ملامح اللغة العربية لدى الأكاديميين والممارسين لمهن خاصة

أ.د. حسن شحاته

تحتل اللغة مكانة كبرى في حياة الفرد والمجتمع، وذلك لأنها تحمل تراث المجتمع في ماضيه وتحفظ زخرا للأجيال القادمة كما أنها وسيلة التعبير عن أفكار الفرد وخواطره، وتمده بالرموز، وتجدد له المعاني، وتمكنه من أداء الأحكام، وتكوين المقدمات، واستنتاج النتائج، واللغة أيضاً هوية الأمة فهي فضلا عن كونها أداة التواصل والتفاهم بين أبنائها، فهي مستودع ثقافتها، وحاملة تراثها عبر الأجيال، والأداة التي تنتقل بها سائر النظم والعادات المكتسبة، والتقاليد الاجتماعية، من خلال النشاط الاجتماعي القائم على التواصل بين أفراد المجتمع. وإذا صدق هذا على اللغات عامة، فإنه يصدق على لغتنا العربية خاصة، فهي وعاء حضارة واسعة النطاق، ممتدة التاريخ، فلقد نقلت إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم، فمن الثابت تاريخيا أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان، وفلسفتهم إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى، وفي أكثر فتراته إظلاما، كما أنها كانت إحدى لغتين في العالم بأسره تكتب بها الفلسفة والعلوم، وذلك فيما بين القرن الثامن والقرن السادس عشر، حينما كانت العربية في الشرق، واللاتينية في الغرب. وتتمثل أهمية اللغة العربية في كونها لغة القرآن حيث ارتبطت بالإسلام ارتباطا كبيرا، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها، وهم يتلون القرآن الكريم في أصله العربي، وليست هناك ترجمة في أي لغة يمكن أن تستخدم بديلا عن الأصل العربي، كذلك فالصلوات الخمسة ينبغي على كل مسلم أن يؤديها بالعربية، مثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات. وقد اعتبرت الأمم المتحدة – في الدورة الثامنة والعشرين – اللغة العربية إحدى لغات ست، تستخدم كلمات رسمية ولغات عمل، إذ ينص القرار رقم ٢٨ على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية، ولغات العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسة. ونظراً لهذه الأهمية فقد لقى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتماما كبيرا على المستوى العربي والعالمي، حيث أنشئت العديد من المراكز التي تهتم بتعلمها، حيث نعيش في عالم يحمله الاختلاف بين أبناء البشرية، ويثيره التناقض والتعدد، ولا مكان فيه لمن يرفض الآخر بثقافته ولغته ودينه، فالتواصل بين الأمم بات أمراً حتمياً لا خياراً حضاريًا ترضاه الأمم أو ترفضه، ولذلك تتزايد أعداد الأجانب المقيمين في وطننا العربي يوما بعد يوم، وتتعدد أغراضهم، ما بين مقيم بداعي العمل، سواء أكان في التجارة أو الصناعة أم الطب، فضلا عن الهيئات السياسية والدبلوماسية، أو ما بين مقيم بداعي العلم والبحث في الجامعات العربية، وما بين زائر يفد بغرض التعرف على الآثار والحضارة، وقد يكون الغرض أعمق من هذا، وهو أن يتصل بمتحدثي هذه اللغة، ويمارس لغتهم، ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم. (فتحي يونس: ١٩٧٨، ١٧٩)

وهذا التنوع في الدوافع وأغراض الدارسين للغة العربية يتطلب تنوع الصيغ اللغوية التي تقدم إليهم، وأن مستوى اللغة التي تقدم لهم وحدودها وخواصها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها يجب أن يكون ملائما لأوضاعهم ومحققا لأهدافهم من تعلمها (السيد جمعة: ٢٠٠١، ٦)؛ ولذلك لم تقتصر برامج تعليم العربية على لغة الحياة أو ما يسمى بالبرامج العامة أو التقليدية لتعليم العربية، بل امتدت هذه البرامج لتشمل برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وهي البرامج التي توجه لجمهور ذي صفات خاصة تنفرد برصيد لغوي قد لا يتكرر عند جمهور آخر، مثل: تعليم العربية للعاملين بالقطاع السياحي أو الاقتصادي، أو الثقافي، أو التعليمي، أو للقطاع الصحي. (رشدي طعيمة: ٢٠٠٢، ٧)

إن منهاج تعليم اللغة لأغراض خاصة هو منهاج متكامل ومستقل وليس نتاجا لمناهج تعليمية أخرى يعتمد تعلم اللغة لغايات التواصل كبنية أساسية،

وهو الهدف العام لعملية التعلم لأي لغة، ويفترض الكفاية اللغوية لدى المتعلمين قبل أن ينتقل بهم إلى مرحلة أكثر تطوراً، وهي تعلم اللغة لأغراض خاصة.

ويعد مفهوم اللغة لأغراض خاصة مفهوماً جديداً نسبيا في مجال الدراسات اللغوية، ويعني: " الملامح التي تتميز بها اللغة في استعمالات المتخصصين في حقول المعرفة المختلفة أو الممارسين لمهن خاصة كالصحفيين، ورجال القانون، والأطباء وغيرهم". (محمود صالح: ٢٠٠٣، ١٢)، ويمكن القول إن هذا المصطلح بمعناه المذكور ربما كان مرادفا لمصطلح اللغة الخاصة التي من أهم خصائصها أن مفرداتها الاصطلاحية لا يفهمها إلا أهل الفن نفسه، كالنحويين، والفقهاء، وعلماء الفلك... وهكذا.

واللغة العربية ليست بمنأى عن ذلك، فكثير ممن يريدون تعلم العربية في الوقت الحاضر يريدون تعلمها لأغراض خاصة، فهم إما متخصصون في دراسات الشرق أوسطية فيتعلمون العربية لأغراض أكاديمية، وإما دبلوماسيون فيتعلمون العربية لأغراض سياسية، وإما عسكريون فيتعلمون اللغة لأغراض عسكرية، وإما صحفيون فيتعلمون العربية لأغراض إعلامية، وإما متخصصون في الدراسات الدينية فيتعلمون اللغة لأغراض دينية، وهكذا.

