

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/١٤٣٩، ص ٩٢-٥٧

تقويم مقرر النحو العربي للمدارس الثانوية الحكومية في الصومال

عاصم شحادة علي*^١، أحمد محمد عبدالرحمن^٢

١- الأستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية باليزيا.

٢- الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية باليزيا.

تاريخ الوصول: ١٣٩٦/٠٩/١٩ تاريخ القبول: ١٣٩٦/١٢/٠٥
١٤٣٩/٠٣/٢١ ١٤٣٩/٠٦/٠٨

الملخص

تناولت هذه الدراسة مقرر النحو العربي في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال، وتناول الباحثان المراحل المختلفة التي مرّ بها تعليم اللغة العربية، وصعوباته في الصومال. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي المقرر وعناصره. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي التقويمي، ومن أهم الأدوات المعتمدة في البحث الاستبانة الموجهة إلى المعلمين؛ باستخدام التحليل الوصفي الإحصائي في تقويم المحاور التسعة للاستبانة، كما استخدم تحليل الفرضيات التي توضح العلاقة بين المتغير المستقل، والمتغير التابع، واستخدم التحليل الإحصائي؛ لعلاج البيانات، وتحليلها وفقاً لبرنامج (SPSS). وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: عدم تناسب المنهج المقرر الحالي وعناصره للطلاب الصومالي وفق إجابة المعلمين المشاركين. وكذلك النقص الكبير والقصور في المنهج؛ حيث لم يخضع المنهج المقرر للنحو العربي للتقويم والتطوير طبق احتياجات المجتمع الصومالي، وإن الواقع المدرسي غير مشجع لتعليم مقرر النحو العربي، وعدم توفر الكتاب المدرسي وقلّة عدد المعلمين في معظم المدارس الصومالية، وعدم تلقي المدرسين التدريبات الكافية سواء داخل البلد أو خارجه، مما أدى إلى ضعف الطلبة وتدني مستوياتهم في المهارات اللغوية الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

الكلمات الدلالية: المنهج، النحو العربي، المدارس الثانوية بالصومال.

* الكاتب المسؤول: muhajir4@iiu.edu.my

١. المقدمة

يعد مقرر التعليم مصدر التقدم والحضارة والثقافة للأمم والأقطار سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وعليه فقد اهتمت رسالة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم بالوصول إلى عقل الإنسان وإقناعه بالإسلام؛ حيث كان أول خطاب يوجه للنبي صلى الله عليه وسلم قوله تعالى: ﴿أَفْرَأَ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ أَفْرَأَ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: ١-٥)، ولذا يُعدُّ تعلم الأفراد منفعة لهم في مجتمعهم، ورفعاً لمستواهم التربوي والأخلاقي والاجتماعي والاقتصادي، وكما أن الحياة تختلف من بيئة إلى أخرى، والإنسان يختلف من مجتمع إلى آخر، وذلك لفروق المكان والزمان والمعطيات العرقية والنفسية والاقتصادية والجغرافية والتربوية والسياسية والحضارية وغيرها؛ ما يعني أن كل شيء في حياة الإنسان له خصوصية بيئية محددة، ولذلك فإن التربية والتعليم لها خصوصية محلية تختلف كثيراً أو قليلاً من بيئة لأخرى.

إن القواعد النحوية والصرفية ليست مجرد لون من ألوان المعرفة، وإنما هي فرع لها صلة وثيقة وجوهرية بفروع اللغة الأخرى التي تلتقي معها في مجال الأهداف العامة، ومجال التأثير والتأثر. ولكل مجتمع أهدافه الخاصة التي توجه أفراده، حيث تسهّل هذه الأهداف العمل عبر النظام التعليمي القائم في المجتمع، ومن ثمّ فالمدرسة هي أداة المجتمع في هذا التوجيه؛ لأنها تقوم بهذا العمل الهام، والمقرر النحوي العربي هو عبارة عن خطة عمل في الميدان المدرسي الذي يهتم بأنواع الخبرات والمهارات التي تسعى المدرسة لإيصالها إلى الطلبة، ويقصد بهذا التشريع تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة. إن وظيفة المقرر الدراسي ليس فقط تخريج مجموعة يعملون في سوق العمل والإنتاج، وإنما هناك وظائف أعظم من ذلك، وهي تخريج مجموعة من ذوي الكفاءات اللازمة لتطوير المجتمع ودفعه إلى الأمام، والارتقاء بثقافته وتحليله من العادات والتقاليد السلبية والتي تعيق حركة المجتمع.

٢. الدراسات السابقة

هذا الموضوع تناولته بحوث عديدة، وتعددت أغراض كتابتها، وتنوعت هذه الدراسات كما يأتي:

- علي أحمد مذكور (١٩٨٥م) هدف إلى تناول موضوعات النحو العربي المقررة في السنة الأولى من المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والموضوعات الشائعة

في كتابات التلاميذ في هذا الصف ومدى الاتفاق بينهما، كما هدفت إلى الوقوف على الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء مقرر النحو العربي. ولقد اختار الباحث عينة من كتابات التلاميذ في الصف الأول المتوسط وقام بتحليلها، وجاءت نتيجة هذا التحليل مجموعة من الموضوعات النحوية الشائعة لهذا الصف، ثم قام بعد ذلك بمقارنتها بالموضوعات المقررة عليهم بالفعل. وكانت من أهم نتائجها: تطابق بعض الموضوعات التي جاءت نتيجة للتحليل مع الموضوعات المقررة حالياً، ومن الناحية الأخرى عدم تطابق بعض الموضوعات التي وردت نتيجة لتحليل كتابات التلاميذ ولم ترد في المنهج المقرر عليهم. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك ثلاثة أسس لا بد من أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النحو، وهي: طبيعة التلاميذ، وطبيعة المادة، وطبيعة المجتمع. هذه الدراسة تفيد الباحث في بيان مقرر النحو الذي سيقوم بالبحث في موضوعات النحو العربي المقررة في المدارس الثانوية في الصومال.

- أحمد علي (١٩٨٨م) تناول في بحثه تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية، اهتم بصفة خاصة بالمنهج المستخدم في المدارس الثانوية في تلك الفترة، والذي وضع سنة ١٩٧٤م، وحلّل وقوم المناهج في كل مرحلة من هذه. والربط بين ما يتناوله الباحث وبين هذه الدراسة محاولة كل منها معالجة العوائق الموجودة في المناهج المستوردة، وعدم مناسبتها للبيئة المحلية وخصوصيات طلابها، التي لا تحقق رغباتهم واحتياجاتهم، وذلك لبعدهم عن بيئة الطالب.

- أحمد عبدي نوح (١٩٩٩م)، تناول مقررات تعليم اللغة العربية في الصومال من أجل معرفة مدى ما تسهم به هذه المقررات في تحقيق الأهداف المنشودة، وذكر بعض النتائج التي توصل إليها: أولاً: وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه عملية التعليم، مثل استخدام الطرائق التقليدية في الدروس اللغوية وشرحها بالصومالية، وعدم الاستفادة من الوسائل المختلفة، وقلة الإمكانيات المادية التي لا تمكن من توفير المقررات العربية خاصة في الوقت الحاضر. وثانياً: وجود فروق أساسية بين المقررات التي أُلِّفت لأبناء اللغة العربية الناطقين بها، والمقررات التي أُلِّفت لغير الناطقين بها، وعلى هذا الأساس فمناهج الدول العربية التي لم تُؤلف على ضوء خصائص الطالب الصومالي لا تحقق جميع الأغراض المرجوة من تعليم اللغة العربية لأبناء الصومال بمقدشو.

- وأما محمد علي عمرشيدو (٢٠١٥م)، فقد استهدف توضيح سليات المناهج المتعددة، والكشف عن تباعد العلاقات بينها وبين المجتمع الصومالي بغرض الإسهام

في حل المشكلات العويصة. من أهم نتائجه ذكر الباحث عوائق توحيد المناهج، مفصلاً في العوائق السياسية، الاقتصادية والاجتماعية.

- محمود شريف عبدالنور (٢٠١٥م)، فقد تناول في بحثه واقع تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث ما يأتي: إن المنهج وعناصره ومخرجات تعليمه غير ملائمة للواقع الحالي في الصومال، وإن البيئة المدرسية غير مناسبة لتعليم اللغة العربية. وقلّة المعلمين والكتاب المدروس في المدارس، وعدم وجود الندوات والتدريبات لإعداد المدرسين والمعلمين، وهذا أدى إلى الضعف العام لدى الطلبة في مهارتي المحادثة والاستماع. وبهذا اقترح الباحث إعداد منهج جديد يلبي حاجات المجتمع الصومالي على نظام الوحدات، لمناسبته لطبيعة تعليم اللغة العربية للصوماليين في ضوء النتائج المذكورة.

من الملاحظ أن هذه الدراسات بحثت في موضوعات منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية بالصومال ومشاكلها، وبعضها تطرق إلى المقرر النحوي بشكل سريع، بحيث لم تذكر لنا سلبيات المقرر النحوي، وإنما ذكرها بدراسة وصفية لمحتوياتها.

٣. الإطار النظري للدراسة

المنهج وأساسه

يراد بالمنهج ما تقدمه المدرسة لطلابها، وهو تعريف عام وواسع ينطبق على المنهج في كل زمان ومكان، ولكن ما تقدمه المدرسة في مكان ما، قد يختلف عما تقدمه في مكان آخر، وما كانت تقدمه المدرسة قبل قرون يختلف عما تقدمه المدرسة الحديثة، وإن هذا المحتوى المتغير هو مجموعة الخبرات أو المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي حصل عليها الفرد واكتسبها بنفسه في المدرسة للتحكم بسلوكه في البيئة. وهي وسيلة المدرسة التي من خلالها تحقق أهدافها وأغراضها، وهي الوسيلة التي بواسطتها يتم إعداد الفرد للتفاعل مع مجتمعه والمشاركة الإيجابية في بناء هذا المجتمع؛ لذلك فإن المنهج ليس الكتب المدرسية أو مجموعة المعارف التي تقدمها المدرسة للتلاميذ خلال الحصص اليومية بل هو مجمل النشاطات الصفية واللاصفية داخل المدرسة وخارجها، أثناء الدوام، وخارج أوقات الدوام، وهو كل الأساليب التي تستخدمها المدرسة في سبيل بناء الشخصية المتكاملة والقادرة على التفاعل الاجتماعي في الحياة.

