مجلة جامعة الأزهر – غزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2018، المجلد 20، العدد 2 ص 87-108

# المحتوى التعليمي لتدريس العربية للناطقين بغيرها
# كلية السلطان قابوس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنموذجا

**محمد بن خلفان الصقري**

جامعة الشرقية– سلطنة عُمان
mohammed.alsaqri@asu.edu.om

تاريخ الاستلام 2018/5/30 تاريخ القبول 2018/8/2

**الملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى وصف الطريقة التي يُعدّ بها المحتوى التعليمي في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والكشف عن رأي المدرسين ورضاهم عن هذه الطريقة، وإيجابياتها وسلبياتها من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج النوعي في البحث، واعتمدت على تحليل المحتوى لوثيقة (خطة البرنامج) المنظمة للتدريس في الكلية، وعلى الاستبيان المفتوح لجمع المعلومات من المدرسين، واختارت عينة من مدرسي الكلية، بلغ عددهم ثمانية مدرسين.

وأظهرت النتائج أن (خطة البرنامج) مع أنها اشتملت على عناصر المنهج، وتضمنت مصفوفة محتوى لكل مستوى من المستويات اللغوية، إلا إنها افتقرت إلى التحديد الدقيق للمحتوى التعليمي، وأنه يُعتمد على المدرس في إعداد المحتوى المناسب بناء على المصفوفة دون التقيد بمحتوى معين، وأظهرت النتائج كفاءة المدرسين للعمل بهذه الطريقة، كما أظهرت قصورا في اعتمادهم على المصفوفة لإعداد المحتوى، وأن المدرسين أظهروا درجة متوسطة من الرضا تجاه هذه الطريقة، كما أظهرت النتائج الإيجابيات والسلبيات من وجهة نظرهم، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة توصياتها ومقترحاتها.

**كلمات مفتاحية:** تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنهج، المحتوى تعليمي.

**Abstract:**

*This study aimed to describe the way by which the educational content is prepared in the Sultan Qaboos College for Teaching Arabic to Non-Native Speakers (SQCA). It surveyed the teachers' level of satisfaction towards as well as their opinions on the positives and negatives of such a way. The study followed the qualitative approach and used the documents analysis method to analyse SQCA's Programme Plan along with an open*

*survey to collect data from a selected group involving eight of SQCA teachers.*

*The results showed that the Programme Plan, although consists of the elements of the curriculum and included the content matrix for each linguistic level, lacks a precise identification of the educational content. The Plan depends on the teacher to select the appropriate content based on the matrix without restriction with a certain content. The results found that the teachers are competent when they follow the current way of content preparation and that they under utilise the matrix to select the content. The teachers showed a moderate level of satisfaction towards this way. The findings unleashed also the positives and negatives from the teachers' point of view and, in view of that, the study proposed its recommendations and suggestions.*

**Keywords**: Teaching Arabic for non-Arabic speakers, Curricula, Educational Content.

**مقدمة**

توسّع في السنوات الأخيرة تدريس العربية للناطقين بغيرها نتيجة تزايد الطلب على دراسة العربية من مختلف الجنسيات والثقافات، ولأغراض متعددة، فقد زاد عدد دارسي اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال عام 2003م بنسبة 126٪، ففي عام 1998م كان عدد دارسي اللغة العربية يُقدر بـ 5505 دارسين، وقد زاد هذا العدد في عام 2002م إلى 10584 دارساً، وفي عام 2003م إلى 23974 دارساً للغة العربية، وتقترب النسبة اليوم إلى ما يقرب من 45 ألف دارس للغة العربية (المركز اللبناني للأبحاث والاستشارات، 2008).

وظهرت لتلبية الطلب على تعلم العربية في البلدان العربية مؤسسات كثيرة في الآونة الأخيرة، واتّبعت هذه المؤسسات برامج متنوعة، واستخدمت مناهج وأساليب مختلفة لتدريس العربية للناطقين بغيرها (الشجراوي، 2014)، وهذا الاختلاف والتباين متوقع لاختلاف وتباين الأهداف التي تسعى المؤسسات لتحقيقها، والغايات التي ترمي إليها، كما تختلف البرامج والمناهج باختلاف نوعيات الدارسين وثقافاتهم وأهدافهم.

ويقوم تدريس العربية للناطقين بغيرها على وجود تصنيف لمستويات الدارسين، وذلك من أجل بلوغ أهداف عملية، مثل: تكوين مجموعات متناسقة من الدارسين، ووضع منهج لدراسة اللغة، ووضع أدوات تقويم مناسبة، وغير ذلك. ومن الضروري تقسيم عملية دراسة اللغة إلى مراحل، ووضع مقياس يتكون من تدريجات واضحة للمستويات، ويتوقف عدد هذه المستويات وارتفاعها على النظام التعليمي، وعلى الأهداف التي توضع من أجلها المعايير، كما أنه يمكن تحديد الطرق والمعايير لوضع مقاييس متدرجة وصياغة المصنفات التي يمكن استخدامها في توصيف متتالية مستويات الكفاءة (مجلس أوروبا، 2008).

ويعدّ الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) معياراً عاماً لتطوير مناهج تدريس اللغات الأجنبية في أوربا بأكملها، وله تأثير كبير على تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها منذ نشره في عام 2011م، حيث استخدمته عدة مؤسسات تربوية في أوربا لتدريس اللغات الأوربية، إلا إن استخدامه بهدف وضع مناهج تدريس اللغة العربية لغة أجنبية جرى على نطاق ضيق (صوتشين، 2015).

وأصبح الأسلوب المتبع في تعليم اللغات الأجنبية عموماً يتسم بالنظرة النفعية (البراغماتية) التي ترى أن الغاية الأهم من تعلم أي لغة هو الوصول إلى مرحلة القدرة والتمكن من استخدام اللغة في الخطاب والتواصل الشفهي الحقيقي، بالإضافة إلى القدرة على التواصل الكتابي، أي أن الغاية هي تبادل الأفكار والتخاطب والتحاور تشابه إلى أقصى درجة ممكنة طريقة أصحاب اللغة الأصليين (الشيشكلي، 2015).

ولا تزال إشكالية المنهج التعليمي المناسب لدارسي العربية الناطقين بغيرها إشكالية قائمة، فيشير طه محمود (2003) إلى أنه حتى الآن لم يتم التوصل إلى مقررات ومناهج مقنعة تغني عن المقررات الأخرى، وأن هناك مشكلات كثيرة في الوصول إلى أفضل السبل لتدريس العربية للناطقين بغيرها مردها عدم وضوح الرؤية في تأليف المناهج والمقررات. ويرى الخطيب (2013) أن الكثير من المناهج تفتقر إلى الشمول والمنهجية الواعية، وتغيب الخطط المرسومة التي تبنى على نسق علمي مضبوط، وأنها لم تستفد من اللسانيات التربوية وتكلنولوجيا التعليم.

ومع أن مفهوم المنهج الحديث قد تطور في ميدان التربية والتعليم، إلا إنه لا يزال يقع الخلط بينه وبين مفهومات أخرى متصلة به، منها البرنامج الدراسي، والمقرر، والمادة الدراسية، والكتاب المدرسي، والمحتوى التعليمي (علي، 2011)، ففي حين يشر مفهوم المنهج إلى المخطط التعليمي الذي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية في المؤسسة التعليمية وخارجها تحت إشرافها (عطية، 2009)، فإن المحتوى التعليمي يعدّ أحد عناصر المنهج ويشير إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين (علي، 2011).

