحاجة إلى المعاصرة لأنها نتيجة حتمية للشيوع، وهو مبدأ نأخذ به في الاختيار في تعليم العربية.
 - وقسم يريد من المعاصرة قبول اللغة وإن لم تكن فصيحة، وتجدهم يدخلون في قاموسهم بعض العاميات، بل بعض الألفاظ الأعجمية، مثل: تلفون، ألو... تحت دعوى الشيوع والاستخدام، وهذا نهج غير مقبول إطلاقًا، وأصحاب هذا الاتجاه -ولله الحمد- عددهم قليل.

أنعّم الفصحى أم العامية؟

يستخدم داخل الوطن العربي عدة مستويات من اللغة، منها الفصحى ومنها العامي ومنها ما هو خليط منهما، والعامية ليست واحدة، بل عاميات، وحتى داخل الوطن العربي الواحد يختلف مستوى العامية فقد يكون لشرقه عامية تختلف عن غربه وعن شماله وعن جنوبه وعن وسطه وإن كانت تلتقي في أشياء كثيرة، كما أنها في بعض البلاد العربية لا تبتعد عن الفصحى كثيرًا، وهذه العاميات تبرز في الحديث اليومي ولاسيما في الشارع، ويندر ورودها في اللغة المكتوبة، كما يندر سماعها على المنابر والملتقيات الرسمية.

بين الفصحى والعامية:

- الفرق بين الفصحى والعامية في بعض البلاد العربية مبالغ في تضخيمه.
- كثير من الألفاظ العامية في بعض البلاد العربية إذا حُرّكت اقتربت من أصلها الفصحى.
- واللهجات العامية على اختلافها لم تحل دون فهم عامة الجماهير العربية لفصحى العربية.

ومع ذلك ينصح بتعليم العربية الفصحى لا العامية لاعتبارات، نجلها فيما يلي:

١. العامية لا تساعد على الاتصال بالحرف العربي المطبوع، ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النبوي الشريف وغيرها من كتب التراث الإسلامي... ومن شأن هذا أن يخلق بين هؤلاء الدارسين وبين العرب والمسلمين في مختلف بقاع العالم فجوة ثقافية يصعب تخطيها.
٢. العامية تفرق بين الشعوب العربية وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه وتدعيم الصلات بين أبناء الوطن العربي، وتعليم الناطقين بغير العربية بالعامية لا يساعدهم على التحرك في البلاد العربية باستثناء البلد الذي تعلموا عاميته وفي حدود جغرافية معينة.
٣. ثبت في دراسات أجريت في أمريكا وأوروبا أن الدارسين الذين يبدؤون بتعليم الفصحى يكونون أقدر على تعلم العامية (الخليجية في هذه الدراسة) وأسرع من الذين يبدؤون تعلم العامية (الخليجية) ثم يتحولون إلى دراسة الفصحى وهذه نتيجة تؤيدها ملاحظتنا العادية على طلاب معاهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في السعودية. تعلم الفصحى إذن أولاً، ولترك العامية يكتسبها الدارس بمجرد اتصاله بالعرب فترة من الزمن.
٤. العامية أضيق لفظاً وفكراً من الفصحى، وإذا بدا أمامنا قصور عن التعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى، فليس في العامية غالباً ما يجبر هذا القصور.
٥. وما يتوهم من أنه عامية مشتركة يحتاج المتعلم معها إلى معرفة صور متعددة للتعبير الواحد (مشترك لفظي)
٦. من يتعلم الفصحى يعرف قدرًا لا بأس به من العامية، ولكن من يتعلم عامية منها لا يعرف الفصحى.
٧. من يتعلم العامية ينغزل عن الجانب المكتوب وعن تراث اللغة المدون بالتأكيد بالفصحى، فالعامية شفوية بطبيعتها.
٨. تعليم العامية يكرس الحواجز بين الناطقين بالعربية.
٩. من يتعلمها يتعلم شيئاً ضيقاً يعزله عن فهم بقية العرب.
١٠. ليس هناك مصادر مكتوبة موثوقة وموحدة تدعم العامية.
١١. عاميات لا عامية واحدة داخل المنطقة العربية الواحدة.

ومن هنا بدت أسباب الحرص على تعليم اللغة العربية الفصحى للناطقين بلغات أخرى واضحة^(١)، وفي ظل هذه الازدواجية اللغوية، فالطريق الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى فحسب؛ ومن يجيد الفصحى فسوف يفهم العامية، ومن يتعلم العامية فإنه لا يستفيد منها في تعلم الفصحى بالقدر المناسب، ونضيف هنا أن تعلم الفصحى أسهل من تعلم العامية بكثير، وليس صحيحاً ما يشاع من أن العامية أسهل من الفصحى، إلى جانب ذلك هناك عاميات وليست عامية، بينما الفصحى واحدة.

والأصل أن تكون لغة الكتاب فصيحة وصحيحة؛ ولذا فينبغي أن يلتزم المؤلف بقواعد النحو والصرف والإملاء وسلامة الصياغة اللغوية، والصحة اللغوية وخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعة مطلب أساس في كل كتاب، ويتأكد ذلك في كتب تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ فالدارسون وبعض المعلمين قد لا يكتشفون هذا الخطأ وقد يظنونه صواباً؛ فيتعلمون عادات لغوية خاطئة، يصعب تجاوزها فيما بعد.

٤. ضبط كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بالشكل



تنقسم أصوات العربية من حيث الرسم إلى قسمين:

- حروف: ما عدا الحركات من أصوات العربية.
- حركات: فتحة َ، كسرة ِ، ضمة ُ، بل وضعوا رمزاً لفقدان الحركة؛ السكون ْ.
- إذن فالحركات في العربية أصوات أصلية.
- جعل العرب رمزاً لكل النوعين، ولكن رمز الحركات جعلوه تابعاً للحروف؛ فوقها أو تحتها.
- وتبعاً لهذا التقسيم فرقوا بين القسمين، فجعلوا الحركات فرعية ترسم أحياناً وترك

١- انظر: د. علي أحمد مدكور ورشدي أحمد طعيمة وإيمان أحمد هويدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٣١ هـ، ص ٢٤٥ - ٢٤٦

الباب الخامس



- طرق تعليم اللغات الأجنبية.
- اختبارات اللغة.
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.
- الوسائل وتقنيات التعليم.
- الألعاب اللغوية.

طرق تعليم اللغات الأجنبية

تمهيد..

ما الفرق بين طرق التدريس وأساليب التدريس؟
الطرق: خطط عامة لاختيار المادة وتنظيمها وعرضها.
الأساليب: الخطوات والوسائل التي تتم في الصف للدرس المعين.

طرق التدريس العامة:

- طريقة الحوار والمناقشة.
- الطريقة الاستقرائية من الجزء إلى الكل، عرض الأمثلة واستنباط القاعدة أو العلاقة أو القانون.
- الطريقة القياسية من الكل إلى الجزء / البدء بذكر القاعدة، ثم التمثيل لها.
- طريقة المحاضرة.
- وغيرها ..

أشهر طرق تعليم اللغات:

١. طريقة القواعد والترجمة.
٢. الطريقة المباشرة.
٣. الطريقة السمعية الشفهية.
٤. الطريقة التواصلية.

هذه الطرق تجيب عن الأسئلة التالية:

- ماذا نعلم؟
- كيف نعلم؟
- ما النتيجة؟

طريقة القواعد والترجمة

وهي من أقدم الطرق التي استعملت في تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت تستعمل في عدد من بلاد العالم، تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية، ومما يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة: إهمالها لمهارتي الاستماع والكلام وهما أساس اللغة، كما أن كثرة اللجوء إلى الترجمة، يقلل من فرص عرض اللغة الأجنبية للطلاب، أضف إلى ذلك أن المبالغة في تدريس قواعد اللغة الأجنبية وتحليلها يحرم الطلاب من تلقي اللغة نفسها؛ فكثيراً ما يلجأ المعلم الذي يستعمل هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل. واهتمامها بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة نفسها، وتستعمل هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم وسيلة رئيسة لتعليم اللغة المنشودة، وبعبارة أخرى تستعمل هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيس في التدريس.

