مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الثامنة – العدد السادس عشر
ربيع الأول ١٤٤٨ هـ – أغسطس ٢٠٢٦ م
Vol. 08, No. 16, Aug, 2026

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

علاقة التفاعل وجهًا لوجه وعبر تطبيق الواتساب بإنتاج ونوع الوقائع اللغوية، لدى متعلمات العربية لغة ثانية

إستراتيجيات التأدُّب في كتبِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ لغةً ثانية: سلسلةُ العربيةِ بين يديك أنموذجًا

إستراتيجيات تعليم العربية والعبرية والاتجاهات نحوهما (دراسة حالة لمعلمتين في فلسطين)

أوجه الشبه والاختلاف بين الإطار المرجعي العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها (إمتاع)، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR): دراسة وصفيَّة

عربية القرآن: دراسة في تحليل المحتوى النوعي

استعراض كتاب: "التعبيرات الاصطلاحية: الوصف والفهم والاكتساب والتربية"

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

السنة الثامنة - العدد السادس عشر
ربيع الأول ١٤٤٨ هـ - أغسطس ٢٠٢٦ م
Vol. 8, No. 16, Aug, 2026

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

www.ksaa.gov.sa

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد
رئيس التحرير

أ.د. فهد بن صالح العليان
مدير التحرير

د. نهلاء بندر البنيان
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ.د. محمد طالب بن محي الدين الحوري .
د. إبراهيم بن محمد الشقراني
د. أحمد بن عبدالله الحقباني

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. عبدالرحمن بن عبد الله القرني
د. غسان حسن الشاطر
د. عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. بدر بن ندا العتيبي

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني : lang2@ksaa.gov.sa

ص.ب ٨٨٨٢٢ الرياض ١١٦٧٢

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة علمية محكّمة تعنى بقضايا تعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، بما في ذلك طرائق التدريس، وأساليب التقويم، والأدوات والبرامج والمواد المستعملة في عملية تعليمها وتعلّمها. تصدر مرتين في السنة عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في نسختين: ورقية وإلكترونية.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة. كما يمكن نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في مجال تعليم وتعلّم العربية لغةً ثانية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

بيانات المجلة:

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض – المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٨٢٩٠
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٨٦٦

Journal information:

Journal of Teaching Arabic as a Second Language
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-8290
ISSN Electronic version: 1658-9866

- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٥٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثة في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- **يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:**
  - في متن النص يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
  - في الهوامش يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
  - في العناوين الرئيسة يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
  - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦).
- **كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط التالية:**
  - أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
  - أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
  - أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
  - يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشرة أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.
- يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصر الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوغات طلبه.

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجمع، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

محتويات العدد

١٣ علاقة التفاعل وجهًا لوجه وعبر تطبيق الواتساب بإنتاج ونوع الوقائع اللغوية، لدى متعلمات العربية لغة ثانية

أ. تسنيم المحيميد – د. علي آل شريدة

٥٢ إستراتيجيات التأدُّب في كتبِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ لغةً ثانية: سلسلةُ العربيةِ بين يديك أنموذجًا

د. ليلى محمد إبراهيم قحل

٨٦ إستراتيجيات تعليم العربية والعبرية والاتجاهات نحوهما (دراسة حالة لمعلمتين في فلسطين)

د. خالد بن عبد الله بن عثمان الصقير – أ. غدير بنت جهاد بن موسى أبو دواس

١٤٥ أوجه الشبه والاختلاف بين الإطار المرجعي العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها (إمتاع)، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR): دراسة وصفيَّة

د. مشاعل بنت ناصر آل كدم

١٨٦ عربية القرآن: دراسة في تحليل المحتوى النوعي

د. خالد بن عبد الله بن عثمان الصقير

٢٤٣ استعراض كتاب: "التعبيرات الاصطلاحية: الوصف والفهم والاكتساب والتربية"

د. الشيماء محمد وليد لطفي

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين والطلاب هذا العدد السادس عشر من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا خمسة من البحوث العلمية واستعراضًا لكتاب التعبيرات الاصطلاحية.

فتهدف دراسة "علاقة التفاعل وجهًا لوجه وعبرتطبيق الواتساب بإنتاج ونوع الوقائع اللغوية، لدى متعلمات العربية لغة ثانية" للأستاذة تسنيم المحيميد والدكتور علي آل شريدة إلى استقصاء علاقة طريقة التفاعل، وجهًا لوجه وعبر تطبيق الواتساب (WhatsApp)، بإنتاج الوقائع اللغوية ونوعها لدى متعلمات العربية لغة ثانية أثناء تنفيذ مهمات تعاونية. واعتمدت الدراسة المنهج المزجي ضمن تصميم مقارن داخل الثنائيات، وظهرت النتائج تفوق التفاعل وجهًا لوجه في تحفيز الوقائع اللغوية؛ إذ شكّل نحو (٨٩٪) من مجمل الوقائع، مقابل نحو (١١٪) للتفاعل عبر الواتساب. واتضح هذا التفوق في الوقائع النحوية والمعجمية، في حين ظل حضور الوقائع الآلية محدودًا في الطريقتين. وتشير النتائج إلى أن طريقة التفاعل تؤثر في مقدار الانتباه إلى اللغة ونوعه أثناء بناء المعنى المشترك.

وأما بحث "إستراتيجيات التأدُّب في كتبِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ لغةً ثانية: سلسلةُ العربيةِ بين يديك أنموذجًا" للدكتورة ليلى محمد قحل فيهدف هذا

البحث إلى تحليل إستراتيجيات التأدُّب في الحوارات الشفهيَّة الواردة في سلسلة العربية بين يديك، للكشف عن السمات التداولية للخطاب التعليمي الموجَّه لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الجمع بين التحليل الكيفي لرصد الإستراتيجيات والأساليب اللغويّة الموظَّفة، والتحليل الكمي لإحصاء تكراراتها ونِسَب حضورها، وأظهرت النتائج هيمنة واضحة لإستراتيجية التعبير الصريح بنسبة (٨٠٪)، تلتها إستراتيجية التأدُّب الإيجابي بنسبة (١٧،٩٦٪)، ثم التأدُّب السلبي بنسبة هامشية بلغت (١،٣٤٪)، في حين غاب تمامًا توظيف إستراتيجية التأدُّب غير المباشر.

وقد جاءت دراسة "إستراتيجيات تعليم العربية والعبرية والاتجاهات نحوهما (دراسة حالة لمعلمتين في فلسطين)" للدكتور خالد بن عبد الله الصقير والأستاذة غدير بنت جهاد أبو دواس هادفة إلى الكشف عن الإستراتيجيات التعليمية والاتجاهات اللغوية لمعلمتين يهوديتين تقومان بتدريس اللغتين العربية والعبرية لغة ثانية في سياقٍ فلسطيني-يهودي تتقاطع فيه اللغة مع السياسة والثقافة والهوية. وقد اختيرت دراسة الحالة منهجًا، وجُمعت البيانات من خلال مقابلتين معمقتين مع معلمتين تعملان في مؤسسات تعليمية غير ربحية، تُدرّس فيها اللغة العربية لطلاب يهود واللغة العبرية لطلاب فلسطينيين. وأظهرت النتائج تباينًا واضحًا في توجهات المعلمتين وإستراتيجياتهما؛ إذ تميل معلمة العربية إلى توظيف اللغة بوصفها وسيلة للتعبير الإنساني والتفاعل الثقافي الحذر، بينما تُركّز معلمة العبرية على الجانب الوظيفي للغة وسياقاتها المهنية، مع تحييدٍ متعمّدٍ للأبعاد السياسية.

وقد درست الدكتورة مشاعل بنت ناصر آل كدم "أوجه الشبه والاختلاف بين الإطار المرجعي العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها (إمتاع)، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR): دراسة وصفيَّة". و تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل وصفي مقارن للمستويات اللُغوية المعتمدة في كل من الإطار

المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)، للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف في المنهجية والمضمون بين الإطارين في بناء المستويات اللغوية، وتكونت من قسمين رئيسين: تناول الأول مفهوم الأطر المرجعية وأهميتها في تعليم اللغات مع عرض تحليلي لأبرز ملامح الإطارين العربي والأوروبي، في حين تناول الثاني تحليل واصفات المستويات اللغوية ومخرجاتها وتقسيماتها فيهما.

وجاءت دراسة "عربية القرآن: دراسة في تحليل المحتوى النوعي" للدكتور خالد بن عبد الله الصقير بهدف الكشف عن المضامين الثقافية في الكتاب الأول من سلسلة عربية القرآن، والكشف عن كيفية معالجة المؤلفين لمهارات اللغة، وعناصرها، وشملت الكتاب الأول من عربية القرآن، والوثيقة المختصرة التي عملها المشرف على السلسلة، وأظهرت النتائج عددًا من المضامين الثقافية التي دار حولها الكتاب من أفكار ومبادئ ورموز ثقافية، وكشفت عن مهارة واحدة استعملها المؤلفون، مهملين باقي المهارات؛ لأسباب ذكرها الباحث، والمهارة التي قام عليها الكتاب هي مهارة القراءة، كما أظهرت الدراسة كيفية تعامل المؤلفين مع عناصر اللغة، فالأصوات لم يجر التدريب عليها أو تناولها في هذا الكتاب؛ لأنهم تناولوها في كتاب تمهيدي، والمفردات سميت بالألفاظ والتعابير، وأما التراكيب فحشدت في كل درس؛ مما قد يسبب تشتيتًا وإرباكًا للمعلم والمتعلم.

وقد استعرضت الدكتورة الشيماء لطفي كتاب "التعبيرات الاصطلاحية: الوصف والفهم والاكتساب والتربية". ويتكوّن هذا الكتاب من عشرة فصول موزّعة على ثلاثة أبواب، ويستند إلى النظريات والبحوث اللغوية ذات الصلة بالتعبيرات الاصطلاحية، وممتدّةً بجذورها إلى الدراسات المبكرة في هذا المجال. ويهدف إلى تقديم تغطية شاملة للتعبيرات الاصطلاحية من حيث فهمها واكتسابها وتعليمها وتعلّمها. ويتناول الكتاب تعريف التعبيرات الاصطلاحية وتصنيفها، وأنماط استخدامها ووظائفها، إضافة إلى مناقشة عمليات فهمها

والعوامل المؤثرة فيها لدى المتعلمين، واستخدامها في اللغتين الأولى والثانية. كما يناقش قضايا اكتساب التعبيرات الاصطلاحية وتعليمها،

والمجلة إذ تقدم هذا العدد السادس عشر خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من الإسهامات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

علاقة التفاعل وجهًا لوجه وعبر تطبيق الواتساب بإنتاج ونوع الوقائع اللغوية، لدى متعلمات العربية لغة ثانية

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-001

أ. تسنيم المحيميد[أ*] د. علي آل شريدة[ب]

[أ-ب] قسم دراسات اللغة العربية (لغة ثانية)، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

استقبل في	نُشر في
١٤٤٧/٠٩/١١هـ	١٤٤٨/٠٣/١٠هـ

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء علاقة طريقة التفاعل، وجهًا لوجه وعبر تطبيق الواتساب (WhatsApp)، بإنتاج الوقائع اللغوية ونوعها لدى متعلمات العربية لغة ثانية أثناء تنفيذ مهمات تعاونية. واعتمدت الدراسة المنهج المزجي ضمن تصميم مقارن داخل الثنائيات، يجمع بين التحليلين الكمي والنوعي. وتكونت العينة من (١٦) متعلمة من المستوى المتقدم، وُزعن على (٨) ثنائيات، ونفذن (١٢) مهمة بالتناوب بين نمطي التفاعل على مدى (١٤) أسبوعًا في جامعة السعودية. وجُمعت بيانات التفاعل وجهًا لوجه من خلال تسجيلات صوتية داخل القاعة، في حين جُمعت بيانات التفاعل عبر الواتساب من خلال نسخ التفاعلات المتبادلة بين أفراد كل ثنائية، ثم حُللت الوقائع اللغوية وصُنفت بحسب نوع التركيز: نحوي، ومعجمي، وآلي.

أظهرت النتائج تفوق التفاعل وجهًا لوجه في تحفيز الوقائع اللغوية؛ إذ شكّل نحو (٨٩٪) من مجمل الوقائع، مقابل نحو (١١٪) للتفاعل عبر الواتساب. اتضح هذا التفوق في الوقائع النحوية والمعجمية، في حين ظل حضور الوقائع الآلية محدودًا في الطريقتين. وتشير النتائج إلى أن طريقة التفاعل تؤثر في مقدار الانتباه إلى اللغة ونوعه أثناء بناء المعنى المشترك. وتوصي الدراسة بمراعاة خصائص الوسيط التفاعلي عند تصميم المهام التعاونية في تعليم العربية لغة ثانية، وعدم افتراض تكافؤ أنماط التفاعل في إتاحة فرص الانتباه إلى اللغة.

الكلمات المفتاحية

طريقة التفاعل، التعلم التعاوني، التفاعل وجهًا لوجه، التفاعل عبر التقنية، الانتباه للشكل، الوقائع اللغوية

*الباحث المراسل: تسنيم المحيميد (البريد الإلكتروني: 442204448@student.ksu.edu.sa).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Face-to-Face and WhatsApp-Mediated Interaction and Language-Related Episodes among Learners of Arabic as a Second Language

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-001

Tasneem Almohaimeed[A*] **Dr. Ail Alshuraidah**[B]

[A-B] Department of Studies of Arabic (2L), College of Language Sciences, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Received on	Published on
28-02-2026	23-08-2026

ABSTRACT

This study investigates the relationship between interaction mode, face-to-face and via WhatsApp, and the production and type of Language-Related Episodes (LREs) among learners of Arabic as a second language during collaborative tasks. It adopted a mixed-methods, within-dyad comparative design. The sample consisted of 16 advanced-level learners, grouped into 8 dyads, who completed 12 tasks by alternating between the two interaction modes over 14 weeks at a Saudi university. Face-to-face data were collected through in-class audio recordings, while WhatsApp data were collected through transcripts of dyadic interactions. LREs were analyzed and classified as grammatical, lexical, or mechanical.

The findings showed that face-to-face interaction generated about 89% of the total LREs, compared with about 11% for WhatsApp interaction. This advantage appeared mainly in grammatical and lexical LREs, while mechanical LREs remained limited in both modes. The study concludes that interaction mode shapes both the amount and the type of attention to language during collaborative meaning-making.

KEYWORDS

Interaction mode, Collaborative Learning, Face-to-face interaction, Technology-mediated Interaction, Attention to form, Language-Related Episodes, LREs

*Corresponding author: Tasneem Almohaimeed (Email: 442204448@student.ksu.edu.sa).

١- المقدمة

يُقدَّم التعلّم التعاوني بوصفه مدخلًا تعليميًا يقوم على عمل المتعلمين في مجموعات صغيرة لإنجاز هدف مشترك عبر تفاعل منظّم وتبادل للأفكار. وهو لا يساوي العمل الجماعي غير المنظّم، لأنه يحدّد الأدوار والمسؤوليات ويضمن مشاركة الجميع، مما يجعل التفاعل بين المتعلمين عنصرًا أساسيًا في التعلّم وبناء الفهم المشترك، كما يدعم تنمية مهارات التواصل والتعاون (Olamo, 2025; Ningsih et al., 2025).

وينسجم هذا المدخل مع المنظور الاجتماعي الثقافي (Sociocultural Perspective) عند فيجوتسكي (Vygotsky, 1978)، الذي ينظر إلى التعلّم بوصفه عملية اجتماعية تتشكل عبر التفاعل داخل سياقات ثقافية واجتماعية، وتؤدي فيها اللغة دورًا مركزيًا في التوسّط وبناء المعنى. ووفقا له، تُبنى المعرفة والقدرات الفردية من خلال المشاركة المشتركة ثم تُستدخل تدريجيًا (Gradual Internalization)، مما يجعل هذا المنظور إطارًا مناسبًا لفهم دور التفاعل والوساطة الاجتماعية في دعم التعلّم اللغوي (Eun, 2023).

ويُعدّ التعلّم القائم على المهام (Task-based Learning) إطارًا مناسبًا لتفعيل التعلّم التعاوني في تعليم اللغة الثانية، لأنه ينظم التعلّم حول مهام تواصلية تتطلب عملًا مشتركًا لتحقيق ناتج محدد. ويقوم على أن تعلّم اللغة يتحقق بفاعلية أكبر عبر استخدامها في أغراض تواصلية هادفة، لا عبر التدريب المعزول على الأشكال اللغوية (Li, 2023). كما تتيح المهام دمج المهارات اللغوية المختلفة، وتوظيف الموارد اللغوية بمرونة في التفاعل الثنائي أو الجماعي، مع توجيه الانتباه إلى اللغة عرضًا أثناء إنجاز المهمة (Huang, 2022; Lambert, 2023; Li, 2023).

ويتخذ التعلّم التعاوني صورتين رئيستين: وجهًا لوجه، وعبر التقنية. ففي الأول يستفيد المتعلمون من الحضور المباشر، وسرعة الاستجابة، والإشارات غير اللفظية، والتفاوض الفوري حول المعنى. وفي الثاني يكون التفاعل عبر وسائط رقمية نصية أو صوتية أو مرئية تتيح مزيدًا

مـن التأمـل، وإعـادة الصياغـة، والرجـوع إلى التفاعـل المحفـوظ. لذلـك لا يختلـف النمطـان في شـكل التواصـل فقـط، بـل في طبيعـة الفـرص التعلّميـة ونوعيـة التفاعـل أيضًـا (Aubrey & Philpott, 2023; Kim, 2017; Pham, 2022; Timpe-Laughlin et al., 2023; Yuksel & Inan, 2014).

وفي حـدود مـا اطلـع عليـه الباحثـان، لـم يُعـثرعلـى دراسـة عربيـة قارنـت بـين هذيـن النمطـين في علاقتهـا بطبيعـة تفاعـلات متعلـمي العربيـة لغـة ثانيـة؛ لـذا تسـعى هـذه الدراسـة إلى اسـتقصاء هـذه العلاقـة في سـياق التعلّـم التعـاوني القائـم علـى المهـام، مـن خـلال قسـم نظـري عـن التفاعـل وجهًـا لوجـه وعـبرالتقنيـة، ولا سـيما الواتسـاب، وقسـم تطبيقـي عـن الوقائـع اللغويـة، وتصميـم الدراسـة، وإجـراءات جمـع البيانـات وتحليلهـا، ومناقشـة النتـائج.

٢- الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- التفاعل وجهًا لوجه في مقابل التفاعل عبر التقنية

يمثـل التفاعـل وجهًـا لوجـه والتفاعـل عـبرالتقنيـة بيئتـين تواصليتـين مختلفتـين مـن حيـث خصائـص الوسـيط ومـا يتيحـه مـن مـوارد للتواصـل، الأمـر الـذي ينعكـس علـى طبيعـة مشـاركة المتعلمـين وعلـى فـرص تعلـم اللغـة داخـل المهمـة، (علـى سـبيل المثـال: Aubrey & Philpott, 2023; Kim, 2017; Pham, 2022; Timpe-Laughlin et al., 2023; Yuksel & Inan, 2014). فالتفاعـل وجهًـا لوجـه يقـوم علـى الحضـور المشـترك في المـكان نفسـه، ويعتمـد علـى الإشـارات اللفظيـة وغـير اللفظيـة في بنـاء المعـنى وتنسـيق الأدوار، بينمـا يتخـذ التفاعـل عـبرالتقنية أشـكالًا متعـددة (كتابي متزامـن، كتـابي غـيرمتزامـن، مـرئي صـوتي متزامـن، أو تفاعـل موجـه بالحاسـوب) تختلـف في درجـة الفوريـة وفي إمكانيـة تتبـع الخطـاب والرجـوع إليـه. وتعـد هـذه الفـروق محوريـة عنـد تفسـير سـلوك المتعلمـين داخـل المهـام، فطريقـة التفاعـل تُعيـد تنظيـم شـروط الانتبـاه والمعالجـة وإدارة الحـوار. مـن منظـور التعلـم التفاعلـي والاجتماعـي الثقـافي، تتشـكل فـرص التطـور اللغـوي حـين ينجـز المتعلمـون معـنى مشـتركًا، ويواجهـون مشـكلات في الفهـم أو الإنتـاج، ثـم يعيـدون صياغـة اللغـة أو يطلبـون توضيحًـا أو يقدمـون دعمًـا لشـريكهم.

أما من حيث التعلم التعاوني بواسطة التقنية، فيؤدي هذا النوع من التفاعل المتزامن إلى مستوى أعلى من "ملاحظة" لحظات التفاعل نفسها بسبب بقاء الأثر النصي أمام المتعلمين وإتاحة الرجوع إليه (Yuksel & Inan, 2014). وهذا يوضح أن طريقة التفاعل قد تعيد توزيع الجهد بين إنتاج التفاعل من جهة والانتباه الواعي له من جهة أخرى، وهو تمييزمهم عند تناول الوقائع اللغوية بوصفها مؤشرًا على انتباه المتعلمين للشكل اللغوي أثناء تفاعلهم حول معنى ما. يُشارُ أيضا إلى أن التفاعل عبرالتقنية، خاصة حين يكون كتابيًا متزامنًا، يغيرشروط إنتاج اللغة من حيث الحمل المعرفي وسرعة التخطيط والقدرة على مراجعة الصياغة قبل إرسالها. فقد أظهرت نتائج مقارنة أن بعض البنى النحوية قد تنتج بدقة أعلى أو بصورة أكثرتقدمًا في التفاعل المتزامن عبرالتقنية مقارنة بالتفاعل وجهًا لوجه، بما يدعم فكرة أن طريقة التواصل (وجهًا لوجه أو عبرالتقنية) تُؤثر على طبيعة أداء المتعلم، وفي مقدار ما يستطيع تخصيصه للانتباه إلى الشكل أثناء الإنجاز (Kim, 2017). وضمن هذا السياق، يمكننا أن نفسر اختلاف الوقائع اللغوية بين الطريقتين بوصفه انعكاسًا لاختلاف موارد التخطيط والمراقبة الذاتية وحدود المعالجة في كل طريقة، سواء كانت وجهًا لوجه أو عبرالتقنية.

وتتضح الفروق أكثر في خصائص المشاركة والتوازن بين الشريكين. ففي الكتابة التعاونية أو التغذية الراجعة عبرمنصات مثل "مستندات قوقل"، يمنح التفاعل الكتابي غيرالمتزامن المتعلم وقتًا أطول لصياغة الملاحظات وتحليل النص، مما قد يزيد التعليقات الموجهة للمراجعة ومعدل توظيف الملاحظات المكتوبة مقارنة بالتغذية الراجعة الشفهية وجهًا لوجه (Pham, 2022). ويؤيد ذلك أن التفاعل عبرالتقنية يعزز الاستجابة المتأنية والدعم القائم على أثر مكتوب يمكن الرجوع إليه، في حين يتيح التعلم وجهًا لوجه توضيحًا فوريًا وحوارًا أسرع، بما ينتج نوعًا مختلفًا من السقالات داخل الحوار.

وعند الانتقال إلى التفاعل المكتوب الصوتي المتزامن عبرالتقنية، تظهر مفارقة عكسية لما سبق في التعلم غيرالمتزامن؛ فهو يظل أقل ثراء من التعلم وجهًا لوجه من حيث الإشارات غيراللفظية وجودة التفاعل والجهد المطلوب لمعالجة مدخلات متعددة. وقد وجدت دراسة صفيَّة تقارن التفاعل وجهًا لوجه بالتفاعل المرئي عبرالتقنية في مهام اتخاذ القرار أن التعلم

وجهًا لوجه نتج عنه أدوار أكثر، وحوارات أطول حول المحتوى، إضافة إلى بعض المؤشرات الاجتماعية مثل استجابات التأييد بدرجة أعلى، مقارنة بتلك التي حدثت أثناء التفاعل المرئي عبر التقنية (Aubrey & Philpott, 2023). وبهذا يصبح من المتوقع أن تتباين الوقائع اللغوية لا بسبب "وجود التقنية" فقط، بل بسبب درجة حضور الجسد والإشارات المصاحبة له التي تسهم في ضبط الإيقاع التفاعلي وتيسير التنظيم المشترك.

وتبرز الفروق أيضًا في التفاعلات الموجهة بالحاسوب عندما يكون الشريك غير بشري. ففي مقارنة بين أداء المتعلمين في مهمة شفوية تفاعلية مع وكيل آلي مبرمج وبين أدائهم مع محاور بشري وجهًا لوجه، تبين أن كلتا الطريقتين تستثير اللغة المستهدفة، لكن اتسم التفاعل وجهًا لوجه بثراء وظيفي أكبر مثل توظيف أوسع لإستراتيجيات الدعم، وهو الأمر الذي يشير إلى أن محاكاة التفاعل البشري تظل تحديًا في البيئات المؤتمتة (Timpe-Laughlin et al., 2023)، وهو ما يلفت الانتباه إلى أن "التفاعل عبر التقنية" ليس كتلة واحدة، بل طيف من البيئات التي تتفاوت في قدرتها على توليد تساند اجتماعي لغوي متبادل.

وقارنت دراسات تجريبية (Zhang 2024; Torres & Cung 2019; Zeng, 2017) في سياق جامعي بين طريقتي التواصل في تركيز الوقائع اللغوية ضمن تفاعل ثنائي بين الأقران. فقد قارنت دراسة تشانغ (Zhang, 2024) بين التواصل الكتابي المتزامن عبر التقنية والتواصل الشفهي وجهًا لوجه في تفاعل متعلمي اللغة الصينية لغة ثانية، ضمن جلسات نقاش تعاوني تمهيدية قبل التحدث (Pre-Speaking Collaborative Discussions). كان التفاعل التقني عبر دردشة نصية متزامنة باستخدام Slack مقتصرًا على النص فقط دون صوت أو مرئي، بينما أُنجز التفاعل الآخر عبر نقاش شفهي وجهًا لوجه، وتلا كلا النمطين أداءٌ شفهي فردي. وبيّنت نتائج الدراسة، أن كلتا البيئتين وفّرتا فرصًا للتفاعل، والتفاوض حول المعنى، وبناء الموارد اللغوية التي أسهمت في الاستعداد للأداء الشفهي اللاحق، مع تفوق التفاعل وجهًا لوجه في كثافة الوقائع اللغوية، وحجم المخرجات اللغوية، وعدد الأدوار التفاعلية، في حين اتسم التفاعل الكتابي المتزامن بتوزيع أكثر تساويًا لمساهمات المتعلمين. وعلى نحو مقارب قارنت دراسة توريس وكونغ (Torres & Cung, 2019) أثر طريقة التواصل (وجهًا لوجه مقابل التواصل الكتابي المتزامن (في تركيز الوقائع اللغوية لدى متعلمي الإسبانية المتقدمين، ضمن

مهمتي كتابة تعاونية من نوع اتخاذ القرار نفذتا عبر الطريقتين، مع اقتصار على الدردشة النصية المتزامنة فقط باستخدام Skype دون صوت أو مرئي وخلال زمن الجلسة. وصُنّفت الوقائع من حيث التركيز إلى معجمية، وصرفية-نحوية (Morphosyntactic LREs)، ودلالية (Semantic LREs)، وإملائية (Spelling LREs)، وموضع النبر (Accent placement LREs)، وأظهرت النتائج أن التفاعل وجهًا لوجه أسفر عن عدد أكبر من الوقائع اللغوية مقارنة بالتواصل الكتابي المتزامن، في حين ارتبط التواصل الكتابي المتزامن بمستويات أعلى من الإصلاح الذاتي (Self-repairs)، مع تمركز أكبر للوقائع المعجمية في التفاعل وجهًا لوجه (٤٠٪) مقارنة بالتواصل الكتابي المتزامن (٢٧٪)، وعدم ظهور فروق جوهرية في توزيع بقية أنواع التركيز اللغوي غير ميل محدود نحو التركيز المعجمي في التواصل الكتابي المتزامن.

وجاءت دراسة زنغ (Zeng, 2017) بنتائج معارضة لنتائج دراستي تشانغ (Zhang, 2024) وتوريس وكونغ (Torres & Cung 2019). فقد قارنت الدراسة بين التواصل المتزامن عبر التقنية والتواصل وجهًا لوجه في إنتاج الوقائع اللغوية. واعتمدت الدراسة منهجًا كميًا، وشارك فيها ٣٢ طالبًا جامعيًا صينيًا يدرسون الإنجليزية لغة أجنبية توزعوا إلى ١٦ ثنائية، ونفذوا مهمتين تعاونيتين: مهمة إملاء (Dictogloss) مُركزة على الشكل، ومهمة ترتيب مبعثر (Jigsaw) مركزة على المعنى. أنجزت نصف الثنائيات مهمة الإملاء وجهًا لوجه ثم المهمة الثانية عبر تطبيق Tencent QQ للدردشة النصية المتزامنة، وأنجز النصف الآخر من الثنائيات مهمة ترتيب المبعثر وجهًا لوجه والمهمة الأخرى عبر التقنية. وكلتا المجموعتين عملتا في جلستين متزامنتين، مع إتاحة (٣٠) دقيقة لكل مهمة. حللت الدراسة التفاعل كميًا عبر عدّ الكلمات والزمن وعدد الوقائع، ثم قياس نسبة الوقائع لكل (١٠٠) كلمة لتوحيد المقارنة، وأظهرت النتائج أن نسبة الوقائع في التفاعل عبر التقنية كانت أعلى في المتوسط (١,٢٥)، مقارنة متوسطها في التفاعلات وجهًا لوجه (٠,٦١)، رغم أن عدد الوقائع كان متقاربًا (٦٥ مقابل ٧١). وأما من حيث تصنيف الوقائع بحسب التركيز اللغوي فقد غلبت الوقائع المعجمية في الطريقتين، بنسبة (٥٣,٨٪) في التفاعلات عبر التقنية، ونسبة (٥٩,١٪) في التفاعلات وجهًا لوجه. وتلت الوقائع النحوية (Grammatical LREs) بنسبة (٢٤,٦٪) عبر التقنية، ونسبة (٢٩,٥٪) وجهًا لوجه. وجاءت الوقائع الآلية (Mechanical LREs) أخيرًا بنسبة (٢١,٥٪) عبر التقنية، و(١١,٢٪) وجهًا لوجه.

٢-٢- التفاعل عبر الواتساب

اتجهـت دراسـات أخـرى (Tragant, et al., 2022; Minalla, 2018; Andújar & Hussein, 2019; Azizi & Rezai, 2022; Akkara Sherine et al., 2020) إلى توظيـف الواتسـاب بوصفـه وسـيطًا للتعلـم خـارج الصـف، مـع تنـوع في طبيعـة المهـام ودرجـة تقييـد اسـتخدام التطبيـق، وتبايـن في طريقـة تحليـل التفاعـل. فقـد اسـتقصت دراسـة تراجنـت وآخـرون (Tragant, et al, 2022) إمكانيـة اسـتخدام الواتسـاب لتعلـم اللغـة الإنجليزيـة بوصفهـا لغـة أجنبيـة خـارج الصـف مـن خـلال مهـام اختياريـة، شـارك فيهـا ٢٣ طالبًـا مـن المسـتوى B٢ في إسـبانيا، حيـث أرسـل المعلـم ٨ مهـام رئيسـة (تحتـوي علـى ١٧ مهمـة فرعيـة) عـبر مجموعـة واتسـاب، ممـا أنتـج ٧٦٤ رسـالة علـى مـدار ٥ أسـابيع. وشـملت المهـام تقديـم المعلومـات، وتمارين، وأسـئلة-إجابات، وتخمين، وحُللـت الرسـائل كميًـا ونوعيًـا مـع التركيـز علـى المشـاركة والتفاعـل والتفـاوض اللغـوي، عـبر تصديـر الدردشـة وتصنيفهـا إلى تفاعـلات في المهمـة (On-Task) وبلغـت ٤٧٥ رسـالة، وتفاعـلات خـارج المهمـة (Off-Task) في ٢٨٩ رسـالة. وأظهـرت النتـائج أن (٨٦٪) مـن الرسـائل كانـت تـدور حـول المهـام، مـع مشـاركة عاليـة في البدايـة تصـل إلى (١٠٠٪)، ثـم ظهـر تناقـص تدريـجي في المهـام الطويلـة أو الصوتيـة، مـع إضافـة تفاصيـل إبداعيـة وحـوارات عفويـة، وازديـاد الرسـائل غـير المتعلقـة بالمهمـة مـع الوقـت (مـن ٢٦ إلى ١٥١ رسـالة) واسـتخدام الرمـوز التعبيريـة، ونـدرة التفـاوض حـول المعـنى والشـكل (Negotiation of meaning and form). وخلصـت الدراسـة (Tragant, et al, 2022) إلى إمكانيـة أن يعـزز الواتسـاب "التعلـم المتوافـر" (Ubiquitous Learning) والتفاعـل الاجتماعـي خـارج الصـف، لكنهـا تـوصي بمزيـد مـن الدراسـات الطوليـة لقيـاس الاحتفـاظ بعناصـر اللغـة، مـع تدريـب المتعلمـين للاسـتفادة القصـوى مـن هـذا البرنامـج.

كمـا أظهـرت دراسـات أخـرى (Minalla, 2018; Andújar & Hussein, 2019) أن نمـط الوسـيط في الواتسـاب (صـوتي مقابـل نـصي، أو صـوتي فقـط) يمكـن أن يرتبـط بتوجيـه التفاعـل نحـو مهـارات بعينهـا في سـياق التعلـم خـارج الصـف. فقـد درسـت مينـالا (Minalla, 2018) أثـر طريقـة التواصـل عـبر الواتسـاب في تنميـة التفاعـل الشـفهي لـدى متعلـمي اللغـة الإنجليزيـة لغـة أجنبيـة خـارج الصـف، ضمـن تصميـم تجريبـي شـمل ٣٠ طالبًـا جامعيًـا موزعـين إلى مجموعتـين، وتفاعـل جماعـي عـبر مجموعـات واتسـاب صفّيـة علـى مهـام حواريـة شـملت مناقشـة موضوعـات

الـدروس وتبـادل أسـئلة وأجوبـة والتعبـير الشـفهي الحـر المرتبـط بالمحتـوى، مـع اقتصـار المجموعـة التجريبيـة علـى الرسـائل الصوتيـة فقـط والمجموعـة الضابطـة علـى الرسـائل النصيـة فقـط، وأظهـرت النتـائج تفـوق التواصـل الصـوتي في تحسـين التفاعـل الشـفهي مقارنـة بالتواصـل النـصي بمـا يـبرز أثـر نـوع الوسـيط (Mode Of Communication; Audio Vs. Text) في توجيـه التفاعـل نحـو الممارسـة الشـفوية. وبالمثل، درسـت أندوجـار وحسـين (Andújar & Hussein, 2019) أثـر التواصـل عـبر التطبيقـات الهاتفيـة في تنميـة مهـارات الاسـتماع لـدى متعلـمي الإنجليزيـة لغـة أجنبيـة، ضمـن منهـج مختلـط شـمل ٦١ طالبًـا جامعيًـا (٢٠ تجريبيـة و٤١ ضابطـة)، شـاركت فيـه المجموعـة التجريبيـة في تفاعـل خـارج الصـف عـبر مجموعـة واتسـاب علـى مـدى ١١ أسـبوعًا، مقتصرًا على الرسـائل الصوتيـة فقـط دون نـص مكتـوب، في مناقشـات جماعيـة صفّيـة قائمـة علـى أسـئلة وأجوبـة شـفوية حـول موضوعـات الـدروس، وحُللـت التفاعـلات بالاعتمـاد علـى الوقائـع اللغويـة المرتبطـة بالاسـتماع، حيـث سُـجلت أنـواع مختلفـة مـن الوقائـع، منهـا وقائـع محفـزات صوتيـة / نطقيـة (Phonological / Pronunciation Triggers) عكسـت الانتبـاه إلى النطـق والنـبر (Stress) وتنـوع اللهجـات (Accent Variation)، وتشـير النتـائج إلى أن التواصـل الصـوتي عـبر الواتسـاب وفّـر سـياقًا يركّـز بصـورة أساسـية علـى معالجـة الاسـتماع (Listening Processing) مـن خـلال زيـادة فـرص التعـرض السـمعي والمناقشـة الشـفوية المرتبطـة بالمحتـوى.

وبينمـا قيَّـدت دراسـة أندوجـار وحسـين (Andújar & Hussein, 2019) اسـتخدام الواتسـاب بالرسـائل الصوتيـة، ومثلهـا دراسـة مينـالا (Minalla, 2018) الـتي ألزمـت المجموعـة التجريبيـة باسـتخدام الرسـائل الصوتيـة فقـط، أتاحـت دراسـة أكّارا شـيرين وآخـرون (Akkara Sherine et al., 2020) حريـة أكـبر للمشـاركين. حيـث فحصـت الدراسـة أثـر التفاعـل عـبر الواتسـاب في تنميـة مهـارات التحـدث في سـياق التعلـم غـير الرسـمي خـارج الصـف ضمـن منهـج مختلـط شـمل ١١٠ طالـب جامعـي تفاعلـوا عـبر مجموعـات الواتسـاب صفّيـة علـى مـدى فصلـين دراسـيين، ضمـن ١٠ أنـواع مـن المهـام التواصليـة، وأتاحـت للمشـاركين فيهـا حريـة وفرصًـا كافيـة لاسـتخدام الرسـائل النصيـة والصوتيـة والمرئيـة. وقُيّـم الأثـر باختبـارات قبليـة وبعديـة، مركّـزة علـى الطلاقـة والانسـجام، والمـورد المعجـمي، والدقـة النحويـة، والنطـق، وأظهـرت النتـائج (وفـق مسـتويات الإطـار الأوروبي المرجعـي العـام للغـات CEFR) تحسـنًا كميًّـا ملحوظًـا في مسـتويات

المتعلمين؛ ففي الاختبار القبلي كان عدد المشاركين في مستوى A1 يساوي ٣٣ مشاركًا ثم انخفض في الاختبار البعدي إلى ١٤ مشاركًا (مما يعني انتقال بقية المتعلمين إلى مستويات أعلى. كما انخفض مستوى A2 من ٤٦ مشاركًا الى ٢٩ مشاركًا، وفي المقابل ارتفع مستوى B1 من ٢٤ مشاركًا إلى ٥١ مشاركًا، وارتفع مستوى B2 من ٧ مشاركين إلى ١٠ مشاركين، ووصل ٦ مشاركين إلى المستوى المتقدم C. مما يشير إلى أن التفاعل المتعدد الوسائط عبر الواتساب وفّر فرصًا ممتدة لممارسة التحدث وأسهم في توجيه الانتباه اللغوي نحو عناصر الأداء الشفهي في سياق تعلم غير صفي.

٢-٣- الوقائع اللغوية

يُمكن الاستناد في تحديد مفهوم الوقائع اللغوية وضبط حدودها داخل البيانات إلى عدد من التصورات المؤسسة في أدبيات التفاعل التعاوني، وهي وافرة (على سبيل المثال: Swain & Lapkin, 1995; Swain & Lapkin, 1998; Storch, 1997; Watanabe & Swain, 2007; Lyle, 2015; Nguyen & Newton, 2020). وتُعد الواقعة اللغوية، وفقا لسوين ولابكن (Swain & Lapkin, 1995)، مقطعًا يبدأ عندما يختار المتفاعلون نقطة لغوية (قاعدة، مفردة، ملاحظة إملائية) لمناقشتها أو إعادة صياغتها، وينتهي بانتهاء النقاش حول تلك النقطة. وتُفصّل ستروش (Storch, 1997) هذا التصور بصورة أكثر إجرائية، إذ ترى أن الواقعة تبدأ عندما يُحدَّد العنصر اللغوي المسبب للمشكلة عبر تحقق نحوي، أو طلب تأكيد، أو إصلاح مباشر، وتُختتم بمحاولة حل المشكلة سواء نجح الحل أو لم ينجح. ويعزز هذا الفهم منظور لايل (Lyle, 2015) الذي يصف الواقعة اللغوية بأنها تحوّل لحظي في مسار الحوار ينتقل فيه المتعلمون من موضوع المهمة إلى التركيز على الشكل اللغوي، ثم يعودون بعد انتهائها إلى السياق الأصلي للمناقشة، بما يجعل الوقائع اللغوية مظهرًا دالا على التعلم الجاري، ضمن سياق يرتكز أساسًا على فهم المعنى.

وفي إطار التفاعل التعاوني، توضح دراسة واتانبي وسوين (Watanabe & Swain, 2007) أن الوقائع اللغوية تمثل أجزاء من الحوار يظهر فيها انشغال مشترك بمشكلة لغوية محددة أثناء أداء المهمة؛ إذ يتحول تركيز المتعلمين من مضمون الرسالة إلى بنية اللغة ذاتها، عبر

مناقشة مفردة، أو تركيب، أو صيغة بهدف الفهم، أو التصحيح، أو التحقق من الاستخدام الصحيح. وبالمثل، تؤكد دراسة نجوين ونيوتن (Nguyen & Newton, 2020) أن هذه الوقائع تُعد دلائل على وعي لغوي قيد التشكل، لأنها تكشف مسار التعلم أثناء التفاعل لا مجرد نتائجه، من خلال توقف المتعلمين للتفاوض حول الدقة التعبيرية وتحسين الصياغة.

وبناء على هذه التصورات، اعتمدت الدراسة الحالية الأسس التي وضعتها الدراسات السابقة حول الوقائع اللغوية (Swain & Lapkin, 1995; Storch, 1997)، مع إدراك أن تعيين الحدود لكل واقعة لغوية لا يعني إمكانية عزل كل واقعة بوصفها وحدة مستقلة تمامًا عن سياقها الحواري. وتتبنى الدراسة تعريف سوين ولابكن (Swain & Lapkin, 1995) للوقائع اللغوية بوصفها: "أي مقطع من الحوار يتوقف فيه المتعلمون ليتحدثوا عن اللغة التي ينتجونها، فيتساءلون عن صحة كلمة أو تركيب، أو يصحح أحدهم نفسه أو زميله؛ أي أن تركيزهم يكون على شكل اللغة لا على محتوى المهمة" (Swain & Lapkin, 1998: 326). وانطلاقًا من هذا المبدأ، تبنّت الدراسة الحالية التقسيم الثلاثي الشائع في أدبيات الوقائع اللغوية، الذي يميّز بين الوقائع المعجمية والوقائع النحوية والوقائع الآلية، بوصفه تصنيفًا يتيح توصيف طبيعة الانتباه اللغوي داخل التفاعل التعاوني، ويساعد على تتبع عمق المعالجة اللغوية التي ينخرط فيها الأقران أثناء أداء المهام، كما ورد في عدد من الدراسات السابقة (Dobao, 2012; Fernández Dobao, 2014; Niu, Jiang, & Deng, 2018).

٢-٣-١- أولا: الوقائع اللغوية المعجمية

تتعلق الوقائع المعجمية (Lexical LREs) بالمقاطع الحوارية التي يتركز فيها اهتمام المتعلمين على المفردة تحديدًا، من حيث اختيارها، أو معناها، أو شكلها، أو مدى ملاءمتها للسياق. وتظهر هذه الوقائع عادة عندما يبحث المتعلمون عن الكلمة الأنسب، أو يستفسرون عن معنى مفردة، أو يناقشون بديلًا لفظيًا أكثر دقة أثناء بناء النص أو إنجاز المهمة. وقد تبنّت بعض الدراسات هذا التصور بوصفه المعنى الأساس للوقائع المعجمية، باعتبارها لحظات تفاوض لغوي حول الدقة الدلالية والمعجمية في التفاعل التعاوني (Fernández Dobao, 2014; Niu, Jiang, & Deng, 2018). وتوضح دراسة نيو وجيانغ ودينغ (Niu, Jiang, & Deng, 2018) أن الوقائع المعجمية تشمل المناقشات التي تتناول المفردات

من حيث معناها، أو استخدامها، أو اختيارها، أو صيغتها، بما يتضمن التحقق من الكلمة الأنسب للمعنى المقصود، أو مراجعة شكلها وطريقة توظيفها في السياق. ويضيف نجوين ونيوتن (Nguyen & Newton, 2020) أن هذا النوع قد يظهر كذلك من خلال البحث عن معنى المفردة أو نطقها أو هجائها عندما يكون الهدف هو ضبط استخدام الكلمة، وهو ما يكشف عن وعي معجمي يتشكل عبر الحوار التعاوني. كما تشير قارسيا مايو وزيتلر (García Mayo & Zeitler, 2017) إلى أن هذا النمط من الوقائع يمثّل صورة واضحة لـ "التعلم الجاري"، لأن المتعلمين يراجعون اختياراتهم المعجمية داخل الحوار نفسه، لا بعد انتهاء المهمة.

٢-٣-٢- ثانيا: الوقائع اللغوية النحوية

تُعرّف الوقائع النحوية (Grammatical LREs) بأنها المقاطع التي يتركز فيها اهتمام المتعلمين على الجوانب القواعدية والصرفية في اللغة، مثل تركيب الجملة، واتساقها، وتصريف الأفعال، والتوافق بين الفعل والفاعل، واستخدام الضمائر وحروف الجر، وصيغ المفرد، والجمع، والتثنية. وتُعد هذه الوقائع امتدادًا للانتباه "المركّز على الشكل"، لأنها ترتبط بمحاولة التحقق من صحة البنية أو تعديلها لضمان سلامة الجملة ودقتها.

وتوضح دراسة نيو وجيانغ ودينغ (Niu, Jiang, & Deng, 2018) أن الوقائع النحوية تتضمن مراجعة عناصر مثل الأزمنة، وحروف الجر، والتطابق بين الفاعل والفعل، وأدوات التعريف، وأن هدفها الرئيس هو ضبط البناء النحوي وتعديله عند الحاجة. وفي سياق الكتابة التعاونية ترى واتانبي وسوين (Watanabe & Swain, 2007) أن هذا النوع يمثل مقاطع حوارية ينشغل فيها الطرفان بمعالجة القضايا الشكلية في اللغة، مثل التصريف أو التوافق النحوي، ضمن الحوار التعاوني الذي يكشف عن بناء المعرفة اللغوية خلال التفاعل. كما تشير دوباو (Dobao, 2012) إلى هذا النوع ضمن الوقائع المركزة على الشكل، بوصفه ناتجًا طبيعيًا لمهام تعاونية تستدعي من المتعلمين التوقف عند صحة البنية أثناء صياغة المعنى.

٢-٣-٣- ثالثا: الوقائع اللغوية الآلية

تشير الوقائع الآلية (Mechanics LREs) إلى المقاطع التي يتركز فيها اهتمام المتعلمين على الجوانب الشكلية المادية للكتابة، مثل الإملاء الصحيح، والتهجئة، وعلامات الترقيم،

وتنظيم النص بصورته المرئية. ويُنظر إلى هذا النوع عادة بوصفه مستوى أدنى من التركيز على الشكل مقارنة بالوقائع المعجمية والنحوية، لأنه يعالج مظهر الأداء الكتابي أكثر من بنيته اللغوية العميقة، مع بقائه مهما في جودة المنتج النهائي.

وتوضح دراسة نيو وجيانغ ودينغ (Niu, Jiang, & Deng, 2018) أن الوقائع الآلية تتصل بالعناصر الكتابية الشكلية مثل التهجئة والإملاء والترقيم، وأنها تظهر غالبًا في مراحل التحرير والمراجعة بوصفها جزءًا من الوعي الكتابي المصاحب للإنتاج التعاوني. وتنسجم هذه الرؤية مع ما قدمه سوزوكي (Suzuki, 2025) من أن الوقائع الآلية تتعلق بآليات الكتابة التي تُكمل الانتباه المعجمي والنحوي، وتزداد ملاحظتها حين ينتقل المتعلمون إلى ضبط النص من حيث الشكل النهائي. وتُضيف واتانابي (Watanabe & Swain, 2007) أن هذا النوع قد يظهر كذلك في سياقات تفاوت المستوى داخل الثنائيات، عندما يقدم المتعلم الأعلى مستوى تصحيحات مباشرة تتعلق بالتهجئة أو ضبط الشكل الكتابي، بما يسهم في تنظيم سير التفاعل وتحسين جودة النص.

وخلاصة هذا العرض أن الدراسات السابقة أظهرت أن "طريقة التفاعل" لا تعمل بوصفها متغيرًا محايدًا، بل بوصفها بيئة تفرض أشكالًا مختلفة من الانتباه اللغوي والتنظيم التفاعلي. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات (Tragant, et al., 2022; Minalla, 2018; Andújar & Hussein, 2019; Azizi & Rezai, 2022; Akkara Sherine et al., 2020; Zhang 2024; Torres & Cung 2019; Zeng, 2017) أسهمت في توضيح أثر اختلاف بيئات التفاعل في كمية الوقائع اللغوية وطبيعتها وبعض مخرجاتها، فإن نتائجها لا تزال غير متسقة، ولا تزال هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لسبر أغوار هذه القضية المهمة، وهي علاقة طريقة التفاعل بطبيعة تركيز الوقائع اللغوية عبر بيئتين أساسيتين: التفاعل وجهًا لوجه، والتفاعل عبر التقنية. إضافة إلى ذلك، فبينما قارنت بعض الأعمال بين علاقة التفاعل وجهًا لوجه وعبر التقنية، والوقائع اللغوية، لكنها تناولت قضايا أخرى ككثافة الوقائع أو الإصلاح الذاتي، مع اختلافات في نوع المهمة وحجم البيانات (Tragant, et al., 2022; Minalla, 2018; Andújar & Hussein, 2019; Azizi & Rezai, 2022; Akkara Sherine et al., 2020; Zhang 2024; Torres & Cung 2019; Zeng, 2017; Zhang, 2024). من حيث الواتساب، فالدراسات التي تناولت الوقائع اللغوية في تفاعلات تطبيق الواتساب، نادرة في بيئة تعليم اللغة العربية

٣- مشكلة البحث

حظي التفاعل بين الأقران في تعليم اللغة الثانية باهتمامٍ بحثي واسع، بوصفه سياقًا يتيح فرصا للتعلّم اللغوي من خلال الحوار التعاوني، وتوجيه الانتباه إلى الشكل اللغوي. وقد أشارت دراسات سابقة (على سبيل المثال؛ Zeng, 2017; Torres & Cung, 2019; Zhang, 2024; Aubrey & Philpott, 2023; Kim, 2017; Pham, 2022; Timpe-Laughlin et al., 2023; Yuksel & Inan, 2014) إلى أن طريقة التفاعل - وجهًا لوجه أو عبر التقنية - قد تؤثر في طبيعة هذا التفاعل وفي نوع الفرص اللغوية التي يتيحها. غير أن الدراسات (على سبيل المثال: Tragant, et al., 2022; Minalla, 2018; Andújar & Hussein, 2019; Azizi & Rezai, 2022; Akkara Sherine et al., 2020; Zhang 2024; Torres & Cung 2019; Zeng, 2017) التي تناولت علاقة طريقة التفاعل بالوقائع اللغوية من منظور اجتماعي ثقافي ما تزال محدودة، ولا سيما تلك التي اعتمدت المنهج المختلط ووظّفت المقارنة شبه التجريبية لتقصّي علاقة طريقة التفاعل (وجهًا لوجه وعبر التقنية) بتركيز الوقائع اللغوية في تفاعلات الأقران (معجمية، نحوية، آلية).

ورغم محدودية الدراسات، لا سيما في تعليم العربية لغة ثانية، فإن نتائج البحوث السابقة حول علاقة طريقة التفاعل، وجهًا لوجه أو عبر التقنية، بالوقائع اللغوية ما تزال غير مطردة، مما يبرز الحاجة إلى مزيد من البحث في أثرها في تركيز الوقائع اللغوية في تفاعلات الأقران. وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها من قلة الدراسات التي قارنت بين الطريقتين لدى متعلمي العربية لغة ثانية، ومن سعيها إلى سد فجوة بحثية ما تزال قائمة في الأدبيات، ولا سيما ما يتصل بتركيز الوقائع اللغوية في تفاعلات الأقران من المنظور الاجتماعي الثقافي، في حقل تعليم اللغة الثانية عمومًا، وتعليم العربية للناطقين بغيرها خصوصًا.

وانطلاقا من هذه الإشكالية والفجوة، **تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. ما علاقة التفاعل وجهًا لوجه بطبيعة الوقائع اللغوية (معجمية، نحوية، آلية) في تفاعلات الأقران؟

٢. ما علاقة التفاعل باستخدام الواتساب بطبيعة الوقائع اللغوية (معجمية، نحوية، آلية) في تفاعلات الأقران؟

٣-١- تصميم الدراسة

قامت هذه الدراسة على المنهج المزجي، إذ جرى تحليل البيانات نوعيًا وكميًا بصورة تكاملية؛ للوصول إلى فهمٍ أعمق لتفاعلات الأقران من جوانب مختلفة. فقد استُخدم التحليل النوعي للكشف عما يركز عليه المتعلمون في الوقائع اللغوية. في حين استُخدم التحليل الكمي لتحديد أعداد الوقائع وأنواعها من حيث التركيز في تفاعلات الأقران عبر الطريقتين. كذلك قامت الدراسة الحالية على تصميم مقارن داخل الثنائيات، يتيح فحص علاقة طريقة التفاعل بالوقائع اللغويّة عبر بيئتين: التفاعل وجها لوجه والتفاعل عبر الواتساب، وذلك ضمن خطة تطبيق منظّمة تضمن عدالة المقارنة بين البيئتين.

الجدول (١) الخطة الزمنية والإجرائية لجمع البيانات

الأسبوع						
١-٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
جمع الموافقات وبيانات خلفية المتعلم	تطبيق المهمة ١ (وجها لوجه - ترتيب مبعثر)	تطبيق المهمة ٢ (عبر التقنية - ترتيب مبعثر)	تطبيق المهمة ٣ (وجها لوجه - اتخاذ قرار)	تطبيق المهمة ٤ (عبر التقنية - اتخاذ قرار)	تطبيق المهمة ٥ (وجها لوجه - ترتيب مبعثر)	تطبيق المهمة ٦ (عبر التقنية - ترتيب مبعثر)
٩	١٠	١١	١٢-١٣	١٤	١٥	١٦
تطبيق المهمة ٧ (وجها لوجه - اتخاذ قرار)	تطبيق المهمة ٨ (عبر التقنية - اتخاذ قرار)	تطبيق المهمة ٩ (وجها لوجه - ترتيب مبعثر)	توقف مؤقت في إجازة جامعية	تطبيق المهمة ١٠ (عبر التقنية- ترتيب مبعثر)	تطبيق المهمة ١١ (وجها لوجه - اتخاذ قرار)	تطبيق المهمة ١٢ (عبر التقنية - اتخاذ قرار)

يتمثّل المتغيّر المستقلّ الرئيس في طريقة التفاعل (وجها لوجه / عبر التقنية) أنجزت كلّ ثنائيّة (١٢) مهمّة موزّعة بالتساوي؛ (٦) مهام وجها لوجه (٣ ترتيب مبعثر، ٣ اتخاذ قرار) و(٦) مهام عبر الواتساب (٣ ترتيب مبعثر، ٣ اتخاذ قرار)، بما يضمن تماثل التعرّض للبيئة ذاتها داخل كل ثنائيّة.

ولضبط نتائج الدراسة الحالية ومُتغيراتها، أُعتُمدت قاعدة تناوب ثابتة؛ إذ قامت المشاركات في الدراسة باستخدام طريقتي التعلم (وجهًا لوجه وباستخدام الواتساب)، بالتناوب، أسبوع وجهًا لوجه، والذي يليه بالواتساب. وكان نوع المهمة (اتخاذ قرار أو ترتيب مبعثر) ثابتًا كل أسبوعين، وأما محتوى المهمة فكان يتغير في كل مرة. وهو ما يوفر توزيعًا متوازنًا لشروط التطبيق بشكل متسلسل، كما هو موضح في الجدول رقم (١) المعروض في الصفحة السابقة.

٣-٢- العينة وسياق الدراسة

شارك في هذه الدراسة (١٦) ناطقة بغير العربية، من جنسيات وخلفيات لغوية متنوعة، وتراوحت أعمارهن بين (٢١-٣٦) سنة، وكان متوسط العمر نحو (٢٥,٢) سنة. وقت إجراء الدراسة، وكانت المشاركات يدرسن في المستوى الدراسي الرابع -والأخير- ضمن برنامج لتعليم اللغة العربية لأغراض عامة مدته سنتان، وجميعهن ذوات مستوى لغوي متقدم. يعرض الجدول رقم (٢) البيانات الديموغرافية للمشاركات.

الجدول (٢) البيانات الديموغرافية للمشاركات

الثنائية	الأطراف	اللغة الأولى	الجنسية	العُمر	المؤهل	المستوى اللغوي
١	ابتهال	تاغالوغيا	فلبينية	٢٣	أخرى	متقدم
	توبة	تاغالوغيا	فلبينية	٢٣	الثانوية	متقدم
٢	فرح	تاغالوغيا	فلبينية	٢٥	الثانوية	متقدم
	هناء	الماراناو	فلبينية	٢٣	الثانوية	متقدم
٣	ياسمين	تاغالوغيا	فلبينية	٢٤	الثانوية	متقدم
	زهراء	فارسية	افغانية	٢٩	الثانوية	متقدم
٤	عذبة	المجداناوية	فلبينية	٢٥	الماجستير	متقدم
	سلسبيل	الأويغورية	صينية	٢٢	الثانوية	متقدم

الثنائية	الأطراف	اللغة الأولى	الجنسية	العُمر	المؤهل	المستوى اللغوي
٥	أماني	الفولانية	سيراليونية	٣٦	الثانوية	متقدم
	رجاء	هوسا	غانية	٢٥	الثانوية	متقدم
٦	نورة	تاغالوغيا	فلبينية	٢٤	الثانوية	متقدم
	أضواء	تاغالوغيا	فلبينية	٢٤	الثانوية	متقدم
٧	هيفاء	قرغيزية	قرغيزية	٢١	الثانوية	متقدم
	نجلاء	الصينية	صينية	٢٤	الثانوية	متقدم
٨	هديل	بنغالية	بنغلاديشية	٢٤	البكالوريوس	متقدم
	تغريد	بنغالية	بنغلاديشية	٣١	الثانوية	متقدم

قُسِّمت المشاركات في ثنائيات باختيار ذاتي (Student-selected)، حيث اختارت كل مشاركة شريكتها. فتكونت ٨ ثنائيات متقدمة في المستوى اللغوي، مكوَّنة من طرفين متقدمين. وكانت مشاركة المتعلمات طوعية، وأُشير إلى المشاركات في هذه الدراسة بأسماء مستعارة حفاظًا على سرية هوياتهن.

٣-٣- المهام اللغوية

طبِّقت في هذه الدراسة (١٢) مهمة لغوية تركِّز على المعنى لا على الشكل؛ وتنوَّعت المهام بين نوعين رئيسين: مهام ترتيب المبعثر (Jigsaw Tasks)، ومهام اتخاذ القرار (Decision-Making Tasks). وحُدِّد زمن تنفيذ المهام داخل القاعة بين (٣٠-٤٠) دقيقة، في حين مُنحت المهام المنفَّذة عبر الواتساب وقتًا أطول يصل إلى (٥٠) دقيقة لتعويض ما قد يطرأ من عوائق تقنية واتصالية. كما اعتُمِد مبدأ التناوب بين الطريقتين (وجهًا لوجه / الواتساب) بحيث تخوض كل ثنائية تجربة متكافئة في كلتا البيئتين، واستُخدم التناوب بعد كل مهمتين لتحقيق مستوى توازن أعلى بين الطريقتين.

٣-٤- إجراءات جمع البيانات

في الأسبوعين الأولين، أجرى الباحث الأول دراسة استطلاعية مصغرة على عينة مشابهة لعينة الدراسة الأساسية. تمثلت هذه العينة في متعلمات للعربية في المستوى الثالث -في ذات الكلية التي تنتمي لها عينة الدراسة الأساسية، وبلغ عددهن (١٢) متعلمة من جنسيات وخلفيات لغوية متباينة. وأظهرت الدراسة الاستطلاعية بعض الملاحظات التي عُولجت في إجراءات الدراسة الأساسية، كزيادة وقت العمل على المهام، وإضافة مسجلات صوت احتياطية، واختيار قاعة أوسع للتطبيق.

بعد مراجعة الإجراءات ومعالجة العوائق السابقة، قابل الباحثان المشاركات وجهًا لوجه، وشرحا إجراءات الدراسة، وتحققا من توفر الاتصال الشبكي ومن قدرتهن على استخدام الواتساب. كما وفرا مقطعًا تعليميًا وورشة تطبيقية للمراسلة النصية والصوتية والوسائطية عبره، واتضح أن معظم المتعلمات يملكن خبرة كافية به. ثم اتفقت كل ثنائية على أوقات أسبوعية مناسبة لتنفيذ المهام وجهًا لوجه وعبر التقنية. ومن الأسبوع الثالث إلى السادس عشر، أي ١٤ أسبوعًا، التقى الباحثان بالمشاركات في قاعة مخصصة لجمع البيانات، فحضرت كل ثنائية في الموعد المتفق عليه مسبقًا، ونفذت مهمة وجهًا لوجه تحت إشراف باحث، وأما التفاعل عبر الواتساب فتم باتفاق الثنائية في أوقات مناسبة لهن خارج الكلية.

وخُصص لكل ثنائية في التفاعل وجهًا لوجه مسجلان صوتيان خاصان: أساسي واحتياطي، لتسجيل حواراتها أثناء أداء المهام. وطُلب من المشاركات في بداية كل تسجيل ذكر أسمائهن وصفوفهن واسم الثنائية منعًا لالتباس التسجيلات. وأما بيانات مهام الواتساب فجمعت من المحادثات النصية والصوتية في مجموعات خاصة أُنشئت لكل ثنائية وضمت طرفيها مع باحث، واقتصر دور الباحثين على المراقبة الصامتة والتوثيق دون تدخل في سير المحادثات.

٣-٤-١- حجم البيانات وتحليلها

جُمِعت بيانات التفاعل وجهًا لوجه داخل القاعات الدراسية وفق إجراءات منظمة امتدت لأربعة عشر أسبوعًا (من الأسبوع ٣ حتى الأسبوع ١٦). وقد بلغ مجموع التسجيلات الصوتية

لمجموعة الوجه لوجه (٤٠) تسجيلًا احتوت على (٤٠) مهمة، وفُقدت (٨) تسجيلات لأعطال تقنية. وأما بيانات التفاعل عبر تطبيق الواتساب، فقد احتوت على (٤٨) محادثة لتفاعلات ممثلة في (٤٨) مهمة، تمثلت في بيانات متعددة الأبعاد، كرسائل مكتوبة، ومقاطع صوتية ذات أغراض تفسيرية أو إجرائية، إضافة إلى وجوه تعبيرية وصور رقمية فكاهية (Memes)، كما استخدمت بعض الثنائيات خاصية الإشارة (@mention) لاستدعاء الشريكة وتنبيهها، مع ملاحظة أن جميع المشاركات استخدمن التطبيق عبر الهواتف المحمولة. إجمالًا بلغ عدد المهام الصالحة والملائمة للتحليل الفعلي (٨٨) مهمة.

وأما من حيث تحليل البيانات، فقد اعتمدت الدراسة الحالية مسارين متكاملين: تحليل نوعي لاستخراج طبيعة الوقائع اللغوية داخل التفاعل (معجمي، نحوي، آلي)، وتحليل كمي يقارن بين طريقتي التفاعل من حيث كم الوقائع وتركيزها على المعجم أو النحو أو آليات الكتابة.

٣-٤-٢- أولا: التحليل النوعي

ركّز التحليل النوعي على استخراج الوقائع اللغوية من التفاعلات التعاونية، بوصفها مقاطع من الحوار يتوقف فيها المتعلمون للحديث عن اللغة التي ينتجونها بهدف التحقق من صحة كلمة، أو تركيب، أو إجراء تصحيح ذاتي، أو تصحيح للآخر، أي إن التركيز يكون على شكل اللغة لا على محتوى المهمة (Swain & Lapkin, 1995; Storch, 1997).

ثم جرى تصنيف كل واقعة لغوية بحسب نوع المشكلة اللغوية التي تناولها الحوار، **إلى ثلاثة أنواع:**

- **الوقائع المعجمية:** وهي المقاطع التي يتركز فيها اهتمام المتعلمين على المفردة من حيث اختيارها، أو معناها، أو شكلها، أو ملاءمتها للسياق، وتظهر عادة عند البحث عن الكلمة الأنسب أو مناقشة بديل لفظي أدق.
- **الوقائع النحوية:** كل مقطع يتوقف فيه المتعلمون لمناقشة البنية القواعدية والصرفية للجملة، أو عناصرها بغرض التحقق، أو التصحيح، أو تحسين الدقة.
- **الوقائع الآلية:** كل مقطع يتوقف فيه المتعلمون لمناقشة الجوانب الميكانيكية للكتابة مثل الإملاء والتهجئة وعلامات الترقيم وتنظيم النص شكليًا.

٣-٤-٣- ثانيا: موثوقية الدراسة

لتعزيز مصداقية الدراسة أُتبعَ في إجراءاتها إستراتيجية لينكولن وجوبا (Lincoln& Guba,1985)؛ من خلال اتباع عدة معايير وهي؛ المصداقية (Credibility)، وقابلية النقل (Transferability)، والثبات (Dependability)، وإمكانية التحقق (Confirmability)، وتتمثل قابلية النقل من خلال الوصف العميق للإجراءات.

وخَتَمَت الدراسةُ إجراءات التحليل النوعي بالتحقق من موثوقية الترميز بوصفها شرطًا جوهريًا لتعزيز مصداقية النتائج في الدراسات القائمة على التصنيف والترميز (O'Connor & Joffe, 2020)، حيث نُظِّمت موثوقية تحليل البيانات في الدراسة الحالية عبر مسارين رئيسين: موثوقية المُرَمِّزِين (Inter-rater reliability) وموثوقية المُرَمِّز (Intra-rater reliability) بما يضمن اتساق القرارات الترميزية وقابليتها للتكرار، على (٢٠٪) من البيانات بصورة مستقلة. أظهرت ٩٧٪ من مطابقة كاملة بين الباحث والمتخصص الآخر الذي شاركه عملية الترميز. جدير بالذكر أن (٢٠٪) من البيانات يعد ضمن النطاق الموصى به (١٠-٢٥٪) للتحقق من الاتساق بين المرمزين، في مثل هذه البيانات (Miles & Huberman, 1994, Campbell et al., 2013).

وعلى مستوى موثوقية المُرَمِّز، تحققت الدراسة من الاتساق الداخلي بإعادة ترميز عينة عشوائية تمثِّل (١٥٪) من البيانات من غير الرجوع إلى الترميز السابق، لضمان حيادية الإجراء، ثم مقارنة الترميزين الأول واللاحق؛ وقد بلغت نسبة موثوقية المُرمِّز (٩٨٪)، وهي نسبة مرتفعة تتجاوز الحد الأدنى المتعارف عليه للاتفاق المقبول (٨٥٪-٩٠٪)، بما يعزز ثبات إجراءات التحليل واتساقها عبر الزمن (O'Connor & Joffe, 2020).

والمقتطفات التالية توضح أمثلة من هذا التحليل الكيفي الذي طُبِّق في هذه الدراسة.

المقتطف (١) واقعة لغوية نحوية

يعرض المُقتطف التالي واقعة لغوية نحوية، وهو جزء من تفاعلات ثنائية أماني ورجاء.

١. أماني: أولاد يشاهدون.. والولدان..

٢. رجاء: والولدان يشاهدون..

٣. أماني: يشاهدان

٤. رجاء: يشاهدان.. لا يعرفان..

تحـاول أمـاني ورجـاء في هـذا المقتطـف اختيـار التصريـف المناسـب للتعبـير عـن المثـنى أثنـاء تعاونهما في كتابة قصة. أماني تُثني الاسم "الولدان" بنجاح في الرد الأول، لكنها تخطئ في تثنية الفعل المضارع "يشاهد". تعيد رجاء تركيب الجملة في الرد الثاني، وتبقي التصريف الخطأ كما هو. ثم تُصحح أماني في الرد الثالث الخطأ، فتطرح التصريف الصحيح بدلاً من الخطأ، وفي الرد الرابع، تعيد رجاء الكلمة التي أخطأت فيها في الرد الثاني بطريقة صحيحة (يشاهدان).

المقتطف (٢) واقعة لغوية معجمية

يعرض المُقتطف التالي واقعة لغوية معجمية، وهو جزء من تفاعلات ثنائية نجلاء وهيفاء.

١. نجلاء: لا يحتاج كان، وهو يلعب كذا كذا دائما.. وهو يلعب حاسوب صح؟ الجوال!

٢. هيفاء: جوال هذا عامية

٣. نجلاء: ليش عامية؟

٤. هيفاء: الهاتف.. الجوال عامية، هاتف (XXX) أو حاسوب؟ لابتوب؟ لا! حاسوب.. يلعب كل يوم..

٥. نجلاء: هل كتبتي دائما؟

٦. هيفاء: لا.. هو يلعب بحاسوب كل يوم ولا يمارس او ولا يخرج من البيت.. لا يخرج من البيت ولا يتكلم مع الأحل.. ولا يتحدث يتكلم يتكلم مع الأسرة.. أسرته؟ أسرته فأمه فوالديه فوالداه فوالداه فوا والداه هو هو وجده وجدته.. يقلقون عنه.. و.. ويفك ويفكرون كثيرا ثم يشتري له كرة.. يرفضون الحاسوب ويشترون له الكرة.. وثم ثم أخذو أخذو أو يرفضو اخذ اخذ ثم اخذو منه الحاسوب ويعطونه الكرة.. حاسوبه

في الرد ١ تقترح نجلاء استخدام كلمة "جوال" بدلا من "حاسوب" في جملة "وهو يلعب حاسوب صح؟ الجوال!". تردّ هيفاء في الرد التاسع بتصحيح معجمي مباشر، فتقول: "جوال هذا عامية"، مشيرة إلى أن الكلمة غير فصيحة. في الرد ٣ تُبدي نجلاء تفاعلاً لغويًا واضحًا

بسؤالها "ليش عامية؟"، مما يفتح نقاشًا حول الفروق بين المعجم العامي والمعجم الفصيح. يتضح في الرد ٤ أن تركيز الطرفين لا يقتصر على كلمة "جوال" وحدها، بل يمتد أيضا إلى المفردات الأخرى مثل "حاسوب" و"لابتوب"، إذ تحاول هيفاء الموازنة بين ما يُستخدم في الخطاب العامي وما يُعدّ فصيحًا في العربية، فتوضح أن "الهاتف" أو "الحاسوب" أنسب من "جوال" أو "لابتوب". تمثل هذه الواقعة مثالاً على انشغال المتحدثتين بالتمييز بين المفردات الفصيحة والعامية، (هاتف وجوال) والعربية وغير العربية (حاسوب ولابتوب)، واختيار الأنسب في السياق الكتابي، وقد خلصت الواقعة إلى حلٍّ صحيح باعتماد "حاسوب" بوصفه التعبير الأدق والأكثر فصاحة في الرد ٤، حيث أُقِرّ باستخدامه (وليس اللاب توب) في الرد ٦.

المقتطف (٣) واقعة لغوية آلية

يعرض المُقتطف التالي واقعة لغوية آلية، وهو جزء من تفاعلات ثنائية ياسمين وزهراء.

١. ياسمين: على الجدار؟
٢. زهراء: اي.. ينتظر
٣. ياسمين: ينتظروها]تحاول كتابة الكلمة[
٤. زهراء: ينـ.. ينتـ.. ينـ.. تـ.. ظِـ.. ظِرُ..ها..]تُملي[

تتعاون ياسمين وزهراء في كتابة قصة، فتتولى ياسمين مسؤولية الكتابة بالقلم، وتشارك زهراء في اختيار التراكيب. تواجه ياسمين صعوبة في كتابة كلمة "ينتظرها"، وتحل زهراء المشكلة عفويًا بمساعدة ياسمين الكاتبة، وذلك بتهجي الكلمة ببطء أثناء متابعة خط الحروف عن قرب، في الرد الرابع.

تُبرز هذه المقتطفات كيف تتجلّى الوقائع اللغويّة في البيانات بوصفها لحظات مهمة داخل التفاعل التعاوني، ينشغل فيها المتعلّمون مؤقتا بقضيّة لغويّة محدّدة (معجميّة / نحويّة / آليّة)، ثم يعودون إلى مواصلة بناء النصّ المشترك ضمن المهمة.

٣-٤-٤- ثالثا: التحليل الكمي

بعـد ترميـز الوقائـع اللغويـة نوعيًـا وتصنيفهـا إلى (معجميـة، نحويـة، آليـة)، جـرى الانتقـال إلى التحليـل الكـمي عـبر:

١. حصـر نسـب ومتوسـطات كل نـوع مـن أنـواع الوقائـع داخـل كل طريقـة تفاعـل علـى حـدة (وجهـا لوجـه، وعـبر التقنيـة).

٢. إجـراء اختبـار ويلكوكسـون للرتـب الموقعـة (Wilcoxon Signed-Rank Test) بوصفـه اختبـارًا ملائمًـا لمقارنـة القيـم المرتبطـة والبيانـات الـتي لا تتبـع التوزيـع الطبيعـي، فقـد تراوحـت قيـم الالتـواء بـين (Skewness = 0.60-2.78) وتراوحـت قيـم التفلطـح بـين (Kurtosis = -1.45-7.79)، مـا أشـار إلى وجـود انحرافـات واضحـة عـن التوزيـع الطبيعـي في جميـع المتغـيرات. وقـد اسـتُخدم اختبـار ويلكوكسـون لمقارنـة الفـروق بـين طريقـتي التفاعـل في كل نـوع مـن أنـواع الوقائـع (المعجميـة، النحويـة، الآليـة) علـى حـدة، مـع تحديـد اتجـاه الفـرق بـين الطريقتـين.

وبذلـك أصبـح التحليـل الكـمي في الدراسـة الحاليـة موجهـا للإجابـة عـن سـؤال المقارنـة بـين الطريقتـين مـن حيـث كـم الوقائـع وتوزعهـا بحسـب تركيزهـا اللغـوي فقـط، دون إدخـال أي أبعـاد تحليليـة أخـرى.

٤- النتائج

٤-١- تركيز الوقائع اللغوية في طريقتي التفاعل

يعـرض هـذا الجـزء نتـائج الوقائـع اللغويـة في تفاعـلات الأقـران وجهًـا لوجـه وعـبر التقنيـة وفقًـا لتقسـيمها بحسـب نـوع التركـيز اللغـوي، وذلـك عـبر توصيـف التوزيـع العـام للوقائـع (معجميـة، نحويـة، آليـة) داخـل كل طريقـة تفاعـل، ثـم اختبـار الفـروق بـين الطريقتـين في كل نـوع علـى حـدة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤-١-١- أولاً: التوزيع العام للوقائع اللغوية وفق التركيز

الجدول (٣) نسب الوقائع عبر الطريقتين إلى مُجملها

	وقائع التفاعل وجهًا لوجه	وقائع التفاعل عبر التقنية	مُجمل الوقائع عبر الطريقتين
العدد	٤٠٢	٥١	٤٥٣
النسبة	٪٨٩	٪١١	٪١٠٠

أظهرت النتائج وجود (٤٥٣) واقعة لغوية في مجموع بيانات الدراسة عبر الطريقتين، منها (٤٠٢) واقعة في التفاعلات وجهًا لوجه، ويقابلها (٥١) واقعة في التفاعلات عبر التقنية. شكّلت الوقائع في التفاعلات وجهًا لوجه نسبة (٨٩٪) من إجمالي الوقائع عبر الطريقتين، وكانت نسبة الوقائع عبر التقنية (١١٪). تدُل هذه النسب على أن الوقائع في التفاعلات وجهًا لوجه تقارب (٨) أضعاف الوقائع في التفاعلات عبر التقنية. يعرض الجدول رقم (٤) التوزيع العام لأنواع الوقائع عبر الطريقتين.

الجدول (٤) التركيز العام الوقائع اللغوية عبر الطريقتين

		الوقائع المعجمية	الوقائع النحوية	الوقائع الآلية	المجموع
عبر الطريقتين	العدد	١٨٦	٢٣٦	٣١	٤٥٣
	النسبة	٪٤١	٪٥٢	٪٧	٪١٠٠
	المتوسط	٢,١١	٢,٦٨	٠,٣٥	٥,١٥
وجهًا لوجه	العدد	١٧١	٢١٠	٢١	٤٠٢
	النسبة	٪٤٣	٪٥٢	٪٥	٪١٠٠
	المتوسط	٤,٢٨	٥,٢٥	٠,٥٣	١٠,٠٥

		الوقائع المعجمية	الوقائع النحوية	الوقائع الآلية	المجموع
عبر التقنية	العدد	١٥	٢٦	١٠	٥١
	النسبة	٪٢٩	٪٥١	٪٢٠	٪١٠٠
	المتوسط	٠,٣١	٠,٥٤	٠,٢١	١,٠٦
ملاحظة: احتُسِبت المتوسطات إلى أعداد المهام، أي إلى (٨٨) مهمة في مُجمل التفاعلات عبر الطريقتين، وإلى (٤٠) مهمة في التفاعلات وجهًا لوجه، وإلى (٤٨) مهمة في التفاعلات عبر التقنية.					

أ. **توزيع الوقائع إجمالاً عبر الطريقتين**

أظهرت النتائج وجود (٤٥٣) واقعة لغوية في مجموع بيانات الدراسة عبر الطريقتين، بمتوسط عام بلغ (٥,١٥) واقعة لكل مهمة. وعلى مستوى أنواع الوقائع، جاءت الوقائع النحوية في المرتبة الأولى من حيث التكرار، بواقع (٢٣٦) واقعة تمثل (٥٢٪) من إجمالي الوقائع، وبمتوسط (٢,٦٨). تلتها الوقائع المعجمية بعدد (١٨٦) واقعة تمثل (٤١٪)، وبمتوسط (٢,١١). في المقابل، جاءت الوقائع الآلية بأعداد محدودة نسبيًا؛ إذ بلغت (٣١) واقعة فقط، بنسبة (٧٪)، وبمتوسط (٠,٣٥).

