At-Ta'dib. Vol. 12. No. 1, June 2017 Available online at:
ISSN: 0216-9142 https://ejournal.unida.gontor.ac.id/index.php/tadib/index
DOI: http://dx.doi.org/10.21111/at-tadib.v12i1.907 e-ISSN: 2503-3514

دراسة عن تخطيط تدريس اللغة العربية فى الجامعة الإسلامية

Fathul Maujud

Pendidikan Bahasa Arab Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK)
IAIN Mataram Lombok NTB. Indonesia
fathulmaujud@yahoo.com

Received May 22, 2017/Accepted June 27, 2017

Abstract

Development of education curriculum and instruction in language shows the need of the society to learn the language either to meet personal or social needs. And to meet those needs someone can study alone or through educational institutions. Needs of society related to language skills often change depending on the conditions of them, it is necessary to hold a coordination of language teaching in order to be able to meet those needs. Therefore, every teacher should plan before teaching. Some important things in learning the language include: 1) Arabic Language Teaching requires preparation and planning of good learning, teaching is likened to a process consisting of three elements that complement each other, namely: learning objectives, learning process, and evaluation of learning outcomes . 2) teachers should manage the desired language skills acquired after the end of the teaching process. 3) knowing about the needs of each student in every teaching program, and tailored to the teaching objectives that have been determined by each institution.

Keywords: *Arabic language, language processes, Arabic teaching, learning language, language institution.*

أ. المقدمة

إن السعي لتنمية الكفاءة اللغوية العربية لا يزال مستمرّا دون توقّف. والتنفيذ من هذا السعي مثل إنشاء جهة خاصة لتنمية اللغة، وإقامة المعهد لتدريس اللغة أو الوحدة اللغوية في بعض الجامعات الإسلامية، وكل ذلك السعي يختصّ بعملية تدريس اللغة العربية للبرنامج الخاص. ومن جهة أخرى عقدت الدورات التدريبية التي توجه إلى تنمية الكفاءة اللغوية العربية.

في الحقيقة أن منهاج التربية والتدريس يظهر بوجود الحاجات لاستيفاء بعض اللوازم المطلوبة، وكذلك منهاج التربية والتدريس في اللغة يظهر بوجود الحاجات لاستيفاء بعض اللوازم المطلوبة شخصية كانت أم اجتماعية. واستيفاء تلك الحاجات في أول الأمر يتم طبيعيا، وبعد ذلك يتم بوسيلة المؤسسات التي تستوفيها عمدا. والطلب نحو تلك الحاجات يتغير حسب الحال، ثم بعمل التنسيقات ليكون تدريس اللغة قادرا على استيفاء تلك التغيّرات. فلمعرفة ميول تدريس اللغة اليوم، فجدير بنا أن نبحث المتطلبات الموجودة في عملية تدريس اللغة.

هناك عناصر في تدريس اللغة وهي توحّدت بعضها بعضا، وتلك العناصر هي المدرّس والدارس، والنشاطات، هي نشاط المدرس في التدريس والدارس في الدراسة، واستراتيجية برنامج التدريس والدراسة،

وأهداف التدريس، ومواد التدريس، والوسائل لتنفيذ تلك البرامج. فتدريس اللغة يطلب إلى تلك الأجزاء وإلى العلاقة بين كل منها، وقوع تغيرات الاحتياجات في تدريس اللغة يؤثر إلى كل تلك الأجزاء وإلى تغير الضغط في كل منها. كما رأينا في حين كان الضغط يوجه إلى الدارس، وحين آخر يوجه إلى مادة التدريس وإلى هدف التدريس. وهذا لأن التدريس لا بد مِن أن نراه كشيئ شامل و منظم وذي منفعة. فلأجل هذا ينبغي لأي مدرس أن يقوم بعملية التخطيط قبل التدريس.

ب. تدريس اللغة العربية

أهمية تدريس اللغة العربية تتمثل في التدريب على المهارات الخاصة بالاتصال اللغوي متمثلة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة حتى تتم عملية الاتصال اللغوي على أحسن أداء. ويتجه نفر من المربين إلى تدريس اللغة العربية على أنها وحدة متكاملة من غير أن تجزأ إلى فروع، وفي حين يرى آخر أن تدريس اللغة العربية ينبغي أن يتم من خلال فروعها. فروع اللغة كثيرة، ولها نظريتان في تدريسها، هما نظرية الوحدة ونظرية الفروع. وسيأتي البيان عن هذا الأمر فيما يلي .

١. نظرية الوحدة

ترى هذه الطريقة أن اللغة وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا مفرقة مختلفة، والأسلوب المتبع في تدريس اللغة بهذه الطريقة أن يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية. فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والتطبيق النحوي والحفظ والإملاء وغير ذلك. وقد جرى القدماء على استعمال هذه الطريقة في التدريس، فكان النص محورا كل شيئ في الدراسات اللغوية والأدبية.[١]

وأكد أحمد السيد هذا الرأي أن الذين ينطلقون من أن تدريس اللغة يتم من خلال وحدتها يجدون في النص وحدة متكاملة يدرب من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد. وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق في الانتقال من الكل إلى الجزء. كما يرى أصحاب نظرية الجشتال (*Gestalt*) في علم النفس من أن العقل يدرك الكل قبل إدراك الجزء. بالإضافة إلى معالجة النص على أنه وحدة متكاملة تجدد الحيوية عند التلاميذ، وتبعث النشاط في نفوسهم، فضلا عن أن هذا السبيل يوطد العلاقة بين مختلف الفنون.[٢]

---

[١] جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، (دمشق : دار الفكر. ١٩٩٦)، ص. ٢٧.

