ظواهر تعليم اللغة العربية وعملية تفعيل المجال التعليمي

إعداد: فوزية
جامعة ابن سينا لعلوم التربية مالانج
Email: fauziahaftania@gmail.com

Abstract

This article aims to describe the phenomena in learning Arabic in relation to the problems faced by learning Arabic and how to make the learning process more effective. The approach used in this study is a qualitative approach with the type of literature study research in which data and data sources are obtained through notes and studies of some literature related to the main theme.

The results of this study are that in general, the phenomenon of learning Arabic is the difference in letter patterns, morphemes and structures that affect the adaptation of learners in applying them in maharah lughawiyyah learning. Therefore, problems are often experienced, especially in the process of transforming information through maharah istiqbaliyah and its expression through productive maharah. Thus, it is important for Arabic teachers to pay attention to this issue to improve the quality of learning Arabic.

الكلمات الأساسية: ظواهر، تعليم اللغة العربية، التفعيل

أ- المقدمة

اللغة العربية لها دور مهم جدا في حياة الإنسان خاصة في حياة المسلمين. نستطيع أن نرى دورا يقسم إلى ثلاثة أقسام: منها دورها في الدين، ودورها في العلوم والمعرفة ودورها في المخالطة. بهذه الأدوار أن تعليم اللغة العربية يتقدم تقدما سريعا ليس فقط في البلدان التي فيها معظم المسلمين بل يزداد إلى البلدان الغربية حتى يحب الطلاب الغربيون اللغة العربية.

في كل لغة نظام كما وجدنا في اللغة العربية، ترتب أنظمة اللغة العربية لتسهيل الشعوب الأجنبية في دراستها. من أنظمة اللغة العربية هي: النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام النحوي والنظام الدلالي.

بعدما نعرف النظام الصوتي فنواصل إلى تعليم النظام الصرفي الذي يسمى بعلم الصرف ونظام ترتيب الجملة الذي يسمى بعلم النحو. كلاهما من هذين النظامين يعبران بعلم القواعد العربية أو علم النحو والصرف. هذه المشكلات تتطور بتطور أحوال الطلاب في البلدان الأجنبية، فنرى شكوتهم في فهم هذه اللغة وتطبيقها في الاتصال اليومي. الفرق الحرفي يؤدي إلى فرق الاتجاه والفرق التركيبي يؤدي إلى صعوبة في التفكير الصحيح.

في الحقيقة أن اللغة المجتمعية هي لغة سهلة يقدر المجتمع أن يتكلموا بها، يحصلوا عليها ويستخدموها بالسهولة. التعليم باللغة العربية كوسيلة الاتصال يحاول تسهيل العربية شفهيا أو تحريريا. الدوافع لبناء هيئة تعليم اللغة العربية غير محدودة، والوسائل متوفرة لضمن عملية تعليمها، لكن لم تزل هناك آراء أن اللغة العربية غير مجتمعية وصعوبة للدرس. هذه الآراء حضرت من الطلاب الذين قد درسوها بمعنى أن سبب صعوبة اللغة العربية هو هيئة تعليم اللغة العربية نفسها.

ب- ظواهر تعليم اللغة العربية

تبنى اللغة العربية على عناصر لا تملكها اللغة الأخرى، فتتضمن على التراكيب النحوية من حيث كتابة الجملة الاسمية والفعلية وعواملهما. التعبيرات العربية عند المبتدئين لها مشكلة سواء في نطقها أو تركيبها في الكتابة، إذن وجدنا كثيرا من يشعر بالصعوبة عندما يدرسونها من البداية. ولكن المشكلة -عند كمال بشر- تقع في طرائق تدريسها لدى المدرسين.