ب. **توزيع الوقائع في التفاعلات وجهًا لوجه مقابل التفاعلات عبر التقنية**

سجَّل التفاعل وجهًا لوجه (٤٠٢) واقعة لغوية، بمتوسط عام بلغ (١٠,٠٥) واقعة لكل مهمة، في حين بلغ عدد الوقائع اللغوية في التفاعل عبر التقنية (٥١) واقعة فقط، بمتوسط عام بلغ (١,٠٦) واقعة لكل مهمة. وتصدَّرت الوقائع النحوية في التفاعل وجهًا لوجه بعدد (٢١٠) وقائع، تمثل (٥٢٪) من مجموع الوقائع وجهًا لوجه، وبمتوسط بلغ (٥,٢٥)، مقابل (٢٦) واقعة نحوية في التفاعل عبر التقنية، مثَّلت ما نسبته (٥١٪) من إجمالي الوقائع التقنية، وبمتوسط (٠,٥٤). ثم جاءت الوقائع المعجمية في المرتبة الثانية؛ إذ بلغت (١٧١) واقعة في التفاعل وجهًا لوجه، تمثل (٤٣٪) من وقائعه، وبمتوسط (٤,٢٨)، مقابل (١٥) واقعة معجمية عبر التقنية، مثَّلت (٢٩٪) من مجموع الوقائع التقنية، وبمتوسط (٠,٣١). وأمَّا الوقائع الآلية فقد جاءت بأعداد ونسب محدودة

في التفاعـل وجهًـا لوجـه، إذ بلغـت (٢١) واقعـة بنسـبة (٥٪) وبمتوسـط (٠,٥٣)، مقارنـة بـ(١٠) وقائـع آليـة في التفاعـل عـبر التقنيـة، شـكّلت مـا نسـبته (٢٠٪) مـن مجمـوع الوقائـع التقنيـة، وبمتوسـط (٠,٢١). ويُظهـر هـذا التوزيـع تفوقًـا كميًـا واضحًـا للتفاعـل وجهًـا لوجـه في عـدد الوقائـع اللغويـة ومتوسـطها عـبر جميـع أنـواع الوقائـع، مـع هيمنـة الوقائـع النحويـة والمعجميـة في كلتـا الطريقتـين، وحضـور محـدود نسـبيًا للوقائـع الآليـة.

٤-١-٢- ثانيا: الفروق بين طريقتي التفاعل في أنواع الوقائع

للكشـف عـن علاقـة طريقـة التفاعـل بتركيـز الوقائـع اللغويـة وكمّهـا، أُجريـت مقارنـة بـين التفاعـل وجهًـا لوجـه والتفاعـل عـبر التقنيـة باسـتخدام اختبـار ويلكوكسـون للرتـب الموقّعـة، وهـو الاختبـار الملائـم لمقارنـة القيـم المرتبطـة في عينـات صغـيرة ولبيانـات لا تتبـع التوزيـع الطبيعـي، فقـد تراوحـت قيـم الالتـواء لجميـع المتغـيرات بـين (Skewness = 0.60–2.78) وتراوحـت قيـم التفلطـح بـين (Kurtosis = −1.45–7.79). وشـملت المقارنـة ثلاثـة أنـواع مـن الوقائـع اللغويـة هـي: الوقائـع المعجميـة، والوقائـع النحويـة، والوقائـع الآليـة؛ وذلـك لقيـاس الفـروق بـين الطريقتـين في كل نـوع علـى حـدة، وتحديـد اتجـاه الاختـلاف بـين الطريقتـين التفاعليـين. وقـد اسـتند التحليـل إلى القيـم المزدوجـة المسـتخرجة مـن كل ثنائيـة، ممـا أتـاح فحـص الفـروق بدقـة بـين أداء الثنائيـات في التفاعـل وجهًـا لوجـه مقابـل أدائهـا في التفاعـل عـبر التقنيـة. يعـرض الجـدول الرقـم (٥): نتـائج اختبـار ويلكوكسـون.

الجدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون

	الوقائع المعجمية وجها لوجه وعبر التقنية	الوقائع النحوية وجها لوجه وعبر التقنية	الوقائع الآلية وجها لوجه وعبر التقنية
قيمة Z الدلالة الإحصائية التقريبية	-٢,٣٨٣	-٢,٥٢٤	-,١٧٢
	٠,٠١٧	٠,٠١٢	٠,٨٦٣

أظهـرت نتـائج اختبـار ويلكوكسـون وجـود فـروق دالّـة إحصائيًـا بـين طريقـتَي التفاعـل في كلٍّ مـن الوقائـع المعجميـة والوقائـع النحويـة. ففـي الوقائـع المعجميـة، جـاءت قيمـة (Z) سـالبة

ودالّة (Z = −2.383, p =.017)، وتُظهر بيانات الرتب أن عدد الرتب السالبة بلغ (٧) مقابل رتبة موجبة واحدة فقط، مع عدم وجود قيم متساوية، وهو ما يشير إلى أن تركيز الوقائع المعجمية كان أعلى في التفاعل وجهًا لوجه لدى معظم الثنائيات مقارنة بالتفاعل عبر التقنية بدرجة دالة إحصائيًا.

وبالمثل، سجّلت الوقائع النحوية فرقًا دالاً إحصائيًا (Z = −2.524, p =.012)، حيث جاءت جميع القيم ضمن الرتب السالبة (٨ رتب سالبة دون أي رتب موجبة أو متساوية)، مما يعكس تفوقًا واضحًا وثابتًا للتفاعل وجهًا لوجه في هذا النوع من الوقائع لدى جميع الثنائيات محل التحليل.

في المقابل، لم تُسجِّل الوقائع الآلية فرقًا دالاً إحصائيًا بين الطريقتين (Z = −0.172, p =.863). وتدعم بيانات الرتب هذا الاتجاه، إذ توزّعت القيم بين رتب سالبة (٣) ورتب موجبة (٤)، إلى جانب قيمة متساوية واحدة، بما يدل على توازن نسبي بين التفاعل وجهًا لوجه والتفاعل عبر التقنية في تركيز هذا النوع من الوقائع، وانسجام ذلك مع عدم دلالة الفروق إحصائيًا، كما يوضحه الجدول رقم (٦).

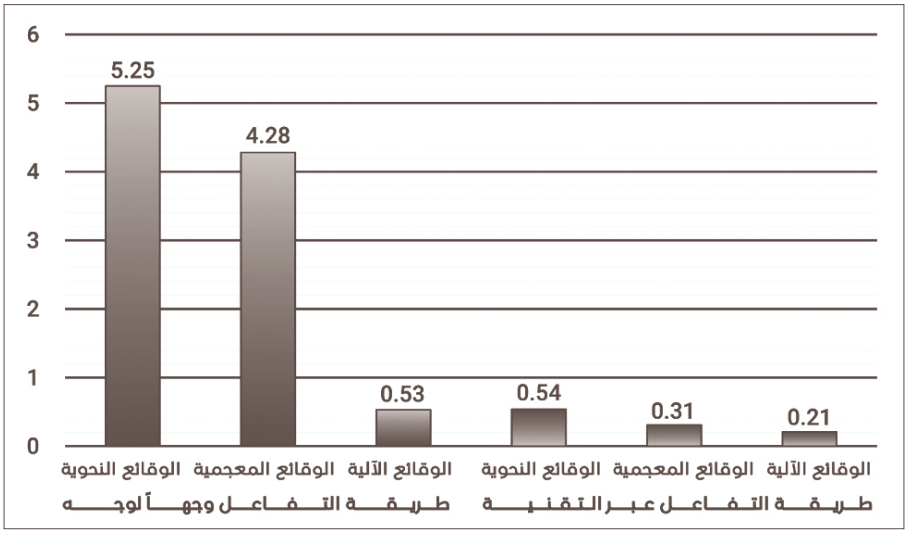
الجدول (٦) رتب القيم الموجبة والسالبة في اختبار ويلكوكسون

		العدد	متوسط الرُتب	إجمالي الرُتب
الوقائع المعجمية وجهًا لوجه وعبر التقنية	الرُتب السالبة	٧	٥,٠٠	٣٥,٠٠
	الرُتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠
	القيم المتساوية	٠		
	المجموع	٨		
الوقائع النحوية وجهًا لوجه وعبر التقنية	الرُتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠
	الرُتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	القيم المتساوية	٠		
	المجموع	٨		

		العدد	متوسط الرُتب	إجمالي الرُتب
الوقائع الآلية وجهًا لوجه وعبر التقنية	الرُتب السالبة	٣	٥,٠٠	١٥,٠٠
	الرُتب الموجبة	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠
	القيم المتساوية	١		
	المجموع	٨		
ملاحظة: الرُتب السالبة تعني أن قيم التفاعل عبر الواتساب أقل من قيم التفاعل وجهًا لوجه، والرُتب الموجبة تعني عكس ذلك.				

يعكس الشكل رقم (١) النمط ذاته؛ فيُبرز بصورة مباشرة ارتفاع متوسط الوقائع المعجمية والنحوية في التفاعل وجهًا لوجه مقارنة بالتفاعل عبر التقنية، بينما تبدو الفروق أقل حدّة في الوقائع الآلية، وهو ما ينسجم مع النتائج الإحصائية التي سجّلت عدم دلالة الفروق في هذا النوع.

الشكل (١) متوسطات أنواع الوقائع اللغوية وفق التركيز وطريقة التفاعل



٤-٤- خلاصة النتائج

توضح النتائج أن الوقائع اللغوية في هذه الدراسة تركزت أساسًا في نوعين رئيسين: الوقائع النحوية ثم الوقائع المعجمية، بينما ظل حضور الوقائع الآلية محدودًا عبر الطريقتين. كما أظهرت المقارنة الإحصائية أن طريقة التفاعل ارتبطت بفروق دالة في كثافة الوقائع النحوية والمعجمية لصالح التفاعل وجها لوجه، في حين لم تظهر فروق دالة في الوقائع الآلية بين الطريقتين.

٥- مناقشة واستنتاج

أظهرت نتائج الدراسة فروقًا واضحة بين طريقتي التفاعل في كثافة الوقائع اللغوية وتركيزها. فقد بلغ مجموع الوقائع عبر الطريقتين (٤٥٣) واقعة، منها (٤٠٢) واقعة في التفاعلات وجها لوجه مقابل (٥١) واقعة عبر الواتساب، بما يعني أن الوقائع في التفاعل وجهًا لوجه أعلى من نظيرتها عبر التقنية بنسبة تُقارب ٦٨٨٪. وعلى مستوى التركيز، تصدرت الوقائع النحوية (٢٣٦: ٥٢٪) ثم المعجمية (١٨٦: ٤١٪) مع حضور محدود للوقائع الآلية (٣١: ٧٪). وعند فصل النتائج بحسب الطريقة، حافظ التفاعل وجها لوجه على هيمنة النحو ثم المعجم بمتوسط عام (١٠,٠٥) واقعة لكل مهمة، بينما انخفض متوسط الوقائع في التفاعل عبر الواتساب إلى (١,٠٦) واقعة لكل مهمة مع ارتفاع نسبي لحصة الوقائع الآلية (٢٠٪) مقارنة بالوجه لوجه (٥٪). وأظهر اختبار ويلكوكسون فروقًا دالة لصالح التفاعل وجها لوجه في الوقائع المعجمية ($Z = -2.383$, $p = .017$) والنحوية ($Z = -2.524$, $p = .012$)، في حين لم يظهر فرق دال في الوقائع الآلية ($Z = -0.172$, $p = .863$).

يتسق الاتجاه العام لنتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في دراسات (Zhang, 2024; Tor-res & Cung, 2019) التي قارنت بيئات تواصل ثنائية متقاربة من حيث تقييد الوسيط بالتزامن والاقتصار على النص. فقد أفادت نتائج توريس وكونغ (Torres & Cung, 2019) أن التفاعل وجهًا لوجه أسفر عن عدد أكبر من الوقائع مقارنة بالتواصل الكتابي المتزامن، وكذلك أظهرت تشانغ (Zhang, 2024) كثافة أكبر للوقائع اللغوية في التفاعل وجهًا لوجه، مقارنة بالتواصل الكتابي المتزامن أيضًا. ويمكن تفسير هذا الاتفاق بأن التفاعل وجهًا

لوجه يوفر موارد تزامن عالية (تبادل فوري، إشارات غير لفظية، تنظيم أدق للدور) تجعل مشكلات الصياغة تظهر داخل الحوار نفسه وتتحول بسرعة إلى نقاش مشترك حول الشكل، بينما لا تتيح التقنية المتزامنة وقتا كافيًا للإصلاح اللغوي، ولا يُستبعد أن يقلل ذلك من تحول مشكلات الصياغة إلى وقائع لغوية ضمن التفاعل. كما أن تنفيذ المهام خارج قاعة الدرس، بوسائط متعددة (نص، صوت، رموز، صور) قد يعيد توزيع الجهد نحو إدارة التواصل ومتابعة الرسائل عوضًا عن توجيه الانتباه على نقطة لغوية محددة داخل سلسلة تفاوض واحدة.

في المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية عما انتهت إليه دراسة زنغ (Zeng, 2017) التي وجدت كثافة أعلى للوقائع في التواصل المتزامن عبر التقنية، وذلك قياس نسبة الوقائع لكل (١٠٠) كلمة تفوه بها الطرفان أثناء إنجاز المهام، وذلك برغم من أن عدد الوقائع في الطريقتين كان متقاربًا (٦٥ في التفاعل وجها لوجه مقابل ٧١ في التفاعل عبر التقنية). ويبدو أن هذا التعارض بالرغم من تشابه التطبيقين (QQ، WhatsApp) من إمكانية التواصل النصي والصوتي إلا أن تطبيق QQ يتيح إمكانية التواصل المباشر عبر الفيديو، وهو ما لا يمكن عبر تطبيق الواتساب بين المتعلمات في بيئة الدراسة. كما أن مستوى الألفة باللغة الهدف قد يكون عاملاً مؤثرًا، إذ ربما كان المتعلمون الصينيون أكثر ألفة بالكتابة باللغة الإنجليزية، بينما لم تعتد المتعلمات في هذه الدراسة على التواصل مع الغير باللغة العربية عبر تطبيق الواتساب. يدل على هذا ملاحظة الباحث الأول حدوث ارتباك عند المشاركات أثناء استخدام لوحات المفاتيح العربية، حيث كان انتقالهن من حرف إلى حرف آخر أثناء الكتابة باللغة العربية يتطلب بحثًا مستمرًا على مواقع الحروف.

وعلى مستوى نوع التركيز، تقدم نتائج هذه الدراسة صورة مختلفة عند مقارنتها بدراستين سابقتين (Torres & Cung, 2019; Zeng, 2017)؛ ففي الدراسة الحالية، حافظت الوقائع النحوية على المرتبة الأولى في الطريقتين (وجهًا لوجه وعبر الواتساب)، بينما أظهرت دراستا زنغ (Zeng, 2017) وتوريس وكونغ (Torres & Cung 2019) هيمنة الوقائع المعجمية في الطريقتين. يمكن تفسير الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة زنغ (Zeng, 2017) وتوريس وكونغ (Torres & Cung 2019) باحتمالية اختلاف طبيعة التطبيق

المستخدم في تشكيل ما يلفت انتباه المتعلمات لحظة التفاعل. فكل من QQ في دراسة زنغ (Zeng, 2017) وسكايب في دراسة توريس وكونغ (Torres & Cung 2019) يتيحان تواصلاً مرئيًا متزامنًا الى جانب القناة النصية أو الصوتية، وهو ما قد يعزز حضور الاشارات غير اللفظية وتبادل الانتباه المشترك وتسريع الاستيضاح الفوري، وهو ما قد يوجه التفاعل نحو بناء المعنى وتدقيق الاختيارات المعجمية أثناء صياغة الرسالة. بعبارة أخرى، يوفر التواصل عبر الفيديو بعض خصائص التواصل وجهًا لوجه مثل لغة الجسد وتعابير الوجه، بما يدعم استدلال المعنى وتثبيت المقاصد بسرعة. وأما في الدراسة الحالية، فقد كان التواصل عبر تطبيق الواتساب، الذي لم يُتح التواصل المرئي للمشاركات، وهو ما قد يعني تقليل كثافة القرائن الفورية التي تدعم تفسير المعنى، ودفع المتعلمات الى الاعتماد بدرجة أكبر على الكتابة واستخدام مؤشرات الشكل داخل النص نفسه، وهو الأمر الذي ربما عزز التركيز على الوقائع النحوية لتستقر في المرتبة الاولى عبر الواسطة التقنية (الواتساب). وعليه، فيبدو أن نوع الوسيط التقني عامل مؤثر في طبيعة التفاعلات بين الأقران، وقد يعيد توجيه انتباههم نحو مكونات لغوية مختلفة.

أما الوقائع الآلية، فقد كان حضورها محدودًا ولم يظهر فيها فرق دال بين الطريقتين، مع ارتفاع نسبي لحصتها في الواتساب (٢٠٪) مقارنة بالتفاعل وجها لوجه (٥٪). وتنسجم هذه النتيجة جزئيًا مع ما ذكرته زنغ (Zeng, 2017) من ارتفاع نسبة الوقائع الآلية في التواصل عبر التقنية مقارنة بالتفاعل وجهًا لوجه، وهو ما يوحي بأن الكتابة عبر لوحة المفاتيح والسرعة والتهجئة والترقيم قد تستثير مشكلات آلية بصورة أكبر من تلك التي تحدث حين التفاعل وجهًا لوجه.

يتضح انخفاض الوقائع اللغوية عبر الواتساب أكثر عند مقارنته بأدبيات الواتساب بوصفه وسيطًا خارج الصف. فقد بيّنت دراسة تراجنت وآخرين (Tragant et al., 2022) أن التفاعل في مجموعاته يميل إلى التواصل الحقيقي وتبادل الرسائل داخل المهمة، مع قلة التفاوض حول الشكل أو الوقائع اللغوية، ورصدت أيضا تزايدًا تدريجيًا للتفاعلات خارج المهمة واستخدامًا واسعًا للرموز التعبيرية، مما يفسر انخفاض هذه الوقائع. كذلك فإن وجود الباحث الأول في مجموعات الواتساب في الدراسة الحالية بصفة مراقب صامت

حافظ على طابع التفاعل بين الأقران دون تدخل إصلاحي مباشر، فمرّت تعثرات كثيرة بإصلاح فردي أو بالتجاهل حفاظًا على استمرار المعنى، وهي ديناميكية قريبة مما لاحظته تراجنت وآخرون (Tragant et al., 2022) من تقديم التواصل على التصحيح.

وكانت دراستا مينالا (Minalla, 2018) وأندوجار وحسين (Andújar & Hussein, 2019) أظهرتا أن نوع الرسائل قد يوجّه الانتباه اللغوي نحو مهارات بعينها، وهو ما قد يؤيد نتائج الدراسة الحالية. فقد أفادت مينالا (Minalla, 2018) بتفوق التواصل الصوتي فقط مقارنة بالتواصل النصي فقط في تحسين التفاعل الشفهي. وحين يتعلق التفاعل عبر الواتساب بالوقائع اللغوية، فقد أظهرت دراسة أندوجار وحسين (Andújar & Hussein, 2019) أن التفاعل الصوتي عبر الواتساب يرتبط بفرص التركيز على معالجة الاستماع وظهور وقائع مرتبطة بمحفزات صوتية ونطقية. وفي ضوء ذلك، يبدو أن فتح التفاعل عبر الواتساب في الدراسة الحالية بكل الوسائط (صوتية، كتابية، وإيموجية) دون تقييد قد يسمح للثنائيات بالتنقل بين النص والصوت والوسائط بحسب الملاءمة، وهو ما قد يعزز من ازدياد الوقائع المعجمية والنحوية التي تظهر عادة في سياق كتابة مشتركة نصية متواصلة، إضافة إلى فتح الباب للرسائل التنظيمية أو التوضيحية الصوتية.

وأظهرت دراستا مينالا (Minalla, 2018) وأندوجار وحسين (Andújar & Hussein, 2019) أن نوع الرسائل يوجّه الانتباه اللغوي نحو مهارات محددة، بما يؤيد نتائج الدراسة الحالية. فقد بينت مينالا (Minalla, 2018) تفوق التواصل الصوتي فقط على النصي فقط في تحسين التفاعل الشفهي. كما أظهرت دراسة أندوجار وحسين (Andújar & Hussein, 2019) أن التفاعل الصوتي عبر الواتساب يرتبط بفرص لمعالجة الاستماع وظهور وقائع تحفزها عناصر صوتية ونطقية. وفي ضوء ذلك، فإن إتاحة التفاعل عبر الواتساب في الدراسة الحالية بكل الوسائط، صوتية وكتابية وإيموجية، دون تقييد، قد تكون أتاحت للثنائيات التنقل بين الوسائط بحسب الملاءمة، مما عزز الوقائع المعجمية والنحوية المرتبطة عادة بالكتابة المشتركة النصية، وفتح المجال أيضا للرسائل التنظيمية والتوضيحية الصوتية.

تدعم اتجاهًا عامًا مؤداه أن التفاعل وجهًا لوجه في المهام يتيح فرصًا أكبر لظهور الوقائع اللغوية، ولا سيما النحوية والمعجمية، مقارنة بالتفاعل عبر الواتساب كما طُبق في هذه

الدراسة، مع بقاء الوقائع الآلية محدودة وغير متأثرة كثيرا بطريقة التفاعل. ومع ذلك، فإن هذه العلاقة لا تبدو ثابتة، بل تتغير بحسب معيار القياس، وطبيعة الوسيط وتقييده، ونوع المهمة ودرجة توجيهها للشكل، والمستويات اللغوية لأطراف التفاعل. لذلك تبدو الفروق بين نتائج هذه الدراسة ونتائج بعض الدراسات الأخرى (Tragant et al., 2022; Minalla, 2018; Andújar & Hussein, 2019; Azizi & Rezai, 2022; Akkara Sherine et al., 2020; Zhang, 2024; Torres & Cung, 2019; Zeng, 2017) ناتجة عن اختلاف ظروف التفاعل داخل الخطاب التعاوني، أكثر من كونها تناقضًا حاسمًا بشأن أثر التقنية نفسها.

٦- الخاتمة

تخلص هذه الدراسة إلى أن طريقة التفاعل ليست مجرد إطار تنظيمي لإنجاز المهمة التعاونية، بل عامل مؤثر في طبيعة الانتباه اللغوي الذي يتشكل أثناء التفاعل بين الأقران. فقد أظهرت النتائج أن التفاعل وجهًا لوجه كان أكثر توليدًا للوقائع اللغوية من التفاعل عبر الواتساب، إذ استأثر بما يقارب ٨٩٪ من مجموع الوقائع، مقابل نحو ١١٪ فقط للتفاعل عبر التقنية. كما تبين أن هذا التفوق لم يكن كميًا فحسب، بل ظهر كذلك في نوع الوقائع المنتجة، حيث برزت الوقائع النحوية والمعجمية بوضوح أكبر في التفاعل وجهًا لوجه، في حين ظل حضور الوقائع الآلية محدودًا في الطريقتين، مع ارتفاع نسبي لها في تفاعل الواتساب. وتدل هذه النتائج على أن التفاعل وجهًا لوجه يتيح فرصًا أوسع للتفاوض اللغوي، وللتوقف عند الصياغة، والتحقق من صحة التراكيب، ومراجعة اختيار المفردات أثناء بناء المعنى المشترك.

ومن منظور اجتماعي ثقافي تُشير نتائج الدراسة إلى أن البيئة التفاعلية نفسها تعيد تشكيل ما يلاحظه المتعلمون في اللغة وما يعالجونه أثناء أداء المهمة. فالتفاعل وجهًا لوجه، بما يتضمنه من تتابع فوري في الأدوار، وإشارات صوتية وسياقية مباشرة، يبدو أقدر على استثارة الانتباه إلى البنية اللغوية الدقيقة، بخلاف التفاعل عبر الواتساب الذي قد يوزع الجهد بين متابعة المهمة نفسها والتعامل مع متطلبات الإدخال الكتابي عبر الوسيط. ومن ثم، فإن انخفاض عدد الوقائع في بيئة الواتساب لا ينبغي أن يفسر على نحو تبسيطي بوصفه دليلاً مباشرًا على ضعف القيمة التعليمية، بل قد يكشف عن أن الوسيط يوجه

انتباه المتعلمات إلى أنماط مختلفة من المعالجة، أو يفرض عليهن أعباء إجرائية تحد من ظهور التفاوض اللغوي الصريح. وعليه، تؤكد الدراسة أن تصميم أنشطة التعلم التعاوني في تعليم العربية لغة ثانية ينبغي أن يقوم على مواءمة واعية بين نوع المهمة، وخصائص الوسيط، ومستوى المتعلمين، لا على افتراض أن جميع البيئات التفاعلية الرقمية تؤدي الوظائف التعليمية نفسها.

تبرز أهمية نتائج هذه الدراسة في أنها تسد جانبًا من النقص في البحوث التي تناولت الوقائع اللغوية في تفاعلات متعلمي العربية لغة ثانية، ولا سيما في المقارنة بين التفاعل وجهًا لوجه والتفاعل عبر الواتساب. ومع ذلك، فإن نتائجها تفتح مسارات بحثية أوسع تستحق مزيدًا من الفحص في ميدان تفاعلات متعلمي اللغة الثانية عمومًا، مثل دراسة أثر أنواع الوسائط التقنية المختلفة، لا مجرد المقارنة العامة بين الحضوري والرقمي، وفحص العلاقة بين طريقة التفاعل ومستويات الانخراط وجودة الحلول داخل الوقائع اللغوية، وتتبع أثر نوع المهمة، والزمن، والألفة بين الشركاء، والكفاءة التقنية، في كثافة الوقائع وطبيعتها. أما في مجال تعليم العربية لغة ثانية خصوصًا، فما تزال الحاجة قائمة إلى دراسات أوسع تقارن بين التفاعل النصي، والصوتي، والمرئي المتزامن، وتختبر مستويات لغوية مختلفة، وخلفيات لغوية متنوعة، وتربط الوقائع اللغوية بنمو التحصيل الفعلي في العربية، لا بعدد الوقائع وحده. فحقل تعليم العربية لا يزال بحاجة إلى فهم أدق لكيفية تشكل التعلم داخل التفاعل نفسه، وإلى كشف أوضح للكيفية التي تعيد بها الوسائط المختلفة توجيه انتباه المتعلمين إلى مكونات اللغة العربية ومعالجتها أثناء العمل التعاوني.

إقرار المصالح

يُقر الباحثان بعدم وجود أي مصالح أو تعارض مصالح تؤثر على نتائج البحث.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع الأجنبية

Akkara, S., Anumula, V., & Mallampalli, M. (2020). Impact of whatsapp interaction on improving L2 speaking skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(3), 250–259.

Annamalai, N., Alsalhi, N. R., Eltahir, M. E., Zakarneh, B. M., Yunus, K., & Zyoud, S. H. (2025). A Qualitative Investigation of WhatsApp Interaction for English Language Grammar Learning. *SAGE Open, 15*(1), 21582440251315528.

Azizi, Z., & Rezai, A. (2022). Improving Iranian high school students' writing skills through online dialogic interactions: A microgenetic analysis. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 23*(2), 76–92.

Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research,* 42(3), 294–320.

Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21*(1), 40–58.

Dobao, A. F. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research, 18*(4), 497–520.

Eun, B. (2023). Teachers learning to teach: professional development based on sociocultural theory for linguistically and culturally diverse classroom. *Professional Development in Education, 49*(5), 914–924.

García-Gómez, A. (2022). Learning through WhatsApp: Students' beliefs, L2 pragmatic development and interpersonal relationships. *Computer Assisted Language Learning, 35*(5-6), 1310–1328.

Gebremariam Olamo, T. (2025). Primary schools teachers' attitudes towards the benefits of cooperative learning and their awareness about its five basic principles: *Summer in-Service Teachers*, Sidama regional state, Ethiopia. Education 3-13, 53(6), 965–979.

Huang, J. (2022). Task-based language teaching and rigorous instruction in beginning English as a second language classrooms. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2022*(175-176), 59–70.

Iglesias-Dieguez, K., Martinez-Adrian, M., & Gallardo-del-Puerto, F. (2026). Peer-to-peer interaction in task-based learning and the development of young EFL learners' productive vocabulary: an exploratory study. *Language awareness, 35*(1), 151-176.

Kim, H. Y. (2017). *Effect of modality and task type on interlanguage variation. ReCALL, 29*(2), 219–236.

Lambert, C. (2023). *Practice in task-based language teaching. Practice and automatization in second language research* (pp. 144–159). Routledge.

Li, L. (2023). An overview on task-based language teaching. *Frontiers in Sustainable Development, 3*(10), 24–29.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1. print. ed.). Sage.

Lyle, C. (2015). *The complex nature of language-related episodes. Dialogue in multilingual and multimodal communities* (pp. 25–48). John Benjamins Publishing Company.

Mayo, M. d. P. G., & Zeitler, N. (2017). Lexical language-related episodes in pair and small group work. *International Journal of English Studies, 17*(1), 61–82.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. ed., 9. print. ed.). Sage.

Minalla, A. A. (2018). The Effect of WhatsApp Chat Group in Enhancing EFL Learners' Verbal Interaction outside Classroom Contexts. *English Language Teaching, 11*(3), 1–7.

Nguyen, L. T., & Newton, J. (2020). Pronunciation Teaching in Tertiary EFL Classes: Vietnamese Teachers' Beliefs and Practices. *TESL-EJ, 24*(1), n1.

Ningsih, T. Z., Aman, A., Nasrulloh, A., Ofianto, O., Erniwati, E., Asri, Z., Judijanto, L., & Firza, F. (2025). Enhancing communication and collaboration skills through discovery, cooperative and problem-based learning models in Social Studies education. *Cogent Education, 12*(1), 2500110.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Niu, R., Jiang, L., & Deng, Y. (2018). Effect of proficiency pairing on L2 learners' language learning and scaffolding in collaborative writing. *The Asia-Pacific Education Researcher, 27*(3), 187–195.

O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406919899220.

Pham, H. T. P. (2022). Computer-mediated and face-to-face peer feedback: Student feedback and revision in EFL writing. *Computer Assisted Language Learning, 35*(9), 2112–2147.

Storch, N. (1997). The editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness, 6*(4), 221–232.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics, 16*(3), 371–391.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal, 82*(3), 320–337.

Syairofi, A., Suherdi, D., & Purnawarman, P. (2023). Using WhatsApp to support English language learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 24*(1), 305–337.

Torres, J., & Cung, B. (2019). A comparison of advanced heritage language learners' peer interaction across modes and pair types. *The Modern Language Journal, 103*(4), 815–830.

Tragant, E., Pinyana, À, Mackay, J., & Andria, M. (2022). Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp. *Computer Assisted Language Learning, 35*(8), 1946–1974.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press.

Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research, 11*(2), 121–142.

Yuksel, D., & Inan, B. (2014). The effects of communication mode on negotiation of meaning and its noticing. *ReCALL, 26*(3), 333–354.

Zeng, G. (2017). Collaborative dialogue in synchronous computer-mediated communication and face-to-face communication. *ReCALL, 29*(3), 257–275.

Zhang, X. (2024). *The impact of text-based synchronous computer-mediated communication and face-to-face oral communication on L2 Chinese speaking performance* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global.

نبذه تعريفية عن الباحثين:

بيانات الباحث:

علـي آل شـريدة، أسـتاذ مسـاعد في اللغويـات التطبيقيـة في قسـم دراسـات اللغـة العربيـة (لغـة ثانيـة)، بكليـة اللغـات وعلومهـا، في جامعـة الملـك سـعود، بـالمملكة العربيـة السـعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة مـن جامعـة ملبـورن بأسـتراليا عـام ٢٠٠٨. تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول التفاعـلات في تعلـم اللغـة الثانيـة، والتدريـس القائـم علـى المهـام وتعلـم اللغـة، وتعلـم اللغـة الثانيـة.

Author Biodata:

Ail Alshuraidah is an Associate Professor in Applied Linguistics in the Department of Studies of Arabic (L2), College of Language Sciences, King Saud University, Saudi Arabia. Dr. Alshuraidah received his PhD in Applied Linguistics in 2008 from the University of Melbourne, Australia. His research interests include Interactions in second language learning, Task-based instructions and language learning and Second language learning

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: ashuraidah@KSU.EDU.SA

بيانات الباحث:

تسـنيم المحيميـد، مرشـح دكتـوراه في تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة عـبر التقنيـة، في قسـم دراسـات اللغـة العربيـة (لغـة ثانيـة)، بكليـة اللغـات وعلومهـا، في جامعـة الملـك سـعود، بالمملكـة العربيـة السـعودية. حاصـل على درجـة الماجسـتير في درجـة الماجسـتير في آداب تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، مـن جامعـة الملـك سـعود، عـام ٢٠٢١. تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول التعليـم المدمـج للغـة، واختبـارات اللغـة عـبر التقنيـة، وبنـاء الأطـر التعليميـة للمناهـج الدراسـية الموجهـة للتعليـم المدمـج.

Author Biodata:

Tasneem Almuhaimeed is a PhD candidate in Technology-Enhanced Arabic as a Second Language Education in the Department of Studies of Arabic (L2), College of Language Sciences, King Saud University, Saudi Arabia. She received her master's degree in the Arts of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages from King Saud University in 2021. Her research interests include blended language learning, technology-based language testing, and the development of educational frameworks and curricula for blended learning.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: Almohaimeed.t.a@gmail.com

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

إستراتيجيات التأدُّب في كتبِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ لغةً ثانية: سلسلةُ العربيةِ بين يديك أنموذجًا

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-002

د. ليلى محمد إبراهيم قحل

قسم اللغة العربية، كلية الفنون والعلوم الإنسانية، جامعة جازان

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٧/٠٦/١٤هـ	١٤٤٨/٣/١٠هـ

الملخص

هدف هذا البحث إلى تحليل إستراتيجيات التأدُّب في الحوارات الشفهيَّة الواردة في سلسلة العربية بين يديك، وذلك في ضوء نموذج براون وليفنسون (١٩٨٧)، للكشف عن السمات التداولية للخطاب التعليمي الموجَّه لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الجمع بين التحليل الكيفي لرصد الإستراتيجيات والأساليب اللغويّة الموظَّفة، والتحليل الكمي لإحصاء تكراراتها ونِسَب حضورها، مع تحكيم عيّنة بلغت (٢٠٪) من البيانات، حققت نسبة اتفاق وصلت إلى (٩٨٪). وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٨٣) حوارًا شفهيًا مأخوذًا من الجزأين الأول والثاني من السلسلة؛ لكونهما الأكثر تمثيلًا للتفاعل الشفهي المباشر في المستوى المبتدئ. وأظهرت النتائج هيمنة واضحة لإستراتيجية التعبير الصريح بنسبة (٨٠٪)، تلتها إستراتيجية التأدُّب الإيجابي بنسبة (١٧،٩٦٪)، ثم التأدُّب السلبي بنسبة هامشية بلغت (١،٣٤٪)، في حين غاب تمامًا توظيف إستراتيجية التأدُّب غير المباشر. وتدلّ هذه النتائج على اعتماد الخطاب التعليمي في السلسلة على البنى اللغويّة المباشرة والصيغ الواضحة، بما ييسِّر الفهم الأولي لدى المتعلمين، غير أنّه في الوقت نفسه يحدّ من تمثيل التنويع التداولي وأنماط إدارة المعنى غير المباشر. وبناءً على ذلك، توصي الدراسة بضرورة تعزيز الحوارات التعليمية بأنشطة تفاعلية موجَّهة تُبرز تنوُّع إستراتيجيات التأدُّب، وتدمج بين الوعي التداولي-اللغوي والوعي الاجتماعي-الثقافي، مع الجمع بين التعليم الصريح والضمني، بما يسهم في تنمية الكفاءة التداولية وتمكين المتعلمين من توظيف اللغة في مواقف تواصلية طبيعية تعكس القيم الثقافية والاجتماعية للغة العربية.

الكلمات المفتاحية

إستراتيجيات التأدُّب، السمات التداولية، الخطاب التعليمي، الحوارات الشفهيَّة، الكفاءة التداولية.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Politeness Strategies in Arabic as a Second Language Textbooks: A Case Study of the Al-Arabiyya Bayna Yadayk Series

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-002

Dr. Laila Mohammed Ibraheem Qahl

Department of Arabic Language, Jazan University

Received on	Published on
5-12-2025	23-08-2026

ABSTRACT

This study aims to analyze politeness strategies in the spoken dialogues included in the Al-'Arabiyyah Bayna Yadayk series, drawing on Brown and Levinson's (1987) model, in order to identify the pragmatic features of the instructional discourse directed at learners of Arabic as a foreign language. The study adopts a descriptive–analytical approach, combining qualitative analysis to identify the pragmatic strategies and linguistic realizations employed with quantitative analysis to calculate their frequencies and proportions. A subsample amounting to 20% of the data was subjected to expert validation, yielding an inter-rater agreement of 98%. The corpus consists of 83 spoken dialogues selected from the first and second volumes of the series, as these volumes provide the richest representation of direct spoken interaction at the beginner level. The findings reveal a clear dominance of the Bald on-record strategy (80%), followed by Positive Politeness (17.69%), with a marginal presence of Negative Politeness (1.34%), while the Off-record strategy is entirely absent. These results indicate that the instructional discourse in the series relies heavily on direct linguistic structures and explicit forms, which facilitates initial comprehension for learners but simultaneously limits pragmatic variation and the representation of indirect meaning management. Accordingly, the study recommends enriching instructional dialogues with targeted interactive activities that foreground a wider range of politeness strategies and integrate pragmatic–linguistic awareness with sociocultural awareness, while combining explicit and implicit instruction. Such an approach would contribute to the development of learners' pragmatic competence and enable them to use Arabic effectively in natural communicative situations that reflect the cultural and social values of the language.

KEYWORDS

Politeness Strategies; Pragmatic features; Instructional Discourse; Spoken Dialogues; Pragmatic Competence.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

١- المقدمة

تُعَدّ نظريةُ التأدُّب من أبرز فروع التداولية المعاصرة، إذ تهتم بدراسة استخدام اللغة في التفاعل بين الأفراد، وما يرتبط بذلك من سلوك لغوي واجتماعي في السياقات المختلفة. ولا يقتصر مفهوم التأدب على كونه سلوكًا مهذبًا فحسب، بل يرتبط أيضًا بجملة من القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية المتصلة بالعلاقات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والسلوك الملائم في التفاعل. كما حظيت نظرية التأدب باهتمام واسع في الدراسات التداولية ودراسات التواصل بين الثقافات، وتعددت تعريفاتها وتفسيراتها؛ إذ نُظر إليها بوصفها مبدأً عامًا ينظم جوانب التفاعل بين الأفراد، أو بوصفها مجموعة من الصيغ والإستراتيجيات اللغوية المستخدمة في التواصل. (Eelen, 2014)

وفي سياق تعلُّم اللغة الثانية، تندرج إستراتيجيات التأدُّب ضمن مكوّن الكفاءة التداولية، التي تُعدّ ركنًا أساسًا من أركان الكفاءة التواصلية. إذ لا يكفي امتلاك المتعلم معرفة نحوية أو معجمية تمكّنه من إنتاج جمل صحيحة شكليًا، ما لم يكن قادرًا على توظيف هذه المعرفة في مواقف تواصلية تراعي مقتضيات السياق الاجتماعي والثقافي. وقد أظهرت دراسات متعددة أن تنمية مهارات مثل القراءة أو الاستماع لا تفضي بالضرورة إلى تحسّن الكفاءة التداولية، ما لم يتعرّض المتعلم إلى مدخلات تفاعلية كافية تُمكّنه من ملاحظة إستراتيجيات التخاطب واكتسابها في سياقات استعمالية ملائمة (AKUTSU, 2006). ومن هنا يؤكد الباحثون ضرورة تعليم إستراتيجيات التأدُّب تعليمًا صريحًا، لكون المتعلمين الأجانب قد يفتقرون إلى المعرفة الضمنية بالمعايير التداولية والثقافية للغة الهدف (Bella et al., 2015).

ومع ذلك، يواجه تعليم هذه الإستراتيجيات تحديات متعددة، من أبرزها تركيز المناهج على الجوانب الصورية للغة، كالقواعد والمفردات، على حساب البعد التداولي، فضلًا عن محدودية وعي المعلمين بآليات تعليم التأدُّب، ونقص الموارد التعليمية الأصيلة التي تعكس أنماط التفاعل الواقعي، إضافة إلى غياب المدخلات الحوارية الكافية في كثير من المواد التعليمية (Wong & Esler, 2020).

وانطلاقًا من ذلك، تتجه هذه الدراسة إلى فحص المواد التعليمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وبخاصة سلسلة العربية بين يديك، بوصفها من أكثر السلاسل انتشارًا في هذا المجال، بهدف الكشف عن مدى تضمُّنها لإستراتيجيات التأدُّب اللغويّ كما تتجلّى في الحوارات الشفهية. وتسعى الدراسة إلى تحليل هذه الحوارات وتحليل أنماط التأدُّب الممثَّلة فيها، وتقويم مدى إسهامها في تنمية الكفاءة التداولية لدى المتعلمين، مع تحديد مواطن القوة والقصور، وتقديم توصيات تسهم في تطوير المحتوى التعليمي على أسس تواصلية أكثر وعيًا بالسياق الاجتماعي للغة العربية.

١-١- مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية المركزية للبعد التداولي في تعليم اللغات، لا سيما ما يتصل بإستراتيجيات التأدُّب اللغويّ ودورها في تنظيم التفاعل وحفظ العلاقات بين أطراف الخطاب، فإن هذا البعد لم يحظَ بحضورٍ تحليليٍّ كافٍ في دراسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وبخاصة الدراسات التي تتناول الحوارات التعليمية في ضوء إطار براون وليفنسون. كما تظل طبيعة ما تقدمه المواد التعليمية من أنماط تأدُّب، ومدى إسهامها في بناء الكفاءة التداولية لدى المتعلمين، مسألةً لم تُفحَص بعد فحصًا منهجيًا دقيقًا.

وتُعد الحوارات الشفهية في الكتب التعليمية من أبرز الموارد التي يُفترض أن تسهم في تشكيل هذه الكفاءة؛ لما لها من دور في تنمية وعي المتعلمين بأساليب التخاطب المقبولة اجتماعيًا، وأنماط حفظ الوجه، وطرائق التعبير الملائمة لمقتضيات المواقف المختلفة. غير أن إستراتيجيات التأدُّب المتضمَّنة في هذه الحوارات، وتوازن حضور فئاتها، والأساليب اللغويّة المهيمنة داخل كل فئة، لا تزال غير واضحة على نحوٍ منهجي في سلسلة العربية بين يديك على وجه الخصوص. ومن ثمّ تبرز الحاجة إلى دراسة تحليلية تداولية تكشف أنواع هذه الإستراتيجيات، ومدى تكرارها، وأنماط تمثّلها اللغويّ، بما يسهم في تقويم المحتوى التعليمي من منظور تداولي، ودعم تطوير تعليم اللغة العربية لغة ثانية على أسس تواصلية أكثر وعيًا.

١-٢- أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أنواع إستراتيجيات التأدُّب التي تتضمّنها الحوارات الشفهية في كتاب سلسلة العربية بين يديك وفق تصنيف براون وليفنسون (١٩٨٧)؟
- ما مدى تكرار ظهور كل فئة من فئات إستراتيجيات التأدُّب الأربع (التعبير الصريح، التأدُّب الإيجابي، التأدُّب السلبي، والتأدُّب غير المباشر) في الحوارات الشفهية للسلسلة؟
- ما الأساليب اللغويّة الأكثر استخدامًا داخل كل إستراتيجية من إستراتيجيات التأدُّب في حوارات سلسلة العربية بين يديك؟

١-٣- أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل إستراتيجيات التأدُّب اللغويّة في الحوارات الشفهية لسلسلة العربية بين يديك، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة، **تتمثل في:**

- التعرُّف إلى أنواع إستراتيجيات التأدُّب اللغوي المتضمَّنة في الحوارات الشفهية في سلسلة العربية بين يديك وفق تصنيف براون وليفنسون (١٩٨٧).
- تحديد مدى تكرار ظهور فئات إستراتيجيات التأدُّب الأربع (التعبير الصريح، والتأدُّب الإيجابي، والتأدُّب السلبي، والتأدُّب غير المباشر) في الحوارات الشفهية للسلسلة.
- تحليل الأساليب اللغويّة الأكثر استخدامًا داخل كل إستراتيجية من إستراتيجيات التأدُّب في حوارات سلسلة العربية بين يديك.

١-٤- أهمية البحث:

يمكن الاستفادة من نتائج البحث في النقاط الآتية:

- سد الفجوة البحثية في الدراسات التي تدرس إستراتيجيات التأدب في سياق اللغة العربية لغة ثانية، وتقديم اقتراحات وتوصيات للباحثين في هذا المجال للدراسات المستقبلية.

- تقديم توصيات لمصممي كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية فيما يتعلق بالطريقة المناسبة لعرض محتوى يركز على المهارات التداولية.
- تقديم توصيات لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية لتدعيم تدريس مثل هذه الأساليب التي تُسهم في تسهيل تواصل المتعلم في حياته اليومية.

١-٥- مصطلحات البحث:

يدور البحث حول ثلاثة مصطلحات رئيسة، هي:

١. **التأدب:** يعرف التأدب بوصفه نظامًا تداوليًّا معقَّدًا هدفه تخفيف حدَّة الألفاظ التي تشي بالتهديد، أو استبدال الأفعال المهُدّدة للمخاطب/للطرف الآخر، وليس مجرد تمييز ثنائي بين السلوك المهذَّب وغير المهذَّب .(Brown & Levinson, 1987)

ويمكن تعريف المصطلح إجرائيًّا على النحو التالي: الأساليب اللغويّة والتداولية التي يستخدمها المتحدّث داخل الحوارات لإظهار الاحترام، وتخفيف حدَّة اللغة الموجه للمخاطب، والمحافظة على علاقة تواصل متوازنة ومهذّبة بين الأطراف. ويتم التعرف على التأدُّب إجرائيًا من خلال تحليل العبارات الحوارية ورصد الصيغ التي تدلّ على التلطيف، أو بناء الألفة، أو تقليل الإلزام، أو التلميح غير المباشر داخل نصوص سلسلة العربية بين يديك.

٢. **إستراتيجيات التأدب:** نظام تداولي لغوي معقّد يهدف إلى تخفيف حدّة أفعال تهديد الوجه، والمحافظة على الانسجام الاجتماعي بين المتحدّث والمخاطَب، ويعتمد هذا الإطار النظري على أربع إستراتيجيات رئيسة، هي: التعبير الصريح (Bald on-record)، والتأدُّب الإيجابي (Positive Politeness)، والتأدُّب السلبي (Negative Politeness)، والتأدُّب غير المباشر (Off-record)..(Brown & Levinson, 1987)

ويمكن تعريف المصطلح إجرائيًّا على النحو التالي: الأساليب اللغويّة والتداولية التي يستخدمها المتحدّث داخل الحوارات في سلسلة العربية بين يديك بهدف تخفيف حدَّة أفعال تهديد الوجه والمحافظة على علاقة تواصل مهذّبة. وتشمل أربع فئات رئيسة هي: التعبير الصريح، والتأدُّب الإيجابي، والتأدُّب السلبي، والامتناع عن التعبير. وتحدد هذه الإستراتيجيات عمليًا من خلال تحليل العبارات الحوارية وتصنيفها وفق خصائصها اللغويّة وسياقها الوظيفي داخل النص الحواري.

٣. **كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية:** تُعرَّف كتبُ تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً بأنها الوسيط التعليمي الرئيس لتقديم المحتوى اللغويّ وتنظيم التدريبات الصفّية، وتوجيه أنشطة الممارسة داخل الصف، فضلًا عن كونها مرجعًا للمتعلمين وأداةً داعمةً للمعلمين في تخطيط الدروس وتنفيذها (Richards, 2001).

ويمكن تعريف المصطلح إجرائيًّا على النحو التالي: بأنه المحتوى التعليمي الموجّه للدارسين غير الناطقين باللغة الهدف، وبخاصة الحوارات الشفهيّة التي تتضمن تبادلات لغوية مصممة لتنمية مهارات التواصل لديهم. ويجري التعامل مع هذه الحوارات بوصفها مدونات للتحليل، بهدف الكشف عن الإستراتيجيات التداولية وإستراتيجيات التأدُّب المستخدمة في مواقف التفاعل اللغويّ كما تقدّمها هذه الكتب.

١-٦- حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تحليل إستراتيجيات التأدُّب كما تتجلَّى في الحوارات الشفهية لسلسلة العربية بين يديك، وذلك بالاستناد إلى الإطار النظري لإستراتيجيات التأدُّب عند براون وليفنسون (١٩٨٧)، دون التطرُّق إلى مكوِّنات السلسلة الأخرى كالتمارين أو النصوص القرائية.

الحدود الزمانية: تقتصر الدراسة على الفترة الممتدة من عام (٢٠٢٤) إلى (٢٠٢٥)، وهي المدة التي جمعت وحللت البيانات خلالها.

الحدود المكانية: تنحصر الدراسة مكانيًا في الحوارات الشفهية الواردة في الجزأين الأول والثاني من سلسلة العربية بين يديك، وذلك لكونهما الجزأين الوحيدين اللذين تضمَّنا مادة حوارية مناسبة للتحليل التداولي، دون غيرهما من أجزاء السلسلة.

٢- الإطار النظري

٢-١- إستراتيجيات التأدب وتعلم اللغة الثانية

تُعَدُّ إستراتيجيات التأدُّب مكوّنًا أساسًا من مكوّنات الكفاءة التداولية التي تندرج ضمن الكفاءة التواصلية لمتعلم اللغة الثانية؛ إذ لا يقتصر التمكّن اللغويّ على إتقان القواعد

والصوتيات، بل يتطلب وعيًا اجتماعيًا يوجّه اختيار الصيغ اللغويّة الملائمة للسياق، ويُمكّن المتعلم من تفسير المقاصد، وفهم المعاني الضمنية، وإدارة التفاعل بما ينسجم مع طبيعة العلاقة بين أطراف الخطاب (Erlinda et al., 2023). ومن ثَمّ يُعَدّ اكتساب مهارات التأدُّب من المهام المعقّدة التي تتجاوز المعرفة اللغويّة الشكلية إلى إدراك الأبعاد الثقافية والسياقية للاستخدام اللغويّ.

وفي سياق تعليم اللغة الثانية، تمثّل البيئات الصفية المجال الرئيس لاكتساب هذه المهارات؛ إذ تؤدي مدخلات المعلم والأنشطة التعليمية دورًا محوريًا في تشكيل وعي المتعلمين بالاستعمالات المقبولة اجتماعيًا للغة الهدف. ولا يقتصر دور الصف على نقل البنية اللغويّة، بل يمتد إلى تمرير القيم الاجتماعية والمعايير الثقافية التي تضبط التفاعل اللغويّ، وتحدّد ما يُعدّ ملائمًا أو غير ملائم في مواقف التواصل المختلفة. غير أنّ الدراسات تشير إلى قصور واضح في الاهتمام بالبعد التداولي في تعليم اللغات، بما في ذلك أفعال الكلام، والضمنيات، والملاءمة السياقية، الأمر الذي يؤدي إلى فجوات تداولية لدى المتعلمين حتى مع امتلاكهم كفاءة نحوية مرتفعة. وتتفاقم هذه الإشكالية عند اختلاف أنماط التأدُّب بين الثقافات، حيث قد يُفسَّر الأسلوب المباشر في ثقافة ما بوصفه تهديدًا للوجه، في حين يُنظر إليه في ثقافة أخرى باعتباره أكثر وضوحًا أو احترامًا (Seken, 2011).

وتُبرز الأدبيات الحديثة بوصف الكتب الدراسية بأنّها المصدر الرئيس للمدخلات اللغويّة في البيئات الصفية التي تعاني قصورًا ملحوظًا في تمثيل المحتوى التداولي الضروري لتنمية الكفاءة التواصلية. فقد أظهرت دراسات عدة أن تقديم إستراتيجيات التأدُّب، وأفعال الكلام، والمؤشرات السياقية، والمعايير الثقافية غالبًا ما يكون محدودًا أو غير كافٍ، مما يترك فجوات حقيقية في قدرة المتعلمين على استخدام اللغة استخدامًا ملائمًا للسياق (Ton Nu & Murray, 2020). ويؤدي هذا النقص إلى زيادة احتمالية النقل التداولي غير الملائم من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ولا سيما في ظل اعتماد المتعلمين شبه الكامل على الكتب الدراسية بوصفها النموذج اللغويّ الأساس.

وانطلاقًا من هذه الإشكالات، تؤكد الأدبيات المعاصرة أنّ تعليم التأدُّب في سياق اللغة الثانية يتطلب مداخل تعليمية تتجاوز العرض الشكلي للقواعد والنماذج الجاهزة،

وتعتمد دمج الوعي التداولي-اللغويّ، المرتبطة بالأشكال والإستراتيجيات التفاعلية، مع الوعي الاجتماعي-التداولي، المرتبط بالأسس الثقافية والمعايير الاجتماعية للتأدّب. ويُعدّ هذا الدمج ضروريًا لتمكين المتعلمين من المقارنة بين أنظمة التأدُّب في لغتهم الأولى واللغة الهدف، واتخاذ قرارات تواصلية واعية في مواقف التفاعل المختلفة (Khosh et al., 2022). كما تشير بعض الدراسات إلى إمكانية تعزيز الكفاءة التداولية عبر الإفادة من التعليم الضمني والتعليم الصريح، لما يسهم به كلا النمطين في ترسيخ العلاقة بين الشكل اللغوي والوظيفة والسياق التداولي لدى المتعلمين (Tajeddin & Bagherkazemi, 2021).

وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى مراجعة المحتوى التداولي في الكتب الدراسية وتحليل ما تتضمنه من إستراتيجيات وأساليب تأدّب، للتحقق من مدى مواءمتها لمتطلبات التواصل الفعّال في اللغة الثانية. فالتواصل اللغوي الناجح لا يتحقق بإتقان البنية اللغويّة وحدها، بل يتطلب القدرة على توظيف اللغة توظيفًا اجتماعيًا وثقافيًا ملائمًا، وهذا ما ينبغي أن تعكسه المواد التعليمية الموجّهة لمتعلمي اللغة الثانية.

٢-٢- مفهومُ نَظريَّةِ التأدُّب عند براون وليفنسون (١٩٨٧)

بعد إسهامات غرايس في مبدأ التعاون (Grice، 1967, 1975)، وأعمال غوفمان حول مفهوم الوجه والتفاعل الاجتماعي (Goffman، 1967)، هيمنت نظرية التأدُّب عند براون وليفنسون على الدراسات التداولية لعقود طويلة، بوصفها الإطار الأكثر تأثيرًا في تفسير الكيفية التي يُدير بها المتحدثون أفعالهم اللغويّة داخل التفاعل الاجتماعي. وقد قدّم براون وليفنسون نموذجًا نظريًا متكاملًا يقوم على شقّين: شقٍّ نظري يفسّر طبيعة التأدُّب ووظيفته في التواصل، وشقٍّ تطبيقي يعرض إستراتيجيات التأدُّب من خلال أمثلة لغوية مأخوذة من عدد من اللغات، من بينها الإنجليزية (Cutrone, 2011).

تنطلق نظرية براون وليفنسون من فرضية مركزية مفادها أنّ التأدُّب ظاهرة اجتماعية ذات أساس شبه كوني، تقوم على مفهوم "الوجه" (Face)، بوصفه الصورة الاجتماعية التي يسعى الأفراد إلى بنائها والمحافظة عليها أثناء التفاعل. ويتمثّل هذا الوجه في رغبة الإنسان في نيل القبول الاجتماعي، وتجنّب الإحراج أو الانتقاص من المكانة أثناء التواصل. ومن ثَمّ،

يُنظر إلى اللغة بوصفها أداةً لا لنقل المعنى فحسب، بل لإدارة العلاقات الاجتماعية وحماية هذه الصورة الاجتماعية الحسّاسة.

ويُعرَّف الوجه بأنّه الصورة الاجتماعية الإيجابية التي يسعى الفرد إلى تقديمها أمام الآخرين، من خلال إبراز السمات التي يقدّرها المجتمع. ويُنظر إلى التواصل اللفظي وغير اللفظي بوصفه وسيلةً لعرض الهوية الاجتماعية والمحافظة عليها أثناء التفاعل، إلا أنّ هذه الصورة قد تكون عرضة للتهديد في بعض المواقف التواصلية، مما قد يؤثر في إحساس الفرد بذاته ومكانته الاجتماعية (Chen & Abedin, 2014). ولذلك يصبح توظيف إستراتيجيات التأدُّب ضرورة تواصلية، لا خيارًا أسلوبيًا، لضمان استمرارية التفاعل وتقليل التوترات الاجتماعية (ختام، ٢٠١٦). وانطلاقًا من هذا التصوّر، ترى النظرية أنّ كل خطاب ينتهك توقعات التأدُّب يُعدّ فعلًا مهدِّدًا للوجه (Face Threat)، أي: مساسًا مباشرًا بالصورة الاجتماعية أو بالاعتبار الذاتي للفرد (Chen & Abedin, 2014).

وقد صاغ براون وليفنسون مفهوم "الفعل المهدِّد للوجه" (Face-Threatening Act – FTA) للدلالة على الأفعال التواصلية التي قد تهدد الوجه الإيجابي أو السلبي للمتحدث أو المتلقي أثناء التفاعل، كالطلب أو الاعتراض أو تقديم النصيحة. وتختلف درجة هذا التهديد تبعًا لعوامل اجتماعية وثقافية متعددة، مثل المسافة الاجتماعية وعلاقات القوة بين أطراف التفاعل، الأمر الذي يدفع المتحدثين إلى استخدام إستراتيجيات تأدب تهدف إلى التخفيف من حدّة التهديد والمحافظة على التوازن التفاعلي (Cutrone, 2011). ويؤكد براون وليفنسون (١٩٨٧) أنّ المتحدث العقلاني، في سياق الأفعال المهدِّدة للوجه، يختار بين تجنّب الفعل كليًا أو إنجازه باستخدام إحدى إستراتيجيات التخفيف التأدُّبي (Brown & Levinson, 1987).

وفي هذا الإطار، يميِّز براون وليفنسون (١٩٨٧) بين نوعين من الوجه:

١. **الوجه الإيجابي (Positive Face):** ويتمثَّل في رغبة الفرد في أن يكون محل تقدير وقبول من الآخرين، ويُهدَّد هذا الوجه عندما يتعرّض المتلقي للنقد، أو الرفض، أو الإهانة، أو الشكوى، أو الاختلاف الصريح، أو قلة الاهتمام، أو انقطاع التعاون أثناء التفاعل.

٢. **الوجه السلبي (Negative Face)**: ويتمثَّل في رغبة الفرد في الاستقلال وحرية الفعل وعدم الإكراه، ويُهدَّد هذا الوجه عندما يُفرض على المتلقي طلب، أو أمر، أو اقتراح، أو نصيحة، أو تذكير، أو تحذير، أو أي توجيه يُشعره بتقييد حريته (Brown & Levinson, 1987).

ويُشكِّل هذا التقسيم الأساس النظري الذي تنبني عليه إستراتيجيات التأدُّب الأربع عند براون وليفنسون، وسنتناولها تفصيلًا في القسم اللاحق.

٢-٣- أنواع إستراتيجيات التأدُّب وفقًا لنظرية براون وليفنسون

تنطلق نظرية براون وليفنسون (١٩٨٧) من افتراضٍ تداوليٍّ أساسه أنّ التفاعل اللغويّ ينطوي بطبيعته على أفعال قد تُهدِّد صورة المتخاطبين الاجتماعية (الوجه)، وأنّ المتحدثين يلجؤون إلى إستراتيجيات لغوية مختلفة لتجنّب هذا التهديد أو التخفيف من حدّته، بحسب طبيعة السياق، والعلاقة بين أطراف الخطاب، ودرجة الإلزام التي ينطوي عليها الفعل الكلامي. وفي ضوء ذلك، صنّف براون وليفنسون إستراتيجيات التأدُّب في أربع فئات رئيسة، هي: التعبير الصريح (Bald on Record)، والتأدُّب الإيجابي (Positive Politeness)، والتأدُّب السلبي (Negative Politeness)، والتأدُّب غير المباشر (Off Record). ويُعد هذا التصنيف من أكثر النماذج التداولية شيوعًا في تحليل التفاعل اللغويّ؛ لما يوفّره من إطارٍ وظيفيٍّ يربط بين الشكل اللغويّ والسياق الاجتماعي.

٢-٣-١- التعبير الصريح (Bald on Record)

تشير إستراتيجية التعبير الصريح إلى إنجاز الفعل الكلامي بأقصى درجات المباشرة، دون اللجوء إلى صيغ تلطيف أو إجراءات تهدف إلى حفظ وجه المخاطَب، ويركِّز المتحدث في هذا النمط على وضوح الرسالة وسرعة تحقيق الهدف التواصلي، لا على إدارة الأثر الاجتماعي للفعل. وتُستخدم هذه الإستراتيجية عادةً في السياقات التي تفرضها الضرورة أو الاستعجال، كالأوامر، والتنبيهات والتحذيرات، أو في المواقف الاعتيادية التي لا يُقصد فيها إلحاق تهديد اجتماعي بالمخاطَب، مثل أفعال الترحيب أو الطلبات البسيطة. ويُنظر إلى التعبير الصريح بوصفه نمطًا تواصليًا مباشرًا يُقدَّم فيه المعنى دون مواربة، ويغلب حضوره في السياقات التعليمية التي تميل إلى الوضوح والتوجيه المباشر.

٢-٣-٢- التأدُّب الإيجابي (Positive Politeness)

يُوجَّه التأدُّب الإيجابي إلى حفظ الوجه الإيجابي للمخاطَب، أي رغبته في القبول والتقدير وبناء علاقات قائمة على الألفة والتضامن. ويُستخدم هذا النمط غالبًا في السياقات التي تتسم بقرب اجتماعي نسبي، أو عندما يسعى المتحدث إلى تقليص المسافة الاجتماعية وبناء أرضية مشتركة مع المخاطَب. ويتحقق التأدُّب الإيجابي عبر أساليب لغوية تُظهر الاهتمام بالمخاطَب، وتعزّز الانتماء، وتؤكد المشاركة الوجدانية، مثل إظهار الاتفاق، واستخدام صيغ الشمول، وتقديم العروض والوعود. ويؤدي هذا النمط دورًا مهمًا في ترسيخ الانسجام التفاعلي، إذ لا يكتفي بتخفيف أثر الفعل الكلامي، بل يسهم في بناء علاقة تواصلية إيجابية داخل الخطاب.

٢-٣-٣- التأدُّب السلبي (Negative Politeness)

يركِّز التأدُّب السلبي على حماية الوجه السلبي للمخاطَب، أي رغبته في الاستقلال وعدم التقييد. ويُستخدم هذا النمط في السياقات التي تتطلب احترام المسافة الاجتماعية، أو عندما ينطوي الفعل الكلامي على درجة من الإلزام أو التدخل في شؤون المخاطَب. ويتحقق التأدُّب السلبي من خلال اعتماد أساليب لغوية تقلل من حدّة الفعل، مثل الصيغ غير المباشرة، وعبارات التخفيف، والاعتذار، وإظهار التوقير، وتقليل حجم الطلب أو الإلزام. ويهدف هذا النمط إلى تمكين المتحدث من إنجاز مقصده التواصلي مع مراعاة حساسية المخاطَب، والحدّ من الأثر التهديدي للفعل داخل التفاعل الاجتماعي.

٢-٣-٤- التأدُّب غير المباشر (Off Record)

تقوم إستراتيجية التأدُّب غير المباشر على استخدام التلميح والإيحاء بدل التصريح، بحيث يُترك للمخاطَب مجال واسع لتأويل المعنى المقصود دون أن يتحمّل المتحدث مسؤولية مباشرة عن الفعل الكلامي. ويُستخدم هذا النمط عادةً في السياقات التي يسعى فيها المتحدث إلى تجنّب المواجهة المباشرة أو الحفاظ على انسجام العلاقة الاجتماعية، ولا سيما عندما تكون المسافة الاجتماعية قائمة أو غير مستقرة. ويمنح التأدُّب غير المباشر المخاطَب حرية قبول المعنى أو تجاهله، بما يخفف من تهديد الوجه ويقلل من حدة الالتزام التفاعلي.

خلاصة القول هو أنّ نموذج براون وليفنسون يوفِّر إطارًا تداوليًا متكاملًا لتحليل كيفية إدارة المتحدثين لأفعال تهديد الوجه داخل التفاعل اللغويّ، من خلال تنويع درجات المباشرة، وبناء القرب أو الحفاظ على المسافة، وتوظيف الصيغ اللغويّة بما يتلاءم مع السياق الاجتماعي. وانطلاقًا من هذا الإطار، تعتمد الدراسة الحالية هذا التصنيف بوصفه مرجعية تحليلية إجرائية لتحليل الحوارات الشفهية في سلسلة العربية بين يديك، مع التركيز على الوظيفة التداولية الغالبة لكل إستراتيجية داخل السياق التعليمي، لا على بنيتها الشكلية المجردة.

شكل رقم (١) ملخص مُوجز لإستراتيجيات التأدب وما تتضمنه من أساليب

التعبير الصريح	التأدب الإيجابي	التأدب السلبي	الامتناع عن التعبير
• *أساليب مباشرة وواضحة دون تلطيف أو مجاملة.*	• *أساليب تُظهر القرب والودّ والتضامن وبناء العلاقة.*	• *أساليب تُظهر الحذر والتلطيف والاحترام والابتعاد عن الإلزام.*	• *أساليب غير مباشرة تعتمد على التلميح والغموض وترك المعنى مفتوحًا.*
- أمر مباشر	- إظهار الاهتمام بالمخاطب	- تعبير غير مباشر	- تلميح غير مباشر
- إجابة مباشرة	- المبالغة في إظهار الاهتمام	- الاستفهام والتحوط اللغوي	- إشارة ضمنية
- سؤال مباشر	- تكثيف الاهتمام بالمخاطب	- تشاؤم	- افتراض مسبق
- تصريح مباشر	- استخدام مؤشرات الهوية الجماعية	- تقليل إلزام	- تقليل شرح
- تحذير مباشر	- السعي للاتفاق	- إظهار الاحترام	- مبالغة مقصودة
- تنبيه مباشر	- تجنّب خلاف	- الاعتذار وإظهار الرغبة بعدم الزعاج	- تكرار بلاغي
- لوم مباشر	- إبراز أرضية مشتركة	- خطاب غير شخصي	- تناقض مقصود
- نداء مباشر	- مزاح ودّي	- تعميم محايد	- سخرية خفيفة
- توجيه مباشر	- افتراض رغبات السامع	- الاسمية (التجريد اللغوي)	- استعارة لغوية
	- تقديم عرض أوعد	- تحمل دين اجتماعي أو نفي الإلزام	- سؤال بلاغي
	- تفاؤل لغوي		- غموض مقصود
	- نشاط مشترك		- عدم تحديد
	- تقديم الأسباب أو طلبها		- تعميم زائد
	- المعاملة بالمثل		- إزاحة مخاطَب
	- تقديم الهدايا		- خطاب غير مكتمل

٢-٤- الدراسات السابقة:

حظيت إستراتيجيات التأدُّب باهتمامٍ ملحوظ في الدراسات الأجنبية التي تناولت تحليل كتب تعليم اللغات، ولا سيما في إطار تعليم اللغة الأجنبية. فقد هدفت دراسة Akutsu (٢٠٠٦) إلى تحليل إستراتيجيات الطلب في كتب التواصل الشفهي، وكشفت نتائجها عن اعتماد مفرط على الإستراتيجيات المباشرة، ولا سيما صيغة الأمر، مقابل تمثيل محدود للإستراتيجيات غير المباشرة، إضافة إلى وجود خلل في توزيع إستراتيجيات التأدُّب داخل المواد التعليمية. وفي السياق نفسه، سعت دراسة Meiratnasari et al,. (2019) إلى تحليل إستراتيجيات التأدُّب في كتب اللغة الإنجليزية الإندونيسية، وأظهرت وجود تمثيل متنوع لإستراتيجيات التأدُّب وفق تصنيف براون وليفنسون، شمل التعبير الصريح، والتأدُّب الإيجابي، والتأدُّب السلبي، والتأدُّب غير المباشر. كما بيّنت الدراسة أنّ كتب اللغة الإنجليزية الإندونيسية تتضمن مدخلات تداولية للمتعلمين، مع حضور مركزي لإستراتيجيات التأدُّب الإيجابي والسلبي مقارنة بغيرها.

كما هدفت دراسة Astuti (٢٠٢٢) إلى استكشاف أنواع إستراتيجيات التأدُّب في حوارات كتب اللغة الإنجليزية الإندونيسية للصف العاشر، بالاستناد إلى نظرية براون وليفنسون (١٩٨٧)، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج تمثيل ثلاث إستراتيجيات رئيسة هي: التعبير الصريح، والتأدُّب الإيجابي، والتأدُّب السلبي، في حين غابت إستراتيجية التأدُّب غير المباشر. كما كشفت الدراسة عن هيمنة واضحة للتأدّب الإيجابي بوصفه الإستراتيجية الأكثر استخدامًا في الحوارات التعليمية.

وتُظهر هذه الدراسات مجتمعةً وجود اهتمام بحثي متزايد بتحليل إستراتيجيات التأدُّب في كتب تعليم اللغات الأجنبية، مع ملاحظة ميل عام نحو هيمنة أنماط معيّنة من الإستراتيجيات، واختلال في التوازن بين المباشرة وغير المباشرة داخل المواد التعليمية.

أمَّا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فلا تزال الدراسات التي تتناول تحليل إستراتيجيات التأدُّب في الكتب التعليمية غير كافية - في حدود اطِّلاع الباحثة - رغم وجود عدد من الدراسات التي حلَّلت سلسلة العربية بين يديك من زوايا لغوية وتعليمية متنوّعة. فقد هدفت دراسة لخلف (٢٠١٧) إلى تقييم السلسلة من منظور نمطي ووظيفي؛

وحلَّلت دراسة الصغير (٢٠٢٣) محتوى الجزء الرابع في ضوء مستويات الفهم القرائي؛ وركَّزت دراسة السلمي (٢٠٢٤) على الأساليب اللغويّة الدخيلة في المستوى الرابع؛ في حين حللت دراسة الشهري (٢٠٢٤) الثنائيات الضدية في السلسلة. وأجرى هاشم وآخرون (٢٠٢٢) تحليلًا لمحتوى النحو وتقويمه في كتاب الطالب الثالث وفق المدخل الوظيفي.

وعلى الرغم من هذا التنوُّع في المقاربات التحليلية، فإنّ إستراتيجيات التأدُّب - بوصفها مكوّنًا تداوليًا أساسًا في بناء الكفاءة التواصلية - لم تحظَ بمعالجة تحليلية مباشرة في هذه الدراسات، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى دراسة تداولية متخصّصة تكشف طبيعة هذه الإستراتيجيات، وأنماط حضورها، ووظائفها داخل الحوارات التعليمية في كتب تعليم العربية لغة ثانية.

٣- إجراءات البحث

٣-١- منهج البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لما يتيحه من الجمع بين آليات التحليل الكيفي والتحليل الكمي بما يتلاءم مع طبيعة أهدافها. فقد استُخدم التحليل الكيفي في تحليل محتوى الحوارات الشفهية في كتاب سلسلة العربية بين يديك في ضوء إستراتيجيات التأدُّب وفق إطار براون وليفنسون (١٩٨٧)، في حين استُخدم التحليل الكمي في إحصاء تكرارات هذه الإستراتيجيات وتحديد نسب حضورها؛ بهدف الكشف عن أنماط استخدامها ودلالاتها التداولية. وللتحقق من ثبات التصنيف، عُرضت عيّنة تمثّل (٢٠٪) من التحليل على مجموعة من الخبراء المتخصصين، وبلغت نسبة الاتفاق بينهم (٩٨٪)، ثم فُسِّرت النتائج في ضوء الإطارين النظري والتطبيقي للكشف عن الدلالات الثقافية والتواصلية التي تعكسها إستراتيجيات التأدُّب في المتن المدروس.

٣-٢- مجتمع البحث:

يتكوَّن مجتمع البحث من كتب سلسلة العربية بين يديك - كتاب الطالب (الإصدار الثاني، الطبعة الثانية، ٢٠١٤)، وهي سلسلة تعليمية تتألف من أربعة أجزاء، يضمّ كلّ جزء

ستّ عشرة وحدة تعليمية، وتُعتمد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر مستويات متدرجة تبدأ بالمستوى المبتدئ وتنتهي بالمستوى المتقدّم.

٣-٣- عينة البحث:

نظرًا لأهمية الحوارات التعليمية في تمثيل مظاهر التأدُّب بوصفها جزءًا من المعرفة التداولية التي يكتسبها المتعلم من خلال التفاعل اللغويّ (Astuti, 2022)، انحصرت عيّنة البحث في الجزأين الأول والثاني من سلسلة العربية بين يديك المخصَّصين للمستوى المبتدئ، وذلك لكونهما الجزأين الوحيدين اللذين تضمَّنا حوارات شفهية صالحة للتحليل التداولي؛ إذ يشتمل الجزء الأول على (٥١) حوارًا شفهيًا، موزّعة بواقع ستة حوارات في الوحدة الأولى وثلاثة حوارات في كلٍّ من الوحدات الخمس عشرة اللاحقة، في حين يضم الجزء الثاني (٣٢) حوارًا بواقع حوارين في كل وحدة من وحداته الست عشرة، ليبلغ مجموع الحوارات الخاضعة للتحليل (٨٣) حوارًا شفهيًا.

في المقابل، يخلو الجزآن الثالث والرابع من الحوارات الشفهية، ويعتمدان على نصوص قرائية ممتدة وأنشطة لغوية موجَّهة للمستوى المتوسط والمتقدّم، الأمر الذي يجعلهما غير ملائمين لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وبناءً على ذلك، اقتصر التحليل على حوارات الجزأين الأول والثاني لكونها المكوّن الأكثر تمثيلًا لمظاهر التأدُّب الناتجة عن التفاعل المباشر، وهو ما يعزّز عمق التحليل وارتباطه بسياقات التواصل الفعلية.

٤- نتائج البحث ومناقشتها

بعد تحليل الحوارات الشفهية الواردة في *سلسلة العربية بين يديك* وفق إطار براون وليفنسون لإستراتيجيات التأدُّب، كشفت النتائج عن مستويات حضور إستراتيجيات التأدُّب في الخطاب التعليمي، وطبيعة توزُّعها داخل المواقف التواصلية المختلفة. كما أظهر التحليل تنوّع الأساليب اللغويّة التي تتجسّد من خلالها هذه الإستراتيجيات في بناء التفاعل بين أطراف الحوار. ويأتي عرض النتائج الآتية لبيان مدى غلبة كل إستراتيجية، وتحديد تكرار الأساليب الموظَّفة داخلها، تمهيدًا للوقوف على الخصائص التداولية التي تميّز بنية هذه الحوارات، **ويمكن الإجابة عن أسئلة البحث وفق الترتيب الآتي:**

٤-١- إجابة السؤال الأول: ما أنواع إستراتيجيات التأدُّب التي تتضمّنها الحوارات الشفهية في كتاب *سلسلة العربية بين يديك* وفق تصنيف براون وليفنسون (١٩٨٧)؟

أظهر التحليل النوعي لمتن الحوارات الشفهية في *سلسلة العربية بين يديك* حضورًا واضحًا لثلاث فئات رئيسة من إستراتيجيات التأدُّب،... تمثَّلت في: التعبير الصريح الذي شكّل النمط الأكثر تداولًا في بناء الجمل الحواريّة، والتأدُّب الإيجابي الذي ظهر في صيغ المدح، وإبداء الاهتمام، وبناء الألفة، وتفعيل التعاون المشترك، والتأدُّب السلبي الذي ورد في مواضع محدودة واقتصر على صيغ تقليل الإلزام، والتلطيف، وإظهار الاحترام أو الاعتذار. ولم تُسجَّل في الحوارات أيّ أمثلة لإستراتيجية التأدُّب غير المباشر، إذ خلا المتن من التلميح والغموض المقصود والحذف والاختصار وغيرها من آليات هذا النمط.

ويتوافق هذا النمط العام من النتائج مع ما خلصت إليه عدة دراسات أجنبية تناولت تحليل إستراتيجيات التأدُّب في الكتب التعليمية. ففي دراسة (Akutsu ,2006) تبيّن أنّ الكتب المدرسية في التواصل الشفوي تميل إلى الاستخدام المفرط للإستراتيجيات المباشرة، ولا سيما صيغ الأمر، في مقابل حضور أقل للإستراتيجيات غير المباشرة، وهو ما يتقاطع بوضوح مع سيادة التعبير الصريح في *سلسلة العربية بين يديك*. وأظهرت دراسة (Meiratnasari et al., 2019) حول كتب اللغة الإنجليزية الإندونيسية تمثيلًا متنوعًا لإستراتيجيات التأدُّب يشمل الصريح، والإيجابي، والسلبي، والتأدُّب غير المباشر، مع إشارة إلى توافر مدخلات تداولية للمتعلمين. ويختلف هذا الاتجاه عن نتائج الدراسة الحالية التي لم تُسجّل أي حضور لإستراتيجية التأدُّب غير المباشر، على الأرجح بسبب الطبيعة التعليمية المباشرة للحوارات العربية المدروسة والموجّهة للمبتدئين. وفي دراسة (Astuti ,2022) حول كتب الصف العاشر الإندونيسية، ظهر تمثيل لثلاث إستراتيجيات فقط: التعبير الصريح، والتأدُّب الإيجابي، والتأدب السلبي، مع غياب كامل لإستراتيجية التأدُّب غير المباشر. ويتّسق هذا الغياب مع نتائج الدراسة الحالية التي لم ترصد أي مثال لهذا النمط التداولي.

وبناءً على ذلك، تكشف نتائج السؤال الأول أنّ الخطاب التعليمي في *سلسلة العربية بين يديك* يميل إلى تبنّي أنماط تواصلية مباشرة وبنى لغوية بسيطة، مع حضور وظيفي للتأدّب

الإيجابي، وتمثيل محدود للتأدّب السلبي، وغياب تام لإستراتيجية التأدُّب غير المباشر، وهو توجّه يتّسق مع طبيعة السلسلة التعليمية ومستوى المتعلمين المستهدف.

٤-٢- إجابة السؤال الثاني: ما مدى تكرار ظهور كل فئة من فئات إستراتيجيات التأدُّب الأربع (التعبير الصريح، التأدُّب الإيجابي، التأدُّب السلبي، التأدُّب غير المباشر) في الحوارات الشفهية للسلسلة؟

أظهر التحليلُ الإحصائيُ لإستراتيجيات التأدُّب الموظَّفة في الحوارات الشفهية لـ "*سلسلة العربية بين يديك* "-والتي بلغ مجموعها ثلاثةً وثمانين حوارًا شفهيًا-اختلالًا واضحًا في توزيع فئات إستراتيجيات التأدُّب وفق نموذج براون وليفنسون. فقد احتلَّت إستراتيجية التعبير الصريح المرتبة الأولى بفارقٍ كبير، مسجِّلةً سبعمائةٍ وسبعًا وسبعين حالة، بنسبة بلغت (٨٠٪) من مجموع الاستخدامات. وهو ما يعكس توجُّه الحوارات التعليمية في السلسلة نحو المباشرة والوضوح على حساب التنويع التداولي، بما ينسجم مع طبيعة المستوى المبتدئ، لكنّه يحدُّ من تمثيل أنماط التأدُّب التي تتطلّب وعيًا سياقيًا أعلى. وجاءت إستراتيجية التأدب الإيجابي بنسبة بلغت ١٧،٩٦٪.

