

المؤتمر الدولي الخامس
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات البيئية
28 - 29 / 4 / 2024
الأبحاث العلمية المحكمة

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ve DİSİPLİNLERARASI ÇALIŞMALAR
V. ULUSLARARASI DİL KONGRESİ
28-29 NİSAN 2024
HAKEMLİ BİLİMSEL BİLDİRİLER
1. CİLT

Editörler

Doç. Dr. Mahmud Kaddum
Doç. Dr. Emad Abdelbaky Aly
Dr. Mohamed Ali Al-Diljawi

المؤتمر الدولي الخامس:
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات البيئية
2024 / 4 / 29 - 28
الأبحاث العلمية المحكمة

Yabancı Dil Öğretimi ve Disiplinlerarası Çalışmalar

V. Uluslararası Dil Kongresi

28 - 29 Nisan 2024

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editörler

Doç. Dr. Mahmud Kaddum

Doç. Dr. Emad Abdelbaky Aly

Dr. Mohamed Ali Al-Diljawii

CİLT 1



YAYINA HAZIRLAYAN

AKTİF YAYINEVİ

Topkapı Mah. Kahalbaşı Sok. No:31/1 Fatih-İstanbul

Tel: +90 212 528 85 41 • bilgi@aktifyayinevi.com

Kültür Bakanlığı Sertifika No: 50032

E-ISBN: 978-625-8182-88-0

Yabancı Dil Öğretimi ve Disiplinlerarası Çalışmalar

V. Uluslararası Dil Kongresi

28 - 29 Nisan 2024

Hakemli Bilimsel Bildiriler

المؤتمر الدولي الخامس:
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات البيئية
2024 / 4 / 29 - 28
الأبحاث العلمية المحكمة

Editörler

Doç. Dr. Mahmud Kaddum

Doç. Dr. Emad Abdelbaky Aly

Dr. Mohamed Ali Al-Diljawii

رؤساء اللجنة المنظمة:

- « الدكتور محمود قدوم - رئيس قسم اللغة العربية والترجمة بجامعة بارتين، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة).
- « الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم قشطار - رئيس قسم اللغة العربية والبلاغة بجامعة مرمرة، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- « أ.د. سلوى عثمان - عميد كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان
- « أ.د. عائشة عبيزة - مديرة مخبر اللسانيات التداولية وتحليل الخطاب - جامعة عمار ثليجي بالأغواط / الجزائر
- « أ.د. زهيرة قروي- رئيسة مخبر الدراسات التراثية بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر
- « الأستاذة: صندرة حفياني، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.

أعضاء اللجنة العلمية:

- « الأستاذة الدكتورة: زهيرة قروي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.
- « الأستاذة الدكتورة: عائشة عبيزة، جامعة الأغواط، الجزائر.
- « أ.د. خليل إبراهيم قشطار - جامعة مرمرة،
- « د. محمود قدوم - جامعة بارتين - تركيا.
- « أ.د. وليد العناتي عميد كلية العلوم التربوية والآداب- الأردن.
- « أ.د. سلوى عثمان أحمد، جامعة النيلين، السودان.
- « د. عماد عبد الباقي علي جامعة قرمان - تركيا.
- « د. محمد علي الدجاوي - الأكاديمية الإسلامية الدولية بأوزبكستان.
- « د. إبراهيم البوعبدلوي المغرب .
- « د. عبد الله العلمي - جامعة القاضي عياض- المغرب.
- « د. محمد أحمد عبد الرحيم - جامعة غازي عنتاب للعلوم الإسلامية والتكنولوجيا - تركيا.
- « د. عبد الكريم سليمان أمين - جامعة إزمير 9 أيلول - تركيا.
- « أ.د. حافظ إسماعيلي جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
- « د. نزهة خلفاوي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية جامعة تلمسان، الجزائر.
- « أ.د. ناعوس بن يحيى، جامعة أحمد زبانة - غليزان (الجزائر).
- « أ.د. فائزة حسناوي جامعة يحيى فارس - المدية - الجزائر.

« الأستاذة: صندرة حفياني، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1، الجزائر.

« الدكتور: عز الدين هبيرة، جامعة قسنطينة1، الجزائر.

« الأستاذة: عزيزة غنيم، ملحق تاسوست، جامعة الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر.

« الدكتورة: ياسمينه خينار، جامعة قسنطينة1، الجزائر.

« الدكتورة: سعاد قصار، جامعة طاهري محمد بشار الجزائر.

« الدكتور: حكيم سكحال جامعة عمار ثليجي بالأغواط. الجزائر

« الأستاذة: آسيا غربوج.جامعة قسنطينة1، الجزائر.

« الدكتورة: سحابة بوشنافة، جامعة سعيدة، الجزائر.

« الأستاذة: راضية صحراوي، جامعة قسنطينة1، الجزائر.

« الدكتورة: معزوز خيرة، جامعة تيسمسيلت، الجزائر

« أ.د سعاد بسناسي/ جامعة أحمد بن بلة، وهران ، الجزائر.

« د. آمنة مناع / مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر.

« د. مبروك صيشي/ جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01. الجزائر.

« د. نبيلة قدور / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01. الجزائر.

« د. هداية تاج الأصفياء / جامعة السودان المفتوحة - السودان

« د. سعاد جخراب/ وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر ورقلة ، الجزائر.

« د. آمنة شنتوف، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث

تلمسان - الجزائر.

- » Dr. Souad Guessar University of Bechar- Tahri Mohamed, Algeria.
- » Prof. Dr. Leila BOUTAMINE - Université Batna 2 (Algérie).
- » Dr. Louay Abdalbaki Guidance College/ Australia.
- » Dr. Sofiane Maafa University of Tamanrasset, Algeria.
- » Dr Hicham Souhali -Université de Batna 2 Algérie.
- » Dr. Nadia Halim Al Quaraouiye University / Morocco.
- » Dr. Maryeme Ouchen; Ibn Zohr university / Morocco.
- » Dr. Khald A.H. Aldbea Higher Institute of Science and Technology- Aljufra & College of Education - Aljufra University/Libya.

الفهرس

اللسانيات الحاسوبية ومنطق الآلة في المعالجة الآلية لمفردات اللغة وتراكيبها بصورتها المنطوقة والمكتوبة ودورها في بناء وتحديث المعجم العربي.....	8
معايير تصميم التطبيقات الذكية في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تطبيق (Alif Bee) نموذجًا.....	24
المهارات اللغوية وأهميتها التعليمية - القراءة والكتابة نموذجًا.....	39
أوجه توظيف المعجم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك.....	53
دراسة تحليلية وصفية لتطبيق التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة.....	69
فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مادة اللغة العربية على مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس القدس.....	89
آليات اكتساب اللغة لدى الطفل المغربي: بحث في الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية.....	110
التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية و أثره في ظهور الأخطاء اللغوية.....	126
التصميم الشامل للتعليم (UDL) في صلب تعليم دامج.....	140
نظريات التعلم المعرفية وأهميتها في اكتساب الكفاية التواصلية النصية لمتعلمي اللغات الأجنبية.....	153
العوامل المؤثرة في انقراءية كتب تعليم اللغة العربية دراسة تأصيلية - وتصور مقترح.....	168
اللسانيات وتدريسية اللغة العربية -مقاربة وظيفية-.....	183
المقاربات والطرائق في كتاب مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية- دليل عملي - (عرض وتعليق).....	200
آفاق الفكر البيني في المناهج النقدية ما بعد الحداثيّة من التّخصّص إلى التّكامل.....	216
مفهوم الدراسات البينية.....	226
بُطء التّطوّر اللغوي في مرحلة اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا.....	238
تأثير الدراسات البينية في تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها.....	251

ترجمة التعبيرات الاصطلاحية الواردة في القرآن الكريم (الترجمة إلى الفرنسية نموذجاً).....	267
دور التطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - نماذج مُختارة-.....	279
صعوبات تعلم اللغات الأجنبية.....	291
دور تحليل السياق في فهم دلالات النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....	305
الازدواجية اللغوية في الجزائر وأثرها في تعليم اللغات دراسة وصفية تحليلية.....	324
أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية عند عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.....	337
التصميم الشامل للتعلم (UDL) ودوره في بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.....	358
دور التقويم اللغوي في نجاح العملية التعليمية - المرحلة الابتدائية عينة-.....	375
اللغة الرقمية، رهان المستقبل لتطوير التواصل الإداري.....	388
المعجم اللغوي الإلكتروني ودوره في تعليم اللغة العربية -معجم اللغة العربية المعاصرة أنموذجاً-.....	401
الدراسات البينية المفهوم والنشأة.....	408
النّياية النّحوية في لغة الضّاد.....	417
البنية الصوتية والمقطعية بين المكّي والمدني (سورة الجنّ والإنسان نموذجاً).....	425
قياس مدى تفعيل المفردات الشائعة في سلاسل تعليم اللغة العربية، سلسلة «العربية بين يديك» نموذجاً.....	446
الذكاء الاصطناعي والدراسات البينية وأثرهما في تطوير البحوث في القراءات القرآنية «فعالية الذكاء الاصطناعي في تجديد الأداء الصوتي للقراءات القرآنية أنموذجاً».....	464
الحجاج واكتساب اللغات الأجنبية: مقارنة في الأطر المرجعية والتصورات.....	476

مقدمة:

تُعَدّ اللغة المدخل الأساسي لفهم طرائق تفكير المجتمعات المختلفة والاطلاع على الثقافات المتنوعة، إذ إنها ذلك النظام الصوتي الدلالي الذي يتنوع حسب طبائع الشعوب وطرائق تعبيرها عن مشاعرها وحاجاتها ومن ثم كان تعلم أي لغة هو المدخل الأساسي للتعامل مع الناطقين بها والتواصل الحقيقي معهم بجميع أشكاله الفكرية و الثقافية والحضارية...

ومع كل تطور علمي أو فكري أو حضاري تزداد الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية خاصة في ظل الحاجة إلى مواكبة المستجدات والإنجازات العلمية والتكنولوجية في العالم، ذلك أن الجهل باللغات الأجنبية الأكثر انتشاراً في هذا العصر كاللغة الإنجليزية والأسبانية مثلاً يجعل من يجهلها منعزلاً على نفسه ومحصوراً في عالمه فقط، مما يفوّت عليه فرصاً للتطور العلمي والثقافي، كما قد يحرمه من فرص للعمل، وحتى القدرة على تذوق الثقافات المختلفة والتواصل مع المجتمعات .

من هذا المنطلق احتلّ تعليم اللغات وتعلّمها مكانة خاصة في عصرنا الحالي بكل مكوناته العلمية والتعليمية فسخر لذلك كل الإمكانيات المادية والمعرفية والإستراتيجية من أجل تحسين واقع تعليم اللغات الأجنبية وتطوير مخرجاتها من خلال رسم مسارات علمية مدروسة لتحقيق الأهداف والتقليل من الآثار السلبية على اللغة الأم وما يتعلق بها من مقومات الانتماء والهوية، مما يترتب عليه الاهتمام بكل جزئيات تعليم اللغات الأجنبية في كل مجتمع بحسب الحاجات والأهداف، وهو أمر يتطلب تكثيف الدراسات والبحوث خاصة التطبيقية والميدانية من أجل تحقيق أفضل النتائج فكان ضمن هذه الجهود المؤتمرات والندوات العلمية التي تعقد في هذا الموضوع بكل جوانبه وها هو المؤتمر الدولي لتعليم اللغات الأجنبية في طبعته الخامسة يعزز الصلة بين التخصصات المختلفة في مفهوم الدراسات البيئية ويتطالع بذلك لتقديم فرص البحث في المشكلات والحلول من جهة وفي الواقع والأفاق من جهة أخرى ويدخل ضمن ذلك كل ما له علاقة بتعليم اللغات الأجنبية وفرص تطويرها وتعزيز مكانتها.

وإنه من دواعي سرور اللجنة المنظمة أن تتوجه بالشكر الجزيل والدعاء الموصول للجهات المنظمة: قسم اللغة العربية والبلاغة جامعة مرمرة / كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان / مخبر اللسانيات التداولية وتحليل الخطاب جامعة عمار ثلجي بالأغواط / الجزائر / قسم اللغة العربية والترجمة بجامعة بارتين، تركيا / مخبر الدراسات التراثية بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر

في الختام لا يسعنا إلا أن نتقدم بوافر الشكر لجميع المتحدثين الرئيسيين، وضيوف شرف المؤتمر، والباحثين المشاركين، ورؤساء الجلسات على مشاركاتهم القيمة، والشكر موصول لأعضاء اللجان: التحضيرية، والتنظيمية، والعلمية، والإعلامية، على جهودهم المتواصلة، وحرصهم على إنجاح المؤتمر وفعالياته. ونرجو الله أن تكون أعمال المؤتمر وافية في مقاصدها، واسعة في مجالاتها، محققة لرؤى العاملين والدارسين في مجال تعليم اللغات

المحررون

اللسانيات الحاسوبية ومنطق الآلة في المعالجة الآلية لمفردات اللغة وتراكيبها بصورتها المنطوقة والمكتوبة ودورها في بناء وتحديث المعجم العربي

Computational linguistics and machine logic in the automatic processing of language vocabulary and structures in both its spoken and written forms and its role in building and updating the Arabic dictionary.

د. آلاء فيصل عيسى⁽²⁾
Dr. Alaa Faisal Issa

د. عبد الباقي حسين الزعيل العبد⁽¹⁾
Dr. Abdulbaki Hussein Alzayel Alabed

الملخص:

نتيجة التطور التكنولوجي الكبير الذي شهده القرن الحادي والعشرون، أمكن إخضاع الآلة لمعالجة نصوص اللغات الطبيعية، وقد أسهم تخصص اللسانيات الحاسوبية في انفتاح اللسانيات التطبيقية على التخصصات الأخرى، حيث هدف اللغويون واللسانيون ومهندسو الحاسوب إلى تطوير مختلف أنواع التقانات والوسائط الحديثة والآليات التي تُقدمها الثورة التكنولوجية الرقمية الحديثة بغية المعالجة الآلية للغة العربية وبناء معاجم إلكترونية تفاعلية، مما أسهم في توفير الوقت والجهد البشري المبذول، وتحديدًا حين يتعلق الأمر بمجموعات كبيرة من نصوص اللغة

الكلمات المفتاحية: اللسانيات، الحاسوبية، المعالجة الآلية، بناء، تحديث، المعجم العربي.

Abstract:

As a result of the great technological development witnessed in the twenty-first century, it was possible to subject machines to processing natural language texts. The specialization of computational linguistics contributed to the openness of applied linguistics to other specializations. Linguists, linguists, and computer engineers aimed to adapt the various types of technologies, modern media, and mechanisms provided by the modern digital technological revolution. In order to automatically process the Arabic language and build

1 - د. عبد الباقي حسين الزعيل العبد (Dr. Abdulbaki Hussein Alzayel Alabed) جامعة دمشق، المعهد العالي للغات alzylalbdbdalbaqy@gmail.com.

2 - د. آلاء فيصل عيسى، القنفذة، (Dr. Alaa Faisal Issa) جامعة دمشق، المعهد العالي للغات alaaissaw@damascusuniversity.edu.sy.

interactive electronic dictionaries, which contributed to saving time and human effort, especially when it comes to large collections of language texts

Keywords: Linguistics, computing, automated processing, building, updating, the Arabic dictionary.

المقدمة:

اللغة خاصة إنسانية مَيَّزَ الله سبحانه وتعالى بها الإنسان من سائر المخلوقات، قال فيها ابن خلدون: «اعلم أنَّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيّ ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدُّ أن تصبح ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلِّ أمة بحسب اصطلاحاتهم» (ابن خلدون، 2004، ص367)، فاللغة بهذا المفهوم فعل لسانيّ يُعبّر به المتكلم عما يُريده ويقصده من الخطاب، وهي في كلِّ أمة (عربيّة، أعجميّة) بحسب اصطلاحاتهم

أمّا حديثاً فقد ذهب العالم اللسانيّ دوسوسير إلى القول بأنّها «الجانب الاجتماعي للسان، تقع خارج الفرد الذي لا يستطيع أبداً أن يخلقها أو يحورها بمفرده، فلا وجود للغة إلاّ بنوعٍ من الاتفاق يتوصّل إليه أعضاء مجتمع مُعيّن، وعلى الفرد أن يقضي فترة معينة يتعلم فيها وظيفة اللغة، فالطفل يدرك هذه الوظيفة بصورة تدريجية، واللغة شيء متميز جداً فإذا فقد المرء استخدام الكلام فإنه يبقى محتفظاً بها إذا يستطيع فهم الإشارات الصوتية التي يسمّعها» (دي سوسور، ص33) يمكن استخلاصه من هذا المفهوم أن اللغة خصيصة اجتماعية لا فردية، فهي تمثّل الجانب الاجتماعي للسان، وهي غير مقترنة لزومياً بالأداء الفعلي للمتكلم، فهي المخزون الذهني عند جماعة مُعيّنة

وقد اتسعت رقعة استخدام الحواسيب الالكترونية، وأضحت كل المؤسسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية لا تستغني عن الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية أو إحصائية أو وسيلة لتبادل منافع إلكترونية، وذلك لما تتميز به هذه الحواسيب من دقة وسرعة فائقين، فما كان يستغرق الإنسان في إنجازه وقتاً طويلاً خلال ساعات معينة، صار ينجزه خلال دقائق في الحياة المعاصرة، وهذا ما جعل من الحاسوب ضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة، وبظهور هذه التكنولوجيا الحديثة ظهر علم حديث يجمع بين علوم هذه الآلة وعلم اللغة، وهو علم اللسانيات الحاسوبية، فصار البحث في صنع برامج وتطبيقات لسانية حاسوبية هدفاً لخدمة اللغات الإنسانية عامة واللغة العربية خاصة، وأضحت اللسانيات الحاسوبية نقطة بداية مهمّة في مشاريع عصرنه اللغة وتطويرها وحوسبتها، من خلال الاعتماد على الحاسوب وبرامجه لمعالجة البيانات والمعلومات اللغويّة

- مفهوم حوسبة اللغة ومستويات التحليل اللغوي.

حوسبة اللغة علمٌ حديثٌ نسبياً، ظهر في مطلع النصف الثاني من القرن العشرين باعتباره علماً ببنياً، يُعتمد فيه على الحاسوب لدراسة اللغات الإنسانية وفهم طبيعتها (رشوان وآخرون، 2019، ص 17)، وقد تعددت المصطلحات في تسمية هذا العلم خاصة في السنوات الأولى نتيجة الترجمة فوجد مصطلحات مثل: "اللسانيات الحاسوبية، واللسانيات المعلوماتية، وعلم اللغة الحاسوبي فأما اللسانيات الحاسوبية فهي ترجمة للمصطلح الإنكليزي *computational linguists*، وأما اللسانيات المعلوماتية فهي ترجمة للمصطلح الفرنسي *lin-guistique informatique*

مستويات التحليل اللغوي:

عمّقت المعالجة الآلية للغة البحث اللغوي، إذ لم يعد الاهتمام منصباً على دراسة الظاهرة اللغوية في بعدها السطحي؛ بل «تحوّل البحث اللساني مع اللغات الصورية الدقيقة إلى ما هو أعمق من ذلك بالبحث في سرّ تكوين الآلة اللغوية، وتخزينها في دماغ البشر، على شكل خوارزميات لغوية» (رباحي، 2019، ص 129)

وقد توزّع التحليل اللغوي على مستويات عدّة:

التحليل العجمي (Lexical analysis): يتمّ في هذا المستوى تعيين مكونات المعجم اللغوي وتوصيفها، على النحو الذي يُمكن من التمييز بين مباني اللغة ومعانيها

التحليل الدلالي (Semantic analysis): تجدر الإشارة إلى أنّ التحليل الدلالي له العديد من

الدرجات الفرعية، مثل

« فك الالتباس الدلالي للكلمة.

« فك التباس المشترك اللفظي.

« تحليل الإلهامات.

« فك الالتباس البلاغي.

« الفصل بين الموضوعات.

التحليل التركيبي (Syntactic analysis).

التحليل الصرفي (Morphological analysis).

التحليل الفونولوجي (Phonological analysis).

وقسّمت المستويات على هذا النسق «بهدف الوصول إلى أقصى نقطة من المعنى يمكن الوصول إليها من خلال تحليل الرسالة اللغوية في ضوء هذه المستويات؛ إذ إنّ اللغة نظام مركّب ومُعقّد جداً، لا يكفي دراسة مستوى واحد من مستوياته، لتبيّن خصائصه ومميزاته، وما يرمي إليه ذلك النظام من معانٍ ودلالات» (النجمي، 2018، ص 79)، وقد اصطلح اللسانيون على تقسيم اللغة إلى مستويات أربعة، أسموها مستويات التحليل اللغوي، وتُبنى

هذه المستويات بعضها على بعض، «فالصوت مادة الكلمة، والكلمة مادة التركيب، والصوت والصرف والتركيب كلها تحمل دلالات نسقيّة وسياقيّة وظلال ثقافيّة واجتماعيّة» (الواسع، 2021، ص6)

اللسانيات الحاسوبية ودورها في تطوير الصناعة المعجمية وأهم مجالاتها

تستدعي المعالجة الحاسوبية برامج ومحللات آليّة، يختص كلّ محلّ بمستوى لغويّ معيّن وله مهام متعددة، و«تأتي حوسبة المعاجم من ضمن أهمّ المباحث اللسانية الحاسوبية لما تحقّقه من أهداف تتعلّق بالتداول والاستخدام» (ضبعي، 2022، ص123)، فقد فتحت حوسبة المعاجم مباحث جديدة ووسّعت مجالات الاستخدام المعجميّ متجاوزةً بذلك المفاهيم التقليديّة لدور المعاجم، وقد أظهرت الدراسات المستقبلية الموضوعية أنّ (العولمة) ستفضي إلى «بقاء عدد من اللغات المهمة وازدهارها، ولم يكن مفاجئاً أن تتوقع هذه الدراسات أن العربية ستكون اللغة الثالثة على مستوى العالم بعد الإنجليزية والإسبانية» (الراجحي، 2007، ص10)

وقد أكّد العرب على حتميّة إدخال اللغة العربيّة في تيّار المعالجة الآليّة منذ السبعينيات، منهم «نبيل عليّ» الذي قدّم أعمالاً رائدة منها: «اللغة العربية والحاسوب»، و«مكيّة المعجم العربي باستخدام المعالج الصرفي الآليّ»، وعبد القادر الفاسي الفهري ومحمّد الحناش الذي قام بدراسات حول المعجم الإلكتروني للغة العربية، وعبد الرحمن الحاج صالح الذي قدّم بحوثاً رائدة حول العلاج الآليّ للنصوص العربيّة ففتحوا الباب واسعاً أمام كثيرٍ من البحوث في هذا المجال، حيث تعدّ اللسانيات الحاسوبية إحدى فروع اللسانيات التطبيقية التي تهتم بالاستفادة من معطيات الحاسوب في دراسة قضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقاً لمستوياتها، الصوتية، الصرفية، النحوية البلاغية، والعروضية وإجراء عمليات إحصائية وصناعة المعاجم والترجمة الآلية، وتعليم اللغات (عبد الجليل، 2002، ص181)، وتقوم حوسبة اللغة على ثلاثة محاور أساسيّة، هي

« تقنيات معالجة النصوص (Text Processing)، ومن أمثلتها: الترجمة الآليّة، والتلخيص الآليّ، والتّقيب في النصوص.

« تقنيات معالجة الكلام المنطوق (Speech Processing)، ومن أمثلتها: التّعرّف الآليّ إلى الكلام المنطوق، وتحويل النّص المكتوب إلى كلام منطوق.

« تقنيات معالجة الصّور (Image Processing)، ومن أمثلتها: التّعرّف الآليّ إلى الكتابة.

كما تعدّ دراسة اللغة العربية باستخدام الحاسوب (المعلوماتية) من أحدث الاتجاهات اللغوية في اللسانيات العربية المعاصرة، فهو أحد العلوم التي تتطلب تطبيق أدوات إجرائية، ومعارف دقيقة لعلوم مختلفة على نظام اللغة، الأمر الذي يستعصى على الطلبة في هذا التخصص المزاجية بين علمين أو أكثر والبحث في أدواتهما الإجرائية و تطبيقها في بحوثهم

الأكاديمية، فقد نلاحظ جهود الباحثين المعاصرين العرب بصفة عامة، واللغويين - بوجه خاص في تطوير تقنيات الحاسوب لخدمة الدراسات اللغوية العربية، صوتياً وصرفياً ونحويّاً ومعجمياً ودلالياً، ومدى إفادتها منه في معالجة قضاياها المختلفة التي تعتمد على محورين أساسيين شق نظري والآخر عملي تطبيقي، غير أنهما مجالين متكاملين في وضعهما ومختلفين في استعمالهما أولهما

اللسانيات: «وهو العلم الذي يعنى بالدراسات اللغوية الإنسانية في ذاتها ولذاتها سواء في نظامها المنطوق أو المكتوب، فيهدف إلى وصف نظام اللغة وحصر ثوابته وضبط متغيراته، وثم معالجة الظواهر اللغوية في شتى فروعها ومجالاتها وعلى مختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والسياقية والمعجمية... إذ يهتم بأدقّ الوحدات اللغوية الصغرى منها والكبرى، فيفسر أبنية اللغة ويصف قواعدها العامة ويضبط العلاقات والوظائف المتعددة بين الوحدات اللغوية» (العناتي، الجبر، 2007، ص13)

أما الحاسوبية: «يعنى بتوظيف الحاسوب بما يحتويه من عمليات حسابية وإحصائية رياضية وخوارزميات دقيقة، وما يميّزه من سعة تخزين هائلة وسرعة الإنتاج والتنفيذ، في خدمة اللغة، فقد وضع «دافيد كرسنال» العالم اللغوي تعريفاً جامعاً لللسانيات الحاسوبية: فقال: «هو فرع من الدراسات اللغوية الذي يوظف في تقنيات والمفاهيم الحاسوبية والآلية بهدف توضيح المشكلات اللغوية»

بالرغم من هذا التعريف الجامع الدقيق ولكن نجد أن اهتمامات اللسانيات الحاسوبية تتعدى مفهوم توظيفي تقني إلى معالجة الظاهر اللغوية المعقدة وتوصيف علوم اللغة في جميع مستوياتها داخل الحاسوب حتى يسهل التواصل والمعالجة والتعرف الآلي، وقد يهدف إلى البرهنة على بعض القضايا اللغوية التي درسها العرب القدماء والتي ظلت محل جدل حتى عند العلماء المحدثين مثل نظرية العوامل النحوية، وجعلها نظرية توصيفية لحوسبة اللغة في الحاسوب، مما يشجع تنافس الباحثين على توصيف اللغة العربية داخل الحاسوب الأمر الذي يستدعي دراسة عدة علوم تجريبية وتطبيقية لمحاكاة اللغة بالحاسوب، فيمكن القول أن هذا المجال هو مجال تجريبي تطبيقي محض يخضع اللغة إلى محك التطبيق وربما هذا التشابك المعرفي لعدة علوم في مجال واحد، و تداخل الدراسات البينية في تخصص اللسانيات الحاسوبية

فهو علم يهتم باللغة، بحيث يبحث في اللغة البشرية كأداة طبيعية لمعاملها في الجهاز (الحاسبات الإلكترونية، الكمبيوتر)، وتتمحور مبادئ هذا العلم من اللسانيات العامة بجميع مستوياتها التحليلية: الصوتية والنحوية، والدلالية، ومن علم الحاسبات الإلكترونية، ومن علم الذكاء الاصطناعي، وعلم المنطق، ثم علم الرياضيات حيث تنسجم هذه الفروع وتتألف لتشكّل مبادئ علم اللسانيات الآلي.

تحاول أن تعالج اللغة الطّبيعيّة آلياً بوضع دماغ آلي قادر على استعمال اللغة مثلما

يستعملها الإنسان، وبما أنه علم يجمع بين اللسانيات والحاسوب فإن الموضوع الذي يطرحه هو اللغة والحاسوب وهو «ترجمة اللغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطبيعية لغة التخاطب مع الحاسوب بما يفرضي إلى أن يؤدي الحاسوب كثيراً من الأنشطة اللغوية التي يؤديها الإنسان مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة

عند إدراج اللغة في الحاسوب تصبح «لغة قائمة على تفكير رياضي، يستوي في ذلك اللغات الإنسانية ولغة الحاسوب، أما اللغات الإنسانية ففيها من الظواهر الرياضية قدر غير يسير، والرياضيات ذات طابع عقلي رمزي تجريدي كما هو معلوم، واللغة مبنية على الرموز وفيها من التجريد الذهني ما هو بين الواضح لكل باحث» (الحج صالح، 2007، ص10-11)، الصياغة الرياضية لا يمكن الاستغناء عنها في حوسبة اللغة العربية؛ لأن الحاسوب يعالجها برموز رياضية فهي تلعب دوراً مهماً في التطور الإلكتروني إذ يقول عبد الرحمان الحاج صالح «إن أكبر غلط يمكن أن يرتكبه الباحث في هذا الميدان هو أن يعتقد أن التحليل اللغوي مهما بلغت أهمية هو شيء ثانوي بالنسبة للصياغة الرياضية، وقد لا يصرح غير لغوي بذلك إلا أن عمله وأفعاله قد تدل على غير ذلك في الكثير من الأحيان» (الحج صالح، 2007، ص233)، تقوم اللسانيات الحاسوبية على محاكاة الحاسوب للعقل البشري محاولة بذلك أن يحقق العمليات الذهنية التي يقوم بها، الإنسان لإنتاج اللغة وفهمها وإدراكها، وفقاً للبرامج التي يصممها الإنسان (بن حسن العارف، 2007، ص49). فاللسانيات الحاسوبية علم واسع له تطبيقات عدة، يحول بعض المهام اللغوية إلى أعمال آلية، تسمى المعالجة الآلية للغة

- آفاق صناعة معجم حاسوبي عربي:

خطا العالم العربي منذ تسعينيات القرن الماضي خطوات مهمة في جانب حوسبة اللغة العربية بشكل عام، إلا أن جانب صناعة المعجم الحاسوبي قد شهد تأخراً ملحوظاً حيث لم يتمكن إنتاج معجم حاسوبي بالمواصفات اللسانية والحاسوبية المرادة، حيث يرى محمد الحناش أن: "المقصود بالمعجم الإلكتروني قاعدة البيانات اللغوية المشفرة، تشمل جميع المستويات اللسانية: الأصوات والصرف والتركيب، بالإضافة إلى بناء معجم إلكترونية للدلالة، على الأقل في مستواها الصوري الذي يحدد العلاقات المنطقية بين مكونات المتواليات اللسانية المقبولة في وجهيها الحقيقي والمجازي، وأن المعجم الآلي للغة العربية يتألف من ثلاثة مستويات متكاملة: الأول وهو مستوى الجذور، وفيه يصاحب كل جذر بالمعلومات النحوية والمورفولوجية التي تستخرج منه، والثاني يتألف من معجم المفردات البسيطة، حيث أخذت كل مفردة في قاعدة البيانات بناء على المعلومات النحوية والصرفية المتعلقة بكل واحدة منها، ويتفرع عن هذه القاعدة من المفردات البسيطة قاعدة أخرى تتألف من المفردات الأكثر وظيفية.

ويرى نبيل علي " أن تطبيقات النظم الآلية في المجال المعجمي يشمل الأغراض الرئيسة

الآتية

تخزين المعاجم إلكترونياً على وسائط ممغنطة أو ضوئية... وتحليل العلاقات التي تربط بين مفردات المعجم كالعلاقة بين جذور الكلمات، وتحليل تعريفات المعجم المستخدمة في شرح معاني مفرداته

المعالجة المعجمية الآلية في مراحل الصناعة:

اقتحم الحاسوب مجال الصناعة المعجمية وعمل على حوسبة المعاجم القديمة، والذي سهّل جمع المادة اللغوية وترتيبها، «فأصبح وسيلة مهمة كانت السبب في نشوء علم جديد انبثق من علم المعاجم أطلق عليه مصطلح (علم المعاجم الحسابي)» (مجاهد، 2019، ص541-542)، وتمتد الصناعة المعجمية (Lexicography) بثلاث مراحل أساسية، هي: الجمع، والتحرير، والنشر. وتتخلل كل مرحلة مجموعة من المراحل الفرعية التي تتحدّد في ضوء طبيعة المعجم والهدف منه، والواقع أنّ المعالجة الآلية لمكونات المعجم اللغوي لا تنفرد بها مرحلة معينة؛ لكنها تتم في المراحل الثلاث بأساليب وطرائق مختلفة، على النحو الآتي

المعالجة الآلية في مرحلة الجمع:

تُعنى هذه المرحلة ببناء المورد الأساسي الذي تتكوّن منه مادة المعجم، ووفقاً لضوابط الصناعة المعجمية الحديثة، فإننا نصنّف هيكلاً لمادة المعجم في صورة مدوّنة لغوية- *Linguistic Corpus* تُجمع وفق أساليب إحصائية، بما يتناسب مع الأهداف المنشودة، ويُمكن التّحكّم في بياناتها بالإضافة أو الحذف أو التعديل

المعالجة الآلية في مرحلة التحرير:

يُساعد نظام التحرير المعجمي في إخراج هيكل المعجم في صيغة قياسية ومُنظمة تتوخّد فيها مناهج المحرّرين المشاركين في صناعة المعجم

المعالجة الآلية في مرحلة النشر:

التّركيز هنا على إخراج المادة المعجمية في صورة مناسبة للمستخدمين، تتحقّق معها أهداف الصناعة

لهذا فإنّ المعالجة الآلية لمكونات المعجم في مرحلة النشر لا ترتبط بالمكونات الأساسية ارتباطاً مباشراً، لكنّها ترتبط بالمكونات التي تتفرّع عنها (رشوان وآخرون، 2019، ص224-225) تستدعي المعالجة الآلية لمكونات المعجم في مرحلة الجمع إخضاع المدوّنة للمعالجة عبر مستويين، هما «مستوى معالجة المباني، ومستوى معالجة المعاني، وذلك باستخدام أدوات معينة، وينتج عن المستوى الأول: (المدخل والوحدات المعجمية، ومعلومات التكرار، والمعاني الوظيفية)، وعن المستوى الآخر: (المعاني المعجمية، والحقول والعلاقات الدلالية، والمعلومات التاريخية والشواهد، ومستويات الاستعمال)» (رشوان وآخرون، 2019، ص224)

- علاقة اللغة العربيّة بالحوسبة:

تعدُّ اللغة العربيّة من اللّغات التي استطاعت أن تحتلّ مكانة لا تنازعها فيها لغة أخرى، وقد اكتسبتها بحكم عوامل خاصّة بنظامها الرّمزيّ المحكم الدّقيق، وعوامل حضاريّة وأخرى دينيّة شكّلت وحدة اللغة العربيّة، وإن في دراستها والتبصّر بدقائق تراكيبها ومعانيها، وفي معرفتها ومعرفه أسرارها حفاظ عليها وعلى هوية الأمّة العربيّة من الرّوال والاندثار، وسط وابل الهجمات والاتهامات التي تتعرّض لها، "وهي الآن إحدى اللغات الرّسميّة للأمم المتّحدة وأنظمتها المختلفة، وكانت تصنّف تاسع لغة في العالم، وهي تشغل المرتبة السّابعة" (الراجحي، 2007، ص9)

فقد نهضت في بداية عهد علوم الحاسوب في معالجة اللغة العربيّة الدعوات المثبطة تنعى على العربيّة عدم صلاحيتها للمعالجة الآليّة والحوسبة، بدعوى أن نظامها، ولاسيما الكتابي، لا يُطّوع الآلة ولا تستجيب لمتطلباتها

وقد كانت هذه الدعوات نتيجة الصعوبات التي واجهت الكتابة العربيّة في بداية عهدها بالحوسبة، ولا شك أن هذه الدعوات قد انبثقت كنتيجة عن طبيعة اللغة العربيّة المختلفة تمام عن اللغات اللاتينية الأقرب إلى لغة الرموز، وعليه فإن معالجة الحاسوب للغة العربيّة أصعب من معالجته لإحدى اللغات اللاتينية، غير أن الحاج صالح قد أشار إلى المنطقية الرياضية التي بنيت عليها اللغة العربيّة في أثناء حديثه عن النظرية الخيلية ومفهوم الموضع واللفظة والبنية العامليّة، هذه المفاهيم الأخيرة المبنية على منطق رياضي محض، ونحن نعرف بأن الحاسوب لا يفهم إلّا لغة الرياضيات، وهذا ما يجعل أمر الحوسبة ممكناً بشكل أيسر

- أدوات المُعالجة الآليّة لمكوّنات المعجم اللغويّ:

هناك عدد من أدوات المعالجة الآليّة التي يُمكن الإفادة منها في مُعالجة مكوّنات المعجم اللغويّ، سنذكر أبرز أدوات المعالجة الآليّة المُعجميّة في اللغة العربيّة، مع بيان وتوضيح المعلومات المُعجميّة التي يُمكن استخلاصها عن عمل هذه الأدوات

نظام الفهرسة الآليّة:

- المداخل والوحدات

- معلومات التكرار

الكشّاف السياقيّ:

- المعاني المعجميّة

- الشّواهد المعجميّة

- مستويات الاستعمال

نظام التّحليل الصّرفيّ:

- المداخل والوحدات

- المعاني الوظيفيّة

نظام التّحليل التّركيبيّ:

- المعاني الوظيفيّة التّركيبية

نظام التّحليل الدّلالّي:

- المعاني المعجميّة

- المعلومات التاريخيّة

- المعلومات التّأصيليّة

شبكة الكلمات:

- المعاني المعجميّة

- الحقول والعلاقات الدلاليّة

نظام المعالجة الصّوتيّة الكتابيّة:

- معلومات الهجاء والنطق

- دور المعجميّة العربيّة في تطوير اللسانيّات الحاسوبية:

من أهمّ ما تهدف إليه اللسانيّات الحاسوبية هو أن تهيئ للحاسوب كفاية لغويّة ثريّة تشبه ما يكون عليه الإنسان حين يستقبل اللغة ويفهمها ثم يعيد إنتاجها وفق المطلوب، ونقصد بالكفاية ما يلي

- إنتاج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة.

- مرجع في تمييز الخطأ من الصواب.

- وضع قواعد اللغة وإدخالها في النظام الخاص للحاسوب وفق أنظمة وأنماط دقيقة

تحكم وجوه استعمال اللغة وأساليب رسمها الإملائي ومختلف أنساقها الصرفيّة

ومن تمام الكفاية " كفاية تواصلية، تتعلق بالعناصر الخارجية التي تتدخل في المواقف

الكلامية » (بن أحمد، 1996). كما أن معالجة اللغة آلياً تدفع بالباحث اللساني لأن يكون دقيقاً

وموضوعياً في بحوثه اللغوية، «فالتنقيب عن العمليات الذهنية المخبوءة في العقل الإنساني

وتمكن الحاسوب منها هو ذروة ما تهدف إليه اللسانيّات الحاسوبية حتى يتمكن المرء من

التعامل معها» (جامعة الدول العربيّة، 1983)

وعليه فاللسانيّات الحاسوبية هي «الدراسة الآلية للغة العربيّة المكتوبة والمنطوقة

ومعرفة أهم الأمور الدقيقة المكونة لبنيتها لمعالجة هذه الأخيرة آلياً والعمل على تحويل

كل ما يتصل باللغة العربية إلى صورة رقمية وفق ما يفرضه التطور الحديث من برمجيات وتقنيات حاسوبية» (عزوز، بن عميوز، 2023، ص86). حيثُ بدأت الدراسات اللسانية الحاسوبية تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام المشتغلين في حقل اللسانيات اللغوية والبرمجيات الحاسوبية في الآن ذاته. ذلك أن ثورة الاتصالات الرقمية وصلت إلى أماكن قصية في هذا العالم واللغات واحدة من الحقول التي طالتها تلك الثورة من خلال تعدد تطبيقات اللسانيات الحاسوبية وتعدد استخداماتها. وهذا ما جعلها محط اهتمام من قبل الباحثين والمختصين البارزين إلا أنها جاءت إثر نتائج جهود متفرقة مما جعل صعوبة في وضع تاريخ زمني محدد لهذا العلم. لكن رغم ذلك مرت بحقب زمنية مختلفة ودول عديدة. وتعود الانطلاقة الأولى لنشأة اللسانيات الحاسوبية، عندما «بدأ الاهتمام من أهل الاختصاص في اللسانيات والعلاج الآلي للمعلومات بشكل الصياغة المنطقية الرياضية ينبغي أن تصاغ به النظريات اللسانية، يوم ظهرت أول محاولة في صياغة نظرية المكونات القريبة من طرف الأمريكي (الحج صالح، 2007، ص10-11) Noam Chomsky»، ولكن تعود الإرهاصات الحقيقية للسانيات الحاسوبية عندما شعر أخصائيو الحاسوبيات، بأهمية الترويج الفعلي بين علوم الحاسوب، وعلوم اللسان ومن بينهم الباحث الأمريكي (P.G Hays) ثم ف. إنجيف (V.Yngve) (الحج صالح، 2007، ص233). فالبدية الفعلية كانت في أمريكا على يد أستاذ علم الدلالة، ومنظم نمذجة اللسانية الدكتور زار تشاك، بحيث يرى أن البذور الأولى للسانيات الحاسوبية بدأت في قسم اللسانيات بجامعة جورج تاون سنة 1954م وكان ذلك في حقل الترجمة الآلية من اللغات الأخرى إلى الإنجليزية. وهذا يدل على أن بداية الخمسينيات من القرن الماضي تُعدّ ولادة الآلية

أما في أوروبا فكان ظهوره سنة 1961م بجامعة (Göteborg) السويدية لكنها كانت محاولة ذات الطابع محلي. أما البداية الفعلية فكانت لمركز التحليل الآلي اللغة بمدينة Galarat الإيطالية حيث وضع Roberto Busa سنة 1962م الدعائم الأولى لاستخدام الحاسوب في دراسة اللغة. ثم توالى بعدها فتح مراكز حاسوبية للغة في كل من أوروبا والاتحاد السوفياتي نذكر منها (العارف، 2007، ص49).

- المركز الحسابي لدراسة الأدب واللغة في جامعة كامبردج سنة 1964م

- المركز المعجمي بمجمع دالكروسكا، بإيطاليا سنة 1964م

- معهد الألسنة التابع لمجمع العلوم كييف في أوكرانيا الاتحاد السوفياتي سنة 1964م

أما بالنسبة للعالم العربي فقد كانت بداية الاستفادة في هذا العلم في السبعينيات وذلك في مجال العلوم الشرعية. إذ اهتموا في بادئ الأمر بإدخال أجزاء معينة من القرآن الكريم في الحاسوب، ثم أتت أول محاولة لتعريب وذلك باستبدال اللاتينية بالحروف العربية.

فبدأت تتوسع القصة لتشمل الإيصال العلمي بين الحاسوب، والبحث اللغوي كما يذكر «ابراهيم أنيس» (1901-1977م)، متسائلاً عن إمكانية الاستفادة من الكومبيوتر (الحسابية الآلية). وكما كان للزيارة التي قام بها الدكتور إبراهيم أنيس إلى جامعة الكويت عام 1971م، بهدف

العمل بها الفضل الكبير للسانيات الحاسوبية العربية، حيث التقى بالدكتور (علي حلمي موسى) أستاذ الفيزياء النظرية في جامعة الكويت وطرح عليه فكرة الاستعانة بآلة الحاسوب، ويشرح له فكرة الإحصاءات اللغوية وأهميتها في البحث اللغوي، ثم اتقفا على البدء بدراسة إحصائية لجذور كما جاءت في معجم الصحاح الجوهري (أنيس، 1973، ص211) من خلال الدراسة الإحصائية للجذور الثلاثية وغير الثلاثية لهذا المعجم (324) هـ الذي مر على ثلاث مراحل وهي حسب (أنيس، 1973، ص50)

المرحلة الأولى: مرحلة إدخال المادة اللغوية في ذاكرة الحاسوب.

المرحلة الثانية: في وضع برنامج له بإحدى لغات الكمبيوتر.

المرحلة الثالثة: في المرحلة التنفيذية إن صح القول، أن التنفيذ الفعلي لهذا البرنامج، وأتت نتائج هذه الدراسات على شكل جداول إحصائية للغة العربية، وحروفها وتتابع أصواتها وخصائص حروفها، حظي هذا العمل بترحيب من قبل بعض العلماء والباحثين، رغم وجود فئة أخرى شككت في فائدة هذا العمل على الدرس اللغوي

وتلا هذا صدور دراسات إحصائية أخرى بإحصاء جذور معجم لسان العرب لابن منظور (1972-هـ1973م) فدراسة ثلاثة لإحصاء جذور معجم تاج العروس للزبيدي (1973-هـ1205م)، وإحصاء ألفاظ القرآن الكريم، ومن ثم توالى جهود عربية لأفراد ومؤسّسات علمية وشركات للتولوج في هذا المجال من خلال نشر مؤلفات ومقالات، وإقامة ندوات وملتقيات علمية وإعداد برامج ونظم من أجل حوسبة العربية، ويمكن إدراج تأريخ لهذه الإسهامات التي سعت لخدمة اللغة العربية وتطورها في مجال اللسانيات الحاسوبية، وأول ما يمكن أن تبدأ به هو أهم الندوات والمؤتمرات

والجدير بالذكر أن المؤتمر الذي عقد بالرباط بين 26 سبتمبر و05 نوفمبر 1983م من بواكر الجهود في مجال اللسانيات الحاسوبية وقد أسهم في عقده «المركز القومي للتنسيق والتخطيط العلمي والتقني» في المغرب، و«معهد الدراسات والأبحاث للتعريب» في المغرب، وقد نشر أعماله في كتاب «اللسانيات العربية التطبيقية والمعالجة الإشارية والمعلوماتية»، وقد قسم الكتاب إلى شطرين تناول الشطر الأول منه: الإطلالة على اللسانيات والصوتيات للمهندسين، وخصص الشطر الثاني لوصف خصائص العربية، وثم التركيز على قواعد التصريف والاشتقاق التي من خلالها ينتج عدد كبير من الكلم والصيغ المعجمية ذات أنماط ودلالات محددة وذلك من جذور واحدة (موسى، 2000، ص35)

أما ندوة «استخدام اللغة العربية في الحاسب الآلي» التي عقدت في الكويت من 14-16 أبريل 1985م فتناولت مباحث عربية حاسوبية في اتجاه تمثيل النظام الصوتي، وأدلة قراءة النظام الكتابي ومعالجة النظام الصرفي النص وتحليله بمدخلين المعجمي والصرفي (موسى، 2000، ص36)

أما الملتقى الدولي الرابع للسانيات الذي عقده مركز الدراسات الاجتماعية والاقتصادية بالجامعة التونسية 1987م فقد عرض فيه محمد مراياتي نظاماً لانشقاق من الكلمة المجردة في العربية أي الانتقال من الجذور الى مشتقاتها وقد ضُمم هذا النظام ليكون جزءاً من «قاعدة المعارف» أو «نظام خبير» لقواعد اللغة العربية الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية، أما أهم تطبيقات هذا البرنامج فهي:

فهم اللغة، والترجمة بمساعدة الحاسب، وتعلم اللغة العربية ووضع المصطلحات (عناتي، جبر، 2006، ص124)

أما المؤتمر الأول للحاسب في الكويت من 27- 29 مارس 1989م، فقد قدم فيه يحيى هلال بحثاً بعنوان العلاج الآلي للعربية وتطبيقاته وقدم محمد حناش مشروعاً يرصد فيه كيفية بناء معجم تركيبى إلكترونى للغة العربية ويحصر المداخل المعجمية (الأفعال)، وذلك في البحث:

«المعجم الإلكتروني للغة العربية» وتناول المؤتمر الثاني حول اللغويات الحاسوبية العربية في الكويت من 27 إلى 29 نوفمبر 1989م: التوليد والتحليل الصرفيين، والتحليل والتركيب النحويين وتحليل الكلام وتعريفه، والتطبيقات المستفاد باللسانيات العربية الحاسوبية، كفهم العربية المكتوبة غير المشكولة، والترجمة الآلية، وتعليم النحو، فعرض فيه داوود عبده بحثه حول بعض الصعوبات في الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية والعكس صحيح فهدفت المقالة إلى الوصول إلى حلول جذرية لهذه الصعوبات التي تواجه الترجمة الآلية المتبادلة بين العربية والإنجليزية

أما ندوة اللغويات الحاسوبية العربية التي عقدت من 19 إلى 21 ذي الحجة 1412هـ الموافق 20 إلى 22 جوان 1992م بالقاهرة، فقد تناولت مباحث في حوسبة اللغة العربية وخصائص العربية ووسطية النحو العربي

وبناء على ما صدر من أعمال الجامعة الكويتية نستخلص أن نشأة اللسانيات الحاسوبية كانت بدايتها عند الغرب فهم السباقون إلى مثل هذه الدراسات، أما عند العرب فلم تظهر إلا في السبعينيات وتعدّ محاولات محتشمة من بعض المهتمين بعلم اللغة، ونُعَدُّ هذه الجهود مؤشراً حقيقياً على نجاح الحاسوب في خدمة اللغة العربية، وتوظيفه في معالجة قضاياها المختلفة، تحليلاً وتوليداً وترجمةً وتعليماً، وصياغتها صياغة رياضية دقيقة وفق علاقة متبادلة بين المقاييس العلمية والمقاييس اللغوية

والمحصلة النهائية لهذه الجهود تصب في خانة قدرة العربية، على استيعاب لغة العصر وتمثل تقنياته التكنولوجية بكل كفاية واقتدار، وهذه قضية من القضايا التي واجهتها وما زالت تواجهها كينونة الأمة العربية وحضارتها اللغوية.

- علاقة منظومة النحو بمنظومتَي الصرف والمعجم:

تعدُّ اللغة العربيَّة من أغنى اللغات صوتاً وصرفاً ومعجماً ونحواً. ومما لا شكَّ فيه أنَّ النُّظر إلى طبيعة منظومة النُّحو العربيّ يستدعي النُّطرق إلى طبيعة منظومة الصُّرف، فالعلاقة العضويَّة بين النُّحو والصُّرف قضية تفرض نفسها على كلِّ من السَّاحة اللغويَّة الوصفية وساحة المُعالجة الآليَّة للغة على حدٍّ سواء

وقد تصل عمليَّة التَّفاعل بين المنظومتين إلى درجة الاندماج الكامل إلى الدَّرَجَة الَّتِي يصعب فيها تحديد أين يلتقيان وأين يفترقان؛ فعلاقة النُّحو بالصُّرف نقطة تحوُّل كبيرة في النُّظريَّة النُّحويَّة الحديثة، فقد قام تشومسكي بإدراج «الصُّرف بأكمله في منظومة النُّحو في نظريَّته القياسية؛ حيثُ نظر تشومسكي إلى عمليَّات التَّكوين الصُّرفيِّ للكلمات بصفِّتها عمليَّات تحويل نحوية» (علي، 1988)، فالجمل ليست مجردُ تتابع للكلمات بل هي هيكليَّة تتعدَّد مستوياتها وتتداخل، فمن غير المُمكن مثلاً تحديد اللواحق الصُّرفية دون معرفة الموقع الإعرابيِّ للكلمة، وعلى ذلك فإنَّه ليس من الممكن دراسة التَّركيب النُّحوي للجملة بمعزل عن التَّركيب الصُّرفيِّ للكلمات

ويقوم التَّحليل النُّحويُّ على فحص جمل النَّص انطلاقاً من العلاقات الآتية:

« التَّسلسل: فالصِّفات مثلاً في اللغة العربيَّة تتبع الموصوف.

« التَّعلُّق: أي العلاقات الَّتِي تُقيمها الألفاظ ضمن الجملة.

« التَّركيب: أي مكونات الجملة وعناصرها الَّتِي تحدّد طبيعتها (اسميَّة، فعليَّة)» (فيران،

2019، ص 207).

كما أنَّ علاقة النُّحو بالمعجم علاقة محوريَّة في منظومة اللغة لما يُزوِّدنا به من أبنية الأسماء والأفعال وصيغ الاشتقاق، فلم يعد المعجم كياناً مُستقلاً؛ بل هو مصدر لإمداد النُّحو بالمفردات الَّتِي تُغذي المنظومة النُّحويَّة ولتحديد أنواع هذه المفردات والفئات الَّتِي تنتمي إليها كل كلمة وتعيين سماتها الصُّرفية

التَّحديات الَّتِي تُواجه معالجة اللغة العربيَّة:

للغة العربيَّة عدداً كبيراً من السِّمات الَّتِي تُميّزها من غيرها وتُمثِّل عناصر قوَّة لها، إلَّا أنَّها تُمثِّل في الوقت ذاته عناصر تحدِّ إذا ما أردنا إخضاعها للحوسبة، سنحاول في هذه الدِّراسة بعض التَّحدِّيات الَّتِي تواجهنا عند إخضاع اللغة العربيَّة للمُعالجة الحاسوبيَّة، من

خلال النُّقاط الآتية

« الكتابة العربيَّة.

« الأخطاء الشَّائعة.

« التَّركيب الصُّرفيِّ للكلمة في العربيَّة.

« تركيب الجملة العربيَّة.

« التَّعامل مع الواقع اللغويِّ.

نتائج البحث:

- يعدّ المعجم العربيّ الإلكترونيّ خير شاهد على العلاقة التّرابطيّة بين اللسانيّات الحاسوبية والمعجميّة العربيّة
- اللسانيّات الحاسوبية فرع من الدّراسات اللغويّة التي توظف فيها التقنيات والمفاهيم الحاسوبية وتوضيح المشكلات اللغويّة والصّوتيّة، وتطوير المجالات البحثية بآليات وبرامج حديثة
- قدرة اللغة العربيّة على استيعاب لغة العصر وتمثّل تقنيّاته التّكنولوجيّة بكفاية واقتدار.
- لا تنفرد المعالجة الآليّة لمكوّنات المعجم اللغويّ بمرحلة مُعيّنة، لكنّها تتمّ في ثلاث مراحل بأساليب وطرائق مُختلفة
- تستدعي المعالجة الآليّة لمكوّنات المعجم في مرحلة الجمع إخضاع المدوّنات للمعالجة عبر مستويين، هما «مستوى معالجة المباني، ومستوى معالجة المعاني
- السّمات الصّرفيّة النّحويّة هي إحدى الرّكائز الأساسيّة التي لا بدّ منها لصياغة النّحو العربيّ، وللمعالجة الآليّة للغة
- لا يُمكن دراسة التّركيب النّحوي للجملة بمعزل عن التّركيب الصّرفيّ للكلمات.
- السّمات التي تُميّز اللغة العربيّة من غيرها وتمثّل عناصر قوّة لها تمثّل في الوقت ذاته عناصر تحدّد إذا ما أردنا إخضاعها للحوسبة
- المعجم ليس كياناً مُستقلاً؛ بل هو مصدر لإمداد النّحو بالمفردات التي تُغذي المنظومة النّحويّة ولتحديد أنواع هذه المفردات والفئات التي تنتمي إليها كل كلمة وتعيين سماتها الصّرفيّة

المصادر والمراجع:

- « ابن خلدون . مقدمة ابن خلدون، ط (1) تح: عبد لله محمد الدرويش)، الجزء الثاني، دار يعرب، دمشق، سورية، 2004.
- « أنيس، إبراهيم. النظامة الإلكترونية تحصي جذور مفردات اللغة العربية. مجلة اللسان العربي، الجزء (10)، العدد (1)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، ص 207 - ص، 1973.
- « بن أحمد، محمد. اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ضمن كتاب: استخدام اللغة العربية في المعلوماتية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996.
- « بن حسن العارف، عبد الرحمن. «توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات العربية «جهود ونتائج»، مجلة اللسانيّات، المجلد (12)، العدد (2)، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ص 11 - ص 44، 2007
- « جامعة الدول العربية. مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،

- مكتب تنسيق التعريب، العدد 22 ، 1983.
- « الحاج صالح، عبد الرحمن. أنماط الصياغة اللغوية الحاسوبية والنظرية الخيلية الحديثة، مجلة مجمع الجزائري للغة العربية، المجلد (12)، العدد (2)، الجزائر، ص9 - ص28، 2016.
- « الحاج صالح، عبد الرحمن. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ط (1)، موفق النشر، الجزائر، 2007.
- « دي سوسور، فريدينان. علم اللغة العام، ترجمة: (يونييل يوسف عزيز)، بغداد، دار آفاق عربية، (دت).
- « الراجحي، عبده. العربية الجامعية لغير المتخصصين، ط(1)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2007.
- « رباحي، محمد. آفاق حوسبة المعاجم العربية، مجلة المعاجم العربية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، المجلد 21، العدد 43، ص127-ص142، 2019.
- « رشوان، محسن، وعطية، محمد، وراغب، أحمد، والأنصاري، سامح. مقدمة في حوسبة اللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ط. (1)، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2019.
- « ضبعي، النذير. في حوسبة اللغة العربية: الواقع والتحديات، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، المجلد 15، العدد الثاني، ص115-ص132، 2022.
- « عبد الجليل، عبد القادر. علم اللسانيات الحديث، دار الصفاء، ط (1)، عمان، الأردن، 2002.
- « عزوز، سعيدة وبن عميور، خالد. الجدلية النفعية بين اللسانيات الحاسوبية والمعجمية العربية - الآفاق والتحديات، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد (6)، العدد (1)، مارس، ص84-ص95، 2023.
- « علي، نبيل . اللغة العربية والحاسوب، دار تعريب، 1988.
- « العناتي، وليد والجبر، خالد. دليل الباحث الى اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الجبر للنشر والتوزيع، ط (1)، جامعة البترا، الأردن، 2007.
- « فيران، نجوى. حوسبة اللغة العربية بين الواقع والمأمول - الترجمة الآلية أنموذجاً، مجلة مدارات في اللغة والأدب، مركز مدارات للدراسات والأبحاث، الجزائر، المجلد 1، العدد 2، ص197-ص221، 2019.
- « مجاهد، صفاء. الصناعة المعجمية من التقليدية إلى نظم المعالجة الآلية، جسور المعرفة، المجلد الخامس، العدد 4، ص 540-ص551، 2019.
- « موسى، نهاد. العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، الأردن، 2000.

« النجمي، إيهاب سعيد إبراهيم. مستويات التحليل اللغوي ودورها في استجلاء المعنى القرآني دراسة لغوية في كتاب إشارات الإعجاز للإمام بديع الزمان سعيد النورسي، مجلة الرسالة، 2018.

« الواسع، فوزية حمد عبد الحفيظ. مستويات التحليل اللغوي المجالات والعلائق، مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 2021.

معايير تصميم التطبيقات الذكية في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تطبيق (Alif Bee) نموذجًا

*Standards for Designing Smart Applications for Teaching Arabic to Speakers of Other
Languages - The Alif Bee Application as a Model*

أ. أحمد معمار⁽¹⁾

Mr. Ahmet Mimar

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التطبيقات الذكية في تعليم العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، عبر تحديد المعايير اللازمة لتصميم التطبيقات الذكية التي تعلم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وقياس مدى توافرها في عينة البحث، وتتمثل مشكلة البحث في ملاحظة وتقضي مدى التزام مصممي منهج تطبيق (Alif Bee) بالأسس والمعايير الخاصة بتصميم المحتوى وبناءه وإخراجه، وذلك استنادًا إلى الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي تناولت هذا الموضوع. أمّا المنهجية المتبعة في دراستي هذه، فتتمثل في تقسيمه لعدة محاور، بحيث تناولت في المحور الأول مسوغات استخدام التطبيقات الذكية في التعليم، والمعايير العالمية في تصميم التطبيقات الذكية المعنية بتعليم اللغات الأجنبية، وفي المحور الثاني تطرقت إلى شرح البيانات العامة لتطبيق (Alif Bee) وأهدافه، ومعايير تقسيم مستوياته، وأسس إعداد منهجه، ثم عرضت في المحور الثالث مكونات التطبيق وتقنياته العامة التي شملت توظيف الذكاء الاصطناعي في مراقبة سلوك المتعلم، بعد ذلك استخلصت مزاياه وعيوبه، وذلك في ضوء المنهج التحليلي الوصفي، ولعل من النتائج الأساسية المرجوة من هذه الدراسة اعتماد معايير علمية واضحة لتوظيف تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى

الكلمات المفتاحية: تصميم، معايير، التطبيقات الذكية، تعليم العربية، تطبيق Alif Bee

1 أحمد معمار- مدير قسم الإعداد العلمي - مؤسسة ألف بي التعليمية رقم الهاتف: 00905519550354
البريد الإلكتروني: ahmad.mamar000@gmail.com

Abstract

This study aims to highlight the role of smart applications in teaching Arabic to non-native speakers by identifying essential criteria for designing such applications and assessing their implementation in the Alif Bee application. The research problem explores the adherence of Alif Bee's designers to the principles and standards of design, content creation, and production, as informed by relevant studies, research, and conferences. The methodology involves a structured analysis across several dimensions: the rationale for using smart applications in education, global standards for designing smart educational applications for foreign languages, an overview of Alif Bee including its objectives, level division criteria, and curriculum development principles, and an examination of the application's components, techniques, and the integration of artificial intelligence to monitor learner behavior. Through a descriptive analytical approach, the study highlights the advantages and disadvantages of the Alif Bee application, aiming to establish clear scientific standards for employing smartphone applications in foreign language instruction.

Keywords: design, standards, smartphone applications, teaching Arabic, Alif Bee

مقدمة:

تُعَدُّ تطبيقات الهواتف الذكية أداة حديثة وفعّالة في عملية تعلم اللغات الأجنبية، فقد أصبح المتعلمون في حاجة إلى مفاهيم جديدة غير تقليدية تساعد على زيادة وتطوير قدراتهم وخبراتهم، وتحظى اللغة العربية باهتمام كبير فهي واحدة من أهم اللغات في العالم. وتسهم هذه التطبيقات في توفير تجارب تعلم متنوعة وممتعة للمتعلمين الذين يسعون لاكتساب اللغة العربية لغة ثانية.

وفي هذا البحث سنسلط الضوء على دور تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم، عبر تحديد المعايير اللازمة لتصميم التطبيقات الذكية التي تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وتكمن أهمية هذا البحث في محاولته الاقتراب مما يجب أن تكون عليه مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في التطبيقات الذكية، وفقاً لمعايير معتمدة يمكن العودة إليها من قبل القائمين على بناء المناهج

ويسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الاستفادة من معايير تصميم التطبيقات الذكية التي تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

- وصف مكونات تطبيق (Alif Bee)، وأسس تصميمه وإعداده ومنهجيته.

وتمثل مشكلة هذا البحث في ملاحظة وتقضي مدى التزام مصممي منهاج تطبيق (Alif Bee) بالقواعد والمعايير الخاصة ببناء المحتوى وإخراجه، وذلك استناداً إلى الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي تناولت موضوع تصميم التطبيقات الذكية التي تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الدّراسات السابقة:

أ- دراسة أيمن الجريشي

تقويم تطبيقات الهواتف الذكية على ضوء معايير توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دراسة في مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، العدد 33، 2023. حددت الدراسة المعايير اللازمة لتوظيف تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك قياس مدى توافر هذه المعايير في عينة الدراسة التي شملت التطبيقات الآتية

« تطبيق (Alif Bee)

« تطبيق تعليم اللغة العربية للمبتدئين

« تطبيق مناهج معهد تعليم اللغة العربية.

ب- دراسة عبد الرحمن حسن

تصميم تطبيق في الهاتف المحمول لتنمية المفردات اللغوية للدارسين الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير في معهد اللغات، جامعة إسطنبول آيدن، أيلول، 2018. تناولت الدراسة تصميم تطبيق في الهاتف النقال بهدف تسهيل تعلّم مفردات اللغة العربية وتنميتها لدى الناطقين بغير العربية، كما حدّدت الدراسة بعض معايير تصميم تطبيقات تعلم المفردات العربية.

ج- دراسة ليلي الجهني

أسس تصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والحواسيب اللوحية، دراسة في مجلة عالم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، العدد 46، 2014.

قدمت الدراسة بعض المعايير التربوية لتصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والأجهزة اللوحية المرتبطة بمحتوى التعلّم والأنشطة والتقويم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي

د- دراسة جمال الدهشان ومجدي يونس

التعليم بالمحمول (Mobile Learning) صيغة جديدة للتعليم عن بعد، دراسة مقدمة في الندوة العلمية الأولى لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية تحت عنوان نظم التعليم العالي الافتراضي، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 2009م

تناولت الدراسة تقنية الهواتف المحمولة وتوظيفها في العملية التعليمية عبر تحديد مفهوميها وأهدافها، والفوائد العامة من استخدامها في التعليم

ومن الدراسات الأخرى التي تناولت التقنية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

- واقع استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الحارثي، 2014).
- تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الجهني، 2015).
- تقويم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (علي و السحيباني، 2011).
- تقديم تصور مقترح لإنشاء مراكز مصادر التعلم في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (كرسوم، 2014)

1. التطبيق الإلكتروني:

تُعرّف تطبيقات الأجهزة الذكية على أنها برامج تعمل على الحاسوب مبرمجة على القيام بعدد من المهام المحددة، وهي مخصصة لأجهزة الهواتف الذكية الحاسب اللوحي، وهي متعددة، سواء تطبيقات الأندرويد أو الآيفون، وتنقسم إلى تصنيفات مثل: تطبيقات التواصل الاجتماعي والألعاب، والتطبيقات الموسيقية، (عبد السلام، 2019) وشراء المنتجات إلى جانب تطبيقات التعليم التي سهّلت عملية التعليم، وتميزت بالمتعة، والتفاعل، والتشويق وقد عرّفها القاضي: «برمجيات حاسوبية مصغرة صُممت خصيصاً للعمل على الأجهزة الجوّالة (الهواتف الذكية واللوحيات)، ويعني ذلك اعتبارات تصميمية مثل: قياس الشاشات ومحدودية المعالجة والذاكرة وغيرها مقارنة بالحواسيب الشخصية» (القاضي، 2019)

2. مسوغات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم:

- « انتشار الأجهزة وسهولة استخدام التطبيقات.
- « يعالج التعليم الإلكتروني عبر التطبيقات أوجه القصور في التعليم التقليدي (المتعة والتعلم النشط والفروق الفردية)
- « يعتبر وسيلة تكميلية يمكن عبرها تقديم معلومات تعزيزية إضافية توضيحية تتكامل مع المعلومات التي يحصل عليها الطلاب من المعلم.
- « يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية المنشودة، والتي لا يمكن تنفيذها بنفس الفاعلية من خلال البدائل الأخرى.
- « يمثل التعلم عبر تطبيقات الهواتف الذكية الجيل القادم من التعلم كما يرى بعض الباحثين.
- « استخدام الأجهزة الذكية في العملية التعليمية يعد مساهمة ومواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات في العملية التعليمية إضافة إلى ما توفره من أدوات وبرمجة تتمحور حول المتعلم وهو ما ينادي به علماء التربية والتعليم.
- « تعتبر وسيلة ممتازة لزيادة الفرص التعليمية المتاحة للدارسين في المناطق التي تندر فيها المدارس والكتب والحواسيب أو يندر فيها المعلمون المتخصصون بتعليم العربية.

« الحل البديل لما قد يعترض التعليم التقليدي من صعوبات تجعل التقاء المعلم والمتعلم في غرفة واحدة مستحيلًا في بيئات ومناطق كثيرة، فهي من الوسائل التي تقدم بيئة تفاعلية للمتعلم وتسهّل العملية التعليمية دون أن يحدها بيئة مكانية أو زمانية مشتركة.

« يسهم توظيف تطبيقات الهواتف الذكية في تيسير عملية التعلم الذاتي.

وبذلك يسهم التعلم عبر الهواتف الذكية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لينهلوا من المعرفة المتنوعة بصورة واقعية، حيث توفر العديد من التطبيقات الخاصة بتعليم اللغات للمتعلمين أدوات الإرسال والاستقبال التي تتيحها تطبيقات الهواتف الذكية، كما لا يمكن إنكار شعبية تطبيقات الهواتف الذكية حيث تسمح بأداء العديد من المهام عبر استخدامها أو استخدام الأجهزة اللوحية، ورغم الفوائد الكبيرة والقدرة على التطوير والإبداع، فقد أنتج النمو المتسارع والمستمر في مجال الهاتف الذكي في بعض أقسام المنصات التي تدعم الأجهزة الذكية، كمنصة مثالية لتطبيقات تعلم اللغات السائدة مثل الإنجليزية والإسبانية والفرنسية في أجهزة ممتعة وتفاعلية. ومع ذلك لا يزال يتعين الاهتمام بإجراء دراسات حول استخدام تكنولوجيا الهواتف الذكية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (الملحم، 2021)

3. معايير تصميم التطبيقات الذكية في تعليم اللغات الأجنبية:

يُقصد بالمعايير حسب معجم أكسفورد للمصطلحات بأنها: اسم أو شعار لمستوى عالٍ، يُستخدم مجازًا للتعبير عن المبادئ التي وُضعت لها جهة ما لقياس الكمية ومدى قيمة أو نوعية عمل ما. (Ingvarson, 2007)

بالنظر إلى معايير تصميم التطبيقات الذكية التي وضعتها بعض المؤسسات التعليمية أو البرمجية مثل: معايير شركة آبل (Apple Inc, 2013) ومعايير المجلس الثقافي البريطاني لتطبيقات الهاتف الجوال (<http://teachingenglish.org.uk>) يمكننا التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم التطبيقات الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك عبر المجالات الآتية

« المجال العام.

« المجال اللغوي.

« المجال التربوي.

« المجال الفني.

أولاً: المجال العام ويتضمن:

« سهولة الحصول على التطبيق.

« المسؤولية الفكرية في التطبيق.

ثانيًا: المجال اللغوي ويتضمن:

« لغة التطبيق.

« مهارة الاستماع.

« مهارة التحدث.

« مهارة القراءة.

« مهارة الكتابة.

ثالثاً: المجال التربوي ويتضمن:

« الجوانب التربوية العامة بين التطبيق والمتعلم.

« مخرجات التعلم المستهدفة.

« تصميم المحتوى العلمي للتطبيق.

« تنوع مصادر التعلم في التطبيق.

« عرض المحتوى العلمي في التطبيق بصورة صحيحة.

« التنوع بين أنشطة التعلم للمحتوى العلمي في التطبيق.

« تكون عملية تقويم نواتج التعلم للمحتوى التعليمي في التطبيق بشكل علمي.

رابعاً: المجال الفني ويتضمن:

« الخصائص التقنية الوظيفية للتطبيق.

« الخصائص التقنية الفنية للتطبيق. (الجريشي، 2023)

4.البيانات العامة لتطبيق Alif Bee

- تطبيق تفاعليّ يعلّم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- الفئة المستهدفة: الراشدون من غير الناطقين باللغة العربية.

- صُمّمَ التطبيق ليتماشى مع جميع أنظمة التشغيل، فيعمل على الحاسب والسبّورة

الذكيّة، ويُنْبَت على الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية (Android- IOS)

- المؤسسة المنتجة للتطبيق (مؤسسة Alif Bee التعليمية).



وهي مؤسسة تعليمية متخصصة في تطوير منتجات تعليم اللغة العربية. تأسست عام 2015 في إسطنبول، جمعت فريقاً من الأساتذة المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لإعداد منهاج يعلّم اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا المعاصرة - تاريخ إطلاق التطبيق: في منتصف عام 2019م.

- وسيلة التفعيل والاشتراك: اشتراك مجاني محدود، اشتراك شهري وسنوي مأجور.
 - منهاج متكامل يبدأ مع المتعلم الصفري حتى مرحلة الإتقان، اعتمد على خطة شاملة تحيط بالمهارات التواصلية الأربعة (القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة).
 - لغته العربية الفصحى الصحيحة، مفرداته وتركيبه ونصوصه مضبوطة بالشكل.

4.1 الأهداف العامة لتطبيق (Alif Bee)

- تحقيق الكفاية الاتصالية المتمثلة بالقدرة على التواصل محادثةً وكتابةً وفهمًا مع أهل اللغة الناطقين بها في مواقف وسياقات اجتماعية حقيقية
 - تحقيق الكفاية اللغوية: وذلك من خلال دراسة القواعد النحوية والصرفية للغة العربية.
 - تحقيق الكفاية الثقافية: من خلال إبراز بعض الجوانب الثقافية العربية والإسلامية ليتعرف عليها الدارس

4.2 معايير تقسيم مستويات تطبيق (Alif Bee):

اعتمد التطبيق في تحديد مستويات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية على الإطار العالمي الأمريكي أكتفل وذلك من خلال تقسيم المستويات إلى ثلاثة رئيسية، هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم، وكل مستوى رئيسي إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي: الأدنى والأوسط والأعلى، أمّا المستوى الرابع (المتفوق) والمستوى الخامس (المتميز)، فهما قيد الإنجاز. وقد أُضيفَ المستوى التمهيدي (الصفري)، وهو 20 ساعة تعليمية تسبق المستوى المبتدئ الأدنى

المستوى التمهيدي (الصفري)		
المستوى المبتدئ الأدنى A1	المستوى المتوسط الأدنى B1	المستوى المتقدم الأدنى C1
المستوى المبتدئ الأوسط A2	المستوى المتوسط الأوسط B2	المستوى المتقدم الأوسط C2
المستوى المبتدئ الأعلى A3	المستوى المتوسط الأعلى B3	المستوى المتقدم الأعلى C3

مع تنوع المستويات يقدم التطبيق خيار اختبار تحديد المستوى، إذا لم يرغب الطالب بالبداية من المستوى التأسيسي

وفيما يلي ملخص الأهداف التعليمية لكل مستوى: (معمار، 2022)

4.2.1. المستوى التمهيدي (الصفري):

بهذا المستوى يتعرف المتعلم على الحروف العربية وأصواتها وأشكالها مع الحركات، ثم كيفية اتصالها لتكوين الكلمة، بعد ذلك يتدرب على نطق الأصوات عبر ميزة التعرّف الصوتي، وروعي في ذلك المفردات التي يعرفها الدارس حتى لا تجتمع عليه صعوبتان فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه، بعد ذلك يتدرب على قراءة وكتابة المفردات وبعض التراكيب البسيطة.

4.2.2. المستوى المبتدئ (الأدنى - الأوسط - الأعلى):

الهدف التواصل في هذا المستوى أن يستخدم المتعلم اللغة بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة، (كالتعريف بنفسه وبالأخرين والحديث عن سكنه، وبرنامجه اليومي، وطلب الطعام وتعداد أنواع الفاكهة والخضار، والسؤال عن الوقت والاتجاهات، ومراحل الدراسة وأدواتها، والعبارات المستخدمة في المطار والفندق، ووصف الرحلة...)

تناول التطبيق في هذا المستوى اثنتي عشرة وحدة دراسية هي: (التيبة والتعارف - البلد والجنسية - العائلة - السكن - الحياة اليومية - الوقت والعمل - الطعام والشراب - التسوق - الدراسة - الأماكن - السفر والسياحة)

4.2.3. المستوى المتوسط (الأدنى - الأوسط - الأعلى):

الهدف التواصل في هذا المستوى أن يستخدم المتعلم اللغة ببسر وسهولة مع المهام اللغوية التواصلية، وكفاءة عملية محدودة، (كالحديث عن الفصول، والطقس، والعبارات المستخدمة في المستشفى والصحة العامة، والهوايات وأنواعها، وقضاء العطلة، ووصف المهن وأنواعها وأدواتها، وأنواع الرياضة وفوائدها، والنظافة الشخصية والعامة...)

وقد تناول التطبيق في هذا المستوى اثنتي عشرة وحدة دراسية هي: (الطقس - الصحة - المهن - العطلة - الهوايات - الوقاية من الأمراض - الرياضة - الحياة في القرية - النظافة - الغذاء الصحي - التعليم - الصحافة)

4.2.4. المستوى المتقدم (الأدنى - الأوسط - الأعلى):

الهدف التواصل في هذا المستوى أن يستخدم المتعلم اللغة بدقة للتواصل مع الآخرين في موضوعات متعددة ومعقدة، وكفاءة عملية عالية، (كالحديث عن الحياة الاجتماعية والمناسبات، والعبارات المتعلقة بالتربية والمجتمع والعادات، والجامعات والمعاهد، والإعلام ووسائل التواصل والتلوّث والكوارث، كما يستطيع المشاركة في كلّ أنواع المحادثات بسهولة، وقراءة النصوص التاريخية القديمة...)

وقد تناول التطبيق في هذا المستوى اثنتي عشرة وحدة دراسية هي: (العلم والتعلم - الحياة الاجتماعية - التلوّث وأسبابه - أنواع الجامعات - التكنولوجيا والمجتمع - تربية الأطفال - إدارة الوقت - الحاسب - وسائل التواصل الاجتماعي - نضائج تربوية - الأخلاق والقيم - التوازن والانضباط)

5. منهجية التعلم في التطبيق:

المنهج الرئيسي للتطبيق هو: التدرُّج (من الجزء إلى الكل)، و(من المحسوس إلى المجرد)، و (من السهل إلى الصعب)، و (من البسيط إلى المركب والمعقد) حيث يقدم للطلاب المفردات أولاً قراءةً واستماعاً وكتابةً ونطقاً، ثم التراكيب والجمل، ثم يقدم له الحوار بشكل بسيط، فيتمكن الطالب من فهم الحوار والإجابة عن أسئلته، ويعتمد التطبيق على الصور الوظيفية في التدرُّب على فهم معاني المفردات والعبارات

5.1. الاختبارات في التطبيق:

استخدم التطبيق ثلاثة أنواع من اختبارات اللغة من حيث الهدف: (الفوزان، 1435 هـ)

الأول: اختبار التصنيف (اختبار تحديد المستوى):

وصمَّم بهدف توزيع الدارسين كلٍّ حسب مستواه، حتى لا يبدأ المتعلِّم بمستوى أعلى من مستواه فيصعب عليه الفهم، ولا يبدأ من مستوى أقل من مستواه فيفقد الدافعية والحماس، وهو اختبار عام شامل لا يعالج نقطة تعليمية معينة وإنما يختبر تحصيل المتعلِّم السابق في دراسة اللغة

الثاني: اختبار التحصيل:

هو اختبار يلي العروض مباشرة وذلك لتثبيت المعرفة، والمهارة المستهدفة، وهو تعزيز فوريٌّ للدارس

الثالث: اختبار التشخيص:

وقد صمم بهدف مساعدة الدارس على معرفة نقاط ضعفه ومدى تقدمه في تعلم عناصر اللغة، وهذا الدور يلعبه المعلم الذكي في التطبيق، فيقوم بتحليل سلوك المتعلم ويرسل تقريراً عن الاختبارات التي استطاع المتعلم أن ينجزها بزمان قصير أو الاختبارات التي فشل المتعلِّم في إنجازها، وتكون بعد كل درس أو في اختبارات نهاية المستوى

5.2. إحصائيات المنهج:

- « بلغ عدد الدروس (250) درساً
- « عدد المفردات (5700)
- « عدد الجمل والتراكيب (3500)
- « حُمِّلَ التطبيق أكثر من 2 مليون مرة من 175 دولة مختلفة.
- « يعمل في التطبيق أكثر من 150,000 متعلم يومياً.
- « أنجزَ أكثر من 500 مليون تدريب.

5.3. تقنيات التطبيق:

على اعتبار أن التطبيق إلكتروني واعتمد التعلّم الذاتي بلا معلم مباشر كان لا بد له من استخدام التقنيات الحديثة الآتية

أ- جودة الرسم والتصميم لواجهات وشاشات العرض وفقاً لتقنيات التصميم الحديثة، بالإضافة لجماليات الصور التعبيرية في شرح المفردات والعبارات

ب- تفعيل الوسائط المتعددة التي تقدم للمتعلم (النص والصوت والصورة) معاً لتحقيق الأهداف التعليمية، كالتعريف بالمفردات والعبارات ليتعرف عليها نصاً وصوتاً ودلالةً

ج- استخدام التصحيح الذاتي والتعزيز الفوري لاستجابة المتعلم.

د- إضافة شاشة توضح عدد الأيام النشطة وعدد الكلمات التي تعلمها الدارس.

هـ- تفعيل تقنية التعرف على الصوت لتقييم نطق الطالب للمفردة، وهذه الميزة جعلت

أسلوب التعلم تفاعلياً بين المتعلم والبرنامج

و- تفعيل العمل على الهواتف المحمولة مع ما تتيحه من حرية التنقل وسهولة الاستخدام

مع تقنية اللمس

ز- توفير طرق المساعدة للدارس من خلال أيقونة المساعدة، ووجود حسابات التطبيق في

برامج التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى وضع أيقونة علامة التعجب أسفل كل فقرة ليعبّر

المتعلّم من خلالها عن المشكلة التي تواجهه في تلك الشاشة

ح- تحفيز المتعلم: يوفر التطبيق للمتعلم بيئة تعلم ذاتية إيجابية، حيث لا وجود للخسارة

والشعور بالتقصير، من خلال الرسائل الإيجابية التي تُرسلُ بعد كل إنجاز

ط- يستخدم التطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي لمراقبة سلوك المتعلم وتفاعله مع

المعلومة عبر حواس السمع والبصر واللمس، لتركيز وتعزيز نقاط القوة في إعطاء المعلومة،

وتحسين ومعالجة نقاط الضعف حيث يقوم المعلم الذكي بتعزيز المعلومة وتكرارها، من

خلال فترات زمنية معينة ومدرسة للتأكد أن المعلومة قد انتقلت من الذاكرة السطحية إلى

اللاوعي

ي- يقوم التطبيق بإعداد تقارير يومية للمتعلم عن حالته التعليمية من حيث عدد

المفردات التي تعلمها وعدد إجاباته الصحيحة والخاطئة؛ ليعرف مستوى تقدمه وأرقام

إنجازاته، كما يقوم بتقديم إحصائيات خاصة بكل تمرين ونسبة أخطاء المتعلمين فيه، ممّا

يمكننا من تغيير قالب التمرين في حال كانت نسبة الإجابة الخاطئة فيه كثيرة

5.4. استخدام التطبيق خوارزميات الذكاء الاصطناعي:

أولاً: خوارزمية التكرار المتباعد

تستخدم خوارزمية التكرار المتباعد لجدولة جلسات المراجعة لكل عنصر لغوي تعلمه

الدارس (كلمة، تركيب، متن، إلخ) بناءً على أدائه.

تستخدم الخوارزمية مفهوم «القوة» لتحديد مدى معرفة المستخدم لعنصر معين، وترتيب جلسات المراجعة وفقًا لذلك. كلما تمت مراجعة عنصر ما بشكل متكرر، زادت احتمالية الاحتفاظ به في الذاكرة طويلة المدى

ثانيًا: خوارزمية التدريب اللامحدود

تستخدم خوارزمية التدريب اللامحدود لتعزيز تعلم المفردات والتراكيب وذلك من خلال وضع آلاف المفردات والتراكيب في قوالب متعددة من الاختبارات وتخصيص أيقونة تدريب غير محدود

ثالثًا: خوارزمية الدروس الديناميكية

تقوم خوارزمية الدروس الديناميكية أو (التعلم التكيفي) وذلك من خلال تتبّع تقدم الدارس وتعديل صعوبة التمارين والدروس بناءً على الأداء الفردي.

تستخدم خوارزمية التعلم التكيفي بيانات عن سلوك المستخدم (مثل وقت الاستجابة والدقة) لتحديد التمارين التي يجب تقديمها للدارس، وتعّدّل مستوى صعوبة التمارين في الوقت الفعلي بناءً على الأداء

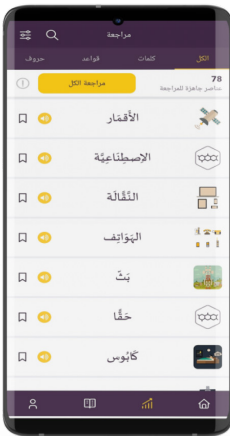
رابعًا: خوارزميات معالجة اللغة الطبيعية (NLP):

تستخدم خوارزميات البرمجة اللغوية العصبية لتحليل استجابات الدارس وتقديم ملاحظات مخصصة.

تحل هذه الخوارزميات استجابة الدارس لتحديد الأخطاء وتقديم ملاحظات مستهدفة، بما في ذلك تفسيرات قواعد اللغة والأمثلة على الاستخدام

خامسًا: خوارزميات التعلم الجماعي والتعلم الآلي:

يستخدم أيضًا مزيجًا من التعلم الجماعي والتعلم الآلي لتحسين دورات اللغة. على سبيل المثال، يمكن للدارسين الإبلاغ عن الأخطاء أو اقتراح تحسينات على محتوى الدورة التدريبية، ويتم مراجعة هذه الاقتراحات من قبل الموظفين وإدراجها في الدورة التدريبية إذا كان ذلك مناسبًا



يستخدم أيضًا خوارزميات التعلم الآلي لتحليل بيانات المستخدم وتحديد الأنماط التي يمكن استخدامها لتحسين محتوى الدورة وطرق التدريس

6. مصاحبات التطبيق:

أ- معجم التطبيق: لضمان أفضل مستوى من التعلم وعدم نسيان الدارس للمعلومات اعتمد التطبيق مبدأ التغذية الراجعة من خلال تذكير المتعلم بالمفردات التي مرت معه سابقًا، فوفر له مُعجمًا

ضمّ جميع المفردات والجمل التي تعلمها مع الصوت والصورة والترجمة، ليعود إليها متى أراد

ب- أوراق العمل: كما في النموذج الآتي:

3 - استخرج الأتي من الجدول وتكثيفه المفردة الجديدة:

ا	ب	ج	د	هـ	و	ز
ا	ب	ج	د	هـ	و	ز
ا	ب	ج	د	هـ	و	ز
ا	ب	ج	د	هـ	و	ز
ا	ب	ج	د	هـ	و	ز
ا	ب	ج	د	هـ	و	ز
ا	ب	ج	د	هـ	و	ز

المفردة الجديدة: جلف الجولس

4 - اكتب بصوتك كل مفردة في المثال:

المفردة	صياغة	جملات	جولس
الغرفة	غرفة	غرفة	غرفة

5 - صل بين المفرد الأول وما يليه من المفرد الثاني:

مفرد	مفرد
غرفة	غرفة
غرفة	غرفة
غرفة	غرفة
غرفة	غرفة

6 - اكتب الأتي بكتابة واضحة:

غرفة	غرفة
غرفة	غرفة
غرفة	غرفة
غرفة	غرفة
غرفة	غرفة

ج- القصص والحكايات

تساعدنا القصص وأنشطتها التي يوفرها التطبيق على تقوية مهارة القراءة لدى طلابنا، وذلك عبر تحمّلها وعرضها على الطلاب وحل أنشطتها

[illegible]

د- الأنشطة الصفية واللاصفية

للدعم مهارة المحادثة لدى طلابنا بأنشطة ترفيهية صفية ولا صفية: يمكننا الاستفادة من الاقتراحات التي يوفرها لنا التطبيق من الأنشطة الداعمة لكل وحدة دراسية من وحدات التطبيق

أهمية النشاطات الصفية واللاصفية:

تبرز فاعلية النشاطات الصفية واللاصفية من خلال معاشية المتعلم للواقع الطبيعي

الخاص باللغة الهدف وتحقيقه، كما تساهم في تحقيق الانغماس اللغوي الذي يقوم على المشاركة الحقيقية والفعل

هـ- الألعاب اللغوية: كما في النموذج الآتي:



و- التسجيلات الصوتية والفيديوهات:

تساعدنا التسجيلات الصوتية والفيديوهات مع تدريباتها على تقوية مهارة الاستماع لدى الطلاب، من خلال تحميلها وتشغيلها للطلاب وسؤالهم عنها

توفر لنا المنصة لكل مستوى عشرة تسجيلات مع أنشطتها والتي تناسب ما درس فيه المتعلم من معلومات

6.1 مزايا تطبيق (Alif Bee):

1. الاعتماد على مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكل يساعد المتعلم على إدراك الجوانب اللغوية للغة الهدف بشكل سهل وبسيط.
2. أسس الإعداد مبنية على الإطار العالمي الأمريكي (ACTFL)
3. الاعتماد في اختيار المفردات والتراكيب على عناصر الشيوخ والانتشار والقابلية للتدريس.
4. التنوع في الموضوعات والمحتوى الثقافي الذي يحاكي احتياجات المتعلم.
5. وجود ميزة التمييز الصوتي التي تعنى بالنطق الصحيح للطلاب.
6. وجود معجم يجمع مفردات وجمل التطبيق مع الصوت والصورة.
7. التشجيع والتحفيز من خلال حث الطالب على جمع المكافآت، وإظهار مستوى التقدم، وأرقام الإنجازات.
8. وجود اختبارات التقييم الذاتي لمعرفة المستوى التعليمي الخاص بكل طالب.

6.2 عيوب تطبيق (Alif Bee):

1. عدم فتح مجال التخمين للمتعلم وذلك من خلال شرح جميع المفردات.
2. تداخل بعض الأهداف التعليمية.

7. الخاتمة والتوصيات:

بعد أن استعرضنا تطبيق (Alif Bee) وأسس تصميمه وإعداداته ومنهجيته، نستطيع الإقرار بتوافق تصميم التطبيق مع المعايير العالمية الخاصة بإعداد تطبيقات الهواتف الذكية لتعليم اللغات، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية

1. توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. دعوة مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى حث طلابهم للاستفادة من هذه التطبيقات التعليمية.
3. الاعتماد على نظريات التعلم المختلفة عند تصميم التطبيقات الذكية التعليمية.
4. الاهتمام بالتعزيز والتغذية الراجعة أثناء التعلم في التطبيق.
5. إدخال التطبيقات الذكية التعليمية على أجهزة المخابر اللغوية الموجودة في المدارس والجامعات ومعاهد تعليم اللغات.
6. تطوير معايير تصميم تطبيقات الهواتف الذكية لمواكبة التقدم العلمي.

المصادر والمراجع:

- « أحمد معمار. (4 1، 2022). تحليل مناهج التطبيقات الذكية في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تطبيق ALIF BEE نموذجًا. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية.
- « أنس كرسوم. (2014). تصور مقترح لمراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة. المدينة المنورة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية.
- « أيمن بن سويلم الجريشي. (2023). تقويم تطبيقات الهواتف الذكية على ضوء معايير توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دراسة تحليلية. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، الصفحات 539-545.
- « تركي عبد العزيز الملحم. (2021). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين. كلية التربية- جامعة أسيوط، الصفحات 39-108.
- « حسن محمد الحارثي. (2014). واقع استخدام معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للتقنيات التعليمية. المدينة المنورة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- « شيرين عبد السلام. (22 أكتوبر، 2019). تطبيقات الأجهزة الذكية. الموسوعة العربية الشاملة.

« عبد الرحمن إبراهيم الفوزان. (1435 هـ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض.

« محمد عيد مرزوق الجهني. (2015). تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس. المدينة المنورة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

« هداية هداية الشيخ إبراهيم علي، و صالح حمد السحيباني. (أبريل، 2011). مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الإنترنت) دراسة مسحية وصفية. عالم الكتب، الصفحات 273-316.

« هشام بن صالح القاضي. (2019). اكتساب العربية لغة ثانية بواسطة تطبيقات الجوال. صفحة 14.

» Ingvarson., K. E. (2007). standards for teaching: heoretical understanding and ap-
plication australian council for educational research (ACER).

المهارات اللغوية وأهميتها التعليمية - القراءة والكتابة نموذجاً-

Linguistic skills and their educational importance -reading and writing as an example-

الدكتور: صياح الجودي

الملخص:

أصبحت المهارات اللغوية ضرورة ملحة وحاجة ماسة بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص. ولا شك أن قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم، إنما هو متوقف على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادراً على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة. ولهذا سنركز في هذه الدراسة على مهارة القراءة والكتابة وهي من أهم المهارات التي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة، ويتوقف على تعليمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كلها، والاختفاق فيها يعرقل العملية التعليمية ويعقدها، حيث يكون ذلك عائقاً كبيراً أمام تعلم اللغة بصورة متكاملة وصحيحة

Language skills have become an urgent necessity, and are necessary of those working in the field of education. This study address of the importance of educational reading and writing skills the success of the entire educational process, depends on teaching in the correct way, and failure in it hinders and complicates the educational process, as this is a major obstacle to learning the language in integrated and correct manner.

-المقدمة-

اللغة وحدة متماسكة الجوانب، تتعاون فروعها وكلها تترابط، باستعمالها استعمالاً سليماً. ومتعلم أي لغة من اللغات يهدف إلى الأداء اللغوي الصحيح استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة يتواصل مع الآخرين. فتعلم أي لغات من اللغات سواء كانت لغة الأم أم اللغة الأجنبية، إنما هدفه هو اكتساب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها. ويهدف ذلك إلى الحديث بطريقة سليمة، تتحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين ومع أبناء تلك اللغة خاصة. وكذلك يسعى إلى أن يكون قادراً على قراءتها وكتابتها. وبهذه الصورة تصبح المهارات هي مركز البحث والأهداف الحقيقية للعملية التعليمية. فما هي هذه المهارات، وما هي أهميتها التعليمية؟ لهذا ستركز هذه الدراسة على مهارتي القراءة والكتابة وهي من أهم المهارات التي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة، ويتوقف على تعليمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كتعد القراءة من أهم

الوسائل للدرقاء العقلي،والاثراء العلميوالفكري والمعرفي،والاطلاع على أفكار وأراء تجاربومنجزات العقل البشري عبر التاريخ

1- تعريف المهارة:

جاء تعريف المهارة في كتاب «مهارات اللغة العربية» لعبد الله علي مصطفى على النحو الآتي: «هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى، وهي تحتاج إلى أمرين

- معرفة نظرية: لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء

- تدريب عملي: لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية» (مصطفى، 2002، صفحة 43). وتجدر الإشارة إلى أن المهارة أمر فردي لا تكتسب إلا بالتدريب العملي لكل متعلم، ويختلف المتعلمون في سرعة اكتسابهم للمهارة، ولذلك لا يجوز الاكتفاء بالتدريب الجماعي أو تدريب بعض الأفراد من بين مجموعة من المتعلمين. والمهارات اللغوية الأساسية هي أربعة: مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة ومعالجة الكتابة. وتتفرع هذه المهارات الأساسية إلى مهارات فرعية، ولقد ركزنا على مهارة القراءة والمطالعة والكتابة (المهارات الكتابية أو المهارات المتطورة أو المركبة)

2- مفهوم القراءة:

إن القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، فالقارئ يهدف من القراءة بشكل عام إلى فهم ما يقصده الكاتب، هذا التعريف الموجز يدل على أمور مهمة جداً، أولها أن التفاعل يعني أن كل من المشتركين في هذه العملية له من الخصائص أو المزايا التي تمكنه من إتمام العملية والخروج بنتائج إيجابية. وحتى يكون القارئ قادراً على القيام بهذا العمل، فإنه يحتاج إلى أنواع من المعارف: «معرفة صرفية ونحوية وتركيبية، ومعرفة بثقافة الأمة صاحبة اللغة، ومعرفة الجماعة وثقافتها، ومعرفة بأنواع الأساليب الإنسانية من قصة رواية وشعر وكتابة عامة، ومعرفة بالموضوع المقروء» (نصيرات، 2006، صفحة 119)

ضف إلى ذلك فإن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، إنها عملية ذهنية تستند إلى عمليات عقلية. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات، وليس مجرد النظر بالعين ينتهي بتعرف الرموز المكتوبة، أو فهم دلالاتها فقط. فالقراءة في الوقت الحاضر حسب الدراسات التربوية هي: «عملية فكرية عقلية يتفاعل القارئ معها، فيفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، والارتفاع بها في المواقف الحيوية، وهذا يعني أن مفهوم القراءة يشمل أموراً عديدة هي

- التعرف على الحروف والكلمات.

- التعرف على الجمل والعبارات.

- سلامة النطق.

- الاستمتاع بالمادة المقرؤة (البقاعي، 2000، صفحة 35).

إن القراءة في مفهومها الحديث عبارة عن نشاط فكري وعقلي، تدخل فيه الكثير من العوامل سواء كانت من ناحية القارئ نفسه أم من ناحية البيئة أم المادة المقرؤة. ولقد تطور مفهوم القراءة من المعنى البسيط السهل الذي يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف الكلمات والنطق بها، وذلك كان اتجاه المعلم في تعليم تلاميذه. فإذا كان هدفه أن يعلم تلاميذه، وتصور تلك الرموز فقط، مثل أن يقرأ المعلم للتلاميذ نصا ويدربهم على قراءته دون فهمهم معنى النص فهذا طبعاً ليس بمعنى القراءة الحديث.

وتوسع القراءة مدارك التلميذ وتقدم له ثروة لا يمكن لأحد انتزاعها، والقراءة مصدر غير محدد للترفيه وصديق في الوحدة ومتنفس في الضيق. وحسب محمد صلاح مجاور الذي يرى في كتابه «تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية» أن الفضل يعود إلى العالم ثورنريك إذ يقول: «قام ثورنريك بأبحاث مشهورة التي أجراها على أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، فكان له في الحقيقة الفضل في تعديل مفهوم معنى القراءة، فهي ليست عملية عقلية آلية يكتفي فيها بنطق الحروف والكلمات لكنها عملية معقدة غاية التعقيد، ويدخل فيها من العمليات العقلية ما يدخل في غيرها من العمليات الأخرى كالعلوم الرياضية والهندسية وغيرها، ومن ثم فلا بد فيها من عنصر الفهم» (مجاور، 2000، صفحة 289).

ولقد تطور مفهوم القراءة كثيراً خاصة في المنتصف الثاني من القرن الماضي، إذ أصبح مفهوم القراءة التعرف على الرموز ونطقها مع فهم المعاني التي تعبر بها تلك الرموز، لأن الفصل بين الرمز ومعناه لا يعطي للمتعلم دلالة تحفزه في عملية التعلم

فالقراءة مهارة لغوية رئيسية بعد مهارة الاستماع والتحدث وقبل الكتابة حسب التسلسل، أي من المهارات اللغوية الأربع، وتعرف القراءة بأنها عملية فيزيولوجية عقلية يقوم فيها القارئ بالتعرف على الرموز المكتوبة ونطقها وفهم معانيها وتذوقها، والربط بين المعنى الموجود في الرموز المكتوبة، وما لديه من خبرات ودلالات ومعان، والمتأمل في هذا المفهوم يجد أن مهارة القراءة تتضمن ثلاث عمليات

أ- عقلية فيزيولوجية ميكانيكية: وتشمل الرموز المكتوبة والاستجابة بها بصرياً ونقلها إلى العقل

ب- عملية عقلية فكرية: وتتمثل في العمليات العقلية التي تقوم بتفسير الرموز التي تلقاها العقل من العملية السابقة بحيث تصبح رموزاً مفهومة لها دلالات وتعتبر عن معنى ما في عقل القارئ

ج- عملية نفسية خبرية: وتتمثل فيما يقوم بها القارئ من ربط المعنى الموجود في الرمز وبين خبراته وما لديه من دلالات ومعان. أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية مما يضيف على المادة المقروءة بعداً خبرياً، ويضيف إلى القارئ خبرة جديدة، والقراءة بهذا المعنى نشاط فكري يستلزم مجموعة من المهارات لدى القارئ تتفاعل في مجموعها لتساهم في تكوين شخصية القارئ(البقاعي، 2000، صفحة 35)

ولقد لخص محمد وطاس في كتابه «أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، وفي تعليم اللغة العربية خاصة» مهارة القراءة في النقاط التالية: «تساعد على حسن الأداء، وتساعد على تمثيل المعاني النص المقروء، وكذلك اكتساب كثير من المهارات مثل القراءة بسرعة، والقدرة على تحصيل المعاني، كما تغرس في نفسية المتعلم الميل إلى المطالعة الحرة والولوع بها، وتفيد في تنمية الحصيلة اللغوية من مفردات وجمل وتراكيب لغوية، تساعد على اكتساب صاحبها القدرة على الفهم لما يقرأ ويطلع. وتدريب المتعلم على قراءة أنواع الكتب العلمية والأدبية والجرائد والمجلات والصحف»(وطاس، 1988، صفحة 216)

ويمكن القول أن القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل الكلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة. ولا يمكن الفصل بينها بحال من الأحوال أي الجانب الآلي والإدراكي: «إذ تفتقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعتري أي جانب منها الوهن والضعف. فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادراً على ترجمة ما تفتح عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل، وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي لتكون هناك قراءة بالمعنى»(المجيد، 2005، صفحة 81). فهذا ينطبق طبعاً على القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، فإذا كانت القراءة الجهرية تحتاج إلى الجانب الصوتي والإدراكي معاً، فإن القراءة الصامتة تحتاج إلى ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان

4- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى نوعين أساسيين، وهما:

أ- القراءة الصامتة: تتجسد في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صعوبات أو تحريك للشفاه. وهي تقوم على عنصرين

1- مجرد النظر إلى الرمز المقروء.

2- النشاط الذهني أو الجانب الإدراكي: فهم ما هو مكتوب.

ب- القراءة الجهرية: تعني العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، وتعتمد على ثلاث عناصر وهي رؤية العين للشيء المقروء، نشاط ذهن في فهم، وإدراك معنى ذلك الشيء المكتوب، التلفظ بالصوت المعبر عنه يدل عليه ذلك الرمز

يقوم القارئ في هذا النوع من القراءة بجهد مزدوج يراعي قواعد التلفظ، مثل إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وسلامة بنية الكلمات، وضبط أواخرها، وتمثل المعنى بنغمات الصوت، وهذه كلها تحتاج إلى وقت أكثر من القراءة الجهرية لأن القارئ يتوقف في أنائها للتنفس (الفصل، 2004، صفحة 102).

وهناك من يضيف قراءة ثالثة وهي قراءة الاستماع، وهي التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع معين، أو المترجم لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهذه القراءة تحتاج إلى: «حسن الإنصات، مراعاة آداب الاستماع وعدم المقاطعة أو التشويش، ملاحظة بنبرات الصوت المنبعث، طريقة الأداء اللفظي لما يقرأ» (الفصل، 2004، صفحة 102) وهناك كذلك من يرى أن وجود الصور في كتب القراءة من العوامل التي تساعد التلميذ على مهارة القراءة، وعادة ما تعتمد كتب القراءة على الصور من أجل تقريب المكتوب من عقل التلميذ، وقصد الفهم والاستيعاب، فالصورة: «هي القدرة على مخاطبة الخيال مباشرة دون الحاجة على وساطة الكلمات، لأن دلالتها فورية ولها دور في الإقناع» (Gerard, 1975, p. 86). إذ يمكن للقراءة أن تؤدي دورا بيداغوجيا مهما في عملية القراءة

5- القراءة وأهميتها التعليمية:

القراءة من أهم الوسائل الناقلة لثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية، وهي عملية معقدة تفك فيها الرموز المكتوبة وترتبط فيها المعاني. ومن ثم تفسرها وفقا لخبرات القارئ السابقة. والقراءة في المدرسة توسع دائرة خبرة الطالب وتنميها وتنشط قواها الفكرية. وتهدب الأذواق وتشبع حب الاستطلاع وتعرف المتعلم بما يدور حوله و ما حدث في أزمنة و أمكنة بعيدة وهي من المهارات اللغوية الأكاديمية المؤثرة، ولديها تأثيرا بالغا في الجوانب الأكاديمية الأخرى. تقوم القراءة بتطوير الشخصية وتضيء العقل. وتثري الفكر وتحفز التفكير وتبني القدرة وتقوي الثقة بالنفس وتوسع الأفق. وكذلك تجدد الأفكار وتزيد من المخزون العلمي عند الإنسان

عرف الإنسان القراءة منذ القدم، وهي تعتبر الفاصلة بين عصر ما قبل التاريخ وعصر التاريخ. حيث بدأ تدوين عصر التاريخ باستعمال الكتابة وممارسة القراءة وقد أولى الإسلام عناية خاصة بالقراءة. فأول آية نزلت في القرآن الكريم بدأت بكلمة «اقرأ» في قوله تعالى: «اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم. في هذه الآيات الكريمة دلالة عميقة وإشارة كبيرة إلى أهمية القراءة في الارتقاء بالإنسان والمجتمع وصناعة التقدم العلمي والحضاري للأمة. لذا تعتبر القراءة عملية فكرية عقلية، شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي للإنسان إضافة إلى حاسة النظر، وهي أداة لكسب المعلومات والخبرات، ومصدر من مصادر المتعة. وتعد أساس كل عملية تعليمية كما تعتبر النافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة.

وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يحول المكان والزمان وهو جالس على كرسيه، ويتعرف على أخبار الأوائل وتجاربهم، ويتعرف على ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، ولذلك اعتبر اختراع الإنسان للقراءة والكتابة هو أولى فقراته الحضارية التي يعيشها الآن، ومما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل، مخاطبا نبيه الكريم: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ (الكريم ا، سورة القلم، الآية 2و1)، وأقسم الله سبحانه وتعالى بالقلم في قوله: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (الكريم ا، سورة القلم، الآية 1).

فالقراءة إذا هي الأداة التي فيها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد، ولذا يعتبر تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها، وإذا عدنا إلى المدرسة فإن التلميذ يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجؤه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وأن أي ضعف في القراءة يؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، وهذا يعني «أن على المدرسين جميعا أن يعتنوا عناية عالية بإتقان تلاميذهم لمهارات القراءة مع الفهم» (المجيد، 2005، صفحة 81)، وبدون ذلك فإنه سيعاني التلميذ من صعوبات في الفهم والاستيعاب

للإشارة فإن النمو اللغوي للتلميذ شأنه شأن أنواع التحصيل الأخرى على عاملين أساسيين هما: «قوة النضج الداخلية والخبرات التي تزوده بها البيئة التي يعيش فيها» (فهمي، 1988، صفحة 35)، ولكن يختلف التلميذ في نموهم اللغوي، حتى ولو مروا بنفس الخبرات والفترات في المدرسة، واكتساب اللغة عملية تتدخل في مراحلها الأولى خبرات حسية التي يتعرض لها التلميذ، ويستعملها عبر حاسة السمع والذوق والبصر والشم واللمس، وفي هذه المسألة اختلف اللسانيون حول أهداف تعليم القراءة، والوظائف التي تقدمها للفرد والمجتمع

ثم إن استعداد الطفل للقراءة يعتمد كثيرا على النضج العقلي للطفل، وقد أكدت الدراسات اللسانية والنفسية أهمية هذا النضج العقلي، وبينت أثرهما الفعال في تعلم مهارة القراءة في تكوين الاستعداد لتعلم القراءة، لكن هذا لا يعني أن النضج العقلي هو العامل الوحيد الذي يجعل التلميذ مستعدا ومقبلا على تعلم القراءة، فقد أكدت دراسات كثيرة في هذا المجال علاقة الاستعداد بعمر التلميذ، وبجالاته النفسية والاجتماعية، وعلاقتها بلغة التلميذ، وأهميتها ومقدار نموها، بيد أن الاستعداد للقراءة تتحكم فيه عوامل مختلفة، كل منها وثيق الصلة بالعوامل الأخرى، وهذا ما يجعل الاستعداد للقراءة يصنف إلى أنواع أربعة مختلفة، وهي: «الاستعداد الحسي، الاستعداد العاطفي، الاستعداد التربوي، والاستعداد العقلي، وهذه الأنواع الأربعة يجب ان تتوفر لدى الطفل لكي يتسنى له الشروع في تعلم مهارة القراءة

ولاشك أن القراءة تنمي رصيد الطفل المعرفي، وخاصة رصيدهم اللغوي من خلال الألفاظ والعبارات الجديدة التي يتعلمها بفضل القراءة والمطالعة، إذ تساعده في تعلم لغة أخرى غير لغته الأصلية، وهذا طبعا بمعية المعلم الذي يشرح له الكلمات الجديدة والصعبة، إذ أن

دور المعلم في هذا الشأن كبير جدا كما يرى الباحث مصطفى فهمي في كتابه «الطفل والقراءة»: «إن اكتساب التلميذ لطرائق عديدة بفضل القراءة تعتبر عادات حسنة تساعدهم في تسهيل عمليات الفهم والإدراك، والابتعاد عن القراءة العشوائية كتفكيك الجمل كلمة بكلمة، والتي تؤدي إلى الفشل بمجرد عدم فهم النص» (Bailey, 1988, p. 139).

فإذا كانت القراءة عملية معقدة، فإن استعداد الطفل وبلوغه تمكنه من تعلمها، لكن هذا الاستعداد لا يتوقف فقط على قوة النضج الداخلي، وإنما يحتاج أيضا إلى الخبرات التي يكتسبها من المحيط والبيئة التي يعيش فيها كالأُسرة والمجتمع. ولقد أكد اللسانيون أن القراءة محور تدور حوله كثير من البحوث اللغوية والدراسات المختلفة، فقيمة معلم اللغة العربية مثلا في مهنته تقاس بمقدار أثره في تلاميذه، وتمكينهم من القراءة الصحيحة. وبصفتها أنجح فروع اللغة العربية في نظامها التعليمي، تتطلب القراءة من التلميذ شروطا تمكنه من ممارسة نشاط القراءة، وبقيّة الأنشطة في الحجرات المدرسية، ومنها سلامة البصر والسمع، وقد توفر رصيد لغوي لدى التلميذ يمكنه من الاستجابة الجيدة لما يقرأه أو يسمعه كما تجمع كل البحوث التي أجريت على ميول التلميذ، على أنهم من سن السادسة إلى الثامنة من عمرهم أي ما يوافق السنة الأولى أساسي من التعليم الابتدائي، يفضلون القصص التي تصور حيوانات حقيقية، ويفضلون القصص الفكاهية وقصص البطولة والمغامرات، ومع التقدم في العمر يقبل التلميذ على «القصص التي تعالج خارج البيت وقصص البطولة والمغامرات والحيوانات وقصص الألعاب الرياضية والعلمية والفكاهية» (طعيمة، 1997، صفحة 133). وهذه المواضيع تمكن التلميذ من تأمل الرموز اللغوية المكتوبة ويربطها بالمعاني ثم يفسر تلك المعاني، وفقا لتجربته فهو يقرأ رموزا ولا يقرأ معاني

وعن طريق هذه العملية يمكن أن يتصور التلميذ الحقائق التي تكمن وراء هذه الرموز، ومن الخطأ اعتبار مجرد قراءة الكلمات قراءة لأن القراءة تدخل فيها عمليات عقلية وذهنية كالإدراك والاختيار والفهم والتذكر؛ فالقراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق بل إنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الربط والاستنتاج (شحاتة، 1997، صفحة 133) ومما لا شك فيه أن القراءة هي مفتاح أي عمل تعليمي، ومن الأنشطة التي يستعملها الإنسان في حياته اليومية إذ لا يمكن الاستغناء عنها. عملية القراءة تحتاج إلى جهد عقلي وعضوي وهي من الوسائل المباشرة لتعلم أي لغة، فإن الوصول إلى ذلك متوقف على مدى إقبال التلميذ على الكتب والمكتبة المدرسية على وجه الخصوص، لكن قبل ذلك يجب على التلميذ الاستعانة بالقراءة والمطالعة قبل كل عمل تعليمي، ثم إن المتعلم الذي يسعى إلى تعلم لغة أجنبية، يدرك بأن تعلم لغة أخرى هو تفكير بطريقة أخرى، وهو نظام مختلف عن الذي اعتاد عليه (Galisson, 1998, p. 10). لكن كثيرا ما يتداخل مصطلح القراءة مع مصطلح المطالع، فهل هناك فرقا بينهما

6- أهداف تعليم القراءة :

تعد القراءة أهم نشاط إنساني تعليمي في المدرسة أو قبل المدرسة، وهي إحدى المهارات الاتصالية الأساسية إلى جانب التحدث والاستماع والكتابة، فإن إتقان مادة القراءة تمكن التلميذ من التحكم من أساسيات اللغة، وإتقان مهارات تساعد على تنمية قدراته وميوله. وفي بعض الدراسات تلقب القراءة بـ «سيدة التدريس»، فقد حظيت وماتزال باهتمام الباحثين الذين حددوا معناها وأهميتها، وكذا الأنشطة القرائية المتضمنة فيها. فهي نشاط فكري ووسيلة من الوسائل لا بد منها لاستمرار الفكر الإنساني، كما أنها الغذاء الروحي والعقلي والفني للإنسان، فهي تكسب التلميذ ثروة لغوية ورصيد لغوي يمكنه من التعبير عن أغراضه الاتصالية باللغة التي يتعلمها. فالقراءة هي المهارة الأساسية التي بدون تعلمها يبقى الفرد أميا، ولذلك كانت الدعوة القرائية الأولى لمحو الأمية عندما خاطب الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم بكلمة «اقرأ»

لذا تتجاوز أهداف مهارة القراءة مجرد فك الحروف أو قراءة الرموز، فهذه العملية يتقنها المتعلم في مرحلة مبكرة من حياته التعليمية، إلى تحديد أهداف المتعلم التربوية والمعرفية. وقد أشارت إيمان البقاعي في كتابها «مكتبات الأطفال» إلى أهداف تعلم القراءة إذ تقول: «إن لكل علم هدفا يعمل من أجله، ولتعليم القراءة أهداف كثيرة أهمها: «تكوين شخصية الطفل وتوسع أفاقها، اكتساب المعرفة، المساهمة في النمو العقلي للطفل، أن يتمكن التلميذ من أدوات المعرفة الإنسانية كالقراءة والكتابة والحساب، واكتساب الحقائق والمعلومات والخبرات الحية التي تزيد فهمه للحياة» (البقاعي، 2000، p. 35).

7- مشكلات القراءة وعلاجها:

ترجع صعوبات التعلم بصفة عامة إلى أسباب متعددة، منها ما يتعلق بالفرد سواء من الناحية العقلية أو من الناحية النفسية أو الجسمية، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد، واختلفت النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، وكل نظرية لها تفسيراتها ووجهة نظر ترغب السير فيها، فبعضها يستند إلى سبب واحد لصعوبات القراءة بينما تتعدد الأسباب عند النظريات الأخرى، ومن بين هذه النظريات نجد «نظرية فالتينو Valtino التي تفسر صعوبات القراءة إلى الاختلالات الأربع للعمليات الأساسية، وهي: الإدراك البصري، التكامل الحسي الداخلي، التنظيم الزمني، التشغيل اللفظي (كامل، 2003، صفحة 170) ومن بين الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء القراءة، والتي تحد من اتقانهم هذه المهارة، نجد

1- مشكلة البطء في القراءة: في القراءة يمكن للمعلم أن يعد نشاطا متكررا من آن لآخر، يتنافس فيه التلاميذ بحيث يقوم بتقديم نص قرائي لهم، ثم يضبط الوقت يتعلق بالمعاني الخاصة ببعض المفردات، أسئلة خاصة بالتركيب وتحليلها والاستفادة مما حول النص، ولكنها مقصودة لقياس البطء عند التلاميذ

2- مشكلة القراءة كلمة كلمة: هذه المشكلة يمكن ردها إلى الطريقة التي تعلم بها التلميذ ثم الانتقال إلى الكلمة المجاورة. وهذا الأسلوب معناه أن يركز اهتمامه على الكلمة فقط لا على الجملة. ويمكن حلها بإعداد تدريبات للتلاميذ تعتمد أساسا على النظر إلى النص من خلال وحدات معنوية متكاملة بدلا من الكلمات منعزلة

3- مشكلة الفهم بالاهتمام بالتفاصيل وترك الفكرة الرئيسية: هذه المشكلة يمكن للمعلم مساعدة تلاميذه على تخطيها بالعمل على توجيههم لرؤية كلية للنص، وذلك بتدريبهم من آن لآخر على النظر في فقرات كاملة ثم استخراج الأفكار الرئيسية منها عن طريق أسئلة استباقية تمكن التلميذ من استخدام معلوماته السابقة استخداما فاعلا. ولقد لخص حسن شحاتة في كتابه قراءات الأطفال إلى هذه الصعوبات في قوله: «تتمثل صعوبات القراءة في عدم التحكم في التقنيات الأساسية التي تسمح بقراءة معبرة لنص من النصوص بالنسبة للقارئ رغم كونها في مستواه» (شحاتة، 1997، صفحة 138)

8- مهارة الكتابة:

تعريفها: لغة: نقول: كتب، يكتب، كتابة. وهو: مكتوب، فالكتابة تعني الجمع، الشد، والتنظيم. كما تعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكتب عما لديه منحا، أي يتفق معه على حرته مقابل مبلغ من المال، كما تعني القضاء والالزام والايجاب، والكتابة من صناعة الكاتب، قال تعالى: ﴿كُتِبَ اللَّهُ لَآغْلِبَنَ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ (الكريم ا، سورة المجادلة، الآية 21) - اصطلاحا: جاء تعريفها عند زين كامل الخويسكي في كتابه «مدارس وطرائق» على النحو الآتي: «هي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعي فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره وسببا في حكم الناس عليه. فكان التعريف الاصطلاحي للكتابة على ما بدا مجموع ما دار حياها في التعريف اللغوي من دلالات متنوعة. والكتابة الناجحة تنطوي على: السيطرة على رسم الحروف، وعلى قواعد الهجاء، وعلامات الترقيم، واستخدام النظام النحوي في إيصال المعنى المراد. وتنظيم المحتوى على مستوى الفقرة، والنص الكامل ليعكس المعلومات الجديدة، والتعليقات على الموضوع، وتهذيب المحاولات الأولى ومراجعتها. وانتقاء الأسلوب المناسب لجمهور القراء» (الخويسكي، 2008، صفحة 164)

9- أهمية مهارة الكتابة التعليمية:

إن الكتابة واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الجنس البشري على مر الأزمنة، وذلك لما تحتوي عليه الكتب والمحتويات، إنها الشاهد على تسجيل الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات، وهي لا تنطق إلا بالحق ولا تقول إلا صدقا، أنها حافظة التراث والوسيلة المثلى للربط بين الماضي والحاضر، «الأداة الطبيعية لنقل المعارف والثقافات عبر الأزمنة والامكنة، أنها الأداة الرئيسية للتعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحلها، ووسيلة التنفيس والتنفيس» (الخويسكي، 2008، صفحة 170)

إن الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد التحدث لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين، أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا، وهذه الوسيلة اكتسبت أهمية كبيرة على مدى التاريخ. فالتاريخ لم يعرف بتفاصيله إلا بعد أن عرف الإنسان الكتابة ودون فكره وتاريخه. ولذا تأخذ الكتابة دورا مهما في مراكز التعليم بمراحلها المختلفة، بل إن أهمية الكتابة تزداد بعد الخروج من مراكز التعليم إلى الحياة العملية، فبها نسجل كل ما نريد ونحتاج إليه. وقد كان تعليم الكتابة في المدارس ينصب على التعليم القاعدي الذي يركز على سلامة النحو والإملاء. كما تعد مهارة الكتابة إذا من أهم المهارات العليا، فهي تعبير عن غنى الكاتب في المفردات، وفهمه للموضوع وقدرته على التعبير. مهارة الكتابة دليل نمو وتطور وليس فقط القدرة على التعبير بل أيضا على التفكير المنطقي السليم. كما هي من المهارات ذات الأهمية البالغة للمتعلمين حيث لا يمكن الاستغناء عنها سواء من خلال مراحل التعلم المختلفة مدرسية أو جامعية أو بعد التخرج من الجامعة. لكن الوصول إلى الكتابة الجيدة تستدعي المرور بمراحل كثيرة قد تكون صعبة

تعتبر الكتابة من المهارات الأساسية التي يقابلها التلميذ في حياته، وأن تدريب التلميذ على بدايات الكتابة مهمة أساسية، إلا أن هناك عددا من الصعوبات يمكن أن يواجهها التلاميذ خاصة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، والتي تتمثل في ضعف البصر والحركة، وصعوبات مفهوم الجمل، هذه الصعوبات وغيرها سوف تؤثر بلا شك على تأديته لمهارة الكتابة، ومن بين الشروط التي لخصها كريمان بدير في كتابه « تنمية المهارات والمفاهيم اللغوية للطفل»، نجد: «مراعاة وصول الطفل لمستوى من النضج العصبي، والانفعالي قبل البدء في تعلم الكتابة، ومراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل للكتابة، مراعاة النضج الحركي للأطفال وضبطهم وسيطرتهم على توازنهم الجسمي والحركي قبل البدء في تعلم الكتابة، ومراعاة نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة والتدرج فيها، لما له من تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين في تعليم أطفالهم الكتابة بما يساعدهم في ازدياد استعدادهم للتعلم (بدير، 2013، صفحة 203)

كما تعد الكتابة من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية، ومن أبرز مسؤولياتها، وهي تمثيل فنا من فنون اللغة، وهي الفن المقابل للقراءة، وتشاركها القراءة في أنها عبارة عن نشاط إنساني مؤقت، والكتابة هي الأداة الأولى والشهادة الموثوق بها في كتابة التاريخ وتسجيل الحوادث وقضاء الحاجات، والاطلاع على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، وهي من خواص الإنسان التي يميز بها عن الحيوان. ويمكن إبراز أهميتها فيما يلي: « انها جزء أساسي للمواطنة، وشرط ضروري لمحو الأمية. وأنها أداة رئيسية للتعليم باختلاف مستوياتها، ومن أهم وسائل الاتصال البشري بالخطابات والمراسلات، ومختلف وسائل الاتصال من مقالة، وأنها أداة لحفظ العلم (عطاء، 2006، صفحة 217). وعن الكتابة دائما فقد اكتسبت مزبدا من الاهتمام في الإسلام، فأطول آية في القرآن الكريم: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا دَانَيْتُمْ بَدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مِمَّنْ فَاكْتُبُوهُ» (الكريم ا. سورة البقرة. الآية 282).

وبالتالي يمكن أن نقول بأنه إذا كانت القراءة إحدى منافذ المعرفة، وأداة من أدوات التثقيف التي عن طريقها يقف الإنسان على نتاج الفكر البشري بالكتابة، فالكتابة في الواقع تعتبر مفخرة العقل الإنساني بل إنها أعظم ما أنتجه الفكر الإنساني، فعن طريقها تمكن تسجيل التراث الثقافي، وأمكن انتقاله من جيل إلى جيل، وعن طريقها كذلك استطاع العقل الإنسان أن يقف على ما أحدث التطورات التي أثرت في حياته، وأثرت في بناء المجتمعات، وبهذا المعنى وسيلة من وسائل التطور الإنساني

10- أهداف تلقين مهارة الكتابة :

1-تدريب التلاميذ على السلامة في الرمز، والسلامة في التعبير والوضوح فيه، والجودة بقدر المستطاع في الخط ليس فقط أثناء الأوقات المحددة لتعليم التلاميذ الكتابة من خلال العملية التعليمية كلها

2-مساعدة التلاميذ على التعليم والتحصيل العلمي بما فيه من مواد، وأنشطة وغير ذلك.

3-تعليم مهارة الكتابة من أهداف عملية تعليم اللغات، غير أنها تأتي كمرحلة متأخرة بعد اكتساب مهارات النطق أو التحديث ومهارة القراءة التي يجب أن تكون تابعة في كثير من الأحيان لحصة الكتابة

11- صعوبات الكتابة باللغة العربية:

هناك صعوبات كثيرة ومتعددة في الكتابة بالعربية، وغالبا ما تكون في رسم الحروف العربية، وضع نقلط على بعض الحروف، الحركات الإعرابية، وفيما يلي أهم هذه الصعوبات - صعوبات رسم الحروف العربية.

- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة.

- وصل الحرف باختلاف الحروف العربية، اختلاف النطق على الكتابة، ما يتصل بقواعد الإملاء

- الاختلاف في قواعد الإملاء، كثرة الاستثناءات، وتعقد قواعدها لارتباطها بقواعد النحو والصرف

- الضبط النحوي والضبط الصرفي.

- استخدام الصوائت القصيرة.

- علامات الترقيم ورسم المصحف الشريف(الخويسكي، 2008، صفحة 178).

ومجمل القول أن نشاط القراءة والكتابة هي أنشطة يدعم كل منها الآخر، على الرغم من أن كلا منها يفرض مطالب مختلفة على الطفل، وتوجد ضرورة لتعليم التلاميذ القراءة قبل إمكانية تعليمهم الكتابة، ونحن نعلم أن الأنشطة مثل القراءة على شاشة الكمبيوتر، والتجربة مع الكتابة، ورؤية كتابات الآخرين كلها أنشطة تقدم للتلاميذ المعلومات عن المعنى، والتي يتم توصيلها من خلال اللغة المكتوبة. إذ لاشك منه أن ثمة ارتباط وثيقا بين

الكتابة والفكرة» فأى خطأ في رسم الكلمات أو التعبير عن المعاني، كل ذلك ينقص من قيمة أي عمل كتابي ويقلل من قيمة كاتبه. وكثيرا ما يكون الخطأ في الكتاب في الرسم أو عرض الفكرة سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة. من ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في العملية التعليمية على اعتبار أنها شيء من متممات الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها أو للوقوف على أفكار الغير والإلمام بها» (مجاور، 2000، صفحة 289)

-الخاتمة:

إن المهارات اللغوية تتداخل في حقل التعليم وتتكامل مع بعضها في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة، إذ لا يكون المرء فيها إلا مستمعا أو متحدثا أو كاتباً فقط. فهذه المهارات على قدر من التداخل والتكامل، فمثلا الاستماع للغة قبل الحديث بها مرحلة من المراحل الأساسية فب تعليم اللغات، الكلام بلغة من اللغات هو مرحلة أخرى مهمة، ولكنها تالية للأولى، بالإضافة للقراءة والكتابة التي تمثل أهداف تعليم اللغات. والطرائق الحديثة في أسسها العامة تهدف جميعا إلى تعليم هذه المهارات في حياة المتعلم في بيئة تعليمية متفاعلة ومتحركة تتكون لديه مهارات حيوية جديدة مهمة في عالم اليوم. هذه المهارات الحوارية والابداعية، والشعور الواعي بأهمية اللغات ومنزلتها في تكوين الانسان المثقف والمتعلم.

من خلال دراستنا هذه توصلنا الى مجموعة من النتائج أهمها:

-إذن القراءة في الوقت الحاضر معيارا من المعايير الأساسية التي يقاس بها تطور أي مجتمع، وهي مهارة ضرورية لنجاح الفرد في حياته الخاصة والعامة، لكونها وسيلة من وسائل التفاهم والتواصل بين الناس. فلا يمكن الاستغناء عنها لتوسيع أفاق الفرد العلمية والفردية، وإتاحة الفرصة أمامه للاستفادة من الخبرات الإنسانية، وذلك كله يؤمن له العوامل الأساسية للنمو اللغوي والمعرفي، وقد أكد الفيلسوف الإنجليزي بيكون أن « القراءة تصنع الإنسان الكامل»، وذهب الشاعر الفرنسي أبعد من ذلك حين رأى أن «الذين يقودون الجنس البشري، هم الذين يعرفون كيف يقرأون وكيف يكتبون»

-مما لا شك فيه أن القراءة هي مفتاح أي عمل تعليمي، ومن الأنشطة التي يستعملها الإنسان في حياته اليومية إذ لا يمكن الاستغناء عنها، وهي من الوسائل المباشرة لتعلم أي لغة. فإن الوصول إلى ذلك متوقف على مدى إقبال التلاميذ على الكتب والمكتبة المدرسية على وجه الخصوص، لكن قبل ذلك يجب على التلميذ الاستعانة بالقراءة والمطالعة قبل كل عمل تعليمي

- إن القراءة تهدف إلى تحقيق التعلم الذاتي من خلال القراءة الفردية التي تعول عليها المدرسة الحديثة في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها وغاياتها، والأمر الأكيد أن القراءة الذاتية لها دور فعال في تنمية الرغبة والميول لتحقيق أهداف التعليم، وبدونها لا يمكن

أن نحصل على تعليم ناجح، ويرى الكثير من المربين المهتمين بميدان بالكتاب والقراءة في العصر الحالي، بأنه على الرغم من الوسائط المعرفية، وتنوع أوعيتها واستخدامها في العملية التعليمية، إلا أن القراءة ستظل عماد العلم والمعرفة، وهكذا سيظل المبدأ والهدف الأساس الذي تسعى إليه المكتبة المدرسية لتحقيقه والمحافظة عليه، هو جعل القراءة والكتاب جزءا هاما في حياة المتعلم، عن طريق الاتصال المباشر بأوعية العلم والمعرفة

- تعد مهارة الكتابة من أهم المهارات العليا، فهي تعبير عن غنى الكاتب في المفردات، وفهمه للموضوع وقدرته على التعبير. مهارة الكتابة دليل نمو وتطور، وليس فقط القدرة على التعبير بل أيضا على التفكير المنطقي السليم. كما هي من المهارات ذات الأهمية البالغة للمتعلمين حيث لا يمكن الاستغناء عنها سواء من خلال مراحل التعلم المختلفة مدرسية، أو جامعية أو بعد التخرج من الجامعة. لكن الوصول إلى الكتابة الجيدة تستدعي المرور بمراحل كثيرة قد تكون صعبة

- إن الطريقة العلمية في الكتابة والتسجيل للمعلومات الكتابية والشفاهية، هي استثمار ما اتفق عليه فيدخل الرصيد في الكتب الخاصة بالمعلم والخاصة بالتلاميذ، وينبغي أن تدخل في جميع الكتب: القراءة والتاريخ والجغرافيا وغيرها، ولا يكتفي بكتاب واحد أبدا، وإلا حصلت الفوضى، وههنا يجب ان تؤدي وسائل الاعلام دورها الحاسم في ذبوع الرصيد باستعمالها الواسع له، ويعد كل سنة تقوم لجنة من الاختصاصيين بتقويم تجربة الرصيد وإثرائه من جديد وبكيفية دورية(صالح، 2008، صفحة 10)

قائمة المصادر والمراجع:

- 1-القرآن الكريم.
- 2-البقاعي ايمان، المتقن في أدب الأطفال والشباب، لبنان، الراتب الجامعية، دت.
- 3-محمد عطا براهيم، المرجع السابق في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الكتاب للنشر، ط2، 2006.
- 4-عبد المحيد جميلطارق، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، عمان الأردن دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2005.
- 5-شحاتة حسن، قراءات الأطفال، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1996.
- 6-طعيمة رشيد، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 1997.
- 7-الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2008.
- 8-نصير اتصالح، طرق تدريس العربية، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2006.
- 9-مجاور صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، 2000

- 10- علي مصطفى عبدالله، مهارات اللغة العربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002.
- 11- كامل عمر علي، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003.
- 12- فهمي مصطفى، الطفل والقراءة، مصر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 1998.
- 13- بدير كريم، تنمية المهارات والمهارات والمفاهيم اللغوية للطفل، القاهرة، عالم الكتاب، 2013.
- 14- وطات محمد، أهمية الوسائل التعليمية في علية التعلم وفي تعليقك اللغة العربية خاصة، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.
- 15- جهاد محمد جمل وروحي الفيصل سم، مهارة الاتصال في اللغة العربية، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب للطباعة والنشر، ط1، 2004.
- 14- عبد الرحمن الحاج صالح، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية - واقع وأفاق،-الجزائر، أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر 5/24 نوفمبر 2007-2008
- » Lexique. Editions ophrys ; Paris. 1988 15- Danielle Baley, les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais lexique, éditions ophrys, paris 1998, p139. - Du-rand Marion et Bertrand Gérard. L'image dans le livre pour enfant, l'école des loisirs, paris,. 1975
- » Henri Besse et Robert Calisson, polémique en didactique, clé internationale édition, paris, 1980.

أوجه توظيف المعجم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

د. محمد أحمد عبد الرحيم⁽¹⁾ الأستاذ المشارك د. محمود محمد قدوم⁽²⁾

الملخص:

يكتسب المعجم الإلكتروني حضوراً واسعاً مع ازدياد عدد متعلمي اللغة الثانية، فقد أضحت استخدام المعجم الإلكتروني في العملية التعليمية طريقة واعدة لتكييف التعليم الحديث مع التدقق المتزايد للمعلومات، فهو مصدر لمواد مرجعية عالية الجودة وأداة حديثة مفيدة وضرورية في تعلم اللغات الأجنبية.

كما يعدّ المعجم الإلكتروني من أهم الوسائل الرقمية التي يستخدمها المتعلم في تعلم اللغة الأجنبية عبر المنصات الإلكترونية، وهي منصات تخضع للأسس والمعايير العلمية والتربوية التي حددها بعض الأطر الرسمية مثل: (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات) (CEFR) و(معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) (ACTFL) لتحقيق أغراض المتعلمين وفق مستوياتهم اللغوية. ويتحقق ذلك بتسهيل الكفاءة الرقمية التي تقوم أساساً على تحقيق مجموعة من الكفاءات اللسانية (صوتية، معجمية ونحوية) والكفاءات السوسيوثقافية ومجموعة من الأفعال التواصلية

وقد استخدم الباحثان المنهج التحليلي الوصفي والكمي، إضافة إلى بعض الاستبانات مع تحليلها للوصول إلى تصورات الدراسين. وتم توجيه استبانة الدراسة لعينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية سواء أكانوا متخصصين في اللغة العربية وآدابها، أم في مجال علم اللغة التطبيقي، أم في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، أم تعليم اللغات الأجنبية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: ضرورة الاهتمام بالمعاجم التعليمية كونها من الروافد التي يعتمد عليها الطلبة في تحصيلهم الدراسي، وكان لتوظيف المعجم الإلكتروني في التعليم دور في تحفيز الطلبة وتحبيبهم في مهارات اللغة. إضافة إلى ضرورة مراعاة مستويات الطلبة عند استخدام المعاجم الإلكترونية، ووضع المهام المطلوبة منهم بشكل واضح ومحدد

1 - جامعة غازي عنتاب للعلوم الإسلامية والتكنولوجيا.

2 - رئيس قسم اللغة العربية والترجمة، كلية الآداب - جامعة بارتن - الجمهورية التركية

Associate Professor, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation Studies / Arabic, E-mail: mkaddum@bartin.edu.tr, 00004903-9636-0002-

مقدمة:

تعد المعاجم الإلكترونية من أبرز تجليات المعالجة الآلية للغات الطبيعية، ومن أهم الوسائل المعينة على حفظ الذاكرة اللغوية لأمة ما. وتحسينها وتطويرها لتواكب حركة الانفجار المعلوماتي الهائل، ونسق الدفق المصطلحي المتسارع في مجتمع المعرفة. وبناء على هذه الأهمية يجب إعداد معاجم إلكترونية معتمدة ومفعلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنّ العربية في العصر الحاضر تواجه أزمة في مجال تكنولوجيا المعلومات، خصوصاً في المجالات المعجمية والصرفية والنحوية والدلالية والإملائية وشكل الحرف العربي وغيرها. فثمة تقصير واضح في إعداد معاجم حاسوبية تلبي حاجيات المستخدم العربي بالرغم من إتاحة أمهات المعاجم العربية على أقراص المدمجة أو على الإنترنت

يرى العاملون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أنّ تعلّم اللغة لا يكتمل إلا بإتقان المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، وتمثّل هذه المهارات في تعليم اللغات الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلّم أي لغة من اللغات سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنّما هدفه أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين من أبناء اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادراً على قراءتها وكتابتها

ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الاهتمام بالكفاءة المعجمية؛ فالكفاءة المعجمية تُكسب المتعلّم ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره، ولمستوى نضجه، وقدراته، والناظر في المقاربات الحديثة في مجال تعليم اللغات يرى أن التعليم الإلكتروني حظي بعناية كبيرة في الحقل التربوي والتعليمي، بل أصبح من الضروري العمل على توظيفه لتحقيق النجاعة التعليمية في عصرنا الحالي، وأهميته تزداد يوماً بعد يوم، ممّا جعل المشتغلين في هذا الحقل يولونه أهمية بالغة ويوفرون البيئة المناسبة لتجسيده في الواقع التعليمي.. ومن هذا المنطلق تتناول هذه الدراسة: أثر توظيف المعاجم اللغوية الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك دراسة تطبيقية

إن توظيف المعجم الإلكتروني في تعلم اللغة الأجنبية، يتطلب الاعتناء بالكفاءة المعجمية خاصة في المستويات الأولى؛ وهي كفاءة تتحقق -كما حدد ذلك الإطار المرجعي الأوروبي الموحد- بالاعتماد على موارد معجمية متنوعة (فيديوهات، صور، نصوص مكتوبة...)، ومجموعة من النشاطات المتنوعة لتدعيم هذه الكفاءة وتقويتها.

الإحساس بالمشكلة:

أحسّ الباحثان بمشكلة الدراسة الحالية بالخطوات الآتية:

- 1- الخبرة الشخصية للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك، حيث لاحظ الباحثان أنّ الطلبة يعظمون الجوانب التقنية في العملية التعليمية، وينجذبون لها.
- 2- الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناولت تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك؛ إذ أقر كثير من تلك الدراسات والأبحاث أهمية الالتفات إلى التكنولوجيا والتقنية وتوظيفها في العملية التعليمية؛ تماشيًا مع القفزة النوعية في عالم التكنولوجيا والتعليم
- 3- المقابلات الشخصية التي أجراها الباحثان مع عدد كبير من الطلبة الأتراك في امتحانات المهارات اللغوية، واختبارات الكفاءة المعجمية .
- 4- المقابلات الشخصية التي أجراها الباحثان مع عدد من معلمي العربية للطلبة الأتراك خلال الندوات والمؤتمرات المختلفة، وأكدوا فيها أهمية توظيف المعجم الإلكتروني في العملية التعليمية .

أهداف البحث

- 1- التعرف على أنواع المعاجم العربية إضافة إلى المعاجم الإلكترونية الموجودة اليوم من خلال مراجعة الدراسات السابقة
- 2- معرفة أكثر المعاجم الإلكترونية استخداماً لدى طلبة اللغة العربية في الجامعات التركية
- 3- تحليل تصورات الدارسين للمعاجم الإلكترونية بناء على الاستبيان المخصص لذلك.

مشكلة البحث

إنّ المشكلة التي يطرحها موضوع البحث هي كيف يمكن الاستفادة من المعاجم الإلكترونية المتوفرة بين أيدينا اليوم عند تعلم اللغة العربية؟ وما المعاجم المثلى والمفضلة والمستخدم بكثرة لدى هؤلاء الطلاب؟

المشكلة التي يطرحها البحث هي كيف يمكننا أن نستفيد من المعاجم الإلكترونية المتوفرة بين أيدينا اليوم على كثرتها أثناء الترجمة إلى اللغة العربية من لغات أجنبية (اللغة التركية) على وجه الخصوص! وما المعاجم المثلى والمستخدم بكثرة؟

وتكمن أهمية البحث في أن استعمال المعاجم اللغوية وخاصة الإلكترونية أثناء التعليم يساعد على تقوية الحصيلة اللغوية لدى الطلاب، فالمعاجم تحتوي على ثقافة أهل اللغة وتزخر بمفرداتهم وتراكيبهم العامة والخاصة، وهي أيضاً وعاء مليء ينكفئ بالعلوم والفنون وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن هذه المعاجم من خلال مراجعة الأدبيات والتعريف بها والتعرّف على مستخدميها من خلال استبانة خاصة مع تحليلها، وإبراز دور تلك

المعاجم الفعال أثناء الترجمة وعند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجمهورية التركية

أسئلة البحث:

- 1- ما التحديات التي تقف عائقاً أمام توظيف المعجم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة الأتراك؟
- 2- ما الأسس التي لا بد من الاعتماد عليها لمواجهة هذه التحديات؟
- 3- ما جدوى توظيف المعجم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة الأتراك؟
- 4- ما أصناف المعاجم الإلكترونية الفعالة في العملية التعليمية والتعليمية للطلبة الأتراك؟

أهمية البحث:

يعدّ هذا البحث من الدراسات المحدودة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية التي تتوقف عند أثر توظيف المعاجم اللغوية الإلكترونية في تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية.

وتنبع أهمية البحث من الكشف عن هذا الأثر، وإبراز أهم الأسباب التي تحول دون توظيف الطلبة لهذه المعاجم في العملية التعليمية. كما تكمن أهمية البحث في إدراك أهمية استعمال معاجم اللغة الإلكترونية سواء أكان عبر شبكة الإنترنت أو عبر التطبيقات الإلكترونية في تعزيز فرص تعلّم الطلبة واعتمادهم على أنفسهم، وتقوية الزاد اللغوي المتوفر لديهم بأكثر الوسائل والأساليب المحببة لديهم وهي الوسائل التكنولوجية التعليمية.

ويتوقع الباحثان أن يسهم هذا البحث في تقديم العون في المجالات الآتية:

- 1- أقسام تعليم العربية للناطقين بغيرها: حيث يلفت انتباههم إلى أهمية توظيف معاجم اللغة الإلكترونية بشكل مدروس في برامجهم التعليمية
- 2- مؤلفي المناهج: مما يساعدهم في مراعاة معاجم اللغة الإلكترونية عند صياغة المناهج، وإعداد المواد التعليمية.
- 3- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: ليراعوها عند تدريسهم.
- 4- دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- 5- الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج التحليلي الوصفي والكمي، إضافة إلى بعض الاستبانات مع تحليلها للوصول إلى تصورات الدارسين، ثم مراجعة نتائج الاستبانات وقراءتها في ضوء اللسانيات اللغوية التطبيقية

الدراسات السابقة:

-دراسة أحمد بن محمد النشوان⁽¹⁾، بعنوان: (اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم)، التي أظهرت أن ميول الطلاب نحو استعمال المعجم إيجابية خاصة المعجم الأحادي، وقد كان مجال هذه الدراسة هو المعاجم الورقية، ومقارنة ما انتهت إليه مع ما كشف عنه الاستبيان السابق، وكذلك الاستبيان الآتي الخاص بالسادة المعلمين-يؤشر إلى أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم اتجاهات إيجابية، سواء كانت المعاجم ورقية أو إلكترونية، بيد أن واقع المعاجم العربية الورقية أحادية اللغة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أفضل حالا من واقع المعاجم العربية الإلكترونية أحادية اللغة، برغم ما يتوفر للثانية من إمكانيات وتقنيات غير متاحة للأولى

-دراسة R. Taufiqurrochman⁽²⁾ بعنوان: (المعاجم العربية الإلكترونية واستخدامها في إندونيسيا)، التي أظهرت أن 67٪ من عينة الدراسة يستخدمون المعاجم العربية الإلكترونية: إما مرارا، وإما أحيانا، بيد أن 63 ٪ من العينة يحتاجون إلى المعجم المختص المشتمل على المفردات الخاصة بعلم أو فن معين، مما يؤشر إلى أن الافتقار إلى المعاجم المختصة أحد الإشكاليات التي يعاني منها واقع المعاجم العربية الإلكترونية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

-دراسة إبراهيم صالح العبود⁽³⁾، بعنوان: (توجهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو استخدام الإستراتيجيات الحديثة القائمة على التعليم الإلكتروني في تعلمهم: دراسة ميدانية)- التي كشفت عن أن استخدام الإستراتيجيات القائمة على التعليم الإلكتروني في تعلم اللغة يستثير اهتمام الطلاب، ويشجع حاجاتهم للتعلم. وذكر الدارس أن ما توصل إليه يتفق مع نتائج دراسات أخرى أشارت إلى توجهات إيجابية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، نحو القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية

عينة البحث

هي عينة عشوائية من معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة سواء أكانوا متخصصين في اللغة العربية وآدابها، أم في مجال علم اللغة التطبيقي، أم في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، أم تعليم اللغات الأجنبية وقد قصد الباحثان هذا التنوّع حتى تمثل الإجابات عن أسئلة الاستبانة الواقع بأقرب صورة.

1 - أحمد النشوان: اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم.

2 - المعاجم العربية الإلكترونية واستخدامها في إندونيسيا R. Taufiqurrochman.

3 - إبراهيم صالح العبود: توجهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو استخدام الإستراتيجيات الحديثة

حدود البحث:

وهي حدود مكانية وزمانية وموضوعية تتمثل في:

1- حدود مكانية: طبّقت استبانة الدراسة الحالية على عيّنة عشوائية من معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية سواء أكانوا متخصصين في اللغة العربية وآدابها، أم في مجال علم اللغة التطبيقي، أم في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، أم تعليم اللغات الأجنبية

2- حدود زمانية: العام الدراسي 2022-2023.

3- حدود موضوعية: يناقش البحث الحالي أوجه توظيف المعجم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية

إجراءات الدراسة:

تسير هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- أ- إجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة أوجه توظيف المعجم اللغوي الإلكتروني في تعليم اللغة العربية في تركيا
- ب- مقابلة عدد من الأساتذة والخبراء أصحاب الخبرة والنفوذ في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة
- ج- تصنيف ما توصّل إليه في الخطوتين السابقتين في استبانة أولية؛ لعرضها على بعض الخبراء بهدف الوصول إلى شكلها النهائي
- د- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

هـ- تعديل الاستبانة في ضوء إشارات المحكمين وتوصياتهم.

و- تطبيق الاستبانة تطبيق الاستبانة على عيّنة البحث..

ز- استخلاص النتائج ووصفها وتحليلها.

الإطار النظري

مصطلحات الدراسة:

1 - كليات العلوم الإسلامية / الإلهيات:

إحدى الكليات الحكومية في تركيا تعرف أيضا باسم كلية أصول الدين أو كلية العلوم الإسلامية مدة الدراسة فيها خمس سنوات، تدرّس فيها اللغة العربية مادةً أساسية في السنة الأولى التحضيرية، وقد افتتحت أولى كليات العلوم الإسلامية في تركيا في أنقرة عام 1949م. وبدءاً من العام الدراسي 1959-1960م افتتحت مجموعة من المعاهد العالية الإسلامية، التي

كانت تستقبل الطلبة المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء (الثانويات الشرعية)، وكانت الدراسة فيها تستمر لأربع سنوات حولت إلى خمس بعد انقلاب 1981م، على أن تكون السنة الأولى تحضيرية. وكانت سنة 1983م مفصلية في تاريخ كليات العلوم الإسلامية؛ إذ صدر فيها قرار بتحويل هذه المعاهد إلى كليات تلحق بالجامعات الموجودة في مدنها، وقد كانت السنة التحضيرية مخصصة لتعلم اللغة العربية، ثم ما لبث هذا النظام أن تغير، فألغيت السنة التحضيرية وتوزعت مواد اللغة العربية على السنوات الدراسية الأربع. ثم استقر النظام التعليمي على أن يكون اعتماد السنة التحضيرية وفقاً لرغبة للكلية، وشهد عدد هذه الكليات زيادة مطردة في السنوات الأخيرة؛ فبعدما كان عددها لا يتجاوز كِلَيْتَيْن حتى أواخر السبعينيات فقد بلغ 12 حتى نهاية الثمانينيات، وفي عام 2009 بلغ عددها 25 كلية، أما في مطلع العام الدراسي 2013-2014 فقد ناهز عددها المئة. (قدوم، 2020، 8-14)

وتمثل الأهداف العامة من عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف التحضيرية في هذه الكليات في: تزويد الطلبة بالقواعد الأساسية للغة العربية نحواً وصرفاً، وتنمية الثروة اللغوية والكفاءة اللغوية لديهم مفردات وتراكيب، وإكسابهم قدرة الأداء اللغوي، وتمكينهم إلى حد ما من فهم ما يقرؤون ويسمعون، ومتابعة الدروس والمحاضرات والمواد التدريسية بالعربية وتدوين الملحوظات، وإتقان التواصل الفردي والاجتماعي سؤالا وجواباً، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم التعبيرية والتفكيرية والعاطفية والتحريرية بهذه اللغة. (المادة الخامسة (5) من اللائحة التنفيذية المتعلقة بالأسس التي يجب مراعاتها في تعليم اللغة الأجنبية في المؤسسات التعليمية العالية التي أصدرها مجلس التعليم العالي التركي، ونشرت في الجريدة الرسمية برقم 27074 وتاريخ 2008/12/04).

أما في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة: فينحصر وجود اللغة العربية في مقررات محددة مثل البلاغة العربية، علماً أن قانون التعليم العالي يفرض تخصيص نسبة 30 ٪ من دروس الفقه والحديث والسيرة والعقيدة والتفسير باللغة العربية

2 - المعاجم الإلكترونية

من المعلوم أن المعجم الإلكتروني نتاج تطبيق علم الإلكترونيات وعلوم الحاسوب في مجال الصناعة المعجمية. وقد اجتهد الكثير من الباحثين في وضع تعريف ملائم له. فعرفه بعض أهل الاختصاص بأنه «قاعدة بيانات آلية تقنية للوحدات اللغوية، وما تعلق بها من معلومات، من قبيل كيفية النطق بها، وأصولها الصرفية، ودلالاتها واستعمالاتها، بحيث تحفظ مثل تلك الوحدات ومعلوماتها بنظام معين في ذاكرة تخزين ذات سعة كبيرة». (البوشخي، 2004، 25) وعرفه آخرون بأنه «مخزون من المفردات اللغوية المرفقة بمعلومات عنها، ككيفية النطق بها وأصلها واستعمالها ومعانيها واستعمالاتها وعلاقاتها بغيرها، محفوظ بنظام معين في ذاكرة ذات سعة تخزين كبير». (بن يشو، 2009، 211. راجح، 2016، 184) وهو نسخة حاسوبية معدلة من النسخة الورقية، يتكون من عدد كبير من المداخل، يحتوي كل منها

على المعلومات التي يمكن تجميعها حوله، تختلف هذه المعلومات من معجم لآخر، حسب الأهداف التي بني من أجلها، وأصناف المستخدمين المستهدفين». (مجاهد، 2019، 543)

وهو «معجم يعمل بالحواسيب الشخصية على اختلاف أنواعها، يحتوى على بيانات، وجداول، وقواعد تمكنه من عرض جميع المعارف المعجمية بسهولة ويسر، كما تمكن من إجراء عمليات بحث متنوعة، فهو بذلك يلبي حاجة المعلمين، والمتعلمين، والمختصين وغير المختصين على حد سواء». (ينظر: البواب، 1998، ص519). «وتصنف المعاجم الإلكترونية وفق متونها، والهدف من استخدامها إلى أنواع عديدة: المعاجم المصنفة وفقا لطريقة التشغيل، المعاجم المصنفة وفقا لآلية التشغيل، المعاجم المصنفة وفق العدد، المعاجم المصنفة وفقا لطريقة الاتصال، المعاجم المصنفة بعدد اللغات، المعاجم المصنفة وفقا لمصادرها: فهناك المعجم المغلق محدد المصادر، والمعجم المفتوح غير محدد المصادر، والمعجم الجامع بين المصادر المغلقة والمفتوحة». (البوشياخي، 2004، 25)

وتنوعت المعاجم الإلكترونية، فهي إما أن تكون أحادية اللغة فقط بالعربية وإما أن تكون ثنائية أو متعددة اللغات، وتنقسم إلى: (مؤذن، 2021، 512-513)

1- برامج (EXE): التي تعمل على نظام (وندوز - Windows) للحاسوب أو نظام لينكس (Linux) أو أبل ماكنتوش (Apple Machintos)، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر عددًا منها لأنها في كل يوم تتجدد

« برنامج إيزي لينجو للحاسوب (Easy Lingo) الذي يدعم الترجمة بين اللغة العربية وجميع اللغات العالمية الأخرى بمجرد المرور فوق الكلمة داخل الحاسوب.
« القاموس العربي «الذهبي الوافي» (Golden Wafi Arabic Translator) ولكن إصداراته أصبحت قديمة بسبب ظهور القواميس المباشرة عبر الإنترنت.
« القاموس أو المعجم العربي التركي (Türkçe Arapça Sözlük) للحاسوب، وهو برنامج ترجمة ما بين العربية والتركية مع بعض الإضافات الأخرى.

2- القواميس التي تكون مباشرة عبر الإنترنت (Online): وهي صفحات الويب والمواقع الإلكترونية التي تعد الأكثر استخدامًا في أيامنا هذه لسهولة البحث فيها وتوفر الإنترنت للجميع، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر عددًا منها لأنها في كل يوم تتجدد
« قاموس ترجمة جوجل (Google Translate)، وهو من أشهرها على الإطلاق رغم أن دقة الترجمة فيه ليست 100 بالمئة، فهو يترجم أيضًا إلى جميع لغات العالم.
« قاموس أو معجم المعاني الشهير (يتوفر منه للحواسيب والتطبيقات الذكية)، ما بين اللغة العربية ولغات أخرى عديدة من بينها التركية، يتميز بالدقة، ويغطي مجالات عديدة في القانون والطب والإعلام والزراعة وغيرها من التخصصات.
« قاموس عرب ديكت الذي يضم قاعدة بيانات كبيرة لأهم المعاجم العربية مع الترجمة للعديد من اللغات من بينها التركية.

« الباحث العربي الذي يوفر خدمة البحث في العديد من المراجع اللغوية كلسان العرب والصحاح وغيرها من الكتب، ولكنه لا يتوفر على ترجمات. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، المشروع الذي صدر حديثاً وشارك فيه أكثر من 300 أكاديمي وباحث من دول عربية مختلفة، ولكنه لا يتوفر على ترجمات.

3- القواميس التي يمكن تحميلها على الهواتف الذكية: كالتطبيقات الخاصة بالمتاجر الإلكترونية (جوجل بلاي Google Play - وآب ستور App Store)، وسيمبيان (Symbian) و جافا (Java) وبلاك بيري (Blackberry)، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر عدداً منها لأنها في كل يوم تتجدد

« قاموس ترجمة جوجل (Google Translate)، و قاموس المعاني الشهير.
« قاموس توقع (Tevakku Arapça Türkçe Sözlüğü)، ويستخدمه الطلاب في تركيا بكثرة عادة لأنه يقدم ترجمة جيدة نوعاً ما.
« قاموس أون لاين العربية (Online Arabic - Arapça Türkçe Sözlüğü) ويأتي بنسختين، الأولى مجانية بخيارات محدودة، والثانية مأجورة بخيارات أكبر.
« القاموس التركي العربي (Arapça Türkçe Sözlük) ويتوفر بنسخته المجانية ولكنه ليس بنفس أداء ما قبله.

« القاموس الذهبي الناطق، وهو من القواميس الشهيرة في الترجمة للهواتف الذكية.

ومن خصائص المعجم الإلكتروني: (الصراف، 2020، 188-189، بولعلام، 2019، 229)

- سرعة الحصول على المعلومات، وسهولة التعامل معه، ناهيك عن إمكانية تصفحه على الهواتف النقالة، واللوحات الإلكترونية، والحواسيب الثابتة منها والمحمولة، إضافة إلى توفره على برامج مفتوحة المصدر (open source)، تتيح له الربط بالتطبيقات، والبرامج الحاسوبية المختلفة: كالترجمة الآلية، ومواقع تعليم اللغات وتعلمها

- الشرح الشامل والوافي لمعاني الكلمات، لما يتوفر عليه من تنوع على مستوى الأمثلة التوضيحية سواء تلك المتضمنة للشواهد من الآيات القرآنية، والحديث النبوي الشريف، والأبيات الشعرية، والأمثال السائرة...، أم الرسوم التوضيحية والصور، إضافة إلى اعتماد الوسائط المتعددة بمؤثراتها الصوتية، والصورية، إلى غير هذا من الوسائل التعريفية التي تعين المتعلم على استيعاب المعاني بيسر، وإغناء معجمه الذهني

- إمكانية إجراء التعديلات عليه بما يتوافق وروح العصر ومستجداته، سواء على مستوى إدراج المفردات الحديثة، والأمثلة وغيرها، أو حذف المهجورة منها والقديمة، دون أن يؤثر ذلك على برامجه، وقاعدة معطياته، إذ كلما ازدادت جودة تحليل المعلومات والمواد اللغوية كما وكيفاً، ازداد تحكم الحاسوب في محتوى قاعدة البيانات، وأصبح البحث فيها واسترجاع محتواها أكثر تنوعاً وسرعة ودقة.

- توفره على أنظمة المعالجة الحاسوبية، كالتحليل الصرفي، والتحليل النحوي، والتحليل الدلالي، و الناطق الآلي، وغيرها من الأنظمة التي توفر مزايا عديدة، كالكشف أخطاء المفردات

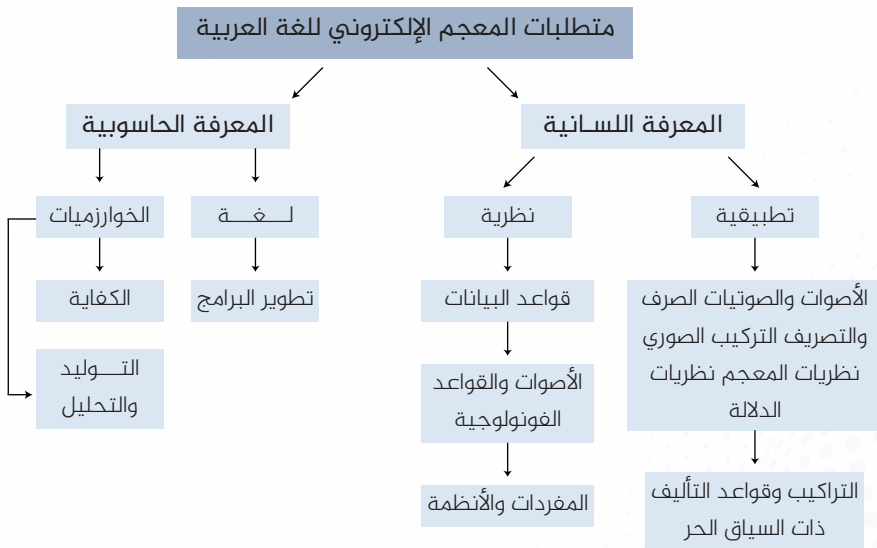
وما يتعلق بها من تعبيرات، إمكانية تصحيحها، وكذا التعرف على الشواهد وكيفية تنظيمها التركيبي، حيث إن» الهدف من وضع المعاجم الآلية/الإلكترونية هو تمكين البرامج الحاسوبية من المعالجة دون توفرها على معرفة مسبقة باللغة المدروسة؛ مما يستدعي توصيفا دقيقا لمادتها اللغوية بتحديد مداخلها المعجمية، وربطها بخصائصها اللسانية وفق أسس نظرية، وأدوات منهجية صارمة تمتلك مقومات التفاعل مع المنصات الحاسوبية»

- تنوع طرق البحث عن المعلومة: يمكن لمستخدم المعجم الإلكتروني أن يصل إلى المعلومة عبر الجذر أو الجذع (البحث البسيط) أو عبر المعنى (البحث المتقدم) مثلا: يمكن البحث عن كلمة «هضبة» باستعمال المعنى الآتي «أرض مرتفعة»، كما يمكن البحث عبر الإبحار داخل المعجم باستعمال الروابط النصية (Hyper-text links).

- طاقة التخزين الواسعة وتطور تقنيات قواعد المعطيات تتيح بناء معاجم كبيرة الحجم تجمع بين القديم والمعاصر ومتعددة اللغات والوسائط. هذه المعاجم تمتاز بالدقة والشمولية من حيث أنها توفر لكل كلمة معانيها الأساسية والفرعية وتعطي لذلك أمثلة وشواهد متنوعة.

- إمكانية التوليد الآلي لبعض الكلمات القياسات بدون الحاجة إلى تمثيلها بالمعجم وذلك بالاعتماد على قواعد الاشتقاق. هذه الميزة يصعب (أو يستحيل) توفيرها بالنسبة إلى المعجم الورقي لأن إيراد المشتقات القياسية لجميع الأفعال الممثلة سيضاعف حجم المعجم ويجعله غير قابل للاستعمال

- الاعتماد على الوسائل الحاسوبية الحديثة المتعددة الوسائط (Multimedia) من نصوص، وأصوات، وصور ثابتة ومتحركة، وأفلام الفيديو لعرض المعارف. هذه الخاصية لها تأثير إيجابي على استساغة وفهم المعارف المعروضة.



الإطار التطبيقي

إحصائيات البحث مع التحليل:

تم توجيه استبانة البحث لعينة عشوائية من معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة سواء أكانوا متخصصين في اللغة العربية وآدابها، أم في مجال علم اللغة التطبيقي، أم في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، أم تعليم اللغات الأجنبية. خلال العام الدراسي 2022 - 2023، في الفترتين الصباحيّة والمساءليّة، وبلغ عددهم 30 معلّما ومعلمة، وضُمّت الاستبانة عشرة محاور على النحو الآتي

المحور الأول: يستعمل الطلبة المعاجم اللغوية في أثناء الدروس؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة عالية (62٪) أوافق بشدة، ونسبة (24٪) أوافق، ونسبة (10٪) متردّد، ونسبة (2٪) لا أوافق، ونسبة (2٪) لا أوافق بشدّة، ممّا يؤشّر على أهميّة المعاجم

وهم يقررون ذلك بناء على ما يرونه من إيجابيات لاستخدام المعاجم الإلكترونيّة، تتمثل في توفير الوقت، وإمكان استخدام المعجم في أي مكان وأي زمان، وسهولة الاستخدام، وسرعة الحصول على المعلومة، وقلة التكلفة، لا سيما مع المعاجم التي لا تحتاج إلى اتصال بالإنترنت، هذا علاوة على ما يرونه للمعاجم بشكل عام من أهمية في تعلّمهم للعربية؛ حيث تساعدهم على تعرف معاني الكلمات الجديدة، وحفظها، واستعمالها، خاصة عندما يقدم المعجم الكلمة في جمل وسياقات تساعد المتعلّم على استعمال الكلمة الجديدة في حياته اليومية، هذا علاوة على كون المعاجم تيسر عملية الترجمة، وفهم المقروء

المحور الثاني: يستعمل الطلبة المعاجم اللغوية الإلكترونيّة أكثر من الورقيّة ؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة عالية (58٪) أوافق بشدة، ونسبة (28٪) أوافق، ونسبة (8٪) متردّد، ونسبة (4٪) لا أوافق، ونسبة (2٪) لا أوافق بشدّة، ممّا يؤشّر على مواءمة المعاجم الإلكترونيّة وفعاليتها في هذه المهارات والدروس

المحور الثالث: أي المعاجم أفضل برأيك؟

المعجم الإلكتروني عبر تطبيقات الهواتف الذكية أم عبر صفحات الإنترنت (أون لاين)، أم عبر البرامج المحوسبة، أم المعجم الورقي؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة عالية (77,5٪) ب (أستخدم المعجم الإلكتروني عبر تطبيقات الهواتف الذكية)، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هذه الهواتف لا تفارق الطلبة ممّا يجعل استخدام المعجم الإلكتروني عبرها هو الخيار الأكثر ترجيحاً.

المحور الرابع: المعجم الإلكتروني يساعد في فهم مفردات درس القراءة؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة كبيرة (87,9٪) نعم، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ

بعض الكلمات لم يقرأها الطالب من قبل.

المحور الخامس: المعجم الإلكتروني يساعد في فهم مفردات درس الاستماع والمحادثة؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة كبيرة أيضا (81,8 %) نعم، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ بعض الكلمات لم يسمعها الطالب من قبل

المحور السادس: المعجم الإلكتروني يساعد في فهم مفردات درس الإملاء والكتابة؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة عالية (83,3 %) نعم، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ بعض الكلمات لم يقرأها الطالب من قبل

المحور السابع: يساعد المعجم الإلكتروني بوسائطه الصوتية والمرئية المتعددة على

التفريق بين المعاني المتقاربة؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة كبيرة جدا (92,4 %) نعم، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ الوسائط الصوتية والمرئية المتعددة التي يوفرها المعجم الإلكتروني تيسر الحفظ والتفريق بين المعاني المتقاربة للكلمة الواحدة

المحور الثامن: المعجم الإلكتروني يساعد في معرفة معاني الجُمْل ؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة كبيرة جدا (95,5 %) نعم، فوظيفة المعجم الحصول على المعاني الصحيحة، وبذلك يستطيع الطلبة فهم معاني الجمل بشكل صحيح، لا سيّما مع توفر خدمة السياقات المتنوعة التي تعني بها بعض المعاجم الإلكترونية.