وضع اللغة العربية في بيئة لغوية حول المؤسسات الرسمية وغير الرسمية والمنزلية يقام بقيام التطور اللغوي المناسب بإرشادات المسؤولين. كان المعلمون والرؤساء يهتمون بتنمية كفاءات الطلبة بمحاولة الاتجاهات المهمة باكتساب المعارف والخبرات القيمة لكي يستعدوا في مستقبلهم. الطلبة بصفاتهم شباب المستقبل يرون أن الخبرات مهمة للتعامل الفكري والتعلمي حتى تحملهم إلى المناصب المناسبة بأمالهم.

يرى المجتمع أن تعليم اللغة العربية لها خصائص مختلفة باللغات الأخرى حيث تتركز على شكل الحروف المختلفة وبدء الكلمة من اليمين إلى اليسار ووضع الحركات التي تكمل معانيها. حينما يتكلم الطلبة اللغة العربية فيمرون بهذه الجوانب لكي يعدوا على قدرة ممارسة اللغة العربية. يشعر بعضهم بالصعوبة خاصة لأن هناك اختلافا في الحروف ووضع الحركات التي لابد أن توضع

في الطلبة المبتدئين لتعويد كفاءاتهم في اللغة العربية. الجو اللغوي العام كصاحبه خارج أفنية هذا الدور: لسن معوجة تصدر أصواتا متنافرة، تنافر أنماط الكلام من لهجات شتى مخلوط بعضها ببعض ورطانات أبعد ما تكون عن العربية المنسوبة إلى العرب (زيد، ٢٠١٠).

يصدر هذا الكلام المخلوط من كافة المنتمين إلى هذا الدور، متعلمين ومعلمين ومسؤولين على اختلاف مستوياتهم، وليس هذا السلوك مقصورا على أفنية دور التعليم، بل يتجاوزها ويقفز به أصحابه إلى فصول الدراسة ومدرجاتها في التعليم العام والجامعي على حد سواء. درج المعلمون في كل المواد والتخصصات على تقديم هذا المواد وشرحها بهذه البلبلة في الألسن، وانضم إليهم في هذا السبيل كثير من معلمي اللغة العربية. وتجري المناقشة بينهم وبين المتعلمين بهذا الخليط المشوه من الكلام.

يحدث هذا ويقع في حين أن دور التعليم هو القدوة والمثل الأعلى الذي يرجى منه ومعه أن ينصلح حال اللسان، ويفترض فيه أن يبدأ المسيرة الصحيحة في تربية الناشئة وتثقيفهم تثقيفا قوميا عربيا. ولا يكون هذا وذاك إلا بلسان عربي منتظم لتقاليدهم وأعرافهم، ومعبرا عن شخصيتهم وشخصية أهليهم في الماضي والحاضر.

حرمت العربية من التفعيل في ساحاتها وميادينها الطبيعية التي خصصت لرعاية الثقافة القومية، وعلى القمة منها اللغة في صورتها الصحيحة التي تجمع القوم على لسان واحد. وأنى لنا ذلك، وجوها معتم بشوائب الرطانات المحلية والأجنبية.

الأول: جانب المادة

اللغة العربية هي إحدى المواد التي يدرسها الطلبة في المدارس والمعاهد الإسلامية حيث يتعلمون العلوم الدينية بها في أزمنة معينة. هناك أنشطة تعليمية في حصص كثيرة لتعليمها حتى يتخرجوا فيها على كفاءة لغوية أحسن بالنسبة للمدارس العامة. الأحوال المريحة تشجعهم في ممارسة اللغة العربية حتى يتعودوا في استخدام التراكيب صحيحا ويستعدوا في ممارستها حينما يدرسون في المؤسسة التربوية اللاحقة. من مكونات التعليم المهمة في إنجاح تعليمها هي أهمية المادة التي قررها الفريق مع الاهتمام بالعوامل المؤثر في تنمية لغات الطلبة.

