



ULUSLARARASI ARAPÇA ÇALIŞTAYI

“İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETME VE ÖĞRENME TEKNİKLERİ”

ورشة العمل الدولية

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقنياته في كليات الإلهيات بتركيا

(03-04 / 10 / 2015)

مناهج اللغة العربية بين الشرق والغرب نظرة مقارنة

د. خالد حسين أبو عمشة*

مفهوم المنهج لغة:

قال تعالى في محكم كتابه العزيز: {لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا} المائدة ٤٨، وورد عن ابن عباس رضي الله عنهما قوله (مرعي، ٢٠٠٤: ٢١): "لم يمت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - حتى ترككم على طريق ناهجة". إن كلمة المنهاج والطريق الناهج تعني الطريق الواضح، ويعزز هذا المعنى ما جاء في المعجم الوسيط أن أصل كلمة المنهج هو نهج، ويقال نهج فلان الأمر نهجاً أي أبانه وأوضحه، ونهج الطريق سلكه، والنهج بسكون الهاء سلك الطريق الواضح. أما ابن منظور في لسانه فقد أورد: أَنهَجَ الطريقُ: وضَح واستبان وصار نهجاً واضحاً بيّناً. والمنهج عنده بفتح الميم وكسرهما هو النهج والمنهاج، أي: الطريق الواضح والمستقيم.

وتقابل كلمة المنهج في اللغة الإنجليزية كلمة Curriculum التي تعود إلى أصل لاتيني هو Currere التي تعني مضمار السباق، أي هي المسار الذي يسلكه الإنسان لتحقيق هدف ما.

* المدير الأكاديمي لمعهد قاصد، والمستشار الأكاديمي لبرامج اللغة العربية في الشرق الأوسط، و المدير التنفيذي لبرنامج الدراسات العربية بالخارج CASA

مفهوم المنهج اصطلاحاً:

تتعدد تعريفات المنهج من الناحية الاصطلاحية وتتنوع، ويمكننا من خلال ما كتب بعض الباحثين في المناهج وطرق التدريس أن نحدد اتجاهات خمسة عامة على الأقل:

الاتجاه الأول : يتم التركيز فيه على وصف المحتوى (المادة الدراسية)، ولعل هذا التصور متأثر بمفهوم التربية اليونانية القديمة حين ساد الاعتقاد بأن المعرفة تؤدي إلى تغيير السلوك، ويمكن تعريف المنهج بناءً عليه على أنه مجموعة المواد الدراسية Subject Matter. وهي التي يتولى المتخصصون إعدادها والمعلمون تنفيذها وتدريسها. وهذا ما نجده في Dictionary of Education الذي يعرف المنهج بأنه (سعادة، ٢٠٠٤: ٣٢): "مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل منهج اللغات ومنهج الرياضيات ومنهج التربية الاجتماعية ومنهج العلوم وغيرها". ومن تعاريفه أيضاً أنه محتوى المقرر الدراسي، كأن يصف أحد المتخصصين في اللغة العربية إذا ما سألناه عن منهج النحو للمستوى المتوسط من الناطقين بغير العربية بأنه المنهج الذي يحتوي على الموضوعات المختلفة الآتية: الجملة الاسمية والنواسخ وإنّ وأخواتها والجملة الفعلية، وأسماء الأفعال، والمنصوبات... إلخ.

الاتجاه الثاني: يظهر فيه التركيز على وصف الموقف التعليمي من خلال اعتبار المنهج خبرة تربوية متنوعة المجالات، ويلتصق بحاجات المتعلمين ويشبع رغباتهم وأحاسيسهم. وهو هنا جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات المرغوب فيها. فقد قال المربي Doll بأن (سعادة، ٢٠٠٤: ٣٩) المنهج قد تغير تعريفه من مجموعة المواد الدراسية ومن محتوى المقرر الدراسي إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها.

الاتجاه الثالث: يظهر فيه التركيز على وصف مخرجات العملية التعليمية Ends من خلال الجهد المركب الذي تخططه المدرسة لنوجه تعلّم الطلبة نحو مخرجات محددة سلفاً (Tanner, 1980: 10) ويعتبر M. Johnson من أبرز المربين الذين أكّدوا على أنّ المنهج المدرسي يتألف فقط من مجموعة من نواتج التعلّم التي نسعى إلى تحقيقها Intended Learning Outcomes. ويفهم من هذا أنّ الأهداف السلوكية تعتبر حجر الزاوية في قياس النتائج أو المخرجات النهائية.

الاتجاه الرابع: ركّز فيه الباحثون في علم المناهج المدرسية على أنماط التفكير الإنساني، وبخاصة التفكير التأملي والتفكير الاستقصائي المنظم، تلك الأفكار التي دخلت إلى الأدب التربوي من خلال كتابة المفكرين الكبار دونالد شون وجون ديوي (Tanner, 1980: 10). وإذا تمّ الاتفاق على أنّ المنهج هو عبارة عن أنماط التفكير فإنه يمكن تفسيره على أنه يتعدّى كونه مجموعة من ميادين المعرفة الأساسية.

الاتجاه الخامس: يظهر فيه المنهج كنظام هو جزء من النظام التربوي، وهذا الاتجاه يحدد مفهوم المنهج ومكانته في النظام التربوي بشكل دقيق وشامل. والنظام هنا، (سعادة، ٢٠٠٤: ٥٥) هو: مركّب من مجموعة من العناصر التي ترتبط مع بعضها بشكل وظيفي متكامل. وهذه العناصر حددها تايلر بأربعة: الأهداف والمحتوى والتدريس والتقويم. ومما تقدّم يمكن تعريف المنهج كنظام بأنه: نسق أو خطة من الخبرات التربوية المتلاحقة التي تسير وفق خطوات متسلسلة، بشكل فردي أو جماعي، وتتسع لتشمل أهداف المنهج، ومحتواه، وإستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائل التعليم والنشاط المدرسي وعملية التقويم... إلخ.