أسس بناء المنهج

الأسس الفلسفية للمنهج: لقد تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها أساساً لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلاً، سواء ما تعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج على تحقيقها، أم بطبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أم بنوعية الوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى، أم بتحقيق تلك الأهداف، أم بأنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه. وللتعرف على مدى تأثير وجهات النظر الفلسفية في بناء المنهج المدرسي، فإنه من المفيد حقاً التعرض باختصار لأهم المدارس الفلسفية، وما نادى به من آراء وأفكار ألقت بظلالها على المنهج المدرسي بطريقة أو بأخرى؛ كالفلسفة المثالية والواقعية والبرجماتية النفعية والتجديدية والوجودية والماركسية والإسلامية وغيرها. (جودت سعادة، ٢٠٠٤: ٦٩)

الأسس الاجتماعية للمنهج: ونقصد بها الأسس الاجتماعية للمقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للمناهج وهندستها وبنائها، ولعل القارئ في هذا المجال سيلحظ تعدد القيم الاجتماعية واختلافها من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى. فمن القيم المجتمعية التي يجب على مُصممي المناهج ومُعديها أن يترجموها إلى سلوكيات عملية: مبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص، والمشكلات الاجتماعية. (وهيب، ١٩٨٢: ٥٧)

الأسس النفسية للمنهج: هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته؛ حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق بالفروق الفردية، وبخصائص نمو الإنسان في مراحل العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها؛ ولذلك علينا أن نختار في إعداد المنهج ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، وما يسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته. (وهيب، ١٩٨٢: ٩٦)

ويستفيد المنهج الدراسي - تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً - من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي للتعلم، على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلم، (السامرائي، ٢٠٠٠: ٤٢) الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة هندسة المناهج يركزون على العائد التعليمي على المتعلمين، ويكون المنهج ناجحاً بقدر ما يتركه من أثر إيجابي

في شخصية المتعلم، وكذلك يستفيد المنهج الدراسي من علم النفس التربوي في معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعليمية من أجل تحقيق التعلم، مثل: شرط النضج، وشرط الدافعية، وشرط الممارسة، حيث لا بد أن تكون المواقف التعليمية في مستوى تفكير المتعلمين و طبق استعداداتهم وميولهم. (فتحي، ٢٠٠٤م: ٣٦)

الأسس المعرفية للمنهج: للمعرفة ثلاثة مكونات وهي العموميات التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات التي تختص بها فئة معينة داخل المجتمع، والمتغيرات التي تتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة. ينبغي في المنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمين محتوياتها؛ لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات؛ وذلك لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، ولتحقيق تماسكه الاجتماعي وتقديمه، وبما أن هناك فروقاً فردية بين الطلبة؛ فإنه ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وبالنسبة إلى المتغيرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائياً في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض. (السويدي، ١٩٩٧: ٧٨)

٤. أوضاع اللغة العربية في الصومال والعوامل المؤثرة في انتشارها

في الصومال كانت هناك عوامل أثرت في تعليم اللغة العربية وانتشارها، شملت على: العامل الجغرافي، والعامل التجاري، وعامل الهجرة، والعامل الديني، والعامل السياسي، وذلك كله يدل على العلاقة بين الشعوب والمجتمعات المتجاورة وتقارب مناطق السواحل الصومالية بمناطق شبه الجزيرة العربية، وقطعها مدخل الجنوب الغربي للبحر الأحمر (مضيق باب المندب) حيث تعتبر الصومال الرابط الوحيد بين الجزيرة العربية وشرق أفريقيا، كما تعتبر منفذاً مهماً في انتشار الدعوة الإسلامية إلى شرق إفريقيا.

إن الشعوب الصومالية المتواجدة حينذاك كانت تملك الكثير من الثروات البرية والبحرية، وكانت محل جذب أنظار المهاجرين والتجار عند وصولهم إلى شرق إفريقيا، مما أدى إلى هجرة عدد كبير من سكان الجزيرة العربية إلى شاطئ البحر الأحمر وسواحل الصومال، وسوف يتم التحدث بالتفصيل كما يلي :

العامل الجغرافي

موقع منطقة الصومال في شرق أفريقيا، وهي أقرب الدول الإفريقية إلى شبه الجزيرة العربية، وتمثل أقصى امتداد للقارة الإفريقية من جهة الشرق، وأقصر مسافة مائية تفصل بين جنوب الجزيرة العربية وشرق أفريقيا، ومنذ الأزمنة القديمة كانت إفريقيا متصلة بآسيا، وكانت القارتان جزءاً من قارة كبيرة قديمة أطلق عليها الجيولوجيون الكتلة الجندوانية.

العامل التجاري

العلاقات التجارية بين الساحل الشرقي لقرن إفريقيا والجزيرة العربية. حيث كانت السفن الشراعية التجارية تنشط في نقل البضائع بين الصومال وبقية الأقطار العربية في مصر والشام وفي الجزيرة العربية، وكانت مرافئ المدن الصومالية محل توقف السفن، لنقل البضائع وعرضها في الأسواق العربية أو نقلها إلى الأسواق العالمية في آسيا وأوروبا (علي، ١٩٨٨: ١٠).

عامل الهجرة

كان إقليم شرق إفريقيا مرتعاً لهجرات متعددة من القبائل العربية القادمة من جنوب الجزيرة العربية، متخذة مضيق باب المندب معبراً لها، وذلك نتيجة للجفاف الذي عانت منه المنطقة، ولا سيما إثر انهيار سد مأرب باليمن سنة ٢١٠م وما خلفه من أحداث أدت إلى عدم استقرار حياة العرب، وفقدان التوازن في سير النظام المعيشي المعروف لدى هذه القبائل (شيدو، ٢٠١٥: ٨).

العامل السياسي

عرفت الصومال الإسلام في حياة الرسول -صلى الله عليه وسلم- عندما هاجرت أول طليعة مسلمة من مكة إلى الحبشة بقيادة جعفر بن أبي طالب رضي الله عنه؛ حيث أسس هؤلاء المهاجرون مراكز الدعوة الإسلامية في إرتيريا والصومال، وكانت اللغة العربية لغة التفاهم والتخاطب بين الوافدين العرب الذين حملوا الدين الإسلامي إلى الصومال وسكان الصومال منذ أن شق الإسلام طريقه إليهم، غير أن بدايات التحول الحاسم للإسلام كانت في العصور الوسطى، ابتداء من عهد الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان (٧٥-٨٦هـ) حينما خرجت هجرات عربية جماعية بأعداد كبيرة إلى الساحل الصومالي تجنباً لسياسة البطش والتنكيل التي اتبعتها السلطات الأموية ضد خصومها (عبد الكريم، ١٩٧٨م: ٤).

العامل الديني

ذكرنا أن الإسلام دخل الصومال في حياة الرسول - صلى الله عليه وسلم - وأن لغة التفاهم والتخاطب بين الوافدين العرب الذين حملوا الدين الإسلامي إلى الصومال وسكان الصومال كانت اللغة العربية وكانت لغة التواصل بينهم.

٥. تعليم اللغة العربية في الصومال وصعوبات تطبيق مناهجها

يواجه تعليم اللغة العربية في الصومال صعوبات كثيرة من قبل أعداء اللغة العربية، كغيرها من الدول الإسلامية، وكما هو معروف أن الشعب الصومالي شعب مسلم وهو يعيش في منطقة لها أهميتها الاستراتيجية، وتعرضه لكثير من الغزوات الاستعمارية؛ إذ مزقت أراضيه إلى خمسة أجزاء، وذلك للحيلولة دون تواجده قويا مسلما، وعلى هذا كانت المناشدات من قبل الرواد الأوائل من زعماء الصومال المخلصين لدينهم ووطنهم نحو التمسك بالدين الإسلامي الحنيف، وباللغة العربية، وأن الاستعمار قد وقف لهم بالمرصاد، وترك لهم تلاميذه الذين نهلوا من أفكاره، وتسلاحوا بها، وظفروا بتقلد المناصب الحكومية، والإدارية لمختلف الهيئات بعد الاستقلال السياسي. ومن أهم الصعوبات والمشكلات التي واجهت تعليم اللغة العربية في تلك الحقب المتلاحقة، كانت كما يلي:

الصعوبات الإدارية: كانت من أشد العوامل التي واجهت تعليم اللغة العربية في حقبة الاستعمار، وما بعدها من الحكومات الصومالية.

الصعوبات التربوية: بعد أن سقطت الحكومة العسكرية هدمت جميع المباني التعليمية من جهة الجبهات المحاربة ضد الدولة، وكان من وراء تلك المؤامرات الدول المجاورة، وكثير من الشعب خرج من البلد فازراً ونازحاً من القرى والمدن إلى البادية فوق الجبال والغابات من الحروب الأهلية؛ مما أدى إلى كثرة الأعباء الإدارية على المعلم وعلى المشرف التربوي.

الصعوبات الاقتصادية: منذ أن بدأت الحروب الأهلية في الصومال واجهت البلاد أزمة اقتصادية عممت جميع البلاد، وقد نشأت هذه الأزمة من الصراعات بين الجبهات المقاتلة وبين القبائل المتعادية؛ بحيث أدى إلى تخريب المصانع والموارد الإنتاجية للبلاد، وكذلك تعرضها للكوارث المتكررة التي أثرت في معظم الأقاليم، وقد تضرر لأجلها كثير من الناس والأنعام بأنواعها من الأبقار والأغنام والإبل وغيرها من الحيوانات التي تعيش في الصومال، ومن هذه الكوارث القحط والجفاف وقلة الأمطار.

الصعوبات الاجتماعية: ويقصد بها مجموعة الصعوبات التي تنشأ عن النظام الاجتماعي السائد في المجتمع كظروف العمل غير المريحة للمشرف، والعلاقات العائلية غير المستقرة، ووجود خلافات عشائرية بين المشرف التربوي والمعلم، وقلة الحوافز التي تقدم للمشرف، واختلاف جنس المشرف والمعلم أو المعلمة؛ حيث قد يواجه المشرف الذكر صعوبة في التواصل مع المعلمات لأسباب دينية أو اجتماعية.

الصعوبات السياسية: إن من أهم الصعوبات التي تقف أمام تعليم اللغة العربية هي غياب التوافق السياسي في البلاد عامةً، وغياب التوافق بين المثقفين في لغة التعليم خاصةً في ظل غياب الحكومة المركزية في البلاد؛ حيث إن القوانين في الحكومات الموقته المتعاقبة في الفترات الماضية أقرت بوضوح أن اللغة العربية هي اللغة الأولى للشعب الصومالي، إلا أن هناك جهات صومالية، ودولاً إقليمية أخرى تعرقل وترفض تطبيق تعليم مناهج اللغة العربية في الصومال بحجة أن التعليم الإسلامي يشجع الإرهاب. ولا يخفى على أحد منا أن الدول الغربية في الماضي والحاضر لها دور في إفشال محاولات تعريب المجتمع الصومالي ومؤسساته (عبد النور، ٢٠١٥: ٤٢).

٦. تعريف المقرر ومفهومه

المقرر هو: المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم الطلبة بدراستها (أمين، ١٩٨٠: ص١٦). وهناك من يرى بأن المقرر هو: ذلك الجزء من البرنامج الدراسي الذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلبة بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة (الكسباني، ١٩٩٨: ١٣). ويعرف المقرر الأساسي (Basic Course) بأنه مقرر دراسي يقدم فيه إطار عام هيكل للأفكار ونشاطات التدريج، كما يشير المصطلح أيضاً إلى المقرر الذي يجب أن يؤخذ بوصفه جزءاً من المنهج الأساسي لأي صف أو أي مرحلة تعليمية. وفي ضوء ما سبق من التعاريف للمقرر الدراسي يتضح أن المقرر الأساسي هو المقرر الذي يتولى تأسيسه وتخطيطه مجموعة من المختصين الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم لترتيب المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والنشاطات التعليمية، وتحديد الفئات المستهدفة من الطلبة، وفيه يستطيع المدرس أن يضيف طرقه وأفكاره الخاصة. ويقدر المعلم أن يضيف من خلال تدريسه وقراءته ما يرى أنه مناسب للطلبة في مختلف مستوياتهم ومراحل دراستهم، كما يشير المصطلح أيضاً إلى المقرر الذي يجب أن يؤخذ بوصفه جزءاً من المنهج الأساسي لأي صف أو أي مرحلة

تعليمية، وذلك النوع من البرنامج التعليمية يتضمن أموراً عدة من الموضوعات الدراسية التي يركز الطلبة على دراستها في مرحلة زمنية محددة، قد تأخذ ما بين فصل دراسي أو عام دراسي وفق خطة الإدارة المحددة. وجميع ما ذكرناه من تعريفات المقرر تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلبة من حيث تدريسه وفئة الطلبة التي من أجلها أسس المقرر الدراسي، كما ويكون المراد منها أن يصل إلى الأهداف التعليمية التي تحققها الموضوعات التي يحتويها المقرر، وتوزع على فترة الدراسة.

٧. عناصر المنهج

يتكون المنهج من أربعة عناصر، وهي: الأهداف التعليمية، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم.