غير أن ما يؤسف له أن البحث وتطوير مناهج تعليم العربية لأغراض خاصة وأساليبه لم يخط خطوة واحدة إلى الأمام بهذا الاتجاه، ولم يصل بالمتخصصين التفكير بعد في هذا المنحى يسوق من خلاله تعليم اللغة العربية تبعا لحاجات الدارسين، بل ليس هناك مناهج متكاملة في تعليم العربية بشكل عام للناطقين بغيرها، فرغم ظهور العشرات من الكتب في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، لكنها في معظمها جهود فردية تركز على مهارات في تعليم العربية على حساب مهارات أخرى، الأمر الذي يجعل اعتماد منهاج معين في التعليم أمرا صعبا تواكبه الكثير من السلبيات، الأمر الذي يتطلب جهداً جماعيًا يركز على مهارات القراءة والكتابة والاتصال الشفوي على حد سواء، ويعكس صورة إيجابية للثقافة العربية، إلى جانب عنصر الأصالة وهو ما تفتقر إليه الكثير من مناهج العربية.

وترجع نشأة الاهتمام بموضوع اللغة الخاصة نتيجة لاهتمام فئات مختلفة من الباحثين والعاملين في النشاط اللغوي، ويشمل هؤلاء علماء اللسانيات الاجتماعية الذين ينصب جزء من اهتمامهم بالاختلافات اللغوية لفئات المجتمع المختلفة، ومن تأثر بهم من اللسانيين المهتمين بدراسات وظائف اللغة، ومعلمي اللغات الأجنبية واللسانيين التطبيقيين – خاصة بعد ظهور ما يسمى بالاتجاه التواصلي في تعليم اللغات – الذين أبدوا اهتماما خاصا بقضايا السياق الاجتماعي للاستعمال اللغوي والكفاية التواصلية من جهة، وباحتياجات المتعلمين أو الدارسين من جهة أخرى (السيد جمعة: ٢٠١٠، ٦٢).

لكن لابد من التمييز – هنا – بين اهتمامات هذه الفئات المختلفة بقضية اللغة ذات الأغراض الخاصة، فالبعض ينظر إلى الموضوع من حيث الخصائص المميزة للغة الخاصة (من حيث الأصوات، والصرف، والنحو، والمعجم)، بينما كان تركيز اللسانيين التطبيقيين بصورة رئيسة على تعليم هذه اللغات لفئات الدارسين ذوي الاحتياجات العملية المختلفة، فنشأ من ذلك ما يسمى بتعليم اللغة لأغراض خاصة الذي يشمل التخصصات الفرعية مثل: اللغة لأغراض أكاديمية، واللغة الإنجليزية للعلوم والتقنية، ولأغراض طبية.. وهكذا.

لذا بدأ الاهتمام بتعليم اللغة لأغراض خاصة يأخذ منحى مهما مع التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات، وتركيز – الإنسان على ما هو أهم، وما يلبي احتياجاته في مجال عمله وتخصصه، اختصارا للوقت، ومن هنا انصرف اهتمام العاملين في مجال تعليم اللغات وواضعي المناهج التعليمية إلى التركيز على تعليم اللغة لأغراض خاصة، تمشيا مع حاجات السوق والعوائد الاقتصادية، إضافة إلى عملية تسويق اللغة على نطاق واسع. (حسين عبيدات: ٢٠٠٣، ٥)

بدأ الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بالظهور في بداية السبعينيات عندما قامت مجموعة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية بتحليل لحقول اللغة المختلفة، ووجدوا أن لكل حقل مفرداته وقواعده وأساليبه الخاصة به التي تختلف عن الحقول الأخرى، وإثر ذلك قام آخرون بتصميم مواد تعليمية تبنت النتائج التي توصل إليها علماء اللغة التطبيقية، ورغم القناعة بأن قواعد اللغة هي ذات القواعد العامة، إلا أن تركيز حقول معينة كالعلوم أو القانون مثلا على أنماط وقواعد معينة دون غيرها، واستخدام مفردات لغوية خاصة وأساليب

بلاغية بعينها دون الأخرى، دفع الكثيرين إلى تبني هذه الفروق والانطلاق في تعليم اللغة على هذا الأساس، فالمشاكل التي يواجهها الطلبة لا تكمن في عدم معرفة قواعد اللغة بقدر ما تكمن في توظيف هذه القواعد في المهارات المختلفة، وربط الجمل مع بعضها بأسلوب بلاغي معين لإنتاج نص متكامل في الحقل موضع الاختصاص.

ومن هنا كان لابد من ربط نتائج هذا التحليل بسؤال آخر بنفس الأهمية هو: لماذا نتعلم اللغة ؟ (أسباب التعلم) الأمر الذي جعل حاجات المتعلمين عنصرا مهما من العناصر التي يقوم عليها منهج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وبدأ المهتمون في هذا المجال بالنظر إلى ما هو أعمق من التركيز على أنماط التفكير إلى تطوير أسلوب يعتمد المهارات الدراسية كأساس لمنهج تعليم اللغة لأغراض خاصة يقوم على أن استخدام أي لغة يعتمد على نمط منطقي عقلاني وعمليات تحليلية للنص بغض النظر عن البناء اللغوي، فهذا النمط العقلاني والعمليات التحليلية هي التي تجعل المتعلم قادرا على فهم النص الذي يشكل الهدف الأساس لعملية التواصل اللغوي وتحليله، ثم ظهرت أخرى ترتبط باللغة وبالتعليم أدت إلى ظهور أسلوب أو منهج، يعتمد التعليم أساساً في تعليم اللغة لأغراض خاصة. (عمر عبد الله: ٢٠٠٣، ٦٤-٦٥)

خاصة البرامج ذات الأغراض الخاصة:

يتميز تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بمجموعة من الخصائص، وهي: (Jordan، Ronald: ٢٠٠١،١٢)

أ) الخصائص الرئيسة لبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة:

- أنه برنامج أعد ليواجه حاجات محددة للمتعلم.
- أنه برنامج يتعلق من حيث محتواه (سواء الموضوعات أو العناوين) بمجالات عمل معينة أو مهن أو أنشطة.
- أنه برنامج يركز في اختيار اللغة على بعض الأنشطة، سواء من حيث النحو، أو المفردات، أو أساليب الخطاب، أو المعاني ذات الدلالات وغيرها، إضافة إلى توظيف أساليب تحليل الخطأ أنه يتناقض مع البرنامج العام لتعليم اللغة.