دراسة نقدية مقارنة لمفهوم المنهج بين النظرية التقليدية والنظرة الحديثة:

يتضح من الاتجاهات الفكرية السابقة التي تم استخلاصها والتطرق إليها أنها تقع ضمن مجموعتين كبيرتين هما: مجموعة التعاريف التقليدية للمنهج المدرسي، التي تمثلت في تعريف المنهج على أنه المواد الدراسية المنفصلة، أو تعريفه على أنه

محتوى المقرر الدراسي، وثانيًا: مجموعة التعاريف الحديثة الواسعة للمنهج المدرسي التي تمثلت في تعريف المنهج على أنه الخبرات التعليمية، وتعريفه على أنه أنماط للتفكير الإنساني، وتعريفه على أنه الغايات النهائية التي نسعى إلى تحقيقها، وتعريفه على أنه خطة عمل تربوية مكتوبة، وتعريفه أيضًا على أنه نظام إنتاج.

لقد تعرّضت التعريفات التقليدية للمنهج لانتقادات شديدة من قبل أصحاب المدارس التجديدية في المناهج، فهم يؤمنون بأن التعلم الحقيقي لا يتم بمجرد تحفيظ المعلومات وتلقينها وتخزينها في الأدمغة، كما تركز عليه تعريفات المناهج التقليدية - بل عن طريق التفاعلات التي من خلالها يرى الإنسان ما تنطوي عليه هذه المعلومات من معانٍ وعلاقات، وإنّ قراءة ناقدة فاحصة لأمات كتب الأدب التربوي ومظانه في هذا المجال تظهر لنا أنّ أهم الانتقادات الموجهة سهامها إلى المنهج وفق المفهوم القديم (المفتي، ١٩٨٧: ٦ وما بعدها) و(حميدة، ٢٠٠٠: ١٦ وما بعدها) هي:

- ١- إجراء الاتصال من جانب واحد، حيث الدور السلبي للمتعلم.
- ٢- النظر إلى عقول التلاميذ على أنها مخازن للمعلومات والبيانات.
- ٣- الاعتماد على الجانب العقلي وإهمال الجوانب الانفعالية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة.
- ٤- لا يُراعى في إعداد المواد والمقررات من قبل المختصين حاجات الطلبة وميولهم الشخصية.
- ٥- إضعاف الحاجة للبحث والاطلاع باعتبار التحصيل الدراسي هدفًا قائمًا بذاته.
- ٦- التعامل مع المواد الدراسية على أنها مواد ومهارات منفصلة.

- ٧- قصور طرائق تدريس المعلمين لاعتمادهم فقط على إيصال المعلومات.
- ٨- إغفال الفروق الفردية بين الطلبة.
- ٩- قصور المنهج عن الوفاء بالتطورات الحديثة والانفجار المعرفي.
- ١٠- عدم توظيف البيئة المحيطة والأنشطة والمشاريع الهادفة.
- ١١- غياب الفلسفة المنهجية المستندة لأهداف التربية وحاجات المجتمع.
- ١٢- الاعتماد على المنهج أو المقرر الدراسي باعتباره المرجع الوحيد المؤهل للنجاح.

أمّا الناظر إلى التعريفات الحديثة للمنهج فيجد أنها تأثرت بمجموعة من العوامل التي ساعدت على تطوّر مفهوم المنهج، لعل من أهمها تقدم العلوم النفسية التي باتت تنظر إلى الشخصية الإنسانية باعتبارها وحدة آلية لها جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية. وأنّ التعلّم يحتاج إلى نضج وتدريب واستعداد جسمي وعقلي وانفعالي، وإلى دوافع وممارسة.

كما أنّ تقدم العلوم التربوية جعلت الوظيفة الأساسية للتربية هي تعديل السلوك حسب مطالب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة، بحيث يتم إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم وإبراز القيم التربوية للعمل.

وثالث تلك العوامل ظهور المناهج العلمية التي أدخلت عالم المدارس، وهذا المنهج جعل المتعلم نشطاً ومشاركاً وإيجابياً من خلال تنفيذه لخطوات المنهج العلمي في التفكير.

ويمكننا الخلوّص إلى أنّ أبرز مميزات تعريفات المنهج وفق المفهوم الحديث،

هي:

المجتمع، أي أن المنهج بمفهومه الحديث (حميدة، ٢٠٠٠) متغير ومتطور تبعاً لتغير المجتمع أحد المصادر المهمة التي يشتق منها أهداف المنهج. ومن ثمّ فأهداف المنهج يجب أن تتطور تبعاً لتطور المجتمع.

طرق التدريس، في ظل المنهج الحديث على المدرس (جابر، ٢٠٠٥: ١٥٣) أن ينوع في طرق التدريس، وقد يستخدم في الدرس الواحد أكثر من طريقة، ويبنى معظم تدريسه على مواقف ومشكلات ذات معنى عند التلاميذ تراعي طبيعتهم واستعداداتهم، وكذلك الفروق الفردية بينهم.

المعلم، أضحي دور المدرس في المنهج الحديث (عبد السميع: ٢٠٠٥) مرشداً وموجهاً ومقوِّماً ومديرًا للفصل وقُدوةً ومطورًا للمنهج وميسراً للعملية التعليمية وخبيراً في استخدام التكنولوجيا إلخ.

الدارس، نظرت التربية التقليدية إلى الدارس باعتباره رجلاً صغيراً يمكن أن نفرض عليه معايير الكبار ومعلوماتهم ومهاراتهم وقيمهم، غير أنّ الدراسات النفسية دلت على أن للطفل خصائص تخالف الراشدين، وأن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها التي تميزها واستعداداتها الجسمية والعقلية والانفعالية ولها ميولها واتجاهاتها، وقد أخذ المنهج على عاتقه الأخذ بكل ذلك وغيره.

المواد الدراسية، تنال المواد الدراسية في المنهج الحديث ما تستحقه من عناية، فلا ينكر المنهج قيمتها ولا يقلل منها، ولكنه لا يجعلها لذاتها بل هي وسيلة تساعد على نمو التلاميذ المتكامل المنشود. والمنهج الحديث يحدد الخطوط العريضة التي يختار منها التلاميذ ما يناسبهم منها، ومن أوجه الأنشطة التي يرغبون فيها.

المدرسة والأسرة والمجتمع، يعمل المنهج الحديث على الربط بين الثلاثية الحديثة التي تعدّ أساساً من أساسات نجاح العملية التربوية، وهي: المدرسة، والأسرة، والمجتمع.

