مقترح لتعليم العربية لغير الناطقين بها

د. أحمد علي علي لقم
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة بني تميم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

أ. منصور قناوي توفيق أحمد
محاضر بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالأفلاج
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المقدمة:

يعنى هذا البحث بمشكلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والآثار المترتبة على هذه المشكلة لديهم ويقوم البحث على التفكير في وضع حل لهذه المشكلة ويستفيد من دور الجامعة الريادي في تحقيق التواصل المجتمعي بين الجامعة وأفراد المجتمع، خاصة إذا اتسعت المساحة الجغرافية.

وأصبح هناك عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس من غير الناطقين بالعربية، وكذلك للجاليات غير العربية في تلك المنطقة، إضافة إلى الراغبين في تعلم العربية من أهلها.

تساؤلات البحث:

سعى البحث للإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما المقترح لتعليم العربية لغير الناطقين بها؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أهمية اللغة العربية ودورها في نقل الثقافات بين الشعوب؟
٢. ما مشكلات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
٣. ما المنهج المقترح للتغلب على مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها؟
٤. ما فاعلية المنهج المقترح في التغلب على مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق التالي:

١. تعرف أهمية اللغة العربية ودورها في نقل الثقافات بين الشعوب.
٢. تعرف مشكلات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٣. وضع تصور لمنهج مقترح للتغلب على مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

٤. قياس فاعلية المنهج المقترح في التغلب على مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

أهمية البحث:

نبعت أهمية البحث من خلال التالي:

١. تقديم الخدمة للطلاب الوافدين لتعلم اللغة العربية، وحل مشكلاتهم في التواصل مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٢. تذليل صعوبات تعلم العربية لأعضاء هيئة التدريس غير العرب.

٣. خدمة المجتمع من خلال تقدم الخدمة للجاليات الموجودة في نطاق الجامعة الجغرافي.

٤. استثمار الفكرة في تطوير برنامج تعلم العربية عن طريق التعليم عن بعد.

٥. اعتبار البحث بداية العمل على إنشاء مركز بالمنطقة يختص بتعليم العربية للناطقين بغيرها.

منهج البحث:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي.

عينة البحث:

مجموعة تجريبية عددها (٣٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعة وفروعها المختلفة غير الناطقين باللغة العربية.

إجراءات البحث:

اتبع البحث الإجراءات التالية:

١. تجميع الإطار النظري للبحث من خلال المسح الأدبي والدراسات المرتبطة بموضوع البحث.

٢. تقديم استبيان مقنن للخبراء بمجال اللغة العربية للتعرف على مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٣. استخلاص قائمة بمشكلات تعلم العربية للناطقين بغيرها.

٤. عرض القائمة على الخبراء لإجازتها وصياغتها في صورتها النهائية.

٥. إعداد اختبار في المهارات الأساسية لتعلم اللغة العربية وفق ما أسفرت عنه قائمة المشكلات.

٦. عرض الاختبار على الخبراء باللغة العربية لتحكيمه.

٧. إجراء التعديلات على الاختبار وفق توجيهات المحكمين وإجازته.

٨. تصميم مقترح لتعليم العربية للناطقين بغيرها في صورته الأولية.

٩. عرض المقترح على الخبراء باللغة العربية لتحكيمه.

١٠. إجراء التعديلات على المقترح وفق توجيهات المحكمين وإجازته.

١١. اختيار عينة البحث التجريبية من أعضاء هيئة التدريس من الجامعة غير الناطقين بالعربية.

١٢. تطبيق الاختبار قبلياً على عينة البحث التجريبية.

١٣. تعرض مجموعة البحث إلى المنهج المقترح.

١٤. تطبيق الاختبار بعدياً على عينة البحث التجريبية.

١٥. إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج.

١٦. استخلاص النتائج والتوصيات والمقترحات.

- **الجانب النظري للبحث: وينقسم إلى:**

أولاً: نشأة اللغة العربية.

ثانياً: مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

ثالثاً: حلول مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

- **نشأة اللغة العربية:**

أما المسار الأول:

فقد كان مع شروق شمس الإسلام، ورغبة المسلمين في توصيل هذه المفاهيم الجديدة للعالم بأسره، وقد انتشرت اللغة بهذه السرعة؛ لأن "الإسلام والعربية كانا شيئًا واحدًا، ولَم يكن أن يُتصوَّر فَصْلُ أحَدِهما عن الآخَر" (الراجحي، ١٩٩٥، ١١٥)، وقد سلك المسلمون في سبيل هذا النشر مسالك متعددة، ظهرت في موقف عبد القاهر الجرجاني؛ حيث يقول في سبب تأليفه لبعض كتبه بأن ذلك كان "رغبةً في أن يقدِّم للرَّاغبين في تعلُّم العربيَّة من أبناء اللُّغات الأخرى النَّحو العربي في صورةٍ سهلة، تيسِّر عليهم تعلُّمَ القرآن الكريم وتفهُّم معانيه" (الجرجاني، ١٩٩٦، ٤)، وقد رأينا مسارعة الدول والجماعات للدخول في هذا الدين، وتعلم لغته.

لكن يبقى أن هذه المجهودات غير موثقة وقليلة، لكن "مَهْما يكن من نَقْص المعلومات الموثَّقة، فإنَّ الذي لا شكَّ فيه أن العربيَّة انتشرَتْ هذا الانتشارَ في نوعه وفي سرعته؛ لأنَّ الإسلام والعربية كانا شيئًا واحدًا" (الراجحي، ١٩٩٥، ١١٥).

ويبقى الأمر الملفت للنظر، أن اللغة العربية تميزت بحالة فريدة، ونسق خاص في طريقة انتشارها بين الشعوب غير النَّاطقة بها، بل تَحولت إلى لغةٍ أُولَى لأبناء هذه الشُّعوب في زمنٍ قصير، وإن كان ليس لدَيْنا مَصادِرُ أو معلومات مُوثَّقة عن الطريقة التي اتَّبعَها المسلمون الأوائل في تعليم اللُّغة العربية

في البلاد التي فتَحوها؛ هل كانت عبر الانصِهار والاختلاط المُباشر بين العرب الفاتحين والمسلمين الجُدد، أم كان عن طريق تعليم منظَّم. (الراجحي، ١٩٩٥، ١١٧)

وأما المسار الثاني:

فهو المسار المؤسسي، الذي يعتمد على الجهود المبذولة من الجامعات والهيئات بهذا الغرض، وفي العصر الحديث تصدرت جهات كثيرة لهذا الباب، وكان لكل منها وجهة وغاية، ويمكن أن نرجع غاياتها إلى غايتين، نفعية مادية، وأخرى ذات رسالة واضحة تهدف إلى تعليم اللغة لغير أهلها من باب الواجب، وإن كنا لا نستطيع تعميم الغايتين على كل ما ادرج تحتهما، إذ لا تخلو الأولى من بعض غايات الثانية، ولا تخلو الثانية من بعض غايات الأولى، لكن ما ذهبنا إليه إنما هو الغالب عليهما. (الراجحي، ١٩٩٥، ١١٦- ١١٧)

ففي مصر، وسوريا، والأردن، وتونس وغيرها نشأ ما يمكن أن يندرج تحت النوع الأول، بينما ظهر ما يندرج تحت النوع الثاني في الأزهر الشريف في مصر، وفي المملكة العربية السعودية، مثل الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز.

ومن هذا الباب كان سعي فريق العمل في هذا البحث إلى أن يكون لجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز نصيب من هذا الشرف، وباب من أبواب نشر هذه اللغة للناطقين بغيرها، خاصة وأن الجامعة تمتد في مساحة جغرافية واسعة، يمكن لهذه المساحة أن تكون مجالا أرحب، وميدانا أخصب في نشر هذه اللغة العظيمة.

- **مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها:**

العربية أغزر اللغات من حيث مادتها، وهي طيعة التأليف والصياغة، فهي ثرية الكلمات والجمل والألفاظ. وتتشعب في مراحلها الأساسية إلى عدة أنماط لغوية كالمحفوظات والقراءة والأناشيد والتدريبات، فأضحى العمل على تيسيرها ضروريا لا سيما في تعليمها ومن هنا تكمن الصعوبة في الأساليب المتبعة في تدريسها لا فيها. (الحديدي، ١٩٦٧).

ونستطيع الوصول من خلال الدراسة والبحث في وقت وجيز إلى مجموعة طرق تفيد في تعليمها نراعي فيها طبيعة المتعلم من حيث سنه وبيئته التي يحيا فيها في أثناء التعلم؛ فمن المعروف أن اللغة المشابهة للغة الأم يسهل تعلمها فالذي يعيش في بيئة عربية يسهل عليه تعلم الأردية والفارسية بينما تصعب عليه اللغة الصينة إذا أراد تعلمها.