أمَّا إستراتيجية التأدُّب السلبي فقد وردت في تسع حالات فقط، بنسبة (١،٣٤٪). وفي المقابل، لم تُسجَّل أي حالة لإستراتيجية التأدُّب غير المباشر ضمن الحوارات المدروسة. وفي الجدول أدناه مُلخَّص للبيانات السابقة:

جدول رقم (١) تكرار ظهور إستراتيجيات التأدُّب الأربع في الحوارات الشفهية

الإستراتيجية	العدد	النسبة
التعبير الصريح	٧٧٧	٨٠،٠٪
التأدُّب الإيجابي	١٧٣	١٧،٩٦٪
التأدُّب السلبي	١٣	١،٣٤٪
التأدُّب غير المباشر	٠	٠٪
المجموع	٩٦٣	١٠٠٪

٤-٣- إجابة السؤال الثالث: ما الأساليب اللغويّة الأكثر استخدامًا داخل كل إستراتيجية من إستراتيجيات التأدُّب في حوارات *سلسلة العربية بين يديك*؟

لا يتحقق تحليل إستراتيجيات التأدُّب بدقة إلّا من خلال رصد الأساليب اللغويّة الإجرائية التي تتجسّد بها داخل الحوارات الفعلية؛ إذ لا تُستعمل هذه الإستراتيجيات بوصفها قوالب مجردة، بل تتحقق عبر صيغ لغويّة تؤدي وظائف محددة في إدارة التفاعل، وتنظيم القرب والمسافة بين أطراف الخطاب. وانطلاقًا من ذلك، يركّز هذا الجزء من التحليل على تحديد الأساليب اللغويّة الأكثر استخدامًا داخل كل إستراتيجية من إستراتيجيات التأدُّب، وبيان أنماط حضورها وتوزّعها في حوارات *سلسلة العربية بين يديك*، بما يكشف عن السمات التداولية الغالبة التي تحكم بناء الخطاب التعليمي في السلسلة.

٤-٣-١- إستراتيجية التعبير الصريح

أظهرت نتائج التحليل الكمي لأساليب إستراتيجية التعبير الصريح هيمنة واضحة لبنية (السؤال-الجواب) بوصفها النمط التفاعلي المركزي في الحوارات الشفهية *لسلسلة العربية بين يديك*. فقد جاء السؤال المباشر في المرتبة الأولى مسجِّلًا (٣٠٥) تكرارات بنسبة (٣٩,٢٥٪)، وهو ما يعكس اعتماد الحوارات على آلية الاستفهام بوصفها الأداة الرئيسة لتوليد التفاعل اللغويّ ودفع المتعلم إلى إنتاج الاستجابة، كما في قول المتحدث: "من أين أنت؟" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ٤).

وتلاه الجواب المباشر في المرتبة الثانية بواقع (٢٩٣) تكرارًا بنسبة (٣٧,٧١٪)، بما يؤكد الهيمنة البنائية لنمط (سؤال-جواب) في السلسلة، ويتجلى ذلك في صيغ إجابة مباشرة مثل: "أنا بخير"، و"أنا سورية، أنا من سوريا" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ٤)، وهو نمط يخدم الوظيفة التعليمية القائمة على التدريب والاستجابة أكثر من محاكاة التفاعل الطبيعي المفتوح.

وجاء التصريح المباشر في المرتبة الثالثة بنسبة (١٤,٩٣٪)، ويتمثل في صيغ تقريرية أو وصفية تُقدَّم دون توسّط لغوي أو تلطيف تداولي، كما في قول أحد المتحدثين: "أفكِّر كثيرًا في موضوع العلاقة بين الآباء والأبناء، أو بين الشباب والشيوخ؛ إنّه موضوع مهم" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤،

كتاب الطالب ٢، الجزء ٢، ص ٣١١). أما الأمر المباشر فقد ورد بنسبة محدودة (٣,٨٦٪)، وغالبًا في سياقات تعليمية أو إرشادية تستدعي توجيهًا صريحًا، كما في العبارة: " انْظُرْ إلى اللَّوْحَة، اِقْرَأ الجَدْوَلَ الدِّراسِيَّ. " (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ١٦٤).

وسُجِّل حضور أقل لأساليب أخرى، مثل النداء (٢,٠٦٪)، الذي يُستعمل لاستدعاء المخاطَب أو لفت انتباهه، كما في: "يا أبا عمرو، ما رأيُك بتركِ القريةِ، ونَسْكُنُ في العاصمة؟ " (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص ٧٢)، وكذلك التوجيه بنسبة (١,٨٠٪)، كما في قول المتحدث: "اتجه غربًا في شارع طارق بن زياد." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص ٨١).

وفي أدنى المستويات، ورد اللوم المباشر في حالتين فقط (٠,٢٦٪)، كما في: "سمعنا هذا الكلام كثيرًا... نحن نريد عملًا لا كلامًا" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص ١٢٠)، في حين لم يرد التنبيه المباشر إلا مرة واحدة (٠,١٣٪) في صيغة مثل: "هذا أذان الفجر." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ٣٢).

ويشير هذا التوزيع إلى أنّ إستراتيجية التعبير الصريح في *سلسلة العربية بين يديك* تُوظَّف أساسًا بوصفها أداة تعليمية لضبط التفاعل، وتيسير الفهم، وتدريب المتعلم على أنماط لغوية مباشرة وواضحة، أكثر من كونها تمثيلًا للتنوّع التداولي الذي يميّز التواصل الطبيعي.

جدول رقم(٢) ملخص لتوزيع أساليب إستراتيجية التعبير الصريح

الأسلوب	العدد	النسبة
السؤال المباشر	٣٠٥	٣٩،٢٥٪
الإجابة المباشرة	٢٩٣	٣٧،٧١٪
التصريح المباشر	١١٦	١٤،٩٣٪
الأمر المباشر	٣٠	٣,٨٦٪
النداء	١٦	٢,٠٦٪

الأسلوب	العدد	النسبة
التوجيه	١٤	٪١،٨٠
اللوم	٢	٪٠،٢٦
التنبيه	١	٪٠،١٣
المجموع	٧٧٧	٪١٠٠

٤-٣-٢- إستراتيجية التأدُّب الإيجابي

أظهر التحليل الكمي لأساليب إستراتيجية التأدُّب الإيجابي حضورًا متباينًا داخل حوارات *سلسلة العربية بين يديك*، مع هيمنة واضحة لأسلوب إظهار الاهتمام بالمخاطب، الذي تصدَّر الأساليب بنسبة (٣٨,٧٣٪)، ويتجلّى هذا الأسلوب في صيغ التحية والترحيب وإظهار القرب الاجتماعي، كما في قول المتحدث: "السلام عليكم، أهلًا وسهلًا." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ٤)، بما يسهم في تهيئة جوّ تفاعلي مريح يمهِّد للتواصل اللغويّ. كذلك يوضحه الحوار الذي دار بين الأم وابنها: "الأم: أنتَ قَلِقٌ يا وَلدي، ماذا بك؟ بلال: أمرُ الزواج يا أُمّي، لا أجد الفتاة المناسبة." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص٥٠).

وجاء التفاؤل اللغويّ في المرتبة الثانية بنسبة (١٧،٣٤٪)، ويتمثل في صيغ تُعبّر عن توقع إيجابي أو تشجيع للمخاطَب، كما في عبارة: "ستجد العمل المناسب، إن شاء الله." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص ١٢٠)، وهو أسلوب يعزّز البعد التحفيزي في الحوار.

كما ظهرت المبالغة في إظهار الاهتمام بالمخاطب بنسبة (١٥،٠٣٪)، في التفاعل بين المتحاورين مثل: "علي: هذِهِ صُورَةُ أُسْرَتِي. عمَار: ما شاءَ الله! ومَنْ هذا؟" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ٢٨)، كما تمثل تقديم الهدايا المعنوية في الحوارات في الشكر والدعاء كما في: "المسافر: سأُقيمُ في فندقٍ قريبٍ منَ المسجِدِ الحَرام. الضّابِط: إقامةٌ طيِّبَة، وعُمْرَةٌ مَقبولةٌ، إن شاءَ الله. المسافر: جزاكُمُ اللهُ خيرًا." (لفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ٢، ص٣٥٠)، وورد النشاط المشترك بنسبة (٨،٠٩٪)، كما في هذا الحوار:

"الأب: هيا بنا إلى المسجد. سعد وسعيد: هيا بنا." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ٣٢)، حيث يُدرج المخاطَب ضمن الفعل نفسه.

وسُجِّل حضور محدود لأساليب أخرى، مثل السعي للاتفاق (٥,٢٠٪)، مثل: "موافق، فكرة طيبة." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ٢، ص ٤٣٠). في المقابل، ندر حضور أساليب مثل تقديم العروض والوعود (٠,٥٨٪)، كما في: "الأب والأم: ونحن سنُعطيكَ جائزة أيضا." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص ١١٢)، وتجنّب الخلاف) ٠,٥٨٪ (كما في: "يوسف: اتفق مع خالدٍ في أهميّة الموضوع، وأختلف مع حسنٍ. ورأيي أنّ المجتمع يحتاج إلى الشباب وإلى خبرة الشيوخ معًا." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ١، ص.١٤٠).

كما غابت تمامًا أساليب أخرى تُعدّ شائعة في التأدُّب الإيجابي في التواصل الطبيعي، مثل تكثيف الاهتمام بالمخاطب، واستخدام مؤشرات الهوية الجماعية، واستخدام أرضية مشتركة، وافتراض رغبات المخاطب، وتقديم الأسباب أو طلبها، والمزاح الودّي، والمعاملة بالمثل، وهو ما يمكن تفسيره بطبيعة الخطاب التعليمي الوظيفي الذي يركِّز على الوضوح وتنظيم المحتوى أكثر من محاكاة التفاعل الاجتماعي المركّب.

ويعكس هذا التوزيع أنّ التأدُّب الإيجابي في السلسلة يُوظَّف بحدّه الأدنى الوظيفي، بوصفه وسيلة داعمة للتفاعل التعليمي، لا بوصفه أداة لبناء علاقات اجتماعية معقّدة.

جدول رقم (٣) ملخص لتوزيع أساليب إستراتيجية التأدب الإيجابي

الأسلوب	العدد	النسبة
إظهار الاهتمام بالمخاطب	٦٧	٣٨,٧٣٪
التفاؤل اللغويّ	٣٠	١٧,٣٤٪
المبالغة في الاهتمام بالمخاطَب	٢٦	١٥,٠٣٪
تقديم هدية لغوية	٢٥	١٤,٤٥٪

الأسلوب	العدد	النسبة
النشاط المشترك	١٤	٨،٠٩٪
السعي للاتفاق	٩	٥،٢٠٪
تقديم عرض أو وعد	١	٠،٥٨٪
تجنب الخلاف	١	٠،٥٨٪
المجموع	١٧٣	١٠٠٪

٤-٣-٣- إستراتيجية التأدُّب السلبي

يظهر التأدُّب السلبي حضورًا محدودًا في حوارات *سلسلة العربية بين يديك*، وهو حضور ينسجم مع الطبيعة التعليمية الوظيفية للنصوص، التي لا تُكثِر من تمثيل مواقف تواصلية؛ بل تتطلب احترازًا عاليًا أو إدارة دقيقة لتهديد الوجه السلبي. فقد اقتصرت مجموع حالات هذه الإستراتيجية على (١٤) حالة فقط. وتصدَّرت أساليب تقليل الإلزام هذا النمط بنسبة (٦١،٥٪)، حيث تجلّت في صيغ غير ملزِمة تُخفِّف من حدّة الطلب، كما في المثال: " الضّابِط: جَوازُ السَّفَرِ مِن فَضلِك." (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ١، الجزء ٢، ص. ٣٥٠).

كما ورد الاعتذار وإظهار الرغبة بعدم الإزعاج بنسبة (١٥،٣٨٪) كما في عبارة: " أحمد: عفوًا، كيف تصلُ الرسائلُ بالبريدِ الإلكترونيّ؟" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ٢، ص.٢٣٢)، والتحوط اللغويّ بنسبة (١٥،٣٨٪) كعبارة: "أَعتقدُ أنكِ طالبةٌ جديدة" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص.١٤٦). وجاء إظهار التوقير بنسبة (٧،٦٩٪) من خلال النداء بالألقاب المهذبة، مثل: "ماذا أفعل يا دكتور؟" (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤، كتاب الطالب ٢، الجزء ١، ص.١١).

في المقابل، غابت أساليب أخرى تُعد من مكوّنات التأدُّب السلبي في التفاعل الطبيعي، مثل التعميم المحايد، وإقرار الفضل، والتجنّب الدلالي غير المباشر، وهو غياب يمكن تفسيره بطبيعة الحوارات التعليمية التي تميل إلى الوضوح والمباشرة. وبصورة عامة، يعكس هذا

التمثيل المحدود توجّه السلسلة نحو خطاب تعليمي مباشر، ويركّز على إنجاز الفعل اللغويّ بوضوح أكثر من تركيزه على حماية المسافة الاجتماعية أو استقلال المخاطَب.

جدول رقم (٣) ملخص لتوزيع أساليب إستراتيجية التأدب السلبي

الأسلوب	العدد	النسبة
تقليل الإلزام	٨	٦١،٥٪
الاعتذار واظهار الرغبة بعدم الإزعاج	٢	١٥،٣٨٪
التحوط اللغويّ	٢	١٥،٣٨٪
احترام واضح	١	٧،٦٩٪
المجموع	١٣	١٠٠٪

٤-٣-٤- إستراتيجية التأدُّب غير المباشر

أظهر التحليل غيابًا تامًّا لإستراتيجية الامتناع عن التعبير في الحوارات المدروسة؛ إذ لم يُسجَّل أيّ حضور لأساليبها المعروفة، مثل: التلميح غير المباشر، والغموض المقصود، والإبهام الدلالي، والحذف، والاختصار، أو التعميم. وبذلك يخلو متن الحوارات تمامًا من هذا النمط التداولي، ولا يتضمّن أي صيغة يمكن تصنيفها ضمن آليات الامتناع عن التعبير وفق نموذج براون وليفنسون.

ويثير هذا النمط من النتائج سؤالًا منهجيًا جوهريًا حول مدى كفاية التمثيل التداولي الذي تقدّمه *سلسلة العربية بين يديك* لتنمية الكفاءة التداولية لدى المتعلمين؛ إذ إنّ الهيمنة الكبيرة لإستراتيجية التعبير الصريح، والحضور المحدود لإستراتيجيات التأدُّب الإيجابي، وغياب إستراتيجية الامتناع عن التعبير، فضلًا عن محدودية التأدُّب السلبي الذي يُعدّ آلية مركزية للتخفيف من الإلزام وإظهار الاحترام الرسمي في المواقف التواصلية الطبيعية، تشير مجتمعةً إلى بيئة لغوية تعليمية تركز على البنى المباشرة والبسيطة، دون أن توفّر للمتعلمين طيفًا واسعًا من الخيارات التداولية أو احتكاكًا موجَّهًا بمواقف تواصلية تتطلب استخدام إستراتيجيات متنوّعة تعكس الفروق الثقافية.

وفي هـذا السـياق، تشـير الأدبيـات الحديثـة في تعليـم اللغـة الثانيـة إلى أهميـة تزويـد المتعلمـين بالكفـاءة التداوليـة الـتي تمكّنهـم مـن التفاعـل الناجـح في مواقـف التواصـل الواقعيـة، وإدمـاج المهـارات التداوليـة ضمـن البرامـج التعليميـة بصـورة فاعلـة. كمـا تؤكـد هـذه الأدبيـات أن الاقتصـار علـى تعليـم البـنى اللغويـة والقواعـد الشـكلية لا يكفـي لتنميـة القـدرة علـى الاسـتخدام الملائـم للغـة، بـل ينبغـي تنميـة الوعـي بالجوانـب التداوليـة والاجتماعيـة والثقافيـة المرتبطـة باسـتخدام اللغـة في السـياقات الطبيعيـة. وقـد أظهـرت الدراسـات أن كلًّا مـن المقاربتـين التعليميـة الضمنيـة والصريحـة يسـهم في تسـهيل تنميـة الكفـاءة التداوليـة في اللغـة الثانيـة (Huang, 2022)، بمـا يسـاعد المتعلمـين علـى فهـم الإسـتراتيجيات التداوليـة المختلفـة وتوظيفهـا بمـا يلائـم المواقـف التواصليـة. وبنـاءً علـى ذلـك، يبـدو أن التمثيـل التـداولي الملحـوظ في السلسـلة، وإن كان مناسـبًا لمسـتوى المبتدئـين مـن حيـث البسـاطة، قـد لا يكـون كافيًـا وحـده لتنميـة وعـي تـداولي معمّـق، مـا لـم تُدعَّـم الحـوارات بأنشـطة تعليميـة تفاعليـة تُظهـر تنـوع الإسـتراتيجيات، وتـبرز أبعادهـا الثقافيـة والاجتماعيـة، وتتناولهـا بصـورة صريحـة.

٥- ملخص النتائج

في ضـوء أسـئلة البحـث الثلاثـة، وبالاسـتناد إلى التكامـل بـين التحليليـن النوعـي والكـمي للحـوارات الشـفهية في سلسـلة العربيـة بـين يديـك، أمكـن اسـتخلاص مجموعـة مـن النتـائج الـتي توضِّـح أنمـاط إسـتراتيجيات التـأدُّب الموظَّفـة، ودرجـة حضـور كل فئـة منهـا، والأسـاليب اللغويّـة الأكـثر شـيوعًا داخـل كل إسـتراتيجية، **وذلـك علـى النحـو الآتي:**

١. كشـفت النتـائج أنَّ الحـوارات الشـفهية في السلسـلة تُمثِّـل ثـلاث فئـات فقـط مـن إسـتراتيجيات التـأدُّب وفـق نمـوذج بـراون وليفنسـون، هـي: إسـتراتيجية التعبـير الصريـح، وإسـتراتيجية التـأدُّب الإيجابي، وإسـتراتيجية التـأدُّب السـلبي، في حـين غابـت إسـتراتيجية التـأدُّب غـير المباشـر غيابًـا تامًّـا. ويعكـس هـذا الغيـاب محدوديـة التنـوُّع التـداولي في تمثيـل أنمـاط إدارة المعـنى غـير المباشـر داخـل الخطـاب التعليـمي.

٢. أظهـرت النتـائج اختـلالًا واضحًـا في توزيـع فئـات إسـتراتيجيات التـأدُّب؛ إذ هيمنـت إسـتراتيجية التعبـير الصريـح هيمنـةً كبـيرة بنسـبة بلغـت (٨٠٪) مـن مجمـوع

الاستخدامات، مقابل حضور أقلّ بكثير لإستراتيجية التأدُّب الإيجابي (١٧,٩٦٪)، وحضور هامشي للتأدُّب السلبي (١,٣٤٪) وعدم تسجيل أيّ حالة لإستراتيجية التأدُّب غير المباشر. ويشير هذا التفاوت إلى توجّه عام في الحوارات نحو المباشرة والوضوح على حساب التنويع التداولي وإدارة المسافة الاجتماعية.

٣. على مستوى الأساليب اللغويّة الجزئية، بيَّن التحليل أنَّ نمط السؤال والجواب المباشر يمثِّل الأسلوب الأكثر شيوعًا داخل إستراتيجية التعبير الصريح، بما يؤكِّد الطابع البنائي التعليمي القائم على الاستثارة والاستجابة. في المقابل، تركزت أساليب التأدُّب الإيجابي في مظاهر إظهار الاهتمام بالمخاطَب، والتفاؤل اللغويّ، والمبالغة في إظهار الاهتمام، وتقديم الهدايا اللغويّة، بوصفها الأساليب الأكثر حضورًا في الحوارات، بينما اقتصر التأدُّب السلبي على عدد محدود من الأساليب، أبرزها تقليل الإلزام، والتحوط اللغويّ، وإظهار التوقير، والاعتذار لإظهار الرغبة في عدم الإزعاج. ولم يُسجَّل أي حضور لأساليب التلميح، أو الغموض المقصود، أو الحذف، أو الإبهام الدلالي المرتبطة بإستراتيجية التأدُّب غير المباشر.

وبصورة عامة، توضح هذه النتائج أنَّ الخطاب الحواري في *سلسلة العربية بين يديك* يميل إلى تبسيط الأداء التداولي والتركيز على الإنجاز المباشر للفعل اللغوي، بما ينسجم مع طبيعة المستوى المبتدئ، لكنه في الوقت ذاته يحدّ من تعرّض المتعلم المبكر لأنماط التأدُّب الأكثر تعقيدًا التي تتطلب وعيًا سياقيًا وثقافيًا أوسع.

٦- التوصيات

في ضوء ما أظهره تحليل الحوارات الشفهية في سلسلة العربية بين يديك من أنماط استخدام إستراتيجيات التأدُّب، وما كشفت عنه النتائج من هيمنة التعبير الصريح ومحدودية التنويع التداولي، تقترح هذه الدراسة جملة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير البحث التداولي في تعليم العربية لغةً ثانية، وتحسين تصميم المواد

التعليمية، ودعم الممارسات الصفية ذات الصلة بتنمية الكفاءة التداولية لدى المتعلمين، **وذلك على النحو الآتي:**

١. توصي الدراسة بإجراء دراسات تداولية لاحقة تتناول إستراتيجيات التأدُّب في كتب تعليم العربية لغةً ثانية في مستويات لغوية مختلفة، أو تقارن بين الحوارات التعليمية والتفاعل اللغويّ الطبيعي، بما يسهم في توسيع فهم السمات التداولية للخطاب التعليمي العربي.

٢. تقترح الدراسة فحص أثر تضمين إستراتيجيات التأدُّب في المناهج التعليمية على أداء المتعلمين من خلال دراسات تجريبية وميدانية، للكشف عن مدى فاعلية التعرّض المنظَّم والموجَّه لهذه الإستراتيجيات في تنمية الكفاءة التداولية والتواصلية.

٣. توصي الدراسة مصممي كتب تعليم العربية لغةً ثانية بالعناية بتصميم الحوارات التعليمية على نحو يوفّر تمثيلًا أكثر توازنًا لفئات إستراتيجيات التأدُّب المختلفة، ولا سيما الإستراتيجيات غير المباشرة التي تعتمد على التلميح، والغموض المقصود، وتخفيف الإلزام، لما لها من دور محوري في تمكين المتعلم من فهم المعاني غير الصريحة والتعامل مع مواقف تواصلية واقعية أكثر تعقيدًا.

٤. تدعو الدراسة إلى اعتماد تصميم تدريجي لمحتوى الحوارات التعليمية يجمع بين التعليم الضمني والتعليم الصريح لإستراتيجيات التأدُّب، بحيث يُتاح للمتعلمين في المراحل الأولى التعرّض لمدخلات لغوية غنية ومتدرجة، ثم يُدعَّم ذلك بتوجيه صريح يوضّح الوظائف التداولية لهذه الإستراتيجيات وقيمتها السياقية والثقافية.

٥. توصي الدراسة بتوجيه معلمي اللغة العربية لغةً ثانية إلى تدريس إستراتيجيات التأدُّب تدريسًا صريحًا ومقصودًا ضمن المقرّرات الدراسية، من خلال لفت انتباه المتعلمين إلى العلاقة بين الأشكال اللغويّة ووظائفها التداولية، وشرح حدود استخدامها واختلاف دلالاتها باختلاف السياق الاجتماعي. إذ تؤكّد الدراسات أنّ التعليم التداولي الصريح أكثر فاعلية من غياب التعليم في تنمية الكفاءة التداولية واللغويّة معًا، (Taguchi, 2015) وأنّ تنمية الوعي التداولي ينبغي أن تكون جزءًا أساسًا من مناهج تعليم اللغة الثانية ((Tulgar, 2016.

٦. تحث الدراسة على تصميم مهام وأنشطة صفية قائمة على الأداء، تدمج بين الشرح النظري والممارسة التطبيقية، وتتيح للمتعلمين فرصًا حقيقية لتوظيف إستراتيجيات التأدُّب في مواقف تواصلية محاكية للواقع، مع توفير تغذية راجعة تداولية تسهم في تنمية الوعي التداولي واتخاذ قرارات لغوية ملائمة للسياق.؛ إذ تشير الدراسات إلى أنّ المناهج القائمة على الممارسة والتطبيق أولى من المناهج القائمة على العرض النظري المجرد (Solak & Bayar, 2015)، وأنّ إتاحة فرص ممارسة اللغة وتجاوز الاقتصار على إتقان الأشكال اللغويّة يسهم في تمكين المتعلم من اتخاذ اختيارات تداولية مناسبة في السياقات المختلفة (Eslami-Rasekh et al., 2004).

المصادر والمراجع

المراجع العربية

ختّام، جمال. (٢٠١٦). *التداولية: أصولها واتجاهاتها*. دار كنوز المعرفة، عمّان.

الخلف، محمد. (٢٠١٧). *العربية بين يديك بين الوظيفية والنمطية: دراسة تحليلية تقويمية في المستويين الابتدائي والمتوسط من سلسلة العربية بين يديك*. *في مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظرة نحو المستقبل*. (٢٨٩-٣٦٦). إسطنبول، تركيا.

السلمي، عطية. (٢٠٢٤). *الأساليب اللغويّة الدخيلة في سلسلة العربية بين يديك (المستوى الرابع أنموذجًا)*. *مجلة تدريس العربية للناطقين بغيرها*، ١(١)، ٤-٦٠.

الشهري، ظافر. (٢٠٢٤). *الثنائيات الضدية في سلسلة العربية بين يديك: دراسة لسانية تحليلية*. *مجلة العلوم العربية*، ٧١ (٢)، ٩٥-١٤٦.

الصغير، أحمد. (٢٠٢٣). *تحليل محتوى الكتاب الرابع من سلسلة "العربية بين يديك" لمتعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستويات الفهم القرائي*. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ١٠(٣)، ١٧٠-١٨٨.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، ومحمد عبد الخالق محمد فضل، والمختار الطاهر حسين. (٢٠١٤). *العربية بين يديك: كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (الإصدار الثاني)*. مؤسسة العربية للجميع.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، ومحمد عبد الخالق محمد فضل، والمختار الطاهر حسين. (٢٠١٤). *العربية بين يديك: كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (الإصدار الثاني)*. مؤسسة العربية للجميع.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، ومحمد عبد الخالق محمد فضل، والمختار الطاهر حسين. (٢٠١٤). *العربية بين يديك: كتاب الطالب الثاني: الجزء الأول (الإصدار الثاني)*. مؤسسة العربية للجميع.

الفـوزان، عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم، ومحمـد عبـد الخالـق محمـد فضـل، والمختـار الطاهـر حسـين. (٢٠١٤). *العربيـة بـين يديـك: كتـاب الطالـب الثـاني: الجـزء الثـاني (الإصـدار الثـاني)*. مؤسسـة العربيـة للجميـع.

هاشـم، جمـال، ومحمـد، مي، والتجـاني، محمـد. (٢٠٢٢). *تحليـل محتـوى النحـو وتقويمـه في سلسـلة العربيـة بـين يديـك – كتـاب الطالـب الثالـث – في ضـوء المدخـل الوظيفـي. مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية*، ٦ (٣٠)، ٤٥-٧٠.

رومنة المراجع العربية

Khattām, Jamāl. (2016). *Al-Tadāwuliyyah: Uṣūluhā wa-Ittijāhātuhā*. Dār Kunūz al-Maʿrifah.

Al-Khalaf, Muḥammad Aḥmad. (2017). Al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk bayna al-Waẓīfiyyah wa-al-Namaṭiyyah: Dirāsah Taḥlīliyyah Taqwīmiyyah fī al-Mustawayayn al- Ibtidāʾī wa-al-Mutawassiṭ min Silsilat al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk.*In Muʾtamar Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā: Naẓrah*

Al-Sulamī, ʿAṭiyyah. (2024). Al-Asālīb al-Lughawiyyah al-Dakhīlah fī Silsilat *al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk* (al-Mustawā al-Rābiʿ Unmūdhajan). Majallat Tadrīs al-ʿArabiyyah li-al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā, 1(1), 44–60.

Al-Shahrī, Ẓāfir. (2024). Al-Thanāʾiyyāt al-Ḍiddiyyah fī Silsilat al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk: Dirāsah Lisāniyyah Taḥlīliyyah. *Majallat al-ʿUlūm al-ʿArabiyyah, 71*(2), 95–146.

Al-Ṣughay, Aḥmad ibn ʿAlī. (2023). Taḥlīl Muḥtawā al-Kitāb al-Rābiʿ min Silsilat *al - ʿArabiyyah - Bayna Yadayk* li-Mutaʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā fī Ḍawʾ Mustawayāt al-Fahm al-Qirāʾī. Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-ʿUlūm al- Tarbawiyyah, 10(3), 170–188.

Al-Fawzān, ʿAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm, Faḍl, Muḥammad ʿAbd al-Khāliq, & Ḥusayn, al-Mukhtār al-Ṭāhir. (2014). *Al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk: Kitāb al-Ṭālib al-Awwal: al-Juzʾ al-wwal* (2nd ed.). Muʾassasat al-ʿArabiyyah lil-Jamīʿ.

Al-Fawzān, ʿAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm, Faḍl, Muḥammad ʿAbd al-Khāliq, & Ḥusayn, al-Mukhtār al-Ṭāhir. (2014). *Al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk: Kitāb al-Ṭālib al-Awwal: al-Juzʾ al- Thānī* (2nd ed.). Muʾassasat al-ʿArabiyyah lil-Jamīʿ.

Al-Fawzān, ʿAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm, Faḍl, Muḥammad ʿAbd al-Khāliq, & Ḥusayn, al-Mukhtār al-Ṭāhir. (2014). *Al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk: Kitāb al-Ṭālib al-Thānī: al-Juzʾ al- Awwal* (2nd ed.). Muʾassasat al-ʿArabiyyah lil-Jamīʿ.

Al-Fawzān, ʿAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm, Faḍl, Muḥammad ʿAbd al-Khāliq, & Ḥusayn, al-Mukhtār al-Ṭāhir. (2014). *Al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk: Kitāb al-Ṭālib al-Thānī: al-Juzʾ al- Thānī* (2nd ed.). Muʾassasat al-ʿArabiyyah lil-Jamīʿ.

Hāshim, Jamāl Aḥmad, Mī, Muḥammad Yūsuf, & al-Tijānī, Muḥammad ʿAbd a ʿAzīz Aḥmad. (2022). Taḥlīl Muḥtawā al-Naḥw wa-Taqwīmih fī Silsilat *al-ʿArabiyyah Bayna Yadayk*: al-Ṭālib al-Thālith fī Ḍawʾ al-Madkhal al-Waẓīfī. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al- Nafsiyyah, 6(30), 45–70.

المراجع الأجنبية

Akutsu, Y. (2006). Request strategies in “Oral Communication A” textbooks. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 48(3),135-149.

Astuti, S. (2022). Politeness Strategies Represented in an English Textbook for Senior High School. *Universitas Islam Indonesia*.

Bella, S., Sifianou, M., & Tzanne, A. (2015). Teaching politeness? Teaching and learning (im) politeness. *In Walter de Gruyter*. (125-142).https://doi.org/10.1515/9781501501654-003

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Chen, G. M., & Abedin, Z. (2014). Exploring differences in how men and women respond to threats to positive face on social media. *Computers in Human Behavior, 38*.118-126.

Eelen, G. (2014). *A critique of politeness theory* (1). Routledge.

Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students.–Teaching English as a Second Foreign Language. *Electronic Journal for English as a Second Language, 8* (2).

Erlinda, R., Afrinursalim, H., & Dinarta, F. (2023). The politeness strategies used in "English for Nusantara" textbook. *Journal of English Language Teaching and Linguistics, 8*(3), 265–276.

Cutrone, P. (2011). Politeness and face theory: Implications for the backchannel style of Japanese L1/L2 speakers. *Language Studies Working Papers, 3*, 51–57.

Huang N. (2022). Revisiting L2 pragmatic competence through implicit vs. explicit instructional framework. *Frontiers in psychology, 13*, 987729. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987729

Khosh, N. K., Rossinskaya, E., & Rossinsky, A. G. (2022). Politeness in second languag teaching. *In Proceedings of SOCIOINT 2022: 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences* (121–128). OCERINT.

Meiratnasari, A., Wijayanto, A., & Suparno, S. (2019). An analysis of politeness strategies in Indonesian English textbooks. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 2*(4), 529–540.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Seken, I. K. (2011). Some notes on linguistic politeness and its relation to second language teaching. *Lingua Scientia, 18*(1), 39–87.

Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research, 2*(1), 106–115.

Tajeddin, Z., & Bagherkazemi, M. (2021). Implicit and Explicit Pragmatic Learning Strategies: Their Factorial Structure and Relationship with Speech Act Knowledge. *TESL-EJ, 25*(3), n3.

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching, 48*(1), 1–50.

Tulgar, A. T. (2016). The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish Online Journal of English Language Teaching, 1*(1).

Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic Content in EFL Textbooks: An Investigation into Vietnamese National Teaching Materials. *Tesl-Ej, 24*(3), n3.

Wong, L., & Esler, J. (2020). A review of teaching and learning linguistic politeness. *Journal of Critical Studies in Language and Literature, 1*(4), 13-21.

نبذة تعريفية عن الباحثة

بيانات الباحثة:

ليلى محمد إبراهيم قحل، أستاذ مساعد في اللسانيات التطبيقية في قسم اللغة العربية، كلية الفنون والعلوم، جامعة جازان، جازان، المملكة العربية السعودية، نالت درجة الماجستير من جامعة آكرون، أمريكا، عام (٢٠١٧م)، ودرجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية العربية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام (٢٠٢٤م)، تدور اهتماماتها حول تعليم اللغة العربية لغة أولى وثانية، وقضايا علم اللغة الاجتماعي، والسياسية والتخطيط اللغويّ.

Author Biodata:

Laila Mohammed Ibrahim Qahl is an Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language, College of Arts and Sciences, Jazan University, Jazan, Saudi Arabia. She obtained her Master's degree from the University of Akron, USA, in 2017, and her PhD in Arabic Applied Linguistics from Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in 2024. Her research interests focus on teaching Arabic as a first and second language, sociolinguistic issues, as well as language policy and planning.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: : Libraheem@jazanu.edu.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

إستراتيجيات تعليم العربية والعبرية والاتجاهات نحوهما (دراسة حالة لمعلمتين في فلسطين)

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-003

د. خالد بن عبد الله بن عثمان الصقير [أ]* أ. غدير بنت جهاد بن موسى أبو دواس [ب]

[أ] أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

[ب] باحثة في معهد تعليم اللغة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وطالبة دكتوراه

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٧/٥/٢٣هـ	نُشر في: ١٤٤٨/٠٣/١٠هـ

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الإستراتيجيات التعليمية والاتجاهات اللغوية لمعلمتين يهوديتين تقومان بتدريس اللغتين العربية والعبرية لغة ثانية في سياقٍ فلسطيني-يهودي تتقاطع فيه اللغة مع السياسة والثقافة والهوية. اختيرت دراسة الحالة منهجًا، وجُمعت البيانات من خلال مقابلتين معمقتين مع معلمتين تعملان في مؤسسات تعليمية غير ربحية، تُدرّس فيها اللغة العربية لطلاب يهود واللغة العبرية لطلاب فلسطينيين. أظهرت النتائج تباينًا واضحًا في توجهات المعلمتين وإستراتيجياتهما؛ إذ تميل معلمة العربية إلى توظيف اللغة بوصفها وسيلة للتعبير الإنساني والتفاعل الثقافي الحذر، بينما تُركّز معلمة العبرية على الجانب الوظيفي للغة وسياقاتها المهنية، مع تحييدٍ متعمّدٍ للأبعاد السياسية. تكشف هذه النتائج عن تعقّد المشهد التربوي في البيئات المتوترة لغويًا وثقافيًا، وتدعو إلى تطوير مقاربات تعليمية تراعي الحساسية السياسية واللغوية، وتعزّز الوعي النقدي لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

الكلمات المفتاحية

إستراتيجيات التعليم، الاتجاهات اللغوية، تعليم العربية، تعليم العبرية، السياق الفلسطيني-اليهودي.

*الباحث المراسل: خالد الصقير (البريد الإلكتروني: khalsoqir@hotmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Strategies and Attitudes Toward Teaching Arabic and Hebrew: A Case Study of Two Teachers in Palestine

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-003

Dr.Khalid bin Abdullah bin Othman Al-Saqeer[A*] **Ghadeer Jehad Musa Abu- Dawwas**[B]

[A]Associate Professor of Applied Linguistics- Institute for Teaching Arabic, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

[B]Researcher at the Language Teaching Institute at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University and a PhD student

Received on	Published on
14-11-2025	23-08-2026

ABSTRACT

This study aims to explore the instructional strategies and linguistic–cultural attitudes of two Jewish female teachers who teach Arabic and Hebrew as second languages within a Palestinian–Jewish context, where language intersects with politics, culture, and identity. The study adopts a qualitative case study approach, with data collected through two in-depth interviews conducted with teachers working in non-profit educational institutions that teach Arabic to Jewish students and Hebrew to Palestinian students.

The findings reveal a clear contrast in the teachers' orientations and strategies: the Arabic teacher tends to employ language as a means of human expression and cautious cultural interaction, while the Hebrew teacher focuses on the functional and professional dimensions of language, deliberately neutralizing its political implications. These results highlight the complexity of the educational landscape in linguistically and culturally tense environments and call for the development of pedagogical approaches that respect political and linguistic sensitivities while fostering critical awareness among teachers and learners alike.

KEYWORDS

Teaching strategies, Linguistic Attitudes, Arabic teaching, Hebrew teaching, Palestinian–Jewish context.

*Corresponding author: Khalid Al-Saqeer (Email: khalsoqir@hotmail.com).

١- المقدمة:

يعـد تعليـم اللغتـين العربيـة والعبريـة لغتـين إضافيتـين مـن الحقـول الـتي تنـدرج ضمـن ميـدان تعليـم يُعـرف بتعليـم اللغـات الأجنبيـة أو الثانيـة، وهـو ميـدان متعـدد التخصصـات يجمـع بـين اللغويـات التطبيقيـة، وعلـوم التربيـة والتحليـل النفـسي والاجتماعـي للمتعلـم ويتطلـب تعلـم اللغـة الثانيـة اسـتعمال إسـتراتيجيات معرفيـة ووجدانيـة متعـددة تسـاعد المتعلـم علـى الفهـم والحفـظ والاسـتيعاب، مثـل التكـرار والتصنيـف والتخيـل وخفـض القلـق وزيـادة الدافعيـة (Lightbown, 2013).

مـن جهـة أخـرى، لا يمكـن فصـل تعليـم اللغـة عـن السـياق الثقـافي والسـياسي الـذي يتـم فيـه. إذ لا يقتصـر تعليـم اللغـة علـى نقـل مفـردات وقواعـد، بـل يتضمـن نقـلاً للهويـة والرمـوز والعلاقـات الاجتماعيـة والثقافيـة، ووفقـا ل(Hornberger, 2002) فـإن تعليـم اللغـة الثانيـة هـو ممارسـة اجتماعيـة تعكـس علاقـات القـوة والهيمنـة، وغالبًـا مـا تُسـهم في إعـادة إنتـاج الخطـاب السـائد أو مقاومتـه.

مـن هـذا المنظـور، يصبـح مـن المهـم دراسـة تعليـم اللغـة الثانيـة في سـياقات غـير متكافئـة، لا سـيّما في المجتمعـات الـتي تخضـع لأنظمـة اسـتعمارية أو سـلطات هيمنـة (Skutnabb-Kangas, 2000). حيـث تُفـرض لغـة الأقـوى سياسـيًا وثقافيًـا علـى حسـاب لغـات المجتمعـات المحليـة. وفي تلـك المجتمعـات، الـتي غالبًـا مـا تكـون ثنائيـة اللغـة أو متعـددة اللغـات، تُظهـر ديناميكيـات لغويـة معقـدة يتداخـل فيهـا التعلـم مـع مفاهيـم الهويـة والمقاومـة والانتمـاء (Pavlenko, 2004).

وفي سـياقات الهيمنـة اللغويـة، لا تُعـد اللغـة مجـرد وسـيلة للتواصـل، بـل تُسـتخدم أداةً لإعـادة إنتـاج علاقـات القـوة وعـدم المسـاواة بـين الجماعـات اللغويـة. يشـير Phillipson (١٩٩٢) إلى أن الإمبرياليـة اللغويـة تتجلـى في فـرض لغـة مهيمنـة علـى حسـاب لغـات أخـرى، ممـا يـؤدي إلى تهميـش اللغـات المحليـة وتقويـض مكانتهـا في المجتمـع. ولا يقتصـر هـذا التهميـش علـى الاسـتعمال اليـومي، بـل يمتـد إلى المؤسـسات التعليميـة والإعلاميـة، حيـث تُمنـح اللغـة المهيمنـة مـوارد وفرصًـا أكـبر، بينمـا تُحـرم اللغـات الأخـرى مـن الدعـم والتطويـر.

تُوضـح سـكتناب كانقـاز Skutnabb-Kangas (٢٠٠٠، ص. ١١٢) "أن التفاعـل المعقـد بـين اللغـات في المجتمعـات المتعـددة اللغـات يعكـس ديناميكيـات السـلطة والهويـة والانتمـاء، حيـث يواجـه المتعلمـون تحديـات متعـددة، فقـد يُقبلـون علـى تعلـم اللغـة المهيمنـة لأسـباب عمليـة مثـل فـرص العمـل أو التعليـم، أو يبتعـدون عنهـا بوصفـه نوعًـا مـن الحفـاظ علـى الهويـة الثقافيـة واللغويـة". ومـن هـذا المنظـور، لا تُعـد اللغـة الثانيـة مجـرد أداة تواصـل، بـل تُشـكل سـاحة تفـاوض اجتماعـي وسـياسي، تتقاطـع فيهـا الانتمـاءات والهويـات والدوافـع (Norton, 2013).

مـن هـذا المنطلـق، لا يمكـن فهـم تجربـة تعليـم اللغـة الثانيـة بمعـزل عـن تحليـل الظـروف الـتي يجـري فيهـا هـذا التعليـم، ولا عـن دراسـة الفاعلـين المنخرطـين فيـه، وعلـى رأسـهم المعلمـون والمتعلمـون، فـكل مـن هـؤلاء يحمـل رؤى خاصـة واتجاهـات نفسـية وثقافيـة تؤثـر في طريقـة التعامـل مـع اللغـة وفي إسـتراتيجيات اكتسـابها وتعليمهـا (Duff,2008).

وهنـا تظهـر أهميـة التطـرق إلى الإسـتراتيجيات التعليميـة الـتي تـؤدي دورًا محوريًـا في تشـكيل تجربـة تعلـم اللغـة الثانيـة، إذ تُسـهم في تحديـد الطـرق الـتي تُقـدَّم مـن خلالهـا المـادة اللغويـة، ويُحفَّـز المتعلمـون، وتُحقَّـق الأهـداف التعليميـة (Richards & Rodgers, 2014). غـير أن هـذه الإسـتراتيجيات لا تُبـنى في فـراغ، بـل تتأثـر بجملـة مـن العوامـل النفسـية والاجتماعيـة والثقافيـة، بمـا في ذلـك اتجاهـات المعلمـين والمتعلمـين نحـو اللغـة، وتصوراتهـم عـن هويـة الناطقـين بهـا والانتمـاء الثقـافي (Larsen-Freeman & Long, 2014).

ولا يمكـن فصـل إسـتراتيجيات تعليـم اللغـة الثانيـة عـن الاتجاهـات النفسـية والاجتماعيـة للفاعلـين التربويـين، إذ تشـكل هـذه الاتجاهـات مدخـلاً لفهـم مواقفهـم وسـلوكياتهم التعليميـة داخـل الصـف، فالمعلـم الـذي ينظـر إلى اللغـة الثانيـة بإيجابيـة، ويـرى فيهـا أداة للتقـارب الثقـافي والتواصـل الإنسـاني، يكـون أكـثر اسـتعدادًا لتبـني ممارسـات تعليميـة تشـجع علـى التفاعـل والانفتـاح، ممـا ينعكـس علـى دافعيـة المتعلمـين وتقبلهـم للغـة (Pavlenko, 2004). أمـا في الحـالات الـتي تحمـل فيهـا اللغـة الثانيـة دلالات سياسـية أو رمزيـة ترتبـط بالهيمنـة أو الصـراع، فقـد تنشـأ مقاومـة ضمنيـة أو صريحـة مـن طـرف المعلمـين والمتعلمـين، تُترجـم في انخفـاض الدافعيـة، أو تبـني إسـتراتيجيات تعليـم سـطحية وغـير تفاعليـة (Garrett, Kramsch, 1998). في

ضوء ما سبق، يصبح من الضروري النظر إلى الإستراتيجيات التعليمية واتجاهات المعلمين والمتعلمين في ضوء السياق السياسي والاجتماعي الذي تُعلم فيه اللغة (Shohamy,2006).

تظهر هذه الديناميكيات بوضوح في السياق الفلسطيني، حيث يُعد تعليم اللغة العربية والعبرية جزءًا من المنظومة التعليمية الرسمية، ففي المدارس اليهودية تُدرس اللغة العربية غالبًا لغة ثانية أو أجنبية، ولا يركز عليها بوصفها لغة تواصل فعلي بقدر ما تُدرس بوصفها لغة أكاديمية أو وظيفية (Sikkuy,2018). أما في المدارس الفلسطينية فتُدرس اللغة العبرية لغة ثانية، وتواجه تحديات تتعلق بوضع اللغة في المجتمع والتعدد اللغوي الداخلي وتدريب المعلمين (Manor,2025).

في هذا الإطار، تُشير الأبحاث إلى أن المجتمع اليهودي، يتبنى اتجاهات معينة تجاه تدريس اللغة العربية، حيث تُعامل غالبًا بوصفها مادة دراسية أخرى تُدرس لأغراض مدرسية أو وظيفية أكثر من كونها وسيلة تواصل مباشر، ينعكس هذا التوجه في طبيعة الاهتمام باللغة، فغالبًا ما يُركز المنهج على العربية الفصحى، وعلى الجوانب القواعدية والقراءة، مع إهمال التدريب على التحدث أو التفاعل الشفهي، علاوة على ذلك، لا تُدمج العربية بصورة فعلية في الحياة اليومية للطالب اليهودي، مما يجعل تعلمها محصورًا داخل الصفوف الدراسية، ومن جديد بدأت بعض المبادرات منذ العقد الأخير تسعى لتغيير هذا الوضع من خلال تضمين مهارات التواصل الشفهي في المناهج أو تعزيز التبادل اللغوي بين طلاب عرب ويهود (Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy, 2004, Landau- Tasseron et al, 2012).

هذا التوجه ينعكس أيضًا على اتجاهات المعلمين اليهود الذين يُدرّسون اللغة العربية. إذ يميل قسم منهم إلى التعامل معها بوصفها مادة دراسية تقليدية تُدرس بأسلوب القواعد والترجمة دون ربطها بالواقع الثقافي والاجتماعي المحيط، بينما يرى قسم آخر فيها لغة حية يمكن توظيفها في التواصل اليومي، وإن كان هذا التوجه محدودًا (Spolsky & Shohamy,1999). وفي كثير من الحالات، يفتقر بعض المعلمين إلى الكفاية التواصلية وإلى فرص التفاعل الحقيقي مع اللغة العربية خارج الصف، مما يقلل من قدرتهم على تدريسها بطريقة حيوية، هذه المحدودية تنعكس على إستراتيجيات التدريس، حيث يُلاحظ ميل إلى التركيز على الجوانب

الشكلية- القواعد، التحليل النحوي، حفظ المفردات- على حساب المهارات الشفهية والتفاعلية (Amara,2018).

وفي المقابل، يُظهر تعليم اللغة العبرية في المجتمع الفلسطيني ديناميكية معكوسة، إذ تُدرّس العبرية غالبًا بوصفها لغة السلطة والضرورة، وليست لغة الانتماء (Ben-Rafa-el,1994)، ويميل كثير من المتعلمين العرب إلى اكتسابها لدوافع وظيفية أو أكاديمية، أكثر من كونها وسيلة للتعبير الثقافي أو التفاعل الاجتماعي (Shohmay,2006)

من هذا المنطلق، تبرز أهمية دراسة إستراتيجيات تعليم اللغتين العربية والعبرية في سياقهما السياسي والاجتماعي المركب، وفهم الاتجاهات التي يحملها المعلمون نحو كلتا اللغتين، بوصفها انعكاسًا لعلاقات القوة، والهوية، والانتماء في المجتمع الفلسطيني واليهود.

٢- أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة المتزايدة إلى فهم إستراتيجيات تعليم اللغات في السياقات الثنائية والمتوترة لغويًا، وبخاصة في الحالة الفلسطينية- اليهودية حيث تتقاطع اللغة بالسياسة والهوية والانتماء. إذ يتناول البحث تعليم كلٍ من اللغتين العربية والعبرية بوصفهما لغتين ثانيتين من خلال دراسة حالتين لمعلمتين يهوديتين، إحداهما تدرس العربية لطلبة يهود، والأخرى تدرس العبرية لطلبة فلسطينيين، بما يتيح مقارنة فريدة بين اتجاهين لغويين متقابلين من حيث البنية الاجتماعية وموقع اللغة في منظومة القوة.

تكمن أهمية هذا التناول في الكشف عن الكيفية التي تتشكل بها إستراتيجيات التعليم واتجاهات المعلمين ضمن علاقات لغوية غير متكافئة، وكيف تنعكس هذه العلاقات على ممارسات التدريس وتصورات المعلمين والمتعلمين. ويُسهم هذا البحث في توسيع نطاق الفهم المتعلق بتعليم اللغتين العربية والعبرية في السياقات المتعددة لغويًا، من خلال تناول حالتين تمثلان اتجاهين لغويين متقابلين، بما يتيح قراءة مقارنة للعوامل الثقافية والسياسية والتربوية التي تؤثر في تعليم اللغات بين المجموعتين.

ومـن هـذا المنطلـق، يهـدف البحـث إلى تحليـل العلاقـة بـين اللغـة والهويـة في البيئـات التعليميـة الـتي تتقاطـع فيهـا العربيـة والعبريـة، مـن خـلال دراسـة ممارسـات التعليـم واتجاهـات المعلمـين. ويسـعى إلى توضيـح كيـف تؤثـر علاقـات القـوة والانتمـاء في إسـتراتيجيات التدريـس، وفي الطريقـة الـتي تُقـدم بهـا اللغـة داخـل الصـف الـدراسي. وتـبرز أهميـة هـذا التنـاول في تقديـم فهـم أعمـق لواقـع تعليـم اللغـات في سـياقات متعـددة ثقافيًـا وسياسـيًا، بمـا يسـهم في تطويـر مقاربـات تعليميـة أكـثر اسـتجابة لطبيعـة هـذه البيئـات.

٣- الإطار النظري:

٣-١- إستراتيجيات التعليم:

تُعـد الإسـتراتيجيات التعليميـة ركـيزة أساسـية في بنـاء العمليـة التربويـة المعاصـرة، إذ تعـبر عـن وعـي المعلـم بالأسـس النظريـة والعمليـة التعليميـة، وتشـمل عمليـات التخطيـط والتنفيـذ والتقويـم الهادفـة إلى تحقيـق تعلـم فعّـال. ووفقًـا لمـا أشـار إليـه Richards & Rodgers (٢٠١٤) تمثـل الإسـتراتيجيات إطـارًا منهجيًـا يوجـه المعلـم في اختيـار الأنشـطة التعليميـة وطرائـق العـرض والتفاعـل مـع المتعلمـين. كمـا يعرفهـا Brown (٢٠٠٧، ص. ٧٣-٧٦) بأنهـا "مجموعـة مـن الإجـراءات المقصـودة الـتي يسـتخدمها المعلـم لتيسـير اكتسـاب اللغـة وتنميـة مهاراتهـا، بمـا يتـلاءم مـع احتياجـات المتعلمـين وأهـداف المنهـج".

في سـياق تعليـم اللغـة الثانيـة، تُسـتعمل الإسـتراتيجيات التعليميـة لتسـهيل التعلـم وتحقيـق أهـداف محـددة تشـمل الفهـم، والتذكـر، والتفاعـل اللغـوي (Brown, 2007)، وتـزداد أهميـة هـذه الإسـتراتيجيات حـين يتعلـق الأمـر بلغتـين تتقاطـع فيهمـا اللغـة بالهويـة والثقافـة والسـلطة، كمـا هـو الحـال في تعليـم اللغـة العربيـة للطلبـة اليهـود وتعليـم اللغـة العبريـة للطلبـة الفلسـطينيين (Duran,2022). فخصائـص كل لغـة، سـواء مـن الناحيـة الصرفيـة والدلاليـة للغـة العربيـة، أو مـن الناحيـة الصوتيـة والتركيبـة للغـة العبريـة، تفـرض علـى المعلـم تكييـف الإسـتراتيجيات بمـا يتوافـق مـع احتياجـات المتعلمـين وسـياق التعليـم، مـع مراعـاة الفـروق الفرديـة والخلفيـات الثقافيـة والاجتماعيـة (Cohen & Weaver,2005).

تتصف اللغة العربية ببنية صرفية ونحوية ودلالية معقدة، إضافة إلى تعدد مستوياتها بين الفصحى واللهجات المحلية، مما يشكل تحديًا للمعلم عند اختيار إستراتيجيات التعليم (Ryding, 2005). ويوضح (Edzard,2013) أن العربية حافظت على نظامها الإعرابي الذي يحدد الوظائف النحوية بدقة. "ويتطلب تعليم العربية للطلبة اليهود تكييف الإستراتيجيات التعليمية بحيث تراعي هذه التعقيدات، مثل استعمال إستراتيجيات التكرار، والتصنيف، وربط المفردات بالواقع الثقافي للمتعلمين (Cohen & Weaver,2005).

بينما تتسم اللغة العبرية ببنية صوتية ونحوية مختلفة عن اللغة العربية، مع مفردات تتقاطع مع مفاهيم الهوية والسياسة في المجتمع الفلسطيني – اليهودي، خاصة عند تعليمها للفلسطينيين (Shohamy,2006). ويشير (Saenz–Badillos,1993) إلى أن العبرية الحديثة التي شهدت تحولات صوتية جعلت نطقها يقترب من الأنظمة الصوتية الهندو أوروبية، مما قد يخلق فجوة في "الأداء الصوتي" للمتعلم العربي. تعليم العبرية في هذا السياق غالبًا يكون لأغراض وظيفية أو تعليمية، مما يستدعي تكييف الإستراتيجيات لتشمل أنشطة عملية تركز على الفهم التواصلي واستعمال اللغة في الحياة اليومية، مع الانتباه إلى الخلفيات الثقافية والاجتماعية للمتعلمين (Ben– Rafael,1994).

أما بالنسبة للاتجاهات في سياق تعليم اللغة فهي تشير إلى المواقف النفسية والاجتماعية والثقافية التي يحملها كل من المعلمين والمتعلمين تجاه اللغة المستهدفة، والتي تؤثر بشكل مباشر على ممارسات التعليم واختيار الإستراتيجيات. كما أن الاتجاهات لا تتشكل بمعزل عن السياق الاجتماعي والسياسي، فالهوية الثقافية والانتماء والهيمنة اللغوية جميعها تؤدي دورًا في كيفية استقبال اللغة وتعليمها واستعمالها في الصف (Pavlenko,2004).

وتتشكل الاتجاهات اللغوية في السياق الفلسطيني، للمعلمين والطلاب تحت تأثير عوامل اجتماعية وسياسية وثقافية معقدة، "فتعليم اللغة العربية للطلبة اليهود لا يقتصر على نقل قواعد ومفردات، بل يتقاطع مع مواقف المعلمين تجاه الهوية العربية والثقافة الفلسطينية، حيث يميل بعض المعلمين إلى رؤية العربية بوصفها لغة ثقافية وهوية، بينما ينظر آخرون إليها بوصفها أداة تركز على التحصيل الأكاديمي" (Amara، ٢٠١٨م، ص. ٧٨).

وعلى الجانب الآخر، فإن تعليم اللغة العبرية للطلاب الفلسطينيين يتأثر بدور العبرية لغة سلطة وسياسة، ما يشكل اتجاهات مختلطة لدى المتعلمين والمعلمين (Shohamy,2006)، فالبعض يراها أداة ضرورية للنجاح الأكاديمي أو الوظيفي، بينما يسعى آخرون إلى تعزيز التفاعل والتواصل الاجتماعي عبرها (Pavlenko, 2004).

تشكل الاتجاهات التي يحملها المعلمون والمتعلمون تجاه اللغة المستهدفة أحد المحددات الأساسية لاختيار الإستراتيجيات التعليمية وتطبيقها. فالمعلم الذي يتبنى اتجاهات إيجابية نحو اللغة وناطِقيها يميل إلى استعمال إستراتيجيات تفاعلية قائمة على التواصل والانخراط الاجتماعي، بينما يتجه المعلم ذو الاتجاهات السلبية أو الحيادية نحو استعمال أساليب أكثر تقليدية تركز على القواعد والترجمة، مما يقلل من فرص التفاعل الحقيقي في الصف (Gardner & Lambert,1972). كما يشير Dornyei (٢٠٠٥م،ص. ١٠٤) إلى أن "المعتقدات والاتجاهات للمعلمين تشكل البنية الذهنية التي تترجم إلى قرارات تربوية أثناء التدريس، وأن الفروق في الاتجاهات يمكن أن تفسر التباين في مخرجات تعلم اللغة الثانية". في السياق الفلسطيني تأخذ هذه العلاقة بعدًا أكثر تعقيدا نظرًا لتداخل العوامل السياسية والهوية في عملية التعليم، ما يجعل اختيار الإستراتيجيات التعليمية انعكاسًا لموقف المعلم من اللغة ذاتها ومن رموزها الثقافية والاجتماعية.

يتضح مما سبق أن كلا من الإستراتيجيات التعليمية والاتجاهات اللغوية تشكلان مدخلين أساسيين لفهم ممارسات تعليم اللغات في السياقات الثنائية، وبخاصة في البيئة الفلسطينية، فالإستراتيجيات لا تُختزل في كونها إجراءات تدريسية، بل تعبّر عن تصورات المعلم للغة والمتعلمين ودورها في بناء التواصل أو تكريس الفجوات بين المجموعتين الثقافيتين. أما الاتجاهات فتمارس أثرًا حاسمًا في تشكيل المناخ الصفي ومستوى انخراط المتعلمين واستعدادهم لتبني اللغة أو مقاومتها. وانطلاقًا من هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى تحليل إستراتيجيات التعليم واتجاهات معلمتين يهوديتين، بوصفهما حالتين تمثلان وجهين متقابلين للتفاعل اللغوي والثقافي في السياق الفلسطيني، ومن شأن هذا التناول أن يسهم في تعميق الفهم للعلاقة بين اللغة والهوية والسلطة التربوية، وفي تطوير ممارسات تعليمية تراعي خصوصية البيئات المتعددة لغويًا وثقافيًا وسياسيًا.

٣-٢- الدراسات السابقة:

تطرقت العديد من الدراسات إلى موضوع تعليم اللغة العربية بوصفه لغة ثانية من زوايا مختلفة، متباينة في المنهجية العينة، والأدوات البحثية المستخدمة. ركزت أغلب هذه الدراسات على إستراتيجيات تطوير مهارات اللغة سواء في السياقات العربية أو غير العربية، مع اختلاف في التركيز على المستويات التعليمية والمجتمعية.

من الدراسات العربية التي تطرقت إلى الإستراتيجيات في حقل تعليم اللغة العربية دراسة (الملحم، ٢٠٢٤) التي هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لغة ثانية المفضلة للطلبة المتفوقين. وقد أظهرت النتائج أن الإستراتيجيات الوجدانية كانت الأكثر استعمالًا، تتبعها الإستراتيجيات فوق المعرفية والمعرفية، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال الإستراتيجيات تبعًا للمعدل أو المستوى اللغوي.

كما توجد دراسة أجنبية تناولت إستراتيجيات المعلمين في تعليم اللغة الثانية. وفي السياق نفسه، توصلت دراسة (Muhammad,2020) إلى أن توظيف إستراتيجيات التدريس التعاوني يسهم بفاعلية في تحسين أداء الطلاب وتطوير مهاراتهم اللغوية، إضافة إلى تعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم اللغة الثانية وزيادة دافعيتهم، كما أظهرت دراسة (Massri,2020) أن المعلمين ذوي الاتجاهات الإيجابية ينجحون في تحفيز الطلاب وتعزيز رغبتهم في التعلم، مما يسلط الضوء على أهمية تبني مواقف إيجابية في بيئة التعليم.

وفي السياق ذاته، استعرضت دراسات أجنبية أخرى الموضوع من زاوية اتجاهات المعلمين نحو تعليم اللغة الثانية في بيئات متعددة الثقافات، مثل دراسة (Davila وآخرون، ٢٠٢٠) حيث أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يسعون لإظهار الرعاية من خلال الانعكاس التربوي وتبني مواقف تدعم استعمال لغات الطلاب الأصلية، بما يُسهم في تعزيز تطوير مهاراتهم في اللغة والقراءة والكتابة.

وهناك دراسات ذات صلة بالتنوع الثقافي والديني في تعلم اللغة كدراسة (Vigren، 2022) أظهرت نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة باكتساب اللغة الثانية ومواقف إيجابية تجاه لغات

الطلاب الأصلية، وشعور قوي بالمسؤولية لتعزيز العدالة الاجتماعية، بالإضافة إلى دراسة Tunaboylu(٢٠٢١) التي استنتجت أن المعلمين يواجهون تحديات في تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، مما يتطلب إستراتيجيات تدريس مرنة ومراعية للثقافات المختلفة، ودراسة Re-searchers (٢٠٢١) التي بينت أن المعلمين الذين يتبنون أساليب تدريس تعاونية يسهمون في تحسين مهارات الطلاب في الكتابة والتحدث، مما يشير إلى فعالية هذه الإستراتيجيات في السياقات التعليمية المختلفة.

وفي إطار البيئة التعليمية العربية داخل فلسطين، تناولت عدة دراسات واقع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مركزة على إستراتيجيات التدريس التي يعتمدها المعلمون، وتحديدًا في المدارس الرسمية غير العربية، وقد كشفت دراسة Saada & Gross (٢٠١٩) عن وجود رسائل متناقضة في تعليم العربية، حيث تُقدم بوصفها لغة "العدو" من جهة، وبوصفها وسيلة لبناء السلام من جهة أخرى، كما أوضحت الدراسة كيف ينتقل المعلمون بين هويتهم الوطنية والمهنية باستخدام نموذج سردي، مما يعكس التحديات التي يواجهونها في بيئة تعليمية متعددة الثقافات، وفي دراسة Berkerman (٢٠٢٣) أظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون تحديات تتعلق بالهوية والانتماء الثقافي، ويشعرون بأنهم جزء من "نادٍ خاص"، مما يمنحهم مكانة قوية وإيجابية داخل السياق المدرسي، كما أشارت الدراسة إلى هيمنة اللغة العبرية التي تؤثر سلبًا في تعلم اللغة العربية.

أما بالنسبة لدراسة Manor & Watad (٢٠٢٤) فقد أشارت النتائج إلى وجود فجوة بين التدريب الأكاديمي للمعلمين العرب في تدريس اللغة العبرية وتطبيقه العملي في الصفوف الدراسية، كما أبرزت الدراسة تأثير ازدواجية اللغة في المجتمع العربي (الفصحى والعامية) في تعلم اللغة العبرية، بالإضافة إلى التحديات المتعلقة بتوزيع المعلمين وتدريبهم، بينما كشفت دراسة Schwartz & Asli (٢٠١٤) أن المعلمين استخدموا استخدامًا متكررًا إستراتيجية "الازدواجية اللغوية المرنة" من خلال التنقل بين اللغات، مما ساعد الأطفال على تعلم اللغة الثانية بفعالية أكبر، وأشارت الدراسة إلى أن هذه الإستراتيجية تعزز التفاعل والمشاركة النشطة للأطفال في الصف، خاصة أن اللغة العربية تعد لغة ذات مكانة اجتماعية أقل في فلسطين، وأوضحت دراسة Manor & Binhas (٢٠٢٣م) أن سياسات تعليم اللغة العبرية

في المدارس العربية تتأثر بالهوية والسياسات التعليمية، مما قد يحد من دافعية الطلاب لتعلم اللغة، وأشارت النتائج إلى عدم مراعاة السياق الثقافي والسياسي للطلاب يؤدي إلى صعوبات في اكتساب اللغة.

٤- مصطلحات البحث:

٤-١- إستراتيجيات التعليم:

تعرَّف إستراتيجيات التعليم بشكل عام بأنها "مجموعة متكاملة من الإجراءات والخطوات المدروسة التي يقوم بها المعلم لتنظيم وإدارة المواقف التعليمية بهدف تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، وتتضمن هذه الإستراتيجيات توظيف مجموعة متنوعة من الأساليب والوسائل التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحث على التفاعل الإيجابي، وتنمي مهارات التفكير العليا، وتدعم التعلم الذاتي والتعاوني" (Joyce Weil & Calhoun، ٢٠١٥م،ص. ٥-٦)، ومع ذلك، تزداد أهمية هذه الإستراتيجيات في البيئات التي تتسم بحساسية اجتماعية وسياسية، حيث تتقاطع اللغة مع الهوية والثقافة والسلطة، في مثل هذه السياقات، مثل التعليم الفلسطيني- اليهودي، ويتطلب تدريس لغة ثانية (العربية أو العبرية) تكييف الإستراتيجيات لتلبية احتياجات المتعلمين، مع مراعاة الخلفيات الثقافية والاجتماعية، والتحديات المرتبطة بالهيمنة اللغوية، والانتماء الوطني أو الديني، ودور اللغة بوصفها أداة للسلطة أو للتفاعل الاجتماعي (Lightbown & Spada,2013). كما أشار (Shohamy، ٢٠٠٦م، ص. ١١٨) إلى أنه "في سياقات الاحتلال، تصبح إستراتيجيات التعليم جزءًا من السياسة اللغوية الأوسع التي تحاول السيطرة على الهوية اللغوية والثقافية للسكان، لذلك يستخدم المعلمون إستراتيجيات تعليمية مقاومة أو توافقية بناءً على موقعهم الاجتماعي والسياسي، مما يجعل العملية التعليمية ميدانًا للصراع على السلطة والهوية".

٤-٢- الاتجاهات اللغوية:

يعرف (Baker، ١٩٩٢،ص. ٥) الاتجاهات اللغوية بأنها "مواقف نفسية واجتماعية يُبديها الأفراد تجاه لغة معينة أو متحدثيها أو استخداماتها، وتؤثر هذه المواقف في

سـلوكهم اللغـوي مـن حيـث التعلـم والاستعمـال والتفضيـل". ويعرفهـا (Gardner، ١٩٨٥،ص. ٩) ضمـن نموذجـه الاجتماعـي - التربـوي بأنهـا "تقديـر المتعلـم للغـة الهـدف ولمجتمعهـا، وهـي عنصـر مركـزي في تشـكيل الدافعيـة لتعلـم اللغـة الثانيـة"، أمـا Lambert فيؤكـد أن الاتجاهـات لا تُوجـه فقـط نحـو اللغـة بوصفهـا نظامًـا لغويًـا، بـل نحـو متحدثيهـا وثقافتهـم وتـؤدي دورًا حاسـمًا في التمثيـل الرمـزي للهويـة والانتمـاء (١٩٦٧). "فالاتجاهـات تتكـون مـن ثلاثـة أبعـاد متكاملـة: البعـد المعـرفي (مـا يعتقـده الفـرد عـن اللغـة)، البعـد الوجداني (مشـاعر إيجابيـة أو سـلبية تجاهها)، البعـد السلوكـي (استعداد أو رفـض اسـتخدامها)" (Baker، ١٩٩٢، ص. ١٢-١٣)

وفي سـياق تعلـم اللغـة الثانيـة، تعـد الاتجاهـات عامـلًا أساسـيًا في تفسـير مـدى انخـراط المتعلـم ومشـاركته في صـف اللغـة، حيـث يمكـن أن يدعـم اتجـاه إيجابي تعلـم اللغـة والتواصـل، بينمـا قـد يسـبب اتجـاه سـلبي عزوفًـا أو مقاومـة نحـو اللغـة والمجتمـع المتحـدث بهـا (Gardner & Lambert,1972).

وعنـد الانتقـال إلى البيئـات الـتي تتميـز بحساسـية لغويـة أو سياسـية، كمـا في المجتمعـات متعـددة اللغـات أو الـتي تخضـع فيهـا إحـدى اللغتـين لهيمنـة اجتماعيـة، تصبـح الاتجاهـات اللغويـة إطـارًا مفسـرًا لفهـم كيفيـة تشـكل إسـتراتيجيات التعليـم واسـتجابة المتعلمـين للغـة وقبولهـم لهـا، ففـي هـذه البيئـات ينظـر إلى اللغـة ليـس فقـط بوصفهـا أداة تواصـل، بـل بوصفهـا رمـزًا للهويـة، وللثقافـة، وربمـا للهيمنـة أو المقاومـة، مـا يجعـل اختيـار التدريـس أو تعلـم اللغـة فعـلا ذا أبعـاد سياسـية (Shohamy,2006).

وفي هـذا البحـث، يُقصـد بمصطلـح الاتجاهـات اللغويـة المواقـف الـتي يحملهـا المعلمـون والمتعلمـون تجـاه اللغـة الـتي تُـدرس لغـة ثانيـة- سـواء كانـت العربيـة أو العبريـة- ضمـن السـياق الفلسـطيني- اليهـودي، ويشـمل ذلـك تصوراتهـم حـول اللغـة مـن حيـث المكانـة والهويـة والقيمـة، وأثـر هـذه التصـورات علـى اختيارهـم للإسـتراتيجيات التعليميـة ومسـتوى تفاعلهـم مـع عمليـة التعلـم.

٤-٣- تعليم اللغة العبرية في السياق الفلسطيني:

يُعـرف تعليـم اللغـة العبريـة بأنـه عمليـة منظمـة تهـدف إلى تطويـر مهـارات الاسـتماع والتحـدث والقـراءة والكتابـة لمتعلمـين عـرب غـيرناطقـين بالعبريـة، عـبروحـدات دراسـية وأنشـطة منهجيـة مخصصـة لاكتسـاب الكفايـة اللغويـة (Manor & Binhas، 2023)، باسـتعمال إسـتراتيجيات لغويـة تربويـة تسـتند إلى النظريـات الحديثة في اكتسـاب اللغـة الثانيـة (Schmid، ٢٠١٩م). هـذا التعليـم لا يقتصـر علـى بُعـد لغـوي فحسـب، بـل يملـك بعـدًا وظيفيًـا واضحًـا، إذ تنظـر إليـه الجهـات الرسـمية وسـيلة للاندمـاج الأكاديـمي والمهـني لـدى الأقليـة العربيـة، وفي الوقـت ذاتـه، لا يجـوز فصلـه عـن البنيـة السياسـية والمؤسسـية الـتي تشـكل مـا يسـميه Shohamy (٢٠٠٦) السياسـات الحقيقيـة للغـة، إضافـة إلى ذلـك، يرتبـط تعلـم اللغـة بخيـارات الهويـة الاجتماعيـة، فعمليـات اختيـار اللغـة واسـتعمالها هـي عمليـات تفاوضيـة لهويـة المتعلـم ومكانـه في المجتمـع (Pavlenko & Blackledge,2004). وفي فـترة الانتـداب البريطـاني، أصبـح تعليـم اللغـة العبريـة جـزءًا مـن النظـام التعليـمي في فلسـطين، إذ أُدرِجـت بوصفهـا مـادة تعليميـة في بعـض المـدارس العربيـة (Ben-Rafael,١٩٩٤). وبوعـد قيـام دولـة إسـرائيل عـام ١٩٤٨، نُظِّـم تدريـس العبريـة في المـدارس العربيـة بوصفهـا مـادة إلزاميـة ضمـن المناهـج الرسـمية، مـا جعـل إتقانهـا ضروريًـا للطـلاب الفلسـطينيين للنجـاح الأكاديـمي والمهـني (Shohamy, 2007)، حيـث تشـير الدراسـات الحديثـة إلى أن تعليـم اللغـة العبريـة في المـدارس العربيـة يواجـه تحديـات متعـددة، منهـا التفـاوت في مسـتوى الكفايـة اللغويـة بـين الطـلاب، وتأثـير السـياق السـياسي والاجتماعـي علـى تعلـم اللغـة، بالإضافـة إلى محدوديـة تدريـب المعلمـين المتخصصـين في تدريـس اللغـة العبريـة (Manor، 2020) ويشـير المصطلـح في هـذه الدراسـة إلى العمليـة التعليميـة الـتي تتـم ضمـن جمعيـة خيريـة يحضرهـا الطـلاب الفلسـطينيون طواعيـة، حيـث يختـارون الالتحـاق بالمعاهـد لتعلـم اللغـة العبريـة، ويشـمل ذلـك إسـتراتيجيات التدريـس الـتي يسـتعملها المعلـم، وطبيعـة التفاعـل بـين المعلـم والمتعلـم، والطـرق الـتي يتـم بهـا تكييـف المحتـوى اللغـوي بمـا يتوافـق مـع الخلفيـات الثقافيـة والاجتماعيـة للطـلاب ضمـن واقـع لغـوي وسـياسي مركـب، حيـث تتداخـل اعتبـارات الهويـة والانتمـاء والسياسـة اللغويـة (Ben-Rafael,1994).

٤-٤- تعليم اللغة العربية عند اليهود:

يعرف (ALhawary، ٢٠٢٣،ص. ٣٠) تعليم اللغة العربية لغة ثانية بأنه "مجموعة من التقنيات والإستراتيجيات التعليمية المصممة لتطوير مهارات اللغة الأربع، وقواعد اللغة، مع التركيز على تلبية احتياجات المتعلمين غير الناطقين بالعربية في مستويات مختلفة"، وفي دراسة نُشرت في مجلة Theory and Practice in Language Studies (٢٠٢٤) قُدم إطار مفاهيمي لتعليم اللغة العربية لغة ثانية وهو عبارة عن عملية تعليمية تستند إلى نهج تكاملي، يجمع بين التدريس التواصلي، والتعلم التعاوني، والنظرية البنائية الاجتماعية، بهدف تمكين المتعلمين من اكتساب الكفاية اللغوية والثقافية في اللغة العربية، مع مراعاة التحديات الخاصة بتعلم العربية لغة ثانية. يُشير مصطلح "تعليم اللغة العربية عند اليهود" إلى تدريس العربية لغة ثانية لغير الناطقين بها من الطلبة اليهود، وتعود جذور تدريس اللغة العربية لليهود الناطقين بالعبرية إلى عشرينيات القرن الماضي، حيث ظهرت أولى المحاولات الفردية لإنتاج مواد تعليمية باللغة العربية، مثل سلسلة Mukhtarat al-Qira'a التي أُعدت بين عامي ١٩٢٧ و١٩٣١ (Spolsky & Shoamy,1999)، وقد بدأ إدراج اللغة العربية ضمن المناهج المدرسية اليهودية منذ خمسينيات القرن الماضي، تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وذلك في إطار تنظيم تدريسها في المرحلة الإعدادية، وجعلها مادة اختيارية في الثانوية (Al- Haj,2002). ويُشكّل تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية غالبًا بواسطة اعتبارات اجتماعية وسياسية، حيث تُدرَّس اللغة ليس لأغراض تواصلية فحسب، بل أداة لفهم الآخر، وأحيانًا تُؤطر ضمن سياقات أمنية وثقافية، وغالبًا ما يُركز المنهاج على اللغة العربية الفصحى الحديثة، مع تعرض محدود للهجات المحكية، مما يعكس المواقف المجتمعية الأوسع تجاه اللغة والثقافة (Shohamy,2006). وفي سياق هذا البحث، يقصد بمصطلح "تعليم اللغة العربية عند اليهود" العملية التعليمية التي تتم في سياق خاص يتمثل في جمعية خيرية يهودية تُدرس فيها اللغة العربية من قِبَل معلمة يهودية لا تُعد العربية لغتها الأم، لطلاب يهود، ويشمل هذا المصطلح دراسة الطريقة التي تُمارس بها المعلمة عملية التعليم، والإستراتيجيات التي تستعملها في تدريس العربية، وطبيعة تمثلاتها للغة والثقافة العربية، ومدى إدراكها لحساسية السياق اللغوي والسياسي والثقافي الذي يجري فيه هذا التعليم.

5- منهج البحث:

استند هذا البحث إلى المنهج النوعي Qualitative Methodology، نظرًا لطبيعته التي تُعنى بفهم الظواهر في سياقاتها الواقعية، من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين، وتحليل تجاربهم وتأويلها بعمق (Creswell,2013). ويُعد هذا المنهج مناسبًا لهذا البحث الذي يستهدف الكشف عن الإستراتيجيات التعليمية والاتجاهات لمعلمة يهودية تُدرس اللغة العربية لغة ثانية في سياق فلسطيني ومعلمة يهودية تُدرّس اللغة العبرية لغة ثانية لمتعلمين فلسطينيين.

كما يعتمد البحث على أسلوب دراسة الحالة (Case Study) بوصفه المنهج الأنسب لتحليل حالتين تعليميتين متقابلتين لمعلمتين يهوديتين تعملان في سياقين لغويين وثقافيين مختلفين، حيث تدرّس إحداهما اللغة العربية لطلاب يهود، فيما تدرس الأخرى اللغة العبرية لطلاب فلسطينيين. يتيح هذا المنهج فهمًا معمقًا لإستراتيجيات التدريس التي توظفها كل معلمة في بيئتها التعليمية، والتمثلات التي تبنيانها تجاه اللغة التي تدرسانها ومتعلميها، كما يساعد على استكشاف العلاقات المتشابكة بين الخلفية الثقافية والاجتماعية لكل معلمة وبين اختياراتها التربوية واستجابتها التعليمية في الصف. وهي علاقات يصعب تتبعها من خلال المناهج الكمية التي تركز على القياس دون النفاذ إلى السياق الثقافي والتربوي الأعمق (Yin,2018).

كما أن دراسة الحالة تُعد خيارًا مناسبًا لتحليل اتجاهات شخصية تُمارس تدريس اللغة في موقع لغوي حساس، بحيث توفر الفرصة لفهم كيف تتقاطع التمثلات الثقافة والهوية مع إستراتيجيات التعليم، وكيف تترجم هذه الاتجاهات إلى أداء صفي حقيقي، وهذه الغاية تتطلب أدوات بحث مرنة مثل المقابلات، وهو ما يتيحه المنهج النوعي المتعمق (Merriam,2009).