نظرة مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

العناصر	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
المادة المدرسية	- الاهتمام بالمادة الدراسية على حساب اهتمامات التلاميذ. - ازدحام المنهاج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضاعف المعرفة. - الاهتمام بالمادة الدراسية يجعل إتقانها غاية دون الاهتمام بالفوائد الحياتية لها.	- يهتم بالطالب ولا يهمل المادة الدراسية لكنه لا يجعلها غاية في ذاتها. - يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهج وليس بإضافة مواد جديدة. - يركز على إتقان طريقة الحصول على المعلومات واستخدام المصادر، ويركز على إتقان المهارات والاتجاهات. - ينمي مهارات التفكير بأنواعها.
المعلم	- وظيفة المعلم نقل المعلومات إلى أذهان الطلبة. - عمل التلخيصات والمذكرات للتلاميذ. - اهتمام المعلم بالمادة والامتحانات أكثر من اهتمامه بالتلاميذ. - الحكم على عمل المدرس من خلال نتائج التلاميذ في الامتحانات.	- المدرس مرشد وموجه وميسر ومنظم للعملية التعليمية. - يركز على نمو الطالب والامتحانات وسيلة لتقويم الطالب لا غاية. - الحكم على عمل المدرس بنجاحه في تحقيق أهداف المنهج بالنسبة لنمو الطالب المتكامل.
الحياة المدرسية	- حياة مدرسية خالية من النشاطات. - حياة تسلطية من المدير والمعلم على التلاميذ. - لا تفاعل بين البيئة المدرسية والبيئة العامة.	- حياة مدرسية مليئة بالنشاطات. - حياة ديمقراطية تعاونية يعتمد فيها التلاميذ على أنفسهم. - مسائل المنهج تتعلق بحاجات المجتمع.
التلميذ	- إهمال ميول واهتمامات التلاميذ.	- يعتني بالطالب وبالفروق الفردية بين التلاميذ.

- إيجابية التلميذ ومشاركته في عملية التعلم.	- السلبية، وضعف التعاون بين التلاميذ.
- الاهتمام بجميع أبعاد نمو الطالب.	- ضعف تكامل نمو التلاميذ الاجتماعي والعاطفي وغيرها من أبعاد النمو.

أسس بناء المنهج:

ونقصد بأسس بناء المنهج، تلك الأسس التي لا بد من مراعاتها عند الشروع في بناء أيّ منهج تعليمي حتّى يُكتب له التّجّاح، وعلى الرّغم من أنّ المتخصصين والعاملين في تخطيط المناهج وبنائها قد اتفقوا على أنّ أسس بناء المناهج تستند - على الأقل - إلى أربعة هي: الأسس الفلسفيّة، الأسس النفسيّة، والأسس الاجتماعيّة، والأسس الثقافيّة إلاّ أنّه يمكن رصد ثلاثة اتجاهات رئيسة تقوم عليها. الاتجاه الأوّل يرى أنّ التلاميذ أو المتعلمين هم محور العملية التعليميّة، والاتجاه الثاني أنّ المعرفة هي المنهج، والاتجاه الثالث يرى أنّ المجتمع هو محور بناء المناهج.

١- الأسس الفلسفيّة للمنهج:

لقد تدخلت الفلسفة (سعادة، ٢٠٠٤: ٦٩) في اتخاذ كلّ قرار مهم في مجال المناهج وطرق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها كأساس لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلاً، سواء ما تعلّق منها بنوعيّة الأهداف التي يعمل المنهج على تحقيقها، أو طبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أو نوعيّة الوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى، وتعمل بالتالي على تحقيق تلك الأهداف، أو أنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه.

وللتعرف إلى مدى تأثير وجهات النظر الفلسفية في بناء المنهج المدرسي، فإن من المفيد التعرض باختصار لأهم المدارس الفلسفية، وما نادى به من آراء وأفكار

ألقت بظلالها على المنهج المدرسي بطريقة ما، كالفلسفة المثالية والواقعية والبراجماتية النفعية والتجديدية والوجودية والماركسية والإسلامية وغيرها.

تتفق الفلسفتان المثالية والواقعية على سبيل المثال في تركيزهما على المعرفة، وذلك من معتقدات مؤدّاهما أن التعلم الذهني هو جوهر التربية وأسّها، فلا تكتمل تربية الطفل إلا عن طريق إلمامه بالمعرفة، وقد ترتّب على ذلك أن يشتمل المنهج على أكبر قدر ممكن من الحقائق والمعلومات، مما أدى إلى ازدحام المنهج بالمواد الدراسية المتعددة. وظهر بناءً على هذا الفهم بأن المعلومات قوّة، فكلما زادت معرفة المتعلّم فإن الخير والفلاح سيصيب العالم، وبالتالي ستتشرّ الفضيحة. وقاد هذا الاعتقاد إلى زيادة الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بعملية ربطها بحياة التلاميذ.

أما إذا انتقلنا للحديث عن المنهج في الفلسفات البراجماتية والتجديدية والوجودية فإنها (ناصر، ٢٠٠٤: ٣١٨) لا تعير التراث الثقافي والمعرفي اهتماماً، وينصبّ جل اهتمامها في الحاضر والمستقبل، حيث يعكس المنهج الواقع الاجتماعي. فالمنهج الدراسي يجب أن يصمم على أساس الفرد بصفته الشخصية، حيث إنه الأصل في العملية التعليمية، فلا بد أن يتضمن المنهج خبرات شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهتم المتعلم شخصياً للكشف عن ذاته وإنماء شخصيته. إنه منهج يقوم على الدراسات الإنسانية. إنّ هذه الفلسفات (جعيني، ٢٠٠٤: ٢٠٤) تدعم المنهج المتنوع، ومبدأ التكامل في المنهج، وتهاجم التقسيم التقليدي إلى علوم ومواد مختلفة، إنها تهتم ببناء المنهج على أساس تعاوني من قبل المهتمين والمختصين وتطويرها من خلال التركيز على الخبرات النافعة الجديدة، ولا تبني على أساس الحفظ والتكرار بل على أساس إعادة بناء وتنظيم الخبرات الجديدة لتضاف للخبرات السابقة بما يتلائم مع طبيعة المتعلمين.

