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

السنة السابعة - العدد الرابع عشر
صفر ١٤٤٧هـ - أغسطس ٢٠٢٥ م
Vol. 07, No. 14, Aug, 2025

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المُدْمَج

أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى

الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها

الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة

تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها

واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور

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

السنة السابعة - العدد الرابع عشر
صفر ١٤٤٧هـ - أغسطس ٢٠٢٥م
Vol. 07, No. 14, Aug, 2025

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

اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المُدْمَج ١٢

د. خالد بن عبد الله الصقير – أ. سيسي بنغالي

أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى ٦٦

د. وائل بن مطر الحربي

الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها ١٢٠

د. أحمد الجنادبة – د. طلال المراشدة – أ. آلاء حسن

الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة ١٧٥

د. غزية بنت عبد الله العجمي – أ.د. أسماء بنت مسهل العتيبي

تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها ٢٢٨

د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي

واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور ٢٨٩

د. نهى عبد الكريم حسين

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

كلمة التحرير

الحمـد لله رب العالمـين والصـلاة علـى أشـرف الأنبيـاء والمرسـلين، نبينـا محمـد وعلـى آلـه وصحبـه أجمعـين، أمـا بعـد:

فيسـر مجمع الملك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة أن يقـدم للمختصـين والباحثين والطـلاب هـذا العـدد الرابـع عشـر مـن مجلـة تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة. وقـد جـاء هـذا العـدد متضمنًـا سـتة مـن البحـوث العلميـة.

فقـد جـاءت دراسـة اتجاهـات مديـري المـدارس العربيـة الإسـلامية في كـوت ديفـوار ومعلميهـا وتلاميذهـا وأوليـاء أمورهـم نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المُدْمَـج للدكتـور خالـد الصقـير وأ. سـيسي بنغـالي هادفـة إلى معرفـة اتجاهـات مديـري المـدارس العربيـة الإسـلامية في كـوت ديفـوار، ومعلميهـا، وتلاميذهـا وأوليـاء أمورهـم، نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج. وقـد اتبـع الباحثـان منهـج دراسـة الحالـة، واختـارا أداة المقابلـة لجمـع البيانـات مـن المشـاركين في الدراسـة البالـغ عددُهـم اثـني عشـر مشـاركًا. وتوصـلا إلى أنَّ لأغلـب المشـاركين في الدراسـة اتجاهـاتٍ إيجابيَّـةً نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج، لكـنَّ بعضهـم يـرى أنَّ هـذا النظـام التعليـمي سـوف يضـع حـدًّا لمـد التعليـم العـربي الإسـلامي في كـوت ديفـوار،

وأمـا بحـث أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى للدكتـور وائـل الحربي، فيهـدف إلى قيـاس أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة (اسـتمع، ناقـش، صـوب، تحـدث) في تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث، وتمثلـت الأدوات الـتي أُعِـدّت في:

قائمـة بمهـارات الاسـتماع والتحـدث اللازمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، واختبـار مهـارات الاسـتماع وبطاقـة تقييـم مهـارات التحـدث، وقـد توصـل البحـث إلى قائمـة لمهارات الاسـتماع والتحـدث اللازمـة لمتعلـمي اللغـة العربية الناطقـين بلغـات أخـرى، ووجـود أثـر ذي دلالـة إحصائيـة لإسـتراتيجية (أنصـت).

وجـاءت دراسـة الأمثـال العربيّـة وأثرهـا في تطويـر الوعـي الثّقافيّ لـدى متعلّـمي اللغـة العربيّـة مـن النّاطقـين بغيرهـا لـكل مـن الباحثـين: أحمـد الجنادبـة وطـلال المراشـدة وآلاء حسـن، قائمـةً علـى فرضيـة أن الأمثـال العربيـة تشـكل مدخـلًا فعـالًا لتعزيـز الوعـي الثقـافي لـدى متعلـمي العربيـة مـن غـير الناطقـين بهـا. واعتمـد البحـث المنهـج الوصفـي التحليلـي، حيـث جمعـت البيانـات مـن (٧٧) طالبًـا. وقـدم البحـث توصيـات، منهـا: دمـج الأمثـال في المناهـج عـبر وسـائط متعـددة، وتعزيـز التفاعـل الثقـافي مـن خـلال ورش العمـل والحـوارات، وتدريـب المعلمـين علـى أسـاليب مبتكـرة لشـرح الأمثـال وتوظيفهـا في السـياقات الحياتيـة.

وقـد درسـت الدكتـورة أسـماء العتيـبي والدكتـورة غزيـة العجـمي الحاجـات اللُّغويَّـة التواصليَّـة للممرضـات الناطقـات بغـير اللُّغـة العربيَّـة مـن أجـل تحديـد المواقـف التواصليـة الـتي تتطلـب مـن الممرضـات اسـتخدام اللغـة العربيـة، وتحليـل الحاجـات اللغويـة للممرضـات الناطقـات بغـير اللغـة العربيـة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (٢٥٠) ممرضـة في خمسـة مستشـفيات بمدينـة الريـاض، وخلصـت الدراسـة إلى أن المواقـف التواصليـة الـتي تتطلـب مـن الممرضـات اسـتخدام اللغـة العربيـة بلغـت ثمانيـة مواقـف، هـي: قسـم الطـوارئ، وقسـم العيـادات الخارجيـة، والتعامـل مـع مرافقـي المـرضى والزائريـن، وقسـم التنويـم، وقسـم العمليـات الجراحيـة، وقسـم النسـاء والـولادة، وقسـم الأشـعة، وقسـم التحاليـل.

وأمـا بحـث تقويـم سلسـلة العربيـة لغـتي الثانيـة: دراسـة تحليليـة في ضـوء معايـير تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا للدكتـور عبـد العزيـز المهيـوبي، فقـد حلـل السلسـلة،

مقوِّمًا محتواها التعليمي. وقد شملت عينة الدراسة الكتب الستة. وأظهرت النتائج أن السلسلة تتمتع بجوانب لغوية قوية ومحتوى ثقافي إيجابي، بينما تعاني من ضعف في تمثيل مهارة الكتابة، إضافة إلى نقص في الأدوات التقويمية ومواءمة المحتوى مع المعايير الدولية. كما أبرزت الدراسة افتقار بعض وحدات السلسلة إلى التنوع في تقديم الأنشطة، وتكرار بعض التدريبات دون تعزيز تدريجي. كما رُصدت فجوات في تمثيل المهارات الشفوية في بعض المستويات، وضعف في تضمين تعليم اللغة في سياقات واقعية.

ودرست الباحثة نهى حسين واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور. وهدف البحث إلى تعرّف واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور، وتحديد أثر متغيرين، هما: الجنس، وأسلوب التعلم. وأظهرت النتائج أن درجة ممارستهم للأنشطة التعليمية (متوسطة) في كلّ من الاستماع، والكلام، والقراءة. بينما جاءت (منخفضة) في مهارة الكتابة. وبينت أن ليس ثمّة فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر الجنس، بينما كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر أسلوب التعلم، لصالح أسلوب التعلم عن بعد ضمن مؤسسة تعليمية في مهارة الكلام.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الرابع 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 ٧، ع ١٤٤٧:١٤هـ
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. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المُدْمَج

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-001

د. خالد بن عبد الله الصقير[أ*]، أ. سيسي بنغالي[ب]

[أ] معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

[ب] معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

قُبل في	نُشر في
١٤٤٦/٦/٣	١٤٤٧/٢/٧

الملخص

تهدف هذه الدراسةُ إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. وقد اتبع الباحثان منهج دراسة الحالة، واختارا أداة المقابلة لجمع البيانات من المشاركين الذين بلغ عددهم اثني عشر مشاركًا. وتوصلا إلى أنَّ لأغلب المشاركين في الدراسة اتجاهاتٍ إيجابيَّةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، لكنَّ بعضهم يرى أنَّ هذا النظام التعليمي سوف يضع حدًّا لمد التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، إذا طُبِّقَ عن طريق المدارس العربية الإسلامية، التي أنشئت أساسًا لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية؛ لقلة عدد الساعات الدراسية للمقررات العربية مقارنة بالمقررات الفرنسية، حسب الجدول الدراسي الجديد الذي اعتمدته السلطات التعليمية الإيفوارية.

الكلمات المفتاحية

كوت ديفوار، الاتجاه اللغوي، التعليم الثنائي اللغة، نظام التعليم المدمج.

*الباحث المراسل: خالد بن عبدالله 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. 7, No. 14; 2025
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 ٧، ع ١٤: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Attitudes of principals, teachers, students, and parents of Arab-Islamic Schools in Côte d'Ivoire toward the implementation of Islamic Confessional Education

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-001

Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair [A*], **Cisse Bangali** [B]

[A] Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia.

[B] Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia.

Accepted on	Published on
04-12-2024	01-08-2025

ABSTRACT

This study sought to know the attitudes of principals, teachers, students and their parents, towards implementing Islamic Confessional education in Côte d'Ivoire. The researchers adopted a case study approach and opted to use the interview tool to collect data from the twelve study participants. They concluded that most of the study participants have a positive attitude towards implementing Islamic Confessional education, but some of them believe that this educational system will put an end to Arab-Islamic education in Côte d'Ivoire, if it is implemented through Arab-Islamic schools, created mainly to teach the Arabic language and Islamic sciences, due to the low number of study hours for Arabic courses compared to French courses.

KEYWORDS

Côte d'Ivoire, Linguistic Attitude, Bilingual Education, Islamic Confessional Education System.

*Corresponding author: Khalid bin Abdullah Al-Suqair (Email: khalsoqir@hotmail.com).

١- مقدمة الدراسة

هنـاك نوعـان مـن المـدارس الدينيـة في كـوت ديفـوار، المـدارسُ الإسـلامية، والمـدارسُ المسـيحية (الكاثوليكيـة والبروتسـتانتية). ونظـام التعليـم في كـوت ديفـوار يحـوي نوعـين مـن التعليـم، أحدهمـا رسـمي تعـترف بـه الدولـة، والآخـر غـير رسـمي لا تعـترف بـه، وأكـثر المـدارس العربيـة الإسـلامية الإيفواريـة مـن النـوع الثـاني؛ لأنهـا تقـدم نظامًـا تربويًّـا مختلفًـا عـن نظـام التعليـم الرسـمي للدولـة (Binaté, 2012). لكـن حصلـت نقلـة نوعيـة، بتوقيـع اتفاقيـة بتاريـخ ١٩٩٣/١٢/٠٢م، بـين الدولـة والمجلـس الوطـني الإسـلامي (CNI)، المؤسسـة الرسـمية الممثلـة لمسـلمي كـوت ديفـوار آنـذاك، بالتنسـيق مـع المجلـس الأعلـى الإسـلامي؛ تسـمح بإدمـاج النظـام التعليـمي للمـدارس العربيـة الإسـلامية في نظـام التعليـم الفرنـسي الحكـومي؛ لتسـتفيد مـن نفـس الوضـع والدعـم المـادي الحكـومي الـذي تحظـى بـه المـدارس الكاثوليكيـة والبروتسـتانتية (Binaté, 2012). وقـد وصلـت، إلى الآن، إحصائيـة المـدارس العربيـة الإسـلامية الـتي أُدْمِـجَ نظامُهـا التعليـمي في نظـام التعليـم الرسـمي للدولـة، ثمانمئـة وإحـدى وخمسـين (٨٥١) مدرسـة (PlumeLibre, 2022)، ويخطـط المسـؤولون لتصـل نسـبة الانضمـام إلى ١٠٠٪ بحلـول عـام ٢٠٢٥م (Agence Ivoirienne de Presse, 2022)، كمـا وضعـت السـلطات التعليميـة معاييرَمحـددةً لأهليـة المـدارس للتقديـم علـى البرنامـج، ووزَّعـت السـاعات الدراسـية في مراحلهـا الابتدائيـة علـى النحـو الآتي: ٢٠,٦٣٪ للغـة العربيـة، و١٧,٢٣٪ للعلـوم الإسـلامية، و٦٢,١٤٪ لمقـررات وزارة التربيـة الوطنيـة (Abidjan.net, 2022)، الـتي تُـدَرَّس باللغـة الفرنسـية.

ومـن الآثـار المحتملـة لهـذه النسـبة الكبـيرة المخصَّصـة لمقـررات وزارة التربيـة الوطنيـة (٦٢,١٤٪)، مزاحمتُهـا لمقـررات اللغـة العربيـة والعلـوم الإسـلامية، الـتي تُـدَرَّس باللغـة العربيـة، بالإضافـة إلى أن بعـض أوليـاء أمـور التلاميـذ، لا يزالـون يقفـون موقفًـا متحفّظًـا علـى التعليـم الحكـومي؛ لبنائـه علـى قيـم علمانيـة غربيـة، ولا يتوافـق مـع توجُّهاتِهـم الإسـلامية. وقـد ورثـوا هـذا الموقـف مـن أسـلافهم الذيـن حاربـوا التعليـم الفرنـسي الاسـتعماري بـكل مـا أوتـوا مـن قـوة؛ لأنـه، مـن وجهـة نظرهـم، سـيحوِّل أبناءهـم إلى مسـيحيين ويسـلخهم مـن قيمهـم الدينيـة وتقاليدهـم الأفريقيـة، وقـد أُثِـرَ عنهـم قولهـم: "مـن تعلَّـم سـبع كلمـات مـن الفرنسـية، دخـل

من جميع أبواب جهنم السبعة". فالاتفاقية الموقَّعة إذن، بإدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الفرنسي الحكومي، قد تؤثر إيجابًا أو سلبًا في نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بالإضافة إلى أنَّ هذه المدارس أُنشئت في الأصل لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية. فمن المؤكَّد إذن أن يخلق هذا القرار اتجاهاتٍ متباينةً لمنسوبي المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق هذا النظام التعليمي الجديد. وهذا ما تناوله الباحثان في هذه الدراسة، التي تهدف إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المدمج.

٢- أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تهتم بواقع التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، حيث تبيِّن اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار، بإدماج النظام التعليمي لهذه المدارس في نظام التعليم الفرنسي الحكومي، الذي تُدَرَّس مقرراتُه باللغة الفرنسية. وتمكن من معرفة الإمكانات التي يمكن توفرها لتطبيق نظام التعليم المدمج، ومن التنبؤ بمستقبل تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية في كوت ديفوار.

٣- حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المدمج.

الحد الزماني: أجريت مقابلات الدراسة خلال الفترة: ١٨ يونيو ٢٠٢٣م – ٠٨ سبتمبر ٢٠٢٣م

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس العربية الإسلامية، الواقعة في مدينتي أبيدجان وبؤاكي – كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم.

٤- مصطلحات الدراسة

- **التعليم الثنائي اللغة (Bilingual Education)**: يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى البرامج التعليمية التي تَستخدم لغتين في عملية التعليم (سوان وآخرون، ٢٠١٩) فهو مصطلح يشير إلى أي نظام تعليمي يَستخدم لغتين مختلفتين لتدريس المنهج، وتكون لغةُ المتعلم الأولى عادةً إحدى هاتين اللغتين، ولا يندرج تحت هذا المصطلح أيُّ نظام تعليمي يَستخدم لغة واحدة فقط، حتى وإن اختلفت عن لغة المتعلم الأولى؛ فالأساس هو أن يتلقى الطلاب تعليمًا ثنائي اللغة، وأن يصبحوا ثنائيي اللغة، حتى لو لم يكن نظام المدرسة معترفًا به رسميًّا بوصفه نظامًا ثنائيَّ اللغة (سجوان ومكاي، ١٩٩٥).
- **نظام التعليم المدمج (Enseignement Confessionnel Islamique)**: هو نظام تعليمي عربي إسلامي حكومي، يلتزم بالمنهج الدراسي الذي تضعه الجهات التعليمية الرسمية للدولة، وبمنهج المدارس العربية الإسلامية، سواء أكانت المدرسة منتمية لمنظمة إسلامية وطنية مهتمة بشؤون التعليم العربي الإسلامي، أم أنها مستقلة عنها بحيث تضع منهجها بنفسها (سيسي، ٢٠١٥).
- **الاتجاه (Attitude)**: موقفٌ اجتماعي نفسي، تنشأ منه نظرةُ الشخص إلى حالات أو أشياء من حوله، سلبًا أو إيجابًا، خاصةً نظرة المتعلم إلى اللغة التي يتعلَّمها، أو سوف يتعلَّمها، وإلى ثقافتها وقيمها. فالاتجاه الإيجابي من اللغة الهدف وثقافتها مثلًا، يُيَسِّرُ على المتعلم تَقَبُّلَ ما يسمعه منها أو يقرؤه بها؛ مما يزيد مُدْخَلاتِه اللغويةَ المفهومةَ؛ فيسهل عليه حينئذٍ اكتسابُها. أما الاتجاه السلبي من اللغة الهدف، فيَحُول بين المتعلم وتقبُّل المُدْخَلات اللغوية؛ فيصعبُ عليه فهمُها؛ ومن ثَمَّ يصعب عليه اكتساب تلك اللغة (العصيلي، ٢٠٢٣).
- **الاتجاه اللغوي (Attitude Linguistique)**: مصطلح لغوي اجتماعي، يعني نظرة الإنسان إلى لغته الأم، أو إلى لغة أخرى، أو إلى لغة أجنبية أو ثانية يتعلمها أو يفكر في تعلُّمها، سواء أكانت تلك النظرة إيجابية أم سلبية. وتشمل الاتجاهات اللغوية بنوعيها، الإيجابية والسلبية، جوانبَ لغويةً، وثقافيةً، واجتماعيةً؛ كأهمية اللغة

أو عـدم أهميتهـا، وتقديـر ثقافتهـا ومكانـة الناطقـين بهـا، والاعتقـاد بسـهولة تعلُّمهـا أو صعوبتـه. والاتجاهـات نحـو اللغـة الهـدف غالبًـا مـا تؤثـر في تعلُّمهـا سـلبًا أو إيجابًـا، وتحديـدُ هـذه الاتجاهـات مهـمٌّ في التخطيـط اللغـوي، وبنـاء المناهـج، وإعـداد المـواد التعليميـة، وطرائـق التدريـس وإجراءاتـه (العصيلـي، ٢٠٢٣).

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أنَّ الاتجاهات اللغوية تتألف من عدد من المكونات، **هي:**

أ. **المكون المعرفي أو الإدراكي:** وهـو يشـير إلى معتقـدات الشـخص، أو أفكاره، أو معارفـه، أو قيمـه، أو معلوماتـه حـول لغـة مـا، كأن يعتقـد أنَّ تعلُّـم اللغـة الفرنسـية في كـوت ديفـوار يزيـد مـن فُرصـه الوظيفيـة.

ب. **المكـون العاطفـي أو الوجـداني:** وهـو يشـير إلى عواطـف الشـخص، أو مشـاعره تجـاه لغـة مـا سـلبًا أو إيجابًـا، مثـل حـب المسـلمين غـير العـرب للغـة العربيـة، وكـره طـلاب نظـام التعليـم الفرنسـي الحكـومي الإيفـواري للغـة الألمانيـة.

ج. **المكـون السـلوكي أو الفعلـي:** ويُقصـد بـه سـلوك الشـخص تجـاه لغـة مـا، أو فعلُـه المحتمـلُ نحـو تلـك اللغـة. فـإذا نظرنـا إلى اتجاهـات كثـير مـن المسـلمين، نجـد أنهـم يعتقـدون أنَّ اللغـة العربيـة أسـمى منزلـةً مـن جميـع اللغـات، حـتى لغاتهـم الأم، وهـذا يدخـل في الجانـب المعـرفي، ونجـد أنَّ بعضهـم يحبـون الاسـتماع إليهـا عـبر الإذاعـة والتلفـاز ويجلُّونهـا، وهـذا يُـدرج في الجانـب العاطفـي، كمـا يسـعون إلى تعلُّمهـا، والحديـث بهـا، وهـذا يُـدرج في الجانـب السـلوكي (الصقـير، ٢٠٢٠).

٥- الإطار النظري: نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار: خلفية تاريخية ومراحل التطور

٥-١- اللغة العربية في غرب أفريقيا وعلاقتها بالتعليم الإسلامي

التعليـم الإسـلامي في منطقـة غـرب أفريقيـا، قـد رافقـه، بطبيعـة الحـال، حضـور عـربي. صحيـح أنَّ حضـور اللغـة العربيـة بالقـارة، مـن ناحيـة تاريخيـة، حضـور قديـم، يـرى بعـض الباحثـين أنـه سـبق ظهـور الإسـلام بهـا، وذلـك في مناطـق الشـرق الأفريقـي، وبالتحديـد

منطقـة القـرن الأفريقـي، أمـا في المناطـق الداخليـة الأخـرى، بمـا فيهـا منطقـة غـرب أفريقيـا، فـإن الحضـور العـربي بهـا قـد رافـق الحضـور الإسـلامي في حـدود القـرن الثـاني الهجـري (الثامـن الميـلادي) (بامبـا، ٢٠١٣).

ويذهـب باحثـون آخـرون إلى أبعـد مـن ذلـك؛ فـيرون أن اللغـة العربيـة شـقَّت طريقهـا إلى غـرب أفريقيـا عـن طريـق التُّجَّـار المسـلمين، الذيـن توغلـوا في بـلاد جنـوب الصحـراء منـذ القـرن الأول الهجـري، وتبادلـوا المنافـع مـع الأفريقيـين، واندمجـوا فيهـم بالمعايشـة، ثـم بالمصاهـرة، وفتحـوا عيونهـم لأول مـرة علـى نمـط متقـدم مـن الحيـاة، وتقنيـة جديـدة للتفاهـم ونقـل الأفـكار والخـبرات (طرخـان، ١٩٧٣) في (الخاتـم، ١٩٨٧).

والأفريقـي المسـلم ينظـر إلى اللغـة العربيـة علـى أنهـا لغـة مقدسـة لصلتها بالإسـلام؛ لـذا يقول وليـام بونـتي، حاكـم فرنسـا في أفريقيـا الغربيـة، في دوريتـه الشـهيرة، وهـو يتحسـر علـى وضـع اللغـة الفرنسـية في المسـتعمرات الفرنسـية، مقارنـةً بوضـع اللغـة العربيـة فيهـا: "إنَّ العربيـة لـم تدخـل البـلاد الأفريقيـة إلا مـع الدعـوة الإسـلامية، وهـي اللغـة المقدسـة في نظـر الأسـود"، ويختـم حديثـه فيهـا بقولـه: "إني إذن مضطـر لآمركـم بأنـه، مـن الآن فصاعـدًا، يجـب أن تُـحرَّر الأحكام الصـادرة عن القضـاء الأهلـي بالفرنسـية وحدهـا..." (الودغيـري، ١٩٩٣، ص ٨١).

وأيضًـا لـم تدخـل اللغـة العربيـة إلى غـرب القـارة الأفريقيـة مقرونـة بالعنـف والقهـر، بخـلاف اللغـات الأوروبيـة، وهـذا مـا أشـار إليـه المؤرخ إدوارد بليـدن في قولـه: "إن لَـمِمَّا يـؤسى لـه في حـال الإنجليزيـة، وغيرهـا مـن اللغـات الأوروبيـة في هـذا الجـزء مـن أفريقيـا، أنهـا قـد أتـت إلى شـعوب إفريقيـا وهـي مقرونـة بالفرقـة والقهـر، وخاليـة مـن أي محتـوى روحي، بينمـا ينظـر الأفارقـة إلى العربيـة بوصفهـا لغـةَ ديـن وإعمـار، وأنهـا لغـة روحيـة" (Bleyden, 1994) أورده (Mazrui, 2004) في (ماريكـو، ٢٠٢٠، ص ٧١).

فاللغـة العربيـة إذن، في نظـر الإنسـان الأفريقـي المسـلم، لغـة مقدسـة، وقـد دخلـت غـرب القـارة الأفريقيـة دخـولًا سِـلْميًّا، عـن طريـق الدعـوة الإسـلامية، ولـم تكـن لغـة غريبـة عليـه؛ بـل سـبقت إليـه الحضـور الفرنسـي، وبهـا كانـت تكتـب الدواويـن والمكاتبـات الرسـمية. وهـذا مـا أكـده أبـو عبيـد البكـري في القـرن الخامـس الهجـري، حـين تحـدث عـن إمبراطوريـة غانـا، قـال:

"إنَّ تراجمةَ الملك، وصاحبَ بيت ماله، وأكثرَ وزرائه، ومن يتولَّون إدارة دواوينه، كلُّهم من المسلمين؛ لأنهم وحدَهم الذين كانوا يعرفون القراءة والكتابة، وكانت العربية، بطبيعة الحال، هي اللغةَ التي يستعملونها فيما يقرؤون ويكتبون" (طرخان، د.ت، وغلادنثي، د.ت) في (ماريكو، ٢٠٢٠، ص ٧٠).

والقاسم المشترك بين هذه التصريحات الثلاثة: أن اللغة العربية في منطقة غرب أفريقيا كانت لها صلةٌ وطيدة بالحضور الإسلامي فيها؛ فإنها قد دخلت البلاد الأفريقية مع الدعوة الإسلامية، وكان مساعدو أحد ملوك إمبراطورية غانا الإسلامية يستخدمونها فيما يقرؤون ويكتبون، وكانوا جميعًا من المسلمين، وهي في نظر الأفريقي لغة روحية، وقد استمدت ذلك من كونها لغةَ الإسلام والقرآن الكريم؛ لذا اتصف التعليم الإسلامي دائمًا في هذه المنطقة بكونه تعليمًا عربيًّا إسلاميًّا، وعلى هذا الأساس أنشئت المدارس العربية الإسلامية، ووُضعت مناهجُها التعليمية؛ ليتعلم فيها أبناء المنطقةِ اللغةَ العربية والعلوم الإسلامية؛ لأن الدعاة والتجار العرب المسلمين، أثناء نزوحهم إليها، لم يحملوا معهم الإسلام فحسب، وإنما حملوا معهم أيضًا لغتهم التي بها يكون الفهم الصحيح للإسلام.

٥-٢- مراحل تطور التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار

مرَّ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار بثلاث مراحل:

٥-٢-١- مرحلة المدارس القرآنية التقليدية

دخل التعليم العربي الإسلامي المشهدَ التعليمي الإيفواري، على شكل مدارسَ قرآنيةٍ تقليدية (الكتاتيب) قبل أن يشهد تغييرًا، في ظل الإدارة الاستعمارية، مع ظهور المدارس العربية الإسلامية الحديثة (Kaba, 1976 ; Triaud, 1979 ; Brenner, 2000) في (Binaté, 2016)، على أيدي شباب من خريجي الجامعات العربية والإسلامية (Binaté, 2016). وتُعَدُّ المدارس القرآنية التقليدية أقدمَ الهياكل التعليمية العربية الإسلامية، التي أسهمت في وضع أسس نظام التعليم العربي الإسلامي في منطقة غرب أفريقيا (Binaté, Ouédraogo and Goss-elin, N.d.). وفي كوت ديفوار كان شمالُ البلاد المنطقةَ التي انطلقت منها هذه المؤسسات

التعليميـة القرآنيـة التقليديـة، وهـي المنطقـة المعروفـة بكونهـا معقـلَ الإسـلام في الأراضي الإيفواريـة (Marty, 1922; Triaud, 1974) في (Binaté, 2016). وكانـت المـواد الدراسـية تُـدَّرس للطـلاب غالبًـا في شـرفة المعلـم، أو حـول النـار، أو تحـت شـجرة أو كـوخ (Binaté, 2016).

ويتألـف التكويـن الـمُقَدَّم فيهـا مـن عنصرين أساسيَّين: أحدهما دينـي، والآخر يتمثل في التنشـئة علـى الحيـاة الاجتماعيـة والمهنيـة. فبالنسـبة للعنصـر الأول، فـإن التكويـن فيـه يتكـون مـن ثـلاث مراحـل: التعليـم علـى اللـوح (Walaga kalan)، والتعليـم في الكتـب (Kitabou kalan)، وتعليـم تفسـير الجلالـين للعالمـين جـلال الديـن المحلـي وجـلال الديـن السـيوطي (Binaté, 2016) (Jalalayn kalan).

وكان العالـم المسـلم العبـاس سـيتافا، الـذي اسـتدعاه السـلطان سـيكو وتـارا حاكـمُ مملكـة كونـغ في شـمال البـلاد، وجعلـه إمامًـا للمسـجد الـذي بنـاه فيهـا عـامَ ١٧٥٦م؛ أوَّلَ مـن قسَّـم التعليـم العـربي الإسـلامي في كونـغ إلى هـذه المراحـل الثـلاث، وكان يسـميها تسـمياتٍ محليـةً مختلفـة عـن السـابقة: دوكومـان، أي: التعليـم الأسـاسي، وسـاندو، أي: التعليـم المتقـدّم، ولونيبـا، أي: التعليـم الكبـير أي العـالي (كـوني، ٢٠١٩)، وكان مجمـوع السـنوات لاجتيـاز هـذه المراحـل الثـلاث خمسـةً وثلاثـين عامًـا (كـوني، ٢٠١٩).

وكان التعليـم في هـذه المراحـل يشـمل كتابـة الآيـات القرآنيـة، وقراءتهـا، وحفظهـا، وتفسـير القـرآن الكريـم، والفقـه، والتوحيـد، والسـيرة النبويـة، والنحـو، والصـرف، وغيرهـا مـن المقـررات الدينيـة واللغويـة (Binaté, 2016). وبعـد هـذا التكويـن العلـمي يُمْنَـح الطالـب إجـازة (إسـنادًا)، ويكـون علـى مسـتوى جيـد مـن معرفـة اللغـة العربيّـة والقـرآن الكريـم (كـوني، ٢٠١٩)، ويلقَّـب بكاراموكـو (Karamoko)، أي العالـم باللغـة المحليـة، ويُرْمَـز لحيازتـه هـذا اللقـبَ بعمامـة حـول رأسـه (Binaté, 2016).

وبالنسـبة للعنصـر الثـاني، فـإن الآبـاء عندمـا يرسـلون أبناءهـم إلى المـدارس القرآنيـة التقليديـة، فإنهـم يتبرعـون بهـم للمعلـم لوجـه الله تعـالى؛ ليجعـل منهـم رجـالًا أكْفَـاء، يتمتعـون بصفـات الرجولـة، والخبـرة، والاحـترام، والصـدق، والتواضـع. وهـذا التكويـن المتمثـل في التنشـئة علـى الحيـاة الاجتماعيـة والمهنيـة للمتعلمـين، يكـون بممارسـات تـتراوح بـين أعمـال زراعيـة ومنزليـة، ويكـون خـارج الفصـول الدراسـية (Santerre, 1973; Coulon, 1981) في (Binaté, 2016)،

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

وهـذا مـا جعـل الطالـب في هـذه المـدارس القرآنيـة التقليديـة يجلـس خمسـة وثلاثـين عامًـا لاجتيـاز مراحلهـا الدراسـية الثـلاث.

وهـذا النـوع مـن التكويـن، الـذي يجمـع بـين التعليـم الإسـلامي والتنشـئة علـى الحيـاة الاجتماعيـة والمهنيـة، كان مسـتقلًا وموجـودًا جنبًـا إلى جنـب مـع نظـام التعليـم الاسـتعماري الفرنسـي، لكنـه تطـور لاحقًـا إلى مـدارس عربيـة إسـلامية مـع الوسـائل التعليميـة الحديثـة، تبعًـا لسياسـة فرنسـا تجـاه الإسـلام، الـتي لـم تكـن علـى ثقـة كبـيرة بالأنظمـة الإسـلامية، خصوصًـا المـدارس القرآنيـة، وكانـت دائمًـا تسـعى إلى اسـتيعابها والسـيطرة عليهـا (Binaté, 2016).

ولمـا اسـتقر الوضـع للمسـتعمرين الفرنسـين في الجنـوب، واسـتطاعوا أن يسـتولوا عليـه، توجهـوا إلى الشـمال، وبـدؤوا بالقضـاء علـى حركـة سـاموري تـوري الإسـلامية، الـتي حـاول بهـا توحيـد البـلاد لمواجهـة الاحتـلال الفرنـسي، فوجـدوا أن مملكـة كونـغ هـي عاصمـة الثقافـة الإسـلاميّة واللغـة العربيّـة؛ فقامـوا فيهـا بحمـلات عنيفـة على اللغـة العربيـة والثقافة الإسـلامية، وشـرعوا في تعذيـب الفقهـاء والعلمـاء وقتلِهـم، كمـا نهبوا أكـثر مخطوطاتهـا العلمية (كـوني، ٢٠١٩).

وفي بدايـة القـرن العشـرين، تمكـن الإسـلام، ومعـه التعليـم القـرآني، مـن الانطـلاقِ مـن معقلـه التقليـدي في شـمال كـوت ديفـوار، والانتشـارِ في المناطـق الجنوبيـة، مـرورًا بوسـط البـلاد. وقـد لوحـظ في عـام ١٩١٤م وجـودُ مدرسـتين قرآنيتـين تقليديتـين في قريـة كوكـودي (Village de Cocody) الواقعـة في جنـوب البـلاد، وفي عـام ١٩٢٥م كان في بواكـي (وسـط البـلاد) أحـد عشـر معلمًـا قرآنيًّـا لأكـثر مـن مئـة (١٠٠) متعلـم (Binaté, 2016).

وبسـبب هـذا الانتشـار السـريع للمـدارس القرآنيـة التقليديـة في وسـط البـلاد وجنوبهـا، قـررت الإدارة الاسـتعمارية الفرنسـية تطويرهـا إلى مـدارس فرنسـية عربيـة اسـتعمارية، يَسْـهُل احتواؤهـا، والسـيطرة علـى مناهجهـا الدراسـية؛ تحقيقًـا لأهدافهـا الاسـتعمارية. لكـن التنفيـذ العملـي لهـذا المشـروع كان علـى أيـدي شـباب إيفواريـين وغيرهـم، مـن خريـجي الجامعـات العربيـة والإسـلامية (Binaté, 2016)، وكانـت أهدافهـم مـن المشـروع مغايـرة لأهـداف المشـروع التعليـمي الاسـتعماري، وقـد تزامـن ذلـك مـع ظهـور المـدارس العربيـة الإسـلامية الحديثـة في المشـهد التعليـمي في كـوت ديفـوار.

٥-٢-٢- مرحلة المدارس العربية الإسلامية الحديثة

عندما قرر المستعمرون الفرنسيون احتلال كوت ديفوار واجهوا عائقًا ثقافيًّا، تمثل في رسوخ الثقافة الإسلامية في مناطقها الشمالية؛ فبدؤوا بالقضاء على حركة ساموري توري الإسلامية في شمال البلاد، وشنُّوا حملات عنيفة على اللغة العربية والثقافة الإسلامية في مملكة كونغ (كوني، ٢٠١٩). لكن ذلك لم يمنع التعليم العربي الإسلامي من الانطلاق من شمال البلاد والانتشار في وسطها وجنوبها؛ فاضطر المستعمرون إلى تنظيمه، عندما رأوا أن المدارس القرآنية التقليدية ومراكز الثقافة الإسلامية تنتشر انتشارًا سريعًا، مقارنةً بالمدارس العلمانية التي كانوا يدعمونها (كوليبالي، ٢٠٠٧)؛ فسعوا إلى وضع خطط وإستراتيجيات لمحو المدارس القرآنية التقليدية من المشهد التعليمي الإيفواري؛ خوفًا من الدور الذي تؤديه في مجال التعليم الديني، وتوعية المتعلمين، وتنشئتهم على الحياة الاجتماعية والمهنية، وعملوا على تطويرها إلى مدارس فرنسية عربية استعمارية؛ من أجل تغيير الوضع لمصلحتهم.

ومن الخطط والإستراتيجيات التي وضعوها لتحقيق أهدافهم: الخطة السياسية التقدمية، التي تمثلت في فصل التعليم الديني عن الدولة، سواء أكان تعليمًا إسلاميًّا أم تعليمًا مسيحيًّا؛ فوضعوا في الدستور الاستعماري العلماني للبلاد بنودًا أكاديمية، تُقْصِي في الظاهر كلَّ تعليم ديني عن الدولة، وإن كان المَعْنِيُّ به في الحقيقة هو التعليمَ الإسلامي. وقد ورد فيها ما نصه:

المادة ١: إنّ المدارس القرآنية والمدارس المسيحية مؤسسات تهدف فقط إلى تقديم تربية دينية وتعليم ديني.

المادة ٢: إنّ المدارس القرآنية والمدارس المسيحية لا تُعَدُّ مؤسسات تعليمية (L'arrêté N° 2541 / AP Du 20 Août 1945) في (كوني، ٢٠١٩).

ومن الخطط والإستراتيجيات أيضًا: الخطة التعليمية التطويرية الاستعمارية، وهذه الخطة امتداد للخطة الأولى، وقد وضعتها السلطات الاستعمارية لتطوير المدارس القرآنية التقليدية في كوت ديفوار؛ لتشبه المدارسَ الفرنسية العربية الاستعمارية، بوسائلها التعليمية الحديثة، في تمبكتو (Tombouctou) وجيني (Djenné) في مالي، وسانت لويس (Saint Louis) في

السنغال، وغاروا (Garoua) في الكاميرون، وأبيشي (Abéché) في تشاد. وقد فتحت هذه المدارس في تمبكتو في عام ١٩١٠م، وفي جيني في عام ١٩٠٦م، وفي سانت لويس في عام ١٩٠٨م، (Brenner, 2000) في (Binaté, 2016)، ثم في أبيشي في عام ١٩٥٠م (Hamadou, 1990) في (Binaté, 2016). وكذلك مدرسة ساي بالنيجر، التي أسستها الإدارة الاستعمارية الفرنسية عام ١٩٥٧م قبيل مغادرتها للبلاد (ميغا، ١٩٩٩) في (كوليبالي، ٢٠٠٧). وكانت الدراسة في هذه المدارس باللغة العربية بالإضافة إلى اللغة الفرنسية؛ ترغيبًا لأولياء أمور الطلاب المسلمين، في إلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم، كما أنها لم تكن مخصصة لأبناء المسلمين فقط، بل كان يرتادها أيضًا أبناء القساوسة من المسيحيين (كوليبالي، ٢٠٠٧).

والمدارس العربية الإسلامية الحديثة امتداد للمدارس القرآنية التقليدية (كوليبالي، ٢٠٠٧)، التي عمل الاستعمار الفرنسي على تطويرها؛ لتتحول إلى مدارس فرنسية عربية استعمارية، بوسائلها التعليمية الحديثة، لكنه لم يستطع تحقيق أهدافه؛ لأن التنفيذ العملي للمشروع إنما كان على أيدي الرعيل الأول من أبناء كوت ديفوار المبتعثين في العالم العربي والإسلامي، بعد عودتهم إلى البلاد (Binaté, 2016 وكوليبالي، ٢٠٠٧). وبفضل هذه المبادرة استطاع التعليم العربي الإسلامي أن يحتفظ بقيمه الإسلامية وصبغته العربية، التي كان عليها منذ عهد إمبراطورية غانا الإسلامية، ولم يتأثر بالقيم العلمانية الاستعمارية كما أراده المستعمر، غاية ما في الأمر أنه استفاد من وسائله التعليمية الحديثة؛ لتعطي انطلاقة جديدة للمدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار. وقد مرت هذه المدارس بثلاثة أطوار:

أ. طور التأسيس والانتشار

شهد هذا الطور النشأة الحقيقية للمدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، بمبادرة من الرعيل الأول من خريجي الجامعات العربية والإسلامية الإيفواريين وغيرهم، بعد عودتهم إلى بلادهم في أربعينيَّات القرن العشرين الماضي (Binaté, 2016). ولم يكن ثمة فرق كبير بين هذه المدارس والمدارس الفرنسية العربية الاستعمارية، من حيثُ وسائلُها التعليمية؛ فأثار ذلك حفيظة شيوخ المدارس القرآنية التقليدية المتحفظين على التعليم الاستعماري العلماني؛ فاعترضوا على المشروع في بداياته، لكنهم لم يلبثوا أن اعترفوا به بعد

أن اطلعوا على الامتيازات التي تتوافر فيها، كسهولة عملية التعليم؛ إذ بإمكان المدرس أن يقدم درسًا واحدًا لعدد كبير من الطلاب، بخلاف المدارس القرآنية التقليدية، التي تعتمد طريقة التعليم الفردي، وكجودةِ أسلوب التقويم المتمثل في الاختبارات الفصلية والنهائية (كوليبالي، ٢٠٠٧).

وقد أسست أول مدرسة عربية إسلامية في كوت ديفوار عام ١٩٤٨م، في حي دوغوبا (Dou-gouba) في مدينة بؤاكي، على يد المواطن الغيني، وخريج جامع الأزهر الشريف بالقاهرة، كابيني دياني (Kabiné Diané) (Binaté, 2016). وفي عام ١٩٥٨م وصل عدد طلاب المدرسة إلى ثلاثمئة وأربعة وخمسين (٣٥٤) طالبًا (Miran, 2006) في (Binaté, 2016). ومن بؤاكي، امتد مشروع المدارس العربية الإسلامية إلى مناطق أخرى في البلاد. وفي عام ١٩٥١م سجلت مدينة دالوا (Daloa) افتتاح أولى مدارسها العربية الإسلامية. وخلال خمسينيَّات القرن العشرين الماضي، أُفتُتِحت مدارس أخرى في مدينة أبيدجان (Abidjan)، وبوندوكو (Bondoukou)، وكوروغو (Korhogo)، ومان (Binaté, 2016) (Man).

ب. طور الإصلاح والتطوير (١٩٨٥م-١٩٩٣م)

وقد شهد هذا الطور تطورين أساسيَّين:

التطور الأول: فتح المرحلة الثانوية في أكثر المدارس العربية الإسلامية، بفضل تزايد عدد الخريجين في جامعات الدول العربية والإسلامية، وقد بلغ عدد هؤلاء الخريجين من أبناء الوطن، بين عامي ١٩٤٠م و١٩٨٢م، ستَّمئةٍ وخمسةً وستين (٦٦٥) خريجًا تقريبًا؛ لذا يرى بعض الباحثين أن عام ١٩٨٥م سجَّل تاريخًا بالغَ الأهمية للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار؛ لأنه العام الذي فُتِحَ فيه المستوى الثانوي في أكثر المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار (Bamba, N.d) في (كوليبالي، ٢٠٠٧).

التطور الثاني: أنه في هذه الفترة لوحظ بعض النجاح في تدريس مقررات مهارات اللغة الفرنسية؛ فقد ارتفع عدد ساعاتها، في بعض المدارس، من ساعة واحدة في الأسبوع إلى ثلاث ساعات، وعُمِّمَ تعليمها؛ ليشمل جميع المراحل التعليمية، من الابتدائية إلى الثانوية، بدلًا من اقتصاره على الفصول الأربعة المتقدمة من المرحلة الابتدائية، وتولى تدريسها

أساتذة ذوو كفاءة علمية وتربوية عالية (كوليبالي، ٢٠٠٧)؛ لذا سمَّى بعض الباحثين هذه المدارس الإسلامية بالمدارس الفرنسية العربية (Ecoles Franco Arabes).

ج. **طور ما بعد اتفاقية عام ١٩٩٣م**

في حقبة التعددية الحزبية السياسية التي شهدتها الدولة بدايةَ تسعينيَّات القرن الماضي، وقعت محادثات ومفاوضات بين الدولة، وكان يمثلها يومذاك وزير التربية الوطنية بييركبري (Pierre Kipré)، وبين المنظمات الإسلامية، التي مثَّلها المجلس الوطني الإسلامي بقيادة الإمام إدريس كوني قدوس رحمه الله، والمجلس الأعلى الإسلامي بقيادة الشيخ جابي كويت مصطفى رحمه الله؛ عن توقيع اتفاقية حول التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بتاريخ: ٢ ديسمبر ١٩٩٣م (Binaté, 2016)، وكوليبالي، ٢٠٠٧). وأهم ما جاء في الاتفاقية: مشروع إدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الحكومي، على غرار المدارس المسيحية (الكاثوليكية والبروتستانتية) (Lanoue, 2006 ; Pohor, 2007) في (Binaté, 2016).

ومما جاء فيها:

أ. تطبيق المدارس العربية الإسلامية جميعَ مناهج وزارة التربية الوطنية من الابتدائية إلى الثانوية إلى جانب مقرراتها العربية والإسلامية.

ب. اختيار المدرسين ووكلاء المدارس للشؤون التعليمية على أسس منهجية واضحة مع مراعاة كفاءاتهم العلمية والتربوية.

ج. وضع أسئلة الاختبارات النهائية للمقررات الفرنسية في جميع المدارس العربية الإسلامية وَفْق معايير الجودة التي تفرضها وزارة التربية الوطنية.

د. ضرورة الحصول على تصريح رسمي من وزارة الحماية قبل فتح أي مدرسة عربية إسلامية (كوليبالي، ٢٠٠٧).

وقد تلقت هذه الاتفاقية ردود أفعال متباينة من قبل مسؤولي المدارس العربية الإسلامية؛ فمنهم من رأى أنها تقدم دفعة جديدة للمدارس العربية الإسلامية نحو التقدم

ومواكبة التطورات الراهنة، وتتيح فرصة اندماج مهني لخريجيها، ومنهم من رآها مؤامرة سياسية على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، يُقْصَدُ بها وضعُ حدٍّ للمد الإسلامي فيها (كوليبالي، ٢٠٠٧).

ويضاف إلى ذلك أنَّ الطابع العلماني للمؤسسات التربوية الرسمية في كوت ديفوار، قد حال دون انضمام عدد كبير من مسؤولي المدارس العربية الإسلامية، خاصة المدارس القرآنية التقليدية، إلى مشروع الاتفاقية، وقد اجتمع هؤلاء المسؤولون في جمعيات، للحفاظ على الهوية الدينية لمشروعهم التعليمي الخاص، الذي لا يتناسب مع القيم العلمانية للدولة (Binaté, 2016). وهذا كان سببًا في عرقلة تنفيذ بنود الاتفاقية وتأخيرها حتى وصول السيد الرئيس الحسن واتارا إلى سدة الحكم عام ٢٠١١م.

٥-٢-٣- مرحلة المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج

وقد وردت مصطلحاتٌ كثيرة لتحديد هذا النوع من المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، وعلى كل مصطلح من المصطلحات مآخذ؛ نتيجة الترجمات الخاطئة أو الحرفية لمصطلح (Ecole Confessionnelle)، وبعضها مما يُتَداول في أوساط المهتمين بالتعليم والتربية في كوت ديفوار، وليست له مرجعية علمية أو لغوية توثقه.

ومن المصطلحات الواردة: المدرسة النموذجية، والمدرسة العربية الحديثة، والمدرسة العربية الإسلامية، والمدرسة الإسلامية الحديثة، والمدرسة الفرنسية العربية، والمدرسة الطائفية، والمدرسة المزدوجة، (سيسي، ٢٠١٩) والمدرسة المدمجة. لكن الباحث اختار مصطلح "المدرسة الإسلامية ذات النظام المدمج"؛ لكونه يصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، وليس ترجمة حرفية لمصطلح (Ecole confessionnelle) كأغلب المصطلحات السابقِ ذكرُها.

وتتميَّز هذه المدارس بأنَّها تجمع بين نظامي التعليم العربي الإسلامي، والتعليم الفرنسي الحكومي، وهذه ميزة لا تتوافر في كثير من المدارس الإيفوارية؛ لأنها إما حكومية علمانية؛ ومن ثَـمَّ لا تدرِّس العلوم العربية والإسلامية، وإما أهلية إسلامية؛ فلا تدرس المنهج الدراسي الذي تضعه الجهات التعليمية الرسمية للدولة (سيسي، ٢٠١٥).

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

٦- أصول نظام التعليم المدمج وأهدافه وسلبياته ومنصة نظام التعليم المدمج

٦-١- أصول نظام التعليم المدمج

يمكن الحديث عن أصول نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار من خلال منظورين:

٦-١-١- منظور إسلامي تاريخي

إنَّ المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، وَفْقَ هذا المنظور، نسخة مطورة من المدارس العربية الإسلامية الحديثة، التي كانت بدورها امتدادًا للمدارس القرآنية التقليدية السائدة في أغلب مناطق أفريقيا جنوب الصحراء، الواقعة تحت نفوذ إمبراطورية غانا الإسلامية، ومن بعدها إمبراطورية مالي. وتمثل هذا المنظورَ المنظماتُ الإسلامية الإيفوارية؛ فإنها عندما وقَّعت الاتفاقية مع الحكومة الإيفوارية عام ١٩٩٣م، كانت تبحث عن اعتراف رسمي لهذه المدارس، بإدماج نظامها التعليمي في نظام التعليم الرسمي للدولة، على غرار المدارس المسيحية (الكاثوليكية والبروتستانتية) (Lanoue, 2006 ; Pohor, 2007) في (Binaté, 2016).

فمشروع الاتفاقية إذن، من وجهة نظر هذه المنظمات الإسلامية، مشروع إسلامي، أريد به إعطاء انطلاقة رسمية جديدة للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، وإن كان قد تلقى ردود أفعال مناهضة من قِبَل بعض المسؤولين والمشايخ، عرقلت تنفيذ بنود الاتفاقية؛ فلم يُكتَب له انتشارٌ حتى وصول السيد الرئيس الحسن واتارا إلى سدة الحكم عام ٢٠١١م. لكنْ للحكومة الإيفوارية رؤيتُها الخاصة للمشروع، وهي تختلف عن رؤية هذه المنظمات الإسلامية، وتتمثل في المنظور الثاني.

٦-١-٢- منظور حكومي رسمي

إنَّ المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، وفق هذا المنظور، نسخة مطورة من المدارس الفرنسية العربية الاستعمارية، التي أراد بها المستعمرون الفرنسيون إغراء أولياء أمور التلاميذ المسلمين المتحفظين على التعليم الاستعماري العلماني، لإلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم (كوليبالي، ٢٠٠٧)؛ تحقيقًا لخطتهم التعليمية التطويرية الاستعمارية.

ومن يتأمل في الأهداف السياسية التي تحاول الحكومة الإيفوارية تحقيقها، باعترافها بهذه المدارس، وفي برامجها التعليمية، والساعات المخصصة في مراحلها الأولى لمقررات وزارة التربية الوطنية (٦٢,١٤٪ من الساعات الدراسية)؛ يدرك أنها تسعى لاستعادة الإرث الاستعماري التعليمي، بخصوص التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. وهذا ما جعل كثيرًا من الباحثين يقولون إنَّ مستقبل التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، في ظل نظام التعليم المدمج، على المحك، وإن لم يتنبه له بعض المسؤولين المسلمين أو أنكروه مكابرة.

٦-٢- أهداف نظام التعليم المدمج

إذا كان الحديث عن أصول نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار موقوفًا على تناول القضية من منظورين: منظور إسلامي تاريخي، يمثل وجهة نظر المنظمات الإسلامية في كوت ديفوار، ومنظور حكومي رسمي، يمثل وجهة نظر الحكومة الإيفوارية؛ فإنَّ أهداف هذين الكيانين من نظام التعليم المدمج ستكون، تبعًا لذلك، مختلفة؛ لأن كلتيهما تسعى لتحقيق مصالحها الخاصة.

٦-٢-١- الحفاظ على الهوية والقيم الإسلامية

جمهورية كوت ديفوار دولة علمانية؛ ومن ثَـمَّ لا تجعل من مهامها الأولى الحفاظ على الهويات الدينية في مؤسساتها التعليمية الحكومية، كما هي الحال في الدول الإسلامية؛ بل قد تحاربها أحيانًا بدعوى الحفاظ على علمانية الدولة (بامبا، وآخرون، ٢٠١٥) في (سيسي، ٢٠١٩). ومن هنا دعت المنظمات الإسلامية في كوت ديفوار، بصفتها سلطاتٍ إسلاميةً وطنية مسؤولة عن تنظيم الشؤون الإسلامية في كوت ديفوار، إلى فكرة تأسيس المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج؛ لتؤدي دورها في الحفاظ على الهوية الإسلامية، وسد الفراغ الديني الملحوظ في المناهج التعليمية الحكومية المبنية على أسس علمانية (سيسي، ٢٠١٩).

٦-٢-٢- الاستفادة من الدعم المادي الحكومي

إنَّ الدراسة في المؤسسات التعليمية الحكومية مجانية؛ ومن ثَـمَّ نلحظ إقبالًا كبيرًا عليها من قبل أولياء أمور التلاميذ لتسجيل أبنائهم فيها، لكن عدد المقاعد الشاغرة في هذه

المؤسسات لا يكفي لقبول جميع هؤلاء التلاميذ، ومن هنا يأتي دور المؤسسات التعليمية الفرنسية الأهلية في سد هذه الثغرة، والحكومة بدورها تقدم لها دعمًا ماديًّا مقابل قبولها لهؤلاء التلاميذ، شريطة أن تكون معترفًا بها لدى وزارة التربية الوطنية (مقابلة تلفزيونية مع وزيرة التربية الوطنية والتعليم التقني والتكوين المهني، فبراير ١٤، ٢٠١٧) في (سيسي، ٢٠١٩).

وقد وصل الدعم المادي الحكومي الذي قدمته الحكومة الإيفوارية للمؤسسات التعليمية الأهلية، بين الفترة: ٢٠١٥-٢٠١٦ و٢٠١٦-٢٠١٧، إلى مئةٍ وستةٍ وسبعينَ (١٧٦) مليونَ دولارٍ أمريكي، حسب تصريح وزير الاقتصاد والمالية أداما كوني Adama Koné، أثناء لقائه مع مسؤولي هذه المؤسسات التعليمية الأهلية بتاريخ: ١٥/٠٩/٢٠١٧م (Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire, 2017)؛ لذا يرى عدد من الباحثين: أن الرغبة في الحصول على هذا الدعم المادي، هي التي دفعت مؤسسي المدارس العربية الإسلامية إلى تبني نظام التعليم المدمج؛ فأسرعوا في الإجراءات الإدارية، واستيفاء الشروط اللازمة للاعتراف بمؤسساتهم التعليمية، ومن ثَـمَّ الحصول على امتيازات ذلك الاعتراف، وعلى رأسها الدعم المادي الحكومي السنوي (سيسي، ٢٠١٩).

هذا، ويرى رئيس رابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت ديفوار (LECIM)، أن هدف المنظمات التعليمية الإسلامية من نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار: هو الرقي بالمدارس العربية الإسلامية، وتحسين البيئة التعليمية لنظام التعليم الإسلامي، وتوحيد مناهجه الدراسية، وتعبئة طلابه لاندماج اجتماعي واقتصادي (Koné, 2023).

وتمثل الأهدافُ السابقة أهدافَ المنظمات التعليمية الإسلامية في كوت ديفوار من نظام التعليم المدمج. لكن للحكومة الإيفوارية أهداف أخرى من هذا النظام التعليمي، **وهي كالآتي:**

٦-٢-٣- استغلال المدارس العربية الإسلامية لاستدراك العجز في المؤسسات التعليمية الحكومية

إنَّ المؤسسات التعليمية الأهلية تؤدي دورًا كبيرًا في البيئة التعليمية الإيفوارية؛ لذا تستغلها الحكومة للتعويض عن العجز في المؤسسات التعليمية الحكومية. وعندما عُيِّنَت السيدةُ كانديا كامارا (Kandia Kamara) وزيرةً للتربية الوطنية، أولُ مشروع عملت عليه هو

استغلال المدارس الأهلية، بما فيها المدارس العربية الإسلامية، لجبر النقص في المؤسسات التعليمية الحكومية؛ فعملت على فتح ملف نظام التعليم المدمج، وإدماجه في نظام التعليم الحكومي. وهذا ما صرحت به أثناء حديثها في مناسبة إطلاق النسخة السادسة للندوة الوطنية لبناء قدرات الأئمة والمرشدين والدعاة الإيفواريين في كوت ديفوار في بلدية أبوبو (Abobo)، فقالت: "يضفي نظام التعليم المدمج قيمة مضافة على نظام التعليم الرسمي بأكمله، عن طريق مدارسَ إسلاميةٍ موثوقٍ بها، تُوَفِّر تعليمًا عاليَ الجودة، مع نتائجَ أكاديميةٍ جيدة" (Koaci.com, 2021)

٦-٢-٤- اندماج خريجيها المهني والاجتماعي

ومن أهداف الحكومة الإيفوارية من نظام التعليم المدمج: توفير فرص وظيفية لخريجي المؤسسات التعليمية العربية الإسلامية، وتسهيل اندماجهم المهني والاجتماعي. وهذا الهدف يتقاطع مع هدف المنظمات الإسلامية في كوت ديفوار من الاتفاقية التي وقعتها مع الحكومة الإيفوارية، لإدماج نظام التعليم العربي الإسلامي في نظام التعليم الرسمي. وقد أشارت إلى ذلك وزيرة التربية الوطنية السيدة كانديا كامارا (Kandia Kamara) أثناء حديثها في المناسبة نفسها، حين قالت: "لقد عملتُ، منذ عدة سنوات، على مشروع إدماج مدارسنا العربية الإسلامية في نظام التعليم الرسمي، وأردت بذلك إخراجَ هذه المدارس من القطاع غير الرسمي، وإعطاءَ الفرصة لجميع أطفالنا؛ ليتلقوا تدريبهم وَفْقَ المعايير التعليمية المعمول بها؛ من أجل تحقيق قانون المساواة والعدالة في العملية التعليمية" (Koaci.com, 2021).

٦-٢-٥- احتواء نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار

إنَّ الحكومة الإيفوارية، باعترافها بالمدارس العربية الإسلامية، وتقديمها لها دعمًا ماديًّا مقابل تنازلات من قبل مؤسسيها، كتخصيص ٦٢,١٤٪ من الساعات الدراسية فيها لمقررات وزارة التربية الوطنية؛ تحاول أن تعطي بديلًا تربويًّا لأولياء أمور التلاميذ المسلمين المتحفظين على التعليم الرسمي. وهذا البديل التربوي قد يُمَكِّن الحكومة الإيفوارية من احتواء نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار أو محوه. وقد بدأت بالفعل في تحقيق أهدافها في بعض المدارس؛ لأنها استغلت حاجة منسوبيها ومؤسسيها إلى اعتراف رسمي

ودعـم مـادي، لتحويـل نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي فيهـا إلى نظـام تعليـمي فرنـسي رسـمي صـرف؛ فأصبحـت تحـت رقابتهـا؛ فسـهل احتواؤهـا، والسـيطرة عليهـا، وتوجيـه مناهجهـا الدراسـية بمـا يتناسـب مـع توجهـاتِ الدولـة.

٦-٣- سلبيات نظام التعليم المدمج

٦-٣-١- اهتمام مسؤولي المدارس بالمقررات الفرنسية أكثر من المقررات العربية

في كثـير مـن المـدارس الإسـلامية ذات النظـام المدمـج اليـومَ، لا يشـغل بـالَ المؤسـس ولا المديـر إلا مسـتوى التلاميـذ في المقـررات الفرنسـية، الـتي تُقَـوَّم علـى أساسـها المـدارسُ مـن قبـل السـلطات المعنيـة. أمـا مسـتواهم في مقـررات اللغـة العربيـة والعلـوم الإسـلامية فلا يجـد اهتمامًا كبـيرًا يضاهـي ذلـك الاهتمـام الـذي يُعطيـه المؤسـس أو المديـر لمسـتواهم في المقـررات الفرنسـية. وهـذا الأمـر سـاق إلى استشـراء الضعـف في مقـررات اللغـة العربيـة والعلـوم الإسـلامية في هـذه المـدارس، مـع العلـم أنهـا أُسِّسـت في الأصـل لتدريـس هـذه المقـررات، ومنهـا تكتسـب مصداقيتها وشـعبيتها (سـيسي، ٢٠١٩).

٦-٣-٢- صناعة البطالة في صفوف دارسي العربية

قبـل اعتمـاد نظـام التعليـم المدمـج، كانـت مهـارات اللغـة الفرنسـية تُـدَرَّس في أغلـب المـدارس العربيـة الإسـلامية ثـلاثَ (٠٣) سـاعات في الأسـبوع، بواقـع ٩,٤٪ مـن السـاعات الدراسـية، بـل كانـت تُـدَرَّس في بعضهـا خمسًـا وأربعـين (٤٥) دقيقـةً في الأسـبوع. وبنـاءً علـى ذلـك، فـإنَّ عـدد مـدرسي مقـررات مهـارات اللغـة الفرنسـية في المـدارس العربيـة الإسـلامية كان قليـلًا جـدًّا مقارنـةً بعـدد مـدرسي المقـررات العربيـة والإسـلامية فيهـا. أمـا في ظـل نظـام التعليـم المدمـج، فقـد انقلـب الأمـر رأسًـا علـى عقـب؛ فأصبـح مدرسـو المقـررات الفرنسـية يداهمـون مـدرسي المقـررات العربيـة والإسـلامية في المؤسسـات التعليميـة العربيـة الإسـلامية، إلى درجـة أنَّ عددهـم يفـوق الآن عـدد مـدرسي المقـررات العربيـة والإسـلامية في أغلـب المـدارس الإسـلامية ذات النظـام المدمـج. وهـذا يُسـهم إسـهامًا مباشـرًا في صناعـة البطالـة في صفـوف دارسي العربيـة؛ لأنَّ هـذه المـدارس العربيـة الإسـلامية هـي المؤسسـات التعليميـة الوحيـدة الـتي يمكـن أغلبَهـم التدريـسُ فيهـا.

٦-٣-٣- كون التعليم فيه تعليمًا ثنائي اللغة

إنَّ استعمال إحدى لغتين مُؤَشِّرٌ رمزي للانتماء والولاء للمجموعة التي تتحدث هذه اللغة، وهذا يعني، في حالات كثيرة، أنَّ على الشخص الثنائي اللغة أن يختار بين ثقافتين. وهذا من الجوانب السلبية للثنائية اللغوية؛ لأنه إذا كانت كل لغة تُعَدُّ رمزًا لمجموعة إنسانية، وهي الوسيلة التي يكون بها التعبير عن ثقافة هذه المجموعة، فإنَّ الشخص الثنائي اللغة سيسير في طريق الاندماج في مجموعتين والانتماء لثقافتين. وبما أنَّ هذا مستحيل، فإنه سيعيش بشخصيتين مختلفتين، ويكون لديه انفصام في شخصيته؛ ومن ثَمَّ قد تبدو عليه أعراض هذا الانفصام ومظاهره، وما يرتبط بذلك من صراع في ولائه للمجموعتين. (سجوان ومكاي، ١٩٩٥).

والتعليم في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج تعليمٌ ثنائي اللغة، وهذا قد يخلق لدى التلميذ ارتباكًا في شخصيته، ويجعله منقسمًا بين ثقافتين: الثقافة الفرنسية العلمانية، والثقافة العربية الإسلامية. صحيح أنَّ اشتراك ثقافتين في الأصول والتاريخ قد تذوب به آثار هذا الانفصام (سجوان ومكاي، ١٩٩٥)، لكن الثقافة العربية تختلف في أصولها وتاريخها عن الثقافة الفرنسية، بالإضافة إلى أن لغتيهما تنتميان إلى فصيلتين لغويتين مختلفتين؛ فإنَّ اللغة العربية تنتمي إلى فصيلة اللغات الساميَّة (Langues Sémitiques)، بينما تنتمي اللغة الفرنسية إلى فصيلة اللغات الهندية الأوروبية (Langues Indo-Européennes)؛ ومن ثَمَّ فإنَّ التلميذ، في ظل نظام التعليم المدمج، سيكون في صراع دائم بين هاتين الثقافتين: الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة الفرنسية العلمانية. بخلاف تلاميذ نظام التعليم الفرنسي الرسمي؛ فإنهم لا يعانون كثيرًا من آثار هذا الانفصام؛ لرجحان كفة اللغة الفرنسية فيه على غيرها من اللغات، وقد يتخرج فيه التلميذ وبضاعته في اللغات الأجنبية مزجاة تمامًا؛ لأنهم لا يتعمقون في تعلُّمها، وهي من المقررات الدراسية المُهَمَّشة والمنبوذة بالنسبة لأغلبية تلاميذ هذا النظام التعليمي.

ومن الآثار السلبية للتعليم الثنائي اللغة في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، أن تلاميذها المسلمين، عندما يلتقون بأحد مدرسي نظام التعليم العربي الإسلامي، يُحَيُّونه بالتحية الإسلامية "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"، وعندما يلتقون بأحد مدرسي

نظـام التعليـم الفرنـسي، فإنهـم يحيُّونـه باللغـة الفرنسـية "Bonjour Monsieur" أو "Bonsoir Monsieur"، أي: صبـاح الخـير سـيدي، أو مسـاء الخـير سـيدي، حـتى إذا كان هـذا الأخـير مسـلمًا (سـيسي، ٢٠١٩). وهـذا يُسـهم إسـهامًا غـير مباشـر في تعزيـز الفكـر العلمـاني لـدى التلميـذ المسـلم؛ لأنـه سـيتربى على أسـاس الفصـل بـين الديـن والدولـة، وبهـذا يصبـح في ارتبـاك وصـراع داخلـي دائـم، ومُنْقَسَـمًا بـين الثقافـة العربيـة الإسـلامية، والثقافـة الفرنسـية العلمانيـة.

٦-٤- منصة نظام التعليم الإسلامي المدمج

٦-٤-١- ريادة منظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار (OEECI)

إنَّ ردود الأفعـال المتباينـة مـن قبـل مؤسـسي المـدارس العربيـة الإسـلامية، تجـاه الاتفاقيـة الـتي وقَّعهـا المجلـسُ الوطـني الإسـلامي مـع الدولـة، بالتنسـيق مـع المجلـس الأعلـى الإسـلامي؛ أدت إلى إنشـاء تجمعـات تعليميـة إسـلامية فدراليـة، بقيـادة بعـض معلـمي نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي في جميـع أنحـاء البـلاد، لـكل منهـا برامجُهـا التعليميـة الخاصـة. وفي ظـل هـذه الظـروف، نشـأت منظمـة المـدارس الإسـلامية في كـوت ديفـوار (Organisation des Etablissements d'Enseignement Confessionnel Islamique en Côte d'Ivoire OEECI) في مدينـة أبيدجان بتاريخ: ٦ ديسـمبر ١٩٩٧م، بمباركـة مـن المجلـس الأعلـى للأئمـة (Conseil Supérieure des Imams COSIM) (Binaté, 2016)، الـذي عُـدِّل إلى "المجلـس الأعلـى للأئمـة والمسـاجد والشـؤون الإسـلامية في كـوت ديفـوار".

وقـد بـدأت هـذه المنظمـة أنشـطتها، بقيـادة الشـيخ أبوبكـر كونـاتي، في بلديـة كومـاسي (Kou-massi) بمدينـة أبيدجـان، ونظمـت فيهـا أول اختباراتهـا النهائيـة في عـام ١٩٩٨م. ولـم يشـارك في هـذه الاختبـارات سـوى طـلاب المدرسـة الـتي أسسـها رئيـس المنظمـة، المدرسـة الإسـلامية ذات النظـام المدمـج باكونـادي (Bakounadi). وبعـد مـضي ثـلاث سـنوات على مباشـرة أنشـطتها، انضـم إليهـا مؤسسـو مـدارس عربيـة إسـلامية مـن عـدة بلديـات في كـوت ديفـوار. وفي عـام ٢٠٠٤م، شـاركت في الاختبـارات النهائيـة الـتي تنظمهـا المنظمـة مـدارسُ عربيـة إسـلامية مـن عشـرين بلديـة في كـوت ديفـوار، سـبع منهـا في مدينـة أبيدجـان وحدهـا. وبعـد تحقيـق هـذا النجـاح، بـدأت المنظمـة في بسـط سـيطرتها على مـدن أخـرى داخـل البـلاد (Binaté, 2012, 2016).

٦-٤-٢- مبادرات مماثلة في وسط البلاد

وفي مدينـة بؤاكـي، في وسـط البـلاد حيـثُ انطلـق مشـروع المـدارس العربيـة الإسـلامية، بـدأت مبـادرات مماثلـة في بدايـة عـام ٢٠٠٠م. وبحلـول عـام ٢٠٠٥م، كانـت في هـذه المنطقـة قرابـة خمسـين مدرسـة عربيـة إسـلامية، حسـب إحصائيـة شـبكة المـدارس العربيـة الإسـلامية في كـوت ديفـوار (ONG Réseau des Ecoles Madrassas de Cote d'ivoire REMCI)، نصفهـا كان يعمـل تحـت قيـادة اتحـاد المـدارس العربيـة الإسـلامية في كوت ديفـوار (Union des écoles madrasas de Côte d'Ivoire)، الـذي كان يسـعى أيضًـا إلى توسـيع شـبكتها في مدينـة بؤاكـي والمناطـق المجـاورة لهـا، بجمـع مدارسـها العربيـة الإسـلامية حـول برنامـج عمـل مشـترك (Binaté, 2016).

٦-٤-٣- تدخل المنظمات التعليمية الإسلامية في شمال البلاد

وفي كوروغـو، في شـمال البـلاد، كان اتحـاد المـدارس العربيـة الإسـلامية في الشـمال (Union des écoles islamiques du Nord)، يباشـر مهـامَّ متماثلـةً، بالتنسـيق مـع اتحـاد المـدارس الفرنسـية العربيـة في كوروغـو (Union des écoles franco-arabes de Korhogo UEFAK)، لمصلحـة المـدارس العربيـة الإسـلامية في المنطقـة. ونظـرًا إلى الفـرص الـتي توفرهـا هـذه المبـادرات في تنظيـم شـؤون المـدارس العربيـة الإسـلامية في كـوت ديفـوار، مـن حيـثُ ظهـورُ أصحابهـا علـى السـاحة التعليميـة، كانـت كل منظمـة تعليميـة إسـلامية تسـعى لتكـون في المقدمـة، وتصبـح هـي الممثلـةَ الرسـمية لمؤسسـات نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي لـدى السـلطات الإيفواريـة. وفي هـذا الصـدد يقـول كـوني جبريـل، أحـد مسـؤولي اتحـاد المـدارس الفرنسـية العربيـة في كوروغـو: "إننـا نريـد أن نجـري تنظيمـاتٍ داخليـةً علـى اتحادنـا، كمـا فعلتْـه منظمـة المـدارس الإسـلامية في كـوت ديفـوار، لكـن مـع الاحتفـاظ بالعنـوان الرسـمي الـذي يمثلنـا: اتحـاد المـدارس الفرنسـية العربيـة في كوروغـو (Union des écoles franco-arabes de Korhogo UEFAK)، ولا نريـد أن نصبـح فرعًـا للمنظمـة في كوروغـو" (Binaté, 2016, p 134).

لكـن اسـتطاعت المنظمـة أن تثنيهـم عـن هـذه الفكـرة، وتقنعهـم بضـرورة الانضمـام إليهـا، والعمـل تحـت رايـة واحـدة. وحـتى لا تختفـي هـذه المنظمـات الفرعيـة تمامًـا، سـمحت المنظمـة الأم لأعضائهـا بالمشـاركة في ورش العمـل، الـتي كانـت تعقدهـا مـع الجهـات الرسـمية في العاصمـة

الاقتصادية أبيدجان. وهذه المبادرات، التي سبقت إليها منظمةُ المدارس الإسلامية في كوت ديفوار غيرَها في الساحة، كانت سببًا في تعيين رئيسها الشيخ أبو بكر كوناتي رئيسًا للمديرية الوطنية للتعليم الإسلامي المدمج في كوت ديفوار (Direction Nationale de l'Enseignement Confessionnel Islamique DNECI) في مايو ٢٠١٢م (Binaté, 2016)؛ فأصبحت بذلك رائدة المنظمات التعليمية الإسلامية في كوت ديفوار.

٦-٤-٤- مبادرتا جمعية المسلمين السنة في كوت ديفوار والمجلس الوطني الإسلامي

هذا المنعطف الجديد الذي اتخذته قضية تنظيم التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بالإضافة إلى تغطيتها الإعلامية، وتَدَخُّلِ سلطات الدولة؛ أثار اهتمام جهات إسلامية أخرى بالقضية، مثل جمعية المسلمين السنة في كوت ديفوار (Association des Musulmans Sunnites de Cote d'Ivoire AMSCI)، التي بقيت على هامش هذه المبادرات لفترة طويلة، على الرغم من إسهامها الكبير في مجال التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. ففي عام ٢٠١٢م أسس أعضاؤها رابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت ديفوار (Ligue des Etablissements Confessionnels Islamiques et Medersas en Côte d'Ivoire LECIM)، ومديريةً عامة للتعليم الإسلامي تابعةً لها (Binaté, 2016) (Direction Générale de l'Enseignement Islamique DGEI).

أما المجلس الوطني الإسلامي (CNI)، أحد الأطراف الموقعة على اتفاقية عام ١٩٩٣م، فقد سجَّل حضوره ضمن هذه الهيئات التنظيمية للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بإنشاء المديرية الوطنية للمدارس الإسلامية ذات النظام المدمج (اقرأ) (Direction Nationale des Ecoles Confessionnelles Iqra DNECI)، التي تؤدي دور المنسقة الرسمية للمدارس الإسلامية التي موَّل تأسيسَها البنكُ الإسلامي للتنمية (Banque Islamique de Développement BID) (Binaté, 2016).

٦-٤-٥- نشأة منصة نظام التعليم الإسلامي المدمج

أمامنا إذن ثلاثُ مديرياتٍ مستقلة للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار: المديرية الوطنية للتعليم الإسلامي المدمج في كوت ديفوار، لمنظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار. والمديرية العامة للتعليم الإسلامي، لرابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت

ديفـوار. والمديريـة الوطنيـة للمـدارس الإسـلامية ذات النظـام المدمـج (اقـرأ). وكل مؤسسـة مـن هـذه المؤسسـات التعليميـة الإسـلامية تابعـة لهيئـة إسـلامية وطنيـة؛ فمنظمـة المـدارس الإسـلامية في كـوت ديفـوار (OEECI) تابعـة للمجلـس الأعلـى للأئمـة، ورابطـة المـدارس الإسـلامية والنموذجيـة في كـوت ديفـوار (LECIM) تابعـة لجمعيـة المسـلمين السـنة في كـوت ديفـوار (AMSCI)، والمؤسسـة التعليميـة (اقـرأ) تابعـة للمجلـس الوطـني الإسـلامي.

وكل مؤسسـة مـن هـذه المؤسسـات التعليميـة تهـدف لـشيء واحـد: تنظيـم التعليـم العـربي الإسـلامي، وإدمـاج نظامـه التعليـمي في نظـام التعليـم الرسـمي، واعـتراف السـلطات الإيفواريـة به؛ لـذا اقترحـت وزارة التربيـة الوطنيـة إنشـاء هيـكل رسـمي يمثـل جميـع الأطـراف في المفاوضـات مـع السـلطات المعنية. وفي شـهر سـبتمبر ٢٠١٣م، عُقِدَت جلسـة بمشـاركة هذه المؤسسـات التعليمية، أسـفرت عـن إنشـاء هيـكل رسـمي للتعليـم العـربي الإسـلامي في كـوت ديفـوار تحـت عنـوان **"منصـة نظـام التعليـم الإسـلامي المدمـج"** (Plateforme de l'enseignement confessionnel islamique)، وتتكـون مـن هيئتـين: المجمـع السـنوي لنظـام التعليـم الإسـلامي المدمـج (l'Assemblée annuelle de l'enseignement confessionnel islamique)، والمديريـة التنفيذيـة لنظـام التعليـم الإسـلامي المدمـج (la Direction exécutive de l'enseignement confessionnel islamique) (Binaté, 2016).

٧- الدراسات السابقة

٧-١- سيسي. (٢٠١٩). المدارس النموذجية في أفريقيا: قراءة في التجربة الإيفوارية

هدفـت هـذه الدراسـة إلى توضيـحِ مفهـوم "النموذجيـة" (مـرادف لمصطلـح نظـام التعليـم المدمـج)، وبيـانِ الأسـس والمـبررات الـتي قامـت عليهـا، ومحـركاتِ اعتمـاد فكـرة النموذجيـة، والمشـكلاتِ الـتي تترتـب عليهـا. وقـد اتبـع الباحـث المنهـج الوصفـي التحليلـي، **وتوصـل إلى النتـائج الآتيـة:**

أ. أنـه تُحَـوَّلُ المدارس العربيـة الإسلاميـة إلى مـدارسَ فرنسيـةٍ تحـت غطـاء مصطلـح "النموذجيـة".

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

ب. أنَّ فكرة اعتماد النموذجية أدَّت إلى تَراجُعِ روح الهمة في طلب العلم الشرعي وعلوم اللغة العربية وضعفِها لدى التلاميذ.

ج. أنها أدَّت أيضًا إلى إبداء المرونة تجاه قرارات نصرانية، في ظل الدولة العلمانية.

د. أنها ساعدت على إيجاد تمويلات داخلية وخارجية؛ فكان ذلك سببًا في وضع المدارس الإسلامية الخاصة تحت رقابة الجهات الرسميّة، وفتحت قنواتِ التواصل مع منظمات دولية.

هـ. أنه أصبح مجالُ التعليم الإسلامي سوقًا، وتجارةً، يستغله بعض المسؤولين لتحقيق أرباح مادية.

٧-٢- كوليبالي. (٢٠٠٧). المدارس العربية في ساحل العاج: تاريخها وتأثيرها في التأصيل الثقافي الإسلامي

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تطوُّرِ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، ودورِه في تأصيل الثقافة الإسلامية في المجتمع الإيفواري. وقد اتبع الباحث المنهج المختلط، واستخدم الأدوات الآتية لجمع بيانات الدراسة: المقابلة، والملاحظة، والاستبانة. وقد توصل إلى نتائجَ، **أهمُّها:**

أ. أن المدارس العربية الحديثة مرت بثلاث مراحل: مرحلة التأسيس والانتشار، ومرحلة الإصلاح والتطور، ومرحلة ما بعد اتفاقية عام (١٩٩٣).

ب. أن المدارس العربية المتعددة المناهج ربَّت المتعلم الإيفواري للبيئة العربية؛ ما يجعله دائمَ الاشتياق إلى مواصلة الدراسة في البلاد العربية.

ج. أنها قلَّلتْ من فُرَصِه في سوق العمل الإيفوارية؛ لاختلاف النظام التعليمي المقدَّم فيها عن نظام التعليم الرسمي للدولة.

د. أنَّ دواوين المعاملات الإدارية والاجتماعية كانت تُكتب باللغة العربية في فترة من تاريخ المنطقة؛ ما يؤكد رسوخ الثقافة العربية والإسلامية في البيئة الإيفوارية في تلك الفترة.

٧-٣- بيناتي. (٢٠١٢). التعليم الإسلامي في كوت ديفوار: مناقشات وتطورات

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دينامية تَطَوُّرِ نظام التعليم الإسلامي في كوت ديفوار، خلال العقدين السابقين لإجراء الدراسة (٢٠١٢)، وبيان مراحل انتقال المدارس العربية الإسلامية من مرحلة غير رسمية إلى أخرى رسمية. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التاريخي، وتوصل إلى أن نظام التعليم الإسلامي في كوت ديفوار، قد بدأ ينتقل من مرحلة غير رسمية، تمثلها المدارس العربية الإسلامية، والكتاتيب، إلى مرحلة رسمية؛ وذلك بظهور المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج؛ نتيجةَ الاتفاقية المُبْرَمَة بين الدولة والمجلس الوطني الإسلامي (CNI) بتاريخ ١٩٩٣/١٢/٠٢م، والتي تسمح بإدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الحكومي. كما توصل إلى أن هذا القرار لم يقلل من تأثير المدارس العربية الإسلامية، والكتابيب، في البيئة التعليمية الإيفوارية، أو يمنعها من مواصلة برامجها التعليمية التقليدية.

٧-٤- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

٧-٤-١- سيسي. (٢٠١٩). المدارس النموذجية في أفريقيا: قراءة في التجربة الإيفوارية

تشبه هذه الدراسةُ الدراسةَ الحالية في أنها اهتمت بالمدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج، كما تشبهها في أنهما أجريتا في دولة كوت ديفوار.

٧-٤-٢- كوليبالي. (٢٠٠٧). المدارس العربية في ساحل العاج: تاريخها وتأثيرها في التأصيل الثقافي الإسلامي

تشبه هذه الدراسةُ الدراسةَ الحالية في تناولها نظامَ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، كما تشبهها في أنهما دراستان تطبيقيتان أجريتا في دولة كوت ديفوار.

٧-٤-٣- بيناتي. (٢٠١٢). التعليم الإسلامي في كوت ديفوار: مناقشات وتطورات

تشبه هذه الدراسةُ الدراسةَ الحالية في تناولها التعليمَ العربي الإسلامي في كوت ديفوار بصفة عامة، وفي المدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج بصفة خاصة. كما تشبهها في أنهما أجريتا في دولة كوت ديفوار.

٧-٥- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

أهمُّ ما يفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: أنَّها تهدف إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، بخلاف الدراسات السابقة. وأيضًا إن دراسة سيسي (٢٠١٩) ودراسة بيناتي (Binaté) (٢٠١٢) دراستان نظريتان، أريد بهما الإثراء والتوسع المعرفي حول الظاهرة المدروسة، بينما الدراسة الحالية دراسة لغوية اجتماعية تطبيقية.

٧-٦- الإضافة العلمية

تهتم الدراسة الحالية بمعرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. وهذا المجال لم يُسبق أن أجريت فيه دراسة سوسيولسانية أو تربوية تطبيقية في البيئة التعليمية في كوت ديفوار لِجِدَة الظاهرة. وكلُّ الدراسات التي توصَّل إليها الباحثان دراسات نظرية – ما عدا دراسة كوليبالي – وفي تخصصات أخرى، الهدف منها الإثراءُ والتوسع المعرفي حول الظاهرة المدروسة، وليست في مجال اللغويات الاجتماعية؛ لذا حاولا أن يَسُدَّا هذه الفجوةَ المعرفيةَ، بدراسة الظاهرة دراسةً تطبيقيةً في حقل اللغويات الاجتماعية.