ويشير عطية (2009) إلى أن المحتوى هو العنصر الأهم من بين عناصر المنهج، وتتطلب عملية اختياره ليكون فعالا في تحقيق الأهداف إلى معايير محددة، منها: ارتباطه بالأهداف، وصدقه وحداثته، ومراعاته لخصائص المتعلمين وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية، وارتباطه بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم.

وتناول عدد من الدراسات إشكالية المنهج في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منها دراسة ساتي (2014) التي هدفت إلى بيان أهمية المنهج في تعليم العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر

المعلمين في سلطنة عمان، وأظهرت نتائج هذه الدراسة تنوع الكتب التي يستعملها المعلمون في تدريس العربية للناطقين بغيرها، فبلغت 16 كتاباً، وأن أكثر هذه الكتب استعمالاً هو كتاب "الكتاب" بنسبة 40٪، يليه "أهلاً وسهلاً" و"الكتاب الأساسي" بنسبة 25٪ لكل منهما، كما أظهرت النتائج أن 70٪ من عينة الدراسة غير مقتنعين بكفاءة المناهج التي يدرسون منها، وأنهم يتدخلون فيها بالحذف والإضافة والتعديل.

وطُرحت أفكار لتطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، من ذلك ما قام به جاد (2015) في دراسته التي هدفت إلى بناء معايير لتطوير كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، فوضع قائمة بستة معايير أساسية تضمّن كل معيار عدداً من المؤشرات، وأوصى بضرورة مراجعة كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء تلك المعايير.

وكذلك قام صوتشين (2015) بوصف منهج للغة العربية للناطقين بغيرها في المستويين A1 وA2 وفقاً للإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، جاء بناء على طلب معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية في مدينة ليل الفرنسية، تضمن هذا الوصف المقاربات الأساسية للمنهج من حيث بناؤه على أساس المذهب الاتصالي والحلزونية والتركيز على المهارات اللغوية الأربع ومركزية الطالب ومرجعية الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، كما تضمن وصفاً لبنية المنهج من حيث الأهداف ومجالات التعلم وهي المهارات الأربع والأبنية والتراكيب اللغوية، ووضع لكل مهارة مجموعة من الأهداف والتوضيحات الخاصة بها، وللأبنية والتراكيب اللغوية، وذلك لكل مستوى من المستويين A1 وA2.

وفي سبيل حل الإشكالات المتعلقة بالمنهج سعت بعض المؤسسات إلى بناء مناهجها الخاصة، محاولة تبني فلسفة تعليمية قائمة على نتائج اللسانيات التطبيقية الحديثة، من هذه المؤسسات المعهد الدولي للغات بالقاهرة (ILI) الذي أصدر سلسلة " لغتنا الفصحى" من سبعة أجزاء، بدءاً من مرحلة المبتدئين وصولاً إلى المرحلة المتقدمة، وعمل على مواءمته مع الأطر والمرجعيات العالمية، وهي ACTFL وCEFR (لويس، 2015).

وتنتهج بعض المؤسسات منهجاً مدمجاً من عدة كتب تعليمية معروفة، فقد تبنت كلية اللغات الأجنبية في جامعة تكساس هذا الأسلوب، معتمدة على أربعة كتب تعليمية هي: كتاب أهلاً وسهلاً وكتاب (Mastering Arabic) وكتاب اللغة العربية بالحوار وكتاب العربية والحياة، واستخلصت هيكلاً عاما للمنهج مقسم إلى أربعة فصول دراسية، اشتمل الهيكل في كل فصل دراسي على رؤوس موضوعات في المحادثة والقواعد والمفردات والاستماع والكتابة والثقافة (الشيشكلي، 2015).

وأجرى الشاطر (2015) مقارنة بين ثلاثة نماذج لبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ثلاث مؤسسات مختلفة، هي: معهد الضاد في جامعة نزوى في سلطنة عمان، وقسم الدراسات

العربية في جامعة أستراليا الوطنية، ومعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وتناولت المقارنة أربعة جوانب هي: التنوع والمرونة والمرجعية والشمول، وخلصت إلى أن هناك تطوراً في ممارسات المؤسسات الثلاث، وجهوداً في رفع مستوى برامجها وموادها التعليمية، ويلحظ أن الإشكال في المؤسسات الثلاث هو غياب المرجعية المتمثلة في معايير وأسس علمية تحكم عملية التخطيط لبناء البرامج التعليمية، وتحكم عملية إعداد المحتويات التعليمية المناسبة واختيارها.

وتعدّ كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واحدة من أحدث المؤسسات التي ظهرت على الساحة مؤخراً، حيث بدأ العمل فيها في أغسطس من العام 2012م، وهي مؤسسة حكومية غير ربحية، تسعى لتحقيق جملة من الأهداف منها (Sultan Qaboos College, 2017):

أ – تقديم برامج نوعية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، في بيئة لغوية وثقافية أصيلة.

ب – إعداد متعلمين يتمتعون بمعرفة أساسية بمهارات اللغة العربية؛ استماعاً وتعبيراً شفوياً وقراءة وكتابة، معرفة تمكنهم من التواصل مع الثقافة العربية المعاصرة.

ج – إتاحة الفرصة للناطقين بغير العربية لاكتسابها، وتمكينهم من التواصل الثقافي بها مع المجتمع، وتهيئة السبل أمامهم لمواصلة الدراسة باللغة العربية في مؤسسات المجتمع التي تتخذ اللغة العربية وسيلة للتعليم.

وتقدم هذه المؤسسة خدماتها لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من مختلف الجنسيات، حيث استقبلت دارسين من 28 جنسية مختلفة، وبلغ عدد ما استقبلتهم في عام 2016م (168) طالباً وطالبة، يمثل الذكور منهم نسبة (45%) والإناث نسبة (55%)، وذلك بالعودة إلى الإحصائيات المتوافرة في الكلية.

وتقدم برنامجاً على هيئة دورات مكثفة، تستغرق الدورة ثمانية أسابيع يتم فيها تغطية 160 ساعة دراسية، واعتمد في توزيع المستويات على الإطار المرجعي الأوربي للغات، وأعدت لهذا الغرض (خطة البرنامج)، وهي الوثيقة المعتمدة لتنظيم دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتعدّ مسألة إعداد المحتوى واختيار ما يناسب من نصوص وتدريبات ومواد سمعية وبصرية بما يخدم تطوير المهارت اللغوية وفقاً للمدخل التواصلي مسؤولية المدرس، وللمدرس أن يغير ويضيف في هذا المحتوى مع كل مجموعة جديدة من الدارسين في المستوى نفسه، بما يتلاءم مع خصائص الدارسين واحتياجاتهم والموضوعات المفضلة لديهم، والتي يتم تحديدها بناء على المعطيات الأولية التي يحصل عليها المدرس في مرحلة التسجيل، والمعطيات التي يستنتجها عند

مقابلة الدارسين في أول يوم من الدورة في مرحلة تحديد المستوى وتوزيع الدراسين إلى مجموعات بناء على المستويات.

**مشكلة الدراسة:**

أظهر الأدب التربوي وجود إشكالات في اختيار المنهج والمحتوى المناسب لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وأظهر أيضاً أن المؤسسات التعليمية اعتمدت على مناهج مختلفة وطرقاً متعددة لتنظيم المنهج والمحتوى التعليمي، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفتها واحدة من هذه المؤسسات اختارت لها طريقة خاصة لإعداد المحتوى التعليمي المقدم للدارسين فيها وتنظيمه، وفقاً لأهدافها ونوع البرنامج التعليمي المقدم فيها.