المحور التاسع: المعجم الإلكتروني يساعد في التفريق بين الكلمات المتجانسة في

الأصوات؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة عالية (77,3 %) نعم، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ الوسائط الصوتية والمرئية المتعددة التي يوفرها المعجم الإلكتروني بألوان مختلفة تيسر التفريق بين الكلمات المتجانسة في الأصوات

المحور العاشر: أي المعاجم اللغوية الإلكترونية تستعمل في دروس اللغة العربية؟

قاموس توقّع *Tevakku Arapça Türkçe Sözlüğü* أم قاموس المعاني *almaany* أم قاموس

ترجمة جوجل *Google Translate* أم الخليل *elhalil* ؟

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة عالية (76 %) قاموس توقّع *Tevakku Arapça Türkçe Sözlüğü* والخليل *elhalil* لأنهما يقدمان ترجمة جيدة نوعا ما، ويشرحان الكلمات العربية

باللغة التركية، وبنسبة (20 %) قاموس ترجمة جوجل *Google Translate*، وبنسبة (4 %) قاموس

المعاني *almaany*

خاتمة:

عطفا على كل ما تم تفصيل القول فيه نظريا وتطبيقيا، فإنَّ المعجم الإلكتروني للناطقين بغيرها يعد أداة تعليمية مهمة؛ لما يتيح من تفاعل حي مع مختلف المقررات اللغوية، ولما يوفره من إمكانيات لغوية تعمل على تعزيز القدرتين اللغوية والتواصلية لمتعلم العربية الناطق بغيرها، وإغناء زاده المعرفي، وتنمية معجمه الذهني، ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث

-إنَّ استخدام التقنيات الحديثة مهم جدًا في العملية التعليمية؛ فاستخدامها يؤدي إلى زيادة فاعلية التعليم، وتطوّره

-لقد تفوّق المعجم الإلكتروني على الورقي في مدى فاعليته؛ إذ استطاع أن يختصر المسافات ويقتصد في الوقت والجهد والمال؛ وذلك لأنَّ المعجم الإلكتروني يخضع إلى مواصفات دقيقة وحديثة

-من مزايا التحول الرقمي من المعجم الورقي إلى الإلكتروني إمكانية الاعتماد على أكثر من معجم في الوقت نفسه، من خلال دمج قواعد البيانات المتحصل عليها للحصول على قاعدة ثرية تتكوّن من عدد من المداخل

- التركيز في برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها على إثراء الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يساعد على استعمال اللغة العربية والتواصل بها في عدة ظروف ومواقف، وذلك من خلال « تحسيس الطلبة بأهمية اكتساب مفردات جديدة بشكل مستمرّ.

« إدراك المعلمين لأهمية ربط تدريس المهارات اللغوية بالبحث في المعاجم.
« برمجة حصص تطبيقية تفاعلية للطلبة لتدريبهم على استعمال المعجم الإلكتروني والاستفادة منه لتطوير مهاراتهم المعجمية.

« وضع استراتيجيات تعليمية تقوم على استثمار المعاجم الإلكترونية المتوفرة.
- ضرورة الاهتمام بالمعاجم خاصة التعليمية كونها الرافد الأساسي للغة، ومن خلال ذلك يمكن الإسهام في تطوير تعليم اللغات وتيسير اكتسابها

- الاهتمام بالمستوى الصوتي للغة في المعاجم الإلكترونية بتوفير قراءة صحيحة للكلمات العربية

-لا يكمن إغفال الدور الكبير الذي تؤديه المعاجم الإلكترونية والمنصات التعليمية في تعليم اللغات المختلفة، لذلك لا بد من الاهتمام بالمعاجم الإلكترونية التعليمية كونها من الروافد التي يعتمد عليها الطلبة في تحصيلهم الدراسي

-كان لتوظيف المعجم الإلكتروني في التعليم دور في تحفيز الطلبة وتحبيبهم في مهارات اللغة العربية

-مراعاة مستويات الطلبة عند استخدام المعاجم الإلكترونيّة، ووضع المهام المطلوبة

منهم بشكل واضح ومحدّد

-ظهر من خلال البحث أنّ نسبة (88٪) من الطلبة يستعمل المعاجم اللغوية في مهارات اللغة العربية، ولعل السبب في ذلك؛ ما رآوه من إيجابيات لاستخدام المعاجم الإلكترونية، تتمثل في توفير الوقت، وإمكان استخدام المعجم في أي مكان وأي زمان، وسهولة الاستخدام وسرعة الحصول على المعلومة، وقلة التكلفة، لا سيما مع المعاجم التي لا تحتاج إلى اتصال بالإنترنت.

-ظهر من خلال البحث أنّ المعجم الإلكتروني يساعد في معرفة معاني الجُمَل؛ فوظيفة المعجم الحصول على المعاني الصحيحة، وبذلك يستطيع الطلبة فهم معاني الجمل بشكل صحيح، لا سيّما مع توفر خدمة السياقات المتنوّعة التي تعتني بها بعض المعاجم الإلكترونية -ظهر من خلال البحث أنّ المعجم الإلكتروني يساعد في التفريق بين الكلمات المتجانسة في الأصوات؛ ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ الوسائط الصوتية والمرئية المتعدّدة التي يوفّرها المعجم الإلكتروني بألوان مختلفة تيسّر التفريق بين الكلمات المتجانسة في الأصوات

-ظهر من خلال البحث أنّ المعجمين الإلكترونيين (توقّع) *Tevakku Arapça Türkçe Sözlüğü* و(الخليل) *elhalil* هما الأكثر استعمالاً لدى الطلبة؛ ولعل السبب في ذلك أنهما يقدمان ترجمة جيدة نوعاً ما، ويشرحان الكلمات العربية باللغة التركية

- إن تطوير المعاجم الإلكترونية وتكييفها من أجل أن تكون مصدراً لتنمية الرصيد اللغوي الوظيفي يسهم في تطوير المهارات اللغوية الأخرى خاصة القراءة والمحادثة والكتابة -يجب إعطاء المتعلمين المزيد من الفرص لاستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة في أثناء تعلّمهم للغة، وبالتالي يجب تزويد الصّف التعليمي بكل الأدوات التكنولوجية الحديثة المتاحة لزيادة تعرّض الطلبة لها كالألواح الرقمي، وشاشة العرض، والمعاجم الإلكترونية، والإنترنت وغيره من الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة.

أمّا التوصيات فهي:

- « مراعاة مستويات الطّلبة عند استخدام المعاجم الإلكترونيّة، ووضع المهام المطلوبة منهم بشكل واضح ومحدّد.
- « إجراء دراسات حول مواقف الأساتذة تجاه المعاجم الإلكترونيّة، وآرائهم حول دورها، وأثرها في تطوير المهارات الإنتاجية لدى الطلبة في تعلّمهم للغة العربيّة.
- « إجراء دراسات تتناول مواقف الطلبة من توظيف الأساتذة للمعاجم الإلكترونيّة في صفوفهم، وما هي ردّة فعلهم حول توظيفها في أثناء تعلّمهم للغة العربيّة.
- « عقد دورات تدريبية للأساتذة حول كيفية توظيف المعاجم الإلكترونيّة في صفوفهم التعليميّة.

« عقد ورشات عمل لتبادل الخبرات التعليمية بين الأساتذة في استخدامهم للمعاجم الإلكترونية وعرض تجاربهم.

المراجع والمصادر

- « البواب، مروان، «المعجم الحاسوبى للغة العربية». مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. المجلد 73، العدد 3 (1998)، ص 519-534.
- « البوشياخي، عز الدين، المعاجم العربية الإلكترونية وآفاق تطويرها. (الإمارات: جامعة الشارقة، مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث، 2004).
- « بولعلام، علي، المحتوى الرقمي العربي: الهندسة اللسانية وأفق الثورة الرابعة، ضمن كتاب: اللسانيات العربية، رؤى وآفاق، (إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2019).
- « جيلالي، بن يشو، «دراسة في المعاجم العلمية المختصة». مجلة التراث العربي. العدد 113. (2009)، 211-226.
- « ديزيره، سقال، نشأة المعاجم العربية وتطورها. (بيروت: دار الصداقة العربية، 1995).
- « راجاج، جميلة، «رأي في استعمال المعاجم الورقية والإلكترونية». مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 7، العدد 2، (2016)، 179-196.
- « الصراف، علي، «الأعمال المعجمية العربية الإلكترونية أحادية اللغة: دراسة في العرض والمحتوى من خلال نموذجين مختارين». مجلة كلية دار العلوم، المجلد 37، العدد 128، (2020)، 183-234.
- « عباس، عبد الحليم، دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات (صناعة المعجم الآلي). (عمان: الجامعة العربية المفتوحة).
- « العبود، إبراهيم صالح، «توجهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو استخدام الإستراتيجيات الحديثة». مجلة كلية التربية (أسيوط)، المجلد 32، العدد 1، (2022)، 116-150.
- « الفيتوري، محمد سالم، «المعجم الإلكتروني». مجلة الأستاذ. العدد 14، (2018)، 182-204.
- « قدوم، محمود، مشروع دليل أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2020).
- « مؤذن، أحمد، دور المعاجم الإلكترونية أثناء الترجمة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة Dinbilimleri، المجلد 21، العدد 1، (2021)، 507-528.
- « مجاهد، صفاء، «الصناعة المعجمية من التقليدية إلى نظم المعالجة الآلية». مجلة جسور المعرفة، المجلد 4، العدد 5، (2019).
- « المعتوق، أحمد، المعاجم اللغوية العربية (المعاجم العامة ووظائفها ومستوياتها وأثرها في تنمية لغة الناشئة)، دراسة وصفية تحليلية ونقدية. (أبو ظبي: المجتمع الثقافي، 1996).

- « المهدوي، عمر، «التعريف المعجمي بين المعجم الورقي والمعجم الإلكتروني»، مجلة الدراسات المعجمية، المجلد 10، العدد 9، (2014)، 99-122.
- « النشوان، أحمد بن محمد، «اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم»، مجلة جامعة أم القرى، المجلد 18، العدد 38، (1427)، 552-515.
- « يزيد، محمد. سالم، «بناء المعجم الرقمي العربي في ضوء اللسانيات الحاسوبية»، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 1، (2021)، 1166-1144.
- « R. Taufiqurrochman . المعاجم العربية الإلكترونية واستخدامها في إندونيسيا. *Abjadia*, (2)1, Article 2. (2016).

دراسة تحليلية وصفية لتطبيق التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة

إعداد الباحث: أحمد عبدالرحمن القاسم⁽¹⁾

Ahmad Abdulrahman Alkasem

ملخص الدراسة

تتسم مؤسسات التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة بالترامها الدائم بتحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث، ومن هنا تأتي أهمية إجراء دراسة تحليلية وصفية لتطبيق التعلّم النشط في هذه المؤسسات؛ بهدف فهم مدى فعالية هذه الاستراتيجيات في تحقيق أهداف التعليم وتطوير مهارات الطلاب وإشراكهم في عملية التعلّم

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وتحليل تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية العامة في الإمارات، واعتمدت على المنهج الوصفي؛ فهي دراسة وصفية تستعرض واقع تطبيق التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام في الإمارات، وجاءت من إطار عام شمل المقدمة والمشكلة والأسئلة والأهداف والمنهج، ومصطلحات الدراسة، وبعض الدراسات السابقة بالإضافة إلى التطرق إلى الإطار الفكري للتعلّم النشط واستراتيجياته، والآثار الإيجابية المترتبة على تطبيق التعلّم النشط، ودور المعلم والمتعلّم في التعلّم النشط، وأبرز التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التعلّم النشط بمؤسسات التعليم العام في الإمارات

ولتحقيق هدف الدراسة تم دراسة السياق التعليمي والممارسات التعليمية المتبعة والتأثيرات المترتبة على أداء الطلاب ومشاركتهم في العملية التعليمية واختتمت الدراسة بأهم النتائج من خلال تحديد التحديات والعوامل المؤثرة في تنفيذ التعلّم النشط واقتراح الحلول والتوصيات المناسبة لتعزيز تطبيق هذه الاستراتيجيات التعليمية وتحقيق أقصى استفادة منها في سبيل تطوير المنظومة التعليمية وتعزيز تحصيل الطلاب ومهاراتهم المستقبلية، ثم قائمة المصادر والمراجع

الكلمات المفتاحية: التعلّم النشط، استراتيجيات التدريس، المعلم والمتعلّم، التعليم

والتعلّم

1 أحمد عبدالرحمن القاسم Ahmad Abdulrahman Alkasem باحث دكتوراه في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية USIM ماليزيا 00971501280633 - Phone Number Email: abu_obieda@hotmail.com

Abstract

The institutions of general education in the United Arab Emirates are constantly committed to improving the quality of education and developing the educational process in line with the requirements of modern times. Hence, it is important to conduct a descriptive analysis of the application of active learning in these institutions with a view to understanding the effectiveness of these strategies in achieving the aims of education, developing the skills of students and involving them in the learning process.

The purpose of this study is to explore and analyses the application of strategies for active learning in the teaching of Arabic in public educational institutions in the United Arab Emirates. It is based on the descriptive curriculum. It is a descriptive study that reviews the reality of the application of active learning in teaching Arabic in general education institutions in the United Arab Emirates. It comes from a general framework that includes the introduction, the problem, questions, objectives and methodology, the terms of study, some previous studies, as well as the intellectual framework for active learning and its strategies, the positive effects of the application of active learning, the role of teachers and learners in active learning, and highlights the challenges and constraints faced in the application of active learning in public education institutions in the United Arab Emirates.

To achieve the objective of the study, the educational context and practices followed and the implications of students' performance and participation in the educational process have been studied.

The study concluded with the main findings by identifying the challenges and factors affecting the implementation of active learning and proposing appropriate solutions and recommendations to enhance the application of these educational strategies and to maximize their use in order to develop the educational system, enhance students' achievement and future skills, and then the list of sources and references.

Keywords: Active learning, teaching strategies, teacher and learner, education and learning.

المقدمة

في ظل التطورات الهائلة التي شهدها المجتمع الإماراتي في العقود الأخيرة، خاصة في مجال التعليم، أصبح من الضروري التحول نحو أساليب تعليمية مبتكرة وفعّالة تلبي احتياجات الطلاب وتهيئهم لمواكبة التطورات العصرية. من بين هذه الأساليب، يبرز دور التعلم النشط كأحد النماذج الحديثة لعملية التعلم التي تركز على مشاركة الطلاب وتفاعلهم في بناء المعرفة وتطوير مهاراتهم بشكل فعّال

وتتسم مؤسسات التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة بالتزامها الدائم بتحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث. ومن هنا،

تأتي أهمية إجراء دراسة تحليلية وصفية لتطبيق التعلّم النشط في هذه المؤسسات، بهدف فهم مدى فعالية هذه الطريقة في تحقيق أهداف التعليم وتطوير مهارات الطلاب وإشراكهم في عملية التعلّم

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وتحليل تطبيق التعلّم النشط في المؤسسات التعليمية العامة في الإمارات، من خلال دراسة السياق التعليمي والممارسات التعليمية المتبعة والتأثيرات المترتبة على أداء الطلاب ومشاركتهم في العملية التعليمية. كما تسعى الدراسة إلى تحديد التحديات والعوامل المؤثرة في تنفيذ التعلّم النشط، واقتراح الحلول والتوصيات المناسبة لتعزيز هذه الطريقة التعليمية بفاعلية

من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز فهمنا للتعلّم النشط كأداة فعّالة في تحسين جودة التعليم في المؤسسات العامة في الإمارات، وبالتالي تقديم توصيات عملية لتعزيز تطبيق هذه الطريقة التعليمية، وتحقيق أقصى استفادة منها في سبيل تطوير المنظومة التعليمية، وتعزيز تحصيل الطلاب ومهاراتهم المستقبلية

مشكلة الدراسة:

تحتلّ مناهج اللغة العربية مكانة مهمة في المناهج التعليمية المقررة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتعد اللغة العربية الوعاء الجامع لإرثنا وتاريخنا وهويتنا وحضارتنا، والاهتمام بها وتكريسها لدى الأجيال مطلب ملح، ولتعزيز مكانة اللغة العربية وحمایتها » أصدر مجلس الوزراء قرار رقم (11/6 و) لسنة 2017، بهذا الشأن، هذا الاهتمام باللغة العربية يوازیه الاهتمام باختيار استراتيجيات تدريسية حديثة تعزز من فرص تعليم الطلاب ومحبّتهم للغتهم الأم والإقبال عليها؛ وهذا يقتضي اختيار الاستراتيجيات التدريسية وملاءمتها لخصائص المتعلّمين من ناحية، وتمكّن المعلّم، وإجاداته في ممارستها من ناحية أخرى.

(التركي، 2013، ص 256). وقد أضحت الاستراتيجيات التقليدية في التدريس عاجزة عن تحقيق أهدافها، مما يستدعي ضرورة استناد التعليم على الأساليب الحديثة؛ لاستثارة نشاط وفاعلية المتعلّمين (محمد، 2012، ص 198). فقد أكد التربويون والمهتمون بالتعليم على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على التعلّم النشط، حيث يُعد من أكثر أنماط التعلّم حداثة. (هلالی، 2010، ص 535)

وحظي التعلّم النشط باهتمام متزايد في عالم اليوم؛ حيث انتقل الاهتمام بالعملية التعليمية من المعلّم كمصدر لعملية التعلّم إلى المتعلّم، وتحويل المتعلّم من وضع المتلقي السلبي إلى وضع المتفاعل النشط بصورة إيجابية، كما جاءت بعض الدراسات التي توصي بضرورة استخدام الإستراتيجيات الحديثة وبيان فاعليتها في التعليم، كما في دراسة أبوسكين، أبوغزالة، عثمان (2022) وكذلك دراسة الحجيلي (2009) التي أوصت بتطوير برامج إعداد المعلّمين وتكثيفها أثناء الخدمة، التي تتضمن عدداً من إستراتيجيات التدريس الحديثة.

بناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتلخص في بيان أهمية تطبيق التعلّم النشط

بالمؤسسات التعليمية من جهة وضرورة الحد من استخدام الاستراتيجيات التقليدية في العملية التعليمية من جهة أخرى، وبيان ملامح تطبيق التعلّم النشط بمؤسسات التعليم العام وما يتطلبه هذا التطبيق وأبرز معوقاته وتحدياته وكيفية التغلب عليها

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار الفكري للتعلّم النشط بحسب الدراسات السابقة ؟
2. ما أهم استراتيجيات التعلّم النشط التي تُستخدم في تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في الإمارات العربية المتحدة؟
3. ما الآثار الإيجابية المترتبة على تطبيق التعلّم النشط في مؤسسات التعليم العام في الإمارات؟
4. ما دور المعلم والمتعلّم في التعلّم النشط؟
5. ما أبرز التحديات التي تعيق تطبيق التعلّم النشط في مؤسسات التعليم العام في الإمارات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف مايلي:

1. الإطار الفكري للتعلّم النشط بحسب الدراسات السابقة.
2. أهم استراتيجيات التعلّم النشط التي تُستخدم في تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في الإمارات.
3. الآثار الإيجابية المترتبة على تطبيق التعلّم النشط في مؤسسات التعليم العام في الإمارات.
4. دور المعلم والمتعلّم في التعلّم النشط.
5. أبرز التحديات التي تعيق تطبيق التعلّم النشط في مؤسسات التعليم العام في الإمارات.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي: الذي يقوم على وصف الظاهرة، والعمل على تحليلها وتفسيرها، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بموضوع الدراسة ومن ثم الوصول إلى الإستنتاجات المطلوبة

مصطلحات الدراسة:

1-التعلّم النشط *Active learning* : يعرف التعلّم النشط بأنه ذلك التعلّم الذي يشارك فيه المتعلّم مشاركة فعالة من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلّم. (اللقاني، والجمل، 2003، ص 12)

وقد عرف الباحث التعلّم النشط إجرائياً بأنه ذلك التعلّم الذي يجعل من الطالب عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعلّم، مسؤولاً عن تعلّمه، وعن تحقيق أهداف التعلّم، يتعلّم بالممارسة، و عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلّمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقويم إنجازاته، وفي الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلّم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلّم

2- استراتيجيات التعلّم النشط: يعرفها سليمان وعبد القادر «بأنها» الممارسات التربوية التي يتبعها المعلّم داخل الفصل، وتعتمد أكثر ما تكون على نشاط وفاعلية وإيجابية التلميذ، وتحمله مسؤولية تعلّمه، وقدرته على اتخاذ قرار بشأن تعلّمه، وتشجيعه على العمل بشكل تعاوني، لدعم ذكاءاته». (سليمان، وعبد القادر، 2006، ص 423)

وقد عرف الباحث استراتيجيات التعلّم النشط بأنها مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة الطلاب بنشاط في عملية التعلّم وتعزز دورهم كمتعلّمين نشطين ومشاركين في بناء معرفتهم

الدراسات السابقة:

دراسة أبو سكين ، أبو غزالة، عثمان (2022) : هدف البحث التعرف إلى فاعلية التعلّم النشط في تدريس البلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. وتكونت عينة البحث الأساسية من (60) طالباً، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (30) طالباً، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالباً. وقد أعد الباحث أدوات البحث المناسبة، وتأكد من تكافؤ المجموعتين، قام الباحث بتدريس محتوى البلاغة وفق استراتيجيات التعلّم النشط لطلاب المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وبعد تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً ورصد البيانات وتحليلها إحصائياً؛ أسفرت النتائج عن فاعلية التعلّم النشط في تنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. (أبوسكين وآخرون، 2022، ص ص 221-261)

دراسة الرميح، أبو تريمة (2021) : هدف البحث معرفة أثر استخدام نموذج التعلّم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل، وللتوصل إلى حقائق علمية اتبعت الباحثتان المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثتان لجمع البيانات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي والتتبعي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (24) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (42) طالبة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن استخدام نموذج التعلّم البنائي خماسي المراحل حقق فروقاً في نتائج تحصيل الطالبات اللائي درسن المفاهيم النحوية مقارنة بالطالبات اللائي درسن بالأسلوب التقليدي؛ لصالح نموذج التعلّم البنائي الخماسي بدرجة كبيرة. كما أن نموذج التعلّم الخماسي المراحل يساعد في بقاء أثر التعلّم لدى الطالبات. (الرميح، وآخرون، 2021، ص ص 162-195).

دراسة بليردوح، بن صغير (2021): هدف الدراسة الحالية -التي تتميز بطابعها النظري- إلى البحث في استراتيجيات التعلّم النشط و من بين هذه الاستراتيجيات، استراتيجيات التعلّم التعاوني التي تعتمد على ديناميكية الجماعة في صورة تفاعلية مشتركة للأنشطة التعليمية التعليمية مع الأقران، في مختلف مراحل التعليم و في جميع المواد داخل القاعة الصفية و داخل الجدران المدرسية، وهنا تنمو شخصية المتعلّمين و تبرز قدراتهم المعرفية و الوجدانية و الاجتماعية ليتكوّن متعلّم يسعى بقوة لتحمل أكبر قدر ممكن من مسؤولية تعلّمه، و قادر على استيعاب التطور العالمي المذهل، للمشاركة في مخططات ومسارات التنمية مستقبلاً. وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تؤكد على إيجابية استراتيجية التعلّم التعاوني في اكتساب و تنمية الجوانب التربوية و المهارات الفكرية المختلفة.(بليردوح، وبن صغير، 2021، ص ص68-80)

دراسة المناعسة (2020): هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توظيف التعلّم النشط لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم تطوير استبانة لتوظيف التعلّم النشط مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (مجال المعلّم، ومجال الطالب، ومجال المادة الدراسية). وتكونت عينة الدراسة من (191) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلّمي اللغة العربية للتعلّم النشط كانت مرتفعة، حيث جاء ترتيب المجالات من الأعلى وهو: مجال المادة الدراسية، وتلاه مجال الطالب، وأخيراً مجال المعلّم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة توظيف التعلّم النشط تعزى لمتغيري الجنس، و سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة المشرفين والإدارات التربوية بضرورة الاستمرار في توظيف معلّمي اللغة العربية للتعلّم النشط. (المناعسة، 2020، ص 10)

دراسة تويج (2017) : هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطُبِّقت الدراسة على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بلغ (50) طالب بواقع (25) طالب للمجموعة التجريبية و (25) طالباً للمجموعة الضابطة وذلك من خلال تدريس الوحدة الرابعة من منهج لغتي الجميلة للصف السادس، ومن أدوات الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي، ومهاراته الثلاث فكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط. (تويج، 2017، ص ص38-51)

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن إجمال نتائج الدراسات السابقة بأن التعلّم النشط يزيد من دافعية الطلبة، ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم، ويزيد التعلّم النشط من فهم الطلبة لمحتوى المواد الدراسية ويعزز تعلّمهم الذاتي وثقتهم بقدرتهم على التعلّم، كما عمل التعلّم النشط على تحسين مستوى التحصيل الدراسي

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يتضح أن الحاجة تقتضي تطوير طرائق التدريس من أجل إحداث تطوير في تعلّم الطلبة وتحقيق الأهداف التي تتركز في دعم وبناء المعاني العلمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال استخدام استراتيجيات التعلّم النشط

الإطار المفاهيمي للدراسة:

المحور الأول: الإطار الفكري والمفاهيمي للتعلّم النشط

أولاً: مفهوم التعلّم النشط

تسعى التربية الحديثة إلى تفعيل عملية التدريس، وزيادة فاعليتها من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تنمي اتجاهات المتعلّمين المعرفية والعقلية، وتقوّم دافعتهم، وتحثهم على المشاركة الإيجابية من خلال بيئة تعليمية نشطة تساعد على اكتساب التحصيل وتنمية المهارات

وقد ذكر المربون والمهتمون بالعملية التربوية الكثير من التعريفات لمفهوم التعلّم النشط ومن ذلك تعريف سعادة بأنه: « عبارة عن طريقة تعلّم وتعليم في آن واحد؛ حيث يشارك المتعلّم في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار، والتفكير الإبداعي، والتحليل المستمر، والتأمل العميق لكل ما تتم دراسته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، مع وجود معلّم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة الإبداعية لطلاب اليوم ورجل الغد» (سعادة وآخرون، 2011، ص33)

ويُعرّف كل من (اللقاني، والجمال، 2009، ص 120) التعلّم النشط « بأنه ذلك التعلّم الذي يشارك فيه المتعلّم مشاركة فعالة في عملية التعلّم، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، ويكون فيه المعلّم موجهاً ومرشداً لعملية التعلّم ». ومن هنا نجد أن التعلّم النشط يمثل جوهر استراتيجيات التعلّم الحديثة التي تركز على المتعلّم، بحيث يكون محور العملية التعليمية والمعلّم موجهاً ومرشداً وميسراً للعملية التعليمية

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أنّ التعلّم النشط هو: تعلّم قائم على تفعيل دور المتعلّم وفق خطوات واضحة وإجراءات منظمة، وتحت إشراف معلّم ماهر يوجه المتعلّمين إلى التفاعل الإيجابي، والتعاون المثمر، والمناقشة الواعية، والحوار الهادف والنقد البناء،

وجعل المتعلم شريكاً في عملية التعلم

ثانياً: أهداف التعلم النشط:

يرى كل من سعادة (2006، ص 33-38) و (جبران، 2002، ص 10) والخليلي وآخرون (2000، ص 144-146) أن أهداف التعلم النشط تتمثل في

- « تشجيع الطلبة اكتساب مهارات التفكير العديدة.
- « التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- « دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- « تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة وحل المشكلات والقراءة الناقدة
- « قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة، وتنظيمها.
- « زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلبة وتمكينهم من العمل بشكل إبداعي.
- « اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
- « تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعلمية وحياتية حقيقية.
- « زيادة قدرة المعلمين على فهم المعرفة، وبناء معنى لها، واستبقائها.
- « تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين.
- « تسهيل التعلم من خلال مرور المتعلمين بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية.

ويرى الباحث أن: جميع أهداف التعلم النشط تعمل على اكتساب المتعلمين المعلومة عن طريق المرور بالخبرات المختلفة، وبطرق متنوعة تذهب الملل عنهم وتحفزهم للتعلم وتشجعهم على تعليم أنفسهم، وهذا يساعد على إعادة بناء المعلومة بشكل صحيح في حالة عدم صحتها، أو إضافة الجديد للبناء في حال صحتها.

ثالثاً : أهمية التعلم النشط

أظهرت الدراسات والبحوث أن التعلم النشط هو أسلوب تعلم فعال إذا ما قورن بالتعليم التقليدي؛ الذي يعتمد أسلوب الإلقاء وذلك على أكثر من جانب، مما يزيد من أهميته بالنسبة لطلبة المدارس والجامعات وحتى معلميهـم. ويذكر جبران (2002) أن للتعلم النشط أهمية كبيرة حيث يساهم في

- « زيادة التفاعل بين المتعلمين داخل الحجرة الدراسية.
 - « زيادة نسبة استبقاء المعرفة عند المتعلمين.
 - « تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التعليمية، ونحو أنفسهم وزملائهم ومعلميهم.
 - « زيادة تحصيل المتعلمين.
 - « تنمية مهارات التفكير العليا المختلفة.(جبران، 2002، ص 42)
- ويرى الباحث أن التعلم النشط ذو أهمية كبيرة حيث يساهم بشكل كبير في:
- « تفاعل الطلاب في الأنشطة الصفية واللاصفية.
 - « تفاعل الطلاب مع زملائهم ومعلميهم.

« تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب، مثل: التحليل، التركيب، التقويم.
« تعزيز التعاون بين الطلاب في حل القضايا والمشكلات.
« زيادة التحصيل العلمي عند الطلاب.

ومن خلال النظر في كتابات أهل التربية والاختصاص نجد أنّها تباينت واختلفت في تناولها لمفهوم التعلّم النشط، ولكن العامل المشترك بينها هو التأكيد على أهمية مثل هذا النوع من التعلّم، وأثره على العملية التعليمية، وخاصةً في هذا الزمن الذي تدفقت فيه المعرفة والمعلومات بشكل يصعب الإحاطة به؛ مما يجعل السبيل الوحيد للتعامل معها هو إيجاد نوع من التعلّم يعطي الأسس والقواعد في التعامل مع تلك المعرفة.

رابعاً: أسس التعلّم النشط

يعتمد التعلّم النشط على أسس عدة منها :

« اشتراك الطلاب في اختيار نظام العمل وقواعده.

« إشراك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية.

« تنوع مصادر التعلّم.

« استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته، وأنماط تعلّمه، والذكاء الذي يتمتع به.

« إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة في أثناء التعلّم.

« مساعدة الطالب في فهم ذاته، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.

« الاعتماد على تقويم الطلاب أنفسهم، وزملائهم.

« السماح للطلاب بالإدارة الذاتية. (أبو بكر، و حجازي، 2005، ص 16-17)

إذاً لو أمعنا النظر في أسس التعلّم النشط لوجدنا أنها تتمركز حول الطالب وتجعل منه قائد عملية التعلّم، ومشارك في التخطيط لها ومديراً لتعلّمه

خامساً: خصائص التعلّم النشط

يعد التعلّم النشط في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلّم الأصيل؛ الذي يُعدُّ أحد الاتجاهات الحديثة الآن حيث يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلّم في كل جانب من جوانب النمو (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسمية). لذا يتميز التعلّم النشط بخصائص منها :

« التعلّم النشط تعلّم ذو معنى؛ أي إنه تعلّم يرتبط بحاجات المتعلّم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

« تعلّم قائم على الخبرة المباشرة الحقيقية، وكلما كانت الخبرة أقرب إلى الواقع كان التعلّم أكثر فاعلية.

« هو التعلّم الذي يتناسب مع قدرات الفرد وإمكاناته، ويسمح للتلميذ السير في التعلّم حسب سرعته الذاتية، وهو التعلّم الذي يهدف إلى

تنمية التفكير الابتكاري عند الفرد، والذي يجعل منه باحثاً صغيراً يربط بين الأسباب والنتائج، ويفسر الظواهر ويبحث عن أسبابها.

« هو التعلّم الذي يثير دافعية المتعلّم نحو التعلّم، ويهيئ للتلميذ النجاح؛ لذلك فإنه يبعث في نفسه حب التعلّم والاكتشاف والبحث عن طرائق جديدة للحل والتعلّم.

« إنه تعلّم يجعل من المتعلّم محوراً للعملية التعليمية، دون إهمال للمادة التعليمية أو لدور المعلم، ولكن المهم أن يكون المتعلّم نشيطاً وفاعلاً أثناء التعلّم.

« هو التعلّم الذي يتضمن معلومات ومهارات واتجاهات وقيماً قابلة للبقاء، ويمكن للمتعلّم الاحتفاظ بها، والاستفادة منها في المستقبل(الهويدي، 2004، ص 285-287)

المحور الثاني: أبرز استراتيجيات التعلّم النشط وعناصره والبيئة المتطلّبة لتطبيقه

أولاً: استراتيجيات التعلّم النشط: *Active learning Strategies*

فقد عرف (McKinney, K. 1998) استراتيجيات التعلّم النشط بأنها « تعني كل الأساليب التي تتطلب من المتعلّم القيام بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة للمعلّم.

كما وضع (Stahleim, 1998) أن لتطبيق التعلّم النشط لابد من استخدام استراتيجيات تعلّم تقوم على مشاركة المتعلّم في الموقف التعليمي، كما أشار(حيدر، 2000) إلى أن استراتيجيات التعلّم النشط يمكن تصنيفها وفقاً لدرجة المجازفة في استخدامها من جانب المعلم إلى :

أ- استراتيجيات ذات مجازفة بسيطة : كالتمرنات أو التدريبات الزوجية، واستراتيجية فكر واكتب لمدة دقيقة، والمقارنة الزوجية للملاحظات التي يبيدها المتعلّمون أثناء الحصة.

ب- استراتيجيات ذات مجازفة متوسطة : مثل التكاليفات لعمل مشروعات فردية وجماعية، وإشراك المتعلّمين في عمل تقارير وأبحاث، والتدريب الميداني.

ج- استراتيجيات ذات درجة مجازفة عالية: مثل التعلّم التعاوني في مجموعات صغيرة وكبيرة، والتعلّم الفردي، والتعلّم القائم على حل المشكلات. وفي تصنيف آخر وضع (حيدر، 2000)

<http://www.ewahat-8m.com/alta/bm%20-alrafhet.htm>

استراتيجيات التعلّم النشط وفقاً لنشاط المتعلّم ودرجة المجازفة، وهي:

أ- استراتيجيات تعلّم نشط تكون فيها درجة المجازفة بسيطة مثل المناقشات المنظمة في مجموعات صغيرة، والعروض التوضيحية، وأنشطة العصف الذهني، والكتابة في قاعة التدريس، والمحاضرة التي يتخللها توقف للتعليق والمناقشة والتفسير، والتغذية الراجعة مع المحاضرة، والزيارات الميدانية، وأنشطة التقويم الذاتي.

ب- استراتيجيات تكون فيها درجة المجازفة عالية مثل لعب الأدوار، والعروض في مجموعات صغيرة، والمناقشات غير المنظمة في مجموعات صغيرة

بناءً على التصنيفات التي اعتمدها المتخصصون التربويون والباحثون، يمكن القول أن هناك استراتيجيات لا تتناسب مع درس معين؛ ولو أنها مصنفة كاستراتيجية تعليمية ذات مجازفة بسيطة، مثل استراتيجية فكر واكتب لمدة خمس دقائق، أو الزيارات الميدانية، أو استراتيجيات ذات مجازفة متوسطة كالتدريب الميداني؛ فهذه الاستراتيجيات لا تناسب دروس اللغة العربية رغم أن درجة المجازفة فيها بسيطة أو متوسطة، بينما من جهة أخرى يمكن الاعتماد على استراتيجيات ذات مجازفة عالية ولكنها مناسبة لمهارات اللغة العربية مثل التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والتعلم القائم على حل المشكلات.

ثانياً: أسس التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط

أجمع التربويون والمهتمون على أن التعليم من الضروري أن يقوم على مبدأ النشاط، وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات تدريسية تركز على التلميذ بصفته محوراً فاعلاً في العملية التعليمية، وتعد استراتيجيات التعلم النشط الأكثر فاعلية وديمومة (هلال، 2010، ص516).

لذلك قد يواجه المعلمون تحديات كبيرة في اختيار الاستراتيجيات الملائمة، وكذلك عند بناء البرامج التربوية الفردية وتصميم الأنشطة التعليمية على أساس جوانب القوة لدى المتعلم، وفي الوقت ذاته العمل على تنمية جوانب الضعف التي يعاني منها الطالب (بنو خالد، 2016، ص2). لذلك يجب على المعلم عند اختيار استراتيجيات التعلم والتعليم أن يختار ما يتلاءم مع التلاميذ مع مراعاة الخبرة السابقة لديهم، وما يمتلكونه من مهارات وميول تجاه المادة المتعلمة مما يؤدي إلى استغلال أقصى قدر ممكن من قدراتهم والوصول بهم إلى أعلى مستوى من تحصيلهم الأكاديمي. (أخضر، 2016، ص452)

ويستخلص الباحث أسس التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقاً للآتي:

- المتعلم محوراً للعملية التعليمية ويجب مراعاة قدراته وسرعته وأسلوب تعلمه.
- التعلم يرتبط بحياة المتعلم وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
- يحدث التعلم من خلال تفاعل المتعلم وتواصله مع أقرانه وأسرته وأفراد مجتمعه: أي يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم، سواء في المدرسة أو المنزل أو المؤسسات التربوية الأخرى.

ثالثاً: بيئة التعلم النشط

تساهم بيئة التعلم النشط في التحول من التركيز على المعلم، إلى التركيز على المتعلم؛ مما يجعلها أكثر إثارة للدافعية، ومواءمة لتنوع بيئات التعلم.

ولعل من خصائص بيئة التعلم النشط ما يأتي :

« أن يكون المتعلم نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته.

« تدعيم روح التعاون، لا التنافس.

« فحص جميع الآراء والأفكار؛ لأن هذا يعد أمراً ضرورياً ذا قيمة بالغة. حيث يقوم المتعلم بجمع هذه الآراء والأفكار وتوليدها في رؤية متكاملة. »
 « تحكم المتعلم في عملية تعلمه، وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل. »
 « تقديم بيانات تعلم حقيقية *authentic* ترتبط بمشكلات البيئة الفعلية ليطبق فيها المتعلم ما تعلمه. »
 « التأكيد على بناء المعرفة بدلاً من إعادة سردها. »
 « استبدال خطوات التدريس التقليدية بمواقف تركز على المرونة والابتكار. »
 « تدعيم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي، ويمكن أن يتم ذلك من خلال العمل في مجموعات صغيرة. (نويجي، 2003، ص 40-41)

رابعاً: مقارنة بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعليم التقليدي

هناك العديد من الاختلافات بين التعلم النشط والتعليم التقليدي يوضحها جدول رقم (1)

جدول رقم (1) يوضح المقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

المجال	بيئة التعليم التقليدي	بيئة التعلم النشط
طبيعة المنهج	المقرر الدراسي مرادف للمنهج، ثابت لا يقبل التعديل، يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب، يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق، يهتم بالنمو العقلي للطلبة، كيف المتعلم للمنهج	المقرر الدراسي جزء من المنهج، مرن يقبل التعديل، يركز على الكيف، يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب التطور، يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب، كيف المنهج للتعلم.
تخطيط المنهج	يعده المتخصصون في المادة الدراسية، يركز على اختيار المادة الدراسية، والمادة الدراسية محور المنهج.	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به، يشمل جميع عناصر المنهج، والمتعلم محور المنهج.
المادة الدراسية	غاية في ذاتها، لا يجوز إدخال أي تعديل عليها، يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة، والمواد الدراسية منفصلة، ومصدرها الكتاب المقرر.	وسيلة تساعد على نمو الطالب نمواً متكاملًا، تعدل حسب ظروف الطلبة وحاجاتهم، يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة، والمواد الدراسية متكاملة ومتراصة، مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	تقوم على التلقين المباشر، ولا تهتم بالنشاطات، وتسير على نمط واحد، تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم، تهتم بالنشاطات وأنواعها، لها أنماط متعددة، تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
المتعلم	سلبي وذلك من خلال الاستماع فقط للتعلم أو القراءة في الكتاب المقرر، ويحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	يستطيع بعض الطلاب التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم، وله حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة إليه مادام أتقن التعلم (تحقيق الأهداف).

المجال	بيئة التعلم التقليدي	بيئة التعلم النشط
المُعَلِّم	ناقل للمعلومات وملقن للتلاميذ، علاقته تسلطيه مع الطلبة. يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. يُحَكِّم عليه بمدى نجاح المتعلِّم في الامتحانات. لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لطلابه. علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. يُحَكِّم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل، يراعي الفروق الفردية بينهم.
استراتيجيات التعليم والتعلُّم	لا تزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنتين ممثلتين في المحاضرة والواجبات المكتوبة	تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى مستوى التعلُّم للإتقان.
تنظيم اليوم الدراسي	ينظم اليوم الدراسي في شكل حصص ثابتة بتوقيات ثابتة.	ينظم اليوم الدراسي في صورة فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختيار وتوقيات الفقرات.
معدل التعلُّم	يفرض على كل الطلاب دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل الطلاب في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه أيضاً من المقرر.	يستطيع بعض الطلاب التقدم في الدراسة حسب معدل التعلُّم، ولهم حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة إليهم ما داموا أتقنوا التعلُّم (تحقيق الأهداف).
الوسائل التعليمية	تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأفلام، وللمُعَلِّم أن يختار منها ما يفضل ويراه مناسباً، وغالباً ما تكون مواد مطبوعة.	يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلُّم في الوحدة، وعادة تشتمل على وسائل تعليمية متعددة الأنماط للتعلُّم، ويتاح للتلميذ فرص اختيار ما يساعده على إتقان التعلُّم وتحقيق الأهداف.
الأماكن	ثابتة وغالباً لا تتغير طوال العام الدراسي، سواء كان الأثاث أم الطلاب أو السبورة	من الممكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد الطلاب على التفاعل وإتقان التعلُّم.
إدارة الفصل	المُعَلِّم يتحكم في ضبط وإدارة الفصل؛ فهو الذي يضع القواعد ويلزم الطلاب باتباعها.	الطلاب يشاركون في تحديد قواعد ضبط وإدارة الفصل وفي تنفيذها.

(الحيلة، 2001، ص 24-25، إبراهيم وآخرون، 2005، ص 22-24).

ويرى الباحث أنه من خلال المقارنة يتضح أن بيئة التعلُّم النشط تعمل على خلق جو تعليمي فعال ومناسب داخل غرف الصف، وتتيح للمتعلم العديد من أنشطة التعلُّم التي

يستخدمها في عملية التعلم، بالإضافة إلى أن بيئة التعلم النشط تعمل على إكساب المتعلم للخبرات والمهارات بشكل فعال، مما يؤدي إلى بقائها لمدة طويلة في ذاكرته، والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير وإكسابه القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجهه

المحور الثالث: الآثار الإيجابية المترتبة على تطبيق التعلم النشط بمؤسسات

التعليم العام في الإمارات

تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في مؤسسات التعليم العام في الإمارات يمكن أن يترتب عليها العديد من الآثار الإيجابية منها

« يزيد من اندماج الطلاب في العمل، ويجعل التعلم متعة وبهجة.

« ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

« ينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان.

« ينمي القدرة على التفكير والبحث.

« يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين الطلاب.

« يعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى الطلاب.

« ينمي التفكير الابتكاري.

« يزيد من مستوى تحصيلهم الدراسي.

« ينمي القدرة على حل المشكلات والتفكير الاستقلالي واتخاذ القرارات.

« بقاء أثر التعلم لدى المتعلم: حيث أثبتت البحوث أن نسبة الاحتفاظ

بالتعلم وإتقان المهارة أعلى بكثير في التعلم النشط منه بالتعلم

التقليدي كما يظهر ذلك في مخروط التعلم التالي:

الناس غالباً يتذكرون...

١٠% مما يقرأون

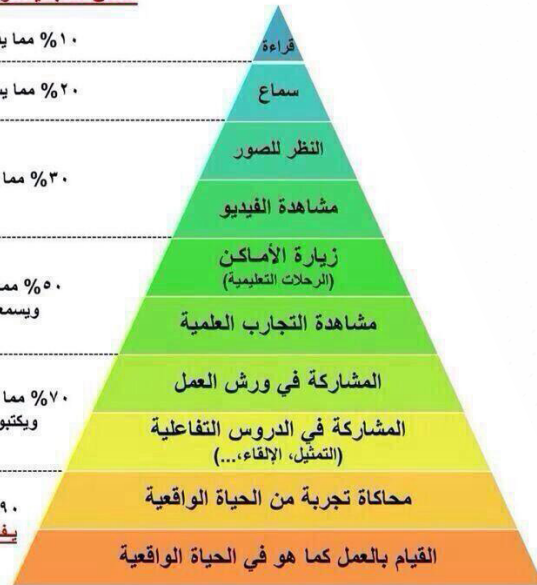
٢٠% مما يسمعون

٣٠% مما يراون

٥٠% مما يراون
ويسمعون

٧٠% مما يقولون
ويكتبون

٩٠% مما
يفعلون



الشكل (1) مخروط
الخبرة ل ديل

Dale's Cone of Experience

مخروط الخبرة ل ديل

يتضح من خلال الشكل(1) أن المتعلّم الذي يتعلّم بنفسه معتمداً على نفسه، يكون بقاء أثر التعلّم أكثر، ولمدة أطول تصل إلى 90٪ وهي نسبة عالية مما يظهر أن للتعلّم النشاط أثر إيجابي في عملية التعلّم

المحور الرابع: دور المعلم والمتعلّم في التعلّم النشط

أولاً: دور المعلم في التعلّم النشط

اختلف دور المعلم في التعلّم النشط، فلم يعد المعلم مصدر المعلومات الوحيد الذي يُعتمدُ عليه؛ بل أصبح المعلم يقوم بأدوار عديدة أثناء عملية التعلّم تساهم في نمو المتعلّمين، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة

اتفق كل من سيد والجمل (2011، ص 105)، وأبي رياش، وشريف، والصافي(2009،ص35)، وبدير (2008، ص 223) على أن للمعلّم أدواراً عدة في التعلّم النشط تتمثل فيما يلي

« تصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة للتحدي.

« الإدارة الذكية للموقف التعليمي وتنظيم الوقت.

« قيامه بدور المرشد والموجه خلال مشاركة المتعلّمين.

« المشاركة في بناء المعرفة لدى المتعلّمين.

« التفاعل الإيجابي مع المتعلّمين للتعرف إلى أفكارهم.

« استخدام إستراتيجيات تعلّم تثير أفكار المتعلّمين.

« تدريب المتعلّمين على كيفية البحث عن المعرفة بأنفسهم.

« تشجيع المتعلّمين على الحوار مع أقرانهم والتعاون فيما بينهم.

« إثراء بيئة التعلّم بالوسائل والأساليب الحديثة.

« تزويد المتعلّمين بالتقويم التكويني والتغذية الراجعة.

« العمل على زيادة دافعية المتعلّمين نحو التعلّم.

« يراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

ويؤكد الباحث ما تم ذكره من أدوار للمعلّم، وتعد هذه النقاط هي الأساس في إحداث تعلّم نشط داخل بيئة الصف، وبها يتم خلق جو من الإبداع والتفكير، وبناء خبرات جديدة، تتولد من نشاط المتعلّم واستجابته للمعلّم، الذي يؤدي دوره باقتدار ووعي كامل لكل ما ينجح عملية التعلّم، ويجعلها نشطة وفاعلة

ثانياً: دور المتعلّم في التعلّم النشط

تكمن أهمية المتعلّم في التعلّم النشط أنّه هو المحور الأساسي في عملية التعلّم، وهذا يتطلب منه بعض الأدوار الفاعلة التي توجد من عملية تعلّمه تعلّماً إيجابياً ومشاركاً. ومن تعريفات دور المتعلّم تعريف (شحاتة، والنجار، 2003، ص115) للتعلّم النشط بأنه « ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلّم، عن طريق التفاعل مع ما يستمعون أو يشاهدون أو يقرؤون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات،

وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم، ومعلّمهم بصورة ميسرة». كما تؤكد (كوجك وآخرون، 2005، ص 8) أن التعلّم النشط يجعل المتعلّم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلّم، مسؤولاً عن تعلّمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، يتعلّم بالممارسة، ويتعلّم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلّمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته

وهذا ما يؤكد على أن المتعلّم يقوم بالدور الأكبر في التعلّم النشط، فيبحث عن المعلومة بنفسه، وهو من يبادر بالخطوة الأولى في الدرس من خلال العصف الذهني، أو إبداء الرأي، ويكون إيجابياً متعاوناً مع أقرانه، ويقيم نفسه وأقرانه وفقاً لما توصل إليه من معلومات

المحور الخامس: أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعلّم النشط بمؤسسات التعليم العام في الإمارات ومقترحات التغلب عليها

من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعلّم النشط :

1. المفهوم السائد عند المعلّمين والمتعلّمين وأولياء الأمور المتمثل في الهدف الرئيس عندهم في إكمال المحتوى، ودور المعلّم هو الجوهري في التعليم ومهمة المتعلّمين تحصيل أعلى الدرجات؛ لذلك لوجود لممارسات التعلّم النشط.

2. الموضوعات الكثيرة المتشعبة، والزمن المناسب لتنفيذها ومدى استغراق المتعلّم للنشاط.

3. معوقات مرتبطة بالمعلّم كالخوف من التغيير وتجريب استراتيجيات تتعارض مع ما تعارفوا عليه وألفوه، وكذلك الارتباط بمقرر و وقت محددين، وعدم تمكّن بعض المعلّمين من إتقان مهارات التدريس الخاصة بالاستراتيجيات النشطة.

4. معوقات مرتبطة بالمتعلّمين وتتمثل في عدم فهم المتعلّمين لأدوارهم الجديدة وتنفيذ ما يطلب منهم مما يجعلهم يتخبطون ولا يتقنون ما يفعلون، وكذلك عزوف المتعلّمين عن تنفيذ استراتيجيات التعلّم النشط؛ لأنها تتطلب جهداً وإماماً بآداب الحوار والمناقشة والتعاون وقواعد العمل الجماعي.

5. معوقات إدارية كعدم إلمام بعض مديري المدارس والإداريين بمبادئ تطبيق التعلّم النشط، وعدم إيمانهم بكسر المألوف في المدارس.

6. تقييم الطلاب: قد تكون هناك تحديات في تطوير أساليب تقييم مناسبة تعكس التعلّم النشط، حيث قد يتطلب هذا ابتكار أساليب تقييم تعكس مهارات التفكير النقدي والإبداعي والتعاوني للطلاب.

ويرى الباحث أنه يمكن التغلب على هذه التحديات من خلال تغيير المفهوم السائد الداعي إلى التركيز على المحتوى دون الاهتمام بالمتعلم ومدى ممارسته للتعلم النشط، توفير التدريب والتطوير المستمر للمعلمين لتعزيز فهمهم ومهاراتهم في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، بما في ذلك توجيهات حول كيفية تصميم وتنفيذ الدروس والأنشطة النشطة: لاسيما أن نتائج الدراسات التي طبقت التعلم النشط أثبتت فاعليته

التوصيات:

في ضوء ما تمّ عرضه في الدراسات السابقة التي تمت بشأن هذا النوع من التعليم ومن خلال خبرة الباحث العملية كمعلم في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي والجامعي أوصي بالآتي

- الاستمرار وبشكل أوسع في نشر ثقافة التعلم النشط في الوسط الأسري والاجتماعي للطلاب أو المعلمين

- تقييم استراتيجيات التعلم النشط من قبل وزارة التربية و التعليم التي بدأت بشكل فعلي في تطبيقها في معظم مدارسها لمعرفة مدى فاعلية تطبيقها ولعمل على إزالة العوائق التي برزت في أثناء عملية التطبيق والتي قد يكون من ضمنها حسب رأي عدم ملائمة بعض الاستراتيجيات المستخدمة في هذا النوع من التعليم لبعض المواد أو الدروس، كذلك تمسك بعض المعلمين بأسلوب التلقين التقليدي في التعليم يمثل عائقاً أمام هذا النوع من التعليم

- توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة للمعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط

- تشجيع المعلمين على اختلاف المستويات الدراسية التي يتعاملون معها على توظيف استراتيجيات التعلم النشط عملياً مع المتابعة والتقييم من قبل الجهات الإشرافية، لما لها من آثار إيجابية

- تطوير أساليب التقييم: يجب تطوير أساليب التقييم التي تعكس التعلم النشط، وتقييم مختلف جوانب تعلم الطلاب بما في ذلك المشاركة النشطة والتفكير النقدي والتعاون

- تشجيع الابتكار والإبداع: يجب تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والابتكاري من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتوفير الفرص لهم للتعبير عن أفكارهم بحرية والتجربة بمهاراتهم

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات من خلال ما يتضح من واقع التغذية الراجعة بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في المراحل الدراسية المختلفة

المراجع العربية

- إبراهيم، عليه حامد أحمد وآخرون (2005). الموسوعة المرجعية للتعلّم النشط ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ، القاهرة
- أبو بكر، أمين و حجازي، رضا. (2005م). التعلّم النشط وسد الفجوة النوعية للمدارس الابتدائية . وزارة التربية والتعليم. القاهرة
- أبو رياش، حسين محمد؛ و شريف، سليم محمد؛ و الصافي، عبد الحكيم. (2009)أصول إستراتيجيات التعلّم والتعليم: النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان
- أبوسكين، نادر يحيى محمد و أبوغزالة، شعبان عبد القادر ومحمد، خلف الديب عثمان. (2022). «فاعلية التعلّم النشط في تدريس البلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي». مجلة التربية: العدد 194: الجزء 4: 20 أبريل جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة. ص: 221-261.
- أخضر، أروى. (2016). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمّات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(11). ص 423-462.
- بدير، كريمان محمد. (2008). التعلّم النشط. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بليردوح، كوكب الزمان وبن صغير، كريمة. (2021). «استراتيجيات التعلّم النشط - التعلّم التعاوني نموذجاً». مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية: المجلد 4: العدد: 1: 30 حزيران: ص 68-80
- بنو خالد، حمزة. (2012). فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأقران في تنمية مهارات الرياضيات لدى عَيَنَة ذوي ضُعُوبات التعلّم. مجلة المعهد الدولي للدراسات والأبحاث 2، ص 1-17
- التركي، نازك. (2013). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي ضُعُوبات التعلّم بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي، (34)، 252-314.
- 10-تويج، سليمان. (2017). «أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلّم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي». المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية:العدد 1: الجزء الأول: ص 38-51.
- 11-جبران، وحيد. (2002) التعلّم النشط في الصف كمركز تعليم حقيقي، فلسطين، رام الله، منشورات مركز الإعلام والتنسيق
- 12- الحجيلي، محمد عبد العزيز. (2009). واقع استخدام معلّمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4)، 75-106.

- 13- الحيلة، محمد محمود أحمد(2001م). طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة. العين
- 14- الخليلي، خليل يوسف، وآخرون (2000)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام - ط(2). دبي: دار القلم
- 15- الرميح، منى أحمد عامر وأبو تريمة، سمية يوسف أحمد(2021). « أثر نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ». مجلة العلوم التربوية والنفسية: المجلد 14: العدد 4. جامعة القصيم: ص 1962- 1995.
- 16- سعادة، جودت وآخرون (2006) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق،الأردن.
- 17- سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وإشيتية، جميل وأبو عرقوب، هدى(2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دارالشروق للنشر والتوزيع
- 18- سليمان، ماجدة حبشي، وعبد القادر، أيمن مصطفى(2006). فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول.(التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة) مارس 2006. ، ص ص 420-442.
- 19- سيد، أسامة محمد و الجمل، عباس حلمي. (2011). أساليب التعليم والتعلم النشط. ط1. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
- 20- شحاتة، حسن والنجار، زينب(2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة. مصر
- 21- كوجك، كوثر وآخرون(2005م). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. القاهرة. مصر
- 22- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد(2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس. ط 3. عالم الكتب. القاهرة
- 23- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (2009) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس ، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة
- 24- محمد، نحمده محمد حسن و السرسري، أسماء محمود، وإبراهيم، فيوليت فؤاد. (2012). فاعلية التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات الطفولة، مج 15، ع 55 ، 197 - 198. مسترجع من <http://search.mandu-218256/mah.com/Record>

- 25- المناعسة، حمزة محمد. (2020). «درجة توظيف التعلّم النشط لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات». رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن
- 26- نوبجي، إيمان عبد الكريم. (2003م). «فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي»، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان، مصر
- 27- هلال، هدى. (2010). فعالية برنامج قائم على التعلّم النشط في علاج صعوبات تعلّم القراءة والملل لديه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (144)، 7، 515-555.
- 28- الهويدي، زيد. (2004م). الابداع ماهيته واكتشافه وتنميته. دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة. العين

مواقع الانترنت

29- <https://www.moe.gov.ae>

30- حيدر ، عبد اللطيف (2000م) : التعلّم النشط ، مقالة على الإنترنت
<http://www.ewahat-8m.com/alta/om%20-alrafhet.htm>

مراجع أجنبية

31- Stalheim-Smith, feb, (1998): "Focusing On Active, Meaningful Learning.

فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مادة اللغة العربية على مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس القدس

د. سناء عز الدين عطاري⁽¹⁾

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مادة اللغة العربية على مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس القدس، وتم استخدام المنهج التجريبي كأداة دراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في (52) مدرسة حكومية في مدينة القدس والبالغ عددهم (8544) طالبا وطالبة موزعين على (267) صفًا. تم اختيار 30 طالبا ليشكلوا المجموعة الضابطة موزعين على المدارس بشكل عشوائي و30 طالبا في المجموعة التجريبية؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: إن مستوى التحسن في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في المجموعة التجريبية والتي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة كان (95/4٪) وإن هذا التحسن ذو دلالة إحصائية واضحة إذ يوضح التحسن الملحوظ في علامات الطلاب، وإن مستوى التحسن في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في المجموعة الضابطة والتي خضعت للتدريس باستخدام الطرق التقليدية كان (2٪)، وإن مستوى التحسن في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعة التجريبية والتي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة كان (767/5٪)، ومن أهم التوصيات التي توصي بها الباحثة: تشجيع المعلمين على استخدام الأسئلة السابرة كجزء من استراتيجيات التعلم التفاعلي التي تدعو الطلاب إلى المشاركة النشطة وتبادل الأفكار، مما يخلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة، إجراء تقييمات دورية لفعالية استراتيجية الأسئلة السابرة في تحسين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي. يمكن استخدام الأدوات مثل الملاحظات الصفية، والاختبارات القبالية والبعدية لقياس التقدم، وتعزيز الأنشطة التي تتطلب عمل الطلاب في مجموعات صغيرة باستخدام الأسئلة السابرة، مما يسمح لهم بتعلم كيفية طرح أسئلة مماثلة والتفاعل مع أقرانهم لاستكشاف أفكار جديدة وتعزيز التفكير النقدي، تشجيع استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في مواد دراسية أخرى لتعميم الفوائد التعليمية عبر التخصصات المختلفة وليس فقط في تدريس اللغة العربية

1 القدس - فلسطين وزارة التعليم العالي

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of using the Socratic questioning strategy in teaching Arabic language on the academic achievement and development of creative thinking skills among tenth-grade students in Jerusalem schools. The experimental method was used as a study tool, and the study population consisted of all tenth-grade students in (52) government schools in Jerusalem, totaling (8544) male and female students distributed among (267) classes. Thirty students were selected to form the control group, randomly distributed among schools, and thirty students in the experimental group. The study reached several results, among the most prominent were: the level of improvement in the dimensional measurement of academic achievement in the experimental group, which was taught using the Socratic questioning strategy, was (4.95%), and this improvement was statistically significant, indicating a significant improvement in students' grades. The level of improvement in the dimensional measurement of academic achievement in the control group, which was taught using traditional methods, was (2%), and the level of improvement in the dimensional measurement of creative thinking skills in the experimental group, which was taught using the Socratic questioning strategy, was (5.767%). One of the most important recommendations made by the researcher is to encourage teachers to use Socratic questioning as part of interactive learning strategies that encourage students' active participation and idea exchange, creating a dynamic and stimulating learning environment. Regular assessments should be conducted to evaluate the effectiveness of the Socratic questioning strategy in improving academic achievement and creative thinking skills. Tools such as classroom observations, pre- and post-tests to measure progress, and enhancing activities that require students to work in small groups using Socratic questioning, allowing them to learn how to ask similar questions and interact with their peers to explore new ideas and enhance critical thinking. Encouraging the use of the Socratic questioning strategy in other subjects to generalize the educational benefits across different disciplines, not just in teaching Arabic language.

Keywords: Probing questioning, academic achievement, higher-order thinking skills, creative thinking.

1.1 المقدمة:

لقد أصبحت التربية في ظل مفهوميها المعاصر تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان، عليها تتوقف جودة بنيانه، وبها يحسن كيانه، فإذا ما أحسنت الصناعة حسن المنتج، بها يتعلم الإنسان الإبداع في الحياة، ويقوى عضده في مواجهة المشكلات (عطية، 2010، ص11). وبذلك فهي بمفهومها المعاصر وسيلة المجتمع لتغيير واقعه وترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا فيه، الهدف منها النهوض بالمجتمع. وإذا كان الإنسان كائناً لغوياً واجتماعياً، فهو أيضاً كائن مفكر نرّاع الى المعرفة، وهذا ما أنماز به عن سائر المخلوقات الأخر، واللغة تعينه على تجسيد فكره وبلورته، وتنقل ثقافته، وتحفظ خبراته، والفكر بدوره يعين اللغة على الدقة ويثريها بالمصطلحات (إبراهيم، 2018، ص17).

ان اللغة التي تحمل فكراً وعلماً هي لغة الحياة، أينما كانت، وفي أي عصر وجدت، وخير لغة ما جمعت العقول على درب العلم والتواصل الحضاري هي اللغة العربية التي شرفها الله بنزول كتابه العزيز. فقد استمدت من كلماته روح المواجهة والثبات، وتعاطت في آياته إكسیر الحياة، وسر البقاء، فأطلق عبقريتها، وجعلها راسخة القدم مبنى ومعنى، إذ قال تعالى (كِتَابٌ فَصَّلْتُ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا يَلْعَلُومُونَ) (فصلت / آية 3)

واللغة العربية اليوم واحدة من اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة وتعدّ بتراتها الضخم إحدى أهم اللغات الحية في العالم، وهكذا بدأت عالمية رحبة تجاهلت فواصل الأجناس والأديان، غلبت عليها سماحة الأخذ وبراعة العطاء، وعمق الجدل، فحاورت وتداخلت، ومن طريقها اتسعت مساحة التلاحق الثقافي (طعيمة ومحمود، 2009، ص23)، واللغة العربية وحدة متكاملة لها فروع تتلاحم جميعاً لتكوّن وحدتها، وهذه الفروع كلها تتداعم وتتساقق ليكمل كل منها الآخر في الوقت نفسه، والقواعد النحوية احد فروع اللغة العربية التي تهدف الى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ، أو يسمع، أو يكتب، أو يتحدث به فهماً صحيحاً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار (عاشور ومحمد، 2004، ص107)

إن سلوك التدريس وإجراءاته وخبراته سلوكيات مخططة ومقصودة، لا تترك للعشوائية والظروف، بل تقوم على أسس علمية، وتنطلق من منطلقات مقدرة محسوبة، وبالمقابل فإن تدريس اللغة العربية أصبح علماً وفناً شأنه شأن التدريس بعامة، ينطلق من منطلقات لا بد للمعلم أن يكون على وعي بها وأن يراعيها في تدريس القراءة والأدب، ودروس التعبير الشفوي والكتابي، واختيار أمثلة النحو وشواهد، واختيار قطع الإملاء ونماذج الخط (عطاري، 2023، ص 77)

تؤكد التربية الحديثة أهمية الأسئلة الصفية في داخل غرفة الصف، فهي تمثل قسماً كبيراً من وقت التدريس، ووسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، وهي تنظم النشاط التعليمي، وترفع من فاعليته (فضالة، 2010، ص219). ويُعدّ التدريس بالحوار من الأساليب الفاعلة

في تدريس الطلبة في مراحل التعليم الأساسي، لأنها تأتي بعد مرحلة ما قبل المدرسة إذ التعليم بالتلقين والمحاكاة، وتأتي قبل مرحلة التعليم الثانوي والجامعي إذ التعلم بالاكتشاف، وتُعدّ الأسئلة السّابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند الى الحوار، وتستند أهميتها الى افتراض مؤداه: أن الطلبة لهم قدرة على حل شامل وكامل للمشكلات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية - التعلمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يوجهها المدرّس الى الطلبة (النبهان، 2008:ص 164)، ففي صلب كل سؤال تكمن مشكلة، والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند الطلبة لحل تلك المشكلة (مرعي ومحمد، 2005، ص 66). وتظهر أهمية الأسئلة السّابرة في أنها تستعمل لتحفيز الطالب في أي مستوى من مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، والسؤال السّابر يضع المدرّس عند حدود معرفة الطالب والفجوة التي تقع بين ما يعرفه وبين ما هو قادر على تعلمه تدعى «منطقة التطور»، ويُعدّ السّابر الفعال أحد الأدوات التعليمية التي تنقل الطالب من هذه المنطقة إلى منطقة «التطور الأقرب»، أي إن أسئلة السّابر تستطيع أن تقلّص الفجوة بين ما يعرفه الطالب وبين ما لم يتعلمه، فأحياناً يكشف السّابر فجوات خطيرة في معرفة الطالب التي تحتاج إلى تنمية أكثر (الحيلة، 2009، ص 163-164)

وتمثل الأسئلة السّابرة أحد الأنماط التي لا تقف عند حدود الطرح السطحي أو السهل للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلبة وإجابة اشمل ولموقف المدرّس من إجابات الطلبة أهمية كبرى في التعليم، فهي تمثل جانباً كبيراً من جوانب التغذية الراجعة التي تنمي قدرة الطالب في مجالاته المختلفة من إدراكية ووجدانية- ونفس حركية، وان تعامل المدرّس الايجابي مع إجابات الطلبة يمثل تعزيزاً لموقف المتعلم (سعادة، 2009، ص 380) تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على أهمية استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة ومبتكرة في تعليم اللغة العربية، وذلك من أجل تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب وتنمية مهاراتهم الإبداعية. وتركز الدراسة بشكل خاص على استراتيجية الأسئلة السّابرة، والتي تهدف إلى إثارة تفكير الطلاب وتحفيزهم على التأمل والاستنتاج والتحليل والتركيب

1. 2 مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة هذه الدراسة حول ضعف مستويات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، وضعف مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس القدس. حيث لا تزال طرق تدريس اللغة العربية التقليدية سائدة، وتركز على الحفظ والاستظهار بدلاً من التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث بوجود حاجة إلى إجراء بعض البحوث التجريبية لتطبيق أساليب حديثة تركّز على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، وتزوده بالخبرات العقلية الجديدة، من طريق زيادة النشاط الصفي، ومن بين تلك الأساليب استعمال أسلوب الأسئلة السّابرة (التشجيعية والمحوّلة) على عينة من طلاب الصف العاشر لعله يساهم في معالجة بعض جوانب المشكلة أو الحدّ منها

على الأقل؛ وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مادة اللغة العربية على مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس القدس؟

1. 3 أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب أساسية، حيث تعد من الدراسات الرائدة التي تبحث في أثر استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة اللغة العربية وتنمية مهاراتهم الإبداعية في التفكير. فهي تسلط الضوء على أحد أهم التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية وهو ضعف مستويات التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، وتقدم حلاً عملياً من خلال تطبيق استراتيجية تدريسية حديثة قد تساعد في التغلب على هذا التحدي

إضافة إلى ذلك، تبرز أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول قضية تربوية هامة وهي تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، والتي تعد من المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين.

بشكل عام، تأتي أهمية هذه الدراسة من إسهامها في تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، وتحسين مخرجات تعلمها، وتنمية المهارات التفكيرية العليا لدى الطلبة، مما ينعكس إيجاباً على تقدمهم الأكاديمي ونموهم المعرفي والعقلي

كما تكمن أهمية الدراسة في كونها تفتح المجال أمام المزيد من البحث والدراسة حول استخدام طرق تدريس مبتكرة في تعليم اللغة العربية، وتوظيف استراتيجيات فعالة لتحسين نواتج التعلم لدى الطلبة. فهي تثري المعرفة النظرية في هذا المجال وتقدم توصيات عملية للمعلمين لتطبيق هذه الاستراتيجيات في الغرف الصفية، مما يساعد على إعداد جيل من الطلبة لديهم مهارات لغوية وتفكيرية عالية، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على تقدم المجتمع وازدهاره

1. 4 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس اللغة العربية لطلاب الصف العاشر في مدارس القدس، وأثرها على تحصيلهم الدراسي وتنمية مهاراتهم في التفكير الإبداعي

1. 5 فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحصيل

الدراسي في مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى مهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى مهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحصيل العلمي ومهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

1.6 حدود الدراسة:

1. المحدد المكاني: اقتصرَت هذه الدراسة على مدارس القدس الحكومية.
2. المحدد البشري: تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي فقط.
3. المحدد الزماني: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023.
4. المحدد الموضوعي: ركزت الدراسة على استقصاء فاعلية استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مادة اللغة العربية فقط، دون غيرها من المواد الدراسية.

1.7 مصطلحات الدراسة:

1. استراتيجية الأسئلة السابرة (*Probing Questions Strategy*): هي استراتيجية تدريسية تعتمد على طرح أسئلة متتابعة ومتداخلة من قبل المعلم، تهدف إلى استثارة تفكير الطلاب وتحفيزهم على التأمل والتحليل والاستنتاج والربط بين المعلومات والأفكار. تتدرج هذه الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، بهدف إرشاد الطلاب وتوجيههم نحو إدراك المفاهيم والمبادئ الأساسية بأنفسهم (الزعبي، 2015؛ الخالدي، 2019).
2. التحصيل الدراسي (*Academic Achievement*): هو «مقدار ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومفاهيم في مادة دراسية معينة، ويقاس عادة من خلال الاختبارات التحصيلية المقننة أو تقديرات المعلمين» (اللقاني والجمال، 2003، ص. 55).
3. مهارات التفكير الإبداعي (*Creative Thinking Skills*): هي «مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن الفرد من توليد أفكار جديدة وغير مألوقة، والتفكير بطرق

غير تقليدية، وإنتاج حلول مبتكرة للمشكلات. وتشمل هذه المهارات
الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات» (العتوم وآخرون، 2009،
ص. 189).

4. الطريقة التقليدية (*Traditional Method*): هي «الطريقة المعتادة في التدريس
والتي تركز على المعلم كمصدر رئيسي للمعرفة، حيث يلقي المعلومات
على الطلاب ويكون دورهم سلبياً في استقبال المعلومات وحفظها، مع القليل من
المشاركة والتفاعل» (البلوشي، 2018، ص. 27).

تعتبر هذه المصطلحات محورية في هذه الدراسة، حيث تركز على دراسة أثر استخدام
استراتيجية الأسئلة السابرة كاستراتيجية تدريسية حديثة على التحصيل الدراسي ومهارات
التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

تعد اللغة العربية من أهم اللغات في العالم، حيث تمثل لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة
العربية الإسلامية الغنية بالإنجازات العلمية والأدبية والثقافية. ومع ذلك، فإن طرق تدريس
اللغة العربية في المدارس لا تزال تقليدية إلى حد كبير، تركز على الحفظ والاستظهار، دون
التركيز الكافي على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب

أولاً: استراتيجية الأسئلة السابرة *Probing Question*:

تركز الاتجاهات الحديثة على دور الطالب الرئيس في العملية التربوية بوصفه متعلماً نشطاً
يفكر ويناقش وي طرح الأسئلة ليصل إلى المعرفة بنفسه، أما المدرّس فهو الميسر والمنظم
والمشجع للطلاب للوصول إلى المعرفة من طريق تنظيم بيئة التعلم، لذلك كان لطريقة طرح
المدرّس للأسئلة ونوعها أثر بالغ في اكتشاف رغبات الطلبة وتنمية الوعي العلمي عندهم،
والأسئلة التي تساعد على تحقيق ذلك هي الأسئلة السابرة (مؤسسة رياض نجد، 2003،
ص31). يستعمل المدرّسون الأسئلة السابرة في مناقشاتهم الصفية منذ أمد طويل، ولكن ربما
من دون وعي أو تخطيط (الفرح وميشيل، 2006، ص 179).

يُعَدُّ العالم بياجيه أول من استعمل مفهوم السؤال السابِر، وجاءت رغبته بهذا السؤال
للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل، وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة
التي يمرّ بها الطفل كان لابدّ له من سبر أعماق كل إجابة يصدرها (قطامي ورياض، 2009،
ص174). لذلك كانت أسئلته متعمقة وسابرة لأعماق الطفل ليحدد بدقة المرحلة التي يرغب
في تحديدها، وقد ساعدته الأسئلة السابرة على تحديد خصائص المرحلة الذهنية وخصائص
تفكير الأطفال منذ الولادة وحتى سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة (سحيمات، 2010،
ص117).

ويشير (Marzano) ان ما لمح له في سفر التكوين عن نزعة التفكير المتعمق الذي يسير فيه الإنسان التأمل الطويل ما هو إلا نزعة فطرية منحها الله لبني البشر إلا ان البيئة تتحكم في هذه النزعة باختلاف الظروف، وان السّبر (Probes) في التأمل يختلف من إنسان الى آخر (النعيمي، 2006، ص 18)

تعدّ الأسئلة السّابرة جوهر أسلوب التعليم من اجل التفكير الذي صمم لمساعدة الطلبة على التفكير، إذ لا يكتفي الطلبة بتقديم الإجابة عن السؤال المطروح بل يسعون إلى الدفاع عنها، وتقويمها، وتقديم الأسباب والمسوّغات التي تدعم دقة إجاباتهم (Gilbert, P2000:1). لذا فهي العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند الى الحوار وهذا ينسجم مع مقولة سقراط صاحب أسلوب الحوار « كانت أُمّي قابلة تولّد الأطفال وأنا تولّد الأفكار » (النبهان، 2008، ص 114)

مفهوم استراتيجيّة الأسئلة السابرة (Probing Questions Strategy) هي إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة التي تهدف إلى تنشيط التفكير لدى الطلاب وتحفيزهم على التأمل والتحليل والاستنتاج والربط بين المعلومات والأفكار. وتعتمد هذه الاستراتيجية على طرح سلسلة من الأسئلة المترابطة والمتدرجة من قبل المعلم، بدءاً من الأسئلة البسيطة إلى الأسئلة الأكثر تعقيداً وعمقاً (الخرجي والصواف، 2018)

ويعرفها الشمري بأنها: «طريقة تدريس تقوم على توجيه أسئلة متسلسلة ومترابطة للطلاب، تهدف إلى تحفيزهم على التفكير العميق والتأمل والاستنتاج والربط بين المفاهيم والأفكار، وذلك من خلال توجيه أسئلة متدرجة الصعوبة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد» (الشمري، 2021، ص. 103)

خصائص استراتيجية الأسئلة السابرة: تتميز استراتيجية الأسئلة السابرة بالخصائص التالية (الزغبى، 2015)

1. تعتمد على طرح سلسلة من الأسئلة المترابطة والمتدرجة الصعوبة.
2. تهدف إلى إثارة تفكير الطلاب وتحفيزهم على التأمل والاستنتاج والربط بين المفاهيم.
3. تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب مثل التحليل والتركيب والتقويم.
4. تجعل الطالب محور العملية التعليمية ومشاركاً نشطاً فيها.
5. تتيح للمعلم التعرف على مستوى فهم الطلاب وتصوراتهم المختلفة.

أهمية استراتيجية الأسئلة السابرة:

- تكمن أهمية استراتيجية الأسئلة السابرة في عدة جوانب، منها (الخالدي، 2019):
1. تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
 2. تساعد على ربط المفاهيم والمعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة لدى الطلاب.
 3. تحفز الطلاب على المشاركة الفعالة والتفكير العميق في الدرس.
 4. تكشف عن مستويات الفهم المختلفة لدى الطلاب وتصوراتهم حول المفاهيم.
 5. تساعد المعلم على توجيه العملية التعليمية بشكل أفضل وفقاً لاحتياجات الطلاب.

يتضح أن استراتيجية الأسئلة السابرة هي استراتيجية تدريسية فعالة تساعد على تنشيط التفكير لدى الطلاب وتنمية مهاراتهم العقلية العليا، مما قد ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي وقدراتهم الإبداعية

أهداف استعمال الأسئلة السابرة:

الهدف من السؤال السابر	أمثلة تفسّر ذلك الهدف
1 - توسيع الأفكار	- هل هناك أفكار أخرى؟ - ماذا يمكن أن تضيف حول هذا الموضوع؟
2 - إعادة توجيه الأفكار	- من منكم لديه فكرة أخرى؟ - هل هناك طريقة أفضل؟ - ذكرنا بما قاله زميلك؟
3 - تسويغ الأفكار	- كيف توصلت الى ذلك؟ - ما الذي يجعلك تتبنى مثل هذا الموقف؟ - لماذا تعتقد ذلك؟
4 - توضيح الأفكار	- هل بإمكانك أن تعيد ما قلته بطريقة أخرى؟ - هل تستطيع توضيح ما قاله زميلك؟ - ماذا تعني بقولك؟.....؟
5 - إتاحة فرصة أخرى للتفاعل	- هل توافق على ما قاله.....يا.....؟ - من يدعم وجهة نظر.....؟ - من يؤيد ما قاله.....؟
6 - مساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد	- ما رأيك في ذلك؟ - اقرأ النص ص: 20 ثم بين وجهة نظرك؟ - ما العاطفة في البيت الشعري الآتي؟ - بماذا تمتاز العقيدة الإسلامية عن غيرها من العقائد الأخرى؟

جدول يبين أهداف الأسئلة السابرة (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، 2003، ص33-34).

تصنيفات الأسئلة السابرة:

من خلال الاطلاع على المصادر المتنوعة والأدبيات والدراسات السابقة وجد ان هناك كثير من التصنيفات للأسئلة السابرة اختلفت بعضها بالتسمية واتفقت بالمعنى منها

تصنيف الخليلي وآخرون (1996) ويشمل:

1-الأسئلة السابرة التشجيعية: هي أسئلة متتابعة يطرحها المدرّس على الطالب نفسه عندما تكون إجابته عن سؤال سابق غير صحيحة أو حينما لا يعطي أية إجابة، لغرض تشجيعه على تقديم إجابة إذا كان عاجزاً، أو تقوده إلى الإجابة الصحيحة إذا كانت إجابته الأولية غير صحيحة، وتكون بمثابة تلميحات، أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرَحَ أولاً.

2-الأسئلة السّابرة التركيزية: أسئلة يطرحها المدرّس حينما يكون الطالب غير متأكد من إجابته لغرض تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، والخروج بتعميم مشترك.

3-الأسئلة السّابرة التوضيحية: هي الأسئلة التي يطرحها المدرّس حينما يعطي الطالب إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيهه نحو الإجابة التامة، فضلاً على أنها تعمل على إزالة الغموض في الإجابات

4-الأسئلة السّابرة التسويغية: هي أسئلة يلجأ إلى طرحها المدرّس حينما تكون إجابة الطالب الأولية من نوع ما صحيحة كانت أو غير صحيحة لغرض تقديم مسوغات الإجابة، وفي ضوء هذه المسوغات يكتشف المدرّس ما يكون عند الطالب من فهم غلط أو غير مكتمل، فيعمل على تصحيح الفهم الغلط وتعزيز السليم، واستكمال الجزء غير المكتمل

5-الأسئلة المحوّلة: في هذا النوع من الأسئلة ينتقل المدرّس من طالب عجز عن تقديم إجابة عن السؤال إلى طالب آخر يستطيع إعطاء إجابة صحيحة وذلك بتحويل السؤال إليه بغير صيغته الأولية (الخليلي وآخرون، 1996، ص 257-260)

ومما تقدم نرى أنّ المدرّس يستعمل الأسئلة السّابرة عندما يسبر بموقفه التربوي بأسلوب الحوار فيشتق سؤالاً من إجابة، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل المعرفة، وهنا يظهر دور المدرّس بوصفه قائد دفة العملية التربوية فهو الفنان بطرح الأسئلة، لان عملية التدريس عملية حياة وتفاهم كاملين بين المدرّس وطلّبه وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المتنوعة، أما خلاف ذلك فنكون قد كبتنا طموح الطالب، وكم من التربويين الذين لا يجيدون الغوص أو الإبحار في شاطئ الأسئلة التي تعدّ أداة الاتصال الرئيسة بين المدرّس وطلّبه وبين الطلبة أنفسهم

ثانياً: للتحصيل الدراسي (مفهومه، العوامل المؤثرة فيه):

يُعرف التحصيل الدراسي بأنه «مدى استيعاب الطالب لما تعلمه من خبرات معينة من المنهج المقرر، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك» (الزبيد وعليان، 2008، ص. 429). ويتأثر التحصيل الدراسي بالعديد من العوامل، منها

1. العوامل الشخصية: مثل القدرات العقلية والذكاء والدافعية والاتجاهات نحو التعلم.
2. العوامل الأسرية: كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.
3. العوامل المدرسية: مثل البيئة الصفية، وطرق التدريس، وكفاءة المعلم.
4. العوامل المنهجية: كمحتوى المنهج وطريقة عرضه ومناسيته لميول واهتمامات الطلاب.

ثالثاً: مهارات التفكير الإبداعي (مفهومها، أنواعها، أهميتها):

تُعرف مهارات التفكير الإبداعي بأنها «مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن الفرد من توليد أفكار جديدة وغير مألوّفة، والتفكير بطرق غير تقليدية، وإنتاج حلول مبتكرة للمشكلات» (العتوم وآخرون، 2009، ص. 189). وتشمل مهارات التفكير الإبداعي عدة أنواع، منها

1. الطلاقة: القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار أو البدائل المتنوعة.
 2. المرونة: القدرة على التفكير في اتجاهات مختلفة وإنتاج أفكار متنوعة.
 3. الأصالة: القدرة على توليد أفكار جديدة وغير مألوفة.
 4. التفاصيل: القدرة على إضافة تفاصيل جديدة وغير مألوفة للأفكار.
- وتكمن أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي في كونها تساعد الطلاب على التكيف مع المستجدات والمتغيرات المعاصرة، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتوليد أفكار جديدة ومبتكرة (الشرع، 2016)

رابعاً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

« دراسة الرشيد (2022): التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي.

« دراسة الحربي (2020): التي بحثت في أثر استراتيجية الأسئلة السابرة على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل ومهارات التفكير الناقد.

« دراسة الغامدي (2018): التي استهدفت معرفة أثر استراتيجية الأسئلة السابرة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال استعراض هذه الدراسات السابقة، يتضح أن استراتيجية الأسئلة السابرة لها أثر إيجابي على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا، بما فيها مهارات التفكير الإبداعي، في مادة اللغة العربية

تغطي هذه دراسات ومراجع حديثة تناولت أثر استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مختلف فروع اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية. وتشير نتائج معظم هذه الدراسات إلى وجود أثر إيجابي لاستراتيجية الأسئلة السابرة على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي

الفصل الثالث:

1.3 منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، من أجل التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس مادة اللغة العربية على مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس القدس.

يُعرف عبيدات وآخرون (2016) المنهج التجريبي بأنه «أسلوب بحث يستهدف دراسة أثر متغير أو أكثر (المتغيرات المستقلة) على متغير آخر أو أكثر (المتغيرات التابعة) عن طريق إجراء تجربة ميدانية يتم فيها ضبط المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على المتغيرات التابعة» كما يعرفه الأغا (2014) بأنه «أسلوب من أساليب البحث العلمي يتميز بضبط الباحث لكافة العوامل والمتغيرات التي قد تؤثر على نتائج تجربته، باستثناء المتغير المستقل الذي يتم فيه إحداث تغيير، ثم ملاحظة أثره على المتغير التابع»

وعليه، فإن المنهج التجريبي يتضمن الخطوات التالية:

1. تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة.
 2. تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين أو أكثر (تجريبية وضابطة).
 3. تطبيق المعالجة التجريبية (المتغير المستقل) على المجموعة التجريبية فقط.
 4. إجراء القياسات القبلية والبعدي للمتغيرات التابعة على المجموعات.
 5. تحليل البيانات إحصائياً ومقارنة نتائج المجموعات.
 6. استنتاج أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة.
- يتميز المنهج التجريبي بالضبط التام للمتغيرات والبيئة التجريبية، مما يجعله أكثر مناهج البحث قوة في إثبات العلاقة السببية بين المتغيرات
- يعتبر استخدام المنهج التجريبي في البحث حول «فاعلية استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي» مناسباً للغاية، وله العديد من المزايا، أهمها

1. إمكانية إثبات العلاقة السببية:

يتيح المنهج التجريبي للباحث إمكانية إثبات العلاقة السببية بين المتغير المستقل (استراتيجية الأسئلة السابرة) والمتغيرات التابعة (التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي)، وذلك من خلال ضبط جميع العوامل الأخرى التي قد تؤثر على نتائج الدراسة

2. الضبط التجريبي:

يتميز المنهج التجريبي بإمكانية ضبط البيئة التجريبية والمتغيرات بشكل دقيق، مما يزيد من مصداقية النتائج وإمكانية تعميمها. في دراستك، يمكنك ضبط جميع العوامل

الأخرى مثل المحتوى التعليمي، والمعلم، والبيئة الصفية، واختلاف خصائص المجموعتين التجريبية والضابطة

3. التحكم في المتغيرات:

يسمح لك المنهج التجريبي بالتحكم في المتغير المستقل (استراتيجية الأسئلة السابرة) من خلال تطبيقه على المجموعة التجريبية فقط، بينما تُدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. هذا يمكنك من قياس أثر هذا المتغير بشكل دقيق على المتغيرات التابعة

4. إمكانية التعميم:

إذا تم اتباع الإجراءات التجريبية بشكل صحيح، وتم اختيار العينة بطريقة مناسبة، فإن نتائج دراستك يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة، وعلى مجتمعات مماثلة تتشابه معها في الخصائص والظروف

2.3 مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في (52) مدرسة حكومية في مدينة القدس والبالغ عددهم (8544) طالباً وطالبة موزعين على (267) صفاً. تم اختيار 30 طالباً ليشكلوا المجموعة الضابطة موزعين على المدارس بشكل عشوائي و30 طالباً في المجموعة التجريبية.

3.3 المقاييس المستخدمة:

1. الأسئلة السابرة التجريبية وفقاً لمقياس (الزعبي، 2015؛ الخالدي، 2019).
2. التحصيل الدراسي: مستوى الدرجات في امتحان قبلي وبعدي تم اعداده من قبل الباحثة ورصدت علامته من (100).
3. التفكير الإبداعي: تم استخدام مقياس تورانس واعتماد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي المعدل على البيئة العربية (يونس، 2023).

4.3 تكافؤ المجموعات:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث التجريبية والضابطة لتقدير تكافؤ وتجانس المجموعات لأغراض إجراء التجربة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول: جدول رقم (1) يبين تكافؤ مجموعات البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
بين المجموعات	4.57	1	4.57	1.398	3.09	غير دال
داخل المجموعات	91.53	28	3.269			
الكلية	96.11	29				

يتبين من الجدول السابق ان مستوى ف المحسوبة (1,398) اقل من مستوى ف الجدولية مما يدل على انه لا توجد فروق دالا احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى للعمر أي ان العينة متجانسة وهناك تكافؤ فيما يتعلق بالعمر.

مستوى الدلالة*	قيمة (ت)	الضابطة (ن= 30)		التجريبية (ن= 30)		وحدة القياس	المجموعة المتغيرات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط		
0.932	-0.086	7.903	82.40	7.894	82.37	درجة	التحصيل الدراسي
0.970	-0.262	4.847	75.57	5.041	75.80	درجة	التفكير الإبداعي

الجدول رقم (2): التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في القياس القبلي (ن= 60).
*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي متغيرات التحصيل العلمي والتفكير الإبداعي قيد الدراسة، ويدل ذلك على تكافؤهما قبل البدء بالبرامج التدريبية

الفصل الرابع:

عرض النتائج وتحليلها:

يتضمن هذا الفصل العرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد اختبار صحة فرضياتها وهي

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الأولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية والتأكد من صحتها تم استخدام اختبار (ت) للزوج (Paired t - test). ونتائج الجدول رقم (3) تبين ذلك

الجدول رقم (3): نتائج اختبار (ت) للزوج لدلالة الفروق في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي (ن=30).

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة*	%
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التحصيل الدراسي	درجة	82.37	7.894	87.30	7.791	74.00	0.000	4.9%

*فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، % النسبة المئوية للتغير.

يتضح من الجدول رقم (3) أعلاه ان مستوى التحسن في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في المجموعة التجريبية والتي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة كان (4/95%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية واضحة اذ يوضح التحسن الملحوظ في علامات الطلاب

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية والتأكد من صحتها تم استخدام اختبار (ت) للأزواج (Paired t-test). ونتائج الجدول رقم (4) تبين ذلك

الجدول رقم (4): نتائج اختبار (ت) للأزواج لدلالة الفروق في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي (ن=30).

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة *	%
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التحصيل الدراسي	درجة	82.40	7.903	84.40	6.981	6.289	0.001	2%

*فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، % النسبة المئوية للتغير.

يتضح من الجدول رقم (4) أعلاه ان مستوى التحسن في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في المجموعة الضابطة والتي خضعت للتدريس باستخدام الطرق التقليدية كان (2%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية وان هذا التحسن الدال احصائيا طبيعي اذ ان الطرق التقليدية في التدريس تعمل على تنمية قدرات الطلاب.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى مهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية والتأكد من صحتها تم استخدام اختبار (ت) للأزواج (Paired t-test). ونتائج الجدول رقم (5) تبين ذلك

الجدول رقم (5): نتائج اختبار (ت) للأزواج لدلالة الفروق في مستوى مهارات التفكير الإبداعي الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة للمجموعة التجريبية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي (ن=30).

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة *	%
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التفكير الإبداعي	درجة	75.80	5.041	81.57	6.061	12.426	0.000	5.767%

* فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). % النسبة المئوية للتغير.

يتضح من الجدول رقم (5) أعلاه ان مستوى التحسن في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعة التجريبية والتي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة كان (5.767%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية واضحة اذ يوضح التحسن الملحوظ في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الرابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى مهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية والتأكد من صحتها تم استخدام اختبار (ت) للأزواج (Paired t-test). ونتائج الجدول رقم (6) تبين ذلك

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (ت) للأزواج لدلالة الفروق في مستوى مهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي (ن=30).

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة *	%
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التفكير الإبداعي	درجة	75.57	4.847	75.40	4.825	2.408	0.023	0.167%

* فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). % النسبة المئوية للتغير.

يتضح من الجدول رقم (6) أعلاه ان مستوى التحسن في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعة الضابطة والتي خضعت للتدريس باستخدام الطرق التقليدية كان (0.167%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية ولكن لا يكاد يذكر اذ ان التحسن في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر كان منخفضاً جداً.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الخامسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحصيل العلمي ومهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذه الفرضية والتأكد من صحتها تم استخدام اختبار (ت) للزوج (Paired t- test). ونتائج الجدول رقم (7) تبين ذلك

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (ت) للزوج لدلالة الفروق في مستوى التحصيل العلمي ومهارات التفكير الإبداعي للطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة (ن=60).

المتغير	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التحصيل الدراسي	درجة	87.30	7.791	84.40	6.981	9.897	0.000
مهارات التفكير الإبداعي	درجة	81.57	6.061	75.40	4.825	11.277	0.000

*فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). % النسبة المئوية للتغير.

يتضح من الجدول رقم (7) السابق ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي ما بين المجموعة التجريبية والضابطة ممن درسوا باستخدام استراتيجية الاسئلة السابرة لصالح المجموعة التجريبية. وان هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية

الفصل الخامس:

النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: النتائج.

يتضح من خلال التحليل الاحصائي السابق النتائج التالية:

1. ان مستوى التحسن في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في المجموعة التجريبية والتي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة كان (4,95%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية واضحة اذ يوضح التحسن الملحوظ في علامات الطلاب.

2. ان مستوى التحسن في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في المجموعة الضابطة والتي خضعت للتدريس باستخدام الطرق التقليدية كان (2%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية وان هذا التحسن الدال إحصائياً طبعياً اذ ان الطرق التقليدية في التدريس تعمل على تنمية قدرات الطلاب.

3. ان مستوى التحسن في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعة التجريبية والتي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة كان (5,767%) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية واضحة اذ يوضح

التحسن الملحوظ في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

4. ان مستوى التحسن في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعة الضابطة والتي خضعت للتدريس باستخدام الطرق التقليدية كان (167/0٪) وان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية ولكن لا يكاد يذكر اذ ان التحسن في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر كان منخفضاً جداً.

5. ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي ما بين المجموعة التجريبية والضابطة ممن درسوا باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة لصالح المجموعة التجريبية، وان هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: التوصيات:

بناء على النتائج السابقة تم تقديم التوصيات التالية:

1. ينبغي على الإدارات التعليمية توفير برامج تدريب مكثفة للمعلمين على استخدام الأسئلة السابرة بفعالية داخل الصف. التدريب يجب أن يشمل تقنيات لتطوير الأسئلة التي تعزز التفكير النقدي والإبداعي.
2. تشجيع المعلمين على استخدام الأسئلة السابرة كجزء من استراتيجيات التعلم التفاعلي التي تدعو الطلاب إلى المشاركة النشطة وتبادل الأفكار، مما يخلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة.
3. إجراء تقييمات دورية لفعالية استراتيجية الأسئلة السابرة في تحسين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي. يمكن استخدام الأدوات مثل الملاحظات الصفية، والاختبارات القبلية والبعدي لقياس التقدم.
4. تعزيز الأنشطة التي تتطلب عمل الطلاب في مجموعات صغيرة باستخدام الأسئلة السابرة، مما يسمح لهم بتعلم كيفية طرح أسئلة مماثلة والتفاعل مع أقرانهم لاستكشاف أفكار جديدة وتعزيز التفكير النقدي.
5. تشجيع استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في مواد دراسية أخرى لتعميم الفوائد التعليمية عبر التخصصات المختلفة وليس فقط في تدريس اللغة العربية.

ثالثاً: المقترحات:

إن القيمة الحقيقية للبحث العلمي لا تنطوي فقط على ما يتوصل إليه من حل المشكلات (موضوع البحث)، ولكن أيضاً في إظهار مشكلات جديدة، قد تكون جديدة بالبحث والدراسة، لذلك نقترح ما يأتي استكمالاً للبحث الحالي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية آخر مثل (الأول المتوسط، والمرحلة الإعدادية، ومعاهد إعداد المعلمات)..
2. إجراء دراسات حول الأسئلة التشجيعية والمحوّلة السّابرة لتعرف أثرها في متغيرات تابعة آخر مثل: التفكير السّابر، وتصحيح الأغلاط الشائعة وغيرها.
3. إجراء دراسات للموازنة بين الأسئلة السّابرة وغيرها من أنواع الأسئلة الصّفية الأخر، أو الأنواع الأخر للأسئلة السّابرة مثل الأسئلة السّابرة التسويغية، أو التركيبية، أو التوضيحية، في فروع اللغة العربية الأخر مثل مادة الأدب، أو المطالعة والنصوص، وأثرها في عدد من المتغيرات التابعة الأخر.

المصادر والمراجع:

- « القرآن الكريم
- « إبراهيم، صفاء محمد محمود.(2018).مهارات التفكير في تعلّم اللغة العربية وتعليمها. مؤسسة حورس الدولية للطباعة، الإسكندرية، مصر.
- « الأغا، إحسان. (2014). أساسيات البحث العلمي. دار اليازوري، غزة، فلسطين.
- « البلوشي، سليمان (2018). طرق تدريس اللغة العربية: بين النظرية والتطبيق. مسقط: مكتبة الضامري.
- « الحربي، نوال (2020). فاعلية استراتيجيات الأسئلة السابرة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، 32(1)، 237-211.
- « الحيلة، محمد محمود. (2009).مهارات التدريس الصفّي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ن.
- « الخالدي، علي (2019). استراتيجيات التدريس الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.
- « الخزرجي، عباس والصواف، محمود (2018). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.
- « الخليلي، خليل يوسف وآخرون. (1996)تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.
- « الخميسي، محمد (2021). أثر استراتيجيات الأسئلة السابرة في تدريس البلاغة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الحادي عشر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 190(3)، 465-492.
- « الرشدي، أحمد (2022). أثر استراتيجيات الأسئلة السابرة في تدريس اللغة العربية على التحصيل لدى طلاب الصف الثامن. مجلة دراسات عربية، 5(2)، 149-127.

- « الزعبي، أحمد (2015). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. عمان: دار الميسرة.
- « الزبود، نادر وعليان، هشام (2008). مناهج البحث العلمي. عمان: دار اليازوري.
- « سعادة، جودة احمد. (2009) تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
- « شبر، خليل إبراهيم وآخرون. (2005) أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان.
- « الشرع، منى (2016). مهارات التفكير الإبداعي وأساليب تنميته. عمان: دار المناهج.
- « الشمري، فاطمة (2021). استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية وأثرها على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت.
- « الشمري، فهد (2021). استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشيد.
- « عطاري، سناء عز الدين. (2023). التفكير الناقد في اللغة العربية - استراتيجيات وتطبيقات عملية. ط1، دار ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- « عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.
- « عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2016). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- « العبيدي، عبدالله (2020). فاعلية استراتيجية الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة النحو لدى طلاب الصف الثاني متوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 42، 178-209.
- « العتوم، عدنان وآخرون (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: ديونو.
- « العتيبي، فهد (2022). فاعلية استراتيجية الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 11(9)، 145-166.
- « العنزي، فيصل (2022). استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس النحو وأثرها على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4)، 201-224.
- « الغامدي، سارة (2018). أثر استراتيجية الأسئلة السابرة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

- « الغامدي، عبدالله. (2023). أثر استخدام استراتيجيات الأسئلة السابرة في تدريس القراءة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(1)، 73-95.
- « الفرّح، وجيه وميشيل دبابنة. (2006) *أساسيات التنمية المهنية للمعلمين*. دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- « فضالة، صالح علي. (2010) *مهارات التدريس الصفي*، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.
- « قطامي، يوسفورياس الشديفات. (2009). *أسئلة التفكير الإبداعي (برنامج تطبيقي)*، دار المسيرة للنشر، عمان.
- « الكلاك، عائشة إدريس عبد الحميد. (2021). أثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل، بغداد.
- « اللقاني، احمد والجمال، علي. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.
- « مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة. (2005). *طرائق التدريس العامة*، ط2، دار المسيرة، عمان.
- « مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. (2003). *الشامل في تدريب المعلمين*، دار المؤلف، بيروت، ودار الوراق، الرياض.
- « النبهان، يحيى محمد. (2008). *الأسئلة السّابرة والتغذية الراجعة*، دار اليازوري، عمان.
- « النعيمي، هناء حسين حميد. (2006). *أثر برنامج تدريبي في أنماء التفكير السّابر لدى أطفال الروضة*، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، العراق.
- « يونس، وفاء محمود. (2023). *اثر استخدام اسلوب العصف الذهني وتألف الاشتات في تنمية التفكير الإبداعي والوعي البيئي واكساب المفاهيم الاحيائية لمادة البيئة والتلوث لدى طلبة الصف الثالث*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الموصل، العراق.

آليات اكتساب اللغة لدى الطفل المغربي: بحث في الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية

بدر الحداد⁽²⁾
BADR ELHADDAD

عبد الرحمان صديق⁽¹⁾
ABDERRAHMANE SADIKd

الملخص:

لقد حاولت هذه الدراسة أن تقدم تصورا منهجيا حول قضية مهمة في اللسانيات الاجتماعية عموما واللسانيات التطبيقية خصوصا وهي قضية اكتساب اللغة عند الطفل المغربي. ولمقاربة هذا الموضوع، كان لابد من الحديث عن مجموعة من القضايا المتصلة به، أهمها: قضية الوضع اللغوي بالمغرب، قضية الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي وأثرهما على اكتساب اللغة. كما تم تقديم أهم النظريات التي اهتمت بالاكتساب اللغوي منها: النظرية السلوكية، والنظرية التكاملية، والنظرية الوظيفية. وفي المحور التطبيقي ركزت الدراسة على مرحلة مهمة في عملية الاكتساب وهي مرحلة القراءة من خلال التركيز على عنصر الوعي الصوتي، انتقالا إلى إبراز الصعوبات التي تواجه المتعلم في مرحلة القراءة

The objective of this study was to offer a structured examination of a significant topic within sociolinguistics and applied linguistics, specifically focusing on the acquisition of language among Moroccan children. To tackle this subject, it was imperative to explore various interconnected issues, such as the linguistic context in Morocco, language diglossia, and linguistic diversity, and their implications for language acquisition. Additionally, the study reviewed prominent theories that have addressed language acquisition, including behaviorist theory, integrative theory, and functional theory. From a practical standpoint, the study concentrated on a critical phase in the acquisition process: the reading stage, with a particular emphasis on auditory awareness, and underscored the challenges learners encounter at this juncture

1 - عبد الرحمان صديق، جامعة محمد الأول وجدة-المغرب، البريد الإلكتروني: رقم الهاتف: 0653298496.
sadikabderahmane15@gmail.com

2 - بدر الحداد، جامعة محمد الأول وجدة-المغرب، البريد الإلكتروني: badr6elhaddad@gmail.com
رقم الهاتف: 0673514074

مقدمة:

تعد مسألة اكتساب الطفل المغربي للغة سواء تعلق الأمر باللغة الأم أم لغات أخرى من القضايا الأساسية في حقل الدراسات اللغوية عموماً، وحقل اللسانيات الاجتماعية خصوصاً. ويعدّ المغرب من البلدان التي تعرف تنوعاً لغوياً يمكن أن نصفه من جانبين هما: الأول يخص ما هو محلي، العربية بتنويعاتها: البدوية، الجبلية، العروبية، الحسانية، والأمازيغية بأقطابها المختلفة: تمزيغت، تريفيت، تشلحيت. والثاني يتعلق بلغات الانفتاح على الآخر ونعني بها الفرنسية والإنجليزية والإسبانية

وأمام هذا الوضع تطرح أمام الطفل المغربي إشكالات تعلّم اللغة سواء كانت وطنية أم أجنبية، لأن عملية اكتسابه للغة الأم (الوطنية) من الأمور الطبيعية لدى الإنسان. بحيث تبدأ عملية الاكتساب في الأول بالبكاء، لتتطور بعد ذلك لتصبح عبارة عن أصوات، وتظل تتكرر إلى أن تصبح حروفاً فكلمات لتستقر على جمل. وإذا كانت عملية اكتساب الطفل المغربي للغة الأم تتم انطلاقاً من الاحتكاك اليومي بأفراد محيطه، فإن اكتسابهم لهذه اللغة يتم بالتدرج من خلال امتلاك ذخيرة غنية من التصرفات اللغوية التي تؤهلهم للاندماج بشكل فعال ونشط في مجتمعهم

وعليه: ترتبط قضية اكتساب اللغة لدى الطفل بمجموعة من القضايا منها: الوضع اللغوي والمسألة اللغوية والثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية. لذلك سنخصص المحور الأول لتقديم تصور نظري عام حول الوضع اللغوي والمسألة اللغوية بالمغرب، مع تقديم نبذة مفهومية عن المصطلحات الأساسية في هذه الدراسة. أما المحور الثاني فقد خصصناه لإعطاء تصور عام حول نظريات التعلم التي عالجت مسألة اكتساب اللغة، على أن نخصّص المحور الثالث للنظر في الإمكانيات التطبيقية مركّزين فيه على اكتساب المستوى الصوتي لدى الطفل المتعلم.

انطلاقاً مما سبق تولدت فكرة البحث في آليات اكتساب اللغة لدى الطفل المغربي من خلال إبراز أهم النظريات التي خدمت مجال الاكتساب اللغوي لدى الطفل وهو ما يعطي تصوّراً نظرياً لهذه العملية، كما يتيح إمكانيات تطبيقية مهمّة في مجال اكتساب اللغة، وعليه تحاول هذه الدراسة الوقوف على أهم المداخل النظرية للاكتساب اللغوي من جهة، والكشف عن الإمكانيات التطبيقية الممكنة بناء على النظريات اللسانية من جهة أخرى، كما تهدف إلى الكشف عن الإشكالات التي تفرزها مسألة الاكتساب اللغوي بين التنظير والتنزيل. أمام هذه الإشكالية تتفرّع إشكالات جزئية والتي يمكن صياغتها على الشاكلة التالية

« ما طبيعة الوضع اللغوي بالمغرب؟

« ما علاقة الاكتساب اللغوي بالتعدد اللغوي والازدواجية اللغوية؟

« ما هي أهم النظريات اللسانية والتربوية التي اشتغلت على مسألة اكتساب اللغة؟

« إلى أي حد استطاعت نظريات اكتساب اللغة وضع تصوّر منهجي يخدم

تعلّم اللغة لدى الطفل العربي بشكل عام والمغربي بشكل خاص؟

« ما أثر الوضع اللغوي بالمغرب في اكتساب اللغة العربية المعيار؟
« ماهي الآليات والاستراتيجيات التي ستساعد الطفل المغربي على اكتساب اللغة العربية
في سن مبكرة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات اقترحنا هيكله هذه الدراسة وفق التصميم التالي:

« مقدمة

« مدخل مفهومي

« المحور الأول: الوضع اللغوي والمسألة اللغوية بالمغرب.

« المحور الثاني: نظريات اكتساب اللغة عند الطفل.

« المحور الثالث: الإمكانيات التطبيقية لعملية اكتساب اللغة.

« خلاصات ونتائج.

مدخل مفهومي:

الاكتساب اللغوي هو: تعلم نواميس الكلام انطلاقاً من مواقف تواصلية طبيعية غير مصنعة، يعيشها المتعلم ويتعرض لها في حياته اليومية داخل عيشته اللغوية. وهو أيضاً عملية معقدة تحدث في بضع سنوات، وتتداخل فيه مجموعة من الشروط التي لا يتحقق إلا بوجودها؛ إذ يكتسب الفرد بموجبه النسق اللغوي بشكل فطري، وفي انغماس تام مع المحيط اللغوي الذي ينشأ فيه دون تخطيط مسبق أو توجيه معين. (البودامي، 2022م، ص: 25)

الازدواجية اللغوية هي استعمال نظامين لغويين في آن واحد للتعبير والشرح، وهو نوع من الانتقال من لغة إلى أخرى، بمعنى أن ينتقل الفرد من استعمال لغة إلى استعمال لغة أخرى، وتعبير آخر هو استخدام الفرد لأكثر من لغة في كلامه. (بلعيد، 2010م، ص: 12)

المحور الأول: الوضع اللغوي والمسألة اللغوية بالمغرب.

أ. الوضع اللغوي بالمغرب:

يتسم الوضع اللغوي بالمغرب بالتعدد اللغوي: اللغة العربية الفصحى، العامية، الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإسبانية، اللغة الإنجليزية... وهو وضع عادي جداً إذا وضعنا في الاعتبار أنه لا توجد اليوم منطقة في العالم لا تتعدد فيها اللغات، وتتنوع فيها الثقافات، وتحاول اكتسابها لغة أو ثقافة أخرى. لكن ما هو غير عادي في المغرب هو تبخيس المغربي لذاته اللغوية نتيجة إحساسه بعدم الاستقرار اللغوي، الشيء الذي يدفعه نحو استئجار لغة أخرى. إنها حالة استلاب يعيشها المغربي الذي تخلى عن لغته الأم وارتضى في أحضان اللغة الأجنبية الفاقدة لهويته، أمام هذا الوضع لم يعد للعربية الفصحى مكان أمام الزحف الفرنكفوني عليها، والعامية التي تنافسها اليوم منافسة شديدة عبر وسائل التواصل المختلفة، مما يدفعنا إلى القول إن هناك أزمة تعاني منها اللغة العربية الفصحى في ظل هذا الوضع الراهن الذي يتأرجح بين وضعية الاستقرار اللغوي الذي تروم إليه السياسة اللغوية

بالمغرب، ووضع آخر يتّسم بالفوضى اللغوية وما تفرزه من تداعيات سلبية مختلفة وفي إطار الحديث عن أزمة اللغة العربية في المغرب، يقول الفاسي الفهري: «إن أزمة اللغة العربية في المغرب حقا قائمة، في مستويات كثيرة لم تعد محتملة، أزمة وضع (في التعليم والإدارة والاقتصاد)، وأزمة متن (في معاجم وقواعد ونصوص)، ووظائف (في الحياة العامة والإدارة) أو مؤسسة لغوية غير ملائمة، وحقوق لغوية مجهضة، وقانون يتنافى والواقع، واقتصاد وسياسة واجتماع، إلخ. يجب أن نقوم بمعالجتها بإلحاح وعقلانية» (الفاسي الفهري، 2010م، ص:6) كما أن المحيط اللغوي بالمغرب، يعدّ محيطا متنوعا، من خلال التفاوت الحاصل في التوزيع اللامتكافئ للموروث اللغوي بسبب اختلاف مراتب اللغات» في سلّم إنتاج المعرفة وتداولها مما يطرح سؤال المفاضلة، وسؤال المفاضلة يطرح أسئلة سياسية عديدة، وهكذا يصبح وضعنا اللغوي عنوانا لأزمة فعلية لا يمكن تجنّبها أو غصّ الطرف عنها» (المالكي، 2006م، ص:120)

انطلاقا من المقطع السابق، يمكن أن نخلص إلى أمرين مهمين:

« الأول: يرتبط بأن الوضع اللغوي بالمغرب يعد من أهم أسباب إحساس المجتمع المغربي عموماً والمتعلم خصوصاً داخل المنظومة التربوية بالفوضى اللغوية، وما ينعكس بأثر سلبي على درجة تحصيله المعرفي والمهاري في حياته الدراسية؛

« الثاني: الدعوة إلى تضافر الجهود بإلحاح وعقلانية، نظراً لما يعانيه الوضع اللغوي بالمغرب من إشكالات لعل أبرزها: الحقوق اللغوية المجهضة، والقانون غير مطابق للواقع، وغيرها.

ب-المسألة اللغوية بالمغرب:

مثّلت القضية اللغوية (المسألة اللغوية) عبر مختلف العصور والأزمنة قضية حضارية وجوهرية لدى جميع الأمم والشعوب، فاللغة كما هو معلوم تشكّل إحدى المكونات الأساسية للهوية الوطنية والقومية، كما تعد علامة مميزة للشعوب والأقوام وخاصة جامعة توحد وتؤلّف بين عدة كيانات. وأمام العولمة الوافدة بأبعادها الثقافية والفكرية والحضارية أصبحت القضية اللغوية قضية مصيرية، بل «أصبحت وسيلة من وسائل صناعة القرار الدولي، وأداة ناجحة من أدوات الهيمنة الثقافية والحضارية، وسبيلا من سبل التحكم في مصير الأمم والشعوب، وطريقا سالكا من أجل التأثير المباشر والفعال في بناء شخصية الأجيال الصاعدة في مختلف المجتمعات. (فوتير، دت، ص:56)

إن امتلاك لغة رأسمال بشري بحمولته الفكرية والثقافية والحضارية: «فاللغة العربية باعتبارها منظومة فكرية وتصورية، وقضية معرفية تبنى عليها التصورات والنظريات كلها، ونسقا ذهنيا تنطلق منه الرؤى والمواقف كلها، وعملا للفهم، وذلك قصد ترسيخ الوعي اللغوي للمتکلم العربي، وتركيز المسألة اللغوية في مخيلته، (يجوي، 1011م، ص:1) كما أنها

قضية حياة أو موت بالنسبة للشعوب والأمم، وجزء لا يتجزأ من وجدانهم الاجتماعي والثقافي نظرا للدور الجوهري الذي تضطلع به في ترسيخها للعقائد والأفكار والقيم، وتثبيتها لهوية الإنسان ومرجعياته، ومن هذه المنطلقات فإن الحديث عن القضية اللغوية ودورها في تحقيق الاكتساب اللغوي يعد واجبا تستدعيه الوضعية الراهنة للغة العربية.

ج-الاكتساب اللغوي للطفل بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:

يكتسب الطفل لغته الأم بطريقة تلقائية في بضع سنوات دون اللجوء إلى تخطيط معين، فلا يوجد برنامج تعليمي محدد يتبعه الوالدان والمحيطون به في تعلمه للغته الأم، وإذا كان هناك تدخل فلا يتجاوز مسألة تعزيز العادات اللغوية الصحيحة وتعديلها، إلا أنه يتعرض في حياته اليومية لتفاعلات لغوية مختلفة وموزعة بين عدة مستويات تتراوح بين لغة الإعلام من إذاعة وتلفزة وحديث الراشدين من جهة، واللغة العربية باعتبارها لغة رسمية مقررة دستوريا عند ولوجه للروض أو التعليم الأولي من جهة ثانية، ويترتب عن ذلك لغة هجينة تستمد مفرداتها من عدة لغات ولهجات (أمازيغية بمختلف تنويعاتها والعربية الفصحى ولغات أخرى أجنبية...) تصبح مع مرور الوقت لغة أصلية يكتسبها الفرد من المحيط اللغوي الذي ينشأ ويتعرض فيه. وقد أدى هذا الوضع إلى تأزم الوضع اللغوي بالمغرب، على الرغم من اعتبار اللغة العربية لغة رسمية إلى جانب اللغة الأمازيغية بالبلاد، إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك من خلال المخططات التي تسعى لتقزيم دورها وتقليص وجودها في الحياة اليومية للنشء. ولعل هذه المخططات هي السبب في ضعف التحصيل اللغوي للمتعلم داخل المحيط التربوي جراء اعتماد الوصي على القطاع لغة أخرى في التدريس للطفل المتعلم بدل لغته الأم (اللغة العربية)

د-اكتساب اللغة العربية للطفل الأمازيغي في ظل الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:

يتواصل الطفل المغربي مع محيطه باللغة العامية أو باللغة الأمازيغية، مكتسبا هذه اللغة إما من أبويه أو المحيطين به، بشكل فطري دون صعوبات تذكر، وإن كان الأمر يتعلق في بعض الأحيان باللغتين معا في حالة تحدث الأبوين بهما (نموذج الأسرة المغربية؛ الأب عربي (عامية) والأم أمازيغية والعكس صحيح)، فيقع الطفل في الانغماس اللغوي المبكر عند اكتسابهما. لكن بمجرد أن يلج الطفل التعليم الأولي يبدأ بلامسة ظاهرتي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، فيتلقى اللغة العربية الفصحى وبعض اللغات الأجنبية الأخرى (الفرنسية والإنجليزية)، مع العلم أن الطفل في هذه السن تكون بنى لغته الأم لم تصل إلى درجة الإتقان ومرحلة النضج. ويزداد الوضع سوءا بعد التحاقه بالمدرسة الابتدائية، حيث كثرة المواد اللغوية التي يتلقاها، وتؤدي في غالب الأحيان إلى ظهور اضطرابات نفسية تنعكس سلبا على تحصيله الدراسي، وهو ما يظهر لنا من خلال محادثاته اليومية؛ بحيث لا نكاد نجد متعلما قادرا على التعبير بلغة واحدة بشكل سلس وسهل وصحيح، كل هذا نتيجة كثرة اللغات التي يتلقاها في المدرسة في سن مبكرة (العربية والأمازيغية والفرنسية والإنجليزية)

نتيجة لهذا الوضع، تعاني منظومتنا التعليمية من صراع لغوي ينعكس سلباً على المتعلمات والمتعلمين في اكتسابهم للغة العربية الفصحى أو اللغات الأجنبية. فعوض أن تساهم ظاهرتنا التعدد اللغوي والثنائية اللغوية في إثراء التنوع اللغوي والثقافي لدى الطفل المتعلم، أضحت من بين الأسباب الأساسية التي تؤدي إلى تراجع مستوى التحصيل اللغوي لديه (نموذج تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية عوض اللغة العربية أو اعتماد ما يسمى بالتناوب اللغوي بالسلك الابتدائي أو المسالك الدولية بالسلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي)

إن التعدد اللغوي مسألة مهمة لتحقيق الاندماج بين مختلف الأوساط الاجتماعية، شريطة أن يوظف بطريقة عقلانية تخدم مصلحة الفرد والمجتمع على السواء، وإلا انقلب بشكل سلبي على المتعلمين داخل المحيط التربوي. لذلك وجب على القائمين بالشأن التربوي هيكلة السياسة التعليمية من جديد لإصلاح الوضع اللغوي داخل المنظومة التعليمية، بدل إهدار الوقت في أمور غير مجدية ونافعة للشأن اللغوي، بحيث يجب أن يستغل التعدد في أمور تساهم في بناء شخصية الطفل المتعلم. وتعد المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة لتهيئ الطفل المتعلم للتمكن من اللغة العربية الفصحى، وذلك من خلال تفعيل الآليات المساعدة على ذلك، كالتفعيل الإجباري للتدريس بها والتحدث بها داخل الفضاءات التعليمية، والتقليص من حدة الصراع اللغوي الذي يعيشه المتعلم داخل المحيط المدرسي (تعدد لغات التدريس؛ التناوب اللغوي)، وتفادي الثنائية اللغوية إلى ما بعد مرحلة التعليم الابتدائي لما للغة الأم من أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي. كما يمكن لهذه الاقتراحات أن تساعد الطفل المتعلم على تحقيق النجاح والتميز في مساره الدراسي من خلال تمكنه من لغته الرسمية في التعليم والتعلم في سن مبكرة لينفتح فيما بعد على لغات أخرى أجنبية تساعد على الانفتاح الثقافي وتبادل الخبرات في مجال البحث العلمي

و- دور اللغة الأم لدى الطفل في تعلم واكتساب اللغة الثانية:

تؤدي اللغة الأم لدى الطفل المتعلم دوراً مهماً في امتلاكه للقدرة التواصلية التي تكسبه الثقة النفسية واللغوية لاكتساب اللغة الثانية تحقيقاً لأهداف وحاجيات أخرى لم تتحقق له انطلاقاً من لغته الأم كما هو الحال بالنسبة للغة العامية (اللغة الأم) القريبة من اللغة العربية الفصحى (اللغة الهدف)، أو مختلفة عن اللغة الأم كالأمازيغية والعربية الفصحى. كما أن التقارب أو التباعد بين اللغتين كلاهما يساهمان في عملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل؛ بحيث يلاحظ لدى المتعلمين أثناء حديثهم أو كتاباتهم وجود تداخل لغوي في تراكيبهم نتيجة إسقاط بنى لغتهم الأم على اللغة الثانية، فكلما واجهتهم صعوبات في تعلم اللغة الثانية استعانوا بألفاظ وعبارات لغتهم الأم لتجاوز هذه الصعوبات والتخلص منها. مما يجب على المهتمين والباحثين في الشأن اللغوي، البحث عن أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الأم واللغة الثانية واستثمار نتائج البحث في تحصيل وتعلم اللغات الأخرى بطريقة سهلة وممنهجة. غير أن مسألة اكتساب اللغة الثانية لدى الطفل تبقى ناقصة، لأن الكفاية اللغوية

لديه لا تصل إلى الدرجة التي وصلت إليها في اكتساب لغته الأم؛ فالكفاية اللغوية لدى الطفل المتعلم للغته الأم (اللغة العربية الفصحى أو اللغة الأمازيغية المعيار) لا تكون بنفس الدرجة التي اكتسب بها لغة ثانية (اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية) وذلك لاختلاف طريقة التعلم وبيئة اكتسابهما

إن تأثير اللغة الأم في تعلم واكتساب اللغة الثانية، يبدو واضحاً، ولا يمكن إنكاره، بل ويمكن اعتباره من أهم أسباب ضعف المستوى التعليمي للمتعلمين، وهذا ما نلمسه حقاً من خلال تدريس بعض المواد الدراسية في منظومتنا التربوية بغير اللغة الأم، كاعتماد التناوب اللغوي بسلك الابتدائي لتدريس بعض المواد، والخيار الدولي في تدريس المواد العلمية بالسلك الإعدادي والتأهيلي لما له من تداعيات خطيرة على التحصيل الدراسي للمتعلم في مساره الدراسي

انطلاقاً مما سبق، إن عملية الاكتساب والتحصيل اللغوي لدى الطفل تخضع لمجموعة من المبادئ أهمها

مبدأ التعميم: باعتباره مرحلة مهمة في النمو اللغوي لدى الطفل، يلجأ إليه لتعويض النقص الذي يعاني منه في مخزونه اللغوي، باستعمال نفس المفردة للتعبير عن معني متعددة

مبدأ التخصيص: من خلال خروج الطفل من دائرة التعميم إلى دائرة التخصيص، فيعيد تفييق المسميات بناء على خصائص مميزة جديدة أكثر دقة.

مبدأ القياس: من خلال القياس بنفس الوتيرة للدلالة على بعض الظواهر الصرفية كالتأنيث مثلاً

مبدأ التمرکز حول الذات: من خلال الحديث مع نفسه كنوع من اللعب والتسلية لتتطور العملية فيما بعد نحو النزوع إلى إشراك المجتمع في خطاباته، فيحاول دوماً إشراك الغير فيها، وتبادل المعلومات مع من حوله

مبدأ الميل إلى المحسوسات أكثر من المجرد.

مبدأ التداخل والتهجين: من خلال تعرضه لمجموعة من المؤثرات الخارجية مستمدة من مصادر لغوية مختلفة، فيترتب عن ذلك ما يسمى بالتداخل والتهجين اللغوي. (البودامي، 2022م، ص: 65-66)

ليجد نفسه أمام الازدواجية اللغوية أو الثنائية اللغوية وما تسبب لديه من معيقات؛ بحيث سيعيش الطفل المتعلم صراعاً لغوياً بين عدة أنساق لغوية يكتسبها من محيطه الاجتماعي (اللغة العربية الفصحى والعامية واللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية) مما يؤثر سلباً على تعلمها واكتسابها. ويظهر هذا التأثير من خلال الإنتاجات الشفوية والكتابية التي تسقط في تداخلات لغوية مختلفة وعلى جميع المستويات اللغوية الصرفية والتركيبية والدلالية

والمعجمية والتداولية: بحيث يجد المتعلم صعوبة في التعبير عن أفكاره بغير لغته الأم فيلجأ إلى التعبير عنها بلغته الأم عن طريق إسقاط أبنيتها عليها

المحور الثاني: نظريات التعلم ودورها في اكتساب اللغة لدى الطفل

أ. النظرية السلوكية ودورها في اكتساب اللغة لدى الطفل:

ساهمت النظرية السلوكية بدور كبير في عملية اكتساب اللغة لدى الإنسان عموماً والطفل خصوصاً، وذلك من خلال طروحات وأفكار كل من سكينر في اكتساب اللغة عن طريق الإشراف الإجرائي الذي يبنني على التدعيم الإيجابي الذي يمكن من استعادة الاستجابة وتكرارها، والتدعيم السلبي الذي يؤدي إلى توقفها وخمودها؛ أي أن عملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل تنمو بفعل تدخل المحيطين به عن طريق تعزيزاتهم الإيجابية لسلوكاته اللغوية السليمة مما يؤدي إلى تكرارها، والتعزيز السلبي الذي يهدف إلى الابتعاد عن السلوكات اللغوية الخاطئة وخمودها، وبهذا يعد المثير والاستجابة والتعزيز عناصر مهمة لاكتساب السلوك اللغوي بشكل صحيح لدى الطفل. كما يتحقق الاكتساب اللغوي من خلال عمليتي المثير والاستجابة حسب بافلوف من خلال ما أسماه بالإشراف الكلاسيكي، بينما عند تورنباك يتحقق التعلم والاكتساب من خلال القوانين التالية

قانون الأثر: ويتحقق من خلال الأثر الإيجابي الذي يبنني على التكرار المقرون بالتعزيز المحفز، وله علاقة بمحيط الطفل المتعلم (تكرار الكلمات والعبارات في سياقات تواصلية مختلفة)، والابتعاد عن كل أشكال الترهيب والتعذيب والعقاب

قانون التكرار: يتحقق الاكتساب من خلال تمارين تتكرر بشكل مستمر لدى المتعلم، مع ضرورة تدعيمها بمحفزات إيجابية

قانون الاستعداد: ويتحقق من خلال مدى استعداد الطفل المتعلم في تحقيق الاكتساب اللغوي، لكنه يظل مقروناً بمدى رغبته في التعلم البعيد وعدم إحساسه بالألم وعدم الرضى، وبهذا أسهمت النظرية السلوكية بشكل كبير في تحقيق الاكتساب اللغوي لدى الطفل، وذلك من خلال اعتماد المقاطع التعليمية التي من شأنها أن تساهم في تكوين الملكة اللغوية

ب- النظرية التوليدية التحويلية ودورها في اكتساب اللغة لدى الطفل:

إذا كانت عملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل حسب النظرية السلوكية لا تتم إلا عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتعزيز، فإن النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي قد وجهت انتقادات لازعة للنظرية السابقة منها:

-يكتسب كل طفل سوي اللغة من دون القيام بأي مجهود يذكر، عن طريق التعرض الشفاف للغة محيطه، ومن دون أن يتدرج عبر تمارين متخصصة، فعمل الطفل عمل ذاتي خلاق ينبغي دراسته من حيث هو خاصية إنسانية مميزة

-إن كلام المحيط الذي يسمعه الطفل من حوله لا يتشكل من جمل أصولية كاملة فهو يحتوي جملًا منحرفة، كما أنه يشتمل على عدد لا متناه من الجمل؛ في حين أن الطفل باكتسابه لغته، فهو يكتسب كفاية لغوية فيها؛ أي معرفة ضمنية بقواعدها، مما يجعله قادرًا على إنتاج عدد غير متناه من الجمل، وتفهمها والحكم على أصوليتها
-لا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية فقط، بل يكتسب في الوقت ذاته محتوى الكلام حقيقة قائمة ذاتية بحد ذاتها، ويمتلك تقنية التواصل اللغوي
-يجب ألا تتعدى خصائص اللغة الإنسانية قدرات الطفل الذهنية على استيعابها، وإلا تعذر عليه اكتسابها. (ميشال، 1993م، ص:93)

وبهذا يتجلى لنا أن الطفل يمتلك قدرة فطرية تؤهله لاكتساب لغته الأم انطلاقًا من الاحتكاك اليومي بمحيطه اللغوي، وهذا كله بفضل امتلاكه لجهاز دقيق يدعى جهاز اكتساب اللغة وهو جهاز يشترك فيه جميع البشر
ولبناء النظرية اللغوية في اكتساب اللغة لدى الطفل ركز تشومسكي على المفاهيم التالية

الملكة اللغوية: ويقصد بها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي التي تمكن الطفل من إنتاج جمل جديدة وغير متناهية العدد

الأداء اللغوي: وهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق محدد، ويشكل انعكاسًا للملكة اللغوية، وقد تعتريه بعض الصعوبات بسبب بعض الأمراض الكلامية

-الإبداعية: وتتجلى في قدرة الطفل على صياغة وفهم وإدراك عدد لا متناه من الجمل لم يسبق أن سمعها من قبل، الأمر الذي يجعل عملية الاكتساب اللغوي لا تنحصر في ترديد وتكرار الألفاظ والعبارات الرائجة بين أفراد البيئة المحيطة

وإذا كان تشومسكي يعتبر البنية العقلية لدى الطفل فطرية، تتمثل في القدرة التي يولد هذا الطفل مزودًا بها، فإن هذه الوظيفة تقوم على توليد أو بناء جمل عن طريق التوليف اللامحدود، وهذه الوظيفة التوليدية تمر بثلاث مراحل: وهي مرحلة المدخلات التي ترتبط بما تعلمه الفرد واكتسابه من عناصر لغوية (أسماء وأفعال وصفات...) ثم مرحلة بناء الجمل التي ترتبط بالملكة الفطرية القادرة على التوليد والتوليف، ثم مرحلة المخرجات أو الإنجاز وهي تعبر عن وظيفة الملكة أو البنية اللغوية الفطرية المولدة أو المؤلفة من خلال سلوكيات أو إنجازات لغوية، والمتمثلة في جمل جديدة لم يسبق للفرد أن اكتسبها، وإنما أبدعها وابتكرها بنفسه وبمساعدة جهازه الفطري اللغوي القائم بوظيفة التوليد والتوليف (غريب، 2001م، ص:50) ومنه: فإن هذه النظرية قد ربطت عملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل بعامل الفطرة والتجربة، إلا أنها بالغت في التجريد، واكتفت بمعالجة الجوانب الشكلية للغة دون مستوياتها العميقة، إذ عزلت في دراستها الظاهرة اللغوية عن سياقاتها الاجتماعية والتواصلية

ج-النظرية الوظيفية ودورها في اكتساب اللغة لدى الطفل:

إن اكتساب اللغة لدى الطفل حسب النظرية الوظيفية يتم نتيجة العلاقة التفاعلية والمتكاملة في الوقت نفسه بين عاملي البيئة اللغوية والفطرة، فالطفل في سيرورة اكتسابه للغته الأم يكتسب معرفة لغوية تتعلق بمستويات اللغة الصوتية والصرفية التركيبية والدلالية، كما يكتسب معرفة بالقوانين التي تنظم استعمالها في المواقف التواصلية، وهو ما يفرض عليه أن يكتسب قدرة لغوية تواصلية تؤهله لإنتاج جمل نحوية سليمة، وفهمها، واستخدامها فيما يلائمها من سياقات التداول والاستعمال. وفي هذا الصدد يمكن أن نحصر أهم مبادئ النظرية الوظيفية لاكتساب اللغة في العناصر التالية

-تعد اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي أي نسق رمزي يؤدي إلى مجموعة من الوظائف أهمها التواصل

-قدرة المتكلم- السامع- في رأي الوظيفيين هي معرفة المتكلم بالقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة، فالقدرة إذن قدرة تواصلية تشمل القواعد التركيبية والدلالية والصوتية والتداولية

-يتعلم الطفل حسب الوظيفيين النسق الثانوي خلف اللغة واستعمالها، أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها(المتوكل، 2010، ص:15-16)

إذن، فعملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل رهينة بتطوير القدرة التواصلية لديه، بمعنى أنه لا يتمكن من لغته الأم وخصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية فقط، وإنما يقتضي منه كذلك الإلمام بكيفية استعمالها وتداولها في المواقف التواصلية التي يتعرض لها في محيطه اللغوي

د-النظرية التكاملية لابن خلدون ودورها في اكتساب اللغة لدى الطفل:

إن اللغة عند ابن خلدون ملكة لسانية مكتسبة، وليست طبعاً راسخاً في ذهن الكائن البشري دون تعلم؛ إذ تجري على اللسان حتى يتم ترسيخها فتصبح لاشعورية. كما أنها تكتسب بالتدريج بشكل غير مقصود فتبدو وكأنها جبلية. ويرى ابن خلدون أن بناء الملكة اللغوية لا تتم إلا من خلال تكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة(ابن خلدون، 2004م، ج2، ص:378)

واعتبر ابن خلدون أن الاحتكاك بالبيئة اللغوية ضروري لاكتساب اللغة، ليس فقط لاكتساب الألفاظ والتراكيب اللغوية وإنما كيفية استعمالها في المواقف التواصلية للتعبير عن المقاصد والأفكار. كما أن التمكن من الملكة اللغوية والزيادة في درجة إتقانها رهين بربطها بالبيئة اللغوية؛ بحيث يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا

الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة. (ابن خلدون، 2004م، ج2، ص:384) وبالإضافة لعنصر الملكة اللغوية، يمتلك الطفل خاصية الإبداعية في اكتساب اللغة من خلال سماعها من كل متكلم بشكل متكرر، إلى أن تصبح ملكة وصفة راسخة لديه فيصبح بذلك واحدا منهم، بمعنى أن الطفل لا يكتفي بتكرار ما سمعه في بيئته اللغوية وإنما يبدع تراكيب توازي لغة الكبار عندما تنضج ملكته اللغوية (ابن خلدون، 2004م، ج2، ص:378)

ومنه يمكن القول إن الاكتساب اللغوي لدى الطفل يتحقق حسب ابن خلدون من خلال:
- السماع: وينعت بأبي الملكات، وله أهمية كبيرة في عملية الاكتساب اللغوي لدى الطفل انطلاقا من التقاط ألفاظ وتراكيب وأساليب لغة محيطه وطريقة استعمالها، ويتم ذلك وفق مراحل متداخلة ومتتابعة تبدأ باكتساب المفردات أولا ثم إدراك معانيها، وتنتهي باكتساب التراكيب والجمل، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيتقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيتقنها كذلك. (ابن خلدون، 2004م، ج2، ص:378)

- الممارسة والتكرار: وتتم من خلال ترديد الألفاظ والعبارات بعد سماعها في البيئة اللغوية بهدف ترسيخها في الذهن، ثم استعمالها في المواقف التواصلية المختلفة، والملكة اللغوية تحصل بممارسة الكلام وتكراره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه. (ابن خلدون، 2004م، ج2، ص:387)

وتعلم اللغة الثانية إلى جانب اللغة الأم لا يمكن أن يصل إلى درجة الاكتساب التام مهما بلغ متعلمها من الإتقان ما بلغ، بحيث إن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة. لأن العقل البشري لا يستوعب حسب ابن خلدون أكثر من ملكة لغوية بشكل تام، وبالتالي فمسألة اكتساب لغة ثانية أو أكثر لا تتم بشكل تام وإنما يعثرها نقص أو خدش، أما اللغة المكتسبة فتكون كاملة وتامة لا شية فيها. (ابن خلدون، 2004م، ج2، ص:389)

إن ما يمكن استخلاصه بخصوص نظرية الاكتساب اللغوي التكاملية لدى ابن خلدون أنها تقوم على ثلاثة عناصر أساسية

- إن الإنسان كائن لغوي بالفطرة: أي أنه مؤهل لاكتساب اللغة انطلاقا من الاحتكاك بمحيطه اللغوي الذي ينشأ ويتعرع فيه

- إن الطفل يكتسب اللغة كأي صناعة أو مهارة أخرى معتمدا في ذلك على التكرار والمحاكاة والحفظ

- إن اكتساب الطفل للغة لا يقتصر على السماع والتكرار والممارسة، بل يتطلب كذلك استعمالها في المواقف التواصلية المختلفة التي يتعرض لها في بيئته اللغوية وهذا ما يزيد من درجة إتقانها

المحور الثالث: الإمكانيات التطبيقية لعملية اكتساب اللغة

شرعت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بالمغرب في مجموعة من الإصلاحات للارتقاء بعملية إتقان اللغات بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، والمستمدة من خلفيات معرفية ولسانية مختلفة تهتم بمسألة اكتساب اللغة والقراءة بها عن طريق الانتقال من المستوى الصوتي (الفونيمي) مروراً بالمستوى المعجمي (بناء المفردات) ووصولاً إلى المستوى الدلالي (الفهم والاستيعاب)

ولتعزيز فعالية مقاربات التعليم المبكر لاكتساب اللغة لدى الطفل عن طريق القراءة، يتم استثمار الحكايات انطلاقاً من وظائفها التربوية وإقبال الأطفال عليها بشغف وتلقائية، وذلك لتحبيب التعلم والقراءة إلى النفوس، وتنمية الفهم السماعي، والرصيد اللغوي، والطلاقة، والتواصل الشفهي بلغة فصحة وميسرة

كما أن الأطفال يميلون إلى الحكايات لما يجدون فيها من متعة وتسلية، فهم يتفاعلون مع شخصياتها وأحداثها تفاعلاً قوياً، وتستهوهم وتجذب اهتمامهم، بما تقدمه من شخصيات وأحداث تستثير الخيال والتفكير والوجدان، إنها تقدم لهم عوالم يختلط فيها المألوف بالعجيب، والواقعي بالخيالي، مما يترك أثراً بالغاً في نفوسهم

بالإضافة إلى دور الحكاية الأساس في الاكتساب اللغوي المبكر لدى الطفل. تلعب القراءة كذلك نفس الدور باعتبارها عملية معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والجمل)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. (دليل المدرب، 2012م، ص20)

يعتمد التعليم المبكر لاكتساب اللغة لدى الطفل عن طريق القراءة مفهوماً لا يختلف عن المفهوم العام للقراءة، ولكنه يركز على مكونات محددة لمهارات الاكتساب عن طريق القراءة في السنوات الأولى، ومنه ينبغي أن يتمكن الطفل (ة) المتعلم (ة) منها لتنمية قدرته على الاكتساب، وهي مكونات تشمل

الوعي الصوتي: التمكن من تمييز وحدات الأصوات اللغوية المسموعة وتعرفها واستعمالها في كلمات منطوقة، وذلك بفهم أن كل كلمة منطوقة تتركب من وحدات صوتية صغرى مفردة، وليست وحدة صوتية واحدة

المبدأ الألفبائي (الربط بين الأصوات والحروف): التمكن من ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها الكتابي

الطلاقة: التمكن من القراءة بدقة وسرعة وإيقاع صوتي معبر عن معاني المقروء.

المفردات (الرصيد المعجمي): تمكن الطفل (ة) من استثمار رصيد معجمي ملائم لمستواه في التواصل الشفهي، وفي فهم معظم الكلمات في النصوص التي يقرأها

الفهم: التمكن من فهم النصوص الملائمة لمستواه واستخراج معانيها الصريحة والضمنية.

تتفاعل هذه المكونات مجتمعة في تنمية مهارات القراءة في السنوات الأولى من الاكتساب اللغوي. ولكل مكون منها مفهوم، وآليات لتعليمه وتعلمه واكتسابه.

إلا أننا سنركز الحديث في هذا المحور التطبيقي على العنصر الأول في الاكتساب اللغوي لدى الطفل ويتعلق الأمر بالوعي الصوتي (الفونيمي)

إن الوعي الصوتي هو القدرة على تمييز وحدات الأصوات اللغوية المسموعة، وتعرفها، والتلاعب بها، واستعمالها في كلمات منطوقة، والوعي بأن كل كلمة منطوقة تتكون من وحدات صوتية صغرى مفردة (فونيمات: صوامت وصوائت). وليست وحدة صوتية واحدة

أ-مهارة الوعي الصوتي: العناصر والأمثلة:

ولاكتساب هذه المهارة المتعلقة بالوعي الفونولوجي لا بد من القيام بوصف لعناصرها وتقديم أمثلة تطبيقية لتنميتها. (مديرية المناهج، 2017م، ص14)

مهارات الوعي الفونولوجي	وصف المهارة	نماذج تطبيقية
رصد المقطع	تمييز المقاطع والتلاعب بها في الكلمة	الأستاذ(ة): تصفيقة واحدة لكل مقطع من المقاطع المكونة لاسمك المتعلم(مصطفى): ثلاث تصفيقات
تجزئ الكلمة إلى مقاطع	تعيين كل المقاطع المكونة للكلمة	الأستاذ(ة): ما المقاطع التي تتكون منها كلمة سلام؟ المتعلم(ة): /س/ /لا/ /م/
رصد القافية	تمييز وتعرف وإنتاج كلمات تنتهي بنفس القافية	الأستاذ(ة): اذكر(ي) كلمات تشترك في القافية مع كلمة: سعيد المتعلم(ة): جديد، وليد، بعيد، فريد.
مهارات الوعي الصوتي الفونيمي (الوحدات الصوتية الصغرى المفردة: الصوامت والمصونات)		
العزل	تعرف الوحدات الصوتية التي تكون كل كلمة من الكلمات	الأستاذ(ة): ما الصوت الأول في كلمة صديق؟ المتعلم(ة): /ص/
التعرف	تعرف صوت محدد في كلمات مختلفة	الأستاذ(ة): ما الصوت المشترك في الكلمات: دار، دفتر، درهم؟ المتعلم(ة): /د/
التفقيء	تعرف كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة.	الأستاذ(ة): ما الكلمة التي تبتدئ بصوت مختلف عن الصوت الذي تبتدئ به الكلمات الأخرى: قلم، قسم، كتاب، قصة؟ المتعلم(ة): كتاب

الدمج	الاستماع إلى مقاطع صوتية والجمع بينها لتكوين كلمة.	الأستاذ(ة): ما الكلمة التي تتكون من المقاطع: /س/ /م/ /ع/ المتعلم(ة): سمع
الحذف	تعرف "الكلمة المتبقية" بعد إزالة مقطع صوتي من كلمة.	الأستاذ(ة): كيف تصبح كلمة "سما" بدون المقطع / س/؟ المتعلم(ة): "ماء"
الإضافة	تركيب كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي إلى كلمة معينة.	الأستاذ(ة): قل الكلمة الجديدة بعد أن تضيف الصوت / ك/ إلى مال؟ المتعلم(ة): كمال
التعويض	تعويض وحدة صوتية بأخرى لتشكيل كلمة جديدة.	الأستاذ(ة): قل: كلام ثم أعد نطقها بعد تغيير الوحدة الصوتية /ك/ ب /س/. المتعلم(ة): سلام

ب. الصعوبات التي يواجهها الطفل المتعلم في اكتساب اللغة عن طريق القراءة:

أبرزت الدراسات التمهيدية (مديرية المناهج، 2017م، ص11) التي أنجزت بإشراف من مديرية المناهج بالمغرب أن المتعلمات والمتعلمين يواجهون صعوبات، يمكن تبويبها على النحو التالي -صعوبات في نطق أصوات الحروف وضبط مخارجها (ذ، ث، ظ، ض، ك، ق، أ، د، ذ، ض، ظ، ت، ث/

-التهجي والتلعثم أثناء القراءة (لا يستطيعون قراءة الكلمة، لا يستطيعون تفكيك الكلمة، لا يضبطون الحركات بشكل سليم، لا يستطيعون تحويل المكتوب إلى المنطوق)
-صعوبة القراءة بطلاقة (لا يستطيعون القراءة بطريقة مسترسلة، [...] وبسلاسة؛
-صعوبة فهم المقروء (القراءة بدون فهم المعاني).

كما كشفت نتائج التقويمات الوطنية المغربية والدولية عن مشكلات ينبغي البحث لها عن حلول تستثمر الطريقة المقطعية في التعليم المبكر للغة عن طريق القراءة، وهي طريقة تعتمد التدريس المباشر للعلاقة بين الأصوات والرموز الممثلة لها في الكتابة، بهدف تمكين المتعلم(ة) من تهجئة الكلمات وقراءتها، عن طريق الربط بين الحرف والصوت الخاص به، ثم الربط بين المقاطع لقراءة الكلمات المركبة منها

يتيح اعتماد هذه الطريقة تلاشي صعوبات التعليم والاكتساب في سياق التعليم المبكر للغة عن طريق القراءة، وهو تعليم يمكن المتعلم(ة) من: الوعي الصوتي لضبط أصوات الحروف استماعا ونطقا، والربط بين الأصوات والحروف لقراءة الكلمات والجمل، والطلاقة في تمييز الأصوات وربطها بالحروف وقراءة الكلمات والجمل والنصوص بدقة وسرعة، وفهم المقروء واستخراج معانيه الصريحة والضمنية

وفي إطار تقوية الفهم وإثراء الرصيد اللغوي وحفز المتعلمات والمتعلمين على الاكتساب

اللغوي من خلال الإقبال على القراءة الهادفة، ثم استثمار الحكاية لتحبيب الاكتساب والتعلم والقراءة إلى النفوس، وتنمية الفهم السماعي، والرصيد اللغوي، والطلاقة، والتواصل الشفهي بلغة فصحة وميسرة.

الخلاصات والنتائج:

الاكتساب اللغوي عند الطفل من المفاهيم الأساسية التي تساهم في التنمية اللغوية والقيام بعمليات تواصلية مع محيطه في سياقات مختلفة، إذ يولد الطفل بملكته اللغوية التي تمكنه من اكتساب اللغة، عن طريق الاحتكاك اليومي بمحيطه اللغوي « يعرف الوضع اللغوي بالمغرب جملة من الإشكالات منها: التعدد اللغوي غير المتوازن الذي يساهم في ضياع المتعلم وعجزه على امتلاك لغته؛ « امتلاك اللغة لدى الأمم رأسمال مهم بحمولته الفكرية والعقدية والثقافية والحضارية، فالحفاظ على اللغة العربية هو السبيل الوحيد للتماسك الاجتماعي والثقافي والهوياتي؛ « إن تشخيص الوضع اللغوي بالمغرب يكشف عن تأثير اللغات الأجنبية على اللغة العربية في مرحلة التعلم؛ « كشفت الدراسة أيضاً، أن المتعلم يجد صعوبة في التواصل باللغة العربية مع محيطه بسبب محدودية الاستعمال المقتصر على حصة اللغة العربية وبعض المواد التي تدرس بها؛ « إن نظريات التعلم عرفت تطوراً مهماً في مجال تعليم اللغات وتعلمها، كما يظهر الاستفادة مما توصلت إليه الدراسات اللسانية التطبيقية، إضافة إلى ما قدمته اللسانيات الاجتماعية من دراسات نظرية وميدانية؛ « استثمرت وزارة التربية الوطنية المغربية جملة من النظريات والتصورات لإعداد المناهج والتوجيهات الخاصة بتدريس اللغة العربية واكتسابها لدى المتعلم.

البيبليوغرافيا:

« برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى بمصر، دليل المدرس (ة)، دط، 2012م.

« البودامي يونس، تعليمية اللغة العربية في ضوء الازدواجية اللغوية، ط1، 2022م.

« الحبيب المالك، قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، «مقدمات وإجراءات للمساهمة في تطوير تدريس اللغة العربية»، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الندوات، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، دط، 2006م.

« ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمان بن محمد، مقدمة ابن خلدون تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ج2، ط2004م.

- « الدراسات التمهيديّة لبرنامج «القراءة من أجل النجاح»، بإشراف مديرية المناهج- الرباط، دط، 2017م.
- « صالح بلعيد، التهجين اللغوي: المخاطر والحلول، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2010م.
- « غريب عبد الكريم، التعلم والاكْتساب نحو مقارنة سيكو بيداغوجية إجرائية، مجلة سيكوتربوية2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2000م.
- « الفاسي الفهري عبد القادر، أزمة اللغة العربية في المغرب، بين اختلالات التعددية وتعثّرات الترجمة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط5-2010م.
- « فونتير عبد الله، اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي في المغرب، اللغة العربية والنص التشريعي، تأملات وإشكالات، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.
- « ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، يناير 1993م.
- « المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.
- « يجوي عبد الرحمان، تنمية اللغة ولغة التنمية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، كانون الأول/ديسمبر 2011.

التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية و أثره في ظهور الأخطاء اللغوية

The linguistic overlap between Arabic and French and its impact on the emergence of linguistic errors

الأستاذة الدكتورة زهيرة قروي⁽¹⁾

الملخص:

هذه الدراسة هي حلقة من حلقات البحث في مجال اللغة، حيث يروم هذا البحث الكشف عن أهم الأخطاء اللغوية الناتجة عن التداخل اللغوي بين اللغة العربية و اللغة الفرنسية، و تأثيراته السلبية

المقدمة:

هذه الدراسة هي حلقة من حلقات البحث في مجال اللغة، حيث يروم هذا البحث الكشف عن أهم الأخطاء اللغوية الناتجة عن التداخل اللغوي بين اللغات، وقد جاء بعنوان «التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية و أثره في ظهور الأخطاء اللغوية» وسنحاول من خلاله تسليط الضوء على التأثير السلبي للتداخل اللغوي على سلامة الملكة اللغوية للمتعلم و أهميته في الرؤية الصوتية و الصرفية والمعجمية للنظامين اللسانيين للعربية والفرنسية، كما سنحاول معرفة أهم أوجه التداخل بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، باعتبار أن التداخل اللغوي يعدّ من أكثر الأسباب التي ينتج عنها أخطاء لغوية تخدش في كثير من الأحيان الملكة اللغوية للمتعلم وتشوّهها، مما ينعكس على تحقيق الهدف الأساسي من تعلم اللغة . نهضت إشكالية هذا المبحث من أجل عرض ظاهرة التداخل بين اللغتين العربية والفرنسية، وهي من الموضوعات التي شغلت فكر العديد من الدارسين في مجال الأدب والفكر واللغة. والتداخل اللغوي *Interférence linguistique* من المصطلحات التي تثير إشكالات متعددة لدى الباحثين في مجال الدراسات اللسانية على وجه الخصوص؛ وهو في مثل هذه الحال قد يمس جميع مستويات اللغة كالألفاظ، الأصوات والتراكيب، بينما الوحدات المعجمية تعدّ أكثر رواجاً في التداخلات اللغوية. ومع أن لكل لغة معجمها الخاص، فإن المرء يضطر في بعض الحالات إلى توظيف مفردات من معاجم اللغات الأخرى التي ستفيده في تحقيق الوظيفة التبليغية.

1 - أستاذة التعليم العالي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، كلية الآداب واللغات، قسم الآداب و اللغة العربية، مديرية مخبر الدراسات التراثية

Abstract:

This study is one of the research seminars in the field of language, where this research aims to reveal the most important linguistic errors resulting from linguistic overlap between languages, and it came under the title "Linguistic overlap between Arabic and French and its impact on the emergence of linguistic errors" and we will try to highlight the negative impact of linguistic interference on the integrity of the linguistic queen of the learner and its importance in the phonetic, morphological and lexical vision of the linguistic systems of Arabic and French, and we will also try to find out the most important aspects of overlap between the Arabic language and the French language, considering that Linguistic interference is one of the most common causes that result in linguistic errors that often scratch and distort the linguistic faculty of the learner, which is reflected in achieving the main goal of learning the language.

The problem of this topic rose in order to present the phenomenon of overlap between the Arabic and French languages, which is one of the topics that occupied the thought of many scholars in the field of literature, thought and language. Interference linguistique is one of the terms that raise multiple problems for researchers in the field of linguistic studies in particular; in such a case it may affect all levels of language such as words, sounds and structures, while lexical units are more popular in linguistic interactions. Although each language has its own lexicon, in some cases one has to Employing vocabulary from dictionaries of other languages that will benefit him in achieving the reporting function.

أولاً/ التداخل اللغوي مقارنة مفاهيمية:

ورد في كتاب التعريفات أن « التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم و مقدار» (الجرجاني، 2000، ص56)؛ ولقد عرفه قاموس الكلمات الانجليزية الذي جاء فيه « التداخل تغير دلالي يطرأ على الكلمة لتأثرها بكلمة أخرى تشبهها في المعنى أو الصيغة أو كليهما» (بسام بركة، 1980، ص180). ولقد ذكر صاحب قاموس اللسانيات و علوم اللغة أن المفهوم الاصطلاحي للتداخل هو

« نقول إن هناك تداخلا إذا استخدم المتكلم بلغته الأم ملامح صوتية و تركيبية و معجمية و صرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى حيث إن الاقتراض و التقليد هما أصل التداخلات» (Dic- tionnaire de linguistique، 1999، P72)؛ ويقول ميشال زكريا: « نعني بكلمة تداخل (interférence) استعمال عناصر لغوية عائدة إلى لغة من اللغتين حين نتكلم اللغة الأخرى، أو نكتب بها. أما حين يندمج عنصر من عناصر التداخل بشكل منظم في تنظيم اللغة الأخرى و في كلام غالبية الأشخاص الثنائيي اللغة، فإن هذا العنصر يشكل حينئذ ما نسميه عادة بالإقتراض اللغوي » (ميشال، ص48)

في سياق متصل، نشير إلى مفهوم التداخل اللغوي مثلما ورد في قاموس اللسانيات و

علوم اللغة، إذ >> يمكن الحديث عن التداخل اللغوي حينما يستخدم المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية، معجمية، تركيبية وصرفية بلغة أجنبية أخرى. << (P252,1999, La rousse) استنتاجا لما سبق نقول إن هناك تداخلا إذا استخدم المتكلم بلغته الأم ملامح صوتية و تركيبية و معجمية و صرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى حيث أن الاقتراض و التقليد هما أصل التداخلات>>؛ إلا أننا نستطيع القول إن التداخل يختلف عن الاقتراض. فظاهرة التداخل ظاهرة فردية تلقائية، أما الاقتراض فهو ظاهرة لسانية جماعية تأتي في مراحل متقدمة من التطور اللغوي

من جانب ثان تم تداول مصطلح الاختلاط للتعبير عن معنى التداخل، الذي يحيلنا في الوقت ذاته على أن اختلاط اللغات يراد به التداخل على النحو الذي يتصوره ابن منظور في تعريفه لهذا المصطلح >> التداخل هو الالتباس و التشابه وهو دخول الأشياء في بعضها البعض << (ابن منظور، 1988م) أو كما ورد في الخصائص لابن جني على حد تعبيره >> ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعل يفعل نحو نعم ينعم ... و اعلم أن ذلك و عامته هو لغات تداخلت و تركبت... << (ابن جني، 1988، ص 174 _ 175)

على أن مصطلح التداخل اللغوي يقابله في اللغة الفرنسية عدة ترجمات، فمنها:

- التداخل اللغوي *Interférence linguistique*

- التأثير اللغوي *Impact linguistique*

- العدوى اللغوية *Contamination linguistique*

وفي العصور الحديثة تم استخدام مصطلح التداخل اللغوي للدلالة على تأثير لغة في لغة أخرى >>من غير فصيلتها اللغوية، و يطلق على هذا النوع من التأثير (سيمياء المقارنة)، و يقصد به المقارنة بين المباني المتقاربة في اللفظ و المتحدة في المعنى في لغتين مختلفتين << (سيف الدين الفقر، ص 4-5).

من هذا المنطلق يمكن القول إن التداخل اللغوي يقع على مستويين :

- مستوى الكلمات « المونيمات » (*les monèmes*) أو ما يسميه « مارتيني » التمفصل الأول - مستوى الأصوات « الفونيمات » (*les phonèmes*). و تدخل الأصوات في إطار ما يسميه مارتيني بـ « التمفصل المزدوج » (*ENDRE MAETINET*) (P12,1985, double articulation du langage).

ويلعب التداخل اللغوي هنا دورا مهما في إخراج الأصوات وكيفية تعاملها مع بعضها

عرف لويس جان كالفي التداخل قائلا: « يدل لفظ التداخل على تحويل للبنى و هو تحويل ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة أكثر بناء مثل مجموع النظام الفونولوجي و جزءا كبيرا من الصرف و التركيب، و بعض مجالات المفردات » (كالفي، 2006، ص 27)

من خلال هذا البسط المبدئي لمفهوم التداخل يمكننا القول إن التداخل إنما ينشأ أساسا نتيجة الاحتكاك بين اللغات و عندما تكون هناك ازدواجية لغوية لدي الفرد المتكلم حيث إن

اللغات عندما يحتك بعضها ببعضها الآخر يستخدمها الشخص نفسه بالتناوب بحيث يحصل التداخل بين نظام اللغة المصدر أي اللغة الأم و نظام اللغة الهدف أي اللغة الثانية و مما تجدر الإشارة إليه أننا عندما ندرس علاقة اللغة العربية باللغة الفرنسية فنحن نقوم بدراسات ألسنية تقابلية (contrastive) و ننظر في الأحداث اللغوية المحققة في العربية و الفرنسية و نعالج فيهما - بادئ ذي بدء- النظام الأصواتي و طرق الاشتقاق و نلاحظ فيهما الأشباه و النظائر و الاتّفاق والافتراق و التغيير النسبي و هذا ما يساعدنا على تمييز الأخطاء من العربية الفصيحة إلى الفرنسية السليمة

و الفائدة العملية من هذا النوع من الدراسات هو الإسهام في تقويم الأخطاء التي تنشأ من تعارض لغتين ؛ والغرض من علم اللغة التقابلي *La linguistique contrastive* هو إلقاء الضوء على نقط التباين والتقارب بين بنيات اللغات المقارنة. و يعتمد ذلك على تحليل لكل من النظامين موضع المقارنة و يكون على أساس من المنهج الوصفي (طعيمة، 1985، ص21)

و النتيجة التي نستخلصها مما تقدم أن التحليل التقابلي هو:

« القاعدة التي تستعمل للمقارنة بين لغتين من الناحية الصوتية و الصرفية و النحوية
« الطريقة التي تميز لغتين ضمناً و الكشف عن الأخطاء الناشئة من الاختلاف بين اللغتين

« عملية المقارنة بين لغتين لا تنتمي إلى عائلة لسانية واحدة

إذ يهدف التحليل التقابلي بعد حصر أوجه التشابه و التخالف بين لغتين إلى التنبؤ بما سوف يسبب مشكلة بالنسبة للمتعلم سواء أكان ذلك في الفهم أو الأداء. فيبني دراسته على الموازنة أو المقابلة بين لغتين: اللغة الأولى هي اللغة الأم و اللغة الثانية و هي اللغة المنشودة التي يتعلمها المتعلم بهدف التنبؤ بالصعوبات عند تعلمه اللغة الأجنبية

— المناهج النظرية لدراسة الخطأ اللغوي:

مفهوم الخطأ اللغوي:

لقد استقر رأي اللسانيين التقابليين على أن لا مفر من الأخطاء أثناء عملية التعلم النابعة من التداخل مع اللغة الأولى للمتعلم. و المقصود بالخطأ اللغوي الخروج عن النظام اللساني بكل مستوياته المعروفة و هي المستوى الصوتي و الدلالي و كذا التركيبي عاكساً بذلك عدم قدرة المتعلم على أن يمتلك نظام القواعد للغة، التي هو بصدد تعلمها . و قد يعود هذا الضعف إلى العملية البيداغوجية و تطور التبليغ و التدريب حين القيام بعملية التعليم . لذلك يهتم بالخطأ اللغوي على مستوى الأداء الفعلي للكلام سواء أكان منطوقاً أم مكتوباً

لذا يجب البحث عن العوامل المؤدية لهذا الخطأ اللغوي و التي تظهر جلياً عند ممارسة المتعلم للحدث اللغوي مع العمل على ضبطها و حصر مجالها الإجرائي ، و يعتبر هذا العمل سبيلاً لتطوير و ترقية البحث عن السبل المفيدة لكي تعالج الصعوبات و العراقيل التي

تشكل حاجزا للعملية التلفظية لدى المتعلم. و من الأخطاء المنتشرة و السائدة عند المتعلم الأخطاء التي تتجلى في العلاقات الوظيفية وهذا يكون بين العناصر اللغوية التي تكون بنية النظام اللساني و كذا المميزات الوظيفية الدالة عليها. ففي بعض الأحيان يخطئ المتعلم في تحديد قاعدة معينة و قد يفسر ذلك في عدم تمكنه من القواعد النحوية المساعدة على تجنب الوقوع في الخطأ. كذلك هناك أخطاء لها علاقة بتداخل البنى التركيبية كتداخل البنية البسيطة مع البنية التركيبية “ و يكمن هذا الضعف في عدم القدرة على تحديد الأركان الوظيفية في الجملة ، دون أن ننسى الأخطاء التي تشوب الأسلوب و التي تكون ناجمة عن تداخل الأنظمة اللسانية عند المتعلم، و هذا ما يؤدي إلى اضطراب المتعلم في الأداء الفعلي للغة، إلى درجة إسقاط قاعدة لغته الأم على قواعد اللغة الثانية المراد تعلمها و دراسته

من هذا المنطلق نقول إن اللغة باعتبارها الكيان المتحرك الذي يمكن الأفراد والجماعات من التواصل، تشمل عدة أنظمة، الأصوات أحدها ، فهي «البنات التي تشكل اللغة أو المادة الخام التي تبنى منها الكلمات والعبارات، فما اللغة إلا سلسلة من الأصوات المتتابعة أو المجموعة في وحدات أكبر ، ترتقي حتى تصل إلى المجموعة النفسية، وعلى هذا فإن أي دراسة تفصيلية للغة ما تقتضي دراسة تحليلية لمادتها الأساسية أو لعناصرها التكوينية وتقتضي دراسة تجمعاتها الصوتية» (مختار عمر، 1981، ص317).

وقد اهتدى ابن جني قديما إلى طبيعة اللغة فحددها بأنها: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن حني، ص33)، ولأن النظام الصوتي أولى البنات التركيبية في اللغة، فقد لاقى الاهتمام الأكبر من طرف علماء الأصوات اللغوية ، و هو أيضا: «الوسيلة التي تنقل لنا أفكار المتكلمين وأحاسيسهم وشعورهم، وإن شئت قلت هو الجانب العملي للغة، فبواسطته يتصل الإنسان بأخيه ويتفاهم معه» (صالح حسين، 1981، المقدمة).

فالصوت بصمة نفسية واجتماعية وثقافية ودلالية ، فهـم يُخـمـل قيم تعبيرية تتشكل بتعدد الأصوات وانسجامها في الكلمة الواحدة ثم تجوزها

و بعد دراسة العينة موضوع البحث توصلنا إلى تصنيف الأخطاء المحققة من قبل المتعلم العربي كالاتي:

تصنيف الأخطاء المحققة

الأخطاء الصوتية:

تتمتع اللغة العربية ببناء صوتي يجعلها مختلفة عن اللغة الفرنسية من حيث نظامها العام وكذا وظائفها الصوتية ، إذ إن للأصوات في العربية وظائف فنولوجية مما أدى إلى حدوث تداخل بين اللغتين على المستوى الصوتي . يقول «بلاي فرومان» (Bley-Vroman, R): «إن أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيجري تعلمه، مقارنة بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية» (Bley, 1989، p353)؛ و يتبعه لادو (Iado.r) فيقول: «تركز خطة هذا الكتاب على الفرضية القائلة إن بإمكاننا التنبؤ

بالأنماط اللغوية التي تسبب صعوبة للمتعلم، و تلك التي لا تسبب أي صعوبة له، و ذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة و الثقافة المطلوب تعلمها باللغة و الثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية » (p5,1957, Ador Ann sber)

بناء على ما تقدم رأينا من واجبنا أن نجري دراسة مقارنة بين اللغتين عينا الدراسة ألا وهما اللغة الأصلية و هي العربية ثم اللغة الأخرى التي سيجري تعلمها كلغة أجنبية و المقصود بها اللغة الفرنسية. و أن نستخلص من ذلك وجوه الشبه و وجوه الاختلاف، في كل جزئية من جزئيات كل من تلك الأنظمة الثلاثة: الصوتية و الصرفية و النحوية. حتى نتمكن من استقراء نتائج المشابهة و المخالفة بين اللغتين. فإذا حصرنا كلامنا في النظام الصوتي وحده، نلاحظ مثلا أن دارس اللغة الأجنبية يواجه صعوبة في نطق بعض الأصوات التي لا تتوافر في لغته الأصلية، فينطقها بطريقة خاطئة، و لكنها مشابهة أو قريبة من أصوات يستخدمها في لغته الأصلية. فالعربي الذي يدرس اللغة الفرنسية كثيرا ما ينطق صوت (v) فاء، لأن الأخير متوفر في لغته بينما الأول غير متوفر. كما أنه يجد صعوبة كبيرة في التفرقة بين الصوتين (b) و (p)، و بين الصوتين (f) و (v). و هذا راجع لاشك إلى قيمة تلك الأصوات و توزيعها في كل من اللغتين العربية و الفرنسية

و هذا الأمر لا ينطبق على العربي فحسب، فالفرنسي الذي يدرس اللغة العربية يصعب عليه النطق بصوت الحاء و الخاء و العين الظاء و الضاد و الطاء نطقا سليما. و من الأخطاء الصوتية أيضا ما يأتي:

1/ غياب الفونيمات المقابلة في اللغة دون أخرى

أ/ في العربية وحدات صوتية لها رموز كتابية في الفرنسية و حتى أنها لا تنطق نطقا سليما من ذلك الحاء و الظاء و الخاء و العين و القاف و إن نطقت تنطق على التوالي: (h.dh.kh.a.k). أما السين والصاد فهما فونامان مختلفان بحيث أن السين هو المقابل المفتوح للصاد و يُشار إليهما في الفرنسية برمز واحد هو /s/ : حيث أن صوت /s/ هو فونام يتحقق بعدة صور صوتية أدائية و بالمقابل هناك وحدات صوتية فرنسية ليس لها رموز كتابية في العربية مثل: (/u/-/v/-/p/ كما أن نطقها صعب جدا و كثير ما يخلط المتعلم بين [p] التي يجعلها [b] و [v] التي يجعلها [f])

ب/ إن النظام الصوتي في العربية لا يتضمن الصوائت الأنفية الفرنسية (Benhamouda, p17).