٨- أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يأتي:

أ. ما اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

ب. ما اتجاهات معلمي المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

ج. ما اتجاهات تلاميذ المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

د. ما اتجاهات أولياء أمور التلاميذ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

٩- إجراءات الدراسة وأداتها

٩-١- منهج الدراسة

الدراسة عن الاتجاهات، والمنهج المناسب للبحث في هذه الظاهرة هو منهج دراسة الحالة، أحد أساليب البحث النوعي، الذي يتَّسم بالمرونة، ويسعى إلى تحقيق فهمٍ أعمقَ للظاهرة المدروسة، والنفاذِ إلى الاتجاهات التي يتعذَّر الكشفُ عنها بالاعتماد على لغة الأرقام والإجراءات الإحصائية (الهراس، ٢٠٠٢)، ويكون الاعتماد فيه على الوصف المفصَّل للظاهرة المدروسة (مكاي، ٢٠١١). فهو يختلف عن البحث الكمي في أنه: يقتضي جمعَ بياناتٍ نصيةٍ بشكل رئيس، ودراستَها باستخدام التحليل التوضيحي، بينما البحثُ الكميُّ يشتمل على بيانات رقمية بشكل رئيس، يكون تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية (هيغام وكروكر).

٩-٢- مجتمع الدراسة

إنَّ المجتمع الذي اختار منه الباحثان المشاركين في الدراسة، هو: منسوبو المدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج، من المديرين، والمدرسين، والتلاميذ، وأولياء أمورهم، في مدينتي أبيدجان وبؤاكي.

٩-٣- المشاركون في الدراسة

قد ائتلف المشاركون في الدارسة من ثلاثِ مدارسَ عربية إسلاميةٍ، تطبق نظام التعليم المدمج، وانقسموا إلى أربع فئات: الفئة الأولى: ثلاثة مديرين، والفئة الثانية: ثلاثة معلمين، والفئة الثالثة: ثلاثة تلاميذ، والفئة الرابعة: ثلاثة أشخاص من أولياء أمور التلاميذ.

والمدارس الثلاث التي ائتلف منها المشاركون في الدراسة مدارسُ ابتدائيةٌ، تقع في مدينتي أبيدجان، وبؤاكي – كوت ديفوار؛ مدرستان في مدينة أبيدجان، ومدرسة واحدة في مدينة بؤاكي. **وقد بنى الباحثان اختيارهما على الأسباب الآتية:**

أ. أنَّ المشاركين في الدراسة هم من لهم صلة مباشرة بالظاهرة المدروسة.

ب. أنَّه تأكَّد الباحثان، من خلال المقابلات المفتوحة التي أجراها أحدهما عند الدراسة الاستطلاعية، أنه بهؤلاء المشاركين مجتمعين، سيتوصلان إلى البيانات التي تجيب عن أسئلة الدراسة، وتحقق أهدافها؛ لأنَّ الظاهرة المدروسة تتشكل من هذه الفئات الأربع من المشاركين أكثر من غيرهم.

ج. أنَّ المدينتين (أبيدجان وبؤاكي) اللتين اختارا منهما المدارسَ التي أُخِذَ منها المشاركون في الدراسة أكثرُ مدن كوت ديفوار كثافةً سكانية (Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire, 2022)، لكنَّ الظاهرة المدروسة أكثرُ بروزًا في أبيدجان منها في بؤاكي؛ لذا اختارا من الأولى مدرستين، ومن الثانية مدرسة واحدة.

د. وقد اختارا المرحلة الابتدائية؛ لأنها أكثر المراحل الدراسية التي بدأ بها المسؤولون تطبيق نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار.

٩-٤- أداة الدراسة

قد استخدم الباحثان في هذه الدراسة أداة المقابلة؛ لأنها الأداة الوحيدة التي تجعل الباحث النوعي يقابل مصدر المعلومات وجهًا لوجه، وتتيح له فرصة التعامل المباشر مع الموقف؛ للحصول على أكبر قدر من المعلومات، بتفاصيلَ دقيقةٍ وواضحةٍ (عبد المؤمن، ٢٠٠٨). وهي الأداة التي تتناسب مع المنهج المتبع (دراسة الحالة)، الذي يمكن استخدامها لدراسة حالة شخص واحد، أو مجموعة واحدة، أو مؤسسة واحدة، بجميع تفاصيلها؛ لتوليد فهم متعمق لقضية معقدة في سياق الحياة الواقعية.

٩-٥- إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، **اتبع الباحثان إجراءاتٍ وَفْقَ الخطوات الآتية:**

الخطوة الأولى: إعداد الدراسة وتصميمها، **وتشمل هذه الخطوة ما يأتي:**

أ. إجراءُ الدراسة الاستطلاعية: قد أجرى أحد الباحثَيْن دراسة استطلاعية مع خمسة أفراد من مجتمع الدراسة – مديرَيْن، وتلميذ من مدينة أبيدجان، ومعلم، وولي أمر تلميذ من مدينة بؤاكي – وقابلهم مقابلاتٍ مفتوحةً. والغرضُ من هذه المقابلات تحديد المنطقة التي تكثر فيها الظاهرة، والتعرُّف على نظام التعليم المدمج، وتسجيل الملحوظات، والأنماط المتكررة عند الـمُقابَلين؛ تمهيدًا لبناء دليل المقابلة.

ب. بناء دليل المقابلة: لبناء دليل المقابلة قد ترجم الباحثان كلَّ سؤال من أسئلة الدراسة إلى أهداف رئيسة، ثم طرحا عددًا من الأسئلة الفرعية لكل هدف. وقد استقيا هذه الأسئلةَ الفرعية من أسئلة الدراسة الأربعة، ومن البيانات، والملحوظات، والأنماط المتكررة، التي سجَّلها أحد الباحثَيْن أثناء المقابلات المفتوحة عند الدراسة الاستطلاعية.

ج. الاطلاع على أدبيات الدراسة، واستقصاء الدراسات السابقة: اطلع الباحثان في هذه الخطوة على أدبيات الدراسة، واستقصيا الدراساتِ السابقةَ.

الخطوة الثانية: تطبيق الدراسة، **وتشمل هذه الخطوةُ ما يأتي:**

أ. إجراء المقابلات التجريبية: بعد بناء دليل المقابلة أجرى أحد الباحثَيْن مقابلاتٍ تجريبيةً مع فئات من المشاركين في الدراسة.

ب. تحديد المدارس التي ستُجرى فيها الدراسةُ: بعد إجراء المقابلات التجريبية، أجرى الباحثان تعديلاتٍ على أسئلة المقابلة، بعد عرضها على خبير (الباحث الأول)، ثم حدَّدا مدارسَ ثلاثًا لتطبيق الدراسة.

ج. الحصول على موافقة مديري المدارس على تطبيق الدراسة: بعد تحديد المدارس الثلاث، وجَّه الباحثان خطابًا إلى مديريها؛ للحصول على موافقتهم على تطبيق الدراسة.

د. مقابلة المشاركين في الدراسة: بعد الحصول على موافقة المديرين على تطبيق الدراسة، قابل أحد الباحثَيْن المشاركين في الدراسة، لجمع بياناتها.

هـ. تفريغ بيانات المقابلات: بعد الانتهاء من إجراء المقابلات، فرَّغ الباحثان البيانات التي جُمِعت من المقابَلين.

الخطوة الثالثة: تحليل البيانات وكتابة نتائج الدراسة، **وتشمل هذه الخطوة الإجراءات الآتية:**

أ. تصنيف البيانات: بعد تفريغ البيانات صنَّفها الباحثان حسب أسئلة الدراسة؛ فوضعا البيانات المتعلقة بكل سؤال بحثي في ملف خاص بها.

ب. ترميز البيانات، مع تسجيل الملحوظات.

ج. إيجادُ علاقة بين الرموز ونظمُها في فقرات، تجيب عن أسئلة الدراسة، وتحقق أهدافها.

د. كتابة النتائج المتعلقة بكل سؤال بحثي.

١٠- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضًا تفصيليًّا للنتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق أهدافها، ومن ثمَّ تفسير هذه النتائج وفق ما يُتوصَّل إليه، في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

١٠-١- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الأول، تبيَّن للباحثَيْن أن المديرين يتخذون اتجاهاتٍ إيجابيةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وتتمثل هذه الاتجاهات في خمس فقرات، هي:

أ. **حبُّ المديرين لنظام التعليم المدمج:**

- جميع المديرين يحبون نظام التعليم المدمج، وقد ورد عندهم ما يدل على ذلك. فتسجيل المديرين أبناءهم في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، وتحفُّظ المديرين على نظام التعليم الفرنسي الصرف، وتقريظ المديرين لنظام التعليم

المدمج؛ رموزٌ تكررت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ح): "جميع أبنائي يدرسون عندي في المدرسة". وقال المشارك (إ): "أبنائي يدرسون في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، ولا يدرس أحد منهم في المدارس الفرنسية الرسمية؛ لأن نظام التعليم المدمج يحوي النظامين التعليميين". وهذا يشمل مكونات الاتجاه الثلاثة: المعرفي، والعاطفي، والسلوكي.

- يتضح من الفقرة السابقة أنَّ المديرين يحبون نظام التعليم المدمج، ويتحفظون على نظام التعليم الفرنسي الصِّرف. والسبب في ذلك أن نظام التعليم في المدارس الفرنسية الحكومية ذو طابع علماني، لا يتوافق مع القيم والتقاليد الإسلامية، وهذا ما دفع هؤلاء المديرين إلى تسجيل أبنائهم في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، التي تحتوي على النظامين التَّعليميين مع محافظتها على القيم والهوية الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي بيَّنت أنَّ من أهداف نظام التعليم المدمج وإيجابياته حفاظَه على الهوية والقيم الإسلامية.

ب. **دعوة المديرين المدارس الحديثة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج:**

- يدعو أغلب المديرين المدارسَ الحديثة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج لأسباب دينية، ومهنية، واجتماعية، وتربوية. ففهم الدين، وتحقيق اندماج مهني واجتماعي، وقصور نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، وخطورة تبني نظام التعليم الفرنسي؛ رموزٌ تكررت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشاركَين (إ) و(م). قال المشارك (إ): "نظام التعليم المدمج يعلم الأبناء دينهم، ويضمن اندماجهم المهني والاجتماعي، ومن عدل عنه إلى غيره، فإنه سيندم بلا شك". وقال المشارك (م): "إنَّ نظام التعليم العربي الإسلامي القديم قد يضع مستقبل خريجيه في معرِض خطر؛ لذا يجب على المدارس الحديثة أن تعتمد نظام التعليم المدمج عند افتتاحها".
- فأغلب المديرين، ويشكلون ٦٦,٦٪ من المديرين المشاركين في الدراسة، يدعون المدارس الحديثة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج؛ وذلك من أجل تحقيق أغراض دينية، ومهنية، واجتماعية، وتربوية، وهذا يشمل المكونين العاطفي والسلوكي.

ويتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب المديرين يفضلون نظام التعليم المدمج على نظام التعليم العربي الإسلامي القديم؛ لكونه نظامًا تربويًّا مختلفًا عن نظام التعليم الفرنسي الحكومي، ولا يضمن لخريجيه فرصًا وظيفية في سوق العمل الإيفوارية، وهذا ما دفعهم إلى الدعوة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج؛ لتحقيقه اندماجًا مهنيًّا واجتماعيًّا لخريجي المؤسسات التعليمية التي تطبق هذا النظام التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيناتي، يوسف (٢٠١٢)، التي تؤكد أنَّ المدارس العربية الإسلامية تقدم نظامًا تربويًّا مختلفًا عن نظام التعليم الرسمي للدولة، لا يضمن لخريجيها اندماجًا مهنيًّا واجتماعيًّا في البيئة الإيفوارية الناطقة باللغة الفرنسية.

ج. **تقديم مبررات لتحويل نظام المدارس العربية الإسلامية إلى نظام التعليم المدمج:**

- يدعو أغلب المديرين إلى تحويل نظام المدارس العربية الإسلامية إلى نظام التعليم المدمج لدواع كثيرة. فإيجابيَّة تحويل نظام المدارس إلى نظام التعليم المدمج، وتفادي إغلاق المدارس العربية الإسلامية، وكون نظام التعليم المدمج البديلَ الأمثل؛ رموزٌ ترددت عند المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (م): "تحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس إسلامية ذات نظام مدمج، أمر إيجابي؛ لأنه وسيلة لإجراء تغييرات جذرية شاملة على هيكلة نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، وبه سيتفادى بعضُ المديرين إغلاقَ مدارسهم، كما قررته السلطات الإيفوارية". وقال المشارك (إ): "إن نظام التعليم المدمج سيصرف أولياء أمور التلاميذ المسلمين عن إرسال أبنائهم إلى المدارس الطائفية المسيحية؛ لعدم اقتناعهم بفعالية نظام التعليم العربي الإسلامي في المجتمع الإيفواري وجدارته".
- فأغلب المديرين، ويشكلون ٦٦,٦٪ من المديرين المشاركين في الدراسة، يرون ضرورة تحويل نظام التعليم في المدارس العربية الإسلامية إلى نظام التعليم المدمج، وهذا يشمل المكونين العاطفي والسلوكي. ويتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب المديرين يرون أنَّ نظام التعليم المدمج هو البديل الأمثل؛ لكونه نظامًا تعليميًّا وسطًا بين التعليم العربي الإسلامي التقليدي، والتعليم الفرنسي الحكومي العلماني أو التعليم الفرنسي المسيحي؛ لذا يهيبون بالمدارس العربية الإسلامية إلى اعتماد هذا النظام

التعليمي؛ تفاديًا لإغلاقها من قِبَل السلطات التعليمية الإيفوارية، وتحقيقًا لأهداف دينية، ومهنية، واجتماعية، وتربوية.

د. **ذكر إيجابيات نظام التعليم المدمج:**

- قد ورد عند المديرين ما يدل على أن لنظام التعليم المدمج إيجابياتٍ كثيرةً. فالحصول على الدعم الحكومي، وطمأنة أولياء أمور التلاميذ المسلمين، ومراعاة البيئة الإيفوارية في تخريج الناشئة، وتميُّز نظام التعليم المدمج عن النظام القديم، واعتراف الدولة بنظام التعليم العربي الإسلامي؛ رموز ترددت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ح): "الهدف المادي هو الهدف الرئيس الذي من أجله قَبِلَ كثيرٌ من المديرين بنظام التعليم المدمج". وقال المشارك (إ): "اعتماد نظام التعليم المدمج، يهدِّئُ من روع أولياء أمور التلاميذ المتحفظين على التعليم العربي الإسلامي، ويعبِّئ التلاميذ تعبئة علمية وتربوية تتوافق مع البيئة الإيفوارية وسياستها اللغوية". وقال المشارك (م): "عن طريق نظام التعليم المدمج ستعترف الدولة بالتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار". وهذا يحوي المكونين المعرفي، والعاطفي.

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ المديرين متفقون على أنَّ نظام التعليم المدمج يحقق أهدافًا إيجابية، منها اعتراف السلطات التعليمية بالمدارس التي تطبق هذا النظام. ويرى بعضهم، ويشكل ٣٣,٣٪ من المديرين المشاركين في الدراسة، أنَّ الهدف المادي هو الدافع الأساس لتبني أغلب المديرين هذا النظامَ التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي تؤكد أن الاستفادة من الدعم المادي هي ما دفعت أكثر المدارس العربية الإسلامية إلى اعتماد نظام التعليم المدمج.

هـ. **ذكر سلبيات نظام التعليم المدمج:**

- قد ورد عند المديرين ما يدل على أن لنظام التعليم المدمج بعضَ السلبيات. فقضاء نظام التعليم المدمج على التعليم العربي الإسلامي، وتحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية صرفة، وانصراف التلاميذ إلى نظام التعليم الفرنسي،

ومزاولة أعمال تجارية في المدرسة، وتغيير أهداف التعليم العربي الإسلامي إلى أهداف أخرى، وعجز نظام التعليم المدمج عن تخريج علماء الدين؛ رموزٌ تكررت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (م): "لا شك في أنَّ نظام التعليم المدمج سيقضي على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. وقد بدأت بعض المدارس العربية الإسلامية في تحويل نظامها التعليمي إلى نظام التعليم الفرنسي الصِّرْف". وبقوله: "بعد حصول بعض التلاميذ عندنا على الشهادة الابتدائية، فإنهم ينتقلون إلى المدارس الحكومية لمواصلة المرحلة الثانوية؛ فتنقطع صلتُهم بنظام التعليم العربي الإسلامي، وقد يتخلون عن التربية الإسلامية، التي تلقَّوها عندنا، إلى تربية علمانية غربية". وبقول المشارك (ح): "تجد في بعض المدارس أنَّ المديرين يباشرون أعمالًا تجاريةً داخل المدرسة". وقوله: "في ظل نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، كان المعلمون يشجعون التلاميذ على أن يكونوا دعاةً، وأئمةً، وعلماء كبارًا، لكنهم، في ظل نظام التعليم المدمج، يشجعونهم على أن يكونوا موظفين كبارًا في القطاع الحكومي، وشخصياتٍ حكوميةً بارزة في البلد". وبقوله: "إنَّ النظام القديم للتعليم العربي الإسلامي هو النظام التعليمي الكفيل بتخريج الفقهاء، والمحدثين، والمفسرين، واللغويين، والبلاغيين، وغيرهم من العلماء الذين تُحفظ بهم أصول هذا الدين". وهذا يشمل المكونين المعرفي، والعاطفي.

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ المديرين مجمعون على وجود سلبيات في نظام التعليم المدمج، قد تؤدي إلى قضائه على التعليم العربي الإسلامي الأصيل في كوت ديفوار، بتحويل مدارسها العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية علمانية، لكنهم مع ذلك يدعون إلى اعتماده وتطبيقه؛ تحقيقًا لأهداف مادية، وسعيًا لضمان الاندماج المهني والاجتماعي لخريجي نظام التعليم العربي الإسلامي في سوق العمل الإيفوارية، والمجتمع الإيفواري الناطق باللغة الفرنسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي بيَّنت أنه تُحَوَّلُ المدارس العربية الإسلامية إلى مدارسَ فرنسيةٍ تحت غطاء نظام التعليم المدمج.

٢-١٠- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الثاني، تبيَّن للباحثَيْن أن المعلمين يتخذون اتجاهاتٍ متباينةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، **وتتمثل هذه الاتجاهات في أربع فقرات، هي:**

أ. **اتجاهُ المعلمين الإيجابيُّ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ أغلب المعلمين اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. فالافتخار بنظام التعليم المدمج، وحبُّ نظام التعليم المدمج، وتفضيل نظام التعليم المدمج على غيره، والإعجاب بنظام التعليم المدمج؛ رموز ترددت على ألسنة أغلب المعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشارك (ي): "سأُدخل ابني مدرسةً إسلاميةً ذاتَ نظامٍ مدمج بعد أن يحفظ القرآن الكريم". وبقوله: "حديثُ مديري المؤسسات التعليمية ذات النظام المدمج بالفرنسية مع السلطات التعليمية مفخرة لهم". وبقول المشارك (ل): "نظام التعليم المدمج يسمح للطالب بأن يتعلم النظامين؛ لذا اخترته لابني".

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب المعلمين يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه الإيجابي شعورُهم بحاجة التلاميذ إلى نظام التعليم الفرنسي الحكومي، الذي، برأيهم، يحقق اندماجهم المهني والاجتماعي، مع اعترافهم بأهمية تعليم الأبناء القرآنَ الكريم قبل إرسالهم إلى المدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج؛ لقلة الساعات المخصصة فيها لتعليم المقررات العربية والإسلامية.

ب. **اتجاه المعلمين السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ بعض المعلمين اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. فالخوف من نظام التعليم المدمج، وانتقاد طريقة قبول نظام التعليم المدمج، والشعور بخطورة اعتماد نظام التعليم المدمج، والوقوف ضد نظام التعليم المدمج، وعدم الثقة بالمنهج الدراسي للمدرسة؛ رموز وردت عند بعض المعلمين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ل): "طريقة قبول بعض المسؤولين لنظام التعليم المدمج كانت سيئة جدًّا". وقال: "سجلت ابني في مدرسة أخرى ذات نظام مدمج، ولم أسجله في المدرسة

الـتي أدرس فيهـا". وقـال المشـارك (ع): "أرى أن هنـاك خطـورة كبـيرة في أن تتبـنى المـدارس العربيـة الإسـلامية نظـام التعليـم المدمـج". وقـال: "أنـا ضـد نظـام التعليـم المدمـج".

يتضـح مـن الفقـرة السـابقة أنَّ بعـض المعلمـين يتخـذون اتجاهًـا سـلبيًّا نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج، وقـد قادهـم إلى هـذا الاتجـاه السـلبي، خاصـة عنـد المشـارك (ع)، غيرتُهـم علـى التعليـم العـربي الإسـلامي، الـذي أصبـح في معـرِض الخطـر في ظـل نظـام التعليـم المدمـج.

ج. **ذكر إيجابيات نظام التعليم المدمج:**

- قـد ورد عنـد المعلمـين مـا يـدل علـى أن لنظـام التعليـم المدمـج بعـضَ الإيجابيـات، لكنهـم مختلفـون في تحديدهـا؛ فمـا يـراه بعضهـم مـن إيجابيـات هـذا النظـام التعليـمي قـد يـراه الآخـرون مـن سـلبياته؛ بنـاءً علـى البُعديـن الديـني والاندمـاجي اللذيـن ينطلـق منهمـا كلا الفريقـين. ومما يـدل علـى ذلـك الرمـوزُ الـتي تـرددت عندهـم، وهـي: سـهولة تعلُّـم الفرنسـية، وتحقيـق النظـام فوائـدَ ماديـةً، وتحقيـق النظـام فوائـد اجتماعيـة، وتحقيـق النظـام فوائـد مهنيـة، وحفـاظ النظـام علـى ديـن التلاميـذ، وتمكينـه التلميـذَ مـن المواصلـة في المـدارس الحكوميـة. قـال المشـارك (ي): "في ظـل نظـام التعليـم المدمـج، يسـتطيع التلميـذ أن يتعلـم الفرنسـية بـكل سـهولة". وقـال المشـارك (ع): "يسـهم نظـام التعليـم المدمـج في اندمـاج التلميـذ اجتماعيًّـا ومهنيًّـا، ويمكِّـن المؤسسـين مـن الحصـول علـى الدعـم الحكـومي". وقـال المشـارك (ل): "إن مـن درس وفـق نظـام التعليـم المدمـج، فإنـه يلـتزم بمبـادئ الإسـلام أكـثر ممـن درس وفـق نظـام التعليـم الفرنسـي الصـرف". وقـال: "بفضـل نظـام التعليـم المدمـج، يمكـن الطالـبَ أن يواصـل دراسـته الجامعيـة في الجامعـات الحكوميـة".

يتضـح مـن الفقـرة السـابقة أنَّ لنظـام التعليـم المدمـج، مـن وجهـة نظـر المعلمـين، إيجابيَّـاتٍ، لكنهـم يعـدُّون بعـضَ هـذه الإيجابيـات سـلبيَّاتٍ، في مواقـف أخـرى ونظـرًا للبُعـد الديـني، مثـل مواصلـة التلميـذ دراسـته الثانويـة في المـدارس الفرنسـية الحكوميـة؛ لاحتماليـة انصرافـه عـن التعليـم العـربي الإسـلامي، وانسـلاخه مـن القيـم والمبـادئ الإسـلامية الـتي تلقَّاهـا في المـدارس العربيـة الإسـلامية. أمـا مـا عـدا ذلـك فـإن اتجاههـم الإيجـابي نحـوه اتجـاه نفعـي؛ لمـا يحققـه مـن اندمـاج مهـني واجتماعـي لخريـجي هـذا النظـام التعليـمي.

د. **ذكر سلبيات نظام التعليم المدمج:**

كما يؤمن المعلمون بوجود إيجابيات في نظام التعليم المدمج، فإنهم يؤمنون كذلك بوجود سلبيات فيه؛ بناءً على البعدَيْن السابقين (الديني والاندماجي) اللذين ينطلقون منهما، **ويمكن تقسيم هذه السلبيات ثلاثةَ أقسام:**

- **سلبيات إدارية:**

- يرى المعلمون أن لنظام التعليم المدمج سلبياتٍ إداريةً. فالمتاجرة بنظام التعليم المدمج، واستغلال النظام لتحقيق أهداف مادية، وإهمال المديرين المعلمين، وتسارعُ المديرين إلى اعتماد النظام، وقلة رواتب المعلمين، وتشجيع المديرين التلاميذَ على المواصلة في المدارس الحكومية؛ رموز ترددت عند المعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشارك (ي): "أصبحتْ أكثرُ المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج أماكنَ للتجارة". وبقوله: "لا يُهِمُّ المديرين المستوى العلميُّ للمعلمين الذين يوظفونهم، وإنما يهمهم اجتناء الأموال، وكثرة عدد التلاميذ". وبقوله: "لا يهتم بنا المديرون، ورواتبنا لا تسمن ولا تغني من جوع". وبقوله: "يشجع بعض المديرين خريجي المرحلة الابتدائية على مواصلة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية". وبقول المشارك (ل): "قد تسارع أغلب المديرين إلى اعتماد نظام التعليم المدمج، دون فحص دقيق لمحتواه".

يتضح من هذه الفقرة أنَّ لنظام العليم المدمج، من وجهة نظر المعلمين، سلبياتٍ إداريةً، منها: إهمال المعلمين وقلة رواتبهم، وقبول المديرين نظامَ التعليم المدمج دون فحص دقيق لمحتواه؛ رغبةً في الدعم المادي الحكومي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي تبين أنَّ الرغبة في الحصول على الدعم المادي الحكومي، هي التي دفعت مؤسسي المدارس العربية الإسلامية إلى تبني نظام التعليم المدمج؛ فأسرعوا في الإجراءات الإدارية، واستيفاء الشروط اللازمة للاعتراف بمؤسساتهم التعليمية، ومن ثَمَّ الحصول على امتيازات ذلك الاعتراف، وعلى رأسها الدعم المادي الحكومي السنوي.

- **سلبيات منهجية:**

- يـرى المعلمـون أنَّ لنظـام التعليـم المدمـج سـلبياتٍ منهجيـةً. فتقليـص عـدد سـاعات المقـررات العربيـة، وميـل التلاميـذ للمقـررات الفرنسـية، وضعـف مسـتوى التلاميـذ في المقـررات العربيـة، وغلبـة التعليـم الفرنسـي علـى التعليـم العـربي الإسـلامي، وتفضيـل المديريـن التعليـمَ الفرنسـي علـى التعليـم العـربي الإسـلامي؛ رمـوز تكـررت علـى ألسـنة المعلمـين المشـاركين في الدراسـة. قـال المشـارك (ي): "بصفـتي معلمًـا، يمكنـني القـول إنـه أصبـح مسـتوى التلاميـذ في المقـررات العربيـة ضعيفًـا جـدًّا". وقـال المشـارك (ل): "عندنـا الآن تُـدَرَّس المقـررات الفرنسـية أربعـة أيـام، مقابـل يومـين للمقـررات العربيـة". وقـال: "أصبـح تلاميذنـا يحبـون المقـررات الفرنسـية أكـثر مـن المقـررات العربيـة، ويحرصـون علـى حضـور الـدروس الإثرائيـة الـتي يقدمهـا لهـم معلمـو المقـررات الفرنسـية بمقابـل مـادي". وقـال: "أنـا متأكـد مـن أنـه إذا قـرر أحـد معلـمي المقـررات العربيـة تقديم دروس إثرائيـة للتلاميـذ، فـإن المسـؤولين سـيعترضون علـى المبـادرة".

يتضـح مـن هـذه الفقـرة أنَّ لنظـام التعليـم المدمـج، مـن وجهـة نظـر المعلمـين، سـلبياتٍ منهجيـة، أدَّت إليهـا قلـةُ السـاعات الدراسـية المخصصـة للمقـررات العربيـة والإسـلامية في المـدارس العربيـة الإسـلامية بعـد تبنيهـا نظـامَ التعليـم المدمـج (أقـلُّ مـن ٤٠٪ مـن السـاعات الدراسـية بعـد أن كانـت أكـثر مـن ٩٠٪).

- **سلبيات مصيرية:**

- يـرى المعلمـون أنَّ وجـود سـلبيات إداريـة وسـلبيات منهجيـة في نظـام التعليـم المدمـج، أدى/سـيؤدي إلى سـلبيات مصيريـة للتعليـم العـربي الإسـلامي في كوت ديفوار. فسـيطرة النظـام المدمـج علـى المـدارس الإسـلامية، والتحـاق التلاميـذ بالمـدارس الحكوميـة، وقضـاء نظـام التعليـم المدمـج علـى التعليـم العـربي الإسـلامي، وتحـوُّل المـدارس العربيـة الإسـلامية إلى مـدارس فرنسـية، وانسـلاخ التلميـذ مـن مبـادئ الإسـلام بعـد التخـرج؛ رمـوز وردت عنـد المعلمـين المشـاركين في الدراسـة. قـال المشـارك (ل): "سـمعت أن مؤسـس مدرسـة حـوَّل مدرسـته العربيـة الإسـلامية إلى مدرسـة فرنسـية علمانيـة بعـد أن اعتمـد نظـام التعليـم المدمـج". وقـال المشـارك (ي): "بعـد انتقـال التلميـذ إلى

المدرسة الحكومية، فإنه يشعر بحرية لم يألفها؛ ومن ثم قد ينسلخ من بعض مبادئ الإسلام التي تعلَّمها في المدرسة الإسلامية". وقال المشارك (ع): "لا أشك في أن نظام التعليم المدمج سيقضي على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار".

يتضح من هذه الفقرة أنَّ السلبيات الإدارية والمنهجية لنظام التعليم المدمج قد أدَّت، من وجهة نظر المعلمين، إلى سلبيات تهدد وجود نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، ومن هذه السلبيات: تحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية علمانية، يُدَرَّس فيها جميعُ المقررات باللغة الفرنسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي بينت أنه تُحَوَّلُ المدارس العربية الإسلامية إلى مدارسَ فرنسيةٍ تحت غطاء نظام التعليم المدمج.

١٠-٣- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الثالث، تبيَّن للباحثَيْن أن أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة يتخذون اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وأنَّ تلميذًا واحدًا فقط هو من يتخذ منه اتجاهًا إيجابيًّا، **ويتمثل اتجاهه في فقرتين، هما:**

أ. **اتجاهُ التلميذِ الإيجابيُّ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ بعض التلاميذ اتجاهًا إيجابيًّا نحو نظام التعليم المدمج، ويمثل ٣٣,٣٪ من التلاميذ المشاركين في الدراسة. فحبُّ نظام التعليم المدمج، وتفضيل نظام التعليم المدمج على النظام القديم، وربط الأفضلية بالبعد الاندماجي؛ رموز تكررت على لسان المشارك (س). وقد أشار إلى ذلك بقوله: "أفضل أن أدرس وَفْقَ نظام التعليم المدمج". وبقوله: "نظام التعليم المدمج يُسْهِم في اندماجي المهني أكثرَ من نظام التعليم العربي الإسلامي القديم".

ب. **تقديم مبررات للاتجاه الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يقدم التلميذ مبررات لاتجاهه الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. فضمان نظام التعليم المدمج وظيفةً جيدة، وتمكين التلميذ من إتقان الفرنسية، وتسهيل اندماج الخريجين، وجمع نظام التعليم المدمج بين العربية والفرنسية؛ رموز ترددت عند

المشارك (س). قال: "نعم، أظن أن نظام التعليم المدمج يضمن لي وظيفة جيدة؛ لأنه يمكِّنني من إتقان الفرنسية، وهذا سيُسهم في اندماجي المهني أكثرَ من نظام التعليم العربي الإسلامي القديم".

يتضح من الفقرتين (أ، ب) أنَّ لبعض التلاميذ اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد قاده إلى هذا الاتجاه الإيجابي اتجاهُه السلبي نحو نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي المقدم في المدارس العربية الإسلامية التي لم تتبنَّ نظام التعليم المدمج، وقد قلَّل ذلك من فرص خريجيها في سوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوليبالي، لنسيني (٢٠٠٧)، التي بيَّنت أنَّ المدارس القرآنية التقليدية والمدارس العربية الإسلامية ذات النظام غير المدمج، قلَّلتْ من فُرَصِ خريجيها الوظيفية؛ لاختلاف النظام التعليمي المقدَّم فيها عن نظام التعليم الفرنسي الرسمي للدولة.

ج. **اتجاهُ التلاميذِ السلبيُّ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، ويشكلون ٦٦,٦٪ من التلاميذ المشاركين في الدراسة، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه السلبي نحو نظام التعليم المدمج اتجاهُهم الإيجابي نحو نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، وقد ورد عندهم من الرموز ما يدل على ذلك. فحب التعليم العربي الإسلامي، والميل للتعليم العربي الإسلامي، والرغبة في مواصلة المرحلة المتوسطة في المدارس العربية الإسلامية، مما تكرر على ألسنة أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشارك (ت): "أرغب في مواصلة المرحلة المتوسطة في مدرسة عربية إسلامية، لا مدرسة فرنسية حكومية، على الرغم من أنني حصلت هذه السنة على الشهادة الابتدائية الوطنية في التعليم الفرنسي الحكومي". وبقول المشارك (م): "لو كنت وليَّ أمر نفسي، لما اخترتُ إلا التعليم العربي الإسلامي؛ لأنه النظام التعليمي الذي أحبه، وأشكر أبي على أن أدخلني إلى مدرسة عربية إسلامية". وبقوله: "قد حصلت هذه السنة على الشهادة الابتدائية الوطنية في التعليم الفرنسي الحكومي، لكني سأواصل المرحلة المتوسطة في مدرسة عربية إسلامية إن شاء الله"

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة يحبون نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي أكثر من نظام التعليم المدمج، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه الإيجابي نحو نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي رغبتُهم في تعلُّم الإسلام وتلقي علومه من معينه الأصلي المتمثل في الكتاتيب والمدارس العربية الإسلامية، لكن ذلك لا يمنعهم من متابعة نظام التعليم الفرنسي الحكومي، والحصول على شهادات علمية فيه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيناتي، يوسف (٢٠١٢)، التي بيَّنت أن قرار إدماج مناهج التعليم في المدارس العربية الإسلامية والكتابيب، في مناهج التعليم الفرنسي الحكومي، لم يقلِّل من تأثيرها في البيئة التعليمية الإيفوارية، أو يمنعها من مواصلة برامجها التعليمية التقليدية.

٤-١٠- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الرابع، تبيَّن للباحثَيْن أن أولياء أمور التلاميذ يتخذون اتجاهاتٍ متباينةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، **وتتمثل هذه الاتجاهات في أربع فقرات، هي:**

أ. **اتجاه أولياء الأمور الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ أغلب أولياء أمور التلاميذ اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، ويمثلون ٦٦,٦٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة. فحب نظام التعليم المدمج، وقبول نظام التعليم المدمج، وتفضيل نظام التعليم المدمج على النظام القديم؛ رموز وردت عند أغلب الأولياء المشاركين في الدراسة. قال المشارك (و): "يدرس ابني الأول في مدرسة إسلامية ذات نظام مدمج". وقال: "أحب هذا النظام التعليمي، وإن كان عندي بعض المآخذ عليه". وقال المشارك (ب): "أفضل نظام التعليم المدمج على النظام القديم؛ نظرًا للبعد الاندماجي".

ب. **تقديم مبررات للاتجاه الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يقدِّم أولياء أمور التلاميذ مبرراتٍ لاتجاههم الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد تكررت عندهم رموز تدلُّ على ذلك. فضمان الاندماج بنظام التعليم المدمج،

وضمـانُ نظـامِ التعليـم المدمـج صـلاحَ الأبنـاء، والمواصلـة في المـدارس الحكوميـة، واعـتراف الدولـة بنظـام التعليـم المدمـج، وجمـع نظـام التعليـم المدمـج بـين التعليـم الإسـلامي والتعليـم الفرنسـي؛ رمـوز وردت عنـد أغلـب الأوليـاء المشـاركين في الدراسـة. قـال المشـارك (و): "يمكِّـن نظـام التعليـم المدمـج الأبنـاء مـن تعلُّـم دينهـم، ومـن إتقـان الفرنسـية، ومـن مواصلـة دراسـتهم في المـدارس الفرنسـية الحكوميـة". وقـال: "مـن درس وفـق هـذا النظـام، فإنـه يلـتزم بمبـادئ دينـه أكـثرَممـن درس وفـق نظـام التعليـم الفرنسـي الحكـومي". وقـال: "يسـتمد نظـام التعليـم المدمـج شـرعيته مـن اعـتراف الدولـة بـه". وقـال المشـارك (ب): "نظـام التعليـم المدمـج يُسـهم في اندمـاج الأبنـاء مهنيًّـا واجتماعيًّـا".

يتضـح مـن الفقرتـين (أ، ب) أنَّ أغلـب أوليـاء أمـور التلاميـذ يتخـذون اتجاهًـا إيجابيًّـا نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج، وقـد قادهـم إلى هـذا الاتجـاه الإيجـابي جملـة أمـور، منهـا: ضمـانُ نظـام التعليـم المدمـج صـلاحَ الأبنـاء، مقارنـةً بنظـام التعليـم الفرنسـي الحكـومي المبـني علـى قيـم علمانيـة، وضمانُـه اندماجهَـم المهـني والاجتماعـي؛ لجمعـه بـين التعليـم العـربي الإسـلامي والتعليـم الفرنسـي الحكـومي، بخـلاف نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي التقليـدي. وتتفـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة الفقرتـين (أ، ب) بخصـوص التلميـذ (س)؛ فتتفـق بذلـك مـع دراسـة كوليبـالي، لنسـيني (٢٠٠٧)، في أنَّ المـدارس القرآنيـة التقليديـة والمـدارس العربيـة الإسـلامية ذات النظـام غـير المدمـج، قلَّلـتْ مـن فُـرَصِ خريجيهـا الوظيفيـة.

ج. **اتجاه أولياء الأمور السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخـذ بعـض أوليـاء أمـور التلاميـذ اتجاهًـا سـلبيًّا نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج، ويمثـل ٣٣,٣٪ مـن أوليـاء الأمـور المشـاركين في الدراسـة. فعـدم الإيمـان بجـدوى نظـام التعليـم المدمـج، وعـدم الاقتنـاع بنظـام التعليـم المدمـج، وكـره نظـام التعليـم المدمـج؛ رمـوز تكـررت علـى لسـان الـولي (ك). وقـد أشـار إلى ذلـك بقولـه: "أنـا شـخصيًّا لـم أؤمـن بمشـروع نظـام التعليـم المدمـج، ولـم أقتنـع بمنهجـه التعليـمي". وبقولـه: "صراحـة لا أحـبُّ هـذا النظـام التعليـمي، ولا أميـل إليـه".

د. **تقديم مبررات للاتجاه السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يقدم ولي أمر التلميذ مبرراتٍ لاتجاهه السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد ترددت عنده رموز تدل على ذلك. فصعوبة تطبيق نظام التعليم المدمج، وثقل نظام التعليم المدمج على الأبناء، وقصور نظام التعليم المدمج عن تحقيق أهدافه، وبناء نظام التعليم المدمج على جهود فردية، وقصور نظام التعليم المدمج عن تخريج علماء الدين؛ رموز تكررت على لسان المشارك (ك). قال: "لاحظت أنه يصعب أن يتابع التلاميذ النظامين معًا". وقال: "لم أرحتى الآن تأثيرًا إيجابيًّا لهذا النظام التعليمي، وكل ما نراه إنما هو جهود فردية". وقال: "لا يمكن هذا النظامَ التعليمي أن يخرِّج العلماء الراسخين في العلم".

فأغلب الأولياء، ويشكلون ٦٦,٦٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة، يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وبعضهم، ويشكل ٣٣,٣٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة، يتخذ نحوه اتجاهًا سلبيًّا. ويتضح من الفقرتين (ج، د) أنَّ لبعض أولياء أمور التلاميذ اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج لأسباب، منها: ثقل نظام التعليم المدمج على الأبناء؛ لكثرة الساعات الدراسية المعتمدة فيه، وقصوره عن تخريج علماء متمكنين في العلوم اللغوية والإسلامية. وهذا يعني أنه لم يزل لمناهج التعليم التقليدية، حتى الآن، حضورٌ ملموس في البيئة التعليمية الإسلامية في كوت ديفوار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيناتي، يوسف (٢٠١٢)، التي بينت أنَّه لم يزل لمناهج التعليم في المدارس العربية الإسلامية والكتاتيب تأثير في البيئة التعليمية الإيفوارية.

١١- ملخص النتائج

بدراسة النتائج المتعلقة باتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها، وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، تبيَّن للباحثَيْن: أنه بالنظر إلى البعد الاندماجي، فإنَّ جميع المديرين يرون أنَّ نظام التعليم المدمج أفضل من نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، وأنَّه يحقق أهدافًا دينية وثقافية، وأهدافًا اجتماعية ومهنية، تتناسب مع ما تفرضه السياسة اللغوية الإيفوارية. وأنَّ أغلبهم يرون

ظاهـرةَ تحويـل المـدارس العربيـة الإسـلامية إلى مـدارس إسـلامية ذات نظـام مدمـج أمـرًا إيجابيًـا، ويؤمنـون بقضـاء نظـام التعليـم المدمـج علـى التعليـم العـربي الإسـلامي في كـوت ديفـوار.

وتبـيَّن لهما أيضًـا أنَّ المعلمـين يحبـون كلا النظامـين التعليميـين، لكـن ميلهـم إلى نظـام التعليم المدمـج أكـبر منـه إلى نظـام التعليـم القديـم، وأنَّ الاتجاهـات الإيجابيـة الـتي قـد يتخذونهـا نحـو نظام التعليـم القديـم إنمـا هـي ناتجـة عـن غَيْرتهـم علـى الديـن الإسـلامي وتعاليمـه، وأنَّ الاتجاهـات الإيجابيـة الـتي يتخذونهـا نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج ناتجـةٌ عـن شـعورهم بالحاجـة إلى انـدمـاج اجتماعـي ومهـني في البيئـة الإيفواريـة. وأنهـم يـرون أنَّ الانـدمـاج المهـني والاجتماعـي في البيئـة الإيفواريـة إنمـا يتحقـق بنظـام التعليـم المدمـج، وهـذا مـا يفسـر ميلهـم إليـه، علـى الرغـم مـن احتوائـه علـى سـلبيات إداريـة، ومهنيـة، ومصيريـة، ومـن إيمانهـم بقضائـه علـى التعليـم العـربي الإسـلامي في كـوت ديفـوار.

كمـا تبـيَّن لهمـا أنَّ أغلـب التلاميـذ يفضلـون نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي القديـم علـى نظـام التعليـم المدمـج؛ لجـودة منهجـه التعليـمي فيمـا يتعلـق بالمقـررات العربيـة والإسـلامية، وأنَّ بعضهـم يفضـل نظـام التعليـم المدمـج علـى نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي القديـم؛ لكونـه وسـيلة لانـدمـاج مهـني واجتماعـي في البيئـة الإيفواريـة الناطقـة باللغـة الفرنسـية.

وتبـيَّن لهمـا كذلـك أنَّ أغلـب أوليـاء أمـور التلاميـذ يتخـذون اتجاهًـا إيجابيًـا نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج، وأنـه قـد قادهـم إلى هـذا الاتجـاه إدراكُهـم طبيعـةَ البيئـة الإيفواريـة الناطقـة بالفرنسـية، وشـعورُهم بضـرورة السـعي في انـدمـاج أبنائهـم المهـني والاجتماعـي، وأنَّ بعضهـم يتخـذ اتجاهًـا سـلبيًا نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج؛ لصعوبـة تطبيقـه، وثقلـه علـى الأبنـاء، وقصـوره عـن تحقيـق أهدافـه، وبنائـه علـى جهـود فرديـة، وقصـوره عـن تخريـج علمـاء الديـن.

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

١٢ - الخاتمة

وفيما يأتي تلخيص لأبرز الجوانب في الإطار النظري والتطبيقي للدراسة:

أ. أنَّ التعليم الإسلامي في منطقة غرب أفريقيا قد رافقه حضور عربي؛ فأصبح تعليمًا عربيًّا إسلاميًّا.

ب. أنَّ صلة اللغة العربية بالإسلام جعلتها في نظر الأفريقي المسلم لغةً مقدسة.

ج. أنَّ اللغة العربية لم تدخل إلى غرب القارة الأفريقية مقرونة بالعنف والقهر بخلاف اللغات الأوروبية.

د. أنَّ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار مرَّ بثلاث مراحل: مرحلة المدارس القرآنية التقليدية، ومرحلة المدارس العربية الإسلامية الحديثة، ومرحلة المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج.

هـ. أنه كان للرعيل الأول من أبناء كوت ديفوار المبتعثين في العالم العربي والإسلامي دور كبير في رسوخ التعليم العربي الإسلامي في البيئة التعليمية الإيفوارية.

و. أنه بفضل جهودهم استطاع التعليم العربي الإسلامي الصمود أمام تيار الاستعمار الفرنسي، الذي وضع خططًا وإستراتيجيات لاحتواء هذا النظام التعليمي.

ز. أنَّ الحكومة الإيفوارية تحاول احتواء نظام التعليم العربي الإسلامي والسيطرة عليه باعترافها بنظام التعليم المدمج.

ح. أنَّ جميع مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار يفضلون نظام التعليم المدمج على نظام التعليم العربي الإسلامي القديم نظرًا للبعد الاندماجي.

ط. أنَّ ميل المعلمين لنظام التعليم المدمج أكبر منه لنظام التعليم العربي الإسلامي القديم نظرًا للبعد الاندماجي نفسه، وكذلك أولياء أمور التلاميذ.

ي. أنَّ أغلب التلاميذ يفضلون نظام التعليم العربي الإسلامي القديم على نظام التعليم المدمج.

١٣- التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثَيْن يوصيان بعدد من التوصيات التي يريان أهميتها، **وهي:**

أ. توكيلُ هيئة مستقلة نزيهة بإدارة الدعم الحكومي، بدلًا من منحه لإدارات المدارس العربية الإسلامية المعترف بها، ووضعُ آلياتٍ لاستخدامه تضمن أيضًا مصالح المعلمين.

ب. السعي في اعتراف السلطات الإيفوارية بالتعليم العربي الإسلامي بوصفه نظامًا تعليميًّا مستقلًّا غير مدمج؛ لتفادي غلبة أنظمة التعليم الفرنسي على التعليم العربي الإسلامي.

ج. تدريس اللغة الفرنسية بطرائق تمكِّن التلاميذ من اكتساب مهاراتها الأربع، وتُسَهِّلُ اندماجَهم في جميع طيات المجتمع الإيفواري، ومشاركتَهم في مؤسسات الدولة، بدلًا من اعتماد مناهج التعليم الفرنسي الحكومي، ومنحِه أكثرَ من ٦٢٪ من الساعات الدراسية.

د. إضافة مقررات في التربية المدنية إلى المناهج الدراسية، تمكِّن تلاميذ نظام التعليم العربي الإسلامي من معرفة مؤسسات الدولة، وأنظمتها، وسلطاتها المختلفة، وأجهزة القرار فيها، وتُسَهِّل وصولهم إليها.

هـ. تخصيص ٤٠٪ من الساعات الدراسية لتدريس اللغة الفرنسية، ومقررات التربية المدنية، وتخصيص ٦٠٪ منها للمقررات العربية والإسلامية.

و. إعطاءُ شرعية قانونية لمنظمات التعليم العربي الإسلامي، على غرار سلطة المفتشية العامة للتعليم الحكومي، تمكِّنها من مراقبة العملية التعليمية في المدارس العربية الإسلامية.

المراجع العربية

بامبا، آدم. (٢٠١٣). اللغة العربية بإفريقيا: تشخيص لواقعها واستشراف لمستقبلها. *مجلة القراءات الإفريقية*، ١ (١٨)، ١٠٢-١١٢.

الخاتم، علي عبد الله. (١٩٨٧). التعليم الإسلامي في غرب أفريقيا. *دراسات إفريقية*، ١ (٣)، ٢١-٤٦.

سجوان، ميجل، مكاي، وليام ف. (١٩٩٥). *التعليم وثنائية اللغة* (إبراهيم القعيد، محمد مجاهد، مترجمان). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٧).

سوان، جون، ديوميرت، آنا، ليليس، تيريزا، ومسرڤي، راجند. (٢٠١٩). *معجم اللغويات الاجتماعية* (فواز العبد الحق، عبد الرحمن أبو ملحم، مترجمان). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٤).

سيسي، حسان. (٢٠١٥) *المدارس النموذجية في كوت ديفوار: مفهومها وأسسها وأبعادها*. منارات إفريقية.

سيسي، حسان. (٢٠١٩، يناير ٠٩-١١). *المدارس النموذجية في أفريقيا قراءة في التجربة الإيفوارية* [عرض ورقة]. واقع التعليم الإسلامي في أفريقيا، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

الصقير، خالد عبد الله. (٢٠٢٠). *المواقف اللغوية للمهريين في المملكة العربية السعودية تجاه اللغة المهرية والعربية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبد المؤمن، علي معمر. (٢٠٠٨). *البحث في العلوم الاجتماعية: الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات*. منشورات جامعة ٧ أكتوبر.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٢٣). *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

كوليبـالي، لنسـيني. (٢٠٠٧). *المـدارس العربيـة في سـاحل العـاج: تاريخهـا وتأثيرهـا في التأصيـل الثقـافي الإسـلامي* [رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة]. كليـة الدعـوة الإسـلامية، قسـم الدراسـات العليـا، شـعبة الدعـوة والحضـارة.

كـوني، صواليحـو. (٢٠١٩، نوفمـبر ٠٤). اللغـة العربيـة في كـوت ديفـوار بـين عقبـات المـاضي المعلـوم وتطلعـات المسـتقبل المجهـول. *المسـتودع الدعـوي الرقـمي*.

ماريكـو، يوسـف. (٢٠٢١). السياسـة اللغويـة في قطـاع التعليـم بمـالي وجـدل الصـراع اللغـوي والثقـافي بـين العربيـة والفرنسـية. *مجلـة الـتراث*، ١ (٠١)، ٦٧ - ٨٤.

مـكاي، سـندرا لي. (٢٠١١). *منـاهـج البحـث العلـمي المسـتعملة في دراسـة فصـول تعليـم اللغـة الثانيـة* (صالـح الشـويرخ، مترجـم). جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. (العمـل الأصلـي نشـر في د.ت.).

الهـراس، المختـار. (٢٠٠٢). *المنـاهـج الكيفيـة في العلـوم الاجتماعيـة*. منشـورات كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية.

هيغـام، وانيتـا، وكروكـر، روبـرت. (٢٠١٩). *الأبحـاث النوعيـة في اللغويـات التطبيقيـة: مقدمـة عمليـة* (سـلطان الحـربي، مترجـم). دار جامعـة الملـك سـعود للنشـر. (العمـل الأصلـي نشـر في ٢٠٠٩).

الودغـيري، عبـد العلـي. (١٩٩٣). *الفرنكوفونيـة والسياسـة اللغويـة والتعليميـة الفرنسـية بالمغـرب*. كتـاب العلـم السلسـلة الجديـدة.

رومنة المراجع العربية

Bamba, Adam. (2013). Al-Lugha Al-‘Arabiyya bi-Ifriqiyā: Tashkhīṣ li-Wāqi‘ihā wa Istishrāf li-Mustaqbaliha. Majallat Al-Qirā’āt Al-Ifriqiyya, 1(18), 102-112.

Al-Khatam, Ali Abdallah. (1987). Al-Ta‘līm Al-Islāmī fī Gharb Ifriqiyā. Dirāsāt Ifriqiyya, 1(3), 21-46.

Siguan, Miguel & McKay, William F. (1995). Al-Taʻlīm wa Thunāʾiyyat Al-Lugha (Ibrāhīm Al-Qaʻīd & Muḥammad Mujāhid, Trans.). Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. (Original work published in 1987).

Swan, Joan, Deumert, Ana, Lillis, Theresa, & Mesthrie, Rajend. (2019). Muʻjam Al-Lughawiyyāt Al-Ijtimāʻiyya (Fawwāz Al-ʻAbd Al-Ḥaqq & ʻAbd Al-Raḥmān Abū Milḥam, Trans.). Markaz Al-Malik ʻAbd Allāh bin ʻAbd Al-ʻAzīz li-Khidmat Al-Lugha Al-ʻArabiyya. (Original work published in 2004).

Cissé, Hassan. (2015). Al-Madāris Al-Namūdhajiyya fī Cote d'Ivoire: Mafhūmahā wa Ususuhā wa Abʻāduhā. Manārāt Ifriqiyya.

Cissé, Hassan. (2019, January 9-11). Al-Madāris Al-Namūdhajiyya fī Ifriqiyā: Qirāʾa fī Al-Tajriba Al-Ifwāriyya [Paper presentation]. Wāqiʻ Al-Taʻlīm Al-Islāmī fī Ifriqiyā, Kulliyat Al-Tarbiyya, Jāmiʻat Ifriqiyā Al-ʻĀlamiyya.

Al-Ṣuqayr, Khālid Abdallah. (2020). Al-Mawāqif Al-Lughawiyya lil-Mahriyyīn fī Al-Mamlaka Al-ʻArabiyya Al-Saʻūdiyya Tijāh Al-Lugha Al-Mahriyya wa Al-ʻArabiyya. Jāmiʻat Al-Imām Muḥammad bin Saʻūd Al-Islāmiyya.

Abd Al-Muʾmin, Ali Muʻammar. (2008). Al-Baḥth fī Al-ʻUlūm Al-Ijtimāʻiyya: Al-Wajīz fī Al-Asāṣiyyāt wa Al-Manāhij wa Al-Taqnīyāt. Manshūrāt Jāmiʻat 7 October.

Al-Uṣaylī, Abd Al-ʻAzīz Ibrāhīm. (2023). Al-Muʻjam Al-Mawsūʻī li-Muṣṭalaḥāt Al-Lisāniyyāt Al-Taṭbīqiyya. Majmaʻ Al-Malik Salmān Al-ʻĀlamī lil-Lugha Al-ʻArabiyya.

Coulibaly, Lansiné. (2007). Al-Madāris Al-ʻArabiyya fī Sāḥil Al-ʻĀj: Tārīkhuhā wa Taʾthīruhā fī Al-Taʾṣīl Al-Thaqāfī Al-Islāmī [Unpublished master's thesis]. Kulliyat Al-Daʻwa Al-Islāmiyya, Qism Al-Dirāsāt Al-ʻUlyā, Shuʻbat Al-Daʻwa wa Al-Ḥaḍāra.

Koné, Ṣuhalihu. (2019, November 4). Al-Lugha Al-ʻArabiyya fī Kūt Dīfwār Bayna ʻAqabāt Al-Māḍī Al-Maʻlūm wa Taṭallu'āt Al-Mustaqbal Al-Majhūl. Al-Mustawdaʻ Al-Daʻwī Al-Raqmī.

Mariko, Yusuf. (2021). Al-Siyāsa Al-Lughawiyya fī Qiṭāʻ Al-Taʻlīm bimālī wa Jadal Al-Ṣirāʻ Al-Lughawī wa Al-Thaqāfī Bayna Al-ʻArabiyya wa Al-Faransiyya. Majallat Al-Turāth, 1(01), 67-84.

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

McKay, Sandra Lee. (2011). Manāhij Al-Baḥth Al-ʻIlmī Al-Mustaʻmala fī Dirāsat Fuṣūl Taʻlīm Al-Lugha Al-Thāniya (Ṣāliḥ Al-Shuwairikh, Trans.). Jāmiʻat Al-Imām Muḥammad bin Saʻūd Al-Islāmiyya. (Original work published n.d.).

Al-Harrās, Al-Mukhtar. (2002). Al-Manāhij Al-Kayfiyya fī Al-ʻUlūm Al-Ijtimāʻiyya. Manshūrāt Kulliyat Al-Ādāb wa Al-ʻUlūm Al-Insāniyya.

Higham, Juanita & Croker, Robert A. (2019). Al-Abḥāth Al-Nawʻiyya fī Al-Lughawiyyāt Al-Taṭbīqiyya: Muqaddima ʻAmaliyya (Sulṭān Al-Ḥarbī, Trans.). Dār Jāmiʻat Al-Malik Saʻūd lil-Nashr. (Original work published in 2009).

Al-Wadghīrī, ʻAbd Al-Ali. (1993). Al-Faranqūfūniyya wa Al-Siyāsa Al-Lughawiyya wa Al-Taʻlīmiyya Al-Faransiyya bil-Maghrib. Kitāb Al-ʻIlm Al-Silsila Al-Jadīda.

المراجع الأجنبية

Binaté, Issouf. (2012). L'enseignement islamique en Côte d'Ivoire: débats et évolutions. *Revue électronique des sciences humaines de l'Université de Bouaké, 3* (1), 213-239.

Binaté, Issouf. (2016). La réforme contemporaine des médersas en Côte d'Ivoire. *Autrepart, 4* (80), 123-144

Binaté, Issouf, Ouédraogo, Yacouba, & Gosselin, Luis Audet. (S.d.). *Être arabisant en Afrique francophone: regards croisés sur les élites burkinabé et ivoiriennes formées en pays arabo-musulmans*. Islam et sociétés au sud du Sahara.

Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire. (2017, Septembre 15). Subvention de l'Etat au profit des établissements d'enseignement privé: le ministre de l'Économie et des finances, Adama Kone annonce le décaissement de 88,3 milliards de FCFA pour les périodes 2015-2016 ET 2016-2017. https://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=8057&d=6

Koaci. (2021, Mars 29). Côte d'Ivoire: Éducation, Kandia: les écoles confessionnelles islamiques apportent une plus-value à l'ensemble du système. Koaci.com. https://www.koaci.com/article/2021/03/29/cote-divoire/politique/cote-divoire-education-kandia-les-ecoles-confessionnelles-islamiques-apportent-une-plus-value-a-lensemble-du-systeme_149900.html

Keme, Brama. (2022, Février 08). Education: 547 écoles confessionnelles islamique intègrent le système éducatif formel. PlumeLibre. https://plumelibre.net/education-547-ecoles-confessionnelles-islamiques-integrent-le-systeme-educatif-formel/#:~:text=%C3%89DUCATION%20N%20%3A%20547%20%C3%89COLES%20CONFESSIONNELLES,SYST%C3%88ME%20%C3%89DUCATIF%20FORMEL%20%E2%80%93%20Plume%20Libre

Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire. (2022, Juillet 13). Résultats globaux définitifs du RGPH 2021: La population vivant habituellement sur le territoire ivoirien se chiffre à 29.389.150 habitants. https://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=13769

Zaar/Cemas. (2022, septembre 12). Les programmes éducatifs des Structures islamiques d'éducation présentés à Abidjan. Abidjan.net. https://news.abidjan.net/articles/712129/les-programmes-educatifs-des-structures-islamiques-deducation-presentes-a-abidjan

Dogoui, Dogad Ckihin. (2022, Décembre 14). Côte d'Ivoire-AIP/Le COSIM met en garde les écoles islamiques retardataires à l'intégration dans le système éducatif formel. Agence Ivoirienne de Presse. https://www.aip.ci/cote-divoire-aip-le-cosim-met-en-garde-les-ecoles-islamiques-retardataires-a-lintegration-dans-le-systeme-educatif-formel/

Koné, Moussa. (2023, Décembre 26). Côte d'Ivoire. Éducation. (1) - Comment les écoles islamiques s'intègrent dans le système national. Lebanco.net. https://lebanco.net/news/47865-cote-divoire-education-1-comment-les-ecoles-islamiques-sintegrent-dans-le-systeme-national.html#:~:text=%C2%AB%20Notre%20objectif%20est%20de%20promouvoir,islamiques%20et%20M%C3%A9dersa%20(LECIM)

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

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين:

بيانات الباحث ١:

خالد بن عبدالله 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.

Author Biodata 1:

Name of the researcher: Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair, associate professor in the Department of Applied Arabic Linguistics, at the Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia.

I obtained a PhD in Applied Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University in 1438 AH. His research interests revolve around the topics of sociolinguistics, language policy and planning, and even Arabic as a first and second language.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: khalsoqir@hotmail.com

بيانات الباحث ٢:

سيسي بنغالي، طالب في مرحلة الدكتوراه في قسم اللغويات التطبيقية العربية، بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الماجستير في اللغويات التطبيقية العربية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤٤٦هـ. تدور اهتماماته البحثية حول موضوعات تعليم العربية لغة ثانية وعلم اللغة الاجتماعي والسياسة اللغوية.

Author Biodata 2:

Name of the researcher: CISSE BANGALI, PhD student in the Department of Applied Arabic Linguistics, at the Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia.

Master's degree holder in applied Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University in 2024 AD. His research interests revolve around the topics of teaching Arabic as a second language, sociolinguistics, language policy, Arabic language and literary and critical studies and African issues.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: bangalicisse@gmail.com

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

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
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. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-002

د. وائل بن مطر الحربي*

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج، السعودية

استقبل في	نُشر في
١٤٤٦/٠٧/٢٧	١٤٤٧/٠٢/٠٧

الملخص

يهدف البحث إلى قياس أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة (استمع، ناقش، صوب، تحدث) في تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتمثلت الأدوات والمواد التعليمية التي أُعِدت في: قائمة بمهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واختبار مهارات الاستماع وبطاقة تقييم مهارات التحدث، طبقت على (٢٤) طالبا،وقد توصل البحث إلى قائمة لمهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمهارتي الاستماع والتحدث، وتطوير إستراتيجيات وأساليب تعليم تساعد على تنميتها، وقدم الباحث عددا من المقترحات.

الكلمات المفتاحية

إستراتيجية أنصت، مهارات الاستماع، مهارات التحدث، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

*الباحث المراسل: وائل بن مطر الحربي (البريد الإلكتروني: wae.alharbi@psau.edu.sa).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
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 ٧، ع ١٤: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

The Impact of the Proposed Strategy "LISTEN" on Developing Listening and Speaking Skills of Arabic Language Learners Who Speak Other Languages

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-002

Dr. Wael Matar Hassan Al-Harbi *

Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language (College of Education) at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Saudi Arabia.

Received on	Published on
31-01-2025	01-08-2025

ABSTRACT

The research aims to measure the effect of the suggested strategy (listen, discuss, correct, speak) in developing listening and speaking skills. The researcher used a descriptive and a semi-experimental methodology. The research instruments were administrated to 24 participants. the findings revealed a list of listening and speaking skills necessary for learners. Besides, there is a statistically significant effect of the suggested strategy "Listen" for developing listening and speaking skills among Arabic language learners who are speakers of other languages. The researcher recommended the necessity of drawing attention to development of strategies and teaching styles that could help in developing listening and speaking skills.

KEYWORDS

listening strategy, listening skills, speaking skills, Teaching Arabic learners to speakers of other languages.

*Corresponding author: Wael Matar Hassan Al-Harbi (Email: wae.alharbi@psau.edu.sa).

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

١- المقدمة:

من المسلمات أن اللغة وحدة متكاملة، وكل عنصر من عناصرها(الأصوات، والمفردات، والتراكيب) ومن مهاراتها (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) مرتبط بالآخر، والعلاقة بين هذه العناصر والمهارات علاقة تكاملية، ويعد الاستماع من أهم فنون اللغة العربية، والمصدر الأول لتعلم اللغة، ولقد أفرد الله عز وجل لحاسة السمع أهمية كبيرة في القرآن الكريم، وجعلها الأولى بين الحواس وأدوات الفهم والإدراك التي أنعم الله بها على الإنسان، حيث قدم السمع على البصر في أكثر من سبع وعشرين آية، كما أكد الله سبحانه وتعالى على أهمية الاستماع والوصول به إلى مستوى الإنصات وهو أسمى وأعلى درجاته، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾﴾ [الأعراف ٢٠٤].

فالاستماع عنصر حاسم في التواصل الإنساني، ويؤدي الاهتمام بتنمية مهاراته إلى إتقان اللغة؛ لأن الناس يستخدمون الاستماع والتحدث أكثر من استخدامهم القراءة والكتابة، ويؤكد ذلك ما ذكره (مدكور،٢٠٠٠: ٥٨) من أن الإنسان المثقف العادي يستمع ما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام، وتؤكد دراسة (هاني،٢٠١٦) أن عملية الاستماع عملية إيجابية تتطلب نشاطا عقليا.

لذا ينبغي على المعلم الماهر أن يوظف فروع اللغة العربية في تنمية مهارة الاستماع، فالاستماع عملية إنصات إلى الأصوات المنطوقة وفهمها، واستيعابها، ثم تفسيرها (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣: ١٠١)، ويعد الاستماع مهارة معقدة يعطي فيها الشخص المستمع للمتحدث كل اهتمامه، ويفسر أصواته، وحركاته، وإيماءاته، أما الإنصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق غرض معين (خلف هداية،٢٠١٣)، والعلاقة بين الاستماع والتحدث علاقة تأثير، وتأثر، فالاستماع فن استقبال اللغة وفهمها، أما التحدث فهو فن إرسال اللغة، واللغة المنطوقة تعكس اللغة المسموعة التي يسمعها الإنسان، فلا يمكن أن تكون متحدثًا جيدًا، ما لم تكن مستمعا منصتا (إبراهيم، وقتيبة، ٢٠١٥: ٦٢٩).

فالتحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للمتعلمين؛ فعامة الناس يستخدمون التحدث أكثر من الكتابة؛ أي: يتكلّمون أكثر مما يكتبون، والتحدث نمط رئيس للاتصال بين البشر

والتفاعل فيما بينهم، وهو الفن الأكثر شيوعا وانتشارا بين فنون التعبير على نحو خاص، واللغة على نحو عام، كما أنه الأكثر قدرة على ترجمة المشاعر، وإيقاظ الهمم بين البشر (يونس وآخرون، ١٩٨٦: ٩١).

وأكد (TIEDT. W. 1978) على أهمية المحادثة وأن اللغة الشفوية هي أساس التعلم اللغوي، ذلك أن الطالب القادر على التكلم سيصبح قارئًا ناجحًا، ويتمتع بإمكانات جيدة للكتابة، كما أوصى الربابعة (٢٠٢٢) بضرورة نشر الوعي بين عناصر البيئة التعليمية حول مهارة المحادثة وخلق نوع من الإبداع في تدريسها.

وقد أكدت الدراسات السابقة انخفاض مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات الاستماع والتحدث، منها: دراسة عبدالباري ماهر (٢٠١٣)، ودراسة نجمة خليف (٢٠١٦)، ودراسة محمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة الجدعاني(٢٠٢٣)، ودراسة درويش، سماح وآخرون (٢٠٢٠)، وأوصت بالتركيز على تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، ثم الانتقال إلى المهارات الأخرى بعد أن يتقن المتعلم شيئًا من هاتين المهارتين، كما أوصى المؤتمر العلمي الدولي (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل التغيرات المعاصرة، جامعة آل البيت، ٢٠١٥) بضرورة تطوير إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أكد (البيومي، وجمال، ٢٠٢٠) ضرورة التنويع في الإستراتيجيات والأنشطة والتدريبات؛ لإضفاء المتعة والتشويق في عملية التدريس وزيادة الدافعية عند المتعلمين، والبعد عن الملل، وأشار إبراهيم، وأميمة (٢٠٢١) إلى أن مهارات اللغة العربية لا تزال في حاجة إلى دراسات في تعليمها وتعلمها؛ لأن طرق التدريس ما زالت تميل إلى التقليدية، ولا تحفز على التفكير والتفاعل داخل حجرة الدراسة, وأكد القيسي(٢٠١٧) أن الطرق المتبعة في تدريس مهارات الاستماع والتحدث طرق تقليدية وأن هناك قصورًا كبيرًا في استخدام إستراتيجيات حديثة، لذا يسعى الباحث إلى استخدام إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

١-٢- الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث أهمها:

- استطلع الباحث آراء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى من المستوى الثاني في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ووجه لهم عدة أسئلة لمعرفة آرائهم حول الصعوبات التي تواجههم، وبلغت العينة الاستطلاعية (٣٠) متعلمًا وكانت الأسئلة **كالآتي:**

١. ما الصعوبات التي تواجهها في فهم المسموع؟

٢. ما الصعوبات التي تواجهها في مهارة التحدث؟

٣. ما الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث؟

وقد كانت إجابة المتعلمين على النحو الآتي:

- في السؤال الأول أجاب (١٩) طالبًا بوجود صعوبة في فهم المسموع وتحليله ونقده، وهو يمثل نسبة ٦٩٪ من العينة الاستطلاعية، وتمثلت الصعوبات في استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع، ومعرفة معاني المفردات من خلال السياق، والحكم على المعلومات الواردة في النص.
- في السؤال الثاني أجاب (٢٤) طالبًا بوجود صعوبة في مهارات التحدث التي توصل إليها البحث، وهو يمثل نسبة ٩٤٪ من العينة الاستطلاعية، وتمثلت الصعوبات في الأصوات، والطلاقة، والسعة المعجمية، وتوظيف المفردات في الموضوع بما يتسق مع الفكرة الرئيسة.
- في السؤال الثالث أجاب (٢٣) طالبًا بأن المعلمين يستخدمون إستراتيجية الإلقاء والمناقشة في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث وهو ما يمثل نسبة ٩٣٪ من العينة الاستطلاعية.
- **شعور الباحث بضعف مستوى المتعلمين في مهارات الاستماع والتحدث.**

على الرغم من أهمية تنمية مهارتي الاستماع والتحدث للمتعلمين؛ إلا أن أكثرهم المتعلمين يعانون ضعفا في اكتساب هذه المهارات، ولاحظ الباحث من خلال العينة الاستطلاعية

الـتي قـام بهـا وجـود صعوبـات في مهـارات الاسـتماع بنسـبة ٦٩٪ مـن العينـة الاسـتطلاعية، وتتفـق هـذه الملاحظـة مـن نتيجـة دراسـة كلّ مـن: القيسـي (٢٠١٧)، والحربي(٢٠٢٠)، وإبراهيـم، وأميمـة (٢٠٢١)، والربابعـة (٢٠٢٢).

- **ندرة استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس الاستماع والتحدث:**

مـن خـلال الاطـلاع علـى الأدبيـات والدراسـات السـابقة والمؤتمـرات منهـا: (المؤتمـر العالـمي لتعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، ٢٠٠٩، ومؤتمـر أبوظبي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا تجـارب وطموحـات، ومؤتمـر اتجاهـات حديثـة في تعلـم اللغـة العربيـة وتعليمهـا، جامعـة الشـارقة، ٢٠١٦)، تبـين للباحـث مـدى أهميـة تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث، وأن هنـاك قصـورا في اسـتخدام المعلمـين والباحثـين لإسـتراتيجيات حديثـة في تدريـس مهـارات اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى بشـكل عـام ومهـارتي الاسـتماع والتحـدث بشـكل خـاص.

١-٣- مشكلة البحث:

بنـاء علـى مـا عُـرِضَ فـإن مشـكلة البحـث تتحـدد في كيفيـة تطويـر إسـتراتيجيات وطـرق وأسـاليب في التدريـس تسـهم في تذليـل الصعوبـات الـتي تحـول دون تمكـن المتعلمـين مـن مهـارتي الاسـتماع والتحـدث، ويسـعى الباحـث لحـل هـذه المشـكلة مـن خـلال إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث.

١-٤- أسئلة البحث:

تمكـن معالجـة هـذه المشـكلة مـن خـلال الإجابـة عـن السـؤال الرئيـس الآتي: **مـا أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣. مـا التصـور المقـترح لإسـتراتيجية (أنصـت) لتنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؟

٤. مـا أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات الاسـتماع لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؟

٥. مـا أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات التحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؟

١-٥- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. التعرف على مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. تحديـد التصـور المقـترح لإسـتراتيجية (أنصـت) لتنميـة مهـارتي الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

٤. قياس أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع.

٥. قياس أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات التحدث.

١-٦- فروض البحث:

١. وجـود أثـر ذي دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) لإسـتراتيجية (أنصـت) في تنميـة مهـارات الاسـتماع لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

٢. وجـود أثـر ذي دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) لإسـتراتيجية (أنصـت) في تنميـة مهـارات التحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

١-٧- أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من كونه:

- يقـدم إسـتراتيجية مقترحـة (أنصـت) في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى بصـورة خاصـة، وتعليـم اللغـة العربيـة بصـورة عامـة.

- يسـلط الضـوء علـى مهـارات الاسـتماع والتحـدث اللازمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في المسـتوى الثـاني.
- قـد يسـهم في تطويـر تدريـس مهـارات الاسـتماع والتحـدث في برامـج تعليـم اللغـة العربيـةلغـيرالناطقـينبهـا،وذلـكمـنخـلالاسـتخدامإسـتراتيجياتحديثـةومبتكـرة.
- قد يسهم البرنامج المعد وفق إستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.
- قـد يفتـح آفاقًـا جديـدة أمـام الباحثـين في اسـتخدام إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات لغويـة أخـرى.
- قـد يفتـح المجـال أمـام الباحثـين لاقـتراح إسـتراتيجيات تناسـب تعليـم اللغـة العربيـة بشـكل عـام، وتعليمهـا لغـير الناطقـين بهـا بشـكل خـاص.

١-٨- حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث التـي توصل إليهـا البحث لـدى متعلمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في المسـتوى الثـاني مـن خـلال اسـتخدام إسـتراتيجية أنصـت المقترحـة.

الحد البشري: متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

الحـد المكاني: وحـدة تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في جامعـة الأميرسـطام بـن عبدالعزيـز.

الحد الزماني: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦هـ.

١-٩- مصطلحات البحث:

إسـتراتيجية أنصـت: عرفـت ربيـكا أكسـفورد الإسـتراتيجية بأنهـا: مجموعـة العمليـات الـتي يوظفهـا المعلـم لتسـاعده علـى تحقيـق الأهـداف التعليميـة (أكسـفورد، ١٩٩٦: ٢٩).

ويعـرف الباحـث إسـتراتيجية أنصـت المقترحـة إجرائيـا بأنهـا: مجموعـة مـن الإجـراءات المنظمـة والمتتابعـة الـتي يشـيركل حـرف منهـا إلى الحـرف الأول مـن كل مرحلـة مـن مراحلهـا (اسـتمع للنـص - ناقـش مـع زميلـك - صـوب الأخطـاء - تحـدث) بهـدف تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

ويشـير الباحـث أن اسـم الإسـتراتيجية لـه بعـد عـربي أصيـل، وهـدف تربـوي أمـا الأول فهـو لفـظ مأخـوذ مـن القـرآن الكريـم وتـدل عليـه هـذه الآيـة الكريـة قـال الله تعـالى ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾﴾ [الأعـراف ٢٠٤]، وأمـا الثـاني فالإنصـات أسـمى وأعلـى درجـات الاسـتماع ويعـني التركـيز والانتبـاه والفهـم للفـظ المنطـوق.

تعريـف المهـارة بأنهـا: الأداء السـهل الدقيـق القائـم علـى الفهـم لمـا يتعلمـه الإنسـان حركيـا وعقليـا، مـع توفـير الوقـت، والجهـد، والتكاليـف (اللقـاني والجمـل، ٢٠٠٣: ١٨٧).

مهـارة الاسـتماع: وهـي تعمـد علـى تلقـي أي مـادة صوتيـة بقصـد فهمهـا، والتمكـن مـن تحليلهـا واسـتيعابها، واكتسـاب القـدرة علـى نقدهـا، وإبـداء الـرأي فيهـا إذا طلـب مـن المسـتمع ذلـك (والي، ١٩٩٨: ١٤٣).

مهـارة التحـدث: مـا يصـدر عـن الإنسـان مـن صـوت يعـبر به عـن شيء له دلالـة في ذهـن المتكلم والسـامع، أو علـى الأقـل في ذهـن المتكلم وتراعـى فيه قواعد اللغـة المنطوقة (عليـان،١٤٣١: ٧٠).

متعلمـو اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى: وهـو اقتبـاس مـن الاصطـلاح الأمريكـي، الـذي يطلـق عـل sm رابطـة تعليـم اللغـة الإنجليزيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، ويضـم هـذا الاصطـلاح كل الدارسـين، الذيـن يتعلمـون لغـة غـير لغتهـم الأم؛ إذ إنهـم ناطقـون بلغـات أخـرى غـير اللغـة الجديـدة (طعيمـه، ١٩٨٦: ٥٠).

التعريـف الإجـرائي: وهـم طـلاب المسـتوى الثـاني في وحـدة تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في جامعـة الأمـير سـطام بـن عبدالعزيـز الذيـن يتعلمـون اللغـة العربيـة ومـا يرتبـط بهـا مـن مهـارات وعناصـر وتراكيـب ومفـردات.

٢-١- الدراسات السابقة:

قدم الأدب التربوي عددا من الدراسات ذات الصلة بالبحث، وسيعرض الباحث عددا منها، **مرتبة وفقا للتاريخ الأحدث فالأقدم وهي كالآتي:**

- **دراسة الربابعة (٢٠٢٢)** حيث هدفت الدراسة إلى تقويم مهارة **المحادثة** لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتحديد مهارات المحادثة اللازمة للمتعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة يدرسون في المستوى المبتدئ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت قائمة واختبار لمهارة المحادثة، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: تحديد مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، وعدم توافر مهارات المحادثة لدى المتعلمين وتمكنهم منها، وأوصت بضرورة اعتماد مهارات المحادثة التي توصلت إليها، وبضرورة إجراء التقويم على جميع المهارات على نحو عام ومهارة المحادثة على نحو خاص، وبضرورة تحديد مهارات المحادثة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات جميعها وعقد دورات وندوات لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بهدف تعريفهم كيفية تقويم مهارات اللغة العربية على نحو عام، ومهارات المحادثة على نحو خاص، وتعريفهم بمهارات المحادثة وأهميتها وضرورة تنميتها.
- **دراسة إبراهيم، وأميمة (٢٠٢١)** حيث هدفت الدراسة إلى استخدام وسائل التقنية الحديثة في تنمية مهارتي **الاستماع والتحدث** لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية المستوى المبتدئ، وتتمثل مشكلة الدراسة في تدني مهارتي الاستماع والتحدث وضعفها، ووجود حالة من الملل والعزوف عن التعلم لدى بعض الطلاب من الناطقين بغير العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فاعلية استخدام وسائل التقنية المختلفة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلاب المجموعة الضابطة

التي درست بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارتي الاستماع والتحدث بشكل خاص لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **دراسة الحربي (٢٠٢٠)** حيث هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات **الاستماع** لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال برنامج قائم على التدوين الصوتي في ضوء المدخل الوظيفي، وقياس اتجاهاتهم نحو تقنية التدوين الصوتي وتنميته لمهارات الاستماع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي لإنجاز البحث، وبُنيت قائمة لمهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتمثلت عينة البحث في (١٨) طالبا من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وقد توصل البحث إلى نتائج من أهمها وجود ضعف لدى عينة البحث في مهارات الاستماع، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٢٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي، ويدل ذلك على فاعلية البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام في تنمية مهارات الاستماع وتطوير إستراتيجيات تساعد على تنميتها.
- **دراسة القيسي (٢٠١٧)** هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر الطريقة السمعية الشفوية البصرية في تحسين مهارتي **الاستماع والتحدث** والدافعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) متعلما ومتعلمة من المستوى المتقدم، حيث درست المجموعة التجريبية بالطريقة السمعية الشفوية البصرية مدة ثمانية أسابيع في حين درست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الاستماع والتحدث، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات مجموعتي الدراسة على كل من اختباري الاستماع والتحدث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية،

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارتي الاستماع والتحدث وتطبيق الدليل التعليمي في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث.

- **دراسة كانغ (kang,2016)** حيث هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية إستراتيجيات التدريس باستخدام أنشطة المدونة الصوتية في مهارتي **الاستماع والتحدث** باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في أريزونا، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٢٠) طالبا من المستوى الرابع في برنامج اللغة الإنجليزية، كان منهم (١٨) متحدثا أصليا باللغة العربية، ومتحدثان باللغة الصينية، قسموا عشوائيا على مجموعتين بالتساوي: تجريبية درس أفرادها باستخدام المدونة الصوتية، لمدة (١٤) أسبوعا، وضابطة درس أفرادها بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج فرقا ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وتحسنا ملحوظا في مهارات الاستماع والتحدث.
- **دراسة سومدي، وسوباسيتريز (Somdee&Suppasetserees,2013)** حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية قصة رقمية قائمة على الويب في تنمية مهارات **التحدث** باللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة تجريبية مكونة من (٥٠) طالبا في مقرر اللغة الإنجليزية بجامعة سورانا في تايلاند، وطبق عليهم اختبار مهارات التحدث واستبانة تكشف عن اتجاهات أفراد العينة في استخدام القصة الرقمية في التعليم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي، كما تبين وجود اتجاهات إيجابية نحو فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في التعليم.
- **دراسة تشنج (Cheng ،2008)** حيث هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نصوص الفيديو المدعومة بالمنظمات المتقدمة والتعليقات على فهم **المسموع** لدى طلبة الكلية، واستخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبا من (منسغ هسين) معهد التكنولوجيا في هنشو تايوان، وطبقت التجربة على عينة الدراسة من خلال أربع معالجات وهي: استخدام نصوص الفيديو، واستخدام تقنيات متنوعة، ومنظمات متقدمة وتعليقات، وبُنِيَ

اختبار لقياس فهم المسموع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام مجموعة من التقنيات في زيادة فهم المسموع، وتنمية مهارات الاستماع، كما توصلت الدراسة إلى جدوى تقنية نصوص الفيديو التعليمية في تعزيز تعلم اللغة.