ب) الخصائص الثانوية، أو المتغيرات بخصوص برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة:

- تهدف لتعليم مهارات معينة في مجال معين (كالقراءة أو الكتابة مثلا).
- لا تخضع لمنهجيات محددة سلفاً.

الفروق بين البرامج ذات الأغراض الخاصة وبين البرامج العامة:

يقودنا الحديث عن البرامج ذات الأغراض الخاصة إلى ضرورة التفريق بينها وبين البرامج العامة التي تهتم ببرامج تعليم اللغة العربية للحياة، ويشير (رشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ٢٢٨-٣٢٥) إلى الفروق التالية:

١ – من حيث الحاجات:

- العربية للحياة: يغطي هذا للبرنامج حاجات متعددة واسعة، كأن يأكل طعامه، أو يحجز غرفة في فندق، وأن يلم بأخبار السياسة والاقتصاد والاجتماع... الخ.
- العربية لأغراض خاصة: يغطي البرنامج حاجات محددة لا يتوسع فيها مع الدارس فيما لا يريده، إنه يريد التعامل مع زملاء الدراسة وأساتذته في الحقل التعليمي، أو يريد التعامل مع شركات ذات تعاملات خاصة أو مع زملائه في العمل، أي أن الحاجات هنا ذات نطاق ضيق.

٢ – من حيث المحتوى:

- العربية للحياة: يتسع المجال ليشمل كافة ما له صلة بالمواقف الحياتية العامة السابقة، المهم في الأمر هنا أن يتناسب المحتوى اللغوي والثقافي مع مواقف الاتصال اللغوي العامة السابقة.
- العربية لأغراض خاصة: يقتصر المحتوى أو يكاد على المادة اللغوية المرتبطة بالتخصص، فإن مفردات اللغة وتراكيبها تختلف من مجال إلى آخر، فهي في العلوم غيرها في الآداب، ومن ثم تختلف باختلاف التخصص الدقيق، وكذلك بالنسبة للثقافة، فكل مجال علمي له تخصص ثقافي.

٣ – من حيث الغرض:

- العربية للحياة: الغرض هنا غير محدد ولا يكاد يتعدى حدود إتقان المهارات اللغوية العامة للاتصال في المواقف الاجتماعية، كما أنه مؤسس على خطة طولية تبدأ مع الدارس في مستوى معين (المبتدئ)، وتسير إلى ثان (المتوسط)، وتنتهي به إلى الآخر (المتقدم).
- العربية لأغراض خاصة: الأغراض

محددة سلفا والأهداف الإجرائية مصوغة بشكل يتماشى مع الحاجات اللغوية التي تم تحديدها من قبل، والغرض هنا ذو نهاية واضحة، يصل إليها البرنامج عندما يشعر الدارس أن حاجاته اللغوية أشبعت أو في طريقها إلى ذلك.

٤ – من حيث الانتماء لمجتمع لغوي:

- العربية للحياة: لا تتم برامج تعليم اللغة العربية للحياة في فراغ، إنما تحدث في مجتمع تختلف فيه إلى حد ما مواقف الاتصال عن مجتمع آخر، ولنتصور دارسين أجانب يتعلمون العربية للحياة، أحدهما في مصر، والآخر في أمريكا، وثالث في الصين، سنجد أن مواقف الاتصال اللغوي سوف تختلف من بلد لآخر، وذلك لاختلاف السياق الثقافي، لذلك ظهرت الحاجة إلى تأليف الكتاب لأبناء الجالية الإسلامية والعربية في الغرب يساعد على فهم ثقافة الغرب نفسه ويتماشى مع المحيط الثقافي لأبناء هذه المجتمعات، وهذا الكتاب بالطبع تختلف ملامحه عن آخر يؤلف لأبناء الجاليات الإسلامية والعربية في باكستان أو ماليزيا.
- العربية لأغراض خاصة: البرامج هنا لا ترتبط بمجتمع لغوي معين وهذا بالطبع بشكل عام، لأن لغة العلم واحدة، والسياق الثقافي المحيط بالمادة العلمية التخصصية (طب – هندس...) يكاد يكون متشابه، فالمفاهيم والمصطلحات الطبية التي يتعلمها الدارس بالعربية في مصر هي نفسها تقريبا في انجلترا، وقد لا يبدو السياق الثقافي واضحا إلا في العلوم الإنسانية، أي بالنسبة للدارسين الذين يتعلمون العربية لأغراض خاصة في المجالات الإنسانية والاجتماعية (تاريخ – اقتصاد – اجتماع).

٥ – من حيث الجمهور المستهدف:

- العربية للحياة: الجمهور هنا غير واضح المعالم وغير متجانس، فقد تضم غرفة الدراسة طلابا من كلية الطب وكلية الهندسة وكلية الآداب وغيرها، وقد يضم المستوى الواحد دارسين يعملون في وظائف مختلفة وذوي اهتمامات متباينة وحاجات لغوية متعددة، لكنهم يشتركون في تعليم العربية للحياة.
- العربية لأغراض خاصة: الجمهور متجانس، ومن ثم فالحاجات اللغوية واحدة والأغراض والأهداف الإجرائية مشتركة، مع الأخذ في الاعتبار أن هناك اختلافات دقيقة بين الجمهور لكنها لا تصل إلى حد التفرقة الشاملة بينهم، فما يجمع بينهم أكثر مما يفرق، وما يدعو إلى التجانس أكثر مما يدعو إلى التنافر.

٦ – من حيث سياق الاستعمال:

- العربية للحياة: يتعلم الدارس في هذا البرنامج اللغة عادة، لاستعمال مؤجل غير معجل، اللهم إلا في بعض الحالات التي يتعلم الدارسون الأجانب فيها في بلد ناطق بالعربية تفرض عليهم سرعة التعلم من أجل الاتصال بالجمهور في هذا البلد، واستعمالهم للغة ممتد طالما كانوا في مواقف اتصال من الناطقين بالعربية.
- العربية لأغراض خاصة: يتعلم الدارسون في برنامج صمم لمواجهة حاجات ملحة تستلزم تعلم لغة مطلوبة للتعامل الوظيفي في قطاع معين، فالاستعمال هنا معجل غير مؤجل، وهو أيضاً محدد الوقت، مقصوراً على الوقت الذي يقضيه المتخصص (طبيب – مهندس – طالب...) في عمله واتصاله مع الناطقين.