الأهداف التعليمية

أهداف تدريس المقرر: تهدف إلى إكساب المعلم مهارات التدريس الأساسية في اللغة، إن وضوح الهدف نصف الطريق لتحقيقه، ومن ثم فإن المسافة تبعد عن الهدف كلما كان غامضاً في ذهن صاحبه، إذ إن تحديد الهدف التربوي يكون في تصميم المناهج التربوية؛ بحيث يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وغاية وجوده وهي بذلك لها أهمية كبيرة لتحقيق غايات التربية. والأهداف أساس اختيار خبرات المنهج وتنظيمها وتطبيقها، كما أنها أساس تقويم المنهج عامة. ويمكن حصر أهداف تعليم النحو العربي سواء للناطقين بالعربية أم لغيرهم في الأمور الآتية:

١. تقويم ألسنة الطلبة وتجنبهم الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
٢. تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثون عنه من الأمثلة والشواهد، والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.
٣. تعويدهم على صحة الحكم ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقداً صحيحاً، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يدرسون وما يقرؤون.
٤. تيسير إدارتهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة.
٥. إعانتهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم.
٦. مساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة.

٧. تسهيل إدراكهم لمقاصد الكلام، وفهم ما يقرؤون أو يسمعون أو يكتبون أو يتحدثون به فهما صحيحاً (سمك، ١٩٧٩: ٥١٦).

المحتوى

المحتوى عنصر أساسي في بناء المنهج التربوي، وله أهمية خاصة ترجع إلى أنه أكثر عناصر المنهج تحديداً ووضوحاً، وإلى أنه يلقي اهتماماً خاصاً في اختيار خبراته وتنظيمها وتطبيقها. ويقصد بالمحتوى مجموعة الخبرات والحقائق والمعارف والمعلومات التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (مدكور، ١٩٩٢: ٢١٩). ونعني بمجموع الخبرات التربوية والحقائق المعلومات التي يرجى تزويد الطلبة بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج (محمد، ١٩٧٩: ٢٠).

أسس اختيار المحتوى لمنهج تعليم قواعد النحو للناطقين بغيرها

من أهم الأسس التي ينبغي أن تراعى عند وضع منهج لدراسة قواعد اللغة العربية في برامج تعليمها للناطقين ما يأتي:

١. وضع معايير محددة لعملية اختيار التراكيب النحوية الأساسية لغرض تعليم الأجنبي.
٢. البحث عن التراكيب النحوية التي ينبغي أن نختارها في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بناء على أسس موضوعية مستمدة من الواقع.
٣. أن يكون النحو الوظيفي هو أساس بناء المنهج، ويعني ذلك أن اختيار ما له صلة وثيقة بالأساليب ودلالاتها على المعاني في النحو، وما كان سهلاً الفهم والإدراك.
٤. مراعاة ربط دراسة القواعد بواقع حياة المتعلم وفي إطار من قراءاته التي تخدم تلك الغاية.
٥. تقديم القواعد التي يحتاج إليها المتعلم فعلاً في كلامه وكتاباته، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها.
٦. البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو وتحليله من التراكيب التي لا تفيد المتعلم فائدة عملية فيما يكتب أو يقول، فيقتصر الاختيار على الأبواب التي لها صلة وثيقة بالاستعمال، وتترك التراكيب التي ليست ثمة ضرورة لدراستها.

٧. لا بد من مراعاة المواقف التعليمية والوسائل المعينة وطريقة التدريس والجو المدرسي والنشاط السائد فيه من قبل المدرس والطلبة.
٨. أن يراعي في بناء المنهج وتطبيقه قيامه على الممارسة وكثرة التدريب للأساليب المتنوعة (سمك، ١٩٧٩: ٥١٩).

طرق التدريس والوسائل

طريقة التدريس: أسلوب إثارة وتوجيه التعلم (عبد الله، ١٩٩١: ٢٠) أو هي أسلوب اختيار وتنظيم وعرض، واستناداً على هذين التعريفين، نجد أن الطريقة في التعريف الأول هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لإثارة وتوجيه المتعلم في الفصل؛ مما يجعلها أكثر شمولية وقدرة على التأثير؛ لأن أساسها الإثارة، والإثارة تؤدي إلى التفاعل بين أطراف العملية التعليمية في الفصل والمعلم والمنهج.

وفي التعريف الثاني نجد أن الطريقة وسيلة من وسائل التنظيم والعرض للمعلومات شريطة ألا يكون هذا العرض تقليدياً أو جامداً؛ لأن عملية الاختيار هي التي تحدد سير هذه الطريقة وتسمح للمعلم أن ينوع في أساليبه ويختار ما يتناسب مع مستويات الطلبة من ناحية، ومع المادة التي يقدمها من ناحية أخرى. والطريقة فن وعلم، فهي فن؛ لأنها لا تعتمد على أسلوب محدد يمكن أن نطبقه على كل المواد وعلى كل الطلبة، بل هي من السعة بحيث تسمح للمعلم بأن يتفنن في اختيار وتنويع أساليبه التدريسية حسب الظروف المحيطة به، وهي فن لأنها تسمح للمعلم استخدام مواهبه الذاتية وإبداعاته في مجال التقديم وإثارة الدارسين حتى يتمكن من دفعهم إلى التفاعل مع المواقف التدريسية تفاعلاً إيجابياً.

طرائق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

- طريقة الحوار

تعد طريقة الحوار أو المحادثة من طرائق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية (البشير، ١٩٨٤: ٤٤٣-٤٤٢).

- الطريقة المباشرة

تقوم هذه الطريقة على اتجاه يقضي بأن تعليم اللغة العربية يسعى لتحقيق هدفين متلازمين وهما دراسة اللغة والقدرة على التحدث بها. ولتحقيق الهدف الأول فإن المتعلم عليه أن يتعلم مفردات اللغة وتراكيبها وقواعدها النحوية (قنديل، ١٩٨٣: ١٥٢-

- طريقة القواعد والترجمة

وهي طريقة قديمة تمتد جذورها في التعليم الرسمي للغتين اللاتينية واليونانية اللتين انتشرتا في أوروبا لعدة قرون، وقد كانت القراءة وترجمة النصوص من أهم ما يعني به آنذاك، وتهدف هذه الطريقة إلى تدريب المتعلم على استخراج المعنى من نصوص اللغة الأجنبية وذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص إلى لغة المتعلم الأصلية.

د. التقويم

التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار. ويختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية، فالنظرة التي تقتصر في التربية على تزويد الطلبة بالمعلومات مثلاً تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات، وقياس مدى ما حصله الطلبة من معلومات. لقد قدم لنا اللغويون تعريفات عديدة للتقويم غير أن التعريف الذي نعتبره شاملاً لعملية التقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة. (مذكور، ١٩٩٢: ٢٦١)

٨. المقرر النحوي في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال

يتناول الباحثان في هذا البحث دراسة موجزة عن نشأة النحو وأسباب وضعه مقدمة ومدخلاً، وبيان أهداف تدريس النحو في المدارس الثانوية العامة في الصومال، وتوضيح طرق تدريس النحو، والوسائل والأنشطة المعينة التي يستخدمها المعلمون أثناء العملية التعليمية، وطرق تقويم مستويات الطلبة كالتدريبات والامتحانات ومراحلها.

إجراءات الدراسة الميدانية

اختار الباحثان الأسلوب الإحصائي لمعالجة الاستبيان وتحليلها في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بإصدار رقم ١٩، وهذه الحروف هي مختصرة من هذه العبارة Statistical Package for the Social Sciences (مذكور، ١٩٩٢: ٢٦١).

عينات استبانة الأسئلة للمعلمين

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة المدارس الأهلية التابعة لرابطة التعليم النظامي الأهلي في الصومال؛ حيث تم اختيار العينة منها لتوافرها في هذه المدارس.

العينة المختارة

طبق نظرية كوهين ومانيون فإن المعيار المقبول لاختيار العينة ينبغي ألا يقل عن ثلاثين عينة. كانت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة حيث يكون عددهم (٢٠) مدرسة من المدارس الثانوية، وقد بلغ عدد الذين تم توزيع الأسئلة على (١٠٠) شخص، وبلغ عدد الذين أعادوا الإجابة (٥٨) استبانة من أصل مائة وزعت على المشاركين، وهي العينة المناسبة بناء على مدى ملاءمتها لأهداف البحث؛ حيث أجريت الاستبانة على (١٠٠) معلم ومعلمة موزعين على عشرين مدرسة في جنوب وشرق وشمال وغرب العاصمة مقديشو، وقد تم اختيار هذه المدارس عشوائياً عن طريقة القرعة.

خطوات إعداد الاستبانة

قسمت الاستبانة إلى مقيدة ومفتوحة ومزدوجة، وفضّل الباحثان الاستبانة المغلقة ذات الختاسي المتدرج، ويتم إعدادها وتصميمها وفقاً لتغيرات وفرضيات النموذج النظري للبحث، والتي تكون إجابتها باختيار أحد الخيارات المحددة مسبقاً اتباعاً لمقياس (Likert Scale)، والتي تكون إجابتها بأحد الخيارات الخمسة الآتية:

- أوافق: يمثل (١)، ويشير إلى قبول العبارة.
- أوافق جداً: يمثل رقم (٢)، ويشير إلى قبول العبارة مطلقاً.
- محايد: يمثل رقم (٣)، ويشير إلى عدم التأكد في العبارة حيث المشارك لم يوافق ولم يقبل.

- لا أوافق: يمثل رقم (٤)، ويشير إلى عدم موافقة العبارة.
- لا أوافق جداً: يمثل رقم (٥) يشير إلى رفض العبارة قطعاً.

عرض وتحليل الاستبانة للمعلمين

أجريت الاستبانة في العاصمة مقديشو، وقد تم اختيار هذه المدارس عشوائياً على طريقة القرعة، ولذلك فالباحثان يعتقدان أن هذه العينة ممثلة حقيقية لمجتمع الدراسة ومستويات المعلمين والمعلمات الذين اشتركوا في الإجابة متساوية؛ حيث إنهم من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، ولذلك فهم متدربون، مع اختلاف خبراتهم. وقد تم تحليل ٥٨ استبانة في هذه الدراسة الميدانية.

البيانات العامة المتعلقة بالمعلمين

النوع

يتضح من تحليل الاستبانات أن عدد المشاركين في هذه الدراسة من الذكور يمثلون ثلثي العينة وهم الأغلبية بنسبة (٥٩٪)؛ بينما يصل عدد الإناث المشاركات في هذه

الدراسة (٤١٪)، حيث نسبة النساء في الهياكل التعليمية ضئيلة جداً مقارنة بالرجال في الدول المجاورة.

المؤهلات العلمية

تنوعت المؤهلات العلمية للمعلمين كما في تحليل الاستبانات؛ حيث تراوحت بين الثانوية العامة والدكتوراه، وأن أغلبية المعلمين قد حصلوا على درجة البكالوريوس بنسبة (٤٧٪)، وهي تقارب نصف العينة، ويأتي الدبلوم العالي بعد الثانوية في المرتبة الثانية بنسبة (٢٦٪)، وأما درجة الماجستير فجاءت في المرتبة الثالثة بنسبة (١٧٪)، ويحمل عدد قليل من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة الثانوية العامة ودرجة الدكتوراه بنسبة (٣٪) و (٧٪) على التوالي.

سنوات الخبرة

الخبرة يُعنى بها مدة العمل لسنوات التدريس والخبرة في تعليم مقرر النحو للمدارس الثانوية، ومن خلال تحليل الاستبانات تبين أن ما يقارب نصف العينة (٤٨٪) عندهم خبرة طويلة في التدريس (٧-١٠ سنوات)، ويليهما الذين عملوا ما بين (٤-٦ سنوات) في التدريس، بنسبة الثلث (٣٣٪). كما أن الجدول توضح أن عدداً ضئيلاً من المشاركين عندهم خبرة ما بين (١-٣ سنوات) (٧٪)، وذوي خبرة أكثر من (١٠ سنوات) في تدريس اللغة العربية وخاصةً النحو للمدارس الثانوية التي تصل نسبتهم (١٢٪)، ومن ذلك، يمكن القول بأن أغلبية العينة عندها خبرة كافية في التدريس؛ ما يمهد لهم الطريق في مواجهة تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات.