[٢] محمود أحمد السيد، **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، (بيروت: دار العودة، ١٩٨٠)، ص. ٤٤.

وتعتمد نظرية الوحدة في تدريس اللغة على أسس نفسية، وأسس تربوية، وأسس لغوية. وسيأتي البيان عنها فيما يأتي كما رءاها إبراهيم (١٩٦٨ : ٥٠-٥١).[٣]

أ) الأسس النفسية

١) أن فيها تحديدا لنشاط التلاميذ، وبعثا لشوقهم، ودفعا للسأم والملل عنهم، وذلك لتنوع العمل وتلوينه.
٢) وفيها نوع من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد، لعلاجه من مختلف النواحي، وفي التكرار تثبيت وزيادة فهم.
٣) ونظرية الوحدة تقضي بفهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهما كليا أولا، ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء. وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات.

ب) الأسس التربوية

١) أن فيها ربط وثيق بين ألوان الدراسات اللغوية.
٢) وفيها –كذلك– ضمان للنمو اللغوي عند التلاميذ نموا متعادلا، لا يطغى فيه لون على آخر. لأن هذه الألوان جميعها تعالج في

[٣] عبد العليم إبراهيم، **الموجّه الفني لمدرسى اللغة العربية**، (المصر: دار المعارف، ١٩٦٨)، ص. ٥٠-٥١.

ظروف واحدة، لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك من العوامل.

ج) الأسس اللغوية

أنها مسايرة للاستعمال اللغوي، لأننا حين نستعمل التعبير الشفوي أو الكتابي إنما نصدر في كلامنا أو كتابتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة. بمعنى أننا لا نستشير القاموس أولا، ليمدنا بالمفردات التي نحتاج إليها. ثم نستشير القواعد، لنفهم كيف نؤلف الجمل، ونضبط الكلمات، بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط.

٢. نظرية الفروع

المراد بنظرية الفروع عند الركابي[٤] وإبراهيم[٥] وهي تقسيم اللغة فروعا، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه، مثل المطالعة، والمحفوظات، والتعبير، والقواعد، والإملاء، والأدب، والبلاغة. وتسير دراسة اللغة في المدارس على نظرية الفروع إلى حد كبير :

أ) فحصص اللغة موزعة على هذه الفروع.

---

[٤] جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، (دمشق : دار الفكر. ١٩٩٦)، ص. ٥١.

[٥] عبد العليم إبراهيم، **الموجّه الفني لمدرسى اللغة العربية**، (المصر: دار المعارف، ١٩٦٨)، ص. ٥١.

ب) ولكل فرع منهج خاص، وكتاب خاص به.
ج) وفي الامتحان توزع الدرجات على هذه الفروع.
د) وإن المدرس يختبر التلاميذ فيما يريد من هذه الفروع كل فـــرع على حدة.[٦]

ج. أهداف تدريس اللغة العربية

إن الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيسي لأي نظام تربوي. ولا يأتي هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة. وهذه الأهداف بالنسبة لتدريس اللغة العربية ينقسم إلى ثلاثة مستويات يعتمد كل منها على الآخر. وهذه الأهداف وهي :١) الأهداف العامة، ٢) أهداف المهارات ٣) الأهداف السلوكية.

وقد عبر الركابي أن الهدف أو الغرض الأساسي من تدريس اللغة العربية هو إتقان التعبير لأنه أداة التفاهم ومعيار الفهم ، ومتى تضافرت فروع اللغة العربية على إتقان التعبير ومتى وعى المرء لغته وفيهم دقائقها كان اتصاله بالبيئة وما يحيط به كبيرا ومنتجا، وكان فهم الطالب لما يلقي عليه وما يقرؤه من كتاب مفيدا ومثمرا.[٧]

---

[٦] أزهر أرشد، **مدخل إلى طرق تدريس اللغة الأجنبية لمدرسي اللغـــة العربيـــة**، (أوجـــونج فاندانج : مطبع أحكام. ١٩٩٨)، ص. ٨٤.

[٧] جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، (دمشق : دار الفكر. ١٩٩٦)، ص. ٢٣.

١. الأهداف العامة

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية تمثل انعكاسا لأهداف التربية العامة التي تتبناها الدولة، والتي تمثل بدورها الترجمة العلمية للفلسفة التي تسود المجتمع. إذ بوساطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتوصرات والآمال، التي تهدف الأمة ، على اختلاف أفرادها وهيئاتها، إلى تحقيقها في المجال التربوي ، إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التدريسي بتحقيقها. وهذه الأهداف تستمد من طبيعة المجتمع، ودينه، وفلسفته، وتراثه القومي، وتتناسب مع طبيعة العصر، وتراعي مطالب نمو المتعلمين، وخصائصهم على هدى من الاتجاهات التربوية المعاصرة.[٨]

وزاد عامر برأيه أن الأهداف العامة هي التي تهدف التربية القومية والوطنية تحقيقا لمقاصد اجتماعية وسياسية وتربوية، وهي مجملها تعني بتكوين المواطن الصالح المتألف مع قومه ومجتمعه، المتمسكة بقيم عقيدته الإسلامية السمحاء. وهذه الأهداف عامة مشتركة بين اللغة العربية وغيرها من المواد الأخرى.[٩]

---

[٨] ناصف حرما وغيره، **اللغات الأجنبية : تدريسها وتعلمها**، (كويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب. ١٩٨٨)، ص. ١٩٩.

[٩] عامر، فخر الدين، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية**، (جامعة الفاتح: دار الكتب الوطنية. ١٩٩٦). ص. ١٩.