٢-٢- التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجيات تعليمية مبتكرة، مثل البرامج المكثفة والأدوات التفاعلية عبر الإنترنت، في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغات، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واستفاد الباحث منها في الوصول إلى قائمة مهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتضح للباحث أن بعض الدراسات السابقة تشير إلى أن استخدام الأساليب التعليمية المبتكرة والتفاعلية (مثل التدوين الصوتي، المدونة الصوتية، الطريقة السمعية الشفوية البصرية) فعالٌ في تحسين مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومما يميز الدراسة الحالية الإضافة للمكتبة العربية من خلال تقديم إستراتيجية "أنصت" بوصفها إطارا تعليميا متكاملا يشمل مراحل متعددة (الاستماع، المناقشة، التصويب، التحدث).

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث قام البحث بإعداد المواد التعليمية والأدوات الآتية:

أولاً: قائمة مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ثانياً: قائمة مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ثالثاً: برنامج مقترح وفقا للإستراتيجية المقترحة (أنصت) لتنمية مهارات الاستماع والتحدث تمثل في (مقرر العربية بين يديك) للمستوى الثاني وتطويره ليتلاءم مع الإستراتيجية المقترحة.

رابعاً: أدوات القياس والمتمثلة **في الآتي:**

- اختبار مهارات الاستماع للمتعلمين.
- بطاقة تقييم مهارة التحدث لتقدير مستويات أداء المتعلمين.

٣- منهج البحث وإجراءاته:

في ضوء أهداف البحث التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، والذي يعنى بتطبيق اختبار مهارات الاستماع وبطاقة قياس مهارات التحدث قبل تطبيق البرنامج المعد وبعده وفق إستراتيجية (أنصت) المقترحة، **ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يأتي:**

- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار قبلي على المجموعة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل.
- استخدام المتغير المستقل (إستراتيجية أنصت) في المتغير التابع.
- الاختبار البعدي لعينة البحث.
- حساب الفروق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائيا. (جابر، وكاظم، ١٩٩٦: ٢٠٣).

وقد اختِيْرَ هذا التصميم التجريبي لعدة أسباب أهمها:

- قلة عدد الطلاب الذين تطبق عليهم التجربة.
- أن احتمالات توفير الشروط الأساسية لاستخدام التصميم التجريبي تتزايد حينما تكون التجربة ذات مدة قصيرة؛ لأن ذلك يختصر العوامل الكبيرة الثابتة التراكمية غير الملائمة مثل، العمر، والدافعية، والنضج (فان دالين، ١٩٨٥: ٣٦٤).

٤- مجتمع البحث:

يتكـون مجتمـع البحـث مـن طـلاب المسـتوى الثـاني في وحـدة تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، والبالـغ عددهـم (١٠٨) طالـب وفـق الاحصـاءات الرسـمية لعمـادة شـؤون الطـلاب، وذلـك في الفصـل الـدراسي الأول للعـام ١٤٤٦هـ.

5- عينة البحث:

قـام الباحـث باختيـار عينـة عشـوائية بسـيطة بنسـبة بلغـت (٢٠٪) مـن مجتمـع البحـث ليبلـغ عددهـم (٢٤) طالبًـا، كمـا اختِـيْرَت عينـة اسـتطلاعية لضبـط الأدوات مـن خـارج عينـة البحـث بلـغ عـدد أفرادهـا (٥٠) طالبًـا.

٦- أدوات البحث وإجراءات بنائه وضبطه:

سـيعرض الباحـث في هـذا الجـزء الإجـراءات الـتي اتبعـت في إعـداد أدوات البحـث ومـوارده وضبطهـا، **وفيمـا يلـي توضيـح ذلـك:**

٦-١- الأداة الأولى: قائمة تحديد مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني

فيما يأتي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد هذه القائمة، **والتي تشتمل عرض ما يأتي:**

٦-١-١- الهدف من إعداد القائمة:

الهـدف مـن إعـداد هـذه القائمـة هـو تحديـد مهـارات الاسـتماع اللازمـة للمتعلمـين، الـتي يمكـن أن تسـهم في بنـاء البرنامـج.

٦-١-٢ مصادر إعداد القائمة:

قابـل الباحـث بعـض المختصـين في تدريـس اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا وأخـذ آرائهـم ووجهـات نظرهـم في ذلـك، وكذلـك راجـع عـددا مـن المصـادر، والأدبيـات، والمراجـع، والدراسـات الـتي تناولـت موضوعـات مهـارات الاسـتماع منهـا: دراسـة درويـش، سـماح وآخـرون(٢٠٢٠)،

وماهـر عبدالبـاري (٢٠١٣)، ونجمـة خليـف (٢٠١٦)، ومحمـد، هـاني، وعبدالسـلام، مصطفـى (٢٠١٧)، والجدعـاني (٢٠٢٣)، والحـربي (٢٠٢٠).

٦-١-٣- إعداد قائمة مهارات الاستماع بصورتها النهائية:

بعـد إعـداد القائمـة في صورتهـا الأوليـة، ووضـع التعليمـات الخاصـة بهـا، عرضهـا الباحـث علـى عـدد مـن المحكمـين المختصـين في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، وذلـك لإبـداء الـرأي حولهـا، وقـد أسـفرت نتـائج التحكيـم عـن إعـادة صياغـة بعـض المهـارات، مثـل: (يحـدد معـنى الكلمـة الـواردة في النـص)، إلى (يحـدد معـنى مفـردة مـن خـلال السـياق الـذي وردت فيـه)، و(يميـزبين الحقيقـة والخيـال فيمـا يسـتمع إليـه)، إلى (يميـزبين الحقيقـة والـرأي فيمـا يسـتمع إليـه)، وحـذف بعـض العبـارات مثل: (يحـدد نـوع النـص)، وفي ضـوء مـا سـبق صيغـت القائمـة النهائيـة لمهـارات الاسـتماع بعـد الأخـذ بـآراء المحكمـين وملحوظاتهـم ومقترحاتهـم، وبنـاء علـى ذلـك فقـد تكونـت قائمـة مهـارات الاسـتماع مـن (٣) مهـارات رئيسـة، تنتـمي لهـا (١٦) مهـارة فرعيـة، كمـا هـو موضـح في الجـدول الآتي.

جدول (١) *توصيف قائمة مهارات الاستماع في صورتها النهائية*

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات فهم النص المسموع	١. يستنتج الفكرة الرئيسة فيما استمع إليه.
	٢. يستنتج الأفكار الفرعية فيما استمع إليه.
	٣. يضع عنوانا مناسبا لنص الاستماع.
	٤. يحدد معنى مفردة من خلال السياق الذي وردت فيه.
	٥. يذكر معلومات محددة من النص المسموع.
	٦. يذكر مضاد كلمة وردت في نص الاستماع.
	٧. يرتب الأفكار حسب ورودها في النص المسموع.
	٨. يحدد الشخصيات الواردة في النص المسموع.
	٩. يستنتج معلومات محددة من النص.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات تحليل النص المسموع.	١٠. يكمل الجملة بكلمة مناسبة.
	١١. يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه.
	١٢. يبين أسلوب النص المسموع.
	١٣. يحدد القيم التي تضمنها نص الاستماع.
مهارات نقد النص المسموع.	١٤. يصدر أحكاما على النص المسموع.
	١٥. يميز الأنماط اللغوية في النص المسموع.
	١٦. يفسر معنى عبارة استمع إليها.

٦-٢- الأداة الثانية: قائمة تحديد مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني

يأتي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد هذه القائمة، **والتي تشتمل على ما يأتي:**

٦-٢-١- الهدف من إعداد القائمة:

الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد مهارات التحدث اللازمة للمتعلمين، التي يمكن أن تسهم في بناء البرنامج.

٦-٢-٢- مصادر إعداد القائمة:

قابل الباحث بعض المختصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وأخذ آراءهم ووجهات نظرهم في ذلك، وكذلك راجع عددا من المصادر والأدبيات والمراجع التي تناولت موضوعات مهارات الاستماع منها: دراسة (درويش، سماح وآخرون،٢٠٢٠)، ودراسة ماهر عبدالباري (٢٠١٣)، ودراسة نجمة خليف (٢٠١٦)، ودراسة محمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة الجدعاني (٢٠٢٣)، ودراسة الربابعة (٢٠٢٢).

٦-٢-٣- إعداد قائمة بمهارات التحدث بصورتها النهائية:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، ووضع التعليمات الخاصة بها، عرضها الباحث على عدد من المحكمين المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك لإبداء الرأي حولها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن إعادة صياغة بعض المهارات مثل: (السعة المعجمية)، إلى (المدى)، و(يتحدث بسرعة مناسبة)، إلى (يتحدث بثقة دون خوف أو تردد)، وحذف بعضها مثل: (يتحدث بجمل اسمية صحيحة)، و(يتحدث بجمل فعلية صحيحة)، وإضافة بعض المهارات مثل: (يربط الكلمات والجمل بروابط لفظية مناسبة)، وفي ضوء ما سبق صيغت القائمة النهائية لمهارات التحدث من (٤) مهارات رئيسة، تنتمي إليها (٢٠) مهارة فرعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) توصيف قائمة مهارات التحدث في صورتها النهائية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
الأصوات	١. ينطق أصوات اللغة العربية نطقا صحيحا.
	٢. ينوع في طبقات الصوت بما يناسب المعنى.
	٣. يميزبين الظواهر الصوتية عند النطق بها.
	٤. يتحدث بصوت واضح ومسموع.
	٥. لا يتأثر نطقه للأصوات العربية بلغته الأم.
الطلاقة	٦. يتحدث بثقة دون خوف أو تردد.
	٧. يتحدث وفق الزمن المحدد له.
	٨. يتحدث بلغة عربية فصيحة.
	٩. يتحدث حول الفكرة الرئيسة للموضوع.
	١٠. يتحدث بتسلسل منطقي في عرض الأفكار.
	١١. يوظف الأدلة والبراهين في دعم الأفكار.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
المدى	١٢. يستخدم مفردات مناسبة للمعنى المراد إيصاله.
	١٣. يتحدث بأساليب لغوية متنوعة كالاستفهام والتعجب.
	١٤. يربط الكلمات والجمل بروابط لفظية مناسبة.
	١٥. يتحدث بجمل صحيحة لغويا.
	١٦. يتحدث بجمل بسيطة تحتوي على عبارات محفوظة وشائعة.
التفاعل	١٧. يستخدم ملامح الوجه لتعميق المعاني وتجسيدها.
	١٨. تتوافق حركات رأسه مع مضمون حديثه.
	١٩. يوظف حركة اليدين لإيصال المعنى المراد.
	٢٠. يوظف إيماءات العيون لدعم المعنى المنطوق.

٦-٣- الأداة الثالثة:

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، صُمّم وبُنِي اختبار تحصيلي موضوعي، لقياس مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **وذلك وفق الإجراءات الآتية:**

٦-٣-١- تحديد الهدف من الاختبار:

أعد الباحث الاختبار بهدف قياس مستوى تحصيل المتعلم للجوانب المعرفية لمهارات الاستماع، وذلك بتطبيقه قبليًا وبعديا..

٦-٣-٢- تقدير الدرجة وطريقة التصحيح:

اشتمل الاختبار على (١٦) سؤالًا، وصُحِّحَ إلكترونيا، حيث إنه فور انتهاء المتعلم من الإجابة عن الاختبار يعطى تقريراً باسمه - درجته - عدد الإجابات الصحيحة ونسبتها،

وعـدد الإجابـات الخاطئـة ونسـبتها - الزمـن المسـتغرق، ووُزّعـت درجـات أسـئلة الاختبـار بحيـث تكـون درجـة واحـدة لـكل إجابـة صحيحـة علـى كل سـؤال لذلـك كانـت النهايـة العظمـى للاختبـار هـي (١٦) درجـة.

٦-٣-٣- التحقق من صدق الاختبار:

يقصـد بصـدق الاختبـار: مناسـبته لقيـاس مـا وضـع لقياسـه، **ولتحديـد صـدق الاختبـار قـام الباحـث بالإجـراءات الآتيـة:**

٦-٣-٤- صدق المحكمين:

بعـد إعـداد الاختبـار في صورتـه الأوليـة، ووضـع التعليمـات الخاصـة بـه، وإعـداد جـدول المواصفـات عـرض الباحـث الصـورة الأوليـة للاختبـار التحصيلـي، وإجـراءات البحـث، وجـدول مواصفـات الاختبـار علـى (٥) مـن المحكميـن المختصـين في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة للناطقين بلغـات أخـرى، **وذلـك لإبـداء الـرأي حـول الآتي:**

- مدى ملاءمة الأسئلة للأهداف المرفقة بالاختبار.
- مدى ملاءمة الأسئلة لمستويات الأهداف المحددة بجدول المواصفات.
- مدى ارتباط البدائل أو العبارات برأس السؤال.
- السلامة العلمية والصحة اللغوية لمفردات الاختبار.
- مدى سلامة تعليمات الاختبار ووضوحها.
- إضافة ما يراه المحكم مناسبا ولم يرد في هذا الاختبار.
- حذف ما يراه المحكم غير مناسب من مفردات هذا الاختبار.

وقد أسفرت نتائج التحكيم ما يلي:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة.
- حذف بعض الأسئلة.

وبناء على الإجراءات السابقة، أدرج الباحث التعديلات المناسبة، حتى أصبح الاختبار صالحا للتطبيق (انظر الملحق (أ)).

٦- ٣-٥- تجريب الاختبار وضبطه

بعد التأكد من صلاحية الاختبار، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، أجرى الباحث التجربة الاستطلاعية للاختبار، **وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يأتي:**

أ. حساب قيمة معامل الثبات.

ب. حساب صدق الاختبار.

ج. حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.

د. حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.

هـ. تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار.

وطُبِّق الاختبار في صورته المبدئية على عينة من الطلاب قوامها (١٠) طلاب غير عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ. **حساب قيمة معامل ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة على الأفراد أنفسهم تحت الظروف نفسها، وقد حُسِبَ معامل ثبات الاختبار في البحث الحالي بطريقة ألفا كرونباخ كالآتي:

تأكّد الباحث من الثبات الداخلي للاختبار التحصيلي بحساب معامل الثبات (a-ألفا) كرونباخ، وذلك باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية الـ(SPSS) وذلك على درجات العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول (٣) نتائج قياس الثبات الإحصائي.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاختبار ككل = ٠,٨٤٩، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملاءمة الاختبار لأغراض البحث.

جدول (٣) نتائج حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) في تقييم مهارة الاستماع

م	موضوعات الاختبار	عدد الأسئلة	قيمة معامل ألفا
١	مهارات فهم النص المسموع	٩	٠,٨٦٣
٢	مهارات تحليل النص المسموع	٤	٠,٨٣٧
٣	مهارات نقد النص المسموع	٣	٠,٨٤٢
	إجمالي الاختبار	١٦	٠,٨٥١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاختبار ككل = ٠,٨٥١، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملاءمة الاختبار لأغراض البحث.

ب. **حساب صدق الاختبار:**

حسب الباحث صدق الاختبار من خلال بيان قوة الارتباط بين درجات جميع المهارات مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج صدق الاختبار.

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي

م	موضوعات الاختبار	عدد الأسئلة	قيمة معامل الارتباط
١	مهارات فهم النص المسموع	٩	**٠,٦٢٨
٢	مهارات تحليل النص المسموع	٤	**٠,٥٦١
٣	مهارات نقد النص المسموع	٣	**٠,٥٨٢

****الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).**

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين فقرات الاختبار وأبعاده الرئيسة الذي وردت فيه تراوحت بين (٠,٥٨٢) بوصفها أعلى قيمة ارتباط، و(٠,٦٢٨) بوصفها أدنى قيمة ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ج. **حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:**

الهدف من حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي هو حذف المفردات المتناهية في السهولة، والتي يزيد معامل سهولتها عن (٠,٨)، والمفردات المتناهية في الصعوبة، والتي يقل معامل سهولتها عن (٠,٢)، وذلك في ضوء النتائج التي أسفرت عنها التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨: ٤٤٧).

ومن خلال حساب معامل السهولة والصعوبة، وجد أن معامل السهولة لمفردات الاختبار يتراوح من (٠,٢، ٠,٨)، وهذا يدل على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى أفراد عينة البحث.

د. **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:**

وحُسِب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات **الاختبار من خلال المعادلة الآتية:**

$\sqrt{\text{معامل السهولة} \times \text{معامل الصعوبة}}$ = معامل التمييز، وبحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٤٦ – ٠,٥٨)، وهو يعد مؤشراً على أن مفردات الاختبار ذات قدرة تمييزية مناسبة.

هـ. **تحديد الزمن المناسب للاختبار:**

وحُسِب الزمن المناسب للإجابة على مفردات الاختبار وذلك بإيجاد متوسط الأزمنة (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨:٣٩٤).

$$\text{متوسط الأزمنة (الزمن اللازم لتطبيق الاختبار)} = \frac{\text{مجموع زمن الاختبار لأفراد العينة}}{\text{عدد أفراد العينة}} = ٣٦ \text{ دقيقة}$$

٦-٤- الأداة الرابعة:

بطاقة تقييم لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات التحدث:

تتطلب طبيعة البحث إعداد بطاقة تقييم الأداء لمهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية في إعداد البطاقة:

٦-٤-١- تحديد الهدف من البطاقة:

استهدفت هذه البطاقة قياس الجانب الأدائي لمهارات التحدث في المستوى الثاني.

٦-٤-٢- تحديد قياس درجات البطاقة:

حيث وُزعت درجات التقييم لمستويات الأداء **وفق التقدير الآتي:**

جدول (٥) *التقدير الكمي لمستويات الأداء ببطاقة الملاحظة*

متقدم جدا	متقدم	متوسط	مبتدئ	مبتدئ جدا
٥	٤	٣	٢	١

حيث يُسجَّل أداء المتعلم لمهارات التحدث، وذلك بوضع علامة (✓) أمام مستوى أداء المهارة، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمجموع الدرجات (١٠٠) درجة.

٦-٤-٣- الصورة الأولية لبطاقة التقييم:

بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بطاقة التقييم، وتحليل المحاور الرئيسة للبطاقة إلى المهارات الفرعية المكونة لها والأداءات المتضمنة فيها صيغت بطاقة التقييم في صورتها الأولية، وقد تكونت من (٤) مهارات رئيسة، تنبثق منها (٢٠) مهارة فرعية.

٦-٤-٤- ضبط بطاقة التقييم:

ضبط الباحث بطاقة تقييم الأداء للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، **وذلك من خلال الآتي:**

- **حساب صدق بطاقة تقييم الأداء لمهارات التحدث** حيث اعتمد الباحث على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للبطاقة عُرضت على (٥) من المحكمين والخبراء المختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للاستفادة من آرائهم في مدى سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة الخطوات التي تتضمنها، ومدى مناسبة أسلوب تصميم البطاقة لتحقيق أهدافها.

- **حساب ثبات بطاقة تقييم الأداء لمهارات التحدث:**

استخدم الباحث طريقة تعدد الملاحظين على أداء المتعلم الواحد؛ وذلك بحساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة كوبر "Cooper" (المفتي،١٩٨٤: ٦٠-٦٢)

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الإختلاف ×١٠٠

استعان الباحث بزملائه المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضح لهم طريقة التقييم في بطاقة الملاحظة، وطُبّق على ثلاثة من المتعلمين خارج عينة البحث، ويوضح الجدول (٦) معامل اتفاق على أداء المتعلمين الثلاثة.

جدول (٦) *يوضح حساب معامل الاتفاق لكل متدرب*

معامل الاتفاق على أداء المتعلم الأول	معامل الاتفاق على أداء المتعلم الثاني	معامل الاتفاق على أداء المتعلم الثالث
٪٩١	٪٩٣	٪٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين يساوي (٩٣٪)، وهذا يدل على درجة الثبات العالية للبطاقة، وبعد التأكد من صدق بطاقة التقييم وثباتها، أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث. (انظر الملحق (ب)).

٧- وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه، ما التصور المقترح لإستراتيجية (أنصت) لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أعدَّ الباحث التصور المقترح وفقا لما يأتي:

٧-١- مقدمة:

تأتي أهمية تطوير مهارات الاستماع والتحدث من الدور المحوري الذي تلعبه هذه المهارات في تعلم اللغة وتطوير الكفاية التواصلية، وتشير عدد من الدراسات إلى أن ضعف مهارات الاستماع والتحدث يشكل عائقًا رئيسًا أمام متعلمي اللغة العربية

الناطقين بلغات أخرى؛ لذلك تقدم إستراتيجية (أنصت) حلًا تربويًا مبتكرًا يستند إلى أساليب تعليمية فعالة.

٧-٢- أولًا: الخلفية النظرية للإستراتيجية:

تستمد إستراتيجية (أنصت) من نظريات التعلم التفاعلي والبنائية منها: نظرية (أوزوبل) البنائية وهي نموذج من النماذج الرائدة التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي, وكيفية تعلم الأفراد المادة اللفظية أو المعلومات اللفظية تعلمًا ذا معنى ؟، حيث يُشجع المتعلم على بناء معرفته من خلال التفاعل مع النصوص المسموعة ومع زملائه ومعلميه، وتستند هذه الإستراتيجية إلى أربع مراحل رئيسة تشكل دورة تعليمية متكاملة تسهم في تطور مهارات الاستماع والتحدث بطرق منظمة ومتدرجة.

٧-٣- ثانيًا: مبررات استخدام الإستراتيجية:

ضعف مهارات الاستماع والتحدث: أشارت البيانات الأولية والدراسات السابقة إلى وجود صعوبات واضحة في هذه المهارات لدى نسبة كبيرة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

قلة الإستراتيجيات الحديثة في التدريس: يعتمد كثير من المعلمين على الأساليب التقليدية التي لا تفي بمتطلبات تنمية مهارات اللغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الحاجة إلى تفاعل تعليمي أكبر: يتطلب تحسين مهارات التواصل بيئة تعليمية تعاونية تدعم تبادل الأفكار والنقاش البناء.

٧-٤- ثالثًا: أهداف الإستراتيجية:

تهدف إستراتيجية (أنصت) **إلى تحقيق الآتي:**

- تنمية مهارات الاستماع من خلال التركيز على الفهم الدقيق للنصوص المسموعة.
- تعزيز مهارات التحدث من حيث الطلاقة، والدقة، والتفاعل.

- تحسين مهارات النقد والتحليل للمواد المسموعة.
- تطوير القدرة على تصويب الأخطاء بشكل ذاتي وجماعي.
- مساعدة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على تنمية مهارات الاستماع والتحدث.

٧-٥-رابعًا: مراحل الإستراتيجية ومكوناتها:

يقسم الباحث هذه الإستراتيجية إلى أربع مراحل، **حيث يشير كل حرف من اسم الإستراتيجية إلى الحرف الأول من مراحلها كما يأتي:**

أ. **استمع للنص:** في هذه المرحلة تُقدم مادة صوتية تتنوع بين الحوارات، أو المحاضرات، أو القصص.

الهدف: تحسين مهارات الفهم السمعي والتقاط الأفكار الرئيسة والفرعية.

ن. **ناقش ما استمعت إليه:** بعد أن يستمع المتعلم إلى النص يناقش ما استمع إليه مع زميله من خلال أسئلة حول النص المسموع في مجموعات صغيرة للإجابة عن أسئلة تتعلق بمحتوى النص.

الهدف: تعزيز التفاعل والمشاركة الجماعية لفهم أعمق للنص.

ص. **صوب الأخطاء:** خلال عملية المناقشة تُقوَّم عملية الاستماع وتُصوب الأخطاء للتأكد من فهم المسموع واستيعابه، ويُراجع المتعلمون الأخطاء اللغوية أو المفاهيمية التي ظهرت خلال النقاش.

الهدف: تطوير القدرة على التعرف على الأخطاء وتصحيحها.

ت. **تحدث:** بعد أن يستمع المتعلم إلى النص ويناقشه، ويصوب الأخطاء، وتتضح الأفكار في ذهنه يتحدث المتعلم حول موضوع النص المسموع موظفا ما سمعه من مفردات، وتراكيب، وأساليب لغوية في حديثه.

الهدف: تحسين الطلاقة والدقة، والتفاعل في التعبير الشفهي.

٧-٦- خامسًا: الأسس التربوية للإستراتيجية: ترتكز هذه الإستراتيجية على الأسس الآتية:

- الطريقة الطبيعية لاكتساب اللغة تبدأ بالاستماع، فالتحدث، ثم تأتي القراءة والكتابة في مراحل متقدمة.
- التعلم من خلال الأقران؛ وذلك من خلال المناقشة حول النص المسموع مناقشة ثنائية أو جماعية مما يؤدي إلى فهمه والتفكر فيه، وتعزيز الفهم المشترك بين المتعلمين.
- التواصل الشفهي الفعال، وهو من أهداف تعلم اللغة العربية، ويتحقق ذلك من خلال الفهم (الاستماع)، والإفهام (التحدث).
- التغذية الراجعة من خلال التركيز على تقديم تغذية راجعة بنّاءة لتصحيح الأخطاء، وتحسين الأداء، وتقويم الرسالة ووصولها وصولا صحيحا.

٧-٧- سادسًا: أدوات التنفيذ والتقييم:

الاختبارات القبلية والبعدية: لقياس تطور مهارات الاستماع والتحدث.

بطاقات الملاحظة: لمتابعة أداء المتعلمين أثناء الأنشطة.

التسجيل الصوتي: لتحليل أداء المتعلمين ومتابعة تقدمهم.

٧-٨- سابعًا: النتائج المتوقعة:

من المتوقع أن تُسهم الإستراتيجية في تحقيق الآتي:

في الاستماع: فهم النصوص المسموعة بفعالية أعلى، والقدرة على تحليلها ونقدها.

في التحدث: زيادة الطلاقة والدقة في التعبير، مع تعزيز القدرة على التفاعل والتواصل.

٧-٩-ثامنًا: التوصيات المستقبلية:

- توسيع نطاق الإستراتيجية لتشمل مهارات لغوية أخرى.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول فعالية الإستراتيجية في بيئات تعليمية متنوعة.

التحديات المتوقعة في تطبيق إستراتيجية (أنصت) وكيفية التغلب عليها:

تواجه أي إستراتيجية تعليمية جديدة تحديات معينة خلال تطبيقها. **وفيما يلي أبرز التحديات المتوقعة عند تطبيقها:**

ضعف الدافعية لدى المتعلمين: قد يشعر المتعلمون بالتردد أو عدم الحماس للمشاركة الفعالة في الأنشطة الجديدة، خصوصًا إذا كانوا معتادين على الطرق التقليدية في التعلم.

التباين في مستويات اللغة بين المتعلمين: يختلف مستوى إتقان اللغة من متعلم إلى آخر، مما يؤدي إلى صعوبة في تحقيق تفاعل متكافئ خلال المناقشات أو الأنشطة الجماعية.

قلة توافر الموارد التقنية والمواد السمعية: قد لا تتوفر مواد صوتية كافية أو متنوعة لدعم تطبيق الإستراتيجية تطبيقا فعّالا، خاصة في البيئات ذات الموارد المحدودة.

صعوبة تطبيق التصحيح الذاتي والجماعي: قد يواجه المتعلمون صعوبة في تصويب الأخطاء بأنفسهم، أو تقبل التغذية الراجعة من زملائهم.

مقاومة بعض المعلمين لتبني الإستراتيجيات الحديثة: قد يفضل بعض المعلمين الطرق التقليدية بسبب عدم إلمامهم الكافي بالإستراتيجيات الحديثة مثل إستراتيجية (أنصت).

ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية: قد لا يكون الوقت المخصص للحصة كافيًا لتطبيق جميع مراحل الإستراتيجية بفعالية.

ثانيًا: كيفية التغلب على التحديات:

تعزيز دافعية المتعلمين: إضفاء عنصر التشويق والتحدي من خلال إدخال أنشطة تعليمية مبتكرة مثل: الألعاب اللغوية، والمسابقات التي تعتمد على الاستماع والتحدث.

ربط الأنشطة بحياة المتعلمين اليومية: وذلك بتقديم نصوص وموضوعات ذات صلة بحياة المتعلمين لجعل التعلم أكثر جاذبية ومعنى.

معالجة تفاوت المستويات اللغوية: من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة متجانسة وفقا لمستوياتهم اللغوية بحيث يتعامل كل متعلم مع زملاء قريبين من مستواه، وتقديم دعم فردي للمتعلمين الذين يحتاجون إلى دعم إضافي.

توفير الموارد التعليمية: وذلك باستخدام موارد رقمية مجانية متاحة عبر الإنترنت، مثل "البث الصوتي" التعليمي والكتب الصوتية، وتطوير مواد صوتية محلية من خلال تسجيل المعلمين نصوص صوتية بأنفسهم، أو بالتعاون مع زملائهم.

تعزيز التصحيح الذاتي والجماعي: فيُدرَّب المتعلمون على تقديم التغذية الراجعة البناءة، وتخصيص وقت لتدريب المتعلمين على كيفية تقديم ملاحظات بطريقة إيجابية، واستخدام أدوات تكنولوجية لتسجيل الأداء الصوتي وتحليله، مما يساعد الطلاب على التعرف على أخطائهم بسهولة.

تأهيل المعلمين: وذلك بتنظيم ورش عمل تدريبية تهدف إلى توعية المعلمين بأهمية استخدام إستراتيجية (أنصت) وطرق تطبيقها، وتقديم أدلة تعليمية شاملة توفر خطوات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة وضمان نجاحها.

إدارة الوقت بفعالية: وذلك بتخصيص وقت محدد لكل مرحلة من مراحل الإستراتيجية، وتوزيع الحصة الدراسية توزيعا دقيقا بين مراحل الاستماع، والمناقشة، والتصويب، والتحدث.

دمج الإستراتيجية ضمن المناهج اليومية: لتُصبح جزءًا من الأنشطة الروتينية وليست نشاطًا إضافيًّا.

٨-وللإجابة عن السؤال الرابع، ونصه ما أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

طبَّق الباحث الاختبار القبلي على عينة البحث يوم الثلاثاء في تاريخ ٧/٣/١٤٤٦هـ، الموافق ١٠/٠٩/٢٠٢٤م، ثم قدم الباحث البرنامج التعليمي وهو مقرر (العربية بين يديك) الجزء الثاني واختار منه بعض النصوص التعليمية وطُوِّرت لتتلاءم مع إستراتيجية (أنصت) المقترحة وذلك لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (٦) ساعات في الأسبوع، ثم طبق الباحث الاختبار البعدي على عينة البحث، وذلك في يوم الأربعاء في تاريخ ١٣/ ٤/ ١٤٤٦هـ، الموافق ١٦/١٠/٢٠٢٤م، وأجرى الباحث اختبار T-test لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25)، وكذلك اختبار كوهين لقياس حجم الأثر يوضح ذلك:

جدول (٧) اختبار "T-test" لعينتين مرتبطتين ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات الاستماع

المهارة	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	حجم الأثر (d)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارات فهم النص المسموع	٩	٢,٥٥٣	١,٨٨٠	٦,٦٣	١,٨٣٧	١٢,٦٦	١,٥٩
مهارات تحليل النص المسموع	٤	١,٤٢٩	١,٣٩١	٢,٥٤	١,٣١٨	١١,٤٧	٠,٩٦
مهارات نقد النص المسموع	٣	١,١٠٠	١,٠١٨	٢,٣٣	٠,٩٦٣	٩,٨٣	٠,٩٩
الدرجة الكلية	١٦	٤,٠٠٠	٣,٢٧٠	١١,٥٠	٣,١٠٧	٦,٥٠	٢,٥٣

قيمة (t) الجدولية عند (١،٢٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٩٢.

قيمة (t) الجدولية عند (١، ٢٣) ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٤,٩٦.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة " ت " (٦,٥٠)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في كل مستوى من مستويات التحصيل على حدة، **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:**

- **مهارات فهم النص المسموع:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (٦,٦٣) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (٢,٥٥)، وبلغت قيمة "ت" (١٢,٦٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (١,٥٩) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مهارات تحليل النص المسموع:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (٢,٥٤) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (١,٤٢٩)، وبلغت قيمة "ت" (١١,٤٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٠,٩٦) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مهارات نقد النص المسموع:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (٢,٣٣) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (١,١٠٠)، وبلغت قيمة "ت" (٩,٨٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٠,٩٩) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **الدرجة الكلية:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (١١,٥٠) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (٤,٠٠)، وبلغت قيمة "ت" (٦,٥٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٢,٥٣) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (٢٠٢٠) في فاعلية برنامج قائم على التدوين الصوتي في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالًا في تحسين مهارات الاستماع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، وذلك يؤكد على أهمية استخدام أساليب تعليمية مبتكرة لتحسين مهارات الاستماع، وركزت الدراسة الحالية على إستراتيجية "أنصت" التي تشمل مراحل متعددة (الاستماع، المناقشة، التصويب، التحدث)، بينما ركزت دراسة الحربي على التدوين الصوتي بوصفه أداة تعليمية.

واتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القيسي (٢٠١٧) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطريقة السمعية الشفوية البصرية كانت فعالة في تحسين مهارات التحدث والاستماع، وارتفع متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ويؤكد ذلك على أهمية استخدام أساليب تعليمية تفاعلية لتحسين مهارات التحدث والاستماع.

٩- وللاجابة عن السؤال الخامس ونصه، ما أثر إستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

طبَّق الباحث بطاقة التقييم القبلية على عينة البحث في يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٤٦/٣/٧هـ الموافق٢٠٢٤/٠٩/١٠م، ثم قدم الباحث البرنامج من خلال إستراتيجية (أنصت) المقترحة لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (٦) ساعات في الأسبوع، ثم طبق الباحث بطاقة التقييم البعدية على عينة البحث، وذلك في يوم الأربعاء في تاريخ ١٣/ ٤/ ١٤٤٦هـ الموافق ٢٠٢٤/١٠/١٦م، وأجرى الباحث اختبار T-test، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25)، وكذلك اختبار كوهين لقياس حجم الأثر يوضح ذلك جدول رقم(٨).

جدول (٨) *اختبار "T-test" لعينتين مرتبطتين ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التقييم لمهارات التحدث*

المهارة	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	حجم الأثر (d)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارات الأصوات	٢٠	٧,٢٧	٩,٨٧	١٦,٦٤	٦,٣١	٢٣,١١	٣,٤٨٢
مهارات الطلاقة	٢٠	٨,٣٣	١٠,٤٧	١٤,٩٧	٦,١٣	١٤,٨٩	٣,٥٠٠
مهارات المدى	٢٠	٧,١٩	٩,٠٨	١٤,٠٨	٤,٥٢	١٩,٨٦	٣,٠٧٢
مهارات التفاعل	٢٠	٩,١٤	٨,٥٧	١٥,٠٤	٤,٩٤	١١,٧٨	٢,٧٨٩
الدرجة الكلية	١٠٠	٣٢,٤٨	٩,٤٩	٦١,١٨	٥,٤٧٥	١٦,٩٠٦	٣,٢٣٢

قيمة (t) الجدولية عند (١، ٢٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٩٢.

قيمة (t) الجدولية عند (١، ٢٣)، ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٤,٩٦.

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن قيمة " ت " بلغت (١٦,٩٠٦)مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في كل مستوى من مستويات التحصيل على حدة، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- **مستوى مهارات الأصوات:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (١٦,٦٤) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان (٧,٢٧)، وبلغت قيمة "ت" (٢٣,١١) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح بطاقة التقييم البعدية، كما بلغ حجم الأثر (٣,٤٨٢) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مستوى مهارات الطلاقة:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان(١٤,٩٧) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية)

حيث كان (٨,٣٣)، وبلغت قيمة "ت" (١٤,٨٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدية، كما بلغ حجم الأثر (٣,٥٠٠) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.

- **مستوى مهارات المدى:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان(١٤,٠٨) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان(٧,١٩)، وبلغت قيمة "ت" (١٩,٨٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٣,٥٢٤) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مستوى مهارات التفاعل:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (١٥,٠٤) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان (٩,١٤)، وبلغت قيمة "ت" (١١,٧٨) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٢,٧٨٩) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **الدرجة الكلية:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (٦١,١٨) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان(٣٢,٤٨)، وبلغت قيمة "ت" (١٦,٩٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح التطبيق البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٣,٢٣٢) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- مما سبق يتضح أثر إستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارة التحدث بأبعادها (الأصوات – الطلاقة – المدى – التفاعل) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كانغ (٢٠١٦)،حيث أظهرت الدراسة الحالية أن إستراتيجية "أنصت" كانت فعالة في تحسين مهارات التحدث، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بينما **دراسة كانغ (٢٠١٦)** تناولت فاعلية إستراتيجيات التدريس باستخدام أنشطة المدونة الصوتية في مهارات الاستماع والتحدث

باللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المدونة الصوتية كان فعالًا في تحسين مهارات التحدث.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم وأميمة (٢٠٢١) في أن استخدام التقنية الحديثة كان فعالًا في تحسين مهارات الاستماع والتحدث. واختلفت الدراسة الحالية في تركيزها على إستراتيجية "أنصت" بوصفها إطارا تعليميا متكاملا، بينما ركزت دراسة إبراهيم وأميمة على استخدام التقنية بوصفها أداة تعليمية، كما اتفقت نتائج **الدراسة الحاليةمع دراسة تشنج (٢٠٠٨)**: حيث أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نصوص الفيديو كان فعالًا في تحسين مهارات التحدث، وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة تشنج في استخدام إستراتيجية "أنصت" بوصفها إطارا تعليميا متكاملا، بينما ركزت دراسة تشنج على استخدام نصوص الفيديو بوصفها أداة تعليمية.

١٠- نتائج البحث:

بعد أن انتهى الباحث من سرد نتائج الأسئلة البحثية، واشتقاق قائمة مهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني، وبناء إستراتيجية (أنصت) المقترحة، وتحكيمها عن طريق عرضها على مجموعة من المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وإجراء التعديلات المقترحة حتى أصبحت الإستراتيجية في صورتها النهائية، وصالحة لتطبيقها على المتعلمين (عينة البحث)، وبإجراء التحليلات الإحصائية على نتائج أدوات القياس (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة القبلي والبعدي)، **تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"** فقد تبين أن قيمة (ت) بلغت (٦,٥٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، وبلغ حجم الأثر (٢,٥٣) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، وبلغت قيمة "ت" (٨,٣٢٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم الأثر (٣,٣٣٧) وهي

أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، وتبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" فقد تبين أن قيمة (ت) بلغت (١٠,٨٥) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، وبلغ حجم الأثر (٥,٢٦١) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، وبلغت قيمة "ت" (١٦,٩٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم الأثر (٣,٢٣٢) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، ومن خلال النتائج التي عُرضت سابقًا يتضح أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وأن متوسطات الدرجات في أدوات القياس قد ارتفعت بعد تطبيق الإستراتيجية.

١١- توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، **يوصي الباحث بما يلي:**

١. **تطوير مناهج وبرامج تعليمية قائمة على إستراتيجية "أنصت":**

- تصميم دروس تعليمية متكاملة تعتمد على إستراتيجية "أنصت" بشكل رئيسي، مع مراعاة تدرج المهارات من البسيط إلى المعقد.
- تضمين المناهج أنشطة تفاعلية تعزز الفهم العميق للنصوص المسموعة، مثل تحليل المحتوى، واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية، ونقد المعلومات المسموعة.
- تطوير مواد تعليمية متنوعة تشمل نصوصًا مسموعة من مصادر مختلفة (حوارات، محاضرات، قصص، أخبار) لتعريض المتعلمين لأنماط لغوية متعددة.

٢. **تدريب المعلمين على تطبيق إستراتيجية "أنصت":**

- عقد ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة للمعلمين لتعريفهم بمراحل الإستراتيجية وكيفية تطبيقها بفعالية في الفصول الدراسية.

- توفير أدلة إرشادية مفصلة للمعلمين حول كيفية تصميم الأنشطة التفاعلية التي تعزز مهارات الاستماع والتحدث.
- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التقييم التكويني التي تركز على تحسين أداء المتعلمين تحسينا مستمرا.

٣. **تحسين طلاقة المتعلمين ودقتهم في التحدث:**

- تصميم أنشطة تفاعلية مثل النقاشات الجماعية، وتمثيل الأدوار، والعروض التقديمية لتعزيز الطلاقة في التحدث.
- توفير فرص للمتعلمين لممارسة التحدث في مواقف حقيقية، مثل المشاركة في ندوات أو مؤتمرات باللغة العربية.
- استخدام تسجيلات صوتية للمتعلمين لتحليل أدائهم وتحديد نقاط القوة والضعف، مع تقديم تغذية راجعة بناءة لتحسين الدقة اللغوية.

٤. **تطوير أدوات تقييم متخصصة لمهارات الاستماع والتحدث:**

- تصميم اختبارات قياسية لمهارات الاستماع والتحدث تعتمد على معايير علمية دقيقة، مع مراعاة مستويات المتعلمين المختلفة.
- استخدام بطاقات ملاحظة تفصيلية لتقييم أداء المتعلمين في التحدث، مع التركيز على جوانب مثل الطلاقة، الدقة، التفاعل، واستخدام المفردات.

٥. **توسيع نطاق تطبيق إستراتيجية "أنصت":**

- تطبيق الإستراتيجية في بيئات تعليمية متنوعة، مثل المدارس، المعاهد، والجامعات، لقياس فعاليتها في سياقات مختلفة.
- تعميم استخدام الإستراتيجية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

١٢- المقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح الباحث الموضوعات البحثية الآتية:

١. إجراء دراسات تتناول أثر تطبيق إستراتيجية "أنصت" على متعلمين من مستويات مختلفة .

٢. مقارنة إستراتيجية "أنصت" مع إستراتيجيات أخرى لتعليم اللغة العربية، لتحديد مدى فعاليتها في تحسين مهارات الاستماع والتحدث.

٣. دراسة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على تطبيق الإستراتيجية، مثل الدافعية والثقة بالنفس لدى المتعلمين.

المراجع العربية:

إبراهيـم حسـن، قتيبـة يوسـف،(٢٠١٥)، أثـر اسـتخدام الدراما التعليميـة في تنميـة مهـارات التحـدث وتحسـين التحصيـل لـدى طلبـة اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، *دراسـات في العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة*، المجلـد ٤٢، العـدد٣.

إبراهيـم، أمـل محمـود، وأميمـة، حمـدني محمـد، (٢٠٢١)، فاعليـة وسـائل التقنيـة الحديثـة في تنميـة مهـارتي الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة كلغـة ثانيـة المسـتوى المبتـدئ،*مجلـة جامعـة المدينـة العالميـة للعلـوم التربويـة والنفسـية*،ع٣،ص ١٨٣-٢٣٦.

إبراهيم، عطا، (٢٠٠٦)، *المرجع في تدريس اللغة العربية*، مركز الكتاب والنشر، القاهرة.

أكسـفورد ربيكا، (١٩٩٦)، *إسـتراتيجيات تعلـم اللغـة*، ترجمـه السـيد محمـد دعـدور، دار الانجلـو، القاهرة.

إيلغـا، داود عبـد القـادر، والبسـومي، حسـين علـي،(٢٠١٤)، المحادثـة فـي اللغـة العربيـة، طـرق تعليمهـا، وأسـاليب معالجـة مشكلاتها لـدى الطلبـة الأجانب، *مجلـة جامعـة المدينـة العالميـة*، ع١٠، أكتوبـر، ص ٥١٢-٥٥٩.

البيـومي، جمـال مصطفـى، ومصلـح، عمـران أحمـد، (٢٠٢٠)، تعليـم مهـارة التحـدث في سـلاسـل تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا: دراسـة تحليليـة تقويميـة، *مجلـة جامعـة المدينـة العالميـة للعلـوم التربويـة والنفسـية*،ع١، ص ص،٤٢٧-٣٨٧.

جابـر، عبدالحميـد، وكاظـم، أحمـد، (١٩٦٦)، *مناهـج البحـث في التربيـة وعلـم النفـس*، دار النهضـة العربيـة، القاهـرة.

الجدعـاني، أنور سـعد، (٢٠٢٣) صعوبـات تعلـم مهـارة التحـدث لـدى متعلـمي العربيـة لغـة ثانيـة في معهـد تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الملـك عبدالعزيـز،*تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة*، مجلـد، ٥، عـدد،٩، ص ١٨٨-٢٥٥.

الحديبي، علي، والحجوري، صالح، (٢٠٢١)، *الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: المظاهر*، والانتشار، والعلاج، منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو- مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الحربي، خليوي سامر، (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على التدوين الصوتي في ضوء المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلم اللغة العربية واتجاهاتهم نحوه، *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها*، ع٣، ص ٢٧٥-٣٣٦.

خليف، نجمة محمد، (٢٠١٦)، *فاعلية الرسوم المتحركة في تنمية مهارات الاستماع الاستيعابي والناقد لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. الطبعة الأولى، دار الفلاح، عمان.

درويش، سماح، والشامي، محمد، والبلكيمي، وائل مصطفى،وسلامة، محمد، وشعبان، طه أحمد، (٢٠٢٠)، أثر التركيز على مهارتي الاستماع والتحدث في اللغة العربية بحث إجرائي تعاوني للطلاب الناطقين بغيرها، *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، ع٣١،ص ٣٦-٥٥.

الربابعة، إبراهيم حسن (٢٠٢٢). مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية: دراسة تطبيقية، *جرش للبحوث والدراسات*، مجلد ٢٣،ع٣،ص ٥٠٥٦-٥٠٩٥.

شعيب، أبو بكر عبدالله، (١٤٣٥هـ)، *المهارات اللغوية*، مكتبة المتنبي، ط١، الدمام، السعودية.

طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية.

طعيمه، رشدي أحمد، (١٩٨٦)، *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، القسم الأول.

عبدالباري، ماهر شعبان، (٢٠١٣)، فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، المجلد ١٤، ع٤، ص ٤٢١- ٤٦٢.

عليان، أحمد فؤاد، (١٤٣١هـ)، *المهارات اللغوية أهميتها وطرائق تنميتها*، ط٤، دار المسلم، الرياض.

عمار، سام (٢٠٠٢)، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.

فان دالين، ديوبولد، (١٩٨٥)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ترجمة: محمد نبيل، سلمان الشيخ، طلعت منصور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٣.

القيسي، عزيزين نوري صكر، (٢٠١٧)، *أثر الطريقة السمعية الشفوية البصرية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث والدافعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية*، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي، (٢٠٠٣)، *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

محمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى، (٢٠١٧)، *صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية*، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (نظرة نحو المستقبل) كلية الإلهيات، والعربية للجميع، ص ٥٤- ٨١.

مدكور، أحمد علي، (٢٠٠٠)، *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

موسى، مصطفى إسماعيل والشيخ، محمد عبد الرؤوف، (١٩٩٧)، *أساليب التنمية اللغوية*. الطبعة الأولى، دبي: دار القلم.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٣)، *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

الناقة ،محمود، وطعيمه، رشدي،(١٩٨٣)، *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده-تحليله-تقويمه*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

هاني إسماعيل، (٢٠١٦)، *تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية: الأهداف- الصعوبات -الإستراتيجيات*، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

والي، فاضل فتحي، (١٩٩٨)، *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*، دار الأندلس، ط ١.

يونس، فتحي علي والناقة، محمود علي وحنورة، أحمد حسن وطعيمة، رشدي، (١٩٨٦)، *طرق تعليم اللغة العربية*، ج ١، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

رومنة المراجع العربية:

Ibrahim Hassan, Qutayba Yusuf, (2015), Athar istikhdam al-drama al-ta'limiyya fi tanmiyat maharat al-tahadduth wa tahsin al-tahsil lada talabat al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha, *Dirasat fi al-Ulum al-Insaniyya wa al-Ijtima'iyya,* al-Mujallad 42, al-Adad 3.

Ibrahim, Amal Mahmoud, wa Umayma, Hamdani Muhammad, (2021), Fa'iliyyat wasa'il al-tiqniyya al-haditha fi tanmiyat maharatay al-istima' wa al-tahadduth lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya kullugha thaniya al-mustawa al-mubtadi, *Majallat Jami'at al-Madina al-Alamiyya lil-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, Adad 3, Safha 183-236.

Ibrahim, Ata, (2006), *Al-Marja' fi tadris al-lugha al-arabiyya*, Markaz al-Kitab wa al-Nashr, al-Qahira.

Oxford, Rebecca, (1996), *Istiratijiyyat ta'allum al-lugha*, Tarjamat al-Sayyid Muhammad Da'dur, Dar al-Anglo, al-Qahira.

Ilgha, Dawud Abd al-Qadir, wa al-Basumi, Husayn Ali, (2014), Al-Muhadatha fi al-lugha al-arabiyya, Turuq ta'limiha, wa asalib mu'alajat mushkilatiha lada al-talaba al-ajanib, Majallat Jami'at al-Madina al-Alamiyya, Adad 10, October, Safha 512-559.

Al-Bayumi, Jamal Mustafa, wa Maslih, Imran Ahmad, (2020), Ta'lim maharat al-tahadduth fi salasil ta'lim al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha: Dirasat tahliliyya taqwimiyya, *Majallat Jami'at al-Madina al-Alamiyya lil-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, Adad 1, Safha 387-427.

Jabir, Abd al-Hamid, wa Kazim, Ahmad, (1966), *Manahij al-bahth fi al-tarbiya wa ilm al-nafs*, Dar al-Nahda al-Arabiyya, al-Qahira.

Al-Jad'ani, Anwar Sa'd, (2023), Su'ubat ta'allum maharat al-tahadduth lada muta'allimi al-arabiyya lugha thaniya fi ma'had ta'lim al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha bi-Jami'at al-Malik Abd al-Aziz, *Ta'lim al-Arabiyya lugha thaniya*, Mujallad 5, Adad 9, Safha 188-255.

Al-Hadhibi, Ali, wa al-Hajuri, Salih, (2021), *Al-Da'f al-lughawi lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya al-natiqin bi-lughat ukhra: Al-Mazahir, wa al-intishar, wa al-ilaj*, Manshurat Munazzamat al-Alam al-Islami lil-Tarbiya wa al-Ulum wa al-Thaqafa -ISESCO- Markaz al-Lugha al-Arabiyya lil-Natiqin bi-ghayriha.

Al-Harbi, Khulaywi Samir, (2020), Fa'iliyyat barnaamj qa'im ala al-tadwin al-sawti fi daw' al-madkhal al-wazifi fi tanmiyat maharat al-istima' lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya wa ittijahatihim nahwahu, *Majallat al-Jami'a al-Islamiyya lil-Lugha al-Arabiyya wa Adabiha*, Adad 3, Safha 275-336.

Khalif, Najma Muhammad, (2016), *Fa'iliyyat al-rusum al-mutaharrika fi tanmiyat maharat al-istima' al-istima'i wa al-naqid lada talabat al-saff al-khamis al-asasi bi-Sultanat Oman*, Risalat majistir, Kulliyyat al-Tarbiya, Jami'at al-Sultan Qaboos.

Al-Khuli, Muhammad Ali (2000). *Asalib tadris al-lugha al-arabiyya*. Al-Tab'a al-ula, Dar al-Falah, Amman.

Darwish, Samah, wa al-Shami, Muhammad, wa al-Balkimi, Wael Mustafa, wa Salama, Muhammad, wa Sha'ban, Taha Ahmad, (2020), Athar al-tarkiz ala maharatay al-istima' wa al-tahadduth fi al-lugha al-arabiyya bahth ijra'i ta'awuni lil-talaba al-natiqin bi-ghayriha, *Al-Majalla al-Dawliyya lil-Buhuth al-Naw'iyya al-Mutakhassisa*, Adad 31, Safha 36-55.

Al-Rabab'a, Ibrahim Hassan (2022). Maharat al-muhadatha lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha fi markaz al-lughat fi al-Jami'a al-Urduniyya: Dirasat tatbiqiyya, *Jarash lil-Buhuth wa al-Dirasat, Mujallad 23*, Adad 3, Safha 5056-5095.

Shu'aib, Abu Bakr Abdullah, (1435H), *Al-Maharat al-lughawiyya*, Maktabat al-Mutanabbi, Tab'a 1, al-Dammam, al-Su'udiyya.

Ta'ima, Rashdi Ahmad wa al-Naqa, Mahmoud Kamel, (2006), *Ta'lim al-lugha itisaliyan bayn al-manahij wa al-istratijiyyat*, Manshurat al-Munazzama al-Islamiyya lil-Tarbiya wa al-Ulum wa al-Thaqafa –ISESCO– al-Rabat, al-Mamlaka al-Maghribiyya.

Ta'ima, Rashdi Ahmad, (1986), *Al-Marja' fi ta'lim al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-lughat ukhra*, Makka al-Mukarrama, Ma'had al-Lugha al-Arabiyya, Jami'at Umm al-Qura, al-Qism al-awwal.

Abd al-Bari, Maher Sha'ban, (2013), Fa'iliyyat barnaamj qa'im ala al-madkhal al-ma'rifi al-akadimi li-ta'allum al-lugha fi tanmiyat maharat al-istima' al-naqid li-talamidh al-marhala al-i'dadiyya, *Majallat al-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, Jami'at al-Bahrain, Mujallad 14, Adad 4, Safha 421-462.

Aliyan, Ahmad Fuad, (1431H), *Al-Maharat al-lughawiyya ahammiyyatiha wa tariq tanmiyatiha*, Tab'a 4, Dar al-Muslim, al-Riyadh.

Ammar, Sam (2002), *Ittijahat haditha fi tadris al-lugha al-arabiyya*. Al-Tab'a al-ula, Beirut: Mu'assasat al-Risala.

Van Dalen, Deobold, (1985), *Manahij al-bahth fi al-tarbiya wa ilm al-nafs*, Tarjamat: Muhammad Nabil, Salman al-Sheikh, Tal'at Mansur, Maktabat al-Anglo al-Misriyya, al-Qahira, Tab'a 3.

Al-Qaysi, Azizayn Nuri Sakr, (2017), *Athar al-tariqa al-sam'iyya al-shafawiyya al-basariyya fi tahsin maharatay al-istima'wa al-tahadduth wa al-dafi'iyya lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya al-natiqin bi-ghayriha fi al-jami'at al-Urduniyya*, Risalat dukturah ghayr manshura, al-Jami'a al-Urduniyya, Amman.

Al-Laqani, Ahmad Husayn, wa al-Jamal, Ali, (2003), *Mu'jam al-mustalahat al-tarbawiyya al-ma'rifa fi al-manahij wa turuq al-tadris*, Al-Tab'a al-thalitha, Alam al-Kutub, al-Qahira.

Muhammad, Hani, wa Abd al-Salam, Mustafa, (2017), *Su'ubat iktisab al-muhadatha al-arabiyya li-ghayr al-natiqin biha dirasa wasfiyya ala talabat Jami'at Ghiresun al-Turkiyya*, Al-Mu'tamar al-Dawli li-ta'lim al-lugha al-arabiyya li-ghayr al-natiqin biha (Nazra nahw al-mustaqbal) Kulliyyat al-Ilahiyyat, wa al-Arabiyya lil-Jami', Safha 54-81.

Madkur, Ahmad Ali, (2000), *Tadris funun al-lugha al-arabiyya*, Dar al-Fikr al-Arabi, al-Qahira.

Musa, Mustafa Ismail wa al-Sheikh, Muhammad Abd al-Ra'uf, (1997), *Asalib al-tanmiya al-lughawiyya*. Al-Tab'a al-ula, Dubai: Dar al-Qalam.

Al-Naqa, Mahmoud Kamel, wa Ta'ima, Rashdi Ahmad, (2003), *Tariq tadris al-lugha al-arabiyya li-ghayr al-natiqin biha*, Manshurat al-Munazzama al-Islamiyya lil-Tarbiya wa al-Ulum wa al-Thaqafa, ISESCO.

Al-Naqa, Mahmoud, wa Ta'ima, Rashdi, (1983), *Al-Kitab al-asasi li-ta'lim al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-lughat ukhra: I'daduhu-tahliluhu-taqwimuhu*, Jami'at Umm al-Qura, Makka al-Mukarrama.

Hani Ismail, (2016), *Ta'lim al-istima' li-ghayr al-natiqin bil-arabiyya: Al-Ahdaaf - Al-Su'ubat - Al-Istratijiyyat*, Mu'tamar Ittijahat Haditha fi Ta'allum al-Lugha al-Arabiyya wa Ta'limiha, Jami'at al-Shariqa, al-Imarat al-Arabiyya al-Muttahida.

Wali, Fadil Fathi, (1998), *Tadris al-lugha al-arabiyya fi al-marhala al-ibtida'iyya*, Dar al-Andalus, Tab'a 1.

Yunus, Fathi Ali wa al-Naqa, Mahmoud Ali wa Hanura, Ahmad Hasan wa Ta'ima, Rashdi, (1986), *Turuq ta'lim al-lugha al-arabiyya, Juz' 1*, Dar al-Thaqafa lil-Tiba'a wa al-Nashr

المراجع الأجنبية:

Tiedt. W. & Sand Tiedt, M. (1978). *Language arts activities for the class room*. boston: allyn and bacon.

Kang, Tingting. (2016). *Effectiveness Of Strategy Instruction Using Podcasts In Second Language Listening and Speaking*. Doctor thesis, Northern Arizona University

Somdee, M. & Suppasetserees, S. (2013). Developing English Speaking Skills of Thai Undergraduate Students by Digital Storytelling Through Websites. *FllT Conference Proceedings by Litu,* 2 (1): 166-.176

Cheng, H. (2008). *The Effects of the role play instructional model on Taiwanese ESL students learning attitude Social Skill and oral performance Ed.D*. California: la sierra University.

ملحق (أ)

(اختبار مهارات الاستماع)

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ,,, وبعد.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى طلاب المستوى الثاني في مهارات الاستماع؛ لغرض البحث العلمي فقط، ولن يؤثر على درجاتك ومستواك التحصيلي. يتكون هذا الاختبار من (١٦) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وكل سؤال يتضمن ثلاث بدائل أو (اختيارات)، عليك اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمحتوى السؤال.

اسم الطالب /..... **الجنسية /**.....

اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرمز الصحيح فيما يأتي:

١. وفقا للنص: ما الغرفة التي صممتها الزوجة في المنزل؟

أ. الضيوف ب. الجلوس ج. الطعام

٢. ما العنوان المناسب للنص ؟

أ. ترتيب المنزل ب. غرفة الضيوف ج. غرفة الجلوس

٣. أين وضعت الزوجة الكنبة ؟

أ. خلف الكنبة ب. أمام الكنبة ج. جانب الكنبة

أسئلة النص الثاني:

٤. ما الفعل الذي يقوم به محمد بعد الاستيقاظ من النوم مباشرة؟

أ. شرب القهوة ب. الرياضة ج. تناول الإفطار

٥. متى يتصفح محمد الصحف اليومية؟

أ. في المساء ب. الساعة الثامنة ج. بعد الظهر

٦. ما الوظيفة التي يعمل فيها محمد؟

أ. مبرمج ب. صحفي ج. مهندس

٧. ما المعنى الأقرب لعبارة (وأخزن الرسائل المهمة)؟

أ. أحفظ ب. أدخل ج. أرسل

أسئلة النص الثالث:

٨. ما الفكرة الرئيسة للنص؟

أ. صفات صديقي ب. فوائد الصداقة ج. أهمية الصداقة

٩. وفقا للنص: ما الصفة البدنية لأحمد؟

أ. معتدلا ب. بدينا ج. نحيفا

١٠. ما الكلمة المناسبة لإكمال جملة: فهو..... الصديق ؟

أ. نعم ب. أفضل ج. خير

١١. ما نوع الأسلوب اللغوي في العبارة الآتية (ما أجمل الصداقة) ؟

أ. تعجب ب. استفهام ج. نفي

١٢. ما الذي تدل عليه العبارة الآتية (ولديهِ روح الدعابةِ) ؟

أ. شخصية فكاهية ب. شخصية قوية ج. شخصية متزنة

أسئلة النص الرابع:

١٣. من الأفكار الفرعية للنص المسموع؟

أ. إنجازات أحمد زويل ب. الطب في العصور الوسطى

ج. الطب في الماضي والحاضر

١٤. ما نوع النص المسموع ؟

أ. معلوماتي ب. قصصي ج. خيالي

١٥. العبارة يعتبر رائد علم الكيمياء الفيمتو هي:

أ. حقيقة ب. رأي ج. خيال

١٦. ضد كلمة الحديث:

أ. الجديد ب. القديم ج. البعيد

(نصوص الاستماع)

النص الأول:

الزوج: ما رأيك أنْ نجعلَ هذهِ الغرفة غرفة الضيوفِ ؟

الزوجةُ: أفضل أنْ تكونَ الغرفةُ الكبيرةُ غرفةَ الضيوفِ.

الزوجُ: أنا أوافقك. إذا، سنجعلُ هذهِ الغرفةِ غرفةَ الجلوسِ.

الزوجةُ: نعـمْ، سـنضعُ في زوايـا الغرفـةِ بعـضَ النباتـاتِ. وهنـا سـنضعُ طاولـةَ التلفـازِ، وبجانـبَ الطاولـةِ وأمامهـا سـنضعُ طاولـةَ الطعـامِ، وبعـضَ الكـراسيِ وكنبـةٍ.

الزوجُ: أنتَ مهندسةٌ حقا لكنَ أينَ سنضعُ المكتبةَ؟

الزوجةُ: نضعها خلفَ الكنبةِ.

الزوجُ: أظنُ أنَ الغرفةَ ستكونُ رائعةً.

الزوجةُ: نعمَ ستكونُ كذلكَ.

النص الثاني:

أنـا محمـد معمـاريٌ أعمـلُ في شـركةِ مقـاولاتٍ، وأحـبُ أنْ أخبركـمْ عـنْ جـدولي اليـومي في أيـامِ العملِ الرسـميةِ، أنـا أسـتيقظُ كلُ يـومِ مبكـرا، ثـمَ أشـرب فنجـان قهـوة في حديقـةِ المـنزلِ، ثـمَ أخرجَ إلى حديقـةِ الـحي لأمـارس رياضـةَ الجـريِ، وأعـودُ إلى المـنزلِ بعـد سـاعةٍ لأسـتحمَ، وأتنـاولُ طعـامَ الفطـورِ، ثـم أذهـبُ إلى العمـلِ في السـاعةِ الثامنـةِ، ثـم أقـرأ البريـد الإلكـتروني الخـاص بالعمـل،

وأخـزن الرسـائل المهمـة علـى الأقسـام المختصـة بهـا، وأعـودُ بعـدَ الظهـرِ إلى البيـتِ، أتنـاولُ الغـداءُ مـعَ أسـرتي، ثـمَ أنـامْ قليـلاً وفي المسـاءِ أقـرأُ كتبـا في مجـال عملـي، وأتصفـحُ الصحـفَ اليوميـةَ لمعرفـةِ الأخبـارِ ومسـتجداتِ العالـمِ، وأشـاهدُ التلفـازَ مـعَ عائلـتي، وأتنـاولُ طعـامَ العشـاءِ،ثم أنـام مبكـرا.

النص الثالث:

أحمـد في العاشـرةِ مـن العمـرِ، جسـمهُ معتـدلٌ، ليـسَ بدينـا ولا نحيفا،قصـيرا، و شـعرهُ بـني، بشـرتهُ قمحيـة، بشـوش الوجـهِ، ولديـهِ روح الدعابـةِ. صديقـي أحمـدْ أعـزُ صديـقٍ، فهـوَ صديـقٌ وأخٌ ورفيـقٌ لي، يقـفَ معـي في وقـتِ الشـدةِ، ينفعـني ولا يضـرني، وأنـا أعـتزُبصداقتـهِ، فهـوَ نعـمَ الصديـقُ، وهـوَ طالـبٌ مجتهـدٌ في دراسـتهِ ونشـيطٌ، يقـضي معظـمُ وقتـهِ في المطالعـةِ، فأنـا لا أسـتطيعُ أنْ أسـتغنيَ عنـهُ، فهـوَ يرافقـني في المدرسـةِ، صديقـي أخلاقـهُ حميـدةٌ، فمـنْ واجـبي أنْ أحافظَ عليهِ، وأسألُ عنهُ عندَ الحاجةِ ونصيحتهِ، فما أجملَ الصداقةِ وما أروعها.

النص الرابع:

ابـن سـينا عالـمٌ وطبيـبٌ، اشـتهرَ بالطـبِ والفلسـفةِ واشـتغلَ بهمـا، وسـماه الغربيـونَ بأميـرِ الأطبـاءِ وأبي الطـبِ الحديـثِ في العصـورِ الوسـطى، وقـد ألـفَ ٢٠٠ كتـاب في مواضيـعَ مختلفـةٍ، العديـدَ منهـا يركـزُ علـى الفلسـفةِ والطـبِ، ويعـدَ ابـن سـينا أول مـن كتـبَ عـن الطـبِ في العالـمِ، وأشـهرُ أعمالـه كتـابُ القانـونِ في الطـبِ الـذي ظـل لسـبعةِ قـرونِ متواليـةِ المرجـعِ الرئيـس في علـمِ الطـبِ في جامعـاتِ أوروبـا، ومـنْ العلمـاء العـربِ في العصـرِ الحديـثِ أحمـد زويـل، وهـوَ عالـمٌ كيميـائيٌ أمريكـيٌ حاصـلٌ علـى جائـزةِ نوبـل في الكيميـاءِ لسـنةِ ١٩٩٩ لأبحاثـهِ في مجـالِ كيميـاءِ الفيمتـو، حيـثُ قـامَ باخـتراعِ ميكروسـكوب يقـومُ بتصويـرِ أشـعةِ الليـزر في زمـنِ مقـدارهِ فيمتـو ثانيـة، ويعتـبرهـوَ رائـد علـمِ كيميـاءِ الفيمتـو، ولُقـبَ " أبـو كيميـاءِ الفيمتـو ".

ملحق (ب)

بطاقة تقييم مهارة التحدث

اسم الطالب:..... **اسم المصحح:**.....

المعيار	المهارات الفرعية	متقدم جدا	متقدم	متوسط	مبتدئ	مبتدئ جدا
الأصوات	ينطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا					
	ينوع في طبقات الصوت بما يناسب المعنى					
	يميز بين الظواهر الصوتية عند النطق بها.					
	يتحدث بصوت واضح ومسموع.					
	لا يتأثر نطقه للأصوات العربية بلغته الأم.					
الطلاقة	يتحدث بثقة دون خوف أو تردد					
	يتحدث وفق الزمن المحدد له					
	يتحدث بلغة عربية فصيحة					
	يتحدث حول الفكرة الرئيسة للموضوع.					
	يتحدث بتسلسل منطقي في عرض الأفكار					
	يوظف الأدلة والبراهين في دعم الأفكار.					
المدى	يستخدم مفردات مناسبة للمعنى المراد إيصاله					
	يتحدث بأساليب لغوية متنوعة كالاستفهام والتعجب.					
	يربط الكلمات والجمل بروابط لفظية مناسبة					
	يتحدث بجمل صحيحة لغويا					
	يتحدث بجمل بسيطة تحتوي على عبارات محفوظة وشائعة					

المعيار	المهارات الفرعية	متقدم جدا	متقدم	متوسط	مبتدئ	مبتدئ جدا
التفاعل	يستخدم ملامح الوجه لتعميق المعاني وتجسيدها.					
	تتوافق حركات رأسه مع مضمون حديثه					
	يوظف حركة اليدين لإيصال المعنى المراد					
	يوظف إيماءات العيون لدعم المعنى المنطوق					

السؤال الأول:

١. تحدث في حدود دقيقتين عن: المهارات التي تعلمتها.

٢. حدد إذا كنت توافق أو لا توافق على العبارة الآتية، ثم اشرح أسبابك باستخدام تفاصيل محددة في حجتك (يجب على كل إنسان أن يمارس الرياضة) وذلك في ثلاث دقائق.

السؤال الثاني:

١. تحدث في حدود دقيقتين عن: أهم المدن في بلدك.

٢. للوقت أهمية كبيرة في حياة الإنسان لذا تحدث عن أهميته وكيفية تنظيمه وإدارته في ثلاث دقائق.

نبذة تعريفية عن الباحث

بيانات الباحث:	Author Biodata:
وائـل مطـر حسـن الحـربي، أسـتاذ مسـاعد في (اللغويـات التطبيقيـة) في (قسـم اللغـة العربيـة) (بكليـة التربيـة) في جامعـة الأمـير سـطام بـن عبدالعزيـز بـالسعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا مـن الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة عـام٢٠١٩م تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول مناهـج وطـرق تدريـس اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، الاختبـارات اللغويـة، تعليـم العربيـة لأغـراض خاصـة.	**Wael Matar Hassan Al-Harbi,** Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language (College of Education) at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Saudi Arabia. He holds a PhD in Applied Linguistics in Teaching Arabic to Non-Native Speakers from the Islamic University of Madinah in 2019. His research interests revolve around curricula and methods of teaching Arabic to non-native speakers, language tests, and teaching Arabic for special purposes.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: wae.alharbi@psau.edu.sa

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

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤٤٧:١٤هـ
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. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-003

د. أحمد الجنادبة [أ*] د. طلال المراشدة [ب] أ. آلاء حسن [ج]

[أ] قسم اللغة العربية-جامعة زايد-أبوظبي- الإمارات.
[ب] قسم اللغة العربية-جامعة زايد-أبوظبي- الإمارات.
[ج] قسم اللغة العربية-جامعة زايد-أبوظبي- الإمارات.

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/١٠/٤	١٤٤٧/٢/٧

الملخص

يقوم البحث على فرضية أن الأمثال العربية تشكل مدخلًا فعالًا لتعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها. وتبرز أهمية البحث في سد فجوة معرفية حول توظيف الأمثال في التعليم. وتتمثل المشكلة في صعوبة استيعاب دلالاتها الثقافية واللغوية. يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث جمعت البيانات من (٧٧) طالبًا باستخدام استبانة خاصة. تكشف النتائج عن دور الأمثال في تعميق الفهم الثقافي، وتُظهر تحديات كإدراك المعاني المجازية وتنوع اللهجات، مع صعوبة التوظيف العملي رغم الفهم النظري. ويقدم البحث توصيات، منها: دمج الأمثال في المناهج عبر وسائط متعددة، وتعزيز التفاعل الثقافي من خلال ورش العمل والحوارات، وتدريب المعلمين على أساليب مبتكرة لشرح الأمثال وتوظيفها في السياقات الحياتية.

الكلمات المفتاحية

الأمثال العربية، الوعي الثقافي، التّعليم الثّقافيّ للغة العربية، الناطقون بغير العربية.

*الباحث المراسل: أحمد الجنادبة (البريد الإلكتروني: Ahmadaljanadbah@gmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
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 ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Arabic Proverbs and Their Impact on Developing Cultural Awareness among Learners of Arabic as a Foreign Language

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-003

Dr. Ahmad Aljanadbah [A*] **Dr.Talal Almarashdi** [B] **Alaa Hasan** [C]

[A]Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates.

[B]Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates

[C]Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates

Received on	Published on
02-04-2025	01-08-2025

ABSTRACT

The study is based on the hypothesis that Arabic proverbs effectively enhance cultural awareness among learners of Arabic as a foreign language. It emphasizes bridging the knowledge gap in using proverbs for language teaching, as the main challenge lies in understanding their cultural and linguistic meanings. The study used a descriptive-analytical approach and collected data from 77 students through a specialized questionnaire. Results showed that proverbs considerably deepen cultural understanding and pose challenges, such as metaphorical meanings, dialectal variations, and practical application. The study recommends integrating proverbs into curricula using multimedia tools, encouraging cultural interaction through workshops, and training teachers in innovative methods to explain and relate proverbs to real-life situations.

KEYWORDS

Arabic proverbs, cultural awareness, cultural language teaching, non-native Arabic speakers.

*Corresponding author: Ahmad Aljanadbah (Email: Ahmadaljanadbah@gmail.com).

١- المقدّمة

تُعدُّ الأمثال العربيّة من أبرز مظاهر التّراث الثّقافي العربي، فهي ليست مجرّد عبارات موجزة، بل تمثل خلاصة الحكمة والتجربة الإنسانية التي تراكمت عبر العصور، إذ تحمل هذه الأمثال في طيّاتها دلالات ثقافية تعبّر عن منظومة القيم والعادات والمعتقدات التي شكّلت الهوية العربية، مما يجعلها وسيلة أساسية في فهم العقلية العربية عبر التاريخ (الشافعيّ، ٢٠١٥، ص٣٤)، وبفضل طبيعتها المختصرة والمعبرة، استطاعت الأمثال أن تنقل المعاني العميقة للأجيال المتعاقبة، فكانت شاهدًا حيًّا على التفاعل بين اللغة والثقافة، وركيزة أساسية في تشكيل الوعي الجمعي للمجتمعات العربيّة.

ونظرًا لهذا الدور المحوري، تُعدُّ الأمثال أداة فعّالة في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، إذ لا تقتصر فائدتها على إثراء المفردات اللغوية وتحسين مهارات الفهم والتعبير، بل تفتح أمام المتعلّمين نافذةً على الفكر العربي، مما يعزّز إدراكهم للعادات والقيم الاجتماعية الموروثة (عبد الله، ٢٠١٨، ص٥٦)، فكلُّ مثل يحمل في طيّاته سياقًا ثقافيًّا غنيًّا، يتيح للمتعلمين التفاعل المباشر مع الثقافة العربية واستيعاب أنماط التفكير والسلوك السائدة فيها.

وتتّسم الأمثال العربيّة بثراء لغوي ودلاليّ يُجسّد عبقرية التعبير العربي، إذ تتضمن صورًا بلاغية واستعارات تعبّر عن رؤى المجتمع تجاه الحياة وقضاياه المختلفة (القاسميّ، ٢٠٢٠، ص٢٢)، فهي ليست مجرّد تراكيب لغوية محفوظة، بل أدوات ثقافية حيّة ترتبط بالسياقات الاجتماعية والتاريخية التي نشأت فيها، مما يجعلها وسيلة جذابة وفعّالة لتقديم المحتوى الثقافي بطريقة تفاعلية وممتعة؛ لهذا السبب، تُمثّل الأمثال انعكاسًا لطبيعة الفكر العربي وقيمه وأخلاقياته، مما يسهم في تطوير الوعي الثقافي للمتعلمين، ويمكنّهم من بناء فهم أعمق للهوية العربية (العتيبيّ، ٢٠١٧، ص٤٥).

إنّ تعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة يُعدُّ من أهم الأهداف في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، حيث ترتبط هذه اللغة ارتباطًا وثيقًا بتراثها الفكري والاجتماعي المتنوّع، ومن خلال تدريس الأمثال، يمكن تحقيق هذا الهدف بفعالية، إذ تساعد هذه العبارات الموجزة على تطوير القدرة على التفكير النقدي والاستنتاجي، بالإضافة إلى تعزيز الفهم

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

العميق للقيم العربية المتجذّرة (الخطيب، ٢٠١٩، ص٧٨)، فعلى سبيل المثال، عند تعلُّم مثل "الوقت كالسّيف إن لم تقطعه قطعك"، لا يكتسب المتعلّم معرفة لغوية فحسب، بل يستوعب أيضًا قيمة الوقت في الثقافة العربية، ما يعكس التصورات الاجتماعية المرتبطة بالمثل (الموسويّ، ٢٠٢١، ص٩٠).

وعليه، تُعدُّ الأمثال جسرًا ثقافيًّا يربط بين اللغة والهوية، إذ تُسهم في تعليم العربية بأسلوب يُزاوج بين التفاعل اللغوي والتجربة الثقافية، مما يجعلها أداة تعليمية شاملة تُثري تجربة التعلُّم وتضفي عليها بُعدًا معرفيًّا متكاملاً (سليمان، ٢٠٢٢، ص١٢)، ومن هنا تتجلّى أهمية دراسة الأمثال العربية ودورها في تنمية الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، باعتبارها مدخلاً لفهم المجتمع العربي، وأداة فعّالة لدمج المتعلّمين في بيئتهم اللغوية والثقافية بشكل أعمق وأكثر تفاعلية (الزّهرانيّ، ٢٠١٦، ص٣٧).

إنّ هذا الارتباط بين اللغة والثقافة يُظهر أن الأمثال العربية لا تقتصر على كونها مجرد وسيلة للتعليم اللغوي، بل هي مصدر غني للفهم الثقافي الذي يعزز من قدرات المتعلمين على التفاعل مع البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها اللغة.

٢- مشكلة البحث

تتمثّل مشكلة هذا البحث في التحدّي المزدوج الذي يواجهه متعلّمو العربيّة من الناطقين بغيرها عند التعامل مع الأمثال العربيّة الفصيحة، إذ تجمع هذه الأمثال بين البعد اللغوي المعقّد والدلالة الثقافيّة العميقة، وهذا يصعّب على المتعلّمين فهمها واستيعابها وتوظيفها توظيفًا سليمًا في السياقات اللغويّة والثقافيّة المناسبة، ورغم ما تمتاز به الأمثال من قدرة على نقل القيم والمعاني الحضاريّة للمجتمع العربي، فإنّ دمجها في عمليّة التعليم ما زال يواجه إشكالات تتعلّق بمدى فاعليّتها وملاءمتها لقدرات المتعلّمين، وبالرغم من أنّ الأمثال العربيّة تتمتّع بخصائص ثقافيّة عميقة، وتمتلك قدرة على اختزال القيم والتجارب والخبرات المجتمعيّة، فإنّ حضورها في بيئات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لا يزال محدودًا، سواء في المقرّرات الدراسيّة أو في الأنشطة الصفّيّة واللاصفّيّة، وقد كشفت دراسات عدّة، مثل دراسة الشوابكة (٢٠٢٢)، ودراسة الزهيري (٢٠٢٥)، أنّ المتعلّمين يواجهون صعوبات كبيرة

في فهم الأمثال العربيّة، ليس بسبب اللغة فقط، بل بسبب ما تحمله من دلالات ثقافيّة ومعانٍ مجازيّة، تحتاج إلى وعي سياقيّ ومعرفيّ لا يتوفّر عادة في برامج التعليم التقليديّ، إذ تشير خبرات الباحثين التدريسيّة، الممتدّة لأعوام في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، إلى أنّ كثيرًا من الطلبة يُبدون حماسة تجاه معرفة الأمثال واستخدامها، لكنّهم يتوقّفون عند عتبة الفهم، أو التوظيف الدقيق في السياقات المختلفة، ما يشير إلى وجود فجوة بين ما يطمح إليه المتعلّم، وما تقدّمه المناهج من محتوى ثقافيّ حيّ وفعّال.

وانطلاقًا من هذه التحدّيات، تنبثق مشكلة البحث الحالي في قصور برامج تعليم العربيّة عن تفعيل الأمثال بوصفها أداة لغويّة وثقافيّة قادرة على تطوير وعي المتعلّمين بالسياقات المجتمعيّة والتواصليّة للعربيّة، ومن هنا، تتحدّد المشكلة في الحاجة إلى دراسة فاعليّة الأمثال في تنمية الوعي الثقافيّ لدى متعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها، وتحديد التحدّيات التي تواجههم في فهمها وتوظيفها، وقد جاء هذا البحث ليسدّ فجوة بحثيّة وتربويّة، عبر استقراء آراء المتعلّمين وتجاربهم الشخصيّة في التعامل مع الأمثال، وقياس مدى إسهامها في تعزيز كفاءاتهم اللغويّة والثقافيّة.

٣- أسئلة البحث

في إطار دراسة دور الأمثال العربية بوصفها أداة تعليمية جاذبة، تبرز الحاجة إلى تحديد مدى تأثيرها في تعزيز الوعي الثقافي، ورصد التحديات التي تعوق استيعابها، واستكشاف آليات توظيفها في المناهج التعليمية، ومن هنا، **حاول هذا البحث الإجابة عن ثلاثة أسئلة محوريّة، هي:**

١. كيف يمكن توظيف الأمثال العربية في مناهج تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها لتعزيز الفهم الثقافي وتحسين مهارات التواصل؟
٢. ما مدى تأثير الأمثال العربية في تعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟
٣. ما أبرز التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها عند فهم الأمثال العربية واستخدامها؟

٤- أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. الكشف عن دور الأمثال العربيّة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، من خلال تقديم أمثلة عمليّة تثري تجربة التّعلّم.

٢. دراسة الأثر الثّقافيّ والاجتماعيّ للأمثال العربيّة في تعزيز فهم متعلّمي اللغة للبيئة العربيّة وقيمها.

٣. تسليط الضّوء على كيفيّة استخدام الأمثال العربيّة بوصفها أداة تعليميّة فعّالة في تطوير مهارات التّواصل لدى المتعلّمين.

٤. تقديم اقتراحات تربويّة تهدف إلى دمج الأمثال العربيّة في مناهج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ بما يسهم في تحسين جودة التّعليم.

