

معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية^(١)

د. عبد الناصر عثمان صبير

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور واضح في الإطار النظري لمحتوى تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تمهد الدراسة لذلك بالتفريق المعروف بين تعليم اللغة العربية لأغراض عامة، وتعليمها لأغراض خاصة، وتدلف إلى التمييز كذلك بين تعليم اللغة

^(١) هذا البحث في الأصل ورقة مقّمة إلى المؤتمر العالمي الرابع لتدريس اللغة والأدب لأغراض خاصة

المنعقد في ماليزيا في ١٥-١٧ مايو ٢٠١٣م

• أستاذ مساعد معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أمّ القرية - المَكْرَمَة

العربية لأغراض أكاديمية، وتعليمها لأغراض أكاديمية خاصة كما بيّنت ذلك الأدبيات التربوية في المجال.

أمّا في إطارها التطبيقي فقد هدفت الدراسة إلى تقديم محتوى مقترح لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، مرتبةً مواد البرنامج حسب الأولوية، والأهمية.

الأداة الرئيسة التي استخدمتها هذه الدراسة في رصد المعلومات، وتحليلها هي استبانة تكونت من أربعة محاور، تعاملت مع معايير اختيار المحتوى، وحاجات المتعلمين، وسبل تطوير برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، والمعلومات الأساسية للدارسين، وقدمت الاستبانة لمجموعة من الخبراء في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أمّ القرى، وتمّ تحليل الاستبانة عن طريق برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية، وشارك في الاستجابة للاستبانة تسعة وعشرون خبيراً من الجنسين، وتوزعت جنسياتهم بين مصريين، وسودانيين، وسعوديين. وتفاوتت خبراتهم كما أشار التحليل الإحصائي.

منهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى التحليل الإحصائي، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها ضرورة التفريق بين تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وتعليمها لأغراض أكاديمية خاصة، وضرورة التركيز على اللغويات متمثلة في القواعد، والمعجميات، والأساليب، والتركيز كذلك على المهارات، وأساليب الخطاب الملائمة لهذه الأنشطة. وأخيراً فقد قدمت الدراسة مقترحاً لمحتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية بعد أن ناقشت معايير اختيار المحتوى نظرياً.

مقدمة:

بات واضحاً أنّ ما حظي به ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اهتمام واسع لم يعد مجال جدل؛ وأنّ هذا الميدان شهد تحولاً كبيراً، ونموا مطرداً في شتى المجالات، وما عادت اللغة العربية تُوصف بأنها لغة مهملة، وشاذة، وصعبة، وما عادت تُتعلّم في نطاق ضيق، بل غدت ملء السمع والبصر؛ واسعة الانتشار، عليها إقبال منقطع النظير.

اتسع نطاق تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل بلاد العالم، وتعددت دوافع وأغراض تعلّمها، وتعليمها كذلك، فهي تُعلّم إجبارياً بوصفها لغة ثانية في كثير من البلدان الإسلامية في جنوب شرق آسيا، وفي أفريقيا، وهي إحدى اللغات الحيّة ذات القبول المتزايد في أوروبا وأمريكا، بل تُدرس بوصفها لغة اختيارية elective language في كثير من المعاهد والمدارس الأوروبية والأمريكية ضمن اللغات الأجنبية.

شمل تطور هذا الميدان كذلك إعداد المواد التعليمية كما وكيفا، فإنتاج المواد المُعدّة لغير الناطقين بها في زيادة مطردة، كما أصبحت هذه المواد تُعدّ على أسس منهجية سليمة، وتُجرى لإعدادها الدراسات، وتجرد قوائم الشيوع، وما يتبع ذلك من متطلبات الإعداد. ولم يغفل هذا الميدان إعداد المعلم إعداداً يؤهله للقيام برسائله، وتدريبه وصقل مواهبه، وإتاحة الفرص لتسليحه بتكنولوجيا العصر المتسارعة الخطى.

سار تعليم العربية لغير الناطقين بها في خطى متتدة، تحاول التوفيق بين اللحاق بركب التطور الخاطف في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، والاستجابة

للإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية. فأنشأت معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وحدات البحوث، ووحدات إعداد المواد التعليمية مؤكبةً لما يطرأ في تعليم اللغات الأجنبية من بحوث، وما يستجد فيها من اتجاهات تربوية وذلك لكي تكون في مصاف اللغات الأجنبية الراقية.