ويواجه دارس العربية عدة مشاكل في أثناء وعند إقدامه على تعلمها ولعل أهم هذه المشاكل في نظرنا أنه متأثر للغاية – كأي فرد ينطق بلغة – بلغته الأم؛ فقد يسعى لتحويل بعض الأمور اللغوية إلى العربية كنقل تركيب أو صوت معروف في لغته إلى العربية أو يجمع عدة كلمات على نسق كلمات في لغته الأم ومن هنا يمكننا هذه المشكلات التي يواجهها متعلم العربية إلى نوعين من المشكلات:-

مشكلات لغوية: وهي المشكلات المتعلقة بطبيعة اللغة وخصائصها وأنظمتها كتابية والصرفية والدلالية والنحوية ونحو ذلك.

مشكلات غير لغوية: وهي المشكلات التي لا تتعلق بطبيعة اللغة كالنواحي الاجتماعية والتاريخية والنفسية والثقافية ونحوها. وهي مشكلات لا تأثير لها مباشرة في تعليم اللغة، وقد يندرج تحتها أيضا مشكلات طرق التدريس.

ومن مشكلات النوع الأول:

مشكلات الكتابة: لعل تشابه الحروف هو أول ما يلاقيه متعلم العربية؛ إذ يجد حروفا متشابهة في الرسم الكتابي، والمعيار الفارق بينها هو التلفظ والنطق، ومثال ذلك: غ ع. ب ت.خ ح، وقد يحدث له لبس في التنوين إذ نطق نونا ولا يكتب، كما قد تلتبس عليه كتابة التاء المفتوحة تاء المربوطة.

مشكلة الأداة المعرّفة: فقد تقع المبالغة في استعمالها، أو يقع لها إهمال من قبل متعلم العربية، وقد يضع أداة التعريف في موضع التنكير.

مشكلة التداخل النحوي وتكوين الجملة: فقد يقع من المتعلم خطأ في الترتيب الطبيعي للجملة والتركيب في العربية، وقد يقع منه تقديم المضاف على المضاف إليه. كما قد يخلط إدخال حروف الجر فيدخلها على الأفعال بدل الأسماء عند صياغته للجملة.

- **مشكلات اجتماعية:**

لعل من أبرز المشكلات الاجتماعية توجه الطالب عند إرادته تعلم اللغة العربية إلى بلدان عربية وفي هذه الحالة سيتعرض لكثير من المشكلات داخل المجتمع العربي؛ حيث يجد مشكلة في تعدد الثقافات داخل أماكن الدراسة، وكذا اختلاف اتجاهات الرافين من المتعلمين.

كذلك فإنه يتعرض لمشكلة الدمج مع أصحاب اللغة الثانية فقد يقع منه الخطأ عند حله لسؤال شف ي فينطق اللفظة خطأ فيجد في بعض الأحيان نظرات استغراب وسخرية، وقد يستخدم بعض المصطلحات في غير سياقها؛ مما يحتم عليه معرفة السياق الذي تساق فيه هذه الجمل.

كذلك توجد مشكلة هامة وهي كيفية التأقلم مع عادات وتقاليد المجتمع فهو في حاجة إلى الانسجام مع طبيعة اللغة المتعلمة وفهم فكر بيئتها السائد ليقف على نقطة التواصل مع أصحابها، كما هو في حاجة ملحة إلى معرفة أساليب وطرق الخطاب والحديث بين أفراد المجتمع باختلاف أعمارهم وجنسهم،

ولا بد له من التغلب على مشكلة معرفة حضارة البيئة والمجتمع العربي فيعرف معالم حضارتهم وطبيعتهم. (لطفي، ١٩٧٦) .

- **المشكلات النفسية:**

نستطيع أن نقول: إن المشكلات النفسية تخضع للفروق الفردية وهي غير لغوية بالطبع كالدافع نحو التعلم وهو ذو أهمية عظمى في تفوق ونجاح المتعلم حين ممارسته العملية التعليمية للغة أخرى غير لغته، ومن هذه الدوافع أيضا حرص المتعلم على استخدام اللغة لقضاء ما تتطلبه الحياة اليومية في بيئة تعلم اللغة الثانية، وهي مختلفة من شخص لآخر وفق بيئته وثقافته وطبيعته، إن الإخفاق في أحد هذه الدوافع يعد مشكلة كبيرة ضمن المشكلات النفسية.

أيضا فإن الدوافع النفسية نحو تعلم اللغة على نوعين: أحدها: دوافع اندماجية تكاملية وثانيهما: دوافع نفعية مادية.

فالدوافع الاندماجية التكاملية يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الثانية الهدف منه الاندماج مع أصحاب اللغة و كذلك الحرص على الحياة معهم. وفي الغالب فإن هذه الدوافع تكون أكثر من متعلمي العربية الناطقين بغيرها من المسلمين.

أما بالنسبة للدوافع النفعية المادية كتحقيق الهدف المعين كحصول على شهادة أو وظيفة وعمل التي هو الدافع إلى تعلم اللغة الثانية. (الحريري، ١٩٦٧).

وقد قررت عدة دراسات أن الدوافع الاندماجية التكاملية هي الأقوى في عملية التعلم فالمتعلم والحالة هذه يقوم بدور شخصية الناطق باللغة ويتقمصها، غير أن هناك دراسات أثبتت أن الأمر يرجع بدرجة كبيرة إلى نوعية المتعلمين وطبيعة الهدف واللغة.(الحريري، ١٩٦٧).

فرص التعلم: المعروف أن الفرص التعليمية متفاوتة من شخص إلى آخر ولها أربعة نواحي معروفة:

الجانب الأول: فرص استعمال اللغة

تصبح عملية التعلم أفضل إذا كان الهدف الأساس من تعلم اللغة هو استعمالها وتختلف هذه الفرص وتتفاوت من شخص لآخر حسب الثقافة والبيئة والطبيعة الحياتية، ومن هنا نرى اللغة هدفا في المجتمعات ثنائية اللغة لتصبح إحدى لغاتهم الرسمية؛ ومن هنا يكون استعمالها أكثر من غيرها، كما أن بعض الوظائف تحتاج من الشخص المتقدم لها أن يستعمل اللغة الهدف.

الجانب الثاني: بيئة العمل

والمقصود بها المكان الذي يعيش فيه المتعلم وكذلك حجرة الدراسة، ومن خلال هاتين البيئتين يكتسب المتعلم اللغة، ففي حجرة الدراسة نجد المتعلم يشعر بالخوف إذا المعلم وحده من يقوم بالأنشطة التعليمية فقد يطلب المعلم من المتعلم أن يجيب و هو لا يمتلك اللغة أمام زملائه فيشعر وقتها بالنقد والخجل.

وهذا يعد حاجزا وعائقا نفسيا يمنع عملية الاتصال مع أهل اللغة أن تكون على الوجه المرضي وحينما يبلغ هذا الحاجز ذروته يصبح أحد معوقات العملية التعلمية(الحريري، ١٩٦٧).

الجانب الثالث: طبيعة الدخل اللغوي

والمقصود بالدخل اللغوي هو كل ما يقرأه المتعلم أو يسمعه عن اللغة الهدف فهو شبيه بلغة الطفل التي يتلقاها في مراحل اكتسابه لغته الأم، و الدخل اللغوي أيضا يعنى به المقدار الذي يتعلمه المقبل على تعلم اللغة الثانية من جمل وكلمات ومفردات خارج حجرته الدراسية ومدى قدرته واستطاعته في توظيف هذه الكلمات في أثناء تواصله مع مجتمعه الجديد الذي يعيش فيه.

ومنها نقول: إنه لابد أن يمتاز الدخل اللغوي بمجموعة من القوانين والضوابط من أجل أن تتكون لديه الكفاية اللغوية. (العصيلي، ٢٠٠٣)

فالدخل اللغوي الذي المكتسب من المقررات و المناهج لن يكون بالدرجة المطلوبة فلن يكون كافيا؛ لأنه يفقد التعود على كيفية استعمال وتوظيف

الكلمات والتراكيب، ومن هنا نقول بوجوب توفير الدخل المثالي للمتعلم حتى ينجح في تعايشه مع اللغة ومع أهلها.

الجانب الرابع: آثار التعليم الصفي

وقع خلاف بين الباحثين في مدى وحجم استفادة المتعلم من خلال الفصول النظامية للدراسة التي تعتمد على مناهج وكتب.

وقد تناول هذه المسألة وتلك القضية العالم اللغوي الأمريكي (ستيفن كرشن)؛ فقام بالتفريق بين مفهومي الاكتساب والتعلم؛ حيث يتعلم المقبل على اللغة الثانية داخل الغرفة النظامية الصفية مجموعة مفردات لغوية لها قواعد وقوانين، وهذا لا علاقة له بعملية الاكتساب ولا يفيد فيها، وهذا التعلم في نظر (كرشن) لا يمكن تحوله إلى اكتساب لأن الاكتساب في نظره يتم من خلال الفهم والوعي للّغة الهدف ومدى استعمالها وتوظيفها في المواقف الطبيعية.

