



Available online:

<http://journal.imla.or.id/index.php/arabi>

Arabi : Journal of Arabic Studies, 2 (1), 2017, 241-264

DOI: <http://dx.doi.org/10.24865/ajas.v2i2.34>

اكتشاف فعالية طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية

Ahmad Yani ibn Imam Shabari

Universiti Islam Sultan Sharif Ali, Brunei Darussalam

E-mail : yanieahmad@yahoo.com

Abstract

The aim of this research was to identify the usefulness of the methods of teaching Arabic - secondary school (Bahr al-Ulum High School in Tampa, Bras Gumbang, Eastern Java, Indonesia) as a model for making Arabic language as a means of communication between students in the light of modern trends in Arabic language learning. This is a theoretical descriptive research field. To reach our goal of this study, we designed a questionnaire and then conducted it on a sample of the teachers of the school. This study reached the conclusion that the method used in the school was selective, but the translation is used very intensively, and the intermediate language in teaching is the Indonesian language, and this is perhaps the main reason for the low communication skills of students because we cannot imagine that the students knew how to communicate in Arabic language, if the teachers themselves do not speak in the classroom.

Keywords: *methods of teaching, Arabic teaching, communication skills*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi kelayakan metode pengajaran bahasa Arab - di sekolah tinggi (SMA Sains Laut di Tamaba Kuningan Jombang, Jawa Timur, Indonesia, model) dalam membuat bahasa Arab dan sarana komunikasi antara siswa, dalam terang tren terbaru dalam pendidikan dan belajar bahasa Arab. Penelitian ini merupakan penelitian lapangan dalam bentuk kajian deskriptif analitis. Untuk mencapai tujuan kami studi ini dirancang untuk mengidentifikasi, dan kemudian kami memiliki sampel dari guru sekolah yang bersangkutan. Studi ini telah mencapai kesimpulan bahwa metode yang digunakan dalam sekolah adalah cara selektif, namun terjemahan menggunakan tingkat yang sangat intens, bahasa dan mengajar menengah adalah bahasa Indonesia, dan ini mungkin adalah alasan utama untuk kontak rendah dengan keterampilan siswa karena kita tidak bisa membayangkan bahwa siswa tahu bagaimana berkomunikasi dalam bahasa Arab, jika guru sendiri tidak berbicara di dalam kelas.

Kata Kunci: metode pembelajaran, pembelajaran bahasa Arab, kemampuan komunikasi

هذا بحث وصفي تحليلي، يهدف إلى التعرف على فعالية طرائق تدريس اللغة العربية في المدرسة الثانوية (المدرسة الثانوية ببحر العلوم في تامبا براس جومبانج، جاوى الشرقية، إندونيسيا، نموذجاً) كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الملخص، والسبب الذي شجعنا على ذلك هو ملاحظتنا لتعدد طرائق تعليم اللغة العربية لدى معلّمي المدرسة المعنيّة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. وللوصول إلى هدفنا من هذه الدراسة قد صمّمنا استبانة، ثمّ أجريناها على عينة من معلمي المعهد. وعموماً تناولنا في هذا البحث الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية في المدرسة، والمعالجة الإحصائية، ونتائج البحث، والمقترحات، والتوصيات.

لاحظ الباحث تعدد طرائق تدريس اللغة العربية لدى معلّمي اللغة العربيّة في المدرسة، فما هي الأسس التي استندت عليها هذه الطرائق؟، وما مدى مواكبتها للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربيّة كلفة اتصال بالنسبة للطلّاب؟، فهذا البحث يحاول التعرف على فعالية طرائق تدريس اللغة العربية في المدرسة، ومدى ملاءمتها مع الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربيّة.

واقصر البحث على معلّمي اللغة العربيّة في المدرسة الثانوية (المدرسة الثانوية ببحر العلوم في تامبا براس جومبانج، جاوى الشرقية، إندونيسيا، نموذجاً)، واكتفى البحث بطرائق تدريس اللغة العربية في المدرسة. واستخدم الباحث الاستبانة في جمع معلومات هذه الدراسة، فأعدّ استبانة قدموها للمعلمين استهدفت التعرف على الواقع الحالي لبعض المتغيرات المرتبطة بتعليم اللغة العربية.

تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة

تعتمد طرائق تعليم اللغة في مجملها على أساسين وهما: نظرية اللغة، ونظرية تعليم اللغة، وتقوم نظرية اللغة على اتجاهات ثلاثة هي: الاتجاه التركيبي، والاتجاه الوظيفي، والاتجاه التفاعلي. وتبحث هذه الاتجاهات عن طبيعة الكفاية اللغوية التي هي أساس الطرائق الحديثة في تعليم اللغة، أما نظرية تعليم اللغة فهي الأساس الثاني الذي تقوم عليه طرائق تعليم اللغة وهي تجيب عن سؤالين:

أولها: ما الاجراءات اللغوية والنفسية والمعرفية المصاحبة لتعلم اللغة؟ وتقوم هذه الطريقة على الاستنتاج والاستقراء واختبار الفرضيات المختلفة.

وثانيهما: ما الشروط الواجب تحقيقها للمساعدة في نجاح تعليم اللغة؟ وتتم هذه الطريقة بالظروف الواجب تحقيقها، فتقوم على الاهتمام بطبيعة المتعلم والبيئة الطبيعية المحيطة به والتي يتم فيها تعلم اللغة.

وتتحدى الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية بالأسس التي تعتمد عليها طرائق تعليم اللغة بشكل عام، فهي تراعي الشروط الواجب تحقيقها لمساعدة الطالب على الاتصال باللغة للوفاء بمتطلباته، كما تراعي الاجراءات اللغوية والنفسية والمعرفية المصاحبة لتعلم التعبير، بالإضافة إلى أنها تقوم إما على الاستنتاج والاستقراء، أو اختبار الفرضيات المختلفة، كما تهتم بالظروف الواجب توافرها لتحقيق تعلم جيد، فتهم بطبيعة المتعلم والبيئة الطبيعية المحيطة به والتي يتم

فيها تعلم اللغة. ومن ثم فهي متنوعة بتنوع منطلقاتها النظرية والفلسفية كما وضعها منظريها ومن أسهموا في ابتكارها (وجيه المرسي أبولين: ٢٠١٤)

أصبحت عملية تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة قد تجاوزت المفهوم التقليدي القائم على تلقين المتعلم كما هائلا من المعارف النظرية الجاهزة، والمطالبة باسترجاعها عند الامتحانات، إلى تعليم يكسب المتعلم القدرة على استثمار المعارف وتوظيفها بنجاح في المواقف التواصلية المختلفة.

ولكي تصل اللغة العربية إلى تحقيق هذا المسعى، وجب أن يقوم تعليمها على تخطيط محكم يأخذ في الحسبان ضرورة مساهمة المداخل الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة اللغة العربية، وخصائص تعليمها وتعلمها، باعتبار أن المدخل التعليمي هو المدار الذي تبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها، وتحدد من خلاله أسس بناء المنهج اللغوي، وتنظيم محتواه، وتحديد طرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته، ما يضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ولذلك تعددت الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، والتي تسعى إلى تحقيق هذا الهدف، ولعل أبرزها الاتجاهات الثلاثة التالية:

١. التواصلية

٢. التكاملية

٣. الوظيفية

وقبل الولوج في هذه المداخل والتعريف بها، وإبراز فضلها في تعليم العربية وتعلمها، لا بد من التأكيد على أن هذه المداخل ليست الوحيدة في ميدان التعليم الحديثة، ولكن اختيارها للحديث عنها دون غيرها هنا، كان بناء على رأي المختصين أن هذه الثلاثة هي الأنسب في تعليم وتعلم اللغة العربية (هنية عريف ولبوخ بوجملين: ٢٠١٥).

المدخل التواصلية في تعليم اللغة العربية

هذا المنحى يقوم على الغرض من اللغة في الحياة، والذي يتوقف في الأساس على تسهيل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع إذ أن أداة الاتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثل المثير، ورد فعل المتلقي يمثل الاستجابة، وذلك كله هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتصال.

فبيدأ التواصل من خلال مرسل تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة ما، إما ما استجابة لمثير معين، أو المبادرة بطرح مثير آخر في مجال الاتصال الشفوي أو الكتابي، ومعنى ذلك أن دور هذا المرسل يتمثل في تركيب الرموز. وفي المقابل نجد طرف الاستقبال (المرسل إليه) يحاول أن يفهم الأشكال المنطوقة أو الرموز المكتوبة التي وردت في الرسالة، محاولا فهمها في ضوء ما يمتلكه من قدرات وخبرات، ومعنى ذلك أن دور المرسل إليه يتمثل في فك هذه الرموز. وانطلاقا من ذلك فالأصل قد يكون منطوقا أو مكتوبا، مباشرا أو غير مباشر، ومهما كان نوع الاتصال، فالإنسان دائما بحاجة إليه، ومن هذه الزاوية يجب أن ينظر إلى تعليم اللغة العربية.

وعلى هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتصال، وأطرافها، ووجوب النظر إلى عملية الاتصال على أساس أنها نظام متكامل، تتداخل فيه عناصر متعددة تتفاعل فيما بينها، ويؤثر أحدها في الآخر في إطار أهداف عملية الاتصال.

ويتكون الأتصال اللغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وجد الاتصال، وهذه العناصر هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة اللغوية، قناة الإرسال، الشفرة اللغوية، وبيئة الأتصال، وكل عنصر من هذه العناصر لابد أن تتوفر فيه الشروط اللازمة لضمان نجاح عملية الأتصال اللغوي. وبموجب الطرق التعليمية التقليدية كان إعداد المناهج اللغوية واختيار محتوياتها، يتم على أساس القواعد والأنماط اللغوية، أما بموجب هذا المدخل الأتصالي الحديث فإن الاختيار صار مبنيًا على المواقف الأتصالية بالدرجة الأولى لا على القواعد اللغوية (محسن علي عطية: ٢٠٠٨).

ورأى أحمد عيد عوض (٢٠٠٠) أن تدريس اللغة كأداة اتصال لا بد من الاهتمام بكفاءة الأتصال. والأتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة، منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي. فتعليم اللغة أتصالياً كما أنه يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الأتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف أتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية أتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً، ثم التدريب على باقي المهارات اللغوية، بحيث يصبح المتعلم ملماً بالمعاني الاجتماعية للتراكيب اللغوية المختلفة، وقادراً على انتقاء التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الأتصالية المختلفة. ولذلك يقتضي المنحى الأتصالي في تعليم اللغة وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخداماً عملياً، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، وعدم التشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى، فاللغة كلٌّ متكامل، وأي خلل يتعرض له أي جزء أو فن من فنونها يتسرب إلى اللغة كلها، ويتسبب في قصورها عن أداء أهم دور لها، وهو الأتصال والتفاهم، وتبادل الخبرات، والمهارات والآراء ومعنى ذلك أن مدخل الأتصال يهتم باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها المختلفة، وقواعدها، ووضعها موضع التطبيق الفعلي.

المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية

كتب أنطوان صياح (٢٠٠٦) أن الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوزها إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة؛ ويتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعراً ونثراً، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء. وهذا يعني أن يعلم التلميذ مهارات الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتدقيق النصوص، ونقدتها في آن معاً، دون الفصل بينها، فتُقدم اللغة للمتعلم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصل الصناعية

بين فروعها. فهذا الأسلوب لا يقر من المعرفة إلا النوع المتكامل منها، باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه، والوسيلة الفعالة لحل المشكلات، والمواقف الصعبة التي تواجهنا في حياتنا.

وأضاف محسن علي عطية (٢٠٠٨) أن هذا المدخل يبني على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدمها للمتعمّل.

والتكامل هو عبارة عن أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدرسيها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيرى شفهي أو تحريري، وتدرسيها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولاً بأول. فتعليم اللغة عن طريق المنحى التكاملي، وإلغاء الفواصل والحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لا بد منه، لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأن كل فرع مستقل تماماً عن غيره من فروع اللغة الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة وأنظمتها، بالإضافة إلى أنه لا يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعلم، نظراً إلى إمكانية نحياز المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو الإملاء أو النحو... على حساب الفروع الأخرى، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة (أي طريقة الفروع) لا تعد المتعلم استخدام اللغة بالشكل الفعال في المواقف المختلفة، نظراً لكونها تعلم اللغة مجزأة (أحمد عيد عوض: ٢٠٠٠).

وعلق نهاد الموسى (٢٠٠٣) أنه لا ينبغي أن يلقن المعلم قطعة شعرية أو نثرية أو آيات قرآنية، يرددها، ويكررها حتى يحفظها، وهو لا يعي دلالتها، ولا يتمرس بجوها، وليس موقفاً سليماً في تعليم اللغة ذلك الذي يملئ فيه المعلم على تلاميذه قطعة لم يتمثلوها، وليس موقفاً تعليمياً لغوياً ذلك الذي يراد فيه التلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة بـحُطِّ جميل... ذلك أن هذه المواقف كلها وأمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظاً وحسب، أو رمزا مكتوباً وحسب، وما هي بذلك، فما اللفظ إلا أداة وما الرمز المكتوب إلا وسيلة، وهما أداتان أو وسيلتان في بيان معنى، أو ترسيخ إحساس، أو التعبير عن موقف.

وجاء سعيد مُجَّد مراد (٢٠٠٢) بفكرة أنه لا يمكن للطالب أن يتكلم فهو يستشير القاموس أولاً ليمنه بالمفردات التي يحتاج إليها في ذلك الموقف، ثم يستشير القواعد اللغوية، ليفهم كيف يوظف الكلمات ويؤلف الجمل، بل يتم التعبير بصورة سريعة ومتكاملة ومتراصة.

كما أن أحمد هيكل (٢٠١٠) يرى أن تعليم قواعد النحو والبلاغة وبعض مصطلحات النقد، ومعلومات عن عصور الأدب وأعلامه وفنونه، وشرح النصوص الشعرية والنثرية، وتوضيح مواطن الجمال والبيان فيها. هذا كله مفيد ومطلوب، لكنه وحده لا يعلم العربية، ولا يتيح للمتعمّل مهما بذل من جهد أن تتكون لديه الملكة اللغوية، التي يستطيع معها أن ينطق لغته بطريقة سليمة أو أن يكتبها بصورة قویمة، أو أن يقرأها على وجهها الصحيح، فلا قواعد النحو

والصرف وحدها تستطيع أن تنطق المتعلم لغته، ولا قواعد البلاغة ومصطلحات النقد فقط بقادرة على أن تجرى قلم المتعلم بتلك اللغة، وإتقان هذه وتلك ضوابط وأدوات تعين وتمهد وتساعد وتيسر، ولكنها لا تصنع ولا تبدع، وإنما الذي يصنع ويبدع هو تلك الملكة اللغوية (التي تصير - بعد أن تتم للإنسان - مثل كل ملكاته، تؤدي وظيفتها دون أن يحس الإنسان بعملها).

ولاحظ محمد صالح سمك (١٩٩٨) أن علماء العربية القدامى أدركوا أهمية فكرة التّكامل بين فروع اللغة في تعليمها للناشئة، من النصوص الأدبية التي يختارونها مركزاً وأساساً تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة، حيث كانوا يتخذون كتفسير مفردات النصّ وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية، والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن وما أخذ... مع التحدث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص، وما قد يكون له من مميزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثيره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف والمناسبات التي قيل فيها النص، وقد يستطرد المؤلف، فيستشهد على صحة آرائه بذكر نصوص أخرى تؤيدها، وذكر نصوص أخرى تشبه النصّ المدروس في موضوعه... وإذا كان النصّ شعراً فقد يعرض المؤلف لبيان بجره و قافيته. ومن بين الذين سلكوا المنحى التكاملي في كتاباتهم (الجاحظ) في كتابه (البيان والتبيين)، و(المبرد) في كتابه (الكامل)، و(القيلي) في كتابه (الأمالي).

وذهب نهاد الموسى (٢٠٠٣) إلى أن تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية لا يعود للمحدثين بل يعود الفضل فيه إلى العرب القدامى الذين كان تعليمهم للغة يقوم دائماً على النص، الذي قد يكون القرآن، وقد يكون ديوان شعر أو دواوين، وقد يكون جملة من نصوص شتى، تدار حولها ألوان الدراسات المعجمية والصرفية والنحوية والبلاغية، وكتاب الكامل للمبرد في معظمه مثال ناصع الدلالة على هذا المنهج، فقد اصطفى المبرد في كتابه نماذج متكاثرة من مختار الشعر والخطب والحكم والأحاديث والحكايات مطرفاً من وعاء، وكان يعقب عن كلّ نص بيان ما يحتاج إليه البيان من معاني الغريب، وإعراب المواطن اللطيفة، والكشف عن أسرار التركيب وفنون التعبير .

والمنحى التكاملي من أهم الاتجاهات الحديثة- وإن كانت له جذور في الدراسات العربية القديمة - في تعليم اللغة العربية، وهو يعتمد في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة بدقّة لتحقيق الأغراض المنشودة، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة وصالحة لتدريس التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، ومن جهة أخرى تعد حقلًا ممتازًا للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، فضلاً عن كونها مجالاً خصباً للدراسات البلاغية والنقدية. فيكون هذا المدخل البديل المناسب لطريقة تعليم اللغة فروعاً، التي تقوم على تفتيت المادة اللغوية، وتجزئتها إلى أنشطة مستقلة عن بعضها البعض، لكل نشاط منها منهجه وحصصه وكتبه، بل وتقييمه الخاص به، بحيث لا تتضح وظائفه، ولا تتحقق أهدافه (هنية عريف ولبوخ بوجملين: ٢٠١٥).

المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية

ذكر هنية عريف ولبوخ بوجملين (٢٠١٥) إن وظيفة التعليم الأساسية في الحياة هي تمكين الفرد من التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وتزويده بالوسائل التي تساعد على ذلك، ولا شك في أن أهم تلك الوسائل على الإطلاق هي اللغة التي بها يتحقق التواصل.

ونظر محسن علي عطية (٢٠٠٨) إلى أن أساس المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية وظيفتها في الحياة، وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان للغة هذا الدور توجب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة. والمقصود بالتعليم الوظيفي تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة.

وكتب وجيه المرسي أبولبن (٢٠١٤) أن اللغة وسيلة تعبيرية وظيفية. وعلى هذا الاتجاه تقوم الطرائق الاتصالية، التي تهتم أكثر ما تهتم بالمعنى والاتصال في اللغة، وتعطي وظائف ثانوية للوظائف النحوية، وعليه يقوم تعليم اللغة فيها على المعنى والوظائف الاتصالية. وتعد الوظيفية من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات القومية؛ حيث ينظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية، أي ذات وظيفة اجتماعية، وقد أدى إلى ذلك الوعي بأهمية الاتصال اللغوي الفعال لتدارس الشؤون الإنسانية داخل المجتمع وخارجه، وقد نمت في الحروب وأيام المعاناة التي عاشتها الإنسانية في أثناء الحربين العالميتين. كذلك كان للاتجاه إلى البراجماتي أو فلسفة الذرائع أثارا لا تنكر على هذا الاتجاه، فوظيفة التعليم الرئيسة في البراجماتية تمكين الفرد من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وإمداده بالوسائل أو الذرائع التي تساعد على ذلك، ومن الوسائل أو الذرائع اللغة بفنونها الأربعة. وقد انعكس هذا كله على الحياة المدرسية، فأصبح الاتصال الحقيقي هو لب أي برنامج لتعليم فنون اللغة، فليس تعلم اللغة مجرد حفظ مجموعة من الكلمات والتراكيب، أو مجموعة من المبادئ والقواعد، وإنما تعلم اللغة - علاوة على ذلك - استخدام فعال لكلمات اللغة وتراكيبها، وقواعدها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى كل من لارس، وفريمان (١٩٨٨) أن هذا الاتجاه يعود إلى النظرية الوظيفية لتدريس اللغة، ويؤكد على تدريب الطلاب على فهم اللغة، واستخدامها لقضاء بعض الوظائف في المواقف الطبيعية.

ويتم استخدام اللغة في هذا الاتجاه لتقديم بعض الاقتراحات، أو لتوضيح وجهة النظر، أو للاختلاف، أو للإلتقان، أو للإذعان لبعض الأشياء، أو للاعتذار عن عمل عمله الإنسان. وجوهر هذا الاتجاه مشترك في معظم برامج تدريس اللغة التي تعكس النظرية التواصلية، ومن المعروف في المناهج أن المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم من أهم الميادين التي تشتق منها أهداف التعليم، ومن ثم فلا بد أن تهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب، أو الوظائف والمهام التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه، ومعنى هذا بالنسبة للتعبير أن يهتم التعليم بإعداد التلاميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع. وبناءً على هذا، يعني الاتجاه الوظيفي في تعلم التعبير - استخدام اللغة في مواقف الحياة التي تضطرنا إلى التعبير الكتابي أو الشفوي. ومن تطبيقات الاتجاه الوظيفي في مجال طرق تدريس التعبير التواصل اللغوي، حيث ظهرت إرهابات الأخذ بمدخل التواصل اللغوي في تدريس اللغة الإندونيسية في بريطانيا، وذلك في أوائل

السبعينيات من هذا القرن، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات والبحوث قصور الطرق التقليدية مثل الطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الشفوية السمعية عن تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد أكد ذلك كل من سميث مورو وزميله (Smith Moro, 1980) ايفلين براد (E. Berad, 1991) بأنه تم الأخذ بالاتجاه التواصلي في تعليم اللغة الإندونيسية في بريطانيا عام (١٩٧٥م)، وكان ذلك رد فعل لأوجه القصور والنقد التي وجهت للمداخل السابقة، التي اعتمد معظمها على نظرية البناء اللغوي كما تصورها تشومسكي (Chomsky)، والتي كانت تعتمد على صب اللغة في قوالب صماء.

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى عدة عوامل كان لها عظيم الأثر على سيادة الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات منها:

١. أثبتت نتائج الأبحاث العلمية آنذاك أن محتويات المناهج بعيدة كل البعد عن الحياة الواقعية، ولم تفسر حاجات التلاميذ.

٢. النقد الكبير الذي تعرضت له الأساليب الشفوية السماعية (MAO) وأيضاً الأساليب السماعية المرئية.

٣. النقد الكبير الذي وجه لتشومسكي صاحب نظرية البناء اللغوي والتي كانت تقدم كفاءة اللغة على كفاءة الاتصال.

٤. اهتمام المؤتمرات الدولية المسئلة عن اللغة بتطوير الكتب المدرسية من أجل تحقيق كفاءة الاتصال، وبالفعل تم بالجهود الدءوبة تشغيل الرابطة الدولية للغويات التي سعت جاهدة إلى تطوير المناهج.

٥. تغير واقع التعليم في أوروبا، فضلاً عن زيادة التواصل والتداخل بين الدول الأوروبية، مما أظهر الحاجة الماسة إلى تعليم الصغار والكبار اللغة في ضوء اتجاه التواصل اللغوي.

وقد استفاد هذا الاتجاه من معطيات اجتماعيات اللغة، التي تؤكد على أن الإمام بمظاهر الحياة في المجتمع تساعد التلميذ على فهم اللغة واستيعابها سواء ما يتصل باكتساب مهاراتها أو تراكيبها، مع التأكيد على أن يترجم كتاب اللغة كل ما هو موجود في بيئة التلميذ، وأن يعكس جميع جوانب ثقافة المجتمع، بالإضافة إلى الاستخدامات الاجتماعية للغة، وأن يضع في الاعتبار الأبعاد التاريخية للمجتمع، كما يتم التأكيد على بث المعتقدات والقيم داخل النصوص اللغوية المقدمة للتلاميذ. وفي هذا السياق يتم اقتراح تصحيح بعض الأفكار المسيطرة والشائعة في المجتمع نحو بعض طبقاته، وذلك عند وضع محتوى كتب اللغة.

ويلاحظ أن تعليم اللغة بشكل عام يتجه إلى إعداد التلميذ لمواجهة المواقف الاجتماعية، كما يتم التركيز في تعليم اللغة على أهمية استخدامها في مواقف الحياة المختلفة، وأن يصبح هذا الاستخدام مهارة تؤدي بدقة وتلقائية. وهناك علاقة قوية بين المدخل التواصلي والمدخل الوظيفي، حيث يرى البعض أن اللغة أصل، وجذور لكل ما يمكن أن تتصوره عن عوامل تكوين المجتمع، مثل التاريخ المشترك، والدين المشترك والأدب المشترك والإحساس والإدارة والعمل المشترك فلا يمكن تصور تاريخ بلا لغة، ولا دين بلا لغة، فاللغة منهج اتصال يتمثل في فنون أربع هي (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) والنحو والبلاغة عاملان مشتركان بين هذه الفنون.

وأساس هذه النظرة هو الاهتمام بوظيفة هذه اللغة، ودورها في حياة البشر، وقد ترتب على هذه النظرة الاهتمام بعملية التواصل نفسها وبجوانبها المكونة لها (الرسالة، والوسيلة، والمرسل، والمستقبل) والعزم على تبليغ الرسالة، وما ينبغي أن يكون عليه كل جانب من هذه الجوانب، كما ترتب على تلك النظرة أيضا الاهتمام باستخدام اللغة وممارسة أنشطتها بدلا من التركيز على حفظ قواعدها، فالمهم هو إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة وظيفيا، وهنا يأتي دور الكتاب المدرسي للغة العربية - ولاسيما في المرحلة الابتدائية- لخلق الظروف والمواقف الحياتية من خلال محتوى ثقافي معين يكون صالحا لأن يمتزج بمحتوى لغوي مناسب يتم من خلاله ممارسة فنون اللغة وإتقان مهاراتها.

ومن هذا المنطلق ينادى المتخصصون في تعليم اللغة بالعمل على تكامل مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة في البرنامج اللغوي المقدم للتلاميذ، ويرون أن تنمية أية مهارة لغوية يعد تنمية للمهارات الأخرى، ومن بين اتجاهات تعليم القراءة والكتابة التركيز على اكتساب اللغة عن طريق الاهتمام بمهاراتها الأربع، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة حيث تكمل كل من تلك المهارات المهارة الأخرى، واكتساب اللغة في ظل هذا الاتجاه يتحرك من الكل إلى الجزء، مع التركيز على اكتساب اللغة في مواقفها الطبيعية.

ويركز هذا الاتجاه على السمات التواصلية للتعبير، ومؤيدو هذا الاتجاه يعتبرون أن التعبير ما هو إلا عمليات تواصلية تستلزم جمهوراً، أو قراء إلى جوار الكاتب.

وتعلم مهارات التعبير وفقاً لهذا الاتجاه لا يتم إلا بإتقان هذه المهارات وتوظيفها تواصلياً لتحقيق الوظائف التي يهدف إليها؛ لذا فإن هدف المتعلم النهائي هو اكتساب الكفاية التواصلية (*communicative competence*) التي تشمل على الكفايات النحوية، والخطابية، والاستراتيجية، واللغوية، والاجتماعية.

وتعنى الكفاية النحوية معرفة القواعد اللغوية التقليدية، في حين تعنى الكفاية الخطابية تناسق النص اللغوي وتماثله وسلامته، أما الكفاية اللغوية - الاجتماعية فتشمل مناسبة المبنى للمعنى والسياق الخطابي.

ولكي يتم الاتصال بين الأفراد فلا بد من وجود جوانب أساسية لا يتم الاتصال إلا بها، وهي الرسالة والإرسال والاستقبال؛ حيث لا يوجد إرسال بدون رسالة، كما لا توجد رسالة بدون مرسل، ولا توجد رسالة ومرسل بدون مستقبل.

وقد أكدت الكثير من الدراسات السابقة في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغات المختلفة على أن الاتجاه التواصلية من الاتجاهات المناسبة لتدريس اللغة بشكل عام والطلاقة التعبيرية بشكل خاص؛ حيث يعتمد على الاستخدام الوظيفي للغة على أساس من التدرج، كما يركز على تعليم اللغة من خلال مواقف حياتية اجتماعية، ويهتم بفنون اللغة بشكل متكامل ومتوازن، ويعتمد أيضا على النظريات المعرفية في علم النفس، والقواعد التوليدية التحويلية وغير ذلك.

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى عدة عوامل لها عظيم الأثر في سيادة اتجاه التواصل اللغوي في تعليم اللغات ومنها؛ أن نتائج بعض الأبحاث العلمية قد أثبتت أن محتويات المناهج بعيدة كل البعد عن الحياة الواقعية، ولم تفسر حاجات التلاميذ. ومع تغير واقع التعليم في أوروبا، فضلا عن زيادة التواصل والتداخل بين الدول الأوروبية، ظهرت الحاجة الماسة إلى

تعليم الصغار والكبار اللغة في ضوء الأسلوب التواصلي. ومن أهم سمات الأسلوب التواصلي أنه يركز على وظيفية اللغة، وممارستها من خلال فنون أربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في سياق لغوي سليم.

ويقوم اتجاه التواصل اللغوي على تعليم اللغة من خلال مواقف حياتية واقعية يستطيع الطالب أن يمارس فيها اللغة من خلال فنون أربعة هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في سياق لغوي سليم، فلا يكون تعلم الأساليب والقواعد هدفاً في حد ذاته ولكن لمعرفة كيف يستطيع الطالب أن يمارس ذلك في حياته اليومية. إن تعليم اللغة العربية في ضوء ذلك هدف قديم يمكن إدراكه عند الجاحظ، وعبد القاهر الجرجاني وغيرهما.

ومن ناحية أخرى أسهم اللغوي الكبير ويلكنز (Wilkins, 1982) في تدعيم الأخذ باتجاه التواصل اللغوي في تعليم اللغة الإندونيسية، وذلك عندما أعد وثيقة أثبت فيها أن أهم وظائف اللغة على الإطلاق هي الوظيفة الاتصالية، ثم أوردتها بكتاب أسماء (المقررات القومية) عرض من خلاله محتوى لغوي في ضوء اتجاه التواصل اللغوي، وأوصى بالأخذ به في تعليم النشء اللغة.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن اتجاه التواصل اللغوي يمكن تعريفه بأكثر من مسمى، وأهم هذه المسميات: الاتجاه المعرفي، الاتجاه الوظيفي، الاتجاه ذو المفهوم والوظيفة، وأخيراً الاتجاه التواصلي.

ولكى تتحقق فعالية التواصل ينبغي أن يكون كل فرد حفيماً متمكناً من لغته قادراً على الفهم والإفهام، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى زيادة الاهتمام بالاتصال اللغوي، والاهتمام بتعليم اللغة في ضوء هذا الاتجاه والذي يعتمد على أسس ومبادئ فلسفية تميزه عن غيره مما سبق عرضه، وأهم هذه الأسس كما أشارت إليها البحوث والدراسات السابقة هي:

١. المتعلم مركز الاهتمام في العملية التعليمية: ويعني ذلك أن يكون المتعلم هو الهدف في العملية.

٢. ينبغي أن يرتبط تعلم اللغة بمحاجات وأهداف المعلمين.

ومن بين أهداف تعليم اللغة العربية في ضوء اتجاه التواصل تنمية كفاءة الاتصال، إذ تعد الهدف الأول من تعليم اللغة، بالإضافة إلى الاهتمام بتنمية مهارات فنون اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) مع التركيز على العلاقة القوية بين جانبي الاستقبال والإرسال، مع الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتطويرها باستخدام بعض الأنشطة الصفية مثل الأقران والجماعات (التعلم التعاوني) وطريقة حل المشكلات، كما أكدت أن تعليم اللغة من خلال مواقف حياتية واقعية يزيد من دافعية الطالب المستمرة للتعلم، كما أنه يتيح له الاستقلالية والذاتية خارج الفصل، وبناء عليه يستطيع بعد ذلك أن ينتقى ما يسمعه وما يقرأه.

ومما لاشك فيه أن أي منهج دراسي لابد أن يكون له محتوى دراسي يترجم فلسفته ومبادئه ويسهم بقدر كبير في تحقيق أهدافه، ومحتوى الكتاب المدرسي للغة في ضوء الاتجاه التواصلي ينقسم قسمين:

١. المحتوى الثقافي؛ ويشمل الموضوعات الثقافية التي يتم من خلالها تقديم المحتوى اللغوي.

٢. المحتوى اللغوي والذي يشمل فنون اللغة العربية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة). وهناك عدة معايير لاختيار المواقف الحياتية والاتصالية منها:

- الواقعية: ويقصد بها إمكانية حدوثها في حياة المتعلم.

- القيمة: بمعنى توافق وتطابق المواقف والوسائط والأنشطة مع الإطار الأخلاقي والديني للمجتمع.
- الصدق والملاءمة: بمعنى ملاءمة الموقف أو النشاط مناسبتة وتعبيره عما هو له.
- التأثير: ويقصد به إلى أى مدى يعبر الموقف ويؤثر في المستقبل، ويترتب ذلك على توافر الواقعية والقيمة.

فتواجد هذه المعايير أمر ضروري؛ حتى تكون واضحة أمام القائمين بتأليف وتصميم الكتب والمقررات الدراسية للغة العربية.

ويؤكد اتجاه التواصل اللغوي على أن تعليم اللغة يتم من خلال استخدامها في وظائفها الحقيقية فالمرء يستخدم اللغة؛ ليقدم نفسه أو يطلب شيئاً أو يعتذر عن شيء أو يقبل أو يرفض أو يبدى رأيه في شيء ما. وقد أجري العديد من الدراسات في هذا المجال منها دراسة ولكر جيمس (Walker James, 1988) التي هدفت عمل مسح كامل لتدريبات الاتصال اللغوي الشفهي في التعليم الأولى، وأكدت على أهمية تملك هذه المهارات في تنمية مهارات الكتابة وحل المشكلات.

أما دراسة على عبد الفتاح (١٩٨٩م) فقد أكدت فاعلية برنامج مقترح في التعبير الكتابي على تنمية مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

بينما سعت دراسة سعد الرشيد (١٩٩٤م) لبناء برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة لة في المرحلة الثانوية. وسعت دراسة وليامز (Williams,1995) لتقديم رؤية كشفية بحثية عن تنمية الاتصال اللغوي من خلال مدرس الفصل من خلال استخدامه لإستراتيجية السؤال والجواب داخل الصف الدراسي وأكدت هذه الدراسة فعاليتها في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ.

وأكدت دراسة عادل توفيق (١٩٩٥م) - التي هدفت تحليل مجموعة كتب (En Francais Assi) لتعليم اللغة الفرنسية بالمدارس الثانوية في ضوء مهارات الاتصال - أن الأهمية الكبرى في هذه المناهج معطاة للتعبير الكتابي والفهم القرائي.

وهدف دراسة صابر عبد المنعم(١٩٩٨م) بناء منهج مقترح متكامل لتعليم اللغة العربية وبيان أثره على الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

بينما هدفت دراسة (فايزه السيد ١٩٩٨م) تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي، كما وضعت مجموعة من معايير الاختيار اللغوي الجيد أ وأشارت إلى عدم مراعاة هذه الاختبارات لمعايير الاتصال اللغوي.

وهدف دراسة محمود عبد الحافظ (١٩٩٩م) تقويم كتب المرحلة الابتدائية في ضوء الاتصال اللغوي، واقترحت وحدة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

واقترحت دراسة رانيا شاكر(٢٠٠٤م) برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي.

بينما أكدت دراسة صوفيا نبيل (٢٠٠٦م) فعالية برنامج مقترح في اللغة لإنجليزية لأغراض خاصة في ضوء الحاجات اللغوية والتواصلية لطلاب المدارس الثانوية الفندقية.

وحكى حافظ اسماعيل علوي وليد أحمد العناني (٢٠٠٩) حوارا أجري مع داوود عبده، أنه عرف المنحى الوظيفي في تدريس اللغة العربية في قوله أن المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي. فوظيفة اللغة، أية لغة، هي القدرة على الفهم والإفهام. ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها.

وهذا يماثل تماما ما جاء به علي النعيمي (٢٠٠٤) أن تعليم اللغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وتحفيظهم لها، والمطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهل التلميذ لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، فتعليم قواعد اللغة إذن هو وسيلة وليس غاية في ذاته، ومن ثم فإن الغرض من تدريس القواعد هو ربط اللغة بمواقف الحياة المختلفة، بحيث يمتلك الفرد القدرة على التعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع، ومن ثم وظيفة اللغة في التعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالتواحي الوظيفية للغة بما يحقق المهارات اللغوية عند التلاميذ استماعاً وقراءةً وتكلماً وكتابةً، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفاً صحيحاً. فقواعد اللغة وضوابط الرسم وقوانين البلاغة ليست مهارات مستقلة يسعى المتعلم إلى إتقانها لذاتها، وإنما لتصح مهاراته اللغوية الأساسية، التي هي الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة.

وأشار عبد الرحمن الحاج صالح (٢٠٠٧) أن مسألة اختيار المحتوى التعليمي نفسها عنصر أساسي في عملية تعليم اللغة وتعلمها، إذ ينبغي أن يبني هذا المحتوى على أسس علمية ووظيفية. ونبه أن النظر إلى محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم، ومن ثم السؤال ماذا يجب أن نعلم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم يتوجه بالوجه الآتية:

١. ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب، وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه
 ٢. لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية
 ٣. لا يمكن للمتعم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حداً أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تحمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة.
- وهي تقتضي وجود تكامل بين اختصاصات علم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، لأن عملية اختيار المحتوى التعليمي تؤثر فيه الكثير من العوامل بعضها يتعلق بالمادة، والبعض الآخر بالمتعلم، بالإضافة إلى عوامل خارجية

تتمثل في الأهداف التعليمية، ومستوى المقرر، والوقت المحدد له. ولما كانت هذه الضوابط والشروط غائبة عن مقرراتنا، راح الدارسون يعلّقون مشكلات تعليم اللغة العربية على فشل القائمين على وضع المناهج التعليمية في اختيار المحتوى اللغوي المناسب، وخصوصاً في مسألة اختيار المحتوى النحوي الذي يروونه السبب الرئيس في نفور الطلاب من النحو وإعراضهم عنه (عبد الرأجي: ١٩٩٥).

وقال علي أحمد مذكور (٢٠٠١) إن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا، لا يتم على أساس موضوعي وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج.

واختيار موضوعات النحو المقررة يتم من دون إشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم، وقد وصل في البحث الذي أجراه إلى نتيجة أن اختيار المحتوى النحوي في المناهج والمقررات الجزائية لا يعتمد على منهج علمي، بل يعتمد على التقديرات الشخصية والذاتية وهذا ما أدى إلى اضطراب وبلبلة في تبويب الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية، وعدم بنائها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشيوخ والتواتر. وعموماً، فالمقررات النحوية المدرسية ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي، وهذا ما يؤدي إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشداً هائلاً من المصطلحات، والتعريفات، والقواعد اللغوية (مُجد صاري: ٢٠٠١).

وزاد أنطوان صياح (٢٠١٤) عندما تحدث عن أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية في النحو ورده إلى خلط غث مواد النحو بسمينه، والمستعمل بالمهجور الموهوم، ففي كتب التدريس اليوم كثير من المسائل والمواد لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب منها) كرب (و) حرى (و) اخلولق (من أخوات) كاد، وكذلك التزيد في شرح علل الممنوع من الصرف، والإكثار من شروطه وأحكامه، على الرغم من أنه بجد ذاته، لغة أو لهجة، بدليل جواز صرف الممنوع منه ولا يصح منع المصروف منه.

وذهب محمود أحمد السيد (١٩٨٩) إلى أن تعليم كل هذه المسائل دون انتقاء للمحتوى، أو بالانتقاء العشوائي لموضوعاته، يرهق المتعلم، وينال من طاقته الفكرية التحصيلية لقواعد اللغة العربية، مما يؤدي إلى نفور الطلبة من دراستها، ويزيد من استفحال ظاهرة الضعف اللغوي في مستوى التعليم العام والتعليم الجامعي.

ونادى جاحظ (٢٠٠٠) إلى الاكتفاء من قواعد اللغة بما يضمن التواصل السليم وما يعصم السنة المتكلمين من اللحن والخطأ، وفي ذلك يقول الجاحظ في باب رياضة الصبي: "وأما النحو فلا تشغل قلبه فيه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد".

وجاء نهاد الموسى (٢٠١٥) بفكرة إننا على مستوى النحو بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف الظواهر في مادة اللغة فحسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات، ثم يقتصر من تلك القواعد على القواعد التي أجمع عليها النحويون، بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النحويين، على تلك القواعد التي كتب لها دور كبير في الاستعمال، وحياة متصلة

في الاستعمال. فإذا فعلنا، فسنجد أن النحو قد اختزل بين أيدينا إلى العشر، وسيجد كل من يقرأ هذا النحو أنه يقرأ شيئاً له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ، وفيما يسمع، وفيما يحتاج أن يعبر.

إن تبني المسلك الوظيفي في تعليم اللغة العربية يوجب تفصي المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان ويحتاج فيها إلى استعمال اللغة وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسة من المتعلمين، وتكييف مفردات المنهج لينسجم م متطلبات هذه المواقف، لا أن نعلم كل شيء للتلميذ، بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء؛ لأن العلوم لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها، ولكن عبر القدرة على استعمالها وتطبيقها.

إلا أنه ينبغي الإشارة إلى أن الوظيفية لا تتعلق بمسائل النحو والصرف والإملاء والبلاغة فقط، بل يتعلق الأمر كذلك بانتقاء الموضوعات التي يحتاجها التلميذ في كل مرحلة، والتي تعبر عن اهتماماته و حاجاته المختلفة، بالإضافة إلى مسألة التقويم والتدريبات اللغوية. فالالتزام بالاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية في مناهجنا التعليمية أمر ضروري ومهم ولكن الأهم أن يكون الالتزام من خلال خطة واعية بالأبعاد الوصفية لهذه اللغة، بحيث تمنح الأبواب اللغوية الأكثر استخداماً وتداولاً، مكانة عالية في البرامج التعليمية، وأن نركز على الأساليب التقويمية التي تكسب التلميذ القدرة على توظيف اللغة وممارستها في المواقف المختلفة، ولنجعل منه أداة منتجة للغة لا أداة حافظة فقط.

ومن هنا فإن تعلم اللغة العربية وتعليمها وفق المنحى الوظيفي، يجعل بيئة التعلم أكثر ملامسة للواقع، ويحفز المتعلم أكثر ويدفعه نحو التعلم، فيجعله أكثر اهتماماً باللغة لشعوره بقيمتها، والخدمات التي تقدمها له في حياته، لأنها السبيل الأمثل الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلم بحاجة إلى اللغة (هنية عريف ولبوخ بوجملين: ٢٠١٥).

وبعد استعراض أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، فإن السؤال الذي يطرح هنا هو أي هذه المداخل هو الأفضل في تعليم العربية؟

إن الهدف الأساسي من تعليم أي لغة، سواء كنا نعلمها لأبنائنا أو لغيرهم، هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل بهذه اللغة في المواقف الطبيعية المختلفة في المجتمع. والطفل العادي يكتسب معرفة بالجملة اللغوية لا كمجرد جملة صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجملة ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وباختصار فإن الطفل يستطيع أن يكون لنفسه رصيذاً من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية الشفوية والكتابية على حد سواء، وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة (نايف خرما وعلي حجج: ٢٠١٥).

وإن ما يمكن ملاحظته من خلال عرضنا للاتجاهات الثلاثة أنها تركز على ضرورة الانتقال من التعليم التقليدي للغة -الذي يقدم قواعدها وأبنيها وتراكيبها في جانبها النظري، بهدف حشو أذهان التلاميذ بكم هائل من المعارف والمعلومات والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات، دون إتاحة الفرصة لهم لاستثمارها في مواقف الحياة اليومية -إلى التعليم الحديث الذي يركز على ضرورة إكساب التلميذ القدرة على تجنيد وتوظيف تلك المعارف في المواقف التواصلية الطبيعية.

ويعني ذلك أن المداخل الثلاثة : التواصل والتكاملي والوظيفي، وعلى الرغم من تعدد النظريات التي قامت عليها، واختلاف مبادئها، وتصوراتها، إلا أنها تركز على نفس الهدف؛ إذ تجمع على ضرورة الانتقال من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة؛ أي بالتركيز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها للتواصل في المواقف الطبيعية تواصلًا فعالًا على المستويين الشفوي والكتابي.

ولذلك يمكن الاستفادة منها جميعًا في تعليم اللّغة العربية لأبنائها؛ لأن تعليمها وفق المدخل التواصلية الذي لا يركز على قواعد اللّغة بالدرجة الأولى، وإتقانها على مراعاة القواعد الاجتماعية التي تحكم استعمالها في الظروف والمواقف التواصلية الحقيقية، لا يتعارض مع مسألة اختيار الموضوعات الأكثر شيوعًا وتواترًا في الاستعمال اللغوي اليومي عند المتعلمين، لأن الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسًا على وجوب الإحاطة بخصائص المتعلمين والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم أولاً، ليتم في ضوءها انتقاء المحتويات التعليمية المناسبة لهم، وهو الاهتمام الذي يشترك فيه المدخلان الاتصالي والوظيفي. كما أن ذلك لا يتنافى بدوره مع ما يدعو إليه المدخل التكاملي من ضرورة مراعاة مبدأ التكامل بين فروع اللّغة المختلفة، لأنه لا يمكن أن نتصور مثلاً أن تكون المحتويات التي اختيرت وفق المنحى الاتصالي أو الوظيفي مشتتة، مجزأة، لا تراعي مبدأ التكامل بين مختلف فروع اللّغة : نحوًا و صرفًا وبلاغةً ونقدًا وتقويماً، لأن التلميذ سوف لن يتحسس دور ما يتعلمه منها في حياته، وحينها سوف لن نحقق هذه المداخل الهدف الأساسي الذي من أجله وجدت، وهو تعليم المتعلم كيفية التواصل باللّغة (هنية عريف ولبوخ بوجملين: ٢٠١٥).

تقويم المنهج التعليمي

التقويم لغة مشتقة من الجذور (ق و م)، يقال في اللّغة: قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه، وقوم السلعة أي سعرها وثمنها، والقيمة واحدة القيم وأصلها الواو وهي ثمن الشيء بالتقويم (ابن منظور: ١٩٩٨).

والتقييم فمشتق من القيمة من قبيل الاشتقاق من الفرع باعتباره أصلاً آخر، وقد أجازته مجمع اللغة العربية. الأصل أن يكون التقويم للتعديل والتصحيح، ويكون التقييم للحكم على القيمة، ولكن أصبح لفظ التقويم والتقييم يدلان على شيء واحد في اصطلاح كثير من التربويين (مجمع اللغة العربية: ١٩٧٢).

أما التقويم اصطلاحاً فقد ذكر التربويون معانيه، منها:

- ١- التقويم هو: عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم، بدقة وموضوعية، على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (ماهر إسماعيل صبري مُجد يوسف، ومحب محمود كامل الراجعي: ١٩٦٢).
- ٢- التقويم هو: عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم، أو قرار بنجاح أو فشل العملية التعليمية، ومن ثم العمل على تحسينها (مُجد عزت وآخرون: ١٩٨١).

٣- التقييم هو: إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها نبيل (عبد الهادي: ٢٠٠٢).

٤- التقييم هو: عبارة عن عملية منهجية تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة. وهو أشمل من القياس، وما القياس إلا جزء من التقييم. والقياس يتضمن تحديد أرقام دقة من الوصف بالكلمات. والقياس هو العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها تعرف كمية ما يوجه في الشيء المقيس من السمة العامة أو الخاصة التي تقيسها محمد زياد حمدان: (١٩٨٨).

٥- التقييم هو: عملية معقدة، تبدأ بصياغة الأهداف، وتحديد وسائل الحصول على شواهد وأدلة لتحقيق هذه الأهداف، وعمليات التفسير اللازمة للتوصل إلى معنى الشاهد والدليل، وأحكام عن نواحي القوة ونواحي الضعف عند التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات تتصل بالتغيرات والتحسينات المطلوبة في المنهج وطرق التدريس محمد عبد القادر إبراهيم وآخرون: (١٩٨٩).

٦- التقييم التربوي هو: عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما، أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها (حسن حسين زيتون: ٢٠٠١).

وهناك نقطة خلط أخرى، تعتبر أنّ التقييم هو قياس، مع أن القياس جانب واحد فقط من جوانب التقييم؛ لأنه يشير إلى عملية الحصول على قيمة رقمية تمثل خاصية معينة، مثل أنواع خاصة من التحصيل، ويميل القياس التربوي عادة إلى التركيز على خصائص معرفة تعريف جيد، بينما يعتمد التقييم على القياس، إلا أنه يهتم بدراسة خصائص التلميذ وإنجازاته. وتتألف عملية التقييم من مراحل عدة، منها تحديد الأهداف التربوية تحديداً دقيقاً وخاصة في صورة أهداف تعليمية مصاغة في عبارات سلوكية إجرائية، وجمع البيانات عن سلوك التلاميذ بعد القيام بعملية التعلم، كاستخدام المناهج المناسبة وتكون على درجة كافية من التنوع والشمول (فؤاد أبو حطب وأمال صادق: ١٩٨٠).

إن عملية التقييم بمثابة تغذية ، ينبغي أن يشترك في تخطيطها وتطبيقها ، جميع أطراف العملية التربوية، ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتعليم وذلك بهدف إصدار أحكام دقيقة ومضبوطة عن المعلم والمتعلم والمنهج والعملية التربوية نفسها. ولا تقتصر أهداف التقييم على معرفة الواقع الفعلي فقط ، بل تمتد لتشمل كل ما هو مطلوب، إما تغييراً جزئياً أو تغييراً شاملاً من أجل التحديث أو التجديد لتحقيق التطوير الأفضل بما يتوافق مع الظروف الحالية والمستقبلية المحتملة. وتعد عملية التقييم والقياس من العمليات الأساسية التي يحتويها أيّ منهج دراسي، وإذا نظرنا إلى عنصر من عناصر المناهج السابقة نلاحظ أنها تخضع دائماً لعمليات تقويمية، والتقويم ضروري لعملية التعليم لأنه أحد المدخل الرئيسة لتطوير المنهج ، كما أنه ضروري لأي إنتاج للوقوف على ما تحقق من الأهداف المتوقعة (مجدي عزيز إبراهيم: ٢٠٠٠).

وفي ضوء ما ذكرناه لاحظنا أن التقييم هو العملية التي ينحصر فيها تشخيص للواقع، بل هو أيضا علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيتها والتغلب عليها. والتقييم عملية هامة ليس في مجال التربية فقط، وإنما في جميع مجالات الحياة. فطالما يقوم الإنسان بعمل ما فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل،

كذلك عليه معرفة الأخطاء التي وقع فيها حتى لا تتكرر منه للمرة الثانية، وبهذه العملية يتوصل إلى أداء أفضل ونتائج أحسن.

مجالات التقويم

فالتقويم لا يقتصر على تقويم التحصيل الدراسي عند الطلاب والامتحانات المدرسية فقط، بل إنه تقويم تجاه عناصر العملية التعليمية أو ما يسمى بمجالات التقويم التي يلي ذكرها كالأتي :

١- تقويم هدف المنهج

يتم هذا التقويم على عدة مستويات منها:

- ١) علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة
- ٢) مدى إجرائية الهدف
- ٣) مدى إمكان تحقق الهدف
- ٤) مدى تدخل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر
- ٥) تصنيف الأهداف وترتيبها
- ٦) مدى وضوح الهدف
- ٧) كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو
- ٨) مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

٢- تقويم محتوى المنهج

من الضروري أن نقوم بتقويم المنهج الحالي والاستفادة من نتائج التقويم في إعادة بناء المنهج أو في تحسين بعض جوانبه. ومن الأسئلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعرض لتقويم محتوى المنهج ما يلي:

- ١) هل تم اختيار الإمكانية التربوية لوضع محتوى المنهج في ترتيب مسبق قبل تنفيذه؟
- ٢) هل يربط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟
- ٣) ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح؟
- ٤) ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها؟
- ٥) ما مدى منطقة التسلسل في المحتوى؟
- ٦) هل يهتم المحتوى المقترح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك عن طريق تصعيد المستوى أو إثراء المحتوى؟
- ٧) ما هي أنشطة التقويم البنائي المستمر التي تضمن تصحيح المسار أثناء تنفيذ المنهج؟
- ٨) ما هي أنشطة التقويم الختامي الذي يهدف إلى تقويم فاعلية العائد من هذا المنهج؟
- ٩) ما مدى استخدام البيئة كمصدر للخبرات في المنهج؟
- ١٠) ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك من معرفة واتجاه ومهارة؟

٣- تقويم طريقة التدريس

إنّ تقويم طريقة التدريس يحتل مشكلة رئيسة في التقويم التربوي، وذلك للأهميّة البارزة للمدرس في العملية التعليميّة. وهذا التقويم سار في اتجاهات ثلاث:

(١) البحث عن خصائص المدرسين كميّار للكفاءة التدريسيّة سواء كانت هذه الخصائص شخصية، أو ثقافيّة، أو مهنيّة. واعتقد البعض أن المظهر الخارجي، والذكاء، وتقدير النجاح في مادة التخصص، والمستوى الاجتماعي، ووجهة ترنيم الصوت، وغيرها من خصائص التدريس الجيد.

(٢) البحث عن عملية التدريس وما يتم فيها من سلوك للمدرس والتلميذ. وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المدرس، والتلميذ هو أساس التعليم، وهو مؤثر صحيح لكفاءة التدريس.

(٣) البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الأهم، إن لم يكن الوحيد لكفاءة المدرس، فإذا كان تحصيل التلاميذ جيداً فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدرسين. هذا الاتجاه تركّز على العائد والنتائج من عمليّة التدريس، وتحتل اختبارات التحصيل مركز الصدارة كأدوات للتقويم عند أصحاب هذا الاتجاه.

٤- تقويم نتائج التعلم

إنّ التقويم مصطلح أوسع من القياس . وأنّ القياس عمليّة وصفيّة تعنى بتقديم وصف الخصائص المعينة في هيئة معلومات كمية أو كيفية من ناحية أخرى. ومن طرائق تقويم نتائج التعلم هي اختبارات تمثل أداة من أدوات القياس . وتشتمل الاختبارات أنواعاً مختلفة كالاختبارات الشفويّة، والتحريريّة، واختبارات السّرعة، واختبارات الأداء، واختبارات الاستعدادات، والاختبارات الفردية والجماعية مقننة، والاختبارات التحصيليّة (مُجّد عزت عبد الموجود وآخرون: ١٩٨١) ومن هذه المجالات الأربعة يعد تقويم المنهج كأداة للتنبؤ بمنتجات التلاميذ التعليميّة أكثر صعوبة في تحقيقه . وسبب ذلك هو أنّ المتغيرات الكثير للنظام التعليمي كلية بالنسبة للتعليم المدرسي تتداخل فيما بين زمن تخطيط المنهج وظهور جوانب التعلم لدى التلاميذ . وعند مستوى قياس جوانب تعلم التلاميذ يجب أن نميز بين جوانب التعلم المقصودة ، وجوانب التعلم المكتسبة خارج نواحي المنهج والتعليم (ممدوح مُجّد سليمان وآخرون: ١٩٨٧)

أسس التقويم

فالتقويم للمنهج لا بد أن يبنى على الأسس التالية:

١- الشمول : ويعتبر التقويم شاملاً عندما ينصب على جميع الجوانب، مثل: أهداف المنهج، البرامج الدراسيّة، المقررات الدراسيّة، الكتب الدراسيّة، طرق التدريس، الوسائل التعليميّة، الأنشطة التربويّة، أساليب ووسائل التقويم المتبعة.

- ٢- الاستمرارية: ويقصد بالاستمرارية إمداد عملية التقويم مع مدة الدراسة. ومعنى ذلك أن الدراسة والتقويم يجب أن يسير جنباً إلى جنب، وبالتالي فإنّ عمليّة التعليم التي تجري في صورة امتحانات يؤدّيها التلاميذ في آخر العام الدراسي فقط فهي عملية غير سليمة فيها إخلال بهذه الأساس.
- ٣- التكامل : نعيش الآن في عصر ينظر فيه إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة شاملة تأخذ في اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها، وكذلك العوامل المؤثرة فيها من قريب أو بعيد. وهذا عكس ما كان في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أي من جانب واحد . لذلك يعتبر التكامل أساساً من الأسس الهامة التي تبنى عليها عملية التقويم.
- ٤- التعاون : يجب أن يكون التقويم تعاونياً أي تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب، وعلى سبيل المثال إذا أردنا أن نقوم الأهداف التربوية في ظل مفهوم التعاون، فمن الضروري أن يشترك في هذه العملية كل من : المعلمين، والموجهين، ومدراء المدارس، وأولياء الأمور، والتلاميذ، والمؤسسات الاجتماعية، وخبراء التربية وعلم النفس، وأساتذة الجامعات. فالتقويم لم يعد مهمة رجل واحد مهما بلغ علمه، وإنما هي مهمة يقوم بها العديد من الأفراد والجماعات في تضامن وتعاون.
- ٥- التناسق مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتماشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، ولا تجوز أن تكون خارجة من هذا الخط أو متناقضة معه. إذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة الطلاب على النمو الشامل مثلاً، فمن الضروري أن تكون عملية التقويم منصبة على معرفة مدى تقدم الطلاب في كل جانب من جوانب النمو.
- ٦- أن يكون التقويم اقتصادياً: المراد من الاقتصاد هنا أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف . والتقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم والتلاميذ والوقت المسموح به في المنهج. أما بالنسبة للجهد فلا يجب أن تستنفذ عملية التقويم جهداً كبيراً من المعلمين والطلاب حتى لا يصابون بالملل والسأم، فتثير آثاراً سيئة على العمليات التعليمية والتربية. وأما بالنسبة للتكليف فمن الواجب أن لا تكون هناك مغالاة في الإنفاق على عملية التقويم، حتى لا يأتي بعبء على الميزانية المخصصة للتعليم، وكثرة الإنفاق ليست دلالة على حسن الأداء.
- ٧- أن يبني التقويم على أساس علمي :أصبح الأسلوب العلمي في التقويم أساساً من الأسس الهامة، كما اكتسب هذا الأسلوب في مجالات أخرى، مثل الأسلوب العلمي في التفكير والتخطيط والتنفيذ . وفي مجال التقويم يبني الأسلوب العلمي على الصدق، والثبات، والموضوعية، والتنوع، والتمييز.
- ٨- الموضوعية : وهي عنصر أساسي في التقويم، والهدف منه إبعاد عنصر الذاتية أو التحيز لموقف ما أو اتجاه معين عند التقويم، وهذا يتطلب التزام الموضوعية في جمع البيانات ومعالجتها، وتفسيرها، واستنباط الأحكام منها. وتدخل الموضوعية في جميع أعمال التقويم وخطواته، وكلما كانت عملية التقويم موضوعية كان تقدير

النتائج وقياس الأعمال والحكم عليها أقرب إلى الدقة والسلامة، وبالتالي تكون النتائج صحيحة إلى حد كبير (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي: ١٩٨٧)

حالة طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية (المدرسة الثانوية بحر العلوم في تامبا براس جومبانج، جاوى الشرقية، إندونيسيا، نموذجاً)

الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية، ينظر إلى أن تعليم اللغة ينبغي أن يقوم على أساس وظيفتها في الحياة، وإذا علمنا أن اللغة منطوقة، أو مكتوبة، ووظيفتها أساسية، فهذا يعدّ تسهيل لعملية الاتصال بين الجماعات الإنسانية، إذا أدركنا أن مراعاة هذه الوظيفة في عملية تعليمها هي السبيل القويمة التي لا مندوحة عن السير فيها. ولهذا الاتصال ناحيتان هما التعبير والاستقبال، فطريقة تعليم اللغة لا بد من أن تبني على أساس تمكين الطلاب من استخدام اللغة كآلة اتصالية. فهذا البحث يهدف إلى التعرف على فعالية طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الثانوية بحر العلوم في تامبا براس جومبانج، جاوى الشرقية، إندونيسيا، حيث قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على جميع معلمي اللغة العربية في المدرسة للحصول على بيانات حول أدوات تقويم منهج اللغة العربية فيها كما سبق ذكره، ثم قاموا بتحليلها كما يلي:

جداول تحليل طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة المعنية

تعليم اللغة العربية على ضوء المنهج المتبع يتم غالباً عن طريق شرح القواعد وترجمة نصوص القراءة إلى اللغة الإندونيسية.

يوضح الجدول رقم (١)

توصيف عينة الدراسة تبعاً لطرق شرح القواعد وترجمة النصوص

الإجابة	التكرار	النسبة
موافق	٧	٧٠ %
إلى حد ما	٢	٢٠ %
غير موافق	١	١٠ %
العدد الكلي	١٠	١٠٠ %

يتضح من الجدول السابق أن ٧٠% من العينة يرون أن طريقة تعليم اللغة العربية تتخذ أسلوب شرح القواعد، وترجمة النصوص العربية إلى اللغة الإندونيسية. بينما يرى ١٠% من العينة أن التعليم لا يتم بهذا الأسلوب. أما بقية العينة (٢٠%) فيرون أن تعليم اللغة العربية يتم على هذا الأسلوب نسبياً. هذه البيانات تدل على أن الشرح والترجمة أسلوبان تسيّر عليهما عملية تعليم اللغة العربية في المدرسة المعنية.

يرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى اتباع الطريقة التوليفية أو الطريقة الانتقائية في كثير من برامج تعليم اللغة العربية. وهذه الطريقة كما هو معروف لا تتقيد بأسلوب معين وإنما تنبني على أساليب كل الطرائق التي يختارها المعلم لما يرى فيها من محاسن وتناسب مع الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه.

هذه النتيجة توضح أن من الأساليب التي اختارها المعلم عند اتباعه الطريقة الانتقائية هو أسلوب شرح القواعد والترجمة اللذان يُعرفان من أساليب طريقة النحو والترجمة. ولجوء المعلم إلى هذا الأسلوب - في رأي الباحث - يرجع إلى عدة أسباب أهمها ما يلي:

١. يمكن توظيف هذا الأسلوب في الفصل الذي يضم عددًا كبيرًا من الطلاب مثل ما يوجد في برامج تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة
٢. هذا الأسلوب يسمح إلى حد كبير باستخدام اللغة الوسيطة، وهذا يمثل ملجأً سليماً لمعظم معلمي اللغة العربية في هذه المدرسة الذين لا يجيدون التحدث باللغة العربية
٣. هذا الأسلوب له فعالية في تنمية مهارة القراءة والترجمة
٤. هذا الأسلوب له فعالية في تقديم النصوص المقروءة التي تمثل الجزء الغالب من مواد الكتب التعليمية المستخدمة في هذه المدرسة.
٥. هذا الأسلوب أسهل في إفهام الطلاب

طرائق تدريس اللغة العربية المختارة تحقق الأهداف السلوكية للدرس حيث تحقق تنمية جميع المهارات اللغوية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة).

الجدول رقم (٢)

توصيف عينة الدراسة تبعاً لاهتمام طرق التدريس بالمهارات اللغوية الأربع

الإجابة	التكرار	النسبة
موافق	١٠	١٠٠ %
إلى حد ما	٠	٠ %
غير موافق	٠	٠ %
العدد الكلي	١٠	١٠٠ %

يتضح من الجدول السابق أن ١٠٠ % من أفراد العينة يرون أن الطرائق المختارة لتعليم اللغة العربية تهتم بتنمية المهارات اللغوية، وهذه البيانات تدل على أن الطرائق المختارة لتعليم العربية تهتم بتنمية المهارات اللغوية. اكتشفت الدراسة أن طرائق التدريس التي تستخدم في تعليم اللغة العربية تهتم بتنمية المهارات اللغوية. جاءت هذه النتيجة مطابقة للواقع الميداني في برامج تعليم اللغة العربية التابعة لهذه المدرسة. وهناك عاملان يمكن أن يقال أنهما من أهم ما يؤديان إلى هذه النتيجة، هما:

١. اتباع مناهج تعليم اللغة العربية المتبعة في هذه البرامج الطريقة الانتقائية في عملية التعليم والتعلم
٢. اشتمال محتوى هذه المناهج على مواد المهارات اللغوية الأربع.

إن اتباع هذا المنهج للطريقة الانتقائية من ناحية واشتمال محتواه على المهارات اللغوية من ناحية أخرى، يعني أن الأساليب التي يختارها المعلم هي التي تساعد على تقديم هذه المهارات اللغوية بصورة فعالة مما يمكن القول أن الطريقة المختارة تهتم بتنمية المهارة اللغوية. وذلك إلى جانب أن الطريقة الانتقائية نفسها تعد من أحدث الطرائق لتعليم المهارات اللغوية المختلفة.

اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية هي اللغة الإندونيسية

الجدول رقم (٣)

الجدول يوضح توصيف عينة الدراسة تبعاً لاستخدام اللغة الوسيطة.

الإجابة	التكرار	النسبة
موافق	٩	٩٠%
إلى حد ما	١	١٠%
غير موافق	٠	٠%
العدد الكلي	١٠	١٠٠%

من الجدول السابق يتضح أن ٩٠% من العينة يرون أن اللغة الوسيطة لتعليم اللغة العربية هي اللغة الإندونيسية، بينما يرى ١٠% من العينة أن اللغة الإندونيسية تستخدم إلى حد ما في تعليم اللغة العربية، وهذه البيانات تدل على أن اللغة الإندونيسية تستخدم كلغة وسيطة في عملية تعليم اللغة العربية. وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن اللغة الإندونيسية هي اللغة الوسيطة في عملية تعليم اللغة العربية. ومن هذا المنطلق رأى المعلمون أن استخدام اللغة الإندونيسية كلغة وسيطة في تعليم اللغة العربية ليس من عيوب عملية التعليم، غير أن الباحث يرى أن استخدامها بصورة أغلبية في عملية تعليم اللغة العربية يؤثر على ضعف الطلاب في مهارتي الاستماع والكلام، لأنهم لا يجدون فرصة كافية لممارستها عند تعلم اللغة.

الخلاصة

الجدول رقم (١) في البحث يوضح أنّ ٧٠% من العينة يرون أن طريقة تعليم اللغة العربية تتخذ أسلوب شرح القواعد، وترجمة النصوص العربية إلى اللغة الإندونيسية. بينما يرى ١٠% من العينة أن التعليم لا يتم بهذا الأسلوب. أما بقية العينة (٢٠%) فيرون أنها قد تتخذ أسلوب شرح القواعد، وترجمة النصوص العربية إلى اللغة الإندونيسية أحياناً، وتتخذ أسلوباً آخر في الفرصة الأخرى. يتضح من الجدول رقم (٢) في البحث أنّ ١٠٠% من أفراد العينة يرون أن الطرائق المختارة لتعليم اللغة العربية تهتم بتنمية المهارات اللغوية الجدول رقم (٣) يوضح أنّ ٩٠% من العينة يرون أن

اللغة الوسيطة لتعليم اللغة العربية هي اللغة الإندونيسية ، بينما يرى ١٠ % من العينة أن اللغة الإندونيسية تستخدم إلى حد ما في تعليم اللغة العربية، مما يعني أن اللغة الوسيطة الأغلبية لتعليم اللغة العربية هي اللغة الإندونيسية، واستخدامها بصورة أغلبية في عملية تعليم اللغة العربية قد يؤثر على ضعف الطلاب في مهارتي الاستماع والكلام، لأنهم لا يجدون فرصة كافية لممارستها عند تعلم اللغة.

طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية (المدرسة الثانوية بحر العلوم في تامبا براس جومبانج، جاوى الشرقية، إندونيسيا، نموذجاً) يتبع الطريقة الانتقائية في التدريس(طرائق التدريس المتعددة الأساليب حسب ظروف الطلاب وظروف الفصل)، حسب ما جاء في الجداول الإحصائية، وحسب ملاحظتنا، إلا أن استخدام الترجمة هي الغالبة في شرح النصوص والحوارات والقواعد اللغوية، واللغة الوسيطة هي اللغة الإندونيسية. وربما هذا هو السبب الرئيسي في تدني مهارة الاتصال لدى الطلاب لأننا لا نستطيع أن نتخيل أن الطلاب يجيدون الاتصال باللغة العربية، إذا كان الأساتذة أنفسهم لا يتكلمون بها في داخل الفصل. []

المراجع

- Abd al-Hadi, Nabil. 2002. *Madkhal ilā al-Qiyās wa al-Taqwīm al-Tarbawī wa Istikhdamu fi Majāl al-Tadrīs al-Shaffī*. t.t.: Dār Wāil.
- Abd al-Maujud, Muhammad ‘Izzat. 1981. *Asāsīyāt al-Manhaj wa Tanzhīmātuhu*. Kairo: Dār al-Tsaqāfah.
- Abu Huthab, Fuad. Amal Shadiq. 1980. *‘Ilm al-Nafs al-Tarbawī*. Kairo: Maktabah al-Anglo al-Mishriyah.
- al-Anani, Hafīzh Ismail Ulwi Walid Ahmad. 2009. *Asilah al-Lughah Asilah al-Lisāniyāt*. Beirut: Dār al-‘Arabiyyah li al-‘Ulūm Nāsyirūn.
- Athyah, Muhsin Ali. 2008. *Mahārāt al-Ittishāl al-Lughawī wa al-Ta’līmuhā*. Amman: Dār al-Manāhij li al-Nasyr wa al-Tawzī’.
- Audh, Ahmad Id. 2000. *Madākhil Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah Dirāsah Mashīyah Naqdiyyah Silsilah al-Buhūts al-Tarbawīyah wa al-Nafsiyyah al-Su’ūdiyyah*, Jāmi’ah Umm al-Qurā.
- Haikal, Ahmad. 2010. *Fī al-Adab wa al-Lughah*. Kairo: Dār Gharīb li al-Thabā’ah wa al-Nasyr wa al-Tawzī’.
- Hamdan, Muhammad Ziyad. 1988. *Al-Manhaj al-Mu’āshir ‘Anāshiruhu wa Mashādiruhu wa ‘Amaliyāt Bināihi*, t.t.
- Handam, Yahya Hamid. Jabir Abd al-Hamid Jabir. 1987. *Al-Manāhij : Ususuhā wa Takthīthuhā*. Kairo: Dār al-Nahdhah al-‘Arabiyyah.
- Haniah, Arif. et.al. 2015. “Al-Madākhil al-Hadītsah fī Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah : min Ta’līm al-Lughah ilā Ta’līm al-Tawāshul bi al-Lughah”, *Majallah al-Atsar*, ‘adad 23.
- Ibrahim, Majdi Aziz. 2000. *Mausū’ah al-Manāhij al-Tarbawīyah*. Kairo: Maktabah al-Anglo al-Mishriyah.
- Ibrahim, Muhammad Abd al-Qadir. 1989. *Mabādi al-Qiyās wa al-Taqwīm fī al-Tarbiyah*. Amman: Dār al-Fikr.
- al-Ifriqi, Ibn Manzhur. 1988. *Lisān al-‘Arab*. Beirut: Dār al-Jayl.

Arabi : Journal of Arabic Studies

- Izzat, Muhammad. 1981. *Asāsīyāt al-Manhaj wa Tanzhīmātuhu*. Kairo: Dār al-Tsaqāfah li al-Thabā'ah.
- al-Jahiz. 2000. *Rasāil al-Jāhiz, Syarahahu wa'alaq 'alaihi, Muhammad Basil Uyun al-Syard*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Khurma, Naif. Ali Hujjaj. 2015. *Al-Lughāt al-Ajnabiyah Ta'limuhā wa Ta'allumuhā*. Kuwait: 'Ālam al-Ma'rifah.
- Madkur, Ali Ahmad. 2001. *Tadrīs Funūn al-Lughah al-'Arabiyah*. Kairo: Dār al-Fikr al-'Arabi.
- Majma' al-Lughah al-'Arabiyah. 1972. *Al-Mu'jam al-Wasīth*. Kairo: Majma' al-Lughah al-'Arabiyah.
- Murad, Said Muhammad. 2002. *Al-Takāmuliyah fī Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyah*. Ammān: Dār al-Amal li al-Nasyr wa al-Tawzī'.
- al-Musa, Nuhad. 2005. *Al-Asālib Manāhij wa Namādzij fī Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyah*. Ammān: Dār al-Syurūq.
- al-Na'imi, Ali. 2004. *Al-Syāmil fī Tadrīs al-Lughah al-'Arabiyah*. Ammān: Dār Isāmah li al-Nasyr wa al-Tawzī'.
- al-Rajihī, Abduh. 1995. *'Ilm al-Lughah al-Tathbiqī wa Ta'lim al-'Arabiyah*. Iskandariyah: Dār al-Ma'rifah al-Jāmi'iyah.
- al-Said, Mahmud Ahmad. 1989. *Syūn Lughawiyah*. Damaskus: Dār al-Fikr al-Mu'āshir.
- Sakam, Muhammad Shalih. 1998. *Fann al-Tadrīs li al-Tarbiyah al-Lughawiyah wa Inthibā'ātuhā al-Maslakiyah wa Anmāthuhā al-'Amaliyah*. Kairo: Dār al-Fikr al-'Arabi.
- Shalih, Abd al-Rahman al-Hajj. 2007. *Buhūts wa Dirāsāt fī 'Ilm al-Lisān*. Algeria: Dār Muwaffam li al-Nasyr.
- Shari, Muhammad. 2001. "Wāqi' al-Muhtawa al-Nahw fi al-Muqarrarāt al-Madrasiyah, Tahlīl wa Naqd". *Majallah al-'Ulūm al-Ijtimā'iyah wa al-Insāniyah*, Algeria: Jāmi'ah 'Inābah.
- Shiyah, Anthawan. 2006. *Ta'allumiyah al-Lughah al-'Arabiyah*. Beirut: Dār al-Nadhah al-'Arabiyah.
- Shiyah, Anthawan. et.al. 2014. *Ta'allumiyah al-Lughah al-'Arabiyah*. Kairo: Dār al-Nadhah.
- Sulaiman, Mamduh Muhammad. 1978. *Nazhariyyah al-Manhaj*. t.t.: Al-Dār al-'Arabiyah li al-Nasyr wa al-Tawzī'.
- al-Sulaythi, Zhibiyah Said. 2002. *Tadrīs al-Nahw al-'Arabī fī Dhawi al-Ittijāhāt al-Hadītsah*. Kairo: al-Dār al-Mishriyah al-Libnāniyah.
- Yusuf, Mahir Ismail Shabri Muhammad. Muhib Mahmud Kamil Rafi'i. 1962. *Al-Taqwīm al-Tarbawī Ususuhu wa Ijraātuhu*. Riyadh: Maktabah al-Rasyd li al-Nasyr wa al-Tawzī'.
- al-Wakil, Hilmi Ahmad. Muhammad Amin al-Mufti. 1987. *Usus Binā al-Manāhij wa Tanzhīmātuhā*. Kairo: Jāmi'ah 'Ain Syams.
- Zaytun, Hasan Husain. 2001. *Tashmīm al-Tadrīs: Ru'yah Manzhūmah*. t.t.: 'Ālam al-Kutub.
- al-Zujaji. 1979. *Al-Idhāh fī 'Ilal al-Nahw, Tahqīq Mazin al-Mubarak*. Beirut: Dār al-Nafāis.