٦- أسئلة البحث:

هدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الإستراتيجيات التي توظفها المعلمة اليهودية في تعليم اللغة العربية لغةً ثانية لطلابها؟
٢. ما الاتجاهات اللغوية لمعلمة اللغة العربية لغة ثانية في السياق الفلسطيني؟
٣. ما الإستراتيجيات التي توظفها المعلمة اليهودية في تعليم اللغة العبرية لغة ثانية لطلابها؟
٤. ما الاتجاهات اللغوية لمعلمة اللغة العبرية لغة ثانية في السياق الفلسطيني؟
٥. ما أوجه الشبه والاختلاف بين المعلمتين؟

٧- أهداف البحث:

١. التعرف إلى الإستراتيجيات التي توظفها المعلمة اليهودية في تعليم اللغة العربية لغةً ثانية لطلابها.
٢. الكشف عن الاتجاهات اللغوية لمعلمة اللغة العربية لغة ثانية في السياق الفلسطيني.
٣. التعرف إلى الإستراتيجيات التي توظفها المعلمة اليهودية في تعليم اللغة العبرية لغة ثانية لطلابها.
٤. الكشف الاتجاهات اللغوية لمعلمة اللغة العبرية لغة ثانية في السياق الفلسطيني.
٥. التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين المعلمتين.

٨- المشاركون في البحث:

شُكلت العينة في هذه الدراسة بصورة قصدية (Purposive Sampling)، وهي أحد أساليب العينات غير الاحتمالية التي تُستعمل بشكل شائع في البحوث النوعية، ويُعرف هذا الأسلوب بأنه يعتمد على اختيار المشاركين بناءً على خصائص محددة تتعلق بموضوع الدراسة، مما يتيح للباحثين التركيز على حالات أو أفراد يمكنهم تقديم معلومات غنية وذات صلة بالبحث (Patton,2007). في سياق هذا البحث، تمحورت الدراسة حول معلمتين

يهوديتين تعملان في جمعيات تعليمية غير ربحية داخل فلسطين، تُدرس إحداهما اللغة العربية لطلاب يهود، بينما تُدرّس الأخرى اللغة العبرية لطلاب فلسطينيين، ويُستعمل توصيف "يهوديتين" في هذا البحث بوصفه توصيفا سياقيًا- اجتماعيًا يشير إلى انتماء المعلمتين إلى بيئة ثقافية وتعليمية يهودية، ولا يُقصد به توصيف ديني أو لغوي بحد ذاته.

وجاء اختيار المعلمتين ضمن إطار العينة القصدية نظرًا لطبيعة تجربتهما التعليمية النوعية، ولموقعيهما التربويين اللذين يجمعان بين تعلم لغة "الآخر" وتعليمها في بيئة تتداخل فيها السياسة مع اللغة، والتاريخ مع الهوية، ويتيح هذا الاختيار للبحث تحليل الأبعاد العميقة للظاهرة المدروسة، عبر نافذة تربوية تحمل أبعادًا لغوية وثقافية واجتماعية مركبة، تكشف عن آليات تدريس اللغات في سياقات يسودها التوتر والتباين الثقافي.

ولأغراض أخلاقية وبحثية، استُعملت أسماء مستعارة للإشارة إلى المشاركتين. تشير المعلمة (أ) إلى معلمة اللغة العربية، وتعمل في تدريس العربية لغير الناطقين بها منذ نحو ثماني سنوات ضمن إطار جمعية غير ربحية. أما المعلمة (ب) فتمثل معلمة اللغة العبرية، وتمتلك خبرة طويلة في تدريس العبرية تتجاوز خمسة عشر عامًا، وتعمل بشكل تعاوني مع مؤسسات تعليمية ومعاهد تُعنى بتمكين المتعلمين الفلسطينيين لغويًا في سياقات تعليمية غير إلزامية.

٩- أدوات البحث:

أُعتُمدت المقابلة شبه الموجهة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات في هذه الدراسة، إذ يتيح هذا النوع من المقابلات مرونة في طرح الأسئلة وتعمّقًا في استكشاف التجارب الشخصية والمواقف التربوية. وجرى إعداد دليل المقابلة بالاستناد إلى أهداف الدراسة ومحاورها الرئيسة، بحيث يغطي الجوانب المتعلقة بإستراتيجيات تعليم اللغة العربية والاتجاهات نحوها.

ونظرًا لأن المعلمتين المشاركتين في الدراسة تتحدثان اللغة العربية بمستوى تواصلي متوسط، فقد استعين بمترجمة خلال المقابلات لتيسير التعبير الحر والدقيق عن الأفكار والمشاعر. وأُتيح للمعلمتين التحدث بالعربية أو العبرية وفق ما يحقق لهما الراحة في التعبير، وترجمت الإجابات إلى العربية أثناء المقابلة بما يضمن الحفاظ على المعنى والسياق الأصلي لحديثهما.

سُـجّلت المقابـلات صوتيًـا بعـد أخـذ موافقـة المشـاركتين، واسـتغرقت المقابـلات مـع كل معلمـة جلسـتين، حيـث اسـتغرقت مقابـلات المعلمـة (أ) نحـو خمـس سـاعات ونـص تقريبـا موزعـة على جلسـتين، فيما اسـتغرقت مقابلات المعلمـة (ب) نحو ثلاث سـاعات موزعـة على جلسـتين، ثـم نُقلـت نصوصهـا حرفيًـا إلى اللغـة العربيـة، وروجعـت للتأكـد مـن دقـة الترجمـة واتسـاقها مـع المقاصـد الأصليـة للنصـوص.

١٠- إجراءات البحث:

١٠-١- جمع البيانات وتحليلها:

قبـل الشـروع في جمـع البيانـات، أُجريـت دراسـة تمهيديـة للوضـع الميـداني لفهـم طبيعـة السـياق التعليـمي والاجتماعـي الـذي تعمـلان فيـه المعلمتـان بالتعـاون مـع إحـدى الزميـلات المقيمـات في الداخـل الفلسـطيني (منطقـة ال ٤٨)، والـتي سـاعدت في تسـهيل التواصـل مـع المعلمتـين المشـاركتين وترتيـب المقابـلات، وبُنيـت علاقـة مهنيـة قائمـة علـى الثقـة والاحـترام المتبـادل لضمـان تعبـير المشـاركتين بحريـة وصـدق، واعتُمـد أسـلوب حـواري متـزن أثنـاء المقابـلات لتفـادي أي تأثـير سـلبي أو انحيـاز في الإجابـات. وبـدأ جمـع البيانـات مـن خـلال إجـراء مقابـلات معمقـة مـع المعلمتـين اليهوديتـين اللتـين تعمـلان في جمعيـات تعليميـة غـير ربحيـة تهـدف إلى تعزيـز التواصـل اللغـوي والثقـافي بـين المجموعتـين اللغويتـين في المجتمـع الفلسـطيني اليهـودي. تُـدرس المعلمـة الأولى اللغـة العربيـة لطـلاب يهـود في إطـار برنامـج يسـعى إلى تطويـر الكفايـة التواصليـة بالعربيـة وبنـاء فهـم أعمـق للثقافـة العربيـة، بينمـا تُـدرس المعلمـة الثانيـة اللغـة العبريـة لطـلاب فلسـطينيين ضمـن مشـروع يسـعى إلى تمكـين المتعلمـين لغويًـا واجتماعيًـا في سـياقات عملهـم وتعليمهـم.

اعتمـد البحـث على المقابـلات أداة رئيسـية لجمـع البيانـات، تكونـت المقابلـة مـن مجموعـة مـن الأسـئلة الـتي هدفـت إلى اسـتقصاء إسـتراتيجيات التعليـم الـتي تسـتعملها المعلمتـان اليهوديتـان واتجاهاتهمـا نحـو اللغـة الـتي تُدرسـانها ومتعلميهـا. ونُفـذت المقابلتـان بشـكل فـردي بوصفهـا حالـة مسـتقلة لـكل منهمـا، حيـث أُجريـت المقابلـة الأولى مـع معلمـة (أ)، والمقابلـة الثانيـة مـع معلمـة (ب).

سجلت المقابلات صوتيًا بإذن المشاركتين وفرغت نصيًا، وتناولت المقابلة محاور رئيسة، من بينها: الخلفية الشخصية والمهنية للمعلمة وسياق عملها، وإستراتيجيات تدريس اللغة التي تعتمدها في الصف مثل (التواصل الشفهي، وتوظيف الثقافة، والاتجاهات اللغوية والثقافية تجاه اللغة التي تُدرسها، والتحديات والفرص التي تواجهها أثناء تدريسها ضمن بيئة متعددة الهويات، بالإضافة إلى تجاربها الشخصية في بناء الجسور الثقافية أو مواجهة التحيزات اللغوية، وسمحت طبيعة المقابلة بتوسيع الحوار واستكشاف أبعاد لم تكن متوقعة مسبقا، ما أتاح الوصول إلى رؤية معمقة للعلاقة بين الهوية اللغوية، والانتماء الثقافي، والإستراتيجيات التعليمية المتبعة لدى المعلمتين، ثم حللت وفق منهج التحليل النوعي بمساعدة برنامج MAXQDA الذي ينظم البيانات ويرتبها، وقد بدأ التحليل بمرحلة الترميز المفتوح، حيث جرى تفكيك النصوص إلى وحدات دلالية تعكس ممارسات التدريس والاتجاهات اللغوية والتجارب الصفية لكل معلمة على حدة، ثم تلتها مرحلة الترميز المحوري التي جرى فيها تجميع رموز البيانات اعتمادًا على محاور رئيسة، وفئات تعكس أنماط الإستراتيجيات التعليمية المستعملة (معرفية، وجدانية، اجتماعية)، والاتجاهات اللغوية الثقافية، بعد اكتمال التحليل الأولي، أعيد تفسير النتائج في ضوء السياق المؤسسي والاجتماعي الذي تعمل فيه كل معلمة، مع التركيز على العلاقة بين الخلفية الثقافية للمعلمة، وطبيعة الجمعية غير الربحية التي تنتمي إليها، واستجاباتها التربوية في الموقف التعليمي. كما رُوعيت جميع الاعتبارات الأخلاقية، بما في ذلك السرية واحترام خصوصية المشاركتين ومنحهما الحق في مراجعة نصوص المقابلات قبل اعتمادها للتحليل النهائي، وفي المرحلة الأخيرة، بُنيت الثيمات الرئيسية والثيمات الفرعية التي شكلت الأساس التحليلي لعرض النتائج ومناقشتها.

٢-١٠- نتائج البحث

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه توصل البحث إلى نتائج متعددة، وهي مرتبة بحسب أسئلة البحث.

أولا: الإستراتيجيات التي توظفها المعلمة اليهودية في تعليم اللغة العربية لغةً ثانية لطلابها:

يتضح من تحليل المقابلة مع المعلمة أنها توظف مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التعليمية التي يمكن تصنيفها ضمن ثلاث فئات رئيسة، وهي: الإستراتيجيات التعليمية المعرفية، والإستراتيجيات الثقافية، والإستراتيجيات المهنية، ويظهر من أقوالها وممارستها الصفية أن هذه الإستراتيجيات تتكامل فيما بينها لتخدم هدفًا واحدًا يتمثل في تيسير تعلم اللغة العربية وتعزيز انخراط الطلبة في بيئة تعليمية قائمة على الفهم والمقارنة والتفاعل.

١٠-٢-١- الإستراتيجيات التعليمية المعرفية:

توظف المعلمة (أ) مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية المعرفية التي تستند إلى الفهم البنيوي للغة العربية من جهة، وإلى الممارسات الصفية من جهة أخرى، من أبرز هذه الإستراتيجيات الاعتماد على الجذر الثلاثي بوصفه أداة تسهل تعلم تصريف الأفعال والأزمنة، إذ ترى أن البناء الجذري يُمكّن الطالب من استيعاب العلاقات بين الكلمات، مثل: حكى، يحكي، احكي، بما يعزز وعيه بالأنماط الصرفية الأساسية، وتعد هذه المقاربة نقطة انطلاق لبناء فهم عميق لمرونة النظام اللغوي العربي. كما تعتمد على الخريطة الذهنية والمقارنة الحرفية بين العربية والعبرية، كما قالت: "أستعمل أحيانا الخريطة الذهنية أثناء الشرح، أشرح بالعبرية في المرحلة الأولى، ثم أنتقل للعربية، على سبيل المثال: أوضح المقارنة بين حرفي الحاء والخاء، خاصة عند شرح التعبيرات، مثل كيف حالك؟ كيف خالك؟، أشرح الفرق بين المعنيين بالعبرية فأخبره أن أول جملة أسأل عن أحوالك أنت، أم الجملة الثانية أسأل عن خالك أي: أخو أمك، وأحيانًا حتى أختبر فهمه أسأله كيف حال خالك؟ ثم بعد ذلك أعيد الشرح باللغة العربية حتى يستوعبوا". إلى جانب ذلك، توظف إستراتيجية الربط بين المفردات القديمة والجديدة، فتعيد استعمال كلمات سبق للطلاب تعلمها لشرح مفردات جديدة ضمن سياقات مصورة أو محادثات صفية، مع التأكيد على التكرار لتعزيز الحفظ. كما تشجع على تطبيق القواعد عمليًا بما يتوافق مع ما تعلمه الطلاب سابقًا، فعند الحديث عن موضوع المرض مثلًا، تُصر على استعمال الجمل الصحيحة نحويا مثل: "(كنت مريضة) بدلا من (حسيت إني مريضة)"، لترسيخ تطبيق القاعدة في الموقف الواقعي. وتعتمد كذلك على تدوين الدروس وتوظيف المصادر الخارجية، إذ يدون الطلاب

القواعد والمفردات في دفاتر خاصة، وتزويدهم بمقاطع فيديو وأغانٍ تحتوي على المفردات الجديدة، مما يربط العملية التعليمية بالثقافة العربية ويجعلها أكثر حيوية وتفاعلًا.

ومن ضمن الإستراتيجيات التعليمية المعرفية، برزت أيضا الإستراتيجيات الذاتية، حيث أشارت المعلمة إلى أن الطلاب يمتلكون موقع تعليمي عبر الإنترنت يتعلمون من خلاله عبر مشاهدة الفيديوهات وحل التمارين المختلفة، ويتضمن النظام تحديات وألعابًا تحفيزية، وعند حضورهم إلى الجمعية يكونون قد أنهوا خمس وحدات تعليمية مسبقًا، مما يتيح توجيه اللقاءات الصفية نحو تصحيح الأخطاء وتعزيز التفاعل بدلًا من تقديم محتوى جديد، وتعد هذه الممارسة تجسيدًا للتعلم الذاتي الموجه، الذي يركز على استقلالية المتعلم ودافعيته الذاتية في اكتساب اللغة.

ومن الإستراتيجيات التعليمية المعرفية إستراتيجيات تصميم المنهج والتدرج في التعلم، حيث أوضحت أن عملية التعليم عندها تقوم على مبدأ التدرج المنهجي وفقًا للاستعمال اليومي للغة، إذ تبدأ بتعليم المفردات والتعابير الأكثر تداولًا في الحياة اليومية مثل السؤال عن السكن أو العمل، ثم تنتقل تدريجيًا إلى المفردات الأقل استعمالًا كما قالت: "يتم التعليم بطريقة متدرجة، حيث أُعلّم الطلاب المفردات والعبارات الأكثر استعمالاً في الحياة اليومية، مثل السؤال عن العمل أو مكان السكن (وين بتشتغل؟ وين عايش؟ وين ساكن؟ وبعد إتقان الطلاب لهذه المفردات الأساسية، ينتقلون تدريجيًا إلى المفردات الأقل استعمالاً، مثل الحديث عن البيت أو العائلة، ليتمنوا من التحدث خطوة خطوة حسب الأكثر استعمالاً في حياتهم اليومي". كما بينت أن المنهج الذي تعتمده يراعي التدرج في تعليم الأزمنة والمحادثات، فيبدأ بتعليم الأشكال اللغوية البسيطة والأكثر استعمالًا مثل اسم الفاعل (عايش، رايح، ساكن، طالع)، ثم ينتقل إلى أزمنة المضارع فالمستقبل، وأخيرًا الماضي وذلك بعد أن يكتسب الطالب القدرة على استعمال الأشكال اللغوية البسيطة والأكثر شيوعًا. وأشارت كذلك إلى أن المنهج الذي تُدرّس من خلاله صُمم ليتلاءم مع البيئة التعليمية اليهودية وخصوصيتها، إذ أُعد من قبل معلمين ومعلمات يهود على دراية بطبيعة المتعلمين واحتياجاتهم الواقعية، ويركز على المفردات والتعبيرات المرتبطة بالحياة اليومية لتسهيل عملية التواصل. كما بينت أن المواد التعليمية تُعد أحيانًا بما يتناسب

مع الاحتياجات المهنية للمتعلمين قالت: "هناك أيضًا مواد إضافية تُعد حسب طبيعة عمل كل مجموعة من المتعلمين، مثل الأطباء أو العاملين في المجالات الخدمية، على سبيل المثال: هناك كورسات خاصة بالأطباء تشبه الكورسات والمواد العادية، لكنها تتضمن مفردات وتعابير إضافية تتعلق بالتعامل مع المرضى الفلسطينيين أو المعالجين العرب، وفق بروتوكولات معينة للتواصل معهم، بالتالي يتم بناء المادة التعليمية وفقًا لجمهور المتعلمين واحتياجاتهم الواقعية والمهنية.

ومن الإستراتيجيات التعليمية المعرفية أيضًا إستراتيجية تطوير الأداء التعليمي وتعديل الإستراتيجية، حيث أوضحت المعلمة أنها قامت بإعادة النظر في أسلوبها التعليمي بعد ملاحظتها أن كثرة الحديث أثناء الدرس تُقلل من تفاعل الطلاب وانتباههم. بناءً على هذه الملاحظة، عدّلت طريقة التدريس بحيث تمنح الطلاب فرصة أكبر للتفاعل والمشاركة، فأصبح حوالي ٧٠٪ من وقت الحصة مخصصًا لأنشطة الممارسة والتحدث بدلاً من أن تكون هي المتحدثة الأساسية. وترى المعلمة أن هذا التحول كان نقطة فارقة في تجربتها التعليمية، إذ لاحظت أن المتعلمين أصبحوا أكثر ثقة وتفاعلاً في استخدام اللغة العربية، وأكثر تحفيزًا للمشاركة داخل الصف. كما بينت أنها تطور أساليبها باستمرار عبر توظيف المنصات الرقمية مثل "تيك توك" ومواقع التواصل الاجتماعي لتبسيط المفاهيم اللغوية للطلاب، حيث تبدأ بشرح مبسط باللغة العبرية، ثم تقدم الكلمة أو المفهوم بالعربية تدريجيًا من المستوى البسيط إلى المعقد، لتيسير الفهم العميق للمتعلمين، وتحرص أيضًا على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث الأعمار (التي تتراوح بين ١٨ و٧٠ سنة) وأنماط التعلم المختلفة، فتنوّع في الوسائط التعليمية بين الصور، والأنشطة الحسية، والاستماع، والقراءة، والكتابة لتشمل جميع الحواس وتستجيب لاحتياجات كل متعلم، وأكدت كذلك أنها تتعلم من أخطائها باستمرار، فبعد أن كانت تُحمّل الدروس كمًا كبيرًا من المفردات والمقاطع المصوّرة، لاحظت أن كثرة المعلومات تُشتت المتعلمين وتُضعف تركيزهم. لذا أصبحت تحدد عدد المفردات والمفاهيم الجديدة في كل درس، لأن التبسيط والوضوح يساعدان الطلاب على الاستيعاب الأعمق والاستخدام الفعّال للغة. وتوضح أن هذا التعديل المستمر في الإستراتيجية التعليمية جزء من سعيها لتحسين أدائها وتجويد عملية التعليم داخل الجمعية.

ومـن الإسـتراتيجيات التعليميـة المعرفيـة كذلـك إسـتراتيجية إدارة المحتـوى التعليـمي، حيـث أشـارت المعلمـة إلى أنهـا تحـرص علـى التخطيـط المسـبق لـكل حصـة دراسـية مـن خـلال تحديـد كميـة المفـردات والمعلومـات الـتي ستدرسـها مسـبقًا بمـا يتناسـب مـع مسـتوى الطـلاب واسـتيعابهم. وتهـدف هـذه الممارسـة إلى تحقيـق تـوازن بـين حجـم المعرفـة المقدمـة وقـدرة المتعلـم علـى الاسـتيعاب والتطبيـق، ممـا يمنـع إرهـاق الطـلاب أو تشـتيت انتباههـم أثنـاء الحصـة. كمـا أوضحـت أنهـا تعمـل علـى ربـط المفـردات الجديـدة بالأنشـطة التطبيقيـة داخـل الـدرس لضمـان تثبيتهـا في الذاكـرة طويلـة المـدى، وتحويلهـا مـن معرفـة نظريـة إلى اسـتعمال لغـوي فعلـي في مواقـف الحيـاة اليوميـة. وتُظهـر هـذه الممارسـة وعيًـا إداريًـا معرفيًـا للمعلمـة، يعكـس قدرتهـا علـى تنظيـم المحتـوى وفـق مبـدأ التـدرج والاقتصـاد في العـرض، وهـو مـا يسـهم في تحسـين جـودة التعلـم وتعزيـز الكفـاءة اللغويـة الوظيفيـة لطلابهـا.

كذلـك تنويـع أنمـاط التفاعـل الصفـي، إذ أشـارت المعلمـة إلى أنهـا تعتمـد في دروسـها على مزج أسـاليب متعـددة مـن التفاعـل تشـمل التعلـم الفـردي، والثنـائي، والجماعـي، بهـدف تحقيـق تـوازن بـين الاسـتقلالية والتعـاون في بنـاء المعرفـة اللغويـة. ففـي التعلـم الفـردي، تتيـح للطالـب فرصـة التفكيـر العميـق والتركيـز على المفـردات والمعلومـات الجديـدة بشـكل ذاتي، ممـا يعـزز قدرتـه علـى الاسـتيعاب الداخلـي للمفاهيـم اللغويـة، أمـا في التعلـم الثنـائي (الأزواج)، فتشـجع الطـلاب على الحـوار وتبـادل الأفـكار، إذ يُطلـب مـن كل طالـب أن يشـرح لزميلـه مـا فهمـه ويسـتمع إليـه، وبذلـك تتحـول عمليـة التصحيـح إلى تفاعـل مشـترك يقـوم فيـه الطالبـان بـدور المعلّـم والمتعلّـم في الوقـت ذاتـه، وفي المقابـل، يُسـتخدم التعلـم الجماعـي عنـد مناقشـة الموضوعـات الأكـثر سـعة الـتي تتطلـب تبـادل وجهـات النظـر ومقارنـة المواقـف، وهـو مـا يُكسـب المتعلمـين مهـارات لغويـة وثقافيـة واجتماعيـة متكاملـة. وبيّنـت المعلمـة أنهـا توظـف هـذه الأنمـاط الثلاثـة في الحصـة الواحـدة، ممـا يسـهم في رفـع مسـتوى التفاعـل داخـل الصـف، وتوسـيع فـرص الممارسـة العمليـة للغـة، ويعكـس وعيًـا تعليميًـا قائمًـا على التنويـع التربـوي والموازنـة بـين أنمـاط التعلـم المختلفـة.

تحدثـت المعلمـة عـن اسـتخدام الأنشـطة العمليـة داخـل الصـف، إذ تبـدأ بمحادثـات بسـيطة مثـل: "كيـف حالـك؟ أيـن سـاكن؟ كـم عنـدك ولاد؟". وتسـتخدم ألعابًـا مثـل لعبـة الريـاح تحـت الكلمـة لتحفيـز التفاعـل، حيـث يعـبر الطـلاب عـن أنشـطتهم المفضلـة. كمـا توظـف لعـب الأدوار

في مواقف حياتية يومية مثل "طبيب ومريض"، مما يساعد الطلاب على استخدام اللغة في مواقف واقعية. وأشارت إلى أنها تربط المفردات بالمواقف الثقافية والحياتية الواقعية لتقوية العلاقة بين اللغة والواقع.

١٠-٢-٢- الإستراتيجيات الثقافية التواصلية:

أشارت المعلمة إلى أن المؤسسة التعليمية التي تعمل فيها تُعدّ مؤسسةً غير سياسية وغير ربحية، وتركز في جوهر عملها على تعزيز التواصل الصحي وبناء علاقات إيجابية بين الفلسطينيين واليهود في البلاد. وتنبع أهمية هذه الإستراتيجيات من كونها تسعى إلى تقديم اللغة العربية في سياق آمن يخلو من التوترات السياسية أو الأيديولوجية، بحيث يكون الهدف الأساس هو مدّ جسور التفاهم لا إثارة الانتماءات أو النزاعات. وأوضحت المعلمة أن كثيرًا من الأشخاص يترددون في تعلم اللغة العربية بسبب مخاوف ثقافية أو سياسية، إذ ينتمي بعضهم إلى تيارات فكرية يمينية أو يسارية، لذلك تسعى المؤسسة إلى أن تكون بيئة تعليمية محايدة تُعلي من قيمة الحوار الإنساني على الانقسام السياسي. وبيّنت المعلمة أنّ بعض المؤسسات التعليمية الأخرى تحمل توجهات سياسية واضحة في تعليم اللغة العربية، بينما تركّز جمعيتها على استعمال اللغة أداة للتقارب، لا وسيلة لتأكيد الهوية القومية. وهي حريصة على استعمال المفردات بحسب السياق الاجتماعي والسياسي؛ إذ تستعمل مثلاً مصطلح "فلسطيني" في بيئات فلسطينية، بينما تفضل استخدام "عربي" في البيئات الرسمية أو أمام الشرطة تجنبًا للمساءلة، لأن مجرد نطق كلمة "فلسطيني" في بعض السياقات يُعدّ موقفًا سياسيًا. كما أشارت إلى أن التعامل مع الأطفال أسهل من التعامل مع البالغين، لأن الأطفال يتعاملون مع اللغة من منظور أدبي وإنساني، فيتعلمون عبارات الاحترام مثل "يعطيكم العافية" و"نهاركم سعيد"، مما يجعل اللغة أداة لبناء الاحترام المتبادل والعلاقات الإيجابية. وترى المعلمة أن المجتمع اليهودي يتميز بتنوع ثقافي كبير، مما يصعّب عملية إقناع بعض الأفراد بتعلم اللغة العربية بوصفها لغة للتقارب الإنساني، لا أداة للصراع. وتؤكد أن تعليم العربية في السياق اليهودي يتأثر بعمق بالعوامل السياسية والاجتماعية، إذ تسود حساسية ثقافية تجعل من اللغة رمزًا ذا بعد مزدوج — ثقافي وسياسي — يثير مشاعر الخوف أو الريبة لدى بعض المتعلمين.

ومن أبرز المظاهر التطبيقية لهذه المقاربة ما ذكرته المعلمة حول تعليم اللغة بوصفها جسرًا للتقارب الثقافي، إذ قالت إنها تسعى إلى أن يستوعب طلابها أن العرب والفلسطينيين أناس عاديون مثلهم، لهم ثقافتهم وحياتهم اليومية، لذلك تتجنب تعليم المفردات ذات الطابع الحربي أو العدواني مثل "سلاح" و"حروب"، وتركز بدلا من ذلك على الكلمات الإيجابية المرتبطة بالحياة اليومية والثقافة العربية والمجاملات الاجتماعية. كما تقدم لهم معلومات عن العادات الرمضانية والأعياد لتعريفهم بالثقافة العربية، مما يساعد في بناء تقبل ثقافي حقيقي.

تندرج تحت الإستراتيجيات الثقافية التواصلية مجموعة من الأنماط الفرعية التي تطبّقها المعلمة في الميدان، من أبرزها التعامل مع التحديات السياسية وتأثيرها على الدافعية لتعلم اللغة العربية. فقد أوضحت أن الأحداث السياسية والأمنية التي تشهدها البلاد تؤثر بشكل مباشر على رغبة الطلاب في الاستمرار، إذ تتراجع دافعيتهم بعد كل تصعيد أمني أو حرب، ما يضطر المعلمين إلى إعادة بناء الثقة معهم من جديد. وأشارت إلى أن بعض الطلاب يصرّحون بعدم رغبتهم في سماع اللغة العربية عقب الأحداث، كما أن بعض المعلمين يغادرون الجمعية متأثرين بالظروف السياسية. ولهذا تبذل جهودًا متواصلة لإيجاد سبل جديدة لإقناع الطلاب بأهمية تعلم اللغة العربية بوصفها وسيلة للفهم الإنساني، لا رمزًا للصراع.

كما تفرعت من هذه الإستراتيجيات أيضًا آلية التعامل مع الاختلافات الدينية والثقافية، إذ أوضحت المعلمة أن بعض الطلاب اليهود المتدينين يرفضون التحدث مع النساء التزامًا بالتقاليد الدينية، ولهذا تُسند الجمعية مهمة تدريسهم إلى معلمين رجال لضمان التوافق مع معاييرهم الدينية. وأكدت أن محتوى المنهج يخلو من الموضوعات الدينية أو القومية المثيرة للحساسية، حتى عند تناول المناسبات الإسلامية مثل رمضان أو عيد الأضحى، إذ يتم التركيز على أوجه التشابه بين الديانتين الإسلامية واليهودية بما يسهم في تحقيق التبادل الثقافي دون إثارة التوترات الدينية.

وتندرج ضمن هذه المنظومة أيضًا إستراتيجية تقليل الحواجز النفسية وبناء صورة إيجابية للغة العربية. بيّنت المعلمة أن هدف الجمعية هو تعليم اللغة العربية لتبديد الخوف منها داخل المجتمع اليهودي، إذ يرتبط سماع العربية عند بعضهم بمشاعر القلق

أو التهديد. ولذلك تعمل المعلمة على تغيير الصورة الذهنية للغة من خلال تصميم المنهج وعرض المحتوى بأسلوب إيجابي، كما توظف وسائل التواصل الاجتماعي مثل "إنستغرام" لنشر محتوى يعكس الجوانب الإنسانية للعرب ولغتهم. وترى أن بعض المؤسسات التي تُدرّس العربية لأغراض أمنية أو سياسية تعزز الصور النمطية السلبية عن العرب، بينما تسعى هي إلى تفكيك هذه الصور وبناء تواصل إنساني حقيقي من خلال اللغة نفسها.

ويُضاف إلى ذلك تحييد البعد السياسي وتقليل الحساسية تجاه اللغة العربية، إذ تحرص المعلمة على تقديم اللغة بوصفها وسيلة للتواصل، لا وسيلة للتعبير القومي. وتقول إنها تتجنب التطرق إلى موضوعات مثل "الشعب الفلسطيني" أو "الهوية الوطنية"، لأنها قد تُعدّ تهديدًا لهوية الطلاب الإسرائيليين، خاصة في ظل الأوضاع الأمنية المتوترة. ومع مرور الوقت، تلاحظ أن الطلاب الذين يكتسبون مهارات اللغة يبدؤون في إدراك الفلسطينيين بوصفهم أفرادًا عاديين يشاركونهم الهموم والآمال نفسها، ما يحوّل اللغة من عنصر تهديد إلى أداة للتقارب الإنساني.

١٠-٢-٣- الإستراتيجيات المهنية:

يتضح من تحليل المقابلة أن المعلمة تتبنى مجموعة من الإستراتيجيات المهنية الوقائية والدفاعية التي تعبّر عن وعيها العميق بالسياق السياسي والاجتماعي الذي تعمل فيه، وعن قدرتها على المواءمة بين المهنة والرسالة الإنسانية في تعليم اللغة العربية لليهود في فلسطين. فقد أوضحت أنها تحرص على توجيه المعلمين الفلسطينيين العاملين معها إلى ضرورة تجنّب استعمال كلمة "فلسطيني" داخل الجمعية أو في الأماكن العامة داخل المجتمع اليهودي، واستبدالها بمصطلح "عربي"، لتفادي المواقف الحساسة أو المسائلات القانونية. كما تتجنب إدخال أي محتوى ذي طابع سياسي أو عسكري في الدروس، حرصًا على حماية البيئة التعليمية من أي توتر سياسي قد يعوق التواصل اللغوي الإيجابي. هذا النهج يعكس ما يمكن تسميته بـ "الإستراتيجية المهنية الوقائية"، التي تهدف إلى ضمان بيئة تعلم آمنة ومتوازنة في ظل السياق المعقد.

وفي سياق متصل، عبّرت المعلمة عن إستراتيجية دافعية ومثابرة مهنية تقوم على الإيمان برسالة التعليم بوصفها وسيلة للتقارب الإنساني لا مجرد وظيفة. فقد ذكرت أنها كثيرًا

ما تسأل نفسها: "لماذا أستمر في تعليم العربية؟" رغم ما تواجهه من تحديات سياسية ومجتمعية وضعف في الدافعية العامة لتعلم العربية داخل المجتمع اليهودي. ومع ذلك، تؤكد أن ما يدفعها للاستمرار هو إيمانها بأن اللغة أداة للحياة المشتركة والتواصل الحقيقي، وأن تعليم العربية مسؤولية ورسالة وليست مجرد مهنة. وترى المعلمة أن غياب الدعم الحكومي وتراجع الدافعية المجتمعية لا يجب أن يكون مبررًا للتوقف، بل دافعًا لمواصلة السعي في بناء الجسور الثقافية واللغوية بين الشعبين. وتصف عملها بأنه "رسالة في الحياة"، لأن تعليم العربية يسهم في تفكيك الصور النمطية وتعزيز الحوار الإنساني.

١٠-٢-٤- ثانيا: الاتجاهات اللغوية للمعلمة اليهودية نحو اللغة العربية وتعليمها لغة ثانية.

١٠-٢-٤-١- الاتجاهات اللغوية:

تتجلى الاتجاهات اللغوية لدى المعلمة (أ) في رؤيتها المتنوعة لدوافع تعلم اللغة العربية ووظائفها في المجتمع اليهودي. فقد أشارت إلى الدوافع النفعية والأمنية بوصفها سببًا رئيسًا لدى بعض المتعلمين اليهود لتعلم العربية، إذ قالت: "هناك أشخاص يتعلمون اللغة العربية لأسباب أمنية من أجل الالتحاق بالجيش أو العمل في المؤسسات الأمنية، وهذا النوع من الدوافع لا يرتبط بحب اللغة أو الرغبة في التواصل، بل بالحاجة الوظيفية والمصلحة العملية فقط". وفي المقابل، أكدت وجود دوافع تواصلية وإنسانية تسعى إلى التقارب الاجتماعي، قائلة: "هناك فئة أخرى من اليهود يتعلمون اللغة العربية من أجل التواصل مع المجتمع الفلسطيني وبناء علاقات صحية داخل هذا المجتمع، لأن الكثير من أماكن العمل تجمع بين اليهود والفلسطينيين، ولذلك ينظر إلى اللغة بوصفها وسيلة لتحسين التفاهم والتقارب الإنساني لا بوصفها أداة أمنية".

كما بيّنت وجود دوافع مهنية وخدمية، مشيرةً إلى أن تعلم اللغة ضروري لتقديم الخدمات للفلسطينيين، وخاصة في المجالات الطبية والإدارية، إذ قالت: "في المجال الطبي يواجه العديد من الأطباء اليهود صعوبة في التواصل مع المرضى الفلسطينيين لأنهم لا يجدون العربية... لذلك أرى أن تعلم اللغة العربية ضروري في مثل هذه المهن حتى يتمكن الطرفان من فهم بعضهما". وتبرز لدى المعلمة كذلك رؤية نقدية تتعلق بـ ضعف الوعي المجتمعي

بأهمية اللغة العربية، حيث ذكرت أن "عدد من يتحدثون العربية لا يتجاوز خمسة بالمئة لأن العبرية هي اللغة الأساسية في البلاد، والجميع يعتمد عليها في الحياة اليومية". وترى أن هذا الواقع يجعل من الصعب على الأفراد تعلم لغة لا يشعرون بأنها ضرورية أو مرتبطة بحاجتهم المباشرة.

أما فيما يتعلق بازدواجية اللغة الفصحى والعامية، فقد أكدت المعلمة أن تعليم العامية أكثر فاعلية في التواصل اليومي، قائلة: "أرى أن تعلم العامية أكثر فاعلية وأسهل في سياق التواصل، لأن تعلم الفصحى يتطلب جهدًا ماديًا وعقليًا أكبر، لذلك أفضل تعليم اللغة بطريقة بسيطة وسريعة باللهجة العامية لأنها الأقرب للحياة اليومية".

ويظهر في حديثها أيضًا اتجاه نحو اللغة بوصفها وسيلة للتعبير الثقافي والاجتماعي، إذ قالت: "تعلمت اللغة العربية بدافع الفضول لا لأسباب سياسية، ولكن عندما بدأت أتحدث مع الناس بدأت أفهم الثقافة العربية وأدركت مدى أهميتها في بناء علاقات أفضل بين الناس، وأصبحت أشعر أن اللغة العربية تمنحني قيمة اجتماعية وتحدث تغييرًا في المجتمع من حولي". وتضيف أن وجود زوج عربي في حياتها عمّق ارتباطها بالثقافة العربية واللغة معًا، مؤكدة أن تعلم اللغة مرتبط بالانفتاح الثقافي والتواصل الإنساني. وترى أن اللغة تمثل بوابة للهوية والانتماء، وأن تعلمها قد يثير لدى بعض الطلاب صراعًا داخليًا بين الصورة النمطية السابقة والانفتاح الجديد على الآخر، إذ قالت: "في البداية يظن المتعلم اليهودي أنه يفهم المجتمع العربي، لكن مع مرور الوقت يبدأ هذا التصور بالانكسار ويحدث صراع داخلي لديهم لأن تعلم اللغة يجعلهم يعيدون النظر في معتقداتهم السابقة".

وتتحدث المعلمة أيضًا عن الصراع الداخلي بين الهوية والانفتاح، موضحةً: "أشعر أحياناً بأن اللغة التي أدرسها هي فعلياً لغة عدو، خصوصاً عندما أشاهد مقاطع من الحروب، ويصعب عليّ وصف ذلك، لكن مع مرور الوقت أستمد قوتي من إيماني بأن تعليمي للغة يساهم في تغيير معتقدات الناس".

كما تشير إلى تحديات مرتبطة باستخدام اللغة وتعليمها عمليًا، إذ ترى أن بعض الطلاب ينفرون من تعلم العربية لأنهم يفتقرون إلى مهارات التعلم أو لأن المناهج تركز على القواعد

الجافة، لذلك تسعى إلى ربط القواعد بحياة المتعلمين اليومية، قائلة: "على سبيل المثال، أشرح المفعول المطلق من خلال أمثلة حياتية مثل: جيت اليوم بركض ركض". وتضيف أن غياب دعم الدولة لتعليم العربية يضعف من إقبال الناس عليها، وأن المعلمين بحاجة إلى ثقة بالنفس وفهم للهوية الثقافية للطرف الآخر. وفي سياق رؤيتها العامة، تؤكد أن تعليم العربية وسيلة لتصحيح الصور النمطية وبناء جسور تفاهم، قائلة: "أؤمن تماماً أن تعليم اللغة العربية يمكن أن يحدث تغييرًا فعليًا في المواقف السلبية أو الصور النمطية تجاه العرب، وأعتبر اللغة أقوى أداة للتقريب وبناء العلاقات الإنسانية". كما ترى أن المعلم يجب أن يحافظ على حياده في القضايا الحساسة المرتبطة بالهوية والسياسة داخل الصف، فتقول: "دائمًا يسأل الطلاب أسئلة حساسة... فأخبرهم أن نؤجل النقاش لنهاية الدرس أو أقول دعونا نركز في التعليم، لأن هدفي هو الحفاظ على جو من الاحترام داخل الصف".

وترى المعلمة أن مستقبل اللغة العربية في المجتمع اليهودي مرتبط بالسياسات الحكومية، موضحة: "هذا الأمر مرتبط بالحكومة... لدي أمل كبير لكن مع الأوضاع الحالية الأمور ستسوء أكثر مما كانت سابقًا". وتختم نظرتها بالتأكيد على البعد الرسالي في تعليمها للعربية: "مررت بتغيير كبير جدًا... خلاصة هذا التغيير أنني آمنت بالمشاركة بين المجتمعين لبناء حياة مشتركة، ولا بد أن نعطي الناس القوة والأمان من خلال اللغة".

١٠-٢-٤-٢- الاتجاهات الثقافية:

تعكس الاتجاهات الثقافية للمعلمة (أ) مزيجًا من المشاعر الإيجابية والانفتاح على الآخر، إلى جانب وعي حاد بالتحديات المرتبطة بالهوية والانتماء في سياق الصراع الفلسطيني-الإسرائيلي. فقد عبّرت عن مشاعر إيجابية تجاه اللغة والثقافة العربية قائلة: "أشعر أن الطلاب متحمسون جدًا لتعلم اللغة العربية، وهناك فرق واضح بين الطلاب اليهود الذين يتعلمون العربية بدافع الفضول، وبين الطلاب الفلسطينيين الذين يتعلمون العبرية لأنهم مجبرون عليها". وترى أن هذا الفضول يمثل نقطة انطلاق نحو التفاهم بين الشعبين وتطرقت إلى التحديات المتعلقة بالهوية والانتماء، مؤكدةً أن اللغة العربية في المجتمع اليهودي "لغة حساسة"، وأن نطق كلمات ذات دلالة سياسية

قـد يثـير نقاشـات حـادة داخـل الصفـوف، خصوصًـا في أوقـات الحـروب. وقالـت: "أحـاول دائمًا أن أسـيطر على الصـف وأضبـط الحـوار حتى لا يتحـول إلى جـدال سـياسي، لأن الوضـع حسـاس جـدًا". وأوضحـت أن بعـض اليهـود يعتـبرون العربيـة "لغـة عـدو"، بينمـا يـرى آخـرون أنهـا جسـر للتقـارب والتعاطـف، مشـيرة إلى أن المتعلمـين المنفتحـين علـى تعلمهـا "يحـدث لديهـم صـراع إيجابي بـين هويتهـم اليهوديـة والانفتـاح علـى الثقافـة الفلسـطينية"، مـا يـؤدي إلى وعـي أوسـع بمعانـاة الفلسـطينيين وتعاطـف إنسـاني متزايـد.

وروت المعلمـة مواقـف ميدانيـة توضـح الاحتـكاك الثقـافي في بيئـات التعليـم المختلطـة، مثـل قصـة المعلمـة الفلسـطينية الـتي رفضـت التدريـس في صـف يوجـد فيـه طالـب مسـلح، وكيـف تعاملـت المؤسسـة التعليميـة مـع الموقـف بطريقـة تـوازن بـين احـترام الطرفـين. وتقـول: "المعلمـون في الجمعيـة أبطـال حقيقيـون لأنهـم قـادرون علـى احتـواء المواقـف الحساسـة بـذكاء دون أن يفقـدوا هويتهـم أو يتنازلـوا عنهـا".

وتؤمـن المعلمـة بـأن تعلـم اللغـة العربيـة يمكـن أن يكـون مدخـلاً للتعايـش وبنـاء السـلام، مشـبهةً الأمـر بمـا يحـدث بـين شـعوب شـرق آسـيا الـتي تتعلـم لغـات بعضهـا لفهـم الاختلافـات الثقافيـة بوعـي واحـترام. وتقـول: "حـين أدرس العربيـة أحـرص علـى أن أفهـم الطـلاب أن اللغـة شيء مختلـف تمامًـا عـن السياسـة، وأن عليهـم أن يتحدثـوا العربيـة لأنهـا لغـة فقـط لا لأنهـا تحمـل بعـدًا سياسـيًا". وتـرى أن تعليـم اللغـة لأغـراض أمنيـة أو سياسـية "يعمّـق الانفصـال بـدلاً مـن بنـاء التفاهـم"، بينمـا التعليـم بدافـع إنسـاني "يسـهم في بنـاء جسـور مـن العلاقـات الإيجابيـة".

كمـا تناولـت تأثـير مواقـف المعلمـين والمؤسسـات التعليميـة في تشـكيل الاتجاهـات، مشـيرة إلى أن "المعلمـين الفلسـطينيين يشـعرون بالحمـاس لأن وجـود يهـود مهتمـين بالعربيـة يبعـث فيهـم الأمـل"، وأن الطـلاب اليهـود يتعلمـون العربيـة اختياريًـا لا إجبـارًا، مـا يعكـس حافـزًا ذاتيًـا نابعًـا مـن الرغبـة في التواصـل لا مـن الإكـراه الاجتماعـي أو المؤسـسي.

وتختتـم المعلمـة رؤيتهـا الثقافيـة بتأكيدهـا علـى أن تعلـم اللغـة العربيـة ليـس تطبيعًـا، بـل هـو جسـر للتواصـل الإنسـاني، قائلـة: "واجهـت انتقـادات مـن اليهـود أنفسـهم لأنـي أتعلـم لغـة العـدو، لكنـي لا أرى في الأمـر تطبيعًـا، بـل جسـرًا للتقـارب، فاللغـة وسـيلة للتفاهـم الإنسـاني، والمشـكلة ليسـت في الشـعوب وإنمـا في الحكومـة، وأنـا مـع القضيـة الفلسـطينية".

١٠-٢-٥- ثالثًا: الإستراتيجيات التي توظفها المعلمة اليهودية لتعليم اللغة العبرية لغة ثانية لطلابها.

١٠-٢-٥-١- الإستراتيجيات التعليمية المعرفية:

تتضح من مقابلة المعلمة (ب) مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية المعرفية التي تركّز على بناء الكفاية اللغوية للمتعلمين بصورة تراعي خصائصهم اللغوية والاجتماعية، وتستجيب لاحتياجاتهم الواقعية في تعلم العبرية لغة ثانية. فقد أوضحت أنّها تتبع التدرج في تقديم المفردات والقواعد، حيث تبدأ بتعليم الأفعال في صيغة المضارع فقط، متجنبة الأزمنة الأخرى في المراحل الأولى، لتفادي تشويش الطلاب المبتدئين. وتذكر مثالًا على ذلك بقولها: "أبدأ بكلمات جديدة بالمضارع فقط، وغالبًا تكون أربع كلمات مثل نوكل، توكل، يوكل، يوكلو".

كما تُظهر المعلمة اعتمادها الدمج بين المهارات اللغوية الأربع في كل درس، إذ توضح: "كل درس فيه تدريب على مهارة الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث"، وهو ما يعكس نظرة تكاملية في تعليم اللغة تقوم على مبدأ التفاعل المتبادل بين المهارات. وتتبنّى كذلك الاعتماد على البساطة والتدرج في بناء الجمل، حيث تبدأ الدروس بمفردات بسيطة جدًا مثل "شالوم"، لتنتقل لاحقًا إلى الأفعال الأساسية مثل "كتاف" و"حميد"، مما يُسهم في ترسيخ الفهم التدريجي للغة. وتضيف إلى ذلك الترابط بين الوحدات التعليمية في المنهج، موضحة أن القصص القصيرة في الوحدات اللاحقة تتضمن كلمات وأفعال من الوحدات السابقة، مما يعزز الاستيعاب التراكمي للمفردات.

وتلجأ المعلمة إلى استعمال العربية عند شرح كلمات جديدة بالعبرية، وتقول: "في بعض الأحيان أتحدث معهم بالعربية عند تعلم كلمات جديدة بالعبرية حتى يستوعبوا المعنى"، وفي حال عدم وجود متحدثين بالعربية في الصف: "ألجأ إلى الإنجليزية".

أما فيما يتعلق بطبيعة اللغة، فقد أشارت إلى أنها تتعامل بحذر مع قضايا التشكيل اللغوي، إذ ترى أن اللغة العبرية لا تتطلب تعليمه في الواقع العملي، فتقول: "لا أعلّم التشكيل مطلقًا لأنه سيأخذ وقتًا وجهدًا على شيء لن يَرَوْه في الحياة اليومية". ويُضاف إلى ما سبق اعتماد المعلمة على تنظيم التعلم الذاتي ضمن الإستراتيجيات المعرفية، إذ تلتزم بالمخطط التعليمي المعتمد في المؤسسة التي تعمل فيها، موضحة: "أعمل وفق المخطط

المعتمـد في كل مركـز، فمثـلاً في مركـز الريـان يركّـز أكـثر على اللغـة المحكيـة مقارنـة بالقـراءة والكتابـة". كما تكيّـف دعمها بنـاءً على احتياجـات الطـلاب قائلـة: "عنـد مواجهـة الطـلاب صعوبـات، لـم أعـد ألجـأ إلى معلـم آخـر لترجمـة المحتـوى، بـل أتحـدث بالعربيـة لأسـاعدهم مباشـرة خاصـة في الترجمـة".

ومـن الإسـتراتيجيات التعليميـة المعرفيـة أيضًـا توظيـف الوسـائط المتعـددة لتعزيـز مهـارة الاسـتماع، حيـث تسـتعمل مقاطـع صوتيـة وفيديوهـات وتطلـب مـن الطـلاب مناقشـة المحتـوى، إضافـة إلى توظيـف التفاعـل الشـفوي بـين الطـلاب مـن خـلال أنشـطة التحـدث الجماعيـة الـتي "يسـتمع فيهـا كل طالـب للآخـر ويـرد عليـه".

كما تعتمـد المعلمـة على تعديـل الإسـتراتيجيات وفـق مسـتوى الطـلاب، إذ تقـول: "إذا كان مسـتوى الطـلاب أقـل في القـراءة أو الكتابـة، أقـرأ أنـا القصـة لهـم وأترجمهـا"، وتؤكـد أنّ "عـدم نجـاح إسـتراتيجية مـا لا يعـني فشـلها، بـل يعـود إلى قلـة ممارسـة اللغـة". وتؤمـن أن الممارسـة اليوميـة خـارج الصـف عنصـر أسـاس للنجـاح. ويُلاحـظ كذلـك توظيفهـا الأنشـطة التفاعليـة والحياتيـة الـتي ترتبـط بالثقافـة العربيـة المحليـة، إذ تشـير إلى أن الأنشـطة "تتنـاول موضوعـات قريبـة مـن ثقافـة الطـلاب مثـل الأعـراس والعائلـة، وتسـتخدم أسـماء عربيـة مألوفـة مثـل ريـم ونـور". وتشـير إلى اسـتعمال الألعـاب التعليميـة مثـل "كهـوت"، حيـث يتنافـس الطـلاب على الإجابـة عـن معـاني المفـردات عـبر هواتفهـم. أمـا على صعيـد ملاءمـة المنهـج للبيئـة التعليميـة اليهوديـة، فتوضـح أن المنهـج "صُمـم لدمـج المجتمـع العـربي مـع المجتمـع اليهـودي ودمجهـم في سـوق العمـل"، وقـد شـاركت مؤسسـات حكوميـة وأكاديميـة في تطويـره بعـد إجـراء بحـوث ميدانيـة لتحديـد الاحتياجـات اللغويـة للمتعلمـين الفلسـطينيين.

١٠-٢-٥-٢- الإستراتيجيات الثقافية التواصلية:

تُظهـر المقابلـة أنّ المعلمـة (ب) تمـارس التعليـم مـن منطلـق يـوازن بـين البعـد الثقـافي والبعـد الإنسـاني، فهـي تُـدرك حساسـية السـياق الفلسـطيني اليهـودي وتسـعى لتوظيـف اللغـة أداة للتفاهـم لا للصـراع. لذلـك، تعتمـد الاسـتجابة للتنـوع الثقـافي والديـني مـن خـلال احـترام خصوصيـات الطـلاب العـرب، وتقـول: "أحـترم جـداً الديانـة الإسـلامية والمسـيحية والتنـوع

الثقافي في المجتمع... وعندما أدرّس العبرية للطلاب الفلسطينيين أرتدي ملابس محتشمة ليشعروا بالراحة النفسية". كما تعمل على تجنب المواضيع السياسية والدينية الحساسة إلا في حدود ما يفرضه المنهج، موضحة: "لا نتحدث عن السياسة والدين بطريقة مباشرة، لكن قد يظهر شيء عبر المنهج مثل جملة تحمل سياقًا دينيًا كعدد الصلوات في الإسلام واليهودية". وتعبّر أيضًا عن موقفها الشخصي الرافض للعنف، قائلة: "أعبّر عن استيائي من الحكومة الإسرائيلية لأنني حزينة بكل ما يحدث ولا أريد هذا الشيء أن يمثلنا ككل". وتسعى كذلك إلى بناء الجسور الثقافية واللغوية عبر تفاعلها الإنساني اليومي مع طلابها، فتذكر أنها "تتحدث معهم بالعربية داخل وخارج الصف لتقوية العلاقة"، وأن طلابها الفلسطينيين "شاركوا بتعليمها الدبكة وطهو المقلوبة"، ما يعكس تبادلًا ثقافيًا إيجابيًا متبادلًا.

توظف المعلمة أيضًا التحفيز العاطفي والتفاعل الإنساني لتعزيز دافعية المتعلمين، إذ توضح أن العلاقة القريبة بين المعلم والطلاب تجعلهم "يرغبون في التعلم منها لأنها تعاملهم بوصفهم أشخاصًا لا بوصفهم يهودًا أو عربًا"، كما تطلب منهم "أن يتحدثوا عن قصصهم الشخصية ليعبروا عن أنفسهم"، ما يسهم في تخفيف التوتر النفسي وتعزيز الشعور بالأمان والانتماء داخل الصف.

١٠-٢-٥-٣- الإستراتيجيات المهنية:

تتمثل الإستراتيجيات المهنية لدى المعلمة (ب) في إدراكها للحدود الحساسة لمهنتها في بيئة متعددة اللغات والهويات، وفي تكييفها المستمر لممارساتها بما ينسجم مع المعايير المؤسسية والمهنية. فهي تحرص على العمل وفق الخطط التعليمية الرسمية المعتمدة في المؤسسات المختلفة التي تُدرّس فيها، وتراعي سياسات كل مركز على حدة. كما تلتزم بتقويم ذاتي دائم لأدائها وأساليبها التدريسية، وتعدّ مرونتها في التعامل مع التحديات التربوية والسياسية جزءًا من المهنية المطلوبة في هذا السياق.

وتؤمن أنّ ممارسة التعليم رسالة لا وظيفة، فهي ترى في تدريس اللغة العبرية للعرب وسيلة للتقريب بين الشعوب، لا لتكريس الفجوة بينهم، معتبرة أن نجاح التعليم اللغوي مرتبط أولًا بإيمان المعلّم بقيمة اللغة بوصفها جسرًا للتفاهم الإنساني.

١٠-٢-٦- رابعًا: الاتجاهات اللغوية لمعلمة اللغة العبرية لغة ثانية في السياق الفلسطيني:

١٠-٢-٦-١- الاتجاهات اللغوية:

تعـبّر المعلمـة (ب) عـن اتجاهـات لغويـة معقّـدة تتداخـل فيهـا الجوانـب المعرفيـة والمهنيـة والوجدانيـة والاجتماعيـة، فهـي تـرى أن المـادة التعليميـة المسـتخدمة في تعليـم اللغـة العبريـة للفلسـطينيين لا تعكـس واقـع الطـلاب الفعلي ولا تتسـم بالحيـاد الكامـل، إذ تشـير إلى أن المحتـوى لا يعـبّر عـن الحيـاة اليوميـة الحقيقيـة الـتي يعيشـها المتعلـم العـربي، مـا يخلـق فجـوة بـين النصـوص التعليميـة والواقـع اللغـوي والاجتماعـي للطـلاب. تظهـر في حديثهـا دافعيـة عاليـة واسـتمرارية في تدريـس اللغـة العبريـة، إذ تقـول إنهـا لـم تفكـر يومًـا في التوقـف عـن التدريـس، بـل علـى العكـس، تشـعر بشـغف كبـير في تعليـم العبريـة للطـلاب العـرب، ومـن شـدّة ارتباطهـا بالمهنـة بـدأت هـي نفسـها بتعلّـم اللغـة العربيـة بدافـع الحـب والرغبـة في التواصـل الحقيقـي مـع طلابهـا.

أمـا فيمـا يتعلـق بـ علاقـة اللغـة بالهويـة، فتعتقـد المعلمـة أن اللغـة العبريـة لا تشـكّل جـزءًا مـن الهويـة الفلسـطينية، بـل ترتبـط أكـثر بـالثقة بالنفـس والقـدرة علـى التفاعـل في المواقـف اليوميـة. فهـي تـرى أن الطالـب الـذي يتقـن العبريـة يشـعر بقـوة وثقـة حـين يضطـر للتحـدث مـع الجنـود في الحواجـز أو في المؤسسـات الرسـمية. ومـع ذلـك، لا تـرى تناقضًـا بـين اسـتعمال الفلسـطينيين للغـة العبريـة في حياتهـم اليوميـة وبـين نفورهـم أحيانًـا مـن تعلمهـا في المراكـز التعليميـة، لأنّ تعلـم اللغـة في مؤسسـتها قائـم علـى الرغبـة والاختيـار وليـس علـى الإلـزام، وغالبًـا مـا يتعلمهـا الطـلاب بهـدف الاندمـاج الاجتماعـي والدخـول إلى سـوق العمـل.

تُشـير كذلـك إلى أن تعلـم اللغـة لا يـؤدي بالضـرورة إلى تغيـير المواقـف السـلبية لـدى الفلسـطينيين تجـاه اليهـود، فالتغيـير- كمـا تقـول - يحـدث مـن خـلال التفاعـل الإنسـاني المباشـر وليـس مـن خـلال اللغـة نفسـها. وتوضـح أنهـا تسـمع طلابهـا يقولـون إن هنـاك يهـودًا طيبـين يمكنهـم كسـر الصـور النمطيـة السـلبية، لكنهـا تـرى أن هـذا لا يعـم جميـع اليهـود، بـل يرتبـط بـ شـخصية المعلـم وموقفـه الإنسـاني. وعنـد حديثهـا عـن اتجاهـات المعلمـين اليهـود الآخريـن نحـو تعليـم اللغـة العبريـة للفلسـطينيين، أكـدت أن كثيريـن منهـم دخلـوا هـذا المجـال بدافـع حبهـم الحقيقـي للغـة العبريـة ورغبتهـم في نقلهـا للمجتمـع الفلسـطيني، وأن العلاقـة بينهـم مهنيـة بحتـة قائمـة علـى احـترام الـدور التعليـمي المشـترك.

وفيما يخص دوافع تعلم اللغة العبرية لدى الفلسطينيين، ترى المعلمة أن هذه الدوافع مصلحية في الغالب، إذ يتعلمها الطلاب لأسباب أكاديمية أو مهنية كالتوظيف أو الدراسة الجامعية، دون وجود ارتباط وجداني أو ثقافي باللغة نفسها. وتصف الصعوبة الأكبر في تعلم العبرية بأنها تكمن في كتابتها وحروفها، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تحديًا. كما تعبّر عن قناعة صريحة بأن تعليم اللغة يجب أن يكون بدافع الحب الحقيقي للمهنة، فالمعلم الذي لا يحب اللغة أو لا يتقن تدريسها - كما تقول - "من الأفضل أن يخرج من هذه المهنة".

وفيما يتعلّق بتوقعات مستقبل اللغة العبرية لدى الفلسطينيين، تعبّر المعلمة عن تشاؤمها حيال ما يخبئه المستقبل لهذه اللغة في السياق الفلسطيني، مشيرة إلى أن الوضع السياسي والحكومي المعقّد أثّر في كل شيء، وترى أن الأمل في أن يتغيّر الواقع السياسي ويؤدي إلى تقارب بين الناس ما يزال ضعيفًا في ظل استمرار السياسات الحالية. كما يمكن إدراج موقفها الشخصي من اللغة العبرية ضمن هذا الإطار، فهي ترى أن اللغة العبرية ذات قيمة كبيرة وأهمية بالغة للتواصل والمعرفة، وتؤكد أنها تعتبرها أداة أساسية لبناء الجسور الثقافية والإنسانية بين الطرفين.

١٠-٢-٦-٢- الاتجاهات الثقافية:

تُظهر المعلمة (ب) اتجاهات ثقافية إيجابية تنبع من إيمانها العميق بدور اللغة في بناء الجسور والتقارب الإنساني، إذ ترى أن اللغة وسيلة للتقريب بين الشعبين، وتقول إنها خلال تدريسها للفلسطينيين تحرص دائمًا على التعبير عن محبتها لهم، وهم بدورهم يبادلونها المشاعر نفسها. وتصف علاقتها بطلابها بأنها تقوم على الاحترام المتبادل والمودة الإنسانية، مشيرة إلى أنها كثيرًا ما تدعو طلابها إلى منزلها، وهم يردّون الدعوات بالمثل. ومن خلال هذه التجربة تؤكد قناعتها بأن المشكلة ليست بين الناس أنفسهم، بل بين السياسات والحكومات، وأن الحب والتعامل الإنساني قادران على بناء السلام الحقيقي. كما تؤمن بأن التقارب اللغوي يجب أن يكون متبادلًا، أي أن يتعلم اليهود اللغة العربية كما يتعلم الفلسطينيون العبرية، من أجل تحقيق فهم متبادل حقيقي.

وتعبّر المعلمة عن قناعتها بأن تعلم اللغة العبرية لا يخلق صراعًا لدى الطلاب الفلسطينيين بين هويتهم العربية وانفتاحهم على الثقافة اليهودية، بل على العكس، ترى

أن اللغة تقرّب بين الطرفين وتعزّز العلاقات الإنسانية. وتربط بين تجربتها الشخصية في تعلم اللغة العربية وبين زيادة حبها للفلسطينيين وفهمها لثقافتهم ومعاناتهم، ما جعلها تنظر إلى العلاقة بين اللغتين على أنها وسيلة للتفاهم والتعاطف المتبادل.

وفيما يتعلق بالهوية والعلاقات الثقافية بين الطرفين، تؤكد المعلمة أنها لم تشعر يومًا بأي تناقض بين كونها معلمة يهودية وبين تدريسها للطلاب الفلسطينيين، ولم تشعر بأن الطلاب ينظرون إليها بوصفها عدوًا، بل ترى أن العلاقة التعليمية تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وهو ما يعزز مكانتها المهنية والإنسانية في آنٍ واحد.

أما على الصعيد الوجداني، فتظهر اتجاهات المعلمة العاطفية والإنسانية من خلال طريقتها في إدارة المواقف الحساسة أثناء التدريس، إذ تذكر أنها تتعرض للعديد من الأسئلة المتعلقة بالهوية والسياسة واللغة، لكنها تتعامل معها بهدوء ووعي مهني، دون أن تدخل في تفاصيل مثيرة للجدل. كما يظهر في حديثها اهتمامها بتعزيز التفاعل العاطفي والروابط الإنسانية مع الطلاب، إذ تقول إن الطلاب يحبونها ويحتفلون بها دائمًا، ويشاركونها الرحلات والزيارات المتبادلة، ما خلق حالة من الألفة والتقارب الإنساني بين المعلمة وطلابها، وأتاح لها أن ترى في تجربة تدريس اللغة العبرية وسيلة لتعزيز التفاهم والتعاطف الإنساني مع الشعب الفلسطيني.

١٠-٢-٧- خامسًا: أوجه الشبه والاختلاف بين المعلمتين:

تكشف نتائج المقابلتين مع المعلمتين (أ) و(ب) داخل السياق الفلسطيني-اليهودي عن أن الإستراتيجيات التعليمية والاتجاهات اللغوية والثقافية لدى كلٍّ منهما تتأثر إلى حدٍّ كبير بطبيعة اللغة التي تُدرَّس، وبالبيئة الاجتماعية والسياسية التي تعملان ضمنها.

من حيث الإستراتيجيات التعليمية، يتّضح أن كلًّا من المعلمتين تتبنّى منهجًا مختلفًا في توظيف اللغة بوصفها أداة للتواصل والمعرفة. فالمعلمة التي تُدرّس اللغة العربية لطلاب يهود تميل إلى توظيف إستراتيجيات معرفية وتواصلية تهدف إلى كسر الحواجز الثقافية، مثل المقارنة بين اللغتين، وتمثيل المواقف اللغوية الواقعية، وإدخال عناصر من الثقافة

العربيـة في الـدروس بغـرض بنـاء علاقـة إنسـانية متبادلـة. في المقابـل، تركّـز المعلمـة الـتي تُـدرّس العبريـة لطـلاب فلسـطينيين علـى إسـتراتيجيات بنيويـة وتنظيميـة أكـثر انضباطًـا، تُعـنى بتقويـة الكفايـة اللغويـة الوظيفيـة للطـلاب، لا سـيّما في المجـالات الأكاديميـة وسـوق العمـل، مـع الحـرص علـى تحييـد البعـد السـياسي للغـة.

أمـا في الإسـتراتيجيات المهنيـة، فتظهـر المعلمتـان وعيًـا عاليًـا بحساسـية السـياق التعليـمي، لكنهمـا تتعاملان معـه مـن منطلقـين مختلفـين. فالمعلمـة (أ) تمـارس نوعًـا مـن الحـذر الوقـائي، إذ تتجنّـب التطـرق إلى موضوعـات سياسـية أو متعلقـة بالهويـة قـد تُثـير الجـدل، وتفضّـل اسـتعمال مصطلحـات أكـثر حياديـة، إدراكًا منهـا لطبيعـة المؤسسـة اليهوديـة الـتي تعمـل فيهـا. ومـع ذلـك، فهـي تـرى في تعليـم العربيـة رسـالة تربويـة تهـدف إلى تقديـم صـورة واقعيـة عـن اللغـة وثقافتهـا. في المقابـل، تتبـنى المعلمـة (ب) توجهًـا مهنيًـا تطويريًـا يتمحـور حـول رفـع كفـاءة المتعلمـين وتحفيزهـم علـى الاسـتمرار، مـع الاهتمـام بتكييـف المحتـوى ليتـلاءم مـع واقـع الطـلاب الفلسـطينيين واهتماماتهـم اليوميـة.

وعلـى صعيـد الاتجاهـات اللغويـة، تُظهـر المعلمـة (أ) رؤيـة وجدانيـة للغـة العربيـة بوصفهـا وسـيلة للتفاعـل الإنسـاني والتعبـير الثقـافي، وتُعـبّر عـن سـعادتها عندمـا تـرى طلابهـا اليهـود يسـتخدمون العربيـة بثقـة، معتـبرةً ذلـك إنجـازًا لغويًـا يعكـس انفتاحهـم علـى اللغـة. أمـا المعلمـة (ب) فتنظـر إلى اللغـة العبريـة مـن منظـور عملـي، إذ تراهـا أداة تمكّـن الطـلاب الفلسـطينيين مـن التعامـل مـع مؤسسـات الدولـة وسـوق العمـل، دون أن تَمسّ بالضـرورة منظومتهـم المتمثلـة في الهويـة والثقافـة.

وفي الاتجاهـات الثقافيـة والوجدانيـة، يتّضـح تبايـن أعمـق في طبيعـة العلاقـة بـين المعلـم والطالـب. فالمعلمـة (أ) تعتمـد علـى الانفتـاح الثقـافي والتفاعـل الاجتماعـي ضمـن بيئـة صفيـة ودّيـة، بينمـا تتعامـل المعلمـة (ب) مـع المحتـوى الثقـافي بحـذر أكاديـمي يركّـز علـى المعرفـة أكـثر مـن التفاعـل. هـذا التبايـن يعكـس اختـلاف السـياقين السياسـيين والتربويـين اللذيـن تعمـلان فيهمـا، إذ تـدرّس الأولى لغـة "الآخـر" مـن موقـع الأقليـة، بينمـا تـدرّس الثانيـة لغـة "المركـز" مـن موقـع الهيمنـة اللغويـة.

١٠-٢-٨- تحليل النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتائج المقابلة مع المعلمة (أ) مجموعة من الإستراتيجيات المتنوعة والاتجاهات المعقدة التي تعكس طبيعة التدريس في السياق الفلسطيني اليهودي، وما يتخلله من تحديات لغوية وثقافية وسياسية. يمكن تصنيف هذه النتائج ضمن ثلاث فئات أساسية: الإستراتيجيات التعليمية، والاتجاهات اللغوية، والاتجاهات الثقافية، والوجدانية.

فيما يتعلق بالإستراتيجيات التعليمية، فقد تبين أن المعلمة توظف مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية المعرفية التي تهدف إلى تنمية مهارات الطلاب اللغوية بطريقة تواصلية وتفاعلية. فهي تركّز على تعليم اللغة العربية بوصفها أداة للتفاهم الإنساني، لا رمزًا سياسيًا أو قوميًا، وتسعى إلى تقديم محتوى لغوي بعيد عن المصطلحات المرتبطة بالصراع أو بالمفاهيم الحساسة. لذلك فهي تختار المفردات والمواقف اللغوية التي ترتبط بالحياة اليومية والثقافة العامة والمجاملات الاجتماعية، معتبرة أن بناء المعرفة اللغوية يجب أن يرافقه بناء معرفة ثقافية تسهم في تكوين صورة إيجابية عن المتحدثين بالعربية.

أما في إطار الإستراتيجيات الثقافية التواصلية، فقد تبين أن المعلمة تتعامل مع اللغة بوصفها جسرًا للتفاهم والتقارب بين الشعوب. فهي تحرص على إدخال عناصر من الثقافة العربية إلى الصفّ مثل العادات الرمضانية، وعيد الأضحى، والتقاليد الاجتماعية العربية، بهدف إزالة الحواجز النفسية والثقافية بين الطلاب واللغة. كما تؤكد أن من واجبها بوصفها معلمة أن تزرع لدى طلابها وعيًا بأن "العرب أشخاص عاديون مثلنا لديهم ثقافتهم وحياتهم الخاصة"، وهو ما يعكس بعدًا إنسانيًا في رؤيتها للتدريس يتجاوز التلقين إلى بناء الوعي المشترك.

وفيما يتعلق بالإستراتيجيات المهنية، فقد أظهرت المعلمة وعيًا عاليًا بحساسية السياق السياسي والاجتماعي، إذ تتبنى أسلوبًا وقائيًا لتجنب أي صدام محتمل. فهي تحذر المعلمين الفلسطينيين من استخدام مصطلح "فلسطيني" في المؤسسات اليهودية وتستبدله بمصطلح "عربي" حفاظًا على بيئة تعليمية آمنة. كما تتجنب إدخال المحتوى السياسي أو العسكري في الدروس، معتبرة أن التعليم في هذا السياق يجب أن يركّز على الجانب الإنساني والثقافي. وتبرز

هنا الدافعية المهنية العالية التي تتحلى بها، حيث تؤكد أن الاستمرار في تعليم اللغة العربية بالنسبة لها هو رسالة إنسانية وليس مجرد مهنة. فرغم الضغوط الاجتماعية والسياسية، ما زالت تؤمن بأن تدريس اللغة هو وسيلة لتحقيق تواصل حقيقي بين الطرفين، وأنه شكل من أشكال المقاومة الهادئة لبناء حياة مشتركة قائمة على التفاهم.

أما فيما يتعلق بالاتجاهات اللغوية، فقد كشفت إجابات المعلمة عن إيمانها العميق بأهمية اللغة العربية في تحقيق التواصل والمعرفة المتبادلة، وأن تعليمها يسهم في كسر الصور النمطية التي يحملها اليهود عن العرب. فهي ترى في اللغة أداة لبناء الثقة بين المعلم والطالب، وتؤكد أن عملية تعلم اللغة لا تقتصر على المهارة اللسانية، بل تمتد لتشكل مدخلاً لفهم الآخر والتقرب منه. كما لاحظت أن دافعية الطلاب اليهود لتعلم العربية تنطلق من رغبتهم في التواصل مع المجتمع الفلسطيني والتعرف عليه، لا من اعتبارات سياسية. وتعتقد أن تعليم اللغة يسهم تدريجيًا في تغيير الاتجاهات السلبية نحو العرب عبر التجربة الإنسانية المباشرة داخل الصف.

أما الاتجاهات الثقافية والوجدانية، فقد أظهرت أن المعلمة تنظر إلى التعليم بوصفه نشاطًا إنسانيًا يحمل طابعًا عاطفيًا متبادلاً. فهي ترى أن العلاقة بين المعلم والطالب تتجاوز حدود الصف إلى علاقات شخصية تقوم على الاحترام والمودة. وغالباً ما تستضيف طلابها في منزلها أو تُدعى من قبلهم، معتبرة أن هذا التواصل هو جوهر عملية بناء السلام الحقيقي. كما تؤمن أن التقارب بين اليهود والعرب لا يمكن أن يتحقق من طرف واحد، بل يجب أن يكون متبادلاً يقوم على تعلم كل طرف لغة الآخر. وقد عبّرت عن قناعتها بأن المشكلة ليست بين الشعوب، بل في السياسات التي تزرع الانقسام.

تكشف هذه الاتجاهات عن شخصية مهنية تحمل رؤية إنسانية شمولية للغة، إذ تنظر إليها بوصفها أداة للتعايش، لا وسيلة للتفوق الثقافي أو القومي. لذلك فإن تجربتها تُظهر أن تعليم اللغة العربية في السياق اليهودي يمكن أن يكون مشروعًا تربويًا لبناء الوعي المشترك، شريطة أن يقترن بحساسية ثقافية ومهنية عالية، وبإيمان حقيقي بقدرة اللغة على ترميم العلاقات المتوترة بين المجموعات المختلفة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما بالنسبة للمعلمة (ب) ظهرت نتائج المقابلة أن تجربتها التعليمية تنطوي على شبكة معقدة من الإستراتيجيات المهنية والاتجاهات اللغوية والثقافية التي تكشف عن طبيعة الدور الذي تؤديه اللغة في السياق الفلسطيني اليهودي. فاللغة بالنسبة إليها ليست مجرد وسيلة تواصل، بل أداة لفهم الذات والآخر، ومجال للتفاعل الإنساني العابر للحدود السياسية والهوية.

فيما يتعلق بالإستراتيجيات التعليمية والمهنية، أوضحت المعلمة أنها تعتمد على أسلوب تعليمي يقوم على الانخراط العاطفي والتفاعل الإنساني مع طلابها، معتبرة أن نجاح تعليم اللغة لا يتحقق من خلال القواعد أو التمارين اللغوية فقط، بل من خلال بناء علاقة ثقة متبادلة مع المتعلمين. وقد أظهرت وعيًا واضحًا بدورها التربوي، إذ أكدت أن تدريس اللغة العبرية للفلسطينيين يتطلب حساسية ثقافية عالية، لذلك فهي تتجنب فرض اللغة أو ربطها بالسلطة السياسية، وتسعى بدلاً من ذلك إلى جعلها لغة معرفة وفرصة للاندماج الاجتماعي والاقتصادي. كما ترى أن من أراد تعليم اللغة يجب أن يفعل ذلك بدافع الحب الحقيقي للمهنة، إذ قالت صراحةً إن من لا يمتلك هذا الدافع "الأفضل له أن يخرج من المهنة"، وهو ما يعكس رؤيتها المثالية لمعلم اللغة باعتباره نموذجًا للالتزام الأخلاقي قبل أن يكون ناقلاً للمعلومة.

وتبرز ضمن إستراتيجياتها المهنية أيضًا المرونة في التعامل مع المادة التعليمية، إذ ترى أن المحتوى المتاح لتعليم اللغة العبرية لا يعكس تمامًا واقع الطلاب الفلسطينيين، فهو خالٍ من التمثيل الحقيقي لتجربتهم الاجتماعية والثقافية. لذلك تحاول باستمرار تعديل المادة التعليمية وتكييفها لتناسب بيئة الطلاب واهتماماتهم، مما يعكس وعيًا نقديًا بالمناهج الرسمية. كما تؤكد على أهمية الاستمرارية المهنية، مشيرةً إلى أنها لم تفكر يومًا في التوقف عن تدريس العبرية، بل زاد شغفها بتعليمها إلى درجة دفعتها لتعلّم اللغة العربية بنفسها لتعزيز فهمها الثقافي المتبادل.

أما في إطار الاتجاهات اللغوية، فقد اتضح أن المعلمة تنظر إلى اللغة العبرية بوصفها أداة عملية أكثر من كونها رمزًا للهوية. فهي ترى أن تعلم العبرية لا يشكل جزءًا من هوية

الطلاب الفلسطينيين، بل يرتبط بثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على الاندماج في الحياة اليومية وسوق العمل. وتفسر ذلك بأن الطالب الفلسطيني يشعر بالأمان والثقة عندما يتمكن من استعمال اللغة العبرية في المواقف اليومية الحساسة مثل التعامل مع الجنود على الحواجز أو التواصل في المدن الإسرائيلية. وتعتقد أن دوافع تعلم اللغة العبرية لدى الفلسطينيين هي في الغالب مصلحية ووظيفية، تهدف إلى تحسين فرصهم المهنية والتعليمية، لا إلى بناء علاقة ثقافية أو عاطفية مع اللغة نفسها.

ومع ذلك، تؤكد المعلمة أن تعلم العبرية قد يسهم في تغيير بعض المواقف السلبية تجاه اليهود، ليس لأن اللغة بحد ذاتها تمتلك هذه القدرة، بل لأن التواصل الإنساني من خلال التعليم يتيح للطلاب الفلسطينيين التعرف على شخصيات يهودية متفهمة، مما يساعد على كسر الصور النمطية. وترى أن هذا التغيير لا يشمل الجميع، بل يتوقف على شخصية المعلم وطبيعة العلاقة التي يبنيها مع طلابه.

وفيما يخص الاتجاهات الثقافية والوجدانية، فقد عبّرت المعلمة عن إيمانها العميق بأهمية اللغة بوصفها جسرًا للتقارب. فهي تعتبر أن تدريس اللغة العبرية يمكن أن يشكل مجالاً لتأسيس علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والمودة المتبادلة. وأشارت إلى أنها غالبًا ما تدعو طلابها الفلسطينيين إلى منزلها، وهم يبادلونها الزيارات والدعوات، ما يخلق بيئة تعليمية تتجاوز الطابع الأكاديمي نحو تواصل اجتماعي حقيقي. وترى أن المشكلة ليست بين الشعوب نفسها، بل في السياسات التي تكرّس الانقسام، مؤكدة أن بناء السلام يتطلب جهدًا متبادلاً من الجانبين، بحيث يتعلم اليهود اللغة العربية كما يتعلم الفلسطينيون العبرية.

وأما على مستوى التقارب الثقافي والاجتماعي، فقد أوضحت أن تعلم اللغة لا يخلق صراعًا لدى الطلاب الفلسطينيين بين هويتهم العربية وبين انفتاحهم على الثقافة اليهودية، بل على العكس، يسهم في تقريب المسافات بينهم. وأشارت إلى أن تعلمها الشخصي للغة العربية جعلها أكثر قربًا من طلابها وأكثر تفهمًا لمعاناتهم وثقافتهم، وهو ما يعكس وعيًا إنسانيًا متوازنًا يتجاوز الثنائية التقليدية "عرب-يهود".

وتُظهر المعلمة قدرة عالية على إدارة المواقف الحساسة أثناء التدريس، إذ تواجه أسئلة متكررة من طلابها تتعلق بالهوية والسياسة، لكنها تتعامل معها بحذر وهدوء دون الدخول في تفاصيل قد تثير التوتر داخل الصف. كما تولي اهتمامًا كبيرًا بتعزيز الروابط الوجدانية مع طلابها، وتعبّر عن سعادتها الكبيرة بالعلاقات الإنسانية التي نشأت بينهم، إذ تقول إن طلابها يحبونها ويحتفلون بها دائمًا ويعتبرونها جزءًا من عائلتهم التعليمية.