٧ – من حيث المستمع أو المحاور:

- العربية للحياة: يتعلم الدارس هنا ليتعامل مع جمهور افتراضي، مع مدير معهد، مع بائع في سوق، مع موظف في فندق، مع سائق أجرة، هو إذن جمهور نظري غير مرئي بذاته.
- العربية لأغراض خاصة: يتعلم الدارس هنا ليتعامل مع جمهور مرئي حقيقي ملموس، إنهم زملاؤه في العمل: أطباء، مهندسون، طلاب، مما يوفر سياقا لغويا وثقافيا يختلف بلا شك عن سياق العربية للحياة.

٨ – من حيث وضع المنهج:

- العربية للحياة: وضع المنهج هنا أكثر صعوبة عن غيره، فالمهارات اللغوية جميعا يجب أن تعلم، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، لأن مواقف الاتصال واسعة وقد يحتاج الدارس إليها جميعا، ومن أسباب الصعوبة أيضاً أن المنهج مؤسس على حاجات واسعة ليست محددة مثل البرامج الأخرى، لأن السياق الثقافي واللغوي واسع لا يمكن الإحاطة به.
- العربية لأغراض خاصة: وضع المنهج

هنا أيسر جهدا وأقل مرونة، وهذا بالطبع على افتراض توفر المقومات الأخرى في جميع البرامج، فالجمهور متجانس، والحاجات محددة، ومن ثم فالسياق معروف لغة وثقافة، ومواقف الاتصال معروفة، ومهارات الدراسة تأخذ مكانها... كل ذلك يجعل من إعداد المنهج عملية ميسرة.

٩ – من حيث المواد التعليمية:

- العربية للحياة: تختار المواد التعليمية هنا في ضوء بنية لغوية معينة هي الشائعة في مجالات الاتصال، وبموضوعات عامة، وقد تؤلف نصوص هذه المواد خصيصاً للبرنامج مع التحكم في مفرداتها وتراكيبها، والتدرج في مستواها (مبتدئ، متوسط، متقدم)، وقد يختار المعلم بنفسه.
- العربية لأغراض خاصة: تختار النصوص لارتباطها بحاجات الدارسين، وكثير من هذه النصوص يكون أصليا (أي نصوص مما يتعرض له الدارس فيعمله)، ويعتمد تدرج النصوص هنا على المهام التي يكلف الدارس بها، وتتفاوت في طولها لأنها مختارة من مصادرها الأصلية، وقد يشارك الدارسون في اختيارها.

١٠ – من حيث التعامل مع النص:

- العربية للحياة: يتم التركيز على اللغويات وما لا يعرفه الدارس من مفردات وتراكيب تساعده على الاتصال في مواقف الحياة، وقد يسهب المعلم في تدريس التفاصيل، حتى يتأكد من استيعاب الدارسين لكل المفردات والتراكيب بالنص، وتتركز الأسئلة عادة حول النحو والتراكيب اللغوية.
- العربية لأغراض خاصة: التركيز على المعلومات التي يعرفها الدارس ولكن يجهل لغتها، ويدرب الدارس على تخمين الكلمات والتراكيب غير المعروفة من السياق، ويركز المعلم على الربط بين المعنى والمبنى، بين البيئة اللغوية والوظائف.

١١ – من حيث مهارات الدراسة:

- العربية للحياة: المهارات التي يتعلمها الدارس مهارات لغوية عامة تساعد على الاتصال في مواقف حياتية يومية، ولا يشغل البرنامج – هنا – نفسه بالوضع الوظيفي أو المهني للدارسين، ومن ثم فالمهارات الدراسية ليست موطن اهتمام أساسا، وإن كانت بعض البرامج تعالجها – أيضاً – ولكن بشكل خفيف.
- العربية لأغراض خاصة: مهارات الدراسة تشكل في هذا النوع من البرامج محوراً أساسيا خاصة في مجال تعليم العربية لأغراض أكاديمية حيث تعد الطالب للدراسة فيتخصص معين، كما أن العاملين في مجالات وظيفية يحتاجون إلى إتقان مهارات الدراسة، إذ يتلقون نشرات ووثائق وكتابات في مجال التخصص يحتاجون إلى قراءتها وتحليلها وتقويمها، كما يحتاج الواحد منهم إلى الرجوع إلى الأدبيات المنشورة في مجال تخصصه، وهكذا تبرز الحاجة الملحة إلى مهارات الدراسة.

١٢ – من حيث الأنشطة التمهيدية:

- العربية للحياة: لا توجد أنشطة – غالباً – في مثل هذه البرامج، اللهم إلا ما يمكن للمعلم أن يقوم به من إعداد المادة اللغوية (ترجمة مفردات).
- العربية لأغراض خاصة: الأنشطة التمهيدية ليست فقط مهمة بل ضرورية جداً حيث يلزم الإعداد المكثف للمادة لاستثارة اهتمام الدارسين وزيادة دافعيتهم.

١٣- من حيث التقويم:

- العربية للحياة: يكاد يقتصر الامتحان على استيعاب المادة اللغوية، وتدور التدريبات اللغوية حول التدريبات النمطية والاتصالية أحيانا، مع اختبار الدارسين في فهم المقروء في المقام الأول.
- العربية لأغراض خاصة: التدريب – هنا – على مدى إدراك العلاقة بين المضمون الع لمي ولغته، ويكلف الدارس بالتطبيقات الكثيرة التي تكشف عن مدى فهمه للمادة اللغوية ذات المضمون العلمي.

١٤ – من حيث دور المعلم:

- العربية للحياة: المعلم هو محور النشاط، فهو الذي يبتدئ ويسأل، ويقوم، فهو الفاعل الرئيس فيها.
- العربية لأغراض خاصة: يعمل الدارسون عادة في هذه البرامج في جماعات؛ حيث يتبادلون الأدوار، فقد يبدأ أحدهم بالسؤال ويجيب آخرون، وقد يحدث العكس، ويقوم الدارسون

بعضهم بعضا حتى يصلوا إلى اتفاق فيما يدرسونه، ويشيع بينهم استخدام أسلوب التعلم الذاتي، إذ هم مركز التعلم وليس المعلم.