مكان التدريس

يتضح من تحليل الاستبانات أن جميع عينات المعلمين أكدت على أن محل تدريسهم في سنوات الخبرة هي المدن، والعينة الحالية لهذه الدراسة قد تم مقابلتها وجمع المعلومات في عاصمة مقديشو؛ وذلك بثلاث نواحي رئيسة؛ شرق، وغرب، وجنوب المدينة، وهذا يؤكد أن المعلمين لم يعملوا في الأرياف سابقاً.

عدد الدورات التدريبية

يوضح تحليل الاستبانات بأن المعلمين قد خضعوا لعدد من الدورات التدريبية ما يقارب ٥-١٠ خلال مراحلهم التدريسية المختلفة، بنسبة تصل إلى (٤٠٪)، ويليهما المعلمون الذين تلقوا دورات تدريبية تصل ما بين ١٠-١٥ دورة، بنسبة تصل (٣٢٪)، وأن عدداً لا بأس به من بين المعلمين تلقوا دورات تدريبية ما بين ١-٤ دورة، بنسبة تصل (١٦٪)، وهناك (١٢٪) من المعلمين الذين تلقوا أكثر من خمس عشرة دورة

خلال سنوات خبراتهم في التدريس في المدارس الثانوية. ومن هنا يمكن الاستنباط بأن المعلمين عندهم خبرة ومعرفة كافية في تدريس اللغة العربية وخاصةً النحو العربي لطلبة الثانوية.

نوع نظام التدريس

كما يلاحظ من تحليل الاستبانات فإن الغالبية العظمى من المعلمين يتبعون نظام تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بنسبة تصل أكثر من ثمانين في المائة (٨٦٪)؛ بينما عدد قليل من المعلمين يقومون بتدريس اللغة العربية بوصفها مواد منفصلة، بنسبة تصل إلى (١٤٪)، ومن الجدير بالذكر أن معظم المدارس في الصومال تتبع المنهج العربي، ومعنى ذلك أن معظم المواد تُدرس باللغة العربية، كما أنه ليس هناك من المعلمين من اختار نوع «اللغة العربية بوصفها اللغة الأولى»، مادام أن الصوماليين لا يتكلمون اللغة العربية لغة أم، بل يتكلمون اللغة الصومالية اللغة الأصلية الأم لهم على الرغم من تشابهها باللغة العربية في كثير من الحالات والمفردات والكلمات.

الطرق المتبعة في تدريس اللغة العربية

يوضح تحليل الاستبانات الطرق السائدة في تدريس اللغة العربية لطلبة المدارس الثانوية في العاصمة مقديشو، ويبيّن أن الغالبية الكبرى من المعلمين يتبعون الطريقة المباشرة، بنسبة تصل (٧١٪)؛ بينما فئة قليلة من المعلمين يتبعون طريقة القواعد والترجمة، بنسبة تصل إلى (٢٩٪)؛ أما الطريقة الاستقرائية والطريقة السمعية الشفوية فليستا سائدتين في المدارس الثانوية في مقديشو حسب ما توضحه إجابات المعلمين الذين ملأوا استبانات هذه الدراسة، ويعود السبب إلى أن الطلبة الصوماليين لا يجيدون اللغة العربية، ويصعب عليهم الطرق الأخرى.

المحاور الرئيسة لأسئلة الاستبانة

المحور الأول: المشكلات العامة للمنهج

الفقرة الأولى

تبين الفقرة الأولى من المحور الأول فهم آراء المعلمين حول إعداد المنهج ومدى تلبية احتياجات المجتمع الصومالي، فمعظم المعلمين بنسبة تصل إلى (٥٧٪) لا يوافقون على أنه تم إعداد المنهج بناء على تلبية حاجات المجتمع الصومالي؛ بينما يوافق على هذا الرأي من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، بنسبة (٣٦٪)، وتتخذ نسبة غير كبيرة موقفاً محايداً بين الموافقة والمعارضة لهذا الرأي وهي بنسبة (١١٪)، ويتضح من هذه الفقرة

أن معظم المعلمين يشعرون بنقص المنهج، وعدم تلبيةه للطلبات والحاجات الأساسية للمجتمع الصومالي؛ ما يجتّم على صنّاع القرار إعادة النظر حول بعض محتويات المنهج، ويعطي الجدول رقم (٩) في الصفحة اللاحقة تفاصيل الفقرات السبعة، والتي تتحدث عن المشكلات العامة للمنهج.

الفقرة الثانية

تتعلق الفقرة الثانية من المحور الأول حول آراء المعلمين حول اللجان التربوية التي قامت بإعداد المنهج، فإن عدد المعلمين الذين يوافقون على أن نخبة من التربويين المتخصصين قامت بإعداد المنهج قريب من النصف للعينة بنسبة تصل إلى (٣٦٪)، ويقف في موقف محايد حول هذه الفقرة بنسبة (٢٥٪)؛ بينما لا يوافق (٣٧٪) من عينة المعلمين، والتي ترى أن المنهج لم يقدّم إعداده من قبَل نخبة متخصصة في المجالات التربوية وخاصةً تعليم النحو العربي.

الفقرة الثالثة

تحاول الفقرة الثالثة تسجيل آراء المعلمين حول مراعاة المنهج لأعمار الفئة المخاطبة (الطلبة، والطلبة)، أن الأغلبية من المعلمين بنسبة تصل أكثر من نصف العينة (٤٩٪)، ولا يوافقون بأن المنهج يُراعي أعمار الفئة المخاطبة؛ حيث تم اختيار المحتوى والأمثلة والتمارين طبقاً لمدى فهم وأعمار الطلبة في كل مرحلة من المرحلة الثانوية؛ بينما يوافق على هذا الرأي (٣٧٪) من المعلمين بأن المنهج راعي أعمار الطلبة؛ حيث وقفت نسبة (١٩٪) في موقف محايد بين هاتين المجموعتين.

الفقرة الرابعة

الفقرة الرابعة تتعلق بمدى ارتباط المنهج بالفئة المستهدفة؛ حيث يقسم المناهج إلى قسمين رئيسيين هما المنهج المخصص للناطقين بالعربية، والمنهج المخصص للناطقين بغير العربية؛ حيث ترى الأغلبية من عينة المعلمين بأن هذا المنهج تم إعداده لتلبية احتياجات الطلبة الناطقين بالعربية، ولا يلائم الطلبة لغير الناطقين بالعربية، وذلك بنسبة (٦٠٪)، وترى نسبة لا بأس بها من المعلمين بأن المنهج يمكن تطبيقه على الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية، وخاصةً المجتمع الصومالي، بنسبة (٢٦٪)، أما المعلمون الذين وقفوا موقفاً محايداً في هذه القضية فنسبتهم (١٨٪)، ويُستنتج من هذا التحليل بأن المنهج تسوده سلبيات كثيرة، ويحتاج إلى إعادة النظر من قبل صنّاع القرار.

الفقرة الخامسة

أما الفقرة الخامسة فإنها تسلط الضوء على آراء المعلمين حول ما إذا رُوِيَ عند إعداد

المنهج الاتجاهات التربوية والنفسية، فإن المشاركين انقسموا حول هذه الفقرة بعدد متساوٍ؛ حيث نصف العينة أقرروا بأن المقرر راعى الاتجاهات التربوية والنفسية بنسبة ٣٧٪، ومثل ذلك لا يوافقون نسبة (٣٧٪)، وهناك نسبة أخرى من عينة المعلمين غير متأكدة ما إذا تمت مراعاة الاتجاهات التربوية والنفسية في إعداد المنهج، وهي بنسبة تصل إلى (٢٢٪).

الفقرة السادسة

الفقرة الأخيرة من المحور الأول تتعلق فيما إذا كان المنهج يراعي الحاجات الاجتماعية والثقافية والعقائدية في البلاد، فإن الأغلبية من المشاركين في هذه الدراسة لا يوافقون بأن المنهج يراعي الحاجات الاجتماعية والثقافية والعقائدية بنسبة تصل إلى (٤٥٪)، وجماعة أخرى من المعلمين يرون أن المنهج يراعي الحاجات الاجتماعية والثقافية والعقائدية في الصومال ونسبتهم (٣٥٪)، ونسبة معتدلة محايدة حول القضية بنسبة (٢٠٪)؛ ولذلك، يمكن الاستنتاج بأن المعلمين يشعرون بالنقص في المنهج المخصص للغة العربية وخاصة النحو العربي في الصومال؛ ما يوجب إعادة النظر في جميع محتوياته أو أجزاء منه.

المحور الثاني: صعوبات تطبيق المنهج المتبع

الفقرة الأولى

تحدثت الفقرة الأولى في هذا المحور حول آراء المعلمين بوجود إدارة موحدة في تنفيذ المنهج، وترى الأغلبية من عينة المشاركين من المعلمين بنسبة (٩٠٪) بأنه لا توجد إدارة موحدة في تنفيذ المنهج؛ حيث يشكل ذلك عائقاً كبيراً أمام القائمين على إدارة المناهج في البلاد، ولا توافق فئة قليلة من المعلمين مع هذا الرأي بنسبة (١١٪)؛ بينما وقفت موقفاً محايداً بنسبة ضئيلة جداً (١٪) من المعلمين حول هذه القضية.

الفقرة الثانية

تبحث الفقرة الثانية من المحور الثاني آراء المعلمين حول ما إذا تشكل الحروب الأهلية والحواجز القبلية عائقاً أمام تطبيق المنهج المتبع في البلاد، وأن الأغلبية من المعلمين يوافقون على أن الحروب الأهلية والحواجز القبلية أثرت سلباً وشكلت عائقاً رئيساً أمام تطبيق المنهج المتبع في تعليم النحو العربي، وذلك بنسبة ٤٧٪، وترى نسبة لا بأس بها من المعلمين (٢٥٪) بأن ذلك لا يشكل عائقاً كبيراً؛ بينما امتنعت فئة مثل ذلك (٢٠٪) عن إبداء الموافقة أو المعارضة حول هذا الرأي ووقفت موقفاً محايداً.

الفقرة الثالثة

تتحدث الفقرة الثالثة من المحور الثاني حول رأي المعلمين في مدى إقبال الطلبة على تعلم النحو العربي، وأن العينة المستجيبين لهذه الدراسة يرون بأن إقبال الطلبة على تعلم النحو العربي ضعيف جداً، بنسبة (٥٨٪)، وترى نسبة أخرى خلاف ذلك بنسبة (٢٥٪)؛ بينما لم تُبدِ نسبة (١٠٪) من المعلمين آراءها في هذا الموضوع، وهذا يستدعي القيام بإجراء دراسات ميدانية حول هذه القضية للتحقق من هذه الفرضية، والاستخلاص بنتائج تساعد في زيادة اهتمام، وإقبال الطلبة على تعلم النحو العربي الذي هو مدخل أساسي لتعلم اللغة العربية وفهم القرآن الكريم.

الفقرة الرابعة

تتعلق الفقرة الرابعة حول وجود وسائل معينة تساعد على عملية التعلم أو عدمها، وذلك بناء على إجابات المعلمين حول هذا السؤال، كما يمكن الإشارة إلى أن ثلثي العينة من المعلمين نسبة (٦٦٪) الذين أجابوا عن هذا السؤال قالوا بأنه لا يوجد وسائل معينة تساعد على عملية التعلم، وترى نسبة قليلة (١٣٪) عكس ذلك؛ أي توفر وسائل معينة تساعد على عملية التعلم في مادة النحو العربي. وتجدر الإشارة إلى هذه الفقرة أنه نسبتها قليلة وربما يجول في خاطرة المعلمين وسائل كثيرة؛ حيث لم تحدد الفقرة نوع الوسائل المعينة، ولكن نسبة لا بأس بها لم يبدوا رأيهم صراحة حول هذا الموضوع، حيث اكتفوا بموقف محايد (٢٦٪).