وانطلاقا من هذه الأهداف فإن تدريس اللغة العربية يرمى، في خاتمة المطاف، إلى تزويد المواطن بلغة أخرى بجانب لغة الأصلية، تكون وسيلته للتخاطب في تلك المجالات التي يتعذر فيها استخدام اللغة الأصلية (كالسفر، والدراسة، والأعمال التجارية وغير ذلك). بحيث يستطيع هذا المواطن أن يساهم من خلال ذلك في إعطاء صورة إيجابية عن نفسه وبلده، ويحقق أغراضه الخاصة، ويتمكن في الوقت ذاته من المفاهيم مع الآخرين غير الناطقين بلغته الأصلية يشكل يساهم في تعزيز التفاهم والسلام العالميين.

٢. أهداف المهارات

تشتمل المهارات اللغوية الاستماع والفهم ثم القراءة فالحديث المنطوق وأخيرا مهارة الكتابة. هناك اختلاف على الترتيب الذي يتعلم عن طريقة الطالب هذه المهارات. وقبل ظهور الطريقة المباشرة، كان الاتجاه السائد هو تقسيم المهارات اللغوية قسمين: الأول، المهارات الاستيعابية وهي الاستماع والقراءة.والثاني، المهارات الإبتكارية وهي الحديث والكتابة.[١٠]

[١٠] عبد المجيد العربي، صلاح، **تعلم اللغات الحية وتدريسها بين النظرية والتطبيق**، (بيروت : مكتبة لبنان. ١٩٨١). ص. ٦٣.

إن الهدف الذي نرغب فيه، في نهاية مرحلة ما بالنسبة لمهارة الاستماع هو الوصول بالطالب إلى مستوى معين يمكنه من استيعاب ما يسمع وذلك بفهم الكلمات والجمل، والحوار، والموضوعات المختلفة. إن أهداف الاستماع تتعلق بأنواع الاستماع. فهناك الاستماع بقصد النقد والتحليل حيث يتجوب على المستمع أن يصغي جيدا لأفكار المتحدث وآراءه، ثم يعمد إلى تحليلها ونقدها في ضوء خبرته أو وفق معايير موضوعية. ومن الطبيعي أن هذا النوع من الاستماع لا بد له من التركيز الحاد واليقظة التامة والإصغاء الكلي حتى يستوعب المستمع حيدا ما يقال أمامه من آراء ولا تفوته فكرة ما كي يعمد إلى شرحها وتفسيرها ونقدها وتقويمها نقدا موضوعيا وتقيما سليما.[١١]

وأما الهدف الذي نرغب فيه بالنسبة لمهارة القراءة، هو أن يصل الدارس إلى مستوى يمكّنه من قراءة الكلمات والجمل، والنصوص المختلفة باللغة العربية وفهمها فهما جيدا. وأما الهدف الذي نرغب فيه بالنسبة لمهارة الحديث أو الكلام، هو تمكين الدارس من الاشتراك في الحوار في إطار الأفكار العامة، والوظائف اللغوية المقررة لكل مرحلة. وأما الهدف الذي نرغب فيه بالنسبة لمهارة الكتابة، فهو القدرة على

[١١] أحمد السيد، محمود، **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، (بيروت : دار العودة. ١٩٨٠). ص. ٥٤.

التعبير المكتوب في جمل وفقرات حول موضوعات يختلف مستواها أيضا باختلاف المراحل.

٣. الأهداف السلوكية

فإن كل التدريس يهدف إلى التغير السلوكي، وقدم بلوم (*Bloom*) وزملاؤه أن الأهداف السلوكية تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي، المجال المعرفي (*cognitive*)، والمجال الوجداني (*afektive*) والمجال الحركي أو النفس الحركي (*psychomotor*).[١٢]

وفي تدريس اللغة العربية يجري تقسيم هذه المجالات إلى حقول أصغر مثل: المعرفة، والفهم، والتحليل، والتقويم، والاستقبال، والاستجابة، والتقدير، والتنظيم، والتركيب، وإظهار المواقف تجاه الأشياء وغيرها.

[١٢] حرما، ناصف وغيره، **اللغات الأجنبية : تدريسها وتعلمها**، (كويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب. ١٩٨٨). ص. ٢٠١.

وأكد طعيمة أن تدريس اللغة العربية أكثر من مجرد حشو أذهان الدارسين بمعلومات عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها[١٣]. أنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء ، وهي :

أ) تنمية قدرات الدارسين العقلية (*cognitif*) واستثمار ما لديهم من طاقات التفكير والإبداع. فاللغة عملية إبداعية في المقام الأول.

ب) تنمية مشاعر الدارسين واتجاهاتهم الإيجابية (*afektif*) نحو اللغة العربية وثقافتها.

ج) اكتساب الدارسين مهارات لغوية معينة يشترك فيها الأداء الحركي بمثل ما تشترك العمليات النفسية الأخرى. إنها بعبارة أخرى عملية نفس حركية (*psychomotor*).

تلك الأهداف وجدت كثيرا في تعلم اللغة من الجانب النفسي الحركي و الجانب الفكري. ومن هنا، فمعرفة المفردات، ومعرفة القواعد، ومعرفة الأصوات، والإملاء في جزء منها تقع في الجانب الفكري، وحينما يمارس الدارس الحديث والكتابة فإنه يتقدم إلى ما يسمى بالجانب النفسي-الحركي. الأنواع السابقة للجانب الفكري

[١٣] أحمد طعيمة، رشدى، **المرجع في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (مكة المكرمة : جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. ١٩٨٦). ص. ١١٥.

الذي نظمها بلوم مناسبة أو متصلة بتدريس اللغة : ١) المعرفة، ٢) الفهم، ٣) التطبيق، ٤) التحليل، ٥) التركيب، و٦) التقويم.