أما بالنسبة للفلسفة الماركسية فترى توحيد المنهج والكتب المدرسية انطلاقاً من وحدة النظرية، فلا وجود لمواد اختيارية، ويجب أن توضع المناهج (جعنيني، ٢٠٠٤: ٢٦٦) لإكساب المتعلم جملة المعارف والعادات الحسنة، لتخلق الاتجاهات الأخلاقية نحو العالم وتكوين علاقات وصلات متناسقة معه، فضلاً عن تحقيق النمو الكامل للشخصية من خلال جملة المعارف والحقائق المقدمة من أجل التفسير والإقناع، بالإضافة إلى تغيير الواقع والحياة للأفضل. ويركز المنهج الماركسي على الخبرات والأنشطة اللاصفية المختلفة المكتملة لمحتوى المناهج.

أما عن المنهج في الفلسفة الإسلامية، فمعروف أنه يهدف إلى إعداد الإنسان الصالح المتكامل عقلياً وجسمياً وروحياً وعاطفياً، الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والعربي والإسلامي، حيث تعدّ رسالته رسالة إنسانية ينظر بموجبها إلى جوهر الإنسان وفطرته، دون النظر إلى جنسه أو لونه، كما يضمن للإنسان الصالح صلاحه، ويعمل على نقل ذلك إلى الأجيال القادمة.

وإن كان ثمة نقد يوجه إلى هذه الفلسفات فإننا نجد في المجموعة الأولى بعض المغالاة في الفردية بما يرتبط بها من فوضى وغموض، كما غالت المجموعة الثانية في تركيزها على المعرفة. فيما الماركسية غالت في تركيزها على المجتمع والفكر الإلحادي، أما إذا قارنا ذلك بالفكر الإسلامي فإننا نجد المنهج الوسط الذي يربط بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة برباط الحب والمودة والإيثار ما لا نجده في أي فلسفة أخرى.

٢- الأسس الاجتماعية للمنهج:

ونقصد بالأسس الاجتماعية تلك المقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمناهج وهندستها وبنائها. ولعل القارئ في هذا المجال سيلحظ تعدد القيم الاجتماعية واختلافها من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى.

فمن القيم المجتمعية التي يجب على مصممي المناهج ومعدّيها أن يترجموها إلى سلوكيات عملية: مبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص، والمشكلات الاجتماعية.

إن المدرسة من خلال المناهج الدراسية تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه التي تعمل فيه، وإمداد التلاميذ بأساليب العيش التي يوافق عليها المجتمع.

تحتل مسألة الحرية مكاناً بارزاً كأساس اجتماعي في بناء المنهج، فهي جوهر أيّ مجتمع ديمقراطي، لأنها تتضمن حق الفرد في ممارسة حريته دون تعارض مع حرية الجماعة التي هو فرد فيها، ومن ثم فلا بد للمنهج (حميدة، ٢٠٠٠: ٨٥) من تأكيد:

١- أن يعترف التلاميذ بحق الآخرين في التعبير عن آرائهم، كما حقه في إبداء رأيه.

٢- أن يُحدد التلاميذ الأسباب التي يستندوا إليها في الاختلاف مع الآخرين (آلية اتخاذ القرار).

٣- أن يشارك في الأنشطة التي يرغب فيها ويتحمل نتائجها.

وفي مسألة احترام شخصية الفرد يجب أن يعمل المنهج على احترام شخصية الفرد، والعمل على إكساب التلاميذ اتجاهات تقبل الذات، والقدرة على التعامل مع الآخرين، واحترام آرائهم بروح من التسامح، ودون تمييز بين فرد وآخر حسب اللون أو الحالة الاقتصادية. ولا بد من إتاحة الفرصة للتلاميذ من اختيار الأنشطة أو المشروعات مع زملائهم وأساتذتهم في وضع الخطط وتنفيذها وتعيين أدوار التلاميذ أثناء التنفيذ دون التمييز بين تلميذ وآخر.

أما قضية التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمنهج فنقصد به عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع أو جماعاته أو مؤسساته، سواء أكان بطريقة مباشرة أم بطريقة غير

مباشرة، ولا شك أن هذا الحديث سيتضمن (سعادة، ١٠٤: ٢٠٠٤): التعاون، أهم صور التفاعل الاجتماعي، والتنافس الذي يشجع الأفراد والأمم إلى زيادة التقدم والازدهار ما دام يتم في نطاق بعيد عن الكراهية والحقد والصراعات السلبية، والصراع الذي يحاول البعض استخدامه للوصول إلى مبتغاه بأسرع وقت ممكن من خلال أساليب الغش أو إلحاق الأذى بالآخرين والتحايل عليهم إلخ، والتوفيق أو الصلح والمهادنة صور أخرى من صور التفاعل الاجتماعي التي غالبًا ما تعقد بين شخصين، والاحتواء أيضًا صورة من صور التفاعل الاجتماعي التي لا بدّ من ظهورها في المنهج.

إنّ مسؤولية المنهج كبيرة في التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي واعتباره طريق التقدم والتطور لكل مجتمع من المجتمعات. ذلك التقدم الذي لا يتم بدون تعاون بين الأفراد.

والتغيرات الاجتماعية هي أساس أيضًا من أسس إعداد أيّ منهج، ونقصد بها (سعادة، ١٠٤: ٢٠٠٤) التحول البنائي الذي يطرأ على المجتمع في تركيبته السكانية ونظمه الاجتماعية من قيم واتجاهات وأنماط سلوك مختلفة التي قد تنتج لأسباب عديدة، منها: التحديات البيئية، والحروب والثورات، والتغيرات السكانية، والتقدم العلمي والتقني، والاستعمار العسكري أو الثقافي... إلخ.

ويقع هنا على المنهج عبء توضيح التغيرات الاجتماعية الطبيعية والبشرية ومدى قوتها وتأثيرها على المجتمع، وتحديد أنواع هذا التغير والدوافع التي أدت إلى سيطرة بعضها على المجتمعات. ولا بدّ للمنهج من عرض معوقات التغير الاجتماعي، وأن يسهم في توعية المتعلمين لوجهة التغير.

وعلى المنهج تعزيز مفهوم الديمقراطية التي أضحت تعدّ أسلوب حياة في ظل مساواتها بين الناس جميعًا في الحقوق والواجبات وفي بعدها السياسي من خلال: تدريب الطلبة على ممارسة الديمقراطية في مواقف تعليمية، وأن الحرية في المناقشة وإبداء الرأي يجب أن يكون مرتبط بتحمل المسؤولية، ودراسة حالات الشعوب التي

تطورت نظمها الديمقراطية، وتضمن أن لكل إنسان كرامته واحترامه وقيمه، وبناء العلاقات الإنسانية على التفاهم والتعاون، والتعليم حق للجميع.