لكن بعض الباحثين في هذا الميدان لا يؤمنون بالتفريق بين الاكتساب والتعلم ولا يتفقون مع هذه النظرة.

- **القدرة على التعلم:**

إن المقصود بالقدرة على التعلم هو أن تتوفر عدة عوامل سوف تكون سببا مؤهلا للطالب على رفع قدرته وكفاءته على تعلم اللغة الثانية، ويمكن إجمال هذه العوال على النحو التالي:-

أولا: عوامل عقلية ومعرفية؛ كالذاكرة والاستعداد اللغوي، والذكاء، والملاحظ أن الدراسات النفسية واللغوية لا تعنى إلا بجانب واحد نها وهو الاستعداد اللغوي.

ويمكن معرفة هذا الجانب من خلال بعض الاختبارات الخاصة التي يطلق عليها اختبارات اللغة التطبيقي(الراجحي، ١٩٩٢).

والمأمول من هذه الاختبارات أن تساعد في عملية التنبؤ لمعرفة مدى قدرة المتعلم للوصول إلى الكفاية اللغوية المطلوبة.

ثانياً: شخصية المتعلم؛ لكل متعلم سماته الشخصية التي تميزه عن الآخرين، قد يكون لهذه السمات صلة وعلاقة إيجابية أو سلبية في تعليم اللغة الثانية، فنجد على سبيل المثال الطالب المنطوي على نفسه في تعلم اللغة الثانية سوف تكون عملية التعليم لديه أقل بكثير من الطالب المتميز بالمرح.

ثالثاً: العمر؛ وهو من الأشياء التي وقع فيها الخلاف بين علماء اللغة؛ فما المرحلة العمرية ؟ فنرى بعض العلماء من الباحثين يقرر أن تعلم اللغة الثانية بدايته الصغر والمراحل الأولى من العمر؛ لأن الطفل أكثر استطاعة من الكبير في تعلم اللغة الثانية، ونرى أن هذا الرأي سديد.

غير أن هناك من يعارض هذا الرأي و يقرر أن الكبار لاسيما أصحاب الثانية عشرة من عمرهم تقريبا هم أكثر قدرة على تعلم اللغة الثانية.

رابعاً: استراتيجيات التعلم: ويعنى بها مجموعة من الأساليب والأنشطة العملية والعقلية التي يمارسها المتعلم بنية وقصد وتخطيط بغية الاستعانة بها في حفظ المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة، والاستفادة منها في تيسير العملية التعليمة.

وقد صنفت الاستراتيجيات إلى عدة مجموعات يتبعها متعلمو اللغات الأجنبية كالاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية والاستراتيجيات فوق المعرفية والوجدانية.

- **المشكلات الثقافية:**

الثقافة كما يقول "وارد جوبناف" هي: المعرفة المكتسبة اجتماعياً والثقافات مختلفة من مجتمع لآخر حيث إن الشعوب تختلف فيما بينها في كثير من الأمور.

وإذا حدث اختلاف كبير بين تلك الشعوب كان الاختلاف الثقافي كبيرا أيضاً، و تقل درجة الاختلاف تبعا لذلك. والثقافة جزءا أساس من تعلم اللغة الثانية.

إن ثقافة أهل اللغة وتقاليدهم وتطلعاتهم وعاداتهم وأفراحهم وهموهم ركن أساس من أركان تعلم اللغة يضاف إلى إتقان المهارات الأربعة لتعلم اللغة وهي الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة.

لقد أصبح مقرراً لدى الباحثين أنه لم يعد سهلاً تعلم لغة ما دون معرفة أسلوب معيشتهم وأنماط حياتهم واتجاهاتهم وأفكارهم؛ ومن هنا نجد كثير من مشكلات الترجمة التي ترجع إلى عدم الوقوف على ثقافة أهل اللغة لا سيما بعض المفاهيم المتعلقة بالنواحي الدينية.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بقوة هو ما المقصود بالثقافة؟ وأي ثقافة التي ينبغي أن نشير إليها في معرض حديثنا عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ أهي الثقافة العربية أم الإسلامية أم كلاهما معا.

لقد أصبح تدريس الثقافة مع اللغة لازم للوصول إلى لغة مكتملة؛ فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، ولا يجوز إغفال جانب الثقافة فقد أضحى من الأسس التي ينبغي مراعاتها في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد أشار (الخصاونة، ٢٠٠٠) إلى تجاهل بعض المؤلفين الجانب الثقافي بشكل يكاد يفصله عن الثقافة العربية الإسلامية. ومن هنا نقول: إنه يتوجب على معلم العربية أن يعطي الموضوعات الثقافية وزناً.

- **المشكلات التربوية:**

إن المشكلات التربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تنحصر غالبا في ثلاثة جوانب رئيسية يمكن توضيحها على النحو التالي:-

الجانب الأول: من حيث المناهج والمقررات والخطط:

إن عملية تقديم هذه المناهج في السابق لم تكن مدروسة بالدرجة الكافية والمرضية من قبل مختصين؛ فلم تكن هذه المناهج مرتبة بحيث يمكن تقديمها بأسس علمية سليمة؛ من حيث أهميتها وتدرجها وشيوعها، وإنما كان اجتهاد المؤلف وذوق الأديب واجتهاد المؤلف أو توفر النص هو المتحكم في هذه المناهج، ولعل هذا راجع بدرجة كبيرة إلى نقص الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية.

ونستطيع أن نجزم بأن المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الراهن هي بقاء هذه المناهج والمقررات والكتب من غير تعديل ولا تطوير يواكب التغيرات التي نعيشها اليوم، لا في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وحسب بل في معظم ميادين الحياة، وبخاصة ميادين الاتصال والمعلومات. (العناني، ٢٠٠٣).

الجانب الثاني: من حيث طرائق التدريس:

ترتبط طريقة التدريس بالمنهج والكتاب المقرر، فالكتاب المقرر هو المادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذه المناهج بنيت على الطريقة السمعية الشفهية.

ويعتقد طعيمه (٢٠٠٠) أن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلتها تكمن في صعوبة التخلص من هذه الطريقة.

مع العلم بأن كثيراً من القائمين على تلك البرامج يؤمنون بأنه يجب أن تستبدل وأن تغير بأساليب تحقق الهدف المنشود، وأنه توجد صعوبة في التخلص من هذه الطريقة بل تكاد تكون مستحيلة.

الجانب الثالث: من حيث إعداد المعلم:

توجد مجموعة من المشكلات الفنية والمادية والإدارية والعلمية تواجه معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وهذه المشكلات منها ما يرتبط بالأساتذة

ومنها ما يتعلق بالطلاب والمعلمين، وما يتعلق بالمصادر والمناهج المقدمة لهم، ومنها ما يرتبط بالتطبيق، ومجالات العمل والممارسة، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:-

أولاً: أن تعليم العربية لغير الناطقين بها يعد ميداناً لا يزال متعلقاً ومرتبطاً بعلم اللغة التطبيقي، لا سيما ما يتعلق بمجال تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، ولا شك أن هذا لا يعد مشكلة بذاته بل هو أمر طبيعي.

إن ما يقدمه المختصون في الدول الغربية في تعليم اللغات الأجنبية لا يصح الاعتماد عليه كليا؛ لأن بعض هذه النظريات المقدمة لا يمكن تطبيقه وفي حاجة إلى تعديل، وبعضها الآخر يمكن تطبيقه. (العناني، ٢٠٠٣)

ثانياً: لا شك أن من تلك المشكلات التفاوت الثقافي والتخصصي والهدفي للملتحقين ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية.

ثالثاً: توجد في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها فجوة واسعة بين التطبيق والنظرية، وهذا بدوره ومن شأنه يؤثر ويقلل من مدى الاستفادة مما يقدم من مواد وآراء لغوية و نفسية في هذه البرامج.

رابعاً: من المعروف أن غالبية المعلمين المنسوبين ببرامج تأهيل معلمي العربية لغير الناطقين بها هم آحادي اللغة؛ فلا يقدرون على قراءة ما يكتب باللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية، وإنما يعتمدون على ما يكتب بالعربية تأليفاً أو ترجمة.

خامساً: أنه يصعب نقد وتمحيص ما نقل إلى اللغة العربية من اللغات الأجنبية؛ لأن ما يمكن نقده وتمحيصه هي البحوث العلمية المبنية على جمع المادة العلمية وتحليلها في حين نرى المنقول إلى العربية لا يعدو أن يكون كتباً ومقالات وآراء في إعداد المناهج.

سادسا: إن عدم منح الفرص لأولئك المتخصصين لتحويل ما تعلموه إلى واقع ملموس مع ممارسة وظيفتهم يعد من المشكلات الوظيفية والمهنية.