دفع الإقبال الكبير على تعلم اللغة العربية من شتى القطاعات، ومختلف الأغراض التعليمية القائمين على تعليم العربية للنظر في حاجات المتعلمين، والسعي في تحقيقها، ومن هنا ظهرت برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة Arabic for Specific Purposes استجابةً لدوافع المتعلمين، وتحقيقاً لأغراضهم، إذ أنّ السمة البارزة في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة هي استناد أهدافها، ومحتواها، وطرق تدريسها على رغبات ودوافع المتعلمين.

وتعدُّ برامج تعليم العربية لأغراض أكاديمية مجالاً من أميز مجالات تعليم العربية لأغراض خاصة، ويبقى تعليم العربية لأغراض وظيفية (مهنية) هو القسم الآخر المهم مع وجود تقسيمات أخرى في الأدبيات التربوية.

ويتطلب تعليم العربية لأغراض أكاديمية تدريب الدارسين على مهارات اللغة الهدف بصورة مكثفة مما يمكنهم من استخدام اللغة في تخصصاتهم المختلفة. وإذا كان من خصائص برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة التركيز على اللغويات(قواعد، معجميات، أساليب) والمهارات، وأساليب الخطاب المناسبة لهذه الأنشطة، فإنّ الأمر يتأكد في حالة تعليم العربية لأغراض أكاديمية. وحتى يتحقق تدريب الدارسين على أنماط اللغة المطلوبة في هذه البرامج كان لابد من بحث معايير اختيار المحتوى لكي تؤتي هذه البرامج ثمارها، وتُبنى على أسس سليمة .

ومن هنا فإنّ هذه الدراسة تسعى إلى تحديد المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وذلك بتوضيح طرق معايير الاختيار، تحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم العربية لأغراض أكاديمية؟

ما الفرق بين تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وتعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية خاصة؟

لقد استلزم إجراء هذه الدراسة إعداد استبانة تمّ تطويرها من أربعة محاور شملت المعلومات الأساسية للمفحوصين، ومحور معايير اختيار الأهداف في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، ومحور تحليل الحاجات التعليمية في البرنامج نفسه، أمّا المحور الرابع فعن مقترحات تطوير برامج تعليم العربية لأغراض أكاديمية.

وتمّ توزيع الاستبانة على خبراء مختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أمّ القرى، بشقيه؛ قسم تدريس اللغة، وقسم إعداد المعلمين، كما تمّ توزيع الاستبانة كذلك على قسم الطالبات بالمعهد. وأجاب عن أسئلة الاستبانة تسعة وعشرون خبيراً؛ وبما أن مجتمع الدراسة يعدّ مجتمع متخصصين فإنّ العينة على صغر حجمها تُعدّ مقبولةً.

مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة في أنّ محتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية لا تنطبق عليه مواصفات المحتوى المطلوبة، ففي الجامعة الإسلامية

معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية
د. عبد الناصر عثمان صبير
العالمية بماليزيا مثلاً تُدرس مادة منهج البحث، أو قاعة البحث بمسمى اللغة
العربية لأغراض أكاديمية.

والمعروف أنّ تعليم اللغة لأغراض أكاديمية هو ذلك النوع من التعليم المرتبط
بأغراض الدراسة، على أن يتحقق فيه أمران هما:

مساعدة المتعلمين في اللغة التي يدرسون بها المقررات التخصصية.

إكساب المتعلمين مهارات الدراسة حتى يؤديوا متطلبات الدراسة الأكاديمية.

ويبدو أنّ هذه المشكلة نجمت من تصور بعض المشتغلين بتعليم اللغة العربية في
الجامعات أن تدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية يكون لمساعدة الطلاب
على الدراسة الجامعية في التخصصات المطلوبة، وهذا خلاف ما أشارت إليه
الأدبيات التربوية.

هذه الدراسة توضح الفرق بين تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وتعليمها
لأغراض أكاديمية خاصة في شقها النظري، كما أنها تُقدّم محتوى تعليم اللغة
العربية لأغراض أكاديمية في شقها التطبيقي.

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي إلى تحقيق هدفين رئيسين:
أحدهما: التعريف بمكونات محتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض
أكاديمية، والتفريق بينه وبين برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية
خاصة.

وثانيهما: تقديم مقترح لمحتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وذلك وفق مخرجات الاستبانة التي تم توزيعها للخبراء.

أهمية الدراسة :

تعرض هذه الدراسة إلى مشكلة ظهرت في خلط بعض المشتغلين في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين مفهوم تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وتعليمها لأغراض تعليمية خاصة. وتنبع أهمية هذه الدراسة في الإطار النظري من مناقشة مكونات محتوى تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وما يجب أن يتضمنه هذا المحتوى من عناصر، والتفريق بينه، وبين تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية خاصة.