٥- أهمّيّة البحث

تكمن أهمّيّة هذا البحث في تسليط الضّوء على الأمثال العربيّة بوصفها وسيلة فعّالة لتطوير تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وتعزيز الوعي الثّقافيّ لديهم، فالأمثال ليست مجرّد وسيلة لغويّة للتّواصل فقط، بل هي جسر يربط بين المتعلّمين وثقافة اللغة التي يتعلّمونها، فدراسة هذه الأمثال تُمكّن المتعلّمين من فهم أعمق للعادات والتّقاليد والقيم التي تعكسها؛ ممّا يساعدهم على الاندماج بشكل أفضل مع المجتمعات النّاطقة بالعربيّة، علاوة على ذلك، تُبرز الأمثال العربيّة جماليّات اللغة وثراءها التّعبيريّ؛ ممّا يجعل عمليّة تعلّمها أكثر إمتاعًا وفائدة، ومن خلال هذا البحث، سنقدّم رؤى تربويّة يمكن أن تسهم في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة بطرائق إبداعيّة تعتمد على الدّمج بين اللغة والثّقافة؛ ما يضمن تحقيق تجربة تعليميّة شاملة ومؤثّرة.

٦- حدود البحث

يتحدّد البحث بالحدود الآتية:

٦-١- الحدود المكانيّة

يركّز هذا البحث على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية التي تعتمد تدريس العربية لغة ثانية، مثل مراكز تعليم اللغة العربية، والمعاهد اللغوية، والجامعات التي تدرّس العربية للناطقين بغيرها، واختِيرت عينة البحث من طلاب هذه المؤسسات في دول ناطقة بالعربية، مثل الإمارات العربية المتحدة، وقطر، والأردن.

٦-٢- الحدود الزمانيّة

يغطي هذا البحث المدة بين عامي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، إذ حُلِّلت الدراسات السابقة التي تناولت تأثير الأمثال العربية في تعليم اللغة والثقافة خلال هذه السنوات، كما دُرست تجارب متعلمي اللغة العربية في هذه المدة لمعرفة مدى تطور وعيهم الثقافي من خلال استخدام الأمثال العربية في المناهج التعليمية.

٧- مصطلحات البحث

١. الأمثال العربيّة الفصيحة والعامّيّة: تعابير قصيرة تحمل معاني ثقافيّة عميقة، تُستخدم لنقل الحكمة والمواقف الاجتماعيّة، وتعكس القيم والعادات في المجتمع العربيّ (الزهيري، ٢٠٢٥، ص٤٥).

٢. الوعي الثّقافيّ: إدراك القيم والممارسات الاجتماعيّة في الثّقافات المختلفة، ويشير هنا إلى فهم السّياقات الثّقافيّة المرتبطة باللغة العربيّة من خلال الأمثال (سعادة، ٢٠١٠، ص٢١١).

٣. متعلّمو العربيّة من النّاطقين بغيرها: من يدرسون العربيّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبيّة لأغراض أكاديميّة، مهنيّة، أو ثقافيّة (عبده، ٢٠١٥، ص٤٥).

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

٨- منهجيّة البحث

٨-١- المنهج

اعتمد هذا البحث على منهج التحليل المزجي، وهو منهجية بحثية تقوم على دمج البيانات الكمية والنوعية ضمن إطار موحد؛ بهدف الوصول إلى فهم أكثر شمولًا وعمقًا لمشكلة البحث، مستفيدًا من نقاط القوة في كلا النوعين لتعويض أوجه القصور في كل منهما (Creswell & Plano Clark, 2018, P5)، وقد وظّفنا هذا المنهج؛ لتحقيق أهداف الدراسة من خلال تصميم استبانة متخصصة، وتوزيعها على عينة من طلبة اللغة العربية غير الناطقين بها في بيئات تعليمية متنوعة، الأمر الذي مكّن من جمع بيانات دقيقة وشاملة تعكس واقع تعلم الأمثال العربية في سياقات مختلفة، وبعد جمع البيانات، خضعت الاستجابات لتحليل كمي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بهدف استخراج المؤشرات الرقمية، وقياس مدى تأثير الأمثال في تعزيز الوعي الثقافي لدى المشاركين.

كما اعتمدنا التحليل النوعي للإجابات المفتوحة من خلال تصنيفها وتحليل مضمونها للكشف عن الأنماط والاتجاهات العميقة في آراء المشاركين، وقد مكن هذا النهج المزدوج (الكمي، والنوعي) الباحثين من فهم التحديات التي تواجه المتعلمين في استيعاب الأمثال العربية وتوظيفها، كما أسهم في استخلاص رؤى دقيقة حول سبل تطوير تدريس الأمثال، وتوصلت الدراسة من خلال هذه المنهجية إلى توصيات عملية حول كيفية توظيف الوسائط المتعددة وتفعيل الأنشطة التفاعلية لتعليم الأمثال، مع التركيز على أهمية التكامل بين الجانب النظري والتطبيق العملي في العملية التعليمية.

٩- أداة الدّراسة

انطلاقًا من طبيعة البحث وأهدافه، اعتمد الباحثون الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات (ينظر الملحق رقم١)، وقد صُمِّمت استنادًا إلى الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الأمثال العربية وتحديات تعلمها، بما يضمن ارتباطها بأحدث المفاهيم والنظريات في هذا المجال. وقد قُدّمت الاستبانة باللغتين العربية والإنجليزية مراعاةً

لمستوى المشاركين (المبتدئ والمتوسط، والمتقدّم)، **كما ساعدت المراجعة الدقيقة للمصادر العلمية في تحديد بنودها الأساسية وتطوير محاورها على النحو الآتي:**

١. **المعلومات العامّة:**
- تتضمّن أسئلة عن العمر، والجنس، واللغة الأمّ، والمستوى الأكاديميّ، والمستوى في اللغة العربيّة، وسنوات دراسة اللغة، ومصدر المعرفة بالأمثال العربيّة.

٢. **السّؤال الأوّل: تأثير الأمثال العربيّة على الوعي الثّقافيّ:**
- يحتوي على (٩) فقرات تُقيّم كيفيّة تأثير الأمثال في فهم العادات، والقيم، والتّاريخ، والأخلاق، والدّين، واستخدام اللغة.

٣. **السّؤال الثّاني: التّحدّيات في تعلّم الأمثال العربيّة:**
- يضم (١٠) فقرات تناقش الصّعوبات، مثل المعاني المجازيّة، والكلمات غير المألوفة، والاختيار المناسب للأمثال، والثقة عند استخدامها.

٤. **الأسئلة المفتوحة:**
- تهدف إلى جمع ردود نوعيّة عن أهمّيّة تعلّم الأمثال، والتّأثير الثّقافيّ، والتّحدّيات، والمواقف التي استخدم فيها عيّنة الدّراسة الأمثال.

٥. **الاقتراحات والملاحظات:**
- تتيح هذه الفقرة الفرصة للمشاركين؛ لتقديم أفكارهم لتحسين تدريس الأمثال العربيّة.

١٠- تطبيق الأداة

طُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) إلكترونيًّا باستخدام منصّة (Google Forms)، إذ وُزِّعت على أفراد العيّنة من متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في عدد من المؤسسات التعليميّة المهتمّة بتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الإمارات، وقطر، والأردن، وقد قُدِّمت باللغتين العربيّة والإنجليزيّة؛ نظرًا لاختلاف مستويات المشاركين، إذ شملت العيّنة

طلبة من ثلاثة مستويات: المبتدئ، والمتوسّط، والمتقدّم، وقد وُضِعت الاستبانة بصيغة واضحة ومبسّطة، مع شرح الهدف من الدراسة في مقدّمتها؛ لضمان فهم المشاركين لمحاورها وبنودها، كما رُوعي في توزيعها التنويع الجغرافيّ، والثقافيّ للمشاركين قدر الإمكان؛ لضمان شمولية النتائج، وقد جُمعت البيانات خلال فترة زمنية محددة، ثم فُرِّغت الإجابات إلكترونيًا، وحُلِّلت تحليلًا إحصائيًّا باستخدام برنامج معالجة البيانات (SPSS).

١١- مجتمع البحث وعينته

تمثَّل مجتمع البحث من متعلّمي اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية في جامعات ومراكز تعليمية متنوعة، مع التركيز على مؤسسات في دول عربية وهي دولة قطر، والإمارات العربية المتحدة، والأردن.

أما عينة البحث، فقد شملت (٧٧) طالبًا وطالبة من غير الناطقين بالعربية، اختِيروا بطريقة عشوائية من مستويات مختلفة (مبتدئ، متوسط، متقدم)، واعتمد البحث على استبانة مُحكَّمة صممت خصوصًا لقياس مدى استيعاب الأمثال العربية وتأثيرها في الفهم الثقافي واللغوي، مع تحليل التحديات التي تواجه المتعلمين في استخدامها، كما تضمنت العينة مشاركين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة لضمان شمولية النتائج وموثوقيتها.

والجدول الآتي يبيّن معلومات عيّنة الدّراسة:

جدول (١)

البلد	العدد	
	ذكور	إناث
الإمارات	١٥	٨
قطر	١٠	٩
الأردنّ	١٥	٢٠
المجموع	٤٠	٣٧

وقـد روعـي في اختيـار العينة التـوازن بـين الجنسـين، والمسـتويات الأكاديميـة، وسـنوات دراسـة اللغـة العربيـة؛ ممـا أسـهم في تعميـم النتـائج علـى نطـاق أوسـع، كمـا حُلِّلـت البيانـات إحصائيًّـا باسـتخدام برنامـج (SPSS)؛ لتحديـد المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة، وقـد أتـاح ذلـك اسـتخلاص اسـتنتاجات دقيقـة حـول فعاليـة الأمثـال في تطويـر الوعـي الثقـافي والصعوبـات الـتي تعيـق توظيفهـا عمليًّـا.

١٢- تحكيم الأداة

حُكِّمـت الأداة مـن خـلال عرضهـا علـى لجنـة تحكيـم مكوّنـة مـن سـتّة متخصّصـين، إذ تضمّنـت اللجنـة اثنـين مـن المتخصّصـين في اللغـة العربيّـة وأسـاليب تدريسـها، واثنـين في اللسـانيّات الحديثـة، وواحـدًا في علـم النّفـس التّربـويّ، وواحـدًا في علـم النّحـو، وقـد قـام المحكّمـون بمراجعـة المحـاور والفقـرات للتّأكّـد مـن قدرتهـا علـى قيـاس أهـداف الدّراسـة بدقّـة ووضـوح، وقـام الباحثـون بتعديـل الأداة وفقًـا لملاحظـات المحكّمـين، وذلـك بحـذف الفقـرات غـير المناسـبة، وإضافـة فقـرات تخـدم أهـداف الدّراسـة، وتحسـين الصّياغـة العامّـة للأداة، حتّى أصبحـت بصورتهـا النّهائيّـة.

١٢-١- صدق الأداة

للتأكـد مـن صـدق أداة البحـث (الاسـتبانة)، أي مـدى قدرتهـا علـى قيـاس المفاهيـم الـتي صُممـت لأجلهـا بدقـة، اعتمـد الباحثـون أسـلوبًا تمييزيًـا قائمًـا علـى المقارنـة بـين مجموعتـين مـن المشـاركين، ضمّـت المجموعـة الأولى الأفـراد الذيـن أبـدوا مسـتوى عاليًـا مـن الموافقـة علـى تأثـير الأمثـال علـى الوعـي الثقـافي، فيمـا ضمّـت المجموعـة الثانيـة مشـاركين أظهـروا مسـتوى منخفضًـا مـن الموافقـة.

وقـد قُورنـت متوسـطات إجابـات المجموعتـين في البنـود ذات الصلـة، بهـدف التحقـق مـن وجـود فـروق دالّـة إحصائيًـا بينهمـا، وهـو مـا يعـزّز صـدق الأداة في التمييـز بـين المسـتجيبين وفقًـا لخبراتهـم ومواقفهـم، ويُعـد هـذا الإجـراء مـن الأسـاليب المعتمـدة للتحقـق مـن الصـدق الظاهري، أو التمييـزي في أدوات البحـث التربـوي، والاجتماعـي (عبيـدات وآخـرون، ٢٠١٠، ص ١٦٢).

١٢-٢- ثبات الأداة

الهدف من الثّبات في أداة البحث هو ضمان استقرار النّتائج عند إعادة استخدام الأداة في ظروف مشابهة، أو عند تطبيقها على العيّنة نفسها في وقت لاحق، بمعنى آخر، إذا كانت الأداة ثابتة، فإنّ النتائج ستكون نفسها أو نتائج متشابهة عندما تُستخدم عدّة مرّات في سياقات متشابهة، وهذا يُسهم في مصداقيّة البحث وجودته.

وقد تحققنا من ثبات أداة هذا البحث باستخدام طريقة إعادة التّطبيق (Test-Retest) إذ طُبِّقت الأداة على عيّنة من المشاركين مرّتين بفاصل زمنيّ قدره أسبوعان، ثمّ احتُسِب معامل الارتباط بين النّتائج في المرّتين، فأظهرت النّتائج معامل ارتباط مرتفعًا؛ ممّا يشير إلى درجة عالية من الاتّساق والثّبات في الأداة.

١٣- الدّراسات السّابقة

تعدّ الدّراسات السّابقة ركيزةً أساسيّةً في البحوث العلميّة، إذ تسهم في بناء إطار نظريّ متين للموضوع المدروس، وتتيح للباحث فهم الجهود السّابقة والاستفادة من نتائجها في تطوير دراسته، كما تساعد في تحديد الفجوات البحثيّة التي لم تُتناول بعمق كاف، وهذا يوجّه البحث نحو الإضافة العلميّة المبتكرة، وفي هذا السّياق، جاءت هذه الدّراسات لتبرز دور الأمثال في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتأثيرها في تعزيز المهارات اللّغويّة والثّقافيّة للمتعلّمين، إضافةً إلى استكشاف الطّرائق المختلفة لتوظيفها في المناهج الدّراسيّة الحديثة.

١٣-١- الدّراسات العربيّة

دراسة الزّهيريّ (٢٠٢٥) بعنوان "أهمّيّة الأمثال في تعليم اللغة العربيّة (دراسة نظرية)"، هدفت الدّراسة إلى إبراز أهمّيّة الأمثال في تعزيز مهارات الفهم اللغويّ وتنمية الحسّ الثّقافيّ لدى المتعلّمين، إضافة إلى استخدامها بوصفها أداة لتوضيح المعاني المجرّدة والقواعد اللغويّة بأسلوب ماتع، وكان من نتائجها أن أظهرت أنّ الأمثال وسيلة فعّالة تجمع بين الأصالة

والحداثـة؛ ممّـا يسـهم في تحسـين الطّلاقـة اللغويّـة وترسـيخ المفاهيـم النّحويّـة والبلاغيّـة بطريقـة سلسـة، وأوصـت الدّراسـة بضـرورة إدراج الأمثـال في مناهـج تعليـم العربيّـة، وتدريـب المعلّمـين علـى توظيفهـا.

دراسـة الشّـوابكة والحديـد والعليمـات (٢٠٢٢) بعنـوان "أهمّيّـة تعليـم الأمثـال الشّـعبيّة للنّاطقـين بغـير العربيّـة ودورهـا في دمجهـم في ثقافـة المجتمـع وتنميـة مهـارات الاتّصـال لديهـم (طلبـة الجامعـة الأردنيّـة أنموذجًـا)"، هدفـت الدّراسـة إلى إبـراز أهمّيّـة تعليـم الأمثـال الشّـعبيّة العربيّـة للنّاطقـين بغـير العربيّـة، وتوضيـح دور الأمثـال في دمـج الطّلبـة في ثقافـة المجتمـع العـربيّ، كمـا هدفـت إلى تنميـة مهـارات الاتّصـال لـدى الطّلبـة النّاطقـين بغـير العربيّـة، وكان مـن نتائجهـا أنّ الطّلبـة النّاطقـين بغـير العربيّـة بحاجـة ماسّـة لتعلّـم الأمثـال الشّـعبيّة، وأنّ تعلّـم الأمثـال يسـاعدهم علـى التّواصـل مـع النّاطقـين بالعربيّـة بسلاسـة، وكذلـك فـإنّ الأمثـال تسـهم في فهـم الثّقافـة العربيّـة والاندمـاج فيهـا.

دراسـة الهرسـانيّ (٢٠٢٢) بعنـوان "فاعليّـة برنامـج قائـم علـى توظيـف الأمثـال العربيّـة في تنميـة مهـارات الفهـم القـرائيّ لـدى متعلّـمي اللغـة العربيّـة النّاطقـين بلغـات أخـرى"، هدفـت الدّراسـة إلى تحديـد مهـارات الفهـم القـرائيّ اللازمـة للمتعلّمـين النّاطقـين بلغـات أخـرى، وتصميـم برنامـج يعتمـد علـى الأمثـال العربيّـة لتنميـة تلـك المهـارات، وقيـاس فاعليّـة البرنامـج، وكان مـن نتائجهـا أن أظهـرت فاعليّـة البرنامـج في تحسـين مهـارات الفهـم القـرائيّ وربـط المتعلّمـين بثقافـة اللغـة العربيّـة.

دراسـة بابطـين والجـرّاح (٢٠١٩) بعنـوان "توظيـف الأمثـال السّـائرة في إثـراء كفايـات متعلّـمي العربيّـة"، هدفـت إلى تحليـل خصائـص الأمثـال التّعليمـيّ، وتقديـم إطـار منهجيّ لإثـراء الكفايـات اللغويّـة والثّقافيّـة والاتّصاليّـة لمتعلّـمي اللغـة العربيّـة، واسـتعراض كيفيّـة اسـتخدام الأمثـال السّـائرة في ضـوء الأسـاليب الحديثـة لتعليـم اللغـات والتّعلّـم النّشـط، وكان مـن نتائجهـا أن أظهـرت أنّ الأمثـال السّـائرة تسـهم بشـكل كبـير في تعزيـز الفهـم اللغـويّ والثّقـافيّ للمتعلّمـين، وأنّ اسـتخدام الأمثـال السّـائرة يسـاعد في إثـراء الكفايـات التّواصليّـة للمتعلّمـين، كمـا أظهـرت أنّ الأمثـال تعـدّ وسـيلة فعّالـة في تطبيـق الأسـاليب الحديثـة في تعليـم اللغـات، خصوصًـا مـن خـلال تفعيـل التّعلّـم النّشـط.

٢-١٣- الدّراسات الأجنبيّة

دراسة Babazade (٢٠٢٥) بعنوان "الأمثال في البيداغوجيا: دورها في تدريس اللغة والنقل الثقافي"، وقد هدفت إلى دراسة تأثير دمج الأمثال في تدريس اللغة والنّقل الثّقافيّ، وقياس التّحسينات في الكفاءة اللغويّة والتّفكير النّقديّ، والكفاءة بين الثّقافات لدى الطّلبة، وكان من نتائجها أنّ الأمثال تُعزز تعلّم اللغة بشكل كبير من خلال تحسين اكتساب المفردات، والمعرفة النّحويّة، واستخدام التّعبيرات الاصطلاحيّة، وكذلك فإنّ الأمثال تسهم أيضًا في تعزيز المهارات المعرفيّة العليا والوعي الثّقافيّ، كما أشارت الدّراسة إلى الحاجة إلى مزيد من البحث؛ لاستكشاف التّأثيرات الطّويلة الأمد والسّببيّة للأمثال في سياقات تعليميّة متنوّعة، وقدّمت الدّراسة، توصيات عمليّة للمرّبين والمؤسّسات لدمج الأمثال بفعاليّة في ممارساتهم التّعليميّة.

دراسة Rejeki (٢٠٢٤) بعنوان "الوعي الثقافي من خلال الأمثال: تطوير الكفاءة بين الثقافات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية"، وقد هدفت إلى تحليل دور الأمثال في تعزيز الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة، ودراسة كيفيّة انعكاس القيم الثّقافيّة الإندونيسيّة في الأمثال وتأثيرها على تعلّم اللغة، ومن ثمّ استكشاف أثر استخدام الأمثال في تطوير الكفاءة بين الثّقافات لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة، وكان من نتائجها أن أظهر الطّلبة إدراكًا أكبر للفروقات والتّشابهات الثّقافيّة بعد التّعرّض لتعليم قائم على الأمثال، كذلك أظهر الطّلبة قدرة متزايدة على فهم المعرفة الثّقافيّة في المواقف الحياتيّة وتطبيقها، كذلك ساعدت دراسة الأمثال الطّلبة على تحليل السّياقات الثّقافيّة وفهم أبعادها العميقة، أيضًا انعكاس القيم الثّقافيّة الإندونيسيّة في الأمثال، مثل احترام كبار السّنّ، وأهمّيّة العائلة، وأخلاقيّات العمل الجادّ.

دراسة Murodilloyevna (٢٠٢٢) بعنوان "الأمثال وتدريس اللغات الأجنبية"، وقد هدف إلى دراسة أهمّيّة الأمثال في تعليم اللغات الأجنبيّة، وتوضيح دور الأمثال في تعزيز المعرفة الثّقافيّة والفهم المجازيّ ومهارات التّواصل، وكذلك تحديد مفهوم المثل وشرح كيفيّة استخدامه في عمليّة تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلّمها، واستكشاف كيفيّة دمج

الأمثـال في المناهـج الدّراسـيّة؛ لتحسـين الكفـاءة اللغويّـة للمتعلّمـين، وكان مـن نتائجهـا أنّ الأمثـال تلعـب دورًا مهمًّـا في تعليـم اللغـة مـن خـلال تعزيـز الفهـم الثّقـافيّ والمهـارات التّواصليّـة، إذ يمكـن اسـتخدامها بوصفهـا وسـيلة تعليميّـة فعّالـة لجعـل عمليّـة التّعلّـم أكـثر جاذبيّـة وتنوّعًـا، ومـن نتائجهـا أيضًـا أنّ إدمـاج الأمثـال في تعليـم اللغـات يواجـه تحدّيـات خاصّـة بسـبب قلّـة الوقـت المتـاح للمدّرسـين والمشـكلات المتعلّقـة بالنّطـق وبنيـة الجمـل، ومـن النّتـائج أيضًـا أنّ التّعامـل مـع الأمثـال يمكـن أن يسـاعد في تحسـين تجربـة التّعلّـم وتنميـة المهـارات اللغويّـة لـدى الطّلبـة.

دراسـة Musinovna (٢٠٢١) "فوائـد اسـتخدام الأمثـال في الفصـول الدراسـية"، وقـد هدفـت إلى استكشـاف فوائـد دمـج الأمثـال في الـدّروس التّعليميّـة، وتحسـين اكتسـاب اللغـة والفهـم الثّقـافيّ مـن خـلال اسـتخدام الأمثـال، وكذلـك تحليـل دور الأمثـال في تعزيـز التّفكـير النّقـديّ وتطويـر المفـردات وزيـادة الوعـي الثّقـافيّ لـدى الطّلبـة، وكان مـن نتائجهـا أن أشـارت الدّراسـة إلى أنّ اسـتخدام الأمثـال يسـهم بشـكل كبـير في تحسـين مهـارات التّواصـل الشّـفهيّ والكتـابيّ لـدى الطّلبـة، وكذلـك فـإنّ الأمثـال توفـر أداة فعّالـة لتعزيـز مهـارات التّفكـير النّقـديّ وفهـم القيـم الثّقافيّـة، وإنّ دمـج الأمثـال في الفصـول الدّراسـيّة يسـاهم في تقويـة قـدرة الطّلبـة علـى التّعبـير بلغـة أكـثر دقّـة وفهـم أعمـق للسّـياقات الثّقافيّـة.

دراسـة Tayyara (٢٠٢٠) بعنـوان "قابليّـة تطبيـق الأمثـال في تدريـس اللغـة العربيـة والثقافة" وقـد هدفـت إلى تقييـم قابليّـة تطبيـق الأمثـال في تدريـس اللغـة العربيّـة والثّقافـة المرتبطـة بهـا للمتعلّمـين المبتدئـين ومـا فـوق، وفقًـا لإرشـادات المجلـس الأمريكـيّ لتعليـم اللغـات الأجنبيّـة (ACTFL)، واستكشـاف كيفيّـة اسـتخدام الأمثـال في التّعليـم لتعزيـز التّعلـم النّشـط وتحفيـز الإدراك بـين الثّقافـات لـدى الطّلبـة، وكان مـن نتائجهـا أن أظهـرت أنّ الدّمـج البنّـاء للأمثـال العربيّـة في تدريـس اللغـة يسـهم في تحسـين الكفـاءة اللغويّـة للمتعلّمـين وزيـادة الوعـي بـين الثّقافـات، وتعزيـز التّواصـل عبرهـا، كمـا أوضحـت الدّراسـة أنّ الأمثـال تشـكّل مصـدرًا مهمًّـا للمـوادّ الأصيلـة الـتي يمكـن أن توفّـر للمعلّمـين أفـكارًا وإسـتراتيجيّات تعليميّـة جديـدة في تدريـس اللغـة العربيّـة بوصفهـا لغـة أجنبيّـة أو ثانيـة.

١٤- النّتائج

في سبيل بيان أثر الأمثال العربية في استيعاب العادات والقيم الثقافية، حُلِّلت إجابات عينة البحث باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لمعرفة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المرتبطة بكل سؤال تمهيدا لمناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، وقد احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ مما أتاح قياس مدى توافق المشاركين حول أهمية الأمثال في تعزيز الفهم الثقافي.

استعان البحث بالأسئلة المغلقة في محورين من الدراسة، تلتها مجموعة من الأسئلة المفتوحة؛ لإتاحة الفرصة للمشاركين للتّعبير عن آرائهم بحريّة في القضية المطروحة، ومن ثم حُدِّدت الاستجابات المحتملة لكل سؤال مسبقًا، وقد قُسمت الاستبانة إلى عدة محاور، تضمن المحور الأول أسئلة تعريفية، بينما تناول المحور الثاني دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية، واشتمل على تسعة أسئلة، أما المحور الثالث، الذي تمحور حول التحديات في تعلم الأمثال العربية، واشتمل على عشرة أسئلة، وقد اختتمت الاستبانة بأربعة من الأسئلة المفتوحة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) يبيّن محاور استبانة الأمثال العربية وأوزانها

اسم المحور	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النّسبي
الأسئلة التّعريفيّة	١-٧	٧	٢٣,٣٣٪
دور الأمثال العربيّة في فهم العادات والقيم الثّقافيّة العربيّة	٨-١٦	٩	٣٠,٠٠٪
التّحديات في تعلم الأمثال العربيّة	١٧-٢٦	١٠	٣٣,٣٣٪
الأسئلة المفتوحة	٢٧-٣٠	٤	١٣,٣٣٪
المجموع	٣٠	٣٠	١٠٠٪

ولقياس استجابات أفراد العينة على هذه الأسئلة، اعتمدنا مقياس ليكرت الخماسي التدريج، إذ وُضعت لكل عبارة قائمة تضم خمسة خيارات، وقد خُصِّصت درجة محددة لكل خيار، بحيث تخضع هذه الدّرجات للتّصحيح والمعالجة الإحصائية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣) جدول مقياس ليكرت الخماسي

التّدرج	موافق بشدة	موافق	محايد	غيرموافق	غيرموافق بشدة
درجة التّصحيح	درجات ٥	درجات ٤	درجات ٣	درجتان	درجة واحدة

١٥- تحليل النّتائج

تحليل المحور الأوّل (دور الأمثال العربيّة في فهم العادات والقيم الثّقافيّة العربيّة)

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود اتفاق عام بين المشاركين حول أهمية الأمثال العربية في السياق المدروس، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية في السؤال الأول، الذي تناول دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية، بين ٣,١٩ و٤,٣٦ هذه القيم تشير إلى ميل واضح لدى المشاركين نحو الموافقة على الدور الفعال للأمثال في نقل القيم والتقاليد العربية، ويُمكن الاطلاع على تفاصيل هذه النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٤) ملخص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأوّل دور الأمثال العربيّة في فهم العادات والقيم الثّقافيّة العربيّة.

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفقرة ٨	ساعدتني الأمثال العربية في التعرف إلى القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع العربي.	٣,٩٩	٠,٨٠
الفقرة ٩	أجد أن فهم الأمثال العربية يتطلب معرفة لغوية واسعة.	٣,٩٩	٠,٧٧

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفقرة ١٠	تلعب الأمثال العربية دورًا في توضيح المعاني المختلفة.	٣,٩	٠,٨٨
الفقرة ١١	تساعدني الأمثال العربية على تجنب سوء الفهم في التفاعلات الاجتماعية مع العرب.	٣,٨٦	٠,٨١
الفقرة ١٢	أرى أن الأمثال العربية تعكس العادات والتقاليد العربية بوضوح.	٤,٠٩	٠,٧٣
الفقرة ١٣	أستخدم الأمثال العربية عند التحدث بالعربية أو الكتابة بها.	٣,١٩	١,٠٩
الفقرة ١٤	أرى أن تعلم الأمثال العربية يسهم في تعزيز فهمي للثقافة العربية بشكل عام وليس فقط للغة.	٤,٣٦	٠,٦٧
الفقرة ١٥	أعتقد أن معرفة الأمثال العربية تساعدني في فهم اللغة العربية بشكل أعمق.	٤,٣	٠,٨٠
الفقرة ١٦	أرى أن تفعيل الأمثال العربية في كلامي يساعد على دمجي أكثر في المجتمع العربي.	٣,٩٩	٠,٧٧
	المعدل العام	٣,٩٦	٠,١٢

أظهرت نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن آراء المشاركين جاءت إيجابية ومتقاربة بخصوص دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية، فقد حققت العبارة المتعلقة بإسهام تعلم الأمثال العربية في تعزيز فهم الثقافة العربية بشكل عام أعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٣٦، مع انحراف معياري منخفض نسبيًا (٠,٦٧)؛ مما يدل على تقارب ملحوظ في آراء المشاركين واتفاقهم حول هذه العبارة، وهذا ما أكّده هذا البحث، كما أظهرت النتائج أن المشاركين يتفقون على أن الأمثال العربية تعكس بوضوح العادات والتقاليد العربية (أبو علي، ٢٠٠٧، ص١٥٤)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ٤,٠٩، مصحوبًا بانحراف معياري مقداره ٠,٧٣، وهذا يعكس مستوى عالٍ من الإجماع بينهم.

في المقابل، تبيّن أن استخدام الأمثال في التواصل اليومي يُعدّ من التحديات، إذ سجلت العبارة الخاصة باستخدام الأمثال في التحدث أو الكتابة بالعربية أدنى متوسط حسابي بين العبارات المدروسة بلغ ٣,١٩، وترافق ذلك مع أعلى قيمة للانحراف المعياري وصلت إلى ١,٠٩، وهذا يشير إلى تباين واضح في آراء المشاركين حول شيوع استخدام الأمثال في ممارساتهم اليومية، ولعلّ هذا يعود إلى عدة أسباب، منها: عدم التركيز على تفعيل الأمثال منذ البداية في الصف، أو أن الأمثال الدارجة غالبها يكون باللهجة المحكية، ويتم التركيز على الفصحى في الصف (شيخ عرابي، ٢٠١٠، ص٤٥).

ومن جهة أخرى، أكدت النتائج أن فهم الأمثال العربية يتطلب معرفة لغوية واسعة (سالم الهدروسي، ٢٠٢٣، ص٦٤)، وبمتوسط حسابي ٣,٩٩، كما أظهرت أن للأمثال دورًا في توضيح المعاني المختلفة (سالم الهدروسي، ٢٠٢٣، ص٥١) بمتوسط حسابي ٣,٩٠، مع تقارب نسبي في آراء المشاركين حول هاتين العبارتين، وهذا يعزز الفكرة التي تدعم استخدام الأمثال في المحادثات اليومية حتى يتطور الطالب بمستواه اللغويّ، إذ نرى في معايير المحادثة العالمية أن استخدام الأمثال والاستشهاد بها في الكلام يعكس مستوى عاليًا من اللغة)الحارثي، ٢٠٢٠، ص٧٦)، وبناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن المشاركين يدركون أهمية الأمثال العربية بوصفها وسيلة لتعزيز الفهم الثقافي والاجتماعي، إلا أن توظيفها العملي في الحياة اليومية لا يزال متباينًا، وهذا يستدعي تعزيز البرامج التعليمية التي تدمج الأمثال ضمن مواقف تواصلية حقيقية؛ بغية ترسيخ استخدامها وتفعيلها بشكل أكثر اتساقًا في السياقات اللغوية اليومية، وفي إطار المنهج المزجي المعتمد في هذا البحث، وحرصًا على تعزيز النتائج الكمية وتفسيرها من خلال معطيات نوعية، جُمعت البيانات النوعية من خلال الأسئلة المفتوحة التي أُدرجت في نهاية الاستبانة، وقد قام الباحثون بجمع هذه الإجابات ثم تصنيفها موضوعيًا وفق محاور دلالية متكررة، مثل: الأثر الثقافي، والقيم الأخلاقية، والفهم العميق للغة، وانطباعات المشاركين عن فاعلية الأمثال.

بعد التصنيف، خضعت البيانات لتحليل وصفي كيفي، يهدف إلى استنباط المؤشرات المعنوية التي تُفسر الظواهر التي كشفت عنها النتائج الكمية، فعلى سبيل المثال، أظهرت إحدى الإجابات وعيًا عميقًا بقيمة الأمثال في نقل الثقافة العربية، إذ قال أحد المشاركين:

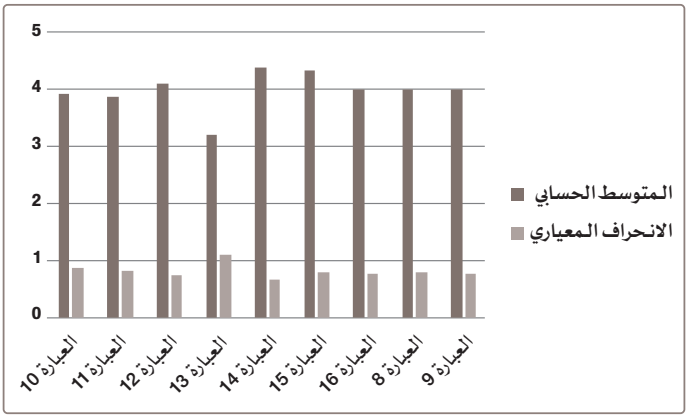
هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

"تعلمت من الأمثال العربية كثيرًا عن طريقة تفكير العرب وتعاملهم مع المواقف اليومية، وهذا ساعدني على فهم اللغة بشكل أعمق"، كما أشار آخر إلى أنّ "الأمثال تعكس القيم الاجتماعية والدينية، وقد لاحظت تكرار مفاهيم، مثل الصبر والاحترام في كثير منها".

تُبرز هذه الشهادات بوضوح الأثر الثقافي والمعرفي للأمثال، وتدعم التوجهات الكمية التي أظهرت توافقًا عامًا على دور الأمثال في تنمية الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية.

ويقارن الرّسم البياني الآتي بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة المحور الأول (تأثير الأمثال العربية في الفهم الثقافي واللّغوي):

الرسم البياني (١): المقارنة بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة تأثير الأمثال العربية في الفهم الثقافي واللغوي



تحليل السّؤال الثاني (التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة)

وانتقالا إلى السّؤال الثّاني الذي يتناول التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة، **نلخّص نتائج هذا المحور بالجدول الآتي:**

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

جدول (٥) ملخص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفقرة ١٧	أسمع الأمثال العربية في بيئات مختلفة مثل الصف الدراسي أو وسائل الإعلام أو المحادثات اليومية.	٣,٤٠	١,٠١
الفقرة ١٨	أجد صعوبة في معرفة المعنى المجازي للأمثال وليس فقط معناها الحرفي.	٣,٤٩	٠,٨٠
الفقرة ١٩	أواجه صعوبة في استخدام الأمثال العربية في محادثاتي اليومية بسبب عدم اعتيادي عليها.	٣,٩٠	٠,٨٣
الفقرة ٢٠	أحتاج إلى وقت طويل لاختيار المثل المناسب وتذكره عند التحدث أو الكتابة.	٣,٦١	٠,٨٧
الفقرة ٢١	أشعر بعدم الثقة عند استخدام الأمثال العربية خوفًا من استخدامها في غير موضعها الصحيح.	٣,٥١	٠,٩٥
الفقرة ٢٢	أجد صعوبة في تفسير بعض الأمثال العربية بسبب اختلافها عن ثقافتي الأصلية.	٣,٦٢	٠,٩٣
الفقرة ٢٣	أجد أن المفردات وتركيب الجمل في الأمثال العربية صعبة بالنسبة لي لفهمها.	٣,٣٠	٠,٩٧
الفقرة ٢٤	لا أجد استخدامًا عمليًا للأمثال العربية في حياتي اليومية؛ مما يقلل من دوافعي لتعلمها.	٢,٧٤	١,٠٧
الفقرة ٢٥	أشعر بأن المناهج التعليمية لا تركز بما يكفي على تعليم الأمثال العربية بطريقة فعالة.	٣,٧٤	٠,٨٠
الفقرة ٢٦	أحتاج إلى وسائل أكثر تفاعلية مثل الفيديوهات أو القصص لتسهيل تعلم الأمثال العربية.	٤,٠٩	٠,٧١
	المعدل العامّ	٣,٥٤	٠,١١

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

تشير نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى وجود صعوبات متعددة تواجه المشاركين لدى تعلمهم الأمثال العربية، وقد تبين أن الحاجة إلى وسائل تعليمية أكثر تفاعلية مثل الفيديوهات والقصص تمثل التحدي الأكبر، إذ حصلت هذه العبارة على أعلى متوسط حسابي ٤,٠٩، وهذا يعكس رغبة المشاركين في استخدام أساليب تعليمية مبتكرة لتسهيل عملية التعلم، ولعلّ هذا يعود إلى قلة التركيز على تفعيل الأمثال في المناهج الدراسية المستخدمة في تدريس الأجانب (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص (١٩٠، ويلي ذلك صعوبة استخدام الأمثال العربية في المحادثات اليومية، إذ حصلت هذه العبارة على ثاني أعلى متوسط حسابي ٣,٩٠، وهذا يدل على أن المشاركين يجدون صعوبة في دمج الأمثال في سياقات التواصل الفعلي؛ ولعل هذا أيضا يعود إلى عدم التركيز عليها في البيئة الصفية، كما أن قصور المناهج التعليمية يمثل تحديًا هامًا، إذ حصلت هذه العبارة على ثالث أعلى متوسط حسابي ٣,٧٤، وهذا يشير إلى أن المشاركين يشعرون بأن المناهج الحالية لا تلبي احتياجاتهم في تعلم الأمثال العربية، وما يهمل في الصف سيهمل في التواصل الفعلي.

ومن ناحية أخرى، تتباين آراء المشاركين حول بعض التحديات بشكل كبير، فقد حصلت عبارة "لا أجد استخدامًا عمليًا للأمثال العربية في حياتي اليومية" على أعلى انحراف معياري ١,٠٧، وهذا يدل على وجود تباين كبير في آراء المشاركين حول مدى أهمية الأمثال في حياتهم اليومية؛ ولعل هذا يعود إلى تنوع البيئات التي درسوا فيها وسمعوا فيها اللغة المحكية من سكانها الأصليين، كما أن آراء المشاركين متباينة حول مدى تعرضهم للأمثال العربية في بيئات مختلفة، إذ حصلت عبارة "أسمع الأمثال العربية في بيئات مختلفة" على ثاني أعلى انحراف معياري ١,٠١، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هناك تباينًا في آراء المشاركين حول مدى صعوبة المفردات وتركيب الجمل في الأمثال العربية، إذ حصلت هذه العبارة على ثالث أعلى انحراف معياري ٠,٩٧.

وبشكل عام، يمكن تلخيص التحديات التي يواجهها المشاركون في تعلم الأمثال العربية في أربعة محاور رئيسة هي: التحديات اللغوية (صعوبة فهم المعنى المجازي، وتفسير الأمثال، وفهم المفردات والتركيب)، والتحديات التطبيقية (صعوبة استخدام الأمثال في المحادثات،

وتذكر المثل المناسب، والشعور بعدم الثقة عند استخدامها)، والتحديات التعليمية (قصور المناهج، والحاجة إلى وسائل تعليمية تفاعلية)، والتحديات الدافعية (عدم وجود استخدام عملي للأمثال) (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص١٩٥).

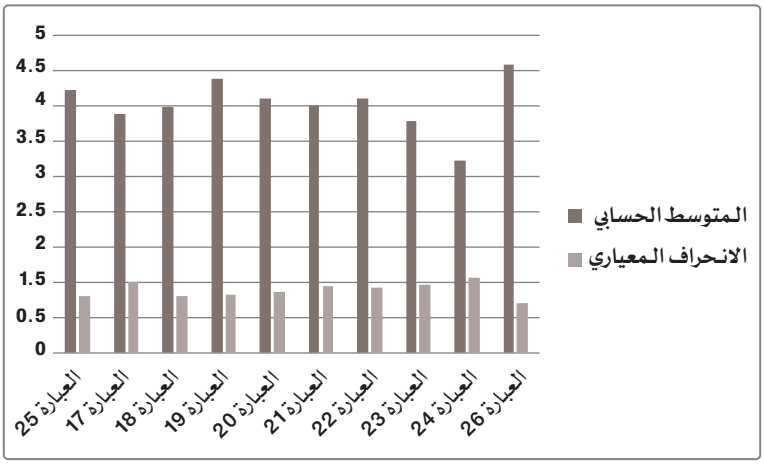
وتشير هذه النتائج إلى أهمية تطوير مناهج تعليمية تفاعلية تركز على الاستخدام العملي للأمثال، وتوفر شروحات واضحة للمعاني المجازية، وتنمي ثقة المتعلمين في استخدامها، وتربط تعلم الأمثال بالحياة اليومية لزيادة دافعيتهم إلى تعلمها، وتلفت نظر المعلمين إلى ضرورة استخدام الأمثال في العملية التعليميّة؛ لما لها من أثر كبير في فهم وإدراك الثقافة (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص٧٥)، وفي إطار اعتماد هذا البحث على المنهج المزجي، جُمعت البيانات النوعية من خلال سؤال مفتوح أُدرج في نهاية الاستبانة، إذ طُلب من المشاركين التعبير بحرية عن آرائهم وتجاربهم في تعلم الأمثال العربية، وبعد جمع الإجابات، جرى تفريغها في ملف مستقل، ثم قُرئت قراءات متعددة؛ بهدف تصنيفها وفق محاور دلالية مشتركة، مثل: التحديات في الفهم، والأثر الثقافي، واقتراحات التعلم، وقد اتُّبع أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) في معالجة هذه البيانات، مع التركيز على الأنماط المتكررة والتجارب الفريدة (Braun & Clarke, 2006).

وانطلاقًا من اعتماد هذا البحث على المنهج المزجي، لم يقتصر جمع البيانات على الجانب الكمي فحسب، بل شمل أيضًا الجانب النوعي؛ بهدف تعميق الفهم وتحقيق التكامل بين المنهجين، وقد تمثّل الجانب النوعي في سؤال مفتوح أُدرج في نهاية الاستبانة، وُجّه إلى جميع المشاركين، إذ بلغ عدد المستجيبين له (٧٧) مشاركًا، وبعد جمع الإفادات وتفريغها، خضعت لعملية تحليل منظمة فُرزت فيها الإجابات وصُنّفت وفقًا للمضامين المتكررة، باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وأسفرت هذه العملية عن تحديد أنماط دلالية مشتركة رُبطت بمحاور الدراسة الكمية، بما يعزز موثوقية النتائج ويثري تفسيرها، ومن بين ما ورد في إحدى الإجابات: "أحببت بعض الأمثال العربية، لكنني لا أستخدمها"، ما يعكس وجود فجوة بين التقدير الثقافي للأمثال، وبين توظيفها الفعلي في التواصل؛ لأنني لا أفهم معناها المجازي جيدًا، وأخشى أن أستخدمها بشكل خاطئ"، بينما جاء في استجابة أخرى: "الفيديوهات التوضيحية التي تتضمن مواقف تمثيلية

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

ساعدتني أكثر من الشرح التقليدي؛ لأنني أستطيع أن أرى متى يُستخدم المثل"، وقد أبرز هذا التحليل النوعي الحاجة إلى وسائل تعليمية تفاعلية ومواقف تطبيقية، كما دعم نتائج التحليل الكمي التي كشفت عن صعوبات في استخدام الأمثال في المحادثات اليومية، وعن تباين في مستويات الفهم يُعزى إلى اختلاف الخلفيات اللغوية والثقافية، وهو ما انعكس في ارتفاع الانحراف المعياري في بعض البنود، ويقارن الرّسم البياني الآتي بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة المحور الثاني (التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة):

الرسم البياني (٢): المقارنة بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة



تحليل الأسئلة المفتوحة

للوصول إلى التصنيف النهائي لآراء الدارسين حول أهمية تعلّم الأمثال العربية، طُرح سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة بعنوان: "هل تعتقد أن تعلّم الأمثال العربية مهم جدًا للدّارس غير الناطق بالعربية؟ ولماذا؟". وقد أجاب على هذا السؤال ٧٧ مشاركًا، وجُمعت الإجابات النصية كما وردت في النموذج الإلكتروني، ثم فُرغت الإجابات يدويًا، تلتها مرحلة الفحص الأولي؛ لاكتشاف الأنماط المتكررة والعبارات ذات الدلالات المتقاربة، وبناءً على ذلك، اتُّبع منهج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) في تصنيف هذه الإجابات، إذ

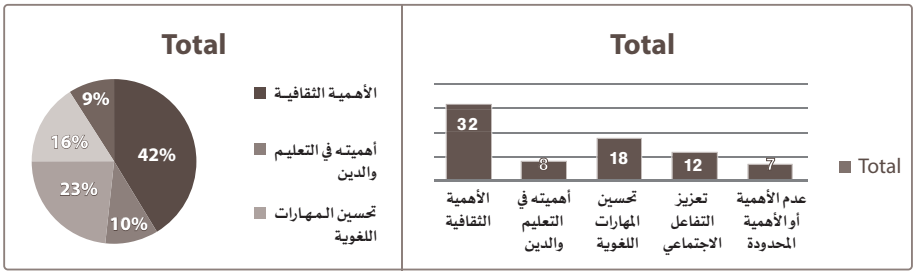
جرى ترميز العبارات المفتاحية وتصنيفها في محاور رئيسة تمثّل الاتجاهات العامة في إجابات المشاركين، وقد أسفر التحليل عن ستة تصنيفات رئيسة: الأهمية الثقافية، وتحسين المهارات اللغوية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، والأهمية التعليمية والدينية، ثم فئة من رأوا أن للأمثال أهمية محدودة أو غير ضرورية.

وُثِّقت النتائج في جدول يوضح عدد الإجابات والنسب المئوية لكل فئة، وهو ما يدعم موثوقية التحليل النوعي ويعزز نتائج الدراسة الكمية، مؤكّدًا استخدام المنهج المزجي بشكل منهجي ومتكامل.

جدول (٦) تصنيف أسباب أهمية تعلّم الأمثال العربية ونسب تكرارها

الفقرة ٢٧: هل تعتقد أن تعلّم الأمثال العربية مهم جدًا للدّارس غير الناطق بالعربية؟ لماذا؟						
الإجابات	الأهمية الثقافية	تحسين المهارات اللغوية	تعزيز التفاعل الاجتماعي	أهميته في التعليم والدين	عدم الأهمية أو الأهمية المحدودة	المجموع
عدد الإجابات	٣٢	١٨	١٢	٨	٧	٧٧
النسبة المئوية	٪٤١,٦	٪٢٣,٤	٪١٥,٦	٪١٠,٤	٪٩,١	٪١٠٠

الرسم البياني (٣): التمثيل البياني لتصنيف أسباب أهمية تعلّم الأمثال العربية ونسب تكرارها



تظهر الرسوم البيانية المعروضة في الصورة توجهات وآراء الدارسين غير الناطقين بالعربية حول أهمية تعلّم الأمثال العربية، إذ يوضّح الرسم البياني العمودي أن الغالبية

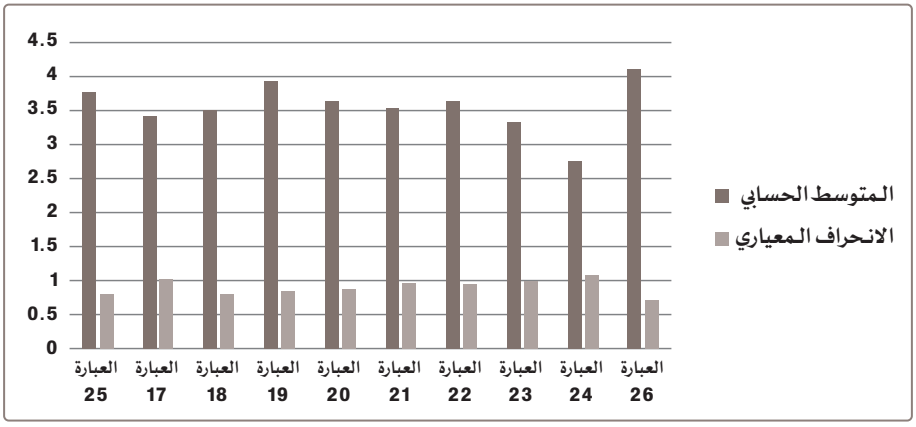
العظمى من المشاركين، بنسبة ٤١,٦٪ (٣٢ استجابة)، عدّوا أن للأمثال العربية أهمية ثقافية بالغة، وهذا يدل على إدراكهم لدورها في نقل التراث والقيم والمفاهيم المجتمعية، يلي ذلك ٢٣,٤٪ (١٨ استجابة) ممن رأوا أن تعلّم الأمثال يُسهم في تحسين المهارات اللغوية؛ ما يشير إلى إدراكهم لأثر الأمثال في إثراء المفردات وفهم التراكيب اللغوية، كما أظهرت النتائج أن ١٥,٦٪ من المشاركين أكدوا أهمية الأمثال في تعزيز التفاعل الاجتماعي، مؤكدين دورها في تسهيل التفاهم والتواصل داخل المجتمع، في المقابل، أشارت نسبة أقل ١٠,٤٪، إلى أهمية الأمثال في التعليم والدين، بينما رأى ٩,١٪ فقط أنها غير مهمة أو ذات أهمية محدودة.

يظهر الرسم البياني الدائري هذه النسب بشكل بصري واضح، وهذا يؤكد التوجه العام للدارسين نحو الاعتراف بالقيمة الثقافية واللغوية للأمثال العربية، وتعكس هذه النتائج الحاجة إلى دمج الأمثال ضمن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليس فقط لتعزيز المهارات اللغوية، بل أيضًا لتعريفهم بالثقافة العربية بشكل أعمق.

ومن خلال الرّسم المذكور بيّنت النتائج وعي المشاركين بالدور المحوري للأمثال العربية، حيث عدّها معظمهم وسيلةً أصيلةً لنقل القيم الثقافية والاجتماعية، فقد أشار ٢٣,٤٪، إلى أثرها المباشر في تعزيز المهارات اللغوية، لا سيما في تنمية المفردات وفهم التراكيب، بينما أكد ١٥,٦٪ دورها في دعم التفاعل الاجتماعي، وبناءً على ذلك، يرى الباحثون أنّه لا يكفي التنويه بأهمية دمج الأمثال في المناهج، بل يُقترح اعتماد آلية دقيقة لذلك، تبدأ باختيار أمثال مناسبة لكل مستوى لغوي، وتُدرّس ضمن سياقات وظيفية ترتبط بحياة المتعلم، مع اعتماد المدخل الاتصالي الثقافي، وتوظيف أنشطة أدائية وتقييمات واقعية تضمن تملّك الطالب للمعنى اللغوي والثقافي للمثل، وليس مجرد حفظه أو ترديده.

وبعد تحليل البيانات النوعية المجمّعة وفق المنهج المزجي، صُنفت إجابات المشاركين وفق محاور دلالية متكررة، ومن أبرز ما أفرزته هذه التحليلات ما يتعلّق بالتحديات التي يواجهها المتعلمون عند التعامل مع الأمثال العربية، وانسجامًا مع ذلك، جاءت نتائج البيانات الكمية داعمة لما ورد في التحليل النوعي؛ إذ توضّح الصورة البيانية الثانية آراء المشاركين حول أبرز التحديات التي تواجههم في تعلّم الأمثال العربية، فقد تبيّن أن النسبة الأعلى، وهي ٣٠,٤٪

(٢٤ مشاركًا)، أشاروا إلى أن "المعاني المجازية" تمثّل أبرز هذه التحديات؛ مما يدلّ على صعوبة إدراك الدلالات غير الحرفية للأمثال لدى غير الناطقين بالعربية، تلتها مشكلة "الكلمات غير المألوفة" بنسبة ٢٥,٣٪ (٢٠ مشاركًا)، وهذا يعكس محدودية المفردات لدى الدارسين وصعوبة فهم المصطلحات القديمة أو الشعبية الواردة في الأمثال، كما أشار ١٩٪ من المشاركين إلى صعوبة "اختيار المثل المناسب للسياق"؛ ما يدل على الحاجة إلى التدريب على الاستخدام الوظيفي للأمثال، في حين عدّ ١٥,٢٪ من المشاركين أن التحدي يكمن في "الخوف من الاستخدام الخاطئ"، الأمر الذي يُظهر بُعدًا نفسيًا في عملية التعلم مرتبطًا بثقة المتعلّم، وأخيرًا، رأى ١٠,١٪ فقط أن الأمثال لا تمثل تحديًا كبيرًا، وهو ما يعكس تفاوتًا في مستويات الطلبة أو خبراتهم السابقة، وتؤكد هذه النتائج ضرورة مراعاة الجانب الدلالي والثقافي عند تعليم الأمثال، والاهتمام بإيجاد طرائق تعليمية تراعي تبسيط المجاز وتوضيح المعاني، بالإضافة إلى تدريب المتعلمين على حسن توظيف المثل في السياق المناسب لبناء كفاءة لغوية تواصلية متكاملة.

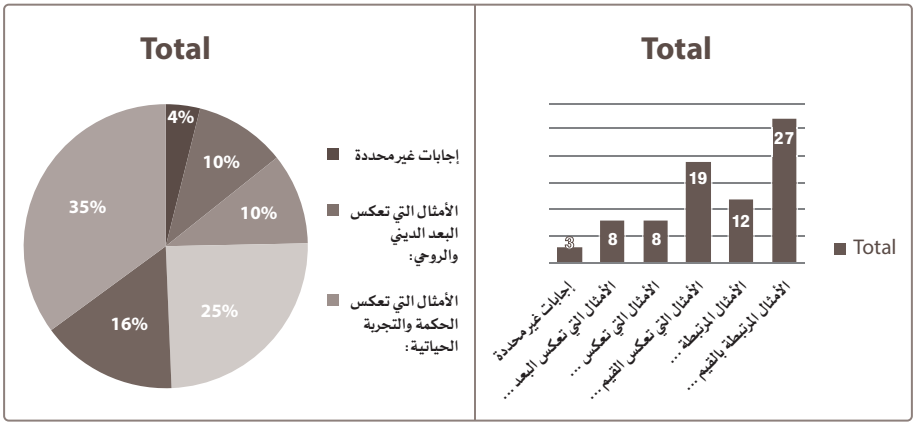


هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٧) تصنيف أنواع الأمثال العربية التي أثّرت في فهم الثقافة العربية لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية ونسب تكرارها.

الفقرة ٢٨: ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟							
الإجابات	الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية	الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية	الأمثال المرتبطة بالإدارة الجيدة للوقت والعمل الجاد	الأمثال التي تعكس الحكمة والتجربة الحياتية	الأمثال التي تعكس البعد الديني والروحي	إجابات غير محددة	المجموع
عـــــدد الإجابات	٢٧ إجابة	١٩ إجابة	١٢ إجابة	٨ إجابات	٨ إجابات	٣ إجابات	٧٧ إجابة
النسبـــة المئوية	٪٣٥,١	٪٢٤,٧	٪١٥,٦	٪١٠,٤	٪١٠,٤	٪٣,٩	٪١٠٠

الرسم البياني (٤): تصنيف ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟ ونسب تكرارها لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية



جدول (٨) تصنيف أبرز التحديات التي واجهت الدارسين غير الناطقين بالعربية عند محاولة فهم الأمثال العربية ونسب تكرارها

الفقرة ٢٩: ما أكبر التحديات التي واجهتك عند محاولة فهم الأمثال العربية؟ وكيف تعاملت معها؟							
الإجابات	صعوبة فهم بعض المصطلحات بسبب اختلاف اللهجات	مشكلات في فهم القواعد النحوية وتركيب الجمل في اللغة العربية	السرعة في التحدث عند العرب وصعوبة فهم النطق	صعوبة فهم المعاني المجازية والرمزية في الأمثال	ضعف المفردات اللغوية لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية	عدم الاعتياد على استخدام الأمثال في الحياة اليومية	المجموع
عـدد الإجابات	٢٧ إجابة	١٩ إجابة	١٢ إجابة	٨ إجابات	٨ إجابات	٣ إجابات	٧٧ إجابة
النسبـة المئوية	٣٥٪	٢٤,٧٪	١٥,٦٪	١٠,٤٪	١٠,٤٪	٣,٩٪	١٠٠٪

صُنفت إجابات المشاركين في الفقرة (٢٩) وفق منهج التحليل الموضوعي للمضامين، بناءً على الكلمات المفتاحية التي وردت في إجاباتهم، فمثلًا: من أشار إلى صعوبة الكلمات بسبب اللهجات صُنّف ضمن "صعوبة فهم المصطلحات"، ومن ركّز على مشكلات القواعد أُدرج في فئة "التركيب النحوي"، وهكذا.

في الجدول السّابق، جدول رقم (٨) جاء تصنيف الأمثال فيه بناءً على الوظيفة الغالبة التي أبرزها المشاركون في إجاباتهم المفتوحة، لا سيما في الفقرة (٢٨) التي سُئلوا فيها عن أكثر مثل أثّر في فهمهم للثقافة العربية وكيفية تأثيره، وقد أظهرت النتائج أن ٣٥,١٪ من المشاركين اختاروا أمثالًا ارتبطت بالقيم الاجتماعية، مثل "الجار قبل الدار"، في حين ركّز ٢٤,٧٪ على أمثال تعكس القيم الأخلاقية، مثل "من جدّ وجد" أو "الصادق محبوب"، وعلى الرغم من وجود تداخل للقيم الاجتماعية مع الأخلاقية في كثير من الأمثال العربية، إلّا أنّ التصنيف الحالي حاول مراعاة زاوية التأثير التي عبّر عنها المتعلمون أنفسهم، إذ

اعتُمدت الفئة التي رأوا أن المثل يخدمها بشكل أوضح، وقد أُجري هذا التصنيف؛ لتسهيل تحليل النتائج والكشف عن أنماط الفهم الثقافي لدى الدارسين، مع الحفاظ على دقة المعالجة وتمايز الفئات قدر الإمكان.

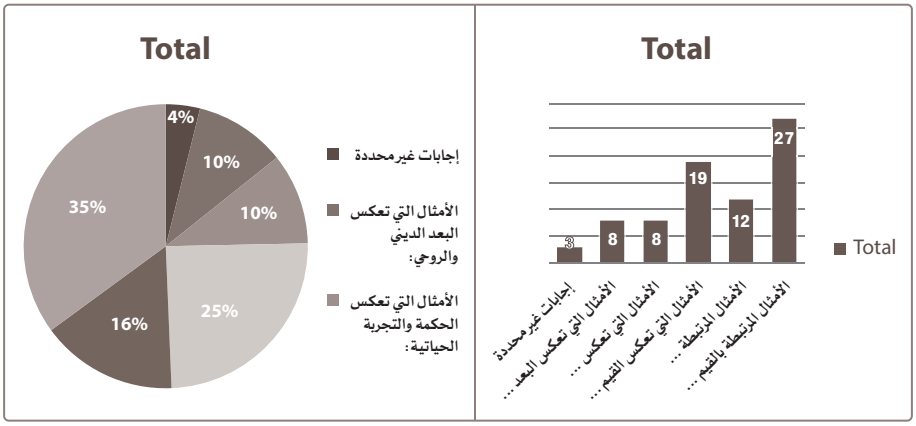
وتتّسق هذه النتائج مع ما ورد في الدراسات السابقة، إذ تعزز نتائج الرسم البياني (رقم٤) النقاط التي أشارت إليها الشوابكة (٢٠٢٢، ص٨٣)، إذ تؤكد أن أبرز التحديات التي يواجهها المتعلمون في استخدام الأمثال لا تتعلق باللغة فحسب، بل بثقافتها أيضًا، وتشمل صعوبات في فهم اللهجات، والتراكيب النحوية، وسرعة الكلام، والمعاني المجازية. وهذا يتطلب تطوير مناهج تعليمية أكثر تدرّجًا ووضوحًا في نقل هذه الجوانب الثقافية واللغوية المعقدة.

جدول (٩) أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟

الفقرة ٤٨: ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟							
تصنيف الإجابات	الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية	الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية	الأمثال المرتبطة بالإدارة الجيدة للوقت والعمل الجاد	الأمثال التي تعكس الحكمة والتجربة الحياتية	الأمثال التي تعكس البعد الديني والروحي	إجابات غير محددة	المجموع
عدد الإجابات	٢٧ إجابة	١٩ إجابة	١٢ إجابة	٨ إجابات	٨ إجابات	٣ إجابات	٧٧ إجابة
النسبة المئوية	٪٣٥,١	٪٢٤,٧	٪١٥,٦	٪١٠,٤	٪١٠,٤	٪٣,٩	٪١٠٠

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

الرسم البياني (٥): تصنيف ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟ ونسب تكرارها لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية



تشير نتائج الجدول إلى أن الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية كانت الأكثر تأثيرًا في فهم المتعلمين للثقافة العربية، تليها الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية، كما يظهر اهتمام ملحوظ بالأمثال التي تتعلق بالإدارة الجيدة والعمل الجاد، إضافة إلى الأمثال التي تنقل الحكمة والتجربة الحياتية والبعد الديني والروحي، وإن كان تأثيرها أقل مقارنة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية، وتظهر هذه النتائج الدور المهم للأمثال العربية في غرس القيم وتعزيز الوعي الثقافي لدى المتعلمين.

وكما تشير النتائج إلى أن أكبر تحد يواجه المشاركين هو اختلاف اللهجات العربية، مما يجعل فهم معاني الأمثال أكثر تعقيدًا، خاصة لأولئك الذين تعلموا العربية لغة ثانية، كما أن النحو العربي وتركيب الجمل يشكلان عائقًا آخر يواجهه المتعلمون، كما أنّ من الواضح أن سرعة النطق لدى الناطقين بالعربية تجعل من الصعب استيعاب الأمثال عند سماعها في المحادثات الطبيعية، بالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة أخرى تتعلق بفهم المعاني المجازية، بحكم أنها تتطلب معرفة بالسياق الثقافي العربي، ومن ثَمَّ فإن ضعف المفردات اللغوية وقلة استخدام الأمثال في الحياة اليومية يجعل من الصعب على المتعلمين تبنيها في محادثاتهم اليومية (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص ٨٣).

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

بالاعتماد على تصنيف إجابات المشاركين السّابقة، فإنّه يمكن تمثيل كل صنف من أصناف الأمثال العربية فعن الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية، ورد مثل: "الجار قبل الدار"، الذي يعبّر عن أهمية العلاقات الاجتماعية، أما الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية، فتجلّت في قولهم: "الصدق منجاة"، الذي يدل على قيمة الصدق في المعاملة، وفيما يخص الأمثال المرتبطة بالعمل الجاد وإدارة الوقت، برز مثل: "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك"، الذي يحث على استثمار الوقت بفعالية، أما الأمثال التي تعكس الحكمة، والتجربة الحياتية، فتُمثَّل بمثل: اسأل مجرّب ولا تسأل حكيم، وظهر البُعد الديني والروحي في مثل: "كما تدين تدان"، الذي يعكس مبدأ العدالة الإلهية، أما الإجابات غير المحددة، فتمثلت في عبارات عامة مثل: "كل الأمثال كانت مفيدة؛ لفهم الثقافة" دون الإشارة إلى مثل معين.

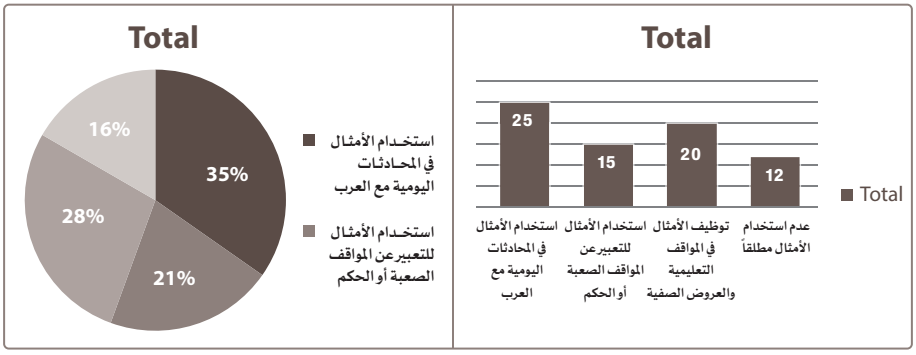
أمّا بالنّسبة للإجابات غير المحدّدة فقد جاءت في ثلاث إجابات، وهي "تعلمت مثلًا عربيًا أعجبني كثيرًا، لكن لا أذكر معناه بالضبط، لكنه يشعرني بأن العرب حكماء"، و"سمعت كثيرًا من الأمثال في الصف، وكلها جميلة ومفيدة لفهم اللغة" و"المثل العربي الذي تعلمته ساعدني، لكن لا أعرف كيف أشرحه."

جدول (١٠) نتائج سؤال وصف موقف استخدم فيه الدّارس مثلًا عربيًّا

الفقرة ٣٠٠: صف لنا موقفا/ حدثا كنت قد استعملت فيه مثلا عربيا تعلمته من قبل، وضّح هذا الموقف وكيف ساعدك المثل في التعبير وقتها						
الإجابات	استخدام الأمثال في المحادثات اليومية مع العرب	توظيف الأمثال في المواقف التعليمية والعروض الصفية	استخدام الأمثال للتعبير عن المواقف الصعبة أو الحكم	عدم استخدام الأمثال مطلقًا	صعوبة تذكر الأمثال المستخدمة سابقًا	المجموع
عدد الإجابات	٢٥ إجابة	٢٠ إجابة	١٥ إجابة	١٢ إجابة	٥ إجابات	٧٧ إجابة
النسبة المئوية	٪٣٢,٥	٪٢٦	٪١٩,٥	٪١٥,٦	٪٦,٤	٪١٠٠

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

الرسم البياني (٦): توزيع أساليب توظيف الأمثال العربية من قبل المتعلمين



تشير النسبة الأعلى (٣٢,٥٪) إلى أن استخدام الأمثال في المحادثات اليومية مع العرب هو المجال الأكثر شيوعًا؛ ما يعكس اندماجًا لغويًا وثقافيًا جيدًا في الحياة اليومية، ويعزز ما ذهب إليه الزهيري (٢٠٢٥، ص١٥) بأن الأمثال أدوات فعّالة في السياق التواصلي اليومي، وتدل المرتبة الثانية (٢٦٪)، الخاصة بتوظيف الأمثال في العروض الصفية والمواقف التعليمية، على وجود وعي لدى الدارسين بأهمية الأمثال في البيئات التعليمية، وهذا يدعم ما ذكره عبد الرحمن (٢٠٢٠، ص١١٢) حول ضرورة إدماج المحتوى الثقافي في النشاطات الصفية لتحقيق فهم أعمق للغة، أما نسبة ١٩,٥٪، التي تناولت استخدام الأمثال للتعبير عن المواقف الصعبة أو لإيصال الحكم، فتؤكد أن عددًا من الطلبة قادر على إدراك البعد المجازي للأمثال، ما يُعدّ مؤشرًا على تطور المهارات التداولية لديهم (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص٨٣).

وتشير النسب المتبقية (١٥,٦٪ لعدم الاستخدام، و٦,٤٪ لصعوبة التذكر) إلى وجود تحديات معرفية أو لغوية لدى فئة من الطلبة، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز البرامج التعليمية بمصادر تدريبية تركز على الربط السياقي والتكرار التفاعلي، وهو ما أشار إليه الزهيري (٢٠٢٥، ص. ٢١) عند حديثه عن صعوبات تعلّم الأمثال.

وتشير النتائج إلى أن أكثر التحديات التي يواجهها المشاركون في فهم الأمثال العربية تتمثل في صعوبة استيعاب اللهجات المختلفة، خاصة عند استخدام المصطلحات العامية، وهذا يجعل الفهم أكثر تعقيدًا، كما يظهر استخدام الأمثال العربية في المحادثات اليومية والتفاعل مع الناطقين بها بوصفه أحد أكثر الاستخدامات شيوعًا، خاصة إذا قام المعلمون

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

باستخدامها وتفعيلها على أنها أسلوب ينقل المتحدث من مستوى لغوي إلى لغوي متقدم، إذ يعتمد العديد من المشاركين على هذه الأمثال للتعبير عن آرائهم وتوضيح مواقفهم، ومع ذلك، يواجه البعض تحديات في حفظ الأمثال أو ترجمتها نظرًا لتعقيد معانيها العميقة وعدم وجود مكافئات مباشرة لها في اللغات الأخرى، وهذا يجعل استيعابها واستخدامها في السياقات المختلفة أكثر صعوبة.

كما أظهرت النتائج أن المتعلمين غير الناطقين بالعربية يرون في الأمثال وسيلة فعالة لفهم الثقافة العربية، خاصة تلك المرتبطة بالقيم الاجتماعية والأخلاقية والعمل والحكمة، إذ تسهم في تعزيز الوعي الثقافي وتنمية المهارات اللغوية، وقد عبّر أحد المشاركين بقوله: "تعلمت من الأمثال كيف يفكر الناس في المجتمع العربي، وأصبحت أفهم المواقف أكثر"، فيما أشار آخر إلى أن "الأمثال تساعدني على الكلام مثل العرب وتوضح لي المعاني بطريقة جميلة"، كما بيّنت النتائج أن الاستخدام الأبرز للأمثال يكون في المحادثات اليومية، لا سيما عندما يفعّلها المعلمون بوصفها أداة تعليمية ترتقي بمستوى المتعلم اللغوي، ومع ذلك، يواجه المشاركون تحديات بارزة في فهم الأمثال، أهمها اختلاف اللهجات، وسرعة النطق، وتراكيب الجمل، وصعوبة فهم المعاني المجازية، وقد علّق أحد المشاركين قائلًا: "بعض الأمثال صعبة؛ لأن الكلمات غير معروفة، وأحتاج شرحًا طويلًا لها"، وأوضح آخر: "أشعر بالحيرة عندما أسمع مثلًا سريعًا باللهجة العامية، ولا أفهم المعنى مباشرة"؛ ما يشير إلى ضرورة دعم تعلم الأمثال بوسائل توضيحية وسياقات متنوعة.

وبناء عليه فيما يلي مقترحات تطبيقية؛ **لتوظيف الأمثال في تطوير الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية:**

١. دمج الأمثال في المناهج التعليمية: ربط كل وحدة دراسية بمثل عربي يعكس القيم المرتبطة بموضوع الدرس؛ لتعزيز الفهم الثقافي واللغوي.
٢. استخدام الأنشطة التفاعلية: تمثيل الأمثال وربطها بمواقف حياتية واقعية أو مشاهد من الإعلام العربي، كما قال أحد الطلبة: "فهمت المثل أكثر لما شرح المعلم قصة تشبهه."

٣. المقارنة بين الأمثال: تشجيع الطلبة على مقارنة الأمثال العربية بأمثال من لغاتهم الأصلية، وهو ما ساعد أحد الطلبة على الفهم بقوله: "اكتشفت أن عندنا مثلًا قريبًا من المثل العربي؛ ففهمته بسرعة."

٤. تصميم وسائل تعليمية مساندة: إعداد كتيبات أو تطبيقات تتضمن شرحًا مبسطًا للأمثال مع صور وسيناريوهات؛ لتعزيز المفردات وتسهيل الاستخدام في السياقات اليومية.

٥. تحفيز الطلاب على الاستخدام العملي: تشجيع الطلبة على استخدام الأمثال في المحادثات الكتابية والشفهية داخل الصف وخارجه، بوصفه جزءًا من تقويم المهارات التواصلية والثقافية.

ملخّص النّتائج

تظهر نتائج هذا البحث أهمية الأمثال العربية بوصفها وسيلة لتعزيز الكفاءة اللغوية والثقافية لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية، وقد كشف التحليل عن دور الأمثال في تعزيز الفهم العميق للعادات والقيم، مع وجود تحديات تتعلق بالفهم المجازي واختلاف اللهجات، **وفيما يلي أبرز النتائج التي توصل إليها البحث:**

١. تُسهم الأمثال في تعزيز الفهم الثقافي العام، ولكن هذا الأثر يظل غالبًا ضمن إطار التلقي والفهم، دون أن يتحوّل إلى إنتاج لغوي فعّال، خاصة في الكتابة.

٢. تُسهم الأمثال العربية في تعزيز الوعي الثقافي للمتعلمين، وهذا يساعدهم على فهم العادات والقيم الاجتماعية في المجتمعات العربية.

٣. يواجه المتعلمون تحديات في فهم المعاني المجازية للأمثال واستخدامها بسبب اختلاف اللهجات والتركيب اللغوي.

٤. هناك فجوة بين تعلم الأمثال نظريًا وتطبيقها عمليًا في مواقف الحياة اليومية، وهذا يحد من استخدامها الفعّال.

٥. يتطلب تعليم الأمثال نهجًا تربويًا تفاعليًا يُدمج الأمثال في الأنشطة اليومية؛ لتسهيل استيعابها وتوظيفها.

٦. يمكـن أن تـؤدي إسـتراتيجيات تعليميـة حديثـة، مثـل اسـتخدام الوسـائط المتعـددة، إلى تعزيـز قـدرة المتعلمـين علـى فهـم الأمثـال واسـتخدامها في التواصـل الواقعـي.

التوصيات

بناء على النّتائج التي توصّل إليها البحث؛ فإنّه يوصي بما يلي:

١. دمـج الأمثـال العربيـة في الأنشـطة الصفيـة باسـتخدام أسـاليب تفاعليـة وبرامـج تعليميـة متعـددة الوسـائط لتوضيـح معانيهـا وسـياقاتها،

٢. اعتمـاد إسـتراتيجيات مرنـة، مثـل "مثـل اليـوم" وورش عمـل لتعزيـز المشـاركة وتوظيـف الأمثـال في مواقـف حواريـة حقيقيـة

٣. تقديـم شـروحات تـبرز الفـروق بـين الأمثـال الفصـحى والمحكيـة، وتدريـب المعلمـين علـى ربطهـا بالقيـم الثقافية.

٤. التّشـجيع علـى إجـراء بحـوث مسـتقبلية لقياس أثـر تدريـس الأمثال علـى مهـارات التواصل، وتطويـر تطبيقـات وأدوات تقييـم الكفـاءة الثقافية وعلاقتهـا بالتحصيل اللغوي.

المراجع العربية

أبو علي، محمد توفيق. (٢٠٠٧). *صورة العادات والتقاليد والقيم الجاهلية في كتب الأمثال العربية* (الطبعة الثالثة). بيروت، لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

الزهراني، فهد. (٢٠١٦). *الأمثال العربية وأثرها في التواصل الثقافي*. جدة، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

الزهيري، فاطمة. (٢٠٢٥). *الأمثال في تعليم اللغة العربية: دراسة نظرية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

سعادة، جودت. (٢٠١٠). *الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس*. الأردن. عمّان دار الفكر.

الشوابكة، أحمد، والحديد، محمد، والعليمات، خالد. (٢٠٢٢). *الأمثال الشعبية ودمج الناطقين بغير العربية*. عمّان، الأردن: الجامعة الأردنية.

الشوابكة، نوال. (٢٠٢٢). أهمية تعليم الأمثال الشعبية للناطقين بغير العربية ودورها في دمجهم في ثقافة المجتمع وتنمية مهارات الاتصال لديهم: طلبة الجامعة الأردنية أنموذجًا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد ٤٢(العدد ٣)*، الصفحات ١٣٤-١٥٢.

الشافعي، محمد. (٢٠١٥). *الأمثال العربية: دراسة ثقافية*. القاهرة، مصر: دار المعارف.

الهرساني، عمر. (٢٠٢٢). *برنامج قائم على الأمثال لتنمية الفهم القرائي*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

الهدروسي، سالم. (٢٠٢٣). *خطاب الأمثال القديم عند العرب: دراسة أدبية* (الطبعة الأولى). القاهرة، مصر: دار النشر.

الخطيب، علي. (٢٠١٩). *تعليم العربية للناطقين بغيرها: استراتيجيات ثقافية*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الحارثي، عزيزة مخضور. (٢٠٢٠). تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته. *مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد ٧٦(٧٦)*، الصفحات ٢٣٩-٢٧٩.

العتيبي، خالد. (٢٠١٧). *الهوية العربية والأمثال: دراسة تربوية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

عبد الرحمن، محمد. (٢٠٢٠). قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. عمّان، الأردن: دار الفكر.

عبد الله، أحمد. (٢٠١٨). *الأمثال العربية وتأثيرها في تعليم اللغة للناطقين بغيرها*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز الدراسات اللغوية.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وشنوان، عبد الرحمن. (٢٠١٠). *البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، وأساليبه* (الطبعة الرابعة). عمّان، الأردن: دار الفكر.

القاسمي، ناصر. (٢٠٢٠). *البلاغة في الأمثال العربية: تحليل دلالي. الشارقة*، الإمارات العربية المتحدة: مجمع اللغة العربية.

كريسويل، جون، وكلارك، فيكي بلانو. (٢٠١٨). *تصميم البحث: منهجيات المزج بين المنهج الكمي والنوعي* (ترجمة: نادية محمد المومني). عمّان، الأردن: دار المسيرة.

الموسوي، حسن. (٢٠٢١). *الأمثال العربية وقيم الوقت في الثقافة الإسلامية*. النجف، العراق: دار الحكمة.

بابطين، حمد، والجراح، راشد. (٢٠١٩). *توظيف الأمثال السائرة في تعليم العربية*. الكويت، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

سليمان، أمينة. (٢٠٢٢). *دمج الثقافة في تعليم اللغة: رؤية معاصرة*. الدوحة، قطر: جامعة قطر.

شيخ عرابي، ومحمّد أحمد نوال. (٢٠١٠). *أثر استعمال اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: طلبة جامعة الجزيرة الخاصة أنموذجًا* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزيرة الخاصة، ود مدني، السودان.

رومنة المراجع العربية

Abu ʻAli, Muhammad Tawfiq. (2007). *Sūrat al-ʻādāt wa-al-taqālīd wa-al-qiyam al-jāhilīyah fī kutub al-amthāl al-ʻArabīyah* (3rd ed.). Bayrūt, Lubnān: Sharikat al-Maṭbūʻāt lil-Tawzīʻ wa-al-Nashr.

Abidāt, Dhawqān, ʻAbd al-Ḥaqq, Kāyid, & Shanawān, ʻAbd al-Raḥmān. (2010). *Al-baḥth al-ʻilmī: mafāhīmuhu, adawātuhu, wa-asālībuhu* (4th ed.). ʻAmmān, al-Urdunn: Dār al-Fikr.

ʻAbd Allāh, Aḥmad. (2018). *Al-amthāl al-ʻArabīyah wa-taʼthīruhā fī taʻlīm al-lughah li-al-nāṭiqīn bighayrihā*. Al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Markaz al-Dirāsāt al-Lughawīyah.

Al-ʻUtaybī, Khālid. (2017). *Al-huwīyah al-ʻArabīyah wa-al-amthāl: dirāsah tarbawīyah*. Al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Dār al-Nashr al-Duwalī.

Al-Hārithī, ʻAzīzah Makhdhūr. (2020). Taqwīm mustawá al-adāʼ al-shafahī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī ḍawʼ mahārāt al-taḥadduth wa-al-waʻī bi-istrātījiyyātihi. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj,* 76(76), 239–279.

Al-Harsānī, ʻUmar. (2022). *Barnāmaj qāʼim ʻalá al-amthāl li-tanmiyat al-fahm al-qirāʼī.* Al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Wizārat al-Taʻlīm.

Al-Hadhrūsī, Sālim. (2023). *Khiṭāb al-amthāl al-qadīm ʻinda al-ʻArab: dirāsah adabīyah* (1st ed.). Al-Qāhirah, Miṣr: Dār al-Nashr.

Al-Khāṭib, ʻAlī. (2019). *Taʻlīm al-ʻArabīyah li-al-nāṭiqīn bighayrihā: Istrātījiyyāt thaqāfīyah*. Bayrūt, Lubnān: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Al-Qāsimī, Nāṣir. (2020). *Al-balāghah fī al-amthāl al-ʻArabīyah: taḥlīl dalālī*. Al-Shāriqah, al-Imārāt al-ʻArabīyah al-Muttaḥidah: Mujammaʻ al-Lughah al-ʻArabīyah.

Al-Shāfiʻī, Muḥammad. (2015). *Al-amthāl al-ʻArabīyah: dirāsah thaqāfīyah.* Al-Qāhirah, Miṣr: Dār al-Maʻārif.

Al-Shawwābikah, Aḥmad, Al-Ḥadīd, Muḥammad, & Al-ʻAlīmāt, Khālid. (2022). *Al-amthāl al-shaʻbīyah wa-damj al-nāṭiqīn bighayr al-ʻArabīyah*. ʻAmmān, al-Urdunn: Al-Jāmiʻah al-Urdunīyah.

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

Al-Shawwābikah, Nawāl. (2022). Ahamīyat ta‘līm al-amthāl al-sha‘bīyah li-al-nāṭiqīn bighayr al-‘Arabīyah wa-dawruhā fī damjihim fī thaqāfat al-mujtama‘ wa-tanmiyat mahārāt al-ittiṣāl ladayhim: Ṭullāb al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah namūdhajan. *Majallat Ittiḥād al-Jāmi‘āt al-‘Arabīyah lil-Buḥūth fī al-Ta‘līm al-‘Ālī,* 42(3), 134–152.