أن يتعلم العربية لأغراض خاصة لابد وأن يقدم في برنامج محورة التكامل، والتكامل فكرة قديمة تضرب بجذورها إلى العصر اليوناني حيث الفلاسفة أمثال أفلاطون وأرسطو وسقراط الذين كانوا يتميزون بالشمول في النظرة للأمور، وبالتكامل في المعرفة، كذلك فإن المتعرض لتاريخ الأزهر الشريف والمطالع لتراث علمائه الأجلاء سوف يلمح فكرة التكامل في مصنفاتهم العلمية وفي دروسهم الدينية والعربية، فكان العالم منهم موسوعة علمية في كافة المجالات الدينية وغيرها، فالفقيه في تناوله للأحكام الفقهية يتحدث في العقيدة، وفي تفسير الآيات القرآنية، وشرح الأحاديث النبوية المتعلقة بموضوع حديثه، ويزين كلامه بالأشعار والحكم والأمثال والتحدث في أمور لغوية، ويذكر التاريخ أن كثيراً من علماء الأزهر الشريف من المتخصصين في العلوم الدينية من برعوا في الكيمياء والطبيعة وعلم الأحياء والرياضيات وعلم الجغرافيا...، واستطاعوا بقدرتهم الفائقة مزج بعض هذه العلوم بالعلوم الدينية.

وقد بدأ التكامل كمدخل تدريسي نتيجة ظهور مفهومي الربط والدمج، اللذين ظهرا كرد فعل للانتقادات التي وجهت لمنهج المادة الدراسية عام١٩١٥. والتي منها اعتماده على الفصل بين المواد الدراسية، وتفتيت المعرفة العلمية، والتنظيم المنطقي الذي يناسب المعلم ولا يتيح الإيجابية للمتعلم، والانفصال عن الحياة والبعد عن خبرات المتعلم، لكل هذه الانتقادات ظهرت عدة محاولات لتحسين تنظيم المادة الدراسية، وربما ركزت جميعها على تكامل المواد وعلى "وظيفية المعرفة" وعلى "سيكولوجية التنظيم".

وعليه فإن فكرة المنهج التكاملي تقوم على تقديم المعلومات متكاملة، بمعنى أنها ترفض تفتيت هذه المادة الواحدة وتؤكد على تكامل المعرفة ووحدة العلم، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة، لأن تجزئة المعرفة غير قابلة للتطبيق في مناحي الحياة، وجوهر ذلك هو وجود مادة واحدة تكون محوراً ترتبط به بقية المواد، كما أن التدريس وفق أسس المنهج التكاملي يتيح الفرصة للتلاميذ للتكفير والربط والتحليل إلى جانب إبراز وحدة العلم وتجنب التكرار الذي ينشأ عن تدريس فروع العلم منفصلة، كما أنه يوفر الوقت والجهد والمال، بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى النمو المتكامل للتلميذ في مختلف الجوانب والتي تعتبر متداخلة ومتكاملة، وتتمثل هذه الجوانب في الآتي:

- الجانب الفكري والإدراكي ويتمثل في المعلومات والمفاهيم والمبادئ وأسلوب التفكير.
- الجانب النفسحركي: ويتضمن المهارات العملية.
- الجانب الانفعالي: ويشمل الإحساس والشعور بالميل لاتجاه دون آخر، هذا وقد بذلت مجهودات دولية حيث أشرفت منظمة اليونسكو على تنظيم العديد من المؤتمرات وحلقات الدراسية التي كانت أهم نتائجها التوصية بإعداد المواد الدراسية في صور مناهج متكاملة. (خيري إبراهيم: ١٩٩٦، ١٠٢).

إن المنهج المتكامل يقوم على أسس يمكن إيجازها في الآتي:

أ) تكامل الخبرة: يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة.

ب) تكامل المعرفة: حيث إن المنهج المتكامل يقوم على إكساب التلاميذ المعارف بصورة كلية شاملة، لأن الدراسة وفق أسس المنهج المتكامل تتخذ من موضوع واحد محورا لها وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للتلاميذ الإلمام به متكاملا.

ج) تكامل الشخصية: إن الأهداف الأساسية لهذا المنهج بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب التلاميذ العلوم والمعارف والمهارات والقيم ليصلوا إلى التفكير الإبداعي المفتوح والمساعدة على التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم وهذا الأساس يعتد من الميزات البارزة في هذا المنهج.

د) مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم: يأخذ المنهج التكاملي رغبات التلاميذ وميولهم عند بناء المنهج واختيار المقررات الدراسية وكذلك حين تنفيذها.

ه) مراعاة الفروق الفردية: يهتم المنهج التكاملي بتوفير الدراسات الاختيارية المتنوعة بقصد مواجهة الفروق الفردية عند التلاميذ، ومن خلال بناء المناهج واختيار المقررات يراعي الفروق الفردية، التي تسمح بالتعرف على خصائص التلاميذ واختلاف مستوياته ليتسنى للمعلم بدوره معالجة

هذه الفروق.

و) الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة: يهتم المنهج التكاملي بنشاط المتعلم حيث يعتبره أساس العملية التعليمية.

ز) التعاون والعمل الجماعي: يركز المنهج على التعاون بين أفراد العملية التعليمية حيث يتيح الفرصة لتعاون التلاميذ مع معلميهم في اختيار موضوعات الدراسة وفي التخطيط لها وفي تنفيذها وتقويمها.

ومعنى ذلك أن تعليم العربية للأجانب متكاملا يدور معالجته للموضوعات والمشكلات بصورة متكاملة، وهو بهذا - أيضا – يحقق النمو المتكامل للفرد في جميع النواحي – الفكرية، والوجدانية، والأدائية.

وإن إغفال أي جانب من هذه الجوانب في أهداف المنهج يؤدي إلى إغفال المحتوى والخبرات الخاصة به، وتكامل الأهداف في المحتوى يتضمن تكامل المستويات المتضمنة داخل كل جانب من هذه الجوانب، فالتركيز في الجانب المعرفي ليس منصبا على مستويات التذكر، أو الفهم، أو التطبيق، أو التحليل،أو القياس، أو التقويم وحده، بل وحدة، بل منصب على جميع المستويات، بحيث تتكامل فيما بينها. والتركيز على الجانب الحركي ليس منصباً على التدريب على المهارة البسيطة وحدها، ولا على المهارة المركبة وحدها، ولا على مهارة التناول، بل هو منصب على جميع هذه المهارات التي تكون الجانب الحركي في المعرفة الإنسانية بطريقة متكاملة.