أما في الإطار التطبيقي فتأتي إضافة هذه الدراسة متمثلة في المقترح الذي تضمنته الاستبانة من مهارات، ومعارف، وأنشطة لغوية. والمأمول أن تحقق هذه الدراسة ما يلي:

- ١- الإسهام في إثراء برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية بما تحتاجه من مهارات وعناصر لغوية.
- ٢- تنمية برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية خاصة.
- ٣- تمييز مفهوم تعليم العربية لأغراض أكاديمية عن تعليم العربية لأغراض أكاديمية خاصة.
- ٤- أن تُطبق برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية بمواصفاتها الموجودة في الأدبيات التربوية .

مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة:

تأتي الخصوصية في تعليم اللغة لأغراض خاصة من خصوصية اللغة التي تُعنى بتوفر رصيد محدد من المفردات، والتراكيب التي يشيع استخدامها في المجال. وسبب الخصوصية هنا هو خصوصية الجمهور الذي يتعلم هذه اللغة، مما يستلزم خصوصية الهدف، ومن ثمَّ خصوصية المهارات التي يُراد إكسابها، وكذلك خصوصية المحتوى الذي ينبغي انتقاؤه.

بدأ تعليم اللغات الأجنبية، وتعلّمها منذ زمن بعيد، لكن ظهر تعليم اللغات لأغراض خاصة منذ بداية العقد السابع (من القرن الماضي؛ وظهر ذلك الاتجاه الذي ينادي بتعليم اللغات، وتعلّمها من أجل اكتساب مهارات اتصالية محددة. والاتجاه الغالب اليوم في مجال تعليم اللغات الأجنبية هو قصر التعليم والتعلم على المهارات اللغوية التي يحتاجها الدارس فعلاً لأداء أغراض محدّدة (خاصة)؛ أكاديمية كانت أم مهنية، ويتضح ذلك بالنظر في أهداف متعلمي اللغة العربية في الوقت الحاضر، فإنها تكاد تنحصر فيما يلي:

- ١- القدرة على قراءة القرآن الكريم، والاطلاع على أحكام الدين الإسلامي وتعاليمه في لغته الأصلية.
- ٢- الاطلاع على الثقافة العربية باعتبارها إحدى الركائز الثقافية في العالم.
- ٣- التعرف على نظام اللغة العربية باعتبارها إحدى اللغات الرئيسية في الأمم المتحدة.

٤- القدرة على التعامل مع العرب في الشؤون الاقتصادية، والسياسية، والتجارية، وغيرها.

٥- تعامل غير الناطقين بالعربية الذين يقيمون في البلاد العربية مع فئات المجتمع العربي.

لا يخفى تعدد هذه الأهداف وخصوصيتها، مما استتبع تعدد الفئات المقبلة على تعلّم العربية، فجاءت دوافعها متنوعة ، منها؛ الدوافع الدينية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والعسكرية، والعلمية، والعملية المهنية . إذن ليس من الإسراف في القول أن نقرر أن كثيراً ممن يريدون تعلّم اللغة العربية في الوقت الحاضر؛ إنما يريدون تعلّمها لأغراض خاصة.

ومع هذا فلا بد من التأكيد على أن إثراء مفردات المقرر الدراسي بموضوعات لها علاقة بسوق العمل، أو بموضوعات لها علاقة بمنهج البحث؛ لا يُعدُّ هذا ولا ذلك برنامجاً كاملاً في تعليم العربية لأغراض خاصة، ولا يمكن أن نسميه تعليم العربية لأغراض خاصة؛ وظيفية كانت أو أكاديمية. فمن المعروف أن برنامج تعليم العربية لأغراض خاصة هو برنامج كامل له أسسه، ومفاهيمه، ومنهجه، ولا بد فيه من اتباع معايير صحيحة في اختيار المحتوى كما ستوضح الدراسة إن شاء الله.