د. عناصر تدريس اللغة العربية

التدريس كالمنهج، يعني أنه يشتمل العناصر التي تتفاعل بعضها يعضا للوصول إلى أهداف التدريس المقررة.[١٤] في نظرية تأليف وتخطيط التدريس عند جيوندونو، أن التدريس يعبر كالعملية التي تتكون من ثلاثة عناصر مكملة بعضها بعضا، وهذه العناصر هي: هدف التدريس، وعملية التدريس، وتقويم نتيجة التدريس (التقويم). تلك العناصر لها علاقة متينة بعضها بعضا، إما أن تكون العلاقة علاقة مباشرة سبابية أم علاقة غير مباشرة على نوع العلاقة تغذية راجعة (*feed back*).[١٥]

١. أهداف التدريس

من أحد المستويات لتصميم برامج التدريس هو تنظيم وكتابة أهداف التدريس. أهداف التدريس هي الوصفة عن السلوك المرجو

[14] Oemar Hamalik, *Proses Belajar Mengajar*, (Jakarta: Bumi Aksara. 2001), h. 77.

[15] Soenardi Djiwandono, *Tes Bahasa Dalam Pengajaran*, (Bandung: Penerbit *ITB*. 1996), h. 3.

تناوله للدارس بعد عملية التتدري.[١٦] وهذا العنصر يشتمل الكفاءات المرجوة تناولها في نهاية عملية التدريس. تنظيم تلك الكفاءات يعتمد على التعرف نحو المتطلبات التي لابد من استيفائها. ففي تدريس اللغة، يمكن أن يتكون هدف التدريس من مهارة لغوية واحدة، أو من مهارات لغوية شتي، التي هي محتاجة إلى استيعابها لدى الدارس حتى نسعى في غرسها وتنميتها. التعرف الوثيق نحو الهدف، والمهارات اللغوية التامة، والكفاءات اللغوية من أهم نشاط لتصميم وتخطيط عملية التدريس.

إن هدف التدريس أمر من الأمور الهامة وله معنى كبير، سواء في عملية تخطيط التدريس كانت أم في عملية التقويم. في عملية التخطيط، فإن هدف التدريس يوجه توجيها في اختيار مواد التدريس، وفي ترتيب وحدة الدرس، وفى استغراق فرصة التدريس، وفى اختيار وسائل التدريس وأساليبها، وفي تقرير المعيار (*standart*) للتقويم. وكان الهدف –كذلك– مقياسا لمعرفة القيمة وفعالية التدريس. وفي التقويم، فإن هدف التدريس يوجه شمولية مضمون أدوات التقويم. ليكون التقويم متجها إلى هدف التدريس المرجو.

[16] Oemar Hamalik, *Perencanaan Pengajaran* .....,h. 109.

لذلك، فإن المهارات اللغوية التي يهدف التدريس إليها لابد من تنظيمها جيدا. لأن أهداف التدريس والتعرف نحو المتطلبات تعطي ألوانا، وتؤثر، بل تقرر الوجهة لعملية التدريس للوصول إلى الأهداف العملية. ولكون أهداف التدريس لمادة اللغة العربية تختلف بين شعبة تدريس اللغة العربية (PBA) والشعب الدراسية الأخرى، لا بد أن يكون هناك فرق واضح بين تدريس اللغة لأجل الآلة و تدريس اللغة لأجل الهدف في العملية والتقويم.

تدريس اللغة العربية لشعبة تدريس اللغة العربية (PBA) يهدف إلى اكتساب المهارات اللغوية الأربع، لأن الدارسين سيكونوا مدرسي اللغة العربية بعد تخرجهم في الجامعة. وأما تدريس اللغة العربية للشعب الدراسية الأخرى يهدف إلى إكتساب مهارة فهم المقروء أي لأجل الآلة التي تساعدهم في فهم الكتب المدونة باللغة العربية. فينبغي تنظيم الكفاءات والمهارات اللغوية التي ينبغي أن يستوعبها الدارس لكل القسم والشعب الدراسية قبل تحديد أهداف التدريس ليصل الدارس إلى ما يريده من الكفاءات والمهارات اللغوية.

٢. عملية التدريس

هذا العنصر يشتمل كل النشاط والعمل في عملية التدريس للوصول إلى الأهداف المقررة والمنظمة في العنصر الأول. عملية التدريس كعنصر من العناصر التي لها علاقة متينة بأهداف التدريس، تشمل على الأنشطة الملائمة التي تساعد على الوصول إلى أهداف التدريس. إن كانت هناك أنشطة أخرى، فهي ليست إلا أنشطة مساعدة ومصاحبة للوصول إلى الهدف الأساسي.[١٧]

عملية التدريس تتكون من الأمور منها: مادة التدريس، وطريقة التدريس، والتمرينات. تشكل مادة التدريس أي الكتاب الدراسي عنصرا أساسيا من مكونات المنهج، فهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تدريسية، فمن خلال محتواه اللغوي والثقافي وتتحقق الأهداف التي نريد تحقيقها من عملية التدريس، بالإضافة إلى المكونات الأخرى للمنهج من أنشطة وطريقة التدريس.

إن الكتاب المدرسي يزود الدارسين بالجوانب الثقافية المرغوب فيها. كما يمدهم بالخبرات والمعلومات والحقائق التي تنمي قدرتهم على النقد، والانتاج العقلي نحو أحداث كجزء من عملية التفهم

[17] Djiwandono, Soenardi. , *Tes Bahasa Dalam Pengajaran*, (Bandung : Penerbit *ITB*. 1996), h. 4.