Al-Zahrānī, Fahd. (2016). *Al-amthāl al-‘Arabīyah wa-atharuhā fī al-tawāṣul al-thaqāfī*. Jiddah, al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Su‘ūdīyah: Jāmi‘at Malik ‘Abd al-‘Azīz.

Al-Zuhayrī, Fāṭimah. (2025). *Al-amthāl fī ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah: dirāsah naẓarīyah*. Al-Qāhirah, Miṣr: Dār al-Fikr al-‘Arabī.

Bābaṭīn, Ḥamad, & Al-Jarrāḥ, Rāshid. (2019). *Tawẓīf al-amthāl al-sā’irah fī ta‘līm al-‘Arabīyah*. Al-Kuwayt, al-Kuwayt: Mu’assasat al-Kuwayt li-al-Taqaddum al-‘Ilmī.

Cresswell, John, & Clark, Vicki Plano. (2018). *Taṣmīm al-baḥth: manhajiyyāt al-mazj bayn al-manhaj al-kammī wa-al-naw‘ī* (Nādiyah Muḥammad al-Mūmanī, Trans.). ‘Ammān, al-Urdunn: Dār al-Masīrah.

Musawī, Ḥasan. (2021). *Al-amthāl al-‘Arabīyah wa-qiyam al-waqt fī al-thaqāfah al-Islāmīyah*. Al-Najaf, al-‘Irāq: Dār al-Ḥikmah.

Sulaymān, Amīnah. (2022). *Damj al-thaqāfah fī ta‘līm al-lughah: ru’yah mu‘āṣirah.* Al-Dawḥah, Qaṭar: Jāmi‘at Qaṭar.

Shaykh ‘Urābī, Nawāl Aḥmad Muḥammad. (2010). *Athar isti‘māl al-lahjah al-‘āmmīyah fī al-lughah al-‘Arabīyah al-fuṣḥá fī al-mu’assasāt al-ta‘līmīyah: Ṭullāb Jāmi‘at al-Jazīrah al-Khāṣṣah namūdhajan* (Unpublished Master’s Thesis). Jāmi‘at al-Jazīrah al-Khāṣṣah, Wad Madanī, al-Sūdān.

المراجع الأجنبية

Babazade, A. (2025). *Proverbs in pedagogy: Role in language teaching and cultural transfer. International Journal of Multilingual Education, 14*(2), 89–104. Baku, Azerbaijan: Baku State University.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Murodilloyevna, D. (2022). *Proverbs and foreign language teaching: A linguistic approach. Journal of Linguistic Innovation, 7*(1), 33–47. Samarkand, Uzbekistan: Samarkand State University.

Musinovna, S. (2021). *Benefits of using proverbs in classroom teaching. Central Asian Journal of Education, 5*(4), 112–125. Tashkent, Uzbekistan: Tashkent Pedagogical Institute.

Rejeki, S. (2024). *Cultural awareness through proverbs: Developing intercultural competence in English learners. Asian EFL Journal, 26*(3), 78–94. Jakarta, Indonesia: University of Indonesia Press.

Tayyara, N. (2020). *Applying proverbs in teaching the Arabic language and culture. Journal of Semitic Studies, 65*(2), 201–220. New York, NY: Columbia University Press.

الملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة

عزيزي/عزيزتي المشارك/ة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

شكرًا لك على تخصيص جزء من وقتك للمشاركة في هذه الاستبانة، التي تُعد جزءًا من دراسة بحثية بعنوان

"الأمثال العربية وأثرها في تطوير الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها."

تهدف هذه الدراسة إلى فهم كيفية تأثير الأمثال العربية في تطوير الفهم الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والوقوف على أهم التحديات التي قد تواجههم في أثناء تعلمهم الأمثال العربية وفهمها.

◆ **معلومات هامة حول الاستبيان:**

☑ **مدة الإجابة:** من (١٠ إلى ١٥) دقيقة فقط.

☑ **سرية البيانات:** جميع إجاباتك سرية تمامًا، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

☑ **حرية المشاركة:** المشاركة في هذا الاستبيان اختيارية، ويمكنك الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات.

نحن نقدّر مساهمتك القيمة، والتي ستساعد في تحسين أساليب تدريس الثقافة العربية للناطقين بغيرها. إذا كان لديك أي استفسارات، فلا تتردد في التواصل معنا.

شكرًا لك على تعاونك!

◆ **الباحثون:.....**

◆ **الجامعة:.....**

أولًا: المعلومات العامة

- العمر:
  - ☐ أقل من سنة ١٨.
  - ☐ من ١٨ سنة إلى ٢٥ سنة.
  - ☐ من ٢٦ سنة إلى ٤٠ سنة.
  - ☐ أكبر من ٤٠ سنة.
- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- اللّغة الأمّ: _____
- المستوى الأكاديمي:
  - ☐ ثانوية عامة.
  - ☐ جامعي.
  - ☐ دراسات عليا.
- ما هو مستواك الحالي باللغة العربية:
  - ☐ مبتدئ ☐ متوسط ☐ متقدم
- كم سنة درست اللغة العربية؟
  - ☐ أقل من سنة.
  - ☐ من ١– ٣ سنوات.
  - ☐ أكثر من ٣ سنوات.
- هل لديك تجربة سابقة في العيش في بلد عربي؟
  - ☐ نعم
  - ☐ لا

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

- ما مصدر معرفتك بالأمثال العربية؟
  - ☐ الدراسة الأكاديمية
  - ☐ التواصل مع الناطقين بالعربية
  - ☐ وسائل الإعلام (أفلام، مسلسلات، برامج)
  - ☐ وسائل التواصل الاجتماعي
  - ☐ ليس لديّ معرفة بالأمثال

ثانيًا: محاور الاستبانة

يرجى وضع علامة (✓) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل عبارة حسب المقياس التالي:

البند	موافق بشدّة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدّة ١
المحور الأوّل: دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية					
١- ساعدتني الأمثال العربية في التعرف على القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع العربي.					
٢- أجد أن فهم الأمثال العربية يتطلب معرفة لغوية واسعة.					
٣- أجد أن الأمثال العربية تجعلني أكثر وعياً بالسلوكيات والتصرفات المقبولة في المجتمعات العربية.					
٤- أعتقد أن بعض الأمثال العربية تعبر عن مفاهيم ثقافية لا توجد في لغتي الأصلية.					
٥- تساعدني الأمثال العربية على تجنب سوء الفهم في التفاعلات الاجتماعية مع العرب.					

البند	موافق بشدّة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدّة ١
٦- أرى أن الأمثال العربية تعكس العادات والتقاليد العربية بطريقة واضحة.					
٧- أستخدم الأمثال العربية عند التحدث بالعربية أو الكتابة بها.					
٨- أرى أن تعلم الأمثال العربية يسهم في تعزيز فهمي للثقافة العربية بشكل عام وليس فقط للغة.					
٩- أعتقد أن معرفة الأمثال العربية تساعدني على فهم اللغة العربية بشكل أعمق.					
المحور الثاني: التحديات في تعلم الأمثال العربية					
١- أفهم معاني الأمثال العربية بسهولة دون الحاجة إلى شرح إضافي.					
٢- أسمع الأمثال العربية في بيئات مختلفة مثل الصف الدراسي أو وسائل الإعلام أو المحادثات اليومية.					
٣- أجد صعوبة في معرفة المعنى المجازي للأمثال وليس فقط معناها الحرفي.					
٤- أواجه صعوبة في استخدام الأمثال العربية في محادثاتي اليومية بسبب عدم اعتيادي عليها .					
٥- أحتاج إلى وقت طويل لاختيار وتذكّر المثل المناسب عند التحدث أو الكتابة.					

البند	موافق بشدّة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدّة ١
٦- أشعر بعدم الثقة عند استخدام الأمثال العربية خوفًا من استخدامها في غير موضعها الصحيح.					
٧- أجد صعوبة في تفسير بعض الأمثال العربية بسبب اختلافها عن ثقافتي الأصلية.					
٨- جد أن المفردات وتركيب الجمل في الأمثال العربية صعبة بالنسبة لي لأفهمها.					
٩- لا أجد استخدامًا عمليًا للأمثال العربية في حياتي اليومية؛ مما يقلل من دوافعي لتعلمها.					
١٠- أشعر بأن المناهج التعليمية لا تركز بما يكفي على تعليم الأمثال العربية بطريقة مناسبة.					
١١- أحتاج إلى وسائل أكثر تفاعلية مثل الفيديوهات أو القصص لتسهيل تعلم الأمثال العربية.					

ثالثًا: الأسئلة المفتوحة (يمكنك الإجابة باللغة العربيّة أو اللّغة الإنجليزيّة)

- هل تعتقد أن تعلّم الامثال العربية مهم جدا للدارس غير الناطق بالعربية؟ لماذا؟
- ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟
- ما أكبر التحديات التي واجهتك عند محاولة فهم الأمثال العربية؟ وكيف تعاملت معها؟
- صف لنا موقفا/ حدثا كنت قد استعملت فيه مثلا عربيا تعلمته من قبل، صف هذا الموقف وكيف ساعدك المثل في التعبير وقتها.

رابعًا: الاقتراحات والملاحظات

هـل لديـك أي اقتراحـات حـول كيفيـة تحسـين تدريـس الأمثـال العربيـة للناطقـين بغيرهـا؟ (يمكنك الإجابة بالعربية او الإنجليزية)

.....

.....

.....

شكرًا لك على وقتك ومساهمتك في هذا البحث ☺ !

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

Dear Participant,

Thank you for taking the time to participate in this survey, which is part of a research study titled:

"Arabic Proverbs and Their Impact on Developing Cultural Awareness Among Non-Native Arabic Learners."

This study aims to understand how Arabic proverbs contribute to enhancing cultural awares ness among non-native Arabic learners and to identify the key challenges they may face in learning and comprehending Arabic proverbs.

◆ **Important Information About the Survey:**

☑ **Time to Complete:** Only (10 to 15) minutes

☑ **Confidentiality:** All responses are strictly confidential and will be used solely for academic research purposes.

☑ **Voluntary Participation:** Participation in this survey is optional, and you may withdraw at any time without any consequences.

We highly appreciate your valuable contribution, which will help improve Arabic cultural teaching methods for non-native speakers. If you have any inquiries, please feel free to contact us.

Thank you for your cooperation!

◆ ؟؟؟؟؟

◆ ؟؟؟؟

First: General Information

Age:

☐ Under 18 years old

☐ From 18 to 25 years old

☐ From 26 to 40 years old

☐ Above 40 years old

Gender:

☐ Male ☐ Female

Native Language: _____

Academic Level:

☐ High School Diploma

☐ University Degree

☐ Postgraduate Studies

What is your current level in Arabic?

☐ Beginner ☐ Intermediate ☐ Advanced

How many years have you studied Arabic?

☐ Less than one year

☐ From 1 to 3 years

☐ More than 3 years

Have you ever lived in an Arabic-speaking country?

☐ Yes

☐ No

What is your main source of knowledge about Arabic proverbs?

☐ Academic Studies

☐ Communication with Native Arabic Speakers

☐ Media (Movies, TV Shows, Programs)

☐ Social Media

☐ I have no knowledge of Arabic proverbs

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

Second: Survey Sections

Please place a (✓) mark next to the level of agreement that best reflects your opinion, based on the following scale:

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
Section 1: The Role of Arabic Proverbs in Understanding Arab Customs and Cultural Values					
Arabic proverbs have helped me understand .social and cultural values in Arab society					
I find that understanding Arabic proverbs .requires a broad linguistic knowledge					
I feel that Arabic proverbs make me more aware of accepted behaviors and customs in .Arab societies					
I believe that some Arabic proverbs express cultural concepts that do not exist in my native .language					
Arabic proverbs help me avoid misunderstandings .in social interactions with Arabs					
I see that Arabic proverbs clearly reflect Arab .traditions and customs					
I use Arabic proverbs when speaking or writing .in Arabic					

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
I believe that learning Arabic proverbs contributes to a broader understanding of Arab culture, .not just the language					
I think knowing Arabic proverbs helps me develop a deeper understanding of the Arabic .language					

Section 2: Challenges in Learning Arabic Proverbs

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
I can understand the meanings of Arabic .proverbs easily without additional explanation					
I hear Arabic proverbs in various settings such .as the classroom, media, or daily conversations					
I struggle to understand the figurative meaning .of proverbs, not just their literal meaning					
I find it difficult to use Arabic proverbs in my daily conversations because I am not .accustomed to them					
I need a long time to recall and select the .appropriate proverb when speaking or writing					
I feel insecure when using Arabic proverbs, .fearing that I might misuse them					

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

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
I find it difficult to interpret some Arabic proverbs because they differ from my native culture.					
I find the vocabulary and sentence structure in Arabic proverbs difficult to understand.					
I do not see a practical use for Arabic proverbs in my daily life, which reduces my motivation to learn them.					
I feel that educational curricula do not focus enough on teaching Arabic proverbs effectively.					
I need more interactive methods, such as videos or stories, to make learning Arabic proverbs easier.					

Third: Open-Ended Questions (You may answer in Arabic or English)

1. 1.Do you think learning Arabic proverbs is very important for non-native Arabic learners? Why?
2. What is the most impactful Arabic proverb you have learned that helped you understand Arab culture? How?
3. What are the biggest challenges you faced when trying to understand Arabic proverbs? How did you deal with them?
4. Describe a situation where you used an Arabic proverb that you learned. Explain the situation and how the proverb helped you express yourself.

Fourth: Suggestions and Feedback

Do you have any suggestions on how to improve the teaching of Arabic proverbs for non-native learners? (You may answer in Arabic or English)

Thank you for your time and contribution to this research! 😊

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

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين:

بيانات الباحث١:

أحمد الجنادبة، أستاذ مشارك في تعليم العربية لغة ثانية قسم اللغة العربية في جامعة زايد الإمارات العربية المتحدة. حاصل على درجة الدكتوراه في الدراسات اللسانية من جامعة العلوم الإسلامية- الأردن عام ٢٠١٥ تدور اهتماماته البحثية حول تعليم اللغات الأجنبية.

Author Biodata1:

Ahmad Al-Janadba is an Associate Professor of Teaching Arabic as a Second Language in the Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates. He holds a Ph.D. in Linguistic Studies from the University of Islamic Sciences – Jordan, awarded in 2015. His research interests focus on Foreign Language Education.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: ahmadaljanadbah@gmail.com

بيانات الباحث٢:

طلال عبد الله المراشدة، محاضر في (اللغة العربيّة) في (قسم اللغة العربيّة) (بكلية الدّراسات متداخلة التّخصّصات) في جامعة زايد بـ(دولة الإمارات). حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيّات الحديثة من جامعة المدينة العالميّة/ ماليزيا عام ٢٠٢١ ومهتم بتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

Author Biodata2:

Talal Abdallah Tafesh Almarashdi/a Senior Instructor in the Department of Arabic Language the College of Interdisciplinary Studies, Zayed University.Dr. received his PhD degree in 2021 from Al-Madinah International University/ Malaysia University. His research interests include Teaching Arabic to Non-Native Speakers.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: Talal.AlMarashdi@zu.ac.ae

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

بيانات الباحثة ٣:

آلاء محمـد حسـن، "متخصصـة" في تدريـس اللغـة العربيّـة للناطقـين بغيرهـا في قسـم التعليـم العـام، بكليـة الدراسـات متداخلـة التخصصـات، في جامعـة زايـد في دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة، حاصلـة علـى درجـة الماجسـتير في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، مـن الجامعـة الأردنيّـة عـام ٢٠١٢ تـدور اهتماماتهـا البحثيـة في تعليـم اللغـة كلغـة ثانيـة.

Author Biodata3:

Alaa Mohammed Hasan, Specialist/ specializes in teaching Arabic as a second language in the General Education Department at the College of Interdisciplinary Studies, Zayed University, United Arab Emirates. She holds a Master's degree in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages from the University of Jordan, earned in 2012. Her research interests focus on language teaching as a second language.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: Alaa.Hasan@zu.ac.ae

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
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. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-004

د. غزية بنت عبد الله العجمي أ* أ.د. أسماء بنت مسهل العتيبي ب

أ دكتوراه في اللغويات التطبيقيَّة العربيَّة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ب أستاذ في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

استقبل في	نُشر في
١٤٤٦/٠٧/١٣	١٤٤٧/٠٢/٠٧

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية، وتحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واُستخدمت الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات، كما تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) ممرضة في خمسة مستشفيات حكومية وأهلية بمدينة الرياض. وبعد تحليل البيانات إحصائيًّا، خلصت الدراسة إلى أن المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية بلغت ثمانية مواقف، وهي: قسم الطوارئ، وقسم العيادات الخارجية، والتعامل مع مرافقي المرضى والزائرين، وقسم التنويم، وقسم العمليات الجراحية، وقسم النساء والولادة، وقسم الأشعة، وقسم التحاليل. كما انتهت الدراسة إلى أن الحاجات اللغوية شديدة الأهمية بلغت (٢٦) حاجة، كان من أبرزها: شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين، والإجابة عن أسئلة المريض.

الكلمات المفتاحية

الحاجات اللغوية، المواقف التواصلية، الممرضات، الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة.

*الباحث المراسل: غزية بنت عبد الله العجمي (البريد الإلكتروني: ghamalajmi@gmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
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 ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Communicative language needs of non-Arabic speaking nurses

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-004

Dr. Ghazyah Al-Ajmi [A*] **Prof. Asma Mushil Alotaiby** [B]

[A]obtained her PhD in Applied Arabic Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University

[B]Professor of Applied linguistic in the Department of Arabic Applied linguistics, College of teaching the Arabic Language., Imam Muhammed bin Saud Islamic University

Received on	Published on
13-01-2025	01-08-2025

ABSTRACT

The study aimed to identify the communicative language situations that require nurses to use the Arabic language and to analyze the language needs of non-Arabic speaking nurses. To achieve the study›s objectives, it followed the descriptive-analytical approach and used a questionnaire as the main tool for data collection. The study sample consisted of 250 nurses in five public and private hospitals in Riyadh. After statistical analysis of the data, the study concluded that there are eight communicative situations that require nurses to use the Arabic language: the emergency department, outpatient clinics, dealing with patients› companions and visitors, inpatient wards, surgical departments, the obstetrics and gynecology department, the radiology department, and the laboratory department. The study also found that there are 26 highly important linguistic needs, the most prominent of which are: explaining the reason a patient needs to undergo a specific examination and answering the patient›s questions.

KEYWORDS

language needs, communication situations, nurses, non-Arabic speakers.

*Corresponding author: Ghazyah Al-Ajmi (Email: ghamalajmi@gmail.com).

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

١- المقدمة

حظيت اللغة العربية بالاهتمام والنشر من قبل أبنائها، حيث انتشرت معاهد تعليم اللغة داخل البلدان العربية وخارجها. وتنقسم برامج تعليم اللغة في هذه المعاهد إلى قسمين: برنامج تعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) Language for General Purposes وهي البرامج التي ينخرط فيها جمهور متعدد الصفات هدفه من تعلم اللغة التواصلُ في مواقف الحياة المختلفة، وبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة Language for Specific Purposes وهي البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة وحاجات محددة (آدم، ٢٠١٣م، ص٦). وينقسم مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى: تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، وتعليم اللغة لأغراض مهنية، كتعليم اللغة للدبلوماسيين، والعسكريين، ورجال الأعمال، والأطباء والممرضين وغيرها من المجالات المهنية.

ويمثل القطاع الطبي مكانة عظيمة في حياتنا، حيث يتعامل مع أغلب أفراد المجتمع -بمختلف مراحلهم العمرية- لتقديم خدمة علاجية ووقائية لهم. وبما أن هذا القطاع يتطلب كفاءة طبية عالية، نجد أن بعض الدول تستقطب أطباء وممرضين أجانب ممن تتوفر لديهم الخبرة والكفاءة العالية. غير أن هذه الفئة المستقطبة تواجه مشكلة حاجز اللغة بينها وبين من يتعاملون معهم من المرضى والمرافقين والممرضين والموظفين الناطقين بلغتهم الأم ولا يجيدون لغة أخرى. ولذلك فقد سُلطَ الضوء في بعض المقالات على هذه المشكلة في مختلف الدول، فعلى سبيل المثال كانت ألمانيا بحاجة ماسة لأطباء في القطاع الصحي مما جعلها تفتح المجال لأطباء أجانب للعمل في مستشفياتها، بيد أن حاجز اللغة أدى إلى جعل العديد من المرضى يشتكون من نقصٍ في التواصل مع الأطباء الأجانب، الأمر الذي دفع المسؤولين إلى تقديم دورات لهم (فالتر، و أعمارا، ٢٠١٣م). كما نشرت صحيفة الاتحاد الإماراتية مقالة حول صعوبة التواصل مع الأطباء والممرضين الناطقين بغير العربية، حيث لا يجيد كثير من المراجعين اللغة الإنجليزية- خاصة كبار السن- مما جعل شركة الخدمات الصحية تضع حلولا سريعة للترجمة بين المرضى والأطباء (البوشي، وسليم، د.ت). والمملكة العربية السعودية ليست بمنأى عن هذه المشكلة، حيث يكثر

عـدد الأطبـاء والممرضـين الناطقـين بغـير اللغـة العربيـة في المستشـفيات الحكوميـة والأهليـة، كمـا نشـرَ مركـز سـلامة المـرضى علـى موقعـه الإلكـتروني اسـتبانتين، وذلـك بالتعـاون مـع مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة، لتقييـم اسـتخدام اللغـة العربيـة في الممارسـات الطبيـة مـن قبـل الممارسـين الطبيـين والمسـتفيدين مـن الخدمـات الصحيـة، ممـا يـدل علـى وجـود مشـكلة حاجـز اللغـة في المرافـق الصحيـة، ومـا للتواصـل اللغـوي بـين الطاقـم الطبي والمريـض مـن أهميـة في تيسـير عمـل هـذه الفئـة.

لذلـك بـادرت بعـض المستشـفيات الكـبرى في المملكـة العربيـة السـعودية بإقامـة دورات تسـاعدهم علـى التواصـل مـع المرضى غـير المجيديـن للغـة الأجنبيـة. عـلاوة علـى ذلـك، اهتمـت معاهـد تعليـم اللغـة بإعـداد برامـجَ لتعليـم اللغـة العربيـة لأغـراض طبيـة.

إن تلـك الشـريحة المهنيـة تعـد مجتمعـا قابـلا للدراسـة؛ ذلـك لأن تعلمهـم للغـة العربيـة يزيـد مـن جـودة الخدمـات الصحيـة، كمـا "قـد يسـاهم في نشـر اللغـة العربيـة وفـق الإسـتراتيجية الـتي وضعتهـا المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم" (الأدغـم،٢٠٠٣م، ص٥).

ولأن تلبيـة الحاجـات اللغويـة للمتعلمـين ومعرفـة المواقـف التواصليـة الـتي تتطلـب منهـم اسـتعمال اللغـة العربيـة هـي الهـدف مـن إعـداد برامـج تعليـم اللغـة بشـكل عـام، وتعليـم اللغـة لأغـراض طبيـة بشـكل خـاص، فـإن ذلـك يسـتدعي القيـام بدراسـة تُعـنى بتحديـد الحاجـات اللغويـة للممرضـات الناطقـات بغـير العربيـة في المواقـف التواصليـة في المملكـة العربيـة السـعودية.

١-١- أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١. ما المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية؟

٢. ما طبيعة الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية؟

١-٢- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١. تحديد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية.

٢. تحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية.

١-٣- أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

١. أن تحديد الحاجات اللغوية يعد بمثابة حجر الأساس لبناء مواد تعليمية لتعليم اللغة؛ لذلك قد تساعد هذا الدراسة في إعداد منهج لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة يسهم في تيسير عملهم وتقديم خدمة طبية وتمريضية ناجحة.

٢. الإسهام في سد الفجوة بين ما يتعلمه العاملون في القطاع الطبي في البرامج التعليمية وبين ما يحتاجونه بالفعل من اللغة العربية في مواقف التواصل اللغوي.

٣. أن إقبال العاملين في القطاع الطبي من الأجانب على تعلم اللغة العربية، قد يسهم في نشر اللغة العربية.

٤. تختص هذه الدراسة بفئة مهمة، حيث إن عدد الطاقم التمريضي الناطق بغير اللغة العربية كبير، وحاجاتهم اللغوية ومواقفهم كثيرة؛ نتيجة تعاملهم مع الكثير من المرضى غير المجيدين للغة الأجنبية.

١-٤- حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: قامت هذه الدراسة على أمرين وهما: تحديد المواقف التواصلية اللغوية للممرضات -عينة الدراسة- وتحليل حاجاتهن اللغوية.

٢. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المستشفيات الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

١-٥- مصطلحات الدراسة

■ **الحاجات اللغوية:**

تُعرّف حاجات الدارسين بأنها: "البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا ورغبة في تعلم لغة معينة" (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢٢٣-٢٢٤)

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا: هي تلك الفجوة بين ما اكتسبته المرضات من اللغة العربية، وبين ما يحتجن أن يكتسبنه بالفعل من اللغة عند التعامل مع المرضى العرب غير المجيدين للغة أجنبية.

■ **المواقف التواصلية:**

تعرف بأنها سياق تحدث فيه أحداث تواصلية معينة، يستخدم فيها المتعلمُ اللغة، سواء أكان هذا المحيط هو موقع العمل أو الحياة اليومية (Richards،٢٠١٢م، ص٢٣٢).

وفي المجال الطبي تعرف بأنها: "موقف تواصلي في العيادات الخارجية، أو في أقسام التنويم، أو في قسم الأشعة، والمختبر، بحيث يصبح الطبيب والمريض-أو ذويه- طرفي اتصال يتبادلان الإرسال والاستقبال حول أمر ما يتعلق بصحة المريض، أو رعايته" (علي،٢٠١٧م، ص٣٧٩).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا: بأنها السياق الطبي الذي يحدث فيه التواصل اللغوي بين المرضات والمستفيدين من الخدمات الصحية.

١-٦- الدراسات السابقة

اطَّلعت الباحثتان على الدراسات التي تناولت الحاجات اللغوية لأغراض طبية، وكان لهذه الدراسات جانب تطبيقيّ، وأهداف فرعيَّة، وجميعها تصب في الوصول إلى الحاجات اللغوية لأغراض طبيَّة، حيث ركزت دراسة Darcy W. Lear (٢٠٠٣) على تحديد الحاجات اللغوية والثقافية للمهنيين الصحيين الناطقين باللغة الإنجليزية في ثلاث عيادات للنساء والتوليد في ولاية أوهايو، والتي تقدم الخدمة للمتحدثات بالإسبانية. وقد اتبعت الباحثة

المنهج الوصفي "دراسة حالة"، معتمدة على الأدوات البحثية التالية: (الاستبانة المفتوحة، والمقابلة المفتوحة، والملاحظة). وقد توصلت الباحثة إلى أنَّ المهارات الأكثر شيوعا في المواقف التواصلية داخل عيادات النساء والتوليد بين مقدمي الخدمة ومتلقياتها من الإسبانيات هي الحديث والاستماع، كما لاحظت أن المحادثات في المواقف التواصلية تتميز بتراكيب نحوية، ومعجمية محددة. بالإضافة إلى أنَّ النساء أحاديات اللغة مشكلاتهن الصحية متعددة، وغير راضيات عن الخدمة الصحية المقدمة، بينما النساء ثنائيات اللغة أفضل التزاما بتعليمات الطبيب، وأكثر رضا عن الخدمة المقدمة، وإن كن يفضلن الطبيبة الإسبانية؛ لكونها أعرف بالثقافة الصحية أثناء فترة الحمل لدى الإسبانيات.

بينما هدفت دراسة رضا الأدغم (٢٠٠٣م) إلى تحديد الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي من الممرضين والأطباء الناطقين بغير اللغة العربية بسلطنة عمان، وهذا التحديد قد يساعد معدي المواد التعليمية في وضع منهج لهم يمكنهم من أداء وظائفهم أداء صحيحًا ومرضيًّا. وقد توصل الباحث إلى نتائج تُبيِّن حاجة الأطباء والممرضين الناطقين بغير العربية إلى الاتصال اللغوي باللغة العربية أثناء تأدية عملهم بدرجة كبيرة، مما ينبغي البدء بتقديم هذه الحاجات في برنامج تدريبي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض طبية.

في حين هدفت دراسة غزالي بن زين الدين (٢٠٠٩م) إلى تحديد الحاجات اللغوية للدارسين للغة العربية في كلية الطب ولاسيما الممرضات الماليزيات المتعاملات مع المرضى من السياح العرب، أو مع المرضى في الدول العربية، ووصف الدروس المناسبة التي تلبي الحاجات اللغوية للممرض والممرضة الماليزيين، ثم بناء منهج نموذجي لتعليم اللغة العربية لأغراض مهنية. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصَّل إلى أن نسبة ٥٨,٦٪ من الممرضات يوافقن على وجود مشكلة في الاتصال اللغوي مع المريض العربي، كما أن نسبة ٥٢,٥٪ من الممرضات أبدين حاجتهن إلى تعلم اللغة العربية.

وأما دراسة Sarbani Kattel (٢٠١٠) فهدفت إلى تحديد حالة التواصل بين الطبيب والمريض، وأثر العوامل الديموغرافية في التواصل بينهما، مع تحديد أنماط التواصل بين

الطبيب والمريض، ومدى استمرارية التواصل بين المريض وإدارة المستشفى. وقد سارت الدراسة على المنهج المختلط مستعينةً بالأدوات البحثية: الاستبانة المفتوحة والمقيدة، والمقابلة، والملاحظة، أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المرضى أميُّون، وكان الأطباء يراعون الحالة التعليمية والثقافية للمرضى فيستخدمون الإشارات والإيماءات. كما أن ٤٢٪ من المرضى راضون عن الخدمة الصحية المقدمة، خاصة الأميّين وكبار السن.

بينما هدفت دراسة أسامة زكي السيد علي (٢٠١٤م) إلى تحديد الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية الشائعة في محيط العمل وفي الحياة العامة لدى الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كل من القطاع الدبلوماسي والصحي والتعليمي والتجاري والمسلمين الجدد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات معتمدًا على الاستبانة باعتبارها أداة لتحديد الحاجات اللغوية الشائعة في المواقف التواصلية. وقد خلص الباحث إلى أن الحاجات اللغوية في مواقف التواصل في الحياة اليومية بلغت ثماني وعشرين حاجة لغوية شديدة الأهمية، وتسعَ عشرة حاجة لغوية متوسطة الأهمية لدى الأطباء. أما المرضون فقد بلغت حاجاتهم اللغوية شديدة الأهمية إحدى عشرة حاجةً لغوية، وثلاث عشرة حاجة لغوية متوسطة الأهمية.

وبعد استقصاء الدراسات التي تناولت الحاجات اللغوية لأغراض طبية، فقد تبين أن جميع الدراسات السابقة توصلت إلى أهمية التواصل اللغوي لدى العاملين في القطاع الطبي في بعض الدول، حيث ركزت بعض الدراسات على العاملين بالقطاع الطبي من أطباء وممرضين في أغلب الأقسام الطبية مثل: ودراسة الأدغم (٢٠٠٣)، ودراسة بن زين الدين (٢٠٠٩)، ودراسة Sarbani Kattel (٢٠١٠)، باستثناء دراسة Lear (٢٠٠٣)، فقد اقتصرت على قسم النساء والولادة. في حين توسعت دراسة علي (٢٠١٤) باستهداف العاملين في خمسة قطاعات وهي: (الدبلوماسي، الصحي، التعليمي، التجاري، المسلمون الجدد)، ولهذا فإن هذه الدراسة الحالية تأتي في محاولة لتحديد الحاجات اللغوية التواصلية للممرضات العاملات في القطاع الطبي في المملكة العربية السعودية وما هي المواقف التواصلية التي يحتجن لاستخدام اللغة العربية فيها.

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

٢- الإطار النظري

٢-١- تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

تنقسم برامج تعليم اللغة إلى قسمين: برنامج تعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) Language for General Purposes، وبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة Language for Specific Purposes، حيث إن تعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) يختلف في المفهوم والأهداف والمحتوى والفئة المستهدفة من تعليم اللغة عن تعليمها لأغراض خاصة. ويقصد بتعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) (LGP) ذلك البرنامج الذي يشمل قطاعا من الجمهور، متعدد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات، وغير ذلك من أمور يختلف فيها هذا الجمهور، إلا أنهم يتفقون في الهدف وهو تعلم اللغة لقضاء شؤون حياتهم بشكل عام (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢٢١). كما أشار محمد الجراح (٢٠١٠م، ص٤) إلى المقصود من تعليم اللغة لأغراض عامة بقوله: " ذلك البرنامج التعليمي الذي يحوي عددًا من الطلاب متعددي الوظائف والاهتمامات، وهدفهم من تعلُّمِ اللغة العربية هو قضاء شؤون الحياة العامة". في حين عرَّفه مختار الطاهر حسين (٢٠١١م، ص٤١٠) بأنه "ذلك البرنامج العام General Course الذي يسعى في تعليم اللغة إلى تمكين الدارس من الكفاية الأساسية في اللغة الأجنبية، والتي تسمى أيضا الكفاية في اللغة العامة. ويرى البرنامج العام أن هناك معرفة عامة باللغة، يجب أن يكتسبها الدارسون جميعهم، وإن اختلفت تخصصاتهم".

يتضح من التعريفات السابقة أن برامج تعليم اللغة بشكل عام تهتم بتعليم جميع العناصر والمهارات اللغوية، التي تعين الدارس على فهم اللغة الهدف، ومن ثم استخدامها في شؤون حياته العامة. كما أنَّ للبرنامج العام جمهورًا متعدد الخصائص والحاجات، بخلاف البرنامج الخاص.

٢-١-١- تعريف تعليم اللغة لأغراض خاصة (LS):

هناك عدة تعريفات ذُكرت لتعليم اللغة لأغراض خاصة، فقد عُرف بأنه:

١. "ذلك المنهج الذي حددت مواد مقرراته، بصفة رئيسية، وفق تحليل مسبق للحاجات الإبلاغية للمتعلم، وليس على أساس تفضيل المعلم أو المؤسسة التعليمية التي يعمل بها لمنهج معين في تعليم اللغة" (محمود، ١٩٨٣م، ص١١٦).

٢. مدخل لتعليم اللغة تستند كافة عناصره، من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس، إلى الحاجات التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة (Hutchinson, and Waters، ١٩٨٧م، ص١٩).

٣. "الملامح التي تتميزبها اللغة في استعمالات المتخصصين في حقول المعرفة المختلفة أو الممارسين لمهن خاصة مثل الصحفيين ورجال القانون والأطباء وغيرهم" (صالح، ٢٠٠٣م، ص٥٥).

٤. "البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة خاصة وحاجات محددة" (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢١٥).

٥. مجموعة محددة من الطلاب الذين يتعلمون الإنجليزية من أجل مجالات معينة أو مسار وظيفي مهني. ويركز مجال الإنجليزية لأغراض محددة (ESP) على موضوعات ومهارات محددة يحتاجها متعلمو الإنجليزية لأغراض محددة (ESP) في مجال محدد (Molhim، ٢٠١١م، ص٣).

من الملاحظ أن أغلب التعريفات تتمحور حول نقطتين: الأولى طبيعة الجمهور وخصائصه المحددة، والثانية تركيز البرنامج الخاص على احتياجات هذا الجمهور، حيث تستند برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى حاجات المتعلم، إذ تعد معرفة الحاجات وتحليلها الركيزة الأولى لبناء أي برنامج لتعليم اللغة لأغراض خاصة، فتسعى هذه البرامج لتلبية حاجات المتعلم اللغوية في مواقف تواصلية يتعرض لها في مجال معين سواء أكان أكاديميًا أم مهنيًا.

وعلى هذا فقد عرفت الباحثتان برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة بأنها: المدخل الذي يستند إلى حاجات المتعلم من اللغة الهدف، في بناء برنامج يلبيها ويساعد في تحسين الأداء

اللغـوي في المواقـف التواصليـة الـتي يتعـرض لهـا المتعلمـون، ذوو خصائـص مشـتركة ومحـددة في المجـالات الأكاديميـة أو المهنيـة.

٢-١-٢- الفرق بين تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليم اللغة لأغراض خاصة

كثـيرًا مـا تسـبق برامـجُ تعليـم اللغـة لأغـراض عامـة برامـجَ تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة؛ كمـا تعتمـد الأخـيرة علـى الأولى؛ لأن المتعلـم الـذي يلتحـق ببرامـج تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة لابـد أن يكـون لديـه خلفيـة لغويـة عـن اللغـة الهـدف. ويـرى رشـدي طعيمـة (٢٠٠٦م، ص٢٢٦) أن برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض عامـة وبرامـج تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة تتفـق في الآتي:

١. كلا البرنامجين موجهان للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية.
٢. كلا البرنامجين يشتركان في تمكين الدارس من الاتصال الجيد بالعربية مع الناطقين بها.
٣. كلا البرنامجـين يسـتلزمان منهجيـة العمـل، سـواء في تحديـد المهـارات، أو الأهـداف العامـة والخاصـة، أو إعـداد المـواد التعليميـة، أو التقويـم، أو غـير ذلـك.

ويشـير جـاك ريتشـاردز (Jack Richards، ٢٠١٢م، ص٤١) إلى أن الفـرق بـين البرنامجـين يكمـن في هـدف التعلـم، حيـث إن هـدف الطـلاب مـن تعلـم اللغـة لأغـراض عامـة هـو إتقـان اللغـة مـن أجـل ذاتهـا أو مـن أجـل اجتيـاز اختبـار عـام، بينمـا الطـلاب الذيـن يتعلمـون اللغـة لأغـراض خاصـة فهدفهـم مـن تعلمهـا هـو أداء دور معـين، مثـل طالـب أجنبـي في جامعـة تـدرّس بالإنجليزيـة، أو مضيفـة جويـة، أو ميكانيكـي، أو طبيـب.

في ضـوء مـا سـبق ذكـره مـن أوجـه الاتفـاق والاختـلاف بـين النوعـين فـإن الباحثتـين تريـان أن الاختـلاف بـين برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض عامـة وبرامـج تعليمهـا لأغـراض خاصـة يكمـن في تركـيز الأخـيرة علـى الحاجـات اللغويـة للمتعلـم في المجـال المهـني أو الأكاديـمي، والمواقـف التواصليـة الـتي تسـتخدم فيهـا هـذه الحاجـات، كمـا تتميـز هـذه البرامـج بجمهـور متجانـس ذي خصائـص مشـتركة ومحـددة. وتجـدر الإشـارة إلى أن برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة مهمـا اختلفـت في نقـاط معينـة مـع برامـج تعليمهـا لأغـراض عامـة، إلا أنهـا تبقـى فرعـا منهـا، وليسـت فرعـا مسـتقلا عنهـا. والشـكل التـالي يبـين موقـع تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة مـن تعليمهـا لأغـراض عامـة:

شكل (١) موقع تعليم اللغة لأغراض خاصة من تعليمها لأغراض عامة



٢-١-٣- خصائص تعليم اللغة لأغراض خاصة (LSP)

تتميز برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة بعدة خصائص منها:

١. التركيز على المتعلم وحاجاته، حيث تُعدُّ هذه البرامج في ضوء حاجات الدارسين (Needs Analysis) التي تقود واضعي البرامج لمعرفة ما سيفعله الدارس باللغة الأجنبية في ميدان دراسته أو حقل عمله (حسين، ٢٠١١م، ص٤١١).

٢. "توظيف الأهداف والمحتوى والمنهجيات التدريسية لتحسين الأداء اللغوي للدارس في المواقف التي ينوي استخدام اللغة فيها" (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦م، ص١١٥).

٣. عدم الالتزام بطريقة تدريس معينة، فالمعلم لا يلتزم باتباع طريقة تدريس معينة، وإنما يختار الطريقة الملائمة للدارس وأغراضه (محمود، ١٩٨٣م، ص ١١٩).

٤. قصر الوقت المخصص لبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، لأنها تركز على حاجات الدارس من اللغة الهدف (حسين، ٢٠١١م، ص٤١١).

٥. التركيز على العناصر اللغوية والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه المواقف التي سيستخدم المتعلمُ اللغةَ فيها (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦م، ص١١٥)، فمثلا عند إعداد دورة تدريبية للممرضات، قد يكون التركيز على مهارتي الاستماع والحديث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة، وذلك وفقا للمهام الوظيفية للممرضات وحاجاتهن اللغوية.

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

٦. غالبـا مـا تُقـدَّم برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة لطـلاب المسـتوى المتوسـط والمتقـدم؛ لمـا لديهـم مـن خلفيـة لغويـة عـن اللغـة الهـدف، فيكـون التركـيز علـى حاجاتهـم اللغويـة وليـس علـى أساسـيات اللغـة الهـدف.

٢-١-٤- أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة (LSP)

تنقسم برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى قسمين هما:

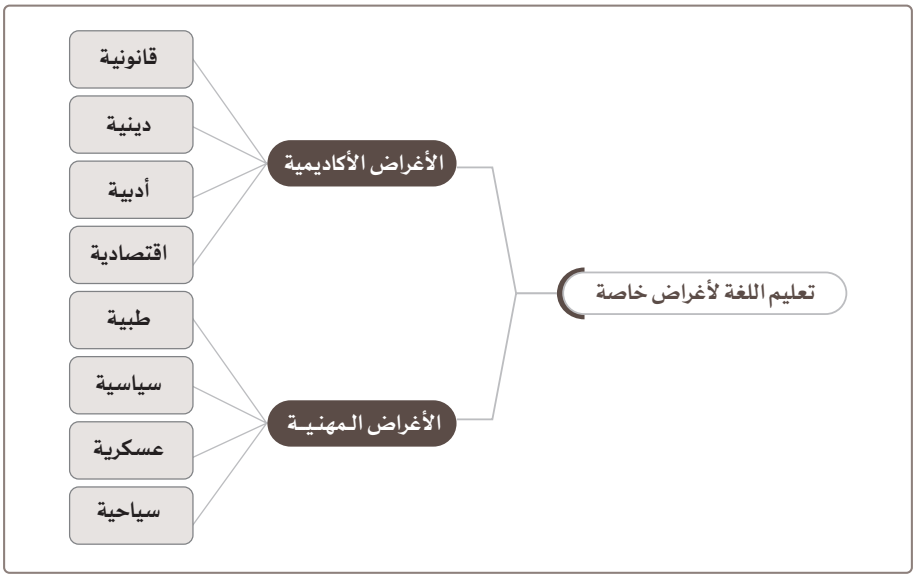
أولًا: برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض أكاديميـة وهـي البرامـج الـتي تهتـم بتلبيـة حاجـات المتعلمين مـن اللغـة الهـدف لرفـع أدائهـم في التخصصـات الأكاديميـة.

ثانيًا: برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض مهنيـة وهـي البرامـج الـتي تركـز علـى حاجـات المتعلمـين مـن اللغـة الهـدف، والـتي تتطلـب منهـم اسـتخدامها في مهنهـم.

ويتمثـل الفـرق الأسـاس بـين هذيـن النوعـين، في أن برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض مهنيـة، تـدور حـول حاجـات الـدارس المرتبطـة بالعمـل والتدريـب. أمـا برامـج تعليـم اللغـة لأغـراض أكاديميـة، فتـدور حـول الحاجـات المتعلقـة بالدراسـات الأكاديميـة (حسـين، ٢٠١١م، ٤١٢ص).

والشـكل التـالي يبـين أنـواع تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة ومـا ينـدرج تحتهـا مـن مجـالات **علـى سـبيل المثـال:**

شكل (٢) *أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة*



وقد لاحظت الباحثتان تعدد المجالات تحت كل نوع من أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة، وذلك بحسب حاجة المتعلم للغة الهدف في مجال عمله أو دراسته. وهذا يؤكد أهمية الحاجات اللغوية للمتعلم في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، حيث تبنى هذه البرامج بما يتلاءم وحاجات المتعلمين، الذين يجمعهم مجال مهني أو أكاديمي معين.

٢-٢- تعليم اللغة العربية لأغراض تمريضية

تعد مهنة التمريض من أكثر المهن أهمية في مجال العلاج وتقديم الخدمات الصحية (الخواجي، وأحمد، والشرقي، وبرعي، ٢٠١٣م، ص ١٨٤)، فهي مهنة لا تعترف بالعُرف، أو اللون، أو الدين، أو الانتماء السياسي، أو الطبقة الاجتماعية؛ إذ تجسد المثل الإنسانية العليا (بجاج، ٢٠١٥م، ص٣١٠). لذلك تسعى المؤسسات الصحية إلى رفع مستوى جودة الخدمات الصحية المقدمة للمرضى داخل المستشفيات وخارجها، وذلك بالتركيز على الدور التمريضي، إذ أصبح للتمريض نظريات ومفاهيم ومبادئ، وأخلاقيات خاصة به مستقلة عن النظريات والمفاهيم الأخرى الخاصة بالخدمات الصحية العلاجية (الخواجي، وآخرون،

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

٢٠١٣م، ص ١٨٤). وتزامنًا مع التقدم العلمي والتقني الذي حدث في المجال الصحي، أدى إلى تنوع دور الممرضة، فبعد أن كان دورها الرعاية الجسمانية للمريض، وتنفيذ إرشادات ومتطلبات الطبيب، **أصبح دورها يشمل الآتي:**

١. تقديم الرعاية الشاملة للمريض، حيث تشمل هذه الرعاية خدمات النواحي الجسمانية، والنفسية، والعاطفية، والاجتماعية" (بجاج، ٢٠١٥م، ص٣١١).
٢. تنفيذ الخطة العلاجية للطبيب، فالممرضة هي المسؤولة عن إعطاء المريض الدواء طبقًا لتعليمات الطبيب (حسن، ١٩٨٥م، ص ٢٠).
٣. تقوية معنويات المريض، بحيث يكون قادرًا على مقاومة المرض مع جلب الاستقرار والطمأنينة لذوي المريض (الحسن، ٢٠٠٨م، ص٦٤).
٤. الدور الذي تقوم به في قسمي العمليات والتنويم، بحيث تكون على اتصال دائم بالمريض، سواء بطرح أسئلة معينة لتحضير ملفه الطبي قبل العملية، أو بتجهيزه لغرفة العمليات مع بث الطمأنينة والعمل على تخفيف التوتر الذي ينتابه، أو الملاحظة اليومية للمريض في قسم التنويم.

ومن الملاحظ أن المهام الوظيفية الموكلة إلى الممرضات متعددة الجوانب، حيث إن دورها هو تنفيذ خطة الطبيب المقررة للعلاج، كما أنها تقوم بأداء كل الإجراءات التمريضية ومراقبتها التي ترى أنها لازمة لشفاء المريض، بالإضافة إلى تنسيق خطة الرعاية مع الأعضاء الآخرين للفريق الصحي (حسن،١٩٨٥م، ص٢١). والمهام المذكورة آنفًا إنما هي مهام عامة لمهنة التمريض، قد تتخللها مهام خاصة بكل قسم من أقسام المستشفى، الأمر الذي يجعل المواقف اللغوية التواصلية التي تواجهها الممرضات تتنوع بتنوع هذه المهام، فالممرضة في حالة تفاعل وتواصل مستمر مع أفراد المجتمع، لما تقتضيه مهنة التمريض، والتواصل هنا ليس عشوائيًا، وإنما عن وعي وإدراك تام من الممرضة بأن هذا التواصل هو الجزء الأهم لتأدية مهامها الوظيفية على أكمل وجه (بجاج، ٢٠١٥م، ص ٣١٢). ولتنوعِ المواقف التواصلية التي تواجهها الممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، فإن الباحثتين تريان أنه من الأهمية بمكان استخدام العربية عند التواصل مع المريض غير المجيد للغةٍ أجنبية، الأمر الذي يساعد على مواجهة المواقف التواصلية وإدارتها بنجاح. فالمواقف التواصلية التي تتعرض

لها الممرضات في أقسام التنويم والعمليات والطوارئ، كإجراء تعبئة الملف الطبي أو استمارة ما قبل العملية، قد تستدعي من الممرضة الإلمام بأسلوب الاستفهام وبعض التراكيب النحوية. أما بالنسبة لتعليم المريض وأسرته ومدهم بالإرشادات اللازمة للوقاية من الأمراض والارتقاء بصحتهم، أو توضيح أوقات الزيارة لذوي المريض، فقد تحتاج الممرضة إلى استخدام مجموعة من الأساليب اللغوية لأداء عملها بسهولة كاستخدام أساليب الأمر والنهي. كما تواجه الممرضة شكوى المريض وآلامه من أمر معين، الأمر الذي يتطلب منها معرفة بعض المصطلحات الطبية باللغة العربية لفهم المريض ومساعدته لتلقي العلاج بطريقة صحيحة.

وكل هذه المهام قد تتطلب من الممرضة إجادة مهارتي الاستماع والحديث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة، حيث أوضحت الدراسات المعنية بالتواصل بين الطاقم الطبي والمريض أن أبرزَ مهارات اللغة في التواصل الطبي هي مهارتا الاستماع والحديث (علي، ٢٠١٤م، ص١٠٤). فترى الباحثتان تضمين الأنشطة لمهارتي الاستماع والحديث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة، خصوصًا أن أغلب التعاملات بين الطاقم الإداري والطبي، من كتابة تقارير ومراسلات بريدية وغيرها، تكتب باللغة الإنجليزية. لذا ينبغي أن تركز البرامج اللغوية المقدمة للطاقم التمريضي على المهارات اللغوية التي يحتاجونها فعلا من اللغة العربية وتعينهم في المواقف التواصلية، وذلك لقصر فترة البرامج الخاصة.

٢-٢-١- أسباب تعلم الطاقم التمريضي للغة العربية

مع التزايد الاقتصادي، والاهتمام السياسي بمنطقة الشرق الأوسط، أصبح تعلم اللغة العربية من اهتمامات أغلب الراغبين بالعمل في المنطقة والتعامل مع أبنائها، سواء أكان في السلك الدبلوماسي، أم في التجارة، أم في المجال الطبي. **ولعل من أهم الأسباب التي تدفع الطاقم التمريضي لتعلم اللغة العربية ما يأتي:**

١. الرغبة في الحصول على فرص وظيفية في البلدان العربية عامة والخليجية خاصة، حيث تؤكد دراسة غزالي (٢٠١٠م) أن ٨٥٪ من طلاب كلية الصحة الموحدة في برنامج دبلوم التمريض بماليزيا يرغبون في العمل في دول عربية.

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

٢. تسـهيل التواصـل اللغـوي بـين الممرضـات الناطقـات بغـير اللغـة العربيـة والمـرضى العـرب الذيـن لا يتقنـون لغـة أخـرى. وقـد لاحظـت الباحثتـان عندمـا أجرتـا مقابـلات اسـتطلاعية مـع الممرضـات، أن أغلبهـن يحتجـن إلى تعلـم اللغـة العربيـة للتعامـل مـع المـرضى، حيـث تقـول إحداهـن: "كمتحدثـة غـير عربيـة، مـن الأهميـة بمـكان أن نتمكـن مـن تعلـم اللغـة الأصليـة للبلـد الـذي نعمـل فيـه، فالتواصـل مفتـاح الرعايـة التمريضيـة المناسـبة" (أجريـت المقابلـة بتاريـخ ٢٨-١٠-٢٠١٨م).

٣. معرفـة المصطلحـات الطبيـة باللغـة العربيـة؛ وذلـك لفهـم المريـض عندمـا يسـتخدم أحد هـذه المصطلحـات كالحقنـة والمغـذي وغيرهـا، ومـن ناحيـة أخـرى تسـتطيع الممرضـة شـرح الإجـراءات اللازمـة للمريـض.

٤. الحاجـة إلى معرفـة ثقافـة البلـد الـذي تعمـل فيـه الممرضـة؛ لمـا تؤديـه الثقافـة مـن دورٍ أسـاسٍ في التفاهـم بـين الممرضـة والمريـض، كمـا أن الكفـاءة التواصليـة تتطلـب فهـم السـياقات الاجتماعيـة والثقافيـة أثنـاء اسـتخدام اللغـة (علـي، ٢٠١٤م، ص٤٤).

٢-٣- الحاجات اللغوية

٢-٣-١- مفهوم الحاجات اللغوية (Linguistics Needs):

يشـير ريتشـاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٨٠) إلى أن مصطلـح الحاجـات ليـس مصطلحـا مباشـرًا كما يبـدو لأول وهلـة، وإنما يشـير إلى دلالات عـدة، فقـد يسـتخدم للإشـارة إلى مـا يريـده المـرء، وإلى الرغبـات والمطالبـات والتوقعـات والدافعيـة، والنقـص، والقيـود، والمتطلبـات.

وبالنسـبة لمصطلـح الحاجـات اللغويـة (Linguistics Needs)، فتُعَـرَّف بأنهـا: "تلـك الأغـراض الـتي تدفعهـم إلى تعلـم اللغـة الأجنبيـة، فهـم يتعلمـون اللغـة لتحقيـق وظائـف محـددة".

حسين (٢٠١١م، ص ٤١٣).

وقـد عـرَّف ريتشـاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٨٠) الحاجـات اللغويـة في قولـه: "توصـف الحاجـات غالبًـا علـى شـكل عجـز لغـوي، أي توضيـح الفـرق بـين مـا يسـتطيع المتعلـم القيـام بـه في اللغـة ومـا ينبغـي أن يكـون قـادرًا علـى القيـام بـه. ويـوحي هـذا بـأن الحاجـات حقيقـة موضوعيـة، وهـي ببسـاطة تنتظـر أن يتـم التعـرف عليهـا ومـن ثـم تحليلهـا".

مـن جهـة أخـرى يُعـرَّف مفهـوم تحليـل الحاجـات بأنـه: "معلومـات مهنيـة عـن المتعلمـين، والمهـام والأنشـطة الـتي سـوف يسـتخدم المتعلمـون اللغـة الإنجليزيـة فيهـا، مـن أجـل تحليـل الوضـع المسـتهدف والاحتياجـات الموضوعيـة" (Dudley-Evans & St John، ١٩٩٨م، ص١٢٥). وقـد يكـون تحليـل الحاجـات مفصـلًا ليشـمل العديـد مـن العوامـل المهمـة، الـتي وضعهـا دودلي إيفانـز وجـون (Dudley-Evans & St John) باعتبارهـا مـن أهـم الأطـر النظريـة لتحليـل الحاجـات في الشـكل الآتي:

شكل (٣) مكونات تحليل الاحتياجات



المصدر: *Dudley-Evans & St John 1998, p.125*

في ضـوء الشـكل السـابق يتضـح اعتقـاد دودلي إيفانـز وجـون (Dudley-Evans & St John) بأنـه مـن خـلال الموقـف البيـئي يسـتطيع مصممـو البرامـج الخاصـة جمـع معلومـات عـن المتعلمـين بشـكل دقيـق وشـامل.

كمـا يـرى بـروان (Broun) أن تحليـل الحاجـات يشـير بشـكل عـام إلى الأنشـطة الـتي يتـم القيـام بهـا في جمـع المعلومـات الـتي يمكـن أن تكـون أساسًـا لبنـاء المنهـج الـذي يلـبي حاجـات التعلـم

لمجموعـة معينـة مـن الطـلاب، وتتعلـق هـذه الحاجـات في برامـج اللغـة باللغـة ذاتهـا (ورد في طعيمـة والناقـة، ٢٠٠٦م، ص٢٢٤-٢٢٥). ويشـير ملحـم (Molhim،٢٠١١م، ص١١) إلى تعريـف تحليـل الحاجـات بقولـه: " هـو العمليـة الـتي يتـم مـن خلالهـا اسـترجاع المعلومـات الشـخصية مثـل الرغبـات، والوسـائل، والاحتياجـات الشـخصية، بالإضافـة إلى تحديـد مسـتوى اللغـة لـدى المتعلمـين، الأمـر الـذي يسـاعد في تحديـد مـا هـو متوقـع مـن البرنامـج الخـاص، وكيفيـة إدارتـه". ويؤكـد التعريفـان السـابقان علـى فكـرة اعتبـار تحليـل الحاجـات هـو المنطلـق الأسـاس لبرامـج تعليـم اللغـة لأغـراض خاصـة.

كمـا يقـدَّمُ ريتشـاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٧٥) تعريفًـا لمفهـوم تحليـل الحاجـات، حيـث يـرى أنهـا: " الإجـراءات المسـتخدمة لجمـع معلومـات حـول حاجـات المتعلمـين باسـم تحليـل الحاجـات".

مـن الملاحـظ في التعريفـات السـابقة أن كل تعريـف ركَّـز علـى مـا يـراه مهمًـا في هـذا المجـال، إلا أنهـا تتفـق في كـون الحاجـات اللغويـة هـي الدافـع لتعلـم لغـة مـا، والأسـاس الـذي تبـنى عليـه البرامـج الخاصـة، ولا يتـأتى ذلـك إلا عـن طريـق عمليـة منظمـة-تحليـل الحاجـات اللغويـة- تسـهم في اتخـاذ قـرارات حـول بنـاء هـذه البرامـج.

٢-٣-٢- أهداف تحليل الحاجات اللغوية:

يـرى حسـين (٢٠١١م، ص٤١٤) أن تركـيز البرنامـج علـى سلسـلة مـن العناصـر اللغويـة، ومجموعـة مـن اسـتعمالات اللغـة، والمهـارات اللغويـة الـتي تعـين المتعلـم أثنـاء اسـتخدام اللغـة الهـدف، يعتـبر هدفـا مهمـا مـن أهـداف تحليـل الحاجـات اللغويـة. كمـا يضيـف أنـه ليـس مطلوبـا مـن المتعلـم تعلـم نظـام اللغـة كلـه، ليصبـح قـادرًا علـى اسـتخدامها في المواقـف الـتي يواجههـا.

ويشـير ريتشـاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٧٦-٧٧) إلى أن تحليـل الحاجـات اللغويـة قـد يسـتخدم في تدريـس اللغـة لأغـراض مختلفـة، **مـن أهمهـا:**

١. التعرف على الفجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى القيام به.
٢. تحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لأداء دور معين.

٣. تقييـم الـدورة القائمـة مـن حيـث مناسـبتها لحاجـات الطـلاب المتوقـع التحاقهـم بالبرنامـج بشـكل كافٍ.

٤. التعرف على أي تغير في توجه اهتمامات المتعلمين.

٢-٣-٣- إجراءات تحليل الحاجات اللغوية:

تسـير عمليـة تحليـل الحاجـات اللغويـة وفـق خطـوات وإجـراءات عمليـة منظمـة، تسـهل على القائم بالتحليل جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، ومن ثم الحصول على معلومات دقيقة وقريبة للواقع. ويشير ريتشاردز (Richards، ٢٠١٢م، ص ٩٤) **إلى اتباع الإجراءات الآتية عند تحليل الحاجات اللغوية:**

١. إجراء مسح للأدبيات.

٢. تحليل لعدد كبير من الاستبانات السابقة.

٣. الاتصال بأشخاص سبق لهم أن قاموا بدراسات مشابهة.

٤. مقابلات مع المدرسين لتحديد الغايات.

٥. بناء أداة البحث (الاستبانة وبطاقة المقابلة).

٦. تحكيم أدوات البحث.

٧. تطوير أدوات البحث.

٨. توزيع الاستبانات إجراء المقابلات.

٩. وضع الإجابات في جداول.

١٠. تحليل الإجابات.

١١. كتابة التقرير والتوصيات

٣- منهجية الدراسة:

٣-١- منهج الدراسة:

المنهـج المتبـع في هـذه الدراسـة هـو المنهـج الوصفـي التحليلـي؛ وذلـك لكونـه المنهـج الـذي يلائـم أسـئلة الدراسـة وأهدافهـا، حيـث يـرى عبيـدات وعـدس وعبـد الحـق (١٩٨٤م، ص١٨٧) "أن المنهـج الوصفـي يعتمـد علـى دراسـة الواقـع أو الظاهـرة كمـا توجـد في الواقـع، ويهتـم بوصفهـا وصفًـا دقيقًـا، ويعـبر عنهـا تعبـيرًا كيفيًّـا أو كميًّـا". بالإضافـة إلى أن هـذه الدراسـة لا تقـف عنـد حـدود وصـف الحاجـات اللغويـة للممرضات-عينـة الدراسـة-في مواقـف التواصـل، بـل تتعداهـا إلى تنظيـم المعلومـات، وتصنيفهـا، وتحليلهـا؛ وذلـك للوصـول إلى اسـتنتاجات تسـهم في تطويـر تعليـم اللغـة العربيـة للممرضـات الناطقـات بغيرهـا.

٣-٢- مجتمع الدراسة:

قبـل أن نتعـرف علـى مجتمـع الدراسـة الحاليـة، مـن الأهميـة بمـكان أن نبـين الفـرق بـين مصطلحـين، الأول (المجتمـع الكلـي للدراسـة) وهـو "مصطلـح علـمي منهـجي يـراد بـه كل مـن يمكـن أن تعمـم عليـه نتـائج البحـث، سـواء أكان مجموعـة أفـراد أو كتـب أو مبـان مدرسـية، وذلـك طبقـا للمجـال الموضوعـي لمشـكلة البحـث" (العسـاف، ١٩٩٥م، ص ٩١). وبنـاء علـى هـذا فـإن المجتمـع الكلـي للدراسـة يتكـون مـن الممرضـات الناطقـات بغـير اللغـة العربيـة في المستشـفيات الحكوميـة والأهليـة في المملكـة العربيـة السـعودية. أمـا الثـاني فهـو مصطلـح (مجتمـع الدراسـة) وهـو "الـذي يمثـل مجموعـة الوحـدات الـتي تـم اختيـار العينـة منهـا بالفعـل" (القحطـاني، العامـري، آل مذهـب، العمـر، ٢٠١٣م، صفحـة ٢٦٨)، وعليـه فـإن مجتمـع الدراسـة يتكـون مـن الممرضـات الناطقـات بغـير اللغـة العربيـة في المستشـفيات الحكوميـة والأهليـة بمدينـة الريـاض.

٣-٣- عينة الدراسة:

يُقصـد بالعينـة بأنهـا: " مجموعـة الوحـدات الـتي اُختـيرت مـن مجتمـع الدراسـة لتمثـل هـذا المجتمـع في البحـث محـل الدراسـة" (القحطـاني، وآخـرون، ٢٠١٣م، صفحـة ٢٦٩). وعلـى

هـذا فـإن عينـة الدراسـة تتكـون مـن (٢٥٠) ممرضـة يعملـن في خمـس مستشـفيات حكوميـة وأهليـة بمدينـة الريـاض. والجـدول الآتي يبـين أسـماء المستشـفيات وعـدد المرضـات المشـاركات في كل مستشـفى:

جدول (١) *أسماء المستشفيات وعدد الممرضات المشاركات*

اسم المستشفى	عدد الممرضات المشاركات
مدينة الملك فهد الطبية	٧٥ ممرضة
مستشفى واحة الصحة للرعاية الصحية	٥٠ ممرضة
مستشفى د. سليمان الحبيب – الريان	٥٠ ممرضة
مستشفى الملك عبد الله الجامعي	٥٠ ممرضة
مستشفى سند	٢٥ ممرضة
المجموع	٢٥٠ ممرضة

٣-٤- أدوات الدراسة:

أُسـتخدمت (الاسـتبانة) أداةً رئيسـة للدراسـة؛ وذلـك لكونهـا أداة ملائمـة للحصـول علـى معلومـات وبيانـات وحقائـق مرتبطـة بواقـع معـين، وتقـدم الاسـتبانة عـددًا مـن الأسـئلة يطلـب الإجابـة عنهـا مـن قبـل عـدد مـن الأفـراد المعنيـين بموضـوع الاسـتبانة (عبيـدات، وآخـرون، ١٩٨٤م، ص١٢١). **وأُتبعـت الخطـوات الآتيـة في بنائهـا:**

أ. الهدف من بناء الاستبانة.

ب. الإفادة من مصادر بناء الاستبانة.

ج. بناء الاستبانة في صورتها الأولية.

د. تحكيم الاستبانة، وصدقها، وترجمتها.

هـ. تجريب الاستبانة.

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

أ. **الهدف من بناء الاستبانة:**

كان الهدف من بناء الاستبانة هو تحديد المواقف التواصلية التي تتعرض لها الممرضة في مجال عملها، وتحليل الحاجات اللغوية التي تحتاجها في هذه المواقف التواصلية.

ب. **الإفادة من المصادر لبناء الاستبانة، وهي كالآتي:**

١. إجراء مسح للدراسات السابقة الخاصة بالتواصل اللغوي في القطاع الطبي، والتي جعلت الممرضات جزءًا من عينتها الدراسية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

٢. إجراء المقابلات الاستطلاعية:

- أجرت الباحثتان مقابلة شبه مقيدة مع ثلاث عشرة ممرضة -ناطقة بغير اللغة العربية- في مختلف أقسام مدينة الملك عبد العزيز الطبية بالحرس الوطني (العيادات الخارجية، والتنويم، والطوارئ، والأشعة، والنساء والولادة)، وذلك لمعرفة حاجة الممرضة من اللغة العربية في كل قسم من هذه الأقسام، وماهي أبرز المواقف التي تستخدم فيها اللغة العربية. واستعانت الباحثتان بالدراسات السابقة لبناء دليل المقابلة، خاصةً دراسة علي(٢٠١٤م)، ودراسة الأدغم (٢٠٠٣م).
- أجرت الباحثتان مقابلة شبه مقيدة مع خمس من المرضى في قسم التنويم؛ وذلك لتواصلهم الكثير مع الممرضات.
- إجراء مقابلة مفتوحة مع أ. فوزا الشمري -معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود- بتاريخ(٣٠-٥-٢٠١٨م)، وهي من الأساتذة الذين خاضوا تجربة تعليم اللغة العربية للعاملين في المجال الطبي.

والجداول الآتية تبيِّن نماذج من نتائج المقابلات الاستطلاعية لكل فئة من الفئات الثلاث، كما تجدر الإشارة إلى أن الباحثتين نقلتا إجابات المقابَلين كما هي ولم تغيِّرا فيها سوى ترجمة مقابلات الممرضات للغة العربية:

١. **نتائج الأسئلة شبه المقيدة:**

■ **الأسئلة الموجهة للممرضات:**

- ما المواقف التواصلية التي تحتاجين فيها لاستخدام اللغة العربية؟
- ما الذي تحتاجينه من اللغة العربية لأداء عملك؟

■ **السؤال الموجه للمرضى:**

- ما هي الإجراءات التي ترى أن الممرضة بحاجة لاستخدام اللغة العربية فيها؟

جدول (٢) *نموذج من نتائج المقابلات الاستطلاعية*

الفئة	المقابَل	النتائج
الممرضات	**ممرضة١**	– شرح الأدوية وإجراءات الخروج – تهدئة المريض ونصحه بالصبر، وسوف يأتي الطبيب في أي وقت اليوم – استعد سيأتي الطبيب بعد قليل – كيف كان يومك؟
المرضى	**مريضة١**	– عند قياس العلامات الحيوية – التنبيه عندما يأتي الطبيب – عند إعطاء الدواء
المعلمون	**أ/ فوزا الشمري**	– في الغالب هدفهم التواصل مع المرضى والتفاهم معهم وبعضهم هدفه ديني – المواقف غالبا في العيادة للتفاهم مع المرضى ومعرفة حالاتهم – سؤالهن الأغلب عن مفردات كالحقنة والمغذي وبعض مفردات المرضى التي لا تفهم – حاجتهن للتواصل وكذلك معرفة الثقافة لأننا نعلمهن الفصحى وبعضهن تريد العامية حتى تفهم ما يريده المريض

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

٢. نتائج الأسئلة المقيدة:

جدول (٣) *نتائج الأسئلة المقيدة للممرضات - عينة الدراسة -*

	العبارات	مهمة جدا	مهمة	غير مهمة
إجراءات ما قبل الفحص السريري	١. نداء المريض.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٢. استخدام عبارات الترحيب بالمريض.	٧٢,٧٪	٢٧,٣٪	
	٣. سؤال المريض عن عمره لتعبئة الملف.	٦٣,٦٪	٣٦,٤٪	
	٤. الحديث مع المريض لقياس العلامات الحيوية.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٥. إخبار المريض للاستعداد للفحص الطبي.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٦. توجيه المريض لقسم التحاليل أو الأشعة أو الصيدلية.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
في قسم التنويم	١. الاستجابة لشكوى المريض.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٢. الإجابة عن أسئلة المريض.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٣. سؤال المريض عن بعض بياناته لتعبئة الملف.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٤. شرح طريقة تناول جرعة العلاج.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٥. إيقاظ المريض للاستعداد للفحص الطبي اليومي.	٧٢,٧٪	٢٧,٣٪	
في قسم الأشعة	١. توضيح طبيعة عمل الأشعة للمريض.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٢. الحديث مع المريض للكشف عن عضو معين لعمل الأشعة.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٣. تنبيه المريض بعدم التحرك أثناء إجراء الأشعة.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
في قسم التحاليل	١. التأكد من اسم المريض.	٧٢,٧٪	٢٧,٣٪	
	٢. الحديث مع المريض عن كيفية عمل التحليل.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٣. استخدام عبارات الشكر.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	

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

جدول (٤) *نتائج الأسئلة المقيدة للمرضى في قسم التنويم*

	العبارات	مهمة جدا	مهمة	غير مهمة
في قسم التنويم	١. نداء المريض	٪١٠٠		
	٢. الحديث مع المريض لقياس العلامات الحيوية	٪٨٠	٪٢٠	
	١. الاستجابة لشكوى المريض	٪٨٠	٪٢٠	
	٢. الإجابة عن أسئلة المريض	٪٤٠	٪٦٠	
	٣. سؤال المريض عن بعض بياناته لتعبئة الملف	٪٤٠	٪٢٠	٪٤٠
	٤. شرح طريقة تناول جرعة العلاج	٪١٠٠		
	٥. إيقاظ المريض للاستعداد للفحص الطبي اليومي	٪٨٠	٪٢٠	

٣. نتائج السؤال المفتوح الخاص بالممرضات-عينة الدراسة:

- هل هناك حاجات أخرى تردن إضافتها؟

جدول (٥) *نموذج من نتائج الأسئلة المفتوحة للممرضات-عينة الدراسة-*

الممرضة	النتائج
ممرضة١	- أعتقد أنه سيكون من الأفضل تقديم كتيبات لكل الإجراءات باللغة العربية حتى يتمكن المريض من فهم الأمور بشكل كامل
ممرضة٢	- كمتحدثة غيرعربية من الأهمية بمكان أن نتمكن من تعلم اللغة الأصلية للغة البلد الذي نعمل فيه، فالتواصل هو المفتاح لرعاية التمريض المناسبة
ممرضة٣	- تثقيف الأقارب بأهمية ساعات الزيارة وعدم مجيء الأطفال إلى المستشفى، فهو ليس ملعبا نلعب فيه

ج. **بناء الاستبانة في صورتها الأولية:**

تتكـون الاسـتبانة مـن صفحـة غـلاف تحتـوي علـى شـعار الجامعـة، وشـعار معهـد تعليـم اللغـة العربيـة، وعنـوان الدراسـة، والهـدف مـن إجرائهـا، واسـم الباحثتـين ومعلومـات التواصـل معهمـا. تليهـا صفحـة خاصـة بمعلومـات الممرضـة، وتشـمل: الاسـم، ومـكان العمـل، وسـنوات الخـبرة، وأخـيرًا إجـادة اللغـة العربيـة. ومـن ثـم أدرجـت الباحثتـان محـاور الاسـتبانة، حيـث تتكـون مـن ثلاثـة محـاور، يسـتهدف المحـور الأول منهـا التعـرف علـى السـياق الطبي التواصلي الـذي تحتـاج فيـه الممرضـة إلى اسـتخدام اللغـة العربيـة، أمـا المحـور الثـاني يسـتهدف سـبب حاجـة الممرضـة لتعلـم اللغـة العربيـة؛ إمـا لأسـباب مهنيـة، أو أسـباب أخـرى، كمـا يسـتهدف المحـور الثالـث الحاجـات اللغويـة في المواقـف التواصليـة ذات العلاقـة بعمـل الممرضـة، والـتي تحتـاج فيهـا إلى اسـتخدام اللغـة العربيـة. وقـد اعتمـدت الدراسـة مقيـاس ليكـرت ((Likert في تحديـد درجـة الموافقـة.

د. **تحكيم الاستبانة، وصدقها، وترجمتها:**

١. **الصدق الظاهري:**

عُرضـت الاسـتبانة علـى مجموعـة مـن المختصـين في مجـال علـم اللغـة التطبيقـي، كمـا صُمم نمـوذج للتحكيـم، وأُدرج أمـام كل بنـد مـن بنـود الاسـتبانة أربعـة خيـارات (مهـم، غـير مهـم، تحـذف، السـبب)؛ ليسـهل علـى المحَكـم تحكيـم الاسـتبانة بدقـة. وكان عـدد النمـاذج المسـتردة مـن المحكمـين سـبعة مـن أصـل عشـرة. وقـد اتفـق المحكمـون علـى محـاور الاسـتبانة وأغلـب البنـود في كل محـور، كمـا تباينـت آراؤهـم حـول بعـض البنـود، وكانـت أبـرز ملاحظاتهـم في تعديـل بعـض العبـارات، وترحيـل بعـض العبـارات -في المحـور الثالـث- مـن مجـال إلى مجـال آخـر، وكذلـك حـذف بعـض البنـود، واسـتبدال بعـض الكلمـات بأخـرى. وعُدلـت الاسـتبانة بنـاءً علـى ملاحظـات المحكمـين، بعـد اقتنـاع الباحثتـين بهـا. بعـد ذلـك تُرجمـت الاسـتبانة للغـة الإنجليزيـة وعُرضـت مـرة أخـرى علـى المحكمـين لتحكيمهـا بعـد الترجمـة، وقـد عُدلـت الاسـتبانة المترجمـة وفقـا لآراء المحكمـين.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة أُستخدمت معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال أو المحور المنتمية إليه، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦) *معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمجال أو المحور المنتمية إليه*

المحور	المجال	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
السياق التواصلي	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	١	**٠,٧٣٩	٥	**٠,٨٨٣
		٢	**٠,٨٠٥	٦	**٠,٨٧٢
		٣	**٠,٨٦٢	٧	**٠,٩٢٣
		٤	**٠,٨٥٦		
	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	٨	**٠,٩٤٠	٩	**٠,٩٣٨
الحاجة لتعلم اللغة العربية		١	**٠,٩٣٨	٢	**٠,٩٤٥
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	إجراءات ما قبل الفحص	١	**٠,٨٥١	٦	**٠,٨٩١
		٢	**٠,٨٩٣	٧	**٠,٩١٣
		٣	**٠,٨٨٦	٨	**٠,٩٤٨
		٤	**٠,٩٤٧	٩	**٠,٩٠٦
		٥	**٠,٨٧٣		
	التفاعل الوجداني مع المريض	١٠	**٠,٩٣٩	١٢	**٠,٩٣٥
		١١	**٠,٩٥٦	١٣	**٠,٩٣٧

المحور	المجال	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	التعاملات اليومية	١٤	**٠,٨٩٣	١٧	**٠,٩١٥
		١٥	**٠,٩٢٣	١٨	**٠,٩٠٨
		١٦	**٠,٩٣١	١٩	**٠,٩١٧
	توضيح الإجراءات	٢٠	**٠,٩٤٦	٢٤	**٠,٩٣٢
		٢١	**٠,٩٣٨	٢٥	**٠,٩٤٣
		٢٢	**٠,٩٥٢	٢٦	**٠,٩٢٤
		٢٣	**٠,٨٢٠	٢٧	**٠,٩٤٥

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال أو المحور المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٧) *معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه*

المحور	المجال	معامل الارتباط
السياق التواصلي	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	**٠,٩٧٥
	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	**٠,٧٣٨
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	إجراءات ما قبل الفحص	**٠,٩٧١
	التفاعل الوجداني مع المريض	**٠,٩٥٥
	التعاملات اليومية	**٠,٩٧٧
	توضيح الإجراءات	**٠,٩٧٢

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول السابق معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

٣. الثبات:

للتحقق من ثبات الاستبانة أُوجدت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (٨) *قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة*

المحور	المجال	معامل ألفا كرونباخ
السياق التواصلي	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	٠,٩٣٥
	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	٠,٨٦٦
	السياق التواصلي ككل	٠,٩٢٨
الحاجة لتعلم اللغة العربية		٠,٨٧١
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	إجراءات ما قبل الفحص	٠,٩٧١
	التفاعل الوجداني مع المريض	٠,٩٥٧
	التعاملات اليومية	٠,٩٦٠
	توضيح الإجراءات	٠,٩٧٦
	الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية ككل	٠,٩٩٠

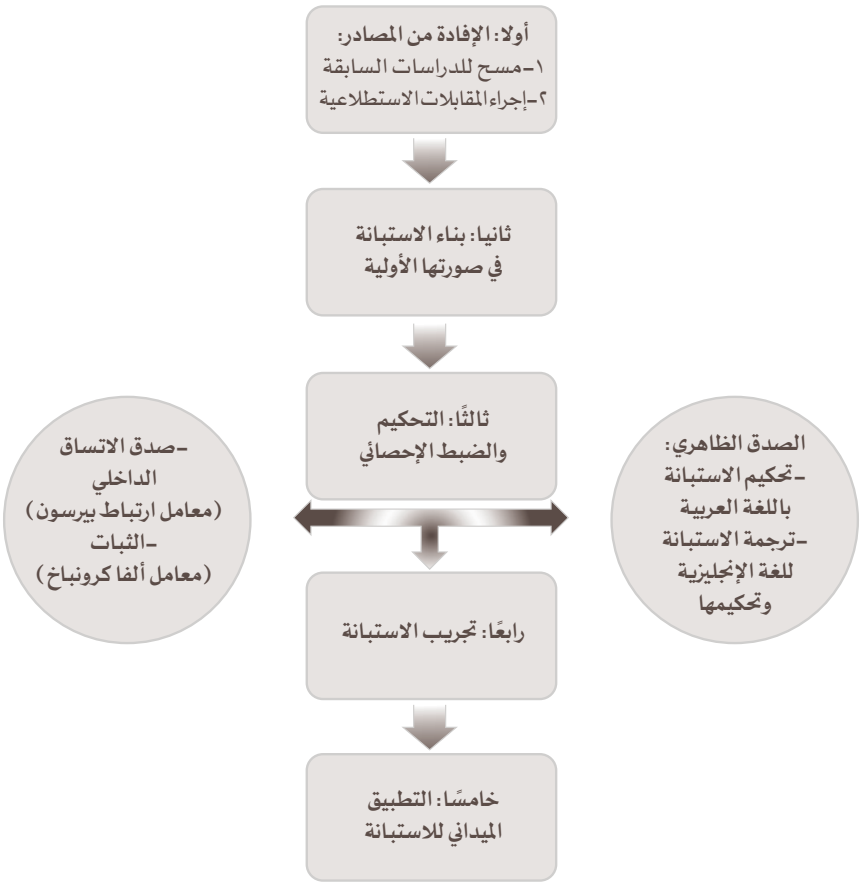
يبين الجدول السابق قيم معاملات ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

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

هـ. **تجريب الاستبانة:**

بعـد تحكيـم الاسـتبانة وترجمتها والتأكـد مـن صدقها وثباتها، طبقـت الباحثتـان الاسـتبانة علـى عينـة تجريبيـة مكونـة مـن ثمـاني ممرضـات، يعملـن في مدينـة الملـك عبـد العزيـز الطبيـة؛ بهـدف الوقـوف علـى جوانـب القصـور الـتي قـد تشـتمل عليهـا الاسـتبانة، لتتمكنـا مـن تلافيهـا وتعديلهـا قبـل توزيعهـا بشـكلها النهـائي. وقـد كانـت أغلـب عبـارات الاسـتبانة واضحـة للعينـة التجريبيـة، الأمـر الـذي جعـل الباحثتـين تخطـوان الخطـوة الآتيـة وهـي التطبيـق الميـداني. ويبـين الشـكل التوضيـحي الآتي خطـوات تصميـم الاسـتبانة:

شكل (١) *خطوات تصميم الاستبانة*



٣-٥- جمع البيانات:

ولتطبيق الاستبانة ميدانيًّا، أُتبعت الخطوات الآتية:

١. الحصول على خطاب (تسهيل مهمة باحث) من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، موجهًا لعدد من المستشفيات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.

٢. التواصل المباشر وغير المباشر مع مراكز الأبحاث التابعة لكل مستشفى؛ وذلك للحصول على الموافقة لتطبيق الاستبانة في المستشفيات. وتجدر الإشارة إلى أن المدة الزمنية في منح الموافقة، تتفاوت من مستشفى لآخر، وعليه فقد استغرقت هذه الخطوة ما بين أسبوعين إلى شهرين تقريبًا للحصول على الموافقة من المستشفيات المعنية.

٣. بعد الحصول على الموافقة من المستشفيات والتسهيلات للتطبيق الميداني، وُزعت الاستبانة بطريقتين (الورقية والإلكترونية)، وبدأ توزيع الاستبانة من تاريخ ٢-١-٢٠١٩م. وقد خُصص أسبوعان لكل مستشفى، وكان عدد الاستبانات الموزعة في جميع المستشفيات (٢٥٠) استبانة.

٤. بعد جمع الاستبانات من أفراد العينة، قامت الباحثتان باستبعاد بعض الاستبانات غير الصالحة للتحليل الإحصائي؛ **وذلك للأسباب الآتية:**

- عدم الإجابة عن بعض بنود الاستبانة.
- التعبئة الخطأ للاستبانة.
- عدم كتابة المعلومات الخاصة بالمرضة.