سابعاً: أيضا لا نجد ارتباطاً بين بعض المواد المقدمة لهؤلاء الدارسين وبخاصة تلك المواد التي لا ترتبط ببعضها ارتباطاً مباشراً (العالي، ١٩٩١).

- **المشكلات اللغوية:**

مشكلات اللغة متعلقة بطبيعة اللغة من أنظمة في النواحي الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والكتابية ونوضحها فيما يلي:-

- **المشكلات الصوتية:**

اعتمد علماء التجويد وعلماء العربية الأوائل على التجربة الشخصية والملاحظة الذاتية في فهم الصوت اللغوي ودراسته، على رغم التقدم العلمي الملحوظ والانفجار المعرفي الذي بدوره أعطى علماء الأصوات الوسائل الجديدة التي تعتمد على التقنيات والأجهزة الحديثة؛ فإنه لا تزال هذه الوسيلة من الوسائل ذات الأهمية في الدرس الصوتي الحديث.

إن أصوات اللغة العربية متنوعة لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلم أصوات العربية والتي تنقسم الي:-

- صوتا الحلقية: العين والحاء.
- صوتا الحنجرة: الهاء والهمزة.
- صوتا الطبق: الخاء والغين.
- الأصوات المطبقة: الصاد والضاد والطاء والظاء.

فلا توجد في كثير من لغات العالم تلك الأصوات، لذلك فإن معظم متعلمي العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه الحروف.

مجموعة الأصوات الصائتة هي:

- الحركات القصيرة: الضمة، الفتحة، الكسرة.
- الحركات الطويلة: الواو والألف والياء.

ونجد أن هذه الصعوبات التي تشكل عائقا في تعلم العربية متفاوتة من شخص لآخر وذلك تبعا بالضرورة لعدد من العوامل التعليمية واللغوية والشخصية.

ويرى علماء اللغة التطبيقية (الراجحي، ١٩٩٢) أن وقوع المتعلم الأجنبي بهذه الأخطاء يعود إلى اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، والتجمعات الصوتية و مواضع النبر و التنغيم و الإيقاع و العادات النطقية.

وبناء على ذلك فإنه تبعا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم نلحظ أن هذه الأخطاء غير مطردة في جميع الأشخاص فهي تختلف من شخص إلى آخر.

وعليه فإذا كانت هناك أحرف في لغة المتعلم الأم تشابه أحرفا في اللغة الثانية، فإنه لا يجد صعوبة في أثناء نطقها.

فمثلا المتحدث باللغة الإنجليزية لا يواجه الصعوبة في تعلم أصوات: (الباء، التاء، الثاء، الجيم، الدال، الذال، الراء، السين، الشين، الزاي، الكاف، الميم، النون، اللام) غير أنه يشق عليه أن يتعلم بعض الأصوات الحلقية كالعين والحاء والأصوات المطبقة كالصاد، الضاد، الطاء، الظاء؛ لأن هذه الأصوات لا تستعمل مخارجها في لغته الأم.

يواجه متحدثو اللغات الأوروبية بوجه عام بعض المشكلات عند نطقهم للحركات الطويلة: (الواو، الألف، الياء) لا سيما إذا كانت هذه الحركات في كلمة مثل كلمة (مطار) فإنه سينطقها (مطر)، كما يقع في ذلك ناطقو اللغات الأخرى في أفريقيا وآسيا وذلك تبعاً لمدى التشابه في الأصوات؛ ففي اللغة الفارسية صوت (القاف) وفي اللغة الألمانية صوت (الخاء)، وهكذا.

وتصبح المشكلة أكثر تعقيدا حينما يبدل المتعلم بعض الحروف وذلك تبعاً لعادة النطق واختلافها في اللغة الأصلية؛ وعلى سبيل المثال نجد متعلم العربية من الناطقين باللغة الإنجليزية يبدل حرف الضاد دالا عند نطق كلمة ضامر فيقول: دامر، كذلك متعلم العربية من الناطقين باللغة التركية يبدل الضاد زايا فيقول في رضي رزي، وهكذا.

وكما قيل: إن التعلم في الصغر كالنقش على الحجر والتعلم في الكبر كالرقم على الماء؛ فإنه إذا تعلم المرء منذ الصغر صفات ومخارج الحروف ومارسها تحدثاً ونطقاً متواصلاً مع مجتمعه فإنه لا يجد أية مشكلات في استعمال ونطق الحروف.

وهذا بخلاف متعلم اللغة الثانية ممن تجاوزا مراحل الطفولة والكبار فإنهم في الغالب يجدون صعوبة في التعامل مع بعض الأصوات المعينة في اللغة الهدف.

وهذا بسبب انعدام هذه الحروف في لغته الأم، ولربما تكون هذه الأحرف في لغته الأم لكنها تنطق بطريقة مختلفة غير الذي عليه في اللغة الهدف. (شادي، ٢٠١١)

يعتقد فوزي الشايب (١٩٩٩) أنه غير سهل معالجة المشكلات الصوتية، للناطقين بغير العربية في مراحلهم المتأخرة؛ فجهازهم الصوتي قد تكوّن، واتخذ شكلاً وقالباً مناسباً لأصوات لغته الأم وما اكتسبه في طفولته.

وتري سميّة أحمد (٢٠١١) أنّه ليس من المستحيل تعلّم الأصوات في مرحلة متقدمة من العمر، ومع المعايشة والتكرار تقل الصعوبة شيئاً فشيئاً؛ فالمتعلم يستطيع التعود على النطق الصحيح أو القريب من الصحيح على الأقل.

إنه لكي نتعود على نطق اللغة الأجنبية بطريقة هي الأقرب من نطق أصحابها يجب أن نسمع ونقلد الأصوات.

ومن هنا نقول إن مرحلة معرفة المعنى وربطه بالصوت تأتي بعد معرفة المتعلم للصوت ذاته؛ فقد لا يكون ثمة معنى للصوت؛ إذ الواجب في هذه المرحلة والأهم هو التركيز على الصوت، بمعنى الاستماع إليه وتكوينه، ومن هنا نعلم أن مرحلة الوقوف على المعنى لمتعلم العربية إنما هي مرحلة لاحقة؛ وعليه فالمطلوب أولاً هو تكييف المتعلم لجهازه الصوتي في المرحلة الأولى من التعلم.

- **المشكلات النحوية:**

إن علم النحو يعنى بالصلة والعلاقة والارتباط الكائن بين عناصر الجملة؛ فهو ينظم العلاقة بين مكونات التركيب وأجزاءه ومكوناته، ولا يستقل الصرف بنفسه عن النحو ولا النحو عن الصرف؛ فهما شقيقان لا يستغني أحدهما عن الآخر، ولا نستطيع فهم أحدهما من دون الآخر.

وعلى ما تقدم ذكره من هذه العلاقة بين علمي النحو والصرف؛ فإننا نقرر أن المشكلات النحوية لا تختلف كثيراً عن المشكلات التصرفية التي يعانيها متعلمو العربية الناطقون بغيرها.

ويري (نصر، ٢٠٠٤) أن طرق معالجة المشكلات النحوية تتشابه بدورها مع المشكلات التصريفية بدرجة كبيرة.

ولعل من أبرز المشكلات النحوية ما يلي:-

أولاً: كتابة بعض الجمل في العربية بشكل لم يعتاده متعلموا العربية؛ فنجد مثلاً جملة مكتوبة في صورة كلمة متصلة الحروف مثل: (فسيكفيكهم، أنلزمكموها).

ثانياً: قضية التنكير والتعريف تعد من أبرز المشكلات في تعلم اللغات.

ثالثاً: تشعب نظام العدد في العربية.

رابعاً: وجود أنماط مختلفة للمطابقة في العربية وهو سمة من سماتها.

خامساً: مشكلة التذكير والتأنيث.

سادساً: بنية الجملة العربية مختلفة عن كثير من اللغات؛ فهي خالية على سبيل المثال من الأفعال المساعدة.

سابعاً: مرونة الترتيب بين عناصر الجملة فيقع التقديم والتأخير في العربية كثيرا وله أهداف ومعان.

ثامناً: الإعراب الذي تمتاز به العربية وهو قطب الدائرة فيها ولا نظير له في لغات العالم.

تاسعاً: اختلاف مواقع الكلمات وترتيبها في العربية عما هي معهودة في لغات متعلمي العربية.

- **المشكلات اللغوية:**

نستطيع أن نجمل المشكلات اللغوية التي يتعرض لها في المحاور الآتية:-

أولاً: شعور الدارسين بوعورة القواعد النحوية.

ثانياً: ترك التطبيق في بعض الأحيان من قبل المعلمين؛ نظرا لانشغاله بإنهاء مقرره الدراسي.

ثالثاً: لا يوجد في كثير من الأحيان ربط القاعدة النحوية بالتعبير والقراءة.

رابعاً: كثرة القواعد التي يجب على متعلم العربية معرفتها بدون تطبيقها وتفعيلها في سياقات حوارية ونحو ذلك.