وعايش الباحث هذه التجربة، واطّلع على تفاصيلها بحكم طبيعة عمله فيها، وقربه من الهيئة التدريسية، وشعر بوجود إشكالية من نوعٍ ما تجاه تطبيق هذا الطريقة، ولمس أن لها إيجابيات وسلبيات لدى المدرسين، ورأى أنه من الأهمية استعراض هذه التجربة، ودراستها دراسة علمية.

ونظراً لأهمية عرض هذه التجربة ومشاركتها مع المؤسسات الأخرى ومع الباحثين المهتمين بهذا المجال، ولأهمية إخضاعها للتقويم العلمي للتأكد من مناسبتها للمدرسين، ولتحسينها وتطويرها، جاءت هذه الدراسة تلبية لهذا الغرض وتحقيقاً لهذا الهدف.

فتحاول هذه الدراسة الكشف عن هذه الطريقة للوقوف على أسسها ومنطلقاتها، كما تحاول الكشف عن آراء المدرسين فيها، وإيجابياتها وسلبياتها من وجهة نظرهم.

**أسئلة الدراسة:**

تعمل هذه الدراسة على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الطريقة التي يتم بها إعداد المحتوى التعليمي في دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2- ما آراء المدرسين في الطريقة التي يتم بها إعداد المحتوى التعليمي في الكلية؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- الوقوف على ملامح تجربة كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في طريقة إعداد المحتوى التعليمي في دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التعرف على طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبع في الكلية لدورات اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الكشف عن آراء المدرسين في هذا الطريقة.

**حدود الدراسة:**

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفترة 21 – 25 مايو 2017م، وهي الأسبوع الأخير من الدورة الرابعة التي نفذتها الكلية في العام الأكاديمي 2016/ 2017م، والتي استغرقت ثمانية أسابيع.
2. **الحدود المكانية:** كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بولاية منح في سلطنة عمان.
3. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية والمقدم للدارسين.
4. **الحدود البشرية:** تقتصر هذه الدراسة على مدرسي اللغة العربية بكلية السلطان قابوس.

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم الباحث منهج البحث النوعي، بدلا من منهج البحث الكمي، ويُعرّف بأنه أي بحث يقدم نتائج لا يتم التوصل إليها بالطرق الإحصائية (عبيدات، وأبو السميد، 2002؛ والهاشمي، 2005). وإذا كانت البحوث الكمية تستخدم الاختبارات والمقاييس والملاحظة المنظمة والاستبيان الصادق والثابت فإن البحوث الكيفية لا تستخدم مثل هذه الأدوات؛ لأنها لا تبحث عن الأرقام، ولا تعبر عن نتائجها بالأرقام، فما يهم الباحث النوعي هو تفسير الظاهرة والتعبير عنها بكلمات وجمل توضح طبيعتها، ولذلك يستخدم أدوات غير منظمة مثل الملاحظة المشارِكة والمقابلة المباشرة وتحليل الوثائق (عبيدات، وأبو السميد، 2002).

ودراسة الوثائق وتحليلها والحصول على المعلومات والمعاني منها هي إحدى الوسائل الأساسية التي يستخدمها البحث الإثنوغرافي لجمع المعلومات، ومنها الوثائق الرسمية مثل محاضر الاجتماعات والقرارات المكتوبة والمذكرات الداخلية واللوائح المنظمة والقوانين والهيكل التنظيمي للمؤسسة (الهاشمي، 2005).

ويهتم البحث الإثنوغرافي كالبحث الكمي بصدق الدراسة الداخلي والخارجي، ولكن يختلف معنى الصدق في كلا النوعين، فالبحث الإثنوغرافي يهتم بقوة الصدق الداخلي أما الصدق الخارجي فيكون ضعيفا لأن غرضه الرئيسي هو فهم الظاهرة وتفسيرها، ولأن منهجه يقتصر على عدد محدد من الأشخاص أو المواقع أو الأحداث. إن الصدق الداخلي للبحث الأثنوغرافي يعتمد على مدى دقة المعلومات ودقة تحليلها. أما الثبات فيعتمد على الانسجام والاتفاق بين ما يحدث فعلا وما تم ملاحظته وتسجيله من قبل الباحث (عبيدات، وأبو السميد، 2002).

**أدوات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وفقا للمنهج الإثنوغرافي في البحث النوعي، فقد اعتمد الباحث على مصدرين لجمع المعلومات، هما:

أولا: الوثائق الرسمية بكلية السلطان قابوس، وهي الوثائق المتصلة بتنظيم البرنامج الدراسي في الكلية والمتمثلة في وثيقة: "دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها: خطة البرنامج".

ثانيا: مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكلية، ولجمع المعلومات من المدرسين استخدم الباحث الاستبيان المفتوح.

تكون الاستبيان المفتوح من خمسة عشر سؤالا، تركز على ثلاثة محاور، هي، المحور الأول: الخبرات السابقة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتكون من سبعة أسئلة. المحور الثاني: إعداد المحتوى التعليمي، وتكون من ثلاثة أسئلة. المحور الثالث: رأي المدرس في طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية، تكون من ستة أسئلة.

وهدف الباحث من استخدام الاستبيان المفتوح إلى جمع المعلومات من المدرس حول الطريقة التي يتبعها في إعداد المحتوى، ومدى ارتباطه بالأسلوب المعتمد في الكلية بحسب وثيقة (خطة البرنامج)، ولمعرفة رأيه فيه والإيجابيات والسلبيات التي يراها من وجهة نظره.

**الصدق والثبات:**

صممت الصورة الأولية من الاستبيان في ضوء نوعية المعلومات والبيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض على ثلاثة محكمين، أحدهم أستاذ في اللغويات التطبيقية وخبير في تدريس العربية للناطقين بغيرها، والآخران مدرسان من ذوي الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبيان، ومناسبته للغرض الذي وضع من أجله، وقد أبدى المحكمون موافقتهم عليه، مع بعض الملاحظات التي أخذ بها الباحث.

وللتأكد من ثبات البيانات والمعلومات المتحصلة من الاستبيان، طلب الباحث من كل مدرس كتابة إجاباته بإسهاب عن الأسئلة المطروحة بعد توضيحها وشرح المقصود بها، وقد أجاب المدرسون عن الأسئلة بحسب المتوقع، وكانت الإجابات متسقة مع بعضها لدى جميع المدرسين.

ويعد هذا الإجراء كافيا للتأكد من ثبات هذا النوع من الأدوات والمعلومات المتحصلة منها بحسب إجراءات البحث النوعي.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

ميدان إجراء هذه الدراسة هو كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما يتصل فيها بتدريس اللغة العربية من وثائق منظمة، ومدرسين.

ففيما يتصل بالوثائق فإن وثيقة (خطة البرنامج) هي المستهدفة بالبحث، وقد تضمنت الوثيقة مصفوفة المحتوى لكل من المستويات الستة، واشتملت على مواصفات المستوى بحسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وعناوين الموضوعات المناسبة للمستوى، ونماذج على المفردات لتلك الموضوعات، والقواعد اللغوية المناسبة، والمخرجات المتوقعة، وترك المجال للمدرس ليختار المحتوى المناسب للطلاب في كل مستوى (انظر الملحق2).