٥. بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي (١٤٣) استبانة. والجدول الآتي يبين أسماء المستشفيات وعدد الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الإحصائي:

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

جدول (٩) *أسماء المستشفيات وعدد الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الإحصائي*

اسم المستشفى	الاستبانات الموزعة	الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي
- مدينة الملك فهد الطبية	٧٥	٦٦
- مستشفى د. سليمان الحبيب -الريان	٥٠	١٥
- مستشفى الملك عبد الله الجامعي	٥٠	٢٧
- مستشفى واحة الصحة للرعاية الصحية	٥٠	١٨
- مستشفى سند	٢٥	١٧
المجموع	٢٥٠	١٤٣

٦. فُرِّغـت البيانـات حاسـوبيًا باسـتخدام برنامـج (Excel)؛ وذلـك لإدخالهـا في برنامـج الحـزم الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS) للحصـول علـى النتـائج.

٣-٦- تحليل البيانات:

لتحقيـق أهـداف الدراسـة اُسـتخدمَ برنامـج الحـزم الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS) لتحليـل البيانـات والحصـول علـى النتـائج **كما يأتي:**

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للتعـرف علـى اسـتجابات أفـراد العينـة علـى كل عبـارة مـن عبـارات الاسـتبانة.
- معامـل ارتبـاط بيرسـون (Pearson Correlation) للتحقـق مـن صـدق الاتسـاق الداخلـي للاسـتبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.

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

٤- عرض النتائج ومناقشتها:

٤-١- عرض النتائج:

٤-١-١ إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: "ما المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية"؟، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة لكل فقرة، ومن ثم حُسب المتوسط العام لكل بُعد.

البعد الأول: السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى

الرقم	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	قسم الطوارئ	٤,١٦	٠,٩٤٧	كبيرة	١
١	العيادات الخارجية	٤,١٣	٠,٩٦٦	كبيرة	٢
٢	قسم التنويم	٤,١١	٠,٨٧٣	كبيرة	٣
٧	قسم العمليات الجراحية	٤,١١	٠,٩١٢	كبيرة	٤
٥	قسم النساء والولادة	٤,٠٩	٠,٨٧١	كبيرة	٥
٣	قسم الأشعة	٣,٨٨	٠,٩٢٣	كبيرة	٦
٤	قسم التحاليل	٣,٨٤	٠,٩٤٧	كبيرة	٧
المتوسط العام		٤,٠٥	٠,٧٨٠	كبيرة	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على بُعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى تراوحت قيمها بين (٣,٨٤ -٤,١٦) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصل الموقف التواصلي رقم (٦) (قسم الطوارئ) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,١٦)، بينما حصل الموقف التواصلي رقم (٤) (قسم التحاليل) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٨٤). كما يبين الجدول حصول البعد الخاص بالسياق التواصلي عند التعامل مع المرضى على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٥) ودرجة موافقة كبيرة.

البعد الثاني: السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين

الرقم	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٨	مرافقو المرضى	٤,١٣	٠,٩٦٣	كبيرة	١
٩	الزائرون	٤,١٢	٠,٩٤٦	كبيرة	٢
المتوسط العام		٤,١٢	٠,٨٩٦	كبيرة	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين تراوحت قيمها بين (٤,١٢ -٤,١٣) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصل المجال رقم (٨) (مرافقو المرضى) على متوسط حسابي وقيمته (٤,١٣)، في حين حصل المجال رقم (٩) (الزائرون) على متوسط حسابي وقيمته (٤,١٢). كما يبين الجدول حصول البعد الخاص بالسياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين على متوسط حسابي عام قيمته (٤,١٢) ودرجة موافقة كبيرة.

وخلاصة لما تقدم تستعرض الدراسة في الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على أبعاد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية:

جدول (١٢) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المواقف التواصلية اللغوية*

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	٤,١٢	٠,٨٩٦	كبيرة	١
السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	٤,٠٥	٠,٧٨٠	كبيرة	٢
المتوسط العام	٤,٠٦	٠,٧٣٨	كبيرة	

يبين الجدول السابق حصول بُعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين على متوسط حسابي قيمته (٤,١٢) ودرجة موافقة كبيرة، تلاه بُعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٥) ودرجة موافقة كبيرة، كما يبين الجدول حصول المتوسط العام لأبعاد المواقف التواصلية اللغوية على (٤,٠٦) وبدرجة موافقة كبيرة.

٤-١-٢- إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: " ما طبيعة الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية "؟، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كالآتي:

أ. **سبب الحاجة لتعلم اللغة العربية:**

للتوصل إلى تحليل الحاجات، عمدت الباحثتان لمعرفة سبب حاجة الممرضات لتعلم اللغة العربية، والجدول الآتي يوضح النتائج:

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

جدول (١٣) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجة لتعلم اللغة العربية*

الرقم	الحاجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	**حاجة وظيفية:** أداء مهام العمل اليومي داخل المستشفى، والتواصل مع المرضى ومرافقيهم والزائرين وكذلك زملاء العمل	٤,١٩	٠,٩٧١	كبيرة	١
٢	**حاجة ثقافية:** للاطلاع على طبيعة المجتمع السعودي وفهم ثقافته	٤,٠٩	١,٠٢٧	كبيرة	٢
المتوسط العام		٤,١٤	٠,٩٤١	كبيرة	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على بُعد سبب الحاجة لتعلم اللغة العربية تراوحت قيمها بين (٤,٠٩ -٤,١٩) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت الحاجة الوظيفية المتمثلة في أداء مهام العمل اليومي داخل المستشفى، والتواصل مع المرضى ومرافقيهم والزائرين وكذلك زملاء العمل، على متوسط حسابي وقيمته (٤,١٩)، في حين حصلت الحاجة الثقافية المتمثلة في الاطلاع على طبيعة المجتمع السعودي وفهم ثقافته على متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٩). كما يبين الجدول حصول إجمالي الحاجات على متوسط حسابي قيمته (٤,١٤) وبدرجة موافقة كبيرة.

ب. **تحليل الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية:**

ولتحليل الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجداول الآتية تبين النتائج:

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

المجال الأول: إجراءات ما قبل الفحص:

جدول (١٤) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال إجراءات ما قبل الفحص*

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين	٤,٤٠	٠,٧٦١	كبيرة جدا	١
٤	إخبار المريض للاستعداد للفحص الطبي	٤,٣٦	٠,٧٤٦	كبيرة جدا	٢
٨	سؤال المريض عن وجود حساسية معينة	٤,٣٦	٠,٧٨٢	كبيرة جدا	٣
٩	سؤال المريضة عن وجود حالة حمل	٤,٣٤	٠,٧٥٩	كبيرة جدا	٤
١	نداء المريض	٤,٣٣	٠,٧١٠	كبيرة جدا	٥
٣	الحديث مع المريض لقياس العلامات الحيوية	٤,٣١	٠,٧٥٥	كبيرة جدا	٦
٧	التأكد من اسم المريض	٤,٣١	٠,٧٥٣	كبيرة جدا	٧
٢	سؤال المريض عن عمره لتعبئة الملف	٤,٢٨	٠,٧٤٥	كبيرة جدا	٨
٥	تنبيه المريض عندما يأتي الطبيب	٤,٢٦	٠,٨٤٥	كبيرة جدا	٩
المتوسط العام		٤,٣٣	٠,٦٨٦	كبيرة جدا	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال إجراءات ما قبل الفحص تراوحت قيمها بين (٤,٢٦ -٤,٤٠) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة جدا، حيث حصلت العبارة (٦) والتي تنص على: (شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٠)، في حين حصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على: (تنبيه المريض عندما يأتي الطبيب) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٦).كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٣) ودرجة موافقة كبيرة جدا.

المجال الثاني: التفاعل الوجداني مع المريض:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التفاعل الوجداني مع المريض

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١١	سؤال المريض عن حاله وكيف يشعر اليوم	٤,٣٦	٠,٧٣٧	كبيرة جدا	١
١٠	استخدام عبارات الترحيب بالمريض	٤,٣٤	٠,٧٧٠	كبيرة جدا	٢
١٢	استخدام عبارات لبث الثقة في المريض	٤,٣٠	٠,٨٢٣	كبيرة جدا	٣
١٣	استخدام عبارات الشكر	٤,٢٩	٠,٧٤٧	كبيرة جدا	٤
المتوسط العام		٤,٣٢	٠,٧٢٤	كبيرة جدا	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال التفاعل الوجداني مع المريض تراوحت قيمها بين (٤,٢٩ -٤,٣٦) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة جدا، حيث حصلت العبارة (١١) والتي تنص على: (سؤال المريض عن حاله وكيف يشعر اليوم) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٦)، في حين حصلت العبارة رقم (١٣) والتي تنص على: (استخدام عبارات الشكر) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٩). كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٢) ودرجة موافقة كبيرة جدا.

المجال الثالث: التعاملات اليومية:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعاملات اليومية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٦	الإجابة عن أسئلة المريض	٤,٤٠	٠,٧٧٠	كبيرة جدا	١
١٩	إخبار المريض بإعطائه الأدوية اللازمة	٤,٣٨	٠,٧٢٠	كبيرة جدا	٢

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٧	الاستجابة لمساعدة المريض العاجز عن التنقل وقضاء الحاجة	٤,٣٧	٠,٦٩٩	كبيرة جدا	٣
١٥	الاستجابة لشكوى المريض	٤,٣٦	٠,٧٧٤	كبيرة جدا	٤
١٨	إخبار المريض عن ضرورة كشف جزء محدد من جسده خلال فحصه بالأشعة	٤,٢٦	٠,٨٢٨	كبيرة جدا	٥
١٤	توجيه المريض لقسم التحاليل أو الأشعة أو الصيدلية	٤,٢٤	٠,٧٦٢	كبيرة جدا	٦
المتوسط العام		٤,٣٤	٠,٦٩٤	كبيرة جدا	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال التعاملات اليومية تراوحت قيمها بين (٤,٢٤ -٤,٤٠) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة جدا، حيث حصلت العبارة (١٦) والتي تنص على: (الإجابة عن أسئلة المريض) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٠)، في حين حصلت العبارة رقم (١٤) والتي تنص على: (توجيه المريض لقسم التحاليل أو الأشعة أو الصيدلية) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٤). كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٤) ودرجة موافقة كبيرة جدًا.

المجال الرابع: توضيح الإجراءات:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات لمجال توضيح الإجراءات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٦	إعطاء التعليمات للمريض بشأن موعده.	٤,٣٦	٠,٧٣٥	كبيرة جدا	١
٢٠	شرح الإجراءات التي يجب القيام بها للمريض.	٤,٣٤	٠,٧٧٩	كبيرة جدا	٢

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٢	شرح إجراءات الخروج من المستشفى.	٤,٣٤	٠,٧٩٦	كبيرة جدا	٣
٢٥	شرح طريقة تناول جرعة العلاج.	٤,٣٣	٠,٨١٢	كبيرة جدا	٤
٢٧	إعطاء تعليمات لذوي المريض حول ساعات الزيارة.	٤,٢٩	٠,٨٠٣	كبيرة جدا	٥
٢١	إعطاء مرافق المريض توضيحا بالإجراءات الواجب القيام بها للمريض.	٤,٢٧	٠,٨٠٧	كبيرة جدا	٦
٢٤	الحديث مع المريض حول كيفية إجراء التحليل.	٤,٢٥	٠,٨٣٥	كبيرة جدا	٧
٢٣	توضيح طبيعة عمل الأشعة.	٤,١٧	٠,٨١٦	كبيرة	٨
المتوسط العام		٤,٢٩	٠,٧٣٨	كبيرة جدا	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال توضيح الإجراءات تراوحت قيمها بين (٤,١٧ -٤,٣٦) ومعظمها بدرجات موافقة كبيرة جدًا، حيث حصلت العبارة (٢٦) والتي تنص على: (إعطاء التعليمات للمريض بشأن موعده) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٦)، في حين حصلت العبارة رقم (٢٣) والتي تنص على: (توضيح طبيعة عمل الأشعة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,١٧). كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٢٩) ودرجة موافقة كبيرة جدًا.

وخلاصة لما تقدم، تستعرض الدراسة في الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على مجالات الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية:

جدول (١٨) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية*

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
التعاملات اليومية	٤,٣٤	٠,٦٩٤	كبيرة جدًا	٣
إجراءات ما قبل الفحص	٤,٣٣	٠,٦٨٦	كبيرة جدًا	١
التفاعل الوجداني مع المريض	٤,٣٢	٠,٧٢٤	كبيرة جدًا	٢
توضيح الإجراءات	٤,٢٩	٠,٧٣٨	كبيرة جدًا	٤
المتوسط العام لجميع المجالات	٤,٣٢	٠,٦٨٨	كبيرة جدا	

يبين الجدول السابق حصول جميع مجالات الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية على درجات موافقة كبيرة جدًا، حيث حصل مجال التعاملات اليومية على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٤)، تلاه مجال إجراءات ما قبل الفحص بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٣)، تلاه مجال التفاعل الوجداني مع المريض بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٢)، في حين حصل مجال توضيح الإجراءات على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٩). كما يبين الجدول حصول إجمالي المجالات المتعلقة بالحاجات اللغوية على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٢) ودرجة موافقة كبيرة جدا.

أما بالنسبة لفقرة (**حاجات أخرى ترون إضافتها**) فقد أضاف أفراد العينة بعض الحاجات اللغوية، والتي تصب جميعها في أهمية تعلم اللغة العربية لأداء مهام عملهم اليومية في المستشفى، وقد ترجمت هذه الحاجات إلى اللغة العربية، وهي كالآتي:

جدول (١٩) *الحاجات المضافة من قبل بعض أفراد العينة*

	الحاجات المضافة من قبل أفراد العينة
١	نحتاج اللغة العربية في معرفة احتياجات المريض
٢	هناك حاجة ماسة للغة العربية لتقديم الرعاية التمريضية المناسبة
٣	نحتاج اللغة العربية عند تقديم الوجبة أو العلاج
٤	عند توقيع المريض على الموافقة قبل إجراء معين
٥	ما قبل غرفة العمليات، يكون التفاعل كثيرًا مع مرافق المريض
٦	نحتاج اللغة العربية في كل شيء
٧	عند إجراءات دخول المريض للمستشفى، وعند مراقبة مفعول الأدوية على المريض
٨	عندما أريد أن أطمئن المريض بأنني سأفعل كل شيء لرعايته
٩	غالبية العاملين في وزارة الصحة هم من المتحدثين باللغة العربية، ولابد من إيصال رسالة واضحة للمريض بلغته الخاصة، لتجنب أي سوء فهم، وبالتالي سوف يخفف من خطر الأخطاء الطبية
١٠	نحتاج لتعيين مترجم يساعدنا في كل قسم
١١	عند إعطاء تعليمات خاصة بالتثقيف الصحي للمريض
١٢	من المهم جدًّا جعل المريض جزءًا من خطة العلاج، فإذا لم أتحدث اللغة التي يتحدثونها كيف سيعرفون التعليمات التي يجب اتباعها في المنزل وكيفية إيقاف المشكلة مرة أخرى، ومن هنا نحاول بناء الرعاية الصحية الأولية، كما يحق للمريض أن يتلقى المعلومات باللغة التي يفهمها، لذلك فإن تطوير الممرضات للتحدث وفهم اللغة العربية سوف يجعلنا نتقدم نحو تحقيق أهدافنا

٤-٢- مناقشة النتائج:

يتضح من عرض النتائج السابقة تَصَدُّر موقف (قسم الطوارئ) قائمة المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضة استخدام اللغة العربية عند التعامل مع المرضى، ويمكن تفسير ذلك بأن قسم الطوارئ يستقبل الكثير من الحالات الحرجة والطارئة، ويوفر لهم رعاية طبية وتمريضية عاجلة وفعالة، فالممرضة هي أول من يستقبل المريض وتسمى بممرضة (الفرز أو التصنيف)، حيث تُصنِّف المرضى حسب خطورة الحالة، إلى حالات حرجة تستدعي التدخل الطبي السريع، وإلى حالات غير حرجة يمكنها الانتظار، فتحاول أخذ معلومات من المريض أو مرافقه حول المشكلة الصحية، والتحقق من أية حساسيات أو مشاكل طبية، كما أنها تقيس العلامات الحيوية، بحيث تقدم رعاية تمريضية عاجلة، فكل تلك المهام تتطلب منها استخدام اللغة العربية استخدامًا جيدًا للتعامل مع المريض أو مرافقه غير المجيدين للغة أجنبية، وتأدية عملها على أكمل وجه. كما احتلّ موقف (العيادات الخارجية) المرتبة الثانية في قائمة المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضة استخدام اللغة العربية، ويمكن تفسير ذلك بأن العيادات الخارجية تضم تحت مظلتها عيادات بمختلف التخصصات (كالعيون، والأنف والأذن والحنجرة، والباطنية، والعظام، والأسنان، وغيرها) وفي كل عيادة من هذه العيادات تتعامل الممرضة مع المرضى، حيث تقوم بعدة مهام مثل مناداة المريض، وقياس العلامات الحيوية، ومن ثم توجيهه لقسم المختبر أو الأشعة -إذا تطلب الأمر ذلك- وإعطاء التعليمات بشأن موعده، كل ذلك يجعل موقف (العيادات الخارجية) من أهم المواقف بالنسبة للممرضات، والتي تحتاج فيها لاستخدام اللغة العربية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة علي(٢٠١٤م)، حيث حصل الموقف التواصلي (في العيادات الخارجية) على مستوى أهمية عالٍ بنسبة (٩٢,٩٪).

من جهة أخرى، أظهرت النتائج في مجال سبب الحاجة لتعلم اللغة العربية حصولَ حاجة الممرضة لتعلم اللغة العربية لأداء مهام عملها اليومية، والتواصل مع المرضى، على درجة موافقة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع أحد أسباب تعلم الطاقم التمريضي للغة العربية - والتي ذكرت آنفًا في الإطار النظري- وهي تسهيل التواصل اللغوي بين الممرضات

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

الناطقات بغير اللغة العربية والمرضى العرب الذين لا يتقنون لغة أخرى، حيث إن الممرضة تحتاج للغة العربية عند التعامل مع هؤلاء المرضى ومرافقيهم في مختلف أقسام المستشفى، وفي أغلب أوقات عملها، الأمر الذي يترتب عليه تقييم جودة الأداء الوظيفي لها، حيث إن المستشفيات تهتم بتقييم الأداء الوظيفي لكل موظف يعمل لديها، وذلك لرفع معايير جودة الخدمات الصحية. فمن الطبيعي أن تحرص الممرضة على تعلم اللغة العربية للتعامل مع المرضى وتعزيز مهارات التواصل لديها، مما يعينها على تأدية عملها بسهولة ويسر، وبالتالي تكون قادرة على رفع مستوى أدائها الوظيفي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة زين الدين (٢٠٠٩م)، حيث إن (٥٢,٥٪) من الممرضات يوافقن على حاجتهن لتعلم اللغة العربية من أجل التواصل في العمل. كما أن المقابلات الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة توضح حاجة الممرضات لتعلم اللغة العربية، مما يتطلب تقديم دورات تدريبية لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة وفق احتياجاتهم المهنية. كما حصلت الحاجة لمعرفة ثقافة المجتمع السعودي على متوسط حسابي (٤,٠٩) وبدرجة موافقة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك بأن اللغة والثقافة مرتبطتان، فاللغة تعكس الثقافة وتجسدها، ومن الصعب على دارس أجنبي أن يفهم اللغة -أي لغة- فهما دقيقًا أو أن يستخدمها استخدامًا جيدًا دون أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة (طعيمة، ١٩٨٢م، ص ٣٤). وعندما ننظر إلى تواصل الممرضة مع المرضى أو المرافقين لهم، فإن هذا التواصل لا يعتمد على تعلمها للغة العربية فقط، بل يعتمد كذلك -بصورة لا تقل أهمية- على معرفتها بالجوانب الثقافية للمجتمع، وفهم طبيعته، كما أن معرفتها لعادات وتقاليد المجتمع تمكنها عند التفاعل مع المرضى من استخدام اللغة بقدر من الوعي بثقافة المجتمع، وبالتالي تبتعد عن الوقوع في سوء الفهم. كما أن الحاجة إلى معرفة ثقافة البلد الذي تعمل فيه الممرضة، يتطلب فهم السياقات الاجتماعية والثقافية أثناء استخدام اللغة؛ لما تؤديه الثقافة من دورٍ أساسٍ في التفاهم بين الممرضة والمريض (علي، ٢٠١٤م، ص٤٤).

أما في مجال تحليل الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية فقد حصل مجال التفاعل الوجداني على درجة موافقة كبيرة جدًّا، ويمكن تفسير ذلك بأن الممرضة تضع في قائمة أولوياتها الاهتمام بالمريض من الناحية الوجدانية، فتحاول التخفيف عن المريض

وتتواصل معه، مما يضمن لها سير خطة الرعاية اليومية بنجاح. وهذا التفاعل الوجداني من ضمن المهام التي وضعت على عاتق الممرضة، حيث ذكر (الحسن، ٢٠٠٨م، ص٦٤) أن من مهام الممرضة تقوية معنويات المريض، بحيث يكون قادرًا على مقاومة المرض مع جلب الاستقرار والطمأنينة لذوي المريض. كما حصلت العبارة رقم (٦) "شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين"، والعبارة رقم (١٦) "الإجابة عن أسئلة المريض" على درجة موافقة كبيرة جدًا، حيث نالت أعلى مراتب قائمة الحاجات اللغوية بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، مما يستدعي تضمين أسلوب الاستفهام عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية تشبع حاجات الممرضات، وتوظيف أدواته في سياق لغوي يتناسب مع المواقف التي تتعرض لها الممرضة عندما تتواصل مع المرضى العرب. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة زين الدين (٢٠٠٩م) في العبارة رقم (١٦)، حيث أشارت النتائج إلى أن (٥٣,٥٪) من الممرضات يوافقن على حاجتهن للغة العربية عند الإجابة عن أسئلة المريض واستفساره.

٥- الخاتمة:

تناولت الدراسة تحديد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية، وتحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، وصممت الاستبانة من ثلاثة محاور، وهي: التعرف على السياق الطبي التواصلي الذي تحتاج فيه الممرضة إلى استخدام اللغة العربية، وسبب حاجة الممرضة لتعلم اللغة العربية، والحاجات اللغوية في المواقف التواصلية ذات العلاقة بعمل الممرضة. وبناءً على نتائج الدراسة يتضح أن الممرضات الناطقات بغير اللغة العربية على قدر كبير من الوعي بحاجتهن للغة العربية لتأدية عملهن في مختلف أقسام المستشفى، وخصوصًا عند التواصل مع المرضى العرب غير المجيدين للغة أجنبية، ويعتبر هذا الوعي دافعًا لهن نحو تعلم اللغة العربية، مما يترتب على ذلك أهمية إعداد برامج لتعليم اللغة العربية لأغراض تمريضية، في ضوء حاجات الممرضات من اللغة العربية.

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

٦- التوصيات:

توصي الباحثتان بما يأتي:

١. الإفـادة مـن نتـائج الدراسـة عنـد تصميـم مـواد تعليميـة للممرضـات الناطقـات بغـير اللغـة العربيـة، وإدراج المواقـف التواصليـة والحاجـات اللغويـة في المـادة التعليميـة حسـب الأهميـة.

٢. التركـيز على المهـارات الشـفهية (الاسـتماع والـكلام)، وتكثيـف الأنشـطة التدريبيـة الـتي تسـاعد الممرضـة على الطلاقـة عنـد التحـدث باللغـة العربيـة مـع المـرضى العـرب غـير المجيديـن للغـة أجنبيـة.

٣. تضمـين المحتـوى الثقـافي عنـد تصميـم برامـج لتعليم اللغـة العربيـة لأغـراض تمريضية؛ لمـا لـه مـن أهميـة في زيـادة الكفـاءة التواصليـة لـدى للممرضات.

٤. تزويـد الممرضـات بالمصطلحـات الطبيـة باللغـة العربيـة، مع توظيفها في سـياق لغـوي، حتى يتسـنى للممرضـة فهـم المصطلـح واسـتخدامه عنـد الحاجة إليـه في المواقـف اللغوية.

المراجع العربية

آدم، الصديق آدم بركات. (٢٠١٣). *تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة أهدافه وأسسه على كتاب العلوم التربوية لتعليم العربية لأغراض أكاديمية بمعهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية*. المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة.

الأدغم، رضا أحمد. (٢٠٠٣م). *الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها*. ١٥ -٢- ٢٠١٨، مسترجع من
http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/4.htm#_ftn9

البوشي، محسن؛ سليم، إبراهيم. (د.ت). *"حوار الطرشان" بين الأطباء والمرضى كبار السن الأكثر تضررا*. صحيفة الاتحاد الإماراتية. ١٣ -٣- ٢٠١٨م، مسترجع من
http://www.alittihad.ae/mobile/investigations_details.php?id=69

الجراح، محمد إبراهيم. (٢٠١٠م). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة السياسة نموذجا*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الحسن، إحسان أحمد. (٢٠٠٨م). *علم الاجتماع الطبي دراسة تحليلية في طب المجتمع*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخواجي، سمر؛ أحمد، علاء الدين؛ الشرقي، عمر؛ برعي، حسين. (٢٠١٣م). *سياسات الاستقطاب الخارجي لكادر التمريض: دراسة تطبيقية على وزارة الصحة السعودية*. مجلة البحوث التجارية (كلية التجارة- جامعة الزقازيق).ع٢.

العساف، حمد صالح. (١٩٩٥م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

القحطاني، سالم؛ العامري، أحمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (٢٠١٣م). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. ط٤. كلية إدارة الأعمال-جامعة الملك سعود.

بجاج، أحمد. (٢٠١٥م). *سوسيولوجيا الممرضة*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

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

حسن، سعاد حسين. (١٩٨٥م). *قواعد التمريض*. ط٣. الكويت: دار القلم.

حسين، مختار الطاهر. (٢٠١١م). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

ريتشاردز، جاك. (٢٠١٢م). *تطوير مناهج تعليم اللغة*. ترجمة صالح الشويرخ، وناصر بن غالي. ط٢ الرياض: النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود.

زين الدين، غزالي. (٢٠٠٩م). *تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية لطلبة التمريض بالكلية الجامعية الإسلامية العالمية بولاية سلانجور*. مجلة الرسالة. ع (٩).

صالح، محمود إسماعيل. (٢٠٠٣م). *إعداد المعلم في تعليم اللغة لأغراض خاصة*. كتاب ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. معهد الخرطوم الدولي.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٢م). *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى - معهد اللغة العربية.

طعيمة، رشدي؛ الناقة، محمود. (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد. (١٩٨٤م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

علي، أسامة زكي السيد. (٢٠١٤م). *الحاجات اللغوية الشائعة في مواقف التواصل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية*. الرياض: المعهد العربي للغة العربية.

علي، أسامة زكي السيد. (٢٠١٧م). *المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة*. الرياض: دار وجوه.

فالترا، كلارا؛ أعمارا، عبد الكريم. (٢٠١٣م). *الأطباء الأجانب في ألمانيا ولغة التفاهم مع المرضى*. ١٣/ ٣/ ٢٠١٨م. مسترجع من: http://www.dw.com/ar/.

محمود، عشاري أحمد. (١٩٨٣م). *تعليم اللغة العربية لأغراض محددة*. المجلة العربية للدراسات اللغوية. ع ٢.

مدكور، علي؛ هريدي، إيمان. (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رومنة المراجع العربية

Ādam, al-Ṣiddīq Ādam Barakāt. (2013). Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah l’ghrāḍ khāṣṣah ahdāfuh wa-ususuh ‘alá Kitāb al-‘Ulūm al-Tarbawīyah li-ta‘līm al-‘Arabīyah l’ghrāḍ Akādīmīyat bi-Ma‘had al-lughah al-‘Arabīyah Jāmi‘at Ifrīqiyā al-‘Ālamīyah. al-Mu’tamar al-‘Ālamī al-rābi‘ fī Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah wa-ādābihā l’ghrāḍ khāṣṣah.

al-Adgham, Riḍā Aḥmad. (2003m). al-ḥājāt al-lughawīyah al-lāzimah lil-‘āmilīn bi-al-qiṭā‘ al-ṭibbī fī Barāmij Ta‘līm al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. 15-2-2018, mstrj‘ min http: / / www. angelfire. com / ma4 / reda1121/4. htm # _ ftn9

al-Būshī, Muḥsin ; Salīm, Ibrāhīm. (D. t). “ḥiwār al-ṭurshān” bayna al-aṭibbā’ wālmrḍá kibār al-Sinn al-akthar ṭḍrrā. Ṣaḥīfat al-Ittiḥād al-Imārātīyah. 13-3-2018m, mstrj‘ min http: / / www. alittihad. ae / mobile / investigations _ details. php? id=69

al-Jarrāḥ, Muḥammad Ibrāhīm. (2010m). Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā l’ghrāḍ khāṣṣah: Lughat al-siyāsah namūdhajan. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah.

al-Ḥasan, Iḥsān Aḥmad. (2008M). ‘ilm al-ijtimā‘ al-ṭibbī dirāsah taḥlīlīyah fī Ṭibb al-mujtama‘. ‘Ammān: Dār Wā’il lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

al-Khawājī, Samar ; ākharūn. (2013m). Siyāsāt al-Istiqṭāb al-khārijī lkādr al-Tamrīḍ: dirāsah taṭbīqīyah ‘alá Wizārat al-Ṣiḥḥah al-Sa‘ūdīyah. Majallat al-Buḥūth al-Tijārīyah (Kullīyat altjārt-Jāmi‘at al-Zaqāzīq). ‘2.

al-‘Assāf, Ḥamad Ṣāliḥ. (1995m). al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-sulūkīyah. al-Riyāḍ: Maktabat al-‘Ubaykān.

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

al-Qaḥṭānī, Sālim ; al-ʻĀmirī, Aḥmad ; Āl madhhab, Muʻaddī ; al-ʻumr, Badrān. (2013m). Manhaj al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-sulūkīyah. ṭ4. Kullīyat Idārat al'ʻmāl-jām'h al-Malik Saʻūd.

Bjāj, Aḥmad. (2015m). Sūsiyūlūjiyā almmrḍh. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah.

Ḥasan, Suʻād Ḥusayn. (1985m). Qawāʻid al-Tamrīḍ. ṭ3. al-Kuwayt: Dār al-Qalam.

Ḥusayn, Mukhtār al-Ṭāhir. (2011M). Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā fī ḍaw' al-Manāhij al-ḥadīthah. al-Qāhirah: al-Dār al-ʻĀlamīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Rytshārdz, Jāk. (2012m). taṭwīr Manāhij Taʻlīm al-lughah. tarjamat Ṣāliḥ al-Shuwayrakh, wa Nāṣir ibn Ghālī. ṭ2 al-Riyāḍ: al-Nashr al-ʻIlmī wālmṭāb'ʻ-jām'h al-Malik Saʻūd.

Zayn al-Dīn, Ghazzālī. (2009M). Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah l'ghrāḍ mihnīyah li-ṭalabat al-Tamrīḍ bi-al-Kullīyah al-Jāmiʻīyah al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah bi-Wilāyat slānjwr. Majallat al-Risālah. ʻA (9).

Ṣāliḥ, Maḥmūd Ismāʻīl. (2003m). iʻdād al-Muʻallim fī Taʻlīm al-lughah l'ghrāḍ khāṣṣah. Kitāb Nadwat Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah l'ghrāḍ khāṣṣah. Ma'had al-Kharṭūm al-dawlī.

Ṭuʻaymah, Rushdī Aḥmad. (1982m). al-Usus al-muʻjamīyah wa-al-thaqāfīyah li-taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Makkah al-Mukarramah: Jāmiʻat Umm alqrá-m'hd al-lughah al-ʻArabīyah.

Ṭuʻaymah, Rushdī ; al-nāqah, Maḥmūd. (2006m). Taʻlīm al-lughah atṣālyā bayna al-Manāhij wa-al-istirātījīyāt. Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʻUlūm wa-al-Thaqāfah-Īsīskū.

ʻUbaydāt, Dhūqān ; ākharūn. (1984m). al-Baḥth al-ʻIlmī mafhūmuhu wa-adawātuhu wa-asālībuh. Dār al-Fikr.

ʻAlī, Usāmah Zakī al-Sayyid. (2014m). al-ḥājāt al-lughawīyah al-shā'iʻah fī Mawāqif al-tawāṣul al-lughawī lmtʻlmy al-lughah al-ʻArabīyah min ghayr al-nāṭiqīn bi-hā fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. al-Riyāḍ: al-Ma'had al-ʻArabī lil-lughah al-ʻArabīyah.

ʻAlī, Usāmah Zakī al-Sayyid. (2017m). al-Marjiʻ fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah l'ghrāḍ khāṣṣah. al-Riyāḍ: Dār Wujūh.

Fāltrā, klārā ; a'mārā, 'Abd al-Karīm. (2013m). al'ṭbār al-ajānib fī Almāniyā wa-lughat al-tafāhum ma'a al-marḍá. 13/3 / 2018m. mstrj' min: http: / / www. dw. com / ar /

Maḥmūd, 'shāry Aḥmad. (1983m). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah l'ghrāḍ mḥddh. al-Majallah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt al-lughawīyah. 'A 2.

Madkūr, 'Alī ; Harīdī, Īmān. (2006m). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. al-Qāhirah: Dār al-Fikr al-'Arabī.

المراجع الأجنبية

Dudley-Evans, T; St. John, M. (1998). Developments in ESP A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press.

Hutchinson , T; Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. Cambridge University Press.

Kattel, S. (2010). Doctor Patient Communication in Health Care Service Delivery: A Case of Tribhuvan University Teaching Hospital, Kathmandu. Banglandesh: North South University.

Lear, D. (2003). Communicative Needs of English-Speaking Health Care Professionals Who Work With Spanish-Speaking Clients: A Case Study. published PHD Dissertation. The Ohio State University.

Molhim, M. A. (2011). English for medical purposes course design for Arab university students. English for Specific Purposes World(32).

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

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين:

بيانات الباحثة:

غزيـة العجـمي، حصلـت علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويَّـات التطبيقيَّـة العربيَّـة مـن جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلاميَّة عـام ٢٠٢٤م. تـدور اهتماماتهـا البحثيـة حـول اللغويـات الحاسـوبية والتطبيقيـة وتعليـم العربيـة لغـة ثانيـة.

Author Biodata:

Ghazyah Al-Ajmi obtained her PhD in Applied Arabic Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University in 2024. Her research interests include computational and applied linguistics and teaching Arabic as a second language,

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: ghamalajmi@gmail.com

بيانات الباحثة:

أسـماء بنـت مسـهل العتيـبي، أسـتاذ اللغويـات التطبيقيـة بقسـم اللغويـات التطبيقيـة العربيـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. حاصلـة علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة مـن جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية عام٢٠١٧تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول اللغويـات الاجتماعيـة واكتسـاب اللغـة.

Author Biodata:

Author's name is Asma Mushil Alotaiby. Professor of Applied linguistic in the Department of Arabic Applied linguistics, College of teaching the Arabic Language., Imam Muhammed bin Saud Islamic University. Prof/Dr. ..... received his PhD degree in 2017) from Imam Muhammed bin Saud Islamic University. Her research interests include sociolinguistics an language acquisition.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: amotaiby@imamu.edu.sa

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

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
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. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-005

د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي*

(قسم الإعداد اللغوي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، الرياض، المملكة العربية السعودية

استقبل في	نُشر في
١٤٤٦/١٠/١٠	١٤٤٧/٢/٧

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل سلسلة العربية لغتي الثانية، حيث تُقوِّم محتواها التعليمي في ضوء مجموعة من المعايير العلمية. وقد شملت عينة الدراسة الكتب الستة. استخدم الباحث بطاقة (تحليل المحتوى) صمَّمها بالاعتماد على سبعة معايير: تربوي، ولغوي، ومهاري، وثقافي، وفني، وتقويمي، بالإضافة إلى معيار الجودة والاعتماد. وفُرِّغت المؤشرات الخاصة بكل معيار على مستويات كتب السلسلة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت النتائج أن السلسلة تتمتع بجوانب لغوية قوية ومحتوى ثقافي إيجابي، بينما تعاني من ضعف في تمثيل مهارة الكتابة، إضافة إلى نقص في الأدوات التقويمية ومواءمة المحتوى مع المعايير الدولية.

أبرزت الدراسة افتقار بعض وحدات السلسلة إلى التنوع في تقديم الأنشطة، وتكرار بعض التدريبات دون تعزيز تدريجي. كما رُصدت فجوات في تمثيل المهارات الشفوية في بعض المستويات، وضعف في تضمين تعليم اللغة في سياقات واقعية.

الكلمات المفتاحية

تعليم العربية لغير الناطقين بها، تحليل المحتوى، تقويم الكتب التعليمية.

*الباحث المراسل: عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي (البريد الإلكتروني: aamahyoubi@imamu.edu.sa).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
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 ٧، ع ١٤: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

Evaluation of the *Arabic Is My Second Language* Series: An Analytical Study in Light of Standards for Teaching Arabic to Non-Native Speakers

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-005

Dr. Abdulaziz bin Abdullah Saleh Al-Mahyoubi *

Associate Professor of Applied Linguistics in the Language Preparation Department at the Institute for Teaching Arabic Language at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia

Received on	Published on
04-08-2025	01-08-2025

ABSTRACT

This study aims to analyze the Arabic: My Second Language series by evaluating its educational content in light of a set of scientific criteria. The findings revealed that the series possesses strong linguistic elements and positive cultural content. However, it demonstrated weaknesses in representing writing skills, lacked proper assessment tools, and showed limited alignment with international standards. The study also identified a lack of variety in some units› activities, repetition of exercises without progressive reinforcement, and gaps in the representation of oral skills and the integration of language instruction within realistic contexts.

KEYWORDS

Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Content Analysis, Evaluation of Educational Textbooks.

*Corresponding author: Abdulaziz bin Abdullah Saleh Al-Mahyoubi (Email: aamahyoubi@imamu.edu.sa).

١- المقدمة:

تُعدّ مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهم ركائز تعليم العربية، وتيسيرها للمتعلمين من خلفيات لغوية وتعددات ثقافية. وقد شهدت العقود الأخيرة تطورًا ملحوظًا في تأليف السلاسل التعليمية التي تستهدف هذه الفئة من المتعلمين، إلا أن هذا التطور لم يكن دائمًا تطورًا متوازنًا من حيث استيفاء المعايير التربوية، واللغوية، والتقويمية. وتأتي سلسلة "العربية لغتي الثانية" بوصفها إحدى المحاولات الحديثة الرامية إلى تقديم محتوى تعليمي متدرج وشامل، موزع على ستة مستويات. ويطرح هذا التوجه تساؤلات بحثية حول مدى التزام هذه السلسلة بالمعايير العالمية، والمحلية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تقويمه بصورة علمية دقيقة.

لقد أصبح تعليم العربية لغير الناطقين بها مجالًا أكثر تخصصيَّة يتطلب تكاملاً بين البعدين اللغوي والتربوي، فالعملية التعليمية لا تقتصر على تقديم المفردات والقواعد، بل تضم تطوير المهارات الأربع، وتوظيف الثقافة في المحتوى، وضبط أدوات التقويم بما يخدم أهداف التعليم. وفي هذا الإطار، تتفاوت السلاسل التعليمية في مدى التزامها بالمعايير التربوية الدولية، مثل الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR)، ومعايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (ACTFL)، بالإضافة إلى المعايير المحلية والعربية المتخصصة. ومن هنا تنشأ الحاجة إلى دراسات تقويمية تُراجع وتُحلّل هذه السلاسل، وتقف على مدى مناسبتها وفعاليتها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣).

وتعد سلسلة العربية لغتي الثانية واحدة من أبرز المشاريع التعليمية الحديثة الموجهة للناطقين بغير العربية في المملكة العربية السعودية، وقد صدرت عن جهة متخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مستندة إلى وثيقة تأليف علمية تبيّن الأهداف، والمبادئ، والمحتوى الذي تقوم عليه السلسلة. وتكمن أهمية هذه السلسلة في أنها تسعى إلى تغطية المستويات اللغوية المختلفة بطريقة متدرجة، مع دمج العناصر الثقافية والتربوية في سياقات واقعية. إلا أن جودة هذه المحاولة لا يمكن الحكم عليها دون تحليل علمي معمّق يستند إلى أدوات تقويمية دقيقة، ويأخذ في الاعتبار المعايير العالمية المتعارف عليها.

وبناءً على ما سبق، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقديم تقويم شامل لمحتوى سلسلة العربية لغتي الثانية من خلال تحليل كتبها الستة باستخدام بطاقة تحليل محتوى مبنية على سبعة معايير رئيسة: المعيار التربوي، واللغوي، والمهاري، والثقافي، والفني، والتقويمي، والجودة، والاعتماد. ويهدف هذا التقويم إلى الكشف عن مدى تحقق هذه المعايير في محتوى السلسلة، وتحديد نقاط القوة ومواطن القصور فيها، واقتراح توصيات لتحسينها في ضوء نتائج التحليل.

إن أهمية هذه الدراسة تنبع من تركيزها على سلسلة تعليمية حديثة، وتحليلها من منظور شمولي يراعي البنية التربوية، واللغوية، والثقافية للمحتوى. كما أن نتائجها ستُسهم -بإذن الله- في تطوير المقررات التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية.

١-١- مشكلة الدراسة

على الرغم من الانتشار المتزايد لسلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء من خلال المبادرات المؤسسية أو المشاريع الأكاديمية، إلا أن العديد من هذه السلاسل لم يخضع لتحليل تقويمي شامل يكشف مدى تحقق المعايير التعليمية والتربوية المتعارف عليها عالميًّا ومحليًّا. وتشير ملاحظات ميدانية وتوصيات تربوية إلى وجود اختلالات في بعض السلاسل من حيث توازن توزيع المهارات اللغوية الأربع، أو ضعف في توظيف المحتوى اللغوي داخل سياقات وظيفية ملائمة، أو قصور في جوانب الإخراج الفني والتصميم التربوي، فضلًا عن غياب أدوات تقويم فعالة وشاملة (الصبيحي، ٢٠١٣).

ويزداد هذا الإشكال حدة مع استخدام بعض السلاسل دون التحقق من مدى التزامها بمعايير الجودة، مما قد يؤثر سلبًا على نواتج التعلم، ويحدّ من فاعلية البرامج التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تقويم علمي دقيق لسلسلة العربية لغتي الثانية.

وتتحدَّد مشكلة الدراسة في غياب بحوث ودراسات تحليلية منهجية تقيّم هذه السلسلة وفق معايير تربوية متكاملة، تكشف مدى توافق محتواها مع احتياجات المتعلمين، وتبيّن

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

جوانـب القـوة والقصـور فيهـا علـى مسـتوى المحتـوى، والتصميـم، والتقويـم، ومـدى اتسـاقها مـع الأطـر العالميـة (مثـل: CEFR، وACTFL). وتكمـن أهميـة معالجـة هـذه المشـكلة في تحقيـق التحسـين المسـتمر للمـواد التعليميـة، وضمـان جـودة البرامـج اللغويـة، وبنـاء محتـوى يتسـم بالشـمولية، والفعاليـة، والاسـتجابة للتغيـرات التعليميـة العالميـة.

١-٢- أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

مـا مـدى تحقـق المعايـير التربويـة واللغويـة والتقويميـة في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

أ. مـا مـدى تحقـق المعايـير التربويـة والتعليميـة في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

ب. مـا مـدى تحقـق المعايـير اللغويـة مـن حيـث الصياغـة والمفـردات والتراكيـب في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

ج. مـا مـدى تحقـق توزيـع المهـارات اللغويـة الأربـع (الاسـتماع، التحـدث، القـراءة، والكتابـة) عـبر مسـتويات سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

د. مـا مـدى تحقـق التمثيـل الثقـافي في محتـوى سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

هـ. مـا مـدى تحقـق الإخـراج الفـني الداعـم للتعلـم في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

و. مـا مـدى تحقـق صياغـة أنشـطة التقويـم وتنوعهـا في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا؟

ز. مـا مـدى تحقـق ارتبـاط سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) بالأطـر والمعايـير العالميـة مثـل CEFR وACTFL للناطقـين بغيرهـا؟

١-٣- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

التعـرف علـى مـدى تحقـق المعايـير التربويـة والتعليميـة في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا.

أ. التعـرف علـى مـدى تحقـق المعايـير اللغويـة مـن حيـث الصياغـة والمفـردات والتراكيـب في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا.

ب. التعـرف علـى مـدى تحقـق توزيـع المهـارات اللغويـة الأربـع (الاسـتماع، التحـدث، القـراءة، والكتابـة) عـبر مسـتويات سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا.

ج. التعـرف علـى مـدى تحقـق التمثيـل الثقـافي في محتـوى سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا.

د. التعـرف علـى مـدى تحقـق الإخـراج الفـني الداعـم للتعلـم في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا.

هـ. التعـرف علـى مـدى تحقـق صياغـة أنشـطة التقويـم وتنوعهـا في سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) للناطقـين بغيرهـا.

و. التعـرف علـى مـدى تحقـق ارتبـاط سلسـلة (العربيـة لغـتي الثانيـة) بالأطـر والمعايـير العالميـة مثـل CEFR وACTFL للناطقـين بغيرهـا.

١-٤- أهمية الدراسة:

تتجلـى أهميـة هـذه الدراسـة في بُعديـن رئيسـين: البعـد العلـمي والبعـد التطبيقـي، ويمكـن تفصيلهـا في ثلاثـة أقسـام متكاملـة:

١-٤-١- أهمية الدراسة للباحثين والمجال العلمي

يأمـل الباحـث أن تسـهم هـذه الدراسـة مـن الناحيـة العلميـة في إثـراء البحـوث والدراسـات المتخصصـة في مجـال تحليـل المناهـج التعليميـة الموجهـة للناطقـين بغـير العربيـة وتقويمهـا. تقدم

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

الدراسة نموذجًا تطبيقيًا متكاملاً يعتمد على تحليل سلسلة تعليمية كاملة باستخدام بطاقة تحليل مبنية على معايير معتمدة دوليًا. كما تبرز الأهمية في تصميم أداة علمية موثوقة ذات صدق وثبات، تساعد الباحثين والممارسين على تقييم مدى اتساق محتوى السلاسل التعليمية مع نتائج البحوث الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومع المعايير العالمية المعتمدة في تأليف مناهج تعليم اللغات الأجنبية.

١-٤-٢- أهمية الدراسة لمعدّي المناهج التعليمية

توفر هذه الدراسة إطارًا مرجعيًّا عمليًّا للجهات المسؤولة عن تأليف المناهج التعليمية وتصميمها. إذ يمكن الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في تطوير محتوى السلاسل التعليمية الحالية أو تصميم سلاسل جديدة تراعي بشكل أفضل احتياجات المتعلم، من حيث التدرج المنهجي في المحتوى، وتوزيع المهارات اللغوية، ودمج الثقافة المناسبة، واستخدام الوسائط المتعددة الفعالة، بالإضافة إلى ضبط أدوات التقويم بشكل يتوافق مع متطلبات التعلم الحديث.

١-٤-٣- أهمية الدراسة في ضوء الاتجاهات التربوية والمعايير العالمية

تسهم الدراسة في تعزيز الفهم والتطبيق العملي للمعايير التربوية والتعليمية العالمية، مثل CEFR وACTFL، من خلال استخدام معايير تحليل متكاملة تراعي الأبعاد اللغوية، التربوية، الثقافية، والمهارية. وهذا يعزز من جودة المناهج التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية وتأثيرها، ويوفر مرجعية علمية لتطوير البرامج التعليمية بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

١-٥- حدود الدراسة

حدود موضوعية: تنحصر هذه الدراسة في تحليل محتوى سلسلة العربية لغتي الثانية الموجّهة للناطقين بغير العربية، والتي تتألف من ستة مستويات تعليمية، وذلك بهدف تقويم مدى تحقق معايير تعليم اللغة العربية في كتبها.

حدود مكانية: تُطبق الدراسة في بيئة تحليل مكتبية، ولا تشمل تجريبًا ميدانيًّا مباشرًا.

حدود زمانية: طُبّقت أداة تحليل محتوى سلسلة (العربية لغتي الثانية) خلال عام ٢٠٢٥، على النسخة الأخيرة من السلسلة الصادرة عام ٢٠٢١، وذلك ضمن حدود زمانية لضمان حداثة نتائج الدراسة وموثوقيتها.

١-٦- مصطلحات الدراسة:

أ. **المعايير التعليمية (Educational Standards)**

تُعرف المعايير التعليمية بأنها أهداف وطموحات تُوضع لتوجيه بناء المناهج وتقويمها، وتشكل مرجعًا لضبط جودة المحتوى التعليمي وقياس مدى ملاءمته لحاجات المتعلّمين، وتشمل هذه المعايير صياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتحديد أدوات التقويم، والتأكد من تكامل عناصر المنهج (طعيمة، ١٩٩٥، ص ٥٥٩)

في هذه الدراسة، تُعرّف المعايير التعليمية على أنها مجموعة من الأهداف والضوابط المحددة التي تُستخدم لتوجيه بناء سلسلة (العربية لغتي الثانية) وتقويمها، بحيث تشمل صياغة الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى التعليمي، وتصميم أدوات التقويم، وضمان تكامل عناصر المنهج. وتُستخدم هذه المعايير بوصفها أداة عملية لقياس مدى جودة المحتوى التعليمي وملاءمته لحاجات المتعلمين ضمن إطار الدراسة، مما يُمكن الباحث من رصد تحققها بشكل موضوعي وكمّي وتحليلها.

ب. **تحليل المحتوى (Content Analysis)**

هو إجراء منهجي يعتمد على تصنيف البيانات النصية وتفسيرها وفق معايير ومؤشرات محددة سلفًا، بهدف استخراج أنماط ومعاني تسهم في تقويم البرامج التعليمية، ويُعد من أكثر الأدوات شيوعًا في تحليل المناهج الدراسية لاستخلاص المؤشرات الكمية والكيفية (العوفي، ١٤٣٦)

في هذه الدراسة، يُعرف تحليل المحتوى بأنه إجراء منهجي ومنظم يُستخدم لتصنيف البيانات النصية المستخرجة من محتوى سلسلة (العربية لغتي الثانية) ورصدها، وفق

معاييرومؤشرات محددة مسبقًا في بطاقة التحليل. يهدف التحليل إلى استخراج أنماط كمية ونوعية تعكس مدى تحقق معايير الجودة في المحتوى التعليمي، مما يمكن الباحث من تقييم السلسلة وتقويمها بشكل موضوعي ومبني على أدلة ملموسة.

ج. **الناطقون بغير العربية (Non-Native Arabic Speakers)**

هم الأفراد الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، سواء لأغراض دينية أو مهنية أو ثقافية، ويُنظر إليهم في ميدان تعليم اللغات على أنهم يحتاجون إلى برامج تعليمية تراعي اختلافهم اللغوي والثقافي عن الناطقين الأصليين (الفوزان، ٢٠١٦)

في هذه الدراسة، يُقصد بالناطقين بغير العربية الأفراد الذين يتعلمون اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية، لأغراض تعليمية، مهنية، دينية، أو ثقافية. ويفترض في برامج تعليمهم أن تراعي خصوصياتهم اللغوية والثقافية المختلفة عن الناطقين الأصليين، مما يتطلب تقييمًا دقيقًا لسلاسل التعليم مثل (العربية لغتي الثانية) لضمان تلبية هذه الاحتياجات بشكل فعال.

د. **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)**

هو معيار دولي يُستخدم لتحديد مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين في اللغات الأجنبية. يُقسّم CEFR الكفاءة اللغوية إلى ستة مستويات: A1 وA2 (مبتدئ)، B1 وB2 (متوسط)، C1 وC2 (متقدم)، مما يُساعد في توصيف إنجازات دارسي اللغات الأجنبية بشكل موحد. يُستخدم هذا الإطار في جميع أنحاء أوروبا، وبشكل متزايد في بلدان أخرى، لتوحيد معايير تعلم، وتعليم، وتقييم اللغات (Council of Europe, 2020).

هـ. **مجلس تعليم اللغات الأجنبية الأمريكي (ACTFL)**

هو منظمة مهنية تأسست في عام ١٩٦٧، تُعنى بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. يُقدم المجلس معايير الأداء اللغوي التي تُستخدم لتقييم كفاءة المتعلمين في اللغات المختلفة، بما في ذلك العربية. تشمل معايير ACTFL خمسة مجالات رئيسية تُعرف بـ"5C's": التواصل، الثقافات، الروابط، المقارنات، والمجتمعات. تُستخدم هذه المعايير لتوجيه تعليم اللغات وتقييم أداء المتعلمين في البيئات التعليمية المختلفة (ACTFL, n.d.).

٢- الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النشأة والتطور

يُعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ميدانًا لغويًا وتربويًا حديث النشأة نسبيًا، إلا أنه نال اهتمامًا واسعًا في العقود الأخيرة، سواء من حيث تأصيله النظري أو تطوير مناهجه وأدواته ووسائله التعليمية، غير أنه يمتد في جذوره إلى مراحل مبكرة من تاريخ الحضارة الإسلامية. فقد بدأت ملامحه الأولى من خلال جهود تعليم العربية للوافدين من غير العرب، ممن دخلوا الإسلام أو رغبوا في فهم نصوصه، وذلك في مراكز التعليم التقليدية كالكتاتيب، وحلقات العلم، والمساجد، خاصة في مكة والمدينة والكوفة، والبصرة، ودمشق، والقاهرة (الحدقي، ٢٠٢٤). وارتبط تعليم العربية في تلك الحقبة بالهدف الديني في المقام الأول، حيث كان الغرض منه تمكين غير العرب من فهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ومع تطور العلوم الإسلامية، برزت محاولات أكثر منهجية في تعليم العربية، كما ظهرت مؤلفات تعليمية مختصرة موجهة لغير العرب، أشهرها "الآجرومية" و"ألفية ابن مالك"، التي اعتُمدت لاحقًا في مؤسسات التعليم التقليدي. غير أن هذا التعليم ظل غير منظم ومحدودًا بفئات خاصة إلى أن جاءت بدايات القرن العشرين، فشهدت مؤسسات تعليمية حديثة في العالم العربي توجهًا نحو تطوير برامج تعليمية موجهة لغير الناطقين بالعربية (الحدقي، ٢٠٢٤).

وقد عرفت الساحة الأكاديمية انعطافة نوعية مع منتصف القرن العشرين، عندما أنشأت الجامعات الإسلامية والعربية معاهد ومراكز خاصة لهذا النوع من التعليم، مثل معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومركز تعليم اللغة العربية في الأزهر الشريف. وسرعان ما لحقت الجامعات الغربية بهذا الاتجاه، وأصبحت اللغة العربية مادة تُدرس بوصفها لغة أجنبية في أقسام خاصة، مما أسهم في بلورة هذا المجال علمًا مستقلًا له مناهجه وأهدافه وخصائصه الخاصة (الحدقي، ٢٠٢٤، ص. ٣٣٣-٣٣٤)

شـهد هـذا التخصـص منـذ ثمانينيـات القـرن العشـرين تطـورًا متسـارعًا بفعـل التقـدم في علـم اللغـة التطبيقـي، واللسـانيات النفسـية، والتربويـة، ممـا مهّـد إلى قيـام ميـدان "تعليـم العربيـة لغـير الناطقـين بهـا" علـى أُسـس علميـة تجمـع بـين النظريـة والتطبيـق. فـبرزت مبـادئ "المدخـل التواصلـي"، وتطـورت المهـارات الأربـع لتأخـذ مكانهـا في البنـاء المنهـجي، كمـا ظهـرت معايـير عالميـة لتحديـد المسـتويات والكفايـات، مثـل الإطـار الأوروبي المشـترك للغـات (CEFR)، ومعايـير ACTFL الأمريكيـة.

وترافـق هـذا التطـور مـع انفتـاح العالـم العـربي علـى السـياق الـدولي، وتزايـد الحاجـة لتعليـم العربيـة بشـكل كبـير في المؤسسـات الإعلاميـة، والمنظمـات الدوليـة، وبرامـج التبـادل الثقـافي، والبعثـات الأكاديميـة. كمـا أسـهم انتشـار وسـائل التكنولوجيـا والتعليـم الإلكـتروني في توسـيع نطـاق الوصـول إلى تعلـم العربيـة حـول العالـم، وإتاحـة المـوارد المفتوحـة للمتعلمـين مـن مختلـف الخلفيـات.

ويمثـل المتعلمـون غـير الناطقـين بالعربيـة اليـوم فئـة شـديدة التنـوع مـن حيـث الخلفيـات اللغويـة، والثقافيـة، والدينيـة، ممـا يفـرض تحديـات علـى القائمـين علـى تصميـم المحتـوى التعليـمي، **مـن أبرزهـا:**

أ. اختـلاف النظـام الصـوتي والحـرفي عـن لغاتهـم الأم، وخاصـة بالنسـبة للغـات اللاتينيـة أو الآسـيوية.

ب. الفروق التركيبية والدلالية التي قد تُحدث لبسًا في اكتساب المعاني.

ج. صعوبة بعض التراكيب العربية (كالإعراب، والضمائر، والمبني للمجهول).

د. المضامـين الثقافيـة الـتي ترافـق كثـيرًا مـن النصـوص والحـوارات، والـتي قـد تكـون غـير مألوفـة للمتعلـم الأجنـبي.

مـن هنـا، تـبرز أهميـة تقويـم المحتـوى التعليـمي الموجّـه للناطقـين بغـير العربيـة، لضمـان اتسـاقه مـع المعايـير العالميـة، ومـدى مواءمتـه مـع حاجـات المتعلـم المعاصـر، وقدرتـه علـى تحقيـق أهـداف لغويـة وتواصليـة في آنٍ واحـد.

٢-٢- مكونات المنهج التعليمي للغة الثانية

يشير المتخصصون في تعليم اللغات (مثل: Brown, 1995؛ طعيمة، ١٩٩٥) إلى أن المنهج التعليمي للغة الثانية يُبنى على مجموعة من المكونات الرئيسة التي تتكامل لتشكل الإطار العام لأي برنامج لغوي، سواء كان ذلك في كتاب دراسي، أو مقرر جامعي، أو برنامج موجه لفئة معينة من المتعلمين. ويُعد هذا التكامل أساسًا لنجاح المنهج في تحقيق أهدافه التعليمية واللغوية، وتلبية حاجات المتعلمين في بيئة تختلف لغويًّا وثقافيًّا عن لغتهم الأولى.

٢-٢-١- الأهداف التعليمية

تشكل الأهداف حجر الزاوية في بناء المنهج، إذ تُحدّد النتائج المرجوة من العملية التعليمية، وتعكس التوقعات من أداء المتعلم بعد نهاية الوحدة أو البرنامج. وفي سياق تعليم اللغة الثانية، تُصاغ الأهداف عادة وفق مستويات معيارية (مثل: CEFR أو ACTFL)، وتُغطي الجوانب المعرفية (اللغة بوصفها نظامًا)، والمهارية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والسلوكية (التفاعل الثقافي). كما يُراعى في صياغتها أن تكون واضحة، واقعية، قابلة للقياس، وتتناسب مع المستوى اللغوي والخلفية الثقافية للمتعلمين (ACTFL, 2015).

٢-٢-٢- المحتوى

يتضمن المحتوى كل ما يُقدّم للمتعلم من ومفردات، وتراكيب لغوية، وأنماط تواصليّة، ونصوص، وموضوعات. ويجب أن يكون المحتوى في مناهج اللغة الثانية واقعيًّا ووظيفيًّا، يُحاكي حاجات المتعلم في استخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية. كما يُشترط أن يتسم بالتدرج من البسيط إلى المركب، وبالتكامل بين المهارات، وبالمرونة ليتناسب مع اختلاف بيئات التعلم وأهداف البرامج.

٢-٢-٣- الأنشطة والوسائل التعليمية

تُعد الأنشطة التطبيقية من أهم عناصر المنهج في تعليم اللغة الثانية، لأنها تنقل المحتوى النظري إلى ممارسة تواصلية. وتشمل هذه الأنشطة: التمارين التفاعلية، والألعاب

اللغويـة، والمحادثـات الموجهـة، والعـروض الشـفهية، والمهـام الواقعيـة، وغيرهـا. وتدعـم هـذه الأنشـطة بوسـائل متنوعـة (مطبوعـة، ومرئيـة، ورقميـة) تُراعـي أنمـاط التعلـم المختلفـة، وتُسـهم في بنـاء الكفـاءة اللغويـة الشـفوية والكتابيـة (Sanako, 2024).

٢-٢-٤- التقويم

يُسـتخدم التقويـم في مناهـج اللغـة الثانيـة ليـس فقـط لقيـاس نـواتج التعلـم فحسـب، بـل لتوجيـه العمليـة التعليميـة وتحسـينها. ويتنـوع بـين تقويـم تشـخيصي يُحـدد مسـتوى المتعلـم قبـل البـدء، وبنـائي يُرافـق مسـار التعلـم، وختـامي يُقيّـم الأداء النهـائي. وتشـمل أدواتـه: الاختبـارات اللغويـة، والملاحظـات، وملفـات الإنجـاز، والمشـاريع، والمقابـلات الشـفهية. كمـا يُراعـى أن يعكـس التقويـم المهـارات المسـتهدفة وأن يُراعـى فيـه الإنصـاف الثقـافي (نـوام، ٢٠١٨).

٢-٢-٥- السياق التعليمي

في تعليـم اللغـة الثانيـة، يحتـل السـياق أهميـة خاصـة، لأنـه يحـدد بيئـة المتعلـم (بلـد غـير ناطـق بالعربيـة أو بلـد عـربي)، وظروفـه (تعليـم نظـامي أو مكثـف)، وخلفيتـه (لغويـة، ثقافيـة، تعليميـة)، وأهدافـه (أكاديميـة، مهنيـة، دينيـة). وكلمـا كانـت مكونـات المنهـج متسـقة مـع هـذا السـياق، زادت فاعليتـه. فالمتعلمـون البالغـون يختلفـون عـن الأطفـال، ومتعلّمـو اللغـة لأغـراض دينيـة يختلفـون عـن متعلميهـا لأغـراض أكاديميـة (ACTFL, 2015).

٢-٢-٦- البعد الثقافي

تتميّزمناهـج اللغـة الثانيـة عـن غيرهـا بضـرورة تضمـين الثقافـة بوصفهـا جـزءًا مـن الكفايـة التواصليـة. فتعلـم اللغـة لا ينفصـل عـن فهـم سـياقاتها الثقافيـة. وتشـمل الثقافـة: القيـم، والعـادات، وأنمـاط السـلوك، والخطـاب الاجتماعـي، والمؤسسـات. ويجـب تقديمهـا بطريقـة تراعـي الخلفيـة الثقافيـة للمتعلـم، وتُجنّبـه الصدمـة الثقافيـة أو سـوء الفهـم (Byram, 1997).

إن أي عمليـة تقويـم للكتـاب التعليـمي أو المنهـج يجـب أن تراعـي هـذه المكونـات مجتمعـة، لا علـى سـبيل التصنيـف فقـط، بـل في مـدى تكاملهـا، وتناسـقها، وتوافقهـا مـع المعايـير الدوليـة،

وملاءمتها للفئة المستهدفة. وتُعد هذه المكونات مرجعًا لأي بطاقة تحليل محتوى تستهدف الحكم الموضوعي على جودة المادة التعليمية المخصصة للناطقين بغير العربية.

٢-٣- معايير تقويم الكتب التعليمية للغة العربية لغير الناطقين بها

تُعدّ عملية تقويم الكتب التعليمية من المكونات المحورية لضمان جودة برامج تعليم اللغة الثانية، حيث تسهم في الكشف عن مدى مواءمة المادة التعليمية للأهداف المنشودة، واحتياجات المتعلمين، والمعايير الدولية. وقد وضعت العديد من الجهات التربوية العالمية والعربية معايير دقيقة لتقويم الكتب والمناهج، تُستخدم بوصفها مرجعًا عند بناء المحتوى أو مراجعته أو تطويره.

٢-٤- المعايير العالمية

وضعت كل من منظمة ACTFL والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) معايير واضحة لتقويم برامج تعليم اللغات، بما فيها العربية. وتؤكد هذه الأطر أهمية الموازنة بين المهارات الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وضرورة تضمين الأهداف اللغوية والسلوكية، والأنشطة التفاعلية، والتقويم المستمر.

٢-٥- المحاولات العربية لوضع معايير

أظهرت المراجعة أن هناك جهودًا عربية متعددة لتطوير معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة بالبيئات العربية. من أبرز هذه الجهود:

الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أصدره المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويهدف إلى وضع معايير لتأليف وتعليم وتدريب مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مستفيدًا من التجارب العالمية والعربية في هذا المجال.

وثيقة معايير جودة مؤسسات التعليم العربية للناطقين بغيرها: تهدف إلى إعداد معايير لمؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لضمان الجودة وتعزيز ثقة الهيئات والمؤسسات العلمية بهذه المؤسسات، مع التركيز على القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية.

مشـروع تطويـر معايـير تعليـم اللغـة العربيـة وتقييمهـا للناطقـين بهـا: أطلقتـه أكاديميـة الملكـة رانيـا لتدريـب المعلمين، ويهـدف إلى تطويـر معايـير موحـدة لتعليـم وتقييـم اللغـة العربيـة، بالتعـاون مـع خـبراء مـن مختلـف الـدول العربيـة.

هـذه المبـادرات تسـعى إلى توفـير أطـر مرجعيـة ومعايـير تعليميـة تتناسـب مـع خصوصيـة البيئـات العربيـة، وتلـبي الاحتياجـات الفعليـة للمتعلمـين مـن غـير الناطقـين بالعربيـة، مـع التركـيز علـى الجوانـب الثقافيـة واللغويـة الخاصـة باللغـة العربيـة.

٢-٦- أبرز المعايير المعتمدة في تقويم الكتاب

اسـتنادًا إلى مـا سـبق، يمكـن تلخيـص أهـم المعايـير الـتي تُعتمـد في تقويـم الكتـب التعليميـة للناطقـين بغـير العربيـة في النقـاط الآتيـة:

المعايـير التربويـة: مثـل وضـوح الأهـداف، وتسلسـلها المنطقـي، وتناسـبها مـع مسـتويات المتعلمين. وهـي مـا يُطلق عليـه "مسـتويات الأهـداف" الـتي تمثـل الإطـار المرجعـي للتحقـق مـن جـودة التوجيـه التعليـمي

المعايـير اللغويـة: مثـل سـلامة اللغـة، وتنـوع المفـردات، وملاءمـة التراكيـب، وهـي مـا يُعـد أساسًـا لضمـان صحـة المدخـلات اللغويـة المقدّمـة للمتعلـم.

المعايـير المهاريـة: وتُعـنى بتكامـل المهـارات الأربـع، وعـدم التركـيز علـى مهـارة دون أخـرى، وهـو مـا يعـد جوهـر "المدخـل التكاملـي" الـذي يركـز علـى المهـارات بوصفهـا مداخـل متداخلـة لا متوازيـة.

المعايـير الثقافيـة: وتهتـم بتقديـم محتـوى يعكـس ثقافـة اللغـة الهـدف دون نمطيـة أو اسـتعلاء، كمـا شـددت عليـه عـدد مـن الدراسـات مثـل دراسـة عيـسى محمـود (٢٠١٧).

المعايـير الفنيـة: مـن حيـث جـودة التصميـم والإخـراج البصـري، ومـدى تنـوع الوسـائط، وسـهولة اسـتخدام الكتـاب مـن قبـل المعلـم والمتعلـم.

المعايـير التقويميـة: مثـل تنـوع أسـاليب التقييـم (اختبـارات، ومشـاريع، وعـروض، وملفـات إنجـاز)، ووضـوح العلاقـة بـين الأهـداف وأدوات القيـاس.

معايير الجودة العالمية: تُعنى بمدى اتساق الكتاب مع الأطر المرجعية العالمية مثل الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، وذلك من حيث وضوح المستويات اللغوية، وتحديد نواتج التعلم، والمهارات المستهدفة في كل مستوى.

٢-٧- بطاقة تحليل المحتوى

٢-٧-١- أهمية تحليل المحتوى في تقويم الكتب التعليمية

يُعد تحليل المحتوى من أبرز أدوات التقويم التربوي المعتمدة في فحص المناهج والكتب التعليمية، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهو إجراء منهجي يتم من خلاله تفكيك مكونات المادة التعليمية وتصنيفها وفق معايير محددة بهدف قياس مدى تحقيقها للأهداف التعليمية، ومواءمتها لحاجات المتعلمين، ومدى اتساقها مع المبادئ التربوية واللغوية الحديثة، واكتشاف الأنماط والاتجاهات في هذه الكتب.

ويؤكد العديد من الباحثين (Harmer, 2007؛ Richards, 2001) أن تحليل المحتوى يُعد خطوة أساسية قبل اعتماد أي كتاب تدريسي أم تعميمه، لأنه يُوفر تصورًا دقيقًا حول مدى اتساق عناصر المنهج وتكامله. وكما يشير بعض الباحثين فإن التقييم الموضوعي للكتاب لا يمكن أن يتم دون تحليل محتواه من حيث التوازن بين المهارات، ونوع النصوص، وتنوع الأنشطة، والأهداف التعليمية الصريحة أو الضمنية.

٢-٧-٢- وظائف تحليل المحتوى

وتكمن أهمية تحليل المحتوى في كونه:

أ. يكشف التوازن أو الاختلال بين المهارات اللغوية: من خلال مقارنة حجم أنشطة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة في كل وحدة.

ب. يُحدد مدى تحقق الأهداف التعليمية: بمقارنة ما هو مصرح به من أهداف بما يتحقق فعليًّا عبر المحتوى والأنشطة.

ج. يرصد توظيف المفردات والتراكيب: إذ يمكن من خلاله تحليل مدى مناسبة المفردات لمستوى المتعلم، وتنوعها، ومدى ورودها في سياقات تواصلية ذات معنى.

د. يُساعد على تقديم توصيات تطويرية موضوعية: لأن التحليل يُبرز جوانب القوة والقصور، ويمنح القائمين على تطوير المنهج بيانات واقعية قابلة للقياس.

وقد أشار عمر الصديق عبد الله (٢٠٠٤) إلى أن "تحليل محتوى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها يُسهم في كشف مدى التوازن المهاري داخل الكتاب، وكذلك في استكشاف حضور الثقافة العربية بشكل غير مباشر من خلال النصوص".

وفي دراسة للفوزان على سلسلة "العربية للعالم"، أوضح أن "التحليل الموضوعي للكتاب أظهر تحقيقًا كبيرًا في الجوانب الشكلية والإخراج، مقابل مستوى متوسط في الأنشطة والمحتوى وأساليب التقويم، مما يُبرز أهمية التحليل في دعم اتخاذ قرارات التحسين" (الفوزان، ٢٠١٦).

إن تحليل المحتوى لا يُعد مجرد إجراء تقني، بل هو عملية تقويمية عميقة تستند إلى مناهج وصفية وكمية، وتُسهم في ضمان جودة الكتاب قبل وصوله إلى المتعلم. ويُعد اعتماد بطاقة تحليل مستندة إلى المعايير العالمية والمحلية، أداة ضرورية لا غنى عنها عند تقويم أي كتاب تعليمي للغة العربية لغير الناطقين بها.

٢-٨- وصف السلسلة التعليمية

٢-٨-١- وصف عام لسلسلة "العربية لغتي الثانية"

تُعد سلسلة العربية لغتي الثانية واحدة من السلاسل التعليمية المتكاملة الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أُعدّت وفق رؤية تعليمية حديثة تهدف إلى تزويد المتعلم بكفايات لغوية وتواصلية متدرجة، من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتقدم. وتُعنى هذه السلسلة بتقديم اللغة العربية بوصفها وسيلة تواصل في مواقف الحياة اليومية، مستفيدة من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، خصوصًا المدخل التواصلي الوظيفي، الذي يربط اللغة بالاستخدام والسياق.

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

٢-٨-٢- مكونات السلسلة

تتكوّن السلسلة من ستة كتب تعليمية، تمثل المستويات اللغوية من A1 إلى C2 حسب تصنيف CEFR الأوروبي، حيث صُممت بطريقة تراعي التدرج اللغوي والمهاري:

المستوى الأول: للمبتدئين جدًّا (A1)

المستوى الثاني إلى الرابع: للمتعلمين في المستويات الأساسية والمتوسطة

المستوى الخامس والسادس: للمستوى المتقدم

وقد أشارت وثيقة التأليف الخاصة بالسلسلة إلى أنها تستهدف فئة الناطقين بغير العربية من المتعلمين في المرحلة العامة، سواء في البيئات العربية أو غير العربية، مع التركيز على تعلم اللغة الفصحى المعاصرة، في سياقات وظيفية واقعية.

٢-٨-٣- خصائص ومواصفات السلسلة

النوع اللغوي: تعتمد اللغة الفصحى المبسطة، وتتجنب التعقيد النحوي دون الإخلال بسلامة البنية.

المنهج: يقوم على المدخل التواصلي الوظيفي، حيث تُبنى الوحدات على مواقف حياتية، مثل التحية، التسوق، التعارف، الخدمات العامة، وما شابه.

البنية: كل كتاب يتكون من وحدات تعليمية، تضم حوارات، ونصوص، وتدريبات على المهارات الأربع، وقوائم مفردات وتراكيب.

الوثيقة المرجعية: أُرفقت بالسلسلة وثيقة تأليف شاملة تحدد الأهداف العامة والخاصة، وتوزيع المفردات، وتسلسل المهارات.

٢-٨-٤- البناء الداخلي لسلسلة "العربية لغتي الثانية"

تتكون سلسلة العربية لغتي الثانية من ستة مستويات تعليمية، ويتضمن كل كتاب عددًا من الوحدات الدراسية المصممة لتعليم المهارات اللغوية الأساسية للناطقين بغير

العربيـة. ويعتمـد توزيـع المحتـوى في كل وحـدة علـى تقسـيمات محـددة تشـمل دروسًـا نصيـة، وتدريبـات لغويـة، وأنشـطة تعليميـة مصاحبـة، مـع ترتيـب يتـدرج في تقديـم المفـردات والتراكيـب والمهـارات اللغويـة.

٢-٨-٥- هيكل الوحدة الدراسية

تتكون كل وحدة تعليمية في سلسلة "العربية لغتي الثانية" عادةً من العناصر الآتية:

أ. **مقدمة الوحدة:**

تُفتتـح كل وحـدة بعنـوان رئيـس ووصـف موجـز يوضـح الهـدف منهـا، وغالبًـا مـا يُرفـق ذلـك بصـورة دلاليـة تمهّـد للموضـوع. وتهـدف هـذه المقدمـة إلى تنشـيط خلفيـة المتعلـم وتحفيـزه لغويًـا وفهمًـا.

ب. **النص أو الحوار التمهيدي:**

يُعـد النـص أو الحـوار العنصـر المحـوري في بدايـة كل وحـدة، ويُقـدَّم بلغـة فصيحـة مبسـطة، تتنـاول مواقـف حياتيـة واقعيـة ذات صلـة ببيئـة المتعلـم وسـياقه الثقـافي، ويُسـتخدم بوصفـه نقطـة انطـلاق لبقيـة أنشـطة الوحـدة مـن مفـردات وتراكيـب وتدريبـات مهاريـة.

ج. **أنشطة المفردات والفهم:**

تـأتي بعـد النـص أنشـطة لفهمـه واسـتيعاب المفـردات الجديـدة، وتـتراوح بـين الأسـئلة الموضوعيـة، وأسـئلة الصـواب والخطـأ، والاختيـار مـن متعـدد، بالإضافـة إلى أنشـطة التكميـل والترتيـب.

د. **أنشطة القواعد والتراكيب:**

تُقـدّم التراكيـب النحويـة ضمـن السـياق التعليمـي للوحـدة، باتبـاع أسـلوب اسـتقرائي، حيـث يُطلـب مـن المتعلـم أن يسـتنتج القاعـدة النحويـة مـن خـلال الأمثلـة المعروضـة، ثـم ينتقـل إلى مجموعـة مـن التدريبـات التطبيقيـة المصاحبـة لذلـك.

هـ. **تدريبات المهارات:**

تتنـوع التدريبـات لتغطـي المهـارات الأربـع (الاسـتماع، والتحـدث، والقـراءة، والكتابـة)، وتراعـي تـدرج الصعوبـة، وتسـتهدف الكفايـات التواصليـة واللغويـة علـى حـد سـواء.

و. التقويم الختامي:

في نهايـة كل وحـدة، يوجـد تقويـم يلخـص المهـارات والمفاهيـم الـتي تـم تناولهـا، ويُسـتخدم للتحقـق مـن تحقـق الأهـداف التعليميـة للوحـدة، ويتضمـن أنشـطة تقييميـة تراعـي الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين.

٢-٨-٦- وثيقة التأليف: الأهداف والمنطلقات

تُعـد وثيقـة التأليـف المصاحبـة لسلسـلة "العربيـة لغـتي الثانيـة" مـن المرتكـزات الأساسـية الـتي توضـح فلسـفة السلسـلة، وأهدافهـا التعليميـة، والمنطلقـات النظريـة الـتي بُنيـت عليهـا. وتكشـف هـذه الوثيقـة عـن وعـي تربـوي ولسـاني واضح لـدى المصممـين، حيـث توضح المسـارات المنهجيـة الـتي اختارتهـا السلسـلة في تنظيـم المحتـوى التعليـمي وتحديـد المهـارات المسـتهدفة.

٢-٨-٧- أبرز ما تتضمنه وثيقة التأليف:

أ. **تعليم العربية بوصفها أداة تواصل وظيفي:**

تعتمـد السلسـلة علـى المدخـل التواصلـي الوظيفـي، الـذي يُركّـز علـى اسـتخدام اللغـة في المواقـف اليوميـة، لا علـى حفـظ القواعـد والنصـوص المجـردة. وقـد أشـار الباحثـون إلى أن "المدخـل التواصلـي يعـد مـن المداخـل الحديثـة في تعليـم اللغـات الأجنبيـة، ويُعطـي الأولويـة لاسـتخدام اللغـة في التواصـل، وليـس في دراسـتها بوصفهـا مـادة مجـردة"

ب. **دمج المفردات بالتراكيب:**

تسـتند السلسـلة إلى التكامـل بـين المفـردات والتراكيـب، حيـث يتـم تقديـم المفـردات الجديـدة ضمـن سـياقات نحويـة وتواصليـة متكاملـة، ممـا يعـزز مـن قـدرة المتعلـم علـى توظيفهـا وظيفيًـا. وقـد بيّنـت الدراسـة أن "المنهـج لا يُقـدّم التراكيـب النحويـة بشـكل مسـتقل، بـل يدمجهـا بالمفـردات في مواقـف طبيعيـة تـؤدي وظيفـة حقيقيـة"

ج. **المواقف الواقعية بوصفها موجهًا للمحتوى:**

صُمّمت الدروس حول مواقف حياتية يومية مثل (في السوق - في المطار - في الفصل - في الفندق)، وهو ما يؤكد تبنّي السلسلة للغة بوصفها أداة أداء تواصليًّا وظيفيًّا. ويعلّق بيرام (Byram, 1997) بأن "اللغة في مناهج تعليم اللغات الثانية ينبغي أن تُقدّم من خلال المهام الواقعية والتواصلية، التي تنقل المتعلم من عالم الصف إلى عالم الاستخدام"

د. **التدرج المرحلي للكفايات:**

تعتمد السلسلة هيكلة داخلية واضحة لتوزيع الكفايات اللغوية والمهارية عبر المستويات الستة. فكل مستوى يبني على ما قبله، ويضيف مهارات ومفردات أوسع وأعمق، ضمن منحنى نمائي متكامل يراعي النمو اللغوي للمتعلمين.

هـ. **غياب الربط المباشر بـ** CEFR **و** ACTFL**:**

ورغم اعتماد السلسلة على تصنيف داخلي دقيق للمستويات، إلا أنها لا تنص صراحة على ربط مستوياتها بأطر مرجعية عالمية مثل CEFR أو ACTFL. ويُعد هذا جانبًا يمكن تطويره لاحقًا. وقد علّق الحدقي (٢٠١٨) على ذلك بقوله: "ما زالت كثير من السلاسل العربية تفتقر إلى مواءمة واضحة مع الإطارات العالمية، مما يُضعف قابلية دمجها في السياقات التعليمية الدولية".

٢-٩- الدراسات السابقة:

في ظل ازدياد الإنتاج العلمي في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، ظهرت مجموعة من الدراسات التي تناولت تقويم السلاسل التعليمية من زوايا مختلفة، مما يوفّر أرضية علمية صلبة لهذه الدراسة. وتكمن أهمية مراجعة هذه الدراسات في الوقوف على المناهج والأدوات التي استخدمها الباحثون، واستلهام آليات التقويم والمعايير المعتمدة لديهم، إضافة إلى تحديد الفجوات البحثية التي لم تُغطّ بعد. ويُسهم عرض هذه القراءات السابقة في ربط الدراسة الحالية بالسياق العلمي العام، وتأكيد الحاجة إلى دراسة تحليلية تقويمية شاملة لسلسلة العربية لغتي الثانية.

٢-٩-١- دراسة أحمد نور خالص (٢٠٠٧).

تناولت هذه الدراسة المحتوى الثقافي في سلسلة العربية بين يديك، من خلال تحليل ثلاث وحدات دراسية تتضمن موضوعات: التحية، الطعام، والعبادة. وأظهرت النتائج ضعفًا في التنوع الثقافي، وقصورًا في تقديم الثقافة بأساليب تفاعلية. وقد اعتمدت الدراسة منهجًا ميدانيًا تجريبيًا شمل تطبيقًا فعليًا في المدارس، مما أعطى نتائجها طابعًا واقعيًا يمكن الإفادة منه في تقييم المحتوى الثقافي في المناهج التعليمية.