خامساً: لا يوجد استفادة على الوجه المرضي من التقنيات الحديثة كالتسجيلات الصوتية والمختبرات اللغوية.

سادساً: يضاف إلى ذلك وجود الفروق الفردية بين متعلمي العربية وكذا الظروف النفسية والاجتماعية.

- **المشكلات الصرفية:**

يعنى الصرف بدراسة بنية الكلمة وهو يتوسط الدرس الصوتي والدرس النحوي التركيبي، وتتميز بنظامها الصرفي الفريد؛ فهي لغة متصرفة اشتقاقية مما يؤدي إلى صعوبة في تعلمها إذ لا يتوفر ذلك في كثير من اللغات، ولعلنا نجمل الصعوبات التصريفية للعربية فيما يأتي:-

أولاً: وجود بعض القضايا الشائكة التي لم يعدها متعلمو العربية كالاشتقاق والميزان الصرفي والفرق بين المصدر والفعل وكيفية الجمع والتثنية.

ثانياً: كثرة وتشعب وتعدد مسائل وقضايا الصرف مما يترتب عليه كثرة التفريعات والقواعد.

ثالثاً: تداخل أبواب النحو والصرف؛ نظرا للعلاقة المعروفة بينهما.

رابعاً: وقوع اللبس أحيانا بين ما هو مسموع وما هو قياس له قاعدة مطردة.

خامساً: كثرة ما يشذ عن القواعد الصرفية المطردة.

سادساً: انعكاس الصعوبات الصوتية على فهم كثير من المسائل الصرفية.

سابعاً: تعويل متعلمي العربية على الشكل البنيوي أو اللفظي دون مراعاة بعد المعنى وتأثيره في اللفظ.

ثامنا: معظم البرامج الصرفية والمواد التعليمية في كتب تعليم العربية لم تراعي المعايير التربوية والنفسية والعلمية أثناء الأليف.

وقد لاحظ (شادي، ٢٠١١) أنه لا تزال الطرق التقليدية في التدريس هي المتبعة وهي نفسها المذكورة في برامج تدريس الصرف للناطقين بالعربية.

- **المشكلات المعجمية والدلالية:**

العربية لغة ثرية في معانيها ومبانيها، فتعدد المعنى وكثرة الكلمات تشكل صوبة لمتعلمي العربية ويمكن إجمال المشاكل الدلالية والمعجمية في النقاط التالية:-

أولاً: اختلاف طرق البحث في المعاجم العربية وصعوبتها.

ثانياً: كثرة الكلمات العربية وتنوعها.

ثالثاً: تعدد المعنى للكلمة الواحدة وتنوع الدلالة وهو ما يعرف بالمشترك اللفظي.

رابعاً: انتقال كثير من الكلمات من الحقيقة إلى المجاز.

خامساً: صعوبة فهم بعض الكلمات نتيجة عموم القواعد التي لا تراعي فيها الجوانب الاتصالية والوظيفية.
سادساً: حفظ بعض متعلمي العربية الكلمات عن طريق وضعها في قوائم معزولة عن السياق.
سابعاً: الفروق اللغوية بين اللغة الأم واللغة الهدف توقع متعلمي العربية في اللبس فنجد العم مثلا غير الخال في العربية بينما يصح في الإنجليزية إطلاق كلمة (Uncle) عليهما.
ثامناً: استعمال المعاني من اللغة الأم نتيجة الاعتماد على الترجمة.
تاسعاً: الاكتفاء بالمعنى المعجمي وإغفال الجانب الثقافي الذي يؤثر على المعاني الاجتماعية للغة الهدف.

- **حلول مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها:**

- **علاج مشكلة الكتابة:**

نستطيع أن نقول إن علاج مشكلة الكتابة هو أن نبدأ بكتابة الحروف أولاً لنصل بعد إلى كتابة الكلمة فهذه هي الطريقة الأمثل لتعلم الكتابة في العربية. (سميه، ٢٠١١).

- **معالجة المشكلات الصوتية:**

نستطيع أن نقول: إنه سعياً لحل المشكلات الصوتية في تعلم العربية لغير الناطقين بها نحتاج إلى ما يأتي:-
أولاً: لتوضيح الفروق بين الأنظمة الصوتية للغة الأم لمتعلمي العربية والأنظمة الصوتية للغة العربية نحتاج إلى استخدام المنهج التقابلي.
ثانياً: استخدام الكلمات الشائعة وذات المعنى الواضح.
ثالثاً: لا بد من البداية من الأسهل فالسهل إلى الصعب فالأصعب عند عرض الأصوات وتقديمها؛ فيبدأ الطالب في تعلم الحروف الصامتة ثم المطبقة ثم الحلقية ثم الأصوات الصائتة وتوضيح الحركة الطويلة والقصيرة.
رابعاً: استخدام التمرينات والتدريبات لتوضيح الفروق بين المتشابهات والنظائر.
خامساً: العناية بالفرق الفونيمي الوظيفي.

سادساً: استخدام لغة الجسد في أثناء النطق والتعليم؛ فالاستعانة بحركات الوجه والإشارات وحركات اليدين له أهمية كبيرة. (سميه، ٢٠١١).

- **علاج المشكلات النحوية والتركيبية:**

النحو يعصم اللسان من الخطأ واللحن ولتحقيق ذلك نحتاج إلى ما يأتي:-

أولاً: الإقلال من القواعد والتعريفات واختصارها.

ثانياً: كثرة التدريبات والتمرينات.

ثالثاً: البعد عن التعقيد وتبسيط أسلوب العرض.

رابعاً: مراعاة ظل وروح اللغة عند تدريس القواعد. (سميه، ٢٠١١).

- **علاج مشكلات المسموع:**

السماع والاستماع هام في حياة الإنسان، وإننا نلاحظ إهماله بدرجة ما في برامج تعليم اللغة العربية؛. ولكي نصل بمتعلم العربية ليبلغ مهارة الاستماع فإننا نوصي بما يأتي:-

أولاً: لا بد من تهيئة الطلاب مع بيان طبيعة الجمل والفقرات التي يستمعون إليها والوقوف على الهدف منها.

ثانياً: إذا كان هدف الدرس هو أن ننمي قدرة ومهارة ما معقدة بعض الشيء فعلينا بالقراءة المتأنية البطيئة للمادة المراد الاستماع والإصغاء إليها؛ بمعنى أنه لابد من عرض المادة بأسلوب متلائم مع هدف المرجو.

ثالثاً: لا بد من إثراء محاضرة الاستماع؛ إذ ينبغي أن تطرح بعض الأسئلة يناقش فيها المعلم طلابه فيما استمعوا إليه من فقرات وجمل ومواضيع، مع مراعاة أن تكون هذه الأسئلة متعلقة بالهدف الذي يرمي إليه موضوع الاستماع، ثم على المعلم أن ويقوّم أداء المتعلمين؛ وذلك ليقف على مدى استيعابهم وتقدمهم.

رابعاً: بداية ينبغي توفير المواد اليسيرة التي يستطيع من خلالها متعلمي العربية التدرب بسهولة ويسر على الاستماع؛ لأنه لا يمكن للطالب الكتابة والقراءة أثناء دروس الاستماع خاصة في المستويات والأسابيع الأولى، ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع.

ولعل استخدام الخرائط والصور والرسوم وغير ذلك مما يسهل مهمة الاستماع لمتعلمي العربية؛ فتعرض لهم هذه الأشياء ثم تطرح عليهم بعض الأسئلة التي تتعلق بهذه الرسوم ويمكن أن نقبل منهم الإيماء والإشارة في تلك الحالة؛ نظرا لقلة ما لديهم من ثروة لفظية وضعف حصيلتهم في المفردات والجمل وقتئذ.

خامساً: ينصح بتجربة ما يسمى بالاستماع المكثف الذي يرمي إلى تمرين الطلاب وتدريبهم على الاستماع لبعض الفقرات والجمل اللغوية وهو شبيه بالقراءة المكثفة؛ ويعد الاستماع المكثف جزء هام وأساس من برنامج تعليم العربية.

إن هذا الاستماع المكثف له بعض الأهداف الأخرى؛ فهو ينمي قدرة المتعلمين الجدد للغة على أن يستوعبوا محتوى النص المسموع بطريقة مباشرة غير معقدة.

كما أن الاستماع المكثف يختلف عن الاستماع الموسع في أنه لا يمكن تطبيقه على متعلمي اللغة إلا بإشراف المعلم مباشرة.

- **حلول عامة وتجارب:**

عرضت دراسة (عوني، ٢٠٠٥) حلاً قيماً له علاقة بالمشكلات السابقة وهو أن يكون لمعلم المستوى الأول إلمام كبير ومعرفة تفصيلية بمخارج وصفات الصوت العربي مخرجاً؛ حتى يستطيع بكفاءة عالية أن يقوم بتوصيل الأصوات العربية لمتعلمي العربية بكيفية أداء تمكن المتلقي من الاستماع الجيد بطريقة تراعي صفة الحرف ومخرجه ليتميز به عن غيره من الحرف، ويمكن الاستعانة في أثناء النطق للحروف مفردة بالرسومات والصور التي تظهر الجهاز الصوتي عند النطق بالحرف.