وفي اختيار العينة في البحث النوعي فإن الباحث يلجأ إلى عينة قصدية وهي في هذه الدراسة مدرسو اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكلية، لأنه يبحث عن معلومات، ومن حقه أن يقرر مصدر هذه المعلومات (عبيدات؛ وأبو السميد، 2002).

وقد اشتملت العينة على جميع مجتمع الدراسة وعددهم تسعة مدرسين، إلا أنه تعذر على أحدهم الإجابة عن أسئلة الاستبيان لأسباب شخصية، فتبقى لعينة الدراسة ثمانية مدرسين أجابوا عن أسئلة الاستبيان المفتوح، وقام الباحث بترميز كل فرد من أفراد العينة برمز خاص، وذلك حفاظا على سرية البيانات، ولاستخدام الرمز في إجراءات البحث وعند الإشارة إلى مصدر المعلومات، ويوضح الجدول (1) البيانات الأساسية لعينة الدراسة.

**جدول (1): البيانات الأساسية للعينة**

| م | رمز المدرس | الجنس | | درجة المؤهل | | التخصص | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | بكالوريوس | ماجستير | تدريس العربية | تدريس الإنجليزية |
| 1 | المدرس 1 | ✓ | – | ✓ | – | – | ✓ |
| 2 | المدرس 2 | ✓ | – | ✓ | – | – | ✓ |
| 3 | المدرس 3 | ✓ | – | ✓ | – | – | ✓ |
| 4 | المدرس 4 | ✓ | – | ✓ | – | ✓ | – |
| 5 | المدرس 5 | ✓ | – | – | ✓ | ✓ | – |
| 6 | المدرس 6 | ✓ | – | – | ✓ | ✓ | – |
| 7 | المدرسة 7 | – | ✓ | ✓ | – | | ✓ |
| 8 | المدرسة 8 | – | ✓ | ✓ | – | | ✓ |
| المجموع | | 6 | 2 | 6 | 2 | 3 | 5 |

ويوضح الجدول (1) أن عدد الذكور في العينة ستة مدرسين، والإناث مدرستين، وأن ستة من العينة بمؤهل البكالوريوس واثنان بمؤهل الماجستير، ثلاثة من العينة تخصصهم الأساسي تدريس اللغة العربية، وخمسة تخصصهم الأساسي تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية.

**خطوات الدراسة:**

بعد تحديد أسئلة الدراسة وأهدافها، والاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتاحة والتي تناولت موضوع الدراسة، قام الباحث بالخطوات التالية:

- الوصول إلى الوثائق المتعلقة بتدريس العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحيث إن الباحث يعمل في هذه المؤسسة فإنه لم يجد صعوبة في ذلك، ولديه كل الوثائق اللازمة والمتعلقة بموضوع الدراسة والمتوافرة في المؤسسة.
- قراءة هذه الوثائق وتحليلها تحليلا نظريا؛ لتقديم وصف مفصل عنها، وعن الطريقة التي تُوجِّه بها إلى إعداد المادة التعليمية ومحتواها من قبل المدرسين وتقديمها للدارسين.
- إعداد الاستبيان المفتوح في ضوء نوع البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحكيمه بإرساله إلى ثلاثة محكمين، وتعديله بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم.
- اختيار عينة الدراسة، وهم مدرسو اللغة العربية بالكلية.
- إجراء مقابلة مع المدرسين، لشرح أهداف الدراسة، ونوعية البيانات المطلوبة، ثم إرسال الاستبيان المفتوح بالبريد الإلكتروني إليهم للإجابة عنه.
- قراءة الإجابات المكتوبة قراءة معمقة وواعية، والعمل على استخراج المعلومات وترميزها، وتحديد العبارات ذات الأهمية التي تتصل بموضوع الدراسة.
- وضع جداول للترميز ولتنظيم المعلومات المستخرجة من الإجابات المكتوبة.
- استخلاص النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول**

- ما الطريقة التي يتم بها إعداد المحتوى التعليمي في دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

اعتمدت الدراسة للإجابة عن هذا السؤال على التحليل النظري للوثائق، وعلى نتائج الاستبيان المفتوح الموجه إلى المدرسين، وبالعودة إلى وثائق كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتبين أن الوثيقة المنظمة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها هي الوثيقة المعنونة بـ" *دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها: خطة البرنامج*"، والمعتمدة من الأمين العام لمركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، وهي الجهة التي تتبعها الكلية، وتُعدّ مرجعيتها الإدارية، وجاء هذا الاعتماد بالموافقة على الخطة بموجب الرسالة المرفوعة إليه بتاريخ 9 أبريل 2015م، والمرقمة برقم م.م.أ.ع/2015/40م.

تتضمن هذه الوثيقة أهداف البرنامج ومنطلقاته، وتوصيفا للدورات المكثفة من حيث عدد المستويات، والمرجع المعياري للتصنيف، وإجراءات تحديد المستوى، والتقويم، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وشروط الالتحاق، ومتطلبات الاجتياز، وقوانين الانسحاب والتأجيل، كما تضمنت ملحقا عنوانه "*مصفوفة المحتوى*" تضمّن توصيفا لمحتوى كل مستوى من مستويات اللغة الستة.

أعدت الكلية هذه الوثيقة بخبرات العاملين فيها، وارتكزت في إعدادها على الاطلاع على برامج مؤسسات مشابهة، وعلى الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وعلى خبرات المدرسين في الكلية، كما ارتكزت في إعداد مصفوفة المحتوى إضافة إلى ما ذكر أعلاه، على الكتب التعليمية المعروفة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخصوصاً كتاب (الكتاب في تعلم العربية)، وكتاب (أهلاً وسهلاً)، وكتاب (العربية بين يديك)، حيث أُجري تحليل لموضوعات هذه الكتب والقواعد النحوية التي تناولتها في كل مستوى من المستويات اللغوية، ومواءمة المصفوفة معها.

ويتصل من هذه الوثيقة للإجابة عن سؤال الدراسة عدة أمور، نستعرضها على النحو الآتي:

**أولاً: أهداف البرنامج**

تضمنت الوثيقة أربعة أهداف للبرنامج، هي:

1- تعريف الدارس باللغة العربية أصواتا ومفردات وتراكيب، معرفة تمكنه من استخدامها استخداماً صحيحاً.
2- تطوير كفاءة الدارس في مهارات اللغة العربية قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً، بصورة متوازنة.
3- تهيئة الدارس لاستخدام اللغة العربية في سياقات اجتماعية تواصلية طبيعية.
4- إتاحة الفرصة له لتوظيف اللغة العربية واستخدامها في المواقف الحياتية العامة الحقيقية.

ويتضح من هذه الأهداف أنها أهداف عامة، ركزت على دور المؤسسة والغاية من البرنامج، كما يظهر منها الفلسفة العامة من البرنامج، حيث تشير إلى الفلسفة البرغماتية النفعية حين تنص في الهدف الأول على *"تمكنه من* استخدامها *استخداماً صحيحاً"* وفي الهدف الثالث *"تهيئة الدارس لاستخدام اللغة العربية ..."*، وتركز على مهارات اللغة الأربع، كما يظهر ذلك من الهدف الثاني، ويشير الهدف الثالث إلى استخدام المدخل التواصلي في تدريس اللغة.

**ثانياً: منطلقات البرنامج**

تضمنت الوثيقة المنطلقات التي بني على أساسها البرنامج، ومنها:

1- تدريس اللغة العربية المعاصرة في صورتها المستخدمة في الحياة العامة (لغة المعاملات الرسمية والثقافية والصحافة والإعلام، وغيرها).

2- الأغراض العامة الملائمة لمختلف الجنسيات والثقافات، بغض النظر عن أهداف الدارسين الخاصة، أو لغاتهم الأصلية، أو وظائفهم ومجالات عملهم، مع وجود إمكانية في تكييف المحتوى ليلبي احتياجات الدارسين حين يكون هناك تجانس بينهم.

3- الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) أساسًا لتصنيف وتحديد مستويات اللغة، وتوصيف القدرات والمهارات اللغوية، وما ينصح بتقديمه في كل مستوى.

وتظهر المنطلقات عناصراً مهمة في صياغة البرنامج، وهي كون اللغة المستهدفة هي "اللغة العربية المعاصرة المستخدمة في الحياة العامة، وللأغراض العامة"، كما حددت المرجع المعياري لتصنيف المستويات، وهو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR). وبهذا يتضح أن هذه الوثيقة وضعت الأسس العامة للبرنامج بشكل واضح.

**ثالثاً: المستويات اللغوية**

اعتمد البرنامج على الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات في تصنيف المستويات، فتضمنت الوثيقة توصيف هذا الإطار للمستويات اللغوية، وهي ستة مستويات، واستخدمت الرموز المستخدمة في الإطار نفسه وهي: ( A1، A2 ، B1 ، B2 C1 ، C2 ).

**رابعاً: نظام الدراسة**

حددت الوثيقة التفاصيل المتعلقة بنظام الدراسة في البرنامج، من حيث عدد الساعات الدراسية لكل مستوى، وحددتها بـ(160) ساعة، وأشارت إلى استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وأساليب التدريس المعتمدة على المدخل التواصلي في تعليم اللغة، وإلى أساليب التقويم، وتوزيع الدرجات على أدوات التقويم المختلفة، كما حددت شروط القبول، وشروط الاجتياز، وقواعد التأجيل والانسحاب.

وبهذا يظهر أن هذه الوثيقة أطّرت العمل في برنامج الدورات بإطار منظم اشتمل على العناصر الأساسية للنظام بشكل قانوني ومقنن وواضح.

**خامساً: مصفوفة المحتوى**

وهي وثيقة ملحقة بـ(خطة الدورات) على هيئة جدول لكل مستوى من المستويات الستة، تضمن مسمى المستوى ورمزه كما في الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وتوصيف قدرات الدارس في المستوى.

وحددت للمستوى المحاور الموضوعية المناسبة التي يتطرق إليها، فمثلاً في المبتدئ المنخفض A1 تضمن المحاور الموضوعية الآتية: "التحية، تقديم النفس، تقديم صديق، التعارف مع الجار، العائلة، والبيت، الطعام والشراب، المدرسة، غرفة الصف، أعضاء جسم الإنسان، الجهات، أجزاء الزمن، الألوان، والأعداد". هذه المحاور هي الموضوعات التي ينبغي تناولها في هذا المستوى،

وتصلح أن تكون عناوين لوحدات دراسية يتم تناولها بنصوص مختارة، وتدريبات لمختلف المهارات الأربع.

ثم وضع في المصفوفة نماذج من المفردات التي تخص كل موضوع من الموضوعات المذكورة، كما حددت موضوعات القواعد التي ينبغي أن يتم التطرق لها في هذا المستوى، ففي المستوى المبتدئ المنخفض تضمنت ما يأتي:

"أسماء الحروف وأصواتها (أ–ي) بالحركات الطويلة والقصيرة، تركيب الكلمة من الحروف قراءة وكتابة، تركيب الجملة من الكلمات قراءة وكتابة، أساسيات زمن الفعل: ماض مضارع أمر، أساسيات: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أدوات الاستفهام، والنفي، أساسيات: التذكير والتأنيث، المفرد والتثنية والجمع" (انظر الملحق 2).

كما تضمنت المصفوفة لكل مستوى من المستويات المخرجات المتوقعة من الطالب بعد اجتيازه للدورة، والتي يمكن اعتبارها مؤشرات اجتياز المستوى والنجاح فيه، وقد تضمن المستوى المبتدئ المنخفض A1 المخرجات الآتية:

"يعرف جميع الحروف الهجائية بالحركات المختلفة الطويلة والقصيرة نطقاً واستماعاً وكتابة. يقرأ جملة مكونة من ثلاث إلى أربع كلمات قراءة صحيحة. يركب جملة مفيدة من مجموعة كلمات متفرقة. يكتب عن نفسه وعائلته وأصدقائه في جمل قصيرة وبسيطة. يعرّف بنفسه وبغيره من حيث الاسم والجنسية والعمر والوظيفة والعنوان في جمل قصيرة، ويطرح أسئلة أو يجيب عليها في هذا الشأن. يعرف المفردات الأساسية، مثل: أيام الأسبوع، الأشهر، الألوان، أسماء الأشياء المحيطة به في البيئة، الأعداد إلى مائة، مفردات العائلة، المواد الغذائية الأساسية. يتفاهم مع المتحدثين بالعربية في الاحتياجات الأساسية الملموسة، كسيارة الأجرة، والمطعم، والفندق" (انظر الملحق 2).

وبالنظر إلى المفهوم الحديث للمنهج الدراسي فإن هذه الوثيقة (خطة البرنامج) اشتملت على جميع عناصر المنهج، ما عدا المحتوى أو الكتاب التعليمي، وباعتماد هذه الوثيقة أصبحت رسمياً الموجه في تنفيذ دورات اللغة العربية في الكلية، وطُلب من المدرسين العمل بموجبها، خصوصاً ما يتصل بالتدريس، وترك للمدرس حرية إعداد المحتوى التعليمي واختياره، سواء النصوص والتدريبات والمواد السمعية والبصرية، بما يتوافق مع هذه الوثيقة، وبما يتوافق مع مصفوفة المحتوى فيها.

وبالنظر إلى بيانات العينة من مدرسي الكلية كما يوضحها الجدول (1) يمكن الوثوق في قدرة المدرسين في إعداد المحتوى المناسب للدارسين واختياره بناء على مؤهلاتهم، وبناء على خبراتهم المتنوعة في تدريس العربية للناطقين بغيرها التي تظهرها البيانات في المرفق (1)، وبالعودة إلى الإجابات عن أسئلة الاستبيان المفتوح، فقد كشفت النتائج أن ستة منهم درّسوا في دول أجنبية، وسبعة منهم مارسوا التدريس في دورات طويلة إضافة إلى الدورات القصيرة، ومرّوا بخبرة التدريس من كتاب محدد، بالإضافة إلى خبرة التدريس بدون استخدام كتاب محدد، وأنهم مع وجود الكتاب فقد أشار ثلاثة منهم أنهم يلتزمون بمحتوى الكتاب بدرجة قليلة، وثلاثة يلتزمون بمحتوى الكتاب بدرجة متوسطة، وواحد منهم فقط كان يلتزم بالكتاب بدرجة عالية (انظر الملحق 1)، وهذه النتيجة تتطابق مع النتيجة التي خرجت بها دراسة ساتي (2014) التي أشارت إلى أن 70% من المعلمين في عينة دراستها يتدخلون في الكتاب المقرر عند التدريس بالحذف والإضافة.

وبالعودة إلى ما قاله المدرسون بشأن اعتمادهم على وثيقة خطة الدورات ومصفوفة المحتوى عند إعدادهم للمحتوى التدريسي للدورة كما يبينه الجدول (2)، أشار أربعة منهم بالاعتماد عليها بدرجة متوسطة، واثنان بدرجة عالية، بينما أشار واحد إلى اعتماده بدرجة قليلة، وآخر بعدم اعتماده على خطة الدورات.

**جدول (2): درجة اعتماد المدرس على المصفوفة**

| م | رمز المدرس | اعتماد المدرس على مصفوفة المحتوى | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | لا أعتمد | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة عالية |
| 1 | المدرس 1 | | | ✓ | |
| 2 | المدرس 2 | | | ✓ | |
| 3 | المدرس 3 | | | ✓ | |
| 4 | المدرس 4 | | | | ✓ |
| 5 | المدرس 5 | | | | ✓ |
| 6 | المدرس 6 | | | ✓ | |
| 7 | المدرسة 7 | ✓ | | | |
| 8 | المدرسة 8 | | ✓ | | |
| التكرارات | | 1 | 1 | 4 | 2 |

ومع أن المطلوب من المدرس الاعتماد على خطة الدورات ومصفوفة المحتوى في إعداده للمحتوى، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن ذلك لا يتم بدرجة عالية، وإنما تركزت النتيجة على الاعتماد بدرجة متوسطة فأقل، إلى درجة عدم الاعتماد عليها تماما لدى أحد المدرسين.

ومما يؤكد هذه النتيجة أن المدرسين جميعا – باستثناء واحد منهم– لم يتطرقوا في الإجابة عن الاستبيان عند سؤالهم عن الطريقة التي يستعدون بها للدورة وإعداد المحتوى التعليمي للدارسين إلى الرجوع أو الاستئناس بمصفوفة المحتوى، و(المدرس 1) هو الوحيد الذي أشار إلى مصفوفة المحتوى، فقال: *"الرجوع إلى مصفوفة المحتوى والتعرف على المواضيع التي يمكن التطرق لها حسب مستوى الطلبة والمفردات والقواعد"*. و(المدرس 2) مع أنه أعطى تقديراً متوسطاً لمدى اعتماده على خطة البرنامج عند إعداده لمحتوى الدورة علل ذلك بقول: " *في حالة مكوث الطلاب أكثر من دورة أرجع شخصياً للوثيقة لتجنب تكرار المواضيع واختيار مواضيع وأنشطة حسب الأهداف في الوثيقة*". فهو يعتمد على الوثيقة لتجنب التكرار بشكل أساسي، وبالتعليل نفسه علل (المدرس 5).

وتوضح إجابات المدرسين عما يقومون به للإعداد للدورة أنّ هناك ثلاث خطوات رئيسية يتبعها المدرس، هي: أولا الاطلاع على المعطيات الأولية عن الدارسين من حيث نتائج اختبار تحديد المستوى والجنسية، ويجري المدرس مقابلات مع الدراسين للتأكد من المستوى في المحادثة والقراءة، والتعرف على احتايجاتهم الدراسية وتفضيلاتهم الموضوعية. ثانيا وضع خطة دراسية بالموضوعات العامة التي سيتناولونها بالدراسة، والقواعد، وأدوات التقويم، وتوزيع ذلك على أسابيع الدرورة، ثم في كل أسبوع يضع المدرس ملامح أكثر تفصيلاً لما سيتم تدريسه، ويقوم في كل يوم بالتحضير لما سيتم تقديمه من نصوص وتدريبات ومواد استماع ومقاطع بصرية، وغير ذلك من المواد التعليمية. ثالثاً تقويم التدريس من خلال التغذية الراجعة في أثناء التدريس، والتعديل في الخطة إن لزم الأمر، أو التعديل في نوعية الأنشطة ومستواها بما يتلاءم مع مستوى الدارسين.

هذه الخطوات يوجزها (المدرس 3) بقوله: *"قبل الإعداد للدورة التأكد من خلفية الطلاب وعددهم ومستوياتهم. أثناء الإعداد للدورة اختيار المواضيع والمواد التي تتناسب مع الطلاب ووضع خطة مفصلة للدورة، ثم العمل على تنفيذ الخطة مع إجراء التعديلات اللازمة عند الضرورة"*.

ويظهر من ذلك أن المدرس يقوم بعملية منظمة وواعية لاتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس وإعداد المحتوى، وهذا يعكس مستوى المؤهلات والخبرات لدى المدرسين كما يظهرها الجدول (1)، وكما تظهرها البيانات في الملحق (1)، ولكن يتم إغفال مسألة الرجوع إلى مصفوفة المحتوى، وعدم الاعتماد عليها في اختيار الموضوعات والقواعد، وهو ما أكدته النتائج التي أظهرها الجدول (2)، والاعتماد بشكل أساسي على الخبرة الذاتية في تقدير ما يحتاجه الدارس، يؤكد ذلك ما يقوله

(الدراس5) في كيفة إعداده للمادة الدراسية: *"دراسة المناهج والاطلاع عليها والتباحث مع المدرس الزميل عن المنهج المناسب وتقديم الحجج والمناقشة في ضوء مستوى الطالب واهتماماته"*.

ويستنتج مما تقدم أن إعداد المحتوى والمادة التعليمية المناسبة للدراسين في المستوى تقع على عاتق المدرس، وله الحرية في إعداد ما يراه مناسبا، وفي الاستفادة من خبراته السابقة ومما سبق أن أعده لدارسين في دورات سابقة، أو تغييره وإضافة مواد تعليمية أخرى، وذلك بالاعتماد على وثيقة (خطة البرنامج)، وعلى مصفوفة المحتوى، إلا أن النتائج أظهرت أن هناك قصوراً في اعتماد المدرس على مصفوفة المحتوى، وستظهر النتائج في الإجابة عن السؤال الثاني من هذه الدراسة أسباب هذا القصور.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**

– ما آراء المدرسين في الطريقة التي يتم بها إعداد المحتوى التعليمي في الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال اعتمدت الدراسة على نتائج الاستبيان المفتوح الموجه إلى عينة المدرسين، وقد وُجّه في الاستبيان سؤال عن تقدير المدرس لرضاه عن الطريقة المتبعة في الكلية لإعداد المحتوى التعليمي، وقد أظهرت النتائج كما يوضحها الجدول (3) أن أغلب المدرسين بعدد خمسة مدرسين أفادوا بأنهم راضون عن هذه الطريقة بدرجة متوسطة، وواحد فقط أعطى تقديرا بدرجة عالية من الرضا، بينما واحد أعطى تقديرا بدرجة قليلة، وواحد أفاد بأن هذه الطريقة غير مرضية.