إن مجمل هذه الاتجاهات تكشف عن نموذجٍ فريد لمعلمةٍ تسعى لتجاوز حدود التعليم التقليدي إلى مشروع إنساني قوامه التفاهم والثقة المتبادلة. فهي توظف التعليم بوصفه فعلاً ثقافيًا يهدف إلى تقويض الحواجز النفسية بين الطرفين من خلال اللغة، وتقدّم بذلك مثالاً على إمكانية تحويل تعليم اللغات في السياقات المتوترة إلى ممارسة بنّاءة قادرة على خلق مساحات جديدة للعيش.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التجربتين تمثلان مسارين متقابلين في تدريس اللغات داخل السياقات المتوترة: أحدهما يسعى إلى تقديم اللغة بوصفها مساحة للتفاعل الإنساني، والآخر يتعامل معها بوصفها أداة اجتماعية-وظيفية. ورغم التباين في المنطلقات والنتائج، إلا أن كلتيهما تكشفان عن وعي مهني عالٍ بالبعد السياسي والثقافي للتعليم، وعن إدراكٍ بأن اللغة في هذا السياق لا يمكن فصلها عن موازين القوة والتمثيل الاجتماعي.

١١- الخاتمة والتوصيات:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الإستراتيجيات التعليمية والاتجاهات اللغوية لدى معلمتين يهوديتين تُدرّسان اللغتين العربية والعبرية بوصفهما لغة ثانية، في سياق فلسطيني يتقاطع فيه التعليم مع البعدين الثقافي والاجتماعي. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي ممثلًا بـ"دراسة الحالة"، إذ جُمعت البيانات من خلال مقابلتين معمّقتين أُجريتا مع معلمتين تعملان في مؤسسات تعليمية غير ربحية تُدرّس اللغة العربية لطلاب يهود واللغة العبرية لطلاب فلسطينيين. وقد اختِيرت هاتان المعلمتان بصورة قصدية نظرًا لطبيعة تجربتهما التعليمية المزدوجة، التي تجمع بين تعلم لغة الآخر وتعليمها في آنٍ واحد، وهو ما أتاح للبحث فرصة تحليل التجارب التربوية في بيئات تعليمية متعددة الأصوات واللغات.

وقـد أظهـرت نتـائج الدراسـة تباينًـا واضحًـا في توجهـات المعلمتـين وإسـتراتيجياتهما التعليميـة؛ إذ تميـل معلمـة اللغـة العربيـة إلى توظيـف اللغـة بوصفهـا أداة للتقـارب والتفاعـل الثقـافي، مـع إظهـار قـدر مـن الحـذر في التعامـل مـع الموضوعـات الحساسـة، في حـين ركـزت معلمـة اللغـة العبريـة علـى الجانـب المهـاري والوظيفـي للغـة، بوصفهـا أداة للتواصـل العملـي وتبـادل المعرفـة. كمـا كشـفت النتـائج عـن أن كلتـا المعلمتـين تمارسـان التعليـم ضمـن وعـيٍ متباينٍ بالهويـة الثقافيـة واللغويـة للمتعلمـين، مـا يعكـس أثـر السـياق الاجتماعـي والسـياسي في تشـكيل ممارسـات التعليـم والتعلـم.

وتقترح هذه الدراسة من التوصيات ما يأتي:

- إجـراء دراسـات مماثلـة ضمـن المـدارس الرسـمية في التعليـم الإلـزامي، لمقارنة الممارسـات التعليميـة في البيئـات النظاميـة وغيـر النظاميـة.
- توسـيع نطـاق البحـث ليشـمل معلمـين مـن تخصصـات لغويـة أخـرى، بهـدف فهـم أعمـق للعوامـل الـتي تؤثـر في اختيـار الإسـتراتيجيات التعليميـة.
- دراسـة المناهـج التعليميـة للغتـين العربيـة والعبريـة لتحليـل كيفيـة بنـاء المحتـوى اللغـوي وتمثيـل القيـم الثقافيـة فيـه.
- إجـراء دراسـات نوعيـة لاحقـة تتنـاول إسـتراتيجيات التواصـل الصفـي وأسـاليب التقويـم في تعليـم اللغـات ضمـن البيئـات متعـددة اللغـات.

المراجع العربية:

الملحم، تركي عبد العزيز عبد الله. (٢٠٢٤). استراتيجيات تعلم اللغة العربية كلغة ثانية المفضلة لدى الطلبة المتفوقين. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١٢٧)*، ٥٠٣-٥٣٤.

رومنة المراجع العربية:

"astiratijiaat taelum allughat alearabiat kalighatan thaniat almufadalat ladaa altalabat almutafawiqina. majalat kuliyat altarbiati, jamieat almansura"

المراجع الأجنبية:

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/how-languages-are-learned-9780194541264

Hornberger, N. H. (2002). *Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. Language Policy, 1*(1), 27–51. https://doi.org/10.1023/A:1014368218451

Pavlenko, A. (2004). Negotiation of identities in multilingual contexts. *Multilingual Matters*. https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Negotiation-of-Identities-in-Multilingual-Contexts/?k=9781853597343

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book235677

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass. https://www.wiley.com/en-usQualitative+Research%3A+A+Guide+to+Design+and+Implementation-p-9780470287650

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press https://global.oup.com/academic/product/linguistic-imperialism9780194371461?cc=us&lang=en&

Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group. https://www.taylorfrancis.com/books\ mono/10.4324/9780203827147/case-study-research-applied-linguistics-patricia-duff

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research* (2nd ed.). Routledge. https://www.routledge.com/An-Introduction-to-Second-Language-Acquisition-Research/Larsen-Freeman-Long/p/book/9780415724960

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Identity-and-Language-Learning/?k=9781783090563

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/340332E115A61DCBC3408E034FC706FC

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. https://www.routledge.com/Language-Policy-Hidden-Agendas-and-New Approaches/Shohamy/p/book/9780415328654

Garrett, P., & Kramsch, C. (1998). *Language and ideology*. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), The handbook of educational linguistics (pp. 83–100). Blackwell. https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Educational+Linguistics-p-9780631216640

Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Multilingual Matters. https://www.multilingual-matters.com/page/detail/The-Languages-of-Israel/?k=9781853593646

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education. https://books.google.com/books/about/Principles_of_Language_Learning_and_Teac.html?id=jUF0QgAACAAJ

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge: Cambridge University. https://archive.org/details/teachingconteste0000beke

Muhammad, A. (2020). Teacher strategies in teaching Arabic as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(2), 123–135.

Masri, N. (2020). The role of teacher attitudes in enhancing Arabic language acquisition among non-native speakers. *International Journal of Arabic Language Education, 5*(3), 78–90.

Davila, R. (2020). Cultural context and teaching Arabic as a foreign language: *A case study. Language and Culture Journal, 14*(1), 55–67.

Vigren, L. (2022). The influence of cultural diversity on Arabic language acquisition among foreign students. *Multilingual Education Review, 8*(4), 210–223.

Tunayobly, M. (2021). Teachers' adaptations to diverse student needs in Arabic language classrooms. *Teaching Arabic Today, 9*(1), 33–49. https://doi.org/10.24289/ ijsser.835494

Researchers, A. (2021). Effective methods for teaching Arabic to non-native speakers: A review of best practices. *Educational Research Quarterly, 44*(2), 101–115.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters. https://archive.org/details/attitudeslanguag0000bake

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. https://epdf.pub/social-psychology-and-second-language-learning-the-role-of-attitudes-and-motivat.html

Lambert, W. E. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues, 23*(2), 91–109.

Patton, M. Q. (2007). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.

Alhawary, M. T. (2023). *Teaching Arabic as a Foreign Language: Techniques for Developing Language Skills and Grammar* (1st ed.). Routledge. ISBN 9781138921009

Sikkuy. (2018). The Study of Arabic in Jewish Schools. Retrieved from https://www.sikkuy-aufoq.org.il/wp-content/uploads/2018/07/דוניחל-רקחמ-תילגנא-מילהנמ-ריצקית.pdf

Manor, R. (2025). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system. *Language Teaching, 58*(3), 1–14. Retrieved from https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/complexity-of-teaching-hebrew-in-israels-arab-school-system/99E70B28059AF4943F895773A46E811C

Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *Modern Language Journal, 88*(2), 217-226 PDF

Landau-Tasseron, E., Olshtain, E., Efrati, O., & Milson, M. (2012). Teaching Arabic: Where do we go from here? Report from Symposia held by the expert committee on Arabic instruction in the Israeli Hebrew-language school system. *Jerusalem: The Initiative for Applied Education Research, Israel Academy of Sciences and Humanities*.

Amara, M. (2018). *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel. Springer*. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-76207-4

Ben-Rafael, E. (1994). *Language, Identity, and Social Division: The Case of Israel*. Clarendon Press. https://archive.org/details/languageidentity0000benr

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic–Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education, 38*, 22–32. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.013

Manor, R., & Watad, A. (2024). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system. *Language Teaching, 58*(1), 14–26. https://doi.org/10.1017/S0261444823000390

Manor, R., & Binhas, A. (2023). Teaching Hebrew as second language in Arab schools in Israel: Policy and identity politics. *Language Problems and Language Planning, 47*(1), 49–71. https://doi.org/10.1075/lplp.22002.man.

Shohamy, E. (2006) *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Boston: Pearson.

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112-130.

Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA).

Ryding, K. C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge: Cambridge University.

Edzard, L. (2013). *Semitic Phonology and Morphology. In Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics*. Brill (Vol. 3, pp. 381–389).

Saenz-Badillos, A. (1993). *A History of the Hebrew Language*. Cambridge University Press.

نبذه تعريفية عن الباحثين:

بيانات الباحث:	Author Biodata:
الدكتور خالد بن عبد الله الصقير الأستاذ المشارك في قسم اللغويات التطبيقية العربية، بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الإمام عام ١٤٣٨هـ تدور اهتماماته البحثية حول موضوعات علم اللغة الاجتماعي، والسياسة والتخطيط اللغوي، وتعليم العربية لغة أولى وثانية.	Name of the researcher: **Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair, associate** professor in the Department of Applied Arabic Languages, at the Institute of Arabic Language Teaching at Muhammad bin Saud Islamic University in the Kingdom of Saudi Arabia. I obtained a PhD in Applied Linguistics from the University of Electronics in 1438 AH. His research interests revolve around the topics of sociolinguistics, linguistic policy and planning, and even Arabic as a first and second language.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: khalsoqir@hotmail.com

بيانات الباحثة:	Author Biodata:
غدير بنت جهاد بن موسى أبو دواس. حاصلة على درجة الماجستير من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في اللغويات التطبيقية، وتستعد حالياً لمرحلة إعداد أطروحة الدكتوراه. تهتم بتطوير مهاراتها البحثية في مجال اللسانيات التطبيقية، وتعمل على استكشاف موضوعات بحثية جديدة ضمن هذا الحقل بما ينسجم مع تطوّر اهتماماتها العلمية.	**A. Ghadeer Jehad Musa Abu- Dawwas**. Holds a master's degree from Imam Mohammad ibn Saud Islamic University and is currently preparing for her PhD dissertation. She is developing her research skills in the field of applied linguistics and is exploring emerging research areas within the discipline in line with her evolving academic interests.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: ghadeerjehad26@gmail.com

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

ملحـق البحـث

دليل المقابلة

أسئلة مقابلة المعلمة اليهودية التي تُدرس اللغة العربية لليهود

الأسئلة الرئيسية:

- **مـا الإسـتراتيجيات الـتي توظفينهـا (كتشـجيع طلابـك علـى الاسـتماع مـرارًا وتكـرارًا لمقاطـع صوتيـة باللغـة العربيـة مـن بودكاسـتات، تقليـد المتحدثـين الأصليـين في طريقـة لفظهـم، في تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة لطلابـك؟**

١. مـا أبـرز الإسـتراتيجيات المعرفيـة الـتي تركزيـن عليهـا في التدريـس (كاسـتخدام الخرائـط الذهنيـة، الربـط بـين الكلمـات الجديـدة ومعـاني سـابقة، التلخيـص بعـد القـراءة)؟

٢. كيـف تسـاعدين طلابـك علـى تطويـر إسـتراتيجيات ذاتيـة لتنظيـم تعلمهـم، كالتكـرار أوتدويـن الملاحظـات؟ وهـل تعتقديـن أن هـذه الأسـاليب فعالـة لـدى الطـلاب اليهـود؟

٣. مـا الأدوات أو التقنيـات الـتي تعتمدينهـا لتعزيـز مهـارة الاسـتماع لـدى طلابـك اليهـود للغـة العربيـة؟ وهـل تلاحظـين فروقًـا بينهـم في تقبـل هـذه الإسـتراتيجيات؟

٤. كيـف تختارين المفـردات الـتي تُسـتعمل داخـل الصـف؟ وهـل تحاولـين تبسـيط اللغـة حسـب مسـتوى الطـلاب؟

٥. هـل تشـجعين طلابـك علـى كتابـة يوميـات أو التفكـير في طـرق تعلمهـم؟ كيـف يتـم ذلـك في الصـف؟ ممكـن توضحـين لي؟

٦. هـل تسـتخدم إسـتراتيجيات وجدانيـة مثـل التحفيـز العاطفـي أو تعزيـز الثقـة بالنفـس؟ وضـحي ذلـك؟

٧. كيف توازنين بين التعلم الفردي والجماعي؟ وهل تعتمدين على التدريس التعاوني؟

٨. هـل تسـتجيبين للتنـوع الثقـافي\ الديني؟ كيـف يتـم ذلك؟ هل تسـتخدمين إسـتراتيجيات مرنـة؟ كيـف يتـم ذلك؟

٩. هل تنتقلين بين اللغات أو بين العربية الفصيحة واللهجة المحلية؟ وضحي ذلك.

١٠. عنـد اختيـارك لإسـتراتيجيات تعليـم اللغـة العربيـة، مـا لـذي يوجهـك أكـثر: مسـتوى الطـلاب؟ خلفيتهـم الثقافيـة؟ طبيعـة اللغـة؟ ولمـاذا؟

١١. هـل هنالـك طـرق خاصـة قمـتِ بابتكارهـا أو تطويرهـا بنـاءً علـى تجربتـك الشـخصية؟ وكيـف توصّلـتِ إليهـا؟ حدثيـني عـن ذلـك

١٢. كيف تتعاملين مع تفاوت المستويات اللغوية بين طلابك؟

١٣. ما الأساليب التي تعتمدينها في تحفيز طلابك على تعلّم اللغة العربية؟

١٤. كيـف توازنـين بـين تدريـس اللغـة كمهـارة تواصليـة وبـين كونهـا محمّلـة بـدلالات ثقافيـة أو سياسـية؟ هـل توردين لهـم نصـوص سياسـية عربيـة أو دينيـة؟ وضـحي الأسـباب.

١٥. هـل مـررتِ بتجربـة فشـلت فيهـا إحـدى الاسـتراتيجيات الـتي اعتمدتهـا؟ وكيـف تعاملـتِ مـع هـذه التجربـة؟

١٦. هـل تريـن أن المنهـاج الـدراسي الحـالي ملائـم لخصوصيـة البيئـة التعليميـة اليهوديـة؟ مـن ألفـه؟ وكيـف بـني؟

١٧. مـا مـدى دمجـك للأنشـطة التفاعليـة أو الحياتيـة في تعليـم اللغـة العربيـة؟ وكيـف تأخذيـن ثقافـة الطـلاب بعـين الاعتبـار؟

١٨. كيـف تتعاملـين مـع الفروقـات بـين الطـلاب المتدينـين وغـير المتدينـين داخـل الصـف؟ وهـل يؤثـر ذلـك علـى طريقـة التدريـس؟

١٩. هـل تسـتخدمين اسـتراتيجيات محـددة لتقليـل الحواجـز النفسـية أو التوتـرات تجـاه اللغـة العربيـة؟ وضـحي لي ذلـك

٢٠. هـل تعتقديـن أن تعليـم اللغـة العربيـة لطـلاب يهـود قـد يشـكل تهديـداً لهويتهـم؟ وإن كان كذلـك، كيـف تتعاملـين مـع هـذا التحـدي؟ وضـحي لي ذلـك

٢١. هـل شـعرتِ في أي وقـت بأنـك تُجبريـن علـى تدريـس لغـة لا يرغـب بهـا طلابـك فعليـاً؟ وكيـف أثّـر ذلـك علـى دافعيتـك وطريقتـك في التعليـم؟ وضـحي لي ذلـك

٢٢. برأيـك، هـل تدريـس اللغـة العربيـة في المـدارس اليهوديـة يُعـدّ فعـلاً تعليميـاً أم موقفـاً سياسـياً؟ وضـحي لي ذلـك

٢٣. هـل تعتقديـن أن المـادة التعليميـة تعكـس الواقـع الـذي يعيشـه الطـلاب فعـلاً؟ أم أن هنـاك أمـورًا غائبـة؟ وكيـف تتعاملـين مـع ذلـك في الصـف؟

٢٤. هـل سـبق وأن راودكِ شـعور بالرغبـة في التوقـف عـن تدريـس اللغـة العربيـة بسـبب صعوبـات أو ضغوطـات؟ ومـا الـذي منعـك مـن ذلـك؟ وضـحي لي ذلـك

- **مـا الاتجاهـات اللغويـة الـتي تعـبر عنهـا المعلمـة اليهوديـة تجـاه تعليـم اللغـة العربيـة في السـياق الفلسـطيني؟**

١. كيف ترين أهمية اللغة العربية للطلاب في السياق الذي تدرس فيه؟

٢. هل تعبر عن مشاعر إيجابية تجاه ثقافتهم ولغتهم الأصلية؟

٣. هل تظهر تحديات متعلقة بالهوية والانتماء لدى الطلاب؟

٤. كيف توظف اللغة العربية لبناء السلام أو التعايش؟

٥. كيف تتعامل مع ازدواجية اللغة في المجتمع؟

٦. ما موقفك الشخصي من اللغة العربية؟ وكيف ينعكس ذلك على طريقة تدريسك لها؟

٧. كيـف تريـن مواقـف طلابـك مـن اليهـود تجـاه تعلـم اللغـة العربيـة؟ هـل يربطونهـا بمفاهيـم سياسـية أم يرونهـا لغـةً عمليـة فقـط؟

٨. هـل تلاحظـين وجـود توتـرات داخليـة أو صراعـات هويـة لـدى الطـلاب خـلال تعلمهـم للغـة؟ وكيـف تؤثـر تلـك المشـاعر علـى تعلمهـم؟

٩. برأيـك، هـل تُشـكل اللغـة العربيـة جـزءًا مـن هويـة طلابـك؟ وهـل تلاحظـين تغـيرًا في هـذا الجانـب بمـرور الوقـت؟

١٠. هـل تشـعرين بـأن تعلـم اللغـة العربيـة يخلـق لـدى الطـلاب صراعًـا بـين هويتهـم اليهوديـة والانفتـاح علـى ثقافـة "الآخـر"؟

١١. هـل واجهـتِ مواقـف حساسـة أو خلافـات داخـل الصـف مرتبطـة بالهويـة أو اللغـة؟ وكيـف تعاملـتِ معهـا؟

١٢. برأيك، هل يسهم تعليم اللغة العربية في تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلاب اليهود والعرب؟ أم أنه قد يؤدي أحيانًا إلى توتير العلاقات أو تعزيز الانقسام بينهم؟

١٣. كيف تقيمين تأثير اتجاهات المعلمين الآخرين أو موقف المؤسسة التعليمية من اللغة العربية على طلابك؟

١٤. هل لاحظتِ مقاومة صريحة أو ضمنية من قِبل الأهالي أو إدارة المدرسة تجاه تدريس اللغة العربية؟ كيف تعاملتِ مع ذلك؟

١٥. هل شعرتِ يومًا بتناقض بين كونك معلمة يهودية وكونك تدرسين "لغة الآخر"؟ وكيف تصفين هذا الشعور؟

١٦. هل شعرتِ في لحظةٍ ما أن اللغة التي تقومين بتدريسها تُنظر إليها على أنها "لغة العدو"؟ وكيف أثر ذلك على ثقتك بنفسك أو علاقتك بطلابك؟

١٧. هل تعتقدين أن الطلاب يتعلمون اللغة العربية لأغراض مصلحية فقط؟ أم أن لديهم ارتباطًا عاطفيًا أو ثقافيًا بها؟

١٨. هل برأيك يوجد تحامل ضمني أو معلن في المجتمع اليهودي تجاه اللغة العربية؟ وما انعكاس ذلك على البيئة الصفية؟

١٩. كيف تفسرين التناقض بين استخدام بعض الطلاب للعربية في حياتهم اليومية وبين نفورهم من تعلمها في المدرسة؟

٢٠. هل تعتقدين أن تعليم اللغة العربية يمكن أن يُحدث تغييرًا فعليًا في المواقف السلبية أو الصور النمطية تجاه العرب؟

٢١. هل تجدين صعوبة في الحفاظ على حيادك كمعلمة أثناء مناقشة قضايا مرتبطة بالهوية أو السياسة أو اللغة؟

٢٢. هل تؤمنين بأن اللغة العربية يمكن أن تكون أداة للتقريب وبناء السلام؟ أم أنها أحيانًا تُستغل كأداة للفرقة والانقسام؟

٢٣. إلى أي حد تعتقدين أن إدماج الثقافة العربية في الدروس يُساهم في تحسين تعلم اللغة لدى طلابك اليهود؟

- **أسئلة ختامية عامة في نهاية المقابلة:**

١. ما هي أبرز التحديات التي ترينها في تعليم اللغة العربية داخل المجتمع اليهودي؟
٢. برأيك، ما نوع الدعم الذي يحتاجه المعلمون العاملون في هذا السياق؟
٣. كيف تتخيلين مستقبل اللغة العربية في المدارس اليهودية خلال السنوات القادمة؟
٤. هل لديك نصيحة تودين تقديمها لمعلم جديد ينوي تدريس اللغة العربية لطلاب يهود؟
٥. هل ترغبين في مشاركة تجربة شخصية شعرت من خلالها بقوة تأثير اللغة على الطلاب أو على نفسك؟

أسئلة مقابلة المعلمة اليهودية التي تُدرس اللغة العبرية للفلسطينيين

- **ما الإستراتيجيات التي توظفينها (كتشجيع طلابك على الاستماع مرارًا وتكرارًا لمقاطع صوتية باللغة العربية من بودكاستات، تقليد المتحدثين الأصليين في طريقة لفظهم، في تعليم اللغة العبرية لغة ثانية لطلابك؟**

١. ما أبرز الإستراتيجيات المعرفية التي تركزين عليها في التدريس (كاستخدام الخرائط الذهنية، الربط بين الكلمات الجديدة ومعاني سابقة، التلخيص بعد القراءة)؟
٢. كيف تساعدين طلابك على تطوير إستراتيجيات ذاتية لتنظيم تعلمهم، كالتكرار أوتدوين الملاحظات؟ وهل تعتقدين أن هذه الأساليب فعالة لدى الطلاب العرب؟
٣. ما الأدوات أو التقنيات التي تعتمدينها لتعزيز مهارة الاستماع لدى طلابك العرب للغة العبرية؟ وهل تلاحظين فروقًا بينهم في تقبل هذه الإستراتيجيات؟
٤. كيف تختارين المفردات التي تُستعمل داخل الصف؟ وهل تحاولين تبسيط اللغة حسب مستوى الطلاب؟
٥. هل تشجعين طلابك على كتابة يوميات أو التفكير في طرق تعلمهم؟ كيف يتم ذلك في الصف؟ ممكن توضحين لي؟
٦. هل تستخدم إستراتيجيات وجدانية مثل التحفيز العاطفي أو تعزيز الثقة بالنفس؟ وضحي ذلك؟

٧. كيف توازنين بين التعلم الفردي والجماعي؟ وهل تعتمدين على التدريس التعاوني؟

٨. هل تستجيبين للتنوع الثقافي \ الديني؟ كيف يتم ذلك؟ هل تستخدمين إستراتيجيات مرنة؟ كيف يتم ذلك؟

٩. هل تنتقلين بين اللغات أو بين العربية الفصيحة واللهجة المحلية؟ وضحي ذلك.

١٠. عند اختيارك لإستراتيجيات تعليم اللغة العبرية، ما لذي يوجهك أكثر: مستوى الطلاب؟ خلفيتهم الثقافية؟ طبيعة اللغة؟ ولماذا؟

١١. هل هنالك طرق خاصة قمتِ بابتكارها أو تطويرها بناءً على تجربتك الشخصية؟ وكيف توصّلتِ إليها؟ حدثيني عن ذلك

١٢. كيف تتعاملين مع تفاوت المستويات اللغوية بين طلابك؟

١٣. ما الأساليب التي تعتمدينها في تحفيز طلابك على تعلّم اللغة العبرية؟

١٤. كيف توازنين بين تدريس اللغة كمهارة تواصلية وبين كونها محمّلة بدلالات ثقافية أو سياسية؟ هل توردين لهم نصوص سياسية عربية أو دينية؟ وضحي الأسباب.

١٥. هل مررتِ بتجربة فشلت فيها إحدى الاستراتيجيات التي اعتمدتها؟ وكيف تعاملتِ مع هذه التجربة؟

١٦. هل ترين أن المنهاج الدراسي الحالي ملائم لخصوصية البيئة التعليمية للعرب؟ من ألفه؟ وكيف بني؟

١٧. ما مدى دمجك للأنشطة التفاعلية أو الحياتية في تعليم اللغة العبرية؟ وكيف تأخذين ثقافة الطلاب بعين الاعتبار؟

١٨. هل تستخدمين استراتيجيات محددة لتقليل الحواجز النفسية أو التوترات تجاه اللغة العبرية؟ وضحي لي ذلك

١٩. هل تعتقدين أن تعليم اللغة العبرية لطلاب العرب قد يشكل تهديداً لهويتهم؟ وإن كان كذلك، كيف تتعاملين مع هذا التحدي؟ وضحي لي ذلك

٢٠. هل شعرتِ في أي وقت بأنك تُجبرين على تدريس لغة لا يرغب بها طلابك فعلياً؟ وكيف أثّر ذلك على دافعيتك وطريقتك في التعليم؟ وضحي لي ذلك

٢١. برأيك، هل تدريس اللغة العبرية في المدارس العربية يُعدّ فعلاً تعليمياً أم موقفاً سياسياً؟ وضحي لي ذلك

٢٢. هل تعتقدين أن المادة التعليمية تعكس الواقع الذي يعيشه الطلاب فعلاً؟ أم أن هناك أمورًا غائبة؟ وكيف تتعاملين مع ذلك في الصف؟

٢٣. هل سبق وأن راودكِ شعور بالرغبة في التوقف عن تدريس اللغة العبرية بسبب صعوبات أو ضغوطات؟ وما الذي منعك من ذلك؟ وضحي لي ذلك

- **ما الاتجاهات اللغوية التي تعبر عنها المعلمة اليهودية تجاه تعليم اللغة العبرية في السياق الفلسطيني؟**

١. كيف ترين أهمية اللغة العبرية للطلاب في السياق الذي تدرس فيه؟

٢. هل تعبر عن مشاعر إيجابية تجاه ثقافتهم ولغتهم الأصلية؟

٣. هل تظهر تحديات متعلقة بالهوية والانتماء لدى الطلاب؟

٤. كيف توظف اللغة العبرية لبناء السلام أو التعايش؟

٥. كيف تتعامل مع ازدواجية اللغة في المجتمع؟

٦. ما موقفك الشخصي من اللغة العربية؟ وكيف ينعكس ذلك على طريقة تدريسك لها؟

٧. كيف ترين مواقف طلابك من العرب تجاه تعلم اللغة العبرية؟ هل يربطونها بمفاهيم سياسية أم يرونها لغةً عملية فقط؟

٨. هل تلاحظين وجود توترات داخلية أو صراعات هوية لدى الطلاب خلال تعلمهم للغة؟ وكيف تؤثر تلك المشاعر على تعلمهم؟

٩. برأيك، هل تُشكل اللغة العبرية جزءًا من هوية طلابك؟ وهل تلاحظين تغيرًا في هذا الجانب بمرور الوقت؟

١٠. هل تشعرين بأن تعلم اللغة العبرية يخلق لدى الطلاب صراعًا بين هويتهم اليهودية والانفتاح على ثقافة "الآخر"؟

١١. هل واجهتِ مواقف حساسة أو خلافات داخل الصف مرتبطة بالهوية أو اللغة؟ وكيف تعاملتِ معها؟

١٢. برأيك، هل يسهم تعليم اللغة العبرية في تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلاب العرب واليهود؟ أم أنه قد يؤدي أحيانًا إلى توتير العلاقات أو تعزيز الانقسام بينهم؟

١٣. كيف تقيمين تأثير اتجاهات المعلمين الآخرين أو موقف المؤسسة التعليمية من اللغة العبرية على طلابك؟

١٤. هل لاحظتِ مقاومة صريحة أو ضمنية من قِبل الأهالي أو إدارة المدرسة تجاه تدريس اللغة العبرية؟ كيف تعاملتِ مع ذلك؟

١٥. هل شعرتِ يومًا بتناقض بين كونك معلمة يهودية وكونك تدرسين "العرب"؟ وكيف تصفين هذا الشعور؟

١٦. هل شعرتِ في لحظةٍ ما أن اللغة التي تقومين بتدريسها تُنظر إليها على أنها "لغة العدو"؟ وكيف أثر ذلك على ثقتك بنفسك أو علاقتك بطلابك؟

١٧. هل تعتقدين أن الطلاب يتعلمون اللغة العبرية لأغراض مصلحية فقط؟ أم أن لديهم ارتباطًا عاطفيًا أو ثقافيًا بها؟

١٨. هل برأيك يوجد تحامل ضمني أو معلن في المجتمع العربي تجاه اللغة العبرية؟ وما انعكاس ذلك على البيئة الصفية؟

١٩. كيف تفسرين التناقض بين استخدام بعض الطلاب للعبرية في حياتهم اليومية وبين نفورهم من تعلمها في المدرسة؟

٢٠. هل تعتقدين أن تعليم اللغة العبرية يمكن أن يُحدث تغييرًا فعليًا في المواقف السلبية أو الصور النمطية تجاه اليهود؟

٢١. هل تجدين صعوبة في الحفاظ على حيادك كمعلمة أثناء مناقشة قضايا مرتبطة بالهوية أو السياسة أو اللغة؟

٢٢. هل تؤمنين بأن اللغة العبرية يمكن أن تكون أداة للتقريب وبناء السلام؟ أم أنها أحيانًا تُستغل كأداة للفرقة والانقسام؟

٢٣. إلى أي حد تعتقدين أن إدماج الثقافة اليهودية في الدروس يُساهم في تحسين تعلم اللغة لدى طلابك العرب؟

- **أسئلة ختامية عامة في نهاية المقابلة:**

١. ما هي أبرز التحديات التي ترينها في تعليم اللغة العبرية داخل المجتمع العربي؟
٢. برأيك، ما نوع الدعم الذي يحتاجه المعلمون العاملون في هذا السياق؟
٣. كيف تتخيلين مستقبل اللغة العبرية في المدارس العربية خلال السنوات القادمة؟
٤. هل لديك نصيحة تودين تقديمها لمعلم جديد ينوي تدريس اللغة العبرية لطلاب عرب؟
٥. هـل ترغبـين في مشـاركة تجربـة شـخصية شـعرت مـن خلالهـا بقـوة تأثـير اللغـة علـى الطـلاب أو علـى نفسـك؟

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

أوجه الشبه والاختلاف بين الإطار المرجعي العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها (إمتاع)، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR): دراسة وصفيَّة

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-004

د. مشاعل بنت ناصر آل كدم

أستاذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المشارك في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٧/٤/٢٨هـ	١٤٤٨/٠٣/١٠هـ

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل وصفي مقارن للمستويات اللغوية المعتمدة في كل من الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)، للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف في المنهجية والمضمون بين الإطارين في بناء المستويات اللغوية، واستقصاء تقسيماتهما الفرعية ومخرجات التعلم المتوقعة في كل مستوى. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن التحليلي، وتكونت من قسمين رئيسين: تناول الأول مفهوم الأطر المرجعية وأهميتها في تعليم اللغات مع عرض تحليلي لأبرز ملامح الإطارين العربي والأوروبي، في حين تناول الثاني تحليل واصفات المستويات اللغوية ومخرجاتها وتقسيماتها فيهما. وأسفر التحليل عن تباين بنيوي؛ حيث اعتمد الإطار المرجعي العربي أربعة مستويات رئيسة هي: التهيئة، والكفاية، والتميّز، والفصاحة، تتفرع إلى عشرة مستويات فرعية، بينما اعتمد الإطار الأوروبي ثلاثة مستويات رئيسة تتفرع إلى ستة مستويات فرعية. كما بيّنت النتائج أن الإطار العربي، على الرغم من التوسّع الهيكلي، يفتقر إلى تقديم واصفات تفصيلية دقيقة للمستويات الفرعية، مما يقلل من دقة القياس الموضوعي ويحدّ من إمكانية المقارنة المعيارية، في حين تميز الإطار الأوروبي بمرونة تنظيمية عالية مكّنته من التكيّف مع اختلاف اللغات والسياقات التعليمية المتنوعة. وتوصي الدراسة بضرورة تطوير الإطار العربي (إمتاع) استنادًا إلى نظريات ودراسات تطبيقية علمية لإعداد مؤشرات أداء وواصفات دقيقة للمستويات الفرعية، وتعزيز تكامله مع المعايير الدولية لتحقيق التوازن بين خصوصية اللغة العربية وهويتها الثقافية ومتطلبات المعايير العلمية الحديثة في تعليم اللغات.

الكلمات المفتاحية

الإطار المرجعي العربي، الإطار المرجعي الأوروبي، المستويات اللغوية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مخرجات التعلّم.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Similarities and Differences between the Arabic Reference Framework for Teaching Arabic to Non-Native Speakers (Imtaa) and the Common European Framework of Reference (CEFR): A Descriptive Study

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-004

Dr. Mashael bint Nasser Al-Kadam

Associate Professor of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at the Institute of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at Princess Nourah bint Abdulrahman University

Received on	Published on
20-10-2025	23-08-2026

ABSTRACT

This study aims to provide a comparative descriptive analysis of the language levels adopted in both the Arabic Reference Framework for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages (Imtaa) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The goal is to reveal the points of agreement and difference in methodology and content between the two frameworks in constructing language levels, and to investigate their subdivisions and expected learning outcomes at each level. The study employs a comparative descriptive-analytical approach and consists of two main sections: the first addresses the concept of reference frameworks and their importance in language teaching, along with an analytical presentation of the most prominent features of the Arabic and European frameworks. The second section analyzes the descriptors of the language levels, their outcomes, and their divisions within each framework. The analysis reveals a structural difference; the Arabic Reference Framework adopts four main levels—preparation, proficiency, excellence, and fluency—which are further divided into ten sub-levels, while the European Framework adopts three main levels, which are further divided into six sub-levels. The results also showed that the Arabic framework, despite its structural expansion, lacks detailed and precise descriptors for sub-levels, which reduces the accuracy of objective measurement and limits the possibility of benchmarking. In contrast, the European framework is characterized by high organizational flexibility, enabling it to adapt to the diversity of languages and educational contexts. The study recommends the necessity of developing the Arabic framework (Imtaa) based on scientific theories and applied studies to prepare performance indicators and precise descriptors for sub-levels, and to enhance its integration with international standards to achieve a balance between the specificities of the Arabic language and its cultural identity and the requirements of modern scientific standards in language teaching.

KEYWORDS

Arabic Reference Framework, European Reference Framework, Language Levels, Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Learning Outcomes.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- مقدمة الدراسة

شـهد تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في العقـود الأخـيرة توسـعًا ملحوظًـا علـى المسـتوى العالـمي، إذ ازدادت الحاجـة إلى تعلمهـا بوصفهـا لغـةً للتواصـل الديـني والثقـافي والأكاديـمي والاقتصـادي. وقـد أسـهم ذلـك في دفـع العديـد مـن المعاهـد والجامعـات والمراكـز إلى تطويـر برامـج تعليميـة ومناهـج متنوعـة لتلبيـة هـذا الطلـب المتزايـد. إلا أن هـذا التوسـع لـم يُصاحبـه وجـود إطـار مرجعـي عـربي مُوحـد يُنظّـم العمليـة التعليميـة ويضبـط معايـير تصميـم المناهـج وتقويـم الكفايـات اللغويـة، بوصفهـا مجموعـة متكاملـة مـن المعـارف والمهـارات والقـدرات الـتي تمكـن المتعلـم مـن فهـم اللغـة العربيـة واسـتخدامها اسـتخدامًا صحيحًـا وملائمًـا في مواقـف تواصليـة مختلفـة، علـى غـرار مـا هـو معمـول في اللغـات العالميـة الأخـرى.

وبسـبب غيـاب هـذا الإطـار العـربي المتكامـل، لجـأت مؤسسـات تعليميـة عربيـة عديـدة إلى الاعتمـاد علـى الإطـار الأوروبي المرجعـي الموحّـد، الـذي أعـدَّه مجلـس أوروبـا مطلـع الألفيـة الثالثـة بهـدف تنظيـم تعلّـم وتعليـم وتقييـم اللغـات الأوروبيـة. وقـد حظـي هـذا الإطـار بانتشـار دولي واسـع بفضـل بنيتـه المنهجيـة الدقيقـة، وتقسـيمه المتـدرج للمسـتويات (مـن A1 إلى C2)، وتركـيزه علـى الكفـاءات التواصليـة والوظيفيـة في اسـتخدام اللغـة. غـيرأنّ هـذا الإطـار لـم يُصمَّـم أصـلًا للغـة العربيـة، ولـم يُـراعِ خصوصيتهـا الصوتيـة والصرفيـة والتركيبيـة، ممـا أحـدث فجـوةً في مـدى مواءمتـه لتعليـم العربيـة، ولا سـيما في المسـتويات المبتدئـة.

واسـتجابة لهـذه الحاجـة، أطلـق المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج في عـام ٢٠٢٣م أول إطـار عـربي متكامـل لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى بعنـوان: الإطـار المرجعـي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين لغـات أخـرى: تأليـف – تعليـم – تدريـب، والـذي يُعـرف باسـم "إمتـاع"، ويُمثـل هـذا الإطـار مبـادرة عربيـة تهـدف إلى وضـع مرجعيـة متخصصـة في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة، إذ يجمـع بـين ثـلاث منظومـات مترابطـة: تأليـف المحتـوى، وتنظيـم التعليـم، وتدريـب المعلمـين.

وقـد دعمـت عـدد مـن الدراسـات السـابقة هـذا التوجّـه، إذ بيّنـت دراسـة سـعيد ومحمـد (٢٠١٤) أن الإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك يُعـد أداة فاعلـة في تخطيـط البرامـج وتقويـم

الكفايات اللغوية، مع التأكيد على ضرورة تكييفه عند توظيفه في تعليم اللغة العربية. كما أوضحت دراسة محمد (٢٠١٥) أن الإفادة من الإطار الأوروبي في تعليم العربية تستلزم مواءمة المقاربات التعليمية والتقويمية مع الخصائص البنيوية والثقافية للغة العربية. وفي السياق نفسه، كشفت دراسات تطبيقية (اليوبي والجراح، ٢٠١٧؛ اليوبي والحجوري، ٢٠١٨) عن فاعلية الإطار الأوروبي في تنظيم المستويات اللغوية ونواتج التعلّم، مع الحاجة إلى إعادة صياغة واصفاته بما يتلاءم مع طبيعة النظام اللغوي العربي. كما أكدت دراسة سليمان (٢٠٢٢) أن غياب إطار عربي موحّد أسهم في تباين المناهج وأساليب التقويم، داعيةً إلى بناء إطار عربي يستلهم المعايير الدولية مع الحفاظ على الخصوصية اللغوية والثقافية، وهو ما ينسجم مع ظهور إطار (إمتاع) بوصفه استجابة عربية لهذه الحاجة.

٢- مشكلة الدراسة

تُعد الأطر المرجعية لتعليم اللغات الركيزة الأساسية لضبط عمليات التخطيط اللغوي وبناء المناهج وتوصيف الكفايات، لما توفره من معايير إرشادية توحد التصورات التعليمية وتضمن جودة المخرجات. وفي ظل السعي نحو تطوير تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، تبرز ضرورة المقارنة بين الجهود العربية الحديثة والمعايير الدولية؛ حيث يُعدّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR) مرجعًا عالميًا معتمدًا في بناء المستويات اللغوية وتوصيفها، بينما يبرز الإطار العربي (إمتاع) بوصفه إطارًا منهجيًا يسعى إلى مواءمة تلك المعايير مع الخصوصيات اللغوية والثقافية للغة العربية.

وفي هذا السياق، تتبلور مشكلة الدراسة في الحاجة العلمية إلى فحص أوجه التقارب والتباين بين هذين الإطارين، وتحليل مدى قدرة (إمتاع) على تحقيق المعايير المرجعية الدولية في توصيف المستويات وواصفاتها، ومدى اتساقه أو اختلافه مع النموذج الأوروبي في تنظيم المحتوى التعليمي والتقويمي.

وعليه، تنطلق هذه الدراسة من تساؤل محوري يتمثل في الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلى أي مـدى يُحقـق الإطـار العـربي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى (إمتـاع) المعايـير المرجعيـة المعتمـدة في تعليـم اللغـات، مقارنـةً بالإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك مـن حيـث المسـتويات اللغويـة؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس، تفرعت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. ما أبرز ملامح الإطارين المرجعيين العربي والأوربي من حيث المستويات اللُغوية؟

ب. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطارين في المستويات اللُغوية وواصفاتها؟

٣- أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:

أ. تقديـم عـرض تحليلـي مقـارن للإطاريـن المرجعيـين الأوروبي والعـربي في المسـتويات اللُغويـة وواصفاتهـا.

ب. اقـتراح توصيـات علميـة تُسـهم في تطويـر الأُطـر المرجعيـة العربيـة الموحّـدة القابلـة للتطبيـق في بيئـات تعليميـة متنوعـة.

٤- أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الآتي:

أ. تحليـل الإطـار المرجعـي العـربي "إمتـاع" في ضـوء مقارنـة علميـة بالإطـار الأوربي المرجعـي المشـترك بمـا يتيـح تقييـم بنيتـه المنهجيـة وتحديـد مجـالات تطويـره في واصفـات المسـتويات اللغويـة.

ب. الإسـهام في تطويـر الإطـار المرجعـي العـربي (إمتـاع)، في ضـوء المعايـير العلميـة العالميـة، وبمـا يعـزز اتسـاقه مـع خصوصيـة اللغـة العربيـة وهويتهـا الثقافيـة.

٥- منهج الدراسة

اعتمـدت الدراسـة المنهـج الوصفـي المقارن التحليلـي؛ بوصفـه الأنسـب لطبيعـة موضوعهـا القائـم علـى استكشـاف البنـاء المنهـجي للإطاريـن المرجعيـين العـربي والأوروبي. وتمثّـل ذلـك

في تحليل محتوى وثيقتي الإطارين وتفكيك عناصرهما المتعلقة بالمستويات اللغوية وواصفاتها، ثم إجراء مقارنة وفق محاور معيارية بهدف استنباط أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إمتاع) ونظيره الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) وقد اقتصر نطاق التحليل على الكفايات ومخرجات التعلّم المرتبطة بالمستويات اللغوية، مع ترك بقية المكوّنات المنهجية التفصيلية في كلا الإطارين لتكون مجالًا لدراسات مستقبلية موسّعة.

وقد جاءت الدراسة في قسمين رئيسين؛ خُصص الأول للإطار النظري، الذي تناول مفهوم الإطار المرجعي لتعليم اللغات، واستعرض الإطارين العربي والأوربي وبنيتهما، في حين تناول الثاني الجانب التحليلي التطبيقي، من خلال المقارنة بين المستويات اللغوية وواصفاتها، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطارين، مع عرض لأبرز نتائج الدراسة وتوصياتها.

٦- الدراسات السابقة

تناولت عدد من الدراسات العلمية توظيف الأطر المرجعية في تعليم اللغات ولا سيما الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، لما يمثله من نموذج عالمي معتمد في توصيف الكفايات وتنظيم المستويات اللغوية. وقد حظي هذا الإطار باهتمام عدد من الدراسات التي سعت إلى تكييفه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال إعادة النظر في واصفات المستويات اللغوية أو مواءمة معايير التقويم، أو توظيفه في تطوير البرامج التعليمية. كما تنوعت اتجاهات هذه الدراسات بين الدراسات الوصفية التي ركّزت على خصائص الإطار وبنيته، والدراسات التطبيقية التي هدفت إلى الإفادة منه في تطوير مهارات المتعلمين، والدراسات التقويمية التي بحثت في مدى ملاءمته للبيئة التعليمية العربية.

ومع ذلك، لم يسبق – في حدود علم الباحثة – أن أُجريت دراسات تناولت المقارنة بين الإطار الأوربي المرجعي المشترك، الذي يتمتع بمكانة راسخة وانتشار واسع في تعليم اللغات، والإطار العربي المرجعي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)، من حيث المستويات اللغوية وواصفاتها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فعلى مستوى الدراسات المقارنة بين الأطر المرجعية، تناولت دراسة الحدقي (٢٠٢٣) مقارنةً بين توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) والإطار الأوروبي المرجعي المشترك، بهدف الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطارين في بنية المستويات واستخداماتهما التعليمية والتقويمية. واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي المقارن من خلال تحليل وثائق الإطارين الرسمية ومصادرها المعتمدة. وأظهرت النتائج وجود توافق في الأسس العامة وتنظيم المستويات، مع تباين في التطبيق؛ إذا يمتاز الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بالشمولية والاتساع في مجالات التعليم والتقويم، بينما يتسم الإطار الأمريكي (ACTFL) بالمرونة والبعد التطبيقي، خاصة في توصيف الكفايات اللغوية. وأوصت الدراسة بالإفادة من مزايا الإطارين في تطوير أطر عربية أكثر تكاملًا واتساقًا مع خصوصيات اللغة العربية وثقافتها. وفي سياق بناء الأطر المرجعية العربية، قدّم سليمان (٢٠٢٢) تصورًا لبناء إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستلهمًا الأسس العامة للإطار الأوروبي، مع الحفاظ على الخصوصية الثقافية اللغوية للعربية، واعتمد المنهج الوصفي وخلص إلى أن غياب إطار عربي موحد يؤدي إلى تباين في المناهج وأساليب التقويم، واقترح بناء إطار عربي يحدد المستويات ومؤشرات الكفاية التي تراعي الجوانب اللغوية والثقافية.

أما على مستوى الدراسات التطبيقية، فقد تناولت دراسة اليوبي والحجوري (٢٠١٨) توظيف توصيفات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في تطوير مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في المستويين المتقدمين C1 و C2. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل واصفات الإطار الأوربي ومقارنتها بخصائص اللغة العربية. وقد اتسمت بطابع تطبيقي تمثّل في اقتراح تصور تفصيلي للمستويين الخامس والسادس يراعي الخصائص اللغوية والثقافية للعربية ويستفيد من المنهجية المعيارية التي يعتمدها الإطار الأوربي. كما أظهرت النتائج أن الإطار الأوروبي يسهم في تنظيم نواتج التعلم وتحديد مستويات الكفاية، إلا أن تطبيقه على العربية يستلزم تكييفًا لُغويًا وثقافيًا يضمن تمثيل خصوصية الهُوية العربية والإسلامية.

وفي السياق نفسه، تناولت دراسة اليوبي والجراح (٢٠١٧) تطبيق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في تطوير مهارات العربية لدى الناطقين بغيرها في المستويين المتوسطين (B1-B2) من خلال تحليل واصفات المهارات الأربع ومقارنتها بخصائص العربية. وأظهرت النتائج أن الإطار يوفر تنظيمًا منهجيًا فعالًا لبنية المهارات اللغوية، إلا أنه يحتاج إلى تكييف واصفات المهارات اللغوية لتتلاءم مع طبيعة النظام اللغوي العربي، كما أوصت الدراسة بإعداد واصفات عربية خاصة تراعي الخصوصية اللغوية والثقافية، تسهم في تطوير أطر تعليمية أكثر توافقًا مع هُوية اللغة العربية.

وعلى مستوى الدراسات التي تناولت توظيف الأطر المرجعية في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية، قدّم محمد (٢٠١٥) دراسة حول الاستراتيجيات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية استنادًا إلى مبادئ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، بهدف تحديد المداخل التعليمية الملائمة لتطبيقه. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصف التحليلي، وبيّن أن توظيف الإطار الأوربي في تعليم العربية يستلزم تكييف المقاربات التواصلية والتكاملية والتقويم بالأداء بما يتناسب مع الخصائص البنيوية واللغوية والثقافية للغة العربية.

وفي ضوء توظيف الإطار الأوربي في تطوير البرامج التعليمية، سعت دراسة العربي (٢٠٢٤) إلى اقتراح برنامج لُغوي تدريبي قائم على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، يهدف إلى تنمية كفاءات تلقي اللغة وإنتاجها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تصميم برنامج لغوي مقترح قائم على الإطار الأوربي المشترك. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءات اللغوية (القراءة والكتابة)، مما يؤكد إمكانية توظيف الإطار الأوروبي في تصميم برامج تعليم العربية بطريقة منهجية تراعي خصائصها اللغوية والثقافية.

وهدفت دراسة سعيد ومحمد (٢٠١٤) إلى توضيح أهداف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ومحاوره الرئيسة، وركزت على سُبل الإفادة منه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي. وقد خلصت الدراسة إلى أن الإطار الأوربي يُعد أداة فاعلة في تخطيط البرامج وتقويم الكفايات، مع ضرورة تكييفه بما يتلاءم مع خصوصية اللغة العربية من حيث بنيتها وسياقها الثقافي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتُظهر مراجعة الدراسات السابقة اتساع الاهتمام بتوظيف الأطر المرجعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ ركزّت غالبية الدراسات على تطبيق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، أو تكييف بعض واصفاته بما يتلاءم مع الخصائص اللغوية والثقافة للعربية. كما اتجهت بعض الدراسات إلى تصميم برامج تعليمية قائمة على هذا الإطار، في حين اقتصرت الجهود العربية على محاولات أولية لبناء إطار مرجعي مستمد من مبادئه العامة دون مقارنات علمية مع أطر لُغوية أخرى.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها التحليلي المقارن للإطارين العربي والأوربي، بهدف الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف في المستويات اللغوية وواصفاتها، بما يُسهم في تأسيس إطار مرجعي يراعي الخصوصية اللُغوية والثقافية للعربية.

٧- الجانب النظري

تعد الأطر المرجعية من الركائز الأساسية في تنظيم عمليتي تعليم اللغات وتعلّمها، إذ تمثل منظومة منهجية تحدد ما ينبغي للمتعلمين اكتسابه من معارف وكفايات. واستنادا إلى ذلك، يتناول هذا الجانب النظري مفهوم الإطار المرجعي وأهميته في تعليم اللغات، مع عرض تحليلي لأبرز ملامح الإطار العربي (إمتاع) والإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما في المستويات اللغوية وواصفاتها.

٧-١- مفهوم الأطر المرجعية وأهميتها في تعليم اللغات

تُعد الأطر المرجعية (Reference Frameworks) وثائق معيارية ومنهجية تُعنى بتنظيم وتوصيف مستويات الكفاءة اللغوية، حيث توفر أساسًا مشتركًا لوصف محتوى المناهج وتصميم الاختبارات وأساليب التقويم. والغرض الأساسي من هذه الأطر هو توحيد المخرجات التعليمية وضمان مواءمة السياسات بين المؤسسات المختلفة (Council of Europe, 2001, p. 24). ويُترجم هذا التوصيف إلى مؤشرات أداء واضحة، تُصاغ عادةً بصيغة "can-do" لتحديد ما يستطيع المتعلم إنجازه فعليًا في اللغة المستهدفة. وتكتسب هذه الأطر المرجعية أهميتها بوصفها أداة حاسمة للمقارنة المعيارية (Benchmarking)، إذ تُمكّن

واضعي السياسات والمختصين من قياس المؤهلات اللغوية عبر سياقات جغرافية وتعليمية مختلفة، مما يسهل الاعتراف المتبادل بالشهادات (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ص. ١٤). كما أنها تدعم التخطيط الفعّال و تحديد الكفاءات المرجوة لتصميم الأنشطة والمناهج. وهذه الأطر تؤسس لرؤية وظيفية للغة باعتبارها أداة للتواصل الاجتماعي، وليس مجرد نظام من القواعد، مما يضمن أن يكون التعليم موجّهًا نحو الاستخدام العملي والمرن للغة.

٧-٢- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

يُعدّ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) أول وثيقة معيارية شاملة أُعدّت برعاية مجلس أوروبا عام ٢٠٠١، إذ جاء استجابةً للحاجة إلى نظام موحّد يصف كفايات متعلمي اللغات على نحو يُمكّن من مقارنة المؤهلات والمعايير بين الدول والمؤسسات التعليمية المختلفة (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ص. ١٤).

ينطلق الإطار من رؤية وظيفية للغة بوصفها أداة للتواصل والتفاعل الاجتماعي، لا مجرد نظام من القواعد والمعاني، ويهدف إلى تعزيز التفاهم بين الشعوب وتنسيق الجهود في تعليم اللغات وتعلّمها، وتحقيق وحدة متكاملة بين الدول الأعضاء عبر توحيد المعايير اللغوية (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ص. ١٥).

ويقسم الإطار الكفاءة اللغوية إلى ستة مستويات رئيسة (A1–C2) مصنفة ضمن ثلاث فئات تمثل المراحل الأساسية لتطور المتعلم: المستخدم المبتدئ (A)، والمستخدم المستقل (B)، والمستخدم المتقن (C). ويستند الإطار في بنائه على الكفاءات العامة (المعرفية، والاجتماعية، والثقافية) والكفاءات اللغوية (النحوية، والمعجمية، والتداولية، والنطقية) (Council of Europe, 2001, pp. 23–35).

تُعد هذه الهيكلة إطارًا غير مخصص للغة بعينها، ما أتاح تطوير "ملفات توصيف مرجعية" خاصة بلغات متعددة مثل اليابانية، الصينية، والعربية. وتُشجّع هذه المرونة التنظيمية منهج "التصميم العكسي" (backward design)، أي الانطلاق من الكفاءات المرجوة لتصميم المناهج والاختبارات (Richards, 2013, p. 15). وقد أصبح الإطار الأوروبي مرجعًا دوليًا لواضعي السياسات ومصممي الاختبارات، نظرًا لتوفيره واصفات معيارية

دقيقـة للمهـارات اللغويـة الأربـع، ودمجـه للكفايـات الاجتماعيـة والثقافيـة، ممـا جعلـه نموذجًـا دوليًـا معتمـدًا في اختبـارات الكفـاءة اللغويـة المعـترف بهـا عالميًـا مثـل IELTS وDELF و(Martyniuk, 2012, p. 5) Goethe–Zertifikat.

٣-٧- الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يعـد إطـار (إمتـاع) أولى المحـاولات العربيـة الـتي سـعت لوضـع أسـس علميـة ومنهجيـة لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، **وجـاء اسـتجابة لعـدة أسـباب رئيسـة هـي (المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج، ٢٠٢٣، ١٦):**

أ. أهمية تعليم العربية لتزايد الإقبال عليها وزيادة عدد الناطقين بها عالميًا.

ب. ضرورة تحديد الأطر العامة للمستويات المعيارية، وإجراءات التدريس والتقويم.

ج. المسـاهمة في سـد الفـراغ العلـمي المتمثـل في عـدم وجـود إطـار مرجعـي عـربي، ولمواكبـة التجـارب المشـهورة في هـذا المجـال.

إن الغـرض مـن وضـع هـذا الإطـار هـو أن يكـون مرجعًـا لـكل مـن أراد التأليـف أو التعليـم أو التدريـب في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، لضمـان أن يكـون العمـل مبنيًـا على أُسـس علميـة قويـة، ومخططـا لـه جيـدًا، وبمـا يواكـب التوجهـات العلميـة العالميـة، والتقليـل مـن الاجتهـادات الشـخصية الـتي لا تسـتند إلى أسـس ومعايـر علميـة (المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج، ٢٠٢٣، ١٦).

أما تقسـيم الإطـار فقـد جاء في ثلاثـة مكونـات رئيسـة هـي: التأليـف، والتعليـم، والتدريـب، وتنـاول الجـزء الأخـير منـه أمـورًا مهمـة مثـل: توظيـف التقنيـة، وتعليـم العربيـة للأطفـال، ولـذوي صعوبـات التعلـم، والاحتياجـات الخاصـة. وقـد رُتِّبَـتْ هـذه المكوِّنـات ترتيبًـا منطقيًـا تسلسـليًا (المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج، ٢٠٢٣، ١٧).

ورغـم هـذا، يُنـوه فريـق إعـداد الإطـار بـأن (إمتـاع) بصورتـه الحاليـة مـا يـزال قابـلاً للتطويـر والتحسـين المسـتمر لمعالجـة أوجـه القصـور، وتعزيـز جوانـب القـوة فيـه، ومتابعـة التطـورات الحديثـة في تعليـم اللغـة العربيـة وتعلمهـا.

٨- الجانب التطبيقي

٨-١- تمهيد للمستويات اللغوية المرجعية وواصفاتها

تتباين اللغات البشرية فيما بينها تبعًا لتقاربها الجغرافي أو الانتماء للأسرة اللغوية الواحدة، وقد يشمل هذا التباين قواعد النحو، أو دلالات الألفاظ، أو الأصوات. ويعد تعلم لغة ثانية أمرًا معقدًا، خاصة لدى المتعلمين الكبار في السن (فندريس، ١٩٥٠؛ عبد التواب، ١٩٩٧؛ آل حسين، ٢٠٢١)، إذ تؤثر اللغة الأم الراسخة في نظامهم اللغوي وتفرض أنماطها الصوتية والنحوية على أدائهم في اللغة الهدف. (السعران، ١٩٩٧، ١٦٩).

ومع ذلك، فإن هذا الأمر قد لا ينطبق كليًا على اللغة العربية؛ حيث يخالف الواقع هذا التصور، فقد أشار إطار (إمتاع) إلى أن كثيراً من العلماء الذين خدموا اللغة العربية قديمًا وحديثًا كانت أصولهم غير عربية، مما يدل على إمكانية وصول متعلم اللغة الأجنبية إلى مستوى متقدم ومبدع في اللغة العربية (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٥).

وانطلاقًا من هذا الوعي بأهمية نشر اللغات، أولت الدول المهتمة عناية كبيرة بهذا المجال، فأنشأت البرامج، وحددت الأسس والمعايير المنظمة له، حرصًا منها على تعزيز حضور لغاتها عالميًا. وفي هذا الإطار، برزت جهود مؤسسات رائدة مثل: المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والمجلس الأوروبي لتعليم اللغات (CEFR)، والمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (إمتاع)، حيث وضع كل منها إطارًا مرجعيًا خاصًا لتنظيم تعليم اللغات للناطقين بغيرها.

وستتناول الدراسة الحالية الإطارين المرجعيين الأوروبي والعربي، مُركزة على طريقة تقسيمهما للمستويات اللغوية وواصفاتها، وأوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

وعلى الرغم من هذا التباين بين اللغات إلا أنه "يبدو أن هناك إجماعًا كبيرًا على صعيد الممارسة العملية -وإن لم يكن إجماعًا كليًا- على عدد مراحل المستوى التي تتناسب مع

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنظمة دراسة اللغات، وكذلك وجود اعتراف رسمي بإجادة اللغات، وكيفية توصيف مراحل تلك المستويات" (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ٣٤). لذا فقد اشتُهر في الدراسات الحديثة تقسيم تعليم اللغات في ثلاث مراحل أساسية أو ثلاثة مستويات أساسية: المستوى الابتدائي، المستوى المتوسط، المستوى المتقدم. ورغم الخلاف حول التقسيم، فإن لكل مرحلة واصفات عامة للأداء اللغوي يجب توفرها (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧١).

وبناء عليه ستقوم الدراسة بعرض المستويات اللغوية التي يتضمنها كل من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، والإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك على النحو الآتي:

٨-٢- المستويات اللغوية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

تتميز اللغات الأوربية بالتنوع الكبير رغم انتمائها إلى الفصيلة الهندو أوربية وقد نتج هذا الاختلاف عن تباين البيئات الجغرافية والظروف الاجتماعية والثقافية التي أحاطت بالناطقين بها (وافي، د.ت، ٢٠٠).

ونتيجة لهذا التنوع، قدم الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR) صورة مبسطة عن مستويات الكفاءة اللغوية للدارسين، وجعل هذه المستويات بعدًا رأسيًا لمصفوفة يمثل البعد الأفقي فيها مؤشرات الأنشطة اللغوية الاتصالية، والكفاءة اللغوية للدارسين، مع التحذير من اعتبار تلك المستويات معيار قياس ثابتًا. (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ٢٩).

صنّف مجلس أوروبا (٢٠٠٨، ٣٧) المستويات اللغوية في الإطار إلى ثلاثة أقسام رئيسة تراعي تدرّج كفايات المتعلّم، وهي: مستوى الاستخدام الأولي للغة، ومستوى الاستخدام الذاتي للغة، ومستوى الاستخدام المتقن للغة، وقُسِّم كل قسم إلى مستويين فرعيين، ليصبح مجموعها ستة مستويات متتابعة، كما هو موضح في الجدول الآتي الذي يبين النقاط المرجعية العامة لكل مستوى.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

جدول (١) المستويات المرجعية العامة: المقياس المتدرج العام

مستويات الكفاءة اللغوية للدارسين	المستويات الفرعية لمستويات الكفاءة اللغوية للدارسين	مؤشرات الأنشطة اللغوية الاتصالية، والكفاءة اللغوية الاتصالية
الاستخـــدام الأولي للغـة	**A1**	- يستطيع فهم واستخدام التعبيرات المألوفة الدارجة الاستخدام في الحياة اليومية، وكذلك الجمل البسيطة التي تهدف إلى سد احتياجاته الضرورية. - يمكنه تقديم نفسه أو التعريف بآخرين، وكذلك طرح أسئلة شخصية على الآخرين على سبيل المثال: أين يسكنون، أو عن الأشخاص الذين يعرفونهم، أو عن الأشياء التي يمتلكونها، كما يمكنه أيضًا الرد على الأسئلة من هذا النوع. - يمكنه التفاهم بأسلوب بسيط عندما يتحدث الطرف الآخر في الحوار ببطء ووضوح ويكون على استعدادا لمساعدته أثناء الحوار.
	A2	- يمكنه فهم الجمل والتعبيرات الشائعة الاستخدام التي تتعلق بموضوعات ذات معاني مباشرة مثل: (المعلومات عن الشخص أو عن العائلة أو عن التسوق أو عن العمل أو عن البيئة القريبة منه). - بإمكانه أن يتفاهم في المواقف السهلة الروتينية التي يكون فيها تبادل بسيط ومباشر لمعلومات عن أشياء دارجة ومعروفة. - بإمكانه الحديث عن نسبه وتعليمه ووصف محيطه المباشر، وكذلك عن الأشياء التي تتعلق باحتياجاته تعلقًا مباشرًا باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.

مستويات الكفاءة اللغوية للدارسين	المستويات الفرعية لمستويات الكفاءة اللغوية للدارسين	مؤشرات الأنشطة اللغوية الاتصالية، والكفاءة اللغوية الاتصالية
الاستخـدام الـذاتي للغـة	**B1**	- بمقـدوره فهـم النقـاط الأساسـية إذا كانـت اللغـة المسـتخدمة واضحـة. وتنـاول الحديـث موضوعـات أو أشـياء مألوفـة عـن العمـل أو الدراسـة أو أوقـات الفـراغ أو غيرهـا. - بإمكانـه التعامـل بنجـاح في أكـثر المواقـف الـتي تعـترض المـرء أثنـاء قيامـه برحلـة في المنطقـة المتحدثـة لتلـك اللغـة. - يمكنـه الإدلاء برأيـه في العديـد مـن الموضوعـات المألوفـة وكذلـك المجـالات التي تحظى باهتمامه الشـخصي في سـهولة وترابـط. - يمكنـــه الحديـــث عـن الأحداث والتجـارب، ووصـــف أحلامـه وآمالـه وأهدافـه، وكذلـك شـرح أو تفسـير خططـه وآرائـه بشـكل موجـز.
	B2	- بإمكانـه فهـم المحتـوى الأسـاسي للنصـوص المعقـدة الـتي تنـاقش موضوعـات واقعيـة ونظريـة، وبوسـعه أيضًـا فهـم الأحاديـث والمناقشـات المتخصصـة الـتي تـدور في نفـس مجـال التخصـص. - يمكنـه التفاهـم بتلقائيـة وطلاقـة، حـتى أنـه مـن الممكـن وجـود حـوار طبيعـي مـع أشـخاص مـن أهـل اللغـة دون بـذل جهـد كبـير مـن كلا الجانبـين. - بوسـعه التعبـير عـن موضوعـــات متعـــددة بشـكل واضـح ومفصـل، وشـرح موقفـه مـن إحـدى القضايـا المعاصـرة وكذلـك ذكـر مزايـا وعيـوب الإمكانيـات المختلفـة.

مستويات الكفاءة اللغوية للدارسين	المستويات الفرعية لمستويات الكفاءة اللغوية للدارسين	مؤشرات الأنشطة اللغوية الاتصالية، والكفاءة اللغوية الاتصالية
الاستخـدام المتقن للغـة	C1	- بوسـعه فهـم نصـوص طويلـة ومتنوعـة ذات معـان أدق وأسـلوب أصعـب، وكذلـك إدراك معانيهـا إدراكًا ضمنيًـا. - يمكنـه التعبـير بطلاقـة وبتلقائيـة مـن دون حاجـة واضحـة للبحـث عـن الـكلام مـرارًا وتكـرارًا. - بإمكانـه اسـتخدام اللغـة في الحيـاة العمليـة والاجتماعيـة أو حـتى الدراسـة والتعليـم باسـتخدام فاعـلًا وبصـورة مرنـة. - يمكنـه التحـدث في الأمـور المعقـدة تفصيليًـا وبصـورة منظمـة وواضحـة. وكذلـك اسـتخدام أسـاليب مختلفـة لربـط النصـوص بشـكل مناسـب.
	C2	- يمكنـه فهـم كل مـا يقـرأ أو مـا يسـمع بـدون عنـاء ومشـقة. - يسـتطيع جمـع المعلومـات مـن عـدة مصـادر تحريريـة وشـفهية وتلخيصهـا، عـلاوة علـى إمكانيـة إعـادة شـرحها وتفسـيرها في صـورة متصلـة بالسـياق. - يمكنـه التعبـير بصـورة تلقائيـة و بطلاقـة ودقـة متناهيـة، وكذلـك إيضـاح أدق المعـاني في الأمـور الأكـثر تعقيـدًا.

تُعـد المرونـة في تصنيـف المسـتويات اللغويـة مـن أبـرز خصائـص الإطـار الأوربي. وعلـى الرغـم مـن اعتمـاده الأسـاسي علـى المسـتويات السـتة (A1-C2)، فقـد أظهـر الإطـار قابليتـه للتكيـف مـن خـلال تقديـم تصـورات لنمـاذج تشـعيبية مرنـة للمسـتويات، بمـا يتناسـب مـع خصائـص

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلمين وأهداف العملية التعليمية. ومثال على ذلك، إمكانية تقسيم مستوى الاستخدام الأولي (A) لتفريع مستويات إضافية في نظم التعليم الممتدة (الابتدائية والإعدادية)، أو تقسيم المستوى المتقن (C) إلى (C2.1 و C2.2) لأغراض العمل التخصصي، وكذلك اقترح مقياس مترابط ينطوي على تسع مراحل لمنطقة سويسرا (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ٤٤). وتكمن فائدة هذه القابلية في إمكانية تقسيم النظام العام للمستويات إلى أجزاء أصغر مطلوبة محليًا دون أن يفقد العلاقة بالهدف الأساس، مما يتيح للمؤسسات تطوير الفروع التي تراها مهمة حتى تصل إلى درجة مناسبة من التنوع (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ٤٥). إن هذا التوصيف التفصيلي المتدرج للمستويات الستة، وتحليل النظريات والوظائف اللغوية اللازمة لأدائها، يؤكد الترابط المنهجي الوثيق بين هذه المستويات وتكاملها (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ص. ٧٢).

٨-٢-١- واصفات المستويات اللغوية للناطقين بلغات أخرى في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات

بعد تقسيم المستويات اللغوية إلى ثلاثة مستويات رئيسة (A,B,C)، وتقسيم كل من هذه الأقسام إلى مستويين فرعيين ليصبح مجموعها ستة مستويات متتابعة (A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2).

يوصف ما يستطيع المتعلم إنجازه في كل مستوى منها (توصيف المخرجات) بناء على أسس ومعايير محددة. وتشمل هذه المعايير ثلاثة مجالات رئيسة هي: الفهم وينقسم إلى الاستماع والقراءة، والتحدُّث وينقسم إلى الحديث المترابط، والمشاركة في الحديث، والكتابة. وبذلك تكون المعايير الفرعية خمسة.

يتضمن كل معيار من المعايير واصفات دقيقة للأداء اللغوي، ويمثل هذا التوصيف مرجعًا علميًا لكل من المعلم والمتعلم، إذ يتيح رؤية واضحة لتدرج الكفاءة اللغوية، ويساعد دارسي اللغة على تحديد موقعهم اللغوي بدقة، ويُعد أداة فعالة في توجيه عملية التعلم الذاتي والتقويم الذاتي استنادًا إلى مؤشرات الأداء الواردة فيه، كما في الجدول الآتي (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ٣٨ – ٣٩):

جدول (٢) واصفات المستويات العامة: التقييم الذاتي(١).

		A1	A2	B1
الفهم	الاستماع	يمكنني فهم الكلمات الدارجة والجمل البسيطة التي تتعلق بي شخصيًا أو بأسرتي أو بالأشياء الملموسة حولي، بشرط أن يكون الكلام بطيئًا وواضحًا.	أستطيع فهم الجمل المفردة وكذلك الكلمات الدارجة الأكثر استخدامًا إذا ما تناولت الأشياء المهمة بالنسبة لي، (كالمعلومات البسيطة للغاية عن الشخص نفسه أو عن أسرته، أو معلومات عن التسوق أو العمل أو البيئة القريبة منه مثلًا)، كما أنني أفهم المضمون الأساس للأخبار القصيرة البسيطة والواضحة.	لدي القدرة على فهم النقاط الأساسية عندما تكون اللغة المستخدمة واضحة، والحديث يدور حول أمور معروفة كما يمكنني فهم بعض المعلومات الرئيسة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية، بشرط أن يكون الكلام بطيئًا وواضحًا نسبيًا.
	القراءة	أستطيع فهم الأسماء الشائعة والكلمات المفردة وكذلك الجمل البسيطة مثل الموجودة على اللافتات وفي القوائم والإعلانات.	أستطيع قراءة النصوص السهلة القصيرة والعثور على المعلومات التي أريدها في نصوص في الحياة اليومية (كالإعلانات والمنشورات وقوائم الطعام وجداول مواعيد السفر).	يمكنني فهم النصوص التي ترد فيها اللغة الدارجة في الحياة اليومية أو لغة العمل، وكذلك الخطابات الخاصة التي تتناول موضوعاتها الأحداث والمشاعر والآمال.

		A1	A2	B1
التحدُّث	المشاركة في الحديث	يمكنني التفاهم بأسلوب مبسط عندما يكون الطرف الآخر في الحوار على استعداد لتكرار ما قاله بصورة أبطأ بعض الشيء، أو أن يقول العبارة بشكل مختلف، وكذلك لأن يساعدني في صياغة ما أحاول قوله، كما يمكنني طرح بعض الأسئلة البسيطة والإجابة على مثلها.	يمكنني التفاهم في المواقف البسيطة والمتكررة التي تدور حول تبادل مباشر ومبسط للمعلومات، وكذلك الموضوعات والأنشطة المعروفة لديّ ويمكنني القيام بحوار قصير للغاية، إلا أنني عادة لا أفهم ما يكفي لأتمكن من متابعة الحوار بنفسي.	يمكنني الخوض في أغلب المواقف التي عادة ما يواجهها المرء أثناء رحلة في الدولة المتحدثة للغة، كما يمكنني المشاركة في الحديث عن الموضوعات التي أعرفها كالحديث عن الأسرة والهوية والعمل والسفر والأحداث المعاصرة.
	الحديث المترابط	بمقدوري استخدام بعض الجمل والتعبيرات كي أصف الأشخاص الذين أعرفهم أو لأصف محل إقامتي.	أستطيع باستخدام بعض الجمل والأساليب البسيطة أن أصف أسرتي أو أناسًا آخرين أو مكان إقامتي أو أتحدث عن تعليمي أو عن أنشطتي الوظيفية السابقة أو الحالية.	أستطيع الحديث في سياق متصل وأصف الأحداث والتجارب، وأستطيع عرض أهدافي الخاصة، كما يمكنني أن اشرح خططي وآرائي، وأحكي قصة أو أعرض أحداث فيلم وأوضح رد فعلي تجاهها.
الكتابة	الكتابة	يمكنني كتابة بعض الجمل البسيطة القصيرة على البطاقات البريدية، كبطاقات التهنئة، كما يمكنني ملء البيانات في استمارات الفنادق مثلا، ككتابة الاسم والعنوان والجنسية... إلخ.	يمكنني تدوين الملاحظات البسيطة وكتابة بعض الأخبار القصيرة، وأستطيع كذلك كتابة الخطابات الشخصية البسيطة كخطابات الشكر.	يمكنني كتابة بعض النصوص السهلة المترابطة عن موضوعات سائغة بالنسبة لي، وأستطيع كتابة الخطابات الشخصية، وأتحدث فيها عن تجاربي وانفعالاتي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٣) واصفات المستويات العامة: التقييم الذاتي (٢).

		B2	C1	C2
الفهم	الاستماع	يمكنني فهم المحاضرات والكلمات الطويلة، وإدراك الحجج إذا كان الموضوع مألوفًا بالنسبة لي نوعًا ما، وأستطيع فهم معظم البرامج الإخبارية والأفلام طالما كانت اللغة المتحدثة لغة قياسية.	أستطيع فهم الأحاديث والكلمات الطويلة وإن لم تكن ذات بناء لغوي واضح، وأستطيع فهم الأفلام والبرامج التليفزيونية دون أي عناء.	ليس لدي أية مشكلة في فهم اللغة المتحدثة، حتى ولو كان الكلام سريعًا، لكنني أحتاج بعض الوقت لكي أعتاد على لكنة معينة.
	القراءة	يمكنني قراءة وفهم مقالات وتقارير عن المشكلات الحالية والتي يتخذ الكاتب فيها موقفًا معينًا، كما أن بوسعي فهم نصوص نثرية من الأدب المعاصر.	يمكنني فهم النصوص الموضوعية المعقدة والنصوص الأدبية، وأستطيع تمييز الفروق بين أساليب الكتابة المختلفة، كما يمكنني فهم النصوص المتخصصة وإن لم تكن في صميم تخصصي.	يمكنني عمليًا قراءة كل أنواع النصوص المكتوبة دون عناء حتى لو كانت نصوصًا نظرية بحتة أو معقدة من ناحية اللغة والمضمون مثل المراجع والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية.
التحدُّث	المشاركة في الحديث	يمكنني التفاهم بكل تلقائية وسلاسة حتى أنه من الممكن إقامة حوار عادي مع شخص من أهل اللغة من دون عقبات، ويمكنني كذلك أن أشارك في إحدى المناقشات مشاركة فاعلة وأن أفسر وجهات نظري وأدافع عنها.	أستطيع الحديث بطلاقة وبتلقائية شديدة دون حاجة متكررة للبحث عن الكلام بشكل واضح، كما يمكنني استخدام اللغة في الحياة الاجتماعية بكل مرونة، وكذلك التعبير عن آرائي بمنتهى الدقة وربطها بكلمتي بمهارة شديد.	يمكنني المشاركة في كل أنواع الحوارات دون مشقة، وأجيد استخدام التعبيرات اللغوية وكذلك عبارات من اللغة العامية، وأستطيع الحديث بطلاقة والتعبير عن أدق المعاني، وعندما ألاقي صعوبة في التعبير فبإمكاني البدء في صياغة العبارة من جديد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

		B2	C1	C2
التحدُّث	الحديث المترابط	بمقدوري تقديم عرض واضح ومفصل لموضوعات كثيرة في مجال تخصصي، وأستطيع أن أوضح موقفي من إحدى القضايا المعاصرة، وذكر مزايا وعيوب الإمكانيات المختلفة.	يمكنني تقديم شرح مفصل لحيثيات الأمور المعقدة وربط نقاط الموضوعات بعضها ببعض، وكذلك الخوض في شرح بعض النواحي المعينة شرحًا خاصًا والانتهاء من مشاركتي في الحوار بطريقة مناسبة.	يمكنني استعراض الأمور بوضوح وطلاقة وبالأسلوب الذي يتناسب مع كل موقف، وأستطيع بناء تصوري للأشياء بصورة منطقية وأن أجعل المستمع يتعرف على النقاط الهامة في الموضوع.
الكتابة	الكتابة	لدي القدرة على كتابة نصوص واضحة ومفصلة عن الموضوعات التي تثير اهتمامي، وصياغة المعلومات في شكل تقرير، وعرض الحجج والبراهين التي تؤيد أو تعارض موقفاً معيناً، وأستطيع كتابة الخطابات بشكل واضح.	يمكنني أن أعبر عن آرائي في نصوص منظمة وواضحة، وبإمكاني استعراض بعض الأمور المعقدة في شكل خطابات وموضوعات إنشاء وتقارير، كما أنني أختار أسلوب الكتابة الذي يتناسب مع كل قارئ.	يمكنني أن أكتب بأسلوب واضح وسلس يتناسب مع الغرض المرجو في الكتابة.

يُلاحظ في الجدولين أعلاه أن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك قد صاغ توصيف مخرجات التعلّم بضمير المتكلّم مثل: يمكنني، أستطيع، لدي القدرة، بمقدوري... إلخ؛ مسندة إلى المتعلّم نفسه، ويعكس هذا الأسلوب توجه الإطار نحو جعل المتعلّم محورًا فاعلًا في عملية التعلّم، وشريكًا في تقييم أدائه وتقدير مستوى كفايته اللغوية.

٨-٣- المستويات اللغوية في الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

تعد اللغة العربية من أقدم اللغات وأكثرها ثباتًا، ومحافظةً على خصائصها اللغوية، كما تُعد من أكثر لغات العالم انتشارًا، فهي لغة الدين الإسلامي ولها دور حضاري بارز في إرساء أسس الثقافة الإنسانية. وكما أشار حجازي (د.ت، ٢٨) "فإن مكانة أية لغة تتحدد بما تحمله من تراث ونتاج حضاري حديث، فاللغة العربية قد خلَّفت إرثًا علميًا وفكريًا وأدبيًا ثريًا، كان له أثر في نهضة الحضارات.