دعت هذه الدراسة أيضاً إلى الاهتمام الشديد والتركيز المكثف ولا سيما في المستوى الأول على مهارتي الترديد الاستماع؛ وفي هذه الأثناء لابد أن تستخدم مختبرات مركز اللغات وتوظف المعامل الصوتية لتقوم بدورها الأهم في هذه المسألة على الوجه الذي معه تتحقق كفاءة الدارسين والتي بدورها تعكس حالة الطلبة وأدائهم مع نهاية المستوى الأول.

كما نادت هذه الدراسة بأن تكون خطة التدريس قائمة على التأكيد على تعويد آذان الطلبة على الاستماع للأصوات العربية بتشكيلات صوتية مختلفة، مباشرة من المدرس أو آلة التسجيل، بصوت رجل أو امرأة، صغير أو كبير في السن.

أما حل مشاكل قضايا الصوت فهو مبني على مبدأ التد رج المدروس؛ فلا تدرس قضيتين صوتيتين في وقت واحد، ولا ننتقل من موضوع إلى آخر إلا بعد الانتهاء من فهم واستيعاب الموضوع الأول.

ومما يساعد على حل مشاكل الصوت منذ المستوى الأول لا بد من اتباع بعض القواعد الآتية كربط الصوت مع حروف اللين والمد، واختيار المفردات بعناية، وتقديم الأصوات المتشابه في الرسم والصفة والمخرج ومن ثم القراءة الصوتية الصحيحة للنص.

أما المحادثة فهي قدرة متعلم العربية على التعبير والمناقشة والتحدث ولتحقيق هذه المهارة لابد من إشراك الطالب في التحدث؛ ليكون هو الأكثر حديثا من المعلم، وإعطائه الوقت الكافي والمناسب دون مقاطعته ثم يناقش في أخطائه بعد الانتهاء، ومراقبة مدى إفادة الطلاب من الملاحظات المكتوبة التي دونها المعلم على السبورة على سبيل المثال، كما ينبغي إعطاء الطالب مزيدا من الحرية أثناء الحديث والنقاش كأن يتحدث وهو جالس ويعطيه المعلم اهتماما زائدا ليوفر له الحيوية في الحوار؛ فلا يجلس المدرس في أثناء حديث الطالب بل عليه أن يقف؛ لأن جلوس المدرس على الكرسي يفقد الحوار حيويته ويضعفه ويصيبه بالفتور.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت تعليم العربية لغير الناطقين بها ومنها:

- **دراسة (تشانج هونج، ٢٠١٥)** وقد هدفت إلى تسليط الضوء على الطريقة المتبعة في تدريس اللغة العربية في كلية اللغة العربية ببكين، حيث ينقسم التعليم فيها إلى مرحلتين إحداهما أساسية والأخرى تكميلية، ومن ثم يقوم بعرض المقررات الدراسية لكل مرحلة، موضحاً اهتمام الكلية بالمعالجة الجيدة في العلاقات بين التعليم الفكري والتعليم التخصصي، وقد جاءت الدراسة في ثمانية محاور هي:

الأول: منهج تعليم اللغة العربية في كلية اللغة العربية بالجامعة.
الثاني: مبادئ التعلم المتبعة.
الثالث: متطلبات التعلم.
الرابع: طرائق التعلم.
الخامس: النقل الإيجابي من الإنجليزية والصينية.
السادس: النشاطات اللاصفية.
السابع: الاستفادة من وسائل التعليم المختلفة.
الثامن: الاستفادة من مساعدات الدول العربية.

وقد اعتمدت الدراسة على الجانب الوصفي فقط دون التحليل، ولم تكن للدراسة عينات يتم التطبيق عليها، ومن ثم لم تكن لها نتائج يمكن الاستفادة منها، وقد ذيل البحث الدراسة بقوله: "وما ذكر أعلاه موجز عن أعمال تدريس اللغة العربية في الكلية، ونرجو أن نسمع ونعرف ونستفيد من الخبرات والتجارب الأخرى"

- **أما دراسة (صهيب عالم، ٢٠١٥)** فقد هدفت إلى المقارنة بين مناهج (١٨) ثماني عشرة جامعة على مستوى الهند من بين (٢٥) خمس وعشرين جامعة تقوم بتدريس اللغة العربية وآدابها؛ لاستخلاص أفضل الجامعات منهجا في تدريس اللغة العربية، حيث قسم مناهج التدريس إلى أربعة مناهج هي:

المنهج التقليدي، والمنهج الوسيط، والمنهج العصري، والمناهج قصيرة المدى.

وقد خلُص الباحث إلى أن أفضل المناهج متمثلة في مناهج جامعة بومباي، فهو منهج مناسب ومتوازن، وجامعة علي كراه الإسلامية فهو منهج شامل وممتاز ومتزن إلى حد كبير، ومنهج الجامعة الملية الإسلامية، فهو منهج مناسب أيضا، بينما حل منهج جامعة دلهي في مرتبة جيد.

وقد أرجع الباحث ضعف الطلاب خريجي هذه الجامعات إلى سبب رئيس وهو المناهج الدراسية الناقصة، وغير المتوازنة، بالإضافة إلى عدم وجود الكفاءة المطلوبة لدى المعلمين.

كما أنه لم يبذل أهل اللغة جهودهم المطلوبة من أجل إعداد وتطوير مناهج دراسية مناسبة، ومتوافقة مع ظروف الطلاب لكل المراحل.

وكان السبب الأخير هو عدم المبالاة في تدريسها، وذلك لأنها تدرس بواسطة اللغة الأردية أو الإنجليزية.

- **كما قام (مفتاح الهدى وآخرون، ٢٠١٥)** بدراسة استهدفت وصف المناهج المتبعة في تعليم اللغة العربية في كلا المعهدين من خلال المقارنة بين المحتوى الذي يدرسه كل معهد، باستخدام المنهج الوصفي الكيفي من خلال الملاحظة والمقابلة والاستبانة، ثم التحليل.

وتأتي أهمية الدراسة في أنها تثري مجال المعرفة في نظريات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكذلك هو دافع لتطبيق منهج اللغة العربية المكثف في جامعة مالانق من وجهة نظر الباحث.

ولم يعن الباحث في بحثه بوضع منهج جديد، بل استخدم المناهج المقررة في كل معهد، ثم بنى على ذلك نتائجه في استيعاب الطلاب للكتاب المقرر.

لذلك كانت العينة المختارة هي طلاب الفصل الدراسي الأول من السنة الأولى والفصل الدراسي الأول من السنة الثانية بمعهد الدراسات الشرقية في ألمانيا للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ويبلغ عددهم ٩٤ طالباً، وطلاب البرنامج المكثف بجامعة مولانا إبراهيم مالانق في السنة الأولى للعام ٢٠١٢ – ٢٠١٣م من المرحلة المتقدمة والمتوسطة والمبتدئة، ولم يذكر الباحث عددهم.

وكانت نتائج البحث أقرب إلى توصيف الواقع منه إلى نتائج، اللهم إلا ما كان من استنتاجه أن البرنامجين يكونان بشكل مكثف، بيد أن معهد ألمانيا يمتاز بالمزاوجة بين الطريقة النظرية والتطبيقية، وكذلك الأنشطة الطلابية، والتعليم خارج الفصل.

ويبقى هذان النموذجان في بيئة لا يحيط بها من يتكلم بالعربية، مما يجعل الدراسة من الصعوبة بمكان، حيث غياب الجانب التطبيقي في الحياة العملية.

- **وتناولت دراسة (نوح شيخ، ٢٠١٤)** البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي، حيث يفترض الباحث وجود أهمية لإجراء مثل هذا البحث تكمن في:

١ – أهمية البحث النظري في الجذور التاريخية للغة العربية في المجتمع الإثيوبي.
٢– التحقق من مدى جدية التجارب المنجزة لنشر اللغة العربية في إثيوبيا.
٣– أهمية التنبؤ بالآفاق المستقبلية للغة العربية وجعلها لغة وظيفية هناك.
٤ – فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث مشابهة عن العوائق التي تحول دون انتشار اللغة العربية.

وقد خلص الباحث إلى أن إثيوبيا أرض خصبة لنشر اللغة العربية وثقافتها؛ وذلك لكثرة عدد المسلمين بها وهو عامل مهم يساعد على الإقبال على تعلم اللغة العربية؛ ولكن هناك بعض المعوقات المتمثلة في ارتباط مصلحة الأفراد بتعلم اللغات الأوربية التي تتيح لهم فرصاً أكثر للوصول إلى الوظائف.
ومن خلال الدراسة أوصى الباحث بالتالي:
- دعم برامج اللغة العربية في المجتمعات الإثيوبية من خلال التوأمة بينها وبين الوطن العربي.
- تشجيع تجار العرب بالقدوم إليها واستثمار أموالهم فيها بجانب نشر لغتهم.
- تجهيز دورات لعلماء حلقات المساجد وتوعيتهم بتفعيل التواصل اللغوي باللغة العربية.
- تدريب معلمي المدارس الأهلية والمعاهد الإسلامية على طرق تدريس القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ومواد العلوم الشرعية.