والاستيعاب، كما يمثل الكتاب التدريسي السلطة في فرض الفكرة، وهو يؤكد المعاني، ومن هنا فإنه شديد التأثير على الدارسين له، "لأنه يعرض وجهة نظر عن الحقيقة وصورة عن العالم تحمل في نفسها إثبات صحتها. ومن ثم تحدث فيه معاني الكتاب التدريسي استجابات مهيئة وانفعالات تلقائية.[١٨]

وأما الطريقة هي ركن هام من أركان حسن التدريس، وقد إهتم المربون في القديم والحديث بالطرق التربوية وألفوا فيها الكتب الكثيرة. والطريقة عملية فنية تحمل اختلاف الآراء وتعدد وجهات النظر، فليس عجبيا إذن أن نبدو في أفق التربية طرائق متعددة اشتهر كثير منها لأسماء أصحابها أو بخواصها وجوهرها.

يجب أن تتناسب طريقة التدريس المتبعة في الكتاب المدرسي الأهداف التي يرسمها المؤلف ويتوخى تحقيقها. فلا يمكن مثلا تبني طريقة النحو والترجمة في كتاب مدرسي يأمل منه أن يعلم العربية بوصفها لغة تفاهم منطوقة. كما أنه لا يستطيع اتباع الطريقة السمعية الشفهية في كتاب مدرسي مخصص لتعميق معرفة الدعاة الإسلاميين بالنصوص الأدبية. إذن لكل هدف طريقة تناسبه، ولكل غاية أسلوب يلائمها. أما

[١٨] عبد الله، عبد الحميد وغيره. **دون السنة، أسس إعداد الكتب التدريسية لغير الناطقين بالعربية**، (دار الاعتصام. دون السنة). ص. ٧.

إذا كان الكتاب المدرسي يهدف إلى مؤلف الكتاب المدرسي أن يتبع الطريقة الانتقائية.[١٩]

فإذا كان الهدف الأساسي من تدريس اللغة تنمية قدرة الدارس على القراءة مثلا، فالأنشطة والأعمال في ذلك البرنامج أن تتوجه أولا إلى السعي في تنمية قدرته على القراءة. ينبغي لأيّ البرنامج التدريسي أن يقوم بعملية التخطيط الجيد. ففي اختار المواد التدريسية أن يهتم إلى الأهداف التدريسية المقررة، إذا كان تدريس اللغة لأجل الهدف فينبغي أن تكون الأنشطة والأعمال تتجه إلى غرس واكتساب الكفاءة والمهارات اللغوية الأربع. وأما التدريس لأجل الآلة فينبغي أن تكون الأنشطة والأعمال تتجه إلى غرس واكتساب مهارة القراءة وفهمها. فبهذه الأنشطة تتركز المواد التدريسية إلى الوصول إلى الأهداف المقررة لاكتساب الكفاءة والمهارات اللغوية المعيّنة.

٣. تقويم نتيجة التدريس

التقويم مصطلح مأخوذ من اللغة الانجليزية "*Evaluation*"، في كتاب "*Essential Of Education*" لـــ Edwin Wand و Geral W.

---

[١٩] محمود إسماعيل صيني، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتدريس العربية لغير الناطقين بها**، (الرياض: مطبع جامعة الرياض. ١٩٨٠). ص. ١٠٣.

Brown يقال أن" *Evaluation refer to the act or prosessto determining the value of something*". فلذلك كان التقويم عند Wand وBrown، هو العملية التي تستخدم فيها لتقرير نتائج الأشياء.

ورأت عميرة أن التقويم هو العملية تستخدم فيها نتائج القياس ، في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج. أو هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ، أو بعض جوانب المنهج لاتخاذ قرارات، أو للاختيار من بين بعض بدائل لها، تتخذ بشأن التلميذ أو المنهج.[٢٠]

لو تكلمنا عن التقويم، سوف نتكلم أيضاعن القياس (*measurement*)، والاختبار (*test*). الاختبار هو عبارة عن مجموعة ، أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا (وأحيانا قليلة بالتمثيل الإيمائي أو بالإشارة). ويفترض أن يشتمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة، والمهام التي لها علاقة بالخاصة التي يقيسها الاختبار، وبفحص استجابات المتعلم نحصل على قياس ، أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة لهذه الخاصة.

وأما القياس هو العملية التي يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام أداة ملائمة، أو مقياس مناسب، ويعبر عن القياس

[٢٠] إبراهيم بيسوني عميرة، **المنهج وعناصره**، (القاهرة : دار المعارف. ١٩٩١). ص. ٢٥٠.

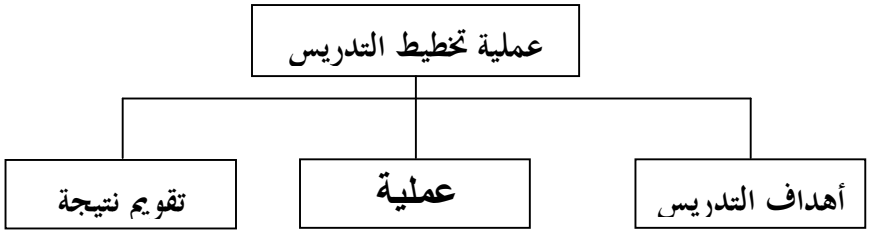
بقيمة رقمية، وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار، بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات، مثل الملاحظة، أو قوائم التقدير، أو مقياس التقدير التي يستجيب لها المعلم ويقدر بها أداء المتعلم، أو بأي وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية.