وعلاوةً على مكانتها التاريخية والحضارية، امتازت اللغة العربية بخصائص بنيوية فريدة، أبرزها: ظاهرة الإعراب، التي تقوم على تغيّر أواخر الكلمات تبعًا لموقعها الإعرابي في الجملة، وتُعد من أكثر الجوانب التي يواجه المتعلمون صعوبة في اكتسابها وضبطها في الاستعمال اللغوي الفعلي؛ إذ يظهر ذلك في التمييز بين حالات الرفع والنصب والجر، مثل: جاءَ الطالبُ، ورأيتُ الطالبَ، ومررتُ بالطالبِ، حيث يتغيّر الضبط الإعرابي للكلمة الواحدة تبعًا لموقعها في الجملة. كما تتسم العربية بمرونة ترتيب الكلمات داخل الجملة (التقديم والتأخير) دون الإخلال بالمعنى الأساس، كما في قولنا: كتبَ الطالبُ الدرسَ، والدرسَ كتبَ الطالبُ، وهو ما قد يُشكِّل تحدّيًا لدى المتعلّمين المنتمين إلى لغات تقوم على ترتيب نحوي ثابت. وتتميّز العربية كذلك بنظامها الصوتي، الذي يضم أصواتًا لا وجود لها في كثير من اللغات، مثل الأصوات الحلقية والمفخّمة، كـ ع، و/ح، و / ض، و/ص، التي تعكس صعوبات في مهارات النطق والاستماع لدى المتعلمين. إضافة إلى ذلك النظام الكتابي العربي القائم على اتصال الحروف وتغيّر أشكالها بحسب الموقع في الكلمة، مثل حرف العين في: علم، معلم، وهو ما يشكل تحديات خاصة في تعلّم القراءة والفهم، ولا سيما في المراحل الأولى من التعلّم.

وبناء على هذه الخصائص تناول الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) تصنيف المستويات اللغوية بما يتناسب مع طبيعة اللغة العربية وسماتها، مستندًا إلى ما تمتاز به من بلاغة وفصاحة وثراء أسلوبي وبياني، وإلى ارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم. وقد ورد في الإطار ما يؤكد ضرورة مراعاة طبيعة اللغة العربية وخصائصها عند تحديد مستوياتها (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٤).

ومن هذا المنطلق اقترح الإطار العربي تصنيف اللغة العربية إلى أربعة مستويات رئيسة تراعي تدرج الكفاية اللغوية لدى المتعلمين، مستفيدًا في ذلك من التقسيمات السابقة للمستويات اللغوية في الأطر المرجعية العالمية، وهي: التهيئة، والكفاية، والتميز، والفصاحة (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٤).

كما وُصِّفت هذه المستويات الأربعة بناء على المخرجات المتوقعة من المتعلم في كل مستوى، بما يسهم في تطوير كفايته اللغوية تدريجيًا، حتى يتمكن من استخدام اللغة العربية بفاعلية ودقة في مختلف المواقف التواصلية. و سأقسم هذا الوصف التحليلي وفقًا للمستويات الأربعة المعتمدة في الإطار المرجعي العربي، وهي: (التهيئة، والكفاية، والتميز، والفصاحة)، والإخراج الفني. **وفيما يلي عرض لتوصيف كل مستوى منها:**

المستوى الأول (التهيئة): مرحلة تأسيسية لكسر الحاجزِ بين المتعلّم واللغة العربية، يهدف إلى تمكين المتعلم من اكتساب المهارات الرئيسة في القراءة والكتابة وتمييز الأصوات (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٨) وهو مستوى محدود الأداء اللغوي.

المستوى الثاني (الكفاية): مرحلة الأداء اللغوي المحدود التي يتعامل فيها المتعلّم مع عناصر لغوية متصلة بمواقف الحياة اليومية المتسمة بقدرٍ عالٍ من التوقع والتكرار، يمثل هذا المستوى امتدادًا للاستخدام الأوّلي للغة وبدايةً لمرحلة الاستخدام الذاتي لها، ويمكن البدء بدراسته في أي مرحلة عمرية نظرًا لمرونته وقدرته على التكيّف (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٨٠).

المستوى الثالث (التميّز): تتسم لغة المتعلّم فيه بأداء لغوي متطور، حيث يتمكن من إنتاج الجمل وسلاسلها وبنائها بشكل يسمح له بالعرض المتتابع، والوصف، والشرح، والتفصيل بأسلوب واضح وبسيط. يُعد هذا المستوى مرحلة متقدمة تتطلب تحقيق أهداف مستوى الكفاية المرتبطة بمهارات اللغة الأربع بنسبة لا تقل عن (٧٠٪). ويُلاحظ فيه تطور ملحوظ في الطلاقة والحصيلة اللغوية ودقة التعبير الكتابي. (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٨٢).

المستوى الرابع (الفصاحة): يمثل مرحلة السيطرة الواعية على معظم الأنظمة اللُّغوية في العربية، ويُوصف بأنه مستوى التمكّن اللغوي المتقن والكفاية الواسعة. ويستطيع المتعلم فيه التعبير عن الأحداث الماضية والحاضرة والمستقبلية مع قدرة بتنويع الأساليب واستخدام الإطناب لتحقيق الوضوح والدقة في التواصل (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٨٤).

وبناء على ما سبق، قدم الإطار المرجعي العربي توصيفًا لكل من هذه المستويات الأربعة، مبينًا الهدف الرئيس من كل مستوى ومجالات الأداء اللغوي المرتبطة به، بما يبين تدرج الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وذلك كما في الجدول الآتي (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٤– ٧٥):

جدول (٤) وصف المستويات الأربعة الرئيسة

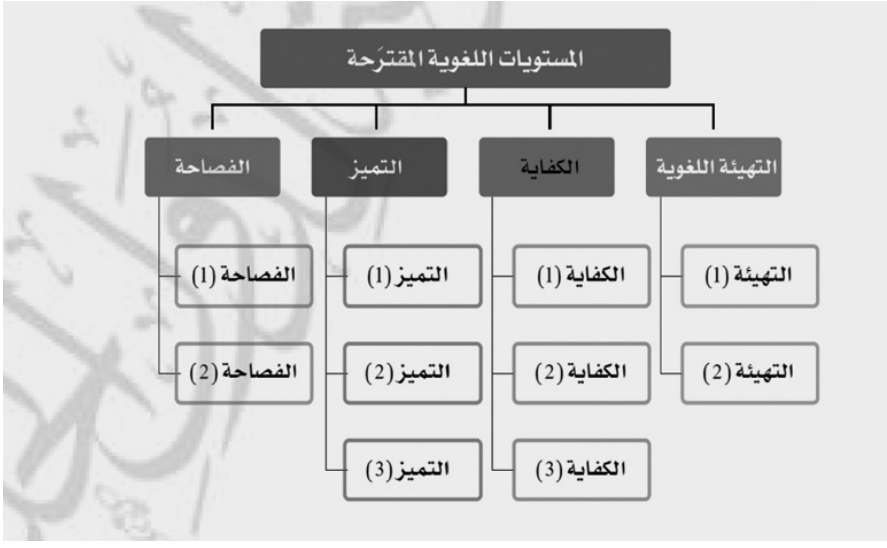
المستوى اللغوي	الوصف
مستوى التهيئة	يهدف هذا المستوى إلى تهيئة متعلّم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى، بحيث يكون قادرًا على تعلُّمها واستيعاب المهارات والعناصر اللُّغوية التي تُمثل أساس البنية اللُّغوية العربية. ويسعى إلى تمكينه من اكتساب المهارات الرئيسة في القراءة والكتابة، وتمييز الأصوات العربية عن غيرها من الأصوات. وقد ورَد في لسان العرب: "وهَيَّأَ الأَمرَ تَهْيِئةً وتَهْيِيئًا: أَصْلَحه فهو مُهَيَّأٌ" (ابن منظور، ١٤١٤، ١/ ١٨٨).
مستوى الكفاية	يهدف هذا المستوى إلى تمكين المتعلّم من مهارات اللغة العربية وعناصرها، وتنمية بعض الجوانب الثقافية المرتبطة بها، بالقدر الذي يجعله قادرًا على استخدام اللغة العربية للتواصل الفعال مع الآخَرين، ويُغنِيه عن غيرها في المواقف التواصلية اليومية.
مستوى التميّز	يهدف هذا المستوى إلى تمكين المتعلّم من مهارات اللغةالعربية وعناصرها وجوانبها الثقافية، بالقَدْر الذي يجعله قادرًا على التواصل بفاعلية باللغة العربية، بما يُحقق الفهم والإفهام بين الطرفين أو الأطراف المشاركة في عمليَّة التواصل اللغوي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى اللغوي	الوصف
مستوى الفصاحة	يهدف هذا المستوى إلى تمكين المتعلّم من استخدام اللغة العربية استخدامًا سليمًا خاليًا من اللحن أو الخطأ أو العُجمة في نطق بعض الأصوات. وقد ورد في لسان العرب: "وفَصُح الأَعجميُّ، بالضم فَصاحةً: تكلَّم بالعربيَّة وفُهِمَ عنه، وقيل: جادَتْ لغتُه حتى لا يَلْحَن" (ابن منظور، ١٤١٤، ٢/ ٥٤٤).

وقد أوضح الإطار المرجعي العربي أن تبسيط المستويات الرئيسة يهدف إلى تيسير فهمها وتطبيقها على المتعلمين، وتحقيق تدرج دقيق في اكتساب الكفاية اللغوية. وقُسمت المستويات الأربعة إلى عشرة مستويات فرعية تُبرز مراحل التطور اللغوي بشكل أوضح وأدق، ويعرض الشكل الآتي هذا التقسيم كما ورد في الإطار المرجعي العربي (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٥):

شكل (١) المستويات الرئيسة والفرعية في الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى



هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اعتمـد الإطـار المرجعـي العـربي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى في تصنيـف المسـتويات النهـج نفسـه الـذي اعتمـده الإطـار المرجعـي الأوربي في ترميـز المسـتويات اللغويـة، وذلـك بهـدف توحيـد الإشـارة إليهـا وتسـهيل اسـتخدامها. ولهـذا الغـرض، خُصصـت رمـوز مختصـرة لـكل مسـتوى مـن المسـتويات الفرعيـة العشـرة، تتكـون مـن حـرف (ع) متبوعًـا برقـم متسلسـل مـن (١-١٠)، ليعـبر كل رمـز عـن مسـتوى محـدد في التـدرج اللغـوي. ويوضـح الجـدول الآتي هـذه الرمـوز كمـا وردت في الإطـار (المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج، ٢٠٢٣، ٧٦):

جدول (٥) رموز المستويات الفرعية في الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	الرمز
التهيئة	التهيئة ١	ع ١
	التهيئة ١	ع ٢
الكفاية	الكفاية ١	ع ٣
	الكفاية ٢	ع ٤
	الكفاية ٣	ع ٥
التميز	التميز ١	ع ٦
	التميز ٢	ع ٧
	التميز ٣	ع ٨
الفصاحة	الفصاحة ١	ع ٩
	الفصاحة ٢	ع ١٠

وقـد بَـيّن الإطـار سـبب اختيـاره لحـرف (ع) ليكـون رمـزًا للمسـتويات، موضحًـا أنـه يشـير إلى حـرف العـين في كلمـة (عـربي)، بمـا يعـبر عـن الهويـة اللغويـة والثقافيـة للإطـار. كمـا يُحيـل هـذا الترميـز إلى مـا قـام بـه الخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي عنـد وضعـه أول معجـم عـربي بعنـوان "العـين". ويهـدف ذلـك إلى ترسـيخ ارتبـاط المتعلمـين بجـذور اللغـة العربيـة وتراثهـا العلـمي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما أشار الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أهمية العلاقة البنائية بين المستويات وطبيعة الترابط القائم بينها؛ إذ حرص على أن تكون المستويات اللغوية متصلة ومتداخلة، لا تفصلها حدود صارمة، بل يجمعها تسلسل منطقي وتكامل عضوي يجعلها أقرب إلى سلسلة متصلة الحلقات.

وقد أوضح الإطار أن هذا التداخل بين نهاية كل مستوى وبداية المستوى التالي يُعد سمة طبيعية نابعة من طبيعة اللغة العربية نفسها، التي تقوم على التكامل بين مهاراتها ومكوناتها. كما بين أن هذا التداخل يعكس تفاوت المتعلمين في درجة تمكنهم من المهارات اللغوية؛ فقد يُظهر بعضهم تفوقًا في مهارة القراءة مثلًا، مقابل ضعف نسبي في مهارة الاستماع، وهو ما يجعل من الصعب وضع حدود دقيقة تفصل بين المستويات المختلفة. ويخلص الإطار إلى أن هذا التنوع في الأداء اللغوي هو عامل أساس في استمرارية الاتصال بين المستويات، مما يجعل الفصل التام بينها أمرًا غير ممكن، لأن اكتساب اللغة عملية تدريجية تراكمية تقوم على تكامل المهارات ونموها المستمر (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٦).

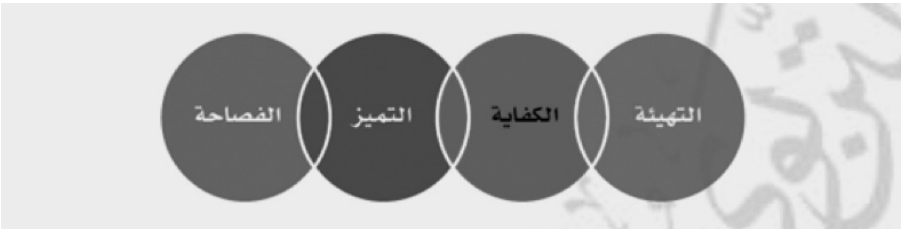
الإخراج الفني: حرص الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على توضيح المستويات اللغوية وتنظيمها بأسلوب يسهل إدراكه، فقام بتوظيف الحاسة البصرية في تمثيل هذه المستويات بطريقة رمزية، من خلال استخدام مجموعة من الألوان الطبيعية للدلالة على كل مستوى لغوي. وقد جاء هذا الأسلوب بهدف تيسير التمييز بين المستويات، وجعل عرضها أوضح وأكثر تدرجًا، بما يسهم في بناء هوية بصرية موحدة تساعد المتعلمين والمعلمين على فهم مسار النمو اللغوي وتتبع تطوره بدقة.

وفي امتداد توظيف الإطار المرجعي العربي للحاسة البصرية في عرض المستويات اللغوية، اعتمد الإطار تخصيص لون محدد لكل مستوى من المستويات الأربعة، وقد جاء هذا التخصيص بهدف تنظيم بصري واضح يسهل التعامل مع الإطار وتطبيقه في مجالات التعليم والتقويم. كما يُسهم في بناء هوية بصرية موحّدة تتيح التعرف السريع على المستويات، وتساعد المعلمين والمتعلمين على استيعاب التدرج في المحتوى التعليمي. لكن

هـذا البعـد البصـري، علـى أهميتـه التنظيميـة، لا يُعـد إضافـة علميـة إلى توصيـف الكفايـات أو قياسـها، بـل يقتصـر دوره علـى كونـه تحسـينًا شـكليًا مسـاعدًا.

ولتحقيـق ذلـك، راعـى الإطـار المرجعـي العـربي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى عنـد اختيـار الألـوان أن تكـون متدرجـة وفـق تـدرج الألـوان الطبيعيـة بمـا يعكـس التسلسـل في نمـو الكفايـة اللغويـة. فقـد خُصـص اللـون البرتقـالي لمسـتوى التهيئـة، والأصفـر لمسـتوى الكفايـة، والأخضـر لمسـتوى التميـز، والأزرق لمسـتوى الفصاحـة، وذلـك كمـا هـو موضـح في الشـكل ٧ والجـدول ٦ الآتيـين:

شكل (٢) العلاقة بين المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى



جدول (٦) الألوان الدالة على المستويات اللغوية في الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

المستوى اللُغوي	لونه
مستوى التهيئة	برتقالي
مستوى الكفاية	أصفر
مستوى التميز	أخضر
مستوى الفصاحة	أزرق

وانطلاقًـا مـن منهـج الإطـار في توظيـف الألـوان ودلالاتهـا الرمزيـة لتمثيـل المسـتويات اللغويـة، فـإن هـذا التنويـع في طرائـق تحديـد المسـتويات اللغويـة مـن خـلال التسـمية، والترميـز بالحـروف، والأرقـام، والتمييـز بالألـوان، يهـدف إلى تيسـير عمليـة تعلـم اللغـة العربيـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للناطقين بلغات أخرى، مما يجعله نظامًا لُغويًا متكاملًا وواضحًا يُسهم في تنظيم عمليتي التعليم والتقويم.

٨-٣-١- واصفات المستويات اللغوية في الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

ذكر الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن تصنيف أداء المتعلمين اللغوي في المستويات الأربعة **يقوم على محورين رئيسين هما:**

أ. مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري.

ب. مهارات التلقي الشفوي والتحريري.

وقد أوضح الإطار ما يُتوقع من المتعلم إنجازه لُغويًا في كل مستوى ضمن هذين المحورين، بما يعكس التدرج في تنمية الكفايات اللغوية عبر مراحل التعلم المختلفة، كما هو مبين في الجدول الآتي (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣، ٧٩- ٨٥):

جدول (٧) واصفات المستويات اللغوية ومهاراتها.

المستوى	المهارات	التوصيف
مستوى التهيئة	**مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري**	يستطيع المتعلّم في هذا المستوى نطق الأصوات العربية، ورسم رموزها الكتابية (تحدثًا وكتابة) من خلال مفردات منفردة مدعومة بالصور، ومن خلال محاكاة نماذج تمثل تلك الأصوات. كما يتمكّن من رسم الكلمات التي يستمع إليها، وكتابتها إملائيًا على نحو صحيح، فضلًا عن تمييز الأصوات العربية المتقاربة المخرج، والتفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، وتوظيف ما تعلمه في مواقف تواصلية بسيطة. ويُظهر المتعلّم في هذه المرحلة قدرة على نطق جمل وعبارات قصيرة، وقراءة نصوص قصيرة جدًا وسهلة، وتأليفها، إضافة إلى تنفيذ بعض التعليمات المصحوبة بإشارات جسدية توضحها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى	المهارات	التوصيف
مستوى التهيئة	مهارات التلقي الشفوي والتحريري	يستطيع المتعلّم في هذا المستوى معرفة المفردات المصحوبة بالإشارات والصور، مثل مفردات الطعام والشراب والملابس، وكتابة حروفها. كما يتمكن من فهم المفردات والأسئلة والعبارات القصيرة والسهلة جدًا، بشرط أن تكون منطوقة ببطء ووضوح، ومصحوبة بإيماءات جسدية تسهم في دعم الفهم، مع تكرارها عند الحاجة، ويُظهر المتعلّم قدرة التعرف على الكلمات والإشارات اليومية المألوفة، مثل الأرقام والأسعار، والتواريخ، وأيام الأسبوع، شريطة أن تُقدّم في سياقات يومية مألوفة ومحددة، وبوضوح سمعي وبصري. كما يستطيع فهم التوجيهات القصيرة والبسيطة التي تُطلب منه لأداء أفعال محددة، مثل: اقرأ، اكتب، اجلس، افتح الكتاب. وفي نهاية هذا المستوى، يكون المتعلّم قادرًا على متابعة حديث بسيط أو نصٍّ مقروءٍ منطوقٍ بوضوحٍ وسرعةٍ مناسبةٍ لمستواه، وفهم المعلومات المرتبطة بالموضوعات المألوفة التي يواجهها في حياته اليومية.
مستوى الكفاية	مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري	يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يتواصل مستخدمًا عبارات وجُملًا متتابعة وإن لم تكن لغته -عند التحدث والكتابة- مفهومة إلى حد ما للمستمعين أو القراء المعتادين على لغة هؤلاء المتعلمين من هذه الفئة. ويستطيع كذلك وصف الأشخاص والوظائف بعبارات موجزة وواضحة وسهلة الفهم، مستخدمًا تراكيب لُغوية بسيطة تتناسب مع مستوى الكفاية اللغوية الذي بلغه.

المستوى	المهارات	التوصيف
مستوى الكفاية	**مهارات التلقي الشفـوي والتحريـري**	يتمتـع المتعلـم في هـذا المسـتوى بقـدرات محـدودة علـى الفَهْـم باللغـة العربيـة الـتي يتعلمهـا، وعلـى إنتـاج الصيـغ اللُّغويـة الأساسـية، وعنـد الاسـتماع أو القـراءة يتمكـن المتعلـم مـن اسـتيعاب مـا تـدرب عليـه بشـكل جيـد، ويفهـم النصـوص السـردية القصـيرة والمبسـطة، شـريطة أن تكـون مفرداتهـا شـائعة وسـهلة. كمـا يسـتطيع المتعلـم تحديـد موضـوع الحـوار أو المناقشـة الـتي يسـتمع إليهـا أو يقرؤهـا، واسـتنباط آراء المشـاركين فيهـا، إضافـة إلى متابعـة المحادثـات اليوميـة البسـيطة والمناقشـات العامـة في سـياقات مألوفـة. ويُظهـر المتعلـم في هـذا المسـتوى قـدرة أوليـة علـى إدراك بعـض المفاهيـم الثقافيـة المرتبطـة بالثقافـة العربيـة الإسـلامية، مـن خـلال تكـرار المواقـف اليوميـة في البيئـة التعليميـة.
مستوى التميز	**مهـارات الإنتـاج الشـفوي والتحريـري**	يسـتطيع المتعلـم في هـذا المسـتوى التواصـل بفاعليـة في أُطـر زمنيـة متنوعـة، مـن خـلال إنتـاج خطـاب طويـل ومنظـم ومترابـط يعالـج في المشـكلات ويقـترح حلولهـا. ويتمتـع المتعلـم بقـدر كاف مـن التحكـم اللغـوي يمكنـه مـن التفاعـل بثقـة وفاعليـة حـتى مـع غـير المعتاديـن علـى التعامـل مـع متعلـمي اللغـة، مثـل قولـه: "إذا كانـت الأقـلام المعروضـة للبيـع مناسـبة لكتابـة اللافتـة فسأشـتريها عندمـا يتوفـر معـي المـال الـلازم"، كمـا يسـتطيع المتعلـم فهـم المسـتمعين أو القـراء عنـد تعبيرهـم عمـا يفكـرون فيـه. كمـا يسـتطيع التحـدث والكتابـة في موضوعـات رسـمية وغـير رسـمية بدقـة ملحوظـة، وتقديـم ملخصـات وتقاريـر عـن تلـك الموضوعـات، كمـا يمكنـه تنويـع مفرداتـه وتراكيبـه وأسـاليبه اللغويـة، وعـرض الفكـرة بأكـثر مـن طريقـة، والتعبـير عـن موضوعـات معقـدة إلى حـدٍ مـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى	المهارات	التوصيف
مستوى التميز	مهارات التلقي الشفوي والتحريري	يستطيع متعلم اللغة العربية في مستوى التميز أن يفهم النصوص المتعلقة بذاته وبيئته المباشرة، وكذلك البيئات الخارجيَّة غير الرسميَّة والمعاملات اليوميَّة، ويتمكن في هذه المرحلة من فهم الأخبار، وقراءة التقارير البسيطة، ورسم الجداول والخرائط والرسوم البيانيَّة، مع قدرة على استيعاب النصوص السردية الطويلة بسهولة ويسر، واستنباط أفكارها البارزة. كما يستطيع المتعلم التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية الواردة في النصوص المسموعة أو المقروءة، والتفريق بين الحقيقة والخيال. ويُظهر في هذا المستوى قدرة على الحصول على المعلومات من مصادر متخصصة في مجاله، وفهم المقالات خارج نطاق تخصصه بمساعدة المعجم.
مستوى الفصاحة	مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري	يستطيع المتعلم في هذا المستوى التواصل بفاعلية في أُطر زمنية متنوعة من خلال إنتاج خطاب طويل ومنظَّم ومترابط يسهم في مناقشة المشكلات وطرح الحلول المناسبة لها. ويُظهر تحكمًا عاليًا في اللغة يمكنه من التفاعل بكفاءة مع غير المعتادين على التعامل مع متعلمي العربية. كما يُظهر المتعلم في هذا المستوى قدرة على التعبير الدقيق عن موضوعات معقدة في مجالات متعددة: (دينية- سياسية- طبية- اقتصادية-... وغيرها). كما يستطيع كتابة نصوص من إبداعه وإلقاءَها، بأسلوب منظم وواضح، إلى جانب إعادة سرد القصص وكتابة بعض الفنون اللغوية، ومراجعة إنتاجه اللغوي وتصحيحه ذاتيًا وبسرعة وكفاءة.

المستوى	المهارات	التوصيف
مستـــــــوى الفصاحـة	مهـارات التلقـي الشـفوي والتحريـري	يسـتطيع المتعلـم في مسـتوى الفصاحـة أن يفهـم المضامين الثقافيـة العامـة للمجتمع العـربي ويتفاعـل معهـا بوعـي وموازنـة وموضوعيـة، كمـا يتمكـن مـن المقارنـة بـين هـذه المضامـين ونظيراتهـا في ثقافـات أخـرى بطريقـة ملائمـة، ويتمتـع بقـدرة عاليـة علـى التعامـل مـع المتحدثـين بالعربيـة في مواقـف مباشـرة، والمشـاركة في أحاديـث متنوعـة تتنـاول موضوعـات اجتماعيـة وثقافيـة وفكريـة. ويسـتطيع المتعلـم في هـذا المسـتوى متابعـة النصـوص الطويلـة والمعقـدة واسـتيعابها، واسـتنتاج الحالـة الشـعورية والنفسـية السـائدة فيهـا، فضـلًا عـن متابعـة الأفـلام والمـواد المرئيـة الـتي تتضمـن مفـردات دارجـة أو تعبـيرات ثقافيـة شـائعة. كمـا يتمكـن مـن فهـم النصـوص المسـموعة والمقـروءة ذات الطابـع الأكاديـمي أو التجريـدي، واسـتيعاب الآراء الضمنيـة والإشـارات الثقافيـة الضمنيـة بسـهولة ويسـر، في سـياقات التواصـل المختلفـة ويتفاعـل معهـا.

يتضـح مـن تحليـل الجـدول السـابق أن الإطـار المرجعـي العـربي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى اعتمـد في صياغتـه توصيـف مخرجـات التعلّـم علـى اسـتخدام ضمـير الغائـب، فجـاءت العبـارات علـى نحـو: يسـتطيع المتعلّـم، يتواصـل المتعلـم، يقـوم المتعلـم بـ، يتمتـع المتعلـم بـ،... إلـخ. ويقابـل ذلـك مـا اعتمـده الإطـار المرجعـي الأوربي المشـترك للغـات، إذ صيغـت مخرجـات التعلّـم فيـه بضمـير المتكلّـم، مسـتخدمًا أفعـالًا مثـل: يمكنـني، أسـتطيع، لـدي القـدرة، بمقـدوري... إلـخ. وهـو مـا يعكـس اختلافًـا في المعالجـة التعليميـة بـين الإطاريـن، حيـث ركـز الإطـار العـربي علـى وصـف أداء المتعلـم مـن منظـور تقويـمي خـارجي، في حـين ركـز الإطـار الأوربي علـى التقييـم الـذاتي للمتعلـم وإبـراز قدراتـه اللغويـة بضمـير المتكلـم. وعلـى الرغـم مـن هـذا التبايـن، إلا أنـه لا يكشـف بالضـرورة عـن اختـلاف في التوجـه التعليـمي، بقـدر مـا يعكـس

الـتزام كل إطـار بالأعـراف اللغويـة والتربويـة السـائدة في بيئتـه، والـتي تفـرض نمطًـا محـددًا في صياغـة المعايـير وتوصيـف الكفايـات.

٩- النتائج

في ضـوء تحليـل بنيـة المسـتويات اللغويـة في كل مـن الإطـار المرجعـي العـربي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخرى (أمتـاع) والإطـار المرجعـي الأوربي المشـترك للغـات (CEFR)، يتضـح أن كلا الإطاريـن انطلـق مـن رؤيتـين مختلفتـين لبنـاء المنظومـة التعليميـة اللغويـة، مـن حيـث عـدد المسـتويات، ومنهجيـة التصنيـف، ودقـة التوصيـف التطبيقـي.

فقـد اعتمـد الإطـار المرجعـي العـربي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، فقـد اتخـذ منهجًـا مغايـرًا فصـاغ هيـكل المسـتويات علـى نحـو يراعـي خصوصيـة العربيـة بوصفهـا لغـة ذات نظـام لغـوي متكامـل وثـراء بيـاني فريـد. وقسّـم المسـتويات اللغويـة إلى أربعـة مسـتويات رئيسـة، هـي: مسـتوى التهيئـة، ومسـتوى الكفايـة، ومسـتوى التميّز، ومسـتوى الفصاحـة.

كمـا جـزأ كل مسـتوى رئيـس إلى عشـرة مسـتويات فرعيـة، وخصـص لـكل منهـا رمـوزًا متسلسـلة مـن (ع١) إلى (ع١٠)، حيـث خصـص لمسـتوى التهيئـة الرمـزان (ع١) و (ع٢)، لمسـتوى الكفايـة الرمـوز (ع٣) و (ع٤) و (ع٥)، و لمسـتوى التميـز الرمـوز (ع٦) و(ع٧) و (ع٨)، ولمسـتوى الفصاحـة الرمـزان (ع٩) و (ع١٠).

ويُعـد هـذا التقسـيم خطـوة تطويريـة في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، إذ يسـعى إلى بنـاء مسـار تعلـم متـدرج وواضـح المعالـم، يراعـي خصوصيـة اللغـة العربيـة مـن جهـة، ويسـتفيد مـن التجـارب العالميـة السـابقة مـن جهـة أخـرى. ومـع ذلـك، فـإن زيـادة عـدد المسـتويات الفرعيـة دون تقديـم توصيفـات أداء دقيقـة لـكل مسـتوى تمثـل نقطـة ضعـف جوهريـة في الإطـار العـربي؛ إذ تُضعـف وضـوح الانتقـال بـين المسـتويات وتحـد مـن إمكانيـة التطبيـق الميـداني الدقيـق، بخـلاف الإطـار الأوربي الـذي يُقـدم واصفـات معياريـة مفصلـة تسـاعد في تحديـد كفـاءة المتعلـم بدقـة أكـبر.

وأمـا الإطـار المرجعـي الأوروبي لتعليـم اللغـات فقُسِّـم إلى ثلاثـة مسـتويات رئيسـة تتـدرج مـن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأولي إلى المتقن وهي: مستوى الاستخدام الأولي للغة (A)، الذي ينقسم إلى مستويين فرعيين: A1 و A2، ومستوى الاستخدام الذاتي للغة (B)، وينقسم إلى مستويين فرعيين: B1 و B2، وأخيرًا مستوى الاستخدام المتقن للغة (C) الذي ينقسم إلى مستويين فرعين: C1 و C2.

ويعزو الإطار الأوروبي اعتماد هذا التنظيم الثلاثي إلى طبيعته بوصفه مرجعًا مشتركًا صُمم لاستيعاب لغات متباينة البنية، مما جعل الاقتصار على هذه المستويات الكبرى الخيار الأكثر ملاءمة لتحقيق الاتساق في التوصيف والقياس، وضمان مرونة التطبيق في سياقات تعليمية متنوعة، فضلاً عن تيسير عمليات المواءمة والاعتراف المتبادل بالمؤهلات والشهادات اللغوية (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ص ٣٥-٤٤).

إضافة إلى ذلك، لم يلتزم الإطار الأوربي بتقسيم موحد للمستويات اللغوية الفرعية، بل أتاح قدرًا من المرونة التطبيقية للمؤسسات التعليمية لتكييف المستويات بما يتناسب مع طبيعة اللغة المستهدفة والسياق التعليمي أو التقويمي. أما الإطار العربي فقد اعتمد تقسيمًا ثابتًا دون أن يربطه بآليات تطبيقية أو أدوات قياس علمية، وهو ما يشير إلى تركيزه على الجانب الوصفي و التنظيمي أكثر من تركيزه على الجوانب التطبيقية والإجرائية المرتبطة بالتنفيذ والتقويم.

ومن أوجه التشابه بين الإطارين أنهما حرصا على بناء علاقة ترابط وتكامل وظيفي بين المستويات، بحيث تُشكل نهاية كل مستوى بداية للمستوى الذي يليه، وهو ما يعكس تصورًا تدريجيًا لاكتساب الكفايات اللغوية. ويعود هذا التداخل إلى طبيعة عملية تعلم اللغة، إذ قد يتفاوت المتعلم في إتقان المهارات المختلفة، كإجادته القراءة وضعفه في الاستماع، مما يستدعي تقييم كفاءته اللغوية بوصفها وحدة تكاملية لا مجموعة من المهارات المنفصلة.

أما على مستوى العرض والتنظيم البصري، فقد تميّز الإطار العربي بمحاولة توظيف الحاسة البصرية في تمثيل المستويات، من خلال اعتماد نظام ألوان متدرج لكل مستوى رئيسي؛ مما يمثل ميزة في الإخراج ويسهل التعرف على المستويات أثناء التعليم والتقويم. لكن هذا البعد البصري، على أهميته التنظيمية، لا يُعد إضافة علمية إلى توصيف الكفايات أو قياسها، بل يقتصر دوره على كونه تحسينًا شكليًا مساعدًا.

وفيما يتعلق بتوصيف مخرجات التعلّم، فإن الإطار العربي اكتفى بمعيارين عامين هما: مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري ومهارات التلقي الشفوي والتحريري، دون أن يقدّم واصفات تفصيلية للمستويات الفرعية داخل كل معيار، وهو ما يقلل من دقة التقييم ويضعف إمكانية المقارنة الموضوعية والقياس الكمي الدقيق للأداء اللغوي. أما الإطار الأوروبي فقد وضع ثلاثة معايير رئيسة هي: الفهم، والكلام، والكتابة، ثم فصل كلًّا منها إلى مؤشرات فرعية دقيقة كالاستماع والقراءة للفهم، والمشاركة والحديث المترابط للكلام.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الإطار العربي، على الرغم مما يتسم به من ثراء تنظيمي وتوجه ثقافي يعكس خصوصية العربية، لا يزال بحاجة إلى تطوير علمي منهجي يستهدف إعداد مؤشرات أداء معيارية دقيقة، وتحديد واصفات تفصيلية للمستويات الفرعية، وربطها بأدوات تقويم عملية قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية متنوعة. وهو ما يؤكد أن الإطار في صورته الحالية يعبّر عن رؤية لغوية وثقافية متكاملة أكثر من كونه نظامًا معياريًا قائمًا على أسس تجريبية قابلة للقياس والتطبيق، مما يستدعي إجراء مزيد من الدراسات التي تحقق التوازن بين الخصوصية الثقافية للعربية ومتطلبات الدقة والموضوعية الأكاديمية التي تميز الأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات.

١٠- التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها التحليل المقارن بين الإطارين المرجعيين الأوربي والعربي لتعليم اللغات، **توصي الدراسة بما يأتي:**

أ. إجراء دراسات مقارنة موسّعة لبقية مكونات الإطارين المرجعيين العربي (إمتاع) والأوروبي مثل: الاستخدام اللغوي والتقييم، للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف في بنائهما المنهجي، بما يُسهم في تطوير وثيقة عربية أكثر تكاملًا ومواءمة للمعايير العالمية في تعليم اللغات.

ب. توجيه القائمين على الإطار المرجعي العربي (إمتاع) إلى تطويره استنادًا إلى نظريات ودراسات تطبيقية شاملة، تُسهم في بناء مؤشرات أداء دقيقة وواصفات تفصيلية للمستويات الفرعية، بما يدعم وضوح التدرج اللغوي والبنية التنظيمية للإطار، ويعزز قابليته للتطبيق في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

القرآن الكريم.

ابن منظور، م. (١٤١٤). *لسان العرب* (ط.٣). دار صادر.

آل حسين، فهد بن سعود. (٢٠٢١). أثر تعليم اللغة الأجنبية على اللغة الأم. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (١٠)، ١٩٦-٢١٩. https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.342

حجازي، محمود فهمي. (د.ت). *علم اللغة العربية*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الحدقي، إسلام يسري علي. (٢٠٢٣). دراسة مقارنة بين توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطارِ الأوربي المرجعي المشترك للغات. *اختبارات اللغة*، ع١،ج١، ٨٤-١٢٠.

الحديبي، علي عبدالمحسن، وآخرون. (٢٠٢٣). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب (إمتاع)* (ط.١). الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

السعران، محمود. (١٩٩٧). *علم اللغة مقدمة للقارئ العربي* (ط.٢). دار الفكر العربي.

سعيد، عاطف الحاج، و محمد، محمد داؤود. (٢٠١٤). الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: أهدافه ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية. *العربية للناطقين بغيرها*، ع ١٨، ١٠١ - ١٣٠.

سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠٢٢). نحو إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المبادئ النظرية، والمقترحات التطبيقية. *بحوث في تدريس اللغات*، مج. ٣، ع. ٢١، ٥٧٥-٦٠٦.

عبد التواب، رمضان. (١٩٩٧). *المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي* (ط.٣). مكتبة الخانجي.

العـربي، أسـامة زكـي السـيد علـي. (٢٠١٤). برنامـج مقـترح قائـم علـى الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للغـات في تنميـة كفـاءات تلقـي اللغـة وإنتاجهـا لـدى دارسي اللغـة العربيـة غـير الناطقـين بهـا. *مجلـة كليـة التربيـة*، مـج ٣٠ , ع ١، ٥٦٧ – ٦٥١.

فندريـس، جوزيـف. (١٩٥٠). *اللغـة* (عبـد الحميـد الدواخلـي، ومحمـد القصـاص، تعريـب). مكتبـة الأنجلـو المصريـة.

مجلـس أوروبـا- مجلـس التعـاون الثقـافي (٢٠٠٨). *الإطـار المرجعـي الأوروبي العـام للغـات: دراسـة.. تدريـس.. تقييـم* (عـلا عـادل عبـد الجـواد وآخـرون، ترجمـة). دار إليـاس العصريـة للطباعـة والنشـر.

محمـد، محمـود فتـوح. (٢٠١٥). الاسـتراتيجيات الحديثـة الـتي ينبغـي اتباعهـا في تعليـم اللغـة العربيـة كلغـة ثانيـة وفـق الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للغـات واللغـة العربيـة. *الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للغـات*، الريـاض: مركـز الملـك عبـدالله بـن عبدالعزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة ومعهـد ابـن سـينا للعلـوم الانسـانية، ١٣ – ٤٥.

وافي، علي عبد الواحد. (د.ت). *علم اللغة* (ط.١). نهضة مصر للطباعة والنشر.

اليـوبي، بلقاسـم عبدالسـلام، و الحجـوري، صالـح بـن عيـاد حميـد. (٢٠١٨). تطويـر مهـارات اللغـة العربيـة للمسـتويين الخامـس والسـادس وفـق الإطـار الأوروبي المشـترك للغـات. *مجلـة التواصـل اللسـاني*، مـج ١٩ , ع ١,٢، ١٧٣ – ١٩٧.

اليـوبي، بلقاسـم، و الجـراح، محمـد. (٢٠١٧). الإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك للغـات وتطبيقاتـه في تطويـر مهـارات اللغـة العربيـة للمسـتويين ب ١ وب ٢.*مجلـة اللسـانيات وتحليـل الخطـاب*، ع ٣، ٧١ – ١١٩.

رومنة المراجع العربية

Al-Qur’an al-Karim.

Ibn Manzur, M. (1414). *Lisan al-‘Arab* (3rd ed.). Dar Sader.

Al-Husayn, F. S. (2021). Athar ta'lim al-lughah al-ajnabiyyah 'ala al-lughah al-umm. *Al-Adab li al-Dirasat al-Lughawiyyah wa al-Adabiyyah, 10*, 196–219. https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.342

Higazi, M. F. (n.d.). *'Ilm al-lughah al-'Arabiyyah*. Dar Gharib li al-Tiba'ah wa al-Nashr wa al-Tawzi'.

Al-Hadqi, I. Y. A. (2023). Dirasah muqaranah bayna tawjihat al-majlis al-Amriki li-ta'lim al-lughāt al-ajnabiyyah wa al-itār al-Urubbi al-marja'i al-mushtarak lil-lughāt. *Ikhtibarāt al-Lughah, 1*(1), 84–120.

Al-Sa'ran, M. (1997). *'Ilm al-lughah: Muqaddimah li al-qaari' al-'Arabi* (2nd ed.). Dar al-Fikr al-'Arabi.

Sa'id, 'A. al-H., & Muhammad, M. D. (2014). Al-itār al-Urubbi al-marja'i al-mushtarak lil-lughāt: Ahdafuhu wa mahawiruhu wa kayfiyyat al-istifādah minhu fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah. *Al-'Arabiyyah li al-nātiqīn bi ghayrihā, 18,* 101–130.

Sulayman, M. J. (2022). Nahw itār marja'i 'Arabi li-ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah li al-nātiqīn bi ghayrihā: al-mabādi' al-nazariyyah wa al-muqtarahāt al-tatbiqiyyah. *Buhuth fi Tadris al-Lughāt, 3*(21), 575–606.

'Abd al-Tawwab, R. (1997). *Al-madkhal ila 'ilm al-lughah wa manāhij al-bahth al-lughawi* (3rd ed.). Maktabat al-Khanji.

Al-'Arabi, U. Z. S. 'A. (2014). Barnamaj muqtarah qā'im 'ala al-itār al-Urubbi al-marja'i al-mushtarak lil-lughāt fi tanmiyat kafā'āt talaqqi al-lughah wa intājihā lada dārisi al-lughah al-'Arabiyyah ghayr al-nātiqīn bihā. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 30*(1), 567–651.

Fandris, J. (1950). *Al-lughah* (A. al-Duwakhli & M. al-Qassas, Trans.). Maktabat al-Anglo al-Misriyyah.

Majlis Urubba – Majlis al-Ta'awun al-Thaqafi. (2008). *Al-itār al-marja'i al-Urubbi al-'amm lil-lughāt: Dirāsah, tadrīs, taqyīm* (A. 'A. 'Abd al-Jawwad et al., Trans.). Dar Ilyas al-'Asriyyah li al-Tiba'ah wa al-Nashr.

Muhammad, M. F. (2015). Al-istrātijiyyāt al-hadīthah allati yanbaghi ittibāʻuhā fi taʻlim al-lughah al-ʻArabiyyah kalughah thāniyah wifq al-itār al-Urubbi al-marjaʻi al-mushtarak lil-lughāt wa al-lughah al-ʻArabiyyah. *Al-Itār al-Urubbi al-marjaʻi al-mushtarak lil-lughāt*. Riyadh: Markaz al-Malik ʻAbdullah ibn ʻAbd al-ʻAziz al-Duwali li Khidmat al-Lughah al-ʻArabiyyah wa Maʻhad Ibn Sina li al-ʻUlūm al-Insāniyyah, 13–45.

Al-Markaz al-Tarbawi lil-Lughah al-ʻArabiyyah li-Duwal al-Khalij. (2023). *Al-itār al-marjaʻi li-taʻlim al-lughah al-ʻArabiyyah lil-nātiqīn bi-lughat ukhrā: Taʼlīf – Taʻlīm – Tadrīb (Imtāʻ)* (1st ed.). United Arab Emirates.

Wafi, ʻA. ʻA. (n.d.). ʻ*Ilm al-lughah* (1st ed.). Nahdat Misr li al-Tibaʻah wa al-Nashr.

Al-Yubi, B. ʻA., & al-Hajjuri, S. B. ʻA. H. (2018). Tatwīr mahārāt al-lughah al-ʻArabiyyah lil-mustawayayn al-khāmis wa al-sādis wifq al-itār al-Urubbi al-mushtarak lil-lughāt. *Majallat al-Tawāsul al-Lisāni, 19*(1–2), 173–197.

Al-Yubi, B., & al-Jarrah, M. (2017). Al-itār al-Urubbi al-marjaʻi al-mushtarak lil-lughāt wa tatbīqātuhu fi tatwīr mahārāt al-lughah al-ʻArabiyyah lil-mustawayayn B1 wa B2. *Majallat al-Lisāniyāt wa Tahlīl al-Khitāb, 3*, 71–119.

المراجع الأجنبية

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Martyniuk, W. (2012). *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2013). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نبذة تعريفية عن الباحثة

بيانات الباحثة:

مشـاعل بنـت ناصـر آل كـدم الأسـتاذ المشـارك في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في قسـم الإعـداد اللغـوي بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـات بغيرهـا في جامعـة الأمـيرة نـورة بنـت عبـد الرحمـن بـالمملكة العربيـة السـعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في فلسـفة اللغـة العربيـة وآدابهـا / تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا مـن الجامعـة الأردنيـة عـام ٢٠١٦م تـدور اهتماماتهـا البحثيـة حـول موضوعـات تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة وتوظيـف التقنيـة في تعليمهـا، والاختبـارات اللغويـة، ومناهـج تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

Author Biodata:

Mashael bint Nasser Al-Kadam is an Associate Professor of Teaching Arabic as a Second Language in the Language Preparation Department at the Institute of Teaching Arabic as a Second Language for Non-Native Speakers at Princess Nourah bint Abdulrahman University in the Kingdom of Saudi Arabia. She holds a PhD in Arabic Language andLiterature/ Teaching Arabic as a Second Language from the University of Jordan (2016). Her research interests focus on teaching Arabic as a second language, the use of technology in teaching it, language testing, and Arabiclanguage curricula for non-native speakers.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: : mnalkadam@pnu.edu.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

عربية القرآن: دراسة في تحليل المحتوى النوعي

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-005

د. خالد بن عبد الله بن عثمان الصقير

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

استقبل في	نُشر في
١٤٤٧/١٢/١٨هـ	١٤٤٨/٠٣/١٠هـ

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المضامين الثقافية في الكتاب الأول من سلسلة عربية القرآن، والكشف عن كيفية معالجة المؤلفين لمهارات اللغة، وعناصرها، وقد اختار الباحث منهج تحليل المحتوى النوعي طريقة لهذه الدراسة؛ لما يمثله من عمق في الكشف عن المعاني، وتجاوز الأرقام التي قد تكون مضللة، وكانت الوثائق هي المدونة التي عالجها الباحث، وشملت الكتاب الأول من عربية القرآن، والوثيقة المختصرة التي عملها المشرف على السلسلة، وأظهرت النتائج عددًا من المضامين الثقافية التي دار حولها الكتاب من أفكار ومبادئ ورموز ثقافية، وكشفت عن مهارة واحدة استعملها المؤلفون، مهملين باقي المهارات؛ لأسباب ذكرها الباحث، والمهارة التي قام عليها الكتاب هي مهارة القراءة، كما أظهرت الدراسة كيفية تعامل المؤلفين مع عناصر اللغة، فالأصوات لم يجر التدريب عليها أو تناولها في هذا الكتاب؛ لأنهم تناولوها في كتاب تمهيدي، والمفردات سميت بالألفاظ والتعابير، أما التراكيب فحشدت في كل درس؛ مما قد يسبب تشتيتًا وإرباكًا للمعلم والمتعلم.

الكلمات المفتاحية

الكتاب التعليمي، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، تحليل المحتوى، عربية القرآن، المضامين الثقافية.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Arabic of the Qur'an: "A Qualitative Content Analysis Study"

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-005

Dr. Khalid bin Abdullah bin Othman Al-Saqeer

Associate Professor of Applied Linguistics- Institute for Teaching Arabic, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Received on	Published on
14-11-2025	23-08-2026

ABSTRACT

This study aimed to identify the cultural content within the first book of the "Arabiyat al-Qur'an" series and to examine how the authors addressed language skills and elements. The researcher adopted a qualitative content analysis approach, chosen for its depth in uncovering meanings and its ability to move beyond potentially misleading numerical data. The primary documents analyzed included the first book of the series and the concise document prepared by the series supervisor. The findings revealed several cultural themes, including specific ideas, principles, and cultural symbols. Furthermore, the study showed that the authors focused exclusively on one language skill—reading—while neglecting others for reasons detailed by the researcher. Regarding language elements, phonetic training was absent in this book as it was covered in an introductory volume. Vocabulary was referred to as "words and expressions," while grammatical structures (syntax) were heavily packed into each lesson, which may lead to confusion for both teachers and learners.

KEYWORDS

Textbook, Teaching Arabic for Specific Purposes (TASP), Content Analysis, Quranic Arabic, Cultural Contents.

١- المقدمة:

أمضيت ما يزيد عن عشرين سنة في تعليم العربية لغة ثانية، وتخلل هذه الفترة جمع لما استطعت الوصول إليه من السلاسل التي ألفت لتعليم العربية لغة ثانية بصورة عامة، أو لأغراض خاصة، وأثناء عملي دربت معلمي العربية لغة ثانية في دول غير عربية، مثل: باكستان، وكوت دي فوار، وإندونيسيا، وكوريا، وإسبانيا، ولاحظت أثناء تلك البرامج التدريبية أن أكثر ما يشد الطلاب نحو تعلّم العربية هو أنهم يريدونها مُعينًا على فهم القرآن حين الاستماع إليه أو قراءته، ولمست أنهم يغبطون العرب على النعمة التي هم فيها، ألا وهي فهم القرآن الكريم، والقدرة على تدبر معانيه.

عند ذاك قررت العمل على سلسلة لتعليم العربية لأغراض خاصة (فهم القرآن الكريم) وتواصلت مع من له تجارب في هذا المجال من الزملاء، علمت منهم أن ثمة سلسلة قيد الإصدار تسمى: "عربية القرآن"، فاتصلت بالمسؤولين عنها، واشتريتها، وأزمعت ألا أخوض في هذا المجال إن كانت السلسلة تحقق تطلعاتي ورؤاي.

ولقد تكونت عندي قناعة عبر سنوات من البحث عن السلاسل التي تعلم العربية لهذا الغرض، ومن البحث فيها أنه لن يغني الساحة سلسلة ولا عشر سلاسل؛ وذلك لسبب يسير هو أن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية كثيرون جدًّا، وينتمون إلى لغات كثيرة، ويرجعون إلى أعراق متعددة، وتتنوع بيئاتهم، وتتفاوت من جهة القدرة المادية، ومن جهة التأهيل العلمي، ومن جهة الأعمار والمستويات، فكل سلسلة لهذا الغرض إضافة مهمة؛ لأنها تلبي احتياج فئة من هذه الفئات الكثيرة.

آمنت كذلك أنه يجدر بي المضي قدمًا فيما كنت أسعى إليه من تأليف سلسلة لتعليم العربية لغة ثانية؛ لأجل فهم القرآن الكريم عند قراءته أو سماعه، وأن أفضل بداية لهذا الطريق هي تحليل السلسلة السابقة في المجال: "عربية القرآن"؛ لا لبيان عيوبها، بل للوقوف على النواحي الإيجابية فيها، واقتفاء أثرها فيما وفقت فيه، والتدقيق في النواحي التي قصّرت فيها؛ لظرف من الظروف، مثل: إملاء الجهة التي طلبت التأليف، أو من جهة القصور الذي يعتري كل عمل بشري، ولا يكاد يسلم منه أحد، أو لجدة بعض الأدوات، والرغبة في الإفادة منها في سلسلة حديثة لتعليم اللغة العربية.

ولقد قام على هذه السلسلة أساتذة أجلاء لهم في ميدان تأليف سلاسل تعليم العربية لغة ثانية أثر بيِّن، وبذلوا فيها جهدًا كبيرًا استمر سنوات؛ حتى نضجت وقدمت لمتعلمي العربية لغة ثانية لأجل قراءة القرآن وفهمه.

وعزمت على أن أجيب عن أسئلة كثيرة تتطلب مني أن أتأمل السلسلة شكلًا ومضمونًا، ورأيت أنّ من الأنسب أن يكون تحليل المحتوى (الوثائق) هو المنهج الذي أتبعه في هذا العمل، وستكون الوثائق التي أحللها هي كتاب "عربية القرآن" للمستوى الأول بالإضافة إلى وثيقة التأليف المختصرة، التي لم تعدّ للنشر، ولكنها إضاءات في هذا السبيل.

تتألف سلسلة "عربية القرآن" من سبعة كتب، التزمتْ باعتماد التكرار في كتبها من الأكثر تكرارًا إلى الأقل، وقُدمت التراكيب النحوية حسب الشيوع، وحسب مستوى السهولة والصعوبة، فبدأت بالأسهل وانتهت بالأصعب.

وكان الهدف من تأليف السلسلة فهم نصوص القرآن عند قراءتها، والاستماع إليها بصورة غير مباشرة، ولم يلتفت المؤلفون إلى قضية التلاوة لأنها -حسب رأيهم- تحتاج إلى جهود إضافية (عربية القرآن، ١٤٤١هـ).

وأما الأهداف الخاصة بالسلسلة فقد ذكر صالح (١٤٣٩هـ) في الوثيقة المختصرة للسلسلة أن من الأهداف: إنتاج أول سلسلة تتصف بالشمول لتعليم لغة القرآن، دون الحاجة إلى لغة وسيطة ورقيًّا ثم حاسوبيًّا، وإنتاج الأدوات والبرمجيات والمواد الحاسوبية لتعليم القرآن الكريم، ومثل لذلك بالمعاجم والمراجع اللغوية.

ولا يستقيم أمر تعليم اللغة (تأليفًا، وتدريسًا) ما لم يتضمن المضامين الثقافية في اللغة الهدف، فتخيل أن تعليم لغة ما يكون محايدًا، يكتفي بالمهارات الأربع، والمحتوى فيه من قبيل فتح الباب، وهذا كتاب، وذلك قلم، فهو بهذه الطريقة يلغي المعنى من تعلم اللغة، ويعجز عن تحقيق التواصل بين المتعلم وأهل اللغة (طعيمة، ١٩٩٠).

واللغة والمضامين الثقافية يقتضي بعضهما بعضًا على الصعيدين النظري والتطبيقي، ولا يشكك في تصاحبهما، ولكن السؤال الذي يثور هو: ما كمية الثقافة في سياق تعليم اللغة

الثانيـة، وهـذا الموضـوع تحكمـه عوامـل متعـددة، ليـس هـذا موضـع التفصيـل فيهـا (الغـالي، وميغـري، ٢٠١٣).

٢- أهمية البحث:

يـرى العصيلـي (١٤٢٣هـ) أن تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة قديـم قـدم الإسـلام، فقـد ارتبـط بالدعـوة إلى الإسـلام، وعـبرت اللغـة العربيـة مـع الإسـلام إلى المـدن المفتوحـة، ووصلـت بفضـل الإسـلام إلى مناطـق شاسـعة معظـم أهلهـا ليسـوا مـن العـرب، ولا يعرفـون العربيـة؛ لكنهـم أقبلوا علـى تعلمهـا إقبالهـم علـى الإسـلام، وحـتى مـن لـم يسـلم مـن تلـك الشـعوب أقبـل علـى العربيـة؛ ليرفـع بهـا مكانتـه.

وقـد انتشـرت مراكـز تعلـم العربيـة في أصفهـان، وبخـارى، وهـراة، وإسـتانبول، وحيـدر أبـاد، ومن أراد مـن المسـلمين الجـدد الأخـذ عـن أهلهـا رحـل إلى ديارهـم؛ حواضـر الإسـلام في ذلـك الوقـت.

وقـد اضطـر كثـير مـن الفـرس والـترك والهنـود إلى تعلـم اللغـة العربيـة؛ نظـرا لطموحهـم، وعلاقاتهـم بالعـرب، وأغـرى تعلـم كثـيرٍ منهـم مواطنيهـم بتعلـم العربيـة (فهـمي، ١٤٠٥هـ).

والمتأمـل لهجـرة العـرب بعـد الفتـح الإسـلامي يلمـس أثـر العـرب في نشـر العربيـة مـع الإسـلام، ومـن دلائـل ذلـك أن بعـض الصحابـة -ﷺ- دفـن في تلـك البـلاد النائيـة، فهـذا قثـم بـن العبـاس قـد دفـن بسـمرقند، وبريـدة بـن الحصيـب الأسـلمي في مـرو، وعبـد الله الأسـلمي بخراسـان، وجمـع غفـير مـن الصحابـة الأجـلاء والتابعـين دفنـوا في تلـك البقـاع، وقضـوا وهـم يعلمـون النـاس الديـن والعربيـة.

ومـن المنطقـي أن يواجـه متعلـم العربيـة (قديمًـا) صعوبـات لغويـة ومنهجيـة وتربويـة؛ مـن أبرزهـا: قلـة المعلمـين المتخصصـين، وندرة الكتـب الخاصـة بتعليـم العربيـة لغـة ثانيـة، وغيـاب الخطـط والمناهـج والدراسـات والتقنيـة الـتي تعـين علـى التعلـم؛ لكـن قـوة الدافعيـة انتصـرت علـى هـذه الصعوبـات، فدافـع الإقبـال علـى الإسـلام، ودافـع البحـث عـن المناصـب في الدولـة المسـلمة ذللا تلـك الصعوبـات.

وفي عصرنـــا الحاضـر أضـحى تعليـم اللغـة فرعًـا مـن فـروع حقـــل تعليـم اللغـات الأجنبيـة، والـذي يسـتند إلى عـدد مـن العلـوم النفسـية والتربويـة، وهـي علـوم غربيـة المنشـأ، وهـذا الحقـل - تعليـم اللغـات الأجنبيـة - هـو أحـد فـروع علـم اللغـة التطبيقـي (العصيلـي، ١٤٢٣هـ).

وقـد تزامـن الاهتمـام بتعليـم اللغـات بصـورة عامـة وتعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة بصـورة خاصـة مـع حركـة التأليـف، فنشـطت أعمـال تأليـف سلاسـل تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة، وكانـت في بدايتهـا تفتقـر - شـأنها شـأن كل البدايـات - إلى وضـوح الأهـداف، والأصالـة المنهجيـة، وتشـكل في غالبهـا اجتهـادات؛ نظـرا لغيـاب المراجـع الجيـدة في تلـك الفـترة (صيـني، ١٩٨٢).

والكتـاب التعليـمي الجيـد هـو أحـد أضـلاع مثلـث التعلـم، فهنـاك المتعلـم والمعلـم والكتـاب أو بصـورة أشـمل مـادة التعلـم (الفـوزان، ١٤٤٣هـ)؛ فالكتـاب الـورقي أو الإلكـتروني عمـدة في تعلـم اللغـة، وأسـاس لتمكـين التعلـم، ويضطلـع الكتـاب بعـبء كبـير في حـال كان المعلـم غـير متمكـن مـن التعليـم، أو غـير متخصـص، فيصبـح الكتـاب عمـاد العمليـة التعليميـة، ويضمـن أن تسـتمر عمليـة التعليـم (رضـوان، ١٩٦٢، والناقـة، ١٤٠٣هـ).

ومـن زاويـة أخـرى، فـإن مـن أهـم أهـداف تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة تمكـينُ المتعلـم مـن فهـم الإسـلام بصـورة مباشـرة دون حاجـة إلى الترجمـة، والاعـتزازُ باللغـة العربيـة؛ لأنهـا لغـة القـرآن الكريـم، ووعـاء الثقافـة الإسـلامية (عبـد الله، وآخـرون، ١٤٣٦هـ).

وكان اختيـار الباحـث لعربيـة القـرآن بوصفهـا سلسـلة لتعليـم اللغـة العربيـة؛ لأجـل فهـم القـرآن الكريـم، وتحليلهـا تحليـلًا نوعيًّـا، لمـا للقـرآن الكريـم، واللغـة العربيـة مـن منزلـة عظيمـة عنـد عمـوم المسـلمين عربًـا وغـير عـرب، وهـم الأكـثر عـددًا، ويـرجى أن يسـهم هـذا العمـل في التعـرف علـى السلسـلة، واكتشـاف مواطـن القـوة، ومواضـع الضعـف؛ مؤمـلًا أن يفيـد ذلـك البحـث العلـمي، والمتخصصـين في هـذا المجـال، ويفيـد مؤلفـي السلسـلة عنـد مراجعتهـا، وتطويرهـا، وينفـع مـن سيسـهم في تأليـف سلاسـل تعليميـة مـن هـذا النـوع.

٣- الإطار النظري:

٣-١- سلسلة عربية القرآن:

تعد سلسلة "عربية القرآن" من أواخر سلاسل تعليم اللغة العربية صدورًا. وهي من أواخر سلاسل تعليم اللغة العربية لأغراض دينية. فقد صدرت عام ١٤٤١هـ، ولكنْ تأخر طرحها في الأسواق بسبب جائحة كورونا. وجاءت السلسلة نتيجة حاجة لمسها مؤسس "العربية بلا حدود"؛ لكونه من متعلمي العربية لغة ثانية، فقد أدرك الحاجة إلى سلسلة تُعِين على تعليم العربية للمسلمين؛ لاعتمادهم عليها في فهم القرآن الكريم (عربية القرآن، ١٤٤١هـ).

وضم فريق التأليف أساتذة لهم باع طويل في تأليف سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فكانت الفكرة والرؤية والبحث من نصيب الأستاذ محمد مرشد، وأما التخطيط والإشراف فقد كان من مهام الأستاذ الدكتور محمود إسماعيل، وهو صاحب إسهامات كثيرة في تأليف سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كما أنه من أوائل الأساتذة الذين عنوا بتأليف سلاسل تعليم اللغة العربية في المملكة. وضم الفريق كذلك الدكتور ناصف عبد العزيز في التأليف، وهو من الأساتذة المعروفين في هذا المجال وله مشاركات في العديد من سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وكان من مؤلفي السلسلة: الدكتور محمد عبد الخالق الذي شارك في عدد من سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية منها سلسلة "العربية بين يديك".

ولقد بنيت هذه السلسلة ابتداء بعد إعادة النظر في السلاسل المطروحة في الميدان، ومدى تغطيتها لما تروم هذه السلسلة تغطيته، فلما رأى القائمون عليها أنه ليس هناك في ميدان تعليم اللغة العربية لأغراض دينية ما يسد مكانها، فشرعوا في تأليفها. كما بنيت السلسلة على إحصاءات متعددة تتعلق بشيوع ألفاظ القرآن الكريم، وتصنيف موضوعات القرآن الكريم، والتعبيرات الاصطلاحية في القرآن الكريم.

وتناولت السلسلة القيم القرآنية، والأدعية القرآنية، ووظفتها في النصوص، وعمل على النظر في الحقول الدلالية، فأحصيت الكلمات التي تتعلق بالحشرات، والحيوانات، والفواكه، والخضراوات، والديانات، وغيرها من الحقول الدلالية؛ للإفادة منها في التأليف.

وتتكون السلسلة من ستة كتب تتدرج حسب الأكثر تكرارًا. والتدرج - كذلك - معيار تعتمده السلسلة في التراكيب النحوية الشائعة في اللغة العربية. وقد تحرى الفريق في عرض التراكيب البدء بالأسهل فالأصعب. وخصص جزءًا من الكتاب الخامس والسادس للأساليب البلاغية التي يتصف بها القرآن الكريم.

أما محتويات الكتب فإنها نظمت بصورة متسقة، فقد حوى كلّ كتاب خمسة وأربعين درسًا وخمسة اختبارات، عدا الكتابين الخامس والسادس فقد اكتفي فيه بخمسة وعشرين درسًا في كل كتاب منهما؛ والسبب متعارف عليه؛ فالمستوى المتقدم تكون النصوص فيه أطول وأصعب؛ لذا تكون الدروس أقل حتى يتمكن المؤلفون من تقديمها بصورة مهنية سليمة، ويتمكن الدارسون من الإحاطة بها في الوقت المخصص لذلك.

وقد سارت الدروس في الكتب على شكل موحد يتمثل في تقديم نصوص قرآنية تشتمل على المفردات والتراكيب المقصودة، والكلمات الجديدة. وقد تكون النصوص من آيات القرآن قدر استطاعة المؤلفين. حيث مالوا في بعض الحالات إلى استعمال نصوص مصنوعة.

وحوت الدروس عددًا من التدريبات. قسمت حسب رؤية الفريق تقسيمًا متوائمًا، فهناك تدريبان لفهم النصوص، وهناك أربعة للتدريب على المفردات بصور متنوعة. تشمل هذه التدريبات الترادف والتضاد، وتحوي الحقول الدلالية، وتتناول العلاقات الاشتقاقية. وخصصت أربعة تدريبات للتراكيب المقصودة في الدروس. وعني المؤلفون بالتعرف والفهم في هذه التدريبات.

كما اشتملت الدروس على ملحق بالآيات الشائعة عند المسلمين، وهي التي تجري مجرى الدعاء أو الحكم أو الأوامر، وتحوي بطبيعتها المبادئ الإسلامية؛ لأجل تشجيع الدارسين على الفهم والحفظ لهذه الآيات الشائعة التي جرت مجرى الأمثال، وتناقلتها الألسنة.

وفي نهاية كل كتاب عدد من الملاحق. تشمل قائمة الألفاظ الواردة مع بيان موقعها من الدروس، بالإضافة إلى شرح للتعابير والألفاظ الواردة في الكتابين الأول والثاني، وتتضمن هذه الملاحق فهرسًا للألفاظ والتعابير، وحلولًا للتدريبات، وخريطة تبين المواضيع والنحو، ومعاجم مفيدة ينصح بها المعلم والدارس على حد سواء، وهي خاصة بألفاظ القرآن الكريم، وتعابيره.

ويقترح المؤلفون طريقة للتدريس تتمثل في التفريق بين تدريس المستويات المتقدمة، وتدريس المستويات الأولى. فيقترحون أن تناقش الدروس في المستويات الأولى بلغة الطلاب، أو بأي لغة يعرفونها (خصوا المستويين الأول والثاني). وفي المستوى الثالث وما فوقه فإنهم يقترحون أن تكون اللغة العربية هي لغة المناقشة في الفصل، ويستمر شرح طريقة التدريس في سبع خطوات. تعد هذه الخطوات نموذجا يهتدى به.

ثم بعد ذلك، وقبل البدء في الدروس يعرض المؤلفون – في الكتاب الأول – طريقة يقترحونها للتعليم في الفصول الدراسية تتضمن مجموعة من الإرشادات للمعلم، تتناول في البداية طريقة قراءة النص، وكيفية تكرار الطلاب مع المعلم، ثم طريقة القراءة الفردية للدرس، وتعرض الطريقة المقترحة للأنشطة وكيفية إدارتها في الصف بأنواعها أنشطة الاستيعاب، وأنشطة الألفاظ والتعابير، وأنشطة التراكيب النحوية، ثم في الأخير يعرض المؤلفون في طريقتهم المقترحة لما سموه قبسات من القرآن، فيرشدون المعلم إلى عدد من الأمور تتضمن تذكير الدارسين بأن قراءتهم لقبسات من القرآن عبادة وذِكر لله، والله تعالى يحب هذا الصنيع، وكذلك تذكِّر المعلم أن يطلب من الدارسين الإعادة بعده، فيكرر المعلم الآيات، ثم يكررها الطلاب بعده، وفي آخر هذه الإرشادات يطلب من المعلم كذلك أن يكرر الأدعية، ثم يختار عددًا من الدارسين لقراءتها، ويربط الأمر بتوافر الوقت، وفي آخر هذه الإرشادات يطلب من الطلاب حل التدريبات (عربية القرآن، ١٤٤١هـ).

والجدول الآتي (رقم١) يبين محتويات الكتاب الأول (وهذا ينسحب على محتويات الكتب الأربعة الأولى كما أشار إلى ذلك المؤلفون).

جدول (رقم١) محتويات الكتاب الأول

محتويات الكتاب الأول		
الموضوع	التعليق عليه	ملاحظات
تقديم	لصاحب الفكرة محمد مرشد.	يتناول فيه دافعه للسعي في تأليف السلسلة.

محتويات الكتاب الأول		
الموضوع	التعليق عليه	ملاحظات
مقدمة	المشرف على السلسلة.	يتناول الأهداف، والمحتوى، وملاحق الكتاب، وطريقة التدريس المقترحة، ثم شكر وتقدير.
عرض الدرس	شمل: قراءة النص، والتكرار الجماعي، وقراء الدرس، وكيفية التعامل مع أنشطة الألفاظ والتعابير والاستيعاب، والتراكيب، والقبسات.	هذه الإرشادات من مؤلف الكتاب الأول، وهي إرشادات مختصرة.
موضوعات أول عشرة دروس: أركان الإسلام، وصلاة المسلم، وخبرسار، والتعاون، وجماعة النشاط الديني، ورحلة مزرعة، وعصا الشيخ، وفي يوم الجمعة، ونوح، وأعمال المحسنين.	الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والعاشر نصوص مصنوعة، أما التاسع فهو آيات قرآنية عن قصة نوح عليه السلام.	بعض هذه الدروس قد ترد فيها آيات، وقد لا ترد آيات في النص، لكن قصة نوح عليه السلام عبارة عن نص قرآني.
اختبار بعد هذه الدروس العشرة.	سؤالان رئيسان تحت كل واحد منهما عدد من الأسئلة.	الأسئلة تشمل فهم المقروء، والألفاظ، والتعابير، والتراكيب.
الألفاظ والتعابير الجديدة.	بعضها مفردات، وبعضها مفردة مع سابق ولاحق مثل: لنفسي	حددت في المستوى الأول من جهة العدد، ثمان مئة
التدريبات.	هناك أربعة أنواع من التدريبات.	فهم النص، وللمفردات شكلًا ومعنى، وللتراكيب النحوية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات الكتاب الأول		
الموضوع	التعليق عليه	ملاحظات
تدريبات فهم النصوص.	تدريبـان، وهمـا موجهـان إلى فهـم المقـروء، ويتشابهـان في كثيرمن الدروس من حيـث الصياغـة.	يظـن الناظـر للوهلـة الأولى أنهما لفهم المسموع، لكن حين يتأمـل يـدرك أنهـا تدريبـات فهـم النـص للمقـروء فقـط.
تدريبات المفردات.	أربعـة تدريبـات في كل درس، تتشـابه مـن حيـث البنـاء في كثيـر من التـدريبـات، من مثـل: إعطاء المضاد، والمرادف، واختيار المعنى، واختيار المفردة المناسبة.	لـم يبـين الفـرق بين بعـض المفـردات، ولا أسـباب اختيـار بعـض التعابيـر العاديـة، ولـم ينـص علـى المصاحبات اللفظيـة، أو التعبيـرات المسـكوكة.
تدريبات التراكيب.	أربعـة تدريبـات تتشـابه مـن حيـث الصياغـة في كثيـر مـن الـدروس.	أحيانًـا توظـف المفـردات في التراكيـب، فيسـأل في المفـردات عـن اختيـار تركيـب نحـوي، أو قضيـة نحويـة.
الآيات الشائعة.	وهـي بحسـب صاحـب الفكـرة نتجـت عـن استبانة وزعـت علـى عـدد مـن مـدارس المسـلمين لمعرفـة مـا يحفظـون مـن الآيـات الدارجـة علـى ألسـنة النـاس.	يشـجع الدارسـون علـى حفظها وفهمهـا، وهـي متشابهـة في معظـم الـدروس من جهـة التعليمـات.
ملاحق الكتاب.	قائمـة الألفـاظ الـواردة في الكتـاب، شـرح الالفـاظ والتعابـير، وحلـول للتدريبـات، وخريطـة المواضيـع النحويـة، وقائمـة ببعـض المعاجـم	في آخر الكتاب.

محتويات الكتاب الأول		
الموضوع	التعليق عليه	ملاحظات
طريقة التدريس المقترحة.	تشمل توجيهات عامة، مثل: المناقشة، والاستماع لقراءة نموذجية، والإجابة عن أسئلة التدريبات المطلوبة، وشرح القواعد، وقراءة نموذجية للآيات.	توجيهات عامة للتدريس، قد تنفع معلم اللغة المميز، لكنها ربما تكون غير كافية لبقية المعلمين.
عدد الدروس في الكتاب الأول.	٤٥	حسب الوثيقة
عدد الألفاظ والتعابير في الكتاب الأول	٨٠٠	حسب الوثيقة
عدد الاختبارات في الكتاب الأول	٥	حسب الوثيقة
عدد التراكيب النحوية في الكتاب الأول	٤١	حسب الوثيقة
عدد تدريبات الاستيعاب في الكتاب الأول	٩٠	٤٥ درس × ٢=٩٠
عدد تدريبات المفردات في الكتاب الأول	١٨٠	٤٥ درس ×٤=١٨٠
عدد تدريبات التراكيب في الكتاب الأول	١٨٠	٤٥ درس ×٤=١٨٠
عدد التوجيهات القرآنية (تدريب قبسات) في الكتاب الأول	١٣٥	٤٥ درس ×٣=١٣٥

٣-٢- تحليل المحتوى النوعي:

يربط كل من وايت ومارش (مذكور في: الرشيدي، ١٤٤٤هـ) نشأة تحليل المحتوى النوعي وتطوره باطرادِ تطورِ وسائل الإعلام، وعلم السياسة الدولية، عندما ركز الباحثون الأوائل

على النصوص المكتوبة في الصحافة، فأخذوا يحللون محتواها، ثم استرعى انتباههم كذلك المحتوى المرئي مثل الرسومات والمقاطع المرئية (الفيديو) والصور، فشرعوا في تحليلها، وقد كان التحليل الكمي سابقًا للتحليل النوعي في الظهور.

والتحليل الكمي كما هو معروف عنه يركز على التكرار العددي، والأداة فيه معدة سلفًا، وهي معنية برصد المحاور والعناصر، فيكون عمل الباحث هو عد الكلمات التي تكررت، أو المفاهيم ليس إلا.

وللتفريق بينهما- وإن كان صعبًا- يجدر بنا النظر إلى الاعتماد على العدد علامة مميزة للمنهج الكمي (العبد الكريم، ١٤٤٢هـ).

٣-٢-١- مفهوم تحليل المحتوى النوعي

ولا بد لنا أن نعرج على هذا المفهوم لنشرحه؛ لقلة استعماله؛ وللحاجة إليه، فقد أورد طعيمة (١٤٠٧هـ) تعريفات متعددة لتحليل المحتوى بصورة عامة نذكر منها: أنه أسلوب منظم لتحليل رسالة بعينها، وهو كذلك أداة ملاحظة للسلوك الظاهر للاتصال بين أفراد، وتحليل لسلوكهم.

وهو كذلك أحد أساليب البحث العلمي التي تروم الوصف الموضوعي والمنظم.

وهناك تعريفات متعددة لتحليل المحتوى النوعي على وجه الخصوص، فمن ذلك تعريف مايرنغ (٢٠٠٠) الذي يرى فيه أن تحليل المحتوى النوعي هو منهج بحثي وتفسير لكلمات النصوص وعباراته، وتشمل تحليل الصور والمقاطع المرئية دون تكميم هذا التحليل، ويرى باتون (٢٠٠٢) أن تحليل المحتوى النوعي هو عملية تخفيض منطقية للمواد والوثائق يحدد فيها المعنى والنسق الأساس، ويرى كريندروف أن تحليل المحتوى تقنية بحثية تجعل من المضامين الاستدلالية للنصوص أو أي مادة أخرى أمرًا ذا فائدة (٢٠٠٤).

أما جوف ويارديلي (٢٠٠٤) فيريان أنه طريقة بحثية جذابة؛ لتقديمها طريقة للتحليل النوعي مصحوبًا بإجراءات واضحة، وتهدف للتحقق من جودة التحليل الذي أجري.

ويرى هسيه وشانون (٢٠٠٥) أن تحليل المحتوى النوعي طريقة بحث ذاتي تفسر البيانات النصية والوثائق من خلالها بواسطة تصنيف منظم للترميز والتنميط.

ويرى وايت ومارش بأن تحليل المحتوى النوعي طريقة بحثية مرنة تطبق على عدد من القضايا، ويمكن أن تطبق لوحدها أو مع طرائق بحثية أخرى (٢٠٠٦).

أما بوين فيرى أن تحليل المحتوى النوعي إجراء منهجي لمراجعة الوثائق المكتوبة أو الإلكترونية، أو تقييمها (٢٠٠٩).

وقريب من ذلك ما قاله واش (٢٠١٣) بأن تحليل المحتوى النوعي طريقة بحثية للتحليل الدقيق المنهجي للوثائق المكتوبة.

ويطلق أتكينسون وكوفي (١٩٩٧) على تحليل المحتوى النوعي هذه العبارة: هو الحقائق الاجتماعية.

ويعرفه باتون (٢٠١٥) بأنه: طريقة بحث قيّمة استُخدمت لسنوات عديدة. تتكون هذه الطريقة من تحليل أنواع مختلفة من الوثائق بما في ذلك الكتب، ومقالات الصحف، والمقالات في المجلات الأكاديمية، والتقارير المؤسسية. فأي وثيقة تحتوي على نصوص تُعد مصدرًا محتملاً للتحليل النوعي، وتعرف ميريام وتسدل الوثيقة بأنها: مصطلح يُستعمل للإشارة إلى مجموعة واسعة من المواد بما في ذلك المصادر البصرية، مثل الصور الفوتوغرافية ومقاطع الفيديو والأفلام.

ويعرفه (أسارودي وزملاؤه، ٢٠١٨) بأنه منهج في البحث لوصف البيانات المأخوذة من النصوص؛ باستعمال الترميز والتفسير، بهدف تطوير المعرفة للظاهرة المدروسة.

ويوسع موهاجان تعريف تحليل المحتوى النوعي، فيرى أنه طريقة لتحليل وسائل التواصل المكتوبة أو اللفظية أو المرئية (٢٠١٨)، ويضيف ليدي وأرمرود بأن تحليل المحتوى النوعي يتضمن فحصًا مفصلًا ومنهجيًّا لمحتوى مجموعة محددة من المواد؛ لتحديد الأنماط والموضوعات (٢٠١٩).

والملاحظ في التعريفات السابقة، وغيرها كثير، أن بعضها يذهب إلى أنه منهج بحث، وأخرى ترى أنها طريقة للبحث، ويبدو أن ذلك بسبب مرونة البحث النوعي، حيث ينظر إليه هذه النظرة، ومن الباحثين من عدَّه أداة بحثية. بناء على ذلك يمكن أن نستشف من التعريفات السابقة عددًا من سمات تحليل البيانات النوعي أجملها الرشيدي (١٤٤٤هـ) فيما يأتي:

أن تحليل المحتوى بناء على التعريفات السابقة من الممكن أن ينظر إليه على أنه منهج بحثي، ومن السائغ - أيضا - أن ينظر إليه كذلك على أنه أداة بحثية، ويوصف كذلك بأنه أداة ترتكز على مهارات التفكير العليا، فهو يحلل مضامين النصوص ويفككها بواسطة الترميز، مما يجعل هذه الوثائق ذات مغزى يمكن الاستفادة منها.