2/ الاختلاف المتميز للفونيم الشبيه بين اللغتين بحكم وضعيتهما الوظيفية:

لا يعني استخدام لغتين لأصوات معينة من المخرج نفسه أن هذه الأصوات متماثلة تماما فهناك فروق دقيقة في نطق هذه الأصوات التي نحسبها مطابقة: فالدال في العربية يعتمد فيها طرف اللسان على أصول الثنايا: أما في الفرنسية فصوت /d/ يلتقي حين النطق به الجزء الأمامي للسان مع كل الأسنان العليا. أما صوت /r/ في الفرنسية فهو من الحروف اللهوية و هو في العربية حرف لثوي مكرر

و مما تجدر الإشارة إليه أن الوحدات الصوتية تتشابه عندما تكون معزولة عن البنية أي حينما تكون مجردة مستقلة عن غيرها من الأصوات: أما إذا دخلت في سياق وظيفي فإنها تتأثر بالأصوات المجاورة مما يؤدي إلى التغير في نطقها تفخيماً أو ترقيقاً، تغيراً وظيفياً أو غير وظيفي. من أمثلة ذلك /r/ في الفرنسية فهي طبقية حيث يتم أثناء النطق بها التقاء ظهر اللسان مع اللهاة في حين أن الراء في اللغة العربية لثوية يلتقي فيها طرف اللسان بالثة مع إحداث ضربات متكررة تحدث رعشة لطرف اللسان. من هنا فإن الراء الفرنسية يقابلها ألو فونان (allophones) هما الراء و الغين. أما الراء في النظام الصوتي للغة العربية فلها صورة نطقية واحدة

- (n) : في الفرنسية أفقي أسناني أمامي مجهور انحرافي ، والنون في العربية كذلك : أنفي لثوي يلتقي فيه ذلق اللسان مع الأسنان ، لكن أثناء دخول كل منهما في البنية يختلف نطقهما ، فنطق النون الفرنسية يساوي نطق النون العربية مخففة وهو ما نلمسه أثناء نطق الكلمات التالية : *ranimer - numération - cannette* ، والكلمات : ناول - منفج - أرنب - الخلط بين السين والصاد : فالسين في العربية وظيفي عندما يغم يصح صوتاً آخر هو الصاد ، فسار غير صار ، صبر غير سبر ، في حين أن السين لا يصبح وظيفياً في الفرنسية إلا إذا وقع بين حركتين فينطق صوتاً آخر هو (z) مثل : *asiatique* ، إلا إذا ضعف مثل : *assiette* . في حين الصوت (c) ينطق (s) إذا توسط حركتين صائتين مثل : *société* .

- الخلط بين التاء والطاء : فالتاء صوت في العربية يختلف تماماً عن صوت الطاء ، فتاء غير طاب ، لأن التاء و الطاء فونامان مختلفان بحيث إذا استبدل أحدهما بالآخر أدى إلى اختلاف في المعنى في حين أن صوت (t) في الفرنسية قد يؤدي بواسطة ألو فونيين مختلفين ، فنطق *table* بالتاء أو بالطاء لا يغير معنى الكلمة . وبالنسبة للصوت (t) حيث ينطق (s) إذا وقع بعد (ion)

- تضاف إليها حالات أخرى تختص بهما لغة دون الأخرى ، فالعربية لا يبدأ فيها بساكن وهي القاعدة التي بنيت عليها الهمزة القطع وهمزة الوصل. أما في الفرنسية فهناك الكثير من الكلمات التي تبدأ بساكن مثل : *Prendre , stop , triangle* ...

- إضافة إلى ذلك الأصوات الفرعية (8) المختلفة التي تتنوع باختلاف اللهجات أو القراءات القرآنية مثل :

« الجيم التي كالكاف (الجيم القاهرية)

« والكاف التي كالسين (الكشكشة)

« والجيم التي تنطق شينا عند إجتماعها بالتاء مثل : مجتهد.

« والصاد التي كالسين .

هذا غير التي تستحسن في قراءة القرآن : كالإمالة الخفيفة للألف والضمّة والمفخمة

والإشمام

وهي أصوات فرعية تحدث عنها علماء اللغة القدامى و خاصة سيبيويه في الكتاب و بالضبط في آخر الجزء الرابع منه في باب الإدغام

وتميزت العربية بالألف الممدودة التي تضاف لإصلاحها ، تنطق ولا تكتب ، في مثل : لكن ، هذا ، الرحمن أو تلك التي تكتب ولا تنطق ، مثل : أَلَف التفرقة في آخر الفعل المصرف مع ضمير الغائب هم مثل: (قالوا - خرجوا- أكلوا). بالإضافة إلى هذا هناك ما يسمى بهمزة الوصل و هي عبارة عن أَلَف تأتي في أول الكلمة بحيث تكتب خطيا و لا تَحَقِّق نطقا لالتقاء ساكنين مثل: عمر بن الخطاب كما أن هذه الألف لا يتم التلفظ بها في مثل: ابن - امرؤ- اثنان و اثنان- اسم (Benhamouda,p22)

و هي في الفرنسية يقابلها حرف (h) و هي تكتب ولا تنطق إذا كانت نكرة في مثل : hotel , homme

وكلها عثرات صوتية تشكل عقبات في تعلم كلتا اللغتين وليست الفرنسية فقط .

ثانيا : الأخطاء على المستوى المعجمي :

تنقسم الأخطاء في هذا المستوى إلى جانبين : جانب المفردات وجانب الصرف :

1. الجانب المفرداتي :

إن أساس الإلمام بأيّة لغة هو كلماتها و مفرداتها فاللغة تملك مفردات تنحصر بين آلاف ومئات الآلاف و أنّ أي واحد منا لا يتعلّمها جميعها . و لدى تعلم لغة تتجسّد المهمة الرئيسية في المفردات الأكثر أهميّة علما بأنّ عدد الوحدات الصوتية تختلف باختلاف اللغة و حتى أقلّ اللغات تطوّرا فهي معرّضة للتغير و هذا يشمل التغيرات في العالم المحيط بالناطقين بتلك اللغة ، فنحن كما يقول وورف (worf) : «أسرى الكلمات» (أكوندرا تف،ص71) حيث ندرك قوانين اللغة الأم في طفولتنا بشكل آلي و غير واعٍ

إنّ كون اللغة عرضة للتغير المستمرّ بديهة مألوفة ذلك أنّ اللغة تتغير بمرور الزمن و التغير اللغوي على أيّة حال ليس منتظما ، فبعض أقسام المفردات تتغير أسرع بكثير من غيرها حيث إنّ التغيرات الصوتيّة تحدث بالتّوافق مع التغيرات في الحياة الثقافيّة و الاجتماعيّة لشعب ما فتُهمل بعضها و تولّد أخرى ، ورغم التغيرات السريعة في اللغة فإنّ الآباء يفهمون أولادهم و الأولاد يتكلّمون بحرية مع أجدادهم وأسلافهم الغابرين و السبب هو أنّه في خضمّ مفردات كلّ لغة توجد مجموعة تشكّل جوهرها . فكلّ فرد سيعرف بلغة أمّه كلمات مثل « ماء» و «خبز» و «أرض» و «بيت » إلخ و هذه الكلمات الضرورية جدّا و التي يجب معرفتها من قبل كلّ شخص تشكّل ما نسمّيه بجوهر اللغة و هذا الجوهر يُستخدم كمصدر لتوليد وخلق كلمات جديدة إلا أنّه قد يتعرّض للتغير بيد أنّ سرعة التغير تكون بطيئة و إلا لما استطاع الناس فهم بعضهم و هذا التغير يعزى إلى أنّ اللغة أكثر أساليب التفكير مرونة و دقّة و لا يمكنها أن تبقى ستاتيكية ساكنة

إن أقلّ اللغات تطورا تملك عدّة آلاف من الكلمات أمّا عدد الجمل التي يمكن إنشاؤها من

هذه الكلمات فيصل إلى أرقام خيالية يقول العالم الدنماركي لويس يالمسلاف : « بالنسبة للهدف العام تعتبر اللغات في الأساس نظاما للإشارات أما فيما يتعلق بتركيبها الداخلي فإنها تختلف كل الاختلاف ،إنها مجرد أنظمة للأشكال التي يمكن استغلالها في تكوين الإشارات» (أصوات و إشارات،ص27)و عليه فالأصوات محدودة و من خلال هذا العدد اليسير من لبنات البناء يمكننا إنشاء ثروة لغوية

و اللغة تتألف من أصوات تجتمع لتعبر عن الأشياء الحسية و الأفكار المجردة و يتبين لنا ذلك من استقراء وحدات اللغة العربية الصوتية أنه لا يزيد عددها عن ثمانية و عشرين صوتا .و الوحدات الصوتية هي ذرات اللغة التي تُحوّل تدفق الأصوات إلى الكلام الإنساني

ثم إن التداخل المفرداتي يحدث خاصة بفعل الإقتراض اللغوي أو التقليد ، فترجمة هذه المفردات من لغة إلى أخرى أدت إلى استخدامها بطريقة مختلفة تماما عن معناها الأصلي لأنها بعيدة الدلالة عن خصوصيات المجتمع مثل : ترجمة « *a votre santé* » بمعنى «في صحتكم» فهي من قبيل الترجمة المضللة ، وكذلك لفظة اللاسامية « *antisémitisme* » « يضاف إلى الترجمة المضللة عدم التفريق بين الدلالات ، فكلمة « *oncle* » في الفرنسية تدل على العم والخال معا

« تضاف إليها كذلك « *les homonymes* » وهي الكلمات التي تنطق نطقا متشابها لكنها تختلف في الكتابة مثل : *sceau , seu , sot , saut* .

2. الجانب الصرفي:

إن الاختلافات بين اللغتين من الناحية الصرفية ، يسجل تداخلا صرفيا من شأنه أن يؤثر على المتعلم سواء من حيث الكتابة أو التواصل الشفهي بواسطة اللغة ففي التذكير والتأنيث مثلا نجد هناك اختلافات متعددة ، فيعتقد الطالب في استعمالته للفرنسية أن ما هو مؤنث في لغته هو بالضرورة مؤنثا أيضا في اللغة الثانية .

فمثلا : يؤنث كلمة (*œil*) في الفرنسية على غرار تأنيثها في لغته الأم و هي مذكرة في الفرنسية و يؤنث كلمة *piéd* في أثناء التعبير بالفرنسية على تأثرا بلغته الأم التي تكون فيها لفظة «قدم» مؤنثة

بالإضافة إلى ما تقدم فإن المتعلم العربي يقع في ارتباك كبير إذا طلب منه أن يميز بين التذكير و التأنيث في أثناء تعلمه للغة الفرنسية؛ إذ أنه كثيرا ما يخلط بينهما نتيجة تأثيره بقضية التذكير و التأنيث في النظام اللساني العربي الذي تعود فيه أن علامة التأنيث في أغلب الأحيان هي التاء في آخر الكلمة أو ألف مقصورة و هي أمور قد جبل عليها منذ الصغر؛ وهذا الاختلاف بين اللغتين من شأنه أن يولد الأخطاء اللغوية. فلقد لاحظنا أثناء الدراسة الميدانية أن المتعلم و الذي يتعلم اللغة الفرنسية لا يعرف القاعدة الصحيحة لتوظيف مميزات التذكير و التأنيث و هما (*un*) (*le*) و (*une*) فيقول (*une arbre*) بدل قوله (*un arbre*) أو مميزات التنكير و التعريف فيقول (*la tableau*) بدل قوله (*le tableau*)

ناهيك أنالمتعلمين لا يميّزون - بالنسبة للمستوى الصرفي - بين مميّزات الأفراد و الجمع فهم مثلا يكتبون كلمة « أولاد» (les garçons) بدون العلامة الدالة على الجمع في اللغة الفرنسية وهي «s» في نهاية الكلمة المفردة. و لعل سبب ذلك إنما راجع إلى تأثر متعلم اللغة الثانية بالقواعد الصرفية المميّزة للغته الأم.

و يفترض البعض أن كل المصاعب تقريبا التي يمكن أن يواجهها معلم اللغة تكون - في حقيقة الأمر - انعكاسات بفعل تأثير اللغة الأولى على قدرته التواصلية اللغوية. و هو ما يدل على إمكانية التحليل التي تسمح لنا بتوقع و تحديد الأخطاء الممكنة. فيما ادّعى البعض أن هناك فقط نسبة محددة من أخطاء المتعلم مردها إلى هذا التداخل الحاصل بفعل اللغة الأولى مع اللغة الثانية لحظة تلقّيها أو ممارستها؛ لأن التحليل التقابلي لا يتوقع الأخطاء و إنما يوضح - أو بالأحرى يشخص- أخطاء متعلم اللغة الثانية

و لم يخرج «لي» عن هذا الخط في أثر التحدي الذي يواجهه متعلم اللغة الثانية عبر اللغة الأولى؛ حيث يرى أن « السبب الأول، بل ربما السبب الوحيد للصعوبة و الخطأ في تعلم اللغة الأجنبية هو التداخل الناتج بفعل اللغة الأصلية للمتعلم (Understanding p23)

ثالثا: الأخطاء التركيبية :

إن المستوى التركيبي هو أكثر المجالات اتساعا لحدوث التداخل اللغوي؛ فالطالب في حديثه باللغة الفرنسية يسير على نمط تركيب العربية ، رغم الفروقات الموجودة بين اللغتين ، فالجملة في الفرنسية عادة ما تبدأ بفاعل ثم فعل ، و تكون رتبة الكلمات فيها مقيدة بالرتبة التي ترد فكل هذا سيؤدي إلى اختلال المعنى

غير أن العربية تشتمل على نظام مختلف ، فهي تشتمل على الجملة الاسمية والفعلية ، والتقديم والتأخير بين عناصرها لا يؤدي الى اختلال المعنى. وإنما يساهم في اخراج الجملة الى أغراض بلاغية متعددة تدرس على المستوى البلاغي للغة و هذا الاختلاف بين اللغتين له أثره في التطبيق العملية التعليمية- التعليمية

أما بالنسبة للإنسان فيكون إما معنويا أولفظيا في اللغة العربية و يكون في الفرنسية باستخدام الأفعال المساعدة (être/avoir) ، في معظم الحالات مثل : حضر التلميذ l'élève est venu.

هذا الى جانب استخدام حروف الجر وحروف العطف وهو أمر يؤدي الى اختلال المعنى العام للجملة ، لعدم تفريق المتعلم بين دلالتها في الفرنسية والعربية (حرف العطف في العربية. مثل الواو و et و est في النظام اللساني الفرنسي)

هذا ما يجعل المستوى التركيبي على درجة من الأهمية .ولعل اللغة الأم تعد سببا مباشرا في عملية التداخل اللغوي ، مما يحدث ثنائيات لغوية ، ومن أوضح الأمثلة على هذه الأخطاء التركيبية التي لاحظناها على المتعلم ما يأتي « أخطاء في تركيب عناصر الجملة .

« أخطاء غير مقبولة إلا في سياق عامي ، أو سياق آخر له معنى غير الذي يريده المتعلم ، أو على المستوى البلاغي للغة .
« استبدال نظام الجملة الفرنسية (sujet+verbe) ، بنظام اللغة العربية (فعل+فاعل+مفعول به) .

« غياب المفعول به لعدم التفريق بين الفعل المتعدي والفعل اللازم في الفرنسية .
« عدم التفريق بين الجملة البسيطة والممتدة والمركبة ، لذلك يكثر التكرار والتعابير الغامضة .

« تأثر المتعلم العربي بظاهرة التعددية اللغوية؛ وأبرز آثار التعدد اللغوي على تعليمية اللغة العربية تتمظهر في مستويات اللغة من صوت وصرف ونحو ومعجم وتداولية(استعمال اللغة في التواصل)، ذلك أن استعمال أكثر من لغة في التواصل يؤدي مع مرور الوقت إلى نوع ودرجة من الإدماج داخل النسق الصوتي والصرفي والتركيبى والدلالي، فيتم تدريباً تعويض بعض الأصوات بمتتاليات صوتية لا وجود لها، ويرد أيضاً تغيير في بعض الأنماط والتركيب النحوية التي لا وجود لها في أنماط العربية نحو (ممنوع التدخين) ، والصواب (التدخين ممنوع) مبتدأ وخبر، فالذي حدث هو صياغة المثال الأول بنمط اللغة الفرنسية رغم أن الحروف عربية وهذا احد نتائج الثنائية اللغوية(عربية/فرنسية)، ذلك أن»
تلقين لغتين في آن واحد يؤدي إلى تدافعهما

« كما أن التعدد اللغوي يؤدي إلى لبس دلالي لدى المتعلمين نتيجة تداخل ألفاظ اللغات ومعانيها فيما بينها لان لكل كلمة بأي لغة خصوصية معينة تجعلها تحمل ثقافة محيطها فإذا حدث أن انتقلت من لغة لأخرى للعوامل السالف ذكرها ، قد تكتسي صبغة مغايرة ودلالة جديدة تختلف بها عن أصلها الأول، مما يجعل للفظ الواحد أكثر من معنى، فيسبب صعوبة في تحديد المعاني وضبط المصطلحات ويؤدي إلى عسر لغوي وخلط لدى المتعلمين وفي الختام باستطاعتنا القول إن جل الأخطاء المرتكبة متعلقة بتأثر المتعلم بلغته الأصلية و التي تحدث بعد أن تتوفر لدى المتعلم حصيلة معينة من تلك اللغة. إذ تبين لنا من خلال هذه الدراسة الميدانية أن تعلم اللغة الثانية إنما مرهون بالنظام اللساني للغة الأم و هو الأمر الذي سبب عملية التداخل بين اللغتين؛ وهناك افتراض في التحليل التقابلي يقول بأن تداخل اللغة الأولى مع اللغة الثانية يحدث أثناء التعلم

و هذه القضية التعليمية نالت نصيبا كبيرا من الدراسة و التحليل من قبل اللسانيين ؛ فلقد استقر رأي اللسانيين التقابليين على أن التقابلات البنيوية بين اللغة الأولى، و اللغة الثانية تعتبر حجر عثرة أو عائقا في طريق عملية تعلم لغة جديدة. فالمتعلمون مثلا لا يحتاجون فقط إلى تعلم شيء جديد، و لكن يحتاجون أيضا إلى إحجام ذلك في اللغة الأولى

التي يتلقونها من قبل، و التي ستحول أثناء عملية تعلم اللغة الثانية

و لم يخرج «لي» عن هذا الخط في أثر التحدي الذي يواجهه متعلم اللغة الثانية عبر اللغة الأولى؛ حيث يرى أن « السبب الأول، بل ربما السبب الوحيد للصعوبة و الخطأ في تعلم اللغة الأجنبية هو التداخل الناتج بفعل اللغة الأصلية للمتعلم » (Understanding,p23)

علاوة على ما ذكرنا من الأسباب اللغوية المحضة لارتكاب دارس اللغة الأجنبية الأخطاء المختلفة، هناك أسباب أخرى عديدة منها ما يتعلق بالتركيب المعرفي و الانفعالي للدارس، كأن يكون من النوع الحريص المفكر، أو من النوع الجريء المغامر، أو يكون من النوع المنغلق على نفسه؛ كل ذلك يؤثر بشكل أو بآخر على نوعية و عدد الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها إلا أننا لا بد أن نشير هنا إلى مصدر هام من مصادر الخطأ يتصل بالظروف المدرسية التي يتعلم فيها الطالب اللغة الأجنبية. فالمادة التعليمية ذاتها و طريقة تنظيمها و الطريقة التي تدرس بها اللغة الأجنبية، و لغة المدرس نفسه من حيث تمكنه من اللغة الأجنبية و مدى استطاعته التواصل الفعلي بها بشكل طبيعي، و شخصية المدرس و علاقته بطلابه، إلى غير ذلك من الظروف المتصلة بالعملية التعليمية ذاتها. جميع هذه العوامل التي يمكن إجمالها تحت اسم العملية التعليمية أو التربوية، لها أكبر الأثر في تدريس اللغة و في عدد و نوعية الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها الطلاب. فالمادة الدراسية المنظمة تنظيماً سيئاً، و طرائق التدريس العقيمة، و أخطاء المدرس نفسه الناتجة عن عدم إتقانه الجيد للغة الأجنبية التي يدرسها ؛ فهذه الأمور جميعاً تسبب إلى العملية التعليمية و تساعد على ارتكاب الأخطاء و تراكمها، بل و من المحتمل أن تولد موقفاً سلبياً من اللغة نفسها يقتل الدافع القوي الذي لا بد منه لدراسة أية مادة من المواد التعليمية

أثبتت الدراسات الحديثة أن ما ييسر تعلم لغة ما أو يعسرهما هو الهدف من وراء التعلم والاستعداد النفسي والعاطفي ومدى حاجة المتعلمين إلى تعلم تلك اللغة (1989,Bougaards) و لهذا ففي اعتقادنا أن المتعلم بحاجة إلى أن تتحقق فيه ثلاثة عوامل هي: الحافز أو الحماس أو الدافع، و هي كلها مصطلحات تدرج ضمن مفهوم واحد هو «الدافعية. و الدافعية وفق هذه الحيثية تعرف من خلال ثلاث مكونات رئيسية هي

« الرغبة في تحقيق هدف.

« الجهد المبذول في تحقيق هذا الغرض.

« الارتياح لأداء المهمة.

إذ يُتوقع أن تكون المشاركة مؤشراً إيجابياً على التمكن اللغوي و تكون عن طريق المخاطرة باستخدام اللغة الثانية رغبة في التفاعل مع الآخرين في قاعة الدرس باللغة الثانية فينعكس ذلك كله على سيرورة العملية التعليمية التعلمية، والتّحصيل العلمي للمتعلم. أما ما يخص المعرفة، فهي بدورها تحظى بمكانة فغالة تساهم بها في إيجاد الصعوبة والتّعقيد، فالمعرفة العالمية النظرية (Savoir savant) لا تصلح للتعليم هكذا دفعة واحدة، من دون

مراعاة خصائص المتعلم ومركباته -المذكورة سابقا- بالإضافة إلى سنّه ووضعيّاته التعلّمية ومساره التعلّمي، وإنجازه العملي. لذلك وجب تحويلها من معرفة عالمة (نظرية) إلى معرفة مهية للتعليم (Savoir à enseigner)، ثم تحويل هذه المعرفة الأخيرة إلى معرفة مدرّسة بالفعل (Savoir enseigné)، مع الأخذ بعين الاعتبار المسافات التي تنشأ عن هذا «التحويل التعليمي» التي تشكل مجالات إدراكية تربط بين كل محطة من محطاته

إنّ المتعلم هو الذي يقرّر ما سيكون عليه، إمّا متعلما جيدا وإما غير ذلك أثناء تعلم لغة معينة. الأول هو الذي يتعلم اللغة من أجل الاندماج داخل مجموعة ما، والعكس بالنسبة للثاني فهو ذلك الذي يسعى للتمييز والانفراد عن تلك المجموعة. إنّ الموقف في هذه الحالة يبنى من خلال الحالة النفسية الخاصة بالمتعلم ويتحدّد وفقا للتأثير والضغط الذين تطرحهما البيئة. ويكمن حلّ المشكلة حينئذ في غرس الحماس في نفسيّة المتعلم وتحفيزه.

إنّ المدقّق في ما سبق من تعريف للدافعية يستنتج من دون عناء وجود علاقات مطردة بين الموقف من اللغة والدافعية في تعلّمها. ذلك أنه إذا وجد انطباع إيجابي حول اللغة، وعُزّز ذلك الانطباع والتّصور بالرّغبة في مباشرة تعلّمها، فسيكون الإنجاز المحقّق جيدا وفَعّالا ينبئ عن التحصيل ونجاح التعلم. إذ إنّ التطورات الحاصلة في التعلّقات بشكل عام لا تكون فعالة إذا لم تنشأ بدافعية عميقة.

إنّ تعلم أي لغة من اللغات يستوجب على المتعلم أن يكون حاضر الذهن منفتحاً على نمط الحياة داخل المجتمع الهدف، ومن هنا ظهرت الفكرة القائلة بأن التّمكن «من اللغات والتّمرّس فيها لا يعني حصول الملكة فيها فقط بقدر ما يعني أيضا المعرفة الواسعة بظروف استعمال أدلّتها وبالكيفية التي يمكن استغلال قواعدها وفقا لعناصر المجال الذي تنتج فيه» (بوحساين، 2004، ص433)

كما أن تعلم اللغة «هو اكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها، بامتلاك عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظية. لهذا كانت «الغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة

وعليه فقد يكون من الأحسن وضع سياسة لغوية وطنية عقلانية، ويكون لنا مركزا يبحث في سبل تعليمية اللغات الأجنبية ومظاهره في العملية التربوية بعد أن نقوم بمعاينة الواقع اللغوي ببلادنا، وتصحيح سياساتنا اللغوية وتكييفها للتعامل مع مستجدات الوضع الحالي و تفعيل المؤسسات التربوية التي تعنى بتنمية اللغات الأجنبية.

مصادر البحث ومراجعته

أولاً: المراجع باللغة العربية

- « الجرجاني (الشريف علي بن محمد): التعريفات، مكتبة ناشرون، لبنان، 2000.
- « بسام بركة: قاموس الكلمات الانجليزية (انجليزي - عربي)، دار الملايين، بيروت، ط1، 1980.
- « ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1968
- « ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثالثة القاهرة 1968
- « سيف الدين الفقر، تداخل اللهجات وأثره في تفسير الشذوذ في بنية الفعل المضارع
- « مارتينه، أندري: مبادئ اللسانيات العامة، تر أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق، سوريا، 1984-1985.
- « لويس جون كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ر محمد يحياتن، دار القصة للنشر، 2006.
- « أحمد رشدي طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985
- « أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ط2، عالم الكتب القاهرة، 1981م.
- « ابن جني: الخصائص، ت: محمد علي النجار، ط1 المكتبة العلمية القاهرة (د.ت).
- « صلاح الدين حسين، المدخل إلى علم الأصوات، دراسة مقارنة، ط1، 1891 (مقدمة الكتاب)
- « أكوندرا توف: أصوات وإشارات (دراسة في علم اللغة، تر إدوار يوحنا، وزارة الإعلام، مديرية الثقافة العامة.
- « نصر الدين بوحساين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر-دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية-رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004

ثانياً: المراجع باللغة الفرنسية

- » Bley-Vroman, R. (1986). "Hypothesis Testing in Second Language Acquisition", *Language Learning*, No. 36
- » *Linguistics across cultures*. Lado.r. Ann sber. The university of michigan press. 1957
- » Ahmed Benhamouda : *morphologie et syntaxe de la langue arabe* , société nationale d'edition et de diffusion, sned, alger, 2éme edition , 1983
- » *Understanding Second Acquisition Language*.R.Ellis.
- » Paule BOUGAARDS, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, LAL, Hatier, Paris, 1989
- » *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* , larousse, Italie, 1999.
- » Martinet. André : *Eléments de linguistique générale*, Armand colin, Paris, 1970

التصميم الشامل للتعليم (UDL) في صلب تعليم دامج

نبيل الميسي⁽¹⁾

Nabil LAMA/SSI

الملخص

التصميم الشامل للتعليم (UDL) هو إطار تعليمي حديث نسبياً يستند إلى نتائج الممارسات التعليمية الواقعية والأبحاث حول نظريات التعلم والتكنولوجيات الحديثة والتقدم في الأبحاث حول علم الأعصاب.

في المجال البيداغوجي والديداكتيكي يدور هذا التصور حول ثلاثة مبادئ أساسية: توفير أشكال مختلفة من التفاعل والاندماج مع عملية التعلم، وأشكال مختلفة من تمثيل المعلومات وأشكال متنوعة من العمل والتعبير. ينطلق التصميم العالمي للتعليم منذ بداية تخطيط المدرس للعملية التعليمية التعليمية وحتى تقييمها وتقويمها بمراعات مبدأ التنوع والاختلاف ويحاول ضمان حصول جميع الطلاب على فرصهم للتعلم.

الكلمات المفتاحية: التصميم الشامل للتعليم، التعليم للجميع، التربية الدامجة.

Abstract

The Universal Design for Learning (UDL) is a relatively modern educational framework based on the outcomes of realistic educational practices and research on learning theories, modern technologies, and advancements in neuroscience research. In the pedagogical and didactic field, this concept revolves around three fundamental principles: providing various forms of engagement and integration during the learning process, diversifying the representations of information, and varying forms of action and expression. Universal learning design starts at first with the teacher's planning of the teaching-learning process moving to assessment and evaluation, taking into consideration the learners' difference and diversity, and ensuring that all learners are given the same opportunity to learn.

Key words: Universal Design for Learning, Education for All, Inclusive Education.

1 - نبيل الميسي، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق.

lamaissinabiltesis@gmail.com

مقدمة:

يعتبر التصميم الشامل للتعليم (UDL)، من بين الأطر التعليمية الحديثة نسبيا في المجال التربوي، بشقيه الديداكتيكي والبيداغوجي، وهو يستند في أسسه على نتائج الممارسات داخل الفصول التعليمية-التعليمية الواقعية من خلال ملاحظة التفاعلات الأفقية (بين المعلمين والمتعلمين) من جهة والعمودية (بين المتعلمين فيما بينهم) من جهة أخرى داخل الفصول التعليمية-التعليمية كما أنه يقوم على نظريات التعلم المختلفة، وما راكمته من تجارب في مجال الفوارق الفردية والجماعية، إضافة إلى اعتماده على علم الأعصاب، واهتمام هذا الأخير الذي يهتم بدراسة وتشريح العقل البشري. والمناطق المؤثرة على سلوكيات الأفراد فيه يهدف هذا المقال، إلى الوقوف على الخصائص العامة للتصميم الشامل للتعليم، انطلاقا من التوجهات العديدة التي بدأت تنادي بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، قبل البدء في تصميم المناهج، أو البرامج، أو جذاذات الدروس. مما يسمح بتلافي اللجوء للبيداغوجيات ذات الصبغة العلاجية، كالبيداغوجيا الفارقية، التي كانت فيما مضى تعتبر المتعلمين كتلة متجانسة، سواء من حيث الذكاء، أو من حيث وتيرة التعلم، مما ضيع ولفترة ليست بالهينة فرصة التعلم، وإظهار المواهب على الكثير من المتعلمين، الذين يعانون صعوبات، أو لا يجدون ذواتهم في العرض التدريسي، ذو الصبغة الأحادية الذي يقدم لهم

إن اعتماد التصميم الشامل في بناء الدروس، والمناهج، كما يراه منظوره، كفيل بتجاوز بعض السلبيات التي رصدت في تطبيق البيداغوجيا الفارقية، كهدر الزمن المدرسي واعتبار المتعلمين وحدة متجانسة، وغياب تكافؤ الفرص، خلال الحصص الدراسية الأساسية، وما يترتب عن ذلك من فشل، وهدر مدرسيين (أوباري، 2014، ص10)

1. أهداف الموضوع ومحاوره

1.1 أهداف الموضوع:

سننطلق في مقالنا هذا، إلى مجموعة من النقاط، التي نراها ضرورية للسياق المغربي، و ما تعرفه المنظومة التربوية في بلادنا من زخم و نقاش حول الإصلاح المنشود، إنطلاقا من الرؤية الإستراتيجية التي أطلقت مشاورات موسعة شملت الفاعلين في المدرسة، والشركاء، وباقي الأطراف المعنية، في مدى زمني سيغطي الخمس عشرة سنة القادمة، انطلاقا من 2015 وصولا إلى 2030، مع اعتبار فترات تقييمية قصيرة المدى (3 سنوات)، و متوسطة (6 سنوات)، و طويلة (ما يفوق 6 سنوات)، و هي فترات زمنية تتلاءم والتجارب الدولية والوطنية، في ما يتعلق ببناء مدرسة جديدة (الرؤية الإستراتيجية 2015- 2030 ص9)، تنشدها أعلى سلطة في البلاد، و تنشدها أمة، كالأمة المغربية المتميزة بتاريخها، و جغرافيتها و ثرواتها البشرية، و تراثها المادي و اللامادي

2.1. محاور الموضوع الأساسية:

من أهم ما سيرد في هذه الورقة البحثية النقاط الأساسية التالية:

« تعريف التصميم الشامل للتعليم UDL.

« رصد المبادئ الأساسية التي يركز عليها هذا الإطار التعليمي العلمي، ومفاهيمه الأساسية، وفوائده حسب منظريه.

« تحديد المستويات الدراسية المستهدفة من تطبيقه.

« بيان تقاطعاته مع الرؤية الإستراتيجية، وخارطة الطريق، لإصلاح التعليم بالمغرب.

« تتبع المراحل الرئيسية لتخطيط لدرس يعتمد على (UDL) التصميم الشامل للتعليم.

« أجرأته داخل الفصل الدراسي، وكيفية تحديد هدف ضمنه.

« الإشارة إلى بعض المعوقات خلال عملية أجراة هذا الإطار وإرشادات لتجاوزها.

« ثم خلاصات الورقة البحثية.

2. تعريف التصميم الشامل للتعليم (UDL) وأصولها الأولى

ترمز الحروف اللاتينية (UDL) الى الجملة الإنجليزية التالية : *UNIVERSAL DESIGN LEARN-*

والتي يمكن ترجمتها إلى العربية بالتصميم الشامل للتعليم ، و يعود أصل التسمية الى الولايات المتحدة الأمريكية، في خمسينيات القرن الماضي، بحيث كانت البنية التحتية الأمريكية مهياة فقط للأشخاص الأسوياء و مع توافد قدماء الحرب، و المعطوبين و الجرحى، بدأ التفكير في وضع تصاميم هندسية تناسب هذه الفئات، التي ترد على بعض المدن الأمريكية مؤقلا كميشتكان (Michigan)، فتم وضع تخطيطات و هياكل و تصميمات للشوارع تساعد هؤلاء الأشخاص على التنقل بسهولة، فتم إذا وضع تعديلات من قبيل خفض علو الأرض والأرصفة، في أنحاء كبيرة، مما سهل الأمر على فئات كثيرة، من خلال تعديل بسيط جدا، واللافت أن هذا التعديل الهين، لمس فئات أخرى كثيرة لم تكن متوقعة كالأمهات مع عربات نقل أبنائهن، والأشخاص ذوي السمنة، والأطفال الذين يلعبون في الأزقة، وغيرهم الكثير

بضع سنوات بعد ذلك، تم خلق مفهوم التصميم العالمي، بعد تراكمات تطبيقية ونظرية على يد مجموعة من المهندسين المعماريين، كرونالد ميس (Ronald L. Mace) الذي صاغ المصطلح سنة 1960 ودافع عن الأشخاص في وضعية إعاقة

في مجال التعليم انبرى مجموعة من المهتمين، والباحثين للاستفادة من هذا الاكتشاف، وتنزيل مبادئه على المجال التربوي والتعليمي، فنجد مثلا روزو ماير (Rose et Mayer) يعرفانه على أنه

« إطار تعليمي يستند على عمل وظائف الدماغ التي تحدث أثناء فترة التعلم ويتكون من ثلاثة مبادئ: توفير وسائل متعددة لمشاركة المتعلم وتعزيز دافعيته نحو التعلم، وتوفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات على المتعلمين من قبل المعلم، وتوفير

فرص متعددة لأداء المتعلم والتعبير عن فهمهما يلائم الفروق الفردية بين المتعلمين» (ورد مترجما عن القحطاني وحمد السليم، 2022، ص 293)

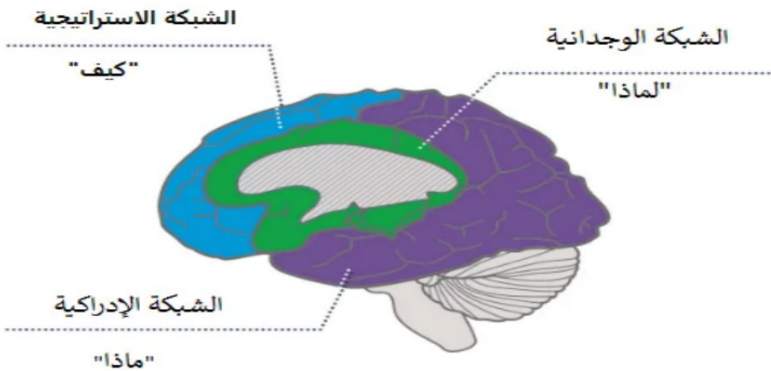
كما يعرفه (Rosso et Gravel) بما يلي:

التصميم الشامل للتعليم، هو الإطار الذي يتناول أهم الحواجز الرئيسية، التي تحول دون خلق متعلمين خبراء، ضمن البيئة التعليمية، مثل المناهج الدراسية غير المرنة وتطبيق فكرة قياس يناسب الجميع «على المناهج الدراسية» (التصميم الشامل للتعليم، الشرح الكامل للدليل الإرشادي، 2011، ص 6)

وهناك تعريف ثالث تقدمه منصة كاست (CAST) التي تمثل مركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصة، حيث ترى أن التصميم الشامل للتعليم:

«هو مجموعة من المبادئ المرتبطة بتطوير المناهج التي تدعم خيارات التعلم المتساوية لكل الأفراد» (بيرجيرون وروسو ولوكليرك، 2011، ص 91-92)

إذا، يمكن أن نجمل القول: إن جميع المتعلمين في كل المستويات وبجميع التخصصات يتعلمون بطرق متنوعة، ويجب أن يستفيدوا من التقنيات، والطرائق المتنوعة للتعليم داخل الفصل الدراسي، وأن (UDL) كذلك إطارا حديثا نسبيا يستند في نتائجه على الممارسة الميدانية، والأبحاث حول نظريات التعلم والتقدم الحاصل في التكنولوجيا الحديثة، والتقدم الحاصل في مجال علم الأعصاب، باعتباره علما يعتني بالدراسة العلمية لكل من وظائف وبناء الجهاز العصبي، ويهتم كثيرا بجانب: الإدراك والسلوك البشري (أساسيات طب الأعصاب، ولكنسون، ترجمة الشربيني والحناوي، 2002، ص)



مناطق الدماغ المسؤولة عن التعلم بشكل ما (أساليب التعليم، التصميم الشامل للتعليم،

2021، ص <https://asaleebedu.com/300/3>)

يحاول هذا الإطار إذا، نهج تصور شامل ودامج للتدريس يجمع بين التنظير والممارسة من خلال مقترحات لتطبيقه في الممارسات الصفية اليومية، وفكرته بالأساس تعود لمنتصف

القرن الماضي، بالولايات المتحدة الأمريكية لذوي الاحتياجات الخاصة، والإعاقات البدنية

3. المبادئ الأساسية التي يركز عليها التصميم الشامل للتعليم

ينطلق إطار التصميم الشامل للتعليم من ثلاثة مبادئ أساسية عامة وأخرى تفصيلية فرعية نورد الأولى فيما يلي والثانية سنعرضها في جدول خاص في نهاية هذه الفقرة

مبدأ الالتزام أو المشاركة:

يرتكز هذا المبدأ على توفير وسائل متعددة، ويبحث في كيفية تقديم أشكال مختلفة تخلق دافعية لدى المتعلمين، وتجعلهم ينخرطون في العملية التعليمية-التعلمية، وينغمسون ويظهرون اهتماما بالتعلم (ما هو التصميم الشامل للتعليم. 2022. <https://asaleebedu.com/300/>)

مبدأ التمثل:

هذا المبدأ يعتمد على توفير وسائل متنوعة لخلق تمثيلات حول المحتوى المراد إيصاله للمتعليم، أو المراد تدريسه. المتعلمون والمتعلمات يختلفون ويتميزون في الطرق التي يكتسبون بها المعارف، لذلك يراهن التصميم الشامل للتعليم على الانفتاح على التعلم بطرق مختلفة. (Alba.2013. ص 03)

مبدأ الانغماس في التعبير:

انطلاقاً من ضرورة اقتراح وسائل مختلفة للانغماس، والتعبير عما يراد تعلمه، يربمنظروا هذا المبدأ أنه لا يوجد نموذج مثالي نمطل للتعبير، ولا يوجد مثال متجانس يناسب كل المتعلمين، لهذا يجب منح الجميع الفرصة للتعبير بشكل مختلف، عما يعرف، أو ما تعلم وبالوسائل المختلفة. (Alba.2013. ص 04)

وبالنسبة لمجلة نور تقدم لنا الجدول الوصفي التالي الذي يفصل فيالمبادئ الرئيسية الثلاث والهدف من وراء كل واحد منها

توفير وسائل متعددة للتفاعل	توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات	توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير
١ : توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة من خلال ١.١ تحسين الخيارات الفردية للوصول للاستقلالية ٢.١ تحسين المشاركة والتفاعل لجعلها ذات أهمية وقيمة ومدلول للمتعليم ٣.١ تقليل مستوى المخاوف وللاثرات الخارجية	٤ : توفير خيارات للفهم والإدراك من خلال ١.٤ تقديم طرق مُجسّدة لعرض المعلومات ٢.٤ توفير بدائل لعرض المعلومات السمعية ٣.٤ توفير بدائل لعرض المعلومات البصرية	٧ : توفير خيارات متنوعة من الأداء من خلال ١.٧ طرق متنوعة للاستجابة والتعبير ٢.٧ تسهيل الوصول للأدوات والتقنيات المساعدة
٢ : توفير خيارات للحفاظ على الجهد والمثابرة من خلال ١.٢ ابراز الأهداف بشكل واضح ٢.٢ توفير مصادر متنوعة لتحفيز روح المنافسة ٣.٢ تشجيع التعاون والعمل الجماعي ٤.٢ زيادة التغذية الراجعة الفعالة	٥ : توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية من خلال ١.٥ توضيح المفردات اللغوية والرموز ٢.٥ توضيح بناء وهيكلية الجمل ٣.٥ تزويد الدعم لعمق محتوى النصوص والرموز الرياضية ٤.٥ تعزيز الفهم من خلال مفردات ومصطلحات متنوعة ٥.٥ التوضيح من خلال استخدام الوسائل المتعددة	٨ : توفير خيارات للتعبير والتواصل من خلال ١.٨ استخدام الوسائل المتعددة للتواصل ٢.٨ استخدام وسائل متعددة لتنمية بناء وتركيب الجمل ٣.٨ بناء مستويات متدرجة من الدعم ببساطة لتحسين مستوى التعبير والأداء
٣ : توفير خيارات للتنظيم الذاتي من خلال ١.٣ تعزيز التوقعات لتحسين وزيادة الدافعية ٢.٣ تسهيل مهارات واستراتيجيات التعامل الشخصية ٣.٣ تنمية مهارات التنظيم الذاتية وابرار الآراء الشخصية	٦ : توفير خيارات للفهم الشامل من خلال ١.٦ تشييط وتزويد المعرفة السابقة ٢.٦ تسليط الضوء على الأفكار الرئيسية والنقاط المهمة ذات العلاقة ٣.٦ تقديم المعلومات بطريقة قابلة للمعالجة والتصور ٤.٦ تسهيل نقل وتعميم المعلومات	٩ : توفير خيارات للمهام التنفيذية من خلال ١.٩ تحديد الأهداف المناسبة ٢.٩ دعم التخطيط وتنمية الاستراتيجيات ٣.٩ تيسير إدارة ونقل المعلومات والمصادر ٤.٩ دعم مراقبة التقدم نحو الأفضل
زيادة الدافعية الهادفة للمتعليمين	زيادة قابلية المعرفة والإبداع للمتعليمين	زيادة الأهداف والاستراتيجيات للمتعليمين

المبادئ الرئيسية لتصميم الشامل للتعليم (انظر الرابط <https://4.bp.blogspot.com/2024-05-06>)

4. فوائد التصميم الشامل للتعليم (UDL)

يعتبر المدافعون عن إطار التصميم الشامل للتعليم، أنه وسيلة مثلى تساعد المتعلمين الذين يفكرون بشكل مختلف، ويتلقون المعارف ويكتسبونها بطرق قد تتميز عن أقرانهم. ومن بين الطرق التي يمكن أن تكون مفيدة لكل تلميذ داخل جماعة صغيرة من الأطفال، أو اليافاعين الذين قد يختلفون عن زملائهم في طرق وأساليب التعلم وفيما يلي نذكر بعض ميزات

« يجعل التعلم متاحا في أقسام التعليم العام، حيث أغلب المتعلمين الذين يفكرون ويتعلمون بشكل مختلف في فضاء يقضون معظم يومهم الدراسي فيه.

« يقدم المعلومة بطرق مختلفة للمتعلمين، حيث وعوض أن نطلب من المتعلم أن يتأقلم مع طريقة تقديم الدرس، نقدم له خيارات متعددة لابد وأن يجد في أحدها ضالته.

« يجعل المتعلم داخل بيئة الدراسة يتفاعل مع المعلومات والوسائل التعليمية، بطرق متنوعة، وبما أن الهدف هو المرونة، فهو يبحث عن قدرات المتعلم الفردية ليستغلها في حدود طاقته، وأسلوبه الخاص.

« يحارب التنميط إذ بتقديمه خيارات متنوعة للجميع، فالتصميم الشامل لا يخلق التمييز بين المتعلمين، ولا يهدف لتفويء من لهم صعوبات، وعزلهم، بل يجعلهم يتعلمون بأسلوبهم الخاص، كجماعات صغيرة في اندماج تام داخل جماعة القسم الكبرى.

تلخيصا لما سبق، يمكن أن نقول: إن الفوائد الكبرى لهذا الإطار التعليمي-التعليمي تمنح المرونة الضرورية وتزيل حواجز وصعوبات التعلم، و تقدم للمتمدرس وسائل متنوعة، ليجد كل واحد ضالته حسب حاجاته و طريقة تفكيره

5. المستويات المعرفية والدراسية المستهدفة من تطبيق UDL

إن الفئة المستهدفة من تطبيق إطار التصميم الشامل للتعليم، هي جميع المستويات من المراحل الدراسية الأولى، إلى المستويات الجامعية، وبكل التخصصات والمواد إذ يمكن أن يكون بمستوى تعليمي ما فئات غير متجانسة من حيث الثقافة واللغة والهوية والميولات. كما يمكن أن يجمع فصل ما فيظل الإطار الشامل ذوي الحاجات الخاصة، والإعاقات والتأخيرات أو الحركية مع أشخاص سليمين جسدياذهنية (Bergeron. Rousseau. Leclerc. 2011. ص 13)

في المستويات العليا يمكن لفصل ما أن يجمع بين متعلمين مراهقين وأطفال و بالغين كما يمكن أن يجمع بين أشخاص ينتمون لمهن مختلفة (Cynthia. 2019. ص 07)، أو لهم غايات وأهداف متنوعة إلى درجة التعارض أحيانا، وهو ما يطلق عليه مثلا في تدريس اللغات: «تعلم اللغات لأهداف خاصة». هذا الإطار إذا هو إطار شامل ينطلق من تصميم مسبق هدفه

شمولية الأهداف، والوسائل، والمناهج والتقسيم لإتاحة الفرصة للجميع

6. تقاطعات التصميم الشامل للتعليم مع الرؤية الاستراتيجية للتعليم وخارطة الطريق بالمغرب

إذا كانت الفصول الأولى من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015 بالمغرب تدعو لتكافؤ الفرص و الإنصاف (الفصل 01)، (الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ص 12) والجودة للجميع الفصل 02 (الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ص 13 الارتقاء بالفرد و المجتمع الفصل 03 (الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ص 13) وتدير جديد للتغيير (الفصل 04)، (الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ص 13) و جعل المدرسة في صلب المشروع المجتمعي الرامي إلى النهوض بها، في تكوين مواطنات و مواطني الغد، و ضمان حق الجميع في التربية والتعليم. وإذا كان تشريح الوضعية الراهنة للمدرسة المغربية قد عدد النقائص الآتية

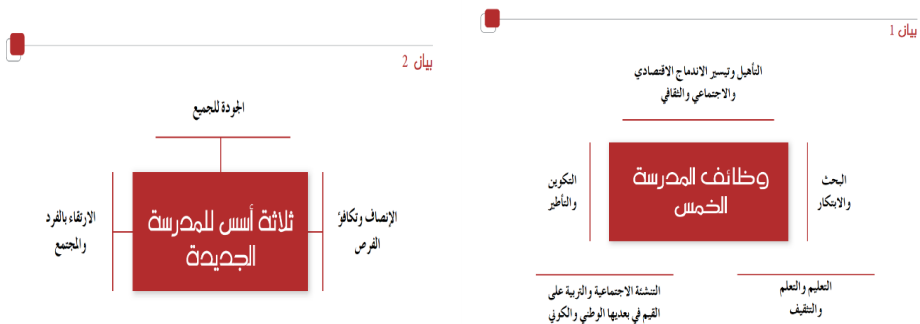
ضعف التمكن من اللغات والمهارات والكفاءات والقيم استمرار الهدر المدرسي والجامعي
« الولوج المحدود للتعليم عبر التكنولوجيا التربوية.

« صعوبات الاندماج لدى المتخرجين بالمجال الاقتصادي والاجتماعي.

« ارتفاع تكلفة تحقيق المشروع المواطن الديمقراطي والتنموي.

ومن هنا فإن التصميم الشامل للتعليمات، يأتي كإطار واعد ومشجع يرمي إلى محاولة تجاوز كل النقائص والثغرات والسلبيات، التي رصدها المجلس الأعلى للتربية والتكوين، من خلال رؤيته الاستراتيجية التي تقع في 87 صفحة، وترجمة بلغات مختلفة كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية ولغات أخرى، في إشارة لأهمية الانفتاح على اللغات.

وفيما يلي الرسوم التوضيحية للبيانات 1 و2 التي تشرح الوظائف الخمس المتوخاة من المدرسة والأسس الثلاثة للمدرسة الجديدة المنشودة والرافعات الثماني لتحقيق الانصاف (الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ص 12 و23)، وهي كلها تبين مدى ملاءمة تطبيق التصميم الشامل للتعليم لتحقيق هذه العناصر:



(الرؤية الاستراتيجية 2030-2015. ص 12)



(الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ص 23)

يعتبر التصميم الشامل للتعليم UDL، في سياق الرؤية الاستراتيجية بمثابة أرضية خصبة يتيح تطبيقها على جل المستويات وعلى جميع فئات المتعلمين وبكل الفضاءات، وباستخدام كل ما هو متاح من وسائل وعلى رأسها الثورة التكنولوجية، يتيح امكانات هائلة للتواصل، والتفاعل وصناعة وانتاج المحتويات الرقمية التفاعلية

7. أمثلة تطبيقية لإطار التصميم الشامل للتعليم

هناك العديد من الأمثلة على كيفية تطبيق التصميم الشامل للتعليم في الفصل الدراسي.

أ. خلال تقديم التعليمات :

يمكن للمدرس تقديم نفس المحتوى بأشكال مختلفة مثل النصوص والصور والصوت والفيديو..

ب. عند انجاز الأنشطة التعليمية:

يمكن للمدرس أن يقدم للمتعلمين خيارات مختلفة للمشاركة في نشاط ما، مثل العمل في مجموعة، أو العمل بشكل مستقل، أو العمل بمشاركة أو اشراف المدرس

ج. في مرحلة تقييم التعليمات :

يستطيع المعلم تقييم تعليمات المتعلمين بطرق مختلفة، مثل الاختبارات الكتابية، أو الاختبارات الشفهية، أو المشاريع، أو العروض، أو الخرائط الذهنية، أو الفيديوهات التفاعلية..

8. المراحل الرئيسية للتخطيط لدرس يعتمد على التصميم الشامل للتعليم

أ. تحديد هدف أو كفاية، بالتفكير في جميع المتعلمين:

يتم بالتأكد من أن الهدف واضح ومحدد بدقة. كما أن الجميع يمكنهم الوصول إلى نفس الهدف، حيث لا يجب وضع هدف للمتفوقين وهدف آخر لمن يواجهون صعوبة و آخر لمن هم أكثر ذكاء بل ينبغي ويجب فقط أن تكون هذه الأهداف مرنة ولا تتضمن الطرق التي ستحقق بها

ب. التقييم:

يتم بالتفكير في كيفية معرفة ما إذا كان الطالب قد تعلم أم لا، إذ بمجرد صياغة الهدف، على المدرس أن يفكر في كيفية معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا للهدف، وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به، لإظهار أنهم تعلموا ما يراد منهم أن يتعلموه

ج. تحديد الأساليب والمواد التي يمكن أن تكون متنوعة:

للتأكد من أننا نقدم خيارات مختلفة، من طرائق وموارد للدعم، للتغلب على أي حواجز

تعليمية قد (<https://www.revistadeeducacion.cl>: Ortiz et al) توقعناها



رسم بياني لدورة التصميم الشامل للتعلم

(Ortiz. <https://www.revistadeeducacion.cl>)

9. مقترح لأجراً (UDL) داخل الفصل الدراسي وكيفية تحديد هدف داخله

إذا كان الهدف هو أن يكتب المتعلمون مقالاً من خمس فقرات، يصف مراحل تحول الضفدعة مثلاً، يجب أن يحدث ما يلي

« يجب على المعلم أن يفكر ملياً فيما يريد من متعلميه أن يكونوا قادرين على القيام به؟ هل يريدون أن يكونوا قادرين على كتابة فقرة أم يريدون أن يفهموا تحول الضفدعة؟

إذا كان الهدف هو أن يتمكن المتعلمين من إظهار فهمهم لمرحلة تحول الضفدعة، فيجب أن يحدث ما يلي

« أن يكونوا قادرين على إثبات هذا الفهم من خلال كتابة مقال، ولكن أن يكونوا قادرين أيضاً على القيام بذلك عن طريق بناء نماذج من خلال الرسم أو العرض التقديمي بتقنية الباور بوينت مثلاً، إذ هناك طرق متعددة لإظهار أن المحتوى مفهوم.

إذا كان الهدف هو أن يكتب المتعلمون مقالاً من خمس فقرات، يصف الموضوع الذي

يختارونه، يحدث ما يلي

« هنا ما يهم المدرس هو أن يتعلم الطالب الكتابة، وليس أن يعرف مراحل تحول الضفدعة. ويقول: "فيالحال هذه، لا يوجد سبب مهم لتحديد موضوع معين للكتابة، قد يفهمونه أو لا يفهمونه. الهدف هو كتابة مقال قصير، لذا يجب تقديم أكبر قدر ممكن من الدعم، للتأكد من وصول الطالب إلى خط النهاية، فلا مشكلة في التحدث عن الموضوع باستخدام برنامج يحول الكلام إلى نص، أو الكتابة باليد أو بأي طريقة يمكنهم من خلالها إظهار قدرتهم على كتابة مقال من خمس فقرات تكون صحيحة، وهذا هو الهدف الأهم.

في مرحلة ما قد يكون الهدف هو كتابة مقالة من خمس فقرات حول تحول الضفدعة، وإذا كان الأمر كذلك، فالمهم هو: الحاجة إلى تقسيم الهدف: إذ يجب التأكد أولاً من فهم المتعلمين للتحول، ثم التأكد من قدرتهم على كتابة مقال. فهم يفهمون كيف يتم التحول، وبعدها كيفية كتابة مقال، وعندها فقط يمكن الجمع بين الهدفين معا. *Otriz et al.https://www.revistadeeducacion.cl*

10. أهم معيقات التصميم الشامل للتعلم وبعض الإرشادات لتجاوزها

يسلط ليفين الضوء على أهمية تحديد عوائق التعلم وكيفية التغلب عليها وبهذا المعنى، يشار إلى أن هناك عوائقاً أمام التعلم، (كما في مثال تحول الضفدعة) ولكن كما في التقييم أيضاً، حيث تجدر الإشارة إلى أهمية التساؤل، إذا ما كان التقييم يقيس الهدف بشكل مباشر، وكذلك الأساليب والمواد التي ينبغي مراعاتها أمام تنوع المتعلمين، وطرق اكتسابهم للمعارف

قد تكون هناك حواجز خاصة بالفضاء أيضاً: فجلوس المتعلمين في طاولات مرتبة في صفوف، يمكن أن يكون عائقاً أمام العمل الجماعي. يجب أن يكون جميع المتعلمين قادرين على التعلم، ومن مسؤولية المدرس تحديد العوائق والتغلب عليها، حتى يتمكن الجميع من القيام بذلك. كيف؟ وهذا يفرض سؤال الكيفية. فيكون الجواب بالطبع هو: باستخدام التصميم الشامل للتعلم

بالمعنى الدقيق للكلمة لا يوجد قسم دراسي خاص بالتصميم الشامل للتعلم، غير أنه يمكننا ملاحظة أشياء أو البحث عنها عندما ندخل إلى قسم مبني على التصميم الشامل للتعلم كهدف واضح، كما علينا أن نتأكد من أن الأهداف لا تتضمن الوسائل، وأن لدينا الضروريات الممكنة التي تمكن المتعلمين من الوصول للأهداف. وعلينا أيضاً أن نوفر للتعلم مختلف الأساليب للمشاركة الفعالة، بالإضافة لأشكال متعددة من بناء التمثلات، وممارسة الأنشطة وتقديم منتج

جزماً وبناء على ما سبق يمكننا القول إن البحث في أي فصل دراسي في العالم سيمنكنا من رؤية مستوى ما من التصميم الشامل للتعلم، بأشكال مختلفة ودرجات متفاوتة

الخاتمة

لقد حاولنا من خلال هذه الورقة البحثية التعرف على التصميم الشامل للتعليم (UDI) كإطار تعليمي حديث نسبياً يطمح إلى تجاوز تعثرات بعض المقاربات البيداغوجية كالفارقة أو بيداخوجيا الإدماج. كذلك حاولنا تعقب دور هذا الإطار التعليمي الواعد في تحقيق تعلم دامج للأشخاص من مختلف الفئات والحاجات النفسية والمعرفية وذلك من خلال الوقوف على مميزاته وفوائده وطرق التخطيط لمراحل درس على ضوءه. كما حاولنا الوقوف على بعض معيقاته. بالنظر لكل هذا يمكن أن نجمل بعض أهم خلاصات هذا المقال في مايلي

« برنامج التصميم الشامل للتعليم مشجع وهو إطار تعليمي واعد.

« يعطي لجميع المتعلمين الفرصة للاستفادة من التعلمات.

« يتعلم الجميع بطرق متنوعة ويجب أن يستفيدوا من التقنيات والطرائق المتنوعة للتعليم في الفصل الدراسي.

« يساهم في تطوير المناهج وتقاسم الخبرات.

« يمكن الاستفادة من الثورة التكنولوجية والتطبيقات الذكية في هذا المضمار.

« عندما يراد تطبيق التصميم الشامل للتعليم فمن الضروري ملاحظة الفصول داخل المؤسسات التعليمية لأن هذا ما يمنح القدرة على الحكم والتعديل والتوجيه.

« يتيح لنا رؤية ما يحدث ويمكننا من بناء دروس وفق التصميم الشامل للتعليم.

« ضرورة العمل بتوصيات الأبحاث الحديثة في مجال التربية التي ترى أن التصميم الشامل للتعليم له تأثير عميق على التعليم والتعلم. حيث يركز على مجموعة من الأساليب، من أجل إشراك جميع التلاميذ في منهج شامل يُقدر التنوع، ويزيد من نتائج التعلم.

« التصميم الشامل للتعليم من أهم الأدوات التي تساعد في ممارسة التعليم الشامل في الصفوف العادية من حيث مراعاته لقدرات وإمكانات تلاميذ التعليم العمومي.

« هذا الإطار بدأ دمجاً لذوي الإعاقة وغيته دمج كل الفئات الخاصة والعامة.

« أظهرت عدد من الدراسات بشكل واضح أثر استخدام التصميم الشامل للتعليم الإيجابي في فصول تجريبية.

« يدعو التصميم الشامل للتعليم إلى الاهتمام بجميع جوانب التعليم، اعتباراً من المناهج الدراسية، والتقييم، والتعليم، وشكل الفصول الدراسية، والمدرسة، وحتى القيادة.

المراجع

المراجع العربية

- « المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. مسترجع من: <https://www.csefrs.ma/publications> »
- « القحطاني، ندى بنت ناصر والسليم، غالية بنت حمد. 2022. مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعليم في الأداء التدريسي الشامل لمعلمات مدارس التعليم الشامل. »
- « الحازمي، عدنان. (2023). التصميم الشامل للتعليم في مجال التربية الخاصة. مسترجع من: <https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/News/NewsDetails.aspx?ID=6368> »
- « السعيد، إبراهيم. (2019). التعليم الشامل رؤية لدمج ذوي الإحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام. مصر: وكالة الصحافة العربية. »
- « النسيان، لطيفة محمد. (2018). مستوى معرفة معلمي التربية الفكرية بمبادئ التصميم الشامل للتعليم (UDL) وأهميته من وجهة نظرهم في تدريس المهارات الإجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض. »
- « مجلة أساليب التعليم. (2021). التصميم الشامل للتعليم. قطر. مسترجع من : التصميم-الشامل-للتعلم/300/h/ com.asaleebedu.com »
- « مجلة مساق. 2022. تعرف على التصميم الشامل للتعليم وكيف يمكنك توظيفه في دروسك، الرياض »
- « هيئة الأمم المتحدة. (2006). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري. نيويورك: هيئة الأمم المتحدة. مسترجع من: <https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> »
- « هيئة الأمم المتحدة الذكرى 10 لاعتماد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD). مسترجع من: <https://www.un.org/development/desa/> »
- « ولكنسون، إم.س. أساسيات طب الأعصاب. ترجمة الشربيني، لطفي عبد العزيز والحنوي هشام صلاح. 2002. مركز تعريب العلوم الصحية »
- « ستاربوي ذات. (2024). تصميم عالمي. لمحة تاريخية. بوسطن. مسترجع من: <https://www.storyboardthat.com/ar/articles/e/udl> »

المراجع الأجنبية

- » Alba Pastor, Carmen et al. (2013) "Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0) Sobre este documento: Traducción al español, Versión 2.0 Universidad Complutense de Madrid
- » Baillargeon, Marilyn et al. (2018). Conception universelle de l'apprentissage et formation à distance Université TÉLUQ». Disponible sur <https://t-libre.telug.ca>
- » Bergeron, Léna et al. (2011). « La pédagogie universelle: au cœur de la planification »

tion de l'inclusion scolaire», acelf.ca, Canada

- » CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA : Author.
- » CAST | *Universal Design for Learning*. National Center On Universal Design for Learning. Disponible sur <https://www.cast.org/about/about-cast>
- » Eid, Cynthia. (2019). «La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ?», *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, France
- » Pérez, José Vicente. (2024). ¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje? *Proyector de clase*, España, disponible en <https://www.elproyectordeclase.com/>

نظريات التعلم المعرفية وأهميتها في اكتساب الكفاية التواصلية النصية لمتعلمي اللغات الأجنبية

Cognitive learning theories and their importance in acquiring textual communicative competence for foreign language learners

د/السعيد حمزة⁽¹⁾

ملخص :

تسعى هذه المداخلة إلى الحديث عن نظريات التعلم خصوصاً المعرفية منها ممثلة في النظرية الجشطالتيّة، والبنائية لبياجي، ونموذج معالجة المعلومات ، ونظرية التعلم الدماغي، وإبراز دورها في نشأة المقاربات التّواصلية بوصفها خيارات منهجية تهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتساب الكفاية التّواصلية النصية من خلال توظيف مكتسباتهم النّحوية واللّغوية في المقامات والمواقف الاجتماعية التي يصادفونها يومياً، والقدرة على فهم النّصوص وإنتاجها. وهي أحد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها تعليمية اللّغات الأجنبية الكلمات المفتاحية: التّعلّم؛ نظريات التّعلّم، المقاربة التّواصلية، الكفاية النصية.

Summary :

This intervention seeks to talk about learning theories , especially cognitive ones represented in gestalt theory ,piaget's constructivism , and the information processing model also brain learning theory ,highlight their role in the emergence of communicative approaches as methodological options aimed at enabling learners to acquire textual communicative competence by employing their grammatical and linguistic acquisitions in the social contexts and situations they encounter daily , and the ability to understand and produce texts , this is one of the goals that foreign language education seeks to achieve .

Key words : learning , learning theories , communicative approach , textual competence .

1 السعيد حمزة جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية الجزائر رقم الهاتف 0696134605 البريد الإلكتروني said.hamza@univ-bejaia.dz

1- مقدمة:

تطلق كلمة نظرية عامة على رأي أو فرضية، وفي العلم هي نموذج مقترح لشرح ظاهرة ما بإمكانها التنبؤ بأحداث مستقبلية، كما يمكن نقدها. وإذا جئنا إلى نظريات التعلم فإنها تعني الطرق التي يمكن للطلاب من خلالها تلقي المعلومات وفهمها، بشكل صحيح والاحتفاظ بها. يعرفها عماد عبد الرحيم الزغول قائلاً: «يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات مُنظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها، ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكّله وتحديد متغيراته، وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه» (الزغول، 2006، صفحة 43). أي إنّ أهميتها تتمثل في تسهيل عملية التعليم التي يكتسب من خلالها الفرد سلوكيات ومهارات تربوية، وتظهر أسسها وافترضاها في تطبيقاتها التربوية من خلال ممارسة طرائق التدريس الهادفة إلى تحقيق جملة من الأهداف، ومن ثمة فالطرائق تتكئ على أسس لغوية نفسية من خلال ما تمده لها نظريات التعلم، واللغة، والتواصل من طروحات ومبادئ لتسهيل العملية التعليمية التعليمية بعيداً عن العشوائية والارتجال والغموض

وعلى هذا الأساس فنظريات التعلم افتراضات ومبادئ نظرية تخص كيفية تعلم المتعلم، أما طرائق التعليم فهي إجراءات لتطبيق تلك الافتراضات في الميدان مهتمة بالمعلم صاحب الفضل في تفعيل الإجراءات المطلوبة اتخاذها في تحديد الطريقة المناسبة والحرص على تطبيقها لتحقيق الكفايات المستهدفة أثناء سير الدروس .

من الناحية الزمانية ظهرت نظريات التعلم في أواخر القرن العشرين وأخذت في التطور حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن من أجل تحسين مخرجات عملية التعليم، وهي مصنفة إلى مجموعتين: الأولى هي نظريات التعلم السلوكية بأنواعها، والثانية هي النظريات المعرفية، والحديث عن هذه النظريات كلّها ليس موضوعاً للدراسة في هذا البحث الذي يتّجه إلى توضيح دور نظريات التعلم المعرفية في نشأة المقاربة التواصلية، وبالتالي أهميتها في اكتساب الكفايات التواصلية النصية لمتعلمي اللغات الأجنبية خصوصاً اللغات الأم عامة

2- الإشكالية والمنهج:

تسعى هذه المداخلة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي نظريات التعلم؟ وبماذا تختلف عن طرائق التعليم؟ ما هي المقاربة التواصلية؟ وكيف أسهمت نظريات التعلم المعرفية و اللغوية في نشأة المقاربة التواصلية؟ ومن ثمة الكفاية التواصلية النصية بوصفها أهم هدف تسعى تعليمية اللغات الأجنبية إلى تحقيقه

وللإجابة عن هذه الأسئلة اعتمدت على المنهج الوصفي المتمثل في وصف مبادئ نظريات التعلم وأهم طروحاتها، بالإضافة إلى المنهج التحليلي من خلال شرح وتفسير مبادئ وأسس

نظريات التّعلّم المعرفية التي أوجدت المقاربة التّواصلية الهادفة إلى حصول المتعلمين على الكفايات النّصية التّواصلية بناء على النقائص الملحوظة على النّظريات السلوكية ، والانتقادات الموجهة إليها

3- نظريات التّعلّم السلوكية:

تعدّ من أقدم النّظريات وأسبقها، وهي تقوم على التّرباط والاقتران مثل قولنا: هذه قطعة بإحضارها أمام المتّعلم، أو لا تفعل كذا بإبعاده عن شيء مُضّر، والتّكرار إذ كلّما تكرّرت الكلمات أمام الطّفل كلّما استوعبها وترسخت في ذهنه، ومحاكاة وتقليد كلمات وجمل سمعها في محيطه الاجتماعي، والإشراف حيث إنّ اكتساب المفردات يستند إليه، فإذا منعنا الطّفل من عمل ما بقولنا: لا تفعل ذلك مع ضربنا اليد تصبح الضربة مثيراً غير شرطي لسحب اليد، وكلمة «لا» تكون مثيراً شرطياً، وأخيراً التّعزيز مثل أن يطلب الطّفل الخبز أو الحليب فيستجاب له وتصبح تلك الاستجابة نوعاً من التّعزيز للفظ المنطوق (السلام، 2016، صفحة 125)

وأضاف ثورنديك (Thorndike) قوانين أخرى تتمثل في المحاولة والخطأ حيث يستعمل الطّفل مفردات وصيغ لغوية فإذا كانت خاطئة يصحّحها، وأيضاً قانون الأثر المتمثل في تعزيز إجابات المتعلم ومكافأته ، وتصحيح الأخطاء، ثم يأتي قانون توظيف التّدريب، فكلما تدرّب التّلميذ ودأب على الممارسة واستعمال المفردات والجمل كلّما اكتسبها (السلام، 2016، صفحة 126)

وقد واجهت هذه النّظريات انتقادات كثيرة أهمّها أنّ اقتران التّعلّم بالاستجابة يعني وجود ارتباطات عصبية وردود أفعال، وبالتالي المسؤول عن التّعلّم هو المثير أو السبب وليس المتعلّم، وهذا خطأ لأنّ التّعليم لا يكون عن طريق المثير والاستجابة بطريقة آلية غير واعية، أو التّقليد والتّكرار دون فهم وفق العادة والإشراف

كما أنّ الربط يتعلق بالأشياء المحسوسة بدليل أنّ المتعلم لا يكتسب الكلمات المجردة مثل: (ليس، أين، متى)، وأنّه يسمع عدة كلمات مثل: (الذي، أو، في) ولا يتعلمها رغم تكرارها على مسامعه بسبب عدم إدراكه لمعانيها

والأمر نفسه لاكتساب الجمل، فالجملة التي ينطقها جديدة لم ينطقها أحد، وتصحيح الآباء لأخطاء أبنائهم يكون على أساس المعنى وليس صحة القواعد اللّغوية، إضافة إلى ذلك فإنّ مبدأي التّقليد والمحاكاة لا يساعدان المتعلم في استعمال اللّغة في مختلف مواقف الحياة، لأنّه يحتاج إلى تشكيل عدة جمل لم يألفها من قبل (السلام، 2016، صفحة 127). فما نتعلمه بالفعل هو قواعد توليدية تحويلية تتيح للمتكلّم إنتاج وفهم ما لا نهاية من الجمل النّحوية والتي لم يسبق له سماعها من قبل وليس استجابة لمثير سلوكي (السلام، 2016، صفحة 128) في نظر نعوم تشومسكي (N. Chomsky).

إن محاكاة الجمل وتكرار تقليدها آلياً دون فهم، وإبداع جمل أخرى جديدة يحول دون تعلم اللغة، واستعمالها الحي الواقعي في سياقات ومواقف اجتماعية مختلفة طارئة على المتخاطبين . يقول الباحث ميلود التوري حول هذه الفكرة «بأن إنجازات التلاميذ لسلوكات مرسومة ليس مؤشراً على تعليم جيد لأننا نجهل الطريقة التي تم بها هذا التعليم ، فقد يكون تعليمًا ضعيفاً ركز فقط على تهيئ التلاميذ للإجابة عن الأسئلة في حين يكون الفرد في الحياة مدعواً إلى حل المشاكل والتكيف مع وضعيات لا يمكن التكهّن بها مسبقاً، وهذا يفرض أن نعلم الفرد كيف يستطيع إنتاج سلوكات لم يسبق له أن أنتجها» (التوري، 2004، صفحة 43). ومعنى هذا أن مفاهيم النظريات السلوكية وأسسها لا تستجيب لأهداف المقاربات التواصلية التي تسعى إلى تحقيق الكفاية النصية التواصلية للمتعلمين

إضافة إلى ذلك فإن السلوكيين عندما يقولون بأن التكرار الآلي والتعزيز يؤديان إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة فإن المحاولة والخطأ في الحقيقة تنجح عند عدم وجود الخبرات أو المكسبات القبلية السابقة أو في حالة عدم وجود الذكاء لحل المشكلة، فلو كان القط الذي كرّر المحاولات للخروج من القفص المغلق عليه ذكياً في تجربة ثورنديك يملك العقل والتفكير لما كرّر المحاولات غير الواعية عدّة مرات لحل المشكلة الطارئة عليه

أما بالنسبة للمكافآت فقد بينت الدراسات الحديثة حول الدماغ والأعصاب خصوصاً دراسات كل من ديسيفالي وزملائه (Dessiville and others) وكوهن (kuhn) أن هناك فرقاً بين استجابة الدماغ البشري للمكافآت على الأفعال البسيطة واستجابته لحل المشكلات المعقدة. فالمكافآت القصيرة قد تثير استجابة مادية جسمية بسيطة في حين أن المكافآت المادية لا تنفع مع القضايا الصعبة، لأن الدماغ حسب علماء الأعصاب يشغل بطريقة ذاتية تجاه المكافآت التي يصرفها، والتي تسمى بالمهدئات لأنها تنتج أثراً يشبه أثر المنشطات كالنيكوتين أو الكوكيين، حيث يتوفر -أي الدماغ- على قسم يُنتج مواد تشعرك بالابتهاج، واللذة عند النجاح، وأخرى تشعرك بالقلق وعدم الرضى عند الإخفاق، ثم إن الحوافز المادية قد تفيد في الغالب إلا أنها ليست فعالة مع جميع التلاميذ لوجود الفروق الفردية، واختلاف الطباع والأمزجة ورّد الفعل اتجاه مثيرات معينة حسب نتائج الدراسات التي قام بها نيل (neil) (السلام، اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، 2016، صفحة 128)

لا يخفى إذاً أن النظريات السلوكية جميعها تقصي العقل والفهم، والمعنى، والسلوكات اللغوية التي يتعلمها الفرد يحفظها ويرددها آلياً داخل أسوار المدرسة بعيداً عن استعمالها الواقعي التواصلية، فهو يتعلم في الإنجليزية صرف الفعل (to be in the present) على النحو التالي :

I am

You are

We are

They are

She is

He is

It is

يحفظه ويكرّره عدّة مرات ، ويصبح سلوكا لغويا آليا يمارسه داخل المدرسة فقط دون فهم أو إدراك . وما يردّده المتعلم هنا عبارة عن معارف يستقبلها دون أن يتفاعل معها ، أو يحل بها مشكلة ، أو يستعملها خارج المدرسة في سياقات تواصلية أو مواقف اجتماعية لأنّ المعلم - وليس المتعلم - هو الذي يصرف الفعل (*to be in the present*) في حالتي الإثبات والنفي في الإنجليزية في شكل أجزاء من الجمل الافتراضية المعزولة عن سياقها النصي التواصلي على النحو التالي :

Affirmative

I am student

You are student

We are student

They are student

He is student

She is student

negative

I am not student

you are not student

we are not student

they are not student

he is not student

she is not student

والتلميذ في هذا النموذج السلوكي يحفظ مثل هذه النماذج من الجمل ويعيدها شفويا أو كتابيا داخل المدرسة فقط ولغرض إجراء الامتحان ، وفي أحسن الحالات يحفظ الكلمات المعجمية ويصرف الأفعال ويكون الجمل ولا يستطيع إنتاج نص كتابي أو شفوي يتواصل به مع غيره باللغات الأجنبية يوظف فيه الفعل (*to be in the present*) أو ما اكتسبه من معارف وبناء على هذه النقائص « أدرك علماء اللسان أنّ اجتزاء الجمل يحيل اللغة الحية فتاتا وتفاريق من الجمل المصوغة المجففة أو المجمدة » (عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، 2001، صفحة 40) من خلال تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة ، هذه الأخيرة لا تتم عن طريق الكلمات المعزولة ، ولا الجمل ، وإنّما عن طريق إنجازات كلامية أوسع هي الخطاب أو النص ، ومن ثمة فالدراسة المناسبة لهذا التّصور الجديد هي النص (الابراهيمى، 2000، صفحة 168).

دراسة وإنتاجا من طرف التّلميذ انسجاما مع نظريات التّعلم المعرفية التي أنتجت المقاربة التواصلية النصية استكمالا للناقص الملاحظة على المنظور السلوكي ، وأصبح التّلميذ يفهم أو يدرك كيف يوظف الكلمات المعجمية والصيغ الصّرفية السابقة التي حفظها في الفعل (*to be in the present*) لإنتاج نصّ يعرف فيه أحد زملائه متبعا في الوقت نفسه النمط الشّردي على النحو التالي:

My best friend is Ahmed ,and he is 60 ,he is an Arabic professor at university , and he is married his wife is working at school , and they have three children a son and two daughters :Omar ,zina , and Leila , Omar is 20 and he is student at university ,Leila 28 and she is

nurse , her sister zina is 33 , and she is a police officer , it is a very happy family , Ahmed is a good person , honest , and social , his hobbies are reading books and adventure .

والسؤال الجدير طرحه في هذا السياق هل الانتقادات الكثيرة الموجهة للنظريات السلوكية وظهور النظريات المعرفية يعني عدم صلاحية طروحات السلوكيين وافترضااتهم النظرية لتعلم اللغات في الوقت الحاضر؟

الإجابة حتما تكون لا . لأن القول بنعم معناه أن النظريات السلوكية خاطئة ولا أساس لها من الصحة . ثم إن المنطق يقول إن النظريات اللاحقة لا تلغي سابقتها وإنما تستدرك نقائصها وتضيف ما تغفلت عن معالجته ودراسته . وعلى هذا الأساس لا تزال مفاهيم النظريات السلوكية مُتبلورة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية وأهدافها . فالتعلم الذي أنتج النص السابق بالإنجليزية وهو يوظف الضمائر السابقة لغرض اكتساب الكفاية التواصلية النصية التي تبنتها النظريات المعرفية في حاجة ماسة اليوم أولا إلى حفظ كيفية تصريف الفعل (to be in the present) أو الفعل (to have) أو (to do) وغيرها من المكتسبات اللغوية وتكرار ذلك مع الفهم عدّة مرّات وفق آليات النظريات السلوكية قبل أن يوظف هذه الأفعال في التواصل وإنتاج النصوص يقول إيدي رولي « فبعض التجارب التي قام بها سافينيون (savignon) توقع بأنه يمكن ملاحظة مرحلتين في اكتساب اللغة الثانية أ: الأولى وهي مكرسة خاصة لتعليم النظام ، ب : والثانية إلى استعمال ذلك النظام في التواصل » (رولي، تعليم الكفاية التواصلية، 2013، صفحة 121). فالمرحلة الأولى هنا تشير إلى النظريات السلوكية ، والثانية إلى النظريات المعرفية الوظيفية التي تبنت توظيف قواعد اللغات الأجنبية واستعمالها في التواصل . وعلى هذا الأساس يمكن القول أن أسس النظريات السلوكية ذات حضور محدود في ميدان طرائق تعليم اللغات ، إلا أن حضورها ضروري يفرض نفسه قبل وجود النظريات المعرفية الوظيفية ومبادئها .

و عليه فرغم الانتقادات الموجهة للنظريات السلوكية تبقى مفاهيمها ذات أهمية في تعليمية اللغات ، فما تعلمناه من نحو وقواعد في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي قبل وصول لسانيات النص وبيداغوجيا التدريس بالكفايات إلى مناهجنا التربوية مرجعه النظريات السلوكية التي يعود لها فضل السبق في ظهور الطرائق الأولى في تعليم اللغات الأجنبية . يقول نايف خرما: «في الوقت الذي أنتجت فيه نظريات التعلم السلوكية طرائق التدريس السمعية الشفوية والطرائق المشابهة لها، فإن النظريات المعرفية هي التي تكمن وراء ما يسمى بالطريقة الوظيفية أو التواصلية (خرما، 1988، صفحة 170).

علما أن أقدم الطرائق التي أنتجتها النظريات السلوكية هي طريقة الترجمة، والتي يحفظ المتعلم فيها القاعدة اللغوية ثم يطبقها على القراءة والكتابة، مع الاستعانة بلغته القومية في تعلم اللغة الثانية، والطريقة المباشرة الهادفة إلى إتقان مهارات اللغة الشفوية، واختيار الجمل والعبارات التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية دون اللغة الأم. وعندما ظهرت طريقة القراءة صار الهدف هو قراءة وفهم اللغة الأجنبية - دون الترجمة - متبوعة

بأسئلة فهم النص، وبمجيء الطريقة السمعية البصرية أصبح استعمال الصورة المرئية أو الرسم أكثر من ضرورة لمساعدة المتعلمين على فهم الصيغ اللغوية، وعبوبها بإيجاز تتمثل في الإفراط في التدريب الآلي، والتخلي عن شرح القواعد، وعدم السماح بارتكاب الأخطاء والاقترار على تدريس أنماط الجمل، وبالتالي لم تكن الكفاية التواصلية النصية هدفا لها . (خرما، 1988، صفحة 155 ومابعدها)

وعلى ضوء عيوب هذه الطرائق خصوصا عدم إدراج الكفاية التواصلية هدفا لها ، وحاجة البشرية إلى التواصل ، ونقائص النظريات السلوكية ظهرت النظريات المعرفية التي أوجدت المقاربات التواصلية التي جعلت الكفاية التواصلية النصية ضمن أولوياتها

4- المقاربة التواصلية:

هي «تسمية تنطبق على مجموعة الخيارات المنهجية التي تهدف إلى تنمية كفاءة الاتصال لدى المتعلم - إن استخدام كلمة مقاربة، وأحيانا المقاربات هو للإشارة إلى الاختلاف عن التيارات السابقة خصوصا المنهجية السمع- بصرية منها، المعروفة الأكثر جمودا. إن إشارة المقاربات التواصلية إلى «أننا نتعلم التواصل من خلال التواصل» «نظهرها قادرة على التكيف بمرونة ومفتحة على تنوع السياقات» (mocanu, 2011, p. 23)). ولأن هذه المقاربة تهدف إلى تدريب المتعلم على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة وليس إجادة قواعده

فإنها تتبنى اكتساب اللغة وليس تعلمها، بمعنى اكتسابها لا شعوريا كلما استخدمها المتكلم في مواقف اتصال حيّة، وليس كلما تدرب على مهارة اللغة» (طعيمة، 2001، صفحة 121) وفق النظرية السلوكية ومعنى هذا أنه بمجرد أن تتوفر لدى الطالب درجة من السيطرة الواعية على تراكيب لغة ما، فسوف تنمو لديه امكانيات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف ذات معنى. ويعني هذا ببساطة أن التعلم يصير اكتسابا (طعيمة، 2001، صفحة 140)

وعليه فإن طرق التعلم النشطة التي يكون فيها التلميذ إيجابيا تمثل المقاربة التواصلية التي تناسب نمو كفاياته التواصلية ، علما أن الطرائق النشطة تشمل طريقة حل المشكلات ، لعب الأدوار ، العصف الذهني ، المناقشة الحرة ، بيداغوجيا المشروع ، وكلها تتيح للتلاميذ التواصل والمشاركة باللغة الأجنبية

5- نظريات التعلم المعرفية وعلاقتها بالمقاربات التواصلية النصية :

1.5. النظرية الجشطالتيّة : (gestalt theory)

قبل الحديث عن أثر نظرية الجشطالت في ظهور المقاربة التواصلية يجب الإشارة إلى أن «الحشالت كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء، فالجشطالت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومتسق ، ويمتاز هذا الترابط بالديناميكية بحيث إن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل» (الزغول، نظريات التعلم ، 2006، صفحة 171)

ويبدو أن هذه الفرضية التي ترى أن الأجزاء لا قيمة لها إلا في إطار الكل، وإذا انفصلت عنه فقدت قيمتها، قد تجسد تطبيقها في ميدان التربية من خلال المقاربة النصية، وبالأحرى في لسانيات النص؛ فالنص هو الكل في جملة المترابطة، والجملة هي الأجزاء المكونة له من خلال وسائل اتساقها وانسجامها، وإذا حذفنا هذه الوسائل أصبح جملة مستقلة عن بعضها تفتقد إلى النصية (الكل) والتواصل، وهذا ما أشارت إليه النظرية «الكل يتألف من مجموعة من العناصر التي تترابط معا بصورة ديناميكية وفق مبادئ معينة. ويؤدي كل عنصر منها دوراً محدوداً ضمن الكل بحيث يفقد هذا الدور في حالة انفصاله عن الكل» (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 177)

والدلائل على ذلك أن تعليم قواعد النحو وفق هذا المنظور صار من خلال النص (الكل) المدروس من طرف التلاميذ في تعليم اللغة الأجنبية بدلاً من تعلم النحو من جمل افتراضية معزولة عن سياقها النصي التواصل في شكل قوالب لغوية جافة بعيدة عن استعمالها في الواقع

إنّ الكلّ المكتمل في نظرية الجشطالت يكون إدراكه أسهل من الأجزاء - والإدراك أو الفهم ذو أهمية هو الآخر- يكون أسهل، ففي اللغة فهم الفقرة اللغوية المترابطة أسهل من العبارات الناقصة، والدليل على ذلك أننا نحاول إعادة تنظيم العلاقات القائمة بين أجزاء العبارات غير المترابطة لغرض الوصول إلى كل جيد له معنى ووظيفة، وإذا كانت العبارات ناقصة فإننا نسعى إلى إكمالها لتصبح ذات معنى بالنسبة لنا» (الزغول، نظريات التعلم، 2006). وقد ظهر أثر هذا الافتراض في طرائق تعليم اللغات الأجنبية من خلال المقاربة النصية؛ فالتحليل يشمل النص (الكل) قصيدة أو رواية بكاملها، والمتخاطبون يتواصلون بالنصوص المترابطة المنسجمة، والكفاية النصية التي تعنى القدرة على فهم النصوص وإعادة إنتاج أخرى على شاكلتها هي أهم مهارة تسعى تعليمية اللغات الأجنبية إلى تحقيقها

وإذا كان التعلم في الجشطالت يقوم على المعرفة والإدراك وليس على الارتباطات الآلية الميكانيكية التي تقصي الفهم في النظرية السلوكية، فإنّ ما يتم تعلمه هو معرفة بنية وطبيعة العلاقات الداخلية للمواقف المراد تعلمها، فمثلاً رقم 6 لا يكفي ترديده -[وفق النظرية السلوكية]- من طرف المتعلم كدليل على الفهم، وإنما يتحقق التعلم الحقيقي عندما يدرك المتعلم أنّ هذا الرقم يتكون من (6) وحدات متساوية تتجمع وتترابط في كل موحد وفق قاعدة الجمع» (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 188)، وهي الفكرة التي تم تطبيقها في تحليل النصوص من خلال دراسة البنية الكلية للنص الذي يتكون من مقاطع أو موضوعات جزئية تتجمع وتنظم منسجمة مع الكل (النص)

وتظهر الافتراضات النظرية للجشطالية أيضاً في التطبيقات التربوية المتعلقة بحلّ المشكلات والوضعيات الإدماجية من خلال التجربة التي قام بها كوهلر عندما علق الموزة في سقف القفص، وجاء بقرد لا يستطيع الوصول إليها واضعاً في الوقت نفسه العصا والصندوق

في القفص وبعد محاولات فاشلة للوصول إلى الموزة توصل الفرد فجأة إلى الحلّ علماً أنّ قطف الموزة ليس عن طريق المحاولة والخطأ - [كما في النظرية السلوكية] - ولكن من خلال الاستبصار والتأمل استطاع استخدام الصندوق للوقوف ، والعصا لإسقاط الموزة ، وبالتالي تنظيم عناصر الموقف الثلاثة : الموزة والصندوق والعصا: (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 187). وإدراك العلاقات القائمة بين هذه العناصر .

وانطلاقاً من هذه التجربة استلهم خبراء التربية طريقة حل المشكلات في الوضعيات الإدماجية ، فإذا كان الفرد قادراً على التأمل وحل المشكلة فإنّ التلميذ أصبح وفق النظرية الجشطالتيّة مدعواً للنشاط والبحث بنفسه عن حلّ المشكلات (الإجابة عن الأسئلة ودمج معارفه اللغوية). والمراحل الخمسة التي أشار إليها جون ديوي في طريقة حل المشكلات أصولها مستمدة من النظرية البنائية ، وهذه المراحل هي :

- تحديد المشكلة

- التعرف على الحالات والظروف المحيطة بها، وجمع كل المعلومات المتصلة بها من أجل

فهمها وتحديد بدقة

- وضع الفرضيات للحلول الممكنة لهذه المشكلة

- دراسة كل فرضية على أساس قيمتها، والتنبؤ بالنتائج المحتملة لكل حلّ.

- اختبار صحة كل فرضية أو حلّ من خلال السؤال التالي: - ماذا يحدث لو فعلنا كذا أو كذا

ثم اختيار الفرضية الأمثل وفقاً للإجابة عن هذا السؤال (جميلة، 2001، صفحة 44.43)

إنّ جلوس الفرد والتأمل في الموقف المشكلة هو أساس تحديد المشكلة في طريقة حلّ المشكلات، واستخدام الصندوق للوقوف عليه والعصا لإسقاط الموزة هو الأساس المعتمد في اختيار صحة الفرضيات الممكنة للمشكلة بالنسبة لمتعلمي اللغات الأجنبية. أما إدراك وإعادة تنظيم العلاقات القائمة بين الموزة والصندوق والعصا فقد بدأ مفهومه يتجسد عملياً في التدريس بالكفايات من خلال الوضعيات الإدماجية، والوضعيات المستهدفة أيضاً إلّا أنّ هذه الأخيرة تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات» (حاجي، 2005، صفحة 38). حيث أصبح المطلوب من التلميذ هو التعبير شفوياً أو كتابةً فقرة يدمج فيها معارفه اللغوية بطريقة منسقة يدرك فيها العلاقات القائمة بين تلك المكتسبات - (أنماط نصوص، قواعد الاستعمال التداولي للغات) - لحل مشكلة يواجهها خارج أسوار المدرسة مثل أن يطلب منه شخص ما كتابة مقال أو طلب (شكوى)، أو الحصول على منحة التقاعد بإحدى اللغات الأجنبية، أو التواصل باللغات ذاتها مع أحد السواح الأجانب ومساعدته على معرفة الطريق أو الفندق

2.5. النظرية البنائية : (constructiviste theory)

ترى النظرية البنائية أنّ المعرفة يبنيها الفرد داخليا ولا تُفرض عليه كما في النظرية السلوكية عندما اعتبرت المثيرات الخارجية هي التي تدفع المتعلمين إلى التعلم وأصبح هذا الأخير مشروطا دون وعي المتعلم مفروضا عليه. إنّ بناء المعرفة من طرف التلميذ في هذه النظرية ظهر أثره وتطبيقاته في المقاربة التواصلية الهادفة إلى إشراكه في بناء معارفه وخبراته اللغوية من خلال تدريبه على الاستخدام التلقائي للغات الأجنبية في مواقف اتصال حيّة وليس إجادة قواعدها أو حفظها، يقول انطوان صيّاخ «لابد لفهم هذا التحول العميق من إدراك التّغير الذي طرأ على نظريات التّعلم: لقد جات البنائية (Constructivisme) تكشف لنا أنّ التّلميذ لا يتعلم المعارف، إلّا إذا أعاد بناءها بنفسه، في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، وأنّ المعرفة ليست بضاعة جاهزة، تُلقن وتُمرّر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التّلميذ، استناداً إلى التّكرار والتدريب والتّرويض، كما في النظرية السلوكية» (صياح، 2006، صفحة 17).

ومعنى هذا أنّ النظرية البنائية هي أساس طرائق التّعلم الناشطة ، والمقاربة بالكفايات الهادفتان إلى تعليم الكفايات التّواصلية النّصية ، لأنّ المتعلم يطرح أسئلة ، ويبحث محاولا حلّ المشكلة ، ويناقش مع زملائه بمحض إرادته بدلا من الصمت والاكتفاء بالاستماع إلى الدّرس ، واستقبال المعارف التي يملئها المعلم عليه جاهزة وإعادة ماتعلمه وترتيده دون فهم والاستجابة من طرف التّلميذ تحدث بشروط وجود مثير هو الأسئلة التي يطرحها المعلم في النظريات السلوكية التي تنسجم مع طرائق التّلقين والإلقاء من جانب واحد هو المعلم . وعليه فإنّ إجراءات المقاربة التّواصلية تهدف إلى تنمية اكتساب الكفاية التّواصلية، وأيضاً الكفاية النّصية المتمثلة في مهارة فهم النّصوص وإنتاجها بالّلغة الثانية (الأجنبية)، من طرف التّلميذ فهو وحده من يبني الفهم والانتاج وحلّ المشكلات التّواصلية والنّصية وفق النظرية البنائية

إنّ تركيز البنائية على بناء المهارات ، والتّدريب على استخدامها في معالجة مواقف جديدة هو الأساس النظري للمقاربة التّواصلية التي ترى أنّ تعلم اللّغات الأجنبية يكون عبر توظيف قواعد النّحو وأنماط النّصوص سردية كانت أو حجاجية أو وصفية ، وتوظيف آليات الاتساق والانسجام من أجل فهم وإنتاج نصوص مُتّسقة. وفي هذه الحالة يكتسب المتعلم كفايات نصية تواصلية تجعله قادرا على حلّ المشكلات دائما داخل المدرسة أو خارجها من خلال تمكنه من تجنيد (تعبئة) معارفه وخبراته اللّغوية المناسبة للوضعية التي هو بصدد إنجازها ، أو التّكيف مع المواقف التّواصلية أو النّصية الطارئة عليه والتي لم يصادفها من قبل وهذا ما أشار إليه فيليب بيرنو عندما قال «أنّ عملية التّحويل التي يخضع لها تحريك الموارد المعرفية لاتزال أرضاً مجهولة وعلى سبيل المثال الشّخص الذي تعلم لغة أجنبية في المدرسة، الفرق بين المعارف اللّسانية التي راكمها في الفصل الدّراسي، وبين قدرته على تحريكها في وضعيات تواصلية كتابية شفوية. إنّنا نقضي ساعات عديدة في تعلّم لغة أو

عدد من اللّغات الأجنبية في المدرسة، لكن ماذا نستفيد من تلك الجهود المبذولة عند ما يطلب منا سائح أجنبي مساعدته في بحثه عن طريق معين أو عندما نضطر إلى تدبير أمور معيشتنا في بلد أجنبي؟ من الأكيد أنّ هذه الصعوبة في التّواصل غير ناتجة عن نقص المفردات والتّعبير؛ فهل يعني ذلك أننا لم نتعلم شيئاً؟ أم نسينا كل ما تعلمناه؟ أو ببساطة، أننا لم نمارس المحادثة باللّغة الأجنبية، بحيث نتمرن على توظيف معجمها وتراكيبها بدراسة في وقت مناسب وحقيقي» (بيرنو، 2004، صفحة 30)

يبين المثال الذي ضربه فليب بيرنو أنّ التّلميذ تعلم الكفاية القواعدية فقط داخل المدرسة ، ولم يكتسب الكفاية التّواصلية التي تجعله قادراً على التّواصل باللّغة الأجنبية خارج أسوارها . وسبب ذلك أنّ طرائق التّلقين ومن ورائها النّظريات السّلوكية كانت تجتزئ الأهداف فما يتعلمه التّلميذ من قواعد نحوية وصرفية وكلمات معجمية لا علاقة له بالتّعبيرين الشفوي أو الكتابي ، كما أنّ المناهج منفصلة عن بعضها البعض فالمواد الأخرى العلمية والتّقنية لا تهتم بلغة التّلميذ ولا تنمي كفايته التّواصلية النّصية ، في حين أنّ التّدريس بالكفايات ومن ورائه نظريات التّعلم المعرفية تبنت المنهاج المتكامل الذي لا يفصل بين المواد وبين الأنشطة في إطار المادة الواحدة من أجل اكتساب وتنمية الكفاية التّواصلية النّصية .

وفي سياق النّظرية البنائية تحدث بياجي عن التّنظيم إذ «يرى أنّ الأفراد يولدون وهم مزودون ببعض البنى المعرفية البسيطة وبعض الاستعدادات التي تمكنهم من تنظيم الخبرات الخارجية في ضوء ما يوجد لديهم من تكوينات أو أبنية، وهذا بالتالي يسمح لهم من إعادة تنظيم بعض الأبنية لتكوين أبنية أو مخططات جديدة» (الزغول، نظريات التّعلم ، 2006، صفحة 238) ، أي إنّ الفرد يملك بالفطرة القدرة على الفهم والإدماج ذاتياً، علماً أنّ التّنظيم يشمل عمليات الجمع والتّرتيب وإعادة تشكيل الخبرات وإنتاج الأفكار لتصبح نظاماً معرفياً متكاملًا، فالنّاس لديهم بنى معرفية منفصلة مثل النظر إلى الأشياء والتّركيز عليها، أو مسك الأشياء، وعملية النّمو تتيح لهم القدرة على تنظيم ودمج هاتين البنيتين معاً في بنية أكثر تعقيداً تتمثل في مسك الأشياء والنّظر إليها في الوقت نفسه» (الزغول، نظريات التّعلم، 2006، صفحة 239).

وفكرة بياجي هنا نظرية تم تطبيقها لاحقاً في المقاربة التّواصلية من خلال الوضعيات الإدماجية، فالّتلميذ قادر على تكوين كلمات وجمل منفصلة عن بعضها، وتُموه المعرفي يجعله قادراً على كتابة فقرة باللّغات الأجنبية يوظف فيها مكتسباته اللّغوية القواعدية والبلاغية متّبِعاً في الكتابة نمطاً نصياً حجاجياً أو سردياً أو إخبارياً بحيث يدمج هذه الموارد بشيء من التّنظيم والتّنسيق ولا يكتفي برص الكلمات والجمل مع بعضها ، أو يوظف مكتسباته اللّغوية بشكل عشوائي دون معنى . والمثال السّابق المتعلق بتوظيف التّلميذ للفعل (to be) وهو يُعرّف بأحد زملائه مُتبعاً النّمت السّردية أو الإخباري يمثل الوضعية الإدماجية لأنّه يدمج الفعل والنمط النّصي معاً من أجل كتابة نص متسق مفهوم .

3.5. نظرية معالجة المعلومات: (information processing theory)

يرى هذا النموذج أنّ السلوك ليس استجابات آلية لمثيرات معينة عند المدرسة الارتباطية، وإنما هو سلسلة من العمليات المعرفية التي تكون وسيطا بين المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. وقد ظهر في الخمسينات من القرن الماضي مستفيدا من التطورات الحاصلة في هندسة الاتصالات والحاسوب الإلكتروني، معتبرا عمل الدماغ البشري مشابها لعمل الحاسوب الإلكتروني حيث تمر المعلومات أثناء معالجتها بمراحل عدة تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وإنتاج الاستجابة، وفي كل مرحلة يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 192)

انطلقت هذه النظرية من فرضية تم تطبيقها في مجال تعليم اللغات الأجنبية تقول أنّ الإنسان هو الذي يسعى إلى البحث عن المعلومات ولا ينتظر وصول المعلومات إليه، مستفيدا من خبراته السابقة التي تمكنه من إنتاج تمثيلات معرفية تحدّد سلوكه المناسب للمثيرات أو المواقف التي يواجهها، (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 192). والقول بأنّ الإنسان هو الذي يسعى إلى الحصول على المعلومة نظرية أكّدها طرائق التّعلم الناشطة التي جعلت التلميذ عنصرا فعّالا يسأل ويبحث ويحل المشكلة بنفسه، والاستفادة من الخبرة السابقة في إنتاج تمثيلات معرفية جاء تطبيقه في الطرائق نفسها من خلال اختيار المعارف والخبرات اللغوية التداولية المناسبة للمواقف الاجتماعية الطارئة عليه وإدماجها في كتابة نص يمثل الكفاية النصية التواصلية كهدف يتحقق عبر المقاربات التواصلية (الطرائق الناشطة) «بمعنى تعلم ما لا نعرفه عن طريق فعله» (بيرنو، 2004، صفحة 72)

وتؤكد هذه النظرية أنّ العمليات المعرفية أكثر أهمية من الاستجابة ذاتها، إذ يفترض أنّ هذه الاستجابة لا تحدث على نحو آلي إلى المثير، وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 192). وفي تعليم اللغات الأجنبية فإنّ معالجة المعارف والمكتسبات اللغوية واستخلاص منها ما يناسب حل المشكلات التواصلية أهم شيء في هذه النظرية لأنّها تحدث عن طريق الفهم والإدراك، وليس بطريقة آلية ميكانيكية يسودها الحفظ والخضوع لثنائية المثير والاستجابة دون وعي (فهم)

4.5. نظرية التّعلم الدّماغي: (brain learning theory)

ظهرت في سياق ردّ الفعل على الممارسات التربوية للنظرية السلوكية التي جعلت المتعلم خاضعا للمثيرات الخارجية، وأنّ تعديل سلوكه التّعليمي نحو الأحسن يكون عن طريق الثواب والعقاب، وبالتالي إقصاء العمليات العقلية والفكرية من الدماغ

تسعى هذه النظرية إلى دراسة وظائف تركيب الدماغ من أجل تفسير أسباب السلوك الإنساني، مستندة إلى حقيقة مفادها أنّ كل إنسان متميز بذاته وخبرته وأنّ مناطق الدماغ المتعددة تختص بتخطيط وتنفيذ مختلف الوظائف والأنشطة الحيوية (الزغول، نظريات التعلم، 2006، صفحة 259).

وإذا عدنا إلى طرائق التّعليم فإنّ فرضيات التّعليم الدّماغي ظهرت في نظام المجموعات في التّدريس، والاستبصار -الفهم والإدراك بحلّ المشكلات بأكثر من طريقة، والمعالجة النشطة - من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّمين باكتساب المعلومات والعمل على دمجها في أبنيتهم المعرفية وربطها مع الخبرات السّابقة، وإقحام المتعلّمين على تبادل الأفكار والمشاركات التفاعلية الحقيقية عن طريق التفاعل مع التّقافات الأجنبية من أجل تعلّم لغة ثانية (الزغول، نظريات التّعليم، 2006، صفحة 268، 269).

وعليه فإنّ الطرائق النشطة (المجموعات الصغيرة، العصف الذهني، ورش العمل، التّعلم بالاكشاف) وكلها تهدف إلى تعليم الكفاية النّصية واستخدام ما تعلمه التّلميذ في مواقف تواصلية جديدة من خلال ما يسمى بالوضعيات الإدماجية، وأيضاً تعلم اللّغات الأجنبية لغرض معرفة لغاتها هي إحدى تجليات التّعلم الدّماغي، وبالمقابل فإنّ طرائق التّلقين والإلقاء التي تعتمد الشرح من جانب واحد هو المعلم تقصي الجانب التّواصلي ولا تترك المجال للتّلميذ للمناقشة والحوار والكلام باللّغة التي يتعلّمون بها، ولا تنمي الرصيد اللّغوي للمتعلّمين ولا مهاراتهم، وتعطل قدراتهم على التّعبير ولا تشجّعهم على الاهتمام وفهم معاني الكلمات واستيعابها، كما لا تشجّعهم أيضاً على ممارسة ما اكتسبوه أو ما يمكن اكتسابه مما يؤدي إلى نسيان مكتسباتهم أو خبراتهم اللّغوية السّابقة واستحضارها وقت الحاجة وبالتالي قلة الاهتمام بالنواحي الوظيفية للّغة (حيز العمل)، والاكتفاء بالأمثلة والتّطبيقات النّظرية التي تجعل اللّغة جامدة غير فعّالة (المعتوق، 1996، صفحة 11 وما بعدها).

وعلى ضوء ما سبق فإنّ نظريات التّعلم المعرفية كثيرة، والطرائق التي أنتجتها أيضاً، والبحث إذ يدرس بعضها لأهميتها وأسبقيتها في استدراك نقائص النّظريات السلوكية واستكمالها هذا من جهة، ومن جهة أخرى للاستدلال على دور هذه النّظريات في نشأة طرق التّعلم الوظيفية النشطة التي جعلت الكفاية التّواصلية النّصية أهم هدف لها في تعليم اللّغات عامة، والأجنبية خصوصاً.

6- خاتمة:

1- إذا كانت نظريات التّعلم المعرفية أوجدت المقاربات التّواصلية، وهذه الأخيرة تسعى إلى تحقيق الكفايات التّواصلية النّصية فإنّ النّظريات المعرفية وفق العلاقة المتعدية يعود لها الفضل في تبني الكفايات التّواصلية النّصية

2- إن نظريات التّعلم المعرفية الهادفة إلى إكساب متعلّمي اللّغات الأجنبية مهارة الكفاية التّواصلية النّصية جاءت لاستكمال النقص الملاحظ على نظريات التّعلم السلوكية التي أنتجت طرائق التّرجمة والنّحو، والسّمعية البصرية، والقراءة، والمباشرة والتي لم يكن التّواصل في المواقف الاجتماعية هدفاً لها

3- لاتزال طرائق التّعليم المندرجة ضمن نظريات التّعلّم السلوكية مستعملة جزئيا رفقة طرائق التّعليم الناشطة التي أنتجتها النظريات المعرفية حسب مستوى التّلاميذ ، وحاجاتهم ، ونوعية تعلّمهم ، وأهدافهم ، فتعليم الكبار يختلف عن الصغار ، والتّعليم المدرسي والأكاديمي يختلفان عن دورات التّكوين في اللّغات الأجنبية .

4- إنّ النظريات السلوكية وجودها محدود لكنه ضروري ، في حين أنّ النظريات المعرفية أضحت تشغل حيزا كبيرا في أسس طرائق التّعليم ومفاهيمها ، فالصّور المرسومة في الكتب المدرسية لمتعلّمي اللّغات الأجنبية للمبتدئين في مناهجنا التربوية حاليا تندرج ضمن تطبيق الطّريقة السّمعية البصريّة بوصفها إحدى تجليات النظريات السلوكية

7- قائمة المراجع:

- 1- أحمد عفيفي ، نحو النّص اتجاه جديد في الدرس النّحوي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ، 2001 .
- 2- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، أغسطس 1996.
- 3- أنطوان صياح ، تعليمية اللّغة العربية ، ج1، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2006.
- 4- إيدي رولي ، تعليم الكفاية التواصلية ترجمة أحمد عزوز، مجلة معالم، عدد 4 جوان، 2013.
- 5- جميلة جحيش ، دليل المدرس ضمن الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2001.
- 6- خالد عبد السلام، اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2016.
- 7- خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصة للنشر ، الجزائر ، 2000.
- 8- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001.
- 9- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلّم، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله ، غزة، ط2، 2006.
- 10- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفايات الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية ، الجزائر ، 2005 .
- 11- فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقًا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلي، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004.
- 12- ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات مقارنة نظرية عملية دروس

تطبيقية، مطبعة أنفو، المغرب، ط1، 2004.

13- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد يونيو 1988 .

14- Cholet mocanu l'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuls scolaires et pratique pédagogique université d'Avignon et des pays de vaucluse thèse de doctorat h.p sciences de langage sous la direction de Malcolm Clay, Université jean moulin Lyon 3, 2011.

العوامل المؤثرة في انقراءة كتب تعليم اللغة العربية

دراسة تأصيلية - وتصور مقترح

The Factors Affecting the Readability of Arabic Is My Language Books in the First Stage of Primary Education from the Standpoint of their Teachers

د. عبد الباقي حسين العبد⁽²⁾
Dr. Abdulbaki Hussein Alabed

د. سلمان إسماعيل وزو⁽¹⁾
Dr. Salman Esmail wazzo

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد أبرز العوامل المؤثرة في انقراءة كتب تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدّ استبانة مكونة من (32) عاملاً من عوامل الانقراءة تندرج تحت أربعة محاور. وبعد التأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بتطبيقها على عينة عشوائية، تكونت من (150) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى في مدارس دمشق للعام الدراسي 2023-2024 وبناءً على نتائج البحث قدّم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات تتعلق بضرورة الأخذ بعوامل الانقراءة عند اختيار النصوص التعليمية، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال

الكلمات المفتاحية: العوامل المؤثرة في الانقراءة، كتب العربية لغتي، معلّمو الحلقة الأولى

Abstract

The current research aimed to identify the most important factors affecting on readability of (Arabic is my language) books for the first stage of primary education from the standpoint of the first stage teachers. And to achieve this aim, the researcher used the descriptive approach, and prepared a questionnaire composed of (32) factors of readability factors fall under four field. After confirming the validity and reliability, the researcher carrying it out on a random sample, which consisted of (150) teachers of first stage in Damascus schools in 2023-2024.

1 - د. سلمان وزو جامعة الفرات، كلية التربية salmanwezo1@gmail.com

2 - د. عبد الباقي حسين الزعيل العبد alzyalalbdalbaqy@gmail.com جامعة دمشق، المعهد العالي للغات

Based on the research results, the researcher presented a set of recommendations and proposals relating to the need for taking readability factors when choosing educational texts, and the need for further studies in this field.

Keywords: factors affecting the readability, Arabic is my language books, teachers of the First Stage.

مقدمة

يحتل الكتاب المدرسي مكاناً مميزاً في العملية التعليمية؛ إذ إنه إحدى الدعائم الأساسية التي يركز عليها تنفيذ المنهاج، والقناة الأقدر على تقديم المعلومة بيسر، وجعلها في متناول المعلم والمتعلم على حدّ سواء

وإذا كان المنهاج نظاماً يتكوّن من مجموعة من العناصر المنظّمة والمتراصة فيما بينها ترابطاً عضوياً والعاملة بوصفها كلاً متكاملًا (بشارة وإلياس، 2014، 34)، فإنّ الكتاب المدرسي عنصر مهم من محتوى المنهاج، والأداة الأبرز التي يستخدمها المعلم والمتعلم في عمليتي التعليم والتعلّم، وكلّ خلل في هذا العنصر قد يؤثر سلباً في العناصر الأخرى، ويكون الناتج التحصيلي منخفضاً (حوري، 2010، 128).

كما يعدّ الكتاب المدرسيّ من أيسر المصادر التعليمية توفراً، ومصدراً موثوقاً بصحته لاستقاء المعارف منه بصورة سهلة. «ويؤكد التربويون أنّه سيظل يتمتع بدور كبير في العملية التعليمية، ليس لأنّه مصدر مهم من مصادر المعرفة وحسب، بل يضاف إلى ذلك أنّه قليل التكاليف وسهل الاستعمال مقارنة بالمصادر الأخرى» (المخلفي، 1999، 97)

«والكتاب المدرسيّ أحد وسائل تعليم اللغة بصفة عامة، وتعليم القراءة بصفة خاصة، فهو الوعاء الذي ينهل منه التلميذ المعارف التي يحتاجها في الدراسة، فإذا بُني على أسس تربوية سليمة ومعايير محدّدة، واحتوى على مادة تعليمية مفيدة ومشوقة للتلاميذ، وظهر بإخراج جذاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، أسهم في تحقيق الأهداف المتوخاة من استخدامه» (نصر والإبراهيمي، 2013، 64)

وفي ضوء الأهمية الكبيرة للكتاب المدرسيّ، فإنّ التربويين يولون عنايةً خاصة بعمليات مراجعته، وتطويره، وتقويمه بصورة مستمرة. ومن ضمن الجوانب التي يهتمون بها تقدير مستوى انقرائية كتاب ما بمقارنة خصائصه اللغوية مع خصائص المتعلّمين المعيّنين بهذا الكتاب. ويقصد بالانقرائية (*Readability*) بحسب المخلفي (1999، 98): «قابلية نص مكتوب لأن يُقرأ من مستوى محدّد من القراءة بتأثير مجموعة من العوامل أو الخواص التي من شأنها أن تجعل ذلك النصّ مقروءاً وممتّعاً ومفهوماً». في حين يرى بينغ (Peng، 2015، 37p)، أنّها «مستوى الصعوبة العام للمادة المكتوبة الذي يؤثّر في فهم القراء، كمعدل طول الكلمات والجمل والمقاطع»

ونظرًا لأهمية الانقرائية في الوقوف على مدى ملائمة كتاب تعليمي ما لمستوى النضج اللغوي للتلاميذ الذين قُرِّرَ عليهم، ولأهمية كتب (العربية لغتي) التي تعدّ ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ سعى هذا البحث إلى معرفة العوامل المؤثرة في انقرائية كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى أنفسهم

الشعور بمشكلة البحث وتحديدها.

تعدّ القراءة أساسًا لنجاح التلميذ في العملية التعليمية؛ إذ إنّه يحضّل معارفه عن طريقها، ولا يقتصر ذلك على دروس اللغة العربية فحسب، إنّما يمتد إلى جميع المواد التعليمية التي لا يمكن للتلميذ أن يتمكّن منها ما لم تكن مقروءة بالنسبة له

ومن خلال عمل الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الأساسي لاحظ أنّ هناك تدنيًا في مستوى تحصيل التلاميذ في هذه المادة على وجه العموم، وضعفًا في القراءة، على وجه الخصوص، تبدو مظاهره في عدم القدرة على فهم المقروء واستيعابه وعزّز ملاحظة الباحثين تناول العديد من الباحثين مشكلة الضعف القرائي في أثناء دراستهم للمهارات اللغوية، محاولين تشخيصها، ومنقّبين عن مُسبّباتها، فقد أعاد بعضهم صعوبات القراءة إلى عوامل تتعلّق بالتلميذ نفسه؛ ومن هؤلاء الحلاق (2010، 220) الذي أشار إلى أنّ أسباب الضعف القرائي يرجع إلى حالة التلميذ الصحية، وقدرته العقلية، وحالته الاجتماعية والاقتصادية، واهتراز قناعاته بجدوى القراءة والعلم، في حين أرجع بعضهم ضعف التلميذ في القراءة إلى أسباب أخرى، منها: أسباب تربوية تتعلّق بطبيعة المادة المقروءة، كأن تكون أعلى من مستوى التلميذ أو غامضة يصعب فهمها (السيد، 2011، 377)

وأظهرت نتائج دراسات عديدة أجريت حول انقرائية الكتاب المدرسي أنّ يُسرّ القراءة يسهل التعلّم، وتعذرها يعوقه؛ فالنّصّ المقروء ييسر يجعل التفكير يتخطّى الحروف ليصل مباشرة إلى المعنى المقصود، وأنّ هناك علاقة بين النّصّ المقروء وحالات الفشل التي قد يُصاب بها التلميذ في مجال القراءة.

وتبيّن للباحثين من خلال مقابلة خمسة وعشرين معلّمًا من معلمي الحلقة الأولى، واستطلاع آرائهم حول العوامل المؤثرة في انقرائية النّصّ التعليمي، وحول مدى مناسبة كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمستوى التلميذ، أنّ ثمة صعوبة في بعض الكتب التي قاموا بتدريسها جعلت بعض التلاميذ يستصعب مادة اللغة العربية عمومًا، وأنّ هذه الصعوبة تعود إلى جملة عوامل، بعضها يتعلّق بإخراج الكتاب وطباعته، وأغلبها يتعلّق بلغة نصوص الكتاب من كلمات وجمل وفقرات.

وما سبق كله يعدّ دليلاً على أهمية تحقيق شروط الانقراءة في كتب المدرسية، وضرورة معرفة العوامل المؤثرة في سهولة النصّ التعليمي أو صعوبته، كما يعدّ مؤشراً على وجود مشكلة يحاول البحث الحالي حلّها من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما العوامل المؤثرة في انقراءة كتب العربيّة لغتي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟
ويتفرّع عنه السؤالان الآتيان:

1. ما العوامل المؤثرة في انقراءة كتب العربيّة لغتي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث مجالات (الكلمة، والجمله، والفقرة، والأسلوب والإخراج)؟
2. ما أكثر العوامل تأثيراً في انقراءة كتب العربيّة لغتي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية البحث

تقديم قائمة بأبرز عوامل الانقراءة التي ينبغي توفرها في كتب (العربيّة لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. التوصل إلى نتائج تتعلّق بآراء معلمي الحلقة الأولى حول أكثر عوامل الانقراءة تأثيراً في كتب (العربيّة لغتي).

أهداف البحث

- سعى هذا البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:
1. تحديد أبرز عوامل الانقراءة في كتب (العربيّة لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة من وجهة نظر المعلمين.
 2. تعرّف آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول أكثر عوامل الانقراءة تأثيراً في كتب (العربيّة لغتي).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة

عوامل الانقراءة: هي مجموعة من المعايير الإيجابية في المادة القرائيّة، يؤثّر توفرها من عدمه، بدرجات متباينة، في مستوى سهولة النصّ أو صعوبته. وتقاس درجة التأثير بمتوسط استجابات عينة البحث من معلمي الحلقة الأولى على بنود الاستبانة التي أعدها الباحثان لهذا الغرض

كتب (العربيّة لغتي): هي كتب اللغة العربيّة التي أقرّت وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة تدريسها في مدارسها لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من الصف الأول حتى السادس، للعام الدّراسي 2023 / 2024.

الإطار النظريّ (الدراسة التأصيلية).

التشابه والاختلاف بين مصطلحيّ الانقراضيّة والمقروئيّة

على الرغم من وفرة البحوث والدراسات العربيّة التي تناولت انقراضيّة الكتب المدرسيّة، لم يجد الباحث، بعد التّحرّي والبحث، باحثاً واحداً تطرّق للفرق بين الانقراضيّة والمقروئيّة. وهذا ما حفز الباحث إلى تناول الأصل اللغويّ لكلّ من المصطلحين بحثاً عن القرائن التي ترجّح أحدهما على الآخر

فمن نقاط التشابه:

« عودة المصطلحين كليهما في جذرهما اللغويّ إلى الفعل قرأ، فقد ذكر ابن منظور في لسان العرب في مادة (قرأ) ما يأتي: «قرأ الكتاب يقرؤه قرءاً وقرأةً وقرآنًا فهو مقروء» (ابن منظور، 2003، 123)، وجاء في معجم اللغة العربيّة المعاصر: «انقرأ ينقرئ انقراءً، فهو منقرئ. وانقرأ النّص: مطاوع قرأ: قرئ بسهولة» (عمر، 2008، 1789). وبصوغ المصدر الصناعيّ من اسم المفعول مقروء ومن المصدر الخماسيّ انقراء نصل إلى مصطلحيّ المقروئيّة والانقراضيّة.

« كلا المصطلحين يقابل المصطلح الإنكليزيّ (*Readability*)، الذي يُستعمل للتعبير عن كلّ العوامل التي من شأنها أن تجعل النّص سهلاً لدى القارئ وطيّعاً للفهم، فسمريس في معجم لونغمان (*Longman*)، يعرف هذا المصطلح بأنّه: «جعل النّص سهلاً قابلاً للقراءة، ومثيراً للاهتمام، وممتعاً» ((Summers, 2003, 1363).

مسوّغات تبنيّ مصطلح الانقراضيّة

على الرغم من تشابه مصطلحيّ الانقراضيّة والمقروئيّة في نقاط واختلافهما في نقاط أخرى، توجد مجموعة من الحجج التي تدعم تبنيّ الباحث مصطلح الانقراضيّة. أهمها « يتفق الباحث مع ما ذهب إليه أبو عمشة (2008) من أنّ المصدر الصناعيّ في أصول علم الصرف، يندر حدوثه لاسم المفعول، فغالباً ما يقع للجنسية وللبلدان وللمصادر (ص 4).

« بالعودة إلى بعض معاجم المصطلحات والموسوعات وجد فيها الباحث ميلاً لاستعمال مصطلح الانقراضيّة واستبداله بمصطلح المقروئيّة.

« فقد ترجم مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة في معجم مصطلحات الإعلام مصطلح (*Readability*) بالانقراضيّة، وعرفها بأنّها «مدى قدرة المادة المقروءة على إثارة اهتمام القارئ وسهولة استيعابها» (مستجير وآخرون، 2008، 74).

تعريف الانقراضيّة

الانقراضيّة هي المصطلح العربيّ المقابل للكلمة الإنكليزيّة «*Readability*» المشتقّة معجمياً من الجذر «*Read*» ولاحقتين هما: «*abili*» و«*y*» بمعنى كون النّص قابلاً للقراءة.

ويكون النص قابلاً للقراءة حين يكون باستطاعة الشخص المعني به قراءته وفهم مضمونه (محمود، 2012، 96). ويرى ميشيل وريشارد Michael & Richard أن ثمة فرقاً بين الانقراءة Read-ability والقراءة Reading ability؛ فعندما نتكلم عن التلاميذ نقصد القدرة على القراءة، وهي عملية تتصل مباشرة بعملية القراءة. أما إذا تكلمنا عن المواد المقررة فنقصد الانقراءة، التي تُستعمل للإشارة إلى مستوى صعوبة الكتاب بوصفه مرادفاً مع القدرة على الفهم (البسيوني، 2002، 195).

نشأة الانقراءة، وأسباب ظهورها

على الرغم من أن مصطلح الانقراءة يبدو حديث الاستعمال مقارنةً بغيره من المصطلحات التربوية، كشف تطوّر المصطلح تاريخياً عن جذور قديمة للانقراءة، ساعدت مجموعة من الأسباب على نموها

نشأة الانقراءة

كان الاهتمام بالانقراءة قديماً قدّم الكتابة نفسها على الرغم من أن استعمالها وفق دلالاتها الاصطلاحية ظهر حديثاً. وهذا الاهتمام نابغ من عناية أي كاتب في كون كتاباته مقروءة ومفهومة عند المجتمع المعني بها. «وتمثّلت الجذور الأولى للانقراءة بالاهتمام بعملية الاتصال بين الناس وتحسينها، وتسهيل أسلوب الكتابة، وتذليل صعوبات القراءة، والبعض يرى أن للانقراءة جذوراً تاريخية تمتد إلى أرسطو والعرب القدامى» (الهاشمي وعطية، 2009، 326). وهذا ما دفع الباحث إلى تتبّع بدايات الانقراءة على الصعيدين العربي والأجنبي.

فعلى الصعيد العربي كان موضوع الانقراءة مطروحاً بطريقةٍ أو بأخرى في التراث اللغوي، وإن لم يكن هذا الطرح تحت مسمى الانقراءة فقد كان معبراً عن مضمونها؛ إذ إنّ في كتابات علماء اللغة العرب الأوائل عن البيان والفصاحة والنظم، إشارات واضحة إلى مفهوم الانقراءة الحديث

فالبلاغة في كتاب البيان والتبيين للجاحظ تُعرّف بأنها: «إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم» (الجاحظ، 1998، 93). ويُعرّف علم البيان بأنه: «توضيح المعنى، والكشف عنه كشفاً يجعل السامع يُفضي إلى حقيقته بسهولة» (البوشخي، 1995، 114). كما أنه مجموعة من الملاحظات والضوابط التي إن راعاها الشخص في خطابه أو كتابه بلغت به الحد المطلوب من سهولة الفهم، وجعلته يتّصف بصفتي الفصاحة والبلاغة اللتين يُبنى عليهما علم البيان. فالكلام يكون فصيحاً بليغاً إذا كان واضح المعنى، سهل اللفظ، جيد السبك، غير مستكره ولا متكلف (عزازي، 2003).

أسباب ظهور الانقراءة

لما كان الكاتب مهتماً اهتماماً أساسياً بعدد قرائه المحتمل، كانت المادة الأكثر انقراءة تهيئ الفرصة لزيادة مطردة في هذا العدد. ومع تزايد أهمية الانقراءة كانت الحاجة ملحة

لأدواتٍ قياسيةّة، تتنبأ تنبؤاً كافياً بصعوبة المادة المكتوبة قبل أن تعرض ويستصعبها القراء. وأعاد بعض الباحثين ظهور الانقراضيّة إلى أسباب مباشرة أكثر علميّة فالبسيونيّ أوردت سببين لظهور دراسات الانقراضيّة (Readability) في الولايات المتحدة الأمريكيّة، هما

« زيادة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائيّة مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، فقد كانوا يدرسون الكتب المؤلفة لطلاب المرحلة الثانويّة؛ الأمر الذي شكّل صعوبة لديهم في فهمها.

« نمو أدوات البحث العلميّ المستخدمة في حل المشكلات التربويّة، ومن هذه الأدوات ظهور أول قائمة تكرار الكلمات في اللغة الإنجليزيّة على يد ثورنديك في كتابه كتاب الكلمات للمعلّم (Teacher's word book)، وذلك عام 1921. كلّ ذلك أدّى إلى تطوير طرائق قياس صعوبة النصوص، سواء أكانت للأطفال أم البالغين، وللكتب المدرسيّة أو لكتب القراءة الحرّة (البسيوني، 2002، 164)

ومما تقدم يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في الانقراضيّة إلى ثلاث مجموعات:

1. عوامل تعود إلى بنية النصّ، وهي: المفردات وكيفيّة اختيارها، والجمل والتراكيب، وكثافة الأفكار في النصّ، والملاءمة لمستوى المتعلمين، والأسلوب.
2. عوامل تعود إلى إخراج النصّ فنيّاً، وهي: التنظيم، والطباعة (الألوان، ونوع الورق والخط، وحجمهما)، والرسوم والصور التوضيحية.
3. عوامل تعود إلى القارئ، وهي: ميول القارئ، ودفاعيته، وخبرته السابقة، وخصائصه الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة.

طرائق قياس الانقراضيّة

تُسهّم عوامل الانقراضيّة في سهولة النصوص أو صعوبتها؛ لذلك استُخدم في تحديد مستوى انقراضيّة النصّ إحصاء عدد الكلمات الصّعبة فيه، ومدى تعقيد الكلمة وتعدد المقاطع فيها، وعدد المترادفات والمتضادات، وعدد الكلمات غير الوظيفيّة، وعدد ضمائر المفرد والمثنى والجمع، ومدى وجود مفردات النصّ في قوائم مفردات الجمهور الذي يستخدم النصّ، وعدد الجمل البسيطة أو المركبة، وعدد السّوابق واللواحق والدواخل في كلّ مئة كلمة وغير ذلك من المؤشّرات (المطلق والعمارين، 2014، 66).

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها الباحثون للوصول إلى الأساليب التي تُقاس بها صعوبة النصّ أو سهولته، أثبتت الدراسات أنّ الانقراضيّة مصطلح يصعب قياسه؛ لذا تعدّدت طرائق قياس الانقراضيّة بتعدد آراء الباحثين حول أفضلها، فشملت التقدير الذاتي، والاختبارات الموضوعيّة، والمعادلات، والرسوم البيانيّة، واختبارات التّمتّة (البسيوني، 2002، 168؛ وراشد، 2009،

(358)

أهم طرائق قياس الانقرايئة

أسلوب الأحكام (آراء المحكمين) من الأساليب المستخدمة في تحديد صعوبة المواد المقروءة، أسلوب الأحكام الذي يستند في تقدير انقرايئة المادة التعليمية على الأحكام الشخصية للمحكمين المهتمين بالمادة المقروءة، سواء أكانوا قراء، أم معلمين، أم خبراء ومتخصصين، أم مؤلفين وناشرين. وأحياناً يُسمّى هذا الأسلوب بالتقييم الذاتي (Subjective Assessment). وترجع أهمية آراء المحكمين إلى أنها تقيس أوجهاً يصعب قياسها بوساطة الاختبارات أو المعادلات، مثل: العواطف والانفعالات، بالإضافة إلى أنها سهلة التطبيق، وأنها لا تحتاج إلى درجات أو حسابات معقدة. وعلى الرغم من ذلك، لا تشكّل سهولة تطبيق هذا المقياس وسرعة حسابه أساساً لصلاحيته وثقته: لأن هذا النوع من التقييمات يعتمد على خبرة المحكم التي تختلف من محكم لآخر (البسيوني، 2002، 169)

و «تعدّ أحكام المعلمين حول انقرايئة النصوص التعليمية من أكثر الأساليب استخداماً في الدراسات التي اعتمدت أسلوب الأحكام في قياس انقرايئة النصوص. ولعلّ مرد ذلك الاعتقاد بأن المعلم أقدر من غيره للقيام بهذه المهمة؛ لأنه أكثر اتصالاً مع التلميذ، وأكثر معرفة بميلهم وقدرهم. وعلى هذا الأساس يكون تقديره للانقرايئة أكثر دقة من غيره ممن يشغلون بالكتاب» (الهاشمي وعطية، 2009، 335)

وهناك أساليب كثيرة يستخدمها المحكم القائم بتقدير الانقرايئة، تتفاوت في دقتها وموضوعيتها وعدد المعايير التي تستخدم في عملية التقدير ومن هذه الأساليب ثلاثة (الهاشمي وعطية، 2009، 335-336):

الأسلوب الأول: قيام الخبير بالحكم على المادة القرايئة، وتقدير انقرايئتها وفق معايير الذاتية، كاستخدام سلم التقدير المكوّن من العبارات الآتية: (صعبة جداً، صعبة، سهلة، سهلة جداً). وهذا الأسلوب يتصف بالسهولة. غير أنه يفقر إلى الدقة والموضوعية؛ لعدم وجود معايير معلنة وواضحة يستخدمها المحكم في تقدير مستوى صعوبة المادة القرايئة أو سهولتها

الأسلوب الثاني: قيام الخبير بالحكم على المادة القرايئة، وتقدير انقرايئتها وفق عدد من المعايير اللغوية، مثل: (طول الكلمة، وطول الجملة، والنسبة المئوية لكل من الجمل الاسمية والفعلية، وغيرها). ويعدّ هذا الأسلوب أكثر دقة من الأسلوب الأول. غير أنه يحتاج إلى خبرة ودراية في أثر المعايير التي يتبنّاها المحكم في تقدير انقرايئة النص، فضلاً عن أنّ الحكم فيه يستند على التقدير الشامل لا على حساب دقيق لمتغيرات النص

الأسلوب الثالث: قيام الخبير بالحكم على المادة القرايئة، وتقدير انقرايئتها اعتماداً على قائمة لرصد العوامل المؤثرة في الانقرايئة. وتتميّز العوامل المرصودة بالتنوع والشمول؛ فمنها ما يتصل بالنص المقرء ذاته، مثل: الطباعة والصور والرسوم والمفردات والتراكيب اللغوية. ومنها ما يتعلّق بالقارئ، مثل: الميول والدوافع

وعلى الرغم من سهولة هذا الأسلوب في قياس انقراءية المواد التعليمية، تعرّض إلى الكثير من النقد لما ينجّم عن اتّباعه من سلبيات، يمكن إيجاز أهمها بالآتي: (الهاشمي وعطية، 2009، 336)

- « صعوبة تحديد الاتّساق في الأحكام (عدم الثبات).
- « افتقاره إلى الموضوعية في الأحكام.
- « ضعف فاعلية المعايير التي يستخدمها بعض المقدّرين.
- « التباين في أحكام المقدّرين؛ لذاتية الحكم، وعدم وحدة المقاييس التي يتّبعها المقدّرون.
- « افتقار المقدّرين إلى الفهم العام الموحد لخصائص المتغيّرات التي تستخدم لأغراض التقدير.

منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ في تحديد مشكلة البحث التي تمثّلت في الافتقار إلى قائمة تشمل عوامل الانقراءية في كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميها. وهذا المنهج يلائم طبيعة البحث؛ فهو «منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الزاهن، وصفًا دقيقًا، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروايز)، ويقدم لها وصفًا كمّيًا أو نوعيًا» (عمّار والموسوي، 2014، 20). ولتحقيق أهداف البحث، حاول الباحثان من خلال عينة البحث تحديد عوامل الانقراءية في كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

المجتمع الأصلي للبحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلّمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، والبالغ عددهم (758) معلّمًا ومعلّمة للعام الدراسي 2024/2023. أما عينة البحث فقد اختارها الباحثان بطريقة عشوائية بسيطة، وتكوّنت من (150) معلّمًا ومعلّمة، وتشكّل ما نسبته (19,78٪) من المجتمع الأصلي

أداة البحث

يهدف البحث إلى تحديد أبرز العوامل المؤثرة في انقراءية كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف؛ عمد الباحثان إلى بناء قائمة بأبرز عوامل الانقراءية متمثلة باستبانة موجهة إلى معلّمي الحلقة الأولى (عينة الدراسة) لتعرّف آرائهم حول درجة تأثير هذه العوامل في انقراءية كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي نصح: ما أبرز عوامل الانقرائية في كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى؟

يمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن السؤالين المتفرعين عنه.

السؤال الفرعي الأول الذي نصح: ما أبرز عوامل الانقرائية في كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث (الكلمة، والجمله، والفقره، والأسلوب والإخراج)؟
قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث حول العوامل المتعلقة بمجالات الانقرائية الأربعة، والجدول (5) يوضح تلك النتائج.

الجدول (5)

المجال	التسلسل	عوامل الانقرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التأثير
الكلمة	1	استخدام الكلمات القصيرة (أقل من 5 حروف).	2.43	0.568	48.6	منخفضة
	2	تكرار الكلمات المألوفة في النص.	4.32	1.016	86.4	مرتفعة جدًا
	3	استخدام الكلمات ذات المعاني المحسوسة.	3.2	0.597	64	متوسطة
	4	الابتعاد عن الكلمات التي فيها حروف تُكتب ولا تلفظ	4.24	0.714	84.8	مرتفعة جدًا
	5	الابتعاد عن الكلمات التي حُذف أحد حروفها لعله نحوية أو صرفية أو إملائية.	4.08	0.818	81.6	مرتفعة
	6	التقليل من استخدام الأفعال المبنيّة للمجهول.	3.55	0.693	71	مرتفعة
	7	تجنّب استخدام الكلمة التي تتقارب مخارج حروفها.	3.92	0.997	78.4	مرتفعة
	8	تجنّب بُعد الضمير عن الاسم الذي يعود عليه.	2.34	0.592	46.8	منخفضة

مرتفعة جدًا	84.6	0.712	4.23	استخدام الجمل البسيطة، المكتملة، البسيطة في فكرتها.	9	الجملة
متوسطة	66.4	0.576	3.32	المقاربة بين الأركان الأساسية في الجملة.	10	
متوسطة	62	0.567	3.10	المحافظة على ما ينبغي تقديمه، وما ينبغي تأخيرها في أركان الجملة.	11	
مرتفعة	83.6	0.714	4.18	الابتعاد عن الجمل الاعتراضية.	12	
منخفضة	44.8	0.818	2.24	التقليل من حروف العطف والجر في الجملة الواحدة.	13	
متوسطة	66.6	0.698	3.33	تجنب تعدد أركان الجملة، نحو: تعدد المفعولات لفعل واحد، وتعدد الخبر لمبتدأ واحد.	14	
منخفضة	37.6	0.996	1.88	التقليل من الجمل الشرطية والموصولة.	15	
مرتفعة جدًا	87.2	0.892	4.36	تجنب حذف أحد ركني الجملة الاسمية، أو المكملات الضرورية للجملة الفعلية.	16	
	85.4	0.719	4.27	.	17	
	78.4	0.997	3.92	.	18	
	83.6	0.714	4.18	.	19	
	66.6	0.746	3.33	ارتباط الفكرة العامة للنص بالواقع والبيئة.	20	
	84	0.734	4.2	.	21	
	67.4	0.963	3.37	.	22	
	77.8	0.91	3.89	.	23	
	44.8	0.811	2.24	.	24	
	86	0.817	4.3	.	25	
	46.6	0.977	2.33	.	26	
	6.63	0.714	3.18	.	27	
	87.8	0.946	4.39	.	28	
	45.8	0.634	2.29	.	29	
	83.6	0.916	4.18	.	30	
	6.63	0.714	3.18	.	31	
	77.8	0.91	3.89	.	32	

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني الذي نصه: ما أكثر العوامل تأثيراً في انقراءية كتب العربية لغتي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميها؟ لأن السؤال الفرعي الثاني للبحث يتحرى أكثر العوامل تأثيراً في انقراءية كتب العربية لغتي لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: فإن الباحثين سيناقشان العوامل التي بلغت المتوسط (3) وما فوق، بوصف درجة تأثيرها مرتفعة ومرتفعة جداً. والجدول (7) يوضح هذه العوامل كالآتي:

جدول (7)

تسلسل	أبرز عوامل الانقراءية كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التأثير
1	استخدام الصور والرسوم التوضيحية.	4.39	87.8	مرتفعة جداً
2	تجنب حذف أحد ركني الجملة الاسمية، أو المكملات الضرورية للجملة الفعلية.	4.36	87.2	مرتفعة جداً
3	تكرار الكلمات المألوفة في النص.	4.32	86.4	مرتفعة جداً
4	توظيف الأساليب الحوارية والفصيحة.	4.30	86	مرتفعة جداً
5	تجنب ازدحام الفقرة بالأفكار.	4.27	85.4	مرتفعة جداً
6	الابتعاد عن الكلمات التي فيها حروف تُكتب ولا تلفظ.	4.24	84.8	مرتفعة جداً
7	استخدام الجمل القصيرة، المكتملة، البسيطة في فكرتها.	4.23	84.6	مرتفعة جداً
8	الإقلال من الأفكار الضمنية مقارنةً بالأفكار الصريحة.	4.20	84	مرتفعة
9	ترابط أفكار النص وتسلسلها المنطقي.	4.18	83.6	مرتفعة
10	التقليل من استخدام الجمل الاعتراضية.	4.18	83.6	مرتفعة
11	الضبط بالشكل لبنية الكلمات الصعبة وأواخر كل الكلمات.	4.18	83.6	مرتفعة
12	الابتعاد عن الكلمات التي حذف أحد حروفها لعلة نحوية أو صرفية أو إملائية.	4.08	81.6	مرتفعة
13	تجنب استخدام الكلمة التي تتقارب مخارج حروفها.	3.92	78.4	مرتفعة
14	اشتمال الفقرة على فكرة رئيسة واحدة.	3.92	78.4	مرتفعة
15	تمهّد كل فقرة لما بعدها وتوضّح ما قبلها.	3.89	77.8	مرتفعة
16	استخدام نوع خط وبنط حروف مألوفين.	3.89	77.8	مرتفعة
17	التقليل من استخدام الأفعال المبنية للمجهول.	3.55	71	مرتفعة

توصيات البحث ومقترحاته

التوصيات

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها؛ يوصي الباحثان بالآتي:

1. مراعاة عوامل الانقرائية عند اختيار النصوص التعليمية، وخاصة العوامل الآتية: استخدام الصور والرسوم التوضيحية، وتوظيف الأساليب الحوارية والقصصية، وتكرار الكلمات المألوفة، والمقاربة بين الأركان الأساسية في الجملة، والإقلال من الأفكار الضمنية مقارنةً بالأفكار الصريحة، وتجنب ازدحام الفقرة بالأفكار.
2. إعداد قائمة بالعوامل المؤثرة في انقرائية النص التعليمي، ووضعها بين يدي القائمين على تأليف منهاج اللغة العربية؛ لتساعدهم على اختيار النصوص المناسبة للتلاميذ.
3. الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال الانقرائية عند إعداد النصوص التعليمية

المقترحات

1. استكمالاً لجوانب البحث، ومن خلال ما أظهرته النتائج؛ يقترح الباحثان إجراء مزيد من الدراسات التي أبان البحث أهميتها، منها:
2. إجراء دراسة تحليلية لقياس مدى توفر أبرز عوامل الانقرائية، المتوصل إليها في هذا البحث، في كتب (العربية لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
3. إجراء دراسة لتحديد أبرز العوامل التي تؤثر في انقرائية كتب اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي أو لصفوف المرحلة الثانوية.
4. إجراء دراسة لقياس عوامل انقرائية الكتب المقررة في مواد دراسية أخرى غير اللغة العربية.

المراجع العربية والأجنبية

1. المراجع العربية

- « ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (2003). لسان العرب. تحقيق: عامر أحمد حيدر، (ط2)، المجلد (1)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- « أبو عمشة، خالد (2008). المقروئية: ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها. استرجعت بتاريخ 10 تموز 2016 من <http://www.alukah.net>
- « البسيونني، سامية علي (2002). قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ملخص رسالة دكتوراه.

الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (19)، ص 151 - 200.

« بشارة، جبرائيل وإلياس، أسما (2014). المناهج التربوية. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

« البوشيخي، الشاهد (1995). مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ. (ط2). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

« الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (1998). البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. ج (1). القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.

« حوري، عائشة عهد (2012). تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، ملحق (2010)، ص ص 125 - 171.

« راشد، حنان (2009). قياس انقرائية كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الإعدادي الأزهرى. بحث مقدّم إلى المؤتمر العلمي التاسع: كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج. (15- 16 تموز). القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 338-393.

« السيد، محمود أحمد (2011). في طرائق تدريس اللغة العربية. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

« عمار، سام، والموسوي، علي (2014). مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس: مجلس النشر العلمي.

« عمر، أحمد مختار (2008). معجم اللغة العربية المعاصر. المجلد الأول، (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

« عزازي، أحمد (2013). المحاضرة الثالثة: مفهوم الانقرائية. استرجعت بتاريخ 24 تموز 2016 من: http://mr-e3lam.blogspot.com/html22_blog-post/12/2013/

« محمود، سعاد جابر (2012). قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلمها. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31)، ص ص 89 - 121.

« المخلافي، محمد حاتم (1999). عوامل الانقرائية في كتب القراءة المدرسية للصفوف الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد (14)، ص ص 97 - 113.

« مستجير، أحمد، وشوشة، فاروق ومكي، أحمد، وحسان، تمام، وفضل، صلاح، وعبد اللطيف، محمد، والمناوي، محمود، وريع، حسنين، وإبراهيم، المهندس، و خليل، محمود، وحماة، بسيوني، وهاشم، صفاء (2008). معجم مصطلحات الإعلام. جمهورية مصر العربية: منشورات مجمع اللغة العربية.

« المطلق، فرح، والعمارين، يحيى (2014). المرجع في تحليل محتوى المناهج. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

« نصر، حمدان علي، والإبراهيمي، افتكار (2013). مستوى مقروئية كتاب "لغتنا العربية" المطور المقرر لتلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (1). ص ص 62-90.

« الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن (2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية). (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

2. المراجع الأجنبية

- » Summers. D (2003). Logman "Readability and legible". New edition4. China Gcc-01.

اللسانيات وتدريسية اللغة العربية -مقاربة وظيفية-

د. محمد نافع العشري⁽¹⁾

D.LAACHIRI MOHAMMED NAFIE

ملخص البحث:

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات البينية التي تسعى إلى المواءمة بين تخصصات معرفية مختلفة لحل إشكالات علمية ومعرفية وتطبيقية، ويسعى إلى استثمار بعض تصورات النحو الوظيفي في تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولما كان الموضوع متشعبا وقضاياها واسعة، فقد وقفنا فقط على الإمكانيات التي يتيحها هذا النحو في تدريس مكون المعجم ومكون التركيب

Abstract :

This research falls within the framework of interdisciplinary studies that seek to harmonize different knowledge specializations to solve scientific, cognitive, and applied problems, and seeks to invest some concepts of functional grammar in teaching the Arabic language to non-native speakers. Since the topic is complex and its issues are broad, we have only focused on the possibilities offered by this method in teaching the lexical component and the syntactic component.

تمهيد:

سنحاول في هذه الدراسة الاستفادة من الدرس اللساني في بناء تصور منهجي للنقل الديداكتيكي لدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأمام تعدد النظريات اللسانية اخترنا الاشتغال داخل النظرية الوظيفية التي نظر لها الهولندي سيمون ديك، والتي تقوم على أساس التفاعل بين البنية والوظيفة معا. وقد وجهت البحث الأسئلة التالية

« ما هي الأسس النظرية للمدرسة الوظيفية؟

« ما هي خصوصية الجهاز الواصف للقدرة اللغوية في التصور الوظيفي؟

« كيف يمكن للدرس الديداكتيكي الاستفادة من الدرس اللساني الوظيفي؟

« ما هي الإمكانيات التي يقدمها الدرس اللساني الوظيفي خاصة من مجالي المعجم والتركيب للدرس اللغوي للناطقين بغير العربية؟

1 - العشري محمد نافع، المدرسة العليا للأساتذة /تطوان/ جامعة عبد المالك السعدي / المغرب . رقم الهاتف 2120674167677، بريد إلكتروني m.laachiri@uae.ac.ma

تتوخي الإجابة على هذه الأسئلة وضع إطار نظري يساعد على التنزيل الفعال والبسيط للمعرفة اللغوية العربية وجعلها معرفة قابلة للتعليم والتعلم، كما يساعد في المقابل المتعلمين الأجانب على سرعة استئمار الأنساق الأساسية للغة العربية، صوتاً وصرفاً وتركيباً ومعجماً ودلالة وتداول

1- في مفهوم الدراسات البينية

يعرف نيويل Newell (نيويل، 2013، ص35) الدراسات البينية بأنها: «منهجية منظمة تعتمد على عدة إجراءات تستند إلى مجال معرفي معين، وتستهدف ربطه بمجالات معرفية أخرى تطبيقية ونظرية بقصد حل المشكلات، التي يصعب التعامل معها بشكل كامل اعتماداً على مجال معرفي واحد»

ويشير (بيومي، 2016، ص125) إلى أن الدراسات البينية أصبحت من أهم الاتجاهات البحثية الحديثة في العلوم الاجتماعية والتي أصبحت مطلبا في الآونة الأخيرة من قبل بعض الباحثين في مختلف التخصصات العلمية والبحثية في تلك العلوم. ولا يمكن أن نفهم هذا التقاطع إلا ضمن إطار معرفي جديد أصبح يصطلح عليه في الأدبيات العلمية المعاصرة بـ «تداخل التخصصات» *Interdisciplinarité*. فقد أدى انفصال العلم عن الفلسفة في القرن 17م إلى ظهور نزعة تخصصية مفرطة سميت بالعلموية (*scientisme*) تنظر إلى الظواهر المختلفة نظرة وحيدة الجانب، وتريد أن تفسر جميع المظاهر بما في ذلك النشاط الإنساني بنفس الشكل الذي تفسر به ظواهر الطبيعة. لكن بعد ذلك أدرك العلماء مخاطر هذه النزعة وبدأوا يتجهون نحو نزعة تكاملية وهكذا أصبح الطبيب مثلاً يشعر بضرورة الاستفادة من أبحاث علم النفس وعلم الاجتماع، كما أصبح علماء النفس يستفيدون من أبحاث الفيزيولوجيين والسوسيولوجيين والأنثروبولوجيين علاوة على استعانة الجميع بالرياضيات والعلوم الحاسوبية والاحصائية. هكذا فلم يعد التصنيف الصارم للعلوم والمعارف تصنيفاً وارداً. فقد نبّه ميشيل فوكو (فوكو 1969، ص32) إلى هذه المسألة حيث يقول: «علينا ألا نطمئن أمام هذه التقطيعات أو التصنيفات المألوفة. لا يمكن قبول هذا التمييز، كما هو، بين أنواع الخطاب الكبرى، أو (هذا) التمييز بين الأشكال أو الأجناس الذي يضع العلم في مقابل الأدب والفلسفة والتاريخ والخيال... إلخ. والذي تجعل منها تفردات تاريخية كبرى. إننا أنفسنا لسنا متيقنين من استعمال هذه التمييزات في عالمنا الذي هو عالم الخطاب»

لقد أصبحت العلوم تتكامل فيما بينها مفرزة مولودات معرفية جديدة، كما هو حال الإثنونباتية والسيكولسانيات والسوسيولوجيا... يقول (المسدي، 1994، ص45) واصفاً هذا الواقع الجدي: «وفي حين فرضت الثورة العلمية الحديثة إسقاط الحواجز بين فروع العلم الدقيق، إذ أصبح الارتباط بين الفيزياء والرياضيات والكيمياء والبيولوجيا ارتباطاً اقتضائياً، كان لزماً على العلوم الإنسانية والاجتماعية انتظار الثورة اللسانية حتى يخرج تمازج الاختصاصات بينها من دائرة الاختيار والتأرف المعرفي، إلى بوتقة الاقتضاء المحوري، والاضطرار المنهجي»

وفي نفس المعنى يقول شومسكي عن العلاقة بين علم النفس واللّسانيات: «ليس هناك أيّ مسوّغ لهذا الفصل الحادّ في حقل التّكوين الحضاريّ والبحث التّقنيّ. ذلك لأنّه ليس هناك فصل حادّ بين حدود المعارف البشريّة التي تكمل بعضها بعضا. فعالم اللّسان الذي يريد معرفة البنية التّركيبية للكفاءة اللّغويّة، سيكون في وضع تجريبيّ أسلم وأقوى إذا استفاد من النّتائج العامّة للمعرفة البشريّة، ولاسيما المعارف المتعلّقة بالبحوث اللّغوية للإنجاز اللّغويّ، وفي الوقت نفسه، فإنّ عالم النفس الذي يريد معرفة البنية التّركيبية للأداء اللّغويّ سيكون في وضع تجريبيّ أكثر علميّة إذا استفاد من النّتائج العامّة للمعرفة البشريّة المتعلّقة بالبحث اللّغويّ للقدرة اللّغويّة». ويرى (إبراهيم، 2016، ص583) أن الاتجاهات البينية تمثل المستقبل الحقيقي للدراسات الأكاديمية في الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، وصار من المنتشر حاليّا أن تقوم الجامعات بإنشاء مراكز بحثية ذات طبيعة بينية تجمع بين الحقول المعرفية النظرية المختلفة، بل إن بعض الجامعات قد أقدمت على إنشاء كليات خاصة بالدراسات العليا تجمع بين العلوم الإنسانية والتطبيقية رغم ما بينهما من تباين واضح

2- النحو الوظيفي: الإطار النظري

ترجع أصول المدرسة الوظيفية في اللسانيات إلى حلقة براغ التي أسسها رومان جاكبسون والأمير تربوتسكوي (1890-1938) والتي أكدت على أهمية الوظيفة في دراسة الجوانب الصوتية في إطار اللسانيات العامة، خاصة أثناء دراستها للفونيم. كما تجد أصولها في مدرسة أندري مارتيني الفرنسية التي ركزت على وظيفة التمثيل المزدوج للمونيمات والفونيمات في إنتاج الجمل. كما تجد أصولها في المدرسة الإنجليزية خاصة أعمال فيرث وهاليداي (2004) اللذين أكدا على أهمية الوظيفة ودور السياق في إنتاج اللغة وفهمها، إلى جانب أعمال فلاسفة أوكسفورد التحليليين، وعلى رأسهم أوستين (الحيرش، 2021) لكن الوظيفة لم تتبلور كجزء من النظرية اللسانية المعاصرة إلا مع سيمون ديك الذي جعلها من أسس النموذج الواسع للقدرة اللغوية الذي يعتبر إحدى أهم خصائص النظريات اللسانية المعاصرة.

يشترك الاتجاهان الوظيفي وغير الوظيفي فيما يلي:

1. تسعى جميع النظريات اللسانية إلى وصف خصائص اللغات الطبيعية. بمعنى أن جميع هذه النظريات تتخذ موضوعا لها اللسان الطبيعي.
2. لا تقف هذه النظريات عند الوصف الصرف للظواهر اللغوية، بل تتعداه إلى محاولة تفسير هذه الظواهر.
3. تستهدف هذه النظريات استكشاف الخصائص الجامعة بين اللغات الطبيعية على اختلاف أنماطها: أي وضع نحو كلي تتفرع عنه الأنحاء الخاصة المقترحة لوصف كل لغة على حدة.
4. تصوغ كل نظرية نموذجا صوريا تفترض فيه أنه يكفل التمثيل الملائم للظواهر الموصوفة.

5. الأنحاء التي تصوغها جميع هذه النظريات أنحاء قدرة وليست أنحاء إنجاز: تستهدف النظرية وصف قدرة المتكلم أي معرفته للغته التي تمكنه من الانجازات في مواقف تواصلية معينة.
6. تفرد جميع هذه النظريات، بدرجات متفاوتة، لمستويات التمثيل للجوانب التركيبية والجوانب الدلالية والجوانب التداولية (المتوكل، 1987، ص 12).

ويختلفان فيما يلي:

- « تعد النظريات غير الوظيفية اللغة نسقا مجردا (أو مجموعة من الجمل المجردة) يؤدي وظائف متعددة أهمها وظيفية التعبير عن الفكر، في حين أن النظريات الوظيفية تعد اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي، أي نسقا رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التواصل.
- « تعتمد النظريات الوظيفية فرضية أن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن ترصد خصائصها إلا إذا ربطت هذه البنية بوظيفة التواصل، بيد أن النظريات غير الوظيفية تنطلق من مبدأ أن اللغة نسق مجرد يمكن وصف خصائصه دون اللجوء إلى وظيفته. بعبارة أخرى، لا يمكن، في نظر الوظيفيين، وصف خصائص العبارات اللغوية وصفا ملائما إلا إذا روعي في هذا الوصف الطبقات السياقية الممكن أن تستعمل فيها. في حين أنه، في رأي غير الوظيفيين، من السائغ أن يتم وصف خصائص العبارات اللغوية بمعزل تام عن سياقات استعمالها.
- « قدرة المتكلم المستمع في رأي غير الوظيفيين، معرفته للقواعد اللغوية الصرف (القواعد التركيبية والدلالية والصوتية). أما القدرة في رأي الوظيفيين فهي معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة. القدرة، إذن، حسب الوظيفيين قدرة تواصلية تشمل القواعد التركيبية والقواعد الدلالية والقواعد الصوتية والقواعد التداولية.
- « يتعلم الطفل، حسب اللغويين غير الوظيفيين، نحو اللغة مستعينا بالمبادئ التي فطر عليها، ويتعلم، حسب اللغويين الوظيفيين، النسق الشاوي خلف اللغة واستعمالها؛ أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها.
- « يتصور اللغويون غير الوظيفيين الكليات اللغوية على أساس أنها مجموعة من المبادئ العامة المتعلقة بالخصائص الصورية (التركيبية والصوتية والدلالية) لسان طبيعي يفطر عليها الطفل، في حين أن

اللغويين الوظيفيين يتصورون هذه المبادئ على أساس أنها مبادئ تربط بين الخصائص الصورية للسان الطبيعي ووظيفة التواصل. فالكليات، في نظر غير الوظيفيين كليات صورية، وهي في رأي الوظيفيين، كليات صورية-وظيفية. « يفرد الوظيفيون، كما تقدم، في النموذج المصوغ لوصف اللغات، مستوى يظطلع بالتمثيل للخصائص التداولية (خاصية الاقتضاء والتبئير والقوى الإنجازية..) (المتوكل، 1987، ص13)

3- الأسس النظرية للنحو الوظيفي: الجهاز الواصف

1. يسعى النحو الوظيفي لسيمون ديك على غرار النماذج التوليدية الأخرى، إلى بناء جهاز واصل قادر على تحقيق الكفايات التالية:
 2. الكفاية التداولية: أي جمع كل المعطيات التي لها علاقة بالكيفية التي تستعمل بها هذه العبارات في اللغة المدروسة؛
 3. الكفاية النفسية: القدرة على بناء نموذج قادر على أن يعكس النماذج النفسية للقدرة اللغوية والسلوك اللغوي؛
 4. الكفاية النمطية: القدرة على بناء نموذج واصل يمثل للمشارك بين كل اللغات الطبيعية الإنسانية كما يمثل للمختلف بينها (المتوكل، 1995، ص20)
 5. ولهذا الغرض وضع سيمون ديك نموذج الأول سنة (1978). وقد اعتمد في ذلك على مجموعة من المبادئ منها:
 6. اللغة بنية تركيبية صرفية دلالية تقوم بوظيفة أساسية هي وظيفة التواصل.
 7. الخصائص الوظيفية تحدد إلى حد بعيد خصائص اللغة البنيوية.
 8. تنتج البنية التركيبية الصرفية من خلال تفاعل الخصائص الدلالية والخصائص التداولية والخصائص التركيبية (المتوكل، 1987، ص12).
 9. يتم اشتقاق الجملة عن طريق نقل البنية الدلالية إلى بنية صرفية- تركيبية لا العكس.
- يتكون النموذج الواصف من ثلاث بنيات أساسية هي: البنية الحملية الممثل فيها للخصائص الدلالية، والبنية الوظيفية الممثل فيها للخصائص الوظيفية، والبنية المكونية الممثل فيها للخصائص الصرفية-التركيبية
- ويتم اشتقاق البنيات الثلاث عن طرق تطبيق ثلاثة أنماط من القواعد هي: «قواعد الأساس» و«قواعد إسناد الوظائف التركيبية والتداولية» و«قواعد التعبير»، وفقا للمسطرة التالية
- يظطلع الأساس بإعطاء إطار حملي يشكل دخلا لقواعد بناء البنية الحملية التامة التحديد. ويتم نقل البنية الحملية إلى بنية وظيفية عن طريق إسناد وظائف التركيبية، ثم الوظائف

التداولية. وتشكل البنية الوظيفية التامة التحديد دخلا لقواعد التعبير التي تضطلع ببناء بنية مكونية على أساس المعلومات المتوافرة في البنية الوظيفية. والرسم التالي يوضح ذلك

الأساس

إطار حملي

بنية حملية

قواعد إسناد الوظائف التركيبية و التداولية

بنية وظيفية

قواعد التعبير

بنية مكونية (ماقبل التمثيل الصوتي)

أ. البنية الحملية

ينقسم الأساس إلى عنصرين اثنين هما: «معجم» و«قواعد تكوين المحمولات والحدود». تتكون القدرة المعجمية من صنفين من المعارف هما مجموعة من المفردات الأصول التي يتعلمها المتكلم قبل استعمالها، ومعرفة نسق من القواعد الاشتقاقية التي تساعد على تكوين مفردات جديدة لم يسبق له أن سمعها أو استعمالها، انطلاقا من المفردات الأصول. ويقترح المتوكل (1987، ص 128) بخصوص اللغة العربية أن تمثل المفردات الأصول المفردات الفعلية المصوغة على الأوزان الأربعة «فَعَلَ» و«فَعِلَ» و«فَعُلَ» و«فَعَّلَ».

ويمثل في المعجم للمفردات الأصول في شكل إطار حملي، وهو بنية تتضمن المعلومات التالية: أ. صورة المحمول وب مقولته التركيبية (فعل، اسم، صفة...) (و.ج. عدد محلات موضوعاته، والوظائف الدلالية «منفذ»، و«متقبل»، و«مستقبل» التي تحملها محلات موضوعاته، والقيود التواردية التي يفرضها المحمول على محلات موضوعاته

فالإطار الحملي لفعل «شرب» هو:

شرب ف (س:أحي (س1)) منف (س2: سائل (س2)) متق.

أما قواعد التكوين، فهي تنقسم كما أشرنا سابقا، إلى صنفين من القواعد، هما قواعد تكوين المحمولات، وقواعد تكوين الحدود. تعتبر قواعد تكوين المحمولات المسؤولة عن اشتقاق الكلمات الجديدة من خلال مفردات أصول، كما هو حال قواعد تكوين المحمولات العلية والمحمولات العكسية والمحمولات الانعكاسية والمحمولات المبنية للمجهول...وتعتبر قواعد تكوين الحدود المسؤولة عن اشتقاق الحدود. ويمكن التمييز بين حدود أصول يمثل لها في المعجم، وحدود مشتقة يتم تكوينها بواسطة قواعد تكوين الحدود

يشكل المعجم وقواعد تكوين المحمولات والحدود إطار حمليا يعد مصدرا لبناء البنية
الحملية التامة التحديد

يدل المحمول على واقعة أو حدث أو وضع أو حالة. وتنقسم الحدود إلى حدود موضوعات
تسهم في تعريف الواقعة، كالحـد المنفذ والحـد المتقبل والحـد المستقبل، وحدود لواحق لا
يتعدى دورها تخصيص الواقعة كالزمن والمكان والحال..

بناء على ذلك، يميز في هذا النموذج بين إطار حملي نووي لا يتضمن إلا الحدود
الموضوعات، وإطار حملي موسع يتضمن الحدود اللواحق. ويشكل هذا الإطار الحملي دخلا
لقواعد إدماج الحدود التي يتم بواسطتها ملء محلات الحدود بالمفردات الملائمة لقيود
التوارد، فيتم الانتقال إلى بنية عملية جزئية. ويتم الانتقال إلى بنية عملية تامة التحديد
من خلال صنفين من القواعد هما قواعد تحديد مخصص المحمول وقواعد تحديد مخصصات
الحدود. يقصد بمخصصات المحمول الصيغة والجهة والزمن. وتنقسم الصيغة إلى صيغة تدليل
وصيغة تذييت. أما الجهة فتحدد البنية الداخلية للواقعة الدال عليها المحمول، وقد تكون
هذه الواقعة إما تامة، أو غير تامة، أو مستمرة، أو غير مستمرة، أو مشروع فيها، أو مقارنة... أما
الزمن فينقسم بالنظر إلى زمن التكلم إلى الماضي والحاضر والمستقبل، وبالنظر إلى بنيته
الداخلية إلى ماضٍ مطلق، وماضٍ نسبي... أما مخصصات الحدود فهي التعريف والتنكير والعدد
والجنس والإشارة والتسوير

بتطبيق هذه القواعد نحصل على بنية عملية تامة التحديد تشكل دخلا لقواعد إسناد
الوظائف، وقواعد تحديد مخصص الحمل التي تنقلها إلى بنية وظيفية

ب. البنية الوظيفية:

يتم الحصول على هذه البنية من خلال تطبيق قواعد إسناد الوظائف وقواعد تحديد
مخصص الحمل. والوظائف في النحو الوظيفي ثلاثة هي: وظائف دلالية (المنفذ، المتقبل،
الأداة...) ووظائف تركيبية (فاعل، مفعول...) ووظائف تداولية (بؤرة، محور...).

يتم التمثيل للوظائف الدلالية بدءا في الإطار الحملي ذاته، في حين أنه يتم التمثيل
للوظائف التركيبية والتداولية في مستوى البنية الوظيفية. ويتم إسناد الوظائف التركيبية
وفق المبدأ التالي

« تسند الوظيفية الفاعل إلى الحد الذي يشكل المنظور الرئيسي للوجهة.

« تسند الوظيفة المفعول إلى الحد الذي يشكل المنظور الثانوي للوجهة.

أما الوظائف التداولية فيتم إسنادها وفق المبادئ التالية:

أ. تسند الوظيفة المبتدأ *Theme* إلى المكون الذي يحدد مجال الخطاب *universe of dis-*
course الذي يعتبر الحمل بالنسبة إليه واردة *relevant* كما في

- زيد، قام أبوه (المتوكل، الوظائف التداولية 19،...، ص 115).

ب. يحمل الذيل المعلومة التي ت معلومة داخل الحمل أو تعدلها أو تصححها (المتوكل، 1985، ص174)

- سرني خالد، تأدبه

- زارتنى هند، بل سعاد

ج. تسند وظيفة المنادى إلى المكون الدال على الكائن المنادى في مقام معين(). كما في جملة

- يا حبيبي، هذه ليلة حبي

خ. تسند الوظيفة المحور إلى المكون الذات التي يشكل محط الحديث داخل الحمل، كما في المكون خالد في الجملتين

- ماذا شرب خالد؟

- شرب خالد شايًا

هـ- تسند الوظيفة البؤرة إلى الحد الحامل للمعلومة التي لا يتقاسم معرفتها المتكلم والمخاطب أو يتردد أحدهما في ورودها. تسمى البؤرة الأولى بؤرة جديد كما في جملة

- متى سألقاك؟

- سألقاك غدا

وتسمى البؤرة الثانية بؤرة مقابلة كما في:

- أقميصا اقتنتت زينب

- معطفا اقتنتت زينب.