**جدول (3): رضا العينة عن طريقة إعداد المحتوى**

| م | رمز المدرس | الرضا عن طريقة إعداد المحتوى | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ليس مرض | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة عالية |
| 1 | المدرس 1 | | | ✓ | |
| 2 | المدرس 2 | | | ✓ | |
| 3 | المدرس 3 | | ✓ | | |
| 4 | المدرس 4 | | | ✓ | |
| 5 | المدرس 5 | | | ✓ | |
| 6 | المدرس 6 | | | ✓ | |
| 7 | المدرسة 7 | ✓ | | | |
| 8 | المدرسة 8 | | | | ✓ |
| التكرارات | | 1 | 1 | 5 | 1 |

وتظهر هذه النتيجة أن طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبع في الكلية لم يحقق درجة عالية من الرضا لدى المدرسين حسب رأيهم فيه، وبقي تقديرهم عند درجة الرضا بدرجة متوسطة، أو أقل، وبالعودة إلى الاستبيان، وبالبحث في إجابات المدرسين الذين أعطوا تقديرا بدرجة متوسطة، يتبين أن بعضهم أعطى تقديرا متوسطا، ولكنه يعني تقديرا أعلى من المتوسط، فـ(المدرس 1) يقول: *"الأسلوب المرن يعطي المعلم حرية أكبر في استخدام المواد المناسبة مع مستويات الطلاب المختلفة واهتماماتهم"*. ويقول (المدرس 2): *"الأسلوب جيد ومثمر أكثر من الأساليب التي جربتها سابقا، وفيه مرونة للمعلم والطالب، ويتيح مجالاً واسعاً للإبداع، ويكون ممتعاً للمعلم والطالب حسب تجربتي"*. وكذلك يقول (المدرس 5): *"هذه الطريقة رائعة ومرنة مع الطالب وتساعد في تقدمه ربما بما يخدم ما وصل إليه من مستوى وتراعي الفروقات الفردية وقابلة للتقييم والتطوير"*. وبهذا يتبين أن تقديرات عدد من المدرسين الذين قدروا رضاهم بدرجة متوسطة تبدو أعلى من المتوسط، ولعل ذلك يعود إلى تجنب المدرس إعطاء تقدير عال مع وجود بعض الملاحظات من وجهة نظره، فقد أبدى المدرسون بعض الملاحظات على هذا الأسلوب، والتي سيتم مناقشتها لاحقاً.

أما (المدرس 3) الذي أعطى تقديراً بدرجة قليلة فيقول: *"أفضّل أن يكون هناك منهج ثابت للكلية كمرجع يسهل علي القيام بالتدريس مع إعطائي المرونة للإضافة والتعديل فيه"*. وهو يعبر عن رأيه بصراحة واضحة، متوافقا مع التقدير الذي أعطاه لهذا الأسلوب.

وبهذا يمكن القول بأن تقديرات المدرسين عن مدى رضاهم عن طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية بشكل عام هي في المتوسط.

وتضمن الاستبيان المفتوح سؤالاً عن الإيجابيات والسلبيات التي يراها المدرس من وجهة نظره في هذه الطريقة، وقد أجاب كل مدرس من عينة الدراسة بأسلوبه الخاص، وبتحليل الإجابات أمكن رصد تشابه في بعض العبارات التي تعبر عن إيجابيات أو سلبيات معينة، اختار الباحث منها صغية واحدة، وحسب تكرارات المعنى المعبر عنها عند المدرسين الآخرين.

تظهر نتائج الاستبيان المفتوح كما يوضحها الجدول (4) أن هناك عدداً من الإيجابيات أبداها المدرسون، وأكثر إيجابية تكررت في الإجابات هي: *المرونة والحرية للمدرس لاختيار المحتوى الذي يراه مناسبا*. حيث تكررت عند خمسة مدرسين، تليها: *توافر مساحة من الإبداع لدى المعلم في التخطيط للمادة الدراسية والمحتوى*. وتكررت عند ثلاثة مدرسين، أما بقية الإيجابيات فكانت فردية ولم تتكرر، ومنها:

- فيه مجال لتوسيع مدارك الدارس، ويمكن من إجراء مناقشات واستخدام اللغة للدارسين.
- عدم التدخل في صلاحيات المدرس.
- مراعاة الفروقات الفردية.

- قابل للتقييم والتطوير وربما التغيير.
- تعدد الأنشطة داخل الصف وخارجه.

**جدول (4): الإيجابيات من وجهة نظر المدرسين**

| م | الإيجابيات | التكرار |
|---|---|---|
| 1 | فيه مرونة وحرية للمعلم لإعداد المحتوى المناسب. | 5 |
| 2 | فيه مجال للإبداع في تعليم العربية. | 3 |
| 3 | فيه مجال لتوسيع مدارك الدارس، ويمكن من إجراء مناقشات واستخدام اللغة للدارسين. | 1 |
| 4 | عدم التدخل في صلاحيات الأستاذ. | 1 |
| 5 | مراعاة الفروق الفردية. | 1 |
| 6 | قابل للتقييم والتطوير وربما التغيير. | 1 |
| 7 | تعدد الأنشطة داخل الصف وخارجه. | 1 |

وللاستشهاد بما قاله المدرسون في الإيجابيات، فيقول (المدرس 1): *"الأسلوب مرن يتيح للمعلم مجالا للإبداع في تعليم العربية حيث أنه لا يلتزم بمنهج محدد يلزمه اتباع نفس الأسلوب مع كل الطلاب على اختلاف ثقافاتهم"*. ويقول (المدرس 7): *"عدم التدخل في صلاحيات الأستاذ وترك مساحة كافية أمامه للعمل بحرية"*.

أما السلبيات التي أوردها المدرسون كما يظهرها الجدول (5) فتشير النتائج إلى أن هناك خمس سلبيات، وأكثر هذه السلبيات تكراراً في الإجابات عن أسئلة الاستبيان هي ضعف التنظيم في طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية، فقد أشار إلى هذه السلبية أربعة مدرسين، وكذلك احتمالية تكرار الموضوعات بين المستويات، حيث تكررت عند أربعة مدرسين أيضا، ثم يأتي الإرهاق الكبير للمعلم في إعداد المحتوى المناسب بتكرار ثلاث مرات، وهناك سلبيات أخرى أوردها المدرسون منفردة، وهي أنه يعرّض المعلم لارتكاب أخطاء في إعداد ما هو مناسب، وأنه مشتت للطالب أحيانا.

**جدول (5): السلبيات من وجهة نظر المدرسين**

| م | السلبيات | التكرار |
|---|---|---|
| 1 | ضعف التنظيم. | 4 |
| 2 | احتمالية تكرار الموضوعات بين المستويات. | 4 |
| 3 | الإرهاق الكبير بالنسبة للمعلم في إعداد المحتوى المناسب. | 3 |
| 4 | مشتت للطالب أحيانا. | 1 |
| 5 | يعرض المعلم لارتكاب أخطاء في إعداد ما هو مناسب. | 1 |

وبالعودة إلى ما قاله المدرسون من سلبيات يرد قول (المدرس 2): *"وأكبر مشكلة هو قلة التنظيم في تقديم المواضيع، وتظهر هذه المشكلة حينما يستمر الطالب لأكثر من دورتين"*. ويقول (المدرس 4): *"كما أنها أيضا تجنبني مشكلة تقديم مواد مكررة"*. ويشير (المدرس 1) إلى الإرهاق بقوله: *"يوجد إرهاق كبير بالنسبة للمعلم لأنه يبذل جهدا مضاعفا في الإعداد والبحث عن المواد المناسبة وتكييفها مع مستويات الطلاب واحتياجاتهم"*.

وبالنظر في الإيجابيات التي أوردها المدرسون، فإن طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية مفيدة للمدرس من عدة نواح، أبرزها كونها تعطيه مرونة في التكيف مع ما يناسب الدارسين، خصوصا أن هذه المؤسسة تستقبل الدارسين في دورات مكثفة قصيرة، ومن خلفيات وجنسيات وثقافات متعددة، إضافة إلى ما فيها من إفساح المجال للمدرس للإبداع والابتكار خصوصا عندما يكون بمؤهلات وخبرات عينة الدراسة، هذا إضافة إلى الإيجابيات الأخرى التي أوردها المدرسون والتي تؤكد الفائدة المرجوة من هذه الطريقة.