الأغراض العامة والأغراض الخاصة:

أكّد الذين يعملون في المجال التطبيقي أنّ تعليم اللغة لأغراض خاصة يجب أن يسبقه تعليم عام لأساسيات اللغة في مهاراتها المختلفة قبل الانتقال إلى تعليمها

لأغراض خاصة، وذلك باستصحاب الجدل القائم بين من يقول بعدم إمكانية فصل اللغة العلمية عن اللغة العامة، فاللغة مفردات وتراكيب، وأساليب واحدة، ولا يمكن الفصل بين ما هو علمي (لأغراض علمية)، وما هو غير ذلك، يضاف إلى ذلك عدم إمكانية فصل المضمون الثقافى عن اللغة المراد تعلمها مهما كانت أغراض التعليم، وكان أساس هذا القول هو السؤال الذي طُرح في إحدى الندوات، وهو هل هناك تعليم لغة (فرنسية) لا يُلبى أغراضاً خاصة؟ فتعليم اللغة لأغراض عامة مثله مثل تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، أو طبيّة، تكنولوجية! وعلى وجهة هذا السؤال، وصالح حجته، إلا أن قناعة التطبيقين في المجال باتت راسخة بأن تعليم اللغة لأغراض خاصة يتميز عن تعليمها لأغراض عامة لما يستتبع ذلك من استجابة لدوافع المتعلمين .

تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية خاصة:

إذا كانت خصائص برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية كما سلف تتميز بمساعدة المتعلمين في أمرين هما: مقرراتهم التخصصية، والمهارات التي يحتاجون إليها في دراستهم الأكاديمية، فإنّ هذه البرامج ينبغي أن تتحقق فيها أولاً مواصفات برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وهي: أن يُصمم البرنامج تلبية لحاجات محددة للمتعلمين، وأن يركز البرنامج على اللغويات (قواعد، معجميات، أساليب)، والمهارات، وأساليب الخطاب المناسبة لهذه الأنشطة.

أمّا برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية خاصة فهي مثل دراسة اللغة العربية بوصفها مادة تخصص في الدراسات العربية والإسلامية كما هو الحال

في جامعات دول العالم الإسلامي في جنوب شرق آسيا، ويؤهل المتعلمون لذلك بدراسة اللغة العربية بمعاهد ومراكز تعليم اللغات بهذه الجامعات .

المنهج والمحتوى:

يُعدُّ المنهج عنصراً أساساً من عناصر العملية التعليمية بل هو عماد العملية التعليمية، ويعرض المنهج تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يُقدّم للمتعلّم من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وقد يُعرّف منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تعريفاً إجرائياً فيُقال إنّه تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد المتعلمين بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية، والمهارية التي تُمكنهم من اللغة الهدف معرفة، وأداءً، ومن المعروف أن أي منهج لغوي جديد يحتاج إلى تخطيط، ولكن لا يوجد اتفاق حول كيف يتم عرض محتوى المنهج في صورته الجديدة، ولا يزال الحوار مفتوحاً حول كيفية بناء منهج جديد في تعليم اللغة وهل يُبنى على التراكيب اللغوية، أم على المواقف الحوارية، أم على توظيف اللغة، أم على الأفكار والموضوعات، أم على المهارات، أم على الواجبات والأنشطة، أم على تنمية المفردات، أم يتمُّ بناء المنهج بالجمع بين كل ما سبق، كما قال بعضهم . وهكذا يظل اختيار المحتوى، وتحديد عناصر المنهج أمراً لأمناص منه في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عموماً، وبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية على وجه الخصوص .

أمّا المحتوى فهو مجموع الخبرات التربوية التي يُرجى تزويد المتعلمين بها، وتدخل كذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد تنميتها، والمهارات التي يُراد إكسابها للمتعلمين ، على أن يتم ذلك في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.

والمحتوى في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعموماً يُقصد به مجموع المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي، والثقافي، والاتصالي المقدمة للمتعلم، ويدخل في المحتوى أيضاً الأنشطة اللغوية، والثقافية، والاتصالية التي تسهم في تعلم اللغة، وذلك عن طريق ممارسة المتعلم لها ومعايشته لمضمونها.

اختيار المحتوى:

من المعروف أنه يوجد اختلاف بين المحتوى التعليمي الذي يُعدُّ لتعليم اللغة لأغراض خاصة، والمحتوى الذي يُعدُّ لتعليم اللغة لأغراض عامة، على الرغم من تقاربهما في أساسيات إعداد المحتوى عموماً من حيث معايير اختياره، وتنظيمه، وطرق تدريسه وتقويمه، باعتبارهما منهجين لتعليم العربية للناطقين بغيرها وقد أشار الخبراء إلى عدد من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في المحتوى الجيد، وهي مواصفات مشتركة في البرامج التعليمية بصورة عامة، فمواصفات اختيار المحتوى هي:

أولاً: الصدق ، ويقصد بها أن يكون المحتوى واقعياً، وعلمياً متمشياً مع الأهداف الموضوعية.

ثانياً: الأهمية ويُقصد بها أن يكون ذا قيمة في حياة المتعلم، وأن يكون شاملاً لجوانب مختلفة من المعرفة.