وقد يختلف مفهوم تكافؤ الفرص من بلد آخر حسب الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، لكنها على الأقل يجب أن تشتمل على مبادئ ثلاثة (حميدة، ٢٠٠٠: ٩٦)، هي:

١- الإيمان بالقيمة الذاتية للفرد.

٢- تمتع الفرد بالحرية.

٣- المساواة بين الفرد وبين غيره من أفراد المجتمع.

فعلى المنهج توفير الفرص المتساوية أمام جميع التلاميذ للمشاركة في الخبرات التعليمية والأنشطة المدرسية والتخطيط لها وتحمل مسؤوليتها.

أما ما يخص المشكلات الاجتماعية فمن المعروف أن كثيراً من المجتمعات تعاني من مشكلات ليست كلها على نمط واحد، بل يمكن تقسيمها إلى نوعين (سمعان، ١٩٥٩: ٥٧): موضوعية، وجدلية. أما كيفية معالجة المنهج لها فكانت مثار جدل المهتمين ببناء المناهج ومصمميها، ففي حين يرى الفريق الأول أن على المنهج عدم نقلها، يرى الفريق الثاني نقلها مع أخذ موقف محايد منها بخاصة إذا كانت قيمة، أما الفريق الثالث فيدعو أن يأخذ المنهج دوراً إيجابياً نحوها بتغييرها لإيمانهم بدور المدرسة التغيير.

الأساس النفسية للمنهج:

مما لا شك فيه أن هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته، حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق (سمعان، ١٩٥٩: ٩٦

وما بعدها) بالفروق الفردية وبخصائص نمو الإنسان في مراحل العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها. فعلينا أن نختار في إعداد المنهج ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم وتسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته.

ويستفيد المنهج الدراسي -تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً- من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي للتعلم، على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلم، الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة هندسة المناهج يركزون على العائد التعليمي من المنهج على المتعلمين. ويكون المنهج ناجحاً بقدر ما يترك أثراً طيباً في شخصية المتعلم.

وكذلك يستفيد المنهج الدراسي من علم النفس التربوي في معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعليمية من أجل تحقيق التعلم مثل شرط النضج وشرط الدافعية وشرط الممارسة. إذ لا بد أن تكون المواقف التعليمية في مستوى تفكير المتعلمين واستعداداتهم وميولهم (السامرائي، ٢٠٠٠: ٤٢).

كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسات النفسية لمواجهة أخطر مشكلات النمو الإنساني (يونس، ٢٠٠٤: ٣٦ وما بعدها) وبخاصة مشكلتا الضعف العقلي والتأخر الدراسي، وهما يعوقان المتعلم في التفاعل مع مواقف التعلم العادية، ومن ثم يمكن لمخططي المناهج أن يصمموا مناهج تعليمية تعليمية مناسبة لهم.

كذلك تسهم الدراسات النفسية إسهاماً واضحاً من خلال نظريات التعلم المتعددة التي عالجت مفهوم التعلم من زوايا مختلفة. والظروف التي يمكن أن يحدث فيها التعليم الفعّال. علماً أن علم المناهج قد أخذ بالفعل من علوم النفس مفاهيم عدّة وطبقها في مجاله، منها: التكرار، والتعزيز والترابط إلخ.

وكمثال تطبيقي في هذا المجال لاتصاله بموضوع تخصصنا، فقد نادي بعض علماء التربية باستخدام الطريقة الكلية في تعليم حروف الهجاء بالاستناد إلى طبيعة الإدراك وكيف يتم، أما الذين فسّروا اللغة على أنها عبارة عن بناء يبدأ تكوينه من الحروف. ثم بتجميعها فق استندوا إلى المنطق.

الأسس المعرفية (الثقافية) للمنهج:

للمعرفة ثلاثة مكونات (المفتي وزميله، ١٩٨٧: ١١٦) و(السويدي، ١٩٩٧: ٧٨): العموميات ويشارك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات وتختص بها فئة معينة داخل المجتمع، والمتغيرات وتتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة.

وينبغي للمنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية وتضمينه محتوياتها لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين الأفراد المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات ضمناً لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع؛ تحقيقاً لتماسكه الاجتماعي وتقدمه. وبما أن هناك فروقا فردية بين الطلبة لذا ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات. وبالنسبة للمتغيرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائياً في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض.

إنّ توضيح مصادر المعرفة (الخوالدة، ٢٠٠٤: ١٨٤) يحتل مكانة ذات قيمة في منظومة العملية التربوية وبخاصة في بناء المناهج التربوية، بفضل ما يترتب على ذلك من تحديد الروابط بين المعرفة ومصادرها وتحصيلها ومنهجية دراستها ومناقشتها وفهمها في ضوء طبيعتها وطرائق تدريسها، وما تقدمه من خدمات في المجتمع الإنساني.

بهذا المعنى إن تصميم المناهج التربوية يجب أن يهتم اهتمامًا بالغًا في مصادر المعرفة وتنظيمها بصورة تحقق درجة من الكفاية لفهم المعرفة وتحديد منهجية اكتسابها ونقدها وتطويرها، لأنها الأمل الإنساني في تطوير معطيات الحياة الاجتماعية في ظلّ تحديات العصر من تحديد الهوية، والقرية الإلكترونية، والانفجار المعرفي، والتحدي الاقتصادي، والخلل الروحي.

مناهج العربية للناطقين بغيرها:

على الرغم من الصحوّة اللغوية والتعليمية التي شهدتها مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها بعيد أحداث الحادي عشر من سبتمبر وما قبلها إلا أن ميدان المناهج اللغوية والتعليمية لا يزال يعاني من نقص شديد، وندرة كبيرة، وعوز بالغ، وحتى تلك المناهج التي ظهرت فإنها على قلتها تعاني من مشكلات جمة، فهي بالمجمل إلا ما ندر تفتقر إلى رؤية منهجية في توزيع المستويات وبالتالي توزيع الأهداف والتوقعات بدءًا من المستوى المبتدئ الأدنى إلى المتميز.