٢-٩-٢- دراسة الخويطر، إيمان بنت سعد (٢٠١٧).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استيفاء سلسلة كنوز لمعايير المدخل التواصلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت بطاقة تحليل اشتملت على ٤٧ مؤشرًا تواصليًا، عُرضت على ١٣ محكمًا. وقد كشفت النتائج عن ضعف في استيفاء السلسلة لهذه المعايير، خصوصًا في: الأنشطة الوظيفية (١٠,٤٪)، والتقويم (٢٩,٧٪)، ومهارات التواصل (٤٥,٨٪)، مما قاد إلى توصيات بتطوير المحتوى والأنشطة وفق المنهج التواصلي. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تركيزها على الجانب المهاري والتفاعلي للمحتوى، وهي جوانب حاسمة في تقويم السلاسل المعاصرة.

٢-٩-٣- دراسة محمد، عوض أحمد أدروب (٢٠١٩).

هدفت الدراسة إلى تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك من خلال تحليل ٨ كتب (٤ للطالب، ٤ للمعلم)، باستخدام بطاقة تقويم مبنية على معايير الأهداف التربوية. وكشفت النتائج أن السلسلة تستوفي المعايير بدرجة عالية في بعض المستويات، لكنها تعاني من نقص في تحديد الأهداف في المستوى الأول. أوصت الدراسة بتعزيز التكامل بين الأهداف والوحدات الدراسية، مما يجعلها مرجعًا مهمًا لتحسين صياغة الأهداف التعليمية.

٢-٩-٤- دراسة سبوعي، صالح (٢٠٢٠).

عالجت الدراسة تقويم كتابي القراءة والكتابة من سلسلة مهارات لغة القرآن الكريم. واتبعت منهجًا تحليليًا تقويميًا، معتمدًا على أدوات موجهة لتقويم المهارات. وخلصت

إلى أن السلسلة تحقق أهدافها التعليمية بشكل عام، لكنها تحتاج إلى بعض التعديلات في تمثيل المهارات والاتساق بين الوحدات. وتعد هذه الدراسة إضافة مهمة في تقويم الكتب التعليمية ذات الطابع الديني والثقافي، وتؤكد على ضرورة التكامل بين الأهداف والمحتوى.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، فإن معظم الدراسات ركزت على سلاسل محددة (مثل العربية بين يديك وكنوز)، ولم تتناول بعدُ سلسلة العربية لغتي الثانية التي تمثل إحدى المحاولات الحديثة في هذا المجال. ومن هنا، تنبع أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى سد فجوة بحثية واضحة، عبر تقديم تقويم تحليلي شامل لسلسلة تعليمية متكاملة باستخدام بطاقة تحليل مبنية على سبعة معايير، بما يسهم في تقديم تصور واقعي عن جودة هذه السلسلة، وتقديم توصيات تطويرية تستند إلى بيانات دقيقة ومعايير عالمية.

تُظهر الدراسات السابقة تنوعًا في التوجهات والمنهجيات المستخدمة في تقويم السلاسل التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية، حيث ركز بعضها على تحليل الأهداف التربوية، بينما تناول البعض الآخر المحتوى الثقافي (خالص، ٢٠٠٧)، أو المهارات التواصليّة (الخويطر، ٢٠١٧)، في حين اختارت دراسات أخرى التركيز على مهارات معينة كالقراءة والكتابة (سبوعي، ٢٠٢٠). هذا التنوع يبرز مدى الحاجة إلى دراسات شمولية تجمع بين هذه الأبعاد وتُقيّم السلاسل التعليمية في ضوء معايير مركبة تجمع بين اللغوي، والتربوي، والثقافي، والمهاري، والتقويمي.

٣- إجراءات البحث وأدواته

٣-١- منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل محتوى كتب سلسلة (العربية لغتي الثانية)، باستخدام بطاقة تحليل محتوى مبنية على سبعة معايير: التربوي والتعليمي، واللغوي، والمهاري، والثقافي، والفني الإخراجي، والتقويمي، والجودة والاعتماد.

٣-٢- عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من كتب سلسلة "العربية لغتي الثانية" كافة، وعددها ستة مستويات، تمثل جميع مراحل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (A1 إلى C1).

٣-٣- أداة الدراسة: بطاقة تحليل المحتوى

تُعد بطاقة تحليل المحتوى أداة منهجية دقيقة في تقييم المناهج التعليمية، وقد اعتُمدت في هذه الدراسة لتقويم سلسلة "العربية لغتي الثانية" بناءً على دمج معايير عالمية ومحلية ومعرفية، بما يضمن شمولية التحليل وموضوعيته.

٣-٣-١- طبيعة الأداة

بُنيت بطاقة تحليل المحتوى بناءً على:

أ. **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR:** حيث اعتُمدت توصيفات المهارات اللغوية المتدرجة من A1 حتى C1، وهو ما ينسجم مع تصنيف المتعلمين وفق القدرة على الإنجاز اللغوي في المهارات الأربع

ب. **معايير ACTFL:** خاصة في تحديد الكفايات التواصلية ومجالات الأداء، وفق محاور: التواصل، الثقافات، الروابط، المقارنات، والمجتمعات (5Cs) كما هو منصوص عليه في "Standards for Foreign Language Learning" الصادرة عن ACTFL

ج. **نماذج تحليل من الدراسات السابقة:** استُفيد من دراسات تحليلية على سلاسل مشهورة مثل "العربية بين يديك" و"العربية للحياة"، والتي استخدمت بطاقات تحتوي على مؤشرات تربوية ولغوية وتقويمية شاملة.

٣-٣-٢- أبعاد البطاقة

تتكون بطاقة التحليل من سبعة معايير رئيسة، تتفرع إلى مؤشرات فرعية، كما يلي:

أ. **المعيار التربوي والتعليمي (٥ مؤشرات):** يشمل وضوح الأهداف، تسلسلها، ملاءمتها للفئة، دعم التعلم النشط، توافقها مع السياسات التعليمية.

ب. **المعيار اللغوي (٤ مؤشرات):** يتعلق بسلامة اللغة، وتنوع المفردات، وتدرج التراكيب، ومدى طبيعية النصوص.

ج. **المعيار المهاري (٣ مؤشرات):** يشمل تكامل المهارات الأربع، توزيعها، وتكرارها بوعي تربوي.

د. **المعيار الثقافي (٣ مؤشرات):** يغطي مدى تمثيل الثقافة العربية، والتوازن بين المكونات الثقافية، ومدى احترام تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين.

هـ. **المعيار الفني والإخراجي (٤ مؤشرات):** يشمل جودة التصميم، الصور، الخطوط، والتنظيم العام للصفحة.

و. **المعيار التقويمي (٣ مؤشرات):** يتناول تنوع أدوات التقويم، ترابطها مع الأهداف، وشموليتها.

ز. **معيار الجودة والاعتماد (٣ مؤشرات):** يبحث في مواءمة السلسلة مع المعايير الدولية مثل CEFR وACTFL، إضافة إلى وجود تغذية راجعة واضحة، واستعدادها للتطوير المستقبلي.

٣-٣-٣- طريقة استخدام البطاقة

أ. **نطاق التطبيق:** طُبّقت البطاقة على الكتب الستة كاملة التي تمثل المستويات من الأول إلى السادس.

ب. **طريقة الرصد:** سُجِّل تحقق كل مؤشر عبر ثلاث حالات: (نعم - جزئيًا - لا).

ج. **طريقة التحليل:** رُمّزت النتائج وحُلّلت إحصائيًا باستخدام التكرارات والنسب المئوية، مما أتاح الوصول إلى أحكام وصفية دقيقة حول تحقق كل معيار داخل كل مستوى.

٣-٣-٤- انسجام بطاقة التحليل مع المدخل التواصلي الوظيفي

نظرًا لأن مؤلفي سلسلة العربية لغتي الثانية قد صرّحوا بوضوح في وثيقة التأليف بأن المنهج المعتمد في بناء السلسلة هو المدخل التواصلي الوظيفي (Communicative Functional

Approach)، فقد حرص الباحث على أن تنسجم بطاقة تحليل المحتوى مع هذا المدخل، بوصفه الإطار النظري الذي تستند إليه السلسلة في تصميمها، وأسلوب تقديمها للمحتوى، وتنظيمها للمهارات.

وقد تمثّل هذا الانسجام في التركيز على المؤشرات التي تعكس الكفاية التواصلية والوظيفية للغة، **مثل:**

أ. توظيف اللغة في مواقف حياتية حقيقية.

ب. دمج المفردات بالتراكيب داخل سياقات واقعية.

ج. التدرّج في تطوير المهارات الأربع بوصفها أدوات تواصل.

د. وجود أنشطة تفاعلية وتكاملية تعزز الأداء اللغوي.

هـ. إدراج مكوّنات ثقافية ووظيفية في النصوص والحوارات.

و. توظيف المهام اللغوية التي تحاكي المواقف الطبيعية.

وقد تجنّب الباحث تضمين مؤشرات تنتمي إلى مداخل لغوية أخرى (مثل المدخل البنيوي أو القواعدي)، وذلك حفاظًا على اتساق التقويم مع المنهجية التي تبنّاها مؤلفو السلسلة أنفسهم. أما الجوانب التي تمثل ملاحظات خارج نطاق هذا المدخل، فقد عُرضت في قسم "مناقشة النتائج" بوصفها مقترحات تطويرية، لا أحكامًا تقويمية أساسية.

٣-٤- معايير الحكم الثلاثي في بطاقة التحليل

استخدم الباحث في بطاقة التحليل مقياسًا ثلاثيًا لتقدير مدى تحقق كل مؤشر في محتوى كتب السلسلة، **على النحو الآتي:**

أ. **(نعم):** يُستخدم هذا التقدير إذا تحقق المؤشر بوضوح وبصورة كاملة أو شبه كاملة في المحتوى، سواء من حيث الصياغة، أو التكرار، أو التطبيق، وكان ظاهرًا في أغلب وحدات الكتاب.

ب. **(جزئيًا):** يُستخدم هذا التقدير إذا تحقق المؤشر بصورة جزئية أو غير منتظمة، كأن يظهر في بعض الدروس دون غيرها، أو يتحقق في صورة غير مكتملة، أو يُعالج بشكل محدود من حيث العمق أو التنوع.

ج. **(لا):** يُستخدم إذا كان المؤشر غير متحقق إطلاقًا في المحتوى، أو غائبًا من حيث الفكرة أو التطبيق، أو لم يُشر إليه مطلقًا في الدروس أو الأنشطة أو التقويم.

وقد التزم الباحث بهذه المعايير أثناء عملية الرصد، بما يضمن الحياد والاتساق في اتخاذ الأحكام، وتقليص التدخل الذاتي في التحليل، وهو ما يُعد من أهم ضمانات الثبات في أدوات التحليل الكيفي.

٣-٥- تحكيم بطاقة التحليل وبيانات الصدق والثبات

حرص الباحث على التأكد من صدق أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى) وثباتها، رغم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ذا الطابع الكيفي، وذلك لتعزيز موثوقية النتائج ودقتها، وقد كان ذلك من خلال عدد من الإجراءات المنهجية، **على النحو الآتي:**

٣-٥-١- الصدق الظاهري وصدق المحتوى

قام الباحث بعرض بطاقة تحليل المحتوى على ثلاثة محكّمين من المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحليل المناهج التعليمية، **وطلب منهم تقييم المؤشرات المدرجة في البطاقة من حيث:**

أ. مدى مناسبة كل مؤشر للمعيار الذي يندرج تحته.

ب. وضوح الصياغة ودقتها.

ج. استيفاء المؤشرات لأبعاد المعيار ومجالاته المتعددة.

وبناء على ملاحظاتهم، أُجريت بعض التعديلات على البطاقة، شملت: حذف بعض المؤشرات المتكررة، ودمج أخرى متقاربة، وإعادة صياغة بعض البنود الغامضة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على المؤشرات المعتمدة في صيغتها النهائية (٩٠٪)، مما يعكس تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بدرجة عالية.

٣-٥-٢- الثبات

للتحقق من ثبات الأداة، أعاد الباحث تحليل محتوى إحدى العينات (كتاب المستوى الثاني) بعد أسبوعين من التحليل الأول، وقارن النتائج، فبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين

(٩١٪) باستخدام معادلة هولستي (Holsti's Formula)، مما يدل على وجود درجة عالية من الثبات الذاتي الداخلي.

كما استعان الباحث بأحد الزملاء المتخصصين في تحليل المحتوى التربوي، حيث قام بتحليل العينة نفسها باستخدام البطاقة ذاتها، ثم قورنت نتائج التحليل بين الطرفين، فبلغت نسبة الاتفاق (٨٧٪)، مما يعزز موثوقية الأداء التحليلي ويؤكد إمكانية إعادة التحليل والحصول على نتائج متقاربة.

وبذلك، توافرت في الأداة درجات مناسبة من الصدق والثبات، تؤهلها لتكون وسيلة موضوعية وموثوقة في تقويم محتوى سلسلة "العربية لغتي الثانية" وفق المعايير المعتمدة.

٣-٦- إجراءات التحليل والتطبيق

٣-٦-١- خطوات تطبيق بطاقة تحليل المحتوى

اعتمد الباحث التحليل الكمي والكيفي معًا، وهو منهج يجمع بين الدقة الإحصائية والدقة التفسيرية، **وفق الخطوات التالية:**

أ. **تصميم بطاقة التحليل:**

شملت سبعة معايير كبرى وفق ما توصي به الدراسات الحديثة (CEFR، وACTFL).

ب. **تحديد المؤشرات التحليلية:**

بلغ عدد المؤشرات ٢٥ مؤشرًا موزعة على المعايير السبعة.

ج. **قراءة تحليلية لكل كتاب:**

رُوجعت كل صفحة من كل وحدة، وحُلّلت النصوص والأنشطة والمفردات والتصميم العام، ودرجة التوظيف الثقافي.

د. **تسجيل تحقق المؤشرات:**

صُنّف كل مؤشر ضمن ثلاث حالات: (نعم - جزئيًا - لا)، لضمان الشفافية في رصد تحقق العناصر.

هـ. **تفريغ النتائج في جداول تحليلية:**

أنشئت جداول خاصة لكل مستوى، ثم دمجت في جدول شامل للمقارنة، بما يتفق مع نماذج التحليل المقارنة في بحوث مماثلة.

و. **استخراج النسب والتكرارات:**

استُخدمت برامج إحصائية لحساب النسب المئوية، وهي خطوة تُعد ضرورية في "إظهار الفروق الدقيقة بين مستويات السلسلة".

٣-٦-٢ أدوات الدعم المستخدمة

استُعين بعدة أدوات لضمان دقة التحليل:

أ. **Word Count Tools:** لتحليل تكرار المفردات.

ب. **Excel:** لجمع المؤشرات وتصنيفها، وتحليل النسب.

ج. **Microsoft Word:** لتوثيق الملاحظات النوعية.

د. **التحليل اليدوي:** لضبط الأحكام على المحاور الثقافية والمهارية، كما توصي به البحوث الميدانية.

٣-٦-٣- ضمانات الصدق والموضوعية

لضمان صدق الأداة وموضوعية النتائج، اتخذ الباحث عددًا من الإجراءات البحثية المنهجية، **تمثلت في الآتي:**

أ. **الصدق الظاهري والمحتوى**

قام الباحث بعرض بطاقة تحليل المحتوى في صورتها الأولية على ثلاثة من المحكّمين المتخصصين في تعليم العربية وتحليل المناهج، وطلب منهم تقييم المؤشرات من حيث: الصياغة، والارتباط بالمعايير، والوضوح، والشمول. وبناءً على آرائهم، أُعيدت صياغة بعض المؤشرات، ودُمجت المتقاربة منها، واستُبعد ما لا يخدم الغرض من التحليل. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكّمين (٩٠٪) على صلاحية المؤشرات في صيغتها النهائية، مما يعكس تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بدرجة عالية.

ب. **الثبات الداخلي**

أعـاد الباحـث تحليـل عينـة مـن محتـوى السلسـلة (كتـاب المسـتوى الثـاني) بعـد مـرور أسـبوعين مـن التحليـل الأول، باسـتخدام البطاقـة ذاتهـا، ثـم قـارن النتـائج. وبلـغ معامـل الاتفـاق بـين التحليلـين (٠,٩١) باسـتخدام معادلـة هولسـتي (Holsti's Formula)، ممـا يُعـد دليـلًا علـى ثبـات الأداء التحليلـي الـذاتي.

ج. **ثبات بين المحللين (اتفاق خارجي)**

اسـتعان الباحـث بمتخصـص خـارجي في تحليـل المحتـوى التربـوي، وطلـب منـه تطبيـق بطاقـة التحليـل علـى نفـس العينـة، ثـم قورنـت النتـائج، فبلغـت نسـبة الاتفـاق بـين الباحـث والمحلـل المسـتقل (٨٧٪)، ممـا يعـزز ثبـات الأداة عـبر المحللـين المختلفـين، ويؤكـد موضوعيتهـا وقابليتهـا للتكـرار.

وبنـاءً علـى مـا سـبق، تُعـد بطاقـة التحليـل المسـتخدمة في هـذه الدراسـة أداة موثوقـة ذات صـدق وثبـات كافيـين للتحليـل الكيفـي المنهـجي في مجـال تقويـم المحتـوى التعليـمي.

٤- عرض النتائج ومناقشتها – تحليل تفصيلي

يركـز هـذا الفصـل علـى تحليـل محتـوى سلسـلة العربيـة لغـتي الثانيـة وفـق بطاقـة تحليـل المحتـوى الـتي تضمنـت سـبعة معايـير معتمـدة عالميًـا ومحليًـا، وهـي: التربـوي، واللغـوي، والمهـاري، والثقـافي، والفـني، والتقويـمي، ومعيـار الجـودة، والاعتمـاد. ويهـدف التحليـل إلى كشـف مـدى تحقق هـذه المعايـير في المسـتويات السـتة للسلسـلة، بنـاءً علـى نتـائج كميّـة ونوعيّـة، مسـتندة إلى نمـاذج تحليليـة معتمـدة في الدراسـات السـابقة.

٤-١- التحليل الكمي لمستوى تحقق المعايير

أجـرى الباحـث تحليـلًا كميًـا مكمـلًا للتحليـل النوعـي، وذلـك لحسـاب نسـبة تحقـق مؤشـرات بطاقـة التحليـل في كل معيـار مـن المعايـير السـبعة. واسـتُخدم المقيـاس الثـلاثي (نعـم – جزئيًـا – لا) لرصـد تحقـق كل مؤشـر، ثـم حُسِـبَت نسـبة التحقـق الكامـل بنـاءً علـى عـدد المؤشـرات الكلـي في كل محـور.

يبـيّن الجـدول التـالي أن أعلـى نسـبة تحقـق كانـت في المعيـار اللغـوي بنسـبة ٨٧,٥٪، ممـا يعكـس سـلامة اللغـة المسـتخدمة، وتنـوع المفـردات، وتوظيـف التراكيـب ضمـن سـياقات وظيفيـة مناسـبة. ويـأتي بعـده المعيـار الثقـافي بنسـبة ٧٧,٧٨٪، متقدمًـا علـى المعيـار الفـني والإخـراجي الـذي حقـق نسـبة ٧٥٪، وهـو مـا يـدل علـى اهتمـام السلسـلة بالمضامـين الثقافيـة والتصميـم البصـري الجيـد.

في المقابـل، سـجل معيـار الجـودة والاعتمـاد أدنى نسـبة تحقـق، بلغـت ٠٪، مـا يكشـف عـن غيـاب المؤشـرات المرجعيـة كالإطـار الأوروبي (CEFR) أو معايـير ACTFL، وغيـاب مؤشـرات الكفايـة القابلـة للقيـاس. كمـا أظهـرت النتـائج تدنيًـا ملحوظًـا في المعيارين المهاري والتقويـمي، بنسـبتي ١٦,٦٧٪ و٣٣,٣٣٪ علـى التـوالي، وهـو مـا يعكـس ضعفًـا في توزيـع المهـارات اللغويـة وتنـوع أنمـاط التقويـم ووضـوح أهدافـه.

وتعكـس هـذه النتـائج تفاوتًـا واضحًـا في مـدى تحقـق معايـير تقويـم المحتـوى، ممـا يسـتدعي مراجعـة الجوانـب الضعيفـة وتطويرهـا لضمـان تكامـل المحتـوى وجودتـه.

المعيار	عدد المؤشرات	نعم	جزئيًا	لا	نسبة التحقق الكلي
التربوي	٣٠	١٢	١٢	٦	٤٠,٠٠
اللغوي	٢٤	٢١	٣	٠	٨٧,٥٠
المهاري	١٨	٣	١٢	٣	١٦,٦٧
الثقافي	١٨	١٤	٣	١	٧٧,٧٨
الفني والإخراجي	٢٤	١٨	٠	٦	٧٥,٠٠
التقويمي	١٨	٦	٩	٣	٣٣,٣٣
الجودة والاعتماد	٢١	٠	٩	١٢	٠,٠٠

٤-٢- التحليل الكمي لمستوى تحقق المعايير

يستند هذا التحليل إلى منهج كيفي يهدف إلى تقويم مدى تحقق المعايير السبعة في سلسلة العربية لغتي الثانية، من خلال مراجعة دقيقة لمحتوى الكتب التعليمية، واستقراء المؤشرات النوعية التي تعكس مدى اتساق المادة مع الأطر التربوية واللغوية المعتمدة

٤-٢-١- المعيار التربوي والتعليمي

من خلال تحليل محتوى السلسلة في مستوياتها الستة، تبين أن الوحدات التعليمية غالبًا ما تُبنى حول مواقف حياتية واقعية ترتبط بسياقات المتعلم اليومية (مثل: التعارف، التسوق، الفندق، الحج). وقد وُظّفت هذه المواقف لتقديم المفردات والتراكيب بطريقة تدريجية تبدأ من الأبسط نحو الأعقد، مع وضوح عام في تسلسل المهارات.

إلا أن الملاحظة البارزة أن الأهداف التعليمية لا تُعرض صراحة في مقدمة كل وحدة، بل تُفهم ضمنًا من طبيعة الأنشطة. كما أن التمهيد الذهني والبصري في بداية الدروس محدود، ولا تُستثمر عناوين الوحدات أو الصور لإثارة دافعية المتعلم.

أما الربط بين وحدات الكتاب الواحد، أو بين المستويات المختلفة، فكان غائبًا أو غير مصرح به، مما قد يُضعف إدراك المتعلم لمسار التدرج التعليمي العام. كذلك لا تظهر إشارات لتكامل الأهداف بين المفردات والأنشطة والتقويم في كثير من الدروس.

يُظهر تحليل المعيار التربوي والتعليمي أن السلسلة تحقّق هذا المعيار بدرجة متوسطة. فقد تميزت بتقديم محتوى مرتبط بالحياة الواقعية، وتدرج مقبول في تقديم المهارات، إلا أنها تعاني من قصور في صياغة الأهداف، وضعف في التمهيد والتكامل بين أجزاء المنهج. وتبقى الحاجة ملحّة لتعزيز التوجيه التربوي الصريح داخل بنية الوحدة.

٤-٢-٢- المعيار اللغوي

أظهرت دراسة المحتوى اللغوي في كتب السلسلة الستة اعتمادًا واضحًا على اللغة الفصحى المبسطة، حيث صيغت النصوص بأسلوب يتناسب مع مستوى المتعلم، بدءًا من

الجمل القصيرة والمباشرة في المستويات الأولى، إلى التراكيب الأطول والأكثر تنوعًا في المستويات المتقدمة. وقد استُخدمت اللغة في سياقات واقعية، كالمحادثات في السوق أو المدرسة أو المطار، مما ساعد على إبراز الوظيفة الاتصالية للغة.

أما من حيث المفردات، فقد جاءت متدرجة من حيث الكمّ والمجال، حيث ركّزت في المستويات الأولى على مفردات الحياة اليومية، ثم اتسعت تدريجيًا لتشمل موضوعات دينية وثقافية وعلمية، إلا أن التكرار الملحوظ لبعض المفردات الأساسية في أكثر من درس قد يدل على افتقار إلى التنويع المعجمي في بعض المستويات.

فيما يتعلق بالتراكيب النحوية، فقد قُدّمت بأسلوب استقرائي ضمن السياقات، وظهرت تدريجيًّا دون تعقيد، لكنّها ظلت محدودة في نطاق القواعد النمطية، كالجمل الاسمية، وجمل النفي، والضمائر، ولم يُلاحظ إدراج تراكيب وظيفية أكثر تقدمًا في المستويات المتأخرة كما هو متوقع.

يتبيّن من التحليل أن السلسلة تحقق المعيار اللغوي بدرجة عالية نسبيًا، حيث تُقدم لغة فصيحة صحيحة، تُوظف في سياقات واقعية، وتراعي التدرج في تقديم المفردات والتراكيب. ومع ذلك، تبقى الحاجة قائمة إلى تنويع المعجم، وتوسيع التراكيب النحوية تدريجيًا في المستويات الأعلى، بما يُعزز كفاءة المتعلم اللغوية على نحو أكثر تكاملًا.

٤-٢-٣- المعيار المهاري

أظهر تحليل محتوى السلسلة أن توزيع المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) غير متوازن عبر المستويات. فقد كان التركيز الأكبر على مهارتي الاستماع والقراءة، من خلال نصوص محكية ومقروءة، وأسئلة فهم تعتمد غالبًا على الاستيعاب المباشر. في المقابل، جاءت أنشطة التحدث والكتابة محدودة وغير متسلسلة، وغالبًا ما تظهر بصيغة تقليدية كإعادة ترتيب حوار أو كتابة جملة قصيرة، دون تدرج حقيقي نحو الإنتاج الحر أو التفاعلي.

لـم تتضمـن السلسـلة أنشـطة كتابيـة تُنـمي مهـارات التخطيـط أو التعبـير أو الكتابـة الوظيفيـة، بـل اقتصـر الأمـر علـى تمارين تكميـل أو نسـخ، لا تُسـهم في بنـاء كفايـة كتابيـة تدريجيـة. وبالنسـبة لمهـارة التحـدث، فقـد افتقـرت الـدروس إلى حـوارات مفتوحـة أو أنشـطة محـاكاة، واقتصـرت في أغلبهـا علـى إعـادة التكـرار أو مـلء الفراغـات.

أمـا مـن حيـث مهـارات التفكـير اللغـوي والنقـدي، فلـم تُـدرج أنشـطة صريحـة تُحفـز إلى الاسـتنتاج أو المقارنـة أو التصنيـف، ممـا يعـني غيـاب البُعـد الإدراكـي المعمـق في تنميـة المهـارات العليـا لـدى المتعلـم.

يتّضـح أن السلسـلة تُحقق المعيـار المهاري بدرجـة متوسـطة إلى منخفضـة، نظـرًا لانحيازهـا نحو المهـارات الاسـتقبالية، وضعـف تمثيـل المهـارات الإنتاجيـة (الكتابـة)، وغيـاب التفكـير النقـدي والتكاملـي في تصميـم الأنشـطة. ومـن الضـروري في المراجعـات المسـتقبلية للسلسـلة إعـادة توزيـع المهـارات بشـكل متـوازن، وتضمـين مهـام تفاعليـة وأداءات لغويـة إنتاجيـة تُمكّـن المتعلـم مـن اسـتخدام اللغـة في سـياقات حقيقيـة.

ورغـم أن مؤلفـي السلسـلة صرّحـوا باعتمادهـم المدخـل التواصلـي الوظيفـي، إلا أن تحليـل الأنشـطة والتمارين كشـف عـن هيمنـة المهـارات الاسـتقبالية (الاسـتماع والقـراءة) علـى المحتـوى، مقابـل ضعـف ملحـوظ في تنميـة المهـارات الإنتاجيـة (الكتابـة)، سـواء مـن حيـث الكـم أو التنـوع أو التـدرج. وتُعـدّ هـذه المفارقـة المنهجيـة إشـكالية كبيـرة، إذ إن المدخـل التواصلـي يتأسـس علـى المشـاركة الفعليـة والتفاعـل اللغـوي. وتشـير نتـائج التحليـل إلى أن هـذا الخلـل سـمة غالبـة في معظـم مسـتويات السلسـلة، بمـا فيهـا المسـتويات العليـا، ممـا يُضعـف مـن اتسـاق المحتـوى مـع فلسـفة التأليـف المعلنـة.

٤-٢-٤- المعيار الثقافي

تُظهـر السلسـلة تمثيـلًا إيجابيًـا للثقافـة العربيـة الإسـلامية، حيـث تضمّنـت العديـد مـن النصـوص والحـوارات الـتي تتنـاول موضوعـات مثـل: التحيـة الإسـلامية، الزيـارات العائليـة، المسـجد، الحـج، الطعـام العـربي، وبعـض العـادات الاجتماعيـة. وقـد عُرضـت هـذه العناصـر بصـورة محايـدة وواقعيـة، دون تصنيـم أو تنميـط.

غير أن هذا التمثيل يتركّز غالبًا على ثقافة شبه الجزيرة العربية، مع إغفال لتمثيل التنوع الثقافي في العالم العربي (مثل الثقافات المغاربية، أو الإفريقية، أو الشامية). كما لا تتضمن السلسلة أنشطة مقارنة ثقافية، أو أسئلة تُحفّز المتعلم على الربط بين ما يتعلمه وما يعرفه عن ثقافته الأصلية.

إضافة إلى ذلك، فإن بعض القيم التي يُفترض أن تُدرج ضمن المكون الثقافي (كقِيَم التسامح، أو احترام الآخر، أو التعاون) لم تُطرح صراحة، بل ظلت ضمنية في بعض الحوارات، مما يُقلل من الأثر التربوي الذي يُمكن أن تؤديه الثقافة عبر المحتوى.

يتّضح أن السلسلة تُحقّق المعيار الثقافي بدرجة مقبولة، إذ نجحت في تقديم صورة واقعية للثقافة العربية الإسلامية، دون تحيّز أو تنميط. إلا أنها بحاجة إلى تعزيز تمثيل التنوع العربي، وإدراج المقارنة الثقافية، وتقديم القيم بصورة أكثر وعيًا ووضوحًا، بما يعمّق الفهم الثقافي لدى المتعلم ويدعمه في بناء كفاءته التفاعلية العابرة للثقافات.

٤-٢-٥- المعيار الفني والإخراجي

تميّزت سلسلة العربية لغتي الثانية بإخراج بصري واضح وجذاب في أغلب مستوياتها. فقد استُخدمت ألوان هادئة وتنسيقات منظمة في عرض الصفحات، مع وجود فواصل مرئية بين المكونات (نصوص، تمارين، صور). كما شملت السلسلة رسومًا توضيحية كرتونية تدعم الفهم المعجمي للنصوص، خاصة في المستويات المبتدئة، مما يُسهم في تعزيز الإدراك البصري والمعنوي لدى المتعلم.

ورغم أن الصور المستخدمة كانت ملونة ومعبرة، فإنها لم تتنوّع كثيرًا في أساليبها أو خلفياتها، وتركّزت على المواقف النمطية اليومية، دون إدراج مشاهد واقعية أو بيئات محلية متنوعة. كما أن بعض الأنشطة لم تستثمر الرسوم توظيفًا تفاعليًا (كتسمية الشخصيات، أو وصف الصورة)، مما قلل من فاعلية الصورة بوصفها أداة تعليمية.

من ناحية الخطوط وحجم الطباعة، جاءت مناسبة من حيث الوضوح والتناسب مع مستوى الفئة المستهدفة، مع ثبات في أسلوب الترقيم والرموز. إلا أن التكرار الشكلي للتمارين دون تنويع في تصميم الإطار البصري قلل من دينامية الإخراج.

يُظهر التحليل أن السلسلة تُحقق المعيار الفني والإخراجي بدرجة جيدة، من خلال إخراج متناسق، واستخدام رسومي ملائم، وخطوط واضحة. ومع ذلك، هناك مجال لتعزيز التجديد البصري، وتفعيل الصور بوصفها عنصرًا تعليميًّا تفاعليًّا، يثري بيئة التعلم ويحفّز المشاركة البصرية لدى المتعلم.

٤-٢-٦- المعيار التقويمي

أظهرت مراجعة الأنشطة التقويمية في كتب السلسلة أنها تعتمد غالبًا على أسئلة مغلقة وتقليدية، من نوع: التكميل، والاختيار من متعدد، وربط الكلمات، دون تضمين واضح لمهام تقييمية مفتوحة أو أدائية. كما تكررت أنماط الأسئلة عبر الوحدات دون تنويع في الشكل أو الغرض، مما يُضعف جاذبية التمارين ويجعلها غير محفزة للمتعلمين.

الارتباط بين الأنشطة التقويمية والأهداف التعليمية غائب في معظم الحالات، إذ لا تتضمن الوحدات مؤشرات تعلم قابلة للقياس يمكن بناء أدوات التقويم عليها. كما لا يظهر تدرج واضح في صعوبة الأسئلة، ما يجعل من الصعب استخدام التقويم أداةً للكشف عن نمو المتعلم أو صعوبات تعلمه.

ولم تشتمل السلسلة على أدوات بديلة للتقويم، مثل: ملفات الإنجاز، أو مهام المشاريع، أو تقويم الأقران، أو التقييم الذاتي، وهي أدوات أساسية في تقويم الأداء اللغوي في منهجيات التعليم الحديث. كما غاب التركيز على مهارات التفكير العليا في التقييم، مما حد من إمكانية رصد الكفايات المعرفية العميقة.

يتبين من التحليل أن السلسلة لا تُحقق المعيار التقويمي بدرجة كافية، بسبب اعتمادها على أنماط تقويم تقليدية، وضعف تنوع التمارين، وغياب أدوات التقويم البديل. لذا فإن تطوير السلسلة يستلزم إعادة بناء التقويم بشكل أكثر ارتباطًا بالأهداف، وتضمين مهام أدائية وتقييمية تتماشى مع المنهج الوظيفي التواصلي.

٤-٢-٧- معيار الجودة والاعتماد

لم يُلاحظ في سلسلة العربية لغتي الثانية وجود إشارات واضحة إلى الاستناد إلى أطر معيارية دولية مثل: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) أو معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). كما لم تتضمن الوحدات مؤشرات تعلم محددة أو قابلة للقياس، وهو ما يُعد عنصرًا أساسيًّا في ضمان جودة المحتوى التعليمي وإمكانية تقييمه خارج البيئة المحلية.

كما غابت الإحالات المرجعية أو الببليوغرافية التي تدل على اعتماد المؤلفين على دراسات سابقة، أو معايير علمية، أو نماذج تعليمية موثوقة، سواء في تقديم المحتوى أو في تصميم الأنشطة. وخلت الكتب من مقدمة تفصيلية تشرح آليات التصميم أو فلسفة البناء أو طرق تقييم المحتوى، وهو ما يُعد من معايير الاعتماد الأساسية في تأليف الكتب التعليمية المعاصرة.

وبالإضافة إلى ما سبق، لم يُذكر ما إذا كانت السلسلة خضعت لتحكيم مؤسسي خارجي أو مراجعة من قبل لجنة علمية مستقلة، الأمر الذي يُضعف فرص اعتمادها في مؤسسات تعليمية رسمية خارج الجهة الناشرة، ويُقلل من إمكانية مقارنتها بسلاسل دولية قائمة على المعايير.

يتبيّن أن السلسلة لا تُحقق معيار الجودة والاعتماد المرجعي، بسبب غياب المرجعيات العالمية، وعدم التصريح بالفلسفة المعتمدة في البناء، وغياب المؤشرات المعيارية والتوثيق المرجعي. وهذا يُشكل تحديًا رئيسًا أمام اعتماد السلسلة في البرامج الأكاديمية أو تضمينها ضمن سلاسل دولية معترف بها.

٤-٣- ملخص تقويمي بحسب المستويات الستة

من خلال تتبع تطبيق المعايير السبعة على محتوى كل كتاب من كتب السلسلة الستة، أمكن استخلاص الأحكام الآتية:

المستوى الأول:

تميّز بالوضوح البصري والتدرج البسيط، وحقّق معيارَي الإخراج واللغة بدرجة جيدة، لكنه افتقر إلى أهداف صريحة وأنشطة إنتاجية، وضعف في التقويم.

المستوى الثاني:

حافظ على جودة التقديم اللغوي، وتحسّن في تقديم التمارين السمعية والبصرية، لكنه لا يزال يعاني من محدودية في مهارتي الكتابة والتحدث.

المستوى الثالث:

أظهر تنوعًا نسبيًّا في المفردات والسياقات، وبدأت بعض المهارات الإنتاجية بالظهور، إلا أن البعد الثقافي ما زال مقتصرًا على نماذج تقليدية.

المستوى الرابع:

شهد توسعًا لغويًّا واضحًا، لكنه لم يعكس تدرجًا كافيًا في التمارين، وغابت فيه الإحالات المعيارية والتقويم البديل.

المستويان الخامس والسادس:

بالرغم من اتساع المحتوى، فإن التكرار أصبح واضحًا في بعض الأنشطة، واستمر غياب التأطير المرجعي، مع قصور في تضمين مهارات التفكير النقدي أو مهام الأداء المعقدة.

٤-٤- الخلاصة التقويمية للسلسلة

أظهرت نتائج التحليل أن سلسلة العربية لغتي الثانية تُعد مشروعًا تعليميًّا متكاملًا من حيث البناء اللغوي والوظيفي، مع إخراج بصري مناسب، لكنها تعاني من اختلالات واضحة في توازن المهارات، وضعف في الجوانب التقويمية، وغياب الاعتماد على أطر مرجعية عالمية. ويُوصى بتطوير المستويات العليا بما يُحقق التكامل المهاري، وتضمين معايير قابلة للقياس، والربط الوثيق بين المحتوى والمعايير الدولية.

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

يعرض الجدول (١) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا تظهر أهداف صريحة، وإنما تُفهم ضمنًا من الأنشطة
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى من السهل إلى المعقد	نعم	بدأت الوحدة بتعابير التحية والتعارف المناسبة للمبتدئين
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين وسياقاتهم	نعم	يرتبط التعريف بالنفس بالسياق الأساسي للمتعلم الجديد
٤,١	وجود تمهيد جذاب في بداية كل وحدة	لا	لا يوجد تمهيد نصي واضح يثير الدافعية أو يقدم الوحدة
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لم تظهر إشارات لربط هذه الوحدة بما قبلها أو بعدها

يعرض الجدول (٢) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	اللغة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	جزئيًا	يوجد تكرار لبعض المفردات وقلة في التنوع.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	التراكيب بسيطة وواضحة ومناسبة للمبتدئين.
٤,٢	استخدام المفردات ضمن سياقات وظيفية	نعم	استخدام المفردات ضمن حوارات حقيقية

يعرض الجدول (٣) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	التركيز الأكبر على المحادثة والاستماع، وغياب واضح للكتابة.
٣,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	هناك أنشطة استماع وحوار، لكن لا توجد أنشطة كتابية كافية.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تقليدية ولا تنمي مهارات التفكير.

يعرض الجدول (٤) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	جزئيًا	لا توجد إشارات ثقافية واضحة في الدروس الأولى.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	المحتوى محايد ولا يظهر صورًا نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	المحتوى بسيط وسهل الاستيعاب.

يعرض الجدول (٥) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	تصميم الصفحات منظم ومريح بصريًا.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخط واضح والتمييز اللوني جيد.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور التوضيحية مناسبة وفعالة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا يوجد وسائط مرئية أو صوتية مصاحبة.

يعرض الجدول (٦) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين في نهاية كل درس.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	الأسئلة محدودة النمط (إكمال، اختيار).
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	جزئيًا	أهداف التمارين غير مصرح بها صراحة.

يعرض الجدول (٧) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارات إلى CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	الأنشطة تتوافق ضمنيًا لكن دون تصريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات أداء معرفية واضحة للمهارات.

يعرض الجدول (٨) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا تظهر الأهداف التعليمية بوضوح في بداية الدروس.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	المحتوى يتدرج من المفردات إلى الجمل ثم إلى حوار تطبيقي.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	موضوع الفندق مناسب جدًا لمتعلمي اللغة.
٤,١	وجود تمهيد جذاب في بداية كل وحدة	لا	لا يوجد تمهيد تمهيدي أو إثارة للاهتمام قبل المحتوى.
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا تظهر روابط صريحة مع بقية الوحدات.

يعرض الجدول (٩) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص والتمارين خالية من الأخطاء.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	يوجد تنوع في المفردات المتعلقة بالفندق والخدمات.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	الجمل قصيرة وواضحة ومناسبة للمستوى.
٤,٢	استخدام المفردات ضمن سياقات وظيفية	نعم	المفردات موظفة ضمن حوارات حقيقية.

يعرض الجدول (١٠) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	يوجد تركيز على المحادثة والفهم السمعي، وضعف في مهارات الكتابة.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	يوجد تمارين سماعية ومفردات، لكن لا توجد كتابة حرة.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تعتمد على الحفظ ولا تنمي التفكير.

يعرض الجدول (١١) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	جزئيًا	تم تناول موضوع الفندق بصيغة محلية سعودية، لكنها محدودة ثقافيًا.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	لا توجد إساءات أو صور نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	الموضوعات مألوفة للمتعلمين الجدد.

يعرض الجدول (١٢) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	الصفحات منظمة وواضحة.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	النصوص واضحة وسهلة القراءة.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور معبرة ومناسبة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد وسائط رقمية مصاحبة.

يعرض الجدول (١٣) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تدريبات متنوعة في نهاية الدروس.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	الأسئلة تقليدية وتركز على التكميل.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	جزئيًا	لا توجد صياغة واضحة لأهداف التقويم.

يعرض الجدول (١٤) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارات إلى CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	توجد أنشطة مناسبة لكن دون ربط صريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات أداء معرفية صريحة.

يعرض الجدول (١٥) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا توجد أهداف تعليمية صريحة في بداية الوحدة.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	يبدأ الدرس بحوار استهلالي ثم تمارين على المفردات والمعاني.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	الموضوع واقعي ومفيد لمتعلمي اللغة.
٤,١	وجود تمهيد جذاب	لا	لا توجد مقدمة أو محفزات لغوية أو ثقافية.
٥,١	تكامل الوحدة مع باقي أجزاء المنهج	جزئيًا	لا يظهر رابط مباشر مع الدروس السابقة أو اللاحقة.

يعرض الجدول (١٦) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص سليمة لغويًا.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	تشمل نصوصًا عن اللقاءات والمعالم مما يثري الحصيلة.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	تراكيب بسيطة إلى متوسطة مناسبة للمستوى.
٤,٢	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	تُستخدم المفردات داخل حوارات وسيناريوهات حقيقية.

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

يعرض الجدول (١٧) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	تركـز علـى المحادثـة والاسـتماع، وضعـف في التعبـير الكتـابي.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	تمارين متنوعـة لكـن دون دمـج واضـح للمهـارات الأربـع.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تميل إلى النمطية ولا تعزز التفكير.

يعرض الجدول (١٨) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	نعم	الوحدة تتحدث عن الرياض ومعالمها.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	لا توجد أحكام مسبقة أو صور ثقافية نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	المحتوى بسيط وسهل الاستيعاب.

يعرض الجدول (١٩) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	التصميم منسق وواضح.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخطوط واضحة والتباين مناسب.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور توضيحية وجيدة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد ملفات صوتية أو مرئية مرفقة.

يعرض الجدول (٢٠) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين بعد النصوص.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	تركز على الاختيار والإكمال.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	التمارين دون أهداف تربوية صريحة.

يعرض الجدول (٢١) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارات لـ CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المعايير الدولية	جزئيًا	المحتوى يوحي بذلك دون تصريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات أداء معرفي.

يعرض الجدول (٢٢) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	الأهداف غير مصاغة في بداية الوحدة، لكنها مفهومة ضمنًا.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	تبدأ بالنص السردي، ثم الأسئلة، ثم أنشطة التطبيق.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	موضوع الحج والعمرة يهم المتعلمين المسلمين خصوصًا.
٤,١	وجود تمهيد جذاب	لا	تبدأ الوحدة مباشرة دون تمهيد أو إثارة دافعية.
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا توجد إشارات واضحة للربط بين الوحدات.

يعرض الجدول (٢٣) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص مصاغة بلغة سليمة.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	تشمل مصطلحات دينية وثقافية مناسبة.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	الجمل متوسطة الطول وتناسب المستوى.
٤,٢	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	تُوظف المفردات في شرح مراحل الحج والعمرة.

يعرض الجدول (٢٤) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	التركيز الأكبر على الاستماع والفهم، ضعف في التعبير الكتابي.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	توجد بعض التمارين لكنها غير موزعة بوضوح على المهارات.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تعتمد على التذكر والفهم فقط.

يعرض الجدول (٢٥) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	نعم	تغطي الوحدة موضوعًا دينيًا وثقافيًا مركزيًا.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	لا تحتوي على أحكام نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	ملائم خاصة للمسلمين أو المهتمين بالثقافة الإسلامية.

يعرض الجدول (٢٦) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	تصميم أنيق ومنظم.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	النص سهل القراءة.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور مناسبة ومكملة للمحتوى.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد تسجيلات أو ملفات صوتية مرفقة.

يعرض الجدول (٢٧) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين إثراء وتقويم في نهاية الوحدة.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	الأسئلة تقليدية نوعًا ما.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	لا توجد أهداف تقييمية معلنة.

يعرض الجدول (٢٨) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا يوجد ربط بالإطار الأوروبي أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المعايير الدولية	جزئيًا	المحتوى يخدم تلك المهارات ضمنيًا.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد صياغات كفائية تقويمية.

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

يعرض الجدول (٢٩) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا توجد أهداف مكتوبة في بداية الوحدة.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	الوحدة تبدأ بنص معلوماتي ثم أنشطة تقويمية.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	موضوع وسائل الاتصال مهم ومثير للاهتمام.
٤,١	وجود تمهيد جذاب	لا	لا يوجد تمهيد تفاعلي أو تحفيزي قبل النص.
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا تظهر إشارات ترابط مباشر مع الوحدات الأخرى.

يعرض الجدول (٣٠) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	اللغة سليمة في النصوص والأنشطة.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	المفردات ثرية ومتنوعة في موضوع الاتصال.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	الجمل متوسطة الطول وتخدم المعنى بوضوح.
٤,٢	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	المفردات مرتبطة بسياق تاريخي واقعي.

يعرض الجدول (٣١) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	تركز على القراءة والفهم، دون تدريب واضح على المحادثة.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	الأنشطة مركزة على الفهم القرائي فقط.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة لا تحفز التفكير أو التوسع في التعبير.

يعرض الجدول (٣٢) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	جزئيًا	التركيز على الجانب التاريخي أكثر من الثقافي الحديث.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	النص حيادي ولا يتضمن صورًا نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	سياق النص يناسب فئة الطلاب من مختلف الخلفيات.

يعرض الجدول (٣٣) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	التنظيم الداخلي متناسق.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخط واضح والتباين مريح.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور توضيحية وتخدم النص.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد ملفات صوتية أو فيديوهات.

يعرض الجدول (٣٤) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين بعد النص.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	تركز على أسئلة الفهم فقط.
٢,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	الأنشطة دون أهداف محددة.

يعرض الجدول (٣٥) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لم يُذكر الإطار الأوروبي أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	المحتوى يخدم أهداف عامة لكن دون ربط صريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات كفاية محددة للمتعلمين .

يعرض الجدول (٣٦) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا توجد أهداف صريحة في بداية الوحدة.
١,٢	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	المحتوى يبدأ بنص علمي ثم أسئلة وتدريبات.
١,٣	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	يرتبط بتعزيز المفاهيم الثقافية والعلمية.
١,٤	وجود تمهيد جذاب	لا	لا يوجد تحفيز أو أسئلة تمهيدية.
١,٥	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا يظهر بوضوح ترابط مباشر بين الوحدات.

يعرض الجدول (٣٧) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
٢,١	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص فصيحة وسليمة.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	يحتوي على مفردات معرفية ودينية متقدمة.
٢,٣	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	التراكيب متقدمة لكنها مناسبة للمستوى.
٢,٤	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	تم توظيف المفردات داخل السياق الثقافي

يعرض الجدول (٣٨) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
٣,١	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	تركز على القراءة والفهم، ويغيب التحدث والكتابة الحرة.
٣,٢	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	معظم التمارين ذات طابع قرائي.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تركز على التذكر والفهم السطحي.

يعرض الجدول (٣٩) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
٤,١	إدراج الثقافة العربية	نعم	يعرض مفهوم العلم في الإسلام والمجتمع العربي.
٤,٢	تجنب الصور النمطية	نعم	النص يعالج الفكرة باحترام وموضوعية.
٤,٣	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	الطرح مناسب للفئات المتقدمة من المتعلمين.

يعرض الجدول (٤٠) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	التنظيم جيد والمظهر احترافي.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخطوط واضحة ومتناسقة.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور قليلة لكنها مناسبة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد ملفات صوتية أو فيديوهات.

يعرض الجدول (٤١) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	تمارين موجودة في نهاية الدرس.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	تركز على الفهم المباشر.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	لا توضح ما تهدف إليه كل مجموعة من التمارين.

يعرض الجدول (٤٢) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارة إلى CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	الطرح متقدم لكن دون ربط صريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات تعلم واضحة.

٥- الخاتمة والنتائج

تُعد هذه الدراسة مساهمة علمية تهدف إلى تقويم شامل لسلسلة "العربية لغتي الثانية"، المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تحليل محتواها استنادًا إلى منظومة من المعايير التربوية، واللغوية، والثقافية، والتقويمية، والفنية، المعتمدة في ميدان تعليم اللغات الثانية. وقد بيّنت نتائج التحليل أن السلسلة تشتمل على مزايا مهمة، أبرزها سلامة اللغة، وتدرج المفردات، والتراكيب، والالتزام النسبي بالمواقف الواقعية، وتمثيل إيجابي ومحايد للثقافة العربية. وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه طعيمة (١٩٩٥) بأن "سلامة البناء اللغوي وتمثيل المواقف الحياتية يعدان من أهم مرتكزات نجاح الكتاب التعليمي للناطقين بغير العربية".

في المقابل، أظهرت الدراسة أن السلسلة تُعاني من مواطن ضعف جوهرية، تتعلق بغياب التوازن بين المهارات الأربع، حيث غلبت عليها الأنشطة المرتبطة بالاستماع والقراءة، في حين أن مهارة الكتابة ظهرت بشكل محدود وغير ممنهج. وقد أكدت دراسة الفوزان (٢٠١٦) على أن "التركيز غير المتكافئ بين المهارات يُفقد المتعلم الكفاءة الاتصالية ويحد من قدرته على الإنتاج اللغوي الواقعي".

كما أن عنصر التقويم كان من أضعف الجوانب في السلسلة، إذ افتقر إلى التنوع، ولم تُبنَ أسئلته على أهداف واضحة أو مخرجات قابلة للقياس. وهذا ما حذرت منه الخويطر (٢٠١٧) حين أشارت إلى أن "غياب الأهداف التقويمية ووسائل القياس الحقيقية يحرم الكتاب من وظيفة التحقق الفعلي من نواتج التعلم". كذلك، لم تُظهر السلسلة مواءمة صريحة مع الإطار الأوروبي المرجعي (CEFR) أو معايير ACTFL، وهو ما يضعف موثوقيتها الدولية ويُحد من قابليتها للاعتماد الأكاديمي، خاصة في البرامج المعترف بها عالميًا. وقد أشار الحدقي (٢٠١٨) إلى أن "ضعف الارتباط بالإطارات العالمية من أبرز معوقات تسويق المناهج العربية في الساحات التعليمية الدولية".

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تُشكّل أرضية خصبة لأعمال تطويرية لاحقة، سواء على مستوى إعادة تصميم المحتوى التعليمي، أو دمج الوسائط

التفاعلية الحديثة، أو تطوير دليل معلم يراعي التباين الثقافي ومستويات الأداء. كما تُمهّد هذه النتائج لأبحاث ميدانية وتطبيقية تقيس الأثر التعليمي المباشر لاستخدام السلسلة في بيئات تعليمية متنوعة، سواء في المعاهد أو البرامج الرقمية والمنصات التعليمية، من خلال أدوات قياس كمية ونوعية دقيقة. ومن ثم، فإن هذه الدراسة لا تكتفي بتشخيص الواقع، بل تفتح أفقًا واسعًا لتحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية.

٦- التوصيات

- **تربويًا وتعليميًا:** ضرورة صياغة أهداف تعليمية واضحة في بداية كل وحدة مع تقديم تمهيد محفز لتنشيط المعرفة السابقة، وتنظيم تسلسل الوحدات بشكل تراكمي لتعزيز نواتج التعلم.
- **لغويًا:** تنويع الحقول المعجمية، خاصة في المستويات المتقدمة، مع دمج التراكيب في سياقات حوارية واقعية لضمان الاستخدام الوظيفي.
- **مهاريًا:** معالجة اختلال توزيع المهارات، مع التركيز على تعزيز التحدث والكتابة من خلال مهام إنتاجية وأنشطة التفكير اللغوي والتحليلي.
- **ثقافيًا:** توسيع التمثيل الثقافي ليشمل مختلف الثقافات العربية ومواقف حياتية واقعية، لتعزيز الكفاية الثقافية التفاعلية.
- **فنيًا وإخراجيًا:** تحسين جودة الرسوم التوضيحية وربطها بالنص، مع إنتاج وسائط مرئية وسمعية داعمة تتناسب مع التعليم التفاعلي الحديث.
- **تقويميًا:** تنويع الأنشطة التقويمية مع تحديد أهداف واضحة، واستخدام جداول تقييم (Rubrics) لتقييم الأداء الشفهي والكتابي.
- **مواءمة معايير دولية:** ضبط المحتوى وفق الإطار الأوروبي CEFR ومعايير ACTFL، وتضمين مؤشرات أداء (Can Do Statements) لتعزيز الموثوقية والاعتماد الدولي.

المراجع العربية

أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠١٩). *التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

الخويطر، إيمان بنت سعد بن محمد. (٢٠١٧). *تقويم سلسلة كنوز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل التواصلي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصبيحي، أحمد بن صالح بن محمد. (٢٠١٣). *تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة.

الفوزان، محمد بن إبراهيم. (٢٠١٦). *تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "العربية للعالم" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد*. مجلة العلوم التربوية، ٢١(٣).

الحدقي، إسلام يسري. (٢٠١٨). *الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم - تعلم - تقويم*. للدكتور علي أحمد مدكور: عرض ونقد. اللسانيات العربية، (٦).

الحدقي، إسلام يسري. (٢٠٢٤). *مراجعة أدبيات تاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها في العالم الإسلامي غير العربي*. في المؤتمر العالمي التاسع للغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

سبوعي، صالح بن محمد. (٢٠٢٠). *تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية: القراءة والكتابة نموذجًا*. مجلة لسانيات اللغة العربية وآدابها، ٣، ٣٥-٣٦.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٥). *دليل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها*. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

عبد الله، عمر الصديق. (٢٠٠٤). *تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: "العربية للحياة" نموذجًا*. مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، ١(١)، ٣٩-٦٧.

علي، عاصم شحادة، & عيسى، حمود عبد الفتاح إبراهيم. (٢٠١٧). *معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية*. مجلة اللسان الدولي للدراسات اللغوية والأدبية، ١(١)، ١٠-٨٨. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

العوفي، راشد بن عبد الله. (١٤٣٦هـ). *تقويم دروس القراءة في كتاب المستوى الرابع بجامعة المدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي العالمي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المدينة العالمية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

محمد، عوض أحمد أدروب. (٢٠١٩). *تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية*. مجلة تعليم العربية لغة ثانية، ١(٢)، ١٥٧-٢٠١.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٢٣). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب*.

نوام، غالية. (٢٠١٨). *أنواع التقويم ودور كل منها في تحسين عملية التعلُّم*. موسوعة التعليم والتدريب.

خالص، أحمد نور. (٢٠٠٧). *تقويم المحتوى الثقافي في سلسلة العربية بين يديك (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج، جمهورية إندونيسيا.

رومنة المراجع العربية

Abdullah, O. A. A. (2004). Taḥlīl muḥtawā kutub taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: "al-ʿArabiyya li-l-ḥayāh" namūdhajan. Majallat al-ʿArabiyya li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā, Africa International University, 1(1), 39–67.

Abu ʿAmsha, K. H. (2019). Al-taqwīm al-lughawī fī barāmij taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. Riyadh: King Abdullah Center for the Service of the Arabic Language.

Al-ʿAwfī, R. A. (2015). Taqwīm durūs al-qirāʾa fī kitāb al-mustawā al-rābiʿ bi-Jāmiʿat al-Madīnah al-Munawwarah fī ḍawʾ maʿāyīr al-kitāb al-madrasī al-ʿālamī (Unpublished Master's Thesis). Al-Madinah International University, Saudi Arabia.

Al-Fawzān, M. I. (2016). Taqwīm kitāb taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā "al-ʿArabiyya li-l-ʿĀlam" fī ḍawʾ maʿāyīr al-kitāb al-taʿlīmī al-jayyid. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyya, 21(3).

Al-Ḥadqī, I. Y. (2018). Al-iṭār al-miʿyārī al-ʿArabī li-taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: taʿlīm – taʿallum – taqwīm li-l-Duktūr ʿAlī Aḥmad Madkūr: ʿarḍ wa-naqd. Al-Lisāniyyāt al-ʿArabiyya, (6).

Al-Ḥadqī, I. Y. (2024). Murājaʿat adabiyyāt tārīkh taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī al-ʿālam al-Islāmī ghayr al-ʿArabī. In The Ninth International Conference on Arabic Language and Literature, International Islamic University Malaysia.

Al-Khuwayṭir, I. S. M. (2017). Taqwīm salāsil Kunūz li-taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī ḍawʾ al-madkhal al-tawāṣulī (Unpublished Master's Thesis). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Ṣubayḥī, A. S. M. (2013). Taqwīm salāsil kitāb durūs al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā ʿalā ḍawʾ maʿāyīr al-jawdah (Unpublished Doctoral Dissertation). Islamic University of Madinah.

ʿAlī, ʿĀ. Sh., & ʿĪsā, Ḥ. A. I. (2017). Maʿāyīr tajdīdiyya fī taqwīm al-muḥtawā al-thaqāfī fī kutub taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: dirāsah taḥlīliyya. Majallat al-Lisān al-Duwalī li-l-Dirāsāt al-Lughawiyya wa-l-Adabiyya, 1(1), 10–88. International Islamic University Malaysia.

Khāliṣ, A. N. (2007). Taqwīm al-muḥtawā al-thaqāfī fī salāsil "al-ʿArabiyya bayna Yadayk" (Unpublished Master's Thesis). State Islamic University of Malang, Indonesia.

Muḥammad, ʿA. A. Adrūb. (2019). Taqwīm ahdāf salāsil "al-ʿArabiyya bayna Yadayk" li-ghayr

al-nāṭiqīn bihā fī ḍawʾ maʿāyīr al-ahdāf al-tarbawiyya. Majallat Taʿlīm al-ʿArabiyya Lughah Thāniyah, 1(2), 157–201.

Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj. (2023). Al-iṭār al-marjaʿī li-taʿlīm al-ʿArabiyya li-l-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā: taʾlīf – taʿlīm – tadīb.

Nawwām, Gh. (2018). Anwāʿ al-taqwīm wa-dawr kull minhā fī taḥsīn ʿamaliyyat al-taʿallum. Mawsūʿat al-Taʿlīm wa-l-Tadrīb. https://www.edutrapedia.com

Ṣubūʿī, Ṣ. M. (2020). Taqwīm kutub taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā bi-Jāmiʿat al-Sulṭān al-Sharīf ʿAlī al-Islāmiyya: al-qirāʾa wa-l-kitāba namūdhajan. Majallat Lisāniyyāt al-ʿArabiyya wa-Ādābihā, 3, 35–36.

Ṭuʿaymah, R. A. (1995). Dalīl iʿdād al-mawādd al-taʿlīmiyya li-barāmij taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. Mecca: Institute of Arabic Language, Umm Al-Qura University.

المراجع الأجنبية

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2015). World-readiness standards for learning languages. https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages

ACTFL. (n.d.). World-readiness standards for learning languages. American Council on the Teaching of Foreign Languages. https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages

Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Multilingual Matters.

Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

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

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching (4th ed.). Pearson Education.

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

Sanako. (2024). Top 15 fun and effective activities to boost language learning. https://sanako.com/top-15-fun-and-effective-activities-to-boost-language-learning.

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

نبذة تعريفية عن الباحث:

بيانات الباحث:	Author Biodata:
عبـد العزيـز بـن عبـد الله صالـح المهيـوبي، أسـتاذ مشـارك في اللغويـات التطبيقيـة في قسـم الإعـداد اللغـوي بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة في جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية بـالمملكة العربيـة السـعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة مـن جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية عـام١٤٣٦ هـ، مهتـم بتعليـم اللغـة العربيـة لغـةً ثانيـة واللسـانيات الحاسـوبية والصناعـة المعجميـة.	**Abdulaziz bin Abdullah Saleh Al-Mahyoubi** is an Associate Professor of Applied Linguistics in the Language Preparation Department at the Institute for Teaching Arabic Language at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia. He holds a Ph.D. in Applied Linguistics from Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, earned in 1436 AH (2015 CE). His research interests include teaching Arabic as a second language, computational linguistics, and lexicography,

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: aamahyoubi@imamu.edu.sa

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

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤٤٧:١٤هـ
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. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-006

د. نهى عبد الكريم حسين *

(قسم تعليم اللغة العربية، المعهد العالي للغات، جامعة دمشق) دمشق، الجمهورية العربية السورية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/١٠/٤	١٤٤٧/٠٢/٠٧

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور، وتحديد أثر متغيرين، هما: الجنس، وأسلوب التعلم. وقد اتبع المنهج الوصفي حيث طبقت الاستبانة الإلكترونية على عينة تبلغ (١٧٧). وأظهرت النتائج أن درجة ممارستهم للأنشطة التعليمية (متوسطة) في كلّ من الاستماع (٥٩,١٠٪)، والكلام (٥٣,٩٩٪)، والقراءة (٥٢,٦٥٪). بينما جاءت (منخفضة) في مهارة الكتابة (٤٤,٢٣٪). وبينت أن ليس ثمّة فروق دالّة إحصائيا تُعزى إلى متغيّر الجنس، بينما كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر أسلوب التعلم، لصالح أسلوب التعلم عن بعد ضمن مؤسسة تعليمية في مهارة الكلام

الكلمات المفتاحية

اللغة الموروثة – الأطفال أبناء المهاجرين العرب – الأنشطة التعليمية.

*الباحثة المراسلة: نهى عبد الكريم حسين (البريد الإلكتروني: noha.hossain@damascusuniversity.edu.sy).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
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 ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٨٢٩٠ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٨٦٦
lang2@ksaa.gov.sa

The Practice of Heritage Arabic Language Learning Activities by Children: A Parental Perspective

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-006

Dr. Noha Abdulkarim Hussin *

education at the Department of Arabic Language Education, Higher Institute of Languages, University of Damascus, Syrian Arab Republic

Received on	Published on
03-04-2025	01-08-2025

ABSTRACT

This study aimed to explore the reality of heritage Arabic-speaking children's engagement in educational activities according to language skills from the perspective of their parents and to examine the impact of two variables: gender and learning style. The study adopted a descriptive approach, utilizing an electronic questionnaire administered to a sample of 177 participants. The results indicated that their engagement in educational activities was moderate for listening (59.10%), speaking (53.99%), and reading (52.65%), while it was low for writing (44.23%). Furthermore, the study found no statistically significant differences attributed to gender, whereas statistically significant differences were found for the learning style variable in favor of distance learning within an educational institution in the speaking skill

KEYWORDS

Heritage Language – Children of Arab Immigrants – Educational Activities.

*Corresponding author: Noha Abdulkarim Hussin (Email: noha.hossain@damascusuniversity.edu.sy).

١- المقدمة

تتأتى أهمية اللغة العربية لغة موروثة من أهميتها في تكوين هوية الأطفال الثقافية، واللغوية، والشخصية. ويشير هذا المصطلح حسب Montrul (٢٠١٠) إلى "الأطفال والبالغين الذين نشأوا بوصفهم أقليةً لغوية تتعرض للغة أغلبية." (p٤) ولديهم دوافع نحو تعلم لغة التراث كالدوافع العائلية أو الثقافية أو التواصلية مع اللغة نفسها. (Polinsky & Kagan, 2007). وقد اعتمد في هذا البحث مصطلح اللغة العربية الموروثة؛ "لغة الآباء والأجداد التي لم تعد اللغة السائدة في المكان الذي يعيش فيه الفرد." (ElHawari, 2020, p20) ولأنّها الحامل اللغوي والثقافي لهويات (أطفال المهاجرين) على اختلاف فترات هجرتهم أو أسبابها.

ومن هنا تجيء صعوبة تعلم اللغة العربية خارج حدودها؛ إذ ثمة عوامل كثيرة تؤثر في ذلك كالعوامل الذاتية من نضج، ومقدرة، ودافعية، واتجاه نحو اللغة ومجتمعها. وعوامل بيئية من المجتمع القريب كالمدخلات المقدمة من أولياء الأمور أو العوامل البيئية البعيدة مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والبيئة اللغوية العامة في المجتمع، والمستوى التعليمي للأهالي، والهوية الدينية، والعوامل اللغوية المرتبطة بخصائص اللغة الأم نفسها، ومقدار التفاعل المحتمل في مواقف الاتصال اليومية، والسياسات اللغوية في الأسرة والمجتمع، وواقع التعليم المؤسسي.

دون شك هذا لا يشكل فرقًا في المهارات اللغوية؛ ذلك أنهم بحاجة إلى الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والثقافية على اختلاف خلفياتهم الدينية. لكن الاختلاف يظهر في درجة معرفتهم بأساسيات اللغة. كما يمكن تقسيم المهارات اللغوية للأطفال وارثي اللغة إلى قسمين، هما: الإنتاج (الكلام، والكتابة)، والاستقبال (الاستماع، والقراءة). وتنطوي داخل كلّ منها عناصر اللغة (أصوات، ومفردات، وتراكيب، وثقافة). ويستفيد وارث اللغة في مرحلة الطفولة حسب Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) من تعليم فنون اللغة مع التركيز على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) لذلك تسعى مؤسسات تعليم اللغة العربية، وأولياء أمر هؤلاء الأطفال إلى تنمية هذه المهارات اللغوية بأساليب مختلفة، من بينها الأنشطة التعلمية. ويظهر أن عوامل صيانة اللغة خارج حدودها تنطوي على

فكرة التعرض للغة في التفاعلات الأسرية، والمدرسية، والمجتمعية بصورة أنشطة تعليمية تستهدف المهارات اللغوية كافة.

ومن ذلك كله تبرز مدعاة هذا البحث، إضافة إلى قلة الدراسات -في حدود علم الباحثة- على أهمية الموضوع، وإمكانية إفادة مؤسسات تعليم اللغة العربية لوارثيها، ومعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ في القطاعين العام والخاص، وفي التعليم الوجاهي والسحابي من نتائجه.

تبعاً لما تقدم هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة هؤلاء الأطفال للأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) وفق تصورات أولياء الأمور على اعتبار أنهم من يحددون مصادر التعلم في مرحلة الطفولة، وتعرف أثر متغيري الجنس، وأسلوب التعلم (ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًّا أو ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد أو مع مدرس خاص أو جهد ذاتي من الوالدين في البيت.

٢- الإطار النظري

٢-١- مفهوم وارثي اللغة

رغم الاعتراف الواسع بمصطلح متعلمي اللغة التراثية إلا أنه لا يزال من الصعب تعريف هذا المصطلح لكن يمكن حدّه بتعريف مونترال Montrul (٢٠١٠) "الأطفال والبالغون الذين نشأوا بوصفهم أقليةً لغوية تتعرض للغة أغلبية." (p٤) ولديهم دوافع نحو تعلم اللغة، ففي البلد المضيف (مجتمع لغة الأغلبية) تقل فرص استعمال اللغة الموروثة. ومن هنا يكون الوارث أمام لغتين وقد لا يعترف به متحدثًا شرعيا (ثنائي اللغة) لأيّ منهما حسب ما أشار كل من Valdés (٢٠٠٥)، وMuysken (٢٠١٣).

كما لا جدوى من مقارنة وارثي اللغة مع الناطقين بها وفقًا لكل من Berthele & Lambelet (٢٠١٧)؛ لأن الوارثين حالة خاصة من الثنائية أو التعددية اللغوية التي ستؤدي حتمًا إلى نوع مختلف من الكفاءة اللغوية. ويعبّر عن لغتهم بمصطلحات كثيرة، مثل: اللغة الموروثة أو التراثية أو لغة الأقلية أو اللغة المنزلية أو العائلية؛ لأنهم حسب Chik et al (٢٠١٧) يجلبون إلى الفصل الدراسي قدرًا من الكفاءة في اللغة بسبب التعرض لها في المنزل.

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

٢-٢- تصنيفات وارثي اللغة العربية

ينطوي تحت واثي اللغة فئات عدّة، هي حسب Fishman (٢٠٠١):

أ. لغـة الأجـداد: اللّغـات الـتي اسـتعملها الأسـلاف؛ لتكـوّن مكوّنًـا للهُويـة الثقافية. (Ancestral heritage languages)

ب. لغـة المهاجريـن: اللغـات الـتي جـاءت مـع المهاجريـن مـن بلدانهـم الأم علـى اختـلاف الفـترات الزمنيـة وأسـباب الهجـرة. (Immigrant heritage languages)

ت. لغة السّكان الأصليين. (Indigenous heritage languages)

ث. لغـة الاسـتعمار: أي اللّغـات الـتي اسـتعملها المسـتوطنون أو فرضهـا المسـتعمر في البـلاد. (Colonial heritage languages)

بالنسـبة إلى العربيـة لغـة موروثـة، فـإن وارثيهـا ينتمـون إلى منطقـة جغرافيـة كبـيرة، ومـن خلفيـات عرقيـة مختلفـة؛ فالعـرب هـم مـن الآشـوريين، والبـدو والفرعونيـة والفينيقيـة والطـوارق والأصـول العرقيـة الأخـرى، وهـذا ينتـج تباينًـا في ثقافتهـم التراثيـة في قواعـد اللبـاس والطعـام والممارسـات اليوميـة. وفي اللهجـات المنطوقـة؛ المغاربيـة، والمصريـة، والشـامية، والعراقيـة، ولهجـات شـبه الجزيـرة. عـلاوة علـى أن هنـاك مسـتويات اللغـة العربيـة الفصـحى؛ فصـحى الـتراث، وفصـحى العصـر، وعاميـة المثقفـين، وعاميـة المتنوريـن، وعاميـة الأميـين. ويمكـن أن نقسـم متعلـمي اللغـة التراثيـة إلى أنـواع، ولـكل منهـا احتياجاتـه، ودوافعـه، واتجاهاتـه نحـو اللغـة العربيـة وثقافتهـا: الطـلاب الذيـن كانـت لغتهـم الأم هـي اللغـة العربيـة ويتحدثهـا أحـد الوالديـن أو كلاهمـا، والطـلاب الذيـن يكـون أحـد والديهـم مـن أصـل عـربي ويفعلـون ذلـك ولا يسـمعها في البيـت، والمسـلمون غـير العـرب الذيـن تكـون صلتهـم باللغـة دينيـة الأغـراض، والعـرب الذيـن عاشـوا في الـدول العربيـة ولكـن حضـروا المؤسسـات الدوليـة ولـم يسـبق لـه أن تلقـى أي دروس في اللغـة العربيـة الفصـحى الحديثـة.

وقـد اعتمـد في هـذا البحـث مصطلـح اللغـة العربيـة الموروثـة؛ لغـة الآبـاء والأجـداد الـتي لـم تعـد اللغـة السـائدة في المكان الـذي يعيـش فيـه الفـرد. ولأنّهـا الحامـل اللغـوي والثقـافي لهويـات (أطفـال المهاجريـن) علـى اختـلاف فـترات هجرتهـم أو أسـبابها.

ومتعلمو العربية لغة مورثة قد يكونوا مسلمين أو غير مسلمين. وهذا لا يشكل فرقًا في المهارات اللغوية؛ ذلك أنهم بحاجة إلى الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والثقافية على اختلاف خلفياتهم الدينية. لكن الاختلاف يظهر في درجة معرفتهم بأساسيات اللغة؛ نظراً لالتحاقهم بالمدارس الدينية، كما يكون في قوة دوافعهم في تعلمها بوصفها مكوّنًا للهوية الدينية. وتعد اللغة العربية لغة مورثة لدى الأطفال الذين نشأوا خارج حدودها، في منازل تتحدّث باللغة العربية ضمن مجتمع ليست هي لغته الأولى أو الرسمية؛ فنمت لديهم درجة من الكفاءة في اللغة العربية إلى جانب اللغة المعتمدة في تلك البلاد التي يعيشون فيها. كأن يكون طفلاً عربيًا، هاجر من بلده سوريا إلى ألمانيا. ومن الملاحظ أن هؤلاء الأطفال يمكن لبعضهم فهم المحادثات الأساسية في لغتهم العربية الموروثة، ويمكن لآخرين التحدث بها حول مجموعة من الموضوعات، ولا يزال آخرون منهم قادرين على الكتابة بها مع أخطاء واضحة. ولهم طبيعة مختلفة؛ إذ لا يمكن إدراجهم مع الأطفال الناطقين باللغة العربية، إنما مع متعلمي العربية لغة ثانية. وهناك بعض المحددات العامة لهؤلاء الوارثين، هي: يحملون أسماء عائلات عربية أو مسلمة. ويمكن أن يكون لهم أيضًا اسم أول عربي أو مسلم، ويمكن أن تكون لهم أسماء أولى غربية. على دراية باللهجة إلى مستوى معين من الطلاقة، وأن هؤلاء الأطفال إما لم يتعلموا أبدًا القراءة أو الكتابة، أو بدأوا التعلم ولكنهم لم يواصلوا التعلم إلى مستوى كفاءة المتحدثين الأصليين. كما يمكن أن يكونوا متعلمين للغة في مستوى مبتدئ أو متوسط أو متقدم. ويُعرّفون بأنهم ينتمون إلى الثقافة والتراث العربي؛ ارتباطًا بالعقيدة أو الأسرة أو الثقافة. ونشأوا في الغرب. (ElHawari, 2020, p73)

٢-٣- أنشطة المهارات اللغوية لوارثي العربية الأطفال

تتحدد الوظائف اللغوية حسب الأطر المرجعية للأطفال وارثي اللغة بأن لديهم مفردات أساسية؛ باللهجة عادة، وعلى دراية بأصوات اللغة، وبالتالي استماعهم المهارات أعلى من مستوى المبتدئين. ويكون لديهم تقييم ذاتي؛ فيعرف بأنَّ مهارته اللغوية في الحد الأدنى أو بأنه ليس مبتدئا. ويبدو أن هؤلاء الوارثين تظهر عليهم علامات فقدان للغة؛ كالتعطل اللغوي، والتداخل بين اللغتين، والتحوّل إلى استخدام اللغة الثانية. ("The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics," 2021)

كما يمكن تقسيم المهارات اللغوية للأطفال وارثي اللغة إلى قسمين، هما: الإنتاج (الكلام، والكتابة)، والاستقبال (الاستماع، والقراءة). وتنطوي داخل كلّ منها عناصر اللغة (أصوات، ومفردات، وتراكيب). ويستفيد وارث اللغة في مرحلة الطفولة من تعليم فنون اللغة مع التركيز على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) تبعًا لما أشار إليه Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) لذلك تسعى مؤسسات تعليم اللغة العربية، وأولياء أمر هؤلاء الأطفال إلى تنمية هذه المهارات اللغوية بأساليب مختلفة، من بينها الأنشطة التعلمية.

وأعتقد أن عوامل صيانة اللغة خارج حدودها تنطوي على فكرة التعرض للغة في التفاعلات الأسرية، والمدرسية، والمجتمعية بصورة أنشطة تعليمية تستهدف المهارات اللغوية كافة. من ذلك دراستا Abdelhadi (٢٠١٨)، و Aberdeen (٢٠١٦) التي حددتا أنشطة كثيرة، مثل: تعزيز معرفة القراءة والكتابة بالقراءة المشتركة في المنزل، ومشاهدة الأفلام ومناقشتها باللغة الموروثة، والاستفادة من التقنية الحديثة ووسائل الإعلام للحصول على مدخلات لغوية إضافية، وإصدار النشرات الإخبارية العائلية الشهرية، وقراءة الكتب الدينية، ومراسلة الأصدقاء والأقارب الذين ما زالوا يعيشون في بلدهم الأصلي، وكتابة المذكرات، وكتب الأطفال باللغة الموروثة، ولعب الألعاب، وغناء الأغاني، وتنظيم مسابقات لغوية لتعزيز الفخر والإنجاز اللغوي، وإقامة فعاليات مثل (أسبوع القراءة) بمشاركة أفراد المجتمع لتعريض الأطفال لخطابات ومواقف لغوية متعددة، وتشجيع الأطفال على تكوين صداقات مع متحدثي اللغة التراثية، والمشاركة في الفعاليات المجتمعية لتعزيز الاندماج والتفاعل الاجتماعي، واستضافة أنشطة مجتمعية لتعزيز بيئة لغوية طبيعية وغير رسمية، والمشاركة في العروض الثقافية مثل الرقص والغناء والموسيقى لتعزيز الهوية الثقافية، ونشر كتابات الأطفال في كتب مطبوعة لتعزيز دافعهم لاستخدام اللغة، وتنظيم فعاليات مثل (يوم اللغة الأم) لتمكين الأطفال من تقديم عروض والتفاعل مع ثقافات أخرى، وتوضيح أهمية تعدد اللغات في الحياة الشخصية والمهنية، والتأكيد على فوائد تعلم اللغات في توسيع آفاق الأطفال وفرصهم المستقبلية، وتشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة التطوعية والمجتمعية لتعزيز الشعور بالمسؤولية والانتماء، واستخدام الأنشطة الثقافية لتعزيز القيم الأسرية والاجتماعية وتنمية الهوية الشخصية. وتجدر الإشارة في

النهاية إلى أن هذه الأنشطة التعليمية قد تتداخل فيها أكثر من مهارة، لذا يصعب الفصل بينها إلا لتسهيل البحث كما جرى في أداة البحث حيث قسمت على النحو الآتي:

أ. أنشطة تعليمية لمهارات الاستماع كالمسلسلات الكرتونية الناطقة بالعربية، والموسيقى العربية، مثل الأغاني والأناشيد والأهازيج الشعبية، والدورات التعليمية باللغة العربية، والدروس الدينية في المساجد، والمحاضرات التعليمية العربية، وتطبيقات الهاتف النقال المتضمنة للمواد الصوتية مثل الإذاعات، والبث الصوتي، والقصص المسموعة، والأفلام الوثائقية عن البلاد العربية وحضارتها، والمشاركة في الملتقيات العلمية العربية المناسبة لأعمارهم مثل الابتكارات والكشوف العلمية، والعروض المسرحية باللغة العربية، ومواقع التبادل اللغوي الآلي.

ب. أنشطة تعليمية لمهارة المحادثة كدورات الخطابة، والرحلات مع عائلات عربية، والسفر إلى البلاد العربية على نحو منتظم، والأحداث الثقافية؛ كالأعياد الوطنية، وأنشطة التراث الشعبي المنعقدة في السفارات والمؤسسات التعليمية المعنية، والورش الفنية العربية، والنوادي الرياضية العربية، واجتماعات الجالية العربية في المناسبات الدينية؛ كالأعياد، والأعمال التطوعية الاجتماعية؛ كحملات البيئة وزيارة مؤسسات الرعاية للأيتام وكبار السن، وإجراء المكالمات مع الناطقين الأصلين، والاستضافة مع عائلات عربية أخرى، والمناقشات ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة، وسرد القصص من الثقافة العربية؛ كقصص جحا أو قصص الأنبياء، وحفظ النكت والطرائف باللغة العربيّة، والمشاركة في العروض المسرحية الناطقة باللغة العربية.

ت. أنشطة تعليمية لمهارة القراءة كقراءة الكتب في المكتبات عن الثقافة العربية، والقصص الورقية والإلكترونية، وزيارة معارض الكتب، والمشاركة في نوادي القراءة، وحفظ الأشعار، وتصفح المواقع العربية على شبكة الإنترنت، والقراءة في المجلات، والمشاركة في أنشطة القراءة العائلية؛ كاتباع قائمة مكونات الطعام، وقراءة الإعلانات العربية على شبكات التواصل الاجتماعي، وقراءة الأوراد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بانتظام، واستخدام المعاجم العربية المصورة عند مواجهة أي كلمة جديدة.

ث. أنشـطة تعليميـة لمهـارة الكتابـة كتدويـن اليوميـات، والأنشـطة الكتابيـة في البيـت ككتابـة قائمـة التسـوق وبطاقـات التهنئـة، وقوائـم المهـام، ودورات الخـط العـربي، والكتابـة الإبداعيـة، وكتابـة الرسـائل الشـخصية إلى معـارف العائلـة، ولعـب الألعـاب اللغويـة مثـل اسـم نبـات جمـاد، والكلمـات المتقاطعـة، والألغـاز، ومحاولـة كتابـة القصـص أو المسـرح أو الروايـة أو الشـعر، وكتابـة وصـف لصـور أو رسـوم أو لوحـات أو ملصقـات أو خرائـط، وأنشـطة مـلء الاسـتمارات باللغـة العربيـة أو أيـة أنشـطة كتابيـة في البيـت أو في المؤسسـات الـتي تعلـم اللغـة العربيـة.