الفقرة الخامسة

رأي المعلمين حول ملائمة البيئة المدرسية على تعليم والتعلم؛ حيث تم تسجيل آراء المعلمين حول هذا السؤال، وأن الأغلبية من المعلمين لا يوافقون على أن بيئة المدرسة غير مشجعة على التعلم والتعليم وذلك بنسبة (٦٨٪) من عينة المعلمين، وترى نسبة ضئيلة من المعلمين غير ذلك وتوافق مع هذا الرأي نسبة (١٧٪)، ووافقت نسبة ضئيلة أخرى من المعلمين موقفاً محايداً بين المعارضة والموافقة بنسبة (٩٪).

الفقرة السادسة

تبين الفقرة السادسة شعور المعلمين بوجود بدائل أخرى للمنهج المتبع حالياً، وتم تفصيل بدائل الأجوبة للفقرة، إذ اتضح من التحليل أن الأكثرية من المعلمين متأكدون من وجود بديل، وتعتقد أن هناك بدائل متاحة مقارنة بالمنهج المتبع لمناهج أخرى سهل الحصول عليها مقارنة بالمنهج المتبع، وذلك في اختيارهم للبديل «أوافق» بنسبة (٥٨٪) من الذين أجابوا عن الاستبانات، يليها المعلمون الذين لا يوافقون بوجود

المنهج البديلة بنسبة (١٩٪)، كما أن نسبة مثل ذلك تصل (١٩٪) محايدة.

الفقرة السابعة

تحاول هذه الفقرة جمع آراء المعلمين حول مدى ملائمة ومطابقة المنهج المستخدم للمجتمع الصومالي، ويتضح من التحليل بأن الأغلبية العظمى من المعلمين يعتقدون بأن المنهج النحوي لا يناسب المجتمع الصومالي بنسبة (٥٦٪)؛ بينما لا توافق نسبة قليلة جداً (٢٧٪) مع هذا الرأي، وتبين هذه النتيجة بأن هناك خللاً في المنهج المتبع أو خللاً في تقييم المعلمين للمنهج ومدى ملائمته للمجتمع. ويستدعي هذا القيام بدراسات أخرى خارج إطار هذه الدراسة، وذلك لمعرفة أسباب الخلل والتقييم الشامل للمنهج ليس فقط من جوانب معينة بل كافة النواحي الثقافية والاجتماعية والتربوية والنفسية والسياسية كذلك.

المحور الثالث: تقييم المنهج قبل تطبيقه

الفقرة الأولى

وتهدف هذه الفقرة الأولى من المحور الثالث إلى معرفة آراء المعلمين حول مطابقة المنهج للفئة المخاطبة. وتبين النتائج بأن نصف العينة المعلمين يرون بأنه يخاطب الفئة المخاطبة والقائمين على تنفيذه، بنسبة (٥٠٪)، وأبدت نسبة قليلة (٢٤٪) من المعلمين موقفاً غير واضح من هذه الفقرة، كما أن نسبة (٣٢٪) ترى بأن المنهج لا يلائم الفئة المخاطبة لدى القائمين على تنفيذه.

الفقرة الثانية

ترتبط الفقرة الثانية مع الفقرة الرابعة؛ حيث تحاول فهم الجانب الأخرى لتقييم المعلمين ومدى ملائمة المنهج للمجتمع الصومالي، وإن نسبة متوسطة من المعلمين يرون بأن المنهج لا يلبي حاجات المجتمع الصومالي ولم يسبق أن تم تطويره بناء على احتياجات الفئة المستهدفة، وذلك بنسبة (٣٦٪)، ونسبة قليلة من المعلمين (٢٢٪) لا توافق هذا الرأي.

الفقرة الثالثة

الفقرة الثالثة تحاول معرفة آراء المعلمين حول مدى مراجعة المنهج حتى يواكب التكنولوجيا العصرية والمستجدات. تظهر النتائج، بأن المنهج يواجهه موجة من الجمود؛ حيث هناك مراجعة وتعديلات وإضافات من وقت لآخر من أجل مواكبة أحداث العصر وتقريب المعاني والفهم من الطلبة المستهدفين، وإن كانت بنسبة قليلة

(٣٦٪)؛ بينما واتخذت نسبة (١٢٪) منهم موقفاً محايداً، و(٥٪) ولم توافق تماماً مع هذا الرأي تصل إلى (٢٢٪).

الفقرة الرابعة

أما بخصوص الفقرة الرابعة التي تحاول فهم آراء المعلمين حول مقارنة المنهج بمناهج أخرى بديلة وصالحة للبيئة الصومالية، فُتُشير النتائج إلى أن معظم المعلمين يرون بأنه هناك دراسة مقارنة عُمِلتْ حول المنهج مع مناهج أخرى بديلة وملائمة للمجتمع الصومالي؛ حيث تم تطبيقه مباشرة على الطلبة دون مراعاة للفوارق الاجتماعية والثقافية التي يقدمها المنهج، وذلك بنسبة (٤٦٪) من العينة المعلمين، فهي لم توافق على هذا الرأي فئة تقارب من ذلك من المعلمين بنسبة (٣٤٪).

الفقرة الخامسة

أما الفقرة الأخيرة وهي الخامسة بخصوص إجابات المعلمين فيما إذا سبق تقييم المنهج قبل تطبيقه، فتُظهر النتائج بأن نصف المشاركين سبق التجريب نسبة (٥٥٪). ووافقت نسبة ثلث العينة في عدم الموافقة بأنه لم يقيم مسبقاً نسبة تزيد ثلاثين في المائة (٣٤٪)، وأخذت نسبة قريبة من العشرين في المائة موقفاً محايداً بنسبة (١٤٪) بين المعارضة والموافقة، ويعني ذلك أن بعض المعلمين غير متأكدين تماماً حول المنهج الذي يُدرسونه للطلبة وما إذا تم تقييمه من قبل، كما يعني ذلك أن المعلمين الذين اختاروا هذا البديل ربما هم الذين انضموا للمدرسة قريباً أو بعد تطبيق المنهج؛ ما يصعب عليهم إبداء رأي صريح حول القضية.

المحور الرابع: الأهداف المتحققة من المنهج

الفقرة الأولى

في ضوء البيانات المذكورة في التحليل، فإن ما يزيد عن نصف العينة المستهدفة توافق بأن أهداف منهج النحو العربي قابلة للتطبيق، وذلك بنسبة (٦٥٪)؛ بينما وقفت نسبة (١٩٪) موقفاً محايداً بين المعارضة والموافقة، فيما لم توافق نسبة (٢٥٪) من عينة المعلمين مع هذا الرأي، وتجد صعوبة في التوفيق بين أهداف المنهج وتطبيقه على الفئة المستهدفة.

الفقرة الثانية

يلاحظ في التحليل أن أكثر المشاركين من عينة المعلمين الذين شاركوا في الاستطلاع يعتقدون بأن أهداف النحو العربي تراعي التراث العربي والإسلامي من اللحن وذلك بنسبة (٦٣٪)، وتأتي هذا الموافقة التامة مع هذه الفقرة كون النحو العربي مفتاحاً

لصون اللسان من اللحن والخطأ؛ حيث إن القرآن الكريم والأحاديث والكتب الإسلامية مكتوبة في اللغة العربية؛ ما يحتم على الجميع معرفتها والإلمام بقواعدها حتى لا تؤدي هذه الأخطاء وسوء الفهم إلى مشاكل كثيرة تهلك المجتمع مثل تفسير الآية أو الحديث في خارج سياقه؛ ما يترتب عليه عقوبات أو تكفير أو تجريح في ضوء هذه المفاهيم الخاطئة.

الفقرة الثالثة

بما أن جلّ المعلمين وافقوا على الرأي القائل بأن أهداف المنهج النحو العربي تراعي الثقافة العربية والإسلامية من اللحن، فإن نسبة من المعلمين يعتقدون أن هناك تناسقاً بين أهداف النحو العربي والثقافة العربية والثقافة الصومالية، وذلك بنسبة (٤٦٪) من مجموع المعلمين؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة (٣٤٪).

الفقرة الرابعة

تظهر النتائج في ضوء إجابات المعلمين أن نصف عينة المعلمين يرون بأن أهداف المنهج تركز على إكساب الطلبة المهارات اللغوية الأربع، وتنمي روح هذه المهارات في نفوس الطلبة، وذلك بنسبة (٥٠٪)، ولكن هناك نسبة لا توافق على هذا الرأي (٣٧٪)؛ بينما وقفت نسبة أخرى تزيد قليلاً في موقف محايد بين الموافقين والمعارضين على هذا الرأي وهي نسبة (١٣٪).

الفقرة الخامسة

كما سبق أن أبدت معظم عينة المعلمين معارضة حول ملائمة المنهج للمجتمع الصومالي بالإضافة إلى ما هو واضح من خلال التحليل، فإن نسبة ممن شملهم الاستطلاع يرون بأن المنهج لا يلبي فلسفة المجتمع واحتياجاته من المعلمين، ويوافق على هذا الرأي نسبة (١٨٪) من المعلمين، فيما وقفت نسبة (٢١٪) موقفاً غير صريح حول هذا الرأي.

الفقرة السادسة

بخصوص الفقرة السادسة وهي الأخيرة في المحور الرابع، تُظهر النتائج بأن ما يقارب نصف العينة من المعلمين (٤٧٪) يعتقدون بأن أهداف المنهج تحقق غايات التعلم النحوي؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي نسبة (٣٤٪)، وكذلك نسبة (١٣٪) وقفت موقفاً محايداً في هذه القضية.

المحور الخامس: الحصيلة اللغوية

الفقرة الأولى

تهدف الفقرة الأولى من المحور السادس إلى معرفة آراء المعلمين حول مدى قدرة الطلبة على التمييز بين الخطأ والصواب عند استماع الأخبار العربية، فنسبة عالية ترى بأن الطلبة يستطيعون التمييز بين الخطأ والصواب عند استماع الأخبار العربية وهي نسبة (٥٩٪) من المعلمين؛ بينما وقفت عينات موقفاً لا يوافق على هذه القضية بنسبة (٣٦٪) من المعلمين، ولكن هناك نسبة أخرى (١٢٪) ليست متأكدة بخصوص هذه المسألة. ويُستنبط من هذه البيانات حول هذه الفقرة وجود أسباب أخرى أجبرت المعلمين على عدم إبداء رأيهم في هذه القضية؛ ربما لأنهم لا يقتنعون بتطبيق المنهج.

الفقرة الثانية

أما الفقرة الثانية من المحور السادس فتبرز مدى قدرة وفعالية المنهج، وهناك نسبة ترى بأن الطلبة يستطيعون التحدث باللغة العربية الفصحى برعاية الإعراب وذلك بنسبة (٤٥٪) من المعلمين؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي نسبة مثلها (٤٥٪) من المعلمين، فيما ترى نسبة أخرى الرغبة في عدم إبداء رأيهم حول الفقرة بنسبة (١٤٪).

الفقرة الثالثة

بخصوص الفقرة الثالثة من المحور السادس، فإن الغالبية الكبرى من المعلمين الذين شملهم الاستطلاع، يوافقون بأن الطلبة يستطيعون قراءة النصوص والصحف المكتوبة باللغة العربية بطريقة صحيحة، وذلك بنسبة (٥٣٪)؛ بينما لا توافق نسبة قريبة من نصف المعلمين (٤١٪)؛ بينما لم تبد نسبة (١٤٪) معارضتها أو موافقتها في هذه القضية.

الفقرة الرابعة

تظهر نتائج التحليل بأن الأغلبية من المعلمين يوافقون بأن الطلبة يستطيعون الكتابة الوظيفية والتعبيرية وذلك بنسبة (٤٧٪) من إجمالي عينة المعلمين، ولا توافق على هذه الفقرة نسبة (٣٨٪) من المعلمين؛ بينما أبدت نسبة (١٧٪) من المعلمين موقفاً غير صريح حول هذه القضية.