إن العمل على المناهج ينبغي أن يستند إلى رؤية والرؤية ينبغي أن تقوم على التخطيط لموضوع المنهج من خلال فهم تطورات الساحة المحلية والإقليمية والعالمية لاتجاهات تعليم العربية للناطقين بغيرها، التي تقوم على مناقشات مطولة ومتابعات حثيثة لكي تضعك على خارطة مبدئية لتعليم العربية في المنطقتين المحلية والعالمية. ولعل من أبسط تلك المبادئ الاطلاع على أنواع المناهج المتداولة في تعليم اللغات الأجنبية عمومًا التي يمكن أن أختصرها في الأنواع الآتية:

أنواع المناهج في كتب تعليم اللغات الأجنبية:

- المنهج القواعدي، وهو المنهج الذي يقوم على القواعد اللغوية أساسًا. كتلك التي ظهرت في بدايات بزوع علم تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- المنهج الدلالي، وهو المنهج الذي يقوم على تدريس أشهر الكلمات، كأشهر ألف كلمة للمستوى المبتدئ، والألف الثانية للمستوى المتوسط وهكذا. وقد اشتهر في سبعينات القرن الماضي.
- المنهج الحلزوني، وهو المنهج الذي يقوم على تدوير مكونات اللغة لضمان حصول المتعلمين على فرص متكررة ليتعلموها.
- المنهج الوظيفي، وهو المنهج المنظم حول الوظائف الاتصالية مثل: الطلب والشكوى والاقتراح والاتفاق ونحو ذلك.
- المنهج الموقفي، وهو المنهج المنظم حول اللغة المستخدمة في مواقف مختلفة مثل المطار أو الفندق، والمطعم، والجامعة... إلخ.
- المنهج الموضوعي، وهو المنهج المنظم حول أفكار رئيسة أو موضوعات أو وحدات أخرى من المحتوى.
- منهج الكفايات، وهو المنهج الذي يعتمد على تحديد الكفايات (الكفايات الحياتية) التي يتوقع من المتعلمين إتقانها، ككفاية التواصل عبر الهاتف إلخ.
- منهج المهارات، وهو المنهج المنظم حول القدرات أو المهارات المختلفة الأساسية التي يتضمنها استخدام اللغة لأغراض مثل، القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام.
- منهج المهام، وهو المنهج المنظم حول المهمات التي سوف يؤديها الطلاب في اللغة الهدف. والمهمة هي نشاط أو هدف ينفذ باستخدام اللغة مثل إيجاد حل لمعضلة... إلخ.
- منهج النص، وهو المنهج المبني على النصوص وعلى عينات من الخطاب المطول.
- المنهج التكاملي أو المنهج التوليفي، وهو يقوم على كل ما سبق.

وأما فيما يخص العربية خصوصاً فيتضح لنا أنّ العالم يسوده اتجاهان في تعليم العربية: اتجاه تعليم العربية في الشرق الأوسط خصوصاً والبلاد العربية والإسلامية

عمومًا، واتجاه تعليم العربية في الغرب: الولايات المتحدة على وجه الخصوص والغرب الأوروبي على وجه العموم، وبين الاتجاهين تقاطعات ومفارقات، من التقاطعات في كلا الاتجاهين أن بداية تعليم العربية للناطقين بغيرها تكاد تكون متشابهة مقارنة في الأهداف والدوافع والتأليف والتوقيت، وتنتشر في الأدبيات الأمريكية¹ التي تتناول اللغة العربية بأن اتجاهاتها في تعليم العربية مرت بأربع مراحل، يمكنني أن أقسمها على الشكل التالي:

المرحلة الكلاسيكية المبكرة المرتبطة بالوازع الديني وحب الشرق والرغبة في استكشافه ودراسته رغبة ورهبة، وهي تمتد من بداية نشأة الجامعات الغربية إلى مرحلة ما بعد الحرب العالمية الأولى.

- ثورة المذاهب اللسانية وتطبيقاتها على اللغات المحلية والعالمية: CASA العربية نموذجًا في سبعينات القرن الماضي.

- مرحلة الانفتاح على العالم العربي وبزوغ المذاهب الاجتماعية والاتصالية في ثمانينيات القرن ٢٠.

- مرحلة ما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر والتحويلات السياسية وانعكاساتها المختلفة.

أما اتجاهات تعليم العربية في العالم العربي والإسلامي فقد تأثرت تأثرًا واضحًا في تجربة مدرسة الألسن في مصر، وتجربة معهد بورقيبة للغات الحية في تونس، وتجربة الجامعة المستنصرية في العراق، وتجربة جامعة الملك سعود من خلال كتبها الأولى العربية للحياة وسلسلة القراءة الميسرة، وتجربة جامعة أم القرى وكذلك الحال تجربة جامعة الملك عبد العزيز في مكة المكرمة، وتجربة جامعة الإمام محمد بن

¹ انظر لمزيد من التفاصيل حول اتجاهات تعليم العربية في الولايات المتحدة

Handbook for Arabic Language Teaching Professional in the 21st Century Edited by Kassen Waba, Zainab Taha and Liz England 2006 Mahwah Publishers New Jersey and London. The teaching of Arabic as a foreign Language: Issues and Directions. Edited by Mahmoud Al-Batal. Al-Arabiyyah Publication USA.

سعود وسلسلة تعليم اللغة العربية، والجامعة الإسلامية في المدينة المنورة وغيرها كثير من المؤسسات السعودية الرائدة في هذا الميدان، وكذلك إسهامات جامعة الكويت، والجامعة الأردنية وجامعة آل البيت، وجامعات فلسطين، وتجربة معهد الخرطوم الدولي في السودان، ومعهد شمالان في لبنان، والجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، كما كان للجامعة العربية إسهامًا واضحًا من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي أوعزت إلى نفر من المؤلفين بوضع "الكتاب الأساسي" الذي أدى دورًا مهمًا في تعليم العربية وما زال حتى الآن في كثير من المراكز والجامعات العربية والأجنبية. وربما تحتاج عملية دراسة وثائق اتجاهات وتاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى دراسة علمية موثقة كرسالة للماجستير أو ربما أطروحة دكتوراه. أمّا حال البلاد الإسلامية فقد كان يعتمد على قراءة القرآن أولاً وأخيراً، ويستند إلى الملخصات القديمة والمتون العتيقة، ويتسم بالترجمة والابتعاد عن التواصل والإنتاج اللغوي الشفهي.