أهم ملاحظاتها:

- تهتم بالقراءة والقواعد النحوية على حساب مهارتي الاستماع والكلام.
- تستعمل لغة وسيطة وسيلة في التعليم.
- تقدم المفردات على شكل قوائم للحفظ.
- تقدم المفردات بدون سند علمي أو نظرية تربوية.
- تقدم المفردات والتراكيب دون اعتماد مبدأ الشيوخ.
- لا تعتمد الحوار التواصلي مدخلاً.
- تركز على الأحكام النحوية.
- تدرس النحو بشكل تحليلي.
- تعلم عن اللغة أكثر من تعليم اللغة نفسها.
- تتجاهل كون اللغة وسيلة اتصال شفهي.
- باعتمادها على الترجمة تحد من طلاقة التفكير باللغة الهدف.
- دور الطالب هو التلقي والمحاكاة.

الطريقة المباشرة

تهتم هذه الطريقة بالجانب الشفهي من اللغة، خلاف طريقة القواعد والترجمة، وتمنع اللغة الوسيطة، مهما كانت الأسباب، ولا تزود الطالب بقواعد اللغة النظرية، وتكتفي بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، وتستعمل أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الطلاب جملاً كثيرة باللغة الأجنبية. ومما يؤخذ على هذه الطريقة أنها اهتمت بالجانب الشفهي من اللغة (الاستماع والكلام) وأهملت الجانب المكتوب من اللغة (القراءة والكتابة)، كما أنَّ الاعتماد على التدريبات النمطية، دون تزويد الطالب بقدر من الأحكام والقواعد النحوية، يحرم الطالب من إدراك حقيقة التركيب النحوي، والقاعدة التي تحكمه. أهم ملاحظاتها:

- جاءت رد فعل على طريقة القواعد والترجمة.
- تعتمد الحوار التواصلي مدخلاً.
- تُركز على التحدث والاستماع أكثر من القراءة والكتابة.
- تحاول تعليم اللغة بطريقة طبيعية كما يتم اكتساب اللغة الأم.
- تقديم اللغة على شكل تراكيب شائعة، وليست قواد نظرية.
- تشجيع التفاعل الطبيعي: تهدف إلى محاكاة عملية اكتساب اللغة الأم من خلال التفاعل الطبيعي والمباشر.

الطريقة السمعية الشفهية

من أهم أسس هذه الطريقة استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستعمال أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والتريديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح، والتحليل النحوي، وبدلاً من ذلك يتم تدريب الطلاب تدريباً مركزاً على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية. أهم ملاحظاتها:

- تعتمد بشكل أساسي على التكرار والاستماع لمواد شفوية.
- تركز على الاستماع والتحدث، وتعدّهما الأساس في تعلم اللغة، حيث يبدأ المتعلمون بتقليد الأصوات والتراكيب اللغوية.

- تعتمد على تقليد الأصوات والتراكيب دون الحاجة للتفسير اللغوي.
- تعتمد بشكل كبير على التكرار والتمرين الصوتي لحفظ الجمل والعبارات.
- التدريس القائم على الأنماط: يُقدّم المحتوى من خلال تقديم أنماط وتراكيب لغوية معينة، ويتم التركيز على تعليم التراكيب، لا المفردات المنفصلة.
- تستعمل مواد سمعية بكثافة، مثل الحوارات المسجلة، لتدريب المتعلمين على التحدث والاستماع.

الطريقة الاتصالية

هدف هذه الطريقة النهائي إكساب الدارس القدرة على استعمال اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما تعدّها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير...إلخ.

وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصل، ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة، داخل الوحدة التعليمية.

وتعتمد طريقة التدريس على خلق مواقف واقعية حقيقية، لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتعتمد المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة...إلخ.

أهم ملامحها:

- تركز على الاستعمال العملي للغة في مواقف حقيقية.
- تهدف إلى تطوير القدرة على التواصل الفعّال في الحياة اليومية.
- تستعمل اللغة الهدف في التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، مع التركيز على المعنى والسياق.
- التركيز على التواصل الحقيقي؛ إذ تهدف إلى تمكين المتعلم من التواصل الفعلي في مواقف حياتية واقعية، مع الاهتمام بالمعنى أكثر من الشكل اللغوي.
- استعمال الأنشطة التفاعلية؛ حيث تعتمد على استعمال أنشطة تفاعلية مثل المناقشات، والعمل الجماعي، ولعب الأدوار لتعزيز استعمال اللغة.
- تطوير جميع المهارات اللغوية؛ فالتركيز الأساسي على التحدث والاستماع أولاً، ولا تغفل القراءة والكتابة من التعليم.

- يتم تعليم القواعد بشكل غير مباشر أو بحسب الحاجة في سياق الأنشطة التواصلية
 - تطوير جميع المهارات اللغوية: التركيز الأساسي على التحدث والاستماع أولاً، ولا تغفل القراءة والكتابة من التعليم.
 - يتم تعليم القواعد بشكل غير مباشر أو بحسب الحاجة في سياق الأنشطة التواصلية.
- وبإيجاز:

- الطريقة المباشرة: تركز بشكل أكبر على التفاعل الطبيعي مع اللغة.
- الطريقة السمعية الشفهية: تعتمد على التكرار والاستماع والتحدث كأساس للتعلم، مع تركيز أكبر على تقليد الأصوات والنطق الصحيح.
- الطريقة الاتصالية: تهدف إلى تعزيز القدرة على التواصل الحقيقي والفعل في مواقف حياتية، مع تركيز أقل على القواعد.
- وتلتقي هذه الطرق الثلاثة الأخيرة في:
- استعمال اللغة الهدف بشكل مباشر وفعال في التواصل.
- اعتماد مبدأ الشروع في اختيار المفردات والتراكيب.
- عدم استخدام اللغة الوسيطة (الترجمة أو لغة المتعلم الأصلية)
- التواصل الفعلي، مع التركيز على المهارات الشفهية بشكل أساسي.

موقف الطرق من العناصر والمهارات

م	الطريقة	الأصوات	المفردات	التراكيب	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
١	القواعد والرجمة	تهملها	للحفظ	تهملها	تهمله	تهمله	تركز عليها	تركز عليها
٢	المباشرة	تهتم بها	للاستعمال	تهتم بها	تهتم به	تهتم به	لا تركز عليها	لا تركز عليها
٣	السمعية الشفهية	تهتم بها	للاستعمال	تهتم بها	تهتم به	تهتم به	لا تركز عليها	لا تركز عليها
٤	الاتصالية	تهتم بها	للاستعمال	تهتم بها	تهتم به	تهتم به	لا تركز عليها	لا تركز عليها

موقف الطرق من بعض القضايا

م	الطريقة	من الترجمة	من القواعد	المفردات	المواقف	دور الطالب	دور المعلم
١	القواعد والرجمة	تعتمد عليها	تركز عليها	لا تهتم بالشيوع	غير شائعة	قليل	كبير
٢	المباشرة	تمنعها	لا تركز عليها	تهتم بالشيوع	شائعة	كبير	قليل
٣	السمعية الشفهية	تمنعها	لا تركز عليها	تهتم بالشيوع	شائعة	كبير	قليل
٤	الاتصالية	تمنعها	لا تركز عليها	تهتم بالشيوع	شائعة	كبير	قليل

أثر الطريقة في التعلم:

الأثر	القواعد والترجمة	المباشرة	السمعية الشفهية	التواصلية
التفكير	باللغة الأم	باللغة الهدف	باللغة الهدف	باللغة الهدف
تعليم	التعليم عن اللغة	اللغة	اللغة	اللغة
دور الطالب	تلقي ومحاكاة	ممارسة	ممارسة	ممارسة
دور المعلم	شرح وتفصيل	إدارة وتوجيه	إدارة وتوجيه	إدارة وتوجيه
غير صالحة	للصغار والكبار	للصغار والكبار	للصغار والكبار	للصغار والكبار
الأسلوب	التقليد والحفظ	الممارسة	الممارسة	الممارسة
عدد الطلاب	يقبل الكثير	يناسب القليل	يناسب القليل	يناسب القليل
النصوص	ليست مواقف وحوارات	مواقف وحوارات	مواقف وحوارات	مواقف وحوارات
المفردات	للحفظ	للاستعمال	للاستعمال	للاستعمال
التركييب والقواعد	يبني على أبواب النحو	يبني على مبدأ الشيوع	يبني على مبدأ الشيوع	يبني على مبدأ الشيوع

اختبارات اللغة

مدخل:

- يستخدم التدريب والتقويم والاختبار في الكتاب ومن المعلم، فما الفرق بينها؟
- التدريب: أنشطة تلي عرض الدروس؛ لتثبيت المعرفة والمهارة المستهدفتين، وهو تعزيز فوري للمستهدف بالتعليم.
- التقويم: خطوة من خطوات الدروس غالباً؛ لتقدير المستوى، وقد يكون قبل الدرس أو خلاله أو بعده، فهو تعزيز مرجأ.
- الاختبار: أسئلة بعد مجموعة من الدروس أو الوحدات، أو في نصف الفترة الدراسية أو في آخرها؛ لقياس تحصيل الطلاب الماضي وإعطاء نتيجة من النجاح والرسوب.

اختبارات اللغة^(١)

مواصفات الاختبار اللغوي الجيد:

١. الثبات في سياق الاختبار اللغوي يشير إلى قدرة الاختبار على قياس نفس المفهوم أو المهارة بشكل مستمر ودقيق في مختلف الظروف والمواقف، بمعنى آخر، هو مدى استقرار نتائج الاختبار عند تكراره مع نفس الأفراد أو في نفس السياقات، فإذا كانت نتائج الاختبار ثابتة عند إعادة اختباره في ظروف مشابهة، فهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بالثبات، والثبات يعكس درجة الاستقرار، والموثوقية التي يوفرها الاختبار في قياس القدرة اللغوية أو المهارة المراد تقييمها.
٢. الصدق في الاختبار اللغوي يشير إلى قدرة الاختبار على قياس ما يهدف إلى قياسه بالفعل، أي أن يكون الاختبار دقيقاً في قياس المهارات اللغوية التي تم تصميمه من أجل تقييمها، لتحقيق الصدق في الاختبار اللغوي، ومن خصائص الاختبار الصادق، أن تكون أسئلته مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالهدف الذي تم تصميم الاختبار من أجله، مثل قياس مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، أو التحدث في اللغة، ويجب أن تكون الأسئلة واضحة وغير مبهمة، وتغطي المهارات اللغوية المختلفة التي يريد الاختبار قياسها.

١- نظر: د. محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠ هـ (بتصرف)

٣. الموضوعية في الاختبار اللغوي تعني أن الاختبار يجب أن يقيس مهارات أو معرفة الطلاب بشكل دقيق وحيادي، دون أن يتأثر بأي تحيز شخصي أو آراء غير موضوعية، بمعنى آخر، يجب أن تكون الأسئلة والإجابات قابلة للقياس الموضوعي، ويجب أن يكون تقييم الإجابات على أساس معايير محددة وواضحة لا تعتمد على آراء المعلم وانطباعاته، ويتم تقويم الإجابات وفقاً لمعايير ثابتة، ومتفق عليها، مثل قواعد اللغة أو الأسلوب الكتابي، دون تدخل عوامل أخرى، ويجب ألا تكون متأثرة بالآراء أو المواقف الشخصية للمصحح، ويجب أن تكون الأسئلة واضحة ومباشرة بحيث لا تؤدي إلى تفسيرات متعددة.
٤. التمييز: وهو قدرة الاختبار على تمييز الفروق بين أداء الطلاب أو المتعلمين، التمييز بين المتعلمين الذين يمتلكون مستويات لغوية متفاوتة، سواء كان ذلك في الفهم أو المهارات اللغوية أو تطبيق القواعد... ويمكن أن يحدث التمييز عن طريق الأسئلة التي تكون أكثر صعوبة للطلاب المتقدمين وأقل تحدياً للطلاب الأقل إلماماً باللغة، ويتحقق التمييز إذا احتوى الاختبار على أسئلة متنوعة، تتراوح بين الأسئلة السهلة، والمتوسطة، والصعبة، حتى يتمكن من تمييز الطلاب الذين لديهم مستويات مختلفة من الفهم والقدرة.
٥. سهولة التطبيق تعد من صفات الاختبار اللغوي الجيد؛ عندما يكون الاختبار سهل التطبيق، ويمكن إجراؤه بسهولة، وبدون تعقيدات، أو مشكلات عملية، ويجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومباشرة حتى يتمكن المشاركون من فهم ما هو مطلوب منهم دون تردد أو لبس، ويكون الاختبار مصمماً بطريقة تسمح بتنفيذه باستعمال الأدوات المتاحة بسهولة، وأن يكون الوقت المخصص للإجابة كافياً لإتمام الاختبار دون عجلة أو ضغط على المشاركين.

أنواع الاختبارات من حيث الهدف:

للاختبارات أهداف متعددة؛ ومن هنا علينا أن نتساءل عند وضع كل اختبار هل الهدف من الاختبار الوقوف على الكم والكيف الذي درس من المقرر والقدر الذي حصله الدارسون من هذا المقرر؟ أم هو اختبار يهدف إلى اختيار أفضل الدارسين ليوكل إليهم عمل معين في ضوء كفايتهم اللغوية؟ أم هو اختبار قصد منه تصنيف الدارسين الجدد ووضع كل منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه؟ والجدير بالذكر هنا أن مدرس الصف هو خير من يعرف أي نوع من

الاختبارات يحتاج إليه الدارسون، كما يعرف أيضاً أفضل اختبار بالنسبة للصف الذي يقوم بتدريسه وهذه الأفضلية يحددها - كما قلنا- الهدف الذي وضع الاختبار من أجله.

وهناك استعمالات عدة للاختبارات في البرامج التربوية والتعليمية، وكثيراً ما يلجأ المدرسون لاستعمال الاختبار نفسه لأكثر من غرض، وتعدّ الاختبارات الصفية غير الرسمية نشاطاً يومياً شائعاً يقوم به المدرسون بشكل عفوي.

وفيما يلي بيان بأنواع الاختبارات من حيث الهدف:

أنواع اختبارات اللغة من حيث الهدف

١. اختبار الاستعداد اللغوي:

اختبار الاستعداد اللغوي هو عبارة عن مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية، وأولئك الذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد، فهو إذن اختبار يصمم لقياس الأداء المحتمل لدارس اللغة الأجنبية قبل أن يشرع حتى في تعلمها.

٢. اختبار التصنيف:

الاختبار التصنيفي يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد كل حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وحتى لا يجلس مع مجموعة أعلى من مستواه فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس، وهذا الاختبار لا يعالج نقاطاً تعليمية معينة ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصله قبل أن يجلس للاختبار.

٣. اختبار التحصيل:

الاختبار التحصيلي يصمم لقياس ما درسه الدارس خلال فترة قد تطول أو تقصر؛ فقد تكون عاماً أو أقل، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه.

الباب السادس



💡 التربية العملية

- أولاً: الأهداف التربوية التعليمية.
- ثانياً: المشاهدة.
- ثالثاً: تحضير الدروس.
- رابعاً: التدريس المصغر.
- خامساً: تنفيذ التدريب العملي.