ويلاحظ على البحث أنه لم تكن له بيئة (عينة الدراسة) يطبق عليها، كما أنه لم يضع منهجاً لذلك.
أما دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٥) فقد تناولت تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا، وتحدث الباحث خلال دراسته عن قضية تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية لأهل نيجيريا باللغة الإنجليزية، وهو بحث يتناول خطورة هذه الطريقة على متعلمي اللغة العربية، حيث إنه يؤثر تأثيرا مباشرا على المتعلم، ولا يعطيه نفس المضمون عندما يتعلمها باللغة العربية.

وقد ركز الباحث على بعض المشاكل في المعنى المترتبة على بعض الآيات والأحاديث وأثر ذلك على عقيدة المسلم.

واعتبر الباحث ان التعليم بهذه الطريقة ضرب من ضروب الغزوات الفكرية، ولم يتطرق البحث لقضية المنهج بقدر ما تطرق لقضية الوسيلة المتبعة والوعاء المستخدم، كما أنه لم تكن له عينة تطبيقية، ولا أدوات محددة، وقد اعتمد المنهج الوصفي دون التحليلي.

ومن الملاحظ على الدراسات المرتبطة والتي تم عرضها أنها دراسات تنظيرية لم تتناول موضوع تعليم العربية لغير الناطقين بها بصورة تجريبية، وذلك ما تميزت به الدراسة الحالية من تناولها لمشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها بشكل عملي، وقد قام الباحثان في الدراسة الحالية بتصميم أدوات للدراسة تمثلت في (الاختبار، المحتوى) واختارت عينة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز يعانون من مشكلة تعلم العربية ويجدون صعوبات في التدريس أو التواصل مع الطلاب.

- **التصميم التجريبي للبحث:**

أولاً: منهج البحث:

يتبع البحث منهجين هما:

١- المنهج الوصفي، لمعالجة الإطار النظري الخاص بالبحث.

٢- المنهج شبه التجريبي، لمعرفة أثر المنهج المقترح على تعليم العربية للناطقين بغيرها من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ويوضح الجدول التصميم شبه التجريبي للبحث:

التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعات	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	الاختبار القبلي	تقديم المنهج المقترح	الاختبار البعدي

ثانياً: عينة البحث:

تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار، المنهج المقترح) على عينة تجريبية عددها (٣٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وقد تم تقسيم العينة على حسب النوع إلى (١٨) من الذكور، (١٢) من الإناث.

ثالثاً: مدة تطبيق البحث:

استغرق تطبيق أدوات البحث (الاختبار، المنهج المقترح) مدة قدرها (٤٥) يوماً من بداية التجربة، حيث استغرق القيام بالاختبار (ساعتان) في الاختبارين القبلي والبعدي، بينما استغرقت الجلسات التدريبية لعينة البحث على المنهج المقترح (١٢) جلسة لكل من الذكور والإناث بواقع (٦) جلسات لكل منهم، وقد تزامن التدريب للذكور والإناث خلال فترة تطبيق البحث.

رابعاً: إجراءات البحث:

يتناول الباحثان إجراءات البحث من خلال الإجابة على التساؤلات الخاصة به كما يلي:

فللإجابة على التساؤل الأول للبحث والذي نصه "**ما أهمية اللغة العربية ودورها في نقل الثقافات بين الشعوب**"؟

قام الباحثان بتناول الجزء النظري الخاص بالبحث مستعرضين الدراسات المرتبطة، وذلك من خلال المحاور التالية:

أولاً: نشأة اللغة العربية.

ثانياً: مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

ثالثاً: حلول مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

ومن خلال تناول المحاور السابقة اتضح للباحثان وجود مشكلات حقيقية في تعلم العربية لغير الناطقين بها، ومن ثم تم تحليل تلك المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها.

وللإجابة على التساؤل الثاني للبحث والذي نصه "**ما مشكلات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**"؟

قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، والتي من خلالها تم إعداد وتصميم قائمة مشكلات تعلم العربية للناطقين بغيرها، وقد مرت خطوات إعدادها بالتالي:

أ. تصميم القائمة في شكلها الأولي.

ب. عرض القائمة على مجموعة من الخبراء بمجال اللغة العربية لإبداء آرائهم نحوها.

ت. القيام بالتعديلات التي وردت من السادة المحكمون.

ث. صياغة القائمة في شكلها النهائي.

وقد جاءت القائمة في شكلها النهائي على النحو التالي:

أولاً: المشكلات الكتابية:

١. كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.
٢. إبدال حرف بأخر.
٣. عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع.
٤. فصل ما حقه الوصل.
٥. حذف حرف أو أكثر من الكلمة.
٦. إضافة حرف أو أكثر في الكلمة.
٧. الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة.
٨. التنوين، حيث يكتب نوناً.
٩. كتابة همزة المد همزة عادية.
١٠. كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.
١١. كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة.
١٢. كتابة الهمزة المتطرفة في غير موقعها.
١٣. وصل ما حقه الفصل.
١٤. إثبات همزة " ابن " بين علمين مذكورين.
١٥. الخلط بين الهاء والتاء المربوطة.
١٦. عدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة واو الفعل.
١٧. عدم كتابة الواو في كلمة "عمرو".
١٨. كتابة الشدة بحرفين.

ثانياً: المشكلات الصوتية:

١. اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
٢. اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

٣. اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
٤. اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

ثالثاً: مشكلات التراكيب النحوية:

١. اختلاف بنية الجملة العربي عن بنية الجملة في كثير من لغات العالم.
٢. حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية أي حرية التقديم والتأخير.
٣. اختلاف الرتب والمواقع في العربية عما هي في لغات المتعلمين.
٤. الإعراب أو العلامة الإعرابية.
٥. نظام العدد يعد من أكثر الأنظمة تشعبا في اللغة العربية.
٦. أنماط المطابقة.
٧. التذكير والتأنيث.
٨. التعريف والتنكير.
٩. إهمال استخدام أداة التعريف أو الخطأ، أو المبالغة في استخدامها.
١٠. التداخل النحوي.
١١. استخدام الفعل مع حروف الجر.

رابعاً: مشكلات فهم المسموع:

١. تقديم الراي الشخصي على رأى الكاتب.
٢. عدم استنتاج ما يرد في النص إذا لم يكن صريحاً.
٣. عدم فهم النص غير المباشر.
٤. عدم الربط بين الفقرات وخاصة المتناقضة.
٥. عدم القدرة على التمييز بين المعقول واللامعقول.
٦. اختيار الكلمات الواردة في الفقرات دون تمييز الصحيح منها.

وللإجابة على التساؤل الثالث للبحث والذي نصه "**ما المنهج المقترح للتغلب على مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها**"؟

قام الباحثون بالاطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، والتي من خلالها تم إعداد منهج لتعلم العربية للناطقين بغيرها، وقد مرت خطوات إعداده بالتالي:

أ. إعداد المنهج المقترح في شكله الأولي.

ب. عرض المنهج المقترح على مجموعة من الخبراء بمجال اللغة العربية لإبداء آرائهم نحوه.

ت. القيام بالتعديلات التي وردت من السادة المحكمون.

ث. صياغة المنهج المقترح في شكله النهائي.

وقد جاءت الوحدات الأساسية للمنهج وجلساته على النحو التالي:

الوحدة الأولى: الصوتيات

- الجلسة الأولى: مخارج حروف اللغة العربية، وصفاتها.
- الجلسة الثانية: الوقف والابتداء: الوقف والابتداء.

الوحدة الثانية: الكتابة

- الجلسة الأولى: الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة.
- الجلسة الثانية: همزة الوصل، وهمزة القطع.
- الجلسة الثالثة: التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- الجلسة الرابعة: الألف اللينة.
- الجلسة الخامسة: الألف اللينة.

الوحدة الثالثة: الجملة والإعراب، والتعريف والتنكير

- الجلسة الأولى: الجملة الإسمية والفعلية والمعرب والمبني.

- الجلسة الثانية: النكرة والمعرفة، واللازم والمتعدي.
- الجلسة الثالثة: حروف الجر.

الوحدة الرابعة: القراءة

- الجلسة الأولى: مفهومها – مهاراتها – أنواعها.
- الجلسة الثانية: من روائع الأدب العربي.