وقد تعمدت ذكر هذه الخلاصة التي مثلت البيئة التي نشأ فيها الفكر اللغوي إبان صدور السلاسل والكتب التي سأطرق إليها، فقد انبنى التفكير في موضوع المنهج على التقليد في مرحلته الأولى والاستفادة من كل التجارب السابقة، وقد تمثلت المرحلة الأولى بممارستين مختلفتين الأولى كانت مختارات من كل تلك التجارب والسلاسل التي استعرضتها قبل قليل، وقد أدت غرضها ووظيفتها بشكل ما لكنها لم تحقق النجاح الذي كنا نصبو إليه في المعهد، وذلك بسبب اختلاف منهجيات التأليف حيث التركيز على الأهداف في كل سلسلة يعد مختلفًا عن الأخرى وكذلك الاختلاف في الأسس العلمية والمنهجية لكل سلسلة، فضلاً عن التباين الواسع في موضوع المفردات، إنّ هذه الممارسة كانت بشكل عام تفتقر إلى أهم مبادئ عوم التربية في التدرج والبناء اللغوي والمنهجي والتربوي، لذلك دخلنا في ممارسة ثانية ضمن المرحلة الأولى وهي تبني سلسل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت نتائج تلك التجربة مختلفة إلى حدّ التعارض، فالطلاب الذين يعودون إلى أصول

عربية وإسلامية كانوا سعداء جدًا في التعامل معها والدراسة من خلالها، فيما كان الطلاب الغربيون غير المسلمين يقدمون رجلًا ويؤخرون أخرى بسبب تركيزها الشديد على المضامين الإسلامية، فهم يرغبون في تعلمهم شيئًا من ذلك لكنهم كانوا يصرحون بأن الكم الديني فيها كثير. وقد أحالتنا تلك الممارسات إلى استخدام الكتاب الأساسي الصادر عن المنظمة العربية للثقافة والعلوم، وكذلك الحال لم نصل بعد إلى النجاح المروم، لذلك بعد ٣ سنوات من هذه الممارسات بدأنا بالعمل على إنتاج مواد لغوية في ضوء عدة تجارب ورؤى: تجربتنا في هذه السلاسل بعينها، ودراسة كل ما وصلت إليه أيدينا من كتب وسلاسل في الشرق والغرب مما استخدمناه ومما لم نستخدمه، وتجربة أساتذة المعهد وتوظيف تخصصاتهم المختلفة التي جمعت علوم اللغة والتربية والمناهج وطرق التدريس والشريعة الإسلامية وغيرها، ودراسة أهداف الطلاب من دراسة اللغة العربية، والأخذ بمعطيات البحث العلمي في معايير تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، من هنا بدأ السعي في معهد قاصد نحو الاستقلالية لكنه بلا شك مرّ بمرحلتين مستفيدًا بشكل واضح من اتجاهات تعليم العربية سابقة الذكر شرقًا وغربًا فنحن لنبدأ من الصفر على الإطلاق كما هي المؤسسات الرائدة في هذا الميدان، ويمكن رصد ثلاث مراحل تطور من خلالها المنهج، وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة النشأة والتقليد والمحاكاة، وقد استغرقت السنوات الثلاث الأولى.

المرحلة الثانية: مرحلة التوسع والتأليف وبناء الخصوصية. وتمتد من السنة الرابعة إلى الثامنة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التميّز والإبداع، وهي المرحلة التي نعيشها الآن. وهي مرحلة تتميز بوضوح الرؤية وتحديد المعايير، وتبيّن الأهداف، وبناء المناهج في ضوء تلك الأهداف. وأؤكد هنا تأثير المعهد في إعداد المنهج ووضعه وتدريسه بالاتجاهين

الرئيسيين لتعليم العربية في الشرق والغرب لكننا في الفترة الراهنة بكل صراحة أقرب إلى التأثر بالاتجاهات الغربية في التعامل مع المنهج وتأليفه وتدريبه، وذلك بسبب أن ٩٠ بالمئة إن لم يكن أكثر من المتحقيين بمعهدنا هم من طلبة الجامعات الأمريكية. وتتمثل أهم اتجاهات المناهج اللغوية في الولايات المتحدة التي تعتبر من أهم مصادر تكوين رؤيتنا للمنهج في الفترة الراهنة:

الاتجاه الأول: منهج العربية الفصحى المعاصرة لبيتر بود المشهور بالكتاب البرتقالي.

الاتجاه الثاني: منهج العربية المعاصرة لمنذر يونس الذي يجمع بين العامة والفصحى في التدريس.

الاتجاه الثالث: منهج أهلاً وسهلاً لمهدي العش الذي وضعه في ضوء معايير أكتفل التي عمل عليها أكثر من عشرين سنة.

الاتجاه الرابع: منهج "الكتاب في تعلّم العربيّة" الذي أسس على معايير أكتفل، وحظي أيضاً بممارسة تدريسية فعلية قبل اعتماده ونشره ومساهمة عشرات المدرسين في تطبيقه وتقديم تغذية راجعة عنه حين كان مؤلفوه يعملون في كلية Middlebury في ولاية Vermont الأمريكية، وقد صدرت طبعته الثانية منذ سنوات والآن يخضع لإعادة هيكلة وإخراج في حلته الجديدة تحت مسمى الطبعة الثالثة، وقد خرج قبل شهور قليلة الكتاب الأول والثاني على أمل أن يخرج الكتاب الثالث قريباً.

الاتجاه الخامس: البرامج الخاصة والكتب الخاصة والرؤى الشخصية بناءً على التجربة الشخصية والمؤسسية. وهي كثيرة ولربما تحتاج إلى رسالة جامعية لبحثها واستقصائها. ودراسة اتجاهاتها وإضافاتها النوعية والكمية. إذن الاتجاه العام في التأليف يتسم بالترعة المحلية والرؤية الشخصية وابتعد عن المؤسسية والاتجاهات العالمية، ولعل من أهم الكتب التي حظيت بالانتشار على مستوى عالمي شرقاً وغرباً

سلسلة الكتاب لمحمود البطل وآخرون سابقة الذكر، وسلسلة أهلاً وسهلاً لمهدي العش، وأقل حظاً لكتاب منذر يونس بسبب إدخاله العامة في الكتاب التي لا تزال تواجه بسياسة رفض ربما تكون واسعة في العالم العربي لدى كثير من المدرسين والمؤسسات، وكتاب بيتر عبود الذي يوسم بأنه مغرق في اللغة العربية الكلاسيكية ولا يتصف بالمذهب الاتصالي وبأنه ينزع إله مدخل تدريس القواعد والترجمة.