التربية العملية

أولاً: الأهداف التربوية التعليمية:

تشكل الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل، سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال؛ لذا نجد أن الأهداف التربوية معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية، خاضعة للفحص والقياس والتجريب. والأهداف التربوية هي المعايير التي في ضوئها تختار المواد الدراسية وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريس والاختبارات وغيرها من أساليب التقويم، ويمكن إبراز الدور المهم للأهداف التربوية على النحو التالي:

- تعين مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية المهمة.
- تساعد في تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة.
- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.
- يُعين تحديد الهدف الأساسي لكل مقرر ولكل درس بذاته على تحديد خطوات الدرس، وعلى إعطاء الخطوة التي تحقق هذا الهدف بشكل مباشر نصيب الأسد من الوقت.
- إذا حُقّق الهدف الأساسي لكل مقرر ولكل درس بذاته زال الخلط بين العناصر والمهارات، وأخذ كل منها نصيبه من التركيز، وحصل التكامل في النهاية بين هذه الفروع.
- إن تحديد الهدف الأساسي والأهداف الفرعية ينأى بالمعلم عن تدريس أشياء كثيرة قد لا تلزم، ويجنبه ترك أشياء أساسية تخدم هذه الأهداف بصورة مباشرة وأكثر وضوحاً.

ثانياً: المشاهدة:

يبدأ المعلم المدرب خبرته في التربية العملية بحضور حصص المشاهدة لمدة أسبوعين فأكثر، وهي فترة مهمة تمتص كثيراً من قلق الطالب وتمدّه بالثقة، ففيها يتعرف على جو المدرسة وقوانينها ومعلميها ليستقي منهم الخبرات التدريسية، ويجد الفرصة في التعرف أيضاً على المشرف وأسلوبه في النقد والتقويم وتقديم المساعدات والإرشادات، كما تتوثق الصلة بينه وبين زملائه للتعاون ولل استفادة منهم، وطالب التربية الميدانية الذي يشاهد مدرسين آخرين وهم يدرّسون يستفيد من هذه المشاهدة فوائد متعدّدة، ومنها أنّ الطالب:

١. يستفيد من الجوانب الإيجابية التي يراها في المدرسين الذين يلاحظهم، فيقلدهم في تلك الجوانب أثناء تدريسه.
٢. يستفيد من الجوانب السلبية التي يراها في المدرسين الذين يلاحظهم، فيبتعد عن تلك الجوانب في تدريسه.
٣. يراقب سير التفاعل الجاري بين المدرس وتلاميذه.
٤. يراقب كيف يعامل المدرس تلاميذه وكيف يحل المشكلات التي تواجهه.
٥. يتعلم أفضل طريق لإجراء الامتحان.
٦. يراقب أثر تشجيع المدرس على تلاميذه.
٧. يراقب ملامح التلاميذ وانفعالاتهم ويربطها بسلوك المدرس.
٨. يراقب سلوك المدرس اللفظي: هل يهدد؟ هل يشجع؟ هل يشتم؟ هل يغضب؟.. إلخ.
٩. يراقب استعمال المدرس للوسائل المعينة.
١٠. يراقب العوامل التي تجعل من المدرس شخصاً ناجحاً والعوامل التي تجعل منه شخصاً أقل نجاحاً.^(١)
١١. يراقب ضبط المعلم للوقت وتوازنه في إدارة الصف.

١ - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية (بتصرف) ص ٣٠.

آداب المشاهدة:

١. تكون ملاحظة المعلم المتدرب لزملائه أو للمدرسين المنتظمين مريحة له ولهم، يحسن به مراعاة ما يلي:
قبل أن يزور زميله وهو يدرس، عليه أن يستأذنه مسبقاً، ويرتب معه أمر زيارته، وينصح بما يلي:
١. جعل الزيارة ثابتة ومجدولة في جدول الملاحظة.
٢. عدم إزعاج زميله بقدمومه المتأخر إلى حصته، لأن ذلك يربك سير درسه، وإذا كان لدى زميله عدة ملاحظين فتصور كيف يكون الحال إذا طرق الباب طارق كل بضع دقائق.
٣. إذا كان هناك أكثر من مُلاحظ، فيحسن أن يدخل الملاحظون معاً لتقليل عدد المرات التي ينقطع فيها سير الدرس.
٤. من الأفضل أن يدخل إلى الصف مع المدرس أو بعده مباشرة كي لا ينقطع الدرس مطلقاً، ولا يخرج أثناء الدرس، بل ينتظر إلى نهاية الحصة.
٥. وعليه أن يعلم أنه ضيف فقط، فلا يتدخل في سير الدرس، ولا يقدم معلومات إلى المدرس أو إلى تلاميذه.
٦. يجلس في المكان الذي يخصصه له المدرس، وهو عادة في الجزء الخلفي من غرفة الصف.
٧. لا يبدي أي سلوك يفهم منه أنه يستهزئ بأحد في غرفة الصف.^(١)

عملية المشاهدة:

- المشاهدة ليست أمراً يقصد منه تضييع الوقت، بل هي عملية تحليلية ناقدة مقيمة للمدرس وللدرس؛ ولهذا يستحسن أن يكون لدى المشاهد مجموعة من الأسئلة التي يبحث عن أجوبة لها أثناء ملاحظته للمدرس، ومن هذه الأسئلة ما يلي:
١. هل مظهر المدرس لائق بالمهنة؟
 ٢. هل صوته واضح لدى جميع طلاب الصف؟
 ٣. هل استخدم صوته بطريقة فعالة من حيث تنويعه علواً وانخفاضاً أم كان صوته على وتيرة واحدة؟
 ٤. هل كان واثقاً من نفسه أم متردداً خائفاً؟
 ٥. هل كان ضابطاً للصف أم أن الصف كان في واد وهو في واد آخر؟

١- انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية (بتصرف) ص ٣٠ - ٣١

٦. هل أشرك التلاميذ في الدرس أم كان هو السائل والمجيب؟
 ٧. هل أثني على من يستحق الثناء أم كان ضئيلاً بعبارات التشجيع؟
 ٨. هل شوق تلاميذه أم كان الملل مسيطراً عليهم؟
 ٩. هل كان فاهماً للمادة التي يدرسها أم كان درسه مليئاً بالأخطاء المعرفية؟
 ١٠. هل استخدم الوسائل المعينة السمعية أو البصرية أم اكتفى بلسانه وخيال تلاميذه؟
 ١١. هل استخدم اللوح بطريق مرتبة واضحة أم بطريقة فوضوية؟
 ١٢. هل وزع وقته بطريقة مقبولة بين الأنشطة المختلفة أم ركز على بعض الجوانب وأغفل جوانب أخرى؟
 ١٣. هل حقق أهدافه، أي هل تعلم منه التلاميذ أم كان هناك تعليم بدون تعلم؟
 ١٤. هل أبدى مهارة في استخدام أساليب التدريس المتنوعة أم كان حائراً لا يدري كيف يدرس ما يريد تدريسه؟
 ١٥. هل كان ودوداً مع التلاميذ أم كان عدوانياً معهم؟
 ١٦. هل راعى الفروق الفردية؟
- وفي الواقع إن الأسئلة التي يمكن بها تقييم درس المدرس كثيرة جداً، ولكن ما ذكر منها يغطي معظم الجوانب المهمة. والعملية المشاهدة قد تكون ممتعة إذا أراد لها الملاحظ ذلك، وإذا جلس المشاهد بعين ناقدة وأذن مفتوحة، وقد تصبح عملية المشاهدة مملة إذا أراد لها الملاحظ ذلك، وإذا جلس المشاهد بعين مغمضة وأذن مغلقة.^(١)
- تعاوّل المعلم المتدرب مع معلم الفصل والمشرّف في حصص المشاهدة والإفادة من ملاحظاته تحتاج إلى مهارات يمكن للمشرّف تنميتها من خلال النقاط التالية:
- يتعرف المعلم المتدرب على معلم الفصل ويتكلم معه قبل المشاهدة أو بعدها، ويتناقش معه في بعض الأمور مثل: أهداف المعلم من الدرس، رأيه في التدريس، رأيه في طلابه، فلسفته أو آرائه التربوية، خبرته التدريسية، بحيث تجعل المعلم يشعر أنه مصدر مهم ذو خبرة يريد الطالب المتدرب الاستفادة منه، ويحاول الطالب المتدرب أن يبني علاقة طبيعية معه ويستأذنه في الاتصال به هاتفياً كل أسبوع للتأكد من عدم تغيير موعد الحصة أو الدرس الذي سوف يدرسه.

١- انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية (بتصرف) ص ٣٢ - ٣٤

- يحدد المعلم المتدرب ما يرمي إليه من المشاهدة، هل سيركز على المعلم وتدريبه؟ هل سيركز على الطلاب وتفاعلهم؟ هل يتعرف على نوعية أسئلة المعلم؟ هل يبحث عن الأسئلة التي تؤدي إلى الإجابات المشوقة والابتكارية من الطلاب؟ وبالتخطيط يمكنه أن يركز على هذه الأشياء تبعاً.
- يحاول المعلم المتدرب أن يضع مكانه مكان طالب معين، ويسأل نفسه ماذا كنت أجيب لو كنت مكانه؟ لماذا فشل الطالب في إعطاء الإجابة السليمة؟
- يستغل المتدرب حصص المشاهدة ليفهم الطلاب ويبحث عن أسباب تصرفاتهم واستجاباتهم، كما يتعرف على مستوياتهم وقدراتهم أكثر من تركيز كل الانتباه على المعلم وطريقته في ضبط الفصل.
- معايشة المعلم المتدرب للمعلم والطلاب معاً قدر الإمكان، أو بالأحرى يعيش دور المعلم ودور كل طالب سواء الذي يجيب عن أسئلة المعلم بنجاح أو فشل، المهتم وغير المهتم، المنعزل والإيجابي، الذي معه الكتاب والكراس والأدوات والذي ليس معه، وذلك لفهم الطلاب وليس مجرد النظر.
- يحاول المعلم المتدرب أن يكتب تقريراً بكل ما جرى في الفصل بما في ذلك تعليقات الطلاب وتفاعلهم، بحيث لا يقتصر التقرير على إعطاء حكم فقط، كأن يقول الدرس سيئ.. الدرس ممل.. لم أستفد من حضور الدرس.. ليتني لم أشاهد هذا الدرس.. المعلم شرح الدرس شرحاً ممتازاً.. كان الطلاب منصتين ويتابعون الدرس، فالمهم أن يشمل التقرير أداء المعلم وسلوك الطلاب الذي يعكس فهمهم، والنقاط الحسنة أو السيئة والاستفادة منها، المهم أيضاً أن يتلمس المتدرب النواحي الطيبة في أي موقف تعليمي ويتعلم من الطيب وغير الطيب، وليس من المفيد أن يسجل الطالب المتدرب أن الدرس سيئ، ولكن تسجل لماذا كان التدريس كذلك؟ وماذا فعل المعلم؟ كيف يمكن تحسين الدرس؟ وما دور الطلاب؟ وما هو السبب وراء تصرف الطلاب؟ وما طبيعة المناخ (الجو) التعليمي؟
- الرجوع إلى الكتاب المدرسي وتحضير الدرس الذي شاهده نفسه، مع محاولة معالجة نقاط الضعف التي لاحظها.^(١)

١- انظر: د. نظلة حسن خضر، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، ص ٦٤

تقييم أداء المعلم المشاهد في التدريس *

اسم المشاهد:
اسم المشاهد:
المستوى:
المهارة أو العنصر:
التاريخ:
المشرف:
الشعبة:
موضوع الدرس:

م	ممتاز	جيد جداً	جيد	وسط	ضعيف	فعاليات الدرس
١						يلقي السلام على الطلاب في بداية الدرس.
٢						نظيف المظهر والهيئة.
٣						يتحدث بلغة صحيحة ومفهومة.
٤						معتدل بحركته داخل الصف.
٥						طليق الوجه وبشوش.
٦						صوته مسموع لجميع الطلاب.
٧						يملك نفسه عند الغضب.
٨						يظهر الحماس والحيوية خلال فترة الدرس كلها.
٩						يواجه المواقف المربكة بآتزان ومرونة.
١٠						ينمي لدى الطلاب المهارات اللغوية لا مجرد ناقل للمعلومات.
١١						يجعل لطلابه نصيب الأسد من وقت الدرس.
١٢						يظهر الثقة في أفعاله وأقواله.
١٣						يستخدم السبورة/ أيًا كان نوعها/ بصورة صحيحة.
١٤						يستخدم الوسائل التعليمية بأوقاتها المناسبة.
١٥						أسئلته التمهيدية مثيرة ومشوقة.

م	فعاليات الدرس	ضعيف	وسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
١٦	يربط خبرات الطلاب بموضوع الدرس الجديد.					
١٧	يعرض أفكار الدرس بصورة مترابطة.					
١٨	يتيح الفرصة للطلاب بطرح أسئلتهم ونقاشهم.					
١٩	يعزز السلوك الجيد فوراً.					
٢٠	يراعي توزيع الحصّة على خطوات الدرس.					
٢١	يهتم بالواجبات المنزلية ويوجّهها نحو أهداف الدرس.					
٢٢	يستخدم أسماء الطلاب عند التعامل معهم.					
٢٣	يعدّل السلوك غير السويّ دون إفراط في النقد.					
٢٤	يخلق التنافس الفردي بين الطلاب.					
٢٥	لا يركّز على طلاب بعينهم دون الآخرين.					
٢٦	يحترم آراء الطلاب.					
٢٧	يتّسم بالتواضع.					
٢٨	الالتزام بالحضور والانصراف في المواعيد.					
٢٩	يلتزم بالتحضير الجيد للدروس.					
٣٠	يصحّح واجبات الطلاب في الوقت المناسب.					
٣١	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
٣٢	مستوى الإمام بالمادّة العلميّة.					
٣٣	التقدير العام الذي يستحقه المعلّم.					
٣٤	ملاحظة أخرى.....					
٣٥	ملاحظة أخرى.....					
٣٦	ملاحظة أخرى.....					

الباب السابع



💡 نماذج من كيفية عرض الدروس
وكيفية إجراء التدريبات.

نماذج من كيفية عرض الدروس وكيفية إجراء التدريبات

عرض الحوار

١- أَنْظُرْ وَاسْتَمِعْ وَأَعِدْ.



الأم : هَذَا أَذَانُ الْفَجْرِ .

الأب : اللَّهُ أَكْبَرُ . اللَّهُ أَكْبَرُ .

أَيِّنَ الْأَوْلَادُ ؟

الأم : سَعْدٌ فِي الْحَمَامِ يَتَوَضَّأُ .

الأب : وَأَيِّنَ سَعِيدٌ ؟



الأم : سَعِيدٌ فِي الْغُرْفَةِ يَقْرَأُ الْقُرْآنَ .

الأب : وَأَيِّنَ سَعِيدَةٌ ؟

الأم : سَعِيدَةٌ فِي الْمُصَلَّى تُصَلِّي .

الأب : أَيِّنَ الْمُعْطَفُ ؟

سَعْد : هَذَا هُوَ الْمُعْطَفُ ، يَا وَالِدِي .

الأب : وَأَيِّنَ النَّظَّارَةُ ؟

سَعِيد : هَذِهِ هِيَ النَّظَّارَةُ ، يَا وَالِدِي .

الأب : هَيَّا بِنَا إِلَى الْمَسْجِدِ .