الفقرة الخامسة

تتحدث الفقرة الخامسة وهي الأخيرة من المحور السادس عن مدى قدرة الطلبة على استعمال المعاجم والقواميس عند البحث عن معاني ومرادفات الكلمات، وإن أغلبية المعلمين متأكدون تماماً من مدى قدرة الطلبة على استخدام القواميس والمعاجم، بنسبة (٦٠٪) من إجمالي عينات الاستبانة. وتعتقد نسبة (٢٧٪) بأن الطلبة ليس لديهم القدرة

على استخدام المعاجم والقواميس، فيما لا تتأكد نسبة (١٨٪) من المعلمين في أن الطلبة عندهم القدرة في ذلك. وتجدر الإشارة إلى التباين في الآراء حول هذه الفقرة كون طريقة استخدام المعاجم والقواميس تقع خارج نطاق ونقاط المنهج للنحو العربي، وربما تعود هذه الآراء الموافقة أو المعارضة إلى ملاحظاتهم الشخصية حول قدرة الطلبة على استخدام هذه المعاجم.

الفقرة السادسة

تتحدث الفقرة السادسة وهي من المحور السادس عن مدى قدرة الطلبة قراءة العلامات والإشارات المكتوبة باللغة، وإن أغلبية المعلمين متأكدون تماماً من مدى قدرة الطلبة على قراءة العلامات والإشارات عند استخدام القواميس والمعاجم، بنسبة (٧١٪) من إجمالي عينات الاستبانة. وتعتقد نسبة (٢٣٪) بأن الطلبة ليس لديهم القدرة على الطلبة قراءة العلامات والإشارات المكتوبة باللغة، فيما لا تتأكد نسبة قليلة (٩٪) من المعلمين في أن الطلبة عندهم القدرة على ذلك.

الفقرة السابعة

تُظهر نتائج التحليل بأن الأغلبية من المعلمين يوافقون بأن الطلبة يستطيعون الكتابة باللغة العربية في الإنترنت والشبكة العنكبوتية، وذلك بنسبة (٤٩٪) من إجمالي عينة المعلمين، ولا توافق هذه الفقرة بنسبة (٢٩٪) من المعلمين، حيث يرون أن ليس لهم قدرة على استخدام الإنترنت، فيما أبدت نسبة (١٦٪) من المعلمين موقفاً غير صريح حول هذه القضية.

المحور السادس: المحتوى

الفقرة الأولى

تشير نتائج التحليل إلى أن الأغلبية الكبرى من المعلمين يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي مناسب للعمر الزمني والعقلي للتلاميذ وذلك بنسبة (٤٦٪) من مجموع المعلمين؛ بينما هناك نسبة (٤٥٪) على التوالي لكل من الذين لا يوافقون مع هذا الرأي، والذين وقفوا موقفاً محايداً يصلون إلى نسبة (١٧٪).

الفقرة الثانية

تهدف الفقرة الثانية إلى معرفة آراء المعلمين حول ما إذا كان محتوى المنهج متدرجاً من السهل إلى الصعب. تشير النتائج إلى أن نسبة (٦٦٪) توافق بأن محتوى المنهج للنحو العربي متدرج من السهل إلى الصعب؛ بينما لا توافق نسبة (٣١٪) مع هذا الرأي،

ووقفت نسبة موقفاً محايداً بين الفريقين بنسبة (١٩٪).

الفقرة الثالثة

يتضح من التحليل أن الأغلبية من المعلمين الذين شاركوا في استطلاع هذه الدراسة لا يوافقون على أن محتوى منهج النحو العربي مرتبط بالبيئة المحلية الصومالية بنسبة (٥٢٪)؛ بينما توافق نسبة قليلة مع هذا الرأي تصل إلى (٣٠٪). ويستتبط من هذا أن المعلمين يعتبرون إعطاء الأمثلة المتعلقة بدول أخرى لا تعبر عن البيئة المحلية الصومالية، ويفضلون الأمثلة المرتبطة بتراث المجتمع الصومالي.

الفقرة الرابعة

يعتقد عدد لا بأس به من المعلمين الذين شاركوا في هذا الدراسة بأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الأهداف ومحتوى منهج النحو العربي، وذلك بنسبة تصل إلى (٥٢٪)، وتعتقد نسبة (٢٩٪) مع هذا الرأي؛ حيث يجدون أنه يوجد ارتباط بين المحتوى والأهداف، وهناك فئة ثالثة لم تُبدِ أية موافقة أو معارضة لهذا الرأي بنسبة (٢٢٪).

الفقرة الخامسة

تؤكد نتائج هذه الفقرة ما تم التوصل إليه في التحليل؛ حيث توافق الغالبية العظمى من المعلمين بأن الأمثلة الواردة في محتوى المنهج النحو العربي مأخوذة من بيئات عربية تختلف عن البيئة المحلية الصومالية وذلك بنسبة (٦٤٪)، في مقابل نسبة قليلة والتي لا توافق مع هذا الرأي بنسبة (٢٥٪).

الفقرة السادسة

تمثل نتائج الفقرة رقم (٦) عن شعور بالنقص والخلل وعدم التناسب في محتوى منهج النحو؛ حيث توضح النتائج بأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يوافقون بأن محتوى المنهج يزود الطلبة بخبرات في الحياة العامة والخاصة بنسبة (٦٠٪)، وتوافقه نسبة (٦٥٪) من المعلمين بأن محتوى المنهج يسهم في زيادة الحصيلة المعرفية للتلاميذ وخاصة الشؤون العامة والخاصة؛ بينما وقفت نسبة تصل إلى نسبة (٢٢٪) موقفاً محايداً.

الفقرة السابعة

توضح النتائج المذكورة في التحليل أن نسبة عينة المعلمين ترى بأن محتوى المنهج لا علاقة له بالواقع الصومالي وبنسبة (٥٩٪)، وتوافق نسبة (٢٧٪) والتي ترى بأن المحتوى تربطه علاقة مع الواقع الصومالي؛ بينما وقفت نسبة (١٦٪) موقفاً محايداً.

الفقرة الثامنة

تتعلق الفقرة رقم (١٤) من المحاور السابع حول الفروق الفردية ومدى مراعاة المنهج

لهذه الفروق، كما تشير نتائج الاستبانة للمعلمين إلى أن نسبة من المعلمين توافق على أن منهج النحو العربي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بنسبة (٤٠٪)؛ بينما وقفت نسبة (٢٠٪) في موقف محايد؛ حيث لم توافق أو تعارض، وترى نسبة تصل (٣٥٪) أن المنهج النحو العربي لا يهتم بالفروق الفردية.

الفقرة التاسعة

تشير النتائج في التحليل إلى أن نسبة قليلة من عينة المعلمين توافق بأن المادة المقدمة متوازنة من حيث الكمية والكيفية، وذلك بنسبة (٢٧٪)؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة تصل إلى (٥٤٪)، ولكن نسبة (٢٠٪) من المعلمين لم يحسموا أمرهم تجاه هذه القضية ووقفوا منها موقفاً محايداً.

الفقرة العاشرة

إن النتائج المذكورة في التحليل تشير إلى أن أكثر من نصف عينة المعلمين لا توافق على أن المفردات والتراكيب الواردة في محتوى منهج النحو تتناسب مع مستويات الطلبة، وذلك بنسبة (٦٩٪)؛ بينما يوافق على هذا الرأي نسبة (٣٣٪) من المعلمين، كما أن هناك نسبة للعيننة لم تُبد رأياً الصريح حول هذه الفقرة بنسبة (٢٣٪).

الفقرة الحادية عشرة

في ضوء النتائج المذكورة في التحليل، تشير النتائج إلى أن نسبة (٥٤٪) من عينة المعلمين يوافقون بأن عرض محتوى منهج النحو يتدرج في كل من المفردات والجمل والتراكيب؛ بينما تعارض هذا الرأي نسبة (٣٠٪)؛ بينما لم تُبد نسبة (٢٤٪) أية اعتراضات أو موافقة حول هذه الفقرة.

الفقرة الثانية عشرة

تُظهر النتائج المذكورة في التحليل بأن نسبة من المعلمين توافق بأن المحتوى يراعي التنظيم المنطقي للمادة النحوية وذلك بنسبة تصل إلى (٥٦٪)، والجدير بالذكر أن هذه الفقرة لم تبد موافقة أو اعتراضاً تجاه هذه الفقرة بنسبة (٢١٪)، وتليها نسبة الذين لا يوافقون مع اتجاه الفقرة بنسبة تصل إلى (٣١٪).

الفقرة الثالثة عشرة

تشير النتائج إلى أن نسبة من عينة المعلمين توافق بأن المحتوى يهتم بالجانب الإعرابي والنطق الصحيح، وذلك بنسبة تصل إلى (٤٧٪)، وأن نسبة قليلة جداً (١٤٪) ترى غير ذلك، وتعتقد بأن ليس هناك مراعاة للجانب الإعرابي والنطق الصحيح. أما الذين وقفوا موقفاً محايداً حول هذه الفقرة فتصل نسبتهم إلى (١٦٪).

الفقرة الرابعة عشرة

تبين نتائج إجابات المعلمين في المدارس الثانوية بأن أكثر المعلمين يوافقون بأن المحتوى للمنهج يهتم بتوظيف التراكيب والنصوص والتدريبات بصورة فاعلة وذلك بنسبة تصل إلى (٥٦٪)، كما أن نسبة (٢٨٪) لا توافق مع هذا الرأي، وأن نسبة تصل إلى (٢٠٪) وقفت موقفاً محايداً دون إبداء موافقة أو معارضة تجاه الفقرة.

الفقرة الخامسة عشرة

توضح النتائج المستخلصة من تحليل إجابات المعلمين، بأن نسبة من عينات المعلمين توافق بأن المحتوى يشمل جميع الوسائل العربية والإسلامية بنسبة (٤٦٪)؛ لا يشعرون أن هناك نقصاً في هذا الاتجاه. أما الذين لا يوافقون على هذه الفقرة فتصل نسبتهم إلى (٤٨٪)؛ بينما نسبة الذين لم يبدوا فكرتهم حول هذه الفقرة وصلت فقط إلى نسبة (١٢٪).

الفقرة السادسة عشرة

توضح نتائج إجابات المعلمين بأن الأغلبية من المعلمين في المدارس الثانوية لا يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي يعالج تدريس القواعد العربية بصورة مكثفة، وذلك بنسبة تصل إلى (٤١٪)، وتعارض هذا الرأي نسبة (٤٨٪) كما أن نسبة ضئيلة جداً لم تحسم أمرها تجاه هذه الفقرة (١٦٪).

الفقرة السابعة عشرة

تشير النتائج الواردة إلى أن عينة المعلمين لا يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي يراعي ما يليق مع ميول الطلبة واستعدادهم بنسبة (٥٠٪)، وأن نسبة تصل إلى (٣١٪) من المعلمين يقفون مع محتوى الفقرة، وتأخذ نسبة أخرى موقفاً محايداً بين المعارضة والموافقة، وأن نسبة تصل إلى (٢٢٪) ترفض وتعارض ذلك الرأي.

الفقرة الثامنة عشرة

يلاحظ في النتائج أن عينة المعلمين يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي يقدم جودة شاملة لتحقيق الأهداف المرجوة منه وذلك بنسبة (٤١٪)، كما أن نسبة (٤٨٪) لا توافق مع هذا الرأي، فيما امتنعت نسبة (١٦٪) عن إبداء رأيها الصريح حول هذه الفقرة.

الفقرة التاسعة عشرة

تبين نتائج تحليل استبانات المعلمين أن عدداً لا بأس به من المعلمين يعتقدون أن المحتوى يبتعد عن الحشو والإطالة من غير فائدة، وذلك بنسبة (٣٩٪)، وأن النسبة الأكثر من عينة المعلمين (٤٤٪) لا توافق مع هذا الرأي، وهناك نسبة محايدة وقفت

موقفاً محايداً (١٩٪).