وهذا الجدول يلخص هذه المقارنة بينهما:

المناهج العربية والإسلامية	المناهج الغربية
• الاعتماد على الخبرة.	• الاستناد إلى رؤية.
• التدريس بالعربية فقط.	• اللغة الوسيطة
• الشروحات بالعربية.	• الشروحات بالإنجليزية.
• المبالغة في تدريس القواعد.	• تحييد القواعد.
• الثقافة تتعلم تلقائياً.	• تدريس الثقافة
• الفصحى فقط.	• دمج العامة بالفصحى.
• الكتابة بالحروف العربية فقط.	• الكتابة الصوتية.
• خبرات تراكمية غير تخصصية.	• العلمية.
• المناهج التعليمية مقدسة.	• اللغة الأصيلة.
• ناطق باللغة.	• مهارات مدرس اللغة الفنية.

باختصار ووضوح تتمثل الرؤية المثالية في التخطيط للمنهج والتعامل معه في ضوء ثلاثة معطيات:

الكتب والسلاسل التي ظهرت في السوق وعلى وجه الخصوص آنفة الذكر. فضلاً عن الاطلاع على سلاسل وكتب تعليم اللغة الإنجليزية الحديثة.

معايير تعلم اللغات الأجنبية كمعايير أكتفل والإطار الأوروبي.

خبرة أساتذة المعهد وتجاربهم الشخصية في التأليف والتدريس.

ومما توصي به هذه الدراسة:

- الإفادة من البحوث في تعليم اللغات الأجنبية والإنجليزية خصوصاً.
- تصميم المناهج وتطوير المواد التعليمية واتسامها بالتشويق والإمتاع، والإبداع، والبناء المبني على رؤية واضحة، والتنوع الثقافي والديني والفكري.
- ربط الممارسات التعليمية بنتائج اللسانيات التربوية
- تأهيل المعلمين تأهيلاً وظيفياً تفاعلياً عصرياً.
- الانتقال من تدريس المعلومات إلى تدريس الإستراتيجيات.
- تبني فلسفة النصوص الأصيلة.
- تبني التعليم المتمركز/ المتمحور على الطالب
- إدخال الثقافة إلى فصول اللغة بمفهومها الواسع.
- تشجيع برامج الدراسات الخارجية.
- توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية.
- اتصال المدرسين بالعالم الرقمي.
- الاطلاع على نظريات التعلم والتعليم/ علم اللغة التطبيقي.
- الاطلاع على تجارب أقسام تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات العربية.

- الاطلاع على ونشر قصص نجاح في تعلم اللغة العربية/ وسائل الإعلام
- العربية للعمل/ ربط تعلم اللغات بمهارات القيادة.
- الاهتمام بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

- التنوع في طرائق التقييم اللغوي التشخيصي والتطوري والتحصيلي والأدائي
 - اكتساب تصورات جديدة حول تعليم اللغات بشكل عام.
 - التعرف على هوية المتعلم وخصائصه وديمغرافيتهم.
 - توظيف العادات الدراسية في العملية التعليمية.
 - توظيف البورتفوليو
 - توظيف الحقبة الدراسية.
 - حسم جدل الفصحى والعامية.
 - تبني من آكتفل والإطار المرجعي.
 - التوعية بالطلاقة والدقة
 - التدريس وفق المضمون.
 - تسجيل الدروس والرجوع إليها.
 - الصفوف المنعكسة.
 - خلق البيئة الدراسية الطبيعية والاصطناعية.
 - توظيف المكانز اللغوية
 - تبني التعليم التأملي.
 - تطبيق مداخل تعليم اللغات/ التواصلية.
- والله الموفق

قائمة المصادر والمراجع:

- ١- ابن منظور، جمال الدين، (١٩٩٤). لسان العرب، الطبعة الثالثة، دار صادر، بيروت.
- ٢- جابر، وليد أحمد، (٢٠٠٥). طرق التدريس العامة، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
- ٣- جعيني، نعيم حبيب، (٢٠٠٤). الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، ط ١، دار وائل، عمان، الأردن.
- ٤- حميدة، إمام مختار، (٢٠٠٠). أسس بناء تنظيمات المناهج، مكتبة زهراء الشرق، ط ١.
- ٥- الخوالدة، محمد، (٢٠٠٤). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب الجامعي، دار المسيرة، ط ١.
- ٦- السامرائي، هاشم، (٢٠٠٠). المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها، دار الأمل. ط ٢.
- ٧- سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله، (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط ٢، عمان، الأردن.
- ٨- سمعان، وهيب، ليب، رشدي، (١٩٦٦). دراسات في المناهج، مكتبة الإنجلو المصرية.
- ٩- السويدي، خلفية، والخليلي، خليل، (١٩٩٧). المنهاج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيائته، دار القلم.
- ١٠- مرعي، توفيق، والحيلة، محمود (٢٠٠٤). المناهج التربوية الحديثة، ط ٤، دار المسيرة، عمّان.

١١- مصطفى، إبراهيم، الزيات، أحمد، عبد القادر، حامد، النجار، محمد،
(١٩٧٢). المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، تركيا.

١٢- المفتي، محمد أمين، والوكيل، حلمي، (١٩٨٧). أسس بناء المناهج
وتنظيماتها.

١٣- ناصر، إبراهيم، (٢٠٠٤). فلسفات التربية، دار وائل، عمان، الأردن.

١٤- الوكيل، حلمي، (١٩٧٧). تطوير المناهج: أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته،
معوقاته، مكتبة الإنجلو المصرية، ط ١.

١٥- يونس، فتحي وزملاؤه، (٢٠٠٤). المناهج: الأسس والمكونات
والتنظيمات والتطوير، دار الفكر، ط ١.

١٦- Daniel Tanner and Laurel Tanner, **Curriculum Development:**

Theory into Parctic, second editon, Macmillan Co. New york.