في عملية التدريس، كان التقويم عنصرا هاما لنيل حقيقة التدريس. فلنستنبط على أن عملية التدريس قد وصلت إلى الهدف المرجو، فجدير بنا أن نعقد التقويم. فإذا استنبطنا على أن عملية التدريس فشلت، فعلينا أن نقوم المنهج. فإذا قومنا المنهج ولكن التدريس لم يحصل إلى الهدف المرجو، فعلينا أن نقوم الأهداف ، لأنها لم تناسب المنهج حتى يصعب تناولها.فلذلك يمكن الاستنباط على أن التقويم مفتاح لمعرفة ولنيل.

كثيرا ما استخدمنا الاختبار في عملية التقويم، اعتمادا إلى خصوصيات الاختبار بالنسبة لطريقة تنفيذه ينقسم إلى قسمين، هما الاختبار التحريري والاختبار الشفوي. فإن الاختبار التحريري يمكن تنفيذه لبعض المهارات اللغوية مثل الإستماع، القراءة والكتابة (الإنشاء)، وكذلك لبعض عناصر اللغة مثل المفردات والقواعد النحوية. وأما الاختبار الشفوي يمكن تنفيذه لمهارة الكلام، ويقصد بهذا لمعرفة قدرة الدارس على استفادة اللغة شفويا.

فإن الاختبار التحريري لا يناسب لتقرير نتيجة تدريس مهارة الكلام، فإنه يناسب لتقرير نتيجة تدريس مهارة الإستماع، القراءة والكتابة. هذا الاختبار لا يعطى ضغطا خاصا للمهارة اللغوية مثل الكلام. والاختبار المناسب لتقرير نتيجة تدريس مهارة الكلام هو الاختبار الشفوي.

ولقد اتضح لنا من البيان السابق، على أن العناصر لتصميم وتخطيط عملية التدريس تتعلق بعضها بعضا. وهذه العلاقة علاقة مباشرة وعلاقة غير مباشرة كنوع التغذية الراجعة. وهذه الجزئيات الثلاثة مأخوذة من فكرة جاجن، روبارت وبريج، لاسلي (Gagne, Robert M dan Briggs, Leslie J) الآتي:



وأما النظرية التي أسّست هيكل التدريس السابق هى نظرية توجيهية (*Preskriptif*)، وهذه النظرية تشير أو تقرّر الإجراءات التي لابد من فعلها وهى تتّجه إلى الحاصل المعين. هذه النظرية بالحقيقة تعطي

توجيها خاصا لنوعية حاصل التدريس المعين. وعكس ذلك، فإنها تختلف بنظرية الوصفية (*Deskriptif*) التي لها هدف هامّ وهو الوصف عن عمليات التدريس. النظرية الوصفية تعبّر أو توصّف عن الظواهر الواقعة جوانب عمليات التدريس.[٢١]

ومع ذلك، فمن الممكن أن تُرمز المبادئ والنظريات لتخطيط مشروع التدريس على شكل الوصف (*Deskriptif*) أو التوجيه (*Preskriptif*). فإن المبادئ والنظريات الوصفية تعيّن وتقرّر الأحوال والطرق كشيئ ثابت (*Given*)، وهي توصّف الحاصلات الممكنة تناولها. وعكس ذلك، المبادئ والنظرية التوجيهية (*Preskriptif*) تستخدم الأحوال والحاصلات المرجوة كشيئ موجود ثابت (*Given*) وتعين الطريقة المثيلة للتدريس.

٥. فعالية تدريس اللغة العربية

لا شك في أن المدرس يرغب في أن يكون تدريسه فعالا نافعا. ويقصد بالتدريس الفعال ، ذلك التدريس الذي يؤدي إلى أقصى

[21] Punaji Setyosari. *Rancangan Pembelajaran ; Teori Dan Praktek*, (Malang : Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang. 2000). p. 27.

درجة ممكنة من التعلم بأقصر الطرق وأقلها جهدا ووقتا مع الحصول على أكبر قدر من المكاسب التربوية الأخرى.[٢٢]

فإن التدريس الفعال يؤدي إلى التعلم الفعال، وهذا ليس إلا لتحقيق أهداف التدريس وللحصول إلى النجاح في التدريس. فقد أشار إسماعيل صيني بأن التدريس الناجح هو الجهد الذي يبذله المعلم والذي يرمى إلى تحقيق الأهداف التدريسية. ومن هنا فإن نجوع التدريس يقاس بنسبة نجوع التعلم. فالتدريس الناجح إذا هو الهدف، والتدريس ما هو إلا إحدى الوسائل المستخدمة لبلوغ ذلك الهدف، وتدريب المعلم ما هو إلا تهيئته قبل الخدمة أو أثناء الخدمة للقيام بوظائفه المتعقدة بأنجح الطرق الممكنة.[٢٣] وقدم إسماعيل صيني أربع ركائز للحصول إلى التدريس الناجح[٢٤]:

١. الصفات الشخصية : كثير مما يقال ويكتب في هذه الأيام لمعلمي اللغات يركز على النواحي التكتيكية والفنية في تدريس اللغات بما في ذلك معرفة علم اللغويات والتحليل المقارن والوسائل السمعية والبصرية وهكذا.

---

[٢٢] محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، (الرياض:١٩٨٢). ص. ٣٢.

[٢٣] محمود إسماعيل صيني، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتدريس العربية لغير الناطقين بها**، (الرياض: مطبع جامعة الرياض. ١٩٨٠). ص. ١٣.

[٢٤] نفس المرجع. ص. ١٣.

٢. الكفاءة والمهارات اللغوية : أهم كفاءات المعلم المهنية مهـــارات اللغوية. فإن كان معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو نفسه من الناطقين بها عندئذ يمكننا التكهن بأن إتقانه للغـــة في كـــل أوجهها يعتبر نموذجا، مع أن هذا ليس هو الحال في كل مكان. أما إذا كان معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو نفسه من غير الناطقين بها أيضا، فإن عددا من المـــؤهلات يجـــب أن يتـــوافر للتأكيد من كفاية هذا الشخص لغويا.