الفقرة العشرون

تتعلق الفقرة (٢٠) وهي الفقرة الأخيرة في المحور (١٤) بمدى اهتمام المحتوى بالمشكلات التي تواجه الطلبة، فإن الأغلبية من المعلمين يرون بأن محتوى منهج النحو العربي لا يعطي اهتماماً بالغاً بالمشاكل التي يعاني منها الطلبة، وذلك بنسبة تصل إلى (٤٠٪)، ومجموعة تصل إلى (٣٠٪) تعتقد بأن المحتوى يهتم بالمشكلات التي تواجه الطلبة، وتأخذ موقفاً محايداً في هذه المسألة بنسبة تصل إلى (١٨٪).

المحور السابع: طرق التدريس والوسائل التعليمية

الفقرة الأولى

كما هو ملاحظ من التحليل فإن الأغلبية من المعلمين يعتقدون بأن أنسب طريقة للتدريس للنحو العربي في الصومال هي طريقة القواعد والترجمة، وذلك بنسبة (٥٩٪)، وتقف مجموعة عدم الموافقة في هذه النقطة بنسبة (٢٧٪)؛ بينما هناك نسبة محايدة حول الفقرة (١٢٪).

الفقرة الثانية

يبين التحليل بأن أنسب طريقة للتدريس في الصومال هي طريقة التلقين والإلقاء التي وافق عليها بنسبة (٦٨٪)، وتقف نسبة قليلة جداً في موقف محايد في هذه القضية، مفضلة عدم إبداء الرأي فيها، وهي نسبة (١٧٪)، وتأتي هذه الطريقة المرتبة الثانية بعد طريقة القواعد والترجمة، ولا يوافق على هذا الرأي نسبة تصل إلى (٢٧٪).

الفقرة الثالثة

تشير النتائج إلى أن نسبة عالية من العينات يعتقدون بأن اختيار الطريقة المناسبة يتوقف على كفاية المعلمين بنسبة (٤٤٪)، ولم تُبد نسبة (١١٪) رأياً في هذه الفقرة؛ بينما لم يوافق على هذا الرأي نسبة (١٣٪).

الفقرة الرابعة

تُظهر النتائج بأن نسبة تصل (٤٤٪) ممن شملهم استطلاع هذه الدراسة يعتقدون بأن الوسائل التعليمية تساعد الطلبة على اكتساب المهارات اللغوية اللازمة، ومن أمثلة الوسائل التعليمية الاستماع إلى النشرات الإخبارية باللغة العربية، والمشاركة في المجلة المدرسية، والمناظرات باللغة العربية، ولم يوافق على هذا الموقف عدد وصلت نسبتهم إلى (١٨٪). أما الذين وقفوا موقفاً محايداً فكانت نسبتهم (١٢٪).

هـ. الفقرة الخامسة

أما الفقرة (٥) وهي الأخيرة، فتُظهر إجابات المعلمين حول آرائهم عن مدى تطور الوسائل التعليمية المستخدمة في الصومال ومدى مواكبتها لمستجدات التكنولوجيا العصرية، فيرى الأغلبية من المعلمين (٣٩٪) ووافقوا بنسبة (٤٦٪) بأن هذه الوسائل غير متطورة وتحتاج إلى اتخاذ قرارات من الجهات الرسمية حتى تواكب الوسائل المستخدمة من أحدث التكنولوجيا في توصيل المعرفة والعلم، ولم توافق نسبة بسيطة تصل إلى (٧٪)، وأما نسبة (٩٪) أخذت موقفاً محايداً.

المحور التاسع: الأنشطة الصفية واللاصفية

الفقرة الأولى

تتحدث الفقرة الأولى من المحور (٩) عن مدى مشاركة الطلبة في الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية؛ حيث يتساوى الموافقون والمعارضون من المعلمين في هذه المسألة بنسبة (٤٢٪)، فالموافقون يؤيدون أن الطلبة لهم مشاركة فعالة في الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية ما يساعدهم على تعلم النحو العربي وسهولة تذكره عند الحاجة، وهناك من قال أوافق جداً بنسبة (٣٪)، أما النسبة التي لا توافق على مشاركة الطلبة في الأنشطة فهي (٣٢٪) والتي لا توافق جداً بنسبة (١٣٪)، وأما التي وقفت موقفاً محايداً فنسبتها (١٦٪).

الفقرة الثانية

في ضوء إجابات المعلمين، تشير النتائج من الاستبانات الميدانية بأن أكثر من شملهم الاستطلاع يوافقون بأن الأنشطة الصفية أو اللاصفية تُعدّ جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية كانت أوافق بنسبة (٣٨٪)، وبنسبة أوافق جداً (٢٨٪)، ويوضح ذلك مدى تطبيق ومتابعة المعلمين لهذه الأنشطة وتشجيعهم للتلاميذ في المشاركة الفاعلة فيها. وتعود هذه الأنشطة بمنافع كثيرة على الطلبة؛ حيث تشحذ همهم وتساعدهم على تذكر القواعد والإعراب بسهولة. وأخذت نسبة تصل (١٤٪) موقفاً محايداً، ولا توافق (١٧٪) من العينة، ولا توافق جداً نسبة (١٥٪).

الفقرة الثالثة

تختص الفقرة (٣) بمعرفة آراء المعلمين حول مدى مشاركة الطلبة في الاستماع إلى المحاضرات والندوات الخاصة والعامة، وإن أوافق كانت بنسبة وترى بأن الطلبة يشاركون في هذه المحاضرات والندوات (٤١٪)، ونسبة أوافق جداً (٢٠٪)، كما أن

نسبة ضئيلة أخرى من العينة لها موقف محايد في هذه الفقرة (١٦٪)؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي ثلث العينة من المعلمين بنسبة (٢٤٪) لا أوافق، وبنسبة (٩٪) لا أوافق جداً.

الفقرة الرابعة

تشير نتائج إجابات المعلمين الذين شملهم هذا الاستطلاع إلى أن العينة يوافقون بأن الطلبة يقومون بإعداد مجلة حائطية داخل حجرة الدراسية، كانت نسبة أوافق (٢٩٪)، وبنسبة أوافق جداً (٦٪)؛ بينما لا توافق بهذه الفقرة نسبة (٢٤٪) بأن هذه الأنشطة تحصل في مدارسهم؛ وهذا يستدعي إعادة النظر في الأنشطة الصفية واللاصفية حتى تكون شاملة وتعود بالنفع على الجميع، أما المجموعة التي وقفت موقفاً محايداً فنسبتها (١٧٪).

الفقرة الخامسة

الفقرة (٥) وهي الأخيرة من المحور التاسع تتعلق بمدى مشاركة الطلبة في مسابقات نحوية داخل المدرسة وخارجها، وأن نسبة من المعلمين يوافقون بأن تلاميذهم يشاركون في مسابقات نحوية داخل المدرسة وخارجها، وبنسبة (٢٨٪) أوافق وبنسبة أوافق جداً (١٤٪) من مجموع المعلمين؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة (٣٩٪) لا أوافق، ونسبة (١٩٪) لا أوافق جداً، ولم توافق على هذا الرأي نسبة (٩٪).

المحور العاشر: طرق التقويم

الفقرة الأولى

نلاحظ من التحليل أن الأغلبية من العينة يوافقون الرأي القائل «تناسب أسئلة الامتحانات مع المراحل الدراسية» بنسبة (٤٩٪)، وأوافق جداً بنسبة (٢٤٪)، ولم يوافق على هذا الرأي نسبة (١٧٪) لا توافق، وبنسبة (٦٪) لا توافق جداً؛ بينما وقفت نسبة من المعلمين موقفاً محايداً بنسبة (٨٪).

الفقرة الثانية

تشير النتائج إلى أن نسبة المعلمين التي توافق على أن الأسئلة المقدمة للتلاميذ واضحة وشاملة ومثلة لنقاط المنهج بنسبة (٤٢٪)، وتوافق جداً بنسبة (٢٢٪)، ولا يوافق على هذا الرأي نسبة (٢١٪)، ونسبة (٦٪) لا توافق جداً، ولكن مجموعة أخرى ضئيلة جداً تقف موقفاً محايداً بين المعارضين والموافقين بنسبة (١١٪).

الفقرة الثالثة

كما تشير النتائج في الجدول رقم (١٧)، تحصلت الفقرة الثالثة القائلة «يتم تقويم الطلبة عن طريق الاختبارات المتعددة» توافق بأن الأسئلة المقدمة بنسبة عالية وهي نسبة (٥٣٪)، ونسبة (٢٠٪) أوافق جداً من جميع من شملتهم الاستبانة من المعلمين في المدارس الثانوية المختلفة، ويعني هذا أن المعلمين يستخدمون اختباراً لتقويم أداء الطلبة لمادة النحو العربي، ولا توافق بها نسبة (١٩٪)؛ بينما نسبة (٦٪) لا توافق بتاتاً، وتقف مجموعة محايدة بنسبة (٤٪).

الفقرة الرابعة

تُظهر النتائج المتحصلة من إجابات المعلمين بأن من أجاب عن هذه الفقرة من المعلمين يوافقون تماماً بأنه يتم تقويم الطلبة عن طريق الأنشطة اللغوية بنسبة (٤٧٪)، ولكن نسبة من المعلمين لا يقومون بتقويم الطلبة عبر هذه الأنشطة ولا يعتبرونها ضرورية بنسبة (٣٥٪)، أما الذين وقفوا موقفاً محايداً فهم بنسبة (١٩٪).

الفقرة الخامسة

حصلت الفقرة «لتقويم مستمر أثناء العملية التعليمية» على أن الأغلبية من العينة توافق تماماً بأن هناك تقويماً مستمراً أثناء العملية التعليمية بنسبة (٦٧٪)، ويعني هذا أن التقويم يبدأ مع بداية الفصل وفي كل شهر أو أسبوع، وهناك اختبار يتم فيه تقويم الطلبة لمدى فهمهم للمادة وسهولة معرفة الطلبة ذوي الفهم البطيء، ولا توافق على ذلك نسبة (٢٢٪)، وهناك مجموعة محايدة أخذت نسبة (١٢٪).

الفقرة السادسة

تهدف الفقرة السادسة إلى معرفة مدى قيام المعلمين بقياس مقاصد أهداف المنهج، وذلك عبر أسئلة الامتحان، كما تبين نتائج إجابات استبانات المعلمين بأن نسبة من عينة المعلمين يوافقون بأنهم يقومون بقياس مقاصد أهداف منهج النحو العربي وحصيلة التعلم عبر أسئلة الامتحان بنسبة (٨٧٪)؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة (٢٠٪)، وكانت نسبة (١١٪) لها موقفاً محايداً بين الفريقين.

الفقرة السابعة

تتعلق الفقرة السابعة من المحاور العاشر حول أساليب إعداد الامتحانات النهائية لمادة النحو العربي، ومدى مشاركة المعلمين في وضع أسئلة الامتحان، وتشير النتائج إلى أن نسبة كبيرة إلى حد ما، توافق بأن أسئلة الامتحان يتم وضعها بمعرفة المعلم بنسبة (٧٦٪)، ولا توافق على هذا الرأي نسبة (٢٣٪) من المعلمين الذين لا علم لهم بوضعي

أسئلة الامتحان ، ونسبة محايدة بلغت (٦٪).

الفقرة الثامنة

تشير النتائج إلى نسبة الموافقة بأنه يتم وضع أسئلة الامتحانات لمادة النحو العربي عن طريق لجنة خاصة بالامتحانات بنسبة (٤٨٪)؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي نسبة (٤٥٪) من المعلمين الذين يضعون أسئلة الامتحان بأنفسهم أو لديهم معرفة بمن يضعها، وتظهر نسبة أخرى موقفاً محايداً (١١٪).

٩. عرض النتائج وتحليلها

توصلت الدراسة في نتائج تحليل استبانات المعلمين الى ما يلي:

عدد الذكور من المعلمين كان أكثر من عدد الإناث من المعلمات، ويرجع سبب ذلك إلى أن نسبة الإناث في المؤسسات التعليمية قليلة مقارنة بالذكور وعلى الرغم من تقارب الفروق الفردية من حيث الجنس في الآونة الأخيرة، إلا أن هذه العينة لا تمثل تمثيلاً حقيقياً لمجتمع الإناث والذكور في المؤسسات التعليمية.