تكتمل البيئة الوظيفية بإسناد نوع آخر من الوظائف هو «تحديد مخصص الحمل». نذكر بأنه يتم التمييز داخل النحو الوظيفي بين مخصص المحمول (الصيغة والجهة والزمن) ومخصص الحد (التعريف/ التنكير، الأفراد/ التثنية/ الجمع، التذكير/ التأنيث). ومخصص الحمل يقصد بمخصص الحمل القوة الإنجازية التي تواكبه. فالقوة الإنجازية في الجمل الآتية هي الخبر والاستفهام والأمر على التوالي

- شربت زينب فنجان قهوة

- هل شربت زينب فنجان قهوة؟

- اشرب فنجان قهوة.

وتعد القوة الإنجازية مخصصا للحمل، لا للجملة ككل، إذ إنها تنصب عليه وحده. ويتم التمييز بين القوة الإنجازية الحرفية والقوة الإنجازية المستلزمة.

ج. البنية المكونية:

« يقصد بها البنية الصرفية-التركيبية. ويتم بناؤها عن طريق إجراء نسق من القواعد يصف عليه ب «قواعد التعبير». وتشمل:

« قواعد صياغة الحدود: وتتكفل بنقل البنية الحملية إلى بنية صرفية-تركيبية، أو المركب وإسناد الحالات الإعرابية

« قواعد صياغة المحمول: وتضطلع بنقل المحمول من صورته المجردة إلى صياغة صرفية تامة.

« قواعد إدماج مؤشر القوة الإنجازية

« قواعد الموقعة: وهي القواعد التي تضطلع بتحديد رتبة المكونات، وهي تقوم على التفاعل بين الوظائف التركيبية والوظائف التداولية ودرجة التعقيد المقولي. ويتم ذلك حسب النحو الوظيفي وفق البنية التالية:

« 2م، 1م (ف) فا (ف) مف (ف)، 3م .

يخصص الموقع 2م للمكون الخارجي المبتدأ، ويخصص الموقع 3م للمكون الخارجي الذيل. أما الموقع 1م فيخصص للأدوات صدور أو للمكونين المحور والبؤرة، في حين تخصص المواقع الثلاثة، ف وفا ومف، للفعل والفاعل والمفعول على التوالي

« قواعد إسناد النبر والتنغيم: يتم غالبا إسناد النبر المركزي إلى المكون الحامل للوظيفية التداولية البؤرة سواء أكان حاملا لبؤرة جديد أم كان حاملا لبؤرة مقابلة. أما التنغيم فيحدد وفق القوة الإنجازية للجملة، سواء أكانت قوة إنجازية حرفية أم مستلزمة.

بإجراء هذه قواعد تكون قد حصلنا على بنية مكونية تامة التحديد يمكن أن تشكل دخلا للقواعد الصوتية التي تنقلها إلى جملة محققة. (المتوكل، 1987، ص168).

هذه باختصار شديد أهم معالم النموذج الصوري الذي اقترحه سيمون ديك في نموذج (1978). وعلى غرار النماذج التوليدية الأخرى عرف نموذج النحو الوظيفي إدخال تعديلات راجعة إلى دراسة ظواهر في عدد من اللغات، والرغبة في تحقيق الكفاية التفسيرية التي تطمح إليها كل النماذج في اللسانيات النظرية

4- تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها : تصور الوظيفي

تأسست اللسانيات منذ بدايتها باعتبارها علما يدرس أنساق اللغة بمعزل عن أي ارتباطات لغوية، إذ لم يكن اللساني مهتما بإصلاح اللسان أو تعليمه (الناجي، 1994، ص43) لكن في السنوات الأخيرة وامام تراكم المشكلات التي تواجه الإنسانية ستتجه فلسفة العلوم عامة اتجاها براغماتيا يقوم على التطبيقات العملية خاصة في مجالي الرياضيات والفيزياء. وكانت اللسانيات رائدة علوم الإنسان إلى تبني هذا التصور. إذ ظهرت منذ الستينيات دراسات تطبيقية أدت إلى ظهور اللسانيات التطبيقية وهي محاولات للاستفادة من الأبحاث اللسانية

وأطرها النظرية لحل المشاكل العملية كتدريس اللغات وعيوب النطق وتحليل الخطابات واكتساب اللغة والأسلوبية.. (ألان ديفيس Alan Davies 2007، ص18)

سنحاول في هذه الورقة إبراز إمكانات النحو الوظيفي في تدريسية اللغات بصفة عامة) النقل الديدائيكوي (وتدريس العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، وسنركز على مدخلين أساسيين هما تدريس المعجم وتدريس التركيب، وخاصة المخصصات

1.3 المعجم

يعتبر المعجم، كما رأينا سابقا، المكون الأساس في القالب النحوي لاعتبارين اثنين أولهما أنه يشكل المخزن الذي يزود المكونات الأخرى بالمادة الأولية، ولولاه لظلت مجرد مقولات تركيبية فارغة سواء أكانت هذه المقولات تنتمي إلى النحو الكلي أو إلى النحو الخاص، وثانيهما هو أنه يشكل الإطار الحملي الأولي الذي تبنى عليه البنية الحملية، وتتكون المفردات كما هو معلوم من مفردات أصول ومفردات مشتقة. تعد المفردات الأصول كل المفردات التي يتعلمها المتكلم قبل استعمالها، وتعد مفردات فروعاً كل المفردات التي يتم اشتقاقها من المفردات الأصول. يمثل للمفردات الأصول على شكل قوائم في الأساس تسمى معجماً، وتسند مهمة اشتقاق المفردات الفروع لقواعد تكوين المحمولات

يتكون الأساس Fund في هذه النظرية من المعجم ومن قواعد تكوين المحمولات والحدود. يضم المعجم كل الكلمات الأصول التي يتعلمها المتكلم قبل استعمالها سواء أكانت أسماء أم أفعالا، بينما تقوم قواعد التكوين باشتقاق المفردات الجديدة انطلاقاً من المفردات الأصول.

بخصوص اللغة العربية يقترح المتوكل أن تمثل المفردات الأصول المفردات الفعلية المصوغة على الأوزان الأربعة «فَعَلَ» و«فَعِلَ» و«فَعُلَ» و«فَعَّلَ»، أما المفردات الأصول غير الفعلية فتضم صيغاً متنوعة (الغلاييني، 19، ص) ومن المحمولات المشتقة من المحمولات الفعلية نجد المحمولات العلية والمحمولات الانعكاسية، والمحمولات الدالة على المطاوعة والمحمولات الدالة على البناء لغير الفاعل... أما المفردات غير الاسمية المشتقة فهي المفردات الذي تضم صريقات دالة على العدد والجنس والنسبة والتصغير والتعريف والتذكير. ومن المعروف أن المحمول يمثل في المعجم في صورته المجردة، وهي عبارة عن جذر «ك.ت.ب» ووزن (فعل) ومقولة معجمية ف. س. ص... وتتحول هذه العناصر إلى صيغة تامة التحديد بعد تطبيق قواعد التعبير

يصعب من الناحية الديدائيكوية الانطلاق من الصيغ المجردة كما يفترضها النحو الوظيفي، بل يجب التعامل مع الصيغة التامة التحديد. ولكن يمكن الاستفادة من هذا النحو في ما يلي

« يجب الاعتناء منذ الدرس الأول بتدريس المعجم والألفاظ. لأنه، كما تقدم، المادة الأولية التي نملأ بها الأطر التركيبية المجردة، والمدخل الأساسي للوعي الصوتي واستثمار النسق الصوتي والصرفي للغة العربية.

« يجب تقديم المعجم وفق تصور محكم ينطلق من الملموس(فضاء القسم مثلا) إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب، مع مراعاة الجانب الوظيفي، والتركيز على المفردات التي تفترض إطارا حمليا واضح التحديد، وكذا التركيز على الكلمات الجمل، أي الكلمات التي يمكن استعمالها للدلالة على جملة تامة، كما في كلمة «حليب» التي يفهم منها مثلا: «أريد حليباً» أو محطة «أين هي المحطة»، مع تجنب التام في هذه المرحلة لظواهر الناتجة عن العلاقات المركبة كالترادف والمشارك اللفظي والتعدد الدلالي... ويقصد بالملموس المفردات ذات مراجع واقعية. إذ تساعد هذه الكلمات على سرعة تخزينها في الذاكرة لتوارد ثلاثة عناصر متعاضدة ومختلفة في نفس الوقت، هي المرجع والبدال والمدلول (ملموس+ مجرد). مع الحرص على استعمالها المتكرر وفي سياقات مختلفة.

« البدء بالمفردات الأصول قبل المفردات المشتقة. وهذا يعني أن المداخل المعجمية يجب أن تكون بسيطة سواء أكانت على أوزان(فَعَلَ فَعِلَ فَعُلَ فعلل) أو التي أصبحت في حكم المدخل الأصلي كما هو الحال في الأفعال التي حصلت لها ثغرات في نسقها الاشتقاقي، مثل سافر وحطّم... أما المداخل المعجمية الاسمية فيستحسن أن تختار في المراحل الأولى الكلمات الثنائية أو الثلاثية أو الثنائية المقاطع (أوزان الثلاثي انظر الغلايني) مع مراعاة الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس المفردات. (انظر محمد إسماعيلي علوي، 1820)

« يقتضي التطوير السريع للمعجم ضبط القواعد المنتجة للتوليد المعجمي الفعلي والاسمي، أي الانتقال إلى المحمولات الفروع، محمولات أفعال (علية، مطاوعة، انعكاس، مطاوعة، مشاركة) ومحمولات أسماء (اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر) ومحمولات صفات(الصفات المشبهة...) وهي محمولات يتم اشتقاقها بواسطة قواعد تكوين المحمولات، يضاف إليها خصائص العدد والتصغير والنسبة، الخاصة بالمحمولات الاسمية والوصفية التي يتم اشتقاقها بواسطة قواعد تكوين الحدود. وتكمن خصوصية هذه القواعد في قدرتها الإنتاجية وإغناء الرصيد المعجمي لهذا يجب الاعتناء بها منذ وقت مبكر.

« فيما يخص المحمولات الفعلية المشتقة يجب مراعاة درجة تعقيدها المقولي. فالملاحظ أن صيغة أفعل وفاعل وفعل أبسط من صيغ تفاعل وتفعّل وانفعل وافتعل وافتعل. كما يجب مراعاة درجة التعقيد المقولي في المحمولات الاسمية أو المداخل المعجمية الاسمية بصفة عامة التي تخضع لقواعد التكوين. فالجنس والعدد والنسبة أكثر إنتاجية من صيغ

التصغير وأقل تعقيدا. لهذا يجب أن يراعي تقديم هذه المتغيرات الصرفية في فترة مبكرة.

« يلغي افتراض الجذر والوزن التصور التقليدي الذي يجعل الأزمنة أحدهما مشتقا من الآخر (المضارع مشتق من الماضي أو العكس) بل يجعل الجذر يتقوّل في مجموعة من الصيغ وفق المعلومات الواردة في بنية المخصّصات الزمن والجهة والصيغة... »

« يفترض كل مدخل معجمي محمولي إطارا حمليا يتكون من عدد من المحلات قد تكون أحادية أو ثنائية أو ثلاثية تسمى حدودا موضوعات (منفذ، متقبل، مستقبل) وقد تنضاف إليه حدود أخرى تسمى حدودا لواحق (زمان، مكان، علة، مصدر، هدف...). ويفترض هذا الأمر من الناحية اليداكتيكية البدء بالمحمولات الأحادية بدون لواحق، ثم المحمولات الثنائية، ثم المحمولات الثلاثية، ثم الانتقال إلى الحدود اللواحق، كظروف الزمان والمكان والعلة والأداة والحال.. مع مراعاة مبدأ السلامة التي تقترحها بعض الدراسات الوظيفية للغة العربية (المتوكل، 1987).

2.3 التركيب

يعتبر النحو الوظيفي الجملة بناء طبقيّا تتكون من مجموعة من العناصر هي طبقة الحمل المركزي وطبقة الحمل الموسع وطبقة القضية وطبقة الإنجاز/المتوكل، 1996، ص16) ويتكون الحمل المركزي من الحمل النووي مضاف إليه مخصص يؤشر للسمات الجهية ولواحق كالمستفيد والأداة والمصدر والهدف. والحمل النووي هو أصغر وحدة لغوية يتكون من محمول وحدود مجردين من أي مخصّصات. إذ يمثل للمحمول في البنية التحتية في شكل صورة تتكون من الجذر وأحد الأوزان الأصلية أو المشتقة كما يتبن من التمثيل

1محمول= س. س. س وزن

ويتم الانتقال من حمل مركزي إلى حمل موسع بإضافة مخصص يؤشر للسمات الزمانية ولواحق زمانية أو مكانية أو دالة على العلة أو النتيجة، ومخصص يؤشر للوجه (معرفي، شرعي). ويتم الانتقال إلى القضية بإضافة مخصص القضية الذي يؤشر لموقف المتكلم من فحوى القضية (اعتقاد، يقين، شك، تمن، ترج، دعاء...) ولواحق القضية (دون شك/فعلا/في رأيي...) ويتم الانتقال إلى طبقة الإنجاز بإضافة مؤشر للقوة الإنجازية (خبر/ استفهام/ أمر...) ولواحق إنجازية بصراحة/ بصدق..

وقد عرف تحديد المخصّصات تطورات مهمة في النحو الوظيفي إذ انتقلت من تمييز بسيط بين مخصّصات المحمول (الصيغة والزمن والجهة) ومخصص الحد (التعريف/ التنكير، إفراد/ التثنية/ الجمع، التذكير/ التأنيث) ومخصّصات الحمل (القوة الإنجازية المواكبة) (المتوكل، 1987، ص144) إلى التمييز بين مخصّصات عامة ومخصّصات جزئية. وتنقسم

المخصصات الأولى إلى مخصصات أولية ومخصصات سياقية. وتنقسم المخصصات الثانية إلى مخصص الإنجاز ويضم النمط الجملي (خبر-استفهام-أمر) والقوة الإنجازية (حرفية/مستلزمة) ومخصص القضية أو الوجه القضوي (الوجه المعرفي) مؤكداً، محتمل، ممكن -الوجه الإرادي التمني، الترجي، الدعاء- الوجه المرجعي (مبلغ، تجريبي، استدلال) ويضم مخصص الحمل (الوجه والزمن) ويضم مخصص المحمول (الجهة). تحدد الجهة البنية الداخلية للواقعة الدال عليها المحمول، وقد تكون هذه الواقعة إما تامة، أو غير تامة، أو مستمرة، أو غير مستمرة، أو مشروع فيها، أو مقاربة المتوكل:134... أما الزمن فينقسم بالنظر إلى زمن التكلم إلى الماضي والحاضر والمستقبل، وبالنظر إلى بنيته الداخلية إلى ماضٍ مطلق، وماضٍ نسبي... (المتوكل، 1996، ص44)

ويرى ديك أن نقل البنية التحتية أي الصورة المجردة والمخصصات نقل إسقاطي على أساس أن ترتيب العناصر في البنية السطحية يعكس ترتيب العناصر في البنية السطحية. وعليه يتوقع أن يرد العنصر الدال على الجهة قبل العنصر الدال على الزمن الذي يرد قبل العنصر الدال على الوجه القضوي الذي يرد قبل العنصر الدال على الإنجاز. سواء أُنقِدمت المخصصات أم تأخرت، أم تقدم بعضها وتأخر بعضها الآخر

ونظراً لأن أغلب اللغات لا توفر صيغة مستقلة لتحقيق كل مخصص، حيث يفوق عدد المخصصات عدد الصيغ الصرفية، نجد غالباً أن مخصصات متعددة تتحقق في صيغة صرفية واحدة. مثل صيغة «فَعَلَ» في العربية التي تجمع بين مخصص الجهة وبين مخصص الزمن (مضي) وصيغة يفعل التي تجمع بين الزمن الحاضر والجهة غير التمام... ودراً لهذا الالتباس تنزع اللغات إلى الاستعانة بأفعال مساعدة وأدوات

وقد إضيفت إلى هذه المخصصات الوجهة *Mood* والتي تنقسم إلى وجهة المحمول ووجهة الحمل ووجهة القضية. ترتبط وجهة المحمول بالعلاقات التي تربط بين أحد المشاركين في الواقعة وتحقيق هذه الواقعة (يستطيع، يقوي، يقدر) أو في رغبته في تحقيقها (يريد، يرغب...) أو في كونه مضطراً (يجب، ينبغي، يتحتم عليه...) أو مرخصاً له فعل ذلك (يمكن له، يجوز له...)

تدل وجهة الحمل على تقويم المتكلم لمدى إمكان تحقق الواقعة وتتضمن سمتين أساسيتين ثنائيتين: الإثبات والنفي وثنائية واقع غير واقع

وترتبط الوجهة الثالثة، الوجهة القضائية بالموقف الذي يتخذه المتكلم من صدق القضية وهي ثلاثة أنواع: وجهة معرفية، وجهة إرادية، وجهة مصدرية. تتعلق الوجهة المعرفية بالتزام المتكلم الشخصي بفحوى القضية (رأيه أو اعتقاده فيما يخص صدق القضية: إن، أظن، أحسب) وتعلق الوجهة الإرادية برغبة المتكلم في أن يتحقق فحوى القضية (ليت، لعل، حفظك الله) أما الوجهة المصدرية فترتبط بمصدر القضية الذي يمكن أن يكون تجربة شخصية أو استدلالاً أو ما بلغه عن طريق السماع. ومن أمثلة ذلك (يقال، يبدو، يظهر)

وإذا كان يصعب من الناحية العملية تدريس الحمولات الموضوعات المجردة من خصائصها فإنه من الممكن عملياً الاستفادة في تصور النحو الوظيفي في مسائل منها

1. يعتبر الحمل النووي مدخلاً أولياً لبناء الجملة ونميز داخل هذا النحو بين المحمول الفعلي والمحمول غير الفعلي. يضم الأول كل محمول دال على حدث أو واقعة أو حالة أو وضع، ويضم الثاني كل محمول ينتمي إلى مقولة الاسم أو مقولة الصفة أو مقولة الظرف (المتوكل، 1996، ص98) فمثال الأول:

« جاء خالد

ومثال الثاني:

« زيد أخوك

« السماء صافية

« السفر غدا

« الرجل في الدار

1. يختلف الحمل باختلاف محلات حدوده، إذ يمكن أن يكون محمولاً أحادي الحد أو ثنائيه أو ثلاثيه. ويستحسن من الناحية العملية البدء بالمحمول الأحادي الحد لأنه الأبسط تركيبياً ودلائياً.

2. يعتبر ترتيب الكلمات غير وارد في البنية التحتية، إذ تخضع رتبة المكونات لقواعد التعبير التي تتحقق في مرحلة لاحقة وبالضبط في البنية المكونية. وعليه لا يفرق النحو الوظيفي على خلاف النحو التقليدي بين جملة:

« عاد خالد

« وجملة

« خالد عاد

إذ هما معاً جملتان ذات محمول فعلي. وهذا يقتضي تجاوز التمييز التقليدي بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية والاختصار في الجملة الاسمية على الجمل ذات المحمول الاسمي أو الوصفي أو الظرفي كما رأينا أعلاه. لهذا ينبغي أن نهتم في مرحلة مبكرة بتدريس الجمل بشقيها الاسمي والفعلية ويستحسن في تصورنا البدء بالجمل الاسمية البسيطة (ذات المحمول غير الفعلي) التي تتخذ الفضاءات المادية والقريبة من إدراك المتعلم مراجعها (خالد أستاذ- جون طالب- المدرسة كبيرة- القسم نظيف- السبورة سوداء- الباب المفتوح...) ثم الانتقال إلى الجملة الفعلية (ذات المحمول الفعلي) التي تراعي نفس الشروط (يكتب الطالب - يكتب الأستاذ- الأستاذ يشرح الدرس- تقرأ طالبة النص...) مع التدريب المكثف على استعمال الجملة التي تبدأ بالفعل للتعود على هذه الرتبة التي تنعدم تقريباً في اللغات الأخرى خاصة اللغات الهندوأوروبية

1.2.3. مخصصات المحمول

أشرنا سابقاً أن المحمولات في العربية لا تتحقق إلا باندماج مجموعة من المخصصات، ومع ذلك يجب أن نميز بين محمولات بسيطة تجمع بنيتها الصرفية بين مخصصين أو أكثر في صيغة واحدة، وبين محمولات مركبة، تحتاج إلى أدوات مساعدة قد تكون أفعالا أو أدوات، من أمثلة المحمولات بسيطة مخصصات الفعل الدالة على الحاضر وجهة غير التمام، ومخصصات الفعل الدال على الماضي وجهة التمام، كما هو وارد في المثالين 1 أ وب

أ- يدرس زيد

ب- جاء زيد

ومن أمثلة المحمولات مركبة المخصص، المحمولات الدالة على الشروع أو المقاربة أو الدخول أو التدرج أو الاستغراق أو الاستمرار.. كما هو وارد في الأمثلة الآتية

« شرع خالد يقرأ »

« كادت هند تسقط »

« أصبح الجو صحوا »

« مازال المطر ينزل »

« ظل المطر يهطل »

« ما فتى الطالب يدرس »

-تقتضي هذه المعطيات من الناحية الديدانكتيكية البدء بالمحمولات بسيطة المخصص. ويستحسن البدء بالزمن الحاضر مع جهة غير التمام، يليه زمن الماضي مع جهة التمام. لأغراض بيداغوجية تجعل المتعلم قادرا على التعبير على الأشياء التي يعيشها في حاضره. أنا أسكن، أنا أدرس، أنت تكتب... مع تجنب مصطلحات النحو التقليدية كالمضارع الذي لم يعد له مسوغ في الدرس اللغوي المعاصر

وتعتبر الإثبات والنفي من المخصصات التي تتوزع بين مخصصات الحمل ومخصصات القضية. يوارد الإثبات جميع المخصصات، أما النفي فمفيد. ويكمن تقييده في تعدد الأدوات النافية في اللغة العربية واختلاف توزيعها (المتوكل، 1995، ص79). ف«ما» تحقق النفي على مستوى القضية ككل ومن روائز ذلك تصدرها للجملة وقبولها للفصل بينها وبين محمولها «ما زيدا قابلت». وقد تساوق الزمن الماضي بشقيه النسبي والمطلق. «ما ذهب خالد» و«ما كان قد ذهب خالد حين قدم زيد» كما يمكنها أن تساوق الجهتين التمام وغير التمام. كما يمكن أن توارد الجهات المرحلية والجهات السورية الأخرى.

لهذا فهي لا توارد الجهات السورية ولا الجهات المرحلية كما في «ليس يظل خالد ينتظر هندا» ولا الجهات المرحلية كما في: «ليس يشترع خالد يحر رسالة»

2.2.3. مخصص الزمن

يميز النحو الوظيفي بين ثلاثة أزمنة هي حاضر يطابق وقت التكلم ومضي يسبق وقت

التكلم ومستقبل يلحق وقت التكلم ويضاف الى الزمنين الماضي والمستقبل زمانان فرعيات يدلان على تحقق واقعة قبل واقعة متحققة في الماضي وواقعة ستتحقق في المستقبل. حين يطابق الزمن المرجع وقت التكلم نكون امام زمن مطلق (مضي او مستقبل) وفي حالة عدم التطابق نكون امام زمن نسبي

مثال زمن الماضي النسبي: عاد خالد البارحة وكان قد قرر ذلك منذ مدة

ومثال المستقبل النسبي: سأزورك غدا بعد أن أكون قد حللت المشكل

كما يضاف إلى ذلك مقولتا القرب والبعد التي ترتبط الماضي المطلق والنسبي والمستقبل المطلق والنسبي. وعليه فان مخصصات الزمن في العربية هي

زم= مض غ مض

مض= مط نس

مض= قب بد

غ مض= حض مس

مس= مص نس

مس= قب بد

خاتمة:

يتبين من خلال التحليل أعلاه أن تدريسية اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن أن تستفيد من النتائج التي حققها النحو الوظيفي في دراسة الخصائص المشتركة بين اللغات، وكذا في مختلف التوسيطات التي تخضع لها داخل الأنحاء الخاصة. كما يساعد هذا النحو على فهم بنية اللغة مظاهر تفاعلها مع مختلف السياقات

لائحة المصادر والمراجع باللغة العربية:

« إبراهيم ، محمد مصطفى، الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة دراسة ميدانية . مجلة البحث العلمي في التربية. العدد (17)، 2016.

« بيومي، محمد سيد (). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية دراسة ميدانية . مجلة- كلية الآداب والعلوم الاجتماعية: جامعة السلطان قابوس، المجلد (7)، العدد (3)، ديسمبر، 2016.

« الحيرش، محمد، اللغة بين النسق والاستعمال، طنجة، منشورات فاصلة، الطبعة الأولى، 2021.

« شومسكي، نعوم، حول الأسس البيولوجية للطاقت اللغوية، ترجمة مازن الوعر، مجلة اللسانيات واللسانيات العربية، دار قرطبة للطباعة و النشر،

بدون تاريخ.

- « المسدي، عبد السلام، المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الاختيار التربوي، في «مجالات لغوية: الكليات والوسائط» منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 31، 1994.
- « المتوكل، أحمد، اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري، الرباط، منشورات عكاظ، الطبعة الأولى، 1989.
- « المتوكل، أحمد، الوظائف التداولية في اللغة العربية، البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1985.
- « المتوكل، أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، الرباط، دار الأمان، الطبعة الأولى، 1995.
- « المتوكل، أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي، الرباط، دار الأمان، الطبعة الأولى، 1996.

المصادر والمراجع باللغات الأجنبية:

- » Halliday, M, A, K, *Introduction to Functional Grammar, Fourth Edition, Hodder Education, Hachette UK company, 2004,*
- » Foucault, Michel, *L'archéologie Du Savoir, E. Gallimard, 1969.*
- » Newell, W. (2013). *The state of the field: interdisciplinary theory. Issues In Interdisciplinary Studies. No. (31), pp. 22-43*
- » Troubetzkoy, N, S, *Principes de Phonologie, Traduits par Cantineau, Paris, Librairie G. Klincksieck, 1949.*

المقاربات والطرائق في كتاب مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية - دليل عملي - (عرض وتعليق)

أ.د. عبد النور محمد الماحي محمد⁽¹⁾

ملخص البحث

هذا البحث بعنوان: المقاربات والطرائق في كتاب مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية - دليل عملي - (عرض وتعليق)، يعرّف بالكتاب ومحتوياته من أبواب وفصول، بصورة عامة، ثم يوضح أهميته، كما يهدف البحث إلى التعريف بالمقاربات والطرائق الواردة في الكتاب بقسميها اللذين اقترحهما الباحث، وهما: الطرائق الشائعة أو التقليدية، والطرائق الحديثة، أما الطرائق التقليدية فهي المقاربات التي تبنتها معظم الدراسات الإنسانية والاجتماعية، مثل تقسيم البحث، مقارنة كمية وأخرى كيفية، وثالثة مختلطة بينهما، وما يندرج من هذه المقاربات الثلاث مناهج، أهمها المنهج التجريبي، والمنهج الإجرائي، والمنهج الاستطلاعي، وغيرها. أما المناهج الحديثة والأقل وروداً في أدبيات البحث اللساني (العربي) فمن أهمها بحث دراسة الحالة، والبحث الإثنوغرافي، والبحث النقدي، وتحليل الخطاب، وبحث التقصي السردى... ثم يعقب الباحث على المقاربات والطرائق، ثم يشير إلى واقع البحث في تعليم اللغة العربية لغة ثانية/أجنبية، في ظل ما سبق من طرائق، لا سيما الحديثة منها. ويختتم البحث بأهم النتائج والتوصيات.

This research, entitled: Approaches and Methods in the Book of Research Methods in Applied Linguistics - A Practical Guide - (Presentation and Commentary), introduces the book and its contents of sections and chapters, in general, and then explains its importance. The research also aims to introduce the approaches and methods contained in the book in its two parts suggested by the researcher. They are: the common or traditional methods, and the modern methods. As for the traditional methods, they are the approaches adopted by most human and social studies, such as dividing the research into a quantitative approach, a qualitative approach, and a third mixed between them. What falls within these three approaches are approaches, the most important of which are the experimental approach and the procedural approach, the exploratory approach, and others. As for the modern approaches that are less frequently mentioned in the (Arabic) linguistic research literature, the most important of them are case study research, ethnographic research, critical research, discourse analysis, narrative investigation research..., then the research-

1 - جامعة الملك عبد العزيز، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جدة، المملكة العربية السعودية.

er comments on the approaches and methods, then points to the reality of research in teaching the Arabic language. A second/foreign language, in light of the above methods, especially the modern ones. The research concludes with the most important results and recommendations.

مقدمة:

تؤدي مناهج البحث دوراً مهماً في كل العلوم؛ سواء كانت نظريّة أم عمليّة، لأنّها تمثل الجانب تطبيقي للعلم، الذي يجسد المعرفة مفهوماً، شاخصاً، ولكتب مناهج البحث خاصيّة أخرى فهي بالإضافة إلى نقلها إلى المعرفة تسهم كذلك في إكساب الوسائل والأدوات الممكنة من إنتاج المعرفة عن طريق استعمال آليات البحث ومناهجه المناسبة.

يجي هذا البحث بعنوان: المقاربات والطرائق في كتاب مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية - دليل عملي - (عرض وتعليق)، حيث يعرّف بالكتاب ومحتوياته، ويوضح أهميته، وهدف البحث التعريف بالمقاربات والطرائق الواردة في الكتاب، وهما: الطرائق الشائعة أو التقليدية، والطرائق الحديثة، أما الطرائق التقليدية فهي المقاربات التي تبنتها معظم الدراسات الإنسانية والاجتماعيّة، مثل تقسيم البحث إلى مقارنة كمية وأخرى كيفيّة، وثالثة مختلطة، وما يندرج تحت هذه المقاربات الثلاث من مناهج معروفة وشائعة، أهمها المنهج التجريبي، والمنهج الإجمالي، والمنهج الاستطلاعي، وغيرها. أما المناهج الحديثة فمن أهمها بحث دراسة الحالة، والبحث الإثنوغرافي، والبحث النقدي، وتحليل الخطاب، وبحث التقصي السرد، والتعقيب على المقاربات والطرائق في الكتاب، ثم يشير البحث إلى واقع المناهج البحثية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية/أجنبية، مما نشر منه في بعض المؤتمرات الحديثة المعنية بتعليمية اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وبعض مجلات تعليمية اللغة العربية. ويختتم البحث بأهم النتائج والتوصيات.

بنية الكتاب ومحتوياته:

صدر هذا الكتاب في نسخته الأصلية الأولى، في العام 2015م، ويقع في 451 صفحة، عن أكاديمية بلومسبري، عن سلسلة مناهج البحث في اللسانيات. أما أهم محتوياته فإنّه الكتاب ينقسم إلى قسمين: الأول: عن مقاربات البحث وطرائقه، والثاني عن مجالاته، وكثير مما يغطيه هذا الكتاب له صلة وثيقة بالتطبيقات المتعلقة بتعليم اللغة وتعلّمها

استعراض لطرائق ومقاربات الدارجة والشائعة في اللسانيات التطبيقية:

وأهم المقاربات بالكتاب هي المقاربة الكميّة، والمقاربة الكيفيّة، والمقاربة المختلطة، وأهم مناهجها البحثيّة هي: المنهج الاستطلاعي، والمنهج التجريبي، ومنهج دراسة الحالة، والمنهج الإجمالي، حسب ورودها في الكتاب، أما المناهج البحثيّة الحديثة بالكتاب فهي: المنهج الإثنوغرافي، والمنهج النقدي، والمنهج السرد، ومنهج تحليل الخطاب، ثم التوليف البحثي، وهي بحسب الملاحظة أنّها من أكثر المناهج شيوعاً في البحث اللساني التطبيقي،

وربما يعود السبب إلى طبيعة اللسانيات التطبيقية وقضاياها ذات التوجه الاجتماعي الأصيل، ومناسبة هذه المناهج لبحث هذه الموضوعات وفقاً للمقاربة الكيفية، أو المختلطة، لما تتسم به من قدر من الذاتية، غالباً، في أدواتها البحثية المختلفة. كما أنها قليلة الورد في المعالجات البحثية في بحوث تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وإليك فيما يلي استعراضاً مختصراً لمقاربات البحث وطرائقه في الكتاب.

الباب الأول: مقاربات البحث وطرائقه وجاء في خمسة عشر فصلاً، وهي:

الفصل الأول: المقاربات والطرائق في أبحاث اللسانيات التطبيقية:

يُفتح هذا الفصل بتعريف اللسانيات التطبيقية، وهي: أن اللسانيات التطبيقية علم متداخل التخصصات، يهدف إلى فهم الطبيعية والأدوار متعددة الوجوه لاستعمال اللغة و/أو مشكلاتها في السياقات الاجتماعية، ولا يتفق باحثو اللسانيات التطبيقية على تعريف دقيق لها. وذلك لأن اللغة والخصائص الإنسانية كالسلوكيات، والأفكار، والمعتقدات، والسياقات الاجتماعية، كالثقافات والديانات، معقدة للغاية، وتوفر اللسانيات التطبيقية الأسس النظرية والوصفية، للتحقيق في المشكلات ذات الارتباط اللغوي وحلّها. لا سيما ما هو مرتبط منها بالتعليم اللغوي، وما يتعلّق بمشكلات الترجمة، والصناعة المعجمية، واللسانيات القضائية، كما تعنى اللسانيات التطبيقية بالأنشطة المهنية، ولذلك فهي تتناول طائفة واسعة من القضايا النفسية واللغوية (pedagogy)، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، فضلاً عن اللسانية. أما موضوعاتها فمتنوعة، وأبعاد البحث البحث هي: الأولي في مقابل البحث الثانوي، والأساسي في مقابل التطبيقي، والمستعرض في مقابل الطولي، والكيفي في مقابل الكمي، ويقصد بالمنوال النظرة الفلسفية الكامنة عما يشكل المعرفة أو الواقع أثناء سعي الباحث للحصول على فهم لموضوع معيّن، ومن أهم مناويل البحث السائدة: الوضعية، وما بعد الوضعية، والابتنائية، والواقعية النقدية.

الفصل الثاني: البحث والتحليل الكمي:

وقد ابتدر المؤلف هذا الفصل بالافتراضات الكامنة والمنهجية، ثم أشار إلى أنواع البحث الكمي، وعرّف بعدد من البحوث، وانتقل إلى الصلاحية والموثوقية، وأشار إلى مستويين من الصلاحية: هما: صلاحية: الأداة، وصلاحية نتيجة البحث، وتحدث عن الأساليب والاستراتيجيات، والمراحل الرئيسية في تحليل البيانات الكمية، التي تتمحور حول فحص البيانات وتنظيمها، وترميز البيانات، ثم إدخال البيانات في برنامج حاسوبي، وغبلة البيانات وتنظيمها، وتحليل موثوقية البيانات، واختزال البيانات وإجراءات الإحصاءات الاستدلالية، ومفاهيم إحصائية أساسية، ثم فصل في الإحصاءات الوصفية، والإحصاءات الاستدلالية، مثل التوزع الطبيعي، والاحتمالية وقيم الدلالة، وأحجام التأثير، والاختبارات المعلمية، وغير المعلمية، ثم تناول الاختبارات الإحصائية، ومثّل لها بالتحليل الارتباطي، والتحليل العاملي، وتحليل الانحدار، واختبار مربع كاي، وتحليل التباين، وقبل ختام الفصل عرض لمسألة الاعتبار الأخلاقية في البحث الكمي، ثم

ختم الفصل بدراسة ممثلة للبحث الكمي، بعنوان: طبيعة استعمال الاستراتيجيات العرفانية والميتاعرفانية وعلاقتها بالأداء في اختبار القراءة باللغة الإنجليزية لغة أجنبية

الفصل الثالث: البحث والتحليل الكيفي:

إنّ المجال في مقاربات التحليل الكيفي للبيانات يتجه بشكل متزايد نحو اعتراف ما بعد الحداثة، بحتمية الذاتية في البحث الكيفي، لأنّ الهدف منه هو التفتيش عن أغنى بيانات ممكنة، وتُقرُّ ما بعد الحداثة أنّ الحقيقة تتوسطها الأيدولوجيا، وقد أصبح البحث الكيفي يُطبَّق على مجموعة واسعة من السيناريوهات، بما فيها سياسات تعليم اللغة والبيئة غير اللغوية للسلوك اللغوي. كما أنّ البيانات التي يمكن جمعها متنوعة للغاية، ذلك أنها تشمل كلّ ما يمكن رؤيته أو سماعه، مما يساعد الباحث على الوصول إلى أعماق القضايا المتضمنة في أسئلة البحث. كما أنّ صلاحيته وأثمانيته تعتمدان طريقة التعامل مع هذه الذاتية.

ويشير المؤلف إلى أنّ البيانات الكيفية ليست منفصلة عن جمع البيانات، ومع هذا ينبغي تشجيع حوار مستمر بين جمع البيانات، والتحليل، والكتابة، حيث يجب الاحتفاظ بتعليقات تُكتب وقت جمع البيانات. أما عن الاعتبارات الأخلاقية فتوجد قضايا أخلاقية كثيرة في البحث الكيفي، ولذلك يجب في الحد الأدنى الحفاظ على سلامة المشاركين في البحث وخصوصيتهم. وختم الفصل بدراسة ممثلة، تتضمن تحقيقاً في الجوانب السياسية المتعلقة ببعض التوصيفات المتقرّرة بشأن الثقافات القومية.

الفصل الرابع: البحث المختلط:

اعترف بالبحث المختلط باعتباره مقارنة بحثية مشروعة في نهاية القرن العشرين، السبعينات ومطلع الثمانينات، وهو البحث الذي يقوم فيه الباحث بجمع البيانات وتحليلها، ودمج النتائج واستخلاص الاستنتاجات باستعمال المقاربتين الكمية والكيفية معاً في دراسة واحدة. وتوجد خمسة أسباب لاستعماله، وهي: الثلثة، والتتيميم، والتطوير، والاستفتاح، والتوسيع

أما عن القضايا البحثية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تنفيذ دراسة بحثية مختلطة المنهج فمن أهمها أن تؤدي الدراسات إلى استنتاجات سليمة تفي بالمعايير الأخلاقية والعلمية المقبولة للبحث، ومراعاة خصائص تصميم البحث المختلط، وتقييم الصرامة المنهجية لكل جديلة من جدلتي الدراسة الكمية والكيفية، ومراعاة القضايا الأخلاقية العامة للبحث، وختم الفصل بدراسة ممثلة: بعنوان: الكيفية التي قد تؤثر بها أنظمة إدارة المسافات الدراسية عبر الانترنت

الفصل الخامس: البحث الاستطلاعي:

أُسْخِمْ البحث الاستطلاعي في اللسانيات التطبيقية، للتحقيق في خصائص متعلمي اللغة، ومواقفهم، وآرائهم، كما قدّم رؤى قيمة في مجالات معتقدات المتعلمين، واستراتيجيات

التعليم، وقلق التعلّم اللغوي، وتسمح أدوات البحث الاستطلاعي للباحثين بالإعمال الإجرائي (operationalization) لهذه التصورات. وأشار المؤلف إلى العوامل المؤثرة في صلاحية البحث الاستطلاعي، مركزاً على ما يتعلّق بقضية المعاينة التي أشرنا إليها آنفاً، ومنها: المتصور البحثي، والكلل، والتخيّر

في ختام البحث مُثّل بدراسة، عن استعمال الاستراتيجيات العرفانية والميتاعرفانية للمتعلّمين ذوي القدرة المنخفضة وذوي القدرة المرتفعة، والقدرة التي يؤثّر بها استعمال الاستراتيجيات في أداء اختبارات اللغة. مفردات كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المستوى الأول دراسة وصفية تحليلية

الفصل السادس: البحث التجريبي:

هو طريقة لتحديد تأثير شيء ما في شيء آخر، ومن طرق القيام به اختيار مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، ويعقد اختبار بعدي، يقيس ما جرى من تحسن عقب الاختبار القبلي، ويتضمن البحث التجريبي التصرف في متغير واحد على الأقل، وهو المتغير المستقل، ويرصد تأثير ذلك على المتغير التابع. كالحصول على نتيجة معينة في اختبار معين

ومن خصوصيات البحث التجريبي أنّ هناك سؤال بحث دقيق ومحدد، ينشأ عن رؤية نظرية، كما أنّه يحتوي على مجموعة من المتغيرات المنصوص عليها، بالإضافة لوجود مجموعة كبيرة من المشاركين العشوائيين، ويجب أن توصف معالجة النتائج وصفاً صريحاً، وأن تكون مرتبطة بسؤال البحث

وتقدّم كاتبة البحث نصائح مهمة فيما يخصّ سمات البحث التجريبي كأسئلة البحث، وفرضيات البحث، والمتغيّرات، والتوزيع العشوائي للمشاركين، والتحليل الإحصائي، كما تفضّل في الصلاحية والموثوقية: كصلاحية المحتوى، والصلاحية الظاهرة، وصلاحية المتصور، والصلاحية المرتبطة بمعيار، والصلاحية الداخلية والخارجية. أما عن الموثوقية، التي تشير إلى الاتساق، فهي طريقة لضمان قياس المتصورات على نحو ملائم. وتفضّل المؤلفة في الاعتبار الأخلاقية.

وتختتم البحث بدراسة ممثلة أجرتها الباحثة بالاشتراك بعنوان: 'كيف يتصور المتعلمون الرجوع التفاعلي.

الفصل الحادي عشر: البحث الإجرائي:

يعدّ البحث الإجرائي مظلة لمجموعة من المقاربات البحثية، التي تحقق منهجياً، واجتماعياً، وتتعدد مسمياته، مثل: البحث الإجرائي التشاركي، والبحث الإجرائي النقدي، والتعلّم الإجرائي، وأهم السمات المشتركة في البحث الإجرائي هي: إجراء البحث لإحداث تغيير إيجابي، وإيجاد معرفة نظرية، وعملية عن المقام الذي يجرى فيه البحث، وتعزيز روح الزمالة والتآزر، والانخراط لدى المشاركين، وتأسيس نزعة نحو التغيير المستمر

وتمثل إشكالية البحث الإجرائي رغبة المشاركين في إثارة التساؤلات، والتوضيح، والفهم للوضعية الحالية. وقد مرَّ البحث الإجرائي بثلاثة اتجاهات على مدى الستين سنة الماضية، هي: اتجاه علمي تقني، واتجاه تشاوري، واتجاه تحرري. ويقرر بعض الباحثين أنه يجب مراعاة أربعة أسئلة رئيسية عند صياغة معايير تقييم جودة البحث، وهي: هل الفهم المكتسب من البحث جرى التحقق منه، بمقارنة وجهات نظر جميع المعنيين به؟ وهل الفهم المكتسب من البحث أختير بواسطة الإجراء العملي؟ وهل أهداف البحث متوافقة، مع الأهداف التربوية، والقيم الإنسانية الديمقراطية؟ وهل تصميم البحث وطرق جمع البيانات متوافقة، مع متطلبات التدريس؟

وقد عزَّز الباحث بعض التدابير بحسب الأسئلة أعلاه، وذلك من خلال الفحص المقارن لوجهات النظر، ويتعلَّق هذا المعيار بتكرار البيانات ومقارنتها من أجل الكشف عن التناقضات، ويكون ذلك من خلال: الثولثة، وتدقيق المشاركين، ومقاربة وجهات النظر التي تتضمن اختبار النتائج، بمقارنتها بنتائج أبحاث مشابهة.

وفيما يتعلَّق بالأساليب والأدوات، فهناك مصدران أساسيان لجمع البيانات، هما الرصد، وتسجيل ما يفعله الأشخاص، أما الاعتبارات الأخلاقية، فترتبط بأخذ أدونات وغير ذلك، شريطة ألا يترتب أي أذى على المشاركين. وجاء موضوع الدراسة عن تعريف متعلمي اللغة الإنجليزية بمهارات المحادثة، والأعراف الثقافية للتنوعات الإنجليزية المحلية

استعراض لطرائق البحث الحديثة في اللسانيات التطبيقية في الكتاب:

الفصل السابع: دراسة الحالة:

أشار المؤلف إلى خصائص دراسة الحالة ومفترضاها، وهي: أنها تنتمي إلى البحث الكيفي، وهذا لا يمنع من استعمال البحث الكمي، ويكون موضوع البحث فيها قائماً في سياق طبيعي، ويهتم الباحث بالتحقيق الدقيق، والغرض في دراسات الحالة غالباً هو تحسين فهمنا لظاهرة، ولا تعمَّم نتائجها، وتستخدم مصادر وبيانات متعددة، وتُعنى بالتصوير المتعمَّق للظواهر أو مواقع معينة، ويجب فيها فهم السياق، وتنقسم دراسة الحالة إلى قسمين: أولاهما: دراسة الحالة المحضة، وثانيتها: دراسة الحالة التوسلية، وتجرى من أجل فهم الشيء المثير للاهتمام، وتبدأ دراسة الحالة بأسئلة واختيار حالة معينة، وتطلق من فضول قوي بشأن بعض الظواهر، أما جمع بيانات الحالة فيجب أن تجمع عبر الزمن وبشيءٍ من التعمق، ومن عددٍ محدود من الأشخاص أو البيئات، ثم يكتب التقرير بطريقة مفصلة، ويجب مراعاة الجوانب الأخلاقية وعدم إلحاق أي نوعٍ من الأذى بالمشاركين، وأخذ موافقتهم العلمية، جاءت الدراسة الممثلة للفصل عن دراسة حالة طالب كوري، وموضوعها عن الهوية والكتابة الأكاديمية

أما عن الصلاحية في بحوث دراسة الحالة فيجب العناية بتمثيل الواقع بدقة وموضوعية.

بقدر الإمكان، ذلك أن الباحث ينشد الحصول على بعض الأسس التي يميز بها بين المرويّات. واختتم المؤلف الفصل بالإشارة إلى نقاط القوة والضعف في دراسة الحالة: وقد ذكر أهم نقاط القوة وتمثّل في: الفهم، وليس التجريب أو اختبار الفرضيات أو التعميم على مجتمعات بحثية أخرى، ويجب أن يكون الفهم عميقاً للشخص، أو موقع معيّن، أو فصل دراسي، أو برنامج تعليمي. والقدرة على استيعاب الكثير من الطرائق البحثية المختلفة (الكيفية أو الكمية)، والتحليلات اللغوية المفصلة لتطور اللغة الثانية. والنظر عن قرب في السياقات أو الأشخاص ما يطرأ عليها من تغير عبر الزمن، والكشف عن خصوصيات الظاهرة المعينة.

أما أهم جوانب القصور فتتمثّل في: أن بحوث دراسات الحالة تتطلب وقتاً طويلاً. كما تتطلب مهارات اجتماعية، قد لا تكون مريحة لجميع الباحثين، وتتطلب مهارات كتابية جيدة

الفصل الثامن: البحث الإثنوغرافي:

أشار مؤلف الفصل بأنّ مما يدعو لاختيار المنهجية الإثنوغرافية في بحوث تعليم اللغة الثانية، يتمثل في النظر إلى المهارات اللغوية باعتبارها أشياء تتشكل في المقام الأول بحسب السياقات الاجتماعية التي تحدث فيها، بالإضافة إلى ما يضيفه المشاركون من معانٍ على الأحداث التواصلية التي ينخرطون فيها، وتفضل الإثنوغرافيا الرصد المباشر للسلوك البشري داخل ثقافات وبيئات معينة، كما تسعى لفهم الواقع الاجتماعي من وجهة نظر المنخرطين في التفاعلات المرصودة، كما أن العمل الإثنوغرافي ذو جهد مكثّف ويتطلب وقتاً وطاقةً وموارد، وهي إحدى المقاربات الرئيسية للبحث في تعلّم اللغة الثانية وتعليمها

وترجع جذور الإثنوغرافيا إلى الإناسة الثقافية واللغوية، في مطلع القرن العشرين، وأصبحت مما يتبناه الباحثون التربويون المهتمون بموضوع الإخفاق المدرسي لمجموعة معينة. وقد نظرت الأعمال التي تعتمد على إثنوغرافيا التواصل إلى التفاعلات الصفية بين المعلم والمتعلم، والفروق بين الحرافة (*literacy*) المنزلية والمدرسية، وقد شجّع البحث في الإثنوغرافيا ما يسمى بـ'المنعطف الاجتماعي' الذي أدى إلى تطوير فهم متعمّق لأحداث تعلّم اللغة وتعليمها ضمن سياقاتها الاجتماعية الخاصة

ويستعمل اللسانيون التطبيقيون المقاربة الإثنوغرافية لدراسة الممارسة اللغوية ضمن الجماعات والمؤسسات المألوفة للباحث مثل مجالات الصحة، وأمكنة العمل، والمنظمات، ونظام العدالة

وبظهور 'المنعطف التفكري' في الكتابة الإثنوغرافية، 'مرجعية الباحث ودوره' أثر ما بعد الحداثة؛ الذي يشير إلى قدرة الباحث على التفكير في موضعه الشخصي وذاتيته، في البحث، وتقديم رؤية صريحة، ومتموضعة عن دوره الخاص في المشروع وتأثير ذلك على النتائج، والتفكيرية مضادة للمتصور الوضعاني الذي يحتاج إلى باحث متجرد موضوعي، وليس له حضور في الرواية المنتجة

أما الإثنوغرافيا النقدية فهي لا تكتفي بالرصد والوصف للحدث المعين، كما تفعل الإثنوغرافيا التقليدية، فهي بالإضافة إلى ذلك، تأخذ بعين الاعتبار العلاقات التطبيقية، والجنوسة، كما في المجتمعات الرأسمالية، سواء في العمل أو خارج أماكن العمل، ولذلك تهتم الإثنوغرافيا النقدية بالموقع الاجتماعي للمجموعة وضع الدراسة، من خلال فحص ما لديهم من إمكانية الوصول للموارد الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والتوظيف، على نحو واع للمنظورات الكبروية كالنظرية الاجتماعية لفحص ما يجمعه الباحثون من بيانات إثنوغرافية صغروية، وتبعاً لذلك يجري الاعتراض على النظرية الكبروية أو صقلها أو تغييرها.

وقد أجمل الباحث مجموعة من موضوعات الإثنوغرافيا النقدية، ومن أهمها: ما يُعنى بتعيين موقع أحداث الصف اللغوية والحرفية، ضمن سياقات اجتماعية، وتاريخية أوسع، ومنها ما يتعلّق بالعلاقة المعقدة بين البنى الاجتماعية والفاعلية البشرية، ومنها دراسات التعددية الثقافية، ودراسات الرجل الأبيض، ونظرية الهوية، وتقاطع مكانة الناطق الأصلي، والعرق، والاستعمار، والعنصرية.

أما فيما يخص الصلاحية والموثوقية في البحث الإثنوغرافي، فإنها تُعنى بأدوات تسجيل متعددة، وراصدين متعددين، وجدول رصد مرّن، وممارسة انهماك مطوّل، واستعمال كلمات موضوعية في الملاحظات الميدانية، ومساءلة الأقران، وتدقيق المشاركين.

ويعتمد البحث الإثنوغرافي على أساليب وأدوات بحث مختلفة في جمع البيانات، ومن أهمها الرصد الميداني، وإجراء المقابلات بشكليها الرسمي والودي، والتسجيل الصوتي/ والمرئي، وجمع الوثائق، والباحث هو الأداة الأساسية في البحث الإثنوغرافي لجمع البيانات، لانخراطه المطوّل في الميدان. والاعتبارات الأخلاقية المهمة، وهي نفسها الاعتبارات التي يجب مراعاتها في حفظ الخصوصية والسرية، وأخذ الموافقة العليمة، والحصول على أذونات إجراء الرصد والمقابلات، وغير ذلك من جوانب أخلاقية

وقد كانت الدراسة الممثلة عن الفصل العنصري في جنوب إفريقيا، وعلاقته بتعليم للغة الإنجليزية لغة ثانية، وقد أجراها الباحث لمدة عام كامل، وتوصّل في خاتمتها إلى أن تأثيرات الفصل العنصري كانت موجودة إلى حدٍّ، بما لا يمكن معه التشارك على نحو متساوٍ في المعنى من قبل الجميع.

وختم الفصل بالتطورات المستقبلية في البحث الإثنوغرافي، ومن أهمها: الاهتمام بالحرفاة متعددة الوسائط، والتأثير المتزايد للتقنية في المدارس أدى إلى ظهور دراسات إثنوغرافية، في اللسانيات التطبيقية للممارسات التواصلية متعددة الوسائط.

الفصل التاسع: البحث النقدي في اللسانيات التطبيقية:

يهتم البحث النقدي بالتعرّف على ما يوجد من أواصر بين الأحداث المحلية لتعليم اللغة، واستعمالها، من ناحية، والعمليات، والتشكلات، والخطابات الاجتماعية العريضة، من ناحية أخرى، أي عقد الصلات بين الفصول الدراسية، أو المحادثات، أو الكتب، المدرسية، أو الاختبارات، أو

الترجمات، وقضايا الجنوسة، والطبقة والجنسانية والعرق والانتساب، والثقافة والهوية السياسية. وعن مفترضات البحث النقدي في اللسانيات التطبيقية ومبادئه: عرض المؤلف إلى صعوبة تعريف ما هو «نقدي»، بسبب تعدد النظريات النقدية، المستندة إلى أعمال متنوعة، ليست متجانسة، وغير ثابتة، والتوصل إلى تعريف مستقر قد يعني التكرار للخلاف المثير بين الدارسين النقيدين، الذين يفضلون تجنب إنتاج مخططات مسبقة للمعتقدات المعرفية والاجتماعية السياسية. ومن ثم لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لكلمة «نقدي»، وتوجد مبادئ وأهداف معينة في «المشروع النقدي» تتضمن تصوراً للمجتمع باعتباره طبقياً، متسماً بعدم المساواة، والتناظر في وضعيات السلطة

وطرائق البحث النقدي طرائق كيفية، تتمثل في دراسات المذكرات والمقابلات، وبعض أشكال التحليل النقدي للخطاب والإثنوغرافيا النقدية، التي تحاول أن تتجاوز روايات المشاركين إلى فحص ما يشكل تلك الروايات ويقفدها من المقدمات الأيدلوجية وممارسات الهيمنة. كما تحافظ الإثنوغرافيا النقدية من الناحية المنهجية على متطلبات الإثنوغرافيا التقليدية فيما يتعلق بالانهمك المطوّل والمستمر في الميدان، والتحليل 'التعاودي'، والتكرار للبيانات، مع وجود علاقة انبثاقية بين النظرية (النقدية)، والبيانات، وأسئلة البحث والتأويل، وتكمن الفوارق «في المشروع» النقدي في إبراز ما يوجد بين البنية الاجتماعية والعلاقات المادية والذاتية الفاعلة من تفاعل

تتضمن أساليب البحث النقدي في اللسانيات التطبيقية وأدواته رصد المشاركون، والملاحظات الميدانية، والمقابلات والتسجيلات الصوتية، أو المرئية للتفاعل، وتحليل المصنوعات، وتشمل الأدوات ودفاتر الملاحظات والمذكرات البحثية، ومحاضر المقابلات، والاستبانة الاستطلاعية، واستعمال البرمجيات الحاسوبية للتحليل الكيفي للبيانات. أما الدراسة الممثلة فقد كانت عن تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في مدرسة في هاواي، بالنظر إلى «الإنجليزية لغة ثانية»، بوصفه مصطلحاً يعبر عن شيء يصب الهوية بالقدر في المدرسة الثانوية، وإلى ما تؤديه العنصرية اللغوية، أو التحيز اللغوي من دور مركزي، في هذا الصدد.

الفصل العاشر: التقصي السردى:

يُعرفُ التقصي السردى بأنه طريقة في البحث تركّز على ما نرويه عن حياتنا، من قصص تتعلق بتجاربنا في الحياة، ويشير إلى أنّ القصص تساعد البشر على جعل التجارب الحياتية ذات مغزى، لأنها تحفظ ذكرياتنا، وتحفز تفكيرنا، وتربطنا بماضينا وحاضرنا، وتساعد على تصور مستقبلنا. وتقدّم المؤلفة أربعة تفسيرات للمفترضات الكامنة وراء منهجية التقصي السردى، وهي: أولاً: أن للتقصي السردى جاذبية بديهية للباحثين الذين ضجروا من المتغيرات والتكسيم المرتبطين بالمقاربة الوضعية. ثانياً: أنه يعكس الاهتمام بالمسردات وعناية ما بعد الحداثة. ثالثاً: ما اكتسبه السرد من أهمية باعتباره مورداً، يُعتمَدُ عليه في بناء الهويات الاجتماعية. رابعاً: يشارك الأفراد الذين تكون تجاربهم موضوعاً للبحث، كما يُسمعُ أصوات المهمشين.

وتشير المؤلفة إلى الاستمولوجيا السردية، وهي التي نعرف العالم من خلالها على نحو سردي، ولكي يفهم الناس تجاربهم يشيّدون منها قصصاً بوساطة توليفها في كلٍّ مؤخّذ. ويستعمل الباحثون الاستمولوجيا السردية في جمع بياناتهم، بالإضافة إلى الطرائق الكيفية الأخرى، كالمقابلات الشفوية، والمذكرات المكتوبة والمدونات عبر الانترنت، مع التزام المشاركين بالمعنى في البحث عن تجاربهم المعيشية في سياقات زمانية ومكانية معيّنة.

ويتعلّق المحتوى في المسرودات بما يُحكى فيها، ولمَ حُكي، وأين ومتى ومن الحاكي لها. ويعتمد البحث المتعرّف على المحتوى على «القصص الكبيرة» المتعلّقة بحياتنا، ويُستكشف المحتوى من ثلاثة أبعاد؛ هي: الزمن، والمكان والخُطّة الاجتماعية (ما بين الناس من تفاعلات)، أما الشكل السردى فيُشير إلى الطريقة التي تبنى بها القصص، أي طريقة تنظيم الأفكار وتوالي الأحداث، واختيار الكلمات والانسجام النصّي

أما السياق فيؤلف ويلتقي في سياقات تفاعلية وتاريخية ومؤسسية، وخطابية، بالإضافة للاهتمام بالسياق اللغوي فإنّ الباحثين السرديين يهتمون بطبقات السياق الأخرى كالسياق المحلي؛ كالبنية المادية واللغة والأشخاص، والغرض من الحديث، وظروف التفاعل، وقد اقترح بارخن ثلاثة مستويات للقصة أو فضاءات سياقية، تشجع الباحث أن ينظر فيما وراء السياقات المباشرة للمعالم وفصله الدراسي، الأول: هو المستوى الشخصي (الذي يجسد الخواطر، والمشاعر، والأفكار، بالإضافة للتفاعلات الاجتماعية، في سياقات المعلمين المباشرة). الثاني: ما يرتبط بالقرارات التي يتخذها الآخرون في بيئة العمل من تبعات، مثل: (سياسية المدرسة التعليمية، وممارسة التقويم)، الثالث: ما يقع فيه التعليم والتعلّم من سياقات اجتماعية، وسياسية أوسع، تقل فيها سلطة المعلمين، بشكل أكثر بشأن القرارات التي تؤثر على ممارساتهم التعليمية وتشير المؤلفة إلى البناء التشاركي للبيانات السردية، التي تُحلّل وفقاً لمقاربتين: الأولى: تُعنى بتحليل المحتوى، والثانية: هي العرفان السردى، الذي تنظم فيه التجربة تنظيماً زمنياً ومكانياً، بحثاً عمّا يتعلّق بالظواهر من معانٍ داخل سياقاتها الخاصة. وأشار المؤلف إلى أهمية التقصي السردى في العملية التعليمية للغة الثانية، ذلك أنّه يضع المشاركين في منزلة مساوية للباحثين، لأنّ قصصهم تبنى تشاركياً، وتجلب التغيير عندما يُستَمعُ إليها أو يُتَفَكَّرُ فيها، من جانبهم أو من جانب الآخرين. أما عن الائتمانية في الاستقصاء السردى فيشير المؤلف إلى أنّه يُهْتَمُ بأنّه «رخو» من ناحية الصلاحية، وهذا راجع من وجهة نظر المؤلف إلى وجوه القصص المتأصلة في اللغة عند رواية القصص، بالإضافة إلى أن باحثي السرد يهدفون إلى فهم المعنى الذي يُضفيه الأشخاص على تجاربهم. كما يساعد التقصي السردى في بحوث تعليم اللغة في فهم المعرفة السياقية الخاصة لدى المنخرطين في التعليم، أي المعنى الذي يصفونه على ممارساتهم في السياقات الخاصة في حياتهم

أما من حيث الأساليب والأدوات في التقصي السردى فإنّها متنوعة كتنوعها في البحث الكيفي؛ ومنها: المذكرات والسرد التاريخي للتعليم، والقصص والنصوص المسرحية، ورسومات

المعلمين والمتعلمين الممثلة لهواياتهم، واستعمال تقنيات الويب عن تاريخ التعلم، أما عن الجوانب الأخلاقية فتشير المؤلفة إلى أنه في رواية القصص يراعي مناسبة المرويات للجمهور المعين، وبالنسبة للمتعلمين فإن المرويات قد تكون جزءاً من واجباتهم، ويمكن استثمارها في البحث، ويُشجّع المشاركون بأن يخبروا عن تفاصيل شخصية في تجاربهم الخاصة وختم المؤلفة الفصل بدراسة ممثلة للتقصي السردى وقد كانت عن قضايا تتعلق بمشاركة طالبين سعوديين يتعلمان اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت الدراسة عن هويتهم ووضعتهم وتعلمهم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.

الفصل الثاني عشر: تحليل الخطاب:

يهدف تحليل الخطاب إلى المساعدة في شرح العلاقة بين ما نقوله وما نعيه، في سياقات معينة، منطوقة ومكتوبة، كما يمكن أن يوفر الأدوات للنظر في وحدات أكبر من النصوص، مثل الأنماط التنظيمية التحادثية في النصية المعتادة في استعمالات معينة، من اللغة أو أفانين لغوية خاصة، كما ينظر في الوضعيات الاجتماعية، والثقافية، لاستعمال اللغة، لفهم الكيفية التي يتخذ بها الناس خياراتهم في استعمالهم اللغة. أما فيما يتعلق بشأن مقاربات تحليل الخطاب، فيقوم محللو الخطاب بفحص بنية الفقرة، مثلاً، أو تنظيم النصوص بكاملها، أو أنماط تفاعلات التحادث، كطرق افتتاح المحادثة وختمها، والنظر لأنماط المفردات عبر النصوص، أو الكلمات التي تربط أقسام النصوص معاً، كما ينظر المحللون إلى السياق الاجتماعي الأوسع لاستعمال اللغة، وكيف يؤثر ذلك على ما يقال وكيف يقال، كما قد ينظرون في كيف تعرض وجهات النظر المعينة للعالم، والكيفية التي نرغب أن يُنظر إلينا بها. كما قد ينظر تحليل الخطاب في تداولية الخطاب، وهي علاقة بين اللغة والسياق، الذي تحدث فيه، ومن ثم فإن تحليل الخطاب يركّز على الآتي:

« الأنماط اللغوية، التي تحدث عبر امتدادات من النصوص، المنطوقة والمكتوبة.

« المعرفة المتعلقة باللغة، فيما يتجاوز معرفة الكلمات والمركبات والجمل، وما يحتاج إليه في التواصل الناجح.

« العلاقة بين اللغة والسيقات الاجتماعية والثقافية، التي تستعمل فيها.

« الطريقة التي تبني بها اللغة وجهات نظر مختلفة.

« للعالم وطرائق فهم مختلفة.

« جوانب التأثير الرئيسية في تحليل الخطاب: أشار مؤلفا الفصل إلى عدد من المقاربات

في تحليل الخطاب، معرّفين بها وبأهم إسهاماتها، وهي:

« نظرية أعمال التكلم، لجون أوستن، وتطويرها، من قبل الفيلسوف الأمريكي جون

سيرل، وتتلخص النظرية أنه بالطريقة نفسها التي نؤدي بها الأعمال الجسدية،

كتناول وجبة معينة، يمكننا أن ننفذ أعمالاً باستعمالنا للغة، كإعطاء

الأوامر، أو تقديم الطلبات، ومن ثم فإن الناس يفعلون أشياء بالكلمات.

« نظرية الاستلزام التحادثي: وينسب هذا التوجه إلى بول غرايس، ويقصد منه وصف العملية التي نستمد منها المعاني من المقام الذي تستعمل فيه اللغة.

« **التأدب وحفظ الوجه:** يرجع هذا المصطلح إلى وليفنسون، وهو من المصطلحات ذات الصلة بتحليل الخطاب التحادثي، التي ترتبط باستكشاف أعراف التحادث والأنماط المتكررة في التفاعلات المنطوقة، ومنها تحليل الأفانين، وتنسب إلى هاليدى ورقية حسن، ومن مقاربات تحليل الخطاب «تحليل الخطاب النقدي» ويفترض هذا المنظور أن استعمال اللغة أمر اجتماعي دائماً، ومن مجالات البلاغة التقابلية، كما تولّد مجال جديد يعرف بـ«البلاغة عبر الثقافات» يفحص العلاقة بين التاريخ الفكري والبنى الاجتماعية.

« **المقاربات القائمة على المتون في تحليل الخطاب:** ومن أهم الباحثين المهتمين بها دوغلاس بيبير، وكن هيلين ند، ومقاربتة تحلّل مجموعة ضخمة من النصوص الأصلية الواقعية، بمساعدة الحاسوب، لمعرفة سماتها اللغوية، وهي منهجية مستعملة على نطاق واسع، وتقدّم رؤى فريدة عن استعمال اللغة، وتصنف ثلاث مقاربات أساسية في تحليل خطاب المتون، هي: المقاربة النصّية، والمقاربة النقدية، المقاربة السياقية.

« **تحليل الخطاب الصفي:** ويمكن من خلاله الحصول على استبصارات للعلاقات المعقدة بين الخطاب والتعليم والممارسات الاجتماعية، ومن سمات تحليل الخطاب الصفي افتراض أن مهمة الرصد والتحليل والفهم المنهجي للأهداف والأحداث الصفية، أمر مركزي لأي جهد تعليمي جاد، وقد كان التركيز على نوبات الحديث، ومتوالياته، ومعانيه ومقارباته، تركّز بشكل أكبر على التحليل اللغوي للأنماط البلاغية والنحوية المعجمية، وقد تشكل تقليد «نوبات الحديث ومتوالياته ومعانيه»، بحسب المنهجية الإثنوغرافية، بهدف البحث عن استبصارات الأهداف، والأحداث الصفية، بوصف مفضّل لأنماط التفاعلات داخل الصفوف الدراسية، وكان الهدف هو استكشاف العلاقات بين الأبنية اللغوية، والمعاني المصنوعة في الصف الدراسي.

« **تحليل الخطاب متعدد الوسائط:** ويبحث في كيفية تكوين المعنى من خلال استعمال مناح تواصلية؛ مثل الصورة والأصوات، والفيديو، والإيماءات والتصرفات، بدلاً من اللغة فحسب. وله مساران؛ الأول دراسة ما يكون في النصوص من تعددية وسائطية، أما المسار الثاني فهو دراسة التعددية الوسائطية في التفاعلات المنطوقة، كالمقابلات والتفاعلات الصفية وغيرها، أما الدراسة الممثلة لتحليل الخطاب فقد كانت عبارة عن مشروع دراسي في تحليل الخطاب، اعتمد عدداً من الأساليب البحثية، وقد فحصت التعليقات

الصحفية على أحداث الحادي عشر من سبتمبر، التي نشرت في الصين وأستراليا. في الأشهر التي تلت الأحداث. وقد هدفت الدراسة لاستكشاف الكيفية التي كتبت بها النصوص من وجهة نظر الخطاب، والأساليب المحتملة لطرق كتابة نصوص على النحو الذي كتبت به، وقد اعتمدت على أربعة منظورات بحثية، هي: البلاغة عبر الثقافات، ودراسات الأفنون البلاغية، والرؤية النسقية الوظيفية للأفنون، والتحليل النقدي للخطاب.

الفصل الثالث عشر : بالتوليف البحثي:

يشير التوليف البحثي إلى سلسلة من الأساليب، والإجراءات البحثية، التي طورها علماء الاجتماع، بهدف استعراض الإجراءات السابقة بشكل منهجي حديث، وتحقيق في النتائج السابقة وتقييمها بطريقة منهجية، وقد بدأت هذه المنهجية في بداية السبعينات من القرن الماضي، في مجالات علم النفس، والتعليم والطب، وأدخلت إلى اللسانيات التطبيقية في منتصف التسعينات، وقد أورد كاتب الفصل خمساً وأربعين دراسةً في مجال اللسانيات التطبيقية، ويُعدُّ التحليل التلوي الأسلوب الأشهر في التوليف المنهجي، وقد أبدى عليه المؤلف بعض الملاحظات التي تجعله قاصراً، إذا أُستُخدم لوحده، عن القيام بدراسات التوليف البحثي جميعها، مما يدعو للاستعانة بطرائق أخرى، ذات توجه تجريبي للاستعراض المنهجي، ولهذا فإن جميع التحليلات التلوية توليفات، وليست كل التوليفات تحليلات تلوية. ومن القضايا المهمة التي يشير إليها الكاتب، تحيُّز النشر أو الوضع في الدرج لكثير من الدراسات، أو ما يسمى بالأدبيات الطريدة

التعليق على المقاربات والطرائق البحثية في الكتاب:

1. إنَّ مما يميّز به هذا الكتاب أنه كتاب مناهج بحث شامل في كثير من قضايا اللسانيات التطبيقية، كما يصفه محرره، مع تركيزه الأساسي على تعليم اللغة، بصورة عامة، واللغة الإنجليزية، بوصفها لغة ثانية، أو لغة أجنبية. ويتضمن مناهج البحث الأساسية؛ كالمناهج الكمية، والكيفية، والمختلطة، بمقارباتها المختلفة، وقد تضمن مناهج بحث غير معهودة، أو قليلة التداول في مجال بحث تعليم اللغة العربية وتعلّمها، على حد علمي، كالبحث الإثنوغرافي، والبحث النقدي في اللسانيات التطبيقية، والتقصي السرد، والتوليف البحثي والبحث في المتعلمين الصغار، والبحث في معتقدات المتعلمين، والبحث في اللغة والجُنوسة (النوع)، واللغة والهوية، وغيرها.
2. ثراء موضوعات الكتاب التعليمية وتباينها، وتعدد قضاياها، أضافاً عليه أهمية ومتعة ويسراً، بالإضافة إلى المجال التطبيقي البحثي

الواسع، حيث قدّم رؤى منهجية تطبيقية، ومقاربات متباينة لكثير من القضايا المبحوثة، كمهارات اللغة، وعناصرها، ومفرداتها، وما يخص قضايا المعلمين، مثل معتقداتهم، وتأهيلهم، والهويّة، والجُنوسة، ويمكن إضاف إليها بعض الرؤى المنهجية، كالعدالة اللغوية، والمساواة، ودراسة لغات الأقليات، والمرأة والطفل، وحقوق الإنسان اللغوية، ...

3. توافر على تأليف هذا الكتاب سبعة وعشرون خبيراً متخصصاً في مجال اللسانيات التطبيقية، بصورة عامة، ومجال تعليم اللغة الثانية وتعلمها، وتحليل الخطاب والإثنوغرافيا، ومحو الأمية، والهوية وتأثيرات الظواهر الاجتماعية والاقتصادية، ينتمون إلى جامعات أو مراكز بحث مرموقة، وترجع جنسياتهم إلى ست جنسيات، هي: (الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وأستراليا، والصين، وإسبانيا). وكان لتنوع خلفياتهم اللغوية (الإنجليزية، والإسبانية، والصينية، واليابانية، والألمانية، ...)، بالإضافة لتباين اهتماماتهم، الأثر الواضح في تنوع موضوعاتهم، وطريقة عرضها ومناقشتها، ويتوقع أن يفتح هذا الكتاب الباب واسعاً للباحثين لارتداد مجالات بحثية جديدة، ومن ثم تطوير أدواتهم البحثية والمنهجية.

4. يستهدف الكتاب طلاب السنة الثالثة وما فوق من طلاب الجامعة، بالإضافة لطلاب الدراسات العليا، في اللسانيات التطبيقية، والباحثين، ومشرفي البحوث، والمعلمين.

ويعدّ هذا الكتاب من ترجمات دار جامعة الملك سعود التي عُيّنت بصورة خاصة بترجمة مجموعة كبيرة من مؤلفات اللسانيات التطبيقية، بفروعه المتنوعة، كاكْتساب اللغة الثانية؛ ومصطلحاتها، ومناهجها، وتحليل الخطاب، والسياسة اللغوية، وغيرها من المجالات النظرية والتطبيقية.

ترجمة الكتاب:

يظهر نصّ ترجمة الكتاب في عبارة عربيّة واضحة خلت من أساليب الترجمة الحديثة التي أصبحت سمة غالبية لمعظم المترجمات إلى اللغة العربية، وقد حرص مترجم الكتاب، كما يؤكد ذلك بنفسه في مقدمة الترجمة، أنّه تقيّد بالنص الأصلي، وعدم مجاوزته، مع نقله بعربية سليمة، تجاوز فيها عيوب الترجمة الحرفيّة، ومن ثم فقد خلا الكتاب أو كاد يخلو من الأخطاء التركيبية الشائعة، كما قلّت الأخطاء النحويّة والإملائية والأسلوبية، وقد أغنى المترجم الهوامش بشروحاته وتعليقاته الإضافية، وقد تجاوز عددها عن 200 هامش، كما تتبّع ما تُرجمَ من مصادر القراءة الإضافية وتقديم النسخة المترجمة في هوامش الكتاب، كل ذلك تسهيلاً لمقروئية الكتاب، كما أضاف عدداً من المراجع البديلة المماثلة لما يذكره المؤلفون، أما فيما يتعلّق بالمصطلحات فقد اتبع المترجم ما اعتاد عليه في ترجماته السابقة، بحرصه

على ثلاثة مبادئ أساسية في نقل المصطلحات، وهي:

1. تقديم ما شاع واطرد من مقترحات الترجمة بين المختصين على غيرها.

2. ملاءمة دلالة اللفظة العربية الأصلية لمفهوم المصطلح المترجم.

3. البساطة التركيبية والمرونة الاشتقاقية في المقابل العربي المختار.

وفي نظري أن المترجم قد وفق إلى درجة كبيرة في الالتزام بهذه المبادئ، وإن كان ثمة مصطلحات جديدة تبناها المترجم تحتاج إلى فترة من الزمن للاعتياد عليها والتعامل معها.

النتائج والتوصيات:

عُنيَتْ بحوث تعليم العربية لغة ثانية، ببعض القضايا الحديثة، على مستوى بحوث الدراسات العليا، أو المجلات العلمية المتخصصة، أو في الأنشطة العلمية الثقافية، كالمؤتمرات العلمية، أو الحلقات النقاشية، أو الندوات العامة، أو المحاضرات الراتبية، وقد شجعت المراكز العلمية الحديثة هذا النشاط، ومهدت الطريق لتوسعه وانتشاره، خاصة مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية

بنظرة سريعة في المجالات العلمية المحكمة الصادرة، مثل: (مجلة اللسانيات العربية) الصادرة منذ العام 2015م، حتى تاريخه تناولت قضايا كثيرة، منها: البعد الثقافي وتعليم العربية لغة ثانية، والفصول الدراسية، وتأثير المحيط الاجتماعي، وتحليل المحادثة، وغيرها من موضوعات، كما عُنيت مجلة (التخطيط والسياسة اللغوية) الصادرة عن المركز نفسه بقضايا: السياسة اللغوية، واللغة والاستثمار الاقتصادي، والحقوق اللغوية والهيمنة اللغوية، وغير ذلك، وعُنيت (مجلة تعليم العربية لغة ثانية)، بكثير من القضايا النفسية وتعليم اللغة، كالقلق، والدافعية، ودور الذاكرة، وبعض قضايا المعلمين كتأهيلهم، وغير ذلك من موضوعات غياب بعض المناهج اللسانية الحديثة عن البحث العربي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كدراسة الحالة، وتحليل الخطاب، والتقصي السرد، والبحث الإثنوغرافي، والبحث النقدي

التوصيات:

إجراء المزيد من الدراسات الاستقصائية والتحليلية لمنتوج البحث العلمي العربي في مجال اللسانيات التطبيقية، بعامة وتعليم اللغة العربية لغة ثانية
تشجيع الباحثين على جميع المستويات في اللسانيات التطبيقية الطرائق البحثية الحديثة، التي ذكرناها آنفاً، لما لها من الأهمية، وما فيها من الفائدة في تطوير هذا الحقل المهم.

المراجع:

« بالتريج، براين، وفاكيتي، أليك، مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية، ترجمة، الشمري، عقيل حامد، 2021م، دار جامعة الملك سعود، الرياض.
« مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: رؤى وتجارب، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، رؤية 2040م، الذي عقد في الفترة من 22-24 / إبريل 2024م

« المؤتمر الخامس: تعليم اللغات الأجنبية والدراسات البينية، 28-29 إبريل 2024م، بمشاركة
جامعة بارتن وجامعات أخرى، تركيا.
« مجلة تعليم العربية لغة ثانية، مجلة علمية دورية محكمة، تصدر من
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية للغة العربية.

آفاق الفكر البيني في المناهج النقدية ما بعد الحداثيّة من التّخصّص إلى التّكامل

Prospects of interdisciplinary thought in postmodern critical approaches from specialization to integration

أ.د هدى عمّاري- كلية الآداب واللّغات⁽¹⁾

الملخص

تتناول الدراسة أهمية الفكر البيني ودراساته في ميدان الدراسات النقدية وتحديدًا المناهج ما بعد الحداثيّة، ذلك أن اشتغال المناهج في تحليل النّصوص الأدبيّة وهي مغلقة على ذاتها لم يعد له جدوى في مقاربة الخطابات، وصار من الضروري كسر انطواء الاختصاص على نفسه والانتقال من التفسير الأحادي إلى التفسير التكاملي وفق رؤية شمولية تلغي الحواجز. وتهدف إلى إبراز الحلول التي تعرضها الدراسات البينية على المناهج النقدية، وتبيان تأثيرها على التوجه التكاملي والوعي النقديّ في تطبيق الرؤية البينية بين المناهج، من ذلك ما يُقدّمه النقد الثقافي، والنقد البيئي، والنقد النسوي، والنقد الجيني، والنقد الاستعماري، والنظرية الجمالية الجديدة، والنقد التاريخي الجديد.

كلمات مفتاحية: المناهج النقدية، الخطاب الأدبيّ، التكامل المعرفي، الدراسات البينية.

Abstract

The study deals with the importance of interdisciplinary thought and its studies in the field of critical studies, specifically postmodern approaches, as the work of curricula in the analysis of literary texts while they are closed to themselves is no longer useful in approaching discourses. It has become necessary to break the introversion of the competence and move from a monolithic interpretation to an integrative interpretation according to a holistic vision that eliminates barriers, and aims to highlight the solutions offered by interdisciplinary studies on critical curricula, and to show their impact on the integrative orientation and critical awareness in the application of the interdisciplinary vision, including cultural criticism, environmental criticism, feminist criticism, genetic criticism, colonial criticism, neo-aesthetic theory, and new historical criticism.

1 - جامعة أمحمد بوقرة بومرداس - الجزائر ho.amari@univ-boumerdes.dz

على سبيل الاستهلال

مما لا شك فيه أن العلوم الإنسانية تترابط وتتداخل، لتقدم للباحث عن المعلومة مجالات معرفية وميادين علمية ذات وشائج الصلة؛ وبالتالي يتجاوز الحدود الفاصلة بين التخصصات، فمثلا يمكن الاستفادة مما تقدمه الفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس والأنثروبولوجيا واللسانيات في معالجة المشكلات القائمة في مقاربة الخطابات "الدراسات البينية" يتزايد الاهتمام بالبحث في إمكانيات الاستفادة من تلاقح الحقول المعرفية وتضافر في سعيها للبحث عن جوهر الحقائق

تندرج هذه الورقة البحثية ضمن النقاش الفكري والثقافي حول علاقة الدراسات البينية وحقول الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، فلطالما انتهجت المقاربات النقدية إلى البحث عن طبيعة المنهج وآلياته الإجرائية المناسبة لتحليل الخطابات الأدبية، فمن الملاحظ أن أزمة المناهج في العلوم الإنسانية وفي الدراسات النقدية تتمحور حول اختلاف المرجعية الفكرية لها وخصوصية منظومتها الاصطلاحية وتباين استراتيجيات تعاملها مع النصوص، إذ تختلف من منهج إلى آخر

وفي ضوء التحولات النقدية والصراعات الخفية والظاهرة بين المناهج النقدية الحديثة، تعالت دعوات لفتح آفاق الدراسات بينها عن طريق التلاقح والتفاعل في إطار المعطيات التي تقدمها الدراسات البينية، حيث الرحابة المنهجية في الانفتاح على الحقول المعرفية ذات الصلة والاستعانة بالمقولات النقدية المتقاربة ليشكل توليفة منهجية بعيدا عن الأحادية المنهجية والنظرة الاقصائية

وعليه، فإن الدراسة تركز على إشكالية الأساس: ما مدى فاعلية التفكير البيني في تحليل النصوص الأدبية في المناهج النقدية الحديثة؟ وتتفرع عنها أسئلة محورية تفصيلية، مفادها

- ما مفهوم الدراسات البينية، وما الدافع إليها؟ ما هي أهمية التفكير البيني؟ مجال محدد، أم هي منهج أو أداة معرفية تنساح في مختلف العلوم؟
- ما مدى نجاعة الدراسات البينية في النقد المعاصر ؟
- ما هي المناهج النقدية المعاصرة الأكثر استجابة لمبادئ الدراسات البينية؟
- ما آفاق التفكير البيني بين المناهج النقدية المعاصرة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اقتضت طبيعة الدراسة أن نقسم الدراسة إلى قسمين: الشق الأول يعرض الدراسة البينية: إشكالية المصطلح، أهميتها، وخصائصها، وأما الشق الثاني فيتناول التفكير البيني في التراث العربي، وتجليات التفاعل بين المناهج النقدية والدراسات

البينية، واخترنا للنمذجة البنيوية واتجاهاتها، النقد الثقافي، النقد ما بعد الكولونيالي.

1. في ماهية الدراسات البينية وإشكالية المصطلح:

تسعى الدراسات البينية تتوخى البحث في وشائج الصلة في القواسم المشتركة بين العلوم وفي مقام ثان فإنها تدعو إلى التّكامل المعرفي، وما يلاحظ أنّ تداول فكرة التّكاملية في تحليل الأنشطة المعرفية الأدبيّة والخطابيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، جاء عبر مصطلحات عدّة تلتقي في معالجة النّصوص والمشكلات ومعينة الموضوعات وإيجاد الحلول بتفاعل التخصصات المعرفية ومن خلال القواسم المشتركة بينها. ويمكن حصر تلك الصيغ الاصطلاحيّة فيما يلي:

1.1. الدراسات البينية (*Interdisciplinary*) هي بحوثٌ علميّة مُعمّقة، لا يقنّع أصحابها بالاكْتفاء بالتخصص الدقيق؛ منفردًا، بل يتوخّون الكشف عن مناطق التّخوم: (التجاوز، التلاق، التقاطع، التشابك، التقارب) بين العلوم، وهي دراساتٌ تجمّع بين النظرة التخصصية الدقيقة، والنظرة الموسوعية الشاملة، وتؤمنُ بالتكامل المعرفي بين كافة العلوم، وترى أنّ هذا التكامل بات ضرورةً من ضرورات المنهج العلمي النافع، في هذا العصر

وتتكون كلمة البينية *Interdisciplinary* من مقطعين أساسيين مقطع *Inter* وتعني بين وكلمة *disciplin* وتعني مجال دراسي معين، ومن هذا المنطلق فقد تمّ تعريف الدراسات البينية من قبل كلاين وليم على أنّها دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة عن بعض الأسئلة أو حلّ بعض المشاكل أو معالجة موضوع واسع جدًا أو معقد جدًا يصعب التعامل معه بشكل كافٍ عن طريق نظام أو تخصص واحد.

وتزايدت الدراسات في البينية *interdisciplinaires* خلال النصف الثاني من القرن العشرين وبخاصة فترة السبعينيات والثمانينيات، وفيها يتناول التفكير البيني البحث عن حل للمشكلات عن طريق فتح قنوات التفاعل بين المعارف، وتجاسر التخصصات، وتعاير المفاهيم، كونه يعد وسيلة تتيح الربط والتفكير بين البحث وتثمينه، مما يسمح بالحوار بين العلم والمجتمع (Pestre, 2010, pp. 39-56)، وبالتالي؛ فإنّ الدراسة البينية ذات خطورة وأهمية كبيرة في البحث العلمي في وسط معرفي ألغى الحواجز التخصصية

2.1. التعددية المعرفيّة: *Multidisciplinarité/ Pluridisciplinarité* يلمح المصطلحان إلى معنى واحد يدل على استعمال أكثر من تخصصين معرفيين لمعالجة موضوع محدد أو قضية معينة أو دراسة خطاب أدبيّ، يذهب آلان غليكوس *Alain Giky* إلى تجمع اختصاصات تتأزر لتحقيق هدف مشترك دون أن تعدل أيًا منها في نظرتها للأشياء ولا في مناهجها الخاصة بها» 12.

ذكر جان بول ويبر *Jean Paul Resweber* والذي اشتغل في الحقل التعليمي التربوي، لهذا وظف المصطلح للدلالة على التقارب بين معارف تخصصية متعددة بغاية معالجة سؤال

معطى من زوايا مختلفة وفي الوقت نفسه يرى أن غالبية المهتمين يعتبرون أن صيغة تعددية المعارف لا تحقق القدر كاف من الدلالة وهي غير وافية للمراد» بسبب أن مدلول التجاور بين المعارف هو المهيمن في هذه الحالة التي هي مجرد تبة تحتاج إلى الانتقال من التعددية المعرفية إلى ما هو أبعد عنها (Resweber, 2011, p. 19)

3,1 العبر معرفية: *Transdisciplinarité* من المصطلحات الواردة في حقل الدراسة البينية وقد أخذ في التوظيف والاستعمال سنة 1972، ويعني البحث «عن المسلمات البديهية المشتركة بين مجموعة من التخصصات» (Apostel, 1972, p. 25)، ويعرفه باسراب نيكواسكي Basarab Nicolescu بأنه فن وطريقة الكشف عن جسور بين الذات والمجالات المعرفية وذلك بواسطة إيجاد لغة ومنطق ومفاهيم مشتركة تتيح حوارا حقيقيا (Klein, 2004, pp. 515-526) أما إدغار موران Morin Edgar فيرى أن تعابر التخصصات يمثل «نماذج معرفية يمكنها تجاوز الاختصاصات، وأحيانا بحدّة تجعلها تعابر» (Morin, 1994, p. 23)

سيكتشف القارئ المتمعن لأسس العبر المعرفية أنها تحمل دلالات تعددية المعارف والتعالقية المعرفية، وبذلك فهو مصطلح بحسب حميد الحميداني أنه «دال على ما وراء المعارف، وهذا شيء جديد. ويبقى بعد ذلك أننا نظل دائما حيارى بخصوص غياب الآليات المنهجية والابستمولوجية» (لحميداني، 2017، صفحة 17) كما أن المتأمل لمبادئ العبر المعرفية يتساءل عن طرائق جمع المعطيات العلمية والتجريبية والمنطلقات الفكرية والرؤى الايديولوجية في سياق واحد، وهل يمكن تجاوز تحديد هذه التمفصلات للوصول إلى نتائج مرضية، لهذا شدد موران على ضرورة الكشف عن السياقات الثقافية والاجتماعية والفكرية وإيجاد المفاهيم التي تحدث تفاعلا بين التخصصات. وهذا ما يلخصه باسراب نيكوليسكو تصورا للعبر المعرفية بأنها «مقاربة علمية وثقافية وروحانية واجتماعية». إنها تهم ما هو، في الآن نفسه، بين المعارف وعبر المعارف وما يتجاوز كل المعارف وغايتها هي فهم العالم الحاضر ومن أحد مستلزمات ذلك فهم وحدة المعارف نفسها»

الوقوف على حضور المصطلحات الدالة على فكرة التفاعل وإشكالية التعدد المصطلحي في المنظومة النقدية المعاصرة، يدفعنا للبحث عن وجود الفكر الموسوعي والبينية بين العلوم والتجاسر بين التخصصات في التراث العربي

2. التفكير البيني في الدراسات العربية القديمة

مر التفكير العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتجريبية بمحطات عبر تاريخ العلوم فكانت في البداية مرحلة الموسوعية، وانتقلت بعدها إلى المرحلة التخصصية العامة، ثم مرحلة التخصص الدقيق، وفي ظل تشظي المعرفة صار من الضروري استدعاء آليات مرحلة الموسوعية المعرفية، وذلك بتبني مبادئ الدراسات البينية وتطبيق أدواتها الإجرائية وبالرجوع إلى المدونات القديمة وتتبع تراجم العلماء والنقاد والنحاة، يؤكد أن تراثنا الممتد عبر قرون قد عرف الدراسات البينية، إذ ساد في الثقافة العربية نعت العالم بهذا الوسم إذا

تمكن من الإلمام بعلم العصر، علوم اللغة العربيّة والعلوم المستحدثة من الفلسفة اليونانية على نحو علم الكلام وعلم المنطق، من ذلك ما قدمه الفارابي في مؤلف إحصاء العلوم حيث البحث في تخصصات دقيقة «علم اللسان والمنطق والطبيعيّات والإلهيات والفقه وعلم الكلام وعلم الموسيقى والرياضيات وغيرها» (الفارابي، 1991، الصفحات 11-12)

ومن الثابت أنّ التكامل المعرفي واضح المعالم بارز القسّمات بين علوم اللغة والأدب والنقد الأدبيّ، فمن الأدبيّات المتعارف عليها في تراثنا أنّ العالم الموسوعي هو من يقوم لسانه ويصح لغته وينمق أسلوبه بمختلف علوم اللغة النحو والبلاغة والعروض والصرف لما يوجد بينها من تلاحم وتكامل. من ذلك ما قدمه الخليل بن أحمد الفراهيدي فهو أول من التفت إلى الصلة الوثيقة بين علم الأصوات وعلمي النحو والصرف ولذلك خصّص الخليل للدراسة الصوتيّة نصيباً كبيراً. ومن ذلك أنّه أعاد النظر في الترتيب القديم للأصوات الذي لم يكن مبنياً على أساس منطقي ولا على أساس لغوي فرتبها بحسب المخارج في الفم، وكان ذلك فتحاً جديداً لأنّه كان منطلقاً لمعرفة خصائص الحروف وصفاتها» (المخزومي، 1966، صفحة 4)

وفي مرحلة متأخرة عنها يطالعنا عبد الرحمن ابن خلدون فكره الموسوعي حيث قدمه أراه في نظرية العمران الإنساني مستفيداً من العلوم والمعارف من التخصصات المجاورة والتي تتكامل وتتفاعل ضمن إطار عام للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ذلك أنّه ركز على « أنّ نشأة العلوم والمعارف والصناعات وكلّ الأنشطة البشريّة مرتبطة وجودياً بالعمران والمدنية. وهي بجميع تنوعاتها مسيرة لخدمة الإنسان ورفاهيته» (خلدون، 2000، الصفحات 429-430)

وعطفاً على ما سبق، فإنّ السعي لتقديم المعرفة دفع العلماء إلى دمج المعارف والوصول بها إلى التعالق ومن ثمة إلى التكامل، وبالتالي فإن التراث العربي سمح بشيوع الموسوعية والتكاملية، غير أنّ تشظي المعارف إلى تخصصات حال دون بقاء الفكر الموسوعي، إلا أنّ معطيات العصر جعلت التفكير البيني يحضر بوصفه أفق جديد لتجاسر المعارف وتكاملها.

للتجلي للباحثين الأكاديميين المهتمين بالدراسات البينية، يحددون أهمية التفكير البيني في أنّه يسعى إلى تعزيز التعاون ذلك أنّه يُشجع على التفاعل بين المجالات المعرفية المختلفة. ويقوم بحل المشكلات المعقدة كونه يُساعد في إيجاد حلول للمشكلات التي تتطلب معرفة متعددة الاختصاصات. كما أنّه يفتح الباب للابتكار عبر دمج الأفكار من مجالات متنوعة. وتأتي عناية التفكير البيني في تحليل الخطاب انطلاقاً من أدواته العملية المستمدة من تخصصات مختلفة ومن حقول معرفية متباينة، فدواعي التكاملية وجدت مسوغاتها عبر خصائص التفكير البيني والتي نلخصها في

-التكامل: يُركز على التكامل بين المعارف والمهارات من مختلف الاختصاصات.

-المرونة: يتميز بالمرونة في التعامل مع المعلومات والأفكار.

- الشمولية: ينظر إلى المشكلات من منظور شمولي، مع الأخذ بعين الاعتبار لجميع

الجوانب المتعلقة بها.

واستناداً لما ذكر في مزايا الفكر البيني، أفق رحب له فاعلية منهجية واسعة يمتدُّ أفقياً باتساع العلوم كافة، ويتعمَّقُ رأسياً بقدر رسوخ التخصصات الدقيقة منفردةً، ويتعمق تطبيقياً؛ حتى يصل إلى ربط العلوم وإيجاد تفاعلات بينها في والكشف عن حل للمشكلات، فنجد مثلاً التكامل بين العلوم الطبيّة والعلوم التطبيقية وإنشاء دراسات بينية بين علوم الطبيعة والعلوم الإنسانية، بين العلوم العقلية والعلوم النّقليّة، بين الآداب والفلسفة، بين الفنون الجميلة والعلوم البحتة

3. الفكر البيني والمناهج النقدية الحداثيّة

عرف الفكر العربيّ القديم بالموسوعيّة - كما سبق ذكره - وقدمت آراء وأفكار تعد في صميم الدراسة البينية وفي جوهر التكامل المعرفي، ومع مرور الزمن ظلت الفجوة تتسع بين التخصصات وصولاً على القطيعة بين العلوم والتخصصات عصر النهضة بداية القرن التاسع عشر حيث الفصل بينها؛ وبما أنّ أطروحات المناهج النّقدية تركز على النظريات الفكرية في تحليل النّصوص الأدبية ومقاربات مختلف الخطابات - على المبادئ والتنظير المنعزل أحادي البعد وأضحى الاتجاه نحو التخصص الدقيق السمة الغالبة على البحث العلمي والتفكيري حتى منتصف القرن العشرين، غير أنّ ذلك أدى إلى أفق محدود وفي ظل تجليات العولمة والثورة المعلوماتية فرضت على المقاربة النّقدية المعاصرة توجهات وأفكاراً مغايرة تؤكد على وحدة المعرفة وأهمية التكامل بني التخصصات وأصبح من الضروري بناء جسور لسدّ الفجوات بين المناهج ومحو الحدود بينها وتعزيز العمل بمبدأ البين ونسج شبكة التفاعلات بين المقاربات النّقدية.

ويمكننا أن نستدل على ذلك بالمنهج التكاملي حيث الانسجام ويُسمى المنهج المتكامل يعتمد على التأثير والذوق والجماليّ، وهو بحسب سيد قطب فإنّه يتجاوز الواقع والجمال والمطالب الإنسانية العامة لتأمل القدر والتكامل ماثل في النّقد التأثيريّ والمنهج التّقريري ثمّ المنهج الذوقي» (قطب، 2008، صفحة 253) ويأتي هذا تمهيدا لمقولات للفكر البيني حيث يعمل على «الجمع بين كفاءات أو أفكار آتية من ميادين علمية أو فكرية مختلفة لتحقيق هدف مشترك، وذلك بالتوسّل بمقاربات مختلفة لمواجهة مسألة بذاتها أو مشكل بذاته» (كاظم، 2013، صفحة 241) فمثلاً تم اعتماد علم النّفس اكتشاف علاجات لبعض من أسباب الجريمة، وأصبحت المعلوماتية وعلم الحاسوب جزءاً لا يتجزأ في دراسة علوم اللسانيات وعلم اللهجات، وبات من الضروري حضور علم الرياضيات مكوّناً أساسياً في كافة التطبيقات الفيزيائية، والصناعية، والتقنية في إطار التعاون المعرفي والدعوة إلى الرؤية الشمولية وتقليص الفجوة بين العلوم، والحال ذاته مع العلوم الإنسانية والاجتماعية فقد جاءت الدراسات البينية لتبني بينها منظومة متشابكة بين علوم اللغة، وعلوم الشريعة، وبين العلوم النّقلية، والعلوم العقلية، فضلاً عن ارتباط كل هذه المجالات بالعلوم الإنسانية الأخرى النفسية والاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك مما يعد حتمياً للوصول إلى مخرجات

موضوعية للبحث العلمي وتفسير الظواهر وحلّ المشكلات والبحث عن جوهر الحقيقة وقد قامت المناهج النقدية المعاصرة في مراحل من نشأتها تطورها على فكرة التخصص بدعوة حماية مرجعيتها الفكرية والفلسفية من التعميم أو الذوبان بين المناهج إذا ما تحقق التكامل، هذا الرافض للبينية، جعل الحقول التخصصية الدقيقة في حاجة إلى التقاطع بين الحقول والبحث عن مواطن تداخلها والكشف عن مكامن تراسلها، على نحو تخصص في الصوتيات السمعية الحاسوبية يحتاج إلى معرفة علم الأصوات ووظائفه ومبادئه؛ وفي العلوم الأدبية مثلاً لا يمكن دراسة هندسة البديع في النثر الفني دون استعانة بنظرية الذكاء اللغوي وعلى مستوى البحث في تحليل النصوص وفق رؤية بينية فلا بد من تحليل المستويات اللغوية البلاغية التداولية والوقوف على مستوى التلقي الجمالي والتذوق الأدبي باستعمال أدوات المناهج الحديثة والاستعانة مفاهيمها كالإحصاء وتشريح الخطابات وفك شفرات الرموز وقراءتها سيميائياً.

وإن كان النقد نظرة النقد في المناهج السياقية والنسقية قاصرة على استيعاب مبادئ التفكير البيني، فإنّ المناهج النقدية الحداثيّة تجاوزت تلك النظرة الأحادية وفتحت المجال لأفق الدراسات البينية وباتت تشكل مجاًلاً مهماً في الحقل الأكاديمي والنقدي المعاصر رغبة في تحقيق التّكامل بين المعارف المختلفة والفنون، وفتح آفاقاً جديدة للنقد الأدبي والثقافي

النقد الثقافي والدراسات البينية

يتوجه النقد إلى الانفتاح على الدراسة البينية، ذلك أن الممارسة النقدية الواعية والجادة تلك التي تراعي خصوصية الخطاب الأدبي، واختيار الحقول المعرفية النسب في أن يستقي منها المادة البحثية ويفتح مجال التحليل والتأويل، فكلما توسم الناقد / القارئ البحث في المستويات الكلية والتعالقات النصية

تأسس الطرح النقدي للنقد الثقافي ما بعد الحداثي على تجاوز البحث في الجوانب اللغوية والبلاغية والجمالية، وإنّما جاء تركيزه على البحث في الأنساق المضمره بمعنى ربط الظاهرة الأدبية بسياق ثقافي غير معلن، حيث استند في تعامله مع « النصوص والخطابات ليس من الوجهة الجمالية ذات البعد المؤسساتي، بل تتعامل معها من خلال رؤية ثقافية تستكشف ما هو غير مؤسساتي وما هو غير جماليّ. (حمداوي، 2012)

ويظهر التعالق بين النقد الثقافي والمناهج والعلوم والفلسفة يظهر في التعريف الذي عرضه أثر أيزا برجر «النقد الثقافي نشاط وليس مجاًلاً معرفياً خاصاً بذاته» (برجر، 2003، صفحة 10)

وفي مقام ثانٍ تقوم الدراسات البينية على جملة من القواعد البيانية للتخصصات العلمية والروافد المعرفية للعلوم الإنسانية والاستعانة بالنظريات والمقولات الفلسفية وهذه المعينات يقوم عليها نشاط النقد الثقافي في مقارنة النصوص والبحث في أنساقها

تتجلى البينية عند الوقوف على الروافد التي يستعين بها النقد الثقافي متنوعة ومن مرجعيات متعددة على نحو علم التاريخ، والتأريخانية الجديدة، علم النفس، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، علم الإناسة، المقاربات النقدية مثل السيميائيات، التفكيكية، التداولية والتأويلية، النقد النسوي، الماركسية الجديدة، وبالتالي يتبين انفتاح النقد الثقافي وشموليته في الأخذ من مصطلحات الحقول المعرفية المستفاد منها، فالبينية إذا توفر منهجٌ ووسائلٌ. لهذا يستمد النقد الثقافي بعض جوانبه بين النقد الثقافي ونقد الثقافة من خلال التركيز على ما هو شعبي وجماهيري في النصوص الأدبية « فالدراسات الثقافية فصل في توجيه الاهتمام لما هو جماهيري وإمتاع، وجرى الوقوف على ثقافة الجماهير ووسائلها وتفاعلاتها وهذا شيء جوهري وهام (الغدامي، 2005 ، صفحة 23)

ويذهب الغدامي إلى تأكيد أن فنسيت لينش دعا إلى مقارنة النقد الثقافي لمختلف الخطابات الرسمية والهامشية وتفاعل النصوص وهي حقل السوسولوجيا والتاريخ والسياسة مرتكزا على سمات ثلاث

-يتجاوز النقد الثقافي إطار التصنيف داخل المؤسسة الأدبية التي دأبت على تصنيف الأدب إلى أدب رفيع وآخر شعبي، يتجاوز تحديد مفهوم الجمالي في عرف المؤسسة
-يستفيد النقد الثقافي من مناهج التحليل مثل تأويل النصوص ودراسة الخلفية التاريخية للنصوص الأدبية

-كما يستعين النقد الثقافي من التراكمات المعرفية النقدية كما جاءت عند رولان بارت وجاك دريدا. (الغدامي، 2005 ، صفحة 30)

كما يتضح أن الدراسات السيميائية مثلت سندا للنقد الثقافي، ذلك أنها تمثل «ركيزة معرفية ونقدية متميزة في مسار الدراسات الثقافية ومنهجية التحليل الثقافي إذ ارتبطت السيميائية بالثقافة ومفهومها في الأطروحات والنظريات حول النقد الثقافي» (الهرمودي، 2017، صفحة 689) النقد ما بعد الكولونيالي وتأثير التفكير البيني

على سبيل التركيب

في مخرجات الدراسة نلخص إلى النتائج الآتية:

-أن الدراسات البينية في الدراسات النقدية والأدبية ساهمت في تقريب وجهات النظر لمختلف الخطابات من زوايا نظر متباينة تسعى إلى تقديم تحليل وتأويل للخطابات وفق رؤية شمولية تكاملية

-إن الدراسات البينية مرحلة من مراحل تطور العلم تلت مرحلتها الموسوعية والتخصص. ذلك الاتجاه المعرفي الجديد الذي يؤكد على تشابك وجهات النظر العلمي وضرورة ربط المعلومات في نظام يتصل فيه جميع التخصصات ؛ نظراً للتطور المتسارع في ميادين المعرفة ومجالات البحث العلمي ومناهجه، والتحويلات الكبيرة في كافة ميادين المعرفة

-أكد البحث أن انفتاح المناهج النقدية الحديثة -النقد الثقافي، النقد ما بعد الكولونيالي- على الدراسات البينية يهدف إلى تحليل النصوص وكشف عن أسرارها وفك شفراتها، ولتتمكن من التحليل والمقارنة والاستنباط لإبراز التعالقات والإرتباطات البينية بين الحقول المعرفية

توصيات

في ختام الدراسة نعرض التوصيات الآتية

- إعادة النظر في مناهج الكليات والجامعات. واعتماد الدراسات البينية مطلباً جامعياً ومقرراً دراسياً (مدخل إلى الدراسات البينية).

- ترسيخ الرؤية البينية في الفضاء الثقافي العام؛ لما لها من دور في إشاعة الانفتاح الفكري والحوار العقلاني، وصدق التوجه إلى التواصل مع الآخر، والعمل بروح الفريق

- تبني الرؤية البينية في مجال الأنظمة العلمية القائمة في التعليم؛ من ليتعرف المتعلم على قيم التعدد المنظورات وتفاعلها وتكاملها؛ فلا تستقطبه أحادية المنهج، أو انغلاق التخصص

- أكد أن الرؤية البينية رؤية إبداعية تعتمد على حوار المناهج، وتلاقح الأفكار، وتعدد المنظورات في ربط الظواهر وتعميق الصلات بين المناهج النقدية والدراسات البينية

المراجع

« أثر أيزا برجر النقد الثقافي تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية ، تر فاء إبراهيم ورمضان بسطاوي، المجلس الأعلى للثقافة ط ، 2003.

« حمداوي جميل : النقد الثقافي بين المطرقة والسندان <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article31174> بتاريخ 1-8-2012.

« بن خلدون عبد الرحمن ، مقدمة، المكتبة العصرية بيروت، لبنان، ط2. 2000

« عبد الله محمد الغدامي: النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط3. 2005.

« الفارابي أبو نصر ، إحصاء العلوم، مركز الإنماء القومي، 1991.

« قطب سيد، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، دار الشروق، القاهرة، ط8. 2008

« المخزومي مهدي ، في النحو العربي، القاهرة، ط1، 1966.

« الهرمودي ميلود الأنساق الثقافية في الخطاب الأدبي عند عبد الله العروى، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ع99.

« . Apostel, L et al, *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*, Paris, OCDE, 1972 .

« Klein, J.T, *Prospects for Transdisciplinarity, Futures*, vol, 36, n 4, 2004 .

« Pestre, D, *L'evolution des champs de savoir, interdisciplinarité et valorisation* ,

in Origgi, G et Darbellay. F.(dir) *Repenser l'interdisciplinarité.*, Genève, Slatkine ;2010.

- » Morin, E, *Sur l'inter disciplinarité*, Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires, n2,1994

مفهوم الدراسات البينية

La Notion D'études interdisciplinaires

عبد الهادي بوالبارود⁽²⁾

فاطمة الزهراء وقدي⁽¹⁾

تحت إشراف الدكتور: محمد أبلان

الملخص:

أدى التطور العلمي إلى ظهور ما يسمى بالدراسات البينية، وهي دراسة تهدف إلى قراءة الواقع وظواهره وتسعى إلى إيجاد حلول لمشكلاته التي تعرف نوعا من التعقيد، أي أنها تسعى إلى إدماج جملة من التخصصات المختلفة لتناول ظاهرة إنسانية أو اجتماعية، ودراساتها وفهمها فهما علميا، وكذا الوصول إلى نتائج علمية دقيقة. لذلك عمل المفكرون على اعتماد هذا النوع من الدراسات كمنهج جديد لا يعتمد فقط على المنهج العلمي، بل يعتمد أيضا على تعدد التخصصات لإنتاج معرفة علمية جديدة، لأن الإشكالات التي تطرحها بعض الظواهر لا يستطيع تخصص واحد حلها، وهو ما يتطلب تعدد التخصصات وتضافر الجهود من أجل إيجاد إجابات علمية دقيقة للظاهرة المدروسة

الكلمات المفتاحية: الدراسات البينية، تعدد التخصصات، الفكر البيني، الفكر المركب

Abstract :

Scientific development has led to the emergence of what is called interdisciplinary studies, which is a study that aims to read reality and its phenomena and seeks to find solutions to its problems that are of a certain complexity. That is, it seeks to integrate a number of different disciplines to address a human or social phenomenon, study it, and understand it scientifically, as well as reach... Accurate scientific results. Therefore, thinkers worked to adopt this type of study as a new approach that does not depend only on the scientific method, but also depends on multidisciplinary to produce new scientific knowledge, because the problems posed by some phenomena cannot be solved by a

1 - طالبة باحثة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ابن طفيل القنيطرة. (المغرب)
ouakkeddi@gmail.com

2 - طالب باحث بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ابن طفيل، القنيطرة. (المغرب)
boulbaroudttt@gmail.com

single specialty, which requires multidisciplinary and concerted efforts in order to Finding accurate scientific answers to the studied phenomenon.

Key Words: Interdisciplinary studies, interdisciplinarity, interdisciplinary thought, complex thought

مقدمة

يجري اليوم سعياً حثيثاً نحو الدراسات البينية من قبل العديد من الباحثين والعلماء في ميادين مختلفة. وبالرغم من كونها جديدة بحيث أن تاريخها لا يتعدى العقود الأخيرة من القرن الماضي. فإننا نشهد حالياً العديد من المقالات والمؤلفات تنتج حولها، خاصة في المجال المعرفي الأنجلوساكسوني. فهي عموماً نمط فلسفي يفتح آفاقاً جديدة للتفكير وفهم العالم بناءً على العلوم المختلفة. إنه مسعى متعدد التخصصات الذي تشرف عليه مجموعة من البرامج العلمية من قبيل النظرية العامة للنظم، والتي أصبحت بدورها مصدراً أساسياً لابتداع نهج جديد غير اختزالي وغير ميكانيكي لجميع الظواهر الحية. إن إعادة مراجعة الأفكار الكلاسيكية في تاريخ الأفكار العلمية، يسمح بقياس حجم الثورة العلمية الراهنة وتقييمها على ضوء مباحث متعددة التخصصات. وبفضل الثورة العلمية تلك، حققت العلوم الجديدة للنظم والتعقيد والديناميكا الحرارية غير المتوازنة تقدماً كبيراً في الفهم الرصين للقوانين والديناميكيات التي تحكم التداخل في الأنظمة المعقدة

أسهمت المشاكل المعقدة والمركبة بشكل كبير في تحريك الباحثين والمفكرين لاستخدام العلوم المختلفة لحل هذه المشاكل، واهتمت بأهمية الربط بين أكثر من تخصص في عملية إنتاج المعرفة. فالاكتفاء بتخصص واحد لن يساعد على فهم الظاهرة أو المشكلة المدروسة وفهمها وتحليلها. إذن، ما مفهوم الدراسات البينية؟ وما المصطلحات المجاورة لها؟ وما أهميتها؟ وكيف تقارب الواقع ونظمه؟

المحور الأول: مفهوم الدراسات البينية

1. البينية لغة:

إن «مصطلح البينية هو المقابل العربي للكلمة الانجليزية *interdisciplinary* وهي كلمة مركبة من شقين أو لنقل مقطعين: السابقة *inter* والكلمة *discipline*، وإذا كانت الترجمة الحرفية للمصطلح تنصرف إلى جعل كلمة البين مقابلاً للمقطع الأول، ومقابلة المقطع الثاني بكلمة التخصصات أو الميادين المعرفية على الأشهر، فإن هذه التوليفة الاصطلاحية صارت تحمل دلالة خاصة بها يحددها معجم كامبردج في أنها الجمع أو الربط بين اثنين أو أكثر من مجالات المعرفة» (Dictionary Cambridge)

فالبنية بهذا المعنى، عبارة عن «مقاربة لمشكلات علمية انطلاقات من وجهات نظر الباحثين من تخصصات مختلفة» CNRTL. فقد لقيت هذه الدراسات البينية اهتمام العديد من المفكرين الغربيين، الذين أكدوا على أهمية هذه الدراسات في حل المشاكل وفهم الظواهر وتحليلها

2. البينية اصطلاحاً:

عرف إدغار موران البينية بأنها «صنف تنظيمي يقوم في صميم المعرفة العلمية وتمارس في داخلها تقسيم العمل وتخصيصه، ورغم وقوعه في كل أو مجموع علمي أكبر، إلا أنه يميل بشكل طبيعي نحو الاستقلالية، من خلال ترسيم حدوده واللغة التي يستخدمها والتقنيات التي طورها أو يستخدمها» (Morin, 1994, p: 01)

أما ميتو نيساني، فيعرفها بأنها «عملية تفاعل وتبادل للمعارف بين تخصصات مختلفة، وهو تبادل قد يفضي إلى أن تتكامل التخصصات المتداخلة فتكون تخصصاً جديداً، والبينية هي تضافيف يحدث بين مكونين أو أكثر يكون كل مكون منهما منتبهاً إلى علم من العلوم أو تخصص من التخصصات» (Nissani, 1995, p: 01)

في حين نجد منظمة اليونسكو قد عرفت بأنها «نوع من التعاون بين التخصصات المختلفة أمام المشكلات، التي منها التعقيد، والتي تحل فقط بالتضافر والتوليف الحضيف بين وجهات نظر مختلفة» (D'Hainaut, 1995, p: 01)

وانطلاقاً من هذه التعريفات، يظهر لنا جلياً أن الدراسات البينية تعد من المسائل الأساسية المساعدة على الربط بين العلوم المختلفة، وذلك من أجل التأسيس لمقاربة موضوعية تساعد الباحثين على الوصول إلى نتائج علمية منطقية

3. البينية والمصطلحات المجاورة لها

«التعدد: لقد عرف باتريك شارودو هذا المصطلح بقوله: «هو مجال تتكامل فيه الدراسات المتخصصة في حقول معرفية متميزة، وتتراكم دون أن تتفاعل وتتقاطع بالضرورة، فكل تخصص يضيف إلى الموضوع المطروق معرفة ما أو وجهة نظر أو مقارنة ما، ويحافظ في الآن نفسه على استقلاله إزاء سائر التخصصات المشاركة له في خدمة ذلك الموضوع أو ذلك الحقل المعرفي» (رمضان، دت، ص: 14).

«العبور: هذا المصطلح هو «وصف للمعرفة المتنقلة بين تخصصات متنوعة أو العابرة للحدود بين التخصصات» (همام، دت، ص: 78).

«التشابك والتداخل: هذا المصطلح، عرفه محمد همام بأنه «عملية ضبط معارف كثيرة ومتنوعة، ثم الربط بينها واستعمالها بشكل متواز، من غير أن تكون علاقات سابقا بينها» (همام، دت، ص: 10).

«التكامل المعرفي: عرفه حربوش العمري بأنه «التكامل والتداخل بين التخصصات لتقديم ما هو أفضل» (العمري، 2012، ص: 37).

4. أهمية الدراسات البينية:

إن الدراسات البينية كمنهجية، تلعب دوراً مهماً في الانفتاح على مختلف العلوم الطبيعية والاجتماعية، وذلك لفهم الظواهر في شموليتها وتحليلها والخروج بحلول ونتائج علمية

دقيقة، فهي دراسة تقوم على التعاون بين المفكرين والعلماء والمختصين من حقول علمية مختلفة، وهذا التنوع هو الذي يسمح بحل القضايا المعقدة و المركبة وتفسيرها وعليه، يمكن الحديث عن « أربع جوانب هامة للدور الذي يمكن أن تلعبه الدراسات البينية، وهي

أ. دمج المعرفة: وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية و الطبيعية

ب. الإبداع في طرق التفكير: تعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة لتحديد المشاكل والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد

ج. تحقيق التكامل: إن تحقيق التكامل يعني إدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولاً من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد

د. إنتاج المعرفة: إن الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين إنتاج معارف جديدة» (بن عبد المؤمن، دت، ص: 3) وانطلاقاً مما سبق، تتضح لنا أهمية الدراسات البينية والمتمثلة في حل المشاكل المركبة والمعقدة ومواجهة التحديات انطلاقاً من تكامل التخصصات المعرفية.

المحور الثاني: البينية من خلال نماذج فكرية

عرفت مجموعة من الدراسات في المجال التداولي الغربي توجهاً نحو اعتماد أبحاث متعددة التخصصات، وذلك بالنظر لأهميتها في معالجة القضايا التي تنسم بالتركيب والتعقيد، وحيث عجزت المناهج التقليدية على فهم طبيعة الواقع المعقدة في مختلف مكوناته

1. إدغار موران ومنظومة التعقيد

إن الفهم الموضوعي للواقع بمختلف ظواهره، لا بد أن يكون داخل سياق، داخل نظام حيث يمتد و يتموضع في الكون. في هذا الإطار يقول المفكر الفرنسي إدغار موران (1921-...): «هنا يطرح المشكل الإستمولوجي: إذ من المستحيل تمثل الوحدة المركبة للإنسان لا بواسطة فكر يجزئ إنسانيتنا ويقطعها إلى جزر مفصولة عن بعضها البعض - بعيداً عن الكون الذي يحيط بها وعن المادة الفيزيائية والحياة التي تتشكل منها- ولا بواسطة فكر يختزل الوحدة الإنسانية في جوهر بيو تشريحي خالص. يجب ألا نتجاهل أيضاً حالة التبعض والتجزئ الذي تعيشه العلوم الإنسانية، وهو التبعض الذي جعل من الصعب تمثل التعقيد الإنساني، كما

تلاشى الإنسان وكأنه مجرد أثر على الرمل. باختصار، لقد تعمق الجهل بالكل بقدر ما تحقق تقدم أكيد في مجال المعرفة بالأجزاء» (موران، 2002، ص: 45-46). وبالقدر نفسه، يفترض أخذ بعين الاعتبار الأبعاد المهمشة في الإنسان ذاته، الانفعالات والشعور والجنون والفن وغيره. فالحقيقة لا توجد في العقل المنطقي المجرد بمعزل عن الجوانب اللامفكر فيها بصيغة المفكر الفرنسي مشيل فوكو. خلال بداية القرن العشرين، حسب موران، لم يكن الفكر المركب محط اهتمام المفكرين والعديد من الإبيستمولوجيين كطوماس كوهن وكارل بوبر وغيرهم، باستثناء الفرنسي غاستون باشلار الذي أدرك أن الواقع يتميز بالتعقيد، حيث البساطة تدخل ضمن المفاهيم العامة قبل العلمية. بينما اليوم، أدرك المفكرون أن التعقيد هي الخاصية المميزة لحياتنا في الكون

يرى إدغار موران أن التعقيد ليس مجرد تحدياً وحافزاً للتفكير، بل هو استجابة لواقع معين، ووصفة ممكنة، وبديلاً للتبسيط. فإذا حاول المرء التفكير في حقيقة كوننا نحن البشر كائنات مادية وبيولوجية واجتماعية وثقافية ونفسية وعقلية، فمن الواضح أن التعقيد هو ما يحاول تصور التعبير والهوية والاختلاف بين كل هذه الجوانب. في حين أن تبسيط الفكر، إما يفكك هذه الأبعاد المختلفة أو يوحدتها من خلال اختزال مشوه. لذلك ووفقاً لهذا المعنى، من الواضح أن التعقيد من حيث طموحه يكمن في مراعاة التقاطعات التي تتهاوى بفعل الفصل بين التخصصات، وبين الأنماط المعرفية ومختلف ضروبها» (Morin, 1990, p. 164)

2. المشاكل الجوهرية للمعرفة الإنسانية

يعتقد المفكر الفرنسي المعاصر إدغار موران أن العلم وضع المعرفة في وسط مجموعة من المشكلات كانت عائقاً تحول دون إدراك كنه وواقعية الظواهر. وتتلخص هذه المشكلات في العناصر التالية

الفصل والتخصص المغلق: للرؤية الشمولية دور مهم في بناء المعرفة المتكاملة، لكن النزوع التخصصي الذي ميز العلوم في الفترات الأخيرة منع تحقيق الشمولية. لأن التخصص الضيق يثير ويجتث القضايا من سياقها ويفصلها عن كثير من العناصر التي قد تدخل في تشكيل بنية المعرفة حول تلك القضية، لذا -حسب موران- لا يمكن تناولها خارج السياق، وتجزئتي أو تقطيع المشاكل الجوهرية. فالمعرفة المتخصصة تشكل في الأساس شكلاً من أشكال التجريد، ويتمثل التخصص المجرد في فصل الموضوع عن سياقه ومجموعه وأيضاً عن علاقاته وتفاعلاته مع محيطه في أفق دمج داخل بناء مفاهيمي مجرد متعلق بمبحث مجزأ. (موران، 2002، ص: 40)

الاختزال والفصل: معظم العلوم تتجه نحو الاختزال وتعمل بمبدأ الفصل، أي اختزال معرفة الكل في معرفة الأجزاء. وهذين المبدأين كما يذهب إلى ذلك إدغار موران، يؤديان إلى اختزال ما هو مركب في البسيط، حيث يتم اتباع منطق حتمي تقني آلي يخص بالأساس المنظومة الصناعية بينما هو بعيد عن المركبات الحية والإنسانية. فيقصي كل ما هو كافي

لا يقبل القياس والتكميم. «إن مبدأي الفصل والاختزال يكسران في كل مكان الكلية العضوية ولا يبصران تعقيدا لم يعد يقبل التجنب. يعود إدماج الذات في الموضوع في كل مكان، في كل زمان يستدعي العقل والمادة بعضهما البعض بدل أن يتدافعا، وفي كل مكان يطالب كل شيء وكل كائن بإعادة إدماجه في بيئته.» (موران، 2013، ص: 465-466). ووفقا للمنطق الاختزالي المقيت الذي تمارس الرؤية الآلية، يظل الإنسان كبنية مركبة من الأهواء والعواطف والمشاعر والانفعالات والحب والمعاناة والنيات مهمشا حيث ثم حجب كل هذه المركبات المشكلة له. هكذا تقوم الرؤية الآلية المقطعة والخطية بتفكيك مركب العالم وفقا لتعبير موران، تقطعه إلى فئات وقطع معزولة. بينما هذه الرؤية تبدو قصيرة النظر غالبا ما تتحول إلى رؤية عمياء. (موران، 2002، ص: 41). الواقع أن هذا المنظور يزيد من أزمة العلوم والمشاكل الإنسانية على وجه الخصوص، حيث الواقع وظواهره ليس خاضعة ومركبة من الصيغ المنطقية المتعالية، بل يمثل اللامفكر فيه والأبعاد اللامنطقية معظم التركيبة البشرية

العقلانية الخاطئة: في سياق التحول الرقمي غير المسبوق الذي يتميز به وجودنا الراهن في العالم بفعل تطور الذكاء الاصطناعي، ازدادت منظومة التكنولوجيا سيطرتها على النظم الحيوية والإنسانية بالخصوص، وأصبح الفكر يقدم نفسه على صور أنه الفكر العقلاني الوحيد الممكن، وطفى التبرير العقلاني المجرّد الأحادي البعد. وضمن هذا السياق يقول إدغار موران: «عاش القرن العشرون تحت قبضة تبرير عقلائي قدم نفسه على أنه العقلانية الوحيدة. وهذا بالضبط ما أعدم في المهد إمكانية الفهم والتأمل وبعد النظر. لقد شكل عجز التبرير العقلاني عن تمثيل المشاكل الأكثر خطورة أحد المشاكل الأكثر خطورة للبشرية.» (موران، 2002، ص: 43). ووفقا لموران، لقد سقط النموذج التقني العقلاني في تناقض، يتمثل في كونه حقق تقدما في جهة المعرفة التقنية والعلمية لكنه من جهة أخرى تجاهل المشاكل الجوهرية المركبة والشمولية وهمش الإنسان

إن تجاوز هذه المشكلات التي تعترض المعرفة في جوهرها، يقتضي تفعيل مبادلات وتواصلات بين غرفتي عقلنا وجهاته المختلفة. فنحن بحاجة إلى جيل جديد من النظريات المنفتحة والعقلانية والانعكاسية والنقدية ذاتيا، تلك القادرة على إصلاح ذاتها والثورة على ذاتها أيضا. كم يجب على العقل البشري أن يحتاط من إنتاجاته الفكرية الضرورية له بشكل حيوي في الوقت نفسه، وأن لا يسمح بتحويلها إلى أداة. والعقل البشري بحاجة إلى مفاوضات ومراقبات متبادلة بين منظومته الفكرية، مراقبة دائمة من أجل تجنب المثالية والعقلنة. (موران، 2013، ص: 478)

3. مبادئ التعقيد الأساسية:

يقترح إدغار موران ثلاثة مبادئ أساسية لنجاح التفكير في منظومة التعقيد وهي كالتالي: « المبدأ الحواري: وركز في هذا الصدد -كمثال- على التنظيم الحي، في الواقع أنه ليس جديدا، فهو نتج عن اللقاء بين نوعين من الكيانات

الكيميائية والفيزيائية، نوع مستقر بإمكان التكاثر ويحمل الاستقرار في الذاكرة الوراثية هي الحمض النووي *ADN*، وجزء آخر، هو الأحماض الأمينية، التي تشكل البروتينات في أشكال متعددة، وغير مستقرة، والتي تتحلل بدون توقف من الرسائل التي تنبع من الحمض النووي لكنها تتشكل من جديد. علاوة على ذلك، هناك منطقتان: خلية بروتين غير مستقرة، ذات ارتباط بالوسط، والتي تسمح بالوجود الظاهري. بينما الآخر فهو يضمن التكاثر والاستمرار. هذين المبدئين متعارضين ولا يمكن وضعها جنباً إلى جنب فحسب، ولكنهما ضروريين واحدة للآخر، فالعملية الجنسية تنتج الفرد، الذين سنتاجون إلى العملية الجنسية. إن المبدئين، سيولدان هذا التكاثر عبر الفرد، وسيولد الوجود الفردي، فهما مكملان لبعضهما البعض ولكنهما متعارضان أيضاً. يقوم إذن مبدأ الحوارية على تفاعل بين نقيضين النظام واللا نظام، التوازن والاختلال (*de l'ordre et du désordre*)، فالنظام والفوضى متعارضان، لكن الواحد يكمل الآخر في الوقت نفسه، في بعض الحالات، فهما متعاونان ومنتجان للتنظيم والتعقيد. يسمح لنا مبدأ الحوار وفقاً لموران، بالحفاظ على الازدواجية من خلال الوحدة (Morin, 2005, p: 98-99).

« مبدأ التكرار التنظيمي [أو الانعكاس التنظيمي]: تتضمن سيروية ارتدادية بين المنتج والمنتج. ف العملية المتكررة هي عملية من المنتجات والتأثيرات التي تحدث في الوقت نفسه الذي يسببه علل هذا المنتج. يمكن استحضار وفقاً لموران، مثال الفرد والنوع والتكاثر. نحن، كأفراد، ننتج منتجات من سيروية تكاثرية سابقة علينا. هذه الفكرة ذات قيمة كبيرة في مجال السوسيوولوجيا. حيث المجتمع يتشكل من خلال التفاعلات بين الأفراد، والمجتمع بدوره يرتد على الأفراد. ففي غياب مجتمع وثقافة، لغة، وخبرة مكتسبة، لن توجد سلسلة من الأفراد الإنسانيون. علاوة على ذلك، فإن الأفراد ينتجون المجتمع الذي ينتج الأفراد. نحن كائنات منتجات ومنتجين. الفكرة التكرارية الإنتاجية الارتدادية هاته، تمثل قطعة إستراتيجية مع الفكرة الخطية للسبب/النتيجة. للمنتج/المنتج، للبنية/البنية الفوقية، إن الفكرة اللاخطية المنتج/المنتج عبارة عن دورة ذاتية تلقائية. مؤسسة ومنظمة ذاتيا ومنتجة ذاتيا. (Morin, 2005, p: 99-100).

« المبدأ الهولوغراممي: (*principe hologrammatique*) تحتوي النقطة الأساسية لصورة الهولوغرام على شبه إجمالي المعلومات الخاصة بالموضوع الممثل، بحيث يتضمن الجزء الكل، وبالعكس أيضاً، يوجد الكل في الجزء. المبدأ الهولوغراممي موجود في العالم البيولوجي وفي العالم الاجتماعي. في العالم البيولوجي،

تحتوي كل خلية من كائناتنا الحية على إجمالي المعلومات الجينية لهذه الكائنات الحية. إنها فكرة بسيطة صاغها باسكال كما يلي: «لا أستطيع أن أتصور الكل دون أن أتخيل الأجزاء، ولا أستطيع أن أتخيل الأجزاء دون أن أتمثل الكل». هذه الفكرة المتناقضة تشل حركة الفكرة الخاطئة. ومع ذلك، ففي المنطق العودي، من الجيد أن ما يتحصّل من معرفة على المعرفة بالأجزاء، يرتد مرة أخرى على الكل. إن الفكرة الهولوجرامية كم تبين ذلك، هي نفسها الفكرة التكرارية العودية، والتي تكون نفسها جزئياً الفكرة الحوارية. (Morin, 2005, p: 100-101).

4. إرفن لاسزلو: فكرة فلسفة النظم

جاءت فلسفة النظم العامة عند لاسزلو (1932-...)، كدعوى لفلسفة جديدة تحاول فحص العالم بوصفه نظاماً أو منظومة معقدة إذ حاولا تطبيقها على الواقع الراهن في العلم والأخلاق والسلوك والوعي الجديد، وتحاول هاته النظم تغيير السلوك البشري إلى وعي عاكس على ذاته، هذا الوعي الانعكاسي الذي سيشكل عنصراً أساسياً للنمو والتطور البشري، وسيحقق التكامل مع الطبيعة واحترامها باعتبارها كيانا موازياً للوجود الإنساني وتجاوز الاستغلال الأناني لها وترشيد العلاقة بين الإنسان والبيئة.

إن فلسفة النظم -كما يصفها الفيلسوف المجري لاسزلو- تقدم تصوراً شاملاً حول هذا الواقع. فهي تدافع عن تحقيق منهجي وبناء الظاهرة الطبيعية على افتراض النظام العام في الطبيعة. وحسب لاسزلو، إن فلسفة الأنظمة تعيد دمج مفهوم الكليات الدائمة مع العمليات العابرة داخل عالم غير متشعب متميز تراتبياً للنظم الثابتة، باعتبارها الوقائع النهائية للطبيعة ذاتية البناء. تجلب الموضوعات مثل فلسفة النظم: نظرية النظم الطبيعية، التفسيرات التجريبية للنظم الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية: أطر لفلسفة العقل، وفلسفة الطبيعة، والأنطولوجيا، ونظرية المعرفة، والميتافيزيقا والأخلاق المعيارية، لإبراز موعد وضرورة العودة من الفلسفة التحليلية إلى الفلسفة التركيبية.

يحاول إرفن لاسزلو إبطال النزعة التخصصية أو الفصلية التي أفرطت وغالت في رسم الحدود الصارمة الدقيقة بين الميادين المعرفية. حيث من الصعب الاستمرار في إنكار هذه الحقيقة خصوصاً بعد ظهور بعض التخصصات الرابطة بين العلوم (تخصصات ببعلمية)، والتي انبثقت على الحدود الفاصلة بين التخصصات. ومن أشهرها وأكثرها أهمية البيو فيزياء، والسوسيو بيولوجيا - علم الأحياء الاجتماعي. فبالرغم من كونها مجالات تبدو ظاهرياً متعارضة أحياناً، فإنها بخصوص النتائج المحصلة عليها في تلك الميادين تبرهن بشكل جلي بأن العوالم أو الأكوان الفيزيائية والبيولوجية والإنسانية التي بحث فيها التطور ليست بأي حال من الأحوال معزولة الواحدة عن الأخرى. وبالرغم من كون الفيزيائيين ينشغلون بتطور الكون، والبيولوجيين ينشغلون بتطور الأحياء، والسوسيولوجيين يهتمون بالتطور في المجتمعات الإنسانية والتطور

التاريخي، فإنه في صلب بعض الظروف التي أنشأها التطور داخل العالم الفيزيائي ومن داخلها تنشأ الظروف التي تسمح ببداية التطور البيولوجي، ومن داخل الظروف الحاصلة في التطور البيولوجي تنشأ كذلك الظروف التي تمكن الكائنات البشرية وأنواع أخرى حيوانية ونباتية بتطور بعض الأشكال. (Ervin Laszlo, 1989, p: 62)

يقر العديد من العلماء بأن البراديغم الجديد قد يقدم طرقاً وأدوات ملموسة يمكن من خلالها أن تصبح حلاً للعديد من الألغاز التي تنشأ في التخصصات المتباعدة، ولكنها رغم ذلك قريبة جداً من بعضها البعض. إن النموذج الجديد يؤذن أو يعلن بولادة حقبة جديدة من الفكر العلمي: حقبة يعبر فيها التطور عن نفسه في الإنسان والمجتمعات البشرية مؤدياً في النهاية إلى الوعي بالذات. (Ervin Laszlo, 1989, p: 14). بل أكثر من ذلك يؤدي إلى تطور الكون بأسره في حالة من التماسك والانسجام. تلك فلسفة جديدة تتعطى بأسلوب فعال مع التحولات الطارئة على جميع مناحي العالم ومجالاته. وبالقدر الذي يحاول تقريب المنظورات يكتسي قوته وفعاليته في تقديم حلول جديدة لمركب من الألغاز

في نهاية القرن الماضي، كان الفهم العلمي لأشكال وديناميكيات التغييرات التي تؤثر على النظم المعقدة - متقدماً بما يكفي للسماح، على أساس تجريبي متين، التوليف الجديد للتطوري. إن استكشاف البراديغم التعقيدي، مع الإبداع والنقد، وتطوير التوليفات الكبيرة والأكثر دقة، هو التحدي الذي يفرض على مجتمع المتخصصين في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية. إنه تحدٍ يستحق الخوض فيه واستكشافه حسب لاسزلو، لأن صياغة توليفة جديدة قوية ومفصلة ستصنف بالتأكيد من بين أهم الإنجازات الفكرية في تاريخ البشرية. (Ervin Laszlo, 1989, p: 62).

إن الحديث عن التماسك في الواقع دفع لاسزلو إلى توليف مختلف المقاربات والمساهمات التي قدمها العديد من المفكرين في مجالات مختلفة. فهو في الحقيقة عمل يحتاج تضافر العديد من الجهود العلمية والفلسفية لتحقيق النجاح لما يسمى بالتوليف الجديد، فلا شك أن أسسه متشعبة من الماضي حتى حدود العقود الأخيرة. وفي العقد قبل الأخير من القرن العشرين، تقدم العلم بما يكفي لحل الألغاز الصعبة. ولإثبات ذلك، فقد دخل التماسك والتطور في كل ميادين الواقع، وأصبح بالإمكان اقتراح وتقديم التركيب الجديد للتطور والقائم على مفاهيم وحدوية متماسكة متبادلة مستمدة من العلوم باختلافها

تشكل نظرية النظم طريقة حديثة في البحث يستخدمها الباحثون الأوائل لوصف الترابط بين التخصصات وتعبير عن العالم بواسطة نماذج علمية أكثر تطوراً. فهذه النظرية حسب بيرتلانفي أداة تنظيمية مهمة في العلم. ويعد بريغوجين من المنظرين الأوائل من خلال أنظمة الكم المعقدة. ومن وجهة نظر لاسزلو، إن الأنظمة الجديدة للتعقيد هاته عادت خطوة واحدة إلى ما وراء النظرة النيوتونية حول البساطة. وذلك في اختزال الأجزاء ضمن الكل، أو في فهم الكل دون علاقته بالأجزاء. كما يرى لاسزلو أن فهم الأجزاء أو العناصر المكونة للنظام

لا يمكن أن يحصل بمعزل عن غيرها من العناصر المحيطة بيها في البيئة الخارجية للنظام، حيث هناك علاقات تفاعلية تبادلية بين النظام الداخلي وخارجه. نحن هنا كما لو كنا نتخيل ما يحدث داخل الدينامية الحرارية ومختلف التغيرات التي تحدث على مستوى الطاقة وبنيتها

تتميز نظرية النظم بعبورها لمجالات فلسفية كبرى حيث تجمع نظرية النظم بين المبادئ والمفاهيم من علم الوجود وفلسفة العلوم والفيزياء وعلوم الكمبيوتر وعلم الأحياء والهندسة بالإضافة إلى الجغرافيا وعلم الاجتماع والعلوم السياسية والعلاج النفسي (ضمن علاج أنظمة الأسرة) والاقتصاد من بين أمور أخرى. وبالتالي، تعمل نظرية النظم كجسر للحوار متعدد التخصصات بين مجالات الدراسة المستقلة وكذلك داخل مجال علم النظم نفسه. وتتجاوز المنطق التجريبي والتخصصي الضيق المتوارث لزمان طويل سيما في القرون الماضية الأخيرة مع هيمنة النزعة العلمية

يعرف الباحثين نظرية النظم العامة باعتبارها نظرية متعددة التخصصات حول طبيعة الأنظمة المعقدة في الطبيعة والمجتمع والحياة والعلم على وجه العموم، وهي إطار يمكن للمرء من خلاله التحقيق أو وصف أي مجموعة من الكائنات التي تعمل معا لتقديم بعض النتائج. يمكن أن يكون هذا كائنا حيا واحدا، أو أي منظمة أو مجتمع، أو أي أداة كهروميكانيكية أو إعلامية. كمجال أكاديمي تقني وعامة للدراسة، فإنه يشير في الغالب إلى علم الأنظمة الذي نتج عن نظرية النظام العام لبرتلانفي، من بين أمور أخرى، في بدء ما أصبح مشروعا لبحوث النظم وممارستها. تم اعتماد منهج نظرية الأنظمة لاحقا في مجالات أخرى في العلوم الإنسانية والاجتماعية والنفسية

ولنظرية النظم العامة مجموعة من المقاصد يبرزها برتلانفي كالتالي:

- 1- اتجاه عام نحو التكامل بين مختلف العلوم الطبيعية والاجتماعية.
- 2- أن تمثل هذه النظرية وسيلة مهمة لاستهداف النظرية الدقيقة في مجالات العلوم غير الفيزيائية
- 3- تطوير مبادئ موحدة تسير «عموديا» عبر عالم العلوم الفرعية. وتأتي هذه النظرية أقرب إلى هدف وحدة العلم

4- يمكن أن يؤدي هذا إلى التكامل الذي تشدد الحاجة إليه في التعليم العلمي. (Berta-lanffy, 1968, p: 38)

إن هذه النظرية لها وقع كبير على المستوى الاجتماعي والعلمي على حد سواء، بحيث تزود بطرق فعالة قادرة على تحليل بنية الواقع وتحولاته بل في ترابطه وتماسكه، وفي تطوره وتعقده، إن التعقيد اليوم - خاصة على مستوى الإنسان - أضحى من البديهيات والمسلمات التي لا يختلف حولها اثنان وقد امتد هذا التعقيد نحو الطبيعة والحياة من خلال اكتشافات المختصين. إن جهود العلماء الحثيثة منذ القدم إلى اليوم، وجدت نفسها

أمام حيرة كبيرة من خلال التصور القديم حول الضبط المطلق للكون والزعم بامتلاك مناهج فعالة وناجعة. لكن الواقع الجديد برهن على أن كل تلك الأدوات والمحاولات أيضا باءت بالفشل وأضحت النتائج هاشة منطقيا حيث وقع العلم على حافة الاضطراب والاستقرار واللاتوازن والفوضى واللا نظام

خاتمة

هكذا يمكن القول في نهاية البحث، أن الدراسات البيئية أصبحت من المباحث ذات النجاعة في مقارنة الواقع وظواهره اللاخطية، وذلك لكونها تساعد على حل الإشكالات المعقدة والتركيب، إنها دراسة تتداخل فيها مجموعة من التخصصات، مما يساعد على فهم النظم الطبيعية والاجتماعية وغيرها، والخروج من الوضعية الأزمة التي تعاني منها المعرفة الإنسانية

معنى ذلك، أن «الفكر البيئي يبنني على النظر إلى الوقائع البحثية في تكتلاتها وسياقاتها محاولا الوصول الى معرفتها دون فصل أجزائها، وهذا ما سيجرب عنه إمام بالتدخلات والحقول المعرفية الهجينة الناشئة عن تلاقح تخصصين أو أكثر في ما بينها، وهو بهذا، نوع من الخروج عن سلطة العقل إلى رحاب غيره من أدوات الإدراك، بغية تحرير العلم من سجن النسق والتخصص، ويبنني عن السابق أن اخضاع المعرفة بكل تفرعاتها وتخصصاتها إلى المنظور البيئي يخضع أساسا إلى محاولة تسليط الضوء على مناطق ظلت قاتمة في عصر المنظور العادلي التبسيطي، هي المناطق التي تقع على تخوم الفكر العقلاني، ولا يشفع لها وجودها في الواقع الإنساني في أن تنال حظوة الاهتمام بالبحوث العلمية المعترف بها أكاديميا ورسميا» (مكاكي، 2021، ص: 284).

إن التجديد في الأساليب والطرق للتعاطي مع الظواهر الواقعية، كان دائما مطلباً أساسيا من مطالب العقل البشري، وفي سبيل ذلك جاء النموذج التعقيدي لحل أزمة المعرفة الإنسانية. فمنظومة التعقيد جاءت كاستجابة للتحويلات العلمية المعاصرة التي أسفرت عن الديناميكا الحرارية ونتائجها الفعالة على النهج الجديد للتعاطي مع الواقع. هذا فضلا عن ظهور مفهوم جديد للواقع، قائم على دحض المفهوم الكلاسيكي الذي أسس على مفاهيم الاستقرار والحتمية والتوازن. مما يبين بالتالي، حدود المنظومة الخطية المغلقة وتراجع هيمنة المنهج التجريبي الاستقرائي الذي عزل الإنسان عن الطبيعة. ومن ضمن نتائج هذه الرؤية المغلقة هي بروز مظاهر الاختزال والفصل والتخصص، وهو أفضى في النهاية إلى خلل وعجز كبيرين في فهم الظواهر في كنهها وفي خصوصياتها التركيبية

المراجع بالعربية:

« إدغار موران، المنهج، الجزء الثالث والرابع، 3-معرفة المعرفة، 4- الأفكار، ترجمة، يوسف تيبس، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2013.

« إدغار موران، تربية المستقبل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة، عزيز لزرق ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر- الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.

« حربوش العمري، التكامل المعرفي ودوره في التكوين الجامعي «التكوين الطبي والبيولوجي نموذجاً»، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 25، 2012.

« صالح بن الهادي رمضان، التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

« عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، جامعة الملك عبد العزيز.

« محمد مكاكي، الدراسات البينية: المفهوم والأصول المعرفية، جسر المعرفة، المجلد 7، عدد 5، الجزائر، ديسمبر 2021.

« محمد همام، تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي، دراسة في العلاقات بين العلوم، الطبعة الأولى، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت.

المراجع باللغة الأجنبية:

- » Edgar Morin, « Sur l'interdisciplinarité », in Rencontres transdisciplinaires, Bulletin interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires (CIRET), n° 2, juin, 1994.
- » Edgar Morin, Introduction à la pensée complexe, ditions du Seuil, avril 2005.
- » Edgar Morin, Science avec conscience, Editions du Seuil, France, 1990.
- » Ervin Laszlo, La cohérence du réel, Evolution, coeur du savoir, Préface de Federico Mayor, L'édition Française, Bordas, Paris, 1989, préface.
- » Louis D'Hainaut, l'interdisciplinarité dans les l'enseignement général, colloque international organise a la maison de l'Unesco du 1 au 5 juillet 1985, Ed Unesco 1986.
- » Ludwig Von Bertalanffy, General System Theory, Foundations, Developement, Appllications, New York, George Braziller, 1968.
- » M.nissani, Fruits, Salads, and Smoothies: A Working Definition of Interdisciplinarity, Publication Source and Acknowledgment: Journal of Educational Thought, 1995.

المواقع الإلكترونية:

- » <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interdisciplinary>
- » <https://www.cnrtl.fr/definition/interdisciplinarit%C3%A9/0>

بُطء التَّطوُّر اللُّغوي في مرحلة اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا

*The Slow Lingual Development in the Interlanguage Phase for Arabic Language
Learners as a Second Language in Turkey.*

مالك عبد القادر⁽¹⁾
Malek ABDULKADER

ملخص

تتناول هذه الورقة مسألة بُطء التَّطوُّر اللُّغوي في مرحلة اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا. وتنتقل الدراسة من ثلاثة أسئلة محورية: ما هي سمات اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية في تركيا؟ وما أسباب بُطء التطور اللغوي في هذه المرحلة لدى شريحة من المتعلمين؟ وما هي الحلول المقترحة لحل هذه المشكلة؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة وضفت الدراسة المنهجية الوصفية ومنهجية تحليل الأخطاء. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير استراتيجيات خاصة بالتغذية الراجعة المعرفية، وتنويع أساليب التعليم وفق مقتضيات الحاجة التعليمية، إضافة إلى ضرورة توفير فرص الغمر اللغوي والثقافي لمتعلم اللغة العربية

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعليم اللغة العربية في تركيا، اللغة الانتقالية، منهجية تحليل الأخطاء

Abstract

The study investigates the slow lingual development in the interlanguage phase for Arabic language learners as a second language in Turkey. Furthermore, the study has three main pivotal questions: what are the characteristics of the transitional phase for Arabic language learners as a second language in Turkey?, What are the reasons for the slow

1 - أستاذ مشارك، جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم، كلية التربية، قسم تعليم اللغة العربية، إسطنبول / تركيا

Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul/ Türkiye. Associate Professor. İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Arabic Language Education. İstanbul/Turkey. abdulqadermalek@gmail.com<https://orcid.org/00007702-6031-0001>

lingual development in this phase for some learners? and what are the suggested solutions to solve this problem? The study uses the descriptive approach in addition to the error analysis approach as well.

The study found that it is necessary to develop a specific strategy for knowledge-based feedback. Also, the study recommended the need for change and the diversification of teaching methods according to the teaching necessities in addition to the importance of lingual and cultural immersion for the Arabic language learner.

Keywords: Teaching Arabic language for non-native speakers, Teaching Arabic language in Turkey, Interlanguage, Error analysis approach.

مقدمة

إنَّ تعلُّم اللغة الثانية رحلة طويلة ممتدة تكتنفها العديد من الصعوبات والتحديات. تحديات تحتم على المتعلم بذل الجهد وتوظيف إمكانيات متعددة للوصول إلى مرحلة إتقان اللغة الهدف وتحقيق الكفاية فيها. ومن أبرز هذه التحديات بطء التطور اللغوي وربما توقفه في مرحلة من مراحل التعلُّم وهي مرحلة اللغة الانتقالية، حيث يمتلك المتعلِّم كفاية تواصلية لا هي بالقاصرة ولا هي بدرجة الإتقان المطلوبة. وبعبارة أخرى هو توقف الكفاية اللغوية لدى المتعلم عند المستوى المتوسط أو بداية المستوى المتقدم. فكأنَّ المتعلِّم يكون مثل من يتَّبَع حمية غذائية معينة يخسر فيها وزنا حتى إذا ما وصل إلى نقطة معينة تكبِّف الجسم على هذه الحمية وأصبحت خسارة الوزن بعدها مهمة صعبة وربما يقنع المرء بما خسره من وزن فيتوقف عن المحاولة

وتهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة هذه المشكلة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا ساعية لتقديم حلول تعين المتعلِّم على تجاوز مرحلة اللغة الانتقالية وصولاً إلى مرحلة الكفاية والإتقان. ولتحقيق هذه الغاية انطلقت الدراسة من أسئلة محورية ثلاثة: ما هي سمات اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية في تركيا؟ وما أسباب بطء التطور اللغوي في هذه المرحلة لدى شريحة من المتعلمين؟ وما هي الحلول المقترحة لحل هذه المشكلة؟

وقد اعتمدت هذه الدراسة منهجيتان للإجابة عن التساؤلات السابقة هما: المنهجية الوصفية ومنهجية تحليل الإخطاء. أمَّا المنهجية الوصفية فتمثلت برصد السمات اللغوية الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا الذين أتموا دراسة اللغة العربية بمستوياتها الستة وفق الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات CEFR وهي فئة تغطي شريحة واسعة من متعلمي اللغة العربية تشمل طلاباً في مختلف مستويات الدراسة الجامعية كما تشمل أساتذة متخصصين في اللغة العربية والتخصصات ذات الصلة الوثيقة بها من مختلف الدرجات العلمية. وهذا الرصد الوصفي للغة هذه الفئة ليس رصداً انطباعياً إنما هو عملية منهجية مبنية على معاشرة استمرت أكثر من سنتين رصدت سمات اللغة الانتقالية لدى

الفئة المدروسة في سياقات متعددة أصيلة. وأما منهجية تحليل الأخطاء فهي الآلية المناسبة لرصد بطء التطور اللغوي أو توقفه في مرحلة اللغة الانتقالية وتحليل طبيعة الأخطاء التي تحول دون إتقان المتعلم للغة العربية في مستوياتها المختلفة: صوتاً وصرفاً ونحواً ودلالة، وكذلك أسباب استمرارها

ولعلّ هذه الدراسة تقدم اقتراحات وحلولاً تساهم في تدليل هذه الصعوبة وتعين المتعلم والمعلم على إكمال رحلة تعلم العربية وتعليمها نحو إتقانها والإمساك بزماتها.

1. مصطلح اللغة الانتقالية *Interlanguage*

ظهر مصطلح *Interlanguage* عام 1972 عند ل. سلينكر. وقد استخدم هذا المصطلح للإشارة إلى النظام القواعدي المستخدم من قبل متعلمي اللغة الثانية خلال مسيرتهم التعليمية. (Selinker, 1972, pp. 13-18). وقد تعددت المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الإنجليزي *Inter-language* شأنها في ذلك شأن العديد من المصطلحات الأجنبية التي تتعدّد صورها العربية تبعاً لترجيحات المترجمين والباحثين وفي ضوء غياب جهاز مفاهيمي عربي للعلوم والمعارف يضبط هذه المفاهيم ويؤطر استعمالها. فقد استخدمت عدة مصطلحات للدلالة على هذه المرحلة اللغوية من ذلك اللغة الوسيطة أو البينية (ينظر مثلاً: أبو الرب، 2005، ص: 43)، واللغة المتوسطة (ينظر مثلاً: ماكلافن، 1996، ص: 116)، واللغة المرحلية (ينظر مثلاً: براون، 1994، ص: 201) واللغة المتداخلة، إضافة إلى اللغة الانتقالية

وقد ارتأى الباحث اعتماد مصطلح اللغة الانتقالية لعدة أسباب، فمن جهة مصطلح اللغة الوسيطة يعني في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «أية لغة أخرى غير اللغة العربية يستعملها المعلم في إكساب المتعلم مهارات اللغة العربية» (طعيمة، 1989، ص: 268). ومن جهة أخرى فإنّ مصطلح اللغة المرحلية فضفاض يمكن أن ينسحب على طبيعة اللغة في كافة مراحلها السابقة للإتقان. كما أنّ مصطلح اللغة المتداخلة هو أقرب ما يكون للدلالة اللغوية للمصطلح الأجنبي وهو مقتصر على زاوية نظر واحدة لطبيعة اللغة في هذه المرحلة وهي التداخل بين اللغة الأم للمتعلم واللغة الهدف. وهذا أحد جوانب اللغة في هذه المرحلة لكنه لا يشمل الجوانب الأخرى

أمّا مصطلح اللغة الانتقالية فإنّه يخلو من التداخل الدلالي مع مصطلحات أخرى، وفي الوقت عينه يغطي سمات هذه المرحلة اللغوية دون بشكل مخصوص وبكافة جوانبها دون الإقتصار على جانب واحد

واللغة الانتقالية اصطلاحاً بإيجاز: «نظام لغويّ هجين لدى المتعلم اللغوي يتكون من عناصر من لغته الأم واللغة الهدف» (Corder, 1981, 67) وفي تعريف آخر أكثر دقة وشمولاً: «بناء ذهني يتنامى داخل خلد المتعلم نتيجة لجملة المعطيات المرتبطة باللغة الهدف، ومجموع المعطيات المتصلة باللغة الأولى، ثمّ الفروق الفردية والعناصر المكونة للحالة التعليمية» (بوحساين، 2005، ص: 41-42)

وعلى الرغم من أن المظهر الأبرز للغة الانتقالية يتعلق بالجانب القواعدي للغة فإنه يشمل أيضاً أخطاء صوتية ودلالية معجيمة (Ellis, 1985, P. 135) ويلاحظ من التعريف السابق أن اللغة الانتقالية هي ذات حضور أكبر في المهارات اللغوية الإرسالية: المحادثة والكتابة، في حين إن حضورها في المهارات اللغوية الاستقبالية محدود نسبياً

وعلى الرغم من صعوبة تحديد خصائص اللغة الانتقالية بشكل دقيق إلا أنها تحمل سمات عامة يمكن الوقوف عليها كما يمكن من خلالها الانتقال لتحديد خصائص اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا

2. الخصائص العامة للغة الانتقالية

إن اللغة الانتقالية هي نمط لغوي طبيعي خلال مراحل اكتساب اللغة الثانية. ومن ثم فهي ليست محض أخطاء عشوائية بل هي نظام لغوي كأي نظام لغوي آخر. وحتى الأخطاء اللغوية التي تتضمنها هي أخطاء تتبع نمطاً معيناً في أكثر الأحيان. وبناء على ذلك يمكن رصد خصائص هذه اللغة وقد أشار إليس Ellis إلى أبرز هذه الخصائص (Ellis, 1994, P. 351) « النظام: إن اللغة الانتقالية نظام لغوي متكامل وليست استعمالاً لعناصر لغوية بصورة عشوائية إذ إن لها نظامها الخاص الذي يحكم استعمالها. وهذا يعني أنه بالإمكان دراستها وتحليلها بأدوات علم اللغة. فالمتعلم يستعمل اللغة الهدف وفق القواعد اللغوية التي يعرفها. والفرق بين مستعمل اللغة إتقان وبين مستعمل اللغة الانتقالية هو مقدار القواعد التي يستعملها ودرجة إتقانه لها.

« السيرورة والديناميكية: ويقصد بذلك أن اللغة الانتقالية ليست ذات سمات ثابتة بل هي حالة تطور وتغير مستمر. حيث إن لغة المتعلم الانتقالية تشهد تغيرات مستمرة تماشياً مع التطور اللغوي الذي ينتج عن العملية التعليمية. واللغة الانتقالية تشبه اللغة الطبيعية في هذا الجانب وتخضع لمنطق الارتقاء إلا أن الفارق بينهما هو بقاء هذه العملية في اللغات الطبيعية وسرعتها في اللغة الانتقالية.

« التنوع: فعلى الرغم من وجود نظام عام مشترك يحكم طبيعة اللغة الانتقالية، فإن هناك هامشاً واسعاً للتنوع. وهذا يرجع إلى تعدد العوامل المشكلة للغة الانتقالية التي تتضمن عوامل شخصية مرتبطة بطبيعة الدارس والبيئة التعليمية.

« التحجّر: يقصد بالتحجّر Fossilization توقف التطور اللغوي لدى المتعلم في مرحلة اللغة الانتقالية أو بطؤه دون الوصول إلى مرحلة الإتقان والكفاية. حيث يقنع المتعلم باللغة الانتقالية ويكف عن السعي إلى إتقان

اللغة الهدف. وقد يحدث أن يصل المتعلم إلى مرحلة الكفاية اللغوية ثم يتراجع أدائه اللغوي نحو اللغة الانتقالية في ظاهرة تعرف باسم الانزلاق العكسيّ *Backsliding* خاصة عندما يواجه المتعلم مواقف لغوية غير مألوفاً (Wang & Fan, 2020, p. 32). ووجود هذه السمة ضمن سمات اللغة الانتقالية يشير إلى أن اللغة الانتقالية تمثل النقطة الحرجة في إتقان اللغة الثانية. وفي ضوء هذه السمات العامة للغة الانتقالية يمكن أن نرصد أبرز السمات الخاصة باللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية في تركيا كلغة ثانية وبطبيعة الحال فإن محاولة رصد هذه السمات الخاصة تستهدف اللغة الانتقالية من حيث هي نظام يتبع أنماطاً واضحة مردها بصورة رئيسة اللغة الأم للمتعلم وعناصر الحالة التعليمية. وأما العناصر المرتبطة بالفروق الفردية الخاصة فمن الصعب ضبطها لتنوعها واختلافها بحيث لا تشكل نمطاً قابلاً للدراسة والتحليل

1.2. سمات اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا

يُمثل المستوى المتوسط وبداية المستوى المتقدم ميدانَ هيمنة اللغة الانتقالية. ومن ثمَّ فإنَّ الخصائص اللغوية لهذين المستويين وفق معياري *CEFR* و *ACTFL* هي السمات العامة للغة المتعلمين. غير أنَّ هذه المعايير ترصد ما يستطيع المتعلم إنجازه لغوياً في هذه المستويات دون أن تفصل القول فيما لا يستطيع إنجازه أو بطبيعة القصور اللغوي الذي يعتري أدائه اللغوي في هذه المرحلة

من أجل ذلك ستحاول الدراسة رصد أبرز جوانب القصور اللغوي في اللغة الانتقالية لدى متعلمي العربية كلغة ثانية في تركيا في مختلف مستويات اللغة الصوتية والصرفية والقواعدية والدالية

1.1.2. السمات الصوتية للغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا

يُمثل الجانب الصوتي أحد الميادين التي تتجلى بها اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية. وفي الوقت عينه لا يحظى هذا الجانب بالقدر الكافي من التدقيق والمراجعة والسعي إلى التصويب إلا في حالاتٍ مخصوصة حين يؤدي الخطأ الصوتي إلى غموض أو إبهام في المعنى أو إذا أدى إلى خروج اللفظ عن المعنى المقصود إلى معنى آخر

ويلاحظ أن متعلمي العربية في تركيا وجلهم من الأتراك يواجهون صعوبات في نطق بعض الأصوات غير المشتركة بين لغتهم الأم واللغة العربية. وهي: الثاء والحاء والخاء والذال والصاد والضاد والطاء والظاء والعين والقاف والواو شبه الصائتة. حيث يلفظون الثاء والصاد سينا والحاء والخاء هاءً والذال والظاء زايًا والضاد دالًا والطاء تاءً والعين همزةً والكاف كافاً أو جيماً مصرية والواو شبه الصائتة بالصوت v.

وتختلف درجة القصور في إتقان هذه الأصوات. فالملاحظ أن أكثر الأصوات صعوبة في النطق هي الحروف السنية: الثاء والذال والظاء، تليها الحروف الحلقية الحاء والعين والخاء،

ثم الواو الشفوية، ثم القاف الطبقية، وأقلها صعوبة الحروف السنية اللثوية واللثوية الصاد والضاد والطاء

كما يلاحظ وجود صعوبة في نطق بعض الأصوات المشتركة بين اللغتين والمقصود ههنا الضمة التي يغلب أن ينطقها المتعلم التركي *ü* والفتحة والألف المرققة التي يغلب أن ينطقهما *e* بالإمالة وذلك بتأثير من اللغة التركية سيما أن أكثر الكلمات التركية ذات الأصول العربية المشتمة على ضمة وفتحة تقلب في التركية إلى الصوتين *ü* و *e*.

2.1.2. السمات القواعدية للغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في

تركيـ

تشمل القواعد اللغوية القواعد الصرفية والنحوية. وبطبيعة الحال فإن هامش عدم إتقان اللغة على هذا الصعيد أكبر من سابقه. ومن أبرز سمات اللغة الانتقالية القواعدية لدى متعلمي العربية كلغة ثانية في تركيا ما يلي

« محدودية التراكيب اللغوية والبنى الصرفية المستخدمة. وكأن المتعلم يقنع بأقل الصيغ القواعدية القادرة على تمكينه من إجراء اتصال لغوي ناجح، ولا يسعى لاكتساب أو تعزيز مسائل قواعدية أخرى.

« تكرار تعابير لغوية وصيغ تركيبية في النشاط اللغوي لدى متعلمي العربية في هذه المرحلة بحيث يمكن ملاحظة وجود لازمات لغوية معينة لديهم.

« قياس بعض التراكيب النحوية في اللغة العربية على قريناتها في اللغة التركية. فعلى الرغم من أن هذه الظاهرة طبيعية لدى كافة متعلمي اللغة الثانية إلا أن بعض تجلياتها تبقى مستمرة مع المتعلم في المراحل المتقدمة. من أمثلة ذلك التعدي والازم في الأفعال. فمثلا يشيع بين المتعلمين ممن بلغوا المستوى المتقدم في اللغة العربية في تركيا استخدام الفعل (ركب) متعديا بحرف الجر فيقولون: ركبت إلى الحافلة قياسا على صورة الفعل في التركية (*otobüse bindim*).

« استخدام جمل بسيطة تفتقد إلى الوحدة بحيث يظهر الخطاب الشفهي أو النص المكتوب بصورة جمل متراصة بجانب بعضها البعض دون رابط لغوي بينها.

3.1.2. السمات الدلالية للغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا

يتوقع من متعلم اللغة العربية الذي أتمَّ المستوى المتقدم أن يكون قادرا على التعبير عن موضوعات مجردة ويتناولها تحليلا ونقدا، وأن يكون قادرا على التعبير عن أفكاره تعبيراً واضحاً لا يعتوره الغموض ولا تنقصه الدقة. غير أن المتعلمين العالقين في مرحلة اللغة الانتقالية تظهر لديهم مشكلات في استخدام الألفاظ والتراكيب للتعبير عن مرادهم بصورة

دقيقة ومفهومة من قبل الناطقين باللغة الهدف. ومن أبرز هذه المشكلات التي تمثل السمات الدلالية في المرحلة الانتقالية ما يلي

« اعتماد الترجمة الحرفية من اللغة التركية إلى العربية دون مراعاة للصيغة العربية للدلالة عن المعنى المقصود. فمثلا يشيع لدى متعلمي اللغة العربية من الأتراك استخدام التعبير (رضي الله عنك) كترجمة للعبارة التركية (Allah senden razı olsun) وذلك للتعبير عن الشكر. وهذا الاستعمال يكون موضع استغراب لدى العربي الذي لم يألف استعمال عبارة (رضي الله عنك) إلا في سياق الدعاء للصداقة والصالحين والثناء عليهم، في حين يستخدم في العربية الفصحى للتعبير عن هذه الدلالة عبارات نحو: (بارك الله فيك)، و(جزاك الله خيرا). ومن الأمثلة الأخرى الشائعة على هذا السلوك اللغوي قولهم: (أمسكت بيتا) بدلا من (استأجرت بيتا أو اشتريت بيتا)، وذلك كترجمة حرفية للعبارة التركية (Birevtuttum).

« التعميم الزائد في استعمال المفردات وإغفال الدقة في توظيفها للتعبير عن المعنى المقصود. من أمثلة ذلك شيوع استخدام الفعل (فعل) للتعبير عن طيف واسع من الدلالات. فمثلا يقال: (فعلت الواجب وفعلت الامتحان) بدلا من (أديت الواجب والامتحان).

« المبالغة في استعمال بعض المفردات، وأيضا المبالغة في تكرار ألفاظ أجنبية عن زيادة الإنتاج اللغوي ليس إلا بغض النظر عن الحاجة إلى استخدامها. مثل المبالغة في استخدام كلمات: كثيرا وجدا وتكرارها. كما يشيع تكرار ألفاظ من نحو (نعم نعم) وكذلك كلمة (يعني) التي تلاحظ كثرة في الإنتاج اللغوي في هذا المستوى.

« استخدام ألفاظ تركية ذات أصول تغير معناها أو سياق استعمالها في التركية عن معناها وسياق استعمالها في اللغة العربية. مثال ذلك استخدام كلمة (فائز faiz) للتعبير عن الفائدة وهي المفردة المستعملة في مجال الاقتصاد. وكذلك استخدام كلمة (فضلة fazla) للتعبير الزيادة عن القدر المطلوب.

« إن هذا القصور الذي يعانيه المتعلمين الأتراك في مرحلة اللغة الانتقالية أمر طبيعي، غير أن المشكلة تكمن في بطء التطور اللغوي لدى المتعلمين مع الوصول إلى هذه المرحلة وربما بقوا عالقين فيها دون الوصول إلى مرحلة الكفاية في ظاهرة تسمى التحجّر.

3. ماهية التحجّر في مرحلة اللغة الانتقالية

قبل البحث عن أسباب التحجّر في التطور اللغوي في مرحلة اللغة الانتقالية ومن ثم البحث عن حلول مقترحة لهذه المشكلة، ينبغي تحديد ماهية التحجّر اللغوي. ومن أبرز

« التحجر اللغوي ليس عملية غير واعية بالمطلق بل قد يكون عملية واعية من قبل المتعلم. بمعنى أن المتعلم قد يدرك أن ممارسته اللغوية يعثرها القصور لكنه قانع بها ولا يسعى لتطويرها أو لتصحيحها.

« التحجر اللغوي في الغالب لا يعدُّ مشكلة لدى المتعلم.

« التحجر اللغوي مرتبط بشكل وثيق بغائية اللغة. ويقصد بذلك أن المتعلم لا يسعى لتطوير أدائه اللغوي ما دام كافيا لتحقيق الغاية اللغوية وعادة هي الغاية التواصلية.

« التحجر اللغوي ظاهرة ليست ثابتة بل تتنوع طبيعتها وحدتها وفقا لتنوع الأغراض والغايات اللغوية. بمعنى أن التحجر اللغوي قد يكون حاضرا في سياقات لغوية معينة وغائبا في أخرى لدى المتعلم نفسه.

« التحجر اللغوي ظاهرة مستعصية ليس باليسير القضاء عليها.

« التحجر اللغوي ظاهرة يصعب التنبؤ بها كما أن التنبؤ بطبيعتها التفصيلية أكثر صعوبة نظرا لتعدد العوامل المسببة لها.

1.3. أسباب التحجر اللغوي في المرحلة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية

في تركيب

« استعمال اللغة الأم كلغة وسيطة في تعليم اللغة العربية وهذا يفضي إلى اعتماد المنطق اللغوي للغة الأم كأساس لاكتساب اللغة الهدف. وهذه الظاهرة ملحوظة جدا في الجامعات والمؤسسات التي تعلم اللغة العربية للطلبة في تركيا. ومسؤولية استمرار هذه الظاهرة تقع على المعلم والمؤسسة التعليمية بالدرجة الأساس؛ إذ إن استخدام اللغة التركية في تعليم العربية يسهل المهمة التعليمية للمعلم ويلقي عن كاهله قدرا كبيرا من واجب تصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة. أما مسؤولية المؤسسة فتتمثل في التراخي في مسألة استخدام اللغة الوسيطة.

« وجود مشكلات في الكفاية لدى معلمي اللغة العربية في تركيا. ويرجع ذلك إلى الوجود خلل في معايير اختيار المعلمين؛ إذ يكتفى بالدرجة العلمية الجامعية (تشمل تخصصات تعليم اللغة العربية واللغة العربية وآدابها والترجمة وكذلك الشريعة ذات الانتشار الأوسع) وأحيانا يكتفى بمعرفته باللغة العربية بغض النظر عن الدرجة العلمية، والحصول على درجة 80 في الامتحان الوطني للغة الأجنبي YDS وهو امتحان لا يغطي المهارات اللغوية الأربعة إنما يستهدف مهارة القراءة ومسائل قواعدية ومعاني مفردات وترجمة في صورة اختيار من متعدد. وهذا يفضي إلى إيكال مهمة تعليم العربية لمعلمين

لم يُجربوا في محكات لغوية قادرة على تقديم تصورات دقيقة لمدى كفاية المعلم لتعليم اللغة العربية.

« وجود مشكلات في منهجيات التعليم، فالقصور اللغوي الناجم عن خطأ في معلومة يمكن تداركه لاحقا ببساطة أما الخطأ المنهجي فيفضي مشكلات مستعصية تستمر مع المتعلم في مختلف مراحل عملية اكتساب اللغة العربية. ففي تركيا مثلا لا زالت منهجية القراءة والترجمة بالإضافة إلى مركزية درس القواعد أحد أبرز الأسباب التي تقود إلى ضعف في العملية التواصلية باللغة العربية (جيولك وقدم، 2016، ص: 607). وهذه المنهجية التعليمية تمكن الطلاب من اكتساب قدر كبير من المفردات والقواعد على الصعيد النظري لكنها تفضي إلى قصور على المستوى الإرسالي، حتى إنك لتجد المتعلم واعيا لوجود أخطاء في استعماله غير أنه غير قادر على تجنبها.

« محدودية فرص التواصل باللغة العربية مع أبناء اللغة العربية في بيئتها. وهذا يحول دون تطوير الأداء اللغوي لدى المتعلم كونه لا يخوض تحديا لغويا حقيقيا مع الناطقين بالعربية. ومن الصعب القول إن وجود أعداد كبيرة من الناطقين بالعربية في تركيا يمنح فرصا حقيقية لمتعلمي العربية لممارستها مع أبنائها. والسبب في ذلك يكمن في أن العرب الذين يعيشون في تركيا لديهم يعرفون اللغة التركية بشكل أو بآخر ويألفون الصورة اللغوية العربية لدى المتعلمين الأتراك. لذلك فإن خطأ المتعلم التركي في التعبير عن مراده يمكن للمتلفي العربي تخمين مراده في ضوء معرفته باللغة التركية. وهذا يعني أن عملية التواصل اللغوي تكون ناجحة وخالية من التحدي رغم ما يعتورها من قصور، فضلا عن أن المتعلم التركي يفقد الفرصة بالحصول على تغذية راجعة مفيدة. وقد لاحظ الباحث خلال مرافقته وفود الطلاب الأتراك الذي يدرسون العربية في الصيف في الأردن أن الطلبة الأتراك يجدون صعوبة في التواصل اللغوي الناجح مع العرب هناك مما لا يعرفون اللغة التركية خلافا للتواصل الذي يجرونه مع العرب في تركيا.

« الضعف في اللغة العربية الفصيحة لدى الناطقين بها. وهذه المعضلة لم تقتصر آثارها السلبية على العرب أنفسهم بل امتدت إلى متعلمي العربية من غير الناطقين بها. ففرصة الحصول على شريك لغوي عربي متقن للعربية أمر صعب. ومن ثمة قد يقوم المتعلم التركي بمحاكاة نماذج لغوية عربية تعتورها أخطاء قواعدية وتمتزج بها اللمسة اللهجية للهجات تفتقد أصواتا مثل الثاء والذال والظاء والضاد والجيم...

« الموقف الإيجابي تجاه الأخطاء اللغوية. والمقصود بذلك قلة أو انعدام تصحيح الأخطاء التي يرتكبها المتعلم من قبل المعلمين. وهناك أسباب عديدة لهذه الظاهرة أبرزها حرص المعلمين على الطلاقة اللغوية على حساب الدقة. فضلا عن الحمل التدريسي الكبير لدى معلمي اللغة العربية في تركيا الذي قد يصل إلى أكثر من ثلاثين ساعة أسبوعيا وهذا ما يستنزف طاقة المعلم ويجعله يحرص على توظيف طاقته في إنجاز دروسه والسير في المنهاج على حساب الجودة والتدقيق في أداء الطلاب. وهذا ما قد يجعل الطالب يظن أن أداءه اللغوي جيد.

« ضعف الحافزية تجاه إتقان اللغة العربية خاصة على مستوى المحادثة والكتابة. فلو نظرنا إلى المجالات الأكاديمية والمهنية التي تتطلب إتقاننا للغة العربية على صعيد المحادثة والكتابة لوجدناها قليلة جدا. فمن يتعلم العربية لأغراض أكاديمية سيجد أن التخصصات التي تعنى بتدريس العربية أو تستعين بها وهي تخصصات الشريعة واللغة العربية وآدابها وتعليم العربية والترجمة هي برامج لغتها المعتمدة هي اللغة التركية. وفي أفضل الحالات يكون 30٪ من البرنامج باللغة العربية (غالبا تكون المادة باللغة العربية وتشرح باللغة التركية). أما على الصعيد المهني فغالبية من يتعلمون العربية يعملون في قطاع التعليم والترجمة الشفوية غير الاحترافية في مؤسسات خدمية. حتى إن امتحان الوطني للكفاية اللغوية YDS لا يستهدف المهارات اللغوية الإرسالية أبدا. وإن كان هناك توجه لتطوير الامتحان في المستقبل. وفي ضوء ذلك يشعر الطالب أن اللغة الانتقالية التي بحوزته تفي باحتياجاته ولا حافز عنده ولا تحدد يدفعه إلى تطويرها.

« العمر: هناك قناعة عامة لدى اللغويين أن احتمالات إتقان المتعلمين البالغين للغة الثانية إتقاننا تماما يقارب كفاية الناطقين بها هي احتمالات تكاد تكون معدومة على المستوى الصوتي (Gass & Selinker, 2008, p. 407). وبالنظر إلى فئة متعلمي العربية كلغة ثانية في تركيا نجد أن بداية تعليم العربية كلغة ثانية يبدأ بشكل عام في المرحلة الإعدادية بصورة رئيسة ويبلغ ذروته في بداية المرحلة الجامعية. وهي مرحلة عمري ليست بالمتأخرة لكنها ليست بالمبكرة أيضاً. ولذلك قد يكون للعمر تأثير على عدم القدرة على اجتياز عتبة اللغة الانتقالية على الصعيد الصوتي.

النتائج والتوصيات:

إن مشكلة بطء التطور اللغوي في مرحلة اللغة الانتقالية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في تركيا مشكلة تكاد تصل إلى مستوى الظاهرة. وهي مشكلة تتجلى في المستويات اللغوية المختلفة صوتيا وقواعديا ودلاليا. وقد وصلت الدراسة إلى تحديد أبرز الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة بعضها يتعلق بالطلاب وبعضها الآخر يتعلق بالمعلمين وكفاياتهم ومنهجيات تدريسهم وأسباب أخرى ترجع إلى أنظمة وبرامج تعليم العربية في تركيا

وهذه المشكلة تقتضي وضع استراتيجيات منهجية لتجنبها ومعالجتها. وقد خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية راجية أن تقدم إسهاما فعليا في معالجة هذه المعضلة

1. ضرورة وضع معايير صارمة في اختيار معلمي اللغة العربية في تركيا.

ذلك أن تعليم العربية كلغة ثانية يحتاج مهارات وتدريب خاصة. فلا يكفي أن يعرف المعلم اللغة العربية أو أن يكون متخصصا بها فحسب بل ينبغي أن يكون قد خضع للتدريب على تعليم العربية كلغة ثانية وأن يكون لديه إلى جانب المعرفة العلمية مهارات مهنية وحصيل ثقافية متعلقة باللغة العربية. يضاف إلى ذلك أن يخضع لامتحان كفاية متميز يغطي المهارات اللغوية الأربعة.

2. ضرورة تطوير امتحان الكفاية اللغوية المحلي YDS بحيث يشمل المهارات اللغوية الأربعة. كما أن هذه الدعوى لا تعفي الجامعات العربية والجامع اللغوية العربية من مسؤولية العمل على إيجاد امتحان كفاية للغة العربية معتمد دوليا على غرار TOEFL و IELTS

3. تجنب استخدام اللغة الأم كلغة وسيطة في تدريس اللغة العربية. وذلك بقرارات تلزم المعلم والطلبة باستعمال اللغة العربية داخل مراكز تعليم العربية أو داخل الفصول على أقل تقدير.

4. هناك حاجة ماسة إلى ضرورة منهجيات واستراتيجيات التعليم وتنويعها بما يتناسب مع كل مرحلة لغوية. فالاستراتيجيات التي تناسب المستوى المبتدئ تختلف عن تلك الملائمة للمستويات المتقدمة. فضلا عن ضرورة الحد من هيمنة منهجية التدريس المتمركزة حول القواعد والترجمة.

5. أهمية الغمر اللغوي لاستمرار التطور اللغوي دون عوائق. ويتأتى ذلك من خلال إتاحة الفرص للطلاب لتعلم اللغة العربية في بيئتها الطبيعية وبين أهلها الناطقين بها من خلال برامج المنح وبرامج التبادل الطلابي. وفي حال كان هناك عوائق مالية تحول دون ذلك فيمكن تحويل مراكز

تعليم العربية إلى كينونات عربية كل من فيها ينطق بالعربية من معلمين وموظفين وإداريين حتى الكافثيريا، وأن تستخدم اللغة العربية في كتابة اليافطات والتعليمات وما إلى ذلك. كما يمكن عمل برامج محادثة مأجورة مثل برنامج (صديقي العربي) يتم خلالها ربط كل متعلم للغة العربية بشخص عربي متمكن من العربية الفصحى يلتقي معه لعدة ساعات أسبوعيا لممارسة نشاطات مختلفة باستعمال اللغة العربية.

6. ينبغي على معلم اللغة العربية أن يدرك أهمية التغذية الراجعة في تطوير الأداء اللغوي للطلاب. فيعمل على تصحيح أخطاء الطالب المنهجية بصورة أساس ثم الأخطاء الاستعمالية مع ضرورة أن تكون التغذية الراجعة متوازنة فلا هي متروكة كلياً ولا هي مطبقة بصرامة تضعف حافزية المتعلم وتعيق طلاقته اللغوية.

7. دعوة وزارة التعليم العالي التركية إلى جعل اللغة العربية لغة معتمدة لتعليم تخصصات اللغة العربية وآدابها واللغة العربية وبلاغتها وتعليم العربية والترجمة ولغة بحثية معتمدة للرسائل والأطروحات الجامعية في هذه التخصصات. وهذا سينعكس إيجاباً على مستوى إتقان الطلبة للغة العربية ويمثل حافزاً وتحدياً في الوقت عينه لتطوير اللغة العربية لديهم إلى مستويات مميزة.

8. تشجيع المتعلمين والمؤسسات على البدء في تعلم وتعليم اللغة العربية في عمر مبكر.

المصادر والمراجع

« أبو الرب، كمال. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. عمان: دار وائل. الطبعة الأولى. 2005.

« براون، هـ. دوجلاس. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. الطبعة الأولى. 1994.

« بوحسين، نصر الدين. مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات. مجلة التبين. العدد: 24. الجزائر. 2005.

« جيولك، يعقوب؛ قدوم، محمود. ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة: المشكلة وطرق المعالجة. أبحاث مؤتمر إسطنبول الثاني- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم. إسطنبول: ISAR، الطبعة الأولى. 2016. ص(593-631).

« طعيمة، رشدي أحمد. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه

وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم
الإيسيسكو. الطبعة الأولى. 1989.
« ماكلدن، باري. نظريات تعلم اللغة الثانية. ترجمة: عبد العزيز العبدان. الرياض: عالم
الكتب السعودية. 1996.

- » *Adjpmain, C. On the nature of interlanguage systems. LanguageLearning. 1976; 26: 297-320.*
- » *Corder, S. P.. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press. 1981.*
- » *Ellis, Rod. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1989.*
- » *Ellis, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1994.*
- » *Gass, M. & Selinker, L.. Second language acquisition: An introductory course. New York, NY: Routledge. 2008.*
- » *Wang, Xin & Fan, Lingling. An Analysis of Interlanguage Features and English Learning. Journal of Higher Education Research, 1(1). 2020. Pp. 31-37.*

تأثير الدراسات البينية في تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها

The Impact of Interdisciplinary Studies on Teaching Foreign Languages to Non-Native Speakers

عماد عبد الباقي عبد الباقي علي⁽¹⁾

تتناول هذه الدراسة تأثير الدراسات البينية في تعليم اللغات الأجنبية، حيث تركز على كيفية استخدام هذه النهجية في تحليل العلاقات بين اللغات والثقافات المختلفة، وتهدف الدراسة إلى فهم الفعالية والتأثيرات الإيجابية للتوجه البيني في تعلم اللغات الأجنبية وتطوير العمليات التعليمية والتعلمية، من خلال هذا تم تحليل تأثير الوسائط المتعددة والإنترنت في تعزيز التواصل وتحفيز الطلاب، كما تم تسليط الضوء على التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة، ودور المنهجية البينية في تعزيز هذا التفاعل وتعزيز مهارات الطلاب اللغوية والثقافية.

الكلمات المفتاحية: الدراسات البينية، الفكر البيني، الثقافة واللغة، المناهج التعليمية، التفاعل الثقافي، البحث التربوي

This study examines the impact of interdisciplinary studies on teaching foreign languages, focusing on how this approach is used to analyze the relationships between different languages and cultures. The research aims to understand the effectiveness and positive effects of the interdisciplinary approach in foreign language learning and in developing educational and learning processes. Using a comprehensive research methodology, the study analyzed several important axes. Firstly, it analyzed the impact of culture and language on foreign language learning, with the results showing the importance of a deep understanding of culture for successful language learning. It also highlighted the intersection between language, literature, and culture, and the role of interdisciplinary methodology in enhancing this interaction and improving students' linguistic and cultural skills.

key words: paradigm of complexity, Interdisciplinary, Culture and Language, Educational Curricula, Cultural Interaction, Educational Research

1 - Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmet bey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Mütercim Tercümanlık Arapça ABD, Karaman- Türkiye, emadaly@kmu.edu.tr

تشهد العلوم الإنسانية والاجتماعية في العصر الحديث تحولات نظرية ومنهجية ملحوظة، حيث برزت مدارس جديدة تسعى إلى تقديم منهجيات تحليلية تفتح المجال لفهم أعمق وأشمل للظواهر الاجتماعية والثقافية، من بين هذه المدارس تبرز الدراسات البينية كمنهج تحليلي يتجاوز النهج التخصصي التقليدي، ويسعى لفهم التعقيد والتداخل بين مختلف العناصر الثقافية والاجتماعية، حيث تعتمد الدراسات البينية على مفهوم التعددية والتعقيد في فهم الظواهر البشرية، كما تركز على التفاعلات والتشابكات بين العناصر المختلفة داخل النظام الاجتماعي والثقافي

البينية هي «عملية تفاعل وتبادل للمعارف بين تخصصات مختلفة، وهو تبادل قد يفضي إلى أن تتكامل التخصصات المتداخلة فتكون تخصصاً جديداً، والبينية هي تضافر يحدث بين مكونين أو أكثر يكون كل مكون منهما منتبهاً إلى علم من العلوم أو تخصص من التخصصات» (رمضان، د.ت، ص 16) وتتزايد أهمية الدراسات البينية في مجال تعليم اللغات الأجنبية نتيجة لتوجهات عصرية في التعليم تشجع على التفاعل بين مختلف التخصصات الأكاديمية، ويعتبر تعلم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها من الجوانب الأساسية في تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية، فهو يمكّن الأفراد من التواصل مع ثقافات مختلفة وزيادة فرص العمل والتطوير الشخصي، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف بفعالية فإن استخدام نهج الدراسات البينية أصبح أمراً لا غنى عنه في مجال تعليم اللغات الأجنبية، لأن الدراسات البينية تتميز بالتفكير الشامل والتعاون متعدد التخصصات، حيث تجمع بين مجموعة متنوعة من المناهج والمعارف لفهم موضوع معين من زوايا متعددة، وفي سياق تعليم اللغات يعني ذلك تضمين عناصر الثقافة والأدب والتاريخ والسوسولوجيا مع دراسة اللغة نفسها، بالتالي يتيح هذا النهج للمتعلمين فهم أعمق للغة واكتساب مهارات تفاعلية أكثر فاعلية مع الثقافة المستهدفة

تأخذ الدراسات البينية من منظور فلسفة العلم البنيوية مداراً لتحليلها؛ إذ تعتبر العلاقات والتفاعلات بين الأجزاء مهمة أساسية في فهم النظام بأكمله، أما عن المراكز المعرفية فالدراسات البينية تعتمد على عدة مراكز معرفية أساسية، منها

1. رفض الاعتماد الحصري على المنهج التخصصي: حيث تسعى الدراسات البينية إلى تجاوز الاختصاصية والتفكك في البحث العلمي، وتعزز النهج التعددي والشامل في البحث.
2. التركيز على التعقيد والتداخل: حيث تعتبر الدراسات البينية الظواهر الاجتماعية والثقافية متشابكة ومتراصة، وتسعى لفهم هذه التداخلات بعمق.
3. استغلال المعطيات الإدراكية والمعرفية: حيث تعتمد الدراسات البينية على الاستفادة من مختلف المصادر المعرفية والإدراكية، بما في ذلك الخبرات الشخصية والثقافية.

-الدراسات البينية وتعليم اللغات الأجنبية

مفهوم الدراسات البينية وأهميتها في تعليم اللغات الأجنبية.

تعتبر الدراسات البينية (*Interdisciplinary Studies*) نهجًا أكاديميًا يهدف إلى فهم موضوع معين من خلال توظيف ودمج المعارف والمناهج من مجموعة متنوعة من التخصصات والمجالات الأكاديمية. وتتكون كلمة البينية *interdisciplinary* من مقطعين: المقطع الأول *inter* وتعني (بين) وكلمة *discipline*

وتعني (نظام) أو مجال دراسي معين، واستخدم المصطلح للجمع بين أكثر من مبحث معرفي، ويمكن تعريفها بأنها «دراسة مرجعها حقلان معرفيان أو أكثر. وهي دراسة تجيب عن أسئلة وعن مشاكل يعسر على نظام واحد حلها» (رمضان، دت، ص 16) وهذا الربط الاصطلاحي صار يحمل دلالة خاصة حددها معجم كامبردج في أنها «الجمع أو الربط بين اثنين أو أكثر من مجالات المعرفة» (معجم كامبردج الإلكتروني). هذا النوع من الحقول المعرفية الجديدة يعكس تحولاً في الطريقة التي نفكر بها حول التعليم العالي والبحث الأكاديمي، بدلاً من التقيّد بالحدود التقليدية للتخصصات الأكاديمية، لذلك قيل أيضاً إن المنهج البيني «هو التقاء حول موضوع واحد بين مجموعة من الباحثين-من تخصصات مختلفة-ولكن مع احتفاظ كل منهم بمفاهيمه ومنهجه» (همام، 2017، ص 76) يسعى هذا النوع من الحقول المعرفية إلى تشجيع التعاون والتفاعل بين مختلف التخصصات والمدارس الفكرية والمهن بهدف تحقيق أهداف مشتركة ومهام متعددة، من خلال توجيه الباحثين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التعاون والتكامل بين المجالات المختلفة، ويتيح هذا النوع من الحقول المعرفية فرصاً لابتكار حلول جديدة وإنتاج معرفة متقدمة تستفيد من تبادل الخبرات والمعارف بين الأقسام الأكاديمية والمهن المختلفة، بالتالي يعكس هذا النوع من الحقول المعرفية الجديدة استجابة لمطالبات سوق العمل المتغيرة والتحديات الحديثة، حيث يسعى إلى تدريب خريجين متعددي التخصصات قادرين على التفاعل بشكل فعال مع التحديات الحالية والمستقبلية في مختلف المجالات.

كما أن الدراسات البينية «طريقة بحثية يقوم بها فريق أو أفراد تجمع (معلومات وتقنيات وأدوات ومفاهيم ونظريات) من تخصصين أو أكثر من العلوم لحل مشكلات لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد أو نطاق بحثي واحد» (جبرين، 2018، ص 33) هذا التعريف يعكس أهمية البحث تعددي التخصصات؛ حيث يقترح تقديم مجموعة متنوعة من المعارف والمهارات لحل المشكلات المعقدة، بدلاً من الاعتماد على تخصص واحد أو نطاق بحثي محدد، والبحث تعددي التخصصات يجمع بين مجموعة متنوعة من التخصصات والخبرات لتحقيق نتائج مبتكرة وشاملة؛ على سبيل المثال يمكن أن يجمع فريق بحثي من العلوم الاجتماعية والعلوم الطبية لدراسة تأثير العوامل الاجتماعية على الصحة النفسية، أو يمكن لفريق يضم مهندسين وعلماء الحاسوب أن يعمل على تطوير تقنيات جديدة في مجال الذكاء الصناعي لحل مشكلات متعددة الأبعاد

باستخدام هذه الطريقة البحثية يمكن توفير رؤى متعددة وشاملة للمشكلات المعقدة، مما يزيد من فرص الابتكار والتقدم في مجالات مختلفة

إن الجمع بين معلومات وتقنيات وأدوات ومفاهيم ونظريات من تخصصات متعددة يساهم في تطوير حلول شاملة وفعّالة للتحديات الكبيرة التي تواجهنا في العصر الحالي

على أن الدلالة التي يعبر عنها هذا المصطلح تم التعبير عنها بالقول إن هذا المجال: «تتكامل فيه الدراسات المتخصصة في حقول معرفية متميزة وتتراكم دون أن تتفاعل وتتقاطع بالضرورة، فكل تخصص يضيف إلى الموضوع المطروح معرفة ما أو وجهة نظر أو مقارنة ما، ويحافظ في الآن نفسه على استقلاله إزاء سائر التخصصات المشاركة له في خدمة ذلك الموضوع أو ذلك الحقل المعرفي» (رمضان، د.ت، ص 14) وهذا يسلط الضوء على التحدي الذي يواجهه التعليم العالي والبحث الأكاديمي في تحقيق التكامل والتفاعل بين الحقول المعرفية المتعددة، ويظهر أن التخصصات المختلفة غالباً ما تعمل على اكتساب المعرفة دون التواصل والتفاعل مع تخصصات أخرى، مما قد يؤدي إلى نشأة المعرفة وعدم الاستفادة الكاملة من الإمكانيات البحثية والتطويرية المتاحة، بدلاً من ذلك يقترح هذا التعريف تبني نهج متكامل يجمع بين التخصصات المتعددة، حيث يتم تفعيل التفاعل والتقاطع بين الحقول المعرفية المختلفة. إن تعزيز التفاعل والتكامل بين الحقول المعرفية يمثل تحدياً مهماً، لكنه يمكن أن يؤدي إلى تطورات مبتكرة وإنجازات متميزة في مختلف المجالات الأكاديمية والبحثية

وقد لاقى الدراسات البيئية العديد من اهتمام اللغويين والمفكرين، وفي سياق تعليم اللغات الأجنبية تتمحور الدراسات البيئية حول تكامل اللغة مع عناصر أخرى مثل الثقافة والأدب والتاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع

وهي مهمة لتعليم اللغات الأجنبية لعدة أسباب؛ منها:

1. تعزيز التفاعل الثقافي: من خلال تضمين عناصر الثقافة في عمليات التعلم يتمكن الطلاب من فهم اللغة ضمن سياق ثقافي واسع، مما يعزز التفاعل الثقافي ويزيد من قدرتهم على التواصل الفعال مع الناطقين باللغة المستهدفة.

2. تعزيز الفهم العميق للغة: من خلال دراسة اللغة في سياقات ثقافية ولغوية متعددة يتمكن الطلاب من الحصول على فهم أعمق لهياكل اللغة واستخداماتها المتنوعة.

3. تحفيز التعلم المستدام: يعزز نهج الدراسات البيئية التعلم المستدام من خلال توفير تجارب تعلم شاملة ومتعددة الأبعاد تشمل عناصر لغوية وثقافية واجتماعية.

-استخدام المنهجية البيئية في تعليم اللغات الأجنبية-

تتكامل اللغة مع الثقافة ويتضمن هذا النهج تضمين عناصر الثقافة والتاريخ والأدب في عمليات التعلم لتعزيز فهم اللغة ضمن سياقها الثقافي، ويمكن استخدام المواد الثقافية مثل الأفلام والأدب لتوسيع مفردات المتعلمين وتحفيزهم للتفاعل مع اللغة بشكل أكبر، خاصة أن نهج الدراسات البيئية يشجع على التفكير النقدي والإبداعي من خلال توفير الفرص للمتعلمين لاستكشاف مواضيع مختلفة والتعبير عن آرائهم بطرق مبتكرة وخلاقة. خاصة أن الدراسات البيئية تقوم على

1. **تكامل المهارات اللغوية:** يشجع نهج الدراسات البيئية على تكامل المهارات اللغوية المختلفة مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، يتم ذلك من خلال تصميم أنشطة تعليمية تشجع على استخدام هذه المهارات معاً بدلاً من التدريب على كل مهارة بشكل منفصل.
2. **التعاون متعدد التخصصات:** يشجع نهج الدراسات البيئية على التعاون بين مختلف التخصصات مثل اللغة والثقافة وعلم النفس والتربية، ويمكن لهذا التعاون أن يساهم في تطوير مناهج تعليمية متكاملة تلبي احتياجات الطلاب بشكل شامل.
3. **توظيف التقنية الحديثة:** يمكن الاستفادة من التقنية الحديثة مثل الوسائط المتعددة والبرامج التعليمية التفاعلية في دعم وتعزيز عمليات التعلم في سياق الدراسات البيئية.

-تعلم اللغة والثقافة في إطار الدراسات البيئية-

ترتبط اللغة بالثقافة ارتباطاً وثيقاً، وتعتبر الثقافة واللغة جزءاً أساسياً في سياق تعليم اللغات الأجنبية، وتساهم في فهم عميق للغة واستخدامها بشكل فعال في سياقات مختلفة وتزويد من قدرة المتعلم على استخدام اللغة في سياقاتها المختلفة بشكل صحيح، وتتفاعل اللغة والثقافة بشكل وثيق، حيث يؤثر كل منهما في تشكيل الآخر، لذلك يعتبر تدريس الثقافة بجانب اللغة أساسياً لتعزيز التواصل الثقافي وفهم اللغة بشكل أعمق

1. **الثقافة:** يتضمن تدريس الثقافة في سياق تعليم اللغات الأجنبية دراسة العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات للمجتمع الذي يتحدث اللغة المستهدفة، وهذا يتيح فهم ثقافة الطلاب وتحليل اللغة ضمن سياق ثقافي محدد، مما يعزز فهمهم للمفاهيم والمصطلحات بشكل أفضل.
2. **اللغة:** يشمل تحليل اللغة في سياق تعليم اللغات الأجنبية دراسة البنية اللغوية والحوال والاستخدامات اللغوية في اللغة المستهدفة، ويتيح تحليل اللغة للمتعلمين فهم أسس القواعد اللغوية واستخدامها بشكل صحيح، كما يمكنهم من فهم اللهجات المختلفة والتنوع اللغوي الذي قد يواجهونه.

على أن تدريس الثقافة واللغة يمكن أن يتم عبر مجموعة من الأساليب والأدوات مثل دراسة الأدب والأفلام والعادات والتقاليد الثقافية، كما يمكن استخدام النصوص والمناهج التعليمية المصممة خصيصاً لتوضيح العلاقة بين اللغة والثقافة؛ لأن تدريس الثقافة واللغة يساهم في تعزيز التفاعل الثقافي وتوسيع آفاق المتعلمين وزيادة فهمهم للعالم من خلال لغاته المستهدفة، وتأثير هذا التحليل ينعكس بشكل إيجابي على تجربة التعلم ويعزز القدرة على التواصل بثقة في مجتمعات متعددة الثقافات

-تأثير الثقافة على تعلم اللغات الأجنبية-

تعتبر الثقافة عاملاً مهماً في تعلم اللغات الأجنبية، حيث تؤثر على عمليات التعلم والتعليم بشكل كبير، إذ تشكل الثقافة السياق الذي يتعلم فيه الطلاب اللغة، وتؤثر في تفاعلهم مع المحتوى اللغوي وطرق التعلم المستخدمة.

تؤثر العوامل الثقافية -مثل القيم والعادات والتقاليد والمعتقدات- على عملية تعلم اللغات الأجنبية، فمثلاً يمكن أن تؤثر القيم الثقافية على توجه المتعلمين نحو تعلم اللغة والتفاعل معها، كما يمكن أن تؤثر العادات اللغوية على استراتيجيات تعلم اللغة واختيار المحتوى التعليمي

كما أن المنهجية البيئية تساعد على فهم الثقافة بشكل شامل، حيث تجمع بين مجموعة متنوعة من المناهج والمعارف لتحليل العناصر الثقافية بشكل عميق، يمكن أن تتضمن هذه العناصر دراسة الأدب والفنون والتاريخ والديانات والتقاليد الثقافية الأخرى ومن العوامل المؤثرة كذلك الثقافة التي تؤثر على التعلم من خلال تحديد مدى استجابة الطلاب للغة المستهدفة وتفاعلهم معها، ويمكن أن تؤثر القيم والعادات الثقافية على استخدام اللغة والتواصل بشكل عام، وتشكل بيئة محفزة أو معوقة لعملية التعلم وهكذا يعتبر فهم الثقافة أساسياً لتعلم اللغات الأجنبية بفعالية، وباستخدام المنهجية البيئية يمكن تحليل الثقافة وتكاملها في تعلم اللغات بشكل شامل، مما يساهم في تعزيز التفاعل الثقافي وتحسين التعلم

-العوامل الثقافية وتأثيرها على تعلم اللغات الأجنبية-

المعتقدات والقيم والتقاليد هي عوامل ثقافية رئيسية تؤثر بشكل كبير على عملية تعلم اللغات الأجنبية، ودراسة هذه العوامل يمكن أن يساعد في فهم التحديات والفرص التي يواجهها الطلاب أثناء تعلم اللغات الأجنبية

1. **المعتقدات اللغوية:** تختلف المعتقدات حول اللغة وعملية تعلمها من ثقافة لأخرى؛ على سبيل المثال قد يكون هناك اعتقاد في بعض الثقافات بأن تعلم لغة جديدة يعتبر صعباً ومستحيلاً في سن متقدمة، في حين يمكن أن ترى ثقافات أخرى أن التعلم فرصة للتطور الشخصي والمهني.

2. القيم اللغوية: تعكس القيم اللغوية الاحترام والتقدير للغة وثقافتها. وتؤثر في الاهتمام بتعلمها واستخدامها بشكل صحيح. فالثقافات التي تضع قيمة عالية للغة قد تشجع على تعلمها بجدية والبحث عن فرص للتفاعل معها.

3. التقاليد اللغوية: تشمل التقاليد اللغوية القواعد والتعبير والممارسات اللغوية التي تميز ثقافة معينة، قد تكون هذه التقاليد عائقاً أو مساعدة للطلاب في تعلم اللغة الجديدة، وقد تسهل بعض التقاليد فهم القواعد اللغوية، بينما تعتبر أخرى قيوداً للتعلم المباشر. تحليل هذه العوامل الثقافية يساعد في تشخيص احتياجات الطلاب وفهم تفضيلاتهم وتحفيزاتهم، مما يساهم في تطوير برامج تعليمية فعالة تلبي احتياجاتهم اللغوية والثقافية

-التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة-

تشكل اللغة والأدب والثقافة مجموعة مترابطة ومتلازمة تمثل أساس تفاعل الإنسان مع العالم ومع الآخرين، وتقوم كل من هذه العناصر بدور مهم في تشكيل هوية الفرد وفهمه للعالم من حوله، وفي سياق تعلم اللغات الأجنبية، يكون التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة ذا أهمية خاصة لفهم أعمق للغة وتطوير مهارات التواصل الثقافي

1. اللغة: تعتبر اللغة أداة تواصل بين الأفراد، وتتيح التعبير عن الأفكار والمشاعر، وتتأثر اللغة بالثقافة والأدب؛ حيث تنعكس القيم والتقاليد والتفكير الثقافي في استخدامات اللغة وتشكيلها.

2. الأدب: يعكس الأدب الثقافة والتاريخ والهوية الوطنية للمجتمعات، إذ يوفر الأدب فهماً عميقاً للثقافة والقيم والتقاليد من خلال النصوص الأدبية التي تعكس تجارب الحياة والتفاعل الإنساني.

3. الثقافة: تمثل الثقافة النمط الحياتي والمعتقدات والتقاليد لمجتمع معين، وينعكس تأثير الثقافة في استخدامات اللغة وفي المواضيع والرموز التي تتناولها الأعمال الأدبية.

بالتالي يعتبر التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة جزءاً أساسياً من عملية تعلم اللغات الأجنبية، حيث يساهم في توسيع آفاق الطلاب وزيادة فهمهم للعالم وثقافته المختلفة

-التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة في تعلم اللغات الأجنبية باستخدام المنهجية البيئية

مصطلح الدراسات البيئية «هو التقاء حول موضوع واحد بين مجموعة من الباحثين من تخصصات مختلفة، ولكن مع احتفاظ كل منهم بمفاهيمه ومنهجه» (همام، 2017، ص76) يعكس هذا التعريف فكرة التنوع والتعددية في المقاربات البحثية، حيث يجتمع الباحثون حول موضوع مشترك ويسعون لفهمه وتحليله من منظورات مختلفة، إن الاحتفاظ بالمفاهيم

والمناهج الفردية لكل باحث يبرز أهمية الحفاظ على التنوع والغنى الفكري في البحث العلمي، فهذا التعريف يعكس روح التعاون والتبادل الفعّال بين الباحثين، مما يمكن أن يسهم في إثراء النقاش العلمي وتعميق فهم المواضيع المعنية، وتعد دراسة التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة أساساً مهماً في عملية تعلم اللغات الأجنبية، حيث يمثل فهم هذا التقاطع مفتاحاً لتحقيق التفاعل الثقافي وتعزيز فهم عميق للغة المستهدفة، ويشمل هذا تكامل اللغة والأدب، حيث يتم استخدام النصوص الأدبية مثل القصص والروايات والشعر لتوسيع مفردات الطلاب وتعزيز قدراتهم في التعبير والفهم القرائي، كما يتم التركيز على التواصل الثقافي من خلال اللغة والأدب، حيث يُستخدم اللغة والأدب لتعزيز التفاعل الثقافي بين الطلاب وتوجيههم لفهم واحترام ثقافات مختلفة من خلال تناول موضوعات ثقافية متنوعة، كما تؤثر العوامل الثقافية على اللغة والأدب من خلال استخدامات اللغة وتشكيل الموضوعات الأدبية، هكذا تبرز أهمية المنهجية البيئية في تحليل وتطبيق التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة في تعلم اللغات الأجنبية، ودورها في تعزيز الفهم العميق للغة وتعزيز التفاعل الثقافي بين الطلاب

-الأدب ودوره في فهم اللغة والثقافة الخاصة باللغة المستهدفة-

يعتبر الأدب أحد الأدوات المهمة في عملية تعلم اللغات وتعلمها، حيث يسهم في تعزيز فهم اللغة والثقافة المتعلقة بها من خلال توفير نوع من التعبير الفني والثقافي، ويتميز الأدب بقدرته على نقل القيم والتقاليد والمفاهيم الثقافية بشكل مباشر، مما يسهم في توسيع آفاق الطلاب وزيادة فهمهم العميق للغة والثقافة المستهدفة

1. **فهم اللغة:** يعمل الأدب على تعزيز فهم اللغة من خلال تقديم مختلف الأنماط اللغوية والمفردات والتعابير، حيث يتعرف الطلاب من خلال الأدب على استخدامات اللغة في سياقات مختلفة، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية وتطوير قدرتهم على التعبير بطريقة صحيحة وملائمة.

2. **فهم الثقافة:** يلعب الأدب دوراً مهماً في فهم الثقافة المرتبطة باللغة المستهدفة، حيث يعرض لقيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي تنتمي إليه اللغة، ويتيح للأدب للطلاب فهم السياق الثقافي والتاريخي للغة، مما يعزز فهمهم الشامل للثقافة المستهدفة.

3. **توسيع الافق الثقافي:** يسهم الأدب في توسيع آفاق الطلاب وتعريفهم بمفاهيم ومواضيع ثقافية جديدة، من خلال الأدب يتعرف الطلاب على تجارب الحياة والمشاكل الاجتماعية والسياسية التي تواجهها مجتمعات أخرى، مما يثري فهمهم للعالم ويزيد من تسامحهم وفهمهم للتنوع الثقافي .

-استخدام التقنية في تعليم اللغات الأجنبية

يحمل مصطلح الدراسة البينية دلالة مهمة تتمثل في أن كل تخصص فيه «يضيف إلى الموضوع المطروق معرفة ما أو وجهة نظر أو مقارنة ما، ويحافظ في الآن نفسه على استقلاله إزاء سائر التخصصات المشاركة له في خدمة ذلك الموضوع أو ذلك الحقل المعرفي» (رمضان، 2017، ص14)، حيث يتم دمج وجهات النظر والمقاربات المختلفة لفهم أعمق للموضوع المدروس دون التضحية بالاستقلالية العلمية لكل منهج، هذا النهج يسمح بتحليل شامل يتيح استكشاف جوانب جديدة ومفيدة للموضوعات المختلفة، مما يساهم في إثراء المعرفة وتطوير النظريات والمفاهيم القائمة، والاستفادة منها بالشكل الأمثل؛ ومن ذلك على سبيل المثال أدوات التقنية الحديثة.

تقدم التقنية مجموعة واسعة من الفرص لتطوير عملية تعلم اللغات الأجنبية، وتجمع هذه الطريقة بين استخدام التقنية ومنهجية الدراسات البينية لتعزيز فهم اللغة والثقافة بشكل متكامل وعميق، فيما يلي بعض النقاط المهمة حول استخدام التقنية في هذا السياق

1. **موارد تعليمية تفاعلية:** تتيح التقنية إمكانية الوصول إلى مجموعة واسعة من الموارد التعليمية التفاعلية مثل البرامج الحاسوبية، والتطبيقات الهاتفية والمواقع الإلكترونية، يمكن أن تكون هذه الموارد مصممة بشكل يتيح التفاعل مع اللغة والثقافة بطرق مبتكرة وشيقة.
2. **التواصل عن بعد:** تتيح التقنية الفرصة للتواصل مع متحدثين أصليين للغة المستهدفة ومشاركة الثقافة معهم عبر الإنترنت، كما يمكن للمتعلمين التفاعل مع النصوص والصور والفيديوهات المتوفرة على الإنترنت لاكتساب فهم أعمق للثقافة وتطوير مهارات اللغة.
3. **التعلم الذاتي:** تتيح التقنية للمتعلمين فرصة التعلم الذاتي والمرونة في تحديد وتنفيذ أهدافهم اللغوية والثقافية الشخصية، ولا شك أن بحث المتعلم بنفسه عن معنى كلمة ما، أدعى إلى حفظها والاهتمام بها وإتقان قراءتها» (قدوم، 2020، ص491) ويمكن للمتعلمين استخدام التطبيقات والمنصات الإلكترونية لممارسة مهارات اللغة بشكل منفرد والتحقق من تقدمهم.
4. **التحليل الثقافي:** يمكن استخدام التقنية لتحليل النصوص الأدبية والوسائط الثقافية بطريقة تفاعلية، ويمكن للمتعلمين استخدام البرامج والتطبيقات لتحليل المحتوى الثقافي وفهم التواريخ والتقاليد والقيم المتعلقة باللغة المستهدفة.

إن استخدام التقنية في تعليم اللغات الأجنبية بمنهجية الدراسات البينية يوفر فرصاً متنوعة ومبتكرة لتعزيز فهم اللغة والثقافة بشكل متكامل وشامل

-استخدام التقنية في دعم تعلم اللغات الأجنبية

تعد التقنية-مثل الإنترنت والوسائط المتعددة- وسيلة حيوية في تعلم اللغات الأجنبية. وتستخدم بنجاح لتعزيز الفهم الثقافي، حيث «أضحت التقنية الحديثة رافداً معاوناً في تعليم اللغات، وتنمية مهاراتها الأساسية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، لذلك لا يمكن للمعلم لا سيما في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها تجاوز هذه الوسائل أو تجاهلها في تعليم المهارات اللغوية وتدريباتها» (قدوم، 2019، ص 210) يسلط هذا الضوء على دور التقنية الحديثة في تعزيز وتطوير مهارات اللغة، فقد أصبحت التقنية الحديثة -سواء كانت تطبيقات الهواتف الذكية أو البرامج التعليمية على الإنترنت- أداة مساعدة أساسية في عملية تعلم اللغات، حيث توفر هذه التقنيات مجموعة متنوعة من الأدوات والموارد التي تسهل على المعلمين والمتعلمين التفاعل مع اللغة بطرق مبتكرة وفعالة

من خلال تقنيات مثل التسجيلات الصوتية والمحادثات المباشرة عبر الشبكة، يمكن للطلاب تعزيز مهاراتهم في الاستماع والمحادثة، كما يمكن استخدام البرمجيات التفاعلية ومنصات القراءة الإلكترونية لتطوير مهارات القراءة والكتابة، بالتالي يصبح استخدام التقنية ضرورياً لتحقيق أقصى استفادة من تعلم اللغات، ومع ذلك يجب أن يكون الاعتماد على التقنية متوازناً مع استخدام الأساليب التقليدية في التعليم، فالتفاعل الشخصي مع المعلم والمعلم لا يزال ضرورياً لتنمية مهارات اللغة بشكل كامل، ولا يمكن للتقنية أن تحل محل هذه الجوانب الإنسانية من عملية التعلم، بالتالي فالاستخدامات الرئيسية للتقنية في دعم تعلم اللغات الأجنبية تتمثل في

1. **الموارد التعليمية عبر الشبكة:** حيث تقدم العديد من المواقع والمنصات التعليمية عبر الشبكة مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية التفاعلية؛ مثل دروس الفيديو والتمارين التفاعلية والألعاب اللغوية التي تدعم تعلم اللغات بطريقة ممتعة وفعالة.
2. **التطبيقات الهاتفية:** توفر التطبيقات الهاتفية العديد من الأدوات والموارد لتعلم اللغات، مثل تطبيقات النطق وتطبيقات المحادثة وتطبيقات تعلم الكلمات والعبارات، مما يساعد في تعزيز مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
3. **وسائط متعددة:** يمكن استخدام الوسائط المتعددة، مثل الصور ومقاطع الفيديو والصوتيات، لتعزيز فهم اللغة والثقافة بطريقة شيقة وتفاعلية، يمكن للطلاب استخدام هذه الوسائط لتحليل النصوص الأدبية والمواقف الثقافية وفهمها بشكل أفضل.
4. **التواصل الافتراضي:** تتيح التقنيات الحديثة الفرصة للتواصل مع متحدثين أصليين للغة المستهدفة عبر الإنترنت، سواء من خلال

المحادثات الصوتية أو الدردشة النصية أو حتى الفيديوهات المباشرة، مما يساعد في تطبيق المهارات اللغوية في سياقات حقيقية.

-فعالية الأدوات التقنية في تحفيز وتعزيز التعلم

التقنية لها دور كبير في تحفيز وتعزيز التعلم اللغوي، حيث توفر العديد من الأدوات والموارد التفاعلية التي تساهم في تعزيز مهارات اللغة لدى المتعلمين بطرق مبتكرة وفعالة، وتعتبر التقنية وسيلة حيوية في تعلم اللغات الأجنبية، حيث توفر العديد من الأدوات والموارد التفاعلية التي تساهم في تعزيز فهم اللغة وتطوير مهارات المتعلمين بطرق مبتكرة وفعالة وهناك بعض الأدوات التقنية الشائعة والمفيدة في تعزيز التعلم:

1. **تطبيقات تعلم اللغات:** استخدام الأدوات التقنية في تعلم اللغات الأجنبية يوفر مجموعة من الفرص والمزايا التي تساهم في تعزيز التعلم بشكل فعال، وتتوفر العديد من التطبيقات المخصصة لتعلم اللغات مثل *Bab* و *Duolingo* و *Rosetta Stone* و *bel*. تقدم هذه التطبيقات تمارين متنوعة تشمل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، مما يساعد في تعزيز المهارات اللغوية بطريقة تفاعلية وممتعة.

2. **مواقع التعلم الإلكتروني:** توفر مواقع الشبكات المخصصة لتعلم اللغات مثل *BBC* و *Livemocha* و *Languages* مجموعة واسعة من الموارد التعليمية مثل الفيديوهات التعليمية والمقالات والتمارين التفاعلية التي تدعم تطوير المهارات اللغوية، والموارد التعليمية عبر الإنترنت توفر وصولاً سهلاً ومريحاً إلى موارد تعليمية متنوعة ومتاحة بشكل مستمر، مما يمكّن المتعلمين من تطوير مهاراتهم اللغوية في أي وقت ومن أي مكان.

3. **الموارد التعليمية التفاعلية:** تتضمن الموارد التعليمية التفاعلية مثل *Quizlet* و *Ka* و *Quizizz* و *hoot* تمارين وأنشطة تفاعلية تساعد في تدريب المتعلمين على المفردات والقواعد اللغوية بطريقة مشوقة ومحفزة، فالوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو والصوتيات تُسهّل فهم اللغة وتُعمّق المفاهيم اللغوية بطرق مرئية وسمعية وتفاعلية، كما أن استخدامها يمكن أن يُعزّز مشاركة المتعلمين ومداخلاتهم في عملية التعلم، مما يعمّق فهمهم للغة ويعزز تطوير مهاراتهم اللغوية.

4. **المنصات التعليمية الافتراضية:** توفر المنصات التعليمية الافتراضية مثل *Google Class* و *Moodle* و *room* بيئة تعليمية شاملة تتيح للمعلمين تقديم المواد التعليمية بطريقة تفاعلية وتوفير ملاحظات ومراقبة تقدّم الطلاب.

كما أن التواصل الافتراضي مع متحدثين أصليين للغة المستهدفة يساهم في تطبيق المهارات اللغوية في سياقات حقيقية ويحسن قدرات المتعلمين في الاستماع والتحدث تظهر هذه الأدوات التقنية فعاليتها في تحفيز وتعزيز التعلم من خلال توفير موارد تفاعلية وممتعة تُساهم في تطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين.

فالأدوات التقنية تشكل إضافة مهمة لمنهجية الدراسات البينية في تحفيز وتعزيز التعلم، حيث توفر موارد وفرص تعليمية متنوعة ومبتكرة تسهم في تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل ومستدام

-تطبيقات الدراسات البينية في تصميم المناهج والبرامج التعليمية

يعد تصميم المناهج والبرامج التعليمية أحد أهم المجالات التي تستفيد من منهجية الدراسات البينية، فهي تسعى إلى فهم الاختلافات الثقافية واللغوية وتكاملها في سياق التعلم، مما يسهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل فعّال ومستدام. على أن استراتيجيات التعليم تنقسم إلى ثلاث مجموعات وهي «استراتيجيات التذكير *Memory strategies* وتنقسم إلى أربع فئات، هي: عمل روابط ذهنية والاستفادة من الصور والأصوات والمراجعة الجيدة والقيام بأداء حركي. والاستراتيجيات المعرفية *Cognitive strategies* وتهتم بممارسة واستقبال وإرسال المعلومات والتحليل الاستدلال وتنسيق المدخلات والمخرجات. والاستراتيجيات التعويضية *Compensation strategies* وتركز على التخمين الذكي والتغلب على القصور في التكلم والكتابة» (ريبكا، 1996، ص44-45) هذه الاستراتيجيات المختلفة تعكس الجهود المتعددة التي يمكن اتخاذها لتعزيز عملية التعلم وتطوير المهارات اللغوية، فاستراتيجيات التذكير تساعد في تعزيز الذاكرة وتقوية روابط المعرفة من خلال استخدام الصور والأصوات وعمل الروابط الذهنية، أما الاستراتيجيات المعرفية فتسلط الضوء على كيفية استقبال وتحليل المعلومات وتنظيمها بطريقة فعّالة لتعزيز الفهم والتطبيق العملي، وبالنسبة للاستراتيجيات التعويضية فهي تمثل أدوات حيوية للتغلب على الصعوبات المحتملة في التعلم؛ مثل القصور في التعبير أو الفهم، بواسطة استراتيجيات التعويض يمكن للطلاب العمل على تقديم تخمينات ذكية وتطوير طرق بديلة للتفاعل مع المواد الدراسية، وباستخدام هذه الاستراتيجيات بشكل متكامل يمكن للطلاب تعزيز قدراتهم اللغوية وتحسين أدائهم في مجالات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، بالتالي تحقيق نتائج أفضل في عملية التعلم

تعتمد منهجية الدراسات البينية على فهم الاختلافات الثقافية واللغوية وتكاملها في سياق التعلم، وتعتبر مفتاحاً أساسياً في تصميم المناهج والبرامج التعليمية، مما يحقق

1. تكامل الثقافات في المناهج التعليمية: يعتبر فهم الاختلافات الثقافية وتكاملها في المناهج التعليمية جزءاً أساسياً في منهجية الدراسات البينية، يتضمن ذلك تضمين محتوى يعكس تنوع الثقافات ويشجع على فهم واحترام الاختلافات الثقافية بين الطلاب.

2. استخدام اللغة الثانية في التعلم: يمثل أحد أهم تطبيقات الدراسات البينية في تصميم برامج تعليم اللغة الثانية، حيث يتم التركيز على تطوير مهارات اللغة الثانية من خلال إدراج محتوى لغوي متنوع وتفاعلي يستند إلى تجارب الطلاب الحقيقية.

3. تشجيع التعلم التعاوني: تعتمد الدراسات البينية على تشجيع التعلم التعاوني بين الطلاب من خلال إدراج أنشطة تعليمية تشجع على التفاعل والتعاون بين الطلاب من مختلف الخلفيات الثقافية واللغوية.

4. تعزيز المهارات الحياتية: تسعى المناهج والبرامج التعليمية المستندة للدراسات البينية إلى تعزيز المهارات الحياتية لدى الطلاب: مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل الفعّال، من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية تعزز هذه المهارات، حيث إن «استراتيجيات التعلم هي خطوات يتبعها الطلاب الأجانب من أجل تعزيز تعلم اللغة الهدف في إطار تنمية المهارات الأربعة، ولذلك فإن استخدام الاستراتيجيات في تعلم اللغة الثانية مهمة خاصة على وجه الفاعلية والتوجيه الذاتي الذي يعد ضروريا لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي لدى المتعلمين» (سهر، 2021، ص134) فاستراتيجيات التعلم تلعب دوراً حاسماً في تعزيز تعلم اللغة الثانية، حيث تمثل الخطوات التي يتخذها الطلاب لتحسين مهاراتهم اللغوية في مختلف الجوانب: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة يتيح استخدام الاستراتيجيات للطلاب الفرصة لتحسين تفاعلهم مع اللغة المستهدفة بشكل فعّال، ويسهم في تعزيز التوجيه الذاتي والفاعلية في عملية التعلم، من خلال اعتماد الطلاب على استراتيجيات متنوعة مثل التكيف مع السياق، واستخدام الاستراتيجيات الذهنية مثل تكوين الصلات والتحليل، وتطبيق استراتيجيات التعويض عند مواجهة صعوبات، يمكنهم تعزيز تفاعلهم مع المادة الدراسية وتحسين مستوى فهمهم واستيعابهم للغة، وبالنظر إلى أهمية التوجيه الذاتي في عملية التعلم، يعد تطبيق الاستراتيجيات بشكل فاعل جزءاً أساسياً من تنمية هذه المهارة لدى الطلاب، إذ يتعلم الطلاب كيفية اختيار وتنظيم الاستراتيجيات المناسبة لهم، وكذلك تقييم فعاليتها استخدامها في تعزيز تعلمهم للغة الهدف.

توضح تطبيقات الدراسات البينية في تصميم المناهج والبرامج التعليمية أهمية فهم الاختلافات الثقافية واللغوية وتكاملها في سياق التعلم، وتبرز أهمية التعاون بين المجتمع العلمي لتطوير مناهج وبرامج تعليمية تعكس احتياجات وتطلعات المتعلمين

على أن استخدام الدراسات البينية في تحليل وفهم الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم اللغات الأجنبية يمثل أداة قوية لتحسين عمليات التعلم والتدريس، وذلك يتم من خلال

1. المقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف: يمكن استخدام الدراسات البينية للمقارنة بين اللغة الأم للمتعلمين واللغة الهدف التي يتعلمونها، وهذا يمكن أن يساعد في تحديد الأخطاء الشائعة والصعوبات اللغوية التي تواجه الطلاب.

2. تحليل الأنماط اللغوية المشتركة: يمكن استخدام الدراسات البينية لتحليل الأنماط اللغوية المشتركة التي تواجهها فئات معينة من المتعلمين أثناء تعلمهم للغة معينة، وهذا يمكن أن يوجه عملية التدريس ويسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة.

3. فهم الاختلافات الثقافية: يمكن استخدام الدراسات البينية لفهم الاختلافات الثقافية بين الطلاب وكيفية تأثيرها على عملية التعلم للغة الأجنبية، وهذا من شأنه أن يساعد المعلمين على تكييف مناهجهم واستراتيجياتهم التعليمية بشكل أفضل.

4. تحليل أساليب التدريس الفعالة: يمكن استخدام الدراسات البينية لتحليل أساليب التدريس الفعالة التي يستخدمها الطلاب في التعلم، وهذا يساعد في تطوير استراتيجيات تدريس تناسب احتياجات المتعلمين بشكل أفضل.

5. تطوير برامج تعليمية مخصصة: بناءً على الدراسات البينية يمكن تطوير برامج تعليمية مخصصة تستهدف معالجة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في تعلم اللغة الأجنبية بشكل فعّال.

باستخدام الدراسات البينية بشكل فعال يمكن للمعلمين والباحثين فهم الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغات الأجنبية بشكل أفضل، وبالتالي تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية وتكييف البرامج التعليمية والمناهج بما يتناسب مع احتياجات الطلاب

الخاتمة

دراسة التقاطع بين اللغة والأدب والثقافة تلعب دورًا حيويًا في عملية تعلم اللغات الأجنبية، وتسهم في تعزيز التفاعل الثقافي وتعميق فهم اللغة المستهدفة بشكل شامل، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، سواء الاستراتيجيات التذكيرية أو المعرفية أو التعويضية، يسهم في تعزيز عملية التعلم وتطوير مهارات اللغة لدى الطلاب، خاصة في تعلم العربية لغير الناطقين بها

بناءً على ذلك يجدر بنا التأكيد على أهمية التوجيه الذاتي والاستخدام الفعال للدراسات البينية ومنهجياتها والاستراتيجيات التعليمية في تعلم العربية كلغة ثانية، حيث إن توفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل الثقافي وتطوير المهارات اللغوية يعد أمرًا حاسمًا لتحقيق نتائج إيجابية ومستدامة في عملية التعلم

وبهذا يمكن أن يكون البحث في مجال الدراسات البينية وتعليم العربية لغير الناطقين بها نقطة انطلاق حيوية لتطوير المناهج التعليمية والممارسات التدريسية بما يلبي احتياجات المتعلمين ويسهم في تحقيق أهدافهم اللغوية والثقافية بشكل فعّال ومستدام

النتائج

تشير النتائج إلى أن الدراسات البينية تلعب دورًا حيويًا في تعليم اللغات الأجنبية من خلال تحليل العلاقات بين اللغات والثقافات المختلفة وتطبيق مبادئها في تصميم المناهج والبرامج التعليمية

1. أظهرت الدراسة أن التكامل بين اللغة والأدب والثقافة يُعزز فهم اللغة المستهدفة بشكل شامل ويعمق الاتصال الثقافي بين الطلاب.
 2. استخدام الاستراتيجيات التذكيرية والمعرفية والتعويضية يساهم بشكل كبير في تحسين مستوى مهارات اللغة لدى الطلاب، خاصة فيما يتعلق بالاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.
 3. تطوير الاستراتيجيات التعليمية والتوجيه الذاتي للمتعلمين يساهم في تعزيز فعالية عملية التعلم وتحقيق نتائج إيجابية ومستدامة في تعلم العربية كلغة ثانية.
 4. الاعتماد على المنهجية البينية والتركيز على التوجيه الذاتي يعدان أساسيين في تحقيق أهداف تعلم اللغات الأجنبية بفعالية.
- بشكل عام تظهر نتائج الدراسة أهمية التكامل بين العناصر المختلفة في عملية تعلم اللغات الأجنبية وضرورة توجيه الجهود نحو تطوير الاستراتيجيات التعليمية وتحفيز الطلاب على التوجه الذاتي في عملية التعلم
- وبهذا الشكل يوصى بمزيد من الأبحاث لتحسين فعالية وتطبيقات المنهجية البينية في مجال تعليم اللغات الأجنبية

المصادر والمراجع

- « أكسفورد، ريكا، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمد دعدود، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1996.
- « جبرين، ملاك بنت محمد، تطوير الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المتجددة-تصور مقترح، كلية العلوم الاجتماعية، 2018.
- « رمضان، صالح بن الهادي، التفكير البيني - أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها، الرياض: مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، (د.ت)
- « قدوم، محمود، دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية الحكومية، تشوروم: مجلة كلية الإلهيات جامعة هيتيت، المجلد: 18، العدد: 35، الإصدار الأول 2019.
- « قدوم، محمود، استراتيجيات تعليم مهارة القراءة للطلبة الأتراك، المدينة: مجلة التواصلية جامعة يحيى فارس، عدد خاص بعنوان تعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها، العدد السابع عشر، المجلد 6.
« كاينماز أوغلو، سهر، المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك، أنقرة:
سون تشاغري، 2021.
« همام، محمد، تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي،
دراسة في العلاقات بين العلوم، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات،
الطبعة الأولى 2017.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interdisciplinary>
تاريخ الاطلاع (10/04/2024)

ترجمة التعبيرات الاصطلاحية الواردة في القرآن الكريم (الترجمة إلى الفرنسية نموذجاً)

مصطفى صحراوي⁽¹⁾

الملخص:

تعتبر الترجمة وسيلة إيصال القرآن الكريم، باعتباره رسالة سماوية لكل العالم، بمختلف اللغات، ويزخر الذكر الحكيم الذي نزل بلسان عربي مبين بمجموعة من التعبيرات الاصطلاحية بنيته التركيبية المتفردة، وبحمولتها الدلالية العربية. لذا سنعمل على دراسة تعامل بعض مترجمي القرآن الكريم إلى اللغة الفرنسية مع هذه الظاهرة اللغوية الشائكة ومدا توفيقهم في إيجاد الموافق المناسب أو نقل المعنى الصحيح لهذه التعبيرات الدلالية المختلفة عما يقتضيه ظاهر التركيب بالذكر الحكيم

Abstract:

Translation is a way of communicating the Holy Quran, as a divine message to the whole world, in various languages. The Wise Quran, which was revealed in plain Arabic, is replete with a set of idiomatic expressions with their unique syntactic structure and Arabic semantic load. We will therefore study how some translators of the Holy Koran into French deal with this thorny linguistic phenomenon. Then subsequently, how they manage to find the appropriate correspondence or convey the correct meaning of these expressions with a connotation different from what is required by the apparent structure of the Koran.

يعد التعبير الاصطلاحي جزءاً من اللغة، حيث يسهل التفاعلات الاجتماعية في حالة الاتصال والتواصل. إذ لا يمكن اعتباره مجرد تعبير لغوي يضيفه المتحدث أو المؤلف إلى حديثه لتجمله، بل يعزز التماسك النصي ويعكس طريقة التفكير في المجتمع اللغوي. ويمتد إلى معظم الأعمال الأدبية باعتبارها مخزوناً وموروثاً ثقافياً وإبداعياً للبشرية، مرتبطاً بالمخيل الجماعي لمستعمليه. وهذه الصيغة اللغوية المتسلسلة، سواء كانت مستمرة أو متقطعة، لكلمات أو عناصر لها معنى، والتي على ما يبدو أنها مجهزة مسبقاً: أي يتم تخزينها واسترجاعها بالكامل من الذاكرة في وقت الاستخدام، بدلاً من أن تخضع للتوليد أو التحليل من

1 - مصطفى الصحراوي طالب دكتوراه أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي مادة الترجمة خريج مدرسة الملك فهد العليا للترجمة المغرب

المنشورات: ترجمة وثيقة «الريف» للمؤرخ والسوسيولوجي الفرنسي «إدوارد ميشو بيلير-Edouard Mi-chaux-Bellaire». مجلة دعاءات، دار السلام، المغرب، العدد الثالث، 2023.
ترجمة القرآن الكريم - تحديات وعقبات، مجلة دعاءات، دار السلام، المغرب، العدد الرابع، 2024.

تتنوع تعاريف التعبير الاصطلاحي وتتشابه أحيانا لكثرة الدارسين له وحرصهم على تبيان خصائصه وطرق بنائه وكيفية فهمه واستيعابه سواء كان مقروءا أو مكتوبا. والتعبير الاصطلاحي غامض في مجمله، مما يصعب سبل تمييزه وتصنيفه بشكل أدق، وبالتالي لا نجد له تعريفا محددا متفقا عليه.

ففي الفرنسية، على سبيل المثال، يعرف قاموس اللغويات وعلوم اللغة التعبير الاصطلاحي بكونه: «مجموعة من الكلمات (الاسمية، الفعلية، الظرفية) بحيث يعطي التركيب الخاص لهذه المجموعات طابعا تعبيريا مسكوكا يتوافق مع الكلمات الفريدة» (Larousse-lexis, 1994). كما يشار إليه أيضا بمصطلح *gallicisme* وهي نوعا ما إنشاءات اصطلاحية خاصة بالفرنسية. ويمكن اعتبارها تضامنا بين أشكال لغوية، مع وجود صلة بينها لا يمكن إدراكها دون اعتبارها كيانا في حد ذاته. وهذه الظاهرة تعزز في اللغات الإبداع الخطابية، لأن جميع الأشكال المصاغة سواء المسكوكة أو الاصطلاحية تستفيد من إمكانات اللغة. وفي نفس السياق، يذكر «لفال» أن: «التعبير الاصطلاحي يعتمد إلى حد كبير على توافق يربط شكلاً لغوياً معيّناً بمعنى معين» (LAVALL, 2003). واهتم الباحثون بخصائص التعبير الاصطلاحي الشكلية، وفي ذلك يقول هوكت «Hockett»: «أن أي شكل نحوي لا يمكن استخلاص معناه من بنيته، هو تعبير اصطلاحية» (HOCKETT, 1958). و«تتمثل السمة الأساسية للتعبير الاصطلاحي في كون معناه الكامل وبشكل عام هو معنى أي جملة تحتوي على تعبير اصطلاحية لا يرتبط بالوظيفة التركيبية لمعاني الأجزاء النحوية الأساسية للعبارة الاصطلاحية» (Makkai, 1972)

ونستنتج من مختلف هذه التعاريف أن التعبيرات تسلسلات من الكلمات المتفق عليها، والتي لا يمكن تغييرها، بحيث يتم استنتاج معناها من العبارة بأكملها وليس من معنى كل عنصر على حدة. والتعبيرات المسكوكة مستقلة وذات تركيب خاص، يمكن أن تكون عبارات، أو تعبيرات اصطلاحية، أو أمثال، أو أقوال، وما إلى ذلك. إنها عبقرية التعبير اللغوي الخاص بكل لغة (ARRAME, 2021)

واهتم العديد من العلماء العرب قديما بتلك التعبيرات ذات المعاني غير المباشرة، والتي لا يمكن معرفة معانيها انطلاقا من تجميع معاني أجزائها. لكنهم أطلقوا عليها عدة تسميات «كالتمثيل» عند قدامة بن جعفر (337هـ) الذي قال عنه: «والتمثيل أن يراد الإشارة إلى معنى فتوضع ألفاظ تدل على معنى آخر وذلك المعنى وتلك الألفاظ مثال للمعنى الذي قصد بالإشارة إليه والعبارة عنه». وجاء عند عبد القاهر الجرجاني مصطلح «التمثيل» نفسه للتعبير عن مفهوم التعبيرات الاصطلاحية: حيث أورد عدة تعابير اصطلاحية وأطلق عليها ذلك المصطلح. وهي: أراك تقدم رجلا وتؤخر أخرى، وكثير رماد القدر، وطويل النجاد، ونؤوم الضحى. وعلق عليها تعليقا ينم عن إدراكه لمفهوم التعبيرات الاصطلاحية: حيث قال: «أولا ترى أنك إذا قلت: هو كثير رماد القدر، أو قلت: طويل النجاد، أو قلت في المرأة: نؤوم الضحى.

فإنك في جميع ذلك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ، ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يوجبه ظاهره، ثم يعقل السامع من ذلك المعنى -على سبيل الاستدلال- معنى ثانياً هو غرضك، كمعرفتك من كثير رماد القدر أنه مضاف، ومن طويل النجاد أنه طويل القامة، ومن نؤوم الضحى في المرأة أنها مترفة مخدومة لها من يكفيها أمرها، واستعمل أبو هلال العسكري (395هـ) مصطلح الأمثال للتعبير عن التعابير الاصطلاحية التي ذكرها في كتابه «جمهرة الأمثال» ومن هذه التعابير: «ابن الأيام (مُجَرَّب)». واستخدم أبو هلال العسكري مصطلحاً آخر وهو «المماثلة» حيث قال: «المماثلة: أن يريد المتكلم العبارة عن معنى فيأتي بلفظة تكون موضوعة لمعنى آخر إلا أنه ينبئ عن المعنى الذي أراده، كقولهم: فلان نقي الثوب». أما الثعالبي (429هـ) فقد ذكر «المثل» للدلالة على التعبير الاصطلاحي في كتابه ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، وهو كتاب «مبني على ذكر أشياء مضافة ومنسوبة إلى أشياء مختلفة يُتمثل بها ويكثر النثر والنظم على ألسن الخاصة والعامة كقولهم: غراب نوح، ونار إبراهيم، وعصا موسى، وخاتم سليمان» (عصام الدين، 2007). وذكر الزمخشري في «أساس البلاغة» عديداً من التعابير الاصطلاحية تحت مصطلح المثل، ومن هذه التعابير: هو ملء مَسك البقرة (كثير)؛ حيث قال: «لما استكثر ما يسع جلد البقرة، ضربوها مثلاً في الكثرة» (عصام الدين، 2007).

واهتم الباحثون والدارسون المعاصرون كذلك بالتعابير الاصطلاحية، فنجد حلمي خليل يعرفها بأنها «كلمات إذا ركبت معا أصبحت لها دلالة تختلف تماماً عن دلالتها وهي في حالة انفراد. مثال ذلك: - جناح المسلمين (للدلالة على البريد) - أصابع زينب (لنوع من الحلوى) - آخر الصك (للشيء المهم). ورأى أنها «تدل معا على وحدة دلالية واحدة، وليس على وحدة دلالية مركبة. وعبر محمد فهمي حجازي بمصطلح التراكيب الثابتة عن مفهوم التعابير الاصطلاحية، ورأى أنها تتكون من أكثر من كلمة في علاقة تركيبية، لها دلالتها التي لا تتكون من مجرد مجموع دلالات العناصر المكونة لها» (عصام الدين، 2007). أما التعبير الاصطلاحي عند عناني فهو «المصطلح الذي لا يمكن تبريره منطقياً؛ لأنه لا ينقسم ولا يفتت إلى العناصر التي يتكون منها» (عناني، 2000م).

ترجمة التعابير الاصطلاحية الواردة بالقرآن الكريم:

نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين، يقول الحق سبحانه في سورة يوسف: {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} (آية 2)، ويربط عز وجل أيضاً بين القرآن الكريم واللغة العربية في قوله تعالى: {وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا} (آية 7). « لكن فرضت ترجمة القرآن الكريم نفسها كوسيلة لإيصال هذه الرسالة السماوية لكل بقاع الأرض، وبمختلف الألسن. وتعرف الترجمة اصطلاحاً بكونها «التعبير عن معنى الكلام في لغة بكلام آخر من لغة أخرى، مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده» (الزرقاني، 1943م). لكن كلام الله تعالى متفرد بإعجازه الموضوعي، إلى جانب الإعجاز البياني، وبلاغته التي فاقت القدرة البشرية، كما

يشمل التعابير الاصطلاحية التي تعتبر بنيتها التركيبية والدلالية إحدى المواضيع الشائكة في حقل الترجمة، ومن أصعب التحديات التي تواجه المترجم، لقلة وجود مقابلات لها في اللغة المستهدفة، وإن وجد معنى قريب منها قد لا تكون له الحمولة الدلالية والمعرفية كالأصل. فقد يُحرف المعنى أو يصبح مبهماً إذا لم يحسن المترجم التعامل معها

وعلى اعتبار أن الحق سبحانه أورد عدة تعابير اصطلاحية بالذكر الحكيم، فكيف تعامل بعض مترجمي⁽¹⁾ القرآن الكريم إلى اللغة الفرنسية مع هذه الظاهرة اللغوية الشائكة؟ وماذا صنعوا حين صادفوا تعابير لها دلالة تختلف عما يقتضيه ظاهر التركيب بالذكر الحكيم؟

وَإِذَا وَقَعَ الْقَوْلُ عَلَيْهِمْ أَخْرَجْنَا لَهُمْ دَابَّةً مِّنَ الْأَرْضِ تُكَلِّمُهُمْ (النمل:82)

وَوَقَعَ لِقَوْلِ عَلَيْهِمْ بِمَا ظَلَمُوا فَهُمْ لَا يَنْطِقُونَ (النمل:85)

العبرة	جاك بيرك	أندري شوراقي	محمد حميد الله	التفسير
وقع القول (عليهم)	tombera sur eux la parole	le verbed' Alah déferler sur eux	la Parole sera pour leurtomber la Parole tombera sur eux	- معنى وقع القول عليهم وجب الغضب عليهم ; قاله قتادة. وقال مجاهد: أي حق القول عليهم بأنهم لا يؤمنون. وقال ابن عمر وأبو سعيد الخدري رضي الله عنهما: إذا لم يأمرؤا بالمعروف وينهوا عن المنكر وجب السخط عليهم(القرطبي، 1964 م). - الوقوع هنا يدل على أنهم سيتعرضون لشدائد ومتاعب(الشعراوي).

1 - سنكتفي بثلاث ترجمات لثلاثة مترجمين:

Le Coran - لجاك أوغيستن بيرك (Jacques Augustin Berque) أحد أشهر المستشرقين المعاصرين، وهو عالم اجتماع كاثوليكي فرنسي. ولد بمدينة فليندا الجزائرية، إبان الاستعمار الفرنسي للبلاد، ونشأ هناك لمدة عشرين سنة. خلال هذه الفترة درس اللغة العربية وأتقنها. تابع مسيرته الأكاديمية وحصل على إجازة في الحقوق، وشهادة ثانية في الأدب واللغة العربية في باريس. ظهرت ترجمته سنة 1990م (Le Coran (L'appel - لناتان أندري شوراقي (Nathan André Chouraqui) ولد سنة 1917م بالجزائر، من أبوين يهوديين، نازحين من الأندلس سنة 1392 إلى المغرب. أنهى دراسته العليا في الحقوق ودراسته للعبية والآرامية في فرنسا. كما درس سنة 1941م العبرية بمدرسة الأخبار الفرنسية. وتوفي سنة 2007م بالقدس التي انتقل إليها سنة 1965. حيث استقر هناك وأصبح نائبا لعمدة البلدية من 1965 إلى 1973م. كما كان مستشارا لبن غوريون حول دمج المهاجرين اليهود. واشتهر شوراقي بترجمته للتوراة والعهد الجديد بكتبه الأربعة والقرآن الكريم. ظهرت ترجمته سنة 1990م

Le Coran - للمحمد حميد الله (Muhammad Hamidullah) ولد بحيدر أباد بالهند في 19 فبراير عام 1908م. من كبار العلماء والدعاة المسلمين في العصر الحديث. حاصل على دكتوراه في الفلسفة، ودرجتي الدكتوراه في السيرة النبوية من جامعتين مختلفتين أحدهما من جامعة باريس والأخرى من جامعة توبنجن بألمانيا. تحدث الكثير من اللغات بطلاقة مثل: الأردية (لغته الأم)، الفارسية، العربية، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية، الإيطالية، اليونانية، التركية، الروسية وغيرها تصل إلى 17 لغة. له مؤلفات قيمة بهذه اللغات يبلغ عددها أكثر من 250 كتاباً. وله مئات المقالات في الحقوق وغيرها. ويعد الشخص الأوحد الفريد الذي قام بترجمة القرآن الكريم وتفسيره إلى ثلاث لغات عالمية، هي الفرنسية والألمانية والإنجليزية. ظهرت ترجمته للقرآن الكريم للفرنسية سنة 1977م

وقع القول (عليهم)	la parole tombe sur eux	Le verbedéfer- leracon- treeux	la Parole leur- tombera dessus	- أي وجب لهم العذاب {يَمَّا ظَلَمُوا} وكأنه شيء محسوس يسقط على رؤوسهم (الشعراوي). - حقت عليهم كلمة العذاب بسبب ظلمهم الذي استمروا عليه وتوجهت عليهم الحجة (السعدي، 2000م).

لجأ المترجمون الثلاث إلى ترجمة العبارة حرفياً من دون الإشارة إلى مدلولها، مما جعل المعنى غامضاً، وفهم الآيتين القرآنيتين صعباً

وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا (الإسراء: 24)

العبارة	جاك بيرك	أندري شوراقوي	محمد حميد الله	التفسير
اخفض (لهما) جناح (الذل)	abais- sedevan- teuxl'aile de la déférence	Étends sur euxl'aile- douce du Matriciel	baisse sur euxl'aile de la tendresse abaisse pour euxl'aile de l'humilité	معنى التعبير: ألن جانبك متذللاً لهما من مبالغتك في الرحمة بهما. والجناح: الجانب. يقال: خفض فلان جناحه للناس: ألان جانبه وتواضع لهم. والتعبير يشف ويلطف حتى يبلغ شغاف القلب وحنايا الوجدان. فالرحمة ترق وتلطف حتى لكأنها الذل الذي لا يرفع عينا ولا يرفض امراً. وكأنما للذل جناح يخفضه إيذاناً بالسلام والاستسلام (عتريس، 1998م).

لقد أدت الترجمة الحرفية لتعبير «خفض الجناح» بالترجمات الثلاث، إلى إضافة عبارات: الاحترام (بيرك)- الرحمة صلةً للرحم (شوراقوي) - الرقة والحنان والتواضع (حميدو الله). من دون إبراز أن التعبير في حد ذاته يعني الاستسلام التام وبذل الغالي والنفيس لخدمة الوالدين وإرضائهما

فِيهِنَّ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ لَمْ يَطْمِئِنَّهُنَّ أَنْ تُحَنِّتْ لَهُنَّ وَالَ جَانُ (الرحمن: 56)

العبارة	جاك بيرك	أندري شوراقوي	محمد حميد الله	التفسير
قاصرات الطرف	celles au regard contenu	Brèves, furtives, les Houris- des-yeux , sont là	des belle aux regards chastes les houris)) aux regards chartes	- قصر الطرف يقصره: غشه أو حبسه عن النظر، فهو قاصر الطرف، وهي قاصرة الطرف، وهن قاصرات الطرف (عتريس، 1998م). - غاضات الأعين، قصرن طرفهن على أزواجهن لا ينظرن إلغيرهم، ولا يردن غيرهم. قال ابن زيد: تقول لزوجها: وعزة ربي ما أرى في الجنة شيئاً أحسن منك، فالحمد لله الذي جعلك زوجي وجعلني زوجتك (البغوي، 1997م).

فالمستشرق بيرك اقتصر في ترجمته على المعنى اللغوي؛ وشورافي أشار إلى أنهن الحور العين الساكنات الخفيات؛ حين نعتهن حميد الله في ترجمته الأولى بالجميلات ذوات النظرات العفيفة، وفي ترجمته الثانية بذوات النظرة المتزنة. لكن لم تتم الإشارة إلى كون نظراتهن تقتصر على أزواجهن، ولا ينظرن لأحد غيره لأنهن عفيفات

فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّهُ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا (الكهف:42)

العبارة	جاك بيرك	أندري شورافي	محمد حميد الله	التفسير
يقلب كفيه	se tord les mains	se tord les doigts	se tordre les deux paumes	- تقليب الكفين: كناية عن الندم والتحسر، لأن النادم يقلب كفيه ظهرا لبطن (عتريس، 1998م). - يصفق بيده على الأخرى ويقلب كفيه ظهرا لبطن تأسفا وتلهفا (الثعلبي، 2015م).

وإذا كانت الكف تعني راحة اليد مع الأصابع فقد استعمل بيرك كلمة يد في ترجمته الحرفية لتعبير «قلب كفه»، وذكر شورافي كمقابل بالفرنسية «فرك يديه» التي تذل على اليأس والحسرة. أما حميدو الله فقد ترجمها حرفيا بتعبير «فرك راحتي يديه» في الترجمة الأولى، و«فرك يديه» في الترجمة الثانية. وهو ما جعل اختيار كل من شورافي وحميدو الله في الترجمة الثانية أقرب لدلالة التعبير، رغم اختلاف كلمة قلب في التعبير العربي عن فرك في التعبير الفرنسي

والذين كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ (البقرة:39)

العبارة	جاك بيرك	أندري شورافي	محمد حميد الله	التفسير
أصحاب النار	les Compagnons du Feu	les Compagnons du Feu	les gens du Feu	أهل النار، وإنما جعلهم لها أصحابا لإيثارهم - في حياتهم الدنيا ما يوردهموها ويوردهم سعيرها - على الأعمال التي توردهم الجنة فجعلهم جل ذكره = بإيثارهم أسبابها على أسباب الجنة = لها أصحابا، كصاحب الرجل الذي يصاحبه مؤثرا صحبته على صحبة غيره، حتى يعرف به (الطبري).

واضح من خلال الجدول أن كلا من بيرك وشورافي اختارا الترجمة الحرفية للتعبير؛ أما حميدو الله فكتب تعبير «أهل النار» وفقا لتفسير العبارة. لكن لفهم دلالة كون أفعال الكافرين الدنيوية سبب استحقاقهم للتعبير القرآني «أصحاب النار» قبل مماتهم وخلودهم بها، يستوجب الإشارة إليه بالهامش.

وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ (يونس:2)

العبارة	جاك بيرك	أندري شوراقي	محمد حميد الله	التفسير
قدم صدق	Préséance dans l'esprit de Vérité	trouvent les prémices de la justice	un pas de vérité	القدم: ما يطال الأرض من رجل الإنسان. والقدم: التقدم والسبق في الخير أو الشر.
			un-eprésence-meritée	«لهم قدم صدق عند ربهم» أي أن لهم سابقة وفضل، وما قدموه هو الإيمان أو الأعمال الصالحة المستتبعة للثواب: «وبشر الذين آمنوا»؛ فالذين آمنوا لهم منزلة رفيعة عند ربهم أو الأجر الحسن بما أسلفوا وقدموا (عتريس، 1998م).

لقد استند بيرك لتعبير الإنجيل لتقديم المقابل «السبق إلى روح الحق» كترجمة للتعبير القرآني. أما شورافي فترجمها إلى «سيجدون أولى ثمار العدالة». في حين اختار حميدو الله الترجمة الحرفية في ترجمته الأولى، ووضع على الهامش الأيمن للصفحة شرحاً للعبارة أوضح من خلاله أن الترجمة الحرفية للعبارة تعني: «أن لهم قدم سبق حقّة عن الناس الآخرين» (HAMIDULLAH, 1977)؛ وفي ترجمته المنقحة كتب عبارة «حضور أو تواجد مستحق» وبالتالي نلاحظ أن عبارة بيرك تشير إلى السبق لكنه أضافه إلى تعبير «روح الحق» (الوارد بالإصحاح 14 من سفر إنجيل يوحنا) بحمولته الدينية المسيحية المنافية لما جاء به الإسلام. أما شورافي فإن معنى عبارته ورد بعيداً إلى حد ما عن معنى التعبير القرآني. وكانت الإحالة التي قدمها حميدو الله مع ترجمته الحرفية الأولى مقربة للمعنى، لكنه استغنى عنها واستبدلها بتعبير آخر في الترجمة الثانية لتبيان دلالة أخرى غير التقدم والسبق، ألا وهي استحقاق المنزلة المتواجد بها

وَأَنذِرْهُمْ يَوْمَ الْآزِفَةِ إِذِ الْقُلُوبُ لَدَى الْحَنَاجِرِ كَاضِيَةً (غافر:18)

العبارة	جاك بيرك	أندري شوراقي	محمد حميد الله	التفسير
القلوب لدى الحناجر (40)18	les coeurs-suffoquent	les coeurs serrés jusqu'à la gorge	les coeurs-seront près des gorges	- كناية عن شدة الفزع وفرط الغم (عتريس، 1998م) - معلوم ان الحنجرة أعلى القصبة الهوائية في هذا التجويف المعروف، فكيف تبلغ القلوب الحناجر؟ هذا أثر آخر من آثار الهول والفزع، فحين يفرغ الإنسان يضطرب في ذاته، وتزداد دقات قلبه، وتنشط حركة التنفس، حتى يُخَيَّل للإنسان من شدة ضربات قلبه أن قلبه سينخلع من مكانه (الشعراوي).

ترجمة بورك للتعبير القرآني هي «تختنق القلوب»؛ واختار شورافي تعبير «القلوب منقبضة إلى الحلق»؛ وحميدو الله في ترجمته الأولى «ستكون القلوب قريبة من الحناجر»، و«سترتفع القلوب إلى الحناجر» في الترجمة الثانية؛ من هنا يمكن اعتبار ترجمتي شورافي وحميدو الله حرفيتين، بخلاف ترجمة بورك التي بينت حالة القلب كما ورد في بعض التفاسير وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا (الإسراء: 29)

العبارة	جاك بورك	أندري شورافي	محمد حميد الله	التفسير
يدك مغلولة إلى عنقك (17/29)	<i>la main entra-vée à ton col</i>	<i>Ne pose pas,) sur ta nuque, ta main fermée</i>	<i>ta main encarcane à ton cou ta main enchaînée à ton cou (par avare rice)</i>	- أي لا تكن بخيلا منوعا لا تعطي أحدا شيئا كما قالت اليهود عليهم لعائن الله (يد الله مغلولة) (المائدة 64) أي نسبوه إلى البخل تعالى وتقدس الكريم الوهاب (ابن كثير، 2000م) - الغُلّ: طوق من حديد أو جلد، يجعل في عنق الأسير أو المجرم، أو في أيديهما والجمع: أغلال. وغُلّ فلانا: وضع في يده أو عنقه الغُلّ. غُلّت يده إلى عنقه: أمسك عن الإنفاق (عتريس، 1998م).

الترجمات الحرفية التي اختارها المترجمون الثلاث لم تبين دلالة التعبير العربي «غُلّت يد المرء إلى عنقه» الدالة على الشح وعدم الإنفاق، باستثناء إشارة حميدو الله في ترجمته الثانية بين قوسين إلى أن مرد ذلك للبخل. وتتضمن الآية نهى الله عز وجل عن التبذير والتقتير مما يستوجب توضيحه أثناء الترجمة

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْدُمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (الحجرات: 1)

العبارة	جاك بورك	أندري شورافي	محمد حميد الله	التفسير
تقدموا بين يدي الله ورسوله (49/1)	<i>n'anticipez pas sur l'instance de Dieu et de Son Envoyé</i>	<i>ne précédez pas les mains d'Allah ni de son Envoyé</i>	<i>n'anticipez pas sur Dieu et Son Envoyé Ne devancez pas Allah et Son messenger</i>	- يقال: قدم فلان بين يدي فلان: سبقه بالقول أو الحكم (عتريس، 1998م) - لا تقدموا قولا ولا فعلا بين يدي الله وقول رسوله وفعله فيما سبيله أن تأخذوه عنه من أمر الدين والدنيا. ومن قدم قوله أو فعله على الرسول - صلى الله عليه وسلم - فقد قدمه على الله تعالى لأن الرسول - صلى الله عليه وسلم - إنما يأمر عن أمر الله عز وجل (القرطبي، 1964 م).

واضح إذن أن شوراقي قدم ترجمة حرفية للتعبير القرآني، وترجمه بـ«لا تتجاوزوا أحكام الله ورسوله»، وحמידو الله في ترجمته الأولى كتب «لا تتجاوزوا الله ورسوله»، و«لا تستبقوا الله ورسوله» في الترجمة الثانية، لكنه أضاف إحالة أسفل الصفحة بين فيها أن الحق سبحانه يقول: «لا تسبقوا الله ورسوله: في مبادراتكم واتخاذ قراراتكم» (حميد الله، 1421هـ) فجاءت ترجمة بـ«لا تسبقوا الله ورسوله» لعنى التعبير القرآني، علما أن ترجمة حميدو الله الثانية مع الإحالة كانت كافية شافية

قُلْ هُوَ الْقَادِرُ عَلَى أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِّنْ قَوْفِكُمْ أَوْ مِنْ تَحْتَ أَزْجَلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيْعًا وَيُذِيقَ بَعْضُكُم بَأْسَ بَعْضٍ (الأنعام: 65)

العبارة	جاك بيرك	أندري شوراقي	محمد حميد الله	التفسير
يلبسكم شيعا (65)	<i>vous jeter dans la confusion des sectes</i>	<i>vous habillera en sectaires</i>	<i>vous affubler de sectes</i>	لبس القوم يلبسهم: خلط عليهم أمورهم، وعماها عليهم فجعلهم مختلفي الأهواء والمشارب، شيع وأشياع: جمع شيعة. والشيعة: الفرقة من الناس يتابع بعضها بعضا، وشيعة الرجل: أولياؤه وأنصاره ومن كان على منهجه ورأيه. «يلبسكم شيعا»: يُعَمِّي عليكم أموركم فتختلف أهواؤكم وأنتم شيع فيزيد هذا في تفرقكم (عتريس، 1998م). - يجعلكم فرقا يقاتل بعضكم بعضا ؛ وذلك بتخليط أمرهم وافتراق أمرائهم على طلب الدنيا (القرطبي، 1964 م).

اختلفت ترجمات التعبير القرآني «يلبسكم شيعا» باختلاف المترجمين، فشوراقي وحמידو الله (في ترجمته الأولى) قدما كمقابل للتعبير «سيكسوكم بالطائفية»؛ في حين اختار بيرك في ترجمته عبارة «يرميكم في اضطراب الطوائف»؛ وحמידو الله (في ترجمته الثانية) عبارة «سيختلط عليكم الأمر نتيجة الطائفية»

لقد أشار كل من شوراقي وحמידو الله (في ترجمته الأولى) إلى الطائفية التي ستشمل القوم وبالمقابل أشارت ترجمتا كل من بيرك وحמידو الله (الترجمة الثانية) إلى الاضطراب والاختلاف الذي سيعم الطوائف؛ فكانتا أقرب إلى المعنى القرآني للتعبير

من ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً (البقرة: 245)

العبرة	جاء بيريك	أندري شورافي	محمد حميد الله	التفسير
يقرض الله 245(2)	<i>faire à Dieu un beau prêt</i>	<i>prête à Allah</i>	<i>Fait à Dieu un prêt prête à Allah</i>	- ساعة تسمع {يُقْرِضُ الله} فذلك أمر عظيم؛ لأنك عندما تقرض إنساناً فكأنك تقرض الله، ولكن المسألة لا تكون واضحة، لماذا؟ لأن ذلك الإنسان سيستفيد استفادة مباشرة، لكن عندما تنفق في سبيل الله فليس هناك إنسان بعينه تعطيه، وإنما أنت تعطي المعنى العام في قضية التدين، وتعاملك فيها يكون مع الله (الشعراوي) - يحث تعالى عباده على الإنفاق في سبيله (ابن كثير، 2000م).

يتضح أن المترجمين اعتمدوا على الترجمة الحرفية لتقديم مقابل للتعبير القرآني «يقرض الله»، من دون أن يشيروا إلى كون المعنى يشمل كل أوجه الإنفاق في سبيل الله. وتعظيم أمر العطاء والإنفاق وجعله إقراضاً لله فيه حث وتحفيز على البذل وتقديم الغالي والنفيس قرينة وإرضاء للغني الكريم

لقد اعتري معظم ترجمات التباير الاصطلاحية القرآنية السالبة الذكر قصور. سواء أكان ذلك نتيجة الاعتماد على ترجمة المعنى الذي يسلب وحدة التعبير الدلالية وبلاغة صياغته، ويلغي مدلول العبارة، ولا يعبر عن المعاني الكامنة وراء إدراجها؛ أو بسبب الترجمة الحرفية التي قد تخفي الدلالة المقصودة. مما يجعل ترجمة التباير الاصطلاحية عموماً حرج عثرة أمام المترجمين، تستلزم مستوى معرفي ومهاري معتبراً للتصدي لها؛ وبالحديث عن التباير الاصطلاحية القرآنية تزداد وطأة المسؤولية الملقاة على عاتقهم، مع ضرورة مراجعة ترجماتهم وتنقيحها

ومع أن ترجمة معاني القرآن الكريم وسيلة لتبليغ رسالة الله للعالمين أجمع، وقناة من قنوات الدعوة إلى الله تعالى وإعلاء كلمته، ولكونها الملاذ الوحيد للمسلمين غير العرب لفهم كتابهم الكريم، يتحتم على المسلمين مساعدتهم لتذليل صعوبة تعلمهم اللغة العربية. حتى يدركوا مدلول الخطاب الإلهي، ويستمتعوا ويندوقوا من المعين حلوة وروعة قراءة القرآن الكريم باللغة التي أنزل بها، ويتيسر لهم أمر تدبره ومعرفته أحكامه وأساره وأوجه إعجاز آياته. وفي هذا السياق قال ابن فارس حول فضل لغة القرآن الكريم على سائر اللغات بقوله: «ولو أراد معبر بالأعجمية أن يعبر عن الغنيمة والإحقاق واليقين والشك، والظاهر والباطن والحق والباطل، والمبين والمشكّل والاعتزاز والاستسلام لعبيّ به، والله جل ثناؤه أعلم حيث يجعل الفضل» (الرازي أبو الحسين)

لائحة المصادر والمراجع

- أبو إسحاق أحمد بن إبراهيم الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، دار التفسير، جدة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1436 هـ - 2015م
- أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1384 هـ - 1964م
- أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، تفسير البغوي، تحقيق محمد عبد الله النمر وعثمان جمعة ضميرية وسليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، 1417 هـ - 1997م
- أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق محمود محمد شاكر، دار التربية والثقافة - مكة المكرمة
- الحافظ أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن الكريم، مؤسسة قرطبة، الطبعة الأولى 1421هـ/2000م
- أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1384 هـ - 1964م
- أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين، صاحب، تحقيق أحمد صقر، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة
- عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1420 هـ - 2000م
- عصام الدين عبد السلام أبو زلال، (2007م)، التعبيرات الاصطلاحية بين النظرية والتطبيق، الجزء الأول، أجيال لخدمات التسويق والنشر، الطبعة الأولى
- محمد حميد الله، القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الفرنسية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1421هـ
- محمد متولي الشعراوي، تفسير الشعراوي، الخواطر، مطابع أخبار اليوم.
- محمد عتريس، معجم التعبيرات القرآنية، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1418هـ-1998م
- محمد عناني، (2000)، فن الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، الطبعة الخامسة، القاهرة
- محمد عبد العظيم الزرقاني (1367هـ)، مناهل العرفان في علوم القرآن، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي

- ARRAME, A. *Les exemples figés et idiomatiques dans Al-Mouhit ; Etude lexicographique, approche descriptive et traductionnelle. Thèse de doctorat soutenue le 22 janvier 2021, Université Abdelmalek Essaadi.*
- Dictionnaire de la langue française Larousse-lexis. (1994).
- GIBBS Jr., Raymond W. (2010). « Idioms and formulaic language ». *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Edited by GEERAERTS, Dirk & CUYCKENS, Hubert, June. Online publication: September 2012. www.oxfordhandbooks.com.*
- HAMIDULLAH, M. (1977). *LE CORAN. Le club français du livre.*
- HOCKETT, Charles, Francis. (1958). *A course in modern linguistique. The Macmillan company: New York.*
- Katz and Postal, (1972), quoted in ADAM Makkai: *Idiom structure in English, The Hague, Mouton.*
- Larousse-lexis. (1994). *Dictionnaire de la langue française.*
- LAVAL, Virginie. (2003). « Idiom comprehension and metapragmatic knowledge », in: *French children. Journal of Pragmatics, 35(5).*

— الملاحظات :

- هناك أقوال وتعريف لم توثق، حيث يقول الباحث(قال قدامة ابن جعفر قال عبد القاهر الجرجاني واستعمل أبو هلال العسكري مصطلح كذا والثعالبي) دون العودة إلى كتبهم
- ذكر مجموعة من الآيات القرآنية دون ذكر السورة والاكتفاء (أية 7) فقط وهي من سورة (الشورى) ولم يذكرها الباحث
- أخطاء لغوية قليلة جدا من بينها/ سواء كان أو ، والأصح سواء كان أم .
- قائمة المصادر و المراجع لم تحترم الترتيب الهجائي.
- التحكم في علامات الترقيم جيد.
- الموضوع يندرج تحت محاور المؤتمر.
- استعمال مصطلحات علمية واستعمال جيد للغة الفرنسية.
- المزاجية بين التراث اللغوي القديم ومقارنته مع المصطلحات اللغوية الجديدة.

دور التطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - نماذج مختارة -

"The role of electronic applications in teaching Arabic to non-native speakers."

بسمة مهدي⁽¹⁾

الملخص:

اللغة العربية هي واحدة من أكثر اللغات انتشارا في العالم، ويُعدّ تعلّمها تحديًا كبيرًا للناطقين بغيرها، وسنقف في هذه الورقة البحثية على مدى انفتاح اللغة العربية على التّعليم الإلكتروني، من خلال عرض التقنيات الحديثة في مجال تطبيقات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي يمكن استثمارها لاقتراح نموذج متكامل يعمل باستراتيجيات فعّالة للارتقاء بتعليم اللغة العربية للأجانب.

بناءً على ما سبق فإنّ هذه الورقة البحثية تنطلق من مجموعة من التساؤلات، نذكر

منها

« ماهي التطبيقات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

« ما مدى نجاعة التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للأجانب؟

« ماهي التحديات التي قد تواجه استخدام التطبيقات الإلكترونية كوسيلة لتعليم اللغة العربية؟

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، التطبيقات التعليمية، تكنولوجيا التعليم، اللغة العربية كلغة أجنبية

Abstract:

The Arabic language is one of the most widely spoken languages in the world, and learning it poses a significant challenge for non-native speakers. In this research paper, we will examine the extent to which the Arabic language is open to e-learning by presenting modern techniques in the field of Arabic language learning applications for non-native speakers. These techniques can be leveraged to propose an integrated model that operates with effective strategies to enhance Arabic language education for foreigners.

Based on the above, this research paper begins with a set of questions, including:

1 - طالبة دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة "آسيا جبار"، الجزائر، البريد الإلكتروني: mahdi.besma@ensc.dz

- What are the applications used in teaching Arabic to non-native speakers?
- How effective is e-learning in teaching Arabic to foreigners?
- What are the challenges that may arise in using electronic applications as a means of teaching Arabic?

Key words: Teaching Arabic language, Educational applications, Educational technology, Arabic language as a foreign language.

المقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة ثورة تقنية كبيرة تمثلت في الثورة الصناعية الرابعة، التي تميّزت بالابتكارات في مجال الذكاء الاصطناعي، والتكنولوجيا الرقمية، هذه الثورة غيّرت بشكل جذري طريقة حياتنا وعملنا وتعلّمنا، وقد أحدث نهضة غير مسبوقة في كلّ المجالات، ومجال التعليم واحد منها، فاستحوذت مفرزات هذه الثورة على المشهد التعليمي من خلال دمج تقنياتها وطرائقها وأدواتها المتطورة في عملية التعليم، فتجاوزت بذلك التقليدي منها، وجعلت المعرفة متاحة للجميع، وسهّلت طرق الوصول إليها، وخفّفت التكاليف، وبذلك باتت أدوات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي تلعب دورا متزايدا الأهمية في تقديم المعرفة وتنمية المهارات

يعدّ مجال تعليم اللغات واحدا من أكثر المجالات التي استفادت من هذا الدمج بين التكنولوجيا والتعليم، إذ حظيت هذه العملية بأهمية بالغة خاصة أنها ساهمت بشكل كبير في تطوير وتحديث عمليات التعليم، خاصة تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للناطقين بغيرها، فمواكبة لهذه التطورات ظهرت مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي وفّرت المرونة في التعلّم، وأتاحت لمتعلّمي اللغة العربية -كلغة أجنبية- تجربة تعليمية عميقة، يمكنهم من خلالها التفاعل مع اللغة العربية بشكل أكثر ديناميكية، وفعالية، ما يمكّنهم من تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل أسرع، وأكثر كفاءة

استناداً إلى ما سبق، فإنّ ورقتنا البحثية هذه تهدف إلى تسليط الضوء على كيفية استثمار وتوظيف التعليم الإلكتروني الحديث القائم على التكنولوجيا وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، في تطوير عملية تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية بطريقة أكثر فعالية واحترافية، وبناءً على ذلك، فهي تنطلق من مجموعة من التساؤلات المترابطة، يمكن إيرادها كما يلي

« ماهي التطبيقات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

« كيف يمكن أن يساهم التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للأجانب؟

« هل يمكن للتطبيقات الإلكترونية تيسير عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

بها؟

« ماهي التحديات التي قد تواجه استخدام التطبيقات الإلكترونية كوسيلة لتعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

« الوقوف على فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

« اقتراح الطرق والتقنيات الفعالة التي يمكن استخدامها لتحسين تجربة تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية عبر التطبيقات الإلكترونية.

« توفير رؤى عميقة حول كيفية تأثير التطبيقات الإلكترونية على عملية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكيف يمكن استخدامها بفاعلية لرفع المردود العلمي.

منهج البحث:

المنهج الوصفي.

1 - تعليم اللغة العربية - كلغة أجنبية- في ظل التطبيقات الإلكترونية:

أ - التعليم الإلكتروني:

ويعرف أيضا بالتعليم الرقمي، الافتراضي والذكي، وهو أحد طرائق التعليم، «وهو طريقة للتعليم تستخدم آليات الاتصال الحديثة مثل الحواسيب، وشبكاتنا، ووسائط متعددة مثل الصوت، والصورة، والرسومات، وأدوات البحث، بالإضافة إلى المكتبات الإلكترونية، وبوابات الإنترنت، سواء كان ذلك عن بُعد أو في الفصل الدراسي، فالأساسي هو إيصال المعلومات للمتعلم بأقل جهد، وأقصر وقت وأكثر فائدة» (عبد الرؤوف، 2014)

ويعرف أيضا بكونه استخدام أسلوب التعلم المرن باستخدام التكنولوجيا الحديثة وشبكات الإنترنت متعددة الاتجاهات، لتقديم مواد تعليمية تشجع على التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والخبراء والبرمجيات في أي وقت ومن أي مكان (الغريب، 2009)

وكلا التعريفان يشتركان في رؤيتهما للتعليم الإلكتروني عبر الشبكة، على أنه نظام يستفيد من إمكانيات الإنترنت في تقديم المقررات التعليمية، حيث تقدم العديد من أدوات التفاعل للاستفادة منها في أداء المتعلمين للأنشطة التعليمية المختلفة، ويتميز هذا النوع من التعليم بتحقيق أكبر قدر من التفاعل الإلكتروني بين المعلم والمتعلم، متجاوزاً حدود الزمان والمكان

ب- التطبيقات الإلكترونية:

تعرفها رانية عبد المنعم (2017) بأنها أداة التعلم الجوال وهي أحد الأدوات التي تستخدم نظام تشغيل يشبه نظام تشغيل الحواسيب وتحتوي على العديد من تطبيقات الحاسوب، مثل الاتصال بالإنترنت ومشغلات الوسائط المتعددة والمساعدات الشخصية وتقنية البلوتوث، الهدف من هذه الأداة هو تعريف المستخدم بتطبيقات الحواسيب في التعلم وتطوير مهارات

يمكن تعريفها إجرائياً: بأنها هي مجموعة من البرامج التي يتم تثبيتها على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية لتوفير خدمات متنوعة، تُمكن الاتصال المباشر والسريع لأي شخص في أي وقت ومكان، كما تسمح بعرض وتخزين الوسائط المتعددة وتتميز بإمكانيات متعددة يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية، سواءً في تدريس عناصرها أو تنمية مهاراتها المختلفة عبر المقررات الدراسية، بالإضافة إلى ذلك، يمكن الاستفادة منها في التقويم اللغوي وتقديم الأنشطة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتخدم المعلم والمتعلم على حد سواء، وبالتالي تساهم في تيسير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف بفاعلية

ج- تعليم اللغة العربية باستعمال التطبيقات الإلكترونية لغير الناطقين بها:

التعليم في جوهره يشمل عملية اكتساب المعارف والمهارات التي تساعد الأفراد على التطور، والنمو الشخصي والمهني، أما تعليم اللغة العربية فيتجاوز مجرد اكتساب مفردات وقواعد لغوية، بل يهدف إلى نقل نظام لغوي مختلف تمامًا عن اللغة التي يتحدثها الفرد في مجتمعه اللغوي الأصلي، فيشير (طعيمة، 1986) أنّ عملية تعليم الإنسان في مادة أو علم معين، لا تحدث عن طريق ملئ عقله بالنتائج، بل يجب أن نعلمه كيف يشارك في العملية التعليمية التي تساهم في ترسيخ المعرفة أو بنائها

وعلى هذا الأساس نفهم أنّ عملية التعليم هي نشاط متكامل يعمل على بناء الخبرات وترسيخ المعلومات، على عكس ما كان يحدث في عمليات التعليم التقليديّة من حشو للأذهان، وعليه فإنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى تقنيات، ومناهج، وقواعد متكاملة، ومنسوجة بطريقة منتظمة، ذلك لما لها من طبيعة اشتقاقية خاصة بها، ناهيك عن ثراء قاموسها، وتمييزها بوحداث صوتية غير موجودة في اللغات الأخرى، لذلك يتطلّب تدريسها كلغة أجنبية أدوات محدّدة، على رأسها مختلف التطبيقات الإلكترونية التي تعمل على تنمية المهارات

3 - مساهمة التطبيقات الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها

إنّ استعمال التطبيقات الإلكترونية في عملية تعليم اللغة العربية -كلغة أجنبية- له إيجابيات وفوائد عديدة، يمكن أن نُجملها فيما يأتي:

-**التفاعلية والتشويق:** توفر التطبيقات الإلكترونية تجارب تعليمية تفاعلية ومشوقة، مما

يزيد من استمتاع المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة والاستمرار في عملية التعلم

-**التوافر والسهولة:** يمكن الوصول إلى التطبيقات الإلكترونية في أي وقت وفي أي مكان،

مما يتيح للمتعلمين تعلم اللغة بمرونة وبمعدل يتناسب مع جداولهم الزمنية

-**تنوع الأدوات التعليمية:** توفر التطبيقات الإلكترونية مجموعة متنوعة من الأدوات

التعليمية مثل الألعاب التفاعلية، والمحادثات الصوتية، والاختبارات التفاعلية، مما يساعد على تنويع وتحسين تجربة التعلم

-التوجيه الفردي: تتيح التطبيقات الإلكترونية للمتعلمين فرصة الحصول على توجيه فردي وملاحظات فورية على أدائهم، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم بشكل أكثر فعالية

-تعزيز المهارات اللغوية: تتضمن التطبيقات الإلكترونية تمارين متنوعة لتعزيز المهارات اللغوية مثل الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث، بطرق مبتكرة، ومحفزة

-التواصل والمشاركة: تتيح التطبيقات الإلكترونية للمتعلمين التواصل مع مجتمعات تعليمية عبر شبكة الإنترنت، حيث يمكنهم مشاركة المعرفة والتفاعل مع المعلمين، والزملاء من جميع أنحاء العالم

-توفير محتوى متعدد الوسائط: تقدم التطبيقات محتوى متعدد الوسائط الذي يتضمن النصوص، الصور، الفيديوهات، لتعزيز فهم المفاهيم بشكل أفضل

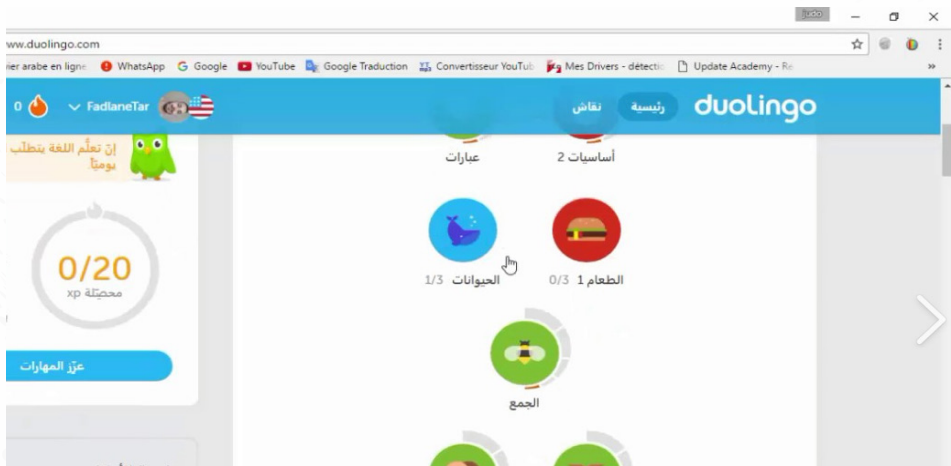
-الإشراف والمتابعة: توفر بعض التطبيقات أدوات للإشراف والمتابعة للمعلمين أو المشرفين، مما يسمح لهم بتقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين في رحلتهم التعليمية

-توفير موارد تعليمية مجانية: تقدم العديد من التطبيقات موارد تعليمية مجانية للمتعلمين، مما يساعدهم على الوصول إلى المعرفة بدون تكاليف مالية عالية

باختصار، استخدام التطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية يساهم في تحسين تجربة التعلم وتعزيز الفعالية والفاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية

4 - نماذج لبعض التطبيقات الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها:



أ-1- المهارات التي يستهدفها:

تطبيق Duolingo يستهدف عدة مهارات لتعلم اللغة العربية، وتشمل هذه المهارات:

1. القراءة والفهم القرائي: يتعلم المستخدمون كيفية قراءة النصوص باللغة العربية وفهم المعاني والمضامين الواردة فيها
 2. الكتابة والتعبير الكتابي: يتدرب المستخدمون على كتابة الجمل والنصوص باللغة العربية، واستخدام القواعد اللغوية الصحيحة
 3. الاستماع والفهم الشفهي: يتعلم المستخدمون الاستماع إلى النطق الصحيح للكلمات والجمل باللغة العربية، وفهم ما يتم قوله
 4. المحادثة والتعبير الشفهي: يتعلم المستخدمون كيفية التواصل باللغة العربية من خلال المحادثات اليومية والتعبير عن أفكارهم وآرائهم
 5. المفردات والقواعد اللغوية: يتعلم المستخدمون مجموعة واسعة من المفردات العربية والقواعد اللغوية الأساسية لبناء جمل صحيحة
- تهدف هذه المهارات الكاملة إلى تأهيل المستخدمين للتواصل باللغة العربية بطريقة شاملة، سواء كانوا يرغبون في قراءة وفهم النصوص العربية، أو التحدث والتفاعل باللغة العربية في المواقف اليومية
- أ-2- الفئات المستهدفة:

المتعلمون من جميع المستويات، حيث يهدف التطبيق إلى تقديم تجربة تعلم مخصصة لكل فرد بغض النظر عن مستواه الحالي في اللغة العربية

أ-3- مميزات التطبيق:

تطبيق Duolingo يتميز بعدة مميزات تجعله خيارًا جيدًا لتعلم اللغة العربية:

1. تفاعلي ومشوق: يقدم التطبيق تجربة تعلم تفاعلية ومشوقة، حيث يحتوي على مجموعة متنوعة من التمارين والأنشطة التي تجعل عملية التعلم ممتعة ومحفزة
2. يقدم تدريبات شاملة: يغطي التطبيق جميع مهارات اللغة العربية بما في ذلك القراءة، الكتابة، الاستماع، والمحادثة، مما يساعد على تنميتها بشكل شامل
3. المرونة في الوقت والمكان: يمكن للمستخدمين الوصول إلى التطبيق في أي وقت ومن أي مكان باستخدام الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية، مما يسهل عملية التعلم ويجعلها متاحة للجميع
4. تعلم مجاني: يتيح التطبيق تعلم اللغة العربية بشكل مجاني، مع وجود إمكانية شراء الاشتراك للحصول على ميزات إضافية
5. تقديم مراجعات وتعليقات فورية: يقدم التطبيق تقييمًا فوريًا لأداء المستخدم وتعليقات على الإجابات، مما يساعد على تحسين الأداء وتقديم التعلم
6. التنوع في الأدوات التعليمية: يقدم التطبيق مجموعة واسعة من الأدوات التعليمية

مثل الألعاب التفاعلية والتمارين والاختبارات، مما يساعد على تنويع وتحسين تجربة التعلم 7. التواصل مع المجتمع التعليمي: يتيح التطبيق للمستخدمين التواصل مع مجتمعات تعليمية عبر الإنترنت، حيث يمكنهم مشاركة المعرفة والتفاعل مع المعلمين والزملاء من جميع أنحاء العالم

ب- تطبيق Mondly:



ب-1- المهارات التي يستهدفها:

يركز تطبيق Mondly بشكل خاص على مهارة الحديث والتواصل الشفهي، فهو يقدم تمارين ومحادثات تفاعلية تساعد المتعلمين على تطبيق المفردات، والقواعد اللغوية، والتعبير عن أنفسهم بشكل صحيح في مواقف حياتية مختلفة، ويتيح التطبيق أيضاً الفرصة أمام المتعلمين للحديث مع شخصيات افتراضية أو مدربين حقيقيين لتحسين مهاراتهم في التواصل، هذا التركيز على مهارة الحديث يعكس رغبة التطبيق في تزويد المتعلمين بالمهارات التي يحتاجونها للتواصل بثقة وفعالية باللغة العربية، سواء في المواقف اليومية أو في العمل أو عند السفر

كما أنه يستهدف تطوير عدة مهارات في اللغة العربية، وتشمل هذه المهارات:

1. القراءة: يتضمن التطبيق تمارين قراءة متنوعة تساعد المتعلمين على تحسين قدرتهم على قراءة النصوص باللغة العربية وفهم المعاني والتفاصيل
2. الكتابة: يوفر التطبيق تدريبات على كتابة الجمل، والنصوص باللغة العربية، مما يساعد المتعلمين على تطبيق المفردات، والقواعد اللغوية والتعبير بشكل صحيح

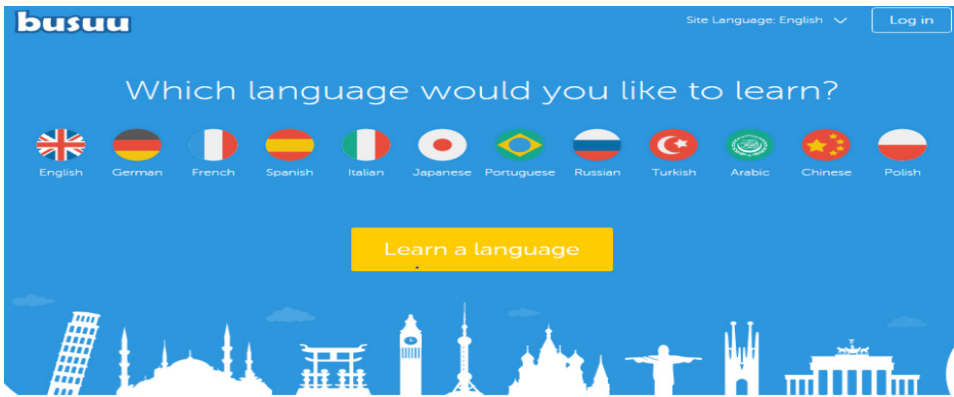
3. الاستماع: يتيح للمتعلّمين الاستماع إلى النطق الصحيح للكلمات، والجمل باللغة العربية، وفهم المحتوى الصوتي واستخلاص المعنى منه

ب-2- الفئات المستهدفة:

يستهدف تطبيق Mondly مجموعة متنوعة من الأشخاص من مختلف الفئات العمرية، والخلفيات، ويسعى لتلبية احتياجات تعلّم اللغة العربية لديهم بشكل شامل وفعّال

ب-3- مميّزات التطبيق:

1. توفير منهج متعدد المستويات: يقدم التطبيق دروساً متنوعة تناسب مستويات مختلفة للمتعلّمين، مما يتيح للجميع التقدم بمهاراتهم بشكل تدريجي
2. تدريبات شاملة: يتضمن التطبيق تمارين تشمل جميع جوانب اللغة العربية، مثل القراءة، الكتابة، الاستماع، والمحادثة، لتطوير مهارات المستخدمين بشكل شامل
3. تعلم تفاعلي: يقدم Mondly تجربة تعلم تفاعلية تشمل تمارين ممتعة وألعاباً، مما يجعل عملية التعلم محفزة وشيقة
4. تصحيح النطق: يساعد التطبيق المستخدمين على تحسين نطقهم من خلال توفير تصحيح آلي للنطق
5. التّواصل مع المدربين: يتيح التطبيق التواصل مع مدربين للحصول على مساعدة إضافية ونصائح لتحسين مهارات اللغة
6. مرونة الوصول: يمكن للمستخدمين الوصول إلى التطبيق في أي وقت، ومن أي مكان، مما يتيح لهم تعلم اللغة بسهولة ومرونة



OVER 50 MILLION PEOPLE ALREADY LEARN LANGUAGES WITH BUSUU



ج- تطبيق Busuu:

وقد تجاوزت تحميلاته من منصة (Google play) وحدها أكثر من العشرة مليون، ويصنّف في المرتبة السابعة من بين أكثر تطبيقات التّعليم الأكثر ربحيّة، كما تجاوز عدد المستخدمين المسجلين فيه السّتين مليون (Al Qati, 2019)، ويختص بتعليم لغات متنوعة، أما بالنسبة للغة العربيّة فهو يعنى بتعليمها لغير الناطقين بها

ج-1- المهارات التي يستهدفها:

يمكن لمستخدمي التطبيق تحسين مهاراتهم اللّغويّة بشكل شامل، بدءًا من فهم اللّغة وصولاً إلى استخدامها بطلاقة في الحوارات اليوميّة، والمهنيّة، فالمتعلم يسمع، وينطق، ويتحدّث، ويقرأ، ويكتب بشكل ذاتي، أو ضمن مجموعات أخرى من المتعلّمين الذين ينتمون إلى ذات المستوى للمتعلم. (Badia, Martin, & Gomez, 2019)

ج-2- المستويات المستهدفة:

يراعي التطبيق الإمكانات العلميّة للمتعلّمين، والفروق الفرديّة (Abdelghani, 2021)، وبالتالي يستهدف كلّ المستويات

ج-3- مميّزات التطبيق:

تطبيق Busuu يقدم عدة مميزات تجعله مفيداً وفعالاً، وتشمل:

1. الدروس والنشاطات التّفاعليّة: فما يميّز الدّروس أنّها تفاعليّة بامتياز، فالنّطبيق يعمل على إشراك المتعلّم فعليّاً باستخدام المهارات المتعدّدة، لاكتساب اللّغة من كتابة، وقراءة، وتحديث واستماع، ويزوّده ببعض النصائح والفوائد العلميّة التي لها علاقة بمحتوى الدّرس، وتقوده للتّحكّم بكلّ تقدم يُحرّزه، كي يبقى مشدود الذّهن، منجذب الانتباه (Ali, 2016)
2. محتوى متنوع باللغة العربيّة: يقدم النّطبيق مجموعة واسعة من الموادّ التّعليميّة باللّغة العربيّة، مثل الدروس، والمقالات، والمحادثات، والنّصوص المترجمة، مما يساعد على تنويع وتعميق فهم اللّغة
3. تمارين ومهام متنوّعة: يوفّر Busuu تماريناً ومهامّاً تتنوع بين القراءة، والاستماع، والكتابة، والحديث، مما يساعد في تحسين جميع جوانب اللّغة العربيّة
4. التصحيح والتّقييم الشّخصي: يتيح النّطبيق للمستخدمين تقديم أعمالهم الكتابيّة والنّظقيّة لتصحيحها وتقييمها من قبل متحدثين أصليين للغة العربيّة، مما يساعد على تحسين المهارات بشكل شخصي وفعال
5. التواصل مع مجتمع المتعلّمين: يتيح النّطبيق للمستخدمين التواصل مع مجتمع من المتعلّمين الآخرين الذين يدرسون اللّغة العربيّة، مما يوفر فرصاً للممارسة والتبادل الثقافيّ
6. مراجعات وتقارير عن نسبة التّقدم: يوفر النّطبيق تقارير دورية عن تقدّم المستخدمين ومراجعات حول أدائهم، مما يساعدهم على تحديد نقاط الضّعف والقوّة في تعلّم اللّغة

وعليه فإنّ تطبيق *Busuu* يوفر بيئة تعلّم شاملة وتفاعليّة لتعلّم اللغة العربيّة بشكل فعّال، مما يساعد المتعلّمين على تحقيق تقدّم مستمر وتطوير مهاراتهم بثقّة

5- الصعوبات والتّحديات التي تواجه عمليّة توظيف التطبيقات الإلكترونيّة لتعليم اللغة

العربية لغير الناطقين بها

تشهد عمليّة تعلّم اللغة العربيّة تحوّلًا جذريًّا في ظلّ التّقدم التّكنولوجي المتسارع واستمرار استخدام التطبيقات الإلكترونيّة، ومفرزات التكنولوجيا عموماً في ميدان التّعليم، ينجم عن هذا التّحول تحديات متعددة وفرص مبهرة تتطلب تفكيراً استراتيجيّاً ورؤية مستدامة لتحسين عمليّة تعلّم اللغة العربيّة، ومن هذه التّحديات ما يلي

« تعقيدات اللغة: اللغة العربيّة لها سمات مميزة خاصة بها، ولذلك تعتبر من اللّغات التي قد تكون معقّدة بالنّسبة لبعض الأشخاص، خاصة بسبب نظامها النّحوي، وهذا ما يجعل من تعلّمها تحدّيًا من جهة للمتعلمين الجدد ومن جهة أخرى للتّطبيقات في تقديم المفاهيم بشكل مفهوم وسلس. «
« التكيّف مع مستوى المستخدمين: يجب على التّطبيقات أن تكون قادرة على التكيف مع مستوى متنوع من المستخدمين، بدءًا من المبتدئين حتى المتقدمين، وتوفير محتوى مناسب وتمارين متنوعة تتناسب مع احتياجات كل فئة.

« التفاعل الشخصي: يعتبر التفاعل الشخصي وتصحيح الأخطاء من قبل مدربين أو متحدثين أصليين ضروريًا لتحسين مهارات اللغة، لذلك، قد تكون هناك صعوبة في توفير هذا النوع من التفاعل في بعض التطبيقات. «
« لمحتوى الثقافي: اللغة العربيّة مرتبطة بثقافات متنوعة، وقد يكون من الصعب تقديم هذا الجانب الثقافي من خلال التطبيقات بشكل شامل ودقيق.

« التقنية والوصول إلى الإنترنت: قد تواجه بعض التطبيقات صعوبات في بعض المناطق بسبب قلة تدفق الإنترنت وبالتالي صعوبة التوصل إلى التقنيات المتقدمة، مما يقلل من فعالية التّعلّم عبر الإنترنت. «
« الاعتماد على التطبيقات بشكل حصري: قد يكون التّعلّم من خلال التّطبيقات بمفردها غير كافٍ، وقد يحتاج المتعلمون إلى تجارب تعليمية أخرى متنوعة لتحسين مهاراتهم اللغوية.

« تحديات الترجمة: قد تكون الترجمة الدقيقة بين اللغات تحدّيًا، خاصة عند تعلّم اللغة العربية التي تتمتع ببعض الجمل والتعابير صعبة الترجمة إلى لغات أخرى لكثرة تأويلاتها باللغة العربيّة حسب السياق، والنّبر

« التّعلّم المستمر والانتظام: قد يواجه البعض صعوبة في الاستمرار في استخدام التطبيقات بشكل منتظم، مما يتطلب إيجاد طرق لتشجيع المستخدمين على الاستمرار في عملية التّعلّم.

« التّقييم والمراقبة: من الصعب توفير نظام فعال لتقييم ومراقبة تقدم المتعلمين خصوصاً في التطبيقات الإلكترونية، حيث يجب أن تكون هذه العمليات مبنية على بيانات دقيقة وفعّالة.

« التوافق مع الأهداف التعليميّة: يجب أن تكون التطبيقات مصممة بشكل يتوافق مع أهداف التّعلّم المحددة، وأن تكون الأنشطة والتمارين موجهة نحو تحقيق هذه الأهداف.

« التحديات التقنية: قد تواجه بعض التطبيقات تحديات تقنية مثل مشكلات الاتصال أو التوافق مع أنظمة التشغيل المختلفة، مما قد يؤثر على تجربة المستخدمين.

تجاوز هذه التحديات يتطلب التركيز على تطوير التطبيقات لتكون شاملة وملائمة لاحتياجات المتعلمين، بالإضافة إلى توفير دعم شخصي وتفاعلي لضمان تحقيق نتائج إيجابية في عملية تعلم اللغة العربية

الخاتمة:

نخلص في الأخير إلى أنّ استخدام التطبيقات الإلكترونية المتخصصة، يمكّننا من تحقيق تقدم كبير في عمليّة تعليم وتعلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، فهذه التطبيقات توفّر مجموعة من المزايا التي تساعد على تسهيل عمليّة التّعلّم وتعزيز تجربة المتعلمين، ومع ذلك، هناك تحديات تواجه عملية توظيف هذه التطبيقات بشكل فعّال

وتجدر الإشارة إلى أن التعلّم الإلكتروني يفتح الباب أمام فرص مبتكرة ومتنوعة لتعلم اللغة العربية، ولكن يجب أن نكون مدركين للتحديات التي قد تواجهنا في هذا المجال، على سبيل المثال، قد يعاني بعض المتعلمين من صعوبة في التفاعل مع المحتوى الإلكتروني بدرجة كافية، أو قد يواجهون تحديات في فهم بعض الجوانب اللغوية المعقدة للغة العربية مع ذلك، يظل دور التطبيقات الإلكترونية حاسماً في تعزيز عملية التّعلّم، ويمكنها توفير بيئة تعليمية مرنة ومتاحة للجميع، بالإضافة إلى تقديم محتوى تعليمي شامل ومتنوع، ومع استمرار التطور التكنولوجي، من المتوقع أن يزداد دور هذه التطبيقات في تحسين جودة تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية خاصة، وتعزيزها على نطاق واسع

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- « رانية عبد المنعم عبد الله. فاعلية توظيف التّعلّم الجوّال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التّعلّم الدّاني ومهارة التّواصل الإلكتروني لدى طلاب كلية التّربية في جامعة الأقصى
بفلسطين. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية(2017)، 17(1)، 97-111.
« رشدي أحمد طعيمة. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج1. معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.
« زاهر الغريب. (2009). التّعليم الإلكتروني من التطبيق - الاحتراف والجودة. -عالم الكتب.
« طارق عبد الرؤوف. (2014). التّعليم الإلكتروني والتّعليم الافتراضي. ط1. المجموعة العربية للتدريب والنّشر.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- » Abdelghani, B. (2021). Uses OF Communicative and Collaborative Activities in
» E-Learning: Moodle Platform as A MODEL. Journal of arabic learning, 4(2),246.
<https://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/ijazarabi>
» Ali, A. (2016). Teaching language by mobile phone. Riyadh, Saudi Arabia: King Abdullah International Centre for arabic Language
» Service.
» Al Qati, H. (2019). Arabic Learning Via Smartphone Applications as A second language. Language policy and planning, 8, p8.
» Badia, A., Martine, D., & Gomez, M. (2019). Teachers' Perceptions of the Use of Moodle Activitie sand Their Learning Impact in Secondary
» Education. Technology, Knowledge, and Learing, 24(3),
» 484 .<https://doi.org/10.1007/s10758-018-9354-3>

صعوبات تعلم اللغات الأجنبية

معزوز خيرة⁽¹⁾

Maazouzkhaira

ملخص:

تعتبر اللغات الأجنبية من اللغات الثانية بعد اللغة الرسمية الوطنية الأولى، (العربية). وينبغي علينا تعلمها منذ المراحل التعليمية الأولى، أي تعليمها لغير الناطقين بها، لكن بالرغم السن المبكر لتعليم محاذة مع اللغة العربية مما يتعسر على المتعلم اكتسابها لعوامل، عدة لها علاقة بقواعد اللغة أولاً وبالمثلث: الديداكتيكي (المعلم/ والمحتوي/ والمتعلم) وعليه لابد من ادراك الأسباب والدوافع التي تؤدي إلى التحصيل الضعيف في تعليم هذه اللغات عند عينات متباينة.

الكلمات المفتاحية: اللغات الأجنبية: التعليم: التحصيل: المثلث الديداكتيكي

Abstract :

Foreign languages are considered among the second languages after the first official national language, (Arabic), and we should learn them from the first educational stages, that is, teach them to non-native speakers, but despite the early age of teaching their alignment with the Arabic language, which makes it difficult for the learner to acquire it due to several factors related to grammar rules. Language first and the triangle: the didactic (the teacher/the content/and the learner). Therefore, it is necessary to understand the reasons and motives that lead to poor achievement in teaching these languages among different samples.

Keywords: foreign languages; education; collection; Didactic triangle

مقدمة:

إنَّ تعلّم لغة ثانية أو بالأحرى لغة أجنبية، ليس أمراً يسيراً، حيث تختلف الصعوبة وعدم الإدراك لعوامل لها علاقة بسببينا المتعلّم والوسط الذي يعيش فيه أثناء ممارسته للغة. وكذا حسب طبيعتها من حيث التشابه والاختلاف بين اللغة الأم (الأصل) واللغة الثانية لغير الناطقين بها. سواء تعلق الأمر بالصوت (طريقة النطق) أو الكتابة.

1 - جامعة تيسمسيلت - الجزائر، البريد الإلكتروني: maazouzkh130@gmail.com

فعند البدء بتعلّم لغة أجنبية يَضَع إتقانها في المراحل الأولى خاصة إذا كانت اللغة تختلف وتتباين تمامًا عن اللغة الأم ومن ثم على باحث تعليميّة اللّغات الأجنبية للناطقين بغيرها التّوجّه إلى معرفة وإدراك المشكلات التي تواجه المتعلّم في مراحلها التعليميّة عند سعيه لاكتساب لغة ثانية أو أكثر من لغة، ثم يقوم بتفسير وتحليل هذه الصّعوبات لكي يتمكن من تدليلها ووضع استراتيجيات لتعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها ومن ثم يسهل على متعلّم اللّغة الثانية (الأجنبية) تعلّمها وإتقانها من خلال الممارسة اللّغوية داخل وخارج حجرة الصّف.

وعليه كان الإشكال كالآتي:

1. ما مشكلات تعلّم اللّغة الأجنبية وتعليمها؟ وكيف نأخذ بمعايير جودة تعليم اللّغة الأجنبية؟

2. كيف ندلل صعوبات تعلّم اللّغة الأجنبية لغير الناطقين بها؟

إنّ تعلّم اللّغة الأجنبية ينطلق من المؤسسات التربويّة باتّجاه الجامعة ضمن تسلسل وتدرج في الاكتساب والتعليم «وفق عنصر التّقويم والذي يكمن في تقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليميّة في الدّول المتطوّرة والتي لا تجد الاهتمام الكافي في الدّول العربيّة» (إبراهيم الحسن ، 2004، صفحة 14)

وعليه فإنّ السّعي لتعليم لغة ما لغير الناطقين بها لا بدّ من الالتزام بمعايير التقويم والجودة: « يجب على مؤسسات التعليم الجامعي، وهي تدخل إلى القرن الحادي والعشرين الاهتمام بتدريب وتنمية أعضاء هيئة التّدريس إذا ما أرادت تحسين نوعية التعليم المقدم» (محمد عبد القادر أحمد، 1999، صفحة 39)

فتقويم الأداء التعليمي (فن التّدريس) يتطلب تحسين المهارات والكفاءات العلميّة والتّربويّة الخاصّة بطريقة وآلية التّدريس وإلقاء الدّروس والتّكامل والترابط بين الخيارات والمحتوي الذي يقدم للمتعلّمين وكذا الانسجام والذي هو أمر ضروري ليسير الدّرس.

فمعلّم اللّغة الأجنبية عليه أن يحدّد الأهداف ويختار المحتوى وأن يعمل على تحقيق هذه الأهداف بأسهل الطّرق، والتّحضير يساعد المعلّم في انتقاء الطريقة المناسبة لشرحه. وأيضاً تعزيز الحُصول على الخبرات والكفاءات التّدرّسية و تحسين قدرة الأستاذ على التحكم والاستثمار الأمثل للوقت وزيادة الكفاءة التعليميّة ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين » فالمعلّم الماهر هو الذي يختار الطّريقة التي يستطيع بها تنشيط الدّرس يبعث الحيويّة في القسم، فتجده أحياناً يستعمل طريقة حل المشكلات ومرة أخرى أسلوب المناقشة أو الاستماع، أو القراءة أمّا المعلّم الذي يتبع طريقة واحدة يجعل التّلميذ أكثر تعرّضاً للسّهو والملل، وكما أنّه يُكبّل التفكير، ويقتل الإبداع لدى المتعلّم والمعلّم» (محمد عبد القادر أحمد، 1999، صفحة

(40)

وكذا تحديد إستراتيجية معينة لتخطيط الدّرس في تعلّم اللّغة الأجنبية ذلك أنّ التّخطيط هو عبارة عن خطة يسير عليها المعلّم حتى يتمكنّ من تقديم درسه، ولا يسير التّخطيط بطريقة عشوائية بل وفق خطوات تسير عليها العمليّة التّعلّميّة». (محمد عبد القادر أحمد، 1999، صفحة 27)

ذلك أنّ التّخطيط هو «عمليّة تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرّس قبل الدّرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محدّدة». (سعد علي زاير و إيمان إسماعيل عابر، 2014، صفحة 390)

فالتّخطيط يمكن المتعلّم من اكتساب المحتوى وفهمه وإدراكه ممّا يجعل على تواصل مباشر بجسّد التّفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السّلمية بين الطرفين (المعلّم / المتعلّم) ثم تقويم تعلّم المهارات اللّغوية الخاصّة باللّغة الأجنبية لأنّ اللّغة هي الأساس الذي تقوم عليه الحضارات والثقافات فهي «Langage بالمعنى الواسع وسيلة للتّبليغ أو التواصل مستعملة من قبل المجموعة الإنسانية أو الحيوانية لبثّ مُرسلات، واللّغة مركّبة من وحدات تدعى علامات *Signes* أو إشارات *Signaux*» (عبد الجليل مرتاض، 2003، صفحة 29_30)

وتدلّ كلمة *Langage* في بعض المراجع اللّسانية على اللّغة الكلاميّة *La langue verbale* ، وما يميّزها ليس طبيعة نظامها العلاماتي الذي تتقاسمه مع اللّغات الأخرى غير اللّسانية، وإنّما بفعل تمفصلها المزدوج، وهذا ما انتهى إليه علماء اللّغة المحدثين الذين رأوا أنّ ما يميّز اللّغة الإنسانية عن باقي الأنظمة الاتصاليّة الأخرى غير اللّسانية أنّ الأوّل منفصّلة والثانية غير منفصّلة». (عبد الجليل مرتاض، 2003، صفحة 32)

فهو «نظام من رموز وعلامات أو هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني والتي تدركها الأذن فتؤدّي دلالات اصطلاحية معنية في المجتمع المعني». (صالح بلعيد، 2008، صفحة 43)

1. اللّغة الأم (*La langue de la mere*) :

وهي اللّغة التي يفطر عليها الإنسان أو اللّغة الأصل، والتي تكتسب بالفطرة وقد تكون لهجة أو لغة محليّة، وقد تكون مكتوبة وقد لا تكون». (دوغلاس براون، 1994، صفحة 19)

فهو اللّغة التي يشرها الطّفل منذ ولادته في الوسط الذي يعيش فيه وينتمي إليه لغويًا واجتماعيًا وسياسيًا وثقافيًا وحضاريًا ومن المتداول أنّ الطّفل يكتسب اللّغة بطريقة عقلية فطرية وراثية ومنطقية.

فاللّغة الأم: «هي تراث مكتسب بعد الولادة مأخوذ بواسطة الشخص الحاضن أو من شخص آخر من نفس الجماعة التي ولد فيها الطّفل أو من أيّة جماعة بشرية أخرى» (أحمد الوالي العلمي، 2001، صفحة 06). لأنّ الطّفل في مراحله الأوّل من حياته: «يملك من الطاقة الحركية ودقّة الملاحظة وحُبّ المحاكاة ما يغنيه عن التّلقين بواسطة معلّم مباشر». (أحمد الوالي العلمي، 2001، صفحة 07)

وكذلك يتعلّم هذه اللغة في المدرسة وهي تعطي:

«أكبر الخطوط الذهنية والمادية والاتصالية لإنجاح اكتساب اللغة الأم بالاعتماد على العوامل المساعدة على نشرها وهي: العوامل الدينية، الحضارية أو كثرة المتحدثين بها». (إبراهيم عبد العزيز أبو حميد، 2000، صفحة 209)

وعليه فاللغة الأم هي التي تقدم للطفل المفاتيح الأولى التي تمكنه من الاستجابة لكل المتغيرات، ولكل جديد فهو يكتسب لغته من الوسط الذي يعيش فيه باكتسابه ألفاظاً وتراكيباً وبنى لغوية بسيطة بطريقة تلقائية.

2. اللغة الأجنبية (Langue seconde):

وهي اللغة الثانية التي يتعلّمها الفرد بعد لغته الأم، فهي تحظى بوضع متميّز على مستوى ديداكتيكي لأنها تأخذ مادتها من مصادر متعدّدة وتتبنى أنظمة وبرامج طرائق تعليمية معاصرة، فتعلّمها ليس أمراً بسيطاً بل «لا يستطيع أحد أن يخبرك كيف تتعلّم لغة أجنبية دون أن تحاول أنت محاولة حقيقية فتعلم لغة ثانية عملية مركبة تتضمن عدداً لا حدّ له من التغيرات» (إبراهيم عبد العزيز أبو حميد، 2000، صفحة 32). لذلك كان «من واجب مدرّس اللغة للراشدين التّقليل ما أمكن من التدريس النظري والحفظ المجرد وزيادة الاعتماد على الأنشطة المختلفة واللّجوء إلى التمثيل والاحتكاك المباشر بالناطقين باللغة» (الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحيّة الأخرى لغير الناطقين بها ، 1997، صفحة 179).

3. مناهج تعليمية اللغة الثانية:

في القرن العشرين تطور تعليم اللغة الثانية (تعليمية اللغات) بعد أن تبين أن اللغة عبارة عن هياكل بعيدة عن الاسم والفعل والحرف والضمير وغيرها، وبعد أن اتّضح أن الكلمة لا وجود لها إلا داخل السياق أو التركيب وأنّ اكتساب اللغة يتم عن طريق تكوين عادات لفظية ترسخ بواسطة التكرار، و «بفضل هذه الأفكار ظهرت الطريقة السمعية الشفهية وتلتها الطريقة السمعية البصرية اللسان ركّزنا على تقديم التراكيب في قالب حوار يوفّر لها سياقاً لغوياً وموقفاً يقربها من الاستعمال اللّغوي الطبيعي وبعدها جاء تشومسكي ليقول بأنّ اللغة تكتسب بواسطة تكوين قواعد وليس عن طريق تكوين عادات، وهنا ظهر الدور الخلاق للمتعلم، فأصبح هذا الأخير مركز اهتمام تعليمية اللغات» (الزهر، 2021، صفحة 13)

وعليه ظهرت الكفاءة التواصلية التي تشمل الكفاءة اللغوية والكفاءة الاجتماعية الثقافية والكفاءة الإستراتيجية والكفاءة السيماثية ممّا حقق البحث اللّغوي تقدماً عندما أصبح يبحث في الوظائف التي تؤديها اللغة في الاستعمال اليومي، ومن ثم ظهر المفهوم الوظيفي للغة، حيث أصبح التعامل مع الخطاب في حال الاستعمال، ولقد أفضى هذا الاتجاه التواصلية إلى: «ظهور تقنيات جديدة طغت على تقنية التمارين الهيكلية وتمارين إعادة الاستعمال، فقوى الإقبال على استثمار الوثائق الحيّة بدل تلك التي صممت لأغراض تعليمية، وانتقل التركيز من

المعلّم إلى المتعلّم في العملية التعليمية، حيث انصب الاهتمام على أهداف الدّارس وحاجياته اللّغوية، وظهر ما يسمى بتدريس اللّغات لأغراض متعدّدة، أو لجماهير متخصصة» (مفهوم المهمة واستثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها، 1997، صفحة 9_17)

ولذلك فميدان تعلّم اللّغة لا يخرج عن التّعليم في كلّ ميادينّه وهو على علاقة به بكلّ تعقيداته لأنّ التّعليم مرتبط أساساً بالكائن البشري الذي يسعى إلى الانفتاح على العلوم والثقافات الأخرى، فتعدّدت المقاربات التي تناولت التّعليم بالبحث والدّراسة، وكذا الاهتمام بحاجيات المتعلّمين وتزويدهم بتعليم اللّغة الثانية والتي تركز بدورها على الجانب اللّغوي المنطوق والمكتوب، حيث المكتوب بالتعرّف على حروف هذه اللّغة وكتابتها وتوظيفها في تراكيب وسياقات مختلفة.

أمّا المنطوق وهو ما يتعلق بالأداء أو الإلقاء وهو يبيّن آلية الإلقاء والإلتقان اللفظي عن طريق النطق الصّحيح والسّليم.

1 - الإلقاء (مفهومه ومجالاته):

1 - 1 - مفهوم الإلقاء:

يُعرف الإلقاء أو الأداء على أنّه توصيل رسالة المتكلّم للمتلقين عن طريق مشافهتهم وإقناعهم واستمالتهم أو هو فن مشافهة الجمهور للتأثير عليهم: «وكذلك نستطيع أن نقول أن فن الإلقاء هو فن النطق بالكلام على صورة توضح ألفاظه ومعانيه» (عبد الوارث عسر، 1993، صفحة 05).

والإلقاء فن ينبع من الفطرة التي يتسم بها الفرد المتكلّم حيث يعتمد على الذوق الدّائي: «وما القواعد والقوانين إلّا المادة التي يظهر فيها الأثر الفنّي» (عبد الوارث عسر، 1993، صفحة 06).

1 - 2 - مجالاته:

بحكم ميزته التّعبيرية والتّواصلية يظهر الإلقاء في عدّة أشكال، وتتنوع باختلاف المجالات التي يوظف فيها كالتّعليم في إلقاء المحاضرات والدّروس والنّدوات الفكرية والترّبوية وبالأخص عند تعليم اللّغات، فالإلقاء يكون حاضراً بشكل سليم ونطق صحيح حتى يتمكن المتعلّم من تلقّي الأصوات وفهمها وإدراكها وهذا لا يتوفر إلّا عند الملقّي الناجح و « لكي يكون الملقّي ناجحاً لا بد أن يتمتع بالثقة بنفسه وبقدراته» (سعيد وعزوز، 2009، صفحة 04). لأنّ الصّوت آلة الخطاب وأساس المشافهة فيجب أن يخلوا من العيوب النطقية كالحبسة واللّثغة والتأتأة وهذا تجنباً للسخرية من الملقّي أو الانصراف عن المسموع، وتعذر بلوغ المعنى المقصود لعدم وضوح الكلام: «ويعني الوضوح... النطق بطريقة واضحة» (فن الإلقاء والتّحرير الكتابي، 2008، الصفحات 13-14). لذلك: «ارفع صوتك بحيث يسمعك آخر من القاعة ولا تؤذي سمع الجالس أمامك». (محمد عبد القادر أحمد، 1999، صفحة 62)

فالإلقاء ضروري في العملية التعليمية أو بالأحرى تعليمية اللغات حيث يساعد ذلك في فهم الكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً يمكن المتعلم من إدراكها ومعرفة مخرج أصواتها وكذا الإدراك للفوارق الصوتية نحو تشابه اللغتين الإنجليزية والفرنسية حيث يكمن الاختلاف في النطق، وما كان سارياً أن بعض معلمي اللغات الأجنبية لا يتقنون ميزة النطق أو التنغيم ومن ثم يصعب على المتعلم تعلم اللغة الأجنبية.

1 - 3 - شروط الإلقاء:

1. أن يكون مدة الإلقاء قصيرة، وعلى المعلم أن لا يستعمل هذه الطريقة إلا إذا استدعى الأمر، فإن طال مدة الإلقاء فسوف يمل التلميذ ويشرد بعقله .
 2. أن تكون لغته في الإلقاء مفهومة وتحتوي على ألفاظ سهلة وواضحة عند التلاميذ باستخدام مصطلحات قصد الشرح والتفسير.
 3. أن يسمح للمتعلمين بالمناقشة في كل مراحل الدرس للتأكد من فهمهم، ويستحسن تدوين بعض الإجابات على السبورة.
 4. أن يستعمل وسائل الإيضاح السمعية البصرية لما لها من أثر في العملية التعليمية.
 5. يتوقف الإلقاء على مهارة المعلم في جذب الانتباه وكيفية عرضه وتشويقه للمتعلمين.
 6. على المعلم أن يكون صوته واضحاً وذلك ليتمكن جميع المتعلمين من سماعه وأن تكون المخارج واضحة والأداء حسناً وأن يكون أيضاً على دراية في المواطن التي يرفع فيها صوته نحو رفعه عند الاستفهام مثلاً.....
 7. أن تتناسب طريقة الإلقاء مع المادة أي النشاط لأن لهذا الأخير طريقة معينة تناسبه.
- وللمعلم دور في إنجاح العملية التعليمية الخاصة بتعلم اللغات حيث يكون له دور في إدارة النقاش، فهو الموجه للأفكار والمضروب للأخطاء وعليه لا بد من التدرج في تعليم هذه اللغة (اللغة الثانية). حتى يستوعبها المتعلم وكذا امتلاكه للقدرات اللغوية بالاستعمال الأمثل للغته نحواً وصرفاً ومعجماً كي لا تكون لغته سبباً انصراف المتعلمين والتعليق على أخطائه وتصيد عثراته، ولا تكون هذه القدرة اللغوية إلا بكثرة المطالعة والقراءة.

- المهارات اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات.

على معلمي اللغات الالتزام بالمهارات اللغوية ويتقنها اتقاناً كافياً ينيئ بها ما يسمى بالكفاءة اللغوية.

فالمهارة لغة تعني: «الحذق في الشيء وَ (مَهْرُتُ) الشيء (أَمْهْرُهُ) بالفتح (مهارة) أيضاً، ومنها الماهر: الحاذق والبارع بكل عمل» (الرزازي، 1986، صفحة 266).

واصطلاحاً هي: «أداء يقوم به الفرد بإتقان وفاعلية في فترة زمنية قصيرة» (نيل عبد الهادي، 2003، صفحة 24).

ويوضّح لنا المفهوم أنّ المهارة هي ذلك الأداء الدقيق للعمل الذي يقوم على الفهم والسرعة لما يتعلّمه الفرد عقلياً وحركياً: «قدرة الفرد على القيام بأعمال مختلفة قد تكون عقلية وانفعالية أو حركية» (رشدي أحمد طعيمة، 2004).

فهي عملية عقلية تتسم بالجودة والكفاءة كما أنّها نشاط عضوي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن وفعل حركي يستخدم فيه المتعلّم عضلاته كما أنّها تكتسب باستمرارية التعلّم وترتبط بين الفعل والفهم واللفظ.

فالمهارة إذا قدرة وأداء يتسم بالدقة والإتقان والجودة والكفاءة والسرعة التي تزيد من قدرة المتعلّم التعليميّة والتحكم في إنجازها فهي: «القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة» (محمد عبد الرحمن العيسوي، صفحة 277).

وهذا الأداء يتسم بالسلامة اللغوية، كما أنّها ضرورة ملحة بوجه عام ولازمة لمن يعمل في حقل التّعليم على وجه الخصوص (سهل ليلي، 2013، صفحة 239)

وهي أربعة أقسام:

1. مهارة الاستماع:

(فهم المنطوق) وتكون عن طريق السّماع المباشر من المعلّم أو عن طريق الاستماع إلى البرامج الصوتية والفيديوهات وغيرها، ويقصد بالاستماع الفعّال القدرة على تحويل انتباهك إلى الشخص الذي يتجاوز معك ويحدّثك حيث تبذل جهداً رئيساً لسماع ما يقوله الطرف الآخر من كلمات واستعاب الرّسالة الكاملة التي يرغب الطرف الآخر بسماعها وأهدافه تحقيق أفضل لأنّ التّواصل الضّحيح يسهم في فهم الموضوع الذي تمّ التطرق إليه.

2. مهارة المحادثة (الكلام أو التحدث) أو التعبير الشفوي:

وهي تعبر عن الكلام الشفوي الذي ينتجه الفرد سواء كان حواراً أو مجرد خطاب تعبيرية وهي القدرة على مخاطبة المتعلمين وإيصال الرّسالة بكل ثقة، وذلك بالقدرة على التعبير بوضوح والقدرة على التحكم في نبرة الصوت للتأكيد أعلى النقاط المهمّة والقدرة على الحفظ والاستذكار.

3. مهارة القراءة (فهم المكتوب):

وهي التعرف على مختلف الحروف والكلمات والجمل ومن ثم قراءتها بشكل صحيح وفهم معناها، والرّسالة التي تحملها، وهي تتوقف على استراتيجيات القراءة الفعّالة عن طريق معانيه النصّ (العنوان - الملخص - الأفكار الرئيسيّة، مطالعة أي رسوم أو بيانات أو جداول وممارسة القراءة الفاحصة والسريعة والقراءة المكثفة والقراءة النّقدية .

4. مهارة الكتابة :

وهي القدرة على التفكير باللّغة ومن ثم تحويلها إلى جمل وكلمات مكتوبة بشكل سليم وذلك بالتدريب المستمر ممّا يؤدي إلى التّمرن على فعل الكتابة لأنّ الكاتب الجيد هو القارئ

الجيد حيث تعد القراءة المستمرة وسيلة سهلة لتطوير مهارة المتعلم للغة الكتابية.

- أهمية المهارات في تعليم اللغات:

1. الاستماع:

يرى رشدي أحمد طعيمة أن: «الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية» (رشدي أحمد طعيمة، 2004، صفحة 183). فلا يمكن الاستغناء عنه عند تعليم اللغة كونها حلقة أساسية ووسيلة تواصل بين المعلم والمتعلم، فهي تعينه في فهم الكلمات وأخذ المعلومات بدقة وإتقان وخير دليل ما ورد في القرآن الكريم: «إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا» (سورة الإنسان، 02). فالسمع من النعم التي أنعمها الله عز وجل علينا كونه لغة المجالس فيه، فهو من أهم الفنون اللغوية وأولى المهارات التربوية حيث يعتمد على عمليات معقدة: «إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتاباً كل أسبوع ويقرأ كل ما يوازي كتاباً كل شهر، ويكتب كل ما يوازي كتاباً كل عام» (علي أحمد مذكور، 2009، صفحة 86).

وتكمن أهميته في:

- كونه يمنح فرصاً للمتعلم يمارس من خلالها أنشطة ذهنية ويساعده في إثراء الرصيد اللغوي لدى المستمع، وهو طريقة فعالة لاكتساب العلم والمعرفة، وهو وسيلة ناجحة في تنمية المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة.

- يعتبر ملكة لغوية تساهم في تحصيل الملكات الأخرى ورمز رقي الأمة وتطورها كونها وسيلة عامة لتعزيز قدرة المتعلم على معرفة الأصوات وتذوق معانيها، فإذا نظرنا إلى أهمية السمع نجده مرتبطاً بمراكز المخ ارتباطاً وثيقاً «لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذِكْرًا وَتَعْيَهَا دُنُوءًا» (سورة الحاقة، 12). فجعل الله سبحانه وتعالى السمع متقدماً على البصر حسب تركيبها الحسي وعليه فالاستماع محور أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية للغة كونه منهجاً قائماً بذاته «تنمية القدرة على إدراك معاني التراكيب والتغيرات اللغوية» (محسن علي عطية، 2006، صفحة 199). فهذه المهارة تعطي القدرة للمتعلم على ترتيب الأحداث وتركيب الأفكار وتصنيفها وفهم عباراتها، وربط الكلمات بالصور حسب دلالتها.

- فن لغوي قائم بذاته وشرط أساسي لتنمية مهارة المتعلم اللغوية كونها الأكثر استخداماً في حياة الأفراد عامة والمتعلمين خاصة، وهي أولى المهارات التي يعتمد عليها الطفل في مراحل العمرية الأولى خاصة أنها السلوك اللغوي الذي يعتمد عليه بعد ولادته، وهذا ما جعلها الأكثر اهتماماً ونصيباً في برامج تعليم اللغات مما تجعل المتعلم يساهم في تنمية الثروة اللغوية في باقي المهارات لكي تتكامل في عملية التعليم.

2. مهارة الكلام (التحدث):

تعدّ ثاني المهارات اللغوية وهي الوسيلة اللغوية الأولى التي يعتمد عليها الطفل للتعبير عن حاجياته وأغراضه ، فالكلام هو «ما يصدر عن الإنسان من صوت يعتبر به عمّا يعتمل في داخله بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثراً في حياة الإنسان وتعتبر عن نفسه» (ابتسام محفوظ، 2017، الصفحات 18-19). كما أنه وسيلة اتصالية يمارسها الإنسان للتواصل والتفاعل مع الآخرين وذلك عن طريق تبادل الحوار والمناقشة مع سلامة اللغة يتمكن من الصيغ المختلفة، كذلك يعدّ الفن الثاني بعد الاستماع، فهو يترجم ما يسمعه الإنسان: «لأنّ الكلام هو اللفظ والإفادة واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، كما أنّ الإفادة هي ما دلّت على معنى من المعاني على الأقل في ذهن المتكلم» (نايف معروف، 1985، صفحة 197).

فالكلام هو تعبير و«التعبير كمصطلح تربوي هو عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولاً بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن». (نايف معروف، 1985، صفحة 197)

فهو يفصح عن مدى قدرة المتعلم على اكتسابه للغة (الثانية)، ويكشف عن مستواه الأدائي ممّا يقتضي التنسيق بين الأفكار والتكامل بينهما وفق قواعد لغوية كلامية مع السيطرة على اللغة كأداة تواصلية تشمل على معاني دلالية مفيدة: «ولا شك أنّ الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوية للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم أي أنهم يتكلمون أكثر ممّا يكتبون» (علي أحمد مذكور، 2009، صفحة 197). وهذا إنّما يدلّ على أنّ الكلام هو الاتصال اللغوي، وبذلك هو أهم ركيزة في استخدام الممارسات اللغوية ومن الضروري تعليم هذه المهارة لطفل ما قبل المدرسة فهي تعطيه حركة التعبير عن خبراته ونظراته ويعلمه التلقائية والطلاقة في استرسال الكلام: «تأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار، ذلك أنّ الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويجب أن يمارسه» (فتح يونس وآخرون، صفحة 136).

وكذلك: «القدرة في السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال» (عبد المجيد عيساني، 2011، صفحة 115).

3. مهارة القراءة:

تأتي هذه المهارة بعد الاستماع والكلام، وهي تعتبر أساسية لتعلّم أي لغة: «افراً باسم ربك الذي خلق» (سورة العلق، 01). فهي فنّ من الفنون اللغوية فيها يثري الإنسان ثقافته اللغوية، وقد تعدّد مفهومها: «يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني» (عبد العليم إبراهيم، 1966، صفحة

انتقل مفهوم القراءة من كونه الإدراك البصري لما هو مكتوب والتي كان مقياسها القراءة الجيدة «بأن أضيف إليه عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء» (فهد خليل زايد، صفحة 53).

وتتعدّد القراءة إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية وقراءة الاستماع والتي ينبغي على معلّم اللّغات أن يتقنها ويوظفها حتى يتمكن المتعلّمين من استيعاب وفهم ألفاظ اللّغة المراد تعليمها لأنّها تنمي الكفاءة السّمعية واللّغوية لدى المتعلّم المتلقّي، ممّا يجعله يتقن الاستماع والسّماع للنّص المقروء ويجعله على تواصل وتوافق مع هيئة النّص ولذلك هي «العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة والمتحدّث في موضوع ما أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة» (فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصّعوبة ، 2013، صفحة 63).

وهنا تتجلى قدرة المستمع في فهمه لما يسمعه من أصوات بحيث يترجمها إلى دلالات ومعاني مع ضرورة التركيز والانتباه في العبارات الخارجة من فهم القارئ كما أنّها عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار وفيها يكون القارئ واحدًا والآخرين مستمعين فقط من دون متابعة في دفتر أو كتاب» (محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية ، 2006، صفحة 250).

فهي تنمي قدرة المتعلّم على التركيز وتجعله يعطي كلّ اهتمامه للأحداث الواقعة في الكتاب وتمكنه من استيعابها بكلّ تفاصيلها الدّقيقة يكسب الطّفل حسًّا لغويًّا أفضل ويتحدّث ويكتسب بشكل أفضل، كما أنّ القراءة تعطي الطّفل قدرة على التّخيل وبعد النظر، وتنمي لدى الطّفل ملكة التّفكير السّليم (سهام خض، 2008، صفحة 155). وكذا اكتساب المتعلّم القدرة على تذوق الجمال وتلمس مواطنة فيما يقرأ (علي النّعيمي، 2005، صفحة 82).

فممارسة المعلّم فعل القراءة للمتعلّم بقراءة قصص أو نصوص ممّا ينمي قدرته وكفاءته القرائية في فهم وتحليل وكذا التواصل مع من حوله باللّغة الثّانية، ممّا يجعله أيضًا قادرًا على التّمييز بين اللّغات المتشابهة من خلال الاستعمال الجيّد لخاصيّة الإيقاع أو التّنغيم في اللّغة المراد تعليمها، كون هذه العمليات تجعل المتعلّم يكسب اللغة بكل بساطة ويعمل على تنمية قدراته وكفاءته في شتى المهارات اللّغوية.

4. مهارة الكتابة (تحويل الأصوات إلى رموز خطية):

بعد اكتساب المتعلم للمهارات السابقة ينتقل إلى آخر مهارة وهي تحويل الحروف والأصوات إلى رموز خطية، فهي عملية ذات طرفين آلي وعقلي، فالآلي يعتمد على الحركة كونها تستخدم اليد عن طريق رسم الحروف باختلافها واتصالها ببعضها البعض أمّا العقلي يتمثل في استخدام المفردات ومعانيها مع استخدام اللّغة: «حروف أو رموز مرسومة تصوّر ألفاظ دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النص المكتوب» (سالم عطية أبو زيد، 2006).

صفحة 213). فهي تترجم ما في الذهن من ألفاظ ومعاني عن طريق إخراجها في شكل رموز تدل على ما يقصده الكاتب في نصه وهي مهمة يتطلب اكتسابها التدريب والتعليم، ويمكن وصفها بكونها «القدرة على تصوّر الأفكار وكتابتها ضمن تراكيب صحيحة وأساليب متنوعة المدى ومراعاة الوضوح والتسلسل في عرض الأفكار، ثم تنقيحها بهدف الضبط وتعميق الفكر» (عمر حسني عبد الباري، صفحة 250). ونجدها تهتم بالجانب الظاهري وهو الخط وكيفية تنظيم الجمل مع توفير الترتيم حيث يتبع القواعد الخاصة بكل حرف مع صفاته المتمثلة في الحجم والاستقامة والميل أما الجانب الداخلي فيهتم بالمعاني والأفكار، فهو يتضمن القدرة والمهارة العقلية والكتابة والتي يمكن أن ننظر إليها على أنها «أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المحبوسة في نفسه، وتكون شاهداً ودليلاً على وجهة نظره، فضلاً على سبب حكم الناس عليه» (نبيل عبد الهادي و عبد العزيز أبو الحشيش، صفحة 197)

إنّ تعليم اللّغات يهدف إلى تنمية المهارات اللّغوية (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة)، لكونها أداءاً مهماً ونشاطاً معيناً يمتاز بالدقة والكفاءة، فهي تعدّ أساسية للتعليم والتّعلم قصد التفاعل والتّواصل مع الغير ومعرفة الثقافات ومعالج الحضارات العالميّة .

- طرائق تعليم اللّغات وتطورها:

ندرك كل الإدراك أهمية الطّريقة أو الطّرائق في تعليم اللّغات، فقد جمّلها شريف بوشحان في هذا الشكل: (شريف بوشحان، 1990، صفحة 35)

1 - الطرائق التقليدية اللّغوية:

أ - طريقة النحو والترجمة.

ب - طريقة القراءة والترجمة.

2 - الطريقة الحديثة:

أ - الطريقة السّمعية الشفوية.

ب - الطريقة السّمعية البصرية.

3 - الطريقة التبليغية المعرفيّة أو الوظيفية.

فالطرائق الحديثة تستجيب من إيجابيات الطرائق السابقة، فهي تستفيد من طريقة الترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الاتصالية، ولذلك وردت خصائصها متكاملة نحو

« وحدة الشكل والمضمون في العملية التعليمية اللّغوية.

« التكامل والتدرج في تقديم المهارات وتحديد أهداف التعلّم وتنويع

استخدام الأجهزة السّمعية التعليميّة، الاستفادة من التقنيات الحديثة

والتنويع في أساليب التقويم العمليّة والوظيفية.

وبالرغم من هذه الآليات والطرق في تعليمية اللغات إلا أن المتعلّم يصادف مشكلات تتعلق بالأساس الأوّل وهو المثلث الديداكتيكي أي (المعلم - المحتوى - المتعلّم) ومن لا بد أن تتوفر الجودة في كلّ عنصر وكذا الكفاءة المهنية وأن يكون البرنامج مناسباً وملائماً لكلّ المستويات.

- مشكلات أو صعوبات تعلم اللغات:

- « تتمثل هذه المعضلات اللغوية في :
- « عدم القدرة على تذكر المفردات.
- « عدم القدرة على ممارسة ما تلقاه وتعلّمه (التحدث بما اكتسبه).
- « عدم المران على المحادثة وتداول الخطاب داخل وخارج حجرة الدّرس.
- « عدم امتلاك الوقت الكافي لتعلّم هذه اللغة خاصّة ما هو معمول به في المؤسسات التربوية الجزائرية التي تعاني من تضخم البرنامج وضيق الوقت ممّا يصعب على معلّم اللغات تقديم كلّ المهارات بدقة وكفاءة عالية.
- « عدم القدرة على فهم الناطقين باللغة التي يتعلّمها ويعود ذلك إلى فقدان تقنية الأداء أو الإلقاء أو التلفظ بشكل صحيح وسليم يناسب اللغة المراد تعليمها.
- « طريقة اللفظ المريبة (أي النطق غير الصّحيح للغة الأجنبية).

- الحلول والاقتراحات:

- لتقويم مشكلات تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها في الجامعة الجزائرية لا بد من التطلع لجودة التعليم العالي التي تجعل المتعلّم قادراً على التواصل والانسجام في المجتمع بطريقة سليمة وبلوغ المستوى المطلوب:
1. التكامل الوظيفي بين المهارات اللغوية وضرورة الإتقان والجدية في تقديمها (الاستماع - الحديث - القراءة - الكتابة).
 2. التدرج في تقديم المهارات اللغوية ممّا ينسجم ومبادئ التعلّم الأساسية.
 3. تحديد أهداف التعلّم بتطبيق الوسائل التعليمية الحديثة والاستفادة من التقنيات التكنولوجية .
 4. التنوع في أساليب التقويم الوظيفية.
 5. الاستفادة من المخابر اللغوية وكذا أجهزة الحاسوب لاكتساب مهارة النطق السليم.
 6. توظيف التقويم الشفوي والكتابي.
 7. اعتماد الكفاءة المهنية (شرط ضروري في تعلّم اللغات).
 8. ضرورة التقويم المستمر وممارسة التمارين اللغوية (الشفوية والكتابية).
 9. تكوين معلّم اللغات (دورات تكوينية).
 10. تعويد المتعلّم على التعلّم الذاتي والإبداع باستعاب كلّ ما يأخذه في حجرة الدّرس وبالتنسيق مع المحيط (خارج الحجرة)» فاكتساب المهارات

والخبرات عن طريق توظيف التكنولوجيا الحديثة التي تساعد على نجاح الطالب باستفادته من خبراته بالممارسة المناسبة.

وعليه فالتدريس أو التعليم ضرورة ملحة لتطور المجتمعات والانفتاح على الثقافات الأخرى وذلك بالاعتماد على تعليمية اللغات لغير الناطقين بها بمهارات وكفاءات عالية تمكن المتعلم من إتقان اللغة الثانية وذلك بتذليل كل الصعوبات ومواطن الضعف على مستوى المثلث الديداكتيكي باستخدام أحدث الوسائل التعليمية والتكنولوجية المتطورة حتى نرقي بالتحصيل العلمي والتعليمي في تنمية فهم الذات المتعلمة كونها أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة ونموذج.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها (1997). رسالة ماجستير في تعليمية اللغات. جامعة قسنطينة.
3. مفهوم المهمة واستثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها. (1997). رسالة ماجستير في تعليمية اللغات. الجزائر: جامعة قسنطينة.
4. فن الإلقاء والتحرير الكتابي. (2008). مصر.
5. ابتسام محفوظ. (2017). المهارات اللغوية . دار التدموية.
6. إبراهيم الحسن . (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي. 90.
7. إبراهيم عبد العزيز أبو حميد. (2000). السن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية . مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. 3.
8. أبوبكر الرّازي. (1986). مختار الصحاح تج: محمود خاطر . مكتبة لبنان.
9. أحمد الوالي العلمي. (2001). في اللغة وأنماط التواصل. المغرب: مطبعة فضالة بالمحمدية.
10. دوغلاس براون . (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.
11. رشدي أحمد طعيمة. (2004). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر الغربي.
12. زيوش فاطمة. (2021). نظريات وماهج تعليم اللغة الثانية للكبار وتقويمها. مجلة ألفا.
13. زيوش فاطمة الزهراء. (2021). نظريات وماهج تعليم اللغة الثانية للكبار وتقويمها . مجلة ألفا.
14. سالم عطية أبو زيد. (2006). الكافي في أساليب التدريس. دار الشروق.

15. سعد علي زابر ، و إيمان إسماعيل عابر. (2014). مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
16. سعيد وعزوز. (2009). فن الإلقاء الشعري مقوماته ووظيفته. المركز الجهوي.
17. سهام خض. (2008). تربية الأبناء.
18. سهل ليلي. (2013). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية.
19. شريف بوشحдан. (1990). دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين لها. رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: جامعة عنابة.
20. صالح بلعيد. (2008). علم النفس اللغوي. الجزائر: دار هومة .
21. عبد الجليل مرتاض. (2003). اللغة والتواصل. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.
22. عبد العليم إبراهيم. (1966). الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية . القاهرة.
23. عبد المجيد عيساني. (2011). نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة . دار الكتاب الحديث.
24. عبد الوارث عسر. (1993). فن الإلقاء . مصر: الهيئة العامة المصرية للكتاب .
25. علي أحمد مدكور. (2009). تدريس فنون اللغة العربية. دار المسيرة.
26. علي النعيمي. (2005). الشامل في تدريس اللغة العربية. دار أسامة .
27. عمر حسني عبد الباري. (بلا تاريخ). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. المكتب الغربي الحديث.
28. فتحي يونس وآخرون. (بلا تاريخ). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. 1981: دار الثقافة.
29. فهد خليل زايد. (2013). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة . دار اليازوري العلمي.
30. فهد خليل زايد. (بلا تاريخ). اللغة العربية فن ومهارة .
31. محسن علي عطية. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق.
32. محسن علي عطية. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية . دار الشروق.
33. محمد عبد الرحمن العيسوي. (بلا تاريخ). موسوعة علم النفس الحديث. دار الراتب الجامعية.
34. محمد عبد القادر أحمد. (1999). طرق التدريس العامة. القاهرة.
35. نايف معروف. (1985). خصائص العربية وطرق تدريسها. بيروت: دار النفائس.
36. نبيل عبد الهادي، و عبد العزيز أبو الحشيش. (بلا تاريخ). مهارات في اللغة والتفكير.
37. نيل عبد الهادي. (2003). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.

دور تحليل السياق في فهم دلالات النص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الباحثة: فاطمة جلال الدين⁽¹⁾
FATIMA JALALUDDIN

الملخص:

تقر العلوم اللغوية القديمة والحديثة بأهمية تحليل السياق لفهم النص، وثبت في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات بأنه لا يمكن اكتساب أي مهارة لغوية إلا بعد مهارة الفهم، وفهم النص يبقى ناقصاً دون معرفة السياق، ولأهمية تحليل السياق هدّفت الباحثة إلى تبين دورهم من خلال نقطتين: 1. دور تحليل السياق في فهم النصوص، 2. دور تحليل السياق في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وانتهجت الباحثة الوصف والتحليل لما يتعلق بالسياق ونظرياته وتطبيقاتها عند العلماء العرب والغربيين، ثم توظيف هذه النظريات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: السياق - نظرية السياق - توظيف السياق - تعليم العربية للناطقين

بغيرها

Abstract:

Ancient and modern linguistic sciences recognize the crucial role of context analysis in text comprehension. Applied linguistics asserts that linguistic skills stem from comprehension, with context analysis being pivotal. This research aims to elucidate context's role in text comprehension and its significance in teaching Arabic to non-native speakers. It analyzes context theories and applications from Arab and Western scholars to employee contexts in Arabic language instruction for non-native learners.

Keywords: context - context theory - employing context - teaching Arabic to speakers of other languages.

1 - فاطمة جلال الدين، Fatima Jalal Uddin Hasan، باحثة دكتوراه في جامعة كرابوك، 05518468699.

fatimahasan999.fh@gmail.com

المبحث الأول: مفهوم السياق وأنواعه.

توطئة:

يؤثر موقف ما في المؤلف حين بناء نصه، فيختار معاني محددة ثم يلبسها بكلماتها ذات الأصوات والدلالة المناسبة لموضوعه، ثم ينظمها في تراكيب محددة متآلفة، وحين ينتقل النص إلى الجمهور المتلقي يتساءل عن الأسباب التي دعت المؤلف لهذا الكلام وما غايته منها: لتوضح المعاني في النص ويستطيع فهم دلالات الكلمات والجمل التي تضمنتها الرسالة

المطلب الأول: مفهوم السياق

السياق لغة: ذكر في معجم تاج العروس: أصل السَّيَاق يسوق، قُلِبَتِ السَّوَابِقُ لِكَسْرَةِ السَّيْنِ (الزبيدي، 1205هـ)، وساق النعم فانسقت، وقدم عليك بنو فلان فأقذتهم خيلاً، وأسقتهم إبلاً. وتساقطت الإبل: تتابعت، ومن المجاز: ساق الله إليه خيراً، وساق إليها المهر، وساقط الريح السحاب، وأردت هذه الدار بئمن: فساقها الله إليك بلا ثمن، والمحتضر يسوق سياقاً، وفلان في ساقعة العسكر: في آخره. ساقعة: جمع سائق كقادة في قائد، وهو يساقوه ويقاوده. وهو يسوق الحديث أحسن سياق، و «إليك يساق الحديث» وهذا الكلام مساقعة إلى كذا، وجئتك بالحديث على سقوه: على سرده، وقال: سقواً إلى فلان، والمرء سيقعة القدر: يسوقه إلى ما قدر له لا يعدوه (الزبيدي، 1205هـ)، [ومعاني المجازات تلقي في وصف التوالي والتتابع وكذلك الغرض والغاية]، والسيَاق: تسلسل الأشياء وتتابعها، وتسلسل الأفكار وباقي الحديث أو القصة أو الكلام، يقال: نرجع إلى سياق الكلام، أي نرجع إلى باقي الكلام (آن دوزي، 1300هـ)

السياق اصطلاحاً: عرف البلاغيون العرب دور السياق في الكلام منذ القديم فقالوا: (لكل مقام مقال)، فالمفهوم عندهم هو ربط صياغة الكلام بمقتضى الحال، وأول ما برز من استخدام السياق في تحليل الكلام هو استخدام الإمام الشافعي له، وقد جعل له "باب: الصَّنْف الذي يُبَيِّن سياقه معناه" (الشافعي، 204هـ صفحة 62\1)، وجاء بآيات للقرآن الكريم يبين ما حذف ويوضح المعاني من خلال السياق داخل النص، ولذلك جاء تعريف السياق في كتاب التعريفات الفقهية: بأن «سياق الكلام: أسلوبه الذي يجري عليه وقولهم: وقعت هذه العبارة في سياق الكلام، أي مدرجة فيه والسياق ما قبل الشيء» (البركني، 1407هـ-1986م)، وهذا استند على تفصيلات توصيفه من علماء سابقين مثل ابن الأثير إذ يقول: «اعلم أنه يحتاج صاحب هذه الصناعة في تأليفه إلى ثلاثة أشياء: الأول منها: اختيار الألفاظ المفردة، وحكم ذلك اللكئ المبذرة، فإنها تتخير وتنتقي قبل النظم، الثاني: نظم كل كلمة مع أختها المشاكلة لها؛ لئلا يجيء الكلام قلقاً نافرأ عن مواضعه، وحكم ذلك حكم العقد المنظوم في اقتران كل لؤلؤة منها بأختها المشاكلة لها. الثالث: الغرض المقصود من ذلك الكلام على اختلاف أنواعه، وحكم ذلك الموضع الذي يوضع فيه العقد المنظوم، فتارةً يجعل إكليلاً على الرأس، وتارةً يجعل قلادة في العنق، وتارةً يجعل شنقاً في الأذن، ولكل موضع من هذه المواضع هيئة من الحسن تخصه، فهذه ثلاثة أشياء، لا بُدَّ للخطيب والشاعر من العناية بها، وهي الأصل

المعتمد عليه في تأليف الكلام من النظم والنثر» (ابن الأثير، ت637هـ، صفحة 163\1)
وقال ابن دقيق العيد: «أما السياق والقزائن: فإنها الدالة على مزار المتكلم من كلامه.
وهي المُرشدَةُ إلى بيان المُجملات، وتُغييّن المُحتملات» (ابن دقيق العيد، 625-702هـ، صفحة 21\2)

وقال السلجمني وهو من البلاغيين: «السياق هو ربط القول بغرض مقصود على القصد الأول» (السلجمني، 1401هـ-1980م)

وقال البناني شارحاً قرينة السياق: «هي ما يدل على خصوص المقصود من سابق الكلام المسوق لذلك أو لاحقه» (البناني، 1198هـ)

ويلخص الطلحي مفهوم السياق حسب ما كان من استعمال النحويين واللغويين والفقهاء الأصوليين له بقوله: «وهنا يمكن تلخيص القول في مفهوم السياق في التراث العربي في النقاط الثلاث التالية:

- « الأولى: أن السياق هو الغرض، أي مقصود المتكلم في إيراد الكلام ...
- « الثانية: أن السياق هو الظروف والمواقف والأحداث التي ورد فيها النص أو نزل أو قيل بشأنها (الحال والمقام)...
- « الثالثة: أن السياق هو ما يعرف الآن بالسياق اللغوي الذي يمثله الكلام في موضع النظر والتحليل، ويشمل ما يسبق أو يلحق به من كلام» (الطلحي، 1418هـ، صفحة 40).

مفهوم السياق عند اللغويين الغربيين:

« هاليداي: السياق عنده هو النص الآخر أو «النص المصاحب للنص الظاهر»، ويمثل الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي ببيئته الخارجية» (الطلحي، 1418هـ، صفحة 41)

« بروس أنغام: «السياق يعني واحداً من اثنين: أولاً السياق اللغوي: وهو ما يسبق الكلمة وما يليها من كلمات أخرى، وثانياً السياق غير اللغوي: أي الظروف الخارجية عن اللغة التي يرد فيها الكلام» (الطلحي، 1418هـ، صفحة 41)، وكان لهذين المصلحين أثر كبير في ظهور النظرية السياقية عند فيرث.

« جون روبرت فيرث: وهو صاحب النظرية السياقية الغربية في أواسط القرن العشرين، وقد ركز على أن معنى الكلمة تفسره الطريقة التي تستخدم بها الكلمة، فيقول: «إن اللغة ينبغي أن تدرس بوصفها جزءاً من المسار الاجتماعي، أي كشكل من أشكال الحياة الإنسانية، وليس كمجموعة من العلامات الاعتبارية أو الإشارات» (مؤمن، 2005، صفحة 174)

« أما تعريف الباحثة للسياق في هذا البحث: فالسياق هو حدود العلاقات الرابطة بين العناصر اللغوية وغير اللغوية المكونة للنص وهذه الحدود ترسم

خطوطاً لتتابع الكلمات وترتيبهما ترتيباً محدداً يتلاءم مع تلك العناصر والحدود.

المطلب الثاني: أنواع السياق

بالاستناد على ما جاء من تعاريف لمفهوم السياق عند القدماء والمحدثين تقسم الباحثة السياق إلى:

1. **السياق الداخلي اللغوي:** وهو ما يتعلق بتركيب وتتابع الأصوات في سياق الكلمة وتركيب الكلمات في سياق الجملة وعلاقات الجمل ببعضها وتنظيمها ضمن سياق النص، وهي كلها عناصر لغوية مترابط وتتشابك فيما بينها، والسياق الداخلي: هو علاقة الكلمة بغيرها داخل نظام الجملة، فعندما تتساوق الكلمة مع كلمات أخرى يتحدد المعنى المقصود منها، إذ المعنى في السياق محدد له سمات واضحة غير قابل للتعدد أو الاشتراك أو التعميم بخلاف المعنى المعجمي، لأن هذا الأخير عام متعدد غير محدد، مثل كلمة (عين) التي لها معان متعددة في المعجم (عمر، 1985، صفحة 68) وهي: العين الباصرة، والجاسوس، ونبع الماء، والسيادة والوجهة في القوم، ولا يمكن تبين معناها المقصود من بين هذه المعاني إلا من السياق اللغوي، مثل: (عينه ملتهبة، أرسل عيونه في البلاد، شربت من عين صافية، كان من أعيان المدينة)، والسياق اللغوي: يُقسم إلى مستويات وحدود سياقية هي: السياق الصوتي، ثم السياق الصرفي في المفردات، السياق النحوي التركيبي في الجملة، والسياق الدلالي التركيبي في الجملة ثم في النص.

2. **السياق الخارجي:** ويتعلق بالمتكلم وقرضه والأسباب التي أنشأت موقفاً محدداً في مكان وزمن محددين. وضمن ثقافة تحيط بتلك اللغة وذلك المتكلم، وباختصار السياق الخارجي هو كل العناصر غير اللغوية المؤثرة في النص، وله أنواع:

« **السياق العاطفي والنفسي:** وهو نوع الانفعال وشدته المؤثرين في النص، وهو كذلك العلاقة العاطفية بين المؤلف وموضوع نصه أو بين المتكلم والمتلقي؛ مما يقتضي أساليب محددة في الجمل مثل التكرار أو المبالغة أو الاعتدال، فالتكرار قد يدل على حب المتكلم لما يكرره، والمبالغة في الوصف مدحاً أو ذماً تدل على شدة الانفعال كالعشق أو المقت أو الغضب... والاعتدال غالباً يدل على عاطفة هادئة كالتأمل أو الإعجاب أو اللامبالاة. ومثل الحذف والذكر قد يدلان على التعظيم أو التحقير، وما يحدد هذه الدلالات الشعورية هي العلاقة العاطفية بين المتكلم ومن يتحدث معه أو عنه.

« **سياق الموقف:** وهو الأحداث والأشخاص المحيطة بالمتكلم حين أنشأ نصه، مثل كلمة (يرحم) فإذا قيلت بعد عطاس أحدهم فهي تسميت له، وإذا قيلت في موقف موت أحدهم كان دعاء بالترحم عليه في قبره وفي حسابه (عمر، 1985، صفحة 71)، وإذا قيلت في مقام ذكر شيء من الماضي دلت على تحسر على تلك الأيام... كما أن موقف التكلم مع رجل جليل يقتضي استخدام عبارات محددة، كاستخدام صيغة الجمع في خطاب المفرد أو صيغة الغائب لمخاطبة الحاضر، ولا يقتضي ذلك في مخاطبة الصديق المقرب أو صغار السن وعند استخدامها معهم قد تدل على سخرية أو مزاح مثلاً.

« **السياق التوظيفي:** وهو ما يشكل نقطة الجدة في هذا البحث من حيث التسمية والاصطلاح، إذ إن لكل كلام غرض محدد في فكر المتكلم وقد جاء في كتب العلماء هذا المفهوم تحت مسمى (غرض المتكلم) لكن السياق التوظيفي أوسع من مفهوم الغرض في النص، فكل سياق منه يندرج تحته عدة أغراض، وهنا يحدد البحث هذا المفهوم بالوظيفة التي يؤديها النص، وهي وظائف متنوعة فالسياق التوظيفي للنص الشعري إن كان تأثيراً فقد يحتمل عدة أغراض للشاعر كالشكر والثناء فتكون القصيدة مدحاً أو طلب عفو فتكون القصيدة اعتذارية، أو الغرض تقبيحاً فتكون القصيدة ذمياً، أو أن تكون وظيفة القصيدة الجمالية ومتعة الكلام والتفنن فيه، فإن الغرض قد يكون غزلاً أو وصفاً للطبيعة أو وصفاً لقلم أو غير ذلك، كما لو كان السياق الوظيفي للخطاب أو الشعر التعليم والإبلاغ وعرض الحقيقة وليس الإقناع، أو كان السياق الوظيفي الإقناع أو الحجاج في مناظرة للرد على مُنكِر، فكل هذه الوظائف تشكل سياقاً خارجياً مؤثراً في السياق الداخلي للنص، وتغير السياق اللغوي الداخلي.

« **السياق الاجتماعي والثقافي:** وهو السياق الذي يفرض انتقاء كلمة من بين عدة بدائل، أو يقتضي ورود عبارات محددة في النص، كاختيار إحدى الكلمات: (زوجة، امرأة، عقيقة، حرمة) حسب ثقافة المتكلم، أو المستوى الاجتماعي والتعليمي له، فالعامة عادة يستخدمون كلمة (امراته، حرمته) ولا يستخدمون (عقيلته) التي تختص بمواقف اجتماعية رسمية فيها تكلف في الألقاب، وكذلك في الثقافة الإسلامية تكثر عبارات مثل (الحمد لله، إن شاء الله، جزاك الله خيراً) بدلاً عن (الأمور جيدة، أرجو ذلك، شكراً) (عمر، 1985)، وقد يكون لها ما يقاربها في الدلالة ردود حوارية اجتماعية في ثقافة دين ما أو معتقد آخر من نفس السوية الاجتماعية ولكن يكون فيها اختلاف بسبب الثقافة، كما نجده عند الكُتّاب والعلماء إذ لهم نفس

السوية الاجتماعية فيندرجون تحت فئة المثقفين وأهل العلم؛ لكن عبارات التعبير عن معانيهم المتشابهة تختلف وتتأثر بثقافتهم ومعتقداتهم. ومن ذلك الشعر الصوفي الذي يجب أن تفهم إحياءاته في سياق إيماني توحيدي، لا كما يفسره البعض وكأن قائله ملحد أو مشرك، وشتان بين التفسيرين.

« السياق التاريخي: وهو الذي يوضح الفروق الدلالية التطورية لاستعمال الكلمة ذاتها في المجتمع ذاته عبر الزمن، مثل تطور استعمال كلمتي (الأدب، الصلاة) وتغير دلالاتها حسب الزمن.

« السياق المجتمعي الجغرافي: فالكلمة ذاتها تستخدم في نفس اللغة لكن في مجتمعات مختلفة، وتكون عادة في اللغات واسعة الانتشار والتي تُتخذ لغة رسمية في عدة بلدان كاللغة الإنكليزية والعربية والفرنسية والإسبانية. فكل مجتمع في بلاده لديه استعمال للكلمة ذاتها، مثل كلمة (الرز) في مصر تستعمل مجازاً للتعبير عن النقود، وفي بلاد الشام تستخدم مجازاً أيضاً لكن بمعنى الكثرة، وكل معنى منهما خاص بأهل بلده، ومثل اشتهار استعمال اسم الإشارة (ذا، ذي) دون (ها) التنبيه في بلاد الحجاز والخليج على خلاف غيرها من البلدان في استعمالها المشهور مع (ها) التنبيه، وعند عدم الالتفات للسياق المجتمعي الجغرافي قد يختلط المعنى بين اسم الإشارة وكلمة (ذا، ذي) من الأسماء الخمسة، وكما روي قديماً عن القرشي الذي ألقى بنفسه من شرفة الملك اليمني الحميري حين قال له: (ثب) يقصد اجلس، لكنه فهمها خارج سياقها المجتمعي السبئي، وفسرها ضمن سياق مغاير هو سياق المجتمع الحجازي للكلمة، فكلفته حياته (الزبيدي، 1205هـ).

المبحث الثاني: نظريات السياق وتطبيقاتها.

المطلب الأول: نظريات السياق عند العلماء العرب.

عند استعراض المناهج العربية القديمة في معالجة السياق نجدها مناهج متعددة فلأصوليين منهج وللمفسرين منهج مغاير عن الذي للغويين، وعن الذي للبلاغيين، إذ كل فريق منهم اعتمد منهجاً خاصاً نظراً لخصوصية موضوع العلم الذي يتناوله بالدرس، فقد ورد عن اللغويين الأوائل أن أبا عمرو بن العلاء أخبر عن العرب: «أنها تطيل لتبليغ وتؤجز ليحفظ عنها» (ابن جني، 392 هـ، صفحة 84\1)، ونفهم من ذلك عدة أمور هي: أن مقتضى حالهم وغرض المتكلم يحددان كمية الكلام إطالة أو إيجازاً أو تكثيف المعنى أو التفصيل، وأن السياق الثقافي البدوي كان يستلزم الحفاظ الشفهي لصعوبة التدوين والكتابة، فكان ذلك من أسباب الإيجاز أيضاً، ثم جاء سيبويه ليتطرق في مسألة تقسيم تراكيب الألفاظ إلى المحال

والمستقيم، وذلك نسبة إلى تتابع سياق الكلمات في التركيب وكذلك توافقه مع الواقع والسياق الخارجي، فالمحال يصح نحويًا إلا أنه لا يستقيم معناه في السياق لعدم التناسب بين دلالات الألفاظ، كمثّل: (سوف أشرب البحر أمس)، وفيه إشارة إلى ما يقتضيه اللفظ من الألفاظ الأخرى في السياق الداخلي إذا تقتضي (سوف) لفظة (غداً) من حيث زمن الجملة، وكذلك ما يقتضيه التوافق مع الحقيقة والمرجع الخارجي عن اللغة من حيث الإمكان وعدمه في المقام الحقيقي غير المجازي (إذ من المحال لأحد شرب البحر) فلا مرجع محتمل ليعود إليه (سبويه، ت180هـ، صفحة 24١)، كما تطرق اللغويون لمسائل عديدة تبدي مدى اعتمادهم على السياق ووضع أسس استخدامه في منهجهم اللغوي، ومن أهم النقاط التي عولج فيها السياق تطبيقياً عند اللغويين العرب هي

« في السياق اللغوي الصوتي والصرفي: تآلف الأصوات وتنافرها في سياق اللفظة المفردة أو سياق التركيب، وعدّوا ذلك مقياساً لفصاحة اللفظة والكلام، فتنافر الحروف (الأصوات) يعد عيباً في الفصاحة، كما أن الذوق والسياق الثقافي في اللغة العربية ينفر من الكلمات الطويلة فيستخدم الحذف في اللفظ والرسم¹، يستخدم النحت والإعلال والإبدال في جعل اللفظة والعبارة سهلة غير ثقيلة على اللسان، وحذف أو تحريك أحد الساكنين عند الالتقاء في السياق، وكذلك النبر والتنغيم وغيرها من الظواهر الصوتية السياقية.

« في السياق التركيبي والدلالي في الجملة: تكلموا في الإعراب بوصفها أهم الظواهر السياقية في اللغة العربية، وتكلموا في التقديم والتأخير، والظاهر والمضمر، والحذف والذكر، والتأنيث والتذكير، والتوابع ومتبوعاتها، وتعليق شبه الجملة، والمجاز والكناية، والتضاد والترادف والاشتراك، واستبدال حروف الجر... وغيرها الكثير من الأبواب التي يستند البحث فيها على السياق اللغوي ولا يمكن البحث فيها معزولة عن أي سياق.

« في السياق التركيبي والدلالي في النص (ما فوق الجملة): الوصل والفصل، التناسب بين أول النص وآخره، الالتفات، اللف والنشر، الإيجاز والإطناب، التكرار...

فاللغويون يرون أن الألفاظ متناهية والمعاني غير متناهية، وهذا يوجب تعدد المعنى للفظ الواحد، وهنا لا مناص من السياق لتحديد المعنى المقصود، وكان لهم مسائل في السياق الداخلي اللفظي ومسائل في سياق الموقف (الطلاح، 1418هـ، صفحة 47.59)، ورد أمثلة عنها آنفاً وفيها ما يشير إلى عدة أنواع من السياق: كالسياق اللغوي والسياق الخارجي من حال السامع وغرض المتكلم والسياق الاجتماعي وسياق الموقف

أما البلاغيون فيرون فوق رأي اللغويين في محدودية الألفاظ واللاد تناهي في المعاني:

1 - ولك أن تثبت من ذلك بسهولة من خلال إحصاء عدد المفردات في عدد متساو من الأسطر من لغة ما مع الأسطر ذاتها من اللغة العربية

أن المعاني تدل عليها خمسة أشياء: اللفظ والإشارة والعقد والخط والحال (النسبة)(الجاحظ، 255هـ صفحة 141) واللفظ والإشارة والحال جميعاً متعلقة بالسياق، كما في قول الشاعر

أشارت بطرف العين خيفة أهلها ... إشارة مذعور ولم تتكلم

فأيقنت أن الطرف قد قال مرحباً ... وأهلاً وسهلاً بالحبیب المقيم

فقد كان للحادثة وحال المتكلم بحركته وعاطفته تجاه السامع وترجمة الإشارة دلالات محددة فهمت من خلال أنواع السياق التي ظهرت في النص، وكلام الجاحظ سبق النظرية السيميائية الحديثة في تحديد أنواع العلامات التي يمكن التواصل بها ضمن سياقها الخاص، إذ السياق لا يتعلق بالكلام فقط بل بكل العلامات التي يمكن للإنسان التواصل بها

ولا شيء أشد توضيحاً لدور السياقمما هو في تعريف البلاغيين لبلاغة الكلام بأنها «مطابقة الكلام لمقتضى الحال» ومقتضى الحال عندهم يشمل الموقف وحال السامع وعرض المتكلم، ويصبح السياق رباط الألفاظ و«معلوم أن ليس النظم سوى تعليق الكلام بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض» (الجرجاني، 471هـ صفحة 13)، ويحدد ابن رشيق المقام بوجهين: «ولكل مقام مقال، وشعر الشاعر لنفسه وفي مراده وأمور ذاته من مزح وغزل ومكاتبة ومجون وخمرية وما أشبه ذلك غير شعره في قصائد الحفل التي يقوم بها بين السماطين، يقبل منه في تلك الطرائق عفو كلامه، وما لم يتكلف له بالاً، ولا ألقى به، ولا يقبل منه في هذه إلا ما طان محكاً، معاوداً فيه النظر جيداً لا غث فيه ولا ساقط ولا قلق، وشعره للأمر والقائد غير شعره للوزير والكاظم، ومخاطبته للقضاة والفقهاء بخلاف ما تقدم من هذه الأنواع...» (الفيرواني، 463هـ صفحة 199\1) فكلامه يشير إلى السياق الخارجي التوظيفي وتأثيره في السياق الداخلي، وكذلك السياق الاجتماعي وحال المخاطب الاجتماعية والثقافية وتأثيرها، وغرض المتكلم ووظيفة كلامه والعاطفة وتأثيرها، ومن يرجع إلى كتب البلاغيين على اختلاف أزمته يرى اهتمامهم الشديد بالسياق بكل أنواعه، وهذا يؤدي إلى نتيجة مفادها: أن النظرية السياقية عند البلاغيين العرب كانت متكاملة وشاملة لكل عناصر السياق ومكوناته وأنواعه حسب التقسيم المعتمد في هذا البحث، وإن لم يستقل السياق بالتنظير المستقل والمفصول عن غيره من العناصر عندهم فذلك دليل على اعتباره مكوناً من مكونات اللغة في استعمالها لا ينفصل عنها

أما ما جاء في كتب المفسرين عن السياق فبدائية في تعريفهم لعلم التفسير ومدى ارتباط التفسير بالسياق حيث يقول السيوطي: «وقال بعضهم: التفسير كشف معاني القرآن وبيان المراد منه سواء كانت معاني لغوية أو شرعية بالوضع أو بقرائن الأحوال ومعونة المقام» (السيوطي، 911هـ صفحة 5)، وهو تعريف أجمله السيوطي من كلام الزركشي وأبي حيان، ويتخذ السياق عندهم إحدى دعائم منهج التفسير أيضاً، فالتفسير بالمأثور يعتمد على السياق لما عاينه الصحابة من الأحوال والقرائن، ولما لهم من الفهم والعلم الصحيح والعمل (السيوطي، 911هـ)، وهنا يتجلى الاهتمام بالسياق من حيث الموقف وحضور الصحابة

فيه والتي اصطاحوا على تسميتها بأسباب النزول، إذ وقوفهم على أسباب النزول كان من دواعيه تحديد الغرض والحكمة من الآية، كما يتبدى الاهتمام بالسياق الداخلي واللغوي من خلال الإشارة إلى علم الصحابة باللغة وفهمها على السليقة، وبالسياق الثقافي من خلال عملهم وتمثيلهم لأوامر الله بوصفهم المسلمين الأوائل، ولا بد من ذكر الاشتراط على المفسر أن يكون محيطاً بعلوم اللغة العربية في أن تكون آتية في تحديد المعاني وفهمها وتفسيرها في السياق اللغوي، كما لا قبول لقول مَنْ لادراية له بأسباب النزول والناسخ والمنسوخ للذين يتعلقان بالسياق التاريخي الزمني للآية الكريمة. أما اهتمام المفسرين بعنصري الزمان والمكان إضافة إلى العناصر السياقية الأخرى فيتجلى في دراسة المكي والمدني من الآيات الكريمة، إضافة لبعض المسائل التي تعلقت بالسياق الداخلي النصي فوق الجملي كالتناسب بين أول الآية وآخرها، وكذلك تحديد علاقات الآيات ببعضها وبين الآيات وفواصلها، بل تعدى إلى البحث في تناسب أول السورة ووسطها وآخرها، وعلاقات السور ببعضها ضمن سياقها القرآني الكامل، ولعل ابن تيمية كان أكثر توضيحاً لعناصر منهج المفسرين المتعلقة بالسياق، فقد حدد عناصر ضرورية يحتاج التفسير إليها ملخصها:

« معرفة دلالة الألفاظ على المعاني (لغة العرب)

« مراعاة المتكلم بالقرآن.

« مراعاة المنزل عليه.

« مراعاة المخاطب.

« مراعاة سياق الكلام. (الطلحي، 1418هـ صفحة 90)

وإذا انتقلنا لما جاء عند الفقهاء الأصوليين، رأينا الإمام الشافعي صاحب أول كتاب في أصول الفقه وأصول الحديث (الشافعي، ت204هـ صفحة 13) يعتمد السياق مرجعاً لفهم النص وتحديد دلالاته ومرجعية أولى في طرق الاستدلال التي أنتجها علم الأصول، إذ كان يستنطق النص لغوياً ليحصل على دليل الحكم وهذا جعل الأصوليين بعده يتكلمون في اللغة والدلالات وأشكال تعددها فيها أو الاشتراك والترادف أو التضاد، كما بحثوا في الدلالة المطلقة والمقيدة، وما ينطق به النص ظاهراً وما يفهم منه من مفاهيم موافقة أو مخالفة، وبحثوا في مسائل لغوية كثيرة كالحذف والإضمار والحقيقة والمجاز وغيرها مما يبين أهمية فهم اللغة من اعتبارات شتى: من حيث اللفظ والنص، ومن حيث المتكلم والسامع، فيما نطق به المتكلم والمفهوم الذي فهمه السامع، وكان استخدام السياق لفظاً واصطلاحاً حاضراً وبكثرة عند الشافعي، وعند مَنْ تابعه من بعده، ويقول ابن القيم: «السياق يرشد إلى تبين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغلط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: {ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ} [الدخان: 49] كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير» (ابن قيم الجوزية، 751هـ صفحة 94). كما أن تقسيم الأصوليين لمفهوم الوضوح في دلالات النص إلى: ظاهر ونص ومفسر ومحكم، تتدرج

من الواضح إلى الأوضح فأعلها درجةً في الوضوح هو المحكم، وهذه الدرجات صفت بحسب قوة القرائن السياقية المؤكدة لمعنى محدد من بين المعاني المتعددة، فالظاهر هو المعنى المباشر المتبادر إلى ذهن دون حاجة لإعمال العقل ولا حاجة إلى قرينة خارجية ولكن يحتمل التأويل، والنص هو أن تقترن بالظاهر قرينة لفظية مؤكدة للمعنى، أما المفسر فهو اسم واضح الدلالة لا يحتمل التأويل أصلاً وله قرينة تفيد معناه تأكيداً ولكنه غير مستثنى من النسخ، وأما المحكم فهو المعنى المقصود الذي لا يقبل تأويلاً ولا تخصيصاً ولا يحتمل فيه النسخ (الطاحي، 1418هـ)، أما القرينة عند الأصوليين متعددة تشملا لقرائن السياقية اللفظية الداخلية والقرائن الخارجية كأسباب النزول والنسخ والمكي والمدني... ونرى اعتماد السياقين الداخلي والخارجي بما يندرج تحتها من أنواع السياقات نجدها كلها حاضرة في منهج الأصوليين في تبين الدلالات والمعنى المتعلق بالنصوص الدينية التشريعية من القرآن والسنة وآراء الصحابة وغيرها من مصادر الأحكام الفقهية، ولا يمكن إغفال دور الأصوليين في دراسات اللغة العربية منذ بداياتها وما كان لهم من منهج علمي دقيق في كل ذلك، إذ تناولوا السياق بالدرس التطبيقي بشكل مستقل، ونظريتهم لها خصوصيتها وليس من الواجب أن تشابه الأسلوب التنظيري والتطبيقي الغربي، فيكفي هذا العلم أنه شكل أساساً في وضع أصول النحو ودراسة اللغة بمعناها العام والخاص وبما يتعلق ببحث السياق تحديداً وبدوره في تحليل النصوص

والنتيجة: أن العلماء العرب لغويين وبلاغيين ومفسرين وأصوليين أدركوا أهمية السياق في تحديد المعنى المقصود والدلالة المعنية في النصوص بالاعتماد على السياق، ونظروا له ورسموا حدوده وقاعدته كل حسب اختصاصه كما وظفوه واستخدموه في تحليل النصوص المقدسة التشريعية خاصة والتي هي أساس الفكر والاعتقاد والحياة عند المسلمين

المطلب الثاني: نظريات السياق عند العلماء الغربيين.

نظرية السياق كان السبق إليها للعلماء العرب قديماً، وهو لا يمنع أن الغرب استفاد بشكل مباشر أو غير مباشر من هذه الدراسات وواصل الجهد اللغوي، وأنه كان له فضل صياغتها على صورة نظرية مستقلة حديثاً، ووضعوا المعايير الضابطة لها ولإجراءاتها في المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والسياقية الخارجية، ونبأ من المؤسس الغربي الأول للدراسات اللغوية وعلم اللغة الحديث فرديناند دي سوسير، 1916م، الذي بحث في عدة قضايا لغوية منها مفهوم السياق ضمن الجملة وتتابع كلماتها، واعتبر السياق علاقة تركيب ترتيبية متعامد مع علاقات محور الاستبدال المتداعي الترابطي (المعنى)، وهذان المحوران لا يمكن الفصل بينهما في اللغة، وعنده (العلاقة السياقية) علاقة حضورية تقوم على عنصرين فأكثر، حاضرة ضمن سلسلة العناصر الموجودة فعلياً في الجملة، وهذه العلاقة السياقية هي في الكلام لا في اللغة، والكلمة عنده تكتسب قيمتها بفضل مقابلتها لما هو سابق لها ولما هو لاحق (دي سوسير، 1987م، صفحة 157)، ويقول فندريس 1920م أن الاشتراك في اللفظ يمنع السياق الذي

يمحي المعاني الأخرى له، لكن السياق عنده يكون في اللغة وليس في الكلام، خلاف رأي دي سوسير(الطاحي، 1418هـ، صفحة 143)، والسياق يشكل المثير عند المتكلم في نظرية بلومفيلد السلوكية في تفسيره للغة، فتصبح الكلمة أو الجملة استجابة لدى المتكلم (الطاحي، 1418هـ، صفحة 150)، أما جي آل أوستن 1911-1960م من رواد التداولية وصاحب نظرية الأفعال الكلامية فإنه يرى أن السياقات المختلفة تعطي قوة لا كلامية للكلمة ذاتها، وهو إمكان التعبير بالكلمة أو بالجملة ذاتها عن معاني متعددة مختلفة تبعاً لاختلاف المتكلم والموقف والظروف الاجتماعية المحيطة(لاينز، 1989م، صفحة 202)، و «النص عبارة عن جمل متتابعة»، بينها تماسك وترايط في الشكل أو المحتوى، والسياق يتم النص: لأنه يبين المعنى المقصود من ضمن المعاني المتعددة لتعابير النص (لاينز، 1989م، صفحة 223)، ويُعد جون فيرث 1935م منظر المدرسة التركيبية الإنكليزية الواضع الأول لأسس نظرية السياق الغربية الحديثة، إذ استفاد من جهود مالفينوفسكي الأنثروبولوجي (علم دراسة البشر) فيما يتعلق بسياق الموقف، ورسم خطوطاً خاصة لتحديد مفهوم السياق ودوره في الكلام واللغة، فيقول فيرث: «المعنى: علاقة بين العناصر اللغوية والسياق الاجتماعي، بحيث تتحدد معاني تلك العناصر وفقاً لاستعمالها في المواقف الاجتماعية المختلفة»، ويقسم فيرث هذه العناصر إلى: أحداث لغوية منتجة، وأحداث غير لغوية، وأشياء خارجية ذات صلة بالحديث، وآثار خارجية ذات صلة بالحديث(الطاحي، 1418هـ، صفحة 159) ويذكر أولمان ميزتين للنظرية السياقية: أولهما: أن المنهج السياقي عند فيرث يجعل المعنى سهل الانقياد للملاحظة والتحليل الموضوعي، ثانيهما: أنه لم يخرج في تحليله اللغوي عن دائرة اللغة، وبذلك يكون قد تخلص من النقد الموجه للمدارس السيميائية والتصورية والسلوكية(عمر، 1985، صفحة 73)، ثم جاء تلامذة فيرث أمثال جوس 1985م، فأكملوا نظرية فيرث التي ركزت على سياق الموقف الاجتماعي بنظرية الرصف، وهو أن بعض الكلمات تقبل الورد في عدة سياقات، وبعضها لا يقبل، (مثل: ينصهر) فهي تلائم كل المعادن، لكنها لا تأتي مع الجليد الذي يلائمه (يذوب)، وهنا تكون نظرية الرصف اهتمت بالسياق اللغوي الداخلي للكلام تنتمه لسياق الموقف الذي اهتم به فيرث

أما المناهج التداولية: فتعتمد السياق أساساً في تنظيرها، وأصحابها يعرفون نظريتهم أنها: علم الاستعمال اللساني ضمن السياق، ويرى ماكس بلاك أن التداولية يجب أن تسمى السياقية(أوشان، 1421هـ-2000م) ويقسم التداوليون السياق إلى: 1- السياق الظرفي الوجودي المرجعي: وفيه تحديد هوية المتخاطبين ومحيطهم المادي والمكان والزمان، 2- السياق المقامي التداولي: وهو الوسط الثقافي والاجتماعي المفروض على الشخصيات ضمناً مثل اختيار الألفاظ الدائقة في العلن، كالاحتفال أو المناقشة أو المجاملة أو المزايدة التجارية... 3- السياق التفاعلي: وهو تسلسل الأفعال اللغوية وكيفية تداخل الأدوار بين المتخاطبين مثل الاعتراض والاقتراح وتبادل السؤال والجواب، 4- السياق الاقتضائي: وهو السياق الفكري والاعتقادي والمقاصد والتوقعات لدى المتخاطبين،(أوشان، 1421هـ-2000م، صفحة 62)، وهكذا يتبين دور السياق في النظريات اللسانية الغربية، وانفراد السياق بنظرية لغوية خاصة لها معاييرها وضوابطها

المبحث الثالث: تحليل عناصر السياق.

المطلب الأول: تحليل عناصر السياق اللغوي (الداخلي) في اللغة العربية.

يعتبر فيرث المعنى اللغوي هو العلاقات بين الوظائف اللغوية وهي وظائف عناصر اللغة:

- 1- الوظيفة الصوتية 2- الوظيفة المعجمية 3- الوظيفة الصرفية 4- الوظيفة النحوية 5- الوظيفة الدالية 6- وظيفة المنطوق في سياق الموقف. (الطلحي، 1418هـ)

أما المكونات اللغوية عند تشومسكي فهي: 1- المكون الصوتي 2- المكون التركيبي (النحوي والصرفي) 3- المكون الدلالي، وكلها مُتضمنة في المكون السياقي اللغوي.

ولتحليل السياق اللغوي الداخلي يحدد البحث عناصره المكونة له في مستويات، وهي:

المستوى الصوتي: تتشكل الظواهر الصوتية السياقية في اللغة العربية لسببين: الأول: السياق اللغوي وهو طبيعة مخارج الحروف، مثل: اللام الشمسية، وحذف نطق همزة الوصل، وحذف نطق حروف العلة عند التقائها بساكن، وتحريك أحد الساكنين عند الالتقاء، والإبدال والإعلال لتسهيل النطق بالحروف، وأحكام الإدغام والإخفاء والقلب للنون الساكنة والتنوين والميم الساكنة كما يصطلح عليها علماء التجويد. السبب الثاني السياق الخارجي: وهو غرض المتكلم ووظيفة الكلام، ومنها التنغيم، فالتكلم ينغم كلامه وجمله بنغمة عالية أو منخفضة حسب غرضه من استفهام أو استنكار أو دهشة أو تأمل أو تحبب ومجاملة أو حزن وأسف، ومنها النبر فوق حروف محددة من الكلمة لغرض الاهتمام أو التنبيه إلى أهميتها في كلامه مما يقصده من معاني، كما يلاحظ كثرة الحروف الشديدة والجهرية في أغراض المدح والهجاء والحماسة في الشعر والخطابة المحفلية لأغراض تأثيرية أو حجاجية، والعكس في كثرة الحروف الهامسة اللينة في مواقف مقابلة للأولى في أغراض كالغزل والنسيب والرثاء والبكاء وأمثالها

المستوى المعجمي والصرفي: وإن كان اللغويون يصنفون كلاً على حدة، إلا أن التداخل بينهما شديد ومتشابك، والعلاقات السياقية التركيبية والدالية تعتمد على هاتين الناحيتين في اللفظة المفردة، ومنها: تحديد النوع الصرفي للكلمة من كونها اسماً أو فعلاً أو حرفاً، ثم تحديد المعنى المعجمي والمعنى المضاف له بسبب الاشتقاق والأحرف المزیدة، وكذلك التذكير والتأنيث في الاسم، وأيضاً الأفراد والتثنية والجمع، وغيرها من الظواهر الصرفية المتعلقة بتساقط الحروف في اللفظة الواحدة وطريقة ترتيبها أو تغيير ترتيبها

المستوى التركيبي: وأهم هذه الظواهر السياقية الإعراب بالحركات والعلامات البديلة كالياء والألف في المثنى والياء والواو في الجمع السالم وهي علامات لتبيين الدور الوظيفي للكلمة في التركيب النحوي ضمن سياق الجملة الداخلي، أما ظواهر التقديم والتأخير، والحذف والذكر، وكذلك نوع الجملة بين إسمية وفعلية، فلا يمكن توضيح دلالتها إلا بعد ربطها بالسياق الخارجي من غرض المتكلم وعلاقته بالسامع، أو تداول الخطاب بينهما في موقف محدد، ومن ظواهر هذا المستوى أيضاً: التراكيب الإضافية والوصفية وتعليق شبه الجملة والمجاز والاستعارة

والعدول، أما ما يتعلق بالتركيب فيما فوق الجملة (النص) فاستئناف معنى جديد أو وصله بما قبله أو الاستدراك عليه أو نقضه أو نفيه لا بد من ربطه بالسياق الداخلي في حدود النص، فيصبح النص سياقاً أوسع من مفهوم سياق الجملة، ولا يعتبر متتاليات جُمليّة؛ بل يصبح سياقاً وحدوداً تركيبية دلالية لها معناها ودلالاتها ووظيفتها المتعلقة بالسياق الخارجي من غرض المتكلم وحالة السامع والعلاقة بينهما والظروف والأحداث المحيطة وعناصر الزمان والمكان ومجتمعهما (قدوم، 2015م، صفحة 95، 81)

المستوى الدلالي: وهو يتضمن المستويات جميعها، فالسياق الخارجي والمرجع هو الذي يبين معنى اللفظة المكونة من أصوات محددة بنسق محدد لتحمل دلالة معجمية ما ضمن سياق الكلمة، ثم تتركب وتترافف مع ملائمتها لتحمل دلالات إضافية ضمن سياق الجملة، أو تخرج عن الترافف المعجمي المتداعي إلى ترتيب آخر فتحدث دلالات مجازية غير تلك التي أحدثتها الأولى، وهي ضمن التركيب النحوي تدل على معان ودلالات تركيبية نحوية مضافة لدلالاتها الأولى، ثم تتساقط في النص في ترتيب ونسج محدد للجمل باستخدام أدوات تركيبية ودلالية محددة تبين العلاقات بين هذه الجمل كالحذف والإضمار والإحالة والوصل والفصل فتتضح من سياق النص دلالات تضاف للدلالات الجُمليّة، وعند ربطها بالسياق الخارجي تظهر دلالات جديدة وتتضح دلالات غامضة، وتفهم غاياتها ووظائفها، وتتكامل هذه الدلالات لتكون الصورة الكلية لدلالة النص (قدوم، 2015م).

المطلب الثاني: تحليل عناصر السياق غير اللغوي (الخارجي)

يحدد جاكبسون عناصر التواصل (الإرسال) 1- بالمرسل 2- المرسل إليه 3- الرسالة 4- القناة الناقلة 5- الشيفرة 6- السياق (أوشان، 1421هـ - 2000م) فيجعل السياق مكوناً من مكونات عملية الكلام، لكن السياق له مكونات هي نفسها مكونات عملية التواصل، فالرسالة والنص له مكونات سياقية هي الأصوات والألفاظ والتراكيب والدلالات، والمتكلم والمرسل والعلاقة بينهما والظروف المحيطة المحددة للقناة الناقلة، والشيفرة هي اللغة التي يخضع الكلام أو الرسالة لضوابطها وقواعدها، أضف إلى ذلك مكونات الزمان والمكان والحدث، ويحدد البحث مكونات السياق الخارجية بـ

1. **المتكلم:** وما يساهم في فهم الجوانب المتعلقة به هي: حالته الاجتماعية الأسرية، ومستواه المعيشي، ومستواه الثقافي والعلمي والفكري الاعتقادي، وبيئته الاجتماعية المحيطة وأخلاقياتها، البيئة الطبيعية المحيطة، جنس المتكلم، غرضه وهدفه من الخطاب أو النص، علاقته مع السامع.
2. **السامع أو المتلقي:** ويطلب معرفة مستواه الثقافي والفكري العلمي، مستواه الاجتماعي، علاقته مع المتكلم، وجنس السامع.
3. **الموقف:** معرفة الحدث المثير للكلام، وعلاقة المتكلم بالحدث، وحالة الجو والطبيعة المحيطة بالحدث، وزمانه ومكانه.

4. الرسالة أو النص: تحديد نوع النص ووظيفته: خطاب أو رسالة مكتوبة، أم شعري، كما تندرج أنواع فرعية تحتها مثل: خطاب انتخابات أو ثورات أو خطاب ديني... أو هل هو رسالة علمية، أو رسالة رسمية، أو شخصية... والشعر هل هو شعر ذاتي أم مدحي متكلف، أم وطني، أم شعبي... وينظر السياق أيضاً إلى تناسب لغة النص المعتادة مع الموقف أو عدم تناسبها وخروجها عن المعتاد.

المبحث الرابع: دور تحليل السياق في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

خلصنا مما سبق إلى ما تميز به السياق ومكوناته من الأهمية في علوم اللغة النظرية والتطبيقية، كما تبين التأثير المباشر للسياق في فهم الدلالات اللغوية، ومن المعلوم أن مهارة الفهم في مجال تعليم اللغات هي الأساس الأول الذي تبنى المهارات الأخرى عليه، كما أن الظواهر السياقية لها تأثير مباشر على المهارات اللغوية الأخرى في تعليم اللغات لأبنائها الناطقين بها ولغير الناطقين بغيرها، وهذه التأثيرات كثيرة منها ما نتج عن بعض الدراسات، ومنها مل لوحظ أثناء التجربة الشخصية للباحثة، وأهمها

1 - دور السياق الصوتي:

« فالتعرف على الظواهر الصوتية السياقية يزيد ويطور مهارة الاستماع الدقيق.
« يعرف بحدود الكلمة والأصوات المكونة لها من خلال معرفة التغيرات السياقية التي تعرضت لها بسبب السياق.
« تطوير مهارة القراءة الجهرية وإجادة لفظها وهو ينعكس إجادة في الأداء الصوتي في مهارة التحدث، وقراءة القرآن الكريم في تعليم العربية لأغراض خاصة.
« تربط التنغيم والنبر بالموقف الاجتماعي، وهو يزيد من التفاعل الاجتماعي للمتعلم مع المتكلمين الأصليين.

2 - دور السياق المعجمي والصرفي:

« التلخص من غموض معنى الكلمة، وفهم كل لفظة من سياقها.
« التلخص من تعدد المعنى للمفردات، والاقتصار على دلالتها في ذلك السياق.
« التعرف على الوحدات الصرفية الدلالية (المورفيمات) المضافة أو المحذوفة عند الاشتقاق، وهذا يساعد في التعرف على طريقة الاشتقاق وطريقة التأنيث والتثنية والجمع أو صيغ اشتقاق الأفعال والأسماء المزيدة. وهذا مهم في المهارات الإنتاجية للغة.
« طريقة التعرف على التعامل مع المعاجم العربية، وتسهيل طريقة تجريد الكلمة والحصول على جذرها المعجمي، والحصول على المعنى المقصود من

المعجم، لأن المعاجم العربية تقدم المفردة ضمن سياقات متعددة وكلها مستعملة لدى العرب.

3 - دور السياق التركيبي:

« التعرف على ميزة الترتيب اللغوي الحر للغة العربية وأهمية علامات الإعراب المحددة للدلالة الوظيفية النحوية للغة، وهذه الميزة لا تتوفر في غالب اللغات الأخرى، والاعتماد على غرض المتكلم في تقديم المعنى الأهم حسب علاقته مع السامع وذلك يبين مدى قدرة اللغة العربية على التعبير الدقيق دون الإكثار من كلمات إضافية، بل يكفي إحداث تغيير في ترتيب الألفاظ.

« تطوير مهارة الإنتاج اللغوي حين يتواجد العديد من الخيارات المتاحة؛ ليعبر المتعلم عن قصده بالاعتماد على ترتيب الألفاظ بعيداً عن الخوف من الوقوع في الخطأ، فيخرج من المجال المعياري الشكلي المقولب إلى الطلاقة في مجال التوظيف اللغوي.

« التعرف على ميزة الإيجاز وسهولة تفسير المحذوف بالاعتماد على السياق.

« سهولة تفسير ظاهرتي التقديم والتأخير، أو الحذف والذكر من خلال ربطها بالسياق الخارجي ومكوناته.

« تطوير بعض مهارات التفكير العليا مثل تخمين دلالة الكلمة الجديدة من خلال سياقها التركيبي ومترادفاتها.

« التعرف على التعبير المباشر والتعبير المجازي من خلال سياقه وتراصفه، واكتساب مهارة التحليل البلاغي.

4 - دور السياق الخارجي للنص:

« تحليل مكونات السياق الخارجي تطور مهارات الفهم والقراءة النقدية، من خلال استيعاب الدلالات الضمنية للنص المتعلقة بالمتكلم ورضه وعلاقته بالسامع وتفسير أسباب وأحداث الموقف المثير للرسالة وربطها بالمعاني المباشرة للنص.

« توجيه اهتمام المتعلم إلى وظائف اللغة الاتصالية الاجتماعية، وعدم حصر التعامل مع المعاني المعجمية والقوالب الجامدة (عباس، 2021م)

« التعرف على الثقافة العربية والإسلامية المرتبطة بها، والتعرف على مزايا مجتمعات اللغة العربية عبر عصورها.

« التعرف على مدى التفاعل اللغوي في السياق الداخلي مع عناصر السياق الخارجي فيما يخص اللغة العربية والمكون لأساليبها وتعبيرها الخاصة.

« إكساب أدوات تحليل إضافية وأساسية لفهم النص والحكم عليه ونقده وتقييمه.

5 - دور السياق التعليمي:

وله دور في نمذجة اللغة العربية وكلام العرب وثقافتهم من خلال اللفظ والأصوات وإيماءات وإشارات المعلم وكلامه وشرحه وتفاعله مع المتعلمين لغوياً وفكرياً وتربوياً وأخلاقياً، فدور المعلم له من الأهمية الشأن العظيم إذ يعتمد عليه منح اللغة العربية في سياقها الداخلي من حيث العناصر اللغوية، وهو الذي يعطي الصورة والانطباع الأول عن السياق الخارجي للغة العربية عامةً بشكل مصغر مختزل في شخص المعلم، ولذلك على المعلم أن ينتبه إلى هذه المسؤولية تجاه اللغة العربية

المبحث الخامس: توظيف السياق في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

به

بعض الإجراءات التحليلية والتوظيفية للسياق الداخلي للنص:

« توجيه انتباه الطلاب إلى الظواهر السياقية الصوتية، من خلال مقارنتها داخل السياق مع حالتها دون سياق، كلفظ الكلمة الساكنة الآخر بتحقيق السكون في لفظ الكلمة دون سياق ثم لفظها وتبيين التغير الحاصل لها داخل سياق التقاء الساكنين، لفظ الحرف الشمسي بدون أل التعريف ثم لفظه مع أل، نمذجة النبر والتنغيم في السؤال والجواب وغيرها من الجمل الإنشائية لتفريقها عن الجمل الخبرية...»

« توجيه الطلاب إلى اختيار المفردات على أساس تناسبها وترادفها مع غيرها في المعنى في التعبير المباشر.

« توجيه الطلاب إلى استخدام علامات الإعراب لتوخي المعنى التركيبي وإظهار دور الكلمة وعلاقتها مع الكلمات الآخر لتبيين ما يقصدهن من الكلمة في سياق الجملة، وليس الانطلاق من القاعدة وتكلف استذكارها لتطبيقها على الجملة.

« توجيه الطلاب إلى اختيار المعاني المتوافقة مع الموقف والمتلقي أثناء أداء المحادثات في الصف، والتدريب على أداء الحوارات نفسها ولكن في مواقف مختلفة ومع مخاطبين مختلفي الخصائص.

بعض الإجراءات التحليلية للسياق الخارجي للنص:

1. توجيه الطلاب لتحديد عناصر الخطاب: (أوشان، 1421هـ-2000م) من خلال الإجابة عن الأسئلة:

« من هو المتكلم في النص؟

« ومن هو المتلقي؟ (لمن يوجه؟)

« وما هو الغرض من النص ووظيفته؟

« وما هو زمانه؟

« وما هو مكانه؟

« مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الأسئلة معدة للمستوى المبتدئ الأعلى، ويجب أن يستفهم بها عن تفاصيل إضافية أكثر دقة وخصوصية؛ لتكون متناسبة مع كل مستوى أعلى من هذا.

2. توجيه الطلاب لتحليل الموقف في النصوص الحوارية والقرائية من خلال:

« تحديد الحادثة

« تحديد الأطراف المشتركة في الموقف.

« تحديد الآراء المتعلقة بالحادثة من قبل الأطراف المتواجدة في الموقف.

« التوجيه إلى تحديد الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في الموقف.

« التوجيه إلى تعداد الاحتمالات الممكنة للنهاية أو لمعالجة الموقف.

« آراء الطلبة حول الموقف.

النتائج:

يخلص البحث إلى نتائج عديدة تتلخص في جانبين أساسيين:

1. تأكيد أهمية دور تحليل السياق الخارجي في فهم دلالات السياق الداخلي للنصوص، شدة الترابط بين السياقين لدرجة أنهما يشكلان معاً دلالات النص، وفي حين عزل أحد السياقين عن الآخر، تصبح الدلالات مبتورة غامضة وتتلشى عملية التواصل مع النص.

2. بروز أهمية تحليل السياق في بناء مهارة الفهم والاستيعاب التي تشكل حجر الأساس لبناء المهارات اللغوية الأخرى، كما يؤثر بشكل مباشر في جوانب عديدة من مهارات القراءة الجهرية والنقدية والتحدث والكتابة تعبيراً ورسمياً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصيات:

- إضافة أهداف لتنمية مهارة الفهم والاستيعاب للسياق الخارجي إضافة للسياق الداخلي لكل نص، وأن تتناسب الأهداف مع المستويات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

- إرفاق دليل المعلم بمعلومات عن السياق الخارجي لنصوص السلسلة، وإرفاقه ببعض الاستراتيجيات وطرق تنمية فهم واستيعاب السياقين الداخلي والخارجي

- إعداد الاختبارات متضمناً في أهدافها قياس فهم واستيعاب السياقين الداخلي والخارجي تتناسب مع المستويات اللغوية

المراجع:

- « ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، 392هـ.
- « ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر، تحقيق: أحمد الحوفي، القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 637هـ.
- « ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين، بدائع الفوائد، بيروت:
- « دار الكتاب العربي، 751هـ.
- « ابن دقيق العيد، محمد بن علي بن وهب تقي الدين، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، 702-625هـ.
- « أوشان، علي آيت، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، الدار البيضاء: دار الثقافة، 1421هـ-2000م.
- « آن دوزي، رينهارت بيتر، تكلمة المعاجم العربية، ترجمة: محمد سليم النعيمي وجمال الخياط.
- « العراق: وزارة الثقافة والإعلام، 1300هـ-1979م.
- « البركني، محمد عميم الإحسان المجدي، التعريفات الفقهية، باكستان: دار الكتب العلمية، 1986هـ-1407 البناني، عبد الرحمن بن جاد الله، حاشية البناني على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع، 1198هـ.
- « الجاحظ، عمرو بن بحر أبو عثمان، البيان والتبيين، 255هـ. الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي، دلائل الإعجاز، بيروت: الكتاب العربي، 471هـ.
- « دي سوسير، فرديناند، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: عبد القادر قنيني، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 1987م.
- « الزبيدي، محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض مرتضى، تاج العروس، دمشق: دار الهداية، 1205هـ.
- « سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1408هـ-1988م.
- « السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، التحبير في علم التفسير، الرياض: دار العلوم، 911هـ.
- « السلجمانى، أبو محمد القاسم الأنصاري، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، تحقيق: علل الغازي، الرباط: مكتبة المعارف، 1401هـ-1980م.
- « الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف، الرسالة، تحقيق: أحمد شاکر،

مصر: مكتبة الحلبي، 204هـ.

- « الطلحي، ردة الله بن ضيف، دلالة السياق، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، 1418هـ
- « عباس، محمد بهاء حنفي محمود محمد، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية السياق
- « لتنمية مهارات القراءة الناقدة والدافعية نحو تعلمها، مجلة البحث التربوي، يونيو، 2021م، العدد 352-390
- « عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، القاهرة: عالم الكتب ، 1985.
- « القيرواني، أبو على الحسن بن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لبنان: دار الجيل، 463هـ.
- « قدوم، محمود، نحو النص ذي الجملة الواحدة- دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، 2015م.
- « لاينز، جون، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1989م.
- « مؤمن، أحمد، اللسانيات-النشأة والتطور، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2005م

الازدواجية اللغوية في الجزائر وأثرها في تعليم اللغات

دراسة وصفية تحليلية

صندرة حفياني⁽¹⁾

Sandra Hafiani

الملخص

تعد اللغة الوسيلة الأساس للتواصل بين الناس في شتى الميادين، والطريق المؤدي إلى تحقيق أغراضهم المتعددة فلا يستطيع الإنسان العيش مع الآخر إلا من خلال لغة اتفقوا على قواعدها ورسموا حدودها؛ فهي الكاشفة للمشاعر والمذيبة للخلافات، والمبرمة للمعاهدات والحاملة لهوية الأمة وسفيرة لثقافتها، لذلك يجب السهر على تعلم اللغات المختلفة وتدبر أسرارها

لكل جماعة لغتها المائزة لها عن البقية وما يظهر في المجتمع الجزائري هو استخدام لغتين مختلفتين: العربية والفرنسية في التعاملات اليومية لأكثر من ستين سنة خلت، ويرجع ذلك إلى أسباب تاريخية لا يسع المقام لذكرها وهذا الازدواج في اللسان يؤثر في مسار تعليم اللغات (الإنجليزية تحديدا) ضمن المستوى الصوتي والصرفي.

The human cannot live without a language that he uses with the other and with himself; it expresses his feelings and brings out his thoughts, and through it he settles conflicts and concludes agreements, and through it formulates science and theories, as it is the ambassador of nations and the bearer of their culture.

Each nation has its own language, and what appears in Algerian society is the use of two different languages, Arabic and French, in daily dealings for more than sixty years ago, due to historical reasons that the maqam cannot mention; this duality in the tongue affects the course of teaching languages (English specifically) within the phonetic and morphological level.

1 - أستاذة تعمل في كلية الآداب و اللغات، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 /الجزائر، متخصصة في اللسانيات. لديها اهتمامات في اللسانيات الإدراكية و فلسفة اللغة. عضو في اللجان العلمية (دولية و وطنية)، شاركت في ملتقيات دولية، وطنية كثيرة. لديها عديدا من البحوث المنشورة في مجلات علمية محكمة -داخل الوطن و خارجه -

مقدمة:

تعد اللغة الوسيلة الأساس للتواصل بين الناس في شتى الميادين، والطريق المؤدي إلى تحقيق الأغراض المتعددة فلا يستطيع الإنسان العيش مع الآخر إلا من خلال لغة اتفقوا على قواعدها ورسوموا حدودها؛ فهي الكاشفة للمشاعر والهاجرة للخلافات، والبانة للمعاهدات والحاملة لهوية الأمة وسفيرة ثقافتها، لذلك وجب السهر على تعلم اللغات المختلفة وتدبر أسرارها

لكل جماعة لغتها الخاصة بها التي تميزها عن باقي الجماعات الأخرى مصداقاً لقوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ بَشَرَةً وَمِنْهَا جَا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة/ 48)

تستعملها في جميع مناحي الحياة، والفرد الجزائري كغيره من الأمم يستخدم اللغة «العربية»، كوسيلة للتواصل فضلا عن استعانتها ببعض اللهجات الداخلية (كاللغة البربرية) واللغات الأجنبية وتحديد اللغة الفرنسية إلا أن هناك عوامل ساهمت في انتشار اللسان الفرنسي بين العامة والخاصة مما أدى إلى ظهور قضية «الازدواجية اللغوية» وما آلت إليه العملية التخاطبية في المجتمع برمته وما تلقى من ظلال على مختلف الأصعدة طالت حتى مسار العملية التعليمية، ولذلك ركزنا النظر صوب تأثيرات الازدواجية اللغوية على عملية تعلم الإنجليزية علنا نستطيع تقديم إجابات للإشكالية التالية

ما هي الازدواجية اللغوية؟ وما أنواعها المنتشرة في الجزائر؟ وما تأثيرها في تعلم اللغة الإنجليزية؟

إن الحديث عن دور اللغة في المجتمع وعلاقتها بالأنظمة الاجتماعية الأخرى، وتوصيف أنواع الازدواجية وتبيين المفاهيم والأسباب تطلب المنهج الوصفي والتاريخي من أجل الوصول على الحلول المرتقبة

تمهيد:

لا نصف حالة العربية وصفا شاملا في كل مجالات الحياة لأن ذلك يتطلب بحوثا كثيرة، إنما نقتصر على الوصف العام لوضعية العربية في المجتمع عموما لا في التعليم فقط يتفق العلماء والباحثون العرب في العصر الحديث والمعاصر أن العربية الفصحى في المجتمع العربي في حالة يرثى لها منذ تقريبا انحطاط الحضارة العربية الإسلامية إضافة إلى الاستعمار في العصر الحديث، فلا هي موجودة في الميدان العلمي ولا هي موجودة في ميدان التخاطب اليومي، هي منحصرة في الميدان الأدبي والديني أو المدرسي، ويبين محمد فريد أن العربية الفصحى نجدها في الدراسة فقط دون الحياة: «أصبح من الضروري لمن أراد الاتصال بالتراث الثقافي والفكر أن يتوافر على دراسة اللغة بعد أن كانت أداة الحياة في كل

ميادينها» (حسين بن مرزوق، ص116). و يضيف << أن انحصار الفصحى في الدراسة لا يشمل كل العلوم والمواد بل يتمثل في الدراسة الأدبية التي أصبح ميدانها الفكر للخاصة، والعامة ميدانها الحياة كلها» (حسين بن مرزوق، ص117)

وقد بدأ هذا الانفصال بعد مجيء الاستعمار الفرنسي ازداد قوة بمرور السنين ولأسباب عدة متفاوتة في نسبة التأثير، فأصبح اليوم الفرق شاسعة بين اللغتين لشعب واحد، وهي لغة المثقفين (دراسة) ولغة التعامل الحر في المجتمع الجزائري وحياته اليومية

فاللغة العربية اليوم في الحاجة إلى أمرين أساسيين، أولهما الحاجة إلى القرار السياسي الملزم لاستخدامها في كل المجالات، وثانيها تطويرها وترقيتها لتؤدي الوظائف المنوطة بها) إيجاد التشريعات اللازمة لاستخدام اللغة وإيجاد الوسائل الكفيلة لتطبيق ذلك)

تتوافر الجزائر على هذه التشريعات وهي كثيرة تحتاج إلى بذل الجهد، و يذكر الدكتور عبد اللطيف << أن عدم الاحترام لهذه التشريعات، وعدم الاقتناع التام بدور اللغة العربية في تأسيس للحضارة المنشودة، يولد إيمانا ضعيفا بقدرتها، ومن ثم إرادة ضعيفة (...) فيجب أن تبتث الثقة في النفوس، وأن تطرح القضايا من جديد للأجيال الجديدة (...) من أجل التحرر من التبعية الثقافية، واللغوية، لأن التعريب مطلب ديمقراطي ومطلب شعبي ومطلب حضاري، والشعب هو صاحب المصلحة الأولى في التعريب، ولا نعرف أمة نمت بغير لغتها القومية، ولا يمكن أن تحقق لنا نهضة حضارية إذا نحن بقيا نتوكل على لغات أجنبية >> (بوروينة، 2000، ص14)

— تعريف الازدواجية اللغوية:

الازدواج في اللغة مأخوذ من الجذر «ز و ج» تزاوجا: ازدوجا، والقوم ازدوجوا، والكلام ازدوج. مزدوج التمر (في علم الأحياء): النبات الذي يحمل نوعين من الثمار تختلف في الصفات أو المختلفة في موسم النضج (الوجيز، 1933)، ازدوجا: اقترانا، الشيء صار اثنين، تزوجا: ازدوجا، والقوم ازدوجوا، والكلام ازدوج

المزدوج: مزدوج الثمر (في علم الأحياء) النبات الذي يحمل نوعين من الثمار مختلف الصفات

مزدوج اللون: النبات الذي يحمل في حالات شاذة أزهارا ذات ألوان مختلفة عن لون الأزهار الأخرى (الوسيط، 1960)، القوم ازدوجوا والكلام ازدوج، الازدواج: ازدوجا، اقترن الشيطان (الوجيز، 1933) الازدواج بين اللفظتين عند تطبيق أحدهما على الآخر بتحويل لفظ عما وضع عليه لقصد المشاركة بينهما (البستاني، 1995)

نلاحظ أن كلمة ازدواج لم تقتصر باللغة ولم يظهر ذلك في المعاجم العربية القديمة إذ اقتصر مجال وجودها على علم الأحياء ودراسة النباتات كمزدوج اللون مزدوج الثمر أو ازدوجا هي نفسها تزوجا مع أنهم أشاروا إلى الازدواج الكلامي الذي ينتج على ازدواج القوم، أما في القواميس الحديثة فقد جاءت بمعنى نحوي «الازدواج بين اللفظتين» في اللغة الواحدة، مما

يؤكد لنا إن ازدواج اللغوي لم يكن متفشيا بطريقة كبيرة قديما

– تعريف اللغة:

اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، 1955م) فهي الكلام المصطلح عليه بين الجماعة اللغوية، أو اللفظ الموضوع للمعنى المتفق عليه، اشتقاق اللغة من لغا يلغو، لغا بالشئ لهج به، أصلها لغو فحذفت منها وعوض عنها بالتاء (البستاني، 1995) إن اللغة من أبرز الخصائص المميز للكائن البشري عن غيره من المخلوقات، إذ تتطلب أدوات كثيرة عضوية وفكرية، لا يمكن تجمعها في غيره، ولذلك مثلت اللغة مدار اهتمام الدارسين منذ القدم، وكل من اطلع على التراث اللغوي العربي يجد أن العرب والمسلمين تحدثوا عن هذه الملكة وتدبروا أسرارها

كثيرا ما يشير أصحاب المعاجم إلى لغة تميم ولغة طيء ولغة هذيل ولا يريدون بمثل هذا التعبير سوى ما نعنيه نحن الآن بكلمة «اللهجة» ويظهر أن العرب القدماء في العصور الجاهلية وصدر الإسلام استعملوا كلمة «اللسان» تلك الكلمة المشتركة في لفظها ومعناها في معظم اللغات السامية، وقد يستأنس لهذا الرأي بما جاء في القرآن الكريم من استعمال كلمة «اللسان» بدلا من كلمة «اللغة» في ثمانية مواضع (إبراهيم انيس، 1965، ص17)

يبين ابن جني أن اللغة خاصة بالمجتمع ويعبر عن مفهوم كلمة المجتمع بكلمة «القوم» الذين عاشوا في عصره أما حدّها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم فهي مرتبطة بالجماعة التي تمارسها وضمن فضاءها الزماني والمكاني والمسار نفسه يذهب إليه ابن خلدون فيذكر في مقدمته أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصده وتلك العبارة فعل لساني ناتج عن القصد لإفادة المتكلم، فلا بد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل امة حسب اصطلاحاتهم (ابن خلدون، 1968، ص1374).

كما يقول اندري مارتيني *Andre Martinet* عن تعريف اللغة : <<إن اللسان أداة تبليغ يحصل على مقاييسه تحليل لا يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة و أخرى>> . ويظهر جليا مدى ارتباط اللغة بالمجتمع فهي <<الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها و التي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ووضعها في تركيب خاص>> (حسين عبد الرزاق، ص17). من ثم كان للغة دور مهم في المجتمع كما أن للعوامل الاجتماعية الأخرى أدوارا تؤديها إزاء اللغة فتؤثر فيها تأثيرا مباشرا وغير مباشر، ويقول فندريسي: <<إن اللغة مركب معقد يمس فروعاً من المعرفة المختلفة، ونعني بها طوائف متفرقة من العلوم؛ فهي فعل سيكولوجي، من حيث إنها تدفع أعضاء جسم الإنسان إلى العمل، وهي فعل نفساني من حيث إنها تستلزم نشاطا إراديا للعقل، وهي فعل اجتماعي من حيث إنها استجابة لحاجة الاتصال بين بني البشر>> (محمد بن نعمان، 1977، ص3)

اللغة ليس مجرد وسيلة اتصال فحسب، ولا وسيلة للتعبير أو للتواصل أو مجرد شكل الموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو عاطفة، بل هي هذا الكل المركب، هي الإنسان ذاته، و نظام اجتماعي يؤثر في الأفراد و يتأثر بهم، » اللغة هي الأصوات مركبة ذات مقاطع تتألف منها كلمات و جمل ذات دلالات وضعية يعبر بها الإنسان تعبيراً مقصوداً عما يجول بخاطرهم، و يفهم بها مع أبناء جنسه«(حسين بن رزوق، ص17)، كما أن الكلمات في أي لغة إنما تنوب عن الأفكار القائمة مقام الأشياء؛ إذ تنوب الكلمة عن الفكرة و الفكرة تنوب عن الشيء»<<(حنيفي بن عيسى، ص54)و يستخلص من ذلك أن اللغة مركزية في حياة البشر و لا مناص من تدارسها و السهر على تعلمها و تعليمها .

— مفهوم الازدواجية اللغوية:

بعد تتبع حدّ الازدواجية اللغوية وجدنا أنها محط اهتمام باحثين كثر ومن تخصصات مختلفة، نحو اللسانيات الاجتماعية والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، وعلم النفس اللغوي، إلّا أننا لم نجد تعريفاً موحداً يتفق عليه جل الدارسين و لم نقل كلهم، فمنهم من يحصرها في استعمال المتكلم للغتين اثنتين؛ إذ تخصص اللغة الأولى للكتابة و التعليم و الثانية للاتصالات و المبادلات اليومية(النصراوي، 2013، ص110)، قد تنتمي إلى أصل واحد نحو ما نجده من لهجات محلية تستخدم في الاستعمال اليومي و لغة رسمية تمارس في الفضاءات المؤسساتية كما يمكن أن تختلف هاتان اللغتان من حيث المنشأ و الأصوات و الخصائص، مثل: العربية و الفرنسية (كتونس و الجزائر و المغرب) العربية و الإنجليزية(كمصر، الإمارات) «استعمال نظامين لغويين مختلفين في الأبجدية و في القواعد و كل المبادئ المهيكلية لها»>> فالازدواجية اللغوية أو ما يعرف بـ *Bilinguisme* «هي اعتماد الأمة الواحدة على لغتين مختلفتين(اللغة الأصلية و اللغة الدخيلة)بمعنى الداخلة عليهم بشكل أو بآخر لتصبح المنافس الكبير لها»<<(محي الدين صابر، 1983، ص55)و هو مفهوم لا يخرج عن معناه اللغوي الاقتران بين الشئيين

— صبغة الازدواج اللغوي في الجزائر :

إن الازدواجية اللغوية في ظاهرها العام هي اعتماد البلاد للغتين، أو أكثر في التعليم و بالتالي في الاستعمال اليومي في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية و هذا الوضع الشاذ الذي نجده في العديد من البلدان العالم العربي لاسيما الجزائر، يعود أساسه إلى سياسة الاستعمار المباشر إزاء الدول المستعمرة، أو إلى سياسة الدول ذاتها إزاء نفسها، أو عوامل الاستلاب الثقافي، و الاستعمار الجديد أو بدعوى مساعدة اللغة الوطنية الضعيفة العاجزة أمام التطور العلمي المستمر. و هكذا وجدنا أنفسنا أمام عدد من الأسباب و أنواع من الازدواجية اللغوية في الجزائر، و اختلاف في مفهومها، و إذا كانت الأسباب ظهورها معروفة فإن نتائجها غير معروفة على حقيقتها كنتيجة لوقوع لبس في استيعاب ماهيتها، و من ثمة فهي تتطلب المزيد من التحديد و التوضيح لما تمثله من خطورة فائقة، خاصة في كيفية إدراكها و تبيان وجهات النظر إليها فرأينا من ينتصر لها بكل حماس، حيث يرى طالب الإبراهيمي:>>«بأن

الازدواج اللغوي سوف يتواصل في الجزائر سنوات، بل عشرات السنين لأن التعليم باللغتين هو وحده الذي سوف يضمن النجاح و التوفيق في المرحلة الانتقالية من التعليم الاستعماري إلى التعليم الوطني الأصيل، و الازدواجية في نظرنا ليست من المبادئ العقائدية، بل تشكل مرحلة من مراحل تطورنا، و نحن نعارض من يفهم الازدواجية فهما جامدا فيعتبر العربية لغة الشارع و العوام، و يعتبر اللغة الفرنسية لغة الثقافة و النخبة، فنحن نرى أن العربية يجب أن تزداد مكانتها على مر الأيام في نظمها التعليمية، وفي حياتنا <<الإبراهيمي، ص125>> . و يضيف قائلا : <<أما إذا كانت الازدواجية لا تقوم على أساس عقائدي، و كانت من الظواهر التي تفرضها بعض الظروف الطارئة، فينبغي حينئذ أن نقبل بها كظاهرة تاريخية محتومة، و محمودة العواقب أحيانا، لأنها قد تتيح لنا فرصة الاحتكاك بغيرنا و الاستفادة من العلوم العصرية و بين الفكر العالمي>> (الإبراهيمي، ص126)

— أنواع الازدواجية اللغوية في الجزائر :

لقد اخترنا ذكر المعارضين للازدواجية اللغوية في الجزائر،و المشجعين لها قبل ذكر مفاهيمها أو بالأحرى مفهومها، لنجعل القارئ يستخلص بنفسه أن الازدواجية اللغوية في الجزائر لا تملك مفهوما واحدا، كاملا مما أتاح لكل جهة فهمه من خلال ما أملت عليه مستوياتهم الثقافية و نزعاتهم و وجهات نظرهم، و هنا ربما يمكن سبب ورود هذه المفارقات في الآراء و المواقف و وقوع بعضهم في المتناقضات

كما يظهر مما سبق ذكره أن الازدواج اللغوي في الجزائر على أنواع متعددة و مختلفة، منها ما هو عام و منها ما هو خاص، و منها ما هو مرحلي، و دائم، و منها ما هو فئوي، و فردي، و لكل مردودها الخاص الذي من خلاله يمكن تقييم سلبيتها أو إيجابيتها، كما أن هذه الأنواع تبين عن مفاهيم الازدواجية اللغوية و تكشف عن ماهياتها، إذ كل نوع هو في حد ذاته مفهوم معين لها، و لهذا ارتأينا أن نذكر هنا الأنواع التي تعتبر المحور الذي تدور حوله الإشكالية، و الذي يحاول توصيف لما هو سائد في الجزائر، و ما يدور في ساحتها .

أنواع الازدواجية اللغوية ستة ينضوي كل اثنان منها تحت قسم واحد، تتعدد بتعدد المجالات التي تظهر فيها و تختلف باختلاف مدتها الزمنية و مدى انتشارها، و عموما يمكن لنا إجمالها فيما يلي:

القسم الأول:

أولا: الازدواجية اللغوية العامة:

الازدواجية اللغوية العامة لا يقتصر فيها استعمال اللغتين (العربية و الفرنسية) ضمن قطاع واحد بل يلامس جلّ القطاعات الحيوية في المجتمع، بمعنى تشمل معظم المجالات الحيوية كالإدارة و المؤسسات الرسمية، و التعليم و حتى الحياة اليومية، و هذا النوع نشأ لأسباب تاريخية (الاستعمار) و كذا بحجة مساعدة اللغة العربية و النهوض بها

ثانيا: الازدواجية اللغوية الخاصة:

تتمثل الازدواجية اللغوية الخاصة في استعمال اللغة الأجنبية: الفرنسية تحديدا في مجال أو مجالات من الحياة الاجتماعية دون الأخرى كأن تستعمل في التعليم دون الإدارة، أو في التعليم العالي دون التعليم الثانوي، أو في فروع علمية دون الفروع الأدبية.... و ذلك لأسباب تاريخية وعلمية، مثلا الطب يدرس بالفرنسية و كل التخصصات العلمية التطبيقية: الفيزياء، الإعلام الآلي، الكيمياء، علوم المادة، الهندسة و غيرها، و هي محصورة في فضاءات بعينها

القسم الثاني:

أولا : الازدواجية اللغوية الدائمة :

وهي أن ينطلق هذا البلد العربي من مبدأ «الأصالة و التفتح» فيعتمد لغتين للاستعمال في البلاد، الأولى تمثل الأصالة و الماضي بما يمثله من عواطف، قيم و تراث، و الثقافة الدينية يفرض استبقاءها الواقع التاريخي ة الثقافي للفئات العريضة من أفراد المجتمع و الثانية توصف بأنها مفتاح التقدم و غزو الكواكب فيقرر استبقاءها و نشرها لتصل بالبلاد إلى مصاف الدول المتحضرة في العالم، إضافة إلى اعتبار أن اعتماد اللغة العربية وحدها على ما هي عليه — في نظرهم — من جمود و ضعف، ستجمد حركة التنمية في البلاد حتما و من ثم لم تؤخره

ثانيا: الازدواجية اللغوية المرحلية:

هذا النوع يعتمد فيه اللغة الأجنبية لظروف طارئة تفرضها الضرورة لتهيئة الإطارات الوطنية المتكونة باللغة الوطنية لتقوم بمهمة التعريب الكامل و الشامل نجد هذا النوع من الازدواج في تونس الشقيقة، أما في الجزائر فنجد بعض المسؤولين عن التعريب يقرون بضرورة الازدواجية التعليمية (وهي الأساس) على المستوى المرحلي، في حين ينادي آخرون بضرورة انتهاء الازدواجية المثالية المتبعة في القطر التونسي الذي ينظر فيه البعض المهتمين بشؤون التربية، و التعريب، والتعليم إلى الازدواجية المرحلية المتبعة في الجزائر، على أنها أحسن نموذج يحتذى به على مستوى البلدان السائرة في طريق التعريب في الوطن العربي. إلا أننا نجد في السنوات الأخيرة أن هذا النوع من الازدواجية قد تراجع في الجزائر و أصبح يمكن القول إن عملية التعريب قد توقفت في الوقت الحالي

القسم الثالث:

أولا: الازدواجية اللغوية الفردية:

و هي أن يكون الفرد المتعلم في المجتمع عارفا باللغتين «اللغة الوطنية العربية » و «اللغة الأجنبية الفرنسية»، معرفة جيدة بحيث يستطيع استعمال كلا منها بنفس الدرجة و الكفاءة و هذا النوع من الازدواجية لا يضر، بل يفيد لا سيما في عملية التعريب، إذا روعيت في الشروط الأساسية التالية

— أن يكون للغة الوطنية مكان الصدارة في الإدارة و الحياة العامة، و الاستعمال اليومي الشفهي والتحريري

— أن يغرس في النفوس الناشئة حب الوطن، حب اللغة العربية (الوطنية) كمبدأ لا يقبل المساومة و النقاش

— يفضل من يجيد اللغة الوطنية (عند الاختيار) على من يحيد اللغة الأجنبية، و ذلك في الوظائف العامة، و في معدلات النقط التي تعطى للطلبة في الامتحانات

— أن يقتصر استعمال اللغة الأجنبية على المجال الدراسي و البحث العلمي و التوجيه إلى اللغة الوطنية و تبعد عن الاستعمال في الحياة اليومية و الحياة الرسمية. كإدارة و الإعلام و الثقافة بكل فروعها

إذا توفرت هذه الشروط و روعيت بكل إخلاص، وطبقت بكل نزاهة من طرف المعنيين بشؤون البلاد و أصبح هذا النوع من الازدواج مفيدا للفرد و للأمة ككل، فمن عرف لغة قوم انفتح على ثقافتها و تعرف على أساليبهم في الحياة

ثانيا : الازدواجية اللغوية الفئوية :

تتمثل الازدواجية اللغوية الفئوية في استعمال اللغة الفرنسية عند فئة معينة تصل في بعض الأحيان إلى درجة الطبقات فتخلق فئات لغوية. وهي أن توجد فئة تتقن اللغة الأجنبية مثل أصحابها و تجهل اللغة الوطنية جهلا يؤدي بها إلى معاداتها، و إذا عادت اللغة الوطنية تعادي بالضرورة الفئة المقابلة، أي الفئة التي لا تجيد اللغة الأجنبية (أو الفئة التي لا تعرف إلا اللغة الوطنية) و ينتج عن ذلك رد فعل حتمي من طرف الفئة الأولى، و هذا النوع من الازدواجية إذا لم يتبع بالوسائل الفعالة مع مراعاة الشروط المطلوبة لإنجاح الازدواجية الفردية (كما بينا سابقا) سيؤدي إلى عواقب وخيمة وخطيرة، عبر عنها طالب الإبراهيمي بقوله :«مثل هذه الازدواجية لا تستند إلى أي دليل من المنطق القويم و العقل السليم، وحتى في البلدان التي يتفاهم فيها الناس بلغتين لأسباب تاريخية أو العرقية، فقد لوحظ أن التحدث بلغتين في البلد الواحد كثيرا ما يؤدي إلى الانقسام...» (الإبراهيمي، ص128)

تعرف الجزائر هذه الأنواع المختلفة للازدواجية اللغوية حيث إنها لم تقتصر على مجال التعليم الجامعي ؛ وإنما امتدت إلى كل المجالات الحيوية الأخرى و الحياة اليومية للمجتمع، و الازدواجية هنا أوسع و نتائجها غير مرضية >> لأن هناك ازدواجا شعبيا و جماهيريا في الجزائر <<، على مستوى القاعدة العريضة للمجتمع

نتائج الازدواجية وأثارها (السلبية و الإيجابية):

من خلال تقديمنا لأنواع الازدواج اللغوي تظهر لنا نتائج و أثاره على المجتمع الجزائري و التي انقسمت من حيث تقييم مردودها على المجتمع ككل إلى نوعين اثنين هما : الازدواجية السلبية، و الازدواجية الإيجابية

1- الازدواجية الإيجابية :

هي أن تكون مرحلية و خاصة، بغرض النهوض بمستوى اللغة الوطنية الذي يفيد هذه اللغة و لا يضرها .. و من خلال التحليل السابق للأوضاع السائدة في الجزائر، و لكل النوعيات المطبقة فيها للازدواجية، يتبين أن الازدواجية ليست مرفوضة في حد ذاتها، إذا ظلت اللغة الوطنية، وطنية في الدستور و الواقع، و اللغة الأجنبية أجنبية في اللسان و الميدان، و حدد لها نطاق ضيق لا تتجاوزه بحيث تفيد التعريب و لا تعيقه ولا تقضي عليه، أي على عكس ما هو حاصل إلى حد الآن في بعض البلدان العربية السائرة في طريق التعريب و ما هو يحدث في الجزائر في وقتنا الحالي، عن طريق الازدواجية (المعكوسة) التي خلقت مواطنا أجنبيا في السلوك و الثقافة

2- الازدواجية اللغوية السلبية :

هي الازدواجية التي تسيء أكثر مما تصلح، و تهدم أكثر مما تبني، و من نتائجها : أن تخلق فئات و طبقات اجتماعية متفاوتة في الحقوق و متعارضة في المصالح و الاهتمامات و الاتجاهات الفكرية و الثقافية و حتى الأيديولوجية، و من ثم تخلق اتجاهات لا تشجع الازدواجية بل و تقف ضدها تغاديا لآثارها السلبية، بمعنى لا تُرفض الازدواجية جملة و تفصيلا بل تُضبط بآليات و شروط محددة حتى تغدو إيجابية تؤتي أكلها كل حين، فيجب أن تظل اللغة الأصلية (العربية هنا) تحتل مركز الصدارة و يظل مبدأ التعريب الشامل و الكامل قائما على الصعيد الوطني و القومي، و إذا كان الرجوع إلى الأصل فضيلة فالازدواجية الفردية المرحلية الهادفة المشروطة، ليست أبدا رذيلة .

الازدواجية يمكن حصرها في قدرة الفرد على التعبير بلغة ثانية محافظا على تصوراتها و بنياتها الخاصة، بالقدر الذي يؤدي به لغته الأصلية >> فالازدواجية الحقيقية بالتقدير المصطلح : التوازن الازدواج أو الغموض بازدواج يمكن ان يلاحظ هذا لدى الأطفال المهيئين لممارسة لغتين بالتداول او في آن واحد و ينجم عن هذا أن يكون الفرد مهيئا و حاضرا على مستوى نظام جملة العصبية النفسية لتذكر و ممارسة السمات (قواعد اللغة) للسلوك اللفظي اللساني المتوازي بالقدر الذي هو متباين في اللغتين، و من هنا فالرد المزدوج لا يجد أية صعوبة أن يمر من رمزية اللغة الأولى إلى اللغة الثانية بمعنى أن يمتلك الفرد لجهازين لغويين مستقلين متوازيين، بحيث يقوم تفكيره مباشرة على التعبير المناسب في اللغتين (Renzo.1972.p11 <<)

— الازدواجية اللغوية في شكلها الحضاري:

إن الحضارة هي شكل من أشكال الثقافة يختلف نوعا و كيفا عن الأشكال الأخرى و هو معنى ما يزال متداولاً حتى الآن، و يرجع في تاريخ استخدامه إلى تأثير العلماء بما أحدثته الاكتشافات العلمية في القرن الماضي من تقدم في مجال الحياة الفردية و الاجتماعية، و كانت الحضارة تعني عندهم التحضر و التمدن (من الحضر و المدينة) و هي >> مجموعة من الأنماط

الاجتماعية و الأخلاقية و الصناعية التي يحققها المجتمع للوصول إلى السعادة الإنسانية» <(أحمد بن عثمان، ص35). و علاقة اللغة بالثقافة تحتسب في بعض جوانبها على الحضارة . فما هي علاقة اللغة بالحضارة ؟ بمعنى علاقة الجانب العلمي و التكنولوجي بالتقدم المادي للمجتمع، فرغم انفصال هذه الجوانب منهجيا إلا أنها مرتبطة علميا . ذلك الارتباط الثقافي (الجانب الفكري) بالحضارة (الجانب المادي و الثقافة المادية)، فكل جانب يؤثر في الآخر تأثيرا مباشرا، و لذلك ترتبط اللغة بالحضارة، فالعلم هو أحد العناصر و يقال : < ان العلم و التكنولوجيا توأمان > .

وهو ما ينطبق على الدول المتطورة تكنولوجيا، وما يجب ان يكون بكل بلدان العالم، التي إن وجد لها استعداد للعلم لا توجد لديها تكنولوجيا متقدمة مما يؤدي إلى استعانتها بالدول الأخرى و هذا ما يفسد الانسجام الحضاري بين العلم و الثقافة من جهة و بين الحضارة أو الجانب المادي من الثقافة من جهة أخرى . فالحضارة الأصلية لا تقوم إلا باللغة القومية التي تعبر عن أفكار و ثقافة هذا المجتمع، و الدليل ما يحدث في البلدان العربية من ازدواجية و صراع بين الثقافة الأصلية و الثقافة الداخلة عليها (تكنولوجيا) يحدث خلافا كما يجعل ثقافتها غير مكتملة العناصر، وهو أكبر حائل دون تحقيق تقدم حضاري يرقى إلى مستوى الحضارات التي حققتها المجتمعات المتقدمة في عصرنا على أساس الانسجام الكامل بين اللغة و الثقافة و الجانب المادي، >> فلا يمكن الآن للأمة العربية أن تسترجع أصلاته في اختراع التقدم التكنولوجي إلا بالتعريب الكامل و الترجمة العلم للوصول باللغة العربية إلى مستوى التعبير عن كل المجالات الحضارية التي يعرفها عصرنا» <(أحمد بن عثمان، ص36). و من المؤكد أنه لم يحدث أية امة في التاريخ أن شيدت حضارة راقية بغير لغتها القومية و في مناخ ثقافتها الأصلية.

— تأثير الازدواجية اللغوية في تعلم الإنجليزية:

حتى تبين أكثر مدى استجابة مزدوجي اللسان ضمن العملية التعليمية و مدى سهولة اكتساب اللغة الإنجليزية عند الفرد الجزائري سنقف عند مستويين اثنين: المستوى الصوتي، و المستوى الصرفي علنا نسهم في تقديم إجابات عن التساؤلات المطروحة.

— المستوى الصوتي: تحفل اللغة الإنجليزية بمجموعة من الأصوات اللغوية التي تؤسس هيكلها و تقيم دعائمها، و المتمثل في المجموعة التالية

A.B.C.D.E.F.G.H.I.J.K.L.M.N.O.P.Q.R.S.T.U.V.W.X.Y.Z

وهذه الأبجدية تتفق مع الأبجدية الفرنسية التي تنحدر في الأساس من اللاتينية مع تأثيرات الألمانية و الإنجليزية، كما تتفق معها كذلك في ترتيبها، و كذلك في تقسيم أنواعها

— الأصوات الصامتة: A.B.C.D., F.G.H., J.K.L.M.N., P.Q.R.S.T.V.W.X.Y.Z

— الأصوات الصائتة: A.E.U.O.I

ومن ثَمَّ فإن الفرد الجزائري الذي يجيد اللغة الفرنسية ابتداء بمعرفة أصواتها و كيفية نطقها يسهل عليه تعلم أصوات اللغة الإنجليزية خاصة إذا عرف الفروق الجوهرية في طريقة النطق ما بين الأبجديتين / « ينطق »Y« مثلا »

— المستوى الصرفي: يظهر في هذا المستوى كمّا كبيرا من الكلمات التي توجد في اللغتين على حد سواء، إذ تتفق في بنيتها اتفاقا تاما من حيث الكتابة و المعنى، نحو

Importance.

Important.

Present.

Relation.

Condition.

Possible.

Visible ...

كما توجد مجموعة واسعة من الكلمات التي تتفق في المعنى و المبنى مع اختلاف بسيط في مقطع صوتي أو مقطعين، مثل

_Necessary / Necessaire

_Vocabulary /Vocabulaire

_University/Universite

_Liberty/liberte

_Quality/Qualite

_doctor/docteur

_actor/Acteur

_dentist/dentist

_Normally/Normalement

_Political/Politique

_Economic/Economique

_Ecomomy/Economie

_Tourism/Tourisme...

كذلك توجد مجموعة لا بأس بها من الكلمات الإنجليزية في اللغة الفرنسية دون تغيير في مورفولوجياتها و لا فيما تدل عليه فتبقى على حالها برسمها و نطقها و دلالاتها، نحو:

Parking - Shopping - Weekend - Cool - Email ...

و غيرها كثير لا يسع المقام هنا لذكرها و مما نخلص إليه أن الازدواجية اللغوية تسهم في تسهيل تعلم الإنجليزية لتصبح أبسط مما عليه عند من لا يعرفون الفرنسية و لا يستخدمونها في سياقاتها المخصصة إلا أن هذه الازدواجية وجب أن تضبط بمعايير محددة

حتى لا تؤدي إلى التداخل و ما ينتج عنه من أثار سلبية قد تؤدي إلى ظهور الأخطاء في كلتا اللغتين و حتى تُحفظ اللغة الرسمية «العربية» و تُصان ثقافتها و تديم وجودها في هذا العالم المطبوع بالتعدد و الاختلاف .

الخاتمة:

اللغة أعظم المؤسسات في أية أمة، فهي مصدر وحدتها و مستودع تراثها المشترك، و وسيلة تفكيرها و سفيرة ثقافتها، و عنصر مهم في بقائها، لذلك وجب إتقان اللغة الأم و التشجيع على الانفتاح على مختلف اللغات، و بعد دراستنا للظاهرة اللغوية «الازدواجية اللغوية في الجزائر» و مدى تأثيرها على تعليم اللغة الإنجليزية تبين لنا مجموعة من النتائج و التي نجلها فيما يلي:

« تأثرت «اللغة» العامية الجزائرية تأثيرا كبيرا باللغة الفرنسية من خلال الاحتكاك الطويل الذي دار بين اللغتين إبان الاستعمار الذي مكث 130 سنة.

« لم يتم القضاء على اللغة العربية في الجزائر رغم الصراع الطويل الذي دار بينهما و بوسائل غير متكافئة.

« الازدواج اللغوي هو استخدام لغتين مختلفتين.

« الازدواجية اللغوية الإيجابية تشترط إتقان الفرد و الجماعات اللغة الأم و استعمالها في حياتهم اليومية العادية و كذا الرسمية، و بعدها الانفتاح على اللغات الأجنبية، لأن الإنسان المتمكن من لغته الأصلية جيدا أصيل يثبت ولا يذوب، و يحافظ على كينونته في هذا العالم.

« يجب على القائمين على تسيير الشؤون ضبط الازدواجية اللغوية بشروط محددة حتى لا تؤدي إلى التداخل بين اللغتين و ما ينتج عنه من مشكلات جمة.

« الازدواجية اللغوية المؤطرة بشروط معينة تحقق الانفتاح على الآخر، وتجسد التعايش ما بين الأمم.

« إن إتقان الفرنسية إلى جانب العربية لدى الفرد الجزائري ساعد بطريقة فعالة في عملية اكتساب اللغة الإنجليزية، و يظهر ذلك وفق النقاط الآتية :

أ — المستوى الصوتي: و ما يبدو فيه من اتفاق في الأبجدية: في رسمها، و تحديد أنواعها و ترتيبها، كذلك تشابه في مخارج الأصوات اللغوية

ب — المستوى الصرفي: يظهر عدد كبير من البنيات التي تتفق في المبنى و كذلك المعنى مما يجد المتعلم نفسه يعرف مجموعة لا بأس بها من الكلمات مسبقا

ج — المستوى التركيبي: يستطيع متقن اللغة الفرنسية أن يتعلم الإنجليزية بطريقة سهلة

عن طريق المقابلة بين البنى و علاقاتها ضمن السياق اللغوي في الفرنسية مع ما يقابلها في الإنجليزية فيقف بيسر على القواعد النازمة للسان الإنجليزي

قائمة المراجع:

- « أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ و التطبيق في الجزائر و المغرب الأقصى، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، رقم النشر 1981، 884م
- « أحمد طالب الإبراهيمي: من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962 — 1972، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع.
- « أحمد محمد بن نعمان، عاطف إسماعيل وصفي: التحليل السوسiolوحي لعملية التعريب في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1977 م.
- « إبراهيم أنيس: اللهجات العربية، مصر، مكتبة أنجلو العربية، 1965 م.
- « بطرس البستاني: — محيط المحيط، لبنان، مكتبة لبنان، 1977 م -
- « قطر المحيط، لبنان، ط 1995، 2 م.
- « ابن جني عثمان: الخصائص، دار الكتب المصرية، ط 2، 1955 م، ج 1، 2.
- « حسن عبد الرزاق: النظريات العربية حول ملكة اللغة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980
- « حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982
- « ابن خلدون: المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، بيروت، لجنة البيان العربي، ط 1968، 2 م.
- « عبد الرحمان سلامة: التعريب في الجزائر، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، مكتبة الشعب 1981 م.
- « عبد الرحمان سلامة، ابن الدوايمة: التعريب في الجزائر من خلال وثائق رسمية
- « عبد العزيز عبد الحميد: اللغة العربية، مصر، دار المعارف، ط 1961، 2 م، الجزء الأول.
- « عبد الله شريط: من واقع الثقافة الجزائرية
- « مالك بن نبي: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، القاهرة، كمتبة عمار، 1970 م.
- « معجم الوجيز، الكويت، دار الكتاب الحديث، ط 1، 1993 م.
- « معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر، مطبعة مصر، 1960 م، الجزء الأول.
- « محمد مصايف: في الثورة و التعريب، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، 1980

» dessart.Armando.Galerie Des princes. Bruxelles.1972.

» Renzo Titome :Le bilinguisme précoce.Bruxelle.Charles dessart.Armando 1972 .

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية عند عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

رقاص صارة

الملخص:

سعيانا من خلال دراستنا إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي لدى عينة من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة، اعتمدنا في دراستنا هذه المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وبتطبيقين قبلي وبعدي، وذلك بهدف معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى التعبير الكتابي لدى تلاميذ العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذاً 40 منهم تلاميذ في السنة الرابعة و40 تلميذاً في السنة الخامسة، مقسمين إلى مجموعتين: 20 ضابطة و20 تجريبية وذلك في كل مستوى دراسي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح العينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم، التعلم التعاوني، استراتيجية لتعلم معاً، التعبير الكتابي، المستويات اللغوية

Abstract:

The present study aimed to test the effectiveness of applying cooperative learning strategy in developing written production skills, the study followed a quasi-experiment design, control and experimental groups, pretest-posttest design. In order to find out whether there are differences in the level of written production among the experimental sample students before and after applying the cooperative learning strategy we also tested the differences in the results of written production in the post application between the experimental sample that studied written expression according to the cooperative learning strategy and the control sample that learned in the traditional way. The statistical results showed that there were statistically significant differences between the results of the pre and post applications at each of the fourth and fifth years in favor of the post application.

Key words: Learning strategies, cooperative learning, learning together strategy, written expression, linguistic level.

1. مقدمة:

تعد الكتابة من أهم جوانب اللغة: فهي مهارة لغوية تحتل مكانة مهمة من حيث تمكين الفرد من التواصل كتابيا مع غيره من البشر، كما أنها وسيلة من وسائل الاحتكاك غير المباشر بين أفراد المجتمع في مختلف المجالات؛ إذ تسمح للإنسان بالتعبير عن أفكاره واحتياجاته كتابيا. وتعد هذه المتقدمة عملية معقدة في ذاتها، فهي عملية عقلية تُعنى بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم إخراجها في صورتها النهائية على شكل نص مكتوب. فالكتابة الجيدة بمثابة تحدٍ معرفي كبير؛ لأنها اختبار في الوقت نفسه للذاكرة والقدرة على التفكير، إذ تتطلب الاسترجاع السريع للمعرفة الخاصة بالموضوع المراد كتابته من الذاكرة طويلة المدى. (Raulerson & Kellogg, 2007, p. 237) وذلك من أجل توظيفها وتنظيمها لاستخراج النص في صورته النهائية

لقد دفعتنا أهمية تحقق كفاءة التعبير الكتابي لدى المتعلمين إلى اختيار موضوع دراستنا الموسوم بـ «أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية» وقد اخترنا تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي باعتبار أنها المرحلة التي يكون فيها التلميذ قد ألم بمجمل القواعد اللغوية والكتابية التي تسمح له باكتساب القدرة على إنتاج نص مكتوب يعبر فيه عن ظاهرة معينة أو يصف به حدثا أو شخصا معينا ... الخ

وقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع لما رصدناه من ملاحظات مرتبطة بضعف الإنتاج الكتابي في الواقع التعليمي للتلاميذ، وذلك من خلال ما ورد في بعض البحوث التطبيقية التي تم الاطلاع عليها، كما اخترنا استراتيجية التعلم التعاوني لتعليم التعبير الكتابي للتلاميذ باعتبارها استراتيجية معرفية تستند في مبادئها إلى مجموعة من النظريات المعرفية، على رأسها نظرية التفاعل الاجتماعي لـ فيجوتسكي vygotsky. ومن أهم خصائص استراتيجية التعلم التعاوني أنها تتيح للتلميذ أن يكون محور العملية التعليمية فيتسنى له من جراء ذلك أن يشارك بصفة مباشرة وبناءة في عملية التعلم إضافة إلى تفاعله مع أقرانه وتبادل المعلومات معهم وهذا أهم مبدأ تقوم عليه هذه الاستراتيجية

تعددت الأبحاث التي تناولت موضوع التعبير الكتابي، خاصة التحليلية منها، والتي اهتمت بتحليل جوانب الضعف في التعبير الكتابي واستقصاء الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل التلاميذ. ونظرا للنتائج التي توصلت إليها معظم تلك الدراسات، والتي تفصح عن وجود ضعف في مستوى التعبير الكتابي، فإن الحاجة أصبحت تدعو إلى تفعيل استراتيجيات عملية معرفية تتيح الفرصة للتلميذ للمشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محورا لعملية التعلم بغرض الوصول به إلى تحسين القدرة الكتابية لديه وعليه نسعى من خلال دراستنا هذه إلى علاج الضعف في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بالاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني التي عُرِّفت على أنها استخدام

تعليمي لمجموعات صغيرة: بحيث يعمل فيها التلاميذ معا لتحقيق أقصى قدر من التعلم الخاص بهم. (Johnson, Johnson, & Karl, 2013, p. 3): كما تعتمد على التفاعل بين مجموعة من التلاميذ يعملون مع بعضهم بعض، من أجل تعلم نشاط معين أو مادة تعليمية معينة. نهدف في هذه الدراسة إلى إبراز دور استراتيجية التعلم التعاوني في علاج الضعف في التعبير الكتابي وتصويب الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وتدريبهم على الطريقة الجيدة للكتابة من خلال تفاعلهم مع أقرانهم. وذلك وفق برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني كما سنحاول أن نوضح منحى استراتيجية التعلم التعاوني وأهميتها في الجانب النظري وتبيين أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها

ولتحقيق هذا المسعى، اعتمدنا المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وبالقياسين القبلي والبعدي. وقد اخترنا عينة عشوائية من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بمقاطعة الدار البيضاء.

2. إشكالية الدراسة:

تعد الكتابة عملية معقدة تتمثل في كفاءة أو قدرة الفرد على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوًا. وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار والتراكيب في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثم عرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير. (عصر، 1994، ص 248) ولقد أضحت ظاهرة الضعف في التعبير الكتابي عند التلاميذ أمراً شائعاً جداً، حيث طرحت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعبير الكتابي مشكلة الأخطاء الشائعة في إنتاجات التلاميذ الكتابية. وحاولت وصف جوانب الضعف من خلال تقديم دراسات تحليلية لعينات من إنتاجات التلاميذ المكتوبة. كما اهتمت دراسات أخرى بالبحث في طرق تحسين التعبير الكتابي. ومن بين أهم الدراسات العربية التي تناولت موضوع الأخطاء اللغوية في كتابات التلاميذ نجد دراسة فهد خليل زايد (2006) الموسومة بـ « الأخطاء اللغوية الشائعة النحوية والصرفية والإملائية » والتي قام فيها بدراسة تحليلية معمقة للأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات تلاميذ الصفوف (السابع والثامن والتاسع) وكان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو حصر الأخطاء اللغوية الكتابية (الإملائية والنحوية والصرفية) المرتكبة من قبل التلاميذ، وفي الشق الثاني من الدراسة اقترح خطة علاجية مدروسة تقوم على استراتيجية التعلم التعاوني تهدف إلى علاج تلك الأخطاء عند التلميذ. وتكونت عينة الدراسة من 720 تلميذا وتلميذة في الصفوف (السابع والثامن والتاسع) تم إخضاعها للبرنامج العلاجي. وأسفرت هذه الدراسة على جملة من النتائج أهمها ارتفاع نسبة الأخطاء في الإملاء ، وارتفاع نسبة الأخطاء الصرفية ، وقد أرجع الباحث الأسباب الكامنة وراء ظهور الأخطاء الكتابية إلى انخفاض كفاءة المنهجية المتبعة في بناء مناهج اللغة العربية وتأليف الكتب المدرسية، إضافة إلى قصور طرائق وأساليب التدريس المعتمدة ، أما بالنسبة للشق الثاني من الدراسة والذي قام فيه الباحث ببناء برنامج علاجي مبني

على استراتيجية التعلم التعاوني والذي هدف من خلاله إلى علاج الأخطاء اللغوية الكتابية المرتكبة من قبل التلاميذ، فقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطريقة التقليدية التي طبقت على تلاميذ العينة الضابطة ونتائج استراتيجية التعلم التعاوني التي طبقت على العينة التجريبية وكانت الفروق لصالح العينة التجريبية وهذا ما أثبت أثر الطرائق الحديثة في التقليل من نسبة الأخطاء الكتابية المرتكبة من قبل التلاميذ. (زايد، 2006) وهو الشأن بالنسبة لدراسة رقية محمود أحمد علي (2008) المعنونة بـ « برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية » إذ انطلقت الباحثة من مشكلة ضعف اللغة المكتوبة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وشيوع الأخطاء في كتاباتهم، هادفة إلى حصر الأخطاء الشائعة في الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم اقتراح برنامج علاجي للحد من تلك الأخطاء يعتمد على استراتيجية التعلم الإثنائي (استراتيجية بلوم)، والذي قامت بتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بمدينة الغردقة، حيث أعدت الباحثة قائمة لمهارات اللغة المكتوبة طبقتها على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي، وتوصلت في نتائج هذه الدراسة إلى الكشف عن قائمة من الأخطاء الشائعة في الإنتاج الكتابي لدى التلاميذ مما جعله متدينا ضعيفا. وبعد تطبيقها للبرنامج المقترح أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الإنتاج الكتابي للتلاميذ وذلك لصالح التطبيق البعدي. وهذا ما يشير إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في تقليل الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لدى التلاميذ وبالتالي تحسينه. (علي، 2008). بينت الدراسات المذكورة أهمية البحث في موضوع التعبير الكتابي سعيا إلى تحسين مستواه في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا الموضوع لم يغفل عليه الباحثون، فإضافة إلى الدراسات التحليلية الوصفية التي بحثت في جوانب الضعف في التعبير الكتابي وأسبابه هناك بالمقابل دراسات أخرى اهتمت بالبحث في الطرائق والتقنيات الحديثة التي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ وبالتالي الحد من تلك الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في انتاجاتهم الكتابية. فقد تناولت عدة أبحاث عربية وأجنبية موضوع تعليم التعبير الكتابي وفق استراتيجيات تقوم على مقاربات معرفية هدفها الأساسي هو تحسين مستوى الانتاج الكتابي عند التلاميذ. وفي هذا الصدد نشر سلافين و ستيفنس (Stevens & Slavin 1995) مقالا بعنوان: «تأثير التعلم التعاوني على القراءة والكتابة عند الأطفال العاديين والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة» وهي عبارة عن دراسة طويلة دامت لمدة عامين هدف الباحثان من خلالها إلى تحديد الآثار طويلة المدى للتعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة واللغة والكتابة، مثل التلاميذ المتمدرسون من الصف الثاني إلى السادس ابتدائي عينة هذه الدراسة، إذ تم تقسيمهم إلى فرق تعلم غير متجانسة وتم تعليمهم أنشطة القراءة والكتابة واللغة وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني وذلك من خلال قراءة القصص وإعادة كتابة فقرات قصيرة متعلقة بأحداث تلك القصص، إضافة إلى قيام المعلمين بتعليمهم استراتيجيات الفهم القرائي وتدريبهم فنون الكتابة واللغة. تم في هذه

الدراسة مقارنة 635 تلميذا من 03 مدارس ابتدائية تعلموا وفق استراتيجية التعلم التعاوني مع 664 تلميذا موزعين على 4 مدارس ابتدائية تعلموا وفق الطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج التجربة أن التلاميذ الذين خضعوا إلى استراتيجية التعلم التعاوني حققوا إنجازا عاليا في المفردات والفهم والتعبير اللغوي والكتابي. (Slavin & Stevens, 1995)

لقد صبت نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في كون استراتيجيات التعلم التعاوني ذات أثر إيجابي في المجمال، إلا أننا وبالرغم من هذا الغنى والتنوع فقد سجلنا انطلاقا من قراءتنا لها أن معظمها رُكز فيه على تقصي تحسن مستوى التعبير الكتابي بصفة عامة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني دون التفصيل في جوانب أخرى متعلقة ببنية التعبير الكتابي كتحليل المستويات اللغوية المختلفة ومدى تحسنها من جراء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وهذا ما يعتبر فارقا جوهريا بين ما نروم القيام به من خلال دراستنا هذه وتلك الدراسات التي تطرقنا إليها سابقا، إضافة إلى ذلك فإنه في حدود بحثنا لم نجد دراسات جزائرية تناولت موضوع التعلم التعاوني وأثره على التعبير الكتابي عند تلاميذ الرابعة والخامسة ولا حتى الأطوار الأخرى، إذ أن معظم الدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع التعلم التعاوني وعلاقته بالتحصيل المعرفي اهتمت بالفهم القرائي، الحساب والرياضيات... الخ. وبما أن التعبير الكتابي يعد الغاية المنشودة من تعليم اللغة العربية كما أشرنا سابقا، فإن البحث في الطرق التي ترفع بمستوى التعبير الكتابي لدى التلاميذ بات أمرا ضروريا، خاصة مع ظاهرة تفاقم الأخطاء اللغوية والتي أكدته لنا نتائج الدراسة الاستطلاعية، ولهذا فقد جاءت دراستنا هذه هادفة إلى اقتراح برنامج لتعليم التعبير الكتابي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني، نموذج (لنتعلم معا). والذي نسعى من خلاله إلى تحسين المهارات الكتابية عند تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي من خلال تصويب الأخطاء اللغوية الكتابية وعلاجها، وذلك بالتطرق إلى جميع الجوانب اللغوية التي يقوم عليها التعبير الكتابي، ولهذه الأسباب تساءلنا عن مدى إمكانية تحسن مستوى التعبير الكتابي من خلال تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة

وللتحقق من ذلك قمنا بطرح مجموعة من التساؤلات مجيبين عنها بمجموعة من الفرضيات كالآتي

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة وعند كل من العينتين الضابطة والتجريبية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مستويات تحليل التعبير الكتابي: (البراغماتي، الدلالي، الصرفي، الخطي) بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة وعند كل من العينتين الضابطة والتجريبية؟

3. فرضيات الدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة وعند كل من العينتين الضابطة والتجريبية؟

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مستويات تحليل التعبير الكتابي: (البراغماتي، الدلالي، الصرفي، الخطي) بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة وعند كل من العينتين الضابطة والتجريبية؟

4. مفاهيم الدراسة:

1-4 استراتيجيات التعلم: يقصد بها تلك الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يلجأ إليها المتعلمون والتي تؤثر فيما يتعلمونه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات المعرفية الأخرى، هي أيضا تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة. (مركون، 2021، ص 13) وتعرف Bégin (2008) استراتيجيات التعلم في المجال التربوي على أنها نوع من الإجراءات المعرفية وما وراء المعرفة المستعملة في وضعية تعلم معينة بغرض تنظيم مهمة أو نشاط معرفي وفقا لأهداف محددة. (Bégin, 2008, p. 53)

2-4 التعلم التعاوني: يعرف سلافيين Slavin 1980 التعلم التعاوني على أنه أحد تقنيات الفصل الدراسي التي يعمل فيها التلاميذ على أنشطة التعلم في مجموعات صغيرة ويحصلون على مكافآت أو تقدير بناء على أداء مجموعتهم. (Slavin, 1980, p315) ويعرف «جونسون وجونسون» (Johnson and Johnson 2013) التعلم التعاوني على أنه استخدام تعليمي لمجموعات صغيرة بحيث يعمل التلاميذ معا لتحقيق أقصى قدر من التعلم الخاص بهم وتعلم بعضهم البعض. فعند استخدامه يعمل الأفراد على تحقيق نتائج تفيد أنفسهم وأعضاء المجموعة الآخرين. (Johnson & Johnson, 2013)

ونعرف التعلم التعاوني إجرائيا على أنه عملية جعل التلاميذ في وضعية تعلم جماعي مع أقرانهم من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، ويكون هذا التقسيم وفق خطة محكمة أي يخضع التقسيم لإحدى الاستراتيجيات التي يتم اختيارها من قبل المعلم وذلك وفق ما يتناسب والأهداف المنشودة

3-4 استراتيجية لتتعلم معا: (learning together): فيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة تتكون من أربعة إلى ستة أفراد يتشاركون في إنجاز مهمة تعليمية معينة، وذلك من خلال تبادل الأفكار فيساعد بعضهم بعضا، سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات، ويتعاون أعضاء المجموعة الواحدة لتحقيق الأهداف المشتركة، بينما يقوم المعلم بمراقبة أداء المجموعات أثناء العمل، ويتدخل عند الضرورة، كما يقوم بتقويم نتائج كل مجموعة. (الطنطاوي، 2013) ويقوم المعلم بمكافأة المجموعة ككل، ويخضع التلاميذ فيها إلى

اختبار فردي، فضلا عن تقويم المجموعة، ثم تجمع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات كل مجموعة. (خفاف، 2013)

4-4 التعبير الكتابي: يعرفه الصوريكي على أنه «امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، قواعد اللغة وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الانسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا» (الصوريكي، 2014، ص15) ونقصد بالتعبير الكتابي إجرائيا قدرة التلميذ على إنتاج نص متسق ومنسجم استجابة لتعليمية مقدمة مسبقا مع مراعاة سلامة اللغة والالتزام بوحدة الموضوع وتسلسل الأفكار

5-4 مستويات التحليل اللغوي في التعبير الكتابي

المستوى البراغماتي: يعرفه البعلبكي على أنه المستوى اللغوي الذي يُعنى بدراسة الرموز التي يستخدمها المتكلم في عملية التواصل والعوامل المؤثرة في اختيار رموز معينة دون أخرى والعلاقة بين الكلام وسياق حاله، وأثر العلاقة بين المتكلم والمخاطب على الكلام (البعلبكي، 1990، ص 390)

المستوى الدلالي: هو المستوى اللغوي الذي يهتم بدراسة المعنى، و مكونات المعنى اللغوي وعناصره واختلاف المعاني، وأهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى اللغوي داخل التراكيب. (البدراوي، 2008، ص 232)

المستوى الصرفي التركيبي: يعرفه قاموس الأرفوفونيا على أنه مستوى اللغة الذي يُعنى بدراسة التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات داخل الجملة باستعمال قواعد الربط وهو علم يجمع بين علم النحو والقواعد. (Brin, Courier, Lederlé, & Masy, 1997)

المستوى الخطي أو المادي: هو المستوى المتعلق بتكوين المعنى والذي يتعلق بتوظيف علامات الوقف وتنظيم الورقة وتقسيم النص إلى فقرات، وتعتبر كلها وسائل مُوجّهة للقارئ (Gadeau & Finet, 1991, p. 35)

5. الإجراءات المنهجية للدراسة

1-5 منهج الدراسة: انتهجنا في دراستنا هذه، المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وبعيانيين قبلي وبعدي حتى يتسنى لنا التعرف على أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي

القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
العينة التجريبية	اختبار التعبير الكتابي	اختبار التعبير الكتابي
العينة الضابطة	اختبار التعبير الكتابي	اختبار التعبير الكتابي
جدول رقم 1 : التصميم التجريبي للدراسة		

2-5 عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي وقد تم اختيار هذه الفئة كون أن التلميذ في هذه المرحلة يكون قد اكتسب أهم المهارات الكتابية التي تمكنه من إنجاز التعبير الكتابي. وتتكون عينة الدراسة من 80 تلميذاً ممتدرسين بالمدرسة الابتدائية 18 فبراير التابعة لمقاطعة الدار البيضاء بالجزائر العاصمة. سنوضح تقسيمهم من خلال الجدول التالي

جدول رقم2: توزيع أفراد العينة الأصلية للدراسة

المستوى الدراسي	نوع العينة	حجم العينة
الرابعة	ضابطة	20
	تجريبية	20
الخامسة	ضابطة	20
	تجريبية	20

3-5 أدوات الدراسة: اختبار التعبير الكتابي: استخدمنا اختبارين للتعبير الكتابي بهدف تقييم مستوى التعبير الكتابي للتلاميذ أحدهما للسنة الخامسة والثاني للسنة الرابعة، والتي تتضمن سند الموضوع مع التعليم، التي يحرر التلميذ من خلالها نصا كتابيا يلتزم فيه بما ورد فيها مستعينا في ذلك بالسند.

محتوى اختبار التعبير الكتابي لكل من السنتين الرابعة والخامسة

أ. اختبار التعبير الكتابي للسنة الخامسة

السند: في يوم من أيام الشتاء الباردة، بينما كنت عائداً من المدرسة وجدت قطعة صغيرة بللها المطر وأنهكها الجوع

التعليمية: اكتب فقرة تبين لنا فيها حالة القطعة ومظهرها، وتذكر ما قمت به اتجاهها وما كان موقف أمك من صنعك مع القطعة عندما قصت لها ما حدث

ب - اختبار التعبير الكتابي للسنة الرابعة

السند: ذات يوم ذهبت مع والدك إلى السوق فلمحت طفلة صغيرة تبيع الخبز على حافة الطريق

التعليمية: اكتب فقرة تبين لنا فيها حالة الطفلة الصغيرة ومظهرها وما كان شعورك نحوها، مبينا ما قمت به اتجاهها

2-3-5 شبكة تقييم التعبير الكتابي

لقد تم الاعتماد في تصحيح تعابير التلاميذ على شبكة إيفا Eva لتقييم الإنتاج الكتابي والتي تم تصميمها من قبل مجموعة إيفا المتكونة من مجموعة من المختصين التربويين

والنفسيين الذين قاموا بوضع المعايير الأساسية لهذه الشبكة). وقد قامت الباحثة تازروتي حفيظة (2016) بتكييف هذه الشبكة إلى اللغة العربية. وسنعرض فيما يلي محتوى الشبكة المعدلة بالتفصيل مع سلم التنقيط

جدول رقم 3 : شبكة تقييم الانتاج الكتابي EVA

مؤشرات التقييم			مستويات التحليل
الجمـل (البنية الصغرى)	العلاقات بين الجمل	النص في مجمله (البنية الكبرى)	
1-5 هل وُظف التلميذ في نصه جملا متنوعة تتلاءم مع نمط النص؟	1-3 هل الوحدات المنظمة للنص والخاصة بالزمان والمكان كفيلة بتوجيه القارئ؟ 1-4 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض)	1-1 هل يستجيب النص لوضعية التواصل؟ أي من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض؟ 1-2 هل اختار النمط المناسب؟	البراغماتي (التداولي) (pragma- tique)
2-5 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلها، كلمة مبهمه، عامية)؟	2-3 هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات) 2-4 هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	2-1 هل المعجم المستعمل ثري وملائم لموضوع النص المنتج؟ 2-2 هل تمكن التلميذ من كتابة نص طويل (مقبول حجما)	الدلالي (séma- tique)
3-4 هل بنية الجملة سليمة نحويا؟ 3-5 هل تحترم القواعد الصرفية؟ 3-6 هل تلتزم بالقواعد الإملائية؟	3-3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل؟	3-1 هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب؟ 3-2 هل تتناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب؟	الصرفي التركيب (mor- pho-syn- taxique)
4-4 هل وُظف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما؟	3-4 هل وُظف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟	4-1 هل الخط المستعمل واضح (مقروء)؟ 2-4 هل نظم التلميذ نصه في شكل فقرات؟	الخطي Aspect (matériel)

عتبة النجاح في اختبار التعبير الكتابي وفقا لشبكة Eva: حددت عتبة النجاح بـ 50 من 100 في النتيجة الكلية لاختبار التعبير الكتابي. وبـ 3 من 5 في كل مؤشر

برنامج التعبير الكتابي: تضمن البرنامج التعليمي 12 موضوعا للتعبير الكتابي، لكل مستوى دراسي والتي كانت توافق المحاور التي جاءت في المقرر الدراسي غير أنها تختلف في المحتوى، وقد تم اختيارها من كتب شبه مدرسية ولم يتم الاعتماد عليها إلا بعد عرضها على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي وإجراء بعض التعديلات المناسبة بناء على ملاحظات المعلمين

3-4-5 سير حصص التعبير الكتابي: تم تقسيم حصص التعبير الكتابي إلى 3 حصص في الأسبوع، حيث تم إضافة الحصة الثالثة المتمثلة في حصة التخطيط للتعبير الكتابي وهذا اتباعا لنموذج «هيز وفلور» وذلك كما يلي

حصة التخطيط للتعبير الكتابي: وهي الحصة التي تسبق حصة إنجاز التعبير الكتابي، وهي الحصة التي يقوم فيها التلاميذ بالتخطيط للكتابة في موضوع ما حصة إنجاز التعبير الكتابي: وهي الحصة الموالية لحصة التخطيط للتعبير الكتابي، والتي يتم فيها كتابة الموضوع الذي تم التخطيط له في الحصة السابقة

حصة تصحيح التعبير الكتابي (المراجعة): ويتم فيها تصحيح التعبير الكتابي المنجز في الحصة التي قبلها

6. عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

1-6 عرض نتائج الدراسة

1-1-6 التحقق من اعتدالية التوزيع: قمنا أولا بالتحقق من اعتدالية التوزيع، وذلك باختبار التوزيع الطبيعي لنتائج اختبار التعبير الكتابي من خلال تطبيق اختبار (Kolmogorov-Smirnov) (ov) كولموغوروف-سميرنوف.

جدول رقم 4: يمثل نتائج اختبار التوزيع الطبيعي kolmogorov-smirnov

المستوى الدراسي	عينة الدراسة	حجم العينة	k-s	مستوى الدلالة
الرابعة	الضابطة - قبلي	20	0.191	0.054
	الضابطة - بعدي	20	0.134	0.200
	التجريبية - قبلي	20	0.097	0.200
	التجريبية - بعدي	20	0.172	0.121
الخامسة	الضابطة - قبلي	20	0.166	0.150
	الضابطة - بعدي	20	0.137	0.200
	التجريبية - قبلي	20	0.174	0.114
	التجريبية - بعدي	20	0.157	0.200

يتبين لنا أن كل القيم جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p = 0,05$) مما يثبت أن بيانات متغيرات الدراسة تتوزع توزيعاً طبيعياً، وبالتالي فإن كل الاختبارات الإحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة ستكون اختبارات بارامترية

2-1-6 عرض نتائج الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة وعند كل من العينتين الضابطة والتجريبية، ولاختبار صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار ت لعينتين متطابقتين، وهذا فيما يخص المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، ثم اختبارات للفروق لعينتين مستقلتين فيما يخص المقارنة بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية، وقد أسفرت النتائج الإحصائية عما يلي

1-2-1-6 الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في النتائج الكلية للتعبير الكتابي
باعتتماد اختبار ت لعينتين متطابقتين: وجاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(4.91); P < 0.01$ الخامسة $t(3.92); P < 0.01$

وهذا ما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث قدرت المتوسطات الحسابية عند السنتين الرابعة بـ 44,35 في التطبيق القبلي و 53,25 في التطبيق البعدي، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد قدر المتوسط الحسابي 53,30 في التطبيق القبلي بينما بلغ 63,35 في التطبيق البعدي.

2-2-1-6 الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في النتائج الكلية للتعبير الكتابي
باعتتماد اختبار ت لعينتين مستقلتين: وجاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(2.47); P < 0.05$ الخامسة $t(2.51); P < 0.05$

بينت نتائج المعالجة الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً في نتائج اختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي، عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وذلك لصالح العينة التجريبية، حيث قدر المتوسط الحسابي عند العينة الضابطة بـ 43,9 وبـ 53,25 عند العينة التجريبية بالنسبة للسنة الرابعة، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد قدر بـ 51,95 عند العينة الضابطة، و 62,40 عند العينة التجريبية

لقد أثبتت نتائج اختبار الفروق وجود فروق دالة إحصائياً سواء فيما يتعلق بمقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، أو فيما يخص مقارنة نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الأولى، ونرجع التفوق في نتائج العينة التجريبية في التطبيق البعدي إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني

3-1-6 عرض نتائج الفرضية الثانية: تعلق الفرضية الثانية بمعالجة الفروق في مستويات

التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) وقد نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة وعند كل من العينتين الضابطة والتجريبية، ولاختبار صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختبارات لعينتين متطابقتين، وهذا فيما يخص المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينتين التجريبية، ثم اختبارات للفروق لعينتين مستقلتين فيما يخص المقارنة بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية، وقد أسفرت النتائج الإحصائية عما يلي

1-3-1-6 الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج مستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) باعتماد اختبارات لعينتين متطابقتين وجاءت النتائج كما يلي

المستوى البراغماتي: بينت نتائج اختبار الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المستوى البراغماتي وجود فروق دالة إحصائية، لصالح التطبيق البعدي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، حيث جاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(2.23) ; P < 0.05$ الخامسة $t(3.72) ; P < 0.01$

وبناء على هذه النتائج الإحصائية فإننا نجب على هذه الفرضية الجزئية بالقبول.

المستوى الدلالي: لقد سجلنا ما يلي عند استخدام اختبارات للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج المستوى الدلالي

الرابعة $t(1.45) ; P > 0.05$ الخامسة $t(2.21) ; P < 0.05$

بناء على النتائج المسجلة تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في نتائج المستوى الدلالي في التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة، حيث قدرت قيمة P بـ 0,13 وهي أكبر من 0,05. أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد سُجلت فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 إذ قدرت P بـ 0,04، ومنه تحققت الفرضية بالنسبة للسنة الخامسة، ولم تتحقق عند السنة الرابعة

المستوى الصرفي التركيبي: أسفرت نتائج اختبار الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المستوى البراغماتي وجود فروق دالة إحصائية، لصالح التطبيق البعدي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، حيث جاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(3.42) ; P < 0.01$ الخامسة $t(2.17) ; P < 0.05$

حيث كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بالنسبة للسنة الرابعة، إذ قدرت قيمة P بـ 0,003 وفروق دالة إحصائية عند 0,05 فيما يخص تلاميذ السنة الخامسة إذ قدرت قيمة P بـ 0,042 ومنه نقبل الفرضية.

المستوى الخطي (المادي): أسفرت نتائج اختبار الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المستوى الخطي وجود فروق دالة احصائية، لصالح التطبيق البعدي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة حيث جاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(4.12) ; P < 0.01$ الخامسة $t(3.72) ; P < 0.01$

2-3-1-6 الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في نتائج مستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) باعتماد اختبار لعينتين مستقلتين: و جاءت النتائج كما يلي

المستوى البراغماتي: بينت نتائج اختبار الفروق للعينتين الضابطة والتجريبية في المستوى البراغماتي وجود فروق دالة احصائية، لصالح العينة التجريبية وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، حيث جاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(2.47) ; P < 0.05$ الخامسة $t(2.24) ; P < 0.05$

وبناء على هذه النتائج الاحصائية فإننا نجيب على هذه الفرضية الجزئية بالقبول.

المستوى الدلالي: لقد سجلنا ما يلي عند استخدام اختبار الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في نتائج المستوى الدلالي

الرابعة $t(2.16) ; P > 0.05$ الخامسة $t(2.07) ; P > 0.05$

بناء على النتائج المسجلة تبين وجود فروق دالة إحصائية في نتائج المستوى الدلالي في التعبير الكتابي عند كل من الرابعة والخامسة عند مستوى الدلالة $p = 0.05$ ، ومنه تحققت الفرضية بالنسبة للسنتين الرابعة والخامسة

المستوى الصرفي التركيبي: أسفرت نتائج اختبار الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في المستوى الصرفي التركيبي عن عدم وجود فروق دالة احصائية بين نتائج المجموعتين في التطبيق البعدي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، حيث جاءت النتائج كما يلي:

الرابعة $t(1.10) ; P > 0.01$ الخامسة $t(1.31) ; P > 0.05$

المستوى الخطي (المادي): أسفرت نتائج اختبار الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في المستوى الخطي عن وجود فروق دالة احصائية، لصالح التطبيق البعدي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة حيث جاءت النتائج كما يلي

الرابعة $t(2.91) ; P < 0.01$ الخامسة $t(2.64) ; P < 0.05$

وبناء على ذلك فإنه يتم قبول الفرضية.

2-6 تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

2-6-1 تحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: سنقوم فيما يلي بتحليل نتائج الفرضية

الأولى والمتعلقة بالاختبار الكلي للتعبير الكتابي، حيث نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار الكلي للتعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)، و على وجود فروق دالة إحصائية في النتائج الكلية للتعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي) وذلك عند كل من الرابعة والخامسة.

بعدما تم إخضاع نتائج الدراسة إلى المعالجة الإحصائية عن طريق استخدام اختبار «ت» للفروق لعينتين متطابقتين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $P = 0,01$ وذلك لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لكل من السنة الرابعة والخامسة. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي. لصالح العينة التجريبية، مما جعلنا نؤكد تحقق الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح العينة التجريبية، مما يعني قبول هذه الفرضية، وهذا معناه أن النتائج قد تحسنت بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على العينة التجريبية والتي هدفنا من خلالها إلى تقليل قدر المستطاع من الأخطاء اللغوية المرتكبة، وذلك بالتركيز على استخراج الأخطاء اللغوية من كتابات التلاميذ وتحديد نوعها ثم تصحيحها بصفة جماعية مع إتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة في عملية التصحيح، إضافة إلى العمل التعاوني بين أفراد المجموعة خلال حصص التعبير الكتابي خاصة حصة التخطيط و حصة إنجاز التعبير الكتابي، فالعمل التعاوني سمح لهم بتبادل المعارف والمعلومات بين بعضهم بعض وهذا ما كان له أثر إيجابي على أداء التلاميذ. وهناك العديد من الباحثين الذين أثبتوا نجاعة العمل التعاوني في تحسين المعارف، وتسهيل عملية التعلم، وعلى رأسهم «فيجوتسكي» (Vygotsky, 1978)، فقد أقر أن المعارف التي يكتسبها الأطفال يتم بناؤها بشكل مشترك في بيئة اجتماعية ما، وذلك من خلال عملية التفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة كأداة لبناء الأفكار. (Kalen, 2014, p. 35) فحسبه أيضاً فإن الأطفال من خلال التفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين الأكثر تفوقاً أو البالغين

- كالمعلم مثلاً- يساعدهم في تطوير الوظائف العقلية العليا كاللغة والحساب ومهارات حل المشكلات، وتطوير الذاكرة أيضاً. (Doolittle, 1995, p. 2)

وقد اتفقت نتائج دراستنا هذه مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها ونذكر منها دراسة مرسى (1995) والتي هدف من خلالها إلى دراسة مدى فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي والتي توصل فيها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك تتفق نتائج دراستنا مع نتائج

دراسة عبيدات عبد الله محمد إبراهيم (2004) والتي رام من خلالها معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وقد توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً دراسة عبد الناصر قسم الغباري (2009) تحت عنوان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي في مرحلة الثانوي، تتفق هي الأخرى مع موضوع دراستنا فقد اعتمد فيها على التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في 19 مهارة من مهارات التعبير الكتابي. أما الدراسة التي قام بها ستيفن وسلافيين (Ste-ven & Slavin 1995) والتي بحث فيها عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تعزيز عمليات القراءة والكتابة عند الأطفال فقد بينت نتائجها أن التحسن في الكتابة كان قليلاً جداً مقارنة بالتحسن في الفهم القرائي.

2-2-6 تحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها: سنقوم في هذا الجزء بتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمستويات التحليل اللغوي الأربعة (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي). والتي نصت على وجود فروق دالة إحصائية في نتائج مستويات التحليل اللغوي الأربعة بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، و على وجود فروق دالة إحصائية في تلك المستويات بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي.

تطرقنا أولاً إلى المستوى البراغماتي، وهو المستوى الذي تظهر فيه قدرة التلميذ على إنتاج نص متناسب مع النمط المطلوب ويستجيب لوضعية التواصل، فإذا كانت التعليمات توحى بإنتاج نص سردي- كما هو الحال في دراستنا هذه-، فمن الواجب أن يتضمن النص مقاطع سردية كما يجب أن يلتزم المتعلم باختيار نمط يتناسب مع الوضعية التي هو مطالب فيها بإنجاز نص كتابي، و يجدر به الالتزام باستخدام الوحدات المنظمة للنص، وقد بينت نتائج دراستنا هذه تحسن المستوى البراغماتي في التطبيق البعدي عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة، كما أظهرت النتائج المتعلقة بالعينتين الضابطة والتجريبية، تفوق العينة التجريبية في هذا المستوى، ومن خلال تحليلنا لمؤشرات المستوى البراغماتي تبين لنا تحسن جميع المؤشرات في التطبيق البعدي، إضافة إلى تفوق العينة التجريبية عن العينة الضابطة وذلك عند السنتين الرابعة والخامسة، وهذا ما رددناه إلى استجابة تلاميذ السنة الخامسة للعمل التعاوني. غير أنه عند السنة الرابعة بقيت نتائج جميع المؤشرات دون عتبة النجاح رغم ارتفاعها في التطبيق البعدي، وعلى عكس ذلك عند السنة الخامسة، إذ سجلنا تحقق نجاح جميع مؤشرات المستوى البراغماتي. وقد أرجعنا التحسن في هذا المستوى إلى التفاعل في العمل التعاوني بين أعضاء العينة التجريبية. نشير هنا أننا لم نجد في حدود بحثنا دراسات تجريبية سابقة اهتمت بالتفصيل في أثر التعلم التعاوني في تحسين الجانب البراغماتي في كتابات التلاميذ، فقد كانت معظمها دراسات تقرر بفعالية التعلم التعاوني في

تحسين الأداء في التعبير الكتابي بصفة عامة دون التطرق للجانب البراغمتي بصفة خاصة قمنا أيضا بمعاينة أوجه التحسن في المستوى الدلالي وذلك من خلال حساب الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينات التجريبية، ثم حساب الفروق بين نتائج التطبيقين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينات التجريبية الخاصة بالسنة الرابعة، وبما أن هذا المستوى يتعلق أكثر بالمعجم المستعمل وملاءمته لموضوع النص، فإننا نرد عدم تحسن أداء العينات التجريبية في السنة الرابعة إلى قلة المفردات المستعملة مقارنة بالسنة الخامسة، ونفسر هذا كون أن تلاميذ السنة الخامسة كانوا أكثر تفاعلا واستجابة للعمل التعاوني، وهذا ما بينته معظم نتائج الدراسة إذ لاحظنا أن التحسن في التطبيق البعدي كان في معظم المؤشرات عند الخامسة أحسن منه عند الرابعة، وهذا لا يعني أننا ننفي استفادة تلاميذ السنة الرابعة من التعلم التعاوني، والدليل على ذلك هو تفوق العينات التجريبية عن العينات الضابطة غير أن الاستجابة للتحسن كانت عند الخامسة أحسن من الرابعة. أما فيما يخص مقارنة نتائج العينتين الضابطة والتجريبية فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح العينات التجريبية وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة

يتعلق المستوى الدلالي بثناء المعجم المستخدم وملاءمته لموضوع النص المنتج، مع مراعاة الانسجام الدلالي وعدم الوقوع في التناقضات من جملة إلى أخرى، إضافة إلى استخدام روابط كفيلة بربط الجمل ربطا منطقيا لتحقيق الانسجام في المعنى المقصود، وبعد تحليلنا لمؤشرات المستوى الدلالي تبين لنا أن المؤشر الوحيد الذي كان محققا قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني هو المؤشر الثاني والمتعلق بكتابة نص مقبول حجما، وذلك عند العينتين الضابطة والتجريبية لكل من السنتين الرابعة والخامسة، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه الباحثة تازروتني (2016) في دراستها التي قامت فيها بتقييم كفاءة المكتوب عند تلاميذ السنة الخامسة، حيث أقرت أن المؤشر المتعلق بكتابة نص مقبول حجما تحقق بنسبة 100% عند أفراد العينة، أما فيما يخص المؤشر الأول والمتعلق بملاءمة المعجم للنص المنتج فلم نسجل أي تحسن عند السنة الرابعة إذ بقيت النتائج على حالها في التطبيق البعدي ونفس الشيء بالنسبة للمؤشر الثالث المتعلق بالانسجام وغياب التناقض، أما المؤشر الرابع والمتعلق باستخدام أدوات الربط فقد سجلنا تحسنا بين التطبيقين القبلي والبعدي غير أن هذا التحسن لم يرق إلى عتبة النجاح ونشير إلى أن الانخفاض في النتائج لم يكن بسبب افتقار أدوات الربط في كتابات التلاميذ وإنما راجع إلى عدم القدرة على توظيفها بطريقة تحقق الانسجام والترابط بين الجمل داخل النص، ونشير هنا أننا خلال حصص تصحيح التعبير الكتابي لم نغفل هذا الجانب إذ يتم في كل حصّة من حصص التصحيح جرد الأخطاء ليتم تصحيحها بصفة جماعية مع الزملاء، غير أن الاستجابة في هذه النقطة تحققت عند البعض دون البعض الآخر. وفي هذا الباب توصلت الباحثة أوشيش كريمة (2021) في دراسة لها تحت عنوان «الانسجام الدلالي في كتابات تلاميذ المرحلة

المتوسطة» - والتي اعتمدت فيها على شبكة Eva - إلى أن المؤشر المتعلق باستخدام أدوات الربط وتوظيفها توظيفاً صحيحاً، حاز فيه التلاميذ على أقل نسبة نجاح من بين مؤشرات المستوى الدلالي. أما بالنسبة للمؤشر الخامس المتعلق بملاءمة المفردات فقد سجلنا تحسناً عند السنتين الرابعة والخامسة مع تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة، ونشير أيضاً أنه في كل مؤشرات المستوى الدلالي سجلنا تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة.

تناولنا أيضاً المستوى الصرفي التركيبي وقد تضمن هذا المستوى ستة مؤشرات تعلق بتطبيق طريقة تنظيم النص وتركيب الجمل أخذاً بعين الاعتبار نظام أزمنة الفعل وسلامة التراكيب واحترام القواعد الصرفية والإملائية أيضاً. وبعد تحليلنا لنتائج هذا المستوى تبين لنا أنه أكثر مستوى لم يشهد تحسناً محسوساً في معظم المؤشرات وذلك سواء في نتائج المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية أو المقارنة بين نتائج العينة الضابطة والتجريبية. ونفسر عدم استجابة مؤشرات هذا الجانب للتحسن بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بكون المكتسبات الصرفية التركيبية التي تتصف بكونها معارف قاعدية، فتحقيق هذه الكفاءات بشكل صحيح يتطلب البدء من المراحل الأولى من التعليم، كما أن تحسينها يقتضي اعتماد برنامج خاص تكون المعارف الصرفية التركيبية هي الهدف المباشر. وقد استثنينا في هذا المستوى التحسن في المؤشر السادس المتعلق باحترام القواعد الإملائية، والذي بررناه بقابلية استجابة المتعلمين لجملة التوجيهات المقدمة في حصص التخطيط وإنجاز التعبير الكتابي فيما يتعلق بهذا الجانب، في سياق هذه المعطيات وجدنا من الدراسات السابقة ما تناول أثر التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية كدراسة عبد العزيز شفيق الرقب (2019) والتي بحث فيها عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة الإملائية عند طلبة الصف الرابع الأساسي وقد توصل في نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين العينة التجريبية والضابطة وذلك لصالح العينة التجريبية، مما يؤكد تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة الإملائية. وهي نتائج تتفق مع نتائج دراستنا. وفي نفس السياق أثبت فهد زايد (2006) في جزء من دراسته نجاعة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات الكتابة الإملائية حيث بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وبين نتائج العينة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح العينة التجريبية. كما تتفق نتائج دراستنا أيضاً مع دراسة مرزوقي (2009) والتي هدف من خلالها إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين القدرات الكتابية، والتي توصل في أحد جوانبها إلى إثبات فعالية التعلم التعاوني في تحسين القدرات الإملائية.

أما المستوى الأخير فهو المستوى الخطي والذي يُعنى بشكل النص المكتوب من وضوح الخط وترك البياض وتنظيم فقرات النص إلى استعمال علامات الوقف داخل النص وبين الجمل وقد بينت النتائج تحسن هذا المستوى عند كل من السنة الرابعة والخامسة، من خلال تحليلنا لمدونات المتعلمين في التطبيق القبلي تبين جلياً وجود إهمال شبه كلي للجانب

الشكلي لإنتاج نص مكتوب خاصة فيما يتعلق بتنظيم فقرات النص واستخدام علامات الترقيم داخل النص وداخل الجملة وذلك عند كل من العنيتين الضابطة والتجريبية، وقد أرجعنا الضعف في هذا الجانب إلى إهمال مرحلة التخطيط قبل الشروع في كتابة النص وإلى عدم التركيز على هذا الجانب أثناء حصص تعليم التعبير الكتابي، غير أن الأمر يعد مهما جدا في تنظيم فقرات النص وجعله أكثر استساغة ووضوحا من قبل القارئ، وهذا ما أشارت إليه (تازروتى 2013) وقد برزت الفروق واضحة في هذا الجانب في التطبيق البعدي إذ كان من السهل على معظم المتعلمين اكتساب المهارات الخاصة بهذا الجانب خاصة تنظيم فقرات النص. وذلك نظرا للتدريبات التي كانت تقدم للتلاميذ أثناء حصص التخطيط للتعبير الكتابي، حيث كنا نؤكد في كل حصص من حصص إنجاز التعبير الكتابي على ضرورة تقسيم النص إلى فقرات مع احترام توزيع العناصر داخل النص من مقدمة وعرض وخاتمة، إضافة إلى تذكير التلاميذ بضرورة احترام القواعد الإملائية، وتنبيههم لاستعانة بأقرانهم الأكثر تفوقا سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات، لذا نرجع التحسن أيضا إلى فعالية العمل التعاوني بين الأقران، حيث أتيحت الفرص للتلاميذ في أن يبادلوا المعارف بينهم فيساعدون بعضهم بعضا.

يضم الجانب الشكلي أربعة مؤشرات أثبتت النتائج الإحصائية تحسنها جميعها في التطبيق البعدي، كما أثبتت النتائج الخاصة بالعنيتين الضابطة والتجريبية تفوق العينة التجريبية في كل المؤشرات في التطبيق البعدي، ولعل المؤشر الوحيد الذي كان محققا قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وعند العنيتين الضابطة والتجريبية هو المؤشر الأول والمتعلق بمقروئية الخط أما المؤشر الذي سجلنا فيه ضعفا ملحوظا في التطبيق القبلي هو المؤشر الثاني والمتعلق باحترام الفقرات داخل النص وترك البياض بين كل فقرة وأخرى، حيث سجلنا انعداما كليا لهذا المؤشر عند العينة التجريبية والضابطة عند السنة الرابعة وذلك بتسجيل الدرجة 00 بينما ارتفعت هذه العلامة في التطبيق البعدي، وهذا ما نفسره بإهمال الجانب الشكلي أثناء حصص إنجاز التعبير الكتابي كذلك استعمال علامات الترقيم بين الجمل أو داخل الجملة فقد كان أدائها ضعيفا في التطبيق القبلي، بينما ارتفعت في التطبيق البعدي، وقد تحقق نجاح المؤشرين عند السنة الخامسة. توافقت النتائج التي توصلنا إليها فيما يخص التطبيق القبلي للعينة التجريبية والتطبيق البعدي للعينة الضابطة، مع نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة تازروتى (2013) تحت عنوان: «المقروئية الخطية في الانتاجات الكتابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية» إذ توصلت إلى أن تلاميذ السنة الخامسة حققوا نجاحا كبيرا في مؤشر واحد من مؤشرات الجانب الشكلي وهو المؤشر المتعلق باستعمال الخط الواضح أثناء كتابة النص، أما باقي المؤشرات الأخرى فقد كانت نسبة الإخفاق فيها أكبر من نسبة النجاح، وقد أرجعت الباحثة هذا الإخفاق إلى عدم اهتمام المناهج بتعليم هذا الجانب رغم أهميته. ونحن من خلال تجربتنا مع التلاميذ تبين لنا أن اكتساب المهارات الخاصة بجودة العرض (الجانب الشكلي للنص) يعد أسهل من المهارات المتعلقة بالمستويات اللغوية الأخرى،

وهذا ما جعلنا نفسر إخفاق التلاميذ في هذا الجانب بإهماله سواء أثناء حصص إنجاز التعبير الكتابي وحصص تصحيحه، أو في منهاج اللغة العربية بصفة خاصة.

الاستنتاج العام:

توصلنا في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار الكلي للتعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي. إلى جانب وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح هذه الأخيرة. وهذا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة مما يبين نجاعة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي عند متعلمي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

« وجود فروق دالة إحصائية في نتائج المستوى البراغماتي بين التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي. مع وجود فروق دالة إحصائية في نتائج المستوى البراغماتي بين العينتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح العينة التجريبية.

« عدم وجود فروق دالة إحصائية في المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الرابعة (العينة التجريبية).

« وجود فروق دالة إحصائية في المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الخامسة (العينة التجريبية).

« وجود فروق دالة إحصائية في المستوى الصرفي التركيبي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الرابعة والخامسة.

« وجود فروق دالة إحصائية في المستوى الخطي(المادي) بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الرابعة والخامسة. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في نتائج المستوى الخطي بين العينتين الضابطة والتجريبية لصالح العينة التجريبية.

« ونشير في هذا الاستنتاج أن النتائج لم تكن كلها مثلما توقعناها وإنما منها ما تحققت فرضياتنا فيه ومنها ما اختلف، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب لا يمكن حصرها جميعا، ولكن الهدف الرئيسي والمتعلق بمعرفة مدى مساهمة هذه الاستراتيجية في تحسين التعبير الكتابي فقد تمكنا منه، وقد أثبت ذلك في أكثر من فرضية.

خاتمة

كختام لهذه الدراسة نشير أنه يجدر تبني مثل هذه الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية، وذلك نظرا لما لها من نفع سواء على المستوى التحصيلي أو

السلوكي كما يستحسن توفير دليل للمعلمين يوضح لهم كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها في مختلف المواد التعليمية

أما فيما يخص التعبير الكتابي فمن خلال دخولنا للأقسام خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظنا أنه يجب إعادة النظر في طرق تلقين التعبير الكتابي للمتعلمين، خاصة حصة تصحيح التعبير والتي غالباً ما تقتصر عملية التصحيح فيها بأخذ نسخة واحدة من بين جميع نسخ التلاميذ في القسم وتصحيحها بطريقة عشوائية دون تحديد نوع الأخطاء. ونقترح أيضاً إضافة حصة ثالثة لحصص التعبير الكتابي وهي حصة التخطيط وهذا ما أضفناه في بحثنا وقد كان لها أثر جد إيجابي حيث يتم فيها التخطيط لعملية الكتابة وهذا لم تأخذه من العدم وإنما من نموذج «هيز و فلاور» المذكور سابقاً

إن اتباع أحد هذه الطرق المعرفية الحديثة له من النفع ما يتجاوز حيز التحصيل الدراسي بل يقدُ إلى تحسين سلوك المتعلمين وغرس روح التعاون والتقبل لتبادل المعارف والمكتسبات مع الأقران

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

- « إيمان عباس خفاف. (2013). التعلم التعاوني. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- « حفيظة تازروتني. (جانفي، 2013). المقروءية الخطية في الانتاجات الكتابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية (1)، 144-161
- « حفيظة تازروتني. (2016). كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- « حسني عبد الباري عصر. (1994). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.
- « رقية محمود أحمد على. (2008). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه. الغردقة، كلية التربية، مصر.
- « زهران البدراوي. (2008). مقدمة في علوم اللغة. القاهرة: دار العالم العربي.
- « عبد العزيز الشفيق الرقب. (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة. رسالة ماجستير. عمان ، كلية العلوم التربوية ، الاردن: جامعة الشرق الأوسط.
- « فهد خليل زايد. (2006). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

« محمد الصويركي. (2014). التعبير الكتابي التحريري أسسه مفهومه أنواعه وطرائق تدريسه. عمان الاردن: دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

« مصطفى عفت الطنطاوي. (2013). التدريس الفعال: تخطيطه-مهارته-استراتيجياته-تقويمه. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

« منير رمزي البعلبكي. (1990). معجم المصطلحات اللغوية انجليزي-عربي 16 مسردا عربيا . بيروت، لبنان.

« هبة مركون. (2021). استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية والعملية التعليمية. عمان، الأردن: ألفا للوثائق.

المراجع باللغة الأجنبية

- » Bégin, C. (2008). *Les strategies d apprentissage: un cadre de référence simplifié. Revue des sciences de l education*, 34(1), 47-67.
- » Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (1997). *Dictionnaire d' orthophonie. Isbergues, France: Ortho-Edition.*
- » Doolittle, P. (1995). *Understanding Cooperative Learning Through Vygotsky's Zone of Proximal Development. Paper presented at the Lilly National Conference on Excellence in College Teaching, Columbia.*
- » Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Karl, A. (2013). *cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. journal on excellence in university teaching*, 1-26.
- » Kalen, C., Downs, E., & Doug, T. (2014). "Friending" Vygotsky: A Social Constructivist Pedagogy of Knowledge Building Through Classroom Social Media Use. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 14(No.1), 33-50.
- » Raulerson, R. T., & Kellogg, B. A. (2007). *Improving the writing skills of college students. psychonomic Bultin and review*(14), 237-242.
- » Salvin, R. E. (1980). *cooperative learning. review of educational research*, 50(2), 315-342.

التصميم الشامل للتعليم (UDL) ودوره في بناء منهاج تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الباحثة: سهام الساخي⁽¹⁾
ESSAKHI SIHAM

الملخص:

يروم هذا البحث التعريف بإطار مرجعي علمي له دور كبير في تصميم المناهج التعليمية، وهو التصميم الشامل للتعليم *Universal Design for Learning* من خلال تحديد أهم مبادئه وأسسها العلمية وإبراز دوره في تصميم منهاج تعليم اللغة العربية لغة ثانية. ولكي يحقق البحث أهدافه، فقد قسمناه إلى ثلاثة محاور أساس: حددنا في المحور الأول تعريف التصميم الشامل للتعليم وأهم مبادئه، ثم انتقلنا في المحور الثاني إلى تحديد مكونات المنهاج التعليمي المبني في إطار التصميم الشامل للتعليم، أما في المحور الثالث حاولنا إبراز دور التصميم الشامل للتعليم في بناء منهاج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وانهينا-أخيرا- إلى اقتراحات نتصور أنها ستكون كفيلة بتذليل جملة من الصعوبات التي يواجهها منهاج اللغة العربية لغة ثانية، سواء على مستوى التصميم أو على مستوى التنفيذ، وذلك لتوجيه العملية التعليمية نحو أهداف محددة، وتلبية الحاجات المتنوعة للمتعلمين وتشجيعهم على تعلم اللغة العربية والإقبال عليها

الكلمات المفتاح: التصميم الشامل للتعليم-المنهاج-اللغة الثانية

Abstract

This research aims to introduce the universal design of learning as a scientific reference framework that has a major role at the language curriculum design, by identifying its principles and scientific foundations, and highlighting its role in designing the Arabic language curriculum as a second language.

To achieve the research goals, we divided it into three axes:

First, we defined the UDL and its principles. Second, we identified the components of the curriculum designed according to the UDL. Third, we highlighted the role of UDL in designing the Arabic language curriculum, as second language. Finally, we propose suggestions that can contribute to overcome difficulties faced by arabic language curriculum whether at the design level or the implementation level, in order to direct the learning pro-

1 - سهام، الساخي، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، siham.sakhi89@gmail.com

cess towards specific goals, meet diverse students needs, and encourage them to learn arabic language.

Keywords: universal design for learning®Curriculum- second Language

مقدمة:

يستند التصميم الشامل للتعليم UniversalDesign for Learning في أساسه على علم الأعصاب وأداء الدماغ أثناء التعلم، من خلال توفير بيئة دراسية شاملة تلبي الحاجات المتنوعة للمتعلمين والمتعلمات، ولقد أكدت عدة دراسات وأبحاث أن كل فرد له طريقة مختلفة في فهم واستيعاب المحتوى الدراسي الذي يتعلمه، وطريقة التعبير عنه تختلف من متعلم إلى آخر. ومنه انبثقت فكرة التصميم الشامل للتعليم، بداية في مجال الهندسة المعمارية، من أجل خلق بيئة معمارية تسمح للأفراد باختلاف حاجاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أو غيرهم، بالتنقل بسهولة وحرية في أرجاء المباني دون أي صعوبات أو عوائق

لتنقل بذلك الفكرة إلى المجال التعليمي، ويتم بفضل التصميم الشامل للتعليم (UDL) توفير بيئة دراسية شاملة، تمكن من تصميم مناهج وطرائق تدريس تراعي جميع الحاجات المتعددة والمختلفة للمتعلمين والمتعلمات في الفصول الدراسية لتعليم اللغات أو غيرها، من خلال توفير المرونة في المناهج وأساليب التدريس عبر وسائط متعددة، تتيح تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين والمتعلمات، بالإضافة إلى إلغاء العوائق والتحديات التي تعيق عملية التعليم والتعلم، وتوفير خيارات قابلة للتعديل تسمح لجميع المتعلمين بالارتقاء من مستواهم التعليمي الفعلي وليس المستوى الذي نتصوره عنهم، بهدف تقديم تعليم فعال وشامل لجميع المتعلمين والمتعلمات.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، في سياق عولمة فرضت عليها تنافسا غير متكافئ، مقارنة مع لغات عديدة ترصد لها من الإمكانيات والوسائل ما لا يتوفر للغة العربية؛ فإنها لاتزال تعاني من الإكراهات والعوائق خاصة على مستوى طرائق تعليمها ومناهج تدريسها، والتي تميل في الغالب الأعم نحو التقليد والارتجال حيناً، أو نحو التعقيد حيناً آخر، مما يؤدي إلى نتائج لا ترقى إلى المستوى المطلوب في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

لذلك بعد مراجعة وتحليل لبعض الأدبيات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية، تبين مدى الحاجة لإعادة النظر في تصميم المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية، لأن التصميم المعتمدة في مختلف الدول والمراكز يعثرها نقص وهفوات تحول دون تحقيقها الأهداف المرجوة

وسنحاول في هذه الورقة البحثية التطرق إلى التصميم الشامل للتعليم Universal De- sign for Learning وإبراز دوره في تصميم وإعداد المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، بحيث

أنه يعتمد على مجموعة من الأساليب والتقنيات التعليمية المتنوعة، بما في ذلك التعلم التعاوني، والتعلم النشط، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتضمن المحتوى ذو الصلة بالثقافة العربية. وبالتالي يمكن تحقيق تجربة تعلم شاملة ومثمرة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وتمكينهم من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة للنجاح في مختلف مجالات الحياة

إذا: ما المقصود بالتصميم الشامل للتعلم؟ وماهي أسسه ومبادئه؟ وما هي أهم مكونات المنهاج التعليمي المبني في إطار التصميم الشامل للتعلم؟ وما دور هذا الإطار في بناء منهاج اللغة العربية لغة ثانية؟

للإجابة عن هذه الأسئلة اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى ثلاثة محاور رئيسة وهي كالآتي

- « المحور الأول: أسس ومبادئ التصميم الشامل للتعلم
- « المحور الثاني: مكونات منهاج تعليم اللغة العربية لغة ثانية
- « المحور الثالث: دور التصميم الشامل في بناء منهاج تعليم اللغة العربية لغة الثانية

1. مبادئ التصميم الشامل للتعلم

1.1. تعريف التصميم الشامل

إن كلمة «تصميم» مشتقة من الفعل «صمم» أي عزم ومضى على أمره بعد تمحص دقيق للأمر من جميع جوانبها، وتوقع النتائج بأنواعها المختلفة وبدرجات متفاوتة من تحقيق الأهداف المنشودة، ورسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد الفرد إلى كيفية التنفيذ والسير قدما، بخطوات ثابتة فيها مرونة نحو الهدف، وتشير إلى المسؤولية، وعواقب الأمور. أما مفهوم التصميم اصطلاحا فالمقصود به هندسة الشيء بطريقة ما وفق محكات معينة، أو عملية هندسية لموقف معين. (الحيلة، 2003، ص 25)

والتصميم الشامل للتعلم (UDL): حسب تعريف المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم (National Center on Universal Design for Learning) (NCUDL) (2013): مخطط إبداعي للأهداف التعليمية والأساليب والمواد والتقييمات التي تناسب الجميع ولا تنفرد بحل واحد يناسب الجميع، ولكن إلى حد ما تتضمن حولا مرنة يمكن تخصيصها وتعديلها لتناسب الحاجات الفردية لكل متعلم أو متعلمة¹.

والتصميم الشامل للتعلم إطار تعليمي يستند بالأساس على علم الأعصاب ودراسة عمل وأداء الدماغ أثناء التعلم، من خلال توفير بيئة دراسية شاملة تناسب مختلف المتعلمين وتلبي حاجاتهم المتنوعة، حيث أكدت الأبحاث أن لكل فرد طريقة خاصة ومختلفة في فهم المادة الدراسية وطريقة التعبير عنها.

1 - لمقاربة النوع ولتحقيق مبدأ الانصاف والمساواة بين الجنسية وظفنا مفهومي متعلم ومتعلمة في البحث، خاصة أن الفصول التعليمية تتضمن كلا الجنسين

ومنه نستنتج أن التصميم الشامل للتعليم يوفر ما يلي:

1. المرونة *Flexibility* في طرائق تقديم المعلومات، والطرائق التي يستجيب بها المتعلمون والمتعلمات لاكتساب المعارف والمهارات وكذلك طرائق الانخراط في عملية التعليم والتعلم.

2. تذييل الصعوبات *Reduce Barriers* في طرائق التدريس، وتوفير المرونة والتكيف والدعم المناسب، ويحافظ على توقعات الأداء الأقصى للمتعلمين والمتعلمات رغم اختلافهم وتنوعهم، بما فيهم ذوي الكفاءة اللغوية المحدودة.

3. المواد التعليمية *(Learning Material)*: هي وسائل لتنفيذ خطة الدرس، ويحتاجها المدرس لدعم عملية التعليم والتعلم، ولتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية، كما تعتبر مساعداً لأنشطة التعلم واستراتيجيات التعليم، وبالتالي فهي جزء أساس في خطة وإعداد المنهاج التعليمي.

إذاً فالمنهاج أو الطرائق المستخدمة في التدريس يجب أن تتسم بالشمولية، بحيث تكون قابلة للفهم والاستيعاب من قبل الجميع رغم الفروقات الفردية، ورغم اختلاف قدراتهم التعليمية، خاصة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، فالتنوع والاختلاف بين أفراد الفصل الدراسي يختلف بينهم كاختلاف بصمة الأصابع، لأن لكل متعلم اهتماماته الخاصة وخبراته من نقاط قوة أو حاجات، وبالتالي فالمنهاج في إطار التصميم الشامل يحاول تقليص الحواجز والفوارق الفردية وتوفير فرص تعليمية مناسبة لكل متعلم أو متعلمة على حد سواء

وأفضل طريقة للتكيف مع مهام التعلم هي استيعاب الحاجات الفردية لكل متعلم؛ بحيث أن كل مدرس يدرك أن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الطريقة ولا بنفس المستوى، ودراسات «هوارد جاردنر» في مجال الذكاءات المتعددة دليل على أنه بالرغم من أن بعض مواطن القوة لدى المتعلم في معالجة المعلومات في صالح الأنماط التقليدية للتعلم مثل: اللغوي/اللفظي، أو المنطقي/ الرياضي، فإن البعض الآخر يميل نحو أنواع وأنماط تعليمية مختلفة: مثل: البصري/ المكاني أو الطبيعي، الجسدي/ الحركي. وبعض المتعلمين يعملون بشكل أفضل في إطار مجموعات التعلم الاجتماعي/ البين شخصي *(interpersonal/social)*. في المقابل نجد متعلمين يستفيدون من الأنواع الذاتية/ الضمنية شخصية *(interpersonal/introspective)* من أنشطة التعليم والتعلم (هارديمن، 2013، ص 106-107)

والهدف من التعليم في إطار التصميم الشامل للتعليم *(UDL)* هو تنمية المتعلمين الخبراء، وهو الهدف الذي يستطيع أن يحققه جميع المتعلمين والمتعلمات. ومن منظور التصميم الشامل للتعليم، فإن المتعلمين الخبراء هم

1. المتعلمون العمليون أصحاب المعرفة، حيث يسترجعون المعرفة السابقة أثناء تعلم أشياء جديدة، ويقوموا بتنشيط المعرفة السابقة لتعريف وتنظيم وترتيب الأولويات ودمجها في المعلومات الجديدة. كما أنهم يتعرفون على الأدوات والمصادر التي تساعد في إيجاد وبناء وتذكر

المعلومات الجديدة، كما أنهم يعرفون كيفية تحويل المعلومات الجديدة إلى معرفة ذات قيمة قابلة للتعليم والتوظيف.

2. المتعلمون الاستراتيجيون الذي يركزون على أهداف التعلم، ويعدون خططا للتعلم، ويبتكرون استراتيجيات وخطط فعالة للاستفادة القصوى من عملية التعلم، كما أنهم يقوموا بتنظيم أدوات ومصادر التعلم لتسهيل عملية التعلم، ويراقبون تقدمهم، ويتعرفون على نقاط القوة والضعف لديهم، وكذلك يتخلون عن الخطط والاستراتيجيات الغير فعالة.

3. المتعلمون ذوي الدافعية والتصميم، التواقون لتعلم الأشياء الجديدة، والمندفعون نحو التمكن من عملية التعلم، ودأبوا ما يتوجهون نحو الأهداف المتعلقة بتعلمهم، كما يضعون لأنفسهم أهداف وتحديات في عملية التعلم، ويعرفون كيفية الحفاظ على الجهد والمثابرة للوصول إلى تلك الأهداف، وكذلك يمكنهم مراقبة وتنظيم انفعالاتهم التي تعيق أو تشلت تعلمهم الناجح. (الدليل الإرشادي، 2011)

1.2. مبادئ التصميم الشامل للتعلم

يحتاج المتعلمون لتعلم لغة أجنبية ثانية إلى المهارات والدافعية للتعلم، وعلى المنهاج مراعاة ومساعدة المتعلمين والمتعلمات على الوصول إلى تلك الدافعية، خاصة أن كل متعلم فريد من نوعه، فطريقة أو أسلوب واحد في التدريس لا يمكن أن يناسب الجميع. لأن التعلم ليس شيئاً واحداً، وعلم الأعصاب يؤكد أن الدماغ لديه ثلاث شبكات رئيسة تعمل بشكل متكامل أثناء عملية التعلم، من خلال البحوث الضخمة التي ظهرت منذ عام 1990، والتي سميت من قبل الوسط العلمي باسم «عقد الدماغ»، وربما ينبغي أن نطلق على هذا العقد الجديد اسم «عقد التدريس من أجل الدماغ»: للاعتراف بالحاجة إلى تصميم التطبيقات العملية لعلم الأعصاب في عملية التعليم والتعلم. (هارديمن، 2013، ص: 17)

وبناء على أبحاث (CAST) 1 ودراسات علمية أكدت أن هناك ثلاث شبكات في الدماغ تعمل

أثناء العملية التعليمية، وهي

1. شبكة الإدراك: *Recognition Network / Representation* وهي شبكة توجد أسفل الدماغ.

تعنى بكيفية انخراط المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية، والأساليب التي تثير دافعيتهم للتعلم، ويتم ذلك من خلال توفير وسائل وأساليب متعددة لإثارة دافعية المتعلمين والمتعلمات للتعلم.

2. شبكة الاستراتيجيات: *Strategic Network / Action and Expression* وهي شبكة

تقع في مقدمة الدماغ وظيفتها جمع المعلومات من خلال ما نراه ونسمعه، ومن

1 - الرابطة الصينية للعلوم والتكنولوجيا (CAST) هي منظمة غير حكومية وغير ربحية، للعلماء والمهندسين الصينيين، وتتألف من 167 جمعية مهنية وطنية ومئات من الفروع المحلية على مختلف المستويات

خلال القراءة: وذلك عبر توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات والأفكار التي تم تعلمها، كما توفر فرصا متعددة للتعلم والتعبير عن الفهم من قبل المتعلمين والمتعلمات.

3. شبكة الوجدان: *Affective Network / Engagement* وهي شبكة متخصصة في إظهار وتقويم العواطف، تمكن من التعامل والاشتراك مع المهام التعليمية ومع العالم الخارجي، لأن شبكات العاطفة تعمل بطريقة متشابهة -تقريبا- عبر العديد من الأفراد. ويعرض إطار التصميم الشامل للتعلم *UDL* مجموعة من المبادئ التوجيهية لدمج الخيارات المرنة، في المناهج وطرائق التدريس في إطار مجالات العرض الثلاثة: المتمثلة في العمل والتعبير والمشاركة، وتعد هذه المبادئ إطار عمل ملزم للمدرسين الذين يرغبون في تطبيق التصميم الشامل للتعلم سواء في مجال التعليم والتعلم أو مجال تصميم المناهج الدراسية وتشير (McKenzie and Dalton, 2020) إلى أن مبادئ التصميم الشامل للتعلم مبنية على تأثير التكرار الذي يسمح بالوضوح والفهم الأسهل للتعليمات، وهذه المبادئ المنصوص عليها على وجه التحديد هي ثلاثة مبادئ رئيسة قائمة على الأبحاث الحديثة لعلوم الأعصاب والتي توجه التصميم الشامل للتعلم؛ وهي

المبدأ الأول:

توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات *Multiple Means of Representation* (ماهية، «ماذا» نتعلم؟)

ويهدف هذا المبدأ إلى توفير طرائق متعددة ومرنة لتقديم المحتوى والمعلومات بطرائق مختلفة، ويرتبط بشبكة «الإدراك» للدماغ، حيث يختلف المتعلمون والمتعلمات في طرائق استيعابهم وفهمهم للمعلومات التي تقدم لهم، على سبيل المثال يحتاج الأشخاص ذوي صعوبات التعلم (عسر القراءة)، ذوي الاختلافات اللغوية أو الثقافية، أو غيرهما، إلى طرائق مختلفة أثناء تقديم المحتوى التعليمي، وقد يستوعب الآخرون المعلومات بسرعة أكثر وكفاءة عالية من خلال الوسائل السمعية والمرئية بدلا من النص المطبوع، وكذلك عملية التعلم ونقل المعلومات تحدث عند استخدام طرائق متنوعة وعديدة لتقديم المحتوى التعليمي، لأن ذلك يسمح للطلاب بالربط بين المفاهيم، -باختصار- لا توجد وسيلة وحيدة لتقديم وعرض المعلومات يمكن اعتبارها الوسيلة الأفضل لجميع المتعلمين والمتعلمات، لذلك من الضروري توفير عدة خيارات لتقديم وعرض المحتوى التعليمي. (اسماعيلي علوي، 2013، ص178)

المبدأ الثاني:

توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير: *Multiple Means of Action and Expression* (كيفية التعلم- كيف نتعلم)

ويسعى هذا المبدأ إلى إتاحة طرائق مختلفة لتعبير المتعلمين والمتعلمات، من خلال توفير وسائل متعددة ومرنة للتعبير وتزويدهم ببدائل لإظهار ما تعلموه، ويرتبط بالشبكة

الاستراتيجية، حيث أنه يختلف المتعلمون في الطرائق التي يمكنهم من خلالها الإبحار في بيئة التعلم والتعبير عما يعرفون، على سبيل المثال يختلف الأشخاص الذين لديهم حواجز لغوية في طريقة التعامل مع مهام التعلم، فقد يستطيع البعض التعبير عن نفسه جيداً من خلال الكتابة وليس الحديث، والعكس صحيح. ومن المهم معرفة أن القدرة على العمل والتعبير تتطلب مقدار كبير من التخطيط والممارسة والتنظيم. وقد يختلف المتعلمون في هذه الجوانب أيضاً، في الواقع، لا توجد وسيلة واحدة للعمل والتعبير يمكن اعتبارها الوسيلة المثلى لجميع المتعلمين والمتعلمات، لذلك من الضروري توفير عدة خيارات للأداء والتعبير

المبدأ الثالث:

توفير وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل *Engagement Multiple Means* (سبب التعلم- لماذا نتعلم)

يهدف هذا المبدأ إلى تحفيز دافعية واهتمام المتعلمين والمتعلمات للتعلم وتلبية حاجاتهم المتنوعة، ويرتبط بشبكة الوجدان أو التأثير. فالجانب الوجداني يمثل عنصراً رئيساً في عملية التعلم، ويختلف المتعلمون والمتعلمات بشكل ملحوظ في طرائق مشاركتهم أو دافعتهم نحو التعلم، ويمكن لعدة أسباب أن تؤثر على الفروق الفردية في الجانب الوجداني مثل الناحية العصبية، الثقافية، الشخصية، الاهتمام الشخصي، والمرجعية العلمية، إلى جانب عدة عوامل أخرى

تعد المبادئ السابقة إطار عمل ملزم للمدرسين الذين يرغبون في تطبيق التصميم الشامل للتعلم سواء في مجال تصميم الدروس أو بالنسبة لمصممي المناهج التعليمية، خاصة الحديثة المرتبطة بالتكنولوجيا

فإن أي تعليم وتعلم لا يمكن أن يستغني -خاصة في العصر الحالي- عن الوسائل التكنولوجية الحديثة: والتي يصطلح عليها بالوسائط التكنولوجية المتعددة *MultiMedia* وهي التقنيات المرتبطة بالحاسوب: كاستعمال النص والصوت والصورة في أي عملية تواصلية، ويمكن أن يدخل في ذلك أيضاً الألعاب والتمارين والاختبارات وإدماج بعض المقاطع الصوتية أو المشاهد المصورة أو غيرهما

ويستفيد التصميم الشامل للتعلم (*UDL*) من التقنيات الحديثة والمبتكرة لاستيعاب الفروقات الفردية بين المتعلمين والمتعلمات، لذلك يعتبر وسيلة فعالة لتحديد وتجاوز العقبات في المناهج الدراسية، وبناء الجسور ودعم البدائل التي تلبي حاجات التعلم المتنوعة استجابة للفجوات المحددة

إذا يجب على المدرسين ضمن إطار التصميم الشامل للتعلم توظيف وسائل وتقنيات حديثة وطرائق تدريس متنوعة، خاصة أثناء تعليم اللغة العربية لغة ثانية، من قبيل: العصف الذهني، وحل المشكلات، والأنشطة التفاعلية والمحفزة... وكذلك اعتماد أساليب وتقنيات متعددة ومتنوعة في التقييم، ووضع توقعات موضوعية، واستخدام التغذية الراجعة،

وتشخيص مستوى المتعلمين بدقة، ووضع توقعات تناسب قدرات كل متعلم وليس توقعات عامة لجميع المتعلمين، وذلك بما يتوافق مع الأهداف المنتظرة من التعليم؛ ومعنى هذا أنه كلما كانت منطلقات ومداخل «الفعل التعليمي» مبنية على أساس علمي واضح كانت مخرجاته ونتائجه إيجابية وحيدة (إدراوي، 2019، ص47)

2. مكونات المنهاج التعليمي المبني في إطار التصميم الشامل للتعليم (UDL)

2.1 تعريف المنهاج

بداية لابد من تحديد الفرق بين مصطلحات متداخلة وهي:
« المنهج/ المنهاج لغة: كلمتان مترادفتان: بمعنى الطريق الواضح أو السبيل البين، ويقال «نهج الطريق: سلكه وسار فيه. نهج المسألة: أبانها وأوضحها. نهج خطة سليمة: اتبعها. نهج له نهجا: خط ورسم له طريقا يسير عليها» فهي وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة. (أبو العزم، 2013، ص3395)
« المنهجية: قسم من أقسام المنطق تعتني بالبحث في منهاج العلوم والطرائق التي ينبغي استخدامها لبلوغ المعرفة.

« المنهاج الدراسي: Curriculum تصف فيفيان دي لاندشير (Viviane De Landsheere) المنهاج الدراسي بأنه «يغني برامج التعليم، حيث يشمل أهداف التعليم-التعلم ومحتوياته، فضلا عن مختلف الاستعدادات المتعلقة بعملية التعليم والتدريب بما فيها الطرائق البيداغوجية وأساليب تقويم المواد الدراسية وإدارة عملية التعليم والتعلم» (علوي وجعفر، 2021، ص47)

وهناك كلمة تستعمل مرادفة لكلمة المنهاج وأحيانا بدلا عنها، وهي كلمة «المقرر» -sylabus- ويقصد بها كمية المعرفة التي يتطلب من المتعلمين دراستها وتعلمها في الفصول الدراسية. لكن مفهوم المنهاج التعليمي أشمل وأوسع من ذلك؛ إذ يشمل المحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، والأهداف المتوخاة من تعليم المحتوى، والتقييم للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية. (الفتاوي، 2006، ص31)

وهناك من قدم رؤية أخرى؛ تتمثل في أن المنهج هو ما تقوم المدرسة بتخطيطه وتقديمه ككل متكامل، ويتلقاه المتعلمون على اختلاف مشاربيهم، ويتفق مع أولويات واعتبارات معينة تكون أساس لبناء نظام كلي واسع وشامل (الهادي، 2012، ص27)

لقد سعت الدراسات الحديثة إلى تجاوز السلبات والمفاهيم الخاطئة لطبيعة المناهج الدراسية القديمة، فعرفت المنهاج كونه وثيقة تصف سلسلة منظمة من أهداف التعلم ومخرجاته في نطاق مادة دراسية موجهة إلى المتعلمين والمتعلمات، وتشمل هذه الوثيقة توصيفا لما يجب تعلمه وكيف يتم تعليمه، وخطة تنفيذ عملية التعليم والتعلم وأساليب تقييمها (الهادي، 2012، ص26)

نستنتج من خلال ما سبق أن المنهاج هو مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم والتي تهدف إلى مساعدته على النمو الشامل والمتكامل؛ كي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين. وأن المعلومات والمهارات التي يكتسبها لها وظيفة في حياته الفعلية وحياته المستقبلية

وبالتالي فالمنهاج هو وثيقة بيداغوجية تصدرها جهات رسمية لتعليم معين يفترض فيه أن يشمل عدة عناصر أساس تتمثل فيما يلي

« الأهداف بمستوياتها المختلفة

« المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

« الطرائق والأدوات التعليمية (استراتيجيات التنشيط والاتصال)

« إجراءات التقويم (التشخيص-الحكم-القرار)

ويؤكد المنهاج الحديث بمفهومه الواسع على النظرة التكاملية لكل من الفرد والمحيط معا. ومن مميزات المنهاج الحديث أنه ينطلق من أسئلة خمسة أساس وهي: (علوي وجعفر، 2021، ص49)

« لماذا نعلم؟ حاجات المجتمع

« من نعلم؟ خصوصيات المتعلمين

« بماذا نعلم؟ محتوى التعليم / التعلم

« كيف نعلم؟ استراتيجيات التنشيط

« ما نتائج التعليم؟ تقويم العملية التعليمية

2.2 مكونات المنهاج التعليمي

إن من يتابع الإصدارات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يجد أن هناك كثرة في عدد المناهج والبرامج والسلاسل والكتب التعليمية التي ظهرت مؤخراً، منها ما أنتج داخل الدول العربية، ومنها ما أنتج خارجها، وهذه الإصدارات وإن اتفقت في الهدف إلا أن هناك تفاوت كبير في مستوياتها وبنائها، حيث إن عددا لا يستهان به من الإصدارات أعده غير مختصين في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكان إنتاجهم معتمدا على الاجتهادات الشخصية أكثر من المعايير العلمية أو الأطر المرجعية. (الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية 2023)

والمناهج الدراسية التي يتم بناؤها استنادا إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلم يتم تصميمها منذ البداية لتلبية حاجات المتعلمين والمتعلمات، مما يجعل التعديلات المكلفة، واستهلاك الوقت والتغييرات في الواقع غير ضرورية، لأن التصميم الشامل للتعلم يشجع على خلق تصميمات مرنة منذ البداية، توفر خيارات قابلة للتعديل وتسمح لجميع المتعلمين والمتعلمات بالارتقاء بمستواهم التعليمي الفعلي وليس الذي تتصوره عنهم. (الدليل الإرشادي، 2011)

يحتوي هذا النوع من المناهج الدراسية على أربعة عناصر مترابطة وهي: الأهداف التعليمية، طرائق التعليم، المواد التعليمية والتقييمات، وفيما يلي توضيح للاختلافات بين التعريفات التقليدية وتعريفات التصميم الشامل للتعليم لكل من هذه العناصر الأربعة.

أ. الأهداف التعليمية: توصف هذه الأهداف على أنها توقعات التعلم، وتمثل المعرفة، والمفاهيم والمهارات التي يجب أن يتمكن منها جميع المتعلمين والمتعلمات، وتتفق بصفة عامة مع المعايير، ومن خلال إطار التصميم الشامل للتعليم يتم التعامل مع هذه الأهداف بطريقة تستوعب هذه الفروقات الفردية بين المتعلمين والمتعلمات، وتميز بين الأهداف والوسائل التعليمية

وتساعد هذه السمات معلمي المنهج الدراسي المبني وفق التصميم الشامل للتعليم على تقديم المزيد من الخيارات والبدايل، مثل الطرائق التعليمية المتنوعة، والأدوات، والاستراتيجيات التعليمية ووسائل الدعم، من أجل الوصول إلى درجة الإتقان

وإذا كان المنهج الدراسي التقليدي يركز على المحتوى التعليمي أو أهداف الأداء، فإن منهج التصميم الشامل للتعليم يركز على تطوير «المتعلمين الخبراء»، كما سبق الإشارة إلى ذلك، (الدليل الإرشادي للتصميم الشامل للتعليم، 2011)

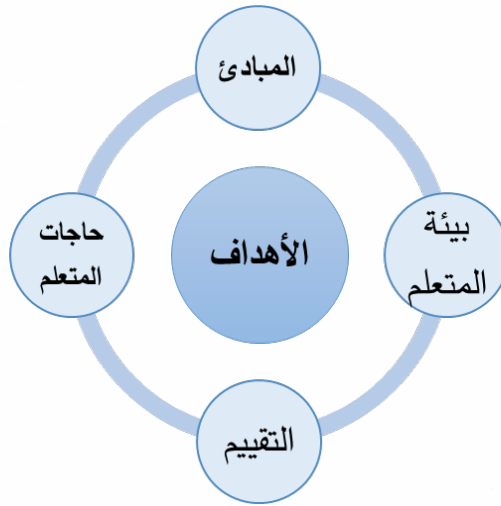
ب. الطرائق التعليمية: يتم تعريفها على أنها قرارات تعليمية، وأساليب وإجراءات، أو نظام تعليمي يستخدمه المعلمون الخبراء لزيادة سرعة التعلم وتعزيزه، ويطبق المعلمون الخبراء طرائق تعليمية مبنية على البرهان ويميزون بينها وفق الهدف من الشرح، ويسهل المنهج الدراسي المبني وفق التصميم الشامل للتعليم على التمييز الواضح بين الطرائق التعليمية، وفقا للفروق الفردية بين المتعلمين في سياق العمل، المصادر الاجتماعية/الوجدانية للمتعلم، ومناخ الصف الدراسي، ويمكن تعديل طرائق التعليم المبنية وفق التصميم الشامل للتعليم بصورة مرنة ومتنوعة من خلال المراقبة المستمرة لتقديم المتعلمين

ت. المواد التعليمية: تعتبر بمثابة الوسيلة المستخدمة لعرض المحتوى التعليمي وما يستخدمه المتعلم لإظهار المعرفة، ومن خلال إطار التصميم الشامل للتعليم، يعتبر التنوع والمرونة أساس المواد التعليمية، ولتوصيل المعرفة النظرية، تقدم المواد التعليمية المبنية على التصميم الشامل للتعليم الوسائط المتعددة والتي تتجسد في الدعم المباشر مثل القواميس الرقمية، المعلومات، والتدريب عبر الشاشة

وبالنسبة للتعلم الاستراتيجي والتعبير عن المعرفة، تقدم المواد التعليمية المبنية في إطار التصميم الشامل للتعليم الأدوات والدعم اللازمان لإيجاد الأفكار وتحليلها، وترتيبها، والتعبير عن الفهم بعدة طرائق، ولكي تتم المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، تقدم المواد التعليمية طرائق بديلة تهدف إلى النجاح وتشتمل على اختيار المحتوى التعليمي المناسب، والتنوع في مستوى الدعم والتحدي، والخيارات الخاصة بتوظيف الاهتمام والدافعية وتعزيزها

ث. **التقييم:** يوصف بأنه عملية جمع المعلومات عن أداء المتعلمين والمتعلمات باستخدام طرائق ومواد عديدة من أجل تحديد معرفتهم، ومهاراتهم ودافعيتهم للقدرة على اتخاذ قرارات تعليمية واعية، ومن خلال التصميم الشامل للتعليم، فإن الهدف هو تحسين دقة التقييم والتأكد من أنه مناسب وشامل وواضح، لتوجيه عملية تدريس جميع المتعلمين، ويتحقق ذلك جزئياً من خلال التركيز العالي على الهدف التعليمي، على اعتبار أنه مختلف عن الوسائل التعليمية، مما يتيح توفير الدعم والمساندات لبناء العناصر غير مترابطة، ومن خلال التوسع في الوسائل التعليمية لدعم الفروق الفردية بين المتعلمين، إن التقييم القائم على التصميم الشامل للتعليم يحد من أو يقضي على الحواجز حتى يتم التقييم الدقيق لمدى معرفة المتعلم، ومهاراته وتفاعله

وفي هذا السياق نجد كل من نيشن وإلستر (P20, 2010 Nation & Macalister) نموذجيهما لتصميم منهج اللغة، وقدماه في كتاب بعنوان: «تصميم منهج اللغة»، وهو منهج ينسجم مع التصميم الشامل للتعليم ويتسم بالحدثة والشمولية والتكامل، وفي الشكل الآتي أهم عناصر هذا النموذج

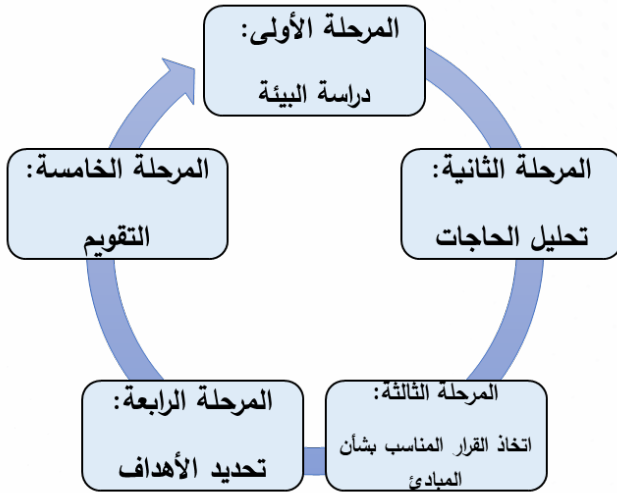


الشكل 1: عناصر تصميم منهج اللغة

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه، أن عملية تصميم المنهاج تأخذ بعين الاعتبار عناصر أساس، تتمثل في التخطيط للأهداف وتطبيق المبادئ، وتحليل البيئة وحاجات ورغبات المتعلمين والمتعلمات، وأخيراً التقييم. وذلك بهدف تطوير المهارات وتحقيق أهداف التعليم والتعلم فالنظرة الحديثة للعملية التعليمية التعليمية تلغي ما كان سائداً قديماً، فلم تعد عملية نقل المعلومات والمعارف هي المهمة الوحيدة للتعليم، ولكنه نشاط مخطط له يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين والمتعلمات، حيث يقوم المدرس بتخطيط وإدارة ذلك النشاط، وبالتالي أصبح للمدرس والمتعلم أدوار جديدة وفق النظرة الحديثة

لعملية التدريس؛ والتي تمكن من زيادة دور وحافز التعلم لدى الفرد، وجعله هو المستهدف والمستفيد (بن عمر 1986، ص52)

وللتوضيح أكثر سنتعرف على المراحل الأساس لتصميم منهاج اللغة، والمرتبطة بالعناصر السابقة، من خلال المراحل والخطوات التي حددها نيشن وإليستر والمتمثلة في الشكل الآتي (أحمد حسن أحمد الفقيه، ص160)



الشكل 2: مراحل تصميم منهج اللغة

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه أن أول مرحلة لتصميم منهاج اللغة تتمثل في دراسة البيئة، ثم تليها مرحلة تحليل حاجات المتعلمين ورغباتهم المستقبلية، ثم مرحلة اتخاذ القرار المناسب بشأن المبادئ الأساس التي يجب تطبيقها، وتأتي المرحلة الرابعة المتمثلة في تحديد الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وأخيرا مرحلة التقييم، والتي تعتبر الحلقة الضائعة في معظم المناهج التعليمية

3. دور التصميم الشامل في بناء منهاج اللغة العربية لغة ثانية

إن تعلم اللغة الثانية هو عملية اكتساب¹ اللغة بعد اكتساب اللغة الأولى وتعلمها، وتستخدم هذه اللغة في التواصل مع الآخرين. ويعتبر تعلم اللغة الثانية أساسا للأفراد الذين يرغبون في التفاعل والتواصل مع أشخاص يستخدمون لغة مختلفة، سواء في العمل أو الدراسة أو السفر أو التجارة الدولية. وتعلم اللغة الثانية يعتبر منهجية متعددة الجوانب تشمل المهارات الأساس المعروفة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وقد عرفت غاس وسيلينكر في كتابهما الذي حظي بإقبال كبير اكتساب اللغة بأنه «دراسة الكيفية التي ينشئ بها المتعلمون نظاما لغويا جديدا»

1 - اكتساب اللغة الثانية يعرف اختصارا ب SLA.

ويضيفان أن اكتساب اللغة الثانية باعتباره ميدانا بحثيا، معني بما يتم تعلمه وما لا يتم تعلمه من اللغة الثانية (بيل فان باتن، إلساندرو 2017)

إن اللغة العربية لغة ثانية هي وسيلة لتواصل الأشخاص الذين ليست العربية لغتهم الأم، وتهدف هذه اللغة الثانية إلى تمكين المتعلمين من التواصل والتفاعل باللغة العربية في مجموعة متنوعة من السياقات والمواقف الحياتية المختلفة. ويقصد بمصطلح اكتساب اللغة هو تلقي اللغة الهدف من الناطقين بها داخل بيئتها ويطلقون عليه مصطلح: اكتساب اللغة الثانية *Second Language Acquisition* كتلقي الإنجليزي أو الياباني اللغة العربية في بلد من البلدان

وبما أن مجال تعلم اللغة الثانية حديثا نسبيا، فقد تأثر بغيره من المجالات؛ ولكن تعلم اللغة الثانية الآن أصبح يؤثر في العلوم التي خرج منها سابقا، ويبني استقلالا خاصا به وهوية خاصة، مما يعني أننا نستطيع أن ننظر لتعلم اللغة الثانية على أنه علم مستقل وله مباحثه الخاصة وأساسه العلمية (سوزان وسلينكر، 2003، ص55)

وامتلاك الإنسان لغة ثانية زيادة عن لغته الأم يشبه إلى حد كبير امتلاك روح ثانية، وفكرا وعلما وثقافة، فتعلم لغة حية أصبح ضرورة من ضرورات الحياة الصحية والناجحة، وهناك اهتمام أجنبي كبير بتعلم اللغة العربية، ففي تقرير لمجلة (*Science*) أشار إلى أن العربية ستحل المركز الثالث سنة 2050 بعد الصينية والهندية، وقبل الإنجليزية والإسبانية. (هادي نهر، 2010، ص28-29)

لكن أكدت العديد من الدراسات أن كثير من برامج تعليم اللغة العربية ومناهجها للناطقين بلغات أخرى، لم تلَبّ الحاجات اللغوية للمتعلمين، لأنها اختيرت -في الغالب- بطريقة عشوائية اعتمدت في المقام الأول على الخبرة الشخصية للمصممين أو المؤلفين، وليس على أسس علمية أو معايير دولية

وفي هذا السياق نجد أن التجارب المذكورة أنتجت توجيهين أساسيين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية (خاصة للناطقين بغيرها)، وهما: التوجه التقليدي البنيوي، والتوجه التواصلية الوظيفي. (العباشي، 2019، ص51)

التوجه التقليدي البنيوي: والذي يعرف بكون تصويره لتعليم اللغات قائم على أسس ومبادئ المدرسة البنيوية وتطبيقاتها، لذلك فإن تعليم اللغة العربية في هذا الاتجاه يركز على المكتوب بهدف ترسيخ اللغة لدى المتعلمين، اعتمادا على منهج «القواعد» و«الترجمة»، كما يعتمد على الإعادة والتكرار. ومنه فإن البعد الذي يعطى للمتعلم هو بعد تلقيني تطويعي، يركز على ظاهر اللغة وليس جوهرها

وقد تعرض هذا الاتجاه لعدة انتقادات، من أهمها أنه اتجاه يهملش المهارات التواصلية والاجتماعية، والتي تعتبر من أهم وأبرز خصائص اللغة. فمن المعلوم أن نهج هذا التصور يؤدي لا محالة إلى تعلم مفردات وجمل وتركيب وقواعد جاهزة يتم ترسيخها وتثبيتها

في ذاكرة المتعلم بواسطة التكرار والحفظ بعيدا عن «الواقع اللغوي» الحي للغة العربية.
(اليوبى، 2005، ص: 179)

التوجه التواصلى الوظيفي: والذي يختلف عن التوجه السابق، لأنه يسعى إلى تحقيق ما يطلّح عليه «بالواقع اللغوي»، فلا يركّز على استظهار القواعد النحوية والبنىات الجمالية والقوالب التركيبية، وإنما يهدف بالأساس إلى اكتساب مهارات وتطوير قدرات لدى المتعلمين، مبنية على الفهم والاستيعاب الكلى للاستعمال التداولي والوظيفي للغة المتعلمة، وهي قدرات تنمو وتتطور بالاعتماد على أسلوبى الحوار والتواصل

من خلال ما سبق نجد أن التوجه الأول يركّز على النحو والمعجم بشكل مكثف، في حين أن التوجه الثاني المختلف يركّز على الأداء الوظيفي للغة عبر التواصل القائم على اكتساب المهارات اللغوية؛ وهذا الاتجاه هو الذي أصبح ينهج المجددون فيه طرائق التدريس المختلفة، من خلال استثمارهم لمستجدات الدرس اللساني والبحث التربوي

ولتصميم منهاج اللغة العربية لغة ثانية أهمية كبيرة في سياق التعليم والتعلم؛ وتكمن أهميته في أنه يمكن من توفير إطار مرجعي محدد للهدف النهائي لتعلم اللغة العربية، كما أن تصميم منهاج اللغة العربية في إطار التصميم الشامل للتعليم (UDL) يضمن تشجيع المتعلمين والمتعلمات بثقة ومهارة، ويوفر لهم تجارب تعلم ممتعة ومفيدة. بالإضافة إلى ذلك يعمل منهاج اللغة العربية لغة ثانية على نمو الكفاية اللغوية للأفراد وتعزيز قدراتهم التعليمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية من خلال تعلم العربية كوسيلة للتفاعل والتواصل الفعال. فالأهمية الحقيقية لتصميم منهاج اللغة العربية كلفة ثانية تكمن في تحويل المتعلمين والمتعلمات الناطقين بلغات أخرى إلى مستخدمين خبراء وماهرين باللغة العربية وقادرين على اكتساب المهارات اللغوية والتمكن من التحدث والقراءة والكتابة بطلاقة

وقد قسم اللسانيون التطبيقيون-مثلا- تلك المهارات اللغوية *Language Skills* إلى أربع مهارات هي: (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، ولأهميتها يرى *Widdowsson* أن أهداف أي درس لغوي غالبا ما يعرف بالعودة إلى امتلاك المهارات اللغوية، والتي يمكن تصنيفها حسب الاكتساب *Acquisition* والتعلم *Learning* إلى (علوي وجعفر، 2021، ص28)

« **مهارتين مكتسبتين:** هما الاستماع *Listening* والمحادثة *Speaking*، يكتسبها الفرد في محيطه الاجتماعي ولا يحتاج في تعلمها إلى مدرسة.

« **مهارتين متعلمتين:** هما القراءة *Reading* والكتابة *Writing*، يحتاج الفرد في تعلمهما إلى مدرسة وخطة تعليمية محددة وطويلة الأمد في غالب الأحيان، لذلك تعتبران مهارتين صعبتين من حيث التمكن وإتقان اللغة إنتاجا وفهما.

« **مهارتين استقباليّتين:** هما الاستماع والقراءة، إذ بهما يتم استقبال المعطيات اللغوية وتخزينها في الذاكرة.

« **مهارتين إنتاجيتين:** وهما المحادثة والكتابة، إذ بهما يتم إنتاج التعبيرات اللغوية المتنوعة، وكذلك المعرفة العلمية بتعددتها.

ولا يقتصر المنهج الدراسي المبني على التصميم الشامل للتعليم على مساعدة المتعلمين والمتعلمات على اكتساب معارف معينة أو مجموع مهارات معينة، بل على مساعدتهم على التمكن من عملية التعلم بحد ذاتها، وأن يصبحوا متعلمين خبراء. لأن غاية التعليم في القرن الحادي والعشرين ليس التمكن من معرفة المحتوى العلمي أو استخدام التكنولوجيا الجديدة، بل الهدف هو التمكن من عملية التعلم، من ثم يجب على التعليم أن يساعد على تحويل المتعلمين الجدد إلى متعلمين خبراء-أفراد-يرغبون في التعلم ويعرفون كيفية التعلم بشكل استراتيجي، ولديهم طرائقهم الفردية والمرنة للتعلم مدى الحياة(الدليل الإرشادي، 2011) وبذلك يهتم التصميم الشامل بإيجاد أفضل الطرائق التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، وترجمة مبادئ التعلم والتعليم، إلى طرائق واستراتيجيات تساعد في تحديد مواد المنهاج التعليمي، وتحقيق نتائجه على صورة مخرجات تعلم عقلية وحركية ضمن بيئة مرنة وسياق تعليمي محدد.

إن تصميم منهاج اللغة العربية لغة ثانية يهدف إلى تحقيق عدة أهداف؛ من أهمها تمكين المتعلمين من اكتساب وتطوير مهارات استخدام اللغة العربية بطلاقة في الحياة اليومية والتواصل العام. بالإضافة إلى تعزيز فهم المتعلمين للثقافة العربية وتعددية اللغات والتواصل الثقافي، كما يسعى إلى تعزيز المصطلحات والمفردات العربية في مجالات مختلفة مثل السفر والأعمال والتكنولوجيا، كما يعزز التفاعل الثقافي والتعايش بين المتعلمين والمتعلمات من أجل تمكين روابط التواصل الثقافي بينهم. (هادي، 2009، ص28)

إذا من خلال ما سبق نجد أن منهاج تعليم اللغة الثانية وفق إطار التصميم الشامل للتعليم يضمن ما يلي

- « تشجيع المتعلمين والمتعلمات على تعلم اللغة الثانية بكل ثقة ومهارة ومتعة.
- « نمو الكفاية اللغوية للأفراد وتعزيز قدراتهم التعليمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية.
- « تحويل المتعلمين والمتعلمات الناطقين بلغات أخرى إلى مستخدمين خبراء وماهرين باللغة العربية وقادرين على التحدث والقراءة والكتابة بطلاقة .
- « توفير الجودة والظروف المرنة التي تضمن وصول ومشاركة جميع المتعلمين في العملية التعليمية.

خاتمة:

ختاماً؛ نؤكد أن تصميم منهاج اللغة العربية لغة ثانية في إطار التصميم الشامل للتعليم UDL يعمل على نمو الكفاية اللغوية للأفراد وتعزيز قدراتهم التعليمية، والعقلية، والوجدانية والاجتماعية، من خلال تعلم العربية كوسيلة للتفاعل والتواصل الفعال. فالأهمية الحقيقية لتصميم منهاج اللغة العربية لغة ثانية تكمن في تحويل المتعلمين والمتعلمات الناطقين بلغات أخرى إلى مستخدمين خبراء وماهرين باللغة العربية وقادرين على التمكن من المهارات

اقتراحات:

- « استثمار مبادئ التصميم الشامل للتعلم في بناء منهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- « اعتبار تحليل البيئة وحاجات المتعلمين منطلق من منطلقات تصميم المنهج التعليمي.
- « استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تنفيذ منهج تعليم اللغة العربية، ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.
- « بناء منهج تعليم اللغة بالاستناد إلى أسس علمية (دراسات علم الأعصاب) ومعايير دولية.
- « إجراء دراسات وأبحاث حول أثر تطبيق التصميم الشامل للتعلم في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة ثانية.

المراجع العربية:

- « أبو العزم، عبد الغني، معجم الغني الزاهر، حرف النون، الرباط: مؤسسة الغني للنشر، الطبعة الأولى، 2013.
- « أحمد حسن أحمد الفقيه، تصميم منهج اللغة العربية لمراحل التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة، بيروت: المجلس الدولي للغة العربية، 2017.
- « إدراوي، العياشي، المنظور الوظيفي وأهميته في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، الرياض: السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، 6-7 مارس، 2019م.
- « ألساندرو بيناتي وبيلفان باتر، ترجمة: عقيل بن حامد الزماي الشمري ومنصور مبارك ميغري، المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية، الرياض: درا جامعة الملك سعود للنشر، 2017م.
- « الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف- تعليم-تدريب-إمتاع، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الموقع: www.alecgs.ae
- « بلقاسم، اليوبي، «تعليم اللغة العربية للأجانب: عرض مشروع تعلم العربية عن بعد»، ضمن كتاب: تعليم اللغات: نظريات ومفاهيم وتطبيقات، مكناس: منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2005.
- « بن عمر، محمد صالح، العربية وثورة المناهج الحديثة، تونس: دار الرياح الأربع للنشر، 1986.
- « التصميم الشامل للتعلم، الشرح الكامل للدليل الإرشادي، الإصدار 2.0، 1 فبراير 2011، موقع: https://www.qu.edu.qa/file_source/qu/students/documents/special-needs-udl-

- « حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعلم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2012.
- « علوي، محمد، التواصل الإنساني: دراسة لسانية، الأردن: دار كنوز المعرفة، ط1، 2013.
- « محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 2، 2003.
- « اسماعيلي علوي محمد، وجعفر سمير، قضايا وإشكالات في تدريس اللغة العربية وثقافتها للناطقين بغيرها، رؤية لسانية، الرباط: سلسلة الدراسات التخصصية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2021.
- « سوزان جاس ولاري سلينكر، ترجمة: محمد الشرقاوي: تعلم اللغة الثانية، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2003.
- « ماريال م، هارديم، ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال، نموذج التدريس الموجه للدماغ، ترجمة: صباح عبد الله عبد العظيم، القاهرة: دار النشر للجامعات، ط1، 2013.
- « منير، زكري، النماذج المعرفية الحديثة للاكتساب اللغوي، التوجه التكنولوجي في البحث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس: وحدة البحث في تحليل الخطاب، 2006.
- « طاهر محمد، الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، ط1، 2012.
- « الفتلاوي، سهيلة، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، عمان الأردن: دار الشروق، ط1، 2005.
- « هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2009.

المراجع الأجنبية:

- » CAST, Center for Applied Special Technology), Universal Design for learning guidelines (version 2.0) Wakefield, MA: Author. Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>, 2016.
- » De Landsheere, Viviane, De Landsheere. Gilbert ; L'éducation et la formation : Science et pratique. Presses Universitaires De France. 1 édition. Paris, 1992.
- » Elizabeth M. Dalton, Judith A. McKenzie, Universal design for learning in inclusive education policy in South Africa, University of Rhode Island, December 2020.
- » I.S.P.Nation. John Macalister, Language Curriculum Design. 2edition, 2010. From; www.ztcprep.com

دور التقويم اللغوي في نجاح العملية التعليمية -المرحلة الابتدائية عينة-

*The role of linguistic assessment in the success of the educational process
-primary stage sample-*

سعاد جخراب⁽¹⁾

الملخص:

يساعد التقويم المعلم في عدة جوانب أهمها ترقية مهاراته وتحسين خبراته وإعداد وتوضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، وتقديم درجة إنجاز الأهداف التربوية، وتصميم التقنيات التعليمية المستخدمة كما يهدف إلى تحسين أداء المعلم ورفع مردود التدريس؛ أي تلك الجوانب المتعلقة بعنصر المعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية لأنه لا يخفى علينا أن تحسين أداء المتعلم مرهون بتحسين كفاءة المعلم أولاً. كما يساعد التقويم المتعلم -محور العملية التعليمية- في تقوية رغباته في التعلم والكشف عن استعداداته وقدراته وتشجيعه على كسب العادات الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلماته، لأنه لا يمكن للمتعلم أن يكون أداة حسنة أو في المستوى المطلوب في غياب الكفاءة التي يفترض أنها تحتوي على رصيد معرفي نظري كامل فالتقويم بذلك ركن استراتيجي في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي ولكن إظهاره النظري غائب في أذهان كثير ممن يشتغلون بحقل التدريس رغم التكوين الذي يتلقاه المعلمون في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم، فنادراً ما يتدرب المعلمون على تقنيات، التقويم كأسلوب علمي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم وإن معظم المعلمين لا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من صف إلى صف آخر، فالتقويم لا ينحصر فقط على العملية التي يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب بل تتعداه إلى تقويم المعلم كذلك، والمنهاج وطرق التدريس والمهارات اللغوية وكل ما يحيط بالمتعلم وعلى هذا الأساس كان عنوان مداخلتنا دور التقويم اللغوي في نجاح العملية التعليمية -المرحلة الابتدائية عينة-

الكلمات المفتاحية: التقويم، أهداف التقويم، أنواع التقويم

1 - سعاد جخراب، دكتوراه تعليمية اللغة العربية وتعلمها، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة ورقلة الجزائر، ruisouad@gmail.com

Summary:

Evaluation helps the teacher in several aspects, the most important of which is upgrading his skills, improving his experience, preparing and clarifying realistic goals for each learner, providing the degree of achievement of educational goals, and designing the educational techniques used. It also aims to improve the teacher's performance and raise the effectiveness of teaching. That is, those aspects related to the teacher element as it is the essence of the educational process, because it is no secret to us that improving the learner's performance depends on improving the teacher's efficiency first. Evaluation also helps the learner - the focus of the educational process - in strengthening his desires to learn, revealing his aptitudes and abilities, encouraging him to acquire good habits, and providing him with feedback on his learning, because the learner cannot be a good tool or at the required level in the absence of the competency that is supposed to contain credit. Evaluation is a complete theoretical epistemology, as evaluation is a strategic pillar in the educational process and one of its episodes that cannot be separated from pedagogical action, but its theoretical framework is absent in the minds of many of those who work in the field of teaching, despite the training that teachers receive in the psychological and pedagogical aspects and teaching methods. Teachers are rarely trained in evaluation techniques. As a modern scientific method that qualifies them to objectively review the results of their work, even though most teachers do not know anything about evaluation except the test and the grade and the resulting transfer of the learner from one grade to another. Evaluation is not limited only to the process that teachers conduct on learners, but extends to the teacher's evaluation as well. The curriculum, teaching methods, linguistic skills, and everything that surrounds the learner. On this basis, the title of our intervention was *The Role of Linguistic Evaluation in the Success of the Educational Process - Sample Primary Stage*.

Keywords: evaluation, evaluation objectives, types of evaluation

مقدمة:

إن تقويم معلم اللغة العربية يقتضي تحديد الشروط التي ينبغي توفرها فيه وكذلك تقويم استخدامه للوسائل التعليمية الناجعة التي تعينه على أداء مهمته بجد وفعالية، أما تقويم المادة اللغوية فيتطلب تحديد خصائص المتعلمين: اللغوية والنفسية والعقلية... إلخ لأن تعليم اللغات واللغة العربية يختلف باختلاف فئات المتعلمين وأهدافهم، فتعليم اللغة للكبار يختلف عن تعليمها للأطفال

إن تعليم اللغة العربية كلفة منشأ لأطفالنا أو كلفة أجنبية لغير أطفالنا لا يمكن أن نعطي ثمارها إلا إذا قومنا طرائق التعليم وأعدنا النظر فيها من جديد وألممنا بطبيعة اللغة في مهاراتها (أصواتها، مفرداتها وتراكيبها)، وكذلك خصائص المتعلمين فيها، ولا نستطيع أن

نلم بتلك الطبائع إلا إذا استعنا باللسانيات العربية الأصيلة والنظريات اللغوية الحديثة المناسبة
للغة العربية

نطلق في هذا البحث من الأساس النظري المتعارف عليه في التقويم ونحاول تطبيق ذلك على كفايات تعليم اللغة العربية في كامل نشاطاتها مع إلحاق كل مفهوم نظري بتطبيق عملي، وقد تم عرض بعض المسائل العملية التي تعالج موضوع التقويم لتوضيح الصعوبات العملية التي تواجه المعلم في عمله التعليمي اليومي. مع توضيح العديد من المفاهيم التقويمية ومصطلحاته في اللغة العربية بوجه عام، والتي أتت بها المناهج الجديدة، في تصويب ما ساد منها بصورة غير صحيحة في أوساط المعلمين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم نتيجة الإعداد غير الكافي الذي خضعوا له أو التأهيل السريع الذي اتبعوه، وفي إلحاق بركب التقدم الذي يسير عليه التقويم في البلدان المتقدمة، كما تم إيضاح وتفسير ما هو ضروري لمعلم اللغة العربية من مفاهيم ووسائل وكيفية التعامل معها لأنها تشكل الأساس الضروري لكل عمل تقويمي؛ وقد تطلب منا هذا شرح مستفيض، بتحديد التقويم وتعيين مداه وإجراءاته العملية. حتى يمكننا أن نقوم بالتقويم كما يجب.

مفهوم التقويم:

1. لغة:

من جذر «ق.وم» جاء في لسان العرب: قوم: أقمّت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام [...] والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه. (المصري، 1992، صفحة 500)
وفي منجد اللغة والأعلام: قوم الشيء عدّله، يقال قومته فتقوم: أي عدلته فتعدل وقوام الأمر وقيامه: نظامه، وعماده، وما يقوم به، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة.
مما تقدم يتضح أن مفهوم التقويم يفيد لغويا: إصلاح اعوجاج الشيء، وفي نفس الوقت إعطائه قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه.

2. اصطلاحا:

لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين وإذا عدنا إلى بعض ما ذكر منها، فإن بلوم يذكر أن التقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده. (حثروبي، 1999، صفحة 91)

ويعرفه «جرولاد» بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية. (حثروبي، 1999، صفحة 91)

ويعرفه «جون ماري دي كاتل» بأنه فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار
ويعرف التقويم في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على

مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة.(الفتلاوي، 2006، صفحة 102)

أما مفهوم التقويم في مجال المدرسة فإنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل مجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج. (الهادي، 2001، صفحة 68)

ويمكن تعريف التقويم على مستوى غرفة الصف بأنه عبارة عن عمليات منظمة الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها. إذ يشير هذا التعريف ضمناً إلى ضرورة إعداد الأهداف التدريسية كخطوة أولى في عملية التدريس لأنها عملية صادقة قبل كل شيء.(الهادي، 2001، صفحة 68)

فالتقويم بمفهومه الواسع يتم بواسطة إصدار حكم على الظاهرة المراد قياسها في ضوء ما تحتويه من خصائص، ثم يمكن أن ننسبها إلى قيمة متفق عليها فمثلاً إذا كانت سعة خزان ماء هي موضوع التقويم، وأن سعة خزان الماء المتفق عليها هي 50م³ فإنه يمكن إصدار حكم على سعة خزان الماء (موضوع التقويم) بأنها كافية أو غير كافية بعد قياسها وتحديد قربها أو بعدها عن القيمة المتفق عليها وهي 50 م³.(الهادي، 2001، صفحة 69)

- **التقويم:** هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة. إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة. وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئاً نقيمه ونثمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها. والسؤال المفتاحي في التقويم هو: هل يتعلم التلميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟(جابر، 2002، صفحة 13)

- **التقويم:** هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة.(طعيمة، 2000، صفحة 36)

3. التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم (التقييم، القياس، التشخيص...):

التقويم والتقييم هل يوجد اختلاف بين المفهومين؟ وأيها أصح في الاستخدام، مصطلح التقويم أم التقييم؟ *Assessment, Evaluation* إن الكلمتين تفيدان بيان قيمة الشيء فالأولى صحيحة لغوياً وأعم ويراد بها معان عدة فهي تعني بيان قيمة الشيء، وتعني كما رأينا سابقاً، تعديل أو تصحيح ما أعوج، فإذا قيل أن شخصاً ما قيم الأثاث فمعني ذلك أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال أنه قوم الغصن فمعني ذلك عدله وصححه أي جعله مستقيماً، وللتقويم استعمالات أخرى، كالتقويم الزمني، وتقويم البلدان والتقويم التربوي

غير أن بعض الباحثين في مجال القياس والتقويم، يرى بأن مفهوم التقويم يعد أشمل وأعم من مصطلح التقييم، والبعض الآخر يرى بأن المصطلحين متشابهان ولا ضرورة للتفريق بينهما.

وعليه يعرف بلوم (Bloom) التقييم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. ويتضمن ذلك استخدام محكات لتقدير مدى كفاية ودقة وفعالية الأشياء ويكون التقييم كمياً أو كيفياً. (الهادي، 2001، صفحة 67)

أما ثورنديك وهالك (Throdikey & Helgen) فيعرفانه بأنه وصف شيء ما، ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف (الهادي، 2001، صفحة 68)

أما كرون لند (Cronlund) فيرى أن التقييم عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ كما أنه يعد وصفا كمياً وكيفياً بالإضافة إلى الحكم على القيمة. أما ترافوز (Travers) فيرى أن التقييم عملية تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث. (الهادي، 2001، صفحة 68)

التقييم أيضاً: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون، وبفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم. والسؤال المفتاحي في التقييم هو: كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ؟ (جابر، 2002، صفحة 13)

أما القياس: فيشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة (50) أو (75). (الفتلاوي، 2006، صفحة 108)

يتداخل مفهوم القياس بالتقويم لكن يجب التمييز بينهما على أساس أن التقويم أشمل من القياس، بالرغم من أن التقويم يلجأ إلى وسيلة من وسائل القياس وهي الاختبارات. ويبحث القياس التربوي عموماً في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها.

خصائص توجد بالضرورة لدى كل الأفراد مهما اختلفت أوضاعهم الاجتماعية والثقافية والجنسية وأصولهم العرقية، ويستند القياس على اختبارات موضوعية ومقننة يجعلها تتصف بدرجة عالية من الضبط أما التقويم فيربط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك الطلاب «في حين أن القياس التربوي يحاول ما أمكن ضبط وإبعاد ذلك المصدر، أي مراقبة أثر البيئة التعليمية على مستوى الذكاء أو القدرات وغيرها مما يراد قياسه. إن القياس يسعى لضبط عوامل البيئة التعليمية للحد من تأثيرها غير المقنن على انجاز الطلاب»، في حين يختص التقويم بقياس الخبرات السابقة عن التعلم. (الدريج، 2003، صفحة 181)

على أن التقويم الموضوعي لابد وأن ينبني على نتائج ومؤشرات مستمدة من القياس حتى تكون قراراته أكثر صواباً، مع توفر مقياس أو معيار للمقارنة، حتى يمكننا الاستناد أثناء إعطاء النتيجة على مرجعية محددة.

أما المفهوم العلمي للقياس (*Measurement*)، يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصة أو سمة معينة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غازي، الاستعداد اللفظي لطفل، أو التحصيل الدراسي لطالب، كما يشير إلى عملية المعلومات، وترتيبها بطريقة منظمة. وبذلك يتضمن مفهوم القياس من هذا المنظور من عملية جمع المعلومات وتنظيمها، وكذلك نتيجة هذه العملية. (علام، 1999، صفحة 13)

كثيرا ما يحدث خلط بين المفاهيم السابقة التعريف، القياس والتقويم والتقييم. فالقياس يعطي وصفا كميًا للسلوك، ويحدد سمة معينة أو أكثر لدى الفرد مع تحديد مقدارها، يتوقف عند هذا الحد ولا يتعداها إلى إصدار الحكم على السلوك أو السمة المقاسة، ولكن إذا أصدرنا حكما قيميا مع استنادنا إلى معيار أو محك أداء معين، فإننا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء. فإذا كان محك الأداء المقبول 120 مثلا، فإن الدرجة 130 تفوق المحك ونحكم عليها بأنها مقبولة، أما إذا قررنا أن الدرجة 130 تناظر تقدير أداء جيد مثلا، فإننا بذلك نكون قد أصدرنا حكما كيميا على الدرجة أو الأداء الذي تمثله

فالقياس *Measurement* إذن هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء *Evaluation* فهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلا في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له. (علام، 1999، صفحة 31)

وربما يظن البعض أن التقويم بهذا الشكل عملية بسيطة يمكن لأي فرد غير متخصص أو متمرس إجراؤها، ولكن إذا أمعنا النظر نجد أنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد. (علام، 1999، صفحة 31)

إن القياس يشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة (50) أو (75). (الفتلاوي، 2006، صفحة 104)

إن قياس سلوكيات أو إنجازات هو الوصف الكمي أو النوعي لهذه الأخيرة. تستخدم الأعداد للتعبير عن الملاحظات المتعلقة بالسلوكيات، أما التقويم فهو أوسع لأنه يتضمن القياس نفسه. فالتقويم معناه كما ذكرنا سابقا الوصف النوعي والكمي للسلوكيات بالإضافة إلى إصدار أحكام على هذه السلوكيات بناء على معيار أو محك يمكن توضيح العلاقة بين القياس والتقويم بالمخطط الآتي: (وعلي، 1997، صفحة 30)

إصدار أحكام قيمية على سلوكيات	+	و	=	ا
كمي أو نوعي للسلوك = قياس				

أما مصطلح التشخيص فالمراد به تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره وقياسه.(الفتلاوي، 2006، صفحة 104)

والتقدير يشير إلى تحديد الشيء وبيان قدره وفق معايير ذاتية تتعلق بالشخص المقدر معتمدا على التضمنين والحدس والظن.(الفتلاوي، 2006، صفحة 103)

4. أدوار التقويم وأهدافه:

إن التقويم بمفهومه العلمي- كما أوضحنا - يختلف بالطبع عن التقويم الذي يقوم به الإنسان في حياته اليومية، فالإنسان العادي يقوم العديد من الأشياء التي يواجهها في حياته اليومية، فهو يقوم الأطعمة التي يأكلها، والأشياء التي يلبسها، والكتب التي يقرأها، والأماكن التي يزورها وغير ذلك. ويتضمن هذا التقويم الحكم على الشيء المطلوب على الرغم من أنه ليس تقويما علميا بالمعنى المتعارف عليه ونحن في المجال التربوي مثلا نقابل كثيرا من الموافقات التي نمارس فيها هذا النوع من التقويم الذي يمكن أن نطلق عليه التقويم غير الرسمي، وهو يتراوح بين حكم على حسن تهوية الفصل وإضاءته إلى تقدير مدير المدرسة لفاعلية وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية.(علام، 1999، صفحة 38)

ولكن يصعب الركون إلى نتائج هذا النوع من التقويم في اتخاذ القرارات التربوية، ومن هنا كان لابد من الاعتماد على التقويم العلمي المنظم.

ومفهوم التقويم من هذا المنظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج فمثلا يمكن الاسترشاد بهذا المفهوم على مدى فاعلية أنشطة تعليمية معينة وفقا لمحاكاة محددة، ومعرفة ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج آخر، وكذلك تعرف المتغيرات التي تأثرت من جراء تنفيذ نشاط أو برنامج معين على جماعة ذات خصائص معينة، كان استخدام أو تنفيذ برنامج معين يوازي كلفة إعداده وهكذا.(علام، 1999، صفحة 38)

وبذلك تتعدد أدوار التقويم في المجالات التربوية، فالتقويم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم، وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية، وفي الحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه. كما أن للتقويم دور بالغ الأهمية في متابعة التقدم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم التحصيلي وتوجيههم التوجيه التعليمي والمهني. ولذلك لا ينبغي أن نخلط بين أهداف التقويم وأدواره، فعادة يكون للتقويم أدوار متعددة بل ويجب أن يكون التقويم هكذا بالنسبة لبرنامج تعليمي معين، ولكن ربما يرتبط بكل دور من هذه الأدوار العديد من الأهداف، فمثلا في عملية بناء منهج معين، ربما يكون أحد أدوار التقويم تحسين وتطوير المنهج أثناء عملية بنائه، ويرتبط بهذا الدور العديد من الأهداف أو الأسئلة التي تتطلب إجابة مثل: هل أهداف المنهج واضحة ووضوحا تاما في أذهان القائمين ببنائه؟ وهل هم متحمسون لبنائه؟ وهل تسير عمليات البناء وفق

هذه الأهداف بالفعل؟ وهكذا. وربما يكون لعملية التقويم في هذا الصدد دور آخر يتعلق بمساعدة المسؤولين عن تنفيذ المنهج في اتخاذ قرار بشأن تبرير استخدامه في مرحلة تعليمية معينة وفقا للنتائج التي أبرزتها عملية التقويم في الدور السابق.(علام، 1999، صفحة 39)

أي أن دور التقويم يتعلق بالنشاط المراد تقويمه، أما أهداف التقويم فتتعلق بالأسئلة المراد الإجابة عنها والتي تتبلور حول إمكانية وفاعلية إعداد وتصميم وتنفيذ هذا النشاط.(علام، 1999، صفحة 39)

ولعل هذا التمييز بين أدوار التقويم وأهدافه يزيل التخوف والقلق الذي يعتري كل من يسمع كلمة تقويم *Evaluation* ويؤكد الجانب الإيجابي البناء لهذا المفهوم فكثيرا ما ارتبط التقويم بالكشف عن مواطن الضعف والقصور سواء في الأدوات أو الأفراد أو في الإمكانيات المادية والبشرية

5. خصائص التقويم الجيد:

1- الشمول: أن يشمل التقويم كل الأهداف التي تتضمنها العملية التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها.

2- أن يكون التقويم إنسانيا عادلا، يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج، وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية.

3- أن يكون مستمرا في مسيرته للعملية التربوية بجميع مراحلها وأشكالها.

4- تحسين عملية التعلم والتعليم.

5- أن تكون أساليبه وأدواته علمية وخاصة الاختبارات التي يجب أن يتوفر فيها الصدق، والثبات، والموضوعية.

6- ارتباط عملية التقويم بالأهداف الواضحة.

يهدف التقويم إلى التأكد من تحقق الأهداف، وفي ظل هذا الهدف يتم قياس مدى التحصيل الذي حققه المتعلم في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني.

وسيتم التطرق بالتالي إلى عناصر التقويم وأساليبه المقترحة لمساعدة المعلمين في تقييم أداء المتعلمين وتحصيلهم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث يقصد بعناصر التقويم معايير المحتوى التي يتم بناء عليها الحكم على مدى التعلم الحاصل لدى المتعلمين.

أما المقصود بأساليب التقويم فهي الأدوات التي تستخدم في كل عملية من عمليات التقويم السابقة وتشمل أنواع الاختبارات والتمرينات تعتمد عناصر التقويم على طبيعة الأهداف التعليمية المطلوب تقويم التحصيل فيها وكما توجد عناصر لتقويم التحصيل في الأهداف المعرفية، هناك عناصر لتقويم التحصيل في الأهداف المهارية وكذلك الوجدانية

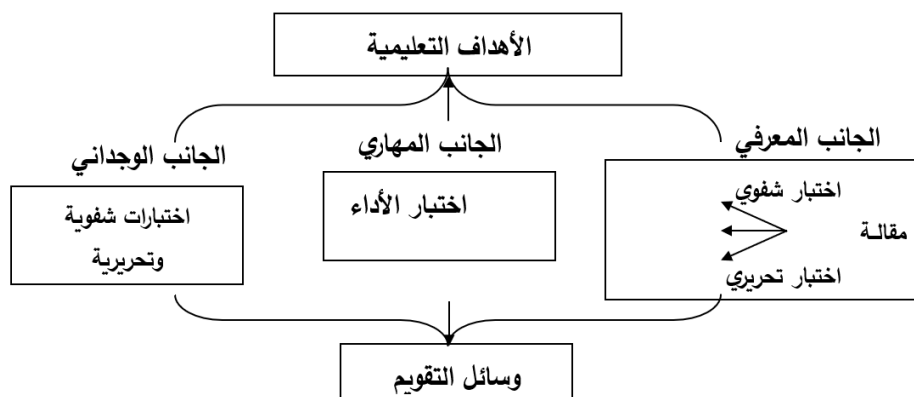
الجدول رقم (1) يوضح تحديد عناصر التقويم في ضوء طبيعة الأهداف التعليمية (الفتلاوي، 2006، صفحة 112)

عناصر التقويم		الأهداف
- شرح المبادئ - حل التمارين		الأهداف المعرفية
- سرعة الإنجاز - مراعاة صحة المحتوى التعليمي - مراعاة تعليمات الإنجاز - مشاركة الآخرين وإشراكهم - مراعاة الإمكانيات المدرسية والبيئية		الأهداف المهارية والوجدانية
- استرجاع الحقائق - توضيح المفاهيم - التحليل والتفسير		- تحديد أهداف الأداء - تحديد الأداء - اختيار وتهيئة الأدوات اللازمة للأداء - تسلسل خطوات الأداء - دقة الإنجاز

أما بالنسبة لأساليب التقويم فلها ارتباط وثيق بالأهداف فكل مجال له أسلوب معين للتقويم فالمجال المعرفي يختلف عن الوجداني ويختلفان عن المهاري الشكل رقم (1) يبين ارتباط أساليب التقويم بالأهداف التعليمية للمنهج.

الشكل رقم (2) يبين ارتباط أساليب التقويم بالأهداف التعليمية (الفتلاوي، 2006، صفحة 113)

- تحدد عناصر التقويم ووسائله في ضوء طبيعة الهدف التعليمي ويبين الجدول (2) تحديد عناصر التقويم ووسائله في ضوء الهدف



شكل رقم 2

عناصر التقويم ووسائله في ضوء الأهداف التعليمية

الأهداف التعليمية	عناصر التقويم	وسائل التقويم
- هدف معرفي - يعطي معلومات عن النص - يجد علائق بين الجمل	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	اختبار نظري (اختبار شفوي أم تحريري)
- هدف مهاري - يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس- العناوين- العناوين الفرعية- الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. - يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجيدة	يستعمل إستراتيجية القراءة وقيم نفسه	-ملاحظة اختبار شفوي
- هدف وجداني - يعبر عن مشاعره وتأثيره وذكرياته - يعبر عن ردود أفعاله - يعبر عن تجاربه - يسرد ذكرياته	القدرة على التعبير عن أفكاره	اختبار شفهي - ملاحظة

6. أنواع التقويم :

1. التقويم التمهيدي (التشخيصي) *Evaluation diagnostiques, initiale*

يسمى هذا النوع بالسلوك المدخلي، حيث يطبق في بداية كل درس أو مجموع دروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة. أي هو عملية يراد بها تحديد المستوى الذي سيتخذ كقاعدة للانطلاق في درس جديد.

وهو كذلك أسلوب تعليم وتعلم يقوم على مبدأ جمع المعلومات عن المتعلمين واستخدامه لتغذية الراجعة في التخطيط لتعلمهم المستقبلي ويعتبر كذلك جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم يمارسه المعلم قبل بداية الحصة وخلال تنفيذها وبعد الانتهاء من أدائها

2. التقويم التكويني *Evaluation formative*

اقترح مصطلح التقويم التكويني لأول مرة من طرف أسكريفن ميشال سنة 1967، وكان قد ربطه بتقويم المنهاج، ثم اهتم به بلوم (صاحب صانعة الأهداف في المجال العقلي المعرفي) موجها إياه نحو تعلم التلاميذ، ومازال أهم أشكال التقويم الذي حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين. (وعلي، 1997، صفحة 16)

ينظر التقويم التكويني إلى الوضع الراهن للعملية التعليمية، بمعنى أنه يسايرها، وهو على صلة متينة بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية التحكم (البيداغوجية الفارقة)، وفيما يأتي بعض تعاريف التقويم التكويني. (وعلي، 1997، صفحة 16)

- بالنسبة لكاردينيني (Jgardinet)، هو نوع من التقويم الغرض منه توجيه التلميذ في عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصعوبات التي تعترضه، وكل ذلك قصد مساعدته على اكتشاف الطرق التي تسمح له بالتدرج في تعلمه.(وعلي، 1997، الصفحات 16-17)

- أما علال (L. ALLAL): فترى أن الغرض منه هو ضمان تعديل مسارات التكوين. أي استقاء معلومات إضافية حول مسار و/أو نتائج تعلم التلميذ قصد الحصول على تكييف النشاطات التعليمية - التعليمية

3. التقويم الختامي أو التجميعي: Sumative Evalition:

يعد التقويم الشامل كتقدير نهائي نحكم من خلاله على تحصيل التلميذ في العملية التعليمية، حيث يتم هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية(الهادي، 2001، صفحة 88)، كذلك يكشف التقويم الختامي عن مدى تحقيق البرنامج الدراسي لأهدافه (علام، 1999، صفحة 40) بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر

ومن خلال هذا النوع من التقويم نضع الدرجات النهائية رقميا على أساسها نقوم بتصنيف الطلبة بشكل نهائي، ومن ثم نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي، وهذا يتم عن طريق إعطائهم صفات تحصيلية نهائية ومن الأمثل على هذا التقويم الاختبارات التحصيلية التي تتم في نهاية السنة الدراسية التي تعقدها المؤسسات التربوية ممثلا ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وتشمل اختيارات امتحنية المرجع ومعيارية المرجع

مثال تطبيقي: التقويم الذاتي في المدرسة الابتدائية:

هو التقويم الذي يجريه المتعلم نفسه على تعلمه، وتدرجه حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعليمي، فهو يكسبه الثقة في النفس، ويحفزه على بذل الجهد، ويكشف له عن مستوى تدرجه في هذا النوع من التقويم(وعلي، 1997، صفحة 27)، ينبغي أن يصل المتعلم إلى تقويم أعماله ونشاطاته بنفسه، وذلك حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعليمي، ومنه ينبغي في مجال التقويم الذاتي أن تستجيب الأدوات لمطالب مركزه كلها على التلميذ وذلك:

« لكي يعرف إلى أين يسير

« حتى يكتسب بصفة شخصية الأهداف.

« قصد أن يحدد موقعه بمفرده بالنسبة لمطالب التعلم: اتجاهات منهجيات - معارف.

« ولكي يقف على تقدمه وتحصيله.

« ليقيس المسافة التي قطعها.

يتعلق الأمر إذن في التقويم الذاتي بأدوات موجهة للتلميذ ويستغلها بمفرده كما هو

الحال في المثال الآتي: (غطاس، 2007-2008)

أكتب قصة عشتها وعبر فيها عن أحاسيسك (الفرح- الحزن - الخوف) بعد انجاز هذا

المشروع الكتابي على التلميذ أن يجري على نفسه هذه التقويمات من خلال هذه البطاقة.

أقرأ جيداً ما كتبت وضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

لا	نعم	الخطوات
		عَبَّرت في البداية بكلمات دقيقة عن الحالة التي كنت فيها
		استعملت الكلمات المناسبة للتعبير عن أحاسيسي
		وظفت الأفعال التي تعبر عن أحاسيسي
		استعملت الصفات المناسبة
		استعملت جملاً قصيرة ومعبرة
		احترمت تسلسل الأفكار
		كتبت بدون أخطاء

« إذا حصلت خمس مرات على نعم فقد كتبت جيداً، أنقل في كراسك.

« إذا حصلت أربع مرات على لا انتبه راجع ما كتبت وصحح أخطاءك.

الخاتمة:

يعتبر التقويم التربوي نشاط يجعل العملية التربوية عملية ديناميكية، يشارك فيها المتعلم والمعلم والفريق التربوي وبذلك فهو الوسيلة الأساسية لتحسين أداء المعلم، والمتعلم في آن واحد

يقوم القياس على مجموعة من الإجراءات التي تتضمن جمع المعلومات الكمية حول كفاية معينة في مدى التمكن من اكتسابها

يقوم التقويم على إعطاء قيمة لعمل معيّن مبنية على الدراسة والتثمين الدقيق انطلاقاً من محكات محددة

يقوم التقويم على تحليل المعلومات المجموعة حول الكفاية والحكم عليها من خلال مقارنتها بقاعدة مرجعية بهدف اتخاذ قرار بشأنها

المفاهيم التي تبنى عليها عملية التقويم هي:

« المعارف، الموارد، الطاقات، المهارات، القدرات، المواقف، الأهداف، الكفاية.

« ان تدريس فنون اللغة المتنوعة من استماع، وكلام، وقراءة وكتابة ونحو

إذا لم تقوّم لسان المتعلم، ولم تجنبه اللحن في الكلام، والخطأ في التحرير، والسطحية في المعاني ورداءة العرض وفقر التصور والخيال، فلا خير فيها.

« التعبير الجيد هو الحصلة النهائية لتقويم تعليم اللغة العربية، كما

أنه هو الممارسة الحقيقية لما تعلمه المتعلمين في دروس اللغة الأخرى

كالقواعد والقراءة وغيرها.

المصادر:

- « أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط 1، مجلد 12، (1955، 1992م)،
- « جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكرة العربي القاهرة، ط1، 2002.
- « رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطورها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، دط، 2000م.
- « سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.
- « شريفة غطاس، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2007-2008.
- « صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1999.
- « محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003م.
- « محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى عين مليلة الجزائر، دط، 1999.
- « محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 1997.
- « نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط 2، 2001م.

اللغة الرقمية، رهان المستقبل لتطوير التواصل الإداري

Digital language, a future bet to improve administrative communication

هناء فاووزي⁽¹⁾

ملخص:

تجاوز مفهوم اللغة في عصرنا الحالي، المعنى المنحصر في اللغة الكلامية التقليدية التي أصبحت بفضل التطور التكنولوجي لغة رقمية بامتياز. أضحت هاته الأخيرة جزءاً مهماً من التواصل الإداري ووسيلة ناجعة للاستفادة من الخدمات العمومية بفعالية وجودة عالية. غير أن مجموعة من العراقيل تواجه عملية التواصل الرقمي داخل الإدارة القضائية وتحول دون استخدام الموظف لهذه اللغة الرقمية في عمله اليومي. فما الذي يجعل الموظف لا يستعمل اللغة الرقمية في التواصل الإداري؟ وما هي الحلول الكفيلة لاعتمادها كوسيلة لتعزيز التواصل الإداري ومواكبة التحول الرقمي؟

كلمات مفتاحية: اللغة الرقمية، تواصل رقمي، الإدارة العمومية، رقمنة.

Abstract:

In today's era, the concept of language has gone beyond the traditional verbal language, which, thanks to technological development, has become a purely digital language. Digital language is nowadays of paramount importance in administrative communication and is an effective means to effectively benefit from public services.

On the other hand, several obstacles hinder the process of digital communication within judicial administration and prevent the employee from daily use of digital language. So, what prevent the employee from using digital language in administrative communication? What are the potential solutions to adopt as a way to enhance and foster administrative communication to keep up with digital transformation?

Keywords : Digital language, digital communication, public administration, digitalization

1 - هناء فاووزي: طالبة باحثة بسلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض مراكش

الايمل الاكاديمي hana.faouzi@gmail.com رقم الهاتف: 60627242100212

مقدمة:

عرف التحول الرقمي في الإدارة المغربية تطوراً كبيراً في العقدين الأخيرين، حيث انضم المغرب إلى قافلة تحديث الإدارة العمومية وتجويد خدماتها، من خلال وضع استراتيجيات وطنية لترسيخ المغرب الرقمي وإحداث أورش ومشاريع كبيرة لرقمنة مجمل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية

صبت مجمل المشاريع في رقمنة المساطر الإدارية التقليدية تدريجياً وتعويضها بالمساطر الرقمية عبر خلق تطبيقات ومنصات رقمية ومواقع الكترونية من شأنها تسهيل طلب وحصول المواطن على وثائق إدارية والاستفادة من الخدمات العمومية المتاحة في مجال تحصيل الضرائب، الاستثمار، الصحة، التربية والتعليم والخدمات القضائية.

أدى تفعيل الاستراتيجيات الوطنية الواحدة تلو الأخرى إلى بروز مفهوم اللغة الرقمية الذي تجاوز حدود اللغة الكلامية التقليدية، كونها لغة تتقاطع فيها التكنولوجيا واللغة في عمليات التواصل الرقمي (الإنترنت، وسائل التواصل الاجتماعي، البريد الإلكتروني، الرسائل النصية، المواقع الإلكترونية). الغاية منها تسهيل عملية التواصل الرقمي الإداري والتبادل الإلكتروني للمعلومات، الإجراءات والخدمات العمومية

انضمت المحاكم كباقي الإدارات العمومية بالمغرب إلى مسيرة تحديث الإدارة العمومية وبادرت تحويل خدماتها بشكل تسلسلي إلى طابع إلكتروني، الهدف تسهيل الولوج الى العدالة وتجويد الخدمة الإدارية القضائية. في مقابل ذلك، ظهرت مشاكل تقنية وعملية على مستوى تحقيق هاته الأهداف، الشيء الذي انعكس على المستوى الداخلي للإدارة وأثر على التواصل الرقمي الداخلي

بالرغم من الجهود المبذولة لتحديث الإدارة القضائية المتعلقة بالعدل والزخم الكبير حول رقمنة القطاع والنهوض بالخدمات العمومية المقدمة، وبعد الممارسة المهنية داخل المحكمة الابتدائية بالرشيدية، اتضح أن هناك غياباً لاستخدام اللغة الرقمية من تقنيات الكترونية (منصات وتطبيقات رقمية...) أثناء عملية التواصل الداخلي بين الأطر والموظفين.

على هذا الأساس تأتي هاته الدراسة بهدف تسليط الضوء على معضلة التواصل الداخلي للإدارة القضائية والتقرب من أسباب غياب استعمال التقنيات الرقمية على مستوى المحكمة من طرف الموظفين العاملين بالقطاع في تصريف الأشغال الإدارية اليومية.

من أجل تحليل ومعالجة إشكالية البحث تم طرح تساؤلات فرعية جاءت على النحو التالي

« كيف يمكن ترسيخ اللغة الرقمية وتعميمها لدى الأطر والموظفين داخل الإدارة؟ »

« ما هي الوسائل التي يمكن للإدارة اعتمادها لتفعيل التواصل الرقمي الداخلي بين الأطر والموظفين؟ »

« كيف تستطيع الإدارة مواكبة التطورات الرقمية واستعمالها في تصريف الأشغال اليومية بين الموظفين؟ »

تتجلى أهمية البحث في حيوية الموضوع الذي يتطرق له كونه موضوع الساعة. كما لم يسبق أن تمت دراسته على مستوى محلي وذلك بالنّسب في العراقيل التي تكبح استعمال اللغة الرقمية في الإدارة باعتبارها مدخلا لتطوير التواصل الرقمي الإداري.

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- « ترسيخ ثقافة اللغة الرقمية داخل الإدارة وبين مكوناتها.
- « مواكبة التطورات الرقمية واستعمالها في تصريف الأشغال اليومية.
- « تشجيع الإدارة على خلق أدوات رقمية (منصات تطبيقات) لتفعيل التواصل الداخلي بين الموظفين.

من أجل تحقيق أهداف البحث، تم الانطلاق من الفرضيات التالية:

- « الفرضية الأولى: انعدام الثقة في استخدام التقنية التكنولوجية للتواصل مع زملاء العمل يحول دون اعتماد اللغة الرقمية.
- « الفرضية الثانية: عدم توفر الإطار الإداري على المؤهلات العلمية والتقنية اللازمة يكبح عمله باللغة الرقمية مع باقي مكونات الإدارة.
- « الفرضية الثالثة: ربما الإدارة المعنية لم توفر منصات رقمية معينة للتواصل الداخلي بين الموظفين أثناء تصريف الأشغال.
- للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق الأهداف المسطرة، وجب الاشتغال ميدانيا على عينة مستهدفة من الموظفين المشغلين بالمحكمة الابتدائية بمدينة الرشيدية¹ بلغ عددهم خمسون موظفاً بين نساء ورجال. اعتمدنا بذلك دراسة وصفية ذات هدف تحليلي. إذ استخلصنا المعلومات المتعلقة بالإشكالية انطلاقاً من استبيان مغلق مفتوح ضمن أسئلة محددة. الهدف منها الإجابة على السؤال الرئيسي للبحث.

1. الإطار النظري والمفاهيمي

1.1 مفهوم اللغة واللغة الرقمية:

1.1.1 مفهوم اللغة:

تعتبر اللغة من الظواهر البشرية الفكرية المميزة للإنسان التي عرفت على مر السنين تطوراً كبيراً دون انقطاع. فاللغة اصطلاحاً هي مجموعة من الرموز والإشارات التي يستخدمها الإنسان وفق نسق معين بغرض التعبير والتواصل بين مكونات المجتمع. إذ تختلف اللغة باختلاف انتماء الفرد وأصوله كما تعتبر ناقلة للثقافات في الحالات المتعلقة بتعلم واكتساب لغات جديدة (التميمي، 2021، ص 101).

لطالما أصعب علماء ومتخصصون عرب وأجانب في تعريفها، تحليلها، دراسة بنيتها، خصائصها ووظائفها دون توقف. إذ انطلق مفهوم اللغة من الدرس العربي التراثي على

¹ الرشيدية مدينة مغربية تتواجد بالجنوب الشرقي، تبلغ مساحتها 132 ألف و167 كلم مربع، ويصل عدد سكانها إلى مليون و635 ألف نسمة حسب إحصاء سنة 2014

يد ابن الجني وابن خلدون إلى الإسهامات الغربية الحديثة أشهرها تعريف العالم اللغوي مؤسس علم اللسانيات الحديث ف.د. سوسير ((F. de Saussure) الذي عرف اللغة على أنها نظام متكامل من الأليات اللغوية يستخدمها الإنسان ليس فقط باعتبارها كمشة كلمات بل مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها لإضفاء معنى على ما يتلفظ به الإنسان(القيسي، 2009، ص 335)

اللغة إذن هي تلك الملكة اللسانية التي تعكس قدرات البشر مقارنة بباقي الحيوانات الناطقة وتجعل الفرد مميزا بلغته وبأدوات تفكيره. إذ تمكنه من الانفتاح على الثقافات المغايرة والتعريف بثقافتهما لذلك من أهمية في نشر التنوع الثقافي، موازاة بما يشهده العالم من تطورات تكنولوجية وتقدم علمي جعل منه قرية صغيرة تؤوي مختلف مكونات المجتمع بهدف تعزيز التواصل بينها.

2.1.1: مفهوم اللغة الرقمية:

مهد التقدم العلمي الذي شهده العالم إلى بروز تحولات اجتماعية ذات أوجه متعددة كما تطرق لها الكاتب الاقتصادي الأمريكي بيترف. دراكر (Peter F. Drucker) متحدثا عن «The Age of Social Transformation» أو عصر التحولات الاجتماعية، مشيرا للتحولات التي عرفها القرن الحادي والعشرين على جميع المستويات تكون هذه النقلة نوعية ومحورية، أصبح فيها الاهتمام الأكبر يصب في تطوير التعلم والمعرفة كمصادر رئيسية لتحقيق النمو الاقتصادي وحل معظم المشاكل الاجتماعية التي تواجه المجتمع (Drucker, 1994, p 53)

غالبا ما تحيل اللغة الرقمية الى مجموع الرموز الرقمية التي تمثل البيانات والمعلومات المستخدمة في مجموعة واسعة من التطبيقات والأنظمة المعلوماتية. فاللغة الرقمية جوانب تقنية متعددة مثل البرمجة المعلوماتية والشفرات، إضافة للغة الرموز التي اكتسحت عالم التواصل الرقمي بالخصوص مواقع التواصل الاجتماعي. التي كان لها تأثير كبير على ضبط وفهم الرسائل والمعلومات المتبادلة، بالتالي أثر كبير على عملية التواصل عبر هاته الوسائط الرقمية.

مثال على ذلك ما نشهده على مواقع التواصل الاجتماعي حيث يتم الاستعانة بالرموز التعبيرية، الصور ومقاطع الفيديو كوسائل للتعبير عن أفكار وتوجهات معينة أو بهدف التواصل البسيط مع الآخر. من هذا المنطلق، لا يمكن التطرق لدراسة اللغة الرقمية من منظور تقني محض، بل من الضروري الربط بين اللغة الرقمية والتواصل ودراستهما من منظور لغوي أيضا بغرض استيعاب وفهم التأثيرات التي يمكن أن تحدثها التكنولوجيا الرقمية على المادة اللغوية وعلى عمليات التواصل في زمننا الحالي.

2.1. مفهوم التواصل ودور اللغة الرقمية في تنمية التواصل

1.2.1 مفهوم التواصل

استنادا على نظرية الفعل التواصلية للفيلسوف الألماني يورغن هابرماس (Jürgen Habermas) فال تواصل ليس فقط وسيلة لنقل المعلومات وتبادلها، إنما أداة فعالة لبناء التوافق الاجتماعي وعملية تشاركية تمكن الأفراد من توجيه الأهداف المشتركة وبلوغ مبتغى موحد. هو بذلك آلية تفاعلية تشكل فهما مشتركا بين الفاعلين فيها وأرضية مشتركة لتجاوز العقبات وتوحيد المبادرات (الأشهب، 2023، ص 195)

بل أصر الفيلسوف هابرماس على ضرورة استحضار أخلاقيات المناقشة كمرتكز للتواصل وتعويضها بعقلية الصراع من أجل بناء مجتمع متوازن وديموقراطي يسيطر فيه النقاش والحوار بدل الصراع أو ما سماه في مقاربة فلسفية بالعقل التواصلية بدل العقل الأداتي، بما فيها النقاشات الفكرية والسياسية داخل الفضاء العمومي الحديث (الأشهب، 2023، ص 196).

في هذا السياق، يعتبر التواصل في وقتنا الراهن ضرورة حتمية يملها التطور الذي عرفه الإنسان على جميع المستويات ومن الأمور التي لا يمكن الاستغناء عنها على مر الزمان. سواء تعلق الأمر بالأفراد أو المؤسسات فإن هذه الأخيرة غيرت من نظرتها للاتصال، الذي كان أمرا ثانويا يمارس بأسلوب عمودي بين الرئيس والمؤسس ليتطور بتطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال ويصبح بذلك مفتاحا لنجاح وانفتاح الفرد والمؤسسة على محيطها الخارجي

بالتالي تجاوز التواصل المعنى السطحي الذي يفيد الاتصال والتعبير عن رسالة معينة من مرسل إلى متلق عبر آلية معينة، إلى ما هو تبادل الكلام من نقاش وحوار لغوي من طرف لآخر بأعين بيداغوجية علمية تراعي تعقيد الرسالة المراد تمريرها وتعددية المرسل إليه. بالتالي أضحت التواصل قوة تساهم في تطوير المجتمع ودفعه نحو التغيير والتحديث

2.2.1 دور اللغة الرقمية في تنمية التواصل

في وقتنا الحالي، أصبحت اللغة الرقمية والتواصل جزءا لا يتجزأ ومكونين أساسيين في الحياة اليومية للفرد. الذي تمكن عبرهما من التعبير عن أفكاره ومشاعره بمختلف الطرق المتاحة سواء منها المرئية كالصور والفيديوهات أو عن طريق المنصات والتطبيقات الرقمية ذات الطابع الاحترافي أو العملي للتواصل الرقمي.

بالإضافة الى ذلك أصبح لغة الرقمية دور بارز في تغيير العديد من وسائل الاتصال والتواصل التقليدية مثل الجرائد الورقية، الاتصالات الهاتفية الثابتة، الرسائل البريدية والاجتماعات الحضورية... إلخ، ليتم بعد اكتساح اللغة الرقمية بشتى تقنياتها، تعويضها بمنصات وتطبيقات رقمية كالجرائد والمدونات الإلكترونية، الاتصالات اللاسلكية، رسائل البريد الإلكتروني ومنصات الاجتماعات واللقاءات الافتراضية (الفيديو كونفرنس كمثال).

بالتالي تتدخل اللغة الرقمية في عملية التواصل المباشرة بين الأفراد والجماعات، إذ تلعب دورا مباشرا في توسيع دائرة الاتصال وتبادل المعلومات، المعارف، التجارب والمهارات. يتجلى

ذلك أساساً في تسهيل التواصل عن طريق تبادل الرسائل الفورية (البريد الإلكتروني والرسائل النصية) أو من خلال شبكات التواصل الاجتماعي التي غزت العالم وتنوعت هي وباقي وسائل التواصل الرقمي.

ناهيك عن ذلك، مكنت تقنيات اللغة الرقمية من تطوير العديد من المهارات التواصلية لدى الفرد بما فيها مهارات القراءة، الكتابة والاستماع بالنسبة للمحتوى السمعي البصري. إضافة إلى تحسين مهارات التفاعل والنقاش الاجتماعي بتوفير أرضية خصبة للحوار وتبادل الأفكار والمعارف، بالتالي توسيع دائرة التواصل والانفتاح على ثقافات مختلفة تنتشر في جميع بقاع العالم

2.2. التحول الرقمي للإدارة المغربية بين الأمس واليوم

1.2.2 مفهوم التحول الرقمي

اختلفت تعريفات التحول الرقمي باختلاف السياق الذي أُنْتُ فيه كونها من المصطلحات المستحدثة بعد التطور التكنولوجي الذي عرفه العالم وانتشار الأنترنت داخل وخارج البيوت، بما فيها الفضاءات العمومية والمؤسسات. غير أن تعريفاً موحداً للتحول الرقمي لم يحدد خاصةً بمرور مصطلحات متقاربة كالرقمنة

عُرف التحول الرقمي بشكل عام على أنه مجموع التقنيات التي يعتمد عليها الفرد لتأطير طريقة عيشه، تفكيره، تفاعله وتواصله (أل صمغ، 2018، ص 3)، ومن الجانب العملي عُرف التحول الرقمي على أنه السعي لتحسين بيئة العمل عن طريق استخدام تقنيات التواصل الرقمي المتاحة (الهلايلي، 2021، ص 199). كذلك، أنه التوجه المستقبلي للحكومات والمؤسسات نحو رقمنة كافة خدماتها للتكيف مع التطور التكنولوجي وتسهيل استفادة المواطن من الخدمات (أبو النصر، 2023، ص 49).

بالتالي فهو حصيلة ولوج الفرد إلى استعمال وسائل تكنولوجيا حديثة بهدف تطوير عيشه ونتاج اعتماد المؤسسة على التقنيات الرقمية المتطورة لتجويد خدماتها وتحسين أساليب عملها (عبد الحفيظ وآخرون، 2024، ص 775)، ثم استغنائها بشكل تدريجي كلي أو جزئي على الأنظمة التقليدية والأساليب الورقية البدائية التي كانت تركز عليها في عملها اليومي

تطور بذلك التحول الرقمي ليشمل مقارنة تكامل بين التكنولوجيا الرقمية وجوانب الحياة العملية اليومية للفرد بعلاقته مع الفرد من جهة ومن جهة أخرى مع باقي مكونات المجتمع كالمؤسسات الخصوصية والعمومية. على أمل أن يصبح الفرد أكثر مرونة على التكيف مع التحديات الرقمية كل حسب قدراته النفسية والثقافية والاجتماعية.

2.2.2 سياق التحول الرقمي للإدارة بالمغرب

باشر المغرب العمل بالرقمنة منذ سنة 2005 عبر إطلاق خطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ووضع البرنامج الوطني للإدارة الإلكترونية المسمى «إدارتي» (أعتاب، 2022، ص 83). يليه انطلاق «استراتيجية المغرب الرقمي 2009-2013» التي كان الهدف منها مواكبة المغرب

للتطور التكنولوجي العالمي ومواجهة الرهانات المتعلقة بالتنمية الاقتصادية والتواصل(كحلي، 2022)، ناهيك عن تشجيع الاقتصاد الوطني وتقريب الإدارة من المواطن بترسيخ مفاهيم حساسة كالشفافية والجودة.

منذ ذلك الحين، استمر المغرب في نهج سياسة الرقمنة واعتمادها في ميادين مختلفة كالعليم، الصحة، المقاولات الصغرى والكبرى والإدارة العمومية، لتتوالى المبادرات في هذا الصد بخلق وكالة التنمية الرقمية التي تخضع لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالاقتصاد الرقمي، بموجب القانون رقم 61.16 الصادر بالجريدة الرسمية رقم 6604 بتاريخ 14 شتنبر 2017. أيضا بسن تشريعات على هذا المستوى أبرزها قانون ميثاق المرافق العمومية وقانون تبسيط المساطر والإجراءات الإدارية. هدفها السهر على تنفيذ الاستراتيجيات العمومية في مجال التنمية الرقمية، تطوير استخداماتها بين المواطنين وتشجيع نشر الوسائل الرقمية

لعل أبرز الاستراتيجيات الوطنية «استراتيجية المغرب الرقمي 2020» التي جاءت في سياق خاص مرتبط بانتشار وباء كورونا في العالم وما فرضه على منظومة التحول الرقمي، إذ حتمت الإجراءات الاحترازية التي فرضت آنذاك ضرورة العمل والتعامل عن بعد، ما أدى إلى الاعتماد على الوسائل والتقنيات الإلكترونية في أبسط التعاملات اليومية للفرد بما فيها الخدمات الاقتصادية والإدارية وما ساعد بغض النظر عما تسببت فيه الجائحة من أضرار على الاقتصاد الوطني في ترك أثر إيجابي تجلى في الإقبال المتزايد على التقنيات الرقمية والاستعانة بالرقمنة كحل أنسب وأسرع لقضاء الخدمات عن بعد (ER RAYS, AIT LEMQED-) (1052 p, 2022, DEM, EZZAHIRI)

أضف الى ذلك، تأسيس اللجنة الوطنية للتنمية الرقمية كجزء من استراتيجية المغرب الرقمي باعتبارها هيئة حكومية وجهاز تنفيذي يسهر على تنفيذ، تتبع وتقييم البرامج الرقمية بما فيها تلك المتعلقة بالإدارة العمومية. حيث أطلقت مؤخراً «التوجهات العامة للتنمية الرقمية - المغرب الرقمي 2030» المتمحورة حول مرتكزين اثنين، يتضمن أولهما التسريع في رقمنة الخدمات العمومية وتجويدها، بجانب شمولها لجميع المواطنين دون استثناء من خلال إيلاء الأولوية للمرتفق كمكون أساسي في مسار التحول الرقمي الإداري.

2. رقمنة الإدارة القضائية في المغرب، ضرورة أم اختيار.

في هذا السياق، باشر المغرب العمل بالتواصل الرقمي الذي أصبح معيارا لمعرفة مدى تطور الإدارة أو ما يطلج عليه بالإدارة الإلكترونية ومدى قدرة هذه الأخيرة على مواكبة التطور التكنولوجي. ليصبح التواصل الرقمي أولوية سطرها المغرب ضمن النموذج التنموي الذي وضعه سنة 2021 والذي أكد فيه الاعتماد على الرقمنة في التعامل الإداري مع المواطن واستعادة ثقته بالإدارة العمومية (النموذج التنموي الجديد، 2021).

كما أدت بني الاستراتيجيات الوطنية التي اعتمدتها الحكومة على مر العقدين الأخيرين

إلى تزايد وتيرة رقمنة المساطر الإدارية ونزع الطابع الورقي التقليدي عليها بشكل تدريجي، فقد كشفت وزارة الانتقال الرقمي وإصلاح الإدارة عن جرد ما يناهز 600 منصة رقمية موجهة لتسيير الخدمات العمومية (الصادقي، 2024) منها 100 خدمة رقمية موجهة للإدارة بما في ذلك إدارة قطاع العدل.

2.1. سياق رقمنة قطاع العدل بالمغرب

شكل تحديث قطاع العدل ورقمنة خدماته جزءاً أساسياً من منظومة التحول الرقمي الذي عرفه المغرب، بل كان من بين القطاعات التي شملها تغيير كبير على مستوى تبسيط المساطر ورقمنة الإجراءات القضائية. إذ انطلق مشروع رقمنة الإدارة القضائية سنة 2000 مقتصرًا على بعض الإجراءات على مستوى المحاكم التجارية، ليعمم الإجراء بعد ذلك على باقي المحاكم المشكلة للتنظيم القضائي.

لتعرف عملية التحول الرقمي قفزة نوعية بعد صدور ميثاق إصلاح منظومة العدالة سنة 2013 الذي سطر ضمن هدفه الرئيسي السادس تحديث الإدارة القضائية وتعزيز حكومتها. حيث حدد الهدف الفرعي الثالث والرابع إجراءات وآليات تنفيذ لإرساء مقومات المحكمة الرقمية وتحديث خدمات الإدارة القضائية وانفتاحها على المواطن- (ميثاق إصلاح منظومة العدالة، 2013، ص177). من بين تلك الإجراءات:

« وضع مخططات لمراكبة التغيير والمراحل الانتقالية لاستعمال التكنولوجيا الحديثة،

« تعريف المواطنين بالخدمات الالكترونية التي تقدمها بوابة الإدارة القضائية،

« وضع برنامج للتكوين في مجال المعلوماتيات وتأطير مستعملي البرامج المعلوماتية.1

سنة 2020، تم الإعلان عن المخطط التوجيهي للتحول الرقمي بمنظومة العدالة الذي تضمن بدوره برامج ومشاريع عملاقة تصب في نزع الطابع المادي تدريجيا عن المساطر والإجراءات القضائية وتمكين المواطن من منصات وتطبيقات رقمية لتتبع الملفات وتوفير تكاليف التنقل. الجدير بالذكر أن المخطط استند في توجهاته على كل من الدستور المغربي لسنة 2011، على الخطب الملكية التي ما انفكت تؤكد على أهمية ورش الرقمنة في الإدارة القضائية وعلى الاستراتيجيات الوطنية المتتالية حيث التزمت الحكومات المتعاقبة على تنفيذها بغاية تبسيط المساطر الإدارية وتجويد الخدمات (الرشدي، 2022، ص 300).

استمرت مسيرة تحديث الإدارة القضائية المتعلقة بالعدل وتحويل الخدمات والإجراءات بشكل تسلسلي إلى طابع إلكتروني، آخرها الانطلاقة الرسمية لأربع خدمات رقمية لوزارة العدل سنة 2023 وخدمة رقمية جديدة بداية سنة 2024. بهدف:

« مواكبة التحول الرقمي الذي يعرفه العالم بأسره،

« تسهيل الولوج الى العدالة،

« إمكانية التقاضي عن بعد،

1 - ميثاق إصلاح منظومة العدالة، 2013، ص178.

- « تسريع زمن الخدمة المقدمة للمواطن،
 « إيجاد حلول لاختلالات كانت تعرفها الإدارة التقليدية،
 « تجويد الخدمة الإدارية القضائية.1

2.2. التواصل الداخلي للإدارة بقطاع العدل بين الاكراهات والتحديات

لا يقل التواصل الداخلي أهمية عن التواصل الخارجي للمؤسسة للإدارة مع المستفيدين من خدماتها، فهو عامل مهم لإنجاح وتجويد عملها. تتجلى أهميته في خلق التفاهم والانسجام بين الموظفين وتعزيز روح التضامن بينهم، كما يساهم التواصل الداخلي في تحقيق فخر الانتماء لإدارة معينة والعمل داخلها بجد وإخلاص. ناهيك عما يحققه في الرفع من الإنتاجية والمردودية وتطوير الكفاءات في العمل، الناتج عن الفعالية والسرعة في تبادل المعلومات.

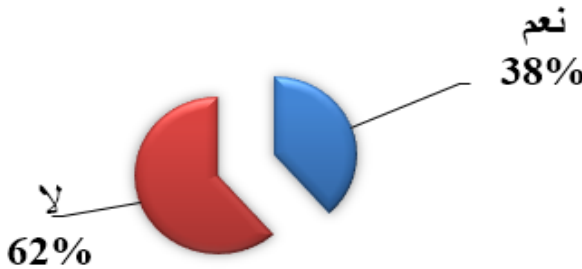
من هذا المنطلق يتميز مفهوم التواصل الداخلي ببعده الإنساني المعتمد على التفاعل بين مكونات المؤسسة أو الشعبة، عكس مفهوم الاتصال الداخلي الذي يكون تقنيا ومرتباً بالأساس بعملية تبادل الرسائل والوسائل المستعملة في ذلك. لكن الاثنين يتكاملان ويصعب الحديث عن نوع دون الآخر، لاستخلاص أن التواصل الداخلي هو عملية الإتصال ونقل المعلومات من فرد لفرد مرفوقا بتفاعل مستمر للفردين أو الأفراد (افتراضي، 2023، ص 155-156).

من خلال البحث الميداني الذي قمنا به على مستوى المحكمة الابتدائية والذي كان عبارة عن استبيان مغلق مفتوح موجه للموظفين حول استعمالهم اللغة الرقمية داخل المؤسسة، كوسيلة لتصريف أشغالهم اليومية، خلصنا بعد تفريغ الأجوبة المحصل عليها إلى نتائج قمنا بتقسيمها على ثلاثة محاور رئيسية

« المحور الأول: حول استعمال الأطر للغة الرقمية في عملية التواصل الداخلي:

يبين المبيان أسفله، نسبة 62٪ من الموظفين الذين لا يستعملون اللغة الرقمية للتواصل مع زملائهم في العمل، في حين نجد نسبة 38٪ منهم يستعملون تقنيات شخصية محدودة كالبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي

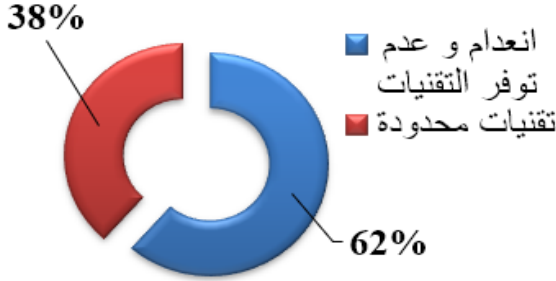
المبيان 1: استعمال الأطر للغة الرقمية في عملية التواصل الداخلي



المصدر: 2024/2023

« المحور الثاني حول أسباب استعمال اللغة الرقمية في عملية التواصل الداخلي من عدمه:

المبيان: 2 أسباب استعمال اللغة الرقمية في عملية التواصل الداخلي من عدمه



المصدر: 2024/2023

« المحور الثالث حول رغبة الأطر في تطوير ثقافة اللغة الرقمية واستعمالها في تصريف الأنشطة اليومية بين الموظفين:

جميع الأطر بنسبة 100% عبروا عن رغبتهم في تطوير مهاراتهم التواصلية الرقمية والعمل بها داخل مقرات عملهم. كما نجد أن معظم الأطر أكدوا على أهمية اللغة الرقمية في عملية التواصل الداخلي. إلى جانب ذلك صرح أغلب الأطر بأن اللغة الرقمية كفيلة بتحسين وتسريع الخدمة الإدارية.

بعد تحليل الأجوبة المتحصل عليها ارتأينا مناقشتها على النحو التالي:

« حول استعمال الأطر للغة الرقمية في عملية التواصل الداخلي:

غياب شبه تام لاستعمال اللغة الرقمية بين الأطر والموظفين واعتمادها فقط في تقديم بعض الإجراءات والخدمات الإدارية لفائدة المرتفق.

« حول أسباب استعمال التقنيات الرقمية من عدمها:

عدم استعمال التقنيات الرقمية بين الموظفين رهين بتوفير الإدارة لأدوات تكنولوجيا ورقمية ذات طابع مهني.

« حول رغبة الأطر في تطوير ثقافة اللغة الرقمية واستعمالها في تصريف الأنشطة بين الموظفين:

الأغلبية الساحقة والكاملة للفئة المستهدفة تؤكد الرغبة الكبيرة في تطوير الثقافة الرقمية لديها والاعتماد عليها في الاستعمال اليومي لتصريف الأنشطة بين الموظفين. عرف التحول الرقمي بالإدارة المغربية مجموعة مشاكل رصدتها تقارير أممية ووطنية، كان لها تأثير سلبي وعكسي في بعض الأحيان على الرهانات المتعلقة برقمنة الخدمات العمومية. من بين نقاط الضعف التي تم تسليط الضوء عليها نذكر (عبد الرحيم زعنون، 2023، ص 7):

« افتقاد العديد من البوابات الإلكترونية العمومية للتحيين والتفاعل المستمر، ما جعل المواطن يهمل خاصية الولوج لها لعدم فاعليتها. وجود عدد مهم من الموظفين غير القادرين على مسايرة التحول الرقمي وتفضيلهم العمل بالثقافة التقليدية للتدبير الورقي. عدم قدرة بعض الفئات الهشة على الولوج إلى الخدمات الإلكترونية العمومية ما سطر مشكل الأمية والهوة الرقمية. ضعف أو انعدام الثقة في بعض الخدمات الإلكترونية الناتج عن عدم وضوح الإجراءات أو بطئه.

بالإضافة إلى التخطي الذي عرفه مسلسل رقمنة الخدمات العمومية، بما فيها تلك المقدمة من طرف الإدارة القضائية، تبين أن مجموعة عراقيل تعترض عمل الموظف من الداخل وتحول بينه وبين استعمال اللغة الرقمية من منصات وتطبيقات رقمية لتصريف الأشغال الإدارية اليومية، ما ينعكس سلباً على عملية التواصل الداخلي بين الموظفين وبالتالي على الخدمات المقدمة للمرتفق.

من بين تلك العراقيل هناك المتعلقة ب:

« الجانب التقني وهي الوسائل المتاحة للموظف من منصات وتطبيقات رقمية لمساعدته على تصريف الأشغال الإدارية مع باقي الشعب والمكاتب. الجانب المعرفي الذي يتعلق بالتكوين والتكوين المستمر لفائدة الموظف. الجانب الثقافي المتمثل في ضعف الثقة والإقبال على استخدام التقنية الرقمية للتواصل مع زميل العمل.

2.3. تطوير التواصل الداخلي للإدارة العدلية: المحكمة نموذجاً

من خلال ما سبق ونظراً للإكراهات التي تشوب منظومة التحول الرقمي بشكل عام وعمل الإدارة الإلكترونية أو الرقمية بشكل خاص، بما فيها المحكمة. يتضح أن من الضروري التركيز على جانب التواصل الرقمي سواء بين المرتفق والإدارة أو بين الموظف وزميله داخل الإدارة. بالإضافة إلى الارتقاء بهذا التواصل إلى مستويات من شأنها المساهمة في تطوير العمل الرقمي وبالتالي تجويد الخدمة العمومية.

انطلاقاً من التحديات الرقمية التي تواجه الموظف وتماشياً مع النتائج المحصل عليها أثناء البحث، فإنه من الملزم على المتدخل الأول وهو الجهة الوصية على القطاع تخصيص الموارد والوسائل اللازمة لترسيخ ثقافة التواصل الرقمي وتعميل اللغة الرقمية داخل العمل الإداري. آخذة بعين الاعتبار الاختلاف الثقافي والتفاوت الجغرافي والمادي لكل محكمة.

من هذا المنطلق، يتعين:

« ترسيخ ثقافة اللغة الرقمية داخل الإدارة وبين موظفيها لتعزيز التواصل الإداري والرفع من مردودية العمل.

« مواكبة الموظف للتطورات الرقمية واستعمالها في تصريف الأشغال والعمل الإداري اليومي، من خلال توفير التكوين والتكوين المستمر لفاؤده .

« تشجيع الإدارة على خلق أدوات رقمية (منصات وتطبيقات رقمية) لتفعيل التواصل الداخلي بين الموظفين وتجاوز التواصل الكلامي والورقي. كل هذا من شأنه أن يرقى بالعمل داخل الإدارة القضائية ويساهم في تجسيد مفهوم المحكمة الرقمية على أكمل وجه. كما أن تفعيل اللغة الرقمية بين العاملين في هذا القطاع ستمكن من فتح آفاقاً واعدة للأطر وتمكينهم من مواكبة الإيقاع السريع للانتقال الرقمي.

خاتمة:

ساهمت منظومة التحول الرقمي على مستوى الإدارة القضائية في تيسير الولوج الى الخدمة العمومية وتجويدها، لكن عند التأمل في عمق الإجراء المتبع وما يعتريه من نواقص خاصة على المستوى الداخلي للإدارة، تجد غياباً لاستعمال التقنيات الرقمية ونقصاً في التواصل الفعال.

لذلك فترسيخ ثقافة اللغة الرقمية داخل الإدارة العمومية القضائية وجعلها من أبرز محاور إصلاح منظومة العدالة لن يكتمل فقط باستثمار التكنولوجيا الرقمية لتحسين علاقة الإدارة بالمواطن. إنما أيضاً بتمكين الإطار الإداري من الآليات التقنية والعملية الحديثة والفعالة التي من شأنها تعزيز التواصل الإداري الداخلي وضمان خدمة عمومية متكاملة ذات جودة عالية

لائحة المراجع:

« أعتاب، أمينة(2022)، «الإطار القانوني لحماية المعطيات الشخصية كمدخل لتنمية الإدارة الرقمية بالمغرب. مجلة النداء التربوي، العدد 29-30، ص 83.

« جواد كاظم التميمي (2021). في مفهوم اللغة (بين الدرس العربي التراثي والدرس الغربي الحديث). مجلة العلوم التربوية والإنسانية. العدد 07، ص. 101.

« خوصة، مصطفى، قراري نورالدين (3202). التحول الرقمي في قطاع الاعمال: مفاهيم أساسية، المجلد 14، الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية.

« الدستور المغربي لسنة 2011، الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر، 28 شعبان 1432 (30 يوليوز 2011)

« الرشيد، هشام(2022)، التحول الرقمي لمرفق العدالة بالمغرب. مجلة الباحث للدراسات والأبحاث القانونية والقضائية، العدد 45، ص 297،325.

« عبد الحفيظ، م.، رفاعي، م. ع. ا.، ممدوح عبد العزيز، عبد العزيز، & محمد حسن. (2024). أثر التحول الرقمي على كفاءة الجهاز الإداري للدولة والتنمية المستدامة دراسة

- تطبيقية على المتنقلين للعاصمة الإدارية. مجلة العلوم البيئية، 53(3)، 770-794.
- « عبد الرفيع زعنون، (2023). البيروقراطية الرقمية: تأثيرات رقمنة الخدمات العمومية في المغرب بمبادرة الإصلاح العربي.
- « عرض السيد وزير العدل بمناسبة تقديم الميزانية الفرعية لوزارة العدل أمام لجنة العدل والتشريع وحقوق الإنسان بمجلس النواب برسم سنة 2021
- « كلمة السيد وزير العدل بمناسبة افتتاح الندوة الدولية حول الأساس التشريعي لرقمنة الإجراءات القضائية، مدينة طنجة، الإثنين 17 يناير 2021.
- « المجلس الأعلى للحسابات، المحاور الرئيسية للتقرير المجلس الأعلى للحسابات برسم 2022-2023.
- « المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، نحو تحول رقمي مسؤول ومدمج، إحالة ذاتية رقم 2021.
- « مصطفى محمد أبراهيم الهلالي (2021)، التحول الرقمي في عصر البيانات الضخمة مراجعة علمية، القاهرة، المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، المجلد الأول- العدد الأول أكتوبر - ديسمبر.
- « ميثاق اصالح منظومة العدالة، الهيئة العليا للحوار الوطني حول اصالح منظومة العدالة بالمغرب، يوليو 2103 - المخطط التوجيهي للتحول الرقمي بمنظومة العدالة، وزارة العدل بالمغرب، يونيو 21.
- « هدى محمد سلمان القيسي (2009). اثر نموذج برونر في تنمية التفكير الناقد. مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية. العدد 06 رقم 20. ص. 335.
- « وزارة الانتقال الرقمي وإصلاح الإدارة <https://www.mmsp.gov.ma/ar>
- « (وزارة العدل، 2024). <https://justice.gov.ma> /24/01/2024/
- « البوابة الوطنية للحكومة المغربية <https://www.maroc.ma/ar>
- » ER RAYS Y. et al. (2022) « La Transformation Numérique au Maroc à l'ère des variantes de Covid-19 : quelle approche ? », *Revue Internationale des Sciences de Gestion* « Volume 5 : Numéro 1 » pp : 1 041 ® 1 060
- » GMIRA, F., & ELHARISSI, H. (2021). La Covid-19, accélérateur de La transformation numérique des territoires : un levier de l'attractivité territoriale « Le contexte Marocain, stratégies et orientations ». *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 2(12).
- » Peter F. Drucker (1994). *The Age of Social Transformation. The Atlantic Monthly Digital Edition. Volume 274. No. 5. Page 53.*

المعجم اللّغوي الإلكتروني ودوره في تعليم اللّغة العربية -معجم اللّغة العربية المعاصرة أنموذجا-

*The Electronic Dictionary and Its Role in Teaching the Arabic Language:
-A Case Study of the Modern Arabic Language Dictionary-*

الأستاذة: نعيمة حمو

الملخص:

للمعاجم الورقية دور هام في عملية التّعليم، فبها نتعرف على معاني المفردات، ولكن في عصرنا الحالي، وبإدخال اللّغة العربية عالم الحوسبة، أصبح حال المعاجم الورقية في تراجع بسبب ظهور المعاجم الإلكترونية، ففي بحثنا هذا نحاول تسليط الضوء على دور هذه المعاجم الإلكترونية، وبالضبط معجم اللّغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر، نظرا لأهميته في استدعاء المعلومة المطلوبة بسرعة وبأنظمة بحث متطورة في كافة جزئيات المعجم. فما هو دور المعجم اللّغوي الإلكتروني في تطوير اللّغة العربية؟ هذه الإشكالية نحاول معالجتها في محاور المعاجم الإلكترونية ودورها في تعليم اللّغة العربية

الكلمات المفتاحية: المعجم الإلكتروني- الذكاء الاصطناعي- تعليم اللّغة العربية- الحوسبة اللّغوية

Abstract:

Printed dictionaries have played a pivotal role in the learning process, facilitating the acquisition of vocabulary meanings. However, with the integration of the Arabic language into computing systems, the prominence of printed dictionaries has begun to wane, giving way to the rise of electronic dictionaries. This study aims to examine the role of electronic dictionaries more precisely, focusing on the modern Arabic language dictionary by Ahmad Mokhtar, renowned for its rapid and effective retrieval of requested information through advanced research systems encompassing all aspects of the dictionary. Our paper will address the following research question: What is the role of electronic dictionaries in the development of the Arabic language? We will endeavor to explore this problem through the axe entitled " electronic dictionaries and their role in teaching the Arabic language".

Key words: Electronical dictionaries- artificial intelligence-teaching Arabic language-computing linguistics

مقدمة:

إنّ الدّراسة المعجمية مهمة جدا في البحوث العلمية، فأى بحث كان علينا بالرجوع إلى المعجم للتّعرف على معنى الظاهرة المراد دراستها، فلا يستطيع الباحث أيا كان تخصصه الاستغناء عن المعجم

وفي عصرنا الحالي نجد المعجميون العرب وقفوا على تحد كبير في طغيان الحوسبة على ميادين البحث جميعها، فأصبح وجود المعجم الإلكتروني مطلباً ملحا، يساهم في تسهيل عملية البحث عن معاني المفردات، أمام الزّخم الواسع من المصطلحات الغربية

فالمعجم الإلكتروني يستطيع أن يقدم خدمات متطورة للمستخدم العربي، وذلك من خلال استغلال الإمكانيات الهائلة التي يوفرها الحاسوب من طاقة تخزين للمعلومات المعجمية، وتحيينها، وسرعة البحث عنها واسترجاعها، وقدرة على معالجة البيانات متعددة الوسائط، فتطورت هذه الصناعة المعجمية الإلكترونية، وأصبحت تنافس الصناعة المعجمية الورقية لذا حاولت في هذا البحث التّركيز على المعجم الإلكتروني العربي، من خلال تقديم أهميته في تعليم اللّغة العربية، ومن ثم تطويرها بهذه الوسائل التّكنولوجية الحديثة

1- ماهية المعجم: يعرف المعجم بأنّه: «كتاب يحوي على كلمات منتقاة، ترتب عادة ترتيبا هجائيا، مع شرح لمعانيها ومعلومات أخرى ذات علاقة بها، سواء أعطيت تلك الشروح والمعلومات باللّغة ذاتها أم بلّغة أخرى» (القاسمي، 1991، صفحة 3) فمن خلال هذا التعريف نفهم أنّ المعجم هو كتاب ورقي، ولكن مع التّقدم المعرفي والتّكنولوجي، لم يعد المعجم مقتصرًا على الكتاب، بل تعداه إلى معجم إلكتروني متواجد في الحاسوب، والذي يقوم أساسا على قاعدة بيانات

2- المعجم الإلكتروني: يعرف المعجم الإلكتروني عند أصحاب الاختصاص أنّه: «قاعدة بيانات آلية تقنية للوحدات اللّغوية وما تعلق بها من معلومات من قبيل كيفيات النّطق بها وأصولها الصّرفية ومحاملها الدّلالية، وكيفيات استخدامها ومفاهيمها المخصوصة التي تحفظ بنظام معيّن في ذاكرة تخزين ذات سعة كبيرة...» (الجمعاوي، 2014، صفحة 5) ، بمعنى أنّ المعجم الإلكتروني عبارة عن معلومات تحتوي شرح المفردات، وهذه المعلومات مخزّنة في الحاسوب على شكل قاعدة بيانات، والغرض منه هو تسهيل للقارئ عملية البحث عن معاني المصطلحات المراد البحث عنها، فبدل البحث عن القاموس الورقي نلجأ مباشرة إلى الحاسوب للبحث عن المعلومة.

3- أشكال المعاجم الإلكترونية:

تقسم المعاجم الإلكترونية من النّاحية الشّكلية إلى ثلاثة أقسام:

1- «في أقراص مدمجة. CD-ROM

2- في الإنترنت.

3- في الأجهزة الحاسوبية (قدراوي، 2010، صفحة 212)، كما توجد معاجم محمولة على شكل جهاز إلكتروني توفر خاصية النطق الآلي للكلمات، مثل: «قاموس الأطلس الإلكتروني الذي يمثل مكتبة متنقلة مع جهاز Multi-media تحتوي على تسعة قواميس متخصصة، والقاموس اللغوي العربي 900 Partner EA الذي يضم العديد من القواميس، ويحتوي على القلم النسخ الضوئي» (جفري، 2020، صفحة 43)، فنستنتج من خلال ما قدم أن المعاجم الإلكترونية ذات أشكال متعددة، ومختلفة قابلة للتطوير مستقبلا

4- مميزات المعجم الإلكتروني: يتميز المعجم الإلكتروني بما يلي:

- لا يتقيد بحجم معين، كونه يحمل طاقة تخزين واسعة.
 - يوفر لمستخدميه حرية البحث عن المعلومة التي يريد الوصول إليها.
 - يتميز بالدقة والسرعة والشمولية.
 - يسمح بتعديل مواده إضافة أو حذفاً.
 - يحتوي على عدة تطبيقات لغوية، يستفيد منها الباحث.
- فكل هذه المميزات جعلته يحظى بمكانة هامة في مقدمة المعاجم التي يستعان بها، لما يوفره من نتائج إيجابية، فهو يعين الباحث على الوصول إلى نتائج البحث في وقت وجيز
- #### 5- أهمية الحاسوب في صناعة المعجم:

يقدّم الحاسوب خدمات كبيرة للبحث اللغوي، فهو يسهم بشكل مباشر في صناعة المعجم، وذلك «بتعريف الحروف والكلمات آلياً، وتخزين المادة واستعادتها، وترتيبها وفقاً للنظام المطلوب، وكذا استكمال أجزاء منها أو من الشرح، كما يساعد الحاسوب على تعديل بعض المعطيات أو حذفها، إضافة إلى ذلك النقل المباشر إلى المطبعة، وتجديد المعاجم بسهولة، وكذا الحصول على أجزاء معينة من داخل المادة المخزونة لبحثها» (هيف، 2004، صفحة 102). فنجد الحاسوب ساعد كثيراً في تطور الصناعة المعجمية وفتح للباحث آفاقاً جديدة في مجال البحث السريع، وبالتالي ربح الوقت.

6- وظائف وأهداف المعجم الإلكتروني:

- يمكن للمعجم الإلكتروني أن يحقق مجموعة من الأهداف أهمها ما يلي:
- المساعدة على ترقية وتطوير اللغة العربية، بما يتناسب مع حاجات المستعملين ومتطلبات العصر
 - تسهيل عملية الوصول إلى المصطلحات المراد معرفة معانيها، وبالتالي الوصول إلى التقاط المعلومة بأبسط سرعة ممكنة
 - تيسير عملية الترجمة من خلال تقديم مرادفات الكلمة في اللغة الهدف.
 - تطوير العمل المعجمي، واستثمار النظريات اللسانية في ذلك.

- تقريب المعارف والعلوم، من خلال الربط بين المعاجم العامة والخاصة المتعددة اللغات، كما هو الشأن في معجم ألكس فومين الذي استطاع الربط بين أكثر من مائة معجم، وتيسير البحث فيها من خلال معجم واحد

7- النموذج التطبيقي: معجم اللغة العربية المعاصرة

1- النسخة الإلكترونية:

يندرج هذا النوع من المعاجم ضمن المعاجم الحديثة، والذي ألفه الباحث أحمد مختار عمر، وهذا بمساعدة فريق عمل. صدر المعجم عن دار نشر عالم الكتب في طبعته الأولى سنة 2008، في صورته الورقية والإلكترونية، وهذا دليل على تميزه الخاص. فنقول هذا المعجم تم إخراجها من صيغته الورقية إلى الصيغة الرقمية، فبذلك خرج المعجم العربي إلى عالم الرقمنة

يحتوي على مجموعة من الكلمات والمصطلحات المستخدمة في العربية الحديثة، يهدف المعجم إلى توضيح معاني الكلمات وترجمتها إلى لغات أخرى

لم يعتمد المؤلف اعتماداً كلياً على معاجم السابقين، إنما ضمَّ إليها مادة غنيّة بالكلمات الشائعة والمستعملة، باستخدام تقنية حاسوبية متقدمة تمَّ بمقتضاها إجراء مسح لغوي مكثف لمادة مكتوبة ومسموعة تمثل اللغة العربية المعاصرة أصدق تمثيل، فقد تميّزت بالمعاصرة والسياقات المستعملة بالإضافة إلى الاستعمالات الجديدة التي ترد في سياق مألوف لدى المستخدم، وتتجاوز في حجمها مائة مليون كلمة. وقد أعطانا هذا الحجم الضخم للمادة المسحّية صلاحية الحكم على كلمة بالشيوخ؛ ومن ثمَّ إدخالها في المعجم، أو بعدم الشيوخ؛ ومن ثمَّ إهمالها وحذفها من المعجم ويصدق هذا على معاني الكلمات

كما أمدّتنا هذه المادة المسحّية بكل المصاحبات اللفظية لأي كلمة، وبخاصة حروف الجرّ، فيمكننا معرفة أكثر الاستعمالات شهرة وكذلك تتبع أنماطها الأكثر استعمالاً. وكذلك المتعلقة، وبخاصة حروف الجر. كما أمدّتنا بمعدّل تكرار كل كلمة

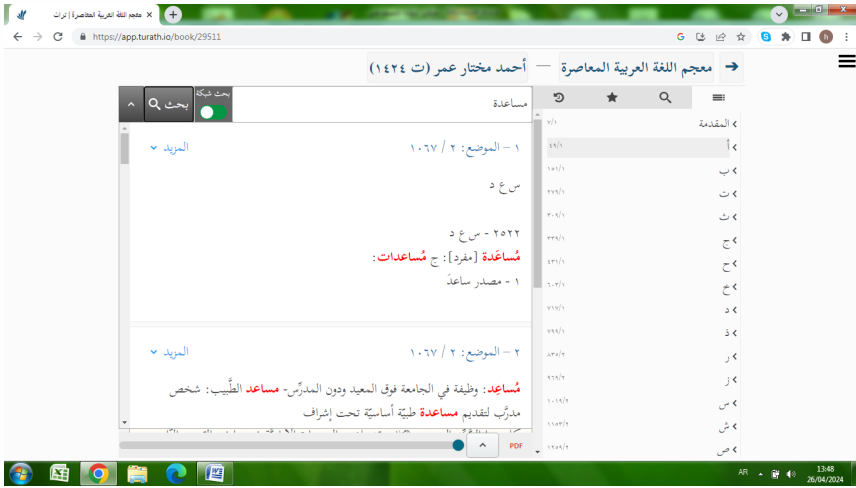
2- دور المعاجم الإلكترونية في البحث اللغوي:

فمن أجل إثراء الموضوع، وجهت بعض الأسئلة إلى الطلبة، حول دور هذا المعجم في البحث اللغوي وكانت الإجابة أنّ معظم الطلبة يرون أنّ دور المعاجم الإلكترونية تكمن في مساعدة الباحث على إنجاز بحثه بطريقة سهلة وسريعة، كما أنّها تساعد على إثراء البحث اللغوي وإعطائه قيمة علمية؛ وهذا يدلّ على أنّ المعاجم الإلكترونية لها دور مهم في البحث اللغوي، ولا يمكن الاستغناء عنها لما توفره من مميزات عديدة تخدم البحث اللغوي، باعتباره وسيلة للإبداع والابتكار والتّقدم. وهذا كلّه كان بفضل الإنترنت التي تعد من أحدث الوسائل التي تسهم في توفير الوقت والجهد واختزال المسافات، وتمنح خدمات متنوّعة لمستخدميها، لإنشاء حسابات شخصية على مواقع التّواصل الاجتماعي، ومشاهدة الصّور والفيديوهات،

وتحميل الألعاب الإلكترونية ولا يقتصر الأمر على التّسليّة والتّواصل فقط بل يتعدّاه إلى توفير إمكانيّة التّعليم عن بعد عبر طرق مختلفة، مثل: الإطّلاع على الكتب الإلكترونيّة التّعليميّة والمعاجم الإلكترونيّة وتحميلها، واستخدام مدوّنات ومواقع إلكترونيّة من أجل البحث وتبادل المعلومات في مجالات متعدّدة

3- طريقة البحث في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة:

بالضّغط على المعجم نجد العناصر التّالية: التّصدير، المقدمة، ومنهج المعجم، وإحصائيات والاختصارات والرموز، ودلالات العلاقات الصّرفيّة في المعجم، والمصادر بنوعيّها. وبالضيّغة نفسها التي وردت في النّسخة الورقيّة، ولعلّ هذا المثال يبيّن كيفيّة البحث عن معنى مساعدة في هذا المعجم



4- مقدمة النّسخة الإلكترونيّة، وجاء فيها:

يتيح البرنامج إمكانيات البحث الآتية في المعجم:

- 1- البحث بالجذور
- 2- البحث بالمدخل
- 3- البحث بالمشتقات
- 4- البحث بالتّعبيرات السّياقية
- 5- البحث الحرّ في متن المعجم.
- 5- كيفية الانتقال بين النّوافذ:

يتم الانتقال بين النّوافذ المختلفة بإحدى الطّريقتين:

- 1- من خلال لوحة المفاتيح: باستخدام مفتاح Tab يمكن التحرك بين النّوافذ في اتجاه السّاعة وباستخدام Shift + Tab أي ضغط مفتاحي Tab Shift معا في نفس الوقت يمكن التّحرك في الجهة العكسيّة (أي عكس اتجاه السّاعة) حتّى يتم الوصول إلى النّافذة المطلوبة

2- من خلال الفأرة بوضع المؤشر على النافذة المطلوبة ثم النقر على زر الفأرة الأيسر مرة

واحدة

وعند وجود المؤشر في أي نافذة يتغير لون خلفية النافذة من اللون الأبيض إلى اللون الأصفر لإبرازها

وللمعجم عدة خيارات متصلة بعملية البحث، ومنها:

- عملية البحث بالجذور: وتكون بإدخال الحروف مقطعة في خانة البحث، ولو أدخلت الحروف متصلة فإن البرنامج لا يقرأ سوى الحرف الأول

- عملية البحث بالمداخل والبحث بالمشقات، وهما لا يختلفان كثيرا عن البحث بالجذور، لكن الاختلاف يكمن في كتابة الحروف متصلة على خلاف البحث بالجذور تكون الحروف منفصلة، كما قلنا سابقا

- عملية البحث بالتعبيرات السياقية، ونقصد بها توارد أو تلازم كلمتين أو أكثر بصورة شائعة في اللغة وذلك للتماثل بين الملامح المعجمية لكل كلمة منها

- عملية البحث الحر: ففي هذه المرحلة لا نجد خيارات للبحث، حيث عندما ندرج أي كلمة في نافذة البحث، يُظهر المعجم كل المداخل التي وردت الكلمة فيها، سواء وردت مدخلا أو وردت ضمن النص المعجمي، وتظهر الكلمة محل البحث بلون أحمر تحتها سطر.

6- تجربة معجم اللغة العربية المعاصرة وآفاق المعجم العربي الإلكتروني:

إن معجم اللغة العربية المعاصرة قدّم أنموذجا لإخراج المعجم في صورة إلكترونية، ولكن هذه التجربة تحتاج إلى التطوير؛ لتخرج إلى صورتها المكتملة. فيرى بعضهم أنّ المعاجم الموجودة مثل معجم اللغة العربية المعاصرة، وأغدها معاجم ورقية قدمت في شكل حاسوبي (قرص مدمج...) في حين أنّ مفهوم المعجم الحاسوبي مختلف؛ فطريقة تقديم المادة اللغوية للمستعمل تختلف متى بدأنا بغير وجهة نظرنا للوسط الناقل للمعجم؛ فالمعاجم الحاسوبية، ومن بينها المعجم الذي بصدد الدراسة، فهو مصنوع بمفهوم الوسيط الورقي الناقل للمعجم، ولم يصنع بمفهوم الناقل الحاسوبي، لا شك أنّه قدّم بعض الأشكال البحثية الجديدة عبر الوسيط الإلكتروني؛ مثل البحث بالجذر، والصيغة، وهي تحسينات أو تجديدات تقدّمها البرامج الحاسوبية في عملية البحث

وعليه نقول إنّ هذه النسخة من معجم اللغة العربية المعاصرة تنتمي إلى الصنف الثاني، حيث لم تختلف عن النسخة الورقية، إلا في الشكل العام. وهي بذلك تفتقر إلى الكثير من متطلبات المعجم الحاسوبي التفاعلي

الخاتمة:

إنّ المعاجم الإلكترونية استطاعت حتما أن تنافس المعاجم الورقية؛ لأنّ الدراسات أثبتت أنّ الباحث يلجأ إلى مصدر الإنترنت بكثرة للحصول على المعلومة من المعاجم. فالإنترنت

مهمة جدا في عصرنا الحالي، فهي تساعد على الحصول على المعاجم اللغوية بشكل أسرع وأسهل، ومجاني غالبا على غرار المصدرين الآخرين (المكتبات، وشراء كتب) لما فيهما من تضييع لبعض الوقت، وقد خلصنا إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- استطاع المعجم العربي الحديث أن يظهر في صورة إلكترونية تماشيا مع التطورات الحاصلة في مجال حوسبة اللغة العربية، ولكن نقول لا بد من المزيد من الجهود لتقديم المعاجم الإلكترونية في الصورة الأفضل

- يقوم المعجم الإلكتروني بحفظ المعلومات، وتقديمها بشكل أسرع، مع إمكانية استرجاعها، وتعديلها عكس المعجم الورقي الذي لا يوفر ذلك

- إنَّ الاهتمام بإخراج المعجم العربي الحديث ليس عملا ثانويا؛ بل إنه من أسس البناء، فمهما كان داخل البناء المعجمي محكما، فإنَّ للشكل الخارجي كبير الأثر على تقبل المعجم، وانتشاره، والإقبال عليه

ومن أجل الرقي بالمعاجم العربية الإلكترونية نقترح ما يلي:

- تفعيل العمل بالمعاجم عموما، والمعاجم الإلكترونية خاصة لدى المتعلمين في الأطوار التعليمية جميعها

- إنجاز بيبليوغرافيا معجمية، للمعاجم العربية الموجودة على الشّابكة، باختلاف أنواعها.

- تضافر جهود المراكز البحثية، والجامعات والمتخصصين لتطوير المعاجم الإلكترونية.

المراجع:

- 1- الجمعاوي، أ. (2014). المعجم الإلكتروني العربي المختص قراءة نقدية في نماذج مختارة. المغرب: المنظمة العربية للترجمة
- 2- القاسمي، ع. (1991). علم اللغة وصناعة المعجم. السعودية: جامعة الملك سعود.
- 3- جفري، م. ر. (2020). المعاجم الإلكترونية.
- 4- قدراوي، أ. (2010). نحو بناء معجم إلكتروني للمعالجة الآلية للغة العربية مفردات ألفاظ القرآن الكريم أنموذجا. تلمسان
- 5- هيف، ع. ا. (2004). مستقبل اللغة العربية (حوسبة المعجم العربي ومشكلاته اللغوية والتقنية أنموذجا. دمشق: 2004.

الدراسات البينية المفهوم والنشأة

وحيدة فرجاني⁽¹⁾

ملخص:

أفضى التراكم المعرفي الهائل الذي عرفه المنجز الإنساني إلى بروز ظاهرة التخصص في شتى العلوم، لكن هذا التخصص خلق حواجز بينها، مما أدى إلى ارتفاع أصوات مناهضة تدعو إلى التّحاور والمشاركة في المنجز المعرفي، ومن ثمة بروز الحاجة إلى منهج متكامل منفتح الآفاق، واستنادا إلى هذه الخلفية الفكرية ظهر ما يعرف بنظرية الدراسات البينية: أي التقاطع بين شتى الميادين والمجالات، وهذا النزوع العلمي ازدهر في الثقافة الغربية حيث صارت المؤسسات والمراكز الأكاديمية والبحثية تعتمد بشكل رسمي، بخلاف الواقع في الثقافة العربية، فهذا المصطلح لا يزال حديث عهد، وذلك إذا استثنينا بعض المراكز والجامعات العربية التي فتحت أبوابها لتوظيفه على مستوى التكوين والبحث

ومن هذا المنطلق أردنا الخوض في إشكالية المصطلح وأصوله المعرفية، معتمدين المنهج الوصفي التحليلي لتقديم مفهومه، والمنهج التاريخي لتتبع نشأته، وفي الأخير خلصنا إلى أن الدراسات البينية تعتمد على حوار المناهج وتلاقح الأفكار وتعدد الرؤى والربط بين القضايا

الكلمات المفتاحية: البينية؛ التعدد؛ التعريف؛ النشأة؛ النظرية.

summary:

The enormous accumulation of knowledge witnessed by human achievement led to the emergence of the phenomenon of specialization in various sciences, but this specialization created barriers between them, which led to the rise of opposing voices calling for dialogue and participation in the knowledge achievement. Hence, the need for an integrated approach with open horizons emerged, and based on this Intellectual background What is known as the theory of inter-studies has emerged, that is, the intersection between various fields and fields. This scientific tendency has flourished in Western culture, where academic and research institutions and centers have begun to adopt it officially, unlike the reality in Arab culture, as this term is still new, if we exclude some centers. And the Arab universities that opened their doors to employ him at the level of training and research.

1 - وحيدة فرجاني، جامعة الوادي / الجزائر، 0663532870. Ferdjani-ouahida@univ-eloued.dz

From this standpoint, we wanted to delve into the problem of the term and its cognitive origins, adopting the descriptive and analytical approach to present its concept, and the historical approach to trace its origins, and in the end we concluded that interdisciplinary studies depend on the dialogue of approaches, the cross-pollination of ideas, the multiplicity of visions, and the connection between issues.

Keywords: interface; multiplicity; the definition; Foundation; the theory.

مقدمة:

تجلّت مؤخراً مناهج واتجاهات بحثية جديدة، مغايرة تماماً لما كانت تدعو إليه المناهج التقليدية، التي تفرض سمة التخصص في البحث والتفكير العلمي عند معالجة ظاهرة معينة، فهذا التقوقع تبدد مع عصر العولمة والتكنولوجيا والثورة المعلوماتية، والتي بلا شك فرضت على العالم قوانين وتوجهات معرفية متنوعة وأفكار جديدة متطورة تؤكد وحدة المعرفة وتكاملها واندماجها في إطار تداخل المفاهيم والنظريات المختلفة: لمقاربة الإشكالات البحثية وعليه فإن هذه المقاربة الإشكالية لا يمكن أن تحقق نتائج علمية دقيقة وموضوعية إلا بإحداث التكامل والتداخل بين أكثر من تخصص، وهو ما نادت إليه الدراسات البينية (*in-terdisciplinary studies*) التي تعدّ بمثابة الفضاء الذي تلتقي وتتعايش فيه تخصصات مختلفة، مبدأها التكامل والاندماج مع الآخر

وعلى هذا الأساس تسعى هذه الدراسة إلى تقصي مفهوم الدراسات البينية في الثقافة الغربية والعربية، وكذا التعرف على نشأتها، وذلك من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية: ما البينية؟ وكيف نشأت؟

وقد انتظمت هذه الدراسة على محاور، يمكن تفصيلها فيما يلي:

1- مفهوم الدراسات البينية:

1.1 تعريف البينية :

أ. لغة:

البينية كلمة مشتقة من الجذر الثلاثي (ب، ي، ن) الذي ورد في العديد من المعاجم اللغوية (العربية والغربية) القديمة والحديثة، يحمل عدّة معانٍ، حيث جاء في لسان العرب تحت مادة (بَيْنَ): «... البَيْنُ في كلام العرب جاء على وجهين: يكون البين الفرقة، ويكون الوصل...» (منظور، د، ت، ص 403)، وورد في المعجم الوسيط: «... (البين): الفرقة، وذات البين: ما بين القوم من القرابة، والصلة والمودة أو العداوة والبغضاء...» (العربية، 2004، ص 80) هذا فيما يخص المعاجم العربية، أما المعاجم والقواميس الأجنبية فإن مصطلح البينية هو المقابل العربي لكلمة الإنجليزية *Interdisciplinary* وهي كلمة مركبة من مقطعين: السابقة *Inter* والكلمة *disciplinary* وإذا كانت الترجمة الحرفية للمصطلح تنصرف إلى جعل كلمة «البين» مقابلاً للمقطع الأول، ومقابلة المقطع الثاني بكلمة التخصصات أو الميادين المعرفية على

الأشهر، فإن هذه التوليفة الاصلاحية صارت تحمل دلالة خاصة بها يحددها (كامبردج) «في أنها الجمع أو الربط بين اثنين أو أكثر من مجالات المعرفة» (محمد م، الدراسات البيئية ، المفهوم والأصول المعرفية ، 2021، ص 272).

وفي اللغة الفرنسية، لا يقدم معجم لاروس للبيئية كمجال معرفي تعريفًا خاصًا بها، بل يقتصر على إيراد اشتقاق الصفة منها، وتقديمها على أنها «تطلق على من يؤلف بين مجموعة من التخصصات أو العلوم» (أحمد، 2019، ص 90)

أما قاموس المركز الوطني الفرنسي للموارد النّصّية و المعجمية فإنه يزيد عن لاروس فيعرف *interdisciplinarité* «بأنها مقاربة لمشكلات علمية انطلاقًا من وجهة نظر باحثين من تخصصات مختلفة» (محمد م، الدراسات البيئية ، المفهوم والأصول المعرفية ، 2021، ص 273)

استنادًا إلى ما سبق طرحه يتضح أن البيئية تحمل معنى القرابة والصلة، وهو المعنى اللغوي القريب جدًا من المعنى الاصطلاحي الذي سنتطرق إليه في العنصر الموالي.

ب - اصطلاحا:

تباينت المفاهيم الاصطلاحية للبيئية وتعددت بتعدد آراء الباحثين والدارسين في هذا المجال سواء من طرف الغربيين أو العرب، ونرجع عدم الاتفاق على تعريف موحد لماهية البيئية لزبئية وتعقد الدراسات البيئية، ومع ذلك سنحاول الجمع بينها في تعريف تقريبي يجمع النقاط المشتركة بينها، وفيما يلي سنعرض بعض التعريفات:

يعتبر ميتو نيساني *MNissani* البيئية بأنها: عملية تفاعل وتبادل للمعارف بين تخصصات مختلفة، وهو تبادل قد يفضي إلى تكامل التخصصات المتداخلة فتكون تخصصا جديدا، والبيئية هي تضاييف يحدث بين مكونين أو أكثر يكون كل مكون منتما إلى علم من العلوم أو تخصص من التخصصات (محمد م، الدراسات البيئية ، المفهوم والأصول المعرفية ، 2021، ص 274)

في حين نجد ادغار موران *Edgar. Morin* يقول عن البيئية: «بأنها صنف تنظيمي يقوم في صميم المعرفة العلمية وتمارس في داخلها تقسيم العمل وتخصيصه رغم وقوعه في كلّ أو مجموع علمي أكبر، إلا أنه يميل بشكل طبيعي نحو الاستقلالية، من خلال ترسيم حدوده واللغة التي يستخدمها والتقنيات التي يطورها أو يستخدمها (محمد م، الدراسات البيئية ، المفهوم والأصول المعرفية ، 2021، ص 273)»

أما الباحثين كلاين (1998) *Klien* ووليم (2001) *Williom* فيعرفان البيئية بأنها: «دراسة تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة على بعض الأسئلة، أو حلّ بعض المشاكل، أو معالجة موضوع واسع جدا، أو معقد جدا، يصعب التعامل معه بشكل كاف، عن طريق نظام أو تخصص واحد». (محمد م، بلا تاريخ، ص 6) هذا التعريف يركز على تيمتين مهمتين لإعمال المنهج البيئي في الموضوع المعالج في حالة

اتصافه بـ (التّعقيد) و(الاتساع).

وهذا الأمر أكدت عليه منظمة اليونسكو في قولها أنها البينية هي عبارة عن نوع من التعاون بين التخصصات المختلفة أمام المشكلات المعقدة، والتي تحلّ فقط بالتضافر والتوليف الحضيف بين وجهات نظر مختلفة. (محمد م.، الدراسات البينية ، المفهوم والأصول المعرفية ، 2021، ص 274).

الظاهر للمتلفي لأول وهلة من خلال هذا الطّرح أن الدّراسة البينية بسيطة تتسم بنوع من السّلاسة والبساطة لكن العكس تماما، فهي دراسة موسوعية لا تتركز على منهجية محددة ومعروفة

في المقابل سأقدم بعض التعريفات لباحثين عرب والتي نرى بأنها تعريف لدراسات البينية ككل لا المصطلح كمفردة مستقلة ومنهم

الباحث (محمد صالحين) الذي يشير إلى أن الدّراسات البينية عبارة عن : «بحوث علمية معمقة، لا يقنع أصحابها بالاكْتفاء بالتخصص الدقيق منفردا، بل يتوخون الكشف عن مناطق التّخوم: (التّجاور، التّلاقى، التّقاطع، التّشابك، التّقارب) بين العلوم، وهي دراسات تجمع بين النظرة التخصصية الدقيقة، والنظرة الموسوعية الشاملة، وتؤمن بالتكامل المعرفي بين كافة العلوم، وترى التكامل بات ضرورة من ضرورات المنهج العلمي النافع في هذا العصر» (محمد ص. ، 2021، <https://islamonline.net>).

كما أورد الباحث (أحمد حساني) في مقاله الموسوم بـ (المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية، حقل تعليمية اللغات أنموذجا) جملة من التّعريفات التي شاعت بين المشتغلين في محور المفاهيمي للبينية وهي كالآتي:

البينية إذن:

- « حالة توازن كلي بين تأثير المعارف بعضها في بعض.
- « تعاون وتنسيق بين الاختصاصات المختلفة للوصول إلى تصور شمولي موحد للمعرفة.
- « تواصل عميق لتجاوز الحدود الوهمية بين المعارف والعلوم.
- « استخدام أدوات منهجية لحقل معرفي معين في مقارنة معارف أخرى.
- « الانطلاق من مشروع علمي أو إشكالية منهجية، من أجل معرفة التفاعل بين العلوم، وتعزيز التقاطع المعرفي والمنهجي العميق، للوصول إلى احتواء المعرفة بنظرة كلية شمولية. (أحمد، 2019، ص 103-104)

من خلال تلك التعريفات السابقة والمتنوعة للدراسات البينية نستنتج ما يلي:

- « أنها البحث العلمي الذي ينطلق من حقل معرفي واحد مع ربطه بحقول معرفية أخرى؛ بتوظيف مداخل وطرائق تقنية تتصف بالشمول والتكامل.
- « دراسة يقوم بها أكثر من باحث لأجل تفسير ظاهرة أو قضية أو مشكلة

ما، وتقديم الحلول، التي لا يستطيع المتخصص المنفرد إيجادها إذا لم يستعن بغيره في مجالات أخرى، والهدف من ذلك تأسيس بيئة علمية مشتركة تتضمن مفاهيم جديدة للثقافة الإنسانية.

2.1 المصطلحات المتاخمة للبيئة:

ويمكن إجمالها في أربع مصطلحات وهي فيما يلي:

أ - تعدد التخصصات (Pluridisciplinarité): يحيل هذا المصطلح إلى دلالة اشتراك أكثر من تخصص في معالجة الموضوع نفسه. (رمضان، دت، صفحة 14) ، وهذا يعني: «تكريس أكثر من حقل معرفي لخدمة موضوع، أو قضية معينة، مع احتفاظ كل حقل بخصوصيته المنهجية، ومنظومته المصطلحية، بهدف تقريب وجهات النظر، والخروج بتصور اندماجي للمعرفة العلمية» (ياقوتة، 2021، ص 187)

ب - عبور التخصصات (Transdisciplinarité): يطلق هذا المصطلح كوصف للمعرفة المتنقلة بين تخصصات متنوعة، أو العابرة للحدود بين التخصصات المعرفية المختلفة والمتنوعة. (محمد ه، 2017، ص 276)

ج - تشابك وتداخل التخصصات (Multidisciplinarité): تحيل دلالة هذا المصطلح إلى مفهوم تحليلي يقوم بعملية ضبط معارف كثيرة ومتنوعة، ثم الربط بينها، واستعمالها بشكل متواز، من غير أن تكون علاقات سابقة بينها. (محمد ه، 2017، ص 276)

د - التكامل المعرفي: هذا المصطلح من اختيار (محمد عزيز الحبابي) الذي ترجمه بتكامل أصناف المعرفة، بالإضافة إلى الجمعية المغربية لتكامل العلوم التي اختارت ترجمته بالتكامل كما هو واضح في اسمها. (محمد ه، 2017، ص 75). ومن النماذج التي أصلت لهذا التوجه فتحي حسن ملاكوي) في كتابه (منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية) فقد تمكن من صوغ معادلة التكامل المعرفي في ثلاثة مستويات متضاففة متلازمة وهي « التكامل بين مصدري المعرفة: الوحي والوجود.

« التكامل بين أداتي المعرفة: العقل والحدس.

« التكامل بين المصادر والأدوات.

وقد ارتبط هذا المفهوم بالجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الوجود، أو قراءة الكتاب المسطور أو الكتاب المنظور. وبصورة مباشرة نعني بالتكامل المعرفي في سياق مشروع إسلامية المعرفة، أو الإصلاح الفكري المعاصر: امتلاك معرفة كافية بمبادئ الإسلام (بسمة، 2023، ص 61).

2.2 نشأة البيئة:

شهد الفكر الإنساني حتى قبل أن يصبح أكثر تنظيماً مع فلاسفة اليونان ميلاً إلى النظرة الشمولية والكلية للوجود (العمرى)، التكامل المعرفي ودوره في التكوين الجامعي (التكوين

الطبي والبيولوجيا نموذجاً)، 2012، ص 23-39)، فكان البحث عن روح المنطق العام الرابط بين مختلف الصناعات والعلوم وراء أورغانون أرسطو، وكانت الرغبة في الكشف عن أسرار العلاقة بين العلوم الشرعية واللغوية وراء تأصيل مختلف العلوم وبيان عللها وأدلتها العقلية والعقلية (رمضان، دت، ص 14) فالموسوعية التي كانت من أخص العلماء تقتضي « أن يحيط العالم بعلوم عديدة ويتمكن من خبرات معرفية أوسع وأشمل، ومن منطلق جمالي يختزن الخبرات البشرية المتقدمة عليه (الألوسي، 2018، ص *Somerion. States. com*)

أمّا في العصر الحديث؛ أبرز معالم التأسيس للفكر العلمي مرتبط بعقلانية ديكارت التي شكلت النموذج المعرفي الأكبر في القرن السابع عشر، وهو النموذج الذي استقام عوده على محاولة وصل التفكير الرياضي بالفكر الفلسفي، ثم توسيع أفق هذا المنهج الرياضي ليغدو صالحاً لمباحثة كل قضايا العلم والمعرفة (بسمة، 2023، ص 60-)

ولقد كان سنوات السبعينات والثمانينات من القرن الماضي حاسمة في دفع التشردم المعرفي؛ من أبرز رواد هذا الفكر « جان بياجيه *Jean Piaget* » الذي يؤكد « ألا شيء يكرهنا بعد على تقطيع الواقع إلى أحواز مغلقة أو طوابق مرفوعة تمثل الحدود الظاهرة بين التخصصات العلمية وكل شيء خلاف ذلك يحضنا على المضي في البحث على التفاعلات والآليات الموحدة » (بسمة، 2023، ص 60).

نستشف من رأيه الحاجة الملحة للعلوم الإنسانية والاجتماعية والبيولوجية والاقتصادية والطبية والرياضية... إلى بعضها البعض، ومن أشهر داعمي هذا النهج بل مذعيه : الجاحظ، عبد القاهر الجرجاني، ابن خلدون، ادغار موران، غاستون باشلار، بول ريكور، بيار بورديو، برنار لاکروا، برنار لاهير، تشارليز مورييس سنوي، محمد الشرقاوي..

لتوضيح أكثر نجل أسباب ظهور البينية فيما يلي:

« التحول الجذري الذي عرفته النظريات المعرفية منذ أواسط القرن الثامن عشر، وكان لإيمانويل كانط (*E Kant*) يعيد الأثر فيها.

« انتقال الفكر العلمي العالمي من فكر دائري ترد بمقتضى قوانينه جميع الجزئيات والتفاصيل والمفردات والفروع والأصول المعروفة، وتردّ الأشياء المتنوعة في كافة مظاهر الحياة إلى النموذج المفرد أو إلى خلية الأم ، تختزل الظواهر على تعقدها في عنصر بسيط يفسر نشأتها.

« تجديد الخطاب العلمي بانتقاله من فكر الأشباه والنظائر إلى فكر أفقي انتشاري منفتح تحول فلسفة العلوم من فلسفة تصنف العلوم وترتيبها بحسب موضوعاتها إلى فلسفة تنظم صلات العلوم بعضها ببعض. (نادية، 2021، ص 245-246).

3. أهمية الدراسات البيئية:

وتتجلى في أربع نقاط أساسية وهي على التوالي:

أ - دمج المعرفة : *Integration of Knowledge*

وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية.

ب - الإبداع في طرق التفكير : *Modes of thinking*

وتعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة لتحديد المشاكل والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد

ج - تحقيق التكامل : *Achieving integration*

ويقصد بتحقيق التكامل إدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتناغمة والأكثر شمولاً، وعدم الاقتصار على رؤية تخصص واحد

د - إنتاج المعرفة : *Knowledge Producing*

إن الحاجة إلى إجراء الدراسات البيئية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراسات بيئية واضحة تعتمد على الطرائق الحديثة والباحثين المؤهلين لإنتاج معارف جديدة، بالإضافة إلى أن الدراسات البيئية تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالمياً بما ينسجم والمتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص. (بسمة، 2023، صفحة 61)

وعليه يتسنى لنا القول مما سبق أن أهمية الدراسات البيئية تتضح في دمج العلوم والمعارف وتعاون الباحثين بحقول فكرية متنوعة ومتعددة ومن ثمة الاسهام في الإبداع والابتكار، والعمل نحو تكامل العلوم والمعارف

4- مجالات الدراسات البيئية:

لا يمكن حصر المجالات التي تعنى بها الدراسات البيئية، لأنها تبحث في الأرضية المشتركة بين مختلف العلوم وتفاعلاتها، والتقاءها، ويمكن أن ندرج على سبيل الذكر فقط بعض الميادين التي تتشارك فيها العلوم وتتعاون، وهي عبارة عن مشاريع بحثية في الأفق

« الرياضيات وعلم الجمال.

« الأدب والعلم.

- « العلوم الطبية وعلوم التواصل.
- « الصناعة الطبية والبلاغة (التداولية).
- « اللسانيات الحاسوبية وتعليمية اللغات.
- « الخطاب الأدبي والخطاب القانوني.
- « التاريخ وعلم الحفريات.
- « النقد الأدبي والإحصاء.
- « الرواية والتاريخ.
- « الأدب والجغرافيا.

خاتمة:

وفي آخر المطاف أسفر البحث عن جملة من النتائج أبرزها ما يلي:

« الدّراسات البيئيّة تعتمد على حوار المناهج وتلاقح الأفكار وتعدد الرؤى والرّبط بين القضايا.

« الدّراسات البيئيّة مرحلة من مراحل تطور العلم، تلت مرحلتَي الموسوعية و التخصص.

« الدّراسات البيئيّة طفرة نوعية في المنهجيات والنظم العلمية المعاصرة، وهي إضافة قيمة في المعرفة الإنسانية ضمن شرطيتها التاريخية الحالية.

الاقتراحات والتّوصيات:

« الدعوة إلى ضرورة تطبيق منهج الدّراسات البيئيّة في الأبحاث الإنسانية والاجتماعية والتعليمية بمختلف المؤسسات الجامعية، ومخابر البحث العلمي، من أجل منح الباحث فرصة الانفتاح على باقي التخصصات.

« الاستفادة من التجارب البيئية الناجحة للأجانب بحكم أسبقيتهم في هذا الميدان، والتّدرّب على أيدي كوادرهم، ومن ثمة تجسيدها على مستوى القطاعات بغية الارتقاء والتّطور بالمردود المعرفي.

« إقامة دورات تدريبية وتنظيم ملتقيات ومؤتمرات وندوات وطنية ودولية مكثفة تعنى بالدراسات البيئية، وتشجيع الباحثين والمهتمين على المشاركة فيها بإنجاز أبحاث بيئية، ترموا إلى كشف التعالقات المعرفية بين الحقول المتباينة، وإلى كسر حواجز التعصب للتخصص الواحد، بل ذوبانه بميلاد تخصصات جديدة لا تظهر فيها هوية أو سيطرة تلك التخصصات التقليدية ذات الفكر الأحادي.

« برمجة الجامعة مقياس البيئية في الأطوار ما بعد التدرج وإيلائها أهمية قصوى.

قائمة المراجع:

- « ابن منظور، جمال الدين بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- « تيسير عبد الجبار الألوسي. (2018). الموسوعة والتخصص بين نور العلم والجهل في حالتي الخلف والتقدم التكنولوجي . *Somerion. States. om*.
- « جمال الدين بن مكرم، ابن منظور. (د.ت). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- « حربوش العمري. (2012). التكامل المعرفي ودوره في التكوين الجامعي (التكوين الطبي والبيولوجيا نموذجاً). مجلة العلوم الإنسانية .
- « حربوش العمري. (بلا تاريخ). التكامل المعرفي ودوره في التكوين الجامعي (التكوين الطبي والبيولوجيا نموذجاً). مجلة العلوم الإنسانية.
- « حساني أحمد. (جوان، 2019). المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية حقل تعليمية اللغات أنموذجاً . المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية .
- « خميس نادية. (2021). الدراسات البينية: نحو استراتيجية بديلة في البحث العلمي. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية.
- « زحاف بسمة. (يونيو، 2023). البينية قراءة في المفهوم والنشأة. مجلة إشكالات اللغة والأدب.
- « صالح بن الهادي رمضان. (د.ت). التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية . السعودية: مركز دراسات اللغة العربية وآدابها.
- « صالحين محمد. (2021). الدراسات البينية تفتح آفاقاً جديدة في البحث العلمي/ <https://islamonline.net>
- « لزرقى ياقوتة. (2021). البراغمية وعلاقتها بالحقول اللسانية - مقارنة بينية - مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد.
- « مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- « مفتاح ، خالد محمد. (بلا تاريخ). الدراسات البينية بين العلوم الشرعية والإنسانية. لدراسات البينية بين العلوم الشرعية والإنسانية.
- « مكافي محمد. (ديسمبر، 2021). الدراسات البينية ، المفهوم والأصول المعرفية . جسور المعرفة.
- « مكافي محمد. (ديسمبر، 2021). الدراسات البينية: المفهوم والأصول المعرفية. جسور المعرفة.
- « مكافي محمد. (ديسمبر، 2021). الدراسات البينية: المفهوم والأصول المعرفية . جسور المعرفة .
- « همام محمد. (2017). تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي. بيروت: مركز نماء.

النَّيَابَةُ النُّحَوِيَّةُ فِي لُغَةِ الضَّادِ

Gramatical Representation in The Language of Dhad

د/ مُحَمَّدُ بْنُ عَبَّوَا^(١)

Mohammed Ben Abbou

ملخص المداخلة:

تتضمن هذه الورقة البحثية قاعدة من قواعد لغة الضاد، تقوم على طبيعة الحركة في آخر الكلمة من رفع ونصب وجر، على نحو ما تقتضيه الوظيفة الإعرابية للكلمة؛ حيث إن علامات الرفع تنوب عن بعضها البعض حيناً، والحال نفسه بالنسبة لعلامات النصب والجر، فقد تنوب الحركة عن الحركة وقد ينوب الحرف عنها وفق قواعد وضعها النحاة الأوائل، بل جاهدوا في نسج قاعدة يبنى على أساسها الكلم العربي السليم. وقد قضوا في هذا الغرض سواد نهارهم وبياض ليلاتهم إلى أن استقر النحو علماً قائماً على أصوله، مستغلظاً مستويا على سوقه

الكلمات المفتاحية: رفع - نصب - جر - الكلم - النيابة.

This research paper includes one of the Arabic language rules, namely the nature of the movement that occurs at the end of the word: nominative, accusative, and genitive, according to what the grammatical function of the word requires as the nominative marks can sometimes stand in the place of each other. The same is true for the accusative and genitive marks where the movement may stand in for the movement, and so may the letter, according to rules established by early grammarians. They worked hard to create a rule upon which proper Arabic speech could be built. Hence, they devoted most of their time and efforts to make grammar an independent strong science.

Keywords. *Nominative - accusative - genitive - speech - representation*

1 - أستاذ محاضر - أ - جامعة العقيد أحمد دراية - أدرار، مخبر المخطوطات - جامعة أدرار.

أولا / مفهوم النيابة

النيابة اصطلاحاً : إقامة شيء مقام شيء آخر، ومن ذلك : نيابة المفعول به أو الظرف أو الجار والمجرور أو المصدر عن الفاعل في حالة حذفه. ومنها كذلك : نيابة كلية المصدر وبعضيته وصفته وهيئته ومرادفه وضميره والإشارة إليه عن المصدر في حالة انتصابه عن المفعوليّة المطلقة. ومن النيابة كذلك : نيابة المصدر عن فعل الأمر في نحو قوله تعالى : ﴿وبالوالدين إحساناً﴾ الإسراء، من الآية: 23، ومنها أيضاً نيابة الأسماء عن الأفعال في عملها كما هو الشأن في أسماء الأفعال التي تعمل نيابة عن الأفعال. وكنيابة الحروف العاملة مناب العوامل المؤثرة كنيابة (ليت) عن أتمنى، و (أن) عن أوكد (ويا) عن أدعو... (اللبيدي، 1405هـ-1985م، صفحة 223)

ثانياً/ النيابة في الإعراب :

الإعراب لغة فهو مصدر أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه ؛ وفلان معرب عمّا في نفسه أي مبين له، وموضح عنه ؛ ومنه عربت الفرس تعريبا إذا بزغته وذلك أن تنسف أسفل حافره، ومعناه أنّه قد بان بذلك ما كان خفياً من أمره لظهوره إلى مرآة العين، بعدما كان مستورا ؛ وبذلك تعرف حاله : أصلب أم رخو وأصحيح هو أم سقيم ؟ وغير ذلك وأصل هذا كلّه قولهم : (العرب) وذلك لما يعزى إليها من الفصاحة والإعراب، والبيان، ومنه قوله عليه السلام في الحديث : « الثَّيِّبُ تُعْرَبُ عَنْ نَفْسِهَا » وللحديث روايات متعددة (الحجاج، 2009، الصفحات 325-326) ... والمعرب صاحب الخيل العرب (بكسر العين)، وعليه قول الشاعر :

يصهل في مثل جوف الطوّيّ صهيلا يبين للمعرب.

أي: إذا سمع صاحب الخيل العرب صوته علم أنّه عربيّ. ومنه عندي عروبة، والعروبة للجمعة، وذلك أنّ يوم الجمعة أظهر أمرا من بقية أيام الأسبوع؛ لما فيه من التأهب لها، والتوجّه إليها، وقوة الإشعار بها، قال :

فبات عذوبا للسماء كأنما يوائم رهطا للعروبة ضيما

ولما كانت معاني المسقين مختلفة كان الإعراب الدال عليها مختلفا أيضا، وكأنّه من قولهم : عربت معدته، أي فسدت، كأنّها استحالّت من حال إلى حال، كاستحالة الإعراب من صورة إلى صورة. وفي هذا كاف بإذن الله (جنّي، 1431هـ-2010م، الصفحات 69-70)

الإعراب اصطلاحاً : جاء في جمع الجوامع للسيوطي : الإعراب : قال الجمهور : لفظي : فهو أثر يجلبه العامل، ظاهر أو مقدّر، قيل : أو منوي، وخصّ المقدّر بما ألفه منقلبة، والمنوي بغيره.

وقيل : معنوي، فهو التّغيير لعامل لفظا، أو تقديرا، قيل : أو محلاً في المبنى، ومحله آخر الكلمة، أو ما نُزل منزلته. والصّحيح أنّه زائد على الماهية، ومقارن للوضع، وهو أصل الأسماء،

ثالثا/ وجوه إعراب الاسم :

هذه الوجوه هي: الرفع والنصب والجر، وكل واحد منها علم على معنى، فالرفع علم الفاعلية، والفاعل واحد ليس إلا، وأما المبتدأ وخبره وخبر إن وأخواتها ولا التي لنفي الجنس واسم كان وأخواتها، واسم ما ولا المشبهتين بليس : فملحقات بالفاعل على سبيل التشبيه والتقريب. وكذلك النصب علم المفعولية، والمفعول خمسة أضرب : المفعول المطلق، والمفعول به، والمفعول فيه، والمفعول معه، والمفعول له، والحال، والتَّمييز، والمستثنى المنصوب، والخبر في باب كان، والاسم في باب إن، والمنصوب بلا التي لنفي الجنس، وخبر ما ولا المشبهتين بليس ملحقات بالمفعول. والجر علم الإضافة (الزمخشري، 2014، صفحة 65)

وأما التَّوابع فهي في رفعها ونصبها وجرّها داخلية تحت أحكام المتبوعات، ينصبُ عمل العامل على القيلين انصباية واحدة، وأنا أسوق إليك هذه الأجناس كلّها مرتبة مفضلة بعون الله وحسن تأييده وبالله التوفيق. (الزمخشري، 2014، صفحة 65)

رابعا/ نيابة الحركة الإعرابية عن الحركة الإعرابية.

لا يخفى على الدارسين أنّ علامات الإعراب تتنوع، وقد تكون ظاهرة، وقد يتعدّر ظهورها وقد تثقل فتقدّر... ومدار الحديث ههنا في ظهور الحركة بحسب العوامل المؤثرة في المعمول، وقد جرت القاعدة أنّ الفتحة علامة نصب، والضّمة علامة رفع، والكسرة علامة جر، ومعلوم أنّه ليس للاسم من الجزم نصيب، وما للفعل من الجرّ نصيب : فالاسم يرفع ويجزّ وينصب، والفعل يرفع وينصب ويجزّم، قال ابن مالك رحمه الله تعالى

والاسم قد خُصّ بالجرّ كما قد خُصّ الفعل بأنّ ينجزما.

فارفع بضمّ وانصب فتحا وجر كسرا كذكر الله عبده يسر

واجزم بتسكين وغير ما ذكر ينوب نحو جا أخو بني نمر

(مالك، د.ت، صفحة 03)

ولنبداً بالاسم عموماً حيث تكون الضّمة علامة رفع فيه، والفتحة علامة نصب فيه، والكسرة علامة جرّ فيه : إلّا أنّه في حالتي نصبه أو جرّه تحدث فيه عملية النّياية، فتنبو الفتحة عن الكسرة جرّاً، وتنبو الكسرة عن الفتحة نصبا. ولنمثّل لعملية الإنيابة ههنا بقوله تعالى في شأن عبده داود سليمان وتسخير الجن له، قال تعالى : ﴿ يعملون له ما يشاء من محاريب وتماثيل وجفان كالجوابي وقدور راسيات ﴾ سبأ : 13.

فالملاحظ ههنا أنّ علامة الجر في: محاريب وتماثيل هي الفتحة نيابة عن الكسرة والسبب في ذلك هو منع الكلمتين من الضرف، والاسم الذي لا يقبل الضرف معناه أنّه لا يقبل الكسر عند تلك الحالة. وعدم قبول الكسر ههنا هو أنّ الكلمتين المذكورتين سلفاً هما صيغتا منتهى الجموع وقد وردتا على زنة (مفاعيل) وإنّ آية كلمة على زنة (مفاعل ومفاعيل) وما

جرى مجراهما تحدث فيها الإنابة فتنبؤ الفتحة عن الكسرة في حالة الجر، وقد أشار النّظام إلى ذلك في قوله (من البسيط)

اجمع وزن عدلاً أنتَ بمعرفة ركب وزد عجمة فالوصف قد كمل.

هذا وإنّ الممنوع من الضّرْف إذا عرّف صرف، ومنه صيغة منتهى الجموع...كقولك: مكاتب الإدارة، ومصابيح الزينة، ومساجد المغرب...المكاتب، والمصابيح، والمزارع، والحواسر، والبوادي، والمساجد...كلّ هذه الكلمات صيغ منتهى الجموع، فهي عند هذه الوضعية تقبل الكسرة علامة جرّ. ولا بأس من تعزيز الفكرة بأبيات من ديوان الشاعر الجزائري محمّد العيد آل خليفة يتغنّى فيها بجمال الرّيف، فيقول

وفي الكروم عناقيد تحف بها كأنّها في نحر الغيد أطواق
وفي المزارع قطعان منوعة ضأن ومعر وأبقار وأنياق
والوحش سلوان في الغابات مطلق والطير جذلان في الأوكار زقزاق
دع الحواسر لا يغررك زخرفها فجوّها قائم كالغاز خنّاق.
عيش البوادي نضير لا نظير له وجوّها لعصال الدّاء تريباق

(خليفة، 1988، الصفحات 39-40)

ولنثّن بمثال آخر، وذلك في هذا البيت الشعري : للإمام البوصيري :

ثمّ الرّضا عن أبي بكر وعن عمر وعن عثمان وعن علي ذوي الكرم

ف: (عمر وعثمان) في محل جرّ وقد نابت فيهما الفتحة عن الكسرة : فهما اسما علم، والحال نفسها مع مكّة وطلحة وأسماء، وقدامة...وهلمّ جرّاً. ونوضّح ذلك بمثال أو مثالين، فبالمثال يتّضح المقال، قال تعالى : ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَنْ دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا ﴾ آل عمران : 96. فعلمة الجرّ في (بَكَّة) الفتحة نياحة عن الكسرة، فما كان منها فهو منها، والنّحو ليس إلّا قياس ومن أنكر القياس فقد أنكر النّحو، ولله درّ الكسائي في قوله (من الرّمل)

إنّما النّحو قياس يتّبع وبه في كلّ علم ينتفع

وإذا ما عرف النّحو الفتى مرّ في المنطق مرّاً فاتّسع

(الطنطاوي، 1412هـ-1991م، صفحة 91)

وعلى العكس فعند جمع المؤنّث السّالم لا تظهر الفتحة عند حالة النّصب، بل تنوب عنها الكسرة...ولنمثّل لذلك بقوله تعالى : ﴿ عَسَى رَبِّهِ أَنْ يَبْدِلَهُ أَزْوَاجًا خَيْرًا مِنْكَ مَسْلَمَاتٍ مُّؤْمِنَاتٍ قَانِتَاتٍ تَائِبَاتٍ عَابِدَاتٍ سَائِحَاتٍ ثَيِّبَاتٍ وَأَبْكَارًا ﴾ التّحريم : 05. ولا ضير من تكثيف الأمثلة بنص شعري ثوري جزائري مشهور (النّشيد الوطني)

قسما بالنّازلات الماحقات والدّماء الزّكيات الطّاهرات

والبنود اللّامعات الخافقات في الجبال الشّامخات الشّاهقات

نحن ثرنا فحياة أو ممات وعقدنا العزم أن تحيا الجزائر

فلشهدوا-فاشهدوا-فاشهدوا. والأمثلة كثيرة وكثيرة...

خامسا/ نيابة الحرف عن الحركة :

لقد جاء في الخصائص لابن جني (باب في مضارعة الحروف للحركات، والحركات للحرف) يقول فيه ما يلي : « وسبب ذلك أن الحركة حرف صغير ؛ ألا ترى أن من متقدمي القوم كان من يسمي الضمة الواو الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والفتحة الألف الصغيرة. ويؤكد ذلك عندك أنك متى أشبعت ومطلت الحركة أنشأت بعدها حرفا من جنسها. وذلك قولك في إشباع حركات : ضرب ونحوه : ضروريا. ولهذا احتاج الشاعر إلى إقامة الوزن مطل الحركة وأنشأ عنها حرفا من جنسها، وقد أورد بيتا للفرزدق :

تنفي يداها الحصى في كل هاجرة نفى الذراهم تنقاد الصياريف»

ويقول في موضع آخر : فإذا ثبت أن هذه الحركات أبعاد للحروف ومن جنسها، وكانت متى أشبعت ومطلت تمت ووفت جرت مجرى الحروف، كما أن الحروف أنفسها قد تجد بعضها أتم صوتا من بعض، (وإن كانت كلها حروفا يقع بعضها موقع بعض) في غالب الأمر. ولنبين نماذج من إنابة الحرف مناب الحركة...ولتكن الإنابة في الأسماء الستة

وهي: أبوك، وأخوك، وهنوك، وفوك، وذو مال فقد نابت الواو هنا مناب الضمة ؛ لأن هذه الكلمات في محل رفع، في والجر تأتي : أبيك، وأخيك، وفيك، وهنيك، وذو...وعند حالة النصب تأتي : أباك، وأخاك، وفاك، وهناك، وذا. قال ابن مالك رحمه الله تعالى :

وارفع بواو وانصب بالألف واجر بياء ما من الأسماء أصف

من ذاك ذو إن صحبة أبانا والغم حيث الميم منه بانا

أب أخ حم كذاك و(هن) والنقص في هذا الأخير أحسن

وفي أب وتاليه يندر وقصرها من نقصه أشهر

وشرط ذا الإعراب أن يضمن لا ليا كجا أخو أبك ذا اعتلا.

وإذا ما صغرت الأسماء الستة زالت الإنابة بعودة هذه الأسماء إلى سيرتها الأولى، نحو : أبك، وأخك، وفوك...وهلم جراً.

ومن تجليات إنابة الحروف عن الحركات، المثني وما يلحق به، وجمع المذكر السالم وما يلحق به، كما في قوله تعالى: ﴿كَلِمَاتُ الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أَكْلَهَا وَلَمْ تَظْلَمْ مِنْهُ شَيْئًا﴾ الكهف: 33.

ونورد بيتا من ميمية الفرزدق في مدح الحسين بن علي بن أبي طالب

كلتا يديه غياث عم نفعهما يستوكفان ولا يعرفهما عدم

(حنا الفاخوري، دت، الصفحات 96-97).

ورأيت الرجلين كليهما، والمرأتين كليهما، ومررت بالعمرين كليهما... وأورد قولاً لابن منال

رحمه الله

بالألف ارفع المثني وكلا إذا بمضمر مضافا وُصلا

كلتا كذاك اثنان واثنان كابنين وابنتين يجريان
وتخلف اليا في جميعها ألف جرًا ونصبا بعد فتح قد ألف

(مالك، دت، صفحة 04)

ومن أمثلة إنابة الحروف عن الحركات في جمع المذكر السالم قوله تعالى: ﴿التائبون العابدون الزاكعون الساجدون الآمرون بالمعروف والنّاهون عن المنكر﴾ التوبة: 112. وقوله تعالى: ﴿لقد رضي الله عن المؤمنين﴾ الفتح: 18 وقوله جلّ وعلا: ﴿إنّ المسلمين والمسلمات...﴾ الأحزاب: 35

ونثّن ب سلسلة من أمثلة أخرى في هذا الصّد، ولتكن قوله تعالى: ﴿كلّا إنّ الأبرار لفي عليين وما أدراك ما عليّون كتاب مرقوم يشهده المقربون﴾ المطففين: 18-21. وقوله تعالى: ﴿فاعتبروا يا أولي الأبصار﴾ الحشر: 02. وقوله جلّ وعلا: ﴿شهد الله أنّه لا إله إلا هو والملائكة وأولو العلم قائما بالقسط لا إله إلّا هو العزيز الحكيم إنّ الذين عند الله الإسلام﴾ آل عمران: 18. ولنثّلث بمثال آخر من باب عشرون ثلاثون (سلسلة ألفاظ العقود)، ومنه قوله تعالى: ﴿إنّ هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة﴾ ص: 22. ولا بأس من عرض أبيات بغرض تنوّع الأمثلة قال زهير بن أبي سلمى (من الطويل)

سئمت تكاليف الحياة ومن يعيش ثمانين حولا لا أبالك يسأم

والأمثلة كثيرة، فالنحو قياس... قال ابن مالك رحمه الله تعالى في أرجوزته:

وارفع بواو وبيا اجرر وانصب سالم جمع عامر ومذنب
وشبه ذين وبه عشرونا وبابه ألحق والأهلونا
أولو وعالمون عليونا وأرضون شدّ والسّنونا

(مالك، دت، صفحة 08)

ونثّلث في إطار إنابة الحروف عن الحركات بالحديث عن الفعل المضارع لشبهه الاسم: فهو يرفع وينصب ويجزم، وعلامات إعرابه الضّمة رفعاً، والفتحة نصباً، والسكون جزماً. وبإسناده إلى الأفعال الخمسة فإنّ الحركات ينوب منابها حرف النّون: فتثبت في حالة الرفع وتحذف في حالتي النّصب والجزم. ومن بيان ذلك قوله تعالى: ﴿فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا فاتقوا النار التي وقودها النّاس والحجارة أعدّت للكافرين﴾ البقرة: 23. فالشّاهد ههنا هو: (تفعلوا) وقد حذفت نونها نصبا وجزماً

وحذف النّون نيابة عن السكون باعتباره علامة جزم، يقودنا أيضاً إلى الفعل المضارع الناقص في حالة الجزم حيث تزول علته بحذف حرفها، نحو قوله تعالى: ﴿قاتلوهم يعذبهم الله بأيديكم ويخزهم وينصركم عليهم ويشف صدور قوم مومنين ويذهب غيظ قلوبهم﴾ التوبة: 23.

والأمثلة كثيرة وكثيرة، إنّما الشّأن في قياس المسألة بمثيلاتها...

ونورد في هذا الصّد قولاً لابن جنّي: باب في مضارعة الحروف للحركات والحركات للحرف.

يقول ابن جني: « وسبب ذلك أن الحركة حرف صغير؛ ألا ترى أن من متقدمي القوم من كان يسمي الضمة الواو الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والفتحة الألف الصغيرة، ويؤكد ذلك عندك أنك متى أشبعت ومطلت الحركة أنشأت بعدها حرفاً من جنسها. وذلك قولك في إشباع حركات، ضرب ونحوه ضرورياً... فإذا أثبت أن هذه الحركات أبعاداً للحروف ومن جنسها، وكانت متى أشبعت ومطلت تمت ووفت جرت مجرى الحروف، كما أن الحروف أنفسها قد تجد بعضها أتم صوتاً من بعض، وإن كانت كلها حروفاً يقع بعضها موقع بعض في غالب الأمر. فمما أجرى من الحروف مجرى الحركات الألف والياء والواو إذا أعرب بهن في تلك الأسماء الستة: أخوك وأبوك ونحوهما، وفي التثنية والجمع على حد التثنية: نحو الـيـدان والـزـيدون والـزـيـدين. ومنها النون إذا كانت علماً للرفع في الأفعال الخمسة؛ وهي تفعّلان ويفعلان وتفعّلون ويفعلون، وتفعّلين. وقد حذف أيضاً للجرم في لم يغزو، ولم يدع، ولم يرم، ولم يخش وحذفت أيضاً استخفافاً كما تحذف الحركة لذلك » (جني، 1431هـ-2010م، صفحة 515)

ونختم الحديث في قضية الإنابة النحوية بالتطرق إلى نائب الفاعل، سواء في المبني للمجهول وما يجري مجراه، فمن الأول قوله تعالى: ﴿إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ وَإِذَا النُّجُومُ انْكَدَرَتْ وَإِذَا الْجِبَالُ سُيِّرَتْ وَإِذَا الْعُشَارُ عُطِّلَتْ وَإِذَا الْوُحُوشُ حُشِرَتْ وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ وَإِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ التكوير: 01-09 وسورة التكوير تحتوي أفعالا كثيرة مبنية للمجهول..

ومما يجري مجرى المبني للمجهول اسم المفعول، ولنمثّل بقوله تعالى: ﴿وَأَصْحَابُ الْيَمِينِ مَا أَصْحَابُ الْيَمِينِ فِي سِدْرٍ مَخْضُودٍ وَطَلْحٍ مَنضُودٍ وَظِلٍّ مَمْدُودٍ وَمَاءٍ مَّسْكُوبٍ وَفَاكِهَةٍ كَثِيرَةٍ لَا مَقْطُوعَةٍ وَلَا مَمْنُوعَةٍ وَفَرَشٍ مَرْفُوعَةٍ﴾ الواقعة: 29-36

ولا بأس من إيراد أبيات للتنويع، ولتكن من لامية حسان بن ثابت الأنصاري رضي الله عنه - المشهورة بالبردة (من البسيط)، إذ يقول في مطلعها

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول متيم إثرها لم يغد مكبول
وما سعاد غداة البين إذ رحلوا إلا أغنّ غضيض الطرف مكحول
ويل أمها خلّة لو أنها صدقت لوعدها ولو أنّ النصح مقبول
لكنها خلّة قد سيط من دمها فجع وولع وإخلاف وتبديل
ولا تمسك بالوعد الذي وعدت إلا كما يمسك الماء الغرابيل
إنّ الرسول لنور يستضاء به مهتد من سيوف الله مسلول

(العبدى، 2009، صفحة 17)..

فالكلمات: متبول - مكبول - مكحول - مقبول - مسلول.. أسماء مفعولين يمكن تعويض كلّ منها بفعل مبني للمجهول..

خاتمة :

خصائص لغة الضاد

- 1- اعتماد النصوص ذات الأمثلة المتنوعة المتكررة في المادة النحوية.
 - 2- اعتماد الأمثلة البسيطة الواضحة الخالية من الغموض : لأن الفئة المستهدفة هي الأمم غير الناطقين بالعربية
 - 3- إدراج الشواهد الشعرية بين الفينة والفينة، خصوصا النصوص المشهورة والتي تخدم الموضوع ولله درّ القائل :
 - كلام بلا نحو طعام بلا ملح
ونحو بلا شعر ظلام بلا صبح.
 - 4- الحرص على توظيف القياس سواء في النحو أو الصرف : لأتّهما صنوان (قياس الأمثلة والشواهد على نظيراتها)
 - 5- تقديم العوامل المساعدة عند اعجز عن نسج الجمل والتراكيب السليمة، نحو استبدال كلمة بأخرى مرادفة لها، وهكذا دواليك
- وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين

قائمة المصادر والمراجع :

- « ابن جني، الخصائص، بيروت، عالم الكتب للطباعة والنشر، ط2، (1431هـ-2010م).
- « ابن مالك، (دت)، متن الألفية، دت.
- « الرّمخسريّ، المفصل في صناعة الإعراب، القاهرة: مكتبة الآداب، ط2، (2014).
- « جلال الدين السيوطي، جمع الجوامع، القاهرة: مكتبة الآداب، (1432هـ-2011م)
- « حنّالفاخوري، منتخبات الأدب العربيّ، لبنان: المكتبة البوليسية، دط، (دت).
- « محمّد الطنطاوي، نشأة النحو، القاهرة : دار المنار، دط، (1412هـ-1991م).
- « محمد العيد آل خليفة، منتخبات من الشعر العربيّ الحديث، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، دط، (1988).
- « محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، الجزائر: مؤسسة الرسالة، دط، (1405هـ-1985م).
- « مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، القاهرة: دار ابن الجوزي، دط، (2009).
- « مهدي شاكر العبدى، كعب بن زهير نظرات في حياته و شعره، دمشق: النايا للدراسات والنشر والتوزيع، دط، (2009).

البنية الصوتية والمقطعية بين المكي والمدني (سورة الجن والإنسان نموذجاً)

الباحثة: خديجة محمد⁽¹⁾

KHADIJA MOHAMMAD

تمهيد:

اللغة في مفهومها العام عبارة عن مجموعة من الأصوات تنساب في قوالب معينة تحكمها ضوابط وقواعد لغوية صرفية، تركيبية دلالية، وصوتية نحوية، ولكل مستوى من هذه المستويات علاقة مع المستوى الآخر لتحقيق المعنى المراد من الكلام والبنية الصوتية والمقطعية تضفي جمالية وجرساً موسيقياً يلف النص القرآني ويبعث في النفس تأثيراً خادماً للمعنى متحكماً في النفس البشرية غاية التحكم، «والعربية الفصحى التي استمرت حيةً أربعة عشر قرناً والتي ستستمر في حياتها إلى ما شاء الله، تستمد من ارتباطها بالقرآن الكريم عنصر الحياة» وتستمد قداستها من اهتمام العرب والمسلمين أجمعين. (عبد التواب، 1990م، صفحة 14)

ملخص البحث:

تُعَدُّ دراسة الأصوات من أساسيات تعليم أي لغة على حد سواء، ونظراً لأهمية علم الصوت والمقاطع في العربية هدف البحث إلى إيجاد الفروق بين نسب السورة المكية والمدنية، للتعرف على الخصائص المميزة للقرآن المكي والمدني، فتوصل البحث إلى نتائج ذات دلالة إحصائية تثبت الفروق بين نسب السورتين من حيث مخارج الأصوات وصفاتها وأنواع المقاطع الصوتية في اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: علم الأصوات، المقاطع، القرآن المكي والمدني، الإحصاء.

ABSTRACT:

The study of sounds is one of the basics of teaching any language. Given the importance of the science of phonetics and syllables in Arabic, the aim of the research is to find differences between the proportions of the Meccan and Medinan surahs and to identify the distinctive characteristics of the Meccan and Medinan Qur'an. The research reached significant statistical results that prove the differences between the proportions of the two surahs in terms of the types of sounds, syllables and their characteristics in the Arabic language.

1 - خديجة محمد، باحثة دكتوراة في جامعة كرابوك، الرقم الجامعي 2138232016
khadeeja mohammad10071986@gmail.com

مشكلة البحث:

تتجلى مشكلة البحث في عدم وجود دراسات كافية ترصد الخصائص المائزة لصفات الأصوات بين القرآن المكي والمدني، أو تبحث في مميزات البنية المقطعية في القرآن المكي والمدني بين سورتي الإنسان والجنّ

عينة البحث:

يعتمد البحث على نموذجين من القرآن المكي متمثلاً بسورة (الجنّ) والقرآن المدني متمثلاً بسورة (الإنسان)

أداة البحث:

يعتمد البحث على مشروع الكتابة الصوتية والمقطعية للقرآن الكريم، والذي أنجزه الدكتور أحمد طه رضوان، وراجعته الدكتور محمود أحمد نخلة

أهداف البحث:

- « تعيين بعض الخصائص الصوتية والمقطعية في القرآن المكي (سورة الجن نموذجاً)
- « تعيين بعض الخصائص الصوتية والمقطعية في القرآن المدني (سورة الإنسان نموذجاً)
- « الكشف عن بعض الخصائص الصوتية والمقطعية في القرآن المكي والمدني من خلال المقارنة الإحصائية.

أسئلة البحث:

- ما الخصائص الفارقة بين القرآن المكي والمدني من حيث مخارج الأصوات وصفاتها وأنواع المقاطع
- « من حيث المخرَج؟
- « من حيث طريقة توزيع الهواء؟
- « من حيث اهتزاز الوترين الصوتيين؟
- « من حيث ارتفاع مؤخرة اللسان نحو الطبق وانخفاضه؟
- « ما ميزة بعض الأصوات: (القلقة، الصغير) بين السورتين المكية والمدنية؟
- « ما الفرق بين نسب السورتين من حيث المقاطع الثلاثة الأولى في السورتين؟ (لعدم وجود المقاطع الثلاثة الأخرى)

أهمية البحث:

- رصد الفروق بين القرآن المكي والمدني من الناحية الصوتية والمقطعية بأدوات علمية منضبطة، قد تعطي نتائج يمكن الاستفادة منها في بحوث مشابهة
- تحديد الأصوات والمقاطع الأكثر شيوعاً في العربية بالمقارنة الإحصائية بين النموذج

المكي المتمثل بسورة الجن، والنموذج المدني المتمثل بسورة الإنسان، لتقديمها لدارسي اللغة العربية بيسر وسهولة

مصطلحات البحث:

علم الصوت، المقطع، الإحصاء، القرآن المكي والمدني.

الدراسات السابقة:

جاءت الدراسات على محورين: المحور الأول علم الصوت والمقطع الصوتي:

1- دراسة د. أحمد طه رضوان تحت عنوان (القلقلة بين المكي والمدني) 2022م المنشورة في مجلة بلاغ في تركيا، هدفت الدراسة إلى دراسة صلاحية القلقة كعنصر مميز بين القرآن المكي والمدني، من خلال المنهج الإحصائي وخلصت الدراسة إلى أن القلقة لا تصلح كعنصر مميز بين القرآن المكي والمدني. اتفقت الدراسة مع دراستنا بدراسة القرآن المكي والمدني، واختلفت بدراسة صفة القلقة منفردة

2- دراسة: عزة عزت، نيرمين أحمد: 2015م، (المقطع الصوتي في سورة مريم، دراسة إحصائية دلالية) جامعة زاخو، العراق، بحث منشور في مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، اتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية: بأنها تدرس في علم المقطع الصوتي في سورة من القرآن، لكنها اختلفت عنها بدراسة الصوت في إطار مكاني للمكي والمدني

3- دراسة عائشة عبد الله الطيب محسن (المقاطع الصوتية في سورتي طه والمجادلة) 2018م منشورات مجلة كلية الآداب مجلة بور سعيد. اتفقت هذه الدراسة مع دراستنا بأنها درست المقطع الصوتي في القرآن دراسة إحصائية مقارنة بين المكي والمدني واختلفت بكمية العينة وزادت عليها بدراسة المقطع الصوتي

4- دراسة أحمد راغب أحمد (فونولوجيا القرآن، دراسة لأحكام التجويد في علم الأصوات الحديث) 2004م، الدراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة عين شمس في مصر، اتفقت الدراسة مع دراستنا بدراسة الجانب الصوتي المدني في سورتي الرعد والأنفال، واختلفت الدراسة مع دراستنا بتحليل صوت الحصري مع أحكام التجويد وبإجراء عمليات التحليل الصوتي الآلي للفظ القرآني عن طريق الحاسوب

الدراسات القرآنية بين المكي والمدني:

-دراسة: د. التجاني عبد القادر حامد: بعنوان (إشكالية القرآن المكي في دراسات المستشرقين) 2020م، وهي دراسة منشورة في مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة قطر، اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة بأنها في القرآن المكي، واختلفت عنها أن دراستنا بالبنية الصوتية والمقطعية للقرآن المكي والمدني

- دراسة العنود سمير العتيبي بعنوان: (سورتا النور والفرقان، دراسة أسلوبية في خصائص المدني والمكي) 2023م، الدراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير من جامعة قطر،

اتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية: بأنها درست سوراً من القرآن الكريم في السياق المكاني (المكي والمدني) أسلوبياً، واختلفت أنها تخصصت بدراسة البنية الصوتية والمقطعية في دراستنا

المنهجية العامة في البحث:

- دراسة الصوامت دون الصوائت في السورتين وجرت المقارنة بين السورتين على هذا الأساس
- اعتماد التقسيمات الصوتية والمقطعية بحسب الدراسات الحديثة.
- عدم الوقوف عند الخلافات التي وردت عن العلماء العرب القدماء والمحدثين في الأصوات والمقاطع والخلاف في تقسيم المكي والمدني
- مخالفة ترتيب السورتين في القرآن الكريم وبدأت بسورة الإنسان، تيمناً بتكريم الله سبحانه للإنسان
- غالباً ما يأتي تصنيف العلوم متأخراً على وجود هذه العلوم بصورة عامة وكذلك علم الصوت لم يكن معروفاً قديماً في اللغة العربية كعلم مستقل، ولكن أبحاثه وتفصيلاته كانت حاضرة في مؤلفات العلماء العرب قديماً، حيث أدرك العلماء العرب أهمية الأصوات في العربية مبكراً
- فيما يأتي نقسم البحث إلى محورين: الأول عن علم الصوت، والثاني: عن القرآن المكي والمدني

المحور الأول: أهمية دراسة علم الأصوات وأقسامه، وصفات الأصوات.

أولاً: أهمية دراسة علم الصوت في الدراسات اللغوية:

إنّ الكثير من المتكلمين باللغة العربية والدارسين لها ربما لا يدركون جيداً أهمية علم الأصوات في الدراسات اللغوية، وربما لم يحتاجوا يوماً للتعرف على علم الصوت وتطوره من القديم حتى عصرنا الحاضر، ولم يفكروا يوماً بالتعرف على أعلامه وجهودهم، ولأنّ الصوت البشري معجزة تستحق البحث والدراسة، ولأنّ الصوت هو أداة التواصل الأولى بين البشر كان علينا الوقوف عند أهمية دراسته في النقاط الآتية

حفظ اللغة: حيث (إنّ تغلغل علم الأصوات في المناشط اللغوية ومستوياتها يجعل من معرفة الأصوات مدخلاً لا غنى عنه للحفاظ على اللغة العربية كأساس ديني وحضاري، ويحفظ لغتنا من الذوبان في اللهجات المختلفة في الوطن العربي) (رضوان أ.، 2013م، صفحة 9) ولأنّ دراسة الأصوات تشكّل البنية الأساسية لتعليم أية لغة، وتسهم في تعليمها، وتعلمها بأيسر الطرق العلمية الصحيحة، سنوضحها في عدة نقاط نذكر منها

« إنّ تعلّم وتعليم الأصوات أمر ضروري في أي برنامج لتعليم اللغة لأهلها وغير أهلها، فالأصوات هي العنصر الرئيس في أية لغة، ولا يمكن أن

نتصوّر برنامجاً أو كتاباً لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير (محمود، 2021م، الصفحات 154-189)

« متعلّم اللغة الأجنبية بحاجة إلى معرفة المبادئ الأساسية لعلم الصوت ليتمكّن من النطق الصحيح للكلمات، ويتطوّر في مهارة المحادثة ويتمكّن من التواصل مع أهل اللغة، ولا شكّ في أن معلّم اللغة هو أكثر حاجةً للاطلاع على علم الأصوات حتى يستطيع إظهار أهم طرائق النطق للمتعلمين ووسائل التفريق بينها ببسّر وسهولة. كما يساهم في دراسة اللغة حيث يتوقف تعلم أي لغة على معرفة النظام النحوي والصرفي معرفةً دقيقةً لنظامها الصوتي.

« معالجة عيوب النطق عند الصم والبكم وتعليمهم النطق الصحيح للأصوات والكلام ولتصحيح الأداء اللغوي المشوّه عند بعضهم، لتمكينهم من تلقي التعلّم والاندماج في المجتمع.

« تصنيع أجهزة الاتصالات الحديثة وما نراه اليوم من التطور الهائل في تقليد الأصوات وإعادة إنتاج أفلام وثائقية متنوعة باستخدام الصوت البشري وإعادة إنتاجه عبر الذكاء الاصطناعي، ومما لا شكّ فيه أن تطوير هذه العلوم تم بالتعمق في دراسة علم الأصوات ودمجه بالتكنولوجيا الحديثة اليوم، مما يسهل استخدام تقنيات الصوت في الكثير من المجالات العلمية والتعليمية بأقصى سرعة ممكنة.

ثانياً: علم الأصوات:

الصوت لغةً: صوت: الجُرْس. والجمع أصوات. وقال ابن السكيت الصوت صوت الإنسان وغيره صَوْتُ يَصُوتُ صوتاً صَوْتٌ يَصَوْتُ تصويئاً وكل ضرب من الغناء صوت (ابن منظور، 2004م، صفحة 8/302)

علم الصوت اصطلاحاً: وُضِّح مفهومه د. كمال بشر قائلاً: «الصوت اللغوي أثر سمعي يصدر طواعية واختياراً عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزاً أعضاء النطق وهذا الأثر يبدو على شكل ذبذبات معدلة وموائمة لحركات الفم بأعضائه المختلفة، ويتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق وتحريكها بطرق محددة ومعينة، تتطلب من المتكلّم بذل المجهود لإنتاج الصوت اللغوي» (بشر، 2000م، صفحة 119)

من المفهوم السابق للصوت اللغوي يظهر أن له عدة أقسام تتوزع على ثلاثة أقسام: علم الأصوات النطقي: وهو الذي يعنى بدراسة أعضاء النطق من أجل إنتاج أصوات الكلام، وتعيين مخارج الأصوات وبيان الصفات الصوتية التي تشكّل الصوت (عمر، 1997م، صفحة 77) ويعتد هذا القسم من أقدم الأقسام وأهمها وأكثرها شهرة؛ حيث يعيّن أعضاء النطق ويحدد وظائفها ودورها في عملية النطق

علم الأصوات الفيزيائي: يقوم بتحليل الذبذبات والموجات الصوتية المنشرة في الهواء، والتي تكون ناتجة عن ذبذبات ذرات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركات أعضاء هذا الجهاز. (الحمد، 2004م، صفحة 22).

علم الأصوات السمعي: وهو من أحدث فروع علوم الصوت، وهو ذو جانبين: جانب عضوي أو (فسيولوجي)، وجانب نفسي أو (عقلي) أمّا الأول فوظيفته دراسة الذبذبات الصوتية، وهو ضمن علم وظائف أعضاء السمع. وأمّا الثاني: يدرس كيفية انتقال أثر الأصوات من الأذن الداخلية إلى عقل الإنسان لمعرفة دلالاتها المعنوية. (بشر، 2000م، الصفحات 42-48)

ثالثاً: تصنيف الأصوات

بحسب الدراسات الحديثة تمّ تصنيف الأصوات على أربعة أقسام جاءت على الشكل التالي:

تتوزّع الصوامت من حيث المخرج على عشرة مخارج هي

مخرج الشفة: تخرج من بين الشفتين، وهي: الباء، والميم والواو

مخرج الشفة مع الأسنان: يتشكل منه صوت شفوي أسناني وهو: الفاء

مخرج الأسنان: يخرج منه الأصوات الأسنانية، وهي: الذال والطاء والثاء.

مخرج الأسنان مع اللثة: ويسمى الأصوات الخارجة منه أسنانية لثوية وهي: الدال، الضاد،

التاء، الطاء، الزاي، السين، الصاد

مخرج اللثة: يخرج منه أصواتاً لثوية، وهي: لام، راء، نون.

مخرج الغار: الأصوات الغارية هي: شين، جيم، ياء.

مخرج الطبق: ويسمى الصوت الخارج منه طبقياً، وهي: الكاف، الغين، الخاء.

مخرج اللهاة: والصوت اللهوي الوحيد هو القاف.

مخرج الحلق: والصوتان الحلقيان هما: العين والحاء.

مخرج الحنجرة: والصوتان الحنجران هما: الهمزة والهاء (عبد التواب، 1997م، صفحة 31)

والتفخيم اصطلاحاً: كما عرّفه د. كمال بشر: «الأثر السمعي الناشئ عن تراجع مؤخرة

اللسان بحيث يضيق فراغ البلعوم الفموي عند نطق الصوت» (الصيغ، 1998م، صفحة 145)

الأصوات المرققة: وهي الأصوات الأربع والعشرون الباقية دون الأصوات الأربعة المفخمة.

(بالإضافة إلى الصوائت الستة الطويلة والقصيرة، التي لم نتوقف عندها في بحثنا هذا)

وتعريفها لغةً: الرقيق ضد الغليظ والرقة ضد الغلظ... وأرق الشيء ورققه: جعله رقيقاً..

وترقيق الكلام: تحسينه (ابن منظور، 2004م، صفحة 6/204)

الترقيق اصطلاحاً: الأثر السمعي الناشئ عن عدم تراجع مؤخرة اللسان بحيث لا يضيق

فراغ البلعوم الفموي عند النطق بالصوت (الصيغ، 1998م، صفحة 150)

وهناك بعض نقاط الاختلاف بين الأصوات المجهورة والمهموسة: فالصوامت المهموسة

يحتاج نطقها إلى قوة إخراج النَّفَس أعظم مما يتطلبها نطق الصوامت المجهورة (السعران، 1992م، صفحة 164) كما تتميز الأصوات المجهورة عن المهموسة بقوة وضوحها في السمع؛ ويرجع ذلك إلى النغمة الحنجرية المتولدة من اهتزاز الوترين الصوتيين (أنيس، 1975م، صفحة 125)

ومن الأصوات التي لا ضّد لها وقفنا على صفتي الصغير والقلقلة:

الصغير لغةً: مصدر الفعل صَفَر يَصْفِر، إذا صَوّت بغمه وشفتيه، وصَفَر الطائر صَوّت. (ابن منظور، 2004م، صفحة 8/251)

وهذه الكلمة تصف ثلاثة من أصوات العربية وهي: السين والصاد والزاي. وأوّل من استخدم هذا المصطلح سيبويه في الكتاب قائلاً: «وأما الصاد والزاي والسين، فلا تدغمن في الحروف التي أدغمت فيهن، لأنهن حروف الصغير، وهي أُنْدَى في السمع» (سيبويه ع، 1988م، صفحة 464/4)

وسُميت الصاد والسين والزاي بأصوات الصغير لصوت يخرج معها عند النطق يشبه صوت الصغير (القيسي، ت437هـ، صفحة 100).

والتفخيم اصطلاحاً: كما عرّفه د. كمال بشر: «الأثر السمعي الناشئ عن تراجع مؤخرة اللسان بحيث يضيق فراغ البلعوم الغموي عند نطق الصوت» (الصيغ، 1998م، صفحة 145)

الأصوات المرققة: وهي الأصوات الأربع والعشرين الباقية دون الأصوات الأربعة المفخمة، (بالإضافة إلى الصوائت الستة الطويلة والقصيرة، التي لم نتوقف عندها في بحثنا هذا)

وتعريفها لغةً: الرقيق ضد الغليظ والرّقة ضد الغلظ... وأرقّ الشيء ورققه: جعله رقيقاً.. وترقيق الكلام: تحسينه (ابن منظور، 2004م، صفحة 6/204)

الترقيق اصطلاحاً: الأثر السمعي الناشئ عن عدم تراجع مؤخرة اللسان بحيث لا يضيق فراغ البلعوم الغموي عند النطق بالصوت (الصيغ، 1998م، صفحة 150)

وهناك بعض نقاط الاختلاف بين الأصوات المجهورة والمهموسة: فالصوامت المهموسة يحتاج نطقها إلى قوة إخراج النَّفَس أعظم مما يتطلبها نطق الصوامت المجهورة (السعران، 1992م، صفحة 164) كما تتميز الأصوات المجهورة عن المهموسة بقوة وضوحها في السمع؛ ويرجع ذلك إلى النغمة الحنجرية المتولدة من اهتزاز الوترين الصوتيين (أنيس، 1975م، صفحة 125)

ومن الأصوات التي لا ضّد لها وقفنا على صفتي الصغير والقلقلة:

الصغير لغةً: مصدر الفعل صَفَر يَصْفِر، إذا صَوّت بغمه وشفتيه، وصَفَر الطائر صَوّت. (ابن منظور، 2004م، صفحة 8/251)

وهذه الكلمة تصف ثلاثة من أصوات العربية وهي: السين والصاد والزاي. وأوّل من استخدم هذا المصطلح هو سيبويه في الكتاب قائلاً: «وأما الصاد والزاي والسين، فلا تدغمن في الحروف

التي أدغمت فيهن، لأنهن حروف الصغير، وهي أُنْدَى في السمع» (سيبويه ع، 1988م، صفحة 464/4) وسُميت الصاد والسين والزاي بأصوات الصغير لصوت يخرج معها عند النطق يشبه صوت الصغير» (القيسي، ت437هـ، صفحة 100).

الصغير اصطلاحاً: ذكره سيبويه، وهو صوت يُسمع عند نطق ثلاثة أصوات حيث يضيق مجرى الهواء عند مخرج هذه الأصوات فتحدث صغيراً عالياً عند النطق بها. (الصيغ، 1998م، صفحة 157)

القلقلة لغةً: القلقة: شدة اضطراب الشيء وتحركه والقلقة شدة الصياح، والتقلُّل: الخفة والإسراع القلقة والتقلُّل قلة الثبوت في المكان، قلقلت الشيء ولقلقته بمعنى واحد. (ابن منظور، 2004م، صفحة 12/181)

اصطلاحاً: عَرَفَ القيسي في الرعاية: «صوت يشبه النبرة عند الوقف على عدد من الأصوات وإرادة إتمام النطق بهن» (القيسي، ت437هـ، صفحة 124) وأصوات القلقة الخمسة هي: (القف، والجيم، والطاء، والدال، والباء) ومصطلح القلقة من إبداع سيبويه (سيبويه ع، 1988م، صفحة 4/174)

رابعاً: المقطع الصوتي

يرى بعض العلماء والباحثين أن تعريف المقطع أمر عسير ولذا سنقف عند بعض التعريفات لتوضيح المفهوم بين القديم والحديث

المقطع الصوتي عند القدماء: عند الفارابي: «كل حرف غير مصوَّت اتبع بمصوَّت قرن به» (الفارابي، ت339، صفحة 1072)، من اللغويين الذين ذكروا المقطع ابن جني عند تعريفه للصوت فقال: «إعلم أنَّ الصوت عَرَضُ يَخْرُجُ مع النَّفْسِ مستطيلاً متصلاً، حتى يعرض له في الحلق والفم والشففتين مقاطع ثثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمَّى المقطع أينما عرض له حرف، وتختلف أجراس الحرف بحسب اختلاف مقاطعها» (ابن جني، ت392هـ، صفحة 6) وهو يريد بكلمة المقطع قطع الهواء هنا كان يقصد الأصوات لا المقاطع الصوتية بمفهومها الحديث

كما يعرف المقطع الصوتي عند المحدثين بأنه: تتابع زمن ثابت من الأصوات الكلامية، تحتوي على قمة واحدة من الوضوح أو البروز» (بشر، 2000م، صفحة 504)

المقطع الصوتي: يعرفه د. أحمد طه رضوان بأنه: الوحدة الأساسية في عملية النطق، فالمتحدث لا يخرج كلامه على هيئة أصوات مفردة، ولا على هيئة كلمات منفصلة، وإنما يكون حديثه عبارة عن سلسلة كلامية، وهذه السلسلة تكون على هيئة تجمعات صوتية تختلف طولاً وقصراً تؤلف هذا المقطع. (رضوان أ. العدد الأول/2)

خامساً: أهمية دراسة المقاطع الصوتية في الدراسات اللغوية:

يمكن أن نجل أهم النقاط التي تحدث عنها د. أحمد طه رضوان في محاضرة مرئية

- 1- تعيين معرفة المقطع في اكتساب طريقة النطق الصحيحة التي تطابق نطق أبناء اللغة، فلا يكفي للمتعلّم أن يتعرف الأصوات دون المقاطع
- 2- لا يمكن دراسة تسلسل قطار المقاطع المتتالية أثناء الكلام دون معرفة عمل اللغة على المستوى الفونيمي
- 3- إن دراسة المقاطع تفيد في التعرّف على طريقة عمل اللغة في مستوى الفونيمات، ولا يمكن دراسة هذه الفونيمات وتسلسل قطار المقاطع المنطوقة دون دراسة المقاطع أولاً
- 4- يشبه المقطع الصوتي الميزان الصرفي بل هو أشمل منه في القدرة على تحليل الكلمات الجامدة والمشقة، فيمكن استخدامه في دراسة التشكيلات الصوتية وتحليلها.
- 5- إنّ معرفة أنواع المقاطع المستخدمة في العربية والتشكيلات الصوتية والمقطعية للعربية يسهّل علينا معرفة ما هو عربي أصيل وما هو دخيل على العربية
- 6- يمكن من خلال دراسة المقطع الصوتي تفسير الكثير من القضايا الصرفية والنحوية؛ بسبب الارتباط الوثيق بين النظام المقطعي والنظام الصرفي والنحوي في العربية
- 7- ولا يخفى أن علم العروض قائم على الإيقاع المبني على تساوي التفعيلات أي تناسب عدد المقاطع الصوتية في البيت الواحد. (رضوان أ، 2024م)

سادساً: أنواع المقاطع الصوتية:

استقرّ العلماء المحدثون على مقاطع خاصة باللغة العربية وهي على الشكل الآتي:

- 1-مقطع قصير مفتوح: يتكوّن من (صامت+ صائت قصير) ومثاله: الفعل دَرَسَ حيث يتكوّن من ثلاثة مقاطع متوالية، كل مقطع منها يتألّف من صامت وصائت قصير
- 2-مقطع طويل مفتوح: يتكوّن من (صامت+ صائت طويل) ومثاله: حرف الجر في.
- 3-مقطع طويل مغلق ذو صائت قصير، يتكوّن من (صامت+ صائت قصير+ صامت) ومثاله كلمة رَجِيم
- 4- مقطع طويل مغلق ذو صائت طويل، يتكوّن من (صامت+ صائت طويل+ صامت) وهذا المقطع يأتي بعده صوت مشدد ومن أمثله كلمة (ذَائِبَة) فالكلمة تتكوّن من مقطع من النوع الرابع يتبعه مقطع من النوع الثالث. (رضوان أ، 2022م، صفحة 64.65)
- 5- مقطع زائد في الطّول، يتكوّن من (صامت+ صائت قصير+ صامت+ صامت) ومثاله: كلمة مصر حال الوقف، ويتلاشى هذا المقطع في حال الوصل: بوجود صامت بعد الصائت الأخير
- 6- مقطع متمادٍ في الطول، يتكوّن من: (صامت+ صائت طويل+ صامت+ صامت) وهو خاص بحالة الوقف على الحرف المشدد الذي يسبقه صائت طويل، مثاله الوقف على كلمة (جَانّ)

سابعاً: خصائص المقطع الصوتي

- إنَّ المقطع يحتوي على صائت واحد كما في كل اللغات.
- قاعدة المقطع الصوتي تتشكل من صامت واحد أو من عدة صوامت تسمى العنقود الصوتي، أما قمة المقطع الصوتي تحتوي على صائت واحد
- لا تلتقي قمم المقاطع الصوتية في العربية أبداً، وقد أثبت ذلك علماء العربية قديماً، فقالوا: لا يدخل الحركة حركةً
- المقطع في العربية لا يبدأ بصامتين أبداً.
- المقطع الواحد في العربية لا يتتالي فيه صامتان، إلا في الوقف، أو أن يتوالى الصامتان في حال الوصل شرط أن يكون أولهما نهاية مقطع والثاني بداية مقطع آخر
- المقاطع الثلاثة الأولى هي الأكثر شيوعاً في العربية.
- المقطع الأول المكوّن من (صامت + صائت قصير) من المكروه توالي أربعة مقاطع منه.
- المقطع الثاني المكوّن من (صامت + صائت طويل) من المكروه توالي أكثر من ثلاثة مقاطع منه
- المقطع الرابع (صامت + صائت طويل + صامت) ممكن أن يأتي في لفظ فيه صوت مدّ (صائت طويل) يتبعه صوت مشدد (في حال الوصل)، أو أن يأتي في لفظ فيه صوت مدّ يتبعه صامت موقوف عليه
- المقطع الخامس (صامت + صائت قصير + صامت + صامت) والسادس (صامت + صائت طويل + صامت + صامت) لا يأتيان في العربية إلا في الوقف فقط
- دلّت الدراسات أن المقطع في العربية غالباً يتكوّن من أربع وحدات صوتية، كما أنّ الكلمة العربية مهما اتصل بها من لواحق أو سوابق لا تزيد على سبعة مقاطع، مثل: أُنْزِلْهُمُوهَا، وهذا النوع قليل في العربية
- المقاطع الغالبة في الكلام العربي لا تزيد على أربعة مقاطع.
- عند وجود مقطع صوتي من غير المقاطع المسموح بها في العربية، أو ورد مقطع في الوصل من شروطه أن يوقف عليه، أو تطلبت البنية الصرفية أن تلتقي قمتان؛ فإن اللغة العربية لا تستسيغه، وتعمل على التخلص منه بطرق مختلفة منها: تقصير صائت طويل، أو حذف صامت، أو حذف مقطع بكامله أو طرق أخرى. (رضوان أ.، 2022م)

المحور الثاني: القرآن المكي والمدني:

تمهيد:

يُنسب القرآن المكي والمدني إلى المدينتين الشريفتين: مكة المكرمة والمدينة المنورة بعموم إطلاق المصطلح لكنّ العلماء اختلفوا في تصنيف نزوله فمنهم من اعتبره بحسب

المكان: أي المكي ما نزل في مكة والمدني ما نزل في المدينة، وآخرون بحسب الزمان وهو المشهور أن المكي ما نزل قبل الهجرة وإن كان في المدينة، والمدني ما نزل بعد الهجرة وإن كان في مكة، والرأي الثالث: بحسب الخطاب أي أن المكي ما كان خطاباً لأهل مكة والمدني ما كان خطاباً لأهل المدينة. (الزركشي، البرهان في علوم القرآن، 1957م، صفحة 132)

أولاً: تعريف علم المكي والمدني بمفهومه العام:

يعرف بأنه علم يبحث منازل القرآن المكي والمدني، وكل ما يتعلق بذلك من ملابسات الأحوال. (عبد الرزاق، 1999م، صفحة 41)

التعريف بالسورتين بإيجاز:

سورة الإنسان: سورة مدنية، عدد آياتها إحدى وثلاثون آية، ترتيبها في المصحف السادسة والسبعون، وتسمى أيضاً بسورة الذَّهر، نزلت بعد سورة الرحمن، عدد أصواتها 1065. تتحدث السورة عن خلق الإنسان وهدايته للخير والشر، مع إظهار عاقبة أمره. مع ذكر أعمال الصالحين وجزائهم في الجنة

سورة الجن: سورة مكية، عدد آياتها 28 ترتيبها في القرآن 72، في الجزء التاسع والعشرين، نزلت بعد سورة الأعراف. عدد أصواتها 1089، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تحدثت عن أحوال الجن وطوائفهم وأنواع عقائدهم

ثانياً: خصائص القرآن المكي والمدني:

1- **مميزات القرآن المكي:** (الزركشي، البرهان في علوم القرآن، 1957م، صفحة 189 / 190)

- كل سورة فيها (كلاً) فهي مكية.
- كل سورة فيها (بأيها الناس) ولا يوجد فيها (يا أيها الذين آمنوا) فهي مكية. وقد لا يطرد هذا الضابط.
- كل سورة فيها سجدة فهي مكية، ماعدا سورة الحج عند من يقول بمدنيته.
- كل سورة في أولها حروف هجاء فهي مكية سوى سورة البقرة وآل عمران وفي سورة الرعد خلاف على ذلك.
- كل سورة من المفضل فهي سورة مكية.
- كل سورة فيها قصة سيدنا آدم مع إبليس فهي مكية ما عدا سورة البقرة.
- كل سورة تحدثت عن الأمم السابقة وفيها قصص الأنبياء فهي مكية ماعدا البقرة.

مميزات القرآن المكي الأسلوبية:

قصر السور، بالإضافة إلى كثرة أسلوب التقرير ووسائل التوكيد اللغوية، كالقسم والتشبيه وضرب الأمثلة للكافرين، كما تميزت الآيات بقوة العبارة الخطابية، وكثرة الفواصل

مميزات القرآن المكي الموضوعية:

توحيد الله عزو جل وإقرار أسس العقيدة الإسلامية، ودعوة البشرية لها، وأيضاً التركيز على أصول الأخلاق الإنسانية، وبث التشريعات العامة الثابتة والصالحة لكل زمان ومكان كالصدق وبر الوالدين وصلة الرحم. بالإضافة إلى عرض قصص الأقوام الغابرة، والاهتمام بالفائق بقصص الأنبياء لتثبيت النبي على أداء الرسالة، وإثارة العبرة والعظة بذكر قصصهم تخفيفاً على المسلمين وتثبيتاً لهم أيضاً والتذكير بفناء تلك الأقوام الغابرة وأن الدنيا دار فناء والآخرة دار بقاء تستحق السعي والعمل. (عبد الرزاق، 1999م، صفحة 70/69)

2 - مميزات القرآن المدني:

- كل سورة تحتوي على فريضة أو حد من حدود الإسلام فهي مدنية.
- كل سورة فيها أمر صريح بالجهد والتفصيل في بيان أحكامه فهي مدنية.
- كل سورة تتحدث عن سلوك المنافقين وصفاتهم فهي مدنية ماعدا سورة العنكبوت.
- كل سورة فيها (يا أيها الذين آمنوا) فهي مدنية. (الزركشي، 1957، صفحة 188)

من مميزات القرآن المدني الأسلوبية:

- غلب على السور المدنية الطول، كما يتضح ذلك جلياً في سورة البقرة وآل عمران.
- يتميز القرآن المدني باللين في الأسلوب، والهدوء في عرض الآيات لتوضيح الأحكام الخاصة بالمؤمنين، وتأتي الفواصل مسترسلة مناسبة في عرض. (عتر، 1996م، صفحة 67)

من مميزات القرآن المدني الموضوعية:

- التحذير من المنافقين وكشف سرائرهم وفضحهم.
- توضيح تفاصيل التشريع وبيان الأحكام العملية في العلاقات الاجتماعية وفي العبادات والمعاملات
- بيان الحكمة من تشريع الجهاد والأحكام المتعلقة بالصلح والحرب وتوزيع الغنائم وأحكام خاصة بأحوال الأسرى
- تخصيص الدعوة لأهل الكتاب إلى الإسلام وتقدير الحجج والبراهين لهم، وإقامة الحجة عليهم. (عبد الرزاق، 1999م، صفحة 172)
- هذا وقد اتجهت عناية القرآن بالعهد المكي إلى تثبيت وتقدير أصول الدعوة إلى الإسلام، واتجهت في العهد المدني إلى توضيح الأحكام وترسيخ التشريع، ولا يعني هذا خلو السورة المكية من أحكام وتشريع، ولا يعني أن تخلو السور المدنية من الأصول العامة للعقيدة الإسلامية. (عبد الرحمن، 1977م، صفحة 79)

3 - ضوابط القرآن المكي والمدني:

وللعلماء طريقتان في ضبط المكي والمدني من الآيات هما:

الطريق الأول السَّماع: وهو النقل الصحيح عن الصحابي والتابعي بقريضة تُفهم من كلام الراوي تحدد زمن نزول الآية، ولم يرد مثل هذا عن النبي صلى الله عليه وسلم، وإنما كان بحرص الصحابة وتابعيهم على الدقة والصحة.

الطريق الثاني القياس: وهو مبني على الاطراد والكثرة، وطبيعة الألفاظ والتراكيب، تُعرف عن طرق الاستقراء والتتبع.

وبهذا يتضح جهد الصحابة الذين عملوا على ضبط القرآن المكي والمدني لما في ذلك من فوائد تعود على المسلمين بمعرفة تاريخ التشريع الإسلامي، كما تبين أن هذا العلم من اجتهاد الصحابة رضوان الله عليهم لشدة حرصهم على خدمة القرآن الكريم واتباع السنة النبوية المطهرة. (أبو العلاء، 1986م، صفحة 33 / 35)

4 - فوائد معرفة المكي والمدني

- معرفة الناسخ والمنسوخ: ففي معرفة نسخ المتقدّم للمتأخّر فوائد كثيرة لفهم النصوص القرآنية ومعرفة الأحكام الشرعية الصحيحة
- معرفة نزول الآية قد يعين في فهم المراد منها، مما يساعد في تفسير القرآن الكريم وفهم مدلولاته بصورة أدق
- العلم بالمراحل التاريخية التي مر بها الإسلام في حياة النبي وكيف تم سن التشريعات السامية للبشرية، وتوضيح الطريقة التي تم سن تلك الأحكام بها من تدرج ومراعاة لأحوال العباد والبلاد
- معرفة السيرة النبوية الشريفة، والعناية بتفاصيلها الدقيقة لمعرفة أحواله ومواقفه عليه أفضل الصلاة والسلام في مكة والمدنية وسيرته في الدعوة إلى الله بشكل عام
- يتضح مدى عناية المسلمين واهتمامهم بالقرآن الكريم وتتبعهم لتفاصيله، وجاء هذا بعد حفظ متنه والحرص على تطبيق أحكامه، وتتبع ما نزل منه في النهار والليل والصيف والشتاء إلى غير تلك الأحوال
- إن معرفة مكان نزول الآيات يعطي معلومات عن ظروف وملابسات نزول تلك الآيات (عبد الرزاق، 1999م، صفحة 134 إلى 141)

المحور الثالث: الإحصاء

س1 ما الخصائص الفارقة بين القرآن المكي والمدني من حيث مخارج الأصوات؟

المخرج	التكرار في الإنسان	النسبة	التكرار في الجن	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
اللثوي ل، ر، ن	275	29.57%	318	32.38%	-2.81%

3.34%	17.41%	171	20.75%	193	الشفوي ب، م، و
-1.60%	13.65%	134	12.04%	112	الحنجري ء، ه
0%	13%	131	13.55%	126	الأسناني اللثوي د، ض، ت، ط، ز، س، ص
-0.50%	8.45%	83	7.96%	74	الغاري ش، ج، ي
1.99%	2.95%	29	4.95%	46	الطبقي ك، غ، خ
-1.31%	5.40%	53	4.09%	38	الحلقي ع، ح
0.25%	2.55%	25	2.80%	26	الأسناني الشفوي ف
1.26%	1.32%	13	2.58%	24	الأسناني ذ، ظ، ث
-0.83%	2.55%	25	1.72%	16	اللهوي ق
		982		930	عدد المخارج الصامتة في كل سورة على حدة

يجيب هذا الجدول عن السؤال الأول: حيث يقدّم الفرق بين السورتين المكية والمدنية من حيث المخارج

1. المخرج اللثوي: جاءت نسبة الأصوات اللثوية لصالح السورة المكية بنسبة -2,81/
 2. المخرج الشفوي: جاءت نسبة الأصوات الشفوية لصالح السورة المدنية بنسبة 3,34/
 3. المخرج الحنجري: جاءت نسبة الأصوات الحنجرية لصالح السورة المكية بنسبة -1,60/
 4. المخرج الأسناني اللثوي: تساوت النسبة في الأصوات الأسنانية اللثوية بين السورتين المدنية والمكية بنسبة 0/
 5. المخرج الغاري: جاءت نسبة الأصوات الغارية لصالح السورة المكية بنسبة -0,50/
 6. المخرج الطبقي: جاءت نسبة الأصوات الطبقية لصالح السورة المدنية بنسبة 1,99/
 7. المخرج الحلقي: جاءت نسبة الأصوات الحلقية لصالح السورة المكية بنسبة -1,31/
 8. المخرج الشفوي: نسبة الفرق بين السورتين المكية والمدنية جاءت متقاربة 0,25/
 9. المخرج الأسناني: جاءت نسبة المخرج الأسناني لصالح السورة المدنية بنسبة 1,26/
 10. المخرج اللهوي: جاءت نسبة المخرج اللهوي لصالح السورة المكية بنسبة -0,83/
- س2 ما الخصائص الفارقة بين القرآن المكي والمدني من حيث طريقة توزيع الهواء؟

طريقة توزيع الهواء	الأصوات	تكرارها في الإنسان	النسبة	تكرارها في الجن	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
الانفجارية/ الشديدة	ء، ب، ت، د، ض، ط، ق، ك	236	25.38%	256	26.50%	-1.12%

3.97%	30.43%	294	34.41%	320	ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، ص، ظ، ع، غ، ف، ه، و، ي	الاحتكاكية / الرخوة
-0.15%	1.76%	17	1.61%	15	الحييم	المركبة (انفجارية / احتكاكية
-1.89%	23.40%	226	21.51%	200	م، ن	الأنفيات
-2.53%	12.32%	119	9.78%	91	اللام	الجانبيات
1.72%	5.59%	54	7.31%	68	الراء	التردديات
		966		930		تكرار الأصوات في السورتين

يشير الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

وجاءت نسبة الصوت الانفجاري الشديد لصالح السورة المكية بنسبة مئوية -1,12/

ارتفاع نسبة الفرق لصالح السورة المكية في الصوت الجانبي (اللام) بنسبة مئوية -2,53-

كما ارتفع الصوت الترددي (الراء) لصالح السورة المدنية بنسبة مئوية 1,72/

وجاءت نسبة الصوت الانفجاري الاحتكاكي (الحييم) بنسبة مئوية ناقص 0,15/

كما جاءت الأصوات الاحتكاكية الرخوة بنسبة 3,97% والترددية لصالح السورة المدنية بنسبة

1,72/.

س3 ما الخصائص الفارقة بين القرآن المكي والمدني من حيث اهتزاز الوترين الصوتيين؟

(الجهر والهمس)

أصوات الجهر	التكرار في الإنسان	النسبة	التكرار في الجن	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
ب	43	7.05%	44	6.61%	0.44%
ج	15	2.46%	17	2.55%	-0.09%
د	22	3.61%	55	8.26%	-4.65%
ذ	15	2.46%	7	1.05%	1.41%
ر	68	11.15%	54	8.11%	3.04%
ز	10	1.64%	3	0.45%	1.19%
ض	8	1.31%	6	0.90%	0.41%
ظ	3	0.49%	9	1.35%	-0.86%

ع	26	4.26%	37	5.56%	-1.29%
غ	1	0.16%	5	0.75%	-0.59%
ل	91	14.92%	119	17.87%	-2.95%
م	84	13.77%	81	12.16%	1.61%
ن	116	19.02%	145	21.77%	-2.76%
و	66	10.82%	46	6.91%	3.91%
ي	42	6.89%	38	5.71%	1.18%
أصوات السورتين	610	66%	666	68%	2%

جاءت النسبة المئوية في صوت الجيم والذال والطاء والعين والغين واللام والنون من أصوات الجهر لصالح السورة المكية بنسب مختلفة يوضحها الجدول السابق

كما جاءت النسبة المئوية في الأصوات المجهورة الباء والذال والراء والزاي والضاد والميم والواو والياء لصالح السورة المدنية بنسب مختلفة يوضحها الجدول السابق

كان الفرق بين نسب السورتين لصالح السورة المدنية بنسبة 2٪.

أصوات الهمس	التكرار في الإنسان المدنية	النسبة	تكرار في الجن المكية	نسبة التكرار بالنسبة للسورة	الفرق بين نسب السورتين
ء	60	18.75%	77	25.33%	-6.58%
ت	37	11.56%	21	6.91%	4.65%
ث	6	1.88%	1	0.33%	1.55%
ح	12	3.75%	16	5.26%	-1.51%
خ	8	2.50%	5	1.64%	0.86%
س	32	10.00%	28	9.21%	0.79%
ش	17	5.31%	12	3.95%	1.37%
ص	4	1.25%	9	2.96%	-1.71%
ط	13	4.06%	9	2.96%	1.10%
ف	26	8.13%	25	8.22%	-0.10%
ق	16	5.00%	25	8.22%	-3.22%
ك	37	11.56%	19	6.25%	5.31%
هـ	52	16.25%	57	18.75%	-2.50%

الفرق بين نسب السورتين	320 المدني	34%	304 المكي	31%	3%

يشير الجدول السابق إلى النسب المئوية في الأصوات المهموسة الهمزة والحاء والصاد والفاء والقاف والهاء لصالح السورة المكية بنسب متفاوتة. كما جاءت النسب المئوية في الأصوات المهموسة التاء والثاء والحاء والسين والشين والطاء والكاف لصالح السورة المدنية بنسب متفاوتة يوضحها الجدول السابق. جاء الفرق بين نسبة السورتين بنسبة 3٪. لصالح السورة المدنية.

س4- ما الخصائص الفارقة بين القرآن المكي والمدني من حيث ارتفاع مؤخرة اللسان نحو الطبق وانخفاضه؟ (التفخيم والترقيق)

الأصوات المفخمة	التكرار في الإنسان	النسبة	التكرار في سورة الجن	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
ص	4	14.29%	9	27.27%	-12.99%
ض	8	28.57%	6	18.18%	1.30%
ط	13	46.43%	9	27.27%	19.16%
ظ	3	10.71%	9	27.27%	-16.56%
الفرق	28	3%	33	3%	0%

يشير الجدول السابق إلى ارتفاع نسب الأصوات المفخمة الصاد والطاء لصالح السورة المكية

كما جاءت نسب الأصوات المفخمة الضاد والطاء لصالح السورة المدنية بنسب موضحة في الجدول.

تساوت السورتان في الفرق بين نسب السورتين تماماً.

المرقق الثابت الإنسان	تكرار نطقه الإنسان المدنية	النسبة	تكرار نطقه في الجن المكية	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
ء	60	8.81%	77	10.85%	-2.03%
ب	43	6.31%	44	6.20%	0.12%
ت	37	5.43%	21	2.96%	2.48%
ث	6	0.88%	1	0.14%	0.74%
ج	15	2.20%	17	2.39%	-0.19%

ح	12	1.76%	16	2.25%	-0.49%
د	22	3.23%	55	7.75%	-4.52%
ذ	15	2.20%	7	0.99%	2.24%
ز	10	1.47%	3	0.42%	1.05%
س	32	4.70%	28	3.94%	0.76%
ش	17	2.50%	12	1.69%	0.81%
ع	26	3.82%	37	5.21%	-1.39%
ف	26	3.82%	25	3.52%	0.30%
م	84	12.33%	81	11.41%	0.93%
ن	116	17.03%	145	20.42%	-3.39%
ه	52	7.64%	57	8.03%	-0.39%
و	66	9.69%	46	6.48%	3.21%
ي	42	6.17%	38	5.35%	0.82%
الفرق بين أصوات السورتين	681	22.73%	710	72%	1.22%

جاءت نسب بعض الأصوات المرققة لصالح السورة المكية مثل: الهمزة، والجيم، والحاء والـدال والعين، والنون والهـاء بنسب متفاوتة موضحة بالجدول السابق

بينما جاءت نسبة الأصوات المرققة لصالح السورة المدنية وهي: الباء، والتاء، والـثاء، والـذال، والـزاي، والسـين والشـين والـفاء والميم والواو والياء بنسب متفاوتة موضحة بالجدول السابق

جاء الفرق بين نسب أصوات السورتين 1/22٪ لصالح السورة المدنية.

س5- ما الخصائص الفارقة في صفة القلقة بين أصوات السورة المكية والمدنية؟

أصوات القلقة	تكرارها في الإنسان	النسبة إلى الصوامت	تكرارها في الجن	النسبة إلى الصوامت	النسبة الفارقة بين السورتين
ب	43	39%	44	29.33%	10.12%
ج	15	14%	17	11.33%	2.43%
د	22	20%	55	36.67%	-16.48%
ط	13	12%	9	6.00%	5.93%
ق	16	15%	25	17%	-2%
المجموع في كل سورة	109 المدني	11.72%	150 المكي	15.27%	-3.55%

يشير الجدول السابق إلى أن نسب الأصوات المقلقة الباء والجيم والطاء جاءت لصالح السورة المدنية بنسب متفاوتة
كما جاءت الأصوات المقلقة في الأصوات الدال والظاف لصالح السورة المكية بنسب متفاوتة

النسبة الفارقة في أصوات القلقة جاءت لصالح السورة المكية بنسبة -3,55
س6-ما الخصائص الفارقة في صفة الصفير بين أصوات السورة المكية والمدنية؟

أصوات الصفير	التكرار في الإنسان	النسبة	التكرار في الجن	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
ص	4	8.70%	9	22.5%	-13.80%
س	32	69.57%	28	70%	-0.43%
ز	10	21.74%	3	7.5%	14.24%
المجموع في كل سورة	46	4.94%	40	4.07%	0.87%

جاءت نسبة صوت الصاد لصالح السورة المكية.

وجاءت نسبة الزاي لصالح السورة المدنية.

وبالمجمل السورتان متقاربتان بالنسبة لأصوات الصفير بنسبة 0,87٪ لصالح السورة المدنية.

س7- ما الخصائص الفارقة لأنواع المقاطع بين السورة المكية والمدنية؟

أنواع المقاطع	تكرار المقاطع في الإنسان	النسبة	تكرار المقاطع في الجن	النسبة	الفرق بين نسب السورتين
المقطع الأول	266	38%	340	48.23%	-10%
المقطع الثاني	208	30%	149	21.13%	8%
المقطع الثالث	228	32.48%	216	31%	1.84%
مجموع المقاطع	702		705		

يشير الجدول السابق إلى تقدّم نسبة المقطع الأول لصالح السورة المكية.

وجاءت النسبة في المقطعين الثاني والثالث لصالح السورة المدنية بنسبة 1,56٪.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج بالنسبة للمخارج ارتفاع نسبة الأصوات في السورة المكية في مخارج الأصوات اللثوية، والحنجرية، والغارية والحلقية، واللهوي بنسب موضحة في الجدول السابق بينما ارتفعت نسبة الأصوات في السورة المدنية في المخارج الأصوات الشفوية والطبقية، والأسنان الشفوية بنسب موضحة في الجدول السابق

بالنسبة للمخارج عن طريق توزيع الهواء ارتفاع نسبة أصوات الانفجارية والانفجارية الاحتكاكية مع الجانبيات والأنفيات لصالح السورة المكية مما يدل على غلبة الحرف الشديد في السورة الكريمة والذي جاء ملائماً لطبيعة الخطاب للكافرين المنكرين للرسالة السماوية جاءت نسبة الأصوات من حيث اهتزاز الوترين الصوتيين (الجهر والهمس) على الشكل الآتي:

جاء الفرق بين نسب السورتين في أصوات الجهر 2٪ لصالح السورة المدنية.

كما جاء الفرق بين نسب السورتين في الهمس 3٪ لصالح السورة المدنية أيضاً.

جاءت النسبة الفارقة بين السورة المكية والمدنية من حيث ارتفاع مؤخرة اللسان نحو الطبق وانخفاضه؟ (التفخيم والترقيق) على الشكل الآتي:

في صفة التفخيم: تساوت السورتان في الفرق بين نسبة الأصوات في السورتين، لكن تميزت كل سورة بغلبة بعض الأصوات على الأخرى كما وضعه الجدول

في صفة الترقيق: جاء الفرق بين نسب أصوات السورتين 22٪ لصالح السورة المدنية.

جاءت النسبة الفارقة في أصوات القلقة جاءت لصالح السورة المكية (-3/55٪)

وبالمجمل السورتان متقاربتان بالنسبة لأصوات الصغير مع ارتفاع نسبة الأصوات في المدنية بنسبة 0,87٪

يشير الجدول السابق إلى تقدّم نسبة المقطع الأول لصالح السورة المكية بنسبة -10٪

وجاءت النسبة في المقطعين الثاني والثالث لصالح السورة المدنية بنسبة 1,56٪

التوصيات:

تشكّل هذه الدراسة الإحصائية ومثيلاتها في دراسة الصوت والمقطع اللبنة الأساسية التي يمكن الانطلاق منها إلى دراسات بلاغية وصرفية هامة يُؤمل العمل بها في دراسات مستقبلية قادمة

مراجع

- « أنيس ، إبراهيم ، الأصوات اللغوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ط.5. (1975م)
- « ابن جني ، أبو الفتح عثمان. (ت392هـ). سر صناعة الإعراب. بيروت ، دار الكتب العلمية (2000م)
- « عبد الرزاق، أحمد حسين، المكي والمدني في القرآن الكريم. القاهرة: دار ابن عفان (1999م)
- « رضوان ، أحمد طه محاضرات في علم الأصوات. المدينة المنورة: كتاب غير منشور (2013م).
- « رضوان، أحمد طه ، الأصوات والمقاطع في القرآن الكريم. الجزائر: الفنار للعلوم والأدب (2022م)

- « رضوان، أحمد طه (7 نيسان ، 2024م). المقطع الصوتي في العربية ماهيته ومحدداته، محاضرة لطلاب جامعة الأنبار عبر اليوتيوب. الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=tWHNwInLy-E&t=5179s>
- « رضوان، أحمد طه (العدد الأول/2). البنية المقطعية للقلقلة في القرآن. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، صفحة 141 بلا تاريخ.
- « عمر، أحمد مختار، دراسة الصوت اللغوي. القاهرة: عالم الكتب (1988م)
- « الزركشي، بدر الدين، البرهان في عوم القرآن. بيروت: دار التراث، (1957م)
- « عبد التواب، رمضان بحوث ومقالات في اللغة. القاهرة: مكتبة الخانجي (1982م)
- « عبد التواب، رمضان، التطور اللغوي. القاهرة: مكتبة الخانجي (1990م)
- « عبد التواب، رمضان ، المدخل إلى علم اللغة (المجلد ط2). القاهرة: مكتبة الخانجي (1997م)
- « أبو العلاء، عادل ، خصائص السور والآيات المدنية. بيروت: مؤسسة علوم القرآن (1986م)
- « محمد عبد الرحمن، عائشة، بنت الشاطئ، التفسير البياني. القاهرة: دار المعارف (1977م).
- « الصيغ، عبد العزيز، المصطلح الصوتي في الدراسات الصوتية . دمشق: دار الفكر (1998م).
- « سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب. القاهرة: مكتبة الخانجي (1988م).
- « الحمد، غانم قدوري ، المدخل إلى علم الصوت. عمان: دار عمّار، (2004م)
- « قدوم محمود، إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والالكتروني، 2021م.
- « بشر، كمال علم الأصوات. القاهرة: دار غريب، 2000م
- « ابن منظور، محمد بن مكرم. (ت711هـ). لسان العرب. بيروت : دار صادر، ط3، 2004م.
- « الفارابي، محمد محمد طرخان (ت339). الموسيقى الكبير. القاهرة: دار الكتاب العربي بلا تاريخ.
- « السعمران، محمود علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. القاهرة: دار الفكر العربي. (1992م).
- « القيسي، مكي أبي طالب. (ت437هـ). الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة. القاهرة: مؤسسة قرطبة. 2005م
- « عتر. نور الدين ، علوم القرآن الكريم. دمشق: دار الصباح (1996م).

قياس مدى تفعيل المفردات الشائعة في سلاسل تعليم اللغة العربية، سلسلة «العربية بين يديك» نموذجاً

الأستاذ الدكتور إبراهيم أوزاي⁽²⁾
Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

محمد العلي⁽¹⁾
MUHAMMED ELALI

الملخص

تتزايد حاجة غير الناطقين بها إلى دراسة اللغة العربية نظراً لأهميتها وخصوصاً أهميتها الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. مما جعل من الضروري تطوير السلاسل والمناهج الدراسية التي تلبي أهداف الطلاب. وعلى الرغم من أن هذه المناهج والسلاسل كثيرة وذات جودة عالية، إلا أنها لا تزال بحاجة إلى قدر كبير من التحسين والنمو للوصول إلى الغاية المرجوة منها. وبمقارنتها بما يعادلها في اللغات الأخرى كاللغة الإنجليزية التي تقوم باختيار مفرداتها بطريقة علمية موثوقة، لا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال إجراء تقييم تحليلي لمختلف المناهج والسلاسل، وهذا يقودنا إلى غرض هذه الدراسة وأهميتها؛ حيث سيتم تناول إحدى هذه السلاسل وهي سلسلة «العربية بين يديك» في هذا الإطار للنظر في الإجراءات المستخدمة لاختيار المفردات اللغوية وسيتم حصرها في مدى اعتمادها على قوائم المفردات الشائعة وذلك بعكسها على إحدى أشهر القوائم الشائعة

Abstract:

The need for non-native speakers to study the Arabic language is increasing due to its importance, especially its religious, social, political and economic importance. This made it necessary to develop series and curricula that meet students' goals. Although these curricula and series are many and of high quality, they still need a great deal of improvement and growth to achieve their desired goal. By comparing it to its equivalent in other languages, such as English, which selects its vocabulary in a reliable, scientific way, this can only be achieved by conducting an analytical evaluation of the various curricula and series, and this leads us to the purpose and importance of this study; One of these series, which is the "Arabic at Your Hands" series, will be discussed in this context to look at the procedures used to choose linguistic vocabulary, and it will be limited to the extent of its reliance on lists of common vocabulary by contrasting it with one of the most famous lists.

1 - معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، قسم تعليم اللغة العربية muhammedalali23@gmail.com

2 - معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، قسم تعليم اللغة العربية egtbil2@gazi.edu.tr

المقدمة

هناك الكثير من الأبحاث حول عملية التدريس بشكل عام وتدرّيس اللغات الأجنبية بشكل خاص. حيث يتم دراستها من زوايا متعدّدة وبنظريات متنوعة، ويتوالى الباحثون على مهمة تجديدها وتطويرها للوصول إلى صيغة مثالية تسمح بإنشاء وتطوير مناهج تعليمية مصمّمة خصيصاً لتلبية احتياجات الطلاب والدارسين الأجانب.

ويعد تدريس المفردات اللغوية أحد هذه الزوايا لأنه جزء مهم من تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص لأنه جوهر المناهج والسلاسل لتعليم اللغة العربية أو أي لغة أخرى. بالنسبة للباحثين في هذا التخصص، يشكل اختيارهم وتوظيفهم للمفردات في المناهج الدراسية والسلاسل التعليمية تحدياً كبيراً. وفي هذا السياق يتقاطع هذا البحث مع لمحة عن الدراسات التي قامت بجمع المفردات الأكثر شيوعاً، وبحثت في أساليب اختيار المفردات. ويقمّ إحدى سلاسل تعليم اللغة العربية لتحديد مدى اعتمادها على قوائم المفردات الشائعة في اختيارها للمفردات حيث يتم أخذ أحد أشهر هذه القوائم كميزان وهي قائمة «المفردات الشائعة في اللغة العربية» المعروفة باسم (قائمة الرياض) للمؤلف داود عبده لتمييزها على نظيراتها مما استطعت الوصول إليه من القوائم باستخدامها أساساً إحصائية مقبولة

فباستخدام سلسلة «العربية بين يديك» كنموذج، سيتم دراسة الجوانب المذكورة أعلاه واستكشافها في هذا البحث من خلال التحليل التقييمي

مشكلة البحث

إن أساليب وإجراءات اختيار المفردات اللغوية هي واحدة من الصعوبات العديدة التي تواجهها سلاسل تدريس اللغة العربية عند تطوير مناهجها. ويأتي على رأس هذه الصعوبات اختيار المفردات التي يمكن للمتعلمين اكتسابها في المهارات اللغوية المختلفة، وما إذا كانت قوائم المفردات العربية الشائعة قد تم أخذها بعين الاعتبار أم تم اختيار هذه المفردات عشوائياً. وعزّز من هذه الصعوبات ندرة الأبحاث حول مدى فائدة البرامج التعليمية التي تستخدم المفردات اللغوية، والتحدّي المتمثل في تقييم مدى فعالية الأساليب المستخدمة في اختيار وترتيب هذه المفردات، ودرجة شيوع استخدامها، وصعوبة أو سهولة استخدامها

أهداف البحث

أهم أهداف هذا البحث هي التقديم لأسس انتقاء المفردات ولبعض أشهر القوائم الشائعة في اللغة العربية ومناقشة تاريخها وتطورها والمناهج التي اعتمدتها في جمعها للمفردات، كما يسعى إلى نقد منهجية سلسلة «العربية بين يديك» من خلال دراسة نموذج منها من ناحية اعتمادها على قوائم المفردات الشائعة في انتقائها للمفردات اللغوية

أهمية البحث

ومن المتوقع أن يكون ما يلي مفيداً للباحث:

1. توسيع نطاق المعرفة في مجال دراسة المفردات اللغوية واستراتيجيات اختيارها وترتيبها في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
2. تقديم لمحة عن بعض أهم قوائم الكلمات الشائعة الاستخدام.
3. بيان مدى اعتماد سلاسل تعليم اللغة العربية على قوائم المفردات الشائعة في اختيار مفرداتها

4. الاستفادة من هذا البحث المتواضع في العمل على أبحاث أوسع وأشمل في هذا المجال مما يساعد على تصميم وصقل مناهج اللغة العربية بما يحقق أهداف المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المفردات التي تساعدهم على أكمل وجه وأكثر دقة وكفاءة

منهجية البحث

من أجل تحديد واستكشاف خصائص تدريس المفردات، سيتخذ هذا البحث المنهج الوصفي. ولكن فيما يتعلق بجمع البيانات من مصادر مختلفة ذات صلة بموضوع الدراسة واستعراض الأدبيات ذات الصلة من الكتب والأبحاث السابقة، سيتم استخدام منهجية نوعية. وهذا سيمكن البحث من الاطلاع على أحسن وجهات النظر والمفاهيم والاستراتيجيات. سيتم بعد ذلك دراسة النموذج وفحصه من أجل استخلاص النتائج وتقديم التوصيات. وبالاستناد إلى ما سبق، سيتم استخدام الأسلوب التحليلي لاستخلاص النتائج والاقتراحات التي سيتم دمجها أو استيعابها أو حتى اعتمادها في برامج تعليم اللغة التي ستأتي لاحقاً

الإطار النظري

المفردات اللغوية:

إن إحدى أهم المشكلات التي تواجه الأفراد الذين يقومون بتدريس اللغة العربية، وكذلك أولئك الذين يقومون بتصميم وبناء المناهج لتعليمها، هي المفردات. يتضمن ذلك مشكلات تتعلق بأنواع المفردات وأسس وإجراءات اختيارها، بالإضافة إلى استراتيجيات التدريس قبل مناقشة المصطلحات اللغوية، من المهم توضيح معناها وإلى أي مدى يمكن استخدامها في عملية التدريس. ونتيجة لذلك، ستكون المرحلة الأولى من هذا البحث هي وصف الفكرة الأساسية التي تشكل أساس الدراسة: مفهوم المفردات اللغوية وما تشمله، وآليات وأسس اختيارها، وأساليب التدريس، وطرق تطويرها

تعريف المفردة اللغوية

تُعرّف المفردة في المعجم الوسيط على أنها «المُفْرَد من الألفاظ: ما لا يدلُّ جزؤه على جزء معناه» (ضيف، ش. 2004، ص 680) تُعرّف المفردة اللغوية: «أصغر وحدة لغوية تعبر عن

معنى دلالي سواء أكانت فعلاً أو اسماً أو أداة». (الرهبان، أ. ن. 2017 ص69)

معنى تعليم المفردات :

الهدف من تعلم المفردات هو تمكين الطلاب من استخدام الكلمة الصحيحة في السياق الصحيح، وكذلك القدرة على نطق الكلمات الفردية بشكل صحيح، وفهم معناها بأنفسهم، ومعرفة كيفية استخلاص الكلمات ووصفها باستخدام البنية اللغوية المناسبة. (طعيمة، ر. أ. 1984م، ص 616 – 615)

ويقول الفوزان «ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلّم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح، إنّ معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادراً على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطالب قادراً على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب». (الفوزان، ع. إ. 2007. ص45)

«ويشمل مصطلح (فردات لغوية) في سياق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية:

« كلمات منفصلة (كبير، صغير)

« أفعال اصطلاحية (رَغِبَ في، رَغِبَ عن)

« متلازمات لفظية: (ارْتَكَبَ خَطَأً، ألقى كلمةً، صَمَامُ أمان)

« تراكيب ثابتة: (أخيراً وليس آخراً، من كلّ حدبٍ وصوب)

« تعبيرات اصطلاحية: غلى الدُّمُّ في عروقه=غَضِبَ. (الرهبان، 2017 ص69)

أنواع المفردات

هناك فئات مختلفة ضمن المفردات، الأكثر شيوعاً هي:

1. على أساس الكفاءة اللغوية، على النحو التالي:

أ. المفردات التي تركز على الفهم، والتي تنقسم إلى فئتين (القراءة والاستماع)

ب. مفردات الغرض منها الكلام، وهي على نوعين:

- عادية: تشمل إلى الكلمات التي يستخدمها الشخص بشكل يومي.

- موقفية: الكلمات التي يحتفظ بها الشخص ويستخدمها فقط في ظل ظروف معينة.

ج. تأتي المفردات الخاصة بالكتابة في قسمين:

- المفردات العادية: وهي ما يستخدمه الشخص أثناء التواصل كتابياً لأسباب شخصية.

مثل الاحتفاظ بمذكرات أو تدوين الملاحظات

- المفردات الموقفية: أو الكلمات والعبارات المستخدمة في المراسلات الكتابية الرسمية

لأشياء مثل كتابة التقارير، والاستقالة من الوظيفة، وطلب الوظيفة

د. المفردات الكامنة: أيضاً لها نوعان:

- السياقية: كل مصطلح في هذه القائمة له معنى حسب السياق الذي يُستخدم فيه.
- التحليلية: يمكننا فك رموز كل هذه الكلمات بناءً على خصائصها الصرفية كملاحظة حروف الزيادة والنقصان فيها

2. على أساس المعنى وهي:

- أ. كلمات خاصة بالمحتوى: وهي تكوّن قاعدة الرّسالة كالأفعال والأسماء.
- ب. كلمات وظيفيّة: وهي ما يُستَخدم لربط المفردات ببعضها البعض وربط الجمل أيضاً، وهي ما يتمّ بمساعدته إيصال الرسالة كحروف العطف وحروف الجرّ وأدوات الاستفهام وأدوات النّفي
- ج. كلمات عنقوديّة: وهي التي تحتاج لمفردات مساعدة أي باستقلالها لا تعطي معنى محدّداً، مثل كلمة رغب ومعناها انصرف في قولنا: رغب عن، ومعناها أحبّ عندما نقول: رغب في

3. تقسيمها على أساس التخصّص وهي نوعان:

- أ. كلمات خادمة: هي كلمات عمومية يستخدمها الأشخاص في مواقف عامّة في الحياة أو استخدامات رسميّة لا تخصّصية
- ب. كلمات تخصّصيّة: هي كلمات لها معاني خاصّة، أو استخدامها يكثر في أحد المجالات ومن أسمائها الأخرى، الكلمات المحليّة، و كلمات الاستخدام

4. على أساس استخدامها: وهي أيضا على نوعين:

- أ. النشطة: وهي مفردات تستخدم بكثرة من قبل الأفراد في الكلام والكتابة وأيضاً يكثر استخدامها في الكتابة والقراءة
- ب. الخاملة: وهي المفردات التي يقل استعمالها من قبل الأفراد على الرّغم من تخزينهم لها في الرصيد اللغوي الخاص بهم، وهي أنواع تُفهم دلالاتها واستخداماتها حين رؤيتها مطبوعة أو يتمّ سماعها. (طعيمة، 1984، ص 618 – 616)

أسس اختيار المفردات

- اللغة محيط ضخم علينا أن نختار ونتقّي منه، فما هي الأسس المستخدمة في الاختيار عند تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ فيما يلي نذكر الأسس الأكثر شعبية
1. التواتر: عندما يكون للكلمات نفس المعنى، فإننا نفضل استخدام الكلمات الشائعة الاستخدام. ونستفيد في ذلك من القوائم التي جمعت المصطلحات المستخدمة وأشارت إلى مدى تكرار استخدامها.
 2. أساس المدى أو التوزّع: حتى لو كانت الكلمة لها تكرار وانتشار كبير، فإننا نفضل المستخدمة في دول عربية متعددة على المستخدمة في دولة واحدة فقط. ويعد معجم الرصيد اللغوي للطفل العربي، الذي

أنشأته في تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أحد المصادر المساعدة في هذا المجال.

3. المتاحية: يستخدم الأشخاص الكلمة التي اخترناها لأنها تحمل معنى معيناً يعرفونه بالفعل ويمكنهم الوصول إليه عند الحاجة. لقياس ذلك نسأل الأشخاص عن المصطلحات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

4. الألفة: يتم اختيار كلمات مألوفة عند الأشخاص بدلاً من الكلمات التي ندر استخدامها وتم هجرها. فنقوم باختيار كلمة (شمس) على (ذكاء) ولو اتفقتا معنىً.

5. الشمول: يتم اختيار الكلمات التي يمكن استخدامها في مجالات متعددة على تلك المستخدمة في مجالات محددة. فمثلاً: كلمة (منزل) أقل شمولاً من كلمة (بيت)، لذلك يتم اختيار كلمة بيت عليها، حتى لو كان هناك اختلاف بسيط بينهما في المعنى لأن هذا الاختلاف البسيط قد لا يهم المتعلمين المبتدئين. فلكلمة «بيت» استخدامات كثيرة ومختلفة، ومن استخداماتها: بيت القاصد، بيت العنكبوت، بيت الله، بيت الإبرة..

6. الأهمية: وفقاً لهذا الأساس، يجب علينا اختيار العبارات التي تثير طلباً أو حاجة معينة لدى المتعلمين بدلاً من المصطلحات العامة التي قد لا تكون هناك حاجة إليها على الإطلاق أو تكون نادرة.

7. العروبة: هو تفضيل المصطلحات العربية على الأجنبية. فتعليم الأطفال كلمة «هاتف» أفضل من «تلفون». وفي حالة عدم العثور على كلمة عربية ننقل إلى الكلمات المعربة مثل (تلفاز) بدلاً من (تلفزيون). وأخيراً نختار الكلمات الأجنبية طالما أنها مكتوبة بالحروف العربية. (طعيمة، 1984م، ص 620 - 618)

الشيوع وقوائم المفردات الشائعة

نظراً لأن كل لغة تحتوي على مفردات لغوية واسعة، فإن اختيار الكلمات التي يجب التركيز عليها للتعلم من هذه المجلدات الهائلة يمثل صعوبة كبيرة لمدرسي اللغة ومصممي المناهج الدراسية. يكاد يكون من المستحيل تعلم كل مفردات لغة ما، لذلك كان من الضروري اختيار المفردات الأكثر أهمية والأكثر استخداماً. وتتطلب عملية الاختيار هذه أسساً وضوابط. وبالتالي، وانطلاقاً من ذلك ظهرت فكرة إيجاد المفردات الشائعة الاستخدام. على الرغم من أن قوائم المفردات كانت موجودة دائماً، فقد زاد الاهتمام بها مؤخراً جنباً إلى جنب مع الاهتمام بتعليم المفردات. وسيقوم هذا البحث بتحديد قوائم المفردات وفئاتها في هذا السياق، وسيتم استخدام بعض القوائم كمحور للعنصر العملي للبحث

معنى الشبوع أو الكلمات الشائعة

تحدث السيد عن معنى وماهية الشبوع في المفردات الشائعة فقال: "في ماهية الكلمات الشائعة

تشير الكلمات الشائعة *Common Words* في ميدان تعليم اللغات إلى مجموعة من المفردات الأكثر دوراناً في اللغة الطبيعية المعنية. وتستخدم الكلمات الشائعة بفاعلية في تيسير تعلم اللغة وتعليمها، نظراً لما تشغله من مساحة معتبرة في مجتمع كلمات الاستعمال اللغوي الدائر. وتزداد أهمية هذه الكلمات في تعلم اللغة الثانية؛ لا سيما في مستويات التعلم الأولية؛ حيث تساعد المتعلم على فهم العدد الأكثر دوراناً من الكلمات المستخدمة في لغة الحياة العامة. وعلى نحو ما هو متوقع بشأن تنمية الثروة اللفظية لمتعلمي اللغات، يُمكن تعلم الكلمات الشائعة بسرعة كبيرة مقارنة بغيرها من الكلمات محدودة الدوران. ويُؤدّي التركيز على الكلمات الشائعة في تعليم اللغات إلى توجيه الفئات المستهدفة إلى فهم القدر الأكبر من النصوص المكتوبة المنطوقة في محيط استخدامها. وينعكس هذا الفهم على قدرة المتعلم على استخدام المفردات وتوظيفها في أنماط مختلفة من الجمل والتراكيب. وإذا كانت الإحاطة بالكلمات الشائعة وسيلة ناجعة تساعد متعلمي اللغة الطبيعية على تنمية المهارات اللغوية الأساسية (التحدث، والاستماع والقراءة والكتابة، فهي أيضاً معينة للمعلمين؛ حيث تُساعدهم إلى حد كبير - على توفير الوقت والجهد المبذولين في تعليم اللغات." (السعيد، 2023، ص289-290)

نشأة قوائم المفردات الشائعة:

إن الحاجة إلى تحديد المفردات الأساسية للغة بلد ما، والحاجة للمكون الوظيفي لتعليم اللغة، ومتطلبات التعرف على المفردات الجديدة في كتب القراءة وتنظيمها، هي بعض العوامل التي ساهمت في تطوير قوائم المفردات الشائعة (يونس، 2018، ص11)

أنواع القوائم

هي على ثلاثة أقسام:

هناك ثلاثة أجزاء لذلك:

1. قوائم مبنية على ما هو مقروء، وتضم:

أ. كتب القراءة المطبوعة:

- القوائم الشاملة

- القوائم المحدودية بالكتب الخاصة لتعليم الأطفال القراءة

ب- الأعمال المكتوبة غير المطبوعة:

- قائمة مخصصة للتحليل الأدبي الناضج.

- قائمة تستخدم لتحليل كتابات الأطفال.

2. قوائم مستمدة من فحص أحاديث الشباب.

3. القوائم المستمدة من الآثار الموجودة في أحد المصادر السابقة. (يونس، 2018، ص13)

تاريخ القوائم:

1. قوائم المفردات الأجنبية: هناك عدة أنواع لهذه القوائم ومنها:

قوائم شاملة: تشكل قائمة ثورنديك (thorndike) والمسماة أيضا بقائمة «كتاب كلمات المعلم» (The Teacher's Word Book) مركز انطلاق لهذه القوائم

قوائم محدودة بتعليم كتب القراءة للضغار: تمّ الاعتماد في إنشاء هذه القوائم على كتب الضغار لتعليم القراءة، ومن أشهرها

« قائمة (كايت) للمفردات الجوهرية (Cour Vocabulary)

« قائمة قائمة (سيستر كوستيل) و (سيستر دوارثي)

« قائمة (أستون)

« قائمة (فرنون)

قوائم كتابات غير مطبوعة: وتشمل قوائم تحليل كتابات الكبار ومنها قائمة (إرنست هورن)، وقوائم تحليل كتابات الضغار ومنها: قائمة (رنزلاند) و قائمة (لورانز) و قائمة (إيدوارد وجييون)

قوائم معتمدة على تحليل أحاديث الضغار: كالقائمة الفرنسية للغة الأساسية، و قائمة (مسز هورن)، وقائمة (بيكر)

قوائم اعتمدت على أكثر من مصدر من المصادر السابقة كالقائمة الفرنسية للغة الأساسية، و قائمة (مسز هورن)، و قائمة (بيكر)، وقائمة الجمعية القومية للقراءة في أميركا

قوائم اعتمدت على أكثر من مصدر من المصادر السابقة: كقائمة (جيتس)، و قائمة (أوجدن)، و قائمة (دولش)

قوائم المفردات العربية:

قوائم عربية معتمدة على المادة المقررة: كقائمة بريل و قائمة (بيلي) و قائمة يعقوب لاندوا وقائمة الكلمات المغربية الشائعة ل (فؤاد البهي)

قوائم عربية معتمدة على كتب تعليم الضغار: ومن أشهرها قوائم قائمة (فاخر عاقل) و(قدري لطفي) و القائمة المغربية و القائمة الليبية و قائمة وزارة التربية والتعليم المصرية قوائم عربية التي اعتمدت على الكتابات غير المطبوعة: ومنها قائمة ، إبراهيم الشافعي التي اعتمد فيها على تحليل الكتابات الحرة للطلاب، وقائمة طعيمة (قَائِمَة المفردات الشائعة الاستخدام في البلاد العربية)

قوائم عربية اعتمدت على تحليل أحاديث الصغار: ومنها: قَائِمَة (رضوان) و قَائِمَة (فتحى

يونس) 1974م

القوائم العربية التي اعتمدت على أكثر من مصدر من المصادر السابقة: كقوائم (رشدي خاطر)، وقائمة مكة، وقائمة الرياض التي سنأخذ منها أساساً في بحثنا هذا. (يونس 2018، ص14-23)

قائمة داود عبده (الرياض)

- تم تضمين ثلاثة آلاف وخمسة وعشرين كلمة (3025) اعتقد المؤلف أنها المفردات الأكثر شيوعاً في هذه القائمة. وقد قام بذلك من خلال الرجوع إلى عدة قوائم سابقة، هي
1. قائمة عاقل التي جمع مادتها عام 1953م والتي ضمت 188,000 كلمة تم أخذها من الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية في العديد من الدول العربية هي العراق والمملكة العربية السعودية ومصر وفلسطين ولبنان وسوريا.
 2. قائمة لاندوا عام 1999م التي ضمت 136,000 كلمة تم جمعها من أعمال مكتوبة في مجموعة من المواضيع. كما احتوت على نسب التكرار التي وردت بها مع النسب الموجودة في قائمة (بريل 1940م).
 3. قائمة بريل (1940م)، التي ضمت 136,000 كلمة تم جمعها من عناصر مختارة من عدة صحف يومية المنشورة بين سنتي 1937 و1939م.
 4. قائمة غير منشورة أنشأها المؤلف بالتعاون مع (غريهم لند) احتوت على مائتين وخمسين ألف كلمة (250,000). واستعان المؤلف بمصادر متنوعة، منها الكتب والنشرات التي صدرت في تلك الفترة، بالإضافة إلى سبعة أعداد من صحف أردنية صادرة بين عامي 1955 و1956م. (يونس، ف. ع. 2018، ص 23-24)
- وقد رتب المؤلف مفردات قائمة الرياض بطريقتين، الطريقة الأولى ألفبائية ووضع المعاني المختلفة لكل كلمة إلى جانبها عند الإمكان، وعدد المرات التي وردت بها في القوائم الأربع السابقة ثم ذكر مجموع المرات تلك، والطريقة الثانية حسب شيوع الكلمات حيث تحتل الكلمات الأكثر تكراراً أعلى القائمة وذكر بجانبها عدد المرات التي وردت فيها في كل قائمة من القوائم الأربع، إلى أن وصل إلى الكلمات الأقل تكراراً في نهاية الكلمة وهي التي تكررت 28 مرة فقط، وفي هذا الجزء لم يذكر المؤلف معاني الكلمات ولا حتى مدى تكرارها في القوائم الأربعة منفصلةً. (عبده، د. و. 1979م، ص: ط)
- وفي هذا المقال سنأخذ المئة كلمة الأولى التي تتصدر قائمة الرياض من حيث كثرة ورودها، وهي كالتالي

الكلمة	التكرار	الكلمة	التكرار
في	٢٨٣٥٣	ثم	٢٦٢٧
من	١٩٧٧٩	هو	٢٥٠٨
على	١٣٢٧٩	إذا	٢٤٦٨
إِنْ - أَنْ	١١٨٥٦	بينَ	٢٤٥٢
إلى	١١٨٠٨	رأى	٢٤١٠
كانَ	٩٢٧١	بم	٢٣٧٥
هذا - هذه	٨٤٩٢	مع - معاً	٢١٩٧
أَنْ	٧٣٥٥	هي	٢١٨٨
الذي - التي	٧٠٧١	بعد	٢١٧٤
لا	٦٩٨٤	أو	٢٠٨١
ما	٦٤٨٦	حتى	١٨٨١
قالَ	٦٣٦٣	لَكِنْ - لَكِنْ	١٧٧٢
قد	٤٧٤٢	كثير	١٧٠٣
عن	٤٣٢١	مَنْ	١٦٧٤
ذَلِكَ - تلك	٣٧٣٧	غَيْر	١٦٣١
كُلُّ	٣٥٧٣	نَفْسَ	١٥٩١
لَمْ	٢٩٦٢	ماذا - لماذا	١٥٦٠

الكلمة	التكرار	الكلمة	التكرار
الله	١٤٩٧	ليس	١١٠٥
يا	١٤٧٠	أحد	١١٠١
حكومة	١٣٨٨	ابن	١٠٩٦
والا	١٣٨٧	وجد	١٠٨٥
أب	١٣٦١	رئيس	١٠٨٣
ملك	١٣٤٨	لما	١٠٨٠
أخذ	١٣٤٧	حياة	١٠٦٦
بعض	١٣٣٩	سنة	١٠٦٠
كبير	١٢٩٠	رجل	١٠٤٦
أول	١٢٨٦	أنا	١٠٣٥
شيء	١٢٦٣	أراد	١٠٢٥
عند	١١٦٥	أم - أمهات	١٠١٧
بلاد	١١٦٠	حال	١٠١٠
جميع	١١٣٦	يد	١٠٠٣
سيد	١١٢٤	عرف	٩٩٨
ناس	١١١٦	قام - قام بـ	٩٨١
		جاء	٩٦٧
	٥٠ كلمة		

الكلمة	التكرار	الكلمة	التكرار
ساعة	٩٦٦	طريق	٨١٩
واحد	٩٥٨	كلمة	٧٩٤
وطن	٩٥٢	أي	٧٩١
عمل	٩٣٢	دول	٧٨٧
كيف	٩١٧	هل	٧٨٧
سياسة	٩٠٢	قوة	٧٧٦
اتى	٨٩١	عاد	٧٧٤
ارض	٨٨٨	صاحب	٧٧٢
صغير	٨٨٧	خرج	٧٧١
ذهب	٨٨١	نظر	٧٦٨
آخر	٨٧٣	بيت	٧٦٤
امس	٨٧٣	امر	٧٦٠
ثان	٨٧٣	اما	٧٥٩
جديد	٨٦٢	وضع	٧٥٧
يهود	٨٥٢	ان	٧٥٠
كما	٨٥١	قبل	٧٣٩
آن - الآن	٨٣٣		
		١٠٠ كلمة	

سلسلة العربية بين يديك

تم اختيار سلسلة العربية بين يديك الإصدار الأول كنموذج لهذه الدراسة، ولصغر حجم الدراسة تم انتقاء الوحدة الأولى من كتاب الطالب للمستوى الثاني على وجه التحديد. حيث تم إعطاء لمحة عامة عن السلسلة ثم تم الانتقال إلى دراسة مفردات الوحدة من حيث استخدامها وشيوعها

التعريف بسلسلة العربية بين يديك:

لغة السلسلة هي اللغة العربية الفصحى ولم تلتفت إلى أي لهجة من اللهجات العربية المتعددة. وتستهدف المتعلمين الراشدين المبتدئين في تعلم اللغة العربية، سواء كان تعلمهم ذاتياً أو مؤسسياً. ومن حيث تقسيمها فقد قُسمت إلى ثلاث مستويات الأساسية والمتوسط والمتقدم، ويلحق بها معجم بمفرداتها وتصحبها أشرطة صوتية. ومن حيث الأهداف تمكّن سلسلة العربية بين يديك الدارس من الكفايات الثلاث

-الكفاية اللغوية: التي تضمّ المهارات الأربع، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

-الكفاية الاتصالية: التي تهدف لإكساب الدارس القدرة على الاتصال مع أهل اللغة وأن يعبر عن نفسه في مختلف المواقف الاجتماعية

-الكفاية الثقافية: التي تزود الدارس بثقافة اللغة بجوانبها المتنوعة، العربية الإسلامية، ويضاف إليها الثقافة العالمية بما لا يتعارض مع الأصول الإسلامية.

وقد تمت مراعاة التدرّج في عرض المادة التعليمية والتكامل بين عناصر اللغة ومهاراتها والعناية بالنظام الصوتي للغة العربية. (الفوزان، ع. أ. وآخرون، 2002م، ص: ج)

الدراسة التحليلية من حيث استخدام المفردات وشيوعها:

في هذا القسم سيتم دراسة مفردات الوحدة الأولى من المستوى الثاني لسلسلة العربية بين يديك كنموذج يُعتمد عليه في الوصول إلى النتائج التوصيات

نبدأ أولاً بذكر كلمات الوحدة في العمود الأول من الجدول، والتي يبلغ عددها 74 كلمة.

ثم نذكر في العمود الثاني مجموع مرات ورود كل كلمة في قائمة الرياض؛ حيث يتم الاكتفاء بذكر عدد مرات ورودها بالأرقام إن وردت، وكتابة الرقم «0» في حال عدم ورودها، وإن لم ترد حرفياً ووردت بصيغة أخرى كأن يرد مرادفها أو مفردتها أو جمعها أو مؤنثها أو مذكرها أحد مشتقاتها يتم كتابة الرقم «0» وإلى جانبه عدد مرات ورودها بالصيغة الأخرى ونوع الصيغة.

ثم في العمود الثالث نبين ورودها من عدمه في أول مئة كلمة من الكلمات الأكثر شيوعاً في القائمة؛ حيث يتم وضع الرقم «0» في حال ورودها، وكلمة «وردت» في حال ورودها

مفردات الوحدة الأولى لسلسلة العربيّة بين يديك:

الكلمة	مجموع مرّات ورودها في القائمة	ورودها في أوّل 100 كلمة حسب عدد ورودها في القائمة
1 أَحْسَنَ / يُحْسِنُ	133	0
2 أَخَذَ / يَأْخُذُ	1347	وردت
3 أَدْوِيَة	35	0
4 إِسْرَاف	0	0
5 أَسْمَرُ	0	0
6 أَشْيَاء	136	0
7 أَصْبَحَ / يُصْبِحُ	560	0
8 أَطْبَاء	93	0
9 آلام	0 ورد مفرداتها "ألم" 105	0
10 أَمَرَ	760	وردت
11 أَمْرَاض	60	0
12 اتَّبَعَ / يَتَّبِعُ	66	0
13 اِخْتَلَفَ / يَخْتَلِفُ	143	0
14 اشْتَرَى / يَشْتَرِي	210	0
15 اشْتَكَى / يَشْتَكِي	0	0
16 اغْتَقَدَ يَغْتَقِدُ	195	0
17 الذي	7071	وردت
18 بَطَن	68	0
19 بَيْعُ	129	0
20 تَقَدَّمَ / يَتَقَدَّمُ	296	0
21 حالة	0 وردت "حال" 1010	وردت
22 حاول / يُحاولُ	270	0
23 حَدَثَ / يَحْدُثُ	249	0
24 حَذَّرَ / يُحذِّرُ	0 وردت "حذر" 33	0
25 حِمِيَة	0	0
26 خطيرة	0 وردت خطير 103	0
27 دائماً	0 وردت دائماً 183	0
28 دَسَمَ	0	0

0	510	دعا / يدعو	29
0	371	دكتور	30
وردت	2410	رأى / يرى	31
0	662	رجال	32
0	182	رَغَمَ	33
0	307	زاد / يَزِيدُ	34
0	73	زواج	35
0	76	سَقَى / يَسْقِي	36
0	0	تَشَابَهَ / يَتَشَابَهُ	37
0	0	شَحِمَ	38
0	0	صحابي	39
0	218	ظَلَّ / يَظُلُّ	40
0	372	ظَهَرَ / يَظْهَرُ	41
0	0	عَادِي	42
0	69	عَالَجَ / يُعَالِجُ	43
وردت	998	عَرَفَ / يَعْرِفُ	44
0	0	عَصِرَ	45
0	44	غَلَامَةٌ	46
0	273	فَكَزَّ / يُفَكِّزُ	47
0	46	فَوَاكِهِ	48
0	0	قارورة	49
وردت	6363	قال / يَقُولُ	50
0	351	قِصَّة	51
0	132	كامل	52
0	155	كَذَلِكَ	53
0	179	كَفَى / يَكْفِي	54
0	0	كُلَّ	55
0	0	كيل (كيلو)	56
0	0	لا بُدَّ	57
وردت	1772	لكن	58
0	0	مارسَ / يُمارس	59

60	ماض	0	0
61	مِثْل	731	0
62	مَحَلَّات	0 ورد مفردا "مَحَلَّ" 400	0
63	المرأة	226	0
64	مشغول	0	0
65	مَعِدَّة	0	0
66	النَّاس	1116	وردت
67	نَجَجَ / يَنْجَجُ	112	0
68	نَشَوِيَّات	0	0
69	نَقَصَ / يَنْقُصُ	51	0
70	نهي / ينهي	0	0
71	هَدِيَّة	58	0
72	وَجَبَ / يَجِبُ	501	0
73	وَجَدَ يَجِدُ	1085	وردت
74	وَحَدَهُ	186 (بمعنى اتَّحَد، انفراد)	0

المخرجات:

1. نلاحظ أنَّ بعض الكلمات الموجودة في الدروس لم يتمَّ ذكرها في قائمة مفردات الوحدة التي تتكوّن من 74 كلمة وقد يكون مرّد ذلك ورودها في كلمات المستوى السابق ككلمة «مريض» وكلمة «شديدة».
2. نلاحظ أنَّ 54 كلمة من أصل 74 من كلمات الوحدة وردت في قائمة الرياض بينما الـ 20 كلمة الباقية لم ترد؛ أي أنَّ نسبة الكلمات الواردة في قائمة الرياض هي 72/97٪ أي ما يتجاوز ثلثي كلمات الوحدة.
3. نلاحظ أنَّه فقط 10 كلمات من أصل 74 كلمة وردت في أوّل 100 كلمة من قائمة المفردات الأكثر تكراراً.
4. نلاحظ أنَّه أكثر من نصف كلمات هذه الوحدة ورد في النصف الأوّل من قائمة الرياض للمفردات الشائعة.
5. ويظهر لمن يقرأ هذه السلسلة أنَّه تم استخدام النظرية التواصلية في اختيار المفردات فاعتمد تعليم المفردات على الاستخدام الحقيقي والسياق التواصلية آخذة بعين الاعتبار أهداف المتعلّم وارتباط اللغة بالواقع.
6. تم استخدام استراتيجية الصور/ الرسم في تعليم المفردات.
7. استخدمت السلسلة اللغة العربية الفصحى الحديثة. ولم تستخدم السلسلة الترجمة في عملية التعليم.

النتائج والتوصيات:

بالرغم من صغر النموذج المدروس في هذا البحث إلا أنه بالاعتماد على الدراسة النظرية ومخرجات البحث السابقة فإنه يمكن أن يخلص القول إلى أن

1. سلسلة «العربية بين يديك» -بعكسها على قائمة الرياض- راعت بنسبة 72,97٪ الاعتماد على المفردات الشائعة وهي نسبة لا بأس بها، ولكن مع ذلك فإن حوالي 27٪ من الكلمات لم ترد أبداً في القائمة وهي ليست بالنسبة القليلة وخصوصاً أن الوحدة المدروسة هي من المستوى الثاني في السلسلة أي لطلاب المستوى المتوسط، وربما يكون مرد ذلك أنه تم الاعتماد على قوائم أخرى للمفردات الشائعة ولا طائل لذكرها وتحليلها واستخراج النتائج منها هنا لمحدودية الدراسة وصغر حجمها.
2. راعت هذه السلسلة أيضاً استخدام الصور في عملية تدريس المفردات مما يزيد من تسهيل وسلاسة العملية التعليمية.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى التوصيات التالية:

1. الاعتماد على أسس واضحة ومدروسة أثناء انتقاء المفردات
2. يجب تكثيف الاعتماد على قوائم المفردات الشائعة في انتقاء المفردات لسلاسل ومناهج تعليم اللغة العربية للوصول إلى الغاية المرجوة من العملية التعليمية بأقصر وقت وأقل جهد ممكن.
3. يجب تكثيف الدراسات التحليلية لسلاسل ومناهج تعليم اللغة لغير الناطقين بها بشكل أوسع للنهوض بالعملية التعليمية واللاحق بوكب التطور التي وصلت إليه الدراسات في اللغات الأخرى كالإنجليزية التي سبقت اللغة العربية في هذا المجال بأشواط طويلة.

المصادر والمراجع:

- « السعيد، المعتز بالله (Al-Said Almoataz B). قائمة جديدة للكلمات الشائعة في اللغة العربية المعاصرة، ص 287-351 ، Editorial de la Universidad de Granada ، 2023. <https://meaharabe.v72/23634/10,30827/doi.org>
- « الفوزان، ع. أ. وآخرون، العربية بين يديك، العربية للجميع مؤسسة الوقف الإسلامي، الرياض، ط1، 2002م.
- « الفوزان، ع. إ. إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2007.
- « ضيف، شوقي، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004م.
- « طعيمة، ر. أ. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1984م

« عبده، داود عطية. المفردات الشائعة في اللغة العربية، مطابع جامعة الرياض، الرياض 1979م.

« يونس ف. ع. قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث، الجزء الأول، مكتبة وهبة، القاهرة 2018.

الذكاء الاصطناعي والدراسات البيئية وأثرهما في تطوير البحوث في القراءات القرآنية «فعالية الذكاء الاصطناعي في تجديد الأداء الصوتي للقراءات القرآنية أنموذجاً»

عمران يافير⁽¹⁾

Aimran Yafir

الملخص

في ظل التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي، بدأ استخدام هذه التكنولوجيا في تعزيز البحوث القرآنية. يستعرض البحث كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تحليل القراءات القرآنية بشكل معمق، موفراً أدوات لتفسير النصوص وتقييم الاختلافات في التلاوات. يبرز البحث أيضاً الأهمية المتزايدة للدراسات البيئية في توظيف مفاهيم من تخصصات متعددة لتعزيز الفهم النصي. من خلال التحليل المعرفي والنقدي، يعيد البحث تشكيل الطرق التقليدية لفهم النصوص القرآنية، مما يساهم في دفع الحدود العلمية والمعرفية إلى آفاق جديدة.

Research Summary in English:

Amid rapid advancements in artificial intelligence, its application in enhancing Quranic studies has begun to unfold. This research demonstrates how AI can contribute to the in-depth analysis of Quranic recitations, providing tools for interpreting texts and assessing variations in readings. The study also highlights the growing significance of interdisciplinary studies in employing concepts from multiple disciplines to enhance textual understanding. Through cognitive and critical analysis, the research reshapes traditional methods of understanding Quranic texts, pushing scientific and scholarly boundaries forward.

1 - عمران يافير- جامعة القاضي عياض-كلية اللغة العربية -مراكش-رقم الهاتف -212629215356+ البريد a.yafir.ced@uca.ac.ma

في ظل التقدم المتسارع الذي يشهده عالمنا اليوم، وخاصة في مجالات الذكاء الاصطناعي، بات من الممكن توظيف هذه التقنيات لتعزيز البحوث في مجالات عديدة ومتنوعة. ولعل من أبرز هذه المجالات، القراءات القرآنية، إذ يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم بشكل كبير في تعميق الفهم وتوسيع النظريات المتعلقة بهذه الدراسات على جميع المستويات اللغوية، وذلك من خلال الدمج بين التقنيات الحديثة والمعارف التقليدية الواردة في كتب المتقدمين. وفي هذا السياق يشير محمود وحسنفي مقالتهما بعنوان «*Artificial Intelligence Techniques for Extracting Individuals Recitation of the Holy Quran from Its Combinations*» إلى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل القراءات القرآنية وتوفير قاعدة بيانات وبرامج حاسوبية من أجل تحليل وتفسير الطرق المختلفة لتلاوة القرآن، مما سيساعد على فهم كيفية قراءة كل آية بأساليب متنوعة. إذ تحتوي على تسجيلات صوتية وشروح لكل آية، (Mahmoud & Has-san, 2013, pp. 292-297)

وبالموازاة مع ذلك، فقد استطاع بيراديهو هو الآخر أن يطور نظامًا ذكيًا يستخدم الكمبيوتر لفهم الكلمات وعلاقاتها في القرآن، بحيث يسهل البحث عن الكلمات في سياقات مختلفة، (Beirade, Azzoune & Zegour, 2019, pp. 753-760)

في حين نجد أن تواتي حمد وباحثون آخرون يبحثون في كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي للتحقق من صحة ودقة الآيات القرآنية في النصوص العربية، مما يساعد في التأكد من أن النصوص متطابقة وصحيحة. (Hamad, Laouar, Bendib & Hakak, 2022, pp. 681-688)

يفتح هذا البحث آفاقًا جديدة لاستكشاف كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل النصوص القرآنية، مما سيساعد الباحثين على فهم الاختلافات في القراءات وتفسيراتها بشكل سريع وبدقة عالية. كما سيُسلط الضوء على دور الدراسات البينية في إدماج مفاهيم من تخصصات مختلفة لتفسير النصوص القرآنية بشكل يثري الفهم ويعمقه، وذلك من خلال التحليل المعمق والاستعانة بالنظريات المعاصرة في الذكاء الاصطناعي، حيث سيعرض هذا البحث كيف يمكن لهذه التقنيات الحديثة أن تساهم في تحول المنهجيات التقليدية نحو ممارسات أكثر تفاعلية. (Green & Andersen, 2019)

هذا التحول لا يُعد فقط تقدمًا تقنيًا، بل هو خطوة نوعية نحو إعادة تعريف الكيفية التي يمكن بها للباحثين التفاعل مع النصوص القرآنية، واستخلاص الدلالات منها بأساليب مستحدثة، تعكس التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر، وفي هذا السياق تقدم الدراسات البينية إمكانيات لاستخدام نظريات من مختلف التخصصات كعلم النفس والسياسيات وعلم الأعصاب، لإضافة طبقات جديدة من التحليل الذي يساهم في إثراء دراسة القراءات. وسيتم في هذا البحث توضيح كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يعزز من مهارات الباحثين في

التعرف على الأنماط ، وتحليل البيانات الكبيرة، وتقديم تفسيرات جديدة كانت غائبة عن الدراسات التقليدية .

من خلال هذه العملية، يُعيد هذا البحث تشكيل المنهجيات التي يُمكن من خلالها استقراء النصوص وفهمها وتأويلها، مما يعد بمثابة تقدم هام في مجال الدراسات القرآنية، ويعتبر الشاطبي، الذي كان مكفوفًا، مثالاً بارزاً على توظيفه للدراسات البينية كاستخدامه للرموز في تسهيل التعلم وتذكر القراءات القرآنية من خلال منظومته ، على الرغم من إعاقته البصرية يقول الخطيب البغدادي : «ولكل علم طريقة ينبغي لأهله أن يسلكوها، وآلات يجب عليهم أن يأخذوا بها ويستعملوها». (الخطيب البغدادي، 1983، ص 75)

فاستطاع الشاطبي إذن أن يضع نظاماً من الرموز المعقدة، والتي تعمل كأدوات مساعدة للتذكر، (كماش، 2017، ص 334-335؛ بشارة، 1983، ص 296)

يُمكن للدراسات البينية أن تسهم في تحليل هذه الظاهرة، مستفيدة من التخصصات المختلفة مثل علم النفس التعليمي، علم الأعصاب، البصريّات، والسمعيّات وعلم النفس الهرمنيوطيقي، التحليل المعرفي، وأساليب التحليل النقدي والنمذجة. (Dossanova et al, 2016, pp. 3615-3629)

بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر تحليل منظومة الشاطبي على الجانب اللغوي فحسب، بل يمتد ليشمل تخصصات متعددة تُسهم في فهم النص بشكل أعمق. تدعو هذه النظرة المتعددة التخصصات إلى توظيف مجموعة من العلوم المختلفة في البحث، مما يؤكد على أهمية دور الشاطبي كشخصية تمتلك خلفية معرفية واسعة، استطاعت أن تدمجها بذكاء في صياغة منظومته الرمزية، ولأجل ذلك ارتأيت أن يكون لهذه الورقة العلمية أربعة مباحث: المبحث الأول سيحيط حول: فلسفة الدراسات البينية في القراءات القرآنية : علم التربية وعلم الأعصاب الحس أنموذجين، والمبحث الثاني حول: فعالية الذكاء الاصطناعي في تجديد الأداء الصوتي للقراءات القرآنية، والمبحث الثالث سيتحدث عن : «دمج الذكاء الاصطناعي في تحليل وتحسين تلاوة القرآن: من التصنيف المقامي إلى التقييم الأوتوماتيكي»، والمبحث الرابع سيكون حول: الذكاء الاصطناعي وأثره في تجسيد المشهد القرآني : « من التعرف الآلي إلى التأليف الصوتي»

المبحث الأول: فلسفة الدراسات البينية في القراءات القرآنية :«علم التربية وعلم الأعصاب الحركي أنموذجين»

لقد استعمل علماء القراءات المنهج الرمزي التعليمي لتبسيط المقررات العلمية، يقول ميلود التوري : إن عمل الديداكتيكي بالأساس هو تحويل المعرفة العالمية إلى معرفة مدمجة، (التوري، 2019، ص. 5)

فالشاطبي المقرئ مثلاً حين رأى صعوبة المادة المدرسة لدى طلابه، ابتكر رموزاً من الأحرف الهجائية، جمع فيها القراء السبعة، وابتغى بها التسهيل على طلاب علم القراءات،

مع علمه بتشعب مسائلها واختلافات القراء فيها فرشا وأصولا. فمن العسير إذن أن يتذكر التلميذ أسماء القراء كلهم في مواضع كثيرة مع كثرة تكرارهم وترددهم ، ومن الصعب أن يستمر الطالب في التعلم مالم يجد في ذلك متعة ، وقد نص على هذا المنهج التعليمي صراحة بقوله : [الطويل]

وَهَا أَنَا ذَا أَسْعَى لَعَلَّ خُرُوقَهُمْ يَطُوعُ بِهَا نَظْمُ الْقَوَائِمُ سَهْلًا
جَعَلْتُ أَبَا جَادٍ عَلَى كُلِّ قَارِئٍ ذَلِيلًا عَلَى الْمَنْظُومِ أَوَّلَ أَوَّلًا

(الزغبى، 2005، ص. 4)

يقول عبد الفتاح القاضىمعلقا على هذا المنهج الترميزي بقوله: «والمعنى إني مجتهد في نظم قراءات الأئمة السبعة، راجيا من المولى سبحانه وتعالى تيسير ذلك النظم في مبناه ومعناه»، (القاضى، 1992، ص. 22)

«ثم يذكر قراء هذه الكلمة برموزهم المذكورة سابقا، واضعا هذه الرموز في أوائل كلمات متضمنة لمعان جليلة» (القاضى، 1992، ص. 22)

ويقول أبو شامة «ت 665هـ»: وأسعى بمعنى أحرص وأجتهد ، أي إني مجتهد في نظم تلك الطرق راجيا حصول ذلك وتسهيله. (المقدسى، ص. 33)

يمكننا أن نقول الآن إن علماء القراءات كانوا على وعي تام بضرورة تبسيط العملية التعليمية في القراءات القراءانية، فعلموا أن وجود هذه الاختلافات بدون وضع ترميزات لها ربما ستؤول بالناس إلى هجر تلاوته وتدبره وفهم قواعده، وقد نص ابن الجزري هو الآخر على هذا الطريقة الفريدة، وبين مدى تأثيرها على ذهن الطالب واستحضاره لها في وقت الامتحان حينما قلد الشاطبي فقال : [الرجز]

وَكُلُّ ذَا اتَّبَعْتُ فِيهِ الشَّاطِبِي لَيْسَهْلَ اسْتَخْضَارُ كُلِّ طَالِبٍ

(الزغبى، 1994، ص. 34)

يقول الأستاذ محمد سالم محيسن في معناه: أي ليس سهلا على من درس الشاطبية دراسة الطيبة وبالعكس، وهذه غاية نبيلة، وهدف جليل، (محيسن، 1997، ص. 82)

فهذه الطريقة هي نموذج لمراحل معالجة المعلومات التي تبدأ بالاستقبال *Receiving* ويتمثل في عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس الخمسة ، ثم الترميز *Encoding*، وهي عملية إعطاء معاني ذات مدلول معين للمدخلات الحسية في الذاكرة ، ثم التخزين والاحتفاظ *Storage*، ويشير إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة ومستوى التنشيط الذي يحدث، ثم الاسترجاع أو التذكر *Retrieval*، وتتمثل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة، (كماش، 2017، ص. 334-335)

ولذلك يعتبر مقام به الشاطبي هو الإدراك الفعلي للظاهرة المعقدة، ومعرفة ميول التلميذ ومن ثم تحويل المادة العلمية الصعبة إلى منهج ديداكتيكي ، خصوصا وأن الأمر

مرتبط بالقرآن الكريم، فأى صعب في مواده قد ينفر الناس عن قراءته وتدبره، ومن جهة أخرى نجد اليوم أن أغلب المشتغلين في الحقل القرآني ينشطون نفسياً عندما يتذكرون هذه الرموز، وقد حاول يوهان هربارت الربط بين علم النفس في عصره، وهو علم النفس الربطي، وبين التربية، فوضع خطوات محددة في التدريس أكملها تلامذته من بعده، وذكر عنصر التلخيص، (بشارة، 1983، ص. 296)

فالابتعاد عن العمل البيداغوجي يعتبر أهم عامل من عوامل عرقلة تطبيق هذا النوع من المناهج، ويتلخص في صعوبة تحقيق التعاون بين المعلمين، حيث أن طبيعة المناهج تقتضي بأن يعمل المعلمون كوحدة متكاملة ليكشفوا ميول تلاميذهم بغية وضع كل واحد منهم في المكان الذي يتناسب مع ميوله وقدراته. (بشارة، 1983، ص. 207)

إن هذا الابتكار والإبداع في هذه العلامات والرموز ليس وليد الصدفة، بل هو معهود الأندلسيين في تحريرهم للعلوم وأصناف الفنون، يقول عبد الله كنون في سياق حديثه عن ابتكار فكرة المثلث اللغوي نفسها: «ولا أقول إن ابن فرح قلند ناظم المثلث، ولا أن صاحبنا هذا قلند ابن فرح، فهما كانا متعاصرين، وكان ناظم المثلث أخرى أن يكون هو المقلد لابن فرح، لما علم من أن الأندلسيين هم مبتكروا هذه الفنون من القول والرمز في نظمهم للعلوم، (كنون، 1975، ص. 6-7)

فطرائق التدريس في التعليم مهمة، بواسطتها تأخذ مواد الدراسة طريقها إلى عقول الطلبة، خاصة إذا كانت مناسبة للمرحلة التعليمية لهم، وغالبا ما تكون للأطفال المبتدئين للتعليم بالتلقين على الطريقتين الهجائية والجمالية في القراءة والكتابة، (التميمي، 2012، ص. 306) وعلى هذه الطريقة نظم سليمان بن محمد الجمزوري «ت بعد 1198هـ» القواعد في التجويد المسماة بتحفة الأطفال فوظف هذه الرموز التعليمية ليكون تذكرها سهلا، ومثال ذلك قوله

وَالثَّانِ إِذْ غَامَ بِسِتَّةٍ أَتَتْ	فِي «يَزْمَلُونَ» عِنْدَهُمْ قَدْ ثَبَتَتْ
لَكِنَّهَا قِسْمَانِ قِسْمٌ يُدْغَمَا	فِيهِ يَغْنَقُ «يَنْمُو» عَلِمَا
وَالرَّابِعُ الْإِخْفَاءُ عِنْدَ الْفَاضِلِ	مِنْ الْحُرُوفِ وَاجِبٌ لِلْفَاضِلِ
فِي خَمْسَةٍ مِنْ بَعْدِ عَشْرِ زَمْزَهَا	فِي كَلِمٍ هَذَا الْبَيْتُ قَدْ ضَمَّنَتْهَا
صَفٌ ذَا ثِنَا كَمْ جَادَ شَخْصٌ قَدْ سَمَا	ذُمْ طَيِّبًا زِدْ فِي ثَقَى ضَغْ ظَالِمًا

(الجمزوري، ص. 3)

فأساليب صناعة التعليم اليوم غيرها في الماضي، بدأت من أساليب يسيرة، لا يحتاج القائم بها إلى التدريب والدورات الدراسية، ليسرة الحياة وخلوها من التعقيدات التي يعيشها الفرد الآن، فأساليبه كانت تسد الحاجة التعليمية آنذاك وتعتمد على الإمكانيات الإبداعية للفرد المعلم (آل ياسين، 1974، ص. 27)

والمبحث الثاني: فعالية الذكاء الاصطناعي في تجديد الأداء الصوتي للقراءات القرآنية

تأثير المقامات القرآنية على العواطف النفسية

يشير المؤلفان Muhammad Imadudding و Queen Rahmah Rizqi Zaidah في مقالهما بعنوان *Listening to the Quran Recitations: 'Does It Affect Psychophysiological Measures of Emotion?* إلى أن الاستماع إلى تلاوات القرآن الكريم بمقامات مختلفة قد يؤثر على المقاييس الفسيولوجية والنفسية للعواطف. في هذه الدراسة، قاما بقياس توصيل الجلد ومعدل ضربات القلب لدى المشاركين أثناء الاستماع إلى التلاوات، مستخدمين أدوات مثل وحدة Shimmer GSR لقياس توصيل الجلد ومقياس معدل ضربات القلب. (Zaidah & Imaduddin, 2018)

ويذكر الباحثون Muhammad Fikrul Islami و A. Indrawan, Salsabil Salsabil في مقالهم بعنوان *Musicological analysis of the recitation of Surah Al-Fatiha in the musically-performed congregational worship* إلى كيفية استخدام المقامات الموسيقية في تلاوة سورة الفاتحة خلال العبادة الجماعية، مع التأكيد على تأثيرها في زيادة الراحة النفسية للمصلين (Indrawan, Salsabil & Islami, 2023)

في حين يشير الباحث Mikhail Karpychev في مقاله بعنوان *On Art Contents of Maqamat* إلى دراسة المقامات كأعلى شكل من أشكال الموسيقى الشفوية الإسلامية المحترفة، حيث تعكس المقامات محتوى روحاني وتستخدم للتعبير عن مجموعة واسعة من العواطف الإنسانية. (Karpychev, 2021)

وفي مقالهم بعنوان «التعرف التلقائي على العواطف بناءً على إشارات EEG و ECG أثناء الاستماع إلى تلاوات القرآن مقارنةً بالاستماع إلى الموسيقى»، استكشف الباحثون Sabaa Ahmed Yahya Al-Galal وآخرون كيفية استخدام تقنيات الكهروفيزيولوجيا لتحليل النشاط الكهربائي للدماغ والقلب أثناء الاستماع إلى القرآن مقابل الموسيقى، وكيف يمكن لهذه التقنيات تحديد التغيرات العاطفية التي تحدث. (Al-Galal, Alshaikhli, Rahman & Dzulkifli, 2015, pp. 245-250)

وفي مقالها بعنوان «المقام في سياق الثقافة الموسيقية الإسلامية»، تناولت الباحثة Alfiia Kameliyeva الدور العميق للمقامات الموسيقية في الثقافة الإسلامية، مشيرة إلى كيفية تأثير هذه المقامات على الحالة النفسية والعاطفية للفرد، وكيف تعزز ارتباطهم بالتجارب الروحية (Shaiakhmetova, 2022)

وفي مقاله بعنوان «التحليل الموسيقي والفني لقراءة القرآن: المعنى الرمزي ووظيفة فن قراءة القرآن في سياق الاتصال»، يستعرض الباحث M. Mustafin كيفية استخدام المقامات الموسيقية في تلاوة القرآن وتأثيرها في تعزيز الاتصال الروحي والثقافي ضمن المجتمعات الإسلامية. يشدد على أهمية فهم وتقدير هذا الفن ليس فقط كجزء من العبادة ولكن أيضًا

كعنصر فني يعكس عمق النص القرآني ويثري التجربة الروحانية للمستمعين. (Musta'in, 2018) يمكن بالفعل استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز وتوظيف المقامات الموسيقية في تلاوة القرآن بطريقة دقيقة ومنظمة. إليك بعض الطرق التي يمكن بها استخدام الذكاء الاصطناعي في هذا المجال

تصنيف وتحليل المقامات: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل التسجيلات الصوتية للقرآن القرآنية وتصنيفها حسب المقامات المستخدمة مثل البياتي والحجاز. يمكن للأنظمة المعتمدة على تعلم الآلة تحديد السمات الصوتية ومطابقتها مع المقامات المعروفة

توليد تلاوة مقامية: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يولد تلاوات قرآنية باستخدام مقامات معينة بناءً على النص المقروء. هذا يمكن أن يساعد في إنشاء تلاوات تعبر عن مشاعر معينة مرتبطة بمحتوى النص

تدريب القراء والمتعلمين: يمكن استخدام برامج الذكاء الاصطناعي لتدريب القراء على استخدام المقامات بشكل صحيح أثناء التلاوة. يمكن للبرنامج تقديم ملاحظات فورية وموجهة لتحسين أداء المقامات

تحسين الدقة في تلاوة المقامات: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحلل التلاوات ويقترح تعديلات لجعل استخدام المقامات أكثر دقة وتأثيراً، مما يزيد من الجودة العاطفية والروحانية للتلاوة

أتمتة اختيار المقام: استناداً إلى تحليل محتوى النص القرآني، يمكن للذكاء الاصطناعي اقتراح المقام الأكثر ملاءمة لكل جزء من النص، مما يعزز التأثير العاطفي للتلاوة

ويشير المؤلف Lianshun Liu في مقاله بعنوان «Application Research on Folk Music Composition Based on Artificial Intelligence» إلى كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي، بما في ذلك تقنيات مثل سلاسل ماركوف والشبكات العصبية، لتحليل العواطف في الموسيقى ومساعدة في التأليف الموسيقي الذكي. يبرز المقال كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تولي مهام كانت مقصورة سابقاً على البشر، مثل تكييف الموسيقى لتتطابق السياقات العاطفية للنصوص. (Liu, 2020)

ويشير الباحث Jue Lian في مقاله بعنوان «Intelligence-based Emotion Expression in Media and Education» إلى كيفية استخدام النظم القائمة على الذكاء الاصطناعي لتحليل السمات الصوتية واستخدام نماذج التعلم الآلي لتصنيف العواطف الموسيقية، بما يعزز التفاعل الإنساني مع الموسيقى في التعليم والترفيه. (Lian, 2023)

في حين يشير الباحثون Vedanti Patne وآخرون في مقالهم بعنوان «Emotion Recognition in Music» إلى التقنيات الخاصة بالتعرف على العواطف الموسيقية (MER) كموضوع بحثي مهم في مجال الذكاء الاصطناعي، حيث تشمل طرق وأدوات متقدمة لتحليل الإشارات الموسيقية وتفسير العواطف المترجمة من خلالها (Patne, Garje, Khobragade, Mankar & Shende, 2022)

يشير المؤلفان Sakib Shahriar و U. Tariq في مقالهما بعنوان «تصنيف مقامات تلاوة القرآن باستخدام تعلم الآلة العميق» إلى أنهما استخدمتا الخوارزميات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي لتطوير نظام قادر على تحديد وتصنيف المقامات الموسيقية المستخدمة في تلاوة القرآن. وفكرة البحث: تعتمد الدراسة على استخدام خصائص الصوت مثل الطيف الصوتي ومعاملات التردد الميلي وغيرها لتدريب نماذج من الشبكات العصبية العميقة، بما في ذلك الشبكات العصبية التلافيفية و شبكات LSTM، لتصنيف عينات الصوت إلى واحدة من ثمانية مقامات شهيرة. حيث حققت الدراسة دقة تصنيف عالية تصل إلى 95,7٪ باستخدام شبكة عصبية عميقة تدربت على 26 خاصية صوتية مدخلة، ما يمثل تقدماً ملحوظاً في مجال تعليم تلاوة القرآن وفهم العناصر الموسيقية فيها. يساعد هذا النظام الطلاب والمتعلمين في تعلم المقامات بشكل ذاتي وفعال، ويفتح آفاقاً جديدة للبحث في كيفية تفاعل البشر مع الموسيقى والنصوص الدينية على مستوى الحواس. (Shahriar & Tariq, 2021, pp. 117271-117281)

المبحث الثالث: «دمج الذكاء الاصطناعي في تحليل وتحسين تلاوة القرآن: من التصنيف المقامي إلى التقييم الأوتوماتيكي»

يشير المؤلف Iman Hassan و Mostafa Mahmoud في مقالتهما بعنوان «تقنيات الذكاء الاصطناعي لاستخراج تلاوات الأفراد من القرآن الكريم من تراكيبها» إلى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل وتصنيف التلاوات الفردية للقرآن الكريم. يتناول المقال كيف تمكن هذه التقنيات من تحديد المقامات والأساليب الصوتية بدقة، مما يسهل فهم وتعلم قواعد التلاوة. (Mahmoud & Hassan, 2013, pp. 292-297)

ويشير الباحثون Faza Thirafi و D. Lestari في مقالهما بعنوان «نمذجة صوتية مختلطة HMM-BLSTM للتعرف الآلي على الكلام في تلاوة القرآن» إلى استخدام نماذج ماركوف المخفية وشبكات الذاكرة طويلة/قصيرة الأمد الثنائية الاتجاه لتحسين دقة التعرف الآلي على الكلام في تلاوات القرآن. يبرز المقال كيف تساعد هذه التقنيات في التعرف على المقامات المختلفة وتحسين فهم الآيات القرآنية. (Thirafi & Lestari, 2018, pp. 203-208)

يشير الباحثون E. Elsayed و Doaa Fathy في مقالهما بعنوان «تقييم تلاوة القرآن عبر نظام قائم على أوتولوجيا OWL» إلى تطوير نظام أوتوماتيكي يستخدم تقنيات تمثيل المعرفة القائمة على الأوتولوجيا والتعرف الآلي على الكلام لتقييم وتحسين التلاوة القرآن وفقاً لأسلوب قراءة حفص. يتم تقييم دقة النطق والالتزام بالمقامات التقليدية، مما يساهم في تحسين جودة التلاوة وفهمها. (Elsayed & Fathy, 2019, pp. 970-977)

يستكشف هذا اموضوع تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل القراءات القرآنية، حيث يبين كيف يمكن لهذه التقنيات أن تساهم في تعميق فهم النصوص القرآنية وتحسين تلاوتها. يركز الباحثون على استخدام الذكاء الاصطناعي لتحديد المقامات الموسيقية وأساليب النطق، وتحليل البيانات الصوتية بدقة. يعمل البحث على دمج العلوم التقليدية بالأدوات

التكنولوجية الحديثة لتقديم رؤى جديدة في تفسير وتعلم قواعد التلاوة، مما يفتح آفاقاً جديدة للباحثين ويعزز من دقة البحوث القرآنية

المبحث الرابع: الذكاء الاصطناعي وأثره في تجسيد المشهد القرآني : «من التعرف الآلي إلى التأليف الصوتي»

يشير الباحث *Jue Lian* في مقالته بعنوان «مصنف الذكاء الاصطناعي للتعبير عن العواطف الموسيقية في التعليم الإعلامي» إلى أن الموسيقى يمكن أن تكون أداة قوية لنقل العواطف وتنظيم مزاج المتعلمين، بينما يمكن أن يساعد التطبيق المنهجي لتقييم العواطف في تحسين كفاءة التعليم. ومع ذلك، فإن الطرق الحالية لتحليل عواطف الموسيقى تعتمد بشكل أساسي على المحتوى المسبق التعليم كالكلمات ولا تأخذ في الاعتبار بشكل كافٍ إدراك ونقل وتعرف إشارات الموسيقى. لمعالجة هذه القيود، توظف هذه الدراسة أولاً تجزئة على مستوى الصوت، معالجة الإطار البياناتي، وتحديد العتبة لتمكين التجزئة الذكية وتعرف النغمات. بناءً على السمات الصوتية المستخرجة، يتم استخدام نموذج الوظيفة الأساسية الشعاعية (RBF) لبناء مصنف العواطف الموسيقية. أخيراً، تم استخدام التغذية الراجعة الترابطية لتصنيف نتائج التصنيف وتدريب المصنف. (*Lian*, 2023)

ويذكر الباحثون *Lin Cai* و *Qiakai Cai* في مقالتهما بعنوان «إنشاء الموسيقى والتعرف على العواطف باستخدام تحليل الشبكة العصبية» إلى استخدام التكنولوجيا الحاسوبية لتقليل العوامل الاصطناعية في عملية التأليف الموسيقي وتحقيق هدف التأليف الآلي. يستخدم الخوارزم يتم استخدام خوارزميات للتحكم في توليد تسلسل النغمات الموسيقية، ثم تأليف لحن الموسيقي، وأخيراً الحصول على نتيجة الموسيقي الكاملة. يظهر نتائج البحث أن الخوارزمية الجديدة للموسيقى الاصطناعية التلقائية القائمة على الشبكة العصبية عملية أكثر من طريقة التأليف الموسيقي التقليدية المعتمدة على الموسيقي. (*Cai & Cai*, 2019, pp. 10-1)

كما يستعرض الباحثون *Saransh Gupta* و *Sparsh Marwah* و *J. Briskilal* في مقالته بعنوان «*AI Music Generator*» إلى استخدام التعلم العميق كمصدر لتوليد الموسيقي من خلال الحاسوب باستخدام قاعدة بيانات من الألحان الموسيقية دون الحاجة إلى خبرة فنان موسيقي مدرب. يتم توليد الموسيقي من خلال تحليل العواطف، الذي يساعد في الكشف عن المزاج من خلال صورة عينة للإنسان. يتم تخزين الموسيقي كلفة بيانو تقسم إلى عدة أنواع من العواطف التي يتم توليدها خلال عملية الاختبار. (*Gupta, Marwah & Briskilal*, 2022)

أتمتة اختيار المقام: استناداً إلى تحليل محتوى النص القرآني، يمكن للذكاء الاصطناعي اقتراح المقام الأكثر ملاءمة لكل جزء من النص، مما يعزز التأثير العاطفي للتلاوة

يشير المؤلف فالادي أديسولا في مقالته بعنوان «*Implementation of Multi-modal Speech Emotion Recognition Using Text Data and Audio Signals*» إلى أن «الكشف عن عواطف الكلام

هو مهمة صعبة، وقد حظيت النماذج التي تستخدم خصائص الصوت في تطوير المصنفات عالية الأداء باهتمام كبير في الأوقات الأخيرة» يستكمل البحث بتطوير نموذج مشفر متكرر ثنائي العمق يستخدم بيانات النص والإشارات الصوتية لفهم الكلام بشكل أفضل وتصنيفه إلى عواطف مختلفة مثل السعادة، الحزن، الحيادية، والغضب. هذا النموذج يستخدم شبكات عصبية متكررة مزدوجة لترميز المعلومات من التسلسلات الصوتية والنصية ومن ثم دمجها للتنبؤ بفئة العاطفة. (Falade, 2023, pp. 1-8)

ويؤكد الباحث أوليفيه لوبريتون في مقاله بعنوان «Audio and Text-Based Emotion Recognition System Using Deep Learning» إلى استخدام التعلم العميق لتحليل النصوص والبيانات الصوتية لتحديد العواطف. يعرض البحث كيفية دمج المعلومات النصية مع الإشارات الصوتية لتحسين الدقة في تصنيف العواطف. (Lebreton, 2023, pp. 447-459)

وتقدم الباحثة ريثما شيندي في مقالها بعنوان «Emotion Detection Using Speech Analysis» دراسة حول استخدام تحليل الكلام للكشف عن العواطف. يستكشف البحث الخصائص الصوتية المرتبطة بالعواطف المختلفة ويسلط الضوء على تقنيات تحليل الكلام التي يمكنها تحسين التفاعل بين الإنسان والآلة. (Rhythma, 2023, pp. 399-410)

في المقال بعنوان «A Review - ML and DL Classifiers for Emotion Detection in Audio and Speech Data»، يُناقش البحث أداء المصنفات الخاصة بالتعلم الآلي والتعلم العميق في الكشف عن العواطف من خلال بيانات الصوت والكلام. يوضح الباحثون كيف يمكن لهذه الأساليب تقديم تحسينات في التعرف الآلي على العواطف

خاتمة

في الختام، تؤكد الأبحاث المناقشة في هذا المقال على الدور الحاسم الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الاصطناعي في تعميق فهم القراءات القرآنية وتعزيز دقة التلاوة. تظهر الدراسات المستعرضة كيف تسمح تقنيات الذكاء الاصطناعي بتحليل مفصل للمقامات الموسيقية والنطق في التلاوات، مما يسهل على الباحثين والمتعلمين فهم التعقيدات اللغوية والصوتية للقرآن بشكل أكثر فعالية. إضافةً إلى ذلك، يسلط هذا البحث الضوء على أهمية الدراسات البينية في استخدام الذكاء الاصطناعي لتجسير الفجوة بين النظريات التقليدية والممارسات التكنولوجية الحديثة. ومن هنا، يمكن القول بأن تقنيات الذكاء الاصطناعي لا تقدم فقط أدوات جديدة لتحليل النصوص الدينية ولكنها تفتح أيضاً آفاقاً جديدة للفهم الأعماق والأكثر شمولية للقرآن الكريم. يُظهر هذا التوجه مدى إمكانية تحول المناهج الدراسية التقليدية نحو تقنيات أكثر تقدماً وتفاعلية، مما يعد بتحقيق إسهامات معرفية وعلمية مستقبلية كبيرة في مجال الدراسات القرآنية

لائحة المصادر والمراجع

- « البغدادي، الخطيب. الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تج. محمود الطحان. الرياض: مكتبة المعارف، ط1، 1983م.
- « البغدادي، الخطيب. الفكر التربوي والتعليمي في كتابه الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تج. صفاء التميمي. بغداد: دار دجلة، 2012م.
- « الزعبي، محمد تميم. الشاطبية. جدة: دار الهدى ودار الوثقاني للدراسات القرآنية، ط4، 2005م.
- « القاضي، عبد الفتاح. الوافي في شرح الشاطبية. الرياض: مكتبة السوادي للتوزيع، ط4، 1992م.
- « المقدسي، أبو شامة. إبراز المعاني من حرز الأمانى. بيروت: دار الكتب العلمية، ت. 665هـ.
- « الياسين، آل محمد. المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة. بيروت: مكتبة النهضة فن القلم، ط1، 1974م.
- « بشارة، جبريل. المنهج التعليمي. بيروت: دار الرائد العربي، ط1، 1983م.
- « تميم الزعبي، محمد. طبخة النشر في القراءات العشر. جدة: دار الهدى، ط1، 1994م.
- « كماش، لازم. اتجاهات وأساليب تعليم حديثة في التعلم والتعلم الحركي. بغداد: دار دجلة ناشرون، ط1، 2017م.
- « محيسن، سالم. الهادي شرح طبخة النشر في القراءات العشر. بيروت: دار الجيل، ط1، 1997م.
- « التوري، ميلود. تدريس المواد التعليمية. الرباط: مطابع الرباط نت، ط1، 2019.
- » Azzoune, H., Beirade, F., & Zegour, D. (2019). Semantic query for Quranic ontology. *J. King Saud Univ. Comput. Inf. Sci.*, 33
- » Al-Galal, S., Alshaikhli, I., Rahman, A., & Dzulkifli, M. (2015). EEG-based Emotion Recognition while Listening to Quran Recitation Compared with Relaxing Music Using Valence-Arousal Model. *4th International Conference on Advanced Computer Science Applications and Technologies (ACSAT)*.
- » Andersen, H., & Green, S. (2019). Systems science and the art of interdisciplinary integration. *Systems Research and Behavioral Science*
- » Ayupova, G., Dossanova, A., Gotting, V., Ismakova, B., Kaltayeva, G., & Tapanova, S. (2016). Interdisciplinary Approach to Understanding Literary Texts. *International journal of environmental and science education*, 11.
- » Bendib, I., Hamad, Z., Hakak, S., & Laouar, M. (2022). Arabic Quran Verses Authentication Using Deep Learning and Word Embeddings. *Int. Arab J. Inf. Technol.*, 19.
- » Cai, L., & Cai, Q. (2019). Music creation and emotional recognition using neural

- network analysis. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*.
- » Elsayed, E., & Fathy, D. (2019). Evaluation of quran recitation via OWL ontology based system. *Int. Arab J. Inf. Technol.*, 16.
 - » Falade, Adesola. (2023). Implementation of Multi-modal Speech Emotion Recognition Using Text Data and Audio Signals.
 - » Gupta, S., Marwah, S., & Briskilal, J. (2022). AI Music Generator. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*.
 - » Indrawan, A., Islami, M., & Salsabil, S. (2023). Musicological analysis of the recitation of Surah Al-Fatiha in the musically-performed congregational worship. *Rast Müzikoloji Dergisi*.
 - » Karpyshev, M. (2021). On Art Contents of Maqam. *Ideas and Ideals*.
 - » Lebreton, Olivier. (2023). Audio and Text-Based Emotion Recognition System Using Deep Learning.
 - » Lian, J. (2023). An artificial intelligence-based classifier for musical emotion expression in media education. *PeerJ Computer Science*.
 - » Liu, L. (2020). Application and Research of Folk Music Composition Based on Artificial Intelligence Technology. *Theory and Practice of Social Science*.
 - » Mahmoud, M., & Hassan, I. (2013). Artificial Intelligence Techniques for Extracting Individuals Recitation of the Holy Quran from Its Combinations. *Taibah University International Conference on Advances in Information Technology for the Holy Quran and Its Sciences*.
 - » Musta'in, M. (2018). The Stylistics of Al-qu'ran: The Symbolic Meaning and Function of the Art of Reading Al-qu'ran on the Context of Communication. *Ijtimā'iyya: Journal of Muslim Society Research*.
 - » Patne, V., Garje, C., Khobragade, S., Mankar, R., & Shende, P. (2022). Music Emotion Recognition. *International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology*.
 - » Rhythima, Shinde. (2023). Emotion Detection Using Speech Analysis.
 - » Shahriar, S., & Tariq, U. (2021). Classifying Maqams of Qur'anic Recitations Using Deep Learning. *IEEE Access*.
 - » Shaiakhmetova, A. (2022). Maqam in the context of Islamic musical culture. *Философия и культура*.
 - » Thirafi, F., & Lestari, D. (2018). Hybrid HMM-BLSTM-Based Acoustic Modeling for Automatic Speech Recognition on Quran Recitation. *International Conference on Asian Language Processing (IALP)*.
 - » Zaidah, Q., & Imaduddin, M. (2018). Listening to the Quran Recitations: 'Does It Affect Psychophysiological Measures of Emotion?

الحجاج واكتساب اللغات الأجنبية: مقاربة في الأطر المرجعية والتصورات

Argumentation and the acquisition of foreign languages:

An approach to frames of reference and perceptions

د. نورالدين العمراني⁽¹⁾

D. AMRANI Nouredine

الملخص

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن الدور الذي يضطلع به الحجاج في بناء التعلّيمات اللغوية ضمن إطار رسمي للاكتساب اللغوي، صادر عن مجلس أوروبا وهو: «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات»، وهو بذلك ينطلق من فرضية أنّ الحجاج ضروري لبناء الكفاءة التّواصلية في هذا النموذج للاكتساب اللغوي للغات الأجنبي ولا يخفى أن تعلّم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها يقع ضمن الإطار السالف الذكر، ومن هنا جاء الاعتناء بتتبع المستويات التي يحضر فيها الحجاج، بوصفه أحد معايير وصف وتقييم «القدرة اللغوية» لدى مكتسب اللغة الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: الحجاج - الاكتساب اللغوي - اللغات الأجنبية - الكفاءة التّواصلية - الإطار المرجعي للغات.

ABSTRACT:

This research seeks to reveal the role played by argumentation in building linguistic learning within an official framework for linguistic acquisition issued by the Council of Europe: "The Common European Framework of Reference for Languages."

Thus, it starts from the premise that argumentation is necessary to build communicative competence in this model of linguistic acquisition of foreign languages.

It is no secret that learning the Arabic language for non-Arabic speakers falls within the aforementioned framework; Hence, attention came to tracking the levels at which argumentation occurs, as one of the criteria for describing and evaluating the "linguistic ability" of foreign language acquirers.

1 - نورالدين العمراني، باحث في اللسانيات والتواصل والترجمة، أكاديمية التربية والتكوين: طنجة - تطوان - الحسيمة (المغرب).
Nouredine.amrani2020@gmail.com

Keywords: Argumentation - Linguistic acquisition - Foreign languages - Communicative competence - Framework of Reference for Languages.

مقدمة

يعتبر الحجاج كفاءة متعدّية، لا يقتصر استعماله على مجال دون آخر، إذ تتعدّد سياقات توظيفه بين سياقات الحياة اليومية وكذا المهنيّة والعلميّة الأكاديميّة، فهو يغطّي أنواعاً من الخطاب شتّى، قديمها وحديثها، من الخطابات القضائية، والتشاورية، والاحتفالية (أرسطو، تر. بدوي، 1986، ص 25-26)، وصولاً إلى التدوينات المتداولة في مختلف منصات الفضاء الأزرق. فالحجاج وليد الديمقراطية، ومرتبّط أيّما ارتباط باستقلال القضاء ونزاهته؛ فمتى كان للشخص الحق في إبداء رأيه فيما يعرض له من أمور الحياة اليومية أو الاقتصادية أو السياسية... إلخ، من غير أن يؤدي ثمن ذلك من حرّيته أو سعادته، نما وازدهر، وتفرّع وأثمر. وكلّما وقع التضييق في إبداء الرأي وحرّية دفاع المتّهمين عن أنفسهم، تراجع وانتكس، وأصابه الضمور والخمول.

ولا غرابة بعد هذا، إن وجدنا تنظيمًا دوليًا مهتمًا بدعم حقوق الإنسان والديمقراطية وسيادة القانون، وأقصد في هذا السياق مجلس أوروبا، صدر، من خلال وحدة السياسات اللسانية في ستراسبورغ، إطاراً مرجعيًا موحّدًا لاكتساب اللغات الأجنبية، يكون بمثابة معيار دولي لوصف وتقييم مدى قدرة مكتسبي اللغات الأجنبية على فهم هذه اللغات واستخدامها شفويًا وكتابيًا.

وتأسيساً على ذلك كله، بنى هذا البحث انشغاله الرئيسي، والذي يمكن إجماله في سؤالين اثنين هما:

ماهية المكانة التي يحتلها الحجاج، بوصفه قدرة تواصلية متقدمة، في «الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات»؟

كيف يسهم الحجاج في تطوير الكفاءة التواصلية عند متعلمي اللغات الأجنبية، استناداً إلى الإطار المرجعي السالف الذكر؟

ولبلوغ ما سطرناه لهذا البحث من مقاصد وأهداف، سلّكنا منهجاً استقرائياً تحليلياً للمراتب التي يحتلها الحجاج ضمن شبكات تقويم مستويات التمكن من اللغات الأجنبية، وذلك استناداً إلى «الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات».

أولاً- «الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات» والاكْتساب اللغوي:

ارتبط الاكْتساب اللغوي في «الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات» بمحاولة الإجابة عن بعض القضايا المتعلقة بنوع التعلّم الذي يقتضيه استعمال لغة جديدة، فلم يعد وفق هذا التّصوّر اختبار كفاءة مكتسبي اللغات الأجنبية انطلاقاً من مطالبتهم بإنجاز مهم لغوية بحته، بل إنّ الأمر اتّخذ بعداً يفتّح فيه الاكْتساب اللغوي على مختلف السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والقانونية... إلخ.

1. السياق الثقافي والتعلّم اللغوي:

إنّ التنوع اللساني والثقافي لا ينبغي أن يقف حاجزاً أمام تواصل الأفراد والجماعات فيما بينهم، بل ينبغي أن يغدو مدعاة إلى التعارف والتقارب، وأوّل خطوة في سبيل تحقيق هذا القصد هو الحوار، ولا يمكن أن يتحقّق هذا الأخير إلّا إذا أُتيح لكل طرف التعبير عن رأيه وموقفه مما يعرض إليه من القضايا والمواقف، والدفاع عن ذلك بما يراه موافقاً من الحجج، ولا يمكن أن يتحقّق كل ذلك إلّا بمعرفة جيّدة باللغات المتداولة في الأوساط متعددة الثقافات، والسبيل الوحيد لتحقيق هذه الغاية هو إيجاد إطار موحد للاكْتساب اللغوي. ومن هنا جاء «الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات» ليرسم خطة للدول الأعضاء في مجلس أوروبا في مجال التعليم واكْتساب اللغات الأجنبية، متوسلاً لبلوغ هذه المقاصد بما يستجدّ في مجال تكنولوجيا الإعلاميات (مجلس أوروبا، 2001، ص 10)

file:///C:/Users/HP/Downloads/Framework_FR.pdf

بُنِيَ «الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات» من أجل تذليل صعوبات التواصل التي يواجهها مدرسو اللغات الأجنبية، والذين ينتمون إلى أنظمة تعليمية مختلفة، فهو يقدّم الحلول العملية للإداريين، ومعدّي البرامج الدّراسية، وللمدرّسين، وللمكونين، وأعضاء لجان الامتحانات... إلخ من أجل التأمّل في ممارستهم اليومية، لتوحيد الجهود للاستجابة لانتظارات متعلّميهم (مجلس أوروبا، 2001، ص 9).

file:///C:/Users/HP/Downloads/Framework_FR.pdf

وهو بذلك كلّه، يوفّر أساساً مشتركاً لوضع خطة عمل موحّدة، تشمل كلّاً من المناهج الدّراسية، والمبادئ التوجيهية لهذه المناهج، والامتحانات، والكتب المدرسية، وما إلى ذلك في جميع أنحاء أوروبا.

ويصف هذا الإطار بطريقة شاملة ما يجب على متعلّمي اللغة أن يتعلّموا القيام به، وكذا تحديد المعارف والمهارات التي يتعين عليهم تطويرها، حتّى يتمكنوا من التصرف بفعالية. كما يغطّي الوصف أيضاً السياق الثقافي الذي تعيش فيه اللغات الأوروبية، ومستويات الكفاءة التي تسمح للمتعلّمين بقياس مستوى التقدم في كل مرحلة من مراحل التعلّم وعلى مدى الحياة.

2. الحجاج والكفاية التواصلية

يحظى الحجاج بأهمية كبيرة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) حيث أنه يُعدّ أحد مهارات الاتصال اللغوي الأساسية. ويعتبر هذا الإطار الحجاج عنصراً أساسياً لتحقيق الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغات الحيّة.

إن إتقان الحجاج بلغة أجنبية يسمح للمتعلمين بتطوير قدراتهم على الإقناع والدفاع عن أفكارهم بطريقة منظمة ومتناسكة. ولا يتضمن ذلك القدرة على صياغة حجج قوية فحسب، بل يشمل أيضاً تقديمها بوضوح ودعمها بالأمثلة ذات الصلة

ويرتبط الحجاج ضمن هذه الوثيقة بمهام الإنتاج المكتوبة أو الشفهية، مثل كتابة مقال حجاجي، أو المشاركة في مناظرة، أو تقديم وجهة نظر في مناقشة. وتهدف هذه الأنشطة إلى تطوير المهارات الحجاجية لدى المتعلمين ومساعدتهم على التعبير عن أنفسهم بشكل فعال ومقنع في اللغة المستهدفة

ثانياً- سلمية المقاييس المرجعية والحجاج:

من بين أهداف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات هو تحديد معايير وصف مستويات «القدرة اللغوية» في مختلف الاختبارات والامتحانات، من أجل خلق أرضية مشتركة لتأهيل المكتسبين للغات الأجنبية بين الأنظمة التعليمية الأعضاء في مجلس أوروبا (مجلس أوروبا، 2001، ص 23)

file:///C:/Users/HP/Downloads/Framework_FR.pdf

وبناء على ذلك تم الانتهاء إلى المستويات الآتية:

المستوى أ:

يمكن لمكتسب اللغة فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية، والتي تهدف إلى تلبية احتياجاته المادية. ويستطيع المتعلم في هذه المرحلة تقديم نفسه أو الآخرين، كما يمكنه طرح الأسئلة الشخصية والمتعلقة ببعض التفاصيل والإجابة عليها من قبيل: التساؤل عن المكان الذي يعيش فيه شخص معين، والأشخاص الذين يعرفهم، وكذا الأشياء التي يعرفها. ويمكن للمتعلم أن يتفاعل بطريقة بسيطة مع المتكلم بشرط أن يتحدث ببطء ووضوح، وأن يبدي له استعداداً لمساعدته على الفهم، إنْ هو احتاجها (مجلس أوروبا، 2001، ص 24)

file:///C:/Users/HP/Downloads/CEFR_EN.pdf

المستوى أ₂:

يمكنه فهم الجمل والتعبيرات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بمجالات ذات الصلة الأكثر إلحاحاً (مثل المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية للغاية، والتسوق والجغرافيا المحلية والتوظيف). كما يستطيع التواصل بطريقة بسيطة والتحدث في المهام الروتينية

التي تتطلب تبادلاً بسيطاً ومباشراً للمعلومات في الأمور المألوفة والروتينية، وله القدرة على وصف محيطه المباشر بعبارات بسيطة، ويعبر عن احتياجاته العاجلة

المستوى ب:

يحقق مستعمل اللغة في هذه المرحلة استقلالاً في استعماله للغة موضوع الاكتساب. ويمكنه فهم النقاط الرئيسية للمدخلات التي تحترم البناء المعياري، والمتحدث عن الأمور الواضحة والمألوفة التي يواجهها بانتظام في العمل والمدرسة والترفيه، وما إلى ذلك. كما يمكنه التعامل مع معظم المواقف أثناء السفر في منطقة تتواجد فيها اللغة التي يسعى إلى اكتسابها

ويستطيع كذلك إنتاج نص بسيط متصل حول موضوعات مألوفة أو اهتمامات شخصية؛ يكما يمكنه وصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات وإعطاء الأسباب والتفسيرات بإيجاز للآراء والخطط.

المستوى ب₂:

يمكن لمكتسب اللغة الأجنبية فهم الأفكار الرئيسية للنص المعقد سواء على المستوى الملموس أو الموضوعات المجردة، بما في ذلك المناقشات الداخلية في مجال تخصصه. كما يمكن أن يتفاعل بدرجة من الطلاقة والعفوية، بحيث يصبح التفاعل المنتظم مع المتحدثين الأصليين ممكناً تماماً دون إجهاد لأي من الطرفين. ويغدو من مقدوره أن ينتج نصاً واضحاً ومفصلاً حول مجموعة واسعة من المواضيع، وكذا شرح وجهة نظره حول ما يستجد من قضايا الساعة، مع توضيح المزايا والعيوب في كل ذلك

المستوى ج:

يمكنه فهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والصعبة والتعرف على معناها الضمني. كما يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون البحث الواضح عن التعبيرات. وهو بذلك يستطيع استخدام اللغة بمرونة وبشكل فعال للأغراض الاجتماعية والأكاديمية والمهنية. كما يمكنه أن يبدي تحكماً في إنتاج نص واضح وجيد التنظيم ومفصل حول مواضيع معقدة، مستخدماً الروابط وأدوات التماسك النصي

المستوى ج₂:

يمكن أن يفهم مكتسب اللغة الأجنبية بسهولة كل شيء-تقريباً- مكتوباً كان أو مقروءاً. كما يمكنه تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة المنطوقة منها والمكتوبة، وإعادة بناء الحجج في عرض تقديمي متماسك. ويستطيع التعبير عن نفسه بشكل عفوي، وطلاقة شديدة ودقة؛ فهو يتقن اللغة حتى في المواقف الأكثر تعقيداً، ويبدو ذلك في قدرته على التمييز لغوياً بين دقائق الأشياء

يبدو جلياً في هذا البناء التدرّجي للاكتساب اللغوي للغات الأجنبية أنّ المتعلّم يستطيع أن يوظّف الحجاج ابتداءً من **المستوى ب**، وهو حجاج بسيط، يعتمد على توظيف الرّوابط السببية، وهي من أنواع الحجج المؤسّسة على بنية الواقع (برلمان & تيتكا، 1958، ص 354). ويتّجّد بعد ذلك في توظيف أنواع من الحجج لقضاء أغراضه التّواصلية، تنسجم مع المستوى الذي أدركه في اكتساب اللغة، إلى أن يصير في **المستوى ج₂** مؤهلاً لإعادة بناء الحجج، وفق بناء نصّي متماسك، وذلك هو الحجاج المركّب

https://www.education.gouv.fr (Ministère de l'éducation nationale de France, 2020, Grille pour l'évaluation de l'expression orale).

ثالثاً- الحجاج واكتساب اللغات الحية: المنظومة التعليمية الفرنسية نموذجاً:

من المبادئ العامة التي يقوم عليها نظام التقويم لاكتساب اللغات الحية في المنظومة التعليمية الفرنسية هو تقويم كفاءة التلاميذ في الأنشطة اللغوية الآتية: فهم الخطابين الشفهي والكتابي للغة أجنبية حيّة كالإنجليزية والعربية والإسبانية والألمانية ... إلخ، هذا بالنسبة لاستقبال الجهاز العصبي لمكتسب اللغة الأجنبية: أما فيما يتعلق باكتساب وتقويم الكفاءة اللغوية الإنتاجية فإن ذلك يتم من خلال نشاطي التعبير الشفهي المتواصل والتفاعلي، وكذا التعبير الكتابي.

(Ministère de l'éducation nationale de France, 2021, p. 48)

1. الحجاج وتقويم التعبير الشفهي في اللغات الأجنبية:

يتأسّس تقويم كفاءة مكتسبي اللغات الحية في التعبير الشفهي على أربعة معايير، وهي: التعبير الشفهي المسترسل، والتفاعل الشفهي، وسلامة اللغة الشفهية، والغنى المعجمي. ويتضمّن كل معيار خمسة مستويات من التّحكّم، نوضّحها بالنسبة للمعيار الأوّل كالآتي

المستوى أ: يستطيع مكتسب اللغة الأجنبية في هذا المستوى التعبير عن رأي بملفوظات بسيطة جدّاً، تعترضها عيوب التّعثر والتّرّد

المستوى أ₂: يمكن للمتعلّم فيه أن يعبر عن رأي بخطاب بسيط ومقتضب.

المستوى ب: يقدر فيه مكتسب اللغة الأجنبية على عرض وجهة نظر بطريقة بسيطة، متوسّلة في ذلك بالاستشهاد بالمثل، وموظفاً بعض الإحالات الثقافية؛ وبذلك يقدّم خطاباً متماسكاً، تنتظم أجزائه واضحة مثل السببية أو التشبيه... إلخ.

وإذا ما عدنا إلى البناء الحجاجي الذي أقامه شايم برلمان ولوسي أولبرشت تيتكا في كتابهما المؤسّس «مصنّف في الحجاج» وجدنا هذا النوع من الحجج يندرج ضمن الحجج المبنية على حالات خاصّة، والتي يأتي بها المتكلّم لجعل ما يتحدّث عنه أكثر وضوحاً

(Perelman & Tyteca, 1958, p. 481)

وإذا كان انطلاق كل عملية حجاجية ناجحة يقتضي حصول الموافقة حول مقدمات الحجاج المنطَاق منها، ولا يتحقق ذلك لمنشئ الخطاب إلا إذا انطلق من الأطروحات التي يتبناها من يتوجّه إليه بالخطاب، فإن مكتسب اللغة الأجنبية يغدو في هذا المستوى من الاكتساب قادرا على معرفة العناصر الثقافية التي تؤهله للتعبير عن وجهة نظره ممّا يعرض إليه من قضايا ومواقف، ضمن خطاب منظم البناء، تسنده علاقات السببية والتشبيه (Perelman, 1977, p. 41).

المستوى ب: يمكن تطوير وجهة نظر ذات الصلة بالموضوع والمدعومة بما يوافق من الحجج، وذلك عن طريق إعادة الصياغة بشكل منسجم؛ وهو بذلك مؤهل لينتج خطابا تاما اعتمادا على المرجعيات الثقافية.

المستوى ج: يستطيع مكتسب اللغة الأجنبية في هذه المرحلة أن يطوّر حجاجا مركّبا مؤسسًا على مرجعيّات ثقافيّة متعدّدة الأصول، بحيث لا يقف عند حدود ما سبق أن تعلّمه من ضروب الحجج الموجودة في اللغة التي يكتسبها، بل يبدع حججا تتّسم بالمقبولية من طرف متكلّمي اللغة الهدف.

<https://www.education.gouv.fr> (Ministère de l'éducation nationale de France, 2020, Grille pour l'évaluation de l'expression orale).

2. الحجاج وتقويم التعبير الكتابي في اللغات الأجنبية:

يتم تقويم التعبير الكتابي لمكتسب اللغات الأجنبية في النظام التعليمي الفرنسي، استنادا إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات من خلال أربعة معايير هي: جودة المحتوى، وانسجام بناء الخطاب، وسلامة اللغة المكتوبة، وكذا الغنى المعجمي. وسنحاول فيما تتبع المكانة التي يحظى بها الحجاج ضمن مستويات التحكّم في معيار انسجام بناء الخطاب

المستوى ما قبل أ: يستطيع جمع ملاحظات من غير أن يقدر على شرحها وتوضيحها.

المستوى أ: يمكن لمكتسب اللغة الأجنبية، في هذا المستوى، سرد معلومات حول نفسه أو الآخرين

المستوى أ: يستطيع أن يعرض تجربة أو وجهة نظر موزغا بعض الروابط المنطقية.

المستوى ب: بإمكان مكتسب اللغة الأجنبية في هذا المستوى الإخبار عن تجاربه، ووصف مشاعره وكذا ردود أفعاله. كما يمكنه كذلك عرض وجهة نظره والتمثيل لها بما يوضّحها للآخرين. ويستطيع، من جهة أخرى، سرد حكاية بطريقة منسجمة.

المستوى ب: يستطيع أن ينتج حكاية أو حجاجا عن طريق توضيح العلاقة بين الأفعال والأفكار، في نص محكم البناء. وهنا تلزم الإشارة إلى أن الأفعال تُعتبر في نظرية الحجاج من أنواع ما يتم التوافق حوله في مقدمة كلّ خطاب حجاجي (برلمان & تيتكا، 1958، ص 89).

المستوى ج1: يمكن لمكتسب اللغة الأجنبية في هذا المستوى أن ينتج حكاية أو حجاجاً مركباً. مبدئياً تحكماً واضحاً في الأدوات اللسانية المتعلقة ببناء الخطاب.

<https://www.education.gouv.fr> (Ministère de l'éducation nationale de France, 2020, Grille pour l'évaluation de l'expression écrite).

إن ما ينبغي استخلاصه في نهاية هذا العرض هو أن مكتسبي اللغات الأجنبية يبدؤون في توظيف تقنيات الحجاج في تعابيرهم الكتابية ابتداءً من المستوى ب، وذلك بعرضهم لوجهات نظرهم معززةً

ببعض الحجج من قبيل التمثيل البياني، «فإذا كان المثال يسعى إلى بناء قاعدة، فإن التمثيل البياني يعمل على تقوية الارتباط بقاعدة معروفة ومتبناة، وذلك بواسطة تزويدنا بحالات خاصة توضّح ملفوظاً عاماً عن طريق بيان حقيقة تطبيقاته الممكنة، وبذلك يقوى حضوره في الوعي(برلمان & تيتكا، 1958، ص 481).

رابعاً- خلاصة عامة:

كثيراً ما يرتبط الحجاج في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بإنجاز بعض المهام المرتبطة بإنجاز بعض المهام الكتابية أو الشفهية ضمن الأنشطة التعليمية / التعليمية المحددة للاكتساب اللغوي، وهي: «فهم الخطاب الكتابي»، و«التعبير الكتابي»، و«فهم الخطاب الشفهي»، وكذا «التعبير الشفهي المسترسل أو التفاعلي»، وذلك من خلال إبراز المتعلم لوجهة نظره من قضية معروضة للنقاش، أو تحليل رأيه من موقف الكاتب حيال أمر ما، أو التعليق على حوار تتبع أطواره، أو إنتاج نص حجاجي،...إلخ.

وبذلك يحتل الحجاج مكانة متميزة ضمن هذا الإطار بوصفه كفاءة أساسية لبناء التواصل اللغوي باللغة المستهدفة اكتسابها، وهكذا يغدو مكتسبو اللغة الأجنبية أكثر تمكناً من بناء خطابات مقنعة، بفعل تقوية قدراتهم التواصلية.

التوصيات:

- 1 - ضرورة مراعاة الخصوصية الصرفية والتركيبية والمعجمية والتداولية للغة العربية، بوصفها لغة حية، عند تقويم كفاءة مكتسبيها من غير الناطقين بها.
- 2- ينبغي مراجعة المعايير التي يضعها «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات» لقياس درجة التحكم في اكتساب اللغات الأجنبية استناداً إلى الكفاءة الحجاجية، وذلك بالاستفادة من تربية أصناف الحجج وفق ما استجد في الدراسات الحجاجية عبر العالم.
- 3- يجب أن يصبح من الأولويات لدى الهيئات والتنظيمات المهتمة باللغة العربية وضع معيار لاكتساب اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، يراعي الطبيعة الإعرابية لهذه اللغة، وخصائصها الصرفية والتركيبية، وبناءها الاشتقاقي المعجمي.
- 4- يلزم إضافة مستويات فرعية إلى كل مستوى من مستويات الاكتساب اللغوي، ضماناً

للدقة في وصف المستويات وتقييم المكتسبات، ومن ضمنها تقييم الكفاءة التواصلية استنادا إلى المؤشرات اللغوية الحجاجية.

فهرس المراجع

- » Perelman, Cham & OlbrechtsTyteca, Lucie. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. 1 re Édition. PUF. Paris.
- » Perelman, Cham. (1977). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Librairie Philosophique, J. VRIN. Paris,
- » Plantin, Christian. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Kimé. Paris.
- » Reboul, Olivier. (1991). *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*. P.U.F. Paris.
- » Toulmin, Stephene. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

المواقع الإلكترونية

- » <https://www.education.gouv.fr>
- » <https://www.ac-bordeaux.fr>
- » file:///C:/Users/HP/Downloads/CEFR_EN.pdf
- » file:///C:/Users/HP/Downloads/Framework_FR.pdf
- » *Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg* <http://www.coe.int/lang-CECR>