والدارسون الأجانب لهم خصائصهم التي تميزهم عن دارسي اللغة العربية من أبنائها، إذ أن لكل منهم طرائقه وأدواته في تعامله عند اكتساب اللغة، وكذلك هناك خصائص لدارسي البرامج ذات الأغراض الخاصة تختلف عن دارسي برامج اللغة للحياة.

إن تعليم الدارسين الأجانب اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية لأغراض خاصة يختلف عن تعليمها لأبنائها من العرب؛ لأن الدارسين الأجانب تقدم لهم اللغة العربية عن طريق أسس نظرية مختلفة، أهمها ما أشار إليه كل من صلاح الدين حسين، ١٩٨٤، ١٠٩)، (وليد العناني:٢٠٠٠، ١١٧):

- أن ما يناسب الدارس الأجنبي لا يناسب الناطق بالعربية من حيث طرائق التدريس ومنهجياته المعتمدة.
- أن اكتساب اللغة يبدأ بالتعرف، ثم الاستيعاب، ثم الاستماع، ثم الممارسة المتكاملة للغة العربية، تحدثا وكتابة، بينما الاستماع أمر مكتسب فعلاً عند العربي.
- أن أقرب طريق لتعليم اللغة العربية للأجانب يلتزم بالتالي:
  - استخدام اللغة العربية الاتصالية المتكاملة "التعبيرية المباشرة".
  - مراعاة ظروف وأحوال بيئة المتعلم بدلا من فرض بيئة معينة غير مناسبة.
  - خلق جو مناسب وظروف تساعد على تعليم اللغة الأخرى.
  - البعد عن استخدام العاميات واللهجات المختلفة، والالتزام بالفصحى المعاصرة التي يفهمها الجميع بسهولة.
  - الاستفادة من معطيات العصر الحديث المتقدمة من وسائل تعليمية، مثل: معامل اللغات – الحاسوب – قاعة الفيديو- الانترنت... وغيرها.
  - الاستفادة من الممارسات والخبرات العملية لتدريس اللغة العربية للأجانب، وهي خبرات سابقة تطور العمل وتساعد على إنجازه بصورة مرضية تماماً.

وهناك خصائص تجمع الدارسين الأجانب عامة، وسوف يقتصر الحديث على جانبين مهمين، هما: الجنس، السن.

تشير بعض الدراسات التي أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروق بين البنين والبنات في اكتساب هذه اللغة، البنات بشكل عام أسرع في هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة، أما بالنسبة لتعليم اللغة الثانية، فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر، ويفرق بعض الباحثين بين الاستعداد والتحصيل في تعليم اللغة (Carroll: ١٩٦٣، ١٠٦٠)، حيث إن البنات – كما يقول هؤلاء الباحثون – لديهن استعداد أكبر لتعليم اللغة الثانية، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فروق تذكر بين البنين والبنات في تعلم اللغة الثانية، وبالرغم من هذه الدراسات إلا أن منها ما يثبت أن لدى البنات قدرة لغوية تفوق إلى حد ما قدرة البنين اللغوية، ويظهر هذا التفوق في عدة أمور منها: الأداء في اختبارات الاستعداد اللغوي، ومنها الأداء في الاختبارات التحصيلية، ومنها الممارسة الفعلية للغة حديثا وقراءة وكتابة.

وأكدت دراسة أخرى أن الذكور والإناث يتفوقن من حيث الترتيب العام لأنواع الدوافع طبقا لدرجة قوتها، وأنه بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلا أن الإناث يملن بدوافعهن

– قليلا– نحو بعض المواد التعليمية أكثر من البنين، ويمكن القول إن ما ينطبق على اللغة العربية ينطبق أيضاً على الثقافة الإسلامية كإطار عملي لاستخدامها.

ويشيع ظن مؤداه أن الصغير أقدر على تعلم اللغة العربية من الكبير، ومبرره أن عقل الصغير لم يشغله شيء بعد، ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له، ومنها أن الصغير ذو قدرة على اللعب باللغة، مما يجنبه الشعور بالضيق والألم النفسي إذا صحح له(رشدي طعيمة:٢٠٠٠، ٢٦٧)، أما عن نتائج الأبحاث فمنها ما يثبت هذا الظن الذي انتهى إلى أن الصغير في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يفقد تدريجيا القدرة على نطق الأصوات كما ينطقها أصحابها (Lenne Burg:١٩٧٠، ١١٠).

وتثبت دراسات أخرى أن الكبير أقدر على تعلم اللغة الثانية من الصغير، حيث أجريت تجربة على عينة من متعلمي لغة الابرانتو والتي أظهرت أن الصغار كانوا أبطأ في تعلم هذه اللغة من الكبار، والأمر نفسه يمكن تطبيقه على اللغة العربية، وهناك عوامل أخرى كالذكاء، والفروق الفردية، وغيرها مما يؤثر على التعلم.

ب)خصائص دارسي البرامج ذات الأغراض الخاصة: (إبراهيم الفارسي: ٢٠٠٤، ٥-٦)

١ – نفسيا – من حيث السلوك النفسي والشعور الوجداني:

- ازدياد ثقة الطالب في نفسه،وخاصة عند دراسته لمهارات لغة غير لغته الأم.
- تمتعه بوجود الدافعية القوية لتعلم اللغة العربية،والإنجاز، وحب العمل.
- زيادة قدرة الطالب على التعامل مع الأفكار، والمعاني المجردة، والفهم العميق للغة العربية، والوصول إلى مرحلة إنتاج الأفكار باللغة العربية مع كونها لغة ثانية.
- تحقيق الإنجاز عن طريق مسايرة الأقران والتفاعل الاجتماعي من خلال الأنشطة.
- زيادة قدرة الطالب على استعمال معيار تقييم الذات عند تعلم لغة أخرى، وبناء على ذلك سيتمكن من معرفة مستواه الحقيقي، وعلى مدى تقدمه في تحصيل اللغة ومعارفها واستعمالها، فيشعر بدرجة نجاحه في استخدامها.
- تفاعل الدارس ومشاركته الحية في ألوان النشاط، والبحث العلمي.
- الإحساس بالمسئولية وربط تعلم اللغة بطموح الطالب، وحاجات المجتمع.