معظم المعلمين الذين شاركوا في ملء استبانة هذه الدراسة هم من حملة البكالوريوس في الدراسات اللغوية والأدبية، والجدير بالذكر أن الكثير منهم ممن تخرجوا من الجامعات العربية كالسودان ومصر والسعودية.

معظم المعلمين عملوا فترات طويلة في التدريس وكانت خبرتهم ما بين سبع إلى عشر سنوات، وهي فترة كافية لاكتساب الخبرة العملية اللازمة، ومع أن هذه الخبرة طويلة إلا أن إجابات المعلمين تُعبر عن وجود خلل إما في المناهج أو الطرق المتبعة. شارك معظم المعلمين في الدورات التدريبية في مجالات التدريس لمادة النحو العربي أو طرق التدريس العامة، وهذا مؤشر جيد يبشّر بمستقبل جيد للمدارس الثانوية في البلاد.

تُعدُّ الطريقة المباشرة وطريقة القواعد والترجمة من أشهر الطرق المتبعة في البلاد في تدريس اللغة العربية وخاصةً النحو العربي. وهذه الطريقة لها مميزات عدة؛ منها: مناسبتها للتلاميذ الناطقين بغير العربية.

المشكلات العامة للمنهج: تباينت آراء المعلمين حول الفقرات، وتحتاج إلى تفسير وتحليل لمسبباتها، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة فيها؛ لأن معظم المعلمين يعتقدون بأن المنهج المتبع في مادة النحو العربي مناسب للناطقين بالعربية، وليس للناطقين بغير العربية مثل الطلبة الصوماليين، كما أن المعلمين أكدوا بأن المنهج لا يراعي الحاجات

الاجتماعية والثقافية في البلاد.

صعوبات تواجه تطبيق المنهج: هناك عدد من الصعوبات التي تواجه تطبيق المنهج في البلاد والتي تم استخلاصها من عينة المعلمين، فالصعوبة الأولى هي عدم تناسب المنهج للمجتمع الصومالي، تليها الحروب الأهلية والحوادث القبلية، وعدم وجود إدارة موحدة في تنفيذ المناهج، وكذلك عدم إقبال الطلبة على تعلم النحو العربي.

تقييم المنهج قبل تطبيقه: أكدت النتائج بأن معظم المعلمين غير متأكدين ما إذا تم تقييم المنهج للنحو العربي قبل تطبيقه، ويرجع السبب إلى أمرين أولاً: انضمام المعلم حديثاً إلى المدرسة، وثانياً: عدم دراية المعلمين بالإحصاءات والمعلومات الرسمية. ويؤكد المعلمون أيضاً بأن هذا المنهج لا يحظى بقبول الفئة المخاطبة ولم يتم تطويره بناء على حاجات المجتمع المحلي.

الأهداف المتحققة من المنهج: كانت إجابات المعلمين حول معظم فقرات أهداف المنهج موافقة تماماً، إلا أن بعضهم يشعرون بأنه ليس هناك رابط بين الثقافة المحلية والأهداف، كما أكدوا أيضاً بأن الأهداف لا تهتم بفلسفة المجتمع المحلي واحتياجاته. دوافع تعلم النحو العربي: هناك دوافع كثيرة تمّ تسليط الضوء عليها من خلال إجابات المعلمين في استبانة هذه الدراسة، والدافع الرئيس والذي اتفق عليه المعلمون هو الدافع الديني، تليها الدوافع التعليمية والاجتماعية والثقافية، والدوافع الاقتصادية والاتصالية والسياسية، ويعتقد معظم المعلمين بأن دافع القومية العربية ليس دافعاً كبيراً حتى يحفز الطلاب على تعلم النحو العربي.

الحصيلة اللغوية: أكد المعلمون المشاركون ضمن استبانة هذه الدراسة بأن الطلبة يستطيعون قراءة النصوص والصحف بطريقة صحيحة، ويستطيعون الكتابة الوظيفية والتعبيرية، ويتحدثون باللغة العربية الفصحى بمراعاة الإعراب، كما يستطيعون التمييز بين الخطأ والصواب عند الاستماع إلى الأخبار العربية.

محتوى المنهج: أكد المعلمون بأن محتوى المنهج غير مرتبط بالبيئة المحلية الصومالية؛ مما يستدعي إعادة النظر في هذه القضية والاختيار الأمثل لما يمثل المجتمع المحلي بصورة فاعلة، وأكد المعلمون أيضاً بأن الأمثلة الواردة في المنهج مأخوذة من بيئات عربية تختلف تماماً عن المجتمع المحلي؛ مما يجعل المنهج غير مرحب به لدى الفئة المستهدفة.

طرق التدريس والوسائل المتبعة: أكد المعلمون بأن أنسب طريقة للتدريس في الصومال هي طريقة القواعد والترجمة، تليها طريقة التلقين والإلقاء، كما أكدوا أيضاً

بأن الوسائل التعليمية تؤدي دوراً رئيساً في عملية التعليمية وتُكسب الطلبة الخبرات اللازمة للمهارات اللغوية، وفي نفس الوقت، أكد المعلمون بأن الوسائل المستخدمة في البلاد غير متطورة؛ ولذلك يَحْتَم على صنّاع القرار اتّخاذ اللازم من أجل مواكبة التكنولوجيا العصرية.

الأنشطة الصفية واللاصفية: يؤكد المعلمون المشاركون في هذه الدراسة بأن الأنشطة جزء أساسي من العملية التعليمية؛ حيث إن الطلبة يشاركون فيها لتطوير مهاراتهم، كما يقوم الطلبة بالمشاركة في المسابقات النحوية داخل وخارج المدرسة.

التقويم: أكد المعلمون بأنهم يقومون بتقويم أداء الطلبة عن طريق اختبارات قصيرة ومتعددة وهي مستمرة منذ بداية الفصل الدراسي، كما يتم أيضاً تقويم الطلبة عن طريق الأنشطة اللغوية. أما من حيث تصميم الامتحانات، فإن معظم المعلمين يؤكدون بأن هناك لجنة خاصة بالامتحانات تقوم بوضع الأسئلة دون معرفة المعلم.

المصادر والمراجع

البشير، بابكر أحمد. (١٩٨٤). الحوار في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: وأهميته وطرق تدريسه، مجلة معهد اللغة العربية العدد الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

رشدي، سمعان وهيب لبيب. (١٩٨٢). دراسات في المناهج. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية. السامرائي. جاسم هاشم. (٢٠٠٠). المناهج: أسسها وتطويرها ونظرياتها. الطبعة الثانية. عمان: دار الأمل.

سعادة، جودت، وعبد الله، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر.

سمك، محمد صالح. (١٩٧٩). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها العلمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السويدي، خليفة، والخليلي، خليل، (١٩٩٧م). المنهاج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيائمه. الطبعة الأولى. دبي: دار القلم.

شيدو، محمد علي عمر. (٢٠١٥). تعدد المناهج العربية في المدارس الأهلية في الصومال وعوائق توحيدها. رسالة الماجستير. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

عبد الكريم، محمد علي وآخرون. (١٩٧٨). تاريخ التعليم في الصومال. مقديشو: وزارة التربية والتعليم.

عبد الله، أحمد سالم. (١٩٩١). تقويم منهج النحو في المدرسة الثانوية في اليمن. رسالة الماجستير.

- الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي، للغة العربية.
- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون. (١٩٧٩). أساسيات المنهج وتنظيماته. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الثقافة.
- عبدالنور، محمود شريف. (٢٠١٥). منهج تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال، دراسة وصفية تقويمية، رسالة الدكتوراة كلية معارف الوحي والعلوم الانسانية، ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بهاليزيا.
- علي، أحمد. (١٩٨٨). تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المدرس الثانوية الحكومية في الصومال، رسالة الماجستير. الخرطوم: معهد الدولي للغة العربية.
- قنديل، شاكر. «العلاقة بين اللغة والفكر ودورها في تنمية مهارات اللغة الثانية»، مجلة معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، العدد الأول. مكة المكرمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية. الكسباني، محمد السيد علي. (١٩٩٨). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
- مذكور، أحمد علي. (١٩٩٢). منهج التربية: أساسياته ومكوناته. القاهرة: الدار الفنية للنشر والتوزيع .
- مذكور، علي أحمد. (١٩٨٥). «قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون». المجلة العربية للعلوم الانسانية. جامعة الكويت، العدد الخامس عشرة، المجلد الرابع.
- المفتي، محمد أمين ، والوكيل أحمد حلمي. (١٩٨٠). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. القاهرة: مطبعة حسان.
- نوح، أحمد عبدي. (١٩٩٩). مقررات تعليم اللغة العربية في الصومال: دراسة وصفية تقويمية. رسالة ماجستير. الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- يونس فتحي وزملاؤه. (٢٠٠٤). المناهج: الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر.

ارزیابی برنامه آموزش نحو عربی در دبیرستان های دولتی سومالی

عاصم شحاده علی*^۱، أحمد محمد عبدالرحمن^۲

۱- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بین المللی اسلامی، مالزی.

۲- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بین المللی اسلامی، مالزی.

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی برنامه درسی آموزش نحو عربی در دبیرستان های دولتی سومالی می پردازد. هدف پژوهش بررسی مشکلات و عناصر مرتبط با برنامه یادشده است. روش پژوهش توصیفی- تحلیلی و ابزار پژوهش، پرسشنامه ویژه معلمان است. از تحلیل آماری توصیفی برای ارزیابی نه محور پرسشنامه، از تحلیل فرضیات برای بیان ارتباط بین متغیر مستقل و متغیر وابسته و از تحلیل آماری به وسیله نرم افزار SPSS برای بررسی داده ها استفاده شد. نتایج پژوهش نشان می دهد که از نظر معلمان برنامه فعلی متناسب با دانش آموزان سومالی نیست. این برنامه بر اساس نیازهای جامعه سومالی ارزیابی و بازنگری نشده است و واقعیت موجود آموزش عربی در مدارس سومالی نشان دهنده عدم جذابیت برنامه درسی آموزش نحو عربی است. دیگر عوامل نظیر فقدان کتاب درسی، کمبود معلمان در بیشتر مدارس و نبود دوره های آموزشی کافی برای معلمان، سبب ضعف دانش آموزان و پایین آمدن سطح آنها در مهارت های زبانی مثل شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، نحو عربی، دبیرستان های سومالی.

The Evaluation of Syntax Syllabus in the Secondary Schools in Somalia

Asem Shahada Ali^{*1}, Ahmad Mohammad Abdorrahman²

1. Professor in Arabic Language and Literature, International Islamic University, Malaysia.
2. Associate Professor in Arabic Language and Literature, International Islamic University, Malaysia.

Abstract

This study was conducted by the Arabic grammar course in the secondary government schools in Somalia. The researcher presented the different stages of the Arabic language as well as the difficulties experienced while teaching Arabic in Somalia. Hence, the study aimed to identify the difficulties and problems related to the curriculum and its components. To this aim, the researcher used the analytical descriptive method, and one of the most important tools adopted in the research was the questionnaire which was administered to the teachers. In addition, the researcher used descriptive statistical analysis to evaluate the nine axes of the questionnaire. The researcher also used the analysis of the hypotheses that showed the relationship between the independent and the dependent variables. The most important findings of this study were as follows: The current curriculum and its components are not suitable for Somali students, according to the responses given by the teachers participating in this program; The Arabic grammar curriculum did not find any evaluation and development in advance; Based on the needs of the Somali society, the school reality is not encouraging to teach Arabic grammar course, and the textbook and teachers are not available in most schools in Somalia; The teachers did not receive sufficient training either inside or outside the country. All of the above-mentioned factors led to the students' weakness and their lack of skills in speaking, reading, writing and listening.

Keywords: curriculum, Arabic syntax, Somali high schools.

* Corresponding author: muhajir4@iiium.edu.my