أما السلبيات التي أظهرتها النتائج فإن ضعف التنظيم ربما منشؤه أن مصفوفة المحتوى في صورتها الحالية غير كافية لتنظيم المحتوى للدورة الواحدة في المستوى الواحد، ولعل هذا يدعو إلى زيادة التفصيل في مصفوفة المحتوى بشكل أكثر شمولاً وتفصيلاً، وفيما يتعلق باحتمالية التكرار فإن المصفوفة تحدد موضوعات عامة لكل مستوى، ولا يفترض أن يقع المدرس في التكرار، ولكن بالعودة إلى النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والجدول رقم (2) فإن السبب يرجع إلى أن المدرسين غالباً لا يعتمدون بدرجة كبيرة على مصفوفة المحتوى، وهذا ما يوقعهم في مشكلة التكرار، ولذلك يؤكد (المدرس 2) على أهمة التزامه بالوثيقة بقوله: *"تقنين تنظيم الأسلوب وذلك بتصميم الخطوط العريضة للمواضيع الأساسية حسب الأهداف في الوثيقة مع إتاحة المرونة لاختيار الأنشطة والمواد، ولكن يجب التقيد بالمواضيع الرئيسة، وتأطير المواضيع حسب الوثيقة في المستويات المختلفة"*. وأما الإرهاق الذي أشار إليه المدرسون، فإنه يمكن تجاوزه بالنظر إلى عدد الساعات التدريسية في الأسبوع للمدرس الواحد، وهي لا تتجاوز عشر ساعات، مما يعطي المدرس في الكلية مساحة من الوقت للتحضير، ويمكن معالجة هذه المشكلة أيضا بتنظيم المحتوى الذي يعده المدرسون خلال الدورات المتعددة ليشكل مرجعاً سهل التناول يمكن الاستفادة منه في الإعداد للدورات الأخرى، وهذا ما اقترحه (المدرس 1) بقوله: "أقترح أن يتم تجميع المواد من المعلمين (مواد القراءة والقواعد والاستماع والتحدث) وعمل مناهج مختلفة حسب المستويات وثقافة الطلاب في الدفعات المختلفة بحيث يستخدم المعلمون نفس المنهج في الدفعة الواحدة مع ما يتناسب مع ثقافة الطلاب ومستواهم واهتماماتهم".

**ملخص النتائج والتوصيات:**

بالإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها، يمكن تلخيص النتائج على النحو الآتي:

- اشتملت وثيقة (خطة البرنامج) على جميع عناصر المناهج، ما عدا المحتوى أو الكتاب التعليمي.
- يمكن الوثوق في قدرة المدرسين على إعداد المحتوى المناسب للدارسين بناء على مؤهلاتهم، وخبراتهم في تدريس العربية للناطقين بغيرها.
- المدرس يقوم بعملية منظمة وواعية لاتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس وإعداد المحتوى.
- تقديرات المدرسين للرضا عن طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية بشكل عام هي في المتوسط.
- هناك قصور في اعتماد المدرس على مصفوفة المحتوى لإعداد المحتوى المناسب للدراسين في الدورة.
- أبرز الإيجابيات من وجهة نظر المدرسين في طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية المرونة وحرية المدرس في إعداد المحتوى الذي يراه مناسبا، وتوافر مساحة من الإبداع لدى المدرس في التخطيط للمادة الدراسية والمحتوى.
- أبرز السلبيات من وجهة نظر المدرسين هي ضعف التنظيم في طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية، واحتمالية تكرار الموضوعات بين المستويات، وإرهاق المعلم في عملية إعداد المحتوى المناسب.
- السبب الرئيس في ضعف التنظيم في طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية واحتمالية التكرار من وجهة نظر المدرسين هو عدم اعتمادهم على مصفوفة المحتوى بشكل كاف.

**وفي ضوء النتائج ومناقشتها، تخرج الدراسة بالتوصيات الآتية:**

- الاستمرار في اعتماد طريقة إعداد المحتوى التعليمي المتبعة في الكلية، وتعميم الفكرة للمؤسسات الأخرى للاستفادة من التجربة.
- تطوير مصفوفة المحتوى لتكون أكثر تفصيلا بما يساعد المدرس على الاستفادة منها وتمكنهم من الاعتماد عليها في إعداد المحتوى التعليمي.
- تدريب المدرسين على كيفية توظيف مصفوفة المحتوى، وتطوير مهاراتهم في إعداد المحتوى المناسب بناء على الإطار الأوربي المرجعي للغات.
- تنظيم المحتوى الذي يعده المدرسون خلال الدورات المتعددة ليشكل مرجعا سهل التناول يمكن الاستفادة منه في الإعداد للدورات الأخرى.
- وتقترح هذه الدراسة إجراء دراسة للكشف عن مدى رضا الدارسين عن البرنامج الدراسي والمحتوى التعليمي المقدم لهم في الكلية، وإجراء دراسات مشابهة عن تجارب المؤسسات الأخرى.

**المراجع:**

الخطيب، محمد، 2013، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الكائن والممكن**، منشورات جامعة الإمارات، العين.

جاد، محمد لطفي، 2015، تصور مقترح لتطوير كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير مناسبة، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية**، دبي، 6-١٠ مايو ٢٠١٥م، المجلد 4 ، ص ص 688-696.

ساتي، خولة حسن، 2014، **إشكالية المنهج لتعليم اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

الشاطر، غسان حسن، 2015، تعليم العربية للناطقين بغيرها بين ثلاثة نماذج، **أعمال المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب**، إسطنبول، تحرير: خالد أبو عمشة ورائد عبد الرحيم وأحمد صنوبر، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان.

الشجراوي، عزام عمر، 2014، تطوير برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية**، دبي، 7-2014/5/10م، المجلد 4، ص ص 502- 526.

الشيشكلي، ريم ويس، 2015، العربية في متناول اليد منهاج تعليم العربية لغير الناطقين بها في المستوى الجامعي في أمريكا، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية**، دبي، 6-10 مايو 2015م، المجلد 2، ص ص 29-39 .

صوتشين، محمد حقي، 2015، منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: منهج ليل نموذجا، **أعمال المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب**، إسطنبول، تحرير: خالد أبو عمشة ورائد عبد الرحيم وأحمد صنوبر، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة، 2002، **البحث العلمي: البحث النوعي والبحث الكمي**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عطية، محسن علي، 2009، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان.

علي، محمد السيد، 2011، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.

لويس، سامية، 2015، بحث في وظائف اللغة عند التدريس، **أعمال المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب**، إسطنبول، تحرير: خالد أبو عمشة ورائد عبد الرحيم وأحمد صنوبر، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان.

مجلس أوروبا، 2008، **الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات**، ترجمة: علا الجواد وضياء زاهر وماجدة مدكور ونهلة توفيق، القاهرة، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر.

محمود، طه محمد، 2003، **مشكلة الكتاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي.

المركز اللبناني للأبحاث والاستشارات، 26 نوفمبر 2008م، **أكثر من 24 ألف دارس أمريكي للغة العربية**، تاريخ الاسترجاع: 7 سبتمبر 2016م، في: http://www.center-lcrc.com/index.php?s=3&ss=4&id=194

الهاشمي، حمود بن ناصر، 2005، مقدمة في منهج البحث النوعي، الطبعة الأولى، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، السيب، سلطنة عمان.

**المراجع الأجنبية:**

Sultan Qaboos College for Teaching Arabic to Non-Native Speakers, 2017. [Online]. Available from: www.sqca.edu.om, [Accessed: 6th June, 2017.[