٣. معرفة العلوم اللغوية : يمكننا أن نقسم معرفة العلـــوم اللغويـــة المطلوبة هنا إلى أربعة أقسام : معرفة عن اللغة الهدف، ومعرفـــة عن لغة الطالب الأم، ومعرفة عن التحليل المقـــارن والمشـــاكل اللغوية التي قد يواجهها الطالب في تعلم اللغة الهدف، وقـــدرة المعلم على كتابة مواد تدريسية لغوية مناسبة وتحضيرها.

٤. الأساليب والطرائق التربوية والتدريسية : إن كفاءات المعلـــم في مهاراته التدريسية، وينتج قسم هذه المهارات من فلسفة تربويـــة سليمة توجه بأداء المعلم وأهدافه، ويظهر قسم آخـــر منـــها في تطبيق أصول علم النفس التربوي لحديث والنظريات الحديثة في العملية التدريسية التي تساعد المعلم على تحقيق أهداف المـــتعلم الفرد وعلى مستواه الشخصي.

وأكد الخولي ذلك الرأي بتقديم شروط عديدة للتدريس الفعال[٢٥] :

١. أن يعرف المعلم كيف يعلم. وهذا يستوجب إحاطته بأساليب التدريس العامة والخاصة. وبالنسبة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية، لابد أن يعرف المعلم كيف يعلم المفردات والقراءة والكتابة واللفظ وكيف يختبر تلاميذه في كل مهارة لغوية وكيف يستخدم الوسائل المعينة في التدريس.
٢. على المعلم أن يحافظ على مظهر لائق لأن تلاميذه يعتبرونه قدوة لهم ويتفحصونه من قمة رأسه إلى أخمص قدميه.
٣. صوت المعلم يجب أن يكون واضحا يسمعه كل طالب في الصف. كما يجب أن يكون الصوت متوسط القوة. فالصوت العالي جدا يضر مثل ضرر الصوت المنخفض جدا. والصوت المنخفض يجعل انتباه الطلاب قصيرا لأنهم يجدون صعوبة في المتابعة.
٤. على المعلم أن يحضر درسه قبل دخول غرفة الصف. ولا شيء يقتل فعالية التدريس مثل غرور المعلم الذي لا يحضر درسه ولا يدري ماذا يدرس ولا كيف يدرّس.

[٢٥] محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة** ....ص. ٣٢

٥. على المعلم أن يعرف أكثر مما يحويه الكتاب المقرر. وهذا يحتم عليه سعة الاطلاع واستمرارية المطالعة لاكتساب المزيد من المعرفة في الحقل الذي يدرسه.

٦. لابد للمعلم من أن يشجع طلابه بالمديح المخلص وبالجوائز المعنوية والمادية ليجذبهم إليه وإلى درسه لتشويقهم وضمان انتباههم.

٧. على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين طلابه.

٨. على المعلم أن يعامل طلابه بلطف ومودة فيجعل جو الصف تسوده علاقات اجتماعية صحية.

٩. على المعلم أن يكون حازما حيث يجب الحزم ليتمكن من ضبط الصف وتنظيم شبكة الاتصالات داخله.

١٠. على المعلم أن يكون عادلا مع جميع طلابه، إذ سرعان ما يكتشف الطلاب تحيز معلمهم إلى واحد منهم أو ضده، مما يجعل العلاقات متوترة بينه وبينهم. وكثيرا ما يؤدي ذلك إلى فقدانه احترامهم.

١١. على المعلم أن يحب عمله أو أن يبدو كأنه يحبه على الأقل. فالمعلم الذي يبدي كراهيته لعمله يدعو طلابه إلى كراهية درسه. وإذا تعلم الطلاب منه يصبح مشكوكا فيه.

١٢. على المعلم أن يتيح لطلابه الفرصة القصوى ليشاركوا في النشاط الصفي أثناء الدرس، لأن ذلك يساعدهم على الانتباه والتعلم.

و. الخلاصة

من البحث السابق لخص الكاتب بعض الأمور المهمة منها: الأول، تدريس اللغة العربية يحتاج إلى تأليف وتخطيط عملية التدريس الجيد، التدريس يعبر كالعملية التي تتكون من ثلاثة عناصر مكملة بعضها بعضا، وهي : هدف التدريس، وعملية التدريس، وتقويم نتيجة التدريس (التقويم). تلك العناصر لها علاقة متينة بعضها بعضا، إما أن تكون العلاقة علاقة مباشرة سبابية أم علاقة غير مباشرة على نوع العلاقة تغذية راجعة (*feed back*).

الثاني، فمن الضروري أن ينظم المعلم الكفاءات والمهارات اللغوية المرجوة تناولها بعد نهاية عملية التدريس بالنظر إلى الأهداف المقررة لكل قسم وشعبة دراسية. التعرف الوثيق نحو الهدف، والمهارات اللغوية التامة، والكفاءات اللغوية من أهم نشاط لتصميم وتخطيط عملية التدريس.

الثالث، التعرف نحو المتطلبات الماسة لدي الدارسين مهم لأي البرنامج التدريسي، ويقصد بهذا ليتجه التدريس إلى الغاية المعينة لكل قسم وشعبة دراسية. فينبغي من تحديد المواد التدريسية وغرس الكفاءة والمهارات اللغوية المعينة، واختيار الطريقة والأساليب في عملية التدريس.