٣-٢-٢- مزايا تحليل المحتوى

ومن مزايا تحليل المحتوى النوعي أنه منهجية منظمة، تركز على تصنيف النصوص وترميزها وتحديد موضوعاتها وأنماطها بطريقة دقيقة تتصف بالعمق والتعقيد في بعض الأحيان.

ومن سمات تحليل المحتوى النوعي أنه يتعامل مع أنواع متعددة من الوثائق، وهذا يوحي بمرونة عالية وقدرة على التكيف مع مختلف أشكال الوثائق والنصوص المكتوبة والمسموعة والمرئية، إضافة إلى ذلك فهو مفيد في التعامل مع الصور والرسومات.

ومن صفات هذا المنهج أنه يستعمل في تخصصات مختلفة، فقد انتشر انتشارًا كبيرًا في الآونة الأخيرة في المجالات الإنسانية، وفي الطب والتمريض، وفي الدراسات المعنية بالاتصالات وأنظمة المعلومات.

ومن سماته -أيضًا- أنه يستعمل أداة بحثية مستقلة ومعينة لغيرها من الأدوات، فقد يستعمل تحليل المحتوى النوعي مصدرًا متفردًا لجمع البيانات وتحليلها، ويمكن أن يساند عددًا من الأدوات البحثية الأخرى.

ومن السمات أن لهذا المنهج أسماء متعددة؛ فأحيانًا يطلق عليه: "تحليل الوثائق"، وأخرى يوضع تحت اسم "محتوى البيان"، وقد يستعمل له المصطلح الشهير تحليل الخطاب، وهو شائع في دراسات الإعلام والاتصالات، ويستعمل له مصطلح آخر هو التحليل النصي.

ويضاف إلى ما أورده الرشيدي من مزايا ما ذكره بوين (٢٠٠٩) أن من مزايا تحليل الوثائق أنه أقل استهلاكًا للوقت من غيره من الطرق، فالحاجة فيه إلى اختيار البيانات عوضًا عن جمع البيانات، بالإضافة إلى سهولة الحصول على البيانات، فمنذ ظهور الشبكة العنكبوتية أصبح الحصول على الوثائق أمرًا يسيرًا، لا يستلزم إذن المؤلفين، وكذلك من السمات أن تحليل المحتوى أو ما يطلق عليه "تحليل الوثائق"، ويمكن استعمال الاسمين بالتناوب، أقل تكلفة من غيره من البحوث.

ومن المزايا اللطيفة التي ذكرها أن الوثائق لا تتأثر بعملية البحث، فهي جامدة لا تبدي ردة فعل أو تغير سلوكها وفقا للموقف، ولا تتأثر بالباحث، فتغير سلوكها تبعا لتأثير الباحث.

وأطلق مريام (١٩٨٨) على هذه المزية الاستقرار، وشرحها بأن المستندات مستقرة؛ لكونها لا تتأثر بوجود الباحث فوجوده لا يغير شيئًا.

ويضيف بين (١٩٩٤) إلى المزايا سمة الدقة، وكذلك التغطية، فهي توفر تغطية واسعة النطاق لفترة طويلة من الزمن.

أما جولدستن (٢٠١٤) فيضيف مزية أخرى وهي تجنب المخاطر الناتجة عن طبيعة بعض البحوث، وبعض المبحوثين، فقد يكون البحث عن عصابة شديدة الإجرام، ويكون الباحث معرضًا للخطر إذا باشر العمل في الحقل، بينما تحليل التغريدات والمحتويات الأخرى عبر الشبكة يجنب الباحث المخاطر المرجحة.

٣-٢-٣- سلبيات تحليل المحتوى:

عندما نقول إن من سمات تحليل المحتوى أنه ينأى بالكاتب عن أن يكون له تأثير سلبي في البحث، فإن الباحث قد يكون عرضة لتحيز وانتقاء خارج عن إرادته يتمثل في أن الشركة أو المؤسسة قد لا تتيح من الوثائق إلا ما يتماشى مع قيمها (بوين، ٢٠٠٩).

ومن السلبيات - أيضًا - أن الوثائق لم تنتج أصلا لأجل البحث، لذا لا تعطي تفاصيل كافية للإجابة عن أسئلة البحث، ومن ضمن السلبيات أن الوثائق التي في الشبكة قد تختفي فجأة دون سابق إنذار، ودون أن يستطيع الباحث أو القارئ للبحث الوصول إليها مرة أخرى، وربما تحظر فقط دون حذفها كلية؛ ويقيد الوصول إليها (يـن، ١٩٩٤).

وحينما لا تفي الوثائق بالبيانات المطلوبة، فإن الباحثين قد يضطرون إلى تعديل أسئلتهم البحثية بناء على البيانات المتاحة (بلاكستون، ٢٠١٩).

وكما رأينا فيما سبق تعدادًا للمزايا والعيوب، وقل أن يسلم أمر من الأمور من هذه الثنائية، ولكن المعول عليه في موضوعنا هذا هو كون تحليل المحتوى هو الأنسب في حالة ما، فتصغر عيوبه، وتكبر مزاياه، أما إذا استعمل منهجًا أو طريقة أو أداة وغيره أولى منه فهنا تكبر عيوبه وتصغر فوائده.

٣-٣- الدراسات السابقة:

دراسات تحليل المحتوى للكتب التعليمية كثيرة، وقد نشطت هذه الدراسات في فترات زمنية مختلفة، وكان لمعاهد تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وفي جمهورية السودان دور كبير في تشجيع مثل هذه الدراسات، وكذلك للمجلات المهتمة بهذا الشأن في البلدين.

وأغلب تلك الدراسات قامت على المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة: عبد الله الفوزان (١٤٣٤هـ)، وشعيب (٢٠٠٩)، ومحمد (٢٠٠٣)، ويونس (١٤٠٧هـ)، وعبد الحميد (١٩٩٨)، وعبد المجيد (١٩٩٩)، وعثمان (١٩٩٩) ورحماني (٢٠٠١)، وصالح (٢٠٠٢)، وعيساوي (٢٠٠٢)، والطاهر (٢٠٠٢)، وعبد المؤمن (٢٠٠٣)، وعبد الله (٢٠٠٤)، وسالم (١٤٢٤هـ)، ومحمد الفوزان (١٤٤١هـ)، وبن حميد (١٤٣٢هـ).

وانقسمت الدراسات إلى قسمين، فقسم تناول كتب تعليم العربية لأبنائها، وقسم تناول كتب تعليم العربية لغة ثانية، ومن أمثلة القسم الأول دراسة كل من: عبد الحميد، وعثمان، وصالح، وعيساوي، والطاهر، وعبد المؤمن، وسالم، ومن أمثلة القسم الثاني دراسة كل من: يونس، ورحماني، ومحمد، وعبد الله الفوزان، وشعيب، عبد الله.

واتجهت الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى في غالبها اتجاها كميًّا في التعامل مع البيانات، فقد تعاملت معها بالأرقام، والإحصاءات، وهذا خلاف ما سارت عليه هذه الدراسة التي سلكت منهجًا نوعيًّا في البحث، يتعامل مع البيانات بالكلمات، والحقيقة أن التعامل مع المحتوى تعاملًا نوعيًّا قليل في الدراسات العربية، وقليل هو التأليف في عرض هذا المنهج، فلم يعثر الباحث على دراسات تتناول تحليل المحتوى بانتهاج المنهج النوعي إلا القليل النادر.

وبعض الدراسات السابقة استفادت من معايير سابقة مثل معيار طعيمة وحجازي، وبعضها بنت معايير خاصة بها مثل دراسة سالم، وتباينت الدراسات السابقة في تناولها للكتب التي حللتها ما بين تحليل وتقويم، مثل: دراسة عبد الله الفوزان، وعبد الحميد، وعبد المجيد، وعثمان، ورحماني، وصالح، والطاهر، ومحمد، وعبد المؤمن، وبن حميد، وتحليل فقط مثل دراسة شعيب، وعبد الله، وتقويم فقط مثل دراسة يونس، وعيساوي، ومحمد الفوزان.

والحقيقة أن بين التحليل والتقويم علاقة عموم وخصوص، فكل تقويم يحوي تحليلا، وليس كل تحليل يتضمن تقويمًا.

وتنوعت أهداف الدراسات السابقة بحسب اتجاه الباحثين، والكتب التي حللوها، فيونس من أهدافه الوصول إلى ما في الكتاب من إيجابيات وسلبيات بغرض دعم الإيجابي ومعالجة السلبي، ودراسة عبد الحميد كان من أهدافها الكشف عن آراء المعلمين في تطوير منهج القراءة للصف الرابع في المرحلة الأساس، وأما دراسة عبد المجيد فكان من أهدافها الكشف عن آراء المشرفين والمعلمين والطلاب حول تقويم المنهج، وهدفت دراسة عثمان إلى الكشف عن مدى تمثيل محتواه لبيئة السودان المتنوعة، أما دراسة رحماني فقد هدفت إلى معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف التربوية في جمهورية إيران، وأما صالح فقد كان من أهداف دراستها التعرف على إخراج الكتاب، بينما أهم أهداف عيساوي معرفة مدى موافقته لأحدث ما وصل إليه التطور العلمي في المجال، وتراوحت أهداف الطاهر بين معرفة أساليب التعليم، ومعرفة أساليب التقويم، وكانت من أهداف دراسة محمد الوقوف على المحتوى،

وأما عبد المؤمن فقد كان من أهدافه تحسين وضع اللغة العربية في المدارس الابتدائية في تشاد، وهدفت دراسة عبد الله إلى بيان أوجه القصور وأوجه القوة في تجربة جامعة الملك سعود؛ للاستفادة منها في السودان، وهدفت دراسة سالم إلى الوقوف على القصور وأوجه القوة في محتوى كتاب لغتنا العربية في الأردن، وإعطاء تصور لتطويره، وأما دراسة شعيب فكان من أهدافها التعرف على المعينات المصاحبة، وكان من أهداف دراسة عبد الله الفوزان معرفة مدى اشتمال الكتاب على تدريبات كافية، وهدف محمد الفوزان إلى التعرف على مدى تحقق معايير الكتاب الجيد.

وتشابهت بعض الدراسات السابقة في النظر إلى ملاءمة الكتب للتلاميذ والبيئة، فأما الكتب التي تتسم بالصبغة العالمية مثل كتاب العربية بين يديك فقد تجاوزت هذا الهدف إلى أهداف أخرى تتعلق بالمحتوى والمصاحبات؛ لأنها لم تخصص لبلد بعينه.

وتختلف هذه الدارسة عن الدراسات السابقة في عدد من الأمور منها: أنها انتهجت منهجًا نوعيًّا يروم دراسة الوثائق (الكتاب الأول من عربية القرآن، ووثيقة التأليف التي وضعها مشرف السلسلة) دراسة معمقة، مستعملًا تحليل المحتوى النوعي منهجًا، وهي غير معنية بتقويم السلسلة مع الأخذ بالحسبان الجدل المصاحب لهذا المصطلح، فهو تقويم أو تقييم؟ وهل هما بالمعنى نفسه، وهل بينهما خصوص وعموم.

سنتناول مضامين الكتاب الثقافية، ونرى ما تحقق في الكتاب منها، وأسباب ذلك، ونتأمل أهداف الكتاب التي أعلن عنها مؤلفو السلسلة في المقدمة أو في الوثيقة المختصرة (هي الوثيقة الوحيدة، وهي مختصرة حسب إفادة مشرف العمل)، وسنتناول المهارات والعناصر التي قال المؤلفون إنهم سيركزون عليها، ونكشف هل انعكس ذلك على العمل، ونرى مناسبة شكل الكتاب وتصميمه، وهل احتوى على ما يساعد في وصول المعلومة من صور أو مقاطع يوصل إليها بواسطة رابط على الكتاب إما أن يكتب أو يمسح ضوئيًّا.

٤- منهج البحث

سلك الباحث في هذا البحث المنهج النوعي الذي يطلق عليه في بعض الأدبيات الطبيعي، وفي أخرى التفسيري؛ وذلك بسبب تنوع هذا المنهج، وهو - أي النوعي - (مريام، وتيسيديل،

١٤٤٣هـ) مصطلح شامل ينتظم تحته مجموعة من الطرق والأساليب والتقاليد البحثية، ورغم تنوع هذه الأساليب إلا أنها تشترك في خصائص متعددة، منها: النظرية التي تنطلق منها البحوث النوعية، والوصف العميق، ودراسة الظاهرة في حالتها الطبيعية دون تحكم أو تلاعب (ريازي، ١٤٤١هـ). واستعمل الباحث طريقة تحليل المحتوى النوعي؛ لما رأى من مناسبتها لهذا الموضوع، وأنها تمنح الموضوع عمقًا لا يتأتى إلا بهذا النوع من الطرق، فقد حدد الباحث الموضوع مشتملًا على المهارات والعناصر والمضامين الثقافية، واتخذه وحدة للتحليل، وبدأ في عملية الترميز الأولي، ثم بعد ذلك أعاد الباحث الترميز؛ لدمج المواضيع المتشابهة، وتوزيع الموضوعات التي رمزت على فئات، ثم محاور رئيسة، ثم التوصل إلى استنتاجات عبر هذا الترميز.

وقد يطلق على هذا المنهج - بالإضافة إلى تحليل المحتوى - تحليلَ الوثائق، وهذا الأسلوب شائع في البحوث الكمية؛ لتركيزه على التكرارات العددية، واستعماله أداة مسبقة الإعداد، حيث تقتصر مهمة الباحث فيه على التتبع والعدِّ، وهذا الذي يميز البحث النوعي عن الكمي في التعامل مع الوثائق والنصوص، إذ إن التحليل النوعي أعمق، والمغزى منه البحث عن المعاني، لا عن التكرارات، كما أن الباحث في هذا النمط من البحوث لا يحدد المحاور سلفًا، فالبيانات هي التي تقود الباحث، وليس الباحث هو من يتعسف في استنطاق البيانات (العبد الكريم، ١٤٤٢هـ).

وتحليل المحتوى النوعي حسب كيفي وكمبنهود (١٩٩٧) يركز على تحليل معلومات قليلة؛ لكنها معقدة ومفصلة، ويستقي معلوماته من وجود خصيصة معينة أو غيابها، والفارق الأساس بين تحليل المحتوى الكمي والنوعي هو الاعتماد على العدد، فمتى ما اعتمد التحليل على التكرارات والأرقام فهو كمي.

ويميز العبد الكريم (١٤٤٢هـ) بين تحليل المحتوى وتحليل الوثائق في كون تحليل الوثائق خارجيًّا تشمل نصوصه الكتب؛ مسموعة أو مرئية أو مكتوبة، بعكس تحليل المحتوى الذي لا بد أن يتجه إلى الداخل، مما يستلزم - بالضرورة - أن يكون التحليل منصبًّا على النصوص المكتوبة فقط.

وهناك نماذج مختلفة لتحليل المحتوى ذكرها كيفي وكمبنهود (١٩٩٧)، منها: التحليل الذي يقوم على الموضوعات بنوعيه الفئوي والتقييمي، والتحليل الشكلي الذي يركز على أشكال الخطاب بنوعيه تحليل العبارة، وتحليل التلفظ، والتحليل الذي يركز على البنية بنوعيه التوارد في الموضوعات، والتحليل البنيوي.

وبصفة عامة تتشابه أنواع التحليل النوعي في اتجاه التحليل، وليس هناك نموذج هو النموذج الأمثل، ولذا يأخذ الباحثون ما يناسب طبيعة بحوثهم، أو ما يتقنونه، ويشعرون أنهم سيطبقونه على الوجه الأمثل.

٥- أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المضامين الثقافية في الكتاب الأول من سلسلة عربية القرآن؟
٢. كيف عالج المؤلفون مهارات اللغة في الكتاب الأول؟
٣. كيف عالج المؤلفون عناصر اللغة في الكتاب؟

٦- أهداف البحث:

١. اكتشاف المضامين الثقافية في الكتاب الأول من سلسلة عربية القرآن.
٢. الكشف عن كيفية معالجة المؤلفين لمهارات اللغة.
٣. الكشف عن كيفية معالجة المؤلفين لعناصر اللغة.

٧- الوثائق التي قام عليها البحث:

كتاب "عربية القرآن" الجزء الأول، والوثيقة المختصرة التي نشرها المشرف العام على العمل.

٨- أدوات البحث:

يصنف الشويرخ (١٤٤٥هـ) البيانات في اللسانيات التطبيقية إلى صنفين: بيانات لغوية، وبيانات شبه لغوية، ويذكر من البيانات اللغوية البيانات غير المقيدة، ويقسمها إلى

قسمين: قسم طبيعي، وقسم شبه طبيعي، ويورد من ضمن أدوات جمع البيانات اللغوية غير المقيدة البيانات اللغوية الطبيعية الموجودة -مثلًا- في الكتب أو الصحف أو البرامج الإذاعية والمرئية، فالباحث في هذا النمط من البيانات ليس بحاجة إلى أداة جمع بيانات؛ لكون البيانات متوفرة، وتكمن وظيفة الباحث في اختيار عينات منها، والشروع في تحليلها، وتسمى مدونة البحث.

٩- إجراءات البحث:

٩-١- جمع البيانات وتحليلها:

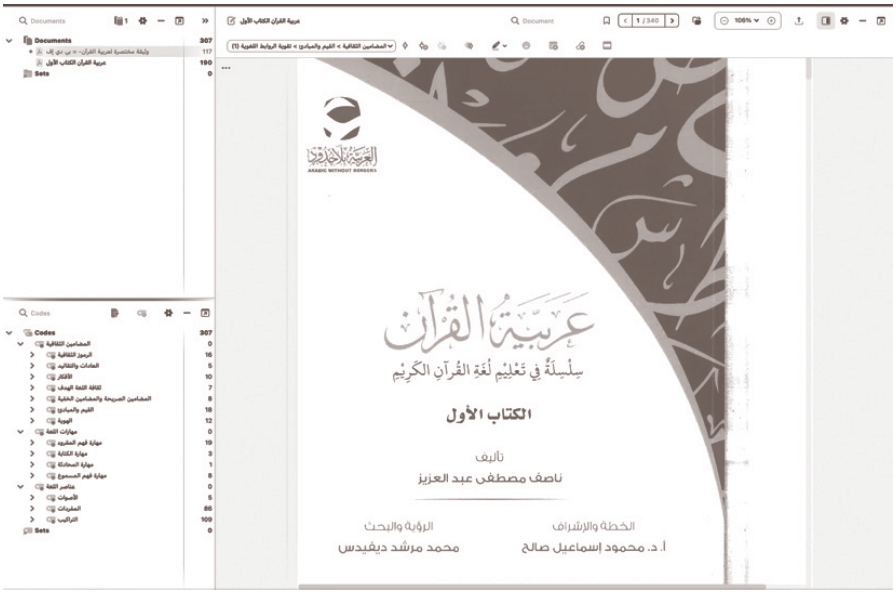
كان على الباحث قبل أن يشرع بعملية التحليل أن يختار المدونة التي ستخضع للبحث، ووقع الاختيار على كتاب عربية القرآن (الجزء الأول)، وللإحاطة فإن هناك تشابهًا بين كتب السلسلة عدا المستويات المتقدمة التي تتسم بسمات مختلفة نوعًا ما، ووقع الاختيار - أيضًا - على وثيقة تأليف مختصرة كتبها المشرف على العمل، وتبع هذا الاختيار قراءة الوثيقة قراءة متمعنة، وإعادة قراءتها، ثم بعد ذلك الاطلاع على كتب عربية القرآن كلها، ثم قراءة الجزء الأول منها - فقط - قراءة فاحصة، وإعادة قراءته مرة أخرى، والمقارنة بينه وبين الوثيقة المختصرة، ثم أدخل الباحث الوثيقة والجزء الأول من عربية القرآن في أحد برامج تحليل البيانات النوعية، ثم خضعت الوثيقتان لعملية ترميز مفتوحة، تبعتها مرحلة ترميز جرى فيها جمع الرموز، واستبعاد بعضها، ودمج بعضها في بعض ثم وضعها في فئات، ثم في محاور كانت هي الإجابة عن أسئلة البحث.

والبرنامج المستعمل في التحليل (هو برنامج منظم للبيانات وليس محللًا، فليس هناك برنامج يحلل البيانات تحليلًا نوعيًا حسب علم الباحث حتى الآن، هناك محاولات لإشراك الذكاء الاصطناعي الخاص بالبرنامج في التحليل، ولكن التحليل النوعي أبعد من ذلك بكثير، فهناك الكثير مما لا يمكن للذكاء الاصطناعي مهما بلغ من إتقان أن يسهم فيه) هو برنامج MAXQDA، وهو معروف في هذا النوع من التحليل، ويطور على الدوام، ويخدم كذلك الطرق المختلطة، لكنه في الأصل من البرامج التي تساعد على التحليل النوعي؛ بتنظيم البيانات.

واستعمل الباحث برنامجًا آخر ليتأمل نتائج البحث بعد الانتهاء من البحث، وهو في الأصل لم يصنع للتحليل النوعي، وإنما هو للخرائط الذهنية والمفاهيمية وهو برنامج Xmind، لكن الباحث استعمله مع طلابه، فرأى أنه جيد لتأمل البيانات، فأدخله في نظام تحليل البيانات بعد الفراغ منها، أو أثناء الإشكال الذي يواجهه الطلاب في التحليل.

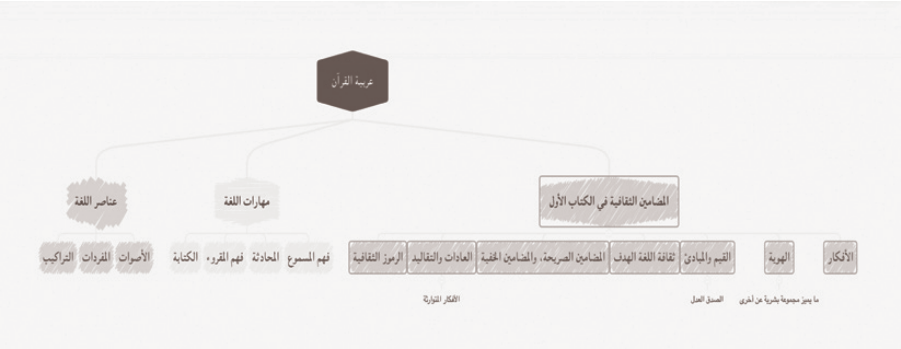
الصورة (١) لبرنامج MAXQDA، ويظهر في هذه الصورة المساحات الثلاث للعمل في البرنامج، الأولى على اليسار موضع الملفات والمستندات، وفيها عربية القرآن، والوثيقة المختصرة، والثانية أسفلها مكان الترميز، وتظهر فيه المحاور، وتحتها الفئات، وفي داخلها الرموز، والمساحة الثالثة يظهر فيها كتاب عربية القرآن، وهي المساحة التي يرمز فيها، ومن ثم يظهر بعد ذلك في المساحة الثانية أسفل الملفات والمستندات (مكان الترميز)، وهناك مساحة رابعة تفتح عند الحاجة إليها، والنظر وإعادة النظر إلى الترميز.

صورة (رقم١) لمساحات العمل في برنامج MAXQDA



الصورة (٢) لبرنامج Xmind، وهذا البرنامج استعمله الباحث للتأمل فيما توصل إليه من محاور وفئات، ويرمي من وراء استعماله إلى التفكير، وإعادة التفكير في التحليل.

صورة (رقم٢) للتحليل والتقسيم باستخدام برنامج Xmind



ولتحقيق المصداقية في هذا البحث النوعي فإن الباحث قد سعى لتحقيقها عبر استعمال طرائق بحث معروفة، ومعتبرة، واستعمل أكثر من طريقة لجمع البيانات والمعلومات، مثل: الكتب الأخرى، خلفية المؤلفين العلمية، المحاضرة التي نشرها صاحب الفكرة ومعدها عن: "عربية القرآن"، وكذلك التوقف مليًّا عند الحالات السالبة التي تخالف نسق البحث العام، فكل ذلك يساعد في الوصول إلى مصداقية مرضية. وعززت الاعتمادية في هذا البحث النوعي عبر توضيح إجراءات البحث وتصميمه، والوصف لعمليات جمع البيانات. عزز التأكيد أو التطابقية كما يسميها بعض الباحثين عن طريق عدد من الخطوات، منها: الأقران، فقد طلب الباحث من أحد الباحثين النوعيين أن يكون ناقدًا لكل خطوات البحث، وعن طريق البحث عن الأمثلة السالبة، وفصل الباحث بين الوصف، والملاحظة الشخصية التفسيرية.

٢-٩- نتائج البحث

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه توصل الباحث إلى نتائج متعددة، وهي مرتبة بحسب أسئلة البحث.

أولا: ما المضامين الثقافية في الكتاب الأول:

يزخر الكتاب بالمضامين الثقافية، التي يصرح بها تارة، وتأتي عرضًا تارة أخرى، تفهم من السياق، أو من التدريبات، أو من توجيهات التدريبات، أو من التوجيهات المباشرة، ومن المضامين الثقافية التي تمر كثيرًا في الكتاب ما سنستعرضه في الفقرات القادمة.

٩-٢-١- الأفكار:

بما أن السلسلة تدور حول عربية القرآن فمن البداهة أن تكون متمحورة حول هذه المفاهيم، ففي المقدمة تأكيد على أن فهم القرآن الكريم مهم لجميع المسلمين، وحديث عن الجهود في تعليم القرآن الكريم لغير الناطقين بالعربية، وفي الوقت ذاته حديث عن قصور هذه الجهود، وكونها اجتهادات من غير المتخصصين تتكئ على دافع داخلي يتمثل في حرص المسلمين من غير الناطقين بالعربية على قراءة القرآن الكريم وفهمه، وعلى إرث يمتد لقرون من ممارسات الأسلاف المتعلقة بحفظ القرآن وتلاوته، ويضاف إلى ذلك أيضًا أن كثيرًا من لغات المسلمين غير الناطقين بالعربية كانت تكتب بالحرف العربي، يقول صالح في المقدمة: "هناك جهود بذلها ويبذلها كثير من المسلمين في أصقاع الأرض من أجل تعليم لغة القرآن الكريم للناطقين بلغات مختلفة سواء في صورة كتب مطبوعة أم برامج حاسوبية، وهي جهود يشكر القائمون عليها، ولكننا نلاحظ أن جل هذه الجهود إن لم يكن كلها بنيت على أسس عشوائية، واجتهادات شخصية، لم تراع الأسس العلمية المعروفة في تعليم اللغات لغير أهلها" (٢٠١٩).

ولأجل تسهيل قراءة القرآن وفهمه انبرى مجموعة من المتخصصين في جامعة الملك سعود لتأليف كتاب "القراءة العربية للمسلمين"، ولكن رَأيَ المشرفُ والمؤلفون (وهم أصحاب خبرة طويلة في هذا المجال، وقد شارك المشرف على "عربية القرآن" في العمل السابق) الحاجة الماسة إلى تأليف سلسلة خاصة بالقرآن الكريم دون سواه، فعملت مجموعة منهم على التأليف في ضوء الدراسات السابقة في هذا الميدان، واستفادت من أعمال حاسوبية تتناول التكرار والتعابير القرآنية والترادف، وبقية الظواهر اللغوية، ونزَّلت ذلك عند تناولها للتدريبات، ومن الأفكار التي تناولها المشرف على هذا العمل والمؤلفون أنهم اقترحوا مناقشة المعلم للطلاب في المستويين الأول والثاني بلغة الطلاب، ورأوا أن الأنسب في الثالث والرابع والخامس والسادس أن يكون باللغة العربية، لكنهم لم يوضحوا كيف يكون ذلك وكيف يُنتقل بسلاسة من التدريس باللغة الأم إلى التدريس باللغة العربية، فكأنهم يلمّحون برأيهم هذا إلى أنهم لا يرون بأسًا في طريقة قديمة تصلح لبعض الحالات تدعى طريقة "القواعد والترجمة" أو "النحو والترجمة"، وربما يكون مصدر رأيهم هذا هو واقع

العالـم الإسـلامي اليـوم فـأنى اتجهـت إلى الـدول الإسـلامية غـير العربيـة الـتي تحـرص على تعليـم القـرآن الكريـم واللغـة العربيـة وجـدت أنهـم يسـتعملون هـذه الطريقـة، فربمـا رأى المؤلفـون أن البدايـة بهـا خـير مـن نبذهـا والتحذيـر منهـا، وتبـنى المؤلفـون شـرح الألفـاظ والتعابـير في الكتابـين الأول والثـاني فقـط، وتبـنى المشـرف والمؤلفـون في عـرض الـدرس وإجـراء الأنشـطة عـددًا مـن الأفـكار منهـا مثـلًا: الإعـادة الجماعيـة، وقـراءة النـص بالنـبر والتنغيـم، والتكـرار الجماعـي، وحثـوا علـى عـدم مقاطعـة الـدارس عنـد القـراءة، إلا حـين يكـون هنـاك خطـأ كبـير لا يمكـن تجـاوزه، ويتبنـون تفعيـل دور الدارسـين، وقـد تبنـت السلسـلة مجموعـة مـن الأفـكار في عـرض الـدرس والقيـام بالأنشـطة يتمثـل في: الإعـادة الجماعيـة، والتكـرار للإعـادة، وقـراءة الـدارس للنـص، واعتمـاد أسـلوب المناقشـة الشـفهية في أنشـطة الفهـم، وضبـط الكلمـات الـتي تشـق علـى الطـلاب فهمًـا أو نطقًـا، ووضـع الأفـكار علـى السـبورة، وقـراءة الأفـكار مـن قبـل الطـلاب، وترتيبهـا حسـب ورودهـا في الـدرس، والتأكيـد علـى الجانـب القواعـدي النحـوي والصـرفي.

واعتمـدت السلسـلة في كتبهـا الأربعـة نمطًـا موحـدًا يتمثـل في اعتمـاد نصـوص قرآنيـة تقـدم المفـردات والتراكيـب المطلوبـة مـع قائمـة الكلمـات الجديـدة في النـص، وتشـتمل علـى آيـات مـا أمكـن ذلـك، ويـورد تدريبـان لفهـم النصـوص، وأربعـة تدريبـات للتدريـب علـى المفـردات شـكلًا ومعـنى فتـارة تـرادف، وأخـرى تضـاد، وشـبكات دلاليـة وعلاقـات اشـتقاقية، ثـم يـورد المؤلفـون أربعـة تدريبـات أخـرى علـى التراكيـب النحويـة المطلـوب تعلمهـا مـع التأكيـد علـى التعـرف والفهـم، ثـم يتبـع ذلـك آيـات يكـثر ورودهـا تجـري مجـرى الحكمـة أو التوجيـه للنـاس؛ للتشـجيع علـى فهمهـا وحفظهـا.

٩-٢-٢- الهوية:

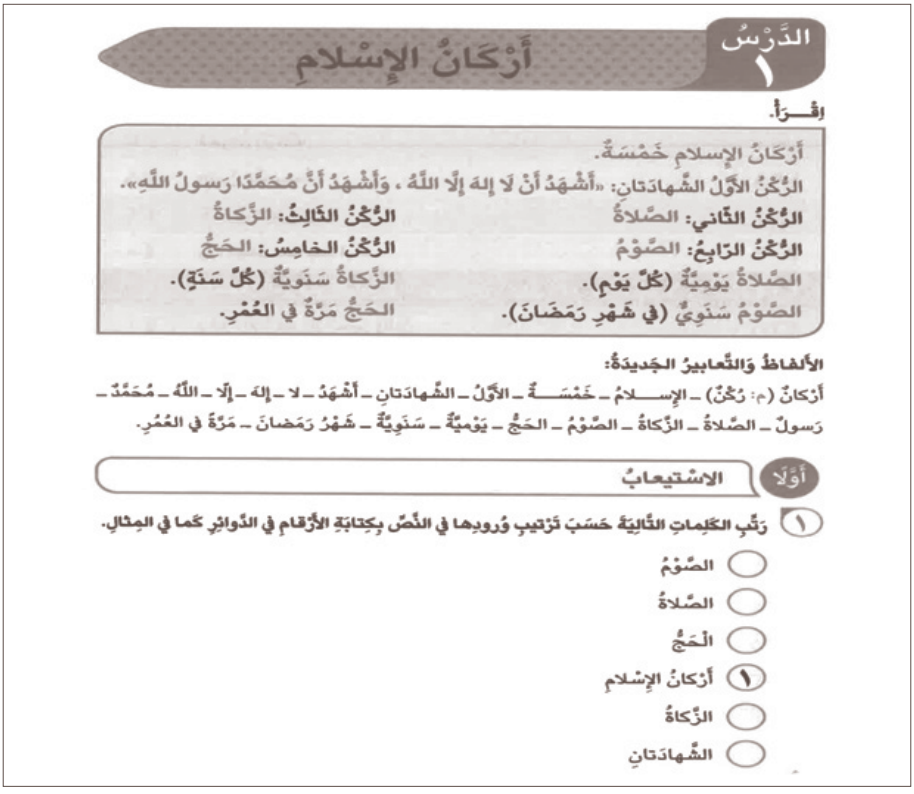
الهويـة الجامعـة لـدارسي هـذا الكتـاب هـي مـا عـبر عنـه المشـرف علـى تأليـف الكتـاب في الوثيقـة المختصـرة حـين ذكـر الجمهـور المسـتهدف، فقـال: "كل مسـلم بالـغ، بغـض النظـر عـن خلفيتـه اللغويـة والثقافيـة" (١٤٣٩هـ).

وتجمـع هـذه الهويـة الأقليـات المسـلمة مـن غـير العـرب الذيـن يملكـون خلفيـة عربيـة، والمسـلمين الذيـن يسـكنون في بلـدان غـير عربيـة، وينضـاف إليهـم - أيضـا - الأقليـات المسـلمة

الـتي خلفيتهـا غـير عربيـة.

ومـن المهـم معرفـة أنَّ الـذي دعـم تأليـف الكتـاب حسـب محاضـرة مسـجلة غـير منشـورة لصاحـب الرؤيـة "مرشـد" هـم مجموعـة مـن المسـلمين في جنـوب أفريقيـا كانـت لهـم شـروط حازمـة في التصميـم، ويبـاع الكتـاب؛ لتغطيـة التكاليـف، ويكشـف الكتـاب عـن هويـة في المغيّـب في الكتـاب ألا وهـي الصـور، فالداعمـون أصـروا علـى أن تخلـوا الكتـب مـن الصـور، فهـم يـرون عـدم جـواز التصويـر؛ فلـذا جـاءت السلسـلة غفـلًا منهـا، كذلـك تعلـن الوثيقـة عـن أن الـدروس تعالـج موضوعـات صبغتهـا إسـلامية؛ لأجـل التعزيـز الفكـري واللغـوي، ورد في الوثيقـة مـا نصـه: "تعالـج الـدروس موضوعـات إسـلامية الصبغـة للتعزيـز اللغـوي والفكـري" (١٤٣٩هـ).

الصورة (٣) تبين خلو السلسلة من الصور.



الدَّرْسُ ١

أَرْكَانُ الإِسْلامِ

اقْـرَأْ.

أَرْكَانُ الإِسلامِ خَمْسَةٌ.
الرُّكْنُ الأَوَّلُ الشَّهادَتانِ: «أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلٰهَ إِلَّا اللّٰهُ ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسولُ اللّٰهِ».
الرُّكْنُ الثّاني: الصَّلاةُ
الرُّكْنُ الثّالِثُ: الزَّكاةُ
الرُّكْنُ الرّابِعُ: الصَّوْمُ
الرُّكْنُ الخامِسُ: الحَجُّ
الصَّلاةُ يَوْمِيَّةٌ (كُلَّ يَوْمٍ).
الزَّكاةُ سَنَوِيَّةٌ (كُلَّ سَنَةٍ).
الصَّوْمُ سَنَوِيٌّ (في شَهْرِ رَمَضانَ).
الحَجُّ مَرَّةٌ في العُمْرِ.

الألفاظُ وَالتَّعابيرُ الجَديدَةُ:
أَرْكانٌ (م: رُكْنٌ) ـ الإِسْلامُ ـ خَمْسَةٌ ـ الأَوَّلُ ـ الشَّهادَتانِ ـ أَشْهَدُ ـ لا ـ إِلٰهَ ـ إِلَّا ـ اللّٰهُ ـ مُحَمَّدٌ ـ رَسولُ ـ الصَّلاةُ ـ الزَّكاةُ ـ الصَّوْمُ ـ الحَجُّ ـ يَوْمِيَّةٌ ـ سَنَوِيَّةٌ ـ شَهْرُ رَمَضانَ ـ مَرَّةٌ في العُمْرِ.

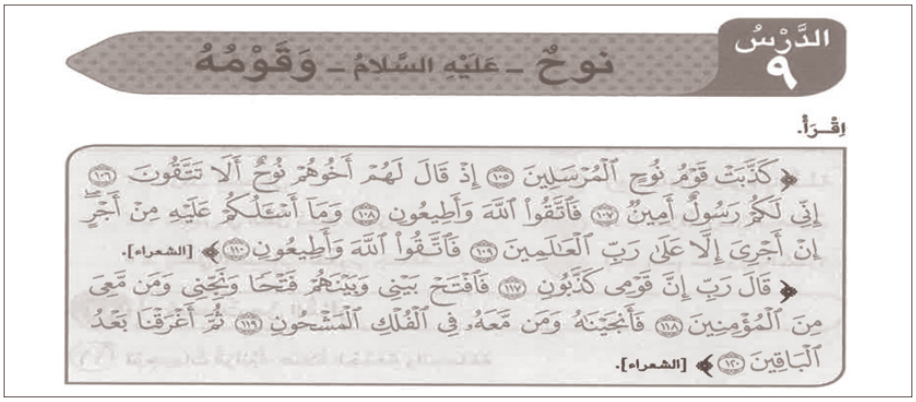
أَوَّلًا الاسْتِيعابُ

١ رَتِّبِ الكَلِماتِ التّالِيَةَ حَسَبَ تَرْتيبِ وُرودِها في النَّصِّ بِكِتابَةِ الأَرْقامِ في الدَّوائِرِ كَما في المِثالِ.

- الصَّوْمُ
- الصَّلاةُ
- الحَجُّ
- ١ أَرْكانُ الإِسْلامِ
- الزَّكاةُ
- الشَّهادَتانِ

ودارت موضوعات الكتاب (والسلسلة بوجه عام) حول قضايا إسلامية تمليها أهداف الكتاب، فهذا الدرس الأول يتناول أركان الإسلام، والثاني يتحدث عن صلاة المسلم، والثالث يعالج موضوع الدعاء، والرابع عن قضايا أسرية، والخامس عن جماعة النشاط الديني، وتناولت بعض الدروس نصوصًا قرآنية تحكي قصة أحد الأنبياء، مثل: الدرس التاسع الذي حكى قصة نبي الله نوح -❶-، والدرس الثاني عشر خصص لقصص الأنبياء، والثالث عشر عن قصة نبي الله إسماعيل، وهناك قضايا ومفاهيم تناولها باختصار، وهي تشي بنوع الهوية التي يشترك فيها ممولو الكتاب، وفي غالب الأحوال من يريد أن يتخذه كتابًا تعليميًّا.

الصورة (٤) قصة نبي الله نوح.


الدَّرْسُ ٩
نوحٌ ـ عَلَيْهِ السَّلامُ ـ وَقَوْمُهُ
اِقْـرَأْ.
﴿ كَذَّبَتْ قَوْمُ نُوحٍ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿١٠٥﴾ إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخُوهُمْ نُوحٌ أَلَا تَتَّقُونَ ﴿١٠٦﴾
إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ ﴿١٠٧﴾ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُونِ ﴿١٠٨﴾ وَمَآ أَسْـَٔلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ
إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَىٰ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴿١٠٩﴾ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُونِ ﴿١١٠﴾ ﴾ [الشعراء].
﴿ قَالَ رَبِّ إِنَّ قَوْمِى كَذَّبُونِ ﴿١١٧﴾ فَٱفْتَحْ بَيْنِى وَبَيْنَهُمْ فَتْحًا وَنَجِّنِى وَمَن مَّعِىَ
مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١١٨﴾ فَأَنجَيْنَـٰهُ وَمَن مَّعَهُۥ فِى ٱلْفُلْكِ ٱلْمَشْحُونِ ﴿١١٩﴾ ثُمَّ أَغْرَقْنَا بَعْدُ
ٱلْبَـَٔاقِينَ ﴿١٢٠﴾ ﴾ [الشعراء].

٩-٢-٣- القيم والمبادئ:

قام الكتاب على إرساء عدد من القيم والمبادئ، ولعل المتأمل لـ"رابعًا": "قبسات من القرآن" يدرك ذلك، فقد تناولت الاستعانة بالصبر والصلاة، ودعاء الله تعالى.

الصورة (٥) تبين بعض القيم الواردة في الكتاب.


(١١) تَوْجِيهاتٌ قُرْآنِيَّةٌ: الاسْتِعانَةُ بِالصَّبْرِ و الصَّلاةِ
اِقْرَإِ الآيَةَ التّالِيَةَ مَعَ تَدَبُّرِ مَعْناها.
﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱسْتَعِينُوا۟ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّـٰبِرِينَ ﴿١٥٣﴾ ﴾ البقرة

(١٢) **أُدعوني أَسْتَجِبْ لَكُمْ: إِحْفَظِ الأَدْعِيَةَ القُرْآنِيَّةَ التَّالِيَةَ.**

﴿رَبَّنَآ ءَاتِنَا فِى ٱلدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ البقرة

وكـون الصـلاة تنهـى عـن الفحشـاء والمنكـر، وأهميـة السـعي في الحيـاة في كل شـؤونها، والتعـاون وهـو مـن القيـم احتـل عنـوان الـدرس الرابـع.

الصورة (٦) تبين بعض القيم الواردة في الدرس الرابع.

(١١) **تَوْجِيهاتٌ قُرْآنِيَّةٌ: عَدَمُ الإِسْرافِ**

إِقْرَإِ الآيَةَ التَّالِيَةَ مَعَ تَدَبُّرِ مَعْناها.

﴿يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُوا۟ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ﴾ الأعراف

(١٢) **أُدعوني أَسْتَجِبْ لَكُمْ: إِحْفَظِ الأَدْعِيَةَ القُرْآنِيَّةَ التَّالِيَةَ.**

﴿رَبَّنَآ أَفْرِغْ عَلَيْنَا صَبْرًا وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَٱنصُرْنَا عَلَى ٱلْقَوْمِ ٱلْكَٰفِرِينَ﴾ البقرة

وعـدم الإسـراف، وقـراءة قصـص الأنبيـاء والحديـث الشـريف، وأخـذ العظـة والعـبرة بالسـابقين المكذبـين، والحـث علـى المحافظـة علـى صـلاة الجمعـة والجماعـة، وإعـلاء شـأن الإيمـان، وأن العـبرة بالإيمـان عنـد الحـرب، لا بالعـدد، والعفـو، والتفكـر في خلـق السـموات والأرض، والدعـوة إلى العمـل، ونبـذ الكسـل، وشـكر الله تعـالى، وتتبـع مواضـع رضـا الله – تعـالى – في التـوكل عليـه والسـعي للخيروعمـل المعـروف والصـدق والعـدل وعـدم الظلم والشـكر والصـبر، والإنفـاق في السـراء والضـراء، واسـتعمال الحكمـة والموعظـة الحسـنة في الدعـوة إلى الله، والصـبرعلى البـلاء، والأمانـة، والحفـاظ علـى الصـلاة، وتعـداد نعـم الله، والمسـاواة، **ولـم يوفـق المؤلفـون في عـرض النـصِّ فوقعـوا في خطـأ في الـدرس السـادس والعشـرين حـين ذكـروا أن المسـاواة هـي أن يتسـاوى أفـراد المجتمـع في الحقـوق والواجبـات، ثـم استشـهدوا بآيـة بعيـدة نوعًـا مـا عـن القضيـة المطروحـة، ثـم ذكـروا حديـث الرسـول صلـى الله عليـه وسـلم في العـدل وليـس في المسـاواة.**

الصورة (٧) تبين الخلل في الحجاج للقضية المطروحة.



الدَّرْسُ ٢٦

المُساواةُ في الإسْلامِ

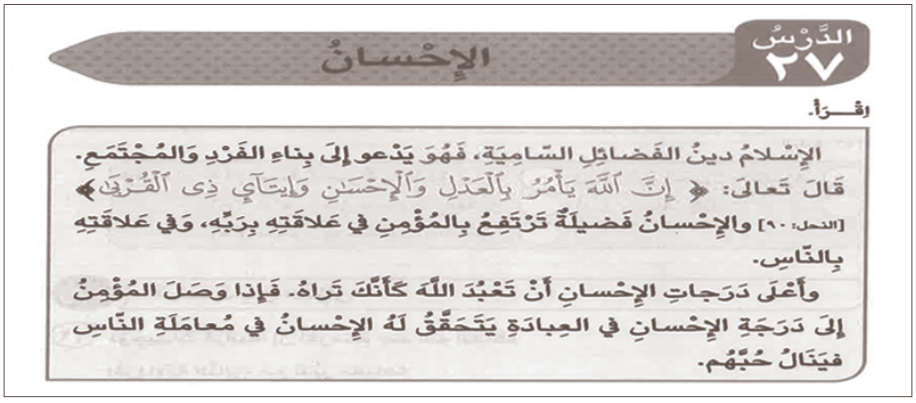
اقْـرَأْ.

مِنْ مَبادِئِ الإسْلامِ المُساواةُ بَيْنَ جَميعِ النّاسِ، فَأَصْلُهُمْ واحِدٌ، وَمَصيرُهُمْ واحِدٌ. كُلُّهُمْ لِآدَمَ، وَآدَمُ مِن تُرابٍ.
وَمَعْنَى المُساوَاةِ أَنْ يَتَساوَى أَفْرادُ المُجْتَمَعِ في الحُقوقِ وَالواجِباتِ يَقولُ اللّه تَعالَى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ﴾ [الحجرات: ١٣]. قالَ الرَّسولُ صَلَّى اللّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنَّما ضَلَّ مَنْ قَبْلَكُمْ أَنَّهُمْ كانوا إذا سَرَقَ الشَّريفُ تَرَكوهُ، وَإذا سَرَقَ الضَّعيفُ أَقاموا عَلَيْهِ الحَدَّ».

الألفاظُ وَالتَّعابيرُ الجَديدَةُ:
مَبْدَأ (ج: مَبادِئُ) ـ المُساواةُ ـ أَصْلٌ (ج: أُصولٌ) ـ مَصيرٌ ـ آدَمُ ـ تُرابٌ (ج: أَتْرِبَةٌ) ـ يَتَساوَى ـ فَرْدٌ (ج: أَفْرادٌ) ـ أَكْرَمَكُمْ ـ أَتْقاكُمْ ـ سَرَقَ (يَسْرِقُ) ـ شَريفٌ ـ تَرَكَ (يَتْرُكُ) ـ أَقامَ (يُقيمُ) الحَدَّ.

ومن القيم التي ترددت بين جنبات الكتاب الإحسان، **وهنا يلتبس المعنى الشرعي الذي أورده المؤلفون بمقدمة الموضوع، بتفسير الآية الكريمة.**

الصورة (٨) تبين التباس المعنى الشرعي بتفسير الآية الكريمة.



الدَّرْسُ ٢٧

الإحْسانُ

اقْـرَأْ.

الإسْلامُ دينُ الفَضائِلِ السّامِيَةِ، فَهُوَ يَدْعو إِلى بِناءِ الفَرْدِ وَالمُجْتَمَعِ. قالَ تَعالَى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ﴾ [النحل: ٩٠] والإحْسانُ فَضيلَةٌ تَرْتَفِعُ بِالمُؤْمِنِ في عَلاقَتِهِ بِرَبِّهِ، وَفي عَلاقَتِهِ بِالنّاسِ.
وَأَعْلى دَرَجاتِ الإحْسانِ أَنْ تَعْبُدَ اللّه كَأَنَّكَ تَراهُ. فَإذا وَصَلَ المُؤْمِنُ إِلى دَرَجَةِ الإحْسانِ في العِبادَةِ يَتَحَقَّقُ لَهُ الإحْسانُ في مُعامَلَةِ النّاسِ فَيَنالُ حُبَّهُم.

ووقع نص الدرس الثامن والعشرين في الاضطراب في ربط أفكار النص، فخيركم خيركم لأهله، ثم تحدث عن المرأة، وعن حاجة المجتمع إليها، وتحدث عن المودة والرحمة التي يجدر أن تسود في البيوت.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

الصورة (٩) تبين خطأ الاضطراب في ربط أفكار النص.



الدَّرْسُ ٢٨

خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ

اقْـرَأْ.

كَرَّمَ الإِسْلامُ المَرْأَةَ تَكْرِيمًا عَظِيمًا، وَجَعَلَ عَلَيْها واجِباتٍ، وَجَعَلَ لَها حُقُوقًا. قالَ تَعالَى: ﴿ وَلَهُنَّ مِثْلُ ٱلَّذِى عَلَيْهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٢٨﴾ ﴾ [البقرة]

وَكانَ الرَّسولُ الكَرِيمُ يَقولُ: «خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ وَأَنا خَيْرُكُمْ لِأَهْلِي».

المُجْتَمَعُ يَحْتاجُ إِلَى المَرْأَةِ في جَمِيعِ المَجالاتِ.. فَيَحْتاجُ إِلَيْها في الطِّبِّ وَالتَّمْرِيضِ، وَفِي الأَعْمالِ الَّتي لا يُحْسِنُها الرِّجالُ.

حَقًّا إِنَّ المَرْأَةَ في الحَياةِ هِيَ أُمُّ الرَّجُلِ، وَهِيَ أُخْتُهُ، وَهِيَ ابْنَتُهُ، وَهِيَ زَوْجَتُهُ...

ومن القيم الدعوة إلى اجتناب الظن، وفي الدرس الثلاثين نص عن الأخلاق في الإسلام، **والنص نوعًا ما بعيد عن العنوان.**

الصورة (١٠) تبين بعد النص عن العنوان.



الدَّرْسُ ٣٠

الأَخْلاقُ في الإِسْلامِ

اقْـرَأْ.

المُعَلِّمُ : مِنْ أَهَمِّ أَهْدافِ الإِسْلامِ إِتْمامُ مَكارِمِ الأَخْلاقِ. فَالعِباداتُ الَّتي شَرَعَها اللَّهُ – الَّتي هِيَ أَرْكانُ الإِسْلامِ – أَعْمالٌ لِتَعْوِيدِ الإِنْسانِ أَنْ يَعِيشَ بِأَخْلاقٍ عَظِيمَةٍ. مَنْ يَعْرِفُ أَوَّلَ عِبادَةٍ؟

طالب ١: الصَّلاةُ.

المُعَلِّمُ : نَعَمْ. الصَّلاةُ الواجِبَةُ. مَنْ يَحْفَظُ آيَةً تُوَضِّحُ الحِكْمَةَ مِنَ الصَّلاةِ؟

طالب ٢: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ ۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ ﴾. [العنكبوت: ٤٥]

المُعَلِّمُ : أَحْسَنْتَ. مَنْ يَذْكُرُ العِبادَةَ الثّانِيَةَ؟

طالب ٣: الزَّكاةُ.

المُعَلِّمُ : أَجَلْ.. الزَّكاةُ المَفْروضَةُ. وَضَّحَ القُرْآنُ الهَدَفَ مِنْ إِخْراجِ الزَّكاةِ. مَنْ يَذْكُرُ الآيَةَ؟

طالب ٤: ﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا ﴾ [التوبة: ١٠٣]

وجرى التحذير من الأعمال التي يكرهها الله -تعالى-، مثل: الكسل عن الصلاة والدعوة إلى الفساد، وفعل السيئات، والسخرية من الناس، وإخلاف الوعد، وتناول الدرس الخامس

والثلاثون أعمال المسلم وعددها في هيئة حوار مباشر من مثل: الصدق وخشية الله والذكر والتوكل والصبر واليقين والطاعة، وإفشاء السلام، **ومن يدقق في بعض النصوص المعروضة يرى عدم اتساق، فتحتاج إلى ارتباط بعضها ببعض ومزيدٍ من العناية في حجية بعضها لبعض**، ومن القيم الطيبة التي حث عليها الكتاب رد التحية بمثلها أو خير منها، ونصح الناس، وتذكيرهم بالخير، وحقوق الجيران، والإحسان إلى الوالدين، **والمتأمل للدروس لا يرى أنها تسير في القيم على منهج واضح، ولا على تقديم لأمهات القيم والمبادئ، وإنما حَرَصَت على جمعها أو جمع معظمها دون أن تكون واضحة التناول.**

٩-٢-٤- ثقافة اللغة الهدف:

الثقافة البارزة في الكتب هي الثقافة الإسلامية بمبادئها وقيمها، وهو ما صرحت به الوثيقة، ولم تبرز ثقافة اللغة الهدف، بما فيها من أخلاق جميلة تمثل المجتمعات العربية، مثل: الكرم، والشجاعة، والشهامة، والمروءة، ولعل الأمر سائغ؛ لأن الكتب بنيت لغرض محدد.

٩-٢-٥- المضامين الصريحة، والمضامين الخفيّة:

راوح الكتاب بينهما، فتارة يصرح بمضامين، ومواقف تبين ما عليه المؤلفون، وهي كثيرة وغالبة تشمل الأفكار والرسائل التي يصرح فيها بشكل واضح ومحدد، مثل: حديث المؤلفين في بعض النصوص عن الصلاة والصيام.

الصورة (١١) بعض المضامين الصريحة.

طالب ١: الصَّلاةُ.
المُعَلِّمُ: نَعَمْ. الصَّلاةُ الواجِبَةُ. مَنْ يَحْفَظُ آيَةً تُوَضِّحُ الحِكْمَةَ مِنَ الصَّلاةِ؟
طالب ٢: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ﴾. [العنكبوت: ٤٥]
المُعَلِّمُ: أَحْسَنْتَ. مَنْ يَذْكُرُ العِبادَةَ الثّانِيَةَ؟
طالب ٣: الزَّكاةُ.
المُعَلِّمُ: أَجَلْ.. الزَّكاةُ المَفْروضَةُ. وَضَّحَ القُرْآنُ الهَدَفَ مِنْ إِخْراجِ الزَّكاةِ. مَنْ يَذْكُرُ الآيَةَ؟
طالب ٤: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا﴾ [التوبة: ١٠٣]

وتارة يكون تبنيه لموقف من قضية معينة مثل قضية المرأة هو تعبير دقيق عن المعاني الخفية، ويدخل في ذلك خلفيات المؤلفين، والسياقات الثقافية التي عاشوا فيها أو عملوا بها، أو درسوا فيها، أو درسوا بها.

الصورة (١٢) المضامين الخفية.

كَرَّمَ الإِسْلامُ المَرْأَةَ تَكْرِيمًا عَظِيمًا، وَجَعَلَ عَلَيْها واجِباتٍ، وَجَعَلَ لَها حُقوقًا. قالَ تَعالَى: ﴿ وَلَهُنَّ مِثْلُ ٱلَّذِى عَلَيْهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٢٨﴾ ﴾ [البقرة]

وَكانَ الرَّسولُ الكَريمُ يَقولُ: «خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ وَأَنا خَيْرُكُمْ لِأَهْلي».

المُجْتَمَعُ يَحْتاجُ إِلَى المَرْأَةِ في جَميعِ المَجالاتِ.. فَيَحْتاجُ إِلَيْها في الطِّبِّ وَالتَّمْريضِ، وَفي الأَعْمالِ الَّتي لا يُحْسِنُها الرِّجالُ.

حَقًّا إِنَّ المَرْأَةَ في الحَياةِ هِيَ أُمُّ الرَّجُلِ، وَهِيَ أُخْتُهُ، وَهِيَ ابْنَتُهُ، وَهِيَ زَوْجَتُهُ...

هنا في النص السابق مضامين تفهم مما بين السطور، فما علاقة الحديث الشريف، بحاجة المجتمع إلى المرأة في جميع المجالات: الطب والتمريض، وغيرها، هناك ما هو خلف النص، أو مضمون خفي يتبين عند تأمله، يحكي معتقدات المؤلف (وهذا لا يعني خطأ هذا الأمر أو صوابه).

٩-٢-٦- العادات والتقاليد:

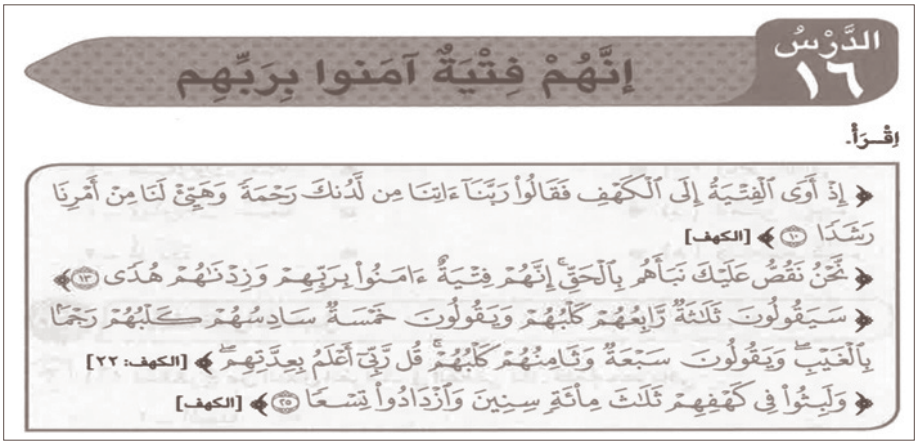
لم تحضر العادات والتقاليد في المجتمعات العربية ومجتمعات المسلمين في الخارج في هذا الكتاب من مثل: حفلات الزواج، والمناسبات، والمآتم، وربما يرجع السبب إلى أن الكتاب تمحور حول القرآن الكريم، وطريقة الوصول إلى فهمه عند قراءته أو الاستماع إليه.

٩-٢-٧- الرموز الثقافية:

لعل أبرز الرموز الثقافية هنا من الأشخاص هم النبي -e-، والأنبياء الكرام -عليهم صلوات الله وسلامه-: إبراهيم، ونوح، والأنبياء الآخرون، والصالحون من العباد مثل

أصحاب الكهف، **وغاب عن المشهد توظيف الرموز الثقافية الأخرى من غير الأشخاص في الكتاب مثل الرموز المادية**، وهذه الرموز في الوقت الذي ذاته تتداخل مع الهوية الجماعية، **ولعل غياب الصور عن الكتاب حرمه من توظيف الرموز بمختلف أشكالها**، فالسيف والزيتون والنخيل والجبل (أُحُد مثلًا) والنهر والبئر والغار (حراء، وثور مثالان له) واللون والمرويات التراثية من الرموز، وكان يمكن الاستفادة منها لو رغب المؤلفون؛ لكنها لم تستعمل.

الصورة (١٣) استعمال الرموز الثقافية (أصحاب الكهف)، وغياب المادية (صورة الغار الذي ناموا فيه).


الدَّرْسُ ١٦

إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ

اقْرَأْ.

إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ﴿١٠﴾ [الكهف]

نَّحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى ﴿١٣﴾

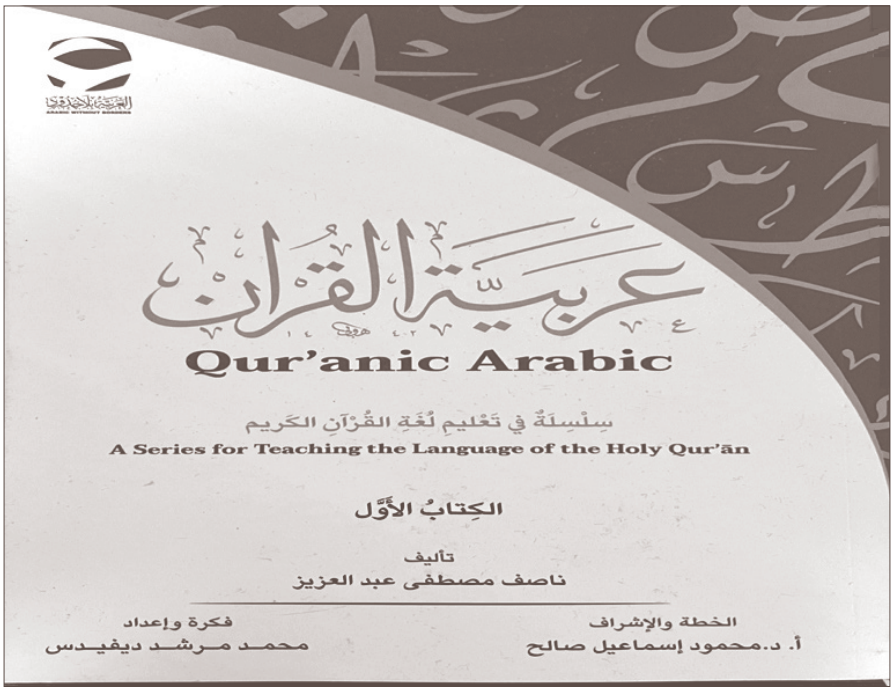
سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ ۖ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ ۚ قُل رَّبِّي أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِم ۚ [الكهف: ٢٢]

وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا ﴿٢٥﴾ [الكهف]

واللغة من الرموز الثقافية المشهورة، فنلاحظ أن الوثيقة ادّعت في الأهداف الخاصة أنها تهدف إلى تعليم اللغة من خلال القرآن الكريم ودون اللجوء إلى لغة وسيطة، **ولكن تعليمات الكتاب (طريقة التدريس المقترحة) ترى أنه لا مانع في المستويين الأول والثاني أن تستعمل اللغة الأم، وهذا تناقض كان يجدر بالقائمين على السلسلة التنبه له.**

وفي صدر كل كتاب من كتب السلسلة كتب بخط كبير باللغة الإنجليزية (Quranic Arabic) والأولى - حسب رأي الباحث - الاستغناء عن مثل هذه العبارة بالكليَّة.

الصورة (١٤) اللغة رمز ثقافي مهم، وحضور الإنجليزية على غلاف الكتاب يحتاج إلى إعادة نظر.



والمضامين الثقافية بفئاتها السابقة (الأفكار والهوية والقيم والمبادئ وثقافة اللغة الهدف والمضامين الصريحة والخفية والعادات والتقاليد والرموز الثقافية واللغة) ما وظف منها، وظف في النصوص والتدريبات.

ثانيا: كيف عالج المؤلفون مهارات اللغة؟

وللإجابة عن هذا السؤال نفصل الحديث عن المهارات وفق الآتي:

٩-٣-١- مهارة الاستماع (فهم المسموع):

وهي المهارة الشفهية الأولى التي يتعرض لها مكتسب اللغة الأم، ومتعلم اللغة الثانية في الأحوال العادية، وتصنف على أنها مهارة استقبالية أو سلبية (بسبب أن المتعلم أو المكتسب

لا يبـدر منـه شيء ظاهـر) وهـي في جوهرهـا مهـارة معقـدة جـدًّا، فهـي تتضمـن عمليـات عقليـة معقـدة وتحـدث في وقـت وجيـز جـدًّا مـن اسـتقبال الشـفرة (الأصـوات والكلمـات والجمـل) وفـك التشـفير وإعـادة تفسـيره.

حظيـت مهـارة الاسـتماع باهتمـام كبـير، فقـد حضـرت مـع القـراءة في أول الوثيقـة المختصـرة عنـد الحديـث عـن الرؤيـة: فالمؤلفـون والمشـروع يـرى أنهـم يتطلعـون إلى فهـم أفضـل لآيـات القـرآن الكريـم، ويذهبـون إلى أبعـد مـن ذلـك، ويرجـون أن تُتَـذوق آيـات القـرآن الكريـم.

وقـد ذكـرت الوثيقـة مراحـل للاسـتماع تتمثـل في فهـم الألفـاظ والمصطلحـات والعبـارات الاصطلاحيـة وفـق السـياق، والتعـرف على العلاقـة بـين الألفـاظ والعبـارات القرآنيـة، والتعـرف على معـاني أدوات الرابـط، وفهـم التراكيـب النحويـة ومعانيهـا ووظائفهـا، والأسـاليب البلاغيـة.

وعنـد تأمـل الـدروس وتدريباتهـا نلاحـظ كمـا أسـلفنا أنـه خُصـص للاسـتيعاب تدريبـان، لا علاقـة مباشـرة لهمـا بالاسـتماع (فهـم المسـموع) بـل همـا يندرجـان في فهـم المقـروء، مـن قبيـل: رتـب الأفـكار حسـب ورودهـا في النـص المكتـوب، وضـع علامـة صـح وخطـأ، ورتـب الجمـل، ورتـب الموضوعـات، ورتـب الأحـداث حسـب النـص المكتـوب، ورتـب الأفعـال حسـب ورودهـا في النـص المكتـوب؛ فلـذا ليـس هنـاك تركـيز على مهـارة فهـم المسـموع في الكتـاب المطبـوع، وليـس هنـاك تسـجيل صـوتي بـأي طريقـة مـن الممكن أن يُسـتمع إليـه، فبعـض السلاسـل تضـع قرصًـا مضغوطًـا يرافـق كل كتـاب مـن السلسـلة لفهـم المسـموع وقـراءة الحـوارات، أو رمـزا شـريطيًّا (باركـود) ينقـل الطالـب عـبر جوالـه إلى النصـوص المسـموعة، أمـا في هـذه السلسـلة فليـس هنـاك شيء مـن ذلـك.

الصورة (١٥) مثال على أن التدريبات الأولى للاستيعاب تتعلق بالمقروء وليس المسموع.

أَوَّلًا الاسْتِيعابُ

١ رَتِّبِ الأَفْكَارَ التَّالِيَةَ حَسَبَ تَرْتِيبِ وُرودِها في النَّصِّ بِكِتابَةِ الأَرْقامِ في الدَّوائِرِ.

- إِسْمُ عَبْدِ اللَّهِ بَيْنَ النّاجِحينَ
- عَوْدَةُ عَبْدِ اللَّهِ إِلَى بَيْتِهِ
- ذَهابُ عَبْدِ اللَّهِ إِلَى المَدْرَسَةِ
- فَرَحُ عَبْدِ اللَّهِ بِنَجاحِهِ
- صَلاةُ عَبْدِ اللَّهِ وَدُعاؤُهُ

٩-٣-٢- مهارة المحادثة:

ذكر المؤلفون في بداية كل كتاب في الهدف من السلسلة أنه ليس من أهداف السلسلة تعليم تلاوة القرآن الكريم ولا التحدث ولا الكتابة بالعربية، فالتحدث أو المحادثة ليست من أهداف الكتاب ولا السلسلة، **لكنّ المؤلفين عند الحديث عن أنشطة الألفاظ والتعابير يذكرون أن الدارسين يكلفون بحل أنشطة ملء الفراغ، واختيار الكلمة الغريبة والتكملة شفهيًّا، وانتخاب بعضهم لقراءة الحل وإشراك بقية الفصل في تصويب الأخطاء، وهذا من المحادثة، وربما يعد من أفضل أشكال تعلم الحديث، ويسمى المهمة التعليمية، وإن كان هذا باب نقد، لكن يلتمس للمؤلفين عذر، فمهارات اللغة وعناصرها متداخلة يصعب نزع بعضها عن بعض، وتختلف في تداخلها من مهارة إلى مهارة أخرى.**

الصورة (١٦) مثال على تدريب على المحادثة، مع أن المؤلفين قالوا إن المحادثة غير موجودة.

رابعًا: أنشطةُ الاستيعابِ:

١ ـ اعتمدْ على أسلوب المناقشة الشفهية في تناول أنشطة الفهم، واجعل عرض الدرس حوارًا بينك وبين الدارسين.

٢ ـ تكليف الدارسين بحل أنشطة ملء الفراغ واختيار الكلمة الغريبة والتكملة شفهيًّا أوَّلًا، واختيار بعضهم لقراءة الحل وإشراك بقية الفصل في تصويب الأخطاء.

٩-٣-٣- مهارة القراءة (فهم المقروء):

مهارة القراءة هي المهارة المركزية في الكتب، أو هي المهارة التي اعتمد عليها الكتاب من مهارات اللغة، فالمؤلفون قد ذكروا أنهم لا يستهدفون مهارتي المحادثة ولا الكتابة، **ونلحظ كذلك أن مهارة فهم المسموع لم تنل تركيزًا تستحقه كما عرضناه في المثال السابق**، بل إن الكتاب مضى على إيقاع واحد من جهة ترتيبه، فعند التدقيق لا ترى أثرًا يذكر لمهارة فهم المسموع، ومهارةُ القراءة سينصرف إليها ما صرح به المؤلفون في بداية كل درس تحت عنوان: الاستيعاب، وتحته تدريبان يصبان في هذه المهارة المهمة والمركزية في هذا الكتاب،

وهما في حق هذه المهارة المركزية قليلان، وإن كان سيرفدهما كل تدريب من التدريبات التي في الكتاب، فهي - أي التدريبات - تشترك فيها مهارة القراءة بشكل من الأشكال، لكن في هذا الكتاب ليس ثمة تركيز مكثف على مهارة القراءة، وقد أدرك المؤلفون الفجوة التي يمكن أن تقع من جانب أن متعلم اللغة قد يكون ذا معرفة بالحروف العربية، وقد يكون عنده جانب بسيط من الإلمام بها، بحكم أن جمهور الكتاب من المسلمين، وليس ذلك فحسب بل من المسلمين الملتزمين الذي يصحبون القرآن الكريم، ويصحبهم، وقد يكون مسلمًا جديدًا لا يعرف شيئًا عن العربية، فألفوا كتابًا سابقًا للكتاب الأول سموه: "الكتاب التمهيدي".

إذن حظّ مهارة القراءة (فهم المقروء) في الكتاب الأول من السلسلة ليس وافرًا، وإن كانت روافده كثيرة.

الصورة (١٧) القراءة، وما يتعلق بها.

أَوّلًا: قراءة النص:
١ ـ اقرأ لهم النص متّبِعًا قواعِدَ النَّبْرِ والتَّنْغيمِ.

ثانيًا: الإعادة الجماعية وبمجموعات:
١ ـ أعد قراءة النص جملة جملة، واطلب من الدارسين الإعادة بعدك، ويمكنك تقسيم الفصل إلى مجموعات في الإعادة بعدك.
٢ ـ كَرِّرْ ذلك عدة مرات.

ثالثًا: قراءة الدارس:
١ ـ اختر دارسًا ليقرأ النص أو جزءًا منه قراءة منفردة.
٢ ـ كرِّرْ ذلك مع عدد آخر من الدارسين.
٣ ـ أعطِ الفرصةَ للدارس كيْ ينطلقَ في القراءة ولا تقاطعه إلا في الأخطاء الجسيمة.

الصورة (١٨) من تدريبات الاستيعاب الخاصة بالقراءة.

(٣) ضَعْ عَلامَةَ ✓ في المُرَبَّعِ أمامَ التَّكْمِلَةِ المُناسِبَةِ (أ) أو (ب) لِكُلِّ عِبارَةٍ.

١ ـ المُسْلِمُ يُصَلّي .....
- (أ) أرْبَعَ مَرّاتٍ في اليَوْمِ
- (ب) خَمْسَ مَرّاتٍ في اليَوْمِ

٢ ـ يَقْرَأُ المُسْلِمُ في كُلِّ صَلاةٍ .....
- (أ) سورَةَ الفاتِحَةِ
- (ب) سورَةَ الإخْلاصِ

٣ ـ المُصَلّي .....
- (أ) يَسْجُدُ أوّلًا
- (ب) يَرْكَعُ أوّلًا

٤ ـ المُصَلّي يَقولُ في الرُّكوعِ .....
- (أ) سُبْحانَ رَبِّيَ الأعْلَى
- (ب) سُبْحانَ رَبِّيَ العَظِيمَ

٥ ـ المُصَلّي يَقولُ في السُّجودِ .....
- (أ) سُبْحانَ رَبِّيَ الأعْلَى
- (ب) سُبْحانَ رَبِّيَ العَظِيمَ

٩-٣-٤- مهارة الكتابة:

مثلها مثل مهارة المحادثة، فقد ذكر المؤلفون في بداية الكتاب في موضوع الهدف من السلسلة أن تعليم الكتابة بالعربية ليس من أهداف السلسلة.

الصورة (١٩) موقف المؤلفين من مهارة الكتابة.

الهدف من السلسلة:

كان الهدف الذي أعدت من أجل تحقيقه هذه السلسلة هو فهم النصوص القرآنية عند قراءتها، ومن ثم الاستماع إليها بصورة غير مباشرة. فهي لا تهدف إلى تعليم التلاوة ولا إلى التحدث أو الكتابة باللغة العربية، حيث إن هذه غايات تحتاج إلى جهود إضافية أخرى لا يمكن أن تتم في سلسلة واحدة. فالتلاوة علم وفن له أهله المتخَصِّصونَ، أما التعبير الشفوي والكتابي فهما مهارتان تتعلقان باللغة العربية العامة، ولا ترتبطان بعربية القرآن.

من أجل ذلك كان التأكيد في هذه السلسلة على جوانب التعرُّف والتمييز والفهم، دون سواها من المهارات.

ثالثا: كيف عالج المؤلفون عناصر اللغة؟

وللإجابة عن هذا السؤال نفصل الحديث عن عناصر اللغة وفق الآتي:

٩-٤-١- الأصوات:

لم تكن هناك تدريبات على الأصوات في هذا الكتاب من السلسلة، ولم أشعر بالاهتمام بها، مع كون الأصوات مهمة جدًّا في فهم المعنى، وفي صحة قراءة القرآن الكريم وغيره، ولعل السبب في ذلك أن المؤلفين خصصوا كتابًا للأصوات والحروف، في عشرة دروس تشتمل على سماع الأصوات وترديدها، والتدريب على الظواهر الصوتية، وتدريب التمييز بين الأصوات، **وأرى أن عدم العودة لتدريبات الأصوات في الكتاب الأول الذي يأتي في الترتيب بعد الكتاب التمهيدي المختصر غير وجيه.**

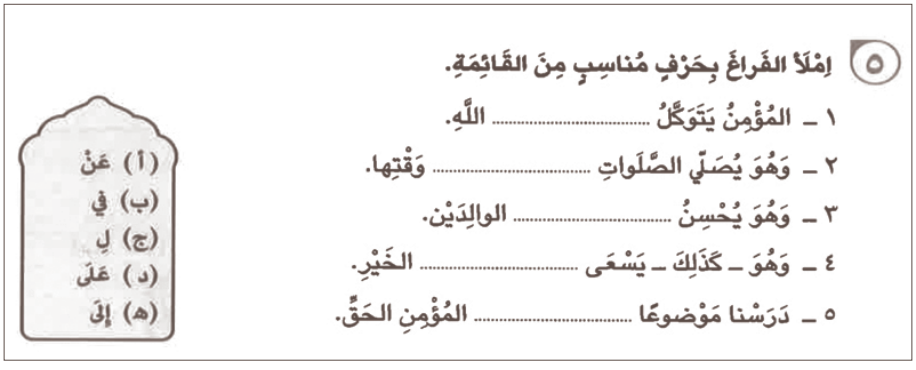
٩-٤-٢- المفردات:

نالت المفردات في الكتاب والوثيقة حظًّا لا بأس به، وتكاد تتقاسم الاهتمام الأكبر مع التراكيب في كتب السلسلة، فقد ذكر المشرف أن من الرؤية إعداد معاجم مطبوعة وإلكترونية متعددة اللغات لألفاظ القرآن الكريم، ومن الأهداف العامة للسلسلة فهم ألفاظ القرآن الكريم، ومصطلحاته وعباراته الاصطلاحية وفقا للسياق، ومعرفة العلاقة بين الألفاظ والعبارات القرآنية، والتعرف على معاني أدوات الربط، وقد قدم في الكتاب الأول ثمانمئة كلمة هي الأكثر تكرارًا في القرآن الكريم، وفي ملاحق الكتاب قائمة بالألفاظ الواردة، مع بيان الدروس التي وردت فيها، وقد شرحت الألفاظ والتعابير في الكتابين الأول والثاني، ثم توقف الشرح في الكتب الثالث والرابع والخامس والسادس، وجرى التعامل مع الألفاظ في الكتب كلها من الأكثر تكرارًا إلى الأقل تكرارًا، فالثمانمئة التي في الكتاب الأول هي الأكثر تكرارًا من ألفاظ القرآن الكريم، وكان نصيب المفردات من التدريبات في كل درس جيدًّا، فقد حظيت بأربعة تدريبات شكلًا ومعنى في صور مختلفة كما يقول المؤلفون، فاستعملت تدريبات تتناول الترادف والتضاد والشبكات الدلالية والعلاقات الاشتقاقية، **والملاحظ أن الوثيقة المختصرة، ومقدمة الكتاب لم تشر إلى سبب اختيار "الألفاظ والتعابير الجديدة" بديلًا عن "المفردات" التي استعملت في أكثر كتب تعليم العربية لغة ثانية، ولم يبين المؤلفون الضابط في التعابير، فبعضها ذكرت وليست من**

المتصاحبات اللفظية، وإنما هي عبارة يمكن أن يكون لكل لفظ منها معنى مستقل!

وجاءت التدريبات في الكتاب في: "ثانيًا" (وهي التدريبات الخاصة بالمفردات في الكتاب)، وهي أربعة تدريبات من مثل: استخرج من النص كلمة تدل على الجمع، أو المثنى، أو تعني تعبيرًا مثل: كل يوم، أو كل سنة، واملأ الفراغ باختيار كلمة مناسبة، وأسئلة حول الترادف والتضاد، وترتيب ألفاظ التعابير الخاصة بالصلاة، واستخراج كلمة من النص تعني عبارة مذكورة في السؤال، وملء الفراغ بكلمة مناسبة، ورسم دائرة حول كلمة غريبة من بين مجموعة كلمات، ووضع خط تحت الكلمة القريبة في المعنى لكلمة أوردت في السؤال، وصل بين كلمتين بينهما علاقة، وتجري المراوحة بين هذه التدريبات، **وقد تتداخل التدريبات وتكون تدريبات المفردات منصرفة إلى التراكيب النحوية، ومثال ذلك ورود تدريبين يطلبان ملء الفراغ بفعل، وحرف جر.**

الصورة (٢٠) مثال على ما وضع للمفردات، وحقه أن يكون للتراكيب.