ثالثاً: الميول والاتجاهات ويُقصد بها أن يكون المحتوى متمشياً مع اهتمامات المتعلمين، دون إغفال ما يُعدُّ مهماً لهم كذلك.

رابعاً: القابلية للتعلم وتُحقق القابلية للتعلم عندما تُراعى قدرات المتعلمين، وذلك بالنظر إلى الفروق الفردية بينهم، والعمل بمبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية.

خامساً: العالمية، وذلك بأن يكون المحتوى جيداً شاملاً لأنماط التعليم المتعدية للحدود الجغرافية، وعاكساً في الوقت نفسه الصبغة المحلية للمجتمع.

أمّا مواصفات المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإضافة إلى ما سبق من صدق، وأهمية، وعالمية، وقابلية للتعلّم، فإنها تشمل المميزات الآتية:

- يُزوّد المحتوى المتعلّم بما يمكنه من تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مراعيًا التدرج بما يألفه المتعلّم من لغة مسموعة، ومكتوبة، وما يتطلب ذلك من معرفة للرصيد اللغوي حتى يسهل تصنيف مستواه.
- يُساعد المحتوى المتعلم على إنتاج اللغة، والإبداع فيها، ولا يكتفي بتمكين المتعلم من إنتاج اللغة فقط، ويكون ذلك بالاستخدام الفعال للغة، وكثرة الأنشطة، وزيادة فرص استثمار اللغة.
- يلفت المحتوى أنظار المتعلمين إلى خصائص اللغة العربية، ومميزاتها، ويُعرفهم كذلك بمواطن الجمال في أساليبها.
- يُنمي المحتوى اتجاه الاعتزاز باللغة العربية، ويُقوي الإحساس بالحاجة إلى تعلّمها.

هناك عدّة وسائل لاختيار المحتوى اللغوي في برامج تعليم اللغة ومن أكثر الأساليب شيوعاً- الاسترشاد بمناهج تعليم اللغات الأجنبية، وما درج عليه معدو المواد التعليمية في هذا الاتجاه- والمسح والمقصود به إجراء الدراسات الميدانية حول خصائص المتعلمين والتعرف على ما يناسبهم من محتوى لغوي، إلا أن من أهمها في هذه الدراسة ما يأتي:

- آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و المختصين كذلك في الدراسات اللغوية، والدراسات النفسية، وأيضاً الخبراء في الثقافة العربية الإسلامية.
- تحليل دوافع الدارسين ورغباتهم وأغراضهم، والأنشطة اللغوية التي يودون الانخراط فيها بعد تعلمهم العربية.

ومن المسلمّ به قبل ذلك النظر في أهداف المنهج ومستوى المهارات اللغوية المطلوبة في الأداء اللغوي، والتأكد من ترجمة المحتوى لأهداف البرنامج. وتكون هذه الشروط، والوسائل متعينة بصورة أخص في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة.

وتكاد تكون نقطة البداية في تصميم برامج تعليم العربية لأغراض خاصة هي تحليل حاجات الدارسين كما أشارت إلى ذلك الدراسات، وبدون تحليل حاجات المتعلمين الأكاديمية لا تُصنف مثل هذه البرامج في إطار برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، إذ إن خاصية هذه البرامج المميزة هي تحليلها لحاجات المتعلمين ثم الاستجابة لها في تصميم البرنامج.

إجراءات الدراسة

الأداة الرئيسية في هذه الدراسة هي استبانة البحث وقد شارك في الإجابة عليها ٢٩ خبيراً، وشملت الاستبانة محورين ناقش الأول منهما معايير اختيار المحتوى في برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، أما المحور الثاني فناقش الأهداف التعليمية في البرنامج نفسه.

وجاء تحليل الاستبانة ليشمل تحليل المعلومات الأساسية للمفحوصين في القسم الأول من الاستبانة، أما القسم الثاني من التحليل فقد جاء ليكشف عن ثبات الاستبانة في المحورين الأساسيين، والقسم الثالث من التحليل خُصص لتوضيح الإحصاء الوصفي، أما القسم الرابع فقد اختبر علاقة الارتباط في بنود الاستبانة.

المعلومات الأساسية :

يوضح الجدول أدناه المعلومات الأساسية للمفحوصين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المستجيبين من الذكور وبلغت نسبتهم ٧٢.٤% بينما بلغت نسبة الإناث ٢٧.٦%. أما جنسيات الخبراء المستجيبين للاستبانة فقد أظهرت النسب التالية: ٤١.١% من المصريين، و٣١% من السودانيين، و٢٧.٦% من السعوديين.