٢ – مهاريا: من حيث إتقان واستخدام مهارات اللغة العربية:

- تمكين الطالب من القراءة الفاعلة، والواعية المنظمة، واستخلاص الأفكار العامة والجزئية، وتحليل المفردات، وتركيب وبناء الجمل تركيبا نحويا سليما.
- الربط بين جملتين نحويا باستخدام أدوات الربط والألفاظ المفتاحية.
- التمكن من تلخيص فقرة، أو عدة فقرات، أو فصل من كتاب.
- كتابة عبارات وجمل سليمة حول مواقف طبيعية سليمة، وصوغ أسئلة، واستخدام أسلوب الاستفهام.
- توظيف علامات الترقيم فيما يكتب.
- استخدام مفردات اللغة في التخاطب، وإجادة أساليب البلاغة.
- استخدام قواعد النحو: كتابة، وقراءة،وتحدثا.
- القدرة على التواصل الجيد مع التراث العربي الإسلامي.

هناك قضية مهمة يجب التعرض لها:

هي أنه يشيع في بعض الكتابات استخدام اصطلاحات تعليم العربية كلغة أجنبية، وتعليمها كلغة ثانية، وقد قدم الباحثون محاولات للتفريق بينهما، حيث يرى فريق أن العبرة بالوسط الثقافي الذي يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة، فالعربية للأمريكي الذي يتعلمها في مصر تعتبر ثانية، في حين تعتبر العربية لغة أجنبية بالنسبة للأمريكي نفسه إذا درسها في بلده.

ويرى فريق آخر أن الفيصل في التفرقة بين اللغتين الأجنبية والثانية هو طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة، فالفرنسية – مثالا – في منطقة الفلمنك في بلجيكا تعتبر لغة ثانية، بينما تعتبر الفرنسية في إنجلترا لغة أجنبية.

وقد اتضح من المفهوم السابق أن الوسط الثقافي له دور كبير في تحديد اللغة المتعلمة هل هي لغة أجنبية أم لغة ثانية، وينطبق الشيء ذاته على الثقافة الإسلامية، هل تعلم في إطار إسلامي، أي في بلد إسلامي أم في بلد أجنبي، فالإطار الثقافي له دور كبير في عملية التعلم.

إن هناك خلطاً بين اصطلاحين هما: تعليم اللغة للأجانب، وتعليمها لغير الناطقين بها، والفرق بين هذين المصطلحين جلي وواضح، وهو أن لاصطلاح (غير الناطقين بها) السعة

بحيث يضع خطاً فاصلا بين حالات متشابهة ومواقف يصعب التفريق بينها، إن الحديث بالعربية هنا هو الفيصل دون النظر إلى انتماءات الدارسين الثقافية أو اتجاهاتهم نحو اللغة أو حاجاتهم إليها أو دوافعهم لتعلمها، أو غير ذلك من متغيرات، فمن بين الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية أقوام عرب، ينتشرون في مناطق مختلفة من منطقة المغرب العربي أو شمال العراق، وفي ذلك من بلاد عربية لمجرد افتقارهم مهارة التحدث بالعربية، فهذا التعريف هو أكثر اتساع، حيث ينطوي تحته كل من يتعلم العربية كلغة ثانية،بينما اصطلاح (تعليم العربية للأجانب) فيطلق على أولئك الذين يتعلمون هذه اللغة ممن لا ينتمون إلى الجنس العربي أو ثقافته، مثل الأمريكيين والفرنسيين والروسيين والأسيويين وغيرهم.

مما سبق يتضح أن معيار استخدام اللغة هو الفيصل في تحديد الاصطلاح المناسب لهؤلاء الدارسين، ومن ثم يمكن استخدام نفس المعيار في تحديد الاصطلاح المناسب لدارسي الثقافة الإسلامية، سواء أكانوا مسلمين أم لا، وسواء أكانت تعاملاتهم نابعة من الثقافة الإسلامية أم لا.

إنه مع اختلاف علماء النفس حول تأثير الدافعية في تعليم اللغة الثانية، إلا أنهم يجمعون على فكرتين مهمتين:

أولهما: أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه ويشده إلى تعلم شيء ما، كان ذلك أدعى إلى إتمام وتحقيق الهدف منه، خاصة في أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابكة.

ثانيهما: أن وراء كثير من حالات الفشل في التعلم فقدان الدافع، فقد أثبتت دراسات عديدة في ميدان تعلم اللغات ذلك.

وإن كان الدافع له دور في تحفيز الطلاب لمواصلة دراسة اللغة الثانية، فالأمر نفسه ينطبق على دراسة الثقافة الإسلامية، لأنها تعد مغايرة لثقافتهم، خاصة وأن كثيرا من هؤلاء الطلاب يريدون أن يتعرفوا على الثقافة الإسلامية من خلال اللغة العربية، ويقودنا الحديث عن الدوافع إلى التعرف على دوافع هؤلاء الدارسين نحو دراسة الثقافة الإسلامية:

١ – الدوافع الدينية:

تتمثل الدوافع الدينية لتعلم اللغة العربية في حفظ القرآن الكريم، وتلاوته وفهم تفسيره، ودراسة الحديث النبوي، والتاريخ الإسلامي، والفقه، والعمل في مجال الدعوة الإسلامية، وهذا النوع من الدوافع قدم يدم الإسلام نفسه، وواسع سعة انتشاره، وينظر المتعلمون المسلمون إلى تعلم اللغة العربية على أنه مهمة دينية لا تقل عن أهمية تعلم الدين نفسه لذا فهم يقدمون على تعلمها بدافع ذاتي قوي لتحقيق أفضل فهم لتعاليم الدين الحنيف، وليكونوا – بعد تعلمهم اللغة العربية- رجال دين، أو معلمين للعربية والشريعة الإسلامية، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدوافع الدينية أقوى أنواع دوافع تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية من قبل المسلمين غير العرب.

٢ – الدوافع العلمية:

تتمثل في دوافع الطلاب الوافدين من أقطار غير عربية للدراسة في البلاد العربية في مختلف مجالات العلم، ويلاحظ أن اللغة العربية لهؤلاء الدارسين وسيلة لا هدف، لذا ينبغي إعداد البرامج ذات الأغراض الخاصة لتلبي حاجاتهم المحددة من التعلم.