سَعْدٌ وَسَعِيدٌ : هَيَّا بِنَا .



إضاءات

عرض الحوار (للمعلم):

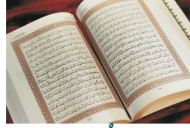
- اطلب من الطلاب فتح الكتب، وإلقاء نظرة على الصورة/ الصور المصاحبة.
- وقل: استمعوا جيداً.
- شغل الشريط، أو أد الحوار مرتين.
- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب والاستماع جيداً.
- شغل الشريط، أو أد الحوار مرتين.
- أد الحوار عبارة عبارة مرتين، واطلب من الطلاب الإعادة الجماعية بعدك، في كل مرة.
- أد الحوار عبارة عبارة واطلب من الطلاب أداءه بعدك في مجموعات.
- اطلب من بعض الطلاب أداء الحوار بعدك فردياً.
- اختر بعض الطلاب لأداء الحوار ثنائياً.
- اطلب من الطلاب فتح الكتب، وأداء الحوار ثنائياً.
- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، وأداء الحوار ثنائياً.
- إذا كان الحوار طويلاً، وشعرت أنهم لا يتذكرون كل مبادلاته، قسم الحوار حسب الحاجة.
- انتقل إلى التواصل الحقيقي، واطلب منهم ذكر أسمائهم /... الحقيقية.
- شجع الطلاب في نهاية الدرس على تطبيق الحوار مع زملائهم وأهلهم.

عرض المفردات وصورها

٢- أَنْظُرْ وَاسْتَمِعْ وَأَعِدْ



هيا بنا



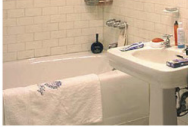
القرآن



مُصَلِّي



مَسْجِد



حَمَّام



غُرْفَة



مِعْطَف



نَظَّارَة



أب



أُم



ابن



يُصَلِّي



يَقْرَأُ



يَتَوَضَّأُ



أولاد



الفجر



أذان

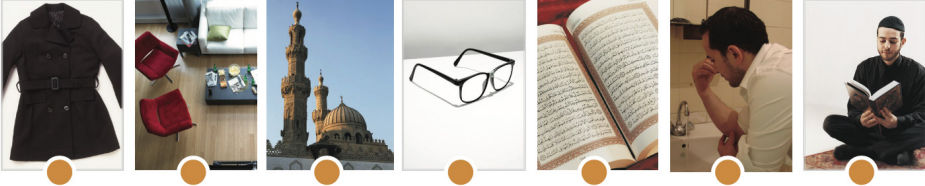
إجراء التدريب (للمعلم):

- اطلب من الطلاب فتح الكتاب على الحوار.
- اطلب من أحدهم قراءة الحوار.
- اطلب منهم فتح الكتاب على الصفحة التالية.
- اطلب منهم إلقاء نظرة على كل الصور.
- اطلب منهم الآن التركيز على الصورة الأولى فقط.
- انطق الكلمة ثلاث مرات نطقاً واضحاً، بينما يستمع الطلاب.
- انطق الكلمة ثلاث مرات نطقاً واضحاً، واطلب منهم الإعادة جماعياً، بعدك في كل مرة.
- اختر بعض الطلاب لنطق الكلمة فردياً، وصبوب أخطاءهم.

- واصل التدريب بهذه الطريقة مع بقية الكلمات.
- عد إلى الكلمة الأولى (مسجد) واطلب منهم التركيز عليها.
- اطلب منهم العودة إلى الحوار والبحث عن كلمة (مسجد)
- أسألهم: هل وجدتموها؟ (هَيَّا بنا إلى المسجد)
- أسألهم: من يأتي بمثال غيره، وإذا أجاب أحدهم، فقل: من يأتي بمثال آخر، ...
- استمر بهذه الطريقة مع بقية الكلمات.
- اطلب منهم كتابة الكلمات في البيت، ووضع كل كلمة بمثال غير الأمثلة السابقة.

تدريب مفردات

٣- صل بين الكلمة والصورة المناسبة.



غُرْفَة مِعْطَف نَظَّارَة مَسْجِد يَقْرَأ يَتَوَضَّأ الْقُرْآن

إجراء التدريب (للمعلم):

- اطلب من الطلاب النظر إلى الصور.
- اطلب منهم قراءة الكلمات سرّاً.
- وجههم إلى وصل الكلمات والصور.
- صحّح إجابات الطلاب.
- اختر طالباً لقراءة الكلمة الأولى، والإشارة إلى صورتها.
- اتبع الأسلوب السابق في بقية التدريب، واختر طالباً في كل مرة.

تدريب مفردات

٤- أشر إلى الصورة التي تسمع اسمها.



إجراء التّدريب (للمعلم):

- اطلب من الطلاب الاستماع، وانطق الكلمة مشيراً إليها في الصورة مرتين.
- اطلب من الطلاب أن يردّدوا خلفك كلمة كلمة مشيرين إلى كل صورة.
- اذكر كل كلمة على حدة دون ترتيب.
- واطلب من الطلاب أن يشيروا إلى الكلمة المطلوبة في كتبهم أو على السبورة.
- إذا أخطؤوا فاطلب من زملائهم تصويب الخطأ.

الباب الثامن



قضايا وتساؤلات. 💡

قضايا وتساؤلات

هذه قضايا وتساؤلات، أثارها بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعلماتها، وبعض المتدربين والمتدربات في دورات تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أهمها ما يلي:

١. كيف نبدأ مع المبتدئين دون ترجمة (لغة وسيطة)؟
٢. كيف نبدأ مع المبتدئين بالحوار وهم لا يعرفون القراءة؟
٣. إذا تعارضت رغبات الدارسين، وأصول تعليم اللغة، ما الحل؟
٤. ما المعيار الصحيح في اختيار كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها؟
٥. هل اللغة العربية صعبة؟
٦. في سلسلة «العربية بين يديك» طفرة بين نهاية المستوى المبتدئ وبداية المستوى المتوسط، كيف حدث؟
٧. في تعليم الكتابة الآلية، لم يبدأ كتاب العربية بين يديك كعادة بعض الكتب، بالترتيب الهجائي، وإنما بدأ بهذا الترتيب (ا د ذ ر ز و ب ت ث ط ظ -)
٨. إذا كانت الكتب المعدة للعرب لا تصلح لتعليم غير العرب، فكيف إذن تعلم غير العرب من كتب العرب في الماضي وأجادوا ذلك؟
٩. أين وثيقة التأليف لسلسلة العربية بين يديك؟
١٠. ما سر تقسيم المفردات في المستوى المبتدئ من سلسلة «العربية بين يديك» إلى ثلاثة أنواع: أساسية، وإضافية، ومساندة؟
١١. ما سر ترحيل القراءة الموسعة من المستوى المتوسط في النسخة الأولى، إلى المستوى المتميز، في النسخة المطورة من سلسلة «العربية بين يديك»؟
١٢. لماذا وضعت نصوص فهم المسموع في آخر كتاب الطالب، من سلسلة «العربية بين يديك»، والأصل ألا يراها الطالب قبل الاستماع إليها، ولا أثناءه؟
١٣. ما سر كثرة الصور وتكرارها في المستوى المبتدئ، من سلسلة «العربية بين يديك»؟
١٤. في المستوى المبتدئ من سلسلة «العربية بين يديك» تتشابه بعض تدريبات التراكيب وتدريبات الكلام، كيف يفسر ذلك؟
١٥. في سلسلة «العربية بين يدي أولادنا» هناك فجوة بين الكتاب التاسع والكتاب العاشر، فما سر تلك؟