- **نتائج البحث:**

للإجابة على التساؤل الرابع للبحث والذي نصه "**ما فاعلية المنهج المقترح في التغلب على مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين بها**"؟

لقياس فعالية المنهج المقترح تم إعداد اختبار لغير الناطقين باللغة العربية، وقد مرت مرحلة إعداد الاختبار الأدائي بعدة خطوات هي:

- تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي.
- إعداد الصورة الأولية للاختبار.
- عرض الاختبار بصورته الأولية على الخبراء والمتخصصين بمجال اللغة العربية.
- إعداد الاختبار في صورته النهائية.
- مدة الاختبار قبلياً وبعدياً (ساعتان) لكل منهما.

وتم قياس فعالية المنهج المقترح من خلال التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للاختبار، واستخدام اختبار "ت" لحساب معنوية الفروق كما يلي:

اختبار(ت) للفرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
القبلي	٦٠	٠.٠٠٠	-٢١.١٤٦	٠.٠٠٠
البعدي	١٥٤	٤.٥		

وتشير النتائج في الجدول أعلاه إلى الاختبارين القبلي والبعدي، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (٦٠) بانحراف معياري (٠.٠٠٠)، بينما بلغ متوسط الأداء في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (١٥٤) بانحراف معياري (٤.٥)، ويلاحظ على أن التجربة حسنت من أداء المجموعة التجريبية.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، تم اجراء اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة الإحصائية المحسوبة للاختبار (-٢١.١٥) بمستوي دلالة (٠.٠٠٠) وهو أقل من المستوي المعياري للدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على أن الفرق بين المتوسطين لكل من الاختبارين القبلي والبعدي له دلالة إحصائية، بمعني أن التجربة حسنت من أداء أفراد المجموعة التجريبية ويمكن القول إنها استفادت من التجربة.

كما قام الباحثان بحساب متوسط الفروق بين الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية للبحث وجاءت النتائج كما يلي:

اختبار(ت) للفرق بين متوسط أداء الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
ذكور	١٨	١٧٣.٧	٣.١	٢١.٦	٠.٠٠١
إناث	١٢	١٢٥.٩	٨.٦		

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن متوسط أداء الذكور في المجموعة التجريبية بلغ (١٧٣.٧) بانحراف معياري (٣.١)، بينما بلغ متوسط أداء الإناث (١٢٥.٩) بانحراف معياري (٨.٦). وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢١.٦) بمستوي دلالة إحصائية (٠.٠٠١) مما يدلل على أن الفرق بين المتوسطين للذكور والإناث له دلالة إحصائية، وأن الذكور لديهم أفضلية على الإناث في الاستفادة من الاختبار التجريبي.

وذلك يعكس الأثر الواضح للتجربة حيث أنها أدت الي الاستجابة السريعة لأعضاء هيئة التدريس من المجموعة التجريبية (ذكور) متفوقين على عضوات هيئة التدريس المجموعة من المجموعة التجريبية (إناث).

وخلال التطبيق قام الباحثون بتقسيم المهارات المرتبطة بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى محاور ثلاث وهي:

- م١. مخارج وصفات الحروف
- م٢. رسم الهمزات وبعض المسائل الصرفية والنحوية
- م٣. القراءة

وتم حساب الفروق بين متوسطات الأداء في المحاور الثلاثة وجاءت على النحو التالي:

الدلالات الإحصائية للفرق بين متوسطات الأداء للمحاور الثلاثة لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الفرق بين المتوسطات	متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
م١– م٢	١٣.٣	٥.٢٠	٣.٥٥	٠.٠٠١
م١– م٣	٥٨.٧	٢.٠٦	٥٩.٥	٠.٠٠٠
م٢– م٣	٤٥.٤	٥.٧٠	٣٧.٩	٠.٠٠٠

حيث:

م١: متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاختبار التجريبي محور "مخارج وصفات الحروف"، وقد بلغ (٧٥.٤).

م٢: متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاختبار التجريبي محور "رسم الهمزات وبعض المسائل الصرفية والنحوية"، وبلغ (٦٢.١).

م٣: متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاختبار التجريبي محور القراءة، وبلغ (١٦.٧).

وتوضح نتائج الجدول أعلاه أن الفرق بين متوسطات الأداء للمجموعة التجريبية بالمحاور الثلاثة، حيث نجد أن أعلي متوسط أداء للمجموعة كان للمحور الأول "مخارج وصفات الحروف"، يليه متوسط الأداء في محور "رسم الهمزات وبعض المسائل الصرفية"، ثم في المرتبة الثالثة متوسط أداء المجموعة التجريبية في محور "القراءة".

كما أن اختبار (ت) أثبت أن الفروقات بين المتوسطات الثلاثة دال إحصائياً، وهي فروق جوهرية تبين الاختلافات الواضحة بين أداء أفراد المجموعة التجريبية حول المحاور الثلاثة.

خامساً: توصيات البحث:

بناء على نتائج البحث يمكن اقتراح بعض التوصيات على النحو التالي:

١. إنشاء مركز لتعليم العربية لغير الناطقين بها، يتولى الاعداد الكامل لأعضاء هيئة التدريس ممن لا يتحدثون اللغة العربية.
٢. إنشاء موقع الكتروني لتعليم العربية لغير الناطقين بها يمكن الرجوع إليه في التعلم عن بعد.
٣. محاولة العمل على إسناد المواد التدريسية التي تحتاج للغة العربية لأعضاء هيئة التدريس ممن يتحدثون بها.
٤. إنتاج حقيبة تعليمية كاملة لتعلم العربية لغير الناطقين بها يتم تسليمها للكليات بالجامعة ليستعين بها أعضاء هيئة التدريس ممن لا يتحدثون اللغة العربية.
٥. تخصص مجلة الجامعة باباً ثابتاً للغة العربية في كل أعدادها، وذلك لتوضيح قيمتها وأهميتها لجميع منسوبي الجامعة.

سادساً: دراسات مقترحة:

ويقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

١. موقع الكتروني لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

٢. تصميم حقيبة تعليمية متكاملة لمهارات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

٣. فعالية اختلاف أساليب عرض المحتوى في تعلم العربية لغير الناطقين بها.

٤. برنامج تدريبي على مهارات تعلم العربية لغير الناطقين بها.

المراجع:

١. الأنباري، أبي البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد (١٩٦١). **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين**، ج١.

٢. البدراوي زهران (١٩٩٦). **العوامل المائة النحوية للجرجاني**، تحقيق، دار المعارف، الطبعة الثالثة.

٣. تشانغ هونج (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، نظرية وتطبيق، **مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية**، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.

٤. جامعة الملك سعود (د.ت). **مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)**، من منشورات معهد اللغة العربية.

٥. جامعة أم القرى. **مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بها**، مجلة معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة.

٦. الحديدي، علي (١٩٦٧). **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب**، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

٧. الحر، عبد العزيز(٢٠٠٢). **مدرسة المستقبل**، مكتب التربية لدول الخليج.

٨. الخصاونة، توفيق (٢٠٠٠). **المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، رسالة ماجستير غير منشورة.

٩. الخولي، محمد علي (١٩٨٨). **الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية**، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود.

١٠. الراجحي، عبده (١٩٩٢). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، الإسكندرية: دار المعارف.

١١. السعران، محمود (١٩٦٣). **اللغة والمجتمع: رأي ومنهج**، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المعارف.

١٢. سميه دفع الله أحمد (٢٠١١). **المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجاً**.

١٣. صهيب عالم (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية: دراسة تحليلية ونقدية، **مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية**، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.

١٤. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٠). **تدريس اللغة العربية في التعليم العالي**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥. عبد الوهاب صلاح الدين الأوفى (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا، مواقف وأسباب، **مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية**، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.

١٦. عبدالرحمن، أسماء (٢٠٠٤). **مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا**، منتدى صوت العربية.

١٧. عبده الراجحي (١٩٩٥). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية.

١٨. العناتي، وليد (٢٠٠٣)، **اللسانيات التطبيقية تعليم العربية للناطقين بغيرها**، الطبعة الأولى، عمان: دار الجوهرة.

١٩. الغالي، ناصر (١٩٩١). **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، دار الاعتصام.

٢٠. القاسمي، علي (١٩٧٩). **اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى**، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الرياض.

٢١. لطفي، مصطفى (١٩٧٦). **اللغة العربية في إطارها الاجتماعي**، الطبعة الأولى، بيروت: معهد الأنمار العربي.

٢٢. مفتاح الهدى فتح الرحمن، وديوي حميده، وزكية عارفه (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدول غير العربية، "دراسة مقارنة بين معهد الدراسات الشرقية جامعة لايبزغ ألمانيا، ومعهد اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونوسيا"، **مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية**، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.

٢٣. مكتب التربية لدول الخليج العربية. **الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض.

٢٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الأول، تونس.

٢٥. نوح شيخ عبدو جافو (٢٠١٤). البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي، **مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية**، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.