وأظهرت الدراسة تفاوتاً ملحوظاً في سنوات الخبرة بين المفحوصين، وباستخدام بعض الفئات النطاقية تبين أن ٢٠.٧% من المفحوصين تتراوح خبرتهم من سنة إلى خمس سنوات، و٢٤.١% تتراوح خبرتهم بين ست إلى عشر سنوات، و٢٠.٧% تتراوح خبرتهم التدريسية بين إحدى عشرة سنة و خمس عشرة سنة، و١٠.٣% خبرتهم بين ست عشرة سنة إلى عشرين سنة، أما الذين تزيد خبرتهم على إحدى وعشرين سنة فقد بلغت نسبتهم ٢٤.١%. والجدول أدناه يُبين المعلومات الأساسية عن المفحوصين.

الجدول الأول: المعلومات الأساسية:

المتغيرات	الخصائص	التكرار	النسبة
النوع	الإناث	8	27.6
	الذكور	21	72.4
الجنسية	مصر	12	41.4
	السودان	9	31
	السعودية	8	27.6
سنوات الخبرة	من سنة إلى 5 سنوات	6	20.7
	من 6 إلى 10 سنوات	7	24.1
	11-15 سنة	6	20.7
	من 16 إلى 20 سنة	3	10.3

24.1	7	أكثر من 21 سنة
------	---	----------------

معامل الثبات:

الجدول الثاني أدناه يوضح مقدار الثبات في كلّ محور من محاور الاستبانة. ومن المعروف أن تحليل الثبات يسمح لك بدراسة خصائص درجات القياس، والبنود التي تكونها، والثبات هو القياس الذي يُعرفنا إلى أيّ مدى ما حققت أدوات التقييم من نتائج مستقرة، وثابتة. وتكون درجات قياس الثبات بين الصفر والواحد، والدرجة الأقرب إلى الواحد هي الأكثر ثباتاً في القياس.

ويحتوي المحور الأول من محاور الاستبانة على اثني عشر سؤالاً، بينما يحتوي المحور الثاني على أحد عشر سؤالاً. و الأقرب في معامل ثبات ألفا (كرونباخ) إلى (١) هو الأكثر تماسكاً في بنود المعيار الداخلي. وقدم جورج ومالري ٢٠٠٣م المعايير الأساسية التالية لقياس الثبات: ٩ فما فوق ممتاز، ٨ فما فوق ٨ ممتاز، و ٧ فما فوق مقبول، و ٦ فما فوق موضع تساؤل، و ٥ فما فوق ضعيف، وأقل من ٥ غير مقبول. وبالنظر إلى قياس معامل الثبات عند كرونباخ يتضح من الجدول الثاني أن كلا المحورين قد حقق النسبة المطلوبة في الثبات، فالمحور الأول حقق معامل ثبات ٠.٧٤، بينما حقق المحور الثاني معامل ثبات بنسبة ٠.٧٠، ويُعدّ معامل الثبات في المحورين جيّداً بالرغم من صغر حجم العيّنة.

الجدول الثاني: معامل الثبات

المحور	معامل الثبات
معايير المحتوى	0.74

0.70	الأهداف التربوية
------	------------------

الإحصاء الوصفي:

يناقش هذا القسم الخصائص الوصفية المستخدمة في محاور الاستبانة، ويُعدُّ الوسط الحسابي، والانحراف المعياري هما الخاصيتان الأساسيتان المستخدمتان في كل بند من بنود هذه الاستبانة، والجدول الثالث أدناه يوضح النتائج. والوسط الحسابي لكل بنود الاستبانة، ويتراوح بين ١.٢٤ و ٢.٣٨، أمَّا الانحراف المعياري فيتراوح بين ٠.٥١ و ١.٠٨ وهذا يعني أنَّ معظم المفحوصين تراوحت إجاباتهم بين أوافق بشدة، وأوافق ممَّا يعكس أهمية تضمين هذه البنود في الاحتياجات التعليمية. وأظهر الانحراف المعياري أن هناك تغييراً في الإجابات، ولكن هذا التغيير في الإجابات لا يعكس تشتتاً إحصائياً كبيراً. وجاء الوسط الحسابي ليرتب بنود الاستبانة حسب الأهمية، فكان البند الثاني هو الأكثر أهمية، يليه البند الخامس، فالسادس، فالثالث، فالثامن، فالسابع، فالرابع، فالأول، فالثاني عشر، فالتاسع، فالعاشر، وأخيراً يأتي السؤال الحادي عشر. وقيمة الوسط الحسابي الأقرب إلى الرقم (١) هو الأكثر أهمية طالما أن الاستبانة تستخدم مقياس ليكرت المتدرج من أوافق بشدة (١)، إلى لا أوافق بشدة (٥).

الجدول الثالث: المعالجة الإحصائية للاحتياجات التعليمية

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البند
1.24	0.51	Q2_1
1.28	0.65	Q5_1
1.35	0.61	Q6_1
1.42	0.63	Q3_1
1.48	0.58	Q8_1
1.49	0.63	Q7_1
1.59	0.73	Q4_1
1.62	1.02	Q1_1
1.66	0.94	Q12_1
1.83	0.81	Q9_1

2.14	1.09	Q10_1
2.38	1.08	Q11_1

الجدول الرابع أدناه يبيّن الإحصاء الوصفي لمحور الأهداف التعليمية، ويتراوح الوسط الحسابي لكل بند من بنود هذا المحور بين 1.17، و2.28، أما الانحراف المعياري فيتراوح بين 0.57، و2، وهذا يُوضح أن إجابات المضمّنين الواقعة بين أوافق بشدة، وأوافق تعكس أهمية هذه البنود في الاحتياجات التعليمية. وأظهر الانحراف المعياري كذلك أنّ هناك تشتتاً إحصائياً ولكنه ليس كبيراً، وجاء الوسط الحسابي ليوضح مستوى أهمية كل بند، وأظهر الوسط الحسابي أنّ البند الخامس هو أهمّ بنود الاستبانة، يليه البند الأول، فالثالث، فالرابع، فالسابع، فالسادس، فالتاسع، فالثامن، فالعاشر، فالعاشر. وقيمة الوسط الحسابي الأقرب إلى الرقم (1) هو الأكثر أهمية طالما أن الاستبانة تستخدم مقياس ليكرت المتدرج من أوافق بشدة (1)، إلى لا أوافق بشدة (5).

الجدول الرابع: المعالجة الإحصائية للأهداف التعليمية

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البند
1.17	0.47	Q5_2
1.38	0.9	Q1_2
1.41	0.91	Q3_2
1.45	0.78	Q4_2
1.48	0.57	Q7_2
1.83	0.97	Q6_2
1.86	0.83	Q9_2
2	1	Q8_2
2	0.89	Q11_2
2.11	1.18	Q2_2
2.28	2	Q10_2

الفروق الإحصائية:

يُورد هذا القسم نتائج اختبار الوسط الحسابي بين الذكور والإناث في كل بند من بنود الاستبانة في محورها الرئيسيين. ويهدف هذا الاختبار إلى التحقق من تأثير النوع على إدراك الاحتياجات التعليمية، والأهداف التعليمية. ويُظهر الجدول الخامس فروق الوسط الحسابي في الاحتياجات التعليمية، وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً في ثلاثة بنود هي: البند الثاني، والثالث، والثاني عشر.

وأظهرت النتائج أن الذكور يركزون أكثر على هذه البنود الثلاثة في محور اختيار المحتوى التعليمي، حيث إن الوسط الحسابي للرجال أعلى من الوسط الحسابي للإناث.

الجدول الخامس: الفروق الإحصائية في الاحتياجات التربوية

الفروق الإحصائية الإناث	الفروق الإحصائية الذكور	t-test	البند
1.71	1.38	0.80	Q1_1
1.33	1.00	2.65*	Q2_1
1.52	1.13	2.06**	Q3_1
1.67	1.38	1.16	Q4_1
1.33	1.13	1.029	Q5_1
1.43	1.13	1.57	Q6_1
1.57	1.25	1.46	Q7_1
1.57	1.25	1.54	Q8_1
1.81	1.88	-0.19	Q9_1
2.05	2.38	-0.72	Q10_1
2.38	2.38	0.013	Q11_1
1.81	1.25	2.01**	Q12_1

and ** significant at 5% and 10% respectively ❖

الجدول السادس أدناه يورد الفروق الإحصائية في الأهداف التعليمية، وأظهرت النتائج أن الفروق الإحصائية بين الجنسين موجودة في بندين من محور الأهداف التعليمية هما: البند الثاني، والبند الثالث، فقد أوضحت النتائج أن الرجال يركزون أكثر على هذين البندين.