١٦. في سلسلة «العربية بين يدي أولادنا» جاءت دروس في كتابة الألف في نهاية الأسماء والأفعال، وهي تحتاج إلى علم بالتصريف؛ لرد الاسم أو الفعل إلى أصله؛ لمعرفة كيف تكتب الألف، بينما هذه القواعد موجودة في الكتاب الثالث من سلسلة «العربية بين يديك» بـم يفسر ذلك؟
١٧. هل يلزم أن يكون لكل بيئة كتب لغوية تناسبها؟
١٨. هل اللغة العربية أفضل اللغات؟
١٩. هل اللغة العربية القديمة (فصحى التراث) معزولة عن اللغة الفصيحة المعاصرة؟
٢٠. هل اشتمال الخطة الدراسية على مواد إسلامية يعيق غير المسلمين؟
٢١. كيف أستطيع التأثير في قسبي أو مدرستي لتغيير طريقة تدريس العربية إلى الطريقة الصحيحة التي تعلمتها؟
٢٢. لدى بعض المؤسسات كتب غير مناسبة والمعلمون مضطرون إلى استخدامها، فماذا يفعلون؟
٢٣. إذا كان الفصل متعدد الجنسيات، وفيه من يصعب عليه بعض الأصوات، ولم يكن لهذه الأصوات دروس في «العربية بين يديك»، فماذا يفعل المعلم؟
٢٤. من يكمل برنامج تعليم اللغة بمستوياته كلها وأراد مواصلة دراسته في التخصصات الشرعية، هل يمكنه ذلك؟
٢٥. يتساءل بعضهم عن الصور في كتب تعليم اللغة وضعف وظيفيتها أحيانا فما سبب ذلك؟
٢٦. من الملاحظ عدم توافق دروس الكتب التعليمية مع الخطط الدراسية للبرامج، فما الحل؟
٢٧. في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أيهما أفضل معلم صف، أو معلم مادة؟
٢٨. هل مبدأ التكامل بين عناصر اللغة ومهاراتها يقتضي عدم فصل كل منها بتدريبات خاص أو دروس خاصة؟
٢٩. كثير من أقسام اللغة العربية في جامعات الدول غير العربية لا يخصصون مرحلة تحضيرية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل يدمجونها مع التخصص في اللغة العربية وآدابها، فهل هذا مناسب؟
٣٠. هل طريقة تعلم الحروف والقراءة مناسبة لمن يريد تعلم العربية لتلاوة القرآن الكريم؟
٣١. هل نبدأ بشرح المفردات قبل سماع النص المسموع، وقبل قراءة النص المقروء؟
٣٢. تتشابه بعض تدريبات الاستماع وتدريبات القراءة، فما تفسير ذلك؟
٣٣. هل يمكن تعليم الأصوات، في البداية، أو كما هو في بين يديك مبثوث في الكتاب الأول؟

٣٤. نصوص الكتاب المكثفة (مسموعة ومقروءة) مصطنعة، لِمَ لا تكون أصلية مأخوذة من القنوات مثلاً؟
٣٥. بدأت القواعد بشرح علامات الإعراب الأصلية والفرعية، ثم الانتقال إلى الدروس، وهذا يصعب على الطلاب، ما تفسير ذلك؟
٣٦. يلحظ تميز دورات تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تقيمها «العربية للجميع» فما هي حقيبتها التدريبية؟
٣٧. ترغب بعض المدارس في معرفة المحتوى اللغوي لكتب سلسلة «العربية بين يديك» وتوصيف الدروس في كل مستوى.

الإجابات

١- كيف نبدأ مع المبتدئين دون ترجمة (لغة وسيطة)؟

يمكن الإجابة عن ذلك من خلال النقاط التالية:

- ما سبب توهم صعوبة تعليم المبتدئين دون استخدام الترجمة؟
- لماذا نمنع استخدام اللغة الوسيطة؟
- ما أثر استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة؟

⊙ سبب هذا الوهم:

- تَعَلَّمَ المعلمون بطريقة تعتمد على الترجمة.
- ضعف تخصص المعلمين بتعليم اللغة لغير أهلها.
- عدم اتباع الخطوات الصحيحة في تعليم اللغة.
- ضعف مبدأ التدرج في تعليم اللغة.
- ضعف مبدأ التكامل في تعليم اللغة.
- نقص في كفاية التدريبات.
- نقص الوسائل المعينة في بعض البيئات.
- مخالفة أصول تعليم اللغة، بعدم تيسير المدخل، ومما ييسر المدخل لتعليم اللغة:
 - مراعاة طبيعة متعلم اللغة ومستواه.
 - اتباع الخطوات الصحيحة لتعليم الهدف (المعلم).
 - الحرص على مبدأ التدرج منذ البداية.

- الحرص على مبدأ التكامل منذ البداية.
- تحديد الهدف من التدريب / الدرس.
- خدمة المادة اللغوية بالصور وبالوسائل الوظيفية.
- اختيار مداخل حوارية محورية.
- الحرص على مبدأ الشروع والأهمية الاتصالية.
- التعليم المباشر المنصب إلى الهدف.
- اختيار الحروف والكلمات المناسبة في أول العرض.
- كفاية عدد التدريبات.
- لا يجمع بين صعوبتين ما أمكن.
- البدء بتراكيب اللغة دون الدخول في المصطلحات النحوية.
- ضبط النصوص بالشكل.
- إعطاء أمثلة لأداء التدريبات.
- تكون النصوص شيقة تلبي حاجات الدارسين.
- تنوع الأنشطة والتدريبات يكسر الملل.
- دعم الكتاب بمصاحبات معينة.
- تعليمات التدريبات تناسب المستوى.

⊙ سبب المنع:

- لا تثبت الكلمة العربية في ذهن الدارسين مع استخدام اللغة الوسيطة.
- لتدريب الدارسين على بذل الجهد في اللغة الهدف.
- لتدريب الدارسين على التفكير في اللغة الهدف.
- ليركز الدارسون على اللغة الهدف.
- استخدام الترجمة يعيق تعلم اللغة الهدف (العربية).
- في ترك الترجمة بُعد عن مزاحمة اللغة الهدف.
- يمكن الاستغناء عن الترجمة من خلال الاستعانة بالصور في الكتب وغير ذلك من الوسائل.
- التجارب أثبتت نجاح التعليم بدون الترجمة أكثر من الاعتماد عليها.
- يكتسب الأطفال لغتهم الأم دون ترجمة.
- اللغات الحية لا تستخدم اللغة الوسيطة.

⊙ أثر استخدام اللغة الوسيطة في كتب تعليم اللغة:

- تخدير المعلمين عن السعي إلى التجديد في الطرق.
- الدور الكبير للمعلم على حساب نصيب الطلاب.

- عدم الاهتمام بالإخراج وبالصور؛ لعدم الحاجة إليه، فالترجمة تغني عنه في نظرهم.
- الإخلال بمبدأ التدرج.
- الشعور بصعوبة اللغة.
- الاقتصار على تعلم اللغة نظريًا لا وظيفيًا.
- نقصان بعض المهارات؛ ولا سيما الشفهية.
- إعاقة فرص الانغماس اللغوي.
- عدم تثبيت الكلمة العربية في ذهن الدارسين.
- ضعف تدريب الدارسين على بذل الجهد في اللغة الهدف.
- ضعف تدريب الدارسين على التفكير في اللغة الهدف.
- عدم التركيز على اللغة الهدف، يؤخر عملية التعلم، فما يتعلم سريعًا يفقد سريعًا.
- عدم العناية بمصاحبات كتاب الطالب.