المراجع

أحمد طعيمة، رشدى، **المرجع في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. ١٩٨٦)

أحمد السيد، محمود. **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**. (بيروت: دار العودة. ١٩٨٠)

أرشد، أزهر. **مدخل إلى طرق تدريس اللغة الأجنبية لمدرسي اللغة العربية**، (أوجونج فاندانج: مطبع أحكام. ١٩٩٨)

الركابي، جودت. **طرق تدريس اللغة العربية**، (دمشق: دار الفكر. ١٩٩٦)

إبراهيم، عبد العليم. **الموجّه الفني لمدرسى اللغة العربية**، (المصر: دار المعارف. ١٩٦٨)

إبراهيم، حمادة. **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**، (القاهرة: دار الفكر العربي. ١٩٨٧)

إسماعيل صيني، محمود. **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتدريس العربية لغير الناطقين بها**، (الرياض: مطبع جامعة الرياض. ١٩٨٠)

الخولي، محمد علي. **أساليب تدريس اللغة العربية**، (الرياض: ١٩٨٢)

الخولي، محمد علي. **قاموس التربية: انكليزي – عربي**، (بيروت: دار العلم للملايين. ١٩٨٠)

الناقة، محمود كامل. **تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه–مداخله–طرق تدريسه**، (المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى. ١٩٨٥)

الناقة، محمود كامل. **الكتاب الأساسي لتدريس اللغة العربية للنطقين بلغات أخرى : اعداده – تحليله – تقويمه**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ١٩٨٣)

براون، دجلاس. **أسس تعلم اللغة وتدريسها**، (بيروت: دار النهضة العربية. ١٩٩٤)

بشري، أديب وغيره. **قاموس البشري: عربي– إندونيسي ، إندونيسي – عربي**، (سورابايا: Pustaka Progressif. ١٩٩٩)

حرما، ناصف وغيره. **اللغات الأجنبية: تدريسها وتعلمها**، (كويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب. ١٩٨٨)

رضوان، أحمد شوقي. **التحرير العربي**، (الرياض: جامعة الملك سعود)

عبد المجيد العربي، صلاح. **تعلم اللغات الحية وتدريسها بين النظرية والتطبيق**، (بيروت: مكتبة لبنان. ١٩٨١)

عبد الله، عبد الحميد وغيره. **أسس إعداد الكتب التدريسية لغير الناطقين بالعربية**، (دار الاعتصام. دون السنة)

عبد الباري عسر، حسنى. **قضايا في تدريس اللغة العربية وتدريسها**، (الإسكندرية: المكتب العربي الحديث. ١٩٩٩)

عثمان، عبد الرحمن أحمد. **مناهج البحث العلمي وطرق كتابة الرسالة الجامعية**، (الخرطوم: دار جامعة إفريقيا العالمية. ١٩٩٥)

عريفنج، سامي وغيره. **في مناهج البحث العلمي وأساليبه، الطبعة الثانية**، (الأردن : محدلاوى. ١٩٩٩)

عميرة، إبراهيم بيسوني. **المنهج وعناصره**، (القاهرة: دار المعارف. ١٩٩١)

علي، أتابك وغيره. **قاموس كرابياك العصري : عربي – إندونيسي،** (يوغياكرت: مؤسسة على معصوم معهد كرابياك الإسلامي. ١٩٩٦)

عامر، فخر الدين. **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية،** (منشورات جامعة الفانج: دار الكتب الوطنية. ١٩٩٦)

مدكور، على أحمد. **تدريس فنون اللغة العربية،** (الرياض: دار الشواف. ١٩٨٤)

يونس، فتح علي. **تصميم منهج لتدريس اللغة العربية للأجانب (بحث تجريبي)،** (القاهرة: دارالثقافة. ١٩٧٨)

Azis, Furqan. *Pengajaran Bahasa komunikatif; Teori Dan Praktik,* (Bandung: Remaja Rosdakarya. 1996)

Broto, A.S. *Pengajaran Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Kedua Di Sekolah Dasar Berdasarkan pendekatan Linguistik kontrastif,* (Jakarta: Bulan Bintang. 1980)

Departemen Agama RI. *Pedoman Pengajaran Bahasa Arab Pada Perguruan Tinggi Agama Islam,* Jakarta. 1976.

Djiwandono, Soenardi. *Tes Bahasa Dalam Pengajaran,* (Bandung: Penerbit *ITB*. 1996)

Hamalik, Oemar. *Proses Belajar Mengajar*, (Jakarta: PT. Bumi Aksara. 2001)

----------, *Perencanaan Pengajaran Berdasarkan Pendekatan Sistem,* (Jakarta: PT. Bumi Aksara. 2002)

Mulianto, Sunardi. *Pengajaran Bahasa Asing; Sebuah Tinjauan Dari Segi Metodologi,* (Jakarta: Bulan Bintang. 1974)

Nurkancana, Wayan. Sunartana, P.P.N. *Evaluasi Pendidikan*, (Surabaya: Usaha Nasional. 1982)

Rusyana**,** Yus. *Bahasa Dan Sastra Dalam Gamitan Pendidikan,* (Bandung: CV. Diponegoro. 1984)

Setyosari, Punaji. *Rancangan Pembelajaran ; Teori Dan Praktek*, (Malang: Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang. 2000)

Suprayogo, Imam. *Reformulasi Visi Pendidikan Islam*, (Malang: STAIN Press. 1999)

Tarigan, Henry Guntur. *Pengajaran Kompetensi Bahasa,* (Jakarta: Departemen Pendidikan Dan Kebudayaan, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan. 1989)

Utari , Sri. *Metodologi Pengajaran bahasa,* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama. 1994)

Yusuf, Tayar. *Metodologi Pengajaran Agama Dan Bahasa Arab*, (Jakarta: Rajawali Pers. 1997)