٣ – الدوافع الاقتصادية:

وتتمثل في دوافع الخبراء الأجانب وأساتذة الجامعات، والفنيين والتجار والأطباء والمهندسين الذين يعملون في الأقطار العربية، وبمعنى آخر الدوافع الاقتصادية –في تعلم اللغة العربية – العمل في الأقطار العربية، أو للعمل في الإدارات العربية بالبلاد غير العربية، وتكتسب الدوافع الاقتصادية أهميتها من اهتمام العالم بالمنطقة العربية، وثرواتها وموقعها الاستراتيجية.

٤ – الدوافع السياسية:.

هذا النوع من الدوافع يتمثل في دوافع السياسيين، والمراسلين الأجانب، والخبراء العسكريين الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية ليتمكنوا من مواصلة العمل في المجال السياسي في البلاد العربية.

٥- الدوافع الاجتماعية:

تتمثل في دوافع المتعلمين لدراسة اللغة العربية بقصد الإقامة في البلاد العربية، أو الزواج من امرأة عربية، أو لأنها – اللغة العربية – سهلة التعلم، أو لكونها لغة عالمية، أو لأن تعلم اللغات الأجنبية أصبح ضرورة عالمية.

٦- الدوافع الثقافية:

كثير من الناطقين بلغات غير العربية

يرغبون في تعلم اللغة العربية بدافع الاتصال بالثقافة العربية الإسلامية، أو مطالعة الكتب العربية، وكذلك الصحافة العربية، وهذا النوع من الدوافع قديم ومستمر حتى الآن، ويقبل الكثيرون على تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية مدفوعين بمثل هذا النوع من الدوافع.

ويتضح من خلال العرض السابق لدوافع الدارسين تنوع أغراضهم وأهدافهم من دراسة اللغة العربية، ويمكن الإفادة من ذلك العرض في تحديد الجوانب الثقافية الملائمة لإشباع هذه الأغراض والدوافع لدى الدارسين، ويمكن التأكيد على أن دوافع المسلمين من غير العرب لتعلم اللغة العربية أقوى من دوافع غير المسلمين لتعلم العربية، وهذه نتيجة طبيعة لأن المسلمين من غير العرب بحاجة لتعلم الثقافية الإسلامية و اللغة العربية، هذا فضلا عن حاجاتهم لتعلم اللغة العربية نفسها كلغة ثانية، لعلاقتها بالقرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، حيث اتخذتها الثقافية الإسلامية لسانا لها، وقامت بينهما صلات لا تدفع، وتوثقت أواصر لا تقطع (رشدي طعيمة: ١٩٨٢، ١٥)، كما ارتبطت اللغة العربية بمقدسات المسلمين، واستطاعت مع هذه المقدسات أن تعبر آفاق الجزيرة العربية إلى دول شتى وممالك عديدة، يحملها كتاب الله ودعوته.

خلاصة وتعقيب:

- يعد مفهوم الأغراض الخاصة جديداً نسبيا في مجال تعلم اللغات عامة، والعربية خاصة، ويعني أن تدريس اللغة من منظور خاص يناسب فئة معينة كالأطباء، أو المهندسين، أو الدبلوماسيين وغيرهم.
- منهج اللغة لأغراض خاصة له خصائص منها: أنه محدد الهدف، لا يخضع لمنهجيات محددة سلفاً، يركز على الأنشطة، يهتم بمهارات خاصة، محدد المحتوى ليحقق غاية ثابتة.
- توجد فروق بين برامج اللغة للحياة، والبرامج ذات الأغراض الخاصة، من حيث الحاجات، والمهارات، والمحتوى، والغرض، والجمهور المستهدف، وسياق الاستعمال، والمستمع أو المحاور، والمواد التعليمية... الخ.
- يعتبر التكامل من أفضل مداخل التعلم، لأنه يعمل على توحيد مجالات المعرفة في تقديمها بشكل متكامل للدارسين، مما يعمل إلى تنمية شاملة لجميع النواحي المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
- للمستوى المتقدم خصائص تمكن المتعلم من دراسة البرامج المتخصصة، منها: زيادة الثروة اللغوية لديه، وظهور المواهب الأدبية، والقدرة على القراءة بالسرعة المطلوبة مع الفهم،والقدرة على التمييز بين الأسلوب الأدبي الجيد وغير الجيد، واختفاء العمليات الذهنية الوسيطة.
- المتعلم الأجنبي له خصائص – أيضاً – تمكنه من الدراسة وبالتالي دراسة البرامج المتخصصة، من حيث قدرته على استعمال اللغة ومهاراتها، استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وأيضاً هناك خصائص نفسية ومهارية معينة إضافة إلى خصائص الجنس وبس.

قائمة المراجع

١. إبراهيم أحمد الفارسي (٢٠٠٤). اللغة العربية لأغراض أكاديمية بين النظرية والتطبيق، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

٢. حسن شحاتة (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الجار المصرية اللبنانية.

٣. (٢٠٠٩). منظومة الفكر الإسلامي المستنير، تحديات عصرية ورؤى إبداعية، دار العلم العربي.

٤. حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٥. حسين عبيدات (٢٠٠٤). تقويم برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وثائق وبحوث، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافية والعلوم، إيسسكو.

٦. رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٢). تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)،المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو.

٧. صلاح الدين حسين (١٩٨٤). التفاعل اللغوي وأهميته في تعليم اللغة العربية لغير متكلميها، مجلة معهد اللغة العربية، العدد الثاني، جامعة أم القرى.

٨. عمر الصديق عبد الله (٢٠٠٣). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وثائق وبحوث، معهد الخرطوم للغة العربية.

٩. فتحي علي يونس (١٩٧٨). تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة.

١٠. محمد مصطفى بن الحاج (٢٠٠٧). اللغة العربية لغير المتخصصين في التعليم الجامعي (اللغة العربية إلى أين) الإيسسكو، الرباط، المغرب.

١١. محمود إسماعيل صالح (٢٠٠٣). إعداد المعلم في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، السودان،، معهد الخرطوم للغة العربية، الخرطوم.

١٢. وليد العناني(٢٠٠٠). اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. Carroll, J. (١٩٦٣). Research on teaching Foreign Language, in N.L. Gage (Ed.), Hand book of research on teaching Chicago, Rand NcNally & Co.

١٤. Kordan, Ronald, R. (٢٠٠١). EAP and Needs Analysis, with a focus on materials development, in Excellent in Academic English, Sultan Qaboos University, Oman, ٢١-٢٢ March.

١٥. Lenn Burg, E. (١٩٧٠). The Biological Foundation of Language Rinehart & Winston.