الجدول السادس: الفروق الإحصائية في الأهداف التعليمية

الفروق الإحصائية (ذكور)	الفروق الإحصائية (إناث)	t-test	البند
1.48	1.13	1.36	Q1_2
2.19	1.88	0.64	Q2_2
1.57	1.00	2.55*	Q3_2
1.52	1.25	1.09	Q4_2
1.24	1.00	2.02**	Q5_2
1.81	1.88	-0.16	Q6_2
1.43	1.63	-0.81	Q7_2
1.86	2.38	-1.26	Q8_2
1.90	1.75	0.44	Q9_2
2.14	2.63	-0.57	Q10_2
1.90	2.25	-0.94	Q11_2

*and ** significant at 5% and 10% respectively

أورد هذا القسم نتائج الاستبانة التي وزعت لمعرفة معايير المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وقد صُممت الاستبانة لقياس محورين أساسيين هما: الاحتياجات التعليمية، والأهداف التعليمية. وأجري اختبار

معرفة دلالة الفروق بين متوسطين T-Test، وأظهرت نتائج تركيز الذكور على بعض بنود الاستبانة، مما يعطي فكرة لما يجب التركيز عليه عموماً، وكيف يمكن أن يطبق في بناء هذه البرامج.

النتائج والتوصيات :

لقد اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة لمعرفة رأي الخبراء في تصميم محتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وفرقت الدراسة بين تعليم العربية لأغراض أكاديمية، وتعليمها لأغراض أكاديمية خاصة كما تمت مناقشة ذلك في ثنايا الدراسة، وخرجت الدراسة بجملة من النتائج منها:

أولاً: المحتوى المُقدّم في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض أكاديمية في كثير من معاهد تعليم اللغات في الجامعات لا تنطبق عليها مواصفات تعليم اللغة لأغراض أكاديمية كما جاء في الأدبيات التربوية.

ثانياً: تؤكد هذه الدراسة على نظرة الأدبيات التربوية إلى برامج تعليم العربية لأغراض خاصة، وأغراض أكاديمية بوصفها مدخلاً تُراعى فيه دوافع المتعلمين، وحاجاتهم؛ لا كما تنظر إليه معاهد تعليم اللغة بوصفه مخرجاً تعليمياً، ويأتي ترتيبه في مرحلة متقدمة من مستويات تعليم اللغة.

ثالثاً: توصي هذه الدراسة بالاستفادة من معايير اختيار المحتوى عند إعداد المواد التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية رابعاً: تأمل هذه الدراسة في الاستفادة من التحليلات الإحصائية في ترتيب بنود المحتوى في إعداد برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية.

مراجع البحث

أولاً المراجع العربية :

- أحمد محمود، عشاري، تعليم اللغة العربية لأغراض محدودة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، العدد الثاني.
- الأمين محمد، يونس، تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها لأغراض خاصة، ورقة في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم- السودان، في الفترة من ٢- ٤ ذي القعدة، ٤- ٦ يناير ٢٠٠٣م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس، جامعة أمّ القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، د.ت.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ضمن وثائق وبحوث ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، الخرطوم ٤- ٦ يناير ٢٠٠٣م.
- رشدي طعيمة، ومحمود النّاقة، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مفاهيمه ومنهجياته المشكّلة ومسوغات الحركة، نسخة إلكترونية.
- سكر، شادي ماجاي، المنهج في تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة صوت العربية، ٢٠١١م. نُظِر في ٥/١٢/٢٠١٢م.
- الصاعدي، حضيض بن سافر، تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ورقة في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم- السودان، في الفترة من ٢- ٤ ذي القعدة، ٤- ٦ يناير ٢٠٠٣م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية
د. عبد الناصر عثمان صبير
عبيدات، حسين، تقويم برامج اللغة العربية لأغراض خاصة، ورقة في ندوة تعليم
اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم- السودان، في الفترة من
٢- ٤ ذي القعدة، ٤- ٦ يناير ٢٠٠٣م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
موسى عباس، آمال، منهج لتعليم اللغة العربية للأغراض الصحافية، ورقة في
ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم- السودان، في
الفترة من ٢- ٤ ذي القعدة، ٤- ٦ يناير ٢٠٠٣م، معهد الخرطوم الدولي للغة
العربية.
الهلالى، تقي الدين تقويم اللسانين، مكتبة المعارف، الرباط المغرب، الطبعة
الثانية ١٩٨٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Holme, Randal Harlow, ESP Ideas: Recipes for teaching professional and academic English. Longman, 1996.

Subair, Abdelnasir Osman, EDUCATIONAL NEED'S ANALYSIS OF ARABIC FOR ACADEMIC PURPOSES PROGRAMME AT THE IIUM. a paper presented in "Language Teacher Training Conference, International Islamic University Malaysia IIUM, March 2003.

عرض الكتب