والنظرة إلى اللغة العربية على أنها مادة واحدة في بنية المقررات التعليمية نظرة غير واعية

علميا وتربويا. اللغة العربية شجرة ذات فروع متعددة، وكل فرع منها له نوع من الاستقلال ونوع من التبعية. فهناك الأصوات والصرف والنحو والتذوق الأدبي والثروة اللفظية، وكلها –في حساب العارفين– يقتضى حسبانها مواد ذات خصوصية توجب مقابلتها بما يفي بحاجتها من حيث الزمن والدرجة والتعامل معها لبنة من لبنات البناء العام لمقررات الدراسة (الهاشمي، ١٣٥٤ هـ: ٩٧).

قواعد الإملاء وتحسين الخطوط لم يكن لهما أثر في الدراسة إلى وقت قريب وما يجري الآن من الالتفات نحو هذين الجانبين خطوة طيبة ولا شك، ولكنها ما تزال خطوة قصيرة عن أداء دورها المناسب، لقصر الوقت المخصص لها وإسناد القيام بهاتين المادتين إلى من لا يجيدونهما، بل ربما لا يستطيعون صنع أي شيء فيهما على الوجه المقبول. يجري هذا كله وهم لا يدركون أن قواعد الإملاء (نظام الكتابة) لها ارتباط وثيق بقواعد اللغة ذاتها. تأمل طرائق كتابة الهمزة، وما يعرض لها من تغيرات بحسب موقعها وعلاقتها بما يسبقها أو يلحقها من أصوات، وتأمل أيضا ظواهر الإعلال والإبدال وكتابة الألف (اللينة) في الكلمات الثلاثية إلخ.

مهارة الاستماع هي مهارة أولى مر بها الطلبة أثناء تعلمهم حيث إنها تتركز على فهم ما سمعوا من النصوص العربية الفصيحة. والقراءة مقارنة مهارة الاستماع على أنها استقبالية يتعلمون بها من المعلومات التحريرية. تنقسم مهارة القراءة إلى قسمين؛ القراءة الجهرية والقراءة السرية اللتين تفيدان في تنمية فهم المعلومات المقروءة. هناك أنشطة مهمة في تعويد أداء العناصر اللغوية، منها الأداء الصوتي والصرفي والتركيبي. هاتان المهارتان تعدان مهارة اكتساب المعلومات التي تتعلق بتدريب الكفاءات اللغوية خاصة في المهارات المستقبلية.

يتركز المعلم على المهارات الاستقبالية أكثر حتى ينسى في تعليم المهارات الانتاجية مثل المحادثة والكتابة. هاتان المهارتان تطلب من الطلبة بأن يمارسوا كثيرا في إنتاج اللغة من الأصوات والمفردات والتراكيب بشكل الصوت إذا كانت المهارة مهارة الكلام، وبشكل الكتابة إذا كانت المهارة مهارة الكتابة. يتكلم الطلبة عن الموضوعات المعينة التي فيها التعبيرات أو الأساليب التي يتعودون بها لإنتاج اللغة شفهيا، ويكتبون عن الموضوعات المعينة التي فيها التعبيرات أو الأساليب التي يتعودون بها لإنتاج اللغة تحريريا (شاخالد، ٢٠٠٣: ٥٨، السعادة، ١٩٩٧: ٢٤، في الدارين، ١٩٩٧: ٥٥، شمسوري، ١٩٩١: ١٣).

حينما يتدرب الطلبة في ممارسة اللغة العربية أحيانا يقدرون على القيام بها بعد عملية التعليم وأحيانا ليس كذلك حتى يحث المعلم على إتقانها في عملية التعليم الفعالة. المفردات الغريبة والممارسة النادرة تلي ضعفهم على ممارستها. تنسيق التعليم يقوم به المعلم مطلقا لإجراء الأداء اللغوي المناسب بأحوال الطلبة. عميق المواد وعدم ممارسة اللغة جيدا لا يعطي الخبرة القيمة في تنمية كفاءاتهم اللغوية.

الثاني: جانب المعلم

ذلك هو وضع طلاب كليات التربية بنظامها الحالي. وهو نظام يستحيل أو يصعب معه أن يعد المعلم الكفء الواثق من مادة تخصصيه المستوعب لها استيعابا يعدل مسؤوليته المستقبلية، مسؤولية الرائد الذي يقدم المعرفة والخبرة على أحسن وجه وأكمله. ولكن أنى لخريج هذه الكليات من هذا كله، وقد تبعثر جهده وتوزع وقته وتشتت فكره بين طائفتين من العلوم، تحتاج كل طائفة منهما إلى تفرغ كامل وانصراف إليها وانشغال بها وحدها طوال مدة الدراسة المقررة.

إذن لدينا طائفتان من المعلمين. طائفة نالت قدرا مناسبا من مواد التخصص، ولكنها حرمت من مواد التربية وفنون توصيل المادة إلى المتلقين وطائفة حظيت بقدر معقول كاف من مواد التربية وفنونها، ولكنها لم تؤهل التأهيل اللازم في مواد التخصص، وبذلك تخلفت عن نظيرتها في التسلح بأساسيات مهنتها، وهي استيعاب المادة والسيطرة عليها.

قد يحجم الطلاب بسبب الطول النسبي لمدة الإعداد عن احتراف مهنة التعليم، وقد يزهد بعضهم في الالتحاق بالكليات والمعاهد التي تعد المعلم. ولكنه ليس من الحكمة والمصلحة العامة أن نلتفت إلى هذا الوجه السطحي من المشكلة. فلننظر إلى الأمور بعمق، ونتدبر الغابات والأهداف التي نود الوصول إليها من هذا النظام وذاكر غايتنا الظفر بمعلم كاف علميا وفنيا، طالت المدة أم قصرت. لماذا نذهب بعيدا وأمامنا كليات الطب والصيدلة والهندسة مثلا؟ إن الدراسة فيها جميعا تستغرق ست سنوات أو خمسا بالإضافة إلى ما يسبق هذه السنوات أو يلحقها من مدة قد تطول أو تقصر للإعداد أوالتدريب.

ج– النتيجة والمناقشة

في إجراء التعليم عوامل تؤدي إلى نجاحه وفشله، وهذا يحدث بمختلف عناصر من طبيعة

اللغة. طبيعة اللغة العربية لها خصائص مختلفة عما تملكه اللغة الأخرى، في حقيقته وجدنا كثيرا من المجتمع يشعرون بالصعبة في دراسة اللغة العربية لشكل الكتابة وقواعدها وطريقة تدريسها.

من أسباب ظهور المشكلات في دور التعليم، فروق الثقافات الاجتماعية بين العرب والطلاب الإندونيسيين، الوسائل وعواملها من الأوقات والأماكن (أوريب مصدوقي، ١٩٩٧: ٥٣)، كفاءة الطلاب مع عوامل نفسية (غفران زين العالم، ١٩٩٢: ٦-٧)، الأجهزة التعليمية لم تعد جيدة (فخر الرحمن، ١٩٩٨: ٩)، ونظرة اللغة العربية نفسها (عبد الرحمن واحد، ١٩٩٠: ٤).

العوامل غير اللغوية التي تؤدي إلى المشكلة هي: فروق العبارات لذكر شيء واحد مثل اسم الإبل المعبر مفترقة لأجل أعماره، نقصان الحصص الدراسية حتى لم تبلغ أهداف في برنامج التعليم العربي، إعداد الكتب لم يكتفِ في توفير الأهداف المرجوة، وانخفاض كفاءة المعلم والطلاب ومستقبل دارسي اللغة العربية غير متضمن في المجتمع حتى تنقص هبة الطلاب للدراسة وميولهم.

تلك المشكلات تؤدي إلى انخفاض هبة الطلاب، فهناك شعور بصعوبة تعلمها. إذا جاءت الصعوبات من حيث طبعها وانتشرت كما شعر بها الطلاب فلا تستطيع أن تسمى بالمشكلات لأنهم يشعرون كما يشعر جميع طلاب اللغة الأجنبية، هذه الصعوبات معقولة لهم ويستطيعون أن يحلوا بأنفسهم. تلك الصعوبات مفترقة بمشكلة تعلم اللغة العربية التي ظهرت بعوامل معينة وهذه يستطيع الطلاب أن يزيلوها.

ولكن هناك طريقة سهلة في تعلمها كما حدث في اللغة الأخرى، إذن دور التعليم مهم جدا في هذه الأمور وله مشكلات كثيرة فيما يتعلق بالمنهج والعناصر التعليمية كما ذكر مما سبق، منها:

١- المعلم

المعلم يؤثر كثيرا في نجاح الطلاب بينما يدرسهم بأي طريقة كانت ووسائل، لكن لكل معلم له طرائق مختلفة حتى وجدنا معلما ماهرا ليس له طريقة جيدة أو معلما له طريقة جيدة غير متأهل في اللغة العربية، لذلك بين المعلم طريقة معينة حتى كونه إذا وجدنا معلمين لهما طريقة تعبير الكلام المختلفة فيصعب عند الطلاب.

في تعيين التعبيرات باللغة العربية مثلا، فمعرفة المعلمين تعين طريقة التعبيرات بأنفسهم، إذا وجدنا هذه الأحوال في المرحلة المعينة حينما يعبر هذان المعلمان التعبيرات المختلفة فتسبب أفكار

الطلاب في استخدام التعبيرات متحيرة، فأين الأصح منها؟

يجري هذا أحيانا من مشكلات اللغة العربية عند الطلاب الذين يتعلمونها، فلا بد للمعلمين أن يوحدوا المعارف حول التعبيرات لكي لا يؤدي إلى صعوبة فهم اللغة العربية وتطبيقها.

في جهة المعلمين والأهداف واتجاهات التعليم مع الوسائل والبيئة كإحدى المشكلات، يقدم فخر الرحمن (١٩٩٨: ١٠) الطريقة إلى الخروج من هذه المشكلات، منها مراجعة اتجاهات تعليم اللغة كعلم الآلة (هناك تقرير تعلمها كوسيلة فهم النصوص العربية أو للمحادثة) ونحتاج إلى تبسيط العوامل النحوية، والطريقة الفعالية، والمعلمين المتخصصين، والمواد المناسبة لهم والوسائل المتوفرة الكافية مع الأحوال الممتعة. هذه هي الطريقة السهلة في إزالة المشكلات غير اللغوية.

يرى هذا التحليل أن لا مشكلة غير لغوية في تعليم اللغة العربية. إذا توافرت حاجات غير لغوية فعملية تعليم اللغة العربية دون مشكلة. في تطبيقها، أن الوسائل تستخدم للمساعدة فحسب، إذن هذه الأحوال غير صحيحة ونحتاج إلى عناصر أخرى أهم منها ولو كانت الوسائل بسيطة.

٢- طريقة التدريس

في عملية التدريس لابد فيها طريقة تدريس اللغة العربية المصممة لكي يكون مستفيدا في القيام بانتقال المعلومات من المعلم إلى الطلاب بطريقة سليمة ويجعلهم ماهرين في تطبيق اللغة العربية كوسيلة الاتصال بين من يتكلم بهذه اللغة. في الحقيقة تجري طريقة التدريس لدى معلمي اللغة العربية لا تتفوق من اللغة الأخرى بطريقته المختلفة والممتعة.

إجراء طريقة تدريس اللغة العربية لايتقابل اللغة الإنجليزية فتعلق أذهان الطلاب إلى الإنجليزية أكثر من اللغة العربية.

٣- الصلة بين المعلم والطالب

الصلة بين المعلم والطالب في دراسة اللغة العربية تدل على أنها غير مساوي إذا نقارن بالطلاب الذين يدرسون اللغة الأجنبية. هذه الأحوال تتعلق بطبيعة اللغة الشاملة ولها قواعد كثيرة غير بسيطة وكذلك هيمنة كفاءة الطلاب في حفظ المفردات الأجنبية خاصة اللغة الإنجليزية التي تؤثر في تركيز دراسة اللغة العربية.

٤- المنهج الدراسي والمواد وطبيعة اللغة

المنهج الدراسي المعقد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يدل على ظهور المشكلة، كما رأينا أن هناك كثيرا من المواد التي ترتب على غير أحوال الطلاب أو الدارسين وحسب معارفهم، حتى يخيلوا كثيرا عن أشياء لا يعرفونها وينظرون إليها من قبل، وهذا يؤدي إلى صعوبة الطلاب في فهم اللغة العربية. وظهور المواد لا يفيد أشياء كثيرة بما يتحاورون في الاتصال اليومي.

هناك عوامل لغوية تؤدي إلى مشكلات اللغة العربية في دراستها:

أ) فروق طبيعة اللغة من حيث القواعد والتراكيب.

ب) خصائص اللغة العربية غير موجودة في اللغة الإندونيسية.

ج) فروق اللغة من النظام الصوتي إلى كتابتها أو خطها.

د) الأنظمة الصرفية (التصريفية) كخصائص اللغة العربية غير معروفة في المواطن المحلية.

المتعلمون المبتدئون يشعرون بالصعوبة في دراسة علم النحو والصرف، وخاصة في علم النحو بسبب قواعدها الشاملة. ويشعرون بالصعوبة لأن قواعدها بعيدة عن قواعد اللغة الإندونيسية.

من مشكلات القواعد العربية أن فيها نظرية الإعراب –تغيير الحركة والحروف في أواخر الكلمة– التي يسببها العامل، نظرية التوابع –نظرية مناسبة الإعراب مع كلمة قبلها– وقواعد كثيرة تعسر المبتدئين حيث كونها غير موجودة في اللغة الإندونيسية (عفيفي، ١٩٩٥: ٢٦).

ولكن في جهات أخرى يعتبر أن اللغة العربية لها مزايا وعيوب لغوية. بهذه الصعوبات فيجرب النحاة أو علماء اللغة العربية تبسيط المواد النحوية. ترتب القواعد النحوية سوى كونها لتسهيل الطلاب في دراسة اللغة العربية وكذلك لمساعدتهم لكي لا يخطئوا في استخدامها كوسيلة الاتصال تحريرا كانت أو شفهيا. إذا أخطأ الطالب في استخدام القواعد الصحيحة فسيشعر الآخر أو المستمع بالصعوبة في فهم الرسالة المرادة، بل تتغير المعاني من المراد الذي أرسلته المعاني حتى من يتعلم ويعلم اللغة العربية فطبعا لابد له أن يفهم القواعد النحوية والصرفية.

يقول أحمد فؤاد أفندي (٢٠٠٥: ٧٤) أن تعليم القواعد النحوية والصرفية يهدف للمساعد في الوصول إلى المهارات اللغوية ولكن تعليم القواعد ليست أهدافا إلا كالوسائل لكي يستطيع أن

يستخدم اللغة العربية الصحيحة في الاتصال اليومي.

معظم متعلمي النحو يشعرون بالصعوبة في فهم المواد النحوية خاصة لغير الناطقين بها، ذلك يحدث لأن المواد النحوية مملوءة بالأنظمة العميقة والصعبة.

يعبر محمد عبد الشهيد أحمد بعض المشكلات التي تؤدي إليها الأمور التالية:

١- كثرة موضوعات المواد النحوية التي بعضها بعضا له فروق خفيفة مثل المفعول المطلق والمفعول معه والمفعول لأجله وغيرها.

٢- النماذج المستخدمة في شرح المواد هي النماذج غير وظيفية وبعيدة عن الحياة اليومية لدى الطلاب.

يرى ابن مضاء القرطبي أن هناك أربع عوامل تؤدي إلى صعوبة دراسة النحو، أولا: نظرية العامل أي تغيير الحركة أو الشكل في أواخر الكلمات، ثانيا: نظرية العلة أي علة وضع الحركة، ثالثا: نظرية القياس أي طلب المشابهة عن علة تغيير الحركة في الكلمات، رابعا: نظرية التمارين المفتردة أي قواعد تغيير الأحرف في الكلمات.

يزيد شوقي ضيف في كتابه تجديد النحو تفاصيل عن المشكلات الموجودة في قواعد نحوية، منها نظرية الاشتغال، ونظرية الإعراب التقديري والمحلي، ونظرية أن المصدرية المقدرة وغيرها بالتفاصيل الشاملة.

يرى أن المشكلات الخاصة التي يواجهها المتعلمون الإندونيسيون للغة العربية عن النحو هي الفروق بين مقابلة اللغة العربية والإندونيسية. تلك الفروق تصنف إلى أربع:

١- فروق النظام لقراءة الأحرف في أواخر الكلمات وتغيير القراءة التي يؤدي إليها العامل، نحو "جَاءَ عُمَرُ ورَأَيْتُ عُمَرَ".

٢- فروق ترتيب الكلمات الاسمية والفعلية، وفروق النظام تؤثر فهم اللغة العربية، نحو "ذهب أحمد إلى السوق" التي تترجم مباشرة إلى اللغة الإندونيسية هي "Pergi Ahmad ke pasar" فهذا الترتيب لا يناسب بهذه اللغة.

٣- فروق تركيب الجملة؛ وتركيب اسم الإشارة نحو "هذا القلم جميل" لايساوي بـ "هذا قلم جميل"

وتركيب المفعول المؤول نحو "السيارة سيركبها أحمد" هذا التركيب نادر بل غير موجودة في التراكيب الإندونيسية.

٤- المناسبة بين الكلمات في الجملة:

أ) مناسبة الإعراب أو الحركة أو الصوت في أواخر الكلمة نحو "كتابٌ جميلٌ وكتابًا جميلاً".

ب) مناسبة أجناس الكلمة المذكرة والمؤنثة نحو "كتابٌ جميلٌ ومدرسةٌ جميلةٌ".

يرى ابن مضاء القرطبي ببعض عوامل:

١- حذف نظرية العامل، يرى أن تطبيق تحليل العامل يصعب عند الطلاب لأن نطقه في الكلمة يعتمد على من ينطقها. العامل هو الكلمة التي يؤثر الحركة في كلمة بعدها في رفع بضمته ونحوه، في نصب بفتحته ونحوه، في جزم بسكونه ونحوه، وجر بكسرته ونحوه. هناك عامل لفظي ومعنوي.

٢- حذف العلة الثواني والثوالث، لأن هذه العلة تشغل أذهان الطلاب وغير محتاجة في فصاحة الكلام. المراد بالعلة الثواني هي حضور العلتين في إعراب واحد مثل جملة "المسلمون يصلون" فكلمة "يصلون" مرفوعة بدون العامل الداخل والعلة الثانية أنها من أفعال الخمسة.

٣- حذف نظرية القياس، لأن هذه النظرية صعبة لدى الطلاب المبتدئين، مثل وزن فعل مضارع مرفوع لأنه يقاس باسم. يجري القياس على شيئين: (أ) الفعل المضارع يختص بزيادة حرف "س" المعبرة بالزمن المستقبل و(ب) الفعل المضارع يقبل "ل" الابتداء كما كان في الاسم.

٤- حذف تحليل التمارين الافتراضية لأن هذه التمارين تضيع الأوقات الكثيرة.

أما دون ثابت نظام واحد في طريقة التعليم، ودون تشجيع المواقف، ودون وضوح في مستقبل الطلاب في دراسة اللغة العربية، ودون ادعاء من المجتمع الذي يُنقِص هبتهم، فكلها يحتاج إلى ما عدمه مشكلة (غفران: ١٩٩٢، ٢٥). لتشجيعهم وفتوح مستقبل اللغة العربية فيقدم المجتمع أنها إيجابية خاصة تعطي آثارا جيدة في إفادتها بالمجتمع.

د– الخاتمة

بهذا العرض فنرى مشكلات بما يتعلق بطبيعة اللغة العربية نفسها وعوامل أخرى من المنهج والمواد وطرائق تدريسها. بجانب ذلك دور المعلم يأثر في فعالية تدريس اللغة العربية. تظهر في هذه الأحوال المشكلات الجارية من حيث التعليم ودوره في اللغة العربية.

في الحقيقة أن اللغة المجتمعية هي لغة سهلة يقدر المجتمع أن يتكلموا بها، ويحصلوا عليها ويستخدموها بالسهولة. التعليم باللغة العربية كوسيلة الاتصال يحاول تسهيل العربية شفهيا أو تحريريا. الدوافع لبناء هيئة تعليم اللغة العربية غير محدودة، والوسائل متوفرة لضمن عملية تعليمها، لكن لم تزل هناك آراء أن اللغة العربية غير مجتمعية وصعوبة للدرس. هذه الآراء حضرت من الطلاب الذين قد درسوها بمعنى أن سبب صعوبة اللغة العربية هو هيئة تعليم اللغة العربية نفسها.

قائمة المراجع

أ. المراجع العربية

أبو زيد مديحة. ٢٠١٠. اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. مأخوذة http://alukah.net. في التاريخ ١ مارس ٢٠٢١.

عفيفي، أحمد. ١٩٩٥ م. المنظومة النحوية المنسوبة لخليل بن أحمد الفراهيدي، القاهرة: الدار المنشورية البانية.

الهاشمي، السيد أحمد. ١٣٥٤ هـ. القواعد الأساسية للغة العربية، بيروت: دار الكتب العلمية.

ب. المراجع الأجنبية

'Alim, Ghufron Zainal. 1992. As-Syu'ubat al-Lati Tuwajihu Darisi al-Lughah al-'Arabiyah Fi al-Jami'ah al-Indunisiyah wa Subulu at-Taghallub 'Alaiha, Surabaya: Makalah Seminar Pengembangan Pengajaran Bahasa Arab di Perguruan Tinggi Indonesia.

Effendy, Ahmad Fuad. 2004. Metodologi Pengajaran Bahasa Arab, Cetakan ke-2, Malang: Misykat.

Fiddaroini, Saidun. 1997. Efektifitas dan Efisiensi Sosialisasi Bahasa Arab, Surabaya: CV. Cempaka.

Masduki, Urip. 1997. Problematika Pengajaran Bahasa Arab di Madrasah Aliyah, dalam Ikhlas Beramal (Jakarta: Departemen Agama RI, Juni 1997, No. 7 Th. II).

Nasution, Sakholid. 2003. Reformulasi Materi Nahwu Sebagai Solusi Alternatif: Upaya Mengatasi Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Untuk Tingkat Pemula. Studi Pemikiran Nahwu Syauqi Dhayf (UIN Syarif Hidayatullah: Tesis).

Rahman, M. Fachir. 1998. Problematika Pengajaran Bahasa Arab di Perguruan Tinggi Agama, dalam Ulumuna. Mataram: STAIN Mataram, 1998, Edisi 03.

Saadah, Imroatus. 1997. Problematika Pengajaran Bahasa Arab dan Solusinya, dalam Mimbar Pembangunan Agama. Surabaya: Kantor Wilayah Departemen Agama Propinsi Jawa Timur, April 1997, No. 127.

Samsuri. 1991. Analisis Bahasa, Jakarta: Erlangga.

Wahid, Abdurrahman. 1990. Prospek Pengembangan Bahasa Arab di Indonesia: Pendorong dan Kendalanya, dalam Qimah. Surabaya: Fakultas Adab. Edisi III.