٢- كيف نبدأ مع المبتدئين بالحوار وهم لا يعرفون القراءة؟

- تعددت الاتجاهات في كيفية البدء مع المبتدئين في تعلم اللغة، وأبرز هذه الاتجاهات:
- أولاً: الاتجاه التقليدي القديم والذي يبدأ بتعليم حروف الهجاء مع الحركات، ثم بكيفية كتابة هذه الحروف ووصلها لتكوين الكلمات،
- ثانيًا: الاتجاه الحديث: المعتمد على البدء بالحوارات، ودليله على ذلك:
- اللغة في بدايتها حوار.
 - أصل اللغة لا يرتبط بالقراءة والكتابة.
 - الإنسان يكتسب لغته الأم دون الحاجة إلى الرسم والقراءة والكتابة، وهكذا يبدأ تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.
 - أساس المشكلة لدى الاتجاه الأول يكمن في ربطهم تعلم اللغة بالرسم قراءة وكتابة؛ والحوار في أصله استماع فكلام، ولا يلزم فيه النظر إلى المكتوب، وترتيب القراءة والكتابة في تعليم اللغة متأخر.
 - من أسباب التصور الخاطئ عن دور الحوار عدم إدراك الطريقة الصحيحة لتدريسه، وظنوه يقرأ ليحفظ، والطريقة الصحيحة هي التي تجعل الدارس ينغمس في اللغة الهدف، ويتقمص شخصية أصحاب الحوار، ويؤديه تلقائيًا وعن وعي بالدور، لا مجرد سرد لحفظه.
 - هذا الاتجاه التواصل يحقق الغمر اللغوي.

- من أسباب عدم الاهتمام بالاتجاه التواصل أن أغلب المعلمين تعلم على طريقة القواعد والترجمة وألفوها فنقلوها إلى طلابهم، وهذه الطريقة لا تؤدي إلى التواصل الحقيقي، ولا سيما الشفهي، والمعلم يترجم لهم النصوص فيكتبون ذلك، ولا يطالبون بممارسة اللغة، والنصوص التي تعرض لهم لم تبين على مبدأ الشيوخ لا في المواقف ولا في المفردات ولا في التراكييب؛ لأن الطلاب لا يمارسون فعلياً ما تعلموه إلا من خلال قراءته فقط، ومن هنا جاء الخلل في ترتيب المهارات حسب الأهمية، فغاب الحرص على تيسير المدخل إلى تعليم اللغة.
- ومن آثاره الخلط بين تعليم العربية لأهلها وتعليمها لغير أهلها.
- ومن آثاره أيضاً الخلط بين تعليم العربية وتعليم القرآن، فيبدؤون «بالقاعدة البغدادية» أو «بالقاعدة النورانية» ونحوهما.
- وهاتان القاعدتان وأمثالهما تلتقيان إلى حد كبير مع الاتجاه الأول الذي يبدأ بالحروف ثم بالكلمات، وتستخدمان غالباً للقراءة والكتابة في الكتابات وحلقات تعليم القرآن الكريم، ودورهما في هذا التعليم لا بأس به، ولكن من تعلم بهما قد يجيد تلاوة القرآن الكريم بل حفظه، ولكنه قد لا يعرف العربية، فهما علمتا القراءة ولم تعلما اللغة، ولو تعلم أصحابها بالطريقة الصحيحة لجمعوا بين قراءة القرآن وفهم معناه بعد تعلم اللغة، إذن دورهما جيد لقراءة القرآن لا لتعلم اللغة.

٣- إذا تعارضت رغبات الدارسين، وأصول تعليم اللغة، ما الحل؟

- لا شك في أن تلبية حاجات المتعلمين وتحقيق رغباتهم مثير مهم من مثيرات التعلم، ولا شك أيضاً في أن اللغة يجب أن تعلم حسب الأصول العلمية واللغوية؛ لتحقيق أهداف الدارسين، فما الحل إذا تعارضت رغبة الطالب وأصول تعليم اللغة؟
- الكتاب الجيد، والمعلم المختص، أعلم من الطالب في مصلحته لخبرة الكاتب والمعلم؛ ولهذا ينبغي تعليم اللغة حسب الأصول العلمية، ولا ينبغي الانسياق وراء رغبات الطالب، إذا تعارضت مع أصول تعليم اللغة، فخبرته غير كافية لتمييز المصلحة، وإن كان هناك فرصة لدفع التعارض، وللجمع بين الأمرين، فذلك جيد. ومن أسباب التعارض:
- المتعلم غالباً مأسور بما شاع من الطرق في بلده.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وفي ختام هذا الكتاب الذي يستهدف معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويمدهم بما يفيدهم في تعليمهم العربية؛ من الجانبين النظري والتطبيقي، بدأت أبواب هذا الكتاب الموجز الثمانية بإعداد المعلم ومجالاته، وما يخص إدارة الصف، وخصوصية الصف اللغوي، والفروق بين تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها، وجاء الباب الثاني لبيان كيفية تعليم عناصر اللغة ومهاراتها؛ من الجانب النظري ومن الجانب التطبيقي، بأمثلة تطبيقية، وعالج الكتاب القضايا الأساسية في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ ومنها: تعليم المبتدئين، والتدريبات اللغوية، وكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، وطرق تعليم اللغات، والاختبارات اللغوية، والتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، والوسائل المعينة، والألعاب اللغوية، والتربية العملية؛ من مشاهدة، وتحضير، وتدرّس مصغر، وجاء الباب قبل الأخير لإمداد المعلم بنماذج فعلية من الدروس والتدريبات، وتوجيهه إلى كيفية عرض الدروس، وإجراء التدريبات، وختم الكتاب بمناقشة قضايا وتساؤلات يثيرها بعض المعلمين، ويرغبون في الإجابة عنها، وقد أجب عنها بإيجاز.

وندعو الله تعالى أن ينفع المعلمين والمعلمات بهذا الكتاب وينفع بهم، ونوصيهم بالحرص على اتباع الطريقة الصحيحة في التعليم؛ لتوفير الجهد والوقت مع جودة النتيجة، وفق الله الجميع لما فيه الخير لهم دنيا وآخرة، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع

- الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس، جامعة وادي النيل، ١٩٩٠ م.
- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢ م.
- د. إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مكتبة الفلاح، ١٤٠٤ هـ.
- د. السعيد محمد بدوي، «معهد اللغة العربية الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب» ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- د. خليل أحمد عمارة، «الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.
- د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة أم القرى.
- د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، ١٤٠٥ هـ.
- د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين ود. محمد عبد الخالق محمد فضل العربية بين يديك (كتاب المعلم (١)، العربية للجميع.
- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢ هـ.
- سجلات قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.
- د. السعيد محمد بدوي، «معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- د. صالح بن حمد السحيباني، قائمة البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (بحث خاص).
- عبد الفتاح عبد الغني القاضي، الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، مكتبة الدار بالمدينة المنورة، ١٤٠٤ هـ.
- د. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٦ هـ.
- د. داود عبده، «التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها» المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي.
- د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة أم القرى.
- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، «التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه على برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.

- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- د. عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس، وغيره.
- د. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية.
- د. علي أحمد مذكور، ود. رشدي طعيمة، ود. إيمان أحمد هويدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- د. محمد أحمد عمارة، «الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها» بحوث المؤتمر التربوي، الجزء الأول، ذو الحجة ١٤١١ هـ.
- د. محمد زايد بركة، «تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ١١١ - ١١٣.
- د. محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠ هـ.
- د. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية.
- د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية.
- د. محمود إسماعيل صالح، «الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (الخرطوم) (بتصرف).
- د. محمود الناقة و د. رشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة تحليله تقويمه.
- د. محمود كامل الناقة، «خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- د. مختار الطاهر حسين، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.
- د. مهدي محمود سالم و د. عبد اللطيف بن حمد الحليبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس.
- د. نظلة حسن خضر، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية.
- سجلات قسم اللغويات التطبيقية؛ (إعداد المعلمين سابقاً) بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض ٣ سجلات قسم اللغويات التطبيقية؛ (إعداد المعلمين سابقاً) بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض ٤ سجلات قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.
- عبد الفتاح عبد الغني القاضي، الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع.
- عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب.
- محمد محمد حسين، حصوننا مهددة من داخلها.
- واقع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.