٢-٤- العوامل المؤثرة في الكسب اللغوي للغة الموروثة

يـراد بالبيئـة اللغويـة للطفـل؛ أي المدخـلات الكميـة والنوعيـة الـتي يتلقونهـا بـكل لغـة مـن لغاتهـم، فمـن المحتمـل أن تكـون كلهـا ذات صلـة حسـب Berthele & Lambelet (٢٠١٧)، وأيضـا العوامـل الاجتماعيـة والاقتصاديـة مثـل حالـة الأسـرة، وبيئـة محـو الأميـة المنزليـة ومـدة إقامـة الوالديـن والكفـاءة اللغويـة في اللغتـين والخلفيـة الاجتماعيـة اللغويـة للمجتمـع وأنشـطته كمـا في دراسـتي Schwab & Lew-Williams (٢٠١٦) و Trebits et al و (٢٠٢٢)

كما يمكن تقسيمها على النحو الآتي تبعًا لدراسة (٢٠١٧) Berthele & Lambelet:

أ. **عوامـل ذاتيـة:** النضـج أو الدافعيـة أو الاتجـاه نحـو اللغـة ومجتمعهـا الـتي أشـار إليهـا Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) أو القـدرات المعرفيـة.

ب. **عوامـل بيئيـة** مـن المجتمـع القريـب كالمدخـلات المقدمـة مـن أوليـاء الأمـور "فليـس مـن المسـتغرب أن ثمـة علاقـة إيجابيـة كبـيرة بـين الوالديـن واسـتخدام اللغـة الموروثـة لـدى أطفالهم حسـب Zhang & Koda (٢٠١١)إذ يعد دور الأسـرة في اسـتخدام التعلم الإنسـاني وتعلمـه أمـرًا حاسـمًا في توفـير الدعائـم العاطفيـة والمعرفيـة والتفاعليـة تبعـا لمـا ذكرتـه دراسـة Melo-Pfeifer (٢٠١٧). وفي سـياق وارثي اللغـة، "قـد يتصـارع الآبـاء مـع مسـألة كيفيـة دعـم الحفـاظ علـى اللغـة المنزليـة، وفي الوقـت نفسـه، تشـجيع أطفالهـم علـى إتقـان لغـة التعليـم الخاصـة بهـم." (Ansó Ros et al., 2021, p8) كمـا يعـد الوالـدان أحـد المصـادر المبكـرة لمدخـلات اللغـة لـدى المتعلـم، ففـي بعـض الأحيـان يكـون كلا الوالديـن

متحدثين أصليين للغة العربية، وفي حالات أخرى، يكون أحد الوالدين فقط متحدثًا أصليًا. كما يمكن الحديث عن العوامل البيئية البعيدة، مثل: المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والبيئة اللغوية العامة في المجتمع. وتجدر الإشارة هنا إلى عوامل أخرى مؤثرة، هي: المستوى التعليمي للأهالي، والهوية الدينية؛ فالأنشطة الدينية؛ في الكنائس، وحلقات المساجد لتعلم القرآن الكريم باللغة العربية.

ت. **العوامل اللغوية المرتبطة بخصائص اللغة الأم نفسها.**

ث. **مقدار التفاعل المحتمل في مواقف الاتصال اليومية**؛ ذلك أن وجود أكثر من فرد في الأسرة في المنزل يستخدمون اللغة الموروثة هو عنصر آخر يؤثر على الكفاءة. كما أنه حسب Albirini (٢٠١٨) قد يتعرض البعض بانتظام للغة الثانية حتى في المنزل، خاصة من التلفاز والأشقاء الأكبر سنًا الذين ربما قد تعلموا اللغة الثانية بالفعل. ذلك أن الوصول إلى وسائل الإعلام العربية من (التلفزيون والمذياع والصحف) يتيح لهم مشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية، والقراءة باللغة العربية. وكذلك مدى التواصل مع الأقارب بالهاتف أو عبر الإنترنت أو بالزيارات الدورية إلى البلد الأم. "فالأطفال الذين يزورون وطنهم زيارات منتظمة، والذين يغمرهم آباؤهم بالمدخلات من الكتب، والقصص، والأغاني، يظهرون تطورًا معجميًا أفضل، واستخدامًا أكثر دقة للنحو." (Evcen, 2020, p) علاوة على ذلك تشكل الممارسات الوالدية في المنزل للتعرض للغة أهمية كبيرة مثل استخدام الكتب العربية، والصحف والمجلات عبر الإنترنت ذلك أن القراءة المشتركة بين الطفل ووالديه تحفظ لغة التراث حسب ما أفادت دراسة Hsu (٢٠١٥)، وكذلك استخدام تطبيقات الهاتف النقال، والفيديو، وأقراص الفيديو الرقمية (DVD).

ج. **السياسات اللغوية في الأسرة والمجتمع**؛ فموقف الأسرة الإيجابي من اللغة العربية له أثره لاسيما اتجاهات الوالدين نحو لغة التراث تبعًا لدراسة Atre (٢٠٢٣) وفرض استخدام اللغة العربية في مجالات مختلفة مثل المنزل، والصداقة، ومكان العمل، والجيران. ويشير Guardado (٢٠٠٢) إلى ضرورة تجنب الخطاب الأسري السلطوي لاستخدام اللغة الموروثة؛ فقد يؤدي إلى نتائج عكسية، ودعا إلى توفير التشجيع،

والبيئـة الدافئـة في المـنزل لتنميـة مهـارات القـراءة والكتابـة باللغـة الموروثـة. في المقابـل تؤثـر لغـة البلـد المضيـف، وسياسـاتها نحـو التعدديـة اللغويـة، والدعـم المتـاح للعائـلات الوافـدة.

ح. **التعلـم المؤسـسي:** يفـوت مـن لا يذهـب إلى مدرسـة رسـمية لتعلـم اللغـة الأدبيـة والرسـمية العربيـة بـكل المفـردات الإضافيـة والبنيـة الأكـثرتعقيـدًا الـتي يمكنهـم التعلـم مـن هـذا السـياق. وتجـدر الإشـارة هنـا إلى المبـادئ الضروريـة لحمايـة اللغـة الموروثـة؛ كضـرورة بنـاء برامـج خاصـة بهـم، ومناهـج تراعـي حاجاتهـم اللغويـة والثقافيـة، وأن تقـدم المهـارات اللغويـة (الاسـتماع، والـكلام، والقـراءة، والكتابـة)، وعناصرهـا (أصـوات، ومفـردات، وتراكيـب) علـى نحـو تكاملـي ووظيفـي. وبأسـاليب عـرض وتقييـم تنـمي دافعيتهـم نحـو تعلمهـا، واسـتعمالها، وتكـوّن لديهـم اتجاهًـا إيجابيًّـا نحـو اللغـة وثقافتهـا. ونظـرًا لغيـاب إمكانيـة الغمـر اللغـوي؛ لذلـك يسـتلزم مـن عائـلات هـؤلاء الأطفـال أن تبـذل جهـدًا في خلـق أو إيجـاد فـرص لتفعيـل هـذه اللغـة اسـتقبالاً وإنتاجًـا. "يتـم دعمـه مـن خـلال التعـرض الطبيعـي، أو العوامـل السـياقية، أو المطالـب المجتمعيـة. (Polinsky, 2018, p290) إضافـة إلى الاهتمـام بالأنشـطة التعليميـة فهـي تعمـل على توسـيع مجـال تأثيراللغـة على الأطفـال أكثرمـن البيـت والأسـرة والمجتمع. ويجـدر الاهتمـام بأسـاليب التعلـم كونهـا تؤثـر في عمليـة تعلـم اللغـة، فمـن الأفضـل الالتحـاق بالمؤسسـات التعليميـة الوجاهيـة ثـم المؤسسـات الـتي تقـدم برامجهـا اللغويـة عـن بعـد. ذلـك أنهـا توفـر بيئـة داعمـة، وتخلـق فرصًـا بالأنشـطة التعليميـة بالتعلـم التشـاركي أو الفـردي أو التعلـم بالأقـران. مـع إعـادة النظـر في تأهيـل هـذه المـدارس مـن جهـة تأهيـل معلميهـا علـى أسـاليب تدريـس وارثي اللغـة، والإفـادة مـن التقنيـة الحديثـة، وتوفـير المـواد التعلميـة الـتي تنطلـق مـن الحاجـات الفعليـة، وتلبـي اهتمامـات هـؤلاء الأطفـال الـذي يعيشـون في سـياق لغـوي وثقـافي مغايـر أو قريـب مـن البلـد الأم. ولا يمكـن إنـكار دور الممارسـات الوالديـة وعلاقتهـا بتعلـم اللغـة. وهـذا مـا يسـتدعي أن يكـون لهـم اطـلاع علـى الأنشـطة التعليميـة الـتي تنـمي المهـارات اللغويـة، وفي الوقـت نفسـه الانخـراط فيهـا عائليًّـا أو ضمـن المـدارس. والاشـتغال علـى الاتجاهـات الإيجابيـة نحـو اللغـة، ومجتمعهـا لديهـم ونقلهـا إلى أطفالهـم.

٣- الدّراسات السّابقة

رصدت بعض الدراسات السابقة الأنشطة التعليمية المنزلية، والمدرسية، ودور الدوافع، والوالدين، والمعلمين في تعلم اللغة وثقافتها.

فقد هدفت دراسة (Choi, 2022) إلى التعرّف على وجهات نظر أولياء الأمور في تعليم اللغة الكورية لغة موروثة في أمريكا من جهة الواقع والمأمول. واتبعت منهجا نوعيًّا، فطبقت الاستبانات (٢٤)، والمقابلات (٧) لأولياء الوارثين الذين أرسلوا أطفالهم إلى مدارس اللغة الموروثة في عطلة نهاية الأسبوع. وأظهرت النتائج أهمية دور الوالدين، واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة ومجتمعها في تعليم اللغة الموروثة، واكتساب ثقافتها. وكشفت أن فرص التعرض للغة الكورية محدودة، وأن السياسيات العائلية حيال اللغة غير موجودة بسبب التوقعات المنخفضة لتعلم اللغة خارج حدودها.

بينما دراسة (Soliman & Khalil, 2022) فاتجهت إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة. واتبعت منهجًا وصفيًّا فاستخدمت الاستبانات، والمقابلات، وملاحظات الدروس لدراسة أساليب التدريس، وتحديد مواقف المعلمين تجاه الموضوعات المتعلقة بتعليم اللغة العربية. فكشفت نتائجها أن (٦٧٪) من معلمي اللغة العربية الموروثة يعتمدون في أنشطتهم الصفية وواجباتهم المنزلية على مهام الكتابة التقليدية. أما مهارات الاستماع والتحدث فتحظى باهتمام أقل. ذلك أن المعلمين ما زالوا يفضلون الطريقة التقليدية أي المنهج النحوي في التدريس والتعلم أو الطريقة السمعية الشفوية. بينما يفضل بعضهم النهج التواصلي لكنهم لا يعرفون كيفية تطبيقه على وارثي اللغة.

أما دراسة (Naji, 2021) فكان هدفها التعرف على دوافع واتجاهات كل من وارثي اللغة العربية الأطفال (١٠ إلى ١٦ عاماً)، وأولياء الأمور نحو تعلم اللغة العربية وتعليمها خارج حدودها في مدارس اللغة. واتبعت منهجًا وصفيًّا، فطبقت استبانة إلكترونية بعد ترجمتها إلى ست لغات على (١٤٣) مشاركًا (٩٢ أبًا، و٥١ طفلًا). وأظهرت النتائج أن دوافع تعلم اللغة العربية، هي: الاهتمام بالهوية الدينية، والقومية، والاحتياجات التواصلية. وأن هذا ما حمل أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على تسجيل أبنائهم في دروس اللغة العربية. لكن

مـع ذلـك، كان الأطفـال أقـل حماسـة وكان لديهـم مواقـف أقـل إيجابيـة مـن والديهـم لممارسـة اللغـة وأنشـطة تعلمهـا.

في المقابـل هدفـت دراسـة (Ansó Ros et al., 2021) إلى التعـرف علـى دور المعلـم في صيانـة اللغـة الموروثـة. فاتبعـت منهجًـا وصفيًّـا، وطبقـت الاسـتبانة علـى (٢٥) معلمًـا، والمقابـلات شـبه المنظمـة مـع (١٥) معلمًـا مـن معلـمي مـدارس فلنـدا للغـة الموروثـة. وأظهـرت النتـائج أنهـم ينوعـون في أسـاليب التدريـس الخاصـة بهـم مـن تعلـم المفـردات التقليديـة إلى التعلـم الأكـثر إبداعًـا، مثـل: الدراما والألعـاب والفنـون والحـرف اليدويـة، والتعلـم عـن طريـق العمـل، وإسـتراتيجيات نقـل اللغـات.

وقـد هدفـت دراسـة Evcen (٢٠٢٠) إلى التعـرف علـى دور مـدارس وارثي اللغـة في تعليـم مهـارتي القـراءة والكتابـة لـدى متعلـمي اللغـة التركيـة بوصفهـا لغـة موروثـة في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، للأطفـال (٧ إلى ١٢ سـنة) مـن أبنـاء المهاجريـن، والتعـرّف علـى أسـاليب الوالديـن في حفـظ اللغـة لـدى وارثيهـا خـارج حدودهـا. فمزجـت بـين منهجـين، همـا الوصفـي، ودراسـة الحالـة. فتتبعـت ممارسـات المتعلمـين بالملاحظـة الميدانيـة في الفصـول الدراسـية، وأجـرت مقابـلات. وقـد أكـدت في نتائجهـا علـى دور مـدارس وارثي اللغـة في تعليـم مهـارتي القـراءة والكتابـة، وبينـت نتائجهـا أسـاليب أوليـاء الأمـور في حفـظ اللغـة لـدى وارثيهـا خـارج حدودهـا. وأهميـة الوقـت المحـدود الـذي يتقاسـمه الوالـدان في البيـت لإكسـاب مهـارتي القـراءة والكتابـة باللغـة الموروثـة، واسـتخدام اللغـة الموروثـة في التواصـل؛ في المنـزل، ومـع الأصدقـاء، ومـع أبنـاء اللغـة عـبر الهاتـف أو الإنترنـت، ودور وتـيرة زيـارات وارثي اللغـة التركيـة إلى تركيـا، ومـدة الزيـارة في تعلـم المهـارات اللغويـة. لكنهـا أوضحـت أن هـذه المـدارس غـير كافيـة بسـبب عـدم توفـر المحتـوى التعليـمي الـذي يلـبي الاحتياجـات الفعليـة للمتعلمـين، وغيـاب المعلمـين المناسـبين الحاصلـين علـى شـهادة تدريـس أو خـبرة في تدريـس اللغـة الموروثـة.

كمـا هدفـت دراسـة (Little, 2020) إلى التعـرف علـى أسـاليب العائـلات اللغويـة التراثيـة المعزولـة الـتي تعيـش في إنجلـترا لحفـظ اللغـة الموروثـة لأطفالهـا الصغـار داخـل الأسـرة، وفيمـا يتعلـق بمجتمعاتهـم الممتـدة. واتبعـت منهجًـا وصفيًّـا، فطبقـت أدواتـه الاسـتبانة الإلكترونيـة لاسـتطلاع آراء (٢١٢ عائلـة)، والمقابـلات مـع (١٠ عائـلات) عـبر برنامـج سـكايب. فحـددت

في نتائجها الأنشطة التعليمية داخل الأسرة، مثل: مجموعات اللعب ذاتية التنظيم، واللقاءات مع عائلات أخرى، ونادي كرة القدم، والفصول المسائية، ومدارس السبت، وجليسات الأطفال، والدروس التي يدرسها أولياء الأمور، وجلسات Skype المجدولة، والمواقع الإلكترونية، والتطبيقات، والألعاب عبر الإنترنت، والموارد المشتراة عبر الإنترنت وداخل الدولة، والإجازات الطويلة والرحلات إلى البلد الذي يتحدث لغته التراثية، والكتب، والتلفاز المعتمد على الإنترنت (مثل موقع YouTube).

وقد هدفت دراسة (Lee & Gupta, 2020) إلى التعرف على دور الوالدين الكوريين في الولايات المتحدة في تعزيز تعلم أطفالهم للغتهم الموروثة، وكيفية تأثير ذلك على تطوير مهاراتهم اللغوية فيها. فاتبعت منهجًا نوعيًّا، وأجرت مقابلات مع عدد من الأسر الكورية، وطبقت الاستبانات عليهم. فأظهرت نتائجها أهمية الدعم الوالدي، وأن الآباء يعملون معلمين لأطفالهم بإنشاء بيئة تعلم للغة الأم، وتعليم أطفالهم القراءة والكتابة، ودمج الأدوات الرقمية والثقافة الشعبية في تعلم اللغة الأم.

وهدفت دراسة Shi (٢٠١٦) إلى التعرّف على الأنشطة التي يستخدمها أولياء الأمور الصينيون في المنزل؛ للحفاظ على لغة الماندرين الموروثة لدى أطفالهم، وكيفية استجابتهم لها. وأثر معتقدات كل منهما على ذلك. فاتبعت منهجًا نوعيًّا بأسلوب دراسة الحالة فكانت العينة عائلة مهاجر صيني يعيش في كندا. أما أدوات البحث، فهي بطاقة الملاحظة، وتسجيلات الفيديو التي اختارها، وأرسلها أولياء الأمور للأنشطة، والمقابلات شبه المنظمة مع أفراد الأسرة والأطفال. فحددت في نتائجها أنشطة أولياء الأمور الصينيين المنزلية، وهي: ممارسة القراءة بصوت عالٍ، مع الحديث الاستكشافي. وأن ممارسات الواجبات المنزلية المختلفة أثارت مزيجًا من الاستجابات لدى أطفالهم، بدءًا من المشاركة الحماسية إلى المشاركة المعتدلة إلى الإحباط.

أوجه الشّبه والاختلاف بين الدّراسات السّابقة والحالية:

يختلف البحث الحالي من جهة الهدف عن الدراسات الأخرى في هدفها فقد ركزت على درجة ممارسة الأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة العربية مع التعرف على أثر متغيري الجنس وأسلوب التعلم الحضوري

أو عـن بعـد، مـع مؤسسـة أو في دروس خاصـة أو مـن مجهـود ذاتي للوالديـن. في المقابـل تناولـت دراسـة (Soliman & Khalil, 2022) تحديـات معلـمي المـدارس العربيـة، حيـث سـلط الضـوء علـى نقـص التدريـب، والمـوارد التعليميـة وصعوبـة التعامـل مـع التنـوع اللهجي. بينمـا هدفـت دراسـة (Choi, 2022) إلى فهـم وجهـات نظـر أوليـاء الأمـور وممارسـاتهم مـن الجاليـة الكوريـة الأمريكيـة حـول تعليـم اللغـة الكوريـة الموروثـة. أمـا دراسـة (Naji, 2021) فقـد ركـزت علـى دوافـع الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة وأوليـاء أمورهـم واتجاهاتهمـا، في حـين تناولـت (Ansó Ros et al., 2021) أثـر معلـمي اللغـة في صيانـة اللغـة الموروثـة في مـدارس فلنـدا. وأمـا دراسـة (Lee & Gupta, 2020) فقـد ركـزت علـى معتقـدات وممارسـات الآبـاء الكوريـين في تعزيـز تعلـم لغتهـم الأم، في حـين اسـتهدفت دراسـات (Little, 2020)، (Evcen, 2020a)، و(Shi, 2016) علـى جوانـب مختلفـة مـن تعليـم اللغـة الموروثـة (التركيـة، أو الاحتفـاظ باللغـة الأم لـدى العائـلات، أو الحفـاظ علـى الماندريـن) ضمـن سـياقات جغرافيـة متنوعـة. مـن ذلـك يظهـر أن الدراسـات السـابقة جميعهـا والحاليـة تتفـق في اهتمامهـا علـى تعليـم اللغـة الموروثـة وحفظهـا، مـع اختـلاف في الزاويـة: نعـني بذلـك المعلِمـين أو الوالدَيـن أو الطـلاب.

ومـن جهـة المنهـج والأدوات: اعتمـد البحـث الحـالي علـى المنهـج الوصفـي باسـتخدام اسـتبانة إلكترونيـة شـملت أربعـة محـاور (الاسـتماع، والـكلام، والقـراءة، والكتابة) مـع ٤٦ نشـاطًا تعليميًّا قـد تتقاطـع مـع بعـض الدراسـات السـابقة فيهـا. وتختلـف الأدوات المسـتخدمة في الدراسـات السـابقة حسـب منهجهـا وهدفهـا؛ فكانـت الاسـتبانات والملاحظـات الصفيـة، والمقابـلات.

٤- مشكلة البحث

انطلاقًـا مـن أهميـة اللغـة الموروثـة؛ ذلـك أن "الحفـاظ علـى اللغـة الموروثـة لـدى وارثيهـا أمـر ضـروري لصحتهـم النفسـية، والعقليـة، والاجتماعيـة، وكفاءتهـم اللغويـة، والأكاديميـة." (Vallance, 2015, p3).

ومـن قلـة الدراسـات حـول وارثي اللغـة حسـب Coşkun Kunduz (٢٠٢٢). ومـن ضعـف الاهتمـام ببرامـج تعليمهـم أو مناهجهـم؛ إذ "يعـدّ مجـالًا جديـدًا وغـير مستكشـف مـن

المجـالات الفرعيـة في اكتسـاب اللغـة الثانيـة". (ElHawari, 2020, p106) فهـؤلاء الأطفـال وارثـو اللغـة بحاجـة إلى دعـم الوالديـن المسـتمر، وكذلـك الدعـم الخـارجي مـن مجتمعاتهـم والمجتمـع الرئيـس وفقًـا لدراسـة Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) ذلـك أن فـرص مدخـلات اللغـة الأولى لديهـم محـدودة خـارج منازلهـم؛ لأن لغتهـم الأولى لا تسـتخدم في المجتمعـات الـتي يعيشـون فيهـا، بـل قـد يتعـرض البعـض بانتظـام للغـة الثانيـة حـتى في المـنزل، مـن التلفـاز والأشـقاء الأكـبر سـنًا الذيـن قـد يكونـون تعلمـوا اللغـة الثانيـة بالفعـل. وبحلـول سـن المدرسـة، يتحولـون عـادة إلى اللغـة الثانيـة باعتبارهـا الوسـيلة الأساسـية للتواصـل خـارج المـنزل وفقـاً لـــدراسة Shiri (٢٠١٠).

ومـن خـبرة الباحثـة في تعليـم اللغـة العربيـة لوارثيهـا عـن بعـد، فقـد لاحظـت أن الأطفـال قـد يكونـون قادريـن علـى إجـراء تفاعـلات اجتماعيـة باللغـة العربيـة، لكنهـم يفتقـرون إلى الكفـاءة خـارج نطـاق الموضوعـات المرتبطـة بالعائلـة والمحيـط القريـب. مـع ضعـف واضـح في مهـارات القـراءة والكتابـة. وهـذا يتفـق مـع مـا ذهـب إليـه مورتـال (٢٠١٠) بـأن اللغـة المنزليـة هـي اللغـة الأضعـف لـدى وارثي اللغـة.

عـلاوة علـى ذلـك نؤكـد أهميـة الأنشـطة التعليميـة الـتي تعـد مـن أسـاليب حفـظ اللغـة الموروثـة خـارج حدودهـا حسـب Thayniath (٢٠١٥) إذ تعمـل علـى "تطويـر مسـتويات الثقـة، والتعلـم الـذاتي، والإبـداع، والمرونـة، والحـزم والقيـادة، والعمـل الجماعـي. ممّـا يعـين علـى تكامـل المعرفـة، والمهـارات العمليـة، والكفـاءة اللغويـة." (p35).

وقـد اتجـه البحـث إلى التعـرف علـى واقـع ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة للأنشـطة التعليميـة المرتبطـة بالمهـارات اللغويـة مـن وجهـة نظـر أوليـاء الأمـور؛ كـون أعمـار المسـتهدفين بـين ١٠ و١٦عامًـا "وهـذا لا يمنحهـم حريـة في اختيـار مـا يتعلمونـه، وكيـف يتعلمونـه، إنمـا يقـع ذلـك علـى عاتـق الوالديـن." (Naji, 2021, p3) كمـا أن لأوليـاء الأمـور أثـرا بالغـا في توفـير الدعائـم (السـقالات) المعرفيـة، والعاطفيـة، والتواصليـة لـدى أطفالهـم. ويمكـن صياغـة مشـكلة البحـث في السـؤال الآتي:

مـا واقـع ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعلمهـا مـن وجهـة نظـر أوليـاء الأمـور؟

٥- أسئلة البحث

أ. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة الاسـتماع وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ب. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة الـكلام وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ت. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة القـراءة وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ث. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة الكتابـة وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ج. هـل ثمـة فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في ممارسـة الأنشـطة التعليميـة بـين الأطفـال وارثي اللغـة تعـزى إلى متغـير الجنـس؟

ح. هـل ثمـة فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في ممارسـة الأنشـطة التعليميـة بـين الأطفـال وارثي اللغـة تعـزى إلى متغـيّر أسـلوب التعلـم؟

٦- منهج البحث

اتبـع البحـث المنهـج الوصفـي لقدرتـه علـى تقديـم صـورة شـاملة ودقيقـة عـن واقـع ممارسـة الأنشـطة التعليميـة كمـا يراهـا أوليـاء الأمـور، ممـا يسـاعد علـى فهـم التوزيـع الفعلـي للأنشـطة وتأثـير المتغـيرات الديموغرافيـة والتربويـة.

٧- عينة البحث

طبـق البحـث علـى العينـة المتيسـرة أو الملائمـة "حيـث يتـم اختيـار عينـة البحـث إذا كانـت تحقـق المعايـير العمليـة للدراسـة، مثـل: القـرب الجغـرافي، والتوفـر في أوقـات معينـة، وسـهولة

الوصـول إليهـا، ورغبـة المبحـوث في المشـاركة." (الشـويرخ، ٢٠٢٣، ص٧٢) فكانـت (١٧٧) وليًّـا مـن أوليـاء أمـور الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة. وقـد توزعـوا علـى النحـو الآتي تبعًـا لمتغـيرات البحـث:

جدول (١) *توزّع أفراد العيّنة بالنّسب المئويّة تبعًا إلى متغيّرات البحث*

المتغيّر	المستوى	العدد	النّسبة المئويّة
الجنس	أنثى	٧٥	٤٢,٤٪
	ذكر	١٠٢	٥٧,٦٪
أسلوب التعلم	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٨١	٤٥,٨٪
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًّا	٤٧	٢٦,٦٪
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٢١	١١,٩٪
	غيرذلك	٩	٥,١٪
	مع مدرس خاص	١٩	١٠,٧٪
العدد الكلي: ١٧٧			

٨- أدوات البحث

صمّمـت الباحثـة اسـتبانة إلكترونيـة بعـد مراجعـة بعـض الأدبيـات والدراسـات السـابقة؛ للاسـتفادة منهـا في إعـداد فقـرات الأداة، مثـل: (Choi, 2022) و (Soliman & Khalil, 2022) و (Ansó Ros et al., 2021) و (Evcen, 2020) و (Little, 2020) و (Lee & Gupta, 2020) و (Shi, 2016). ووضعـت تدريجًـا لمسـتوى إجابـة أوليـاء أمـور الأطفـال وارثي اللغـة عـن فقراتهـا وفـق مقيـاس ليكـرت Likert الخمـاسي، والمكـوّن مـن درجـات ممارسـة الأنشـطة التعليميـة تبعًـا للمهـارات اللغويـة، هـي: منخفضـة جـدًّا (أقـل مـن ١,٨٠= أقـل مـن ٣٦٪)، ومنخفضـة (مـن ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ = ٣٦٪ إلى ٥١,٩٪)، ومتوسـطة (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ = ٥٢٪ إلى ٦٧,٩٪)، ومرتفعـة (٣,٤٠ إلى ٤,١٩ = ٦٨٪ إلى ٨٣,٩٪)، ومرتفعـة جـدًّا (٤,٢٠ إلى ٥= ٨٤٪ إلى ١٠٠٪).

أ. **الصّدق:** عُرِضَتْ الاستبانة على ستة محكّمين من ذوي الاختصاص في (تعليم اللغة العربية، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم)؛ بغية تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا من وجهة نظرهم.

ب. **الثّبات:** استخرج ثبات الأداة باستخدام معاملة ألفا كرونباخ.

الجدول (٢) *ثبات ألفا كرونباخ*

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
١	أنشطة مهارة الاستماع	١٠	٠,٨٠
٢	أنشطة مهارة الكلام	١٥	٠,٨٣
٣	أنشطة مهارة القراءة	١١	٠,٨٧
٤	أنشطة مهارة الكتابة	١٠	٠,٨٩
المحاور كلها		٤٦	٠,٩٤

يتّضح من الجدول أنّ معاملات الثّبات تراوحت بين (٠,٨٠) و(٠,٨٩) مما يدلّ على معامل ثبات جيّد ومناسب لأغراض البحث العلميّ.

٩- نتائج البحث ومناقشتها

٩-١- نتائج السّؤال الأوّل

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة الاستماع لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤّال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٣) *المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة تبعا إلى أنشطة مهارة الاستماع*

أنشطة مهارة الاستماع	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير	الترتيب
يحضر أطفالي مسلسلات كرتونية ناطقة بالعربية.	٤,٠١	١,١٥	٨٠,١١	مرتفعة	١
يستمع أطفالي إلى الموسيقا العربية؛ غناء وأناشيد وأهازيج شعبية.	٣,٩٤	١,٢٤	٧٨,٧٥	مرتفعة	٢
يحضر أطفالي دورات تعليمية باللغة العربية.	٣,٣٠	١,٤٩	٦٥,٩٨	متوسطة	٣
يحضر أطفالي دروسا دينية في المساجد العربية القريبة.	٣,١٦	١,٤٨	٦٣,١٦	متوسطة	٤
يحضر أطفالي محاضرات تعليمية ناطقة بالعربية.	٣,٠٦	١,٣٩	٦١,١٢	متوسطة	٥
يستخدم أطفالي تطبيقات الهاتف المحمول المتضمنة للمواد الصوتية؛ الإذاعات، والبودكاست، والقصص المسموعة.	٢,٨٦	١,٣٩	٥٧,٢٨	متوسطة	٦
يحضر أطفالي أفلاما وثائقية عن البلاد العربية وحضارتها.	٢,٦٦	١,٣٠	٥٣,١٠	متوسطة	٧
يشارك أطفالي بالملتقيات العلمية العربية المناسبة لأعمارهم؛ الابتكارات والكشوف العلمية.	٢,٣٠	١,٢٥	٤٥,٩٨	منخفضة	٨
يحضر أطفالي عروضا مسرحية باللغة العربية.	٢,١٥	١,١٣	٤٢,٩٣	منخفضة	٩

أنشطة مهارة الاستماع	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير	الترتيب
يستخدم أطفالي مواقع التبادل اللغوي.	٢,١٣	١,١٩	٤٢,٥٩	منخفضة	١٠
الدرجة الكلية	٢,٩٥٥٤	٠,٧٩٤٢٩	٥٩,١٠٧٣٤	متوسطة	

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الاستماع (متوسطة)؛ إذ بلغت (٥٩,١٠٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يشاهدون مسلسلات كرتونية ناطقة باللغة العربية (٨٠,١١٪)، ويستمعون إلى الموسيقا العربية؛ كالأغاني والأناشيد (٧٨,٧٥٪) بدرجة (مرتفعة).

بينما جاءت درجات ممارستهم للأنشطة التعليمية الآتية بدرجة (متوسطة): حضورهم للدورات التعليمية باللغة العربية (٦٥,٩٨٪)، وللدروس الدينية في المساجد (٦٣,١٦٪)، والمحاضرات التعليمية الناطقة بالعربية (٦١,١٢٪)، واستخدامهم لتطبيقات الهاتف المحمول المتضمنة للمواد الصوتية؛ الإذاعات، والتدوين الصوتي، والقصص المسموعة (٥٧,٢٨٪)، ومشاهدة الأفلام الوثائقية (٥٣,١٠٪).

أمّا درجة مشاركتهم بالملتقيات العلمية العربية المناسبة لأعمارهم؛ الابتكارات والكشوف العلمية (٤٥,٩٨٪)، وحضور العروض المسرحية الناطقة باللغة العربية (٤٢,٩٣٪)، واستخدام مواقع التبادل اللغوي (٤٢,٥٩٪) فكانت بدرجة (منخفضة).

تتماشى هذه الأنشطة مع فكرة أن التكرار السمعي والتفاعل مع المدخلات اللغوية الطبيعية يسهمان في تقوية القدرة الاستيعابية. إذ تعد هذه الأنشطة التي حازت درجة ممارسة (مرتفعة) أكثر جذبًا للأطفال بسبب طبيعتها الترفيهية والجذابة؛ فالأطفال يتعرضون من خلالها إلى نماذج لغوية بطرق مرحة وجذابة، ويتفاعلون تفاعلًا غير مباشر مع اللغة في سياقات اجتماعية تتيح لهم تقليد التعبيرات والاستماع إليها على نحو طبيعي، مما يساعد على اكتساب المهارات اللغوية اكتسابا سريعًا وفعّالًا، وأقل إجهادًا. كما أن الأطفال يتمتعون بالدافعية الداخلية لممارستها دون الحاجة إلى تدخل مباشر من

الأهل أو المؤسسات التعليمية. فالمسلسلات الكرتونية تمنح الأطفال فرصًا لمحاكاة حركات الشخصيات والتفاعل مع اللغة، والصور، والحدث الحكائي تفاعلًا عاطفيًّا ومرئيًّا ممّا يعزز الفهم اللغوي، ويجعلهم أكثر تقبلًا لها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك قنوات متلفزة كثيرة مجانية تبث باللغة العربية، مثل: قناة سبيستون، كما أنها متوفرة على الشبكة وفي المنصات مثل: يوتيوب وغيرها... بحيث يمكن اختيار المسلسل الكرتوني المناسب تبعا للموضوع أو العمر أو الهدف، وإعادة مشاهدته، ولابد من القول بأن التكرار في المسلسلات يسهم في تعزيز التعلم كما ذكر **Aberdeen (٢٠١٦)**.

ووفقًا لـ Montrul (٢٠١٠) و Polinsky (٢٠١٨)، فإن الأطفال الذين يتعرضون بانتظام للمحتوى الترفيهي الناطق باللغة يطورون فهما أعمق للتراكيب اللغوية والاستعمالات العامية، مما يعزز الاستماع والفهم. علاوة على ذلك تدعم هذه الأنشطة مهارة الاستماع في المستوى المبتدئ حيث توفر سياقات مرئية ومعززة بالسياق مما يعين الأطفال على فهم المعنى بسهولة مما يعكس استخدامًا محدودًا للإستراتيجيات اللغوية التفاعلية التي يحتاجها المتعلم للوصول إلى مستويات أعلى.

وبالنسبة إلى الأغاني والأناشيد فبتوفيرها إيقاعًا ونمطًا لغويًّا سهلًا تمكن الأطفال وارثي اللغة العربية من التقاطها، وحفظها. إضافة إلى التأثير العاطفي، والبصري المصاحب. كما ينطبق القول عليها بأنها متوفرة مجانًا في مواقع ومنصات كثيرة مما يجعل الوصول إليها متيسرًا. كما تشير دراسات مثل **Schwab & Lew-Williams (٢٠١٦)** إلى أن التكرار في الأغاني يعزز من الذاكرة الصوتية مما يسهل استرجاع المفردات عند التحدث. لكن تجدر الإشارة هنا إلى أن التعرض السلبي للمحتوى قد لا يكون كافيًا لدفع الأطفال نحو مستويات الاستماع الأكثر تطورًا التي تتطلب فهما للسياقات المجردة أو الأكاديمية. وفقًا لـ **Berthele & Lambelet (٢٠١٧)**، فإن قدرة الأطفال على الاستفادة من المحاضرات تعتمد على مدى تفاعلهم معها وعلى أساليب الإلقاء المستخدمة.

في حين أن الأنشطة التي بلغت درجة (متوسطة) قد تكون أكثر فائدة من ناحية تقديم محتوى معرفي ثقافي، لكن قد ينقصها بعض التفاعلية أو الحوافز التي تزيد من فعالية الاستماع. فوفقًا لنظريات التعلم الاجتماعي فإن التعلم يحدث عندما يتفاعل الفرد مع

الآخرين في بيئة ثقافية غنية. وهذا ما يخص تطبيقات الهاتف النقال، فربما مرد ذلك إلى التفاعل الضعيف مع هذه التطبيقات بسبب نقص المحتوى المخصص لهؤلاء الأطفال أو عدم تحفيزهم لاستخدامها بانتظام.

كما يعكس هذا قلة الفرص المتاحة لهذه الأنشطة التعليمية أو عدم توافقها مع اهتمامات الأطفال، وظروفهم الاجتماعية. وقد أشار Schwab & Lew-Williams (٢٠١٦) إلى أن الأنشطة التفاعلية التي تعتمد على المشاركة المجتمعية والثقافية تواجه تحديات أكثر، من حيث التنظيم، وتحفيز الأطفال على الانخراط فيها. من بين هذه الأنشطة كان حضور الدروس الدينية في المساجد التي أوضح Naji (٢٠٢١) أن الأهل يشجعون أطفالهم على حضورها في الغالب لتعزيز ارتباطهم بالثقافة، واللغة. ولكن ربما لكون المراكز الدينية قليلة أو تقتصر دروسها على أيام الجمعة أو المناسبات الدينية. ومن الممكن أن حلقات حفظ القرآن تتبع نمطًا تدريسيًّا قد لا يكون نمطًا محفزًا للأطفال جميعًا.

وأما الأنشطة التي حازت درجة (منخفضة) فإنها أقل تأثيرًا نظرًا لأن هذه الأنشطة تتطلب التفاعل الاجتماعي المباشر، وقد لا توفر الاندماج التكنولوجي أو الترفيهي نفسه الذي يفضله الأطفال، مما يؤدي إلى قلة مشاركتهم فيها أو تفاعلهم تفاعلا محدودًا فيها لاسيما إذا شعروا بأنها صعبة أو مملة.

وقد يعزى ضعف الإقبال على الأنشطة الأكثر تعقيدًا، مثل الملتقيات العلمية والعروض المسرحية ومواقع التبادل اللغوي، إلى صعوبة إدراك هذه الأنشطة بوصفها مدخلات مفهومة ضمن مستواهم اللغوي، مما يقلل من فعاليتها في تعزيز تعلم الأطفال للغة العربية كما في الأفلام الوثائقية. فقد ذكر **Trebits et al. (٢٠٢٢)** أن المحتوى التعليمي البصري يحتاج إلى أن يكون موجّهًا للفئة العمرية على نحو يتناسب مع قدراتهم الإدراكية. وهذا معتبر بالنظر إلى أن وارثي اللغة في المستوى المبتدئ يفضلون المدخلات السهلة والمفهومة.

ومن الممكن أن تكون هذه الأنشطة غير متاحة على نحو كافٍ للشرائح العمرية على اختلافها؛ فالملتقيات العلمية قد تكون مصممة للفئات العمرية الأكبر، مما يجعل من الصعب على الأطفال الاستفادة منها. ووفقًا لـ **Little (٢٠٢٠)**، فإن الأطفال يحتاجون إلى

أنشطة تفاعلية تناسب مستواهم اللغوي والمعرفي لتشجيعهم على المشاركة. كما أن قلة توفر مثل هذه الملتقيات أو عدم معرفة الأهل بها قد يكون سببًا إضافيًا لانخفاض المشاركة.

إضافة إلى ذلك قد يضعف الارتباط العاطفي بالأنشطة الثقافية الرسمية المرتبطة باللغة كونها تستلزم جدية، وانتباهًا ذهنيًّا أعلى. وقد ذكر **Polinsky & Kagan (٢٠٠٧)** أن ورثة اللغة يحتاجون إلى دعم مستمر، حيث قد يشعرون بالخجل أو عدم الراحة في بيئات تفاعلية مباشرة. وتظهر الحاجة هنا إلى تعزيز التعلم بمدخلات استماع متنوعة، ومتدرجة بحيث ينتقل وارث اللغة الطفل من المحتوى الترفيهي البسيط إلى المدخلات الأكثر تعقيدًا مثل المحاضرات والمناقشات.

ومن الأسباب التي يمكن أن تكون سببًا كون هذه الأنشطة التعليمية غير جذابة، أي: قد تحتاج إلى تصميم تفاعلي أكثر، وتحفيز أكبر لتكون فعالة في تعزيز مهارات الاستماع. يذكر **Chik et al. (٢٠١٧)** أن برامج تعليم اللغة تحتاج إلى إستراتيجيات تفاعلية لجذب الأطفال والحفاظ على اهتمامهم.

٩-٢- نتائج السّؤال الثّاني

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة الكلام لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤّال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة تبعا إلى أنشطة مهارة الكلام

أنشطة الكلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يشارك أطفالي بدورات الخطابة.	١,٧٦	٠,٩٠	٣٥,١٤	منخفضة جدا
ينخرط أطفالي في أنشطة الرحلات مع عائلات عربية.	٣,٦٤	١,٣٩	٧٢,٨٨	مرتفعة

أنشطة الكلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يسافر أطفالي إلى البلاد العربية على نحو منتظم.	٢,٥٤	١,٤٠	٥٠,٧٣	منخفضة
ينخرط أطفالي في أنشطة الأحداث الثقافية؛ كالأعياد الوطنية.	٢,٩٢	١,٥١	٥٨,٤٢	متوسطة
يشارك أطفالي في أنشطة التراث الشعبي المنعقدة في السفارات والمؤسسات التعليمية المعنية.	١,٩١	١,٠٦	٣٨,١٩	منخفضة
يشارك أطفالي في الورش الفنية العربية.	٢,٠٦	١,١٩	٤١,٢٤	منخفضة
يلتحق أطفالي بالنوادي الرياضية العربية.	٢,٠١	١,١٧	٤٠,٢٣	منخفضة
يشارك أطفالي في اجتماعات الجالية العربية في المناسبات الدينية؛ كالأعياد.	٣,٦٧	١,٥٠	٧٣,٣٣	مرتفعة
يشارك أطفالي في الأعمال التطوعية الاجتماعية؛ كحملات البيئة وزيارة مؤسسات الرعاية للأيتام وكبار السن...	٢,٢٠	١,٢٧	٤٣,٩٥	منخفضة
يُجري أطفالي مكالمات مع الناطقين الأصلين من معارفهم بانتظام.	٤,١٦	١,١٥	٨٣,٢٨	مرتفعة
يُستضاف أطفالي وحدهم في عائلات عربية لأيّام.	٢,٢٣	١,٢٨	٤٤,٥٢	منخفضة
ينخرط أطفالي في مناقشات ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة.	٣,٢٩	١,٣٧	٦٥,٨٨	متوسطة
يسرد أطفالي قصصا من الثقافة العربية؛ كقصص جحا أو قصص الأنبياء...	٣,١٠	١,٤٢	٦١,٩٢	متوسطة
يحفظ أطفالي نكتا وطرائف باللغة العربيّة.	٣,٠٤	١,٤٩	٦٠,٧٩	متوسطة

أنشطة الكلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يشارك أطفالي في عروض مسرحية ناطقة باللغة العربية.	١,٩٧	١,١٧	٣٩,٣٢	منخفضة
الدرجة الكلية	٢,٦٩٩٤	٠,٧١	٥٣,٩٩	متوسطة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكلام (متوسطة)؛ إذ بلغت (٥٣,٩٩٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يمارسون بدرجة (مرتفعة) المكالمات مع معارفهم من الناطقين الأصلين (٨٣,٢٨٪)، والمشاركة في اجتماعات الجالية العربية في المناسبات الدينية (٧٣,٣٣٪)، والرّحلات (٧٢,٨٨٪).

بينما جاء انخراطهم في المناقشات ضمن المجموعات الكبيرة أو الصغيرة (٦٥,٨٨٪) بدرجة (متوسطة)، كذلك سردهم لقصص من الثقافة الشعبية (٦١,٩٢٪)، وحفظهم للطرائف والنكت (٦٠,٧٩٪)، وانخراطهم في أنشطة الأحداث الثقافية كالأعياد الوطنية (٥٨,٤٢٪).

أمّا سفرهم إلى البلاد العربية بانتظام (٥٠,٧٣٪)، واستضافتهم في بيوت عائلات عربية وحدهم لأيام (٤٤,٥٢٪)، ومشاركتهم في الأعمال التطوعية الاجتماعية؛ مثل حملات البيئة وزيارة مؤسسات الرعاية للأيتام وكبار السن (٤٣,٩٥٪)، وفي الورش الفنية العربية (٤١,٢٤٪)، وفي النوادي الرياضية العربية (٤٠,٢٣٪)، والانضمام إلى العروض المسرحية الناطقة بالعربية (٣٩,٣٢٪)، وأنشطة التراث الشعبي التي تعقد في السفارات والمؤسسات التعليمية (٣٨,١٩٪)، فجاءت درجة ممارستهم لها جميعًا بدرجة (منخفضة). وجاء التحاقهم بدورات الخطابة (٣٥,١٤٪) بدرجة (منخفضة جدا).

قد تعزى هذه النتائج إلى أن الأنشطة التي حازت درجة (مرتفعة) تدعم قدرات الأطفال وارثي اللغة على التعبير عن أنفسهم بما يتناسب مع حاجاتهم اللغوية الأساسية. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، فالتفاعل المستمر مع الناطقين الأصليين يساعد متعلمي اللغة الموروثة على تعزيز الكفاءة اللغوية لاسيما مهارات التحدث. فقد

لوحـظ أن الأطفـال الذيـن ينخرطـون في محادثـات طبيعيـة مـع متحدثـين أصليـين يظهـرون طلاقـة لغويـة أعلـى مقارنـة بمـن يعتمـدون فقـط علـى المدخـلات التعليميـة الرسـمية. كمـا أن الأطفـال الذيـن يشـاركون في الفعاليـات المجتمعيـة الدينيـة يتعرضـون لاسـتخدام أوسـع للغـة في سـياقات اجتماعيـة طبيعيـة، ممـا يعـزز مهاراتهـم في التواصـل.

وتعـد الرحـلات بيئـات تعليميـة غـير رسـمية بالنسـبة إلى وارثي اللغـة العربيـة حيـث تسـهم طبيعتهـا الترفيهيـة في تطويـر اللغـة بالتفاعـل الحقيقـي مـع الأقـران.

إضافـة إلى ذلـك فـإن القصـص والنـكات تدعـم التعبـير الإبداعـي لكنهـا تحتـاج إلى تعزيـز بالممارسـة المنتظمـة والتعـرض لنمـاذج لغويـة أكـثر تعقيـدًا. عـلاوة علـى ذلـك تسـتلزم النـكات والطرائـف فهمـا للسـياق الثقـافي والاجتماعـي. وقـد أكـدت دراسـة Montrul (٢٠١٠) إلى أن سـرد القصـص يحتـاج إلى إتقـان البنيـة اللغويـة والمفـردات المناسـبة، وهـي مهـارات تتطـور مـع التعـرض المتكـرر للغـة في المـنزل والمدرسـة. كمـا وجـد Zhang & Koda (٢٠١١) أن الأطفـال الذيـن يشـاركون في أنشـطة سـرد القصـص لديهـم تطـور لغـوي أفضـل نظـرًا لتفاعلهـم مـع اللغـة بأسـلوب قصـصي غـير رسـمي.

كمـا أن الأنشـطة الـتي تعتمـد علـى التفاعـل مـع الآخريـن بالتفـاوض حـول المعـنى والتصحيـح الـذاتي تسـاعد الأطفـال علـى تطويـر مهاراتهـم الكلاميـة علـى نحـو أسـرع وأكـثر فعاليـة كمـا في المشـاركة في الأعيـاد الوطنيـة والفعاليـات الثقافيـة. لكـن مسـتوى المشـاركة فيهـا مرتبـط بمـدى انخـراط الأهـل في مثـل هـذا النـوع مـن الأنشـطة.

كمـا أن هـذا مـن الأنشـطة قـد يعكـس صعوبـات في تنظيـم الأفـكار، واسـتخدام التراكيـب المعقـدة، والتفاعـل في سـياقات غـير مألوفـة. ولذلـك فـإن المحادثـات الجماعيـة تعـزز مهـارات الخطـاب لديهـم لكنهـا تتطلـب مسـتوى معينًـا مـن الثقـة في المهـارات اللغويـة، وبالتـالي فـإن الأطفـال غـير المتمكنـين مـن النظـام اللغـوي قـد يكونـون أقـل اندماجًـا في المناقشـات الجماعيـة، وهـذا مـا قـد يفسـر الدرجـة (المتوسـطة) لهـذا النشـاط. وأيضـا السـفر إلى البـلاد العربيـة يسـهم في تعزيـز الكفـاءة اللغويـة بالتعـرض المباشـر للغـة في بيئتهـا الطبيعيـة لـه، ولهـذا تأثـير إيجـابي علـى الطلاقـة اللغويـة. وقـد أشـارت دراسـة الهـواري (٢٠٢٠) إلى أن السـفر الـدوري يعـزز مهـارة التحـدث، لكنـه ليـس كافيًـا بمفـرده لضمـان اسـتمرارية التعلـم اللغـوي.

في حين أن الأنشطة ذات التقدير (المنخفض) قد تكون غير متوفرة أو ليست من ضمن اهتمامات الوالدين لكنها تعد ضرورية للوصول إلى مستويات لغوية أعلى بحيث يصبح المتعلم الطفل وارث اللغة قادرًا على التعبير بطلاقة في مواقف متنوعة. فوفقًا لـ Evcen (٢٠٢٠)، فإن الأطفال الذين يقيمون مع عائلات ناطقة بالعربية يطورون مهاراتهم اللغوية بسرعة، لكن انخفاض هذا النشاط قد يعود إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تحد من التبادل الأسري بين المجتمعات العربية.

كما أن ضعف مشاركتهم في هذه الأنشطة قد يحدّ من تطوير مهارات النطق، والتعبير العفوي، والتفاعل في بيئات تواصلية أكثر تعقيدًا فالتواصل الفعال حسب الإطار المرجعي الأوربي لا يقتصر فقط على التحدث اليومي، بل يجب أن يشمل أيضًا القدرة على تقديم عروض، وإقناع الآخرين، والمشاركة في نقاشات معمقة. وهنا تظهر الحاجة إلى زيادة فرص التواصل الطبيعي، والرسمي، وتنويع الأساليب.

وقد ذكر Aberdeen (٢٠١٦) أن الفرص المتاحة للمتحدثين باللغة الموروثة تكون محدودة غالبًا بسبب قلة استخدامها في السياقات الرسمية داخل المجتمعات متعددة اللغات.

وأما الخطابة، فتستدعي مستوى متقدمًا من المهارات اللغوية، مما يفسر ضعف الإقبال على هذه الدورات كما أشار **Montrul (2010, p. 45)** إلى أن متعلمي اللغة الموروثة يعانون من ضعف في البنية النحوية عند التحدث أمام الجمهور، ممّا يجعلهم أقل ثقة في المشاركة. وبالتالي تنخفض أنشطة الأعمال التطوعي، ومن جهة أخرى لاعتمادها على مهارات شخصية، وتواصلية متقدمة. وتقل أنشطة الورش الفنية كونها أقرب إلى الإبداع لا التفاعل اللغوي على أنه تتضمن نزرًا بسيطًا من الاستخدام اللغوي في سياق خاص. والأمر نفسه بالنسبة إلى الأنشطة الرياضية التي تعتمد على النشاط البدني أو المشاركة في الأنشطة المسرحية التي تتطلب جانبا أدائيًا، ولكن من الممكن توظيف هذه الأنشطة داخل المؤسسات التعليمية لجعل التعلم أكثر إمتاعًا وغنى.

٩-٣- نتائج السّؤال الثَّالث

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة القراءة لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤّال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٥) *المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة على أنشطة مهارة القراءة*

القراءة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يقرأ أطفالي كتبا باللغة العربيّة في المكتبات عن الثقافة العربية.	٢,٩٧	١,٤٠	٥٩,٤٤	متوسطة
أشتري لأطفالي قصصا باللغة العربيّة ورقية وإلكترونية من المكتبات.	٣,٨٦	١,٣٣	٧٧,٢٩	مرتفعة
أصطحب أطفالي إلى معارض الكتب العربيّة.	٢,٦٣	١,٣٩	٥٢,٦٦	متوسطة
يشارك أطفالي في نوادي القراءة باللغة العربيّة.	٢,٠١	١,١٥	٤٠,٢٣	منخفضة
يحفظ أطفالي شعرا للأطفال.	٢,١٨	١,٢١	٤٣,٥٠	منخفضة
يرتاد أطفالي المواقع العربية على شبكة الإنترنت.	٢,٦٥	١,٤٧	٥٢,٩٩	متوسطة
يقرأ أطفالي في المجلات العربية.	٢,٣٨	١,٣٥	٤٧,٦٨	منخفضة
يشارك أطفالي في أنشطة قراءة عائلية؛ كاتباع قائمة مكونات الطعام، وقراءة الإعلانات العربية على شبكات التواصل الاجتماعي.	٢,٧٦	١,٤٧	٥٥,١٤	متوسطة

القراءة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يقرأ أطفالي وردا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بانتظام.	٣,٦٥	١,٤٦	٧٢,٩٩	مرتفعة
يستعمل أطفالي المعاجم العربية؛ كالمصورة.	١,٩٢	١,١١	٣٨,٣١	منخفضة
الدرجة الكلية	٢,٦٣٢٣	٠,٨٨	٥٢,٦٥	متوسطة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة القراءة (متوسطة)؛ إذ بلغت (٥٢,٦٥٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يقرأون القصص الورقية والإلكترونية (٧٧,٢٩٪)، ويقرأون في القرآن الكريم وقصص السيرة النبوية (٧٢,٩٩٪)بدرجة (مرتفعة).

بينما درجة ممارستهم (متوسطة) لقراءة الكتب حول الثقافة العربية (٥٩,٤٤٪)، وأنشطة القراءة في البيت (٥٥,١٤٪)، وارتياد المواقع العربية على الشبكة (٥٢,٩٩٪)، وزيارة معارض الكتب العربية (٥٢,٦٦٪).

أمّا درجة ممارستهم لقراءة المجلات العربية (٤٧,٦٨٪)، وحفظهم لقصائد الأطفال (٤٣,٥٠٪)، ومشاركتهم في نوادي القراءة باللغة العربية (٤٠,٢٣٪)، واستعمالهم المعاجم المصورة (٣٨,٣١٪)، فكانت بدرجة (منخفضة).

قد تعزى درجة ممارسة الأنشطة ذات الدرجة المرتفعة إلى شيوعها وتوفر مواردها على الشبكة بصيغ إلكترونية أو في تطبيقات الهاتف النقال التي تعتمد على التعلم الذاتي التفاعلي والمخصصة للقصص مثل تطبيق نوري، وعصافير، وألف باء تاء، واقرأ، وغيرها.... ومعلوم أن قراءة المحتوى القصصي تنمي الحس الثقافي لدى الأطفال إذ توسع مداركهم، وتقدم لهم مفاهيم حول الهوية، واللغة، والمجتمع، والقيم بلغتهم الأم على نحو ممتع وجذاب.

وأما أنشطة قراءة القرآن، وكتب السير النبوية وقصص الأنبياء والصحابة. فقد وجدت دراسة Abu-Rabia (٢٠٠٠) أن تعلم القراءة من النصوص الدينية يعزز التعرض الأطفال إلى البنية اللغوية الفصحى، مما يؤثر إيجابيًّا على الفهم والاستيعاب.

وتنخفض أنشطة القراءة المباشرة من الشبكة على اعتبارها نصوصًا أصلية. ومن جهة أخرى قلق وارث اللغة من مقدرته اللغوية التي لن تسعفه على القراءة والفهم السلس للمحتوى. ولابد من الإشارة هنا إلى أن بعض المؤسسات التعليمية في حدود خبرة الباحثة قد لا تولي النصوص الأصيلة أهمية مع أنها قد تفيد منها من جهات عدة، وذلك بتبسيطها للمتعلمين أو تقديمها جزئيًّا أو إثرائيًّا. في الوقت نفسه، يعد هذا مما يفسر غياب أنشطة قراءة المجلات، وحفظ الشعر.

ويمكن القول هنا بأن الأطفال يشجعون تشجيعًا إيجابيًّا من الوالدين، وفي المؤسسات التعليمية عند ممارستهم أنشطة القراءة. وفي ضوء نتائج بعض الدراسات فالبيئة المنزلية الغنية بالمصادر اللغوية تحسن مستوى القراءة، لكنها كما ذكر تعتمد على مستوى التفاعل بين الأهل والطفل، ومدى التزامهم بها. فقد لوحظ أن الأطفال الذين يقرأون في بيئات منزلية داعمة يطورون مهاراتهم القرائية بسرعة أكبر. وهذا مما قد يفسر الدرجة المتوسطة لهذه الممارسة.

في المقابل، ثمة انخفاض بالنسبة إلى استخدام المعاجم والالتحاق بنوادي القراءة وهو ما قد يكون مؤشرًا على ضعف مهارات القراءة المتقدمة. ومرد ذلك ربما إلى صعوبة توفر المعاجم الورقية وصعوبة التعامل مع المعاجم الإلكتروني المناسبة للأطفال. وينخفض كذلك استخدام المعجم المصور بسبب عدم معرفة الأهل به أو كونه غير جذاب أو بسبب حجمه الكبير. وأيضًا يمكن الحديث عن قلة توفر هذه الأندية التي تعد بيئة محفزة للقراءة باللغة العربية لاسيما تلك التي تراعي طبيعة هؤلاء المتعلمين وحاجاتهم.

وما يلفت النظر هنا أن الأنشطة التي تتطلب ممارسة منتظمة وتوجيهًا مباشرًا من الأهل أو المعلم، مثل قراءة القرآن والقصص تمارس بدرجة مرتفعة، ولكن الأنشطة التي تتطلب مشاركة مستقلة أو تفكيرًا أعمق تعاني من ضعف التفاعل معها. وهذا قد يعود إلى

خصائص المرحلة العمرية التي تميل إلى اللعب والحاجة إلى التوجيه أكثر منه إلى الانتظام. وربما الدوافع نحو القراءة الترفيهية أقوى من غيرها.

كما أن غياب بعض الأنشطة قد يرجع إلى أن الوالدين هم من يختارون الأنشطة التعليمية لأطفالهم وفق الأنشطة التي تعلموا منها اللغة في موطنهم الأم أو ربما لاعتقادهم بأن أطفالهم سينخرطون بها لاحقا في المؤسسات التعليمية، ويمكن حينئذ أن تعوض في وقت لاحق.

٩-٤- نتائج السّؤال الرَّابع

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة الكتابة لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤّال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٦) *المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة على كلّ فقرة*

الكتابة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يدوّن أطفالي يومياتهم باللغة العربية.	١,٩٨	١,٢١	٣٩,٦٦	منخفضة
يشارك أطفالي في الأنشطة الكتابية في البيت؛ كتابة قائمة التسوق وبطاقات التهنئة، وقوائم المهام.	٢,٧١	١,٤٥	٥٤,٢٤	متوسطة
يشارك أطفالي بدورات الخط العربي.	١,٧٣	١,٠١	٣٤,٦٩	منخفضة جدا
يشارك أطفالي في دورات الكتابة الإبداعية.	١,٦٢	٠,٩٢	٣٢,٤٣	منخفضة جدا
يكتب أطفالي رسائل شخصيّة إلى معارف العائلة.	٢,٧٥	١,٤٨	٥٤,٩٢	متوسطة

الكتابة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يلعب أطفالي ألعابا لغوية؛ اسم نبات جماد، والكلمات المتقاطعة، والألغاز.	٢,٧٩	١,٥٠	٥٥,٨٢	متوسطة
يكتب أطفالي أيًا من الأجناس الأدبية؛ القصة أو المسرح أو الرواية أو الشعر.	١,٧٣	١,٠٢	٣٤,٦٩	منخفضة جدا
أكلف أطفالي بكتابة وصف لصور أو رسوم أو لوحات أو ملصقات أو خرائط.	٢,٣٥	١,٤٣	٤٧,٠١	منخفضة
يملأ أطفالي استمارات باللغة العربية.	١,٩٧	١,٢٢	٣٩,٤٤	منخفضة
ينخرط أطفالي في أنشطة الكتابة ضمن المؤسسات التي تعلّم اللغة العربيّة.	٢,٤٧	١,٥٥	٤٩,٣٨	منخفضة
الدرجة الكلية	٢,٢١	٠,٩٣	٤٤,٢٣	منخفضة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكتابة (منخفضة)؛ إذ بلغت (٤٤,٢٣٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يمارسون كلّ من الألعاب اللّغوية؛ كالكلمات المتقاطعة، والألغاز (٥٥,٨٢٪)، وكتابة الرّسائل الشخصية إلى معارف العائلة (٥٤,٩٢٪)، وكتابة قائمة التسوق وبطاقات التهنئة، وقوائم المهام (٥٤,٢٤٪) بدرجة (متوسطة).

بينما ممارساتهم للأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكتابة في المؤسسات التي تعلّم اللغة العربيّة (٤٩,٣٨٪)، وكتابة وصف صورة أو رسم أو لوحات أو ملصقات أو خرائط (٤٧,٠١٪)، وتدوين اليوميات (٣٩,٦٦٪)، وتعبئة الاستمارات باللغة العربية (٣٩,٤٤٪) كانت بدرجة (منخفضة).

وأمّا درجة التحاقهم بدورات الخط العربي (٣٤,٦٩٪)، والكتابة الإبداعية؛ كتابة لأي جنس أدبي (٣٤,٦٩٪) أو التحاقًا بدوراتها (٣٢,٤٣٪)، فكانت بدرجة (منخفضة جدا).

قد تعزى هذه النتائج إلى أن الأطفال وارثي اللغة يمارسون الكتابة لأغراض وظيفية، مع كون فرص الكتابة محدودة. في حين أن مهاراتها تحتاج إلى ممارسة متكررة وتدريبات ترتبط بحاجات الأطفال إلى الإنتاج الكتابي.

كما أن غياب التفاعل الاجتماعي في الكتابة يجعلها مهارة فردية، لذا تظهر الحاجة إلى أنشطة تفاعلية، مثل كتابة القصص الجماعية أو التدوين التشاركي.

ونضيف إلى ذلك أن الكتابة في المرحلة المبكرة لدى الأطفال تعتمد على التكرار والتقليد ممّا يفسر ارتفاع نسب كتابة القوائم والرسائل الشخصية كقوائم التسوق. مع العلم بأن الأطفال الذين يستخدمون الكتابة لأغراض شخصية يظهرون تحسنًا في الطلاقة، لكن دون تطور ملحوظ في التنظيم النصي والقواعد كونها كتابة ذاتية وعفوية. وأما ضعف كتابة القصص فيعكس عدم تطور القدرة على الربط بين الأفكار على نحو متسلسل ومنطقي. وكونها تستلزم جانبًا إبداعيًّا. وهذا كله يتفق مع الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات؛ فالأطفال في المستوى المبتدئ يعتمدون على الكتابة الوظيفية أكثر من الإبداعية أي ارتباطها بمواقف اجتماعية أو شخصية، وبالتالي تكون الكتابة التوسعية ككتابة القصص والمقالات محتاجة إلى مستوى لغوي أعلى.

كما يمكن أن يكون غياب التقنيات التي تدعم الأنشطة الكتابية الرقمية سببًا في ضعفها في المؤسسات التعليمية ذلك أنها تقدم على نحو لا يتناسب وطبيعة هذا الجيل. فمن خبرة الباحثة في تعليم اللغة العربية لوارثيها عن بعد لاحظت أن المدارس الإفتراضية تحيّد الأنشطة الكتابية لصعوبة تطبيقها عن بعد وعدم معرفة المعلمين بالأدوات الرقمية التي يمكن أن تفيد منها في تفعيل الكتابة.

ينطبق ذلك على أنشطة الخط ودوراته، ومن جهة ثانية يمكن أن يكون الاعتماد على الكتابة الرقمية حائلاً دون الاهتمام بالكتابة اليدوية.

وقد يكون ضعف تدوين اليوميات عائدًا إلى عدم الاعتياد على التعبير الذاتي الكتابي، ولكونها تحتاج إلى الدوافع الذاتية، والتشجيع الأسري.

لـذا لابـد من ممارسـة أنشـطة يوميـة ممتعة مثـل كتابـة المذكـرات المصـورة، أو تبـادل الرسـائل الإلكترونيـة مـع الأصدقـاء الـتي قـد تكـون بديـلًا عنهـا. وأمـا الكتابـة الإبداعيـة فتحتـاج إلى مدربـين متخصصـين، وبيئـة أسـرية داعمـة، ومؤسسـاتية ناظمـة. ودوراتهـا أقـل انتشـارًا؛ لأن المهـارات اللغويـة الكتابيـة الأساسـية لـدى هـؤلاء الأطفـال دون المسـتوى المأمـول.

أمـا تعبئـة الاسـتمارات فقـد يكـون نشـاطًا مملًّا إذا لـم يقـدم تقديمـا جذابًـا وتفاعليًّـا. والأمر نفسـه ينسـحب على الكتابـة البصريـة بالخرائـط الذهنيـة أو الصـور على أنهـا من أكـثر الأنشـطة الكتابيـة شـيوعًا في المؤسسـات التعليميـة مـن وجهـة نظـر الباحثـة.

ويمكـن أن تعـزى درجـة الممارسـة المتوسـطة في أنشـطة الألعـاب اللغويـة والألغـاز كونهـا قائمـة على المفـردات، ولسـهولة تطبيقهـا في البيئـة المنزليـة أو المؤسسـية. لكـن هـذه الأنشـطة لا تسـاعد على تطويـر المهـارات الكتابيـة، والإبداعيـة لأن سـياق الاسـتخدام اللغـوي قـد يغيـب فيكـون التركـيز على المفـردة معزولـة.

ممـا سـبق يمكـن القـول بـأن النتـائج تظهـر أن الأطفـال يشـاركون في أنشـطة الكتابـة الـتي ترتبـط بالممارسـات اليوميـة والاجتماعيـة، مثـل: كتابـة القوائـم والرسـائل، بينمـا تكـون الأنشـطة الأكـثر تعقيـدًا، مثـل: الكتابـة الإبداعيـة وتدويـن اليوميـات، أقـل ممارسـة بسـبب الحاجـة إلى مهـارات لغويـة متقدمـة ودافعيـة ذاتيـة. ذلـك أن تطويـر مهـارات الكتابـة يتطلـب بيئـة غنيـة بالمصـادر اللغويـة في البيئـات التعليميـة على اختلافهـا، والتدريـب المسـتمر.

٩-٥- نتائج السّؤال الخامس

هـل ثمّـة فـروق دالّـة إحصائيًّـا بـين اسـتجابات أفـراد العيّنـة (أوليـاء أمـور الأطفـال وارثي اللغـة) علـى فقـرات الاسـتبانة تُعـزى إلى متغـيّر الجنـس؟

اسـتخدمت الباحثـة للإجابـة عـن هـذا السـؤال تحليـل التبايـن الأحـاديّ ANOVA، فجـاءت النّتـائج على النّحـو الآتي:

الجدول (٧) ***نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعا إلى متغيّر الجنس***

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة sig	مستوى الدلالة
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة الاستماع	٢,٩٢	٠,٨٠	-٠,٦٧	٠,٤٩	غيردال إحصائيا
	٣,٠٠	٠,٧٩			
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة الكلام	٢,٦٥	٠,٧٣	-١,١	٠,٢٥	غيردال إحصائيا
	٢,٧٧	٠,٦٧			
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة القراءة	٢,٥٩	٠,٨٣	-٠,٨١	٠,٤١	غيردال إحصائيا
	٢,٧٠	٠,٩٣			
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة الكتابة	٢,١٨	٠,٨٤	-٠,٤٥	٠,٦٦	غيردال إحصائيا
	٢,٢٥	١,٠٤			

يتبين من الجدول (٧) أن ليس ثمّة فروق دالّة إحصائية عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في متوسّط إجابات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة عن محاور الاستبانة تُعزى إلى متغيّر الجنس.

قد تشير إلى أن كلا الجنسين يحصلان على فرص متشابهة في تعلم اللغة العربية خارج حدودها دون وجود بيئة متحيزة، وهو ما قد يعكس تحولًا في أنماط التربية إذ لم يعد هناك تمييز بين الأنشطة حسب الجنس (فتيات، وفتيان). إضافة إلى ذلك قد يرد ذلك إلى وفرة مصادر التعلم الرقمية، والتفاعل الاجتماعي في بيئاتهم القريبة، والمحيطة للجنسين بالقدر نفسه. ويمكن الإشارة إلى أن تعلم اللغة الموروثة بالنسبة إلى أولياء الأمور مسؤولية وضرورة دينية وحاجة اجتماعية ونفسية؛ لذا تتشارك العائلات مع المؤسسات في توفير فرص استخدام اللغة في المجتمع المضيف بالأنشطة التعليمية على اختلافها لأطفالهم.

٩-٦- نتائج السّؤال السَّادس

هل ثمّة فروق دالّة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العيّنة (أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة) على فقرات الاستبانة تُعزى إلى متغيّر أسلوب التعلم؟

استخدمت الباحثة للإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين الأحاديّ ANOVA، فجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (٨) *نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعا إلى متغيّر أسلوب التعلّم*

المحور	أسلوب التعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F لاختبار ANOVA	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الاستماع	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٧٥	٠,٧٨	٧,٠٨	٠,٠٠١	دالة إحصائيا
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٣,٣٧	٠,٧١			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٣,٢٢	٠,٨٠			
	مع مدرس خاص	٢,٧٣	٠,٦٤			
	أخرى	٢,٤٩	٠,٧٣			
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكلام	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٥٩	٠,٦٧	٦,٦٩	٠,٠٠١	دال إحصائيا
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٢,٩٨	٠,٧٠			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٣,٠٢	٠,٦٠			
	مع مدرس خاص	٢,٤٢	٠,٦٥			
	أخرى	٢,٠٥	٠,٧٠			

المحور	أسلوب التعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F لاختبار ANOVA	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة القراءة	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٤٦	٠,٩١	٢,٨٤	٠,٠٢٦	دال إحصائياً
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٢,٩٥	٠,٧١			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٢,٧٩	٠,٨١			
	مع مدرس خاص	٢,٤٥	٠,٨٧			
	أخرى	٢,٥٩	١,١٤			
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكتابة	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٠٦	٠,٨٩	٢,٨٠	٠,٠٤٧	دال إحصائيا
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٢,٥٠	٠,٩٤			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٢,٤٠	٠,٨٠			
	مع مدرس خاص	٢,٠٥	٠,٩٧			
	أخرى	١,٩٣	١,١١			

يتبين من الجدول (٨) أن هناك فروقًا دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في متوسّط إجابات أفراد العينة (أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة) عن محاور الاستبانة تُعزى إلى متغيّر أسلوب التَّعلم؛ لصالح التعلم ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد في مهارة الكلام. وفي مهارة القراءة، والكتابة، والاستماع لصالح التعلم ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًا.

تدل النتائج على أن أسلوب التعلم قد يؤثر على ممارسة الأنشطة اللغوية. وتظهر أن التعلم في المؤسسات التعليمية (سواء أكانت حضورية أم عن بعد) أكثر فاعلية في تطوير

المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) بالأنشطة التعليمية مقارنة بالجهد الذاتي من الوالدين أو وجود مدرس خاص لاسيما مهارة الكلام. ويمكن أن تفسر هذه النتائج بأن البيئة التعليمية المنظمة والموجهة تقدم دعمًا أكبر للأطفال وارثي اللغة إذ تتضمن تفاعلا مباشرًا مع المعلم، والأطفال الآخرين بالتعلم التعاوني الثنائي أو الفئوي أو الجماعي.

وأما عن الفروق لصالح التعلم عن بعد ضمن أنشطة مهارة الكلام، فمرده إلى المرونة في الممارسة والتكرار، وتوفر الأدوات الرقمية التفاعلية التي تحفز الأطفال وتكسر جمود الموقف التعليمي، وتهيئ فرصًا لهم لاستخدام اللغة مع ناطقين أصليين دون خجل. ويمكن أن يكون التعلم عن بعد كونه في البيت مريحًا أكثر للأطفال للتحدث بحرية وأمان. كما أن أعداد الأطفال وارثي اللغة في الصفوف الافتراضية قد تكون أقل؛ مما يتيح مجالًا أكبر لممارسة الأنشطة التعليمية اللغوية التي تنمي مهارات الكلام.

١٠- الخاتمة

أظهر البحث واقع ممارسة الأنشطة التعليمية التي تنمي المهارات اللغوية لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من أبناء المهاجرين العرب في البلاد التي يقيمون فيها بوصفهم أقلية لغوية تتعرض إلى لغة الأغلبية. إذ تبين أن درجة ممارستهم لها متوسطة في مهارات الاستماع، والمحادثة، والكتابة. بينما هي ضعيفة في مهارة الكتابة. كما تتبع أثر متغير الجنس الذي لم يكن له أي تأثير، فالأنشطة التعليمية على اختلافها واختلاف مهاراتها ممارسة من الأطفال الفتيان والفتيات. كما بينت أن أسلوب التعلم قد يؤثر في درجة ممارسة الأنشطة التعليمية؛ إذ ظهر أنهم يمارسون أنشطة التحدث في التعليم المؤسسي عن بعد أكثر من غيره.

من ذلك كله تتأتى أهمية العناية بالأنشطة التعليمية التي تشكل فرصًا لممارسة اللغة يمكن من خلالها تنمية المهارات اللغوية على نحو يراعي حاجات الأطفال، وفروقهم الفردية، وخصائصهم العمرية، ومستوياتهم اللغوية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنشطة التعليمية ليست قاصرة على توفرها في المجتمع المضيف، إذ يمكن أن يجري تفعيلها على اختلاف أسلوب التعلم سواء أكان ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًّا أم ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد أم مع مدرس خاص أم جهدًا ذاتيًّا من الوالدين في البيت مع تكييفها حسب الواقع.

١١- التوصيات

أ. تفعيل أنشطة لتحفيز وارثي اللغة العربية الأطفال على ممارسة الكتابة بأساليب تعليمية مبتكرة، مثل: الكتابة التعاونية عبر الإنترنت أو الكتابة بالتلعيب أو استخدام تطبيقات الكتابة التي توفر ملاحظات فورية وتصحيحات.

ب. تحسين الأنشطة التعليمية حضوريًّا بالتفاعل المباشر بين الطلاب والمعلمين، مع التركيز على استخدام الأنشطة العملية مثل: القراءة الجماعية، وورش العمل الكتابية، والمناقشات الجماعية لتعزيز مهارات الكتابة والاستماع.

ت. العمل على دمج أساليب التعلم التفاعلي التي تدمج بين الكتابة والمحادثة، مثل: استخدام منصات تعليمية عبر الإنترنت التي تسمح بالتفاعل المباشر مع المعلمين. وتوسيع استخدام الوسائط المتعددة (مثل الفيديوهات التعليمية، والبث الصوتي، والمنصات التفاعلية) لتعزيز مهارات الاستماع والكلام، خاصة في البيئات التعليمية عن بعد.

ث. تنظيم ورش عمل أو جلسات تدريبية لأولياء الأمور حول كيفية دعم تعلم الأطفال وارثي اللغة العربية في مهارات اللغة العربية، وتقديم نصائح حول كيفية تطبيق الأنشطة التعليمية في المنزل.

ج. تصميم برامج تعليمية هجينة تجمع بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري، مما يوفر للطلاب بيئات تعليمية متنوعة تلبي احتياجاتهم في المهارات اللغوية جميعًا.

المراجع العربية

العصيلي، عبد العزيز. (٢٠٢٣) *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية – الجزء الثالث* (صالح، م.، تحرير) (الطبعة الأولى، ج. ٣). مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الشويرخ، صالح. (٢٠٢٣). *منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

رومنة المراجع العربية

Al-'Asaily, A. A. (2023). *Al-Mu'jam al-Mawsu'i limustalahat al-Lisaniyyat al-Tatbiqiyya – al-Juz' al-Thalith* (Salih, M., Tahrir) (al-Tib'a al-Ula, Vol. 3). Majma' al-Malik Salman al-'Alami lil-Lugha al-'Arabiyya. (In Arabic)

Al-Shuwairekh, Salih. (2023). *Manhajiyyat al-Bahth fi al-Lisaniyyat al-Tatbiqiyya*. Majma' al-Malik Salman al-'Alami lil-Lugha al-'Arabiyya. al-Mamlaka al-'Arabiyya as-Su'udiyya. (In Arabic)

المراجع الأجنبية

Abdelhadi, M. (2018). Arabic language maintenance in multicultural countries and in the regional city of Toowoomba, Australia. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, 4*(2). https://doi.org/10.25275/apjcectv4i2edu5

Aberdeen, T. (2016). Six things you might not know about heritage language schools. *Language Issues: The ESOL Journal, 27*(1), 13–20.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13(1-2), 147–157. https://doi.org/10.1023/A:1008133701024

Albirini, A. (2018). The role of age of exposure to English in the development of Arabic as a heritage language in the United States. *Language Acquisition, 25*(2), 178–196. https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1234620

Ansó Ros, J., Maijala, M., & Valkamo, N. (2021). The role of the teacher in heritage language maintenance courses in Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1906692

Atre, P. (2023). Parental motivations and heritage language schooling: A study of Japanese and Marathi parents. *International Education Journal, 22*(1).

Berthele, R., & Lambelet, A. (2017). Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence? *In Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?* Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/BERTHE9047

Chik, C. H., Carreira, M. M., & Kagan, O. E. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*. Taylor and Francis Inc. https://doi.org/10.4324/9781315727974

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Choi, Y. (2022). Understanding the perspectives, practices, and expectations of Korean American parents toward the heritage language education of their children [Doctor of Education (Ed.D.) dissertation, University of San Francisco]. https://repository.usfca.edu/diss

Coşkun Kunduz, A. (2022). Heritage language acquisition and maintenance of Turkish in the United States: Challenges to teaching Turkish as a heritage language. Dilbilim Dergisi / *The Journal of Linguistics, 0*(38). https://doi.org/10.26650/jol.2022.1129254

ElHawari, R. (2020). Teaching Arabic as a heritage language. *In Teaching Arabic as a heritage language.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351014670

Evcen, O. (2020a). The role of schooling for heritage language learners: A case study of Turkish heritage speakers [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. https://www.ideals.illinois.edu/items/117302

Evcen, O. (2020b). The role of schooling for heritage language learners: A case study of Turkish heritage speakers [Doctoral dissertation]. http://hdl.handle.net/2142/109597

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

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), Heritage languages in America: Preserving a national resource (pp. 81-89). Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review, 58*(3), 341–363. https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.341

Hsu, Y.-N. (2015). Shared reading in children's heritage language development: Case studies of three Chinese-American families. *Journal of Education & Social Policy, 2*(3).

Lee, G. L., & Gupta, A. (2020). Raising children to speak their heritage language in the USA: Roles of Korean parents. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(4). https://doi.org/10.17507/jltr.1104.01

Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(2). https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463

Melo-Pfeifer, S. (2017). Early years second language education. International perspectives on theory and practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20*(5), 602–604. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1118227

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *In Annual Review of Applied Linguistics, 30*. https://doi.org/10.1017/S0267190510000103

Muysken, P. (2013). Challenges of comparability. *Theoretical Linguistics, 39*(3–4). https://doi.org/10.1515/tl-2013-0015

Naji, N. (2021). The motivation and attitude of Arab heritage children and their parents' perspectives toward learning Arabic [Master's thesis, The American University in Cairo]. https://fount.aucegypt.edu/etds/1622

Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781107252349

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass, 1*(5), 368–395. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x

Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *WIREs Cognitive Science, 7*(4), 264–275. https://doi.org/10.1002/wcs.1393

Shi, Z. (2016). Supporting children's Chinese heritage language maintenance in the home: A case study of one Chinese Canadian immigrant family [Unpublished manuscript]. University of Victoria.

Shiri, S. (2010). Arabic in the USA. *In Language diversity in the USA* (pp. 206–222). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511779855.014

Soliman, R., & Khalil, S. (2022). The teaching of Arabic as a community language in the UK. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2063686

Thayniath, S. (2015). Activity based language learning in the classroom—An effective learning method. *IJELLH, 3*(5).

The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics. (2021). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108766340

Trebits, A., Koch, M. J., Ponto, K., Bruhn, A.-C., Adler, M., & Kersten, K. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(7), 2668–2681. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943307

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal, 89*(3). https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

Vallance, A. L. (2015). The importance of maintaining a heritage language while acquiring the host language. *Honors College Theses, 34*.

Zhang, D., & Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal, 34*(1), 4–18. https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568591

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

نبذة تعريفية عن الباحثة:

بيانات الباحثة:

نهى عبد الكريم حسين. عضو هيئة تدريسية باختصاص النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية في المعهد العالي للغات في جامعة دمشق بالجمهورية العربية السورية. حاصلة على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جامعة دمشق عام ٢٠٢٠. تدور اهتماماتها البحثية حول النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقانات التعليم لاسيما المستحدثات الرقمية، وتعليم اللغة العربية للأطفال

Author Biodata:

NOHA ABDULKARIM HUSSIN is a faculty member specializing in modern theories of Arabic language education at the Department of Arabic Language Education, Higher Institute of Languages, University of Damascus, Syrian Arab Republic. She earned her PhD in Teaching Arabic as a Foreign Language from the University of Damascus in 2020. Her research interests focus on modern theories in teaching Arabic to non-native speakers, instructional technologies—particularly digital innovations—and Arabic language instruction for children,

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: noha.hossain@damascusuniversity.edu.sy

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