٩-٤-٣- التراكيب:

جرت الإشارة إلى التراكيب في الوثيقة المختصرة، فقد ذكر المشرف في الأهداف العامة أن منها: فهم التراكيب النحوية الشائعة ووظائف هذه التراكيب ومعانيها، وذكر في مكونات الدروس أن هناك تدريبات على التراكيب النحوية لأجل معرفة هذه التراكيب وفهم معانيها ووظائف هذه التراكيب، ثم سردت التراكيب في نهاية الوثيقة حسب المستوى،

فالمستوى الأول كان من نصيبه واحد وأربعون تركيبًا، وتتناقص التراكيب النحوية مع كل مستوى، فالمستوى الأول ضم أكثر التراكيب النحوية، وكان نصيب المستوى الثاني خمسة وثلاثين تركيبًا، في حين حصل الثالث على خمسة عشر تركيبًا، والرابع زاد عن الثالث، وحصل على عشرين تركيبًا، وفي الكتاب تحت تصنيف "رابعًا": ذكر المؤلفون أن نصيب التراكيب النحوية أربعة تدريبات، ويقصد من إيرادها التعرف والفهم، دون الاستعمال والتعبير ما أمكن ذلك، وألحق في الكتاب خريطة بالمواضيع والنحو، وقد وجه المعلم إلى شرح القواعد بأمثلة سهلة، ويجري تصويب التدريبات بصورة جماعية، وذكر المؤلفون أنهم تبنوا عرض النحو وظيفيًّا مع قدر يسير من القواعد النظرية، **والملاحظ أن عدد الدروس خمسة وأربعون درسًا، وعدد التراكيب واحد وأربعون تركيبًا في الكتاب الأول، ولم يبين "المشرف" كيفية تقسيم هذه التراكيب، فعدد الدروس ليس مطابقًا لعدد التراكيب، فماذا سيصنع ببعض الدروس التي تزيد عن التراكيب، صحيح أنه ذكر في الملاحق التركيب الذي سيعالج في الدرس، ولكن هذه الخريطة تختلف عن سرد التراكيب الذي ورد في الوثيقة المختصرة، ثم إن خريطة التراكيب قد تربك المعلم، ولا يدري ماذا يصنع بها؛ إلا أن يكون معلمًا ناطقًا بالعربية، وحاذقًا. ومما يلاحظ كذلك أن المؤلفين أشاروا إلى القواعد والإعراب في وقت مبكر من الكتاب الأول، ففي الدرس الأول في التدريبات، وضعوا بخط شفاف على تدريبٍ لملء الفراغ فوق الكلمات نوعها: مبتدأ، مضاف إليه خبرا! والطالب لم تمر به هذه التراكيب من قبل! وكذلك فعل في الدرس الثاني، فقد وضع بخط شفاف فوق الجملة فعل فاعل مبتدأ، وفي هذا ما يربك الدارس ويحيره! وليس ثمة إرشاد للمعلم كيف يتعامل مع هذه التراكيب، ونلاحظ أن بعض القواعد تعرض مبكرًا بصورة مختصرة، فقد عرضت في الدرس الثاني بجوار التدريب العاشر: جملة فعلية: تبدأ بفعل!**

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصورة (٢١) مثال على التقديم المبكر للقواعد، بصورة مختصرة، ويمكن أن تكون مربكة.

٩ أَعِدْ كُلَّ جُمْلَةٍ مِنَ الجُمَلِ التّالِيَةِ بَعْدَ أَنْ تَبْدَأَها بِالاسْمِ.

	فِعْلٌ	فاعِلٌ	مُبْتَدَأٌ
١ ـ	يُصَلّي	المُسْلِمُ.	المُسْلِمُ يُصَلّي.
٢ ـ	يَقْرَأُ	المُسْلِمُ.	.....
٣ ـ	يَرْكَعُ	المُصَلّي.	.....
٤ ـ	يَسْجُدُ	محمدٌ.	.....
٥ ـ	يَقْعُدُ	بَدْرٌ.	.....

جُمْلَةٌ اسْمِيَّةٌ (تَبْدَأُ بِالاسْمِ)

١٠ أَعِدْ كُلَّ جُمْلَةٍ مِنَ الجُمَلِ التّالِيَةِ بَعْدَ أَنْ تَبْدَأَها بِالفِعْلِ.

١ ـ المُسْلِمُ يَقولُ اللّهُ أَكْبَرُ.	«	يَقولُ المُسْلِمُ اللّهُ أَكْبَرُ.
٢ ـ المُسْلِمُ يُكَبِّرُ.	«	.....
٣ ـ المُصَلّي يُسَلِّمُ عَنْ يَمينِهِ.	«	.....
٤ ـ المُؤْمِنُ يَشْهَدُ أَنْ لا إِلَهَ إِلّا اللّهُ.	«	.....
٥ ـ المُسْلِمُ يَصومُ رَمَضانَ.	«	.....

جُمْلَةٌ فِعْلِيَّةٌ (تَبْدَأُ بِالفِعْلِ)

وعودًا مرة أخرى إلى خريطة التراكيب في آخر الكتاب التي تبين أن الدرس الواحد من الممكن أن يعالج ثلاثة تراكيب في آن واحد! وليس ثمة كتاب للمعلم يَهْديه في تدريس الكتاب، فكيف سيتقن المتعلم التراكيب إذا كان كل درس يحوي أربعة تدريبات، وكل تدريب يخص تركيبًا مستقلًّا عن الآخر! فإذا كان كل درس يحوي أربعة تدريبات، وكل تدريب يخص تركيبًا مختلفًا عن الآخر بمعنى أن التدريبات تتناول ثلاثة تراكيب أو أربعة، فكيف يكون بناء الدروس، وعلى أي تركيب تسير! ففي الدرس التاسع والعشرين تناول التدريب الأول استعمال حروف الجر، والتدريب الثاني استعمال المفعول به وإعرابه، والتدريب الثالث إدخال كان على الجملة الاسمية ونصب خبرها، والرابع ربط الجمل باستعمال الأسماء الموصولة.

الصورة (٢٢) من تدريبات التراكيب النحوية.

٧ إمْلأ الفَراغَ في كُلِّ عِبارَةٍ مِمّا يَلي بِحَرْفِ جَرٍّ مُناسِبٍ تَختارُهُ مِنَ القائِمَة.

(أ) مِنْ
(ب) إلَى
(ج) عَنْ
(د) لِـ
(هـ) بِـ
(و) في

١ ـ أَمَرَ الأَبُ ابْنَهُ ..... عَمَلِ الواجِب.
٢ ـ هَذَا الكاتِبُ ..... الرّاسِخينَ ..... العِلْمِ.
٣ ـ يَهْدِي اللّهُ مَنْ يَشاءُ ..... الصِّراطِ المُستَقيمِ.
٤ ـ سَأَلَ المُسافِرُ ..... الطَّريقِ.
٥ ـ كَتَبْتُ رِسالَةً ..... صَديقي.

٨ ● لاحِظْ ما تَحْتَهُ خَطٌّ في المِثالَيْنِ التّالِيَيْن.

مفعول به منصوب بالفتحة

مثال ١: أَمَرَ اللّهُ العِبادَ بِفِعْلِ الخَيْرِ.

مثال ٢: أَنْزَلَ اللّهُ الكِتابَ بِالحَقِّ.

● أَكْمِلْ كُلَّ عِبارَةٍ مِنَ العِباراتِ التّالِيَةِ، بِاختيارِ مَفْعولٍ بِهِ مُناسِبٍ مِنَ القائِمَةِ كَما في المِثالَيْنِ السّابِقَيْن.

(أ) الفَجْرَ
(ب) الذِّئْبَ
(ج) الأَنْبِياءَ
(د) الدَّرْسَ
(هـ) الخُطْبَةَ

١ ـ بَعَثَ اللّهُ ..... .
٢ ـ أَلْقَى الإمامُ ..... .
٣ ـ صَلَّتْ المُؤْمِناتُ ..... .
٤ ـ غَفَرَ اللّهُ ..... .
٥ ـ فَهِمَ الطُّلّابُ ..... .

٩ أَدْخِلْ «كانَ» عَلَى الجُمَلِ التّالِيَةِ وَغَيِّرْ ما يَلْزَمُ كَما في المِثالَيْن.

مثال ١: الناسُ أُمةٌ واحِدَةٌ. ≪ كانَ النّاسُ أُمَّةً واحِدَةً.

مثال ٢: الكِتابُ سَهْلٌ. ≪ كانَ الكِتابُ سَهْلًا.

١ ـ الرِّزْقُ كَثيرٌ. ≪ كانَ الرِّزْقُ كَثيرًا.
٢ ـ المُصَلّي ساجِدٌ. ≪ كانَ ..... .
٣ ـ الأَبُ صالِحٌ. ≪ كانَ ..... .
٤ ـ الجَدُّ صابِرٌ. ≪ كانَ ..... .
٥ ـ الزَّوْجُ رَحيمٌ. ≪ كانَ ..... .

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

١٠ إمْلأ الفَراغاتِ بِاسْمِ المَوْصولِ المُناسِبِ مِنَ الصُّنْدوقِ.

هَؤُلاءِ هُمُ الأَئِمَّةُ ..... يَتَحَدَّثونَ عَنِ الحَجِّ.
هَؤُلاءِ هُمُ الأَئِمَّةُ الَّذِينَ يَتَحَدَّثونَ عَنِ الحَجِّ.

١ ـ وَصَلَتْ المُعلِّمَةُ ..... تُدَرِّس التَّفْسيرَ.
٢ ـ أَتَيْنا إلَى المَسْجِدَيْنِ ..... في القَرْيَةِ.
٣ ـ أَيّوبُ هُوَ النَّبِيُّ ..... صَبَرَ كَثيرًا.
٤ ـ المُؤْمِناتُ هُنَّ ..... يَصُمْنَ رَمَضانَ.
٥ ـ الكافِرونَ هُمُ ..... لا يُؤْمِنونَ بِاللَّهِ.

ألا يعد ذلك تشتيتًا للمتعلم؟! وعند إعمال النظر في النص في مقدمة الدرس تجد أنه يحوي جملة فيها حروف جر، ثم أورد آية تحوي "كان"، ثم آية أخرى تحوي "اسمًا موصولًا"، وسارت معظم الدروس بهذه الطريقة، والملاحظ على هذا الدرس وأمثاله أنه متكلف يقحم التراكيب التي كان يؤمل أن يتقنها الطالب لو كشف الحديث عنها، لكن بهذه الطريقة التي تحشد عددًا من التراكيب في نص واحد، ثم في التدريبات كل تدريب يدور حول تركيب من هذه التراكيب سيكون الأمر شاقًّا على المعلم والمتعلم ومشتتًا لهما.

الصورة (٢٣) درس يحوي عددا من التراكيب.

الدَّرْسُ ٢٩
اللَّهُ أَنْزَلَ الكِتابَ بِالحَقِّ

اِقْـرَأْ.

أَمَرَ اللَّهُ عِبادَهُ بِفِعْلِ الخَيْرِ، وَهَداهُمْ إلَى الفَضائِلِ. يَقولُ اللَّهُ تَعالَى:

﴿ كَانَ ٱلنَّاسُ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَبَعَثَ ٱللَّهُ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ ٱلنَّاسِ فِيمَا ٱخْتَلَفُوا۟ فِيهِ ﴾ [البقرة: ٢١٣].

﴿ فَهَدَى ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِمَا ٱخْتَلَفُوا۟ فِيهِ مِنَ ٱلْحَقِّ بِإِذْنِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ يَهْدِى مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [البقرة: ٢٣].

﴿ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [آل عمران: ٧].

١٠- الخاتمة والتوصيات:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المضامين الثقافية في الكتاب الأول، ورأينا كيف عرضت الأفكار، ومن ضمنها استعمال اللغة الأم في المستويين الأول والثاني، وفي المستويات التي بعدها تستعمل العربية فقط، ولكن لم يبين المؤلفون كيف يتم ذلك، وكيف ينتقل إلى الفصحى، وكانت الهوية واضحة في الكتاب، وهي هوية إسلامية، وأما المبادئ والقيم فبرزت؛ ولكن حصل في عرض بعضها خلل مرده إلى الحجاج الذي لم يوفق فيه المؤلفون، ولم تبرز في الكتاب ثقافة اللغة الهدف، وإنما برز جزء منها وهو الجانب الديني، وراوح الكتاب بين التصريح بالمضامين، والتلميح بها، وغابت العادات والتقاليد عن الكتاب، وهذا أمر طبيعي لخصوصية هذا الكتاب، وبرزت الرموز الثقافية من الأشخاص مثل شخص النبي -e-، وعدد من الأنبياء الكرام، ولم تحضر الرموز الثقافية الأخرى مثل النخل والسيف والزيتون، وحضرت اللغة وهي من أهم الرموز، وهي المعنية بالأمر كله، وعِيبَ أن يُقترح التدريس في المستويين الأول والثاني بلغة وسيطة، وكتب على غلاف الكتب باللغة الإنجليزية اسم الكتاب مع اللغة العربية، ولا أراه مناسبًا، ولعل غياب الصور عن الكتاب حرمه من الرموز الثقافية التي تزخر بها العربية، وهذا في نظري من العيوب الكبيرة في الكتاب، لكن المؤلفين كانوا ملزمين باشتراطات مالكي مشروع تأليف السلسلة. وكشفت الدراسة عن كيفية معالجة الكتاب والمؤلفين لمهارات اللغة، وبينت أن المؤلفين -بحكم أن السلسلة لغرض خاص- لم يعيروا الكتابة والمحادثة عناية؛ بل قالوا إنهم غير معنيين بهما، وهذا متفهم، لكنهم -لطبيعة مهارات اللغة وتداخلها- مروا على المحادثة في عدد من التدريبات، وكان ينتظر من المؤلفين أن يركزوا على مهارة فهم المسموع، لكن التركيز جاء ضعيفًا باهتًا، بل إن بالغنا قلنا إن مهارة فهم المسموع غائبة، ولم يستعن المؤلفون بوسائل حديثة معينة على فهم النصوص سواء أكانت مسموعة أم مرئية، وهنا نلحظ أن مهارة القراءة هي المهارة التي نالت النصيب الأكبر من الاهتمام، رغم أن تدريبات الاستيعاب التي تصب في مهارة القراءة قليلة مقارنة بعناصر اللغة، وهدفت الدراسة كذلك لمعرفة كيف عالج الكتاب عناصر اللغة، فقد تجاوز الكتاب عنصر الأصوات، وربما يكون السبب أنه خُصص له كتاب تمهيدي، ولكن لم يذكر ذلك، وحين تورد كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية عنصر

المفردات يورد الكتاب هذا العنصر بطريقة أخرى، فيسميه: الألفاظ والتعابير الجديدة، ولم يذكر علة لهذه التسمية، وخصص له أربعة تدريبات تراوح بين المعنى المضاد والمرادف والقريب في المعنى واختصار الجمل بكلمة أو لفظة واحدة، وجاءت التراكيب بطريقة غريبة نوعًا ما عن كتب تعليم العربية لغة ثانية، ففي الدرس الواحد يعالج أكثر من تركيب، وخصص للتراكيب أربعة تدريبات، أحيانًا كل تدريب يسأل عن تركيب مستقل، وهذا من شأنه أن يربك المعلم ويشتت المتعلم، ولم يوضح توزيع التراكيب، وليس هناك هاد يهدي لتقديمها للمتعلمين بصورة واضحة.

ولعل أظهر أمر يزعج من يطالع السلسلة هو غياب التصميم الجميل، وغياب الصور.

وتقترح هذه الدراسة من التوصيات ما يأتي:

- دراسة الأجزاء الأخرى من هذه السلسلة.
- دراسة الاختبارات في السلسلة من حيث كفايتها، وسلامتها، وتغطيتها لموضوعات الدروس.
- دراسة النصوص في السلسلة من حيث كونها أصيلة أو مصنوعة، وما الحد المقبول من المصنوع، وما طبيعة النص المصنوع، ومدى منطقية النصوص.
- المقارنة بين هذه السلسلة وبين ما صنع من سلاسل أخرى في الاتجاه نفسه.
- دراسة أثرها في الطلاب، فقد طبقت في بريطانيا، وفي جنوب أفريقيا.
- ومن التوصيات المهمة ما يتوجه إلى مؤلفي السلسلة، والعاملين عليها، والراعين لها أن يقيسوا، ويقيموا تطبيق السلسلة، وأثرها في المؤسسات التي طبقتها.
- أن يقارنوا بين الدول التي طبقت فيها السلسلة، ويتعرفوا على الاتفاق والاختلاف ويعالجوه.
- أن تقيم التجربة من خلال المعلمين الذين درسوا السلسلة، وتؤخذ انطباعاتهم وملاحظاتهم.

المراجع العربية

بن حميد، محمد بن تركي بن نايف. (١٤٣٢هـ). تحليل وتقويم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة أم درمان. أم درمان. رسالة دكتوراه غير منشورة.

رحماني، إسحاق. (٢٠٠١). دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية. جامعة الخرطوم. الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة.

الرشيدي، غازي عنيزان. (١٤٤٤هـ). أسلوب تحليل المحتوى النوعي *رؤية تحليلية وممارسة عملية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.

رضوان، أبو الفتوح، وعفيفي، محمد الهادي، وعبد الحميد، السيد عبد الله. (١٩٦٢). *الكتاب المدرسي*. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

ريازي، مهدي. (١٤٤١هـ). *موسوعة روتليدج لأساليب البحث في اللغويات التطبيقية*. ترجمة الدكتور إبراهيم القرني، والدكتور مبارك القحطاني. دار جامعة الملك سعود. الرياض.

سالم، محمد محمد. (١٤٢٤هـ). *تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية*. جامعة الملك سعود. الرياض.

شعيب، أبو بكر عبد الله علي. (٢٠٠٩). تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. سلسلة العربية بين يديك نموذجا. جامعة النيلين. الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة.

صالح، عازة مرسال سعد الله. (٢٠٠٢). تحليل وتقويم كتاب القبس للصف الثامن مرحلة الأساس بمحافظة الخرطوم. جامعة أفريقيا. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

صيني، محمود إسماعيل. (١٩٨٢). *إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية: بعض الأسس العامة*. مج ٤. ص: ٩٧-١٤٤. جامعة الملك سعود، كلية التربية. الرياض.

الطاهر، تهاني عبد السلام. (٢٠٠٢). تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للحلقة الثانية لمرحلة الأساس دراسة ميدانية في محافظة الخرطوم. جامعة أفريقيا العالمية. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

طعيمة، رشدي أحمد أحمد. (١٩٩٠). المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية إطار مقترح. *مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة*، مج ١. المعهد العالمي للفكر الإسلامية وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.

عبد الحميد، خديجة عبد الرحيم. (١٩٩٨). تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الرابع لمرحة الأساس بالسودان. جامعة أفريقيا. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

العبد الكريم، راشد. (١٤٤٢هـ). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد. الرياض. الطبعة الثالثة.

عبد الله، عمر الصديق، وبشير، عز الدين، والسحيمي، منصور، ومحجوب، حسن. (١٤٣٦هـ). *وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. جامعة أم القرى. مكة.

عبد الله، عمر الصديق. (٢٠٠٤). تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها العربية للحياة نموذجا. *مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها*. معهد اللغة العربية في جامعة أفريقيا العالمية، العدد الأول.

عبد المؤمن، حسن. (٢٠٠٣). تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس بالمدارس الابتدائية العربية التشادية. معهد الخرطوم. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

عبد المجيد، عواطف حسن علي. (١٩٩٩). تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الأول بمرحلة الأساس. معهد الخرطوم. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

عثمان، محمود إبراهيم. (١٩٩٩). كتاب الأساس في القراءة لمرحلة الأساس بجمهورية السودان دراسة وصفية تحليلية تقويمية. معهد الخرطوم. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

العصيلي، عبد العزيز. (١٤٢٣هـ). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. جامعة أم القرى. مكة.

عيساوي، محمد التجاني عمر. (٢٠٠٢). تقويم محتوى المستوى الثاني من كتاب اللغة العربية لتدريس المنهج القومي في مناطق التداخل اللغوي في السودان. معهد الخرطوم. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

الغالي، ناصر، وميغري، منصور. (٢٠١٣). المكون الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: من التنميط إلى التنوع. *مجلة كلية التربية في جامعة عين شمس*. العدد ١٩٢. مصر.

فهمي، عبد السلام عبد العزيز. (١٤٠٥هـ). كتاب نصاب الصبيان ومسيرة ستة قرون في تعليم اللغة العربية للمسلمين غير الناطقين بها. جامعة أم القرى. مكة.

الفوزان، عبد الرحمن. (١٤٤٣هـ). *كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إعدادها وتقييمها*. (د.د).

الفوزان، عبد الله بن إبراهيم. (١٤٣٤هـ). كتاب العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى دراسة تحليلية تقويمية. جامعة الإمام. الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة.

الفوزان، محمد. (١٤٤١هـ). تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "العربية للعالم" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

كيفي، ريمون، وكمبنهود، لوك. (١٩٩٧). *دليل الباحث في العلوم الاجتماعية*. تعريب الدكتور يوسف الجباعي. المكتبة العصرية. بيروت.

محمد، ليلى عوض عثمان. (٢٠٠٣). *العربية بين يديك* (سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) كتاب الطالب دراسة وصفية تحليلية تقويمية. معهد الخرطوم. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

ميريام، شاران، وتيسيديل، إليزابيث. (١٤٤٣هـ). *البحث النوعي دليل التصميم والتطبيق*. ترجمة الدكتور سلطان المحيميد، والأستاذ الدكتور سعيد المنوفي، دار جامعة القصيم للنشر العلمي والترجمة. القصيم.

الناقة، محمود، وطعيمة، رشدي. (١٤٠٣هـ). *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه*. جامعة أم القرى. مكة.

يونس، بدر الزمان محمد. (١٤٠٧هـ). تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للمدارس الإسلامية المتوسطة في إندونيسيا. الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة.

رومنة المراجع العربية

Ibn Ḥamīd, Muḥammad ibn Turkī ibn Nāyif. (1432h). taḥlīl wa-taqwīm Salāsil Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. Jāmiʻat Umm Durmān. Umm Durmān. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah.

Raḥmānī, Isḥāq. (2001). dirāsah taḥlīlīyah taqwīmīyah li-manhaj al-lughah al-ʻArabīyah lil-marḥalah al-iʻdādīyah fī al-Madāris al-Īrānīyah. Jāmiʻat al-Kharṭūm. al-Kharṭūm. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah.

al-Rashīdī, Ghāzī ʻnyzān. (1444h). uslūb taḥlīl al-muḥtawá al-nawʻī ruʼyah taḥlīlīyah wa-mumārasah ʻamalīyat. Maktabat al-Falāḥ lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ. al-Kuwayt.

Raḍwān, Abū al-Futūḥ, wʻfyfy, Muḥammad al-Hādī, wa-ʻAbd al-Ḥamīd, al-Sayyid ʻAbd Allāh. (1962). al-Kitāb al-Mudarrisī. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah. al-Qāhirah.

Ryāzy, Mahdī. (1441h). Mawsūʻat rwtlydj li-asālīb al-Baḥth fī al-Lughawīyāt al-taṭbīqīyah. tarjamat al-Duktūr Ibrāhīm al-Quranī, wa-al-Duktūr Mubārak al-Qaḥṭānī. Dār Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. al-Riyāḍ.

Sālim, Muḥammad Muḥammad. (1424h). taḥlīl muḥtawá Kitāb lughatinā al-ʻArabīyah lil-ṣaff al-sādis fī al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah. Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. al-Riyāḍ.

Shuʻayb, Abū Bakr ʻAbd Allāh ʻAlī. (2009). taḥlīl kutub Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá. Silsilat al-ʻArabīyah bayna yadayk namūdhajan. Jāmiʻat al-Nīlayn. al-Kharṭūm. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah.

Ṣāliḥ, ʻIzzat Mirsāl Saʻd Allāh. (2002). taḥlīl wa-taqwīm Kitāb al-Qabas lil-ṣaff al-thāmin marḥalat al-Asās bi-Muḥāfaẓat al-Kharṭūm. Jāmiʻat Afrīqiyā. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

Ṣīnī, Maḥmūd Ismāʻīl. (1982). iʻdād al-mawādd al-taʻlīmīyah li-tadrīs al-lughāt al-ajnabīyah: baʻḍ al-Usus al-ʻĀmmah. Majj 4. Ṣ: 97-144. Jāmiʻat al-Malik Saʻūd, Kullīyat al-Tarbiyah. al-Riyāḍ.

al-Ṭāhir, Tahānī ʻAbd al-Salām. (2002). taḥlīl wa-taqwīm Manhaj al-lughah al-ʻArabīyah lil-ḥalqah al-thāniyah li-marḥalat al-Asās dirāsah maydānīyah fī Muḥāfaẓat al-Kharṭūm. Jāmiʻat Afrīqiyā al-ʻĀlamīyah. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

Ṭu‘aymah, Rushdī Aḥmad Aḥmad. (1990). al-muḥtawá al-Thaqāfī fī Barāmij Ta‘līm al-‘Arabīyah klghh thānīyah fī al-mujtama‘āt al-Islāmīyah iṭār muqtaraḥ. Mu’tamar Naḥwa binā’ Naẓarīyat tarbawīyah Islāmīyah mu‘āṣirah, Majj 1. al-Ma‘had al-‘Ālamī lil-Fikr al-Islāmīyah wa-Jam‘īyat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Islāmīyah.

‘Abd al-Ḥamīd, Khadījah ‘Abd al-Raḥīm. (1998). taḥlīl wa-taqwīm Manhaj al-qirā’ah lil-ṣaff al-rābi‘ lmrḥh al-Asās bi-al-Sūdān. Jāmi‘at Afrīqiyā. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

al-‘Abd al-Karīm, Rāshid. (1442h). al-Baḥth al-naw‘ī fī al-Tarbiyah. Maktabat al-Rushd. al-Riyāḍ. al-Ṭab‘ah al-thālithah.

‘Abd Allāh, ‘Umar al-Ṣiddīq, wa-Bashīr, ‘Izz al-Dīn, wālsḥymy, Manṣūr, wmḥjwb, Ḥasan. (1436h). wathīqah binā’ Manhaj Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Jāmi‘at Umm al-Qurá. Makkah.

‘Abd Allāh, ‘Umar al-Ṣiddīq. (2004). taḥlīl muḥtawá kutub Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā al-‘Arabīyah lil-ḥayāh namūdhajan. Majallat al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. Ma‘had al-lughah al-‘Arabīyah fī Jāmi‘at Afrīqiyā al-‘Ālamīyah, al-‘adad al-Awwal.

‘Abd al-Mu’min, Ḥasan. (2003). taḥlīl wa-taqwīm Manhaj al-lughah al-‘Arabīyah llṣfyn al-khāmis wa-al-sādis bi-al-madāris al-ibtidā’īyah al-‘Arabīyah al-Tshādīyah. Ma‘had al-Kharṭūm. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

‘Abd al-Majīd, ‘Awāṭif Ḥasan ‘Alī. (1999). taḥlīl wa-taqwīm Manhaj al-qirā’ah lil-ṣaff al-Awwal bi-marḥalat al-Asās. Ma‘had al-Kharṭūm. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

‘Uthmān, Maḥmūd Ibrāhīm. (1999). Kitāb al-Asās fī al-qirā’ah li-marḥalat al-Asās bi-Jumhūrīyat al-Sūdān dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah taqwīmīyah. Ma‘had al-Kharṭūm. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

al-‘Uṣaylī, ‘Abd al-‘Azīz. (1423h). Asāsīyāt Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. Jāmi‘at Umm al-Qurá. Makkah.

‘Īsāwī, Muḥammad al-Tijānī ‘Umar. (2002). Taqwīm muḥtawá al-mustawá al-Thānī min Kitāb al-lughah al-‘Arabīyah li-tadrīs al-manhaj al-Qawmī fī manāṭiq al-Tadākhul al-lughawī fī al-Sūdān. Ma‘had al-Kharṭūm. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

al-Ghālī, Nāṣir, wmyghry, Manṣūr. (2013). al-mukawwan al-Thaqāfī fī kutub Taʻlīm al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā: min altnmyṭ ilá al-Tanawwuʻ. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʻat ʻAyn Shams. al-ʻadad 192. Miṣr.

Fahmī, ʻAbd al-Salām ʻAbd al-ʻAzīz. (1405h). Kitāb nṣāb al-ṣibyān wa-masīrat Sittah qurūn fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lil-Muslimīn ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Jāmiʻat Umm al-Qurá. Makkah.

al-Fawzān, ʻAbd al-Raḥmān. (1443h). kutub Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā iʻdādihā wa-taqyīmahā. (D. D).

al-Fawzān, ʻAbd Allāh ibn Ibrāhīm. (1434h). Kitāb al-ʻArabīyah lil-mubtadiʻīn min al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá dirāsah taḥlīlīyah taqwīmīyah. Jāmiʻat al-Imām. al-Riyāḍ. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

al-Fawzān, Muḥammad. (1441h). Taqwīm Kitāb Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā "al-ʻArabīyah lil-ʻālam" fī ḍawʼ maʻāyīr al-Kitāb al-taʻlīmī al-Jīd. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah. Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah. al-Riyāḍ.

Kyfy, Rīmūn, wkmbnhwd, lūk. (1997). Dalīl al-bāḥith fī al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah. taʻrīb al-Duktūr Yūsuf al-Jubbāʻī. al-Maktabah al-ʻAṣrīyah. Bayrūt.

Muḥammad, Laylá ʻAwaḍ ʻUthmān. (2003). al-ʻArabīyah bayna yadayk (Silsilat fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā) Kitāb al-ṭālib dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah taqwīmīyah. Maʻhad al-Kharṭūm. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

Myryām, shārān, wtysydyl, ilyzābyth. (1443h). al-Baḥth al-nawʻī Dalīl al-taṣmīm wa-al-taṭbīq. tarjamat al-Duktūr Sulṭān al-Muḥaymīd, wa-al-ustādh al-Duktūr Saʻīd al-Munūfī, Dār Jāmiʻat al-Qaṣīm lil-Nashr al-ʻIlmī wa-al-Tarjamah. al-Qaṣīm.

al-Nāqah, Maḥmūd, wṭʻymh, Rushdī. (1403h). al-Kitāb al-asāsī li-taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá iʻdādihi taḥlīlah taqwīmuhu. Jāmiʻat Umm al-Qurá. Makkah.

Yūnus, Badr al-Zamān Muḥammad. (1407h). Taqwīm al-Kitāb al-Mudarrisī lil-lughah al-ʻArabīyah lil-madāris al-Islāmīyah al-mutawassiṭah fī Indūnīsiyā. al-Kharṭūm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah.

المراجع الأجنبية

Assarroudi, A, Nabavi, F, Armat, M, Ebadi, A. and Vaismoradi, M (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing, 23*,(1).

Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory*, methodandpractice. Sage, 45–62.

Blackstone, A. (2019). Social research: *Qualitative and quantitative methods*. FlatWorld.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Goldstein, D. M. (2014). Qualitative research in dangerous places: *Becoming an "ethnographer" of violence and personal safety*. Social Science Research Council.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.

Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. *Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56-68). London: Sage.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: *An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Leedy, P. & Ormrod, J. (2019). *Practical Research: Planning and Design* (12th Ed.). Pearson.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: *Qualitative Social Research, 1*(2).

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mohajan, H. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People,7*, 23-48.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks*, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage. Wach, E. (2013). Learning about qualitative Document Analysis. IDS practice paper in Brief 13. www.ids.ac.uk

White, M, & Marsh, E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library Trends, 55*(1), 22-45.

Yin, R. K. (1994). Case study research: *Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

نبذة تعريفية عن الباحث

بيانات الباحث:

اسـم الباحـث: **الدكتـور خالـد بـن عبـد الله الصقـير** الأسـتاذ المشـارك في قسـم اللغويـات التطبيقيـة العربيـة، بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة في جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية في المملكـة العربيـة السـعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة مـن جامعـة الإمـام عـام ١٤٣٨هـ تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول موضوعـات علـم اللغـة الاجتماعـي، والسياسـة والتخطيـط اللغـوي، وتعليـم العربيـة لغـة أولى وثانيـة.

Author Biodata:

Name of the researcher: **Dr. Khalid bin Abdullah** Al-Suqair, associate professor in the Department of Applied Arabic Languages, at the Institute of Arabic Language Teaching at Muhammad bin Saud Islamic University in the Kingdom of Saudi Arabia.

I obtained a PhD in Applied Linguistics from the University of Electronics in 1438 AH. His research interests revolve around the topics of sociolinguistics, linguistic policy and planning, and even Arabic as a first and second language.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: : khalsoqir@hotmail.com

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٨، ع ١٦، ١٤٤٨هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 8, No. 16; 2026
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

استعراض كتاب: "التعبيرات الاصطلاحية: الوصف والفهم والاكتساب والتربية"

Book Review: Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-008-016-006

د. الشيماء محمد وليد لطفي
دكتوراه اللغويات التطبيقية العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Alchimaa Mohammad Waleed Lutfi
PhD in Arabic Applied Linguistics Imam Muhammad bin Saud Islamic University

استقبل في	Received on
١٤٤٨/٠٣/١٠هـ	13/01/2026
نُشر في	Published on
١٤٤٧/٠٧/١٣هـ	23/08/2026

الكلمات المفتاحية / Keywords:

التعبيرات الاصطلاحية، الفهم والاستيعاب، اكتساب اللغة الثانية، تدريس التعبيرات الاصطلاحية، اللسانيات التطبيقية.

Idioms, Comprehension, Second Language Acquisition (SLA), Teaching Idiomatic Expressions, Applied Linguistics.

عنوان الكتاب: التعبيرات الاصطلاحية الوصف والفهم والاكتساب والتربية (٢٠٠٨)، ترجمة الشيماء محمد وليد لطفي، باحثة دكتوراه في اللغويات التطبيقية العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وهو ترجمة لكتاب (Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy)، الصادر سنة ٢٠٠٨م. تحرير: ديلين ليو Dilin Lui

تمهيد:

يتكوّن هذا الكتاب من عشرة فصول موزّعة على ثلاثة أبواب، ويستند إلى النظريات والبحوث اللغوية ذات الصلة بالتعبيرات الاصطلاحية، وممتدّةً بجذورها إلى الدراسات المبكرة في هذا المجال. ويهدف إلى تقديم تغطية شاملة للتعبيرات الاصطلاحية من حيث فهمها واكتسابها وتعليمها وتعلّمها، وقد صُمّم ليكون كتابًا دراسيًا لدورات إعداد معلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانية، أو مرجعًا علميًا للباحثين.

ويتناول الكتاب تعريف التعبيرات الاصطلاحية وتصنيفها، وأنماط استخدامها ووظائفها، إضافة إلى مناقشة عمليات فهمها والعوامل المؤثرة فيها لدى المتعلمين، واستخدامها في اللغتين الأولى والثانية. كما يناقش قضايا اكتساب التعبيرات الاصطلاحية وتعليمها، مع التركيز على الإستراتيجيات والتقنيات التعليمية الداعمة للفهم والتعلّم. ويتميّز الكتاب بتضمينه مجموعة من الأسئلة الدراسية في نهاية كل فصل، تسهم في تنشيط التفكير، وتعميق الفهم، وتوسيع آفاق البحث في هذا المجال.

وكان من دواعي ترجمة هذا الكتاب إلى اللغة العربية، الحاجةُ الملحّة في المكتبة العربية إلى مراجع متخصصة تعالج التعبيرات الاصطلاحية، ولا سيّما في مجال تعليم العربية لغةً ثانية. وتمثّل هذه الترجمة إضافة نوعية للباحثين ومعلمي العربية للناطقين بغيرها، فضلًا عن كون الكتاب مرجعًا علميًا أُفيد منه في الدراسات الأكاديمية المتخصصة في هذا المجال.

وفيما يأتي معالجة تفصيلية لمضامين فصول الكتاب:

الباب الأول: التعبيرات الاصطلاحية وكيفية استخدامها

الفصل الأول: تعريف التعبيرات الاصطلاحية وتصنيفها:

يفتتح المؤلف Dilin Liu كتابه بمعالجة إحدى القضايا المهمة في ميدان دراسة التعبيرات الاصطلاحية، وهي قضية تعريف ما التعبير الاصطلاحي؟ ويُبرز هذا الاختيار وعيًا منهجيًا بأهمية الانطلاق من الأساس المفاهيمي قبل الخوض في قضايا الاستخدام، والفهم،

والاكتساب، والتدريس. فمسألة التعريف تُعدّ لَبِنةً أساسية تُبنى عليها القرارات البحثية والتربوية المتعلقة بالتعبيرات الاصطلاحية.

يعرض المؤلف في هذا الفصل العديد من المواقف النظرية التي عالجت مفهوم التعبير الاصطلاحي، مبيّنًا مدى الاختلاف، والتضارب، بين تعريفات الباحثين. فمن جهة يتبنّى بعض الباحثين تعريفًا واسعًا نسبيًا يشمل مختلف أنواع التراكيب الثابتة، والتعبيرات الجاهزة، والأمثال، والتعبيرات العامية، بل ويمتد في بعض الحالات ليشمل كلمات مفردة تُستخدم اصطلاحيًا. بالمقابل يتجه باحثون آخرون إلى تعريفات أكثر تقييدًا، حيث يحصر بعضهم التعبيرات الاصطلاحية في التراكيب التي يتعذر فهمها فهمًا حرفيًا، وتتميّز بدرجة عالية من الجمود الدلالي والتركيبي. وفي ذلك يشير المؤلف إلى غياب إجماع علمي واضح حول هذا المفهوم.

ومن منظور تعليم اللغة الثانية، يقدّم هذا الفصل إسهامًا مهمًا، إذ يلفت الانتباه إلى أن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في فهم التعبيرات الاصطلاحية لا تعود فقط إلى غموض المعنى أو الاختلاف الثقافي، بل تمتد إلى غموض المفهوم نفسه في الأدبيات العلمية. وهو طرح من شأنه أن يدعو الباحثين والمعلمين إلى إعادة النظر في الأسس النظرية التي ينطلقون منها عند التعامل مع التعبيرات الاصطلاحية في السياقات التعليمية.

الفصل الثاني: استخدام التعبيرات الاصطلاحية: الوظيفة، والتنويع، والتردد، والسجل:

يؤدي هذا الفصل دورًا محوريًا في بنية الكتاب؛ إذ ينتقل فيه المؤلف من معالجة سؤال ما التعبيرات الاصطلاحية؟ إلى سؤال أكثر عمقًا وتأثيرًا في تعليم اللغة الثانية، وهو: لماذا وكيف تُستخدم التعبيرات الاصطلاحية في الخطاب الفعلي؟ وبهذا الانتقال يرسّخ الأساس التداولي والوظيفي لدراسة التعبيرات الاصطلاحية، ويؤكد أن فهم طبيعتها لا يكتمل دون تحليل أنماط استخدامها في السياقات اللغوية الحقيقية.

يركّز المؤلف في هذا الفصل على أربعة أبعاد رئيسة تحكم استخدام التعبيرات الاصطلاحية، هي: الوظيفة الخطابية، والتنوّع الشكلي، والتردد، والسجل اللغوي. ويُبرز أن هذه الأبعاد لا تمثل خصائص وصفية فحسب، بل تشكّل معايير حاسمة في اتخاذ قرارات

تربويـة واعيـة تتعلـق باختيـار التعبـيرات الاصطلاحيـة، وتوقيـت تدريسـها، وطريقـة تقديمهـا للمتعلمين. ومـن هـذا المنطلـق يربـط الفصـل بـين التحليـل اللغـوي الدقيـق ومتطلبـات الممارسـة التعليميـة، وهـو مـا يعكـس بوضـوح التوجـه التطبيقـي للكتـاب.

ويشـير المؤلـف إلى أن قضايـا اسـتخدام التعبـيرات الاصطلاحيـة لـم تحـظَ تاريخيًـا بالاهتمـام الـكافي في البحـث اللغـوي، ويرجـع ذلـك إلى محدوديـة أدوات البحـث والمـوارد المتاحة في الدراسـات السـابقة. غـير أن هـذا الوضـع تغـيّر مـع تطـور لسـانيات المدونـات، الـتي أتاحـت تحليـل كميـات كبـيرة مـن البيانـات اللغويـة الأصيلـة، ومكنـت الباحثـين مـن فحـص أنمـاط الاسـتخدام الفعلـي للتعبـيرات الاصطلاحيـة في اللغـة الإنجليزيـة عـبر سـياقات وسـجلات متنوعـة. ويسـتند الفصـل في تحليلـه إلى نتـائج عـدد مـن الدراسـات الواسـعة القائمـة علـى المدونـات، الـتي تنـاولـت وظائـف التعبـيرات الاصطلاحيـة، وتوزيعهـا، وترددهـا، وعلاقتهـا بالسـجل اللغـوي.

ومـن منظـور تعليـم اللغـة الثانيـة، يقـدّم هـذا الفصـل إطـارًا تحليليًـا بالـغ الأهميـة، إذ يلفـت انتبـاه المعلمـين والباحثـين إلى ضـرورة مراعـاة التردد والسـياق عنـد إدراج التعبـيرات الاصطلاحية في المناهـج، بـدل الاعتمـاد علـى الحـدس أو القوائـم التقليديـة. كمـا يـبرز دور البحـث القائـم علـى المدونـات في دعـم القـرارات التعليميـة بأدلـة لغويـة موثوقـة، وهـو مـا ينسـجم مـع الاتجاهـات الحديثـة في اللغويـات التطبيقيـة الـتي تدعـو إلى تعليـم اللغـة اسـتنادًا إلى الاسـتعمال الحقيقـي.

وبذلـك، لا يكتفـي الفصـل الثـاني بوصـف أنمـاط اسـتخدام التعبـيرات الاصطلاحيـة، بل يسـهم في بنـاء جسـر واضـح بـين البحـث اللغـوي المعاصـر والممارسـة التربويـة، ويمهّـد لمـا يليـه مـن فصـول تتنـاول فهـم التعبـيرات الاصطلاحيـة واكتسـابها وتدريسـها على أسـس أكثر واقعيـة ومنهجيـة.

الباب الثاني: فهم التعبيرات الاصطلاحية

الفصل الثالث: معالجة التعبيرات الاصطلاحية وفهمها في اللغة الأولى:

يشـكّل هـذا الفصـل نقطـة تحـوّل أساسـية في مسـار الكتـاب؛ إذ ينتقـل فيـه المؤلـف Liu مـن الوصـف الخـارجي للتعبـيرات الاصطلاحيـة واسـتخدامها، إلى تحليـل أعمـق لآليـات فهمهـا ومعالجتهـا ذهنيًـا لـدى المتحدثـين الأصليـين. ويـأتي هـذا الانتقـال منسـجمًا مـع المنطـق البنـائي

للكتاب، حيث يمهّد فهم التعبيرات في اللغة الأولى لفهم الصعوبات الإضافية التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية في الفصول اللاحقة.

ينطلق المؤلف من أن معظم التعبيرات الاصطلاحية تتسم بعدم الحرفية الدلالية، وبدرجة من الجمود أو محدودية التغيير التركيبي، وهو ما يجعلها فئة لغوية فريدة من حيث المعالجة الذهنية. ومن هذا المنطلق يعالج الفصل سؤالًا مركزيًا في علم النفس اللغوي، يتمثل في: كيف يعالج المتحدثون الأصليون هذه التعبيرات ويفهمونها؟ وهل يتم الوصول إلى معناها من خلال التحليل الحرفي، أم عبر مسارات ذهنية مختلفة؟

يعرض المؤلف في هذا الفصل خمس فرضيات رئيسة شكّلت الإطار النظري لدراسة فهم التعبيرات الاصطلاحية في اللغة الأولى، مرتبة وفق تطورها التاريخي. وتغطي هذه الفرضيات طيفًا واسعًا من المواقف، بدءًا من النماذج التي تفترض أولوية المعنى الحرفي، مرورًا بالنماذج التي تفترض معالجة متزامنة للمعنى الحرفي والاصطلاحي، وصولًا إلى النماذج التي تؤكد الوصول المباشر إلى المعنى الاصطلاحي دون المرور بالتحليل الحرفي. ويُظهر هذا العرض كيف تطوّر التفكير العلمي من تصورات خطية مبسّطة إلى نماذج أكثر تعقيدًا تحاول تفسير المرونة الذهنية في التعامل مع التعبيرات الاصطلاحية.

ومن الجوانب المنهجية المهمة في هذا الفصل تنبيه المؤلف إلى أن معالجة التعبيرات الاصطلاحية لا تتم بمعزل عن عوامل سياقية ولسانية، مثل درجة شيوع التعبير، ودرجة تركيبيته، ومدى شفافيته الدلالية. ويؤكد أن هذه العوامل قد تؤثر في المسار الذهني الذي يسلكه المتحدث عند فهم تعبير معين، وهو ما يفسّر التباين في نتائج الدراسات المختلفة. كما يمهّد هذا الطرح لمناقشة أكثر تفصيلًا لهذه العوامل في فصل لاحق، مما يعكس ترابطًا داخليًا واضحًا بين فصول الكتاب.

الفصل الرابع: معالجة وفهم التعبيرات الاصطلاحية في اللغة الثانية:

يُعد هذا الفصل من أكثر فصول الكتاب أهمية من منظور اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة الثانية؛ إذ ينتقل فيه المؤلف Liu من تحليل آليات فهم التعبيرات الاصطلاحية لدى المتحدثين الأصليين إلى معالجة الإشكاليات المعرفية والإستراتيجية التي يواجهها متعلمو

اللغـة الثانيـة عنـد التعامـل مـع هـذا النـوع مـن التراكيـب. وبهـذا يضـع الفصـل القـارئ أمـام السـؤال الجوهـري الـذي يشـغل الباحثـين والمعلمـين على حدّ سـواء: كيـف يفهـم متعلمـو اللغـة الثانيـة التعبـيرات الاصطلاحيـة؟ وهـل تختلـف آليـات معالجتهـم لهـذه التعبـيرات عـن آليـات المتحدثـين الأصليـين؟

ينطلـق المؤلـف مـن ملاحظـة منهجيـة مهمّـة، مفادهـا أن البحـث في فهـم التعبـيرات الاصطلاحيـة في اللغـة الثانيـة ظـلّ – مقارنـة بالبحـث في اللغـة الأولى – محـدودًا نسـبيًا، سـواء مـن حيـث الكـم أو مـن حيـث بنـاء نمـاذج تفسـيرية متكاملـة. ومـع ذلـك، يبـيّن الفصـل أن الدراسـات القليلـة الـتي تناولـت هـذا الموضـوع قـد أسـهمت إسـهامًا ملموسًـا في الكشـف عـن الإسـتراتيجيات الـتي يعتمدهـا متعلمـو اللغـة الثانيـة عنـد مواجهـة تعبـيرات اصطلاحيـة غـير مألوفـة، ووفّـرت معطيـات مهمـة لفهـم طبيعـة المعالجـة في هـذا السـياق.

ويتميّزهـذا الفصـل بتركيـزه الواضـح على الإسـتراتيجيات بـدل الاكتفـاء بمحاولـة نقـل نمـاذج المعالجـة الخاصـة باللغـة الأولى إلى اللغـة الثانيـة. إذ يعـرض المؤلـف نتـائج عـدد مـن الدراسـات الـتي أظهـرت أن متعلـمي اللغـة الثانيـة لا يعتمـدون مسـارًا واحـدًا ثابتًـا في فهـم التعبـيرات الاصطلاحيـة، بـل يوظّفـون مجموعـة مـن الإسـتراتيجيات المتداخلـة، مثـل الاسـتدلال مـن السـياق، والبحـث عـن تشـابهات بـين اللغـة الأولى واللغـة الثانيـة، وتحليـل المكوّنـات اللفظيـة للتعبـير، والاسـتعانة بالمعرفـة الثقافيـة السـابقة.

ومـن منظـور تعليـم اللغـة الثانيـة، يُعـد هـذا الفصـل حلقـة وصـل أساسـية بـين البحـث النفسي–اللغـوي والممارسـة التعليميـة؛ إذ يوفّـر للباحثـين والمعلمـين إطـارًا تحليليًـا يسـاعدهم على تفسـيرأخطاء المتعلمـين، وتصميـم إسـتراتيجيات تدريـس تراعـي طبيعـة المعالجـة في اللغـة الثانيـة، بـدل الاكتفـاء بمحـاكاة طرائـق تدريـس المتحدثـين الأصليـين.

الفصل الخامس: العوامل المؤثرة في فهم التعبيرات الاصطلاحية المتداولة:

يُعـد هـذا الفصـل امتـدادًا منهجيًـا طبيعيًـا للفصـول السـابقة، ويـؤدي وظيفـة تفسـيرية محوريـة في بنيـة الكتـاب؛ إذ ينتقـل فيـه المؤلـف Liu مـن عـرض نمـاذج المعالجـة النظريـة إلى تفكيـك العوامـل الـتي تفسّـر التبايـن في نتـائج هـذه المعالجـة، سـواء لـدى المتحدثـين الأصليـين

أو متعلمي اللغة الثانية. وبهذا يسهم الفصل في تجاوز الطرح المجرّد، ويوجّه الانتباه إلى الطبيعة التفاعلية لفهم التعبيرات الاصطلاحية.

ينطلق المؤلف من افتراض رئيس مفاده أن فهم التعبيرات الاصطلاحية لا تحكمه آلية ذهنية واحدة ثابتة، بل يتأثر بمجموعة من العوامل المتداخلة التي يمكن تصنيفها - لأغراض تحليلية - في فئتين رئيستين: عوامل مرتبطة بالتعبير الاصطلاحي ذاته وبطريقة استخدامه، وعوامل مرتبطة بمستخدم اللغة وخصائصه المعرفية والخبراتية. ويُظهر هذا التقسيم وعيًا منهجيًا بأهمية الجمع بين البعد اللغوي والبعد الإنساني في تفسير الفهم.

فيما يتعلّق بالعوامل المرتبطة بالتعبير الاصطلاحي، يناقش الفصل أثر تكرار الاستخدام أو ما يُعرف بدرجة الألفة، ودرجة الشفافية الدلالية، وقابلية التعبير للتحليل التركيبي والدلالي، إضافة إلى دور السياق الذي يَرِد فيه التعبير. ويبرز المؤلف أن هذه العوامل لا تعمل بصورة مستقلة، بل تتفاعل فيما بينها لتسهيل الفهم أو إعاقته.

أما العوامل المرتبطة بمستخدم اللغة، فيوسّع المؤلف نطاق التحليل ليشمل متغيرات فردية، مثل العمر، والأنماط المعرفية، والمعرفة المسبقة بمصادر التعبيرات الاصطلاحية. وتكمن أهمية هذا الطرح في أنه يفسّر الفروق الفردية الملحوظة في فهم التعبيرات الاصطلاحية، حتى بين متحدثين ينتمون إلى المجتمع اللغوي نفسه أو يمتلكون مستوى لغويًا متقاربًا.

ويُلاحظ أن المؤلف لا يعامل هذه العوامل بوصفها حكرًا على اللغة الثانية، بل يبيّن أن كثيرًا منها يؤثر في فهم التعبيرات الاصطلاحية في اللغة الأم أيضًا، مع اختلاف في الدرجة وطبيعة التأثير. غير أن تفاعل هذه العوامل يصبح أكثر تعقيدًا في سياق اللغة الثانية، حيث تتداخل مع عوامل إضافية، مثل الكفاءة اللغوية العامة، والخلفية الثقافية، وإستراتيجيات التعلم.

ومن منظور تعليم اللغة الثانية، يلفت هذا الفصل انتباه المعلمين والباحثين إلى ضرورة مراعاة هذه العوامل عند اختيار التعبيرات الاصطلاحية للتدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وبناء أدوات التقييم. كما يؤكد أن الإخفاق في فهم التعبيرات الاصطلاحية لا

ينبغـي تفسـيره بوصفـه ضعفًـا لغويًـا عامًـا، بـل قـد يكـون نتيجـة طبيعيـة لتفاعـل عوامـل متعـددة تتطلـب معالجـة تربويـة واعيـة.

وبذلـك، يشـكّل الفصـل الخامـس حلقـة تفسـيرية تربـط بـين النمـاذج النظريـة لفهـم التعبـيرات الاصطلاحيـة والواقـع التعليـمي الفعلـي، ويمهّـد للانتقـال إلى القضايـا اللاحقـة المتعلقـة باكتسـاب التعبـيرات الاصطلاحيـة وتدريسـها وتقويمهـا.

البـاب الثـالث: اكتساب التعبيرات الاصطلاحية وتعلّمها

الفصل السادس: اكتساب التعبيرات الاصطلاحية وأهميتها في تطوير اللغة:

يمثّـل هـذا الفصـل منعطفًـا مهمًـا في مسـار الكتـاب؛ إذ ينتقـل المؤلـف مـن قضايـا الفهـم والمعالجـة إلى معالجـة سـؤال أكـثر تعقيـدًا واتسـاعًا، يتمثـل في كيفيـة اكتسـاب التعبـيرات الاصطلاحيـة ودورهـا في التطـور اللغـوي العـام. ويُـبرز هـذا الانتقـال وعيًـا منهجيًـا بـأن الفهـم علـى أهميتـه، لا يكفـي وحـده لتفسـير الكفـاءة الاصطلاحيـة، مـا لـم يُقـرن بقـدرة المتعلـم علـى توظيـف التعبـيرات الاصطلاحيـة في إنتاجـه اللغـوي.

ينطلـق المؤلـف مـن ملاحظـة بحثيـة رئيسـة مفادهـا أن الدراسـات المعنيـة باكتسـاب التعبـيرات الاصطلاحيـة كانـت – مقارنـة بدراسـات الفهـم – محـدودة نسـبيًا، ويرجـع ذلـك جزئيًـا إلى التداخـل المفاهيـمي بـين الفهـم والاكتسـاب؛ إذ يُنظـر إلى فهـم التعبـير الاصطـلاحي غالبًـا بوصفـه شـرطًا مسـبقًا لاكتسـابه. ويشـير المؤلـف إلى أن كثـيرًا مـن الدراسـات تناولـت الاكتسـاب بصـورة غـير مباشـرة، مـن خـلال قيـاس مسـتوى الفهـم أو الإخفـاق في الفهـم، لا مـن خـلال تتبّـع تطـوّر القـدرة علـى اسـتخدام التعبـيرات الاصطلاحيـة إنتاجيًـا.

ويشـير الفصـل إلى أن معظـم البحـوث المبكـرة حـول اكتسـاب التعبـيرات الاصطلاحيـة ركّـزت علـى الأطفـال في اللغـة الأولى، وسـعت إلى الإجابـة عـن أسـئلة تتعلـق بالعلاقـة بـين النمـو المعـرفي واللغـوي وبـين القـدرة علـى فهـم التعبـيرات المجازيـة واكتسـابها.

ويستخلص المؤلف من هذه البحوث أن اكتساب التعبيرات الاصطلاحية لدى الأطفال يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتطورهم المعرفي واللغوي العام؛ إذ تزداد قدرتهم على فهم التعبيرات الاصطلاحية وإنتاجها مع التقدم في العمر، بالتوازي مع نمو مهاراتهم اللغوية والإدراكية. ويؤكد أن هذا الارتباط لا يقتصر على الفهم الاستقبالي، بل يشمل أيضًا القدرة على استخدام التعبيرات الاصطلاحية في الإنتاج اللغوي، وهو جانب غالبًا ما يُغفل في الدراسات المبكرة.

ومن منظور أوسع، يخلص الفصل إلى أن الكفاءة الاصطلاحية القائمة على المعرفة تمثّل عنصرًا أساسيًا في اكتساب التعبيرات الاصطلاحية، سواء في اللغة الأولى أو الثانية. وتكمن القيمة العلمية لهذا الفصل في أنه يوسّع مفهوم الاكتساب ليشمل البعدين الاستقبالي والإنتاجي معًا، ويؤكد أن إتقان التعبيرات الاصطلاحية يسهم إسهامًا مباشرًا في تطوير اللغة، من حيث الطلاقة، والدقة التداولية، والقدرة على المشاركة الفاعلة في الخطاب.

الفصل السابع: اختيار وتنظيم التعبيرات الاصطلاحية للتعلّم والتدريس:

يأتي هذا الفصل في قلب التحوّل التطبيقي للكتاب؛ إذ ينتقل Liu من مناقشة قضايا الاكتساب إلى معالجة إشكالية تربوية مباشرة تواجه معلمي اللغة الثانية، تتمثل في كيفيّة اختيار التعبيرات الاصطلاحية المناسبة للتدريس، وتنظيمها بصورة تدعم التعلّم الفعّال. ويعكس هذا الانتقال إدراكًا واضحًا بأن وفرة التعبيرات الاصطلاحية في اللغة، مقرونة بصعوبة اكتسابها، تفرض على المعلمين اتخاذ قرارات انتقائية واعية، لا يمكن تركها للحدس أو الاجتهاد الفردي.

ينطلق الفصل من مسلّمة أساسية مفادها أن تعليم التعبيرات الاصطلاحية لا يمكن أن يكون شاملاً من حيث الكم، بل ينبغي أن يكون انتقائيًا من حيث النوع والأولوية. ومن هنا يركّز المؤلف على أهمية تحديد أيّ التعبيرات الاصطلاحية ينبغي تضمينها في المحتوى التعليمي، وبأي ترتيب تُقدَّم للمتعلمين، مؤكدًا أن الاختيار غير المدروس قد يؤدي إلى إثقال كاهل المتعلمين أو تقديم تعبيرات محدودة الجدوى التواصلية.

ويستكشف الفصل مجموعة من المعايير والممارسات المفيدة التي يمكن أن يستند إليها المعلمون والباحثون في اختيار التعبيرات الاصطلاحية، مثل التردد، والأهمية الوظيفية، والملاءمة السياقية، وقابلية التعلّم. كما يناقش المصادر المتاحة لاستخلاص التعبيرات الاصطلاحية، ومن الجوانب اللافتة في هذا الفصل معالجته لمسألة تنظيم التعبيرات الاصطلاحية بعد اختيارها، حيث يناقش إمكانات تصنيفها وتنظيمها وفق معايير مختلفة، مثل الوظيفة، أو البنية، أو المجال الدلالي، أو درجة الشيوع.

وبذلك، يشكّل الفصل السابع حلقة وصل مباشرة بين البحث النظري في اكتساب التعبيرات الاصطلاحية والممارسة الصفية، ويمهّد للفصول اللاحقة التي تتناول إستراتيجيات التدريس، وتقنياته، وتقويم تعلّم التعبيرات الاصطلاحية بصورة أكثر تفصيلًا.

الفصل الثامن: تعليم التعبيرات الاصطلاحية: الإستراتيجيات الرئيسة والمناهج العامة:

في هذا الفصل ينتقل المؤلف Liu من قضايا الاختيار والتنظيم إلى معالجة صريحة لسؤال كيف نُعلِّم التعبيرات الاصطلاحية تعليمًا فعّالًا؟. ويعكس هذا الفصل تراكمًا منهجيًا لما سبقه؛ فالصعوبات المعرفية والتداولية التي كُشفت في فصول الفهم والاكتساب تُترجم هنا إلى إستراتيجيات تعليمية عامة قابلة للتطبيق.

ينطلق المؤلف من إقرارٍ بحثيٍّ راسخ بأن تعليم التعبيرات الاصطلاحية ظلّ تحديًا مستمرًا للمعلمين والباحثين، نظرًا لطبيعتها غير الحرفية، وتنوّع وظائفها وسجلاتها، وما تقتضيه من وعي سياقي وثقافي. غير أن الفصل يُظهر أن هذا التحدّي أفضى، عبر عقود من البحث، إلى تراكم معرفي مثمر مكّن من بلورة إستراتيجيات كبرى، ومناهج عامة تدعم تعلّم التعبيرات الاصطلاحية بصورة أكثر فاعلية.

ويتميّز طرح الفصل بوضوح التفريق بين الإستراتيجيات الكبرى بوصفها أطرًا إرشادية شاملة، والتقنيات الصغرى بوصفها أدوات إجرائية تُفعَّل داخل تلك الأطر. ويُعد هذا التفريق ذا قيمة منهجية؛ إذ يمنع الخلط الشائع بين الإستراتيجية والنشاط، ويتيح للمعلم بناء قرارات تعليمية متسقة عبر المنهج بأكمله.

ويركّز الفصل على مجموعة من المبادئ العامة التي تُوجّه تعليم التعبيرات الاصطلاحية، من أبرزها: رفع وعي المتعلمين بوجود التعبيرات الاصطلاحية ووظائفها، ودمج تعليمها في المنهج الكلي بدل عزلها في وحدات جانبية، وتعزيز التعلم القائم على السياق والاكتشاف مع توفير دعم تفسيري كافٍ، فضلًا عن تنمية المعرفة الثقافية بوصفها عنصرًا مكمّلًا للفهم الدلالي. ويُبرز المؤلف أن هذه المبادئ لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتكامل لتشكّل نهجًا تدريسيًا متوازنًا.

وبذلك، يُعد الفصل الثامن حلقة مركزية تربط بين الأسس النظرية للاكتساب والفهم، وبين التطبيق الصفي المنهجي، ويمهّد بصورة منطقية للفصل التالي الذي ينتقل من الأطر العامة إلى الإستراتيجيات والتقنيات الدقيقة في تدريس التعبيرات الاصطلاحية.

الفصل التاسع: بيداغوجيا التعبيرات الاصطلاحية: الإستراتيجيات والتقنيات الصفّية الدقيقة:

يمثّل هذا الفصل الامتداد التطبيقي الأكثر تفصيلًا لما طُرح في الفصل السابق؛ إذ ينتقل فيه المؤلف Liu من عرض الإستراتيجيات الكبرى والمناهج العامة إلى مستوى أكثر دقة يتمثل في التقنيات الصفّية الصغيرة التي أثبتت البحوث فاعليتها في تعليم التعبيرات الاصطلاحية. وبهذا يكتمل المسار المنهجي الذي اعتمده الكتاب، بدءًا من الأسس النظرية، مرورًا بالاكتساب، ثم التخطيط التعليمي، وصولًا إلى التنفيذ الصفي العملي.

ويؤكد المؤلف في مطلع الفصل تمييزًا تربويًا مهمًا بين نوعين من البيئات التعليمية: الفصول الدراسية العامة لتعليم اللغة الثانية، التي تظهر فيها التعبيرات الاصطلاحية بوصفها جزءًا طبيعيًا من المدخلات اللغوية، وبين ما يُعرف بـــفصول التعبيرات الاصطلاحية المصمّمة خصيصًا لتدريس هذا النوع من التراكيب. ويذهب المؤلف إلى أن الفئة الأولى تمثّل البيئة الأكثر فاعلية لتعلّم التعبيرات الاصطلاحية، لكونها تتيح تعلّمها في سياقات تواصلية حقيقية، لا في عزلة تعليمية مصطنعة. ويُعد هذا الطرح نقدًا ضمنيًا للمقاربات التي تفصل تعليم التعبيرات عن الاستعمال اللغوي الفعلي.

ويركّـز الفصـل علـى تقديـم حزمـة متنوعـة مـن التقنيـات الصفّيـة الـتي يمكـن للمعلمـين توظيفهـا أو تكييفهـا داخـل الفصـول العاديـة، بهـدف مسـاعدة المتعلمـين علـى ملاحظـة التعبـيرات الاصطلاحيـة، وفهمهـا، والاحتفـاظ بهـا، ثـم اسـتخدامها إنتاجيًـا. وتتميّز هـذه التقنيـات بكونهـا مرتبطـة ارتباطًـا وثيقًـا بالإسـتراتيجيات الكـبرى الـتي نوقشـت في الفصـل السـابق، مـا يعكـس اتسـاقًا داخليًـا في البنـاء التربـوي للكتـاب، ويمنـع التعامـل مـع التقنيـات بوصفهـا أنشـطة معزولـة أو حلـولًا سـريعة.

ومـن الجوانـب المنهجيـة اللافتـة في هـذا الفصـل تأكيـد المؤلـف علـى مرونـة التقنيـات وقابليتها للتكييـف، بـدل تقديمهـا بوصفهـا وصفـات جاهـزة صالحـة لـكل السـياقات. فالتقنيـات المقترحـة لا تفـترض مسـتوى لغويًـا واحـدًا، ولا نمطًـا تدريسـيًا محـددًا، بـل يمكـن تعديلها لتناسـب مسـتويات مختلفـة مـن المتعلمـين، وأهدافًـا تعليميـة متنوعـة، وسـياقات صفيـة متباينـة. ويُـبرز هـذا التوجـه فهمًـا عميقًـا لطبيعـة الممارسـة التعليميـة، بوصفهـا عمليـة سـياقية لا يمكـن فصلهـا عـن واقـع الصـف.

وتكمـن القيمـة التطبيقيـة لهـذا الفصـل في أنـه يقـدّم للمعلمـين جسـرًا عمليًـا واضحًـا بـين النظريـة والتطبيـق، ويمنحهـم أدوات دقيقـة تسـاعدهم علـى دمـج تعليـم التعبـيرات الاصطلاحيـة في الممارسـات الصفيـة اليوميـة دون الإخـلال بتـوازن المنهـج. كمـا يرسّـخ فكـرة أن تعليـم التعبـيرات الاصطلاحيـة الفعّـال لا يتحقـق عـبر التركيـز على الكـم، بـل عـبر جـودة التفاعل، وعمـق المعالجـة، وتنـوّع التقنيـات.

وبذلـك، يشـكّل الفصـل التاسـع ذروة المسـار التربـوي في الكتـاب، حيـث تتجسّـد فيـه الرؤيـة التطبيقيـة الـتي دافـع عنهـا المؤلـف منـذ الفصـول الأولى، ويُمهّـد - بصـورة منطقيـة - للفصـل الختـامي الـذي يتنـاول قضايـا الأخطـاء والتقويـم في تدريـس التعبـيرات الاصطلاحيـة.

الفصل العاشر: معالجة الأخطاء والتقييم في تعليم التعبيرات الاصطلاحية:

يختتـم Liu كتابـه بهـذا الفصـل الـذي يُعـدّ تتويجًـا منطقيًـا للمسـار التربـوي الـذي سـلكه العمـل منـذ بدايتـه؛ إذ ينتقـل مـن قضايـا التعريـف والفهـم والاكتسـاب والتدريـس إلى معالجـة سـؤالين محوريـين في تعليـم اللغـة الثانيـة، همـا كيفيـة التعامـل مـع أخطـاء المتعلمـين في

استخدام التعبيرات الاصطلاحية، وكيفية تقويم تقدّمهم تقويمًا يدعم التعلّم ولا يعوقه. ويعكس هذا الاختيار وعيًا واضحًا بأن نجاح أي منهج تعليمي لا يكتمل دون آليات فعّالة لمعالجة الأخطاء وتوظيف التقييم توظيفًا بنائيًا.

ينطلق الفصل من تأكيد مبدئي على أن الأخطاء ليست ظاهرة سلبية، بل هي جزء طبيعي من عملية التعلّم، ومصدر غني بالمعلومات حول إستراتيجيات المتعلمين، ومستوى كفاءتهم الاصطلاحية، ونوعية الصعوبات التي يواجهونها. ومن هذا المنطلق يربط المؤلف بين معالجة الأخطاء والتقييم بوصفهما عمليتين متكاملتين؛ فالأولى تسهم في تحسين تعلّم المتعلمين، في حين يزوّد الثاني المعلمين ببيانات دقيقة تمكّنهم من تعديل تدريسهم وجعله أكثر فاعلية.

ويقدّم الفصل تمييزًا مهمًا بين أخطاء الفهم وأخطاء الإنتاج في مجال التعبيرات الاصطلاحية. ويشير المؤلف إلى أن أخطاء الفهم غالبًا ما تكون خفية وصعبة الاكتشاف، ولا تظهر إلا من خلال استجابات غير مناسبة سياقيًا أو إجابات خاطئة في مهام الفهم القرائي أو السمعي. أما أخطاء الإنتاج فيرى أنها أكثر وضوحًا وأسهل رصدًا، ولذلك تحظى عادةً باهتمام أكبر من المعلمين، وهو ما يفسّر تركيز الفصل عليها بوصفها المدخل الأجدى لمعالجة الأخطاء الصفّية.

ومن الجوانب التربوية اللافتة في هذا الفصل تحذير المؤلف من الإفراط في تصحيح الأخطاء، لما قد يترتب عليه من آثار سلبية، مثل زيادة تردّد المتعلمين في استخدام التعبيرات الاصطلاحية، أو لجوئهم إلى استراتيجية الاجتناب هربًا من الوقوع في الخطأ. ويؤكد أن هذا السيناريو يتعارض مع الهدف الأساس من تعليم التعبيرات الاصطلاحية، وهو تشجيع المتعلمين على استخدامها بثقة في التواصل الحقيقي.

كما يناقش الفصل تصنيفًا تحليليًا لأنواع الأخطاء الشائعة في استخدام التعبيرات الاصطلاحية في اللغة الثانية، مثل الأخطاء التركيبية أو الصياغية، والأخطاء الدلالية، والاستخدام غير المناسب سياقيًا، والامتداد الدلالي غير المقبول، واختلال السجل أو درجة الرسمية. ويؤكد المؤلف أن هذه الفئات ليست متبادلة الاستبعاد، بل قد تتداخل في الخطأ الواحد، وهو ما يعكس تعقيد الكفاءة الاصطلاحية بوصفها مهارة متعددة الأبعاد.

وبذلك، يُسهم الفصل العاشر في إغلاق الدائرة التربوية للكتاب، ويؤكد أن تعليم التعبيرات الاصطلاحية الفعّال يتطلّب رؤية شمولية تمتد من تحديد المفهوم، إلى فهمه، واكتسابه، وتدريسه، وصولًا إلى تقويمه ومعالجة ما يطرأ عليه من أخطاء، بما يخدم تطوير الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلمين على المدى البعيد.

ملاحظات ختامية حول البنية المرجعية للكتاب ودوافع ترجمته:

يختتم Liu كتابه بسلسلة من الملاحق العلمية التي تمثّل جزءًا أصيلًا من الرؤية الأكاديمية والتربوية التي يقوم عليها العمل. فقد أُرفق الكتاب أولًا بمسرد (Glossary) للمصطلحات اللغوية الواردة في متن الفصول، وتكمن أهميته في توحيد التعبيرات الاصطلاحية المستخدمة في الكتاب، ودعم الدقة المفاهيمية في مجال تتعدد فيه التعريفات والتصنيفات.

ويلي ذلك قائمة مشروحة بمراجع مختارة في التعبيرات الاصطلاحية (Annotated List of Selective Idiom Reference Books and Textbooks)، وهي قائمة تتجاوز الطابع الببليوغرافي التقليدي؛ إذ لا تكتفي بسرد كتب وقواميس ومواد تعليمية، بل تقدّم تصنيفًا واعيًا للمصادر بحسب دور النشر، مصحوبًا بتعليقات موجزة توضّح طبيعة كل مصدر ووظيفته، سواء أكان تعليميًا، أم مرجعيًا، أم قاموسيًا. وتؤدي هذه القائمة دورًا إرشاديًا مهمًا في توجيه الباحثين والمعلمين إلى أنسب الموارد وفق أهدافهم البحثية أو التربوية.

كما أورد المؤلف فقرة مستقلة بعنوان الملاحظات (Notes)، وهي ذات طابع توثيقي وتفسيري، تتضمن تعريفات بديلة، وإحالات نظرية، وتوضيحات تاريخية مرتبطة بمحتوى الفصول. وقد اختار المؤلف وضع هذه المادة في قسم مستقل، تفاديًا لإثقال متن الفصول بالتفاصيل، مع الحفاظ في الوقت ذاته على الصرامة الأكاديمية، وإتاحة مساحة للتعمّق للقارئ المتخصص دون تشويش على القارئ العام.

ثم تأتي قائمة المراجع، وهي قائمة شاملة تضم طيفًا واسعًا من المصادر العلمية، تشمل المقالات المحكمة، والكتب المتخصصة، والدراسات ذات الصلة، بما يعكس عمق الإطار البحثي الذي يستند إليه الكتاب، ويعزّز مكانته بوصفه عملًا مؤسسًا في مجال دراسة

التعبـيرات الاصطلاحيـة. ويُختتـم الكتـاب أخـيرًا بكشـاف (Index) يُعـد كشـافًا موضوعيًـا وإعلاميًا في آنٍ واحـد، يضـم مصطلحـات علميـة، وأسـماء باحثـين، وأمثلـة اصطلاحيـة، مـع أرقام الصفحـات. وتكمـن أهميـة هـذا الكشـاف في تسـهيل الوصـول السـريع إلى المفاهيـم والأمثلـة.

أمـا الدافـع الرئيـس لترجمـة هـذا الكتـاب إلى العربيـة، فينطلـق مـن الحاجـة الملحّـة للمكتبـة العربيـة إلى دراسـات حديثـة تعالـج قضيـة فهـم التعبـيرات الاصطلاحيـة واكتسـابها وتعليمهـا مـن منظـور لغـوي تطبيقـي. فالمـادة المتاحـة للقـارئ العـربي في هـذا المجـال يتركّـز معظمهـا في معاجـم عامـة متكـررة، تفتقـر إلى التحليـل التربـوي والاسـتراتيجي، وهـو مـا يجعـل الحاجـة أكـثر إلحاحًـا، لا سـيما في سـياق تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، للانتقـال من الطـرح المعجمي والتنظيـري إلى توجهـات علميـة تطبيقيـة تُسـهم في بنـاء نمـاذج منهجيـة لتعليـم التعبـيرات الاصطلاحيـة وفهمهـا.

ومـن هـذا المنطلـق، جـاءت ترجمـة هـذا الكتـاب – الـتي ستُنشـر قريبًـا – لسـدّ ثغـرة واضحـة في المكتبـة العربيـة، وتقديـم إضافـة علميـة عمليـة للمعنيـين بالتعليـم والتعلّـم في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة أو أجنبيـة، خاصـة أن الكتـاب في نسـخته الأصليـة هـو نتـاج أحـد روّاد اللغويـات التطبيقيـة وتعليـم اللغـة الثانيـة عالميًـا، ممـن أسـهموا إسـهامًا بـارزًا في تطويـر طرائـق التدريـس القائمـة علـى تحليـل النصـوص اللغويـة، ونشـروا عشـرات الكتـب والمقـالات في مجـلات علميـة محكّمـة. وتتضاعـف أهميـة هـذا الكتـاب إذا مـا نُظـر إلى واقـع تعليـم التعبـيرات الاصطلاحيـة في مختلـف مراحـل تعليـم اللغـة، حيـث تُعـدّ عمليـة معقّـدة تتطلـب الجمـع بـين مهـارات الفهـم، والتفسـير، والاسـتنتاج، والقـدرة التطبيقيـة.

التحليل النقدي:

يتميّـز كتـاب Liu بقـوة بنائـه المنهـجي واتسـاق مسـاره التحليلـي؛ إذ يعالـج قضيـة التعبـيرات الاصطلاحيـة معالجـة شـمولية تبـدأ بإشـكالية التعريـف والتصنيـف، وتمتـد إلى الاسـتخدام الوظيفـي، ثـم آليـات الفهـم والمعالجـة في اللغـة الأولى والثانيـة، قبـل أن تنتقـل إلى قضايـا الاكتسـاب، والتخطيـط التعليـمي، وإسـتراتيجيات التدريـس، ومعالجـة الأخطـاء والتقويـم. ويُحسـب للكتـاب نجاحـه في الربـط بـين الجوانـب النظريـة والتطبيقيـة، بمـا يجعـل فصولـه مترابطـة وظيفيًـا لا مجـرد وحـدات مسـتقلة.

وتكمن إحدى نقاط القوة الرئيسة في الكتاب في اعتماده منظورًا تداوليًا واستعماليًا للتعبيرات الاصطلاحية، يبتعد عن التعامل معها بوصفها تراكيب ثابتة معزولة، ويؤكد ارتباطها بالسياق، والسجل، والوظيفة الخطابية. ويظهر هذا التوجه بوضوح في الفصول التي تناولت التردد والسجل اللغوي، وكذلك في الفصول التربوية التي شددت على دمج التعبيرات الاصطلاحية في سياقات تواصلية حقيقية. في المقابل يُلاحظ أن اتساع الإطار المفاهيمي لمصطلح التعبير الاصطلاحي، رغم ما يتيحه من شمول نظري، قد يضع القارئ التطبيقي أمام تحديات إجرائية عند الانتقال إلى تصميم المناهج أو أدوات التقويم، ولا سيما فيما يتصل بتحديد ما ينبغي إدراجه أو استبعاده ضمن المحتوى التعليمي. كما أن تركيز الكتاب على اللغة الإنجليزية يجعل الإفادة منه في سياقات لغوية أخرى، مثل تعليم العربية لغة ثانية / أجنبية، مشروطة بعملية تكييف واعية تراعي الخصائص اللغوية والثقافية لتلك اللغات.

كما يُلاحظ أن مناقشة التقويم ومعالجة الأخطاء على أهميتها، جاءت في إطار إرشادي عام أكثر من كونها معالجة إجرائية تفصيلية، وهو ما قد يدعو القارئ إلى تطوير نماذج تقويمية أكثر تحديدًا تستجيب لتعدد مهارات الكفاءة الاصطلاحية، مثل التفسير، والاستنتاج، والتوظيف السياقي. ومع ذلك فإن الطرح العام للفصل الختامي ينسجم مع الفلسفة التربوية التي يتبناها الكتاب، والتي تنظر إلى الأخطاء بوصفها جزءًا طبيعيًا من عملية التعلّم لا عائقًا أمامها.

وقد كشفت قراءة الكتاب من منظور ترجمي وبحثي معًا عن ثراء إطاره النظري والتطبيقي، وفي الوقت نفسه عن الحاجة إلى تكييف بعض مفاهيمه وإجراءاته عند توظيفه في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بما يحافظ على دقته العلمية ويعزّز ملاءمته السياقية.

وبوجه عام، يقدّم الكتاب إسهامًا علميًا وتربويًا مهمًا في ميدان دراسة التعبيرات الاصطلاحية، إذ يتجاوز العرض الوصفي إلى بناء رؤية متكاملة تربط بين الفهم والاكتساب والتدريس والتقويم. وتكمن قيمته الأساسية في كونه مرجعًا تحليليًا وتطبيقيًا في آنٍ واحد، يمكن الإفادة منه في سياقات تعليم اللغة الثانية شريطة إعادة توظيف مقترحاته بما يتلاءم مع خصوصية السياق اللغوي والتعليمي.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

نبذة تعريفية عن الباحثة

بيانات الباحثة:	Author Biodata:
الشـيماء محمـد وليـد لطفـي، حاصلـة علـى درجـة الدكتـوراه في اللسـانيات التطبيقيـة في (تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة / أجنبيـة) في (قسـم اللسـانيات التطبيقيـة) بـ(معهـد تعليـم اللغـة العربيـة) في جامعـة الإمـام محمـد بـن سعـود الإسـلامية بـ(المملكـة العربيـة السـعودية). حاصلـة علـى درجـة الماجسـتير في اللسـانيات التطبيقيـة مـن جامعـة أم القـرى عـام ٢٠٢١م تـدور اهتماماتهـا البحثيـة حـول تعليـم اللغـة / الاختبـارات اللغويـة / السياسـة اللغويـة..	**Alchaimaa Mohammed Waleed Lutfi**. She holds a PhD in Applied Linguistics (Teaching Arabic as a Second/Foreign Language) from the Department of Applied Linguistics at the Arabic Language Institute, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia. She received her Master's degree in Applied Linguistics from Umm Al-Qura University in 2021. Her research interests include language teaching, language testing, and language policy.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: : alchimaalutfi@gmail.com

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً