THE CULTURE AND PYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF TEACHING ARABIC AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN THE FOUNDATION PHASE WITHIN A SOUTH AFRICAN CONTEXT

by

Fatima Cheikh

submitted in accordance with the requirements for

the degree of

Doctorate Of Philosophy

In The Subject

Arabic Language

At the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR:

Professor Y.DADOO

November 2021

البُعدُ النفسيُّ والثقافيُّ في تعلُّم اللغة العربيَّة وتعليمها كلغة إضافيَّةٍ في المرحلةِ الابتدائيَّة الأساسيَّة في السِّياق الجنوب أفريقي

إعداد:

فاطمة الشيخ

بحث مقدم لنيل درجة

دكتوراه الفلسفة في اللغة العربية (كلغة أجنبية)

في

جامعة جنوب أفريقيا

إشراف:

بروفيسور يوسف دادو

1443 هـ /2021 م

Student Declaration

I, Fatima Cheikh student number 59225645, hereby declare that this thesis, entitled "The Cultural and Psychological Dimensions of Teaching Arabic as an Additional Language in the Foundation Phase Within a South African Context" is my own work and that all references to other sources have been provided in full.

Signed: Fatima Cheikh Date: 10/20/2021

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ} [سورة النمل آية 19]

اللهم صلي على سيدنا محمد الفاتح لما أغلق والخاتم لما سبق ناصر الحق بالحق
الهادي إلى صراطك المستقيم وعلى آله وصحبه
حق قدره ومقداره العظيم

إهداء

أهدي هذا العمل إلى زوجي وأطفالي وعائلتي وأصدقائي وصديقاتي في جنوب أفريقيا.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وآله وصحبه الكرام.

قال الله تعالى و{لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ} [إبراهيم: 7] وأول ما أبدأ به شكر الله سبحانه تعالى على توفيقي لإنجاز هذا العمل.

ثم الشكر لأستاذي العزيز بروفيسور يوسف دادوا الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه وإرشاداته والتشجيع طوال هذه السنوات وكذا جامعة جنوب أفريقيا التي وفرت لي فرصة الدراسة في رحابها.

شكري الكبير لزوجي الشيخ أرشد محمد الذي قدم الدعم الكلي من أجل إنجاز هذا العمل.

أقدم الشكر لأطفالي وصديقاتي وأصدقائي في جنوب أفريقيا لدعمهم وتشجيعهم الدائم لي.

أخيرا أقدم شكري وتقديري لمعهد الغزالي ومجلس إدارته الذي قدموا الدعم الكاملي المادي والمعنوي طوال سنوات تحضير رسالة الدكتوراه.

RESEARCH SUMMARY

This is a presentation on the study of " The Cultural and Psychological Dimensions of Teaching Arabic as an Additional Language in the Foundation Phase within a South African Context". The study measured the attitude of children towards Arabic in general and how Arabic is learnt as well as the learners' attitude towards Arabic. It was conducted from a psychological perspective, where the researcher evaluated the Baadiyah curriculum for teaching Arabic to non-native speaking children in light of the South African National Curriculum (CAPS) document for additional languages. The study was guided by the Descriptive Analytical method through the use of a case study and collecting data through a semi-structured interview. The results of the study revealed that: (1) the attitude of learners towards Arabic and its learning was characterized by positivity and awareness, the motivation resulting from recognizing the importance of Arabic was high among the sample members despite their lack of self-confidence as learners of Arabic as a foreign language, (2) the Baadiyah curriculum is highly compatible with the South African curriculum in its educational objectives, tools, methods and study units, (3) the Baadiyah curriculum focuses more on the superficial and apparent culture ("C-culture") more than on the deep ("c-culture") despite the fact that learning culture is apparently subject to progressive educational levels. The study recommends that the follwing criteria must be included in analyses of the cultural content in curicculms used for the teaching of Arabic to non-native speaking children: Pedagogical criteria of the cultural content, the general framework of the cultural content and incorporating areas of Arabic-Islamic culture in the educational themes of the curriculum.

KEY TERMS:

Cultural dimensions of teaching Arabic, Psychological dimensions of teaching Arabic, Second additional language, foundation phase, Foreign language, Attitude toward a foreign language learning, Learning strategies, Teaching strategies, CAPS documents, Drawing analysis, Attitude test

ملخَّصُ البحثِ

يهدفُ هذا البحثُ إلى دراسةِ "البُعدِ النفسيِّ والثقافيِّ في تعلُّم اللغة العربيَّة وتعليمها كلغة إضافيَّةٍ ثانية في المرحلةِ الابتدائيَّة الأساسيَّة في السِّياق الجنوب أفريقيّ" وذلك من خلال قياس الاتِّجاه العامِّ للأطفال نحو اللغةِ العربية وتعلُّمها ومكوِّنات هذا الاتِّجاه.

أفادتْ مكونات الاتجاه ـ إلى جانب رسومات الأطفال حول فصل اللغة العربية ـ في معرفة نظرةِ وتصوُّرالأطفال للغة العربيَّة وتعلُّمها واستخراج الصُّعوباتِ التي يواجهُها الأطفالُ في تعلُّمها ثمَّ استراتيجيَّات تعلم وتعليم اللغة العربية. هذه الاستراتيجيات التي من -وجهة نظرهم- يمكنها أن تُيسِّرهذه العمليةَ التعليميَّة وتجعلها أكثرَ مُتعة.

في إطارالشقِّ النفسيِّ من هذا البحثِ أيضًا قامتِ الباحثةُ بتقييم منهاجِ البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها في ضَوْءِ وثيقةِ "تقييم المناهج وتقرير السياسات"(CAPS) - التابعة لوزارة التعليم الأساسيِّ والخاصَّة باللغة الإضافيَّة الثانية - ويركزهذا التقييم على المحتوى الثقافيِّ للمنهاج نفسِه وذلك باستخْدام قائمةِ معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ لمنهاج تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها التي بنَتْها الباحثةُ كأحد أهدافِ هذا البحث.

من أجلِ تحقيقِ الأهدافِ السابقة استخدمتِ الباحثةُ كأدواتٍ للبحث:

1) مقياس اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية وتعلُّمها،
2) بطاقة تحليلية لرُسومِ الأطفال لفصل اللغة العربيَّة،
3) قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ لمنهاج اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها.
4) إضافةً إلى عقد مقارنة بين أهدافِ ووحدات والطرق التعليمية المقترحة بين منهاج البادية والوثيقة الوطنية CAPS للُّغة الإضافيَّة.

طَبَّقتْ هذه الأدواتِ في إطارِ المنهج الوصفيِّ التحليلي عن طريق دراسة الحالة وجمعت البيانات عن طريق المقابلة للإجابة على مقياسِ الاتِّجاه وتحليل الرسوم، ثمَّ عن طريق تحليل المضْمون وقائمة تحليل الرُّسومات.

تشكَّلتْ عَيِّنةُ البحث من عيِّنَتيْنِ قصديَّتيْنِ:

1) تلاميذ المرحلة الابتدائيَّةِ الأساسية في معهد الغزالي الذين يدرسون اللغةَ العربية كلغة إضافيَّةٍ ثانية باستخدام منهاج البادية والمتراوحة أعمارُهم ما بين 5 إلى 10 سنوات.

2) منهاج البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها والمتكوّن من 4 كتبٍ أساسيَّة وملحقاتِها ككتب الإملاءِ والقواميس والملصقات والموجَّهة للأطفال من سنِّ 5 إلى 10 سنواتٍ. أمَّا الأساليبُ الإحصائية فاعتمدت الباحثةُ على النِّسب المِئويَّة وعلى معادلة هولستي لقياس الثبات.

توصَّل البحث إلى نتائجَ متعددةٍ أهمُّها:

- تميَّز اتِّجاهُ المتعلمين نحو اللغة العربية وتعلمها بالإيجابية والوعي بإستراتيجيات التعلم والتعليم المناسبة والمسهِّلة لتعلم اللغة العربية كما أنَّ الدافعيَّة الناتجة عن إدراك أهمِّيَّة اللغة العربية كانتْ مرتفعةً لدى أفراد العيِّنَة رغم كونِهم يعانُون من قلة الثِّقة بالنَّفس كمتعلمين للغة العربية كلغة أجنبية.
- منهاجُ البادية متوافقٌ بشكل كبيرٍ مع وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي CAPS في الأهداف التعليمية وكذا الوسائل والطرق وأكثرالوحدات التعليمية.
- يركِّزُ المنهاجُ على الثقافة السَّطحية الظاهرة أو ما تسمى ثقافة (C) أكثرَ من الثقافة العميقة (c) وتعليم الثقافة يخضعُ إلى مستويات تعليمية متدرِّجة بشكل ظاهرٍ لكن لم يستطعِ المنهاجُ تقديم الثقافة العالميَّة والثقافة المحليَّة والثقافة الإسلاميَّة العربية بشكل متوازنٍ محسوب إلا أنَّه قدَّم المجالات الثقافيَّةَ بشكل متمركزٍ حول حياة المتعلم وهذا مدخلٌ مناسبٌ لسنِّ المُتعلم الذي يستهدفه المنهاجُ.
- البُنودُ التي تعتقد الباحثةُ بوجوب تواجدِها في "قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ لمنهاج تعليم اللغة العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرها" هي : المعايير البيداغوجية في المحتوى الثقافيِّ والإطار العام للمحتوى الثقافيِّ ثم مجالات الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في الوحدات التعليمية للمنهاج.

الكلماتُ المِفتاحيَّة: تعليمُ اللغة الأجنبيَّة للأطفال - البُعْدُ الثقافيُّ في اللغة الأجنبية - البُعدُ النفسيُّ في اللغة الأجنبيَّة- الاتجاه حول اللغة الأجنبية – اللغة الاضافية الثانية- استراتيجيات التعلم- استراتيجيات التعليم – اللغة الأجنبية- المرحلة الابتدائية- تحليل الرسوم – مقياس الاتجاه- وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي CAPS

قائمة الفهارس

أولا: فهرس المواضيع

ثانيا: فهرس الصور

ثالثا: فهرس الجدوال

رابعا: فهرس الرسوم البيانية

خامسا: فهرس الملاحق

سادسا: وثائق الترخيص الأخلاقي Ethical clearance

أولا: فهرس المواضيع

الموضوع	الصفحة
إقرار الباحثة	i
الإهداء	ii
الشكروالتقدير	iv
ملخص البحث باللغة الإنجليزية و الكلمات المفتاحية	v
ملخص البحث باللغة العربية والكلمات المفتاحية	vi
قائمة الفهارس	viii
الفصل الأول: مقدمة وخطة البحث	1
مقدمة	2
أهمية البحث وأسباب اختيار موضوعه	3
مشكلة البحث	4
تساؤلات البحث	5
تساؤلات خاصة بالبعد النفسي	5
تساؤلات خاصة بالبعد الثقافي	5
أهداف البحث	6
أهداف خاصة بالبعد النفسي	6
أهداف خاصة بالبعد الثقافي	6
حدود البحث	7
أدوات البحث	7
مصطلحات البحث	8
الدراسات السابقة	14
الدراسات التي تناولت البعد النفسي في تعليم وتعلم اللغة الاجنبية	14
دراسات تناولت الإتجاه نحو مادة مدرسية بصفة عامة ونحو تعلم اللغة الأجنبية بصفة خاصة.	14
دراسات تناولت مكونات تعليم وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل النفسية الأخرى المؤثرة فيها	18
الدراسات التي تناولت البعد الثقافي في تعليم و تعلم اللغة الاجنبية.	24

الموضوع	الصفحة
أولا الإطار النظري	32
الفصل الثاني: البعد النفسي في تعليم و تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية	33
مقدمة	34
المحورالأول: اللغة، تعريفها و نشأتها وخصائصها ومكوناتها	34
تعريف اللغة	36
خصائص اللغة	36
خصائص اللغة العربية	38
وظائف اللغة	39
نشأة اللغة	41
مكونات اللغة	44
المحورالثاني: منهاج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية	46
تعريف المنهاج	46
خصائص المنهاج	46
أنواع المناهج	47
أبعاد ومكونات المنهاج	49
عناصر المنهاج	49
أسس بناء المنهاج	50
تصميم وبناء المناهج	54
مناهج اللغة العربية كلغة أجنبية	55
اختيار المفردات	58
القواعد اللغوية	60
نصوص المحتوى التعليمي	62
الأنشطة والخبرات التعليمية الصفية وغيرالصفية	63
تحليل المناهج	67

الموضوع	الصفحة
التوظيف القرآني في المنهاج المتكامل	71
المحور الثالث: محور البعد النفسي لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها	73
التعالق اللغوي أو التأثير المتبادل بين اللغة الأم واللغة المتعلمة	73
تأثير اللغة الأم على اللغة الهدف	74
تأثير اللغة الهدف على اللغة الأم	76
مفهوم اكتساب وتعلم اللغة	77
تعلم واكتساب اللغة الثانية	78
اكتساب اللغة عند ابن خلدون	80
اكتساب اللغة حسب النظرية السلوكية	82
اكتساب اللغة عند تشومسكي ومدرسته	83
اكتساب اللغة عند بياجيه	84
مراحل اكتساب اللغة	86
قوانين اكتساب اللغة الأجنبية	87
مداخل وطرق اكتساب اللغة الأجنبية وتعلمها	88
مدخل البرمجة اللغوية العصبية في تعليم اللغة الأجنبية	88
النحو والترجمة	90
الطريقة الشفوية السمعية	93
الطريقة الجسدية الكلية	93
الطريقة التواصلية	95
التركيز على المتعلم أو طريقة التعلم بالكفايات	97
تعليم مكونات اللغة الأجنبية	100
المكون الصوتي	100
المكون المعجمي: المفردات	102
المكون التركيبي، الجمل والتراكيب اللغوية	106

الموضوع	الصفحة
تعليم مهارات اللغة الأجنبية	107
مهارة الإستماع	108
مهارة التحدث \ الكلام	109
مهارة القراءة	111
مهارة الكتابة	112
استراتيجيات تعليم وتعلم اللغة الأجنبية أواللغة الثانية:	114
استراتيجيات تعلم اللغة	115
مميزات وأهمية إستراتيجية تعلم اللغات الأجنبية	119
تعليم إستراتيجيات التعلم لمتعلم اللغة الأجنبية	119
استرتيجيات تعليم اللغة	121
العوامل النفسية في تعلم اللغة الأجنبية	124
معلم اللغات الأجنبية	125
شخصية وسمات متعلم اللغة	133
البيئة التعليمية والحالة النفسية للمتعلم	133
"جودة" متعلم اللغة الأجنبية	133
الإتجاه	135
تعريف الإتجاه	135
مكونات الإتجاه	136
خصائص الإتجاه	136
أنواع الإتجاهات	136
أهمية معرفة وقياس إتجاه المتعلم نحو تعلم اللغة وآثاره	137
العوامل التي تؤثر في تشكيل الإتجاه نحو تعلم اللغة الأجنبية	138
قياس إتجاه المتعلم نحو تعلم اللغة الأجنبية	141
التوافق والتماسك العاطفي	143
مدة الإقامة في بلد اللغة الهدف	143
التفاعل والتواصل الإجتماعي	143
سن المتعلم	144

الموضوع	الصفحة
المحور الرابع: تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها	146
فوائد معرفة المتعلم	146
خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها	148
أسس تعليم وتعلم الطفل اللغة الأجنبية	149
ما يجب أن يراعى في تعليم اللغة الأجنبية للأطفال	150
صعوبات تعليم اللغة الأجنبية للأطفال	152
المحور الخامس اللغة العربية والتعليم عن بعد	153
التعليم عن بعد في مجال تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها	153
تعريف التعلم عن بعد	153
خصائص وفوائد التعلم عن بعد	154
استراتيجيات التقييم عن بعد	154
الفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم المباشر	155
دور المعلم	156
دور الإدارة	156
دور الطفل	157
التحديات التي يواجهها التعليم عن بعد	157
استراتيجيات التعامل مع المتعلم في إطار التعليم عن بعد	158
بعض أدوات التواصل في التعليم عن بعد	159
تجربة معهد الغزالي مع الانتقال المفاجئ من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد	161
معهد الغزالي والتكنولوجيا قبل جائحة الكرونا	161
استعدادات معهد الغزالي وللتعليم عن بعد إعلان توقيف الدراسة وحالة الحجر الصحي أثناء جائحة كرونا	161
تجربة الغزالي في نظام التعليم عن بعد فيما يخص اللغة العربية كلغة إضافية ثانية	165
فوائد تجربة الإنتقال المفاجئ إلى التعليم عن بعد	168
خاتمة	170
الفصل الثالث: البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية(المحتوى الثقافي: أسس بناءه وتحليله)	171
مقدمة	174
تعريف الثقافة	174

الموضوع	الصفحة
الثقافة و الحضارة	176
خصائص الثقافة	177
أنواع الثقافة	178
ثقافة جمعية	178
ثقافة فرعية	178
ثقافة دخيلة	179
ثقافة إنسانية	180
الثقافة الاسلامية	180
تعريف الثقافة الإسلامية	188
مميزات الثقافة الإسلامية	181
علاقة الثقافة الاسلامية بالثقافة العربية	182
علاقة الثقافة باللغة	184
دور الثقافة في تعليم اللغة	186
اختلاف تاثير نوع الثقافة على تعليم اللغة بحسب الغرض من تعلمها	186
ثقافة متعلم اللغة	191
الثقافة السائدة في جنوب أفريقيا	191
التنوع اللغوي في جنوب أفريقيا	193
وضعية اللغة العربية في جنوب أفريقيا	194
الثقافة و الطفل: أية ثقافة تقدم للاطفال متعلمي اللغة باعتبار التطور النفسي و العقلي والاجتماعي؟	199
خصائص معلم الثقافة	213
مصادر المحتوى الثقافي التعليمي	215
تعليم الثقافة في الفصول	216
مداخل تدريس الثقافة	219
تقنيات تدريس المحتوى الثقافي التعليمي	220
استراتيجيات تدريس المحتوى الثقافي التعليمي	221
أسس تحليل المحتوى الثقافي لمنهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	222
البعد الثقافي في كتاب البادية : قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافي في منهاج اللغة العربية للأطفال الناطقيين بغيرها في السياق الجنوب أفريقي.	239

الموضوع	الصفحة
خاتمة	245
ثانيا: الإطار التطبيقي والإجرائي	
الفصل الرابع: إجراءات البحث وعرض البيانات	248
الفصل الخامس: النتائج والتوصيات والمقترحات	256
خاتمة	327
المراجع	328
الملاحق	354

ثانيا: فهرس الصور

رقم الصورة	موضوع الصورة	الصفحة
.1	من محتويات وتعليمات استخدام دليل "تحليل المحتوى لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها" ص43(فصل 3	69
.2	تبين مفهوم الملكة اللغوية عند ابن خلدون ص 57(فصل 3	80
.3	الإطار العَامُّ لنَظرِيَّةِ الاكتِسَابِ الفِطْرِيِّ والنَّحْوِ التَّولِيدِيِّ ص61(فصل3)	83
.4	مكونات الكفاية الثقافية ص19 (فصل 4	187
.5	تُوضِّحُ نِسَبِ توْزِيعِ المُعتقَداتِ الدِّينيَّةِ فِي جنُوبِ أفْرِيقْيَا2003 فصل 4	193
.6	جُزْءٌ مِن مَخْطُوطَةِ الشَّيخِ يُوسُفَ، زُبْدةُ الأسْرَارِ ص 28. فصل4	195
.7	رسم يوضح صفة الفصل- البيت (الصف2) ص 32 (الفصل5	276
.8	رسم يوضِّح المعلمة والملصقات والكلمات العربيَّة في فصل اللغة العربية (الصف 2) ص 33 الفصل الخامس	277
.9	فصل اللغة العربية في الطبيعة المفتوحة(الصف1)ص 34 الفصل الخامس	278
.10	رسم يوضِّح ساحةَ المدرسة التي يجرى فيها درسُ اللغة العربية(صف1) ص 35(الفصل الخامس	278

.11	رسمٌ يُظهر فيه طفل نفسه وبعض الكلمات العربية في فصل اللغة العربية(صف الروضة)	280
.12	مأخوذة لبعض من أهداف وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزرة التعليم الأساسي الخاصة باللغات الإضافية الثانية وصورة من بعض أهداف منهاج البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها.	285
.13	غلاف كتاب الصف 2	305
.14	غلاف كتاب الصف 3	313

ثالثا: فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
.1	الوحدات التعليمية المتضمنة في منهاج البادية في الكتب الأربعة	10
.2	طرق واستراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية	124
.3	الفرق بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية	184
.4	توزِيعُ سُكَّانِ جَنُوبِ أَفْرِيقْيَا حسَبَ اللّغَةِ	194
.5	تقنِيَّات تقْوِيمِ التَّعلُّمِ الثَّقافِيّ	219
.6	الوحدات التعليمية المتضمنة في منهاج البادية في الكتب الأربعة	241
.7	الوحدات المقترحة من وزارة التعليم الأساسي لتعليم اللغة الإضافية الثانية (اللغة الثالثة)	244
.8	الوحدات التعليمية في منهاج البادية	249
.9	العبارات التي تم تغييرها بعد آراء المحكمين	251
.10	نسبة الاتفاق و نسبة الاختلاف بين نتائج تطبيق الباحثة وتطبيق المدرسة المساعدة	251
.11	نتائج البُعْد المعرفيّ	257
.12	نتائج البُعد الوجدانيّ : البُعد الفرعيُّ الأوَّل (الحبُّ والمتعةُ)	260
.13	نتائج البُعد الوجدانيّ: البُعد الفرعيُّ الثاني(الأهمية)	263
.14	نتائجِ البُعد الوجدانيّ: البُعد الفرعيُّ الثالث (الصعوبات)	265
.15	يبين نتائج البعد السلوكي	269
.16	إستراتيجيَّات التعلم المقترحة من أطفال العيّنة	272
.17	تحليل رسومات الأطفال لفصل اللغة العربية	275
.18	وحدات في كلٍّ من منهاج البادية ووحدات الميثاق الوطني للغة الإضافية الثانية	284
.19	التحليل الثقافي لوحدة " هذا أنا" من كتاب صف الروضة	285
.20	التحليل الثقافي لوحدة " رحلتي" من كتاب صف الروضة	288
.21	التحليل الثقافي لوحدة " العطلة" من كتاب صف الروضة	289
.22	التحليل الثقافي لوحدة " رمضان" من كتاب صف الروضة	291
.23	التحليل الثقافي لوحدة "يوم السوق" من كتاب صف الروضة	292
.24	التحليل الثقافي لوحدة "جسمي" من كتاب الصف الأول	294
.25	التحليل الثقافي لوحدة "الأحاسيس" من كتاب الصف الأول	295

.26	التحليل الثقافي لوحدة " العائلة" من كتاب الصف الأول	296
.27	التحليل الثقافي لوحدة "رمضان" من كتاب الصف الأول	297
.28	التحليل الثقافي لوحدة "بيتي" من كتاب الصف الأول	298
.29	التحليل الثقافي لوحدة " المطبخ" من كتاب الصف الثاني	300
.30	التحليل الثقافي لوحدة " الأشكال" من كتاب الصف الثاني	301
.31	التحليل الثقافي لوحدة " المدرسة" من كتاب الصف الثاني	302
.32	التحليل الثقافي لوحدة " ملابسي" من كتاب الصف الثاني	303
.33	التحليل الثقافي لوحدة " ملابسي" من كتاب الصف الثاني	304
.34	التحليل الثقافي لوحدة " المهن" من كتاب الصف الثالث	307
.35	التحليل الثقافي لوحدة " الفصول" من كتاب الصف الثالث	308
.36	التحليل الثقافي لوحدة " الحيوانات البرية" من كتاب الصف الثالث	309
.37	التحليل الثقافي لوحدة " المواصلات" من كتاب الصف الثالث	310
.38	التحليل الثقافي لوحدة " الأطعمة والأشْربة " من كتاب الصف الثالث	311
.39	التحليل الثقافي لوحدة " السفر " من كتاب الصف الثالث	312

رابعا: فهرس الرسوم البيانية

رقم الرسم البياني	موضوع الرسم البياني	الصفحة
.1	رأي أولياء الأمور في الوسائل التعليمية التكنولوجية التي تستخدمها معلمة اللغة العربية.	166
.2	آراء أولياء الأمور في جودة وكمية الدعم التي قدمتها معلمية اللغة العربية	167
.3	يوضِّحُ احتلالَ اللُّغةِ العربيَّةِ رُتْبةً جيِّدةً في المَوادِّ التِي نَالتْ رضَا أولياءِ الأُمورِ	169
.4	رأيِ أولِياءِ الأمُورِ فِي أداءِ المُعلِّمينَ	169

خامسا: فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
.1	استبيان اتجاه الأطفال نحو اللغة العربية كلغة إضافية ثانية وتعلمها	353
.2	ارسمْ نفسك في داخل فصل اللغة العربيَّة	357
.3	بطاقة تحليل رسوم الأطفال	358
.4	قائمةُ معايير تحليلِ المحتوَى الثقافيّ في منهاجِ تعليمِ اللغةِ العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرِها	359
.5	رسالة طلب السَّماح بإجراء الاستبيان على تلامذة الصفوف الابتدائية الأساسية	390
.6	أهدافُ برنامجِ البادية	391
.7	وثيقة الترخيص الأخلاقي	396
.8	رسالة السَّماح بإجراء الاستبيان على تلامذة الصفوف الابتدائية الأساسية	398

الفصلُ الأوَّل: الإطارُ العامُّ للدِّراسة

(مقدمة وخطة البحث)

الفصلُ الأوَّل : الإطارُ العامُّ للدِّراسة

مُـقـدِّمـةٌ

وصل العالمُ اليوم للقرن 21، القرنِ الذي تحدَّث عنه الكثيرُ وأفاضوا في ضرورة وكيفية تحضير الأفراد له عن طريق تقديمِ مجموعة منَ المهارات التي يتطلبها العيشُ بتوافقٍ ونجاح في هذا القرنِ.

شكَّلت المهاراتُ الناعمة أهمَّ المهارات المستهدفةِ ومن أهمِّ تلك المهارات القدرة على التَّواصل كأساس من أسُس الذكاء الوجدانيّ، والقدرة على التواصُل لنْ تتمَّ إلا إذا امتلك الشخصُ ـ غير سماتِه الشَّخصيَّة ـ آليَّةَ التواصل ومادتها الرئيسة وهي اللُّغات بجميع أنواعها وكلما زاد عدد اللغات التي يمتلكها الإنسان كلما ازدادت قدرته على التواصل الفعَّال مع الآخرين المختلفين معه ومن ثمَّ تتطوَّر المهارات الأخرى. والتواصلُ مع الآخر المختلف لم يعُدْ ترفًا بل صارَ ضرورة في ظلِّ العولمةِ ووسائل التواصُل الاجتماعيّ التي صاحبت الثوْرة المعلوماتيَّة الحاليَّة ولم يَعدْ حصرًا على فئة معيَّنة من المجتمع بل أضْحَى متاحًا لكلِّ الفئات العُمريَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة مما شكَّل تحدِّيا كبيرًا لصانعي السياسات والقادة والفاعلين من حيث إنَّ الهُوِيَّة بكلِّ أنواعها وأقسامها بدأت تتزعزع لصالح هُويَّة كونيَّة أقلُّ ما يقال عنها أنها بدون ملامحَ أو مشوهةٌ إنْ صحَّ التعبيرُ.

نحن هنا أمام قضيّتيْنِ وهما اللغات وضرورتُها في عالم اليوم من أجل التواصل والتعايش في ظل متطلَّبات العصر والهُويَّة المُميّزة لكلِّ شعب وثقافة وضرورة المحافظة عليها في ظلِّ الهجْمة الشرسة عليها لصالح هُوِيَّة عالميَّة موحدة.

من خلال هاتين القضيَّتيْنِ ينطلقُ البحثُ الحالي في محاولة دراسة مسألة تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ببُعديْها الثقافيّ والنفسيّ، فاللغة العربية من اللغات العالمية المهمَّة حيثُ تُعتبَرُ واحدةً من اللغات الستِّ للأمم المتحدة ويتحدثُ بها ما يقاربُ 22 مليون شخص في العالم، فتعلمُها يُتيح للشخص التواصُل مع هذا العدد الهائلِ من الأشخاص والتفاعل مع ثقافتِهم التي قد تتنوَّع من بلدٍ لآخر ومن ناحيةٍ أخرى فاللغة العربية تتميز عن باقي اللغات أنَّها مرتبطةٌ بالقرآن الكريم ومن ثَمَّ فهي تكتسب طابعا قدسيًّا خاصة عند الأعاجمِ المسلمين وإذا كانتْ لغة شعب هي منْ أركان هُوِيَّته فالعربيَّةُ تشكِّلُ ركنًا مهمًّا من أركان هُويَّة الشُّعوب العربية من جهةٍ والهُويَّة الدينية للمسلمين غير العرب أو الأعاجم ومن ثَمَّ فتعلمها لا يفيدُ في مهارة التواصل بل في مهارات التفكيرالعليا نظرًا لطبيعتها اللغوية، وفي الحفاظ على الهُويَّةِ العربيَّة والهُويَّة

الإسلامية للمسلمين أجمعين نظرًا لطبيعتها الدينيَّة.

إنَّ لغة بكلِّ الفوائد السابقة يجب أن تُدرسَ بعناية وتقامَ فيها بحوثٌ حول تعليمها وتعلمها وجعْلِ برامج ومناهج تعلمها وتعليمها منْ أجود برامج اللغاتِ الأجنبيَّة في العالم، خاصَّة في المراحل الأولى منْ حياة الفرْدِ لما لها منْ تأثيرٍ في جودة التعلم وصلابتِه وكذلك لزرع الهُويَّة المتينة مع الحفاظ على خصائص وأصول الهوية الوطنية للمتعلم. إذا أخذنا جنوبَ أفريقيا كمثال على ماذكرناه سنجد أنَّ اللغة العربية ـ وبسبب وجودِ أقليَّاتٍ مسلمة في البلد ـ لغةٌ غيرُ رسمية لكن معترفٌ بها من وزارة التعليم وتُعلم كلغة إضافيَّة في بعض المدارس والجامعات وبالأخصِّ المدارس والمعاهد الإسلاميَّة والمدارس الدينيَّة المسائيَّة، إضافةً إلى الجهود الفردية هنا وهناك رغبة من المسلمين في فهم دينهم ونسبة قليلة منهم من أجل الأغراض التِّجارية والثقافية. هذا الاهتمامُ لا يعكسُ مع الأسفِ وضعيَّة اللغة العربية في هذا البلد إذْ إنها في تراجع مستمرٍّ بسبب الشكوى من صعوبتِها واعتمادِ برامج تعليمها على الطرق التقليدية وعلى مناهج مستوردة من الخارج لا تتناسب والسياق الثقافي الجنوب أفريقي والهوية الوطنية الجنوب أفريقية. من أجل النهوض بتعليم اللغة العربية في جنوب أفريقيا كلغة إضافية وتطويرمناهج فعالة في السياق الجنوب الأفريقي جاءت هذه المحاولة والمتمثلة في هذا البحث المعنون بـ" البعد الثقافي والنفسي لتعليم وتعلم اللغة العربية كلغة إضافيَّة ثانية للمرحلة الابتدائية الأساسية في السياق الجنوب الأفريقي" لعلها تكونُ نقطة تحول في مسار تعليم هذه اللغة العظيمة الرائعة للناطقين بغيرها.

أهميَّة البحثِ وأسباب اختيار موضوعه

بدأتِ الباحثةُ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ سنوات عدَّة،هذه السنواتُ أعطتْها خبرةً في هذا المجال لتقييم وضعيَّة اللغة العربية وتعليمها وتعلُّمها كلغة أجنبيَّة خاصَّةً في جنوب أفريقيا حيث الوضعُ الظاهرُ للغة العربية أنَّها تمرُّ بأزمة ومستوى تعلُّمِها وتعليمِها في البلاد يزدادُ تدهورًا لهذا وجب البحث في أسباب هذا التدهوُرِ بشكل علميٍّ كما وجبَ تضافرُ الجهود لمحاولة النُّهوض بهذه اللغة خاصة بين الجالية المسلمة لأهميَّتِها التي لاتخفى بالنسبة للهُويَّة الدينية للمسلمين ولكونها لغةَ القرآنِ وأداةَ فهمِه وفهم النصوص الدينية بصفة عامَّة، في هذا الإطار تمَّ اختيار موضوع البحث الحالي لتقييم أحد المناهج المستخدمة في إحدى المدارس الإسلاميَّة ولمعرفة تصوُّرواتِّجاه الأطفال نحواللغة العربية وتعلمها وأسباب ذلك الاتِّجاه، إذْ إن الأطفالَ في الأغلبِ كمتلقِّين للمادة التعليمية هم أصدقُ من يقترح حلولًا تناسبهم وتجعلهم مقبلين على التعلم لأنَّ تعلم أيِّ مادة ينطلقُ من الطفل ليعود إليه أي: كما يقال "منهم وإليهم". تأمُلُ الباحثةُ أنْ يكون البحث الحاليُّ نواةَ انطلاق لبحوثٍ أخرى وأنْ تشكِّل نتائجها وتوصياتُها حلولا عملية لإصلاح وضع تعلم

وتعليم اللغة العربية في جنوب أفريقيا.

مشكلة البحث:

يشكِّل تعلُّم اللغة العربيَّة هدفًا مشتركًا يسعى إليه معظمُ المسلمين الناطقين بغيرها باعتبارها لغةً للعبادة وارتباطها بالقرآن الكريمِ وفهمه وقراءته، لهذا نجدُ أنَّ الجالياتِ المسلمة في العالم تسعى إلى افتتاحِ مدارسَ إسلاميَّة أو مراكزَ تابعة للمساجد حتَّى يتلقَّوْا همْ وأطفالُهم خاصَّة التعليم الديني، الذي تعتبراللغة العربية أحد موادِّه الرئيسةِ، من أجل التعبُّد ومن أجلِ الحفاظ على الهُوِيَّة الدِّينيَّة. هذا السعي الحثيثُ بقدر ما هو إيجابيٌّ خلق نوْعًا من الفوضَى في نظامِ تعلم العربية حيثُ بدأت هذه المدارسُ تستخدمُ مناهجَ غير مناسبة للمتعلمين المستهدفين أو معلمين غير متخصِّصين في المجال ممَّا أثَّر سلبًا في المخرجات التعليمية وفي جودة التعليم ومنْ ثَمَّ أثر على صورة اللغة العربية بكونها لغةً صعبةً ولا فائدةَ في تعلمها بسبب هذه الصُّعوبة وعلى اتجاه المتعلمين نحْوها، فتمَّ الابتِعادُ عن المصادرِ الأصليَّة إلى المصادر المترجمة خاصَّة القرآن الكريم واقتصر تعلُّم العربيَّة على القراءة منْ أجلِ قراءةِ القرآن الكريم ممَّا أدَّى إلى انْحرافاتٍ كثيرة في فهْمِ الدِّين الإسلاميّ.

يُمكِنُ وصفُ الموْقف السابق أنَّ هناك ارتفاعَ طلبٍ على منتجٍ يقابله عرضٌ ذو مستوى نازلٍ، إذ أن الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يبدأ إلا حديثًا والمنتوج العلميُّ في هذا المجال ليس في المستوى المطلوب سواءً فيما يخصُّ المناهج التعليمية خاصة للأطفال أو المعلمين المتخصِّصين في المجال فلا تراعى في المناهج أُسُس بنائها خاصة البُعد النفسيَّ والبُعد الثقافي ولا يُدربُ المعلمين على المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية.

في هذا البحث تحاول الباحثة أنْ تناقش النقاط السابقة في ضَوْء تجربتها في مجال تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها وخبرتِها كمتخصِّصة في علم نفس الأطفال في السِّياق الجنوب أفريقي، إذْ ستحاول إلقاءَ الضَّوْء على تعليم اللغة العربية كلغة إضافية ثانية في جنوب أفريقيا من خلال البحوثِ السابقة ومن خلال البحث الحالي الذي سيركِّزُ على الصفوفِ الابتدائيَّة في إحدى المدارس الإسلامية في جنوبِ أفريقيا (معهد الغزالي) وعلى المنهاج الذي تتبناه وهومنهاجُ الباديَة لتقييمه ولمعرفة تصوُّراتِ الأطفال واتِّجاههم نحْوَ اللغة العربيَّة وتعلمِها. ليتمَّ ذلك حدَّدت الباحثة تساؤلاتٍ ستساعدُها الإجابةُ عليها على تحقيق الأهدافِ التي من أجلِها قام هذا البحثُ.

تساؤلاتُ البحثِ

قسَّمتِ الباحثة تساؤلاتِ البحثِ إلى قسميْنِ: قسْمٍ يخصُّ البُعد النفسيَّ وقسمٍ خاصٍّ بالبُعد الثقافيِّ في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية ثانية باعتبارهما أهمَّ أسس تعليم اللغات الأجنبيةِ وبناء مناهجِها. من هُنا يهدفُ البحثُ إلى الإجابة على تساؤليْنِ رئيسيْنِ تندرج تحت كلِّ واحد منها ستَّةُ أسئلةٍ فرعية.

السؤال الرئيسُ الأوَّل الخاصُّ بالبُعد النفسيِّ: ماهي مظاهر البُعد النفسيِّ الخاصة بتعلم وتعليم اللغة العربية كلغة إضافية في جنوب أفريقيا في معهد الغزالي؟

- **الأسئلة الفرعيَّة متعلقة بالبُعدِ النَّفسيِّ:**

1- ماهو اتِّجاه الأطفال العامُّ نحو اللغة العربية وتعلمِها؟
2- ما هي خصائصُ مكوِّنات اتِّجاه الأطفال نحْو اللغة العربيَّة وتعلمها؟
3- ماهي الصُّعوبات التي تواجه الأطفال في تعلم اللغة العربية
4- ما هي الإستراتيجيَّات التي تسهِّل تعلُّم اللغةِ منْ وجْهةِ نظرِ الطفْلِ
5- ماهي بعضُ مظاهرِ العواملِ النَّفسيَّة الأخْرَى التي تُميِّزاستجابات الأطفال في مقياس اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية وتعلمِها؟
6- هل يحقِّقُ منهاجُ البادية الأهدافَ الخاصَّة باللغات الإضافية الثانية والتي نصَّتْ عليها وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزرة التعليم الأساسي The Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS)

السؤال الرئيسُ الثاني الخاصُّ بالبُعد الثقافيِّ: ماهي خصائصُ المحتوى الثقافي في منْهاجِ الباديةِ ؟

- **الأسئلة الفرعية المتعلقة بالبعد الثقافي:**

1- إلى أيِّ مدى يحقق منهاجُ البادية التوزُان بين الثقافة المحليَّة والثقافةِ العالمية والثقافة الإسلاميَّة العربية باعتبارها ثقافة اللغة الهدف.
2- ماهي الثقافة المسيطرة في منهاج البادية؟
3- إلى أيِّ حدٍّ يقدِّم منهجُ البادية البُعدَ الثقافيَّ الإسلاميَّ العربيَّ كبُعدٍ أساسيٍّ في تعليم اللغة العربية كلغةٍ إضافيَّة ثانية؟
4- هل يراعي منهاجُ البادية خصائصَ المرحلة العُمرية المستهدفة في تقديم الثقافة العربية الإسلامية؟
5- ماهي المكوِّنات الثقافيَّة الإسلاميَّة العربية الطاغية في منهاج البادية ؟
6- ماهي بنود المناسبة لبناء قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ لمناهجِ تعليم الأطفال اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أهدافُ البحثِ

- **الهدفُ الرئيسُ للبحثِ:**

يهدفُ البحث الحاليُّ دراسةَ الأبعاد النفسية والثقافية في تعليم وتعلم اللغة العربية كلغةٍ إضافيةٍ ثانية في التعليم الابتدائيّ الأساسيّ في السِّياق الجنوبِ أفريقيٍّ من خلال تقييم وتحليل المحتوى الثقافيّ لمنهاج البادية المعتمَدِ في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرِها في معهدِ وإلقاء الضَّوْءِ على خصائص مظاهر البُعد النفسيّ في تعليم وتعلم اللغة العربية كلغةٍ إضافيةٍ ثانية في الصُّفوف التعليميَّة الابتدائية الأساسية في المعهد نفسه.

- **الأهداف الفرعيَّة للبحث**

أولا: أهدافٌ فرعيَّة خاصَّة بالبُعد النفسيِّ:

1- معرفةُ الاتِّجاه العامِّ لأطفال العيّنة نحو اللغة العربية وتعلمها.
2- معرفةُ خصائص مكوِّنات اتِّجاه أطفال العيّنة نحو اللغة العربية وتعلمها.
3- معرفةُ الصُّعوباتِ التي تواجه أطفال العيّنة في تعلم اللغة العربية.
4- تحديدُ الإستراتيجيَّات التي تسهِّل تعلم اللغة العربية من وجهة نظر العيّنة.
5- دراسةُ بعض مظاهر العوامل النفسيَّة الأخرى التي تميِّزُ استجابات أطفال العيّنة في مقياس اتِّجاه أطفال العيّنة نحو تعلم اللغة العربية وتعلمها.
6- معرفة ما إذا كان منهاج البادية يحقِّق المعايير التي ينصُّ عليها وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسيِّ.

ثانيًا أهدافٌ خاصَّة بالبُعدِ الثقافيِّ:

1- التحقُّق من المدى الذي يحقِّقُ فيه منهاجُ البادية التوازنَ بين الثقافة المحلية
2- والثقافة العالميَّة والثقافة الإسلاميَّة العربية باعتبارها ثقافة اللغة الهدف.
3- معرفة الثقافة المسيطرة في منهاج البادية.
4- معرفة إلى أَيِّ حدٍّ يقدِّم منهجُ البادية البُعدَ الثقافيَّ الإسلاميَّ العربيَّ كبعد أساسيٍّ في تعليم اللغة العربية كلغةٍ إضافيَّة ثانية.
5- تحديدُ مدى مراعاةِ منهاج البادية للخصائص المرحلة العُمرية المستهدفة في تقديم الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة.
6- معرفةُ المكوِّنات الثقافية الإسلاميَّة العربية الطاغية في منهاج البادية ؟
7- ماهي بنود المناسبة لبناء قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ لمناهج تعليم الأطفال اللغة العربية لغيرالناطقين بِها.

حدودُ البحثِ:

- **الحُدود البشريَّة:**

من أجلِ تحقيق أهداف البحث اختير التلاميذُ من مرحلة التعليم الأساسيّ من صفِّ الرَّوْضة وحتَّى الصفِّ الثالث الابتدائيّ في معهد الغزالي بمدينة بريتوريا كعيّنة أولى للبحث الحالي.

- **الحدودُ الموضوعيَّة:**

من أهداف البحث الحالي دراسة البُعد الثقافي في تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها عن طريقِ تحليلِ المحتوى الثقافيّ لمنهاج البادية المقرَّر في مادة اللغة العربية كلغةٍ إضافيَّة ثانية في الصفِّ الثالث الابتدائيّ في معهد الغزاليّ بمدينة بريتوريا ومحاولة معرفة ما إذا كان هذا المنهاج يلبِّي معاييرَ وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسيّ. ومنْ ثَمَّ فإنَّ الحدودَ الموضُوعيَّة للبحث هو منهاج البادية لتعليم اللغة العربية للأطفالِ الناطقينِ بغيرها.

- **الحُدودِ المكانيَّة:**

بما أنَّ البحثَ وصفيٌّ تحليليٌّ والذي يَستخدمُ طريقةَ دراسة الحالة، فإنَّ الباحثة ستستخدم معهد الغزالي بمدينة بريتوريا في جنوب أفريقيا كمكانٍ لإجراء البحث.

- **الحدودُ الزمنيَّة:**

استغرق البحث المدَّةَ الزمنيَّة المستمدَّة من آخر سنة 2017 إلى سنةِ 2020

أدواتُ البحثِ:

من أجلِ تحقيقِ هدف البحث والإجابة على تساؤلاتِه سيتمُّ تطويرُ أداواتٍ خاصَّة به كما يمكنُ استخدامُها في أبحاثٍ مستقبليَّلة وهي كالتَّالي:

- استبيانُ قياس اتِّجاه أطفال العيّنة نحو اللغة العربية وتعليمِها.
- تحليلُ رسومات أطفال العيّنة حول فصل اللغة العربية.
- قائمةُ معايير المحتوى الثقافيّ لمنهاج تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرِها.

مصطلحاتُ البحثِ

- **المنهاجُ:**

خطَّة عامَّة تنظم عمليَّة التدريس وهو يشمل بالدراسة المدخلاتِ المخرجات وما بينَهُما منْ عملياتٍ تربوية أساسيَّة لا يمكنُ الاستغناء عنْها" كما يعرفُه جميل صليبا في المعجم الفلسفيّ أنه "خطة الدراسة لمجموعة من المواد الدراسية والخبرات العملية الموضوعة لتحقيق أهداف تربويةٍ وهو يشتمل على مجموعتيْنِ أساسيَّتيْنِ: المعلوماتِ المستمدَّةِ من التراث الثقافيّ لقيمتها الموضوعية ومجموعِ الخبرات التي يمارسُها الطفل بنفسه" (بوحوت، 2016) وتعرف الباحثة المنهاج بأنهُ خطَّة علميَّة مدروسةٌ تنظم مجموعة من المدخلات المتمثلة في الخبراتِ والأنشطة التربوية والمخرجات الخاصَّة بالأهداف التعليمية التي تتَّضحُ آثارُها على سلوكيَّات المتعلم لتحقيق حياة أفضل وما بينهما من عمليات وتفاعلات.

- **منهاجُ البادية:**

منهاجُ البادية لتعليم اللغةِ العربية للأطفال الناطقين بغيرها كتاب مطبوع غير منشور، طُبعَ عدَّة مرَّات في جنوب أفريقيا ويتكوَّن من أربعةِ أجزاء كلُّ جزء يخصُّ مستوى دراسيٍّ معيَّن حيثُ يشمل أربعَ مستوياتٍ دراسيَّة، السَّنةُ التَّمهيديَّة والسَّنة الأولى الابتدائية والسَّنة الثانية الابتدائية والسَّنة الثالثة الابتدائيَّة ومنْ ثمَّ فإنَّ المُدَّةَ المقترحة لكلِّ مستوًى منَ المنهاجِ سنةٌ دراسيَّةٌ كاملةٌ وتستهدف المستوى المبتدئ. يبلغُ متوسِّط عدد صفحات كلِّ جزء 50 صفحة تقريبًا مجمَّعة عن طريق التدبيس ومغلَّفة من الجهتيْنِ بورق مقوًّى ملوَّنٍ ومزيَّن بالصُّور ومطبوع عليه اسمُ المنهاج باللغة العربية من الجانب الأيمن واللغة الإنجليزية من الجانب الأيسر،أمَّا الورقُ الداخليُّ فهو ورق طباعةٍ عادي من حجم A4. يُستخدَم في الكتاب حروفُ الطباعة العادية ونوع الخطِّ Arial وحجم الخطِّ متنوع حسب التعليميات والنُّصوص لكنه عمومًا يتميَّزُ بالكِبر وذلك بسبب أنَّ الكتاب موجَّهٌ للأطفال.

يبدأ الكتابُ بمقدمة من كِلَا الجهتيْنِ، فمن جهة اليمينِ مقدمة باللغة العربية مختصرة ومنْ جهة الشمال مقدمة بالإنجليزية أكثر تفصيلًا لكن المقدمتيْنِ تساعد بشكلٍ كافٍ في التعامُل معَ الكتاب والفهرس باللُّغة الإنجليزية تعرض فيه عناوين الدروس والتي تتراوحُ في المتوسِّط من أربعِ إلى ستة وحدات حسب متطلبات كلِّ مستوى دراسيٍّ تدورُ حول مواقفَ من الحياة اليوميَّة للمتعلم في المدرسة أو في البيت أو غيرها من مواضيع في دائرة اهتمامه على شكل قصص أو حوارات أوأناشيد وتتبع بتمارين وتدريباتٍ متنوعةٍ تشمل المهاراتِ اللغويَّة الأربع ومكونات اللغة، حيث تبدأ كلُّ وحْدةٍ بمقدمة تعرضُ الأهدافَ الوحدة وعدد المفردات التي يتوقَّع من المتعلم أنْ يتعلَّمها وتنتهي بقائمة أو كشَّافٍ للمفردات بالعربية والإنجليزية ويُدمجُ مع كلِّ وحدة آياتٌ أوأحاديثُ أو قصصٌ من التاريخ الإسلاميّ عبر نصوص أصليَّة ومصطنعة تناسبُ موضوعَ الوحدة أو تحتوي على مفْرداتٍ من الوحْدةِ وذلك لربطِ اللغة العربية بالقرآن في ذهْن الأطفال وأنَّ مادَّةَ القرآنِ واللغة العربية يدعم بعضُهما البعضَ ومنِ استطاع أنْ يقرأَ اللغة العربيَّة

يستطيعُ قراءةَ القرآن. كتب الكتاب باللغة العربية الفصحى المعاصرة وبتشكيل كاملٍ. ينتهجُ الكتابُ الطريقة الانتقائيَّةَ حيث يدمجُ عددًا من الطرق والمداخل حسب الموقفِ التعليميّ والهدف التعليميّ للوحدة.

يستخدمُ الكتابُ الصُّورَ والرُّسوماتِ وكذلك الوسائط التكنولوجيَّة كمقاطعِ الفيديو واليوتيوب وشرائحِ العرضِ لشرح المفردات والنُّصوص والتقليل ما أمكنَ من استخدام اللغة الأمِّ وبعض الألعاب الإلكترونية اللغويَّة المصمَّمة خصِّيصا للكتاب أوالمنتقاة من الإنترنت إضافةً إلى البطاقات والملصَقات على حوائطِ الفصول كما يصاحبُ الكتابَ التعليميَّ قاموسُ المفردات الخاصَّة بالكتاب وكراسة للكتابة عليها والإجابة على التدريبات الخارجية والتي قد تشمل أسئلة الفهم أو التركيبات اللغوية وبعض القواعد اللُّغوية البسيطة إلى غير ذلك منَ التدريبات اللغوية والرُّسومات التي يقوم بها الأطفال لتدعيم المفاهيمِ اللغوية إلا أنَّها في الفصل التمهيدي يخصص لها كراسة رسمٍ مستقلةً.

مرَّ منهاجُ البادية بمراحلَ في التصميم تنوَّعت بين البحثِ النظريّ في الدراسات السابقة والنظريَّات العلميَّة والاطلاع على الكتب الدراسيَّة التي قدِّمتْ في مجال اللغة الأجنبيَّة ولفئةِ المتعلمين المستهدفة بلغتِهم الأُمِّ ومن ناحية أخرى صُمِّم هذا المنهاجُ من داخل الفصول التعليميَّة حيث كان المتعلِّمون مصدرَ الأفكار للتصمِيم ويتمُّ التعديل حسبَ استجاباتِهم وكذلك أخذت المُصمِّمةُ في الاعتبار آراءَ أولياء الأمور والمدرّسين على مدار 11 سنةً من التطبيق والتعديل والتقييم للمنهاج.

يستلزمُ المنهاج أنْ يكون المعلِّم ملمًّا باللغة العربية لأنَّه لا يستخدم الإنجليزية إلا في حدودٍ ضيّقة رغم وجود دليل للمعلم ومخطَّطات الدروس وصُور أيقونية توضيحية بجانب التعليميات لكن عدم الإلمام الكافي للمعلم باللغة العربية قد يشكِّل عائقًا في استخدام هذا الكتابِ.

ومن الناحية التطبيقيَّة فإنَّ المنهاج هو ضمْنُ الموادِّ المدرسيَّة التي تقدَّم في معهد الغزالي ومن ثَمَّ فهو مادة إجبارية لا اختيار للطالب، يخصَّص لها يوميًّا 30 دقيقةً.

تتراوحُ أعمارالطلبة ما بينَ 5 إلى 9- 10 سنواتٍ أيِ: المرحلةُ الأساسيَّة منَ التعليم الابتدائيّ في جنوب أفريقيا حيثُ تُدرس اللغة العربية كلغةٍ ثالثة في أغلب المدراس التي تقدِّمها كمادة إجبارية.

بالنِّسبة للطلبة فأغلبهم في المستوى الأوَّل أوالمبتدئ وأغلبهم لا يعرفُ لماذا يدرس العربية أصلًا لأنَّ الأطفالَ ينتمون إلى الأقليَّاتِ المسلمة في جنوب أفريقيا واللغة العربيَّة هي لغة أجنبية لكنْ لها معهم روابطُ روحيَّةٌ كما وضَّحتِ الباحثةُ سلفًا، ممَّا يجعل تحديد الهدف من تدريس اللغة العربية يقعُ على عاتق المعلم منْ أجل رفع دافعيَّة الأطفال لتعلم اللغة العربية خاصة أنَّ بعض الآباء يقاومُون فكرةَ تدريس العربية باعتبارها لغةً صعبةً.

أمَّا المنهاجُ فهو مكوَّنٌ من وحداتٍ مُسْتوحاةٍ من وثيقة المنهاجِ والتقويم الوطنيّ ((CAPSالذي أصدرتْهُ وزارةُ التعليم الأساسيّ من الصفِّ قبلَ الابتدائي (R) وحتى الثانويةِ العامَّة (الصف 12) لكن عدد الوحدات أقلُّ بكثير من الوحدات المخصَّصة للإنجليزيَّةِ كلغةٍ أولى والأفريكانس كلغة ثانيةٍ وبناءًا على

ذلك تتراوحُ الوحداتُ مابيْنَ 4 إلى 5-6 وحداتٍ في السَّنة.

الوحدة	الصفُّ
- وحدة أنا: التحية،السؤال عن الحال، الاسم، السِّنُّ البلد، الحي، النوع، الرياضة المفضلة اللون المفضل - الألوان (مستمرة طوال العام الدراسيّ) - الأرقام (مستمرة طوال العام الدراسيّ) - أفعالي الأولى (مستمرة طوال العام الدراسي)	الصفُّ
وحدة الرحلة	R
وحدة يوم السُّوق	
وحدة رمضان (تتمُّ مراجعة هذه الوحدة كلَّ سنة)	
وحدة العطلة	
وحدة جسمي	الصفُّ 1
وحدة المشاعر والأحاسيس	
وحدة العائلة	
وحدة البيت	
وحدة المطبخ	الصفُّ 2
وحدة الأشكال	
وحدة المدرسة	
وحدة الأدوات المدرسية	
وحدة الملابس	
وحدة المِهَنِ	
وحدة الفصول	الصفُّ 3
وحدة الطعام والشراب	
وحدة الحيوانات البرّيَّة	
وحدة السَّفر	
وحدة المواصلات	

جدول رقم (1) يبين الوحدات التعليمية المتضمنة في منهاج البادية في الكتب الأربعة

* تضافُ بعض المواضيع المرتبطة بالمناسبات المَوْسميَّة والسنوية ويغطِّي تدريسُها يومًا واحدًا فقط مثل يوم مانديلا وموسم الحجِّ.

- **إستراتيجيَّاتُ تعلم اللغة:**

إستراتيجياتُ تعلم اللغة هي الخُطواتُ أو الأساليب أو الطرق التي يتَّخذُها المتعلم في إنجازِ عملية التعلم عامَّةً واكتساب المهارات اللغوية الأربعةِ في لغةِ الهدفِ وعرَّفتها الباحثةُ أكسفورد 1988 بأنَّها الأداءات الخاصَّة التي يقومُ بها المتعلمُ ليجعلَ عمليَّة التعلم أسْهل وأسرع وأكثرَ إمتاعًا وأكثرَ ذاتيَّة التوجه وأكثر فعليَّةً وأكثر قابليَّةً على أنْ تطبَّقَ في مواقفَ جديدة (العارفين، 2009)

تعرّفُها الباحثة بأنَّها الإجراءات والعمليات التي يقوم بها وتصدر من المتعلم لتسهيلِ عمليَّة تعلم اللغة ومهاراتها وجعلها أكثر إمتاعًا وفعاليَّةً.

- **اللغة أجنبية:**

تعرَّفُ اللغة الأجنبية، بأنَّها اللغة التي لا ترتبط ببيئةِ المتعلم الاجتماعية أو الشَّخصيَّة وأنَّ تعلمَها يكون اختيارًا شخصيًّا إلا في حالات الأطفال الذين يتعلمون اللغات لأسباب أكاديميَّة أو مِهَنيَّة. (Punchihetti, 2013)

تعرّفُ الباحثةُ اللغة الأجنبية بأنَّها أيَّةُ لغةٍ لا يتحدَّثها المتعلِّم ولا بيئتُه.

- **اللغة الإضافيَّة الثانية:**

حسبَ وثيقة تقييم المناهجِ وتقرير السِّياسات التابع لوزارة التعليمِ الأساسيّ في جنوب أفريقيا فإنَّ مصطلحَ اللغة الأساسيَّة واللغة الإضافية يتعلق بمستوَى اللغة أيَّ بمستوياتِ الكفايَة التي تقدم بها اللغة في المدرسة وليس باللغة نفسها وهل هي لغة أمْ أم لا.

تعليم اللغة الإضافيَّة الثانية حسبَ الوثيقة نفسِها يستهدفُ اللغاتِ غيرالرَّسمية التي يتمُّ تقديمُها كمكوّنات أساسيَّة أواختياريَّة للمنْهج الدراسيّ والتركيز في هذا المستوى يكونُ على تطويرِ مهاراتِ الاستماع والتحدُّث ويستهدفُ مستوى اللغة الإضافية الثانية تحسينَ التواصل بين الأشخاص كما لا يتوقع من متعلم هذا المستوى أنْ يكون له بالضَّرورة معرفة باللغة عندمَا يلتحقُ بالمدرسة.(EDUCATION, 2016)

اللغة الإضافيَّة الثانية في هذا البحث، يُقصد به اللغة الثالثة التي تدرس في معهد الإمام الغزالي بعد اللغة الإنجليزية ولغة الأفريكانس.

- **الاتِّجاهُ:**

يُعرَّفُ الاتِّجاه في العادة بأنَّه الميلُ للاستجابة بشكلٍ سلبيّ أو إيجابيّ تُجاه مواضيعَ مثل فكرة أو شيء أو شخص أو موقف.(HOSSEINI, 2013)

تُعرِّفه الباحثةُ بأنَّه مفهومٌ ثلاثيُّ الأبعاد مكوَّن من بُعْد معرفيٍّ متعلق بالتصوُّرات والأفكار والمعلومات حول موضوع معيَّن وبُعدٍ وجدانيٍّ يتعلقُ بالمشاعر نحو ذلك الموضوع ثمَّ البعدِ السُّلوكيّ الإجرائيّ الذي يظهر من خلال السلوكيَّات والأنشطة التي يقوم بها الشَّخص والمتعلقة بموضوعِ الاتِّجاه.

- **وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات (CAPS):**

وثيقة المناهج الوطنية وسياسة التقييم (CAPS) هي وثيقة سياسيَّة واحدة وشاملة وموجزة مقدمة من قبل إدارة التعليم الأساسيّ لجميع المواد المُدْرجة في بيَانِ المناهج الوطنية للصفوف 12 - R. وأُصدِرَتْ هذه الوثيقة سنةَ 2012 كبديل للوثيقة القديمة التي تخصُّ المادة التعليميَّة والبرنامج الإرشادي للتعليم والدليل الإرشاديّ لتقييم الموادِّ أيْ: أنَّه جاء كبديلٍ لوثيقة 2002 من صفِّ الرَّوضةِ إلى الصفِّ 9 ووثيقة 2004 التي تشملُ الصفوفَ الثانوية (من الصفِّ 10 إلى الصفِّ12) حسب الموقع الحكومي الخاص بوزارة التربية والتعليم (https://www.education.gov.za/) (EDUCATION, 2016)

- **البُعدُ النفسيُّ:**

العواملُ النفسيَّة التي تؤثِّر في تعلم اللغة العربية تتكوَّن من عواملَ تخصُّ المتعلم ونموَّه وشخصيّتَه مثل: القلق والدافعيَّة والاتجاه والثقة بالنفس إلى غير ذلك وعواملَ أخرى تخصُّ مجموعةً من المفاهيم والمبادئ المشتقة من الدِّراسات النفسيَّة المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة مثل: علاقة اللغة باللغة الثانية واستراتيجيَّات تعلم وتعليم اللغات الثانية إلى غير ذلك.

سيركِّز البحثُ الحاليُّ على عواملَ نفسيَّةٍ مثل: الاتجاه ومكوناته الثلاثة واستراتيجيَّات التعليم والتعليم بجانبِ عواملَ أخرى ستُناقشها الباحثةُ في الإطار النظريّ وفصل النتائج.

- **البُعدُ الثقافيُّ**

عرَّف العالمُ البريطاني تايلور الثقافة بقوله: (ذلك الكلُّ المعقَّد الذي يتضمَّنُ المعرفة والعقيدة والفنَّ والأخلاق والقانون والعاداتِ وكلَّ المقوِّماتِ الأخرى التي يكتسِبُها الإنسان كعضْوٍ في المجتمع) وعرفتْها منظمة اليونسكو في مؤتمرها الخاصِّ بالثقافة: (الثقافة بمعناها الواسع يمكنُ أنْ يُنظر إليها على أنَّها جميعُ السِّمات الرُّوحية والمادِّية والفكرية والعاطفيَّة التي تميِّزُ مجتمعًا بعينه أو فئةً اجتماعيَّة بعينها وهي تشمل الفنون والآدابَ وطرائقَ الحياة كما تشمل الحقوق السِّياسية للإنسان ونُظم القيم والتقاليد والمعتقدات (جاسم، 2010)

وتعرّفها الباحثةُ بأنَّها: تلك المنظومة الكليَّة المتجدِّدة التي تميّزُ مجتمعًا عن آخرَ، تشمل القيمَ والمعتقداتِ والفكرَ ومظاهرَ السُّلوك وجميعَ مظاهر الإنتاج البشريِّ الخاصِّ بذلك المجتمع. هي السياق الذي يتحرَّك فيه الفرد والمجتمع ومن ثمَّ فهي توفِّر مادة خصبة لفهمِ وتفسيرِ المجتمع والفردِ.

البُعد الثقافيُّ في تعليم وتعلم اللغاتِ الأجنبيَّة هي المظاهرُ الثقافيَّة للغة الهدف والواجب إدراجُها وظهورُها في مناهجِ تعليمِ اللغاتِ الأجنبيَّة والتي تتكوَّن من الثقافة السَّطحيَّة الخاصَّة بالعناصر الواضِحة للعيانِ كالطعام وعاداتِه والملابسِ والإيماءاتِ والثقافة العميقة الخاصة بالعناصر التي لا تلاحَظُ مباشرة مثل: القيم والفكر إلى غير ذلك. والبُعدُ الثقافيُّ المقصود هنا في هذا البحثِ الحاليِّ هو المحتوَى الثقافيُّ لعناصر الثقافة السَّطحيَّةِ والثقافة العميقة لمنهاجِ البادية لتعليم اللغةِ العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرها والمعتمد في تعليم تلاميذ التعليم الأساسيِّ الابتدائيِّ في معهد الإمام الغزالي في بريتوريا بجنوب أفريقيا.

- **الثقافة الإسلاميَّةُ العربيةُ:**

ترى الباحثةُ الثقافةَ الإسلاميَّة أنَّها جميعُ السِّمات المميّزة للإنسانيَّة من مادِّيَّة ورُوحيَّة وفنيَّة ووجدانيَّة وتشملُ جميعَ المعارفِ والقيم والالتزاماتِ الأخلاقيَّة المستقرَّة فيها وطرائق التفكيروالإبداع الجماليِّ والفنيِّ والمعرفيِّ والتقنيِّ وسُبل السلوك والتصرُّف والتعبير وطرازالحياة والتي لا تتعارضُ مع مبادئ وقوانين الإسلام الحقيقية.

الدراسات السابقة

عرضُ الدِّراسات السَّابقة:

أوَّلًا: الدراساتُ التي تناولت البُعدَ النفسيَّ في تعليم وتعلم اللغة الاجنبية:

- **دراسات تناولت الاتِّجاه نحو مادة مدرسيَّة بصفة عامَّة ونحو تعلم اللغة الأجنبيَّة بصفة خاصَّة:**

- Addisu Sewbihon Getie,2020. Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language.

تهدفُ هذه الدراسةُ الكمِّيَّة والكيفيَّة إلى البحث عن العوامل التي تؤثِّر على اتِّجاه طلبة الصفِّ العاشر نحوَ اللغة الإنجليزيَّة كلغةٍ أجنبيَّة في مدرسة Debremarkos Comprehensive Secondary School في مدينة Debre Markos وطُبِّق استبيانُ البحث على عَيِّنة عشوائيَّةٍ مكوَّنة 103 طلابٍ واختير تسعة طلاب للمناقشة الجماعية المركَّزة كما قام الباحث باستجوابِ معلِّمي اللغةِ الإنجليزيَّة للصَّفِّ

العاشر خلصت النتائجُ أنَّ الطلبَة لهم اتِّجاهٌ إيجابيٌّ نحوَ اللغة الإنجليزيَّة وأنَّ هناك عواملَ إجتماعيَّةً أثَّرت بشكل إيجابيٍّ على اتِّجاه المتعلمين مثل: تأثير متحدثي اللغة الإنجليزية والأقران والوالدين وكذلك العواملُ المتعلقة بالسِّياق التربويّ مثل: الكتاب المدرسيّ والمصادر التعليميَّة كانَ لها تأثيرٌ إيجابيٌّ أما العوامل الأخرى المتعلقة بالسياق التربويّ مثل: الصفِّ الدراسيّ والبيئة التعليمية فكانَ لها تأثير سلبيٌّ على اتِّجاه المتعلِّمين نحو اللغة الإنجليزيَّة. (Getie, 2020)

- **مارتن إيسلييم،2014. نموُّ اتِّجاه نحو تعلم اللغة العربيَّة كلغة أجنبيَّةٍ عبر الطلبةِ الأمريكيِّين في الجامعة والمعهد.**

هدفت هذه الدِّراسةُ بشكلٍ أولي حول كيفيَّة تأثير الاتِّجاهِ نحو اللغة العربية كلغةٍ أجنبية على دافعيَّة الطلاب على تعلم اللغة العربية وعلى التزامهم بتعلُّم اللغة والهدف الثاني هو كشفُ تصوُّرات الطلبة حول اللغة المتحدَّثة واللغة المعياريَّة في الفصل وتأثيرها على نموُّ اتِّجاهاتهم كلغة أجنبيةٍ ودافعيَّتهم نحو تعلم اللغة العربيَّة ودراسة الثقافة العربيَّة. استخدم الباحثُ استبيانًا مكوّنًا من ثلاثةِ أجزاءٍ

وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج التاليةِ: هناك تطوُّر إيجابيٌّ لتصوُّراتِ الطلبة ليتعلموا اللغة العربيَّة المتحدثة ولكن كان للطلبةِ اتِّجاهٌ سلبيٌّ نحو تعلُّم اللغة العربيَّة المعاصرة واستخدامِها في الفصْل، كما شكَّلت الدَّافعيَّة الذَّرائعيَّة أهمَّ العواملِ التِي تدفعُ الطلبةَ لمتابعةِ درَاستِهم في المستوى المتقدِّم من اللغة العربيةِ. (Isleem, 2014)

- **الشينيدا علاء الدين Ashinida Aladdin، 2012. الاتَّجاهات والدوافع المحفِّزة والمثبِّطات لدى المتعلِّمين الماليزيِّين غيرِ المسلمين للغة العربية لغة أجنبيَّة في سياق التعدُّد الثقافي بماليزيا.**

هدفتْ هذه الدراسةُ إلى بحثِ الاتِّجاهات والدوافع المحفِّزة، والمثبِّطات لدى المتعلمين الماليزيين غير المسلمين للغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة في السِّياق الماليزيّ. اعتمدت الدِّراسة المنهج المختلط، واستخدمت الاستِبْيانَ والمقابلة شِبْهَ المنظَّمة لجمع البياناتِ التي شملتْ 207 و 20 طالبًا على التَّوالي.

تشيرُ النتائج إلى موقفِ العَيِّنةِ الإيجابيّ للغاية تُجاهَ اللغاتِ الأجنبيَّة، والموقف الإيجابي إلى حدٍّ ما تُجاهَ الناطقين باللغة العربية، وتُجاه تعلم اللغة العربيَّة. تمَّ عرضُ أربعة أنواع من التوجُّهات الأساسيَّة نحو تعلم اللغة العربيَّة. أعلى مرتبةً هي التوجيه الآليُّ، ممَّا يُشير إلى وجود سببٍ قويٍّ لتعلم اللغة العربيَّة لتلبية متطلباتِ الجامعةِ. تُظهر العَيِّنة موقفًا معتدلًا تُجاهَ التَّوجُّه الجوهريّ والتكامليّ في تعلم اللغة العربيَّة. كشفتْ ردودُهم أيضًا عن نوع جديدٍ من التَّوجُّهات، تمثَّل في العلاقة العرقيَّة لتعلم اللغة العربيَّة ، حيث يمكنُ لتعلم

اللغة العربيَّة أنْ يُعزّزَالعلاقة بين المجموعات العرقيَّة في ماليزيا. كشف موقفُ سياق التعلم الفوريّ للعَيّنةِ عن أهميَّة شخصية المعلم في تحفيزِ الطلاب. تُظهر النتائجُ التأثيرَ الكبيرَ لسياقِ التَّعلُّم على دوافعِ الطلابِ لتعلم اللغة العربيَّة. ترى عيّنَةُ البحثِ أنَّ طبيعةَ اللغة العربيَّة وصعوبتَها هي العاملُ الأكثرُ إحباطًا. ومَثَّلَ أسلوبُ التدريس وسلوكُ المعلمين العاملَ الثاني المثبّطَ للدافع. العوامل الأخرى المُستخْرَجة هي الفصولُ الدِّراسيَّة، والمواقف السلبيَّةُ تُجاه اللغاتِ الأجنبيَّة، والمواد الدراسيَّة، والطبيعة الإلزامية لبرنامج اللغة العربيَّة ، والدرجات المنخفضة ، والقيود الزمنيَّة، ونقص فرص التواصل باللغة العربية إلى غير ذلك. (الدين، 2012)

- **سعاد معروف،2010. اتِّجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسيْنِ في ضَوْءِ أنْماط الإدارة الصَّفِّية السائدة (دراسة ميدانية على عَيّنة من طلبة الصفِّ الأوَّل الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرَّسْميَّة والخاصَّة)**

هدفت الدراسةُ الوصفيَّة التحليليَّة إلى التعرُّف على اتِّجاهاتِ الطلبة نحو مادَّة اللغة الإنجليزيَّة والفرق بين هذه الاتِّجاهات لدى الجنْسيْنِ وعلاقة ذلك بالتَّحصيل فيها .كما هدفتْ إلى التعرُّف على آراءِ الطلبة نحو الإدارة الصَّفية السائدة، وعلاقته بالاتِّجاه نحو مادة اللغة الإنجليزيَّة. استخدمت الباحثةُ استبيانًا موجَّهًا للطلبة واستبيانًا موجهًا للمدرسين واختبارًا تحصيليًّا في مادة اللغة الإنجليزية لطلبة الصفِّ الثانوي وبلغ عدد الطلبة 420 في هذه العيّنة العشوائيَّة وعيّنة من المدرسين مكونة من 60 مدرسًا يدرّسون اللغة الإنجليزيَّة وكانتِ النتائج كالتالي، هناك فروق بين الجنْسينِ لصالح الذُّكورفي اتِّجاه مادة اللغة الإنجليزية ولكنْ لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة بين الجنسيْنِ في العلاقة بين التحصيل والاتِّجاه نحو مادة اللغة الإنجليزية وقد كشف البحثُ أيضًا عن عدم وجود علاقة إيجابيَّة بينَ الإدارة الصَّفية والاتجاه نحوَ مادة اللغة الإنجليزية. (معروف، 2010)

- **هادي محمد طوالبة وهاني حتمل عبيدات، 2012. اتِّجاهات طلبة المرحلة الأساسيَّة في الأردن نحوَ مباحثِ الدِّراسات الاجتماعية من خلال الرَّسم.**

هدفتْ هذه الدِّراسة إلى الكشفِ عن اتِّجاهات طلبة المرحلةِ الأساسيَّة في مديريتي تربية وتعليم لوائي بني كنانة والرمثا نحو مباحثِ الدِّراسات الاجتماعيَّة من خلال الرسم، حيث تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من1605 طالبًا وطالبةً منْ طلبةِ المدارس الأساسيَّة الممتدَّة من الصفِّ الرَّابع الأساسيّ وحتَّى العاشر الأساسيّ من العام الدراسي 2012 م، حيثُ تمَّ تحليل رسوماتهم التي تعكسُ اتجاهاتِهم نحو مباحث الدِّراسات الاجتماعيَّة، وقد تمَّ معالجتها إحصائيًّا من خلال حساب التكرارات والنِّسبِ المِئوية. وقد أشارت نتائجُ

الدِّراسة إلى أنَّ الطلبة في كلِّ صفٍّ دراسيٍّ من صفوفِ المرحلة الأساسية قد عبَّروا برسومات متنوّعةٍ تعكسُ مشاعرَهم واتجاهاتِهم الإيجابية أو السلبيَّة نحو مباحثِ الدراسات الاجتماعيَّة، كما أشارت النتائجُ إلى أنَّ ترتيبَ اتِّجاهات الطلبة الإيجابيَّة نحوَ مباحث الدراسات الاجتماعيَّة وفقًا للصفِّ الدراسيّ من الكتب الأكثر إيجابيَّةً إلى الكتب الأقلِّ إيجابية، قد جاء وفقًا للترتيب الآتي: الرابع الأساسي، والخامس الأساسي، والتاسع الأساسي، ثم العاشر الأساسي، يليه السادسُ الأساسيُّ، ثم السابع الأساسي، وفي المرتبة الأخيرة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي. (عبيدات، 2012)

- Jelena Mihaljević Djigunović ,2012.Attitudes and Motivation in Early Foreign Language learning

هدفتْ هذه الدراسةُ إلى معرفة اتِّجاه ودافعيةِ متعلمي اللغة الأجنبية من خلال مسحِ عدد من الدراسات الأروبية في المجال وعرضِ نتائج كلٍّ منها وأنواع الدِّراسات كمية كانتْ أو كيفية أوالمزيج بين الاثنين والطُّرق التي استُخدِمتْ والتقنيات وأدوات البحث المستخدمة من مقاييسَ واستبيانات

و المُلاحظة المباشرة للأطفال.

توصَّلتِ الدراسة إلى نتائجَ من أهمِّها أنَّ تلك الدِّراسات قدمت أدلة مقنعة حول أهميَّة البحوث حول الاتِّجاهات والدوافع عند الأطفال الصِّغار وأن هذا الموضوع يتَّصف بالتعقيد، كما أكدتْ تلك الدراساتُ أنَّ اتجاهات ودوافع المتعلمين الصِّغارهي ظاهرة لها طبيعة خاصةٌ وتتطلب مقاربة خاصة.أكدت الدراساتُ على الرَّابط بين عاملَيْ الاتِّجاه والدافعيَّة في مستوى التحصيل وأنَّ هذيْنِ العاملين يتأثران ـ إضافة إلى العوامل الشخصية والسياقية ـ بالتقدُّم في السِّنِّ ومن ثَمَّ فهما غير ثابتان. أمَّا من ناحية المقاربات المستخدمة فغلب عليها النزوع إلى الدَّمجِ بين الكَمِّيِّ والكيفيِّ والدراسات الطولية.(Djigunović, 2012)

- Sandra Shearn, 2003. Attittudes to foreign language learning in new zealand schools

هدفتْ هذه الدِّراسة لقياسِ اتِّجاه المتعلمينَ نحو اللغاتِ الأخرى غير اللغة الإنجليزيَّة ولغة الماوري، تكوَّنت العيِّنة من أطفال المدارس تراوح مستواهُم الدراسيُّ بين الصفِّ الثامن والتاسع وآباء متعلمي الصفِّ التاسع وعدد من المعلمين ، الهدف من الدراسة هو معرفةُ تصوُّرات واتِّجاه المتعلمين نحو تعلُّم اللغات الأجنبيَّة ومعرفة آراء المعلِّمين والآباء في إدْماجِ اللغات الأجنبيَّة في المدارس نيوزيلاندا وتجربتهم مع تعلمِها.

استُخدِم في هذه الدِّراسة استبيانٌ مع المتعلمين والحوارمع الآباء والمعلمين مع عمل مقارنةٍ بين نتائجِ الدراسة ونتائج دراسة مماثلةٍ أُجْرِيت في إنجلترا وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ المتعلِّمين وآباءَهم كان لهم اتِّجاهٌ إيجابيٌّ نحو اللغاتِ الأجنبيَّة وأن تعلُّمَ هذه اللغاتِ مرغوبٌ وممكنٌ لكثير من الأطفال وأنَّ السنَّ الأنسبَ لتعلُّم اللغة يجب أنْ يكونَ حواليْ سِنّ 7 سنوات. وجدت الدراسة أيضًا أنَّ البناتِ أكثرُ التزامًا بمواصلة تعلم اللغات الأجنبيَّة من الأولاد بسببِ الظروف الخارجيَّة كالتأثيرات الاجتماعية ومن ثَمَّ فإنَّ الاتِّجاه نحو اللغات يتأثَّرُ بعواملَ مختلفة كالضُّغوطِ الاجْتِماعيَّة والاضطرار إلى التَّخلِّي عن موادَّ دراسيَّةٍ أخرى يحبُّونَها من أجلِ مادة اللغة الأجنبيَّة لهذا عندما تكونُ مادة اللغة اختياريَّة فإنَّ المتعلِّمين يميلونَ للتخلِّي عنها.(Shearn, 2003)

- Claudia Navarro-Villarroel, 2011. Attitudes of young spanish-speaking students in two-way immersion programs

تهدفُ هذه الدراسةُ إلى قياس اتِّجاه الأطفال نحوَ اللغة الإنجليزيَّة واللغة الإسبانية والمدرسة والمعلمون في مدرستين من مدارس مقاطعتي ولاية مدفيست ومقارنته بأطفالٍ من نفس المقاطعة يدْرُسون الإنجليزية فقط ، كان أطفال العينة من المتحدِّثين باللغة الإسبانية والمشاركين في برنامج " two-way immersion" الإسبانيّ حيث يدرُسون الإنجليزيَّة كلغةٍ ثانية والإسبانية كلغة أم. تُعتبرُ هذه الدراسةُ، دراسةً تجريبيَّةً بعد خضوع أطفال عيّنةِ الدراسة للبرنامج السَّابق لسنتيْنِ متواصلتيْنِ واستخدَمت الدراسةُ استبْيانًا مختصرًا من النُّسخةِ المطوَّلة من أداة طُوِّرت لقياس اتِّجاه المتعلمين الرَّسميّين في برنامج " two-way immersion" في الصُّفوف العليا. خلصتْ نتائج الدراسة إلى أطفال العيّنة التجربية الذين خضعوا لتعلُّم اللغتين كانتْ لهم اتِّجاهات إيجابيةٌ نحو اللغات أكثرَ من العيّنة التي خضعت لتعلم الإنجليزيَّة فقط وبسبب اتجاهاتهم الإيجابية سيتطيعون المشاركةَ بفعالية في المجتمع دون أن يفقِدوا لغتهم الأمَّ (الإسبانية) وثقافتهم الأمَّ. (Navarro-Villarroel, 2011)

• دراساتٌ تناولتْ مكوّناتِ تعليم وتعلم اللغة الأجنبيَّة والعواملَ النفسيَّة الأخرى المؤثِّرة فيهَا:

- Beatriz RODRÍGUEZ LÓPEZ & Raquel VARELA MÉNDEZ, 2004. Models of Teaching Foreign Languages to Young Children.

يعتبرُ هذا البحثُ نوعًا من الدراسة المسْحيَّة تستهدفُ تعلمَ واكتسابَ الأطفال للغاتِ الأجنبيَّة منْ خلال

دراسةِ وتحليل الدِّراسات التي ساهمَتْ بشكلٍ فعَّال في هذا المجال خاصَّة في ظلِّ نقص الدِّراسات حول طُرق تدريس الأطفال اللغات الأجنبية وركَّزت الدِّراسة على الدِّراسات من سنة 1977 إلى 2001 وخلصت إلى أنَّ تعليم الأطفالِ اللغاتِ الأجنبيةَ هو أمرٌ إيجابيٌّ وممكنٌ بل ومطلوبٌ بشدة وأنَّ تعليم اللغة الأجنبيَّة يجب أنْ يُدمجَ مع الموادِّ الأخرى في المنهاجِ الدراسيِّ العامِّ حيثُ لا تبدو اللُّغاتُ الأجنبيَّة معزولةً لأنَّ الهدف أنْ نجعَلها واقعيَّة وطبيعيَّة للأطْفال. (MÉNDEZ, 2004)

- **محمد الخوالدة.2014، دافعيَّة تعلم اللغة العربيَّة لدى الناطِقِين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات"**

هدفتْ هذه الدراسةُ إلى الكشفِ عن مستوى دافعيَّة تعلم اللغة العربيَّة لدى الناطقينَ بغيرِها في الأردن، وما إذا كانتْ هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة 0.05 α=في دافعيتهم تُعْزَى لمتغير جنس الطالب، وجنسيته، والفترة الزَّمنيَّة التي قضاها في الأردن. ولتحقيقِ أهدافِ الدِّراسة تبنَّى الباحثون مقياسَ مانيوساك (Manusak,2010) للدافعيَّة نحو تعلم اللغة الأجنبيَّة، تكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من 90 طالبًا وطالبة منَ الطلبة الأجانبِ الذين ينتمون إلى جنسيَّات متنوِّعةٍ من الطلبة الملتحِقينَ ببرنامج تعليمِ اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركزَيِ اللغات في الجامعةِ الأردنية، وجامعة اليرموك في نهاية الفصل الثاني 2012/2013م.أظهرت نتائجُ الدراسة أنَّ مستوى دافعية الطلبة نحوَ تعلُّم اللغة العربية جاء مرتفعًا. وأظهرت النتائجُ كذلك عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة في الدرجة الكليَّة لدافعيَّة الطلبة تُعْزَى لمتغير الجنس، ولمتغير الجنسية، ولمتغير الفترة الزمنيَّة التي قضاها الطالبُ في الأردن. وفيما يتعلَّق ببُعْدَيِ المقياس، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة في مستوى الدافعية الوسيلية تُعْزَى لمتغير الجنسية بين طلبة كوريا من جهةٍ، وطلبة كلٍّ من الولايات المتحدة الأميركية والاتِّحاد الأوروبيِّ من جهةٍ أخرى، ولصالح طلبة كوريا، وفي مستوى الدافعية التكامليَّة تُعْزَى لمتغير الجنسيَّة بين طلبة الولايات المتَّحدة الأساسيَّة من جهةٍ، وطلبة كوريا وطلبة الاتحاد الأوروبيِّ من جهةٍ أخرى، ولصالح طلبة الولايات المتحدة الأميركية. كما أظهرت نتائجُ الدراسة عدم وجودِ فروق ذاتِ دلالة إحصائيَّة في مستوى الدافعيَّة الوسيلية والتكامليَّة للطلبة تُعْزَى لمتغيرَيِ الجنس والفترة الزمنيَّة.

- **خليل عبد الرحمن الفيومي،2012. مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسيَّة العُليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج (يجب أخذ معامل الثبات من الدراسة)**

هدفتِ الدراسةُ إلى الكشْفِ عن مستوى تمثيل كتبِ اللغة العربيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في الأردن للأسس الفلسفيَّة والنفسية للمنهاج. وشمل مجتمعُ الدراسةِ وعيِّنتُها كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العُليا، وطوَّر الباحثُ أداة تصنيفيَّةً لمعايير الأسُس الفلسفية والنفسية، تكوَّنت في صورتها النهائية من (48) معيارًا) واتَّخذت الدراسةُ من الجملة المفيدةِ وحْدةً لتحليل المحتوى. وتوصَّلت إلى أنَّ كتبَ اللغة العربية

عيّنةَ الدراسة تضمَّنت (1412) تكرارًا، مثلت الأسس الفلسفية منها (731) تكرارًا، والنفسية (681) ، وأنَّ توزيع معايير الأسس الفلسفية والنفسية في كتب اللغة العربية عيّنةِ الدراسة لم يخضعْ لنظام معيَّن يوازنُ ويربط بينها. (الفيومي، 2013)

- Shaukat Dawood, 2008.Teaching of the Arabic Language in South African Schools - Nature of Language and Methodology.

تهدفُ هذه الدراسةُ التحليلية إلى تحليل كتاب العربية للناشئين ومدى مناسبتِه للسِّياق الجنوب الأفريقيّ ومقارنةِ الطرق التقليدية والطرق الوظيفية في تعليم اللغة العربية في جنوب أفريقيا وتوصَّل الباحثُ إلى أنَّ الكتاب مناسبٌ ومقبول مبدئيًّا حيث يلبّي الهدف من التعليم الأوَّليّ ويعتمد على أسلوب التكرار كأداة تساعد على كسب الثقة ومهارت التواصل وكذلك الحواراتُ التي في الكتاب تساعدُ على لعبِ الأدوار في مواقف اجتماعية مختلفة لكن حسب الباحث فالكتاب يستهدف المتعلمين الأجانب الذين يعيشون في الثقافة العربية ومنْ ثمَّ فتوجد فقرات في الكتاب لا تلائم المجتمع الجنوب الأفريقي ومن ثمَّ اقترح الباحث تعديلَ الكتاب بطريقة تلائمُ المجتمع الجنوب الأفريقي. كما اقترح طرقًا واستراتيجيَّات لتعليم القواعد اللغوية. (Dawood, 2009)

- **عبد المنعم حسن الملك عثمان،2016. الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها.**

دراسةٌ وصفيَّة تتَّبع الأُطُرَ النظرية المتعلقة ببناء نصُوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجلِ إيضاح الأسُس الخاصَّة بتصميم النُّصوص التعليمية وبنائها واختيارها مسترشدًا بأقوال الخبراء والمختصين في هذا المجال وذلك بغرض وضع تصوُّر نظريٍّ لما يجبُ أنْ يكونَ عليه النصُّ التعليميُّ الذي يقدم للمتعلمين الناطقين بغير العربية وَفْق الإستراتيجيَّات العلميَّة الصحيحة والنتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسةُ: أنَّه يجبُ أنْ يكونَ المكوّن الثقافيُّ للنصِّ الموجَّه يُلبّي حاجاتِ المجتمع الإسلاميّ وأن يلبّيَ المكوّن اللغويُّ حاجاتِ الطلاب ودافعياتِهم وقدُراتِهم وأن يتنوَّع النصُّ التعليميُّ ما بين نصٍّ مصنوع وأصيلٍ من ناحية النصِّ التعليميّ الخاصِّ بتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية بصفة عامَّة وباللغة العربية على وجه الخصوص ومن حيث مصادرُ محتوى النصِّ التعليميّ يمكن أنْ تشمل ـ بجانب ثقافة اللغة ـ السِّماتِ المشتركةَ ما بين ثقافات المتعلمين. وختم الباحث بتوصياتٍ عند الشروع في اختيار نصٍّ أو تصميم نصٍّ تعليميٍّ مثل: تعرف خصائص الطلاب النمائية وخصائص البرنامج التعليمي وتحديد المواقف التعليمية. (عثمان، 2016)

- Yoones Tavoosy & Reza Jelveh,2019. Language Teaching strategies and Techniques used to support students learning in a language other than their Mother Tongue.

تهدفُ هذه الدراسة إلى ملاحظة وتسجيل وتحليل الاستراتيجيَّات والتقنيات التي يستخدمها المعلمون في وحدات التحقيق Unit of Inquiry لتعليم الأطفال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبيَّة أو كلغة إضافية ولخَلْق مصادر لبنك إستراتيجيَّات التعليم والأفكار والتِّقنياتِ من أجل أن يستخدمَه المعلمون عند إنجاز وتنفيذ الوحدات التعليميةUnit of Inquiry وللمساعدة على رفع الوعْي بتعلم اللغة عبْر برنامج التساؤل والتحقيق.شارك في الدراسة عشرة متعلمين تسعةٌ منهم يشتغلون في المدارس التي تُطبِّق برنامج السنوات الابتدائية والتي تستخدم الإنجليزية كلغة تعليمات، واستخدم لجمع المعلومات ملاحظةَ الدروس والحوار مع المعلمين والحوار مع منسِّقي برنامج السنوات الابتدائيَّةِ وملاحظات الميدانية. وخلصت نتائج البحث إلى أن بعض العوامل السياقيَّة تؤثِّر في تطبيق البرنامج. كما أنَّ معتقداتِ المعلمين ومستواهم الدراسيَّ وخبراتِهم في التعليم وتعليم اللغات والمستوى اللغوي للأطفال ونوع التفاعل بين المعلمين والمتعلمين في الفصل الدراسيّ، كلُّها عواملُ تحدِّد نوع اللغة والإستراتيجيَّات والتِّقنياتِ التي يستخدمونَها في الفصول الدراسية. (Jelveh, 2019)

- MUNIRA AHMED MALL, 2001. TEACHING OF ARABIC TO LEARNERS IN MUSLIM PRIVATE SCHOOLS IN SOUTH AFRICA AND BOTSWANA.

انطلقتِ الدِّراسة من مُنطلق أنَّ أكثر متعلمي اللغةِ العربية في جنوب أفريقيا لا يستطيعُون الوصُول إلى الكفاية التواصُليَّة ومن أجل ذلك قامتِ الباحثةُ ببحث حول العلاقة بين طريقة التدريس واكتساب اللغة العربية عن طريق استبيانٍ لتحديدِ طرق وتطبيقات تدريس اللغة العربية في جنوب أفريقيا. وأظهرتْ نتائجُ الدراسة التجريبيَّة أنَّ طريقة الترجمة والقواعد هي طريقة التدريس المسيطرة ولا يتعرَّض المتعلم للتفاعل مع متحدِّثي اللغة العربية ولا تتاح لهم فرصةٌ للتواصل باللغة العربية حيثُ يقضُون أغلبَ الوقت في الترجمة وتُستخدَم اللغة الوسيطةُ في تعليم اللغة العربية وليست اللغة العربية. (Mall, 2001)

- Yulia Koleva, 2018. Do Learners use Different Strategies for Learning Concrete vs. Abstract Nouns and Verbs?

تهدفُ الدراسةُ إلى البحث عن الإستراتيجيَّات التي يستخدمُها متعلمو اللغة الثانيةِ في حفظ معاني الأسماء والأفعال الملموسة والمجرَّدة ومدى إمكانية وجود فروقٍ بين المحسوس والمجرَّد، استَخدَمت الدراسةُ حوارًا ومقابلة مع المتعلمين أثناءَ حفظهم للمفردات. بلغ عدد أفراد العيّنة 27 متعلمًا وتوصَّلت النتائج إلى أنَّ أغلبَ الإستراتيجيَّات المشتركة المستخدمة في الأسماء والأفعال الملموسة والمجرَّدة تتمثل في تكرار الكلمات وكتابة الكلمات أو معناها ورابط الصوت والتدريب التراكُميّ والرموز التذكرية وفي فئة المحسوسات كان هناك سيطرةٌ للأسماء على الأفعال لكن لا توجد فروقٌ واضحة ذاتُ دلالة في استخدام الإستراتيجيَّات بين فئة المحسوسات من أفعال والأسماء وفئة المجردات من أفعال والأسماء لكنَّ الأفعال المجرَّدة تثيرُ عملياتٍ عميقةً ممَّا ينتج عنه استِخدامٌ أكثرُ للإستراتيجيَّات.(Koleva, 2018)

- **محمد حمدان الرقب، إعداد مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وإخراجها قراءة وصفيَّة نقديَّة لثلاثةٍ من كتب تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها.**

تهدفُ هذه الدراسةُ إلى البحثِ في آليَّةِ إعداد مناهج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وإخراجها على اعتبار أنَّهما، أي: (إعداد المناهج وإخراجها) يخضعان لمعاييرَ وأسُسٍ محدَّدة قامت عليها الدِّراسات والأبحاث والمؤتمرات ولكنَّ أغلبَ المؤلَّفاتِ لا يخضعُ لهذه المعايير فدعت الحاجة إلى تسليطِ الضَّوْءِ على أظهر هذه المعايير في ضَوْءِ المنهج الوصفيّ النقديّ، بوساطة تناوُل ثلاثة كتب تعليم للغة العربيَّة للناطقين بغيرها بالوصف والتحليل.

خلُصتِ الدراسةُ إلى بعض النتائج مثلِ:أنَّهُ ينبغي قبل البَدْءِ بإعداد الكتب أنْ يُعرِّف المؤلف بدواعي التأليف ولأي فئة يؤلِّف وأنْ يعكسَ الكتابُ فكرة المؤلِّفِ كما أرادها له وأنْ يكون محتوى الكتاب اللغويّ قائمًا على دراسات ومفادًا من قوائم الشيوع المعتمد وأنْ يكون محتوى الكتاب الثقافيّ مبْرزًا الحضارة الإسلاميَّة ولا يمنع من أن يُفيد من الحضارات الأخرى وأن يهتمَّ بكلِّ مهاراتِ اللغة وكلِّ مستوياتها بصورة تكامليَّة وأنْ لا يحول إلى كتابٍ دينيٍّ صِرْفٍ وأنْ يراعيَ حاجات الطالب الأجنبيّ النفسيَّةَ إلى غير ذلك من النتائج التي توصَّل إليها الباحث من تحليل ثلاثة كتب لتعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها. (الرقب، 2014)

- Anna Reva, 2012.The Role of Extracurricular Activities in Foreign Language Learning in University Settings.

تهدفُ هذه الدراسة دور الأنشطة الصَّفية في تعلم اللغةِ الأجنبية في الجامعاتِ الرُّوسية والكندية حيث

سلطت الضَّوْء على مجموعة من الأنشطة اللاصَفِّية التي تقدمُها الجامعة في كلا البلدين وبحث رأي الطلبة ومدرسي اللغات حول التأثير الملموس لهذه الأنشطة على اكتساب المتعلمين للغة والتعارُف الثقافي والدافعية لتعلم اللغة ومن أجل ذلك صمَّم الباحث استبيانيْنِ: أحدهما مخصَّص للطلبة (119 طالبًا) والثاني للمعلمين (14 معلمًا) ، أظهرت النتائجُ المشاركة الملحوظة للطلبة في هذه الأنشطة لكنْ أظهرت في الوقت نفسِه مشاكلَ في تنظيم وإدارة هذه الأنشطة كما أظهرت النتائجُ أنَّ الأنشطةَ اللاصفيَّة اللغويَّةَ تشكِّل جانبًا مهمًّا من برامجِ اللغات الأجنبيَّة وحياة الطلاب كما لها دوْرٌ إيجابيٌّ في كلِّ جوانب اكتساب الطلاب للُّغات. (Reva, 2012)

ثانيًا: الدراساتُ التي تناولت البُعدَ الثقافيَّ في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية:

- Indawan Syahri & Rini Susanti, 2016. An Analysis of Local and Target Culture Integration in the English Textbooks for Senior High School in Palembang.

تهدفُ هذه الدراسةُ إلى إيجاد نسبةِ إدماجِ الثقافة المحليَّة والثقافة الهدف (الأجنبية) في كتب اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية في بالمبانجPalembanواستُخدِمَ في هذه الدراسة تحليلُ المحتوى المكوَّن من 4058 فقرةً و2587 صورةً وبدأ تحليل البيانات بتصنيفها إلى بيانات خاصَّة بالثقافة المحليَّة وأخرى خاصة بالثقافة الهدف وتمَّ تحليلها باستخدام قائمةِ تحليل المحتوى الثقافيّ لبيرام Byram 1993 وأمَّا الصور فقسمت إلى صور للثقافة المحلية والثقافة الهدف وأظهرت النتائجُ من ناحية تحليل الفِقْرات أنَّ خمسة كتبٍ من الكتب المحلَّلة تحتوي على نِسَبٍ مئويَّةٍ من تمثيل الثقافة المحليَّة في فِقْرات القراءة وفي ناحية تحليل الصُّور أظهرت ستةُ كتب من الكتب المحلَّلة على استحياءٍ الثقافةَ الهدف. (Susanti, 2016)

- Yujie Shi and Xuebo Cui, 2019.A Comparative Analysis of the Cultural Content in Go for It and New Standard English.

تهدفُ هذه الورقةُ إلى تحليل المحتوى الثقافيّ للكتبِ والمصادر التعليمية الإنجليزيَّة في المدرسة المتوسِّطة من خلال مقارنة فئتيْنِ أو مجموعتيْنِ من المصادر التعليميَّة "New Standard English و"Go for It" لفحْص ما إذا كان هذان المِنْهاجان يُلبّيانِ متطلَّبات English Curriculum Standard for compulsory Education (2011). واستجواب الطلاب من خلال استبيانٍ لقياس الفروقات والتشابُهات بين الوعْيِ الثقافيّ لدى الطلاب المستخدمين لهذين المنهاجيْنِ. توصَّلت النتائجُ إلى أنَّ منهاجَ "New Standard English" ومصادره التعليمية يُلبّي تلك المعايير أكثرَ من "Go for It". والطلاب الذين يستخدمون "New Standard English" كانوا أكثرَ انتِباها للمعرفة الثقافية والتعليم الثقافي من الطلاب المستخدمين للمنهاج الآخر ولديهم استعدادٌ لامتصاص الثقافة الأمريكيَّة والإنجليزيَّة وكذلك وعيُهُم الثقافيُّ مرتفعٌ عن الطلاب الآخرين.(Cui, 2019)

- **بلقاسم عبد السلام اليوبي وصالح عياد الحجوري،2018.الثقافة المجتمعيَّة في مناهج تعليم اللغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخْرى دراسةٌ تحليليَّة تقويميَّة.**

يناقشُ هذا البحثُ ـ المَسْحيُّ والتَّقْويميُّ ـ العلاقةَ بين تعلُّم اللغة العربيَّة وثقافتها وأهميَّتها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ويُبيّن مدى الاعتناء بمكوّن" الثقافة المجتمعية "في ستِّ سلاسلَ من سلاسلِ تعليم اللغة العربيَّة من خلال رصْد المحتوى الثقافيّ في هذه السلاسل من خلال المقدِّمات والأدلة التي غالبًا ما تُوضعُ في بداية كلِّ كتاب من كتب السلسلة، ومن خلال تتبُّع المحاور والمضامين الثقافيَّة التي أثبتها المؤلِّفون في وحدات ودروس السلسلة .ويعرضُ إستراتيجيَّة مبنيَّة على أسس ومعايير علمية لتطوير المحتوى" الثقافيّ المجتمعيّ "في مناهج تعليم اللغة العربيَّة، ويقترح كيفية تفعيله تعزيزًا لفاعليَّته في التعليم والتواصُل اللُّغويّ والثقافيّ، بما يخدُم المجتمعَ العربيَّ على الصَّعيد الحضاريّ محليًّا وعالميًّا. وخلص البحث إلى أنَّ هذه الإستراتيجيَّات العَمليَّة والمبادئ التطبيقية لم تجدْ حظَّهَا من العناية الكافية في مناهجِ تعليم اللغة العربيَّة سواءٌ منها تلك التِي أُعدَّتْ في الوطن العربيّ، أو التي صُمِّمت في الغرب، وإن كانتْ بعضُ البرامج تعملُ على تقديم بعضِ الأنشطة ذاتِ الطابع الاجتماعيّ الثقافيّ، فهي تبقَى محصورة ومحدودةً لا تفي بالغرضِ حيثُ تمَّ تغييبُ الموضُوعاتِ الثقافيَّة التِي لها صلة بالواقعِ الثقافيّ الفعليّ للمتكلمين بالعربيَّة، ولم توفَّقْ في العناية بـ" الأنشطة الثقافيَّة المجتمعيَّة "الحقيقية، ولم تهتدِ إلى كيفيَّة تنفيذها في تعليم العربية وتعلُّم ثقافتها، وتطوير مهاراتها وهو غيابٌ يفسِّر عدم جلاء الفهم العمليّ لأساليب إدماجِ المكوّن الثقافيّ ضمن المحتوى اللغويّ، ويُبرزُ عدمَ وضوح المنهجيَّة التي يمكنُ سلوكُها من أجل تطبيق وتفعيل الأنشطة الثقافية من خلال الممارسة والفعل،وليس فقط عرض المفاهيم الثقافية وتعليمها مع ما لها من أهميَّة لا ننكرها طبعًا. واختُتم البحثُ باقتراح مجموعةٍ من الإستراتيجيَّات لتعّلم اللغة العربية وثقافتها بتطبيق مبادئ الانغماس والمشاركة والتعاوُن والتفاعُل من خلال التعلُّم بالخِدمة المجتمعيَّة. (الحجوري، 2018)

- **تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن،2012. معايير" المحتوى الثقافيّ "في تقويم كتب تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها: دراسة تحليليَّة لآراء الخبراء في ماليزيا.**

تهدفُ هذه الدراسةُ إلى تحليل آراء خبراء اللغة العربيَّة وتعليمها في ماليزيا تُجاه معايير" المحتوى الثقافي "في عمليَّة تقويم كتب تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها .وتتَّبع الدراسةُ منهجًا وصفيًّا وتحليليًّا حيث يتمُّ وصفُ الدراسات والمعايير الشائعة في مجال تقويم كتب تعليم اللغات واقتراحِ معاييرَ جديدةٍ مُطوَّرة من معايير رشدي أحمد طعيمة. ثمَّ تحليل آراء الخبراء نحوَ هذه المعايير المقتَرحة حيث إنَّهمْ يمثِّلون عدَّة جامعات وكليَّات ماليزيَّة تقدِّم برامج تعليم اللغة العربية في مستوياتٍ تعليمية مختلفة؛ البكالوريوس والماجستير والدكتوراه ومن بعض النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أنَّ معايير رشدي

طعيمة أهمُّ وأشهرُ الأدوات المعيارية التي استخدمت في ميدان تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجانبِ أدواتِ هارون حسيني، سكيورسو، جياكران موكوندان، المجلس الأمريكيِّ لمعلمي اللغات الأجنبية، ووزارة التَّربية الماليزيَّة في تقويم كتب تعليم اللغات الأخرى، كما تمَّ إجراء بعضِ التعديلات والإضافات والتحسينات على أداة رشدي طعيمة وبخاصَّة في قسم" المحتوى الثقافي وتدريسه". (الرحمن، 2012)

- **Rima Ajeng Rahmawati،2017. الأسُسُ الثَّقافيَّة في تعليم اللغة العربية.**

من أهدافِ هذا البحثِ، وصف تطبيق الأسُس الثقافيَّة في تعليم اللغة العربية والكشف عن المزايا الأسس الثقافية في تعليم اللغة العربيَّة ووصف عناصر الثقافة العربية المستخدمة في عمليَّة تعليم اللغة العربيَّة في المدرسة إسماريا القرآنيَّة المتوسِّطة الإسلاميَّة بندار لامبونج واسْتَخدم هذا البحثُ المدخلَ النوعيَّ لجمع المعلومات عن كيفية تنفيذ الأسس الثقافيَّة في تعليم اللغة العربية بمدرسة إسماريا القرآنيَّة المتوسِّطة الإسلاميَّة بندار لامبونج وتحليلها وتكوَّنت أدواتُ البحث لجمع البياناتِ من المقابلة مع رئيس المدرسة ومدرِّسة اللغة العربية، ثم الملاحظة لعملية التعليم في الفصل. توصَّلت الباحثةُ إلى نتائج تتلخَّصُ في تطبيق الأسُسِ الثقافيَّة في المحتوى تعليم عن المعرفة الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة بجانب الموادِّ المدروسة ومزايا الأسُسِ الثقافيَّة التي تسهِّلُ على التلاميذ فهْمَ المادَّة التعليميَّةِ بسرعة وسهولة وتؤثِّر إيجابيًّا في تطوير كفاءةِ ودوافع التلاميذ في تعليم اللغة العربيَّة وتمثلت العناصرُ الثقافة العربية الإسلاميَّة المستخدمة في تعليم اللغة العربية في مجموعة من العناصر مثل: الأحوال البيئيَّة والمجتمع العربيِّ، المحادثة العربيَّة، الأمثال العربيَّة، النغمات العربية، قصص الأنبياء والتاريخ الإسلاميِّ. (Rahmawati، 2017)

- **دانش محمدي وسكينه زارع نجاد،2018. تجليات الثقافة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.**

تهدفُ هذه الدراسةُ إلي فهم مكانةِ الثقافة في بعض كتبِ تعليم اللغة العربيَّة في إيران وخارجِها. تمَّ اختيارُ أربعةِ كتب تعليميَّة للغةِ العربيَّة (في 14 مجلَّدًا) ، وهي كتاب "العربية للعالم" من السعودية وكتب "اللغة العربية" و"الطريقة السَّهلة" و"گفتوگو" من إيرانَ. انتهجت الدِّراسةُ منهجَ تحليل المحتوي الكمِّيِّ حيث درست أوَّلًا الدراسات النظريَّة عن الثقافة في مجال تعليم اللغات الأجنبية واستخرجت قائمة للعناصرِ الثقافيَّة ثمَّ قام الباحثان بتحليل محتوى الكتب وَفْقًا لهذه القائمة. أظهرت النتائج بأنَّ التَّركيز في كتاب "العربيَّة للعالم" كان على الثقافة العربية والدولية، أمَّا الكتب الإيرانية فاهتمَّت بالثقافة الإسلاميَّة فقط وأهملتِ الثقافة العربيَّة العامَّة والثقافة العالميَّة والجوانبَ الأخْرى من الثقافة الإيرانيَّة. كما أنَّه لايوجد

توازُنٌ في توظيف العناصر الثقافيَّة حيثُ هناك اهتمامٌ ببعض العناصر مثل التاريخ والشخصيَّات التاريخيَّة وإهمالٌ للعناصر الأخرى كالفُنون والإعلام والعلوم والموسيقى والسينما والتعليم والتقاليد في هذه الكتب، أمَّا طريقة توظيف الثقافة فطريقة تقليدية حيث يتمُّ عرضُها في معظم الأحيان ضمن الحكايات التاريخيَّة دون دمْجِها في سياق استخدام اللغة. (نجاد، 2018)

- **عيسى عودة برهومة، 2014. الثقافة الإسلاميَّة في مقررات تعليم اللغة العربيَّة لغة ثانية.**

هدفتِ الدراسةُ إلى تحديد صوَرِ الثقافة الإسلاميَّة التي ينبغي أنْ تشتملَ عليها مقرَّراتُ تعليم اللغة العربيَّة لغة ثانية، وتحليل تلك المقرَّرات بُغْيةَ التعرُّف على تجلّيات صُورالثقافة الإسلاميَّة فيها. ولتحقيق ذلك استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ معتمدًا على أسلوب (تحليل المحتوى) الذي استدعى توظيفُه إعدادَ بطاقة تولَّت حصر المظاهر المتنوّعة لصور الثقافة الإسلاميَّة، وبطاقةٍ أخرى لتحليل المحتوى أُعِدَّت في ضَوْءِ البطاقة السابقة وتوصَّلت النتائجُ إلى أنَّ هناك تبايُنًا في إعداد مقرَّراتِ اللغة العربيَّة لغة ثانية وتمَّ تركيزُ مقرَّرالكتاب الأساسيّ على الجانب الدينيّ بشكلٍ كلّيٍّ، بينما تجاهل مقرَّرُالعربية للناطقين بغيرها هذا الجانبَ بشكل يكادُ يفصِلُه عن الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة وعدم التوازن في توزيع صور الثقافة الإسلاميَّة في عيّنَة الدِّراسة؛ إذْ تمَّ التركيزُ على مضامِينَ معيَّنَة، فجاء تَكرارُها عاليًا في حين أُهْمِلت صُورٌ أخرى فجاء تكرارُها منخفضًا، وهذا يعدُّ خللًا في التأليف يتعيَّن تداركُه وارتكزتْ صورالثقافة الإسلاميَّة على بعض العناصر مثل الوحدانية والعلم ونظرة الإسلام إلى الإنسان والموازنة بين الحاجات الماديَّة والروحيَّة وعمارة الأرض. (برهومة، 2014)

التعليقُ على الدِّراسات السَّابقةِ

في عرضِها للدِّراسات السَّابقة دمجتِ الباحثةُ بين الدِّراساتِ العربية والأجنبيَّة مُرتِّبةً إيَّاهَا حسب المحاورِ التالية: 1) دراساتٌ تناولتِ الاتِّجاه نحو مادَّة مدرسيَّة بصفةٍ عامَّة ونحْو تعلم اللغة الأجنبيَّة بصفةٍ خاصَّة. 2) دراساتٌ تناولت مكوّناتِ تعليم وتعلُّم اللغة الأجنبيَّة والعواملَ النفسيَّة الأخرى المؤثِّرة فيها.3) دِراساتٌ تناولتِ البُعدَ الثقافيَّ في تعليم وتعلُّم اللغة الأجنبيَّة. وتحت كلِّ محْورٍ رُتِّبتِ الدِّراساتُ من الأحدث إلى الأقدم، ركَّزت أغلبُ الدراساتِ على الطلبة الكبار خاصَّةً في المراحل العُليا والجامعات وأمَّا الأدواتُ المستخْدَمة لجمع البياناتِ فطغَى عليها الاستِبْيان والمقابلة ومعاييرُ تحليل المحتوى بالنِّسبة للبُعْد الثقافيّ واتَّبعت الدِّراساتُ في الغالب المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ كمنهاجٍ للدراسةِ.

توصَّلت الدِّراساتُ المتعلِّقة بالاتِّجاه نحو اللغات وتعلُّمها أنَّ هناك عواملَ تؤثِّر على هذا الاتِّجاه مثل:

العواملِ الاجتماعيَّة والعواملِ الشخصيَّة كالسِّنِّ والجنس والتعرُّض لأكثرَ من لغة والدافعيَّة خاصة الدافعيَّة الذرائعيَّة والسياق التربويِّ كأسلوب التعليم والمصادر التعليميَّة والبيئة التعليميَّة كشخصية المدرس وأسلوب تعامله.

أمَّا بالنسبة للعوامل الأخرى المتعلقة بالبُعد النَّفسيِّ في تعليم اللغات الأجنبيَّة خاصة اللغة العربية فتلخِّص الباحثةُ بعض النتائج المستنبطة فيما يلي:

- ضرورةُ دمْجِ تعليم اللغة الأجنبيَّة مع تعليم باقي المواد الدراسيَّة.
- الأسماء أسهلُ في تعلُّمِها من الأفعال لدى متعلِّمي اللغات.
- لا توجد فروقٌ بين الاستراتيجيَّات المستخدَمة في تعلم الأسماء والإستراتيجيَّاتِ المستخدَمة في تعلُّم الأفعال، إلا أنَّ الأفعال المجرَّدة تستثيرُ المزيدَ من الإستراتيجيَّات.
- تلعب الدافعيَّة دورًا هامًّا في تعليم اللغة الأجنبية.
- تؤثِّر عدَّة عواملَ في نوع إستراتيجيَّات وتقنياتِ التعليم التي يعتمدُها المعلِّم في تعليم اللغة الأجنبيَّة مثل: معتقداتِ المعلِّم ومستواه الدراسيِّ والمُستَوى اللغويِّ للمتعلمِين ونوعِ التَّفاعُل بين المعلِّمين والمتعلِّمين.
- تشكِّل برامج الأنشطة اللاصفِّيَّة دوْرًا مهمًّا في برامج اللغات الأجنبية حيث لها دورٌ في كلِّ جوانبِ اكتساب المتعلِّمين للغة.
- عدمُ خضوع معايير الأسس النفسيَّة والفلسفيَّة في مناهج اللغة العربية لنظام معيَّنٍ يوازن ويربط بين هذه الأسس.
- ضرورةُ التعرُّف ومراعاة خصائص الطلاب النَّمائيَّة وخصائص البرنامج التعليميّ والمواقف التعليميَّة قبلَ تأليف النُّصوص التعليميَّة التي يجبُ أنْ تخضعَ لإستراتيجيَّات علميَّة دقيقةٍ.
- ضرورةُ اهتمام المناهجِ بكلِّ مهاراتِ اللغة ومستوياتِها وأنْ يكون محتوى المنهاجُ التعليميُّ قائمًا على دراسات وقوائمِ شيوع المفردات في السِّياق الجنوب أفريقيِّ فإنَّ الطريقة المسيطرة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية هي الطريقة التقليديَّةُ أي: طريقَة القواعد والترجمة في المقابل تشهدُ مهارة التواصُل ضعفًا ملحوظًا وأما الكتب المستخدمة فلا يتناسبُ بعضُها مع السِّياق الجنوبِ أفريقيّ والثقافة الجنوب أفريقية.

في البُعد الثقافيِّ أظهرت نتائجُ الدِّراسات السَّابقة الأمور التالية:

- إهمال الثقافة الهدفِ لصالح الثقافة الأمِّ.

- عدم وجود توازُنٍ في عرض العناصر الثقافيَّة في مناهج اللغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة.
- غيابُ إستراتيجيَّاتٍ علميَّة دقيقة وفعَّالة في توظيفِ الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في عدَّة سلاسلَ لتعليم اللغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة والتي اقتصرتْ على عرضِ المفاهيم الثقافيَّة وتعليمها بشكلٍ صوريٍّ مع إهْمال الناحيةِ العمليَّة التطبيقيَّة وإهمال إدماج هذه الثقافة في تعليم اللغة العربيَّة.

بعد عرْض الدِّارساتِ السَّابقة والتعليق عليها نختمُ بخصُوصيَّاتِ الدراسة الحاليَّة التي تميَّزت بكونِها ركَّزت على المتعلِّمين الصِّغار في المراحل الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائيِّ والرَّوْضة لتدرس اتِّجاهَهم نحو تعلم اللغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّة وهذه تعتبر الدِّراسة الأولى من نوعِها في جنوب أفريقيا حسب علم الباحثةِ ومن ناحية البُعْد الثقافيِّ ركَّزت تحليلها على منهاج من مناهجِ اللغة العربية للأجانبِ والتي صُمِّمت خصِّيصا لصالح المتعلِّمين الصِّغار في السِّياق الجنوب أفريقيِّ وهذا الجانبُ أيضًا يعتبرُ سبقًا في البحوث التي أُجْريَت في هذا المجال في جنوب أفريقيا وغيرها حسب علم الباحثة. تميَّزهذا البحثُ ببناء قائمةِ معاييرتحليل المحتوى الثقافيِّ لمنهاجِ تعليم اللغة العربيَّة للأطفال النّاطقين بغيرِها.

بِنْية البحثِ ومكوّناتُه

ينقسِمُ البحثُ الحالي إلى إطاريْنِ: إطارٍ نظريٍّ تُعرض فيه مجموعةٌ من الدِّراسات السَّابقة وفصل خاص بالبُعد النفسيّ في تعليم وتعلُّم اللغة العربية كلغةٍ أجنبيَّة أو لغة إضافيَّة ثانية وفصل البُعدِ الثقافيّ في تعليم اللغة العربيَّة كلغة أجنبية ثم إطار إجرائيٍّ ينقسمُ إلى فصليْنِ: الفصلِ الإجرائيّ الخاصّ بالإجراءات المنهجيَّة وعرض البيانات ثم فصلِ عرض النتائج والتَّوْصياتِ والمقترحاتِ.

أوَّلًا: الإطار العام للبحث والدِّراسات السَّابقة

تشرح الباحثة في الاطار العام فكرة عامة عن البحث من خلال عرض مشكلته وتساؤلاته وأهدافه إلى غير ذلك والدراسات السابقة التي تعالج بعض متغيرات هذا البحث.

في الدراسات السابقة ستعرض الباحثةُ في هذا الفصل مجموعة منَ الدِّراسات السَّابقة وزَّعتْها على جُزئَيْن رئيسيْنِ:

- الدِّراسَاتُ التي تناوَلتِ البُعْد النَّفسيَّ في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية.
  - دراسات تناوَلت الاتِّجاه نحوَ مادَّةٍ مدرسيَّة بصفةٍ عامَّةٍ ونحو تعلم اللغة الأجنبيَّةِ بصفةٍ خاصَّةٍ.
  - دراساتٌ تناولتْ مكوّنات تعليم وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل النفسيَّة الأخرى المؤثِّرة فيها.
- الدِّراساتُ التي تناوَلتِ البُعْدَ الثقافيَّ في تعليم وتعلُّم اللغةِ الأجنبيَّة.

ثانيا: الإطارُ النظريُّ:

1- **الفصلُ الثاني:** البُعدُ النَّفسيُّ في تعليم اللغة العربيَّة وتعلُّمِها.

في هذا الفصل سيتمُّ عرضُ مسألة تعلُّمِ اللغة الأجنبيَّة واكتسابِها مع التَّركيزِ على البُعدِ النَّفسيّ، ومتعلِّمها والمُتعامِل معها وهو في هذه الحالة سيكونُ الطفل المتراوح عُمره من الخمس سنواتٍ إلى 10 سنواتٍ تقريبًا ومن هذا المنطلق فإنَّ هذا الفصل سيجيبُ على التساؤلاتِ التالية: ماهية اللغة وماهية محتوى تعلم اللغة الأجنبيَّة وكيفية تصمِيمِه (المنهاج) وماهيَّة متعلم اللغة الأجنبيَّة (خصائصُه وخصائصُ نُموّه) وكيفية تعلم وتعليم اللغة الأجنبية.

2- **الفصلُ الثالث:** البُعدُ الثَّقافيُّ في تعليم اللغة العربيَّة وتعلُّمها.

ستعرضُ الباحثةُ في هذا الفصل مختلفَ وجْهات النظرِ حول اللغة والثقافة ودوْرِ الثقافة في تدريس اللغة الأجنبيَّة كما ستعرضُ أيضًا تعريفاتِ الثقافة وخصائصَها وأنواعَها وغيرها مما يقرّبُنا إلى الهدف من

هذا الفصل وهو تقييم المحتوى الثقافي في منهاجِ البادية حيثُ سيكونُ بمثابةِ الإطار النظريّ الذي سيتمُّ الاستنادُ عليه لتكوينِ قائمة تقييم تراعي السِّياقَ الثقافيَّ الجنوب أفريقي والعربي الإسلامي وكذا الفئة العمرية الموجه لها منهاج البادية.

ثالثًا: الإطارُالإجرائيُّ والتطبيقيُّ:

1- **الفصلُ الرابع**: الإجراءات المنهجيَّة وعرضُ البيانات وتحليلها.

في هذا الفصل ستُعرضُ الخطواتُ الإجرائيَّة التي اتَّبعتْها الباحثةُ في هذا البحث بما في ذلك توصيفُ مجتمعِ البحثِ وعيّنتُه وأدواتُه وطرقُ إعدادها وأسلوبُ تقنينِها ومنهجه وطريقة تحليل النتائج إحصائيًّا.

2- **الفصلُ الخامسُ**:عرضُ النتائج والتوصياتِ والمقترحات البحثيَّة العلميَّة والعمليَّة.

يحتوي هذا الفصل على تحليل للنتائج التي توصلتْ إليها الباحثةُ من خلال تطبيقِها الأدواتِ البحثيَّة السابقة على عيّنةِ البحث وسيتمُّ هذا التحليل في ضَوْءِ الإطار النَّظريّ الذِي أسْهبَتِ الباحثةُ في الفصُول الماضية وفي ضَوْءِ نتائجِ الدِّراسات السَّابقة المعروضةِ سابقًا وغيرالمعروضة منْ أجل تفسيرها (أي: النتائج) تفسيرًا واقعيًّا وعلميًّا. وبناءًا على هذا التحليل ستلخِّصُ الباحثةُ ما توصَّلت إليه في نقاط مختصرة واضِحةٍ ثم ستجيب على أسئلة البحثِ وستبني توصياتٍ ومقترحاتٍ عمليَّةً علميَّةً للباحثين المهتمِّين بمجالِ البحثِ الحاليّ.

الإطارُ النَّظريُّ

الفصل الأول: البُعدُ النَّفسيُّ في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّةٍ (لغة إضافيَّة ثانية)

الفصل الثاني: البُعد الثقافيُّ في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغةٍ أجنبية/ لغة إضافيَّة ثانية (المحتوى الثقافيُّ: أُسُس بناءِه وتحليلُه).

الفصل الثاني:

البُعدُ النَّفسيُّ في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّةٍ

(لغة إضافيَّة ثانية)

الفصل الثاني: البُعْدِ النَّفْسِيّ فِي تَعْلِيمِ وَتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبيَّةِ كَلُغةٍ أجْنَبِيَّةٍ

مُقدّمةٌ

اللُّغَةُ ظَاهرَةٌ إنْسانيَّةٌ بالدَّرجَةِ الأُولَى وكَونُها ظَاهرَةً إنْسانيَّةً يجْعلُها بِالضَّرورَةِ عَمليَّةً دِينَامِيَّةً مُتَغَيّرَةً مُتَفاعِلَةً بِالإيجَابِ والسَّلبِ معَ ما حَوْلَهَا مِنَ الظَّوَاهرالاجتِماعيَّةِ والنَّفسيَّةِ والفِسْيولُوجيَّةِ وغَيرِهَا ومِنْ ثَمَّ فإنَّ التَّعَامُلَ مَعَها ليْسَ باليَسيرِ حيثُ تتَداخَلُ كلُّ تلكَ الظوَاهِرِ الخاصَّةِ بذاتِ المُتعاملِ والخَارجيَّةِ الخاصَّةِ بمُحيطِه وبِيئتِهِ. في هذا الفَصْلِ سيَتمُّ عَرْضُ مسْألةِ تَعلُّمِ اللغَةِ الأجْنبيَّةِ واكتِسابِها معَ التَّركيزعَلى البُعْدِ النَّفسيّ ومُتعلّمِها والمُتعامِلِ مَعَها وهُو في هذه الحَالةِ سيكُونُ الطِّفلُ المُتراوِحُ عُمرُهُ منَ الخَمْسِ سَنَواتٍ إلى 10 سَنواتٍ تقريبًا ومنْ هذا المُنطلَقِ فإنَّ هذا الفَصْلَ سيُجِيبُ عَلى التَّساؤُلاتِ التَّاليةِ: ماهيَّةُ اللُّغةِ ومَاهيَّةُ مُحتوَى تَعلُّمِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ وكيْفيَّةُ تصْميمِهِ (المِنْهاجُ) وماهيَّةُ مُتعلِّمِ اللُّغَةِ الأجنَبيَّةِ (خصَائصُهُ وخصَائصُ نمُوِّهِ) وكيْفيَّةُ تَعلُّمِ وتَعلِيمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ.

المِحْوَرُ الأوَّلُ: اللُّغَةُ، تعْريفُهَا ونشْأتُهَا وَخَصَائِصُهَا ومُكَوّناتُهَا

- **تَعْرِيفُ اللُّغَةِ:**

إنَّ اللُّغةَ ظاهِرةٌ إنْسانيَّةٌ بامْتيَازٍ، إنَّها كَما ذَكَرَجُبْرانُ خليلِ جُبرانَ مَظْهرٌ منْ مَظاهِرِالابتِكَارِفي مجْمُوعِ الأمَّةِ أو ذَاتِها، فإذَا هَجَعتْ قُوَّةُ الابْتكَارِ تَوقَّفتْ عَنْ مَسيرِهَا وفِي الوُقُوفِ التَّقَهقُرُ والمَوْتُ والانْدثَارُ ((النجار، 2017، صفحة 3).

اللُّغةُ مَجمُوعةٌ منَ الرُّمُوزِ تُمثِّلُ المَعانِيَ المُختلِفَةَ وهِيَ إحْدَى وسَائلِ النُّموِّ العقْليِّ والتَّنشِئَةِ الاجْتِماعيَّةِ والتَّوافقِ الانْفعاليِّ وهِيَ مظْهرٌ مِنْ مظَاهرِ النُّموِّ العَقليِّ والحِسّيِّ والحَركيِّ (زهران، 1982، صفحة 141)

يُعْتَبَرُ ابنُ جِنّيٍّ هُو أوَّلُ منْ أعْطَى تَعْريفًا واضِحًا للُّغَةِ عَكْسَ مَنْ سَبقُوهُ حيْثُ أَطْلقَ النُّحاةُ عَلى اللَّهجَةِ الخَاصَّةِ بقَوْمٍ ما (تمِيمٍ مَثلًا) اللُّغةَ وعَلى المُسْتوَى الأفْصَحِ للكَلامِ وأمَّا اللُّغَويُّونَ، فاللُّغةُ عنْدَهُم ذاتُ مَفْهومٍ خَاصٍّ وهُوالصَّنْعةُ الكَامِلةُ في تتَبُّعِ الكَلِمِ في العَربيَّةِ ومِنْ ثَمَّ فتُعْتَبرُ اللُّغَةُ عِنْدَهُمْ " العِلْمُ الذِي يَختَصُّ بجَميعِ الأَلفَاظِ العَربيَّةِ ودِراسَتِهَا".

يَرى ابْنُ جِنّيٍّ أنَّ مُصْطَلَحَ لُغَةٍ هُو مِنْ "لَغَا بمَعْنَى تَكلَّمَ، وقدْ عَرَّفَ المُصْطَلحَ بقَوْلِهِ: "أمَّا حدُّهَا فإنَّها

أصْواتٌ يُعَبِّرُ بهَا كلُّ قَومٍ عنْ أغْراضِهِمْ" (جني، 2006، صفحة 33)

قِراءَةُ التَّعْرِيفِ السَّابقِ تُعْطِي لنا صُورَةً واضِحَةً عنِ اللُّغَةِ عند ابْنِ جِنّيٍّ فَهيَ تَعنِي التَّكلُّمَ ويُعرِّفُها كِنتتْ بايك"**kenneth pike**" : بَأنَّهَا سُلوكٌ، ووَجْهٌ منْ وُجُوه النَّشاطِ البشَريّ الذِي يجِبُ ألَّا يُعامَلَ في جَوْهرِهِ مُنْفصِلًا عنِ النَّشاطِ البَشريّ"، وعنْدَ همبلوت هِي: "إنتَاجٌ فَرْديٌّ واجْتِماعيٌّ في آنٍ وَاحِدٍ، وهِي شَكْلٌ ومضْمُونٌ، وآلَةٌ ومَوْضُوعٌ، وهِي نظَامٌ ثَابتٌ، وصَيرُورَةٌ مُتَطوّرةٌ، وظَاهرَةٌ موضُوعيَّةٌ، وحَقيقَةٌ ذاتيَّةٌ ."(الملاحي، 2016)

ابْنُ خَلدُونٍ: اللُّغةُ فِي المُتعارَفِ عليْهِ هيَ عِبارَةُ المُتكلِّمِ عَنْ مقْصُودِهِ العِبارَةُ فِعْلٌ لسَانيٌّ ناشِئٌ عنِ القَصْدِ بإفَادةِ الكَلامِ تَصِيرُ مَلَكةً مُتقَرَّرةً في العُضْوِ الفَاعِلِ وهُو اللِّسَانُ وهُوَ في كُلِّ أُمَّةٍ حسَبَ اصْطِلاحِهَا (ابن خلدون، 2013، صفحة 336)

دي سُوسِير: تَنْظيمُ الإشَاراتُ وتَعْني كَلمَةُ تَنْظيمٍ مَجْموعَةً منَ القَضَايَا التِي تُحدِّدُ استِعمالَ الأَصْواتِ والصِّيَغِ والتَّراكِيبِ وأسَاليبِ التَّعبِيرِ النَّحْويَّةِ والمُعْجميَّةِ ضِمْنَ اللُّغةِ.

اللُّغةُ عِنْدَ الفَيلسُوفُ جُون سيرل هِي مَسْألةُ وقَائعَ مُؤسَّسيَّةٍ، فَهيَ المُؤسَّسَةُ البشريَّةُ الأسَّاسيَّةُ بمَعْنَى أنَّ المُؤسَّساتِ الأُخْرَى مِثلَ الزَّواجِ والحُكومَةِ والمِلْكيَّةِ الخَاصَّةِ تتَطلَّبُ اللُّغةَ أوْ صُوَرًا رمْزيَّةً مُماثِلةً للُّغةِ عَلى حينِ أنَّ اللُّغةَ لا تتَطلَّبُ المُؤسَّساتِ الأُخْرَى لوُجُودِها. (سيرل، 2011، صفحة 188)

اللُّغةُ عِندَ عُلماءِ النَّفْسِ "مَجْموعَةُ إشَارَاتٍ تَصْلُحُ للتَّعْبِيرِ عنْ حَالاتِ الشُّعُورِ....، أوْ أنَّهَا الوسِيلةُ التِي يُمكِنُ بوَاسِطتِها تَحليلُ أيَّةِ صُورَةٍ أوْ فكْرةٍ ذِهْنيَّةٍ إلَى أجزَائِها أوْ خصَائِصِها وتَركِيبُ هذهِ الصُّورةِ مرَّةً أُخْرَى في أذْهانِنا وأذْهانِ غِيرِنا عَبْرَ تَأليفِ كلِمَاتٍ ووَضْعُها في تَرتِيبٍ خَاصٍّ. (الموسى، 2016، صفحة 9)

تَنظُرُ اللِّسَانيَّاتُ الأحيَائيَّةُ (Biolinguistics) إلَى اللُّغةِ أنَّها بِوصْفِها موضُوعًا طبِيعيًّا يَتَجلَّى فِي قُدرَةٍ مَعْرفيَّةٍ تُعْتبَرُ مُكوّنًا منْ مُكوّنَاتِ الذِّهْنِ\ الدِّماغِ الدَّاخليَّةِ لدَى الإنْسَانِ (العامري، 2018، صفحة 22).إذنْ فَهِيَ بحَسبِهِمْ نسَقٌ أحْيائِي يَرتَبِطُ بأنْساقٍ أخْرَى لدَى الكَائِنِ البَشَريّ وبِالتَّحْديدِ بيْنَ أنْسَاقٍ قَادرَةٍ علَى إنْتاجِ الأصْواتِ وتَحلِيلِها كَالأنْسَاقِ السَّمْعيَّةِ والنُّطْقيَّةِ وأنْسَاقِ الفِكْرِ.

أما شومسكي فيَرَى أنَّ اللُّغَةَ صَوْتٌ ومَعْنَى ويَربِطُ بيْنَهُما نسَقٌ حَاسُوبيٌّ، هِي قُدْرةٌ مَعرفيَّةٌ مثلُ باقِي القُدُراتِ التِي يَمْتلِكُهَا الإنْسَانُ (العامري، 2018، صفحة 22) وهُوَ يُوافِقُ ابنَ خُلدونٍ بأنَّ اللُّغةَ مَجْموعَةٌ مِنَ القَوانِينِ المُرتَّبةِ لبِنائِها في نَسِيجِ الدَّوالِّ اللُّغويَّةِ لأنَّ " الذِي في اللِّسَانِ والنُّطقِ إنَّما هُو الألْفاظُ وأمَّا

المَعانِي فَهيَ الضَّمائرُ مَوجُودةٌ عِنْدَ كلِّ وفِي طوْعِ كُلِّ فكر" (الفيككي، 2002، صفحة 71)

اللُّغةُ ظَاهرَةٌ اجْتِماعيَّةٌ كامِنَةٌ في أذْهانِ أفْرادِ المُجْتَمعِ (علي م.، 2018، صفحة 53)

يَرَى دو سُوسِير أنَّ اللُّغةَ هي نِظَامٌ مِنَ العَلاماتِ system of signs عَكْسَ عُلماءِ أصُولِ الفِقْهِ الذِينَ يَرَوْنَ أنَّها نِظَامٌ منَ الدَّلالاتِ وقدْ جمَعَ كاتز فِي تعرِيفِهِ للُّغةِ آرَاءَ ونظرِيَّاتٍ عديدَةً في هَذا المَجالِ بمَا فيهِ رأيُ دو سُوسِير حيثُ عرَّفَ اللُّغةَ بوَصْفِها" وسِيلةٌ للاتِّصالِ ذاتُ عَناصِرَ مُركَّبةٌ نحْويًّا، موْجُودةٌ صَوْتيًّا لنَقْلِ رسَائلَ مُفيدَةٍ منْ مُتكَلِّمٍ إلَى آخَرَ" (الموسى، 2016، صفحة 10)

إذَا أخذْنَا في الاعْتِبارِ الثُّنَائِيَّاتِ الدِّيكارْتيَّةِ فإنَّ اللُّغةَ تَنتَمي إلى الجَانبِ العَقليِّ منْ ثُنائيَّةِ العَقْلِ والجَسَدِ ومِنْ ثَمَّ فَاللُّغةُ منْ هَذا المَنْظُورِ" نِظَامٌ إدْراكِيٌّ يُمثِّلُ بِبَساطَةٍ أشْياءَ العَالمِ الخَارجيّ. وتُدْعَى المِيكانيكيَّةُ التِي يتمُّ بوَاسطَتِها هَذا التَّمثُّلُ بِالإسْنادِ (REFERENCE) (ستوكويل، 2017، صفحة 40) ومِنْ ثَمَّ فإنَّ هَذا التَّعريفَ يُضْفِي طَابَعِ الإسْناديَّةِ على اللُّغةِ ويَنْظُرُ إليْهَا على أنَّهَا الآليَّةُ التِي نُدْرِكُ ونَتمَثَّلُ بِهَا العَالَمَ.

• خَصَائِصُ اللُّغَةِ:

إنَّ التَّعريفَاتِ السَّابقَةَ لا تُحدِّدُ مَاهيَّةَ اللُّغةِ فقَطْ بلْ تَمُدُّنَا بخَصائِصِها أيضًا وأهمُّ مَا يُمكِنُ استِخْراجُه منْ خصَائِصَ يتَمثَّلُ فِي أنَّ اللُّغةَ:

- ظَاهرَةٌ إنْسانيَّةٌ بحْتَةٌ
- ظَاهرَةٌ اجتِماعيَّةٌ ثقافيَّةٌ
- قُدْرةٌ مَعْرفيَّةٌ
- نظَامٌ منَ العَلامَاتِ والدَّلالاتِ
- أصْوَاتٌ ذاتُ مَعْنَى
- نِظَامٌ منَ الأصْواتِ بغَرَضِ التَّواصُلِ
- مَلكَةٌ إنسَانيَّةٌ شَبِيهةٌ بالصِّناعةِ شَأنُها شَأنُ الصِّناعَاتِ الأُخْرَى
- إنَّ السِّمةَ الخَاصَّةَ جدًّا باللُّغةِ هيَ سِمَةُ التَّرْميزِ- فالبَشرُ عنْدَهُم القُدْرةُ عَلى اسْتِعْمالِ شَيءٍ لتَمثِيلِ شَيءٍ آخَرَ أوْ تَصْويرِه أوِ التَّعبيرِ عنْهُ أو الرَّمْزِ لهُ.
- القُدْرةُ التَّولِيدِيَّةُ اللَّامُتناهِيةُ للنَّحْوِ ووجُودِ أفْعالٍ مُساعِدةٍ حسَبَ ماذَكَرهُ جون سيرل في كتَابِه السَّابقِ الذِّكرِ.
- وجُودُ طبِيعيَّةٍ تجْرِيدِيَّةٍ للُّغةِ تَتمَثَّلُ في عَالمِ الذِّهنِ الذِي يخْتزِنُ المُدرَكاتِ كمَا أشَارَ إليهِ المُوسَى

في مَرْجعِهِ السَّابقِ.

– وصَفَ مارك روبنسون وبيتر ستوكويل اللُّغَةَ أَنَّ لَهَا قابِلِيَّةً غَيْرَ مَحْدودَةٍ لِلإِبْداعِيَّةِ وأَنَّها مُقاوِمَةٌ للسَّيْطرَةِ عليْها منْ قِبَلِ أيَّةِ مجْموعَةٍ مُنْفرِدةٍ حتَّى لوْ كانَتِ المَجْموعَةُ قويَّةً مُسَيطِرةً إنَّها حسْبَهُما تبْدُو مُعقَّدةً ومَرنَةً وخاضِعَةً لعَددٍ هَائِلٍ منَ الضُّغُوطِ المُتَضارِبَةِ والمُتَمِّمةِ لبَعْضِها البَعضِ والتِي تَعْملُ عَلى صيَانَةِ نسِيجِها المُتَبَلورُ جيّدًا وتنَوُّعِها الأسْلوبيّ (ستوكويل، 2017، صفحة 17)

وفِي نقَاشِهِما لعَلاقَةِ اللُّغةِ بالمُجْتَمعِ ذكرَ المُؤلِّفانِ بأنَّ اللُّغَةَ واصِفَةٌ للعَالَمِ باعْتِبَارِها واسِطَةً بيْنَ الفِكْرِ والعَالمِ بلْ ذهَبَا إلى أعْمَقَ منْ ذلِكَ، إلى كونِهَا تأسِيسِيَّةً لَهُ.

أوْردَ جُورج يول فِي كتَابِه عنْ دِراسَةِ اللُّغَةِ الخَصائِصَ التَّاليَةَ للُّغَةِ (يول، 2017، صفحة 35):

- **الانْفِصالُ** Displacement: تسْمحُ اللُّغَةُ لمُستَخْدمِيهَا بالكَلامِ عنْ أشْيَاءَ وأحدَاثٍ ليْسَتْ حاضِرَةً في البِيئَةِ المُباشرَةِ التِي يتَكلَّمُونَ فيهَا بلْ يَسْتطِيعُ الإنْسَانُ الحَديثَ عنْ أشْياءَ لمْ يرَهَا
- **الاعْتبَاطِيَّةُ** Arbitrariness: لا تُوجَدُ علاقَةٌ أوْ صِلةٌ أيْقُونيَّةٌ بيْنَ الشَّكلِ اللُّغَويّ ومَا يَرْمزُ لهُ أوْ مَعْناهُ يعْنِي لا يُوجَدُ في شَكْلِ الحُرُوفِ وفِي أصْواتِ الكَلمَاتِ ما يَدُلُّ عَلى المَعْنَى الدَّلالِي للكَلمَةِ إلا مَا نَذَرَكتَقْليدِ الأصْوَاتِ الطَّبيعِيَّةِ مِثْلَ " خَرِيرٍ وصَرِيرٍ"
- **الانْتاجيَّةُ** Productivity: إنَّ عَددَ التَّعبِيرَاتِ المُمْكنَةِ في أيَّةِ لغَةٍ غَيْرُ نِهائِيٍّ والإنْسانُ يُبْدِعُ تعْبِيراتٍ وألفَاظًا جدِيدةً عنْ طَريقِ التَّلاعُبِ بالذَّخِيرةِ اللُّغَويَّةِ التِي يَمْتلِكُهَا.
- **التَّوريثُ الثَّقافيُّ** Cultural transmission يُولَدُ الإنْسَانُ بِاسْتِعْدادٍ لاكْتِسابِ اللُّغةِ لكنَّ هذا الاسْتِعدادَ لا يَخُصُّ لُغةً مُعيَّنةً في حَدِّ ذاتِها بلْ يكْتَسِبُ الإنْسانُ لُغةَ البِيئَةِ التِي نَشَأَ فيهَا بِغضِّ النَّظرِ عنْ أصْلِ والديْهِ فإذا نشَأَ الطِّفْلُ في أمْريكَا وهُو منْ أُصُولٍ عربيَّةٍ ولمْ يتَعرَّضْ للُّغةِ العرَبيَّةِ فإنَّهُ سيَتَحدَّثُ الإنْجلِيزيَّةَ والطِّفلُ الذِي ينْشأُ فِي عُزلَةٍ لنْ يُنْتجَ أيَّةَ لغَةٍ وهَذا النَّقلُ الثَّقافِيُّ لأيَّةِ لُغةٍ هُو جوْهريٌّ في اكتِسَابِهَا.
- **الثُّنائيَّةُ** Duality: ويُقْصَدُ بالثُّنائيَّةِ أنَّ اللُّغةَ تُنْظَمُ في مُسْتوَيانِ، الأوَّلُ هُو مُستوَى الأصْواتِ المُتمايزةِ والتِي إذا جُمِعتْ بِشكْلٍ مُعيَّنٍ تُنتِجُ معْنًى مُعيَّنًا ومِثالُ ذَلِكَ الأصْوَاتُ (ك- ت- ب) نَسْتَطِيعُ أنْ نَجْمعَها فِي مَعْنَى " كَتَبَ" أو بَكَتَ" مثَلًا ومِنْ ثَمَّ ننْتَقلُ إلى مُسْتَوَى المَعْنَي المُتَمَايز.

وأرْدَفَ خَصَائصَ أُخْرَى تُستَعْملُ في المُقارَنَةِ بيْنَ اللُّغَةِ وأنْظِمةِ الاتِّصَالِ الأُخْرَى (يول، 2017، صفحة 51):

- **القَابِلِيَّةُ للتَّزْييفِ** Prevarication يَسْتطِيعُ الإنْسَانُ الإشَارَاتِ اللُّغويَّةَ للغِشّ وقدْ تَحْمِلُ هذِه الإشارَاتُ معانِيَ زائفَةً
- **التَّخصُّصُ:** أيْ أنَّ اللُّغةَ مُتخَصِّصةٌ فِي وَظائِفَ مُعيَّنةٍ ولا يُمكِنُها القِيامُ بوَظَائفَ غَيرَهَا كالتَّنفُّسِ أوِ الأكْلِ.
- **التَّلاشِي السَّرِيعُ**: Rapid fade تُنْتَجُ الإشَارَاتُ اللُّغَويَّة سَريعًا وتخْتَفِي سَرِيعًا
- **عَدمُ الاتِّجاهيَّةِ**: No-directionality ليسَ للإشَارَاتِ اللُّغويَّةِ اتِّجاهٌ لازِمٌ ويُمكِنُ أنْ يَسْتقْبلَها أيُّ أحَدٍ فِي مَجالِ السَّمْعِ بلْ حتَّى في حَالِ انْعِدامِ الرُّؤيَةِ)
- **استِخْدامُ الجِهَازِ السَّمْعيِّ النُّطقيِّ**: تُرسَلُ باسْتِخدامِ أَعْضَاءِ النُّطْقِ وتُسْتَقبَلُ عنْ طَرِيقِ الأُذُنيْنِ.
- **التَّبَادُلُ**: حيْثُ يُمكِنُ لمُرسِلِ الإشَاراتِ اللُّغويَّةِ اسْتِقبَالُها أيضًا.

إنَّ الخصَائصَ التِي ذُكرَتْ آنفًا خاصَّةً الخصَائصَ الأُولَى لا تُوجَدُ غَالبًا عِندَ الحَيوانَاتِ فهِيَ خصَائِصُ تتفَرَّدُ بهَا اللُّغةُ البَشريَّةُ فالبَشرُ ومُنْذُ الطُّفولةِ عنْدَهُم القُدْرةُ عَلى التَّلاعُبِ بأَصْواتِ اللُّغةِ لخَلْقِ عدَدٍ غيرِمُتنَاهٍ مِنَ الكلِمَاتِ حَتَّى إنَّنا نجِدُ أنَّ الطِّفلَ البشَرِيَّ وهُو في مرْحَلةِ اكتِسَابِ اللُّغةِ يُنْتجُ كلِمَاتٍ جَديدةً ذاتَ مَعْنًى بالنِّسْبَةِ لهُ وكذَلكِ فِي عَصْرنَا الحاليِّ نَجِدُ أنَّ العَوْلمةَ وزِيادةَ التَّفاعُلِ البشرِيِّ بيْنَ الأقْطَارِ المُخْتلفةِ أدَّى إلَى ظُهورِ تَعَابيرَ ومُصْطلَحاتٍ جَديدَةٍ تمَامًا أو مُصْطلَحاتٍ منْ لُغاتٍ أُخْرى أكْثرَ منْ ذِي قَبلُ وكمَا أنَّ لدَيْهِم القُدْرةَ على التَّنقُّلِ في الزَّمانِ والمكَانِ اللَّازِمَيْنِ واللَّامكانَ باسْتِخدامِ اللُّغةِ واسْتِخْدامِ أصْواتِ اللُّغةِ بشَكْلٍ لا يَرتَبِطُ اعْتبَاطيًّا بمَعْنى تِلكَ الأصْوَاتِ ويَظْهرُ ذَلكَ فِي الاتِّجاهِ الجدِيدِ للاخْتِصَاراتِ التِي تَعُجُّ بهَا السَّاحَةُ الإعْلاميَّةِ والاقْتِصَاديَّةُ وغيْرُها خاصَّةً في اللُّغاتِ الأجْنبيَّةِ مِثلِ اللُّغةِ الإنجليزيَّةِ (UN) و(UNICEF) وغيْرِها ممَّا يسُوقُنا إلَى الحَديثِ عنْ دوْرِ الثَّقافةِ والتَّوريثِ الثَّقافيِّ في إنْتاجِ اللُّغةِ عنْدَ الإنْسانِ وإنْتاجِ الرُّمُوزِ اللُّغويَّةِ والاتِّفاقِ علَى اسْتِخْدامِها وكيْفيَّةِ اسْتخْدَامِهَا.

• خَصَائصُ اللُّغةِ العَربيَّةِ:

فِي مَرجِعٍ قَديمٍ حَدَّدَ حبيب غزالة بك (بك، 1935) خَصَائصَ اللُّغةِ العرَبيَّةِ، تُجْملُ البَاحثَةُ بعضَهَا فيمَا يلِي:

- **المُترادَفاتُ**: تَزْخرُ اللُّغةُ العربيَّةُ بالمُترادِفاتِ مِنَ المَعانِي وقدْ أَلَّفَ مَجْدُ الدِّينِ الفَيروزَباديُّ قامُوسَ" الرَّوْضُ المسْلوفُ" ذكَرَ فيهِ مُرادِفاتٍ وصَلَتْ للأَلْفِ ومِنَ الأمْثالِ المَشْهُورةِ مُرادَفاتُ الأسَدِ والجَمَلِ.
- **الاشْتِقاقُ**: منْ أهمِّ خَصَائصِ اللُّغةِ العربِيَّةِ ففِي العَربيَّةِ تخْتلِفُ الدَّلالةُ بيْنَ لفْظيْنِ بفارِقِ صَوْتيَّةٍ

واحِدةٍ كمَا في هَرَعَ وهرَبَ، نامَ ونالَ، أكَلَ ومَكلَ، كلَمَ وثَلَمَ، فَادَ وزَادَ، نقَدَ وفقَدَ، قَائمٍ ونَائمٍ وغيْرِها، وهذِه خَاصِّيَّةٌ تنْفرِدُ بِهَا العَربِيَّةُ دونَ اللُّغاتِ الأُخْرَى والاشْتِقاقُ هُو أخْذُ صِيغَةٍ مِنْ أُخْرَى معَ اتِّفاقِهِما في المَعْنَى والمَادَّةَ الأصْليَّةَ وهُو منْ أكْبرِ وسَائلِ نُمُوّ اللُّغةِ وتَوالُدِ مَوادِّها في حِينِ أنَّ أكْثرَ اللُّغاتِ تَسْتَعمِلُ اللَّواحقَ في الاشْتِقاقِ.

- **التَّفْصيلُ والتَّقْسيمُ**: يُعتَبرُ التَّقْسيمُ والتَّفصِيلُ حَسَبَ الكَاتِبِ مِنْ أهَمّ خَصَائصِ اللُّغةِ العربيَّةِ حيْثُ تُقسَّمُ الأشْياءُ أوِالخَاصيَّةُ إلى عِدَّةِ أقْسَامٍ فتُوجَدُ في اللُّغَةِ العَربيَّةِ أصْنافٌ وأقْسَامٌ للصَّوْتِ والحرَكاتِ وأوْصَافٌ عَديدَةٌ للمَطرِ والحُبِّ وغيْرِ ذلكَ ممَّا يَدلُّ على دَقائقِ المَعنَى وأسماها. إنَّ اللُّغةَ العربيَّةَ لُغةٌ حسَّاسةٌ جِدًّا فالتَّغْييرُ البَسِيطُ في حالِ الشَّيءِ مثلًا يُؤدِّي إلى تَغْييرِ الاسْمِ أوِ الصِّفةِ مثْلِ مراتِبِ الحُبِّ أوْ مرَاتِبِ اللَّيلِ إلَى غَيْرِ ذلِكَ.
- **التَّضَادُّ**: حيْثُ تَدلُّ الكَلمَةُ على الشَّيءِ وضِدِّهِ كالجَوْنِ فإنَّهُ يُطلَقُ على الأبْيَضِ والأسْوَدِ والمَوْلَى يَدلُّ على السَّيدِ والعَبدِ.
- **التَّعويضُ**: ومِثالُ ذلكَ باسْتِخْدامِ الفِعلِ المَاضِي في الحَاضِرأوِ المُستَقْبلِ أو بلَفْظِ المُسْتقْبلِ وهُو حَاضِرٌ أوْ إقَامةِ المَصْدرِ مَقامَ الأمْرِ " أتَى أمرُ اللهِ" " فضَرْبَ الرِّقابِ" وغِيرِهِ كثَيرٌ
- **المُثنَّى**: مِنْ خصَائصِ اللُّغةِ العَربيَّةِ بابُ الاسْمَيْنِ يَغْلِبُ أحَدُهُما على صَاحبِهِ لخِفَّتِه ولشُهْرتِهِ مِثلُ: العُمَرانِ والأبَوانِ (الأبُ والأمُّ) والقَمَرانِ (الشَّمسُ والقَمرُ) والمُشْرقَانِ (الشَّمسُ والقَمَرُ)
- **النَّحْتُ**: تَركِيبُ كَلمَةٍ منْ كَلمتَيْنِ فمَا فوْقَ مثلُ " المِشْلُوز" وهُو المَأخُوذُ منَ المِشْمشِ واللَّوْزِ و"جِلْمُودٍ" منْ جلَدَ وجَمَدَ وكذلِكَ المنْحُوتُ منَ الجُملةِ كالبَسْملةِ والحَمْدلةِ وقدْ قيلَ إنَّ الألْفاظَ الزَّائدَةَ عنْ ثلاثةِ أحْرُفٍ أكْثرُهَا مَنْحوتٌ.
- **الإدْغامُ والتَّخْفيفُ**: مِثلُ الإدْغامِ في بَرَّ وشدَّ وكَذلكَ التَّخفيفُ بالحذْفِ في " لمْ يَكُ"
- **الإضْمارُ**: إخْفاءُ كَلمَةٍ وإضْمارُهَا فيبْقَى مَعنَاهَا تقْديرِيًّا مِثْلُ: " أثَعْلبًا وتَفِرَّ" أيْ أتَرَى ثعْلبًا وتَفِرَّ.
- **جَمْعُ الجَمْعِ**: ونحْوُ ذلِكَ: رجَالاتٌ وبُيُوتاتٌ وفُتوحاتٌ....
- **التَّناسُبُ بيْنَ المعْنَى والاسْمِ**
- **البَديعُ**: أوعِلمُ البَلاغَةِ بأنْواعِهِ المُخْتلفَةِ مِثلُ الجِنَاسِ والتَّدْبيجِ والتَّوريَةِ وغيْرِهَا
- **الإعْرابُ**: ويُسْتَخْدمُ منْ أجْلِ التَّمايُزِ بيْنَ المَعانِي وإظْهارِ غَرضِ المُتكلِّمِ فالفَرْقُ بيْنَ "يخْشَى مُحَمَّدٌ زيْدًا" و"يخْشَى مُحَمَّدا زيْدٌ" حدَّدَهُ الإعْرابُ وتَمايُزُ الفَاعلِ منَ المفْعُولِ بِه.
- **الاعْتِراضُ**: اسْتِخدَامُ جُملةٍ بيْنَ الكَلامِ وتمَامِهِ منْ أجْلِ المَدحِ أو الدُّعَاءِ إلى غيْرِ ذلكَ نَحْوُ رأيْتُ حِمَارًا، أعزَّكَ اللهُ، يمْشِي في الطَّريقِ.

- **وظائِفُ اللُّغةِ:**

تتَّعدَّى وظَائِفُ اللُّغةِ الغَرضَ منِ استِخْدَامِها لكنْ يَبقَى التَّواصُلُ أهمَّ هدَفٍ ووَظيفَةٍ للُّغةِ حيثُ يَستَخْدمُ الإنْسانُ اللُّغةَ بكُلِّ أشْكَالِهَا منْ أجْلِ إيصَالِ رسَالةٍ إلَى المُسْتَمعِ أو المُخَاطَبِ واسْتِقبالِ استِجابَةِ المُسْتمِعِ أوِ المُخاطَبِ، كمَا تُسْتَخْدمُ اللُّغةُ في التَّفكِيرِ ولذَلكَ تُسمَّى بأدَاةِ التَّفكيرِ فالكَلامُ الدَّاخِليُّ لرَبْطِ النَّتائجِ بمُقدِّمَاتِها أوِالاسْتِدلَالِ المَنْطِقيِّ وغيْرِهِ منْ عَمليَّاتِ التَّفكِيرِ لهُوَ خَيرُ دَليلٍ عَلى تَعْريفِ اللُّغةِ بكَوْنِها أدَاةً للتَّفكيرِ بلْ يذْهَبُ بعْضُ المُنَظِّرينَ مِثلُ فيجوفسكي إلَى أنَّ اللُّغةَ تُحدِّدُ لنَا رُؤيَةَ الفَرْدِ للعَالمِ وهِيَ أداةٌ مُهمَّةٌ فِي تحْديدِ كيفَ سَيتَعلَّمُ الطِّفلُ التَّفكِيرَ

Schütz, Ricardo E. "Vygotsky & Language Acquisition." English Made .(in Brazil) <https: //www.sk.com.br/sk-vygot.html>. Online

إنَّ كُلَّ لُغةٍ هِي حَاملَةٌ لثقَافةِ مُجْتمَعِها وهِي رَمْزٌ منْ رُموزِ تلكَ الثَّقافةِ وأدَاةٌ للتَّعبِيرعنْها سَواءٌ في الإنْتاجِ الإبْداعيِّ الأدَبيِّ أو فِي طَريقَةِ التَّعبيرعَنِ الظَّوَاهرالثَّقافيَّةِ والاجْتِماعيَّةِ بلْ وعنْ أمُورِ الحيَاةِ اليَوميَّةِ العَاديَّةِ ولهَذا تُوصَفُ أنَّها تُسْهمُ في تَكْوينِ وتَعريفِ هُويَّاتِ الأفْرادِ (Clabaugh & Rozycki, 2007) مأخُوذٌ منْ (Rublik، 2017).

فِي نقَاشِهِ عنِ العقْلِ واللُّغةِ أدْرجَ جون سيرل (سيرل، 2011، الصفحات 183-184) خَمْسةَ أنْماطٍ مُخْتلفَةٍ منَ الغَاياتِ المُتَضمَّنةِ في الكَلامِ:

- **الغَايَةُ التَّقْرِيريَّةُ** المُتضمَّنَةُ في القَولِ والتِي تُقدِّمُ القَضيَّةَ بوَصْفِها تُصوِّرُحالةَ الوَاقِعِ في العَالمِ وتُبْنَى هَذهِ الغَايةُ عَلى الاعْتِقادِ فكُلُّ تَقْريرٍ هُو تَعْبيرٌ عَنِ الاعْتِقادِ ومِنْ أمْثلَتِها: التَّصْنِيفاتُ والتَّفسِيراتُ والأوْصَافُ.
- الغَايَةُ الثَّانيَةُ المُتضمَّنةُ في القَوْلِ هيَ **الغَايةُ التَّوجِيهيَّةُ** حيْثُ يكُونُ الهَدَفُ مُحاوَلةَ حمْلِ المُسْتمِعِ عَلى أنْ يَسْلُكَ طَريقًا تُوافِقُ مُحتوَى القَوْلِ مثْلُ الأوَامِرِ والالْتِماسَاتِ وغيْرِها.
- **الغَايَةُ الإلْزاميَّةُ**: وهِيَ إلزامُ المُتكلِّمِ بالتَّعَهُّدِ بسُلوكِ الفعْلِ المُتمَثِّلِ في مُحْتَوى القَوْلِ مِثْلُ الوُعُودِ والنُّذُورِ والتَّعَهُّدَاتِ.
- **الغَايَةُ التَّعْبِيريَّةُ** وهِيَ ببسَاطَةٍ التَّعْبِيرُعنْ شَرْطِ الإخْلاصِ فِي الفِعْلِ الكَلاميِّ وتَتضَمَّنُ الاعْتذَارَاتِ والتَّهانِيَ والتَّحِيَّاتِ وغيْرَها يَعْني مَا يدْخُلُ فيما يُسمَّى المُجَاملاتِ والآدابَ الاجْتمَاعيَّةَ.
- الغَايَةُ الخَامسَةُ وهيَ **التَّصْريحَاتُ التِي تتَضَمَّنُ إحْداثَ تَغْييرٍ في العَالمِ** مثلُ إعْلانَاتِ الاسْتِقالَةِ أو الإقَالةِ

أو مِنْ قَبِيلِ " أُعْلِنُكُما زَوْجًا وزَوْجَةً " أو " زوَّجْتُكَ نَفْسي" وغيرِ ذلكَ مِنَ المَنْطُوقَاتِ..

إنَّ الأَغْرَاضَ الخَمسَةَ السَّابقَةَ تنْطَلقُ مِنَ الأفْعالِ الكَلامِيَّةِ التِي تُشَكِّلُ وَحْدةً أساسيَّةً فِي اللُّغةِ وهِي تَصُبُّ أكثَرُها إنْ لمْ نَقُلْ كُلُّها فِي غرَضِ التَّواصُلِ أيِ الوَظيفَيَّةِ التَّواصُليَّةِ للُّغَةِ والمُتَضَمَّنةُ في نَوْعيَّةِ الرَّسائلِ التَّواصُليَّةِ المُتبَادلَةِ بيْنَ أطْرافِ التَّواصُلِ.

- **نَشْأةُ اللُّغةِ:**

قالَ اللهُ تَعَالَى في مُحكَمِ كتَابِه فِي سُورةِ الرَّحْمنِ، آية 4 {خَلَقَ الإنْسَانَ عَلَّمَهُ البَيَانَ} أيْ حسَبَ بعْضِ التَّفاسِيرِ كالجَلالَيْنِ والتَّفْسيرِ المُيَسَّرِ أو فِيمَا عرَضَهُ ابْنُ كثِيرٍ منْ آرَاءِ بعْضِ المُفسِّرينَ فَإنَّ المَقْصُودَ هُنا هُو الكَلامُ والنُّطْقُ أيْ خَلَقَ الإنْسانَ، علَّمَهُ البَيَانِ عَمَّا فِي نفسِهِ تَمْيِيزًا لهُ عنْ غيْرِهِ وهَذا مَا يتَّفقُ مَعَ بعْضِ المَعانِي التِي أوْرَدْناهَا في تَعرِيفِ اللُّغةِ ومِنْ ثَمَّ فإنَّ اللُّغةَ حسَبَ هَذِه الآيَةِ هيَ أوَّلا مِنَ الإعْجازِ الإلَهيِّ وثَانيًا هِيَ هبَةٌ وهبَهَا اللهُ سُبْحانَه وتَعالى لِلإنْسانِ ويُؤكِّدُ هذا المَنْحَى الآيَةُ رقْمُ منْ سُورَةِ البقَرةِ " وعلَّمَ آدمَ الأسْمَاءَ كُلَّهَا" أيْ أسْمَاءَ الأشْيَاءِ كلِّهَا بلْ وزَادَ بعْضُ المُفسِّرينَ بلْ علَّمَهُ سُبْحانَهُ وتَعَالَى أسْماءَ الذَّوَاتِ والأفْعالِ (جامعة الملك سعود للمصحف الإلكتروني) وكانَتْ هَذِه الأسْمَاءُ بلُغَاتٍ مُتنَوِّعَةٍ إضَافَةً إلَى اللُّغةِ العربيَّةِ فكَانَ آدمُ عَليْهِ السَّلامُ وأبنَاؤُهُ يتحَدَّثُونَ ثُمَّ تَفَرَّقَ أبنَاؤُهُ في الدُّنْيا وعَلَّقَ كُلٌّ منْهُم بلُغَةٍ مِنْ تلْكَ اللُّغَاتِ، ثمَّ ضَلَّتْ عنْهُ ما سِوَاهَا لبُعْدِ عَهْدِهمْ بِهَا (جني، 2006، صفحة 19) أيِ التَّقدُّمُ منَ اللُّغةِ الأوَّليَّةِ إلى اللُّغةِ المَنْطُوقَةِ النَّحْويَّةِ الحقِيقيَّةِ قدْ بدأَ منَ الهِجْرَاتِ الأُولَى المُتعَدِّدةِ مِنْ أفْريقْيَا.

قالَ ابنُ فارِسٍ أنَّ اللُّغةَ ويُقصَدُ بهَا لُغةُ العَرَبِ تَوقِيفٌ ودلِيلُهُ أنَّ " إجْماعَ العُلماءِ على الاحْتِجاجِ بلُغَةِ القَوْمِ فيمَا يَختَلفُونَ فيهِ أوْ يتَّفقُونَ عليْهِ ثمَّ الاحْتِجاجِ بأشْعَارِهِمْ ولوْ كَانَتِ اللُّغةُ تَواضُعًا واصْطِلاحًا لمْ يكُنْ أولئِكَ في الاحْتِجَاجِ بِهِمْ بأَوْلَى مِنَّا في الاحْتِجاجِ لوِ اصْطَلحْنا علَى لُغةِ اليَوْمِ ولا فَرْقَ" وكذَلكَ أدْرَجَ ابنُ فارِسٍ أنَّ أوَّلَ منْ كتَبَ الكِتَابَ العَربيَّ والسِّريانِيَّ والكُتُبَ كلَّها (آدَمُ) عليْهِ السَّلامُ قبْلَ مَوْتِهِ بثَلاثِمِائةِ سنَةٍ، كتبَها فِي طِينٍ وطبَخَهُ، فلمَّا أصَابَ الأرْضَ الغَرَقُ وجَدَ كُلُّ قَوْمٍ كتَابًا فكَتَبُوهُ فأصَابَ (إسْماعِيلُ) عليْهِ السَّلامُ الكِتابَ العرَبيَّ وكانَ (ابنُ عبَّاسٍ) يقُولُ أوَّلُ مَنْ وضَعَ الكِتَابَ العرَبيَّ (إسْماعِيلُ) عليْهِ السَّلامُ وضَعَهُ عَلى لفْظِه ومنْطِقِهِ (فارس، الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها، 1910، صفحة 7)

قَالَ بفِطْريَّةِ اللُّغةِ الكَثيرُ منَ المُتخَصِّصينَ مثلُ الفَيلسُوفِ اليُونانيِّ هيراكليت Heraclite إلَى الفَيلسُوفِ دوبونالد مرُورًا ببَعْضِ عُلماءِ فِقْهِ اللُّغةِ العرَبِ في القُرونِ الوُسْطَى كابْنِ فارِسٍ في كِتابِه الصَّاحِبِي (الوافي، 2004، صفحة ص 97،98) لكِنَّ الآياتِ السَّابقةَ مُجْملةٌ في مَعْناهَا ولمْ تُفصِّلْ كيْفَ

سَرَتْ تِلْكَ الهِبةُ الرَّبَّانيَّةُ فِي الإنسَانِ هلْ قَصَدَ سُبْحانَهُ وتَعالى بِهَا أَنَّهُ تعَالى منَحَ الاسْتِعْدادَ اللُّغويَّ للإنْسانِ والقُدْرةَ اللُّغويَّةَ ثُمَّ تَرَكَهُ بطَريقَةٍ أوْ بأُخْرَى يَتعَلَّمُ عَنْ طَريقِ التَّكيُّفِ والعَيْشِ في الطَّبِيعَةِ، إنَّ الأصْلَ الرَّبانيَّ للُّغةِ تقُولُ بِه أغْلبُ الأدْيانِ حتَّى الوَثنَيَّةِ منْها مِثلُ الهُنْدوسِيَّةِ التِي تَرَى أنَّ اللُّغةَ مِنْ تدَابِيرَ ساراسفاتي Sarasvati زوْجِ بَراهْما Brahmaخالِقِ الكَوْنِ حسَبَ اعتِقادِهِمْ.

أجْرَى الإنْسانُ مُندُ وقْتِ الفرَاعِنةِ تَجارُبَ عَلى الأَطْفالِ لمَعْرفَةِ أصْلِ اللُّغةِ ونَشْأتِها حيْثُ يتِمُّ عزْلُ الطِّفلِ عنْ باقِي البَشَرِ، ثُمَّ درَاسَةُ الأصْواتِ التِي يُصْدِرُونَها بعْدَ تلْكَ الأعْوامِ مِنَ العُزْلةِ إضَافَةً إلَى الأطْفالِ الذِينَ وُجِدُوا في الغَابَاتِ وترَبَّوْا معَ الحَيَوانَاتِ لكنَّ هؤُلاءِ الأطْفالَ لم يَسْتَطِيعُوا التَّكلُّمَ بعْدَ أنْ وُجِدُوا أوْ بعْدَ أَنِ انتَهَتْ عُزْلتُهُم.

ربَّما قدْ يكُونُ اللهُ سُبْحانَه وتَعالَى أمَدَّ الإنْسانَ بالقُدْرةِ اللُّغويَّةِ والاسْتِعْدادِ لتَعلُّمِ اللُّغةِ ومِنْ ثمَّ استَخْدمَ الإنْسانُ هَذهِ القُدرةَ لتَعلُّمِ اللُّغةِ منْ خِلالِ تقْليدِ أصْواتِ الطَّبِيعَةِ التِي سَمِعَها كمَا قالَ بِه جسبرن فِي كتَابِهِ الصَّادرِعامَ 1922م الذِي أَطْلقَ على هَذِه الفِكْرةِ اسْمَ نَظريَّةَ Bow_wow بو-وو (يول، 2017، صفحة 14،15) ورَأى ابنُ جِنّيِّ في كتَابِه الخصَائِصِ أنَّ هذَا رأْيٌ صَالِحٌ (جني، 2006) وقدْ يَكُونُ مِنْ تقْليدِ الأَصْواتِ التِي يُصْدِرُها الإنْسانُ نفسُهُ بشَكْلٍ غَريزِيٍّ عنْدَ التَّعبِيرِ عنِ انْفِعَالاتِه وعِندَ الجُهدِ العَضَليِّ سَواءٌ بشَكْلٍ فرْديٍّ أوْ منْ خلَالِ تفَاعُلِه معَ الآخَرينَ أثْناءَ التَّفاعُلِ الاجْتِماعيِّ.

أشارَ ابنُ جِنّيِّ إلَى مُعتَقدٍ يَظنُّ أصْحابُه أنَّ اللهَ قدْ خَلقَ مِنْ قبْلِنَا – وإنْ بَعُدَ مدَاهُ عنَّا- مَنْ كانَ ألْطَفَ منَّا أذْهانًا وأسْرعَ خَواطِرَ وهَذا المُعتَقدُ يُوافِقُ منْ ناحِيةٍ أوْ أُخْرَى نظَريَّةَ " الطَّفْرةِ" وخِصِّيصَةَ الضَّمِّ التِي قالَ بِها نعوم تشومسكي حوْلَ أصْلِ اللُّغَةِ حيْثُ يرَى هَذا الأخِيرُ أنَّهُ رُبَّما هناكَ أجْناسٌ عاشَتْ في منْطِقَةٍ صَغِيرةٍ في إفْريقْيَا قَبْلَ التَّاريخِ كانَتْ تتَّمتَّعُ بمظَاهِرَ جسْميَّةٍ عُلْيا وقدْ حَدَثتْ طَفْرةٌ ما فِي شخْصٍ ما مِنْ أفْرادِ تِلكَ المَجْمُوعةِ أيْ في دِماغِهِ ثمَّ ورَّثَهُ لأبْنائِهِ ومِنْ ثَمَّ تَمَّ انتِشَارُ تلْكَ الطَّفرَةِ والتِي تَعنِي بحَسَبِ تشومسكي أنَّها إجْرَاءٌ يُساعِدُنا عَلى أَنْ نأخُذَ أشْياءَ موْجُودةً في الذِّهنِ أومَفَاهيمَ منْ نوْعٍ كانَتْ قدْ صِيغَتْ منْ قَبلُ ثمَّ نَصُوغُ منْها أشْياءَ ذِهْنيَّةً أكْبرَ ووَفَّرَ وجُودُ هذِه الخَاصِيَّةِ أنوَاعًا غيْرَ نِهائيَّةٍ منَ التَّعْبِيرَاتِ المَبْنيَّةِ هَرَميًّا والأَفْكارِ.إنَّ هذِهِ النَّظريَّةَ التَّوْليدِيَّةَ التِي نظَرَ لهَا تشومسكي تَعُودُ في أصْلِها إلَى أعْمالِ ديكَارت الذِي يَرَى أنَّ اللُّغةَ فِطْريَّةٌ لدَى الجنْسِ البشَريِّ وتَكْمُنُ في ذهْنِ المُتكلِّم (العامري، 2018، صفحة 23) فهيَ بِالنِّسبَةِ لهُ مَوْهِبةٌ وهِبَةٌ تُميِّزُ الإنْسانَ عنِ الحيَوانَاتِ وأنَّ القُيُودَ المِيكَانِيكِيَّةَ التِي اعتَقدَ ديكارت أنَّها تَحْكُمُ كثِيرًا منْ عمليَّاتِ جِسْمِ الإنْسانِ لا يُمكِنُ أنْ تُفسِّرَ كلَّ شيءٍ عنِ الإنْسانِ الذِي يتَميَّزُ بحُريَّةِ الإرَادةِ وافَقَهُ فِي ذلِكَ فردريك ماكس موللر الفقِيهُ اللُّغَويُّ منْ جامِعَةِ أكسفورْد الذِي يَقُولُ إنَّ " اللُّغةَ هيَ حدُودُ ممْلَكتِنَا

ولنْ تَجرُؤَ بَهيمَةٌ عَلى اجْتِيازِها".

حذَا أوغَسْطينُ حَذْوَ دِيكارْت في نَظرَتِهِ للُّغةِ حيْثُ يصِفُ تَعلُّمَ اللُّغاتِ البشَريَّةِ كَما لوأنَّ الطِّفْلَ حلَّ ببَلدٍ غَريبٍ لا يَفْهمُ لُغةَ أهْلِه.أيْ كأنَّ لهَذَا الطِّفلِ لُغةً ولا يَفْتقِرُ إلَّا إلى لُغَةِ هَذا البلَدِ أو كَأنَّ هَذا الطِّفْلَ يَستَطِيعُ التَّفكِيرَ ولا يُعْوِزُهُ إلا الكَلامُ.

هَذا النَّصُّ الأغسطيني نَقلَهُ فتجنشتاين مُتَهكِّمًا مِنْهُ، بسَبَبِ اعتِقادِ القدِّيسِ أغسطينَ أنَّ الطِّفلَ يأتِي إلى هَذا العَالَمِ مُزوَّدًا بنِظَامِ تفْكِيرٍ وقدُرَاتٍ عَقليَّةٍ ولُغويَّةٍ جاهِزَةٍ، تَبنَّتِ العَديدَ منَ النَّظراتِ الباحِثَةِ في اكتِسابِ اللُّغَةِ عندَ الطِّفلِ خَاصَّةً المَدْرسةَ المَعْرفيَّةَ هَذِه النَّظرةَ كمَا ظَهرتْ هَذهِ النَّزعَةُ عندَ افلاطُونَ حيْثُ افتَرضَ امْتلَاكَ المَعْرفَةِ مُسْبقًا أو كمَا عبَّرعَنْها تشموسكي بكَوْنِها الإرْثَ الجِينيَّ (التَّكْوينيَّ) أوْالاسْتِعْدادَ الفِطْريَّ السَّابقَ ومِنْ ثَمَّ حَسَبَ رأيِهِ أنَّ المعْرفةَ اللُّغويَّةَ مُعْطاةٌ كُلُّها تَقْريبًا عنْدَ الوِلادَةِ ولا يَعْملُ المُحيطُ إلا عَلى تَحْريكِ هَذِه المَعْرفَةِ اللُّغويَّةِ كَي تَشْتَغلَ. (الحداد، 2014)

ويَعْتقِدُ فتجنشاين أنَّ فهْمَ اللُّغةِ يَسْتدْعِي مَهارَةَ التَّمكُّنِ مِنْ قَواعدِ اللَّعِبِ ومِنْ ثَمَّ فهُوَ يقْتَضِي عنْدَهُ معْنًى عمَليًّا أيْ معْنَى أنْ تكُونَ اللُّغةُ والفِعلُ فيهِ مُنْتمِيَيْنِ إلى نَمُوذجِ الألْعابِ اللُّغويَّةِ أيْ إلَى صُورِ الحَيَاةِ أيِ الإطَارِ المَرْجِعيِّ الذِي يتَعلَّمُ فيهِ المَرْؤُ السُّلوكَ عنْدمَا يتَدَرَّبُ علَى لُغةِ مَجْمُوعتِه لأنَّ اللُّغةَ في نَظَرِه هُوَ أمْرٌ تُحدِّدُهُ سَيْرورَةُ التَّواصِلِ الجَارِي في قَلْبِ جَماعَةٍ يتَقاسَمُ أعْضاؤُها كمًّا هائِلًا منَ المُمارَساتِ المُشْتَرَكَةِ. بتَصَرُّفٍ عنِ (الحداد، 2014) وهذَا الرَّأْيُ يأخُذنَا تمَامًا إلى النَّظريَّةِ المُعاكِسَةِ لمَا ذكَرْنا سَابِقًا وهي النَّظريَّةُ التِي يَرَى أصْحابُها بمَوْضُوعيَّةِ اللُّغةَ والتِي تَعْتَقدُ أنَّ اللُّغةَ قامَ الإنْسانُ بارْتِجالِها والتَّواضُعِ على استِخْدامِ ألفَاظِهَا وقدْ روَّجَ لهَذِهِ النَّظَريَّةِ الفيْلسُوفُ اليُونانيُّ ديموكريت DEMOCRITE وبعْضُ البَاحثِينَ في فقْهِ اللُّغةِ العربيَّةِ في العُصُورِ الوُسْطَى وفي العُصُورِ الحَديثةِ آدم سميث Adam Smith وريد Reid ودجلد ستويرات Douglas Stuart

أمَّا الجَاحِظُ فيَرى في كتَابِه الحَيوَان أنَّ اللُّغةَ بيْنَ الإلْهامِ والاصْطِلاحِ، في أوَّلِها إلْهامٌ منَ اللهِ للنَّاسِ جمِيعًا ولكِنْ مكَّنَ اللهُ النَّاسَ منَ الاشْتِقاقِ والتَّصرُّفِ بهَا، ودَليلُهُ في ذلِكَ أنَّه لوْ كانَتِ اللُّغةُ إلهَامًا لمَا تَمكَّنَ النَّاسُ منَ الاسْتِبْدالِ والاشْتِقاقِ ووَضْعِ كلِمَاتٍ جَديدَةٍ وإثْراءِ اللُّغةِ بألْفاظٍ جديدَة (عامر، تشرين أول/ 2017م). إذَنْ نَحنُ هُنا بصَدَدِ وِجْهتَيْنِ مُخْتَلفَتَيْنِ حَوْلَ مسْألةِ نشْأةِ اللُّغةِ، الأُولَى هِي فطْريَّةُ اللُّغةِ والثَّانيَةُ موضُوعِيَّتُها.

- **مُكوِّناتُ اللُّغةِ:**

تُقَسَّمُ اللُّغةُ كأيّ ظاهِرةٍ إنْسانيَّةٍ اجتِماعيَّةٍ مُركَّبةٍ ومُعقَّدةٍ إلى عِدَّةِ مُستَوياتٍ ومُكَوّناتٍ مُختَلفةٍ، لجَأ المُعاصِرُونَ إلى هذَا التَّقْسيمِ لتَسْهيلِ درَاستِها وفهْمِها وأمَّا قدَيمًا فَقَسَّمَ ابنُ خَلدُونٍ مُكوّناتِ اللُّغةِ (أركانَ اللِّسانِ العَربيّ) إلى أربَعَةِ مُكوّناتٍ اللُّغةِ والنَّحوِ والبَيانِ والأدَبِ ويُقَدِّمُ النَّحْوَ على هَذِه المُكوّناتِ أوِ الأرْكانِ إذْ يَرَى أنَّهُ أهَمُّ منَ اللُّغةِ نفْسِهَا فَالجَهْلُ بالنَّحوِ منْ وِجْهةِ نظَرِه يُعِيقُ التَّفاهُمَ (ابن خلدون، 2013)

يَنْدرِجُ تحْتَ هذِهِ المُسْتَويَاتِ، الأصْواتُPhonetics ومُسْتوَى الصَّرْفِ Morphology ، ومُسْتوَى النَّحْوِ Syntax، ومُسْتَوَى المُفْرَداتِ Vocabulary (علي ع.، 2020، صفحة 103)

ويَذْهبُ آخرُونَ إلى تقْسِيمٍ على أسَاسِ المُكَوّنَاتِ كمَا يلِي:

- **مُكوّنٌ فيزيولوجيٌّ**: المَادَّةُ الصَّوتِيَّةُ
- **مُكَوّنٌ تَجْرِيدِيٌ حَاسُوبِيٌّ**، تكْوينُ الكَلِمَاتِ صَرْفيًّا وبِنَاءُ الجُمَلِ تَركِيبيًّا.
- **مُكَوّنٌ ذهْنِيٌّ تَصَوُّريٌّ**: تُمَثِّلُ دَلالاتِ الكَلمَاتِ والعِبارَاتِ

لكِنَّ قِرَاءَةً خَاطِفةً للتَّقْسِيمَيْنِ السَّابقَيْنِ تُظْهِرُ أنَّ المَقْصُودَ واحِدٌ معَ اخْتِلافِ المُسَمَّياتِ.

وهَكذَا يَبْني علْمُ اللُّغةِ الحَديثُ مُعْظمَ نمَاذِجِه عَلى أسَاسِ ثُنائيَّةٍ مُتَشَابِهةٍ، فيُمَايزُ بيْنَ اللُّغةِ باعْتِبارِها نِظَامَ العَلامَاتِ الذِي يُشَكِّلُ الجَانبَ المُجرَّدَ منَ اللُّغةِ وبَينَ الكَلامِ الذِي هُو الأصْوَاتُ المَادِّيَّةُ الفِعْليَّةُ أوالإشَارَاتُ التِي تُؤَدِّى فِي العَالَمِ. (ستوكويل، 2017، صفحة 87)

تتَكَوَّنُ درَاسَةُ اللُّغةِ منْ أرْبعَةِ عُلومٍ، الصَّوتيّ والصَّرفيّ والنَّحْويّ والدِّلاليّ حيْثُ يعْنِى علمَ الأصْواتِ بأصْوَاتِ اللُّغةِ منْ جَوانِبَ مُختَلِفةٍ دُونُ التَّركِيزعلى نَاحيَتِها الوَظِيفيَّةِ في شِقِّهِ الأسَاسِيّ أمَّا إذا أُدْمِجَ الشِّقُّ الوظِيفيُّ لتلْكَ الأصْواتِ فيُطْلَقُ عليْهِ علمُ الأصْواتِ الوَظِيفيُّ.أمَّا الصَّرْفُ Morphology فهُوَعلْمٌ يَدْرسُ الوَحَداتِ الصَّرفيَّةَ والصِّيغَ اللُّغَويَّةَ، يُعالِجُ علْمُ النَّحوالتَّراكِيبَ اللُّغويَّةَ ومَا يتَّصلُ بهَا منْ خَوَاصَّ وأمَّا علْمُ الدِّلالةِ فَيدْرُسُ المَعانِي ومُشكِلاتِها سَواءٌ أكانَ مقْصُورًا على دِراسةِ مَعاني الألْفاظِ المُفرَدةِ أمْ علَى دِراسَةِ معَانِي المُفرَداتِ والجُملِ والعِباراتِ. بتَصرُّفٍ عنِ (النجار، 2017، صفحة ص 12)

تَحدَّثْنا سَابقًا عنِ اللُّغةِ ونشْأتِها وخَصائِصِها ومُكوّنَاتِها ورَكَّزْنا عَلى اللُّغةِ العربِيَّةِ باعْتبارِها اللُّغةَ التِي يدُورُ حوْلَها البَحثُ الحَاليُّ وبِما أنَّنا نبحَثُ فِي تعلِيمِها كُلغَةٍ أجْنبيَّةٍ فإنَّنا سَنُناقِشُ في بقيَّةِ هذا الفَصْلِ أرْكانَ العَمليَّةِ التَّعلميَّةِ لُّغةِ العرَبيَّةِ للأطْفالِ النَّاطِقينَ بغَيْرِها مُبْتَدئِينَ في ذَلكَ بالمِنْهاجِ ثمَّ المُتَعلِّمِ ضِمْنَ عمَليَّةِ تَعليمِهِ وتَعلُّمِهِ.

المِحْوَرُ الثَّانِي: مِنْهاجُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ كلُغَةٍ أجْنبيَّةٍ

1- تعْرِيفُ المِنْهاجِ:

"مجْمُوعةُ الخِبْراتِ التَّربويَّةِ التِي تُهيّؤُها المَدرسَةُ للتَّلاميذِ داخلَها أوْ خارِجَها بقَصْدِ مُساعَدتِهمْ على النُّموِّ الشَّاملِ في جَميعِ الجوَانِبِ العقْليَّةِ، والثَّقافيَّةِ، والدِّينيَّةِ، والاجْتِماعيَّة، والجِسْميَّةِ، والنَّفسيَّةِ والفنِّيَّةِ نُمُوًّا يُؤَدِّي إلى تعْديلِ سُلوكِهمْ ويَعملُ على تَحْقيقِ الأهْدافِ التَّربَويَّةِ المنْشُودَةِ" (أبولبن، 2011)، يَصِفُ هذَا التَّعرِيفُ النَّظْرةَ الحَديثَةَ للمِنْهاجِ حيْثُ انتَقلَ المِنْهاجُ منْ كوْنِه مَجْموعَةً منَ المَعْلومَاتِ والحَقائقِ تَصِلُ إلى المُتَعلِّمِ كمُتلقٍّ عَنْ طَريقِ المُعلِّمِ الذِي هُو مِحْورُ العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ في هَذا الإطَارِ، إلى أنَّ المِنْهاجَ هُو خِبْراتٌ ومَهاراتٌ تُعِدُّ المُتَعلِّمَ للحَياةِ عنْ طريقِ المُحتَوَى التَّعليميّ بغَضِّ النَّظرِعنِ المَادَّةِ نفسِها ويُحقِّقُ في الوَقْتِ نفْسِه أهْدَافًا تَرْبويَّةً تَخُصُّ المادَّةَ الهَدَفَ، فالنَّظرةُ الحَديثَةُ للمنْهاجِ هِي نظْرةٌ تكامُليَّةٌ أسَاسُها النَّظرَةُ الكلِّيَّةُ للمُتعلِّمِ كشَخْصيَّةٍ مُتكَامِلةٍ يتَداخَلُ فيهَا ما هُو جِسْمانيٌّ بمَا هُو نفْسيٌّ ومَا هُو عقْليٌّ واجْتِماعيٌّ...

بالإضَافةِ إلى كَونِهِ مجْمُوعةً منَ الخِبْراتِ التَّربويَّةِ، يرَى بعْضُ المتَخصِّصينَ أنَّ المنْهاجَ هُو " الخُطَّةُ المُؤدِّيةُ إلى تحْقيقِ غَايةٍ ما منْ غَاياتِ التَّرْبيَةِ والتَّعلِيمِ" (الفهري، 2002)

إذَنْ فالمِنْهاجُ هُو خُطَّةٌ بعِيدةُ المَدَى لتَحقِيقِ أهْدافٍ ترْبويَّةٍ منْ أجْلِ إكْسابِ المُتعلِّمِ خِبْراتٍ تَربَويَّةً لتُعِدَّهُم للْحَياةِ عنْ طَريقِ دعْمِ نُمُوِّهِمُ الشَّامِلِ لكُلِّ جوانِبِ الشَّخصيَّةِ. إنَّ توْصِيفَ المِنْهاجِ بكَونِه خُطَّةً لتَحقِيقِ أهْدافٍ مُعَيَّنةٍ يَقتَضِي منَّا اعْتِبارَهُ نِظَامًا لهُ صِفَاتٌ ومكَوّناتٌ وخَصَائِصُ تُميّزُه عنْ أيِّ نظامٍ آخَرَ، في الأسْطُرِ التَّاليةِ سنُحاولُ مُناقشَةَ أمُورٍ مُتَعلِّقةٍ بالمِنْهاج كأبْعادِهِ ومكَوّناتِه وأُسُسِ بنَائِه ومَعايِير تَحْليلِه إلَى غَيرِ ذلِكَ.

2- خَصَائِصُ المِنْهاجِ:

منْ خِلالِ مناقشَةِ مَفهُومِ المِنْهاجِ سَابقًا، تبيَّنَ لنَا أنَّه يتَميَّزُ بخَصائِصَ مُعيَّنةٍ فهُوَ:

- نظَامٌ تَكامُليٌّ ينْطلِقُ مِنْ كَوْنِ الفَرْدِ وحْدةً كُليَّةً مُتكامِلةً، مُتفاعِلةً وليْسَتْ مُستَقبِلةً بشَكْلٍ سَلبِيّ.
- هُو خُطَّةٌ فِي حدِّ ذاتِه ومِنْ ثَمَّ فهُو لا يُوضَعُ بشَكلٍ عشْوائِيّ.
- "يَسْتنِدُ علَى فكْرٍ تَربَويّ ويَنْطلِقُ منْ نظَريَّةٍ أو نَظرِيَّاتٍ مُعيَّنَةٍ تَأخُذُ بعيْنِ الاعْتبَار جَميعَ العَوامِلِ التِي تُؤثِّرُ في عَمليَّةِ وضْعِهِ وتنْفِيذِه".
- يُبْنَى في إطَارِ أهْدافٍ ترْبويَّةٍ معيَّنةٍ.
- يتَطَلَّبُ خِبْرةً تربَويَّةً في التَّعليمِ وخبْرةً بخَصَائصِ المُتعلِّمِ الشَّخْصيَّةِ وخَلفيَّتِه الاجتِماعيَّةِ والثَّقافيَّةِ.

3- أنوَاعُ المَناهِجِ:

تتَنوَّعُ المنَاهِجُ حسَبَ الأهْدافِ مِنْها وحسَبَ مُحتَوياتِها والفِئَةِ المُستَهْدفةِ وَكَذلِكَ حَسَبَ طُرُقِ تقْدِيمِهَا، فنَجِدُ مثَلًا المِنهَاجَ المُتمَركِزَ حوْلَ المُتعلِّمِ مثْلَ المِنْهاجِ النَّشِطِ ومِنْهاجًا مُتمَرْكِزًا حَولَ المَعرِفةِ والحَقائقِ الخَالِصَةِ كالمنْهاجِ الذِي يتَناولُ المَوادَّ الدِّراسيَّةَ بشَكْلٍ مُنْفَصلٍ حيْثُ كُلُّ مادَّةٍ تعْليميَّةٍ لا تَكُونُ لهَا عَلاقَةٌ بالأُخْرَى ومِنْهاجًا مِحْورُهُ الرَّئيسُ هُو المُجتَمعُ وثقَافتُه وفلسَفَتُهُ وحاجَاتُهُ ومِنْهاجًا يُحاوِلُ التَّوفِيقَ بيْنَ كُلِّ مَا سبَقَ كالمِنْهاجِ المِحْورِيِّ، هَذا التَّصْنيفُ يَنْظرُ إلَى المِنْهاجِ منْ حيْثُ نِقَاطُ تَركِيزِهِ لكِنْ تُوجَدُ تصْنِيفاتٌ أُخْرَى للمِنْهاجِ مِثْلُ التِي تُرَكِّزُ على التَّطَوُّرِالتَّاريخِيِّ لهُ فتُقَسِّمُهُ إلَى مِنْهَاجٍ حَدِيثٍ ومَا بَعْدَ السَّبْعينَاتِ منَ القرْنِ الماضِي وحتَّى الآنَ ومِنْهاجٍ قَديمٍ مَا قَبلَ السَّبْعيناتِ.

عُمُومًا تَعدَّدتِ التَّصْنِيفَاتُ وتَعدَّدتْ مَعَها الأَسْماءُ نَذْكُرُ منْهَا مثَلًا:

- **مِنْهاجُ المجَالاتِ الواسِعةِ**: دَمْجُ الموَادِّ التَّعليميَّةِ تحْتَ مجَالاتٍ أوْسعَ كالمَجالِ الأدَبيِّ ومَجالِ العُلومِ ومَجالِ العُلومِ الاجْتِماعيَّةِ.
- **المَجالُ الحلَزُونيُّ**: يقُومُ عَلى تعْليمِ المَفاهِيمِ أوِالمَوْضُوعاتِ نفسِها في المُستَوياتِ الدَّراسيَّةِ المُختَلفةِ لكنْ مَعَ مُراعَاةِ الاختِلافِ في درَجةِ العُمقِ المُناسِبةِ لكُلِّ مُسْتوَى تَعْليميٍّ.
- **مِنْهاجُ النَّشَاطِ**: "ويُبنَى هذا المَنْهاجُ عَلى إيجَابيَّةِ التَّلامِيذِ ونشَاطِهِمْ، ويتِمُّ هَذا النَّشاطُ في صُورةِ مشْروعَاتٍ أوْ مُشْكلاتٍ يَقُومُ التَّلامِيذُ باخْتِيارِها والتَّخْطيطِ لهَا، ثمَّ تنْفيذِهَا وتقْوِيمِهَا وحيْثُ إنَّ هذِه الأنشِطَةَ مُستَمرَّةٌ ومُتنوِّعَةٌ فإنَّهَا تُتِيحُ الفُرصَةَ لمُرورِالطَّالبِ بأكْبرِ قَدْرٍ منَ الخِبْراتِ". (شويرد، 2019).
- **المَنْهَاجُ المِحْوريُّ**: حاوَلَ هذَا المنْهاجُ الجمْعَ بيْنَ المعْرفَةِ ومُيُولاتِ وحَاجاتِ المُتعلِّمِ حيْثُ يتِمُّ اخْتِيارُ مُحْتوَى تَعليمِيٍّ قريبٍ منْ واقِعِ وحَياةِ المُتعَلِّمِ علَى شَكْلِ مشَاريعَ ومُشْكلاتٍ يَحِلُّها المُتَعلِّمُ باسْتِخدامِ المَعارفِ المُختلفَةِ المُعتمِدةِ على الموَادِّ التَّعْليميَّةِ مِثلَ الرِّياضيَّاتِ واللُّغةِ وغيْرِها.
- **المِنْهاجُ التَّكامُليُّ**: هُو قَريبٌ مِنَ المِنْهاجِ المِحْوَريِّ حيْثُ يُنْظَرُ إلَى الخِبْرةِ أنَّها كُلٌّ مُتكامِلٌ ويُشْبِهُ شيئًا ما فِكْرةَ نظرِيَّةِ الجَشْطَلت ويَكُونُ إمَّا أُفُقيًّا حيْثُ يُدرَسُ نَفْسُ المَوضُوعِ في مَوادَّ تَعليمِيَّةٍ مُختلِفةٍ ومثَالُ ذلِكَ إذا أرَدْنا تَدْريسَ الإرْثِ في مَادَّةِ الفِقْهِ الإسْلامِيِّ نَدْرُسُ الكُسُورَ والقِسْمةَ في الرِّياضِيَّاتِ والعَدْلَ في مَادَّةِ مَهارَاتِ الحَياةِ والأسبَابَ البُيولوجيَّة للمَوْتِ في مادَّةِ الأحْياءِ إلَى غَيْرِ ذلِكَ وأمَّا الرَّأسِيُّ فقَدْ يكُونُ في المَادَّةِ الواحِدةِ فمثَلًا في اللُّغةِ العربيَّةِ تُدرَسُ كمَادَّةٍ واحدَةٍ يتَكامَلُ فيهَا النَّحْوُ مَع الصَّرْفِ مَع البَلاغَةِ معَ المُفْرداتِ معَ الإمْلاءِ دُونَ الفَصْلِ بيْنَها.

- **المِنْهاجُ الرَّقميُّ الإلكْتُرونيُّ**: ويُعرَفُ بأنَّه" المُحتَوياتُ والأنْشِطةُ الإلِكتُرونيَّةُ التَّعليميَّةُ التِي تُمثِّلُ جَميعَ المُقرَّراتِ المُعتَمدَةِ أوْ بَعْضًا منْها ويَتلقَّاها المُتعلِّمُ عبْرَ الإنْترْنِتْ أو عبْرَ الأجْهِزةِ الإلِكتُرونيَّةِ ويَكُونُ المُحتَوى غنِيًّا بمُكَوّناتِ الوَسَائِطِ المُتعَدِّدةِ التَّفاعُليَّةِ بشَكْلٍ مُبَرْمَجٍ" ((معاذ، 2018)، ويُعْتَبرُهذا المَنهَجُ جزْءًا منْ منْظُومَةِ التَّعلِيمِ والتَّعلُّمِ الإلكتُرونِيّ التَّابعِ للمُؤسَّساتِ التَّعليمِيَّةِ التِي تَعْتَمدُ بشَكْلٍ كُلِّيٍّ على المِنْهاجِ الإلِكْتُرونيّ عنْ طَريقِ مَواقِعِ الإنتَرْنِتْ أوْ بشَكْلٍ جُزئيٍّ باسْتِخْدامِ وسَائِطِ التَّخْزِينِ. هذا النَّوعُ منَ المَناهجِ عَرَفَ تَطوُّرًا كبِيرًا فِي الآونةِ الأخِيرَةِ خاصَّةً بعدَ جائِحةِ كُرُونا حيْثُ بدأَ التَّحَوُّلُ التَّدْريجيُّ إلَى التَّعليمِ عنْ بُعْدٍ والذِي سنُنَاقِشُه لاحِقًا عنْدَ الحَدِيثِ عَنِ التَّعليمِ عنْ بُعْدٍ في تَعليمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ.

إذَا نظَرْنا إلَى مَجالِ اللُّغةِ العرَبيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ فإنَّ المَناهجَ التِي استُخْدِمتْ كانَتْ مُتَنوّعةً ومُتأثِرَةً بصِفةٍ عامَّةٍ بالتَّوجُّهُ العَالميّ فِي هذا المَجالِ ونَذكُرُ فيمَا يلِي بعْضًا مِنْ هذِه التَّصْنيفاتِ:

- **المِنْهاجُ النَّحوِيُّ أوِالقَواعِديُّ**: منِ اسْمِهِ يَظْهرُ جليًّا أنَّ هَذا النَّوعَ منَ المَناهِجِ في اللُّغةَ يَعْتمِدُ عَلى الطَّريقَةِ التَّقليديَّةِ وهِي طَريقَةُ القَواعِدِ والتَّرْجمةِ حيْثُ يَنْطلقُ فِي تَعْليمِ اللُّغةِ منْ قَواعِدِها النَّحْويَّةِ والصَّرفِيَّةِ باعْتبَارِ أنَّ إتْقانَ اللُّغَةِ كنِظَامٍ يتمُّ عَنْ طَريقِ إتْقانِ قَوَاعِدِهَا وأنَّ التَّراكِيبَ تُنظِّمُ الدَّلالاتِ اللُّغويَّةَ وَالمَعانِيَ اللُّغويَّةَ ممَّا يَجْعلُ تعلُّمَهَا إتقَانًا للُّغةِ المُحْتَويَةِ على هَذِه التَّراكِيبِ.
- **مِنْهاجُ المَواقفِ أوِالسِّياقَاتِ**: يتمَحْورُ هَذا النَّوعُ منَ المَناهجِ حَوْلَ المَواقِفِ الحَيَاتيَّةِ التِي يُمْكِنُ أنْ يتَعرَّضَ لهَا المُتعلِّمُ فِي حيَاتِه ممَّا يُحِسّسُه أنَّ المنْهجَ قَريبٌ مِنْهُ ومنْ واقِعِه ففِي مَجالِ تَعْليمِ اللُّغةِ تتَمُّ مُحَاكَاةُ التَّعلُّمِ الطَّبيعيّ للُّغةِ حيْثُ يَتعلَّمُ الطِّفلُ لُغَتَهُ الأمَّ عنْ طَريقِ السَّماعِ والمُحاكَاةِ والتَّفاعُلِ في مَواقفَ حيَاتيَّةٍ يَعِيشُها فِي أُسْرتِهِ أوْ مجْتمَعِهِ. وبنَاءًا عَلى ذلِكَ تُبنَى مُحْتوياتُ هذِه المَناهجِ على أسَاسِ مَواقِفَ واقعيَّةٍ وتَواصُليَّةٍ وتُقدَّمُ اللُّغةُ في سِياقَاتِ المُوائَمةِ وتُستَخْدمُ الطُّرقُ والمَداخِلُ التَّواصُليَّةِ التِي تُركِّزُ على الحِوَارِ والسَّماعِ مِثلَ الطَّريقَةِ السَّمْعيَّةِ الشَّفهيَّةِ وَغَيْرِهَا.
- **مِنْهاجُ الوَحدَاتِ**: هَذا المِنْهاجُ يَعْتمِدُ على وَحَداتٍ مُعيَّنَةٍ تشْملُ مَواضِيعَ تخُصُّ حيَاةَ المُتَعلِّمِ فيتِمُّ تَعليمُ اللُّغَةِ عنْ طَريقِ مَواضِيعَ مُعيَّنةٍ مثْلِ وَحْدةِ العائلَةِ ووَحْدةِ المدْرَسةِ وتَحْتَ كُلِّ وَحْدةٍ تَنْدرِجُ وَحَداتٌ أُخْرَى ومَواضِيعُ ثَانويَّةٌ أُخْرَى مِثْلُ إدْرَاجِ أيَّامِ الأُسْبُوعِ تحْتَ وحْدةِ العَائلَةِ والألْوانِ تحْتَ وَحْدةِ المَدْرسَةِ إلى غَيْرِ ذلِكَ.
- **منْهاجٌ مُتَعَدِّدُ الأبْعادِ**: يُغَطِّي المُكوّناتِ الأرْبعَةَ للمِنْهَاجِ، اللُّغويَّةَ والثَّقافيَّةَ والتَّواصُليَّةَ والمُكَوّنَ العَامَّ الذِي يُنسِّقُ بيْنَ المُكوّناتِ السَّابِقةِ.

4- أبْعَادُ ومُكَوّناتُ المِنْهاجِ:

- المُكوّنُ العامُّ: هُو الإطَارُ العَامُّ الذِي يُنَظِّمُ مكوّناتِ المنْهاجِ الثَّلاثةِ منْ حيثُ تعْليمُها وتقْدِيمُها للمُتعَلمِ عَلى شَكْلِ مَوضُوعاتٍ تتَعلَّقَ باللُّغةِ وثَقافَتِها.

- المُكوّنُ اللُّغويُّ: يُركِّزُ هذا المُكَوّنُ عَلى اللُّغةِ نفسِها مِنْ حيْثُ عنَاصِرُها ومُكوّنَاتُها ومَهاراتُها وكفَاياتُها والطَّلاقةُ في الأدَاءِ حسَبَ المَواقفِ التِي تُستَخْدَمُ فِيهَا ويُلبّي حَاجيَّاتِ الطُّلابِ ويكُونُ حسَبَ قُدراتِهِم ومُيُولِهِم

- المُكَوّنُ الثَّقافيُّ: اللُّغةُ وِعاءٌ للثَّقافَةِ وحامِلةٌ لهَا ولهَذا يُعتَبرُ المُكوّنُ الثَّقافيُّ مكوّنًا أسَاسيًّا في المِنْهاجِ حيْثُ يُعْطِي معنَى للمُحْتَوى اللُّغويِّ ويَعمَلُ عَلى رَفْعِ الدَّافعيَّةِ لتَعلُّمِ اللُّغَةِ الأَجنَبيَّةِ حيْثُ يَعْرِضُ ثَقافةَ اللُّغةِ الهدَفِ ويَعرِفُ المُتَعلِّمَ بهَا بشكْلٍ مُنْفصِلٍ أوْ بدَمْجِها معَ المُكَونَاتِ الأخْرَى.

- المُكَوّنُ التَّواصُليُّ أوِالاتِّصَالِيُّ إنَّ الوظِيفةَ الأصْليّةَ للُّغَةِ هِيَ التَّواصُلُ ومِنْ ثَمَّ كَانَتِ الكِفَايةُ الاتِّصاليَّةُ منْ أهَمِّ أهْدافِ أيِّ منْهاجٍ أو بَرنَامَجٍ لُغَويٍّ، فهِيَ تُوفِّرُ للمُتعَلِّمِ فُرصًا ومَواقِفَ طبيعيَّةً مِنْ خِلالِ التَّواصُلِ معَ أصْحابِ اللُّغَةِ أومَنْ هُمْ عَلى مسْتَواهُمْ أوْمواقِفَ مُصْطَنَعةً شَبِيهَةً بِالطَّبِيعيَّةِ.

5- عَناصِرُ المِنْهاجِ:

– **الأهْدافُ**: تنْقسِمُ الأهدَافُ إلَى هدَفٍ عامٍّ وأهْدَافٍ فرْعيَّةٍ، فأمَّا الهَدفُ العَامُّ فهُو الهَدفُ الذِي سَطَرتْهُ سِياسَاتُ المُجتَمعِ بصِفَةٍ عامَّةٍ وسيَاسةُ المُؤسَّسةِ التَّابعِ لهَا المْنْهاجُ أوِالذِي سَيُطَبَّقُ فيهَا وتدُورُ في الغَالبِ حوْلَ قِيمِ المُجْتمعِ وثقَافتِهِ والمَصَالِحُ التِي يُخَطَّطُ لتَحْقِيقِها تحْتَ الوزَارةِ الوصِيَّةِ وأمَّا بالنِّسْبةِ للمُؤسَّساتِ فغَالبًا ما تَدُورُ حوْلَ أهْدافِ المُؤسَّسةِ التَّعليميَّةِ وأهدَافِها والرُّؤيةِ التِي مِنْ أجْلِها أُسِّستْ هذِه المُؤسَّساتُ.

الأهْدافُ الخَاصَّةُ هيَ الأهْدافُ التِي تتَمَحْوَرُ حوْلِ المُتَعلِّمينَ منْ حَيْثُ المَرْحلةُ السِّنِّيَّةُ والمُستَوَى الدِّراسيُّ، منْها أهْدافُ الْمَهاراتِ التِي تَنْشُدُ التَّمكُّنَ منَ المَهاراتِ وأهْدافٌ سُلوكيَّةٌ وتنْقسِمُ فِي الغَالِبِ إلى مَعْرفيَّةٍ ووُجدانِيّةٍ ونفْسحركيَّةٍ كمَا قسَّمَها Bloom.

الأهْدافُ بجَميعِ أنْواعِهَا هِيَ مَعَاييرُ يَتمُّ في ضَوْئِها اخْتيارُ المَوادِّ وتَنْظيمُ محْتويَاتِها وإعْدادُ أسَاليبِ التَّدْريسِ والاخْتِباراتِ وغيْرِها منْ وَسَائلِ التَّقْويمِ.

– **المُحتَوَى**: أوالمُقرَّرُالتَّعليميُّ نفسُهُ الذِي يُبنَى في إطَارِ الأهْدافِ ويكُونُ الوَسيلَةَ لتَحْقِيقِها ويتمُّ اخْتيارُ المُحْتَوى حَسَبَ تلْكَ الأهْدافِ وحسَبَ سِماتِ المُتعَلِّمينَ وحاجَاتِهم إلى غيرِ ذلكَ ويَضُمُّ المحْتوَى النُّصُوصَ والأنْشِطةَ حسَبَ المَهَارةِ أوِ المَهارَاتِ المَنْشُودِ تعَلُّمُها.

- **الطَّرائقُ**: ويُقصَدُ بِها طُرقُ التَّعليمِ التِي يتَبنَّاها مُعِدُّو المِنْهاجِ وقدْ سَبقَ مُناقشَةُ طُرُقِ التَّعليمِ وخَصَائِصِها في مجَالِ اللُّغاتِ الأجْنَبيَّةِ بالتَّفْصِيلِ.
- **التَّقْييمُ**: لا يُمكِنُ مَعرِفَةُ قِيمةِ الأهْدافِ التَّربَويَّةِ ونَجاعتِهَا إلَّا إذَا خَضعَتْ للتَّقْييمِ عَنْ طَريقِ تَقْييمِ المُحتوَى التَّربويّ الذِي يُمثِّلُها سَواءٌ كانَ خاصًّا بالمَادَّةِ التَّعليميَّةِ نفْسِها أو بمدَى اسْتِيعَابِ المُتعلِّمِ لهَا فيمَا يُسَمَّى بالتَّقْييمِ التَّشَخُّصيّ الذِي يحْدُثُ قبلَ التَّعلُّمِ والتَّقْييمِ البِنائيّ خلالَ التَّعلُّمِ وخلالَ تطْويرِ البَرنَامجِ والتَّقْييمِ النِّهَائِيّ فِي نهَايَةِ البَرنَامجِ ونهَايَةِ التَّعلُّمِ.

6- أسُسُ بنَاءِ المِنْهاجِ:

الأسَاسُ الفَلسَفيُّ: ويُقصَدُ به "مجْموعَةٌ منَ القنَاعَاتِ والتَّصوُّراتِ العامَّةِ التِي تَسِيرُ وَفْقَها العمليَّةُ التَّعليميَّةُ وكذا المَواقِفُ المُحَدَّدةُ منَ المُتعلِّمينَ" (بربري، 2015)هذه القنَاعَاتُ والتَّصوُّراتُ تكُونُ نابِعةً منَ النَّظريَّةِ أو النَّظريَّاتِ المنْهاجيَّةِ التِي يَتبَنَّاها مُصَمِّمُو المِنْهاجِ وهِي في الغَالبِ نظريَّاتٌ تربَويَّةٌ تخُصُّ علميَّةَ التَّعلُّمِ والمُتَعلِّمِ والمَوْقِفِ التَّعليمِيّ.

تُقسَّمُ النَّظريَّاتُ التِي ينْطلِقُ منْها تصْميمُ المنْهاجِ إلى نظَريَّةٍ توجيهِيَّةٍ تُؤسِّسُ هيْكلَ بِناءِ المِنْهاجِ حَيْثُ "تُشِيرُ أوتُقَرِّرُ الإجْراءَاتِ التِي لا بُدَّ مِنْ فعْلِها وهِي تتَّجِهُ إلَى الحَاصِلِ المُعيَّنِ" (Maujud، 2017) وإلَى نَظَريَّةٍ وصْفيَّةٍ تَصِفُ الظَّواهِرَ الوَاقعَةُ فِي عَمليَّةِ التَّصْميمِ أو في المَواقِفِ التَّعْليمِيَّةِ.

الأسَاسُ النَّفْسيُّ: ويُقصَدُ بِها المبَادئُ النَّفسيَّةُ التِي تَوصَّلتْ إليْهَا درَاسَاتُ وبُحُوثُ علمِ النَّفسِ حوْلَ طبِيعةِ المُتَعلِّمِ وخصَائِصِ نمُوِّهِ وحاجَاتِه ومُيُولِهِ وقُدُراتِهِ واستِعْداداتِهِ وحوْلَ طَبِيعةِ التَّعلّمِ التِي يجِبُ مُراعاتُهُ عندَ وضْعِ المَنْهجِ وتنْفيذِه" (العدواني، 2011)، فكَما ذكَرْنا سَابقًا فإنَّ النَّظريَّاتِ المنْهَاجيَّةَ التِي ينْطِلقُ منْهَا المِنْهَاجُ غَالبًا ما تَشْملُ نظرِيَّاتٍ ترْبويَّةً ونفْسيَّةً تَخُصُّ المُتَعلِّمَ وعمليَّةَ التَّعلُّمَ. يُشكِّلُ المُتعلِّمَ في المَناهِجَ الحَديثَةِ مِحْورُالعَمليَّةِ التَّعليميَّةِ ويَلْعبُ دَوْرَالمُشارِكَ فيهَا بدَلَ دَوْرِ المُسْتَقبلِ السَّلبيّ للمَعْلومَاتِ والحَقائِقِ ومنْ ثَمَّ فلنْ يقُومَ منْهاجٌ على أسُسٍ مَتِينَةٍ إذا مَا فَهمَ المُتعلِّمُ جَوانِبَ شَخْصيَّتِهِ بشَكلٍ مُتكامِلٍ أيْ أنْ يُدرِكَ المُصَمِّمونَ خصَائصَ نُمُوِّ المُتعلِّمِ بصِفَةٍ عَامَّةٍ وخَصَائِصَ النُّمُو فِي المَرحلةِ العُمْريَّةِ التِي ينْتمِي لهَا المُتَعلِّمُ ولا يتَوقَّفُ الأمْرُ عَلى الإدْراكِ فقَطْ بلْ يتَعدَّاهُ إلى تنْمِيةِ جَمِيعِ هَذِه الخَصَائِصِ ووقَايتِها مِمَّا يُؤثِّرُ سَلْبًا عَليْهَا وإصْلاحِهَا إذَا مَا تعرَّضَتْ للتَّلفِ، ثمَّ اسْتِثْمارُها وتَوظِيفُها فِي إعْدادِ المُتعَلِّمِ للحَياةِ.هذا المُتَعلِّمُ ليس مجَرَّدَ خصَائِصَ تنْتظِرُ منَّا أنْ نُنَمِّيَهَا أو نُصْلحَها بلْ إنَّهُ يَمتلِكُ حَاجيَّاتِ يجِبُ أنْ تُلبَّى خَاصَّةً حبَّ الاسْتِطْلاعِ والاسْتِكْشافِ والتَّقَبُّلِ والشُّعُورِبالحُبِّ والاطْمِئْنَانِ ودَوَافِعَ يجبُ أنْ تُثارَ لإنْجاحِ عَمليَّةِ التَّعلُّمِ وخَلْقِ اتِّجَاهٍ إيجَابيٍّ نحْوَ المَادَّةِ التعْليمِيَّةِ.

الجَانِبُ الآخرُ مِنَ الأسُسِ النَّفسيَّةِ التي يَنْطَلقُ منْها مُصَمِّمُو المَناهِجِ عَمليَّةُ التَّعلُّمِ نفْسُهَا حيثُ إنَّ هذِه العَمليَّةَ تحْكُمُها مَبادِئُ وأسُسٌ يَجِبُ إدْراكُهَا ومُراعَاتُهَا فِي التَّصْمِيمِ والبِنَاءِ، هذِهِ الأسُسُ مَصْدرُها نَظرِيَّاتُ التَّعلُّمِ مِثلُ نَظرِيَّةِ الجشطلت ونَظَرِيَّةِ الارتبَاطيَّةِ لثورندايك ونظَرِيَّةِ المَلَكاتِ العقْليَّةِ لهربت والنَّظريَّةِ المجَاليَّةِ لكيرت ليفين وغيرِهَا وكلُّها نَظَرتْ لمَبادِئِ التَّعلُّمِ انْطِلاقًا مِنْ تصَوُّرِهَا للطَّبِيعَةِ الإنْسانيَّةِ ومِنْ ثَمَّ نجِدُ بَعْضَ الاخْتِلافَاتِ لكنَّ الأسْلمَ أنْ نأخُذَ بهَا جَميعًا حسَبَ ما يُوافِقُ الأهْدافَ التَّربويَّةَ التِي نَنْشُدُها وطبِيعَةَ المُتعلِّمينَ الذِينَ نستَهْدفُهُمْ وطبِيعَةُ المُؤسَّسةِ التِي يُنْتَوى تَطْبِيقُ المِنْهاجِ فيهَا، ومِنْ مبَادِئِ التَّعلُّم نذْكُرُ باختِصَارٍ ما يلِي:

- يكُونُ التَّعلُّم أكثَرَ نَجاعَةً حينَما يُراعِي مُستوَى نُموّ ونُضْجِ المُتَعلِّمِ.
- يكُونُ التَّعَلُّمُ أكثرَ نَجاعةً حينَما يُراعِي دوَافعَ المُتَعلِّمِ وأهْدافَهُ.
- المُتعلِّمُ ليْسَ صَفْحَةً بيْضَاءَ وإنَّما يأتِي مُحمَّلًا بِخبْرَاتٍ ومَعارِفَ سابقَةٍ يجِبُ استِغْلالُها والانْطِلاقُ مِنْها لتَعْليمِ الخِبْراتِ والمَعَارفِ المَنشُودةِ، فالنُّموُّ والتَّعليمُ عمليَّتانِ مُستمرَّتانِ.
- يخْتلفُ المُتعلِّمونَ عنْ بعْضِهمُ البعْضِ في سُرْعَةِ التَّعلُّمِ والاسْتِيعَابِ وكذَلكَ في أسَالِيبِ واسْتِراتِيجِيَّاتِ التَّعَلُّمِ، ومنْ ثَمَّ يجِبُ أنْ تُراعَى الفُرُوقُ الفَرْديَّةُ.
- كلَّما ارْتَبَطَ التَّعلُّمُ بواقِعِ المُتعَلِّمِ وبالخِبْراتِ المُتَّصلَةِ بهِ (أي بالمُتَعلِّمِ).
- يتَعلَّمُ المُتَعلِّمُ عِدَّةَ أشْياءَ في وقْتٍ واحِدٍ، فقَدْ يتِمُّ تنْميَةُ بعْضِ المَلكَاتِ الفِكْريَّةِ والإبْداعيَّةِ في مُحتَوًى خاصٍّ باللُّغةِ أو بالرِّيَاضِيَّاتِ ومِنْ ثَمَّ بالتَّعَلُّمِ القَائِمِ عَلى المنْهاجِ التَّكامُليِّ بيْنَ المَوادِّ التَّعليميَّةِ وتنْميَةُ المَلكَاتِ والمَهَاراتِ يُيَسِّرُ للمُتعلِّمِ الاسْتِفادَةَ منْ خَاصيَّةِ تَعلُّمِ عِدَّةِ أشْياءَ فِي آنٍ واحِدٍ.
- يَحْدُثُ التَّعلُّمُ عنْ طرِيقِ الاسْتِبْصارِ والفَهْمِ.
- يَحدُثُ التَّعلُّمُ عنْ طريقِ التَّدَرُّجِ سَواءٌ مِنَ العامِّ إلى الخَاصِّ أوْ مِنَ الجُزْءِ إلَى الكُلِّ.
- يُدْعَمُ التَّعلُّمُ عَنْ طريقِ الرَّبْطِ بَيْنَ المُثِيرِ والاسْتِجَابةِ وبيْنَ التَّعْزيزوالإثَابةِ والمَوقِفِ التَّعلِيميِّ كَكُلٍّ.
- الارْتبَاطُ بيْنَ المُثيرِ والاسْتِجابةِ عنْ طرِيقِ تعْميمِ المُثِيرِ أيْ أنَّهُ بعْدَ تَعلُّمِ المُتعَلِّمِ الاسْتِجابَةَ لمُثِيرٍ مُعيَّنٍ قدْ تَقُومُ مُثيرَاتٌ أخْرَى مُشابِهَةٍ باسْتِدعَاءِ الاستِجابةِ نفْسِها فيَحْدُثُ إثْر ذلِكَ مَايُسمَّى بانْتِقالِ أثرِ التَّعليمِ الإيجَابيِّ أو السَّلبيِّ ومنْ ثمَّ فإنَّ تَعلُّمَ مادَّةٍ ومُحتَوًى دِراسِيٍّ مُعَيَّنٍ يُسْهِمُ إيجَابًا أوسَلبًا في تَعلُّمِ موَادَّ ومُحتَويَاتٍ تعْليمِيَّةٍ أُخْرَى مثلِ التَّأثيرِ المُتبادَلِ بيْنَ اللُّغةِ الأُمِّ واللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ.
- إضَافَةً إلَى النَّظَرِيَّاتِ السَّابقَةِ فِي التَّعلُّمِ، ناقشَ عُلمَاءُ المَدارسِ المَعرِفيَّةِ عَمَليَّةَ التَّعلُّمِ مِثلُ بياجه وأوزوبل وبرونر وَغيرُهُم انْطِلاقًا مِنْ درَاستِه للنُّموِّ المَعرفيِّ للإنْسانِ وكَانَ لهُمْ آراءُ في المَناهجِ التَّعليمِيَّة نَذكُرُ البعْضَ منْهَا فيمَا يلِي (بتصرُّفٍ عن (خميس، 2019))

- اخِتِيارُ وتَنْظِيمُ خِبْراتِ ومُحتَوَى المِنْهاجِ بشَكْلٍ يتَّفقُ مَعَ مَرَاحِلِ النُّموِّ العَقليِّ للمُتَعلِّمِ.
- يجِبُ أنْ تُسْهِمَ المَناهِجِ في نُموِّ تَفْكيرِ المُتَعلِّمِ بحَيْثُ يصِلُ بِه إلَى المَرْحلةِ التَّاليَةِ في التَّفْكيرِ.
- يَجِبُ عَدَمُ تَأجِيلِ أيِّ موْضُوعٍ يَسْتَطِيعُ المُتعلِّمُ تَعلُّمَهُ وفهْمَهُ فِي الوَقْتِ الحاليِّ.
- يَجِبُ أنْ يُراعَى المُسْتوَى الحَاليُّ للمُتعَلِّمِ بحيْثُ تُقدَّمُ الخِبْرَةُ المَعرِفيَّةُ الجَديدَةُ مَبْنيَّةً علَى الخِبْراتِ المَعْرفيَّةِ الحَاليَّةِ.
- الخِبْراتُ الحَاليَّةُ يجِبُ أنْ تُمهِّدَ لِلْخِبْراتِ اللَّاحِقةِ.
- تُقدَّمُ المفَاهِيمُ والمَبادِئُ المُجرَّدةُ مُرتَبطَةً بالوَاقِعِ الفيزْيائِيِّ لهَا.
- التَّدرُّجُ مِنَ المَحْسُوسِ إلى شِبْهِ المَحسُوسِ ثُمَّ الانْتِقَالُ إلَى المُجَرَّدِ.
- تنْظِيمُ خِبْراتِ المُحْتوَى بحَيْثُ تُشجِّعُ المُتعلِّمِينَ عَلى الاكْتِشَافِ.

الأسَاسُ النَّفْسيّ للمِنْهاجِ كمَا ذُكِرَ سَابقًا يُركِّزُ مِنْ جانِبٍ عَلى المُتعَلِّمِ وشَخْصيَّتِه ومُيُولِهِ وحاجَاتِه ومنْ جانِبٍ آخَرَ عَلى عَمليَّةِ التعلُّمِ ومَبَادِئِهَا هَذا إذَا ناقَشْنا المنْهَاجَ بصِفةٍ عَامَّةٍ ولكنْ عِندَ التَّركِيزِعلَى منَاهِجِ تَعليمِ اللُّغَةِ العَربيَّةِ كلُغَةٍ أجنَبيَّةٍ، تَظْهرُ أمُورٌ أُخْرَى مِثلُ العَلاقةِ بيْنَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الأجنَبيَّةِ وتأثِيرها في بِناءِ المِنْهاجِ وكُلِّ جَوانِبِ الأسَاسِ النَّفْسيِّ للمِنْهاجِ سيَتِمُّ مُناقَشَتُهُ لاحِقًا في البُعدِ النَّفْسيِّ لتَعلُّمِ واكتِسَابِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ بشَيءٍ منَ التَّفْصِيلِ.

الأسَاسُ المَعرِفيُّ: ويُقصَدُ بِها "المُقوِّماتُ المُتَعلِّقةُ بطَبِيعَةِ المَعْرفَةِ الإنْسانيَّةِ وخصَائِصِها ومَصادِرِها ومَجالاتِها والتِي تُؤثِّرُ في اختِيارِ وتنْظِيمِ المَعْرفةِ المَنْهجيَّةِ التِي تُمثِّلُ عُنْصُرًا رئِيسًا منْ عناصِرِالمنْهَجِ" (المرسي، 2013) والمَعرفَةُ الإنْسانيَّةُ مرَّتْ بمَرَاحلَ تَطوُّريَّةٌ مُختَلفةٌ وصَلتْ في العَصْرِ الحَدِيثِ إلى درَجَةٍ شدِيدَةٍ منَ التَّعقِيدِ والتَّنوُّعِ والتَّداخُلِ حيْثُ احتَاجَتِ المُجتَمعاتُ الإنْسانيَّةُ إلى تقْنِينِها وتَيسِيرِها لضَمانِ نقْلِها مِنْ جِيلٍ إلى جِيلٍ بشَكْلٍ يَخدُمُ المَصالِحَ والأهْدافَ العُليَا للمُجتَمعِ عبْرَ قَنَواتٍ مُعيَّنةٍ كالمَناهِجِ الدِّراسيَّةِ وغيْرِها رَغْمَ أنَّ الوَاقعَ الافْتِرَاضِيَّ والشَّبكَةَ العَنكبُوتيَّةَ صَعَّبتِ التَّحكُّمَ فِي المُحتوَياتِ المعْرفيَّةِ الخَاصَّةِ بكُلِّ مُجتَمعٍ وأحْدثتِ انْفِجارًا مَعْرفيًّا وسَهَّلتِ الوُصُولَ للمَعرِفةِ والمَعلومَةِ ممَّا أحدَثَ تحدِّيًا حقِيقيًّا للقَنوَاتِ والمُؤسَّسَاتِ المَسْؤُولةِ عنْ نَقلِ المَعْرفةِ كالمَدارِسِ والمُؤسَّساتِ المتَخَصِّصةِ فِي تصْمِيمِ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ وفِي هَذا الإطَارِ بدَأَ التَّحوُّلُ منَ النَّظْرةِ البِنائيَّةِ والتِي تَنْظُرُ للمَعْرفَةِ " أنَّها بنَاءٌ مُنظَّمٌ منَ الحَقائقِ والمَفاهِيمِ"، هذِه المَعْرفةِ يتمُّ جَمْعُها وتصْنِيفُها وتنْظِيمُها فِي بناءَاتٍ أكثَرَ فائِدةً لهَذا فالمَعْرفةُ عنْدَهُم غايةٌ فِي حدِّ ذَاتِها وضَرُوريَّةٌ لِبناءِ القُدُراتِ العَقْليَّةِ وتنْمِيتِها ومنْ ثَمَّ تمَرْكزِ المنْهاجِ حولَ المعْرفَةِ وانْقسَمَتِ المَناهِجُ حسَبَ مَجالاتٍ مَعرفيَّةٍ مُعيَّنَةٍ مِثْلَ الرِّياضِيَّاتِ والإنْسانِيَّاتِ والعلُومِ الطَّبيعيَّةِ....

عكْسُ النَّظرَةِ السَّابقةِ شكَّلتِ المعْرفَةُ وسِيلةً وليسَتْ غَايةً في حَدِّ ذاتِها عنْدَ أصْحابِ النَّظْرةِ الوَظِيفيَّةِ

فهُم يَنْظُرُونَ إلَيْهَا بشَكْلٍ وظِيفيٍّ مِنْ حيْثُ عَلاقَتُها بخِبْرَاتِ الحَياةِ والمُشْكلاتِ والمَواقِفِ الجَديدةِ، فهيَ عنْدَهُم نِتاجٌ لخبْرَةِ الإنْسَانِ، لهذَا فتَجْديدُ بنَاءِ النِّظامِ المَعرفيّ يجِبُ " أنْ يكُونَ منْ إبدَاعَاتِ الإنْسانِ كَمَا أنَّه يجِبُ أنْ ينْفَتحَ ويُعدَّلَ فِي ضوْءِ المعْرفَةِ الجَديدَةِ" (المرسي، 2013) ومنْ ثَمَّ فإنَّ كَمِّيَّةَ المَعْرفَةِ ليْسَ مُهمَّةً في حدِّ ذَاتِها بقَدْرِ كيفيَّةِ الحُصُولِ عليْها، وبِناءًا عَلى ذلِكَ شكَّلتِ الأنْشِطَةُ والخِبرَاتُ التَّعليميَّةُ المُتعلِّقَةُ بالمُتَعلِّمِ وواقِعِه عَصَبَ عَمليَّةَ تَصْميمِ المِنْهاجِ.

في إطارِ تطْويرِالمناهِجِ وجعْلِها مواكبَةً للانْفجَارِ المعْرفيّ والتُّكنولوجيّ وخَصَائِصِ المُتعلِّمينَ المُعاصِرينَ ظَهرَتِ النَّظرةُ التَّوفيقيَّةُ للمَعرفةِ في تَصْميمِ المَناهجِ حيْثُ تَعتَرفُ بأهميَّةِ وبحَاجةِ الإنْسانِ إلى المعْرفةِ الخَالصَةِ ولكنَّهُ بحاجَةٍ أيضًا أوَّلا إلى إدْراكِ طُرُقِ تعلُّمِها وإلَى تعلُّمِ معْرفةِ كيفيَّةِ تَوظِيفِها في حيَاتِه اليَوميَّةِ وفي حَلِّ مشَاكِلِهِ ومِنْ هُنا ظهَرَالاتِّجاهُ نحْوَ تقْدِيمِ المعْرفَةِ والحَقائقِ والمَعلُوماتِ للمُتعلِّمِ في إطَارٍ مُتَّصلٍ بحَياتِهِ وواقِعِهِ ليَشْعُرَ معَهُ بنَجاعَةِ وفائِدةِ ما يُقدَّمُ لهُ وإلَّا رَغِبَ عَنْهُ، كمَا يُتمُّ دمْجُ هَذا المُحْتوَى المَعْرفيَّ بأنْشِطةٍ وخِبْراتٍ تَعليميَّةٍ واقعيَّةٍ تُناسِبُ حَاجَاتِ ومُيُولَ المُتعَلِّمِ وخَصَائِصَهُ النَّمائيَّةَ الخَاصَّةَ بالمَرْحلَةِ العُمْريَّةِ التِي ينْتَمي إلَيْها، تتَميَّزُ المَناهِجُ المَبْنيَّةُ علَى هَذا الأسَاسِ بأنَّها: "1) تُنَمِّي النَّظْرةَ الكُلِّيَّةَ للمَعْرفَةِ منْ خِلالِ إبْرَازِ العِلَاقاتِ بيْنَ الموضُوعَاتِ. 2) تنْميَةُ العَادَاتِ الفكْريَّةِ المتَّصِلةِ بالحِوَارِ وتَوْفِيرِ المُنَاخِ المُلائِمِ لتبَادُلِ الآراء. 3) إتاحَةُ الفُرْصَةُ للتَّأمُّلِ في المَعْرفَةِ التِي تمَّ التَّوصُّلُ إلَيْهَا ومُناقَشتُهَا والسَّعْيُ نحْوَ تكْوينِ عَلاقاتٍ جدِّيَّة بينَها. 4) مُمارَسةُ العَملِ الجَماعِيّ، سَواءٌ فِي صُورَةِ حِوارٍ أوْ عصْفٍ ذِهْنيٍّ أوْ فِرَقِ عَملٍ أو بَحْثٍ جَماعِيٍّ...5) تنْميَةُ الخَيالِ العِلمِيّ مِنْ خِلالِ كتَابَةِ التَّقاريرعنِ التَّغَيُّراتِ في مَجالاتٍ مُعيَّنَةٍ وإثَارةِ تسَاؤُلاتٍ عنْ مَاذَا لو حدَثَ.." (مينا، 2003، 26-27) (خميس، 2019)

يبْدُو أنَّ هَذا الاتِّجاهَ التَّوفِيقِيَّ مَاهُو إلا دَمْجٌ لمَا هُوَ معْرفيٌّ بِما هُو نَفْسِيٌّ، حيْثُ يَرْبِطُ بيْنَ المَعْرفَةِ والمُتَعلِّمِ وعَمليَّةِ التَّعلُّمِ بشَكْلٍ تَفاعُليٍّ إيجَابيٍّ.

الأسَاسُ الاجْتِماعيُّ الثَّقافيُّ: ويُقْصَدُ بِه الخَصائِصُ الحَضاريَّةُ والثَّقافيَّةُ للمُجْتَمعِ وتُراثُهُ الدِّينِيُّ والاجتِماعيُّ والتَّاريخِيُّ إلى غَيْرِ ذلكَ. إنَّ هذِهِ الخَصَائصَ يَجبُ أنْ تكُونَ حَاضِرةً أثْناءَ تَصْميمِ المَناهِجِ وإلَّا ستَكُونُ هذِه الأخِيرةُ غَريبَةً عَنِ المُتعلِّمِ وقدْ تُصبِحُ عُرضَةً للرَّفْضِ منهُ أوْأنَّهُ يتمَاهَى معَها فتُؤثِّرُ عَلى هُويَّتِهِ الدِّينيَّةِ والثَّقافيَّةِ فيَغْتربُ بالمُقابِلِ عنْ مُجتَمِعِه، بالرَّغمِ منْ أنَّ إدْماجَ ثَقافةِ اللُّغةِ الهدَفِ في تَعلِيمِ هذِه اللُّغَةِ مطْلَبٌ مُهِمٌّ كَما سَنُوضِّحُ في الفَصْلِ القَادمِ الخَاصِّ بالبُعْدِ الثَّقافيّ، فإنَّ إدْماجَهَا يتَطلَّبُ الحَذَرَ منْ عدَم مُخَالفَتِها للمَعايِيرِ الثَّقافيَّةِ والاجْتمَاعِيَّةِ للمُتَعلِّمِ معَ عَدمِ إهْمالِ ماهُوَ مُشتَرَكٌ بيْنَ مجْتَمعِ اللُّغةِ الهَدَفِ ومُجتَمعِ المُتعلِّمِ.

7- تَصْمِيمُ وبِناءُ المنَاهِجِ:

- مَا يُرَاعِى في بِناءِ المِنْهاجِ:

لقَدْ تمَّ سَابقًا بشَكْلٍ غيْرِ مُباشِر الإشَارَةُ إلى بَعْضِ الأمُورِ التِي يَجِبُ مُراعَاتُها عِنْدَ بنَاءِ المنْهاجِ خَاصَّةً عنْدَ مُناقشَةِ أسُسِ بنَاءِ المِنْهاجِ لكنْ نُريدُ أنْ نُوضِّحَ نِقاطًا أخْرَى وذلِكَ لحَساسِيَّةِ مَوضُوعِ بنَاءِ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ وَأهَميَّتِه فِي حيَاةِ المجْتمَعاتِ الإنْسانيَّةِ، إذْ إنَّهُ منَ القَنوَاتِ المُهمَّةِ المَسْؤُولةِ عَنْ تشْكيلِ فِكْرِ ووَعْيِ الأفْرادِ وهَذِهِ النُّقْطَةُ أكْثرُأهميَّةً مِنْ غيْرِها حيْثُ إذَا مَا أدْرَكَ مُصمِّمُو المنَاهجِ التَّعليميَّةِ الدَّوْرَ الحَرجَ والحَاسمَ الذِي يُمكِنُ أنْ تُؤدِّيَهُ هذِه البَرامِجُ فإنَّ التَّصْمِيمَ سيكُونُ عشْوائيًّا لا يَتمَاشَى معَ الأهدَافِ العَامَّةِ لِلمُجتَمعِ ولا مَعاييره الاجْتمَاعيَّةِ والثَّقافيَّةِ والدِّينيَّةِ وسيَكُونُ ضررُه أكْثرَ مِنْ نفعِهِ.

إذَنْ يجَبُ أنْ يُؤخَذَ في الحُسْبانِ عنْدَ بناءِ المنْهجِ مَا يلِي:

- يَجِبُ مُراعَاةُ أنْ يَقُومَ المُتخَصِّصُونَ في مَجالِ المَناهجِ والتَّربيَةِ وعلْمِ النَّفسِ بِالمُشارَكةِ في تَصْميمِ المِنْهاجِ أوالإشْرافِ عليْهِ.
- مُراعَاةُ الخصَائِصِ والمَعاييرالاجتِماعيَّةِ والثَّقافيَّةِ والدِّينيَّةِ للمُجْتمعِ التِي ستُطبَّقُ في المنْهاجِ أوالتِي يَنْتَمي إليْهَا المُتعلِّمُ المُستَهدَفُ.
- يُصمَّمُ المنْهاجُ بشَكلٍ يكُونُ هُناكَ فِيهِ تنَاسُقٌ بيْنَ مُكوِّناتِه الأرْبعَةِ وخَاصَّةً تَرابُطَ كُلِّ مُكوّنٍ بالأهْدافِ التِي منْ أجْلهَا وضِعَ المنْهَاجُ.
- يَجِبُ أنْ يُصمَّمَ المِنْهاجُ بشَكلٍ يَخْرُجُ عنْ طريقِهِ مُتَعلمُونَ مُنْتِجُونَ ومفَكِّرُونَ ومُبدِعُون بمَعنَى آخَرَ مُواطنُون صالحُونَ.
- يَجِبُ تَصْميمِ المِنْهاجِ بشَكْلٍ تتكَامَلُ معَهُ المَعارِفُ داخِلَ المَادَّةِ التَّعليميَّةِ نفسِهَا منْ ناحيَةٍ ومِنْ ناحِيَةٍ أُخْرَى تتَكامَلُ المعَارِفُ الرَّئِيسيَّةُ للمَادَّةِ مَع المَعارِفِ الأخْرَى التِي تتَضَمَّنُها المَوَادُّ التَّعليميَّةُ في البرْنامَجِ التَّعليمِيّ الكُلِّيّ.
- يُضِيفُ عوضُ القوزويُّ بَعْضَ الأمُورِالأُخْرَى التِي يجِبُ أنْ تُراعَى عِندَ وضْعِ المَناهِجِ (القوزي، 2002)
- يَجِبُ تَحدِيدُ الهَدفِ بكَلامٍ مُحَدَّدٍ دَقِيقٍ واضِحٍ.
- يَجِبُ وضُوحُ الرُّؤْيةِ لبُلوغِ ذلِكَ الهدَفِ.
- يَجِبُ إحْكامُ خُطَّةِ التَّنْفيذِ بوَضْعِ مرَاحلِهَا، وتُحَدَّدُ استِراتِيجِيَّتُها زَمانِيًّا وبِيئِيًّا.
- يجِبُ مُراعَاةُ قُدُراتِ الدَّارسِينَ وانْسِجَامُ المِنْهاجِ مَعَ المُسْتوَى العُمْريّ والإدْراكيّ لهُم.
- يَجِبُ أنْ يُبْنَى على أسَاسِ النَّظْرةِ البَعِيدةِ نحْوَ مُسْتَقبلِ النَّاشئَةِ ورَبْطِه بتَحْصيلِهِمْ بُغْيَةَ إعْدادِهمْ للحَيَاةِ، لا تَخْرِيجِ نُسَخٍ بشَريَّةٍ مُمَاثلةٍ للأَصْلِ القَائمِ.

- يَجِبُ أنْ يكُونَ المِنْهاجُ واضِحًا لذهْنِ المُعلِّمِ الذِي يضْطَلَعُ بتَنْفِيذِه.
- يجِبُ إعْدادُ المُعلِّمِ الذِي يُنفِّذُ هذا المِنْهاجَ وتَدْريبُهُ علَيْهِ.
- يَجِبْ أنْ يُراعِيَ حاجَاتِ المُتعلِّمينَ، وحاجةَ المُجْتمَعِ حتَّى تكُونَ مُخْرَجاتُ التَّعلِيمِ مُتَجاوِبةً معَ حَاجَاتِ المُجْتمَعِ.
- يَجِبُ أنْ يتَميَّزَ بنَوْعٍ منَ المُرُونَةِ حتَّى يكُونَ التَّقْيِيمُ فعَّالًا ويَسْمحَ بالتَّغْيِيرِ في المِنْهاجِ بعْدَ التَّقْيِيمِ.

8- مَناهِجُ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ:

إذا ما ألْقيْنَا نظْرةً تاريخيَّةً علَى منَاهجِ اللُّغَاتِ بِصِفةٍ عامَّةٍ فإنَّنا نَجِدُ أنَّها لمْ تلْقَ الاهْتِمامَ الكَافيَ مثلَ باقِي المَوادِّ الدِّراسيَّةِ والتِي تميَّزَتْ بِغِنَى تَاريخِهَا الأدبيِّ البَحْثيِّ ماعَدا مُحاوَلتَيْنِ مُتوَاضِعتَيْنِ منْ طرَفِ McIntosh وHalliday وStrevens (1964) ومُحاوَلةَ Mackey (1965) حسَبَ ماذكَرهُ Stern (1983) فقَدْ كانَ مجَالُ تَعلِيمِ اللُّغاتِ اقْتَصرَعَلى تَطْويرِ طُرُقِ التَّدْريسِ خاصَّةً بعْدَ الاعْتِراضَاتِ التِي سَادَتْ في مَطْلَعِ القرْنِ العِشْرينِ عَلى طَريقَةِ القوَاعِدِ والتَّرْجَمةِ ومُحَاولَةِ البَحْثِ عنِ " الطّريقَةِ الأفْضَلِ" حيْثُ ظهَرَتْ في المُقَابِلِ طُرُقٌ أخْرَى مثلُ السَّمعيَّةِ الشَّفهيَّةِ والبِنائيَّةِ والقرَاءةِ إلى أنْ ظَهَرتْ وسَادَتِ الطَّريقَةُ الاتِّصَاليَّةُ والتِي تُعْتَبرُ الوحِيدةَ منْ بيْنِ هذهِ الطُّرُقِ التِي استَطَاعتْ أنْ تَصِلَ إلى مُسْتوَى المِنْهاجِ بكلِّ مُقوِّماتِه. في الجَانِبِ الإسْلاميِّ منَ العالَمِ لمْ تَخْلُ الحضَارةُ الإسْلاميَّةُ في القَديمِ منْ بحُوثٍ وأعمَالٍ في هَذا المَجالِ فالعِلْمُ والتَّعليمُ كانَ مُزدَهرًا في ذلكَ الوَقْتِ وظَهَرتِ اتِّجاهاتٌ تَنْظُرُ للعَمَليَّةِ التَّعليميَّةِ بصِفةٍ عامَّةٍ وإلَى طُرُقِ التَّعليمِ وصنَّفتْ مُحتَوياتِ المَناهجِ بيْنَ المَعارفِ الإجْباريَّةِ كالقُرآنِ الكَريمِ والمَعارِفِ الاخْتِياريَّةِ كالحسَابِ والطِّبِّ كمَا ذَكَرَالإمامُ الغزَّاليُّ وابنُ سحْنُونٍ، كمَا ركَّزتْ هذِه الاتِّجاهَاتُ عَلى مَبادِئ التَّعلُّمِ وعَلى دَوْرِالمُعَلِّمِ والتّعلُّمِ في العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ فلمْ تُفَصِّلْ في بِناءِ المنَاهجِ بالتَّدْقيقِ الذِي هِيَ عليْهِ الآنَ.

المِنْهاجُ اللُّغويُّ هُوَ كَأيِّ مِنْهاجٍ آخرَ باعتِبارِ الخُطُوطِ العَريضَةِ لمُكوِّنَاتِهِ وأسُسِهِ والتِي عرَضْنَاهَا باخْتِصَارٍ مُسْبقًا وسَنُنَاقِشُها بإسْهابٍ عَلى مَدارِ هذا الفَصْلِ حينَ الحَديثِ عنْ تَعليميَّةِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجْنبيَّةٍ خاصَّةً البُعدَ النَّفسيَّ منْها وحتَّى الفَصْلَ التَّالِي فيمَا يَخُصُّ البُعدَ الثَّقافيَّ منْ هَذِه التَّعليميَّةِ، وبنَاءًا علَى ذلكَ سَنُركِّزُ هُنا على بَعضِ قَضَايا المَنَاهجِ الخَاصَّةِ باللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ والإشْكاليَّاتِ التِي تَعتَرضُهَا والقضيَّةُ الأُولَى أو الإشْكاليَّةُ الأُولَى هي اخْتِيارُ المُحْتوَى.

المُحْتوَى التَّعليميُّ يرتَبطُ ارْتبَاطًا وثيقًا بالأهْدافِ التِي بُنيَ على أسَاسِها المِنْهاجُ والهَدَفُ الرَّئيسيُّ لأيِّ مِنهاجٍ للُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ في نَظرِ البَاحثَةِ هُو تَحبِيبُ المُتَعلِّمِ في اللُّغةِ العربيَّةِ والتَّسْويقُ للُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ حيَّةٍ وسَهْلةٍ للتَّعلُّمِ وأنَّ هُناكَ فَوائِدُ منْ تعلُّمَهَا عكسُ مَايُروَّجُ لهُ منْ أنَّهُ لا فائِدةَ منْ تعلُّمِها وأنَّها لُغةٌ

صَعبَةٌ.

يَرَى طعيمةُ (طعيمة ر.، 1985) أنَّ الأهْدافَ مِنْ تَعليمِ العربيَّةِ هِيَ تنْميَةُ قُدُراتِ الدَّارسينَ العقليَّةِ المعْرفيَّةِ واسْتِثْمارُ ما لديْهِمْ منْ طَاقاتِ التَّفكِيرِ والإبْداعِ وتنْميَةُ مشاعِرِ الدَّارسِينَ واتِّجاهاتِهمُ الإيجَابيَّةِ نحْوَ اللُّغةِ العربيَّةِ وثقافَتِها وكذلكَ اكتِسابُ الدَّارسِينَ مَهارَاتٍ لغويَّةً مُعيَّنةً يشتَرِكُ فِيهَا الأداءُ الحَركيُّ معَ العَمليَّاتِ النَّفْسيَّةِ الأُخْرَى، كمَا تُقسَّمُ الأهْدافُ في اللُّغةِ العربيَّةِ إلى أهْدافِ المَعرفَةِ والفَهمِ والتَّحليلِ والتَّركيبِ والتَّقويمِ والاسْتِقبالِ والاستِجابةِ والتَّقديرِ والتَّنظيمِ وإظْهارِالمَواقِفِ تُجاهَ الأشْياءِ وغَيْرِهَا.

تحْديدُ أهْدافِ المِنْهاجِ أيْ ما نُريدُ أنْ يَصِلَ المُتعلِّمُ إليْهِ لا يكمُلُ إذَا ما أخَذْنا أهْدافَ المُتعلِّمِ نفسَهُ منْ تَعلُّمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ وهَلْ يتعلَّمُها كلُغةٍ ثَانيَةٍ أوْ لُغةٍ أجنَبيَّةٍ تمَامًا وهلِ الهدَفُ منْ تعلُّمِها التَّواصُلُ أوالأغْراضُ الدِّينيةُ كالفهْمِ والقِراءةِ أوالهدفُ من تعلُّمِها مجَرَّدُ حبِّ اللُّغةِ والرَّغْبةِ في قرَاءةِ أدَبِها والاسْتِماعِ ومُشَاهدَةِ العُروضِ الفَنِّيةِ والسِّينمائيَّةِ (بتَصَرُّفٍ عنْ محمُود الناقة (الناقة، 1985) ومحتَوَياتُ التَّواصُلِ الاجْتِماعيُّ التِي تَستَخْدِمُها كُلُغَةٍ أوأنَّها مَفرُوضَةٌ عليْهِ كإحْدَى الموَادِّ التَّعليمِيَّةِ في مدْرستِهِ وفِي هذِه الحَالةِ يُصْبحُ المُعلِّمُ مَسْؤُولًاعنْ تَوعِيَةِ المُتعلِّمِ بأهميَّةِ اللُّغةِ العربيَّةِ ويُرْشِدُهُ في تَحْديدِ الأهْدافِ منْ تَعلُّمِها وتوقُّعاتِهِ الأكاديميَّةِ المُتعلِّقةِ بهَا.

بشَكْلٍ إجْرائيٍّ فتَعلُّمُ اللُّغةِ العربيَّةِ يَجِبُ أنْ يكُونَ الهدفُ مِنهُ:

- تَعْزيزَ حُبِّ اللُّغةِ العربيَّةِ والتَّوعِيةَ بأهمِّيتِهَا.
- إتْقانَ مَهارَاتِها الأرْبعةِ أوْ إحْدَى هذِه المَهاراتِ ويَجِبُ أنْ يكُونَ المُصَمِّمُ واعيًا بِهذَا أيْ أنَّه يُركِّزُعلى مَهارَةٍ واحِدةٍ أوكُلِّ المَهارَاتِ فالمُحتَوَى التَّعليمِيُّ يَخْتلفُ حسَبَ ذلِكَ.
- تعْزيزَ المَهاراتِ الفِكْريَّةِ اللُّغويَّةِ المُتعلِّقةِ بالاسْتِنْتاجِ والتَّحليلِ والتَّنظيمِ إلى ذَلكَ منَ المَهَاراتِ الفكْريَّة العُليَا.
- تَعلُّمَ خَصائِصِهَا وأَصْواتِها وتَراكِيبِها.
- تَعلُّمَ ثقافَتِها خَاصَّةً ما يتَعلَّقُ بتاريخِ الأُمَّةِ الإسْلاميِّ والحَضَارِيِّ.

الحَدِيثُ عنِ الأهْدافِ يُحيلُنا إلى نُقْطةٍ مُهمَّةٍ في تصْمِيمِ المُحتَوَى التَّعلُّميِّ، فرَغمَ أنَّ الأهدَافَ هيَ منْ تُؤطِّرُ العَملَ ككُلٍّ لكنْ هُناكَ عوَاملُ أخْرَى تتَحكَّمُ في الوقْتِ المُخَصَّصِ لتَعْليمِ اللُّغَةِ ونظْرةِ المُصَمِّمِ إلى اللُّغةِ، هلْ سَيدْرُسُها كوَحْدةٍ واحِدةٍ أوْ تُقَسَّمُ إلى أجزَاءٍ، فإذَا قدَّمَها للمُتعلِّمِ كوَحْدةٍ كُلِّيَّةٍ فسيَكُونُ النَّصُّ هُوَ المِحْورُ الذِي تتَمَحْوَرُعليْهِ باقِي الدِّراسَاتِ اللُّغويَّةِ منْ قَواعِدَ وقِراءةٍ وتَعبِيرٍ وتَطْبيقَاتٍ وأنْشِطةٍ ومحْفُوظاتٍ وذلكَ تبَعًا لقانُونِ "الكُلُّ يُدرَكُ قبْلَ الجُزْءِ" أو يُقدِّمُها كفُروعٍ مُسْتقِلَّةٍ عنْ بعْضِها البعْضِ وهَذا الاتِّجاهُ الأخِيرُ

يَمْسَخُ اللُّغةَ بصَراحَةٍ ويُبعِدُها عنِ الوَاقعِ، فاللُّغةُ حينَ تُمارَسُ تُمارَسُ ككُلٍّ وكُلُّ جُزْءٍ منْها يَدْعَمُ الآخَرَ.

ذكَرَ محمَّدُ فاضِلٍ (فاضل، 2013) بَعْضَ الأمُورِ التِي يجِبُ أنْ يقُومَ بِها المُصَمِّمُ في المرْحَلةِ التَّحْضِيريَّةِ في تصْمِيمِ المُحْتَوى نَخُصُّ بالذِّكْرِ منْها:

- الاطِّلاعَ على كُتُبِ تَعلُّمِ اللُّغاتِ الأجْنبيَّةِ منْها خاصَّةً والمُقارَنةَ بيْنَ ما عُملَ سَابقًا وتَجَنُّبَ سلْبيَّاتِها.
- التَّخْطيطَ لكَيْفيَّةِ تقْديمِ كُلِّ عُنْصُرٍ وكُلِّ مَهارَةٍ وكيْفيَّةِ مُعالجَةِ تلْكَ المَهارَاتِ والعَنَاصِرِ.

وتُضِيفُ البَاحثَةُ حَسَبَ خبْرَتِها في المَجَالِ:

- عَقْدَ المُقارنَاتِ بيْنَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهدَفِ منْ خلالِ المَدْخلِ التَّقابليِّ وتَحْليلِ الأخْطاءِ والأخْطاءِ الشَّائعَةِ حَتَّى يُعرَفَ ما يجِبُ أنْ يُحدَّدَ أوْلويَّاتُهُ ويُعرَفَ ما يُركَّزُ عليْهِ في التَّقْدِيمِ فإظْهارُ الأُمُورِ المُتشَابِهةِ بيْنَ اللُّغتَيْنِ يُشْعرُ المُتعلِّمُ بالألْفةِ تُجاهَ اللُّغةِ الهَدفِ ويدْعَمُ المُعلِّمَ في تَعْليمِهِ وشَرْحِهِ.
- الاطِّلاعَ على البُحُوثِ والدِّراسَاتِ السّابقَةِ في المَجالِ لمَعْرفَةِ ما يَنْبغِي وما لا يَنْبغِي في تجْهيزِهِ للمَادَّةِ التَّعليميَّةِ وكذلِكَ لمَعرِفةِ المُفْرداتِ الشَّائِعةِ المُناسِبَةِ لاسْتِخْدامِها لأنَّ اخْتِيارَ المُفْرداتِ هُو أكْبرُ عائِقٍ لمُصَمِّمِي المَناهجِ وهُو مَا يُطلَقُ عَلَيْهِ "مشْكِلةُ الاخْتِيارِ".

إنَّ اللُّغةَ نِظَامٌ كَاملٌ متَفرِّعٌ ومُتدَاخِلُ القَضايا والمُكَوِّناتِ والوَقْتُ المُتاحُ في أيِّ بَرْنامَجٍ لُغويٍّ مُحدَّدٌ فكيْفَ نُقرِّرُ ما نُقدِّمُ للمُتعلِّمِ وما نُؤخِّرُ وما هوَ مُناسِبٌ وغيْرُ مُناسِبٍ، يَقولُ Mackey (1965) "إنَّ الاخْتِيارَ صِفةٌ مُتأصِّلةٌ في كُلِّ الطُّرُقِ، وبمَا أنَّ منَ المُستَحيلِ تدْريسُ كُلِّ اللُّغةِ، فيجِبُ على جَمِيعِ الطُّرُقِ اخْتِيارُ جُزْءٍ منَ اللُّغةِ لتدْريسِهِ بطَريقَةٍ أو بأُخْرى، سَواءٌ كانَ ذلكَ مقْصُودًا أمْ لا " ويُقصَدُ بذلكَ " انْتِقاءُ وحَداتٍ مُناسِبةٍ منَ اللُّغةِ لأغْراضِ التَّدريسِ وبتَطْويرِ أسَاليبَ وإجْراءاتٍ يُمْكنُ منْ خِلالِها تقْليصُ اللُّغَةِ إلى شَيءٍ يكُونُ أكثَرَ فَائدةً للمُتعلِّمِ" بتصرُّف عن (CRichards، 2007)

كمَا ذكَرَتْ فإنَّ اختِيارَ المُفرداتِ واخْتِيارَ القَواعِدِ المُدرجَةِ يُشكِّلُ العَقبةَ الأُولَى في تصْمِيمِ المنَاهِجِ لهَذا تمَّ التَّركيزُعليْهَا منْ طرَفِ المُختَصِّينَ لتَسْهيلِ الطَّريقِ للمُصَمِّمينَ ولعَدَمِ إضَاعَةِ وقْتِ المُتعلِّمينَ في تَعلُّمِ أجْزاءٍ منَ اللُّغةِ لنْ يَعودَ عَليهِمْ بفَائدَةٍ.

اخْتِيارُ المُفرداتِ:

حدَّدَ Jack C.Richards (CRichards، 2007) معَاييرَ في اخْتِيارِ المُفرَدَاتِ لتَصْمِيمِ مُحتَوًى تعْليمِيٍّ لائقٍ بحيْثُ يصِلُ بالمُتعلِّمِ إلَى استِخْدامِ تِلْكَ المُفرَداتِ بشَكْلٍ مُناسبٍ ونُطْقِ حُروفِها وفَهْمِ معْناهَا مُسْتقلَّةً ومَعرفَةِ الاشْتِقاقِ مِنْهَا ووضْعِها فِي تَركِيبٍ لُغَويٍّ صَحيحٍ ممَّا يُحَقِّقُ لهُ كفَايةً لُغويَّةً عاليَةً **ونَخْتَصِرُ هذِه المَعايِيرِ فيمَا يلِي:**

- **الشُّيوعُ:**

وذلكَ منْ خلَالِ حِسَابِ مجْموعَةٍ كبِيرةٍ منَ النُّصُوصِ لتَحْديدِ شُيُوعِ ووُرُودِ الكلِماتِ وتُستَخْدمُ نُصُوصٌ منْ كتُبِ الأطْفالِ والصُّحف والمجَلَّاتِ إلى غيْرِ ذلكَ أوْ عنْ طَرِيقِ الاسْتِبْياناتِ التِي تُطبَّقُ مُباشرَةً إمَّا على طُلَّابِ المَدارسِ أوِ الجَامِعاتِ أو المُثقَّفينَ في المُجْتَمعِ حسَبَ الفِئةِ المُسْتهْدفةِ والأهْدَافِ التِي سيُصَمَّمُ المِنْهاجُ لأجْلِها وهذِه النُّقْطةُ الأخِيرةُ تُؤكِّدُ لنا أنَّ خاصِّيَّةَ أو مِعْيارِ الشُّيوعِ ليسَ كافِيًا في تَحْدِيدِ المُفْرداتِ المُناسِبةِ.

- **الانْتِشارُ**: شُيُوعُ المُفْرداتِ قدْ يكُونُ في مَجالٍ دُونَ آخَرَ أيْ قدْ تكُونُ كلمَاتٌ في تخَصُّصٍ ما مُهمَّةً وشائِعةً بيْنَما لا أهمِّيَّةَ لهَا في تخَصُّصٍ آخَرَ لهَذا يتَّجِهُ البَاحثُونَ إلى خاصِّيَّةِ الانْتِشارِ، أيِ انْتِشارِ الكَلمَاتِ في أكثَرَ منْ مجَالٍ وتخصُّصٍ فالمُفْردةُ الأكْثَرُ شُيوعًا وانْتِشارًا تكُونُ الأدْعَى لاخْتِيارِهَا لكنْ وُجِدَ أنَّ بعْضَ المُفْرداتِ رَغْمَ أنَّها شَائِعةٌ ومُنْتشِرةٌ يكُونُ تدْريسُها صَعْبًا للمُستَوياتِ المُبتَدِئةِ أو للفئَةِ العُمْريَّةِ المُستَهدفةِ، وتُفضَّلُ المُفرَداتُ الشَّائعةُ في كلِّ البِلْدانِ العرَبيَّةِ وليسَ في بَعْضِها.
- **القَابليَّةُ للتَّدريسِ**: كما أشَرْنا سابقًا فإنَّ اخْتِيارَ المُفْرَداتِ يجِبُ أنْ يُراعيَ الفِئةَ المُستَهْدفةَ ولهذَا يُستَحْسَنُ البَدْءُ بالمَحْسُوساتِ لأنَّها أسْهلُ فِي التَّعليمِ ويَسهُلُ تَوضِيحُ مَعانِيهَا منْ خلالِ الصُّورِ أوْ بِواسِطةِ الشُّرُوحِ بالعُروضِ الإلكْتُرونيَّةِ.
- **التَّشابُهُ**: ويَحْسُنُ البَدْءُ كمَا ذكرْنا سَابقًا بالمُفرَداتِ المُشتَركَةِ بيْنَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهَدفِ.
- **الصَّلاحيَّةُ أو قابِليَّةُ الوُرُودِ**: وهذَا النَّوعُ منَ المُفرَداتِ قَدْ لا يكُونُ شَائِعًا لكنَّهُ يُسْتدْعَى بشَكلٍ مُباشِرٍ عِندَ ذكرِ بعْضِ الموْضُوعاتِ مثْلِ عِنْدَ ذِكْرِ موضُوعِ المَدْرسَةِ يتبَادرُ إلَى الذِّهْنِ مُفردَاتٌ كالفَصْلِ والمُعلِّمَةِ والمُديرِ، وغيْرُها المُفْرداتُ المتَعلِّقةُ بالمدْرسَةِ وأجْوائهَا والتِي لا تَكُونُ مُتداوَلةً بيْنَ العدِيدِ منَ النَّاسِ خاصَّةً إذا لمْ يَكُنْ لهُمْ أطْفالٌ في سِنِّ التَّمدْرُسِ أوْ ما عنْدهُمْ أطْفالٌ، وهذِه مُفرَداتٌ تتَعلَّقُ بحيَاةِ المُتعلِّمينَ بصِفةٍ عامَّةٍ والأطْفالِ بصِفَةٍ خاصَّةٍ فيجْدُرُ بالمُصَمِّمينَ أنْ يُدرِجُوها في المُسْتويَاتِ الأُولَى.
- **الشُّموليَّةُ**: ويُقصَدُ بِها المُفرَداتُ التِي تشْمَلُ تحتَها مَعانِيَ مُتَعدِّدةً وتُستَخْدمُ في مَواقِفَ عَديدةٍ وتُغَطِّي مَجالاتٍ مُتَعدِّدةً

ويُضِيفُ إبْراهِيمُ الفوْزَانُ إلَى هذِهِ المَعايِيرِ مَعايِيرَ أُخْرَى:

- **الأهميَّةُ**: تفُضَّلُ الكَلمَةُ التِي يحْتاجُ إلَيْها الدَّارِسُ أكثَرَ عَلى غيْرِها،
- **الأُلْفةُ**: تُفضَّلُ الكَلِماتُ المَألُوفةُ على المَهْجُورةِ،
- **العُروبَةُ**: تُفضَّلُ الكلِمَةُ العربيَّةُ على غيْرِها (هَاتفٌ أحسنُ منْ تِلفُون).

وعَلى هذا الأسَاسِ أُلِّفتْ في مَجالِ اللُّغةِ العربيَّةِ عِدَّةُ قَوائمَ عرَضَهَا طعيمةُ (طعيمة ر.، 1985)في

كتَابِه (23 قائِمةً) منْها مَنْ ألَّفهَا العرَبُ كالقَائمَةِ التِي قدَّمَها هُو بنَفْسِه وقَوائمُ أعدَّها أعاجِمُ مثلَ قائِمَةِ باكِسْتانَ وقدْ قدَّم بَعْضَ الملْحُوظاتِ حوْلَ هذِه القَوائِمِ، سيكونُ منَ المُفيدِ ذكْرُ بعضِها فِي سِياقِ كلامِنَا عنِ المُفْرداتِ مثلَ كوْنِ بعْضِها أُعِدَّ للنَّاطِقينَ باللُّغةِ العربيَّةِ وأُخْرَى لغيْرِالنَّاطِقينَ ومجْمُوعةٌ ثالثةٌ للنَّاطقينَ وغَيرِ النَّاطقينَ، أما منْ حيْثُ منْهجُ الإعْدادِ، فقَدْ كانَ واضِحًا مُشارًا إليْهِ في بعْضِها وأُهْمِلَ في البَعْضِ الآخَرِ، كمَا أرجَعَ طعيمة الاخْتِلافَ في القوَائمِ بيْنَ الأطْفالِ والبَالغِينَ وبيْنَ اعْتِمادِهِ إلى قَوَائمَ سَابقَةٍ أو اجْتِهادَاتٍ شخْصيَّةٍ إلى غيْرِ ذلِكَ منَ الفَوَارقِ (رشدي ط.، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، 1985). (دليلٌ فِي إعْدادِ المَوادِّ التَّعليميَّةِ لبَرامِجِ تَعْليمِ العربيَّةِ، 1985، رشدي أحمد طعيمة) (رشدي ط.، 1985). ظَهَرَتْ قَوائِمُ حديثَةٌ كانَ آخرُها قائِمةَ المُفْرداتِ الشَّائِعةِ في اللُّغةِ العربيَّةِ منَ العَصْرِ الجَاهليِّ إلى العَصْرِ الحَديثِ للدُّكتُورِ فتحي علي يونُسَ والتِي تضمُّ ثلاثَةَ أجزَاءٍ: الجُزءُ الأوَّلُ: القَوائِمُ الأرْبَعَ عشْرةَ والجُزْءُ الثَّاني: عَددُ تَكْرارِ ورُودِ الكلمَةِ في كُلِّ عصْرٍ ومُعْجَمِ القائمَةُ والجُزْءُ الثَّالثُ: المُفرَداتُ الأسَاسيَّةُ في اللُّغةِ العربيَّةِ ومُشتَقَّاتِها. "هذِه المَوسُوعَةُ تسْعَى لتَحْقيقِ عدَدٍ منَ الأهْدافِ، أهمُّهَا: تمْكِينُ البَاحثِينَ منْ إعْدادِ الدِّراساتِ والأبْحاثِ المُتَعلِّقةِ بتَقْييمِ تُراثِنا الفِكْريِّ والعِلْميِّ في ضَوْءِ ما تُقدِّمَهُ تلكَ المَوسُوعةُ المُفَهرسَةُ الببليوغرَافيَّةُ منْ مُعْطَياتٍ جدِيدةٍ، واسْتِثمارِ مُدوَّنتِها الشَّاملةِ في بِناءِ عددٍ منَ البرامِجِ الحَاسُوبيَّةِ الخَاصَّةِ بالمُعالَجةِ الآليَّةِ للُّغةِ العربيَّةِ مثلَ: التَّرْجمَةِ الآليَّةِ، والإمْلاءِ الآليِّ، والمُدَقِّقاتِ النحْويَّةِ، والمُحلِّلاتِ الصَّرفيَّةِ والنَّحْويَّةِ والدِّلاليَّةِ." (يوسف، 2021)

سَواءٌ أكانَتِ القَوائمُ حَديثَةً أوْ قَديمَةً فالتَّغيُّرُ فيهَا لنْ يكُونُ كبيرًا إلا إذَا أُدْخِلتِ المُصْطلحَاتُ المُسْتعْرَبةُ خاصَّةً ما يتعلَّقُ بالتُّكنُولوجْيا والمَجالِ العِلميِّ عمُومًا، فالإشْكالُ الأسَاسيُّ هُو مَدى اسْتِفادَةُ مُصَمِّمِي المُحْتوَى التَّعليميِّ منْ هذِه القَوائمِ ففِي اللُّغةِ الإنْجليزيَّةِ في جَنُوبِ أفْريقْيَا مثَلا يَعتَمِدُ كثِيرًا في تَعلِيمِ اللُّغةِ الإنْجليزيَّةِ كلُغةٍ أُولَى عَلى قائِمةِ المُفردَاتِ الشَّائعَةِ أو ما يُسمَّى بـ Sight words فإذَا كَانَ هَذا الحَالُ مَعَ اللُّغةِ الأُولَى فالأَوْلَى تطْبِيقُ هَذَا المَبْدأُ فِي اللُّغاتِ الأجْنبِيَّةِ.

فِي مِنْهاجِ البَاديَةِ لم يُعتَمدْ بشَكلٍ كبيرٍ عَلى قوَائمِ المُفْرداتِ العربيَّة لكنْ كانَ التَّركيزُ أكثَرَ على تَحْليلِ الكُتُبِ التَّعليميَّةِ للُّغةِ الإنجِليزِيَّةِ كلُغةٍ أُولَى ولُغةٍ ثانيَةٍ وتحْليلِ الكتُبِ التَّعليميَّةِ للُّغةِ الأفْريكانْسِ كلُغةٍ إضَافيَّةٍ أُولَى في المرْحلَةِ الابْتدَائيَّةِ الأسَاسيَّةِ فبِاعْتبَارِ أنَّ المِنْهاجَ يُعلِّمُ اللُّغةَ العربيَّةَ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ وكلُغةٍ إضَافيَّةٍ ثالثةٍ فوَجَبَ أنْ يَتَّبعَ نِظامَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الإضَافيَّةِ الثَّانيةِ منْ حيْثُ المُفرَداتِ حتَّى لا يَكُونَ صَعبًا عَلى الأطْفالِ فاللُّجُوءُ إلى هذِه المُحْتوَياتِ التَّعليميَّةِ يضْمَنُ أوَّلًا تَقْديمَ مُفرَداتٍ مَألُوفَةٍ للمُتعلِّمِ ويضْمنُ عدمَ تجَاوُزِ المُستوَى المُناسِبِ خاصَّةً في الصُّعُوبَةِ للمُتعلِّمينَ الصِّغارِ.

القَواعِدُ اللُّغويَّةُ:

تُشكِّلُ القَواعِدُ اللُّغويَّةُ آليَّاتٍ تَضْبِطُ النِّظامَ الكُلِّيَّ لِلُّغةِ ورغْمَ أهمِّيتِهَا فقدْ كانتْ ومَازالتْ مَثَارًا للجَدلِ بيْنَ المُتخَصِّصينَ في مَجَالِ تعْليمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ خاصَّةً اللُّغةَ العربيَّةَ، والجَدلُ يتمَحْوَرُ حَولَ أهمِّيَّةِ تَدْريسِها والوَقْتِ المُناسِبِ لتَدْريسِهَا وما يُدْرسُ منْها ومَا يُتْرَكُ إلى غَيْرِ ذلكَ منَ القَضَايا العَالقَةِ بخُصُوصِها.

يتَعلَّمُ الطِّفلُ القَواعِدَ اللُّغويَّةِ بدُونِ قصْدٍ مِنهُ أوْ منْ أسْرَتِه وحتَّى الإنْسانُ العَربِيُّ القديمُ فالسَّليقةُ هيَ منْ كانتْ تَحكُمُ القُدْرةَ اللُّغويَّةَ عنْدهُ ممَّا يدْفعُ الكَثيرَ إلَى المُطالبَةِ بتَوْفيرِمَواقِفَ تجْعلُ المُتعلِّمَ يتَعلَّمُ تلكَ القَواعِدَ بشَكْلٍ غيرِ مُباشِرٍ بدلَ إثْقالِ كاهِلِهِ بحِفْظِها والتَّعمُّقِ في شِعَابِها مِمَّا يتَسبَّبُ في نُفُورِهِ منَ اللُّغةِ كاملةً، لكنْ تبْقى الإشْكاليَّةُ فِي الحَالتَيْنِ هي ما يُقَدَّمُ ومَا لايُقدَّمُ منَ القَواعِدِ العربيَّةِ للمُتعَلِّمينَ الأجَانبِ.

- اليُسْرُوالمرْكزيَّةُ: اخْتِيارُ التَّراكيبِ اليَسِيرةِ والمَركَزيَّةِ نسبةً إلى البِناءِ الأسَاسيِّ لِلُّغةِ بدلًا منَ التَّراكِيبِ المُعقَّدةِ والثَّانويَّةِ.
- الشُّيوعُ: ويُقْصَدُ بِهِ التَّراكيبُ والقَواعِدُ الشَّائعةُ في اللُّغةِ الهَدَفِ.
- القَابليَّةُ للتَّعلُّمِ: أيْ أنْ تَأخُذَ بالحُسْبانِ ترْتيبَ اكتِسابِ العنَاصِرِ القوَاعِديَّةِ عندَ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ وأعْتقِدُ أيْضًا أنْ تُراعِيَ تَرتيبَ التَّركيبِ القَواعِديِّ في اللُّغةِ الأمِّ حيْثُ مثَلًا في الإنْجليزِيَّةِ تبدأُ الجُملُ بالاسْمِ على عَكْسِ اللُّغةِ العربيَّةِ التِي يَصِحُّ بَدْءُ الجُملةِ بالاسْمِ أو الفِعلِ ويُستَحْسنُ البَدْءُ بالفِعلِ وكمَا سَنُناقشُ لاحِقًا فإنَّ طبِيعةَ الإنْسانِ تَميلُ إلى تَعلُّمِ الأسْماءِ قبلَ الأفْعالِ مِمَّا يجْعلُنا يَقِينًا نقْترِحُ البَدْءَ بتعْلِيمِ الأسْماءِ (الفَاعلِ والمَفْعولِ) قبلَ الأفْعالِ ثُمَّ تأتِي بعْدَها الصِّفاتُ والنُّعوتُ.
- التَّباعُدُ اللُّغويُّ: أي تَعلِيمُ التَّراكِيبِ الَّتي تُشْبِهُ تراكِيبَ اللُّغةِ الأُولَى يَنْبغِي أنْ تُعلَّمَ أوَّلًا.
- الصُّعُوبَةُ الدَّاخليَّةُ: يُقرِّرُ هذا المَبْدأُ أنَّ التَّراكِيبَ اليَسِيرةَ ينْبغِي أنْ تُدرَّسَ قَبلَ التَّراكِيبِ المُعقَّدةِ.
- الحَاجَةُ الاتِّصاليَّةُ: وهِيَ القَواعدُ التِي يحْتاجُ الفَرْدُ للتَّواصُلِ أو لبنَاءِ الجُمَلِ ولا يُمْكنُ الاسْتِغْناءُ عنْها فتُعلَّمُ رغْمَ أنَّها قدْ تكُونُ صَعْبةً للمُتعلِّمِ.

وعمُومًا فعِنْدَ اخْتِيارِ القَواعِدِ والتَّراكِيبِ كمَا ذَكَر محْمودُ النَّاقة ورُشْدي طعِيمةَ (1983) (طعيمة م.، 1983) فيَجبُ أنْ تكُونَ منَ التَّراكِيبِ الشَّائعةِ وأنْ تتَّجهَ فِي المَادَّةِ منَ البَسيطِ إلى المُعَقَّدِ وأنْ يتَناسَبَ المُعقَّدُ منْهَا معَ قُدُراتِ الدَّارِسِينَ، وأنْ تُسْتَخْدمَ الأنْماطُ اللُّغويَّةُ بشَكْلِهَا الطَّبيعيِّ بحيْثُ لا تَبدُو اللُّغةُ فِي إجْمالِها مُصْطنَعةً، كمَا ينْبَغِي أنْ تُعالَجَ هذِه التَّراكِيبُ بشَكلٍ يُبرزُها فِي المَادَّةِ ويُلْفتُ نَظرَ الدَّارِسَ إليْهَا.

قَامَ رُشْدي طِعيمةَ وأحْمدُ أبو شَنبٍ ببَحْثٍ لتَحدِيدِ موضُوعاتِ النَّحْوِ والصَّرفِ في كُلِّ مُستوَى تَعليمِيٍّ فِي اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ وفي المُسْتوَى المُبْتدِئ ذَكَرَا المَوضُوعَاتِ التَّاليةَ: (الضَّمائرُ المُنْفصِلةُ

والمُتَّصلةُ – أدوَاتُ الاسْتِفْهامِ – أسْماءُ الإشَارةِ – المُذَكَّرُ

والمُؤَنَّثُ - حرُوفُ الجرّ- النَّكرةُ والمَعْرفةُ - أدوَاتُ النَّفيِ- أنْواعُ الفِعلِ – صِيغةُ الاسْتِقبالِ في اللُّغةِ - النَّهيُ- أل الشَّمْسيَّةُ والقَمريَّةُ) (طعيمة ر.، 1985)

إنَّ ما ناقَشْناهُ سَابقًا يخُصُّ في الحَقيقَةِ إدْراجَ القَواعِدِ بشَكْلٍ مُباشِرٍ في المِنْهاجِ وهَذا لا يُحبَّذُ في المُسْتوَياتِ المُبتَدئَةِ لأنَّهُ مَهْمَا حاوَلْنَا تبْسِيطَ القَواعِدِ فهِيَ دائِمًا تُشكِّلُ صُعوبَةً للمُتعلِّمينَ الأجَانِبِ، لهَذا فمِنَ الأصْوَبِ أنْ يَعْملَ المِنْهاجُ عَلى تَقْديمِها بشَكْلٍ غَيْرِ مُباشِرٍ بحَيْثُ يتَمثَّلُ المُتَعلِّمُ بعْضًا منْهَا عنْ طريقِ الاسْتِماعِ والقِراءَةِ ومُراجعَاتِ المُعلِّمِ عنْدَ تصْحيحِ الأخْطَاءِ، وهَذا كَثيرًا ما يَحْدُثُ معَ صَاحِبِ اللُّغةِ حيْثُ لديْهِ القُدرةِ عَلى التَّحَدُّثِ والكِتَابةِ بشكْلٍ صَحيحٍ منَ النَّاحيَةِ الإعْرابيَّةِ وقدْ يُدْركُ الأخْطاءَ الإعْرابيَّةِ للمُتحَدِّثِ ويتَضَايَقُ منْها لكِنْ لوْ سُئِلَ عنِ القَاعِدةِ النَّحْويَّةِ ورَاءَ ذلِكَ في السَّنةِ الأخِيرةِ مِنَ التَّعليمِ الأسَاسيّ، أمَّا في السّنواتِ الأُولَى فَقدْ يتِمُّ تقْديمُ بعْضِ القَواعِدِ في السِّياقِ المُناسِبِ فعِنْدمَا يَكتُبُ المُتَعلِّمُونَ جُمَلًا يُشِيرُ المُعلِّمُ مثلًا إلى حَرْفِ الجرّ أنَّه حَرْفٌ "مُتنَمِّرٌ" يجْعلُ كُلَّ كلمَةٍ تأتِي بعْدَهُ مَجْرورَةً أو فقَطْ يُشِيرُ إلى أنَّ هذِه الكلمَةَ يَجِبُ أنْ تكُونَ مفْتوحَةً والغَالبُ أنَّها تلْعبُ دَوْرَ المفْعُولِ بِه في تلْكَ الجُمْلةِ ومعَ التَّكرارِ لهَذِه المَواقِفِ يَكْتسِبُ فإنَّهُ يجْهلُهَا والشَّيءُ نفْسُه عنْدَ الطِّفلِ أثناءَ اكتِسَابِه للُغتِهِ الأُمّ.

يعْتَمدُ مِنْهاجُ البَادِيَةِ للمُسْتويَاتِ المُبتَدِئةِ وجْهةَ النَّظرِ السَّابقَةَ حيْثُ لا تُقدَّمُ القَواعِدُ مُباشَرةً إلا في النَّادرِ وغَالبًا المُتعلِّمُ حسًّا لُغَويًّا نحْويًّا حتَّى قَبلَ أنْ يتَعرَّضَ للقَوَاعِدِ مُباشَرةً.

و في مِنْهاجِ اللُّغةِ الإضَافيَّةِ الثَّانيةِ والثَّالثةِ التَّابعِ للوَزارَةِ الوَصِيَّةِ في جنُوبِ أفْريقْيَا لا يُركَّزُ بالمَرَّةِ على القَوَاعِدِ اللُّغويَّةِ في مُسْتوَياتِ التَّعليمِ الابْتدائيّ.

نُصُوصُ المُحْتوَى التَّعليميّ

إذَا ما حدَّدْنا نوْعَ المُفْرداتِ والقوَاعدِ التِي سنَقدِّمُها في المِنْهاجِ الذِي نَحْنُ بصَدَدِ بنَائِه تأتِي الخُطْوةُ التَّاليةُ وهيَ اخْتيارُ النُّصوصِ التِي ستَتضَمَّنُ ما سَبَقَ اخْتيارُهُ وهيَ خُطْوةٌ حرجَةٌ يَحْتاجُ فِيهَا المُصَمِّمُ أنْ يُراعيَ: خَصَائِصَ الطُّلابِ وقُدُراتِهِم وحَاجاتِهم والفُروقَ الفَرْديَّةَ بيْنَهُمْ وخَصَائصَ وأهْدافَ المِنْهاجَ الذِي ستُقدَّمُ النُّصُوصُ فِي إطَارِهِ وخَصائِصَ البَرنامَجِ التَّعليميّ بلْ وخَصَائصَ وأهْدافَ المُجتَمعِ الذِي يُقدَّمُ في المِنْهاجِ، ويَجِبُ عَلى المُصَمِّمِ تحْديدُ المَواقِفِ اللُّغويَّةِ والتِي يَدُورُ حَوْلَها النَّصُّ التَّعليميُّ وتَحْديدُ كيفيَّةِ إدْماجِ مُكوّنَاتِ المِنْهاجِ معَ بعْضِها البَعْضِ وإدْراجِها في ذلِكَ النَّصّ.

يتَنوَّعُ النَّصُّ التَّعليميُّ في اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ بيْنَ نصٍّ أصِيلٍ تُراثيٍّ أو حَديثٍ ونَصٍّ مَصْنوعٍ يَصْنعُهُ المُؤلِّفُ

بشَكلٍ يُوافِقُ أهْدافَ المِنْهاجِ ويَستَخْدمُ مُفْرداتٍ مُنتَقاةٍ بشَكْلٍ يتَناسَبُ مَعَ مُسْتوَى المُتَعلِّمينَ وخُطَّةِ الدُّرُوسِ المَوْضُوعَةِ. وقَدْ يُزَاوجُ في النَّصِّ التَّعليميِّ بيْنَ نَصٍّ أصِيلٍ ومَصْنُوعٍ حيْثُ يُجْرِي تَعديلاتٍ على النَّصِّ الأصِيل أو يُضيفُ جُزْءًا بسِيطًا منْهُ إلى النَّصِّ الذي صَنَعهُ.

يلْعبُ النَّصُّ في المِنهْاجِ الدَّوْرَ المِحْوريَّ خاصَّةً في المِنْهاجِ التَّكامُليِّ حيثُ يُشكِّلُ مصْدرَ انْطِلاقٍ لتَعليمِ المَهاراتِ اللُّغويَّةِ والكِفايَاتِ التَّواصُليَّةِ والثَّقافيَّةِ واللُّغويَّةِ وفي إطارِ محْتَواهُ ومُفرداتِهِ تُخطَّطُ الأنْشِطةُ المُتعلِّقةُ بالأهْدافِ التَّعليميَّةِ التِي خُطِّطتْ لذلِكَ الدَّرسِ أو الوَحْدةِ والنَّصُّ قد يكُونُ إخْباريًّا أو تَوجِيهيًّا أو أدَبيًّا منَ التُّراثِ العربيِّ ويُحبَّذُ في هَذا الخُصُوصِ أنْ تُستَخدَمَ نُصُوصٌ منْ أدبِ الأطْفالِ العَالميِّ والأدَبِ المَحلِّيِّ لمُجتَمعِ المُتعلِّمِ وذلِكَ لإنْشاءِ رابِطٍ عاطفِيٍّ بيْنَ المُتعلِّمِ واللُّغةِ وبالنِّسْبةِ للُّغةِ العَربِيَّةِ فتَقْدِيمُ القِصَصِ العَالميَّةِ المَشْهورةِ باللُّغةِ العربيَّةِ يُعْطِي انْطِباعًا للطِّفْلِ المُتعلِّمِ أنَّ اللُّغةَ العربيَّةَ ليسَتْ خَارجَ العَصْرِ وأنَّها صَالحَةٌ للاسْتِخْدامِ في أيِّ مَجالٍ منْ مَجالاتِ الحَيَاةِ.

لبِناءِ النُّصُوصِ يَجِبُ أنْ يُراعِيَ المُصَمِّمُ اعْتباراتٍ خَاصَّةٍ بالأهْدافِ الَّتِي حدَّدها سلَفًا والمُتَعلِّمُ منْ حيْثُ كَوْنُ النَّصِّ جذَّابًا وشَيِّقًا ومُناسِبًا للخَلْفيَّةِ الثَّقافيَّةِ للمُتعلِّمِ وتنْطَلقُ مِنْ خِبْراتِ المُتعلِّمِ وواقِعِه، والأهمُّ منْ هذا كُلِّهِ أنْ يكُونَ النَّصُّ مفْهومًا بنِسبَةٍ كبِيرةٍ للمُتَعلِّمِ.

"وهَذا يَعنِي ضَرُورةَ أنْ يكُونَ هُناكَ تحكُّمٌ دقِيقٌ في المُفْرداتِ والأبْنيَةِ النَّحْويَّةِ التِي تَرِدُ فِي كلِّ نَصٍّ، وبخَاصَّةٍ في المرْحلةِ الأُولَى" وفي كيْفيَّةِ إدْماجِ المُفْرَداتِ الجَديدَةِ دُونَ الرَّفعِ منْ مُسْتوَى صُعُوبَةِ النَّصِّ فوْقَ طَاقَةِ المُتَعلِّمِ.

أضَافَ " مَصْلُوحٌ" (عثمان، 2015)سبعةَ مَعاييرَ ليكُونَ النَّصُّ، نصًّا حقِيقيًّا نستَعْرِضُ بعضَها فيمَا يلي:

- الاتِّسَاقُ: ويُقْصَدُ بِه التَّرابُطُ الرَّصْفيُّ للعَناصرِ اللُّغويَّةِ عَلى مُستَوَى السَّطحِ، بحيْثُ تُصْبِحُ على شَكْلٍ وقَائعَ يؤَدِّي السَّابقُ مِنْها إلَى اللَّاحِقِ بعِدَّةِ وسَائِلَ تتَوزَّعُ على المُسْتوَى المُعْجَميِّ والنَحْويِّ والدَّلاليِّ النَّصِّيِّ.
- الانْسِجامُ: ويتَعلَّقُ بالجَانِبِ البَاطنيِّ منَ النَّصِّ ويتَعلَّقُ بكَوْنِ النَّصِّ قادِرًا على تنْشيطِ عناصِرِ المَعْرفةِ لإيجَادِ التَّرابُطِ المَفْهومِيِّ واسْتِرْجاعِهِ ومِنْ تفَاعُلِ مَا يعْرِضُهُ النَّصُّ حاليًا مَعَ المعَارفِ السَّابقَةِ لدَى المُتعلِّمِ والرَّبْطِ المَنْطقِيِّ بيْنَ الأفْكارِ دَاخِلِ النَّصِّ.
- القَصْديَّةُ: أيِ اسْتِخدامُ اسْترَاتِيجيَّاتٍ تُيَسِّرُ التَّعبيرَ عنْ قَصْدِ الكاتِبِ أو المُتحَدِّثِ معَ مُراعاةِ

العنَاصِرِ السِّياقيَّةِ.

- المَقْبوليَّةُ: وتَعْنِي مُراعاةُ مَوقِفِ المُسْتقْبلِ مِنَ النَّصِّ وقُبولِهِ لهُ.
- الإعْلَاميَّةُ: ويُقْصَدُ بِها الجِدَّةُ والتَّنَوُّعُ الذي تُوصَفُ بِه المَعْلومَاتُ فِي بعْضِ المَواقِفِ.

الأنْشِطَةُ والخِبْرَاتُ التَّعليميَّةُ الصَّفيَّةُ وغَيرُالصَّفِّيَّةِ:

ويُقصَدُ بالأنشِطةِ التَّعليميَّةِ، الخِبراتُ والتَّدريباتُ الَّتي تَدْعمُ التَّعلُّمَ وتمْنحُ المتَعلِّمَ والمُعلِّمَ فُرصَةً لتَقْييمِ العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ وهُوَ" وسِيلةٌ وحَافِزٌ لإثْراءِ المَنْهجِ وإضْفاءِ الحَيويَّةِ عليْهِ، وذلكَ عنْ طريقِ تعَامُلِ المُتعلِّمينَ مَع البِيئَةِ وإدْراكِهمْ لمُكَوّناتهَا المُخْتلفَةِ منْ طَبيعَةٍ إلى مَصَادرَ إنْسانيَّةٍ ومَادِّيَّةٍ بهَدفِ إكْسَابِهِمُ الخبْرَاتِ الأَوَّليَّةِ التِي تُؤَدِّي إلَى تنْمِيَةِ مَعارفِهِمْ وقيَمِهِم واتِّجاهَاتِهِم بطَريقَةٍ مُباشِرةٍ" ، إذنْ فالأنْشِطَةُ التَّعليميَّةُ تعْملُ عَلى:

- جَعْلِ المِنْهاجِ حَيويًّا تفَاعُليًّا
- ربطِ المِنْهاجِ بالبِيئةِ وجَعلِهِ بوَّابةً لاكْتِشافِ تلكَ البِيئةِ
- دعْمِ تنْميَةِ المِنْهاجِ لمَعارفِ وقيَمِ واتِّجاهَاتِ المُعلِّمينَ بِشَكْلٍ مُباشِرٍ
- تَمْنحُ الفُرْصَةَ للمُعلِّمِ والمُتعلِّم في تقْييمِ التَّعلُّمِ.
- وليتَحقَّقَ ذلِكَ خاصَّةً في اللُّغاتِ الأجنَبيَّةِ يَجبُ أنْ تتَميَّزَ تلْكَ الأنشِطَةُ بمَا يلِي:
- التَّشْويقُ: مِنْ بيْنِ مَهامِّ الأنْشِطَةِ، دفْعِ المَللِ مِنَ المِنْهاجِ وجَعلِهِ حَيويًّا ومِنْ ثَمَّ فالنَّشاطُ يَجِبُ أنْ يكُونُ مُشوِّقًا ومُثِيرًا ومُمْتعًا مثلَ الألْعابِ التَّعليميَةِ.
- التَّدرُّجُ: وهذا يتعلَّقُ بالمَدْخلِ الذِي يتبَنَّاهُ المُصَمِّمُ كالبَدْءِ منَ الجُزْئيَّاتِ وتَنتَهِي بالكُليَّاتِ، منَ الخَاصِّ إلى العَامِّ، أو العَكْسُ أو مِنَ المحسُوسِ إلى شِبْهِ المَحْسُوسِ وصُولًا إلى المُجَرَّدِ ومثالُ ذلِكَ "التَّدْريبُ عَلى التعَرُّفِ ثُمَّ التَّذكُّرِ ثُمَّ التَّحليلِ فالتَّطبِيقِ والتَّركيبِ... إلى أنْ يَصِلَ إلى إعَادةِ التَّركيبِ والبِناءِ" (النجار ع.، 2018)
- اللَّاعشْوائيَّةُ والقَصْديَّةُ: أنْ تكُونَ هادِفَةً وتُرسَمُ في إطَارِ أهدَافِ المَنَاهِجِ العَامَّةِ والخَاصَّةِ وتُساعِدُ على تَحقِيقِها.
- التَّنوُّعُ: حيثُ لا تكُونُ على وتِيرةٍ واحدِةٍ وتتَنوَّعُ بحَيْثُ تُغَطِّي الفُروقَ الفَرْديَّةَ بيْنَ المُتَعلِّمينَ وتُخاطِبُ المُتعلِّمَ كَكُلٍّ مُتكَامِلٍ.
- التَّكامُلُ: حيثُ يكُونُ هناكَ تناسُقٌ وتكَامُلٌ بيْنَ الأنْشِطةِ بعْضِها البعْضِ في نسَقٍ يُمثِّلُ فلْسفَةَ المِنْهاجِ ورُؤيتِه.
- القَابليَّةُ للتَّطبيقِ: تُبنَى الأنْشِطةُ بحيثُ تكُونُ في صُلْبِ موضُوعِ الدَّرسِ حتَّى يسْهُلَ على المُتعلِّم استِيعابُها ويُتاحَ لهُ تَقْييمُ فهْمِه للدَّرسِ منْ خِلالِ تلكَ الأنْشِطةِ وكذَلكَ بالنِّسبَةِ للمُفرَداتِ التِي

تُستَخدَمُ في الأنْشِطةِ يَجِبُ أنْ تكُونَ مألُوفةً للمُتعلِّمِ إلَّا إذَا كَانَ الهَدفُ منَ النَّشَاطِ عرْضَ مُفرَداتٍ جَديدَةٍ.

- المُلاءَمةُ: يَجبُ أنْ تكُونَ مُلائِمَةً لمُستَوى المُتعلِّمينَ اللُّغويِّ والمَرْحلةِ العُمْريَّةِ وكذلكَ مُلائمَةً لخلْفيَّتِهم الثَّقافيَّةِ والعِلْميَّةِ ومُراعيَةً للفُرُوقِ الفَرْديَّةِ بينَهُم ويُراعِيَ مُيُولَهُم واتِّجاهَاتِهِم.
- الشُّمولُ: أنْ تُغطِّيَ مَهارَاتِ اللُّغةِ وعنَاصِرَ اللُّغةِ حسَبَ الهَدفِ الذِي يحَدِّدُه المُعَلِّمُ فِي الدَّرْسِ اللُّغويِّ، فكُلُّ مَهارَةٍ وكُلُّ عُنْصُرٍ منْ عناصِرِ اللُّغةِ يتَطَلَّبُ تصْميمًا مُعَيَّنًا للأنْشِطَةِ وقدْ يُغطِّي نشَاطٌ واحِدٌ عِدَّةَ مهارَاتٍ أوْ عَناصِرَ. ويَجبُ أنْ تُغَطِّيَ الكِفاياتِ اللُّغويَّةَ الأساسِيَّة.
- التَّحْفيزُ: تعزِيزُ الاسْتقْلاليَّةِ والفُضُولِ وتنْمِيةُ الاتِّجاهِ الإيجابيِّ نحْوَ اللُّغةِ الهدَفِ.

وكَما ذكَرْنا أنَّ هذِه الأنْشِطةَ تكُونُ مُتنوِّعَةً حتَّى تُحبِّبَ المُتعَلِّمَ في اللُّغَةِ وتُيسِّرَ لهُ تَعليمَها ويَجبُ أنْ تُبرزَ جماليَّاتِ اللُّغةِ وثقَافةَ أصْحابِ اللُّغَةِ وهَذه الأخِيرةُ قدْ تُوضَعُ في إطارِ الأنْشِطةِ اللَّاصَفِّيَّةِ كزِيارَةِ مؤَسَّساتِ بلدِ اللُّغةِ الهدَفِ وبعْضِ مُواطِنِيها حتَّى بشَكلٍ افتِراضِيٍّ مثلَ زِيارَةِ سِفارَةِ دَوْلةٍ عربيَّةٍ لطلَبِ التَّأشِيرةِ كنَشَاطٍ مَدْرسِيٍّ أوالذَّهابِ في رِحلَةٍ إلى مَطعَمٍ يَعْرِضُ أكَلاتِ بلدِ اللُّغةِ الهدَفِ إلى غَيرِ ذلكَ. أمَّا الأنْشِطَةُ الصَّفِّيَّةُ فيجبُ أنْ لا تُقَدَّمَ عنْ طرِيقِ الوَرَقَةِ والقَلمِ مثلَ أنْشِطَةِ التَّكمِلةِ والنَّسْخِ والإمْلاءِ والتَّلوِينِ بلْ يجِبُ أَنْ تشْملَ اللَّعبَ والمُتعَةَ بشَكلٍ يتَناسَبُ معَ سِنِّ المُتَعلِّمينَ والمَهارَةِ أو العُنْصُرِ اللُّغوِيِّ المُستهْدفِ، كاللَّعبِ بالكُرُوتِ والألْعابِ اللُّغويَّةِ الإلكتُرونيَّةِ والألْعابِ الحَركيَّةِ والتَّمثيلِ والفُكاهَةِ واسْتِخدامِ المُكَعَّباتِ والألغَازِ وألْعابِ الليجُو والصَّلْصالِ وصِناعَةِ أو بنَاءِ الأشْياءِ وكذلِكَ أنشِطةٌ تُزوِّدَ المُتعلِّمَ بالفُرَصِ "لاسْتِخدامِ اللُّغةِ الهَدَفِ خارِجَ الفَصْلِ وتمْكِينِهِمْ منَ البَحْثِ في اللُّغةِ الهَدفِ مثلَ العُرُوضِ التَّقدِيميَّةِ وعُروضِ المُلصَقاتِ وتَصْميمِ موَاقعِ الإنْترْنِت والمُنْتدَياتِ أو مَشارِيعَ غيْرِ ذلِكَ." (محمد، 2019). بنَاءًا على ما سَبقَ فالأنْشِطَةُ هي أكثَرُ عُنْصُرٍ في المُحتَوى التَّعليميِّ التِي تزيدُ منِ اهتِمامِ المُتَعلِّمِ بالتَّعلُّمِ بصِفةٍ عامَّةٍ وتُعْتَبرُ العُنصُرَ الأساسِيَّ في التَّعليمِ الفعَّالِ.

ناقشَتِ البَاحِثةُ فيمَا سَبقَ مَسْألةَ اخْتِيارِ المُحْتوَى التَّعليميِّ المُناسِبِ مِنْ مُفرَداتٍ وقَواعِدَ وكيفيَّةِ بناءِ وتَصْميمِ نُصُوصٍ تعلِيميَّةٍ وأنْشِطَةٍ وخَبرَاتٍ صَفِّيَّةٍ ولاصَفِّيَّةٍ وكُلُّ هَذا إنَّما يحْدُثُ بشَكْلٍ أو بآخَرَ في مُحتَوياتِ الكتَابِ المَدرَسيِّ للتِّلميذِ وهُو أحَدُ الأرْكانِ المُهمَّةِ للمِنْهاجِ وفي العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ لأنَّهُ مُتعَلِّقٌ بالمُتَعلِّمِ مُباشَرَةً والذِي هُو مِحْوَرُ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ وهذا الكِتابُ المَدْرسيُّ لا يُمكِنُ تَلخِيصُه أو تقْزِيمُه في المُحتَوَى التَّعليميِّ فقَطْ لأنَّنا إذا أرَدْنا أنْ نُسلِّطَ الضَّوْءَ على الكِتابِ المَدْرسيِّ أو كتابِ التِّلميذِ إلى غيرِ ذلكَ مِنَ المُسمَّيَاتِ فيَجِبُ التَّعرُّضُ إلى أمُورٍ مثلِ: حجْمِ الكِتابِ وعُنوانِ الكتَابِ والإخْرَاجِ الفنِّيِّ للكتَابِ منْ

أَلْوانِ وصُوَرِ والرُّسُومَاتِ المُسْتَخْدمَةِ ونَوعِ الطِّباعَةِ وحجْمِ الخَطِّ وطَريقِ عرْضِ المُحتَوَى التَّعليميّ في الكِتابِ أيْ عَنْ طَرِيقِ دُروسٍ مُستَقلَّةٍ أوْ اتِّباعِ المُصمِّمِ نظَامِ الوَحداتِ وكذلكَ مَدَى وكيْفيَّةِ عرْضِ المُحتَوَى الثَّقافيّ لِلُّغَةِ الهدَفِ ونَوْعِ اللُّغةِ المُستَخدَمةِ واللُّغةِ الوسِيطةِ وحُضُورِاللُّغةِ الأمِّ في الكتَابِ ووُجودِ أوْ عَدمِ وجُودِ كتُبٍ مُصَاحِبةٍ ككُتُبِ الأنْشطةِ وكتُبِ الإمْلاءِ والقامُوسِ وكتُبِ القِراءةِ الحُرَّةِ أوأنَّ الكتابَ المدْرسِيَّ يجْمعُ بيْنَ كُلِّ هذِه المُحْتوَياتِ، إلى المُلصَقاتِ ودَليلِ المُعلِّم منْ أجْلِ إرْشادِهِ لكيْفيَّةِ التَّعامُلِ معَ الكتابِ وكيفيَّةِ تطْبِيقِه بلْ وقدْ يُضَافُ إليْهِ الخُطَطُ وتَصْمِيماتُ وجُذاذَاتُ الدُّرُوسِ في دَعْمٍ كُلِّيٍّ له حتَّى لا يَحِيدَ عنْ فلسَفةِ المِنْهاجِ وأهْدافِهِ.

بنَاءًا عَلى ذلِكَ فإنَّ تَصْميمَ كتابٍ تَعْليميٍّ لا يَكُونُ بشَكلٍ عشْوائِيٍّ بلْ هِي عَمليَّةٌ دقِيقَةٌ تراعَى فيهَا مَبادِئُ عِلمِيَّةٌ وتتمُّ عبْرَ مرَاحلَ عدِيدةٍ تبْدأُ في نَظَرِ البَاحثَة، أَوَّلًا بتَحْديدِ الهدَفِ والقَصْدِ منْ هَذا الكتَابِ، فمِنَ الأفْضَلِ أنْ يُضَمِّن المصمم هَذِهِ الأهْدافَ عَلى شَكْلِ مُقدِّمَةٍ يَشْرُحُها فِيهَا ويُوَضِّحُ كَيْفيَّةَ وطُرُقَ تحْقِيقِها وثَانِيًا، تَحْدِيدُ الجُمْهُورِالمُسْتَهدَفِ منَ النَّاحيةِ العُمريَّةِ والمُيولِ والحَاجاتِ والخَلفيَّةِ الثَّقافيةِ، أمْ أنَّ هذا الكتابَ سيَكُونُ مُحايدًا ثقافيًّا ويُقدَّمُ في إطارِ الثّقافةِ العالميَّةِ والقِيمِ المُشتَركةِ وثالثًا يجبُ عَلى المُصمِّمِ الاطِّلاعُ عَلى مَا قُدِّمَ في المَجَالِ سَابقًا ومَا قُدِّمَ في اللُّغةِ الأمِّ للفِئةِ التِي يَسْتَهدفُها وأنْ يلتحِقَ بدَوْراتٍ عِلميَّةٍ في مَجالِ تصْمِيمِ المَناهجِ حتَّى يُواكبَ كُلَّ جدِيدٍ في المَجالِ ورَابعًا أنْ يُحدِّدَ المُستَوَى اللُّغَوِيَّ الذِي يَستَهدِفُهُ الكِتابُ (المُبْتدِئَ أو المُتوَسِّطَ أو المُتقدِّمَ) وخَامسًا يُحدِّدَ الثَّرْوةَ اللَّفْظيَّةَ التِي سَيقَدِّمُها خاصَّةً المُفردَاتِ وكمِّيَّةَ المُفرَداتِ التِي يَجِبُ أنْ تُقدَّمَ وطرِيقَةَ مُعالَجتِها وتقْدِيمِها والمَجالاتِ التِي سَيُغَطِّيها الكَاتبُ ويُفَضَّلُ أنْ يخْتارَ المَجالاتِ التِي تتَماشَى مَعَ المُتعَلِّمِ ففِي الفِئةِ الصَّغيرَةِ منَ المُتعلِّمينَ يجبُ أنْ تكُونَ المَجَالاتُ مُثِيرةً ومُتَمَرْكزَةً حَولَهُم ومِنَ الأفْضَلِ أنْ تَتماشَى مَعَ المَجَالَاتِ التِي تُغَطِّيهَا الكتُبُ المَدرَسيَّةُ لِلُّغةِ الأُمِّ لهَذهِ المرْحَلةِ هذا بِالإضَافَةِ إلَى طرِيقَةِ دمْجِ المَهارَاتِ اللُّغَويَّةِ وتقدِيمِ التَّركِيباتِ والقَواعِدِ بشَكْلٍ ضِمْنيٍّ مُتَناسِبٍ ومُسْتوَى المُتَعلِّمِ.

رغْمَ هذا الجُهدِ الكَبِيرِالذِي يتَطلَّبُهُ تحْضِيرُ الكتَابِ المَدْرسِيِّ فإنَّ هُناكَ عِدَّةَ انْتِقاداتٍ حوْلَ الكِتابِ المَدْرسيِّ أوَّلُها أنَّ الكتَابَ المَدْرَسِيَّ لا يُراعِي الفُروقَ بيْنَ المُتعلِّمينَ والمَواقِفِ التَّعليميَّةِ الوَاقعيَّةِ التِي تحْدُثُ في الفَصْلِ الدِّراسيِّ وأنَّهُ يُعَزِّزُ الاعْتمَاديَّةَ لدَى المُتعلِّمينَ ويُقلِّلُ مِنْ دَوْرِ المُعلِّمِ ومِنْ كَوْنِهِ المُدِيرَ للأحْدَاثِ في الفَصْلِ أيْ أنَّ الكتُبُ التَّعليميَّةِ تُبَطِّءُ العَمليَّةَ التَّعليميَّةَ ولا تتَماشَى معَها، كَونَها أيِ العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ عمليَّةً ديناميَّةً تفاعليَّةً تَتفاعَلُ فِيهَا أطْرافٌ عِدَّةٌ منَ المُعلِّمِ والمُتَعلِّمِ والمَوْقفِ التَّعليميِّ الرَّاهنِ والسَّابقِ لكنَّ الكِتابَ المَدْرسيَّ يتَجاهَلُ تَمامًا هَذِه الخَصَائِصَ.

هذِه الانتِقادَاتُ تَصِحُّ في حَالةِ إذا ما اتَّخَذَ المُعلِّمُ مصْدرَهُ الوحِيدَ في التَّعليمِ كِتابَ التِّلمِيذِ وكتَابًا تعلِيمِيًّا واحِدًا كمَصْدرٍ تعْليمِيٍّ، فالغَالِبُ أنَّ المُعلِّمينَ خَاصَّةً المُخْلصِينَ منْهُم يَخْلقُونَ مَصادِرَ تَعليميَّةً أخْرَى بأنْفُسِهم أو يحْصُلونَ على أوْراقِ عَملٍ مِنَ الإنْترْنِتْ أو بالتَّبادُلِ مَعَ بعْضَ المُعلِّمينَ الآخِرينَ بِشَكْلٍ يَحُدُّ منْ سيْطرَةِ الكِتابِ المدْرسِيِّ عَلى المَشْهدِ التَّعليميِّ وهَذا يتمَاشَى معَ تَوصِيفِ هَاتشينستون وتوريس لإدْراكِ المُتعلِّمينَ للكِتَابِ المَدْرسيِّ بقَوْلِهِمْ: يَرَى المُتَعلِّمُونَ الكِتابَ المَدْرسِيَّ على أنَّهُ " إطَارٌ أو دَليلٌ يُسَاعِدُهُمْ عَلَى تَنْظِيمِ تَعَلُّمُهمْ دَاخِلَ أوْ خَارِجَ الفَصْلِ أثْنَاءَ المُناقشَاتِ فِي الدُّرُوسِ وأثْناءَ القِيامِ بالأنْشِطَةِ والتَّمارينِ والدِّراسةِ بمُفرَدِهِمْ وعِندَ أدَاءِ الوَاجبَاتِ المَنْزليَّةِ والتحْضِيرِ للاخْتبارَاتِ، فهِيَ تُمكِّنُهمْ مِنَ التَّعلُّمِ بشَكْلٍ أفْضلَ وأسْرَعَ وأكْثرَ وضُوحًا وبِسُهولةٍ أكْثرَ" (محمد، 2019)، فالمُتعلِّمُ يَعتَبِرُ الكِتابَ أداةً مُسَاعِدةً للتَّعلُّمِ الذَّاتيِّ وللتَّعلُّمِ النَّشِطِ وليْسَ بدِيلًا للمُعلِّمِ وللمَصَادِرِ التَّعليميَّةِ الأُخْرَى وتَصُوُّرُ المُتعلِّمُ للكِتابِ التَّعليميِّ بِهذِهِ الطَّرِيقَةِ يضَعُ مَسؤُوليَّةً أكبرَعلى مُصَمِّمي الكِتابِ المَدْرسيِّ إذْ لا بُدَّ أنْ يُحقِّقوا هَذا التَّصَوُّرَ ويكُونَ الكتَابُ التَّعلِيميُّ بحَقٍّ مَصدَرًا مُهمًّا للمُتَعلِّمِ للتَّعَلُّمِ النَاجحِ.

المنَاهجُ المُعتَمَدةُ في جنُوبِ أفْريقْيَا:

في دِراسَةِ منيرة أحمد مال (MALL, 2002) حوْلَ تَعلِيمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ للمُتَعلِّمينَ فِي المَدارِسِ الخَاصَّةِ في جَنُوبِ أفْريقْيَا وبوتواسنا سنَةَ 2001، عرَضَتِ المنَاهجَ المُستَخدَمةَ في جنُوبِ أفْريقْيا، المِنْهاجَ التَّابعَ لوَزارَةِ التَّربيَةِ والتَّعلِيمِ ومَناهجَ رابطةِ المَدارسِ الإسْلاميَّةِ ومدارِسِ جَمعيَّةِ العُلمَاءِ ومَناهجِ الأزْهرِ ومِنْهاجَ الكامبردج ومنَاهجَ خاصَّةً بالمَدارِسِ نفْسِها وشَكَّلَ هَذا الأخِيرُحوالي 73% منَ المَناهجِ المسْتَخْدمةِ يليهِ مِنْهاجُ وَزَارةِ التَّربيَةِ والتَّعليمِ ثمَّ منْهاجُ رابطةِ المَدارِسِ الإسْلاميَّةِ.

منْ بيْنِ المنَاهِجِ المُتعارفِ عليْها في جنُوبِ أفْريقْيَا، خاصَّةً في الصُّفوفِ العُلْيَا، مِنْهاجُ العربيَّةِ بيْنَ يديْكَ المَشْهورُ فِي دُولٍ كثِيرَةٍ وتستخْدمُهُ وَزارَةُ التَّربيَةِ والتَّعلِيمِ ومِنْهاجُ العربيَّةِ للنَّاشِئينَ ومِنْهاجُ المَدينَةِ إلى غَيرِ ذلِكَ منَ المَناهِجِ المُسْتورَدةِ لكنْ هِي منَاهجُ لهَا طابَعٌ عَالمِيٌّ أيْ لا تُركِّزُ على خَصَائصِ المُتعَلِّمينَ وخَلفِيَّتِهِم الثَّقافيَّةِ. وهُناكَ مناهِجُ مَحلِّيَّةٌ مثلُ منْهاجِ " الخُطُواتِ الأولَى في القَواعِدِ العَربيَّة First steps in Arabic" ألَّفَهُ محمَّدُ ياسِينَ ومحمَّدُ هارونَ سنةَ 1989 وهُو مُكوَّنٌ منْ كتَابيْنِ إضَافَةً إلى الكُتُبِ الخَاصَّةِ بالقِراءَةِ ثمَّ مِنْهاج " تَحدَّثِ العَربيَّةَ المُعاصِرةَ ألَّفهُ مَوْلانا رفيقُ ابنُ مولانَا أحْمدَ هاتورني العُضْوُ في جَمعيَّةِ العُلماءِ ومِنْهاجُ كتابِ " الطَّريقةُ العصْريَّةُ في تَعلِيمِ اللُّغةِ العربيَّةِ" والمُؤلَّفُ منْ طرَفِ الدُّكتُورِ عبْدِ الرَّحمنِ الرَّزاقِ الإسْكندرِ، هذا للمُتعلِّمينَ الكِبَارِ في الغَالَبِ أمَّا للصِّغارِ فغَالبًا مَا يَعتَمدُ المُعلِّمونَ علَى مَجْهُودِهُمُ الشَّخْصيِّ والذِي يتَمرْكزُ حوْلَ التَّرجَمةِ وطِبَاعةِ أوْراقِ عَملٍ منَ الإنْترنِتْ لكنْ تُوجدُ مُحاوَلاتٌ

هُنا وهُناكَ لإصْدارِ كتُبٍ محَلِّيَّةٍ خاصَّةٍ بالأَطْفالِ مِثْلُ ما أصدَرَتْهُ المُنَظَّمةُ الجنُوبُ الأفْريقِيَّةِ الإسْلامِيَّةِ للتَّربيَةِ بدِرْبَنْ حيثُ أصَدرَتْ كُتبًا خَاصَّةً بالقرَاءَةِ والكتَابَةِ ومِنْهاجًا سمَّتْهُ بـ" تعَلَّمُوا العربِيَّة" وهُومكَوَّنٌ من سَبْعَةِ كتُبٍ تعْليميَّةٍ مقَسَّمةٍ عَلى مَواضِيعَ مُتنَوِّعةٍ بيْنَ الإسْلاميَّةِ والحَياتيَّةِ، وتَسْتَعمِلُ ديَارُ العُلومِ في أغْلبِها المَناهِجَ الأزْهريَّةَ فِي اللُّغةِ العربيَّةِ.

يُعتبَرُ منْهاجُ البَاديَةِ منَ المَناهِجِ الوَاعِدَةِ الذِي يُطبَّقُ حاليًا وبِشَكْلٍ رسْميٍّ فِي معْهدِ الإمَامِ الغزَّاليِّ وبشَكلٍ غَيرِ رسْميٍّ في أمَاكِنَ أُخْرَى وهُو مِنهَاجٌ يَحْتوِي عَلى أربعَةِ كتُبٍ تعلِيميَّةٍ للسَّنةِ التَّمهيدِيَّةِ ثمَّ السَّنةِ الأُولَى والثَّانيةِ والثَّالثةِ الابتِدائيَّةِ ويحتَوِي عَلى قَامُوسٍ خاصٍّ لكُلِّ كتَابٍ وَكتَابِ الإمْلاءِ الخَاصِّ بكُلِّ كتَابٍ تَعْليمِيٍّ مِنَ الصَّفِّ الأوَّلِ الابتِدائيِّ إلى الصَّفِّ الثَّالثِ الابتِدائِيِّ إضَافَةً إلى كِتابِ المُرْشِدِ للمُعلِّمِ معَ مُخَطَّطاتِ الدُّرُوسِ اليَوميَّةِ والمُخَطَّطِ السَّنويِّ ومجمُوعَةٍ منَ الامْتحَاناتِ كاقتِراحَاتٍ للمُعلِّمِ في التَّقْييمِ ومُلصَقَاتٍ تَابعَةٍ لكُلِّ كتابٍ وبِطَاقاتٍ مُستَمدَّةٍ مِنَ المُلصَقاتِ والكُتُبِ.

1- تَحْليلُ المَناهِجِ:

تَحليلُ المِنْهاجِ عمليَّةٌ مُهمَّةٌ لتَقْييمِ المنَاهِجِ وتطْويرِهَا، قد يَقُومُ بهَا المُصَمِّمُ للْمنَاهِجِ المتَوافرَةِ في السَّاحة قبلَ تصْمِيمِ منْهاجِهِ أو أثْناءَ الانتِهاءِ منْهُ بغَرضِ تقْييمِهِ، وقدْ يقُومُ بهَا البَاحثُونَ في المَجالِ منْ أجْلِ دِراسَةِ المَناهِجِ وتَقْوييمِهَا وتَطْويرِهَا.

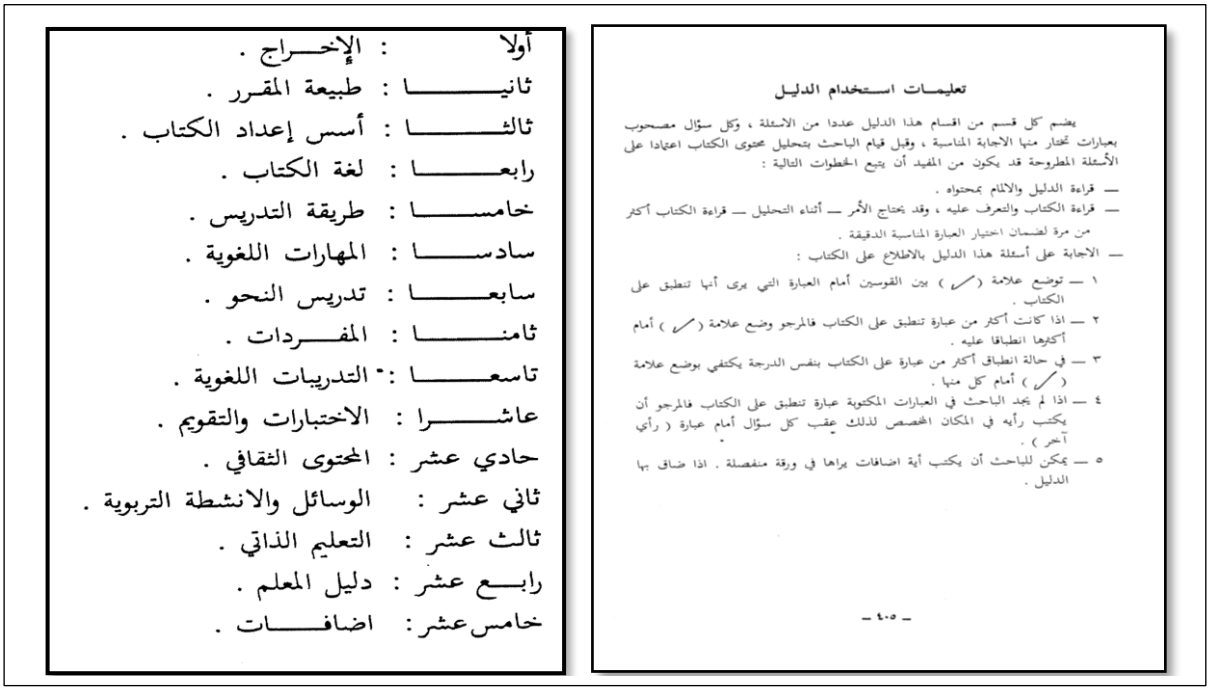
وتَحْليلُ المَناهجِ يشْملُ تَحْليلَ المَصَادِرِ التَّعليميَّةِ التِي يتَضَمَّنُها المِنْهاجَ وهِيَ في الغَالبِ منْ كتَابِ المُعلِّمِ لشَرْحِ فلسَفَةِ وأهْدافِ وطُرُقِ التَّدْريسِ وكتَابِ التِّلميذِ وكِتابِ الأنْشِطَةِ وموَادَّ تعْليمِيَّةٍ تَربَويَّةٍ كالمُلْصَقاتِ والبِطَاقاتِ والصُّورِ، ثمَّ الوَسَائطِ التُّكنولوجِيَّةِ المُصَاحِبةِ سَواءٌ بَصريَّةٌ أمْ سمعيَّةٌ، إضَافةً إلى الألْعابِ التَّعليميَّةِ المُخْتلفةِ خاصَّةً بالمِنْهاجِ وفي مَجالِ اللُّغةِ قدْ تُضَافُ القَوامِيسُ مُخَصِّصَةً للثَّرْوةِ اللَّفْظيَّةِ المُسْتَهدفَةِ في المنْهاجِ.

بناءًا عَلى ذلِكَ عندَ التَّحلِيل الدَّقيقِ للمِنْهاجِ تُحَلَّلُ كُلُّ هَذهِ المصَادرِ التعْليميَّةِ الَّتي بُنِيَتْ في إطَارِهِ لكنْ في الغَالبِ نجِدُ التَّرْكيزَ على تَحْليلِ مُحتَوى كتَابِ التِّلميذِ وتقْييمِهِ ربَّمَا لأنَّ الكتَابَ المَدرَسِيَّ أوْ كتابَ التِّلميذِ يُشَكِّلُ عَصَبَ المَصَادِرِ والمَوَادَّ التَّعليميَّةَ لأيِّ منْهاجٍ تعْليمِيٍّ لتَحقِيقِ الأهْدافِ الَّذِي سُطِّرَتْ لَهُ، ويُقْصَدُ بتَحْليلِ المُحتَوَى تلكَ الطَّريقَةُ العلْميَّةُ لتَجمِيعِ بياناتٍ ومَعلُوماتٍ منْ مادَّةٍ مكتُوبةٍ أو مطْبوعَةٍ منْ أجْلِ تَحلِيلِهَا بهدفِ تفسِيرِها ووَضْعِ التَّفْسِيراتِ المنَاسِبةِ، وهُو أداةٌ موضُوعيَّةٌ مُنظَّمةٌ لوَصْفِ الظَّاهرَةِ موضُوعِ البَحثِ والتِي هيَ فِي سِياقِ كلامِنَا الحَاليِّ تحْليلُ منَاهجِ التَّعليمِ خاصَّةً الكتابَ المدْرسيَّ أو كتابَ المُتَعلِّمِ فعَبْرَ تَحْليلِ مُحتوَى كتابِ المُتعلِّمِ " يُمكِنُ أنْ نُصْدِرَ أحْكَامًا على المِنْهاجِ ومُحتوَياتِهِ ومُتَضَمَّناتِه والمُدْمجَاتِ وفعَاليَّتِه

لتحقِيقِ أهْدافِ المنْهاجِ عبْرَ طريقَةٍ وأدَاةٍ عَلميَّةٍ مُنظَّمةٍ وموضُوعيَّةٍ" (Tailakh، 2020)

في إطارِ تَحليلِ مُحْتوَى الكتَابِ التَّعليميّ للُّغةِ العربِيَّة كلُغةٍ أجْنبيَّةٍ وضَعَ رشْدي طعيمَةَ ومحْمُود فهْمِي حِجازي دلِيلًا لتَحْليلِ المُحتوَى لكتُبِ تَعْليمِ اللُّغةِ العربِيَّةِ لغيْرِ النَّاطِقينَ بها تحْتَ رِعايَةِ جامعَةِ الدُّولِ العَربيَّةِ والمُنظَّمَةِ العربيَّةِ للتَّربيَّةِ والثَّقافةِ والعُلومِ بالقَاهرَةِ (طعيمة م.، 1983). شمَلَ الدَّليلُ مجْمُوعةً منَ المَحاورِ الأسَاسيَّةِ للتَحْليلِ وبِذلِك تضمَّنَ الدَّليلُ خمسَةَ عشَرَ قِسْمًا ويَضُمُّ كلُّ قسْمٍ عددًا منَ الأسْئلَةِ.

يبْدأُ الدَّليلُ بالبَيانَاتِ العَامَّةِ عنِ الكِتابِ مِنْ حيْثُ 1) المؤلَّفُ وجنْسِيَّتُه. 2) عنْوانُ الكتَابِ منْ حيْثُ إظهَارُهُ: لنَوعيَّةِ الجُمْهُورِ المُسْتهْدفِ واللُّغةِ المُسْتَخْدمةِ ونَوعِيَّةِ المُقرَّرِ أيْ وَالرَّقمِ الإلكترونِيُّ والمجَالِ اللُّغويّ المُسْتَهدفِ. 3) عددُ الطَّبَعاتِ.4) الكتُبُ المُصَاحبَةُ إلى غَيرِ ذلِكَ. وأمَّا الأقْسَامُ الخَمْسَةَ عشْرَ فمُوزَّعةٌ كالتَّالي حسَبَ مَا ورَدَ في كِتابِ " إعْدادِ دليلِ عَملٍ في المَوادِّ التَّعليميَّةِ لبَرامَجِ تَعليمِ العَربيَّةِ" للكاتِبيْنِ.



تعليمات استخدام الدليل

يضم كل قسم من اقسام هذا الدليل عددا من الاسئلة ، وكل سؤال مصحوب بعبارات تختار منها الاجابة المناسبة ، وقبل قيام الباحث بتحليل محتوى الكتاب اعتمادا على الأسئلة المطروحة قد يكون من المفيد أن يتبع الخطوات التالية :

— قراءة الدليل والالمام بمحتواه .
— قراءة الكتاب والتعرف عليه ، وقد يحتاج الأمر — أثناء التحليل — قراءة الكتاب أكثر من مرة لضمان اختيار العبارة المناسبة الدقيقة .
— الاجابة على أسئلة هذا الدليل بالاطلاع على الكتاب :

١ — توضع علامة (✓) بين القوسين أمام العبارة التي يرى أنها تنطبق على الكتاب .
٢ — اذا كانت أكثر من عبارة تنطبق على الكتاب فالمرجو وضع علامة (✓) أمام أكثرها انطباقا عليه .
٣ — في حالة انطباق أكثر من عبارة على الكتاب بنفس الدرجة يكتفي بوضع علامة (✓) أمام كل منها .
٤ — اذا لم يجد الباحث في العبارات المكتوبة عبارة تنطبق على الكتاب فالمرجو أن يكتب رأيه في المكان المخصص لذلك عقب كل سؤال أمام عبارة (رأي آخر) .
٥ — يمكن للباحث أن يكتب أية اضافات يراها في ورقة منفصلة . اذا ضاق بها الدليل .

— ٤٠٥ —

أولا : الإخـــراج .
ثانيـــــا : طبيعة المقـرر .
ثالثـــــا : أسس إعداد الكتاب .
رابعـــــا : لغة الكتاب .
خامســـا : طريقة التدريس .
سادســـا : المهارات اللغوية .
سابعـــــا : تدريس النحو .
ثامنـــــا : المفـــردات .
تاسعـــــا : التدريبات اللغوية .
عاشـــــرا : الاختبارات والتقويم .
حادي عشر : المحتوى الثقافي .
ثاني عشر : الوسائل والانشطة التربوية .
ثالث عشر : التعليم الذاتي .
رابـــع عشر : دليل المعلم .
خامس عشر : اضافـــات .

صورة رقم (1):

من محتويات وتعليمات استخدام دليل "تحليل المحتوى لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها"

من الملاحظ في الصورة أن الدليل غطى جميع المجالات التي يمكن ان نفكر بها في تحليل الكتاب التعلمي ولا أظن إلا أنه يجب أن نضيف نوع المحتوى هل رقمي أم ورقي، وإذا كان رقمي هل تطبيق أم يعرض المحتوى على شكل ملفات PDF او ملفات سحابية تابعة لجوجل مثلا وهل هو محتوى للتعليم عن

بعد أو التعليم المباشر إلى غير ذلك من الأمور التي استجدت الآن بسبب الثورة الرقمية وبسبب تدعيات جائحة كرونا التي أثرت بشكل كبيرعلى عملية التعليم وعلى المناهج الدراسية بصفة عامة، هذه الدَّليلُ طوَّرهُ باحثُونَ آخرُونَ أوِ اعتَمَدُوا عليْهِ في بنَاءِ قَوائمَ وَمَعاييرَ لتَحْليلِ مُحتَوَى المَناهجِ الخَاصَّةِ باللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجْنبيَّةٍ لهذا اكتفَتِ البَاحثةُ بعَرْضِه عنْ باقِي القَوائمِ التَّحليليَّةِ.

وبمَا أنَّنا في هَذا الفَصْلِ تَركِيزُنا عَلى البُعْد النَّفْسيّ وليْسَ عَلى تحْليلِ مِنْهاجِ البَاديَةِ بشَكْلٍ عَامٍّ فإنَّ البَاحثَةَ ستُحاوِلُ أنَّ تتَعرَّضَ لمِنْهاجِ البَاديَةِ بشَكْلٍ مخْتَصرٍ في ضَوْءِ هذَا الدَّليلِ التَّحليلِيّ.

منْهاجُ البَاديَةِ لتَعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ للأطْفالِ النَّاطقِينَ بغَيْرِها كِتابٌ مَطْبوعٌ غيْرُ منْشُورٍ، طُبعَ عدَّةَ مرَّاتٍ في جنُوبِ أفْريقْيَا ويتَكوَّنُ منْ أربَعةِ أجْزاءٍ كُلُّ جُزءٍ يخُصُّ مستوًى دراسيًّا معيَّنًا حيثُ يشْملُ أربَعَةَ مستويَاتٍ دراسيَّةٍ، السَّنةَ التَّمهيديَّةَ والسَّنةَ الأُولَى الابتِدائيَّةَ والسَّنةَ الثَّانيةَ الابْتدائِيَّةَ والسَّنةَ الثالثةَ الابتِدائيَّةَ ومنْ ثَمَّ فإنَّ المدَّةَ المُقْترحَةَ لكُلِّ مُستوًى مِنَ المنْهاجِ، سنَةٌ دِراسيَّةٌ كامِلةٌ وتَسْتهْدِفُ المُسْتوَى المُبْتَدِئَ. يَبْلُغُ مُتوَسِّطَ عدَدِ صَفحاتِ كُلِّ جزْءٍ 50 صَفْحةً تقريبًا مُجمَّعةً عنْ طَريقِ التَّدبِيسِ ومُغلَّفَةً مِنَ الجهَتيْنِ بوَرَقٍ مُقَوَّى مُلوَّنٍ ومُزيَّنٍ بالصُّورِ ومَطْبوعٍ عليْهِ اسْمِ المِنْهاجِ باللُّغةِ العَربيَّةِ مِنَ الجَانِبِ الأيْمنِ واللُّغةَ الإنْجليزِيَّةَ منَ الجَانِبِ الأيْسرِ، أمَّا الوَرقُ الدَّاخليُّ فهُو ورَقٌ طباعتَهُ عادِيَّةٌ من حجم A4. تستخْدمُ في الكِتابِ حُروفُ الطِّبَاعةِ العَاديَّةِ ونوْعُ الخَطِّ Arial وحجْمُ الخَطِّ مُتَنوّعٌ حسَبَ التَّعليمياتِ والنُّصوصِ لكنَّهُ عُمومًا يتَميَّزُ بالكِبَرِ وذلِكَ بسبَبِ أنَّ الكِتَابَ مُوجَّهٌ للأطْفالِ.

يبدَأُ الكتابُ بمقدِّمةٍ منْ كِلا الجِهتَيْنِ، فمِنْ جهةِ اليَمينِ مقدِّمةٌ باللُّغةِ العربيَّةِ مُخْتصَرةٌ ومنْ جهةِ الشِّمالِ مقدِّمةِ بالإنْجليزيَّةِ أكثرَ تفْصِيلًا لكنَّ المُقدِّمتيْنِ تُساعِدُ بشكْلٍ كافٍ في التَّعامُلِ مع الكتَابِ والفِهْرسِ باللُّغةِ الإنْجليزيَّةِ تُعرَضُ فيهِ عنَاوينُ الدُّروسِ والتِي تترَاوَحُ في المُتوَسِّطِ منْ أرْبعِ إلى سِتِّ وَحداتٍ حسَبَ مُتطلَّباتِ كُلِّ مُستوًى دراسِيٍّ تدُورُ حَوْلَ مَواقِفَ منَ الحيَاةِ اليوْميَّةِ للمُتعَلِّمِ فِي المدْرسَةِ أو فِي البَيْتِ أو غَيْرِها منْ مَواضِيعَ في دائِرةِ اهتِمَامِه علَى شَكْلِ قِصَصٍ أو حِوارَاتٍ أوأنَاشِيدَ وتُتْبعُ بتَمارِينَ وتدْريباتٍ مُتنوّعَةٍ تشْملُ المهارَاتِ اللُّغويَّةِ الأربَعَةِ ومكوّناتِ اللُّغةِ، حيْثُ تبْدأُ كُلَّ وَحْدَةٍ بمقدِّمةٍ تَعرِضُ أهْدافَ الوَحْدةِ وعَددَ المُفْرداتِ التِي يُتوَقَّعُ مِنَ المُتعَلِّمِ أنْ يتَعلَّمَها وتنْتَهي بقائمَةٍ أو كشَّافٍ للمُفرَداتِ بالعربيَّةِ والإنْجليزيَّةِ ويُدْمِجُ معَ كُلِّ وَحْدةِ آيَاتٍ أوأحاديثَ أو قصَصًا منَ التَّاريخِ الإسْلاميّ عَبْرَ نُصُوصٍ أصْليَّةٍ وَمُصْطنَعةٍ تُناسِبُ مَوضُوعَ الوحْدةِ أوْ تَحْتوِي عَلى مُفرَداتٍ منَ الوَحْدةِ وذلكَ لرَبْطِ اللُّغةِ العربيَّةِ بِالقُرْآنِ في ذهْنِ الأطْفالِ وأنَّ مادَّةَ القُرْآنِ واللُّغةِ العربيَّةِ يَدْعمانِ بعْضَهُما البعْضُ ومَنِ اسْتطاعَ أنْ يقْرأَ اللُّغةَ العربيَّةَ يسْتطِيعُ قرَاءةَ القُرْآنِ. كُتِبَ الكتَابُ باللُّغةِ العربيَّةِ الفُصْحَى المُعاصِرَةِ وبتَشْكيلٍ كَامِلٍ. ينْتهِجُ الكِتابُ الطَّريقَةَ

الانْتِقائِيَّةَ حيْثُ يُدمِجُ عدَدًا منَ الطُّرُقِ والمَداخلِ حَسَبَ المَوْقِفِ التَّعليميّ والهَدَفِ التَّعليميّ للوَحْدَةِ.

يَستَخْدمُ الكتابَ الصُّورَ والرُّسُوماتِ وكذلكَ الوَسائطُ التُّكنولوجيَّةُ كمقَاطعِ الفيدْيو واليُوتْيُوب وشُرَّاحُ العرضِ لشَرْحِ المُفرداتِ والنُّصُوصِ والتَّقليلَ ما أمْكنَ منِ استِخْدامِ اللُّغةِ الأمِّ وبَعْضِ الألعابِ الإلكترونيَّةِ اللُّغويَّةِ المُصمَّمةِ خِصِّيصًا للكتابِ أوالمُنتَقاةُ منَ الإنترنت إضَافةُ إلى البِطَاقاتِ والمُلْصَقاتِ علَى حَوائِطِ الفُصُولِ كمَا يُصاحِبُ الكتَابُ التَّعليميُّ قامُوسَ المُفرداتِ الخَاصَّةِ بالكِتابِ وكرَّاسةً للكتَابةِ عليْها والإجَابَةِ عَلى التَّدْريباتِ الخَارجيَّةِ والتِي قدْ تَشْملُ أسْئلةَ الفهْمِ أوِ التَّركِيباتِ اللُّغويَّةَ وبعْضَ القوَاعدِ اللُّغَويةِ البَسِيطَةِ إلى غيرِ ذلكَ منَ التدْرِيباتِ اللُّغويَّةِ والرُّسُوماتِ التِي يقُومُ بهَا الأطْفالُ لتَدْعِيمِ المَفاهِيمِ اللُّغويةِ إلا أنَّهَا فِي الفَصْلِ التَّمْهيديّ يُخَصَّصُ لهَا كَرَّاسَةُ رَسْمٍ مُسْتقلَّةٍ.

مرَّ منْهاجُ البَاديةِ بمَراحلَ في التَّصمِيمِ تنَوَّعتْ بيْنَ البحْثِ النظريّ في الدِّراساتِ السَّابقةِ والنَّظريَّاتِ العلميَّةِ والاطِّلاعِ عَلى الكُتُبِ الدرَاسيَّةِ التِي قُدِّمتْ في مَجالِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ ولفِئَةِ المتَعلِّمينَ المُستَهْدفَةِ بلُغَتِهم الأمِّ ومنْ نَاحيَةٍ أخْرَى صُمِّمَ هذا المِنْهاجُ منْ داخِلِ الفُصُولِ التَّعليميَّةِ حيْثُ كانَ المُتعلِّمينَ منْ يُعْطُونَ الأفْكارَ للتَّصْمِيمِ ويتمُّ التَّعديلُ حسَبَ استِجاباتِهم وكذلكَ أخَذتِ المُصَمِّمةُ في الاعْتبارِ آراءَ أوْلياءِ الأمُورِ والمُدرِّسينَ عَلى مَدارِ 11 سنَةً منَ التَّطبِيقِ والتَّعديلِ والتَّقْييمِ للمِنْهاجِ.

يَسْتلزمُ المِنْهاجُ أنْ يكُونَ المُعلِّمَ مُلمًّا باللُّغةِ العَربِيَّةِ لأنّهُ لا يَستَخدِمُ الإنْجليزيَّةَ إلا فِي حُدودٍ ضيّقَةٍ رغْمَ وجُودِ دليلٍ للمُعَلِّمِ ومُخَطَّطاتِ الدُّروسِ وصُورٍ أيْقونيَّةٍ تَوضِيحيَّةٍ بجانِبِ التَّعليمياتِ لكنَّ عَدمَ الإلمامِ الكَافِي للمُعلِّمِ بُاللُّغَةِ العربيَّةِ قدْ يُشكِّلُ عَائِقًا فِي استِخْدامِ هَذا الكِتابِ.

هذا كَمَا ذكَرتِ الباحثَةُ كانَ عرْضًا مُختَصرًا للكتَابِ التَّعليميّ لمِنْهاجِ البَاديَةِ في ضَوْءِ دليلِ تَحليلِ المُحتَوَى لكتُبِ تعليمِ العربيَّةِ لغيرِ النَّاطقينَ بهَا الذِي أعدَّهُ كلٌّ منْ رُشْدي طعيمةَ ومحْمودُ فهْمِي حِجَازيّ وقدْ أغْفلتِ الباحِثةُ المِحْورَ الثَّقافيَّ لأنَّها أعدَّتْ قائِمَةَ مَعاييرِ تحْليلِ المُحْتوَى الثَّقافيّ لمنْهاجِ البَاديةِ وسَيتِمُّ التَّعرُّضُ لهَذا المُحتَوَى وللقَائمةِ في الفَصْلِ التَّالي بشَكلٍ مُسْتقلٍّ أمَّا هذا الفصْلُ فهُو مُخصَّصٌ لمُناقشَةِ البُعدِ النَّفسِيّ فِي تَعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ حيْثُ سيُعالجُ تعلُّمَ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ واكتِسابَها وطُرُقَ واسْتِراتيجياتِ تعْليمِها وتعلُّمِها والتَّعلُّقَ بيْنَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الأجنَبيَّةِ، ثمَّ العَواملَ النَّفسيَّةَ التِي تُؤثِّرُ فيهَا منْ حيْثُ المُعلِّمُ والمتعلِّمُ لتتَطرَّقَ الباحِثةُ إلى عنْصرٍ مُهمٍّ أوجَبتْهُ الظُّروفُ الرَّاهنَةُ وهُو تعْليمُ اللُّغَةِ العَرَبيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ عنْ بُعْدٍ.

- التَّوظيفُ القُرْآنيُّ في المِنْهاجِ المُتكامِلِ:

نَقْصِدُ بالمنْهاجِ المُتكَامِلِ في هَذا الإطَارِ، المنْهاجَ المُتَكامِلَ بشَكْلٍ أُفُقيٍّ الذِي لا يَعتَرفُ بالفَصْلِ التَّقليديّ بيْنَ المَوادِّ الدِّرَاسيَّةِ خَاصَّةُ التِي لهَا مَجَالاتٌ مُشتَركةٌ، وبمَا أنَّ اللُّغةَ العَربِيَّةَ تسْتمِدُّ أهمِّيتَها أغْلبَ الأحْيانِ مِنَ القُرآنِ الكَريمِ ويَغْلبُ عَلى الأهْدَافِ مِنْ تَعلُّمِها الهَدَفُ الدِّينيُّ ألَا وهُو فَهمُ القُرآنِ والحَديثِ فإنَّ مسْألةَ العَلاقةِ بيْنَ القُرآنِ ومنَاهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ للنَّاطِقينَ وغيْرِ النَّاطقينَ بهَا مسْألةٌ يَجبُ أنْ تُؤخَذَ بعيْنِ الاعتبَارِ حسَبَ الهدَفِ منْ تعلُّمِ العربيَّةِ حيْثُ إنَّ كيفيَّةَ وكمِّيَّةَ التَّوظيفِ القُرآنيّ يتَزامَنُ معَ بُعْدِ أو قُرْبِ أهدافِ تعلُّمٍ منَ الهَدفِ الدِّينيّ لكنَّهُ لا يُلغَى أبدًا فالعَلاقةُ بيْنَ القُرآنِ واللُّغةِ العَربيَّةِ عَلاقَةٌ متلَازِمَةٌ لا يَنبغِي تجَاهُلُها.

التَّوظِيفُ القُرْآنيُّ يكُونُ في بعْضِ المنْهاجِ كُلِّيًّا فيمَا يُسَمَّى بمَناهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ القرآنيَّةِ حيثُ لا تُستَعمَلُ إلا التَّراكيبُ والمُفردَاتُ القُرآنيَّةُ باعتِبارِ أنَّ الغرَضَ الأسَاسيَّ منْ تعلُّمِ العَربيَّةِ هُو فَهْمُ القُرآنِ وهَذهِ المُقاربَةُ في رأْيِ الباحثَةِ فيهَا تقْويضٌ لمفْهُومِ تعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ وللُّغةِ العربيَّةِ بصِفةٍ خاصَّةٍ منْ جِهةٍ ومنْ جهَةٍ أُخْرَى فالآيَاتُ القُرآنيَّةُ تُحتاجُ لفهْمِها مَعارفُ أُخْرَى كالتَّفسِيرِ والسِّيرةِ والإلْمامِ باللُّغةِ العربيَّةِ وعلومِهَا وليْسَ الاقْتصَارَ علَى المَعْنى المُعْجميّ للمُفرداتِ.

المُقاربَةُ الثَّانيةُ هُو إدْماجُ بعضِ الآياتِ القُرآنيَّةِ لدِراستِها كنُصُوصٍ في الدَّرْسِ اللُّغويّ، أمَّا المُقاربَةُ الثَّالثةُ وهِي الَّتي تعْتَمدُ عَلى إدْماجِ بعضِ الصُّورِ وقَصَصِ القُرآنِ بل ونُصُوصٍ منَ الأحَاديثِ والتَّاريخِ الإسْلامِيّ في الدَّرسِ اللُّغويّ حسَبَ سياقِ ومَوضُوعِ الدَّرسِ اللُّغويّ، فإذا كانَ الدَّرسُ اللُّغويُّ يُعالجُ موضَوعَ الأُسْرةِ أو وَحْدةِ الأسْرةِ فيُدمِجُ المُصمِّمُ في آخرِ الوحْدةِ نُصُوصًا قُرآنيَّةً حوْلَ برِّ الوَالديْنِ أو صِلَةِ الرَّحمِ ليتدَارسَها المُعلِّمُ معَ المُتعلِّمينَ ويُضِيفُ مُصمِّمُونَ آخرُونَ نُصُوصًا منَ الحَديثِ أوِالتَّاريخِ الإسْلاميّ، هذا النَّوعُ منَ التَّوظيفِ ينْتهِجُهُ مِنْهاجُ البَاديَةِ حيْثُ بعدَ أنْ يتَعلَّمَ المُتعلِّمُ المُفرَداتِ والتَّرَاكيبِ تُتَاحُ لهُ الفُرصَةُ ليبحَثَ عنْهَا في المُصْحفِ ممَّا يُشْعِرُه بأهمِّيَّةِ ما يتعَلَّمُهُ منْ مُفرداتٍ كمَا يتَعلَّمُ في نفْسِ السِّياقِ سبَبَ النُّزولِ وتفْسيرَ الآيَةِ المُستَهدفَةِ والسُّورةَ القَصِيرةَ المُستَهدفَةَ والحَديثَ المُتعلِّقَ بمَوضُوعِ الوَحْدةِ أو يَقرأُ قصَصًا وهذِه المُقارَبةُ فِي نظَرِ البَاحِثَةِ تُتِيحُ للمُعلِّمِ فُرْصَةَ أنْ يعَلِّمَ العربيَّةَ كَلُغَةٍ ثمَّ يُعلِّمُها كلُغةِ القُرآنِ وفي نفْسِ الوقْتِ يتحكَّمُ في كَمِّيَّةِ التَّوظيفِ القُرآنيّ إذا كانَ المُتعلِّمُ هدفُهُ في تَعلُّمِ العربيَّةِ غيرَ دينِيٍّ بالمَرَّةِ. أمَّا إلْغَاءُ التَّوظِيفِ القُرآنيّ فهُو إجْحافٌ فِي حقِّ اللُّغةِ العربيَّةِ سَواءٌ منْ منْظُورِ اللُّغةِ أو الجَانبِ الثَّقافيّ اللُّغويّ.

ثالثًا: محْورُ البُعْدِ النَّفْسيّ لتَعلِيمِ اللُّغةِ العربيَّةِ للأطْفالِ النَّاطِقينَ بغَيْرِها

تعليمُ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ للأطْفالِ عمليَّةٌ ديناميَّةٌ تتدَاخلُ فيهَا عِدَّةُ عوامِلَ تخْتلِفُ في جوانِبَ منْها عنْ تعليمِ اللُّغةِ للكبَارِ وخَاصَّةً إذا مَا أخذْنا التَّغَيُّراتِ النَّمائيَّةَ الهَائلةَ التِي فرَضَتْ على المُتَخَصِّصينَ تقْسِيمَ مرْحلةِ الطُّفُولةِ إلى مَراحِلَ عَديدَةٍ عكْسَ مرْحلَةِ البُلوغِ ناهِيكَ أنَّ هذهِ التَّغَيُّراتِ تُصاحِبُها حسَاسيَّةٌ عاليَةُ للطِّفلِ تُجاهَ بيئتِهِ وواقِعِهِ الاجتِماعِيّ والنَّفْسيّ إلى غيْرِ ذلكَ وإذا أخَذْنا مَا نحْنُ بصَددهِ وهُو اللُّغَةُ وتَعليمُها كَمِثالٍ فنجِدُ أنَّ الطِّفْلَ عندَهُ قابليَّةٌ كبيرَةٌ للتَّعلُّمِ وقُدْرةٌ عَجيبَةٌ لتعلُّمِ اللُّغاتِ الأجْنبيَّةِ لكنْ كونُهُ ما زَالَ في طَوْرِ التَّمكُّنِ منْ لُغتِهِ الأُمِّ، طرَحَ إشْكاليَّاتٍ ونقَاشَاتٍ علميَّةٍ عنِ السِّنّ المُناسِبِ لتَعلُّمِ اللُّغاتِ الأجْنبِيَّةِ وعنْ أثَرِ هذا التَّعلُّمِ في لُغةِ الطِّفلِ الأُولَى وتأثِيرِ اللُّغةِ الأُمِّ في تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ، فِي الأسْطُرِ التَّاليَةِ وقَبلَ الدُّخُولِ في عَمليَّةِ تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ سَيتمُّ مُناقَشَةُ العلَاقةِ بيْنَ اللُّغةِ الأُمِّ واللُّغةِ الأَجْنَبيَّة وتعلُّمِهَا.

أوَّلًا: التَّعالُقُ اللُّغويُّ أوالتَّأثيرُ المُتبادَلُ بيْنَ اللُّغةِ الأمّ واللُّغَةِ المُتَعلَّمَةِ:

اللُّغةُ الأمُّ هي اللُّغةُ المَرْجعيَّةُ التِي يُوظِّفُها الفرْدُ بوَعْيٍ وبِدُونِ وعْيٍ في فهْمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ ممَّا يَطْرحُ مُشْكلَ التَّداخُلِ Interference والتَّعَالُقِ بينَهُما.

ظهَرتْ دِراسَاتٌ عدِيدةٌ حولَ تفَاعُلِ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهَدفِ أُجْرِيتْ بعضُها عَلى المُهاجِرينَ ومِنْ ثَمَّ كانَتِ الدِّراسَةُ حوْلَ التَّفاعُلِ بيْنَ اللُّغةِ المُضِيفَةِ (المُتَعلَّمَةِ) ولُغةِ المُهاجِرِ (اللُّغَةِ الأمِّ) فيمَا يُسَمَّى بِظَاهرةِ تَعالُقِ اللُّغاتِ LANGUAGES IN CONTACT ذكَرَ فيش مان (Fishman، 1989) (Joseph, 2017)أنَّهُ فِي هذِه الظَّاهرةِ تُوجَدُ ثلاثَةُ احْتمَالاتِ:

1) أنْ تُسيْطِرَ لُغةُ المُهاجِرِ وتَغلِبَ اللُّغةَ المُضِيفةَ.

2) أنْ تُسَيْطِرَ اللُّغةُ المُضِيفةُ عَلى لُغةِ المُهاجِرِ

3) أنْ يتَكافَأَ اسْتِخدامُ اللُّغةِ المُضِيفةِ ولُغةُ المُهاجِرِ حيْثُ تُستَخْدمُ كُلُّ واحِدةٍ مِنْهُما فِي سياقَاتٍ مُخْتلفَةٍ ويَمتلِكُ الشَّخْصُ اتِّجاهًا إيجَابيًّا نحْوهُمَا.

اختَلفَ المُتخصِّصُونَ في مدَى تأثيرِ اللُّغاتِ عَلى بعْضِها البَعْضِ أثْناءِ تعلُّمِ الفَرْدِ الأجَنبيَّةَ فمنْ يعتَقدُ بإيجَابيَّةِ التَّأثيرِ يرَى أنَّ امتلاكَ المُتعلمِ لقَواعِدَ عالميَّةٍ منْ خِلالِ لُغتِه الأمِّ سيَكُونُ عاملًا مُساعِدًا فِي تَوْظِيفِ هذِه القواعِدِ في الوُصُولِ إلى اللُّغةِ الجَدِيدَةِ بِمَا أنَّ اللُّغاتِ أمْيلُ في التَّشابُهِ والتَّطابُقِ في البُنَى العمِيقةِ وتَمثيلِها العَقليّ في الدِّماغِ إلَّا أنَّ مَنْ يرْتكزُ عَلى الجَانِبِ النفْسِيّ يرَى أنَّ الأثرَ الإيجابِيَّ يكُونُ أنْجعَ إذا كَانتِ اللُّغتَانِ مُتَقاربتَيْنِ كحَالةِ اللُّغاتِ اللاتِينيَّةِ الفرنْسيَّةِ والإنْجليزيَّةِ مثلًا. في هَذا السِّياقِ عرَضَ بدرُ الدُّويكِ

وآخَرُون (2019) (Bader S.Dweik, 2014) في دراسَتِهِمْ حوْلَ استِخْدامِ واتِّجاهِ العرَبِ المُسْلمينَ للُّغةِ في كنَدا، أبحَاثًا ودرَاسَاتٍ حوْلَ ظاهرَةِ التَّعالُقِ بيْنَ اللُّغاتِ أكَّدتْ مُعظَمُ نتائِجِها بمَا فيهَا دراسَتُهُم نفْسُها أنَّ الاتِّجاهَ عامِلٌ مُهمٌّ في هَذه الظَّاهرَةِ حيْثُ إنَّهُ إذا كَانَ اتِّجاهُ المُتعلِّمِ نحْوَ اللُّغتَينِ إيجَابيًّا فإنَّ التَّأثيرَ بيْنَ اللُّغتَينِ يكُونُ كذلِكَ ويَنْجَحُ الفرْدُ في التَّعامُلِ معَ اللُّغتَيْنِ بشَكْلٍ متَوَازنٍ حسَبَ متَطَلَّبَاتِ السِّياقِ.

حسَبَ تقْييداتِ "كيسِكس" (العناتي، 2019) Istvan Kecskes فهُناكَ عامِلَانِ حاسِمَانِ جدًّا في ضَبْطِ التأثُّرِ وتَعرُّفِهِ عِندَ درَاسَةِ التَّعالُقِ بيْنَ اللُّغاتِ وهُمَا:

- **مَدَى التعرُّض،** إنَّ اكتِسابَ اللُّغة يعْتمِدُ اعتمادًا كبيرًا على مَدَى التَّعرُّض للُغةٍ فكلَّما زَادَ التعرُّضُ زَادَ مقْدارُ الاكتِسَابِ والتَّعلُّمِ.

- **ثرَاءُ المُحْتوَى وتنوُّعُه،** كلَّمَا كانَ المُحْتَوى فقِيرًا وجَامِدًا غيرَ مُواكبٍ للْعَصْرِ ولخَصَائِصِ المُتَعلِّمِ كلَّمَا أثَّر سلبيًّا عَلى مُسْتوَى اللُّغةِ واسْتِخدَامِها والاتِّجاهِ نحْوَهُ وسَمحَ للُّغةِ ذاتَ المُحْتوَى الثريّ والمُمْتعِ والجَذَّابِ أنْ تُهيْمِنَ على اللُّغةِ الأُخْرَى.

تأثيرُ اللُّغةِ الأمِّ عَلى اللُّغةِ الهَدفِ:

اللُّغةُ الأمُّ هي كمَا ذكَرْنا سَابقًا أوَّلَ لُغةٍ تمَّ اكتِسابُهَا واسْتخْدامُها منْ طرَفِ الفرْدِ، تتَميَّزُ تلكَ اللُّغةُ كأيِّ لُغةٍ في العالَمِ أنَّ لهَا خَصَائصَ مُشْتركةً مَعَ باقِي اللُّغاتِ وأُخْرَى تُميِّزُها عنْ غَيرِها مِنَ اللُّغاتِ، تُسَهِّلُ الخَصائِصُ المُشتَركةُ منْ أنْماطٍ ونَماذجَ لُغويَّةٍ وبُنَى نحْويَّةٍ خاصَّةٍ باللُّغةِ الأمِّ تَعلُّمَ اللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ باعتِبارِ كَونِهَا مَعرفةً سابِقةً تَدْعمُ المَعرفَةَ باللُّغةِ الجَديدَةِ.

وعَكسُ ذلكَ قدْ تصْعُبُ الخَصَائصُ التِي تنْفرِدُ بِها اللُّغةُ الأمُّ عَلى المُتَعَلِّمِ فِي تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ وتُؤثِّرُ في تَعلُّمِهِ النُّطقَ والأصْواتِ وكذلِكَ في اسْتيعابِ الأنْماطِ اللُّغويَّةِ الجدِيدةِ أو في بِنائِها حيْثُ تبْدُو مُشوَّهةً أوْ أنَّهُ يَستَخْدِمُ عبارَاتِ وتَراكِيبِ لُغَةٍ في لُغةٍ أُخْرَى ممَّا يُظْهرُ نقْصًا واضِحًا في الكفايَةِ التَّداوُليَّةِ ومنْ أمثِلةِ ذلكَ تقْديمُ الصِّفةِ عَلى الموْصُوفِ في اللُّغةِ العربيَّةِ نقْلًا عنِ اللُّغةِ الإنجليزيَّةِ كلُغةٍ أمٍّ وفِي هذا السِّياقِ إذنْ وبِاعْتبارِ مكَوِّناتِ اللُّغةِ فإنَّ اللُّغةَ الأمَّ تُؤثِّرُ عَلى اللُّغةِ الهَدفِ في مُستَوياتٍ عِدَّةٍ

المُكوِّنُ الصَّوتيُّ: إنْ تعرَّضَ المُتعلِّمُ ومنذُ صغَرِه إلى أصْواتِ اللُّغةِ الأُمِّ وتَعوَّدَ عليْها يَصْعُبُ عليه تَعلُّمُ أصْواتٍ جديدةٍ كمَا أنَّ أجْهزةَ النُّطقِ إنْ تعَوَّدتْ علَى حَركَاتٍ مُعينَةٍ يَصْعبُ معَها تغْييرُها إلى حرَكاتٍ أُخرَى جَديدةٍ وهَكذا كلَّمَا ازْدادَ الاختِلافُ في النِّظامِ الصَّوتيِّ بيْنَ لُغتَينِ يزْدادُ التَّأثيرُ السَّلبِيُّ للُّغةِ الأمِّ على اللُّغةِ الهَدفِ والاخْتلافُ يشْملُ:

- مَخَارِجَ الأصْواتِ
- التَّجَمّعاتِ الصَّوتيَّةِ
- مَواقِعَ النَّبْرِ والتَّنغِيمِ والإيقَاعِ

– العَاداتِ النُّطقِيَّةِ

المُكوّنَ الدّلاليّ: وهَذا مكَوّنٌ حسَبَ رَأيِ البَاحِثةِ أهمُّ مُكوّنٍ يَبرُزُ فيه تأثِيرُ اللُّغةِ الأُمِّ حيْثُ أنَّ اللُّغةِ باعتبَارِهَا ظَاهرةً اجْتِماعيَّةً ثقَافيَّةً فإنَّ المُفرَداتِ والعبَارَاتِ اللُّغويَّةَ تكُونُ مُحمَّلةً بمَعانٍ غيْرِ المَعانِي المُعْجميَّةِ وقَد تتَلوَّنُ هذِه المُفرَداتُ حسَبَ السّياقِ بمَعانٍ جدِيدةٍ ووَليدَةِ اللَّحْظةِ فإذَا ما أدْركَ المتَعلّمُ ذلِكَ فإنَّ مُسْتوَى كفايتِهِ التَّواصُليَّةِ تتأثَّرُ وفهْمُهُ لمَا يَستَمعُ له يكُونُ نَاقِصًا فبيَنَما يفْرحُ الأمْريكيُّ عنْدَ سَماعِهِ تعبِيرَ " الجُمُعةِ السَّوداءِ" قدْ يُبْدِي مُتعلّمُ الإنْجليزيَّةِ انْزعَاجًا منْ ذلكَ التَّعبيرِ لظَنِّهِ أنَّ تلْكَ الجُمُعةَ هِي يومُ الحُزنِ وقدْ يمثّلُ لهُ ذلكَ التَّعبيرُ ذكْرَى سيّئَةً لارتِباطِ عبارَةِ "الجُمعةِ السَّوداءِ" بحَدثٍ تاريخيٍّ مأسَاوِيٍّ في تَاريخِ بلدِهِ الأمّ. كمَا أنَّ التَّرْجمةَ الحَرفيَّةَ لبَعْضِ العبَاراتِ المُتدَاوَلةِ قدْ تُرْبِكُ المُتَعلّمَ مثْلُ وصْفِ شَخْصٍ ما بأنَّه "NUTS" أيْ غَبيٌّ أومَجنُونٌ في الإنْجليزِيَّةِ بينَمَا فِي المَعْنَى المُعجَميّ تعْنِي "مُكسَّراتٍ".

منَ نَاحيَةِ الدَّلالةِ المُعجميَّةِ فإنَّ المُفرَدةَ الوَاحدَةَ تمتَلكُ مَعانِيَ عَديدةً ومثَالُ ذلِك مَعنَى كَلمَةِ " عيْنٍ" فقَدْ تعدَّتِ المِائةَ مَعنًى حسَبَ ماذَكرَهُ صَاحبُ تَاجِ العَرُوسَ وخمْسِينَ معنًى حسَبَ صَاحبِ لِسَانِ العرَبِ (فاضل ع.، 2019) وفي المُقابلِ تُعتَبرُ كلِمَةُ "Run" صاحبَةَ أكثرَ المَعَانِي في قَامُوسِ أكسفورد بنسْبةِ 645 معْنًى وتَعدُّدُ المَعانِي هذا يُشَكِّلُ صُعوبةً للمُتعلّمِ فِي إدْراكِ المَعْنَى المُرادِ فيَلجَأُ إلَى أقْرَبِ مَعْنَى للُغَتِه الأمّ عنْ طَريقِ التَّرجَمةِ الفَوْريَّةِ أوْ يَستَخْدمُ المُفرَداتِ ذاتَ المَعانِي المُتعَدّدَةِ في لُغتِه الأمّ في اللُّغةِ الهَدفِ ممَّا يؤَدّي إلَى خَللٍ في المَعْنَى الذِي يُريدُ أنْ يُوصِّلَهُ وهَذا ما يُسمَّى بـ"النَّظائِرِ المُخَادِعَةِ"

المُكَوّنُ التَّركِيبِيُّ: تَخْتلِفُ أنْظِمةُ اللُّغاتِ عَنْ بعضِهَا البَعْضِ فِي أمُورٍ مِثْلِ تَرتِيبِ المُفرَداتِ في الجُملةِ والعَلَاقةِ بيْنِ المُسْنَدِ والمُسنَدِ إليهِ أيْ بصِفَةٍ عامَّةٍ في قوَاعِدِ ترْكيبِ الجُملَةِ والقَوالِبِ أوالنَّماذِجِ اللُّغويَّةِ الخَاصَّةِ مثْلِ إشْكاليَّةِ ترتْيبِ الصِّفةِ والمَوصُوفِ التِي ذكَرتُها سَابقًا وعدمِ وجُودِ أداةِ ربْطٍ بيْنَ المُسنَدِ والمُسنَدِ إليْهِ في اللُّغةِ العربِيَّةِ بيْنَما نَجدُها في اللُّغَةِ الإنْجليزِيَّةِ مثَلًا "is" (الولَدُ جَميلٌ) (Theboy is beautiful) مِمَّا يجْعلُ مُتعلّمَ العربيَّةِ الإنْجليزيَّ اللُّغةِ يَبْحثُ عنْ كَلمَة"is" ليُضِيفَها بيْنَ كلمَةِ " الوَلدُ" و" جَميلٌ".

المُكوّنُ البَلاغِيُّ: ذَكرَ كابلان ((R. Kaplan نظَريَّة البَلاغَةِ التَّقابُليَّةَ Contrastive Rhetoric أنَّ مُتعلّمِي اللُّغةَ الأجنَبيَّةَ عِندَما يكتُبُونَ فإنَّهُمْ ينقُلونَ نِظامَ الكتَابةِ وتَنْظيمَ النَّصِّ في لُغَتِهم الأُمِّ؛ كأنَّهُم ينقُلُونَ بنْيةَ النَّصِّ وتَمثِيلَهُ الثَّقافيَّ والتَّدَاوُليّ إلَى اللُّغَةِ المُتَعلّمَة (العناتي، 2012).

- المُفْردَاتُ:

إضَافةً إلى مَا سبَقَ ذكْرُه حوْلَ إشْكاليَّةِ المُفْرداتِ بيْنَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهَدَفِ فإنَّ الأمْرَ يتَعدَّى إلى مسْألةِ التَّأنِيثِ والتَّذكِيرِ منْ لُغَةٍ إلَى أُخْرى وقَوَاعِدِ الصَّرْفِ وكذلِكَ درَجَةُ الاعتِمَادِ على الوَحدَاتِ الصَّوتيَّةِ بالإضَافَةِ أو النَّقْصِ في تغْيِيرِ صِيغِ المُفرَداتِ مِنْ أسْماءٍ إلى أفْعالٍ وبِالعَكْسِ.

تَأثيرُ اللُّغةِ الأُمِّ على اللُّغةِ الهدَفِ قدْ يكُونَ إيجابيًّا أمْ سَلْبيًّا وتَظهَرُ إيجابِيَّتُه إذا مَا نظَرْنا إلى مَا يُسمَّى بمَبدأِ التَّقارُبِ اللُّغويّ والاقْتِرَاضِ اللُّغويّ بيْنَ اللُّغتيْنِ يُيَسِّرُ للمُتعلِّمِ إدْراكَ التَّراكِيبِ المُشْتركَةِ وفهْمَ المُفْرداتِ المُشْتركَةِ وأمَّا سَلبِيَّتُهُ خاصَّةً فِي بدايَةِ تعلُّمِ اللُّغةِ الهَدَفِ حيْثُ يلجَأُ المُتعلِّمِ إلى لُغتِهِ الأمِّ ليَسْتمِدَّ منْهَا كُلَّما عَجَزَ عنْهُ في اللُّغَةِ الهدَفِ ممَّا يُؤدِّي إلَى التَّداخُلِ والخَلْطِ حيْثُ يَمِيلُ إلى قِياسِ تَراكِيبِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ على تَراكِيبِ اللُّغةِ الأمِّ (khaznakatbi، 2014) ومنْ ثَمَّ إلى الأخْطَاءِ والإحْساسِ بالإحْباطِ.

تَأثِيرُ اللُّغةِ الهدَفِ عَلى اللُّغَةِ الأُمِّ:

في درَاسَةِ "أنيتا بافلينكو" (Pavlenko, 2000) قامَتْ فيهَا بمَسْحِ البحُوثِ حوْلَ تأثيراللُّغةِ الأجنبيَّةِ في اللُّغةِ الأُولى وخلُصَتْ إلى وضْعِ إطارٍ تصْنيفيٍّ يقُومُ عَلى خمْسةِ عناصِرَ:

1- النَّقْلُ بالاقْتِباسِ: إضَافةُ عُنصُرٍ من اللُّغةِ الأجنبيَّةِ إلى اللُّغة الأُولى؛ كأنْ تُضافَ مُفْرداتٌ جديدَةٌ منَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ.
2- التَّقارُبُ والجمْعُ: اختِلاقُ نِظامٍ ثُنائِيٍّ مُتميّزٍ عنْ نِظامِ اللُّغةِ الأمِّ ونِظامِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ، كإنتَاجِ صَوامِتَ تقعُ بيْنَ نَظامَيِ اللُّغتيْنِ الأمِّ والثانيَةِ.
3- الانتِقالُ: الانتِقالُ منْ بِنيَةٍ لُغويَّةٍ أوْ وَظِيفةٍ في اللُّغةِ الأجنبيَّةِ وإسْقاطُها عَلى اللُّغةِ الأُولى) التَّوسُّعُ الدِّلاليُّ بواسِطَةِ عناصِرَ مُعجَميَّةٍ راسِخةٍ في اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ واسْتِعْمالُ مقُابلاتِها التَّرجمِيَّةِ في اللُّغةِ الأُولَى.
4- إعَادةُ البِناءِ: نقْلُ عنَاصِرَ منَ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ إلى اللُّغةِ الأمِّ أو إدْماجُها فيهَا؛ ويَظْهَرُ هَذا في بعضِ التَّغْييرَاتِ أو الاسْتِبْدالاتِ أوِ النَّقلِ الجُزئيّ مثْلُ: إعَادةِ البنَاءِ التَّركِيبيّ وَفْقَ قَواعِدِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ.
5- تَآكُلُ اللُّغةِ الأمِّ: فُقدانُ بعْضُ عنَاصِرِ اللُّغةِ الأمِّ بأثَرٍ منَ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ أو عَدمِ القُدْرةِ على إنْتاجِهَا.

في مسْحِها للدِّراسَاتِ السَّابِقةِ حَولَ تَأثِيرِاللُّغةِ الأجنبِيَّةِ على اللُّغَةِ الأمِّ وَجَدَتِ البَاحِثةُ أنَّهُ تمَّ التَّركيزُ عَلَى المُكوِّنَاتِ الصَّوتيَّةِ والصَّرفيَّةِ والمُعجميَّةِ والدِّلاليَّةِ البراغماتيَّةِ والبَلاغيَّةِ إضَافَةً للتَّمثُّلاتِ العقليَّةِ لإبْرَازهَذا التَّأثيرِ وَهِيَ نفْسُهَا المُكَوِّناتُ التِي اعْتَمَدتْها في دراسَتِها هذا بالنِّسبَةِ للُّغةِ أمَّا بالنِّسْبةِ للمُتَعلِّمِ فاستَخْدمَتِ الباحثَةُ السِّنَّ ومُدَّةَ التعرُّضِ وسِياقَ الاكْتِسابِ كمُتغَيّراتٍ في درَاسَتِهَا، أظْهرَتْ درَاسَتُها أنَّ

التَّآكُلَ كمَظهَرٍ منْ مظَاهِرِالتَّأثِيرِ التِي تضمَّنَها التَّصْنِيفُ السَّابقُ قدْ طَالَ كُلَّ مُكوّناتِ أو مُسْتوَيَاتِ اللُّغةِ الأُمّ وكذلِكَ انتِقالُ عناصِرَ لُغويَّةٍ منَ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ إلى اللُّغةِ الأمّ والتَّقارُبِ ظهَرَ في كُلّ المُسْتوَياتِ ماعَدا المُسْتوَى البَلاغيَّ وخُلاصَةُ هذِه الدِّراسَةِ المُهمَّةِ أنَّ جَميعَ مُكوّناتِ اللُّغةِ تتَأثَّرُ باللُّغةِ الأجْنبيَّةِ بشَكْلٍ أو بآخَرَ وهَذا يُفنِّدُ البُحُوثَ في مَجالِ اكتِسَابِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ أو المُتعلِّمةِ التِي سلَّمتْ بأنَّهُ عنْدمَا يتمَكَّنُ الفَرْدُ منَ اللُّغةِ الأمّ فإنَّ هذِه الكِفايَةَ غيرَ قابلةٍ للتَّغيِيرِ وأنَّ النِّظامَ اللُّغويَّ الضَّعيفَ يتعَلَّقُ ويُدْرَكُ عبْرَالنِّظامِ اللُّغويّ المُسيْطِرِ.

ثانِيًا: مَفهُومُ اكتِسَابِ وتَعَلُّمِ اللُّغةِ:

يُقْصَدُ باكتِسَابِ اللُّغةِ حسَبَ طعيمة (طعيمة ر.، 1986، صفحة 87) "العَمليَّةُ اللَّاشُعوريَّةُ التِي تتَمُّ عنْ غَيرِ قَصْدٍ منَ الإنْسَانِ والتِي تُنَمِّي عندَهُ مهَاراتِ اللُّغةِ " فعَمليَّةُ الاكتِسَابِ تُشْبِهُ ما يَحدُثُ لدَى الطِّفلِ في اكتِسابِه لُغتَهُ الأمَّ حيثُ إنَّه منْ رَحِمِ أُمِّه وهُو يسْتمعُ ويسْتوعِبُ لغةً مُحيطَةً ويتَمثَّلُها ويُنتِجُها بشَكلٍ غير واعٍ ودُونَ التَّركيزِ على بِنْيتِها وقوانِينِها النَّحْويَّةِ وهذا ما يُسَمِّيهِ البَعْضُ بالتَّعليمِ الضِّمْنيّ والتَّعلُّمِ غيرِ الرَّسْميّ والتَّعلُّمِ الطَّبيعيّ كما يُطْلِقُ عليْهِ كراشان. فمفْهومُ القَصْديَّةِ ينْتفِي في عمليَّةِ الاكتِسَابِ، في حينِ يُميِّزُ عمليَّةَ تعلُّمِ اللُّغةِ لأنَّ الفَرْدَ في هذِه الحَالةِ يُقْصَدُ لتَعلُّمِ اللُّغةِ منْ حيْثُ المَبْنَى والمَعْنى ويُحاوِلُ التَّمكُّنَ منْ نِظامِهَا وشَكْلِها ونحْوِها وقَواعِدِها كمَا القُدْرةُ عَلى التَّواصُلِ بِها واسْتِخدامِها وهَذا مَا يَصْدُقُ على مُتَعلِّمي اللُّغةِ الأجنبيَّةِ منَ الكبَارِ والأطْفالِ إلَّا في حالةِ الانْغماسِ اللُّغويّ حيْثُ يعِيشُ مُتعَلِّمُ اللُّغةِ في مُجتمَعِ اللغَةِ الهدَفِ ويتشَرَّبُ مَعانِيَها وأسَاليبَها وقواعِدَها ودَلالاتِها ومِنْ ثَمَّ نَستَطيعُ القوْلَ أنَّ الفُصُولَ الدِّراسيَّةَ يتمُّ فيهَا عمَليَّةُ التَّعلُّمِ والبِيئَةَ الاجْتِماعيَّةَ الثقافيَّةَ تتمُّ فيهَا عمَليَّةُ اكتِسابِ اللُّغةِ، يُثمِّنُ البَاحِثُ اوكسفورد ((Oxford,1996 ذلكَ حينَ يُشيرُ إلى أنَّ تَعلُّمَ اللُّغةِ الذِي يُؤدِّي إلى الطَّلاقَةِ في التَّحَدُّثِ هُو التَّعلُّمُ القائمُ على الاكتِسَابِ وهُو التَّعلُّمُ النَّاتجُ عنِ الاسْتِخدامِ الطَّبيعيّ غيرِ القَصْديّ للُّغةِ. (khaznakatbi، 2014)

فرَّقَ ابنُ خَلدُون بيْنَ الاكتِسابِ والتَّعلُّمِ حيْثُ إنَّ الاكتِسابَ هُو الذِي يُؤدِّي إلى حُصُولِ المَلَكةِ وليْسَ التَّعلُّمُ الذِي يُنْتِجُ عنْ تَعلُّمِ قَوانِينِ اللُّغةِ فيقُولُ: "وهذِه الملَكةُ كمَا تَقدَّمَ تحْصُلُ بمُمارسَة كلامِ العَرَبِ وتكرُّرِهِ على السَّمعِ والتَّفطُّنِ لخَواصِّ تَراكيبِهِ، وليْسَتْ تحصُلُ بمعْرفَةِ القَوانِينِ العِلميَّةِ في ذلكَ.... فَإنَّ القوَانِينَ إنَّمَا تُفِيدُ علمًا بِذلِكَ اللِّسانِ ولا تُفيدُ حصُولَ الملَكَة في مَحلِّهَا" (فوزية، 2013)

إنَّ اكتِسابَ لُغةٍ من اللُّغاتِ ماهُو إلَّا عَمليَّةُ فهْمِ ملَكةِ اللُّغةِ ثمَّ القُدرةُ على استِخْدامِها نُطقًا وكتابةً فهُو عمَليَّتا فهْمٍ وتعْبيرٍ ويرْتبِطُ الاكتِسَابُ بِهما معًا (الفخراني، 1990).

وإذَا اعْتبَرْنا أنَّ أهمَّ ظاهرَةٍ لاكتِسَابِ اللُّغةِ هِي ظاهِرةُ اكتِسابِ الطِّفلِ للُغتِه الأُولَى فإنَّهُ يجبُ أنْ نتَعرَّفَ على خصَائصِ هذَا الاكتِسَابِ لأنَّ معْرفَتَها بمثَابةِ مِفْتاحٍ لفَهْمِ آليَّاتِ تعلُّم اللُّغةِ الأجنبيَّةِ:

- يكتَسِبُ اللُّغةَ بطرِيقةٍ تلقائيَّةٍ لأنَّها صِفةٌ إنْسانيَّةٌ يكتَسِبُها الإنْسانُ بشكلٍ مُتدرّجٍ غيرِ مقصُودٍ.
- الطِّفلُ يعتَمِدُ على التَّقليدِ في اكتِسابِه للُّغةِ إذْ إنَّه يسْمعُ نمَاذجَ لُغويَّةً عديدَةً ثمَّ يسْتَخلِصُ لنفْسِهِ تراكيبَ لُغويَّةً قابلةً للتَّعديلِ معَ المُمارسَةِ اليوْميَّةِ والتَّغذيَةِ الرَّاجِعَةِ منَ الكِبارِ.
- يتمثَّلُ الطِّفلُ اللُّغَةَ بشَكلٍ كُلِّيٍّ ويتَعلَّمُ كميَّةً هائلةً منَ اللُّغةِ لكنْ يُنتِجُ أقلَّ ممَّا يَسْتوعِبُ.
- كُلُّ ما يُنتِجُهُ الطِّفلُ ليسَ بالضَرُورةِ ناتجٌ عنْ ما سمِعَهُ الطِّفلُ فبفِعْلِ خاصِّيَّةِ التَّوليديَّةِ يُنْتجُ الطِّفلُ تَراكيبَ جديدَةً منْ خلالِ عمليَّةِ التَّبادُلِ والتوْفيقِ بيْنَ نماذجَ لُغويَّةٍ مُختلفةٍ.
- يكتَسبُ الطِّفلُ اللُّغةَ عنْ طَريقِ التَّفاعلُ الاجتِماعيّ مَع الكبارِ والأقْرانِ وتَكُونُ النَّماذجُ اللُّغويَّةُ التي يَسْمعُها ليسَ بالضَّرورةِ كَاملةً ومِثاليَّةً لكنَّ الطِّفلَ عندَهُ القُدْرةُ على فهْمِها واسْتِيعابِها.
- اكتِسابُ اللُّغةِ عندَ الطِّفلِ يمرُّ بمرَاحلَ مُتتابِعَةٍ وتبْدَأُ بمرْحَلةِ المُفْردَةِ حتَّى الجُملةِ الكامِلةِ والتمَكُّنِ منَ النِّظامِ النَّحْويّ للُغتِه الأمِّ.
- تَمنَحُ اللُّغةُ الطِّفلَ الإحْساسَ بالانْتِماءِ والسَّيطَرةِ على بِيئتِهِ.

ثالثًا: تَعلُّمُ واكْتِسَابُ اللُّغةِ الثَّانيةِ:

يَقتَضِي اكتِسَابُ اللُّغةِ الأمِّ شَرطَيْنِ أسَاسيَّيْنِ (بتصرُّفٍ عنِ (العناتي، ٢٠١٩):

الأوَّلُ: شرْطٌ بيُولوجيٌّ عُضويٌّ ويتمَثَّلُ في سَلامَةِ أعْضَاءِ النُّطْقِ أو ما يُسمَّى بأجْهزَةِ الكَلامِ وسَلامةِ المُخِّ وكذلكَ الفِطْرةُ الطبيعيَّةُ والمَوْهبَةُ الخَاصَّةُ بالكَلامِ كَما أشارَ إلَى ذلِكَ تشوموسكي في نظَريَّتِه.

الشَّرطُ الثَّاني: وهُو شَرطٌ اجْتماعيٌّ ويتمَثَّلُ في المَادَّةِ اللُّغويَّةِ التِي يسْتقْبلُها الطِّفلُ ويَسْمعُها منْ خلالِ التَّفاعُلِ الاجْتمَاعيّ وتُعتبَرُمُثِيرًا لجِهازِ اكتِسَابِ اللُّغَةِ ليقُومَ بعملِه.

إنَّ مَسْألةَ اكتِسابِ اللُّغةِ الثَّانيَةِ شدَّتِ الكثيرَ منَ الباحِثينَ والمُخْتصِّينَ منذُ القِدَمِ ففي التُّراثِ الفِكْريّ العَربيّ يرَى أحمَدُ بنُ فارس (فارس، 1910، صفحة 30) أنَّ " اللُّغةَ تُؤخَذُ اعتِيادًا كالصَّبِيّ العربيّ يَسْمعُ أبوَيْهِ وغيرَهُما فهُو يأخُذُ اللُّغةَ عنْهُمْ على مَرّ الأوْقاتِ وتُؤخَذُ تلقُّنًا منْ مُلَقِّنٍ وتُؤخَذُ سَمَاعًا منَ الرُّواةِ الثِّقاتِ ذَوِي الصِّدقِ والأمَانةِ ويُتَّقَى المَظْنونُ "

في هذا التَّعريفِ يُشيرُ ابنُ فارِسٍ بشَكلٍ واضِحٍ إلى مَسْألةِ الاكتِسابِ باستِخْدامِ مُصْطَلحِ "يَأخُذُ وتُؤْخَذُ" ووَصْفُ هَذِه العمَليَّةِ:

- بالاعْتِيادِ ومنْ ثمَّ يَنْفِي صِفَةَ القَصْديَّةِ عنْ هَذِه العَمليَّةِ
- بالاسْتِمرَاريَّةِ والتَّدرُّجِ حينَ قالَ " على مرِّ الأوْقاتِ"
- أنَّها تتمُّ عنْ طرِيقِ السَّماعِ
- أنَّها تتمُّ عنْ طرِيقِ التَّفاعُلِ الاجْتِماعيّ
- أنَّها تتِمُّ بدُونِ استِئْذانٍ منَ الطَّرفِ المُشارِكِ فِي هذِه العمليَّةِ فَهيَ " تُؤْخذُ أخْذًا"
- كمَا فرَّقَ بيْنَ عمليَّةِ الإكتِسَابِ وعمليَّةِ التَّعلُّمِ حيْثُ أشَار إلى أنَّها تُلقَّنُ تَلقِينًا عنْ طريقِ السَّماعِ منْ مُعلِّم ثقةٍ وهُنا يَنتقلُ منْ عدمِ القَصْدِ إلى القَصْدِ وتعمُّدِ التَّعلُّمِ وأنَّ الاكتِسابَ يحدُثُ في الطُّفولةِ لكنْ لمْ يُحَدِّدْ سِنًّا مُعيَّنًا للتَّعلُّم.

لم يخْتلفِ ابنُ خَلدُونٍ عن ابنِ فارسٍ في السَّماعِ كمصْدرٍ أوَّلٍ وأَساسِيٍّ لاكتِسابِ اللُّغةِ حيثُ مِنْ وِجْهةِ نظَرِهِ (يَسْمعُ الصَّبيُّ استِعمالَ المُفرَداتِ في مَعانِيهَا فيُلقِّنُهَا أوَّلاً ثُمَّ يَسْمَعُ التَّراكيبَ بَعْدَها فيُلقِّنُها كذَلِكَ، ثم لا يَزَالُ سَمَاعُهُمْ لذَلكَ يتَجدَّدُ في كُلِّ لحْظَةٍ ومِنْ كلِّ مُتكلِّمٍ، واسْتِعْمالُه يتكرَّرُ إلَى أنْ يَصِيرَ ذلِكَ مَلَكةً وَصِفةً راسِخةً، ويكُونُ كأحَدِهِمْ، هكَذا تَصَيَّرتِ الألسُنُ واللُّغاتُ منْ جِيلٍ إلى جِيلٍ وتعلَّمَها العَجَمُ والأطْفالُ) (ابن خلدون، 2013). اتَّفقَ ابنُ خَلْدونٍ معَ ابنِ فارسٍ في خصَائصِ الاكْتِسَابِ فِي مسْألةِ الاسْتِمراريَّةِ والتَّفاعُلِ الاجتِماعيّ والتَّدَرُّجِ لكنَّهُ يُفصِّلُ عمليَّةَ التدرُّجِ منْ كوْنِ الطِّفلِ يبْدأُ بسَماعِ استِخْدامِ المُفْرداتِ ويتعلَّمُها ثمَّ يَسْمعُ التَّراكيبَ ويتَعلَّمُها وعنْ طَريقِ التَّكرَارِ يتَمثَّلُ اللُّغةَ وتُصبِحُ ملَكَةً راسِخةً عندَهُ كمَا يُشيرُ بِوُضُوحٍ إلى السِّياقِ الذِي تُستَخدَمُ فيهِ المُفْرداتُ.

كانَ إخْوانُ الصَّفا يَعتَقدُونَ في أنَّ طريقَ اكتِسابِ اللُّغة إنَّما يتمُّ عنْ طَريقِ الاسْتِماعِ إلى الأصْواتِ وتَمْييزِ النَّغَماتِ حيْثُ يُفهمُ معانِي اللُّغاتِ والأقاوِيلُ ونظرُ الإنْسانِ إلى الخُطُوطِ والكتابِ يُفهِمُ ما يتَضمَّنُها منْ معانِي الكَلامِ والعِباراتِ" (الفخراني، 1990، صفحة 177) ومنْ ثَمَّ تكُونُ حاسَّتي السَّمْعِ والبَصَرِعنْدَهُمْ مَسْؤُولتانِ عنِ اكتِسَابِ اللُّغةِ بشِقَّيْها المَنْطُوقِ والمَكتُوبِ وقدْ وافقَتْ آراؤُهُم آرَاءَ منْ نادَى بالاسْتِعدادِ الفِطْرِيّ لدَى الإنسَانِ لاكتِسَابِ اللُّغةِ حيثُ قالوا" نُفوسُ الصِّبيانِ عَلامَةٌ بالقُوَّةِ ونَفْسُ الأُسْتاذِ عَلامَةٌ بالفِعلِ وكُلُّ نفْسٍ عَلامَةٍ بالقُوَّةِ لا بُدَّ لها منْ علامَةٍ بالفِعْلِ تُخْرجُها منَ القُوَّةِ إلى الفِعْلِ" فالاسْتِعْدادُ الفِطْريُّ لا يكْفِي لتعلُّمِ اللُّغةِ بلْ تلعَبُ البيئَةُ دَوْرًا مُهِمًّا في ذلِكَ.

- اكتِسَابُ اللُّغةِ عنْدَ ابْنِ خلْدُونٍ:

اكتِسَابُ اللُّغةِ يُؤَدِّي إلَى حُصُولِ المَلكةِ اللُّغويَّةِ" الملَكَةُ تحْصُلُ بمُمارسَةِ كَلامِ العَرَبِ وتكرُّره على السَّمعِ والتَّفطُّنِ لخَواصِّ تراكِيبِه ومعْرفةُ القَوانِينِ العلميَّةِ للُّغةِ " (ابن خلدون، 2013)

يرَى ابنُ خَلدُونٍ أنَّ اللُّغةَ هيَ مَلكَةٌ يتمُّ اكتِسابُها وتعلُّمُها ويُشَكِّلُ التَّكرارُ والحِفظُ والفَهْمُ والاسْتِخدامُ (التصرُّفُ) أسُسَ اكتِسابِ اللُّغةِ والمَلَكة اللِّسانيَّةِ، إنَّ الفِعْلَ اللُّغَويَّ يُحدِثُ عندَ المُتعلِّمَ صفَةً في الذَّاتِ والتِي تتحَوَّلُ حسَبَ تعبِيرِهِ إلى حَالةٍ عنْدَ تكْرارِهِ ثمَّ إلى ملَكَةٍ عنْدَ زِيادَةِ التَّكرَارِ.

١ - فعل لساني[٧] ← صفة الذات
٢ - تكرار الفعل ← حال (صفة غير راسخة)
٣ - تكرار متزايد ← ملكة (صفة راسخة)

صورة رقم (2): تبين مفهوم الملكة اللغوية عند ابن خلدون

ويتمُّ ذلِكَ الاكتِسابُ عنْ طَرِيقِ تَمثُّلُ الأنْماطِ اللُّغويَّةِ أو كمَا أَطلَقَ عليْهَا ابنُ خَلدُونٍ القَوَالِبَ والمَناوِلَ (جَمْعُ مِنْوالٍ) اللُّغويَّةَ فـ" مُؤَلِّفُ الكَلامِ هُوَ البِناءُ أوِ النَّسِيجُ وَالصُّورَةُ الذِّهْنيَّةُ المنْطَبِقةُ كالقَالَبِ الذِي يُبْني فيهِ أوِ المِنْوالِ الَّذِي يُنْسَجُ عليْهِ" ويَبتدِئُ الاكتِسَابُ باسْتِخْدامِ تلْكَ القَوَالِبِ بشكْلٍ قَصْديٍّ باسْتِحْضارِهَا والبِنَاءِ عليْهَا مثْلَ اسْتِحْضارِ المُتعلِّم هذا القالَبِ اللُّغَوِيّ "يوسُفُ، أعرِضْ عنْ هَذا!" ويَبنِي عليْهِ جُمَلًا مثلَ: " مُحَمَّدُ، أكتُبْ هَذا!" ومعَ تكْرارِهِ واستِدْماجِهِ " تتكيَّفُ النَّفْسُ لهُ حتَّى اتَّفَقَ الأُسْلُوبُ فِيهَا كأنَّهُ مِنْوالٌ يأْخُذُ النَّسْجَ عَلَيْهِ" أي أنَّه يبْدأُ يُنْتِجُهُ بشَكْلٍ تِلقَائيٍّ وهَذا يُماثِلُ مَفْهُومي الأدَاءِ والكفَايَةِ عِندَ بياجيه إذَا مَا اعتَبَرْنا أنَّ الشَّيءَ المَحْسُوسَ هُوَ القَالبُ أوِ المِنْوالُ اللُّغويُّ الذِي يُكرِّرُهُ المُتَعلِّمُ ويُقلِّدُه في مرْحلَةِ الأدَاءِ ثُمَّ يَسْتَطيعُ في مرْحلةِ الكِفايَةِ أنْ يكُونَ صُورًا ذهنيَّةً ثابتَةً أو مَفاهيمَ القَوالِبِ فإنَّهُ يُصْبِحُ بإمْكانِه إنتَاجُ نمَاذِجَ لغَويَّةً مُماثِلةً لهَا دُونَ الحاجةِ لأنْ تكُونَ مَاثلَةً أمَامَهُ.

استِدْماجُ القَوالِبِ اللُّغويَّةِ حسَبَ ابْنِ خَلْدونٍ يمرُّ بطَريقِ الاسْتِماعِ أوَّلا حَيْثُ يُعتَبَرُ الاسْتِماعُ أهَمَّ أسُسِ الاكتِسَابِ اللُّغويِّ حيْثُ يرَى ابنُ خَلْدُونٍ أنَّ: السَّمْعَ أبو المَلَكاتِ اللِّسانيَّةِ " فالمُتعَلِّمُ لا يَزَالُ يَستَمعُ إلى المُتكلِّمينَ وإلى طَريقةِ اسْتِخْدامِهمْ للُّغةِ للتَّعبيرِ عَنْ مقَاصِدِهِمُ ابتِداءًا بالمُفْرداتِ فِي مَعانيهَا وانتِهَاءًا بالتَّراكِيبِ في انتِظَامِ بعْضِهَا البعْضِ " و" لا يزَالُ سَماعُهُم يتجَدَّدُ فِي كُلِّ لحْظةٍ ومِنْ كُلِّ مُتكَلِّمٍ، واسْتِعْمالُهُ يتكرَّرُ إلَى

أنْ يَصِيرَ ذلك ملَكَةً وصِفةً راسِخةً"

وهكَذا زَاوَجَ ابنُ خَلْدُونٍ ما بيْنَ الاسْتِماعِ والتَّكْرارِ والاسْتِعْمالِ كمَا رأيْنا وهُو يتَحدَّثُ عنْ مهَارةِ الاسْتِماعِ في حدُوثِ المَلكَةِ اللُّغويَّةِ عنْدَ المُتَعلِّمِ عِندَ مُعاشَرتِهِ أصْحابَ اللُّغَةِ خاصَّةً الطِّفلَ ويُضِيفُ إليْهَا الحفْظَ والفهْمَ لهَذهِ الأسُسِ الثَّالثَةِ لمُتعلِّمِ اللُّغةِ والْحِفْظُ عندَهُ يتَعلَّقُ بجَوْدةِ المَحفُوظِ إذْ دعَا إلَى تَعلُّم أشْعارِ العَرَبِ وأسْجَاعِ كَلامِهِمْ والقُرْآنِ والحَدِيثِ " حتَّى يتَنزَّلَ لكَثْرةِ حِفْظِه لكلامِهم منَ المَنظُومِ والمَنثُورِ مَنزلَةَ منْ نشَأ بَيْنهُمْ بلِ اعتَبَرَ الحِفْظَ وسيلةً لإصْلاحِ التَّشوُّهِ الذِي حصَلَ في اللِّسانِ العربِيّ بعدَ مُخالَطَةِ العَجَمِ وكَذَلكَ لاصْطِناعِ بيئَةٍ لُغوِيَّةٍ تُسَاعِدُ عَلى الاسْتِماعِ إلى اللِّسانِ العربيّ ومِنْ ثمَّ تكْرَارِ وحفْظِ الأنْماطِ والنَّماذجِ اللُّغويَّةِ لكِنَّ الحِفْظَ عنْدَهُ لا يكُونُ ذَا فائِدةٍ إذَا مَا لمْ يقْترِنْ بالفَهْمِ والوَعْيِ بالمَحْفُوظِ «فالملَكةُ لا تحْصُلُ مِنَ الحفْظِ دُونَ الفَهْمِ» (ابن خلدون، 2013). فالفَهْمُ أساسِيٌّ في اكتِسَابِ المَلكَةِ اللُّغويَّةِ عنْدَ ابنِ خلدُونٍ حيْثُ إنَّ مسْألةَ التَّصرُّفِ الَّتِي ذكرَها لا تَتمُّ إلَّا بعْدَ أنْ يَعيَ المُتعلِّمُ ويفْهَمَ ما حَفِظَهُ ومنْ ثمَّ يَستَطِيعُ اسْتِثْمارَهُ فِي إنتَاجٍ لُغويّ جديدٍ وفي إدْراكِ مقاصِدِ المُتكَلِّمِ والكَاتِبِ وأسَاليبِهما ومنْ ثمَّ فإنَّ التَّلقينَ بدُونِ الفَهْمِ والاستِيعابِ لا يُحَقِّقُ المَقْصُودَ مِنَ التَّعليمِ ويكُونُ حاجبًا للمُتَعلِّمِ يحولُ بَيْنَهُ وبيْنَ دلالةِ العِباراتِ اللِّسانيَّةِ والمَفاهِيمِ الَّتي يحْويهَا الكِتَابُ.

إنَّ القُدرةَ على استِخْدامِ ما تعلَّمَهُ المُتعلِّمُ وإعَادةِ إنتَاجِه هُو غايَةُ تعلُّمِ المَلَكةِ اللِّسَانيَّةِ عندَ ابنِ خَلْدُونٍ وهذا يُقابلُ التَّطبيقَاتِ والتَّدرِيباتِ والأنْشِطةِ اللُّغويَّةِ في المَناهجِ التَّعليميَّةِ الحَديثَةِ ومنْ بيْنِ الأنشِطَةِ التِي شجَّعَ عليْهَا ابنُ خَلدُونٍ كفَضَاءٍ تَظْهرُ فيهِ الْمهَارَاتُ اللُّغويَّةُ للطَّالبِ مَهاراتُ الحَديثِ والمُنَاظرَةُ أيْ مَهارَةُ اسْتِخْدامُ اللِّسانِ.

بِناءًا عَلى ما سَبَقَ يتبيَّنُ أنَّ اكتِسابَ اللُّغةِ عندَهُ يمُرُّ عبْرَ المرَاحلِ التَّاليَةِ:

- السَّماعُ
- الحِفظُ
- الفهْمُ ومعْرفةُ قَوانينِ اللُّغةِ
- الاسْتِخْدامُ

منَ العَرْضِ السَّابقِ يظْهرُ أنَّ آرَاءَ ابنِ خَلْدُونٍ المُبكِّرةَ وافقَتْ آراءَ أصْحابِ الفِكْرِ التَّوليدِيّ حيْثُ إنَّ مفْهُومَهُ لمَلكَةِ اللُّغةِ يُقاربُ مفهُومَ الكِفايَةِ عِندَهمْ كَما يُوافقُ رأْيَ (سوسير) الذِي قَالَ بكَوْنِ الفَرْدِ مؤَهَّلًا مُنْذُ نشْأتهِ لاكْتِسَابِ اللُّغةِ واسْتِخدَامِهَا.

تتَعدَّدُ نظريَّاتُ اكتِسابِ اللُّغةِ نظَرًا لتَعَدُّدِ جوَانِبِ هذِه القَضِيَّةِ، فَكُلُّ نَظَرِيَّةٍ تُعالِجُ جَانِبًا مُعيَّنًا أوْ جَوانِبَ منْ جَوانِبِ اكتِسابِ اللُّغةِ ومنْ هذِه النَّظريَّاتِ

- اكتِسابُ اللُّغةِ حسَبَ النَّظرِيَّةِ السُّلوكيَّةِ:

اهتمَّ أصْحابُ هذهِ النَّظريَّةِ باللُّغةِ كونَها سُلوكٌ فَهِي تخْضَعُ لقَانُونِ المُثِيرِ والاسْتِجَابةِ وتُكتسَبُ عَنْ طريقِ التَّقليدِ الأعْمَى لسُلوكِ الكِبارِ وتتَقوَّى عنْ طَرِيقِ التَّقليدِ لسُلوكِ الكِبارِ وتتقَوَّى عنْ طَريقِ التَّدْعِيمِ المُباشِرِ منْهُمْ وبِالتَّالِي فالتَّطوُّرُ اللُّغويُّ يتمُّ بشكْلٍ آليٍّ ومنْ ثَمَّ فإنَّ السُّلوكيَّةَ تُؤكِّدُ على أهَمِّيَّةِ الاقْتِرانِ التَّكراريِّ بيْنَ اللَّفظِ والمُثِيرِ كيْ يكتَسِبَ الطِّفْلُ المَعْنَى، كَما تُؤكِّدُ علَى أنَّ عمليَّةَ اكْتِسابِ المعَانِي تَبدأُ مِنَ المَحْسُوساتِ (السيد، 2010، صفحة 72).

إنَّ الطِّفلَ يبْدأُ في إصْدارِ أصْواتٍ كتقلِيدٍ للأصْواتِ التِي يَسْمعُها وهذِه الأصْواتُ يُعَزِّزُ بعضَها عنْ طريقِ اسْتِجابةِ الكبَارِ لهَا ويَنْدَثِرُ بعضُها بِسبَبِ إهمَالِ الكِبارِ لهَا وهَكَذا تُسْهِمُ عمليَّةُ التَّعزيزِ في دَعْمِ الأصْواتِ والمقَاطعِ الصَّوتيَّةِ حتَّى يَصِلَ الطِّفلُ إلَى مرْحَلةِ تقْليدِ الجُملِ عنْ طَريقِ المُحاولةِ والخَطَأِ وهَكذَا تكُونُ البِيئةُ هِيَ مَصْدَرُ اكتِسابِ اللُّغةِ ولا دَخْلَ للعقْلِ عنْدَ سنيكر وتلامِذتِه في عمليَّةِ الاكتِسَابِ هَذِه إلَّا أنَّ السُّلوكيِّينَ الجُدُدَ مثلَ أوسوجود Osgood (السيد، 2010، صفحة 74) اعتبَرُوا التَّصوُّرَ الذِّهنِيِّ استِجَابَةً وسَطيَّةً تُسْهِمُ في تكْوينِ وبِناءِ الاسْتِجابَةِ الكُلِّيَّةِ للمُثِيراتِ عنْ طَرِيقِ التَّعْزيزِالاشْتِراطيِّ حيْثُ تَرتبِطُ خبرَاتٌ جَانبيَّةٌ بالمُثِيرِالأصْليِّ والخِبْرةِ الأصْليَّةِ وتُصْبحُ جُزْءًا منَ استِجابَتِنا للمُثيرِ الأصْليِّ كاقتِرانِ لفْظٍ بمُثِيرٍ بصَريٍّ مثْلَ وصْفِ شَخْصٍ ما بالمُخِيفِ فكلَّمَا ذُكِرَ الشَّخْصُ ينْطِقُ الطِّفلُ " مُخِيفٌ" ويُحِسُّ بِالخَوْفِ.

إنَّ مُعالجَةَ السُّلوكيِّينَ السَّطحيَّةَ لظاهرَةِ اكتِسابِ اللُّغةِ أدَّتْ إلَى تَطوُّرِ البحُوثِ فِي هَذا المجَالِ للتَّوصُّلِ إلى تفْسِيرٍ أعْمقَ لهَذهِ الظَّاهرةِ الإنْسانيَّةِ، فالقوْلُ باقْتِصارِ الطِّفلِ عَلى تقليدِ الطِّفلِ النَّماذجَ اللُّغويَّةَ في بيئَتِه لا يُفَسِّرُ لنا كَيفَ أنَّ الطِّفْلَ يُنْتجُ نمَاذِجَ لُغويَّةً جَديدَةً لم يسبِقْ له سَماعُها وأيْضًا نمَاذجَ غَيرَ صَحِيحةٍ نحْويًّا بلْ والأعمَقُ منْ ذلك أنَّ الكِبارَ يَستَخْدِمُونَ تراكِيبَ غيْرَ مُكْتمِلةٍ لكنَّ الطِّفلَ يَفْهمُهَا بلْ إنَّ الطِّفلَ لا يُنْتجُ جُملةً كَامِلةً إلَّا بمُرورِهِ بمرْحلةِ الكلِمةِ الواحِدةِ ليُعبِّرَ عنْ مرَادِه، كلُّها أمُورٌ دَعتْ إلى إعَادةِ التَّفكيرِ والبحْثِ للتَّوصُّلِ إلى تفْسِيراتٍ أعْمقَ.

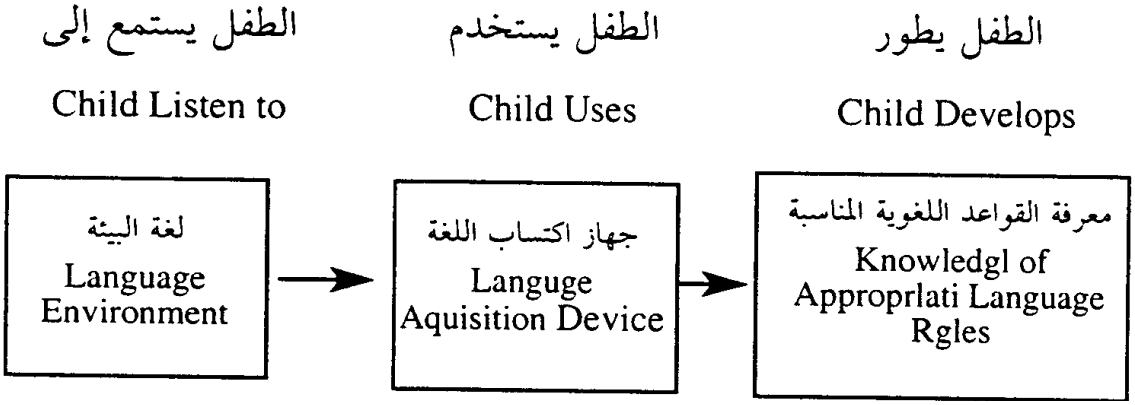
ظهَرتْ نظريَّةُ تشومسكي بوجْهةِ نَظرٍ أعْمقَ عَالجَتِ المُستويَاتِ الأكْثرَ تعْقيدًا في ظَاهِرةِ اكتِسَابِ اللُّغةِ.

- اكتِسَابُ اللُّغةِ عنْدَ تشومسكي ومدْرستِهِ:

يُولدُ الطِّفلُ وهُو يمتَلكُ جِهازًا في دِماغِهِ يُمكِّنُهُ مِنِ اكتِسَابِ اللُّغَةِ ومِنْ تَمثُّلهَا ومَعرفَةِ ما يصْلحُ

للاسْتِخدامِ ومَا لا يَصْلُحُ عَنْ طَرِيقِ تَزْوِيدِهِ بمَجْموعَةٍ منَ المَبادئِ العَامَّةِ والمُعلماتِ حيْثُ تُساعِدُ المَبادئُ علَى إدْراكِ الطِّفلِ لمَا يُمكِنُ ولا يُمكِنُ فِي اللُّغةِ وتُسَاعِدُ المُعلماتُ علَى إتاحَةِ الخِياراتِ المُمْكِنةِ التِي يُمكِنُ للمَرءِ أنْ يَخْتارَ مِنْها فِي تَعلُّمِ لُغَةٍ أُخْرَى.

هذا الجِهازُ يُطلَقُ عليْهِ النَّحْوُ العالميُّ واللُّغةُ العالميَّةُ تَدلُّ الأطْفالُ فِي جَميعِ أنْحاءِ العَالمِ عَلى كيْفَ الاسْتِدلالُ عَلى الهَياكِلِ اللُّغويَّةِ عنْدَ الكِبارِ فالأطْفالُ علَى ما يَبدُو يَعْرِفُونَ عن اللُّغةِ أكثرَ بكثيرٍ ممَّا يُعْرضُ عليْهِمْ (ستوكيل، 2017، صفحة 88) بفضْلِ تلْكَ الأجهِزَةِ التِي تُوفِّرُالبِنْيةَ العَمِيقَةَ للُّغةِ والتِي تتحَوَّلُ إلَى بِنْيةٍ سَطْحيَّةٍ للُّغةِ الأمِّ عنْ طَرِيقِ تَمثُّلِ واسْتِدْماجِ قَواعِدِها مِنْ طَرَفِ الطِّفلِ فهُو يُحَوِّلُ البَينيَّةَ العَميقَةَ إلى مُكَوِّنٍ اسْمِيٍّ فِي أغلبِ لُغاتِ العَالَمِ ثُمَّ إلى مُكوِّنٍ فِعليٍّ لاحقًا ليتحَوَّلَ المُحْتوَى العَميقُ إلَى مُكوِّنٍ اسْمِيٍّ ومُكوِّنٍ فِعلِيٍّ لتَتَشكَّلَ مُكوِّنَاتٌ أُخْرَى تتَوالدُ عنْ طَرِيقِ التَّفاعُلِ والتَّكرارِ المُستَمرِّ. ومنْ ثَمَّ تنْقَسِمُ اللُّغَةُ حسَبَ تشومسكي إلَى مُسْتَوًى عَميقٍ ومُسْتَوًى سَطْحيٍّ. إذَنْ وبطَرِيقَةٍ أكثَرَ تبْسِيطًا فالطِّفلُ في عَمليَّةِ اكتِسَابِه للُّغةِ يُطوِّرُ نَظَريَّةً نحْوَ اللُّغةِ التِي يتَعلَّمُها حيْثُ إنَّ "ذهْنَ الطِّفلِ يقُومُ باخْتزَالِ المَعْلومَاتِ وتحْلِيلِها والقِياسِ عليْهَا، ومِنْ ثَمَّ يَسْتَطيعُ مِنْ خلالِ سَماعِهِ لعَدَدٍ مَحْدُودٍ مِنَ الجُملِ تَوْليدَ مَا لا يُحْصَى منْهَا، وهَذِهِ المَقْدرَةُ حبَاهَا اللهُ للإنْسانِ دُونَ سَائرِ الحَيوانِ" (البراء، 2019) وبالتَّالِي فالاكتِسَابُ هُنا لا يكُونُ عنْ طريقِ التَّقليدِ والمُحاكَاةِ بلْ هُو نَشَاطٌ خَلَّاقٌ ومُبْدعٌ.



صورة رقم (3):

الإطار العَامُّ لنَظرِيَّةِ الاكتِسَابِ الفِطْريِّ والنَّحْوِ التَّولِيدِيِّ (السيد، 2010، صفحة 87)

- اكتِسابُ اللُّغةِ عِنْدَ بياجِيه:

إنَّ الكائنَ البشَريَّ يَملِكُ ما يُسمِّيها بياجيه طَاقةً إدْراكيَّةً عُليَا supérieure Capacité cognitive

التِي تَجْعلُ الفكْرَ التَّمثُّليَّ عنْدَهُ أمْرًا مُمْكنًا هذِه الطَّاقةُ أكْبرُ وأعمَقُ منْ اللُّغةِ لأنَّها تُنَظِّمُ وتُديرُ نُمُوَّ وتَطَوُّرَ جَميعِ العَمليَّاتِ المَعْرفيَّةِ بمَا فيهِمْ اللُّغةُ لأنَّها مِنْ منظُورِ البِنائيَّةِ نشَاطٌ ذُو صِبغَةٍ إدْراكيَّةٍ مِثلُ بَاقِي الأنشِطَةِ الإدْراكيَّةِ والفِكْريَّةِ والحَركيَّةِ عنْدَ الإنْسانِ، وهُو نشَاطٌ يتمُّ بِناؤُهُ مثلُ باقِي الأنْشِطَةِ المَعرفيَّةِ عنْدَ الطفْلِ، فالطِّفلُ يَعِي اللُّغةَ ويَفْهمُها قبلَ أنْ يستَخدِمَها ويَبنِي تَصَوُّراتٍ عنِ المَواضِيعِ والأشْياءِ حوْلَهُ قبلَ أنْ يتعلَّمَ أسْماءَ تلْكَ الأشْياءِ إذْ إنَّها يجِبُ أنْ تكُونَ حاضِرَةً كخُطَاطةٍ في الأبنِيَةِ العقليَّةِ قبْلَ أن تتَحوَّلَ إلى مُفرداتٍ ومنْ هنَا يُمْكنُ أنْ نقُولَ أنَّ الطِّفلَ يَخلُقُ أوَّلا بُنَى عقليَّةً ويُكَوِّنُ الخطَاطاتِ ومنْ ثَمَّ تتكوَّنُ اللُّغةُ وتتطَوَّرُعبْرَمرَاحلَ مُختَلفةٍ.

إنَّ اللُّغةَ عندَ بياجيه نشَاطٌ معرفيُّ إدراكيٌّ مثلَ أيِّ نشَاطٍ معْرفيٍّ آخَرَ ومنْ ثَمَّ فاللُّغةُ تنمُو بعْدَ أنْ يقْطعَ الطِّفلُ شوْطًا في نمُوِّهِ العقليِّ أيْ بعْدَ أنْ يكُونَ قد نشَأَ لديْهِ في المرْحلةِ الحِسِّيَّةِ الحرَكيَّةِ بُنَى عقليَّةً وتطوَّرتْ لديْهِ خُطاطاتٌ معرفيَّةٌ. إنَّ الوظيفةَ الرَّمزيَّةَ تنمُو عنْدَ الطِّفلِ قبْلَ اللُّغةِ وهذَا يَظْهرُ جليًّا في لعِبِ الطِّفلِ حيْثُ يسْتَخدمُ بعْضَ الأشْياءِ في البيئَةِ بشَكلٍ مُختَلفٍ عنِ استِخْدامَاتِها الأصْليَّةِ كاللَّعِبِ بالعَصَا على أنَّهَا حصَانٌ أو الكُرسيِّ كأنَّه سيَّارةٌ. إنَّ خاصِّيَّةَ التَّمثيلِ والمُوائَمةِ يَعمَلانِ عَلى خَلْقِ نوْعٍ مِنَ التكيُّفِ والتَّوازُنِ في نُموِّ الطفْلِ المعرفيِّ ومنْ ذلكَ اللُّغةِ، فالطِّفلُ عنْ طَريقِ عمليَّةِ التَّقليدِ وباستِدْماجِ النَّماذجِ اللُّغويَّةِ عنْ طَريقِ المُواءَمَةِ والتَّمْثيلِ فإنَّهُ يُكَوِّنُ خطاطاتٍ عقليَّةً.

إذَا أرَدْنا أنْ نَضْربَ مثَالًا علَى ذلِكَ حسَبَ ما فُهِم في هَذا الإطَارِ فالطِّفلُ عن طَريقِ عمليَّةِ التَّقليدِ يتعلَّمُ كلِمةَ حِصَانٍ فيستَدْخِلُ هذِه الكلمَةَ ويَبنِي لها خطاطةً في عَقلِه وهُو ما يُسمَّى بالتَّمثيلِ وتُصْبحُ كلمةُ حِصانٍ تَرمُزُ إلى ذلكَ المَخلوقِ ذِي الأرْبعةِ أرجُلٍ لكِنْ هذا الترْميزُ يشمَلُ في البدايةِ كُلَّ منْ يَمْشي على أرْبعٍ إلى أنْ يُصبِحَ الطِّفلُ قَادرًا على التَّصنِيفِ وبمُسَاعدةِ الكِبارِ تظْهرُ رمُوزٌ لُغويَّةٌ أُخرَى يسْتدْمِجُها الطِّفلُ في خطَاطاتٍ جَديدةٍ وكذلكَ حينَ يلْعبُ الطِّفلُ لعِبَهُ الرَّمزِيَّ باستِخْدامِ المُوائمَةِ حيْثُ يُحوِّلُ العَصَا إلَى حِصَانٍ والكُرْسيَّ إلَى سيَّارةٍ فإنَّ الطِّفلَ يَخْلُقُ لنفْسِه فُرصَةً جَديدَةً بشَكلٍ مُتوَاصِلٍ لاكتِسابِ اللُّغَةِ.

يُميِّزُ بياجيه فِي إطَارِ ذلكَ بَيْنَ نوْعيْنِ منَ اللُّغةِ: اللُّغةِ المُتمَركِزةِ حوْلَ الذَّاتِ واللُّغَةِ الاجتِماعيَّةِ التي تُفيدُ في التَّواصُلِ الاجتِماعِيِّ، كمَا يُميِّزُ بيْنَ جانِبيْنِ مُختَلفيْنِ في اكتِسابِ اللُّغةِ: الأداءِ والكَفاءَةِ. يكتَسِبُ الطِّفلُ التَّسميَةَ المُبكِّرةَ للأشْياءِ عنِ التَّقليدِ ويقُومُ بالأداءِ في صُورَةِ تَراكِيبَ لُغويَّةٍ دُونَ أنْ تَثْبُتَ عنْدهُ وأمَّا الكفَاءةُ فيَصِلُ إليهَا الطِّفلُ عندمَا يَكُونُ قادِرًا عَلى أنْ يعَبِّرَ عنِ الصُّورِ الذِّهنيَّةِ الثَّابتةِ أو المَفاهيمِ عنِ الأشْياءِ والأحْداثِ باسْتِخدامِ الرُّمُوزِ أوالكَلماتِ الدَّالَّةِ عليْهَا دُونَ الحَاجَةِ لأنْ تكُونَ ماثِلةً أمَامَهُ فهِي تُكتَسَبُ أي الكَفاءَةُ على تنْظيماتٍ داخليَّةٍ تبْدأُ أوليَّةً ثمَّ يُعادُ تنْظِيمُها عَلى تَفاعُلِ الطِّفْلِ معَ بيئَتِه الخَارِجيَّةِ.

يَعتَبِرُ فيجوتسكي اللُّغةَ وسَيطًا مُهمًّا في تنْميَةِ العمليَّاتِ المَعْرفيَّةِ العُلْيا لدَى المُتعلِّمينَ بمَا أنَّها تُمكِّنُ نمُوَّ الوظائِفِ التَّواصُليَّةِ والمعرفيَّةِ منَ الانْتِقالِ من المُخَطَّطِ البيْنِ النَّفْسيّ interpsychologicalإلى العَبْرِ النَّفسيّ intrapsychological) (Vygotsky, 1987 to the) مأخُوذٌ منْ (Banković, 2014).
ويَبْرزُ ذلك عبْرَ أنْواعِ الكلَامِ منَ الكَلامِ الدَّاخليّ إلى الكَلامِ الخَاصِّ الموَجَّهِ للذَّاتِ والذِي يُعْتَبرُ كَوظِيفَةٍ عَقليَّةٍ ثُمَّ الكلامِ الاجْتِماعِيّ للتواصُلِ معَ الآخرِينَ حيْثُ يعتَبرُ أنَّ الكلامَ الدَّاخليَّ، كنِتاجٍ لُغَويّ فكْرِيّ، هوَ بدايةُ التَّزاوُجِ بيْنَ الفِكْرِ واللُّغةِ لأنَّ النُّموَّ المعرفيَّ عِنْدهُ هُو نتِيجَةُ استِدْخالِ أو اسْتدْماجِ اللُّغةِ ويَعْملُ على تنْظِيمِ الذَّاتِ لدَى الطِّفلِ ويتَحَوَّلُ إلَى كَلامٍ داخِليٍّ صَامِتٍ بعْدَ سِنّ السَّابعَةِ) بتصرُّفٍ عن (McLeod, 2018).
(عكسُ بياجيه، اللُّغةُ فِي هذِه الحَالةِ تُوجَدُ قبْلَ الفِكْروهِي مُسْتقلَّةٌ تمَامًا عنهُ، فهِيَ جهَازٌ مُستقِلٌّ تمامًا يُؤثِّرُبشَكْلٍ كبِيرٍ في النُّموّ المعرفِيّ باعتِبارِها الأدَاةَ التِي يَنْقلُ بهَا الكِبارُ المَعرفةَ للصِّغارِ وباعْتبَارِهَا مُهمَّةً للتكيُّفِ العَقْليّ والذِّهْنيّ وغيْرِذلكَ فهِيَ تعْكسُ رُؤيَةَ الفرْدِ للعَالِمِ.

التَّعلُّمُ بصِفَةٍ عامَّةٍ عنْدَ أصْحَابِ نَظريَّةِ التَّطَوُّرِالاجْتِماعيّ يتمُّ عنْ طَريقِ التَّفاعُلِ الاجتِماعيّ أيْ تفَاعُلِ الطِّفْلِ مَع بِيئتِهِ الاجتِماعيَّةِ، فِي هَذا التَّفاعِلِ لا يَكُونُ الطِّفْلُ سلبِيًّا بلْ يكُونُ طَرَفًا نشِيطًا وعنْ طرِيقِ الاسْتدْمَاجِ يَتعلَّمُ ويُطوِّرُ نُمُوَّهُ المَعْرفِيَّ والذِي تُعْتبرُ اللُّغةُ أحدَ مَظاهِرِهِ.

إنَّ اكتِسابَ اللُّغةِ عنْد فيجوتسكي " يُوفِّرُ نمُوذَجًا عنْ مُشْكلةِ العَلاقَةِ بيْنَ التَّعلُّمِ والنُّموّ" ويَعتَمدُ اكتِسَابُ اللُّغةِ عِنْدَهُ وعنْدَ أتبَاعِهِ عَلى الاسْتدْماجِ عبْرَ التَّقلِيدِ للآخَرينَ أثْناءَ التَّفاعُلِ الاجْتِماعيّ، يختَلِفُ مفهُومُ التقْليدِ منْ وجْهةِ نظَرِهِمْ عنِ التقْليدِ السَّلبيّ عِندَ السُّلوكيّينَ فهو عندَهُمْ "عمليَّةٌ نشِيطَةٌ ومَنْطِقيَّةٌ وإبْداعيَّةٌ أكثَرَ الأوْقاتِ " وهذا ما يَجْعلُ" لعِبَ الأدْوارِ والتَّمثيلُ اسْتِراتِيجيَّاتٌ مُهمَّةٌ فِي نُمُوّ الأطْفالِ". (Banković, 2014)

يَشْرحُ فيجوتسكي عَمليَّةَ اكْتِسابِ اللُّغةِ عندَ الطِّفلِ عبرَ اكتِسَابِ الطِّفلِ للمَفَاهيمِ ومَعانِي الكلِماتِ، فعِندمَا" يُدْركُ الطِّفلُ أنَّ كلَّ شَيءٍ لهُ اسْمٌ، فإنَّ كلَّ موضُوعٍ أو شَيءٍ جَديدٍ يُشَكِّلُ للطِّفلِ مُشكِلةً مَوقفِيَّةً وعنْدمَا يُسَمِّي ذلكَ الشَّيءَ تنْتَهي المُشْكلَةُ أمَّا إذَا عَجزَ عن تسْميتِهِ فإنَّه يَطلُبُ المسَاعدةَ منَ الكِبارِ، ومِنْ ثَمَّ فإنَّ مَعانِيَ الكلِماتِ المُكتَسبةِ تكُونُ " الجنِينَ " أوْ "البدايةَ" لـتكَوُّنِ المَفاهِيمِ. ويستخْدمُ الطِّفلُ اللُّغةَ للتَّفاعُلِ الاجْتِماعيّ السَّطحيّ لكنَّهَا تتحوَّلُ إلَى العُمقِ وتُصْبحُ بِنيَةَ تفْكيرِ الطِّفلِ.

إنَّ استِخدامَ اللُّغةِ كوَسيلةٍ لإضفَاءِ المَعْنى لخِبرَاتِ الطِّفلِ مَعَ الآخَرينَ يُعْتَبرُ خُطْوةً مُهِمَّةً في تعلُّمِ اسْتِخدامِ اللُّغةِ بشَكلٍ ذي مَعنًى وأكثرَ مُناسَبةً وفعَاليَّةً (Park, 2005). هذا الاسْتِخْدامُ يَسْمحُ للطِّفلِ أنْ يَستَدْمجَ اللُّغةَ ليَحْملَهَا أو يَنْقلَها أداءٌ آخَرُ وعمليَّةُ إنتاجِ اللُّغةِ تَدفَعُ الأطْفالَ إلَى مُعالِجةِ اللُّغةِ بشَكْلٍ عَميقٍ (Swain

& Lapkin, 2002)

يَجبُ عَلى الأطْفالِ أنْ ينْتبِهُوا إلَى طَريقَةِ التَّعبِيرِ اللُّغويِّ عنِ الأفْكارِ مثْل ما يحْدُثُ في الاستِيعابِ والفَهْمِ اللُّغويِّ حينَما يَسْتعدُّ المُتعلِّمُ للتَّعبيرِ عنْ نفسِه قبلَ البَدْءِ بالكِتابَةِ والتَّحدُّثِ.

- **مرَاحِلُ اكتِسَابِ اللُّغَةِ:**

تنْظُرُ بعْضُ النَّظريَّاتِ إلى أنَّ اللُّغةِ في اكتِسابِها تَمرُّ بمَراحِلِ أو محَطَّاتٍ" (البراء، 2017)

- **المَحطَّة الأُولَى**: مَحطَّةُ الوَسَطِ الأُسريِّ، الذِي وُلدَ فيهِ الإنْسانُ وتَربَّى وتَقُومُ هذِه المَحطَّةُ على مبْدأيْنِ، الأوَّلُ يتعَلَّقُ بالنِّظامِ اللُّغويِّ الكُلِّيِّ الذِي تنتَظِمُ فيه جَميعُ اللُّغاتِ التِي يتكلَّمُها البَشرُ ويُشيرُ في ذلِكَ إلى الجُزْءِ منَ اللِّسانِ الذِي يُولدُ الإنْسانُ وهُو يحْمِلُهُ معَهُ ممَّا يَسهُلُ إلى حدٍّ كبِيرٍ اسْتيعابُهُ وإتْقانُهُ للُّغةِ. أمَّا المَبدأُ الثَّانِي وهُو ما يُسمِّيهِ اللِّسَانِيُّونَ تثْبِيتَ الوسَائطِ (Les paramétres) ويُقْصَدُ بِه دمْجُ الخصُوصِيَّاتِ التِي تُميِّزُ كلَّ لُغةٍ وتَجعَلُ لهَا شَكلًا مُتمَيِّزًا بَعْدَ اسْتِدْماجِ الخِبْراتِ الخَارجيَّةِ كمَا يَحدُثُ للطِّفْلِ قبْلَ أرْبعِ سنوَاتٍ.
- **المَحَطَّةُ الثَّانيَةُ**: مِنْ مَحطَّاتِ آليَّاتِ اكتِسَابِ اللُّغةِ هِي التَّعليمُ (أيِ التَّمَدْرُسُ حيثُ يُفتَرَضُ إكسَابُ النَّاشئَةِ لُغةً حَامِلةً للعِلْمِ والفِكْرِ والثَّقَافةِ) وتُعتَبرُ أصْعبَ مَراحِلِ الاكتِسَابِ اللُّغويِّ وأدْعاهَا للمَجْهودِ، لأنَّها تحَدُثُ بَعْد فترَةِ اكتِمالِ النِّظامِ اللُّغويِّ للطِّفْلِ.
- **المَحطَّةُ الثَّالثَةُ:** هِي مَحطَّةٌ تتَعلَّقُ بالإنْترنتْ والعَالمِ الافتِراضِيِّ ووَسائِلِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعيِّ حيْثُ تُعْتبرُ مدَاخِلَ وقنَواتٍ تعلِيميَّةً عشْوائيَّةً في كَثيرٍ منَ الأحْيانِ.

ركز التقسيم السابق على المحيط الذي يتم فيه التعلم وهو في رأيي يحتاج إلى إعادة نظر حيث أن هذه المحطات ليس محطات مستقلة بل هي فس أغلب الأحيان متداخلة بشكل يصعب فصلها.

إذا نظرنا إلى اكتساب اللغة انطلاقا من ذات المتعلم فإن مَراحِل اكتِسابِ اللُّغةِ ثلَاثٌ يُمكِنُ أنْ نُسمِّيَها على التَّرتِيبِ: (حسان، 1984)

- **التَّعَرُّفُ**: إدْراكُ العَناصِرِ اللُّغَويَّةِ والتَّفريقُ بيْنهَا ورَبْطُ كُلِّ عُنْصُرٍ بوَظِيفَةٍ خَاصَّةٍ تبْدُو واضِحةً عنْدَ إنْشاءِ التَّقابُلِ بينَهُما وبيْنَ وظَائِفِ العَناصِرِ الأُخْرَى
- **والاسْتِيعابُ**: فهْمُ أنْماطِ الجُمَلِ والتَّفْرِيقِ بيْنَ كُلِّ نَمطٍ وآخَرَ كإدرَاكِ الفَرْقِ بيْنَ التَّركِيباتِ النَّحْويَّةِ المُختلِفةِ وإدْراكِ العنَاصِرِ الصَّوتيَّةِ والصَّرفيَّةِ المُخْتلِفةِ وإدْراكِ الوَظائِفِ النَّحْويَّةِ التِي تُؤدِّيهَا هَذِه العَناصِرُ وإدرَاكِ أنْماطِ الجُمَلِ ومَعانِي المُفرَداتِ ممَّا يُؤدِّي إلَى اسْتِيعابِ النُّصُوصِ التِي يتعَرَّضُ

لهَا الفَرْدُ.

- **الاسْتِمْتاعُ**: وهِي مَرْحلَةٌ لا تأتِي إلا بالمُعايَشَةِ والانْدِماجِ والرَّوابِطِ العَاطِفِيَّةِ والبِيئَةِ الجُغْرافيَّةِ.

- **قَوانِينُ اكتِسَابِ اللُّغَةِ الأجنَبيَّةِ:**

حَدَّدَ كراشن خَمْسَةَ قوانِينَ لاكتِسَابِ اللُّغَةِ الأجنَبيَّةِ، وهيَ:

- **فرَضيَّةُ الاكتِسابِ – التَّعلُّمُ**: The Acquisition-Learning Hypothesis

يَستخْدِمُ مُتعلِّمُ اللُّغَةِ الأجنَبيَّةِ نِظَامَيْنِ مُسْتَقلَّيْنِ لتَطْوِيرِ المَعرِفَةِ باللُّغةِ الأجْنبيَّةِ، الاكتِسَابَ والتَّعلُّمَ.

أمَّا الاكتِسَابُ فعَمليَّةٌ لا شُعورِيَّةٌ قائمَةٌ عَلى التِقَاطِ اللُّغةِ دُونَ الانْتِباهِ لمُكوِّنَاتِها أو أبنِيتِها وأمَّا التَّعلُّمُ فيَكُونُ واعيًا بِشَكلِ اللُّغَةِ وبنَائِهَا ومَعْرفَةِ قَوانِينِهَا.

- **التَّرتِيبُ الطَّبيعيُّ** The Natural Order Hypothesis:

تُكتَسَبُ عناصِرُ اللُّغةِ بتَرتِيبٍ مُتوَقَّعٍ والتَّرتِيبُ لا يَتَغَيَّرُ بغَضِّ النَّظَرِ عمَّا إذَا كانَتِ التَّعليمَاتُ حاضِرةً أمْ لا وقَدْ حُدِّدَ التَّرتِيبُ الطَّبيعيُّ عنْ طَرِيقِ تجْميعِ نَتائجِ درَاسَاتِ تَرتِيبِ المُورْفِيمِ وهيَ نتيجةٌ للنِّظَامِ المُكتَسَبِ منْ دُونِ تدَخُّلٍ منَ النِّظَامِ المُتعلَّمِ.

- **فرضَيَّةُ المُدخَلاتِ** The Input Hypothesis:

بُنِيتْ هذِه الفرَضِيَّةُ على أسَاسِ الفرَضِيَّةِ السَّابقةِ حيْثُ إنَّ المدخَلَ وهُو على حسَبِ كراشن المُهمَّةُ اللُّغويَّةُ الجدِيدةُ أو الجُزْءُ اللُّغَوِيُّ الجَدِيدُ الذِي يكُونُ مُسْتَوَاهُ أعْلَى بقليلٍ منْ مُسْتَوى المُتعَلِّمِ اللُّغوِيِّ حتَّى يَحْصُلَ الاكتِسَابُ، يُشَارُ إلى المُستَوَى الحاليِّ للمُتعَلمِ بـ حرْفِ (i) والمُستَوَى التَّالي بعْدَ الانْتِهاءِ منَ المُهمَّةِ اللُّغويَّةِ الجَديدةِ يُشارُ إليهِ بـ (i+1) وهَذِهِ المَهَامُّ حتَّى تُحقِّقَ المُعَادَلَةَ والمُتَتاليَةَ السَّابقةَ يجبُ أنْ يكُونَ في مُسْتوَى صعُوبتِهَا مُناسِبَةً للمُتَعلِّمِ فلَا يكُونُ مُبالَغًا فيهَا فَيصْعُبَ فهمُها ولا تكُونَ سهْلةً جِدًّا في مُستوَى الطُّلابِ الحاليِّ أو أقلَّ منْهُ فلا يَحْصُلَ أيُّ اكتِسابٍ جَديدٍ.

- **فرضَيَّةُ المُراقِبِ** The Monitor Hypothesis:

هَذه الفرَضيَّةُ تُمثِّلُ العَلاقَةَ بيْنَ النِّظامَ اللُّغويَّ المُكتَسبَ والنِّظامَ المُتَعلَّمِ أثْناءَ استِخْدامِ اللُّغةِ باعْتبار أنَّ النِّظامَ المُتعلمِ يَلْعبُ دَوْرَ الرَّقيبِ مِنْ ثَمَّ دَوْرَ تشْذِيبِ البُنَى المُكتَسبةِ وتَعدِيلِها لأنَّها مِنْ خِلالِ المهَامِّ اللُّغويَّةِ تجْعلُ المُتَعلِّمَ واعيًا بالتَّراكيبِ والقَواعِدِ اللُّغَويَّةِ أمَّا النِّظَامُ المُكتَسَبُ فهُوَ المَسْؤُولُ عنِ ابْتِداءِ الكَلامِ ويَكتَسِبُ فيهِ المُتعلِّمُ دخْلًا لُغويًّا بشَكلٍ غيْرِ واعٍ وهذِه العَلاقةُ لا تَكُونُ فعَّالةً إلَّا بثَلاثَةِ شُروطٍ"

1- الوَقْتُ: يحْتاجُ المُتعلِّمونَ وقْتًا ليُفكِّرُوا، ويسْتَعْملُوا بِوَعْيٍ، القَواعِدَ المُتوَافرَةَ لهُم فِي نظَامِهُمُ المُتَعلَّمِ.

2- التَّركيزُ عَلى الشَّكلِ: يجِبُ أن ينْتَبهَ المُتعَلِّمُ للطَّريقةِ التِي تُقالُ بهَا بعْضُ الأشْياءِ وليْسَ فقَطْ للكَلامِ الذِي يُقالُ.

3- مَعْرفَةُ القَاعِدةِ: في سَبِيلِ أنْ يُطبِّقَ الشَّخْصُ قاعدَةً يجِبُ أنْ يعرِفَها أيْ يجِبُ أنْ يكُونَ لديْهِ نظَامٌ مُتَعلَّمٌ مُناسِبٌ ليَستَطيعَ تطْبِيقَهُ" (إبراهيم، 2015)

- **فرضِيَّةُ المِصْفاةِ الوُجْدانيَّةِ** The Affective Filter Hypothesis:

يظْهرُ منِ اسْمِها أنَّها تتعلَّقُ بالجَانِبِ النَّفْسيِّ فِي اكتِسابِ اللُّغةِ أو بِالأحْرَى العَوامِلِ النَّفسيَّةِ في اكتِسابِ اللُّغَةِ مثْلُ قلَّةِ الدَّافعيَّةِ والقَلقِ وفُقْدانِ الثِّقَةِ والخَوْفِ مِنَ الفَشَلِ...إلى غيْرِ ذلكَ والتِي إذا مَا أُهْمِلَتْ تُصبِحُ عائقًا أمَامَ المُدخَلاتِ اللُّغويَّةِ لتحْقيقِ الغرَضِ منْها أيْ أنَّهَا لا تَصلُ إلَى جِهازِ اكتِسَابِ اللُّغةِ ومِنْ ثَمَّ لا يَحْدُثُ الاكتِسابُ. إنَّ فرضِيَّةَ المِصْفاةِ الوُجدانيَّةِ تُعلِّلُ لفشَلِ اكتِسابِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ بأحَدِ سَبَبيْنِ: (أ) مدخَلٌ غيرُ كافٍ منَ النَّوعِ الصَّحيحِ (ب) مِصْفاةٌ وُجدانِيَّةٌ عَاليَةٌ أَي هناك شَرطَانِ ضَرُوريَّانِ للاكْتِسَابِ: مدخَلٌ قابِلٌ للفَهْمِ ومِصْفاةٌ وجْدانيَّةٌ مُنْخفِضَةٌ أو ضَعِيفَةٌ (إبراهيم، 2015).

ارتِفَاعُ أو انْخِفَاضُ المِصْفاةِ مُتَعلِّقٌ بالعَوامِلِ النَّفْسيَّةِ حيْثُ انْخِفاضُ الرَّاشِحِ الانْفِعاليِّ يتعَلَّقُ بارْتفَاعِ مُسْتوَى الدَّافعيَّةِ والثِّقةِ بالنفْسِ وانْخِفاضِ القَلقِ.

رابعًا: مَداخلُ وَطُرُقُ اكتِسَاب اللُّغةِ الأَجنبيَّةِ وتَعلُّمِهَا:

- **مَدخَلُ البَرْمَجَةِ اللُّغويَّةِ العَصَبيَّةِ فِي تَعليمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ:**

يَتَّبِعُ هَذا المَدخَلُ في تَعْليمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ الطريقَةَ الطَّبيعيَّةَ أيِ الطَّرِيقَةَ التِي يكتَسِبُ بِها الطِّفلُ لُغتَهُ الأمَّ ومنْ ثمَّ فهُوَ يَسْعَى بالمُتعلِّمِ إلى اكتِسابِ اللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ وليْسَ إلى تعلّمِهَا عنْ طَريقِ التَّركيزِ عَلى استِهْدافِ العَقلِ اللَّاوَعيِ عبْرَ تقَنيَّاتِ البَرْمجَةِ اللُّغويَّةِ العَصَبيَّةِ حيْثُ يُركِّزُ عَلى الجَانبِ التَّطْبِيقيِّ وليْسَ النَّظريَّ فاللُّغةُ عنْدهُمْ تُكتَسبُ منَ البِيئَةِ وليْسَ نظَريًّا منَ المُعلِّمِ منْ خِلالِ معايِيرَ جَديدةٍ لتَعليمِ اللُّغةِ ومَهاراتِ تَواصُلٍ فعَّالٍ في بيئَةٍ تعْليميَّةٍ ذاتِ توْجِيهٍ ذاتِيٍّ. تُعتَبرُ المعْرفَةُ الظَّاهريَّةُ والكِفايةُ الدَّاخِليَّةُ المُتَضَمِّنةُ أهَمَّ مُكوِّناتِ هَذا المَدْخلِ فالمَعْرفَةُ الظّاهِريَّةُ هِي مَعرِفةٌ واعيَةٌ يَمتلِكُ المُتَعلِّمُ مِنْ خِلَالِهَا قَواعِدَ اللُّغَةِ والمُفْرَداتِ ومَظَاهرَ اللُّغةِ الأُخرَى والتِي يَجِدُهَا فِي الكتُبِ والمَصَادرِ التَّعليميَّةِ الأُخْرَى أمَّا قُدرَةُ الفَيضِ اللُّغوِيِّ التِّلقائِيِّ فتُوجَدُ في الكفَايَةِ الدَّاخِليَّةِ المتَضَمَّنَةِ ممَّا يَعنِي أنَّ هُناكَ اكتِسَابًا غيرَ واعٍ لاستِخدامِ المفْرداتِ والبُنَى اللُّغويَّةِ عبْرَ اسْتِخْدامِ البرْمَجةِ اللُّغويَّةِ العَصَبيَّةِ. (A. Delbio, 2018).

يُقسَّمُ هذا المَدخَلُ إلى ثلاثةِ أقْسامٍ، القِسْمُ العصَبيُّ الذِي يَدْرُسُ العَلاقَةَ بَيْنَ المُخِّ واللُّغةِ وكيفِيَّةِ عمَلِ

الدِّماغِ الإنْسانيِّ أمَّا القِسْمُ اللُّغويُّ فختص بكيفيَّةُ تَعلُّمُ اللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ والقِسْمُ الأخيرُ هوالبَرمجَةُ والتِي تَدرُسُ الطُّرُقَ والتِّقنيَّاتِ التِي نَحْصُلُ بِها عَلى اللُّغةِ. (A. Delbio, 2018)

يُؤمنُ أصْحابُ هَذا المَدْخلِ أنَّ العَوامِلَ السَّيكولوجيَّةَ مِثلَ القَلقِ والضَّغْطِ وعَدمِ الثِّقَةِ بالنَّفْسِ وضَعْفِ تقْدِيرِ الذَّاتِ والخَوْفِ منَ الفشَلِ وفُقدانِ الهُويَّةِ وكذَلِكَ قلَّةُ التَّحْفيزِ والدَّعْمِ والتَّدْريبِ وغيْرِها تُعيقُ عمليَّةَ اكتِسابَ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ مَهْما استَخدَمَ المُعلِّمُ مَناهجَ تعلميَّةً ناجِحةً واتَّبعَ طُرقًا تَعْليميَّةً إبْداعيَّةً فإذَا لم يسْعَ المُعلِّمُ إلَى حلِّ المَشَاكِلِ الخَاصَّةِ بالطَّالبِ فإنَّهُ لنْ ينْجَحَ بتَحْقيقِ أهْدافِهِ التَّعليميَّةِ ويَقْترِحُ أصحَابُ هذا المجَالِ سبْعَ تِقنيَّاتٍ لتَعْليمِ اللُّغاتِ الأجنَبيَّةِ:

- الإحَاطةُ والعُمْقُ: حيْثُ تُخَوَّلُ تِقَنيَّاتُ البرْمجَةِ اللُّغويَّةِ العصبِيَّةِ القُدرةَ علَى التَّواصُلِ العَميقِ والفعَّالِ معَ الآخَرِ
- الوعْيُ الحِسِّيُّ: أيِ الوَعْيُ والإحْسَاسُ بالبِيئَةِ المُحِيطةِ ومِنْ ثَمَّ يُصبِحُ المُعلِّمُ واعِيًا وحسَّاسًا بِمَا يدُورُ حَوْلهُ.
- المُخْرجَاتُ الفِكْرِيَّةُ: البَرْمَجةُ اللُّغويَّةُ تُعْطِي أهميَّةً للتَّفكِيرِ وتُشجِّعُ المُعلِّمَ علَى تَحْليلِ المُشكِلاتِ التِي يُواجِهُها واتِّخَاذِ القَرارَاتِ المُناسِبَةِ فِي حَلِّهَا
- المُرونَةُ السُّلوكيَّةُ: حيْثُ يُشَجِّعُ هذا المدْخَلُ المُعلِّمَ علَى التكَيُّفِ مَعَ المَواقِفِ الجَديدةِ والمُتعلِّمَ علَى قَبُولِ التَّغْيير في حيَاتِهِ.

هذِه تِقَنيَّاتٌ عامَّةٌ تُيَسِّرُعمليَّةَ التَّعلُّمِ والتَّعليمِ أمَّا التَّدْريبُ في الدَّرْسِ اللُّغويِّ فهِي:

- التَّمارينُ الجِسْميَّةُ: لتَقْويةِ الدِّماغِ وتَخْليقِ خَلايا عَصَبِيَّةٍ جَديدةٍ لتَنْشِيطِ التَّعلُّمِ.
- تدْريبُ أدَواتِ الذَّاكِرةِ: وهِي تِقنيَّةٌ تُساعِدُ على تذَكُّرِ ما يَصْعُبُ تَذكُّرُهُ منْ طَرَفِ المُتعلِّمِ.
- الذَّاكرةُ المُوسِيقيَّةُ: يَسهُلُ على المُتَعلِّمِ حفْظُ كلِماتِ الأغَاني فالمُوسِيقَى حسَبَ هذَا المَدْخلِ تُطَوِّرُ الجُزَء المَسْؤُولَ عنِ الأفْعالِ في الجُزْءِ الأيْسرِ منَ المُخِّ ولهَذا يَجْعلُ المُعلِّمُ المُتَعلِّمَ يحْفَظُ المُفْردَاتِ عَلى شَكْلِ أغنيَّةٍ.
- ذاكِرةُ الأسْماءِ: حيْثُ يُسْتخْدَمُ الحَرفُ الأوَّلُ لكُلِّ اسْمٍ مثَلًا ليَكُونَ اسْمًا مَعْروفًا لدَيْهِ حتَّى يَسْهُلَ لهُ تذكُّرُهُ وهيَ تِقنيَّةٌ تُستخْدَمُ في التَّجْويدِ مثَلا في حُرُوفِ القَلقَلَةِ "قُطْبِجَدْ"
- ذاكِرةُ التَّعابِيرِ والأسْمَاءِ: استِخْدامُ التَّعَابِيرِ المُكَوِّنَةِ للأحْرُفِ الأُولَى لكلمَاتٍ مُعيَّنةٍ مثلُ حُرُوفِ الجرِّ أوِ الأسْمَاءِ المَوْصُولةِ إلَى غَيْرِ ذَلِكَ.
- ذاكِرةُ النَّماذجِ والأنْماطِ التَّعْبِيريَّةِ: يَسْتَخْدِمُها المُعلِّمُ منْ أجْلِ مسَاعدةِ المُتَعلِّمِ عَلى التَّذَكُّرِ.
- ذَاكِرةُ القَافيَةِ والقَصَائِدِ: وهَذهِ تِقَنيَّةٌ قدِيمةٌ تُستَخدَمُ فِي المُتُونِ في التُّراثِ الإسْلاميِّ وتُستَخْدمُ في

تدْريسِ الاطْفالِ مثلُ تعْلِيمِهم أيَّامَ الأسْبوعِ أو أعْضَاءَ الجِسْمِ إلَى غَيرِ ذلِكَ.

إنَّ التَّعلُّمَ عنْدَهُمْ قَائمٌ عَلى 6 مُسْتَوياتٍ للوُصُولِ بالمُتَعلِّمِ أقْصَى قُدُراتِهِ بحَيْثُ تُوفِّرُ دراسةُ هذِه المُسْتوياتِ صُورَةً واضِحَةً عمَّا يُعانِيهِ المُتَعلِّمُ مِنْ مشَاكلَ وصُعوباتٍ في تعلُّمِهِ وهَذِهِ المُسْتويَاتُ التِي يَجِبُ أنْ يُحلِّلَها المُعلِّمُ لتَكْوينِ صُورَةٍ عَلى المُتَعلِّمِ هِيَ:

- البِيئَةُ: كُلُّ مَا يُحِيطُ بالمُتَعلِّمِ خَاصَّةً البِيئةَ التَّعليمِيَّةَ.
- سُلوكُ الطَّالبِ سَواءٌ الفِكريُّ أوِ الحِسِّيُّ أوِ التَّعبيريُّ إلى غَيرِ ذَلكَ مِنْ رُدُودِ أفْعَالِهِ.
- قُدرَةُ الطَّالِبِ: وهَذِه يَقِيسُها المُعلِّمُ بيْنَ الحِينِ والآخَرِ.
- المُعتَقداتُ والقِيمُ: اتِّجاهُ المُتَعلِّمِ نَحْوَ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الهَدَفِ وصُورةِ تِلْكَ اللُّغَةِ عِنْدهُ
- الهُويَّةُ: إحْساسُ المُتعلِّمُ بهُويَّتِهِ وإدْرَاكُهُ لهَا يُؤثِّرُ فِي اتِّجَاهَاتِهِ وأفْكارِهِ.
- الجَانِبُ الرُّوحيُّ: الارْتبَاطُ الرُّوحيُّ يُشَكِّلُ شَخْصيَّةَ المُتعَلِّمِ وَيُعْطيهِ مَعنًى للتَّعلُّمِ.

يجِبُ أنْ يَفهَمَ المُعلِّمُ أنْظمةَ المُتَعلَّمِ التَّمثُّليَّةَ حتَّى يستطِيعَ أنْ يتحَدَّثَ معَ الطَّالبِ بنَفْسِ لُغتِهِ ويَقْصِدُونَ بالأنْظِمةِ التَّمثُّليَّةِ الحوَاسَّ الخَمْسةَ التِي يعْتمدُ عَليهَا الطَّالبُ فِي اسْتِقبَالِ المَعلُومَةِ، فالطَّالبُ البَصَرِيُّ مَثَلًا يَعْتمدُ عَلى الصُّورَةِ والمُثيرَاتِ البَصَريَّةِ فَإذَا قدَّمَ لَهُ المُعلِّمُ مُثِيرًا سَمْعيًّا يحْتاجُ أنْ يُترجِمَ ذلكَ إلى مُثيرٍ سَمْعيٍّ حتَّى يَستَوعِبَ ما يُحاوِلُ المُعلِّمُ إيصَالهُ لهُ وبِمَفْهومِ أسَاليبِ أوْ أنْماطِ التَّعلُّمِ يَجبُ عَلى المُعلِّمِ أنْ يُدَرِّسَ المُتَعلِّمَ حسَبَ أسْلوبِ ونمَطِ تعلُّمِهِ فالبَصرِيُّ عنْ طَريقِ المُثيرَاتِ البَصَريَّةِ والسَّمعيُّ عنْ طَرِيقِ المُثيرَاتِ السَّمْعيَّةِ والصَّوتيَّةِ والحِسِّيّ عنْ طَرِيقِ المُثِيرَاتِ الحِسِّيَّةِ والانْفعاليَّةِ وهَكذا فالدِّمَاغُ والذَّاكِرَةُ يتَعاملَانِ معَ الصُّورةِ الحِسِّيَّةِ والسَّمعيَّةِ والذَّوقيَّةِ والشَّمِّيَّةِ كَما يتَعَامَلانِ معَ الصُّورِ البصَريَّةِ وربْطُ الحَوَاسِّ بالصُّورِ العقْليَّةِ يُعْطِي طَفْرةً فِي التَّعلُّم خاصَّةً في تَعلُّمِ اللُّغاتِ ومِنْ هُنا تبْرُزُ أهمِّيَّةُ مُراعَاةِ الفُروقِ الفَردِيَّةِ فِي التَّعامُلِ معَ المُتَعلِّمِينَ في الفَصْلِ الواحِدِ.

إنَّ اتِّباعَ هذَا المدْخلَ لهُ إيجَابيَّاتُه وسَلبِيَّاتُه فهُو مَدْخَلٌ يُراعِي الفُرُوقَ الفَرْديَّةَ ويُخاطِبُ دِماغَ المُتَعلِّمِ باعْتبارِ أنَّ الشِّقَّ الأيْسَرَ مَسؤُولٌ عَنِ النِّظَامِ اللغُّويّ إذْ إنَّ تعلُّمَ أيَّةَ لُغةٍ جَديدَةٍ يُنشِّطُ الدِّماغَ والذَّاكرةَ ومِنْ ثَمَّ أبْدعَ أصْحابُ هَذا المَدْخَلِ فِي التِّقنيَّاتِ المُعْتمِدةِ على تنْشِيطِ الدِّمَاغِ والذَّاكرَةِ عندَ تَعلُّمِ اللُّغةِ لأنَّ تَعلُّمَ ونُمُوَّ اللُّغةِ عِنْدهُمْ يُفهَمُ بشَكْلٍ أعْمقَ إذَا مَا فُهمَ وتَعمَّقَتِ المعْرفَةُ بالعقْلِ وفيسيُولوجْيَا الأعْصَابِ.

رغْمَ أنَّ هَذا المَدخلَ يُتِيحُ للمُعلِّمِ إرْساءَ عَلاقَةٍ رَصِينَةٍ مَع المُتَعلِّمِ وفَهْمِهِ بشَكْلٍ واسِعٍ إلَّا أنَّهُ يحْتاجُ وَقْتًا أكْثَرَ في التَّطْبِيقِ وليْسَ صَالحًا لكُلِّ مَهَارَاتِ اللُّغَةِ.

- **النَّحْوُ والتَّرْجَمَةُ:**

تُعْتَبرُ هذِه الطَّريقةُ منْ أقدَمِ الطُّرُقِ والمَداخِلِ فِي تَعْليمِ اللُّغاتِ ومَازالتْ مُسْتَمرَّةً برَغْمِ الانتِقاداتِ الحادَّةِ التِي وُجِّهتْ لهَا، والثَّورةُ عليْهَا أنتَجتْ لنَا كمًّا هَائِلًا منَ النَّظريَّاتِ مثلَ السُّلوكيَّةِ والمعْرفيَّةِ وغيْرِها ممَّا نَتجَ عَنهُ كَمٌّ مُماثلٌ منَ الطُّرقِ في تَعليمِ اللُّغاتِ.

لا تتَّبعُ هذهِ الطَّريقةُ مَدرَسةً أو نَظَريَّةً بعَيْنِها رغْمَ أنَّهُ لاحِقًا صُنِّفتْ تحْتَ المدْرسَةِ البِنْيويَّةِ حيْثُ المَدْخلُ فيهَا هُو تقْدِيمُ البُنَى الصَّرفيَّةِ والنَّحْويَّةِ للطَّالبِ منْ أجْلِ التَّمكُّنِ مِنَ القَواعدِ النَّحْويَّةِ والصَّرفيَّةِ التِي تقُومُ علَيْها اللُّغةُ الهَدفُ ثُمَّ الانْطِلاقُ إلى المَهَاراتِ اللُّغويَّةِ الأُخْرَى منْ خِلالِ التَّطْبيقِ عَلى النُّصُوصِ وغَيرهَا ومنْ خِلالِ تَرجَمةِ مَعَانِي اللُّغةِ الهدَفِ إلَى اللُّغةِ الأمِّ ومِنْ ثَمَّ حَفْظِ النُّصُوصِ ومُقابلِهَا في اللُّغَةِ الأُمِّ، وهَكَذا يلجَأُ الطَّالبُ إلى التَّعرُّفِ عَلى القَواعِدِ اللُّغويَّةِ وحفْظِها ثُمَّ تَطْبيقِهَا مِنْ خِلالِ تمَارينِ القِرَاءَةِ والكِتَابَةِ معَ إهْمالِ مهَارَةِ التحَدُّثِ والتَّواصُلِ فالمتَعلِّمُ تُقدَّمَ لهُ قائِمَةُ المُفرَداتِ باللُّغةِ الأُمِّ واللغَةِ الهَدفِ خَارجةً عنِ السِّياقِ ولاعَلاقَةَ لهَا بِالوَاقعِ.

انْطلَقتْ أُصُولُ هذِهِ الطَّرِيقَةِ منْ تَعلُّمِ اللُّغاتِ اللَّاتِينيَّةِ واليُونَانيَّةِ حيْثُ إنَّهُ بَعْدَ أنِ اقتَصرَالتَّعَامُلُ مَعَهُما عَلى قِراءَةِ النُّصُوصِ القدِيمَةِ وتَحْلِيلِها بالاسْتِعانَةِ بقَواعِدِ كُلِّ مِنْهَا وَعِنْدمَا ظَهَرتِ الحَاجةُ إلَى تَعلُّمِ اللُّغاتِ الأجْنبِيَّة لجَأَ النَّاسُ إلى نفْسِ الطَّرِيقةِ التِي كَانُوا يتعَلَّمُون أو يتَعامَلُونَ بهَا معَ اللُّغتَيْنِ اللَّاتينيَّةِ واليُونانيَّةِ

تَعتَمدُ هذِه الطَّريقةُ علَى الكفايَةِ اللُّغويَّةِ المعرفيَّةِ الأكَاديمِيَّة (CALP) كمَهَارةٍ ثانيةٍ حسَبَ تقْسيمِ (Cummins 1979) للمَهاراتِ التِي يجِبُ أنْ يَتعلَّمهَا الطَّالبُ الأجنَبيُّ إضَافةً إلى مَهارَاتِ التَّواصُل الشَّخصيّ (عبدالله، 2013)

انتَقَدَ بلووم (ليندجرين، 2004)هذا النَّوعَ منَ الطُّرُقِ الذِي يَقُومُ عَلى القَواعِدِ لأنَّهَا تَهْتمُّ بشَكْلٍ مُحدَّدٍ بالبِناءِ اللُّغويّ وتتَجَاهَلُ المَعْنَي الذِي يُحاوِلُ المُتَعلِّمُ إيصَالَهُ رَغْمَ أنَّهَا فِي وجْهةِ نظرِهِ تلْكَ القَواعدُ لا يُمْكنُ شرْحُها بعِيدًا عنْ دَلالةِ ومعَانِي الجُملِ.

مِنْ مُنطَلقَاتِ هذِهِ النَّظرِيَّةِ في تدْرِيسِ اللُّغَةِ هي:

- اللُّغةُ نِظامٌ منَ القَواعِدِ النَّحْويّةِ التِي لا بدَّ مِنْ فَهْمِهَا كشَرْطٍ لمُمَارسَةِ اللُّغَةِ عَلى نَحْوٍ صَحيحٍ.
- اللُّغةُ نَشاطٌ ذِهْنيٌّ وتَدْريبٌ عَقليٌّ، يشْتَملُ عَلى تعَلُّمِ نظَامِ اللُّغةِ وتَذكُّرِ قَواعِدِها والتَّفْريقِ بينَ المَعانِي النَّحْويَّةِ ثمَّ القَياسِ عليْها مِنَ الأمْثلةِ والنُّصُوصِ.
- نِظَامُ اللُّغةِ وقَواعدُهَا النَّحْويَّةِ والصَّرفيَّةِ هُو الإطَارُ المَرْجِعِيُّ لتعْليمِهَا وتَعلُّمِها.
- سَيْطرَةُ الدَّارِسِينَ وَفْقًا لهَذهِ النَّظَريَّةِ يكُونُ عَلى مَهارَاتِ القِراءَةِ والكتَابةِ قَبْلَ الاسْتِماعِ والكَلامِ.

نَرَى أنَّ هذِهِ الطَّرِيقَةَ تُنْتجُ لنَا مُتعَلِّمينَ لَهُمْ مَهارةٌ عَاليَةٌ في القِرَاءَةِ والكتَابةِ في حِينَ أنَّهُم لا يَسْتَطيعُونَ

إنتَاجِ جُمْلةٍ كامِلةٍ، أوَّلا يَسْتَطِيعُونَ فَهْمَ ما يُقالُ لهُم وهَذا ما أشَارَ إليْهِ ابْنُ خلْدُونَ حيْثُ ذكَر أنَّ المَعرِفَةَ بالنَّحْوِ وغَيرِه لنْ يُخْرجَ مُتعَلِّمًا مُتْقِنًا لِلّسَانِ العَرَبيِّ لأنَّهُ لم يتَمكَّنْ ولمْ يُدَرِّبْ ملكتَهُ بل اكتَسبَ وتَعلَّمَ مَعلُومَاتٍ ومعَارِفَ عنِ اللّسانِ العَرَبيِّ وضَرَبَ مِثَالًا عَلى ذلكَ حِينَ قَالَ إنَّ الكثِيرَ منَ النَّحْوِيّينَ لا يَسْتَطِيعُونَ كتَابةَ خِطابٍ لُغويٍّ بشَكلٍ سَليمٍ (ابن خلدون، 2013) لهذا انتَقَد مَنْ يَعْتمدُ على تعلِيمِ النَّحْوِ ودَعَا إلى خلْقِ بيئَةٍ سَماعيَّةٍ اصْطِناعيَّةٍ لِكَلَامِ العَرَبِ.

إنَّ اعتِمَادَ المُتَعلِّمِ عَلى التَّرجَمةِ يُعْطِي اللُّغةَ الأُولَى السَّيْطَرةَ الكَامِلةَ علَى تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ وَيَحْجُبُ التَّفْكيرَ بهَا أثْناءَ تكْوينِ العبارَاتِ والجُملِ وأثْناءَ التَّواصُلِ بِها حيْثُ يَسقُطُ المُعَلِّمُ والمُتعَلِّمُ عَلى حدٍّ سَواءٍ في فخِّ تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ بِاللُّغةِ الأمِّ.

- **الطَّريقَةُ الشَّفويَّةُ السَّمْعيَّةُ**

تَستَمِدُّ هذِه الطَّريقَةُ أصُولَها النَّظريَّةَ منَ المدْرسَةِ السُّلوكيَّةِ وفلسَفَتِهَا في اكتِسَابِ اللُّغةِ والتِي بُنِيَتْ حديثًا عَلى أعْمالِ سكنر وغَيرِه منَ المُحْدَثينَ وأعمَالِ الأوائِلِ منَ العُلماءِ القُدامَى كابنِ خَلْدُونٍ، يُشَكِّلُ المُثِيرُ والاسْتِجابَةُ أسَّ التَّعلُّمِ بصِفةٍ عامَّةٍ حسَبَ المدْرسَةِ معَ إغْفالِ ما يَحْدُثُ قبلَ صُدُورِ الاسْتِجابَةِ ومنْ ثَمَّ فتَعلِيمُ اللُّغةِ هو تَكْوينُ عَادَاتٍ لُغَويَّةٍ وملَكةٍ لسَانيَّةٍ عنْ طريقِ اسْتِقْبالِ مُثِيرٍ وإصْدارِاستِجَابةٍ وتدْعِيمِ العَادةِ يتِمُّ عنْ طَريقِ تَعْزيزِها مِمَّا يَستدْعِي تكرَارَها. وبمَا أنَّ اللُّغةَ مُجَردُ سُلوكٍ فإنَّها قُدِّمتْ على شَكْلِ أنْماطٍ وقوالبَ ونمَاذجَ للمُتَعلِّمَ لسَماعِها ومُحاكَاتِها وحفْظِها لكنْ مَع الفَهْمِ حسَبَ ما أكَّدَهُ ابْنُ خَلدُونٍ الَّذِي يَرَى أنَّ المَلكَةَ اللُّغَويَّةَ يتمُّ اكتِسابُها وتَعلُّمُها عنْ طَريقِ الحَدَثِ اللُّغويِّ حيْثُ يحدُثُ عِندَ المُتعلِّمِ حَالةٌ معينة وعِندَ التَّكْرارِ والحفْظِ تتَكوَّنُ حَالةٌ راسِخَةٌ أوْ ما يُسَمَّى بالمَلكَةِ أوالسُّلوكِ اللُّغَويِّ المَطْلوبِ وهُنا نُلاحِظُ إشَارةً إلى ما يتَّكوَّنُ بينَ المُثيرِ والاسْتجَابَةِ عكْسَ سكنر.

هذِه الطَّريقةُ هِي إحْدَى الطُّرقِ البِنْيويَّةِ إذْ يتمُّ تقْسِيمُ اللُّغةِ إلى أنْماطٍ لُغويَّةٍ تُعلَّمُ واحدَةً تلْوَالأُخرَى ليَنتَقلَ المُتعلِّمُ إلى نَمَطٍ لُغَوِيٍّ جَديدٍ باسْتِخدامِ الكلِماتِ والمُفرَداتِ التِي جَرَى تعلُّمُها معَ التَّأكيدِ عَلى النُّطْقِ الصَّحيحِ وتأخِيرِالقِراءةِ والكِتابةِ وذَلِكَ مُحَاكَاةً للُّغةِ الأمِّ حيثُ يتمُّ الاكتِسابُ الشَّفويِّ يتمُّ بصُورةٍ طبيعيَّةٍ معَ التَّدرُّجِ معَ التَّركِيزِ عَلى اللُّغةِ الشَّفَويَّةِ واللُّغةِ الدَّارجَةِ وإعْطاءِ الأوْلويَّةِ لمَهارَاتِ الاسْتِماعِ والتَّحدُّثِ والتَّركِيزِ على استِخْدامِ اللُّغةِ بدلَ تحْليلِها.

لا تَعتَرفُ هَذِه الطَّريقةُ ونظَريتُها بكَونيَّةِ اللُّغَةِ أوالصِّفاتِ المُشتَركةِ بينَها، ومنْ ثَمَّ شكَّلتِ الفُروقُ بيْنَ اللُّغاتِ أسَاسيَّاتِ الدَّرسِ اللُّغويِّ عنْدهُمْ خاصَّةً في مجَالِ الأصْواتِ والتَّراكيبِ اللُّغويَّةِ وكذلكَ تعليمُ التَّعْبيراتُ الاصْطِلاحيَّةُ الخَاصَّةُ والأنْماطُ اللُّغويَّةُ الواقعيَّةُ للُّغةِ الهَدفِ والتَّدريبُ المُتواصِلُ عليْها حتَّى

درَجةِ التَّمكُّنِ.

تقُومُ هذه الطَّريقةُ عَلى مبَادئَ أسَاسيَّةٍ أجْملَهَا مولتون (حجاج، 1988) في:

- اللُّغةُ هي الكَلامُ المَنطُوقُ، لا الكَلامُ المكْتوبُ
- اللُّغةُ مجْموعةُ عَاداتٍ
- على المُعلِّمِ أنْ يُعلِّمَ اللُّغةَ ذاتَها، لا أنْ يُعلِّمَ مَعلوماتٍ عنِ اللُّغةِ
- اللُّغةُ هي التِي يَسْتَخدمُها أصْحابُها، لا الأنْماطُ اللُّغويَّةُ المِعْياريَّةُ التِي يفْرضُها عَليْهِمُ الآخَرُونَ.
- اللُّغاتُ تَخْتلِفُ فيمَا بينَهَا

خلاصَةُ هذِه الطَّريقَةِ هِي تَعْليمُ مُتعلِّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ الكَيفيَّةَ أوَّلًا وليْسَ العِلمَ بالكيفيَّةِ على حدٍّ تعْبيرِ ابْنِ خَلدُونٍ أي تَعليمُه اللُّغةَ منْ خِلال اللُّغةِ ذاتِها وليسَ مَعْلوماتٍ عنِ اللُّغةِ منْ قَواعِدَ وغيْرِها فتِلكَ تأتِي بشكْلٍ غيرِ مُباشِرٍعنْ طَريقِ استِخْلاصِهَا منَ الأنْماطِ اللُّغويَّةِ المُقدَّمةِ وليسَ مُنْفصِلةً حتَّى لوْ تمَّ التَّغاضِي عنْ بعْضِ تلْكَ القَواعِدِ فِي تلْكَ المَرْحلةِ وتُعلَّمُ بعدَ ذلكَ في المُستوَياتِ العليا مِثلمَا يَحدُثُ في اكتِسابِ الطِّفلِ للُغتِهِ الأمِّ.

• الطَّريقَةُ التَّواصُليَّةُ:

إنَّ الهدفَ الأسَاسيَّ منَ اللُّغةِ منذُ بدايتِها هُو تَسْهيلُ التَّواصُلِ بيْنَ النَّاسِ في البِيئاتِ الطَّبيعيَّةِ لهُمْ وفِي السِّياقاتِ الاجْتِماعيَّةِ التِي تَقتَضِيهَا ظُروفُ التَّفاعُلِ الإنْسانِيِّ، واعْتِمادُ هَذا الأسَاسِ في تَعليمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ إنَّمَا هُو عوْدةٌ باللُّغةِ مِنَ الشَّكلِ النِّظاميِّ الرَّسميِّ لهَا إلَى الوَاقعِ الحَقيقيِّ لهَا حيْثُ تُوفَّرُ للمُتعلِّمِ مواقِفُ طَبيعيَّةٌ أو شِبهُ طَبيعيَّةٍ تُتيحُ لهُ اسْتِخدَامَ اللُّغةِ وظيفيًّا وتُنمِّي الكِفايَةَ التَّواصُليَّةَ لديْهِ، وتَعْتمدُ هَذِه الطَّريقَةُ عَلى الحِوارِ والمُفاوضَةِ اللُّغويَّةِ منْ أجْلِ الوُصُولِ بالمُتعلِّمِ إلى مَا يُشابِهُ أصْحابَ اللُّغَةِ ومنْ ثَمَّ فإنَّ مَهارةَ المُحَادثَةِ تُقدَّمُ على باقِي المَهارَاتِ وتُكْسِبُ البُنَى النَّحْويَّةَ بشَكلٍ غيرِ مُباشِرٍ حسَبَ ورُودِها في سِياقِ الحِوارِ فلا تَكُونُ هَدفًا فِي حَدِّ ذَاتِها بلْ لضبْطِ لُغةِ الحِوارِ وعَمليَّةِ التَّواصُلِ السَّليمِ خَاصَّةً أنَّ هَذهِ الطَّريقَةَ تَدفَعُ المُتَعلِّمَ إلى مُحاوَلةِ التَّفكِيرِ مِثلَ أصحَابِ اللُّغةِ والتَّفكِيرِ باللُّغةِ الهدَفِ وليْسَ باللُّغةِ الأمِّ ومِنْ ثَمَّ يكُونُ الهَدفُ الرئِيسيُّ هُو تَعليمَ التَّواصُلِ باللُّغَةِ وليسَ اللُّغةَ كُلغَةٍ في حَدِّ ذاتِها.

إذَنِ الطَّريقةُ التَّواصُليَّةُ هيَ طَريقةٌ تَهتمُّ" باسْتِخدامِ اللُّغةِ ومُمارسَةِ أنْظمَتِها المُختَلفَةِ وقواعِدِها ووَضْعِها موضِعَ التَّطْبيقِ الفعليِّ" (هنية، 2015)، أيْ تُمكِّنُ المُتعلمَ منِ استِخْدامِ اللُّغةِ وقَواعِدِهَا وكيفيَّةِ استِخدامِها والوقتِ المُناسبِ لاسْتِخدامِها أيْ يَعرِفُ قواعِدَ استِخدامِ اللُّغةِ في المُجتَمعِ.

رغْمَ أنَّ اكتِسابَ الكِفايةِ التَّواصُليَّةِ ليس بالشَّيءِ الجَديدِ في مَجالِ اللُّغاتِ الأجْنبِيَّةِ لكنَّ الجَديدَ هُو التَّغيُّرُ في النَّظرةِ إلى اللُّغةِ ذاتِها والطَّريقَةِ التِي نصِفُها بهَا وأسَاليبِ التَّعلمِ والتَّعليمِ والأسُسِ التِي تحْكُمُها وكذَلكَ مُحْتوَى التَّعلُّمِ والتّعليمِ والذِي نتَجَ عَنْ تطوُّرِالنَّظريات اللُّغويَّةِ أهمُّها فِي هذا الإطَارِالنَّظريَّاتُ المعرفيَّةُ التِي تَتميَّزُ بِأنْ ترَى أنَّ التَّعلُّمَ والعِلْمَ ينْبُعُ بالدَّرجةِ الأُولَى منْ داخِلِ الإنْسانِ نفْسِه وليْسَ منَ الخَارجِ كمَا تُؤمِنُ بهِ المدْرسَةُ السُّلوكيَّةُ.

يَقُومُ هذا المَدخَلُ عَلى المَبادئِ التَّاليةِ:

- اللُّغةُ هِي نِظامٌ منَ التَّعبِيرعنِ المَعْنَى.
- الوظِيفَةُ الأوليَّةُ للُّغةِ هِي التَّفاعلُ والتَّواصُلُ.
- بِنْيةُ اللُّغةِ تعْكِسُ الاسْتِخدامَ الوظِيفيَّ والتَّواصليَّ.
- الوحَداتُ الأوَّليَّةُ للُّغةِ ليسَ مُجرَّدَ مَظاهِرَ قاعديَّةٍ وبِنْيويَّةٍ لكِنْ فئاتٍ منَ الأدَواتِ الوظيفيَّةِ والتَّواصُليَّة كضرْبِ الأمْثلةِ في الحِوارَاتِ.

هذهِ المبَادئُ تُلخَّصُ في مَبدأٍ واحدٍ وهُو أنَّ اللُّغةَ هي نِظامٌ لهُ وظِيفَةٌ أساسيَّةٌ وهِي التَّواصُلُ والتَّفاعُلُ وهذِه اللُّغةُ بِهذا المَنْظُورِ لا تُكْتَسَبُ ولا تُتعلَّمُ إلا حِينَ تُكتَسبُ القُدرةُ على التَّعبيرِعنِ الذَّاتِ بشَكْلٍ مفْهُومٍ والتَّفاعُلِ معَ الغَيْرِ وفهْمِهمْ وهذا لنْ يتأتَّى إلا بانْدماجِ المُتعلِّمِ في عَمليَّاتٍ وأنشِطةٍ تَواصُليَّةٍ وليْسَ بالتَّكوينِ المَبْنيِّ عَلى قَواعِدِ اللُّغةِ، فالمُتعلِّمُ فِي نظَرِLee and VanPatten (2003) يجبُ أنْ تُعْطَى لهُ الفُرَصُ ليَبنِيَ تَفاعُلاتٍ تَواصُليَّةٍ في الفَصْلِ ليُفسِّرَالمَعْنَى ويُعبِّرَعنْهُ ويَتفاوَضَ عليْهِ تمامًا مثْلمَا ما يحدُثُ في الحَياةِ الواقعيَّةِ معَ أبنَاءِ اللُّغةِ الهَدَفِ.

يُقسَّمُ الدَّرسُ في هذا المدْخَلِ حسَبَ إرْشَاداتِ كلوس براندل (Brandl, 2008) فِي كتابه Teaching in Action: Putting Principles to Work إلى ثلاثِ مَراحِلَ:

- مَرْحلَةُ المدْخَلاتِ: تقْديمُ مُفرَداتٍ جديدةٍ وبِنْياتِ القوَاعِدِ (صرفيَّةً ونَحْويَّةً)
- مرْحلةُ الاسْتِيعابِ: تَوْفيرُ مَهامَّ تعْليميَّةٍ للمُتعلِّمينَ للسَّماحِ لهُمْ لبنَاءِ المَهارَاتِ التَّدْريجيَّةِ بمُسَاعدةِ المُعلِّمِ.
- مَرْحلةُ الإرْشَادِ والتَّطْبيقِ.

وهكَذا يَلْعبُ المُعلمُ دَوْرَالمُرشِدِ في العَمليَّةِ والأنْشطةِ التَّعلِيميَّةِ ومُنظِّمِ المصَادرِ التَّعليميَّةِ بل يكُونُ مَصْدرًا تعْليميًّا بنفْسِه، فِي المدْخلِ التَّواصُليِّ يُصْبحُ المُعلِّمُ مُشتَركًا في العَمليَّةِ التَّواصُليَّةِ التِي تكُونُ في

الفَصْلِ ضمْنَ مجْموعَةِ التَّعلُّمِ-التَّعليمُ قبلَ أنْ يكُونَ مُيَسِّرًأومُسَيِّرًا لهذِه العَمليَّةِ والتِي تَحدُثُ بيْنَ كُلِّ المُشتَركِينَ في الفَصْلِ وبيْنهُمْ وبيْنَ الأنْشِطةِ والنُّصُوصِ.

هكَذا نَرى أنَّ المُعلِّمَ تَغيَّرَ دوْرُهُ فِي هذا المَدخلِ عنْ دَوْره في المدَاخِلِ التَّقليديَّةِ حيْثُ إنَّ التَّركيزَ هُنا حوْلَ المُتعلِّمِ وليْسَ حولَ المُعلِّمِ وأُعْطِيَتِ الفُرصَةُ للمُتعلِّمِ أنْ يلْعبَ أدْوارًا عَديدةً ويُدِيرُعمَليَّةَ تَعلُّمِهِ تحْتَ إشْرافِ المُعلِّمِ بدلَ أنْ كانَ يَلعَبُ دوْرَ المُستَمعِ والمُتلقِّي.

انبَثقَتْ مِنْ هَذا المَدْخلِ طُرُقٌ عَديدةٌ والتِي اهْتمَّتْ بالجَانِبِ الانفِعاليِّ منَ عَمليَّةِ التَّعلُّمِ مثْلَ الطَّريقةِ الصَّامتَةِ وطرَيقةِ الاستِجابةِ بالإيحَاءِ وطريقةِ تَعلُّمِ اللغَةِ في المجْتمعِ.

يتَميَّزُ هذا المَدخلُ بكَوْنهِ غَنيًّا في استِراتِيجِيَّاتِه وتِقنيَّاتِه ستَعرِضُ الباحثةُ بعضًا منْها لاحقًا كمَا يتَميَّزُ فِي مجالِ تَعلِيم اللُّغاتِ الأجنبِيَّةِ بأنَّهُ يُتيحُ خِياراتٍ عديدةً للمُتَعلِّمِ ويُعرِّفُه بهذِه الخِياراتِ ومِنْ ثَمَّ فَإنَّ التَّعلُّمَ بِهذا المدْخَلِ " لا يَعْنِي تَعلِيمَ المتَعلِمِ أُسْلوبًا واحِدًا للتَّعْبيرِ عَنْ مواقفَ وأشيَاءَ مُخْتلفَةً بل يَنْبغِي بالإضَافةِ إلى ذَلكَ تعْليمُهُ أسَاليبَ مُختَلفةً للتَّعبيرِ عَنِ الشَّيءِ الوَاحدِ" (Brandl, 2008) رَغْمَ المَيْزاتِ التِي ذُكرَتْ فإنَّ تطْبيقَ هذا المَدْخَلِ قدْ يُشَكِّلُ تحَدِّياتٍ كَثِيرةً مثْلَ كَوْنِ المُعَلِمِ المثَاليِّ لهَا يجِبُ أنْ يكُونَ مِنْ أصْحابِ اللُّغَةِ أوْ ذا مُسْتوًى قَريبٍ منْهُ وهذا منَ الصَّعبِ الحُصُولُ عليْهِ ويَكْمُنُ التَّحدِّي الثَّانِي أنَّ هَدَفَ الطَّريقَةِ والذِي يَتمَثَّلُ فِي الوُصُولِ بالمُتَعلِّمِ حدَّ إتْقانِ اللُّغةِ الهَدفِ يَصْعُبُ في الغَالبِ الوصُولُ إليه خاصَّةً إذا كانَ الفَصْلُ هُو المَكَانُ الوَحِيدُ الذِي تُطَبَّقُ فِيهِ اللُّغةُ وإذَا كَانَ المُتَعلِّمُ لا يُحاوِلُ اسْتخْدامَ مَصَادرَ تعْليميَّةٍ أُخرَى خَارجَ الفَصْلِ ويتَجلَّى هذَا في المُتعَلِّمينَ الصِّغارِ الذينَ تكُونُ اللُّغةُ مادَّةً تعلِيميَّةً إجْباريَّةً فِي نظامِ مدَارسِهِمْ. رغمَ هذِه التَّحدِّياتِ وغَيْرِها يُعْتَبرُ هذَا المَدخَلُ منْ أفضَلِ الطُّرقِ في تَعليمِ اللُّغاتِ الأجْنبيَّةِ خاصَّةً فِي المُسْتوَى المُبتَدئِ ومعَ الأطْفالِ وتُعْطِى في هذِه الفئَةِ نتائِجَ أفضَل إذا مَا أُدْمجَتْ مع مداخِلَ أُخْرَى كَالاسْتِجابَةِ الفُسيُولوجيَّةِ الكامِلةِ.

• مدخَلُ الطَّريقةِ الجَسَديَّةِ الكُلِّيَّةِ:

يقُومُ هذا المدْخلُ عَلى خلِيطٍ منَ المَبادئِ التِي أنتَجتْها المَداخلُ الأُخْرَى مثلُ المَعرفيَّةِ والسُّلوكيَّةِ والبِنْيويَّةِ رُبَّما لأنَّ صَاحبَها لم يكنْ مُتخَصِّصًا فِي أيِّ نَظريَّةٍ منَ النَّظريَّاتِ بلْ أَدْمجَ مبادئَ المَداخلِ السَّابقةِ الذِّكْرِ، واحتَلَّ المَدخلُ التَّواصُليُّ مَكانًا قَويًّا فِي هذا المَدْخَلِ.

يَظْهرُ هَذا التَّداخُلُ بيْنَ المَداخِلِ في اعتِمادِ هَذا المَدخَلِ على قوانِينِ النُّموّاللُّغَويِّ فِي علْمِ النَّفسِ كقَانُونِ الأثرِ وقانُونِ الاسْتِيعابِ وقَوانِينِ الذَّاكِرةِ التِي تُميِّزُ المَدخَلَ السُّلوكِيَّ وتَبَنِّيهِ لقَضِيَّةٍ تُماثلُ اكتِسابَ اللُّغةِ

الهدَفِ باللُّغةِ الأمِّ وطَريقَةِ تْفسيرِ السُّلوكِ اللُّغويِّ للْكِبارِ والصِّغارِ وتفْريقِهِ بيْنَ تعلُّمِ المحْسُوسَاتِ والمُجرَّداتِ سيْرًا عَلى خُطًى بياجيه والبِنْويَةِ.

واقتِداءًا بتَعلُّمِ الطِّفلِ للُغتِه الأمِّ الذِي يَعتَمدُ على مَهارةِ الاسْتِماعِ كأهَمِّ مَهارةٍ استِعابيَّةٍ فإنَّ مَدْخلَ الطَّريقةِ الجَسَديَّةِ الكُليَّةِ تهْتمُّ بشَكلٍ أَوَّليٍّ بالاستِماعِ المَفْهومِ كمُحاكاةٍ للمَراحِلِ الأُولَى لاكتِسابِ اللُّغةِ الأُمِّ حيْثُ تَنمُو مَهارَاتِ الاسْتِيعَابِ عنْدَ الأَطْفالِ مِنْ خِلالِ الاسْتِجابَاتِ الجَسديَّةِ للأَوَامرِ التِي تُعْطَى لهُمْ قبلَ الاستِجابَةِ اللُّغويَّةِ ومنْ ثَمَّ تَسْبقُ هذه المهَاراتُ مَهاراتِ الإنْتاجِ، والاسْتِجابةُ الجَسَديَّةُ الكُليَّةُ تُنَشِّطُ الذَّاكرةَ وتُقَوِّي التَّعلُّمَ.

بُنِيَ هذا المَدخلُ عَلى الفرَضيَّاتِ التَّاليَةِ:

- يُوجدُ برنَامجٌ حيَويٌّ داخليٌّ لتَعلُّمِ اللُّغةِ والذِي يُحدِّدُ مسَارًا بصَريًّا لتَعلُّمِ اللُّغة الأمِّ واللُّغةِ الهدفِ.
- يُحدِّدُ حيِّزُ الدِّماغِ وظَائفَ تعليميَّةً في النِّصْفِ الأيْمنِ والأيْسرِ للمُخِّ.
- يُؤثِّرُ الضَّغْطُ النَّفسيُّ – كمِصْفاةٍ عاطفيَّةٍ- سلْبًا في التَّعلُّمِ، فكلَّمَا كانَ الضَّغطُ أقَلَّ كَانَ التَّعلُّمُ أقْوَى وأجْوَدَ.

يَظهَرُ مِنَ الفرضِيَّاتِ السَّابقةِ أنَّ هذا المَدْخلَ يخْتلفُ حتْمًا عَنْ باقِي المَداخِلِ فهُوَ يَهْدفُ إلى تنْشيطِ الجِهةِ اليُسْرَى واليُمنَى منَ المُخِّ ولا يَقْتصِرُعلى جِهةٍ واحِدَةٍ وفِي الغَالبِ هِي الجِهةُ اليُمْنَى في المَدارسِ التَّقليديَّةِ بلْ يبْدُو أنَّه يُنَشِّطُ الجِهةَ اليُسْرَى أوَّلا ثُمَّ يَنتَقلُ للْجهَةِ اليُمنَى في حَركَةٍ دائريَّةٍ إذَنْ فهُوَ على الأرْجَحِ أكْثَرُ مَدْخلٍ يُمْكِنُهُ الاسْتفادَةُ منْ أبحَاثِ الدِّماغِ خَاصَّةً فيمَا يَخُصُّ ضرُورةَ التَّركيزِ على الكلِّ والجُزءِ لأنَّ المُخَّ يُوصِّلُ الأنْشطَةَ العَصبيَّةَ المرْكزيَّةَ بدائرَةٍ مُرتَبطةٍ بمَجالَاتٍ تجْربيَّةٍ مخْتلفَةٍ.

يَتقلَّدُ المُعلمُ مُديرَ المَشْهدِ التَّمثيليِّ في الفَصْلِ والمُتعلِّمينَ يلْعبُونَ دوْرَ المُمَثِّلينَ والمُسْتمعينَ له إذْ يُصدِرُ المُعلِّمُ تعلِيمَاتٍ للمُتعلِّمينَ عنْ شَكلِ أوَامرَ لفِعْلِ شَيءٍ ما مِثلُ " أُكْتُبْ" " اِقْرأْ" أو تكُونُ التَّعليماتُ على شَكلِ جُمَلٍ تحْتوِي على مُفرداتٍ رئِيسَةٍ بشَكْلٍ مُمْتعٍ أو أُغْنيَةٍ تعتمِدُ على الحَركَاتِ أو ألْعابٍ لُغويَّةٍ " قالَ سِيمُون....." إلى غَيرِ مَاذَكرَهُ مِيثاقُ سياسَةِ المنَاهجِ والتَّقييمِ بجَنُوبِ أفْريقْيا Curriculum and Assessment Policy Statemnets (CAPS) التِي اعتمَدتْ ونَصَحتْ مُعلِّمي اللُّغاتِ الإضَافيَّةِ باعْتمادِ هذا المَدخَلِ كما نَصَحتْ باعْتِمادِ المَداخِلِ الحِسِّيَّةِ الحرَكيَّةِ.(Education)

يُحِبُّ المُتعلِّمونَ الصِّغارُ مدْخلَ الطَّريقةِ الجسَديَّةِ الكُلِّيَّةِ لأنَّهُ يسْتَجِيبُ لطَبيعتِهمُ الحَركيَّةِ، وطبيعتِهمُ الشَّخْصيَّةِ السَّريعةِ المَلَلِ. تعتَمِدُ الباحثةُ في تعْليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ للأطْفالِ النَّاطِقينَ بغَيْرِها في بعْضِ مَناطقِ

منْهاجِ البَادِيَةِ مدخَلَ الاستِجابةِ الجسَديَّةِ الكُليَّةِ لتَعليمِ الأطْفالِ منَ الصَّفِّ التمْهيدِيِّ للصَّفِّ الثَّالثِ، ففي الصَّفِّ التَّمهيديِّ والأوَّلِ ما تُطْلقُ عليْه "أفعَالِي العربيَّةِ الأُولى" ويَكْمنُ التَّحدِّي في تحْويلِ الفعْلِ منْ صِيغَةِ الأمْرِ إلى صِيغَةِ المُفْردِ المُضَارعِ حيْث تَستَخدِمُ المُعلِّمةُ صيغَةَ الأمْرِ لإعْطاءِ التَّعليماتِ وتُدرّبُ الأطْفالَ علَى ترْدِيدِ صِيغَةِ المُضَارعِ للمُتكلِّمِ المفْردِ والتَّحدِّي الثَّاني هُو أنَّ صيغةَ الأمْرِ للمُذكَّرِ تخْتلفُ عَنْ صيغَةِ الأمْرِ للمُؤنَّثِ وهذا يَحتَاجُ تَدريبًا آخرَ رغْمَ هَذِه التَّحدِّياتِ فإنَّ الأطْفالَ يسْتَمتِعُونَ بالأنْشطَةِ المَبْنيَّةِ عَلى هذا المدْخلِ ويتذَكَّرُون المُفرداتِ التِي يتَعلَّمُونَها بِهَذه الطَّريقَةِ خاصَّةً إذَا كَانتْ في جُملٍ أوْ عَلى شَكْلِ أغْنيَةٍ.

لا شكَّ أنَّ هذه الطَّريقةَ بكُلِّ مُميِّزاتِها السَّابقةِ تحتاجُ أنْ تُدْمجَ معَ الطُّرقِ والمَداخِلِ الأُخْرَى حتَّى يتمكَّنَ المُعَلِّمُونَ والمُتعَلمُونَ منْ تَحْقيقِ الأهْدافِ التَّعليميَّةِ التِي رَسَمُوها منْ قبْلُ، هذِه الأهْدافِ تُبنَى حسَبَ حاجيَّاتِ المُتعلِّمينَ وتكُونُ أهْدافًا قابلةً للتَّدقيقِ عنْ طَريقِ اسْتِخدامِ تدْريباتٍ مَبْنيَّةٍ على صِيغَةِ الأمْرِ.

• التَّركيزُ عَلى المُتعلِّمِ أو طَريقَةُ التَّعَلُّمِ بالكفَايات:

ظَهرَ مفْهومُ الكِفايةِ في التَّعليمِ بظُهورِ المدارسِ التِي تركِّزُ على عمليَّةِ التَّعلُّمِ وليْسَ على التَّعليمِ أيِ التَّمَرْكُزُ حوْلَ المُتعلِّمِ وليْسَ حوْلَ المُعلِّمِ ونخُصُّ بالذِّكرِ المَدْرسَةَ المعْرفيَّةَ على يدِ تشموسكي والبِنائيَّةَ على يدِ بياجيه والبِنائيَّةَ الثَّقافيَّةَ على يدِ فيجوتسكي فقدِ اتَّفقَتْ هذِه المدارِسُ أنَّ نَجاحَ العمَليَّةِ التَّعليميَّةِ لنْ يتمَّ إلا بفَهمِ عمليَّةِ التَّعلُّمِ عكسُ المَدْرسةِ السُّلوكيَّةِ التِي حصَرتْ تلكَ العمليَّةَ باعتِبارِها سُلوكًا كباقِي السُّلوكيَّاتِ الأُخرَى في عامِلَيِ المُثِيرِ والاستِجابَةِ وشَكَّلَ عاملُ الاستِجابةِ الهدَفَ الذِي يتمَحْورُ حوْلهُ التعَليمُ بصِفةٍ عامَّةٍ فيما سُمِّي "التَّعليمُ بالأهْدافِ" حيثُ يتحَكَّمُ المُعلِّمُ في المَخْرجِ التَّعليميِّ عَنْ طريقِ تلْقينِ المُتعلِّمِ مهَارَاتٍ ومعارِفَ بشَكلٍ مُنْفصِلٍ عنْ أيِّ سياقٍ اجتِماعيٍّ أوْ لغَويٍّ فيصْعُبُ على المُتعلِّمِ تَوظيفُها في سِياقاتٍ مخْتلِفةٍ.

وعليْهِ فإنَّ الكفَايَةَ في التَّعليمِ تخْتلفُ تَمامًا عنِ الأهْدافِ حيْثُ تعْتبَرُ مرْحلةً تَاليَةً عنِ الاهْدافِ وهِيَ أعْمقُ مِنَ الأهْدافِ أيْضًا فالمُتعلِّمُ لا يَكتَفِي بحِفْظِ المُفْرداتِ والنَّماذِجِ اللُّغويَّةِ بلْ يكتَسِبُ القُدرةَ على تَوظِيفِ مَا اكتَسبَهُ في سِياقاتٍ ومَواقِفَ مُختلفَةٍ معَ القُدرةِ على إدْراكِ المَعاييرِ الاجتِماعيَّةِ والثَّقافيَّةِ المُحَدِّدةِ لهَذا التَّوظِيفِ وذلِكَ منْ قَبِيلِ متَى وكَيْفَ تُستَخدَمُ تلكَ المُكتَسباتُ اللُّغويَّةُ.

تُعرَّفُ الكفَايَةُ بأنَّها " عبارَةٌ عنْ جوابٍ فريدٍ وفعَّالٍ إزَاءَ موقفٍ أوْ نوْعٍ منَ المَواقفِ والتِي تقْتضِي تفْعيلَ وإدْماجَ عَددٍ منَ المَعارفِ الأدائيَّةِ"

أمَّا"لوبترف"Le boterf G" فقدِ اعتبَر الكفَايَةَ قُدرةً منَ القُدُراتِ تَعْملُ على تكْييفِ التَّصرُّفِ معَ الوضْعيَّةِ، ومُواجَهةِ الصُّعوباتِ غَيرِ المُنْتظَرةِ، وكذَلكَ عَلى الحِفاظِ على المَواردِ الذَّاتيَّةِ للاسْتفادَةِ منْها أكثرَ

مَا يُمكِنُ، دُونَ هدْرٍ للمجْهودِ، إنَّها القُدرَةُ والاسْتعْدادُ التِّلقائيُّ بخِلافِ ما يُقابِلُ ذلكَ منْ تَكْرارٍ بالنِّسبةِ للآخَرينَ. بتصرُّفٍ عنِ ((البرجاوي، 2014)) إذنْ فهُو حصْرُ الكفايةِ في حُسْنِ التَّصرُّفِ والاعتِمادِ على الموَاردِ حيْثُ تُمكِّنُ المُتَعلِّمَ منْ تعبئةِ جَميعِ مواردِهِ الدَّاخليَّةِ والخَارجيَّةِ لإنتَاجِ مَوقِفٍ جَديدٍ.

منَ المَنظُورِ السَّيكولوجيِّ فالكفَايةُ هِي: اسْتِرَاتيجيَّةٌ ونِظامٌ منَ المعَارِفِ تتَمظْهرُ فيمَا يُؤدِّيهِ الفَرْدُ منْ أنْشطَةٍ وخبرَاتٍ بإتْقانٍ وَفْقَ مَعاييرِ التَّحَكُّمِ المَطْلوبِ" بوتان جيرالد 2004" (النبيهي، 2016)

الكفَايةُ عندَ ابنِ خلدونٍ: "الحِذْقُ في التَّعليمِ، والتفنُّن فيه، والاستِيلاءُ عليْهِ - إنَّما هو بحُصُولِ مَلَكةٍ في الإحَاطةِ بمَبادئِهِ، وقواعدِهِ، والوقُوفِ على مسَائلِه، واستِنْباطِ فرُوعِهِ منْ أصُولِه، ومَا لمْ تَحصُلْ هذهِ المَلَكةُ لم يكُنِ الحِذْقُ في ذلكَ الفنِّ المُتناوَلِ حاصِلًا، وهذِه المَلَكةُ هيَ في غيرِ الفَهْمِ والوَعْيِ؛ ولأنَّا نَجدُ فَهمَ المسْألةِ الوَاحِدةِ منَ الفنِّ الواحدِ ووعْيَها مُشترَكًا بيْنَ مَنْ شَدَا في ذَلِكَ الفَنِّ... والْمَلَكَةِ إنَّما هِي للْعالِمِ أو الشَّادِي في الفُنُونِ دُونَ منْ سِواهُما." (ابن خلدون، 2013)

تنْقَسِمُ الكِفاياتُ إلى كِفايَةٍ لُغويَّةٍ ويُقصَدُ بها تَزْويدُ الدَّارسِينَ بالمَهَاراتِ اللُّغَويَّةِ التِي تجْعلُهُمْ قادِرِينَ عَلى فهْمِ طبِيعةِ اللُّغةِ والقواعدِ التِي تضْبطُها وتَحْكُمُ ظَواهِرَها والخَصائِصَ التي تتميَّزُ بهَا مُكوِّنَاتُها وكفَايةٍ اتِّصاليَّةٍ ويُقصَدُ بها تزْويدُ الدَّارسينَ بمَهاراتٍ لُغويَّةٍ مُناسبةٍ تُمكِّنُهم منَ الاتِّصالِ المُثمرِ بمُتحَدِّثِي اللُّغةِ الهدَفِ (طعيمة، 1982).

أمَّا مِنْ نَاحيَةِ البيداغوجيَّةِ فتَنقَسِمُ الكِفاياتُ إلى كفَايةٍ نَوعيَّةٍ ذاتِ طبيعةٍ عمُوديَّةٍ تتَعلَّقُ بكلِّ جرسٍ على حِدةٍ أو مَجالٍ معَيَّنٍ، وكفايةٍ مُسْتعرضَةٍ وهي ذاتُ طبيعةٍ أُفقيَّةٍ تمتدُّ إلى الكِفاياتِ التِي تمتَدُّ إلى مَوادَّ أخْرَى أو مَجالاتٍ أُخْرَى مثْلُ الكِفاياتِ المَوَاقفيَّةِ كاكتِسَابِ آليَّةِ الحُوارِ واحترامِ الرَّأيِ الآخَرِ... وكفاياتٍ منْهجيَّةٍ تتَمثَّلُ في اكتِسابِ طرُقِ تنْظيمِ العَملِ والتَّحليلِ والتَّركيبِ أي الكِفاياتِ التِي تُشكِّلُ الجذعَ المشْتركَ لكلِّ الكفَاياتِ وهذَانِ النَّوعان منَ الكفاياتِ تنْدرجُ تحْتَها كِفاياتٌ دُنْيا وكِفاياتٌ عُليَا. الدُّنْيا هي الحَدُّ الأدنَى منَ المَعارفِ والمَهاراتِ التِي يتَطلَّبُها الحَدُّ الأدْنَى مِنَ المَعارفِ والمَهاراتِ والمَواقفِ التِي يتَطلَّبُها إنْجازُ العَملِ. (الراجحي، 2018)

اقْترنَ مفْهُومُ الكِفايةِ بأرْبعِ مقُولاتٍ أساسيَّةٍ مُنْدمجَةٍ حسَبَ محمد الراجي 2018:

1- مقُولَةُ المَعارِفِ savoirs ويُقْصَدُ بِها المَعلوماتِ الضَّروريَّةِ التِي يَكتَسبُها الفَرْدُ حولَ موْضُوعٍ مُعيَّنٍ مِنْ خلَالِ معرفيَّةٍ كالفَهْمِ والحِفْظِ والاستِدلالِ والتَّحليلِ وغيرِها منَ العَمليَّاتِ التِي تُشكِّلُ القُدُراتِ الذِّهنيَّةَ.

2- مَقُولةُ معْرفةِ الفِعْلِ savoir fair وهي مجْموعُ المهَاراتِ التِي تُحقِّقُ الجَوْدةَ والإتْقانَ في الإنْجازِ والإتْقانَ أثناءَ مُواجهَةِ الفرْدِ لوضْعيَّةٍ جديدةٍ ومُختَلفةٍ في حياتِهِ.

3- مقُولةُ savoir- etre أو المَعرِفةُ بالكيْنونَةِ وهي القُدرةُ أوْ مجْموعةُ المَهاراتِ التِي يتَمكَّنُ بهَا الفرْدُ منْ تحقيقِ الانْدماجِ المَطلوبِ في الحيَاةِ الاجتِماعيَّةِ كأنْ يَربطَ علاقاتٍ جيّدةً معَ الآخَرينَ وأنْ يُثبِتَ وجُودَهُ في المُجتمَعِ بما يَلزمُ مِنْهُ التَّقديرُ والاحْتِرامُ

4- مقُولةُ savoir –devenir أو معْرفةُ كيفَ سنكُونُ في المُستَقبلِ، وهِيَ القُدرةُ على التخْطيطِ للمُستَقبلِ وامْتلاكِ الحَدسِ والتَّنبُّؤِ بما ستَؤولُ إليه الأمورُ. (الراجحي، 2018)

انْطلاقًا من المَقُولاتِ السَّابقةِ يُمكنُنا القولُ أنَّ هناكَ كفاياتٍ معْرفيَّةٍ مثلَ الكفايةِ النَّحْويَّةِ والكِفايةِ اللُّغويَّةِ الاجتماعيَّةِ والكفايَةِ التَّخْطيطيَّةِ الاسْتراتيجيَّةِ والكفَايَةِ المنْهجيَّةِ.

الكفَايَاتُ التَّخطيطيَّةُ والاسْتراتيجيَّةُ: وتستَوْجبُ معرفةَ الذَّاتِ، والتَّموْقُعَ في الزَّمانِ والمكانِ، والتَّموقُعَ بالنِّسبةِ للآخَرِ وبالنِّسبةِ للمؤَسَّساتِ الاجتِماعيَّةِ والتكيُّفَ معَها ومعَ البيئةِ بصِفةٍ عامَّةٍ، وتعديلَ المنتَظراتِ والاتِّجاهاتِ والسُّلوكيَّاتِ الفرْديَّةِ وفْقَ ما يَفرضُهُ تَطوُّرُ المعْرفَةِ والعَقليَّاتِ والمجْتمعِ.

الكفايةُ المَعرفيَّةُ:

يتمُّ اكتِسابُ المعْرفةِ حسَبَ هذهِ الكفايَةِ " بالتدَرُّجِ وَفْقَ خُطَّةٍ غيرِ مُعلَنةٍ ؛أي بطريقةٍ غيرِ مُباشرةٍ منْ شأنِها أنْ تُشكِّلَ أساسًا ثابتًا لأيِّ تَعلُّم فِطْريًّا كانَ أو مُنظَّمًا، كمَا تَعتَبِرُ هَذه المُقاربةُ أنَّ اكتِسابَ المعرفةِ ينْطلقُ دومًا منَ الخِبرةِ أو مِنِ اختبارٍ وليسَ مجرَّدَ نشاطٍ ذِهنيٍّ، كمَا ترتكِزُعلى دَوْرِالمُتعلِّمِ في العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ وتَعْتبرُ هذهِ الأخيرةَ وسيلةُ لاغايَةً. (فاطمة، 2016)

الكفاياتُ التَّواصُليَّةُ أو الوظِيفيَّةُ وتَعنِي قُدرةَ المُتعلِّمِ على استِخْدامِ اللُّغةِ ، والتَّعبيرِ بطَلاقةٍ عنْ أفْكارِه وخبْراتِهِ، معَ تمكُّنِه منِ استِيعابِ ما يَتلقَّى مِنَ اللغَةِ بيُسرٍ وسُهُولةٍ وذَلكَ في سِياقاتٍ مخْتلفَةٍ ولا يُمكِنُ تَحقِيقُ ذلكَ إلَّا إذَاكانتِ الوظَائفُ اللُّغويَّةُ واضِحَةً في الذِّهْنِ.

الكِفاياتُ المنْهجيَّةُ: وتستَهدفُ إكْسابَ المُتعلِّمِ منْهجيَّةً للتَّفكيرِ وتطْويرِ مدارِجه العقليَّةِ، ومنهجيَّةً للعملِ في الفصْلِ وخارِجِه، ومنْهجِيَّةً لتَنظِيمِ ذاتِه وشُؤونِه ووقتِه وتدْبيرِ تكْوينِه الذاتيِّ ومشاريعِهِ، الشَّخصيَّةِ. (الأنصاري، 2016)

الكِفاياتُ الاجتِماعيَّةُ والثَّقافيَّةُ: وترتَبطُ بتنْميَةِ الرَّصيدِ الثَّقافيِّ الاجتماعيِّ للمُتعلمِ أيْ تنميَةِ الوعْيِ بثقافَةِ اللُّغةِ الهدفِ ومَعاييرِها ومكوِّناتِها ومنْ ثمَّ التَّصرُّفِ مَعَ أفرادِهَا حسَبَ ما تقْتضِيهِ تلكَ الثقَافةُ واستِعمالُ

اللُّغةِ اسْتِعمالًا يُناسبُ السِّياقاتِ الثَّقافيَّةِ والاجتمَاعيَّةِ.

الكِفاياتُ التُّكنُولوجيَّةُ: القُدْرةُ على إبدَاعِ وإنْتاجِ المُنتجاتِ التِّقنيَّةِ، والتَّعاملِ معَها وتحليلِها، واسْتِدماجهَا والاسْتِفادةِ منْها فِي تعلُّم وتَعلِيمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ

إضافةً إلى ما سبَقَ يُضيفُ البعضُ كفاياتٍ أخْرَى أكثرَ تعمُّقًا مثلَ الكفايةِ النَّصِّيَّةِ والكِفايةِ المُعجميَّةِ وغيرِها.

هذا التوجُّهُ الحديثُ في العِلمِ والتَّعليمِ أعْطَى نقْلةً نوعيَّةً للعمَليَّةِ التَّعليميَّةِ وانتَقلَ منَ المُتعلِّمِ منْ دَوْرِالمُتلقِّي السَّلبيِّ إلى المَسؤُولِ على تَعلُّمِهِ والمُشاركِ في المدخَلاتِ التَّعليميَّةِ والسَّيْرورةِ التَّعليميَّةِ التِي تحْكُمُ المُخرَجَاتِ ممَّا يُنمِّي بشكلٍ غيرِ مُباشِرٍ الذَّكاءاتِ المُتعَدِّدةَ لدَى المُتعلِّمِ.

عرَضْتُ فيمَا سبقَ بعْضَ المداخِلِ التِي تناوَلتْ تعْليمَ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ بوصْفِها لُغةً ثَانيَةً أو إضَافيَّةً إلى غَيْر ذلكَ، فيمَا لمْ أَتطَرَّقْ لباقِي المَداخلِ أو الطُّرُقِ التِي يسْتَخدِمُها البعْضُ كاستِراتيجياتٍ أو تِقنيَّاتٍ مثلَ التَّحليلِ التَّقابُليِّ وتَحليلِ الأخْطاءِ لتسْهِيلِ تعْليمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ وطُرقٍ أخْرى سأَذكُرُ استراتيجيَّاتِها لاحقًا في استرَاتيجيَّاتِ التَّعليمِ.

الاتِّجاهُ المُعاصرُ هو تَبنِّي مُخْتلفِ هَذه المَداخِلِ والنَّظريَّاتِ حسَبَ الهَدفِ التَّعليميِّ وحسَبَ خصَائصِ المُتعلِّمِ وإلى غيْرِ ذلكَ منَ المُتغيِّراتِ التِي يَجِبُ أنْ لا يتَجاهَلهَا المُعلِّمُ عندَ تصْميمِ دُروسِهِ ورَسْمِ خُطَّةِ الدَّرسِ ممَّا يتطلَّبُ منْهُ سَعةَ الاطِّلاعِ والتَّعمُّقَ في هَذه النظَريات والمَداخِلِ منْ جِهةٍ والإبدَاعَ في الدمْجِ بيْنَ المَداخلِ المُخْتلفَةِ وربَّما الإتْيانَ بالجَديدِ منْ خلالِ التَّفاعُلِ اليوميِّ بالمُتعلِّمينَ وملاحظةِ استِجَاباتِهِمْ لمُختَلفِ الأنشِطةِ والمدَاخلِ.

خامِسًا: تعْليمُ مُكوّنَاتِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ:

- **المُكَوّنُ الصَّوتيُّ:** تَحْتلُّ الطبِيعةُ الصَّوتيَّةُ للُّغةِ المرتَبةَ الأُولى منْ حيْثُ الوُجودُ في حينِ يحتلُّ الشَّكلُ المكتوبُ لها المَرتبةَ الثَّانيةَ ولهذا تُعتبَرُ الأصْواتُ المَادَّةَ الأسَاسِيَّةَ للُّغَاتِ الإنْسانِيَّةِ.

تتكوَّنُ اللُّغةُ منْ أصْواتٍ مختلفةٍ عنْ بعضِها البعْضِ سواءٌ داخلَ اللُّغةِ الواحِدةِ أو اللُّغاتِ الأُخْرى ويتَمثَّلُ هذا الاخْتلافُ فِي نُطْقِ الأحْرُفِ والأصْواتِ في إطَارِ المُتَكلِّمِ الواحدِ أو البِيئةِ أو البيئَاتِ المُخالفةِ ولكُلِّ لغةٍ نِظامُهَا الصَّوتيُّ الخاصُّ بِها والذِي يَبقَى ثابتًا بمَعنَى أنَّهُ رغْمَ التَّغييراتِ التِي تحدُثُ في الألْفاظِ عبرَ التَّاريخِ إلا أنَّ الصَّوْتَ" يأخُذُ طابعًا شُموليًّا تاريخيًّا ويَفرِضُ نُطقًا عامًّا وإلا أُدْخِلَ ضِمنَ اللَّهَجاتِ" ويُشيرُ المكوّنُ الصَّوتيُّ إلى العناصِرِ الصَّوتيَّةِ الصُّغْرى التِي تمَثِّلُها الحُرُوفُ والحَركاتُ وتكْمُنُ أهميَّةُ

تعْليمِ الأصْواتِ فِي أنَّهَا تُساعِدُ على صحَّةِ النُّطقِ والكِتابَةِ بل إنَّ إهْمالَ تَعلُّمِها قَدْ يُؤدِّي إلى قُصُورٍ دَلاليٍّ ويُؤثِّرُ سلبًا وبشَكلٍ مُباشرٍ على القَواعدِ والمُفردَاتِ ومعَانِيها ومِثالُ ذلكَ أنَّ تغيُّرَ حَركَةٍ أو حرْفٍ أو مدٍّ أو تَخفِيضٍ أو تفْخيمٍ أو تَقْصيرٍ يُغيِّرُ معْنى الكَلمةِ أو اللَّفظِ (سَارَ\صَارَ) (كَتَب\كاتِب)

يدخُلُ في تَعليم الأصْواتِ، مخارِجُها وصِفاتُها وقَوانينُ تغَيُّرِها وتطوُّرُها كَما تشْملُ مسْألتَيْنِ مهمَّتيْنِ وهُما التَّنغِيمُ أيِ انْخِفاضُ الصَّوتِ وارتِفاعُهُ في الجُمْلةِ مراعَاةً للمَعنَى الذِي يُريدُه المُتحَدِّثُ ليُميِّزَ بيْنَ صيغَةِ التعَجُّبِ والخبَرِ والاسْتفْهامِ إلَى غَيرِ ذلكَ والمَسألةُ الثانيةُ هي النَّبْرُ أي الضَّغْطُ علَى مقْطعٍ مُعيَّنٍ من المُفردَةِ حتَّى يُصبحَ أوضَحَ في النُّطْقِ منْ غيْرِه حتَّى يَستَطيعَ المُتحدِّثُ إرْسالَ معنًى مُحدَّدٍ للمُتلقِّي.

تتعدَّدُ الإستراتيجيَّاتُ المتَّبعةُ في تَعليمِ الأصْواتِ وأهمُّها النَّمذجَةُ حيْثُ يُرَدِّدُ المُعلِّمُ الأصْواتَ المُنْفَردةَ المُعيَّنةَ ويُكرِّرُها الأطْفالُ منْ بعْدُ بشَكلٍ جماعيٍّ أو فرْديٍّ أو عَلى شكلِ مَقاطعَ ثُمَّ تَمْريناتِ تحليلِ الكلِماتِ وضبْطِ المَخارجِ عنْ طريقِ شَرحِ صِفاتِ الأصْواتِ والأعْضَاءِ المَسْؤُولةِ عنْ نُطقِها في جِهاز النُّطقِ، يختلِفُ المُعلِّمونَ في كيفيَّةِ تنَاوُلِ الأصْواتِ فمِنْهُم منْ ينْطلِقُ منَ الكلِماتِ نفْسِها أو مِنَ الجُملِ بتَعريضِ المُتعلِّمِ لهَا عنْ طريقِ الاسْتماعِ أوِ القِراءةِ وحتَّى المُحادثةِ ثمَّ يكُونُ تعديلُ النُّطقِ والمَخارجِ بشَكلٍ غيرِ مُباشرٍ وأثنَاءَ درْسِ القِراءةِ والإمْلاءِ أيْ أثْناءَ تَعليمِ مَهارَاتِ اللُّغةِ ويُفضِّلُ البَعْضُ أنْ يدرِّبَ المُتعلِّمينَ على الأصْواتِ صَوْتًا صَوْتًا ثُمَّ يُمدُّهُم بكلمَاتٍ تحْتَوِي عَلى تلكَ الأصْواتِ فيَقْرؤُونُها ويُحلِّلُونَها.

في جنُوبِ أفريقْيا، فِي المدَارسِ الإسلَاميَّةِ النِّظاميَّةِ والمدارسِ الإسْلاميَّةِ المسائيَّةِ، تُقدَّمُ الأصْواتُ العربيَّةُ بشَكلٍ مُفردٍ أوْ مقَاطعَ صَوتيَّةٍ أو كلِماتٍ غيرِ ذاتِ معنًى ويتمُّ التَّدريبُ عليْهَا بشَكلٍ يوميٍّ لكنْ يتمُّ تعلُّمُها تحْتَ مادَّةِ القُرآنِ ويُسمَّى المِنْهاجُ المخَصَّصُ لذلكَ " القاعِدةَ".

في منْهاجِ الباديَةِ تُقدَّمُ الأصْواتُ بشَكلٍ غيرِ مُباشرٍ منْ خِلالِ مَهارَةِ الحَديثِ وقِراءةِ الكلِماتِ والجُملِ القَصِيرةِ وتحْليلِ الكلمَاتِ وفي المُسْتوَى الثَّاني أيِ السَّنةِ الأولَى الابتدائيَّةِ تُقدَّمُ الأصْواتُ بقيمةِ ثلاثةِ أصْواتٍ للوَحْدةِ وهذا بِشكْلٍ مُباشِرٍ حيْثُ يُغطِّي المِنْهاجُ أغْلبَ الأصْواتِ في هذِه السَّنةِ والباقِي فِي السَّنةِ الثَّانيَةِ الابتِدائيَّةِ ويكُونُ التَّركيزُ على طَريقَةِ كتابةِ الحُروفِ حسَبَ موْضِعِها في الكَلمةِ أكْثرَ منَ النُّطْقِ والمَخارجِ الصَّحيحةِ لاعتِبارِ أنَّ مُعلِّمَ القُرآنِ يُعطِي الأولَويَّةَ لهَذه المَسائِلِ.

- **المُكوِّنُ المُعْجميُّ: المُفْرَداتُ:** المفْردةُ أو الكلِمةُ هيَ التِي تتكَوَّنُ منْ حَرفيْنِ فأكثرَ تدُلُّ عَلى المَعْنَى سَواءٌ كانَتْ فِعلًا أو اسْمًا أوْ أداةً.

عرَّفَ Neuman & Dwyer (2009) المفْرداتِ بأنَّها كلماتٌ يجبُ أنْ نعْرفَهَا للتَّواصُلِ الفعَّالِ

ومنْها كلِماتُ التَّحدُّثِ (المفْرداتُ التَّعبيريَّةُ) وكلِماتُ الاسْتِماعِ (مفرداتُ استِقباليَّةٌ) ، وعرَّفها (Hornby 1995) مجمْوعةٌ مِنَ الكلمَاتِ في اللُّغةِ وهِي قائمةٌ منَ المُفرداتِ معَ معْناهَا وقَد تكُونُ كَلمةً واحِدةً أو مَقْطعًا مكَوَّنًا مِن كلمَتَيْنِ (كلماتٍ مرَكَّبةٍ) لكنَّها لهَا معنًى مُفردٌ كسَاعي البريدِ والهَاتفِ المَحْمولِ وحضْرموتٍ إلى غيرِ ذلكَ

وَنَرَى أنَّ التَّعريفيْنِ السَّابقينِ حدَّدا بعْضَ المعَاييرِ للمُفرداتِ مثلِ كونِها مُهمَّةً للتَّواصُل الفَعَّالِ وأنَّها ذاتُ معْنًى وأشَارَا إلَى بعْضِ تقْسيمَاتِها مثلِ تقْسيمِها إلَى استِقْباليَّةٍ وتعْبيريَّةٍ وإلى مفْرداتٍ فرديَّةٍ ومفْرداتٍ مركَّبةٍ، هذهِ الأخيرةُ رغمَ أنَّها لا تحْترِمُ خاصِّيَّةِ الإفْرادِ إلا أنَّها فِي مَقامِ المُفْرداتِ مثلَ العباراتِ اللُّغويَّةِ والمُتلازِماتِ اللُّغويَّةِ سواءٌ المُتلازِمةُ لزُومًا تامًّا أوغيرَ تامٍّ.

تنوَّعتْ تقْسيمَاتُ المُفردَاتِ اللُّغويةِ فإضافةً إلى ماسَبقَ قسِّمتْ مِن النَّاحيةِ اللسَانيَّةِ إلى مفْردةٍ وعباراتٍ ثابتَةٍ وعباراتٍ متَغيِّرةٍ وعباراتٍ اصْطلاحيَّةٍ وقَسَّمَها زيمزران إلَى مفْرداتٍ كثيرةِ الشُّيوعِ ومفرَداتٍ أكاديميَّةٍ عامَّةٍ ومفرداتٍ فنِّيَّةٍ وتِقنيَّةٍ والتِي تُستَخدمُ في مجالاتٍ معيَّنةٍ ثمَّ مُفرَداتٍ غيرَ شائعَةٍ.

رُبِطتِ المفْرداتُ بالمَهاراتِ اللُّغويَّةُ الأرْبعةُ عندَ بعضِ الباحِثينَ، مُفرداتٌ للفَهْمِ ومفْرداتُ الكلامِ ومفْرداتٌ للكتابةِ ومفْرداتٌ سِياقيَّةٌ ومنْ هنَا انْقسَمتْ إلى مفْرداتٍ اسْتِقباليَّةٍ وهيَ الكلماتُ التِي يتعَرَّفُ عليْها المُتعلِّمُ ويفْهَمُها إذا استُخْدِمتْ فِي سياقٍ مُعَيَّنٍ لكنْ لا يَستَطيعُ إنتاجَها ومفرداتٍ إنتاجيَّةٍ وهي الكلمَاتُ يفهَمُها المُتعَلِّمُ ويَنْطِقُها بشَكلٍ صَحيحٍ ويَستَخْدمُها بشَكلٍ بنَّاءٍ في الكتَابةِ والحديثِ في السِّياقِ المُناسِبِ.

إنَّ المُفْرداتِ فِي الحقِيقةَ أهمُّ مُكَوِّنٍ من مكوِّناتِ اللُّغةِ فهيَ التِي تُؤهِّلُ المُتعلِّمَ لاسْتِخدامِ اللُّغةِ وفهْمِها، وبدُونِهَا لا يكتسِبُ الكفايَةَ التَّواصُليَّةَ، إذ يجِبُ أنْ يكُونَ للمُتعلِّمِ رصِيدٌ منَ المفْرداتِ حتَّى يخْتارَ منْهُ ما يُناسِبُهُ لتَكْوينِ التَّعابِيرِ أوالمَفَاهِيمِ. من ثَمَّ فإنَّها أسَاسيَّةٌ للتمكُّنِ منَ المَهاراتِ اللُّغَويَّةِ والوُصولِ إلى المُستَوياتِ المتقدِّمَةِ منَ اللُّغةِ، بلْ يسْتطِيعُ المُتعلِّمُ أنْ يوَصِّلَ رسَالتَهُ باسْتِخْدامِ مفْردَةٍ واحِدةٍ إذَا كانَ في المُستَوى المُبتَدئِ. والمَعْرفةُ بالمفْرداتِ لا تُفيدُ في مجَال اللُّغةِ فقَطْ بلْ هي مُهمَّةٌ بالنِّسبةِ للنَّجاحِ الأكاديميِّ للمُتعلِّمينَ لأنَّ عَدمَ الفَهْمِ يُعقِّدُعليهِمْ فهْمَ محْتوَاهَا كمَا ذكرَتْ ويسلز (Wessels, 2011).

إنَّ أهميَّةَ المُفرداتِ في السِّياقِ اللُّغويِّ تقْتضِي مراعاةَ بَعضِ الأمُورِمثلِ:

- الوصُولِ إلى المعْرفةِ الأسَاسيَّةِ أوِ الخلفيَّةِ المعْرفيَّةِ للمُتعلِّمِ،
- ربْطِ المفْرداتِ المجْهولةِ بالمَعرفةِ المَعلُومَةِ لدَى المُتعلِّمِ،
- توفيرِ الفُرصِ لاسْتِخدامِ المُفرداتِ،

- العَمَلِ على تعْريضِ المُتعلِّمِ بشَكلٍ متَعدِّدٍ للمُستوَياتِ العُليا للُّغةِ.
- التَّركيزِ على المُستوياتِ العُليَا للُّغةِ

تُستخدَمُ الخصَائصُ السَّابقةُ لتعليمِ المُفرداتِ حيثُ إنَّ الخلفيَّةَ المعرفيَّةَ تُساعدُ المُتعلمِّينَ على الاستِعدادِ لمَا سيُواجِهُونَهُ في النَّصِّ الجديدِ، هذا الاستِعدادُ يشمَلُ تنْشيطَ المَعرفةِ المُسبقةِ وذلِكَ باستِخدامِ المُفرداتِ القديمةِ وتقْديمِ المُفرداتِ الجَديدةِ قبلَ قراءةِ النَّصِّ

يُشجَّعُ المُتعلِّمُونَ على استِخْدامِ معْرفتِهم الثَّقافيَّةِ واللُّغويَّةِ ليفهَمُوا المفْرداتِ الهدفَ، كمَا يجبُ اسْتِغلالُ مَعْرفتِهم بلغَتِهم الأمِّ ومَهَاراتِهِمُ اللُّغويَّةِ فيها في تَعلُّمِ اللُّغةِ الهَدفِ فعنْ طريقِ تنْشيطِ المَعرفَةِ الموْجُودةِ لديْهِمْ يَستطِيعُونَ بناءَ رَوابِطَ لمَعرفةِ المَزيدِ منَ الكَلمَاتِ والأفكارِ والصُّورِ في الذَّاكرةِ البعيدةِ المَدَى، أكَّدَ (De-keyserand Juffs,2005) أنَّ قابليَّةَ المُتعلِّمِ لتعلُّمِ مُفردَةٍ جَديدةٍ تَربطُ إمكانِيَّةَ وصُولِه إلى المَفاهِيمِ المُخزَّنَةِ في لُغتِه الأُولى.

رغْمَ أهمِّيتِها يجِدُ المُعلِّمُونَ صُعوبةً في تَعليمِها لجَهلِهِمْ كيْفَ يتَعامَلونَ معَ مَسألةِ تَعلِيمِها ويجْهلونَ المَبادئَ السَّابقةَ الذِّكْرِ لهَذا نَجدُ أنَّ البُحُوثَ نشِطتْ في هَذا المجَالِ لتقدِيمِ إرشَاداتٍ لتعْليمِ المفْرداتِ حسَبَ المدْرسَةِ التِي ينتَمِي إليْها البَاحِثُ.

- المدْرسَةُ المُعجميَّةُ وتُمثِّلُها المدْرَسةُ الأمْريكيَّةُ حيْثُ تقَدَّمُ المُفرَداتُ الجَديدةُ فِي بِدايَةِ الوحْدةِ
- المدرَسةُ السِّياقيَّةُ وتمثِّلُها المدرَسةُ الأرُوبِّيَّةُ خاصَّةً الفرنْسيَّةَ إذْ توُضَعُ المفْرداتُ بعدَ النَّصِّ القِرائيِّ مباشرةً أو بنهايَةِ الدَّرسِ في شَكْلِ قائمةٍ مَعَ مُقابِلِها باللُّغةِ الأمِّ.
- المدرَسةُ الثَّالثةُ وهيَ المدْرسَةُ التِي تُبْرزُالمُفرداتِ بخَطٍّ سَميكٍ، ومنْ هَذه المَدارسِ وغيرهَا انْبثَقتْ تِقنيَاتٌ مُتَعدِّدةٌ نعْرضُ لبعْضِها فيمَا يلِي:

1- التَّدريبُ علَى تهجِئَةِ المُفرَداتِ وكتَابتِها
2- التَّدريبُ على النُّطْقِ الصَّحِيحِ للمُفرداتِ
3- التَّدريبُ على اشْتِقاقِ المفْردةِ أو بِنْيتِهَا
4- شَرحُ المَعْنى حسَبَ السِّياقِ الوارِدِ في النَّصِّ
5- الإشارةُ أو لمْسُ أشياءَ حقِيقيَّةٍ وعِيَانيَّةٍ مثلِ الصُّورِ لأنَّ الذاكرةَ تتَقوَّى حينَ تكُونُ مُرتَبطةً بأشْياءَ وصُورٍ وتِّقنياتٍ بصَريَّةٍ وهذِه تقنيَةٌ تُستَخدمُ للمُبتدِئينِ والأَطْفالِ.
6- الرَّسْمُ: رسمُ معانِي المُفرداتِ ممَّا يُساعِدُ المُتعلِّمينَ على تَذكُّرِ المُفرداتِ بسُهولةٍ.
7- استِخْدامُ صُورٍ منْ مجَلَّاتٍ وصُحُفٍ وإعْلاناتٍ يُساعِدُ المتَعلمَ علَى ربْطِ المعرفَةِ القَبْليَّةِ بالكلماتِ

الجديدةِ ويُساعدُ على تَوضِيحِ المَعْنى بدُونِ الحَاجةِ إلى الرُّجوعِ إلى اللُّغةِ الأمِّ.

8- استِخدامُ المَعكُوساتِ والمُرادفاتِ لتَوضِيحِ المعانِي (قبيحٌ\ جميلٌ) أوصُورٍ تمثلُ قبلَ وبعْدَ.

9- استِخدامُ التَّمثيلِ والحَركاتِ والإيماءَاتِ وهي تِقنيَّةٌ طبيعيَّةٌ يستَخدِمُها النَّاسُ في التواصُلِ الاجتِماعيِّ خاصَّةً الأطْفالَ وهيَ إلى جانبِ كوْنِها تبْعثُ على المَرحِ فهي أيضًا تُنشِّط الذاكرةَ وتُثبّتُ المُفرداتِ فيهَا وفي هذهِ التِّقنيةِ يجبُ أنْ يُتوَخَّى الحذَرُ في بعضِ الإيمَاءاتِ والحركاتِ التِي لا تُناسِبُ ثقافةَ المُتعَلِّمِينَ خاصَّةً إذا كانَ المُعلِّمُ مِنْ خارجِ المجْموعةِ الثَّقافيَّةِ للمُتعلِّمينَ فهذا يؤَدِّي إلى سُوءِ الفهمِ وعدمِ الفهمِ أصْلًا.

10- تدْريبُ المتعَلِّمينَ على التنَبُّؤِ بمعْنى المُفرداتِ منْ خلالِ السِّياقِ وهَذا يُعْطِي للمُتَعلِّمينَ ثقةً في أنفُسِهِمْ في أنْ يُصمِّمُوا مَفاتيحَ خَاصَّةً بهِمْ لتعلُّمِ وتذكُّرِ المُفرداتِ سواءٌ عنْ طريقِ الرُّسومِ أوعنْ طَريقِ تشابُهِ بعْضِ الكلماتِ معَ لغَتِهمُ الأمِّ.

11- استِخدامُ التَّرجمَةِ إلى اللُّغةِ الأمِّ.

تشْمَلُ المفْرداتُ الأسماءَ والأفعالَ والصِّفاتِ باعتبارِ المُحتَوى والمفْرداتِ الوظِيفيَّةَ كأدواتِ الجرِّ والعَطفِ وغيرِها وتخْتلفُ درجاتُ الصُّعوبةِ في تعَلُّمِ وتعليمِ هذهِ الأنْواعِ فتُعتَبرُ الأسْماءُ أسْهلُ في تعلُّمِها لدَى الأطْفالِ مثلًا منَ الأفْعالِ وهذِه نُقْطةٌ جذَبتِ انْتِباهَ الباحثةِ حينَ كانَتْ تُجْري مُسابقةَ المفْرداتِ العربيَّةِ كلُغةٍ إضافيَّةٍ ثانيةٍ للأطْفالِ في الصفِّ الثَّاني والثَّالثِ في معْهدِ الغزاليِّ وعلَى مدَى أربعِ سنِينَ من إجْراءِ هذِه المُسابقةِ لاحظتْ أنَّ الأطْفالَ يتذَكَّرُونَ الأسْماءَ أكْثرَ منَ الأفعَالِ.

إذا عُدنَا بالأطْفالِ إلى سنِينِهم الأُولى في اكتِسابِ اللُّغةِ الأمِّ نُلاحظُ أنَّ الأسْماءَ هيَ المُسيطرةُ على إنتَاجِهم اللُّغويِّ منَ الأفعالِ خاصَّةً الأسْماءَ المحْسُوسةَ ففِي درَاسَةٍ لسِتِّ لُغاتٍ وُجدَ Gentner أنَّ الأطْفالَ منْ أغلبِ الثَّقافاتِ واللُّغاتِ يتعَلَّمونَ الأسمَاءَ قبلَ الأفعالِ أكثَرَ صُعوبةً في تعلُّمِها منْ صِنْفَيْنِ منَ الأسْماءِ بالنِّسبةِ للغةِ الأولَى، وقدْ حَاولَتْ بحُوثٌ كثيرةٌ تفسِيرَ هذا التَّحيُّزِ للأسْمَاءِ وتحْدِيدَ العوامِلِ المسْؤُولةِ عن ذلكَ مثلَ: 1) الحيّزِ الذِي تشْغلُهُ الأسْماءُ في الكَلامِ.2) احْتياجِ الفِعلِ لمُتعلِّقاتِه ليتَّضحَ معْناهُ ومَعنَى القضَايَا التِي يُعالجُها واحتِياجِيَّاتِ بعْضِ هذهِ المُتعلِّقاتِ لمَا يَشْرَحُ مَعْناها أحيَانًا.3) التَّعقيدِ النَّحويِّ. 4) التَّعقيدِ المتَوارَثِ للأفْعالِ 5) تخْصيصِ الانتِباهِ. 6) التَّركِيزِ الثَّقافيِّ. وغيرِهَا منَ العوامِلِ التِي استخْرجَها Gentner منْ عدَّةِ درَاساتٍ عرَضَها في دراستِه عنِ العوَامِلِ المُؤثِّرةِ في تَعلُّمِ الأفْعالِ والأسْماءِ في اللُّغاتِ الأجنبِيَّةِ.

إنَّ الأسْماءَ تُغطِّي أكْثرَ المَوجُوداتِ في العَالمِ ومَا تَبقَّى فهُو للأفعالِ وتتَميَّزُ الأسْماءُ بنوْعٍ من الثَّباتِ

لكنَّ الأفْعَالَ المُتعلقَةَ بالحَركةِ تخْتلِفُ مِنْ لُغةٍ إلَى أخْرَى مِنَ النَّاحيَةِ الدِّلاليَّةِ والأسْماءُ متفَرِّدَةٌ في ذاتِها أمَّا الأفْعالُ فيَبرُزُ العَلاقةُ بيْنَ المُعْطياتِ المُختلِفةِ لهَذا توصَفُ خطاطاتُ الأسْماءِ أنَّها تتميَّزُ بالشَّفافيَّةِ والوضُوحِ في عالمِ التجْريدِ على عكْسِ الأفْعالِ، هَذا منْ ناحيَةٍ ومنْ ناحيَةٍ أخْرَى إذا وضَعنَا خَطًّا مُتَّصِلًا بيْنَ المُجَرَّدِ والمَلمُوسِ فإنَّ الأسْماءَ خَاصَّةً المُرتبِطةَ بالأشْياءِ تتمَوْضَعُ فِي نهايةِ ذلكَ المتَّصلِ ممَّا يُسهِّلُ على المُتعلِّمِ خاصَّةً على الطِّفلِ رسْمَ خرائطَ ذهنِيَّةٍ أوخطاطاتٍ عقليَّةٍ لتلكَ الكَلمَاتِ تلِيهَا في ذلكَ الأفْعالُ الحَركيَّةُ ثمَّ الأفْعالُ العقليَّةُ والتِي تُعتبَرُ أكْثرَ صُعوبةً فِي تعلُّمِها.

عرضْنَا في ما سَبقَ تفسيرًا مُختَصرًا لقضِيَّةٍ مُهمَّةٍ وهيَ صُعوبَةُ تعلُّمِ الأفْعالِ مقارنةً معَ تعلُّمِ الأسْماءِ في اللُّغةِ سواءٌ اللُّغةُ الأمُّ أوِ اللُّغةُ الأجنَبيَّةُ وأبْسطُ سَببٍ في رَأيِي فإنَّ اسقلاليَّةَ الأسْماءِ وامْتلاكَها المعْنى في حَدِّ ذاتِها بِدُونِ احتِياجٍ حَقيقيٍّ لمُتعَلِّقاتٍ لشَرحِها مثلَ الأفعالِ يجعَلُ العقلَ البشَريَّ يميلُ إلى اكتِسَابِها أوَّلًا، ويضَافُ إلى ذلك سُهولةُ تمْثيلِها عنْ طَريقِ الرَّسْمِ أو الصُّورِ بعَكْسِ الأفْعالِ فإذَا حَاوَلْنا تمْثِيلَها بصُورةٍ مَثلا فإنَّ تلكَ الصُّورةَ قدْ تُعْطِي معَانٍ مُخْتلفَةٍ عنْ ما نُريدُ إيصَالَهُ.

في منْهاجِ البَاديةِ وتبعًا لتَوْصِياتِ الوَزَارةِ الوصِيَّةِ باستخْدامِ مدْخلِ الاستِجابةِ الجِسْميَّةِ الكُليَّةِ، فإنَّ الأفْعالَ تُقدَّمُ للمُتعلِّمينَ الصِّغارِ في إطارِ ما يُسمَّى بـ"أفعالي العربِيَّةِ الأُولى " عنْ طريقِ الحَركاتِ الجسْميَّةِ والتَّمثيلِ لفَهمِ معْنى الفِعلِ وتَكرارِهِ شَفويًّا بينَما يقُومُ المُتعلِّمُ بتمْثيلِ معْناهُ وبخُصُوصِ الأفعالِ العقلِيَّةِ فإنَّها لا تُقدَّمُ إلا للضَّرورةِ مثلُ فِعلِ "أحبُّ" والذِي يُشارُ إليهِ عنْ طَريقِ تشابُكِ الأصَابعِ على شَكْلِ قلبٍ أوالإشَارةِ إلى القلْبِ مباشَرةً.

مَهمَا كانتِ المداخِلُ التِي يتَّبِعُها المُعلمُ في تعليمِ المُفرداتِ فإنَّهُ يجبُ أنْ يصِلَ بالمُتعلمِ إلى مُستَوَى مَعْقولٍ منْ نُطقِ الحُروفِ وفهْمِ معْناهَا وطَريقةِ الاشْتِقاقِ منْهَا والقُدرةِ عَلَى وضْعِها في تَركِيبٍ لغَويٍّ صَحيحٍ والأهمُّ اسْتِخدامُ المُفرداتِ المنَاسبةِ في الوقتِ والمَكانِ المُناسِبيْنِ.

- **المكوّنُ التَّركيبِيُّ، الجُمَلُ والتَّراكيبُ اللُّغويَّةُ:**

التَّراكيبُ هيَ إحْدَى أهمِّ مُكوّناتِ اللُّغةِ وأكثَرُهَا تعقِيدًا وهي عباراتٌ تتضمَّنُ جُملتَينِ فأكثَرَ ويُقْصدُ بهَا أيضًا تراكيبُ اللُّغةِ ونَظْمِ الكلامِ: تركِيبُ أجْزاءِ الكلامِ وطَريقةِ ربْطِ الكلامِ والأدَواتِ الرَّابطةِ ووظَائِفِ الكَلمةِ في التَّركيبِ وأحْوالِ إعْرابِها ونوعيَّةِ الكَلامِ وطُولِ الكلامِ وقِصَرِهِ وتعليلِ ذلك كلِّهِ وصِلتِه بنفسيَّةِ المتكلِّمِ وعقليَّةِ السَّامِعِ وتطوُّرِ التَّراكيبِ خِلالَ العُصُورِ ومبْحَثُ ذلِكَ علمُ النَّحْوِ والبلاغةِ والأدبِ.

يُطلَقُ على التَّراكيبِ اسْمُ الصِّيغةِ أو النَّمَطِ أو القالبِ الذِي تُبنَى عليْهِ الجُملُ وهُنا يكْمُنُ الاخْتِلافُ بيْنَ

التَّراكِيبِ والجُملِ، فالتَّراكِيبُ هيَ الصِّيَغُ الكامِنَةُ خلفَ الجُملةِ وهيَ التِي تضْمنُ تَرتِيبِ عنَاصِرِ الجُملةِ بشَكلٍ صَحيحٍ أيْ هِيَ بناءُ الجُملةِ ومِنْ ثمَّ فإنَّ عَددَ الجُملِ لا نِهايَةَ لهُ بعَكسِ القوالبِ والصِّيغِ اللُّغويَّةِ التِي تتَّصِفُ بالمَحْدوديَّةِ، إذنْ يُمكِنُنا القَوْلُ أنَّ الجُملَ أمثلةٌ للقَوالبِ، فجُملةُ " ضربَ عمرُو زيدًا" مثالٌ للقَالبِ اللُّغويِّ (فعلٌ+فاعلٌ+مفعولٌ به).

تنقَسمُ التراكيبُ إلى موضُوعاتٍ خاصَّةٍ بالنَّحْوِ مثلُ أسماءِ الإشَارةِ والتَّثنيةِ والإفْرادِ والجَمْعِ والتأنيثِ والتَّذكيروغيرِها وموضُوعاتٍ متَعلِّقةٍ بالصَّوتِ كالمُدودِ والتِقاءِ السَّاكنيْنِ وغَيرِذَلكَ.

إنَّ تَعليمَ التَّراكيبِ اللُّغويَّةِ إذا مَا اقتَصَرَعلى حفظِ تلكُمُ التَّراكيبِ بشَكلٍ آليٍّ دُونَ فهْمٍ لهَا قد يُؤخِّرُ تمكُّنَ المُتعلِّمِ منَ اللُّغةِ وفهمِها ليسَ بالضَّرورَةِ أنْ ينْطلِقَ منَ القواعِدِ النَّحْويَّةِ لأنَّ هذِه القواعدَ تُثقِلُ كاهِلَ المتَعلِّمَ الأجْنبِيِّ، وإنَّما يَجِبُ على المُعلِّمِ أن يقدِّمَ هذِه التَّراكيبَ في صُورتِها الوظِيفيَّةِ والعَملِ على تَطْبيقِها واسْتِخْدامِها في موَاقفَ حيَاتيَّةٍ واقعيَّةٍ كمَا يجِبُ عليْهِ الابتعَادُ عنِ التَّرَاكيبِ الشَّاذَّةِ والصَّعبةِ التِي تُنفِّرُ المُتعلِّمَ منَ اللُّغةِ الهدفِ.

حدَّدَ البعْضُ أهدافَ تدريسِ الأنْماطِ اللُّغويَّةِ فيمَا يلِي:

- التَّمييزُ بينَ ما هُو صَحيحٌ ومَاهُوغيرُ صَحيحٍ في الكلَامِ العربيِّ
- تَعرُّفُ أقْسامِ الكلامِ وأنْواعِ الجُملِ في العربيَّةِ.
- تمْييزُ مَعانِي التَّذْكِيرِ والتَّأنيثِ والإفْرادِ والتَّثنيَةِ والجَمْعِ
- التَّعرُّفُ عَلى أشْهَرِ أسْماءِ الإشَارةِ والأسْماءِ الموصُولةِ والضَّمائِرِ المُنْفصِلةِ وحُروفِ الجرّوالعطْفِ.
- التَّعرُّفُ على أشْهرِ التَّراكيبِ اللُّغويَّةِ والأسَاليبِ التعْبيريَّةِ كثيرةِ الدَّورانِ على الألسِنةِ وتوظِيفُها في التَّعبِير الشَّفويِّ والكِتابيِّ.

ممَّا سَبقَ نَرى اسْتِيعابِ مُحْتوَى تركِيبِ اللُّغةِ إنَّما يُؤَدِّي إلى فَهْمِ أنْظمَةِ اللُّغةِ وقوانينِها وضَوابطِها ومِنْ ثَمَّ فهْمِ وضبْطِ بقيَّةِ عنَاصرِاللُّغةِ.

تَعليمُ التَّراكيبِ اللُّغويَّةِ ينْحُو نحْوَ تعليمِ اللُّغةِ المُستعْملةِ المُعاصِرةِ وليْسَ اللُّغةَ القديمةَ أواللُّغةَ الأدبيَّةَ لمُخالفتِها أحيَانًا لقواعِدِ اللُّغةِ لكنَّ هَذا قدْ يَصْدقُ عَلى اللُّغةِ الإنْجليزِيَّةِ والفرنسيَّةِ أمَّا اللغةُ العربيَّةُ فهُناكَ اتِّصالٌ قويٌّ جِدًّا بيْنَ اللُّغَةِ الكَلاسِيكيَّةِ واللُّغَةِ الفَصيحةِ المُسْتَخدَمةِ الآنَ ولهذا وَجَبَ أنْ يتمَّ تَعليمُ اللُّغةِ بإدْماجِ النَّماذجِ اللُّغويةِ المُستَمدَّةِ منْ مَصَادرِ اللُّغةِ مِثلَ القُرآنِ والأدبِ وأخْبارِ العربِ أيْ ما يُسمَّى بالنُّصوصِ

الأصْليَّةِ لتميُّزِها بالمُستوَى اللُّغَوّي السَّليمِ والصَّحيحِ والأصيلِ عكسُ مايدَّعيهِ البَعْضُ أنْ لا فَائدةَ منْ تعْليمِ النُّصُوصِ القدِيمةِ أو أنَّ هُناكَ فَرقًا بيْنَ لُغَةِ العربِ ولُغةِ القُرآنِ إلى غَيرِ ذلكَ منَ الادِّعاءَاتِ الخَاطئَةِ وهَذا ما أقرَّهُ المُستشْرقُ الألمانيُّ يوهان فيك حيْثُ قالَ" لم يقُمْ عندَ محمَّدٍ صلى الله عليه وسلم ومعْشرِهِ فرقٌ بيْنَ لُغةِ القُرآنِ ولُغةِ العرَبِ، ولا يَمْنعُ ذلكَ أنْ كانَتْ هُناكَ فُروقٌ بينَ لهْجتِه ولهْجَةِ البَاديَةِ"

في منْهاجِ الباديَةِ تُقدَّمُ للمُتعَلِّمينَ الصِّغارِ الجُمَلُ الاسْميَّةُ أوَّلا، باعْتبارِ أنَّ جُملةَ اللُّغةِ الإنْجليزيَّةِ هي لغَةٌ تبْدأُ بالاسْمِ وليْسَ الفِعْلِ، معَ أنَّ الجُملةَ العربيَّةَ المُفَضَّلةَ فِي الاستِخْدامِ اللُّغويِّ الرَّفيعِ هِيَ الجُملةُ الفِعليَّةُ، فالطِّفْلُ مُتَعوِّدٌ عَلى هذَا النَّمطِ اللُّغويِّ ومتدرِّبٌ عليْهِ في لُغتِه الأُولى لهَذَا سَيكُونُ مِن السُّهولةِ بمكَانٍ استِيعَابُه لهذَا النَّمطِ في اللُّغةِ الهدفِ.

كمَا تُقَدَّمَ أنْماطٌ لُغويَّةٌ مثلُ الاستِفْهامِ عنْ طَريقِ تكْرارِ الحِواراتِ التِي تَسْتَخْدمُ أسْلوبَ الاسْتِفهامِ وأسئلةَ الفهْمِ وكذَلِكَ التَّدريبُ على اسْتِخدامِ أدواتِ الاسْتِفهامِ والشيءُ نفسُه بالنِّسبةِ لصِيغَةِ الأمْرِ عنْ طريقِ التَّدريبِ على حرَكاتِ "أفعالي العربيَّة الأولى " الذِي أشرْتُ إليْهِ سَابقًا.

سادِسًا: تَعليمُ مَهارَاتِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ:

تتكَوَّنُ اللُّغةُ منْ أرْبعةِ مَهاراتٍ وهيَ الاستِماعُ والمُحادثةُ والقِراءةُ والكتَابةُ ويضِيفُ البعْضُ الثَّقافةَ كمَهارةٍ خامِسةٍ، وتتَميَّزُ كلُّ مهَارةٍ بخَصائِصَ مُخْتلفَةٍ تجْعلُ لهَا أهْدافًا مُختلِفةً لتَعلُّمِها وطُرقًا أكْثرَ اخْتِلافًا في تعلُّمِها لكنَّ هَذا لا يَعْنِي أنْ يتمَّ التَّعامُلُ معَها بشكلٍ منْفصِلٍ بلْ هي كُلٌّ مُتَكامِلٌ لأنَّ العَلاقَةَ بينَها علاقةٌ تدَاخُلٍ والالتِحَامُ يجْعلُها تتداخَلُ في المَوقِفِ اللُّغويِّ الواحِد حيْثُ يكُونُ التَّفريقُ بيْنَها صَعْبٌ رغْمَ أنَّهُ فِي المَوْقفِ اللُّغويِّ الواحِدِ قدْ تبْرُزُ مَهارةٌ أو مهارتَانِ في السَّطحِ فإنَّ المهاراتِ الأخْرَى تُسْهمُ بشكْلٍ أو بآخرَ في إنْجاحِ ذلكَ المَوقفِ لأنَّها في الأخِيرِ هي تتكَوَّنُ مِنْ مجمُوعةٍ منَ القُدُراتِ التِي يجِبُ على المُتعلمِ إتْقانُها ليتَمكَّنَ مِنْ تلكَ المَهارَةِ وتمَكُّنُ المُتعلِّمِ منْ تلكَ القُدُراتِ يُسْهِمُ بشَكلٍ أو بآخَرَ في سُرعةِ تعلُّمِه لقُدُراتٍ أخْرَى تكُونُ بدَوْرِها مُكَوِّنًا لإحْدَى المَهاراتِ الأخْرَى، وعليْهِ يجبُ أنْ تُقدَّمَ المَهاراتُ اللغويَّةُ بشكلٍ تكامُليٍّ تحتَ إطارٍ موضُوعيٍّ واحِدٍ أيْ تحْتَ نفْسِ المَوْضُوعِ أو الوحْدةِ اللُّغويَّةِ الواحِدةِ. في تَعْليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلغةٍ أجنبِيَّةٍ للأغْراضِ الأكَاديميَّةِ فإنَّ المسْتَوَى المُبتدِئَ مثَلًا تَشغلُ مَهارةُ الاسْتِماعِ 40% ومهارَةُ المُحادثَةِ أو التَّحدُّثِ 40 % ومهارةُ القِراءةِ 10% ومهارةُ الكتابةِ 10%، فلا تخْتفِي أيُّ مَهارةٍ وإنَّما يَتمُّ على واحدةٍ دُونَ الأخْرَى وليسَ إزاحَتِها نِهائِيًّا.

- **مَهَارَةُ الاسْتِمَاعِ:**

لا يولدُ الإنْسانُ وهُو يُتقِنُ اللُّغةَ وإنَّما يخْضعُ لفتْرةٍ منْ حياتِه وهُو يسْتمعُ إلَى اللُّغةِ دُونَ أنْ يَنطِقَ كلِمةً كامِلةً في لُغتِهِ الأمِّ لتأتيَ عليْهِ فترةٌ يبدأُ فيها بإعَادةِ تدْويرِ مَا سمِعَهُ لإنتاجِ أصْواتٍ وكلماتٍ ناقِصةٍ ليتَواصَلَ معَ مُحيطِهِ، إذنْ يحِقُّ لنَا القَوْلُ أنَّ مهَارةَ الاسْتِماعِ هيَ بوابةُ تَعلُّم اللُّغةِ حيْثُ إنَّ تعليمَها فِي الحقيقَةِ تعْليمٌ لمَهَارةٍ منَ المَهاراتِ الحَياتيَّةِ قبلَ أنْ تكُونَ مهارةً لغَويَّةً فبِها يتمُّ التَّواصُلُ الإنْسانيُّ وتُقَيَّمُ عَلى أسَاسِها سُلوكيَّاتُ الإنْسانِ وآدابُهُ مِنَ النَّاحيةِ الاجتِماعيَّةِ.

وبالنسبةِ لمُتعلِّمِ اللغَةِ الأجنَبيَّةِ فإنَّ أهمِّيَّةَ هذِه المَهَارةِ تكْمُنُ في أنَّه عنْ طريقِهَا " يكتَسِبُ المفردَاتِ ويتَعلَّمُ أنْماطَ الجُملِ والتَّراكيبِ ويتلقَّى الأفْكارَ والمفَاهيمَ وعنْ طريقِهَا أيضًا يكتَسِبُ المَهاراتِ الأخْرَى للُّغةِ كلامًا وقراءةً وكتَابةً" (شعبان، 2018)

و يُعرِّفُ طعيمةُ ومنَّاعٌ الاستِماعَ بأنَّهُ: عمَليَّةٌ إنْسانيّةٌ مقْصُودةٌ، تَسْتَهْدفُ اكتِسابَ المعْرفةِ حيثُ تستقلُّ فيها الأذُنُ بعْضَ حالاتِ التَّواصُلِ المقْصُودةِ، وتُحلَّلُ فيهَا الأصْواتُ وتُشتَقُّ معَانِيهَا منْ خِلالِ الموْقفِ الذِي يجْرِي فيهِ الحَديثُ" (شعبان، 2018)

يمرُّ الاستِماعُ بسلسِلةٍ منَ المرَاحلِ النَّفْسيَّةِ والعصَبِيَّةِ التِي تحدُثُ عنْد استقْبالِ اللُّغةِ وتشملُ ثلاثَ خُطواتٍ: 1) الاستِقبالُ 2) الانتباهُ 3) إعْطاءُ معْنَى للمَسمُوعِ (غبان، 2018)، ممَّا يجعلُ هذه المَهارةَ معَقَّدةٌ وتتَطلَّبُ عمَليَّاتٍ تفْكيريَّةٍ عُليَا لكنْ حسَبَ دراساتٍ عدَّةٍ ومنَ التجَارُبِ الواقعيَّةِ فإنَّ هذِه المَهارةَ تتعرَّضُ لإهمالٍ مِنْ طَرفِ المُعلِّمينَ وواضِعي البرَامجِ التعْليميَّةِ جهلًا بأهَمِّيتِها أوْ بطَبِيعتِها الفكْريَّةِ المُعقَّدَةِ. هذا الجهْلُ يؤدِّي إلى إهْمالِ تدْريبِ المُتعلِّمينَ عَلى تطْويرِ هذِهِ المَهارةِ رغْمَ أنَّهُمْ يُشجِّعُونَهُم عليْهَا بلْ ويُطالبُونَهُم بهَا في أغْلبِ الأوقاتِ دُونَ توْفيرِ مُناخٍ نفْسيٍّ مُلائمٍ للاستِماعِ حيْثُ يُصابُ المُتَعلِّمُ بالملَلِ أو ينْفَصِلُ عنِ المُعلِّمِ أوعنْ مادَّةِ السَّماعِ خاصَّةً إذا كانتْ صعبَةً للفهْمِ أومُملَّةً.

للتَّحرُّرِ منَ الصُّعوباتِ السَّابقةِ ينْبغِي أنْ يُدرِّبَ المُعلِّمُ نفسَهُ على هذِه المهَارَةِ وَعلى كيفيَّةِ تدْريسِها وأنْ يُقدِّمَ مُحتَوَى الاستِماعِ في مَواقِفَ لغويَةٍ طبِيعيَّةٍ تُحاكِي المَواقِفَ التِي يتَعرَّضُ لهَا صَاحِبُ اللُّغةِ وليْسَ مَواقِفَ مُصْطَنعةً يتَحدَّثُ فِيهَا المُتحَدِّثُ بشَكْلٍ مُصطَنعٍ وبَطيءٍ جدًّا مُحاولةً مِنْهُ لإبرازِمَخارجِ الحُرُوفِ وإبْرازِ التَّنغِيمِ ونبْرِالكَلماتِ الخَاصَّةِ لأنَّها تُعيقُ فهْمَ المُتعلِّمِ للمَواقِفِ اللُّغويَّةِ الواقعيَّةِ أثنَاءَ تَواجُدِهِ مع أصْحابِ اللُّغَةِ.

يَستَوْجبُ لتَعليمِ مَهارةِ الاستِماعِ أنْ تكُونَ مادَّةُ الاسْتمَاعِ مُتكامِلةً معَ الأهْدافِ التَّعليميَّةِ وتُناسِبُ قُدراتِ المُتعلِّمينَ وجَاذِبةً لهُم وأنْ تَكُونَ هُناكَ مَعْرفةٌ قبليَّةٌ للمُتعلِّمِ بمادَّةِ الاسْتِماعِ منْ حيْثُ المُفرداتِ والأفْكارِ

والمَعارفِ المُتعلّقةِ ويُدرَّبُ على التّمْييزِ بينَ الأصْواتِ المُتشابهَةِ والمُتقاربَةِ والحرَكاتِ القَصِيرةِ والطَّويلةِ والتَّنْغِيمِ والنَّبرِحتَّى يَسهُلَ عليْهِ الإحاطةُ بالمَعْنَى، كمَا يجبُ أنْ يتدرَّجَ منَ الأسْهلِ إلَى الصَّعبِ ومنَ القَصِيرِ إلى الطَّويلِ حتَّى نَصِلَ بِه إلى ما يُسمَّى بِالاسْتِيعَابِ السَّمعيّ حيْثُ يُصبِحُ قادرًا عَلى فهْمِ الأسْئِلةِ الموَجَّهةِ إليهِ وَعَلى التَّمْييزِ بيْنَ الأصْواتِ العربيَّة (طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها، 2004).

- **مَهارةُ التَّحدثِ / الكَلامِ:**

يُقصَدُ بالكَلامِ" ما يصْدُرُ عنِ الإنْسانِ منْ صوْتٍ يُعبَّرُ بِه عنْ شَيءٍ لهُ دَلالةٌ فِي ذِهْنِ المُتكلِّمِ والسَّامِعِ أوْعَلَى الأقلِّ فِي ذِهْنِ المُتكلِّمِ" (عليان، 1993)

حدَّدَ طِعيمةُ أهْدافًا عدَّةً لتعلُّمِ مهارةِ التحَدُّثِ منْها:

- نُطْقُ الأصْواتِ نُطقًا صَحيحًا،
- التَّمييزُعندَ النُّطقِ بيْنِ المُتشابِهاتِ تمْيِيزًا واضِحًا،
- التَّمييزُعنْدَ النُّطقِ بيْنِ الحرَكاتِ القَصِيرةِ والحَركَاتِ الطَّويلةِ،
- تأديَةُ أنْواعِ النَّبْرِ والتَّنغِيمِ بطَريقةٍ مَقْبولةٍ عنْدَ مُتَحدِّثي العربيَّةِ،
- التَّواصُلُ معَ الآخَرينَ بشكْلٍ صَحيحٍ حيثُ استِخْدامُ الإيمَاءاتِ المُناسِبةِ والتَّوقُّفُ في الأمَاكنِ المُناسِبةِ والقُدرةُ على الاسْتجَابَةِ لما يدُورُ حولَهُ استِجابةً تلْقائيَّةً والتَّعبيرُعن الخِبراتِ الشَّخْصيَّةِ بطريقةٍ مُناسبَةٍ.

ما حدَّدهُ رُشدي طعيمة (رشدي ط.، 1986) منْ أهْدافٍ لتَعلُّمِ التَّحدُّثِ يُعْطينَا فكْرةً عامَّةً عَنْ جَوانبِ هذِه المَهارةِ، فهُناكَ الجانِبُ الآليُّ والمُتعلِّقُ بالنُّطقِ سَواءٌ الشِّقُّ الإدْراكيُّ أو الشِّقُّ الحَركيُّ منه ثمَّ الجانِبُ الإبْداعيُّ التَّعبيريُّ المُتعلِّقُ بِالبِنْيةِ اللُّغويَّةِ والصِّيغِ اللُّغويَّةِ واستِخْدامِها في التَّواصُلِ الشَّفَويّ الفعَّالِ والصَّحيحِ مع الآخرِ منْ أهلِ اللُّغةِ أو منْ عندَهُ القُدْرةُ على التَّحَدُّثِ باللُّغةِ الهَدفِ.

تعتَمدُ هذِه المَهارةِ في رأيِي عَلى مَهارةِ الاستِماعِ بصفَةٍ خَاصَّةٍ وحاسَّةِ البَصرِ لهَذا يجبُ أنْ تَسبِقَ اللُّغةُ المُتحدَّثةُ لغةَ الحدِيثِ لينتَقلَ أثرُ التَّدريبِ منَ المَسْموعِ إلى المنْطُوقِ وهَذا لا يحدُثُ إلا عنْ طريقِ مهارَةِ الاستِيعابِ التِي تُعتَبرُ وَسيلَةً أسَاسِيَّةً لتَعليمِ مهَارةِ التَّحدُّثِ لهَذا يَجبُ أنْ يتَعرَّضَ المُتعلِّمُ لمَواقِفَ يُجْبرُ فِيهَا عَلَى الكَلامِ والتَحدُّثِ دُونَ أنْ يعتَمدَ علَى المُعلِّمِ فِي إيصَالِ رسَالتِه وهذِه المَواقِفُ قَدْ تكُونُ مِنْ إعْدادِ المُعلِّمِ كمُحَاكَاةٍ للْواقعِ أوْ أنْ تُهيَّءَ للمُتعلِّمِ فُرصٌ حقيقيَّةٌ للتحَدُّثِ معَ أصْحابِ اللُّغةِ وذلكَ حسَبَ ما يُناسِبُ مُستَوى المُتعلِّمِ ففي المُسْتوَى المُبتدِئِ حسَبَ ما ذكَرَ طعيمةُ تدُورُ مواقفُ الكلامِ حوْلَ أسئلةٍ يطْرحُها

المعلِّمُ ويُجيبُ عنْها المُتعلِّمُ حيثُ يتعلَّمُ منْ ذلكَ كيفيَّةَ انتِقاءِ الكِلماتِ ويتعلَّمُ النَّماذجَ والأنْماطَ اللُّغويةَ للُّغةِ الهدَفِ ويُمكِنُه في هذا المُستوى حسَبَ الإطَارِ المَرْجعيّ الأرُوبيّ التَّواصلُ بِشَكلٍ بسِيطٍ إذا كانَ المُخاطَبُ يتكلَّم ببطءٍ وبُوضُوحٍ وتَعاوُنٍ (أبوعمشة، 2017).

دُونَ كلِّ المَهاراتِ هذهِ المَهارةُ تعتَمدُ عَلى ثقةِ المُتعلِّمِ بنفسِه لأنَّها مَهارةٌ تتعَلَّقُ بالعَلاقةِ معَ الآخَرِ فإضَافةً إلى العَواملِ الأكادِيميَّةِ تلعَبُ العواملُ النَّفسيَّةُ دوْرًا كبِيرًا، كما تعْتمِدُ على كثْرةِ التَّعرُّضِ إلى اللُّغة ممَّا يجْعلُها معَ أهمِّيتِها حاليًا في إطارِ العَوْلمةِ ونزْعَةِ الفَردِ كما سُهولةُ التَّواصُلِ معَ العالمِ الخارجيّ، صَعْبةَ المَنالِ خاصَّةً أنَّ اللُّغةَ العربيَّةَ كلُغةٍ لا تُمارَسُ إلا في الفَصلِ وأنَّ منْ يتعلَّمِ اللُّغةَ العربيَّةَ يتعلَّمُها لأغْراضٍ دينيَّةٍ فيهِمُّه منْها القراءةَ خاصَّةً بسبَبِ القُرآنِ والفهْم في المَرتبَةِ الثَّانيةِ ولا يُلقِي بالًا إلى مَهارَةِ التحَدُّثِ وإذَا اضْطُرَّ يومًا إلَى التَّفاعُلِ معَ العَربِ فإنَّ العَربَ وبسبَبِ الانْهزامِ الحَضارِيّ يلجَؤُونَ بلْ ويَستَمِيتُونَ في التَّحدُّثِ بلُغةِ الآخَرِ.

في منْهاجِ البادِيةِ تُقدَّمُ المُحادثةُ علَى شَكلِ حوَاراتٍ أوْ لعبِ أدْوارٍ معَ التَّركيزِ على التَّكرارِ والحفْظِ لبعْضِ النَّماذجِ الحُوارِيَّةِ ثمَّ التَّشجيعِ على إنتاجِ نمَاذجَ مُماثلَةٍ منَ التَّعريفِ بالنَّفسِ والحَديثِ عنِ المَواضِيعِ التِي تخُصُّ الطِّفْلَ خَاصَّةً ما هُو مُفَضَّلٌ لهُمْ مثلُ الرِّياضَةِ المُفضَّلةِ أو المُواصَلةِ المفَضَّلةِ باعتبارِ أنَّ الأطْفالَ لدَيهِمْ درجةُ التَّركيزِ حوْلَ الذَّاتِ عاليةٌ جدًّا ومنْ ثَمَّ فإنَّ التَّركيزَ عَلى مَا يُهِمُّهُمْ يرفَعُ دافِعيَّتَهمْ ويُثيرُ حَماسَهُم، بالنِّسبةِ لبرنامجِ وزَارةِ التَّربيَةِ والتَّعليمِ الأسَاسيّ فِي جنُوبِ أفْريقْيا فِي تعلِيمِ اللُّغةِ الإضَافيَّةِ الثَّانيةِ فإنَّ هذه المَهارَةَ تُشكِّلُ الأسَاسَ في تَعْليمِ اللُّغةِ فِي المرْحلةِ الأساسيَّةِ منَ التَّعليمِ الابتِدائيّ.

- **مهارَةُ القِراءةِ:**

تُعرفُ مَهارةُ القِراءةِ بأنَّها: "قُدرةُ المُتعلِّمِ عَلى القِيامِ بتحْويلِ خَطابٍ مكْتوبٍ إلى خِطابٍ منطُوقٍ ومسْموعٍ معَ اتِّباعِ مجْموعَةٍ منَ القَوانينِ والقَواعدِ المُتعارَفِ عليهَا" (اسماعيلي، 2018)

يُعرّفُ جودمانGoodman القِراءةَ في ضَوْءِ التَّحْليلِ النَّفْسيّ اللُّغَويّ بأنَّها: شكلٌ منْ أشْكالِ مُعالَجَةِ المَعْلومَاتِ يتضَمَّنُ ثلاثَ فئاتِ مُتمايزَةٍ إلَّا أنَّها مُتَّصِلةٌ بعضُها ببَعضٍ. هذِه الفئاتُ هي فئَةُ التَّماثلِ بيْنَ الصَّوتِ والكتَابةِ وفئَةُ التَّراكيبِ وفئَةُ المَعانِي والدَّلالاتِ (رشدي، 2004)

عَلى ضَوْءِ ما سبَقَ فإنَّ الهَدفَ منْ تَعلِيمِ القِراءةِ يتَمثَّلُ في تعَرُّفِ الأصْواتِ العربيَّةِ والضَّبطِ الصَّحيحِ للكلِماتِ في القِراءةِ الجَهْريَّةِ والقرَاءةِ جهْرًا لفِقْرةٍ أوْ سِلْسلةٍ تتَكَوَّنُ من عِدَّةِ جُملٍ وفهْمِ المَعانِي الرَّئيسةِ للجُملِ في فِقْرةٍ ما وفهْمِ الفكْرةِ الرَّئيسةِ فِي فقْرةٍ أوْعدَّةِ فِقْراتٍ بالإضَافَةِ إلى فهْمِ وظيفَةِ علاماتِ التَّرقِيمِ

والاهتِمامِ المُستَمرّ بالقرَاءَةِ. (فتحي يونس، 1977) في (رشدي ط.، 1986)

تكمُنُ أهمّيةُ هذهِ المهَارةُ أنَّها تُشجّعُ على التَّعلُّمِ الذَّاتيّ وهيَ باعتِبارِها مَهارةً اسْتقْباليَّةً يَسْهُلُ تقْديمُها ويَسْعَى أكثَرُ المُتعلّمِينَ لاكتِسابِها لأنَّ السَّببَ الأغْلبَ الذِي يُشكّلُ الهَدفَ الأساسيَّ منْ تعلُّمِ العربيَّةِ هُو دينيٌّ منْ أجْلِ التَّمكُّنِ منْ قرَاءةِ وفَهْمِ القُرآنِ والنُّصوصِ الدينيَّةِ الأخْرَى كمَا أنَّها تُتيحُ للمُتعلّمِ القَارئِ الاطّلاعَ الوَاسعَ على ثَقافةِ اللُّغةِ الهَدفِ.

يَرى w.Dlugosz (Zielinska, 2016)أنَّ مَهارةَ القِراءةِ لهَا دَوْرٌ مُهِمٌّ فِي تَعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ يتَمثَّلُ فِي ما يَلِي:

عنْدمَا تُقدَّمُ للطِّفْل كلماتٌ أوْ جُملٌ في صُورتِها الصَّوتيَّةِ والبَصريَّةِ (رسْمِها) فإنَّها تُربَطُ بقناتيْنِ منْ قنَواتِ الإدْراكِ وهذا الرَّبطُ يُسْرعُ عمليَّةَ التَّعلُّمِ ويُقوّي المُسْتوَى الوَظيفِيّ للذَّاكرَةِ القَصيرةِ المَدى وكلَّمَا ازْدادتْ قنَواتُ الإدْراكِ المُتَعامَلِ معَها كلَّما نَشِطَتِ الذَّاكِرةُ الطَّويلةُ المَدَى.

التَّقديمُ الصُّوريُّ للنُّصُوصِ يُساعدُ الطِّفلَ ليَحْصُرَالمُكوّناتِ الدّلاليَّةَ أوْ معَانيَ الجُملِ الأساسيَّةِ ويَفسَحَ لهُ المَجالَ لمُلاحظةِ كيفيَّة تركيبِ الكَلماتِ في تكْوينِها للجُملِ، كمَا أنَّ اكتِشافَ مَسألةِ بناءِ الجُملِ حسَبَ نماذجَ وأنْماطٍ مُختلفةٍ يُساعدُ المُتعلّمَ عَلى تَطْويرِ مَهاراتِ الاسْتِماعِ للفَهْم والمهَاراتِ الإنتاجيَّةِ.

عنْدمَا يَسمَعُ الطِّفلُ التَّسْجيلَ أو صَوتَ المُعلّمِ وهُو يقْرأُ فإنَّ ذلكَ يُساعدُهُ عَلى النُّطْقِ الصحِيحِ. إضَافةً إلى الفَوائدِ السَّابقةِ فإنَّ القِراءةَ في اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ تُؤثّرُ إيجابيًّا فِي رفْعِ مُسْتَوى القِراءةِ في اللُّغةِ الأمّ.

لتَعليمِ القِراءةِ يتَّبعُ المُعلّمُونَ مَداخلَ مُختلفَةً أهمُّها القِراءةُ التَّركيبيَّةُ والقِراءةُ التَّحْليليَّةُ والقِراءَةُ التَّفاعليَّةُ.

- **القِراءةُ التَّركيبيَّةُ:** تنْطَلقُ هَذه القِراءَةُ مِنَ الخَاصّ إلَى العامّ حيْثُ يبْدأُ فيهَا المُتعَلمُ بقراءةِ الحُروفِ والأصْواتِ ثُمَّ الكلِماتُ ثُمَّ الجُملُ ليَنتَقلَ في النِّهايةِ إلَى الفَقراتِ والنُّصوصِ دُونَ الاكتِراثِ إلى سِياقِ النَّصّ الثقَافيّ للمُتعَلّمِ أو مَعْرفتِه السَّابقَةِ فيَكُونُ النَّصُّ هُو المُتحكّمُ فِي المَعْنَى ومنْ ثمَّ تُختارُ النُّصوصُ ومفْرَداتُها بعِنايَةٍ لتُناسِبَ مُستوَى المُعلّمِ فيتمُّ التَّركيزُ عَلى الدِّقَّةِ فِي القِراءَةِ وفهْمِ المُفرَداتِ الجَديدةِ وتَحْليلِ النَّصّ كلمَةً كلِمةً والفَهْمِ الكاملِ للنَّصّ.
- **القراءةُ التَّحليليَّةُ:** عَكسُ المَدْخلِ السَّابقِ فإنَّ المُعلّمَ يعْتَمدُ عَلى المَعارِفِ السَّابقةِ للمُتعلّمِ ويُشجّعهُ عَلى بِناءِ فَرضِيَّاتٍ حَولَ مَعنَى النَّصّ والتَّحقُّقِ مِنْها باستِخْدامِ معرفَتِهِ لمَعانِي مُفرداتِ النَّصّ وتكُونُ القراءةُ في هذا المَدخَلِ مُوسَّعةً لا تقتَصِرُ علَى النُّصُوصِ التَّدريبيَّةِ وإنَّما نُصوصٌ طَويلةٌ ومُتعَدّدةٌ ومنْ ثَمَّ فهِيَ تخْرُجُ منْ تحَكُّمِ النَّصّ إلى الفَهمِ منْ داخلِ عقْلِ القارِئ وتُتيحُ تعْليمَ وتقْييمَ

الطَّلاقةِ في القِراءةِ وسُرعَة الاكتِشافِ والتَّخْمينِ.

- **القِراءةُ التَّفاعليَّةُ:** وهِي تُدمجُ بيْنَ المَدْخليْنِ السَّابقيْنِ باعتبَارِ أنَّ أغْلبَ القُرَّاءِ يستخْدِمُونَ في العَادِيِّ النَّموذجَ التَّحليليَّ وإذا اقْتضَتِ الحَاجةُ يَلجَؤُونَ إلَى النَّمُوذجِ التَّركِيبِيِّ، فِي تَعْليمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ كلُغةٍ أجْنبيَّةٍ فإنَّ المُعلِّمَ يجِبُ أنْ يُقدِّمَ المُفْرداتِ الجَديدةَ أوَّلًا ثمَّ يُقدِّمَ النَّصَّ بعدَ ذلِكَ ليتَعامَلَ المُتعلِّمُ مَعَ النَّصِّ دُونَ الرُّجُوعِ إلَى القَامُوسِ أو مُساعَدةِ المُعلِّمِ. في منْهاجِ البَاديَةِ تلجأُ المُعلِّمةُ إلى بُعدِ القِراءةِ الجَماعيَّةِ للنَّصِّ والقراءةِ الصَّامتةِ أحيانًا إلى الطَّلبِ منَ المُتعلِّمينَ استِخْراجَ المُفرَداتِ المَعْروفَةِ لديْهِمْ وشَرْحِ معْناهَا ثمَّ مُحاولَةِ بناءِ فرضَيَّاتٍ حوْلَ معْنَى النَّصِّ ثُمَّ استِخْراجِ المُفرداتِ الجَديدةِ ومُحاولةِ التَّعرُّفِ على معْناهَا بوَسائلَ عَديدةٍ ثُمَّ بعْدَ ذلكَ التنبُّؤُ بمعْنى النَّصِّ مرَّةً أخْرَى وهكذا يتِمُّ مُراجعَةُ المُفرداتِ القدِيمةِ والتَّعرُّفُ عَلى الجَدِيدةِ فِي نَفْسِ الوَقْتِ والتدَرُّبُ عَلَى مَهارةِ القِرَاءةِ.

- **مَهَارةُ الكِتَابَةِ:**

تُعرفُ الكتَابةُ بأنَّها قدْرةُ المُتعلِّمِ على التَّعبيرِ عنْ أفكارِهِ ومشَاعرهِ تحْريريًّا بلُغةٍ عربيَّةٍ صَحيحةِ المَبنَى والمَعنَى. (رمضان، 2018)

وصَفَ ابنُ خَلدونٍ مهارةَ الكتابَةِ أنَّها خاصِّيَّةٌ تُميِّزُالإنسانَ عنِ الحَيوانِ وأنَّ خُروجَها في الإنْسانِ منَ القُوَّةِ إلى الفِعلِ إنَّما يكُونُ بالتَّعليمِ لأنَّ الكتابةَ منْ جُملةِ الصَّنائعِ (ابن خلدون، 2013)، إذا تأمَّلْنا كلَامَ ابنِ خلدُونٍ نَخلُصُ أنَّ فِعلَ الكِتابةِ لا يحْصُلُ اعتِباطيًّا في شكلِه البَسيطِ مثلمَا قدْ يحدُثُ في مهارتَي الاستِماعِ والتَّحدُّثِ وإنَّما هُو فعْلٌ مقْصُودٌ مُبرمَجٌ له ومَهارةُ الكتَابةِ في شكْلها البَسيطِ الأَولي، إنَّما هِي رسُومٌ وأشْكالٌ تدلُّ عَلى الكَلامِ وعَلى ما فِي النَّفْسِ وتُساعِدُ علَى الاطِّلاعِ على مَا في الضَّمائرِ وَعَلى العُلومِ والمعَارفِ على حدِّ تعْبيرِ ابنِ خَلدُونٍ في مقدِّمتِهِ، وهُو فِي ذلِكَ رَكَّزَعلى مُكَوِّنِ الخَطِّ وأشْكالِ الخَطِّ منْ نَاحيَةٍ وعلى قراءةِ ذلِك الخَطِّ للتعرُّفِ على رِسالةِ الكاتِبِ وأهْملَ الجانِبَ الإبْداعيَّ المُتعلِّقَ بِمهارةِ التَّعبيرعنِ الأفْكارِ والخَواطِرِ وإعادةِ تقْييمِها منْ جهةِ الكاتبِ وليْسَ المُتلقِّي فقطْ، في هذَا الإطارِ نُشيرُ إلَى تعْريفِ تايلور 1984 أنَّها" عمليَّةُ اكتشافِ واستِكشافِ الأفكارِ وبِناءِ إطارٍ لعرْضِ هذِه الأفكارِ وتقْدِيمِها في أحسَنِ وجْهٍ (Babni, 2016)"

مَعْنَى الكتَابةِ إذنْ أعمقُ منْ خطِّ الحُروفِ والكلِماتِ والجُملِ وإنَّما يَصِلُ إلى إنتَاجِها أيضًا ممَّا يُوضِّحُ تداخُلَ جوانبَ إبدَاعيَّةٍ وحركيَّةٍ ونفسيَّةٍ ديناميَّةٍ، فلا يكُونُ الهدفُ النِّهائيُّ هُو رسْمُ الكَلامِ وإنَّما التَّعبيرُ عنِ النَّفسِ والتَّواصُلُ معَ الآخَرِ ونقلُ المعْرفةِ والمعْلومَاتِ منْ طرَفٍ إلى آخَر.لنْ تَتحَقَّقَ وظيفةُ هَذه المَهارةِ

إلَّا بتَمكُّنِ المُتعلِّمِ منَ استِيعابِ الأصْواتِ اللُّغويَّةِ ليتمَكَّنَ منْ كتابَتِها والتَّعبيرِ بشَكلٍ صَحيحٍ إمْلائيًّا ومِنْ ثَمَّ تَحْويلُ المَسمُوعِ في اللُّغةِ إلى شَكلٍ مُتَّفَقٍ عليْه وهذِه العَمليَّةُ لا تتضَمَّنُ أكْثرَ مِنْ ربْطِ الرُّموزِ الصَّوتيَّةِ بالرُّموزِ المرئِيَّةِ أي كتابَةِ الأصْواتِ بالحُروفِ الدَّالَّةِ عليْها فيمَا يُسَمَّى بالهِجاءِ والخَطِّ. هذِه العمليَّةُ يُطلقُ عليْهَا الجانِبُ الحَركيُّ في مَهارةِ الكتَابةِ.

الجانبُ الثَّانِي منَ الكتابةِ هُو التَّعبيرُ والذِي يتضَمَّنُ استِخْدامَ نِظامِ ترْكيبِ الجُملِ فِي صِياغةِ الجُملِ وكتابَتِها فِي فقَراتٍ بسِيطةٍ في مرْحلةِ النَّشاطِ الكتابِيِّ العَمليِّ والتَّعبيرِ عنِ الأفْكارِ في شَكْلِ مُسلْسلٍ طِبْقًا لنِظامِ ترْكيبِ اللُّغةِ إذِ الهَدفُ الرَّئِيسيُّ هُنا هُو " السَّيطرةُ علَى استخْدامِ نظَامِ بناءِ الجُملةِ العربيَّةِ في كتَابةِ رسالةٍ أو مَوْضُوعٍ يستَطيعُ العربيُّ أنْ يفهَمهُ" (محمود كامل الناقة، 1986) في (رمضان، 2018)

في مَجالِ تَعليمِ اللُّغةِ لغيْرِ النَّاطقينَ، اختَلفتْ أهميَّةُ مهَارةِ الكتَابَةِ منْ مدْرسَةٍ إلَى أخرَى لكنَّهَا دوْمًا ظلَّتْ أقَلَّ أهَمِّيَّةً منَ المَهارَاتِ الثَّلاثَةِ الأخْرى إلا في الأُطُرِ المَرْجِعيَّةِ العَالميَّةِ حيْثُ قسِّمتْ مثلَ مثيلاتِها على المُستوَياتِ التِي تتْبَعُها تلكَ المراجِعُ حسَبَ ما يستَطيعُهُ المُتعلِّمُ في كلِّ مُستَوى، لكنَّ المُلاحظَ في هذِه المَعاييرِ أنَّها لمْ تَذكُرِ الكِتابَةَ منَ النَّاحيَةِ الإمْلائيَّةِ بلْ جُلُّ تركيزِها يكُونُ على المحْتوَى ومضْمُونِ الكِتابةِ.

ذكَرَ ابنُ خلْدونٍ في مُقدِّمتِه (ابن خلدون، 2013) أنَّ أهْلَ الأندُلسِ كانُوا في تَعليمِهِمْ للكتَابةِ العَربيَّةِ يُقدِّمُونَ للمُتعلِّمِ الكلماتِ والجُملَ لينْسخَ منْها أي أنَّهُم كانُوا يُقدِّمونَ الكُلَّ على الجُزءِ فيُتقِنُ المُتعلِّمُ شكلَ الكلِمةِ لينْتقلَ إلى الجُزْءِ وهُو الحَرْفُ أو الصَّوْتُ عنْ طريقِ تحْليلِ الكلِماتِ وهَذِه منَ الطُّرقِ الحدِيثةِ في تعْليمِ الكتَابةِ العَربيَّةِ لكنَّ الطَّريقةَ الأكْثرَ انتِشارًا هيَ البَدْءُ في تدْريبِ المُتعلِّمِ على كتَابةِ الأصْواتِ والحُروفِ العربيَّةِ ثُمَّ ربطِها بحُروفٍ أخْرَى للانتِقالِ إلى الكلِماتِ فالجُمَلِ وهَذِه المرْحلةُ الآليَّةُ الحَركيَّةُ لا تتِمُّ إلَّا إذا وصَلَ المُتعلِّمُ إلى درجةٍ من دراسةِ اللُّغةِ وتَمَكُّنِه منْ سَماعِ أصْواتِها ونطْقِها جهْريًّا عنْدَ رُؤْيتِها وأنْ تكُونَ لديْهِ حصِيلةٌ لُغويَّةٌ وقُدرةٌ عَلى فهْمِ بعْضِ التَّراكيبِ والجُملِ لينْتقلَ المُتعلِّمُ بعدَ ذلكَ إلَى إنتَاجِ جُمَلٍ ونُصوصٍ في المَرحلةِ التَّعبيريَّةِ في انتِقالٍ منْ مَرْحلةِ المَهاراتِ الآليَّةِ إلَى مرْحلةِ المَهارَاتِ العَقليَّةِ، كمَا يلِي:

- الإمْلاءُ
- الخَطُّ
- التَّعبِيرُ

في منْهاجِ البَاديةِ يتَدرَّبُ المتَعلِّمُونَ على نسْخِ الكلمَاتِ أوَّلًا والجُملِ قبلَ الانتِقالِ إلَى الحُروفِ والذِي يتمُّ فِي المُستَوَى اللَّاحقِ كما يتمُّ المزَاوجَةُ بينَ الجانبِ الآليِّ والجانبِ التَّعبيريِّ في أبْسطِ صُورِه لمَهارةِ

الكتَابةِ في المُستَوى التمْهيدِيّ. يُواجِهُ المُتَعلمُون، حسَبَ تجْربَةِ الباحثةِ، صُعوبةَ الكتابةِ منَ اليَمينِ إلى اليسَارِ حتَّى عنْدمَا ينْسخُونَ الكَلماتِ المَاثلةَ أمامَهُمْ وكذلكَ صُعوبةً في التَّفريقِ بينَ الحُروفِ المُتَّصلةِ والمُنْفَصِلةِ أثْناءَ كتابتِها في الكلِماتِ وكذلكَ في تهجِئةِ الأصْواتِ المُتشابِهةِ والحَركاتِ الطَّويلةِ ممَّا يضْطرُّ إلى التَّنبيهِ المُتواصِلِ علَى هَذه النِّقاطِ رغْم أنَّهُ قُدِّمتْ دُروسٌ خَاصَّةٌ بتِلك المَسائلِ مُسبقًا، ومِن النَّاحيةِ التَّعبيريَّةِ يظْهرُ التَّداخُلُ بينَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ العربيَّةِ كتقديمِ الصِّفةِ وتأخيرِ المَوصُوفِ مثلًا إلى غيْرِ ذلكَ ممَّا يتَحتمُ عَلى المُعلِّم تدْريبُ المتَعلمِينَ على القَوالبِ والأنْماطِ اللُّغويَّةِ البسِيطةِ ليسْتَطيعُوا إنتاجَ جُمَلٍ صحِيحةِ المَبنَى والمَعنَى.

إستِراتِيجيَّاتُ تَعليمِ وتَعلُّمِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ أواللُّغةِ الثَّانِيَةِ

عرَّفَ براون الإستِرَاتيجِيَّةَ على " أنَّهَا طرِيقةٌ مُعيَّنةٌ لمُعالجَةِ مشْكلَةٍ أوْ لِمُباشرَةِ مُهِمَّةٍ ما، أو هِيَ أسْلوبٌ عَمليٌّ لتحْقيقِ هدَفٍ معيَّنٍ، أو تَدابِيرُ مرسُومةٌ للتحكُّمِ في معلوماتٍ معيَّنةٍ والتَّعرُّفِ عليْها" تُعرفُ الإسْتراتيجِيَّةُ بصِفَةٍ عامَّةٍ أنَّها" طُرقٌ محدَّدةٌ لتنَاولِ مُشكِلةٍ ما أوَالقيامِ بمُهمَّةٍ منَ المُهِمَّاتِ أوهِي مَجمُوعةُ عمليَّاتٍ تهْدفُ إلى بلُوغِ غايَةٍ معيَّنةٍ أو تدابيرُ مرْسُومةٌ منْ أجلِ ضبْطِ معلوماتٍ محدَّدةٍ والتَّحكُّمِ بِها"

هذا وفِي مجالِ التعْليمِ تُعرفُ أنَّها "هيَ طريقةُ التَّعليمِ والتَّعلُّمِ المُخطَّطِ أنْ يتَّبعَها المُعلِّمُ داخلَ الصَّفِّ الدِّراسِيّ (أوْ خارِجَهُ) لتَدْريسِ مُحتَوَى مَوضُوعٍ دِراسِيٍّ معيَّنٍ بُغيَةَ تحقيقِ أهدافٍ مُحدَّدةٍ سلَفًا,و ينْضَوِي هذا الأسْلُوبُ عَلى مجْموعَةٍ منَ المَراحلِ (الخُطُواتِ / الإجرَاءاتِ) المتتابِعةِ والمُتنَاسِقةِ فيما بيْنَها المَنُوطِ للمُعلِّمِ والطُّلابِ القِيامُ بهَا فِي أثْناءِ السَّيْرِ فِي تدْريسِ ذلِكَ المُحْتَوى"

يتَّضِحُ مِنَ التَّعريفَيْنِ السَّابقيْنِ أنَّ الإستراتيجيَّةَ ماهيَ إلا طُرُقٌ للتَّعلُّمِ أو التَّعلِيمِ يقُومُ بهَا المُعلِّمُ والمُتعلِّمُ أو هُما مَعًا منْ أجْلِ تحقِيقِ أهْدافٍ مُعينَةٍ عبْرَ أنشِطةٍ ومَهامَّ مُخطَّطٍ لهَا سلفًا، يَخلِطُ الكثِيرُ منَ البَاحثينَ بيْنَ التِّقنيَّاتِ والأسَاليبِ والإسْتِراتِيجيَّاتِ التَّعليميَّةِ ويَعْتبرُونَها تدلُّ على المَفْهومِ نفْسِه.

و هِيَ في مجالِ تَعلُّمِ اللغَةِ الأجنَبيَّةِ تنقَسِمُ إلَى نوعيْنِ أحَدُهما يخصُّ المُعلِّمَ أيْ ما يَستَعْملُهُ المُعلِّمُ منْ طُرُقٍ وتقنِيَّاتٍ ووسَائلَ لتَعْليمِ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ والثَّانِي يخُصُّ المُتعلِّمَ أي كيفَ يتعَامَلُ المُتَعلِّمُ معَ اللُّغَةِ الأجنْبيَّةِ والوسَائلِ والتِّقنِيَّاتِ التِي يستَخْدمُها لتعَلُّمِ اللُّغةِ وتعلُّمِ مُختَلفِ جوانِبها ومَهارَاتِها وتَعليمِهَا.

وإيمانًا بكوْنِ المُتعلِّمِ مرْكَزَالعمليَّةِ التَّعليميَّةِ وأنَّ نجَاحَها مَرْهُونٌ بهِ فإنَّ المَنْطقَ يستلْزِمُ البَدْءَ بالمُتعلِّمِ والإسْتِراتِيجِيّاتِ التَّعليميَّةِ التِي يتبَنَّاها في تعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ، فالمُتعَلِّمُونَ مُختلِفُونَ في طبِيعتِهِمْ وفِي استجَابتِهم وتعَامُلِهِمْ معَ اللُّغةِ حينَ يسْتقبِلونَها ومنْ ثمَّ تَختلِفُ الإستِراتيجيَّاتُ التِي يستَخدِمُونَها للتعلّمِ وفي

هذِه الأسْطُرِ التَّاليَةِ سنَعرضُ لمَفْهُومِ إستِراتِيجيَّاتِ التَّعلُّمِ وأنْواعِها وأهَمِّيتِها.

- إستراتِيجيَّاتُ تعلُّمِ اللُّغةِ:

بعدَ قراءاةِ دراسَاتٍ حوْلَ الإستِراتيجيَّاتِ التِي يَستخْدمُها مُتعلِّمُ اللُّغَةِ الهدَفِ في تعلُّمِهِ لهَذهِ اللُّغةِ تبيَّنَ أنَّها بُؤرَةُ النَّجاحِ في عمليَّةِ التعَلُّمِ بصفةٍ عامَّةٍ وتعلُّمِ اللُّغةِ الهَدفِ بصِفةٍ خاصَّةٍ وذلكَ أنَّ العمليَّةَ التَّعلِيميَّةَ في الأصْلِ مُتَمرْكِزةٌ حوْلَ المُتعلِّمِ ومنْ ثَمَّ فإنَّ معْرفةَ كيْفَ يسْتقبِلُ هذا المُتعلِّمُ اللُّغةَ الهَدفَ وكيْفَ يتَعامَلُ مَعَها وكيْفَ يُخَطَّطُ بشَكلٍ مقْصُودٍ وغيرِ مقْصُودٍ لتعلُّمِها وتطْويرُ نفسِه فيهَا يُسَهِّلُ على المعَلِّمِ ومُخَطِّطِ البرامجِ التَّعليميَّةِ تيْسييرَ تعْليمِ اللُّغةِ وتوفْيرَ البيئةِ الفَصْليَّةِ المُناسبَةِ والموادِّ والأنْشطةِ التَّعليميَّةِ التِي تنطَلَقُ ممَّا يستخْدمُهُ الطَّالبُ منْ إستِراتيجِيَّاتٍ وممَّا يَمتَلكُه مِنْ تقنيَّاتٍ وتصَوُّراتٍ لتعلُّمِه كمَا تُساعدُ المُعلِّمينَ على تَلْبيَةِ حاجيَّاتِ المتَعلِّمينَ الفَرديَّةِ.

انْطَلقتِ الدِّراساتُ حوْلَ إستراتيجِيَّاتِ التَّعلُّمِ مُنذُ السَّبعينِيَّاتِ وركَّزَتْ في البِدايةِ عَلى الطُّلَّابِ المُتفوّقينَ باعتبارِهمْ مصْدرَ إلهامٍ للمُعلِّمينَ والباحِثينَ حيثُ كَانَ يُعتَقدُ أنَّ الطُّلابَ المُتَفوّقينَ يسْتَخْدمُونَ إستِراتيجِيَّاتٍ متَنوّعةً لتعلُّمِ مثلِ "الفَوقِ-المعْرفيَّةِ" والمَعرفيَّةِ ويكُونونَ واعينَ بأسلوبِ تعلُّمِهِمْ كمَا أنَّهُم ذَوُو دافِعيَّةٍ أكثرَ منَ الآخَرينَ ولا يهتمُّونَ بارتِكابِ الأخْطاءِ ولهُم ثقةٌ في قُدرتِهم على تعَلُّم لُغةٍ جديدةٍ. (Thompson,2005) مأخُوذٌ من (Bayuong، 2019)

والإسْتراتِيجيَّاتُ لا تخُصُّ الأطْفالَ الكِبارَ فقطْ بلْ وجَدَتْ بعضُ الدِّراساتِ أنَّ الأطْفالَ الصِّغارَ (6 سنوات) يَمتلِكُونَ وعْيًا بالإسْتراتيجيَّاتِ التِي يستخْدمُونَها وكيفيَّةِ الإستِراتيجيَّاتِ ولهُم القُدرةُ على تَوضِيحِ آرائِهم لكنَّ هذِه الإستِراتِيجيَّاتِ تُصبحُ أكثرَ تعقيدًا بتَقدُّمِ العُمُر وكلَّما ارتَقى الأطْفالُ فِي تعلُّمِهم تُصبِحُ أكثَرَ تنوُّعًا وتعْقيدًا. أدرَجتْ كريش عِدَّةَ دراساتٍ حوْلَ استراتيجيَّاتِ تعلُّمِ اللُّغةِ لدَى الأطْفالِ أظْهرَتْ أنَّهُم نشيطِينَ في تطْويرِ وتكييفِ الإستِراتيجيَّاتِ الخاصَّةِ بهمْ وفي تَحليلِ البيئةِ وتحْليلِ احتياجاتِهم ويطَوِّرُونَ نظريَّاتٍ ليزيدُوا منَ الاسْتقلاليَّةِ والوعْيُ بالحاجيَّاتِ يشكِّلُ عاملَ تحْفيزٍ لتطْويرِ استراتيجيَّاتِ تَعلُّمِ اللُّغاتِ الذي يتمُّ حسَبَ المنظُورِالاجتماعيّ الثقافيّ عبرَ التَّفاعُلِ الاجتماعيّ المُباشرِ معَ الأفْرادِ المؤَهَّلينَ. (Kirsch، 2012) أظْهرَ الأطْفالُ الصِّغارُ في دراسةٍ أنَّهم يتَّبعونَ ترتِيبًا طبيعِيًّا في نُموّ إستِراتيجيَّاتِ تعلُّمِ اللغةِ الأجنبيَّةِ أوالأجنَبيَّةِ وهؤلاءِ الأطفالُ بغَضّ النَّظرِعن تفاوُتِ مستوَى كفاءتِهم في الإنْجليزيَّةِ استخدمُوا نفسَ المجموعةِ منَ الإستراتيجيَّاتِ التَّعليميَّةِ اللُّغويةِ رغمَ أنَّ المتفوّقينَ كانَ استِخْدامُهم للاسْتراتيجيَّاتِ أكثَرَ تنوُّعًا. كانتِ الاستِراتيجيَّاتُ التِي لا تتطلَّبُ تفاعُلًا معَ الآخرِينَ مثلَ الحفظِ والتَّكْرارِ أكثرَاستِخدامًا متبوعةً بالإستراتيجيَّاتِ التِي تسْمحُ للأطْفالِ بالمُبادرةِ بـ والإبْقاءِ على التَّفاعُلِ وأمَّا الإسْتراتيجيَّاتُ التِي تظْهرُ

الوعْيَ بالأخْطاءِ النَّحويَّةِ والتَّحكُّمَ بها كانتْ آخرَ الإستراتيجيَّاتِ المُطوَّرةِ وأَظهَرتِ البعضَ منهُم في آخرِ الصَّفِّ الأوَّلِ (الدراسة استَهدفَتْ أطْفالَ الصَّفِّ التَّمهيديِّ والصَّفِّ الأوَّلِ الابتِدَائِيِّ) (Chesterfield، 2018).

تُعرفُ إستراتيجيَّةُ التعلُّمِ بأنَّهَا مجْموعةٌ منَ العمليَّاتِ والخُطواتِ والخُططِ والعَاداتِ التِي تُستَخدمُ لتَيسِيرِ الحُصُولِ على المَعلُوماتِ وتخْزينِها واسْتِخدامِ المَعلُومَاتِ (Rubin 1989) ويُعرِّفُها (Oxford,1993) بَأَنَّهَا أنْشطةٌ وسلوكِيَّاتٌ وخطُواتٌ وتقنياتٌ يسْتخْدمُهَا الطالبُ بشكلٍ قصْديٍّ غالبًا ليطوّرَ تقدُّمَهُ في اللُّغةِ. (مأخُوذٌ منْ (Deneme، 2016) ويرَاها منْ ناحيَةِ الاجْتِمَاعيَّةِ الثَّقافيَّةِ، أنَّها وظِيفةٌ عَقْليَّةٌ علْيا تُسَاعدُ المُتعلِّمَ على تنْظِيمِ العَمليَّاتِ المُتضَمَّنةِ في التَّعلُّمِ.

تتنوَّعُ الإسْتِراتِيجيَّاتُ المُسْتَخدمَةُ مِنْ طرَفِ مُتعلِّمِ اللُّغةِ ممَّا جعلَ التَّصنيفاتِ الموضُوعةَ في هذا الإطارِ مُتعدِّدةٌ حسَبَ الأسَاسِ النَّظريِّ الذِي ينْطلِقُ منْهُ البَاحثُونَ مثلُ Oxford وNyihos (1989) اللذانِ صنَّفا إستراتيجيَّاتِ التَّعلُّمِ كإستراتيجيَّاتٍ معرفيَّةٍ حيْثُ يربطُ المتعلِّمونَ المَعلُوماتِ الجَديدةَ بالمعْلومَاتِ الموْجُودةِ في الذَّاكرَةِ.

وهناكَ منْ يربطُها بمَهارتِ اللُّغةِ الأربَعةِ إضافَةً إلى النَّحوِ والمُفرداتِ مثْلُ(Oxford's 2002) حيثُ لكلِّ مهارةٍ إستراتيجيَّةٌ خاصَّةٌ بِها تُحدِّدُ كيف يستَخْدِمُ المتَعلِّمُ هذه المَهارةَ في تعلُّمِ اللُّغةِ كمَا يلي:

- **إستِراتيجيَّةُ السَّماعِ:**

تُعتَبرُ مَهارةُ السَّمعِ بوابةً تعلُّمِ أيِّ لُغةٍ ابتداءًا منَ اللُّغةِ الأمِّ وحتَّى أيَّةِ لُغةٍ أجنبيَّةٍ أخْرى وهي مَهارةٌ نشِطةٌ تتطلَّبُ منَ المتَعلِّمِ أنْ يكُونَ مُنتَبِهًا طوالَ الوقتِ لمَا يسْمعُ حتَّى يستَطيعَ أنْ يفْهمَ. وإستِراتيجيَّاتُ السَّماعِ هي الطُّرُقُ الخاصَّةُ أو التِّقنيَاتُ الَّتي يستَخْدمُها متَعلِّمُ اللُّغةِ ليتعلَّمَ اللغةَ عبرَ السَّماعِ (Han, 2015)

- **استِراتيجيَّةُ التَّحدُّثِ:**

الطَّريقةُ التِي يُديرُ بها المُتعلِّمُ التَّعويضَ عنِ الهُوَّةِ بيْنَ ما يُريدُ أنْ يتَواصَلَ بِه والمَصادِرِ اللُّغويَّةِ المُتاحةِ حاليًا. وتُستخدَمُ هذه الطَّريقَةُ حينَ لا يَستَطيعُ المُتعلِّمُ التَّعبيرَعنْ ما يُريدُ أنْ يقُولَ لأنَّه يفتقرُ إلى المصَادرِ للقيامِ بذلكَ بشكلٍ ناجحٍ.(Hedge 2000) مأخُوذٌ من (Seyoum, 2015)

مهَارةُ التَّحدُّثِ هي في الأصْلِ مهارةٌ مُعقَّدةٌ لأنَّها مَهارةٌ تحْتاجُ التَّفكيرَ وقْتَ الذِي يتَحدَّثُ فيهِ حتَّى

يستَطيعَ الكَلامَ بطلاقةٍ.

يرَى Chamot (1990) أنَّ استِراتيجيَّةَ التحَدُّثِ مهمَّةٌ لأنَّها تُساعِدُ مُتعلِّمَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ في التَّفاوُضِ على المَعانِي حيْثُ البُنَى اللُّغويَّةُ أو القَواعِدُ الاجتماعيَّةُ الثَّقافيَّةُ لا تكُونُ مُتشاركةً بيْنَ مُتعلِّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ ومُتحدِّثِ اللُّغةِ الهدفِ (Seyoum, 2015)

- **إستِراتِيجيَّةُ القرَاءةِ:**

تعدُّ القراءةُ منْ أكثَرِ الأنْشِطَةِ العَقْلِيةِ تعْقِيدًا، فهِيَ تتَطَلَّبُ مَعْرِفةَ شكْلِ الكلمَةِ سَمْعيًّا وبَصَريًّا، كمَا تتَطلَّبُ التَّفْكيرَ، وتَوقُّعُ المَعاني التِي تَرْمُزُ إليْها الكلِماتُ، وهيَ أشبَهُ ما تكُونُ بحلِّ المشْكلاتِ، واستِنْباطِ الفُروضِ، والتَّحقُّقِ منَ الاستِنْتاجاتِ، إنَّها تتَضمَّنُ كلَّ أنواعِ التَّفكيرِ، منَ التَّقويمِ وإصْدارِ الأحْكامِ، والتَّخيُّلِ والاستِنتاجِ، وحلُّ المُشكلاتِ (الصبيحي، 2015). يتضمَّنُ ثلاثةَ مَجالاتٍ: القِراءةَ العَامَّةَ وحَلَّ المشْكلاتِ والقِراءةَ المُسانِدةَ.

- **إستِراتيجيَّةُ التَّرجمةِ:**

تسَاعدُ التَّرجمةُ إلى اللُّغةِ الأمِّ في الفَهمِ إذا كانتْ بِنْيةُ الجُملةِ في اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهدفِ مُتشابِهانِ، تُفيدُ التَّرجَمةُ حسَبَ دراسةِAbdul وHafiz في فهْمِ المُحْتوَى والإبقَاءِ على انْتِباهِ المُتعلِّمينَ واكتِسابِ المُفرَداتِ الجَديدةِ بطرِيقةٍ أسْرعَ (Han, 2015)

قَسَّمتِ الباحثَةُ أكسفورد (1990) Oxford الإسْتراتيجِيَّاتِ إلى 6 أقسَامٍ، استِراتِيجِيَّةِ الذَّاكرةِ والإستِراتيجيَّةِ المعرفيَّةِ وإستراتيجيَّةِ التَّعويضِ والإستِراتيجيَّةِ الفوقِ-المعرفيَّةِ والإستِراتيجيَّةِ الانْفِعاليَّةِ والإستِراتيجيَّةِ الاجتماعيَّةِ.

من الإستِراتيجيَّاتِ الفوْقِ المعرفيَّةِ التي عرَّفَها Lan (2005,P107) أنَّها " توثيقُ وملاحَظةُ التَّقدُّمِ في اللُّغةِ وتحليلُ الأخْطاءِ حتَّى لا تُقْتَرفَ مرَّةً أُخْرَى" ومنْ ثمَّ فَإنّهَا مهمَّةٌ لمُتعلِّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ ليضْبطَ فهْمَهُ وإنتاجَهُ واسترجَاعَهُ، حتَّى يتَمكَّنَ منْ تحْديدِ الصُّعوباتِ وانتِقاءِ إستِراتِيجياتِ حلِّ المشاكلِ للتَّعامُلِ معَ الصُّعوباتِ، وأمَّا إسْتراتِيجِيَّاتُ التَّعلُّم المعرفيَّةِ فتكُونُ مُساعدةً عندمَا يتعلَّمَ المُتعلِّمُ اللُّغةَ الأجنَبيَّةَ في السِّياقِ الأكَاديمِيِّ (بتَصرُّفٍ عنْ Chamot,2004 مأخُوذٌ من (Seyoum, 2015)، عرَّفَهَا (Martine 1996) أنَّها عمليَّاتٌ أساسيَّةٌ تُستخْدَمُ منْ طرَفِ المُتعلِّمِ لتحْصيلِ المعرفَةِ وفهْمِ النِّظامِ اللغويِّ (استِنتاجُ المَعْنَى منَ السِّياقِ والتَّعْميمُ والمُقارنَةُ بيْنَ اللُّغاتِ وإنْشاءُ رَوابِطَ بيْنَ الكَلماتِ والتَّحليلُ والاسْتِدلالُ والمُمارَسةُ) (Martinez, 1996) وقدْ تمتَزِجُ بالإستراتيجِيَّاتِ الانفعاليَّةِ منْ أجْلِ تطويرِالفَعاليَّةِ الذَّاتيَّةِ

وتهدئةِ النَّفسِ أثناءَ الإحْساسِ بالتَّوتُّرِ أثْناءَ الحَديثِ باللُّغةِ الهَدفِ. وأمَّا إستِراتيجيَّةُ الذَّاكِرةِ فتُركِّزُعلى البِطاقاتِ وألعَابِ الذَّاكِرَةِ لحفْظِ المُفرداتِ إلَى غَيْرِ ذلِكَ.

أظْهرتْ نتائجُ دراسَاتٍ مُتعدِّدةٍ في مَجالِ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ أنَّ المتعلِّمينَ استَخدَمُوا الإستراتِيجيَّاتِ السَّابقةِ إضافةً إلى إسْتراتيجِيَّةِ التَّعويضِ وذلكَ حينَ يلْجأُ المُتعلِّمُ للمُساعدَةِ حينَ لا يَعرفُ المفْرداتِ. وكَانتْ منْ بينِ نتائجِ هذهِ الدِّراساتِ أنَّ المُتعلِّمينَ فضَّلوا إستراتِيجيَّاتِ التعْويضِ والذَّاكرةِ أكثَرَ منْ باقِي الإستِراتِيجيَّاتِ فِي حينِ أنَّ الإسْتِراتيجيَّةَ الاجتماعيَّةَ والتِي تتَعلَّقُ بالسُّلوكِ الاجتِماعيِّ الذِي يتبَنَّاهُ المتَعلِّمُونَ مثلَ طَلبَ المُسَاعَدةِ منَ الأَصْدقاءِ أوِ الخوْضِ في نِقاشٍ جَماعيٍّ، هذِه معَ كوْنِها تبْدُو بسِيطَةً لمْ تُسْتَخدَمْ منْ طَرَفِ المتَعلِّمِينَ. (Deneme، 2016)

في دراستِهمَا للتَّرتيبِ الطَّبيعيِّ في استِخدامِ الأطْفالِ الصِّغارِ لإستِراتِيجِيَّاتٍ في تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ والتِي أَشَرْتُ إليهَا سَابقًا وجدَ Chesterfield and Chesterfield (1985) أنَّ الأطفالَ استخْدمُوا الإستِراتيجيَّاتِ التَّاليةِ: التكرارRepetition والحفْظَ Memorization والصِّيغَ التَّعبيريَّةَ formulaic expression ولفتَ الانتِباهَ اللَّفظيَّ Verbal attention getter والتَّحدُّثَ إلَى الذَّاتِ Talk of self , والتَّوضيحَ Elaboration والأسئلَةَ الاستِباقيَّةِ Anticipatory answer والتَّحَكُّمَ Monitoring وطلبَ المُساعَدةَ Appeal for assistance وطَلَبَ التَّوضِيحِ Request for clarification ولعِبَ الأدْوارِ Role play.

ويرَى شومانُ أنَّ هناكَ ثلاثَ إستراتيجيَّاتٍ يمكِنُ أنْ تتَبنَّاها أيُّ مجمُوعةٍ تتعَلَّمُ اللُّغةَ: الهضْمُ (Assimilation) والمُحافظَةُ (Preservation) والمثاقَفةُ (Acculturation) فإذاَما رغِبتْ مجْموعةٌ في هضْمِ اللُّغةِ المُستَهدفةِ وتمثُّلها، فستتَخلَّى عنْ ثقافَتِها وتتبنَّى ثقافَةَ مجْموعةِ اللُّغةِ المُستَهدفَةِ بما في ذلكَ لُغتُها (الهَضْمُ). المحَافظةُ وتعْنِي أنَّ المجمُوعةَ- التِي ستدْرسُ اللُّغةَ الأجنبيَّةَ- ترفُضُ ثقافةَ اللُّغةِ المُستَهدفَةِ وتتمسَّكُ بثقافتِها. أمَّا التَّثاقُفُ فقد سبَقَ أنْ تحدَّثْنا عنهُ حيثُ إنَّ تشابُهَ الثَّقافةِ بيْنَ مجْموعتيْنِ يُسهِّلُ الانْدماجَ بينَهُمَا ويُساهِمُ فِي تَعلُّمِ اللُّغةِ المُسْتَهدفةِ(Izzo,1981)

- مميِّزاتُ وأهميَّةُ إسْتِراتِيجيَّةُ تَعلُّم اللُّغَاتِ الأجنبيَّةِ:

1- تُرشِدُ المُتعلِّمَ في تعلُّمِه اللُّغةَ
2- تَجعلُ المُتعلِّمَ للُّغةَ يُصبحُ متعلِّمًا ذاتيًّا وبالتَّالي يتَعلَّمُ بنفسِه وتجعل المُتَعلِّمِينَ منْتبِهينَ لأدْوارِهِم كمتعلِّمينَ ومسْؤُولينَ عن تعلُّمِهمُ الخاصِّ كمَا تُساعدُ الطَّالبَ على تطْويرِ معْرفَتِهمْ وفهْمِهمْ باللُّغةِ

الهدَفِ أوْأيَّةِ لغَةٍ يتَعلَّمُونَها.

3- تحَدِّدُ مَدَى تَعلُّمِ المُعلِّمِ للُّغةِ ومَسْتواهُ الحَاليِّ فِي التَّعلُّمِ.

4- الإسْتراتيجيَّاتُ تلعَبُ دوْرًا مهمًّا فِي تعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ لأنَّهَا تُيَسِّرُ وتدعَمُ تعلُّمَ اللُّغةِ.

5- المُتعلِّمُ هُو الفاعِلُ الأساسِيُّ في استخْدامِ واختِيارِ الإسْتراتيجيَّاتِ لأنَّهُ المُتأثِّرُ المُباشِرُ بِها.

6- تَعلُّمُ اللغةِ مثْلُ كلِّ تعلُّمٍ يجبُ أنْ يسْتدْمجَ ويتطبَّعَ المُتعلِّمُ عليْه والإسْتراتيجِيَّةُ هِي في الوَاقعِ آليَّةٌ لحلِّ المُشكلاتِ، تُستخْدمُ منْ طرَفِ المُتعلِّمِ ليتغَلَّبَ عَلى عمليَّةِ التَّعلُّمِ المُعقَّدةِ.

7- استِراتجيَّاتُ التَّعلُّمِ ليْستْ قابلةً للمُلاحَظةِ بالعيْنِ المُجرَّدةِ ولهَذا مُعلِّمُو اللُّغةِ الأجنبيَّةِ ليسُوا على وعْيٍ بِها.

8- تتمَيَّزُ الإستِراتيجيَّاتُ بأنَّها مَرنةٌ ومِنْ ثمَّ فإنَّهُ منَ المَنطِقيِّ أنْ تُعلَّمَ ويتمَّ التَّدريبُ على التَّعاملِ مَعَها.

- تَعليمُ إسْتِراتيجِيَّاتُ التَّعلُّمِ لمُتعلِّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ:

تتأثَّرُ الإسْتِراتيجيَّاتُ بمَجمُوعةٍ منَ العواملِ وتفاعُلِ هذِه العَواملِ معَ بعْضِها البعْضِ وتتعلَّقُ هذِه العواملُ بالشخْصِيَّةِ وتتعلَّقُ عَوَامِلُ أُخرى بالشَّخْصِ نفسِه كالمعْرفَةِ السَّابقةِ والدَّافعيَّةِ وعَواملَ اجتِماعيَّةٍ وديموغرافيَّةٍ مثلِ السِّنِّ والإثْنيَّةِ والنَّوْعِ والمُهمَّةِ المعْطاةِ والثَّقافةِ مثلِ المُمارسَاتِ التَّعليميَّةِ السَّائدةِ والمُستوَى التَّعليميِّ وتوقُّعاتِ المُعلِّمِ والمُتعلِّمِ والأسَاليبِ المعْرفيَّةِ وأسَاليبِ التَّعلُّمِ حيْثُ إنَّ كلَّ مُتعلِّمٍ يخْتلِفُ فِي طريقَةِ استِقبالِه وإدْراكِه وتحكُّمِه واسْتِرجاعِه لمَعلومَاتِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ بل ومُعتقَداتِهِ وتصَوُّراتِه لتعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ حسَبَ العَوامِلِ السَّابقةِ.

أكَّدَتِ الدِّراسَاتُ بالنِّسبَةِ لتأثِيرِ عامِلِ السِّنِّ في إسْتراتِيجيَّاتِ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ أنَّ تَعليمَ الإسْترتيجيَّاتِ يجبُ أنْ يتمَّ في اللُّغةِ الأمِّ للأطْفالِ والمُبْتدِئينَ في تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ أواللُّغةِ الهدَفِ أمَّا بالنِّسبةِ لباقِي المُتعلِّمينَ فيمْكِنُ إدْماجُ إسْتراتِيجِيَّاتِ التَّعلُّمِ في إطارِ مِنْهاجِ اللُّغةِ الهَدَفِ واقترَحتْ Ellis and Sinclair 1989)) إطارًا عمليًّا يتضمَّنُ مرحَلتَيْنِ، المرحلةُ الأُولى تحتَوي على التَّحْضيرِ لتَعلُّمِ اللُّغةِ والتَّركيزُ فيهَا يكُونُ على تطْويرِ الإستراتِيجيَّاتِ الفَوقَ المعرفيَّةِ أمَّا المَرحلةُ الثَّانيةُ فيتمُّ التَّركيزُ على الإسْتِراتيجيَّاتُ المَعرفيَّةُ والفَوْقَ المعْرفيَّةِ بالارْتبَاطِ معَ المَهامِّ والأنشِطةِ اللُّغويَّةِ (Martinez, 1996)

وتعتَقدُ الباحِثةُ أنَّ أهمَّ عاملٍ تتأثَّرُ به إستِراتيجيَّاتُ التَّعلُّمِ هُو مَدى وعْيِ المُتعلِّمِ بهَذِه الإستِراتيجيَّاتِ وذلكَ منْ حيْثُ أهَمِّيتُها ومنْ حيْثُ وجودُها أصْلًا (أي هَلْ يَعي أنَّه يستَخدِمُ إستراتِيجيَّاتٍ معَيَّنةً عنْد تعلُّمِهِ اللُّغةَ الأجنَبيَّةَ) وأخِيرًا كَيْفيَّةَ استِخْدامهَا بناءًا عَلى هَذا يُمكِنُ الحَديثُ عنْ برامجِ " التَّدريبِ على

الإسْتراتِيجيَّاتِ كتِقنيَّاتٍ مُستَخدمَةٍ منْ طرَفِ المُعلِّمينَ لجَعْلِ المُتعلِّمِ واعِيًا بوجُودِ إستراتيجيَّاتٍ خَاصَّةٍ بِه ويُدرِّبهُ على تطبيقِيها (Martinez, 1996).

ومنْ هُنا تنْبثِقُ الإشْكاليَّةُ التِي طُرِحَتْ حوْلَ أهمِّيَّةِ تَعليمِ هذِه الإستِراتِيجِيَّاتِ للمُتعلِّمِ وتحسِيسِه بأهمِّيتِها وبطُرُقِ استِخدامِها لهَذا قامتْ درَاسَاتٌ كثِيرةٌ مِنْ أجْلِ توْفيرِ صُورةٍ عامَّةٍ عَنِ الاستِخْدامِ النَّموذَجيِّ الفرْديِّ للاستِراتِيجيَّةِ لكلِّ مُتعلِّمٍ بدلَ وصْفِ الإسْتراتِيجيَّاتِ المُستَخدمَةِ منْ طرَفِ المُتعلِّمِ في مُهمَّةٍ لُغويَّةٍ مُحدَّدةٍ وذلكَ مِنْ أجْلِ توفيرِ تدْريبٍ عَلى الإسْتراتِيجياتِ يَرفعُ منْ مُستَوى المُتعلِّمِ ويُيَسِّرُ لَهُ تعلُّمَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ بشَكلٍ غيْرِ مُباشرٍ فتدْريبُهُ على استِخدامِ الإستراتيجِيَّاتِ يلْعبُ دَورًا مُهمًّا فِي تعزيزِ ذاتيَّةِ المُتعلِّمِ (التَّعلمُ الذَّاتيُّ) حيثُ يتحمَّلُ مسؤوليَّةَ تعلُّمِه (Ellis, 2007) مأخوذٌ منْ (Han, 2015)

تعلِيمُ الإستِراتِيجيَّاتُ يتأَثَّرُ بعوامِلَ مثلِ البيئةِ الصَّفِّيَّةِ حيثُ تُيسِّرُ هذه الأخِيرةُ تطْويرَ الإستِراتيجيَّاتُ بشكلٍ فعَّالٍ إذا كانَتْ تعْطِي فرصةً للمُتعلِّمينَ أنْ يُديرُوا تعلُّمَهُم وتشجِّعُهُم على تَقْييم أنفُسِهم واختَبارها وتُنْعِشُ المعرفَةَ الفوقَ-معرفيَّةٍ كمَا وصفَتْها Claudine Kirsh,2012)) وثمن على ذلكَ أوكسفورد بقَولهِ إنَّ الأطْفالَ يجِبُ أنْ يكُونوا في مَوقفٍ يُتاحُ لهُمْ تَطْبِيقُ فيهِ مَهارتِهمُ الجدِيدةَ في مَواقفَ جديدةٍ. وتتأثَّرُ بالمُعلِّم الذِي يُوفِّر تلْكَ البِيئةَ وتلكَ السِّياقاتِ ويُوفِّرُ كمُعلِّم للُّغةِ الأجْنَبيَّةِ اسْتراتِيجيَّاتٍ متَنوِّعةً تُناسِبُ الاحتياجاتِ والأسَاليبَ التَّعليميَّةَ الفرْديَّةَ لكلِّ مُتعلِّمٍ ولهَذا يَجِبُ عَلى المُتعلِّمِ أنْ يكُونَ واعيًا بنفسِه بهذِه الإستراتِيجيَّاتِ وأهمِّيتِهَا وكيفيَّةِ استِخْدامِها ويكُونُ لديْهِ قبْلَ كُلِّ شيءٍ نَوعٌ منَ الحساسيَّةِ لما يسْتخْدمُهُ متعلِّميه وينطلِقُ ممَّا لديْهِم حتَّى يضْمنَ فعاليَّةَ ما يُقدِّمُهُ مِنْ لغةٍ أجنَبيَّةٍ بكُلِّ مهَاراتِها.

ذكَرَ مجْموعةٌ منَ الباحثِينَ أنَّ التَّعليماتِ حوْلَ الإسْتراتيجيَّاتِ وتعلِيمِها يجِبُ أنْ يتَمَّ بخُطُواتٍ تدْريبيَّةٍ مُعينَةٍ (Kirsch، 2012):

- التَّحسيسُ أورفعُ الوعْيِ بالإسْتراتِيجيَّاتِ واستِخْدامِها.
- تقْديمُ وتمثيلُ الإستِراتيجيَّاتُ.
- التَّشجيعُ عَلى تقْييمِ فعاليَّةِ الإستِراتجيَّاتِ.
- مُراقَبةُ استِخدامِ الإسْتِراتِيجيَّاتِ.

يأتِي المُتعلِّمُ برصِيدٍ وخلفيَّةٍ منَ الخِبراتِ توَجّهُ تعامُلَهُم معَ المعلومَاتِ الجَديدةِ التِي يتلقَّوْنَها في الفَصْلِ، هذِه الخبْراتُ هي نقْطةُ الانْطلَاقِ للمُعلِّمين لتنْميةِ اسْتراتِيجيَّاتِ التَّعلُّم لدَى المُتعلِّمِ بشَكلٍ فعَّالٍ خاصَّةً إذا خَلقُوا بيئةً تعليميَّةً مُناسِبةً وجَذَّابَةً للتَّعلُّمِ وتُشجّعُ المُتعلمَ عَلى مَهاراتِ التَّفكِيرِ الفوْقِ المعْرفيِّ والاستِقلاليَّةِ والفُرصَةِ في وضْعِ خُططٍ لتعلُّمِه واختيَارِالإسْتراتِيجيَّاتِ التِي تُناسبُهُ والتفَكُّرِ في تَعلُّمِه لكِنَّ اخْتِيارَ الإستِراتِيجيَّاتِ يجبُ أنْ يَتمَّ منْ طرَفِ المُتعلِّمِ ولا تُفْرضَ منَ المُعلِّمِ حتَّى لوكَانَ يَظنُّ أنَّها مناسبَةٌ للمُتعلِّمِ

فدوْرُه أنْ يَعْرِضَها جمِيعَها عَلى المُتعلِّم ويُدرِّبَهُ عليْهَا.

ثانيًا: إستِرتيجيَّاتُ تعْليمِ اللُّغةِ:

دعَا Horwitz (1988) و Wenden (1991) المُعلِّمينَ إلى ضرُورةِ اكتِشافِ معتَقداتِ وتصَوُّراتِ مُتعلِّمِيهِمْ ثُمَّ ترْجمَتُها إلَى إستِراتِيجِيَّاتٍ تعْليميَّةٍ بهَدفِ جَعْلِ المتَعلِّمينَ يُقبلُونَ على تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ بشكلٍ تِلقائيٍّ وناجحٍ (Martinez, 1996)

إستِراتيجيَّاتُ تعليمِ اللُّغاتِ الأجنَبيَّةِ تنْطلِقُ منَ النَّظرياتِ اللُّغويَّةِ التِي تَتبَنَّى تعليمَ اللُّغاتِ الأجنبِيَّةِ فانبثقَتْ منْها ثلاثةُ اتِّجَاهاتٍ أساسيَّةٍ تُصنَّفُ تَحتَها عدةُ طُرقٍ أخْرَى والاتجَاهاتُ الثَّلاثةُ هي الطَّريقةُ البنْويةُ التَّركيبيَّةُ والطَّريقَةُ التَّقليديَّةُ (طَريقَةُ القَواعدِ والتَّرجَمةِ) والطَّريقَةُ التَّواصُليَّةِ وقد تنبثِقُ منَ الإدمَاجِ بيْنَ هذه الاتِّجاهاتِ أو الاخْتيارِ منْها مَا يُناسِبُ المُتعلِّمَ والأهْدافَ التَّعليميَّةَ.

وتنْقسمُ إستِرتِيجيَّاتُ اللغةِ حسَبَ بعضِ البحُوثِ والدِّراساتِ إلَى ثلاثةِ أنْواعٍ، إستِراتيجيَّاتُ التَّعلُّمِ وإستِراتيجيَّاتُ التَّواصُلِ وإستِراتِيجيَّاتُ الأداءِ لكنَّ البعضَ يرَى بأَنَّ إستراتيجيَّاتِ الأداءِ هيَ جُزءٌ منَ إستِراتيجيَّاتِ التَّواصُلِ.

ويُقصَدُ بإستِراتِيجيَّاتِ التَّعليمِ: "مجْموعَةُ تحرُّكاتِ المُعلِّمِ دَاخلَ الفصْلِ التِى تحَدُثُ بشكْلٍ منْتظِمٍ ومُتسلْسِلٍ وتهدِفُ لتحْقيقِ الأهدَافِ التَّدْريسيَّةِ المُعدَّةِ مُسْبقًا "

إذنْ فهِيَ الأنْشطَةُ والتَّمارِينُ والمهَامُّ التِي يقُومُ بِها المُعلمُ أويُوجِّهُ المُعلِّمُ المُتعَلِّمَ لَهَا ويُرشِدُه أثناءَ القيامِ بهَا أويقفُ موقفَ المُلاحظِ حسَبَ دوْرِه الذِي تُحدِّدُه النَّظريَّةُ اللُّغويَّةُ التِي يتبَنَّاها أوِ التِي فُرضِتْ عليْهِ في تَعليمِ اللُّغاتِ الأجْنبِيَّةِ وحصْرُ هذه الإستِراتيجيَّاتِ يكُونُ منْ قَبيلِ المُستَحيلِ فهِيَ مُتطوِّرةٌ ومتَجَدِّدةٌ خاصَّةً في ظلِّ تطوُّرِ البحُوثِ اللُّغويَّةِ واللِّسانيَّةِ وَاستِفادتِها منَ العُلومِ الأخْرَى كأبْحاثِ المُخِّ وأبحاثِ البَرْمجةِ اللُّغويَّةِ الحاسُوبيَّةِ وغيرِها، إضافةً إلى إبْداعاتِ المُعلِّمينَ المُخلِصينَ الأكْفَاءِ فِي الفُصولِ والإمكانيَّاتِ غيرِ المَحدُودةِ لتبَادُلِ الخبْراتِ عَبرَ وسائِلِ التَّواصُلِ ومنْتدَياتِ الإنترْنِت لكنْ يُمكِنُ حصْرُها حسَبَ المَبادئِ الأسَاسيَّةِ للنَّظرياتِ التِي أنتَجتْها أوْ حسَبَ كوْنِهَا مُتمَركِزَةً حَوْلَ المُعلِّمِ أوالمُتَعلِّمِ أوحسَبَ المَهارةِ اللُّغويَّةِ التِي تُعالِجُها وَغَيرُهَا مِنَ التَّصنِيفَاتِ الأُخْرَى، صُنِّفتِ الإستِراتيجيَّاتُ حسَبَ مكَوِّنَاتِها إلَى:

- الأهْدافِ التَّدْريسِيةِ
- التَّحَرُّكَاتِ التِى يقُومُ بِها المُعلِّمُ
- الأمْثلةِ والتَّدريباتِ والمسَائلِ المُستَخدَمةِ للوصُولِ إلى الأهْدافِ.
- الجَوِّ التَّعليميّ والتنْظيمِ الصَّفِّيّ للحِصَّةِ
- استِجاباتِ التَّلاميذِ

- كمَا قسَّمها حسبَ مسْتوَياتِ المُتعلِّمينَ (المبْتَدئِ والمُتوَسِّطِ والمُتقَدِّمِ)
- يُعنَى المُستَوى (المُبتدئُ) بتَعلُّم أساسِيَّاتِ اللُّغةِ واكتِسَابِ المَهارَاتِ الرَّئيسَةِ.
- يُعْنَى المُسْتَوى (المُتوَسِّطُ) بتَوظيفِ ما يتمُّ تعلُّمُهُ في المُستَوَى (المبْتَدئِ) وتوظِيفِه اتِّصَاليًّا بشَكلٍ جيّد.
- يُعنَى المُسْتَوى (المتقدّمُ) بالإتْقانِ، المُتمثِّلِ بالأداءِ اللُّغويّ المتَّسِمِ بالكفاءةِ والسُّرعَةِ المُناسِبَةِ.

سَتُحَاولُ الباحثَةُ في الأسْطُرِ التَّاليَةِ أنْ تعرِضَ بعْضَ الإستِراتِيجيَّاتِ حسَبَ النَّظريَّاتِ التِي انبَثقَتْ منْها عَلى شَكلِ جدْولٍ ليَسهُل المقارنةُ بينَها والتَّعليقُ عليهَا.

الطريقةُ	الإستراتيجيات
طريقةُ القواعدِ والتَّرجمَةِ	التعرُّفُ على القواعدِ-تحليلُ القواعد- تطبيقُها- حفظُ النُّصوص ونماذجُ الأفعالِ وقوائمُ المفرداتِ باللُّغتيْنِ الأمِّ والهدفِ- التَّرجمةُ من وإلى اللغةِ الهدفِ واللغَةِ الأمِّ- تدريبُ الخفيفِ على النُّطقِ.
الطريقةُ المباشرَةُ	قراءةُ الأدبيَّاتِ والإجابةُ على الأسئلةِ- التَّعليماتُ في الفصْلِ باللُّغة الهدفِ فقطْ- الحوارُ الشفويُّ عبر تبادلِ (سؤالٍ- جوابٍ) بين المُعلمِ والمتعلِّمينَ في مجموعاتٍ صغيرةٍ- تُدرَّسُ قواعدُ اللُّغةِ عنْ طريقِ الاستِقراءِ الاستنْتاجيّ وتعليمِ النُّطقِ الصَّحيحِ، تدْريسُ المفرداتِ المحسُوسةِ عبْرَ العرْضِ والأشياءِ والصُّورِ والمفرداتُ المجرَّدةُ تدرَّس عبرَ الأفكار.
الطريقة القائمَةُ على المُحتَوَى	استراتيجيَّاتُ التَّعلمِ التَّعاونيّ (جمعُ المعلوماتِ والتَّنظيمُ والتَّحليلُ والإحالةُ والتَّوقُّعُ والتَّقديرُ) استراتيجيَّةُ تنميَةِ مهاراتِ الحوارِ-استراتيجيَّةُ الصَّمتِ- استراتيجيَّةُ الرَّبطِ بيْنَ المفْرداتِ أو الدلالاتِ والمجسَّماتِ أو الأشياءِ – استراتيجيَّةُ حلِّ المشكِلاتِ.
طريقةُ التعلمِ الاجتماعيَّةِ	التَّرجمةُ- العملُ الجماعيُّ- تسجيلُ الحواراتِ- نسخُ الحواراتِ والكلامِ الذي سجَّلهُ – تحليلُ الجُملِ منْ أجلِ استِخدامِ المفْرداتِ والقواعدِ الصَّرفيَّة والنَّحْويَّة- التأمُّلُ والمُلاحظةُ- الاستِماعُ والحِوارُ الحُرُّ
طريقةُ القراءةِ	القراءةُ المُركَّزة لفقَراتٍ وموضوعاتٍ قصيرةٍ- أسئلةٌ كثيرةٌ حولَ دقائقِ محتوى الفقراتِ والموضُوعاتِ- القراءةُ الصَّامتةُ- حفظُ قوائمِ الكلماتِ الأكثر شيوعًا- القراءةُ الجهْريَّة.
الطريقةُ السَّمعيةِ الشفويَّةِ البصريَّةِ	حفظُ الحِواراتِ – تعْميقُ التَّدريبِ على الإستماعِ والمحادثةِ- ربْطُ المعانِي بالعُنصرِ المرئيّ مثل الصُّورةِ والرَّسمِ- التَّدريبُ على الأنْماطِ اللُّغويَّةِ – استِخدامُ الأنْماطِ الأصليَّةِ لأصْحابِ اللُّغةِ الهَدفِ في السِّياقِ الحَياتيّ والمَواضِيعِ الواقعيَّةِ والتَّعابِيرِ الاصْطِلاحيَّةِ – الاستِظْهارُ- التَّعزيزُ والمكافأةُ- تقسيمُ الأنماطِ اللغويَّةِ واحدةً تلوَ الأخْرى وإضافةُ كلماتٍ جديدةٍ وتقديمُ النَّمط اللغويّ الجَديدِ باستِخْدامِ الكلِماتِ القدِيمةِ.
طريقةُ اللغةِ الكليَّةِ أو التواصُلُ الطبيعيُّ	استراتيجيَّةُ الإستِماعِ- تعلُّمُ اللُّغةِ شفهيًّا – تعليمُ استِخدَامِ اللغَة للتَّعبيرِ عنِ الأفكارِ والمشاعرِ والإتِّجاهاتِ- الأنشِطةِ التَّواصُليَّةِ بني الأزواجِ والجَماعاتِ – التَّغذيةُ الرَّاجعةُ والتَّعليقُ على الأداءِ اللُّغويّ- المُدخلاتُ المفْهومةُ- التَّركيزُ على الأشْياءِ والصُّورُ- التدرج في الأسئلةِ منَ الجوابِ بنعمْ لا إلى الجوابِ بكلمةٍ

الطريقةُ	الإستراتيجيات
	واحدةٍ ثمَّ الجواب بكلماتٍ سمِعها من المُعلمِ - حواراتٌ سِياقيَّةٌ ذاتُ معْنًى.
الطَّريقةُ المُعجميَّةُ	استِخدامُ القاموسِ- القراءة باللغةِ الهدفِ- تشجيعُ المتعلمِ على التَّنبُّؤِ بالمعْنى- ملاحظةُ النَّماذج اللغويَّةِ- عقدُ مقارناتٍ بينَ اللغةِ الأمِّ واللُّغةِ الهدفِ لكن ليس عنْ طريقِ المفْرداتِ بل عن طريقِ نماذجَ وقطَعٍ لغويَّةٍ- تدريسُ المفرداتِ في سياقاتٍ حقيقيَّةٍ واقعيَّة
الاستِجابةُ الفسيولوجيَّة العامَّةُ	استخدامُ أفعال الأمرِ لمُطالبة المُتعلمين بالقيامِ بأفعال معيَّنة بشكلٍ مفردٍ أو في جُملةٍ كاملةٍ تكونُ فيها قواعدُ اللُّغةِ ظاهرةً - استخْدامُ صيغِ الاستِفهامِ، يقومُ المُعلمُ بالإجَابةِ والتَّساؤُلِ- التَّدريباتُ المكثَّفةُ خاصَّة الشَّفويَّة- الحوار- لعبُ الأدوار في سيايقاتٍ حقيقيةً وواقعيَّةٍ – شريحةُ العُروضِ- الكتابةُ والقراءةُ لتدعيمِ المفرداتِ والبُنَى اللغويَّةِ- الحركَةُ والاسْتِماعُ- تقدِيمُ القواعِد أثناءَ اللَّعبِ.
الذَّكاءاتُ المُتعَدِّدةُ	التَّخطِيطُ لموضُوعٍ أو هدفٍ واحدٍ لكنْ بأنشِطةٍ مخْتلفةٍ تُناسبُ كلَّ واحدةٍ منْها نوعًا معيَّنا منَ ذَكاءٍ منَ الذكاءات التِّسعةِ لجاردنر
التَّعلُّمُ القائمُ على المشاريعِ	تعليمُ اللغةِ عنْ طريقِ البحْثِ والإستِقصاءِ والإستِكشافِ في مواضِيعَ حقيقيَّةٍ وواقعيَّةٍ عنْ طريقِ المشَاريعِ التَّعليميَّةِ- طرحُ سؤالٍ أو موضُوعٍ غنيٍّ وواقعيٍّ ويُوصِلُ بحياةِ المُتعلِّمين- استِخدامٌ حقيقيٌّ واقعيٌّ للتكنُولوجْيا – تَيسيرُ التَّعلمِ المُوجَّه منْ طرَفِ المُتعلِّمِ- تيير التعاون بين الأقران- تَحدْيدُ المَخارجِ وتحْديدُ موعدِ التَّسليمِ
الطَّريقةُ التواصُليَّةِ	استراتيجيَّةُ السناداتِ التعليميَّةِ-Scaffolding- استراتيجيَّة " أستطيعُ أنْ أفعلَ"- استراتيجيَّةُ التقْييم الذَّاتيّ-التَّعلم الذاتي- الصفُّ المَقلوبُ- إعادةُ التكْوينُ- التَّكرارُ- تقييمياتُ الفَهْمِ comprehension checks-التفاعلُ بينَ المُتعلمِينَ عنْ طريقِ شخْصَنةِ الأنشطة وإعْطاءُ المُتعلِّمينَ حرية إختيارِ الأسْئلةِ والأجْوبةِ- الاستِجواباتُ- تبادلُ المْعلوماتُ ذاتِ المَعنَى- الأنْشطةِ القائِمةِ على المَشاريعِ- استِخْدامُ المَوادّ التَّعليميَّةُ الأصليَّة (مجَلاتُ-إعْلانَاتِ- صُحف..) - مهمَّاتٌ ذاتُ أساسٍ تواصُليٍّ- تَحليلُ الأخْطاءِ- تَمثيلُ النَّمَاذجِ اللغَويَّةِ.

جدول رقم (2): يبين طرق واستراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية

حاولتِ الباحثةُ تجْميعَ عددٍ منَ الإستراتِيجيَّاتِ التَّابعةِ لبعضِ المَدارسِ والنَّظرياتِ اللُّغويَّةِ الخَاصَّةِ بتَعلِيمِ اللُّغاتِ الأجْنبيَّةِ، إذَا ألقَيْنا نظْرةً علَى هَذه الإسْتِراتيجِياتِ نجِدُ أنَّها لا تتَناقضُ معَ بعضِها البَعْضِ بل تكَمِّلُ بعضَها البعضَ بلْ وأحيَانا تتَكرَّرُ بعضُ الإستِراتيجيَّاتِ أَيْ لأكثرَ منْ مدرسةٍ لغويَّةٍ وبما أنَّ المواقِفَ التَّعليميَّةَ هي فِي الحقِيقيةِ مَواقِفُ معقَّدةٌ لتَداخُلِ مكوّناتِها ولخضُوع تلْكَ العنَاصرِ لتأثيراتٍ غيرِ متَناهيَةٍ فإنَّ الطَّريقةَ المُثْلى في التَّعامُلِ معَ هذِه الإستِراتِيجيَّاتِ والاستِفادةِ منْها هِي الدَّمْجُ بينَها في المَوقِفِ التعليميّ الواحِدِ وليسَ فقطْ انتِقَاءَ بعضِها وتركَ البعضِ (المدْخلُ الانتقائِيُّ) وهذا ما يُسمَّى بمدخَلِ الدمْجِ في تَعليمِ اللُّغاتِ الأجنَبيَّةِ ويقُومُ هَذا المدخَلُ علَى مبدأِ أنَّ المتعلِّمينَ هُمْ أناسٌ يمتلكُونَ ذكاءاتٍ متعدِّدةً وأساليبَ تعلُّمٍ

مختلفةً ويستخدمُونَ حواسَّهُم بشكلٍ مُختلفٍ كما أنَّ أهدافَهُم التَّعليميَّةَ مُختلفَةٌ وخلفيَّاتِهمُ الاجتماعيَّةَ مختلفةٌ هي الأخْرى، هذا مِنْ جهةٍ ومن جهةٍ أخرَى فاللُّغةُ هيَ كائنٌ بالغُ التَّعقيدِ ومتَعدِّدُ المكَوّناتِ والمستَوياتِ والمَهارتِ وتفاعُلُ المُتعلِّمينَ واللغَةَ يسْتَوْجبُ استِخدامَ مداخلَ مختلفةٍ والدَّمجَ بينَها. إنَّ مدخلَ الدمْجِ يستوجبُ منَ المعلِّمِ أنْ يكُونَ مُستَوعبًا لكلّ تلكَ المَداخلِ وفَاهمًا لشَخْصيَّاتِ متعلِّميهِ والأهمُّ منْ ذلكَ يَكُونُ حساسًا وسريعَ البديهةِ لمَا يتطلَّبُهُ مَوقفٌ تعليمِيٌّ بعينِه أو ما يَستدْعِيه سُلوكٌ تعليميٌّ معيَّنٌ منْ ردِّ فعلٍ تَربويّ، منْ بيْنِ أمثلةٍ الدَّمْجِ التِي اتَّبعَها مُعلِّمواللُّغاتِ الأجنَبيَّةِ، الدمْجُ بيْنَ طريقةِ الاستِجابةِ الكليَّةِ الكامِلةِ والطُّرقِ القائِمةِ على أبحَاثِ الدّمَاغِ، كما تُتَّبعُ الطُّرقُ المعرفيَّةُ التِي تعتَمدُ عَلى اكتِسَابِ البُنَى النَّحويَّةِ والصَّرفيَةِ بتطْبيقاتٍ ذاتِ معْنًى وتُدْمَجُ الأنشِطةُ القائمةُ على المشَاريعِ معَ مدْخلِ القَواعِدِ والتَّرجَمةِ وكذلِكَ المَدْخلُ الذِي يعْتمِدُ عَلى البَدْءِ بالاسْتجَابَةِ الفِسْيُولوجيَّةِ الكَامِلةِ عنْ طريقِ القَصَصِ إلى غيْرِ ذلكَ.

• الْعَوَامِلُ النَّفْسِيَّةُ فِي تَعلُّمِ اللُّغَةِ الأجنَبيَّةِ:

تعلُّمُ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ هُوعمليَّةٌ دينَاميَّةٌ تتَعرَّضُ للتَّغْيير باسْتِمرارٍ ويَستمِرُّ نَشاطُهَا بَينَ الخُمولِ والحَيَويَّةِ لأنَّهَا عمليَّةٌ يُشاركُ في كينونَتِها فاعلُون عِدَّةٌ والذِينَ هم بدوْرهِمْ دائِمُو التَّغْيُروالتَّطَوُّرِ، تخْضَعُ هَذه العمليَّةُ لتفاعُلِ المُعلِّمِ والمتعلِّمِ وأقْرَانِ المُتعلِّمِ والمَوادِّ التَّعليميَّةِ والبيئَةِ التَّعليميَّةِ بالإضَافَةِ إلَى عَوامِلَ خارجِيَّة أخْرَى.

يُعتبَرُ البُعْدُ النَّفسيُّ في عمليَّةِ تعلُّمِ واكتِسابِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ منَ الأبعادِ الأساسيَّةِ لأنَّهُ منَ العُمْقِ والشُّمُولِ بِحيْثُ يخُصُّ كُلَّ فاعلٍ منَ الفاعِلينِ السَّابقي الذِّكْرِ خاصَّةً المُتعلِّمَ باعتبارِهِ مِحْورَ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ، في هذا الجُزْءِ منَ البَحْثِ سنُركِّزُ بشَكلٍ كبيرٍعَلَى المُحتَوى الانْفِعاليّ للبُعدِ النَّفسيّ في تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنبيّةِ واكتِسَابِهَا.

حسَبَ الدِّراساتِ المُطَّلعِ عليهَا هناكَ نوْعٌ منَ الإهْمالِ للجانبِ الانْفِعاليّ لعَمليَّةِ تعَلُّمِ اللُّغةِ الأجنبِيَّةِ رغْمِ أنَّ "المُكوّنَ الانْفعاليَّ يُسَاهمُ بشكلٍ أكبَرَفي تعلُّمِ اللُّغةِ منَ المَهاراتِ المَعْرفيَّةِ" حسَبَ ما ذكَرهُ سترين (Stren,1985) (Purdie, 2010)وأنَّ نجَاحَ عَمليَّةِ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ مرهُونٌ بنَوعيَّةِ المكَوّناتِ الانْفعاليَّةِ مثلَ القيمِ والمُيولِ والدَّافعيَّةِ والاتّجاهِ والسِّماتِ الشَّخْصيَّةِ والاهتِمامَاتِ والتَّوقُّعاتِ إلَى غَيْرِ ذلِكَ منْ مكوّناتِ الانْفعاليَّةِ الخَاصَّةِ بالعمليَّةِ التَّعليميَّةِ برُمَّتِها وبالفَاعِلينَ فيهَا حيْثُ أنَّها تُؤثِّرعلَى ثقةِ المُتعلِّمِ وصُورةِ الذَّاتِ وكفايَتِها ومنْ ثَمَّ الأداءِ التَّعليميّ للمُتعلِّمِ.

مُعلِّمُ اللُّغاتِ الأجْنَبيَّةِ:

هنَاكَ مجْموعةٌ منَ الأدبيَّاتِ التِي تَعتبِرُأنَّ التَّدريسَ ليسَ مِهْنةً لكنَّهُ نَشاطٌ إبداعيٌّ يأتِي بشَكْلٍ طبيعيّ

لبعْضِ الأفْرادِ في حينِ ينْعدِمُ في البَعْضُ الآخَرُ ومنْ ثَمَّ فالمُعلِّمُ الجيّدُ ليسَ الذِي دُرّبَ أكادِيميًّا بشكلٍ جيّدٍ لكنَّ المُعلِّمَ " يُوجدُ found"(Sace, 2018)

هذِه النظْرةُ تحكُمُ بشَكلٍ أو بآخَرَ في مجالِ التَّدْرِيسِ والتَّعليمِ بصفةٍ عامَّةٍ، فالأصْلُ في المُعلِّمِ أنْ يُولدَ بهَذِه المَوْهبةِ وتتَملَّكُهُ الرَّغْبةُ الشَّديدَةُ في تَعلِيمِ الغَيْرِ والشَّغفِ بنقْلِ معْلومَاتِه في المَجالِ إلى المُتعلِّمِ وهذا الوقُودُ الذِي يجْعلُ عندَهُ الإقْبالَ على تعلُّمِ كلِّ جديدٍ في مَجالِ التَّعليمِ بشكلٍ غيرِ رسْميٍّ والإبداعَ داخلَ الفصْلِ في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ برُمَّتِها فالإبْداعُ والتَّميُّزُالمِهنيُّ لدَى المُعلِّمِ هُو فِي العُمومِ تكْوينُ فطريٌّ بطبيعَتِه أكثرَمنْ أيِّ شيءٍ آخَرَ.

إذنْ فالمُعلِّمُ هوعبارةٌ عَنْ فَرْدٍ ذُو مَوْهِبةٍ يَسْعَى إلى صَقْلِها أكاديميًّا وعلميًّا وصَفهُ الجاحظُ بأنَّه "أبلغُ النَّاسِ لسانًا، وأجودُهُم بيانًا وأدَقُّهُم فِطْنَةً، وأبعدُهُم رؤيةً، لو نَاطَقَ طفْلًا أو نَاغَى صبيًّا، لتَوخَّى حكايةَ مقاديرِعقولِ الصِّبْيانِ، والشَّبَهَ لمخارِجِ كلامِهِمْ، وكانَ لا يجِدُ بدًّا من أنْ ينْصرفَ عنْ كلِّ ما فضَّلهُ اللهُ بِه بالمعرفةِ الشَّريفةِ، والألفَاظِ الكَريمَةِ". (الجاحظ، الرسائل)

إنَّ وصْفَ الجاحظِ للمُعلِّمِ يجْمعُ بيْنَ الموْهبَةِ والسِّماتِ الشَّخْصيَّةِ والمبادئِ التربويَّةِ الحديثَةِ مثلَ مُراعَاةِ الفُروقِ الفَرْديَّةِ والتَّمكُّنِ منَ المَادةِ العلميَّةِ التِي يدرِّسُها ويَنقلُها إلى المُتعلِّمِ، وهذا مايُؤكِّدُ أنَّ الموهبةَ بدُونِ صَقْلٍ قد لا تؤدِّي النتِيجةَ المَرغُوبةَ لتطْويرِ تلكَ المَوهبةِ عبْرَالدِّراسةِ وتَمثُّلُ معاييرَمدْروسَةً تُؤهِّلُ المُعلِّمَ أنْ يُمارِسُ وظيفتَهُ على أحْسَنِ ما يكُونُ ويُحقِّقُ الأهدَافَ التَّعليميَّةَ المُتوخَّاةَ.

لتأسيسِ مُعلِّمٍ صالحٍ لتعليمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ يجِبُ أنْ يختَارَ مُعلِّمًا لهُ موْهبَةٌ ومِنْ ثَمَّ يُخضِعُهُ لتَدْريبَاتٍ تُغطِّي عدَّةَ مُستوَيَاتٍ مِهنِيَّةٍ وتَربويَّةٍ وشخْصيَّةٍ، فِي هذا الإطَارِ ظَهَرتْ عبْرَ أنْحاءِ العالمِ معاييرُ تؤسِّسُ لمِهنَةِ المُعلِّمِ ولمْ يَخْلُ مجالُ تعليمِ اللُّغاتِ مِنْ مجهوداتٍ لتَحدِيدِ تلكَ المَعاييرِ ونعرِضُ هُنا لبعْضِ المَعاييرِ الدُّوليَّةِ كمَعاييرِ الاتِّحادِ العالميِّ لتعليمِ اللُّغةِ الإنْجليزيَّةِ لغيرِ النَّاطقينَ بِها TESOL ومعاييرِ المَجلسِ الوَطنيِّ الأمْريكيِّ لتعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ أكتفل ACTFL والمعَاييرِ المهنيَّةِ لتدريسِ اللُّغاتِ والثقافاتِ بحسَبِ المَعاييرِ الإسْتراليَّةِ AFMLTA والْمعاييرِ المِهنِيَّةِ للمُدرِّسِ في جمهوريَّةِ مصْرَ العربيَّةِ ونفْسِه في المَملكةِ الأرْدُنيَّةِ الهاشميَّةِ (عمشة، 2015) إضافةً إلى المَعاييرِ الإنْدونُسيَّةِ.

في جنُوبِ أفْريقيَا وضَعَ المجلسُ الجنُوبُ الأفريقيِّ للمُعلِّمينَ SACE معَايِيرَ التَّعليمِ المِهنيَّةِ PTSs وركَّزَ مُجْملَهُ عَلى 10 نقاطٍ (Sace, 2018)

1- التَّدريسُ يقُومُ عَلى التِزامٍ أخْلاقيٍّ نحْوَ التَّعلمِ ورفاهيَةِ المُتعلِّمينَ:

يُؤمِنُ المُعلمُ بقُدراتِ المُتعلِّمِ ويفهَمُ التَّحدِّياتِ التِي تواجِهُهُم وأُسَرَهُم وتأثيرَاتِها على التَّحصِيلِ الدِّراسيِّ كمَا يحترمُ هُويَّتَهُم بمخْتلفِ أنواعِها.

2- يتَعاونُ المُعلِّمُ معَ الآخِرينَ لدعْمِ التَّعليمِ والتَّطْويرِ المِهَنيّ:

و يختَصُّ هذا الجَانبُ بسُلوكِ المُعلِّمِ الذِي يجبُ عليْهِ أنْ يكتسِبَ بِه احترامَ المُجتَمعِ ويُحافِظَ على كَرامَةِ المِهْنةِ، كمَا يَصِفُ هَذا المِعْيارُ المُعلِّمَ بأنَّهُ يدْعَمُ المُعلِّمينَ الجُدُدَ والمُتعلِّمينَ وقبلَهُمْ نفسَهُ بالتَّطويرِالمِهَنيّ الذِي تُوفِّرُهُ المؤَسَّساتُ المختصَّةُ.

3- يَدْعمُ المُعلِّمُ العدَالةَ الاجتمَاعيَّةَ وإصْلاحَ نِظَامِ اللَّاعدالةِ في مؤسَّسَتِهم ومجتَمعِهمْ وإلى أوْسَعِ منْ ذلِكَ:

يتأكَّدُ المُعلِّمُ بأنَّ المُتعلمِينَ يُمنَحُونَ فُرصًا متساويَةً في الوصُولِ إلى المصَادرِ وكذلكَ يُناهِضُ أيَّةَ قوَانِينَ جائِرةً لا تكفُلُ العدالَةَ في التعْليمِ.

4- يتطلَّبُ التَّعليمُ بيئَةً آمنةً ومداراةً بشكلٍ جيّدٍ تحتَ شرُوطٍ معقولةٍ:

وذلكَ منْ خلالِ الالتِزامِ بالتَّواجُدِ في الفَصْلِ فِي الوقْتِ واستِغلالِ وقتِ الحِصَّةِ لتحْقيقِ أهْدَافِ التَّعليمِ والتَّعلُّمِ مَعَ تطْبِيقِ قواعِدِ عَادلةٍ مِنْ أجْلِ الإدارةِ السَّليمةِ للفصْلِ.

5- المُعلِّمُ مُرْتَبطٌ بشَكْلٍ أسَاسِيّ بالفَهْمِ العامّ للمُعلِّمينَ للمادَّةِ التِي يدرّسُونَها:

يفْهمُ المعلِّمُ المَادَّةَ كإطارٍ مَعْرفيّ تترَابطُ فيهِ المَفاهيمُ معَ بعضِها وهذِه المعرفةُ يمكِنُ أنْ تفسّرَ وتخاطِبَ القضَايا العصْريَّةَ كَما يفهَمُ كيفَ يُعالجُ المُتعلِّمُ هَذِه المَعْرفةَ وكيفَ يقدّمُهَا.

6- يقُومُ المعلِّمُ عنْ تَروٍّ باخْتياراتٍ تخصُّ تعليمَهُ ممَّا يُحقِّقُ الأهْدافَ التَّعليميَّةَ للمُتعلِّمينَ:

يأخُذُ المُعلِّمُ في الاعتِبارِ في اخْتِيارِالإسْتراتِيجِيَّاتِ التعْليميَّةِ نُمُوَّ وتَطوُّرَالمُتعلِّمِ وتكُونُ لهُ القُدْرةُ عَلى تقْدِيمِ المعْلومَاتِ حوْلَ تصْميمِ وإيصَالِ وتقْيِيمِ الدَّرْسِ لنفْسِه وللآخَرِينَ إضافَةً إلى القُدْرةِ عَلى التَّأمُّلِ الانْعكَاسِيّ.

7- يَعتَقدُ المُعلِّمُ بالدَّوْرِالمُهِمّ الذِي تلْعَبُهُ اللُّغَةُ فِي التَّعليمِ والتَّعلُّمِ:

يخْلقُ المُعلِّمُ فُرصًا منْ أجلِ تطوِيرِ مفْرداتِ المُتعلِّمِ حتَّى يتَمكَّنَ مِن لغَةِ التَّعلُّمِ والتَّعليمِ، وفُرصًا أخْرَى للقراءةِ والتَّفسِيرِ والاستِجابةِ لمختلفِ أنْواعِ الكتَاباتِ والرُّسومِ والنُّصُوصِ البصَريَّةِ ومنْ ثَمَّ يساعِدُهم على خلْقِ أساسٍ قويّ في مهاراتِ اللُّغةِ والحِسابِ.

8- المُعلِّمُ قادرٌعلى التَّخْطِيطِ لسِلْسلةِ مِنْ تجاربِ التَّعلُّمِ:

حيثُ إنَّه يستَخدمُ المنْهاجَ الوطنيَّ ليُحدِّدَ ما يجبُ أنْ يعرفَهُ المُتعلِّمُ ويفعلَهُ، ويستخدِمُ معرفتَهُ بمادَّتِه

العلميَّةِ لفهْمِ أهمِّيَةِ الأفْكارِ التِي تُبنَى عبْرَ سنَواتِ التَّعلُّمِ.

9- يُدْرِكُ المُعلِّمُ إمكانيَّةَ تطْبِيقِ طُرقِ التَّعلِيمِ بفعاليَّةٍ:

عبرَالقُدْرةِ على إيصَالِ محتَوَى المنْهاجِ للمُتعلِّمينَ ودعمِهِم للتمكُّنِ منهُ وللتَّغلُّبِ على المَصَاعبِ التِي يواجهُونَها وإثارةِ فضُولهم حولَهُ معَ تطْويرِ مصَادرَ ومَوادَّ تعليميَّةٍ مناسِبةٍ.

10- التَّعْلِيمُ يتَضَمَّنُ المُرَاقبةَ وتقْييمَ التَّعلُّمِ:

يَستخْدمُ المُعلِّمُ الاختِباراتِ مِنْ أجْلِ أنْ يُظْهِرَ المُتَعلمُ ما تَعلَّمهُ وما يُمكنُهُ عملُه ويُصاحبُ ذلكَ بالتَّغذيةِ الرَّاجعةِ وتحليلِ أخطَاءِ المُتعلِّمينَ مع ضَرورةِ إعْدادِ وتقدِيمِ تقاريرَحوْلَ المُتعلِّمِ وتحْصيلِهِ الدِّراسيّ.

هذِه المَعاييرُ كُتِبتْ للمُعلِّمينَ بصفةٍ عامَّةٍ، ولم تخُصَّ مُعلِّمَ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ أو الإضَافيَّةِ كما تُسمِّيها الوَزارةُ الوَصِيَّةُ لكنَّ هيئةَ " ميثاقُ سياسَةِ تقييمِ المنْهاجِ" CAPS قدَّمَتْ دليلًا لمعلِّمي اللُّغاتِ الإضافيَّةِ الأُولى والثَّانيةِ لجَميعِ المَراحِلِ الدِّراسيَّةِ، فصَّلتْ للمُعلِّم كيفَ وماذَا ولماذا يُدرِّسُ اللُّغاتِ الإضَافيَّةَ ويحتَوي الدَّليلُ على الموارِدِ والمصَادرِ التَعلِيميةِ ومُخَطَّطاتِ الدُّروسِ ومقتَرحاتٍ للتَّقييمِ الرَّسْمِيّ وغيرِ الرَّسميّ وكذلك المفاهيمُ والمحتَوى والمَهاراتُ لكلِّ فترةٍ زمنيَّةٍ (ترم) ولكُلِّ صفِّ دراسيٍّ وكذلك المَواضيعُ أوالوحَداتُ التي يجبُ أنْ تُدرَّسَ (department, 2016)، إلا أنَّ هذَا الدليلَ لاقَى انتِقاداتٍ كثيرةً حيثُ اتُّهِمَ بِأنَّهُ لم يُقدِّمْ أساسًا نظريًّا بيداغوجيًّا واضِحًا مع أنَّه يتَوقَّعُ منَ المُعلِّمينَ كفاءةً وأداءًا عاليًا في اللُّغةِ الإضافيَّةِ ممَّا يُصَعِّبُ الأمْرَعلى مُعلِّمِي اللُّغاتِ الإضَافيَّةِ حيْثُ أكَّدَتِ الدِّراسَاتُ أنَّ هَؤلاءِ المُعلِّمينَ يجدُونَ صُعوبةً في تَطْبيقِ المنْهَاجِ المُعْطَى لهُمْ كمَا هُو مُفَصَّلٌ فِي الدَّليلِ وأنَّهُمْ غيرُ متمكِّنينَ مِنَ المَادَّةِ التِي يُدرِّسُونَها ومِنَ المَصَادرِ والمَوادِّ التَّعليميَّةِ ويعُودُ ذلِكَ في تقْديرِ أبْحاثٍ أخْرَى أنَّ المُعلِّمينَ يفتَقرُونَ للتَّكْوينِ في اللُّغاتِ الإضَافيَّةِ بسَبب التأخِيرِ في إدْخالِ اللُّغةِ الإضَافيَّةِ كمَادَّةٍ في مِيثَاقِ سياسيَّةِ اللُّغةِ في التَّربيَةِ LiEP.

يَصِفُ الدَّليلُ المُعلِّمَ بأنَّ لَهُ إرَادةً ومَقْدِرةً علَى التَّأمُّلِ الانْعِكاسِيّ وأنَّ دَوْرَهُ بأنْ يرْفعَ مستَوَى الطَّالبِ إلى مُستَوَى النَّصِّ ويَتوقَّعُ منهُ مُستَوًى عاليًا منَ التَّغذيةِ الرَّاجعَةِ باعتبارِهِ قلبَ التَّقيْيمِ الجيّدِ وأنْ يمْتلِكَ المُحْتوَى المعْرِفيَّ والمَفَاهيميَّ والبَيداغوجيَّ الضَّروريَّ للتَّعليمِ الفَعَّالِ ويُساعِدُ المُتعلِّمَ في صِناعةِ القَراراتِ وإسْتراتِيجيَّاتِ التَّعلُّمِ.

ما سبَقَ كانَ نبْذةً مختصَرةً عنْ معاييرِالمُعلِّمِ في جنُوبِ أفْريقْيا وتَوصِيفٍ لمِهنةِ معلِّمِ اللغاتِ الإضافيَّةِ من خلالِ الدَّليلِ الذِي قدمتْهُ هيئةُ " الكابس CAPS" لكنْ عندَ تأمُّلِ هَذه النُّبذةِ لا تبدُو ,Sace)

(2018مختلفةً بشكلٍ أوبآخَرَعنِ المَعاييرالعَالميَّةِ التِي ذُكِرتْ أسمَاؤُها سَلفًا والتِي يُمكِنُ اختصَارُها فِي مواصفاتٍ اتَّفقتْ عليهَا تلكَ المَعَاييرُعَبْرَالفِئاتِ التَّاليَّةِ:

1- مَعاييرُ شخْصيَّةٌ.
2- مَعاييرُ مِهنيَّةٌ.
3- مَعاييرُ التَّمكُّنِ منَ اللُّغةِ الهَدفِ وعُلومِها ومُكوّناتِها.
4- معَاييرُ التَّمكُّنِ الأكاديميّ والبيداغوجيّ ونظَريَّاتِ التَّعلمِ والتَّعليمِ ونظَريَّاتِ اكتِسابِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ وتطْبِيقاتِها التَّربويَّةِ.
5- المَعاييرُالثَّقافيَّةُ والأدبِيَّةُ بهَدفِ دَمجِ العُلومِ الأخْرَى.
6- مَعاييرُالتَّخْطيطِ وإدارةُ المُحتَوى وإدارةُ الصَّفِّ.
7- مَعاييرُالتَّقْويمِ للمُتعلِّمِينَ والتَّأمُّلِ الانْعكاسِيّ.
8- فنياتُ واستِراتِيجيَّاتُ التَّعليمِ.

وفي تلْخيصٍ مُحكَمٍ وبعْدَ دراساتٍ عدَّةٍ وخبْرةٍ في المَجالِ ذكَرخالِد أبوعمْشة مَجَالاتِ معاييرِمُعلِّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ في سِتَّةِ مجَالاتٍ (عمشة، 2015):

1- معيارُاللُّغةِ واللُّغويَّاتِ
2- مِعيارُالأدبِ والثَّقافةِ
3- خَصائِصُ الشَّخصيَّةِ
4- الأدَبُ والثَّقافةُ
5- التنميَةُ المِهنيَّةُ
6- التَّقْويمُ

عرضَتِ الباحثةُ أهمَّ المعايير الدَّوليَّةِ لمُعلِّمي اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ أوالإضافيَّةِ على حسَبِ المُسمَّياتِ المُستَخدَمَةِ في البلَدِ. هذا البحثُ يُركِّزُ على اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ أولُغةٍ إضافيَّةٍ ثالثةٍ حسَبَ وضْعِها في جنُوبِ أفريقْيَا منْ ثَمَّ سيتمُّ التَّركيزُ على مُعلِّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ، فاللُّغةُ العربيَّةُ تختلفُ عنِ اللُّغاتِ الأُخرَى ومعلِّمُ اللُّغةِ العربيَّةِ يختلِفُ عنْ معلِّمِ لُغةٍ أجنبيَّةٍ فهُو يَحْملُ هُويَّةً وثقافةً تلك اللُّغةِ خاصَّةً عندَما يكُونُ منْ أهلِ تلكَ اللُّغةِ، فشخصيَّتُهُ وسلُوكُهُ داخلَ أوْخارجَ الفصْلِ تحْملُ في طيَّاتِها ثقافةَ اللُّغةِ التِي يُدرّسُها حتَّى لوكانَ المُعلِّمُ ليْسَ منْ أهلِ اللُّغةِ الهدفِ، فالارتِباطُ الذِي يخلقُهُ المُتعلِّمُ خاصَّةً الأطْفالَ بينَ اللُّغةِ الهدفِ والمُعلِّمِ الذِي يعلِّمُها، فمنَ المُتعارَفِ عليه أنَّ حبَّ المُتعلِّمِ للمادَّةِ أو كُرْهَهُ لها يُؤثِّرُعليْهِ وبشَكْلٍ كَبيرٍ شخْصيَّةُ

المُدرّسِ وعلاقتُهُ مع المُتعلّمينَ لهذا فمُعلّمُ العربيَّةِ هو رسُولُ الثَّقافةِ العربيَّةِ ولكلّ ما تحمِلهُ هذِه اللُّغةُ منْ قُدسيَّةِ بسببِ ارتِباطِهما بالقرآنِ والإسْلامِ مهْما اختلفَتْ أهدافُ تعلُّمِها، فمُتعلّمُها حتَّى لو لمْ يَكنْ غرَضُهُ منْ تعلُّمِها دينيًّا فإنَّهُ سيَصْطَدمُ بشَكلٍ أو بآخَرَ بالموْرُوثِ الدّينيّ المشْحُونةِ بهِ هذِه اللُّغةُ والمُتشبّعةُ بِه، وقدْ يُصبِحُ مُعلّمُ اللُّغةِ العربيَّةِ داعيًا إلى الإسْلامِ حتَّى وإنْ لمْ يُخطّطْ لذلكَ.

إذنْ فَمُعلّمُ اللُّغةِ العربيَّةِ خاصَّةً إذا كانَ مُسلمَ الدّيانةِ يَحمِلُ عِبئًا غيرَ الذِي يحْمِلهُ غيرُهُ منْ مُعلّمِي اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ الأخْرَى، فاللُّغاتُ الأُخرَى المُتداوَلَةُ الآنَ والمشْهورةُ حاليًا ليسَ لهَا ذلكَ الارتِباطُ بكتابٍ مُقدَّسٍ ماعدا العبريَّةَ على حدّ علمِ الباحثةِ.

مُعلّمُ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ يختلِفُ أيضًا عنْ مُعلّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أمّ" فهُو لن يتواصَلَ معَ متعلّمينَ ألِفوا اللُّغةَ العربيَّةَ وتعامَلُوا معَ حرُوفِها وبِنْياتِها النَّحْويَةِ بل سيكُونُ تواصُلُه في حُجْرةِ الدَّرْسِ وإمَّا معَ مُتعلّمينَ خَلَتْ أذهَانُهُمْ منْ كلّ معْرفةٍ مُسبَقةٍ باللُّغةِ وإمَّا معَ مُتعلّمينَ لازالتْ ألسنَتُهم وأنَاملُهم تتلمَّسُ النُّطقَ السَّليمَ والكتَابةَ الصَّحيحةَ" (حماموشي، 2015) لهذا يجبُ أنْ يكُونَ ذا بصِيرةٍ وصبْرٍ ودأبٍ، عطُوفًا على المُتعلّمينَ مُتعاطِفًا معَهُمْ مُتواضِعًا لهُم، مُحترِمًا ومتفَهّمًا لثقَافتِهمْ ولتنوُّعِهمُ العِرْقيّ والفُرُوقِ بينَهُمْ، رحيمًا بهِمْ ودافعًا لهم للتَّطَوُّرِ والنُّمُوّ ويُساعِدُهُمْ على رسْمِ أهدافِهم والوصُولِ إليْها كمَا في قَولٍ نُسِبَ للجاحِظِ عن المُعلّمِ" مُعلّمو صبيانٍ تصَابَوْا حتَّى تعلَّمْنا وتَصاغَرُوا حتَّى كبُرْنا فكَبرْنا بأعْيُنِنا".

إنَّ اللُّغةَ العربيَّةَ لغةٌ متميّزةٌ في كلّ شيءٍ فيهَا وإلَّا لمَا اختارَها اللهُ سبحانَهُ أنْ تكُونَ لغةُ القُرآنِ ومُعلّمُ العربيَّةِ هو سَفيرُها ومُمثّلُها، لهذا توجَّبَ عليهِ التَّمكنُ منْها حتَّى يكونَ واثقًا من نفْسِه وهُو يعلّمُها فيُتاحُ له المجَالُ للإبداعِ والتَّطْويرِ في تَعليمِهِ لقوَّةِ الأساسِ الذِي ينطلِقُ منهُ، كذلكَ يؤدّي تمَكُّنُهُ من مادَّتِه إلى رفْعِ مستَوى ثقةِ المُتعلّمينَ ومنْ ثَمَّ يحترَمُونَه ويتعاونُونَ معَهُ في تحقِيقِ الأهدافِ التَّعليميَّةِ، أمَّا إذا أدرَكَ المُتعلّمُ عدمَ تمكُّنِ المُعلّمِ منْ مَادَّتِه فإنَّهُ يفقدُ ثقَتَهُ فيهِ ولا يأخُذهُ بمَحْملِ الجِدّ ممَّا يُؤثّرُ على العمَليَّةِ التَّعليميَّةِ برُمَّتِها.

يتمثَّلُ تمكُّنُ المُعلّمِ منَ اللُّغةِ العربيَّةِ في المَظاهرِ التَّاليةِ (حماموشي، 2015، صفحة 97):

علمُ النَّحْوِ: عَلى العَكْسِ منَ التوجُّهاتِ المعاصِرةِ في تعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ للمُتعلّمِ فإنَّ النَّحوَ منَ الأساسيَّاتِ التِي يجبُ أنْ يكُونَ المُعلّمُ مُتمكّنا منْها حيْثُ إنَّ تعلُّمَ اللُّغةِ يعتَمدُ بالدَّرجةِ الأُولى علَى السَّماعِ، فإذَا كانَ المُعلّمُ غيرَ متمَكّنٍ من النَّحوِ ونطقَ وتحدَّثَ بلُغةٍ غيرِ سليمةٍ فإنَّ المُتعلّمينَ سيقلّدونَ أخطاءَهُ أو سيعْملُ على" لخبَطتِهم"حيثُ يدرّسُ القاعدةَ نظريًّا لكنْ في الواقعِ هو لا يسْتَخْدِمُها إضافةً إلى ذلِكَ فالكفايةُ النحْويَّةُ تمْنحُ المُعلّمَ القُدرةَ عَلى إدْراكِ" المَقْصُودِ منْ نصٍّ لُغوّيٍّ دُونَ معرفةٍ بِالنِّظامِ الذِي تَسيرُ عَليهِ هذِه

اللُّغةُ" ومنْ ثمَّ ينقلُ هَذا إلَى مُتعلِّميه.

البَلاغةُ: عِلْمُ البلاغةِ قدْ لا يُفيدُ كثيرًا المُستَوياتِ الدُّنيا في تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ والعربيَّةِ خاصَّةً، لكنَّ امتِلاكَ المُعلِّمِ خلفيَّةً جيِّدةً في هذا البابِ يُمكِّنهُ منْ تذوُّقِ اللُّغةِ وإدراكِ جمالِها وهذا ينْتقلُ بشكْلٍ مُباشرٍ وغيْرمباشرٍ للمُتعلِّمِ ممَّا يُحبِّبُه في اللُّغةِ ويُرغِّبُهُ في التَّعمُّقِ بهَا واسْتِكشَافِها.

الإمْلاءُ: إتقانُ قواعدِ الإمْلاءِ مُرتبطٌ " بضبْطِ أُصُولِ كتابةِ الألفاظِ وطريقةِ رسْمِها وَفْقَ وضْعيَّاتٍ معيَّنةٍ وقواعدَ مخْصُوصةٍ ينبَغي إتْقانُها لتمْريرِها بِسلاسَةٍ إلى المُتعلِّمينَ"

الخَطُّ: يَستخْدِمُ المُعلِّمُ السُّبورةَ كوسيطٍ تَعْليميٍّ وعليْها تَبدُو إبْداعاتُ المُعلِّمِ الكتابيَّةُ ومنْ خلالِها يتَعرَّفُ المُتعلِّمُ خصُوصًا الأطْفالَ على جَمالِ الخطِّ العربيِّ والكِتابةِ العربيَّةِ إذا كانَ خطُّ المُعلِّمِ جميلًا فإنَّهُ يُحبِّبُ المُتعلِّمَ فيهِ ويدفعُهُ إلى تَقليدِ المُعلِّمِ وكتابتِهِ ويفتحُ قلبَهُ عَلى جَمالِ العربيَّةِ.

إضافةً إلى ذلِك فإنَّ إتْقانهُ للُّغاتِ الأُخْرى أو علَى الأقلِّ إتْقانُهِ للُّغةِ الأمِّ لمُتعلِّميهِ، يُعطِيهِ قُدوةً لمُتعلِّميه ويشْحَذُ هِمَّتَهم لتَعلُّمِ اللُّغةِ الهدفِ وغيْرِها ويُسَهِّلُ عليه التَّواصُل معهُ واللُّجُوءَ إليها إذا استَعْصَى أمرُ الشَّرحِ أو إلى ضَبطِ الفصْلِ في حالةِ المُتعلِّمينَ الصِّغارِ فقد لا يُطيعُ المُتعلمُونَ المُعلِّمَ إذا ما بدَؤُوا بالشَّغبِ وهُو يحاوِلُ تهدئَتَهمْ باللُّغةِ الهدفِ خاصَّةً في المُسْتوَى المُبتَدئِ أوالأطْفالِ ذوِي المُستوَى الضَّعيفِ ممَّا يؤثِّرُ على إدارةِ وضَبْطِ الصَّفِّ.

يُساعِدُ إتْقانُ أومَعرفةُ المُعلِّمُ للُّغةِ الأمِّ للمُتعلِّمِ على عقْدِ مُقارنةٍ بينَ اللُّغتيْنِ في تدريسِه حسَبَ مُستوَى المُتعلِّمينَ وذلِكَ منْ أجْلِ شَرْحِ بعْضٍ مِنْ دُرُوسِهِ وهذهِ مقاربةٌ مُهمَّةٌ في تَعليمِ اللُّغةِ الأجنبيَّاتِ.

خلاصةُ القولِ أنَّ مُعلِّمَ اللُّغةِ العربيَّةِ يحْتاجُ في إعْدادِهِ إلى عنَاصِرِ إعدَادِ مُعلِّمِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ (الصديق، 2006) مثل:

- الإعدادِ اللُّغويِّ والكِفاياتِ اللُّغويةِ في المهَاراتِ المُختلفةِ والمَعلوماتِ المُناسبةِ عنِ اللُّغةِ والثَّقافةِ وتاريخِها.
- الإعدادِ العِلميِّ كالمَعارفِ النَّظريَّةِ والتَّطبيقيَّةِ العامَّةِ والخَاصَّةِ باللُّغةِ الهدفِ.
- الإعدادِ التَّربويِّ كطَرائقِ تَدريسِ اللُّغةِ الأجنَبِيَةِ وأسَاليبِ التَّقْويمِ وتَحليلِ الأخْطاءِ وإعدادِ الموادِّ التَّعليميَّةِ.
- التَّدريبِ العِلميِّ: التَّدريبِ في فُصُولٍ حقيقيَّةٍ والتَّدريبِ في مواقفَ اصْطناعيَّةٍ والتَّدريبِ عنْ طريقِ الجُلوسِ في فُصُولٍ حقيقيَّةٍ وتقويمِها وكذلكَ إعدادُ المنَاهجِ للدُّروسِ.
- التَّدريبِ التَّطويريِّ: أساليبِ التَّطويرِالذَّاتي وتعريفه على المَراجعِ والدَّوريَّاتِ والتَّأمُّلِ والنقدِ الذَّاتيِّ

وتحليلِ التَّجاربِ للآخَرينَ وتقويمِها وإجراءِ التَّجارُبِ الميدانيَّةِ البَسِيطةِ وإيجادِ الحُلولِ والدِّراسَاتِ والبحُوثِ الميْدانيَّةِ.

يجبُ أنْ تركِّزَ برامجُ إعدادِهِ على تطْوير كفايتِه كالثَّقافةِ التَّواصُليَّةِ (مهارةِ طرحِ الأسْئلةِ وصياغةِ الأجْوبةِ ومَهارةِ تَوظِيفِ السُّبُّورةِ والمعْلوميَّات والوَسائِطِ المُتعدِّدةِ) وكفايةِ الإسْتراتِيجيَّاتِ المُتعلقَةِ بخصَائصِه وسمَاتهِ الشَّخصيَّةِ والكِفايةِ المنْهجيَّةِ منْ حيثُ القُدرةُ على التَّخطيطِ وإدارةُ الوَقتِ، فلا يقعُ في المُحاضراتِ الطَّويلةِ أو فخِّ النِّقاشاتِ الجانبيَّةِ التي يتعمَّدُها بعْضُ المُتعلِّمينَ للهُرُوبِ من الحِصَّةِ وإنهاءِ الدَّرسِ، وإدارةِ الفصْلِ وكذلكَ القُدرةُ على التَّدرُّجِ في التَّعليمِ (تمْهيدٌ، عرضٌ، مناقشةٌ، استنتاجٌ، تطبيقٌ ثم التَّقويمِ) أو (الخاصُّ إلى العامِّ \ العامُّ إلى الخَاصِّ حسبَ المدْرسةِ التِي يتَبنَّاهَا)

إذا وضَعْنا مُعلِّمَ اللُّغةِ العربيَّةِ في جنُوبِ أفريقْيا تحتَ مِجْهرٍ ما عرَضْنا سابقًا فإنَّ حالَهُ لا يختلِفُ كثيرًا عنْ باقِي معلِّمِي اللُّغةِ العربيَّةِ في الدُّولِ غيْرِ العرَبيَّةِ حيْثُ إنَّه إمَّا أعجَميٌّ درَسَ فِي ديارِ العُلومِ أو سافرَ إلى إحدَى الدُّولِ العربيَّةِ خَاصَّةً مصرَ والسُّعوديَّةَ وسُوريَّا وظهَرتْ وجهَاتٌ جدِيدةٌ مثلُ اليمَنِ والمغْربِ وتُركيَا لمدَّةٍ معيَّنةٍ لدراسَةِ الموادِّ الشَّرعيَّةِ أو العربيَّةِ ثمَّ يعُودُ لتدْريسِ العربيَّةِ أو القُرآنِ وبعْضِ الموادِّ الشَّرعيَّةِ الأخْرَى دُونَ أنْ يكُونَ لهُ في الغَالبِ خلفيَّةٌ تَربَويةٌ بيداغوجيَّةٌ أوْ يكونَ عربيًّا مُهاجرًا يتَّخذُ تَعليمَ اللُّغةِ العربيَّةِ موْردًا لرزقِه باعتبارِ الفهْمِ الخاطئِ المُدَّعَى بأنَّ كلَّ عربيٍّ مُؤهلٌ لتَعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ مهْما كانتْ خلفِيَّتُهُ العلْميَّةُ.

بالنِّسبةِ لطلبةِ دارِالعلومِ في حوارٍهاتفيٍّ مع مفتي محمد عثمان سلهوري في دارِعلومِ بريتوريا حولَ تكْوينِ المُتعلِّمينَ في دارِ العُلومِ خاصَّةً في اللُّغةِ العربيَّةِ حيْثُ ذكرَ المُفتِي أنَّ الطَّلبةَ يدرُسُونَ اللُّغةَ العربيَّةَ ابتِداءًا منَ السَّنةِ التَّمْهيديَّةِ حتَّى السَّنةِ الأخيرَةِ ويتمُّ التَّركيزُ على الصَّرفِ والنَّحوِ منَ السَّنَةِ الأولَى حتَّى الأخِيرةِ إضافةً إلى درُوس المُطالعةِ والبلاغةِ والآدابِ، يعتمِدُونَ على المَناهجِ الهِنْديَّةِ والمُستمدَّةِ من المدرسَةِ النِّظاميَّةِ فِي بغدادَ ومناهجِ الأزْهرِالشَّريفِ الذِي يدرّسهُ شيوخٌ منَ الأزهرِ، لا يتعرَّضُ الطالبُ للدِّراساتِ التَّربويةِ بشكلٍ مُستقلٍّ لكنْ في إطارِ الموادِّ الشَّرعيَّةِ وما يُسمُّونَهُ "المادَّةَ الاجتماعيَّةَ " في شكْلِ مُؤلَّفٍ تقليديٍّ منْ أحدِ مشايخِ الهنْدِ، ذكَر المُفتِي أنَّهُمْ يُحاولونَ تجديدَ منْهاجِ السَّنةِ الأخيرةِ لمواكبَةِ متَطلبَاتِ مَعاييرِالتَّدريسِ في جنُوبِ أفْريقْيا وأنَّ بعضَ ديارِ العُلومِ في البلدِ تتْبَعُ المنَاهجَ المدرسيَّةَ للمدرسةِ النِّظاميَّةِ في بغدادَ وخُطَّةَ التَّجديدِ تبَعًا للاتِّفاقِ معَ وزارةِ التَّربيَةِ القِسمِ المختَصِّ بالحِرَفِ والمِهنِ " مجلس الجَوْدةِ للحِرفِ والمِهنِQCTO مثلُ دارِ العُلُومِ أزادفيل.

هذَا منْ ناحيةٍ ومنْ ناحيةِ البحُوثِ وجَدتْ مُنيرةُ أحمَدَ مال (MALL, 2002) في بحثِها أنَّ أغلبَ

مُعلِّمي اللغةِ العربيَّةِ في جنُوبِ أفريقيَا رغمَ إيمانِهم بأهمِّيَّةِ المدْخلِ التَّواصُليِّ إلَّا أنَّهُم يفَضِّلُونَ مدْخلَ النَّحوِ وهيَ تُعيدُ هذا الأمْرِ إلى طَريقةِ تدْريبِهم وتدْعُو إلى التَّطويرِ في برامجِ إعْدادِ المُعلِّمينَ وإحداثِ دوْراتٍ ووُرَشٍ تدريبيَّةٍ للاطِّلاعِ في أحدَثِ ما توَصَّلتْ إليهِ الدِّراساتُ والأحْداثُ في المَجالِ كما بيَّنتْ في دراسَتِها أنَّ المُعلِّمينَ غيرُمتمكِّنينَ منَ اللُّغةِ العربيَّةِ ومَهارتِها خاصَّةً مهارةَ المُحادثةِ لهذا يلجَؤُونَ إلى اللُّغةِ الوسِيطةِ للتَّحدُّثِ معَ المتعلِّمينَ في الفصْلِ وغالبًا لا يمتلِكُونَ شهاداتٍ في التربيَةِ والتَّعليمِ (MALL, 2002) .

بالنِّسبةِ لمَهاراتِ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ فالمُعلِّمونَ حَسَبَ البَحْثِ فَإنَّ المَهارَةَ المُتمكِّنَ منْها المُعلمُونَ في جَنُوبِ أفْريقيَا هيَ مَهارةُ القراءةِ ويفتقِرُونَ إلى الكفاءةِ اللُّغويَّةِ بصِفةٍ عَامَّةٍ (MALL, 2002)

في الفِقْراتِ السَّابقةِ حولَ المُعلِّمِ عَرَضتُ معاييرَ مُعلِّمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ ومُعلِّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ خاصَّةً ووضعيَّةَ هذا المُعلِّمِ في جنُوبِ أفريقْيا.

التَّكوينُ والإعدادُ وتطويرُ الذَّاتِ أهمُّ ما يجبُ أنْ يلتَزمَ به المُعلِّمُ فالفرقُ في اختيارِ طُرقٍ يعكِسُ كفايةَ المُعلِّمِ منَ الثِّقةِ فِي اللُّغة الهدَفِ وفلْسَفاتِ التَّعليمِ والمُعتقَداتِ وأهدافِ تعليمِ اللُّغةِ أكثرَ منِ الشَّهاداتِ التي حصَلَ عليْها وأختمُ بما نَصَحَ به أحدُ الآباءِ أستاذَ أبنائِه قائلًا: " وكنْ لهُم كالطَّبيبِ الذِي لا يعجلُ بالدَّواءِ حتَّى يعرِفَ الدَّاءَ ولا تتَّكلْ على عذْرِي فإنِّي اتَّكلتُ عَلى كفايتِكَ (الجاحظ، البيان والتبيين ج2، صفحة 47)

شَخْصيَّةُ وسِماتُ مُتعلِّمِ اللُّغةِ:

تلْعبُ شخْصيَّةُ المُتعلِّمِ دورًا أساسيًّا في تعلُّمِ اللُّغةِ فهِيَ في الحَقِيقةِ المُحرِّكُ الحَقيقيُّ لعمليَّةِ التَّعَلُّمِ، أظْهرتِ الأبحَاثُ والدِّراساتُ أنَّ احترِامَ الذَّاتِ وعاملَ كبتِ المشَاعرِ المُتَّصلِ باحترامِ الذَّاتِ وبقوَّةِ الأنا فأصْحابُ الأنا الضَّعيفةِ لا يُقبلُونَ على تعلُّمِ اللغةِ أو عَلى استِخدامِها في مَواقفِ الحياةِ اليوميَّةِ أو حتَّى داخلَ الفصْلِ خوفًا منِ اهتزازِ صُورةِ الذَّاتِ.

إنَّ الشَّخصيَّةَ القلِقةَ تتعثَّرُفي تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ ويكُونُ مصْدرُ ذلكِ الخوفَ منْ فُقدانِ الهُويَّةِ والخَوفَ منَ الفشَلِ خاصَّةً إذَا ارتبَطَ هذَا الأخِيرُ بنَقْصِ الثِّقةِ بالنَّفسِ وبالخَوْفِ الاجتماعيّ، مِمَّا ينقُلُنا للحَديثِ عنِ الشَّخْصِيَّةِ المُنْفتحَةِ والشَّخْصِيَّةِ المُنغَلقَةِ فالأوَّلُ لا يتحرَّجُ منَ الأخْطاءِ والتَّجريبِ فيُقبلُ على التَّعلُّمِ وتجْريبِ اللُّغةِ الجَديدةِ في الفَصْلِ أو خارجَهُ عكسُ المُنْطوِي الذِي يُحْرَجُ منَ التَّواصُلِ العاديّ معَ الآخرينَ بلغَتِه الأمِّ فمَا بالُك باللُّغةِ الأجنبيَّةِ.

البيئةُ التَّعليميَّةُ والحَالةُ النَّفسيَّةُ للمُتعلِّمِ

تَعليمُ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ المشْحُونُ بالتوتُّرِ يجْعلُ المُتعلِّمَ يُحسُّ بعدمِ الأمانِ والقلقُ يخْلقُ مقاومةً لدى المُتعلِّمِ ويُعطِّلُ الاستِقبالَ عنْدَهُ فيتَّخذُ موقِفَ المَدافعِ وينْعكسُ ذلكَ على جَوْدةِ تعلُّمهِ وعلاقتهِ معَ المُدرِّسِ والمَدرَسةِ. في هَذا الإطارِ تُصبحُ اللُّغةُ الأجنبيَّةُ لديه" مجموعةً ضخْمةً منَ الأصْواتِ والكلماتِ والقَواعدِ والأنْماطِ التِي ينْبغِي أنْ تُنقَلَ منَ المدرِّسِ أوالكتَابِ إلى عقلِ الطَّالبِ، وتُوجَّهَ السِّهامُ أو الكتَابُ إلى عقلِ الطالبِ وتُوجَّهَ سِهامُ المدرِّسِ ثمَّ سهامُ أصْحابُ اللُّغةِ فيمَا بعدُ إلى الطَّالبِ إذا ما أخطأ" (جلال، 2003) في حينِ إذا كانَتِ البيئةُ التَّعليميَّةُ الآمنةُ والمتَقبَّلةُ للطَّالبِ تسمحُ له بالتَّعمُّقِ في مُستوَياتِ اللُّغةِ وبالتَّعبيرِ دونَ خوْفٍ منَ استِهْجانِ المُعلِّمِ أوالآخَرينَ لهُ ويُصبِحُ التَّعلُّمُ في هَذِه البيئةِ استقْباليًّا مَليئًا بالتَّعاطُفِ والتَّراحُمِ ويَزدادُ معهُ دافعُ الطالبِ لأنْ يتكامَلَ معَ أصْحابِ اللُّغةِ الهدَفِ فيمَا يُسمَّى بـ" الدَّافعِ التَّكامُليّ".

"جَودةُ" مُتعلِّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ:

يُوصَفُ مُتعلِّمُ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ الجيّد أنَّه يمتلِكُ مُميّزاتٍ مُختلفةً عنِ الآخَرينَ منْ أجلِ تعلُّمِ لُغةٍ جديدةٍ ويمتلِكُ دافعيَّةً قويَّةً للتعلُّمِ معَ عدمِ الخوْفِ منَ ارتِكابِ الأخْطاءِ ومُستعِدٌّ للتنبُّؤِ وأنْ يظهَر أحَمقَ وأنْ يُطَبِّقَ اللُّغةَ مع الآخَرينَ وهُو يستَخدِمُ أدواتِ اللُّغةِ مثلَ الإطنابِ والجُملِ والتَّرجمةِ المُباشرةِ لاكتِسابِ وتوسِيعِ معرفتِه باللُّغةِ الأجنبيَّةِ (Rubin,1975) مأخوذ من (Chesterfield, 2018)

يرَى س.جاردنر (1985) " أنَّ متعلِّمَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ يجبُ أنْ يكُونَ قادِرًا ورَاغبًا في تبنِّي مَظَاهرَ مُختَلفةً منَ السُّلوكِ والتي قد تتضمَّنُ السلوكَ الشَّفهيَّ الذي يُميّزُ أعضاءَ الجماعةِ الثَّقافيَّةِ واللُّغويَّةِ الأُخْرى، وهذا يتضمَّنُ طبعًا المُحتويَيْنِ المعرفيّ والانفعاليّ ويؤكِّدُ أنَّ العواملَ المعْرفيَّةَ مثلَ الاتِّجاهِ والدَّافعيَّةِ هُما بلا شكٍّ مُتورِّطانِ في اكتِسابِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ "

الدَّافعيَّةُ:

الدَّافعيَّةُ هي ذلكَ الشُّعورِالمتمَثِّلِ في الرَّغبةِ الدَّاخليَّةِ لعملِ شيءٍ مَا منْ أجْلِ إشْباعِ بعضِ الحاجاتِ في نفسِه كالحَاجةِ إلى المَعْرفةِ مثلًا او الحاجَةِ إلى الإثَارةِ والحَاجةِ إلى كسْبِ المَعيشةِ والحاجةِ إلى التَّواصُلِ والحاجةِ إلى إظْهارِ الذّاتِ إلى غيْرِ ذلكَ فهذهِ الحَاجاتُ وغيرُها تُشكِّلُ وقُودًا للدَّافعيَّة عنْدَ الإنسانِ.

تنْقسِمُ الدَّوافعُ إلى قسْميْنِ، دَوافعَ غَرضيَّةٍ ذرائِعيَّةٍ ودوافعَ اندِماجيَّةٍ، فأمَّا الغَرضِيَّةُ فتلكَ المتعلِّقةُ بالأهْدافِ والغرَضِ منَ القيامِ بفعلٍ مُعيَّنٍ كتعلُّمِ اللُّغةِ منْ أجلِ العَملِ في بلدِ اللُّغةِ الهدفِ ومنْ ثَمَّ فإنَّ الحاجَة إلى الفهْمِ والتَّواصُلِ مع أصْحابِ اللُّغةِ في بيئَةِ العملِ تكُونُ دافعًا لهُ وأمَّا التَّكامُليَّةُ فهدفُ المُتعلِّمِ فيها لا يكُونُ لقَضاءِ مطْلبٍ عاجلٍ أو لتَحقِيقِ غرَضٍ مُحدَّدٍ أو لإشْباعِ حاجةٍ وظيفيَّةٍ مُعيَّنةٍ إنَّما يكُونُ هدفُهُ أسْمَى

مِن ذلكَ وهُو التَّواصُلُ مع أصْحابِ اللُّغةُ ويُمارسُ لغتَهُم ويفْهمُ تقاليدَهُم ويعيشُ ثقافتَهُم. (بتصرُّفٍ عن (جائز، 2011- 2010))

إنَّ المتعلمَ الذِي تحَرّكُهُ الدَّوافعُ الانْدماجيَّةُ النَّاتجةُ عنْ حبّه لأصْحابِ اللُّغةِ الهدَفِ وثقافةِ اللُّغةِ الهدفِ والرَّغبةِ فِي التَّعايشِ معَ مُجتمعِ اللُّغةِ الهَدفِ، يكُونُ مُتفوّقًا في تعلُّمِه اللغَةَ على المُتعلِّمِ الَّذي تحرّكُه دوافعُ ذرائعيَّةٌ والتِي تحرّكُ في الواقعِ أكثرَ متعلّمي اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ بحُكمِ ظُروفِ الدِّراسةِ أو العَملِ وغيْرِها منَ الضَّرُوريَّاتِ التي تُحتّمُ على الفَردِ تَعلُّمَ لغَةٍ أجنبيَّةٍ.

تُقَسَّمُ الدَّوافعُ على غِرارِ الحاجاتِ التِي هي أسَاسٌ لهَا إلى أوَّليَّةٍ لا تَستَقيمُ وتستمرُّ حياةُ الإنسانِ إلا بِها وثانويَّةٍ يسْتطيعُ الإنْسانُ الاسْتِغناءَ عنْها وكبْتَها وأثرُها عليْهِ طفيفٌ وأعتقِدُ أنَّ الدَّوافعَ الذرَائعِيَّةَ تدخُلُ في إطارِ الدَّوافعِ الأوَّليَّةِ أمَّا الدَّوافعُ التَّكامُليَّةُ فهِي كمَاليَّةٌ في حَدِّ ذاتِها وبالتَّالي تقَعُ تحْتَ الدَّوافعِ الثَّانويَّةِ.

أكَّدتْ بعْضُ الدِّراساتِ أنَّ الدَّافعيَّةَ (motivation) هيَ عاملٌ مُهمٌّ في تعلُّمِ اللُّغاتِ حيثُ تكُونُ وراءَ سلُوكِ الشَّخصِ بشَكلٍ مُعيَّنٍ أثناءَ تعلُّمِ اللُّغةِ ويرَى Kajan and Shah (2019) أنَّ الدَّافعيَّةَ والاتِّجاهَ هُما مَظْهرانِ مُهِمَّانِ في تعلُّمِ اللُّغةِ خَاصَّةً إذَا مَا ربطْناهُما معًا ويجبُ أنْ يكُونَا عنْدَ كلِّ مُتعلِّمٍ لنتأكَّدَ أنَّ تعلُّمَهُ سيكُونُ ناجِحًا (Bayuong، 2019)

الدَّافعيَّةُ المُرتفِعةُ تجعلُ المُتعلِّمَ يتبنَّى اتِّجاهًا ايجابِيًّا نحْوَ تعليمِ وتعلُّمِ اللُّغةِ ممَّا يُسَهِّلُ عليه مُمارسةَ مجْموعَةٍ من الإسْتراتيجيَّاتِ مُختلفةٍ عمَّا يُمارسُهُ ذَوِي الدَّافِعيَّةِ المنْخَفضَةِ (Martinez, 1996).

منَ العواملِ التِي تخلقُ الدَّافعيَّةَ لتعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ حسَبَ ما ذكَرَهُ أوزوبل (Ausubel,D.A (هيَ "الحَاجةُ إلى الاكتِشافِ والحَاجَةُ إلى التَّعامُلِ مع البِيئةِ والتَّأثيرِ فيهَا والحاجَةُ إلى النَّشاطِ الجَسديّ والعَقليّ والحَاجةُ إلَى التَّحفْيزِعنْ طَريقِ البيئةِ والنَّاسِ والحاجَةُ إلى المَعرفةِ وأخيرًا الحاجةُ إلى تنْميَةِ الذَّاتِ بحيْثُ تُصبِحُ مقبولةً منَ الآخَرينَ" (حجاج، 1988)إذنْ فوقُودُ الدَّافعيَّةِ هِي الحَاجاتُ النَّفسيَّةُ والاجتِماعيَّةُ بمختَلفِ أشْكالِها فالطِّفلُ يتَعلَّمُ اللُّغةَ للحُصُولِ على رضَا الوَالدَيْنِ أو المُدرّسِ أوالحاجةِ للشُّعورِ بالإنْجازأوالحُصُولِ عَلى المُتعَةِ خاصَّةً إذَا كَانَ تَعليمُ اللُّغةِ يتمُّ في بيئَةٍ وبطريقةٍ مُثيرةٍ وجَذَّابةٍ وقدْ تكُونُ فِي بعْضِ الأحْيانِ رغْبةً فِي التَّواصُلِ معَ الآخَرِ الأجْنبيّ لغَرَضِ التَّواصُلِ للانْدمَاجِ أو لرَبْطِ علاقاتٍ مِنْ أجلِ المُتعةِ إذْ نجدُ أنَّ الأطْفالَ حاليًا يلعَبون ضِدَّ أو معَ لاعبِينَ منْ مُختلفِ دُولِ العالمِ ومنْ ثَمَّ فإنَّ الحاجةَ للتَّواصُلِ معهُم تشَكِّلُ دافعًا لتعَلُّمِ اللُّغةِ الأجْنبيَّة وأخيرًا الحاجةُ الدِّينيَّةُ لتعلُّمِ القرآنِ مثَلًا في حالةِ اللُّغةِ العَربيَّةِ. هذا وينْبغِي للمُعلِّمِ أنْ يفهَمَ حاجةَ كُلِّ مُتعلِّمٍ وهدفَهُ منْ تعلُّمِ اللُّغةِ لاسْتِغلَالِها منْ أجْلِ إعلاءِ دافعيَّتِه وتَحفِيزه.

- **الاتّجاهُ:**

يتأثَّرُ تعلُّمُ الطِّفلِ وإنتاجُهُ الأكاديميُّ بصفةٍ عامَّةٍ بعدَّةِ عوَاملَ ذكرْنا سَابقًا بعضَها مثلَ العواملِ النَّفسيَّةِ والجِينيَّةِ والعقليَّةِ ومنَ العَواملِ النَّفسيَّةِ الاتِّجاهُ نحوَ المدرسةِ أو نحْوَ المُعلِّمِ أو نحْوَ مادةٍ بعيْنِها.

يتكوَّنُ الاتِّجاهُ نحْوَ مُثيرٍ مُعيَّنٍ غالبًا منَ العلاقةِ الانْفعاليَّةِ التِي تتكَوَّنُ بيْنَ المُثيرِ والاستِجابةِ التِي يُحدِثُها أوعنْ طَريقِ الارْتباطِ الشَّرطيِّ بيْنَ هَذا المُثيرِ ومُثيرٍ آخَرَ يُحدِثُ تلك الاستِجابةَ وفي حالةِ المُتعلِّمِ قد تكُونُ المَادَّةُ التَّعليميَّةُ نفسُها قدْ أحدثَتْ مشاعِرَ سلبيَّةً مُباشرةً وقدْ تكُونُ تلك المَشاعرُ السَّلبيَّةُ قد ارتَبطتْ بالمَادَّةِ التَّعلِيميَّةِ بسببِ سُلوكيَّاتِ مُدرِّسِ المادَّةِ معَ المُتعلِّمِ أو بِسبَبِ سُلوكيَّاتِ المُتعلِّمينَ معَ المُتعلِّمِ أثناءَ تعلُّمِه المادَّةِ وقد تَرتبطُ أيْضًا باتِّجاهاتِ الآباءِ أو المُعلِّمينَ أو الأصْدقاءِ أو الأفْرادِ المُهمِّينَ في حياةِ الطفْلِ نحْوَ المادَّةِ التعْليميَّةِ، إذنْ يتعلَّقُ اتِّجاهُ المُتعلِّمِ نحْوَ المادَّةِ بالمادَّةِ نفسِها وبطريقةِ تقدِيمِها له وكذلِك باتِّجاهِ المتعلِّمِ نحْوَ المُعلِّمِ ونحْوَ المدرَسةِ وبالبِيئةِ التَّعليميَّةِ والصَّفِّيةِ وبخِبراتِهِ التَّعليميَّةِ السَّابقَةِ وأخِيرًا باتِّجاهِ المُجتمَعِ خاصَّةً بوَسائِلِ التنْشئَةِ الاجْتِماعيَّةِ نحْوَ هذِه المَادَّةِ التعْليميَّةِ ولكِنْ تَبقَى العناصِرُ المُشارُ إليهَا أوَّلا هِي الأهَمُّ في تشْكيلِ هذا الاتِّجاهِ.

سنُحاولُ في الأسْطُرِ التَّاليةِ تسليطَ الضَّوْءِ على مفْهُومِ الاتِّجاهِ وخَصائِصِهِ ومُكوِّنَاتِه إلى غَيرِ ذلكَ ومُناقشةِ أثرِ الاتِّجاهِ نحْوَ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ وتعَلُّمِها عَلى عمَليَّةِ التَّعلمِ ذاتِها.

يُعرَّفُ الاتِّجاهُ بِأنَّه" حالةٌ فكْريَّةٌ أو موقفٌ يتَّخذهُ الفرْدُ إزاءَ مَوضُوعٍ ما، سَواءٌ أكانَ بالقَبولِ أم بالرَّفضِ أم بالمُحايدَةِ (المخزومي، 2001) ويرَى سُلطانُ (2003) أنَّ الاتِّجاهاتِ هيَ عمليَّةٌ معرفيَّةٌ ذهنيَّةٌ مُعقَّدةٌ تتَمثَّلُ بالنُّزُوعِ والمَيلِ الثَّابتِ نِسبيًّا نحْوَ الأشياءِ والأشْخاصِ" (عبيدات، 2012)

مُكَوّناتُ الاتِّجاهِ:

- المُكوّنُ المعْرفيُّ: المعرفةُ والمعتقَداتُ والأفكارُ حوْلَ موضُوعِ الاتِّجاهِ
- المُكوّنُ الانْفعاليُّ: الإحساسُ تُجاهَ موضُوعِ الاتِّجاهِ كالحُبِّ وعدمِ الحُبِّ، ضِدٌّ أو معَ.....
- المُكوّنُ السُّلوكيُّ: السُّلوكُ الذِي يَميلُ الفَرْدُ إليْهِ وردُّ فعلِه تُجاهَ موضُوعِ الاتِّجاهِ.

منَ التَّوصيفِ السَّابقِ يبدُو أنَّ الاتِّجاهَ مفهومٌ معقَّدُ التكْوينِ يصْعبُ التفْريقُ بينَ مكوّناتِه لشدَّةِ تداخُلِها لدرجةِ أنَّ إليس وآخرُون (Ellis,1984) اعتبرُوا أنَّ قياسَ واحدٍ منْ هذهِ المكوّناتِ يمْكنُ أنْ يُعطِيَ انطباعًا عنِ الاتِّجاهِ العامِّ نحْوَ الموضُوعِ. إنَّ هذا التَّكْوينَ يُعطِينَا فكرةً عن خصَائصِ الاتِّجاهِ وعنْ ديناميَّتِه في النَّفسِ البشريَّةِ.

خصَائصُ الاتِّجاهِ

يصفُ بيكر Baker 1988 الإتجاه بـ:

- الاتِّجاهُ معْرفيٌّ (يمكِنُ التَّفكيرُ بِه) وانْفعاليٌّ عاطفِيٌّ (الانفِعالاتُ والمَشاعرُ المُرتَبطةُ بِه)
- الاتِّجاهُ لهُ أبْعادٌ وليْسَ ثُنائيَّ البُعدِ وهذِه الأبْعادُ تتنوَّعُ وتتدرَّجُ بينَ القَبولِ والرَّفْضِ
- تُهيِّءُ الفردَ للتَّصرُّفِ بشَكلٍ مُعيَّنٍ إلا أنَّ العلَاقَةَ بيْنَ الاتِّجاهِ والسُّلوكِ ضَعيفَةٌ
- الاتِّجاهُ مُتعلَّمٌ وليس موروثًا أَوْ جِينيًّا
- الاتِّجاهُ يميلُ إلى مُقاومةِ التَّغييرِ لكنْ يُمكنُ تغْييرُهُ عبْرَ التجَارِبِ

أنواعُ الإتِّجاهاتِ:

- **اتِّجاهاتٌ فَرديَّةٌ وجَماعيَّةٌ:**

الاتِّجاهُ الجَماعيُّ تَشتركُ فيهِ جماعةٌ دونَ غَيرِهَا أو يكُونُ اتِّجاهًا يتعلَّقُ بالرَّأيِ العامِّ نحْو قضيَّةٍ أو شْخصٍ أوغيْرِه، أمَّا الفرديُّ فيكُونُ مُخْتَصًّا بِشخْصٍ بعينِهِ تكَوَّنُ من عواملَ مختَلفةٍ وليسَ نتيجةَ اتِّجاهِ جماعتِه.

- **الاتِّجاهُ العلنيُّ والاتِّجاه السِّريُّ:**

الاتِّجاهُ العلنيُّ ما يُجاهرُ بهِ الفرْدُ ولا يسْعَى أوْ يخافُ منْ إظْهارِه والاتِّجاهُ السِّرِّيُّ هُوَ مَا يُخفِيهِ الفردُ عندَما يكُونُ مُستهْجنًا أو ممْنوعًا في الجَماعةِ.

- **الاتِّجاهُ المُوجبُ والاتِّجاهُ السَّالبُ:**

الاتِّجاهُ الإيجابيُّ هُو المحَمَّلُ بمشاعِرِ الحُبِّ والقُبولِ وأمَّا السَّلبيُّ فهُو محمَّلٌ بمشاعِرَ سلبيَّةٍ ونُفورٍ.

- **الاتِّجاهُ الذَّرائعيُّ والاتِّجاهُ الاندِماجِيُّ:**

قسَّمَ جاردن ولمبرت (Navarro-villarroel, 2011) الاتِّجاهَ إلى نوعيْنِ: الاتِّجاهِ الذَّرائعيِّ (instrumental) والاتِّجَاهِ الانْدماجيِّ (Integrative) (Navarro-villarroel, 2011) حيثُ إنَّ الاتِّجاهَ الذرائعيَّ متعلِّقٌ بالرَّغبةِ في تعلُّمِ اللُّغةِ منْ أجْلِ مصْلحةٍ شخصيَّةٍ كالعمَلِ أو الدِّراسةِ أمَّا الاتِّجاهُ الانْدماجيُّ يكُونُ ناتجًا عنْ حبِّ المُتعلِّمِ للُّغةِ الهدفِ وثقافةِ ومجْتمعِ اللُّغةِ الهدفِ والرَّغبَةِ في الانْدماجِ معَ أهْلِ اللُّغةِ وثقافَتِها.

أهميَّةُ معرفةِ وقياسِ اتِّجاهِ المُتعَلِّمِ نحْوَ تَعلُّمِ اللُّغةِ وآثارِهِ:

إنَّ معرفةَ نوعيَّةَ الاتِّجاهِ الذِي يحمِلُه المُتعلِّمُ نحوَ اللُّغةِ يساعدُ المُتعلِّمَ نفسَهُ على التَّحسِينِ منْ أدائِه الدِّراسيّ حيثُ سيفْهمُ إقبالَهُ أوعدمَ إقبَالِهِ على اللُّغةِ الأجنبيَّةِ كمادَّةٍ دراسيَّةٍ، كمَا يساعدُ المُعلِّمَ على معْرفةِ أسبابِ عُزُوفِ المُتعلِّمِ لمعالجتِها أوأسبَابِ الإقبالِ لدعْمِها والاستِفادةِ منْها في تطْويرِ الموادِّ التَّعليميَّةِ وإدارةِ البيئَةِ الصَّفِّيَّةِ.

خلُصتْ بحُوثٌ عدَّةٌ أنَّ الاتِّجاهَ هُو جزْءٌ مُدمَجٌ منَ التَّعلُّمِ ومنْ ثمَّ يجِبُ أنْ يكُونَ محْتَوى مُهمًّا منْ محتَوياتٍ بيداغوجيَّةِ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ وذلك أنَّ اتِّجَاهَ المتعلِّمَ نحْوَ المادَّةِ التَّعليميَّةِ يؤثِّرُ فِي أداءِ هذا الأخِيرِأكاديميًّا حيثُ أثبتَتِ الدِّراساتُ أنَّ اتِّجاهَ المُتعلِّمِ ومشاعرَهُ الإيجابيَّةَ تجعلُ المتعلِّمَ من فئةِ المُتعلِّمينَ القابلِينَ للتَّعليمِ أمَّا المَشاعِرُ والاتِّجاهاتُ السَّلبيَّةُ نحْوَالمَادَّةِ أوحتَّى المدْرسَةِ فهِيَ تُولِّدُ لنا مُتعلِّمينَ " مُعاقينَ تعليميًّا" وبالعَكسِ فإنَّ المُتعلِّمينَ الذِينَ يجدُونَ صُعُوباتٍ في التَّعلُّمِ فإنَّهمْ يُكوِّنُونُ اتِّجاهاتٍ سلبيَّةً نحْوَ الموادِّ الدِّراسيَّةِ والمدْرسةِ بصفةٍ عامَّةٍ (Jeffrey David Geddes, 2010, p. 172)

إنَّ اتِّجاهَ المُتعلِّمِ نحْوَ تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ هُو في الحقيقةِ اتِّجاهٌ نحْوَ اللُّغةِ نفسِها واتِّجاهٌ نحْوَ التَّعلُّمِ واتِّجاهٌ نحْوَ مُجتمعِ اللُّغةِ ونحْوَ ثقافتِها وكلُّ هذهِ الاتِّجاهاتِ تكَوِّنُ الاتِّجاهَ العَامَّ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ فمثلًا يؤكِّدُ كلٌّ منْ فرنهام وبوشنر (Furnham and Bochner,1986) أنَّ اتِّجاهاتِ المتعلِّمِ نحْوَ ثقافةٍ معيّنةٍ لها تأثيرٌ كبيرٌ على اكتِسابِ اللغةِ الهدف\ الأجنبية، خَاصَّةً في مجالِ ما يُسمَّى بـ" التَّثاقُفِ"، والمقصُودُ بهذا المصْطلحِ المسمَّى بـ" Acculturation" أنْ يُصبحَ متعلِّمُ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ جزءًا منَ المجْموعَةِ الجديدةِ التي يُقيمُ بينَها ويدرُسُ لغتَها وهذا ما سمَّاهُ لمبرت 1967 بالاتِّجاهِ الاندِماجيّ حيثُ أكَّد أنَّ هذا النَّوعَ منَ الاتِّجاهِ يُؤدِّي إلى النَّجاحِ في تعلُّمِ اللغةِ الأجنبيَّةِ أكثَرَ منَ الاتِّجاهِ الإجرائيّ (Getie, 2020). هذهِ التَّركيبةُ منَ الاتِّجاهاتِ تُظهرُ حجْمَ العواملِ التِي تشكِّلُ وتؤثِّرُ على الاتِّجاهِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ.

العَواملُ التِي تُؤثِّرُ فِي تَشكِيلِ الاتِّجاهِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ

عندَ المتعلِّمينَ الصِّغارِ تكونُ الاتِّجاهاتُ متقلِّبةً وقد تتأثَّرُ بالخبْراتِ اليوميَّةِ التِي يمرُّونَ بهَا ومَنْ ثمَّ يسهُلُ التَّحكُّمُ بِها وتحْويلُها إلى إيجابيةٍ إذا مَا عَرفَ المعلِّمُ والآباءُ كيفَ تتحوَّلُ خبراتُ الطِّفلِ إلى خبراتٍ إيجابيَّةٍ سعيدةٍ وهُنَا تكمُنُ المشاكلُ حيثُ إنَّ الطِّفلَ الذي يحمِلُ اتِّجاهًا سلبيًّا نحْوَ المدْرسةِ أو إحدَى الموادِّ تقلُّ دافعيَّتُهُ للتَّعلُّم وينزَوِي في الفصْلِ أو يُشاغبُ فيُهْمَلُ منْ طرَفِ المُعلِّمِ الذِي غالبًا ما يركِّزُ على منْ لهُمْ دافعيَّةٌ عاليَةٌ نحْوَ التَّعلُّمِ. ومنْ ثمَّ يَفقدُ اهتِمامَهُ بالتَّعليمِ ونُجْملُ العواملَ التِي تُؤثِّرُعَلى الاتِّجاهِ نحْوَ تعلُّمِ لُغةٍ أجنبيَّةٍ فيمَا ذكَرَهُ كونتيه2002) Conteh) وغيرُهُ منَ الباحثِينَ أنَّ العواملَ المُؤثِّرةَ في تشكِيلِ اتِّجاهِ المُتعلمِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الهدفِ تكمُنُ في ثلاثةِ سياقاتٍ، السِّياقِ الشَّخْصيّ والسِّياقِ التَّربويّ التَّعليميّ والسِّياقِ

الاجتماعيّ (Getie, 2020, p. 8)

1- **السّياقُ الشَّخصيُّ**: يُقصدُ به عاملُ شخصيَّةِ المُتعلِّمِ وسِماتُ هذه الشَّخصيَّةِ:

- **المُتعلِّمُ الواثقُ منْ نفسِه**: حيثُ أثبتتِ الدِّراساتُ أنَّ الشَّخْصَ الواثقَ منْ نفْسِه شخْصٌ يميلُ إلَى إكْمالِ المُهمَّاتِ المَسْنودةِ لهُ وإلَى مُواجهةِ التَّحدِّياتِ التِي تواجهُهُ فِي تعلُّمِ اللُّغةِ الجَدِيدةِ وهُو واثقٌ بأنَّهُ قَادرٌ عَلى كلِّ ذلِكَ أوْ بتَعْبِيرِ بروان 1995 " أستَطيعُ أنْ أفعلَها" المُرادفةُ عندَه للثِّقةِ بالنَّفسِ عندَ متعلِّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ يتميَّزُ متعلِّمُ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ الواثقِ منْ نفْسِه بأنَّهُ يمتلِكُ تقديرًا عاليًا لذاتِه ونسبَةُ القلقِ لديْهِ منْخفضَةٌ كمَا لديْهِ قُدرةٌ علَى المُخَاطرةِ والكَفاءةِ الذَّاتيَّةِ ممَّا يجعلُ مِصْفاتَهُ الانْفعاليَّةَ منخَفضةً وهذا يُيسِّرُ لهُ تعلُّمَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ بنجاحٍ حسَبَ فرضيَّاتِ كراشن في تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ. تزدادُ ثقةُ المتعلِّمِ بنفسِه بتقنياتٍ بسِيطَةٍ لبَدْءِ الأنْشِطَةِ التَّعْليميَّةِ في صَفِّ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ.
- **المتعلِّمُ المُجازفُ الذِي يحبُّ المُخاطَرةَ**: فحُبُّ المُخاطرةِ يجعلُ المُتعلِّمُ ليْسَ خائفًا منَ النَّقدِ أوالرَّفضِ، كمَا أنَّهُ لا يتَردَّدُ في تجْريبِ اللُّغةِ الهدفِ منْ خلالِ إنتاجِها أوالتَّحدُّثِ بها مَهْما ضعُفَ مسْتواهُ لهذَا يكُونُ له إقبالٌ واتجَاهٌ إيجابيٌّ نحْو التَّعلُّمِ وتعلُّمِ اللغةِ الأجنبيَّةِ بصِفةٍ خاصَّةٍ.
- **المتعلِّمُ القلِقُ**: عكسُ المُتعلِّمِ السَّابقِ فإنَّ المُتعلِّمَ القلِقَ يكُونُ حسَّاسًا للنَّقدِ والفشَلِ وهكذا يُحْجِمُ عَنِ المُشَاركةِ في الفَصْلِ وعنْ إنتاجِ اللُّغةِ الهدفِ أو حتَّى النُّطقِ بِها والاستِماعِ لها ممَّا يُعرْقلُ عمليَّةَ الفهْمِ في التَّعلُّمِ وهذا يُولِّدُ اتِّجاهًا سلبيًّا نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الهَدفِ، ولكنَّ هذا الأمْرَ يحلُّ إذا مَا قامَ المُعلِّمُ بتقدِيمِ أنشِطةٍ لخَفْضِ التَّوتُّرِ والقلقِ والمشَاعرِالسَّلبيَّةِ واستِخدامِ موادَّ تعليميَّةٍ داعمَةٍ للتَّعلُّمِ الآمنِ.

2- السِّياقُ التَّربويُّ والتَّعليميُّ

إضافةً إلى سِمَاتِ المُتعلِّمِ الشَّخصيَّةِ، تلعبُ البيئةُ التَّعليميَّةُ دوْرًا مهْمَا فِي تشْكيلِ اتِّجاهِ المُتعلِّمِ نحْوَ تَعلُّمِ اللُّغةِ الهدفِ ومنْ مُكوِّناتِ البيئةِ التَّعليميَّةِ:

- **السِّياقُ التَّربويُّ التَّعليميُّ**: أيْ كيفَ تقدَّمُ اللُّغةُ وكيفَ يتمُّ تعليمُها هلْ بشَكلٍ مُنفِّرٍ أو مُرغِّبٍ؟ كمَا تلْعبُ عناصِرُ أخْرى دوْرًا في هَذا الإطَارِ مثلُ التَّفاعُلِ بيْنَ المُعلِّمِ والمُتعلِّمِ وبينَ المُتعلِّمِ والأقْرانِ وتقْييمِ المُتعلِّمِ لدوْرِالمُعلِّمِ في العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ للُّغةِ الهدفِ، وبيْنَ المُعلِّمِ والمتعلِّمينَ ومدَى مُراعَاةِ المُعلِّمِ للفُروقِ الفرْديَّةِ بينَهُمْ.
- **المُعلِّمُ وشخْصيَّتُه**: يُعتَبرُالمُعلِّمُ منَ اللَّاعبينَ الأساسِيِّينَ في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ مَهْمَا اختلَفَتِ المُقارابَاتُ التَّعليميَّةُ وهُو يلْعبُ دوْرًا مُهِمًّا فِي تشكيلِ اتِّجاهِ المُتعلِّمِ نحْوَ المادَّةِ التَّعليميَّةِ وذلِكَ من

حيثُ تفَاعلُه الشَّخصيُّ الإيجابيُّ أو السَّلبيُّ مع المُتعلِّمِ وكذلكَ منْ حيثُ كفاءَتُه في التعليمِ وإدارةِ صفِّ اللُّغةِ الهدفِ.

- **المَصادرُ والموادُّ التَّعليميَّةُ**: إذا صُمِّمتْ هذه الموادُّ بحيثُ تَراعِي اهتِمَامَاتِ المُتعلِّمِ ورغباتِهِ وكذلِكَ مُستوَاهُ الدِّراسيُّ وعَمَدتْ إلى خلقِ المُتعةِ في تعلُّمِ اللُّغةِ الهدَفِ فإنَّها تخلُقُ اتِّجاهًا إيجابيًّا نحْوَ تعلُّمِ هذِه اللُّغةِ.

3- السِّياقُ الاجتماعيُّ:

تتميَّزُ اللُّغةِ بكوْنِها مُكوِّنًا اجتماعيًّا ومنْ ثَمَّ فتعلُّمُها عمليَّةٌ اجتماعيَّةٌ بالدَّرجَةِ الأولَى وتتمُّ في سياقٍ اجتماعيٍّ محْضٍ يحكُمُه التفاعُلُ بيْنَ المشاركينَ في العمَليَّةَ التعليميَّةِ داخلَ وخارجَ الفصْلِ الدِّراسيِّ بمَا فيهمْ وَسائلُ التَّنشئةِ الاجتِماعيَّةِ من الأُسْرةِ خاصَّةً منَ الوالديْنِ والرِّفاقِ ويندَرجُ تحتَ السِّياقِ الاجتِماعيِّ مجتمعُ اللُّغةِ الهدفِ وثقافتِهِ.

ذكرْنا مُسبقًا بأنَّ اتِّجاهَ المُتعلِّمِ هو خلاصةُ عواملَ عدَّةٍ أهمُّها اتِّجاهُ الوالدَيْنِ والرِّفاقِ، فإذا كَانَ الوالدانِ يحْملانِ اتِّجاهًا إيجابيًّا نحْوَ تعلُّم اللغةِ الأجنبيَّةِ واللُّغةِ الهدفِ خاصَّةً فإنَّ المُتعلِّمَ سيتلقَّى دعْمًا في البيتِ سَواءٌ علَى شكْلِ موادَّ وأنْشطَةٍ تعليميَّةٍ إضافيَّةٍ أو بالدَّعْمِ والتَّأكُّدِ من أنَّ المُتعلِّمَ يقومُ بحلِّ الواجباتِ التَّعليميَّةِ المتعلِّقةِ باللُّغةِ الهدفِ بلْ إنَّ بعْضَ الأوْلياءِ يذهَبُ إلى أبْعدِ منْ ذلكَ حيْثُ يحاولُ التحدُّثَ باللُّغةِ الهدفِ في البيْتِ معَ المُتعلِّمِ أو يُوفِّرُ لهُ منْ يتحدَّثُ معَهُ.

يلعَبُ اتِّجاهَ الوالديْنِ نحْوَ التَّعليمِ بصفةٍ عامَّةٍ ونحْوَ اللُّغةِ الهدفِ بصفةٍ خاصَّةٍ دوْرًا محْوريًّا في تشْكيلِ اتجَاهِ المُتعلِّمِ نحْوَ اللُّغةِ خاصَّةً الطِّفلَ المُعتَمِدَ كثيرًا علَى الوالديْنِ وغيرَالمُستقلِّ في شخْصيَّتِهِ حيثُ ـ ومنْ خلالِ تجربةِ الباحثةِ في تَعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ لغيرِ النَّاطقينَ بهَا ـ اتَّضحَ لهَا أنَّ الوَالديْنِ اللَّذيْنِ يحْملَانِ تصوُّراتٍ سلبيَّةً عنِ اللُّغةِ العربيَّةِ بكونِها لغةً صعبةَ التَّعلُّمِ أوأنْ لا فائدةَ تُرجَى منْها أو مِنْ درجاتِها علَى مُستَوى وَزارَةِ التَّربيَّةِ والتَّعليمِ في جنُوبِ أفْريقْيا وسُوقِ العملِ في البلدِ، يمتلكُ أطفالُهُم نفسَ المشَاعِرِ والاتِّجاهِ السلبيِّ نحْوَ اللُّغةِ العربيَّةِ ممَّا يُؤثِّرُعلى أدائِهمُ الدِّراسيِّ في الفصْلِ بلْ وعلَى تعامُلِهم معَ مُعلِّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ ومهامِّ اللُّغةِ العربيَّةِ عكسَ والدي الأطفَالِ الَّذينَ يحْملُونَ اتِّجاهًا إيجابيًّا نحْوَ اللُّغةِ العربيَّةِ ويرَوْنَ بأهمِّيتِها وأهمِّيَّةِ تعليمِها.

إذا نظرْنَا إلى الأقْرانِ في الفصْلِ أو خارجَ الفَصْلِ فقدْ يُؤدِّي التَّنافُسُ معَهُم أوْ تقليدُهُم أو الرَّغبةُ في الانْتمَاءِ إلى جمَاعَتِهم إلى تشْكيلِ اتِّجاهِ المتَعلِّمِ نحْوَ اللُّغةِ الهدفِ بالسَّلبِ أو بالإيجَابِ.

غيْرُ الأقرانِ والوالديْنِ فإنَّ نظْرةَ المُجتَمعَ إلى اللُّغةِ الهدفِ وإلَى ثقافتِها وأهلِها تُؤَثِّرُ في تشْكيلِ اتِّجاهِ المُعلِّمِ نحْوِها، ففِي جنُوبِ أفْريقْيا عندَ المُسلمِينَ تكتَسِي اللُّغةُ العربيَّةُ هالةً منَ التَّقْديسِ لارْتِباطِها بالقُرآنِ والإسْلامِ لكِنَّ هذِهِ الصُّورةَ تهتزُّعندمَا يتعلَّقُ الأمرُ بتعَلُّمِها فالطُّرُقُ المتَّبعةُ فِي تدْريسِها تجْعلُها لغةً صعبةَ المِراسِ في نظَرِ المُجْتمعِ ممَّا يُؤدِّي إلى العُزُوفِ عنْهَا وتَكْوينِ صُورةٍ سلْبيَّةٍ عنْها خاصَّةً وأنهَا ليسَتْ منَ المَوادِّ التَّعليميَّةِ الإجْباريَّةِ في امتِحانَاتِ الوَزارةِ، أمَّا صُورةُ أهلِها فهي بيْنَ الإعْجابِ والاحتِقارِ حسبَ مدَى خبْراتِ كلِّ فَرْدٍ معَ أهْلِها والمَصالحِ التِي تجمَعُهُ بأهلِها وهذا يُؤثِّرُ بالسَّلبِ والإيجَابِ على مُتعلِّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ.

هناكَ عواملُ أُخْرَى تتدخَّلُ في تشْكيلِ اتِّجاهِ المُتعلِّمِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ مثلَ السِّنِّ والنَّوعِ ومستوَى الذَّكاءِ واتِّجاهٍ نحْوَ التَّعلُّمِ وتحصِيلِه الأكادِيميِّ ونوْعِ المدْرسةِ والمُدَّةِ التي يقْضِيهَا في دراسةِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ، كمَا أنَّ اتِّجاهَ المُتعلِّمِ نحْوَ لُغتِه الأمِّ يُؤثِّرُعلى اتِّجاهِه نحْوَ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ وتعلُّمِها.

قيَاسُ اتِّجاهِ المُتعلِّمِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ:

في النِّصفِ الأخيرِ منَ القرْنِ العشرينَ تغيَّرتْ نظرَاتُ الباحثِينَ إلَى مفْهُومِ الاتِّجاهِ حيثُ دارتْ نِقاشَاتٌ عديدةٌ حوْلَ مدَى قابليَّةِ هذا المَفْهومِ للقِياسِ بعدَ أنْ تغيَّرتِ النَّظرةُ إليهِ منْ حالةٍ فسيولوجيَّةٍ إلى حَالةٍ عقليَّةٍ، رفَضَ السلوكيُّونَ عمليَّةَ القياسِ تلكَ محتجِّينَ بأنَّ الاتِّجاهَ غيرُ قابلٍ للقياسِ لكنَّ باقيَ المدارسِ عرَضتْ آليَّاتِها المُقترحَةَ لقياسِه لكنْ في مَجالِ التَّعليمِ خاصَّة في مَجالِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ ظهرَتْ دراسةُ جوردن 1941 وكانَ الهَدفُ الرَّئيسُ لهذِه الدِّراسةِ هُو اختِبارُ عَلاقَةِ اتِّجاهِ المُتَعلِّمينَ للمَوادِّ الدِّراسيَّةِ وأداءِهم الدِّراسيِّ في هذِه الموادِّ وكانَ منْ بينِها اللُّغةُ الفرنْسيَّةُ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ ثمَّ ظهَرتْ دراسةُ جاردنر ولمبرات 1972 (H.Schumann, 2006) حوْلَ اتِّجاهَ المتعلِّمينَ نحْوَ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ بصِفةٍ عامَّةٍ، هذانِ الأخِيران أعَدَّا بطارِيَّةَ أسئلةٍ لقياسِ اتِّجاهِ المُتعلِّمينَ ثمَّ دِراسَةُ بيكر1992 والذِي درَسَ مَا إذَا كانتِ اتِّجاهَاتُ المُتعلِّمينَ الثُّنائيَّةُ اللُّغةِ تتأثَّرَ بأكثَرَ منْ عاملٍ في الوقْتِ نفسِه (بتصرُّفٍ عن (Navarro-villarroel، 2011).

وهكَذا تَوالَتِ الدِّراسَاتُ المُتعلِّقةُ باتِّجاهِ المُتعلِّمِ نحْوَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ بصِفةٍ عامَّةٍ أو دراسةِ علاقةِ هذا الاتِّجاهِ بعَواملَ أخرَى.

الحقيقةُ أنَّه يصعُبُ قِياسُ الاتِّجاهِ ولا نسْتَطيعُ أنْ نَحكُمَ عَلى الاتِّجاهِ إلَّا مِنْ خِلالِ الأدوَاتِ التِي وضَعتْ لِذلكَ فالاتِّجاهُ هُو ما تُظهرُه المقاييسُ والاستِبْياناتُ والمُلاحظاتُ لأنَّهُ لا يلاحظُ مباشرةً بشكلٍ دقيقٍ ومنْ ثَمَّ فإنَّ نتائجَهُ يجِبُ أنْ تُؤخَذُ بحذَرٍ، كمَا تكْمُنُ الصُّعوباتُ في قياسِ الاتِّجاهِ في نقطتيْنِ مهمَّتيْنِ وهُما الاتِّفاقُ

على ما يجِبُ قياسُه وعَلى تحْويلِ الاستِجاباتِ الكيفيَّةِ إلَى مُعطياتٍ كمِّيَّةٍ تساعدُ على التَّفسيرِ والإجابةِ على تساؤُلاتِ البحْثِ.

إذا كَانَ قياسُ الاتِّجاهِ صعبًا فإنَّ قياسَ اتِّجاهَ الأطْفالَ أصْعبُ ومشاكِلُ قياسُ الاتّجَاهاتِ تتضَاعَفُ ويزيدُ صُعُوبتَها قلَّةُ البحُوثِ في المجالِ الموجَّهةِ للأطْفالِ الصِّغارِ لكنَّ معظمَ الباحثِينَ يميلُونَ إلى استِخدامِ المَقاييسِ مُفضلِينَ لَها على الاستبْياناتِ، فالمقاييسُ تستخدَمُ حتَّى لو كانَ الأطفالُ غيرَ قادرِينَ على القِراءةِ وفِي الأعدَادِ والمجْموعاتِ الكبِيرةِ مِنَ الأطْفالِ.

اعتمدَتِ المقاييسُ التِي تُخاطبُ الأطفالَ ما بينَ 5 و12 سنةً في أكثرِها عَلى الوجُوهِ الباسمةِ لأنَّ الأطْفالَ بطبيعَتِهِمْ عندَهُم استِعدادٌ فطريٌّ لقرَاءةِ الوجُوهِ أكثرَ من الكلماتِ والأرْقام (A.Machleit, 1990) وكانَ السَّبقُ في ذلِكَ لمورتيمورMortimore سنةَ 1988 لقياسِ اتِّجاهِ الأطفَال ذَوي 7 سنينَ نحْوَ الأنشِطةِ المدْرسيَّةِ وكانَ يضُمُّ خمْسَ نقاطٍ وخمْسةَ وجُوهٍ مُرتبَةً منْ " فرْحان جدًّا" إلى "حزين جدًّا" حيثُ يختارُ الأطفالُ الوجهَ الأكثرَ تعبيرًا على إحسَاسِهِمْ تُجاهَ نشاطٍ مدرسيٍّ مُعيَّنٍ، وسارَعلى نهْجِها Tizared وآخرُونَ سنةً 1988 حينَ قاسُوا اتِّجاهَ الأطفالِ نحْو المدرَسةِ والأنشِطةِ المدْرسيَّةِ لكِنَّهُم بدلَ الوجُوهِ اخْتارُوا صُوَرًا لأطفالٍ مرتَّبةً منْ " فَرحَان جِدًّا" إلى حزِينٍ جدًّا" (A.Machleit, 1990)، أمَّا الأَطفالُ الأقلُّ منْ 5 سنينَ فقدْ وُجِّهَتْ لهُم المَقاييسُ غيرُ الشَّفهيَّةِ والبصريَّةِ لكنَّها كانتْ محصُورةً في مواضِيعَ معيَّنةٍ مثلِ الاتِّجاهِ نحْوَ العِرْقِ والقراءةِ لأنَّ العُرْفَ السَّائدَ كانَ التَّركِيزَ على المَهامِّ والاختِباراتِ الأدائيَّةِ، كمَا كانتْ مقاييسُ الاتِّجاهِ ذاتَ وحْدةٍ واحدةٍ مع أنَّ النَّتائجَ المرغُوبةَ، إذا كانتْ عيِّنةُ البَحْثِ مكوَّنةً من أطفالٍ، تحقَّق أكثرَ معَ المَقاييسِ المتعدِّدةِ الوحَداتِ لكنْ هذِهِ نَدَرَ استِخْدامُها فلمْ تستخْدِمْها إلا 1977 Rossiter حتَّى 1991 في قياسِها لاتِّجَاهِ الأطفالِ (9 إلى 12 سنة) نحْوَ التِّلفزيون (S.Rushton, 2008)

يُستخدَمُ الرَّسْمُ أيضًا في تحليلِ اتِّجاهِ الأطفالِ نحْوَ مَواضِيعَ معيَّنةٍ خاصَّةٍ إتِّجاهَهُمْ نحْوَ الآخَرين ومفْهومُهُ عنْ ذاتِهِ وعَنِ الآخَرِ، فهي لغةٌ مَرئيَّةٌ رمزيَّةٌ يجسِّدُ عنْ طريقِها الطِّفلُ صِراعاتِه وحاجاتِه وقيمَهُ والصُّعوباتِ التي يواجِهُها في حياتِه اليوميَّةِ فالرَّسمُ لغةٌ أدقُّ منَ التَّعبيرِ اللَّفظيِّ الذي قدْ يخُونُ الطفْلَ أو يُداري الطِّفلُ ما يفكِّر فيهِ خوْفا أو خَجلًا أو رَغْبةً مِنْهُ في الحُصُولِ عَلى التَّقبُّلِ منَ الآخَرِ وتُستخدَمُ في هذا المجَالِ ثلاثةُ أنواعٍ منَ الرُّسومِ، المُقنَّنةِ أوالمُقيَّدةِ التي ينتِجُها الطِّفلُ استِجابةً لتَعليماتٍ مُعيَّنةٍ وموادَّ مُحدَّدةٍ والرسُومِ الحرَّةِ التي يرسِمُها الطِّفلُ منْ تلقاءِ نفسِه ثمَّ الرُّسومِ المدرسِيَّةِ التي تكُونُ تابعةً لدرسِ الفُنونِ أولأغْراضٍ تربويَّةٍ علميَّةٍ تابعةٍ للبرامجِ المدرسيَّةِ. رغْمَ أهميَّةِ الرُّسُومِ وتفسيراتِها الإسْقاطِيَّةِ فإنَّها لا يمكنُ

الاعتمادُ عليْها بمفْردِها كأداةٍ للتَّشْخيصِ والتنبُّؤِ بمفْردِها وإنَّما يجِبُ استِخدامُها ضِمْنَ نسقٍ مُتكامِلٍ منْ مَصادرِ معلوماتٍ وبيَاناتٍ كالمَقاييسِ والاختِباراتِ والاسْتِبياناتِ النَّفْسيَّةِ وغيرِها (القريطي، 1995، الصفحات 220-193) لهَذا في البَحثِ الحاليّ ولقِراءةِ اتِّجاهِ الأطْفالِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ استُخدِمَ الرَّسْمُ كأداةٍ ضمنَ مقياسِ الاتِّجاهِ نحوَ تعلُّم اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ في معهدِ الغزاليّ.

في الدِّراسةِ الحاليَّةِ قامتِ الباحِثةُ ببناءِ مقياسِ اتِّجاهِ طلبةِ المرْحلةِ الأسَاسيَّةِ للتَّعليمِ الإبتدائيّ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ في معْهدِ الغزاليّ وتضَمَّنَ المقياسُ أسئلةً مفتوحةً وأخرَى غيرَمفْتوحةٍ وذلكَ منْ خِلالِ تجْميعِها للأسئلةِ التِي اقْترحَتْها معلمَاتُ الصُّفوفِ الابتِدائيَّةِ وعدَدُهُم سبعةُ معلّمِينَ ومعلّماتٍ وطلبةُ الصَّفِّ 3 والصَّفِّ 4 ثم الصفِّ السابعِ حيثُ طلبتْ منهُم الباحثَةُ أنْ يقترِحُ كلُّ واحدٍ منهُم عشْرَةَ أسئلةٍ لمعرفةِ اتِّجاهِ طلبةِ صفُوفِ التَّعليمِ الأسَاسيّ نحوَ مادَّةٍ منْ موادِّ المدرسةِ كاللُّغةِ العرَبيَّةِ مثلًا.

بعدَ فرْزِ الأسئلةِ المقترحَةِ وإبعادِ المُتشابِه منْها، أضَافتِ البَاحثةُ أسْئلةً أخْرَى انْطِلاقًا من الاطِّلاع على الدِّراساتِ السَّابقةِ والمقاييسِ في هذا المجَالِ وقَسَّمتِ الأسئلةَ لثلاثِ وحَداتٍ أو ثلاثَةِ أبعادٍ: البُعدِ المعرفيّ والبُعدِ الانفعاليّ ثمَّ البُعدِ السُّلوكيّ وهيَ مكوّناتُ الاتِّجاهِ الثَّلاثةِ كمَا ذكرْنا سابقًا واحتَوتْ مواضِيعُ الاتِّجَاهِ على: الاتِّجاهِ نحوَ اللغَةِ العربيَّةِ والاتِّجاهِ نحْوَ معلّمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ والاتِّجاهِ نحْوَ الموادِّ التعليميَّةِ ثمَّ الاتِّجاهِ نحْوَ تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ، أمَّا الاستِجاباتُ فقدْ قُسِّمتْ إلى أربعِ استِجاباتٍ حسَبَ السُّؤالِ واختارتِ الباحثةُ أربعَ استِجاباتٍ بدلَ ثلاثةٍ لأنَّ الأطْفالَ ينزِعُونَ إلى اختِيارِ الاستِجابةِ الوَسطِ حتَّى بدُونِ تفكيرٍ وأضِيفَ إلى الثَّلاثةِ أقسامِ السَّابقةِ وهُو الرَّسْمُ حيْثُ طُلبَ منَ الأطْفالِ أنْ يرسُموا أنفسَهمْ أثناءَ حصَّةِ اللُّغةِ العربيَّةِ ثمَّ وجِّهتْ لهمْ أسئلةٌ حوْلَ رسْمِهمْ (أينَ أنْتَ؟أينَ المُعلّمةُ؟ ماذا تفعَلُ؟ كيفَ تُحسُّ وكيفُ يُحسُّ باقي الأطْفالِ في هذِه الحصَّةِ؟ ولماذا تُحسُّ ويُحسُّونَ هَكذا؟).

- **<u>التَّوافُقُ والتَّماسُكُ العاطِفيُّ:</u>**

اعتبرَ شمسُ الدِّينِ جلال (2004) أنَّ تعاطُفَ ابنِ اللُّغةِ الهدفِ معَ مُتعلِّمِ اللُّغةِ الهدفِ وتوافقَهُ معه لدرجةِ أنَّهُ يتبنَّى لغتَهُ مع ما فيهَا منْ قُصُورٍ عاملٍ منْ العواملِ التِي تُساعدُ على اكتِسابِ وتعلُّمِ اللُّغةِ الهدفِ (جلال، 2003)

- **<u>مدَّةُ الإقامةِ في بلَدِ اللُّغةِ الهَدفِ:</u>**

يبدُو من المنْطقيّ أنَّ مُدَّةَ الإقامةِ في بلدِ اللُّغةِ الهدَفِ تُساعِدُ على اكتِسابِ وتعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ لكنَّ هذه النَّتيجةَ ليسَتْ حتْميَّةً إذ إنَّها في اعتقَادِ الباحثةِ تتعلَّقُ بشخصيَّةِ المُتعلِّمِ وقابليَّتِهِ لتَعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ

وكذلك بمِقدارِ مُخالطتِه لأصْحابِ اللُّغةِ فالشَّخْصُ الذِي يُقِيمُ في البلدِ الأجنَبيّ لكنْ يتفاعَلُ في أغْلبِ أوْقاتِه معَ النَّاطِقينَ بِلغتِه الأمّ لنْ يفيدَهُ طولُ الإقامةِ بشيءٍ منَ النَّاحيَةِ اللُّغويَّةِ فإنَّ اكتِسابَ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ في موْطنِها قد يقْتَصرُعلى الجَانبِ الشَّفَويّ فيكْتسبُ القُدراتِ التَّواصُليَّةِ دُونَ الدِّقةِ الفونولوجيَّةِ أو النَّحويَّةِ.

- **<u>التَّفاعُلُ والتَّواصُلُ الاجتِماعيُّ:</u>**

التَّفاعلُ الاجتِماعيُّ معَ أصْحابِ اللُّغةِ الهدَفِ سَواءٌ في بلدِهِم أو بلدِ المُتعلِّم يُتيحُ للمُتعلِّمِ تطبيقَ ما تعلَّمهُ بشكْلٍ واقعيٍّ خاصَّةً وكمَا قالتْ إيفلين فيما ذكَرهُ جلال شمس الدين" إنَّ كلامَ الأجانبِ يحتوِي فعلًا على مُفرداتٍ كثيرةِ التَّكرارِ، أي مُفرداتٍ من الواضِحِ جدًّا مَرجِعيَّتُها" (جلال، 2003)، يحتاجُ المُتعلِّم أنْ يكُونَ شُجاعًا ويتغلَّبُ عَلى الإحبَاطِ جَرَّاءَ صُعوباتِ بداياتِ هذا التَّفاعُلِ لكِنَّ نتيجتَهُ قد تَصِلُ حدَّ الإتْقانِ.

- **<u>سِنُّ المُتَعلِّم:</u>**

إنَّ الحديثَ عنْ سنّ المتعلِّمِ يقودُنا إلى الإشكاليَّةِ حوْلَ السِّنِ المُناسبِ لتعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ وتأثيرِ عاملِ السِّنِّ في هذِه العمَليَّةِ؟

تُعتبَرُ نظريةُ الفترةِ الحرِجةِ منْ عُمُرِ الإنسانِ التي جاءَ بِها بروان Brownأنَّ هناكَ مرحلةً منْ عُمرِالمُتعلِّمِ إذا ما استَغلَّها وتَعلَّمَ لُغةً أجنَبيَّةً ما فإنَّهُ يستطِيعُ أنْ يصِلَ إلى مستوًى عالٍ منَ الكفَاءَةِ اللُّغويَّةِ وقد يصِلُ إلى مستوَى يُضَاهي بهِ صاحبَ اللُّغةِ الهدفِ وإذا مرَّتْ هَذه الفترةُ يَصعُبُ على الإنْسانِ تعلُّمُ لغةٍ أجنبيَّةٍ ولنْ يصِلَ أبدًا إلَى الكفاءةِ المَطلُوبةِ ويُؤْمنُ أصْحابُ هَذه النَّظريَّةِ أنَّ هذِهِ الفتْرةَ تكونُ تحتَ سِنِّ العَاشرةِ ويؤيِّدُ ابنُ خلدونٍ هذهِ النَّظَريَّةَ في حديثِهِ عنِ الملَكةِ اللُّغويَّةِ الأجنبيَّةِ حيثُ يستبْعِدُ أنْ يحصُلَ البالغُونَ الأعاجمُ على مَلكَةِ اللُّغةِ العربيَّةِ لأنَّ ملَكةَ لغَتِهِمْ الأمّ تقفُ حائِلًا بينَهُمْ وبينَها، لاحظَتْ فِي دراستِها أنَّ الدارِسينَ الكِبارَ في السِّنِّ والذِينَ يتعلَّمُونَ لُغةً أجنبيَّةً يُمكنُهُم الاستِفادةُ منْ شرْحِ القواعدِ اللُّغويَّةِ واتِّباعِ أسلُوبِ التَّفكيرِ الاستِنْتاجيّ، بينَما الدَّراسُونَ الصِّغارُ يتَعلَّمُونَ جيّدًا اللُّغاتِ الأجنبِيَّةَ دُونَ الاستِفادةِ منَ التَّفكِيرِ العمليّ الذِي يُركِّزُ عَلى حفْظِ القَواعِدِ وتَكْرارِها والتَّدرُّبِ عليْهَا" (khaznakatbi، 2014)

وهذَا ما يجعلُ أصْحابَ هذا الرَّأيِ أيْ أصْحابَ الفترةِ الحَرجةِ يتعَرَّضُونَ للنَّقدِ بكَونِ مفْهُومِ الفتْرةِ الحرِجةِ اتَّصلَ أوَّلَ مرَّةٍ باللُّغةِ الأمّ ومؤَدَّاها أنَّ الطِّفلَ إذا لمْ يكتَسِبْ لغتَهُ الأمَّ في هذِه المَرْحلةِ فإنَّهُ لنْ يكتَسبَها أبدًا ثمَّ انتقلَ المفْهومُ إلى اللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ ومنْ ثمَّ فإنَّ سرعةَ اكتِسابِ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ تقلُّ معَ التَّقدُّمِ في السِّنِّ لهذا وَجبَ تعليمُ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ في سِنِّ الطُّفولةِ وبالتَّزامُنِ مع اللُّغةِ الأمّ.

يرَى المنتقِدُونَ أنَّ تعليمَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ بعدَ اكتِمالِ النِّظامِ اللُّغويّ سيُمَكِّنُ متعلِّمَ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ منَ الاستِفادةِ منَ القواعِدِ العالميَّةِ التي احتَفظَ بها منْ لُغتِه الأمِّ والتِي تكُونُ في هذِه الحالةِ عامِلًا مُساعدًا ومنْ ثَمَّ يكُونُ المتَعلِّمُ واعيًا ويكونُ السِّنُّ المُناسبُ هُو سنُّ الرُّشْدِ وليسَ الطُّفولةَ. (بتصرُّف عن (العناتي، ٢٠١٩))

رفضَ **بيرت ودوليه Dulay,p.55& Burt)** دوْرَ عاملِ السِّنِّ في تعلُّمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ فبالنِّسبةِ لهُما "ما نعلَمُه الآنَ أنَّ الكبارَ والأطْفالَ سيَّانِ، يبدُو أنَّ لديْهِمُ القُدرةَ على اكتِسابِ اللُّغةِ في أيِّ سنٍّ. ولكنْ إذا وجِدَ شخْصٌ لم يس ْتَطعِ اكتسابَ اللُّغةِ، فيرْجعُ ذلك لأسْبابٍ طارِئةٍ أو مُؤَثِّرٍ خارجِيٍّ وليسَ بسبَبِ تواضُعِ قُدُراتِه الفِطْريَّةِ" (حتاملة)

تعتَقدُ الباحثَةُ منْ خلالِ تجرِبتِها في التَّعليمِ ومنْ خلالِ الاحتِكاكِ المُباشرِ اليَوميّ مع الطُّلابِ منَ الفئَتيْنِ أنَّ الأطْفالَ كلَّمَا تعَرَّضُوا للُّغةِ الأجنبيَّةِ مبكِّرًا كلَّمَا كانَ تعلُّمُهم أسْرعَ وأعمَقَ وأقربَ لمُتحدِّثِ اللُّغةِ فالأطفَالُ بالإضافَةِ إلى المُرونَةِ العاليَةِ في الدِّماغِ وقوَّةِ الذَّاكرَةِ، لهُم الجُرأةُ والشَّجاعةُ على تجْريبِ أشياءَ جدِيدةٍ للتَّعلُّمِ، كما أنَّهم لا يضَعُونَ اعتِباراتٍ كثيرةً لآراءِ الآخَرِينَ خَاصَّةً فِي مسألةِ الوُقُوعِ في الخَطَإِ. المَيزةُ الأُخْرى التِي يتمتَّعُ بها الأطفالُ هي وجُودُ متَّسعٍ من الوقْتِ ووظيفتُهمْ الأساسيَّةُ في الحَياةِ هيَ التَّعلُّمُ ولا تشْغلُهمْ مشَاغِلُ الحياةِ الأخْرَى فعاملُ الوَقْتِ في صالحِهِمْ أكثَرُ منَ الكبَارِ، لكنْ يَكْمُنُ التَّحدِّي عنْدَ الصِّغارفي أنَّ اللُّغةَ الأجنبيَّةَ غالبًا لا تكُونُ منَ اختيارِهِم وتُفْرَضُ عليْهِم منَ الآباءِ أو تكُونُ جزْءًا منْ نظامِ المدرَسةِ ومِنْ ثَمَّ يبقَى عبئُ الدَّافعيَّةِ والاتِّجاهِ الإيجَابيّ على المُعلِّمِ حيثُ يجِبُ أنْ يحبِّبَ الأطفالَ في اللُّغةِ ويُنمِّيَ لديْهمُ اتِّجاهًا إيجَابيًّا نحْوَهَا عكسُ الكبارِ فقرَارُ تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ غالبًا ما يكُونُ بِناءًا عَلى رَغْبةٍ منْهُمْ حبًّا لهَا او لتَحقِيقِ غرَضٍ ما.

في السَّنواتِ الطَّويلةِ التِي قضَتْها البَاحثَةُ في سَكنِ الطَّلَبَةِ الأعَاجِمِ لاحظَتْ أنَّ الأطفالَ كانُوا أسْرعَ في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وكانَ الكبَارُ خَاصَّةً الأمَّهاتِ يَستَعِنَّ بأبنائِهنَّ للتَّواصُلِ معَ أنَّ كلَّ الأسْرةِ كانتْ تَلتَحقُ بالمدارِسِ الأزْهريَّةِ لتعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كمادَّةٍ منْ موادِّ التَّعليمِ الأزْهريّ.

هذِه النُّقطةُ الأخِيرةُ في عواملِ البُعْدِ النَّفسيّ في تَعلُّمِ اللُّغةِ العرَبيَّةِ للأطْفالِ النَّاطِقينَ بغيرِهَا تقُودُنا إلَى مُناقشَةِ عصَبِ هَذا البَحْثِ وهُو تعليمُ الأطْفالِ اللُّغاتِ الأجْنبيَّةَ بصِفةٍ عامَّةٍ واللُّغةَ العرَبيَّةَ بصِفةٍ خَاصَّةٍ.

المِحْورُالرَّابعُ: تَعليمُ اللُّغةِ العربيَّةِ للأطْفالِ النَّاطِقينَ بغَيْرِهَا

إنَّ تَعليمَ الأَطْفالِ بصِفةٍ عامَّةٍ يخْتلفُ عنْ تعْليمِ الكِبارِ فالعَواملُ التِي تُشَكِّلُهُ أكثرَ تنوُّعًا وتعقِيدًا منَ العوَامِلِ التِي تُشكِّلُ تَعليمَ الكِبارِ إذْ كلَّما تقدَّمَ العُمرُ بالفرْد تُصبِحُ عمليَّةُ تعليمُه أسْهلَ وأبسَطَ خصُوصًا في وجُودِ عاملِ الوَعْيِ بالعمليَّةِ التَّعليميَّةِ وأهدافِها وعاملِ تباطُيءِ عمليَّةِ النُّموّ ومنْ ثمَّ تراجُعِ قوَّةِ التَّغييراتِ التَّابعةِ لهَا، أي أنَّ الفرْدَ بعْدَ البُلوغِ يشْهدُ نَوْعًا منَ الاسْتِقرارِ وليْسَ التَّوقُّفَ فِي بَعْضِ مظَاهرِ النُّموّ.

ومِنْ هَذا المَنطَلَقِ فإنَّ عمليَّةَ النُّموّ وخصَائِصَها ومراحِلَ نُموّ المُتعلِّمِ تؤَثِّرُ في عَمليَّةِ التَّعليمِ وفي كيفيَّةِ التَّعامُلِ معَ المُتعلِّمِ سوَاءٌ في التَّفاعُلِ الشَّخصيّ أوْ فِي إعْدادِ المنَاهجِ والإسْتراتيجيَّاتِ والمصَادرِ التَّعليميَّةِ لهذا وجَبَ عَلى المُعلِّمِ ومُعدّي البرامِجِ التَّعليميَّةِ معرفةُ المُتعلِّمِ وخصَائصِ المرْحلةِ العُمريَّةِ التي يمرُّ بِها.

1- فَوَائدُ مَعْرفَةِ المُتَعلِّمِ:

قد يكُونُ المُعلمُ متمَكِّنًا على مستوَى عالٍ منَ المُحتوَى التَّعليميّ ويَمتَلِكُ العَديدَ مِنَ المهَاراتِ البيداغوجيَّةِ لكنْ بدُونِ معرفةِ ما يحدُثُ داخلَ الطَّالبِ ومنْ ثَمَّ تظَلُّ تلك المَهاراتُ تُمارَسُ في دوَّامةٍ منَ اللَّاجَدْوَى وسوءِ الفَهْمِ.

- **المعْرفةُ المُسْبَقةُ:**

يأتِي الطَّالبُ إلَى الفصْل وهُو محمَّلٌ بمعرِفةٍ مُسبقةٍ ومَهَارَاتٍ وَمُعتَقَداتٍ وهذِه الأشْياءُ تُؤثِّرُ على كيفيَّةِ رؤيتِه للبِيئَةِ وكيفَ يُفسِّرما يُحيطُ بِه وعلى حَلِّه للمشَاكلِ وكيفيَّةِ طلبِه للمعْرفَةِ وإسْتراتيجيَّاتِ التَّعلُّمِ لديْهِ مِمَّا يَجْعلُ مِنَ المُهِمّ معْرفةُ المعلِّمِ لمَا يعرفُهُ طالبُهُ ومسْتوَى معْرفتِه أيْ: هلْ هُوَ متَمكِّنٌ ممَّا يعْرفُ ودَرجَةِ التمَكُّنِ.

- يُيسِّرعَلى المُعلِّم اتخاذَ القرَارَاتِ المُنَاسِبةِ وَالصَّحِيحةِ حَوْلَ الطَّالبِ.
- تُيسِّرُتوقُّعاتِ المُعلِّمِ عنِ الطَّالبِ.
- تُيسِّرُ للمُعلِّمِ التَّعاملَ مع الطالبِ وجعلَه يهتمُّ بالمُحتوَى التَّعليميّ وكما ييَسِّرُ عليْه مَعرفةَ طُرقِ تشْجيعِه على التَّطَوُّرِأكاديميًّا وانْفعاليًّا واجْتِماعيًّا.
- خلْقُ بيئَةٍ نفسِيَّةٍ آمنةٍ لكلِّ طالبٍ

في هَرمِ حاجاتِ ماسلو ذكَرَ الأخيرُ أنَّ الطَّالبَ يجبُ أنْ يشبِعَ حاجاتِهِ الأساسِيَّةَ قبلَ أنْ ينتبَّهَ إلَى التَّعلُّمِ والدِّراسةِ إذا أمَّنَ الطَّالبُ حَاجاتِهِ الأساسيَّةَ يسْعَى إلى تَأمينِ الحاجاتِ النَّفسيَّة مثلَ حاجاتِ التَّعاطُفِ والانتِماءِ والتَّقْديرِ إذا فهِمَ المعلِّمُ واهتمَّ بهذِه الحاجاتِ سيَبْني علاقةً وثيقةً معَ الطالبِ بلْ ومعَ الفَصْلِ كامِلًا ممَّا

سيجْعلُ بيئَةَ التَّعلُّمِ آمِنةً مشَجِّعَةً على المُشاركَةِ والإبْداعِ ويَجعَلُها واحةً للأفكارِالجديدةِ وللتَّعلُّمِ العميقِ.

- **تَحْديدُ مدَى استِعدادِ كُلِّ طالبٍ للتَّعلُّمِ (شخْصنةُ التَّعليمِ):**

في أيِّ سنٍّ يَتوقَّعُ المُعلِّمُ مِنَ الطَّالبِ أنْ يُنتِجَ جُمْلةً مِنْ 3 كلمَاتٍ مثَلا؟ هَذا النَّوْعُ مِنَ التَّساؤلاتِ يُبيّنُ لنَا بشَكلٍ عمليٍّ أهمِّيَّةَ معْرفةِ مَدَى استِعدادِ الطَّالِبِ إذْ يَجِبُ أنْ يُفكِّرَ المعلِّمُ في استِعدادِ الطُّلابِ كمجْموعةٍ والطَّالبِ كفَرْدٍ.

إنَّ الاحتياجَ وطلبَ التَّحدِّي يُريحُ المُتَعلِّم لكِنَّ التَّحدِّيَ البسِيطَ يجعلُ بيئَةَ التَّعلُّمِ مُمِلَّةً والتَّحدِّي الَّذي فوقَ قُدرةِ المُتعلِّمِ يجعلُ التَّعلُّمَ وبيئةَ التَّعلُّمِ مُحبِطةً ومُنفِّرةً. ممَّا يَجعلُ شخْصنةَ التَّعلُّمِ في هذَا الإطارِ مُهمَّةً حيْثُ تكُونُ البيئَةُ التعليميَّةُ مُتوازنةً غَيرَ مُملَّةٍ أو مُحبِطَةٍ.

لا يتعلَّقُ الاستِعدادُ الدِّراسيُّ بالمعرفةِ والفَهْمِ والمهَاراتِ في مواقِفِ التَّعلُّمِ الجديدةِ بلْ هو أعمقُ منْ ذلكَ حيثُ يرتَبطُ وبشدَّةٍ بالخبْراتِ التَّعليميَّةِ السَّابقةِ الفَاشلَةِ أوالنَّاجِحةِ وبتَقديرِ الذَّاتِ والمَعاييرالثقافيةِ والحَالةِ الاجتِماعيَّةِ وخبْراتِ الحَياةِ والعَاداتِ الذِّهنِيَّةِ المَواقِفِ والاتِّجاهاتِ، عندمَا يعرفِ المُعلِّمُ الطالبَ بعُمقٍ ويأخُذُ كلَّ تلكَ العواملَ فِي الحُسبانِ فإنَّهُ يَسْتَطِيعُ أنْ يُحقِّقَ الأهْدافَ التَّعليميَّةَ بلْ وأبْعدَ منَ الأهْدافِ التَّعليميَّةِ التِي يَنشُدُها ويجْعلَ الطَّالبَ في أتمِّ استعْدادٍ للتَّعلُّمِ.

- **تَحْديدُ وتعرِيفُ نقاطِ المنَاهجِ التِي يمكِنُ أنْ تنمِّيَ النَّجاحَ والاهتِمامَ والارتِبَاطَ:**

إنَّ معرفةَ الطَّالبِ تُتيحُ للمعلِّمِ معرفَةَ المنافذِ التِي يصلُ الطَّالبُ منْها إلى المنْهاجِ وهيَ تلكَ الرَّوابطُ التِي تجْعلُ المفَاهيمَ والمحْتوَى التعليميَّ مناسِبًا للمُتعلِّمِ إمَّا عبْرَ تجربَةٍ مُماثلةٍ أواهتِمامٍ أولأنَّها تُوافِقُ طريقةَ تفْكيرِ الطَّلبةِ، هذِه المَنافذُ هيَ غالبًا مَا تُشيرُ إلَى نقاطِ قُوَةٍ للطَّلبةِ.

- **تَطَوُّرُ الذَّكَاءِ الانفِعاليِّ للمُعلِّمِ:**

والحديثُ هُنا عنِ الذَّكاءِ الانْفعاليِّ للمُعلِّمِ، فالمعلّمُ ذو الذَّكاءِ الانفِعاليِّ العالي يكُونُ حسَّاسًا لحاجَاتِ طُلَّابِه ويؤثِّرُ بشكلٍ إيجابيٍّ على تَعلُّم طُلَّابِه وكلَّما ازْدادَ ذَكاءُ المُعلِّمِ الانفعاليُّ ازدادتْ قُدرتُهُ على المُوازنَةِ بيْنَ مسْؤوليَّتِهِ ومسؤوليَّةِ الطُّلَّابِ ومنْ ثَمَّ فإنَّ معرفَةَ الطَّالبِ ستُغذِّي الذَّكاءَ الانْفعاليَّ للمُعلِّمِ وتيَسِّرُ لهُ الإحْساسَ بطُلابِه.

- **التَّمكُّنُ منْ إنْشاءِ مَلفٍّ خَاصٍّ لكلِّ طَالبٍ**

التعرُّفُ على الطُّلَّابِ يسَاعدُ المُعلِّمَ على إنْشاءِ ملفٍّ خاصٍّ لكلِّ طالبٍ بخَصائِصهِ البيولوجيَّةِ والنفسيَّةِ والاجتِماعيَّةِ والثَّقافيَّةِ والانفعاليَّةِ والمعرفيَّةِ إضَافةً إلَى أدائِهِ التَّعليميِّ والأكاديميِّ ممَّا يجْعلُ الطَّالبَ كتابًا مفتُوحًا يستَطيعُ التَّعاملَ معَهُ والتَّأثيرَ عليْهِ وكذلكَ بناءُ المُحْتوَى التَّعلميِّ الذِي يُخاطِبُ الطَّالبَ كفَرْدٍ والطُّلابَ كجَماعةٍ. إنَّ مُعلِّمَ اللُّغةِ العرَبيَّةِ للأطْفالِ النَّاطقينَ بغيرِها غالبًا لا يُعْطِي اهتمامًا بهذَا النَّوعِ منَ المَلفَّاتِ لكنَّ هَذِه وَسيلةٌ فَعَّالَةٌ فِي مَعْرفَةِ الطَّالِبِ ومُتابعَةِ تطوُّرِه فِي اللُّغةِ العربيَّةِ وكذَا المَوادُّ الأخْرَى خَاصَّةً اللُّغةَ الأمَّ وهَذا يُعطِي صُورةً واضِحةً عنْ نقَاطِ ضعْفِ وقُوَّةِ الطّالِبِ وأيضًا نوْعًا منَ التقْييم لعمَلِ المعلِّمِ ولمصْدرِ الصُّعوباتِ التِي يُواجِهُها المُتعلِّمُ (المُعلِّمُ أو المتَعلِّمُ نفْسُهُ).

1- خصَائصُ المَرْحلةِ العُمْريَّةِ التِي يمُرُّ بِها

يمرُّ نُموُّ الطِّفلِ بمراحِلَ عُمريَّةٍ مخْتلفةٍ حسَبَ ما حدَّدهُ المُختَصُّونَ ونقْصِدُ بالنُّموِّ هُنا، مجموعةً منَ التَّغيُّراتِ المُتَتابعةِ التَّدريجيَّةِ الَّتي تَسيرُ حسَبَ نِظامٍ مُتكامِلٍ والَّتِي تظْهرُ في كلٍّ منَ الجَانِبِ التَّكْوينيِّ والجَانبِ الوظيفيِّ للكَائنِ الحَيِّ.

تُغطِّي مَظاهِرُالنُّموِّ في مرْحلةِ عُمريَّةٍ مُعيَّنةِ النَّواحِي المُخْتلفَةِ لنُموِّ الطِّفلِ وإدْراكِهِ للعَالَمِ كمَا تنَاوَلتْهُ مُخْتلفُ نظَريَّاتِ النُّموِّ إذْ ركَّزتْ كُلُّ نظريَّةٍ علَى جانِبٍ أو جانبيْنِ فقَطْ منَ النُّمُوِّ، فطِفلُنا حسَبَ هَذهِ الأخِيرةِ ينْتَمِي مِنْ نَاحيَةِ:

- **الْمَرَاحِلِ العُمريَّةِ إلَى**: نِهَايَةِ الطُّفُولَةِ المُبكِّرةِ وَحتَّى نِهايةِ الطُّفُولةِ المُتوسِّطةِ (5 سنوات- 11سنة)
- **النُّموِّالمَعرفيِّ إلى:** نهايةِ مرْحلةِ "التَّفكِيرِ الحَدسِيِّ" وحَتَّى نهايةِ مَرْحلةِ "التَّفكيرِالإجْرائيِّ" عِندَ جون بياجه
- **النُّموِّالاجتِماعيِّ إلَى**: نِهايةِ المَرْحلةِ الثَّالثةِ" المبادأةِ مقابِلَ الإحساسِ بالذَّنبِ" عندَ أريكسون وحتَّى نهَايةِ المرْحلةِ الرَّابعةِ المُسَمَّاةِ " الشُّعُورِ بالاسْتِقلاليَّةِ والجُهْدِ مقابلَ الشُّعُورِ بالنَّقْصِ والدُّونِيَّةِ"
- **النُّمُوّالأخلاقيِّ ونمُوِّ إدْراكِ وتصَوُّرِالمعَايِيرِ والقِيمِ الاجتِماعيَّةِ الثَّقافيَّةِ إلى**: المُستَوى الأوَّلِ المُسمَّى" مَا قبْلَ العُرفِ والقَانُونِ" عندَ كولبرج Iberg Kon وبالتَّحْديدِ المَرْحلةُ الأولَى منْ هذَا المُستوَى والتِي يُطلَقُ عليْهَا مَرْحلةُ" أخْلاقيَّةِ العِقابِ والطَّاعَةِ".

2- أسُسُ تَعليمِ وتَعلُّمِ الطِّفلِ اللُّغةَ الأجنَبيَّةَ

إنَّ اللُّغةَ كأيِّ ظاهرةٍ نفسيَّةٍ معرفيَّةٍ يخضعُ تعلُّمُها إلى تفْسِيراتٍ وتَحليلاتٍ مُختَلفةٍ حسَبَ ما تُركِّزُ عليْهِ

كُلُّ نظريَّةٍ فتعلمُ اللغةِ الأجنبيَّةِ عنْدَ بياجيه مثلًا هُو كأيّ تعلُّمٍ يتطلَّبُ تفاعلًا ويمرُّ بعَمليَّاتِ تشْويهٍ أوتمثِيلٍ ثمَّ مُوائمةٍ ثمَّ تذْويبٍ واستِدْخال القامُوسِ اللُّغويّ الأجنبيّ الذِي يُطوّرُه الطِّفلُ بنفْسِه إذنْ فتَعلُّمُ اللُّغةِ هِي خبْرةٌ مثلُ أيّ خبْرةٍ يطَوّرُها الطِّفلُ ولهَذا فالفُروقُ الفرْديَّةُ تكُونُ ظَاهرةً في هَذا الإطَارِ والتَّصَوُّراتِ البيئَيَّةِ الذِّهنِيَّةِ للمفْرداتِ التِي يبْنِيها الطِّفلُ تخْتلفُ مِنْ طفلٍ لآخَرَ.

لَكنْ عُمومًا طْفلُ هَذِه المَرْحلةِ يتَميَّزُ بخَصَائِصِ يجِبُ اسْتِغْلالُها في تَعلِيمِ الطِّفلِ وبِناءِ المنَاهجِ التَّعليميَّةِ المُوجَّهةِ لهُ، نُجْمِلُها فيمَا يلِي:

- عنْدَهُ خيالٌ حيَويٌّ.
- مُبدعٌ بطبِيعتهِ فِي مُختلِفِ المَواقِفِ التَّواصُليَّةِ.
- عندَهُ القُدْرةُ عَلى فهْمِ جَوْهرِ الرِّسَالةِ.
- يُحبُّ الكلامَ والحَديثَ.
- مُتمَركِزٌ حوْلَ الذَّاتِ ويَغلِبُ عليْهِ التَّفْكيرُ المَاديُّ.
- يَحْرصُ عَلى المكَانَةِ الاجتِمَاعيَّةِ ورِضَا الكِبارِ.
- تَطْغَى عليْهِ الصِّفةُ الإحيائِيَّةُ في التَّفكيرِ حتَّى 8 سنَواتٍ.
- يتعلَّمُ بشَكْلٍ غيرِ مُباشِرٍ.
- إدْراكُهُ واستِجابتُه للتَّغيِيرِ الطَّارئِ في حيَاتِه مُختَلفٌ تمامًا عنِ الكبارِ.

هذه الخصَائصُ وغيْرُها ممَّا سنذكُرُهُ لاحقًا، هي الأسَاسُ الَّذِي يجبُ أنْ ينْطلِقَ منهُ صانِعُو المحتَوياتِ التَّعليميَّةِ والبرامجِ المُوجَّهةِ للأطْفالِ في بنَاءِ هذِه البَرامجِ والمحْتوياتِ والمُعلِّمينَ في فُصُولِهمُ التَّقليديَّةِ والافتِرَاضِيَّةِ للتَّواصُلِ الفَعَّالِ معَ الطَّلبَةِ.

إنَّ الخَصَائصَ السَّابقةَ تَعكِسُ بوُضُوحٍ كيفَ أنَّ تعْليمَ الأطْفالِ مُختلِفٌ تمامًا عنْ تعليمِ الكِبارِ فبِالإضَافةِ إلى تميُّزِهمْ بخَصائصَ نفسيَّةٍ وعقليَّةٍ واجتِماعيَّةٍ عنِ الكبَارِ بلْ وحتَّى عنْ بعضِهمُ البَعْضِ حسَبَ مراحلِ نموِّهِمُ العُمْريَّةِ فإنَّ الأطفالَ لا تقلقُهمُ الأخْطاءُ ولا يخافُونَ منَ المُجازفةِ والمشَاركَةِ في الفَصْلِ عكسُ الكِبارِ الذِينَ قد يغلِبُ عليْهمُ الحيَاءُ، إضافةً إلى ذلِكَ فإنَّ الأطْفالَ عندهُم القُدرةُ علَى التَّقليدِ والمشَاركةِ ويحبُّونَ الأنشِطةَ الجماعيَّةَ ويَميلونَ إلى الاسْتِقلاليَّةِ وعنْدهُمْ وقتٌ أكبَرُ منَ الكِبارِ الذِينَ تُثقلُ كَاهلَهُمْ المسؤُوليَّاتُ الأُخْرى، كمَا أنَّ الأطْفالَ" يمْتلكُونَ تلقَائيَّةً أكْثرَ منَ الكِبارِ ويتُوقُونَ إلى إرضَاءِ المُعلِّمِ وَيُشاركُونَ في الأنْشِطةِ الصَّفِّيَّةِ حتَّى لوْ لَمْ يفْهمَوا مُحتَوَاها لكنَّهُم سُرعانَ ما يفقِدُونَ الاهتِمامَ والدَّافعيَّةَ إذا مَا أحسُّوا بصُعوبَةِ النَّشاطِ وفي مَجالِ اللُّغةِ فإنَّهُمْ يواجِهُونَ صُعوبَةَ في التَّحدُّثِ عنِ اللُّغةِ باللُّغةِ أي أنَّهُم لا يمْتلِكُونَ

الأدَواتِ المَاوَراءَ اللُّغوِيَّةِ التي قد يستَخْدمُها المُعلِّمُ لشَرْحِ القواعدِ" بتصَرُّفٍ عن (Cameron, 2002)

منْ مَيْزاتِ تَعليمِ الأطْفالِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةَ أنَّ الطِّفلَ يملكُ حساسيَّةً جيِّدةً لتمْييزِ الأصْواتِ ولديْهِ غنًى واتِّساعٌ في مخْزُونِه منَ الحُروفِ اللَّفظِيةِ والذِي يبدأُ بالتَّقلُّصِ بسَببِ عدَمِ وجُودِ تلْكَ الحُروفِ والأصْواتِ في لغَتِهِ الأمِّ، لكنْ إذَا تعرَّضَ إلَى لُغةٍ أجنبِيَّةٍ تَستخدِمُ تلك الحُروفَ فإنَّ استِرجاعَها يكُونُ سهلًا مُقارنَةً مَعَ البالِغينَ.

يبدُو أنَّ مُحاولةَ تحْدِيدِ خصَائِصِ ومَيْزاتِ الطِّفلِ والتِي تُخوِّلُه بجدارَةٍ لتَعلُّمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ ستَكُونُ مَحاولةً صَعْبةً لأنَّ هَذِه الخَصائِصَ يصْعُبُ حصْرُها خاصَّةً أنَّهُ يُولدُ ولهُ قُدراتٌ فطْريَّةٌ لتعلُّمِ اللُّغاتِ ومُستَعدٌّ لهَا فسيولوجيًّا وعَقليًّا ونفسيًّا واجتِماعيًّا.

3- مَا يجِبُ أنْ يُراعَى في تَعليمِ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ للأطْفالِ:

يجِبُ استِغلالُ ما سبَقَ والتَّخْطيطُ بشَكْلٍ ذكِيٍّ لتَعليمِ الطِّفلِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ ومنْ ثمَّ يَجبُ مُراعاةُ أُمورٍ عديدةٍ نعْرِضُ بعضَها فِي النِّقَاطِ التَّاليَةِ:

- يجبُ أنْ يُراعيَ المُعلِّمُ عاملي التَّشْويقِ والتَّغْييرِ في انتِقاءِ أسَاليبِ وإستِراتِيجيَّاتِ تعليمِ الطِّفلِ فـ" نفْسُ الطِّفْلِ توَّاقةٌ للجَديدِ، سريعةُ الانْصرَافِ عنِ القَديمِ المَألوفِ" (شاكر، 2005).
- يَجبُ مُراعاةُ مستوَى الطِّفلِ اللُّغويِّ ومُستوَى ذكائِهِ وقيَاسُ سُرْعَةِ استِجابتِهِ حتَّى يَسهُلَ عليه تَحْدِيدُ الدَّخلِ اللغَوِيِّ الذِي يُعطِيهِ لهُ.
- لدَى الطِّفلِ القُدْرةُ علَى التَّحدُّثِ قَبلَ أنْ يتَعلَّمَ الكتَابةَ والقِراءةَ لهذا يجِبُ التَّركيزُ عَلى مهارَتيِ الاستِماعِ والتَّحدُّثِ وإعْطاءِ الطِّفلِ فرْصَةَ استِخْدامِ اللُّغةِ فِي الفَصْلِ.
- يجِبُ أنْ تُعلَّمَ اللُّغةُ الأجنبيَّةُ فِي إطارِ السِّياقِ اللُّغويِّ حيْثُ يُركِّزُ الطِّفلُ عَلى الفَهْمِ والتَّعبِيرِعنْ فِكْرَةٍ باستِخْدامِ اللُّغةِ الجديدةِ.و خَلْقِ مواقفَ لُغويّةٍ غيرَ مُتوقَّعةٍ تدْفَعُ الطِّفلَ ليَخلُقَ لغةً للتَّعبِيرِ عنْ نفسِه.
- تقديمُ مواضِيعَ محسُوسَةٍ منْ قَبيلِ نوْعيَّةِ "الآنَ وهُنا" ومَواضِيعَ ذاتِ أهمِّيَّةٍ للطِّفلِ.
- استِخْدامُ المَوادِّ والأشْياءِ المحْسُوسَةِ الملْموسَةِ لتقْريبِ مَعانِي الأسْماءِ والمُثِيراتِ البصريَّةِ منْ أجْلِ مُساعدَةِ الأطْفالِ عَلى الفَهْمِ.
- فهْمُ الأطفَالِ يأتِي عبْرَ اليَدِ والعيْنِ والأذُنِ ومِنْ ثَمَّ يَجِبُ الأخْذِ فِي الاعْتِبارِ أثْناءِ تَعليمِ الطِّفْلِ أنَّ العالَمَ الفِزيائِيَّ الحسِّيَّ هُو الطَّاغِي عَلى عَالمِ الطِّفْلِ.
- يجِبُ استِخْدامُ أنْشِطةٍ تسْمحُ بالاستِخْدامِ الطَّبِيعيِّ للُّغةِ بحيْثُ تكُونُ جُزءًا منَ التَّعلُّمِ وليسَ استِعْمالًا غيْرَ

قصْدِيّ لِلُّغةِ.

- يجبُ استِخْدامُ الألعَابِ في التَّعليمِ لأنَّها إلى جانِبِ كونِها مُمتِعةً فإنَّها تَخلُقُ فُرصًا لا مُتناهيَةً منَ المَوَاقِفِ المُفاجئَةِ غيرِ المَألُوفةِ وعندَ اللَّعِبِ يُرَكِّزُ الطِّفلُ علَى المُهمَّةِ المُعْطاةِ لهُ وبشَكلٍ غيرِ مُباشِرٍ يتعلَّمُ التَّعابيرَ والبُنَى اللُّغويَّةِ، فاللَّعبُ والألعابُ حسَبَ تعْبيرِ (Hallivell 1993) يُشكِّلُ الجُزءَ المرْكزيَّ في عمليَّةِ اكتِسابِ اللُّغةِ.
- يجبُ عَلى المُعلِّمِ المُزاوجَةَ بيْنَ الطَّريقةِ السَّابقةِ وَهيَ طريقٌ غيرُ مباشِرةٍ والطريقِ المُباشِرةِ حيْثُ تُقدَّمُ الأصْواتُ والكلِماتُ والبُنَى اللُّغويَّةُ مباشرةً لحِفْظِها وتطبِيقها، وهذِه المُزاوجَةُ تَكُونَ حسَبَ الأهدَافِ التَّعليميَّةِ والسِّياقِ التَّعليميِّ الذِي يجْرِي فيهِ الدَّرْسُ.
- يجِبُ استِغْلالَ خُصُوبةِ خَيالِ الأطْفَالِ وحثّهِمْ استِخْدامَ خيَالِهمُ الإبْداعيَّ لتَحبِيبِهِمْ في اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ ودفْعِهمْ لاستِخْدامِ تلْكَ اللُّغةَ لشَرْحِ أفكَارِهمْ.
- التَّنويعُ في استِخْدامِ الأسَاليبِ والأنْشطةِ مثلِ القِصصِ ولعِبِ الأدْوارِ والصُّورِ والوسَائلِ التُّكنولوجيَّةِ والأغَانِي والحِوارِ واستخْدامِ أهلِ اللُّغةِ أَنفْسِهِمْ خاصَّةً الأطفالَ عن طريقِ دعوَتِهمْ أو زِيارتِهم أو عَنْ طريقِ وَسائلِ التَّواصُلِ الاجتِماعيّ.
- استِخدامُ المَظاهِرِ الثَّقافيَّةِ للُّغةِ الأجْنبِيَّةِ، الحسِّيَّةِ خاصَّةً، لتحبِيبِ الطِّفْلِ فيهَا.
- يَجِبُ إدْماجُ اللُّغةِ في تدْرِيسِ مَوادَّ أخْرَى وإنْ كَانَ أحْيانًا لا يُحِسُّ الطِّفلُ بأنَّ اللُّغةَ الأجنبيَّةَ معْزولةٌ وليستْ واقعيَّةً.
- الأَطْفالُ يستجِيبُونَ بشكْلٍ مفتُوحٍ عنْدما يعْرِفُونَ ما يُتوَقَّعُ منْهُم لهذا يَجِبُ خلْقُ روتينٍ يتَّبِعُهُ الأطْفالُ في حصَّةِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ.
- الوعْيُ بشخْصيَّةِ الطِّفلِ واحترامِ خصَائِصِه وإدْراكِ أهميَّةِ عدمِ الضَّغْطِ على الطِّفلِ وإجْبارِهِ على التَّحدُّثِ إلَى أنْ يُبدِيَ الرَّغْبةَ في ذلكَ.

إذا رَاعَى المُعلِّمُ ما سَبقَ في تعْليمِهِ لُلُّغةِ العرَبيَّةِ للأطْفالِ الأعاجِمِ وتحلَّى هُو بنفْسِه بالرَّحمةِ والحُبِّ والتَّفهُّمِ إلى غيرِ ماذكَرْناهُ سابقًا مِنْ خَصَائِصِ المُعلِّمِ النَّاجحِ في هَذا المجَالِ فإنَّهُ حتمًا سينْجَحُ أنْ يُوصِّلَ الطِّفلَ إلى مُستوَى ناطِقِي اللُّغةِ وإلى كِفايةٍ لُغويَّةٍ لا بأسَ بهَا تخلُق للطِّفلِ ثقةً بنَفسِه ورغْبةً في تعلُّم اللُّغةِ العربيَّةِ في الصُّفوفِ المُتقدِّمةِ وهذا يحْتاجُ منَ المُعلِّمِ أنْ يؤْمِنَ بأهمِّيَّةِ تعليمِ اللُّغةِ الأجنبيَّةِ للطِّفلِ خاصّةً العربيَّةَ فتعلُّمُ الطِّفلِ لُلُّغاتِ الأجنبيَّةِ يوسِّعُ مَداركَه ويؤثِّرُ في نُموِّه العَقليِّ بشَكلٍ إيجابيٍّ ويُطوِّرُ مهَاراتِه التَّواصُليَّةِ معَ الآخَر ويفتحُ أمَامَهُ أبوابًا في سُوقِ العَملِ في المُسْتقبَلِ.

4- صُعوباتُ تَعليمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ للأطْفالِ:

قدْ يظهَرُ ممَّا سبقَ وبِسببِ طبيعَةِ الطِّفلِ أنَّ تعليمَهُ اللُّغةَ الاأجنبيَّةَ أسْهلُ وأنْجَعُ مِنْ تَعلِيمِ الكِبارِ لكِنْ لا يخْلُو الأمْرُ مِنْ صُعوبَاتٍ وتَحدِّياتٍ فيمَا عَرَضَهُ خالدُ أبو عمْشَة ومنْ خلالِ تجْربَةِ الباحِثةِ في المجَالِ، نعْرِضُها فيمَا يلِي:

- غِيابُ التَّخْطِيطِ اللُّغويّ والسِّياسةِ اللُّغويَّةِ
- جَهْلُ المُعلِّمِ وعَدَمُ وعْيِهِ بخَصَائصِ الأطْفَالِ وكيفيَّةِ اكتِسابِهِمْ للُّغةِ
- الجَهلُ بطَرائقِ تعْليمِ الأطْفَال اللُّغَةَ ومداخِلِه
- غيابُ التَّخطيطِ اللُّغويّ والسِّياسةِ اللُّغويَّةِ والرُّؤْيةِ.
- قِلَّةُ الاهتِمامُ ونُدْرةُ الاستِثْمارِ في تَعْليمِ الصِّغارِ
- غِيابُ المُؤسَّساتِ والبَرامجِ الخَاصَّةِ بتَعليمِ الصِّغارِ النَّاطِقِينَ بغيْرِ العربيَّةِ.
- نُدرةُ المُدرِّسِ المُؤهَّلِ الذِي يَعْرِفُ خَصَائصَ تَعْليمِ العَربيَّةِ للغَيْرِ الناطِقينَ بغيرِهَا
- نَقصُ المناهِجِ المخصَّصةِ ونُدْرتُها في تعليمِ الصِّغارِ النَّاطقينَ بغيرِ العَربيَّةِ
- قِلَّةُ المَوادِّ والدَّعْمِ لهَذا المَجَالِ الحَيَوِيّ والمُهِمّ
- غِيابُ توظِيفِ التُّكنُولوجْيَا في تدْرِيسِ العرَبيَّةِ للأطْفَالِ النَّاطِقِينَ بِغَيرِ العَربيَّةِ وإذَا وُظِّفَتْ تُوظَّفُ بشَكْلٍ غيرِ جذَّابٍ ومُتَخلِّفٍ عنْ مستوَى الأطْفالِ في التُّكنُولوجْيَا.
- مُزاحمَةُ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ خاصَّةً طريقةَ عرْضِها منْ ناحيَةِ التُّكنُولوجْيا ومنْ ناحيَةِ الجَوْدةِ والإثَارةِ في إخْراجِ وتصْميمِ الموادِّ التَّعليميَّةِ الخَاصَّةِ بِها.
- نُدرةُ المُعلِّمِ المُتَخصِّصِ في هَذا المَجالِ.
- غيابُ الدَّافعيَّةِ وقلَّةِ التَّركيزِ عَلى اللُّغةِ العَربيَّةِ واستِصْعابُهَا.
- الوَقتُ المخَصَّصُ للُّغةِ العربيَّةِ يكُونُ غالبًا محْدُودًا.
- عَدمُ تَعرُّضِ الطِّفْلِ للُّغةِ إلَّا فِي دَاخِلِ الفَصْلِ.
- اخْتِلافُ اتِّجاهِ الكِتابَةِ بيْنَ اللُّغةِ الأمِّ واللُّغةِ العرَبيَّةِ.
- صُعوبةُ نطْقِ بعْضِ الحُروفِ العَربيَّةِ والخَلْطِ بينَها وبيْنَ حُروفٍ أُخرَى فِي الكِتابَةِ والنُّطْقِ.

هذه الصُّعوباتُ وغيْرُها يَجبُ أنْ تَدْفَع المُهتمِّينَ والغَيورينَ عَلى اللُّغةِ العربيَّةِ بالتَّحرُّكِ بشَكْلٍ عاجلٍ للرَّفْعِ منْ مُستوَى بَرامجِ اللُّغةِ العربيَّةِ وبمُستوَى مُعلِّمِي العربيَّةِ.

المِحْوَرُ الخَامِسُ: اللُّغَةُ العَربيَّةُ والتَّعلِيمُ عَنْ بُعْدٍ

إنَّ الإشْكاليَّةَ التِي ستُناقِشُهَا هذا المِحْورِالتَّعليمُ المدرَسيُّ عنْ بُعدٍ وكيفيَّةُ تَعامُلِ المدارِسِ والمُعلِّمينَ معَها عنْ طَريقِ عرْضِ تجْربةِ الباحِثةِ وتجْربَةِ مَعْهدِ الغزاليّ في تدْريسِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ إضافيَّةٍ ثانيَةٍ وتأتي أهمِّيَّةُ هذا المِحْورِ في أنَّ العَالمَ يعيشُ تحتَ تداعياتِ جائحةِ كُرُونا أهمُّها في سِياقِ بحثِنا التَّحوُّلُ المفاجئُ منَ التَّعليمِ المدرَسيّ المُباشرِ التَّقليديّ إلى التَّعليم المدرسيّ عنْ بُعْدٍ، وقد قامتِ الباحثَةُ بعَملِ استِبْيانٍ موجَّهٍ لأولياءِ الأمُورِ لاستِطْلاعِ رأيِهِمْ حوْلَ تجْربةِ تدْريسِ اللُّغةِ العربيَّةِ، كلُغةٍ إضافيَّةٍ عن بُعدٍ الذِي ينتَهِجُه مَعْهدِ الإمامِ الغزاليّ وكذلكَ نتائجُ استِبْيانِ المُعلِّمينَ الذِي قامَ بِه المعْهدُ نفسُه بالنِّسبةِ لتجْربةِ التَّعليمِ عَنْ بُعْدٍ.

أوَّلًا: التَّعليمُ عَنْ بُعْدٍ في مَجالِ تَعْليمِ اللُّغةِ العرَبيَّةِ للأَطْفَالِ النَّاطِقينَ بغيْرِهَا:

1- تعْريفُ التَّعلُّمِ عنْ بُعْدٍ:

التَّعليمُ عَنْ بُعدٍ ذلكَ النَّوْعُ مِنَ التَّعليمِ المقْصُودِ والمُنَظَّمِ الذِي يتضمَّنُ بيئَةَ تعلُّمٍ ومُعلِّمينَ وطلابًا منفَصلِينَ مكانيًّا عنِ المُعلِّمِ وعنْ بعْضِهمُ البَعْضِ.

هولمبرج Holmberg اقترَحَ تعريفًا لمفهُومِ التَّعليمِ عنْ بُعدٍ سنةَ 1977 حيثُ ذَكرَ أنَّهُ: مصْطلحٌ يَشمَلُ كافَّةَ أساليبِ الدِّراسةِ وكلَّ المرَاحلِ التَّعليميَّةِ التِي لا تتمتَّعُ بالإشْرافِ المُباشرِ والمسْتمِرِّ منْ قِبَلِ معلِّمينَ مُتواجِدِينَ معَ طُلَّابِهم داخِلَ قاعاتِ الدِّراسَةِ التَّقليديَّةِ ولكنْ تخْضَعُ عمليَّةُ التَّعليمِ لتَخْطيطٍ وتنْظيمٍ وتَوجِيهٍ منْ قِبلِ مُؤسَّسةٍ تعلِيميَّةٍ ومُعلِّمينَ. (صادق، 2018)

أبسَطُ تعريفٍ للتَعليمِ عنْ بُعدٍ هوَ التَّعليمُ أوِ التَّعلُّمُ الذِي يَحْدُثُ بينَمَا المُعلمُّ والمتَعلِّمُ لا يَتشاركَانَ المكانَ نَفسَهُ ويكونانِ في مكَانيْنِ مخْتلفيْنِ" " (Connick, p. 3) (POULIN, 2017)

يحتَوِي التَّعريفُ علَى ثلَاثةِ مفَاهيمَ مُهمَّةٍ:

- التَّربيةُ: درْسٌ في طَوْرِ الإجْراءِ يتضمَّنُ التَّعلُّمَ والتَّعليمَ.
- تجاوُزُ حدُودِ الزَّمانِ والمكانِ: التَّعليمُ التَّقليديُّ يتمُّ في مكانٍ وزمانٍ معيَّنٍ يشتركُ فيه المُعلِّمُ والمُتعلِّمُ لكنَّ التَّعليمَ عن بُعدٍ صُمِّمَ ليتَجاوزَ صعُوباتِ المكانِ وحاليًا صعُوبَةَ الزَّمانِ فلا يلتقِي المُعلِّمُ والمُتعلِّمُ في نفْسِ المَكانِ والزَّمانِ.
- أداةٌ: تُستَعملُ لتَيْسيرِ التَّعليمِ وتَسهيلِ تجاوُزِ الزَّمانِ والمَكانِ وهيَ نوعٌ مُعيَّنٌ من التُّكنُولوجْيا التِي تُستخْدَمُ للتَّواصُلِ الإلكتُرونيُّ بيْنَ المُعلِّمِ والمُتعلِّمِ (POULIN, 2017)

2- خَصائِصُ وفَوائِدُ التَّعلُّمِ عنْ بُعدٍ:

- نِظَامُ سَهْلٌ وسَريعٌ
- تجاوُزُ حدُودِ الزَّمانِ والمَكانِ
- التَّباعُدُ المَكانيُّ بيْنَ المُتعلِّم والمُعلِّمِ وبيْنَ المُتعلِّمينَ فيمَا بيْنَهُم.
- استِخدامُ وسِيطٍ أو أكثرَ لحَمْلِ وتوْزِيعِ المُحْتَوَى التَّعليميّ على الطُّلَّابِ ولتَيسِيرِ التَّفاعُلِ بيْنَ المُعلِّمِ والمُتعلِّمِ ولدعْمِ المتعلِّمينَ.
- إعْطاءُ فُرصَةٍ للطُّلابِ أنْ يتَعلَّمُوا في المِساحةِ الخَاصَّةِ بهِمْ يُسهِّلُ تجَاوُزَ القَضَايا السُّلوكيَّةِ وتجاوُزَ مشَاكلِ وصُعوباتِ مَسألةِ أساليبِ التَّعلُّمِ المُخْتلِفةِ إذَنْ إنَّ كلَّ شخصٍ يتَعلَّمُ بشكلٍ مُختلِفٍ منْ ثَمَّ فإنَّ الطَّالبَ الذِي لا يَتكيَّفُ معَ أسْلوبٍ واحدٍ من التَّعليمِ يَستَطيعُ التَّعلُّم في المساحةِ الخاصَّةِ به باستِخْدامِ التَّسْجيلاتِ البصَريَّةِ والسَّمعيَّةِ ووسَائلِ التَّعليمِ النَّشِطِ وغيْرِها مِنَ وَسائِلِ التَّقَدُّمِ التُّكنولوجِيّ.
- يَجعلُ الأطْفالَ مُتعلِّمينَ مُستَقِلِّينَ أيْ يَمنَحُهمُ الاسْتِقلاليَّةَ في التَّعليمِ.
- التَّعلِيمُ عنْ بُعدٍ يُناسِبُ القُوَى العامِلةَ المُعاصِرةَ.
- يُطوِّرُ تَفاعُلَ الطَّلبةِ ويوَفِّرُ بديلًا مرنًا للوقْتِ والزَّمانِ التقليديّ للتّعلُّمِ لأنَّهُ يُحافِظُ على التَّفاعُلِ في الجَماعَةِ ويوسِّعُ التَّواصُلَ المَرِنَ (مرُونةَ التَّواصُلِ).
- تَجاوُزُ الصُّعوباتِ الخَاصَّةِ بالظُّرُوفِ الصِّحيَّةِ والإعَاقاتِ البدَنيَّةِ حيْثُ لا يسْتطِيعُ الطَّالبُ الواقِعُ تَحْتَ هَذِه الظُّرُوفِ الذَّهَابَ إلَى المُؤسَّسَةِ التَّعليمِيَّةِ

3- إستراتيجيَّاتُ التَّقييمِ عنْ بُعدٍ:

يُعتبَرُ التَّقييمُ بنوعَيْهِ التَّكْوينيّ والبنائي من أسَاسيَّاتِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ حيثُ يعتبرُ مُحدِّدًا لمدَى تحقيقِ الأهدافِ التَّعليميَّةِ وبالتَّالي مدى استِمْرارِ المُعلِّمِ في خُطَّتِه التَّعليميَّةِ أو توقُّفِه لعِلَاجِ القُصُورِ والمَشَاكِلِ التي ظَهرَتْ أثناءَ التَّقييمِ وبعدَهُ ويُصمَّمُ التَّقييمُ بأنوَاعِهِ المُختلفةِ بحيثُ يَسْمحُ للطَّالبِ أنْ يُطبِّقَ ما يعرفُهُ في مواقفَ جديدةٍ منْ ناحيَةٍ ويَظهَرُ ويُقاسُ ما يعرفهُ الطَّالبُ من ناحيَةٍ أُخْرى ومنْ إستراتيجيَّاتِ التَّقييمِ عن بُعدٍ:

- تحْديدُ الهدَفِ منَ التَّقييمِ وجعلُه واضِحًا للمُتعلِّمِ (Miller, 2020)
- التَّدريبُ الكافِي للمُتعلِّم على لُغةِ وتعْبيراتِ التَّقييمِ قبْلَ إجْراءِ التَّقييمِ خاصَّةً إذَا كَانَ المُحتوَى التَّعْليميُّ يخُصُّ تَعليمَ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ.
- استخْدامُ الخَمْسِ أو العَشْرِ دقائقَ الأخيرَةِ منَ الحِصَّةِ لتقييمِ فهْمِ واستِيعابِ الطلبَةِ للدَّرسِ عنْ طَريقِ

أسئلةٍ في صِيغَةِ Google form ومِنْ ثَمَّ يكُونُ المُعلِّمُ قدْ تفادَى تكاسُلَ الطُّلَّابِ عنِ الإجَابةِ عَلى التَّقْيِيماتِ بعدَ الفَصْلِ وتَكونُ المَعْلوماتُ مازالتْ طازجَةً وحديثَةً لدَى الطُّلَّابِ.

- تَقْييمُ الاخْتباراتِ بشَكْلٍ مِهَنيٍّ واحْتِرافيٍّ.
- التَّدرُّجُ منَ العامِّ إلى الخَاصِّ ومنَ السَّهلِ إلى الصَّعْبِ.
- مُرَاعاةُ الفُرُوقِ الفَرْديَّةِ في تصْمِيمِ التَّقْييمِ.
- استِخدامُ التَّواصُلِ الشَّفويِّ فِي التَّقْييمِ
- استخْدامُ التَّقييماتِ التَّكوينِيَّةِ غيرِ المُتزَامنَةِ كالألعَابِ اللُّغويَّةِ مثلَ البازلِ وغيرِها.
- استِخْدامُ التَّقييماتِ التَّجميعيَّةِ غيرِ المُتزامنَةِ على شكلِ مشَاريعَ تعليميَّةٍ شفويَّةٍ أوْ بصَريَّةٍ كتَصْميمِ انفوكرافيك
- التَّحديدُ ـ وبشكْلٍ واضحٍ ـ للتَّواريخِ التِي يجبُ فيهَا تسْليمُ الواجِباتِ منْ طرَفِ المُتعلِّمِ.

4- الفَرقُ بيْنَ التَّعليمِ الإلكْترونيِّ والتَّعليمِ المُباشِرِ:

- يسْتطيعُ الطُّلابُ أنْ يستَخْدمُوا الفِيديوهاتِ والتَّسجيلاتِ مرَّةً أخْرَى لزِيادةِ الفَهْمِ أثناءَ المراجَعةِ وهَذا يُسهِّلُ للطَّالِبِ الذِي له أسَاليبَهُ الخَاصَّةُ في التَّعلُّمِ أنْ يتعلَّمَ بطرِيقتِه الخَاصَّةِ.
- الطَّلبةُ في التَعليمِ الإلكترونيِّ يُشاركُونَ أكثرَ في الدَّرسِ منْ مشاركَتِهِمْ في الفصُولِ التَّقليديَّةِ ومنْ ثمَّ فإنَّ أداءَ الطَّالبِ يكُونُ أفْضَلَ في الفُصُولِ الافْتراضِيَّةِ ويتَشجَّعونَ على العَملِ الجماعيِّ ـ يتطلَّبُ التَّعليمُ عن بُعدٍ مستوَى عاليًا منَ التَّحْفيزِ والتَّشجيعِ مُقارنَةً بِالتَّعليمِ التقليديِّ.
- هُناكَ فرْقٌ بيْنَ الفَصْلِ العاديِّ والفَصْلِ الافْتِرَاضِيِّ

في الفصُولِ العاديَّة نَجِدُ أنَّ الأطفالَ يتَفاعلونَ معَ المفَاهيمِ التَّعليميَّةِ المقدَّمةِ لهُمْ عن طريقِ الألعابِ التَّعليميَّةِ والانْخراطِ في مناقشَاتٍ أثناءِ حلِّ المشْكلاتِ ويقُومُون بتقْييمِ عملِهِمْ وعملِ أصْدقائِهم كما يحْتوِى الفصْلُ العاديُّ علَى مُثيراتٍ تَعليميَّةٍ مثلِ المُلصَقاتِ والصُّورِ والمجَسَّماتِ التَّعلميَّةِ وغيرِها منَ الأدوَاتِ التَّعليميةِ أمَّا فِي الفُصُولِ الافتِراضيَّةِ فالمُثيراتُ البَصَريَّةُ والسَّمْعيَّةُ تكُونُ محْدودَةً لكِنْ تَستَطيعُ المُعلِّمةُ تَطْويرَها عنْ طَريقِ إدْماجِ أفلامٍ تَعليميَّةٍ أو أفلامٍ هادفةٍ خاصَّةٍ بموضُوعِ المُحتَوى التَّعليميِّ بشكلٍ يُناسِبُ الخَلفيَّةَ النَّمائيَّةَ والثَّقافيَّةَ للطَّالبِ.

إنَّ مُقَارنةَ التَّعْليمِ المُباشِرِ التَّقليديِّ والتَّعليمِ عنْ بُعدٍ بشِقِّه السَّحابيِّ يقتَضِي الحديثَ عن دوْرِ المُعلِّمِ في التَّعليمِ عنْ بُعدٍ ودَوْرِ الفاعلينَ في هذا التَّحَوُّلِ كالطِّفلِ باعتِبارِهِ مرْكزَ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ ودوْرِ الإدارَةِ المدرسيَّةِ كمُيَسِّرٍ خَارجِيٍّ لهَذهِ العمَليَّةِ.

5- دَوْرُ المُعلِّمِ:

ما الفرْقُ بيْنَ المحْتوَى التَّقليديِّ والمُحتوَى الإلِكتُرونـيِّ؟

إنَّ تحْديدَ الفرْقِ بيْنَ هذينِ المُحتوَيَيْنِ يُعطينَا صُورةً واضِحةً عنِ التَّغييرِ في دَوْرِ المُعلِّمِ بينَ التَّعليمِ التَّقليديِّ والتَّعليمِ عنْ بُعدٍ فَهلْ يكْفِي أنْ يحوِّلَ المُعلِّمُ المُحتوَى التَّقليديَّ والورَقيَّ إلى مُحْتوًى رقميٍّ ثمَّ يَعْرِضَهُ عَلى شكْلِ مِلَفٍّ PDF أو علَى شَكْلِ شَرائحِ العرْضِ (PowerPoint/ Google slides) وَمنْ ثَمَّ يتعَاملُ مَعَها عَلَى أنَّها سُبُّورةُ عرْضٍ أخْرى ويستَمرَّ فيمَا كانَ يقُومُ بهِ في الفصْلِ التَّقليديِّ.

إذا اكتفَى المُعلِّمُ بذلكَ فإنَّهُ لنْ يحصُلَ على أهدافِه التَّعليميَّةِ التي ينشُدهَا إذ يَجبُ عَلى المُعلِّمِ ما يلِي:

- اعتِناقُ المَدخلِ التَّعليميِّ المُتمَركزِ حوْلَ المُتعلِّمِ والتَّخلُّصِ منْ قيُودِ المَدْخلِ المُتمركِزِ حوْلَ المعلِّمِ
- إعدادُ الموَادِّ التَّعليميَّةِ بشَكلٍ يُيسِّرُعمليَّةَ التَّعلُّمِ عَنْ بُعدٍ
- تحْويلُ محْتوَى االمَوادِّ والمصَادرِ التَّعليميَّةِ التَّقليديَّةِ إلى محتوًى رقمِيٍّ تعْليميٍّ
- تَحميلُ السَّمعيَّاتِ والفيديوهاتِ وأوْراقِ العَملِ والمُحاضَراتِ وتجْديدُ المُحْتَوى والإضافةُ إلَيْهِ
- إعدادُ المَوادِّ التَّعليميَّةِ ومتابعةُ الطُّلابِ ومُتابعةُ أنشِطتِهِمْ وتَوفِيرُالمُسانَدةِ لهُم وتقْييمُهُم

6- دوْرُ الإدارَةِ:

تُعتَبرُ الإدارةُ المَدرسِيَّةُ لاعبًا مُهمًّا في التَّعليمِ عنْ بُعدٍ خاصَّةً في حَالةِ الانْتِقالِ المفاجئِ إلَى هذا النَّوْعِ منَ التَّعليمِ ومنْ ثمَّ يُمكِنُ تلْخيصُ دوْرِ الإدارةِ في:

- دَوْرِ الوَسيطِ بيْنَ المُعلِّمِ وأولياءِ الأمُورِ وتَسْييرِ العلاقَةِ بينَهُما.
- التَّأكُّدِ منْ أنْ لا يُحرَمَ أيُّ طفلٍ منَ التَّعليمِ ومنْ سُهولةِ المُحتَوَى التَّعْليميِّ لكلِّ طفْلٍ في المدرَسةِ.
- التَّأَكُّدِ منْ حِمايَةِ المُعلِّمينَ والأطْفالِ إلكْتُرونِيًا.
- تَدْريبِ المُعلِّمِ والطَّلبةِ عَلى التَّعَامُلِ مع الوسَائلِ التكنولوجيَّةِ وأنْظمَةِ إدارةِ التَّعليمِ.
- تنْظيمِ المُحْتوَى الإلكتُرونِيُّ ومُراقَبةِ جَوْدةِ التَّواصُلِ الإلكتُرونـيِّ منَ النَّاحيَةِ التِّقَنيَّةِ
- تقْديمِ الدَّعمِ الإلكْترونـيِّ للمُعلِّمينَ والطَّلبةِ.

7- دَوْرُ الطِّفلِ:

- المُشاركَةُ في النِّقاشَاتِ في الفُصُولِ الإفتِراضيَّةِ والمُشاهدَةُ والاسْتِماعُ الجادُّ والنَّشطُ إلى الأدَواتِ البَصريَّةِ والسَّمعيَّةِ التِي يُرسِلُها المُعلِّمُ.
- التَّعلُّمُ باستِخدامِ المَوادِّ التَّعليميَّةِ والدُّروسِ الإلكتُرونيَّةِ بنظامٍ مُتزامِنٍ وغيرِ مُتَزامنٍ.

- القيامُ وإتمامُ الواجباتِ والاختِباراتِ عبْرَ نظامِ التَّعليمِ الإلكْترُونِيّ معَ الالتِزامِ بتَواريخِ التَّسْليمِ.

8- التَّحدّياتُ التِي يُواجِهُها التَّعليمُ عنْ بُعْدٍ:

- عَدمُ توفُّرِ جِهازٍ إلكتُرونيٍّ لكلِّ طفْلٍ أوْ عَدمُ امْتِلاكِ الأُسْرةِ لأجْهِزَةٍ إلكتُرونيَّةٍ صَالحةٍ للتَّعليمِ عنْ بُعْدٍ.
- التَّأثيرُ السَّلبيُّ للجُلوسِ أمامَ الشَّاشةِ لمُدَّةٍ طويلةٍ على صِحَّةِ الأطْفالِ.
- توفِيرُ تَعليماتِ المُحْتوَى التَّعليميّ إلى تَعليمياتٍ عادلةٍ ومُثيرةٍ وصَارمَةٍ في نفْسِ الوقْتِ
- صُعوبَةُ اتِّباعِ التِّعليماتِ الشَّبكيَّةِ إذْ يحْتاجُ بعْضُ الأطْفالِ الكثيرَ منَ التَّوجِيهِ لإنْجازِ المَهامّ التَّعليميَّةِ.
- يواجِهُ الأطْفالُ صُعوبَةً في فَهمِ رسَائلِ المُعلّمِ لأنَّهُمْ ما عنْدَهمُ القُدرةُ عَلى القِراءةِ أوالتَّفسيرِ أو حتَّى الاستِجابةِ للمعْلومَاتِ النَّصِّيَّةِ وهذا يُؤثِّرُ بالتَّأكِيدِ عَلى عمليَّةِ التَّعلُّمِ.
- اتِّجاهُ أوْلياءِ الأُمُورِ نحْوَ التَّعليمِ بصفةٍ عامَّةٍ والتَّعليمِ عنْ بُعدٍ بصِفةٍ خَاصَّةٍ حيْثُ تؤثِّرُ مواقفُهم وآراؤُهُم في تعلُّمِ الطِّفلِ ومواقفِه وسلوكِيَّاتِه.
- الأحْكَامُ المُطْلقَةُ وتَدَخُّلُ الوَالديْنِ فِي العَمَليَّةِ التَّعليميَّةِ.
- الضَّغطُ الذي يُواجِهُهُ الوالدانِ بسبَبِ جائِحةِ كرونا أثَّرَ في وضْعيَّةِ الوالديْنِ الماليَّةِ والنَّفسيَّةِ ممَّا يُؤثِّرُعلى بيئَةِ التَّعلُّمِ سلبًا.
- لا يمْتلكُ كُلُّ الأطْفالِ نفسَ المسْتوَى منَ التُّكنولوجْيا ونفسَ المُستوَى منَ المعْرفةِ.
- حمَايةُ الخُصُوصِيَّةِ والأمانِ الرَّقَميّ لحمَايةِ الأطْفالِ والمُعلّمينَ خاصَّةً وقتَ الدُّروسِ التِي تَسْتخْدمُ البثَّ المباشِرَ.
- التَّخْطِيطُ للسَّاعاتِ التِي يقْضِيها الطِّفْلُ أمامَ الشَّاشاتِ وإحْداثُ التَّوازُنِ بيْنَ العمَلِ المدرسيّ والأوْقاتِ التِي يقضِيهَا الطِّفلُ أمَامَ الشَّاشَةِ لألعَابِه.
- صُعوبَةُ التَّقْييمِ حيثُ تَظهَرُ مسْألةُ الثِّقةِ ومَسألَةُ مِصْداقيَّةِ الطَّلَبَةِ.

9- إستِراتِيجيَّاتُ التَّعَامُلِ مَعَ المُتعلّمِ فِي إطارِ التَّعْليمِ عنْ بُعدٍ

- يجِبُ أنْ يَشْعُرَ الطِّفلُ أنَّه في دائرَةِ اهتِمامِكَ رغْمَ أنَّكُما مُتباعِدانِ
- وضْعُ قواعدَ للفَصْلِ الافتِراضِيّ حيثُ لا يتَحدَّثُ الطِّفلُ إلا عِنْدَمَا يَحِينُ دوْرُهُ.
- تشْجيعُ الأطْفالِ على استِخدامِ الوسَائلِ التَّوضِيحيَّةِ لتوضِيحِ تصوُّرِهم وأفكارِهِم حوْلَ الدَّرْسِ التَّعليميّ.
- المُزاوجَةُ بينَ ما هُو إلكتُرونيٌّ وما هُو ورَقيٌّ أوْ ما هو عَمليٌّ عندَ تكلِيفِ الطَّالبِ بالمَهامّ التَّعليميَّةِ

حيثُ يجِبُ إعْطاءُ الأطْفالِ أنشِطةً لا تحْتاجُ في إنْجازِهاالإنْترْنتْ أو أجهزةً وأنشطةً حركيَّةً وإبداعيَّةً وأنشِطةً خارجيَّةً في حديقَةِ المنْزلِ إذَا أمْكَنَ ذلِكَ.

- استِخْدمْ تطبيقاتِ زُووم وجوجل ميت للتَّواصُلِ وَجْهًا لوجْهٍ معَ الطُّلَّابِ للشَّرْحِ والإرْشادِ (Team)
- تَواصَلْ مع الطلَّبةِ مباشَرةً وجهًا لوجْهٍ أوْ عنْ طَريقِ الاتِّصَالِ الصَّوتيّ لدَعْمِهمْ أكَادِيميًّا ونفسِيًّا.
- غيِّرِ المُحْتَوى المُقَدَّمِ مِنْ ما يجبُ على الطَّلبةِ معرفَتُه ويحسُنُ معرفتُه إلى ما يجِبُ أنْ يعرفَهُ الطَّلبةُ أيِ: اخْتَصِرِ المُحتوَى التَّعْليميّ إلى الأساسيَّاتِ فقَطْ لأنَّ مُخَّ الطَّالبِ ينْزِعُ للمُقاوَمةِ وتجاهُلِ بعْضِ المَعْلومَاتِ إذا تَجَاوزَتْ كمِّيَّةُ المَعلُومَاتِ الكَمِّيَّةَ التِي يسْتَطيعُ المُخُّ استِيعَابَها
- ركِّزْ عَلى الكَيْفِ وليْسَ عَلَى الكَمِّ
- إظْهَارُ التَّعاطُفِ معَ المتَعلِّمينَ ومعَ أُسَرِهم لدعْمهمْ وإرْشادِهم لهذا التَّحوُّلِ المُفاجِئ.
- الحضُورُ الشَّخصيُّ للمُعلمِ للحِفَاظِ على العَلاقةِ معَ الطُّلابِ
- إيجادُ وَسائِلَ تكنُولوجيَّةٍ تُناسِبُ جَميعَ الطُّلابِ أوِ استِخْدَامُ أكثَرَ منْ وسيلةٍ لتَوصِيلِ المحْتوَى التَّعليميّ للطُّلابِ.
- استَعْملِ الوسَائطَ التُّكْنُولوجيَّةَ الأكثرَ شُيُوعًا وأمَانًا وسُهولةً واحْرِصْ أنْ تكُونَ مناسبةً لأعْمارِ أطفالِكَ.
- دعِّمِ الطُّلابَ وآبائَهُم بمحْتوياتٍ تَعليميَّةٍ لشرْحِ كيفيَّةِ التَّعامُلِ معَ الأدَواتِ التُّكنولوجيَّةِ التي تنْوِي استِخدامَهَا.
- التَّواصُلُ مع الطلَّابِ يجبُ أنْ يكونَ بشَكلٍ مُتواصِلٍ وَدائمٍ ويُحَبَّذُ الاسْتمْرارُ أيْضًا في وَسَائلِ التَّواصُلِ الإلكترونيَّةِ التِي كنْتَ تستَخْدمُهَا مِنْ قبْلُ.
- الحِفَاظُ على رَسائلِ التَّوَاصُلُ القَصيرةِ والهادفةِ" ما قلَّ ودلَّ"
- المُزَاوجةُ بيْنَ التَّعليمِ المُتَزامِنِ والغَيْرِ المُتَزامنِ

كانتْ هذِه بَعْضُ الإستِراتِيجيَّاتُ التِي تسَهِّلُ التَّعليمَ عنْ بُعدٍ والتِي تهُمُّ كلَّ مُعلِّمٍ ينْتقلُ بدرْسِه منَ التَّعليمِ التَّقليديّ إلى التعْليمِ المُباشِرِ وهُناكَ استِراتِيجيَّاتٌ خَاصَّةٌ بمُعلِّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجْنبيَّةٍ.

- اللُّغةُ العربيَّةُ لها نِظامٌ كتابيٌّ خاصٌّ لهذا يجِبُ أنْ يقدِّمَ المُعلِّمُ تَدريبًا للطَّلبَةِ في الأسْبُوعِ الأوَّلِ تدريبًا على الرقن باللُّغةِ العربيَّةِ باستخْدامِ برنامَجِ (Blake, 2012, p. 234)
- تغْييرُ المُحْتوَى الرَّقَميّ إلى مُحْتوَى رقميٍّ يجِبُ أنْ لا يُغْفِلَ كِفاياتِ اللُّغَةِ العرَبيَّةِ ومَهاراتِها.

- دَعْمُ تعلِيمِ الأصْواتِ بمقاطِعَ بصَريَّةٍ سمْعيَّةٍ ذاتِ جوْدةٍ عَاليَةٍ منْ تطْبيقِ يُوتْيوب مثلًا.
- فِي دَرسِ القِرَاءةِ يَجِبُ أنْ تتَّسِمَ وتِيرةُ قراءةِ المُعلِّمِ للنُّصُوصِ بالتَّكرارِ بِالبُطْءِ والوضُوحِ.
- التَّرْكيزُ في نُصُوصِ القِرَاءةِ عَلى فقْرةٍ قصَيرةٍ جدًّا منْ جُملةٍ أو جُملتَيْنِ.
- مُراعاةُ الإستِراتِيجِياتُ التِي يسْتَخْدمُها الطَّلبةُ في التَّعلُّمِ للُّغةِ حيثُ أثْبَتتِ الدِّراساتُ أنَّ الأطْفالَ الكبارَ يسْتخدِمونَ إستِراتِيجِيَّاتٍ مُختَلفَةً عنِ الأطْفالِ الصِّغارِ. (ALTUNAY, 2014)

بَعْضُ أدَوَاتِ التَّوَاصُلِ في التَّعليمِ عنْ بُعْد:

- **السَّبُّورةُ السَّوداءُ Blackboard**: هو تَطبيقٌ تستَعملُهُ الجَامِعاتُ غَالبًا ويُتيحُ للمُعلِّمينَ مِنَصَّاتٍ للتَّعلُّمِ لتَنظِيمِ الفُصُولِ كمَا يحْتَوي عَلى دَليلٍ لاستِخْدامِ منَصَّاتِهِمُ التَّعليميَّةِ .
- **كانفاس Canvas**: يُماثلُ تطْبيقَ السَّبُّورةِ السَّوداءِ لكنَّهُ يمنَحُ للمُعلِّمينَ حسابًا مجانيًّا.
- كلاس دوجو **ClassDojo**: تطْبيقٌ مجانيٌّ يُستخدَمُ للتَّواصُلِ بيْنَ الآباءِ والمَدرسَةِ والمُعلِّمينَ وهُومنَصَّةٌ تُيسِّرُ لأولِيَاءِ الأمُورِ معْرفةَ تَطَوُّرِ أطْفالِهم في الدِّراسةِ وكذلكَ الاطِّلاعُ عَلى سُلوكيَّاتِ أطْفالِهِمْ بشَكلٍ فوْرِيٍّ .
- كلاس تاج **Classtag**: منَصَّةٌ مجَانيَّةٌ للتَّواصُلِ للمَدارِسِ لتَشْجيعِ أوْلِيَاءِ الأُمُورِ على التَّفاعُلِ معَ المَدْرسَةِ والاهتِمامِ بالمدْرسَةِ منْ خِلال الرَّسائلِ النَّصِّيَّةِ المُباشِرةِ التي يُمكِنُ أنْ يرْسلُها المُعلِّمونَ لأوْلِيَاءِ الأمُورِ والتِي يُمكِنُ تَرجَمتُها إلَى اللُّغةِ الأُمِّ لأولياءِ الأُمُورِ.
- إيدمودو **Edmodo**: منَصَّةٌ تعليميَّةٌ وتدريبيَّةٌ تسمَحُ بإجْراءِ المُنَاقشاتِ وتُوفِّرُ مراجِعَ تعليميَّةَ منْ خِلالِ .
- **جوجل كلاس رووم Google Classroom**: منْ أبرزِ خِدْماتِ جوجل التَّعلميَّةُ المجَّانيَّةُ في هذه الفتْرةِ حيْثُ يُوفِّرُ فُرَصًا لصِنَاعةِ وتوْزيعِ ووتَصْنِيفِ الاخْتِباراتِ ونَشْرِ الإعلانَاتِ إضَافةً لإتاحَةِ الاجتِماعاتِ الافتِراضيَّةِ.
- **InScribe**: نظامُ إدارَةِ التّعليمِ يَدْمِجُ المجتَمعَ الذِي يُساعِدُ لبنَاءِ نظامِ دعْمِه حسَبَ الطلبِ ليُوصِّلَ للتَّلاميذِ الأجْوبةَ والمَصادِرَ وما يحْتاجُهُ الأفْرادُ للنَّجاحِ .
- **Moodle**: نِظامُ إدارةِ التَّعليمِ مفْتوحٌ يُساعدُ المؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ على إدارةِ الوَقْتِ والرَّزمانةِ السَّنويَّةِ والملفَّاتِ ويُسَاعدُ على تتبُّعِ تطوُّرِ الطَّلبَةِ .
- **Remind**: منصَّةٌ مجَّانيَّةٌ توفِّرُ حسَابًا مجَّانيًّا للمُعلِّمينَ للتَّواصُلِ معَ الطَّلبَةِ Free accounts for .

- **Seesaw** منَصَّةٌ مجَّانيَةٌ للتَّفاعُلِ مع الطَّلبةِ.

ثانيًا: تجْربةُ معْهدِ الغَزاليّ
معَ الانتِقالِ المفاجِئِ مِنَ التَّعلِيمِ التَّقْليديّ إلَى التَّعليمِ عنْ بُعْدٍ

بعدَ أنْ أعْلَنَ رئِيسُ جنُوبُ أفْريقيَا تاريخَ بدْإِ الحظْرِ الصِّحّي، أعْلنَتْ وزِيرَةُ التَّعليمِ الأساسيّ يوْمَ الإثنَيْنِ المُوافِقَ لـ 23 مارس2020 بدايةَ إغْلاقِ المَدارسِ للطَّلبةِ ويَوْمَ الثَّلاثاءِ للمُعلِّمينَ.

1- معْهدُ الغَزاليّ والتُّكنولوجْيا قبلَ جَائِحةِ الكُرونَا:

يتميَّزُ معْهدُ الغَزاليّ برِيادتِه في مجَالِ دمْجِ التُّكنولوجْيَا في التَّعليمِ من خِلالِ استخْدامِهِ منَصَّاتِ جوجل التَّعليميَّةِ واستِخدامِ الآيبادِ في الصُّفُوفِ العُليَا بدلَ الكُتُبِ الوَرقيَّةِ واستخْدامِ منصَّةِ كلاس دوجو لتَنظيمِ التَّواصُلِ معَ الآباءِ كما تُستَخدَمُ هذه المنَصَّةُ كنِظامٍ لإدارةِ سُلوكِ الطِّفلِ في الفُصُولِ إلى غيْرِ ذلكَ. تتَوفَّرُ فُصُولُ المَعْهدِ عَلى السُّبُورةِ الذَّكيَّةِ وتلفازِ الآبل وغَيرِ ذلكَ منَ الوسَائلِ التُّكنولوجيَّةِ المخْتلفَةِ، كما يتَوَفَّرُفي المعْهدِ شبكةُ إنترنِتْ مُتَاحَةٍ للمُعلِّمينَ والطلبَةِ وعناوينُ إلكْتُرونيَّةٌ خاصَّةٌ بالمعْهدِ للمُعلِّمينَ والطَّلبةِ في الصُّفوفِ الإعدَاديَّةِ والثَّانويَّةِ معَ نظامِ مُراقبةٍ للعَناوينِ الإلكتُرونيَّةِ للطُّلابِ.

يُخصِّصُ المَعْهدُ في جدْوَلِه الزَّمنيّ حصَّةً للروبوتيك لمنْ يرْغبُ منَ الطُّلابِ وكذلكَ حصَصًا لمَا يُسمَّى بـإستِراتيجيَّاتِ ((STEAM حيثُ دمْجُ الموادِّ العلميَّةِ والتُّكنولوجيَّةِ والموادِّ الأدبيَّة والفنّ في مشْروعٍ تعليميٍّ واحدٍ يُشْرفُ عليهِ مُعلِّمٌ واحدٌ ويُشارَكُ فيهِ جميعُ مُعلِّمِي الفَصْلِ.

أمَّا المُعلِّمونَ فقدْ خضَعُوا لدوْراتٍ تدريبيَّةٍ عديدةٍ منْ طرفِ شَركةِ جوجل وبعْضِ الشَّركاتِ المُمَاثلةِ التِي تُوفِّرُ حُلولًا لأنظِمةِ إدارةِ التَّعليمِ ويَخضَعُ المعلِّمونَ والإدارةُ إلى تدرِيبٍ أسبُوعيٍّ (يومَ الثُّلاثاءِ) في استِخدامِ التُّكنولوجْيا في التَّعليمِ سواءٌ في الفُصُولِ أو في نظامِ الوَاجباتِ المنْزليَّةِ وكذَا التَّواصُلُ مع أولياءِ الأمُورِ.

2- استِعْداداتُ مَعْهدِ الغَزاليّ للتَّعليمِ عنْ بُعْدٍ وَإعلانُ تَوقيفِ الدِّراسةِ وحالةِ الحجْرِ الصِّحّي أثناءَ جائحَةِ كرُونا:

- **عَلى مسْتوَى الطَّلبةِ:**

وزَّعتِ الإدارةُ استِبْيانًا حولَ مدَى توفُّرِ الإنتَرنِتْ والأجْهزةِ الإلكتُرونيَّةِ لدَى الطلَّابِ وهل يمتلكُ الطَّالبُ جهازًا خاصًّا بِه أمْ يُشاركُ إخوتَهُ في جِهازٍ فَقطْ أ ويُشَارِكُ والديْهِ وغيرها منَ المَعلوماتِ التِي أفادتِ الإدارةَ في تجْهيزِ جدْولِ استِعْمالِ الزَّمنِ الخَاصّ بالتَّعليمِ عن بُعدٍ خاصَّةً أنَّ أطفالَ الأسْرةِ الوَاحدةِ يَرتَادُونَ نفْسَ المعْهدِ وهُم في مُسْتويَاتٍ مُختلِفةٍ.

استغلَّ المعْهدُ اليومَ الأخيرَ للطَّلبةِ في المدْرسةِ وقبلَ الحَجْرِ الصِّحِّيّ (الذينَ حَضَرُوا حيثُ غَابَ البعْضُ خوفًا مِنَ الجَائحَةِ) للتأكُّدِ منْ كفاءتِهم في التَّعامُلِ مع منَصَّاتِ جوجول التَّعليميَّةِ والحديثِ عنِ الجائحةِ فكانَ اليْومُ الأخيرُ بمَثابةِ يوْمٍ توْعويّ في مَجالِ التُّكنُولوجْيا وفي المَجالِ الصِّحِّيّ والنَّفسيّ لإعْدادِ الطَّلبةِ للحَجرِ الصِّحِّيّ وللتَّعليمِ عنْ بُعدٍ.

أحدَثَ القسْمُ المسؤُولُ عنِ التُّكنولوجيَا في المدرَسَةِ عناوينَ إلكتُرونيَّةً للطَّلبةِ في الصُّفوفِ الأُولى حتَّى يتَسنَّى للطَّلبةِ التَّوصُّلُ بالأعْمالِ التَّعليميَّةِ وإرْسالِها إلَى المُعلِّمِ بَعدَ إنْجازِها.

- **عَلَى مُستوَى المُعلِّمينَ:**

قررَّتْ إدارةُ الغزاليّ أنْ تجْعلَ يومَ الثُّلاثاءِ والأربعاءِ أيامَ إعادةِ تدْريبِ مُعلِّميها عَلى تقنَيَّاتِ التَّعلُّمِ عنْ بُعدٍ واستِخدامِ المنَصَّاتِ المُيسَّرةِ لذلكَ وكذَا سنَّ مجْلسُ الإدارةِ في إطَار عملٍ ينظِّمُ عملَ المُعلِّمينَ وقامَ رئِيسُ قسْمِ كلِّ شُعبةٍ ورئِيسُ كلِّ مرْحلةٍ تعليميَّةٍ بالاجتماعِ معَ مُعلِّميهِ لوضْعِ خُططٍ قصيرةِ المدَى وخُططٍ طويلةِ المدَى في حالةِ امْتِدَادِ الحظْرِ الصِّحيّ لمُدَّةٍ أطْولَ.

اختلفَتْ الاستِعداداتُ للتَّعليمِ عنْ بُعْدٍ تحتَ ظُرُوفِ الجَائِحةِ حسَبَ المرَاحلِ التَّعلميَّةِ فبينَما ركَّزَ مُعلِّمُو المرَاحِلِ التَّعليميَّةِ على منَصَّاتِ جوجل التَّعليميَّةِ المُختلفةِ، خضَعَ مُعلِّمُو الصُّفوفِ الأولَى (الصَّفِّ التَّمهيديّ وحتَّى الصفِّ الثَّالثِ) علَى التَّدرُّبِ على تطبيقِ لووم Loom منْ أجلِ تسجِيلِ الدُّروسِ اليوْميَّةِ وكذَلِكَ علَى استِخدامِ جوجلكلاس رووم Googleclassroom منْ أجلِ إرْسالِ أوْراقِ العملِ والتَّسجِيلاتِ وتمَّ تجْهيزُ أوراقِ عمَلٍ مطْبوعةٍ تُغطِّي 10 أيامٍ أعْطيَتْ لأولياءِ الأمُورِ كنوْعٍ منَ الدَّعْمِ المُصاحِبِ للتَّسْجِيلاتِ وأوْراقِ العَملِ الإلكْترونيَّةِ.

توالتِ التَّدريباتُ الأسبُوعيَّةُ عنْ بُعدٍ للمُعلِّمينَ طَوالَ فترَةِ الحجْرِ الصِّحيّ عنْ طريقِ Google meet وكذلكَ الإرْشاداتُ منَ النَّاحيةِ البيداغوجيَّةِ والسُّلوكيَّةِ والأخلاقيَّةِ المُناسبةِ للدُّروسِ الافتِراضيَّةِ وجْها لوجْهٍ (أولاين كلاسز) عنْ طريقِ مجمُوعةِ الواتس آب والرَّسائلِ الإلكْتُرونيَّةِ.

لمْ يقتصِرِ الدَّعمُ على النَّاحيَةِ المِهنيَّةِ بل زوَّد المَعهدُ المعلِّمين الذينَ لا يمتَلكُونَ خطَّ إنترنتْ بوصْلاتِ الإنترنت المَدفُوعةِ الثَّمنِ.

- **عَلى مسْتوَى أوْلياءِ الأمُورِ:**

شمَلتْ الاستِعداداتُ التَّواصُلَ معَ أوْلياءِ الأمُورِ وفتْحَ قناةِ تواصُلٍ خاصَّةٍ لتعليمِهمُ التَّعامُلَ معَ المنَصَّاتِ التَّعليميَّةِ التِي ينتَوِي المَعْهدُ استِخْدامَها وإرْشادَهُم إلى التَّعامُلِ معَ أطْفالِهمْ وقتَ الحَظرِ وكيفيَّةَ تنظيمِ وقتِهم

منْ خلالِ منشُوراتٍ إلكتُرونيَّةٍ توْعَويَّةٍ وجَداولِ استِعمالِ الزَّمنِ المدرَسيَّةِ على منصَّةِ كلاس دوجو ووعلى تطبِيقِ الواتس آب والرَّسائلِ الإلكتُرونيَّةِ حيْثُ قامتْ بعْضُ المُعلِّماتِ بإنْشاءِ فيديُوهاتٍ تعليميَّةٍ توضِيحيَّةٍ لأوْلياءِ الأمُورِ منْ أجْلِ تيْسيرِ التَّعامُل مع منصَّاتِ جوجل التَّعلميَّةِ.

رافقَ هذا الدَّعمَ استِبْياناتٌ دوْريَّةٌ منَ المعْهدِ للاطِّلاعِ على آراءِ أوْلياءِ الأمُورِ وتَقْييمِهم لبَرنامجِ المَعْهدِ للتَّعليمِ عنْ بُعدِ إضَافةً إلى فتْحِ قنواتِ تَواصُلٍ فوريَّةٍ معَ المُعلِّمينَ والإدراةِ خاصَّةً القسْمَ المَسؤُولَ عنِ التُّكنولوجْيَا.

3- النِّظامُ التَّعليميُّ الجَديدُ في ظِلِّ جائحَةِ الكُرُونا:

يبْدأُ اليوْمُ التَّعليميُّ منَ الثَّامنةِ وحتَّى السَّاعةِ الثانيةِ ظُهْرًا للطَّلبةِ منَ الصَّفِّ الرَّابعِ وحتَّى الثانويةِ العامَّةِ تتخلَّلُهُ فتْرتَا استراحَةٍ حيثُ يستَخدمُ جوجلميت للتَّدْريسِ بصفةٍ أساسيَّةٍ إضافةً إلى منصَّاتٍ وتطْبِيقاتٍ أُخْرَى حسَبَ نوْعِ المُحتَوى التَّعليميِّ المقَدَّمِ وحسَبَ الملَكةِ الإبْداعيَّةِ لمعلِّمِ المَادَّةِ. يُعتبَرُ اليومُ التَّعليميُّ عن بُعدٍ أقْصرَ منَ اليومِ المدرسيِّ العاديِّ حيثُ يتمُّ التَّركيزُ على المَوادِّ الأساسيَّةِ فقطْ وتُخَصَّصُ حصَّةٌ واحدةٌ فقطْ لكلِّ مادَّةٍ تعليميَّةٍ وتكونُ هناك مُزاوجةٌ بيْنَ النِّظامِ المُتزامِنِ وغيرِ المُتزامنِ حسَبَ ما يتطلَّبهُ المُحتَوى التَّعليميُّ وللتَّخفيفِ منْ عبءِ تكْلِفةِ الإنتَرنِتْ على بعْضِ أوْلياءِ الأمُورِ.

أمَّا بالنِّسبةِ لمرْحلةِ التَّعليمِ الأسَاسيِّ فكانَ الاعتِمادُ الكُلِّيِّ على التَّعليمِ الغيرِ المُتزامنِ حيثُ تنْشُرُ المُعلِّماتُ المُحتَوى التَّعليمِيَّ في جوجل كلاس رووم عَلى شَكلِ مَلفَّاتٍ PDF مُرفِقةً إيَّاهَا بتسْجِيلاتِ لووم Loom وأحيَانًا تسْجيلاتٍ أو أفلامٍ تَعليميَّةٍ منْ تطبِيقِ اليُوتْيوب أو تَسجِيلاتٍ صَوتيَّةٍ عنْ طريقِ الواتس آب، كمَا اختلَفَ اليومُ التَّعليميُّ للمُتعلِّمينَ الصِّغارِ عنِ الكِبارِ حيْثُ أمدَّ المَعهدُ أوْلياءَ الأمُورِ بجدْولٍ زمَنيٍّ للحِصَصِ التَّعليميَّةِ خُصِّصَ للمَوادِّ الأسَاسيَّةِ 20 دقيقةً وللمَوادِّ الأخْرَى 15 دقيقةً، لكنْ لمْ يكُنْ إلزاميًّا بل كانَ منْ بابِ الإرشادِ باعتبارِ أنَّ المُتعلِّمينَ الصِّغارَ يحتَاجُونَ دعمًا وإشْرافًا منَ الآباءِ وكذلكَ المحْتَوى التَّعليميُّ غيرُ متزامنٍ ومسَجَّلٌ وفُرضَ على المعلِّمينَ إدراجُ أعمالِهم ونشْرِها قبلَ السَّاعةِ الثَّامنةِ صبَاحًا مع رفعِ تقْريرٍ يومِيٍّ للمُديرِ ومشاركتِه الدُّروسَ على قِسْمٍ خاصٍّ في جوجل كلاس رووم Google Classroom منْ أجْلِ مراقبةِ جَوْدةِ الإنْتاجِ.

4- بعضُ الإستِراتيجيَّاتِ المُتَّبعَةِ التِي أوصَتْ بِها الإدارةُ:

- أنتَ لسْتَ في فصلٍ عاديٍّ درسٌ لأقلَّ من 10 دقائقَ ثمَّ افتحِ المَجالَ للمُناقشةِ بيْنَ الطُّلابِ والأسْئلةِ والأجْوبَةِ.

- قَدِّمِ المَفاهِيمَ الأساسيَّةَ للمُحْتَوى التَّعْليميّ.
- إنَّ الإطارَ الأخلاقيَّ والمِهنيَّ هُو ما يحكُمُ علاقتَك معَ طلَّابِكَ داخَلَ وخارجَ الفصْلِ، لكنْ تُوجَدُ أمورٌ قدْ تعتَبرُها أنتْ وطلَّابُكَ أمُورًا عاديَّةً لكنَّها قدْ لا تكُونُ كذلكَ لأوْلياءِ الأمُورِ، فراقِبْ طَريقةَ كلامِكَ معَ الطُّلابِ فأولياءُ الأمُورِ أصبحُوا طَرَفًا ثالثًا في العلاقةِ بينَكَ وبيْنَ طلَّابِكَ.
- أَكِّدْ حضُورَكَ الشَّخصيّ في الفصُولِ الافْتراضيَّةِ، فالأفْلامُ التَّعليميَّةُ وغيرُها مِنَ الموادِّ البصَريَّةِ الإلكتُرُونيَّةِ تُستَخْدَمُ للدَّعْمِ فقطْ.
- يَجِبُ أنْ تُعطيَ وقتًا كافيًا يخُصُّ تاريخَ إعادةِ المَهامِّ والواجباتِ المُنجَزةِ واعْملْ في هذا الإطارِ بالتَّنسِيقِ معَ مُعلِّمِي الموادِّ الأُخْرَى حتَّى لا يكُونَ هناكَ ضَغطٌ علَى الطَّالبِ.

5- التَّحدِّيَاتُ التِي واجَهَها المَعْهدُ:

رغْمَ ما بذَلَهُ المعْهدُ من مجْهوداتٍ لتَنظِيمِ عمليَّةِ التَّعليمِ عنْ بعدٍ فإنَّهُ وُوجِه بتَحدِّياتٍ عديدةٍ فاقَمَتْ منْهَا حالةُ عدمِ اليقِينِ فيما سَيحْصُلُ في الأيَّامِ القادمةِ وحالةُ التَّوتُّرِ اللتانِ سببَّتهُما الجائحَةُ في الدَّولةِ وأنْظمتِها التَّعليميَّةِ وغيْرِها.

- غِيَابُ نِسْبةٍ لا بأْسَ بهَا منَ الطَّلَبَةِ عَنِ التَّعليمِ نِسْبِيًّا أوْ كُلِّيًّا
- عَدَمُ وُجُودُ أجْهِزةٍ إلكتُرونيَّةٍ وشبكَةُ إنتَرنِتْ لدَى بعْضُ الطلَبةِ.
- عدَمُ تعاوُنِ بعْضُ الأَولِياءِ الأُمورِ.
- جَهْلُ أوْلياءِ الأمُورِ بالمَنصَّاتِ التَّعليميَّةِ ومقَاومَتُهمْ أو تَجاهُلُهمْ للدَّعم التَّعليميّ الذِي قدَّمَهُ المَعْهدُ
- تحايُلُ بعْضِ الطَّلبةِ في دُروسِ المُتزامنَةِ إذْ يُسَجِّلونَ حضُورَهُم لكنْ يغِيبُونَ فعليًّا ويَجعَلُونَ المُعلِّمَ يتَوهَّمُ حضُورَهُمْ فِي الدَّرسِ أوِ أنَّهُمْ ينْشغلُونَ بالألْعابِ الإلْكتُرونيَّةِ أو مُشاهَدةِ الأفلامِ أثناءَ الدَّرسِ دونَ أنْ يُحسَّ المُعلِّمُ منْ خِلالِ تشْغِيلِ العدِيدِ مِنَ النَّوافذِ والمتَصَفِّحاتِ على جِهازِهمْ أوْ باستِخدامِ جِهازيْنِ في نفْسِ الوَقْتِ.
- حضُورُ أحَدِ أوْلياءِ الأمُورِ الدرْسِ وتدْخُلهُ في الدَّرسِ والتَّعليقُ عَلى الدَّرسِ والتَّحاوُرُ معَ المُعلِّمِ أثْناءَ انْشغَالِ المُعلِّمِ بالشَّرحِ.
- مراقبةُ أولياءِ الأمُورِ أداءَ المُعلِّمِ ومنْ ثَمَّ رَفْعُ تقارِيرِهمْ إلى الإدَارةِ.
- شكَاوَى أوْلياءِ الأمُورِ مِنْ كَمِّ المُحتَوَى التَّعليميّ
- عدمُ تأقلُمِ قلَّةٍ منَ المعلِّمينَ معَ النِّظامِ الجَديدِ
- تكليفُ الطَّلبةِ بمشاريعَ تعليميَّةٍ غيرِ عمليَّةٍ بحيْثُ تكُونُ مكلِّفةً أو لا يستَطيعُ الطَّلبةُ الحصُولَ على مُكوّناتِها بسببِ الحَجْرِ الصِّحيّ.

- تجْربةُ الغزَاليّ في نِظامِ التَّعليمِ عنْ بُعدٍ فيما يخُصُّ اللُّغةَ العربيَّةَ كلُغةٍ إضافيَّةٍ ثانيَةٍ:

يقدِّمُ منْهاجُ البادِيةِ لتَعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ للأطفَالِ غيرِ النَّاطقِينَ بها كمُحتَوى تَعلُّميٍّ لمادَّةِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ إضافيَّةٍ ثانيةٍ إجباريَّةٍ للصُّفوفِ الأُولى في معْهدِ الغَزاليّ، يعتَمدُ المنْهاجُ على المَدْخلِ الكُلِّيّ وبشكْلٍ مباشرعلى المدْخلِ التَّواصُليّ في تعْليمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ ومِنْ ثمَّ يُضيّقُ استخدامَ اللغَةِ الإنجليزيَّةِ كلُغةٍ وسيطةٍ إلا في الضَّرورةِ التِي يقْتضِيهَا سِياقُ التَّدْريسِ وإدارةُ الفصْلِ كما يتَّسمُ المِنْهاجُ بنوْعٍ منَ المُرونَةِ تسْمحُ للمُعلِّمةِ أنْ تُغَيّرَ محْتَوَى الدَّرسِ إذا طرَأَ مَوْقفٌ في الفَصْلِ وارْتأتِ المُعلِّمةُ أنْ تُحوّلَهُ لمَوْقفٍ تَعليمِيّ. صُمِّمَ المنْهاجُ بشكْلٍ يسْمحُ بالتَّكرارِ الكثِيرِ للمُفرَداتِ والمَفاهِيمِ التَّعليميَّةِ اللُّغويَّةِ الَّتي تعلَّمَها الطِّفلُ في المُستوَياتِ السَّابقةِ لأنَّ الفَصْلَ هُو المَكانُ الوحِيدُ الذِي تُطبَّقُ فيهِ اللُّغةُ العربيَّةُ إلَّا فيما نَدَرَ كمَا صُمِّمَ المنْهاجُ بشكْلٍ تُقدَّمُ فيهِ اللُّغةُ العَربيَّةُ بصِفتِها لُغةً ثمَّ تُدمَجُ فيها بعضُ المعَارفِ الإسْلاميَّةِ المتعلِّقةِ بمَوضُوعِ الوحَداتِ التَّعليميَّةِ ومَهارَاتِ التَّفْكيرِ نهايةَ كلِّ وحْدةٍ. تُؤكِّدُ السِّياسةُ التَّعلميَّةُ للمنْهاجِ احترامَ الفُرُوقِ الفَرْديَّةِ كَما تقتَضِي أنْ لا يتمَّ الانتِقالُ لأيِّ مفْهومٍ لُغويٍّ جديدٍ حتَّى تتأكَّدَ المُعلمةُ منَ استِيعابِ كلِّ الأطفالِ المفْهومَ الحاليَّ.

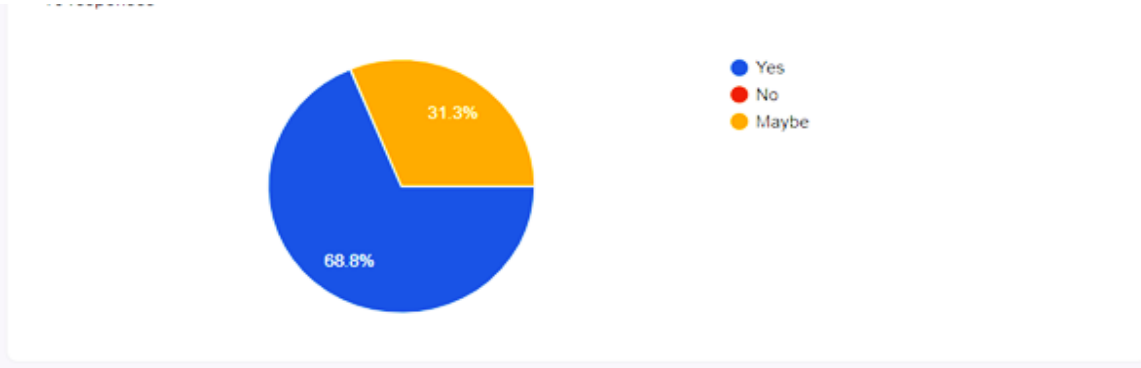
- **منْهاجُ البَاديَةِ عنْ بُعدٍ بيْنَ المُعلِّمِ وأولِيَاءِ الأمُورِ:**

إنَّ التوصِيفَ السَّابقَ لبَعضِ خصائِصِ منْهاجِ البادِيةِ قُصدَ بِهِ التَّمهيدُ لذكْرِ تجْربةِ هذا المنْهاجِ في التَّحوُّلِ المفَاجِئِ للتَّعليمِ عنْ بُعدٍ في ظلِّ جائِحةِ كُورونَا فَما سَبَقَ وذُكِرَ عنْ تجربةِ المَعْهدِ كانتْ تجربَةً عامَّةً وقَعَ تَحْتَ طائِلتِها كلُّ المُعلِّمينَ وكلُّ المَوادِّ التَّعليميَّةِ لكنَّ هناكَ تجْربةً خاصَّةً مُتميِّزةً مرَّ بها تعْليمُ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ إضافيَّةٍ ثانيَةٍ وذلكَ لأنَّها المادَّةُ الوَحيدةُ التِي يُتْقنُها الطَّلبةُ أكثرَ منْ أوْلياءِ الأمُورِ ممَّا يُشَكِّلُ تحدِّيًا لأوْلياءِ الأمُورِ.

إنَّ هذا التَّحدِّيَ يتَّخذُ وجهيْنِ أوَّلُهُما عدمُ تقبُّلِ بعضِ أوْلياءِ الأمُورِ أنْ يكُونَ الطِّفلُ أعْلمَ منْهُم، ثانِيهمَا أنَّ الطِّفلَ يستَغلُّ جهلَ الآباءِ ليتَظاهَرَ هُو نفسُه بالجَهلِ حتَّى يتهرَّبَ منَ القِيامِ بالمَهامِّ المدْرسيَّةِ التِي تَخصُّ اللُّغةَ العَربيَّةَ فهُو كَطفْلٍ في هَذا السِّنِّ يعْتبرُ البَيْتَ مكانًا للرَّاحةِ والاسْتِجمامِ وليسَ لقضَاءِ الوقْتِ في القيامِ بالوَاجِباتِ المَدْرسِيَّةِ خاصَّةً في غيابِ البِيئةِ التَّحفيزِيَّةِ الفَصْليَّةِ والتَّفاعُلِ بيْنَ الأقْرانِ وكذلكَ فإنَّ التَّحوُّلَ المُفاجِئَ مِنَ التَّعلُّمِ في المَدْرسةِ إلى التَّعلُّمِ في البيْتِ يُحْدِثُ له نوْعًا منَ الاضْطرابِ فهُو متعَوِّدٌ أنَّ عدمَ الذَّهابِ إلى المدْرسَةِ هُو وقتُ العُطْلةِ المدرسيَّةِ وهَذا ما يدفَعُه إلَى المُقاوَمةِ وتعْسِيرِ الأمْرِ على الوَالِدينِ خاصَّةً إذا كانَا يجهَلانِ المُحتوَى التَّعليميَّ فتنتقلُ المُقاومةُ لا شعُوريًّا لهُما فيستَسْلمانِ لرَغْبةِ الطِّفلِ وبالتَّالي فإنَّ ما أدْركاهُ مِنْ رغْبةِ الطِّفلِ في التَّعلُّمِ يسْتغلَّانِهِ في تعليمِهِ المَوادَّ الأساسيَّةَ كالرِّياضيَّاتِ والإنْجليزيَّةِ.

إنَّ التَّحوُّلَ إلى التَّعليمِ عنْ بُعدٍ بالنِّسبةِ للتَّعليمِ المُوجَّهِ للمُتعلِّمينَ الصِّغارِ هُو يعْنِي دُخُولَ وليِّ الأمْرِ كشرِيكٍ فِي العمليَّةِ التَّعلميَّةِ بشَكلٍ مُباشِرٍ أي كمُعلمٍ ثانٍ ممَّا يستَدْعِي تغْيِيرِ المُحتَوَى الرَّقميِّ ليُناسِبَ الطِّفلَ

أوَّلا وأوْليَاءَ أمْرِه ففي حالةِ منْهاجِ البَاديَةِ كانتْ التَّعليماتُ فِي المُحتوَى التَّقْليديّ لا تُقدَّمُ إلا باللُّغةِ العربيَّةِ وكانَتِ اللُّغةُ الإنْجليزيَّةُ تُمنَعُ منْعًا باتًّا في دفَاتِرِ اللغةِ العرَبيَّةِ لكنْ معَ هذا التَّحولِ المُفاجئِ اضْطُرَّتِ المعَلِّمةُ إعْطاءَ التَّعليماتِ باللُّغةِ الإنْجليزيَّةِ والاعْتِمادَ على هَذِهِ اللُّغةِ في شَرْحِ الدُّروسِ ثمَّ تلْخيصِ الدَّرسِ باللُّغةِ العربيَّة بعْد ذلكَ كَما يُقدَّمُ الدَّرسُ غالبًا فظهَرَ المُحتوَى التَّعليميُّ وكأنَّه في حُلَّةٍ جديدةٍ مُخالفةٍ للمُحتوَى الورَقيّ في التَّصْميمِ الخارجيّ، اعتمدَتِ المُعلِّمةُ على أسلوبِ الإثَارةِ في تقْديمِ الدُّروسِ البَصَريَّةِ المسَجَّلةِ باستخْدامِ تقَنياتِ مسْرحِ العَرَائِسِ والدُّمَى واستِخدَامِ طفْلتِها الصَّغيرةِ لتمْثيلِ الدَّرْسِ وكأنَّهُ يَحْدُثُ في الفصْلِ حيثُ تُنعشُ ذكْرياتِ الطِّفلِ عن فصْلِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المَدرَسةِ وتُراهِنُ على قوَّةِ خيالِهِ في هذا السِّنّ لتَربطَهُ بدرْسِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتُثيرَ اهتِمامَهُ به كمَا حرصَتْ علَى إظْهارِ وجْهِها في التَّسجيلاتِ البَصريَّةِ أحيانًا منْ أجْلِ إحيَاءِ العلاقةِ بينَها وبيْنَ الأطْفالِ وربْطِهم بالدَّرسِ وقد تبيَّنَ أنَّ 69% منَ الأوْلياءِ المُشارِكينَ في الاستِبْيانِ يرَوْنَ أنَّ الوَسَائلَ التِي تَستَخْدِمُها المُعلِّمةُ تشدُّ انْتباهَ الأطفالِ وتُسَاعِدُهم عَلى التَّركيزِ والباقِي رأى أنَّ تلكَ الوَسائلَ شدَّتِ انْتِباهَ الأطفالِ بشَكْلٍ متوسِّطٍ.



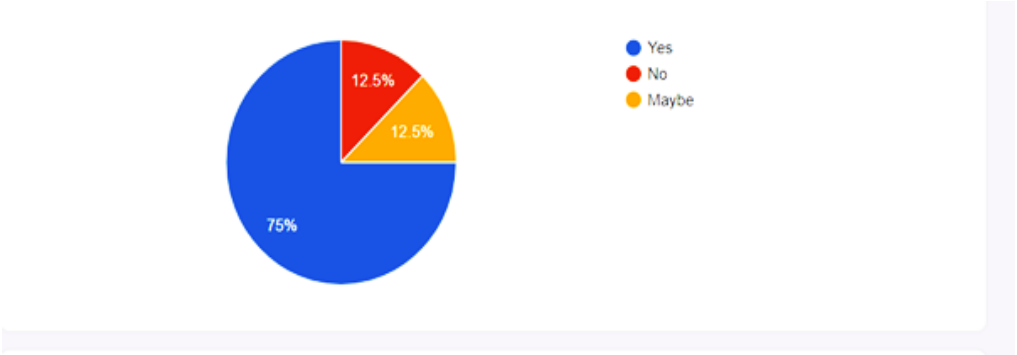
رسم بياني (1): يوضح رأي أولياء الأمور في الوسائل التعليمية التكنولوجية التي تستخدمها معلمة اللغة العربية

لجأتِ المُعلِّمةُ إلى تبْسيطِ الدُّروسِ وتقدِيمِ الأساسيَّاتِ فقطْ دونَ التَّخلِّي عنِ استرَاتِيجيَّةِ ربطِ موضُوعِ الوَحدةِ بحديثٍ وآيةٍ قُرآنيَّةٍ أو قِصَّةٍ منْ قصَصِ التَّاريخِ الإسْلاميّ عنْدَ نهايةِ الوَحْدةِ كما دعمَتْ تسْجيلاتِها البَصريَّةَ بمَقاطِعَ تَعليميَّةٍ وغيرِ تعليميَّةٍ منْ يوتيوب منْ أجْلِ تدْعيمِ التَّعليمِ وإثارَةِ اهتِمامِ الأطْفالِ بالمُحتَوَى التَّعليميّ الذِي كمَا ذكَرْنا اختلفَ عنِ المُحتَوى التَّقليديّ.

لجأتِ المُعلِّمةُ إلى الدُّروسِ المُتزَامنةِ، عنْ طَريقِ منصَّةِ Googlemeet وJamboard كسُبُّورةٍ تعليميَّةٍ أثْناءَ الفصْلِ الافتِراضيّ، عنْدمَا فقدَتِ الأَملَ فِي التِزامِ الصَّفِّ الثَّالثِ بتعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ عنْ طريقِ التَّسجِيلاتِ وعَدمِ اطِّلاعِ أغْلبِيتِهمْ على المُحتوَى الرَّقميّ لعدَّةِ أعذَارٍ مِنْها ماهُو واقعِيٌّ ومنْها مَا هُو وَاهٍ. كانَ لُجُوءُ المُعلِّمةِ للتَّدريسِ المُباشرِ عبرَ الفُصولِ الافترَاضيَّةِ محطَّ ترْحيبِ أوْلياءِ الأمُورِ لأنَّ هذا الحلَّ أعفاهُم منْ مسؤوليَّةِ تعليمِ لُغةٍ يجْهلونَها لأطفالِهم (بلْ دعَوْا باقيَ المُعلِّمين بأنْ يَحْذُوا حَذْوَ مُعلِّمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ) وكانَ محلَّ ترحيبٍ منَ الأطفَالِ أنفسِهمْ حيْثُ يستَمْتعُونَ بدرْسِ اللُّغةِ العربيَّةِ في بيئةٍ تَعليميَّةٍ رقميَّةٍ

شبيهةٍ شيئًا مَا بفَصْلِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المْعهَدِ وكذلِكَ كانتْ فرصَةً للأطفالِ أنْ يلتَقُوا بأصْدقائِهم ويتواصَلُوا معَهُم وأمَّا من ناحيَةِ المُعلِّمةِ فقدْ حَلَّتْ مشكلةَ العُزُوفِ عنِ المحْتوَى التَّعليميّ العربيّ مع نجاحِ هذه التَّجربةِ بدأتِ المُعلِّمةُ في اللُّجُوءِ إلى التَّعليمِ السَّحابيّ أيِ الفُصولِ الافتِراضيَّةِ للصَّفِّ الأوَّلِ وتعتَزِمُ نقلَ التَّجربةِ لباقِي الصُّفُوفِ وظهرَ الاتِّجاهُ الإيجابيُّ للتَّعليمِ المُتزامِنِ في أنَّ 80% منَ المُشاركينَ في الاسْتِبيانِ أنَّ الأطْفالَ يفَضِّلونَ التَّعليمَ المُتزَامنَ عنْ طَريقِ الفصُولِ الافتِراضيَّةِ منَ التَّعليمِ غيرِ المُتزَامنِ عنْ طريقِ تسجِيلاتِ لووم Loom مع أنَّ 77% منْهمْ مَنْ صرَّحَ أنَّ التَّسجيلاتِ عنْ طَريقِ لووم كانَتْ وسيلةَ شَرْحٍ كافيةٍ لتَعلُّمِ الأطْفالِ.

- **الدَّعْمُ الذِي قُدِّمَ للطَّلبةِ وأوْلياءِ أمُورِهمْ أثْناءَ التَّعليمِ عنْ بُعدٍ:**



رسم بياني (2): آراء أولياء الأمور في جودة وكمية الدعم التي قدمتها معلمية اللغة العربية

كانتِ الأيَّامُ الأُولى منَ الانتِقالِ إلَى التَّعليمِ عَنْ بُعدٍ بالغةَ الصُّعوبةِ لمُعلِّمةِ اللغةِ العربيَّةِ فوقوعُ أولياءِ الأمورِ تحتَ القَلقِ منْ مادَّةٍ مدرسيَّةٍ لا يعْرِفُونَها جعلَهُمْ يتواصَلونَ مع مُعلِّمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ منَ الصَّباحِ حتَّى منتَصفِ اللَّيلِ وعنْ طريقِ وسائلِ التَّواصُلِ المُختلفةِ حتَّى إنَّهُ في بعضِ الأحيانِ يتواصَلُ الأبُ عبرَ البريدِ الإلكتُرونيّ وتَتواصلُ الأمُّ علَى الواتس آب فِي الوَقْتِ نفسِه وبخُصُوصِ نفسِ المَوْضُوعِ كانَ الضَّغطُ شديدًا في البدايةِ وقلَّ تدْريجيًّا معَ تعوُّدِ أوْلياءِ الأمُورِ عَلى الوضْعيَّةِ الجَديدةِ لكِنَّ تواصُلَ دعْمِ المُعلمَةِ للآباءِ والطَّلبةِ وعَبرَ وسَائِلِ التَّواصُلِ المُختلِفةِ وكَذلكَ السُّؤالُ عَنْ حالِ الطَّلَبَةِ الذينَ لا يقُومُونَ بواجِباتِهمُ المَدرسيَّةِ والإلْحاحُ في السُّؤالِ لدفْعِ أوْلياءِ الأمُورِ للاهتِمامِ بمادَّةِ اللُّغةِ العربيَّةِ.

قدَّمتِ المُعلِّمةُ دروسًا تدْعيميَّةً تلفونيَّةً فرديَّةً للأطفالِ الذِينَ لم تَستَطعْ أمَّهاتُهُم التَّعامُلَ معَهُمْ وكانَ الهَدَفُ منْ كُلِّ هذهِ المجْهُوداتِ أنْ لا يفِقدَ الطَّلَبَةُ الصِّغارُ الاهتِمامَ باللُّغةِ العربيَّةِ وأنْ تُغيِّرَ نظْرةَ أوْلياءِ الأمُورِ لمادَّةِ اللُّغَةِ العربيَّةِ والتَّخوُّفِ والقَلقِ منْهَا.

أمَّا بالنِّسبةِ للدَّعمِ علَى مُستوَى المنْهاجِ فقدْ أدخلتِ المُعلِّمةُ اللُّغةَ الإنجليزيَّةَ بشَكلٍ غيرِ مسْبوقٍ في نظامِ منْهاجِ البادِيةِ لتضْمنَ فهْمَ أولياءِ الأمُورِ للمُحتوَى التَّعليميّ وصَاحبَتْهُ بالتَّسجيلاتِ الصَّوتيَّةِ لتشْرحَ تفاصيلَ الدَّرسِ الذِي اختَصرتْهُ للأسَاسيَّاتِ فقَط.

في الاستِبْيانِ الموجَّهِ لأوْلياءِ الأُمورِ بخُصوصِ منهَاجِ البادِيَةِ عنْ بُعدٍ أكَّدَ 73% من المُشارِكِينَ أنَّ مُعلِّمةَ اللُّغةِ العرَبيَّةِ تُعطِي الدَّعمَ الكَافيَ.

- **وسَائلُ التَّقييمِ في تعلِيمِ منْهاجِ البَاديةِ عَنْ بُعدٍ:**

استَخدمتِ المُعلِّمةُ Google forms كوسيلةٍ للتَّقييمِ لكنْ كانَ التَّحدِّي أنَّ الأطفالَ لا يحْصُلُونَ على اللُّغةِ العربيَّةِ في أجْهزتِهم فاقتَصرَتِ الأسئلةُ عَلى الأسئلةِ مُتعدِّدَةِ الاختِياراتِ، كمَا لجأتِ المُعلِّمةُ إلى الاختِبارتِ الشَّفهيةِ حيثُ يُسجِّلُ الأطفَالُ إجابَاتِهم الصَّوتيَّةَ أوِ البَصريَّةَ ويُرسِلُونَها إلَى المُعلِّمةِ لتَقْييمِها.

شمَلتْ وسائلُ التَّقييمِ الإجابةَ على الأوْرَاقِ العاديَّةِ وإرسالَ صُورٍ عنْها وأيْضًا الكِتابةَ بالقلمِ الإلكتُرونيِّ مباشرةً على أوْراقِ العَملِ التِي كانتْ تُرْسلُها المُعلِّمةُ.

- **التَّحدِّياتُ التِي واجَهتْ تعليمَ منْهاجِ البادِيَةِ عنْ بُعدٍ:**

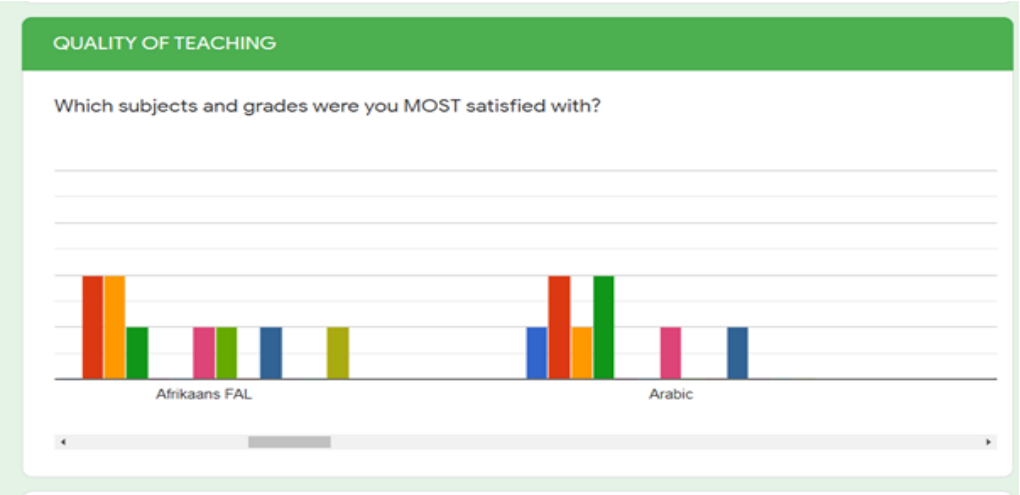
إضافةً إلى التَّحدِّياتِ التي ذُكرتْ منْ قبلُ، كانَ أكبرَ تَحدٍّ هُو تغييرُ المحْتَوى الورَقيُّ إلى محْتوَى رقمِيٍّ في وقتْ قياسيٍّ وإرضَاءُ أولياءِ الأمُورِ وكَسْبُ تعاوُنِهمْ وإقْناعِهِمْ بأنَّ اللُّغةَ العَربيَّةَ ليسَتْ باللُّغةِ الصَّعْبةِ كَمَا يتَصوَّرُونَهَا وأنَّها تستَحقُّ أنْ يَصْرفُوا وقتًا في دعْمِ أطْفالهمْ لتَعلُّمِهَا وأمَّا التَّحدِّي الآخَرُ فهُو صُعُوبةُ التَّقييمِ الحقِيقيِّ لمَدَى فهْمِ واستِيعابِ الطَّلبةِ للدَّرسِ بسببِ قيامِ بعضِ أولياءِ الأمُور بالإجابةِ بدَلَ الطِّفلِ وعدمِ إعادةِ الواجباتِ في الوقْتِ المُحدَّدِ أو عَدمِ إعادتِها إطْلاقًا.

ـ فَوائِدُ تَجْربةِ الانْتِقالِ المُفاجئِ إلى التَّعلِيمِ عَنْ بُعْدٍ:

رغْمَ أنَّ تنقِيحَ وتغْييرَ المحْتوَى الورقِيِّ إلى المُحتوَى الرَّقميِّ شكَّلَ تحدِّيًا لكنَّه في الوقْتِ نفسِه أعطَى فرصَةً للمُعلِّمةِ التي هي مُصَمِّمةُ المنْهاجِ لإعادةِ النظَرِ في المنْهاجِ وإجْراءِ بعضِ التَّعديلاتِ قد تكُونُ بسيطةً حاليًا لكنَّها بدايةٌ جيّدةٌ لتطْويرِ المنْهاجِ وجَعْلِهِ مِنْهاجًا فعَّالا في تَعليمِ اللُّغةِ العربيَّة للأطْفالِ النَّاطِقينَ بغيْرِها.

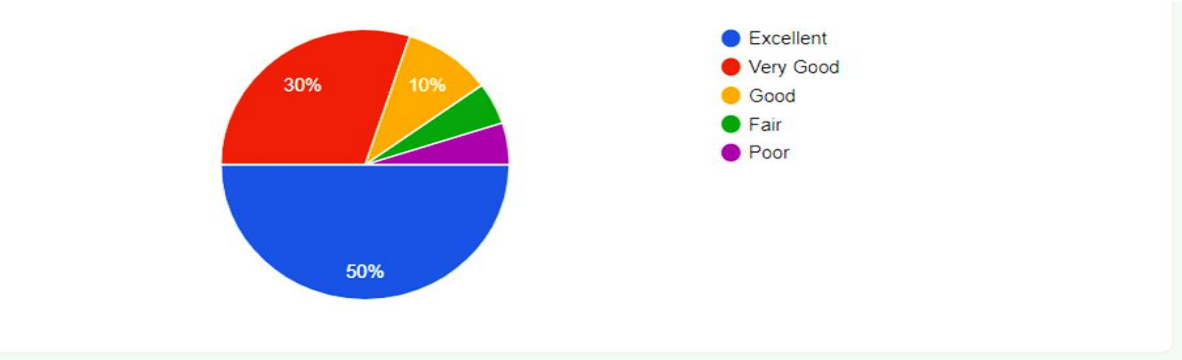
منْ خلالِ الاستبْيانِ الذِي بعثتْهُ المُعلِّمةُ لأولياءِ الأمُورِ تبيَّنَ أنَّ 60% ممَّنِ استَجابُوا للاستِبْيانِ أنَّهُم استَفادُوا شخْصِيًّا منْ تجربَةِ تَعْليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ إضَافيَّةٍ لأطْفالِهمْ مِنْ البيتِ وأكَّدَ جمِيعُهمْ أنَّ اللُّغةَ العربيَّةَ مُهمَّةٌ لأطْفالِهمْ باعتِبارهَا لُغةَ القُرآنِ وأساسيَّةٌ لفَهْمِهمُ القُرآنَ والحديثَ وكذلكَ لفهْمِ تعاليمِ الإسْلامِ وتَطْبيقِها وكمَا أنَّها مُهمَّةٌ للسَّفرِ.

في استِبيانٍ عَامٍّ أرْسلهُ المُديرُ لأولِيَاءِ الأُمورِ وفِي سُؤالِه عنِ المَوادِّ التِي نَالتْ رضَا أولياءِ الأمُورِ، كانتِ اللُّغةُ العربيَّةُ المُتمثِّلةُ فِي منْهاجِ البَاديَةِ منَ المَوادِّ التِي نَالتْ رضَاهُمْ بنِسبٍ عاليَةٍ ولمْ تظْهرْ فِي بيانِ الموادِّ التِي لم تنَلْ رضَا أوْلياءِ الأُمُورِ، هَذا يُعدُّ منْ مُؤشِّراتِ نَجاحِ تجْربَةِ تَعْليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ عنْ بُعْدٍ للأطفالِ النَّاطقينَ بغَيْرِها منَ الصَّفِّ التَّمهيديِّ إلى الصَّفِّ الثَّالثِ الابتِدائي بشَكْلٍ مبدئيٍّ باعْتبارِ أنَّ هُناكَ نسبَةً لا بَأسَ بهَا منْ أو لياءِ الأمُورِ لمْ يُشارِكُوا فِي الاسْتِبيانِ.



رسمٌ بيانيٌّ (3): يوضِّحُ احتلالَ اللُّغةِ العربيَّةِ رُتْبةً جيّدةً في المَوادِّ التي نَالتْ رضَا أولياءِ الأُمورِ

إنَّ التَّجربةَ السَّالفةَ الذِّكر إذا قُيِّمتْ من النَّاحيَةِ العَمليَّةِ رغْمَ مافيهَا مِنَ التَّحدِّياتِ والصُّعوباتِ فإنَّها تُثْبِتُ بِما لا مجَالَ للشَّكِّ أنَّ منْظُومةَ التَّعليمِ يجبُ أنْ يُعادَ النَّظرُ فيهَا بمَا يناسبُ مُقتضَياتِ القَرْنِ 21 وطلبةَ القرنِ 21 فلا يكونُ النِّظامُ في وادٍ والطَّالبُ في وادٍ آخَرَ. وإذا قُيِّمتْ في ضَوْءِ الإطارِ النَّظريِّ السَّابقِ فيُعتبرُ معْهدُ الغزاليِّ بصِفةٍ عامَّةٍ ومنْهاجُ الباديَةِ لتعليمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ للأطفَالِ النَّاطقينَ بغيْرِها قدِ التزَمَ بأكثرِ الإسْتراتِيجيَّاتِ المذْكُورةِ وقامَ المُعلِّمُونَ بأدْوارِهِمُ المَنُوطةِ بهِم في التَّعليمِ عنْ بُعدٍ بشكْلٍ جيّدٍ حيثُ عبَّرَ 90% منَ الأوْلياءِ المُشاركِينَ في الاستِبْيانِ عنْ رِضَاهُم بمُسْتَوى الأدَاءِ لكنْ يَبقَى دَائمًا هناك داعٍ للتَّطوُّرِ والتَّدريبِ المُسْتمِرِّ وتبَنِّي النَّظَريَّاتِ الحَديثةِ في التَّعلُّمِ ومدخلِ التَّمرْكُزِ حولَ المُتعلِّمِ باعتبارِه أسَاسَ عمليَّةِ التَّعلُّمِ.



رسْمٌ بيانيٌّ (4): رأيِ أولِياءِ الأمُورِ فِي أداءِ المُعلِّمينَ

خاتِمةٌ

تُعتبَرُ عمليَّةُ التَّعلُّمِ عمليَّةً ديناميَّةً مُتشابكَةً تتداخَلُ فيهَا عنَاصِرُ عديدةٌ أهمُّها المُتعلِّمُ وخصائِصُه النَّفسيَّةُ والاجْتِماعيَّةُ والعقليَّةُ وخَصائِصُ التَّعلُّمِ واكتِسابُ اللُّغَةِ لديْهِ والمنْهاجُ ومبادئُ تصْمِيمِهِ والتَّعليمُ بمَا فيهِ منْ

طُرُقٍ ومدَاخِلَ وإستِراتيجيَّاتٍ إضَافةً إلى اللُّغةِ نفْسِها سَواءٌ أكانَتِ اللُّغةَ الأمَّ أمِ اللُّغةَ الأجنبِيَّةَ، هذه العَناصِرُ تعرَّضتْ لها الباحِثةُ في هذا الفَصْلِ حَيْثُ ناقشَتْ تَعلُّمَ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ عندَ الأطْفالِ مَعَ التَّركِيزِ عَلى اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ في جنُوبِ أفْريقْيا ومنْهاجِ البَاديةِ المُعتَمَدِ في معْهدِ الغزَاليّ ببريتوريا، أضَافَتِ الباحثةُ المعاييرَ الجنُوبَ أفريقِيَّةَ فيمَا يَخُصُّ المعلّمينَ وتعليمَ اللُّغاتِ الإضافيَّةِ خُصُوصًا اللُّغةَ الثالثةَ كخلفيَّةٍ لعرْضِ فلسَفةِ الوَزارةِ حوْلَ تعْليمِ اللُّغاتِ الإضافيَّةِ في جنُوبِ أفريقْيَا، لم تقْتِصرْ البَاحثَةُ في هذا الفَصْلِ على ذكْر المَعلُوماتِ اعْتمادًا عَلى ما تقدّمُه الوزَارةُ منْ إرشَاداتٍ بل نَاقشتْ كلَّ ما سبَقَ اعتِمادًا علَى خِبْرتِها في تَعليمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ للأطْفالِ غَيرِ النَّاطِقينَ بِهَا فِي جنُوبِ أفْريقْيا فزاوَجَتْ بيْنَ ما هُو نظرِيٌّ وما هُو عمليٌّ.

في ظلِّ ما يَعيشُهُ العالمُ منْ أزْمَةٍ صِحّيةٍ جرَّاءَ فيروسِ كرُونا ومُواكبَةً للتَّحوُّلِ المُفاجِئِ في نظامِ التَّعليمِ في العَالمِ، عرَضتِ الباحثةُ لمسْألةِ تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ عن بُعْدٍ وخصَائصِها في ظلِّ هذه الجَائحةِ في ضَوْءِ تَجْربةِ مَعْهدِ الإمَامِ الغزَّاليّ ومنْهاجِ الباديَةِ.

خُلَاصَةُ ما تمَّ عرْضُه في هذَا الفَصْلِ أنَّ عمليَّةَ تَعْليمِ اللُّغَةِ العَربيَّة كلُغَةٍ أجْنَبيَّةٍ ليْستْ عمليَّةً عشْوائِيةً فهِي مثلُها مثلُ أيَّةِ لُغةٍ أجنبيَّةٍ لها مَبادئُ وقواعِدُ، نتجَتْ عن سنوَاتٍ كثيرةٍ منَ البُحُوثِ العلميَّةِ، تُقنّنُ تفاعُلَ أركانِ ومكوّناتِ هذِهِ العَمليَّةِ والمُتمثّلةِ في المُعلّمِ والمُتعلّمِ والمنْهاجِ والمادَّةِ التِي تَدُورُ حوْلهَا وفِي حالتِنا هَذِه اللُّغةُ العربيَّةُ كلُغةٍ أجْنبِيَّةٍ وتُحدّدُ مسارَ هذا التَّفاعُلِ في إطارِ المُجتَمعِ الذِي تتمُّ فيهِ عمليَّةُ التَّعلُّمِ وخصَائصِهِ الثَّقافيَّةِ وهذا ما سيَتناوَلهُ الفَصْلُ التَّالِي حيْثُ ستَتمُّ مُناقشَةُ البُعْدِ الثقافيّ في عمليَّةِ تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ كلُغةٍ أجنبيَّةٍ في السّياقِ الجنُوبِ أفْريقِيّ.

الفصل الثالث:

البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية

(المحتوى الثقافي: أسس بناءه وتحليله)

الفصل الثالث: البُعْدُ الثَّقافيُّ في تَعْليمِ وتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبيَّةِ كَلُغَةٍ أجْنَبيَّةٍ

المُحْتَوَى الثَّقافيّ: أُسُسُ بِناءِهِ وتَحْليلِهِ

المحتويات:

- **مُقدّمَةٌ**
- **تَعْريفُ الثَّقافةِ**
- **خَصَائِصُ الثَّقافَةِ**
- **أنْوَاعُ الثَّقافةِ:**
  - ثَقافَةٌ جَمْعيَّةٌ
  - ثَقَافَةٌ فرعيَّةٌ
  - ثقَافَةٌ دَخِيلةٌ
  - ثَقافَةٌ إنْسانيَّةٌ
- **الثَّقافَةُ الإسْلَاميَّةُ:**
  - تَعْريفُ الثَّقافةِ الإسْلامِيَّةِ
  - مُمَيّزاتُ الثَّقافةِ الإسْلامِيَّةِ
  - عَلاقةُ الثَّقافةِ الإسلامِيَّةِ بالثَّقافةِ العَربيَّةِ
- **الثَّقافةُ واللُّغَةِ:**
  - عَلاقةُ الثَّقافةِ باللُّغةِ
  - دَوْرُ الثَّقافَةِ في تَعْليمِ اللُّغةِ
  - تَدْريسُ الثَّقافةِ في اللُّغةِ
  - مَبادِئُ تَدْريسِ المُحْتوَى الثَّقافِيّ
- **اخْتِلافُ تَأثِيرِ نَوْعِ الثَّقافةِ على تَعْليمِ اللُّغةِ بحَسَبِ الغرَضِ مِنْ تَعلُّمِهَا**
- **ثَقافةُ مُتَعلِّمِ اللُّغَةِ:**
  - الثَّقافةُ السَّائدةُ في جَنُوبِ أفْريقْيَا

- التَّنَوُّعُ اللُّغويُّ في جَنُوبِ أفْرِيقْيَا
- وَضْعيَّةُ اللُّغةِ العَربيَّةِ في جَنُوبِ أفْرِيقْيَا

- **أيَّةُ ثَقافةٍ تُقَدَّمُ لِلأَطْفالِ مُتَعلِّمِي اللُّغةِ باعْتِبارِ التَّطوُّرِ النَّفْسيّ والعَقْليّ وَالاِجْتِماعِيّ؟**
- **خَصَائصُ مُعَلِّمِ الثَّقافةِ**
- **تَدْريسُ الثَّقَافةِ في الفُصُولِ:**
  - مَصادِرُ المُحْتوَى الثَّقافِيّ التَّعْليميّ
  - تِقَنِيَّاتُ تَدْريسِ المُحْتوَى الثَّقافيّ التَّعْليميّ
  - اسْتِراتِيجِيَّاتُ تَدْريسِ الثَّقافةِ
  - مَداخِلُ تَدْرِيسِ الثَّقافةِ
- **أُسُسُ تَحْليلِ المُحْتوَى الثَّقافيّ لِمِنْهاجِ تَعْليمِ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقينَ بِهَا**
- **البُعْدُ الثَّقافيُّ في كِتابِ البادِيَةِ: قَائمَةُ مَعايِيرِ تَحْليلِ المُحْتوَى الثَّقافيّ في مِنْهَاجِ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ للأَطْفالِ النَّاطِقِينَ بِغَيْرِها في السِّياقِ الجَنُوبِ أَفْرِيقِيّ.**
- **خَاتِمةٌ**

مُقَدِّمةٌ

إنَّ دِراسَةَ لُغَةٍ مَا لا يَتِمُّ بمَعْزِلٍ عنِ الثَّقافةِ التي تُمثِّلُها هَذِه اللُّغةُ، وَمِنْ ثَمَّ فإنَّ فهْمَ ثَقافَةِ اللُّغةِ المَدْرُوسةِ يُسَهِّلُ فَهْمَ اللُّغةِ ودَلالاتِهَا لأنَّ كلَّ لُغةٍ تَنْدرجُ في سِيَاقٍ ثَقافِيٍّ اجتِماعيٍّ وتَسْتَخْدِمُ أُطُرًا مُعيَّنةً تَخْتلِفُ عنْ ثَقافةِ مُتعلِّمِ اللُّغةِ.

اعْتَبَرَالكَثيرُ منَ المُتخَصِّصينَ أنَّ الثَّقافةَ هيَ مَهارَةٌ منَ المَهاراتِ اللُّغَويَّةِ إضَافةً لِلأَربَعِ المُتعارَفِ عَليْهَا لكنَّ كَارمش (Karmsch,1939) يَرَى أنَّ الثقافةَ ليسَتْ مَهَارةً خامِسَةً للُّغةِ ولكِنْ هيَ مَوْجُودةٌ كَخَلْفيَّةٍ مِنَ اليوْمِ الأَوَّلِ لتَعَلُّمِ تلْكَ اللُّغةِ.

إنَّ انْتِشارَ العَوْلمَةِ وَسَيْطَرتَها على حَياتِنا المُعَاصِرةِ أَعَادَ وِجْهَةَ النَّظَرِ القَدِيمَةِ حَوْلَ الثَّقَافَةِ وَاللُّغَةِ للظُّهُورِ حَيثُ تؤَكِّدُ هذهِ الوِجْهةُ، أَنَّ الثقافَةَ مُستقِلَّةٌ عنِ اللُّغَةِ ويُمْكِنُنا أنْ نَدْرُسَ اللُّغةَ دونَ الحاجةِ إلَى ثقافةِ اللُّغةِ الهَدَفِ. سَنُناقشُ في هذا الفَصْلِ مُختَلفَ وِجْهاتِ النَّظرالسَّابقةِ حَوْلَ اللُّغةِ والثَّقافَةِ ودَوْرالثقافةِ في تَدْريسِ اللُّغةِ الأَجْنَبيَّةِ كمَا سَنَعرِضُ تَعْريفاتِ الثَّقافةِ وخَصَائِصَها وأنْوَاعَهَا وغَيْرَها مِمَّا يُقرّبُنا إلى الهدَفِ منْ هَذا الفَصْلِ وهُوَ تقْيِيمُ المُحْتوَى الثَّقافيِّ في مِنْهاجِ البادِيَةِ حَيْثُ سيَكُونُ بمثابةِ الإطَارِ النَّظريِّ الذِي سَيتِمُّ الاسْتِنادُ عَليْهِ لتكْوِينِ قائِمةِ تَقْيِيمِ تُراعِي السِّيَاقَ الثَّقافيَّ الجَنُوبَ أفْرِيقيِّ والعَربيَّ الإسْلامِيَّ وكَذا الفِئَةُ العُمريَّةُ المَوَجَّهُ لها مِنْهاجُ البادِيةِ.

تَعْريفُ الثَّقافةِ:

أُدْخِلتْ كلِمةُ ثقَافةٍ منْ طَرَفِ عُلمَاءِ الإنْسَانِ ضِمْنَ القامُوسِ العِلْميِّ ووضَعُوا لهَا تَعْريفَاتٍ مُنْذُ أوَاسِطِ القَرْنِ 19 تلخَّصَتْ في أَنَّ الثقافةَ هِي" جُمْلةُ إنْجازَاتِ الإنْسَانِ" (هادي نُعْمان الهِيتِي، 1988، ص24)

كلُّ النَّاسِ عندَهُمْ ثقَافَةٌ وَثَقافَتُنا حَوْلنا في كُلِّ مكَانٍ وكُلِّ زَمانٍ، ثَقافَتُنا هي نِتاجٌ للمَعْرِفةِ والتَّجارُبِ وَالمُعْتَقدَاتِ والقِيَمِ والاتِّجاهاتِ والتَّطْبِيقاتِ والهُوِيَّاتِ. الثَّقافةُ في الطَّعامِ الذِي نَأكُلُ والمَلَابسِ التِي نَلْبَسُ والمُوسِيقَى التِي نَسْمَعُ والرَّقْصِ الذِي نَرْقُصُ، إنَّ الثَّقافةُ تَصِفُ العَلاقَاتِ وَالأنْشِطَةَ الإنْسانيَّةَ على المُسْتوَى الفَرْديِّ والاجْتِماعِيِّ (A.Thom &Others,2017)

يُقصَدُ بالثَّقافةِ مَجْمُوعةٌ منَ المَعانِي والقِيَمِ والتَّوَقُّعَاتِ والتَّصوُّراتِ والأَدْوارِوالفِئَاتِ والتَّفْسيراتِ وَسُبُلِ التَّواصُلِ. الثَّقافةُ تُشَكِّلُ رُؤْيةَ الفَرْدِ للْوَاقعِ والثَّقافةُ المُشْتركَةُ هِي التِي تَجْعلُ الأفْرَادَ يتَوَقَّعُونَ أنَّهُمْ يُشارِكُونَ الوَاقعَ نفْسَهُ. (M.Deutsch& Peter T.Colmen,2000)

الثَّقَافَةُ في اللُّغةِ هي: الحِذْقُ والفِطْنةُ والخِفَّةُ، فنقُولُ: ثَقُفَ فُلانٌ ثَقافَةً بِمعْنَى صَارَ حَاذِقًا خَفِيفًا فَطِنًا.

وهيَ التَّسْوِيةُ، والتَّشْذِيبُ، والتَّهْذيبُ، والتَّأْدِيبُ، فنَقُولُ: ثَقَّفْتُ الرِّمَاحَ بمعْنَى سَوَّيْتُها وأعْدَدْتُها لِمَا هِيَ لَهُ، وهذَّبْتُهَا لتُؤَدِّيَ الغَرَضَ منْهَا.) علي محمد مقبول الأهدل، 2014)

واسْتَعْملَ العَرَبُ كَلِمةَ ثقافةٍ بمَعْنَى الظَّفَرِ والمُصَادَفَةِ، ومِنْ ذلِكَ ما جَاءَ في قَوْلِهِ تَعالى: {وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ} [البقرة: 191].

تَشْتَمِلُ الثَّقافةُ حسَبَ تعْرِيفِ مُنظَّمةِ العَربيَّةِ للتَّربيَّةِ والثَّقافةِ والعُلومِ على "جَمِيعِ السِّماتِ المُمَيِّزَةِ للأُمَّةِ مِنْ مَادِيَّةٍ ورُوحِيَّةٍ وفنِّيَّةٍ ووُجْدانيَّةٍ وتشْمَلُ جَميعَ المَعَارِفِ والقِيَمِ والالْتِزَامَاتِ الأَخْلاقِيَّةِ المُسْتَقرَّةِ فيهَا وطَرائقِ التَّفْكيرِوالإبْداعِ الجَماليِّ والفَنِّيِّ والمَعْرِفِيِّ والتِّقَنيِّ وسُبُلِ السُّلوكِ والتَّصرُّفِ والتَّعْبِيرِوطِرازِالحَياةِ". (عزمي طه وآخرُون، ص14، 2019) وقَدْ بَنَتْ رُؤْيتَها السَّابِقَةَ في الخُطَّةِ الشَّامِلةِ للثَّقافَةِ العَربِيَّةِ على التَّعْرِيفِ التَّالي "الثَّقافَةُ تَشْملُ مَجْمُوعَ النَّشاطِ الفِكْريِّ والفَنِّيِّ بمَعْناهُمَا الوَاسِعِ، ومَا يَتَّصِلُ بِهِمَا مِنْ مَهَارَاتٍ أوْ يُعِينُ عَلَيْهِما منَ الوَسَائلِ، فهِيَ مَوْصُولةٌ بِجَمِيعِ أَوْجُهُ النَّشَاطِ الاجْتِمَاعيِّ الآخَر، مُتَأثِّرةً بِها مُعِينَةً وَمُسْتَعِينَةً بِهَا" (عزمي طه وآخرون، 2019، ص14)

عَرَّفَ ثومبسون ((Thompson-2001 الثَّقَافةَ بِأنَّهَا "مُمَيِّزَاتٌ أوْ خَصَائِصُ جَماعَةٍ تَتَضَمَّنُ القِيَمَ والمُعْتَقداتِ وَمَعاييرَالسُّلُوكِ الَّتِي تَخْتَلِفُ في عُضْويَّةِ جَماعَةٍ أُخْرَى وَتُسَاعدُ على تَمْيِيزِ هذِهِ الجَماعةِ عنْ جَماعةٍ أُخْرَى ويُعَرِّفُ آرندس (Arendds) 2004 الثَّقَافةَ أنَّها تَصِفُ الطَّرِيقَةَ الكُلِّيَّةَ لِحَيَاةِ جَمَاعةٍ بِتارِيخِهَا وَاتِّجَاهَاتِهَا وقِيَمِها والثَّقافةُ تُتَعَلَّمُ وليْسَتْ ثابِتةً وتَتَغَيَّرُبِشَكْلٍ مُسْتَمِرّوَالثَّقَافَاتُ لَا تُمَثِّلُ الجَمَاعَاتِ وإنَّمَاهِيَ ما أُوجِدَ مِنْ قبلِ الجمَاعَاتِ. (نجلاء إسماعيل أحمد، 2018، ص304)

يُعرِّفُ تايْلورالثَّقافَةَ بأنَّهَا ذَلكَ الكُلُّ المُركَّبُ الذِي يشْتَمِلُ عَلى المَعْرِفةِ والمُعْتَقداتِ والفَنِّ والأَخْلَاقِ وَالقَانُونِ والعَادَاتِ أوْأيِّ قُدُراتٍ أُخْرى أوْعَاداتٍ يَكتَسِبُها الإنسَانُ بصِفَتِهِ عُضْوًا في المُجْتَمعِ.) سليمة فيلالي، 2014 ص 110)

كَمَا يَخْتَصِرُها كلير كرامش، 2010، ص2 " نشَاطُ مجْمُوعةِ أعْضَاءٍ في مُجْتَمعٍ خطاب يُشارِكُ أعْضَاؤُهُ في مَكَانٍ وَتَارِيخٍ وتَصوُّراتٍ اجْتِمَاعيَّةٍ مُشْتَرَكَةٍ"

إذَا نظَرْنَا إلَى الثَّقافةِ مِنْ نَاحِيَةِ التَّوَجُّهِ المنْظُوميِّ، فإنَّ الثَّقافَةَ في هذا السِّياقِ "مَنْظُومةٌ مُكوَّنةٌ منْ منْظُوماتٍ فرْعيَّةٍ عِدَّةٍ يتكَوَّنُ كُلٌّ منْها بدَوْرِهِ منْ مَجْموعَةٍ منَ العنَاصِرِ الدَّاخليَّةِ وشَبَكةٍ منَ العَلاقَاتِ التِي ترْبُطُ المنْظومَةَ الفَرْعيَّةَ بِخَارِجِهَا" نَبيل علي، 2001، ص7 "

يَتَبيَّنُ منْ خِلالِ التَّعْريفاتِ السَّابقةِ أنَّ الثقافةَ هيَ مُكْتَسبَةٌ ومُتغَيّرةٌ وتَراكُميَّةٌ وهيَ ظاهِرةٌ إنْسانِيَّةٌ تُمَيِّزُ

الجَمَاعةَ التِي صنَعَتْها عنْ أيِّ جَماعَةٍ أُخْرَى، إنَّها تَشْمَلُ كُلَّ ما هُو اجْتِماعيٌّ وفِكْرِيٌّ وإبْداعِيٌّ مَعرِفيٌّ أيْ أنَّها تشْمَلُ كُلَّ جوانِبِ الحَيَاةِ الفَرْديَّةِ والجَماعِيَّةِ وبِالتَّالِي فَهِيَ جُزْئِيَّةٌ وكُلِّيَّةٌ في الوَقْتِ نَفْسِهِ يتَشابَكُ فيهَا ماهُوَ جُزْئيٌّ بمَا هُوَ كُلِّيٌّ ومَا هُوَ قَدِيمٌ وحدِيثٌ ومُسْتحْدَثٌ وأَصِيلٌ ودَخِيلٌ منْ ثَقَافَاتٍ أُخْرَى لِيُنْتِجَ ذلك المَزِيجَ الفَريدَ الَّذِي يُمَيِّزُ جَمَاعةً فرْعيَّةً عَن أُخْرَى ويُمَيِّزُ مُجْتمَعًا بأَكْمَلِهِ عنْ مُجتَمَعٍ آخَرَ لنَكُونَ بِذلِكَ أمَامَ ثقافَةٍ فَرْعيَّةٍ وثَقافَةٍ جَمْعيَّةٍ كُلِّيَّةٍ.

إنَّ مُحاوَلَةَ تحْدِيدِ مَاهيَّةِ الثَّقَافةِ يُشْبِهُ الإمسَاكَ بِشيءٍ هُلَامِيِّ الطَّبِيعةِ وَوَضْعَهُ في إطَارٍ مُحَدَّدٍ لكِنْ سَتُحاوِلُ الباحِثَةُ بِشَكلٍ نِسْبِيٍّ تَقْديمَ تعريفٍ إجْرَائيٍّ لمَفْهُومِ الثَّقافَةِ بمَا يَخْدُمُ اتِّجاهَ البَحْثِ الحَاليِّ.

إذَنِ الثَّقافَةُ هيَ:

الثَّقَافةُ تِلْكَ المَنْظُومةُ الكُلِّيَّةُ الْمُتَجَدِّدةُ التِي تُمَيِّزُ مُجْتَمعًا عَنْ آخَرَ، تَشْملُ القِيَمَ والمُعْتقَداتِ والفِكْرَ ومَظَاهِرَ السُّلوكِ وجَمِيعَ مَظَاهِرِ الإنْتَاجِ البَشَريِّ المَعْنوِيِّ الخَاصِّ بِذَلِكَ المُجْتَمعِ. هيَ السِّياقُ الذِي يتَحَرَّكُ فيهِ الفَرْدُ وَالمُجْتَمعُ ومِنْ ثَمَّ فهِيَ تُوَفِّرُ مَادَّةً خِصْبةً لفَهْمِ وتَفْسِيرِ المُجْتَمَعِ وَالفَرْدِ.

الثَّقافَةُ وَالحَضَارةُ:

عرَفْنَا سَابقًا مَفْهُومَ الثَّقافَةِ وتعرَّضْنَا لمَدَى تَشابُكِ وتَعقُّدِ هَذا المَفْهُومِ ونُريدُ في هَذِهِ النُّقطَةِ أَنْ نُنَاقِشَ مَفْهُومَيْنِ مُتَقارِبَيْنِ جِدًّا في الفِكْرِ العَالميِّ وهُما الثَّقَافةُ والحَضَارةُ فَفِي الفِكْرِ الأرُوبِّيِّ هناكَ مَنْ جَعلَ مَفْهومَ "Civilization" مُرادِفًا لمفْهُومِ "Culture" مِثلُ تايلور وهُناكَ مَنْ جَعلَهُ قَاصِرًا على نَواحِي التَّقَدُّمِ المَاديِّ مِنْ آلاتٍ ومُؤَسَّساتٍ واخْتِرَاعاتٍ....إلخ وهُناكَ مَنْ جَعلَهُ شامِلًا لكُلِّ أبْعادِ التقَدُّمِ وآخَرُ جعلَ Civilization واحِدةً دائمًا وأنَّ كُلَّ المُجْتمَعاتِ تُسْهِمُ فِيهَا بِنَصِيبٍ ما أمَّا " Culture " فهيَ خاصَّةٌ بكُلِّ شَعْبٍ وهَكذَا يكُونُ مفْهومُ الثّقافةِ مُرتَبِطًا بمُجتَمعٍ مُعَيَّنٍ في حِينِ أنَّ الحَضَارَةَ تَشْمَلُ مَجْمُوعَاتٍ أكْثَرَامتِدَادًا في الزَّمانِ والمَكَانِ (محمد يشوتي، 2005).

في الفِكْرِ العرَبيِّ عِنْدَ تعامُلِه معَ مَفْهومَيْ "Culture" و " Civilization حيثُ قَدَّمَ للمَفْهومَيْنِ الأُروبِّييَيْنِ ثَلاثةَ ألفَاظٍ عربيَّةً هي "الثَّقافةُ" و" الحضارةُ" و" المدَنيَّةُ" فمنْ تَرْجَمَ "culture" إلى ثقافةٍ وتَرْجمَ " Civilization" إلى حَضَارةٍ. لكِنْ حسَبَ سَلامة موسى أَنَّ مُصْطلَحَ الثَّقافةِ لمْ يَأْتِ مِنَ التَّرْجمةِ بلْ مِنِ ابْنِ خَلْدُونٍ "وَجدْتُهُ يَسْتَعْملُهَا في مَعنًى شَبِيهٍ بلفْظَةِ (كلتور) الشَّائعةِ فِي الأدَبِ الأرُوبِّيِّ". ويرى سلامة موسى أنَّ الحَضَارَةَ مَاديَّةٌ مَحْسُوسَةٌ في آلةٍ تُخْتَرعُ وبِناءٍ يُقامُ ونِظامِ حُكمٍ مَحْسُوسٍ يُمارَسُ ودِينٍ له شَعائِرُ ومَناسِكُ وعَاداتٌ ومُؤَسَّساتٌ

والحَضَارةُ مَادِّيَّةٌ وأمَّا الثَّقافةُ فَتَتَعلَّقُ بالأمُورِالذِّهْنيَّةِ (نصر عارف، 1994).

مِمَّا سبَقَ يبْدُو أنَّ الحَضَارةَ هيَ الجَانِبُ المَاديُّ منَ التَّطوُّرِالإنسَانيِّ والذِي قد يَعُمُّ أكثَرَ مِنْ مُجْتمعٍ أمَّا الثَّقافَةُ فهِيَ تتعلَّقُ بِالجَانِبِ الفكْرِيِّ والأُمُورِ غَيْرِ المَادِّيَّةِ كالقِيَمِ وَالمَعَاييرِ الاجْتِمَاعيَّةِ.

خَصَائِصُ الثَّقافَةِ:

ذكَرَتِ البَاحِثَةُ في مُنَاقَشتِها لتَعْرِيفاتِ الثَّقافَةِ بعْضًا مِنْ خَصَائصِ الثَّقافَةِ ككَوْنِهَا مُتَغيّرَةً ومُتراكِمةً وكَوْنِهَا إنْسَانِيَّةً واجْتِمَاعِيَّةً لكنَّ مُحَاوَلةَ حَصْرِ خَصَائِصِ الثَّقافةِ تُعَدُّعَمَليَّةً مُعَقَّدَةً نَوْعًا ما بِسبَبِ تعدُّدِ تَعْرِيفَاتِهَا وتَوْصِيفَاتِهَا وتَقْسِيمَاتِها. لقَدْ ذكَرَ نبيل علي (2001) أنَّ تَعريفَاتِ الثَّقافةِ زادَتْ عن 150 تعْرِيفًا تُؤكِّدُ في مُجْمَلِها أنَّ الثَّقافَةَ تَجْمَعُ بَيْنَ كَوْنِهَا مُنْتَجًا وإنْتَاجًا (نبيل علي، 2001، ص127)

لكِنْ يَسْتَمِرُّ الدَّارِسُونَ للثَّقافَةِ في مُحاوَلَةِ اسْتِخْلاصِ خَصَائِصَ للثَّقَافةِ مِنْ وِجْهةِ نَظَرِهِمْ وفِي إطَارِ أَهْدافِهِمُ البَحْثيَّةِ فنَجِدُ كلير كرامش (2010) يَرَى أنَّ بعْضَ خَصَائصِ الثَّقافَةِ تتَمثَّلُ فِي:

1- نِتَاجِ التَّدَخُّلِ الإنْسانِيِّ في العَمَليَّاتِ البُيُولُوجيَّةِ للطَّبِيعَةِ.
2- تَحَرُّرٍ وَتَقَيُّدٍ في آنٍ واحِدٍ
3- الثقافةُ نِتَاجُ خِطابِ مُجْتَمَعاتٍ لهَا ظرُوفٌ اجْتِماعيَّةٌ وتاريخيَّةٌ خَاصَّةٌ وَهيَ إلَى حدٍّ كَبِيرٍ مُجْتمَعاتٌ تَصوُّريَّةٌ وخَلَقَتْهَا وشكَّلَتْهَا اللُّغَةُ،
4- فِي تَغَيُّرٍ دائِمٍ لهَذَا تُشَكِّلُ مِضْمارًا للصِّرَاعِ الدَّائِمِ مِنْ أجْلِ إثْباتِ الذَّاتِ وتَحْقِيقِ الشَّرْعيَّةِ. (كلير كرامش، 2010، ص25)

ويُضِيفُ آخَرُأنَّهَا مُتَباينةٌ دَاخلَ المُجتَمعِ الوَاحِدِ وانْتِقاليَّة، لكِنْ نَرَى أنَّ ما يَتَّفِقُ عَلَيْهِ الجَمِيعُ هُوخَاصِيَّةُ التَّغَيُّروأنَّها إنْسَانيَّةٌ مَحضَةٌ.

لا تَقْتصِرُ صِفةُ التَّغيُّرِ في الثَّقافةِ نَفْسِها بلْ إنَّ هذِه الصِّفةَ تَشْملُ التَّغَيُّرَ مِنْ ثَقافةٍ إلى أُخْرَى حَيْثُ إنَّ مُحتَوَياتِ الثَّقافاتِ المُخْتلفَةِ تتَغَيَّرُمِنْ ثقافَةٍ إلى أُخْرَى لكِنَّ كَوْنَ الثقافةِ لهَا خَاصِيَّةٌ إنْسَانيَّةٌ فإنَّ البِنْيَةَ الأساسيَّةَ للثَّقافةِ هِيَ شَيءٌ عالَميٌّ حيْثُ إنَّ كُلَّ ثَقافةٍ تَشْملُ العَناصِرَ الأساسيَّةَ مثلَ المُعتَقدَاتِ والمَعاييروالرُّمُوزواللُّغةِ Bassis et al, 1999 هذهِ العَناصِرُ تَدلُّ عَلى أنَّ الثقافةَ هِيَ جُزءٌ مِنَ التَّواصُلِ الذِي يُعْتَبرُ انْتِقَالًا للرِّسَالةِ منْ شخْصٍ لآخَروكذلِكَ انْتِقالُ تفْسيرٍ لمَعانِي تلكَ الرَّسائِلِ وهَذا مَا سَنَتَطَرَّقُ إليهِ في الحَدِيثِ عنِ اللُّغةِ والثَّقافَةِ. (Cynthia Danisile Ntuli,2012, P20)

أنْوَاعُ الثَّقَافَةِ:

إنَّ مَسْألةَ تقْسيمِ الثَّقافَةِ تُعَدُّ مسْألةً مُتَشابكَةً وَمُتعدِّدَةً حسَبَ المِنْظارِ الذِي نَنْظُرُ بِه إلِيْهَا تَمامًا كَمسْألَةِ تَعْريفِهَا والحَدِيثِ عَنْ خَصَائِصِها.

إذَا أَخَذْنا بِالاعْتِبارِ عناصِرَالثَّقافَةِ مِنْ حَيْثُ تَأصُّلُها في مَجْموعةٍ منَ الأَفْرادِ عَنْ غَيْرِها وتَمْيِيزُهَا لِهَذِهِ المَجْمُوعَاتِ أوِ الجَمَاعاتِ عنْ بعْضِها البَعْضِ فإنَّهُ يُمْكنُنا تَصْنِيفُها إلى:

ثَقافَةٍ جَمْعيَّة:

يَرَى عابد الجابري، "الثَّقافَةُ على المُسْتَوى الشَّعْبيِّ منْ حَيْثُ كوْنُها تَعكِسُ واقعَ المجتمعِ الذي تَنْتَسِبُ إلِيْهِ: تَعكِسُ وضْعيَّتَهُ وَمَطَامِحَهُ وَاتِّجَاهَ مَسِيرَتِهِ. والحَقُّ أنَّ الثَّقافَةَ مُرْتَبِطةٌ دَوْمًا بِوضْعيَّةٍ اجْتِمَاعيَّةٍ مُعيَّنةٍ وبِمَرْحلَةٍ تاريخيَّةٍ مُحَدَّدةٍ، ارْتبَاطًا عُضْويًّا: إنَّها تُعَبِّرُ، بِشَكْلٍ ما، عنِ الوَضْعِ القَائمِ وعَنْ حركةِ المُجْتمَعِ، حَرَكتِهِ في الزَّمانِ، وتحَرُّكِ أفْرَادِهِ ومَجْموعَاتِهِ في إطارِ العَلاَقاتِ الاجْتِماعيَّةِ القَائِمَةِ. وانْطِلاقًا مِنْ هذِه المُلاحَظَةِ نسْتَطِيعُ القوْلَ إنَّهُ لا يُمكِنُ الحَدِيثُ عنْ ثقَافةِ مُجتمَعٍ ما بِكيْفيَّةٍ مُطلقَةٍ. إنَّ الثَّقافةَ هي دَوْمًا ثقافةُ فئةٍ، ثقافةُ عَصْرٍ. إنَّها ثقافةُ الخَاصَّةِ أوْ ثَقافةُ العَامَّةِ بالتَّعبِيرِ القَدِيمِ، ثقافةُ النُّخْبةِ أوْ ثقافةُ الجُمْهُورِ بالتَّعبِيرِ الحَديثِ" (محمد عابد الجابري 2007)

ثَقَافةٌ فَرْعيَّةٌ:

والتِي تَخُصُّ جَماعَةً مُعَيَّنَةً دَاخِلَ المُجْتَمعَ دُونَ غيْرِهَا وَيَظْهَرُذلِكَ فِي أُسْلُوبِ تَفْكِيرِ أفْرادِ الجَمَاعةِ وقِيَمِها وَسُلُوكِها وغَيْرِها منْ عَناصِرِ الثَّقافةِ التِي قدْ لا تَخرُجُ كثِيرًا عنِ الثَّقافةِ الجَمْعيَّةِ وهيَ فِي الوَقْتِ نفْسِهِ تُسْهِمُ في تَطْوِيرِالثَّقافةِ الجْمعيَّةِ بشكْلٍ إيجَابِيٍّ في الغَالِبِ.هذَا الإسهَامُ قدْ يَكونُ سلبيًّا في حَالةِ أثَّرَ على هُوِيَّةِ المُجتَمعِ ومِنْ ثَمَّ يكونُ تأثُّرُهُ بالثَّقافةِ الدَّخِيلةِ لا يَقُومُ عَلى مِصفاةِ الثَّقَافةِ الجَمْعيَّةِ وإنَّمَا بِشَكْلٍ عَشْوَائِيٍّ دُونَ تَخْطِيطٍ أو بِشَكْلٍ مُمَنْهجٍ لأَغْرَاضٍ اسْتِعْمَارِيَّةٍ أوْغَيْرِهَا مِنَ الأَغْرَاضِ الخَبِيثَةِ.

مِنْ أَمْثِلةِ هَذَا النَّوْعِ مِنَ الثَّقافةِ ما يخُصُّ طَبقَةً اجْتِماعيَّةً عنْ غيْرِهَا أوْ جمَاعةً مِهَنِيَّةً عَنْ غَيْرِها.... ممَّا يَقُودُنَا إلى تَصْنِيفَاتٍ تَحْتَ- فَرْعيَّةٍ أُخْرَى داخِلَ إطَارِ هذا الصِّنْفِ منَ الثَّقافةِ:

ثَقافَةُ المِهْنَةِ الوَاحِدَةِ: منَ المَعْلُومِ أنَّ أصْحابَ المِهْنةِ الوَاحدَةِ يَتَمَيَّزُونَ في أُسلوبِ تَفْكِيرِهِمْ وَبَعْضِ سُلوكِيَّاتِهِمْ تُخْبِرُنا عنْ مِهْنَتِهِمْ كأنْ يَقُولَ أحَدُهمْ أسْتطِيعُ أنْ أرَى أنَّ ذلكَ الشَّخْصُ هُو مُعَلِّمٌ أوْ طَبِيبٌ مِنْ سُلوكِهِ مثَلًا

ثَقافَةُ الجيلِ الوَاحِدِ: وخيرُ مثالٍ عَلى ذلِكَ عنْدَمَا نتَحَدَّثُ عَنْ ثَقَافةِ الشَّبَابِ بِكُلِّ مَا يُمَيِّزُهَا منْ تَجْدِيدَاتٍ وشَطَحاتٍ ورَغْبةٍ جَامِحَةٍ فِي التَّغْيِيرِ والثَّوْرَةِ.

ثَقافةُ الطَّبَقةِ الاجْتِماعيَّةِ الوَاحِدَةِ: فثَقافَةُ سُكَّانِ العَشْوَائِيَّاتِ تَخْتَلِفُ في خُصُوصِيَّاتِها عنْ ثَقَافَةِ سُكَّانِ الأَحْيَاءِ الرَّاقِيَةِ وَثَقَافَةُ الطَّبقَةِ العَامِلَةِ تخْتَلفُ عنْ ثَقافَةِ رِجَالِ الأَعْمالِ منْ نَاحيَةِ السُّلُوكِيَّاتِ وَالذَّوْقِ الفَنِّيِّ وَالْمَعْرِفِيِّ إِلَى غَيْرِ ذَلِكَ.

ثَقَافَةٌ دَخِيلَةٌ:

الثَّقافةُ الدَّخِيلةُ أوْ ثَقافَةُ الآخَرِأصْبَحَ تَأْثِيرُهَا وَغَزْوُهَا للثَّقافَةِ الجَمْعيَّةِ وَالفَرْعِيَّةِ أقْوَى وأشْرَسُ مِنْ أيِّ وَقْتٍ آخرَ بِسَبَبِ نِظَامِ العَوْلَمَةِ وَمَا بَعدَهَا، إنَّ القَوْلَ بِالعَالِمِ الوَاحِدِ ومَقُولَةَ" القَرْيَةِ الكَوْنِيَّةِ" تَقُومُ على أسَاسِ سَحْقِ ثَقَافَةِ الدُّولِ غَيْرِ الغَربيَّةِ ونَشْرِ الثَّقَافَةِ الغَرْبيَّةِ بكُلِّ مَظاهِرِهَا فنحْنُ اليَوْمَ أمَامَ الشَّرِكَاتِ العَابِرَةِ للقَارَّاتِ ومَطَاعِمِ الوَجَباتِ السَّريعَةِ التِي غَزَتْ أكْثَرَ الدُّولِ المُتَمَسِّكةِ بأَعْرَافِها وتَقالِيدِها كَاليَابانِ وغَيْرِهَا وكَذَلِكَ نَمَطُ اللِّباسِ فقَدْ أصْبَحَ منَ الصَّعْبِ تَمْيِيزُ هُوِيَّةِ شَبَابٍ في صُورَةٍعَنْ طَرِيقِ زِيِّهِمْ مثَلًا.

حتَّى إنَّ الوَعْيَ الجَمْعيَّ العَالميَّ، كمَا يُطْلِقُ عَلَيْهِ إيميل دوركايم، أوِاتَّجَاهَاتِ أفْرَادِ المُجْتمعِ الواحِدِ نَحْوَ قَضَايَا مُعَيَّنةٍ أصْبَحَ منَ السَّهلِ توْجِيهُهُ والسَّيْطَرَةُ عَلَيْهِ عَنْ طَرِيقِ وَسَائِلِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ وكَذَلِكَ البَيَاناتُ الشَّخْصِيَّةُ المُتَدَفِّقَةُ عَلى شَبَكةِ الإنْترْنِتْ وخَيْرُمِثالٍ عَلى ذلِكَ قَضِيَّةُ تَأْثِيرِ رُوسْيا على الانْتِخابَاتِ الأمْرِيكيَّةِ وقَضِيَّةِ الصَّحَافيِّ جَمال خاشُقْجي وغيْرِها منَ القَضايَا تَوَحَّدَ فيهَا الأفْرَادُ مِنَ الشَّرْقِ وَالغَرْبِ بِسُرْعَةٍ وقُوَّةٍ.

اخْتَلَفَ المُنَظِّرُونَ حَوْلَ العَلَاقَةِ بيْنَ الثَّقَافةِ القَوْميَّةِ والثَّقافَةِ العَالميَّةِ، هلْ هيَ ثقَافَةُ صِرَاعٍ؟ هلْ سَيُؤَدِّي الغَزْوُالثَّقافِيُّ العَالَميُّ لمَسْحِ الثَّقافةِ القَوْميَّةِ؟

هذِهِ التَّسَاؤُلاتُ تقُودُنَا إلى الحَدِيثِ عن" عَوْلمَةِ الثَّقَافةِ"Globalization of culture وهِيَ كَمَا أشَارَ إلَيْهَا ساديكوفا ريخان وآخرون (P9,2013, Sadykova Raikhan &others) "أنَّهَا تتَمثَّلُ في تَسْرِيعِ التَّكَامُلِ وَالاِنْدِماجِ بَيْنَ الشُّعُوبِ فِي النِّظَامِ العَالميِّ مَع تَطْوِير وَسَائِلِ الحَدِيثَةِ للنَّقْلِ وَالعَلَاقَاتِ الاقْتِصَاديَّةِ وتَكْوِينِ أو إنشَاءِ الشَّركاتِ العَابرَةِ للقارَّاتِ وَالسُّوقِ العَالَمِيِّ" لكِنَّ هذَا التَّكَامُلَ أَوْ الانْدِمَاجَ يَحْمِلُ بَيْنَ طَيَّاتِهِ جَوَانِبَ إيجَابيَّةً وأُخرَى سَلْبيَّةً".

إنَّ انْفِتاحَ الشُّعوبَ عَلى بَعْضِهَا البَعْضِ وتَقارُبَها وكَذلكَ تَبادُلُ الخِبْرَاتِ وَالمَعْلُوماتِ بَيْنَ أفْرَادِهَا يُؤَدِّي إلى تَطْوِيرِهَا وَبِالتَّالِي تَضْيِيقُ الهُوَّةِ بَيْنَها كَما أنَّها تَزِيدُ منَ اتِّحادِهَا وقُوَّتِهَا تُجَاهَ قَضَايَا تُؤَثِّرُ فِيهَا بصِفةٍ خَاصَّةٍ أوْ تُؤَثِّرُ فِي العَالَمِ بِصِفَةٍ عَامَّةٍ كَمَواضِيعِ البِيئَةِ مثَلًا أوْأنْظِمةِ التِّجَارَةِ العَالمِيَّةِ إلى غَيْرِ ذَلِكَ، كلُّ هَذا يُعَدُّ مِنْ إيجَابِيَّاتِ عَوْلَمَةِ الثَّقَافَةِ لكِنْ إذَا نَظَرْنَا إلَيْهَا مِنْ زَاوِيَةِ الهُوِيَّةِ الثَّقَافِيَّةِ ومِنْ زَاوِيَةِ كَوْنِهَا تَدْعَمُ سَيْطَرَةَ الثَّقَافَةِ الغَرْبيَّةِ عَلَى حِسَابِ الثَّقَافَاتِ القَوْمِيَّةِ وَالمَحَلِّيَّةِ فإنَّ هذِهِ العَوْلَمَةِ تَسْعَى إِلَى سَحْقِ القِيَمِ والعَادَاتِ وَالفِكْرِللشُّعُوبِ وبِالتَّالي إنتاجِ نمَاذِجَ مُتَمَاثِلةٍ مُجرَّدَةٍ منْ تَارِيخِهَا ووَعْيِهَا الجَمْعيِّ.

ثَقَافَةٌ إنْسَانِيَّةٌ:

وهِيَ كمَا ذكَرَ الجابري (2007) أنَّهَا علَى المُسْتَوَى الإنْسَانيِّ العَامِّ بقَطْعِ النَّظَرِ عن الزَّمانِ والمَكَانِ، فإنَّ الثَّقافةَ هيَ الأَعْمالُ الفِكْريَّةُ والفَنِّيةُ الخَالِدةُ، أيْ تِلْكَ الْأَعْمالُ التِي تُعبّرُ عنْ موْقِفِ الْإِنْسَانِ إزَاءِ الطَّبِيعَةِ ومَا وَرَاءَ الطَّبِيعَةِ، إزاءَ نفْسِهِ وَمَصِيرِهِ.

الثَّقَافَةُ الإِسْلاميَّةُ:

إنَّ الثَّقافةَ الإسْلامِيَّةَ تنْدَرِجُ تَحْتَ مُسَمَّى الثَّقَافَةِ الدِّينِيَّةِ ضِمْنَ تَصْنِيفَاتِ الثَّقَافَةِ وَهِيَ تُشِيرُ إلى " المُعْتَقَداتِ وَالْمَفَاهِيمِ وَالمَبَادِئِ والقِيَمِ وأنْمَاطِ السُّلوكِ التِي يُقِرّهَا الدِّينُ الإسْلامِيُّ مُتَمَثِّلًا في القُرآنِ والسُّنَّةِ النَّبوِيَّةِ الشَّرِيفَةِ ومِنْ ثَمَّ فَإنَّ هَذِهِ الثَّقَافَةَ تَقْتَصِرُ عَلى المُجْتَمَعاتِ الإسْلامِيَّةِ بغَضِّ النَّظرِ عنِ المَكانِ والزَّمانِ" (نصر الدين إدريس جوهر، ص12، 2014)

الثَّقافَةُ الإسْلامِيَّةُ هيَ كَمَا يَرَى البَعْضُ "أنَّها الإسْلامُ حِينَ يُصْبِحُ حَيَاةً" (نبيل علي، 2001، ص46)

تـُعَرَّفُ الثَّقافةُ الإسْلَاميَّةُ أنَّها "مَجْمُوعةُ المَعارِفِ والمَعْلومَاتِ النَّظرِيَّةِ، والخِبْرَاتُ العَمَلِيَّةُ المُسْتَمدَّةُ مِنَ القُرْآنِ الكَرِيمِ والسُّنَّةِ النَّبَوِيَّةِ التِي يَكْتَسِبُها الإنْسَانُ ويُحدِّدُ على ضَوْئِها طَرِيقَةَ تَفْكِيرِهِ وَمَنْهَجَ سُلُوكِهِ" (مصطفى مسلم، 2014)

تَرَى البَاحِثَةُ أنَّ هَذا التَّعرِيفَ لا يُوفِّي مَفْهُومَ الثَّقافةِ الإسْلاميَّةِ حقَّهُ فهُو يَقْصُرُهُ عَلى ما يَبْدُو على الفِكْرِ المُسْتمَدِّ مِنَ القُرْانِ وَالسُّنَّةِ وَعَلى السُّلُوكِ النَّاتِجِ علَى ذَلِكَ وَبِالتَّالِي أهْمَلَ جَوَانِبَ كَثِيرَةً مِنَ الثَّقَافَةِ والتِي يصْعُبُ حَصْرُهَا وكَذَلِكَ حَصْرُمَصْدَرِهَا فِي الكِتَابِ والسُّنَّةِ وهَذا أيضًا تَضْييقٌ يَحُدُّ مِنْ عالَميَّةِ الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ ومِنْ مُرُونَتِهَا واتِّسَاعِهَا وَإذَا أخَذْنَا بِالاعْتِبَارِ التَّعْرِيفَ السَّابقَ لمفْهُومِ الثَّقافَةِ.

والخُلاصَةُ أنَّ تعريفَ الثَّقافةِ الإسْلَاميَّةِ يَتَبايَنُ حَسَبَ اتِّجَاه مُعَرِّفِيهِ وحسَبَ تَعْرِيفِهِمْ لمَفْهُومِ الثَّقافةِ نفْسِها كمَا عبَّرَ عَنْ ذلِكَ عبدُالحكيمِ عبدِ اللَّطيفِ وعَلي مَقْبول (2014) بأنَّ هُنَاكَ عِدَّةَ تَعْرِيفَاتٍ للثَّقافةِ الإسلَاميَّةِ جاءَتْ طِبْقًا لاخْتِلافِ اتِّجاهَاتِ البَاحِثِينَ وتَصوُّرَاتِهِمْ، فمِنْهُمْ مَنْ يَجْعَلُ حَيَاةَ الأُمَّةِ أَسَاسًا يدُورُ عليْهِ التّعْرِيفِ، ويُركِّزُ عَلى إحْيَاءِ عَنَاصِرِ الثَّقافةِ ومُقَوّمَاتِهَا مِنْ وجْهةِ نَظَرٍ مُعيَّنَةٍ سَواءٌ كانتْ إسْلَامِيَّةً أوْ قوْمِيةً أوْ وطَنِيَّةً، ومنْهُم مَنْ يجْعلُ منَ الدِّراسَاتِ الإسْلاميَّةِ أَساسًا يدُورُ عليْهِ التَّعْرِيفُ، وبِهَذا تكُونُ الثَّقافَةُ الإسْلَاميَّةُ مُرَادفَةً (للدِّراسَاتِ الإسْلاميَّةِ) أو (العلُومِ الإسْلاميَّةِ) أو (التَّرْبيَةِ الإسْلاميَّةِ) وهناكَ مَنْ يُعرِّفُ الثَّقافةَ الإسْلاميَّةَ على أَسَاسِ واقعِ المُجْتَمعِ الإسْلامِيِّ عبْرَتاريخِهِ، وآخَرُونَ يُعَرِّفُونَها على أسَاسِ ما ينْبَغِي أنْ يكُونَ عليْهِ المُجْتَمَعُ الإسْلَاميُّ.

يُمْكنُ أنْ نُعرّفَ الثَّقافَةَ الإسْلَاميَّةَ على أنَّها جَميعُ السِّماتِ المُمَيّزةِ للإنْسانيَّةِ مِنْ مادِيَّةٍ ورُوحِيَّةٍ وفنِّيَّةٍ ووُجدَانِيَّةٍ وتشْملُ جَمِيعَ المَعارِفِ والقِيَمِ والالْتِزامَاتِ الأخْلَاقيَّةِ المُسْتَقرَّةِ فيهَا وطرائقِ التَّفْكيروالإبْداعِ الجَمَاليِّ والفَنِّيِّ والمَعْرِفيِّ والتِّقَنِيِّ وسُبُلِ السُّلوكِ والتَّصَرُّفِ والتَّعْبِيروطِرَازِ الحياةِ والَّتِي لا تَتَعارضُ مَعَ مبادِئِ وقَوَانِينِ الإسْلَامِ الحَقِيقِيَّةِ.

وهَكذَا نُدْخِلُ إلَى جَانِبِ القُرْآنِ وَالسُّنَّةِ، الإنْتاجَ البشَريَّ والعادَاتِ وَالأَعْرافَ البَشَريَّةَ التِي لا تتَعارَضُ معَ مبادئِ الشَّريعةِ كمَا أكَّدَ علَى ذلكَ بعْضُ الباحِثِينَ حيْثُ يَرَوْنَ أنَّ مَصَادِرَ الثَّقَافَةِ الإسْلَامِيَّةِ تنْقَسِمُ إلى مَصَادِرَ أَصْليَّةٍ وَأُخْرَى فرعِيَّةٍ، فَالأَصْليَّةُ هِي الكِتابُ والسُّنَّةُ والفَرْعيَّةُ تشْمَلُ الإجْمَاعَ والقِيَاسَ والتَّارِيخَ الإسْلامِيَّ واللُّغَةَ العَربيَّةَ والتُّرَاثَ الإسْلَامِيَّ وكَذَلِكَ الخِبْرَاتُ الإنْسانِيَّةُ النَّافِعةُ (أحمد المزيد وآخرون 2012، ص 20) وهَذا عكْسُ ما مَالَ إليهِ بَعْضُ البَاحِثِينَ الذِينَ يحْصُرونَ الثَّقَافَةَ الإسْلَامِيَّةَ ومَصَادِرَها في الكِتابِ والسُّنَّةِ.

مُمَيّزَاتُ الثَّقافَةِ الإسْلامِيَّةِ:

تَتمَيَّزُ الثَّقافةُ الإسْلاميَّةُ بمَصْدَرِهَا الرَّبَّانيِّ تَقُومُ على العَدْلِ والمُسَاوَاةِ، كمَا تَتَمَيَّزُ بالشُّموليَّةِ التي تتَجاوَزُ الزَّمَانَ والمَكانَ بحَيْثُ تُمكِّنُها هذِهِ الشُّموليَّةُ مِنَ احْتِواءِ تطَوُّرِ الفِكْرِ الإنْسَانيِّ في جَانِبَيْهِ المَادِّيِّ والرُّوحِيِّ وتَعْديلِهِ بحيْثُ يُنَاسِبُ المُعْتَقَداتِ والمَفَاهِيمَ والمَبادئَ الإسْلاميَّةَ ويُبْعِدُ ما لا يُوافِقُ ذلِكَ، إنَّ خَاصِّيَّةَ الشُّمُوليَّةِ تلكَ تُضْفِي على الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ طَابَعًا مُمَيِّزًا آخرَ وهوَ المُرُونَةُ والانْفِتَاحُ عَلى الآخَرِ" الحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُسْلِمِ أينَ وجَدَهَا فهُوَ أوْلَى بِهَا" حَدِيثٌ.

يشْهَدُ التَّاريخُ الإسْلامِيُّ على مَرِّالعُصُورِ وحتَّى فِي أوْجِ قُوَّةِ المُسْلمينَ، عَلى شُمُوليَّةٍ ومُرُونةٍ وكَذا انْفِتاحُ الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ على ثَقافاتِ الشُّعوبِ الأُخْرَى والانْتِفَاعِ بِهَا وتَطْويرِها وَإعَادَةِ إنْتَاجِهَا.

تَتَمَيَّزُ الثَّقافةُ الإسْلامِيَّةُ بأنَّهَا ثَقافةُ حِوَارٍ وانْفِتاحٍ وَلا أدَلَّ على ذلكَ أنَّ القُرآنَ زَاخِرٌ بالآيَاتِ التِي تَحْكِي مَواقِفَ حِوَارِيَّةً دارَتْ بيْنَ الذَّاتِ الإلَهيَّةِ معَ المَلائكَةِ ومَعَ الرُّسُلِ وحَتَّى معَ إبْلِيسَ وكذَلِكَ مُحَاورَاتٌ بيْنَ الرُّسُلِ وأقْوَامِهِمْ إلَى غَيْرَذَلِكَ مِنْ مُحَاوَراتٍ بِغَرَضِ الدَّعْوةِ وتَبادُلِ المَعْلومَاتِ والإبْلاغِ.

تُلخِّصُ نَجْلاءُ أحمدَ (نجلاءُ إسماعيلَ أحمدَ، 2018) أُسَسَ قُوَّةِ الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ في ثَلاثَةِ أُسُسٍ مَعَ أنَّها تَخْلِطُ بَيْنَهَا وبَيْنَ الثَّقافةِ العَربِيَّةِ معَ اخْتِلافِهِمَا الظَّاهِرِ، سَتَتَحَدَّثُ عَنْهُ البَاحثَةُ في موْضِعٍ آخَرَ.

الأَسَاسُ الأَوَّلُ: الثَّقَافَةُ العَربيَّةُ في مَبَادِئِها وأصُولِهَا وفي مَفَاهِيمِهَا ودَلالاتِهَا تُعَبِّرُعَنْ جَوْهَرِرِسَالَةِ

الإسْلامِ السَّمْحَةِ فَهِيَ بِذَلِكَ ثَقافةٌ إنْسانيَّةٌ بِالمَعْنَى العَمِيقِ.

الأَسَاسُ الثَّانِي: الثَّقافَةُ العَربيَّةُ هيَ في عُمْقِهَا وجَوْهِرِهَا، ثَقَافةٌ تُدافِعُ، لا ثَقافةٌ تُصَارِعُ.

الأَسَاسُ الثَّالِثُ: أنَّ الثَّقافَةَ العَربيَّةَ هيَ ثَقافةُ اجْتِهادٍ وإبْداعٍ مُسْتَمَرَّيْنِ فِي إطَارِ الضَّوَابِطِ الشَّرْعِيَّةِ وَالْقِيَمِ الخُلُقيَّةِ وَتُعَبِّرُعَنْ هُوِيَّةِ الأُمَّةِ.

عِلَاقَةُ الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ بِالثَّقَافَةِ العَرَبِيَّةِ:

عِنْدَ الحَدِيثِ عنْ معْنَى الثَّقافةِ الإسلاميَّةِ والثَّقافَةِ العربِيَّةِ يتَبادَرُ إلَى الذِّهْنِ التَّسَاؤُلُ عَنِ العَلَاقَةِ بَيْنَهُما، هلْ هِي عَلاقَةُ تَمَاهٍ؟ أيْ هلْ أنَّنا بصَددِ التَّحَدُّثِ عنْ نفْسِ المَفْهُومِ؟ أمْ هُمَا مَفْهُومانِ مُخْتَلِفَانِ قدْ يَتَقاطَعَانِ فِي أمُورٍ عِدَّةٍ لكِنَّهُمَا مَفْهُومَانِ مُسْتَقِلَّانِ؟

تَمْتَدُّ جذُورُ الثَّقافةِ العَربِيَّةِ إلَى ما قَبْلَ الإسْلَامِ مِنْ أيَّامِ الجَاهِلِيَّةِ الأُولَى، اشْتَهَرَتْ بِقِيَمٍ مُعيَّنَةٍ كالْكَرَمِ وقُوَّةِ رَابِطَةِ الدَّمِ والقَرَابَةِ " انْصُرْأخَاكَ ظالِمًا أوْمَظْلومًا" كمَا اشْتَهَرَتْ بِفُنُونِ الشِّعْرِ والخَطابَةِ والفُرُوسيَّةِ وفُنُونِ القِتَال كمَا اعْتمَدَتْ غالبًا عَلَى الرَّعْيِ والتِّجارَةِ في ذلِكَ الوَقْتِ وسيَاسيًّا اتَّسَمَتْ بالنِّظَامِ القَبَلِيّ في الغَالِبِ.

الثَّقافَةُ العرَبيَّةُ تَخُصُّ الدُّولَ والبِلْدانَ النَّاطِقَةَ باللُّغَةِ العرَبيَّةِ وهيَ تتَنوَّعُ بيْنَ مُجْتمَعاتٍ رِيفِيَّةٍ وحَضَرِيَّةٍ وبَدَوِيَّةٍ لكِنَّ السِّمَاتِ العَامَّةَ للشَّخْصيَّةِ العرَبيَّةِ مُتَقارِبَةٌ لحَدِّ مَا مَع الاخْتِلافاتِ النَّاتِجةِ عنِ الاخْتِلاطِ مَعَ أعْرَاقٍ أُخْرَى كمَا الحَالُ فِي المَغْرِبِ بيْنِ الأَمَازِيغِ والعَرَبِ وبيْنَ الأقْبَاطِ والعَرَبِ في مِصْرَ والنَّاتِجُ أيْضًا عنِ اختِلافِ نَوْعِ الاسْتِعْمارِ الذِي رَضَخَتْ لهُ كُلُّ بلَدٍ.

عِندَ الحَديثِ عنِ الثَّقَافةِ العَربيَّةِ يجِبُ أنْ لا نُغْفِلَ المُكوّنَ المَسيحِيَّ لهذِهِ الثَّقافَةِ والذِي يُمثِّلُهُ المَسِيحِيُّونَ العرَبَ في مُختَلَفِ البِلْدانِ العَربيَّةِ، خَاصَّةً فِي لُبْنانَ وسُورِيَّا وَمِصْرَ، إذْ لَعِبَ مَسِيحِيُّوا الشَّرْقِ الأَوْسَطِ دَوْرًا مَهْمًا في الثَّقَافةِ العَربيَّةِ رغْمَ عَلاقَاتِ الشَّدِّ وَالجَذْبِ التِي ميَّزَتْ عَلاقَتَهُمْ معَ المُجْتمَعَاتِ الإسْلاميَّةِ العَرَبيَّةِ. لعِبَ المسِيحِيُّونَ العَرَبُ دَورًا في التِّجارَةِ والاقْتِصَادِ والفنِّ وَمَجالَاتٍ أُخْرَى كَالطِّبِّ وأحْدَثَتْ أعْمَالُهُمُ الفِكْرِيَّةُ طَفْرةً في الثَّقافَةِ العَرَبيَّةِ خاصَّةً أُدبَاءَ المَهْجَرِالذِينَ فرُّوا إلى الغَرْبِ لإحْسَاسِهِم بالاغْتِرَابِ في بِلْدانِهِمُ العرَبيَّةِ وإيمَانِهِم كأغْلَبِ المَسيحِيِّين العَرَبِ بالمَشْرُوعِ الثَّقافِي الأُرُوبِّي كنَمُوذَجٍ مِثَالِيٍّ يَجِبُ الِاحْتِذَاءُ بِهِ في البِلْدَانِ العَربيَّةِ بَعْدَ انْهِيارِالإمْبِراطُوريَّةِ العُثْمانِيَّةِ وأنَّهُمْ أيْ مَسيحِيِّي الشَّرقِ الأوْسَطِ مُمَثِّلُو الغَرْبِ في الدُّولِ العربِيَّةِ المُسْلِمَةِ.

بَعدَ أنْ تبيَّنَ أنَّ الغَرْبَ لا يَدْعَمُ المسِيحيِّينَ إلَّا مُقَابِلَ مَصَالِحِهِ السِّيَاسيَّةِ وَالاقْتِصَادِيَّةِ تَغَيَّرتْ أُطْرُوحَاتِهِمْ إلَى أُطْرُوحَاتٍ أكْثَرَهُدْنَةً ووَسَطيَّةً حَيْثُ أظْهَرتِ الكِتَاباتُ المَسِيحيَّةُ أنَّهُ لا يُوجَدُ تَعَارُضٌ بَيْنَ الدِّينِ والقَوْمِيَّةِ

وَأَنَّ كلَّ عرَبيٍّ بِصَرْفِ النَّظَرِ عَنِ إنْتِمَائِهِ الدِّينِيّ يَجبُ أنْ يَعُدَّ مُحَمَّدًا (صلى الله عليه وسلم) بَطَلًا قَوْميًّا وبِالتَّالِي فإنَّ الإسْلامَ هُوَ دِينُ الهُوِيَّةِ الذَّاتيَّةِ التَّاريخِيَّةِ والثَّقافيَّةِ لِلأُمَّةِ العَربيَّةِ وأنَّ اللُّغَةَ العَربيَّةَ كَأسَاسٍ للرَّابِطَةِ الاجْتِماعيَّةِ والثَّقَافيَّةِ. أليسكي جورافسكي (ص184، 1996) رَغْمَ أنَّ بعْضَ مَسِيحِيِّي الشَّرْقِ الأوْسَطِ تولَّدَ لدَيْهِمْ نظَرَاتٌ وآرَاءٌ مُتَشَائِمَةٌ بِالنِّسْبَةِ إلَى آفاقِ التَّعايُشِ المُسْتَقْبلِيّ مَعَ الأغْلبيَّةِ المُسْلِمَةِ إلَّا أنَّهُ بِالْمُقَابِلِ هُنَاكَ وِجْهةُ نَظَرٍ أكْثَرُ تفاؤُلًا مَفادُهَا أنَّه، مَادَامَ أنَّ دِينَ المَسِيحِيِّينَ لا يَتعرَّضُ إلَى خَطَرٍ مُبَاشرٍ فإنَّهُ يتَوجَّبُ علَيْهِمْ أنْ يكُونَ لهُمْ إسْهامُهُمْ الفَعَّالُ والإيجَابِيُّ في الحَيَاةِ العامَّةِ لِبلْدانِهِمْ. (أليسكي جورافسكي، ص189، 1996)

إذَنْ إنَّ كَوْنَ الإسْلامِ يُشكِّلُ إلَى جانِبِ اللُّغَةِ العربيَّةِ عَمُودَيْنِ أسَاسَيْنِ ترْتَكِزُ عَلَيْهِمَا أيْدُيولُوجيَّةُ العُرُوبةِ لمْ يَكُنْ عَائِقًا أمَامَ مَسِيحِيِّي الشَّرْقِ الأوْسَطِ منَ التَّأثِيرِ العَمِيقِ في الثَّقافَةِ العَربيَّةِ بكُلِّ جَوانِبِها، فالدِّينُ على خِلافِ الثَّقافَةِ العربيَّةِ المَحدُودةِ في نِطَاقٍ جُغْرافِيٍّ مَحْدُودٍ والتِي خَضَعَتْ إلى عدَّةِ تأثِيرَاتٍ، فإنَّ الثَّقافَةَ الإسْلَاميَّةَ لا تخْضَعُ إلَى حُدُودٍ جُغرافيَّةٍ مُعيّنَةٍ بلْ يَحْمِلُها كُلُّ مَنِ اعْتَنَقَ الدِّينَ الإسْلامِيَّ خاصَّةً فِي مَنْظُومَتِهَا القِيَميَّةِ والفكْريَّةِ وهِيَ ثقَافةٌ قَابِلةٌ للتَّأقْلُمِ مَعَ كُلِّ الثَّقَافَاتِ مَا لمْ تَتعَارَضْ مَعَ الدِّينِ الإسْلامِيّ ومِنْ ثَمَّ يُمْكِنُ القَوْلُ بأَنَّ الثَّقافةَ الإسْلَاميَّةَ ثابِتَةٌ فِي أُصولِهَا لا تَتغَيَّرُ أبدًا لأَنَّ مَصْدَرَها الرَّبَّانيَّ مُتَنَجدِّدٌ ومُتَطَوّرٌ فِي غيرِ ذلِكَ ولا أدَلَّ على ذلِكَ مِنَ اخْتِلافِ العِمَارةِ العُثْمانِيَّةِ مثَلًاعَنِ العِمَارَةِ الأنْدلُسيَّةِ واخْتِلَافِ خُطُوطِ الكتَابَةِ وكَذا شكْلُ العَمَائِمِ منْ فتْرةٍ إلى فَتْرةٍ ومِنْ مَنْطِقَةٍ إسْلَاميَّةٍ إلَى أُخْرَى، كَمَا يَشْهُدُ عَلى ذلِكَ تَوسُّعُ ونَشَاطُ حرَكةِ التَّرْجَمةِ منَ الفِكْرِ الإغْريقِيّ في الأيَّامِ الذَّهبِيَّةِ للإسْلَامِ.

أدْرجَ محمَّدُ الرَّشيد (محَمَّد مأمون الرشيد ص3، 2015) مُقارَنَةً بيْنَ الثَّقَافَةِ الإسْلَاميَّةِ والثَّقافةِ العرَبيَّةِ في الجَدْولِ

الثَّقَافَةُ العرَبِيَّةُ	الثَّقَافةُ الإسلامِيَّةُ
وَصْفِيَّةٌ	مِعْيارِيَّةٌ
تَقْبَلُ عَناصِرَهَا الجَاهِلِيَّةَ	تَرْفضُ عنَاصِرَهَا الجَاهِلِيَّةَ
تَرْفُضُ الشُّعُوبيَّةَ لِحَطِّهَا مِنْ قَدْرِ العَرَبِ	تَرْفُضُ الشُّعُوبيَّةُ لتَعَارُضِهَا معَ الأُخُوَّةِ الإسْلامِيَّةِ
مَحليَّةٌ	عَالميَّةٌ
جُذُورُهَا منَ العُرْفِ	جُذُورُهَا منَ القُرْانِ وَالسُّنَّةِ
يَقْبَلُهَا الإنْسَانُ للاعْتِزَازِ القَوْميّ	يَقْبَلُها الإنْسَانُ للاعْتِزَازِ الدِّينِيّ

جدول رقم (3): يبين الفرق بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية

منَ الحَديثِ السَّابقِ يَتَبيَّنُ أَنَّ الثَّقافةَ الإسْلاميَّةَ قدْ عدَّلَتْ في الثَّقَافةِ العربيَّةِ بما يُوَافِقُ مَبَادِئَ الشَّريعَةِ

وحَافَظتْ عَلى البَاقِي وهَذا في بِدايَةِ الإسْلامِ، لكِنْ بعْدَ انْتِشَارِ الإسْلامِ في مُجْتمعَاتٍ ثَقافيَّةٍ أُخْرَى اسْتَوعَبَتِ الثَّقافَةُ الإسْلاميَّةُ تلكَ الثَّقافاتِ غَيْرَ العَربيَّةِ ونتَجَ عنْ ذلِكَ ـ وما زَالَ ـ نَسيجٌ ثَقافيٌّ رائِعٌ تَميَّزَ بالانْفتَاحِ والإبْداعِ في نِظَامٍ قِيمِيٍّ مُتكَامِلٍ.

عَكْسُ ما يَحْدُثُ الآنَ معَ العَوْلمَةِ الثَّقافيَّةِ فإنَّ نِظَامَ الإسْلامِ يعْتَرفُ ويُحَافِظُ عَلى ثَقَافَةِ الآخَرِ ما دَامَتْ لَا تتَعارَضُ معَ الشَّريعَةِ وما دَامَتْ لا تُؤْذِي المُسلِمينَ أوْ يُجْبَرونَ على اتِّباعِهَا وكمِثَالٍ عَلى ذلكَ احْتِرامُ المُعْتَقَداتِ الدِّينيَّةِ للآخَرينَ والسَّمَاحُ لهُمْ بمُمَارسَتِهَا في دِيارِ الإسْلامِ وأخْذِ ما يُلائِمُ مِنْهَا الدِّينَ كالاحْتِفالِ بيَوْمِ عَاشُوراءَ في الحَدِيثِ التَّالِي (حَديثُ سَعِيدِ بنِ جُبَيْرٍ عنِ ابنِ عبَّاسٍ رضِيَ اللهُ عَنهُمَا قالَ: قَدِمَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم المَدِينَةَ فَرَأى اليهُودَ تَصُومُ يَوْمَ عَاشُورَاءَ فقَالَ: "مَا هَذا؟ " قَالُوا: هَذا يَوْمٌ صَالحٌ نَجَّى اللهُ فيه بَنِي إسْرائيلَ مِنْ عَدوِّهِمْ فَصَامَهُ مُوسَى قالَ: " فأنَا أحَقُّ بمُوسَى مِنْكُمْ " فصَامَهُ وأمَرَ بصِيامِهِ). (أخْرجَهُ البُخاريُّ في[كتابِ الصَّومِ – بابُ صَوْمِ يَوْمِ عاشُورَاءَ ح 2004 – كتَابُ أحَادِيثِ الأنْبِيَاءِ – بابُ قولِ اللهِ تَعَالَى (وهَلْ أتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى) و (كلَّمَ اللهُ مُوسَى تَكْلِيمًا) ح 3397])

الثَّقافةُ الإسْلاميَّةُ أمِ الثَّقَافَةُ العَربيَّةُ؟:

تَرتبِطُ مَسْألةُ الثَّقافةِ بتَدْرِيسِ اللُّغَاتِ الأجْنبيَّةِ ارْتِباطًا وثِيقًا رَغْمَ ما يَحُومُ حَوْلَهَا مِنْ تسَاؤُلاتٍ عنْ مَدَى أهَمِّيَّةِ الثَّقافَةِ في تدْريسِ اللُّغَاتِ الأَجْنبيَّةِ وعنْ كيْفَ وكَمْ ومَتَى يَجِبُ أنْ تُدْمَجَ ثَقَافَةُ اللُّغَةِ الهدَفِ فِي تَدْريسِ تلْكَ اللُّغَةِ لكِنْ تَبْقَى الإشْكَاليَّةُ هُنا فِي حديثِنَا عنْ تدْريسِ اللُّغَةِ العَرَبيَّةِ كَلُغَةٍ أجْنَبيَّةٍ، هِي عنْ أيِّ ثَقافَةٍ نتَحَدَّثُ، الثَقَافَةِ الإسْلامِيَّةِ أمِ الثَّقافَةِ العَربِيَّةِ؟ مَادامَ أنَّنا جَزَمْنا مُسْبَقًا أنَّ هُنَاكَ فَرْقًا بَيْنَ الثَّقَافةِ الإسْلامِيَّةِ والثَّقافةِ العربيَّةِ وأنَّ الثَّقافَةَ الإسْلَاميَّةَ عَالِمِيَّةٌ والثَّقَافةَ العَربيَّةَ مَحدُودَةٌ فِي رُقْعةٍ جُغْرافِيَّةٍ مُعيَّنَةٍ. تَعْتَقدُ البَاحثَةُ أَن حُضُورَ إحْدَى الثَّقافَتيْنِ وكِلاهُمَا بِشَكْلٍ مُتَسَاوٍ أوْ مُتَفاوِتٍ هِي مَسْألَةٌ راجِعَةٌ إلَى الغَرَضِ مِنْ تعَلُّمِ اللُّغَةِ العربيَّةِ كَلُغَةٍ أجْنبِيَّةٍ، فإذَا كانَ الغرَضُ دِينِيًّا بحْتًا خاصَّةً عنْدَ غَيْرِ المتَخصِّصِينَ المُتَعَمِّقِينَ في دِراسَةِ الشَّريعةِ فإنَّ الثَّقافةَ الطَّاغيَةَ على المِنْهاجِ أوْ فِي الفَصْلِ الدِّراسِيِّ سَتكُونُ الإسْلامِيَّةَ، أمَّا إذَا كَانَ الغرَضُ للتِّجارَةِ مَثلًا أوِ السِّيَاحةِ فالأَغْلَبِ أنَّ الثَّقَافةَ العربيَّةَ ستَكُونُ السَّائدَةَ عَلى المِنْهاجِ وفِي الفَصْلِ.

عَلاقَةُ الثَّقافةُ باللُّغةِ:

عِنْدَ الحَديثِ عَنْ علاقَةِ اللُّغَةِ بالثَّقافةِ يَتبَادَرُ إلَى الذِّهنِ التعْقيدُ الذِي تتَّصِفُ بِهِ هَذِه العَلاقَةُ وكذلِكَ الاختِلافَاتُ الشَّديدَةُ بيْنَ المُنَظِّرينَ في هَذا الإطارِ ويَظْهَرُ أمَامنَا رَأْيَان علَى طرَفَيِ النَّقِيضِ كمَا تُلخِّصُهُما ريسارجر (Risager,2007,p5)

- نسْتَطِيعُ أنْ نُفَرّقُ بَيْنَ اللُّغةِ والثَّقافَةِ.
- يَسْتِحيلُ أنْ تَكُونَ اللُّغَةُ مُحايِدَةً ثَقَافيًّا.

إذَا اعْتَبَرْنا الثَّقافَةَ كَمُحْتَوَى أوْ كَسِياقٍ فَإنَّ اللُّغةَ والثَّقافةَ تَسْتطيعَانِ الانْفصَالَ والاسْتِقْلالَ عنْ بعْضِهما البَعْضِ، فمِنْ ناحيَةِ الثَّقافةِ كسِياقٍ فإنَّ المتَحدِّثَ باللُّغَةِ العرَبيَّةِ مثَلًا يسْتَطيعُ حَمْلَ لُغتِهِ إلَى أمْريكَا كمَا يَسْتَطِيعُ اسْتِخْدامَهَا فِي السِّياقِ الثَّقافيِّ الأَمْريكِيِّ وهَكَذا الأمْرُ بِالنِّسْبَةِ لأيَّةِ لغَةٍ ومِنَ نَاحِيَةِ المُحْتَوَى أيِ النَّظرِ إلى الثَّقافَةِ كمُحْتَوَى فإنَّ أيَّةَ لُغَةٍ تَستَطِيعُ التَّعْبِيرَعنْ أَيِّ ثَقافَةٍ كأنْ تُستخْدَمَ اللُّغَةُ الإنْجِليزيَّةُ للتَّعبِيرعنِ الثَّقافَةِ اليابَانيَّةِ في أحَدِ النُّصُوصِ أوالبَرامِجِ الوثَائِقيَّةِ.

إنَّ وِجْهَةَ النَّظَرِالسَّابِقةَ إذا مَا وُضِعَتْ في مَجالِ تدْريسِ أوْ تَعَلُّمِ اللُّغَاتِ الأَجْنبِيَّةِ فهِيَ تَعْنِي أنَّ تدْريسَ أوْ تَعلُّمَ اللُّغةَ الثَّانِيةَ أوالأَجْنَبِيَّةَ ليْسَ بالضَّرُورَةِ أنْ تَكُونَ لَهُ عَلاقَةٌ بِثقَافةِ بَلدِ تلكَ اللُّغةِ فَقَدْ تُستَخدَمُ اللُّغَةُ الإنْجِليزيَّةُ في شَركَةٍ إنْجليزيَّةٍ فِي دُبَيٍّ وَاعتِمَادًا عَلى هَذا يَسْهُلُ تَدْوِيلُ تَدْريسِ وتَعلُّمِ اللُّغاتِ بحَيْثُ أنَّ المُحْتوَى أوالمَنْهَجَ المُدَرَّسَ يكُونُ دُوَليًّا عالَميًّا صَالِحًا لأَيِّ فَرْدٍ في أيَّةِ بلَدٍ، كمَا تَعْنِي أنَّ تَدْرِيسَ اللُّغةِ الأجْنَبِيَّةِ ليْسَ مُتَعلِّقًا بمُحْتَوَى مُعيَّنٍ كَمَا كَانَ يُنْظَرُ إليْهِ في السَّابِقِ بلْ قَد تُدَرَّسُ اللُّغَةُ الأَجْنَبيّةُ عنْ طَريقِ تَدْريسِ عُلُومٍ أُخْرَى مِثْلِ الأحْيَاءِ والرِّياضِيَّاتِ كَما نَرَى في بعْضِ الدُّوَلِ كالمَغْرِبِ مَثَلًا إذْ تُدَرَّسُ المَوَادُّ العِلْمِيَّةُ باللُّغَةِ الفرنْسيةِ وبِالتَّالِي فإنَّ هَذَا النَّوْعَ مِنَ التَّجَارُبِ يُفنِّدُ العَلاقَةَ التَّقْلِيديَّةَ بيْنَ تَدْريسَ وتَعَلُّمِ اللُّغةِ الأَجْنبيَّةِ وَبَيْنَ ثَقافَةِ وأدَبِيَّاتِ تِلْكَ اللُّغَةِ.

الْحَقيقَةُ كَما ذَكَرَتْ ريسارجر) Risagre, 2005,P195) أنَّ تَعْليمَ أوْ تَعلُّمَ اللُّغةِ كَانَ مُسْتقِلًّا عنْ مَفْهومِ الوَطنيَّةِ أوالقَوميَّةِ لَكِنْ بعْدَ بَدْإِ تَأسيسِ الدُّولِ الحَدِيثَةِ خَاصَّةً فِي النِّصْفِ الأَخِيرِ منَ القَرْنِ 19 خَضَعَتِ اللُّغَةُ لنَوْعٍ مِنَ التَّأمِيمِ وأصْبَحَتْ مُرتَبِطَةً بشَعْبٍ مُعيَّنٍ ودَوْلةٍ مُعيَّنَةٍ كَما أصْبَحتْ كُلُّ دوْلَةٍ تُدْرِجُ اللُّغَةَ في مَنَاهِجِهَا الدِّراسيَّةِ بِشَكْلٍ رَسْمِيٍّ ممَّا قَصرَ اللُّغَةَ في مُحْتوَياتٍ وسِياقَاتٍ مُحَدَّدةٍ تخْضَعُ لمَا يُسَمَّى بالنَّمُوذَجِ الوَطنِيِّ National paradigm، لَكِنْ مَعَ ظُهُورِ العَوْلمَةِ بعْدَ التِّسْعينَاتِ وكَذلِكَ وَسَائِلُ التَّواصُلِ الاجْتِماعِيِّ بدَأَتْ تَعُودُ اللُّغَةُ إلى عَهْدِهَا السَّابقِ وبَدَأتْ تَتَخَلَّصُ مجَدَّدًا منْ قيُودِ الأُمَمِيَّةِ والوَطَنيَّةِ.

عَلى عَكسِ الوِجْهَةِ السَّابِقَةِ التِي تُؤْمِنُ بإمْكَانِيَّةِ فَصْلِ الثَّقَافَةِ عَنِ اللُّغَةِ فإنَّ هُنَاكَ مَنْ يَرَى أنَّ اللُّغَةَ يَسْتَحِيلُ أنْ تَكُونَ مُحايِدَةً ثَقافيًّا حَتَّى مَعَ اللغَةَ الإنْجِليزِيَّةَ الَّتِي بَاتَتْ تُسْتَخْدَمُ كلُغَةٍ عِلْميَّةٍ بَحْتَةٍ

حَلَّلَتْ ريسجر Risager العَلاقةَ بَيْنَ الثقَافةِ وَاللُّغَةِ مِنْ خِلالِ ثَلاثةِ مَحاورَ وهِيَ المِحْوَرُ السُّوسْيُولوجِيُّ والسَّيْكولُوجيُّ واللُّغويُّ فمِنَ النَّاحيَةِ الاجْتِماعيَّةِ نَسْتَطِيعُ التَّفْرِيقَ بيْنَ اللُّغَةِ والثَّقافَةِ لأنَّ اللُّغَةَ تسْتِطيعُ أنَّ

تَخْلُقَ أوْ تُعبِّرَعنْ أكْثَرَمنْ ثقَافَةٍ وَوَاقِعٍ ومِنَ النَّاحِيَةِ النَّفْسِيَّةِ السَّيْكولُوجيَّةِ فيَصْعُبُ التَّفْريقُ بيْنَ الثَّقافةِ واللُّغةِ لأنَّ الفرْدَ يَحْمِلُ كُلَّ تَجارُبِهِ اللُّغَويَّةِ والثَّقافيَّةِ في جُعْبَةٍ واحِدةٍ وأمَّا منَ النَّاحيَةِ اللُّغَوِيَّةِ فَإنَّهُ لا يَصْلُحُ الكَلَامُ عِنْهُ إلَّا في التَّطْبِيقَاتِ اللُّغويَّةِ حَيْثُ تُحَلَّلُ اللغَةُ خَارجَ سِيَاقِ الثَّقَافَةِ.

لا يُمْكِنُ القَوْلُ بِفَصْلِ الثَّقَافَةِ عنِ اللُّغةِ بشَكْلٍ قاطِعٍ لكِنْ يُمكِنُ القوْلُ مَعَ Risagerهُناكَ أبْعادٌ ثَقافيَّةٌ تتَقيَّدُ بِثقَافَةٍ مُعيَّنَةٍ وأُخْرَى لا تتَعلَّقُ بِأَيِّ لُغَةٍ.

الخُلاصَةُ عَلى رأْيِ David ELMES,2013 أنَّ ثَقافَةَ النَّاسِ تجِدُ انْعِكاسَها في اللُّغَةِ التِي يسْتَخْدمُونَها لأنَّهُمْ يُعْطَوْنَ قِيمةَ بعضِ الأشْياءِ وَيقُومُونَ بِتلْكَ الأشْيَاءِ بطَرِيقَةٍ مُعيَّنةٍ ويَستَخْدمُونَ لُغَتِهِمْ بِطَرِيقَةٍ تَعْكسُ ما يُقِيمُونَهُ ومَاذَا يَفْعَلُونَ.

تَرَى البَاحثَةُ أنَّ **عَلاقَةَ الثَّقَافةِ بتَعَلُّمِ اللُّغَةِ الثَّانيَةِ أوالأجْنَبيَّةِ تَتَبَلْوَرُحسَبَ الهَدَفِ مِنْ تعلُّمِ تلْكَ اللُّغَةِ،** فَإذَا كَانَ المُتَعلِّمُ يَرْغَبُ فِي تَعلُّمِ اللُّغَةِ مِنْ أجْلِ أغْرَاضٍ مِهَنيَّةٍ مَثَلًا فَإنَّ دَوْرَ الثَّقافَةِ في عَمليَّةِ التَّعلُّمِ هذِهِ يَخْتَلِفُ عَنْ دَوْرِهَا وتَأثِيرِهَا إذَا كَانَ المُتعلِّمُ يَهْدِفُ إلَى تَعلُّمِ اللُّغةِ مِنْ أجْلِ أهْدافٍ دِينيَّةٍ.

إنَّ مُتَعلِّمَ اللُّغةِ العَربيَّةِ منْ أجْلِ الفَهْمِ الأسَاسِيِّ المُبَسَّطِ لمَا يَقْرَأُهُ مِنَ القُرْآنِ قَدْ لَا يُفِيدُهُ تعَلُّمُ الثَّقَافَةُ العَربيَّةُ مثْلَ مَا سَيَحْتاجُهُ مُتَعلِّمُ اللُّغةِ العَربيَّةِ منْ أجْلِ أغْرَاضٍ دُبْلومَاسيَّةٍ مَثَلًا لأنَّهُ فِي هذِهِ الحَالةِ تكُونُ أسَالِيبُ تَواصُلِ أهْلِ اللُّغَةِ وقِيَمُهُمْ واعْتِقادَاتُهُم ورُؤيَتُهُم للعَالمِ ضَرُوريَّةٌ لفَهْمِ لُغَتِهِمْ وكذلِكَ لإنْجَاحِ التَّواصُلِ مَعَهُمْ بلُغَتِهِمْ كَمَا نَاقَشْنَا سَابِقًا فِي عَلاقةِ اللُّغَةِ والثَّقَافَةِ.

دَوْرُ الثَّقَافةُ في تعْلِيمِ اللُّغَةِ:

يَرَى بِيرانُ ومورجان أنَّ تَعلُّمَ الثَّقافَةِ يجِبُ أنْ يُصْبِحُ جُزْءًا مِنْ تَعلُّمِ اللغَةِ وَالعَكْسُ صَحيحٌ (Hinkel, 1999, p.7) لأنَّ تعْلِيمَ اللُّغةِ مِنْ وِجْهةِ نَظرِهِ ونَظَرِ رِفَاقِهِ لا يَقْتصِرُعلى المَعْرفةِ والمهَاراتِ في قوَاعدِ النَّحْوِ لكنَّ القُدْرةَ عَلى اسْتخْدَامِ اللغَةِ فِي سِيَاقَاتٍ وطُرُقٍ إنْسَانيَّةٍ وثقَافيَّةٍ سَليمَةٍ) Joseph P.Shaules, 2016, p2) وَهكذَا انْطِلاقًا منْ هَذِه الوِجْهَةِ فإنَّنا لا يُمْكِنُ أنْ نَحْصُرَ الثَّقافَةَ فِي كَوْنِهَا مَهَارةً خَامسَةً مِنْ مَهَاراتِ اللُّغَةِ.

مَعَ أنَّ إدْمَاجَ الثَّقافةِ في اللُّغةِ ليْسَتْ بالعَمليَّةِ السَّهلةِ لَكنَّ المُنَظِّرِينَ في هَذا الإطَارِ كَـ"بيرام Byram" قدَّمُوا نَمُوذجًا بيداغوجيًّا لِمَا يُسَمَّى بـ" الكِفَايةِ الثَّقافيَّةِ " culture competency. يَحتَوِي نَمُوذَجُ بيرامَ علَى ثلاثةِ عنَاصِرَ وهيَ المَعرِفةُ وَالمَهاراتُ والْمَواقِفُ أوِ السُّلُوكيَّاتُ ويُقابِلُ كُلَّ واحِدٍ مِنْ هذِهِ العناصِرِ أهْدافٌ تَعْليمِيَّةٌ، فَالسُّلوكُ أوِ المَوْقفُ يُقابِلُهُ النِّسْبِيَّةُ أوِ النَّظْرةُ إلَى المَوَاقِفِ بشَكْلٍ نِسْبِيٍّ وأمَّا المَعْرفَةُ فَيُقابِلُهَا الأنَا والآخَرُ والمَهَارَاتُ يُقَابِلُهَا الهَدَفُ التَّعلِيميُّ، الاكتِشَافُ والتَّفسِيرُ، و بِتَعبيرٍ آخَرَ فإنَّ المتعَلِّمَ يَجِبُ أنْ يَكُونَ لهُ اتِّجاهٌ

ودَافِعيَّةٌ نحْوَ الاطِّلَاعِ عَلى ثَقافَةِ الآخَرِ بشَكْلٍ مُنْفتِحٍ ومُتَقبّلٍ لِلاخْتِلَافاتِ والتَّعَارضِ بيْنَ ثقَافَتِهِ وثَقافَةِ الآخَرِ ويَكونَ عِنْدهُ معْرفَةٌ بخَصَائِصِ الْمكوّنَاتِ الإجْتِمَاعيَّةِ لِلُّغَةِ الهَدَفِ وأنْواعِ المُمَارسَاتِ والتَّفاعُلاتِ الاجْتِماعيَّةِ فيهَا وكَذلِكَ تكُونُ لَهُ القدْرَةُ على تَفْسِيرِ وربْطِ مَواقِفَ ثَقَافيَّةٍ بتِلْكَ المَعْرفَةِ ومِنْ ثَمَّ القُدْرةُ عَلى النَّقْدِ الثَّقافيّ البَنَّاءِ لثقَافتِهِ وثَقَافةِ الآخَرِ (بتصرُّفٍ عنْ أحمد الرهبان، 2017)

تدريس الثقافة في اللغة

صورة رقم (4): مكونات الكفاية الثقافية

إنَّ مُحاوَلةَ إدْماجِ الثَّقافَةِ كَكِفَايةٍ لُغويَّةٍ قدْ تَكُونُ خُطْوةً إيجَابيَّةً في حَدِّ ذاتِهَا لَكنْ هَلْ في الوَاقِعِ، أيْ في قَاعَةِ الدَّرْسِ، تكُونُ هَذِه الخُطْوةُ سَهْلَةَ التَّطبِيقِ خَاصَّةً إذَا كَانَتْ حِصَّةُ اللُّغَةِ العَربِيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا ضِمْنَ بَرنَامَجٍ دِرَاسِيّ كَامِلٍ مُتَكَوّنٍ منْ حِصَصٍ لِمَوَادَّ أُخْرَى؟

وهَل يَكتَفي المُعلّمُ بأنْ يُضِيفَ المُحْتَوَى الثَّقافِيَّ إلَى دَرْسِ اللُّغَةِ العَربيَّةِ حَتَّى يُحَقّقَ مُحَاوَلَةَ الدَّمْجِ هذِهِ؟ يَرَى دياز (Dias2013,p.10) "أنَّهُ في المَجالِ التَّطبِيقيّ إدْمَاجُ الثَّقافَةِ في تَعلِيمِ اللُّغةِ لا يَعْنِي ببَسَاطةٍ مُرَاجعَةَ أوْإعادَةَ النَّظَرِ في مِنْهاجِ اللغَةِ بلْ إعَادَةَ الصِّياغَةِ الكَامِلَةِ لِمَفْهُومِ طبِيعَةِ تَعلُّمِ وتَعْلِيمِ اللُّغَةِ"

هَذا الرَّأيُ يقُودُنَا للحَدِيثِ عَنْ نَموذَجٍ ما يُطْلَقُ عليْهِ (Development Model of DMLL) Linguacultural وهُو نَموذَجٌ اقْتَرحَهُ Joseph P.SHAULES,2016 حَيثُ اسْتَخْدَمَ فيهِ مَفْهُومَ" اللُّغَثَقافيّ" linguacultural ويُقْصَدُ بِه حسَبَ مُؤسِّسِي هذا المفْهُومَ مِنْ أمثَالِ ريساجر Risager وآجار Agar، فِكْرَةُ تَدْرِيسِ اللُّغةِ وَالثَّقافَةِ كَكُلٍّ مُتكامِلٍ.

يَنْطَلقُ هذا النَّموذَجُ منَ الاعْتِقادِ بأنَّ، منْ وجْهةِ النَّظرِ المَعرفيَّةِ العَصَبيَّةِ، أُسُسُ تَعلُّمِ اللُّغةِ والثَّقَافةِ مُتَشابهَةٌ، فالعَمليَّتَانِ تتَضَمَّنَانِ إدْمَاجَ نَمَاذِجَ أجْنَبيَّةٍ فِي عَمليَّةِ المَعْرفَةِ المُتجَسِّدةِ والمُكْتَسبَةِ ومِنْ ثَمَّ فهَذا النَّمُوذجُ يتَضمَّنُ أرْبعَ مُسْتوَياتٍ للتَّعَلُّمِ "اللُّغثَقافيّ" تَتنَاسَبُ بِشَكلٍ تَصاعُدِيٍّ معَ مُسْتويَاتِ التَّعْقيدِ المَعرِفِيّ

لِأنَّ العَمليَّةَ الْعَقْليَّةَ للنَّمَاذِجِ الأجْنَبيَّةِ تُصْبِحُ مُعَقَّدةً بِشَكْلٍ تَصَاعُديٍّ وتتَمَثَّلُ هذِهِ المُسْتَوياتُ في:

- **المُواجَهةُ Encountering:**

هِيَ المرْحلَةُ الأوَّليَّةُ التِي يُواجِهُ فِيهَا المُتعَلِّمُ لأوَّلِ مَرَّةٍ ثقَافةً ولُغةً جَديدَةً وتَبْدأُ عَلاقتُهُ معَهَا بالتَّطوُّرإلى أنْ تَصِلَ إلَى المُسْتَوَيَاتِ الأخْرَى. في هذِه المَرْحلةِ تتَراكَمُ مَهَاراتٌ فَرْديَّةٌ وبَعْضٌ مِنَ المعَارِفِ الغَريبَةِ عَنِ المُتَعلِّمِ مِثلُ حفْظِ المُفْردَاتِ والجُمَلِ الجَديدَةِ إلى غَيْرِ ذلكَ ممَّا يَخُصُّ اللُّغَةَ. وأمَّا مَا يخُصُّ الثَّقافَةَ فَإنَّ تَعلُّمَ الثَّقافةِ أوالمَعْرفةَ الثَّقافيَّةَ للُّغَةِ الهَدفِ يَبْدُوعِبارَةً عَنْ تَجَارُبَ وحَقَائِقَ مُنْفَصِلةً حَوْلَ مكَانٍ مُعيَّنٍ أوْمُجْتَمعٍ مُعيَّنٍ كَقَولنَا الرّبَاطُ عاصِمَةُ المَغْربِ أَوْ إنَّ الشَّعبَ المِصْريَّ، شَعْبُ نُكتَةٍ.

إذَنْ في هَذا المُسْتوَى يَشْهَدُ المُتَعلِّمُ موَاجهَةً للنَّماذِجِ الغَريبَةِ عَنْ ذَاتِهِ و" يَتَراكَمُ عندَهُ مَعارِفُ مُتفَرّقةٌ وحَقائقُ ثَقافيَّةٌ" Joseph P.SHAULES,2016). كَمَا يُطَوّرُ نوْعًا مِنَ التَّفْكِيرِ النِّسْبيّ والذِي قَد يَتأثَّرُ بالتَّجاربِ السَّلبِيَّةِ التِي قدْ يتَعرَّضُ لهَا المُتَعلِّمُ في هذِه المَرحلَةِ مِمَّا يُرَسِّخُ عنْدَهُ نَوعًا مِنَ التَّعَصُّبِ ضِدَّ ثَقَافَةِ اللُّغَةِ الهَدَفِ.

- **التجريب Experimenting:**

في هَذا المُسْتَوى كَما يَبْدُو منِ اسْمِهِ فإنَّ المُتَعلِّمَ يَكتَسِبُ نوْعًا مِنَ الثِّقَةِ بأنَّهُ قادِرٌ على أنْ يُجَرّبَ ويُحَاوِلَ في اللُّغَةِ والثَّقافَةِ الأَجْنَبِيَّةِ بعْدَ أنْ تَراكَمَتْ عنْدَهُ المَعْرِفَةُ " اللُّغَثقافيَّةُ" وانبَثَقَتْ بالتَّالي مَعرِفَةٌ وتَجربَةٌ جَديدَةٌ، فمِنْ ناحِيَةِ اللُّغَةِ فإنَّهُ يُصْبِحُ قَادرًاعَلَى تَكْوِينِ جُمَلٍ بِاسْتعْمَالِ المُفْرداتِ التِي تعَلَّمَها وَكَذلِكَ بِاسْتِعمالِ القَواعِدِ التِي تعَلَّمَها لكنْ تبْقَى هَذِه المُحَاوَلاتُ غيْرَ تِلْقائِيَّةٍ حَيْثُ يَسْعَى المُتَعَلِّمُ أنْ يَبْنيَ الجُمَلَ في عَقْلِهِ وبِشَكْلٍ وَاعٍ قَبْلَ اسْتِخْدَامِهَا.

منَ النَّاحِيَةِ الثَّقافيَّةِ فيَنْتَقِلُ المُتعَلِّمُ مِنْ رُؤْيَةِ الثَّقافَةِ الأَجْنَبيَّةِ كَحَقائِقَ وَوَقائِعَ مُنْفَصِلةٍ إلَى فَهْمِ ماوَرَاءَ السُّلُوكِ الثَّقَافِي والْأَسْبَابِ والمَعَانِي الكَامنَةِ ورَاءَ المَظَاهِرِ الثَّقافيَّةِ الأَجْنبِيَّةِ لأنَّهُ أصْبَحَ يَربِطُ النَّماذِجَ الثقافيَّةَ بشَكْلٍ مُتَطوّرِفي إطَارٍ سِياقيٍّ وَمَوْقِفِيٍّ.

إنَّ العَادةَ الثقَافِيَّةَ التِي تَنُصُّ عَلى تَسْميَةِ الأُمِّ بِأُمِّ فُلَانٍ حَتَّى لا يَذْكُرَ اسْمَ الأُمِّ أمَامَ الغَريبِ احتِرَامًا لهَا ولشَرَفِ الأُسْرَةِ قدْ يَكُونُ مَوْضِعَ اسْتِغْرابٍ أوْ رُبَّما سُخْريَةً مِنَ المُتعَلِّمِ إذَا ما فَهِمَ دينَامِيكيَّةَ المُجْتمعِ العَربيّ وثقَافتَهُ وقدْ يُؤَدِّي بِهِ إلى نوْعٍ منَ الحُكْمِ المُسْبَقِ والتَّعصُّبِ.

مِنْ خِلالِ اسْتِعْراضِ المُسْتَوَى الأوَّلِ والثَّانِي كمَا وضَّحَهُمَا Joseph.(P.SHAULES,2016) فإنَّ المُتعَلِّمَ فِي هذيْنِ المُسْتَوَيَيْنِ يَعتَقِدُ أنَّهُ يَحْكُمُ بمَوْضُوعيَّةٍ علَى الثَّقافَةِ الأَجْنبيَّة ومِنْ ثمَّ يَرَى أنَّ السُّلوكَ

هُوَ أمْرٌ فَرْدِيٌّ وأنَّ الفُرُوقَ الثَّقَافيَّةُ ليْسَتْ ذَاتَ أهمِيَّةٍ.

- **الإدْمَاجُ Integrating:**

فِي هَذا المُسْتوَى يَسْتدْمِجُ المُتَعلِّمُ النَّماذِجَ الأجْنبِيَّةَ والغَرِيبَةَ عنْهُ بشَكلٍ كامِلٍ في نِظَامِهِ المَعْرِفيّ ويُصْبِحُ التَّرْكِيزُ عَلى المَعْنَى أكْثَرَ مِنَ المَبْنَى أوالشَّكلِ اللُّغَوِيّ كمَا يُصْبِحُ قَادِرًا عَلى التَّعْبِيرِالذَّاتِيّ والإبْداعِ حيثُ يَكتَسِبُ حِسًّا لُغَويًّا يُمَكِّنُهُ مِنَ التَّواصُلِ بِطَلَاقَةٍ وَحُريَّةٍ، إنَّ بلُوغَ هذا المُسْتَوَى كمَا ذَكَرَ P.Shaules Joseph.(,2016) لا يَشْملُ بالضَّرُورَةِ كُلَّ مُكوّناتِ اللُّغَةِ وكُلَّ المَواقِفِ اللُّغَويَّةِ فَقَدْ يتَحدَّثُ مُتَعلِّمُ هَذا المُسْتوَى بِطَلاقَةٍ حَوْلَ مَوْضُوعٍ بَسِيطٍ لكِنْ يعْجَزُعنْ ذلِكَ إذَا تَعقَّدَ مَوضُوعُ الحدِيثِ وقدْ يُدِيرُ آخَرُ حديثًا بمَا يَمْتَلِكُهُ مِنْ مُفرَداتٍ قَليلَةٍ فِي حِينِ يعْجزُ آخَرُعَنْ ذلِكَ بالرَّغْمِ ممَّا يمْتلكُهُ منْ مفْردَاتٍ كَثِيرَةٍ.

ثقَافيًّا، يُنظَرُ إلى الثَّقافةِ الأَجْنبِيَّةِ في هَذا المُسْتَوَى، على أنَّهَا نِظَامٌ كُلِّيٌّ وَلَيْسَ حَقَائقَ ومَواقِفَ مُتَفرِّقَةً وَأَنَّ الآخَرَ لهُ نِظَامٌ منْطِقيٌّ يَحْكُمُ تَصَرُّفَاتِهِ وَسُلُوكيَّاتِهِ وَأنَّ مِعْيَارَ السُّلوكِ المَقْبُولِ والطَّبِيعيّ هُومِعْيارٌ نِسْبيٌّ وكذَلِكَ سُلوكُ الفَرْدِ لا يُستَخْدمُ دَائِمًا كَمُؤشِّرٍ عَلَى الثَّقَافةِ التِي ينْتَمِي لها ذَلِكَ الفَرْدُ.

إنَّ إدْمَاجَ نَماذِجِ الثَّقَافَةِ الأَجْنبِيَّةِ في النِّظَامِ المَعْرِفيّ الكُلِّيّ يَجْعلهَا امْتِدادًا للذَّاتِ الفَرْديَّةِ للمُتَعَلِّمِ، مِمَّا قَدْ يُفَسِّرُ تَبنِّي بَعْضِ السُّلوكيَّاتِ الثَّقافيَّةِ الأجْنَبيَّةِ مِنْ بعْضِ المُتَعلِّمِينَ في هذا المُسْتَوَى كمَا يَسْهُلُ عَلى المُتَعَلِّمِ أنْ يُدْرِكَ أنَّ مَنْظُورَهُ الثَّقَافِيَّ هُوَ جُزْءٌ مِنْ عِدَّةِ مَنْظُورَاتٍ ثَقَافِيَّةٍ أخْرَى في هَذا العَالَمِ.

- **التَّجْسِيرُ Bridging:**

في المُسْتَوَى الرَّابِعُ والَّذِي يُطْلَقُ عَليْه التَّجْسِيرُ ينْتَقِلُ الفَرْدُ مِنْ مُتَعلِّمٍ إلَى مُعَلِّمِ اللُّغَةِ الأجْنَبيَّةِ، فلَا يَكُونُ مُرَكِّزًا عَلى نِظَامٍ خَاصٍّ بعَيْنِهِ بلْ يَنْظُرُ إلَى النِّظَامِ فِي ضَوْءِ نِظَامٍ كُلِّيٍّ وشَامِلٍ لبَاقِي الأنْظِمَةِ أوْ ما يُسَمَّى بِنِظَامِ الأنْظِمَةِ of the systems System حيْثُ يتَضَمَّنُ التَّفْكيرُ فِي هذِه المَرْحلةِ المَبَادِئَ التِي يُمْكنُ تَطْبِيقُهَا بشَكْلٍ أوْسَعَ، كَأَنْ يَنْقُلَ الفَرْدُ في هَذِه المَرْحلةِ تجْربتَهُ فِي تعلُّمِ اللُّغَةِ إلَى المُتَعَلِّمِينَ الجُدُدِ أوْ يُقَدِّمُ نصَائحَ وإرْشَاداتٍ حَوْلَ الطُّرُقِ الفَعَّالَةِ للتَّعَامُلِ مَعَ التَّحَدِّياتِ التِي تُواجِهُ المُتَعلِّمينَ الجُدُدَ بَدلَ التَّنْظِيرِ حوْلَ أفضَلِ المُقَارابَاتِ والاتِّجاهَاتِ في تَعلُّمِ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ.

أمَّا مِنَ النَّاحيَةِ الثَّقافيَةِ فيصِلُ وَعْيُ الفَرْدِ إلَى مَا هُوَ أعْمَقُ منْ مُجَرَّدِ مُقَارنَةِ وِجْهَاتِ نَظَرٍ ثَقَافيَّةٍ عَالمِيَّةٍ بلْ إنَّهُ يَسْعَى إلى تنْظِيمِ مُعْتقَداتِهِ وَمَبادِئِهِ لفَهْمِ النَّمَاذجِ الثَّقَافيَّةِ المُخْتَلفَةِ ومعَ أنَّ ذلِكَ قدْ لا يَخْلُو مِنْ تَعْمِيمَاتٍ حَوْلَ الفُرُوقِ بَيْنَ النَّمَاذِجِ الثَّقافيَّةِ المُختَلفَةِ إلَّا أنَّهُ لا يَخْضَعُ في ذلِكَ إلَى التَّفْكيرِالمُتَعَلِّقِ بِالسَّببِ والنَّتيجَةِ.

خلاصَةُ القوْلِ أنَّ هذا المُسْتوَى، نِظامُ الأنْظِمةِ، هُومُستوَى يَصِلُ فِي الفَهمِ إلَى ما فَوْقَ المَعْرفيّ وتُصبِحُ

فِيهِ المَعرِفةُ تِلقائيَّةً فلَا يَحتاجُ المتَعلِّمُ يَبذُلُ حسَابَاتٍ واعِيةً أوْأنْ يُخطِّطَ بشَكلٍ واعٍ ليُدِيرَ النَّماذجَ الثقافيَّةَ المُعقَّدةَ بشَكْلٍ إبدَاعيٍّ.

إنَّ العَرْضَ السَّابقَ للنَّموذجِ المُتطَوِّرِ للتَّعلُّمِ اللُّغثقافيّ the development model of linguaculural learning لجوزيف شولز Joseph.(P.SHAULES,2016) يقَدِّمُ عرْضًا مهِمًّا لمرَاحلِ تَعلُّمِ اللُّغَةِ والثَّقافَةِ منْ وجْهةِ النَّظَرِ البيداغوجيَّةِ ويتَّضِحُ منْ خِلالِ هَذا العَرْضِ أنَّ المَرْحلتيْنِ الأُوليَيْنِ يكُونُ غالبًا الهَدَفُ منْهُمَا هوَ إتْقانُ "master" مهَاراتٍ ومَعارِفَ مُعيَّنَةٍ، أمَّا المَرْحلتَان التَّاليتَانِ فتَنْحُو إلَى كونِهَمَا عَمليَّةُ نُموٍّ، حيْثُ التَّعليمُ هُوعمليَّةٌ دينامِيَّةٌ غيرُمتَنَاهيَةٍ.

الثَّقافَةُ تَمْنحُ المَعنَى للُّغةِ، فمُفْرَداتُ ورُمُوزُاللُّغةِ لَا تَكْتَسِبُ معْناهَا مِنَ المَعاجِمِ والقَوَامِيسِ فقَطْ بلْ هِي أعْمقُ مِنْ ذَلِكَ مُحْكمَةٌ بِدلَالاتٍ وَمَعانٍ اجْتِماعيَّةٍ ونَفسيَّةٍ وثَقافيَّةٍ ودَلِيلُ ذلِكَ أنَّ الكَلمَةُ قَدْ تُحْدِثُ أثَرًا نَفْسيًّا أو رَدَّ فِعْلٍ اجْتِمَاعيٍّ عنْدَ السَّامِعِ والمُتلَقِّي بعْدَ إصْدارِهَا منَ المُتكَلِّمِ الذِي قَدْ يكُونُ التَزَمَ التِزامًا حَرْفيًّا بِالمَعْنَى القَامُوسِيِّ والمُعْجَميِّ لتِلْكَ الكَلِمةِ لكنَّهُ أغْفلَ الوزْنَ الاجْتِمَاعِيَّ لهَا. تَظْهَرُ هَذِه التَّصَادُماتِ اللُّغَويَّةِ الثَّقافيَّةِ عِنْدمَا يُحَاوِلُ مُتَعلِّمُ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ التَّواصُلَ معَ أصْحَابِ اللُّغةِ في سِيَاقَاتٍ اجتِمَاعيَّةٍ مُخْتَلفَةٍ كإطْلَاقِ أسْمَاءِ بعْضِ الحَيَوانَاتِ عَلى الأشْخَاصِ مِثْلُ اسْمِ" الكَلْبِ" الذِي سَيعْنِي للأَمْريكِيِّ أنَّ المُتَكلِّمَ يَصِفُهُ بِالوفَاءِ لكنَّ العَربيَّ سَيَعْتَبرُأنَّ هَذهِ إهَانَةٌ وَتَحْقِيرٌ له وكذلِكَ بعْضُ الصِّفاتِ الأَخْلاقيَّةِ التِي رَغْمَ أنَّهَا مِنَ النَّاحِيَةِ المُعْجَميَّةِ تَكُونُ سَلبِيَّةً إلَّا أنَّهَا مِنَ النَّاحِيَةِ الاجْتِماعيَّةِ تكُونُ تَحْملُ سلْبيَّةً عَميقَةً وشَدِيدَةً مُقَارنَةً بِمَا يَفْهمُهُ المُتحدِّثُ الأَجْنبِيُّ كَكلِمَةِ "خَبِيثٍ" وبَعْضِ العبَاراتِ التِي قدْ تَكونُ عَاديَّةً عِنْدَ البَعْضِ وقدْ تكُونُ عيْبًا عِنْدَ الآخَرِينَ مِثْلُ عِبارَةِ"shut up" وهَذِه الأخِيرَةُ تَحْمِلُ دلَالةً غَيْرَ أخْلَاقيَّةً عِنْدَ اسْتِخْدَامِهَا مَعَ الأَطْفَالِ في المَدارسِ.

إذَنْ يَجبُ عَلى مُعلِّمِ ومُتعلِّمِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ أنْ لا يُغْفِلَ السِّياقَاتِ الاجْتِماعيَّةَ والتَّأثِيرَاتِ الثَّقَافيَّةَ لعَمليَّةِ التَّعلُّمِ وتَعلِيمِ اللُّغَةِ الأَجْنبيَّةِ كما أكَّدَ بلْقاسِم عَبدِ السَّلام وصالح الحجُّوري (2018) عن كاسيرير، إرنست "هُوَ فِعْلٌ يحدُثُ في سِيَاقٍ اجْتِماعيٍّ يَتَألَّفُ مِنْ عَددٍ مِنَ العَواملِ الاجْتِماعيَّةِ المُؤثِّرةِ وتَضُمُّ هذِهِ العَوامِلُ المَشْهَدَ المَاديَّ أوِالمَكَانَ أوِالمُشتَركينَ بِمَا في ذلِكَ المُتَعلِّمُ والمُعَلِّمُ" كمَا أنَّ هَذَا الفِعْلَ لنْ يُحَقِّقَ مُبْتَغاهُ إلا إذَا كَانَ الدَّافعُ الأسَاسِيُّ لَهُ هُوَ التَّواصُلُ الفِعْليُّ باسْتِخْدامِ اللُّغةِ وليْسَ مُمَارَسَةَ بِنْيَاتِ اللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ كمَا ذَكَرَ كراشنkrishen لأنَّ الكِفَايةَ اللُّغَويَّةَ لَمْ تَعُدْ كَافيَةً وَحْدَها في تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ بلْ لا بُدَّ مِنْ قُدُرَاتٍ اجْتِماعيَّةٍ وثقافيَّةٍ وتَداوُليَّةٍ تُعْنَى بالِاسْتِرَاتيجيَّاتِ اللُّغَويَّةِ المُتحَكِّمةِ في اسْتِعْمالِ المُفْرَدَاتِ والعِبَارَاتِ ضِمْنَ مَوَاقِفَ اجْتِماعِيَّةٍ حقِيقيَّةٍ وسِياسَاتٍ ثَقافيَّةٍ واقِعيَّةٍ. (بلقاسم عبد السلام وصالح الحجوري 2018)

ثَقَافةُ مُتَعلِّمِ اللُّغَةِ:

ثَقافَةُ مُتَعلِّمِ اللُّغَةِ تُعْتبَرُ المِصْفَاةَ التِي تَمُرُّ بِهَاعمليَّةُ تَعلُّمِ اللُّغةِ كمَا أنَّ تَأثِيرِهَا عَلَى التَّعلُّمِ ومَدَى نجَاحِهِ لا يُمْكنُ نُكْرانُهُ لهَذا وَجبَ اعْتِبَارُ ثِقَافَةِ مُتَعَلِّمِ اللُّغَةِ فِي وَضْعِ مِنْهَاجِ اللُّغَةِ العَرَبيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ وكذلِكَ في فَصْلِ اللُّغةِ العَربيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ سَوَاءٌ أكَانَ المُتعلِّمُونَ مُتَعَدِّدِي اللُّغَاتِ أوْ كانَ الفَصْلُ أُحَاديَّ اللُّغَةِ الأمِّ لأنَّ فصْلَ اللُّغَةِ العَربيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ بهَا سَيَبْقَى غَالبًا مُتَعَدِّدَ الثَّقَافَاتِ بِاعْتبارِ ثَقافَةِ مُعلِّمِ اللُّغةِ العَربِيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ إلَّا إذا كَانَ المُدرِّسُ منْ نَفْسِ البَلدِ والثَّقَافةِ.

في سِياقِ بحْثِنا الحَاليّ فإنَّنا نَستَهْدفُ أطْفَالًا مِنَ جنُوبِ أفرِيقْيَا ومِنْ ثَمَّ فَإنَّهُ يَجِبُ الحَدِيثُ عَنِ الثَّقافَةِ الجَنُوبِ أفْرِيقيَّةِ وعنْ خَصَائصِهَا.

الثَّقَافةُ السَّائدَةُ فِي جَنُوبِ أفْرِيقيَا:

تقَعُ جَنُوبُ أفْريقيَا فِي جَنُوبِ القارَّةِ الإفْريقيَّةِ لكِنْ رَغمَ مَوقِعِها النَّائِي إلا أنَّهَا تعَرَّضَتْ لغَزْوِالإمْبِريَالِيَّةِ الأرُوبِّيَّةِ والتِي جَلَبَتْ مَعَها بِجانِبِ ثَقافاتِهَا ثَقَافَةَ الدُّوَلِ التِي اسْتَعْمَرَتْهَا كَالهِنْدِ وأنْدُنُوسيَا حَيْثُ كانَتْ تَسْتَخْدِمُ العَبِيدَ والعُمَّالَ مِنَ المُسْتَعْمَراتِ الأُخْرَى للعَمَلِ في جَنُوبِ أفْرِيقِيَا ممَّا أدَّى إلَى ظُهُورِ خَلِيطٍ ثَقَافِيٍّ شَدِيدِ التَّنوُّعِ وهَكَذَا "تَتمَيَّزُ جَنُوبُ أفْرِيقْيَا بكَوْنِهَا بَلَدًا اسْتِثْنائِيًّا مِنْ ناحيَةِ التَنَوُّعِ العِرْقيّ والجُغْرافيّ " (Renelle Evans,2018, P100)

"جَنُوبُ أفْرِيقْيَا مِلْكٌ لِكُلِّ منْ يَعِيشُ فِيهَا واخْتِلافُنا يُوحِّدُنَا، إنَّ التَّنوُّعَ الثَّقافِيَّ مَحْمِيٌّ بِمُوجِبِ الدُّسْتُورِ الجَنُوبِ أفْرِيقِيّ والذِي يرَى **أَنَّ** جنُوبَ أفْرِيقْيَا هيَ مِلْكٌ لكُلِّ مَنْ يَعِيشُ عَلَيْهَا، مُوحَّدُونَ في اخْتِلافِنَا " (Anso Thom &Others, 2017, P187)

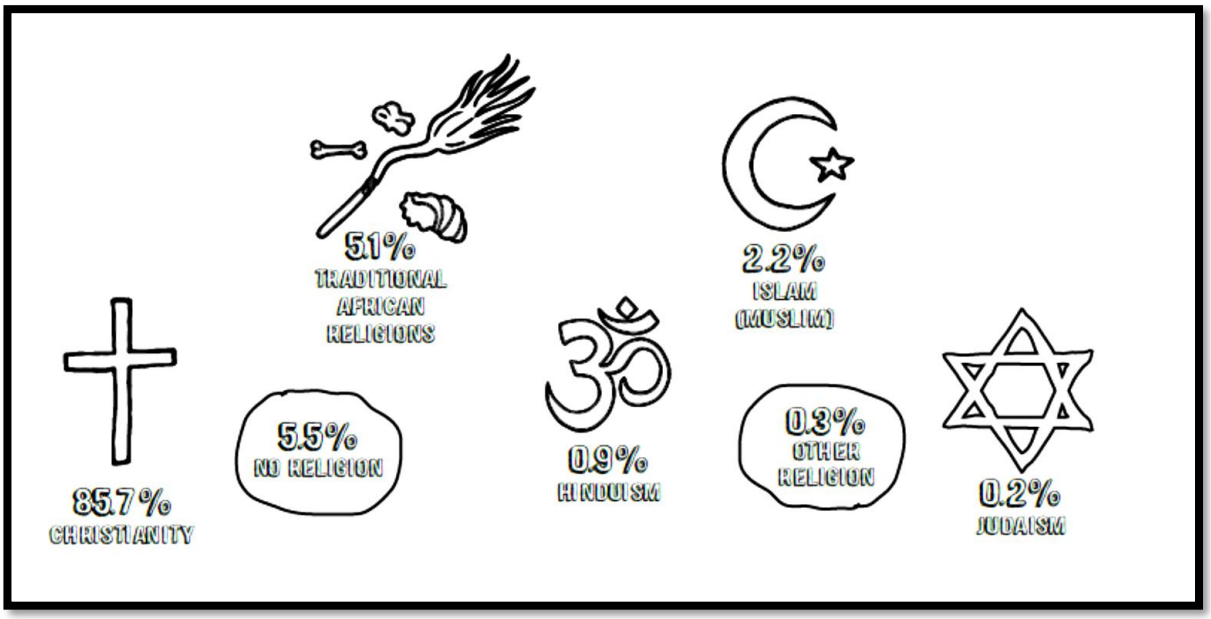
كمَا يُؤمِنُ المُشَرِّعُونَ في جَنوبِ أفْرِيقْيَا أنَّ" الثَّقافَاتِ هيَ مُكوِّنَاتٌ حيَّةٌ ومُتَنازَعٌ عليْهَا. وحِمَايَةُ الدُّستُورِتمْتدُّ إلِى أولئِكَ اللذِينَ تُشَكِّلُ الثَّقافَةُ أهمِّيَّةً ويُعْطُونَ لهَا مَعْنًى وليسَ فقَطْ أولئِكَ اللَّذينَ يتَحَدَّثُونَ بِأقْوَى الْأَصْوَاتِ أثْنَاءَ الحِوَاراتِ الثَّقافيَّةِ" (Anso Thom &Others,2017, P186)

لَكِنَّ هَذِهِ الصُّورَةَ الإيجَابيَّةَ التِي يُصَوِّرُها الدُّسْتُورُلا تَعْكِسُ الوَاقعَ الذِي مَا زالَتْ تَرْزَحُ تحتَهُ جَنُوبُ أَفْرِيقْيَا مِنْ صِرَاعِ ثَقافَاتٍ وعَدَمِ سَعْيِ المُواطِنِينَ إلَى التَّعَرُّفِ علَى ثقَافَةِ المَجْمُوعَاتِ المُختَلفَةِ عَنْهُم ثقَافيًّا ممَّا يُولِّدُ صِرَاعَاتٍ واتِّهَامَاتٍ مُتَبادَلَةٍ قدْ تَصِلُ إلى أَرْوِقَةِ السِّياسَةِ والْإعْلامِ وهَذا يعُودُ كمَا يذْكُرُ Cynthia Ntuli, 2012,P22إلَى التَّفْرقَةِ والتَّمْييزِ الَّذِي كانَ قبْلَ سَنَةِ 1994 في عَهْدِ العُنْصُريَّةِ أو مَا يُسَمَّى بالأبَارتيد الذِي جَعَلَ النَّاسَ لا يَهْتمُّونَ بِمَعْرفَةِ الآخَرِ حيْثُ كَانَ البِيضُ فِي المَناطِقِ الحَضَريَّةِ الغَنيَّةِ والسُّودُ

في المَنَاطِقِ الفَقِيرَةِ العَشْوائِيَّةِ .

تُطْلِقُ جَنُوبُ أفْرِيقْيَا عَلى نَفْسِهَا شَعْبَ قَوْسِ قُزَحَ افْتِخَارًا بمَوْرُوثِهَا الثَّقافيِّ الشَّدِيدِ التَّنوُّعِ بيْنَ ثَقافَةِ الأفَارِقَةِ السُّودِ وَثَقَافَةِ الأُرُوبِّيينَ وكَذَلِكَ ثَقافَةُ الهُنُودِ والمَلَايِ وكَذلكَ الوَافِدونَ مِنْ أقْطَارٍ أُخْرَى، يُثْرِي هَذا التَّنَوُّعَ اخْتِلافُ الدِّيانَاتِ الذِي يُعْتَبَرُ حقًّا يكفُلُهُ الدُّسْتُورُ الجنُوبُ أفْرِيقِيّ والذِي لا يُقِرُّ أيًّا منَ الدِّيانَاتِ كَدِيانَةٍ رَسْميَّةٍ للبِلادِ رَغْمَ أنَّ نِسْبَةَ المَسِيحِيّينَ تتَجَاوزُ 85.7% وهذَا مَا يُيَسِّرُ لِلمُواطِنِينَ مُمَارَسَةَ شَعائِرِهِمُ الدِّينيَّةِ بكُلِّ حُرّيَّةٍ وكذلِكَ يَكْفُلُ لهُمُ الدُّسْتُورُ حَقَّ تأسِيسِ مُؤَسَّسَاتٍ تَعْلِيمِيَّةٍ ومَدَارِسَ دِينِيَّةٍ والأكْثرُ منْ ذلِكَ يكْفُلُ الدُّسْتورُ لكُلِّ تِلْميذٍ الحَقَّ فِي إجْرَاءِ تَغْيِيراتٍ عَلَى الزِّيِّ المدْرَسيِّ الرَّسْميِّ للمَدْرسَةِ إذَا كانَ الزِّيُّ الأصْليُّ لا يُوافِقُ مُعْتَقداتِهِ الدِّينِيَّةَ، كمَا جَاءَ في السِّياسَةِ الوَطنيَّةِ حوْلَ الدِّينِ في التَّعْلِيمِ التِي نَشَرتْهَا وزَارَةُ التَّعْلِيمِ في مَادَّةِ Anso Thom &Others, P191, 20172003))

بِسَبَبِ الحُرّيَّةِ فِي الاخْتِلَافِ فِي المُمَارَسَاتِ الثَّقافيَّةِ والعَقَائِديَّةِ فإنَّ التَّعليمَ الدِّينِيَّ ازْدَهَرَ في جَنُوبِ أفْريقْيَا وأُسِّسَتْ مَعاهِدُ ومَدارِسُ وجَامِعاتٌ دِينيَّةٌ أوأقْسَامٌ دينِيَّةٌ فِي الجَامِعَاتِ المَدنيَّةِ واللافِتُ أنَّ بعْضَ المدارِسِ الحُكوميَّةِ تُسْتعْمَلُ كمَراكِزَ للدِّراسَاتِ الدِّينيَّةِ المَسَائيَّةِ كَمَا هُوَ الحَالُ بِالنِّسْبَةِ للْمَدارِسِ الإسْلاميَّةِ المَسَائيَّةِ للطُّلَّابِ المُسْلِمِينَ.



صُورة رقم (5): تُوضِّحُ نِسَبِ توْزِيعِ المُعتقَداتِ الدِّينيَّةِ فِي جنُوبِ أفْريقْيَا Anso Thom &Others, P191, 2003) (2017

التَّنوُّعُ اللُّغَوِيُّ فِي جَنُوبِ أفْرِيقِيَا:

أدَّى الخَليطُ الثَّقافِيُّ والعِرْقيُّ إلَى تنَوُّعٍ وتَبايُنٍ في اللُّغاتِ المُسْتخْدمَةِ فِي البَلدِ حَيْثُ تَصِلُ اللُّغَاتُ الرَّسْميَّةُ إلى 11 فِي أغْلبِهَا لغَاتُ السُّكَّانِ الأصْلِيّينَ نَاهِيكَ عَنِ اللُّغَاتِ ذَاتِ الأصُولِ الأرُوبِّيَّةِ كالإنجِليزِيَّةِ والأفْرِيكَانْسِ أمَّا اللُّغَاتِ غَيْرُالرَّسْميَّةِ فتَعُودُ بَعْضُها إلَى الهِجْرَاتِ المُسْتَمرَّةِ منْ آسيَا خَاصَّةً مِنَ الهِنْدِ والشَّرْقِ الأوْسَطِ إضَافَةً إلَى ذلِكَ أقَلِّيَّاتٌ تَتَحدَّثُ لُغَتَهَا الأصْليَّةَ كالبُرْتَغاليَّةِ والألْمَانيَّةِ وغَيْرِهَا.

إنَّ التَّعدُّدَ اللُّغَوِيَّ والثَّقافِيَّ يَخْلُقُ إشْكاليَّةً عَوِيصَةً وتَحَدِّيَاتٍ تَعليمِيَّةٍ فِي مَجَالِ التَّوَاصُلِ بيْنَ المُعَلِّمِ والطُّلَّابِ، فأيَّةُ لُغَةٍ يَجِبُ أنْ تُسْتَعْمَلَ إذَا كَانَ طُلَّابُ الفَصْلِ الوَاحِدِ يَنْحَدِرُونَ مِنْ خلْفِيَّاتٍ ثَقافِيَّةٍ ولُغَوِيَّةٍ مُتنَوِّعَةٍ؟ هَلْ يجِبُ عَلى المُعلِّمِ أنْ يَعْرِفَ أكْثَرَ مِنْ لُغَةٍ وَيَطّلِعَ عَلَى أكْثَرَ مِنْ ثَقَافَةٍ....؟ يَزْدادُ هَذا التَّحَدِّي إذَا اطَّلَعْنَا عَلى هَذِهِ الإحْصَائيَّاتِ التَّاليَةِ بخُصُوصِ أعْدادِ مُتَحَدِّثِي اللُّغَاتِ المُخْتَلفَةِ في جَنُوبِ أفْرِيقْيَا.

اللُّغَةُ	العَدَدُ %
ايسِي زُولُو	22.7
ايسي خوصَا	16
أفريكَانْس	13.5
الإنْجليزيَّةُ	9.6
سبيدي	9.1
ستسوانا	8
سيسوتو	7.6
اكتسونجا	4.5
سيسواتي	2.6
تشيفاندا	2.4
ايسنديبال	2.1
أُخْرَى	1.6
لُغَةُ الإشَارَةِ	0.5

<u>جَدْولُ رَقْم (4)</u>: توزِيعُ سُكَّانِ جَنُوبِ أفْرِيقْيَا حسَبَ اللُّغَةِ (Renelle Evans, P105، 2018

منْ خِلالِ الجَدْوَلِ السَّابقِ 9.6% فَقَطْ يَتحَدَّثُونَ الإنْجلِيزِيَّةِ كَلُغَةٍ أُولَى وَأَعْلى نِسْبَةٍ تَعُودُ للُّغَةِ الزُّولُو وهِيَ 22.7 % لكنَّهَا ما زَالتْ نِسْبَةً ضَئِيلةً جِدًّا ومُرْبكَةً بِالنِّسْبَةِ لِمُتَخَصّصِينَ فِي مجَالِ التَّخْطِيطِ التَّرْبَويّ والتَّعليمِيّ.

هَذا التَّنوُّعُ الشَّدِيدُ وَالنِّسْبَةُ الضَّئِيلَةُ لكُلِّ لُغَةٍ يُظْهِرُ صُعُوبَةَ التَّواصُلِ حَتَّى فِي إطَارِ لُغَةٍ أولُغَتَيْنِ.

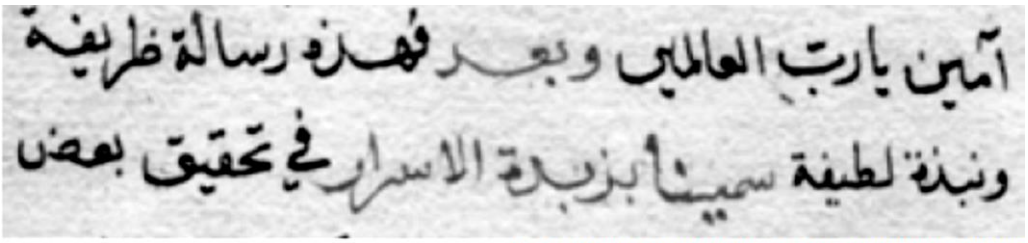
وضْعيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبيَّةِ فِي جَنُوبِ أفْرِيقِيَا:

يَعْتَبِرُ الدُّسْتُورُ الجَنُوبُ أفْرِيقِيِّ اللُّغَةَ العَربيَّةَ واللُّغَةَ العِبْريَّةَ منَ اللُّغَاتِ التِي تُسْتَعْملُ لأغْرَاضٍ دِينِيَّةٍ ويَجِبُ احْتِرامُهَا (مَوْقِعُ الحُكُومَةِ الجَنُوبِ أفْرِيقِيَّةِ).

و بالرَّغْمِ أنَّ مَا أقَرَّهُ الدَّسْتُورُ صَحِيحٌ إلَى حَدٍّ ما فَإنَّ اللُّغَةَ العَربيَّةَ تُتعَلَّمَ لأغْرَاضٍ أُخْرَى غَيْرِ الغَرَضِ الدِّينِيِّ فِي جَنُوبِ أفْرِيقْيَا خَاصَّةً لِأغْراضٍ اقْتِصَاديَّةٍ وَسيَاسيَّةٍ وسِياحيَّةٍ حَتَّى إنَّ المُؤَسَّسَةَ العَسكرِيَّةَ تُخَصِّصُ لجُنُودِهَا حِصَصًا لتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَربيَّةِ.

إنَّ التعَرُّضَ لوَضْعيَّةِ اللُّغَةِ العَربِيَّةِ في جَنُوبِ أفْرِيقْيَا لنْ يَكُونَ ذَا مَعنًى، فَإنَّنَا يَجِبُ أنْ نتَحَدَّثَ عَنْ تَارِيخِ التَّرْبيَةِ الإسْلَامِيَّةِ فِي جنُوبِ أفْرِيقِيَا بِاعْتبَارِ أنَّ اللُّغَةَ العَربِيَّةَ تُعْتَبَرُ جُزْءًا مِنَ التّعْليمِ الدِّينِيِّ مُنْذُ إحْضَارِ الشَّيْخَيْنِ المُجاهِدَيْنِ الشَّيخِ يُوسُفَ مكَاسَا) 1694 (والشَّيخِ عَبدِ الله قاضِي عبدِ السَّلامِ المَعْرُوفِ بِتوانجرو Tuan Guru سَنَةَ 1780 مِنْ إنْدُونِيسْيَا عَلى يدِ الاسْتِعْمَارِالهُولانْديِّ للتَّخَلُّصِ منْهُمَا بِسَبَبِ مُقَاوَمِتِهِمَا الشَّرسَةِ للاسْتِعمَارِالهُولنْديِّ في إنْدُونُسْيَا

أسَّسَ بتوانجرو Tuan Guru بَعدَ مرْسُومِ حُرِّيَّةِ الْأَدْيَانِ سنَةَ 1804 أوَّلَ مَسْجِدٍ ومَدْرَسَةٍ دِينِيَّةٍ (madrassa) في شَارعِ Drop في كيبْ تَاونْ Cap Town تَلاهُ بَعْدَ ذَلكَ تَأسِيسُ أَعْدَادٍ أخْرَى منَ المَساجِدِ والمَدارِسِ الدِّينِيَّة (ما يُقارِبُ 12 سَنَةَ 1832) والتِي جذَبَتْ إلَيْهَا في ذلِكَ الوَقْتِ العبِيدَ والسُّودَ الذِينَ كانُوا مَحْرُومِينَ منَ التَّعْليمِ آنذَاكَ. **(Yasien Mohamed, 2002, P30)**


آمين يارب العالمين وبعد فهذه رسالة ظريفة
ونبذة لطيفة سميتها بزبدة الاسرار في تحقيق بعض

LEGATUM WARNERIANUM, LEIDEN UNIVERSITY LIBRARY

صُورةُ رقْم (6): جُزْءٌ مِن مَخْطُوطَةِ الشَّيخِ يُوسُفَ: "زُبْدةُ الأسْرَارِ"

حَدَثَ تطَوُّرٌ في التَّعْليمِ الدِّينيِّ بعْدَ قُدُومِ العَالِمِ التُّركِيِّ الشَّيخِ أبي بَكرٍ أفَنْدِي والذِي أسَّسَ بطَلَبٍ منَ البِريطانِيِّينَ المَدْرسَةَ العُلْيا للفِكْرِ الإسْلَامِيِّ إلَّا أنَّ المَدَارِسَ الإسلَامِيَّةَ بشَكْلِها الحَاليِّ أُسِّستْ لأوَّلِ مرَّةٍ على يَدِ المُقاوِمِ السِّياسيِّ الدُّكتور عبدِ اللهِ عبدِ الرَّحْمنِ حيثُ أسَّسَ المدْرسَةَ الرَّحمانيَّةَ سنةَ 1913 وكانَتْ منْ أوَائِلِ 15 مدرَسَةً ابتِدائيَّةً في ذلِكَ الوقْتِ وذلِكَ حتَّى يُوَفِّرَ الدِّراسَةَ النِّظاميَّةَ للأطفَالِ المُسلِمين 2011

South African historyonline,)إلَّا أنَّ المُسلمينَ أرَادُوا أنْ تنْدرِجَ الحِصَصُ الدِّينيَّةُ واللُّغةُ العَربيَّةُ في المَدارسِ الحُكوميَّةِ حفَاظًا على الهُويَّةِ الدِّينيَّةِ لأطْفالِهِمْ لكِنْ بِسبَبِ مُقاطَعَةِ المَدارسِ سَنَةَ 1980 دفَعَتِ الأقَلِّيَّةُ المُسلِمَةُ لتَأسِيسِ مَدارِسَ إسْلاميَّةٍ أخْرَى كمَعْهدِ الحَبيبيَّةِ للبنَاتِ 1985.

وهكَذا فإنَّ تَطَوُّرَ التَّعليمِ الدِّينيِّ عبْرَ السِّنينَ دَعَمَ اللُّغةَ العَربيَّةَ والتِي أُدْمِجتْ لأوَّلِ مرَّةٍ في إقْليمِ كوازول ناطال kazulu Natal وإقليمِ خاوتن Gautengتَحْتَ وزَارَةِ الشُّؤونِ الهِنْديَّةِ ثمَّ أصبَحَتْ كمادَّةٍ دراسيَّةٍ في 8، 921 مَدْرسةً حُكوميَّةً ابتِدائيَّةً و1، 124 مَدْرسَةً ثانَويَّةً سنَةَ 1993. منَ العَوامِلِ التِي أَسْهَمَتْ أيضًا في تَطوُّرِ تَعلِيمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ ظهُورُ مدارِسَ أجْنبِيَّةٍ كالمَعاهِدِ التَّابعَةِ للأزْهَرِالشَّريفِ وكذَلِكَ المَدارِسُ التُّركيَّةُ وغيْرُها منَ المدارِسِ السُّودانِيَّةُ والعِرَاقيَّةُ، كمَا كانَ تَقْدِيمُ دوْرَاتِ ودُبْلومَاتِ اللُّغةِ العربيَّةِ في بَعْضِ الجامِعاتِ مِثْلُ جامِعَةِ جنُوبِ أفْريقْيَا شَكَّلَ دَعْمًا حقِيقيًّا لمَسِيرةِ تَطوُّرِتَعْليمِ وتدْرِيسِ اللُّغةِ العَربيَّةِ، بتَصَرُّفٍ عنْ (Yasin Mohamed ،2002)

ممَّا سَبقَ يَتبيَّنُ أنَّ اللُّغةَ العرَبيَّةَ في جنُوبِ أفْريقْيَا، تُعْتَبَرُ في أغْلَبِ الأوْقَاتِ جُزْءًا منَ التَّعليمِ الدِّينِيِّ للأقَلِّيةِ المُسْلمَةِ والَّتِي تَبْلُغُ حسَبَ إحْصَائيَّاتٍ سابقَةٍ 2% لهذَا تَجِدُ أنَّ اللُّغةَ العرَبيَّةَ ترتَبِطُ ارْتِباطًا وَثِيقًا بتَعْليمِ قرَاءةِ القُرْآنِ لهَذا يَكُونُ التَّركِيزُعَلى مَهارَةِ القِراءَةِ أكْثرَمنَ المَهارَاتِ الثَّلاثَةِ الأُخْرَى (التَّحدُّثُ والكِتابةُ والاسْتِمَاعُ والمُحَادثةُ).

وأمَّا مَنْ يَعرِضُ اللُّغةَ العَربِيَّةَ كلُغةٍ مُسْتَقِلّةٍ فإنَّه غالبًا ما يَعتَمِدُ على طَريقَةِ التَّرجمَةِ كَطَريقَةٍ للتَّدرِيسِ كمَا يَستَخْدمُ منْهَاجَ" العرَبيَّةُ بينَ يديْكِ" باعتِبَارِهِ المِنْهاجِ الرَّسْميِّ المُعْتمَدِ منْ طَرَفِ وِزَارة التَّعلِيمِ الثَّانوِيِّ والتِي تعتَرِفُ باللُّغةِ العَربِيَّةِ في نِظَامِ التَّعليمِ الثَّانويِّ والجَامعِيِّ رَغمَ أنَّهَا لا تُعْتَبرُ منَ اللُّغاتِ الرَّسْميَّةِ للبَلدِ.

وَضْعيَّةُ اللُّغةِ العَربيَّةِ في جَنُوبِ أفْريقْيَا حالِيًا تَشْهَدُ تَدهْوُرًا في المَدارِسِ بِسبَبِ عَوامِلَ عِدَّةٍ مِثْلِ:

- ضَعْفِ المُسْتوَى الأكَادِيميِّ البيداغوجي لمُدَرِّسِي اللُّغةِ العرَبيَّةِ، فكُلُّ منْ دَرَسَ العُلومَ الشَّرْعيَّةَ يَحقُّ لهُ تدْريسُ اللُّغةِ العَربيَّة وَكَذَلِكَ كُلُّ عَرَبيٍّ مُهاجِرإلَى جنُوبِ أفْريقْيَا حَتَّى لَوْ كَانَ لَا يَفْقَهُ أسَاسِيَّاتِ اللُّغَةِ العَربيَّةِ يُعْطِي لنَفْسِه الحَقَّ أو يُعْطَى لهُ الحقُّ فِي تدْرِيسِ اللُّغةِ العَربِيَّةِ.
- قِلَّةِ عدَدِ الحِصَصِ التِي تُخَصّصُ للُّغةِ العرَبيَّةِ فِي المَدارسِ، كمَا أنَّها تُعْتبَرُ مِنَ المَوَادِّ التَّكميلِيَّةِ وتُدرَجُ تحْتَ قِسْمِ الدِّرَاسَاتِ الإسْلاميَّةِ وليْسَ تَحْتَ قسْمِ اللُّغَاتِ وبِالتَّالِي تَغْلِبُ عليْهَا العَشْوائيَّةُ كمَا تَغْلِبُ في أحْيَانٍ كثِيرةٍ عَلى تَدْريسِ المَوادِّ الإسْلاميَّةِ، بسَبَبِ أنَّها لا تَقعُ تَحْتَ نِظَامِ الوَزارَةِ الوصِيَّة إلَّا كَمادَّةٍ للامْتِحانِ فِي التَّعليمِ الثَّانويِّ.

- المُسْتَوى التَّعلِيميّ واعْتِمادِ أغْلبِ المَدارِسِ عَلى طَريقَةِ التَّرْجَمةِ فِي التَّدريسِ وكَذلِكَ التَّركِيزُ عَلى النَّحْوِ أكثَرَ منْ جَانبٍ مِنْ جَوانِبِ اللُّغَةِ الأُخْرَى مَا يُشَكِّلُ صُعُوبةً للدَّارِسِينَ وَيُسَاهِمُ فِي تَنْفِيرِ الطُّلَّابِ وَأوْلِيَاءِ الأُمُورِمنْهَا رَغْمَ أنَّهَا تُشَكِّلُ قُدْسيَّةً فِي الضَّمِيرِالجَمْعيّ لأكْثَرِهِمْ.
- مَفْهُومِ "العربيَّةِ القُرْآنيَّةِ " الذِي يَخْتزِلُ اللُّغةَ العربيَّةَ في المُفرَداتِ القُرآنيَّةِ ويُقْصَدُ بِهِ في الغَالبِ اللُّغةُ العَربيَّةُ الفُصْحَى الكَلاسِيكيَّةُ (التُّراثِيَّةُ) التِي تَرتَبِطُ بظُهُورِ وَانْتِشَارِ الإِسْلَامِ وبُنِيَتْ هذهِ اللُّغةُ علَى اللُّغَةِ العَربيَّةِ التِي كانَتْ سَائدَةً فِي الجَاهليَّةِ والمَبْنِيَّةُ عَلى اللُّغةِ النَّبَطيَّةِ وخَطِّ المُسنَدِ الذِي انْتَشَرَ في جنُوبِ الجَزيرَةِ العربِيَّةِ (بيت المُحْتَوى، 2019) وفِي المُقابِل نَجِدُ اللُّغةَ العَربيَّةَ الحدِيثَةَ التِي تُستَعمَلُ فِي المُؤلَّفَاتِ الحَديثَةِ وتُستَخْدَمُ فِي وسَائِلِ الإعْلامِ ورَغْمَ أنَّ الفُرُوقَ بينَهُمَا ليسَتْ بالفُروقِ العَميقَةِ والشَّاسِعَةِ إلَّا أنَّ الأعَاجمَ المُسْلِمِينَ غالبًا ما يَنْجَذِبُونَ إلَى اللُّغةِ العرَبيَّةِ الكِلاسِيكيَّةِ والتِي منْ أجْلِ التَّرْويجِ التِّجاريّ وجَذْبِ الزَّبائِنِ تُقدَّمُ باسْمِ "العربِيَّةِ القُرآنيَّةِ"، رغْبَةً منْهُم فِي فَهْمِ القُرْآنِ والسُّنَّةِ. إنَّ اللُّجُوءَ إلَى تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الكِلاسيكيَّةِ قدْ يُتْعِبُ المُتَعلِّمَ المُبتدِئَ خاصَّةً المُبْتَدئَ بسَبَبِ المُسْتوَى اللُّغويّ العَالي والمُعقَّدِ لبَعْضِ المُصْطلحاتِ والتَّركِيباتِ وإذَا أرَادَ هذا المُتَعلِّمُ أوحَتَّى المُعَلِّمُ أنْ يَسْتَعِينَ بِالوَسَائِلِ الحَدِيثَةِ خَاصَّةً المَرئيَّةَ والسَّمْعيَّةَ لتدْعِيمِ التَّعلُّمِ فإنَّهُ سَيُواجِهُ صُعُوبَاتٍ لأنَّ أغلبَ الوَسَائِلِ التَّعلِيميَّةِ الحَدِيثَةِ تَسْتَخْدِمُ اللُّغَةَ العَربِيَّةَ الحَدِيثَةَ المُبَسَّطَةَ، كمَا إذَا أرَادَ أنْ يتَواصَلَ بمَا تعَلَّمَهُ فإنَّهُ قدْ لا يَفْهَمُ منَ العَرَبِ أنْفُسِهِمْ أوْ قدْ يُواجَهُ بالسُّخْريةِ منْ طَرفِهِمْ.

إنَّ تعلُّمَ اللُّغةِ الحَديثَةِ يُساعِدُ هوَ الآخَرُ في فَهْمِ القُرآنِ الكَريمِ فهْمًا مُبَسَّطًا ويُسَهِّلُ التَّعمُّقَ في اللُّغةِ العربِيَّةِ والوُصُولَ إلى اللُّغةِ العرَبيَّةِ الكِلاسِيكيَّةِ لكنْ وحسَبَ رأيِ الباحِثةِ فإنَّ "تُجَّارَ اللُّغةِ " يَسْتَخْدمُونَ مُصْطَلحَ " العَربيَّةَ القُرآنيَّةَ" منْ أجْلِ الأغْرَاضِ التِّجاريَّةِ ويُؤَثِّرُونَ سَلبًا على عَمليَّةِ تعلُّمِ اللغَةِ العَربيَّةِ وتَكُونُ النَّتِيجَةُ أنْ يَسْتَصْعبَ المُتعلِّمونَ تعلُّمَ اللُّغةِ ويَنْفرُونَ مِنْهَا كمَا يُحِسُّ الذِينَ يُواصِلُونَ منْهُم بِالإحْبَاطِ لأنَّهُمْ فِي الأخِيرِلا يَفْهَمُونَ القُرْآنَ بِالشَّكْلِ الذِي صَوَّرهُ لهُمْ "تُجَّارُ العرَبيَّةِ".

- عَوامِلَ سِيَاسِيَّةٍ ومُجتَمَعيَّةٍ أخْرَى أسْهَمتْ فِي تدَهْوُراللغَةِ العربيَّةِ في جنُوبِ أفْرِيقْيَا مثْلُ حالةِ العَالمِ العَربيّ اليَومِ ممَّا يُولِّدُ لدَى المُجْتمَعَاتِ حالةً مِنَ النُّفُورِ مِنْ أيّ شيءٍ له عَلاقَةٌ بالعَرَبِ وكذَلِكَ ضَعْفُ مُسْتَوَى التَّدَيُّنِ واضْطرَابُ الهُوِيَّةِ الإسْلاميَّةِ اللذَانِ جَعلَا إقبالَ المُسلِمينَ على تَعلُّمِ دينِهِم ضَعيفًا.

وهَكَذا ومِمَّا سَبَقَ يتَبيَّنُ أنَّ اللُّغةَ العَربيَّةَ تحتَاجُ إلَى نَهْضَةٍ جَديدَةٍ وخُطَطٍ مُحْكمَةٍ منَ الغَيُورينَ عَلَيْها والمُخْتصِّينَ لتطْويرِتَدريسِهَا وكذَلكَ جَذْبُ النَّاسِ إلَى تعَلُّمِهَا وتَسْهِيلِ عمليَّةِ التَّعلُّمِ.

المُحْتَوى التَّعلِيمِيُّ الثَّقافيُّ:

بِدُونِ مَعْرفَةِ ثقَافةِ اللُّغَةِ الهَدَفِ لا يَسْتَطِيعُ المُتَعلِّمُ أنْ يَسْتَفيدَ بِشَكْلٍ فَعَّالٍ مِنْ هَذهِ اللُّغةِ في الأغْرَاضِ التَّواصُليَّةِ

إنَّ تَعليمَ اللُّغةِ لا يتِمُّ بمَعْزلٍ عنِ المُحتَوى الثَّقافيِّ لهَا وكذَلِكَ تدْريسُ المُحْتوَى الثَّقافيِّ باعْتبَارِهِ أحَدَ محْتَويَاتِ اللُّغةِ الأَجْنبِيَّةِ لا يَعنِي ـ كمَا هُو مُتداوَلٌ ـ جَعَلَهُ أضْعَفَ المُحْتويَاتِ التَّعليمِيَّةِ في اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ والتَّرْكِيزَ عَلى القَواعدِ والحَصِيلةِ اللُّغويَّةِ حيْثُ غالبًا ما تُحْصَرُ مَناهِجُ المحْتَوى الثَّقافِي التَّعليميّ فى مَجْموعَةٍ منَ الحَقائِقِ والمَعْلومَاتِ السَّطحيَّةِ عنِ الثَّقافةِ الهَدَفِ

ممَّا يُؤثِّرُ بشَكْلٍ أوْ بآخَرَعلى جَودَةِ تعْليمِ الثَّقافَةِ وعلَى تَعْليمِ اللُّغَةِ الهدَفِ لأنَّهُ وكَمَا حُدِّدَتْ مَعاييرُ تَعلُّمِ اللغةِ الأجْنبيَّةِ (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999)

إنَّ "المُحتَوى الحَقيقِيَّ لتَدرِيسِ اللُّغةِ ليْسَ القَواعِدَ والمُفرداتِ لكنِ الثَّقافَةُ المُعبَّرُ عنْهَا عبْرَ اللُّغَةِ".

إذَا كانَتِ اللُّغةُ هيَ المِرْآةُ العَاكسَةُ لمَظاهِرِ الثَّقافَةِ منْ خلَالِ ألفَاظِهَا ومَعانِيهَا فإنَّ المَعرفَةَ الثَّقافيَّةَ هِيَ الأسَاسُ الغَنيُّ لتَدْرِيسِ اللُّغةِ وَبالتّالِي اكْتِسَابُ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ هُوَ اكتِسَابٌ لثَقافَةٍ أجنَبيَّةٍ، مِنَ المُنْطلقَاتِ السَّابقةِ سَيتِمُّ مُحاوَلةُ الإجَابةِ عَلى التَّسَاؤُلاتِ التَّاليَةِ:

1- مَا أهَمِّيَّةُ تدرِيسِ الثَّقافةِ الأجْنبيَّةِ للأطْفَالِ؟
2- متَى تُدرَّسُ الثَّقافةُ للأَطفَالِ؟
3- مَا أُسُسُ المُحْتَوى التَّعليميّ الثَّقافيّ؟
4- مَا المُحتَوى التَّعْليميُّ الثَّقافيُّ المُناسِبُ للأَطْفالِ؟
5- مَاهيَ مَصَادرُ ومَوادُّ تَدْريسِ الثَّقافَةِ؟

أهْدافُ وفوَائِدُ تدْريسِ الثَّقافَةِ للأَطْفالِ:

مِنْ خِلالِ اسْتِعْراضِ بُحوثٍ ومَقَالاتٍ أكَادِيميَّةٍ وعِلمِيَّةٍ تَبَيَّنَ أنَّ تدْريسَ الثَّقَافَةِ للْأَطْفالِ يُفِيدُ الأطْفالَ في جَوانِبَ عَديدَةٍ مَعْرفيَّةٍ ونفْسيَّةٍ واجْتِماعيَّةٍ.... إلى غيْرِ ذلِكَ وسَنُحاوِلُ في النِّقاطِ التَّاليَةِ ذكْرَبعْضِهَا:

- تَعْزيزُالعَدالةِ الاجْتِماعيَّةِ والنَّوْعيَّةِ.

- مِفْتاحٌ لمُجتَمعٍ متعَدِّدِ اللُّغاتِ ممَّا يسْمَحُ بِالتَّشجِيعِ عَلى التَّفاهُمِ بَيْنَ الجَمَاعاتِ المُخْتلفَةِ وتَأكِيدِ حُقوقِهِمْ والوَعْيِ والتَّقديرِ لثَقافَتِهِمْ.
- التَّسامُحُ معَ الثَّقافَاتِ المُختَلفةِ وتَنْميَةُ المَهَارَاتِ والاتِّجَاهاتِ المُتَطلِّبةِ للتَّفاعُلِ معَ أفْرادٍ مِنَ الثَّقافَاتِ الأُخْرَى.
- إنَّ التَّدريسَ المُبكِّرَ للثَّقافةِ الأجْنبِيَّةِ يكُونُ لهُ مفْعولًا قويًّا فِي الذَّاكِرَةِ الصُّوريَّةِ وفِي نُمُوِّ التَّفكِيرِ والتَّذوُّقِ الفنِّيِّ خاصَّةً أنَّ الأطْفَالَ فِي هَذِه المرْحلَةِ يكُونُ عنْدَهُمْ وَعْيٌ خَاصٌّ بِالثَّقافَاتِ الجَدِيدَةِ.
- يَجْعلُ التَّعليمَ أكْثَرَ مُتْعةً ويَرْفَعُ مُسْتَوَى الدَّافعيَّةِ لتَعلُّمِ اللُّغَةِ الأجْنبِيَّةِ.
- يَرْفَعُ الاسْتِعْدَادَ للتكيُّفِ معَ الثَّقافَاتِ الجَديدَةِ حيْثُ يكُونُ مِنَ السَّهْلِ أنْ يَجدَ الطِّفلُ أمَاكنَ جدِيدةً لنَفْسِهِ أيْنَما حَلَّ.
- يُعزِّزُ تَقْدِيرَالذَّاتِ وَالثِّقَةِ اللازمَةِ للْكَفاءَةِ العَبْرَثقافيَّةِ.
- يُسَاعِدُ عَلى دَرْءِ التَّمَركُزِ العِرْقيِّ الذِي غَالبًا يُسَيطِرُعَلى الفِئاتِ العُمْريَّةِ الصَّغِيرةِ.
- يُسَاعِدُ الطِّفْلَ عَلى تَعلُّمِ ثقَافتِهِ بشَكْلٍ أعْمَقَ.
- تُعَزِّزُ النُّمُوَّالاجْتِمَاعِيِّ وَالمَعْرِفِيِّ.

حَسَبَ Tomalin & Stempleki1993كمَا وردَ فِي دراسَةِHussein GumarKaram، 2017 فإنَّ تدْريسَ الثَّقافَةِ يُسَاعِدُ الطَّلبَةَ فِي:

- فهْمِ حقيقَةِ أنَّ النَّاسَ يَسْتَعْرضُونَ سُلوكيَّاتٍ مَشْروطَةً ثقَافيًّا.
- فَهْمِ أنَّ المُتَغيِّراتِ الاجْتِماعيَّةَ مِثْلَ السِّنِّ والطَّبقَةِ الاجْتِماعيَّةِ ومَحلِّ الإقامَةِ تُؤَثِّرُ فِي كيفَيَّةِ تَصَرُّفِ النَّاسِ.
- أنْ يُصْبِحُوا أكثَرَ وعْيًا بالسُّلوكِ المَأْلوفِ في المَواقِف الشَّائِعةِ في الثَّقافةِ الهَدَفِ.
- يَزيدُ منْ وعْيِهِم بالدَّلالاتِ الثقَافيَّةِ للكَلمَاتِ والتَّعابِيرِ في الثَّقافَةِ الهَدَفِ.
- تَطْويرِالقُدرَةِ عَلى تقْيِيمِ التّعْمِيماتِ وَالامْتنَاعِ عَنِ التَّعميمِ حوْلَ الثَّقافةِ الهَدَفِ.
- تَطْويرِالمَهاراتِ الضَّروريَّةِ لتَحْديدِ وتنْظِيمِ المَعْلومَاتِ حَوْلَ الثَّقافَةِ الهَدَفِ
- إثَارةِ انْتِبَاهِ الفُضُولِ المَعْرفيِّ حوْلَ الثَّقافَةِ الهدَفِ

تدْريسُ الثَّقافةِ الأجْنبيَّةِ يَتَخَطَّى الإفَادَةَ في مجَالِ تَعْليمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ وجَعلَها دَرْسَ اللُّغَةِ أكثَرَإثارَةً وتشْويقًا للمُتعَلِّمِ خَاصَّةً للأطْفَالِ إلَى كونِهِ يُطَوِّرُمَهارَاتٍ اجتِمَاعيَّةً ومَعْرِفيَّةً تُعِدُّ الأطْفالَ إلَى مَهارَاتِ القرْنِ العِشرينَ إذا مَا درَسَهَا مُعلِّمٌ يفْهَمُ طبِيعَةَ تَدْريسِ الثَّقافَةِ الأجْنبيَّةِ للأطْفَالِ بمَا يُناسِبُ خصَائِصَهُمُ العُمْريَّةَ

وإدْراكَهمْ وَتَصوُّرَهُمْ للآخَروثَقَافَةِ الآخَرِ.

- **الطِّفْلُ والثَّقَافَةُ:**

تعْلِيمُ الثَّقافَةُ هُو عَمليَّةُ حِوارٍ بيْنَ ثَلاثِ أطْرافٍ، المُعلِّمِ والكِتابِ والمُتَعلِّمِ.عَمليَّةُ التَّعْليمِ هيَ عَمليَّةٌ مُتمرْكزَةٌ حَوْلَ المُتعلِّمِ باعْتِبارِهِ لُبَّ العَمليَّةِ التَّعليمِيَّةِ وبهِ يُقاسُ نَجَاجُ هذِه العمَليَّةِ أوفَشَلُها لهَذا فإنَّ فهْمَ المُتعلِّمِ وخَصَائِصَ نُمُوِّهِ النَّفسيّ والعَقليّ والجِسْميّ والاجْتماعيّ والرُّوحيّ يُيسِّرُعَمليَّةَ التَّخْطِيطِ التَّعْليمِيّ وبِناءَ المَناهِجِ بِشَكْلٍ يتوَافَقُ مَع المُتَعلِّمِ.

مَا سَبقَ يسُوقُنا إلَى نتِيجَةٍ مَفادُها أنَّ الحَدِيثَ عنِ المُحْتَوَى الثَّقافيّ التَّعليميّ في تَعْليمِ اللُّغاتِ الأجْنَبيَّةِ لَنْ يَسْتَقيمَ إذا مَا أَهْملنَا المُتعلِّمَ وَهُو في هَذِه الحَالةِ الطِّفْلُ الجَنُوبُ أفْريقيّ الذِي يَنْتمِي إلَى الفِئَةِ العُمْريَّةِ ما بَيْنَ 5 إلى 9-10 سنَواتٍ.

يَعتَقِدُ satacie & others,2013 في كتابِهِمْ "تَرْبِيةُ طِفْلٍ عَالميّ" أنَّ الأطْفالَ يجِبُ أنْ يتعَلَّمُوا ثَقافَتَهُم المَحليَّةَ بشَكْلٍ جيّدٍ لأنَّ ذلكَ يُسهّلُ عليْهِمْ تعلُّمَ الثَّقافةِ الأَجْنبيَّةِ ممَّا يَجْعلُهُم جاهِزينَ للثَّقافةِ العالميَّةِ وبنَاءًاعلَى ذلكَ يجِبُ أنْ نَدْرُسَ العَلاقةَ بينَ نُمُوِّ الطِّفْلِ خاصَّةً العقْليَّ والاجتِماعيَّ والخُلقيَّ بثقَافتِهِ المحليَّةِ التِي تخُصُّ جماعتَهُ الدَّاخليَّةَ قبْلَ الخَوْضِ في علاقَتِه وتصَوُّرِهِ للثَّقافَةِ الأجْنبِيَّةِ والعالميَّةِ التِي تَخُصُّ الجَمَاعَاتِ الخَارجيَّةِ. إذَنْ نحنُ هُنا أمَامَ مفْهُومَيْنِ ثَقافَةِ الذَّاتِ (الطِّفلِ) وثقافَةِ الآخَرِ (الأجْنبيّ)

- **ثقَافةُ الذَّاتِ (الطِّفْلِ):**

للأطْفالِ في كُلِّ مجتَمَعٍ مُفْرداتٌ لُغويَّةٌ متَميّزةٌ وعَاداتٌ وقِيمٌ ومَعَاييرُ وطُرُقُ اللَّعِبِ أساليبُ خاصَّةٌ في التَّعبيرِ عنْ أنْفُسهِمْ وفي إشْباعِ حاجَاتِهِمْ ولهُمْ تَصَرُّفاتٌ ومَواقِفُ واتِّجاهَاتٌ وانْفِعالاتٌ وقُدُراتٌ إضَافةً إلَى ما لهُمْ مِنْ نِتَاجَاتِ فنِّيَّةٍ ومَادِّيَّةٍ وأزْياءَ ومَا إلَى ذلِكَ أيْ: لهُمْ خَصَائصُ ثقَافيَّةٌ ينْفَردُونَ بِهَا ولهُمْ أسْلُوبُ حيَاةٍ خَاصَّةٍ بِهِمْ وهَذا يَعْنِي أنَّ لهُمْ ثَقافَةً هِي ما نُسَمِّيهِ بثَقافَةِ الطِّفْلِ. (هادي نعمان الهيتي، 1988، ص29)

فِي تعْرِيفِها لثقَافةِ الطِّفلِ ذكَرَتْ منال البارودي (2015، ص208) أنَّ ثقَافةَ الطِّفلِ هي "مَجْموعَةٌ منَ العُلومِ والفُنُونِ والأدَواتِ والمَهَارَاتِ والقِيَمِ السُّلوكيَّةِ والعَقائديَّةِ التِي يسْتَطيعُ الطِّفْلُ اسْتِيعَابَهَا وتمَثُّلَهَا فِي كُلِّ مرْحَلةٍ منْ مَراحِلِ عُمْرِهِ ويتَمَكَّنُ بِواسِطتِهَا مِنْ تَوْجِيهِ سُلوكِهِ دَاخِلَ المُجْتمَعِ توْجِيهًا سَليمًا"

هَذا التَّعْريفُ يتَّفِقُ مَعَ ماذَهَبَ إلَيْهِ فيجُوتسكي وأتْباعُهُ منْ أنَّ الثَّقافَةَ المُجتَمعِيَّةَ لهَا تأثِيرٌ على نُمُوِّ الطِّفلِ، كمَا يتَّضِحُ منَ التَّعريفِ أنَّ ثَقافَةَ الطِّفلِ تَنْمُو مَعَهُ مِنْ مَرْحلةٍ عُمْريَّةٍ إلى أخْرَى ومنْ ثَمَّ يَجُوزُ القَوْلُ بأنَّهُ لا تُوجَدُ ثَقافَةٌ واحِدةٌ للطِّفلِ بلْ تُوجَدُ ثَقافَاتٌ فَرْعيَّةٌ لكُلِّ مرْحَلةٍ عُمْرِيَّةٍ حسَبَ خصَائِصِهَا تنْدَرِجُ تَحْتَ

ما يُسمَّى بثقَافَةِ الطِّفْلِ والتِي هِي بدَوْرِهَا ثقَافةٌ فَرْعيَّةٌ في المُجْتمَعِ وتتَطَوَّرُ لاحِقًا لتُصبِحَ ثقَافةَ مُجْتمَعٍ لأنَّهَا القَاعَدةُ التِي تتَأسَّسَ عليْهَا شَخْصيَّةُ الفَرْدِ فِي المُسْتقبلِ فمَهارَاتُ الفَرْدِ وقُدُراتُهُ وقِيَمُهُ وملامِحُهُ العَامَّةُ تُبنَى في الطُّفُولةِ، إذَنْ كمَا ذَكَرَ عبدُ اللهِ الخياري (2013، ص27) بأنَّ ثقافَةَ الطِّفْلِ هي قاعِدَةٌ تُمارِسُ تَأثِيرَهَاعندَ رسْمِ مَعالِمِ الثَّقَافةِ في المُسْتقْبَلِ.

تَنقَسِمُ ثقافَةُ الطِّفْلِ إلَى ثَلاثِ أقْسامٍ عُمُوميَّاتٍ تشْملُ مُجْتَمَعَهُ وخُصُوصيَّاتٍ تخُصُّ فِئةً مُعيَّنةً يَنْتَمِي إليْهَا الطِّفْلُ وأسْرتُهُ مِثلُ أطْفَالِ فئَةِ الأطِبَّاءِ وَأطْفالِ القَرْيةِ مثَلًا أوْ المَدِينةِ وغيْرِهَا منَ الفِئَاتِ الاجْتِمَاعيَّةِ المُخْتَلفَةِ والقِسْمُ الثَّالثُ هيَ البدِيلاتُ والتِي تُشِيرُ إلَى الثَّقافَةِ الدَّخِيلَةِ التِي تُثْرِي ثَقافةَ الطِّفلِ عَنْ طَرِيقِ احتِكَاكِهِ بثَقافَاتٍ أُخْرَى عَبْرَ وسَائلِ الإعلَامِ والكَارْتُونِ أوِ السَّفرِ وَغَيْرِه.

يَسْتمِدُّ الطِّفْلُ ثقَافتَهُ مِنْ عِدَّةِ مَصَادِرَأهمُّهَا المدْرسَةُ والأُسْرَةُ ووسَائِلُ الإعْلَامِ والتَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ وغيْرُها مِنْ وسَائِلِ التَّنْشئَةِ الاجْتِمَاعيَّةِ، فَالطِّفلُ يُؤسِّسُ العَلاقَةَ الأُولَى مَعَ مُحِيطِه حيْثُ يعِيشُ القِيَمَ والتَّقَالِيدَ وثقَافةَ أسْلَافَهُ ويَتعَرَّفُ عَلى طُرقِ انتِقالِها واسْتِمْراريَّتِها بَيْنمَا يُطوِّرُ ويكْتَسِبُ قُدُراتٍ ومُيُولًا لتَشْكيلِ وإدَارةِ طُرُقِهِ الخَاصَّةِ لاسْتِيعَابِ وفَهْمِ تِلْكَ الثَّقَافَةِ.

ما يَسْتَوْعبُهُ الطِّفْلُ يتَعَدَّى مظَاهِرَ الثَّقافَةِ السَّطْحيَّةِ بلْ وأثنَاءَ نُمُوِّهِ يتْقِنُ التَّفْكِيرَ والمَنْطقَ الثَّقافيَّ والسُّلوكَ الثَّقافيَّ وكَذلكَ المَوْرُوثَ الثَّقافيَّ عَبْرَ الأجْيَالِ، فالطِّفْلُ لا يَسْتَجِيبُ سَلبًا للثَّقافَةِ بلْ يَتَفاعَلُ مَعَهَا فتكُونُ حَصِيلَةُ ذلِكَ تُبلْورُ شَخْصِيتَهُ الَّتِي يَشْتَرِكُ فِي بعْضِ أجْزَائِهَا مَعَ كلِّ أطفَالِ جَماعتِهِ ويتفَرَّدُ بخَصَائِصَ أُخْرَى تُمَيِّزُ شَخْصِيَّتَهُ عَنِ الآخَرِينَ.. (هادي نعمان الهيتي، 1988، ص29)

ثقافَةُ الطِّفلِ هيَ إذَنِ انْعكاسٌ لثَقافَةِ الكبَارِ وللْمَورُوثِ الثَّقافِيِّ المُجْتمَعيِّ والعَالميِّ ومنْ ثَمَّ فهِيَ مَفْهُومٌ شُمُوليٌّ ومُحاوَلةُ تَعْرِيفِهِ أوْ حَصْرِه في تعْريفٍ مُعيَّنٍ يكُونُ صَعْبًا بِسَبَبِ تعَدُّدِ جَوانبِهِ (سعيد يهون، 2017)

تتَضَمَّنُ ثقافَةُ الطِّفلِ ثقافَاتٍ فرْعيَّةٍ بِسَبَبِ أنَّ مَرْحلةَ الطُّفولةِ تَنْقَسِمُ إلَى مَراحِلَ عُمْريَّةٍ حَسَبَ تَطَوُّرِ نمُوِّ الطِّفلِ، وهَذا التَّطوُّرُ يشْمَلُ جَوانبَ النُّموِّ كامِلةً، النَّفْسِيَّةَ والرُّوحيَّةَ والعقْليَّة والاجْتِماعيَّةَ والثَّقافيَّةَ والجِسْميَّةَ، وبالتَّالي إذَا أرَدنَا أنْ نَفْهَمَ ثقافةَ الطِّفلِ يجِبُ أنْ نَفْهمَ علاقةَ الطِّفلِ بِمكَوّناتِ الثَّقافَةِ السَّطْحيَّةِ والعَمِيقَةِ وكيْفيَّةَ تصَوُّرِهِ وإدْراكِهِ لهَا وبصِيغَةٍ أُخْرَى نُمُوَّهُ الثَّقَافيَّ في المرَاحِلِ العُمْريَّةِ المُخْتَلفَةِ.

ينْتَمِي الطِّفْلُ الذِي يَسْتَهْدِفُهُ البَحْثُ إلَى نِهَايَةِ الطُّفولةِ المُبكِّرَةِ وحَتَّى نِهَايَةِ الطُّفولةِ المُتَوسِّطةِ وهيَ ما تُشَكِّلُ مرْحلةَ التَّعليمِ الأسَاسيِّ في جنُوبِ أفْريقْيَا، هذِهِ المرْحَلةُ تُوافِقُ مِنَ النَّاحيةِ المَعْرفيَّةِ نِهايَةَ مرْحَلةِ "التَّفكِيرِ الحَدْسيِّ" وحتَّى نِهايةِ مَرحلَةِ "التَّفكيرِالإجْرائيِّ" عنْدَ جون بياجه كمَا تُوافِقُ منْ ناحيَةِ النُّمُوِّ الاجْتِماعيِّ عِنْدَ أريكسون نِهايَةَ المَرْحلةِ الثَّالثَةِ" المُبَادأةُ مقابِلَ الإحسَاسِ بالذَّنْبِ" وحتَّى نِهايَةِ المَرْحلةِ الرَّابعةِ المُسمَّاةِ " الشُّعورُ بالاسْتِقْلاليَّةِ والجُهْدِ مُقابِلَ الشُّعُورِ بالنَّقْصِ والدُّونِيَّةِ"

ومنْ ناحيَةِ النُّموّالأخْلاقِيّ ونُمُوّإدْراكِ وتَصوُّرِالأطْفَالِ للمَعَايِيرِ والقِيَمِ الاجْتِمَاعيَّةِ الثَّقافيَّةِ. تظْهَرُ في هذِهِ المَرْحلةِ مَفاهِيمُ الحَلالِ وَالحَرَامِ الصَّوابِ والخَطَأ كمَا يَظْهرُالسُّلوكُ القائِمُ عَلى فَهْمِ قَواعِدِ القِيمِ والأخْلاقِ.

غالبِيَّةُ الأطْفَالِ قبلَ 10 سنواتٍ حَسَبَ كولبرج Konlberg يقَعُونَ تحْتَ المُسْتوَى الأوَّلِ المُسمَّى " ما قَبْلَ العُرْفِ والقَانُونِ" وبالتَّحدِيدِ في المَرْحَلةِ الأُولَى مِنْ هَذا المُسْتَوى والتِي يُطْلَقُ عَليْهَا مَرْحلَةُ" أخْلاقيَّةِ العِقابِ والطَّاعةِ"، فالمَعايِيرُ الأخْلاقيَّةُ والاجْتِمَاعيَّةُ عندَ الطِّفْلِ في هَذه المَرْحلةِ مرتَبطِةٌ بالسُّلطةِ فالصَّحيحُ ما تُقرُّهُ السُّلطةُ العُلْيا والخَطأُ ما تَرفضُهُ هذهِ السُّلطةُ، إذنْ تَمَثُّلهُ للمَعايِيرِوالقِيَمِ الاجتمَاعيَّةِ تُؤَطِّرُهُ ردُودُ الأفعالِ الماديَّةِ لمَنْ يمثِّلُ السُّلطةَ لأنَّ الكِبَارَ فِي هَذِه المرْحلةِ كَمَا يُؤكِّدُ بياجيه "و الذِي يُسَمِّيها مرْحلةَ " أخْلاقِيَّةِ التَّحَكُّمِ" أكثرُحكمَةً وقُوَّةً.

ولعلَّ ذلِكَ، إذا ما اسْتَخْدَمْنا مرَاحلَ النُّموّ العَقليّ لبياجيه، فإنَّ أطْفالَ هذِهِ الفِئَةِ العُمريَّةِ تعتَمِدُ علَى الخِبْرةِ الحِسِّيَّةِ الوَاقعيَّةِ ولا تَرْقَى بنمُوّهَا العقْليّ إلَى التَّجْرِيدِ وبالتَّالِي تكُونُ المَعايِيرُ والمَفاهِيمُ الاجتمَاعيَّةُ الثَّقافيَّةُ مُرْتَبِطَةً بِالثَّوابِ والعقَابِ وما يَمْنحُهُ تمَثِّلُ السُّلوكَ والقيَمَ الاجْتِماعيَّةَ منْ إحسَاسٍ بالثِّقةِ والسَّيْطرَةِ عَلى الذَّاتِ النَّاتجِ حسَبَ أريكسون منَ الرِّضَا والحُبِّ الذِي يمنَحُه البالغُونَ خاصَّةً الاعتِرَافَ بهِ "أيِ الطِّفلِ" كشخْصٍ قادِرٍعَلى الطاعَةِ وضَبْطِ السُّلوكِ فِي إطَارِ القِيَمِ الاجْتِمَاعيَّةِ الثقَافيَّةِ.

إنَّ العَلاقَةَ بيْنَ النُّمُوّ والثَّقَافَةِ تتَعَزَّزُعَنْ طَريقِ التَّقْييمِ الاجْتِمَاعيّ والاسْتِجابَةِ الاجْتِماعيَّةِ، فِي هذا السِّياقِ أكَّدَ أصْحابُ نظرِيَّةِ التَّطوُّرِ السِّياقيّ contextual-development أنَّهُ أثْناءَ التَّفاعُلِ الاجْتِماعِيّ يُقيِّمُ البالِغُونَ والأطْفالُ الصِّفاتِ الاجتِماعيَّةَ والانْفعَاليَّةَ في السُّلوكِ والآدابِ والذِي يتَماشَى ويتَّسِقُ معَ منظُومةِ المُعتَقداتِ الثَّقافيَّةِ ويُقيّمونَ سلبِيًّا مَنْ يُخالفُ هذهِ المنْظُومَةَ الثقافيَّةَ وبالتَّالِي فَإنَّ هذَا التَّقييمَ والاسْتِجابَةَ يُنَظِّمُ سلُوكَ الطِّفلِ وبالتَّالِي يُحدِّدُ نَماذِجَ النُّموّ. (Chen, Chung, 2011)

لايُمْكنُ أنْ نُغْفِلَ عندَ مناقشَةِ النُّموّ الثَّقافيّ عنْدَ الطِّفلِ نَظريَّةَ فيجوتسكي في النُّموّ والتِي يُطلَقُ عليْهَا النَّظريَّةُ الاجْتمَاعيَّةُ الثَّقافيَّةُ التَّاريخيَّةُ. إنَّ عقْلَ الإنْسانِ عنْدَ فيجوتسكي هُوَ نِتاجُ الثَّقافةِ والقُوَى الاجْتِمَاعيَّةِ (vygotsky,1978في Irina Verenikina,2010) هَذا الاعْتقَادُ يُوضِّحُ الأهمِّيَّةَ التِي تُعْطِيها هذِه النَّظريَّةُ للثَّقافةِ والتَّفاعُلَاتِ الاجْتِماعيَّةِ فِي تَحلِيلِها للسُّلوكِ والنُّموّالاجْتِماعِيّ والتَّعلُّمِ حيْثُ تَرَى أنَّ التَّعلُّمَ يَمُرُّعَبْرَ التَّفاعُلِ بيْنَ الأفْرادِ ثُمَّ ينْتَقِلُ إلَى الفَرْدِ لاسْتِدْماجِهِ ممَّا يَقُودُ للفَهْمِ العَمِيقِ لمَا يُمَثِّلُهُ مِنْ مفَاهيمَ ثقافيَّةٍ وغَيْرِها. فالطِّفْلُ يَبْني معْرفتَهُ عنْ طريقِ تَفاعُلِه معَ الأفْرَادِ الآخَرِينَ ومِنْ ثَمَّ فإنَّ تَفاعُلَهُ مَعَ الآخَرِ يُؤَدِّي إلى التَّغْييرَاتِ التِي تشُوبُ النُّموَّ (بتصرُّفٍ عن B.Blake&T.Pope,2008) وتكوينُ المَفاهيمِ عنْدهُ ما هُو إلا وَظيفَةٌ للنُّموّ الاجْتماعيّ والثَّقافيّ. (O.Lourence,2012)

يَعْتقِدُ فيجوتسكي أنَّ النُّموَّ الثقَافيَّ يتضَمَّنُ إتْقانَ أشْكالِ السُّلوكِ التِي تعْتَمدُ عَلى العَلامَاتِ والرُّمُوزِ كوسَائلَ لإنْجازِ أيّ عَمليَّةٍ نفْسِيَّةٍ ولِنَفْهمَ النُّموَّ الثَّقافيَّ للطِّفلِ يجِبُ أنْ نأخُذَ فِي الاعْتِبارِ بدائِيَّةَ الأطْفالِ (the children primitiveness) باعْتِبارِهَا نَوْعًا خَاصًّا "تحْتَ الإنْشاءِ \ النُّمُوّ" حيْثُ إنَّ الطِّفلَ البِدائيَّ بسَبَبِ عَواملَ داخِليَّةٍ وخارجيَّةٍ يتأخَّرُ فِي النُّموّ الثقَافِيّ فَيفْشَلُ فِي إتْقانِ الوَسَائلِ الثَّقافيَّةِ للسُّلوكِ خاصَّةً اللُّغةَ، وهكذا فَإنَّهُ كمَا تُوجَدُ إعَاقةٌ عقليَّةٌ طبِيعِيَّةٌ تتَعَلَّقُ بالأجْهِزَةِ الطَّبِيعيَّةِ في الجِسْمِ كالدِّماغِ، تُوجَدُ إعاقَةٌ ثقافيَّةٌ تتَعلَّقُ بِالفَشلِ في إتْقانِ مَهارَاتِ السُّلُوكِ الثَّقافيّ وغالبًا ما تَتضَمَّنُ إعَاقَةً طبيعيَّةً أيضًا.

اخْتِلاطُ ما هوَ طبِيعيٌ معَ ما هُو ثقَافيٌّ اجْتماعيٌّ عِند فيجوتسكي لا يَبْرزُ في الإعاقَةِ الثَّقافيَّةِ بلْ يُرى بصفَةٍ عَامَّةٍ أنَّ أيَّةَ وظِيفةٍ في نُمُوّ الطِّفلِ الثَّقافيّ تَظْهرُ مَرَّتيْنِ، أوَّلا على المُسْتَوى الاجْتِماعِيّ ولاحقًا على المُستَوَى الشَّخْصِيّ، فالمُسْتَوَى الاجْتِماعِيّ بيْنَ الأفْرادِ interpsychological)) والثَّانِي داخِلَ الطِّفلِ (intrapsychological) وهذا يَنْطبِقُ على الانْتِبَاهِ الإرَاديّ وتكْوينِ المَفاهِيمِ وَكلّ الوَظَائِفِ العُلْيَا التِي تَتأصَّلُ كعَلَاقاتٍ بيْنَ الأفْرادِ (vygostky 1978 وO. Lourence,2012) فالطَّبِيعيُّ والثقافيُّ يُشكِّلانِ النُّموَّ السَّيكولوجِيَّ للطِّفْلِ ويَصْعُبُ التَّفريقُ بيْنَهُما إلَّا فِي حَالةِ الإعاقَةِ في أحَدِهِما فَيَسْهُلُ الانْفِصَالُ بيْنَهُمَا كمَا ذكَرْنَا في حالةِ الطِّفْلِ البِدائِيّ (vygostky,1978,P59)

إنَّ نظريَّةَ النُّمُوّالاجتِمَاعيّ الثَّقافيّ للطِّفلِ مُهمَّةٌ كمَا اتضَحَ سَابقًا ورَغْمَ أنَّهُ لمْ يَرْبُطْها بشَكْلٍ صَارمٍ بالمَرَاحِلِ العُمْريَّةِ المَعْرُوفَةِ كمَا عِنْد بياجيه مَثَلًا لكنَّها أعْطَتْ لنَا تصَوُّرًا عنِ اكتِسَابِ الأطْفالِ للمَفاهِيمِ (رغْمَ أنَّهُ لاحِقًا تمَّتْ إضَافةُ الأعْمارِ إلَى مراحِلِه الأرْبعَةِ) كمَا أوْضَحَ أنَّ تقدُّمَ تطَوُّرِ الطِّفْلِ ثَقافِيًّا عَلى المُسْتَوَى الاجْتِماعِيّ والفَردِيّ يَتِمُّ عنْدمَا ينْخرِطُ الطِّفلُ في السُّلوكِ الاجْتِماعِيّ.

منْ خلالِ تجَارِبِهِ عَلى الأطفَالِ ليَدْرُسَ ما أُطْلقَ عَلَيْه " مسْأَلةُ أو مُشْكلةُ النُّموّ الثَّقافيّ للطفْلِ " حدَّدَ فيجوتسكي أرْبَعةَ مراحِلَ للنُّمُوّ الثَّقافيّ، نلخِّصُهَا فِيمَا يلِي:

- **المَرْحَلةُ الأُولَى: مرْحلةُ السُّلوكِ الأُولي Permitive behaviour (0 إلى 2):**

تَتناسَبُ هذِهِ المَرْحَلةُ مَع مَا قبلَ الكلَامِ..... والتفْكيرِ الفِعليّ حَيْثُ إنَّ الأَطْفالَ الصِّغارَ يُحاوِلُونَ أنْ يتَذَكَّرُوا المَعْلومَاتِ التِي أُعْطِيَتْ لهُم عبْرَ الوسَائِلِ الأوَّليَّةِ الطَّبيعيَّةِ حسَبَ درجَةِ اهتِمامِهِ بهَا وحسَبَ درجةِ انْتِباهِهِ وذَاكرتِهِ الفَرْدِيَّةِ واهتِمَامِهِ بالمَوضُوعِ الذِي أمَامَهُ.

إنَّ الصُّعوباتِ التِي تُواجِهُ الطِّفْلَ فِي هَذِه المَرْحَلَةِ هيَ مَنْ تَصِلُ بِهِ إلَى المَرْحَلةِ الثَّانيةِ منَ النُّموّ الاجتِماعِيّ حسَبَ فيجوتسكي (vygostky,1978,P65) وقَدْ يَصْدُقُ الأمْرُ عَلى الطِّفلِ التَّوحُّدِيّ حيْثُ إنَّه منَ النَّاحيةِ الطَّبِيعيَّةِ ومِنَ القُدُراتِ العَقْليَّةِ فهُوَ يتَمتَّعُ بمُسْتَوَى جيّدٍ لكنْ على مُسْتَوى القُدُراتِ الاجْتِماعيَّةِ

أوالذَّكَاءِ الاجْتِماعِيّ فإنَّهُ يُعانِي منْ نَقْصِ المَهارَاتِ اللَّازِمَةِ.

- **المَرْحلَةُ الثَّانيَةُ: مَرْحلةُ السَّيكولوجيَّة السَّاذِجَةِ Naïve psychology (2 إلى 4):**

حيْثُ ينْتَقلُ النُّموُّ منَ التفْكِيرِ السِّحْريّ الذِي يتَميَّزُ بكوْنِ الاتِّصَالِ أوِالعَلاقةِ بيْنَ الأفْكَارِ مصْدَرُهُ العَلاقةُ وَالاتِّصَالُ بيْنَ الأشْيَاءِ إلَى التَّفْكِيرِالسَّاذِجِ الذِي تَكُونُ فيهِ العَلاقةُ أوْالاتِّصَالُ بيْنَ الأشْياءِ مَصْدَرُهَا العلَاقَةُ أوْ الاتِّصالُ بيْنَ الأفْكارِ وهَذا يَعُودُ إلَى المَعْرِفَةِ النَّاقِصَةِ لقَوانِينِ الطَّبِيعةِ وقَوَانِينِ سيكولوجية الطِّفْلِ لاحِقًا. تَجارُبُ الطِّفلِ معَ جِسْمِه والأَشْيَاءِ واستِخْدامُهُ للأدَواتِ يُصَحِّحُ بشَكْلٍ مُتوَاصِلٍ البُنَى اللُّغويَّةَ بدُونِ فهمِ المَنْطِقيّ لها وكذلِكَ خِبْراتُه السَّاذجَةُ وتجارُبُهُ معَ خَصَائصِ أهمِّ صِفاتِهِ العَقليَّةِ تَتكوَّنُ بِنَفْسِ الطَّرِيقَةِ في سُلُوكِهِ ممَّا يَجْعَلُ سُلوكَهُ وأفْعالَهُ غَيرَ نَاضِجةٍ وغيْرَ مُناسِبةٍ للعَالمِ الواقِعيّ الحِسّيّ (R.w.Rieber&others,2004)

- **المَرْحلَةُ الثَّالثَةُ: مَرحَلةُ الحَدِيثِ الذَّاتِيّ (المُتَمَرْكِزُ حَوْلَ الذَّاتِ) (4 إلَى 7):**

هيَ مَرحلَةُ التَّحاوُرِ معَ الذَّاتِ حيْثُ يتحدَّثُ الطِّفْلُ بصَوْتٍ عالٍ لجَلْبِ الانتِبَاهِ أو كَوسِيلةٍ للتَّكيُّفِ الاجْتمَاعيّ مثْلمَا يُسَاعِدُ الكَلامُ الدَّاخِليُّ على التَّكيُّفِ الدَّاخليّ.

- **المَرْحلَةُ الرَّابعَةُ: مَرْحَلةُ " النُّمُوّ الدَّاخلِيّ " (مِنْ 8 سَنَوَاتٍ إلَى مَا بَعْدَ):**

وهيَ مرحَلةٌ تَنْشَأُ مِنَ المَرْحلةِ السَّابقَةِ حيْثُ إنَّ العَمليَّاتِ الخَارجِيَّةَ تتحَوَّلُ إلى الدَّاخِلِ والكَلامَ الخَارجِيَّ يتحوَّلُ إلَى الكَلامِ الدَّاخِليّ الذِي عليهِ تَوجِيهُ السُّلوكِ والأَفْكارِ.

إنَّ تطَوُّرَ الكَلامِ الدَّاخِليّ يُصَاحبُهُ اسْتِدْخالُ المَعلُوماتِ وصَقْلُ سُلوكِ الطِّفْلِ مِنْ طرَفِ المُجتَمعِ وتَظْهرُالذَّاكرةُ المَنْطِقيَّةُ وتتَأصَّلُ العَلاقاتُ وَالرُّموزُ الدَّاخِليَّةُ.

اكتَشَفَ فيكوتسكي ثلاثَةَ أنْواعٍ منَ الكَلامِ عنْدَ الطِّفلِ: الكَلامِ الاجتِماعِيّ والكَلامِ الخَاصّ والكَلامِ الدَّاخليّ حيْثُ يتَعَلَّقُ الأوَّلُ وَهُوالاجْتِمَاعيُّ بِالتَّعلِيمَاتِ التِي تُعْطَى للطِّفل منَ الكِبار والكَلامُ الخَاصُّ الذِي يشْمَلُ معَالجَةَ ماذَا قالَ الكِبارُ ومُحاوَلةَ تَطْبِيقِهِ.والكَلامُ الخَاصُّ هُوأداة للتَّحكُّمِ فِي الذَّاتِ لأنَّ الأطْفَالَ يسْتَخْدِمُونَ كَلامَ الكِبَارِلتَنْظِيمِ سُلُوكِهِمْ (Wilhelm,2001,P.11) مَأْخُوذٌ مِنْ (T.Pope) P.61 ,2008,B.Blake and

نتِيجَة الكلامِ الاجْتِماعِيّ في تَفاعُلِ الطِّفْلِ الاجْتمَاعِيّ، يتطَوَّرُ الكَلَامُ الخَاصُّ ويُيَسِّرُ عمَلِيَّةَ فهمِ نَتائجِ السُّلوكِ واسْتِدْمَاجِ المعَايير والرُّموزِ الثَّقافيَّةِ ممَّا يقُودُ إلى اكتِسابِ الطِّفْلِ مرْتَبةً أعْلى منَ التَّفْكير.

(P.61,2008,B.Blake and T.Pope مأخُوذٌ عنْ Huiit,2000)

لمْ يقْتَصِرْ فيجوتسكي على درَاسَةِ اللُّغةِ والتَّفْكيرِ باعْتِبَارِهما أهَمَّ الوسَائلِ الثَّقافيَّةِ فِي نُمُوِّ الطِّفلِ الثقافِيِّ بل خَصَّ نمُوَّ المَفاهِيمِ عندَ الطِّفل بالدِّراسَةِ أيضًا ولا يَخْفَى أنَّ المَفَاهيمَ هِي مِنَ المُكَوِّنَاتِ العَمِيقَةِ الأسَاسيَّةِ لأيَّةِ ثقَافَةٍ سَواءٌ المَفاهِيمُ العلْميَّةُ أوْ الاجْتمَاعيَّةُ أوِالدِّينيَّةُ إلَى غيْرِ ذلِكَ.

ويَمُرُّ نمُوُّالمفَاهيمِ عندَ الطِّفْلِ بمَعانِيهِ الاجتِماعيَّةِ منَ المُستوَى الشَّخْصيِّ إلى المُستوَى الاجْتِمَاعِيِّ مُتَدَرّجًا عَبْرَ مراحِلَ تبْدأُ مِنَ التَّشْكِيلِ العَفَوِيِّ عنْدَ الطِّفلِ لمَفاهِيمِ الحَياةِ قَبلَ دخُولِه وحتَّى وصُولِهِ إلى مرْحَلةِ التَّفكيرِالمُرَكَّبِ فمرْحَلةِ التَّفكِيرِالتَّجريديِّ وتَشْكيلِ المَفاهيمِ. سَنَخصُّ بالذِّكْرِمنْ هذِهِ المَراحلِ، المرْحلةَ التِي تُناسِبُ تَقريبًا الفئَةَ العُمْريَّةَ التِي يسْتَهدفُها البَحْثُ وهيَ المَرْحلةُ التَّنظيميَّةُ: وهيَ منَ السَّنةِ الثَّالثَةِ حتَّى الثَّامنَةِ مِنَ العُمرِ، حيْثُ يتِمُّ تَصْنِيفُ الأَشْياءِ عَلى أسَاسِ صِفَةٍ مُعيَّنةٍ أوْأكْثَرَ يتِمُّ صَقْلُ طُرقِ التَّجْميعِ ممَّا يجْعلُ العَقلَ أكْثَرَمُرونَةً والطِّفْلَ أكْثَرَ إبْدَاعًا.

بعْدَ السِّتِّ سنَواتٍ وحتَّى 8 سنَواتٍ تقْريبًا ينْتَقلُ الطِّفْلُ ما يُسَمَّى "أشْباهَ المَفَاهِيمِ" حيْثُ تتَكوَّنُ بعضُ المفَاهيمِ لكِنْ لَا يُمَارِسُ العَمليَّاتِ العقْليَّةَ، فهُو يُقَارِنُ الأشْياءَ في المَجَالِ الخَارجيِّ ويُصْبحُ علَى أسَاسِ أقْصَى تشَابُهٍ معَ التجْميعِ على أسَاسِ خَاصِيَّةٍ واحِدةٍ. (عَطيَّة أحْمَد، 2014، ص64).

إنَّ الطفْلَ لا يَسْتَوعِبُ المفْهومَ لكنْ يَحْتاجُ إلَى عمَليَّةِ نمُوذ دينَاميَّةٍ وإبْداعيَّةٍ ومُعقَّدةٍ أثناءَ تفاعُلِه الاجتِماعيِّ والثقافيِّ (H.Hedges.2012) ، فالثَّقافةُ والتَّفاعلُ الاجتِماعيُّ حاضِرانِ بقوَّةٍ في تَكْوينِ المَفاهيمِ عندَ الطِّفلِ كما كَانَا حَاضِرانِ في أغْلبِ مَظاهِرِ نُمُوِّهِ.

بمَا أنَّنا نَتحَدَّثُ عنْ منْهاجٍ فإنَّ خيَالَ الطِّفْلِ ونُمُوَّهُ يُعتَبرُمنَ الأسَاسيَّاتِ التِي يجِبُ أنْ يتَعامَلَ معَها أيُّ مخْتَصٍّ ببناءِ أوْ تقْييمِ مُحْتَوَى ثقافيٍّ تَعْليميٍّ للطِّفْلِ لأنَّ الخَيَالَ هُوَ طَريقٌ لامْتِصَاصِ الأطْفالِ للثَّقافةِ وهُو أسْلوبٌ لتَجْسِيدِ عنَاصِرِهَا فنِّيًّا. يَمُرُّخَيَالُ الطِّفلِ بعِدَّةِ مرَاحِلَ أثْناءَ نمُوّه يَتَميَّزُ في المرْحَلةِ العُمْريَّةِ التِي يسْتَهْدفُهَا البَحْثُ بكَوْنِ الصُّورةِ البَصَريَّةِ بَعْدَ 6 سَنَواتٍ إلَى 9 تشْغَلُ حيّزًا كبِيرًا مِنْ نشَاطِ الطفْلِ الخَيَاليِّ وتكُونُ الخيَالاتُ تجاوزَتِ النِّطاقَ المَحْدودَ للبِيئَةِ وطُبِعَتْ بطَابَعٍ إبْداعِيٍّ أو تَركيبيٍّ مُوجَّهٍ ويمِيلُ الأطْفالُ إلى الذِّهنِيَّةِ غَيْرِ المُعقَّدةِ الَّتِي تُرْسَمُ لهُم أو يرسُمُونَها ومِنْ ثَمَّ فهُمْ يُحِبُّونَ القِصَصِ والمسْرحِيَّاتِ وغيْرَهَا منَ الأعْمالِ الأدَبِيَّةِ خَاصَّةً الخَيَاليَّةَ ويَتَميَّزُونَ بحُبِّ الاسْتِطْلاعِ وكثْرةِ التَّساؤُلاتِ عَنِ الأشْياءِ والأسْبابِ والعَوَاملِ. وفِي نهَايَةِ هَذِه المَرْحَلةِ يَبْدأُ اهْتِمَامُ الأطْفالِ بالحَقائقِ ويشْتَدُّ مَيْلُهُم إلى الألْعابِ التِي تتَطَلَّبُ مهَارةً وتنَافُسًا كقِصَصِ الشَّجاعةِ والمُخَاطرَةِ والعُنْفِ والمُغامَرةِ ويَعْتَمدُ علَى العَلاقاتِ الحسِّيةِ ويُؤَلِّفُ بَيْنَ المَعلوماتِ اعتِمادًاعَلى العِلاقَاتِ المُبَاشَرةِ والمَحسُوسَةِ فيمَا بيْنَها.

أمَّا طفْلُ الخَمْسِ سنِينَ فيَميلُ للقِصَصِ ذاتِ الأسْلوبِ الوصْفِيِّ والقِصَصِ الوَاقِعيَّةِ المَمْزُوجَةِ بشَيءٍ منَ الخَيالِ لأنَّ تخيُّلاتِهِ مَحْدودَةٌ بالبِيئَةِ وتُعْتبَرُعنَاصِرُ كالإيقَاعِ والحَركَةِ السَّريعةِ واللَّونِ والصَّوتِ منَ العَناصِرالتِي تُغْني المُضْمُونَ الثقافيَّ ووتَزيدُ مِنْ وَلَعِ الأطْفالِ بِهِ. (بتَصَرُّفٍ عَنْ هادِي نعمان الهيتي، 1988ص 81-82)

إنَّ الخَصَائصَ السَّابِقَةَ تدُلُّ المُؤلِّفَ على سُبُلِ التَّواصُلِ معَ الطِّفلِ بِشَكْلٍ يَحْتَرِمُ مَداركَهُ ويَضْمَنُ وصُولَ الرِّسَالةِ لَهُ.

حَاوَلَتِ البَاحِثَةُ فِي الأَسْطُرِ السَّابِقَةِ أنْ تُنَاقِشَ خَصائِصَ النُّمُوِّ الاجْتِماعِيِّ والمَعْرِفيِّ والأخْلاقيِّ لأطْفالِ الفِئَةِ العُمْريَّةِ التي يسْتهدفُها البَحْثُ وكَانَ التَّركيزُعلى تلْكَ المظَاهِرِ باعْتِبارِها أهَمَّ مُكوِّنَاتِ الثَّقافةِ وقَبْلَ أنْ تخْتِمَ تطرَّقَتْ إلى النَّظرِيَّة الاجْتِماعيَّةِ الثَّقافيَّةِ التَّاريخِيَّةِ التِي اهْتمَّتْ بالنُّموِّ الثقَافِيِّ للطِّفلِ عَنْ طريقِ درَاسَةِ نُموِّ المَفاهِيمِ واللُّغَةِ والتَّفكِيرِ باعْتِبارهَا وسَائِلَ للنُّموِّالثَّقافيِّ وركَّزَتْ على السِّياقِ الاجْتمَاعِيِّ والثقافيِّ ودَوْرِ الآخَرينَ منَ البالغِينَ والرِّفاقِ فِي تَمَثُّلِ المَعاييرالاجْتِماعيَّةِ والثَّقافيَّةِ وضَبْطِ السُّلوكِ ذاتِيًّا إلَى غَيْرِ ذلكَ مِنْ مظَاهرِ النُّمُوِّ الثقافيِّ للطِّفْلِ كمَا حَدَّدهُ فيجوتسكي.

خَتَمَتِ البَاحِثَةُ بالحَديثِ حوْلَ أهَميَّةِ الأخْذِ بالاعْتِبارِ خِيالَ الطِّفلِ وخَصَائصَهُ أثنَاءَ الإعْدادِ أو لتَحْليلِ المُحْتوَى التَّعليميِّ.

بَعْدَ أنْ رَكَّزَتِ المُنَاقَشَةُ السَّابقةُ عَلى ثقَافَةِ الذَّاتِ مِنْ جَانِبِها العَمِيقِ، ننْتَقلُ إلَى دِراسَةٍ تُصوِّرُ الطفْلَ لبَعْضٍ منْ مُكَوِّناتِ الثَّقافةِ السَّطْحيَّةِ كَجُغْرافيَّةِ البَلدِ وعَلَمِ البَلدِ وغيْرِهَا مِنَ الرُّمُوزِ الوَطنيَّةِ.

إنَّ إدْراكَ الأطْفالِ للمُكوِّناتِ السَّطحيَّةِ للثَّقافَةِ مِثلَ الجُغْرافيَا تبْدأُ حَسَبَ عِدَّةِ دراساتٍ قبْلَ الخَمْسِ سَنوَاتٍ لكنَّهُم يسْتطِيعُونَ تسْميَةَ بلدِهِمْ عنْدَ 5 أو 6 سنوَاتٍ وتُؤكِّدُ درَاسَاتٌ أُخْرَى أنَّ معْرفَةَ جُغْرافيَّةِ البَلدِ تَبْدأُ فِعلِيًّا مِنْ سنِّ 5-6 سَنَواتٍ لكنَّها تتَعمَّقُ في الطُّفُولَةِ الوُسْطَى والمُرَاهقَةِ وتَظْهَرُ مشاعِرُ إيجَابيَّةٌ قويَّةٌ نحْوَ البلَدِ، كَمَا يَمتَلِكُ الأطْفَالُ في تلكَ السِّنِّ معْرفَةً حَوْلَ الشِّعَارَاتِ وَالرُّمُوزِالوَطنيَّةِ كَالأعْلَامِ والأنَاشِيدِ الوطَنيَّةِ وهذِه المَعْرفَةُ الرَّمْزيَّةُ (R.Oberman & others,2014) تتَواصَلُ فِي النُّمُوِّ حتَّى سِنِّ 15 سنَةً كأَنْ تَجِدَ أنَّ إدْراكَهُمْ لعَلَمِ البِلادِ ينتَقلُ مِنَ الوظِيفيَّةِ إلى الرَّمزيَّةِ في الطُّفولةِ المُتَوسِّطَةِ وتظْهَرُالصُّورَةُ النَّمطِيَّةُ المُتَعلقَةُ بالوَطَنِ في هذِه السِّنِّ أيضًا لكنَّها تَتَّضِحُ وتَكُونُ أكثَرَتفْصِيلًا معَ التَّقدُّمِ فِي السِّنِّ، كانَتْ هذِه بَعضُ تصَوُّراتِ الطِّفلِ لبعْضِ مَظاهرِ الثَّقافةِ السَّطْحيَّةِ في إطَارِ نمُوِّ الطِّفْلِ الثَّقافيِّ وسَيَتمُّ مُنَاقَشَةُ تلْكَ المظَاهرِ بشَكلٍ أكْثَرَ تفْصِيلًا فِي النُّقْطَةِ التَّاليَةِ.

- ثَقَافَةُ الآخَرِ (الأجْنَبيِّ):

تَدْريسُ أوْإدْماجُ ثقَافَةِ اللُّغَةِ الهَدفِ في تَعْليمِ الطِّفْلِ هي بِصِيغَةٍ أخْرَى تَدْرِيسُ أوْ تَعليمُ الطِّفلِ ثقَافةَ الآخَرِوهُنَا نَدْخُلُ في إشْكَاليَّةِ الطِّفْلِ والْآخَرِالمُخْتَلِفِ الأجْنَبيّ.

إنَ مَهارةَ إدْراكِ الاخْتلافِ تبْدأُ منَ الطُّفولةِ المُبَكِّرةِ حيْثُ ومِنْ خِلالِ دوْرَةِ المَرْحلَةِ الحِسيّةِ الحَركِيَّة يَنْجحُ فِي تَقْلِيصِ التَّمَرْكُزِ حوْلَ ذاتِهِ ويَبْدأُ في تمْييزِ نفْسِهِ عنْ بقِيَّةِ العَالمِ كمَا تؤَكِّدُ ذلِكَ مارغرين دونالد سون (1991) ، كمَا أدْرَجَ أصْحابُ نظَريَّةِ العَقْلِ أنَّ الطفْلَ ابتِداءًا منَ الثَّلاثِ سنَوَاتِ يسْتَطِيعُ موَاجهَةَ حَالتَيْنِ مُخْتلِفتَيْنِ للعَالمِ بَلْ ويَسْتَطيعُ التَّكلُّمَ فِي تَصوُّريْنِ مُنَاقِضَيْنِ للواقِعِ ومنْ ثمَّ يُدْركُ أنَّ هُناكَ آخرَ يُفكِّرُ فِي شَيءٍ مُخْتَلِفٍ عمَّا يُفكِّرُ فيهِ هُو (أيِ الطُّفْلُ). (claude Jean,1999,P78)

ناقَشَتْ نظريَّاتٌ نفْسيَّةٌ عديدةٌ علاقَةَ الطِّفلِ بالآخَربمَا فيهَا مَدْرسَةُ التَّحليلِ النَّفْسِي التِي ترَى أنَّ هَذه العَلاقَةَ تنْتَقلُ مِنَ التَّوجُّهِ للآخَرِ لإشْباعِ الطَّلَبِ إلى عَلاقَةٍ موضُوعيَّةٍ تتَركَّزُ عَلى "الرَّفْضِ والعَطَاءِ " ثمَّ إلى مرْحلةٍ تبْدُو فيهَا العَلاقَةُ كَأنَّها صِرَاعٌ أبَديٌّ مَعَ الآخَرِ منْ خلالِ كَونِهِ هاجِسًا للذَّاتِ" إلَى أنْ يصِلَ الطِّفلُ في الأخِيرِ إلَى مرْحَلةِ الكُمُونِ فِي علاقتِهِ مَعَ الآخَرِ حيْثُ تشْهَدُ تلْكَ العَلاَقَةُ توسُّعًا وتنَوُّعًا في العلاَقَةِ معَهُ، يَظْهَرُ جَليًّا فِي تحْليلِ مدْرسةِ التَّحليلِ النَّفسيّ للعَلاقَةِ معَ الآخَرِ أنَّها مشْحُونَةٌ بالصِّرَاعِ والعَدائِيَّةِ، تخْبُو أحْيَانًا وتَتأجَّجُ أحْيانًا أخْرى وتَصِلُ تِلْكَ المشَاعِرُ حَدَّهَا عنْدَمَا يُدْركُ الإنْسَانُ أنَّهُ" لا يَسْتَطِيعُ أنْ يَتكوَّنَ إلا عنْ طَريقِ الآخَرِ، فهُوَ ضَرورَةٌ لوُجُودِهِ بنَفْسِ الوَقْتِ الذِي يَتَمنَّى إزَالتَهُ" (عدنان حب الله، 2004، ص 308) فالعَلاقَةُ كَمَا يصِفُها عَدْنانُ هيَ "عَلاقةٌ مَهِينَةٌ".

لكنَّ المدْرسَةَ المعْرِفيَّةَ لهَا تصَوُّرٌ مخْتلِفٌ عنِ الآخَرِ في حَياةِ الطفْلِ وعَنْ إدْراكِهِ للِاخْتِلافِ، وأهَمُّ مَاجَاءَ في هَذهِ المَدْرسَةِ إدْماجُهَا للآخَرِ ووضْعيَّتُهُ في توصِيفِها لمَراحِلِ نُمُوّ الطِّفلِ حيْثُ تَتمَيَّزُ المرْحَلَةُ الأُولَى أنَّ الطِّفْلَ قَبْلَ الخَمْسِ سنَواتٍ يَفْهمُ أنَّه شَخْصٌ مُختَلفٌ عَنِ الآخَرينَ وأنَّ لَهُ مَيْزاتٍ خاصَّةً بِه. أمَّا المَرْحلَةُ التِي تَمتَدُّ مِنَ الخَامِسَةِ إلَى التَّاسِعَةِ مِنْ عُمْرِ الطِّفلِ فيَكتَشِفُ أنَّ للآخَرِينَ وجْهاتِ نظَرٍ مخْتلفَةً لكنْ يَغْلِبُ عليْهِ في بِدايةِ هذِهِ المَرْحلةِ الوَصْفُ المَادّيُّ لنفْسِه وللآخَرِ كَالصِّفاتِ الفيزِيقيَّةِ وتكُونُ ذاتُهُ مَرجعًا فِي وصْفِ الآخَرِ لكِنْ بعدَ الثَّامنَةِ يظْهَرُ التَّوجُّهُ مِنْ وصْفِ الآخَرِالمُتَمَرْكزِ حوْلَ الذَّاتِ إلى وَصْفٍ مُعَيَّنٍ وَمُحَدَّدٍ للشَّخْصِ المَوْصُوفِ إذْ يَبْدأُ الطِّفْلُ في التَّفرِيقِ بيْنَ الخَصَائصِ الفِيزيقِيَّةِ والخَصَائِصِ النَّفسيَّةِ كمَا ذكَرَ Selman (1980) عن (Jean Claude, 2001,P 121) فِي عَرْضِهِ للمَراحِلِ الخَمْسةِ التِي يمرُّ بِهَا التصَوُّرُ الاجْتماعِيُّ للآخَرِ.

في نِهايةِ هذِه المَرحلةِ يَظْهرُالتَّمييزُ بيْنَ الوَاقِعِ الدَّاخِلِيّ والوَاقِعِ الخَارجيّ ويُصبِحُ قادرًا عَلى التَّفكِيرِ فِي الشَّخْصِ الثَّالثِ والتَّفْكيرِ المُتزامِنِ فِي آراءِ شخْصَيْنِ مخْتلفَيْنِ ويَسْعَى لإقَامَةِ عَلاقَةٍ معَ الآخَرِ لتَحْقِيقِ القُبُولِ الاجتِماعيّ وتقَاسُمِ الأفْكارِ والخِبْراتِ.

عكسُ مدْرسَةِ التَّحليلِ النَّفْسيّ، يرَى فيجوتسكي أنَّ الآخَرَ هومَصْدرُ إلْهامٍ للطِّفلِ حيْثُ لا يتمُّ نمُوُّهُ إلَّا بالتَّفاعُلِ معَ الآخَرِ حتَّى إنَّه رَبطَ نمُوَّالتَّفكِيروااللُّغَةِ والتَّحَكُّمِ في السُّلوكِ وَأنَّهُ يتمُّ في الخَارِجِ قَبْلَ أنْ يَسْتدْمِجَهُ الطِّفْلُ فِي الدَّاخِلِ وهَذا التَّصَوُّرُ يُخَالِفُ المَدْرسَةَ المَعْرفِيَّةَ حيْثُ أهْملَ بياجيه دوْرَالآخَرَ في نمُوّ الطِّفلِ واسْتَخْدَمَ الآخَرَ كمَوضُوعٍ مُحَايدٍ لا تَأثيرَ لهُ عَلى الطِّفْلِ بلْ إنَّ الطِّفْلَ لا يَهْتَمُّ بِالآخَرِ لأنَّهُ مُتَمرْكِزٌ حوْلَ نفْسِهِ وَلا يُعِيرُ الآخَرَ أيَّ انْتِباهٍ.

الآخَرُهُوالمُخْتلِفُ عَنِ الذَّاتِ وبِالتَّالِي فإنَّ تَصَوُّرَالطِّفْلِ للآخَرِهُو حَديثٌ عنْ مَفْهُومِ الاخْتِلافِ عنْدَ الطِّفلِ، فهل يُدْركُ الطِّفلُ الاخْتِلافَ وعَلى أيّ أسَاسٍ يُدْركُ الاخْتلَافَ بيْنَهُ وبيْنَ الآخَرِ؟

تَتزَايدُ قُدْرةُ الطِّفْلِ على عَقْدِ مُقَارَنَاتٍ بَيْنَ ذَاتِهِ وقُدُراتِهِ وبيْنَ الآخَرِ وقُدُراتِهِ كمَا يزْدَادُ عدَدُ هذِهِ المُقارَناتِ ما بَيْنَ 5 و7 سَنواتٍ (Erwin Phil,1993,P137).

يبْدأُ الوَعْيُ بالاختِلافِ مُنْذُ السَّنواتِ الأُولَى حيْثُ يسْتَطِيعُ الطِّفْلُ ومُنْذُ طُفولَتِه المُبَكِّرةِ التَّفرقَةَ بيْنَ النَّموذَجِ الأُمِّيّ والنَّموذَجِ الأبَويّ وهَذا ما يقُودُهُ حسَبَ Malrieu,2000 إلى تَسَاؤُلٍ عَميقٍ: وأنَا مَنْ أكُونُ وحسَبَ أيّ نَموذَجٍ؟ (مأخُوذٌ مِنْ Gaudron,C.Z,2004,P119)) حيْثُ تبْدأُ نَواةُ الهُوِيَّةِ في التَّشَكُّلِ، ويَتَعَدَّى الوَعْيُ بالاخْتِلافِ مِحْورَ الذَّاتِ - الآخَرِ، إذْ يبْدَأُ الطِّفلُ عِنْدَ الأرْبعِ سَنَواتٍ بتَغْيِيرِ نَبْرةِ صَوْتِهِ ومِنَ الكَلِمَاتِ التِي يسْتَخْدمُهَا بلْ ومنَ التَّركِيبِ للجُمَلِ حسَبَ سِنّ الأشْخاصِ الذِينَ يتَعامَلُ معَهُمْ بُغيَةَ التَّواصُلِ بشَكلٍ مَفْهُومٍ.

يتَّسِعُ إدْراكُ الاخْتلَافِ فِي سِنّ الخَامِسَةِ إلَى إدْرَاكِ الأَجْنَاسِ والأَدْيانِ وَالقَوْميَّاتِ المُخْتلفَةِ، حيْثُ تَتَميَّزُاتِّجَاهاتُ الأَطْفَالِ بالسَّلبِيَّةِ اتِّجَاهَ الجَمَاعَاتِ المُخْتَلفَةِ فِي الدِّينِ أوِ الجِنْسِ أوِالقَوْميَّةِ (حامِد الفِقِي، 1990، ص339)

كمَا أشَرْنَا سَابِقًا فإنَّ الأطْفَالَ مِنْ 5 إلَى 7 سَنَواتٍ وبِسَبَبِ مرْحَلةِ مَا قَبْلَ العَمليَّاتِ يُدْرِكُونَ الاخْتِلافَ عَلى أسَاسِ العَلامَاتِ الفِسْيُولُوجيَّةِ والأشْيَاءِ المَلْمُوسَةِ كالأنْشطَةِ والمُمْتَلكَاتِ والمَظَاهِرِ الجسْمِيَّةِ خَاصَّةً فِيمَا يتَعَلَّقُ بِالْوَجْهِ ومعَ النُّموّ تُضَافُ إلَى تلْكَ الأُسُسِ عوَامِلُ المَعَاييروالاهْتِمَامَاتُ المُتشَابِهةُ والسِّنُّ والعرْقُ والنَّوعِ.

هَذِه الأُسُسُ يُؤَدِّي تَشَابُهُها إلَى اتِّجَاهٍ إيجَابِيٍّ نَحْوَ الآخَرِ واخْتِلافُهَا إلى اتِّجاهٍ سلْبِيٍّ نحْوَهُ لكِنَّ المُلاحِظَ أنَّ ثُنَائِيَّةَ الاخْتِلافِ والتَّشَابُهِ هذِهِ يخْتَلِفُ اسْتِخْدامُهَا حسَبَ مَرجِعيَّةِ المُقَارنَة التِي يستَخْدِمُهَا الطِّفْلُ فَإذَا كَانَ هُو المَرْجِعَ فإنَّهُ يرْكَنُ إلَى التَّشَابُهِ فِي المُقَارنَةِ مَعَ الآخَرِ أمَّا إذَا كَانَ الآخَرُ هُوَ المُرجِعَ فإنَّهُ يَسْتَخدِمُ عامِلَ الاخْتلَافِ (Fedman,M.K,1993,17-14).

إنَّ الخَصَائصَ السَّابقةَ تُسَاعدُ الأطْفالَ عَلى عَمليَّةَ التَّصْنِيفِ الاجْتِمَاعِيّ للْآخَرِ بِاعْتِبارِهِ دَاخِليًّا أوْ خارِجيًّا حسَبَ أُسُسِ الاخْتِلافِ التِي يرْكَنُ إليْهَا في إدْرَاكِهِ للآخَرِ وحسَبِ المَعايِيرِ الثَّقافيَّةِ والتَّصَوُّرَاتِ الاجْتمَاعيَّةِ التِي يَتَمثَّلُها في نُمُوّهِ الثَّقافيّ الاجْتِماعيّ وهَذا مَا يُؤكِّدُ أَنَّ صُورَةَ الآخَرَ وإدْرَاكَهُ يَتَشكَّلُ منْ خِلالِ رَصْدِ الطِّفْلِ ومُعايشَتِهِ لمُمارَسَةِ الكبَارِ لانْتِمَاءَاتِهِمْ للجَمَاعَاتِ المُختَلفَةِ وتعَامُلِهِمْ مَعَ الآخَروليْسَ فقَطْ لأقْوالهِمْ وتَعْبيراتِهِم نحْوَ الآخَرِ لأنَّ تَمثِيلَ القُدْوةِ ليْسَ تَمْثيلًا لِلأقْوالِ بلْ للْمُمارَسَةِ (قدري حفني، 2002)

رغْمَ ما سَبَقَ نقَاشُهُ فإنَّ مَوَاقِفَ الأَطْفَالِ نَحْوَ الآخَرينَ (الغريبِ) تبْدُو مُعقَّدةً ومُتَنَاقِضَةً (Ramsey,2008,P277) إذْ لا يُمْكِنُ الجَزْمُ بنَوْعيَّةِ تِلْكَ المَواقِفِ والاتِّجَاهَاتِ فَهِيَ تتَأثَّرُ بِالتنْشِئَةِ الاجْتِمَاعيَّةِ ومَوَاقفِ المُحِيطِينَ بِه، فَأفكَارُالأطْفالِ حَوْلَ الجَمَاعَةِ الخَارِجيَّةِ تتَبلوَرُحَسَبَ مَا تَتَوَقَّعُ جَمَاعَتُهُمْ أنْ تَكُونَ، ممَّا يجْعَلُهَا عُمُومًا تخْتَلفُ مِنْ طفْلٍ لآخَرَ بسبَبِ كَوْنِ النُّمُوّ (كمَا ذكَرَ فيجوتسكي) يمُرُّعَبْرَالمُسْتوَى البُيولُوجيّ وعبْرَالمُسْتَوَى الثَّقافيّ الاجْتِماعيّ.

تُؤَكِّدُ نظَرِيَّةُ النُّمُوّالمَعْرفيّ أنَّ اتِّجاهَ الأطْفَالِ نحْوَ الجمَاعَاتِ الأُخْرَى العِرقِيَّةِ وجنْسِيَّاتٍ أُخْرَى تَتأثَّرُ وتتَكوَّنُ (informed) منْ خِلالِ نُمُوّهِمُ المَعْرِفيّ ونُموّهِمُ المَعْرِفِيّ-السُّوسيولوجيّ لهَذا تَرَى أنَّ الطِّفْلَ حتَّى 6-7 سَنَواتٍ يُظْهِرُ بعْضًا منَ التَّحيُّزِ نحْوَ جَماعتِهِ مُقَابِلَ الجَمَاعَاتِ الأخْرَى بيْنَمَا يُظْهرُ الأطفَالُ بيْنَ 7 و9 مَواقِفَ إيجَابيَّةً نَحْوَ الجَماعَاتِ الخَارجيَّةِ ويُظْهِرُونَ بعْضَ المَوَاقِفِ السَّلبيَّةِ تُجَاهَ جَمَاعتِهِمْ.(R.Oberman &others,2014,P21))

إنَّ أطفَالَ 9- 10 سَنَواتٍ يَمْتلكُونَ مُسْتَوَى تَجْريدِيًّا يُمَكِّنُهُمْ مِنْ تصَوُّرِالثَّقافَةِ بالتَّوازي معَ مَبْدأِ التَّشابُهِ الذِي يُؤَكِّدُ أنَّ النَّماذِجَ المُتَشَابِهَةَ تمِيلُ إلَى تَصَوُّرِ بعْضِهَا البَعْضِ بشَكْلٍ إيجَابيٍّ لكِنْ بسَبَبِ قُصُورِ تجَارُبِهِمُ الثَّقافيَّةِ فإنَّ تصَوُّرَهُمُ الثَّقافيَّ عنِ الجَماعَاتِ الخَارجيَّةِ مرْتَبِطٌ بِالْأُسْرَةِ والمَدْرسَةِ التِي تُعتَبَرُ فِي هذِه الحَالةِ البِيئَةَ الثَّريَّةَ لتكْوِينِ الصَّداقَاتِ والتَّجَارُبِ معَ الجَماعَاتِ الدَّاخليَّةِ والخَارجيَّةِ.

لمْ تَختَلِفْ نظَرِيَّةُ الهُوِيَّةِ الاجْتِماعيَّةِ كثِيرًاعَنِ النَّظرِيَّة السَّابقةِ حيْثُ تَرَى أنَّ طفْلَ الثَّالثَةِ يَعِي العَلامَاتِ التِي تَدُلُّ على العِرْقِ وَالْجِنْسِيَّةِ والاثْنيَّةِ للأشْخَاصِ إضَافَةً إلى الوَعْيِ بمجْمُوعَتِهِمُ الدَّاخِليَّةِ وفي السَّابعَةِ تَبدَأُ الصُّوَرُالنَّمَطِيَّةُ والتَّعَصُّبُ بالظُّهُورِ والانْحِيازِ إلى الجَمَاعَةِ الدَّاخليَّةِ لكنَّ هَذا الانْحِيازَ ليْسَ يَعْنِي بالضَّرُورَةِ التَّعَصُّبَ والتَّحَيُّزَ ضِدَّ الجَمَاعَاتِ الخَارجيَّةِ لأنَّ هناكَ عَوامِلَ أخْرَى تَتَدَخَّلُ فِي هَذا الصَّدَدُ.

عرَضَتِ البَاحثَةُ فيمَا سَبَقَ آرَاءَ مُخْتلَفِ النَّظَرِيَّاتِ حَوْلَ إدْراكِ وَتَصَوُّرالآخَرِ بمُخْتَلِفِ أبْعَادِهِ عِنْدَ الطِّفْلِ وغَالبُهَا اتَّفَقَتْ عَلى أنَّ الطِّفلَ فِي هذِهِ المَراحِلِ عنْدهُ وعْيٌ بِمَفْهُومِ الاخْتِلَافِ وَعَلامَاتِهِ وأنَّ تَصَوُّرَهُ لِهذَا الاخْتِلَافِ يَتأثَّرُ بِمُحِيطِهِ الاجْتِماعِيّ كالمُمَارَاسَاتِ الوَالدِيَّةِ والرِّفَاقِ والمُعلِّمِينَ والتَّرْبيَةِ والإعْلَام وَالعَلاقَاتِ الشَّخْصِيَّةِ مَعَ الجَمَاعَاتِ الخَارجيَّةِ.

إنَّ تَرْكِيزَ البَحْثِ الحَاليِّ عَلى الآخَرِ الأجْنَبيِّ والذِي هُوَ صَاحِبُ ثقَافَةِ اللُّغَةِ الأجْنَبيَّةِ التِي يتَعلَّمُهَا الطِّفْلُ وهُنَا فِي هذِه الحَالَةِ الآخَرُ العَرَبِيُّ خَاصَةً وَالآخَرُالمُسْلمُ منَ البِلْدانِ الإسْلاميَّةِ الأُخْرَى وبِنَاءًا عَلَى ذَلِكَ وبعْدَ أنْ تَطَرَّقْنَا إلَى مَفْهُومِ الآخَرِ ومَفْهُومِ الاخْتِلَافِ عِنْدَ الطفْلِ فإنَّ المُنَاقَشَةَ سَتَدُورُحَوْلَ إدْرَاكِ أهَمِّ مَعالِمِ ثَقَافَةِ الآخَرالأَجنَبِيِّ ومَرَاحِلِ هذَا الإدْرَاكِ.

إذَا بدَأْنَا بِالبَلدِ الأُمِّ وبَلدِ الآخَرالأجْنَبِي، فإنَّ نتَائجَ البُحُوثِ اخْتلَفَتْ حَوْلَ متَى يُدْركُ ويَعْرِفُ الطِّفلُ بلَدهُ والبِلدانَ الأُخْرَى لكنَّهَا اتَّفَقَتْ أنَّ هَذا الإدْرَاكَ يتأَثَّرُ بِالطَّبَقَةِ الاجْتِماعِيَّةِ والجِنْسِيَّةِ والنَّوعِ والاثْنِيَّةِ والسَّفَروالإعْلامِ.

تَتزَايدُ مَعْرفَةُ الحَقائقِ الجُغْرافيَّةِ بشَكْلٍ دالٍّ مَعَ العُمْرِ يعرِفُ الأطْفالُ بِلْدانَهُمْ بعْدَ الخَامسَةِ وقَدْ يَصِلُ الطِّفْلُ حسَبَ بعْضَ الدِّراسَاتِ حتَّى سِنِّ 11 وهُولا يَعْرِفُ المَعْنَى الحَقيقِيَّ لمَفْهُومِ البلَدِ لكنْ عنْدَ الثَّامِنَةِ تبْدأُ المَعْرفةُ بالتَّشَكُّلِ مُتَأثِّرَةً بِالعَوَامِلِ السَّابقَةِ الذِّكْرِ تكتَسِي هذِهِ المَعْرفَةُ طَابَعَ التَّفْضِيلِ للبَلَدِ الأُمِّ وَتَظْهَرُالصُّوَرُالنَّمَطِيَّةُ عنِ البِلْدانِ الأُخْرَى فِي الخَامِسَةِ وتتَحَوَّلُ إلى مُعتَقَدَاتٍ فِي سِنِّ الخَامِسَةَ عشَر قبْلَ حتَّى أنْ تكُونَ لدَى الطِّفْلِ مَعْلُوماتٌ حقِيقيَّةٌ عنِ البَلدِ) (R.Oberman&others,2014,P200

يتأصَّلُ مَفْهُومُ الهُويَّةِ الوَطنِيَّةِ فِي الطُّفُولَةِ المُبَكِّرةِ ويَعتَقِدُ الأَطْفَالُ أنَّ لهَا أسَاسًا بُيولوجِيًّا وأنَّها تُوفِّرُمعلومَاتٍ كثِيرَةً عنِ الفَرْدِ وأثْبتَتْ دراسَاتٌ عِدَّةٌ أنَّ الأطْفَالَ يَمْتلِكُونَ مَعْرفَةً وعِنْدَهُمْ مشَاعرُ تُجَاهَ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ سَواءٌ الخَاصَّةُ بهِمْ أوبِالآخَرِينَ. (Zsuzsa Millei,2019) ومَع الوقْتِ تَخْتلفُ الاتِّجَاهَاتُ نحْوَ الجَمَاعَاتِ مِنَ الجِنْسيَّاتِ الأخْرَى بشَكْلٍ سَلبِيٍّ أوْإيجَابيٍّ ومِمَّا تَقدَّمَ وكَمَا اكتَشَفَتْ درَاسَاتٌ نفْسِيَّةٌ عَديدَةُ فإنَّ لدَى الأطْفَالِ تعَصُّبًا وصُورًا نَمطيَّةً وكَذلِكَ هُوِيَّاتٌ (Identifications) في داخِلِ أوخَارجِ الجَمَاعةِ حيْثُ يَحْشدُ الأطفَالُ خاصَّةً الصِّغارَهذهِ الهُوِيَّاتِ وتَمَثُّلاتٍ الوَطنِيَّةِ والجِنْسيَّةِ ويَسْتخْدِمُونَها لاسْتِبْعادِ وضَمِّ الأفْرادِ فِي حَيَاتِهِمُ اليَوميَّةِ وفِي هَذِه الهُوِيَّاتِ يُنْتجُونَ أبْنِيةً للأُمَّةِ والوَطَنِ ومَا يَتَداخَلُ مَعَهَا مِنْ عِرْقٍ وطَبَقَةٍ ونَوْعٍ ودِينٍ ولُغَةٍ وأرْضٍ وغَيْرِهَا مِنَ العَلامَاتِ وَالرُّمُوزِالثَّقَافيَّةِ. (بتصَرُّفٍ عنZsuzsa Millei,2019)

إنَّ تَقْدِيمَ الثَّقافَةِ الأجْنبِيَّةِ للطِّفْلِ وبِناءَ بَرامَجَ ومُحْتَويَاتٍ فِي هَذا الصَّدَدِ يَجِبُ أنْ يَعتَمِدَ على خَصَائصِ إدْرَاكِ وتَصوُّرِالطِّفْلِ لثَقَافتِهِ هُوَ وثَقافَةِ الآخَرِ، كمَا يجِبُ أنْ تَعْمَلَ عَلى تعْديلِ الاتِّجاهَاتِ والتَّصَوُّراتِ النَّمطيَّةِ المُضَلِّلةِ حتَّى تَرتَقِيَ إلى مرْحَلةِ تَقبُّلِ الاخْتِلَافِ والانْدِمَاجِ فِي تِلكَ الثَّقَافاتِ دُونَ الذَّوبَانِ فيهَا، فتَعَلُّمُ ثَقافةِ الآخَرِلا يَعْنِي تَطْبِيقَها بلْ فهْمَهَا وفَهْمَ الاخْتِلافَاتِ والتَّشَابُهَاتِ مِنْ مُخْتَلفِ الثَّقَافَاتِ رَغْمَ أنَّ الثَّقافاتِ لهَا أرْضيَّةٌ مُشتَركَةٌ أكْثَرَمنَ الاخْتِلافَاتِ. (Baker,Alsofi,2018) ، لمَنْ يُبْقِي التَّساؤُلَ هُناعنْ مَوقِعِ ثَقافةِ الآخَرأوْ ثقَافَةِ اللُّغَةِ الهَدَفِ فِي مِنْهاجِ تلْكَ اللُّغَةِ المُوجَّهِ للطِّفلِ الذِي يَسْتَهْدفُهُ البَحْثُ، حسَبَ النِّقاشِ السَّابقِ تَرَى البَاحثَةُ أنَّ المِنْهاجَ المنَاسِبَ يَجِبُ أنْ يَنْطَلقَ مِنْ ثَقَافَةِ الطفْلِ ويُدْمَجُ بعْدَ ذلِكَ وبنِسْبَةٍ أقلَّ منَ الثقَافةِ الأصْليَّةِ ثقَافةُ اللغَةِ الهَدَفِ ويَأتِي بعْدَ ذلكَ دَوْرُ الثقافةِ العالِميَّةِ بنِسْبَةٍ أقلَّ مِنَ الثَّقافةِ اللُّغَةِ الهَدَفِ.وهَكذَا

نكُونُ قَدْ وازَنَّا بيْنَ الثَّقافَاتِ الثَّلاثِ وبَيْنَ خَصَائصِ نُمُوّ طفْلِ هذِهِ المَرْحَلةِ وخَصَائصِ إدْراكِهِ للذَّاتِ وللآخَرِ.

تمرُّ استِجَابةُ المُتعلِّمِ أوْالمُتعَرِّضِ لثَقافةِ الآخَرِالأجْنبيّ حسَبَ نمُوذجِ Bennett, 2004 للنُّموّ الثَّقَافِيّ "الحسَاسيَّةِ الثقافيَّةِ" بمَرَاحلَ ستَّةٍ، ثلاثَةٌ منْها مُتمَركِزَةٌ حوْلَ الذَّاتِ وثلاثَةٌ أخْرَى لا تَرتبِطُ بالذَّاتِ (Andriana.M.L.P, P182). هذِهِ المَراحِلُ وخَصَائِصُها يجِبُ أنْ يُرَاعىَ فيها ـ إضافةٍ إلى ماسَبقَ ـ بناءُ مُحتَوَى برامجِ تدْريسِ ثَقافَةِ الآخَرِ للأَطْفَالِ ونَسْتعْرِضُ هذِهِ المرَاحِلَ باخْتِصَارٍ.

- **الرَّفْضُ:**

في هَذهِ المرْحلةِ، يَعتَبِرُالفَرْدُ أنَّ ثقافتَهُ هِي الثقَافَةُ الحَقيقِيَّةُ وغَيْرُها غَيْرُ مُهمٍّ أوْ ظاهِرٍ لهُ لكنْ إذَا وُوجِهَ بهَا فإنَّهُ يَسْتجِيبُ بِعُدْوانيَّةٍ ويَسْعَى لتَحْجِيمِهَا أوتَجَنُّبِها أوْإنْكارِهَا.

- **الدِّفاعُ ضدَّ الاختِلافِ:**

تَظهَرُ في هِذِهِ المرْحلةُ ثُنائِيَّةُ (نَحْنُ \هُمْ) وغَالبًا ما تُصاحَبُ بصُوَرٍنمَطيَّةٍ سلْبيَّةٍ ونوْعٍ منَ الاحْتِقارِ للفُرُوقِ بيْنَ ثقَافَةِ الذَّاتِ وثقَافَةِ الآخَرلأنَّ هَذِه الفرُوقَ تُشكِّلُ لهُ تَهْديدًا ورَغْمَ ذلِكَ فإنَّ الفَرْدَ في هذِهِ المرْحَلةِ مَازَالَ يَمِيلُ إلَى تفْضِيلِ ثقَافتِهِ.

- **تحْجِيمُ وتقبُّلُ الفُرُوقِ:**

في هذِهِ المرْحَلةِ يفُوقُ الإحسَاسُ بالتَّشابُهِ الإحسَاسَ بِالاخْتِلافِ ويُبالِغُ الفَرْدُ فِي إحْسَاسِهِ بالتَّسامُحِ حَيْثُ يرَكِّزُعلى التَّشابُهِ الإنْسانِيّ والحَاجَاتِ النَّفْسيَّةِ التِي تُراعِي القِيمَ الكَوْنيَّةِ وهكَذَا لا يَتمُّ التَّركِيزُعلى الاخْتِلافِ إلا فِي الاخْتِلافَاتِ الثَّقافيَّةِ السَّطحِيَّةِ مِثْلِ الطَّعامِ والتَّقاليدِ.

- **قُبُولُ الاخْتِلافِ:**

يُدرِكُ فَرْدُ هذِهِ المَرْحلةِ أنَّ وجُودَ الاخْتِلافِ الثَّقافيّ والطُّرقِ الثَّقافيَّةِ المُخْتَلفَةِ ضَرُوريَّةٌ لتَنْظيمِ الوُجُودِ الإنْسَانيّ معَ أنَّهُمْ قد يخْتَلفُونَ أويتَّفقُونَ معَ تِلكَ الطُّرُقِ ويُدْركُونَ أنَّ تلْكَ الطُّرُقَ تُؤثِّرُ فِي سُلوكيَّاتِ الإنْسَانِ.

يُنْشِئُ أفْرادُ هذِهِ المَرْحلةُ أُطُرًا خَاصَّةً لتَنْظِيمِ مُلاحَظَاتِهِمْ حَوْلَ الفرُوقِ الثَّقافيَّةِ ويتميَّزُونَ بنَهَمِهِمُ المَعْرفيّ وتسَاؤُلاتِهِمُ المُتَواصِلةِ حَوْلَ الثَّقافةِ الأجنَبيَّةِ.

- **التَّكَيُّفُ معَ الاخْتِلافِ:**

فِي هذِهِ المَرْحلَةِ يكُونُ الفَرْدُ قادرًا عَلى توْسِيعِ نظْرتِه للعَالمِ حتَّى يَفْهَمَ بدِقَّةٍ أكثَرَ الثَّقافاتِ الأخْرَى ويَهتَمَّ كثِيرًاعلى أنْ يتَصرَّفَ بشَكْلٍ لائقٍ ثقافيًّا مِن ثَمَّ يَفْتحُ فيهَا سَبِيلَ الفَهْمِ المُتَبادَلِ بيْنَ الذَّاتِ والآخَرِ.

- **الانْدِمَاجُ في الاخْتِلافِ:**

فِي هذِه المرْحَلةِ يَسْمحُ تصْمِيمُ الهُوِيَّةِ الأصْليَّةِ للإدْماجِ المُسْتَديمِ للاخْتلافِ الثَّقافيِّ في التَّواصُلِ، في حَالةِ الدَّمجِ هذِه يسْتَطِيعُ التَّواصُلِ أنْ ينْتَقلَ منْ حَالةِ السِّياقِ الدَّاخليِّ إلَى حَالةِ السِّياقِ البَيْنيَّةِ، يعْنِي أنَّ الفَرْدَ يَعِي سِيَاقاتِ الآخَرِ ومُنْطلَقَاتِهِ وهُوَ يتحَاوَرُ ويتَواصَلُ مَعَهُ، أيْ: يَعِي خَلْفيَّةَ الآخَرِ ممَّا يسْمحُ للإحْسَاسِ بالذَّاتِ أنْ يتحَرَّكَ داخِلَ وخَارجَ إطَارِ المَنْظُورِ الثَّقافيِّ العَالميِّ وهَذِهِ الحَركَةُ تُصبِحُ تِلقائِيَّة ومِنْ ثَمَّ فَهُوَ يُطَوِّرُ هُوِيَّةً ذاتيَّةً مُتَعدِّدةَ الثَّقافةِ ويَشْعرُ أنَّه لا ينْتَمِي إلى ثَقافَةٍ مُحَدَّدةٍ (Andriana.M.L.P, P182,)

بنَاءًا عَلى العَرْضِ السَّابقِ يتَّضحُ كيْفَ يتَطَوَّرُ الفَرْدُ في عَلاقتِهِ معَ الآخَرِ منَ الجَهْلِ التَّامِّ بِه إلَى الانْدِماجِ معَهُ ومَعَ ثقَافتِه لدرَجَةِ أنَّ الانْتقَالَ داخلَ وخَارجَ سِياقَاتٍ مُختَلفَةٍ يتَأصَّلُ في الفَرْدِ. إنَّ هَذا النُّموَّ يُنَمْذِجُ عمليةَ تغْييرٍ ديناميَّةٍ حوْلَ كيفيَّةِ تعامُلِ الفرْدِ مَعَ الفُرُوقِ الثَّقافيَّةِ التِي بيْنَهُ وبَيْنَ الآخَروكلُّ مرْحلةٍ مِنْ هَذا النُّمُوِّ هِي إشارةٌ إلى تَشَكُّلٍ (configuration) عالميٍّ خاصٍّ تَرتَبطُ بهِ بعضٌ منَ الاتِّجَاهَاتِ والسُّلوكِيَّاتِ الفرْديَّةِ ومِنْ ثَمَّ نسْتَطيعُ إذا مَا بنَيْنَا مُحْتوَى مُناسِبًا لإيصَالِ الطِّفْلِ لآخِرمرحَلةٍ مِنْ هذا النُّموِّ فإنَّنا نَكُونُ قد نَجَحنَا في خَلْقِ مُواطِنٍ عالميٍّ بالدَّرَجةِ الأُولَى مُتحَدِّثٍ للُغاتٍ عِدَّةٍ ومُنْدمجٍ في ثَقافَاتٍ عِدَّةٍ دُونَ أنْ يَفْقدَ ثقافتَهُ الأصْليَّةَ.

حسَبَ ما جَاءَ في بَرْنامجِ العَملِ التَّعليميِّ الذِي طُوِّرعلى أسَاسِ المرَاحلِ السَّابقةِ، فإنَّ المُحتَوَى الثَّقافيَّ التَّعليميَّ الذِي يُؤَدِّي إلى ذلكَ الغَرَضِ يَجِبُ أنْ يشْملَ ثَلاثةَ مُستَويَاتٍ تَعليمِيَّةٍ (المُبْتدِئ والعَامِلَ المَاهِرِ journeyman ثمَّ الخَبِيرَ) ولكلِّ مُستَوى تَعليميٍّ تُحدَّدُ أهدافٌ انْفعاليَّةٌ، تَنْتقِلُ مِنْ مَشاعِرِ الخوْفِ أوالقَلقِ منَ الآخَرِ وسُلوكيَّاتِهِ الثَّقافيَّةِ إلى مُشَاركَةِ الآخَرِ مشَاعرَهُ وخِبْراتِهِ الانْفعَاليَّةَ عبْرَالتَّعاطُفِ مَعَهُ، وأهدَافٌ معرفيَّةٌ تتَطوَّرُ منْ بدايَةِ تَعلُّمِ بعْضِ القِيمِ والتَّطبِيقاتِ الثَّقافيَّةِ للآخَرإلَى تَمْييزِوانْتِقاءِ اسْتِراجِيَّاتٍ مُناسبَةٍ للسِّيَاقِ الثَّقافيِّ الأجْنبِيِّ، وأخْرَى سُلوكِيَّةً تبْدَأُ مِنَ الاهْتِمَامِ الوَاعِي بالرّسَائِلِ الشَّفَهيَّةِ وغيرِالشَّفهِيَّةِ وتَصِلُ إلَى المُشارَكَةِ غَيرِالوَاعيَةِ في ثَقافةِ الآخَرِ مثْل أصْحَابِ الثقَافةِ الهدَفِ.) بتَصرُّفٍ عنْ Ruth (Aylett,MeiYii Lim&others, 2014

تَرَى Thérèse Saint Paul,2010 أنَّه إذَا أرَدْنا تَطْويرَ حَسَاسيَّة الطَّلَبةِ البَيْنِ الثقَافيَّةِ يجِبُ أنْ ينْخرِطُوا في منْهَاجٍ يخَاطِبُ حَاجِيَّاتِهِمُ المَعْرِفيَّةَ والعَاطفيَّةَ وفِي هذا الإطَارِ أجْرَى Mabeney and Schamber,2004 بُحُوثًا قائمَةً على النَّظَريَّةِ البِنائيَّةِ لمُقارَنَةِ مدَى فَعاليَّةِ وتأثِيرمِنْهَاجٍ قائِمٍ عَلى فهْمِ الفُرُوقِ الثقَافيَّةِ مِنْ خِلالِ قِراءَةِ نُصُوصٍ حولَ العِرْقِ والنَّوعِ والاثْنيَّةِ على مُستَوى الحَساسيَّةِ البَيْنِ الثقَافيَّةِ لدَى الطُّلابِ ومنْهاجٍ قائمٍ على اسْتِخدامِ التحْليلِ والتَّقييمِ للفُرُوقِ الثَّقافيَّةِ فكَانَتِ النتِيجَةُ أَنَّ الأخِيرَكانَ أكْثرَ فعَاليَّةً في رفْعِ مُستَوَى الحسَاسيَّةِ البَيْنِ الثَّقافيَّةِ لدَى الطُّلابِ ممَّا يُثْبتُ أنَّ المنَاهجَ التقليدِيَّةَ التِي تَقْصِفُ الطُّلابَ بالمَعلُوماتِ حَولَ الثَّقافةِ، لا تُهَيِّؤُهُمْ للْحَياةِ الوَاقِعيَّةِ القَائِمَةِ على الاخْتِلافِ الثَّقافِي ويُصبِحُ الأمْرُ أكْثَرَ

تعْقِيدًاعندَما نتَعَامَلُ معَ الطُّلَّابِ الصِّغَارِ فالمِنْهاجُ ليصِلَ بالأطْفَالِ إلَى مُسْتَوى مَقْبولٍ منَ الحَساسيَّةِ الثَّقافيَّةِ وتقبُّلِ الآخَرِفإنَّه يَجِبُ أنْ يعتَمِدَ على تقَنِياتٍ مُخْتلِفةٍ فِي تقدِيمِ تلْكَ الثَّقافةِ الأجْنَبيَّةِ مثلِ لَعِبِ الأدْوارِ وإجْراءِ نِقاشاتٍ في المَجْموعَاتِ الصَّغِيرَةِ وَالبَحْثِ واسْتِخْدَامِ بعْضِ فُصُولٍ مِنَ الأدَبيَّاتِ العَالميَّةِ وَالمَشاريعِ الصَّغِيرَةِ لاكتِشَافِ خصَائصِ الثقَافَةِ الهَدفِ وكذَلكَ الوَسَائلُ التَّعليميَّةُ مثلُ الخَرائِطِ والأفْلامِ القَصِيرةِ وحتَّى التَّواصُلِ مَعَ أفرَادِ الثَّقَّافةِ الأُخْرَى منْ نفْسِ الفِئةِ العُمْريَّةِ عنْ طرِيقِ الإنْترْنِتْ. إنَّ أغْلَبَ البَرامِجِ أوِ المَناهجِ يُمكِنُ أنْ يُصنَّفَ تحْتَ بُعْدَيْنِ دِيداكتيكيٍّ وتجْريبيٍّ يتَمَثَّلُ في عَمليَّة التَّدريبِ والبُعْدِ الثَّاني يتَمَحْورُحوْلَ الثقَافةِ عَامَّةً أو ثقافةٍ مُعينَةٍ ويُرَكِّزُعَلَى المُحْتوَى أمَّا الدِّيداكتِيكيُّ فيَهدِفُ إلى الوُصُولِ إلى فَهْمِ موْضُوعٍ معَيَّنٍ عَبْرَ تزْويدِ الطُّلابِ بِحَقائقَ عنِ الثقَافةِ الأجنبِيةِ وأمَّا التَّجْريبيُّ فيدْعُو إلى تَجريبِ الثَّقافةِ إمَّا عنْ طَرِيقِ مُعايشَتِها أو عَنْ طَريقِ تِقَنيَّاتٍ مثْلِ لَعِبِ الأدْوارِ.

تَعليمُ الثَّقافَةِ يعتَمِدُ على المُعلِّمِ والمُتَعَلِّمِ والمُحتَوَى، بِالنِّسْبةِ للمُتَعلِّمِ فنَاقَشْنا سَابقًا ضَرُورةَ فهْمِه وفَهْمِ خَصائِصِ نُمُوِّهِ الكُليَّةِ، نفسيَّةً ومعرفيَّةً واجتِماعِيَّةً وانْفِعَاليَّةً وثقافيَّةً والأخْذِ بالاعْتبارِالمَدارسَ المُختَلفةَ في هَذا الصَّدَدِ وأمَّا المُحْتَوَى فقَدْ ناقَشْنَا باخْتِصَارٍ بعْضًا منَ الأُمُورِالخاصَّةِ بهِ وسيتمُّ لاحِقًا التعَرُّضُ له بتفْصِيلٍ أكثرَ خِلالَ مُناقشَةِ أسُسِ تحليلِ المُحْتَوَى الثقافيّ. لكِنْ بالنِّسبَةِ للمُعلِّمِ فالحَديثُ عنْ خَصَائِصِ مُعلِّمِ الثَّقافَةِ الأَجْنبيَّةِ يُعْتبرُأُسَّ هَذا النِّقاشِ لأنَّ المُعلمَ الذِي يَأخُذُ علَى عاتِقِهِ هِذهِ المَسؤُوليَّةِ يجبُ أنْ يتمَيَّزَ بخَصائِصَ قَد لا تُوجدُ بالضَّرُورةِ في المُعلِّمِ العَادِي، فمَا هِي هَذِه الخَصَائِصُ؟

خصَائِصُ مُعلِّمِ الثَّقافَةِ الأَجنبِيَّةِ:

إنَّ تدْرِيسَ الثَّقافةِ الأجْنبِيَّةِ يتضَمَّنُ معْرفَةَ اللُّغَةِ والثَّقافَةِ والمَهارَاتِ البيداغُوجيَّةِ لإدْمَاجِهما في الفَصْلِ ومِنْ ثَمَّ فمُعلِّمُ الثقافة الأجْنبيَّةِ يجبُ أنْ يكُونَ علَى درَايةٍ ومَعْرفَةٍ باللُّغةِ الأَجنبِيَّةِ والثَّقافةِ الأجنبيَّةِ منْ نَاحيَةٍ ومِنْ نَاحيَةٍ أُخْرَى يَجِبُ أنْ يكُونَ مُزوَّدًا بالمَهَارَاتِ البيداغُوجِيَّةِ التَّربَويَّةِ اللَّازمَةِ لإدْماجِ تِلكَ اللُّغَةِ والثَّقافةِ الأجْنبِيَّةِ.

يجبُ أنْ يَكُونَ شَخْصيَّةً مُتسامِحَةً وغَيرَمُتعصِّبَةٍ، أيْ: بمَفْهُومِ مرَاحِلِ Bennet,1993، أنْ يكُونَ بنفسِهِ قدْ وصَلَ إلَى المَراحِلِ الأَخِيرَةِ منْ مَراحِلِ الحَسَاسِيَّةِ الثَّقافيَّةِ قَبْلَ أنْ يُعلِّمَ طُلَّابَهُ أيَّ ثقافَةٍ ويُدَرِّبَهُمْ للتَّرقِّي في سُلَّمِ تلكَ المرَاحلِ هذا مِنْ ناحيَةِ شَخصِيَّتِه ومِنْ النَّاحيَةِ المِهَنِيَّةِ يجبُ أَنْ يكُونَ حَذِرًا في تَناوُلِ الثقَافةِ الأجْنبِيَّة وأنْ لا يكْتفِيَ بمَا يُقدِّمُه المِنْهاجُ خاصَّةً إذا كَانَ المِنْهاجُ يكْتَفِي بالعَنَاصِرِ السَّطْحيَّةِ للثقافَةِ بلْ يَسْتعْملُ مَصادِرَأُخْرَى ويُبْدِعُ في إيصَالِ الأطْفالِ منْ خِلالِ تَدْريسِهِمُ الثَّقافَةَ إلى مُسْتَوَى فَعَّالٍ فِي التَّفاعُلِ البيْنِ الثَّقافيّ في القرْنِ 21 ويَجِبُ أنْ يكُونَ واعِيًا بالتَّحوُّلاتِ في مَجالاتِ الثقافَةِ ومُواكِبًا للتطوُّرَاتِ العِلْميَّةِ

في مَجالِ تَعْليمِهَا وكذا الأسَاليبُ الجَديدَةُ فِي تدْريسِهَا.

في درَاستِهِ حوْلَ صِفاتِ ومُميّزَاتِ المُعَلِمِ في المَدارِسِ المَسِيحيَّةِ الدُّوليَّةِ، عرَضَ Dale.B. linton,2013 عدَّةَ دراسَاتٍ في صِفَاتِ المُعَلِّمِ الفعَّالِ ومُمَيّزاتِهِ سَواءٌ المُعلِّمُ المحَليُّ أوالمُعلِّمُ الدَّوليُّ الذِي يُدرّسُ اللُّغةَ الأجنَبيَّةَ والثقافَةَ الأجْنبيَّةَ، نَسْتعْرِضُ بعضًا منْهَا معَ مُناقَشتِهَا.

- عارِفٌ وفَاهِمٌ لثَقافتِهِ الأصْليَّةِ.
- لدَيْهِ كِفايَةٌ ثقَافيَّةٌ، يُقدِّرُالثَّقافَةَ والقِيمَ الثَّقافيَّةَ ففَهِمَ الثَّقَافَةَ أوعَدَمَ فَهْمِهَا يُؤثِّرُعَلَى دِينَاميَّةِ الفَصْلِ بشَكْلٍ دِرامِيّ.
- مَرِنٌ، خَاصَّةً في تَغْيِيرِ طُرُقِ تدْريسِهِ لتُناسِبَ طلَّابَهُ وعِنْدَهُ قابليَّةٌ ليَكُونَ مُباشِرًا وغَيْرَمبَاشرٍحسَبَ ما يَقْتضِيهِ المَوقِفُ التَّعليمِيُّ.
- يتكيَّفُ شَخْصيًّا معَ ثَقافةِ طُلَّابِهِ
- قَابِليَّةُ رؤْيةِ العَالمِ مِنْ خلالِ وجْهَةِ نظَرِ الطُّلَّابِ.
- القابِليَّةُ لتَجْريبِ ومُحاوَلةِ أشْياءَ جَديدَةٍ.
- مَاهِرٌ في إعْلاءِ دافعيَّةِ الطُّلَّابِ للوُصُولِ بهِمْ إلَى أعْلى طَاقَاتِهِمْ فِي التَّعلُّمِ والتَّعاوُنِ بيْنهُمْ.
- قادِرٌعَلى خَلْقِ بيئَةٍ تَعلِيميَّةٍ إيجَابيَّةٍ ومُمْتِعةٍ.
- احتِرامُ الطُّلابِ ويُشْعِرُ الطلَّابَ برابطَةٍ قويَّةٍ معَهُ.
- مُتسَامحٌ، يتَقبَّلُ الخَطأَ.
- يَحْترِمُ الفُروقُ الثقَافيَّةَ وعندَهُ القابليَّةُ للتَّعلِيمِ والتَّعلُّمِ منْ منْظُورِثقَافيّ.
- مُدَرَّبٌ عنْدهُ كَفاءَةٌ بيداغوجيَّةٌ وكفَاياتٌ مهَاراتيَّةٌ في التَّدْريسِ.
- عِنْدَهُ قدْرةٌ عَلى التَّواصُلِ والارْتبَاطِ مع الطُّلابِ وإقَامةِ علاقَاتٍ ذاتِ مَعنًى مَعَهُم.
- يمْتلِكُ خصَائصَ رُوحيَّةً ويُقدِّمُ نَموذَجًا عنْ حيَاةِ وسُلوكِ المَسيحِيّ البَالغِ.

وممَّا عرَضَهُ أيضًا مَعاييرُالمَجْلسِ الأورُوبِّيّ للمَدارسِ الدُّوليَّةِ وامْتحَاناتِ الكَمْبرِدِج الدوليَّةِ للمُدَرِّسِ الدُّوليّ النَّاجحِ والفعَّالِ وهيَ كالتَّالي:

1- مِعْيارٌدَوْليٌّ في السِّياقِ
2- مِعْيارُالتَّدْريسِ فِي فُصْلٍ مُتعَدِّدِ اللُّغَاتِ
3- مِعيَارُالتَّعدُّديَّةِ الثقافِيَّةِ
4- مِعْيارُصِفاتِ الطُّلابِ وَالتَّعليمِ

5- مِعْيارُ مِنْهَاجِ الانْتِقالِيّ والتَّحولِيّ التَّدويليّ أوِ الدَّوليّ.

6- مِعْيارُالمُعلِّمِ المُتأمِّلِ (القدْرةُ علَى مُراجَعةِ الذَّاتِ) الدَّوليّ والعَالميّ.

خلاصَةُ القَوْلِ أنَّ المَعَاييرَالتِي يحَدِّدُهَا المُتخَصِّصُونَ (هبة عبدِ اللطيفِ شنيك (بدُونِ تاريخٍ) وخَالد أبو عَمْشَةَ وآخرُون 2015) لِمُعلِّمِ المُحتَوى الثقافيّ أومُعلِّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ للناطِقينَ بغيْرها تتوَزَّعُ علَى عَلى أرْبعِ مجَالَاتٍ:

- **اللُّغَةُ**: اللُّغةُ واللُّغويَّاتُ (اللِّسَانيَّاتُ) والتَّقابلُ اللُّغَويُّ، المَعْرفيُّ بأنْظمَةِ اللُّغَةِ الصَّوتِيَّةِ والصَّرفيَّةِ والنَّحويَّةِ أوالدَّلاليَّةِ، وأوجُهِ التشَابُهِ والاخْتلافِ بيْنَ اللُّغةِ المُتعَلَّمةِ واللُّغاتِ الأُخْرَى.
- **الثَّقَافةُ**: ينبَغِي أنْ يكُونَ المُعلِّمُ واسِعَ الثقافةِ مُطَّلعًا على مَصَادِرِ التُّراثِ العرَبيّ وعلَى معْرفةٍ بالمَعْرفَةِ الثَّقَافيَّةِ والأَدبِيَّةِ، بهدَفِ دمْجِ العُلُومِ الأُخْرَى، وخَاصَّةً العُلُومَ الأدبِيَّة- وفَاهِمٌ للخَلْفيَّاتِ الثَّقافيَّةِ للمُتَعلِّمِينَ في الصَّفِّ الواحِدِ.
- **المِهنِيَّةُ**: دمْجُ المَعايير في الأهْدافِ والمنْهجِ والتَّدريسِ والقُدْرةُ على التقْويمِ اللُّغويّ والثقافيّ والتَّعليميّ، عبْرَمَعرفَةِ أنْواعِ التَّقييمِ وتطْبيقِ التَّقييمِ علَى الدَّارسِينَ والاخْتبارَاتِ وعَمليَّةِ التَّدْريسِ نفْسِها وتخْطِيطِ الدُّروسِ وتنْفِيذِها وإدارَتِها مُطَّلعًاعلى استِخْدامِ التُّكنولُوجْيا في التَّعليمِ ومُهتَمًّا بالتَّنميَةِ المِهنيَّةِ وذلكَ عبْرَ الإيمانِ بقيمَةِ التَّطوُّرِ الذَّاتيّ والمِهَنيّ المُسْتمِرّ، وإدْاركِ قيمةِ تَعليمِ اللُّغاتِ الأجْنبيَّةِ
- **الشَّخصِيَّةُ**: الثِّقةُ بالنَّفسِ والتَّدَيُّنُ والاتِّزانُ الانْفعاليُّ والفَعَاليَّةُ الشَّخْصيَّةُ والنُّموُّ والتَّجْديدُ والمَوضُوعيَّةُ والتواضُعُ وَالنَّظرُإلى المُتعلِّمِ كإنسَانٍ له حقُّ التَّعلُّمِ وواجِبُ المُعلِّمِ تَعلِيمُهُ ومُساعَدَتُهُ على التَّخلُّصِ منَ الشُّعُورِ بالنَّقصِ أوعَدَمِ القدْرةِ عَلى التَّعلمِ، فيتَحمَّلُ أمامَهُ المَسؤُوليَّةَ وبالتَّالِي يُسْهمُ في رفْعِ مُستَوى دافعيَّةِ المُتعلِّمِ للتَّعلُّمِ.

مَصَادرُ تَعلِيمِ الثَّقَافَةِ:

يَستَنِدُ تَدريسُ الثَّقافةِ لمصَادرَ ومَوادَّ تعليميَّةٍ تُستَعملُ داخِلَ أوخَارجَ الفصْلِ وقدْ تكُونُ أصليَّةً من الثَّقافةِ نفسِهَا أومنسُوخةً أومُفتعَلةً حسَبَ الغرضِ من الدَّرسِ وحسَبَ سِنِّ المتَعلِّمِ وكذا إمْكانيَّاتِ المُعلِّمِ والفَصْلِ، منْ هذِه المصَادرِالأغانِي والإنتَرنِتْ ووسَائلُ التَّواصُلِ الاجْتمَاعيّ والبرامِجُ التِّلفزيونيَّةُ والأفْلامُ والواقعُ الافتِرَاضيُّ والإعْلاناتُ وهذا النَّوعُ منَ المصَادرِيُطْلِعُ المتَعلِّمَ على مَعلومَاتٍ كافيَةٍ حولَ السُّلوكِ غَيرِ الشَّفويّ مثلَ استِخْدامِ المسَاحةِ الشَّخْصيَّةِ والتَّواصُلِ بالعيْنِ والإيمَاءاتِ إلى غَيرِ ذلِكَ (Z.Shukurova2017)

يُعتبَرُ الأدبُ والفنُّ منَ المَصَادرِ الأساسِيَّةِ لتدْريسِ الثَّقافةِ حيْثُ يُمْكنُ أنْ تُستَخدَمَ النُّصُوصُ الثَّقافيَّةُ

الأصْليَّةُ والجَرائِدُ والقصَصُ والأمْثالُ الشَّعبيَّةُ كنُصوصٍ لُغويَّةٍ لتعلُّمِ المُفرداتِ والقَواعِدِ وكذلكَ مَهارَاتُ القِراءَةِ والفهْمِ، كقِصَصِ الجِنِّيَّاتِ Fairy Tails والحِكاياتِ الخَيَاليَّةِ التِي تَنقُلُ بعضَ مظَاهرِالحَيَاةِ والإيمَاءَاتِ الاجْتمَاعيَّةِ إضَافَةً إلى أنَّها قدْ تكُونُ مَدخَلًا لتقْدِيمِ المَعاييرِوالقِيمِ الثَّقافيةِ.

إنَّ الأعْلامَ والخَرائِطَ والصُّورَوالألْعابَ خاصَّةً الشَّعبيّةَ منْهَا وتذاكِرَ المُواصَلاتِ والأغانِي المرتَبطةَ بالحفَلاتِ والأعْيادِ والمَواسِمِ هِي مَصادرُ مُناسبَةٌ للأطْفالِ الصِّغَارِ ولخصَائصِ النُّموِّ التِي تُميِّزُ المرْحلةَ العُمْريَّةَ التِي هُمْ فيها.

يُؤْثِرُ المُحيطِينَ أيضًا في تعلُّمِ الثَّقافةِ خاصَّةً الأصْدِقاءَ والعَائلةَ والمُعلِّمَ وأمَاكنَ العِبادةِ ناهِيكَ عنِ التَّجارُبِ الشَّخْصيَّةِ عنْ طَريقِ السَّفرِ أوالمُقابَلةِ والتَّفاعُلِ معَ الأشخَاصِ منْ نفْسِ تلكَ الثَّقافةِ.

هذِه المَوادُّ والمَصَادرُ تُساعِدُ الطُّلابَ عَلى فهْمِ الثَّقافةِ بشَكلٍ أعمَقَ كمَا تُسَاعدُهُم لتَطْويرِمَهارَاتِهمُ اللُّغويَّةَ خاصَّةً الاسْتمَاعَ وفهْمَ النُّصُوصِ المَكتُوبةِ ناهِيكَ عنْ مجالِ التَّواصُلِ فهيَ تُساعِدُهمْ على استِخْدامِ المُفرداتِ والتَّعبيرَاتِ في سِياقِهَا الصَّحيحِ.

تعليمُ الثَّقافَةِ في الفُصُولِ:

1- المِنْهاجُ الثقافيُّ ومُكوّناتُهُ حسَبَ H.G. Karam 2018:

المِنْهاجُ الثقافيُّ يُعرَّفُ ويُصنَّفُ بِاستِخْدامِ تَصنِيفاتٍ مثلَ مَواضِيعَ للمَجالاتِ الثَّقافيَّةِ المُختَلفةِ والتَّصنِيفَاتِ الثقافيَّةِ والعَناصِرِالثَّقافيَّةِ.

أ- مَواضِيعُ المَجالاتِ الثَّقَافيَّة المُختَلفةِ:

يُشكِّلُ اخْتيارُمَواضِيعَ مُناسِبةٍ للمُتعلِّمينَ ولرَغَباتِهمْ أسْهلَ الطُّرقِ لتكْوينِ المِنْهاجِ الثَّقافيِّ لا تُوجَدُ خَصائِصُ أوشُروطٌ معيَّنةٌ لكنْ قدَّمَ بعضُ المتَخَصِّصينَ قوَائمَ لمجْموعَةٍ منَ المَواضِيعِ مثلَ قائمَةِ Fernández 2002 (مأخُوذٌ منْ Isabel Negro,2013) مثل:

- المَجْموعاتِ الاجْتماعيَّةِ (الطَّبقاتِ الاجْتمَاعيَّةِ، الهُويَّةِ الدِّينيَّةِ، المِهَنِ، الأقليَّاتِ العِرْقيَّةِ)
- نماذجِ التَّفاعُلِ الاجْتِماعيِّ (الشَّفويِّ وغيرِالشَّفويِّ) معَ مُستَويَاتِ مُختلِفَةٍ منَ الرَّسميَّةِ.
- الرُّوتينِ اليَومِيِّ
- المُؤسَّساتِ الاجتِماعيَّةِ والسِّياسيَّةِ
- الحِقَبِ والأحْداثِ التاريخِيَّةِ التِي تُعتبَرُ كعَلامَاتٍ للهُويَّةِ الوَطنيَّةِ.
- الجُغرافيَّةِ الوَطنيَّةِ (العوامِلِ الجُغرافيَّةِ التِي تَبْدو ذَاتَ معنًى للمُتَعلِّمينَ)

- التَّنشِئةِ الاجْتِماعيَّةِ ودوْرةُ الحَياةِ (الأسَرِ والمَدارسِ والعَملِ....)
- الشَّخصيَّاتِ والأعْمالِ الأدبيَّةِ والمُنَاسبَاتِ التِي تُعتَبرُ كعَلامَاتٍ ثقَافيَّةٍ.
- الصُّورِالنَّمطيَّةِ ورُموزِالهُويَّةِ الوَطنيَّةِ.

ب- الفِناتُ\ الوحَداتُ:

يَستَطِيعُ مُصمِّمُ المِنهَاجِ أنْ يَدْمجَ المَواضِيعَ المُخْتلفةَ تحتَ فِئاتٍ أوْسعَ حسَبَ اهتِمَامَاتِ واقْتراحَاتِ المُتعلِّمينَ والقُدُراتِ البِينثقافيَّةِ لهُم والتِي لخَّصَها Karam Hussein,2017,P9 في القُدْرةِ على التَّأقْلُمِ معَ أنْشِطَةِ الحَياةِ اليوميَّةِ والتَّقاليدِ وظُروفِ العيْشِ والقُدرةِ على القِيمِ الاجتِماعيَّةِ والوُثُوقِ بالقيَمِ والمُعتَقداتِ والاتِّجاهَاتِ لمُستَخْدِمي اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ والقُدرةِ على استِخْدامِ وسَائلِ التَّواصُلِ والقُدْرةِ على اسْتِخدامِ اللغةِ غَيرِ الشَّفهيَّةِ.

ت- العَناصِرُ الثَّقافيَّةُ في المِنْهاجِ:

فَرَّقَ Hammelrly, 1982 بيْنَ ثلاثةِ عَناصِرَ ثقافيَّةٍ، المَعلُوماتِ أو الحَقائِقِ الثَّقافيَّةِ والسُّلوكِ الثَّقافِيِّ والإنْجازِ الثَّقافيِّ تتَضمَّنُ المعلومَاتُ والحقائِقُ الثَّقافيَّةُ ما يجِبُ أنْ يعرفَهُ مُتعلِّمٌ أصْليٌّ مُتوسِّطٌ عنْ ثقافتِهِ ومَا يَألَفُهُ مُتعلِّمُ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ منْ أجْلِ أنْ يَفْهَمَ كيفَ يرَى المُتعَلِّمُون الأصْليُّون بِلادَهُم.

أضَافَ Moran,2001 إلى هَذهِ العنَاصِرَ المجْتمَعَ والنَّاسَ. بتَصرُّفٍ عَنْ (Karam Hussein,2017) ذَكَرتْ إيزابيل (Isabel Negro,2013,P3) خَمْسَ عنَاصِرَ ثَقافيَّةً الأهْدافَ وَالمُحْتوَياتِ والأنْشِطَةَ والتَّقْييمَ.

تنْقسمُ الأهْدافُ إلَى ثلاثِ فئاتٍ حسَبَ Stren,1992:

أوَّلا: المَعْرفيُّ حوْلَ الثَّقافيَّةِ الأجنبِيَّةِ والتِي تتَضَمَّنُ المَعلُومَاتِ حَوْلَ الثقَافَةِ التِي يُرمَزُ إليْهَا بحَرْفِ C الكبيرِ والثَّقَافَةُ التِي يُرمَزُإليْها بحَرْفِ c الصَّغِيرِ والمَعْرفةُ حوْلَ الفُروقِ البيْنِ الدَّاخليَّةِ الثقافيَّةِ (Intracultural) والمَعرفيَّةِ حوْلَ المُجْتمَعاتِ المُتَحَدِّثةِ باللُّغَةِ الأجْنَبيَّةِ، هذِهِ المَعرفَةُ يجِبُ أنْ تَكُونَ حقِيقيَّةً وواقِعيَّةً وقَريبَةً منْ مَعرِفَةِ الطُّلَّابِ بِبِلدانِهِمُ الأصْليَّةِ.

ثانيًا: الوجْدانيُّ حيْثُ يكُونُ المنْهاجُ مُثيرًا للاهْتِمامِ ومُثِيرًا للفُضُولِ العَقليِّ **ومُثيرًا** للتَّعاطُفِ.

ثالثًا: السُّلوكيُّ حيْثُ يكُونُ مُنْفتِحًا في تفْسِيرِالسُّلوكِ المُرتَبِطِ بالثَّقافَةِ الإنتَاجِيَّةِ وتُشِيرُلإنتَاجِ سُلوكٍ أوتَصرُّفٍ يكُونُ لائِقًا ثقافيًّا. بتَصرُّفٍ عن Isabel Negro,2013

المُحْتوَى content

المُحْتَوى عِند ايزابيل يَشمَلُ المَواضِيعَ التِي يحْويها المِنهاجُ وهَذِه المَواضِيعُ حاوَلَ العَديدُ مِنَ الإخْصائِيِّين تجْمِيعَهَا في قوَائمَ مُحدَّدةً كُلٌّ حسَبَ توجُّهُهِ ووِجهَةِ نظَرِهِ حوْلَ تَعْلِيمِ الثَّقافةِ منْ هَذِهِ اللَّوائِحِ لائِحةُ (Brook,1968) حيْثُ كوَّنَ قائِمةً منْ 62 مَوضُوعٍ مثْلِ التَّحيَّةِ والتَّهْنئةِ ونمَاذجِ الآدَابِ والتَّابُوهَاتِ الشَّفَويَّةِ والمُنَاسَبَاتِ والفلْكُلورِوالمُوسِيقَى والطِّبِّ والهُوايَاتِ والطَّعَامِ.....أمَّا (Chastain1988) فقَدْ ألَّفَ قائِمتَهُ منْ وِجْهةِ النَّظرِ الإنتروبولوجيَّةِ، منْ 27 موضُوعًا تتضَمَّنُ مَواضِيعَ مِثْلَ العَائِلةِ والبيْتِ والنُّقُودِ والدِّيَانةِ والعُطَلِ والمَلابِسِ والاتِّصَالِ اللاشَفويِّ إلَى غيْرِ ذلكَ. (بتصرُّفٍ عنْ حسين كومار كرم، 2017)

وقدْ أكَّدَ المُؤلِّفانِ على ضرُورَةِ مُناسبَةِ هذِه القوائمِ لسِنِّ المُتعَلِّمينَ وأنْ تُدرَّسَ انْطِلاقًا منَ التَّشَابُه والاخْتِلافِ بيْنَ الثَّقافةِ الأُمِّ والثَّقافةِ الهَدَفِ.

الأنْشِطَةِ Activities

تنْقَسِمُ الأنْشِطَةُ حسبَ) Stren,1992 مأخُوذٌ منْIsabel Negro,2013,P5) إلى أرْبعِ مجْمُوعَاتٍ علَى أسَاسِ المعْرِفةِ (المَفْهُومِ) والمَهارَاتِ (الإجْراءَاتِ) أوالسُّلوكِ (المَواقِفِ) التِي تتَطلبُهُ الأنْشِطَةُ أو تُساعِدُ على تَنْميتِهِ. وتتَضَمَّنُ هَذِه الأنْشِطَةُ

- خلْقَ بيئَةٍ حَقِيقِيَّةٍ فِي الفَصْلِ
- تَوفِيرَ مَعلُومَاتٍ ثقَافيَّةٍ
- حَلَّ المَشاكِلِ الثَّقافيَّةِ
- المَظَاهِرَ السُّلُوكيَّةَ والوُجْدانِيَّةَ
- المَداخِلَ المَعْرفيَّةَ
- دَوْرَ الفُنونِ والآدَابِ
- التَّعرُّضَ الحَقيقيَّ للثَّقافةِ الهَدَفِ
- الاسْتِخْدامَ الفِعْليَّ للمَوارِدِ الثَّقافيَّةِ فِي المُجتَمَعِ.

التَّقْييمَ أوَ التَّقوِيمَ Evaluation

يُعتَبرُ التَّقويمُ منْ أُسُسِ العَمليَّةِ التَّربويَّةِ عُمومًا حيْثُ يَمُدُّ المُعلِّمَ بمُؤشِّرَاتِ نجَاحِ أوْ فشَلِ هَذِه العَمليَّةِ ويُسَاعدُهُ عَلى تعْديلِ خُطَّتِهِ التَّعليميَّةِ بحَيْثُ يتَفادَى جَوانِبَ النَّقْصِ التِي أظْهَرَهَا التَّقْويمُ.

يُبنَى التَّقويمُ عَلى أسَاسِ الأهْدافِ التَّعلِيميَّةِ المُحَدَّدةِ سَلفًا لمُعدِّي المُحْتَوَى التَّعليميِّ وتَعدُّدِ أسَاليبِ التَّقويمِ بمَا يُناسِبُ الأهْدافَ التَّعليميَّةَ والسِّنَّ للمُتَعلِّمِ. يَهْدفُ التَّقويمُ إلى التَّشْخيصِ والتَّصْنِيفِ لمُسْتوَى أدَاءِ المُتعلِّمينَ

منْ أجْلِ وضْعِهِمْ فِي فئَاتٍ تَعليمِيَّةٍ مُعيَّنةٍ أوْ إلى البِناءِ فيَكُونُ تقْويمًا بنَائيًّا منْ أجْلِ تقْيِيمِ الخُطَطِ التَّعْليميَّةِ وتَعْدِيلِها وكَذا اكتِشَافُ نِقَاطِ القُوَّةِ والضَّعْفِ فِي المُحْتَوَى التَّعليميّ.

إذا قَصَرْنا الحَديثَ علَى المُحْتوَى الثَّقافيَّ فإنَّ التقْويمَ يجبُ أنْ يَهْدِفَ ليسَ فَقطْ لمَعرفةِ المَعْلُوماتِ حوْلِ العَمَليَّةِ التَّعليميَّةِ بلْ حَتَّى نُحافِظَ عَلى كَوْنِ المُحْتوَى الثَّقافيّ مُتَماشيًا معَ المُكوّناتِ اللُّغَويَّةِ.مِنْ خِلالِ عِدَّةِ درَاسَاتٍ جَمَعَتْ إيزابيل Isabel Negro,2013,P5 مَجْموعةً مِنَ التِّقنِيَّاتِ لتقْوِيمِ التَّعلُّمِ الثَّقافِيّ حسَبَ مَجالاتٍ مُختلفَةٍ كَالمَعرفَةِ والمَواقِفِ والسُّلوكِ

الفِئَاتُ	التِّقنِيَّاتُ
المَعْرفَةُ	تِقَنيَّاتٌ مُسْتخدمَةٌ في الاختِبارَاتِ اللُّغَويَّةُ. أسْـــئلةٌ ثقَافيَّةٌ، الاسْـــتِيعَابُ الثَّقَافيُّ، المَعْنَى الثَّقَافيُّ للمُفرداتِ أوِ الجُمَلِ.
الاتِّجَاهَاتُ والمَوَاقِفُ الاتِّجَاهُ نحْوَ الذَّاتِ والثقَافةِ الأجْنبيَّةِ التَّعَاطُفُ	الاسْتِبْيَانُ الحِوارُ مَعَ صَاحِبِ اللغَةِ التَّصْريحَاتُ الثَّقَافيَّةُ التَّصْريحَاتُ حوْلَ المُتعَلِّمِ تَمْرِينَاتُ الوَسَاطَةِ
المَهَارَاتُ السُّلوكيَّةُ اللُّغَويَّةُ الاجْتِماعِيَّةُ	التَّمرينَاتُ المَوْقفيَّةُ لعِبُ الأدْوارِ والتَّمْثِيلِ
تِقَنيَّاتُ الاخْتبَارَاتِ العَالميَّةِ تِقَنيَّاتُ المُلَاحظَةِ والتِّقنَيَّاتُ التِي تَعْتَمِدُ على الإنْتاجِ الشَّفَويّ والكِتابِيّ للطُّلَّابِ	المُلاحَظَةُ المُنْتَظِمَةُ وغَيْرُ المُنتَظِمَةِ. المُقابَلاتُ الحُرَّةُ أوِ المُوجَّهَةُ المَلَفَّاتُ

جدول رقم (5) يبين تقنِيَّات تقْوِيمِ التَّعلُّمِ الثَّقافِيّ

2- مَداخِلُ تدْريسِ الثقَافَةِ

اقتَرحَتZ.Shukurova,2017 المَداخِلَ الفَعَّالةَ لتَدْرِيسِ الثَّقَافةِ الأجنَبيَّةِ فِي اللُّغَةِ الأجنبيَّةِ:

أ- المَدْخلُ التَّواصُليُّ وتَعلِيمُ اللُّغةِ التَّواصُلِيُّ CLT والذِي يُعتَبرُمنَ المَداخِلِ الفَعَّالةِ لتَدْريسِ اللُّغةِ الأجْنبيَّةِ

ب- مَدْخَلُ التَّعليمَاتِ اللُّغَويَّةِ المُعتَمِدِ على المُحْتَوَى، مَدْخَلٌ آخَرُ فعَّالٌ لتَدْريسِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ ولتَقْدِيمِ

الثَّقافَةِ الأجْنبيَّةِ لِلُّغَةِ الهَدَفِ وهُوَيعتَمدُ علَى تَدريسِ المُحْتوَى الذِي يُمكِنُ أنْ يُدرَّسَ باللُّغَةِ الأجْنبِيَّةِ بدلَ تدْرِيسِ اللُّغَةِ نفسِها.

ت- المَدخَلُ القائِمُ على المَهَامّ في تَعْليمِ اللُّغَةِ Task-Based language Teaching، وهُوَمَدْخَلٌ يعْتَمِدُ على أنْشِطَةٍ فِي الفَصْلِ حَيْثُ يَستخْدِمُ كُلُّ طالبٍ مَوادَّ أصْليَّةً ويكُونُ عنْدهُ مَهَامُّ مُعيَّنةٌ ليَصِلُوا إلى أهْدَافِ العالمِ الوَاقِعيّ اللُّغَويَّةِ كالبِطَاقَاتِ البَريدِيَّةِ والصُّورِ وتَذاكِرِالحَافِلاتِ وكَلماتِ الأغَانِي.

3- تِقَنِيَّاتُ تدْرِيسِ الثَّقافةِ

اعْتمادُ تِقَنيَّاتٍ جَديدَةٍ في تدْرِيسِ الثَّقافَةِ الأجْنَبيَّةِ يَدْعَمُ المُعلِّمَ فِي سرْعَةِ الوُصُولِ إلَى أهْدَافِهِ التَّعليميَّةِ المرْغُوبَةِ خاصَّةً إذا كَانَ هُناكَ تنَاسُقٌ بيْنَ الأَهْدافِ التعْليميَّةِ والاسْتراتِيجيَّاتِ وكذَا التِّقنِيَّاتُ المُتَّبعَةُ وكَذلكَ إذا كانَتْ تِلْكَ التِّقنِيَّاتُ تُناسِبُ المُتعلِّمِينَ منْ ناحيَةِ خَصائِصِهمُ العُمْريَّةِ واهْتِماماتِهمْ وغَرضِهِم منْ تَعلُّمِ اللُّغةِ الأجْنَبيَّةِ وكلمَا كانَتْ تلِكَ التِّقنِيَاتُ أكثَرَحداثَةً ومُتْعةً كلَّمَا حقَّقَتِ المَرْجُوَّ منْهَا.

نَذكُرُ فيمَا يلِي بعْضًا من تلْكَ التِّقنِيَّاتِ (Z.Shukurova,2017,P30) :

- مُلَاحظَةُ التَّشَابُهِ والفُرُوقِ الثقَافيَّةِ بشَكْلٍ بَدَهِيّ في المِنْهاجِ اللُّغَوِيّ.
- مُقارنَةُ ما يَعرِفُه الطَّالبُ حَوْلَ اللُّغاتِ والثَّقافَاتِ الأجنبيَّةِ مَعَ مَا لاحَظهُ عَنِ اللُّغةِ والثَّقَافَةِ الأجْنبِيَّةِ.
- التَّفاعُلُ واسْتِخْدامُ مَا تَعلَّمَهُ وخَبَرَهُ المُتعلِّمُ لخَلقِ معَانٍ ومَفاهِيمَ أوتَعْديلِها منْ أجْلِ استِخْدامِها في تواصُلِهِ معَ الآخَرِ.
- ومنْ بيْنِ التِّقنِيَّاتِ الأُخْرَى
- أَلْعابُ المَعانِي الثَّقافيَّةِ للمُفْرَداتِ أوِ الجُملِ.
- تِقَنيَّاتٌ موْقفيَّةٌ مثْلُ الوَساطَةِ حيْثُ يُخلَقُ موقِفٌ فيه صِراعٌ بيْنَ صَاحِبِ الثَّقافةِ الْهدَفِ وصَاحِبِ الأصْليَّةِ ويُطْلَبُ منَ الطُّلابِ أنْ يتَوسَّطُوا بيْنَ الاثْنَيْنِ
- لَعِبُ الأدْوَارِ والتَّمثيلُ والدِّرامَا.
- المُلاحظَةُ المُنتَظِمَةُ وغَيْرُالمُنتَظِمَةِ لبعْضِ المَصَادِرِالثَّقافيَّةِ التِي تتَحَدَّثُ عَنِ الثَّقافَةِ الهَدفِ خَاصَّةً الأفْلامَ والوَسَائِطَ البَصَريَّةَ.
- المُقابَلاتُ الحُرَّةُ أوالمُوجَّهَةُ مَع أصْحَابِ الثَّقافةِ الهَدَفِ إمَّا عنْ بُعْدٍ أواسْتِضَافتِهِمْ في الفَصْلِ.

4- سِياقَاتُ تَدْريسِ الثَّقافَةِ:

يتمُّ تدْريسُ الثقَافةِ غَالبًا في ثَلاثة سِياقاتٍ حسَبَ ((Stern,1992 (مأخُوذٌ منْ حاتم عبيد2015) الأوَّلُ وهُوالأغْلبُ حِينَ يتمُّ تدْريسُ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ وثَقافَتِها فِي البَلدِ الأمِّ داخِلَ الفَصْلِ الدِّرَاسِيِّ بشَكْلٍ عَامٍّ فلا يَكُونُ هنَاكَ احتكَاكٌ بأهْلِ الثَّقافةِ واللُّغةِ لكنَّ هَذا الحَاجِزَ يَسهُلُ تَجاوُزُه بِسبَبِ وسَائلِ التُّكْنُولوجيَا الحَدِيثَةِ وأبْسَطُ مِنْ ذلكَ اسْتِضَافَةُ صَاحِبِ اللُّغةِ أو زِيارَتُه فِي مقَرِّ سُكْناهُ أوعَملِهِ كمَا أنَّ بعْضَ السِّفاراتِ تُيَسِّرُمثْلَ هذِه الأمُورِوأمَّا السِّياقُ الثَّانِي فهُو تدْريسُ اللُّغةِ والثَّقافةِ الأجنبِيَّةِ منْ أجْلِ تهْيئَةِ الطُّلَّابِ للعَيْشِ فِي بلدِ الثَّقَافَةِ الهَدفِ أوْزيَارتِهَا، السِّياقُ الثَّالثُ يخُصُّ المُهاجِرينَ الذِينَ يعِيشُونَ فِي المَهْجَرِ أو الطُّلَّابِ الذِينَ يَدْرُسُونَ هُناكَ.

5- اسْتِرَاتيجيَّاتُ تَدرِيسِ الثَّقَافَةِ فِي الفُصُولِ:

تَزْخَرُ البُحُوثُ بالاسْتراتِيجِيَّاتِ المُتَّبعَةِ في تَدْريسِ الثقَافَةِ في فُصُولِ اللُّغَةِ الأجنَبِيَّةِ نَعْرِضُ بعضَهَا فيمَا يلِي:

- اسْتِراتِيجيَّةُ الكَبْسُولةِ الثقَافيَّةِ
- اسْتِراتيجيَّةُ المَجْموعَاتِ الثَّقافيَّةِ
- اسْتِراتيجِيَّةُ الوَعْيِ الذَّاتيِّ
- اسْتِرَاتِيجِيَّةُ المُسَابقَاتِ
- اسْتِراتِيجِيَّةُ الدِّرامَا
- اسْتِراتِيجِيَّةُ حَلِّ المُشْكِلَاتِ ونَقْدِ الحَوادِثِ
- اسْتِراتِيجِيَّةُ المُسَابَقاتِ العنْكبُوتيَّةِ
- اسْتِراتِيجِيَّةُ المُسَابقَةِ الثَّقافيَّةِ

كمَا قدَّمَ خالدُ حسينِ أبو عمشةَ (2019) للمُعلِّمينَ سِتَّ استِراتِيجيَّاتِ لتَعليمِ الثَّقافةِ العمَليَّةِ في الفُصُولِ:

1- اعرِضْ عَلى طَلبتِكَ النُّصوصَ الحَقِيقِيَّةَ أوِالأصْليَّةِ
2- قَارِنْ بيْنَ ثقَافةِ اللُّغَةِ وثقَافَةِ المُتَعلِّمِ عَلى الدَّوَامِ
3- قَدِّمْ للطَّلَبَةِ مُتحَدِّثِينَ حَقِيقِيِّينَ منْ أبنَاءِ اللُّغةِ غَيْرَ العَامِلينَ فِي المَجَالِ
4- الطَّعَامُ ثُمَّ الطَّعامُ
5- دَرِّسْ بعضَ الأغَانِي الرَّقيقةِ سَهْلةِ الفَهْمِ
6- رَافِقْ طلبَتكَ في المُناسَباتِ المَحَليَّةِ: الأعْيادِ والأفْرَاحِ والأَتْراحِ
7- وظِّفِ المصَادِرَالمُتوفِّرةَ أولاين الَّتي تُضِيفُ قِيمَةً لدَرْسِكَ

أُسُسُ تَحْليلِ المُحْتَوَى الثَّقافِيِّ لمِنْهاجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ بهَا:

عَدمُ وجُودِ تعْريفٍ مُحَدَّدٍ للثقافَةِ وكذَا تعَدُّدُ مجَالاتِها يجْعلُ مِنَ الصَّعْبِ تَحْدِيدُ المُحْتَوَى التَّعْليمِيِّ للثَّقافةِ وكذَلكَ طرُقُ تَدْريسِهَا للأطْفَالِ فرَغْمَ تَزايُدِ عَدَدِ المُعلِّمِينَ المُقتَنعِينَ بضَرورَةِ تدْريسِ الثقَافَةِ إلَّا أنَّ مُكوّناتِ المُحتَوَى الثَّقافيِّ التَّعليمِيِّ يَقِفُ فِي طَريقِهِمْ لهَذا وجَبَ تحْدِيدُ عناصِرِالمُحْتوَى الثقَافيِّ التِي تُيسِّرُ مُهمَّةَ المُعَلِّمِ.

تتكَوَّنُ الثَّقافَةُ مِنْ عنَاصِرَعمِيقَةٍ وأُخْرَى سَطْحيَّةٍ حسَبَ تقْسِيمِ Nelson) Brooks,1965 مأخُوذٌ منْGómez Rodríguez,2015 وEmily (Spinelli1985 حيثُ تُشِيرُ السَّطحيَّةُ منْ وجْهةِ نظَرِه إلى العَناصِرِالوَاضِحَةِ للعِيانِ كالطَّعامِ وعَاداتِهِ والمَلابِسِ والإيمَاءَاتِ وأمَّا العَميقَةُ فهِيَ القِيَمُ والتَّقاليدُ والعَاداتُ وكُلُّ مُكوّنَاتِ الثَّقافِيَّةِ التِي لا تُلاحَظُ مُباشَرَةً كدوْرِالدِّينِ فِي المُجْتمعِ.

إنَّ الثَّقافةَ السَّطحيَّةَ تُعطِي مَعلومَاتٍ عنِ الثَّقافةِ الهَدَفِ لكنَّهَا لَا تَمْنحُ تفْكيرًا نَقْديًّا حَوْلَ تلكَ الثَّقافةِ وَلا تُحْدثُ أيَّ تطَوُّرٍفي مُسْتَوَى المُتعلِّمِ فيمَا يَخُصُّ التَّفاعُلَ الثَّقافيَّ الإيجَابيَّ فالاقتِصَارُعَلى الثَّقافَةِ السَّطْحيَّةِ في المُحتَوَى التَّعْليميِّ يُشَوِّهُ تِلكَ الثَّقافَةَ معْرفِيًّا حيْثُ يُصَوِّرُهَا ثَابتَةً ومُتَجَانسَةً ويُرَكِّزُعلى الجَانِبِ الاحْتِفَائيِّ منْها. إنَّ الثَّقافةَ كمَا ذكَرْنَا في خَصَائِصِها تَتميَّزُ بكَونِهَا في حَالةِ صَيْرُورَةٍ وفي كَوْنهَا مُتغيّرةً وغَيْرَ مُتَجانِسَةٍ لأنَّها تُمَثلُ مُجتَمعًا مُتَكوّنًا منْ جَماعَاتٍ سَائِدةٍ وأُخْرَى فرْعيَّةٍ وهُو فِي الوَقْتِ نفسِهِ في تَفاعُلٍ مُسْتمِرٍّمَعَ مُجْتَمَعاتٍ أخْرَى نَاهِيكَ عَنِ الصِّرَاعَاتِ والخِلَافاتِ والقُوَى الخفِيَّة غَيْرِالظَّاهرَةِ التي تَتحَكَّمُ فِي تلْك الثَّقَافَةِ.

عَبَّرَ طعيمةُ (1985، ص201) عنِ الثقافَةِ السَّطْحيَّةِ والعَميقَةِ بقَولِهِ: إنَّ لكُلِّ ثقافَةٍ مُضْمُونًا داخِلِيًّا يُميّزُها عنْ غيْرِها وَإطارًا خَارجِيًّا يتَضَمَّنُ المُرَكَّباتِ والعَناصِرَ الخَارجيَّةَ التِي تتَشابَهُ فيهِ مُخْتلَفُ الثَّقافَاتِ كَالنِّظامِ العائليِّ وعَادَاتِ الطَّعَامِ إلى غَيرِ ذلِكَ، وقدْ عَرَضَ في كتَابِهِ عنْ دلِيلِ العَمَلِ في إعْدادِ المَوادِّ التَّعليمِيَّةِ لبرَامجِ تعْليمِ اللُّغَةِ العرَبيَّةِ مُتحدّثًا عنِ المُحتوَى الثَّقافِيِّ وقَدَّمَ نَماذَجَ لتَصوُّرِالمُفكّرِينَ والكُتَّابِ والمُشْتغلينَ بتَعلِيمِ اللُّغاتِ الأجنبِيَّةِ للإطَارِ الخَارجِيِّ للثَّقافةِ مِثلِ:

1- إطَارِ ويسلرwesler: والذِي يُعبّرُعنِ الحَدِّ الأدْنَى لتَصْنيفَاتِ العَناصِرِالثَّقافيَّةِ التِي لا بُدَّ منْ تَوافُرِهَا في كُلِّ ثَقافَةٍ مهْمَا انخَفَضَ مُسْتَواهَا:

- اللُّغَةُ
- العَناصِرُ والمُركَّبَاتُ المَاديَّةُ: مثْلُ عَاداتِ الطَّعَامِ والمَأْوَى ووَسَائِلُ النَّقلِ والسَّفَرِ وكَذَا المَلْبَسُ والأدَوَاتُ والآلَاتُ والمِهَنُ والصِّناعَاتُ.
- الفَنُّ: النَّحْتُ والرَّسْمُ والمُوسِيقَي ومَا إلى ذَلِكَ

- الأَسَاطِيرُ والمَعَارِفُ العِلْميَّةُ
- التَّصرُّفاتُ الدِّينيَّةُ: الأشْكالُ الطُّقُوسِيَّةُ وطُقُوسُ المَرضِ وطُقُوسُ المَوْتِ
- الأُسْرةُ والنُّظُمُ الاجتِماعيَّةُ: أشْكالُ الزَّواجِ ونظُمُ التَّسلسُلِ القَرابيِّ والمِيرَاثُ والضَّبْطُ الاجْتِماعِيُّ والأَلْعَابُ.
- المِلْكيَّةُ: المِلْكيَّةُ العَقارِيَّةُ ومِلْكيَّةُ الأشْيَاءِ المَنْقُولةِ ومُسْتَوياتُ قيمَةِ الأشْياءِ والتَّبادُلُ والتِّجارَةُ.
- الحُكومَةُ: الأشْكَالُ السِّياسِيَّةُ والإجْرَاءاتُ القَانونيَّةُ والقَضَائيَّةُ.
- الحَرْبُ

2- إطَارُ بروكس Brooks: إطارٌ بروكس المُخْتصَرُ ينْقسِمُ إلى قِسْمينِ أحَدُهُمَا خَاصٌّ بالفَرْدِ وثَانيهِمَا خَاصٌّ بالمُؤسَّساتِ

- بالنِّسبةِ للفَرْدِ: الشَّخْصيَّةُ واللُّغةُ والمَلامِحُ والإشَارَاتُ ومفْهُومُ الزَّمنِ والمَكَانِ والرّوابِطُ الاجتِماعيَّةُ والتَّعَلُّمُ والصِّحَّةُ والمُرونَةُ والجوَانِبُ الرُّوحيَّةُ وغَيْرُهَا
- بالنِّسبَةِ للمُؤسَّسَاتِ: التَّعلِيمُ والكَنِيسَةُ والسِّياسَةُ والحُكُومةُ والجيْشُ ودُورُ القَضَاءِ والتِّجارَةُ والمالُ وغيْرُها مِنَ العنَاصِرِ.

3- إطَارُ دوناهيو1990Donoghue:

- فِئاتُ الثقافَةِ الثَّانويَّةِ: الخصَائِصُ البيولوجيَّةُ ومصَادِرُ الثَّقافَةِ والجُغْرافيَا والتَّارِيخُ.
- الفِئَةُ التُّكنُولوجِيَّةُ: الحُصُولُ عَلى الطَّعَام واسْتِعْمَالُهُ والمَأْوَى والسَّكنِ والمَلابِسِ والأدَوَاتِ والمُواصَلَاتِ.
- فِئَةُ التَّنْظِيمَاتِ الاقْتِصَاديَّةِ: نظَامُ البَيْعِ والشِّراءِ والإصْلَاحِ الزِّراعيِّ وأنْشِطَةٌ أُخْرَى مِنْ هَذا القَبيلِ.
- فِئةُ التَّنْظِيماتِ الاجتِماعيَّةِ: القَرابَةُ والعَائلَةُ والزَّوَاجُ والعِرْقُ والطَّائفيَّةُ والتَّجمُّعَاتُ المَحلِّيَّةُ وجَماعَاتُ العَملِ والاهتِمَامَاتُ.
- فِئَةُ التَّنظِيمَاتِ السِّياسيَّةِ: القَانُونُ والحُكُومَةُ.
- فِئَةُ التَّعْليمِ: المَدارِسُ وطُرُقُ التَّدرِيسِ والكُلِّيَّاتُ والجَامِعاتُ والمَصَادِرُ التَّعليمِيَّةُ.
- فِئةُ الجَماليَّاتِ: الاحتِفالاتُ والمُوسِيقَى والمَرَحُ والرِّياضَةُ والمسْرَحُ والسِّنيمَا والألعَابُ وغيْرُها.
- فِئَةُ النَّظرَةِ إلى العَالَمِ: النَّظَرُ إلَى اللهِ والنَّظَرةُ إلَى الإنْسَانِ والنَّظْرةُ إلَى المُجتَمعِ والطَّبِيعَةِ.

أجْرَى طعيمةُ (1985، ص213) دِراسةً ميْدانيَّةً اسْتِطْلاعيَّةً حَوْلَ المَوَاقِفِ التِي يُمْكِنُ أنْ يَمُرَّ بِها الطَّلَبَةُ الأجَانِبُ في الدُّوَلِ العَربيَّةِ وقُسِّمتْ هَذه المَواقفُ بعدَ استِخْراجِ نتائجِ اسْتِبيانِ الدرَاسَةِ: أوَّلُهُما مَواقِفُ

أسَاسيَّةٌ يتَّفقُ أغْلبُ أفْرادِ العَيّنَةِ على أَنَّ الأجانِبَ يُتَوَقّعُ منهم أنْ يمرُّوا بهَا كَثيرًا ومِنْ ثَمَّ تُمَثّلُ المَحاورَ التي ينْبغِي أنْ تَدُورَ حوْلَها دُرُوسُ وبرَامِجُ تَعليمِ العرَبيَّةِ لغيْرِ النَّاطقِينَ بهَا في المَرْحلةِ الابتِدائيَّةِ وثَانِيهِما مَواقِفُ ثانويَّةٌ يتَّفقُ أغْلبُ أفْرَادِ العَيّنَةِ عَلى أنَّ الأَجَانِبَ يُتَوقَّعُ أنْ يمُرُّوا بهَا أحْيانًا يُرجَى تَناوُلُها فِي كُتُبِ وبَرامِجِ تعْليمِ العرَبيَّةِ لغَيْرِ النَّاطِقِينَ بهَا فِي مَرْحلةِ المُبتَدئِينَ. وثالثُهُما مَواقِفُ نَادرَةٌ يتَّفقُ أغْلَبُ أفْرادِ العَيّنَةِ عَلى أَنَّ الأَجَانِبَ ينْدُرُ أن يَمُرُّوا بِها فِي البِلادِ العرَبيَّةِ ولا يَحْتاجُونَ اسْتِخْدَامَ العرَبيَّةِ فيهَا.

حَصَرَ طعيمةُ المَواقِفَ فِي عشْرِينَ مَجالا وَهَذهِ المَجَالَاتُ هِيَ (البَيَاناتُ الشَّخْصيَّةُ- السَّكَنُ- العمَلُ- وقْتُ الفَراغِ- السَّفَرُ- العَلاقَاتُ معَ الآخِرينَ- المُناسَبَاتُ العَامَّةُ والخَاصَّةُ- الصِّحَّةُ والمَرَضُ- التَّربيَةُ والتّعليمُ- السُّوقُ- الخِدمَاتُ - فِي المَطْعَمِ- البِلدَانُ والأمَاكنُ- اللُّغةُ الأجنَبيَّةُ- الجَوُّ والمَناخُ- المَعالِمُ الحَضَاريَّةُ- الحَياةُ الاقتِصاديَّةُ- الدِّينُ والقِيَمُ الرُّوحيَّةُ- الاتِّجَاهَاتُ السِّياسيَّةُ والعَلاقاتُ الدُّوليَّةُ العَلاقاتُ الزَّمانِيَّةُ والمَكانيَّةُ) وبالنِّسبةِ لمَوضُوعاتِ الثَّقافَةِ العربيَّةِ والإسْلاميَّة التِي يُبدِي الدَّارسُونَ الاهْتِمامَ بِهَا فَقَدْ نتجَ عَنِ الدِّراسةِ 157 موضُوعٌ بيْنَ التَّاريخِ الإسْلاميّ ومَوْقفِ الإسْلامِ منَ القَضَايَا المُعاصِرَةِ إضَافَةً إلَى التُّراثِ العربِيّ والإسْلاميّ.

في دِراسَةٍ أُخْرَى استَخْدمَGomez Rodrigues,2015,P1العناصِرَالسَّطْحيَّةَ والعَمِيقَةَ للثَّقافَةِ وأدْرَجَ في تحلِيلِهِ لثَلاثَةِ كُتُبٍ لتَدْريسِ اللُّغَةِ الإنْجليزيَّةِ كلُغةٍ أجنَبيَّةٍ بَعْضَ الأمْثلةِ التَّعليميَّةِ والنَّادرةِ التِي حَاوَلَ فيهَا مُعدُّو الكتُبِ الثَّلاثَةِ إدْراجَ بعْضِ العنَاصِرِالعَمِيقَةِ للثقَافةِ والتِي انْحصرَتْ في مُقابلَةٍ مَعَ مُواطِنِينَ مِنْ ثلاثِ دُولٍ مُختَلفةٍ حوْلَ ما لا يَنْبغِي القِيامُ بهِ في تلْكَ الدُّولِ مِثْلُ عَدَمِ تَصْويرِالمَرْأةِ المُسْلمَةِ فِي دُبَيّ وعَدمِ أكْلِ اللَّحْمِ في نِيبالَ.....ورَغْمَ هذِه المُحَاولةِ منْ مُعدِّي الكُتبِ إلَّا أنَّها قُدِّمتْ كقَوالِبَ جَاهزَةٍ في إطَارِ "افْعلْ ولا تَفعَلْ " دُونَ شَرْحِ الأسْبابِ وخَلفيَّةِ تلْكَ القواعِدِ الثَّقافيَّةِ.

إذَا أُهْملَتِ الثَّقافةُ العَميقَةُ أوْ قُدِّمتْ بشَكلٍ غَيرِ مَدْروسٍ فإنَّها قَد تُسبّبُ الفَهْمَ السَّطْحيَّ والظَّالمَ للثقَافةِ الهَدفِ وَكَذلكَ تُنْتجُ نَوْعًا منَ التَّعصُّبِ أو الصُّورالنَّمطيَّةِ الخَاطئَةِ عنْهَا ممَّا يُعْطِي إحْساسًا بفَوقيَّةِ ثقافَةِ الذَّاتِ مُقَابلَ دونِيَّةِ الثَّقافةِ الهدَفِ وهَذا يُعَاكِسُ ويَضُرُّ الهَدَفَ الأصْليَّ منْ تَعلُّمِ الثَّقافةِ الأجْنبيَّةِ واللُّغةِ الأجنَبيَّةِ لأنَّهُ يخْلُقُ حاجِزًا نفْسيًّا عنْدَ المُتعلِّمَ تُجَاهَ اللُّغةِ وثَقافتِها.

يرَى S.Emelily,85,P64 أنَّ إضَافةَ الخَاصِيّةِ الوظِيفيَّةِ للمُحتَوَى التَّعليميّ للثَّقافةِ يَجعلُها أكْثَرَ فَعاليَّةً وذَاتَ مَعنًى لمُتعلِّمِ الثقافَةِ ويُسمِّيهَا الثَّقافةَ الوظِيفيَّةَ تتكَوَّنُ هذِه الثَّقافَةُ مِنَ العَناصِرِ السَّطْحيَّةِ والعَمِيقَةِ والحَضاريَّةِ التِي تُتَعلَّمُ منْ أجْلِ استِخْدامِها أثْناءَ السَّفرأوَالمَعيشَةِ أوالدِّراسةِ أوالعملِ فِي بلَدٍ أجْنبِيّ مِمَّا يُيسِّرُالتَّصرُّفَ بِشَكْلٍ لائقٍ ومُتناسِبٍ مَعَ مَعاييرِالثَّقافةِ الأجنَبيَّةِ.

فِي إطَارِ تحْليلِ المُحْتَوَى الثَّقافِي للكُتُبِ التَّعليميَّةِ عَرَضَتْ ريساج وشابيل Risager,K,&Chapelle,C.A, 2013,P1621 الأُسُسَ التِي اعْتمَدعليْهَا البَاحثُونَ في هَذا الصَّددِ، نلخِّصُها فيمَا يلِي:

- **مَبادِئُ الحَداثَةِ ومَبادِئُ مَا بعْدَ الحَداثَةِ:**

تُركِّزُ الحَداثَةُ فِي الحَقائقِ والبُنَى وبالتَّالِي تُقدَّمُ الثَّقافةُ عنْ طريقِ صُورٍحَقيقيَّةٍ ووَاقعيَّةٍ مُمثِّلةً للمُجتَمَعِ الهَدفِ والثَّقافةِ الهدَفِ، تُشكِّلُ الكتُبُ التَّعليمِيَّةُ مُصْدرَ المَعْرفةِ الأسَاسيَّةِ المَوثُوقَ للمُتعَلِّمِ كمَا أنَّ مُؤلِّفَها لا يَميلُ إلَى تَقْييمٍ واضِحٍ ومَوْضُوعِيٍّ.

المُحتَوَى في فتْرةِ ما بَعْدَ الحَداثَةِ يُركِّزُعَلى اخْتِلافِ وجْهَاتِ النَّظرِ حَوْلَ تقْدِيمِ الثَّقافَةِ، فَالثَّقافةُ هُنَا ليْسَتْ منْ وِجْهةِ نَظرِ المُؤلِّفِ فَلا أحَدَ يعْرِفُ لمَاذَا اخْتارَ شَخْصيَّةً مُعيَّنَةً فِي مَكانٍ ووقْتٍ مُعيَّنٍ، وليسَتْ هُناكَ "ثَقافةٌ " للوَصْفِ فَكُلُّما يرَاهُ الآخرُونَ ومايَصفُونَهُ ما هُوإلا بُنَى ثقافيَّةٌ اجْتماعيَّةٌ مُنتَجَةٌ مِنْ طرَفِ وجْهاتِ نظَرٍ خاصَّةٍ تحْتَ ظُروفٍ ومَواقِفَ اجْتماعيَّةٍ وتاريخيَّةٍ مُعيَّنَةٍ.

- **النَّموذَجُ الوَطنيُّ مُقابِلَ النَّموذَجِ الكَوْنِيِّ العابِرِ للْحُدودِ**

أنْصَارُ النَّموذَجِ الوَطنيِّ يَجْعلونَ المُحتَوَى الثَّقافيَّ محْصُورًا فِي ثقافَةِ البلَدِ الأُمِّ أوِ البِلدانِ التِي جعَلتِ اللُّغَةَ الهَدَفَ لُغةً رسْميَّةً لهَا ويُغْفِلُ التَّفاعُلاتِ العالميَّةَ والبيْنَ الثَّقافيَّة وكأَنَّ تِلكَ الدُّولَ في مَعْزِلٍ عنْ باقِي العَالم عَلى عَكْس النَّموذَجِ الكَوْنِيِّ العَابِرِ للحُدُودِ الَّذِي يكُونُ فيهِ المُحْتَوى الثَّقافيُّ مُتنوِّعًا ما بَيْنَ مَا هُوَ مَحلِّيٌّ ومَاهُوعَالمِيٌّ إذ تُنْتقَى عنَاصِرُه منَ البلَدِ الأُمِّ لُّغةِ الهَدفِ والبِلدَانِ التِي كانَتْ مُسْتَعمَرةً منْ طَرَفِها وحتَّى المُجَاورةِ لهَا وهكذَا تتَكوَّنُ عِنْدَ المُتَعلِمِ كفَايَةٌ عَبْرَ ثقافيَّةٍ عاليَةٍ. إنَّ إدْمَاجَ الثَّقافَةِ الذَّاتيَّةِ أوِالمَحليَّةِ يجْعلُ المُتعلِّمَ قادرًا عَلى وصْفِ ثقافتِهِ للأجَانِبِ كمَا يَدْعَمُ تقْدِيرَهُ لثَقافتِهِ.

- **حسَبَ الهَدَفِ مِن البَحْثِ وطُرُقِهِ**

تَحليلُ المُحتَوى الثَّقافيِّ يَخْضَعُ للغَرَضِ منْهُ فإذَا كَانَ الغَرَضُ تَطْبِيقيٌّ فإنَّ التَّحْليلَ غالبًا ما يَتحلَّى بالطَّابَعِ الدِّفَاعيِّ فِي نَتائجِهِ ولا يُلْقِي بالًا إلَى فَائدَةِ الكتَابِ في الفَصْلِ الدِّراسيِّ كمَا أنَّهُ يَستخْدِمُ معَاييرَ مُحَدَّدَةً سَابقًا. فِي حينِ أنَّ الغَرضَ العِلميَّ يَطرَحُ صَاحبُهُ تسَاؤُلاتٍ منهَجيَّةٍ وفلسَفيَّةٍ حوْلَ بِناءِ أهدَافِ الدِّراسَةِ ومُناسَبةِ النُّصُوصِ أوْ أجْزاءٍ منَ النُّصوصِ للسِّيَاقِ... والمَداخِلِ النَّظريَّةِ التي يُقدَّمُ على أساسِها المُحتَوى الثقافيُّ.

مِنَ ناحيَةِ طُرقِ البَحثِ نَجِدُ الكَمِّيَّةَ التي تَعتَمِدُ إحْصَاءَ المفْردَاتِ والمَوَاضِيعِ والكيْفِيَّةِ حيثُ يتمُّ

التَّركيزُ على تَحليلِ الخِطابِ في فِقْراتٍ مُنتَقاةٍ.

فيمَا سَبَقَ عَرضْنَا بعْضَ العَوَامِلِ التِي يجِبُ أنْ تَأخَذَ فِي الاعْتبَارِ تَجْهيزَ أوَ تقْييمَ أو تَحليلَ المُحْتوَى التَّعْليميّ الثقَافيّ لِلُّغةِ الأجْنبيَّةِ، ممَّا يُعْطِينا أسَاسًا جيّدًا للانْطِلاقِ مِنْهُ لكِنْ تبْقَى هذِه الرُّؤيا مُجَرَّدَ قَوالِبَ جَاهزَةٍ نحتَاجُ معَهَا لتَفاصِيلَ أدَقَّ لغرَضِ التَّجهيزوالتَّقْييمِ والتَّحْليلِ.

اسْتَخْدمَ I.A.chermisina and others,2016,P348في تحليلِهِ لكتُبِ تعلِيمِ الثقافَةِ الأجنبيَّةِ في رُوسْيَا المَعَاييرَالتاليةَ:

- **القِيمُ الثَّقافيَّةُ**
- **الاسْتِعْمالُ النَّمُوذَجِيُّ**: ويهْدِفُ إلَى اخْتيَارِ مَوادَّ تُعبّرُعنِ الواقعِ الحَاليّ للبلَدِ الهَدَفِ فتُعْطِي صُورةً واضِحةً ودقِيقَةً عنِ البَلدِ.
- **التَّوَجُّهُ نحْوَ الحَياةِ المُعاصرَةِ**: يَعْني مَوادَّ تُعبّرُعنْ معلومَاتٍ مُواكبَةٍ للعَصْرِ عنِ البَلدِ الهَدفِ مِثلَ أسْماءِ المنْتجَاتِ ومَارْكاتِ المَلابسِ وألْقابِ الحيَواناتِ الأليفَةِ والمُفرَداتِ التِي لا يُوجَدُ لهَا مَثيلٌ فِي اللغَةِ الأجْنَبيَّةِ.
- **تَوضِيحُ الفُروقِ** بيْنَ الثَّقافةِ الهدَفِ والثَّقافَةِ الأصْليَّة حَيْثُ يجِبُ اخْتيَارُ ظَواهِرَ ذاتِ خَلفيَّاتٍ ثقَافيَّةٍ مُخْتلفَةٍ واحْتِرامُ خُصُوصيَّةِ الثَّقَافَةِ الأصْليَّةِ.
- **الدّافعيَّةُ والإيجَابيَّةُ**: يقَعُ عَلى عَاتقِ المُعَلّمِ جعلُ الدَّرْسِ جَذَّابًا ومُثيرًا للأَطْفالِ وكَوْنُ الثَّقافةِ الأجنبيَّةِ مُثيرَةً لاهْتمَامِ الأطْفالِ فإنَّ تقْدِيمَها للأطفَالِ بشَكْلٍ مُناسِبٍ يدْفَعهُم إلَى الإقبَالِ على تَعلُّمِ اللُّغَةِ الأجْنبيَّةِ ويَبْني لديْهِمُ اتّجاهًا إيجابيًّا نَحْوَ الثَّقافَةِ الأجْنبيَّةِ.
- **مُنَاسبَةُ المَوادِّ** ذَاتِ القِيمِ السُّوسيوثقافيَّةِ لسِنّ المُتعلّمِ حيْثُ تُدرَّسُ المُفرداتُ المُناسِبَةُ لسِنّ الطِّفلِ والتِي تُغَطّي مَجالاتِ الحياةِ الأجْنبيَّةِ التِي لهَا قِيمةٌ وتُهمُّ الأطْفالَ.
- **مِعيَارُ الوَظيفيَّةِ.**

إنَّ المَعاييرَ السَّابقةَ تَجْعلُنا نتَسَاءلُ هَلْ يُمكِنُ أنْ نسْتَخْدمَها في تَصوُّرِ إطارٍ خارجِيّ للثقَافةِ الإسْلاميَّةِ يَصْلحُ لبرامجِ وكُتُبِ تعْليمِ العَربيَّةِ؟ وخصَائصِ هَذا الإطَارِ؟ وفيمَ يختَلفُ عنْ سوابِقِهِ منْ أطُرٍ قدَّمَها مُفَكرُونَ غرْبيُّونَ؟

إنَّ هَذا الإطَارَ ينْبغِي أنْ يُحَدّدَ أمْرَينِ أحَدُهُما المَواقِفُ التِي يُتَوقَّعُ أنْ يَمُرَّ بهَا الدَّارسُونَ فِي برامِجِ تَعليمِ العَربيَّةِ عندَ زيارَتِهِمُ البلادَ العربيَّةَ المُخْتلفَةَ وثانِيهِمَا الثَّقَافَةُ العرَبِيَّةُ الإسْلاميَّةُ التِي يُبْدِي هُؤلاءِ اهْتِمامًا

بِهَا.

وتحَدِّدُ درجَةَ التَّعرُّضِ لتلْكَ المَواقِفِ منْ طَرَفِ الدَّارسِينَ، مَوقعَهَا في بنَاءِ المُحتَوَى وكذا المحْتَوَى الثقَافِيُّ الجيّدُ فإذَا كانَتْ منَ الموَاقِفِ الَّتِي يَتَعَرَّضُ لَهَا أكْثَرُ الدَّارسِينَ فتُوضَعُ في مُستَوَى المُبتَدِئِ وهكَذا دوَاليْكَ.

أمَّا بالنِّسبَةِ لاهْتمَامِ الدَّارسِينَ بالثَّقافةِ الإسْلَاميَّةِ العربيَّةِ فقَدْ حدَّد طعيمةُ أكثَرَ مِنْ مِائةِ مَجالٍ تَتَناوَلُ الإسْلامَ بصفَةٍ عامَّةٍ ونظَرتَهُ لأهمّ قضَايَا العصْرِ.

في الأدَاةِ التَّقْيِيميَّةِ لكتُبِ تَعليمِ اللُّغَةِ العربيَّةِ، طرَحَ طعيمةُ (رشدي طعيمة، 1985، 214 (P في قسْمِ المُحتَوَى الثقافيّ أسْئلةً حَوْلَ مدَى عرْضِ المفَاهيمِ الثَّقافيَّةِ العَربيَّةِ والإسْلامِيَّةِ ومَدَى انْتِشارِالنَّماذِجِ الحَقيقَةِ للثَّقافةِ العَربيَّةِ الإسْلاميَّةِ (أسمَاءِ أشْخاصٍ وبِلادٍ وخَرائِطَ وصفَحَاتِ القرْآنِ وصُورِالمَلابِسِ أو الصُّحفِ العربيَّةِ وغيرِها) ، مَدَى تحرُّرِ الكُتَّابِ من النَّمطيَّةِ الثَّقافيَّةِ الشَّائعَةِ عنِ الإنْسانِ العَربِيّ (العَيْشِ فِي الخِيَامِ والصَّحراءِ....) ، ماهيَّةِ الانْطبَاعِ الَّذِي يخْرُجُ بهِ القَارئُ عنِ الثَّقافةِ العرَبيَّةِ الإسْلامِيَّةِ.

أدْرَجَ شلسي كاثلين Chelsea Kathlyn Sanchez,2011,P30سُلَّمًا لتَقييمِ (Rubric) النُّصُوصِ الموَجَّهَةِ لتدْريسِ الثَّقافةِ الأجْنبيَّةِ والتَّواصُلِ، تُسْتخدَمُ كدليلٍ للمُعلِّمينَ ويتكَوَّنُ هَذا السُّلَّمُ منْ مَعاييرَعامَّةٍ ومعَاييرَ فرعيَّةٍ نَستَعرِضُ أهمَّ عنَاصِرهَذا السُّلَّمِ في الأسْطُرِ التَّاليَةِ.

1- **الأصَالةُ**: ويُركِّزُهذا المِعْيَارُعلَى مَا إذا كُتِبَ النَّصُّ أمْ لم يُكتَبْ منْ أجْلِ أغْراضٍ تَربَويَّةٍ وإذَا كَانَ مُؤلَّفًا مِنْ طرَفِ مُتخَصِّصِينَ فِي الثَّقَافَةِ أو مُوجَّهًا إليهِمْ وهلْ كُتبَ منْ طَرفِ صَاحبِ اللُّغةِ أوْ قريبٍ منْ صَاحبِ اللُّغَة أوْ مُوَجَّهٌ لصَاحِبِ اللُّغةِ أوْ قريبٍ منْ صَاحبِ اللُّغَةِ.
2- **اعْتبَارَاتُ الصِّدَامِ العَبْرثقَافيّ** ويُعْنَى هَذا الجَانِبُ بِالفُرُوقِ العَبْرَثقافيَّةِ والنَّفْسثقافيَّةِ والصُّورِالنَّمطيَّةِ وغيرِهَا حَيْثُ يتَساءَلُ إذَا مَا كَانَ النَّصُّ يَصِفُ الصِّدَامَاتِ العَبرثَقافيَّةَ والنَّفْسثقافيَّةَ أوْيَعرِضُ وِجْهاتِ نظَرٍ حوْلَ الثَّقافاتِ الأخْرَى.
3- **المُلاءَمَةُ للثَّقافةِ الأجْنبِيَّةِ**: حيثُ يتَساءَلُ إذَا ما كَانَ النَّصُّ يَعْرِضُ بَعْضَ الأحْدَاثِ المُعَاصِرَةِ والتَّاريخيَّةِ في الثَّقافَةِ الأجْنبيَّةِ وإذا مَا كانَ يُصوّرُ أهمَّ مظاهِرِالثَّقافَةِ الأجْنبيَّةِ كمَا يتَساءَلُ عَن مَدَى الاعْترَافِ والقُبولِ بِهذا العَملِ فِي مجَالِ تَدْريسِ هَذِه اللُّغَةِ.
4- **المُلاءَمَةُ للثَّقافةِ الأصْليَّةِ** أيْ إذا كَانَ النَّصُّ يعْرِضُ أحْداثًا مُعاصِرةً وتاريخِيَّةً مُتعلِّقةً بالثَّقافَةِ الأَصْليَّةِ.

5- **سُهُولةُ الوُصُولِ**: ويتَعلَّقُ هذَا المِعيَارُ بكَوْنِ النَّصِّ مُلائمًا للمُتعلِّم وبِكوْنِهِ يَتوَفَّرُ عَلى خَصَائِصَ مِثْلِ سُهُولةِ الوُصُولِ اللُّغويَّةِ أيْ أنَّ اللُّغةَ مُلائِمَةٌ لمُسْتوَى المُتَعلِّمِ وسُهُولةِ الوُصُولِ العَاطِفِيّ حيْثُ مُلائَمةُ مَوضُوعِ النَّصِّ لثقَافةِ المُتعلِّمِ وكذَا استِخْدامُه لطُرُقٍ نَاعمةٍ ثمَّ سُهُولةِ الوُصُولِ الثّقافيّ وهَذا الأخِيرُ يتعلَّقُ بمَدَى إعْطَاءِ النَّصِّ الفُرصَةَ للمُتَعلِّمِ لتَطبِيقِ النَّمَاذِجِ الثَّقافيَّةِ التِي سَبَقَ وتعلَّمَهَا، كمَا يتَسَاءَلُ عنْ مدَى امْتِلاكِ المُتعلِّمِ للمَعْرفَةِ الضَّرُوريَّةِ لرَسْمِ بَصِيرَةٍ ثقَافيَّةٍ ومدَى امْتِلاكِ المُتَعلِّمِ لمَهارَاتِ التَّفكِيرِ النَّقْدِيّ ومَهارَاتِ التَّحليلِ لتَفْسِيرِ النَّصِّ في سِياقٍ ثقَافِيّ.

قدَّمَتِ الباحثَةُ عرْضًا لأُسُسِ تحْليلِ المُحْتَوَى الثَّقافِيّ منْ خلَالِ تَقْدِيمِ تَصوُّرَاتِ بعْضِ البَاحِثِينَ والمُفكِّرِينَ حَوْلَ مُكوّنَاتِ الثَّقافَةِ ومَوْضُوعَاتِهَا وكذَلِكَ المَوَاقِفُ التِي يُمكِنُ أنْ يَمُرَّ بِها الطلبَةُ في الثَّقافَةِ الأجْنَبيَّةِ ممَّا يكُونُ إطَارًا يُسَاعِدُ في ترْجمَةِ مَفَاهيمِ الثَّقافَةِ إلَى أشْيَاءَ مَحْسُوسَةٍ ليَسْتَعِينَ بِها مُعِدُّو البَرَامجِ فِي اخْتِيارِ وتَصْمِيمِ الأنْشِطَةِ اللُّغويَّةِ ومُؤلِّفُ الكُتبِ فِي إعْدادِ دُرُوسِهِ ودَمْجِ المَفاهِيمِ الثَّقَافِيَّةِ التِي يُريدُ تَعلِيمَها للطُّلَّابِ للدَّارِسِينَ منْ خِلَالِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ والمُعلِّمُ فِي تَدْريسِ الثَّقافةِ الأجْنبيَّةِ وتَجْسِيدِ مَفاهيمِهَا والبَاحثُونَ الذِينَ يُريدُونَ تَحْليلَهمْ ونقدَهُمْ لكُتُبِ تعْليمِ اللُّغَةِ الأجْنبِيَّةِ والبَرَامجِ التَّعْليميَّةِ والنَّشاطِ الصَّيفيّ.

في الأسْطُرِ التَّاليةِ سَتَسْعَى البَاحثَةُ إلى تلْخِيصِ ما سَبَقَ عرضُهُ ومُناقَشتُهُ فالعرْضُ السَّابقُ ركَّزَ عَلى ثَلاثَةِ مَحاورَ وهِيَ المُعلِّمُ والمُتَعلِّمُ والمُحْتوَى.

المُتَعلِّمُ: بطاقَةٌ تَعريفيَّةٌ

المُتعلِّمُ الذِي يُركِّزُ عليْهِ البحْثُ كمَا ذكرْنَا مِرارًا فِي البَحْثِ هو طِفْلٌ الابْتِدائِيَّةِ منْ سِنّ 5 إلى 9-10 سنَواتٍ يتمَيَّزُ هَذا الطِّفْلُ بخَصَائِصَ تعُجُّ بِهَا كتُبُ وبحُوثُ علمِ النَّفْسِ خاصَّةً عِلْمَ نَفْسِ النُّمُوّ (مثْلُ حامد زهران وقطامي وغَيْرُهَا كثِيرٌ) نلخِّصُها معَ ما أدْرَجْناهُ سَابقًا بشَكْلٍ يخُصُّ بَحْثَنا الحَاليّ:

- يبْدأُ في التَّخلُّصِ منَ التَّمركُزِ حوْلِ الذَّاتِ.
- يُدْركُ الزَّمنَ مِثْلَ فُصُولِ السَّنَةِ والتَّاريخَ (7) والشَّهْرَ واليَوْمَ (9) والسَّببِيَّةَ.
- معكُوسيَّةُ التَّفكِيرِ الذِي يتَميَّزُ بالذَّهَابِ والإيَابِ مِنْ وإلى الحالَةِ الأُولَى.
- أسْئلةٌ منْطِقيَّةٌ بشَكْلٍ بسِيطٍ. (5-7 سنين)
- قُدْرةٌ عَلى التَّصنِيفِ والتَّسَلسُلِ
- يُعالجُ الأشْياءَ الملْمُوسَةَ فقطْ ويكتَشِفُ خَصائِصَها اعْتمَادًا عَلى الحِسّ (7 سنينَ)
- يَسْتَطيعُ أنْ يُدركَ أنَّ هناكَ مَجمُوعاتٍ تنْدرِجُ تحْتَ فِئاتٍ أكبَرَ وأهَمَّ.

- يكُونُ التَّجْميعُ عَلى أسَاسِ صِفَةٍ مُعيَّنَةٍ واحِدةٍ.
- ظهُورُ التَّفكِيرِ النَّاقِدِ في نِهايَةِ المرْحلةِ الحَدسيَّةِ وبدايةِ المرْحلةِ الإجْرائيَّةِ حيْثُ يَكْثُرُ انتِقادُهُ للآخَرِينَ ويكُونُ حسَّاسًا للنَّقدِ.
- التَّفكِيرُ الخَيَّالِيُّ والخَيالُ الجَامحُ ممَّا يجْعَلُهُ يُحبُّ القِصَصَ والكُتُبِ.
- يَتشَكَّكُ ويَنْتقِدُ باسْتِمرَارٍ والسُّؤالُ باسْتِمرارٍ عنِ المَعلُوماتِ والهَدفِ ممَّا يُقدَّمُ لهُ منْ مَعلُوماتٍ.
- توسُّعُ العَلاقَاتِ الاجْتمَاعِيَّةِ والتَّفكيرِ الاجتمَاعيّ وبدايةُ إدارَاكِ المَواضِيعِ الوَاقعِيَّةِ.
- يُظهِرُ الحدِيثَ الذَّاتيَّ للتكيُّفِ وجلْبِ الانْتبَاهِ.
- يُظْهِرُ الكَلامَ الدَّاخليَّ بعد ذلكَ منْ أجْلِ التَّحكُّمِ وإدارَةِ السُّلوكِ.
- يُظْهِرُ السُّلوكَ القَائمَ عَلى القيمِ والأَخْلاقِ وتَظهَرُ مفَاهِيمُ الحَلالِ وَالحرَامِ.
- تَظْهرُ المُقارَناتُ بِقوَّةٍ بيْنَ الذَّاتِ وَالآخَرِ (5-7)
- يَعتَمِدُ عَلى الصِّفَاتِ الفيزيقيَّةِ والمَاديَّةِ كمَرْجعٍ لوَصْفِ الآخَرِ.
- تكُونُ ذاتُهُ مرْجعًا لوَصْفِ الآخَرِ خاصَّةً فِي البِدايَةِ.
- إذَا كانَتِ الذَّاتُ مرجِعًا للوَصْفِ فالطِّفْلُ يَستَخدِمُ صِفاتِ التَّشَابُهِ أمَّا إذَا كَانَ الآخَرُ هُوَ المَرجِعُ فإنَّهُ يُركِّزُعلى صِفاتِ الاختِلافِ.
- تُعتَبرُ المدْرسَةُ والأسْرةُ مرجِعًا لتكْوينِ اتِّجاهَاتِ وتصَوُّراتِ الطِّفْلِ الثَّقافيَّةِ عنِ الآخَرِ في هَذهِ المرْحلَةِ.
- ظُهُورُ صُوَرِ النَّمَطِيَّةِ ضِدَّ أوْ مَعَ الآخَرِ.
- التَّحيُّزُ لجَماعَتِهِ مُقابلَ الجَماعَاتِ الأُخْرَى (6-7)
- يُظْهِرُ بعضَ الإيجَابيَّاتِ للجَماعَةِ الخارجِيَّةِ وبعْضَ المَوَاقِفِ السَّلبيَّةِ تُجاهَ جمَاعتِهِ (7-9)
- يُدْرِكُ الاخْتِلافَ على أسَاسِ العَلَاماتِ الفِسْيولوجيَّةِ والأشْياءِ المَلمُوسَةِ كالأنْشِطةِ والمُمْتلكَاتِ والمَظاهِرِ الجسْميَّةِ خاصَّةً الوجْهَ والسِّنَّ والعِرْقَ والنَّوْعَ والاهتِمامَاتِ المُتَشابَهةَ.
- يُقدِّمُ وصْفًا مُعيّنًا ومُحدَّدًا للشَّخْصِ وتُصبِحُ لهُ القُدرةُ على التَّفرِيقِ بيْنَ الصِّفَاتِ النَّفْسيَّة والصِّفاتِ الفِيسيولوجيَّةِ. (بعد 8)
- إدْراكُ الاخْتِلافِ فِي الأجْناسِ والأدْيانِ والقَوْميَّاتِ والاثْنيَّاتِ.
- إدْراكُ الرُّموزِ الوطَنيَّةِ وأعْلامِ والأنَاشِيدِ الوَطنيَّةِ (5-6)
- يَسْتَخْدمُ العلَامَاتِ والرُّمُوزَ الثَّقافيَّةَ منْ عِرْقٍ وطبَقةٍ ودِينٍ ولُغةٍ لاستِبعادِ وضَمِّ الأفرَادِ منْ وإلَى جماعتِهِ.

- مَعْرفَةُ تسْميَةِ بلدِهِ والبِلدانِ الأُخْرَى وإدْراكُ جُغرافيَّتِهِ. (5-6)
- الصُّوَرُ النَّمطيَّةُ للبِلدَانِ الأخْرَى.
- إدْراكُ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ على أسَاسٍ فيسيولوجيٍّ (5 سنينَ)
- عندَهُم وعْيٌ بِالهُويَّةِ الوَطنِيَّةِ للآخَرِ وللذَّاتِ.

إنَّ الخَصَائِصَ السَّابقةَ تُعْطِينَا لمْحةً لا بَأْسَ بهَا حوْلَ بنَاءِ أوْ تَقْييمِ المُحْتوَى الثقافيّ لمِنهاجِ اللُّغةِ العرَبيَّةِ للنَّاطِقينَ بغَيْرِهَا، وتَجدُرُ الإشَارةُ أنَّهُ يَجِبُ إضَافَةُ خصَائِصَ أُخْرَى تَخُصُّ الطفْلَ الجَنُوبَ أفرِيقيّ خَاصَّةً فِي مَوضُوعِ الآخَرِ حيثُ يَحمِلُ هَذا الطِّفلُ إرْثًا تاريخيًّا مَليئًا برفْضِ الآخَرِ المُخْتَلفِ خَاصَّةً فِي العِرْقِ ورغْمَ انهيَارِ نظَامِ العُنْصُريَّةِ أو مَا يُسَمَّى بِالأبارتيد فإنَّ هَذِه المُعتَقدَاتِ مازَالتْ تُسَيطِرُ عَلى العَقلِ الجَمْعيّ ومازَالَ النَّاسُ يُصنِّفُون بعضَهُمُ البعْضَ علَى أسَاسِ اللَّوْنِ وَالعِرْقِ ومَازَالَ التَّفوُّقُ للْعرْقِ الأبيَضِ يُحاصِرُ سُلوكيَّاتِ الأفْرادِ بِوَعْيٍ أوْ بَدُونِ وعْيٍ ويَظْهَرُ في البِيئَةِ المَدْرسيَّةِ بشَكْلٍ وَاضِحٍ حيْثُ تخْتَلفُ سُلوكيَّاتُ التَّلامِيذِ وأوليائِهِمْ حسَبَ لوْنِ المُدرّسِ (أبيَضُ، أسْودُ، هنديٌّ أو مُلوَّنٌ) ، هذا التفوُّقُ الذِي يَقبَعُ فِي الذَّاكِرةِ الجَمْعيَّةِ يُقابَلُ بِالعُدْوانِ والحسَاسيَّةِ المُفْرطةِ أو بالخُضُوعِ غَيرِالوَاعِي.

يُقابِلُ هذَا التَّفوُّقَ، الدُّونيَّةُ للعِرْقِ الأسْودِ أو المُلوَّنِ ورَغْمَ ما حقَّقَهُ هذَانِ العِرْقَانِ مِنْ تفوُّقٍ وحُريَّةٍ لكنْ كمَا ذكرْنا فمُعطِيَاتُ حِقْبةِ العُنْصُريَّةِ ما زالتْ تتَحكَّمُ حتَّى في أجْيالِ الشَّبَابِ والأطْفَالِ ومِنْ ثمَّ فالصِّراعُ لا يخْبُو وتَظهَرُ جَذْوتُهُ بيْنَ الحِينِ والآخِرِ في سِياقاتٍ اجتِماعيَّةٍ مُختَلفةٍ وبيْنَ أشْخاصٍ مُختَلِفِينَ منْ مُختَلفِ الطَّبَقَاتِ والأعْمارِ....

فنَحْنُ أمامَ طِفلٍ مُشبَعٍ بالأَحْكامِ المُسبقَةِ والصُّورالنَّمَطيَّةِ تُجاهَ أيّ مُختَلِفٍ عنْهُ في العِرْقِ والجِنْسيَّةِ والدِّينِ وحتَّى النَّوعِ.

ينْتَمِي أغلبُ المُتعلِّمِينَ إلى الطَّبقَةِ العُليَا والمُتوَسِّطَةِ إضَافَةً إلَى نسبَةٍ قليلةٍ مِنْ أطْفالِ الطَّبقةِ العَاملةِ مِنْ أبناءِ المُعلِّمينَ وعُمَّالِ النَّظَافةِ والحِراسةِ وكَذَا أطْفالُ الطبقَةِ الدُّنيا الذِينَ يلتَحقُونَ تحْتَ إطارِالمِنَحِ الدِّراسيَّةِ.

المُحتَوَى:

بالنِّسبَةِ للمُحْتوَى طرَحتِ الباحثَةُ نظرَيَّاتٍ ومَدارِسَ حوْلَ مفهُومِ المُحْتوَى الثَّقافيّ وخَصَائِصِهِ وأبْعادِهِ وعنَاصِرِهِ وتصنِيفاتِهِ والأُطُرِ التِي وُضِعَتْ له كمَا في بعضِ النَّماذجِ التَّحليليَّةِ لبعْضِ المُحتَوياتِ التَّحليليَّةِ إلى غَيْرِ ذَلِكَ.

دارَ العَرْضُ بشَكْلٍ مُباشِرٍ أوْ غيْرِ مُباشِرٍ حوْلَ المُقَاربَاتِ التَّاليَةِ:

المُقارَبةُ البِينثقافيَّةُ: تُرَكِّزُ عَلى المُقارَنةِ بيْنَ الثقَافةِ الهَدفِ والثَّقافةِ الأمِّ

مُقَارَبَةُ فِكرةِ التَّعدُّدِ الثَّقافِيّ: العالمُ مَليءٌ بالاثْنيَّاتِ والأعْراقِ وكذا اللُّغَاتِ والثَّقافَاتِ المُخْتلفةِ وداخِلَ الثقافَةِ الوَاحدَةِ مَوجُودٌ ثقَافاتٌ صَغِيرةٌ وفرْعيَّةٌ ومِن ثَمَّ يَجِبُ إبْرازُالتَّعدُّدِ الثَّقَافيّ المَوْجودِ فِي الثَّقافةِ الهدَفِ معَ الاهْتِمامِ بثقَافَةِ المُتعلِّمِ.

المُقَارَبَةُ العَبْرَالثَّقافيَّةُ: هذهِ المُقَاربَةُ تُذكِّرنَا برأيِ نعوم تشومسكي بأنَّ اللُّغةَ ظاهرَةٌ مُجرَّدةٌ لا علَاقَةَ للعوامِلِ الاجتمَاعيَّةِ بِها حَيْثُ إنَّ أيَّةَ لغَةٍ هيَ لُغةٌ عالميَّةٌ وليْسَ بالضَّرُورةِ أنْ نَربِطَهَا بثَقافَة مُعيَّنةٍ وأنْ تُدرَسَ في سِياقِ الثقَافَةِ العَالميَّةِ.

مُقارَبَةُ الثَّقافةِ الأجنْبيَّةِ: ثقافةُ المُتعَلِّمِ في هَذهِ المُقاربةِ لا أهَميَّةَ لهَا وإنَّمَا التَّرْكِيزُ كُلَّ التَّرْكِيزعَلى الثَّقافَةِ الهَدفِ ممَّا يُعاكِسُ الاعْتِقادَ السَّائِدَ حوْلَ التَّأثيرِ الإيجَابيّ المُتبادَلِ بينَ تَعَلُّمِ وفَهْمِ الثَّقافةِ الهَدفِ والثَّقافَةِ الأُمِّ الذِي عرَضْناهُ منْ قبلُ.

تلكَ المُقارباتُ مهْمَا اختَلفَتْ فإنَّ المُتعلِّمَ يجبُ أنْ يصِلَ إلى مُستوَى أنْ يلتَقِطَ الدَّلالاتِ القائمَةَ وراءَ بعْضِ التَّعبِيراتِ والمُفرَداتِ وأنْ يُدرِكَ مُحتَوَاهَا العَاطِفيَّ والأيدُيولُوجيَّ ومِنْ ثَمَّ فهْمُ المَعنَى الذِي يقُومُ المتكلِّمُ بإبلاغِهِ منْ جهَةٍ ويقُومُ السَّامعُ بتأويلِهِ والتقاطِهِ منْ جِهةٍ أخْرَى اسْتنَادًا إلى خَلْفيَّةٍ معْرفيَّةٍ وثقافيَّةٍ مُشْترَكةٍ ومِنْ ثَمَّ فغَمْرُ المُتعلِّمِ بحقَائقَ ومَعلوماتٍ ثقافيَّةٍ دُونَ منْحِهِ القُدرةَ على التَّفاعُلِ معَها ليَصِلَ إلى المُستَوى السَّابقِ ذِكْرُه يجْعلُ المُحتَوى الثَّقافيَّ عقِيمًا.

فِي مُحاولةٍ لتَحقيقِ ماسبَقَ فإنَّ تَصنِيفَاتٍ كثيرَةً ظَهرَتْ عَلى السَّاحةِ تَخُصُّ ما يجبُ أنْ يَقُومَ عليْهِ المُحتَوَى الثقافيُّ، نُلخِّصُها حسَبَ ما تمَّ ذكْرُه سَابقًا:

- مَواضِيعُ المجَالاتِ الثقافيَّةِ
- الفِئاتُ والوَحدَاتُ
- العَناصِرُ الثَّقافيَّةُ

– الحَقائِقُ الثَّقافيَّةُ

– السُّلوكُ الثَّقَافيُّ

– الإنْجَازُ الثَّقافيُّ

– الأهْدافُ (مَعرفيَّةٌ ووجْدانيَّةٌ وسلوكيَّةٌ حسَبَ تقسِيمِ Stren,92

– المُحْتوياتُ (مواضِيعُ المِنْهاجِ، تلك المَواضِيعُ التِي أعِدَّتْ لهَا لوائِحُ مثْلُ لائِحةِ

Brooks,1968 ولائِحةِ Chastain,1988)

- الأنشِطةُ (تُقسَّمُ حسَبَ Stren,92 إلى أرْبعِ مجْمُوعَاتٍ على أسَاسِ المَعْرفَةِ والمَهَاراتِ والسُّلوكِ)
- التَّقْييمُ: تُبنَى عَلى أسَاسِ الأهْدافِ التَّعليميَّة المُحدَّدةِ قدْ يَكُونُ بنائيًّا منْ أجْلِ تقْييمِ الخُطَطِ التعْليميَّةِ وتَعدِيلِها وقدْ يكُونُ تشخْيصِيًّا لتشْخِيصِ مُستَوى أداءِ المُتعَلِمِينَ.
- عَناصِرُ ثقافيَّةٌ سَطحيَّةٌ c وعَناصِرُ عمِيقَةٌ C

ظَهَرَتْ مِنْ ناحيَةٍ أخْرَى أُطرٌ نَظرِيَّةٌ لتَحليلِ المُحتوَى الثَّقافيّ عرضَتْ الباحثَةُ بعضًا منْها كإطَارِ بروكسBrooks وإطارِ ولسرWelser وإطَارِ دونوج Donoghue والحَقيقةُ هِي أطُرٌ مُخْتلفةٌ مِنَ النَّاحيَةِ الشَّكليَّة أيْ مُسَمَّيَاتِ الفِئاتِ أو العَناصِرِالثقافيَّةِ أيِ التَّصنِيفاتِ الرَّئِيسَةِ إلى غيرِ ذلِكَ لكنَّها تحْتوِي علَى المَواضِيعِ نَفْسهَا.

يُعتَبرُ الإطارُ المرْجعيُّ الأرُوبّيُّ المُشتَركُ للُّغَاتِ وإطارُ المَجْلسِ الأمريكيّ لتعليمِ اللُّغاتِ الأجنبِيَّةِACTFEL مِنَ الأُطُرِ المشْهُورَةِ والمُعْتمَدَةِ فِي بناءِ المُحتوياتِ الثَّقافيَّةِ وتحلِيلِهَا وتقييمِهَا، اسْتَمدَّتْ منْهُما الكَثيرُ منَ الأُطُرِ المرْجعيَّةِ أُسُسَها.

يتَميَّزُ هذانِ الإطَارانِ بكَونِهما لهُمَا صِفةُ العَالميَّةِ ومَعاييرُهُما مَوْضُوعيَّةً وصَلاحيَّتُهُمَا للُّغَاتِ مُتَعدِّدةً وكَذلِكَ حسَبَ ما ذَكَرَ مَحْمود عيسَى وعاصِم عَلي (2016) أنَّ المعَاييرَ الثقافيَّةَ واضحِةٌ وأنَّ هُناكَ تَرْكيزًا علَى تَقْويمِ الجَانبِ الثَّقافِيّ وطَريقَةِ عرضِهِ وتوْصِيفِهِ وتوظِيفِهِ دَاخلَ المنْهجِ بِمَا يَخْدُمُ الشِّقَّ التَّقْويميَّ للبَاحِثِ في بحثِهِ.

تتألَّفُ مَعاييرُ تقْوِيمِ المُحتَوَى الثقافيّ للإطَارِ المَرْجعِيّ الأورُوبّيّ المُشْتركِ للُّغاتِ مِنْ أرْبعِ مَعاييرَ: 1) مَعْرفةُ العَالمِ المُحِيطِ أيِ العَالَمِ المُحيطِ بمُسْتَخْدِمِي اللُّغَةِ. 2) المَعْرفَةُ الحَضَاريَّةُ الاجْتِماعيَّةُ وتَعْني الإحاطَةَ الاجتِماعيَّةَ لحَضَارةِ مُستَخْدِمِي اللغةِ. 3) الوَعْيُ المُتدَاخِلُ حضَاريًّا ويُقَاسُ مِعيارُ المُتعلِّمِ فيمَا يتعلَّقُ بالعَلاقَةِ بيْنَ الحَضَارةِ الأُمِّ والحضَارَةِ الأجنَبيَّةِ الهدَفِ.4) المَهارَاتُ والمَعارِفُ الإجْرائيَّةُ: تَقيسُ مَدَى تمَكُّنِ المُتَعلِّمِ مِنَ الاتِّصَالِ بأَهْلِ اللُّغَةِ بشَكْلٍ فَعَّالٍ في المجَالاتِ اليَوْميَّةِ الاجْتِمَاعيَّةِ وغيْرِها.

بالمُوازَاةِ معَ الإطَارِ المرْجِعيّ الأرُوبّيّ أصْدَرَ المجْلسُ الأرُوبّيُّ سنَةَ 2018 إطَارًا مُطَوَّرًا للأطْفالِ منْ سِنّ 7 إلى 10 سنَواتٍ بعنْوانِ "عَيّناتٌ تَمثِيليَّةٌ مجَمَّعةٌ لمُواصَفَاتِ الكِفايَاتِ اللُّغَويَّةِ المطَوَّرَةِ للأطْفالِ"

COLLATED REPRESENTATIVE SAMPLES OF DESCRIPTORS OF

ويحْتوِي عَلى عِدَّة مُسْتوَياتٍ نذكُرُ منهَا المُستوَى المُبتَدِئَ والذِي رَكَّزَ عَلى عِبارَاتِ التَّحِيَّةِ والوَداعِ والاسْتِئْذانِ وتَقْدِيمِ النَّفْسِ وكذلِكَ القُدْرةُ عَلى تكْوينِ عِبَارتِ الطلَبِ والاسْتِجابَةِ لهَا فيمَا سَنَنقُلُهُ في السُّطُورِ التَّاليَةِ:

- أسْتَطِيعُ أنْ أقدِّمَ نفسِي والآخَرِينَ.
- أسْتَطِيعُ أنْ أُلقيَ التَّحيَّةَ وأُجِيبَ على التَّحيَّةِ.
- أسْتَطيعُ أنْ أعْتذِرَ وأقُولَ شُكرًا.
- أسْتَطِيعُ أنْ أقُولَ منْ فضْلِكَ وشُكرًا.
- أسْتَطِيعُ أنْ أقُولَ مرْحبًا ومعَ السَّلامةِ للمُعلِّمينَ والتَّلاميذِ.
- أسْتَطيعُ أنْ أسْتأذِنَ (لمُغادَرةِ الفَصْلِ للذَّهابِ إلى المِرْحاضِ أو للتَّحدُّثِ في الفَصْلِ).
- أستَطيعُ أنْ أُكوِّنَ عِبارَاتِ الطَّلَبَاتِ وأسْتَجيبَ للطَّلَبَاتِ.
- أسْتَطيعُ طلَبَ الإذْنِ للذَّهابِ للمِرْحاضِ.
- أسْتَطِيعُ أنْ أُلقيَ التَّحيَّةَ وأُودِّعَ الكبارَ والأصْدِقاءِ باسْتِخدامِ المُفرْداتِ الصَّحِيحةِ. المُناسِبةِ لأوْقاتٍ مُعيَّنةٍ منَ اليوْمِ (صَباحُ الخَيْرِ ومَسَاءُ الخَيْرِ إلى غَيرِ ذلكَ).
- أسْتَطِيعُ أنْ أعْتذِرَ وأشْكُرَ أحَدًا.
- أسْتَطِيعُ أنْ أقدِّمَ أصْدقَائي (أستَطِيعُ أنْ أذْكُرَ الاسْمَ والسِّنَّ ومَكانَ السَّكنِ ومَاذا يُحبُّ\ تُحبُّ).
- أسْتَطِيعُ أنْ أُحيِّيَ أحَدًا وأُودِّعَ باسْتخْدامِ جُمَلٍ بسِيطةٍ وقَصيرَةٍ.
- أسْتطِيعُ أنْ أسْألَ المُعلِّمَ شيْئًا ما وأَشْكُرَهُ (هلْ أسْتِطيعُ فتْحَ البَابِ).
- أسْتطِيعُ تقْديمَ نفسِي والآخَرينَ في جُمَلٍ قَصِيرةٍ وبَسيطَةٍ.
- أسْتطِيعُ تقْديمَ الآخَرينَ وأسْتَطيعُ اسْتِخدامَ عِبارَاتِ التَّحيَّةِ والوَدَاعِ.
- أسْتَطيعُ أنْ أطلُبَ وآخُذَ أشْياءَ.
- أسْتطِيعُ اسْتِخْدامَ عِباراتِ التَّحيَّةِ والودَاع في أوْقاتٍ مُختَلفَةٍ في اليَوْمِ.
- أسْتطِيعُ أنْ أقَدِّمَ نفْسي وأُسْرتِي وأصْدِقائي.
- أسْتَطيعُ أنْ أُقدِّمَ عِباراتِ الشُّكْرِ والاعْتِذارِ باسْتِعمالِ جُمَلٍ بَسِيطةٍ.

أمَّا الإطارُ الأمريكيُّ فمعَاييرُهُ، نذْكُرُها فيمَا يلي محمود عيسى وعاصم (2016) :

1- هلْ هُناكَ تنَوُّعٌ فِي الصُّوَرِ المقَدَّمةِ وهلْ هيَ حدِيثَةٌ ومُعبِّرةٌ؟

2- هلِ الصُّوَرُ مُناسِبةٌ للمَراحِلِ العُمْريَّةِ؟

3- هلْ تُغطِّي الصُّوَرُ دُولًا عَديدةً ومُتنَوِّعَةً؟

4- هلْ تُساعِدُ طريقَةُ تَقْديمِ الثَّقافَةِ الهَدَفِ المُتعَلِّمَ عَلى اكتِشافِ ثقافتِهِ؟

5- هلْ يُقدِّمُ المُحْتوَى الثقافيُّ للثَّقافتَيْنِ الأدبيَّةِ والشَّعبيَّةِ) المَحليَّةِ (؟

6- هلِ المُحتَوَى الثَّقافيُّ دقيقٌ وَمُطابِقٌ للوَاقع الحاليّ؟

7- هلْ دُروسُ القِراءَةِ التِي تُقدَّمُ شيّقةٌ ومُعبّرةٌ وتُراعِي المَرْحَلةَ العُمريَّةَ؟

لقدْ سبَق المَجلسَ الأمْريكيَّ لتَعليمِ اللُّغاتِ ACTEFL نظيرُهُ الأُورُوبِّيُّ في إعْدادِ وَصْفاتِ أداءِ مُتعلِّمي اللغةِ منَ الصِّغارِ.

هذه الوَصْفاتُ تستَهْدفُ المُتعلِّمينَ منْ قبْلِ الابتِدائيّ إلَى الثَّانويَّةِ وما بَعْدَها وهيَ تنْطبِقُ علَى المُتعلِّمِينَ مِنْ نَفْسِ المَرْحلةِ العُمْريَّةِ والمُسْتوَياتِ الدِّراسيَّةِ.

رُتِّبتْ تلكَ الوصْفاتُ حَسَبَ:

- ثَلاثَةِ مُستَوياتِ للأدَاءِ: المُسْتوَى المُبتَدِئُ والمُتوسِّطُ والمُتَقَدِّمُ
- ثَلاثَةِ نَماذِجَ للتَّواصُلِ:

بيْنَ الشَّخْصيّ: التَّفاوُضُ والتَّفاعلُ بيْنَ الأفْرَادِ نَشيطٌ وذُو مَعنًى ويتِمُّ مُراقبَةُ الأفْرادِ بعْضهِمُ البعْضَ لمعْرفَةِ نَوايَا ومَعَانِي مَا يتَواصَلُونَ به ومِنْ ثَمَّ فإنَّ التكيُّفَ والتَّوضِيحَ يتِمُّ حسَبَ ذلِكَ ويتمُّ كُلُّ ذلكَ عبْرَ المُحادَثةِ والسَّماعِ والكِتابةِ.

التَّفسِيريُّ: تفسِيرٌ لمَا يُحاوِلُ المُؤلِّفُ أو المتَحَدِّثُ أوالمُنتِجُ أنْ يُوصِّلهُ للمُستَقْبِلِ وهذا يكُونَ تَواصُلًا في اتِّجاهٍ واحدٍ والتَّفسيرُ يتضَمَّنُ فهْمَ ما بيْنَ السُّطُورِ أوْ مَاورَاءَ الرِّسَالَةِ واسْتِعمالِ المَوادِّ المَقرُوءَةِ والبَصريَّةِ والسَّمعيَّةِ الأصْليَّةِ.

التَّقديميُّ: إحْداثُ رسَائلَ للإخْبارِ والتَّفسيرِ والإقنَاعِ والحَكْيِ، والتَّواصلُ ذُو اتِّجاهٍ واحِدٍ منْ أجْلِ تيسِيرِ التَّفْسِيرِ منْ قِبَلِ أعْضَاءِ الثَّقافةِ الأُخْرَى حيْثُ لا تُوجَدُ فُرصَةٌ للتَّفاعُلِ والتَّفاوُضِ المُباشِرِ للمَعْنى بيْنَ شَخْصَينِ منْ ثَقافَتيْنِ مُخْتلفَتينِ.

ليَتأكَّدَ المُقَدِّمُ منْ فَهْمِ المسْتَمِعينَ لهُ يجِبُ أنْ يَفهَمَ لُغتَهُم وثقافتَهُم كمَا يَسْتطِيعُ تقْدِيمَ خِطَابٍ شَفَويٍّ أوكتَابيٍّ وبصَرِيٍّ أوْ سَمعيٍّ للثَّقافةِ حسَبَ النمَاذجِ والمُستَويَاتِ المُخْتلفَةِ.

يرَى هَذا النَّموذَجُ أنَّ الوَعْيَ الثَّقافيَّ للمُتعَلِّمِ يَتمَثَّلُ في كيْفيَّةِ انْعِكاسِ المَعْرفَةِ الثَّقافيَّةِ للمُتعلِّمِ اللُّغةِ فِي

اسْتِخْدامِ اللُّغَةِ وكيفيَّةِ إدَارتِهِ للتَّواصُلِ بشَكْلٍ مَفهُومٍ مِنْ ناحيَةِ الاسْتراتِيجيَّةِ التوَاصُليَّةِ وَحدَّدَ مُواصَفاتٍ للمُستَوى المُبتَدِئِ حسَبَ نَماذِجِ التَّواصُلِ الثَّلاثَةِ نعْرضُهَا فيمَا يلِي:

بيْنَ الشَّخْصيّ:

يُمكِنُهُ اسْتِعمالُ الإشَاراتِ والإيمَاءَاتِ والصِّيغِ التَّعبِيريَّةِ عَلى مُستَوَى تَطبِيقيٍّ عَالٍ ويُظْهرُ وعْيًا بأكثرِالفُروقِ الثَّقافيَّةِ....و المُحرَّماتِ الثَّقافيَّةِ والتِي في الغَالبِ تُفهَمُ خَطأً و تُؤدِّي إلى سُوءِ التَّفاهُمِ.

التَّفسيرِيُّ:

يُمكنُهُ أنْ يَستَخدِمَ ثَقافتَهُ الخَاصَّةَ لاسْتِخراجِ المَعانِي مِنَ النُّصوصِ التِي تُسْمعُ وتُقرَأُ وتُرَى. بصِفةٍ عامَّة يَعْتمدُ بشكْلٍ أسَاسيٍّ عَلى زِيادَةِ المَعْرفةِ بالثَّقافَةِ الهدَفِ لتَفْسِيرِ النُّصُوصِ التِي تُقْرأُ وتُسْمَعُ وتُرَى.

التَّقْديميُّ:

يُمكِنُ اسْتِخْدامُ الرُّمُوزِ والإشَارَاتِ والتَّعْبيرَاتِ المَحْفُوظَةِ والأعْرافِ الثَّقافيَّةِ المَكتُوبَةِ والبَسِيطَةِ.

هذا مِنَ النَّاحيَةِ الأجْنبِيَّةِ أمَّا منَ النَّاحيَةِ العربيَّةِ فيُعتَبَرُ دليلُ رشدي طعيمة المَصْدَرَ الأمَّ لكلِّ البُحُوثِ والمَعايِيرِ العرَبيَّةِ والإسْلاميَّةِ الخَاصَّةِ بتقْيِيمِ المُحْتوَى الثَّقافيِّ العرَبيِّ والإسْلاميِّ في تدْريسِ اللُّغة العرَبيَّةِ للنَّاطِقِينَ بغَيْرِها فهُوَ يُدرِجُ مَعايِيرَ يَسْهُلُ تطْبِيقُها في تَحْليلِ كُتبِ اللُّغةِ العَربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها كمَا يُغطِّي الثَّقافةَ الإسْلاميَّةَ والعربِيَّةَ ما لا نَرَاه في الأُطُرِ الغَربيَّةِ أيْ: إدْخالَ الجَانِبِ الدِّينِيِّ في مَعايِيرِ التَّقْيِيمِ.

قسَّمَ رشدي طعيمة مَعاييرَ تَقييمِ المُحْتوَى الثَّقافيِّ في دَليلِه الشَّهيرِ" دليلِ عَملٍ فِي إعْدادِ المَوادِّ التَّعليميَّةِ لبَرامِجِ تَعليمِ العربيَّةِ، 1985) إلى أرْبعَةِ أقسَامٍ رئِيسيَّةٍ وأَدْرجَ تحْتَ كُلِّ قِسْمٍ إلى 4 فروعٍ أخْرَى كمَا سيتِمُّ توضِيحُهُ في السُّطُورِ التَّاليَةِ:

1- كيفَ يتِمُّ عرْضُ المَفَاهيمِ العَربيَّةِ الثقَافيَّةِ؟

- تَرِدُ المفاهِيمُ العربيَّةُ بشَكْلٍ يتَكامَلُ مَعَ نُصُوصِ الكتَابةِ ويُخَصِّصُ المُؤلِّفُ بعْضَ الدُّرُوسِ الأخيرَةِ أوْ أجْزَاءً منْها لعَرْضِ المَفاهِيمِ الثَّقَافِيَّةِ.
- يَقْتَصِرُ فِي عَرْضِ المفَاهيمِ الثَّقافيَّةِ على اسْتنْباطِها مِنْ ثنَايا الجُمَلِ والنُّصُوصِ المُقدَّمَةِ.
- يَقتَصِرُ المُؤلِّفُ علَى ذِكْرِ الجُمَلِ والعِبارَاتِ العَامَّةِ الخاليَةِ منَ المَضْمُونِ الثقافيِّ " أكَلَ الوَلدُ الطَّعامَ...الكِتابُ الكُرْسيُّ.."
- رَأيٌ آخَرُ.....

2- مَا مَدى شُيوعِ النَّماذِجِ الحقِيقيَّةِ للثَّقافةِ العرَبيَّة الإسْلاميَّةِ (أسْماءٍ، أشْخاصٍ وبِلادٍ وخَرَائطَ وصَفَحاتٍ

منَ القُرآنِ الكرِيمِ وَصُوَرٍ للمَلابِسِ والصُّحفِ العَربيَّةِ أوْغَيرِهَا).

- تَشِيعُ في الكِتَابِ النَّماذِجُ الحَقيقيَّةُ للثَّقافةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ
- تَشِيعُ أنْماطُ الثَّقافَةِ الغربيَّةِ (أسْماءٌ بلادٌ أشْخاصٌ ومَلابِسٌ...إلخ) ولا تُقدِّمُ شيئًا مِنَ النَّماذِجِ الحقيقيَّةِ للثَّقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ.
- تَرِدُ بعْضُ النَّماذِجِ الحَقيقِيَّةُ للثَّقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ.
- رأيٌ آخَرُ.....

3- إلَى أيِّ مَدَى يتَحرَّرُ الكِتَابُ منَ النَّمطِيَّةِ الثَّقافيَّةِ الشَّائِعةِ عنِ الإنْسانِ العربِيِّ(يَسْكنُ الخِيامَ ويَعيشُ في الصَّحْراءِ، ويُمارِسُ الحَياةَ البدَويَّةَ في أوَّلِ مراحِلِهَا وأبْسَطِ أشْكَالِهَا)

- يُبْرِزُ الكِتَابُ مَعالمَ التَّقدُّمِ الحَضَاريِّ فِي الوَطنِ العَربِيِّ مُتحرِّرًا بذلِكَ ممَّا يَشِيعُ عَنِ الإنْسَانِ العَرَبيِّ منْ أفكَارٍ ومَفاهِيمَ.
- تَختَلِطُ المَفَاهِيمُ التَّقليدِيَّةُ عَنِ الإنْسانِ العرَبيِّ أحيَانًا بِالمَفاهِيمِ والحقَائِقِ المُعَاصِرَةِ.
- تَشِيعُ في الكِتَابِ المَفاهِيمُ التَّقْليديَّةُ عنِ الإنْسانِ العَربِيِّ.
- رأيٌ آخَرُ.....

4- مَا الانْطِباعُ الذِي يَخْرُجُ بِه القَارِئُ، عنِ الثَّقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ مِنْ حيْثُ احْتِرامِهَا أوِ الوقُوفُ عليْهَا مَوقِفَ المُحايِدِ.

- يَحْترِمُ المُؤلِّفُ الثَّقافَةَ العربيَّةَ الإسْلاميَّةَ ويُقدِّرُها.
- يَلتَزِمُ المُؤَلِّفُ مَوقِفًا مُحايِدًا وتَشيعُ لديْهِ العِبارَاتُ العَامَّةُ غيْرُ المُرتبِطةِ بثَقافَةٍ مَا.
- يَشِيعُ فِي الكِتَابِ إزْدرَاءُ الثَّقافةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ والهُجُومُ عليْهَا.
- رأيٌ آخَرُ.....

تكْثُرُ المَعاييرُ التِي وُضِعَتْ لتَحْليلِ المُحْتوَى الثقافيِّ التَّعليميِّ وتَتنوَّعُ لكنَّ المُتأَمِّلَ فيهَا يَجِدُ أنَّها غالبًا ما تَتشابَهُ ورُبَّما تتَغيَّرُ المُصْطَلحاتُ والتَّعبيرَاتُ لكِنَّ المَعنَى واحِدٌ وقَدْ يُركِّزُ المُحلِّلُ على بعْضِ الأمُورِ ويُهْملُ الأخْرَى وهَكَذا.

كمَا نَجِدُ أنَّ بعضَ البُحوثِ قَدَّمتْ تلكَ المَعاييرَعلى شَكْلِ شُروطٍ أو خَصَائصَ يجبُ أنْ تتَوفَّرَ في المُحْتوَى الثَّقافيِّ التَّعليميِّ ويبْقَى على البَاحثِينَ مَسؤُوليَّةُ استِخْراجِ المَعَاييرِ المُناسِبةِ لهُمْ منْ أمثلةٍ ما ذَكرْناهُ ما قدَّمَهُ أحمد النواف (2017) فيمَا سمَّاهُ بأبْعادِ المَعرفَةِ الثقافيَّةِ حيثُ قسَّم الأبْعادَ إلى:

المُستوَى اللُّغَويِّ

الإشارَاتُ اللُّغوية الثقافيَّةُ سوَاءٌ كانتْ مُباشرةً أو ضِمْنيّةً، ويَشملُ:

كَلِماتٍ لهَا مَعنًى ثَقافيٌّ وتَعبيراتٍ ثابتةً، يوميَّةً وتعْبِيراتٍ اصْطلاحيَّةً كالأمْثالِ والحِكَم والاسْتِعاراتِ والمَجاز والتَّشْبِيهاتِ

مُسْتويَاتُ اللّغةِ: رَسْميٌّ، غيرُ رسْميٍّ، ودِّيٌّ، مُحايدٌ.

المُسْتَوَى فَوْقَ اللُّغويّ:

لُغةُ الجسَدِ: إذْ تخْتلِفُ منْ لُغةٍ إلى أخْرَى، وقَدْ يَحصُل سُوءُ تَفاهُم بينَ الطَّرفيْنِ بسبَبِ ذلكَ؛ فقَدْ تختَلِفُ تَعبِيراتُ الوَجْهِ مِنْ حُزْنٍ وغَضَبٍ وفرَحٍ، وكذلكَ تعبِيراتُ الجَسَدِ (إشَاراتُ اليدَيْنِ) ، والتَّواصُلُ البَصَريُّ (التّحْديقُ والغَمْزُ) ، والاتِّصَالُ الجسَديُّ (التّقبِيلُ، العِناقُ، وضْعُ اليَدِ على كتِفِ أو ظَهْرِ شَخْصٍ، المُصَافحَةُ، والمَسَافةُ المَكانيَّةُ بيْنَ طَرَفيْ الاتّصَالِ)

الأصْواتُ المَقْطعيَّةُ التِي تعبّرُ عنْ مَعانٍ مُتّفقٍ عليْهَا في اللُّغةِ الهَدفِ؛ مثْلُ أفٍّ، امَمْ، هاها، لهلَه، هُسْ درجةِ الصَّوتِ ونوْعِهِ الذِي يَدُلُّ عَلى التّهَكُّم أوِ الغَضَبِ...إلخ

مَعْلومَاتٌ حَقِيقيَّةٌ عَنْ ثَقافَةِ اللّغَةِ الهَدَفِ:

وهذا البُعْدُ يَرْتَبِطُ بِالمَعلومَاتِ الحقِيقيّةِ التِي يَجِبُ أنْ يعْرفَها مُتعلِّمُو اللُّغَةِ، وليْسَ في البُعدِ إشْكالِيَّةٌ فِي عَرضِهِ.ومنْ أمْثلَةِ المَعلومَاتِ الحَقيقيَّةِ: الجُغرَافيَّةِ، والبيئَةُ الطّبيعيَّةُ، والمُناخُ، ومصَادرُ الطَّبِيعَةِ، والتّوزُّع الجُغْرافيُّ للسُّكّانِ، ووسَائلُ التَّنقُّلِ،، ومَعلوماتٌ عنِ التَّاريخِ، وشَخْصِيَّاتٌ مَشهُورةٌ، والمَلابسُ وأنْواعُها...إلخ.

الأصُولُ والأَعْرافُ الاجْتِمَاعيَّةُ: عاداتُ الزَّواجِ والمِيلادِ والوَفَاةِ والعَاداتُ الدِّينيَّةُ كَرَمَضَانَ، وليلةُ الإسْراءِ والمِعْراجِ، يومُ عَاشُوراءَ وطُرقُ اللّباسِ فِي المُناسَباتِ المُختَلِفةِ "وفَاةٍ، زواجٍ، عيدِ الفِطرِ، صَلاةِ الجُمُعَة"و آدابُ الزِّيارَةِ

مُنْجزَاتُ الثَّقافةِ: الاكتِشافاتُ العِلمِيَّة الخَطُّ العربيُّ الفُنونُ الأدبيَّةُ الزَّخْرفةُ العمَارةُ الإسْلاميَّةُ

القِيَمُ والاتِّجَاهَاتُ: هِي السُّلوكُ والاتِّجاهُ الذِي تنْظُرُ إليه مَجْموعَةُ اللُّغةِ الهَدَفِ نَحْوَ مَوضُوعَاتٍ مُخْتلفَةٍ بِناءً عَلى مُعْتَقداتٍ دينيَّةٍ أوِ اجتِمَاعيَّةٍ، وهيَ قضيَّةٌ حسَّاسَةٌ ومُهمَّةٌ في آنٍ واحِدٍ، لذَلكَ يجِبُ التّعامُلُ مَعَها وتَزْوِيدُ المُتَعلّمينَ بمَعلُومَاتٍ عَنْ هذِه القَضِيَّةُ عنْ طَرِيقِ التَّحلِيلِ التّقابُلِيّ للمَوَاقِفِ والمَفَاهِيمِ التِي تبْدُو ذاتَ أهَمِّيَّةٍ كبِيرةٍ لمُعْظَمِ الثّقافَاتِ، مِثْلِ: العَائلةِ، والتَّربِيَةِ، والصَّداقَةِ، وأدْوارِ الأجْناسِ في المُجْتمَعِ، والنَّظرَةِ إلى المَوتِ. (الإطارُ الأورُبِّيُّ، 2002، وAllwood, 1990)

مَفاهِيمُ مُرتَبِطةٌ بالصُّورَةِ النَّمَطيَّةِ المُقدَّمَةِ عنْ ثَقافَةِ اللُّغةِ الهَدفِ:

وهيَ مَسْألةٌ حسَّاسَةٌ فيمَا يتَعلَّقُ بِاللُّغَةِ العرَبِيَّة وثقَافَتِها؛ لأنَّ كثيرًا منَ المَفَاهِيمِ الخَاطِئَةِ تكُونُ مزْرُوعَةً في أذْهانِ الطّلبَةِ لا سِيَّمَا الأورِبّيينَ والأمْريكِيّينَ نتِيجَةَ الصُّورَةِ السَّائِدةِ في وسَائِلِ إعْلامِهِمْ، ومُهمَّةُ المُعلّمِ هُنا الوُصُولُ بالطُّلابِ إلى الصُّورَةِ الحَقِيقيَّةِ والبَحثُ في العَوامِلِ التِي شَكَّلتْها، ومِنَ الصُّورِ النَّمَطيَّةِ التِي يُمْكنُ عَرْضُها فِي المُسْتويَاتِ المُتقدِّمةِ

في المِثَالِ السَّابقِ نُلاحِظُ أنَّ البَاحِثَ زاوَجَ بيْنَ أبْعادِ المَعرِفَةِ الثَّقافيَّةِ والثقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ وهَذا يُحِيلُنا إلَى الشُّرُوطِ أو الخَصَائِصِ التِي قدَّمَها طعيمةُ والثَّقَافَةُ فِي هَذا الصَّددِ

- أنْ تُعبِّرَ المادَّةُ عَنْ محْتَوَى الثَّقافَةِ العربيَّةِ والإسْلاميَّةِ.
- أنْ تُعْطِي صُورةً صَادقةً وسَليمةً عنِ الحياةِ فِي الأقْطارِ العرَبيَّةِ.
- أنْ تَعكِسَ المادَّةُ الاهتِمامَاتِ الثقَافيَّةَ والفِكْريَّةَ للدَّارسِينَ على اخْتِلافِهِمْ.
- أنْ تَتنوَّعَ المادَّةُ بحيْثُ تُغطِّي مَيادِينَ ومَجَالاتٍ ثَقافيَّةً وفِكْريَّةً مُتَعدِّدةً في إطَارِ الثَّقافَةِ العَربيَّةِ والإسْلاميَّةِ.
- أنْ تَتَنوَّعَ المَادَّةُ بحَيْثُ تقْبَلُ قِطَاعًا عَرِيضًا منَ الدَّارسِين منْ مُختَلَفِ اللُّغاتِ والثَّقافاتِ والأغْرَاضِ.
- أنْ تتَّسقَ المَادَّةُ ليسَ فقَطْ مع أغْراضِ الدَّارسِينَ ولكنْ أيْضًا معَ أهْدافِ العَرَبِ منْ تعلِيمِ لغَتِهِمْ ونشْرِها.
- ألَّا تُغْفلَ المَادَّةُ جَوانِبَ الحيَاةِ العامَّةِ والمُشْترَكةِ بيْنَ الثَّقافاتِ.
- أنْ يعْكِسَ المُحتَوَى حيَاةَ الإنْسانِ العَربيِّ المُتَحضِّرِ فِي إطارِ العَصْرِ الذِي يَعِيشُ فِيهِ.
- أنْ يُثِيرَ المُحْتوَى الثَّقافيَّ للمَادَّةِ المُتَعلِّمَ ويَدْفَعَه إلَى تعَلُّمِ اللُّغةِ والاسْتِمْرارِ فِي هَذا التَّعلُّمِ.
- أنْ يُنظَّمَ المُحْتَوَى الثَّقافيَّ إمَّا مِنَ القَرِيبِ إلَى البَعِيدِ أوْ منَ الحَاضِرِ إلَى المُسْتَقبَلِ أوْ إلَى الآخَرِينَ أوْ مِنَ الأُسْرَةِ إلَى المُجتَمعِ الأوْسَعِ.
- أنْ تُقدِّمَ المَادَّةُ المُسْتَوَى الحِسِّيَّ منَ الثقافَة ثُمَّ تتَدرَّجُ نحْوَ المُسْتوَى المعْنوِيّ.
- أنْ تُوسِّعَ المَادَّةُ خبْرةَ المُتعلِّمِ بأصْحابِ اللُّغَةِ.
- أنْ تَرتبِطَ المَادَّةُ الثَّقافيَّةُ بخِبْرةِ الدَّارسِينَ السَّابقَةِ فِي ثقَافَاتِهِم.
- أنْ يُقدَّمَ المُحْتَوَى الثَّقافِيُّ بِالمُسْتوَى الذِي يُناسِبُ عُمْرَ الدَّارِسِينَ ومُسْتَواهُمُ التَّعلِيميَّ.
- أنْ تَلْتَفِتَ المَادَّةُ وبشَكْلٍ خَاصٍّ إلَى القِيَمِ الأصِيلةِ المَقْبُولَةِ فِي الثَّقَافَةِ العرَبيَّةِ وَالإسْلامِيَّةِ.
- أنْ تُقدِّمَ تقْوِيمًا وتَصْحِيحًا لمَا فِي عُقُولِ الكَثيرِينَ منْ أفْكارٍ خاطِئَةٍ عنِ الثَّقافَةِ العَربيَّةِ والإسْلاميَّةِ.
- أنْ تَتجنَّبَ إصْدارَ أحْكامٍ مُتَعَصِّبةٍ للثَّقافَةِ العربيَّةِ.

- أنْ تَتَجنَّبَ إصْدَارَ أحْكَامٍ ضِدَّ الثَّقافَاتِ الأُخْرَى.

كَانَ هَذا نَموذَجًا عنْ خصَائصِ المُحتَوَى الثَّقافيّ المُفتَرضِ تَوفُّرُهُ فِي كُتُبِ تدْرِيس اللُّغَةِ العَربِيَّة للنَّاطِقينَ بِها الذِي كمَا قُلنا سابقًا إنَّهُ يُشَكِّلُ أُسًّا مِنْ أسُسِ مَعايِيرِ تَحْليلِ المُحْتَوَى الثَّقافِيّ.

بَعدَ الاطِّلاعِ عَلى دِرَاسَاتٍ وبُحوثٍ عِدَّةٍ منْها ماعَرضْنا مُقْتطَفَاتٍ منْهُ فقَدْ وصَلْنا إلَى خُلاصَةٍ نسْتطِيعُ مَعَها تَكْوينَ مَعَايِيرَ خَاصَّةٍ بِالبَحْثِ الحاليّ لتَقْويمِ وتَحْليلِ المُحْتوَى الثَّقافِيّ بمِنْهاجِ البَاديَةِ.

إنَّ تَحلِيلَ أيّ مُحتَوَى يَجِبُ أَنْ لا يتَجاهلَ السِّياقاتِ التِي يَتمُّ فيهَا تدْريسُ الثَّقافةِ ونَقْصِدُ هُنَا عِدَّةَ أمُورٍ مِنْها:

- الهَدفُ منْ تَعليمِ العَربيَّةِ هَلْ هوَ لأغْراضٍ خَاصَّةٍ أوْعَامَّةٍ.
- المَرْحَلةُ العُمْريَّةُ التِي يسْتَهْدفُها المِنهَاجُ وخَصَائِصُهَا.
- البِيئةُ التَّعليميَّةُ هلِ المِنْهاجُ يتِمُّ تدْريسُهُ فِي بيئَةٍ عربيَّةٍ أمْ بيئَةٍ أجْنبيَّةٍ.
- دَوافعُ المُتَعلِّمِ هلْ يَدْرُسُ المُتَعلِّمُ اللُّغةَ كمادَّةٍ إجْباريَّةٍ أمِ اخْتِياريَّةٍ.
- خصَائِصُ الثَّقافيَّةِ للْمُتعلِّمِ.
- المُسْتوَى اللُّغوِيُّ للمُتعَلِّمينَ.
- الوقْتُ المُخَصَّصُ لتَدْرِيسِ المِنْهاجِ وهَلْ هُو ضِمْنَ المَوادِّ الدِّراسيَّةِ اليَوميَّةِ للمُتَعلِّمِ أم مُنْفصِلٌ؟
- إلى غَيْرِ ذَلِكَ منَ الأمُورِ التِي تُؤثِّرُ عَلى تدْريسِ المنْهاجِ بصِفةٍ عَامَّةٍ والمُحتَوَى الثَّقافيّ بصِفَةٍ خاصَّةٍ.

البُعْدُ الثَّقافِيُّ في كِتابِ البَاديَةِ

تحْليلُ عَناصِرِ كُلّ نَوعٍ منَ الثَّقافَةِ في كِتابِ البَادِيةِ

في البحْثِ الحَالِي فإنَّ المِنْهاجَ هُو ضِمْنَ المَوادِّ المَدْرسيَّةِ التِي تُقَدَّمُ فِي معْهدِ الغَزاليّ ومِنْ ثَمَّ فَهُو مادَّةٌ إجْباريَّةٌ لا اخْتِيارَ للطَّالبِ، يخُصَّصُ لهَا يومِيًّا 30 دقِيقةً.

تَتَرَاوَحُ أعْمَارُالطَّلبَةِ مَا بَيْنَ 5 إلى 9- 10 سنَواتٍ أيِ المَرحَلةُ الأسَاسيَّةُ مِنَ التَّعليمِ الابْتِدائِيّ فِي جنُوبِ أفْريقْيَا حيْثُ تُدرَّسُ اللُّغَةُ العرَبيَّةِ كُلغَةٍ ثالثةٍ فِي أغلَبِ المَدارِسِ التِي تقَدِّمُهَا كمَادَّةٍ إجْباريَّةٍ.

بالنِّسبَةِ للطَّلبَةِ فأغْلبُهُمْ في المُسْتَوَى الأوَّلِ أوالمُبتدِئِ وأغْلبُهم لا يَعْرفُ لمَاذَا يَدرُسُ العربيَّةَ أصْلًا لأنَّ الأطْفالَ ينْتمُونَ إلى الأقليَّاتِ المُسلِمَةِ في جنُوبِ أفْريقيَا وَاللُّغةُ العَربيَّةُ هِيَ لُغةٌ أجنَبيَّةٌ لكِنْ لهَا معَهُم رَوابِطُ رُوحيَّةٌ كمَا وضَّحَتِ الباحِثةُ سلفًا، ممَّا يَجْعلُ تحْديدَ الهَدفَ مِن تدْريسِ اللُّغةِ العربيَّةِ يقعُ على عَاتقِ المُعلِّمِ

منْ أجْلِ رفْعِ دافعيَّةِ الأطْفالِ لتَعَلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ خاصَّةً أنَّ بعْضَ الآباءِ يُقاوِمُونَ فِكْرةَ تَدريسِ العَربيَّةِ باعْتِبارِها لُغَةً صَعْبةً.

أمَّا المِنْهاجُ فهُو مكَوَّنٌ مِنْ وَحدَاتٍ مُسْتَوْحاةٍ منْ وثِيقةِ المِنْهاجِ والتَّقوِيمِ الوَطنِيِّ (CAPS) الذِي أصْدرَتْهُ وَزارَةُ التَّعليمِ الأسَاسيِّ منَ الصَّفِّ قَبلَ الابْتِدائيِّ (R) وحتَّى الثَّانويَّةِ العَامَّةِ (الصَّفِّ 12) لكِنَّ عددَ الوَحَداتِ أقلُّ بكثِيرٍ منَ الوحَداتِ المُخَصَّصةِ للإنْجلِيزِيِّ كَلغَةٍ أُولَى والأفريكانْس كلُغَةٍ ثانِيةٍ وبنَاءًا عَلى ذلكَ تتَراوَحُ الوَحَداتُ مابيْنَ 4 إلى 5-6 وحدَاتٍ في السَّنةِ.

الوَحْدةُ	الصَّفُّ
وحدة أنا: التَّحيَّةُ، السُّؤالُ عنِ الحالِ، الاسْمُ، السِّنُّ البَلَدُ، الحيُّ، النَّوعُ، الرِّياضَةُ المفَضَّلةُ اللَّوْنُ المُفضَّلُ الألوَانُ (مُستَمرَّةٌ طوَالِ العامِ الدِّراسيّ) الأرْقامُ (مُستمِرةٌ طَوَالَ العامِ الدِّراسيّ) أفْعالِي الأُولَى (مُستمِرَّةٌ طوَالَ العَامِ الدِّراسيّ)	الصَّفُّ R
وَحْدةُ الرِّحلةِ	
وَحْدةُ يومِ السُّوقِ	
وحْدةُ رَمضَانَ (تتمُّ مُراجعَةُ هذِه الوَحْدةِ كُلَّ سنَةٍ)	
وَحْدةُ العُطْلةِ	
وَحْدَةُ جِسْمِي	الصَّفُّ 1
وَحْدةُ المَشَاعِرِ والأحَاسِيسِ	
وَحْدَةُ العَائِلةِ	
وَحدَةُ البَيْتِ	
وَحْدةُ المَطْبخِ	الصَّفُّ 2
وَحْدةُ الأشْكالِ	
وَحْدَةُ المَدْرسَةِ	
وَحْدةُ الأدَوَاتِ المَدْرسيَّةِ	
وَحْدةُ المَلابِسِ	
وَحدَةُ المِهَنِ	
وَحْدَةُ الفُصُولِ	الصَّفُّ 3
وَحْدةُ الطَّعَامِ والشَّرَابِ	
وَحْدةُ الحيَوانَاتِ البَرِّيَّةِ	
وَحْدَةُ السَّفَرِ	
وحْدةُ المُواصَلاتِ	

جدول 6

***تُضَافُ بعْضُ المَواضِيعِ المُرتَبطَةِ بِالمُناسَباتِ المَوْسِميَّةِ والسَّنويَّةِ ويُغَطِّي تدْريسُها يومًا واحِدًا فقَطْ مثْلَ يوْمِ مانْدِيلا ومَوْسِمِ الحَجِّ.**

المُناقشاتُ السَّابقةُ تَقودُنا إلى بعْضِ التَّساؤُلاتِ التِي ستكُونُ الأسَاسَ الذي سَنَبْنِي عليْهِ مَعايِيرَ تقْيِيمَ المُحْتوَى الثَّقافيِّ للبحْثِ الحاليِّ نعْرِضُها فيمَا يلِي:

1- هلْ يُوضِّحُ المِنْهاجُ الأهْدافَ التَّعليميَّةَ منَ المُحتوَى الثقافيَّ للأطْفالِ.

2- هلْ تَظْهرُ في المِنهَاجِ خُطَّةٌ لتَدْريسِ المَوضُوعَاتِ الثَّقافيَّةِ المُخْتلفَةِ؟

3- هلْ هُنَاكَ مَراحِلُ أوْ أقْسَامٌ لِكلِّ موْضِعٍ ثَقافيٍّ تَنْقَسِمُ لهَا هذِه الخُطَّةُ أمْ هِي خُطَّةٌ عامَّةٌ؟

4- هلْ يَخْضَعُ تدْرِيسُ الثَّقافَةِ إلَى مُستَوياتٍ تعْليميَّةٍ مُتدَرّجةٍ؟

5- عَلى أيِّ أسَاسٍ تمَّ تقْسِيمُ تلْكَ المُسْتوَياتِ؟

6- مَا المَواقِفُ التِي تدُورُ حولَها مُحتَوياتُ المنْهاجِ؟

7- هل يُبْرِزُ الثَّقافةَ السَّطْحيَّةَ أمِ العَمِيقَةَ؟

8- مَا الموْضُوعَاتُ الثَّقافيَّةُ العَربيَّةُ الإسْلاميَّةُ التِي يُغطِّيهَا المِنْهاجُ؟

9- ما نَوْعُ الثَّقافةِ التِي تَغْلِبُ عَلى الكتَابِ (مَحليَّةٌ، عَالميَّةٌ أمْ عربِيَّةٌ إسْلاميَّةٌ)؟

10- هلْ هُناكَ تَوازُنٌ بيْنَ عرْضِ الثَّقافَةِ العالميَّةِ والثَّقَافةِ المَحليَّةِ والثّقافةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ؟

11- إلَى أيِّ مَدى يَسْتَوْفِي المنْهاجُ عَناصِرَ الثَّقافَةِ العرَبيَّةِ الإسْلاميَّةِ؟

12- هل هنَاكَ توازُنٌ بيْنَ مَفاهِيمِ وأنْماطِ الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ والثَّقافَةِ العرَبيَّةِ؟

13- ما نَوْعُ الاتِّجاهِ الذِي يُظْهرُهُ المُؤلِّفُ في المِنْهاجِ نحْوَالثَّقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ؟

14- هلْ يُوفِّرُ المِنهَاجُ صُوَرًا للْمُقارنَةِ بيْنَ الثَّقافةِ الأُمِّ والثقافةِ الهدَفِ؟

15- هلْ يأخُذُ المنْهاجُ بَعيْنِ الاعْتِبارِ مراحِلَ اسْتجابَةِ (تَعلُّمِ) المُتَعلِّمِ للثَّقافَةِ الهَدَفِ؟ (نموذج Benett)

16-هلْ يَدعَمُ المِنْهاجُ انتِقالَ المُتَعلِّمِ منْ مَرحَلةٍ إلَى أُخْرَى؟

17-هلْ يرْفعُ المِنْهاجُ منَ الحَسَاسيَّةِ الثقَافيَّةِ للمُتعلِّمِ؟

18-هلْ يعْتَمِدُ المِنْهاجُ على تَحْليلِ وتَقْييمِ الفُرُوقِ الثَّقافيَّةِ أمْ يَقْتصِرُ علَى تقْدِيمِ مَعلومَاتٍ وحقائِقَ ثقَافيَّةٍ فقَطْ؟

19-هَلْ يُقدِّمُ المِنْهاجُ فُرصَةً لتَجريبِ الثقَافةِ العَربيَّةِ ومُعَايَشتِها أمْ يكْتفِي بتَقْدِيمِ الحَقائقِ عنْ تلْكَ الثقافَةِ؟

20-هلْ يُناقِشُ أمْ يُقدِّمَ المِنْهاجُ الثَّقَافِيُّ كلَّ صِفةٍ عَلى حِدَةٍ أمْ يُقدِّمُ الصِّفاتِ كمجْموعَةٍ؟

21-هلْ الصِّفَاتُ والمَعلُومَاتُ المُقدَّمةُ تُركِّزُعلى الصِّفاتِ المَادِّيَّةِ أمِ المَعنَويَّةِ؟

22-هَل يُتِيحُ المِنْهاجُ مواقِفَ تَعليمِيَّةً تُتِيحُ للطِّفْلِ تَفاعُلاتٍ بيْنَ الأطْفالِ والمُعلِّمِ لتحْليلِ الحَدِيثِ عنِ الثَّقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ؟

23-هلْ يُعْطِي المِنْهاجُ الطِّفْلَ منْ خلَالِ أنشِطتِهِ للمُعلِّمِ لاسْتِغْلالِ خَاصيَّةِ الكَلامِ الذَّاتِيّ والكَلامِ الدَّاخليّ منْ أجْلِ تَعْديلِ سُلوكيَّاتِهِ واتِّجاهِهِ نَحْوَ الثَّقافَةِ العربيَّةِ الإسْلاميَّةِ؟

24-هلْ يتَضَمَّنُ المِنْهاجُ نماذِجَ السُّلوكِ المَقْبولِ وغَيرِالمَقْبولِ تُجَاهَ الثَّقافَةِ الإسْلاميَّةِ العربيَّةِ؟

25-هل يتضَمَّنُ المنْهاجُ مَواقِفَ تُوضِّحُ نتِيجَةَ السُّلوكِ السَّلبيّ أو الإيجَابيّ نحْوَالثَّقافةِ الأجْنبيَّةِ (الثَّوابَ\العِقابَ- الحَلالَ\ الحَرامَ)

26-هلِ الأنْشِطَةُ الثَّقافيَّةُ مُناسِبَةٌ لسِنِّ المُتعلِّمِ

27-هلْ يتَضَمَّنُ المِنْهاجُ وسَائلَ لتقْيِيمِ الوَعْيِ الثَّقَافيّ لدَى الطَّالِبِ

28-هلْ يتضَمَّنُ المِنْهاجُ أسْماءَ الدُّولِ العربيَّةِ والإسْلامِيَّةِ؟

29-هلْ يتَضَمَّنُ مَعلُومَاتٍ جُغْرافيَّةٍ عَنِ البُلدَانِ العَربِيَّةِ الإسْلاميَّةِ؟

30-هلْ يتَضَمَّنُ صُوَرًا عنِ الرُّمُوزِ الثقَافيَّةِ مثلِ الأَعْلامِ وغَيْرِهَا؟

هَذهِ التَّساؤُلاتُ كمَا قُلنَا هيَ نَواةٌ لمَعاييرِ المُحتَوَى الثقَافيّ المُستَقاةِ مِنَ النِّقاشَاتِ السَّابقَةِ لكنَّها فِي أغْلبِها تُغطِّي الإطَارَ العَامّ للمُحْتوَى ونَحْتاجُ أنْ نُضِيفَ تَسَاؤُلاتٍ خَاصّةً بالمُحتوَى نَفسِهِ أيْ بِالمَوضُوعَاتِ الثَّقَافيَّةِ أوِ المَجَالاتِ الثَّقافيَّةِ التِي يُغَطِّيهَا المِنْهاجَ مِنْ أجْلِ ذلِكَ تَقْترِحُ البَاحثَةُ أنْ تَستَخْدِمَ مِيثاقَ المنْهاجِ والتَّقْوِيمِ الوَطنيّ (CAPS) وقَائمَةَ رشدي طعيمة لنَسْتَخلِصَ المَجالاتِ الثَّقافيَّةَ المُناسِبَةِ لسِنِّ الأطْفالِ.

القصْدُ هُنا هُو أنَّ المِيثاقَ الوَطنيَّ بدَوْرِهِ حدَّدَ مَجمُوعَةً منَ الوحَداتِ والمَواضِيعِ فِي المِنْهاجِ الوَطنيّ لِلُّغةِ الإضَافيَّةِ الثانيَةِ ابتِداءًا منَ الصَّفِّ الأوَّلِ الابْتِدائيّ وحتَّى الصَّفِّ الثَّالثِ الابْتِدائيّ وهذِه المَواضِيعِ هيَ ما سَنَبْحثُ عنْهُ فِي قائِمةِ طعيمة المُكوَّنةِ مِنْ عِشْرِينَ مجَالًا.

المَجالاتُ	الصَّفُّ
التَّحيَّةُ	الصَّفُّ 1و2و3
أنَا وجِسْمي	الصف 1و2و3
الأصْدِقاءُ	الصَّفُّ 1و2و3
بيْتِي	الصَّفُّ 1و2و3
عَائِلَتِي	الصَّفُّ 1و2و3
المَلابِسُ	الصَّفُّ 1
التَّسَوُّقُ	الصَّفُّ 2و3
فِي المَدْرسَةِ	الصَّفُّ 1و2و3
الجَوُّ	الصَّفُّ 1و2و3
المِهَنُ (الأشْخاصُ الذِينَ يُساعِدُونَنَا)	الصَّفُّ 1و2و3
الحَيَوانَاتُ	الصَّفُّ 1و2و3
الطَّعامُ	الصَّفُّ 1و2و3
الرِّياضَةُ	الصَّفُّ 1و2و3
الفُصُولُ	الصَّفُّ 3
المُواصَلَاتُ	الصَّفُّ 3
المَزْرَعةُ	الصَّفُّ 3
الاحْتِفالاتُ (أعْيادُ المِيلادُ\المَهْرجَانَاتُ)	الصَّفُّ 1و2و3

جدول رقم (7) يبين الوحدات المقترحة من وزارة التعليم الأساسي لتعليم اللغة الإضافية الثانية (اللغة الثالثة).

(CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT FOUNDATION PHASE: GRADES 1-3 ENGLISH SECOND ADDITIONAL LANGUAGE P15,2016)

مِنَ النَّاحيَةِ الإسْلاميَّةِ فإنَّ للدِّينِ مَراتِبَ وهِيَ الإحسَانُ والإيمَانُ والإسْلامُ وهِيَ مَراتِبُ وجَبَ تَعلِيمُها للأطْفالِ بمَا يُناسِبُ أعْمارَهُمْ ومِنْ ثَمَّ سَيَكُونُ مِنَ اللَّائقِ أنْ يحْتَوِيَ المُحْتوَى الثَّقافيُّ موَاضِيعَ تُغَطِّي أسَاسيَّاتِ هَذِه المَراتِبِ منْ أرْكانِ الإيمَانِ والإسْلامِ والإحْسَانِ بِدُونِ أنْ ينْقلِبَ الدَّرسُ إلَى دَرْسٍ دِينِيٍّ بَحْتٍ ومِنْ ثَمَّ يُمْكنُ إضَافَةُ تِلكَ الأرْكانِ إلَى قائِمَةِ المَعايِيرِ.

بمَا أنَّ الإسْلامَ قائِمٌ أيضًا على مَصَادرِ تشْريعِهِ وعلى تَاريخِهِ فَإنَّ القَائمَةَ يَجبُ أنْ تُحَلِّلَ تَعامُلَ المِنْهاجِ معَ القُرآنِ والحدِيثِ والتَّاريخِ الإسْلامِيِّ سَوَاءٌ في عَصْرِ النُّبوَّةِ أو ما قبْلَهَا (قَصَصُ الأنْبِياءِ) أو مَا بَعْدَها مِنْ أحْداثٍ تارِيخيَّةٍ مُهمَّةٍ وإسْهَامَاتِ الحَضَارةِ الإسْلاميَّة فِي الحَضارَةِ الإنْسانيَّة ورُوَّادِ تلكَ الإسْهاماتِ منَ

الشَّخْصيَّاتِ الإسْلاميَّةِ العَظِيمَةِ.

وهكَذا تَكُونُ البَاحثَةُ قدْ توصَّلَتْ منْ خِلالِ ما سبَقَ إلى مَعاييرَ (ستُعْرَضُ مُنفَصِلةً) تعْتَقدُ أنَّها مُناسِبَةٌ لتَحلِيلِ منْهاجِ البَاديةِ أو المَنَاهجَ الأُخرى التِي تُسْتَخْدمُ لتَعلِيمِ اللُّغَةِ العرَبيَّةِ كلُغةٍ إضَافيَّةٍ ثانيَةٍ في التَّعلِيمِ الابْتدَائِي في جنُوبِ أفرِيقْيَا وهَذِه القَائمَةُ ستَعْرضُها عَلى مُتخَصِّصينَ لمُراجعَتِهَا وتَعرِضُ نَتائجَ الفَصلِ التَّطبِيقيِّ منْ هذَا البحْثِ.

خاتِمَةٌ

في هَذا الفَصْلِ حاوَلتِ البَاحِثَةُ مُناقَشةَ مَفْهُومِ الثَّقافةِ وَعَلاقَةَ الثَّقافَةِ باللُّغَةِ مَا بيْنَ جَازِمٍ باسْتِحَالة فصْلِهما باعْتِبارِ أنَّ اللغَةَ هيَ وِعاءُ الثَّقافةِ وأنَّ الثَّقافَةِ هيَ مَنْ تُضِيفُ مَعْنًى للُّغَةِ وتعْبِيراتِها وبَيْنَ مَنْ يُؤمِنُ بعالميَّةِ اللُّغَةِ بصِفَتِها كِيانًا مُسْتقِلًّا بذَاتِهِ وقُدْرتِها على التَّعْبِيرِعنْ أيَّةِ ثقافةٍ خاصَّةً في ظِلِّ العَوْلمةِ والثَّقافةِ العَالميَّةِ الواحِدَةِ حيْثُ تَتلاشَى الثقَافةُ الفَرْديَّةُ والمُجْتمَعيَّةُ. كمَا عرَضَتْ دَوْرَ تَعليمِ الثَّقافَةِ في تَعْليمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ كمَهارَةٍ خَامسَةٍ أومَصْدرٍ لتَعلِيمِ اللُّغةِ الأجْنبِيَّةِ ذاتِها حسَبَ النَّظَريَّاتِ المُختَلفَةِ التِي اتَّفَقَتْ عَلى أنَّ تَعْليمَ الثَّقافةِ وإدْمَاجَهَا في تَعْليمِ اللُّغةِ الأجنَبيَّةِ يُسْهِمُ بشَكلٍ فعَّالٍ في تَرْغيبِ المُتَعلِّمِ في تَعلُّمِ اللُّغَةِ الأجنبيَّةِ وجَعْلِهَا أكْثَرَإثارَةً ومِنْ ثَمَّ أصْبحَتْ صِناعَةً وتَقييمُ المُحْتوَى الثَّقافيِّ التَّعليميِّ منْ أسَاسيَّاتِ صنَاعَةِ منَاهجِ تَعْليمِ اللُّغاتِ الأَجنَبيَّةِ ومِنْ أسَاسيَّاتِ تقْيِيمِهَا ممَّا نَتجَ عنْهُ تَعدُّدُ الأطُرِ المِعْياريَّةِ التِي تُسَهِّلُ عَمليَّةَ الصِّنَاعَةِ أو التَّقْييمِ لِذلكَ المُحتوَى الثَّقَافيِّ التَّعليميِّ لكنَّها رَغْمَ تعَدُّدِها إلا أنَّها تتَشابَهُ في نِقَاطٍ كثِيرةٍ ولعلَّ مَا يُميِّزُ بعْضَهَا عنْ بعْضٍ هُو مَدَى اعْتناقِ أصْحابِها لمَا استَجَدَّ في عَالمِ اللُّغويَّاتِ خَاصَّةً التَّطبِيقِيَّة منْهَا أو مَدَى اهتِمامِهمْ بتفَاصِيلَ أدَقَّ منِ اهْتِمامِ الآخَرِينَ بِها، فِي حالةِ اللُّغةِ العرَبيَّةِ فإنَّ ارْتبَاطَهَا بالدِّينِ الإسْلامِيِّ يجْعلُ المُتخَصِّصِينَ في بِناءِ أو تَقْيِيمِ الأُطُرِ يُضِيفُونَ المُكوِّنَ الدِّينيَّ لتلْكَ الأُطُرِ في الشِّقِّ الثَّقافيِّ مِنْهُ وهَذا مَا لا تَجِدْهُ فِي اللُّغَاتِ الأُخْرَى.

نَاقَشَتِ البَاحثَةُ في هَذا الفَصْلِ العلَاقةَ المُتمَيِّزةَ بيْنَ الثَّقافةِ والطِّفْلِ سَواءٌ ثقافَةُ الذَّاتِ وثَقافَةُ الآخَرِ وربَطَتْها بالنُّمُوِّالثَّقافيِّ للطِّفْلِ حسَبَ نظريَّةِ فيجوتسكي ونَظريَّاتٍ أُخْرَى اهتَمَّتْ بخَصَائِصِ نُموِّ الطفْلِ المعْرِفيِّ والاجْتِماعيِّ والأَخْلاقيِّ حيثُ بدا واضِحًا كيْفَ أنَّ الطَّفلَ مُنْذُ 3 سَنَواتٍ مُدركٌ لمَفْهُومِ الاختِلافِ وَالتَّشَابُهِ في علَاقتِهِ معَ الآخَرِ خَاصَّةً مَعَ الأجْنبِيِّ إذْ إنَّ هَذا المَفهُومَ ينْمُو ويَتمَايزُمَعَ نمُوِّ القُدُراتِ العَقْليَّةِ للطِّفلِ وتَأثِيراتِ العَائلَةِ والمدْرسَةِ وغَيْرِها مِنْ وسَائلِ التَّنشِئَةِ الاجْتماعيَّةِ ممَّا يُسْهِمُ في تَكْوينِ صُورَةِ الآخَرِ لدَى الطِّفلِ واتِّجَاهاتِهِ نَحْوَهُ لكنَّهُ يَنْحَصِرُ بشَكلٍ أكبَرَ فِي الخَصَائِصِ الفِيزيقِيَّةِ وعَلى خَصائِصِ التَّشَابُهِ إذَا كَانَ هُوَ مَرجِعَ المُقارَنةِ وَفِى خصَائِصِ الاختِلافِ إذَا كَانَ الآخَرُ هُو المَرْجِعَ في المُقارنَةِ.

فِي إطَارِ ما سَبَقَ وغَيْرِهِ منَ القِراءَاتِ في مَسْأَلَةِ الثَّقافَةِ والمُحْتَوى الثَّقافيّ التَّعليميّ خَلُصَتِ البَاحِثةُ إلى مِعْيارٍ مُكوَّنٍ منْ ثلاثَةِ أقْسَامٍ لتَحْليلِ المُحْتوَى الثَّقافيّ التَّعليميّ لمِنْهاجِ اللُّغَةِ العرَبيَّةِ للأَطْفالِ النَّاطِقينَ بغَيْرِهَا في السِّياقِ الجنُوبِ أفْريقِيّ.

الفصل الرابع:

منـهجيَّة الدراسة وإِجراءاتُها

(إجراءات البحث وعرض البيانات)

الفصل الرَّابع: منهجيَّة الدراسة وإجراءاتُها

في هذا الفصل ستُعرضُ الخُطواتُ الإجرائيَّة التي اتَّبعتْها الباحثةُ في هذا البحث بما في ذلك توصيفُ مجتمع البحث وعيّنَته وأدواته وطرق إعدادها وأسلوب تقنينها ومنهجُه وطريقة تحليل النتائج إحصائيًّا.

أوَّلًا: منهجُ الدِّراسة:

اتَّبعَت الباحثة المنْهج الوصفيَّ التحليليَّ، حيث اتَّضح بعد تحديد مشكلة البحث وتساؤلاتِه وبعد الاطِّلاع على الدِّراسات السَّابقة في مجال البحثِ والمجالات القريبية منه، اتَّضح أنَّ هذا المنهجَ هو المناسبُ لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته ويُعرَّفُ المنهجُ الوصفيُّ التحليليُّ بِأنه طريقة لوصف الموضوع المراد دراستُه من خلال منهجيَّة علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتمُّ التوصُّل إليها على أشكال رقمية معبّرة يمكن تفسيرها" أي: أنَّ هذا المنهج يَدرُس الظاهرة كما هي في الواقع ويهتمُّ بوصفِهَا وصفًا دقيقًا ويعبّرعنها كيفيًّا وكمّيًّا. (العسولي، 2020) وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي حيث يسعى إلى وصف البُعديْنِ النفسيّ والثقافيّ في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للأَطفال في السّياق الجنوب أفريقيّ وهذا ما حاولتِ الباحثةُ الالتزامَ به ومناقشتَه خلال محاورِ الإطار النَّظريّ ثم في الجانب الإجرائيّ الذي ستوضّحه في هذا الفصل والفصل التالي.

ثانيًا: مجتمع الدِّراسة:

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة من:

- تلاميذِ صفِّ الرَّوضة وتلاميذ الصُّفوف الابتِدائيَّة لسنة 2020 من معهد الإمام الغزاليّ ببريتوريا بجنوب أفريقيا.
- منهاجِ البادية لتعليم اللُّغة العربية للأطفال النَّاطقين بغيرها.

ثالثًا:عَيّنةُ الدِّراسةِ:

العَيّنة الأولى: من المستوى الابتدائي اختارت الباحثة تلاميذَ الروضة وتلاميذَ المستوى الابتدائيّ الأساسيّ وتعني الأوَّل والثاني والثالث الابتدائيّ لسنة 2020 في معهد الإمام الغزاليّ ببريتوريا وهو مدرسة خاصَّة تشملُ الدراسة فيها صفَّ الرَّوْضة والابتدائية والثانوية وبلغ عدد أفراد العيّنة 90 تلميذًا وتلميذةً تبلغ أعمارهم من 5 سنواتٍ إلى 10 سنواتٍ. يَدرُسون اللُّغة العربيَّة كلغةٍ إضافيَّة ثانية بعد لغة

الأفريكانس وكمادةٍ إجباريةٍ يوميَّة من يوم الإثنين إلى يوم الجمعة لمدة نصف ساعة يوميًّا. المنهاج المتَّبع لهذه الفئة هو منهاجُ البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها وهذا السبب الرئيسُ لاختيارها ومن ثَمَّ فهي عيّنةٌ قصديَّة وليستْ عشوائيةً وقد تعرَّضت الباحثةُ بالتفصيل لعيّنة البحث الحالي عند الحديث عن الثقافة الأمِّ والثقافة الهدف.

العَيّنة الثانية: منهاج البادية لتعليم اللغة العربيَّة للأطفال النَّاطقين بغيرها يُطبَّقُ في معهد الإمام الغزاليّ في بريتوريا، وهو مكوَّنٌ من أربعة كتبٍ أساسيَّة للتلميذ من صفِّ الرَّوضة إلى الصفِّ الثالث الابتدائيّ (كتابٌ لكلِّ مستوًى دراسيٍّ) وملحقاتها من قاموس وكتاب الإملاء وملصقات وبطاقات تعليميَّة. يقوم المنهاج على أساس نظام الوحدات التعليمية بمتوسط 4 إلى 5 وحدات لكل مستوى دراسي مستوحاة من الوحدات التعليمية لكتب الوزارة الوصِيَّة في جنوب أفريقيا ويبلغُ عدد صفحاتِ كلِّ كتاب في المتوسِّط 70 صفحةً ملوَّنة وقد تعرَّضتْ الباحثِة للحديث عن المنْهاج بالتَّفصيلِ عند حديثِها عن البُعْد السيكولوجيِّ في تعليم وتعلُّم اللغة العربيَّة وبالضَّبطِ عند مناقشة أُسُس بناء مناهج اللغات الأجنبية.

المستوى الدراسيُّ	الوحدات التعليمية المُتضَمَّنة في الكتاب	عدد الوحدات لكلِّ مستوى دراسيٍّ
صفُّ الروضة	وحدة أنا- وحدة رمضان- وحدة العُطلة- وحدة التسوُّق- وحدة الرّحلة	5 وحدات
الصفُّ الأوَّل الابتدائي	وحدة جسمي- وحدة مشاعري- وحدة رمضان- وحدة عائلتي- وحدة بيتي	5 وحدات
الصفُّ الثاني الابتدائي	وحدة المطبخ- وحدة الأشكال- وحدة المدرسة- وحدة الأدوات المدرسية – وحدة الملابس	5 وحدات
الصفُّ الثالث الابتدائي	وحدة المِهن- وحدة الفصول- وحدة الطعام- وحدة المواصلات- وحدة الحيوانات- وحدة السفر	6 وحدات

جدول رقم (8): الوحدات التعليمية في منهاج البادية

رابعًا: أدوات الدراسة:

- استِبْيان اتِّجاه تلاميذ العيّنة نحو تعلُّم اللغة العربيَّة

يتكوَّن الاستبيان من 40 سؤالًا مُوزَّعًا على أربع محاورَ: المحورالمعرفي والمحورالانفعالي

والمحورالسُّلوكي وهي في الأصل مكوّناتُ أوأبعادُ الاتِّجاه، تحت كلِّ محور تندرج محاورُ فرعيَّة ففي المعرفيِّ يوجد المِحْورُ الفرعيُّ المتعلق بالمعلومات التي يمتلكها التلاميذ حول اللغة العربية بصفة عامةٍ وفي الجانب الانفعاليِّ توجد المحاور الفرعية التالية: العواطفُ أي: ما يُكِنُّهُ التلاميذ للغة العربية من حبٍّ، والمتعة أوالمَلل الذي يُحسُّون به في تعلُّمها ومحورالأهميَّة ، أي: أهميَّة اللغة العربية في نظر التلاميذ ومحور التحدِّيات التي تواجه التلاميذَ في تعلم اللغة العربيَّة أما بالنِّسبة للبُعد السُّلوكي فيندرجُ تحته محورٌ فرعيٌّ مسمى بالتَّغييرات التي يريد التلاميذ إجراءها في منهاج اللغة العربية ومعلِّمة اللغة العربية وكتب اللغة العربية والمحور الفرعيِّ الثاني الخاص بالإسترتيجيَّات التعليميَّة التي يستخدمُها التلاميذُ في تعلُّم اللغة العربية.

تنقسمُ أسئلة الاستِبْيان إلى أسئلةٍ مقفولةِ النِّهاية في كلِّ المحاور ماعدا المحورَ الفرعيَّ الخاصَّ بالتغييرات التي يَودُّ التلاميذ إجرائَها في منهاج اللغة العربية ومعلمة اللغة العربية وكتاب اللغة العربية حيث كانت الأسئلة فيها مفتوحة النهاية إذ تُركَ المجال للتلاميذ للإدلاء باقتراحاتِهم حول تلك التغييرات.

قامت الباحثة من أجل بناء الاستبْيان بالاطِّلاع على الدراسات السَّابقة في مجال الاتِّجاه نحو الموادِّ الدِّراسيَّة وتعلُّم اللغة الأجنبيَّة كمادَّةٍ تعليميَّة وحدَّدَت الجوانب الرئيسةَ للاتِّجاه، ثم قامتِ الباحثةُ بتوجيه أسئلةٍ استطلاعيَّة لمعلِّمي الصفوف الابتدائية حيث سألت كلَّ معلم ومعلمة أنْ يكتبُوا 5 أسئلةٍ أو أكثرَ حول اتِّجاه تلاميذ الابتدائيةِ والرَّوْضة حول تعلم اللغة العربية والسؤال نفسُه توجَّهت به الباحثة لتلاميذ الصفِّ الثالثِ وتلاميذ الصَّف الرَّابع والصفِّ الثامن ولجأت الباحثةُ إلى الأطفال أيْضًا إيمانًا منها أنهم سيُنْتِجون عباراتٍ وأسئلةً قريبةً من مستوى الطفل وكذلك أنَّهم مرُّوا بتجربةٍ تعلم اللغة العربية كلغة أجنبيَّة باستخدام المنهاج نفسه ومن ثَمَّ فإن خبراتهم السابقة ستُصقلُ أسئلتهم وتجعلُها أكثرَ واقعيَّةً، بعد أنْ جَمَعتْ كلَّ الأسئلة التي أدْلَى بها المعلِّمون والتلاميذُ وأفرزتْها وألغتِ المُتشابهَ منها ثمَّ صنَّفتْها تحت المحاور الرئيسةِ وأنشأت تحت كلِّ محور محاورَ فرعيَّةً أخرى حسب ما استفادتْهُ من الدِّراسات السَّابقة، ثم عرضتها مرَّة أخرى على ثلاث معلمات من معلمات الصُّفوف الأولى لمراجعة مدى مناسبتها لمستوى العيِّنة ثم عرضَتْها على خبيرةٍ في التَّعليم

والبحوث التربوية في جامعة جنوب أفريقيا والتي أشادت بالاستبيان وبنُوده وأبدت بعضَ الملاحظاتِ التي اتَّبعتْها الباحثة وعدَّلتْ من الاستبْيانِ. وتجدُرُ الإشارة أنَّ اللغة المستخدمة في الاستبيان هي اللغةُ الإنجليزيَّة باعتبارها اللغةَ الأمَّ لأغلبِ أطفال العيِّنة واللغةَ الثانية للأطفال المهاجرين الذين غالبًا ما وُلِدوا في جنوب أفريقيا ويتحدثون الإنجليزية بطلاقة.

صِدْقُ الاسْتِبيان:

استخدمت الباحثة صدق المُحكَّمين للتأكُّد منْ صدقِ الاستبيانِ وهم في هذه الحالة كما تقدَّم هم المعلمون والبروفيسور من جامعةِ جنوبِ أفريقيا وتمَّ تعديل بنود الاستبيان حسب ملاحظاتِهم وإرشاداتهم. لكنْ أكَّد جميعهُم أنَّ عباراتِ الاستبْيانِ وبنوده تقيس ما عُمِلت من أجْلِه ممَّا يُؤكِّد صدق المحتوى وشملت التغييرات فئات الإجابة أيضًا ومثال ذلك:

العباراتُ الأصليَّةُ	التَّغْيير
Ugly	Not good
Lovely	Good
Not really	Little bit
May be	Sometimes
Exciting	Very good
Do you think it's better to learn Arabic or another language?	Do you think that the Arabic should be replaced by another subject?

جدول رقم (9): يبين العبارات التي تم تغييرها بعد آراء المحكمين

ثباتُ الاستَبْيان:

بالنِّسبة للثَّبات قامتِ الباحثةُ بتِقنيةِ إعادةِ التطبيق بين مُحلّلتيْنِ حيثُ اختيرتْ عيّنةٌ عشوائيَّةٌ من العيّنة الأصليَّة مقدارها 28 تلميذًا من جميعِ المُستوياتِ الدِّراسيَّة للعيّنة وطبَّقت عليهم الباحثةُ الاستِبيَانَ كما استعانتْ بالمُدرّسةِ المساعدةِ في اللغة العربية والتي هي في الوقتِ نفسِه مُدرسّة القرآن لصفِّ الرَّوْضة وبلغت نسبة الاتِّفاق 73% ونسبة الاختلاف 27%

		عدد الأسئلة	عدد المختلف فيه	النِّسبة المِئَوية	عدد المُتَّفق عليه	النِّسبة المِئَوية	التَّكرار الأوَّل	التَّكرار الثَّاني
		880	240	%27	640	%73	582	786

جدول رقم (10): يبين نسبة الاتفاق ونسبة الاختلاف بين نتائج تطبيق الباحثة وتطبيق المدرسة المساعدة

وتمَّ تطبيقُ معادلة هولستي لمعرفة نسبة الاتِّفاق بين التحليليْنِ.

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{2 \times \text{عدد الفئات المتفق عليها}}{\text{مجموع عدد فئات التحليل في مرتي التحليل}} = \frac{2 \times 640}{786+582} = 0.93$$

وقد بلغت قيمة معامل الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل زميلتها 0.93 وهو معامل ثبات ذو قيمة مرتفعةٍ تدلُّ على ثبات الاستبيان.

- الرَّسْمُ:

اختارتِ الباحثةُ الرَّسمَ كأداة ثانيَة أو كأداةٍ مكمِّلة لدراسة اتجاه أفراد العيّنة نحو اللغة العربية وتعلمها والسبب في ذلك أنَّ الرسم أداة تعبير حرٍّ يحبُّها الأطفال ويطلقون العنان لمشاعرهم وتصوُّراتهم بعيدًا عن أحكام وتحكُّمات الكبار حيث يكون الطفل كما ذكرت "ماكوفر" خاضعًا لتأثير العمليَّات الشُّعورية واللاشعورية بصورة ذاته ومنْ ثَمَّ فهو وسيلة إسقاطية لمفهوم الذاتِ أو لصُورة المجتمع أو لاتِّجاهات صاحبه نحو الأشخاص الآخرين أونحو الحياة والمجتمع بصفةٍ عامة (القريطي، 2001)

وقد استفادت الباحثةُ من خلفيَّتِها الأكاديميَّة كمتخصِّصة في علم نفس الطفل وخبرتِها السَّابقة في تحليل رسُوم الأَطفال، في تحليل رسوم الأطفال الخاصَّة بقسم وحصة اللغة العربية حيثُ طلبتِ الباحثةُ من الأطفال رسم أنفسِهم في حصَّة اللُّغة العربيَّة وقسم اللغة العربية، ولتعزيز تفسير الرَّسم وإعطائه مصداقيَّة أكثر بسبب أنَّ هذا التفسير يجبُ أنْ يتمَّ في إطار نسق متكاملٍ من المعلومات والبياناتِ الأُخْرى التي تتماشى مع هدف التَّشخيص، قامت باستجوابهم كلٌّ على حِدَةٍ حول رسْمهم عن طريق الأسئلة التاليَة:

- أين أنت في الصُّورة وأين المعلِّمة؟
- ماذا تفعلُ في الصُّورة وماذا يفعلُ باقي التلاميذُ؟
- كيفُ يحسُّ الأطفال الموجودون في رسمك؟

قامت الباحثة بتحليل الرُّسوم عن طريق وصف الصُّورة وتحليل إجابات الأطفال مركِّزة على المظاهر والمؤشِّرات التي لهَا أهميَّة فيما يخصُّ موضوعَ البحث التالي خاصَّة الهدف منَ اللُّجوء إلى مثل هذه الأداة وهو معرفة اتِّجاه الأطفال وإدراكهم لتعلُّم اللغة العربية كلغةٍ أجنبيَّة ورسمُ الطفلِ لنفسه في حصة اللغة العربية سيكون فيه إسقاطٌ بوعْيٍ أو بدونه لمشاعره تُجَاه تلك الحصة ومشاعره نحو معلم اللغة العربية

وكذلك الصِّراعاتُ التي قد يُعانِيها في تلك الحصَّة بسبب صُعوبة اللغة أو بسبب أسلوب المعلم في تدريس تلك المادَّة إلى غير ذلك من المعلومات التي يمكن استقاؤُها من رسومات الأطفال تلك والتي ربَّما

لم يستطع استبيان الاتجاه الوصول إليها.

- قائمة معايير المحتوى الثقافي في منهاج البادية:

في آخرِ فصلٍ من البُعد الثقافيّ شرحت الباحثةُ بالتفصيل الطريقة التي انتهجتْها في بناءِ قائمة معايير تحليل عناصر المُحتوى الثقافيّ في كتابِ تعليمِ اللغةِ العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرها من سنّ 5 وتحليل عناصر المحتوى الثقافي في كتاب تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها من سنِّ 5 إلى 10 سنوات. في الأسطر التالية ستقوم الباحثةُ بتلخيصٍ شامل لِمَا عرضتْهُ سابقًا في نهاية الفصْل.

تعتمدُ المعاييرُ التي كوَّنتها الباحثة على خصائص المراحل العُمْرية التي يستهدفها البحثُ والمنهاجُ حسب نظريَّة النموّالاجتماعيّ الثقافيّ للطفل ونظرية التطوُّر المعرفيّ ونظرية النُّموّ الأخلاقيّ ونظرية التطوُّرالسِّياقيّ والنظريَّة الاجتماعيَّة الثقافيَّة التاريخيَّة وكما نظريَّة التحليل النفسي ركَّزت الباحثةُ في إطار النظريَّات السابقة على علاقة الطفل بالآخرِ وعلى أسُس إدراكه لثقافته وثقافة الآخر.

استوحت الباحثةُ المعاييرمن عدَّة مصادرَ خاصةً معاييررشدي طعيمة وإطار واصفات الكفايات اللغوية المطوَّرة للأطفال التابعة للإطارالمرجعيّ الأروبيّ المشترك للُّغات وإطار المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات ACTEFL الخَاصّ بالمتعلِّمين الصِّغاروغيره من الأُطر والمعايير التي عرضتْها الباحثة. إنَّ الخاصِيَّة المميزة لهذا المعياروبما أنَّه في إطار السياق الجنوب أفريقي فقد استخدمت الباحثة الوحدات التي حدَّدتْها وزارة التربية للتعليم الأساسي لتعليم اللغة الثانية الإضافية كمرجع للمجالات الثقافية.

ينقسم المعيارُ إلى ثلاثة أقسام:

- المعايير البيداغوجية لتعليم المحتوى الثقافيّ (الصفحة 2 إلى الصفحة 4)
- الإطار العام للمحتوى الثقافي (الصفحة 5 إلى الصفحة 10)
- مجالات الثقافة العربية الإسلامية في الوحدات التعليمية للمنهاج (ص 11إلى ص 33)

أعدَّت هذه القائمة حسب التقسيم الثلاثيّ المشار إليه سابقًا باستخدام تحليل محتوى الكتب والتي من أهدافها المساعدة على التعرُّف على الاتِّجاهات ومواطن الاهتمام فيها وتصوُّرمؤلِّفِها للأبعاد الثقافيَّة والمضامين الثقافية التي ينقلها المنهاجُ للتلاميذ.

كان من أهداف البحث بناءُ قائمة معاييرتحليل المحتوى الثقافيّ لمنهاج اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها من سنّ 5 إلى 10 سنواتٍ واستَخْدمت الباحثةُ هذه القائمة لتحليل المحتوى الثقافي لمنهاج البادية، حيث تم قراءة وتفحص الكتب الأربعة الأساسيَّة في المنهاج إضافة إلى الأنشطة المصاحبة والملحقات

باعتبار أنَّ وحدة التحليل في هذا الصَّدد هيَ الوحداتِ التعليميَّة المكوَّنة للكتابِ منْ حيثُ كلماتُها

وأسئلتُها وفِقْراتُها وصورها. ثمَّ أجابت الباحثةُ وَفْقا لذلك على أسئلة قائمةِ معايير المحتوى الثقافيّ التي أعدَّتها. وتنقسم الإجابة على هذه الأسئلة إلى ثلاث فئات وهي، نعم ولا وربَّما، وسيُرمَزُ لكلِّ فئةٍ برقمٍ معيَّنٍ لتسهيلِ عمليَّة التحليل كالتالي: نعم=2 ولا= 0 وربَّما=1.

صِدقُ القائمة:

لحساب صدق القائمة لجأتِ الباحثةُ إلى عدد من المُحكَّمين وتواصلت معهم بخصوص التحكيم ووافق البعضُ ورفض البعضُ ولكنْ ممَّن التزم بموافقته اثنان والباقي تجاهل رسائل الباحثة. وافق المُحكَّمان على بنود القائمة وأشارا إلى بعض الأخطاء اللغوية التي في القائمة وبعض الملاحظات دون تغيير حقيقيٍّ في أيِّ بند.

ثبات القائمة:

وبالنسبة لثبات القائمة فقد اختارت الباحثة طريقةَ إعادة التطبيق بمشاركة أحدِ مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيثُ اختارت المنهاج ككل كعيّنة لإجراءِ اختبار الثبات. وطبقتْ معادلة هولستي السَّابقة نفْسها لمعرفة نسبة الاتفاق بين التَّحليليْنِ.

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{2\times \text{عدد الفئات المتفق عليها}}{\text{مجموع عدد فئات التحليل في مرتي التحليل}} = \frac{2x153}{169+169} = 0.90$$

وقد بلغتْ قيمةُ معامل الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل زميلها 0.90 وهو معامل ثبات ذو قيمة مرتفعة تدلُّ على ثبات الاستبيان

الأساليب الإحصائيَّة المتَّبعة:

اعتمدتِ الباحثةُ في عرْضِ البيانات وتحليلِها على التَّكرارات المِئَويَّة والتكرارات.

الفصل الخامس:

النتائج والتوصيات والمقترحات

(عرْضُ نتائج ومناقشةِ البحث وتوصياتِه ومقترحاته)

الفَصْل الخامسُ: عرْضُ نتائج ومناقشةِ البحث وتوصياتِه ومقترحاته

يحتوي هذا الفصل على تحليلٍ للنَّتائج التي توصَّلت إليها الباحثة من خلال تطبيقها الأدواتِ البحثيَّة السَّابقة على عيِّنة البحث وسيتمُّ هذا التحليل في ضوْءِ الإطار النظريّ الذي أسهبَتِ الباحثة في الفصول الماضية وفي ضوْءِ نتائج الدِّراسات السَّابقة المعروضة سابقًا وغيرالمعروضة من أجل تفسيرها (أي: النتائج) تفسيرًا واقعيًّا وعلميًّا. وبناءًا على هذا التحليل ستلخِّصُ الباحثةُ ما توصَّلت إليه في نقاط مختصرة واضحة ثم ستُجيبُ عن أسئلة البحث وستبني توصياتٍ ومقترحاتٍ عمليَّة علميَّة للباحثين المهتمِّين بمجال البحث الحالي.

ستناقش الباحثةُ النتائجَ بالترتيب التالي:

أولا: تحليلُ النتائج الخاصَّة بالبُعد النفسيّ المتمثلة في

اتِّجاه ومكوِّنات اتجاه الأطفال نحو تعلُّم اللغة العربية وتعلمها.

رسومات الأطفال لفصل اللغة العربية

تقييم منهاج البادية في ضوء أهداف ومعايير بوثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي CAPS الخاصِّ بتعليم اللغات الإضافية الثانية.

ثانيا: تحليل النتائج الخاصَّة بقائمة تحليل معايير المحتوى الثقافيّ لمنهاج اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها.

ثالثا: نتائجُ البحثِ والإجابة على تساؤلات البحثِ

رابعا: توصياتٌ ومقترحاتٌ بحثيَّة

خامسا: خاتمة البحث

أولا: النَّتائجُ الخاصَّة بالبُعد النَّفسيّ وتحليلها:

- الاتِّجاه

- **الاستِبْيانُ**

1- البُعدُ المعرفيُّ:

No.	Cognitive Dimension Information))				
1.	What is the language of The Quraan?	Arabic	English	Afrikaans	Zulu
Results	No %	**94%**	**1%**	**0%**	**1%**
2.	Which country uses Arabic?	Saudi Arabia (Makkah (/Madina	America	Emaraat ((Dubai	South Africa
Results	No%	**72%**	**6%**	**20%**	**7%**
3.	Where can you use Arabic?	Anywhere	South Africa	Arab countries	No Where
Results	No %	30%	17%	32%	4%
4.	Where can you learn Arabic?	Anywhere	Arab countries	School	Madrassa
Results	No %	12%	26%	55%	25%
5.	Who can teach you Arabic?	Anyone	Arab people	Teacher	Moulna/Appa
Results	No %	4%	35%	33%	48%

جدول رقم (11): يبين نتائج البُعْد المعرفيّ

يُناقش هذا البُعْدُ الجانبَ المعرفيَّ من الاتجاه والذي يتعلَّق بنوع المعلومات التي تتوفَّر عند الأطفال حول اللغة العربية وهي في مُجْملها خمسةُ أسئلة، تبيَّن **من السؤال الأوَّل** أن 94% من أطفال العيِّنة لديهم معرفة بكون لغة القرآن هي اللغة العربية وهذا عامل مهمٌّ جدًّا في إعلاء دافعيَّة الأطفال الأعاجم المسلمين

لتعلم اللغة العربية واحترامِها كلغة وكمادةٍ دراسيَّة ومن واقع التجربة العملية لاحظتِ الباحثةُ أنَّ الأطفال لديهم هذا الاحترامُ للغة العربية فإذا سقطت ورقة فيها كلمات عربية على الأرض ترى الأطفال يتسابقون إلى حملها حتى لوكانت كلمات عادية لا تحمل آياتٍ قرآنيَّةً أو اسم الجلالة وكذلك قد تثارُ ثائرتُهم إذا ما رأوْا أو وجدوا في سَلَّة القمامة أوراقًا مكتوبة باللغة العربية لكن هذه القدسيَّة قد تلعب دوْرًا معاكسًا أيضًا حيث عندما ينظرُ الأطفال إلى اللغة العربية بصفتِها لغة القرآن يكسونَها بطابع القُدسيَّة مما يُضفي عليها نوعًا من الرَّهبة والجِدِّيَّة وهذا يتنافى مع عالم الطفل حيث يقوم التعلُّم على المتعة والمرَحِ ممَّا يُشكِّلُ تحدِّيًا للمعلم وصانعي المناهج واستراتيجيَّات التَّدريس فالمطلوب منْهم خلقُ توازُنٍ بين طابعِ القُدسيَّة والجِدِّية وبيْن المُتعةِ والمرحِ.

في السُّؤال الثاني ، ذكَر 72% من الأطفال أنَّ لغة السُّعودية هي اللغة العربيَّة و20% منهم اختار الإماراتِ أمَّا الباقي فاختار أمريكا وجنوب أفريقيا. تكتسب السعودية شهرة كبيرة في العالم الإسلاميّ بسبب موقع مكَّة المكرمة والمدينة المنوَّرة فيها ومِنْ ثَمَّ فهي للأعاجم المسلمين رمزٌ للإسلام لهذا اختارها معظم الأطفال، فالمعروف عن أغلب أفراد المجتمع الذي تنتمي إليه أُسَرُ أفراد العيِّنَة كثرةُ تردُّدِهم على المدينتَيْنِ المُقَدَّستيْنِ مصطحبين أطفالَهم ممَّا ينتجُ عنه اكتِسابُ معلوماتٍ ومعارفَ حول هذه الدولة العربية. بالنِّسبة للإمارات خاصَّة دُبيَّ فهي أيضًا من الوجهات المفضَّلة للسفر في مجتمع العيِّنة رغم أنَّ النِّسبة المئويَّة لمن اختارها أقلُّ بكثيرٍ من المملكة السعودية لكنْ قد نُفسِّر هذا بكون الأطفال عندما يسافرُون إلى دُبيّ، قلَّما يُصادفُون عربًا هناك إذ تعجُّ المدينةُ بالأجانب.

كان تبريرُ بعض الأطفال عند اختيار أمريكا وجنوب أفريقيا في هذا السؤال أنه يعيشُ في هاتيْنِ الدَّولتَيْن جالياتٌ عربيَّة وأنَّ هناك من يتعلم اللغة العربية فيهما غيرُ العربِ وهو تفسيرٌ منطقيٌّ شيئًا ما يدلُّ على عمق تفكير الأطفال رغم أنَّه يدلُّ على عدم الفهم الكليّ للسؤال.

السُّؤال الثالث رَكَّزْ على أماكن استِخدام اللغة العربيَّة في العالم وهل يُمكنُ استخدامُها في كلِّ مكان؟ يعتقد 30 % من الأطفال ذلك و30% منهم يرون أنَّها يمكنُ استخدامها في الدُّول العربية فقط فأمَّا الباقي فرأى 17% أنّه يُمكنُنا استخدامُها في جنوب أفريقيا و4% لا يعتقدون بإمكانية استخدامها في أيِّ مكان من العالم. هذا السؤال في الحقيقة مهمٌّ جدًّا فهو ليس متعلقٌ بمعلومة مجرَّدة عن اللغة فقط بل هو يحيلُنا إلى بُعْدٍ آخرَ سنناقشُه لاحقًا وهو أهميَّة اللغة العربية بالنِّسبة لهؤلاء الأطفال حيث إنَّه إذا اعتقد الطفلُ في أنَّه يمكنُه استخدامُ اللُّغة العربيَّة في أيِّ مكانٍ في العالمِ وبغضِّ النظر عن مدى صحَّة المعلومة فإنَّها ستشكِّلُ له دافعًا مهمًّا لتعلُّمها خاصَّة وأنَّ أفراد مجتمعِ العيِّنة يحبُّون السَّفر كثيرًا في أيَّام العُطلة خارج البلاد إضافة

إلى ذلك وسائل التواصل الاجتماعيّ وفضاء الألعاب الإلكترونية التي تُسهّل التَّواصُل مع العالم الخارجيّ.

بالنِّسبة **للسُّؤال الرابع** والمتعلِّق بالأماكنِ التِي يُمكنُ أنْ يتعلَّم فيها الطفلُ اللغةَ العربيَّة، اعتقد 55% منَ الأطفال أنَّ المدرسة هي المكان الذي يمكنُ أنْ يعلِّم اللغة العربيَّة و26% منهم قصروها على المدارس الدِّينية المسائيَّة و25% منهم رأوا أنْ تعلم العربية يجبُ أنْ يَتمَّ في الدُّولِ العربيَّةِ وأظنُّ أنَّ أجوبتَهُم منطقيَّةٌ لسنِّهم فهُم أوَّل ما تعرَّضوا للغة العربيَّة تعرضُوا لها في المدارس أو في المدارس الدِّينيَّة المسائية التي يلجأون إليها بعد المدارس العادية لتعلُّمِ القرآنِ وما تيسَّر من الدين الإسلاميّ وطبعًا فتعلم اللغة يتمُّ على أحسن وجه إذا ما ذهب المتعلم إلى بلدِ اللغة أو عاشَ هناك وخالط أهلها.

السُّؤال الخامسُ مرتبطٌ بتعلُّم اللغة العربيَّة أيضًا لكن بمن يمكنُه أنْ يكونَ مدرِّسًا للغة العربية، نلاحظ أنَّ 48% من الأطفال اختارُوا ما يُطلقُ عليه " الأبا والمولانا " وهما لقبان لمعلمةِ الدِّين ومعلم الدِّين في المدارس الإسلاميَّة والمدارس الدينية المسائية كأشخاص مناسِبين لتعليم اللغة العربية وهذا يُعيدنا إلى النُّقطة التي ناقشناها في السؤال الأوَّل وهو ارتباط اللغة العربية بالقرآن والدِّينِ الإسلاميّ في أذهان الأطفال. لكنَّ الملاحظ أنَّ بعض الأطفال (35 %) يعتقدون أنَّ أيَّ شخص عربي يُمكنه تعليمهم اللغة العربية وهذا يعكس ظاهرة خطيرة منتشرة في هذا المجال وهي أنَّه ليس كلُّ أصحاب اللغة مؤهَّلين لتعليمها ، فمعلم اللغة الأجنبية له معاييرُ مهنيَّةٌ وشخصيَّة وغيرها مما ذكرناه في الإطار النظريّ تحكُم عمله وتحدِّدُ كفاءَتَه ومردودَه الإنتاجيَّ وبما أنَّ تفكير الطفل وآراءَه تعكس ثقافته وأفكار مُحيطِه ومجتمعه فإنَّنا يمكن أنْ نقول إنَّ هذا الاعتقاد سائدٌ في المجتمع أيضًا ويؤكِّد ذلك خبرةُ الباحثةِ باعتبارها تعايش مجتمع طفل العيِّنة نفْسَه وتشتغل في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمع لسنواتٍ طوال مما يفسِّر لنا الوضع السيِّء الذي آل إليه تعليم اللغة العربية في المجتمع المحليّ.

2- البُعْدُ الوجدانيُّ:

يشيرُ هذا البُعد الانْفعاليُّ إلى النَّواحي الشعورية والانفعاليَّة التي يحملها الفردُ نحوَ موضوع الاتِّجاه فهو مكوِّن يتصل بمشاعر الحبِّ والكراهية التي يوجِّهها الفرد نحو الموضوع أيْ: درجة تقبُّل الشَّخص لموضوع ما أو نُفوره من هذا الموضوع (شماعة، 2010) حسب ما يواجهُه فيه من صُعوباتٍ وما يعتقدُه فيه منْ أهميَّةٍ، وانطلاقًا من هذا دارتْ أسئلةُ الاستِبْيان حول ما يحسُّه الطفل نحوَ تعلُّم اللغة العربية من حبٍّ ومتعة أو صعوبة وإحساس بالأهمية أوعدم القيمة ثمَّ ما يواجهه من صعوباتٍ في تعلمها وقُسِّمت إلى ثلاثة محاورَ فرعيَّة نعرضُها فيما يلي مع النتائج والتحليل.

البُعدُ الفرعيُّ الأوَّل: مشاعر الحبِّ والمتعة وغيرها تُجاه اللُّغة العربيَّة وتعلمها

No.	Dimensions: Affective				
	Emotions				
6.	Do you like Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**86%**	**4%**	**1%**	**1%**
7.	Do you Enjoy the Arabic period	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**80%**	**13%**	**3%**	**1%**
8.	Does learning Arabic make you proud?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**84%**	**3%**	**6%**	**3%**
9.	What do you enjoy the most in the Arabic class	Reading Arabic	Speaking Arabic	Listening Arabic	Writing Arabic
	No %	**28%**	**23%**	**30%**	**38%**
10.	How many days in the week do you want to learn Arabic at the school?	Every day	3 days	4 days	No day(non)
	No %	**77%**	**9%**	**7%**	**4%**
11.	Where do you want to see Arabic language?	Every where	At the school only	In my house and my family	No where
	No %	**42%**	**43%**	**12%**	**1%**
12.	How you feel about the Arabic teacher?	Exciting(very good)	good	Boring	Not good
	No%	**51%**	**42%**	**4%**	**0%**
13.	What do you like to use to learn Arabic?	Quran	Games	Stories	Songs
	No %	**65%**	**33%**	**33%**	**10%**

جدولُ رقم (12) نتائج البُعد الوجدانيّ: البُعد الفرعيُّ الأوَّل (الحبُّ والمتعةُ)

أجاب 86% أنَّهم يحبون اللغة العربية في مقابل 1% منهم الذين ذكَروا أنَّهم لا يحبُّونها وأكَّد 80% منْهُم أنَّهم يستمتعون بحصصها و77% يريدُون تعلُّمها كلَّ يوم في المدرسة في مقابل 4% لا يريدونها في المدرسة أساسًا و13% أجابوا

أنَّهم أحيانًا يستمتعون بها وفي السِّياق نفسِه 84% أنَّهم فخورون بتعلُّمهم اللغة العربية في مقابل 3% أجابوا بالنَّفي وفيما يخصُّ الاستمتاعَ بمهاراتِ اللغة حازتْ مهارة الكتابة على أعلى نسبة 38% وبعدها مهارةُ الاستماع 30% ثم مهارة القراءة 28% وأخيرًا مهارةُ المحادثة بنسبة 23%. وعندما سُئل الأطفال عن أين يريدون رؤية اللغة العربية؟ أجاب 42% منهم رغبتهم في رؤيتها في كلِّ مكانٍ و43% من الاستجابات أكدت رغبة رؤية العربية في المدرسة كما أكد 77% منهم أنَّهم يودُّون تعلُّم اللغة العربية كلَّ يوم و9% اختاروا 3 أيامٍ كمدَّة لتعلمها.

في سؤالٍ عنْ إحساسِهم تُجاه معلمةِ اللغة العربية، أجاب 51% أنَّ المعلمة جيّدةٌ جدًّا وممتعةٌ و42% أجابوا أنها جيّدة. يلعب معلمو اللغات الأجنبية دورًا مهمًّا في تشكيل اتِّجاه ومشاعر المتعلمين لتلك اللغة، وجد Jean-Marc Dewael في دراسته حول الاستمتاع والقلق حول اللغة الأجنبيَّة وتأثير المتعلم والمعلم كمتغيريْنِ في الدِّراسة" أنَّ هناكَ علاقةً إيجابية بين الاتِّجاه نحو المعلم والاستمتاع بتعلم اللغة الأجنبية حيث إنَّ المعلمَ الجيّد والمحبوبَ يُعزّز حماس المتعلمين

(Dewaele, 2018) (Dörnyei & Csizér, 1998; Gardner, 1985)، إنَّ المشاعر الإيجابية التي يحملها معظمُ الأطفال في هذا البحث للغة العربية قد تكون لها علاقة بالمشاعر الإيجابية التي يحملونها للمعلمة كما أشارت إلى ذلك الدراسة السابقة. وقد تكون هذه المشاعرُ الإيجابية نتيجةَ البيئة التعليمية في فصول العربية في المعهد إضافة إلى الاحترام والتقديس الذي يَصبُغُه الأطفال وذووهم على اللغة العربية حيث إن اللغة العربية مرتبطةٌ بهويتهم الدينيَّة كمسلمين ويؤكِّد ذلك افتخارُهم بكونِهم يتعلمون هذه اللغة في المدرسة وأنَّهم يرغبون بنسبة 42% رؤية اللغة العربية في كلِّ مكانٍ و43% يريدون رؤيتَها في المدرسة.

المثيرُ للانتباه في النتائج الخاصَّة بالاستمتاع بمهاراتِ اللُّغة نُلاحظ أنَّ المهارتيْنِ اللَّتينِ حازتَا على أعلى نسبةٍ كانتا مهارتَيِ الكتابة والاستماع مع أنَّ المنهاجَ المُطبَّق ـ وهو منهاجُ البادية ـ يُركِّزُ على مهارتيِ المحادثة والاستماع ثمَّ القراءة أمَّا الكتابة فالمساحة المخصَّصة لها ضيقةٌ ورغم ذلك ذكر الأطفال أنَّهم يستمتعون بها، إذا استخدمْنا نظريَّة فيجوتسكي 1978 وزملائه أي: النظريَّة الاجتماعية الثقافيَّة فإنَّ الفصل الدراسيَّ هو مكان للتفاعل الاجتماعيِّ يسمح للتلاميذ بالتفاوُض وخلْقِ المعاني وفصل اللغة العربية هو

فصل تعليميٌّ أيضًا ومن المفترض أنْ يَخلقَ هذا الجوَّ من التفاعل أيضًا لكن الملاحظ أنَّ الأطفال يميلون إلى المهارات التي يقومون بها بشكلٍ لا يتطلب التفاعُل مع بعضهم البعضِ فعندما يقوم بالكتابة في هذا السنوات فهو يمارسُ هذا النَّشاط عن طريق كتابة ونسْخِ الحروف والكلمات أو عن طريق كتابة الجُمل أو الفِقْرات البسيطة وكذلك الاستماع فهو في هذه الحالة الاستماع إلى المعلمة أو إلى الوسائل البصريَّة التعليمية التي تعرض عليهم خاصة

ويظهر ذلك واضحًا عندما ذكر الأطفال أنهم يحبون تعلم العربية باستخدام القرآن 65% والقصص 33% وقد يكون هذا سببًا في انجذابهم إلى هذه المهارة لأنَّها مرتبطةٌ عندهم بالأناشيد العربية والرُّسوم المتحرّكة العربية ويمكن تفسير ذلك أيضًا أنَّ السَّنة التي طُبِّقَ فيها الاستِبْيانُ وهي سنة 2020 كان التعليمُ عن بُعدٍ طاغيًا على التعليم العاديِّ في أكثر أوقات السَّنة ومن ثَمَّ كانت الشاشة الإلكترونيَّة هي مصدرُ التعلم بالنسبة للأطفال حتَّى إنَّ الباحثة لاحظتْ أنَّه في الفصول الافتراضيَّة يزداد انتباهُ الأطفال وتركيزُهم عندما تُعطَى لهم مهامُّ كتابيَّة أو رسْمٌ وتلوينٌ بالمقارنة بما إذا كانت المهامُّ شفويةً فالطفل عندما تكون حصة المحادثة باللغة العربية يحسُّ بالملل لأنه ينتظر دوْرَهُ والأطفال في هذه المرحلة يفتقرون إلى الصبر خاصة إذا ما اضْطُرَّ إلى سماع الجملة نفسها أو الكلمات نفسها لأكثر من مرَّةٍ، لهذا يجبُ أنْ ينتبِهَ معلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها أنْ يُقدِّمَ حصة المحادثة بالتوازي مع أنشطة أخرى محبَّبةٍ للأطفال خاصة الرسم والتلوين أو أنَّه يجعل المحادثة على شكل تفاعل اجتماعيٍّ حيٍّ وممتع بين عددٍ من الأطفال في الوقت نفسه، فالطفل كائنٌ اجتماعيٌّ والمعالجة المعرفيَّة عنده للُّغاتِ الهدف أواللغة الأجنبيَّة تتأثر بالتفاعل الاجتماعيِّ والعلاقات الاجتماعيَّة مع الآخرين وهذا ما أكَّده عددٌ من علماء اللغات الأجنبية الذين يؤمنون بأهميَّة السِّياق الاجتماعيِّ في تعليم اللغات الأجنبيَّة (بتصرف عن (Habbal, 2017) بالنسبة للمحادثة فقد جاءت في نتائج دراسة منيرة مال(Mall, 2001) أنَّ الطلبة في جنوب أفريقيا لا يقضُونَ وقتًا في ممارسة مهارةِ المحادثةِ في تعلُّم اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ والأمرنفسُه لمهارة الاستماعِ والتي بالعكس أظهرَ أفرادُ العيّنة في البحثِ الحالي الاستمتاعَ بها.

البُعدُ الفرعيُّ الثاني: الأهميَّة

	Importance				
14.	Is Arabic important to you?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**88%**	**4%**	**1%**	**3%**
15.	Can Arabic help you in your life?	Yes	Sometime	A little	No
	No %	**86%**	**7%**	**3%**	**1%**
16.	Do you think that the Arabic should be replaced by another subject?	Yes	May be	A little	No at all
	No %	**16%**	**1%**	**3%**	**77%**
17.	Can Arabic help you in understanding the other subjects in school?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**43%**	**20%**	**19%**	**20%**
18.	Can Arabic help you to understand the Quraan?	Yes	Sometimes	A little	No at all
	No %	**91%**	**3%**	**1%**	**1%**
19.	Can Arabic help you to be good Muslim?	Yes	Sometimes	A little	No at all
	No %	**73%**	**3%**	**1%**	**1%**
20.	Can Arabic help you when you travel overseas?	Yes	Sometimes	A little	No

جدولُ رقم (13) نتائج البُعد الوجدانيّ: البُعد الفرعيُّ الثاني (الأهمية)

إنَّ إحساس الإنسان بأهميَّة الشيء يجعله يقدِّره ويسعى إلى اكتسابه والحصول عليه واللغة العربية لها أهميَّة لا تخفى على أحد فهيَ ملازمة للقرآن الكريم بوصفها من أبرز أدوات فهم تعاليمه بالشكل الصَّحيح وأهميتها تزدادُ يومًا بعد يوم، فكلما اكتشف الباحثون منْ عوامل النَّقص والتراجع والاندثار في اللغات

العالمية الحيَّة ، زاد إقبال هؤلاء عليها (زيدان، 2011)

هذا البُعدُ الفرعيُّ سيكشف لنا مظاهرَ أهميَّة اللغة العربية وتعلمها عند أطفال العيّنة، فقد أكَّد 88% من الأطفال على أهمية العربية بالنسبة لهم وأنَّهم لا يريدون استبدالها بأيَّةِ حصة مدرسيَّة أخرى (77%) مقابل 16% أرادوا استبدالها بحصة مدرسية اخرى.

يظهر إدراك الأطفال للتلازم بين القرآن الكريم وبين اللغة العربية حينما أجاب 91% أنَّها تساعدهم على فهم القرآن بل ويعتقد 86% أنَّ العربية يمكنُ أنْ تساعدهم في حياتهم حيث إنَّ تعلمها يمكن أنْ يجعلَهم مسلمينَ جيديين 73% ويمكنُ أنْ يجعلهم حسبَ اعتقاد 46% منهم يتواصلونَ مع العالم الخارجيّ بشكل دائم وبعض الأحيان حسب ماذكره 35% منهم إذن يمكن القول أنَّ 81% يعتقدون بقدرة اللغة العربيَّة على مساعدتهم في التواصل مع العالم الخارجي وحتى على فهم بعض المواد الدراسية في المدرسة حيث أجاب 43% بنعم و2% بأحيانا و19% بقليلا والحقيقة أنَّ تعلم اللغة العربية أو أيَّة لغة أخرى كلغة أجنبية قد يساعد في تعلُّم موادَّ دراسيةٍ أخرى ويساعدُ حتمًا في تعلم اللغة الأمّ) كما ناقشناه في محور التعالق بين اللغة الأجنبية واللغة الأمّ (ففائدة اللغة الأجنبية لها طابعٌ معرفيٌّ فقد أوضحت العديدُ من الدراسات أنَّ الأطفال الذين يتعرَّضون لتعلمِ اللُّغة الأجنبية تكونُ لهم قدراتٌ معرفيَّة أعلى ممَّن تعرض لمن اقْتصرَ تعليمه على اللغة الأمّ ومثال ذلك ما وجده Stewart 2005 في دراسته حول نفس الموضوع تفوق متعلمي اللغات الأجنبية على درجات أعلى من نُظَراءِهم في الرياضات والقراءة (Stewart, 2005) وعرض المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية فوائدَ تعلم اللغات الأجنبية في عِدَّة نقاط منها تحسُّن وتطوُّر في مهارة حلِّ المشاكل ووظائف الذاكرة والتفكير الإبداعي ممَّا يؤدِّي إلى تحسُّن مستوى هؤلاء المتعلمين الأكاديمي وفي مستوى القراءة بل وحتى زيادةِ عدد مفردات اللغة الأمّ. (ACTFL)

البُعدُ الفرعيُّ الثالثُ: الصُّعوباتُ التي يواجِهُها المتعلمين في تعلُّم اللغة العربيَّة

	Challenges				
21.	Is it easy to learn Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**43%**	**23%**	**14%**	**16%**
22.	Is it easy for you to speak Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**30%**	**25%**	**19%**	**25%**
23.	Is writing from the right to left difficult for you?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**28%**	**16%**	**9%**	**45%**
24.	What is the difficult part in Arabic learning?	Sounds the words	To write	To memorize/ remember	To make sentences
	No %	**14%**	**14%**	**25%**	**38%**
25.	Is Arabic becoming easer with time?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**71%**	**13%**	**9%**	**6%**
26.	Are the Arabic tests easy?	Yes	Sometimes	A little	No
	No %	**46%**	**20%**	**9%**	**12%**

جدولُ رقم 14: نتائجِ البُعد الوجدانيّ: البُعد الفرعيُّ الثالث (الصعوبات)

كان أوَّلُ سؤال طُرح على الأطفال هو ما مدى سهولة تعلم اللغة العربية بالنسبة لهم؟ فجاءت الأجوبة متفاوتةً لكن أعلى نسبة استجابة كانت 43% والتي أبدى فيها الأطفال سهولة تعلم اللغة العربية تلتْها إجابةُ 23% أنَّ تعلم اللغة العربية يكون سهلًا أحيانًا ثم قليلًا بنسبة 14% ثم عرضتْ عليهم الباحثة أسئلة بخصوص الصعوبات التي يواجهونها في اللغة العربية كالتحدث باللغة العربية حيث وصفها 30 %

بالسهولة و23% بأنَّه أحيانًا تكون صعبةً وأحيانًا تكون سهلةً، من بين الصُّعوبات التي يواجهها الأطفال في بداية تعلم اللغة العربية مسألةُ اختلافِ اتِّجاه القراءة والكتابة بين اللغة الأمِّ واللغة العربيَّة وفي حالتنا هذه اللغة الأمُّ هي اللغة الإنجليزيَّة، فاللغة الإنجليزيَّة تبدأ من اليَسار إلى اليمينِ واللغة العربيَّة تعاكسها تمامًا لكن أطفال العيّنة بنسبة 45 % أجابوا أنَّهم لا يجدون صعوبةً في ذلك وفي المقابلِ 28% يجدون الكتابة من اليمين إلى اليسار صعبةً و27% يقابلون صعوبات أحيانًا وفي إطار الصُّعوبات التي يواجهُونها في تعلُّم العربيَّة ذكر 38 % أنَّ تكوين الجمل أصعبُ مهمَّةٍ في تعلم العربية يليه تذكُّرُ المفردات بنسبة استجابة 25% والكتابة وتهجئة الكلمات العربية بنسبة 14% لكلِّ واحدة.

في السؤال المفتوح عن الصُّعوبات التي تواجه الأطفال في تعلم اللغة العربية راجعتِ الباحثةُ أجوبة الأطفال بين ما "عندي مشكلة" إلى ذكر مشكلتيْنِ أو ثلاثة وعند جردها كانت هذه الأجوبة تتمركز حولَ صُعوباتٍ في تعلم الكتابة والقراءة وفي كتابةِ الجمل ونطقِ الكلمات وتهجئتها وحفظها ومَعانيها والإملاء. لكنَّ مهارتي الكتابة والقراءة باللغة العربية شكَّلتا أكبرَ صعوبة لأفراد العيّنة بالنسبة لمهارة الكتابة يُمكنُنا تفهم ذلك لأنَّ المنهاجَ لا يركِّز في الكتابة خاصَّة في الرَّوضَة والسَّنة الأولى الابتدائيَّة أمَّا القراءة فيتلقَّى الأطفال إضافة غلى حصص اللغة العربية حصصًا في قراءة القرآن والتي تبدأ منَ الأصْوات العربيَّة إلى الكلمات العشوائيَّة من القرآنِ باستخدام منْهاج" القاعدة" ثم تنتهي بقراءةِ القرآن نفسِه. إذنْ يَجبُ أن تكونَ عندهم مهارةُ القراءة أعلى منْ أيَّة مهارةٍ أخرَى بسبب كثافةِ الحصص المخصصة لها.وهذا يطرحُ تساؤُلًا عن مدى كفاءةِ منهاج البادية ومنهاج القاعدة في تقديم وتعليم القراءة باللغة العربية لكنَّ هذه النتائج تتماشى والنتائجَ التي توصَّلت إليها عدَّةُ دراسات مثل دراسةِ خالد النجار في دراسته حول" صعوبات تعلم اللغة العربية لغيرِ النَّاطقين بها بالجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنورة" رغم كون الفئة العُمرية للعيّنة الحالية وعيّنة دراسته مختلفةً حيث يجد أفراد عيّنته صعوبات القراءة والكتابة أيضًا إضافةً إلى مهارتي الاستماع والمحادثة. (Elnaggar, 2019) والنتائج نفسها ظهرت في بحث محمود الأعظمي حول " صعوبات تعلُّم اللغة العربية للنَّاطقين بغيرها: الأسباب وطرائق ووسائل العلاج- المدارس الإسلاميَّة في الهند نموذجًا" حيثُ ذكر في نتائج بحثه " أنَّ طلاب المدارس الإسلاميَّة في الهند يواجهونَ صُعوبات متعدِّدة تتمثَّل في مشاكلِ القراءةِ العربية وفهمها وكتابتها والمحادثة بها لوجود ضعفٍ لدى الدارسين في المستويات الصوتية..." (العظمي، 2017)

3- البُعْدُ السُّلوكيُّ/ الأداء السلوكيُّ:

يُعتبر البُعد أوالمكوّنُ السلوكيُّ جزءًا من مكوّنات الاتِّجاه الذي تعتبر موجَّهًا لسلوك الفرد فهو يدفعه

إلى" التصرُّف على نحو إيجابيٍّ نحو موضوع ما أو إلى التصرُّف على نحو سلبيٍّ ومعنى ذلك أنَّ الاتجاه مكوّنٌ أدائيٌّ نُزوعيٌّ " (شماعة، 2010)

إذنْ سلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه يختلف باختلاف الاتجاهات التي يحملها نحوه وَمن ثَمَّ يمكنُ لنوعية سلوكيات الفرد نحو موضوع الاتجاه ـ سلبيةً أو إيجابيةً ـ أن تُعطيَنا صورةً واضحةً عن نوعية الاتجاه. في الاستبيان الحالي طرحت أسئلة على الأطفال حول سلوكيَّاتهم في تعلم اللغة العربية وقد ضمَّ ذلك نوعيْنِ من السُّلوكيات، أوَّلا التغييرات التي يريدُ الأطفال إجراءها على منهاج اللغة العربية وعلى معلمة اللغة العربية وعلى تعلم اللغة العربية بصفةٍ عامَّة وجعلها أسهل وكلُّ تلك الأسئلة كانت أسئلة مفتوحة حتى تُتاحَ للأطفالِ الفرصة للتعبيرِعنِ التغييرات التي ينشدُونها في مسألةِ تعلُّم اللغة العربيَّة ومتعلقاتها منْ منهاج ومعلم اللغة العربيَّة.

ثانيًا: تعلم اللغةِ وهنا تسألُ الباحثةُ الأطفال عن فعل التعلُّم نفسِه أي: ما يفعلونَه في التعلم أوما يظنُّون أنَّهم قادرون على فعلِه في تعلم اللغة العربيَّة منْ عدٍّ وأداء في المهاراتِ اللغويَّة الأربعة وعمل الواجبات المنزليَّة، ثم تنتقل بهم الباحثةُ لأعمقَ من ذلك بسؤالهم عن إستراتيجيَّات التعلُّم التي يستخدمونها في القيام بسلوك التعلُّم أي سلوك تعلم اللغة العربيَّة عبْرَ عرْضِ مجموعة من إستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية التي توصلت إليها الباحثة من خلال الاطلاع والقيام ببحث حول إستراتيجيَّات تعلم اللغات الأجنبية والتي عرضته في الإطار النظريّ في محور البُعْدِ النفسيّ.

ـ البُعدُ الفرعيُّ الأوَّل: التغييراتُ المنشودة في تعليم اللغة العربية ومنْهاجِها ومعلمتِها (أسئلةٌ مفتوحةٌ)

كانت الأسئلة المُرقَّمة من 28 إلى 32 في هذا البندِ تتساءل عن كيفية التمكُّنِ من تعلم العربية أومن العربية وعن كيفية جعل تعلم اللغة العربية سهلًا من وجهة نظر الأطفال ثم عنِ التغييرات التي ينشدُها الأطفال في تعليم اللغةِ العربيَّة ومعلمة اللغة العربية وحتَّى كتاب اللغة العربية. جاءت إجابات الأطفال متقاربة جدًّا في جميع الأسئلة وتنوَّعت إجابة الأطفال بين حلول تتعلَّق باسْتراتِيجيَّاتٍ وحلول خاصَّة بالتعليم وأخرى خاصة بالتعلم، ففي إستراتيجياتِ التَّعليم أيْ: ما يجبُ أنْ يقومَ به المعلِّم من أجلِ رفْعِ مستوى المتعلِّم في تعلُّم اللغةِ وكانت كالتَّالي، أنْ تجعلَ المعلمةُ تعلم اللغة العربيَّة أكثرَ إمتاعًا وَأنْ تستخدمَ الألعابَ والفنَّ وأنْ تزيدَ من نسبة الشَّرح للكلماتِ والتعليماتِ وتمديد وقت التدريس وأن تدرّسَ ببُطْءٍ وأنْ تعطيَ أعمالا أسهل ممَّا تعطيه حاليا وأنْ تلغيَ الامتحانات وخلاصة ما سبق يطلب الأطفال من المعلمة: 1) البطءَ في التعليم ومراعاة مستوى الطفل إذ إنَّ اللغةَ العربيةَ أجنبيةٌ عن هؤلاء الأطفال وهم يختلفون حتمًا عن الأطفال العرب في استقبالهم للغة العربية والجهد الذي يبذلونه في فهمها، فأصواتُها ومعانيها مألوفةٌ عندهم أمَّا الطفل الأجنبيُّ فتكون سرعةُ استيعابِه أقلَّ بكثير لهذا ما أشار إليه الأطفال بضرورةِ عدم العجلة في

الكلام وحتَّى عدم العجلة في رؤية المخرجاتِ التعليميَّة المنشودة أمرٌ بالغُ الأهمِّية وقد أكدت بحوث وتوصياتٌ كثيرة من معلِّمي اللغات الأجنبية، ذكرت كابلان Kaplan في مقالها حول إستراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية بعض شهادات المعلمين الخبراء حول هذا الموضوع أنَّ المعلم يجبُ أنْ ينتظرَ خمس دقائقَ بعد طرحِ الأسئلةِ أو التعليماتِ ليعطيَ الوقتَ للمتعلمين للتفكير ويُعطيَ لهم الفرصة أيْضا للترجمةِ ثم معالجة التفكير ثم الترجمة إلى اللغة الهدف هذا من ناحية (Kaplan, 2019) ومن ناحية أُخرى فكلام المعلِّم ليس أداةً لتوصيل المعلومات لكنَّه يعتبرُ نموذجًا للتقليدِ والمحاكاة لكيفية التحدُّث ولكيفيَّة استخدامِ اللُّغة ومن ثمَّ فإنَّ جودةَ كلامِ المُعلِّم لها أهمية كبيرة لهذا نجد أنَّ المعلم الفعَّال يُكيِّف ويطوِّرطريقة كلامه بطرقٍ إيجابيَّة فعَّالةٍ وأهمُّها الكلام أوالتحدث ببطء واستخدام الجمل القصيرة.(Alliance 2) خلق المتعة في الفصل وإعطاء أنشطة ممتعة وسهلة واستخدام الألعاب في التعليم وهذا من مسلَّماتِ تعليم الأطفال في أيِّ مجال أو مادةٍ تعليميَّة كانت وخاصَّة في اللغاتِ الأجنَبيَّة لما تَحملُه من جِدَّةٍ وغرابةٍ في بداية تعليمها.

أمَّا بالنِّسبة لكتاب العربية فلم يهتمَّ الأطفال كثيرًا باقتراحِ أيَّة تغييراتٍ غير ماذكرَهُ واحدٌ منهم حيثُ طالب بتغيير الغِلاف و2 طالبوا بتغيير الكلمات و3 آخرين اقترحوا إضافة المزيد من الصورأمَّا 6 آخرين من الأطفال فاقترحوا إضافة المزيد من الأنشطة أي: قدم 9% اقتراحاتٍ بالتغيير في الكتاب أمَّا الباقي فلم ير أنَّ كتاب اللغة العربية يحتاجُ لأيَّة تغييرات.

فيما يخص الشق المتعلِّق بإستراتيجيات التعلُّم، فقد إقترح الأطفال عدَّةَ أساليبَ وإستراتيجيَّات لتسريع التعلم وجعله أكثرَ فعاليَّة وسهولة نلخِّصُها فيما يلي:

- يجب أنْ نستمعَ أكثرَ
- يجب أنْ نقرأ أكثر
- يجب أنْ نكتبَ أكثرَ
- يجب أنْ نتحدَّث أكثر
- التركيزُ والحفظُ والتذكُّر
- قراءة القرآن
- التطبيق والممارسة
- معرفة المعاني وتعلم النطق

ما اقترحه الأطفال هو ما جاء في عدَّةِ دراساتٍ وبحوث حولَ إستراتيجيَّات التعلم وهذا يعطينا فكرةً جيِّدةً عن أهمية آراء الأطفال وضرورة أخذها بالاعتبار عندَ القيام بالتخطيط أوبناء مشاريعَ تعليميَّة تخصُّهم وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج الدِّراسات التي عرضتْها كريش Claudine Kirsch والتي وجدت أنَّ الأطفال الصِّغار (6 سنوات) يمتلكون وعيًا بالإستراتيجيات التي يستخدمونها وكيفية استخدام الاستراتيجيَّات ولهم على القدرة على توضيح آرائهم حول ذلك كما أظهرت النتائج أيضًا أنَّ الأطفال

نشيطون في تطويروتكييف الإستراتيجيَّات الخاصَّة بهم وفي تحليل البيئة وتحليل احتياجاتهم ويطوِّرون نظريَّاتٍ ليزيدوا من استقلاليَّتهم. (Kirsch، 2012)

البُعْد الفرعيُّ الثاني: إستراتيجيَّاتُ تعلُّم اللغة العربيَّة \خصائص تعلُّم اللغة العربيَّة من منْظُورالأطْفالِ

	Learning				
33.	Can you count in Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**54%**	**9%**	**16%**	**17%**
34.	Can you read in Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**38%**	**17%**	**23%**	**29%**
35.	Can you speak Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**29%**	**35%**	**17%**	**16%**
36.	Can you write in Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**61%**	**13%**	**14%**	**9%**
37.	Do you understand the Arabic lesson?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**55%**	**22%**	**16%**	**1%**
38.	Do you do Arabic homework?	Yes	Sometimes	A little	No
	No%	**57%**	**23%**	**1%**	**16%**
39.	How do you learn Arabic faster?	Seeing videos and the pictures	Listening to your teacher and the others speaking the words	Read and write more words and sentences	Act words and songs using movement and games.
	No%	**29%**	**59%**	**19%**	**20%**
40.	How do you learn Arabic words faster?	To memorize Arabic words	To use Arabic words to make sentences	Match words to pictures	Rhyming words(pairs)
	No%	**55%**	**22%**	**23%**	**13%**

جدول رقم 15: يبين نتائج البعد السلوكي

يعتقد الأطفال بنسبة 54% أنهم لديهم القدرة على العد باللغة العربية و25% قالو أنهم أحيانًا يستطيعون العد أمَّا الباقي فذكروا أنَّهم لا يستطيعون القيام بذلك وفي مهارة القراءة 38% يستطيعون

القراءة مقابل 29% والباقي أحيانًا أو قليلًا 40% وفي مهارة الكتابة 61 % يستطيعون و9% لا يستطيعون مقابل 27% ذكروا أحيانًا أو قليلا ما يستطيعُون، أمَّا مهارة الفهمِ فذكر 55% أنَّهم يفهمون مقابل 1% لا يفهم والباقي ذكَروا أنَّهم أحيانًا أو قليلًا ما يفهمون وفي مهارة المحادثة ذكر 29% أنهم يستطيعون المحادثة باللغة العربية و35% قالوا أحيانا و17% قالوا قليلا أمَّا 16% فذكروا أنَّهم لا يستطيعون المحادثة.

نلاحظُ من النتائج السَّابقةِ أنَّ الأطْفالَ لا يثقون في كفاياتِهم اللغوية الخاصَّة بالمهارات اللغوية فما عدا مهارة الكتابة الذي يعتقد 61% من الأطفال أنَّهم يستطيعون القيامَ بها فجاءت النِّسبُ المِئويَّة متوسطةٌ في فئاتِ الإجابةِ على باقي المهارت وهذا يدلُّ كما ذكرت سابقة على **عدم ثقة الأطفال في أنفسِهم كمتعلمين للغة العربية** وقد يكونُ هذا بسببِ الصُّعوبات التي ذكرَها الأطْفال سابقًا وهذا ما يفسِّر إجابات الأطفال حول قيامهم بالواجبات المنزليَّة حيث أجاب 57% من الأطفال أنَّهم يقومونَ بها و23% أحيانًا وحسبَ خبرةِ الباحثةِ فإنَّ الأطفال يواجهون صعوبةً في القيام بالواجبات المنزليَّة الخاصَّة باللغة العربيَّة خاصَّة وأنَّ الأمَّهات لاتعرفْنَ اللغة وتُصابُ الْأمُّ بهَلعٍ إذا ما طلب منها الطفلُ المساعدةَ ممَّا يؤثِّر سلبيًّا على الطفل وعلى سلوكه في هذا الصَّدد.

بالنِّسبة للإستراتيجيَّات التي يستخدمها الأطفالُ في تعلم اللغة العربية فقد ذكر 59% من الأطفال أنَّهم يتعلَّمون العربيَّة أسرعَ عنْ طريق الاستِماع إلى المُعلِّمة وإلى الآخرين ينطقُون الكلمات أمَّا 29% فيعتقدون في النظر ومشاهدة الفيديوهات

والصور ثم 20% فيرون أنَّ تمثيل معنى الكلماتِ والأناشيد يسَهِّل ويُسرِّع تعلمَ اللغة لكن 19% رأوْا أنَّ قراءة وكتابة الكلمات والجُمل تقومُ بأمرِ تسريع التَّعلُّم.

سيطرت إستراتيجيَّة حفظِ الكلمات على باقي الإستراتيجيات التي تخُصُّ تعلُّم الكلمات بشكل سريع حيث ذكرها 55% من الأطْفال ثم تلتْها إستراتيجية تطابق الكلمات مع الصور بعد ذلك جاءت إستراتيجيَّة استخدام الكلمات في جمل أمَّا 13% منَ الأطْفال فاختارُوا سجْع الكلماتِ ثم ترديدَها.

إستراتيجيات التعلم

تُعرف إستراتيجية التعلم بأنَّها مجموعةٌ من العمليات والخُطوات والخطط والعادات التي تستخدم لتيسير الحصول على المعلومات وتخزينها واستخدام المعلومات (Rubin 1989) ويعرّفُها (Oxford,1993) بأنَّها الأنشطة والسلوكيَّاتُ والخطواتُ والتقنياتُ التي يستخدمها الطالبُ غالبًا بشكل قصديٍّ ليطوّرتقدُّمه في اللغة. (مأخوذ من (Deneme، 2016)

عرضت وناقشت الباحثة في الفِقْرات السَّابقة في ضوْءِ الدِّراسات السَّابقة نتائج الاستبيان التي تخصُّ المكوّنَ الثالثَ منَ الاتِّجاهِ وقد خرج من إجابات الأطفال وتحليلها أنَّ المكوّن السلوكيَّ أو كما يُطلق عليه الأداء السلوكي الخاصَّ بالاتِّجاه نحو اللغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة، إستراتجيَّاتِ التعلم التي يستخدمها أطفالُ العيّنة في تعلم اللغة العربية وكذلك بعض إستراتيجيَّات التعليم التي اقترحُوها على المعلمة وهذه النتيجة كانت مفاجئةً للباحثة لأنَّ ما ذكرَهُ الأطفالُ من استراتيجيَّات التَّعَلم أو التعليم توافقُ ما عرضَه كثيرٌ من الباحثين في المجال سواءٌ القدماءُ أو المعاصرين وهذا إنْ دلَّ فإنَّما يدلُّ على أصالة أجوبةِ الأطفال وعمْقِها وضرورة أخذ آراء الأطفال بعين الاعتبار.

إذا لخَّصْنا ما ذكره الأطفالُ وأعدْنا صياغتَهُ فيما يخُصُّ إستراتيجيَّات التعلم فإنَّنا نحصلُ على القائمة التالية من الإستراتيجيَّاتِ المستخدمة في تعلُّم العربيَّة كلغة أجنبيَّةٍ أو كلغةٍ إضافيَّة ثانيَة..

الإستراتيجيات كما عبر عنها او اختارها الأطفال	الإستراتيجيات كما جاءت في الأبحاث والدراسات السابقة	أسماء بعض الباحثين الذين استخدموا هذه الإستراتيجيات
أنْ نسمع أكثر	إستراتيجيات السَّماع	أكسفورد 2002 Oxford
أن نتحدث أكثر	إستراتيجيات التحدث	أكسفورد 2002 Oxford
أن نقرأ أكثر	إستراتيجية القراءة	أكسفورد 2002 Oxford
التذكر	إستراتيجية التذكر/ الذاكرة	روبن 1987Ruben
الحفظ	إستراجية الحفظ	Chesterfield and Chesterfield
قراءة وكتابة الكلمات والجمل استخدام الكلمات في جمل	إستراتيجية الصيغ التعبيرية	Chesterfield and Chesterfield
سجع الكلمات وترديده تمثيل الكلمات والأناشيد	إستراتيجية خلق الروابط الذهنية	روبن 1987Ruben
الإستماع إلى الآخرين ينطقون الكلمات	إستراتيجية الإستيعاب	شومان1978 Schumann in
إستراتيجية تطابق الكلمات والصور	إستراتيجية تطابق الكلمات والصور	روبن 1987Ruben
إستراتيجية التكراروالممارسة	إستراتيجية التكراروالممارسة	مارتينيز 1996 Martinez\ Chesterfield and Chesterfield
إستراتيجية معرفة معاني الكلمات	إستراتيجية معرفة معاني الكلمات	مارتينيز 1996 Martinez
إستراتيجية مشاهدة الفيديوهات والصور	إستراتيجية معرفية	مارتينيز 1996 Martinez

جدول رقم (16): إستراتيجيَّات التعلم المقترحة من أطفال العيِّنة

أمَّا بالنسبة لإستراتيجيَّات التعليم فقد أكَّد الأطفالُ على نُقطتيْنِ مُهمَّتيْنِ:

- البطء في الكلام والتعليم ومراعاة مستوى الطِّفل.
- خلق المتعة في الفصل وإعطاء أنشطة مُمْتعة وسهلة واستخدام الألعاب في التعليم.

من النتائج المهمَّة التي يجب الإشارة إليها في تحليل مكوِّن الأداء السلوكي تقييم الأطفال لأدائهم في تعلُّم اللغة العربيَّة حيث لاحظْنا أنَّ النِّسب المِئويَّة كانت شبْهَ متقاربة وأظهرت لنا احتماليَّةَ عدمِ ثقة الطفل

في نفسه وأدائه في اللغة العربية وهو مؤشِّر خطير يُعطِّل عملية التعلم كاملة حسب عدَّة دراسات وبحوث مثل دراسة Hayrettin TUNÇEL 2015 ودراسة HERNANDO PRADA ARANGO 2015 التي أكدت أنَّ الثقة بالنفس عاملٌ مهمٌّ جدًّا في تعلم اللغات الأجنبية فالمتعلم الذي يثق في نفسه يكونُ مستواهُ في تعلم اللغة الأجنبية متقدم عكس المتعلم الذي يفتقر إلى الثقة بالنفس(TUNÇEL, 2015) و (ARANGO, 2015)

- **الرَّسمُ: رسم الطفل نفسَه في فصل اللغة العربية:**

بعد الانتهاء من الاستبيان، طلبتِ الباحثةُ من أطفال العيّنة أنْ يرسُموا أنفسهم داخل فصل اللغة العربية من أجْل أنْ نعرفَ كيفيَّة تصوُّرهم لفصل اللغة العربية واتجاهاتهم لأنَّ الرَّسم هو في الحقيقة أداةٌ تعبيريَّة موضوعيَّة متَّفق عليها إلى جانبِ أدواتٍ أخْرى مثلَ الاستِبْيان والمقابلاتِ والمُلاحظات إلى غيرِ ذلك لمعْرفة تصوُّرات واتجاهاتِ الأطْفال لكنَّه يبقى الأمتعَ والأكثرَ فعاليَّة حيثُ إنَّه متعدِّدُ الأبعادِ ويسمحُ للأطفالِ أنْ يعبّرواعنْ معتقداتِهم وملاحظاتِهم وتصوُّراتِهم ومشاعرهم حولَ أنْفسهم والعالم الخارجيّ داخل وخارجَ الفصْل كما يَسمحُ بانعكاس عالم الطفل الداخليّ في ذلك الرَّسم (Ajzen, 2005; Baker, 1992; Christensen and James (2008)) ، (Eagly & Chaiken, 2007; Moodley, 2003 Artut, 2002. مأخوذ بتصرُّفٍ وتلخيصٍ من (Özcan, 2020)

تنقسم معاني الرُّسومات عند تحليلها إلى قسمين رئيسَيْنِ: الدلالة الحرفيَّة Denotation والدلالة الضِّمنيَّة Connatation حيث تشيرُ الأولى إلى المعْنى الحرفيّ الظاهر في الرَّسم ويتمُّ التركيزُ فيها على حصْرِ محتوياتِ المواضيع المرسومة والألوان المستخدمة إلى غيرِ ذلك وأمَّا الثاني فيُشير إلى المَفْهوم الأعمقِ والتجريديّ للرَّسم وذلك من خلال الترميزِ أوالوحدات الظاهرةِ في الرَّسم.

باستخدامِ هذيْن التقسيميْنِ في البحث الحالي فإنَّنا وضعْنا أسئلةً إرشاديَّة عامَّة لفهم الرَّسم ووضعْنا فئاتٍ تحليليَّة متَّبعين الخُطوات التَّالية:

أعطتِ الباحثةُ لكلِّ طفل ورقة رسْم بيضاءَ وطلبتْ منهم استخدامَ الأدوات المدرسيَّة الخاصَّة بكلِّ واحدٍ منهم ثمَّ وضَّحت لهم أنَّ هذا النشاط ليس اختبارًا وليس مسابقةَ رسمٍ ولا يخضع لمبدإِ الصحيح والخطأ وهو فرديٌّ بحيثُ يتعلَّق بالشَّخص نفسه فلا داعي لمحاولة نقل ما يفعله أصدقاؤُهم في رسوماتِهم الخاصَّة بهم ولتحقيق ذلك جلس كلُّ طفل في الفصل الخاصِّ به في الطاولة الخاصَّة به، حيث كانت الطاولات متباعدةً من بعضِها البعض بسببِ برتوكولات فيروس كُرونا.

بعدَ أنِ انتهى الأطفال منَ الرَّسمِ، جمعت الباحثةُ الرسومات في كلِّ فصل ونادت على كلِّ طفل لإجراء مقابلة مختصرة من أجل توضيح رسمه والإجابة على الأسئلة المتعلقة به.

تلتْ هذه المرحلةَ، مرحلةُ مسح الرُّسومات لإلقاء نظرة أوَّليَّة على كلِّ رسم إذ إنَّ هذهِ النظرة والمشاعرالمصاحبة لها تعتبر مهمَّة في استجلاءِ المشاعر اللاواعية للطفل ويجب أنْ تؤطِّر تحليلنا للصُّورة حتَّى النهاية(Hashemi, 2011) وللإجابة على الأسئلة التي توضِّح لنا الدلالة الحرفيَّة للرُّسومات وهي من قبيل:

- هل فصل اللغة العربية فصلٌ عاديٌّ مثل باقي الفصول؟
- هل توجد عناصر غير عادية أو خياليَّة في فصل اللغة العربيَّة؟
- ماهي الأنشطة الظاهرة في الرَّسم؟
- ما المشاعر الظاهرة في الصُّورة؟ أي: هل فصل اللغة العربية فصلٌ حزينٌ أم فصل فَرِحٌ؟
- هل تمَّ عرضُ الطفل بنفسِه وحدَهُ أو مع الأطفال الآخرين؟

أمَّا المرحلة الثالثة فخصَّت الدلالات المتضمِّنة الخاصة بالإيحاءاتِ التي تتمثَّل في الرَّسم، حيث وفَّرتِ المرحلةُ الثانية للباحثة أساسًا جيِّدًا لترميز الرُّسومات وخلق وحدات تحليلية للرَّسم انْدرجت تحت ثلاثة فئات رئيسةٍ: 1- المكونات الموجودة في الفصل. 2- سلوك الأطفال في الرُّسومات (الأنشطة الخاصة بالتعلم). 3- مشاعر الأطفال وأسبابها، هذه الفئات توازي المكوِّنات أو الأبعاد المكوِّنة للاتِّجاه بخصائصها التي جاءت في الاستبيان السَّابق، كما تناسب نموذج كوهن 2003Kuhn في تحليل الرسوم حيث قسَّم تفسيرالرُّسوم إلى ثلاثة خطواتٍ: 1- الخطوة الأوَّليَّة الوصفيَّة التي تعنى بعناصر الرَّسم للتفريق بيْنَ الأشخاص والبيئة والأشياء والنُّصوص وتستخدم هذه العناصر في فهم التواصل المتمثِّل في الرَّسم. 2- الخطوة الثانية هو تقييم الأنشطة والعلاقات الاجتماعيَّة والمساحات والأماكن. 3) الخطوة الثالثة وهي التقييم أوالتفسيرعن طريق وحدات التحليل.مأخوذ من (Kisovar-Ivanda, 2014)

يرسم الأطفالُ مايعرفون وليس ما يُرى في رسوماتهم لهذا ينْصحُ الخبراء منهم كوهن (Kuhn, 2003) أنْ نستَعين بالنُّصوص المصاحبة للرَّسم أو بالمقابلة بعد الرَّسم مباشرة لنسأل الأطفال التعليقَ على رسوماتِهم أو الإجابة عنِ الأسئلة التي تساعدُ في فهم تلك الرُّسوماتِ.

باستخدام ما سبق والاستعانة بالمقابلة مع كلِّ طفل للتعليق على رسمه والإجابة على أسئلة الباحثة حول الرَّسم توصَّلتِ الباحثة إلى فئات تحليلية كبرى ووحدات فرعيَّة مُتضمَّنة تحت كلِّ فئة رئيسيَّة ثم حسبت تكرارَ تلك الوحداتِ الفرعيَّة والنِّسب المِئوية المناسب لتلك التَّكرارات كما هو موضَّح في الجدول التالي:

فئات/ رموز التحليل	عدد الاستجابات (69 طفل)	النسب المئوية	ملاحظات	مكون الاتجاه
1- العناصر الموجودة في الرسم/ مكونات الفصل				معرفي
معلمة	31	%45		مكون معرفي
الفصل البيت	16	23%		
أثاث	45	%65		
ملصقات	13	%18		
الطبيعة	21	%30		
ساحة المدرسة	9	%13		
أدوات مدرسية	23	%33		
تكنولوجيا	5	%7	السبورة الذكية	
كلمات العربية	27	%40		
استخدام الألوان في الرسم	51	%74		
الطفل بنفسه فقط	25	%36	(بالمعلمة أو بدون)	
أطفال آخرون	44	%64		
2- سلوك الأطفال في الرسومات (الأنشطة الخاصة بالتعلم)				**سلوكي**
القراءة	9	%13		أداء السلوكي
الكتابة	29	%42		
الاستماع	7	%10		
التحدث	4	%6		
الألعاب اللغوية	12	%17		
الحفظ	1	% 1		
معاني الكلمات	13	%19		
الرسم والتلوين	11	%16		
التعلم بصفة عامة	7	%10		
3- مشاعر الأطفال وسببها				**وجداني**
3-1 مشاعرالأطفال				مكون وجداني
فرح	53	%77		
الحب	15	%22		
حزين	1	%1		
3-2 السبب				
الحب	26	%38		
الاستمتاع	21	%30		
القرآن	3	%4		
المعلمة	3	%4		
سهولة العمل والاختبارت	5	%7		
ألعاب/ أنشطة تعليمية	4	%6		
اخرى	7	%11		

جدول رقم (17) : تحليل رسومات الأطفال لفصل اللغة العربية

تحليل رسومات الأطفال باستخدام الجدول السابق

1- العناصر الموجودة في الرسم/ مكونات الفصل:

- **المعلمة:** ظهرت المعلمة في 45% من رسومات الأطفال وغابت في الباقي 55%، تشكل المعلمة عنصرًا أساسيًّا في العمليَّة التعليميَّة وغيابها في تمثيل فصل دراسيٍّ ربما يحمل معانيَ سلبيَّة بحيث إنَّ حذف الشخص من رسم جماعيٍّ قد يكون مؤشِّرًا إلى اتِّجاهات سلبيَّة ونزعته إلى تجاهلِه (القريطي، 2001) وقد يكون مؤشرًا أيضًا من الناحية المعرفيَّة إلى أنَّ الطفل يركِّزُ على جماعته داخلَ الفصل أيْ: أقرانِه المقرَّبين الَّذين يستمتع معهم ويقضي أكثر الوقت في المدرسة معهم وكأنَّ وجودَ المعلمة هو شيءٌ بديهيٌّ ليس بالضرورة الإشارة إليه وهي ليست من مجموعته باعتبارأنَّ مجموعته أطفال وهي تنتمي للآخر البالغ الذي تشكِّله مجموعة البالغين من المعلمين والمسؤولين في المدرسة وهذا تفسيرٌ منطقيٌّ إذا ما أخذْنا في الاعتبار المرحلةَ العمريَّة التي ينتمي إليها الطِّفل. والتفسيران المعرفيُّ والوجدانيُّ لا يتعارضان فقد يكون هناك أطفالٌ فعلًا يحملون مشاعر سلبيَّة للمعلمة وآخرون حذفوها لأسباب معرفيَّة مثلما ذكرْنا سابقًا.
- **الفصل-البيت**: يرمُز البيتُ للأطفال إلى الرَّاحة ومنطقةِ الأمانِ ورسمُ الأطفال (23%) فصل اللغة العربية على شكل بيتٍ قد يدلُّ على أنَّ الأطفال يرَوْن أنَّ هذا الفصل هو مكان للراحة والأمان لهم ومِنْ ثَمَّ فهم يحملُون مشاعرَ إيجابيَّةً تُجاه اللغة الذي يرمزُ لها ذلك الفَصل.

صورة رقم 7: رسم يوضح صفة الفصل- البيت (الصف2)

- **أثاث الفصل**: رسم 65% من الأطفال الأثاث في فصل اللغة العربية وهو تصور تقليدي للفصل

أي أنهم لا يتميز عندهم فصل اللغة العربية عن أي فصل آخر.

- **الملصقاتُ**: أضاف 18% من الأطفال على رسوماتِهم وهي نسبةٌ قليلة جدًّا مقارنة مع حجم وعدد الملصقات التي تغطي فصول هذه المرحلة الدراسية، إذ إن جدْران الفصول مزدانَة بملصقاتٍ خاصَّة بكل الموادِّ التعليميَّة التي يتعلمها الأطفالُ لكن تغلب عليها اللغة الإنجليزيَّة والرياضيات وأمَّا مصلقات اللغة العربية فهي لا تشكل إلا نسبة ضئيلةً في جزء صغير من أحد الجُدران، فلهذا عندما طلب من الأطفال رسم فصل اللغة العربيَّة فهم أغفلوا تلك الملصقات لغلبةِ ملصقاتِ اللغة الأولى وهذا مُؤشِّر مهمٌّ يوضِّح لنا أنَّ بعض أماكن وضع ملصقات مادة تعليمية ما وعددها وحجمها يؤثر في أهميّتها لدى متعلم تلك المادة ومادتنا هنا هي اللغة العربية كلغة أجنبيَّة.

صورة رقم (8): رسم يوضِّح المعلمة والملصقات والكلمات العربيَّة في فصل اللغة العربية (الصف2)

- **الطبيعة**: رسم الفصل مزوَّدًا بعناصر الطبيعةِ هي خاصيَّة ليستْ بالغريبة على رسوم الأطفال حيث يحبُّون إضافةَ هذه العناصر في رسوماتهم مثل الشمس والسَّحاب والأشجار والحيوانات أحيانًا وهي تدلُّ في مجملها على الإحساس بالرَّاحة والأمان وقد قام بذلك 30% من أطفال العيّنة وهذا العنصُر قد يشير أيضًا إلى أنَّ الأطفال يبعثون رسائل حول رغبتهم في طرق جديدةٍ في التعليم وفي تغيير الفصل التقليديّ المكون من أربع جدران إلى رغبتهم في التعلم في مساحات مفتوحة تميلُ إلى الطبيعةِ المفتوحة ويظهر ذلك جليًّا في إلحاح الأطفال أنْ يتعلموا في ساحة المدرسة ولهْفتِهم الشديدة على حصص الرِّياضَةِ.

الصورة رقم 9: فصل اللغة العربية في الطبيعة المفتوحة (الصف1)

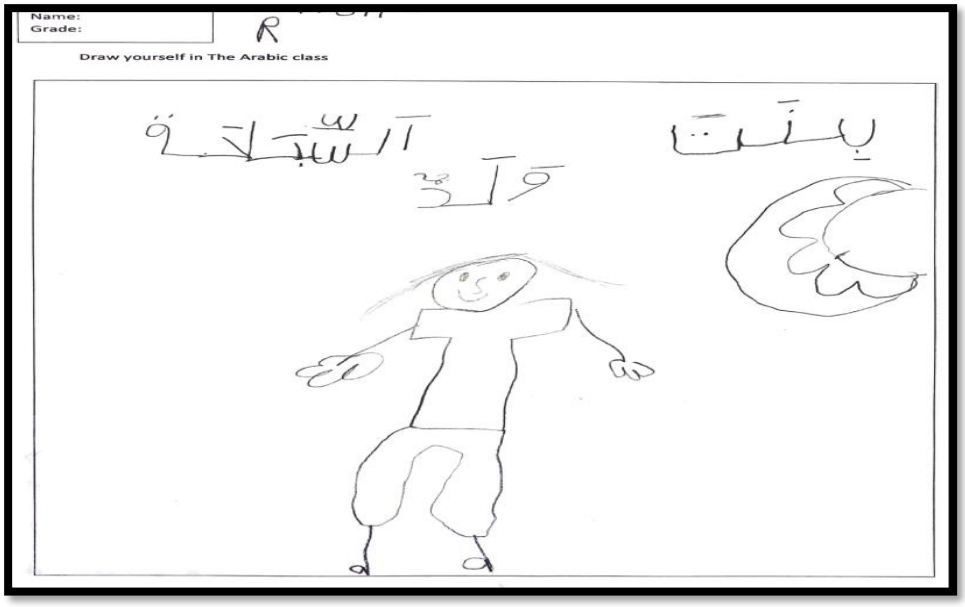
- **ساحة المدرسة**: أبدَى 13% من الأطفال رغبتَهم في التعلم خارجَ الفصل وكانت المعلمة تُخْرجُهم أحيانًا للقيام بأنشطة وألعاب لغويَّة في ساحة المدرسة وكان الأطفالُ يطالبون المعلمة كثيرًا بذلك.

صورة رقم 10: رسم يوضِّح ساحةَ المدرسة التي يجرى فيها درسُ اللغة العربية (صف1)

- **الأدواتُ المدرسيَّة**: يرسم الأطفالُ ما يروْنَهُ وتشكِّل الأدواتُ المدرسية عنصرًا أساسيًّا وتقليديًّا في

الحياة التعليميَّة في الفصل، فوجودها في الرسم ينقل واقعيَّةَ الطفل في الرَّسم كما يدلُّ على تقليديَّة تصوُّره لذلك الفصلِ ففي الوقت الذي بدأ يتضاءلُ دور هذه الأدوات بسببِ التكنولوجيا فهي مازالت تحتكرُ المشهد التَّعليميَّ.

- **التكنولوجيا**: أضافت الباحثة هذا العنصُرَ بسبب التطوُّارت والطَّفَرات الهائلة الحاصلة في مجال التعليم والفصول التعليمية وكذلك بسبب أنَّ سنة 2020 فرضتْ على الجميع اللجوءَ إلى استخدام الحاسُوبِ وباقي الأجهزة الإلكترونية في التعلُّم ورغم ذلك لم يُشرِ الأطفالُ لأيِّ جهازٍ إلكتروني ماعدا 7% منهم الذين رسموا السُّبورة الذكيَّة لأنَّها موجودة في الفصل لا غيرُ.
- **كلمات عربيَّة**: طلب من الأطفال أن يرسموا حصة اللغة العربية أو كما يسمونها فصل اللغة العربية ومن جملة إدراك هُويَّة هذا الفصل، الكلمات والجمل العربية وهذا ما عبَّر عنه 40% من الأطفال وهذا إنْ دلَّ إنَّما يدلُّ على فهْم وإدراكِ الأطفال لكنَّه اللغة العربيَّة وماهيَّتها وهو مؤشِّرٌ جيِّد كمكوِّنٍ معرفيٍّ للاتِّجاه نحو اللغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة.
- **استخدام الألوان في الرسم**: تركت الباحثةُ الأدواتِ المدرسيَّة جميعَها أمام الطفل عندما سألته أنْ يرسُمَ حصة أو فصل اللغة العربية ومن طبيعة الأطفال لجوءُهم وحبُّهم لاستخدام الألوان في رسُوماتهم وتعبِّر الألوان الزاهيَة والفاتحة عن الاتِّجاه الإيجابيِّ ومشاعرالحبِّ والفرحِ لموضُوع الرَّسم ورأينا حسب الجدول السَّابق أنَّ 74% منْ أطفال العيِّنة استخدموا الألوان الزَّاهية في رسم فصل اللغة العربيَّة ممَّا يدلُّ على مشاعرهم الطيِّبة نحو اللغة العربية وفصلها.
- **الطفل بنفسه**: نلاحظ أنَّ 36% من الأطفال رسموا أنفسَهم فقطْ مع المعلِّمة وبعضهم بدُون المعلمة في فَصِّ اللغة العربيَّة وهذا يُحيلنا إلى ما قلناه سابقًا أنَّه قد يكونُ هناك نوعٌ من التمركُز حول الذَّات وأنَّه لايرى إلا نفسَه في تلك اللحظة التي يرسُمها وقد يكون راجعًا لكيفيَّة سؤال الباحثة حين قالت له أنْ يرسُم نفسَه في فصل اللغة العربية والتركيز على الذات ليس غريبًا على هذه الفئة العُمرية عمومًا حسب نموِّها العقليِّ والاجتماعيِّ.



الصورة رقم 11: رسمٌ يُظهر فيه طفل نفسه وبعض الكلمات العربية في فصل اللغة العربية (صف الروضة)

- **الطفل مع الآخرين**: أيْ: مع أطفال آخرين وهو مؤشِّر يدلُّ على انفتاح الطفل وعلى أهميَّة الجماعة لديْه في عملية التعلم، فالطفل هنا يدرك الفصل ككُلٍّ وكمَكانٍ للتفاعل الاجتماعيّ بين عدَّة أفرادٍ والطفل الذي عنده ذلك الإدراك هو في الحقيقة كنزٌ لمعلم اللغة الأجنبيَّة خاصَّة إذا أخذنا في الاعتبار النظرية الاجتماعيَّة الثقافيَّة لفيجوتسكي، إذ إنَّ إيمان الطفلِ بذلك سيجعله يتوقَّع الكثيرمن الأنشطة والتعلم الذي يقوم على التفاعل الاجتماعيّ في الفصل. وقد رسم 64% من أطفال العيّنة أطفالًا آخرين في فصل اللغة العربية وهذا قد يدلُّ إضافة إلى ماسبق أنَّ هناك نوعًا من التفاعل الاجتماعيّ الإيجابيّ يحدث في هذا الفصل وهذا يتماشى مع أهداف المنهاج المطبَّق حيث يُركِّز المنهاجُ على مبدأ التعلُّم السياقيّ في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبيَّة.

2- سلوك الأطفال في الرسومات (الأنشطة الخاصَّة بالتعلم) :

ظهرتْ مهاراتُ اللغة الأربعة بشكل واضحٍ في رسومات الأطفال وتعليقهم على تلك الرسوم واحتلت مهارة الكتابة الحيّزَ الأكبر بنسبة 42% تلتْها القراءةُ 13% والاستماع 10% ثم التحدُّث 6% ولقد رأينا حصول الكتابة على هذا الترتيب في الاستبيان أيضًا.

ذكر الأطفالُ في تعليقِهم على الرُّسومات إستراتيجيَّاتٍ تعليميَّةٍ أخرى وقد ظهرت بعضُها واضحةً في الرَّسم مثل الألعاب اللُّغوية بنسبةِ 17% والرَّسم والتلوين بنسبة 16% أمَّا منْ حصلت على أعلى نسبةٍ في هذهِ الإستراتيجيَّات كانت الإستراتيجيَّة المتعلِّقة بمعاني الكلمات (19%) أمَّا الحفظُ فكان 1%

وإستراتيجيَّاتُ سمَّاها الأطفالُ بالتَّعلم 7%.

إذا رتَّبنا الأنشطةَ التعليميَّة أو ما سمَّيناها بالإستراتيجيَّاتِ التعليميَّة التي ظهرتْ في رسوماتِ الأطفال حول فصُول اللغة العربيَّة فإنَّنا نرى أنَّ الأطفالَ يميلُون إلى الكتابة ثم الإستراتيجيَّة المتعلقة بمعاني الكلماتِ ثمَّ الألعابُ اللغويَّة ثمَّ الرَّسم والتلوين ثم القراءة ثمَّ الاستِماع.

هذا الميلُ للكتابة الذي ظهر مرتيْنِ في الاستبيان وتحليل الصُّور يدلُّ على أنَّ الأطفالَ يفضلون الكتابة لأنَّها غالبًا ما تحتوي على أنشطةٍ سهلة بالنِّسبة لهم مثل النَّسْخِ وملء الفراغ وغيرها وأيضًا الأنشطة الكتابيَّة تجعل الأطفالَ منشغلين بشكل متواصل عكس باقي المهارات والإستراتيجيَّات التي قد يتدخل فيها عاملُ المَللِ خاصَّة إذا ما قُدِّمت بشكل تقليديٍّ وأيضًا ضرورة التفاعل مع الآخر وقد يكُونُ هذا الميلُ معبِّرًا عن المهارة التي تَلقَى ترْكيزًا أكثرَ من المعلِّمة والمنهاج المُطبَّق في الفصل أو الإستراتيجيَّة التي يستهلُّها ويستمتعُ بهاالأطفال مقارنةً مع باقي الإستراتيجيَّات رغم أنَّ الألعاب اللغوية يجبُ أنْ تكونَ في المقدِّمة في هذا السياق.

3- مشاعرُ الأطفال وسَبَبُها:

عبَّرَ كلُّ الأطفال عن حبِّهم لفصل اللغة العربيةِ وشعور الفرحِ الذي يعتَريهم في حصَّة اللغة العربيَّة ماعدا طفلًا وحيدًا ذكر أنَّه حزينٌ لأنَّه نعسانُ ويريدُ الذَّهابَ إلى البيت أمَّا أسباب الاتِّجاه الإيجابيِّ والمشاعر الإيجابيَّة نحو اللغة العربيَّة وفصل اللغة العربية فذكر الأطفالُ أنَّها مُمتِعة (30%) وأنَّهم يحبُّونها كلغة (38%) وكذلك لكونها لغةَ القرآن ونفهم بتعلمها القرآنَ (4%) أما 4% من الاستجابات فردَّت السبب إلى المعلمة وإلى سهولة العمل والاختبارات (7%) و6% كان سببُ حبِّهم لها هي الألعاب اللغوية لتي يلعبونها في فصل اللغة العربية. كان هناك ثلاثة أطفال ذكروا أنهم يحبُّون اللغة العربيَّة لكن أحيانا يواجهون صعوبة في فهمها.

خلاصةٌ وتعليقٌ عام على رسومات الأطفال لفصل اللغة العربية:

عبَّر الأطفال بشكل إيجابيٍّ عن اتِّجاههم الإيجابيِّ نحو اللغة العربية وعن حبِّهم لها بسبب استمتاعهم بتعلُّمها وبسبب حبِّهم لها كلغة وهذا ظهر لنا في الاستبيان أي: حب الأطفال للغة العربية والشعور بأهميَّتها وقداستها خاصَّة بسبب ارتباطها بالقرآن عندهم ويبدو أنَّ الأطفال يُفضِّلون أواعتادوا على تعلم العربية عن طريق الأنشطةِ والإستراتيجيَّات التي تُبقِيهم منشغلين خاصة الإستراتيجيات المتعلِّقة بمهارة الكتابة ثم الألعاب اللُّغوية والتلوين والرسم والقراءة، كما أظهر الأطفال رغبتهم في تغيير فصل اللغة العربية إلى

مكان مفتوحٍ وعكس الصُّورة التقليديَّة التي ظهرت في رسوماتهم حول فصل اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بالشكل العام للفصل وغياب التكنولوجيا، وأمَّا علاقته بمعلمة اللغة العربية فظهرت أنَّها إيجابية في الاستبيان وفي بعض التعليقاتِ على الرَّسم رغم غيابِها في 55 منْ رسومات الأطفالِ والذي فسَّرناه في تركيز أطفالِ هذه المرحلة العُمريَّة على مجموعة الأقْران وأيضًا تصبُغهم في علاقتهم مع الآخر بنوعٍ من التَّمرْكُز على الذات وعلى الجماعة الداخليَّة والتي هي هنا جماعة الأطفال مقابل جماعة الكبار المتمثِّلة في المعلِّمين والمعلِّمات وذوي السلطة في مجتمع المدرسة.وهذا التحليل يؤدي بنا إلى الإجابة عن التساؤلات التي وضعناها في بداية التحليل تحت مسمَّى الدلالة الحرفيَّة للصُّورة أو الرسم ومقارنتها بالانطباع الأوَّل لنا على هذه الرسومات.

- **هل فصل اللغة العربية فصل عاديٌّ مثل باقي الفصول؟**

ظهر فصل اللغة العربية على أنَّه فصلٌ عاديٌّ في أغلب الرُّسوماتِ ماعدا من رسمَه كبيت أو كساحة مدرسة أو ما رسمه الأطفال من تلاميذ والمعلمة على شكل شخصيات كرتونية، إنَّ الطابعَ التقليديَّ للفصل ظهر كانطباعٍ أَوَّلي وتحليل الرَّسم.

- **هل تُوجد عناصرُغير عاديَّة أوخياليَّة في فصل اللغة العربيَّة؟**

فصل اللغة العربية في رسومات الأطفال لم يبدُ فيه أشياءُ غيرعاديَّة في الغالب فكلُّ الرُّسومات أظهرتِ الفصل بشكله التقليديّ أوالفصل في ساحة المدرسة.

- **ماهي الأنشطة الظاهرة في الرسم؟**

ظهر الأطفال في الفصل يقومون بالكتابة أو بالاستماع أو القراءة وفي رسوم يظهر فيها الأطفال يلعبون أو يتحدَّثون مع المعلمة أو باقي الأطفال.

- **ما المشاعر الظاهرة في الصورة؟ أي: هل فصل اللغة العربية فصل حزينٌ أم فصل فَرِحٌ؟**

من النظرة الأولى يظهر الأطفال بوجوه مبتسمة وضاحكة في أكثر الرسومات وهذا ما أكَّده التحليل الذي قامت به الباحثة حيث ذكر الأطفال في تعليقهم على رسوماتهم أنَّهم يشعرون بالفرح والحبِّ في حصة اللغة العربية.

- **هل تمَّ عرض الطفل بنفسِه أو مع الأطفال الآخرين؟**

عرض الطفل في رسومات معيَّنة نفسه فقط أو مع المعلمة وفي رسومات أخرى رسم الطفل نفسه مع أصدقائه أو مع كلِّ رِفاق الفصل.

استخدمتِ الباحثةُ لمعرفة اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية وتعلمها أداتين من أدواتِ البحث المتَّفق عليها في مجال البحوث الاجتماعية لقياس اتجاهات الأطفال وتصوُّراتهم نحوَ المواضيع أوالأشْخاص في بيئتِهم أوالعالم منْ حولهم وهما الاستبيان والرَّسم.

أدَّى تحليل الاستِبيان حول اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية وتعلُّمها ورسومات الأطفال حول " الطفل في فصل اللغة العربية أو في حصة اللغة العربية" إلى مسائل ونتائج نعرضها فيمايلي:

- أظهر أطفال العيّنة اتجاهًا إيجابيًّا واضحًا نحو اللغة العربية.
- ترتبط أهميَّة اللغة العربية عند الأطفال بعلاقتها بالقرآن.
- يمتلك الأطفالُ معلوماتٍ لا بأس بها عن اللغة العربية.
- يحبُّ الأطفالُ تعلُّم اللغةِ العربيَّة ويستمتعون بها
- رغم كل ما سبق، اتَّضح أنَّ الأطفالَ لا يمتلكُون ثقة في أنفسهم كمتعلِّمين للغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة.
- يتَّصف فصل اللغة العربية بالتقليدية كما يدركه الأطفال.
- يمتلك الأطفالُ وعْيًا بإستراتيجيَّات تعلم اللغة العربية التي يستخدمونها.
- لخَّص الأطفالُ إستراتيجيَّاتِ التعلم التي يستخدمونها أو يحبُّون استخدامَها في:
- إستراتيجيَّات السماع- إستراتيجيَّات التحدُّث- إستراتيجيَّة القراءة- إستراتيجيَّة الكتابة - إستراتيجيَّة التذكُّر/ الذاكرة- إستراتيجيَّة الحفظ- إستراتيجيَّة الصِّيغ التعبيريَّة- إستراتيجيَّة خلق الرَّوابط الذهنيَّة- إستراتيجيَّة الاستيعاب- إستراتيجيَّة تطابق الكلمات والصُّور- إستراتيجية التَّكرار والممارسة- إستراتيجيَّة معرفة معاني الكلمات- إستراتيجيَّة معرفيَّة- إستراتيجيَّة الألعاب اللغوية- إستراتيجيَّة الرَّسم والتلوين.
- طالبَ الأطفالُ المعلِّم بإستراتيجيَّات تعليميَّة لخَّصوها في:

البطء في الكلام والتعليم ومراعاة مستوى الطفل - خلق المتعة في الفصل وإعطاء أنشطة ممتعة وسهلة واستخدام الألعاب في التعليم.

- مقارنة بين معايير وأهداف وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزرة التعليم الأساسي The Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS) وأهداف منهاج البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها.

الوحدة في منهاج البادية	الصف	الوحدة في الميثاق الوطني CAPS	الصف
وحدة أنا: التحية،السؤال عن الحال، الاسم، السنُّ البلد، الحي، النوع، الرياضة المفضلة اللون المفضل الألوان (مستمرة طال العام الدراسي) الأرقام (مستمرة طال العام الدراسي) أفعالي الأولى (مستمرة طال العام الدراسي)	الصف	لا توجد	لا توجد
وحدة الرحلة	R		
وحدة يوم السُّوق			
وحدة رمضان (تتم مراجعة هذه الوحدة كل سنة)			
وحدة العطلة			
وحدة جسمي	الصف 1	التحية	الصف 1و2و3
وحدة المشاعر والأحاسيس		أنا وجسمي	الصف 1و2و3
وحدة العائلة		الأصدقاء	الصف 1و2و3
وحدة البيت		بيتي	الصف 1و2و3
وحدة المطبخ	الصف 2	عائلتي	الصف 1و2و3
وحدة الاشكال		الملابس	الصف 1
وحدة المدرسة		التسوق	الصف 2و3
وحدة الأدوات المدرسية		في المدرسة	الصف 1و2و3
وحدة الملابس		الجو	الصف 1و2و3
وحدة المهن		المهن (الأشخاص الذين يساعدوننا)	الصف 1و2و3
وحدة الفصول	الصف 3	الحيوانات	الصف 1و2و3
وحدة الطعام والشراب		الطعام	الصف 1و2و3
وحدة الحيوانات البرّية		الرياضة	الصف 1و2و3
وحدة السفر		الفصول	الصف 3
وحدة المواصلات		المواصلات	الصف 3
لا توجد		المزرعة	الصف 3
عيد الأضحى و الفطر و الجمعة	الصف1/2	الاحتفالات (أعياد الميلاد/المهرجانات)	الصف 1و2و3

جدول رقم 18: وحدات في كلٍّ من منهاج البادية ووحدات الميثاق الوطني للغة الإضافية الثانية

منهاجُ البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، مكوَّنٌ من وحدات مستَوْحاةٍ من وثيقة المنهاج والتقويم الوطنيّ (CAPS) الذي أصدرته وزارة التعليم الأساسيّ من الصَّف قبل الابتدائي (R) وحتَّى الثانوية العامة (الصف 12) الخاصة بتعليم اللغة الإضافية الثانية، لكنَّ عدد الوحدات أقلُّ بكثير من الوحدات المخصَّصة للإنْجليزي كلغةٍ أُولى والأفريكانس كلغةٍ ثانية وبناءًا على ذلك تتَراوحُ الوحداتُ مابين 4 إلى 5-6 وحدات في السَّنة.

الميثاق الوطنيُّ بدوْره حدد مجموعة من الوحدات والمواضيع في المنهاج الوطني للغة الإضافية الثانية ابتداءًا من الصفِّ الأوَّل الابتدائيِّ وحتى الصفِّ الثالثِ الابتدائيِّ.

أهداف وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزرة التعليم الأساسي الخاصة باللغات الإضافية الثانية	أهداف منهاج البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها
2.1.2.2 Specific aims Learning a Second Additional Language should enable learners to: • acquire the language skills necessary to communicate appropriately in the target language at a basic level; • listen, speak, read/view and write the language with growing confidence and enjoyment. These skills and attitudes form the basis for life-long learning; • express, orally and in writing, and emotions in order to become comfortable in the language; • use langua ge and their imagination to find out more about themselves, the different cultures and the world around them. This will enable them to express their experiences and findings about the world orally and in writing; • use language to access and manage communication in other contexts. Information literacy is a vital skill in the 'information age' and forms the basis for lifelong learning; • use language as a means for expressing information on familiar topics; for interacting with a familiar range of texts; and for reading texts for enjoyment, basic information and communication.	OBJECTVES 1. Improve the learner's Arabic word bank. 2. Improve the Arabic language skills specially reading and understanding 3. Improve the learner`s communication skills in Arabic. 4. Integrate Islamic history, hadith, Tafseer using the vocabularies that been thought throw the year and help the kids to reflect on today`s life. 5. Expose the kids to the whole Quraan by introducing them to different surahs from the Koran according to the themes. 6. Strength the love of the learners to their creator and to the prophet Mohameed(صلى الله وسلم).

صورة رقم 12 مأخوذة لبعض من أهداف وثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزرة التعليم الأساسي الخاصة باللغات الإضافية الثانية وصورة من بعض أهداف منهاج البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها.

من الجدْول السَّابق يتبيَّن أنَّ المنهاج والوثيقة يتَّفقان في الهدف التواصُليِّ من تعلم اللغة ثمَّ التَّركيز على مهارات اللغة خاصَّة القراءة والتحدث. من النَّاحية الثقافيَّة ذكرت الوثيقة الهدف الثقافيَّ من تعليم اللغة الإضافيَّة والذي يتمكَّن المتعلم من خلاله التعرُّفَ على الذات وعلى الثقافات المختلفة والعالم من حوله في منهاج البادية ظهرَ الهدف الثقافيُّ مركِّزًا على الثقافة الإسلاميَّة.

وباستعراض باقي الأهداف والمعايير في الوثيقة والمنهاج تبيَّن التالي:

1- المتَّفقُ عليه:

- الاتِّفاق على تعليم المتعلم الوعْيَ الصَّوتيَّ من أجل غرض الكتابة والقراءة.
- استخدام السِّياق اللغويِّ في تعليم اللغة
- خلق حبِّ اللغة الهدف
- التعرُّف على المفردات
- التركيزُ على الجانب الشفويِّ من اللغة والاستماع والتَّحدثِ
- تنمية وتطوير بنك المفردات

- استخدامُ النُّصوص كمادَّة تعليميَّة والحوارات والأناشيد والقصص.
- استخدام الاستجابة الفيسيولوجيَّة الكليَّة.
- استِخْدام وسائلَ ومصادرَ تعليميَّةٍ مثل البطاقاتِ التَعليميَّة والملصقات والدُّمى
- وكتب ومخطَّط الدُّروس.
- إستراتيجيَّات وتقنياتُ التَّعليم مثل التعليم التَّعاوني- لعب الأدوار- الألعاب – الأناشيد....
- الاتِّفاق حول ضرورة أنْ تكون الوَحدات المختارة المألوفة لدى المُتعلِّم وأنْ تكونَ من الوَحدات التي درَسها المتعلم في لغته الأساسيَّة واللغة الإضافيَّة الأولى.
- اتِّفاق في بعضِ وحدات المحْتوى التَّعليميِّ الخاصِّ باللغة الإضافيَّة مثل: الأرقام- أيام الأسبوع- الأشهر- التَّحية – بيتي- عائلتي- الملابس – التسوُّق- الحيوانات – الطعام- المِهن- الفصول- الرّياضات- المناسبات الدينيَّة- المواصلات

2- المختلف:

- حيواناتُ المزرعة والأصدقاء والجوُّ بشكل مُنْفصل عن الفصول لا يوجدُ في منهاج البادية.
- الرِّحلة ورمضان والأشكال والألوان والأدوات المدرسيَّة وحدات ومواضيع غير موجودةٍ في الوثيقة.
- تَكرار الوَحَدات في الصُّفوف الدِّراسية المختلفة عكس منهاج البادية الذي يدرُسُ الأطفال فيه وحداتٍ جديدةً كلَّ سنة.
- يبدأ منهاجُ البادية من صف الرَّوضة أمَّا اللغة الإضافيَّة الثانية فيبدأ تعليمُها من الصفِّ الأوَّل الابتدائيِّ.
- الحصص المخصَّصة في الميثاق للغة الإضافيَّة الثانية تستغرق 15 دقيقةً بواقع 4 مرَّاتٍ في الأسبوع أمَّا منهاج البادية فهو مصمَّمٌ ليتمَّ تقديمُه للمتعلم على مدار خمس حصص في الأسبوع لمدَّةِ ثلاثينَ دقيقة.
- يرتكزُ التقييم في الميثاق على التقييم الشفويِّ أمَّا في منهاج البادية فيشملُ الجانب الكتابي.

من المقارنةِ السَّابقة بين ميثاق الوزارة ومنهاج البادية يتبيَّنُ أنَّهما يتَّفقان في أغلب الأهداف والوسائل والتقنيات والطُّرق التَّعليميَّة وإدماج البُعد الثقافيِّ في تعليم اللغة الإضافيَّة الثانية وفي معظم الوحدات التعليميَّة المقرَّرة لكن الاختلاف في أنَّ هذه الوحَدات تكرَّر في الصُّفوف المدرسيَّة الثلاثة لكن في منهاج البادية تقدم وحدات جديدة في كلِّ مستوى دراسيٍّ والاختلاف الثاني فيخصُّ توزيع الحصص في الأسبوع ومدَّتها.

ثانيا: النتائج الخاصَّة بالبُعد الثَّقافيِّ

قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ:

استخدمتِ الباحثةُ قائمةَ معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ لكتاب اللغة العربية للأطفال غيرالنَّاطقين بها التي بنَتْها حسبَ الخُطُوات التي وضَّحتُها سابقًا في تحليل المحتوى الثقافيِّ لمنهاج البادية المحتوى على أربعة كتب رئيسية وملحقات خاصَّة بكلِّ كتاب كالقاموس وكتاب الإملاء والملصَقات والبطاقات التعليميَّة.

لجأت الباحثةُ من أجل الإجابة على أسئلة معايير تحليل المحتوى الثقافيِّ إلى تكوين بطاقة تحليل إرشاديَّة لكلِّ كتابٍ من منهاج كتب البادية وملحقاتها تتكون من الفئاتِ التالية:اللغة (اللغة العربية واللغة الإنجليزية) - تعابير الثقافة الإسلاميَّة والعربيَّة – ثقافة محليَّة وثقافة عالميَّة وثقافة إسلاميَّة عربيَّة- الصُّورالمستخدمة من الناحية الثقافية- أسماء إسلاميَّة- آيات قرآنيَّة وأحاديث وتاريخ إسلاميٌّ وأحكام شرعيَّة- قيم. وهي فئات مُستَوْحاة من قائمة المعايير نفسها.

الكتاب الأول:كتاب صف الرَّوضة:

1- الوحدة الأولى: "هذا أنا"

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية\ إسلامية عربية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن-حديث تاريخ إسلامي	قيم
أنا	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (أنا) إلى Theme: This is me - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية.	- التحية - نشيد عربي للأطفال	ثقافة عالمية ثقافة محليَّة (عَلم جنوب أفريقيا- أسماء أحياء محلية	- الإسلامية العربية: (صورة بنات محجَّبات – بنات تصلين وتدعون-أولاد بلباس إسلاميٍّ تقليدي-صور أرقام عربية - العالمية: صور عالمية محايدة و مناسبة لسنّ الأطفال - المحلية: صورة علم جنوب افريقيا صورة لاعب مشهور	محمد- طه	-أسماء الرسول صلى الله عليه وسلم القول المأثور: علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل	التعارف

جدول رقم 18: التحليل الثقافي لوحدة " هذا أنا" من كتاب صف الروضة

2- الوحدة الثانية: الرحلة

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلاميَّة	ثقافة عالميَّة\ محليَّة\ إسلاميَّة عربيَّة	الصور	أسماء عربية وإسلاميَّة	قرآن- حديث تاريخ إسلاميٌّ	قيم
الرِّحلة	1. اللغة العربيَّة 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (الرِّحلة) إلى Theme: Excursion - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية.	- نشيد عربي للأطفال	ثقافة عالميَّة	- الإسلاميَّة العربية: (صورة بنت محجَّبة) - العالمية: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: لا توجد	زينب- محمد- فرح	لا يوجد	

جدول رقم 19: التحليل الثقافي لوحدة " رحلتي" من كتاب صف الروضة

3- الوحدة الثالثة: رمضان

الفنة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلاميَّة	ثقافة عالمية\ محليَّة\ إسلاميَّة عربيَّة	الصور	أسماء عربية وإسلاميَّة	قرآن- حديث تاريخ إسلاميٌّ	قيم
رمضان	1. اللغة العربيَّة 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (أنا) إلى Theme: This is me - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزيَّة.	- مفردات الصيام - نشيد عربي للأطفال حول الصيام	ثقافة عالميَّة ثقافة محلية ثقافة إسلاميَّة عربيَّة: الهلال - الفانوس	- الإسلاميَّة العربية: (صورة بنات محجبات – أولاد بلبس إسلامي تقليدي-أسرة عربية - صورة لهلال و فانوس رمضان - العالميَّة: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسِنّ الأطفال - المحليَّة: لا توجد	فاطمة عائشة- محمد	حكم شرعيٌّ	

جدول رقم 20: التحليل الثقافي لوحدة " رمضان" من كتاب صف الروضة

4- الوحدة الرابعة: العطلة

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلاميَّة	ثقافة عالمية\ محلية\ إسلامية عربية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن-حديث تاريخ إسلامي	قيم
العطلة	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (العطلة) إلى Theme: The Holiday - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية.	- مكة المكرمة - المدينة المنورة	-ثقافة عالميَّة - ثقافة محليَّة (بعض الأماكن السياحيَّة في جنوب أفريقيا)	- الإسلاميَّة العربية: (صورة مكة المكرَّمة والمدينة المنوَّرة - العالميَّة: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسِنِّ الأطفال - المحليَّة: صورة عائلة إفريقية	مكة المكرمة والمدينة المنورة	لا يوجد	

جدول رقم 21: التحليل الثقافي لوحدة " العطلة" من كتاب صف الروضة

5- الوحدة الخامسة: يوم السوق

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلاميَّة	ثقافة عالميَّة\ محلية\ إسلاميَّة عربية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن- حديث تاريخ إسلاميٌّ	قيم
يوم السوق	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (العطلة) إلى Theme: The Market Day - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية.	لا يوجد	-ثقافة عالمية - ثقافة محلية (بعض أماكن التسوق في جنوب أفريقيا-)	- الإسلامية العربية: لا توجد - العالمية: صورعالمية محايدة ومناسبة لسن الأطفال - المحلية: صورة للمُولاتِ التجاريَّة- لمعهد الغزاليّ	محمد فرح	لا يوجد	

جدول رقم 22: التحليل الثقافي لوحدة "يوم السوق" من كتاب صف الروضة

نظرة على الغِلاف والمقدَّمة

يتكوَّن غلاف الكتاب من عنوان للكتاب والصف وتتوسطه صورة لأربعة أطفال من الأعراق الرَّئيسةِ الموجودة في جنوب أفريقيا ومعلمة محجَّبة، يحمل الأطفال ألواحًا رقميَّة وهم جالسون حول المعلمة في مكتبة المدرسة المليئةِ بالكتُب الورقية في إشارة إلى أنَّ اللغة العربية هي لغة صالحة لكلِّ عصر.

بدأ الكتاب بمقدمة يشرح فيها المؤلف أُسُس تأليف المنهاج منها إحدى الأسس الثقافية المتمثلة في سبب التسمية الذي يعود أصله إلى البادية التي كان أهلها ملجأً العرب النُّبلاء في ذلك لإرضاع أطفالهم ولإكسابهم العاداتِ العربيةَ الأصيلة والصحة الجيدة وأمَّا الأسسُ النَّفسية فأوضح الكاتبُ اعتمادَه على نظريات علم النفس اللغويِّ وعلم نفس الطفل ثم شرح الأهداف العامة للمنهاج.

تحليل المعلومات في الجداول السابقة:

كتاب صفِّ الرَّوضة

من التحليل السابق لكتاب صف الرَّوضةِ نلاحظ أنَّه يحتوي على:

الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة: التَّحيَّة والأسماء (7 أسماء) والصور (غالبًا ما كانت صورَ بناتٍ محجَّبات وأطفال بزيٍّ إسلاميٍّ وصور لفانوس وهلال ومكة ومدينة) وأسماء الرَّسول صلى الله عليه وسلم وأحد الأقوال المأثورة المنسوبة إلى سيدنا عليٍّ رضي الله عنه وأناشيدُ عربية من الأناشيد التي يستخدمها الأطفال في الحضَانات والمدارس الإسلامية وموضوع إسلاميٌّ واحد وهو وحدة رمضان إضافة إلى أنَّ القيم الإسلاميَّة لم تظهر بشكل واضح.أمَّا بالنسبة للغة العربية فكانت اللغة الطاغية في الكتاب.

الثقافة المحليَّة: تمثلت في بعض أماكن التسوُّق وبعض الأماكن السياحية في جنوب أفريقيا وعلم جنوب أفريقيا وأسماء أحياء محلية إضافة إلى اللغة الإنجليزية التي كان ظهورها قليل جدًّا في أوَّل الوحدة كترجمة للعنوان وفي آخر الوحدة كترجمة للمفردات التي استخدمت في تلك الوحدة.

الثقافة العالميَّة: ونعني بها الصور والمفاهيم والقيم العالميَّة التي لا تشيرإلى ثقافة بعينِها بل تميلُ إلى كونِها مشتركة بين أغلب الثقافات وهي الطاغية في كتاب صفِّ الرَّوْضة على الثقافة المحليَّة والإسلاميَّة.

بالنِّسبة لمنهجِ الدَّمج الذي ينهجه منهاج البادية فنلاحظ أنَّ إدماج الجانب الشرعيِّ من نصوص شرعيَّة وتاريخ إسلاميٍّ ونصوص تُراثية جاء ضعيفًا في هذا الكتاب.

كتاب الصفِّ الأوَّل الابتدائيِّ

1- الوحدة الأولى: جسمي

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية\إسلامية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث تاريخ اسلامي\ أحكام شرعية	قيم
جسمي	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (جسمي) إلى Theme: My Body - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية.	- تعبير سمعًا وطاعةً - مقولة: "تعلموا العربية وعلموها الناس" - كلمة (المسلم)	ثقافة عالمية ثقافة إسلامية عربية	- الإسلامية العربية: (صورة معلمة محجَّبة- صورة إطار الحروف العربية) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنِّ الأطفال - المحليَّة: لا توجد	طه	-الآية 4 من سورة التين -"المُسْلِمُ من سلِمَ المسلمون منْ لسانِهِ ويده" - الوضوء	النظافة والجمال – الطاعة والاحترام

جدول رقم 23: التحليل الثقافي لوحدة "جسمي" من كتاب الصف الأول

2- الوحدة ثانية: الأحاسيس

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامي ة	قرآن وحديث تاريخ إسلامي أحكام شرعية	قيم
الأحاسيس	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (مشاعر) إلى Theme: Emotions - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. الحديث بالعربية مترجم للإنجليزية أيضًا	التحيَّة	ثقافة عالمية	- الإسلامية العربية: (صورة طبيبة محجَّبة) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسِنِّ الأطفال - المحلية: لا توجد	طه- محمد	" لاتغضب" مراحل التحكم في الغضب	الصبر السيطر ة على النفس

جدول رقم 24: التحليل الثقافي لوحدة "الأحاسيس" من كتاب الصف الأول

3- الوحدة الثالثة: عائلتي

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية\ إسلامية عربية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث تاريخ إسلامي أحكام شرعية	قيم
عائلتي	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (عائلتي) إلى Theme: My family - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. الحديث بالعربية مترجم للإنجليزية أيضا	سُنَنُ يوم الجمُعة شجرة عائلة الرسول صلى الله عليه وسلم الفرق بين العائلة وَالأسرة	ثقافة عالميَّة ثقافة محليَّة	- الإسلاميَّة العربية: (صورة لعائلات وشخصيَّات عربية إسلاميَّة) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنِّ الأطفال - المحليَّة: توجد	طه- محمد- عائشة	سُنَنُ يوم الجمعة عائلة الرسول صلى الله عليه وسلم	النظافة – الحب

جدول رقم 25: التحليل الثقافي لوحدة "العائلة" من كتاب الصف الأول

4- الوحدة الرابعة: رمضان

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية\ إسلامية عربية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث قوانين شرعية	قيم
رمضان	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (رمضان) إلى Theme Ramdaan - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية.	مفردات خاصة برمضان	ثقافة عالمية	- الإسلامية العربية: (صورة لعائلات وشخصيات عربية إسلاميَّة – نجمة- هلال رمضان- قراء القرآن والصلاة) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسن الأطفال - المحلية: توجد	سهل	آداب الطعام	قيم إسلامية

جدول رقم 26: التحليل الثقافي لوحدة "رمضان" من كتاب الصف الأول

5- الوحدة الرَّابعة: بيتي

الفنة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث	قيم
عائلتي	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - ترجمة الوحدة (بيتي) إلى Theme: My House - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. الحديث بالعربية مترجم للإنجليزية أيضا	سُنَّة دخول البيت	ثقافة عالمية ثقافة محلية	- الإسلامية العربية: (صورة شخصيات إسلامية) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: توجد	لا توجد	حديث الدخول إلى البيت	الحب العائلة

جدول رقم 27: التحليل الثقافي لوحدة "بيتي" من كتاب الصف الأول

نظرة على الغلاف والمقدمة

يتكوَّن غلافُ الكتاب من عنوان للكتاب والصفِّ وتتوسَّطه صورةٌ لأربعة أطفال من الأعراق الرَّئيسة الموجودة في جنوب أفريقيا ومعلمة محجَّبة، يحمل الأطفال ألواحًا رقميَّة وهم جالسون حول المعلمة في مكتبة المدرسة المليئة بالكتب الورقية في إشارة إلى أنَّ اللغة العربية هي لغةٌ صالحة لكلِّ عصر.

بدأ الكتاب بمقدمة يشرحُ فيها المؤلفُ أسُسَ تأليف المنهاج منها إحدى الأسس الثقافية المتمثلة في سبب التسمية الذي يعود أصله إلى البادية التي كان أهلها ملجأ العرب النُّبلاء في ذلك لإرضاع أطفالهم ولإكسابهم العاداتِ العربيةَ الأصيلة والصِّحة الجيدة وأمَّا الأسس النفسيَّة فأوضح الكاتب اعتماده على نظريَّات علم النفس اللغويِّ وعلم نفس الطفل ثم شرح الأهداف العامة للمنهاج.

تحليل المعلومات في الجداول السابقة:

كتاب الصفِّ الأوَّل

الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة: احتوى كتاب الصفِّ الأول على مفاهيم وأسماء وصور وتعابير تعبِّرعن الثقافة الإسلاميَّة العربية تتمثل بالنِّسبة للصُّور في صورة معلمة محجَّبة- صورة إطار الحروف العربية صورة لعائلات وشخصيات عربية إسلامية – نجمة-هلال رمضان- قراءة القرآن - الصلاة - صورة طبيبة محجَّبة) وأسماء عربية (خمسة أسماء) وبالنسبة للفئة المتعلقة بالجانب الشرعيِّ فقد وُظِّفت في هذا الكتاب أحاديثُ وأدعيةٌ وسُنَنٌ ومعلوماتٌ من التاريخِ الإسلاميِّ وأمَّا القيمُ الإسلاميَّة فقد ظهرتْ قيم الحبِّ والاحترام والصَّبر والسَّيطرة على النفس والنظافة وغيرها من القِيم الإسلاميَّة. بالنِّسبة للغة المستخدمة طغَتِ اللغة العربيَّة على الكتاب كلغة هدف بدلَ اللغة الإنجليزية كلغة أمٍّ.

الثقافة المحليَّة: بدتِ الثقافة المحليَّة، المُميِّزةُ للمجتمعِ الجنُوبِ الأفريقي خصوصًا مجتمَعَ عيِّنة البحث، ضعيفةً جدًّا حيث لم تظهرْ إلا مرَّة واحدة عند الحديث عن وجبة " البرياني " والعاداتِ المتَّبعة يوم الجمعة عند أغلبِ مجتمع العيِّنة. اللغة الإنجليزية التي كان ظهورُها قليلًا جدًّا في أوَّل الوحدة كترجمة للعنوان وفي آخر الوحدة كترجمة للمفردات التي استخدمت في تلك الوحدة.

الثقافة عالميَّة: ونعني بها الصُّوروالمفاهيم والقيم العالميَّة التي لا تشيرإلى ثقافة بعيْنِها بل تميل إلى كونها مشتركةً بين أغلب الثقافات وهي ظاهرةٌ بشكل ملحوظٍ إلى جانب الثقافة الإسلاميَّة في مقابل إهمال للثقافة المحليَّة.

بالنِّسبة لمنهجِ الدَّمج الذي ينهجه منهاج البادية فنلاحظ أنَّ إدماج الجانب الشرعيِّ من نصوص شرعيَّة وتاريخ إسلاميٍّ ونصوص تراثيَّة في كتاب الصفِّ الأوَّل الابتدائيِّ حدث فيه تطوُّرٌ بالمقارنة مع كتاب الصفِّ التمهيديِّ حيث أُدخِل في كلِّ وَحْدة حديث أو دعاء أو سُنَنٌ نبويَّة وآية واحدة من سورة التِّين من القرآن الكريم إضافة إلى أحكام شرعيَّة وتاريخ إسلاميٍّ.

كتاب الصفِّ الثاني

1- الوحدة الأولى: المطبخ

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث	قيم
المطبخ	1. اللغة العربية 2. لغة أمٍّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تعابير الحديث	ثقافة عالميَّة ثقافة محليَّة	- الإسلامية العربية: (إطار الحروف العربية- صورة المصحف- صورة شخصية إسلامية) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنِّ الأطفال - المحلية: صور منتجات غذائية جنوب أفريقية	لا توجد	- آية 76 من سورة يوسف - آية 18 من سورة الواقعة - حديث آداب الطعام - قصص أنبياء\ تفسير	آداب الطعام

جدول رقم 28: التحليل الثقافي لوحدة " المطبخ" من كتاب الصف الثاني

2- الوحدة الثانية: الأشكال:

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالميَّة\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث\ أحكام شرعية وتاريخ إسلامي	قيم
الأشكال	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	الزخرفة الإسلامية	ثقافة عالميَّة ثقافة محليَّة	- الإسلاميَّة العربيَّة: (- صورة المصحف- صورة بنات ومعلمة محجبات – زخرفة إسلامية) - العالميَّة: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحلية: توجد	لا توجد	تفسيرو بحث في القرآن	الجمال

جدول رقم 29 : التحليل الثقافي لوحدة " الأشكال" من كتاب الصف الثاني

3- الوحدة الثالثة: المدرسة

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية\ إسلامية عربية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث\ تاريخ إسلامي وأحكام شرعية	قيم
المدرسة	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تعابير الحديث قرآن	ثقافة عالمية ثقافة محلية (اسم معهد الغزالي)	- الإسلامية العربية: (- صورة المصحف- صورة بنات ومعلمة محجَّبات – إطار الحروف العربية) - العالميَّة: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنِّ الأطفال - المحلية: توجد	لا توجد	-آية 11 من سورة المجادلة -حديث: عن العلم والتعلم -قصة سيدنا الخضر وموسى عليه السلام -تفسيرو بحث في القرآن	قيمة العلم والعلماء

جدول رقم 30: التحليل الثقافي لوحدة " المدرسة" من كتاب الصف الثاني

4- الوحدة الرابعة: الأدوات المدرسية

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلاميَّة	ثقافة عالميَّة\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث	قيم
الأدوات المدرسية	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	غزوة بدر أسرى تاريخ إسلامي مفردات الحديث	ثقافة عالميَّة ثقافة محليَّة	- الإسلاميَّة العربيَّة: (صورة المصحف- صورة غزوة إسلامية – إطارالحروف العربية) - العالميَّة: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنّ الأطفالِ - المحليَّة: لا توجد	لا توجد	- سورة القلم -سورة العلق -حديث: عن العلم والتعلم -تفسيروبحث في القرآن	قيمة العلم وطلبه

جدول رقم 31: التحليل الثقافي لوحدة " الأدوات المدرسية" من كتاب الصف الثاني

5- الوحدة الخامسة: ملابسي

الفنة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث	قيم
الملابس	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - اسم الوحدة - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	-عباءة -العيد - أدعية	ثقافة عالمية ثقافة محلية	- الإسلامية العربية: (بنات محجَّبأت – أولاد بزيٍّ إسلاميٍّ- صورة المصحف- – إطارالحروف العربية) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: توجد	لا توجد	- سورة النور -حديث: عن الجمال -تفسيروبحث في القرآن - أدعية اللبس	قيمة الجمال

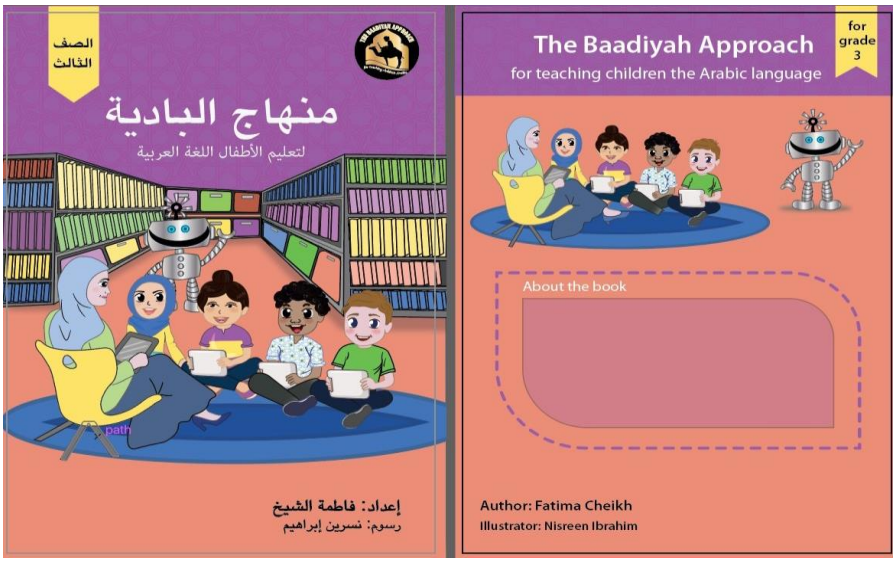
جدول رقم 32: التحليل الثقافي لوحدة " ملابسي" من كتاب الصف الثاني

نظرة على الغلاف والمقدمة

يتكوَّنُ غِلاف الكتاب من عنوان للكتاب والصفِّ وتتوسطه صورة لأربعة أطفال من الأعراق الرَّئيسة الموجودة في جنوب أفريقيا ومعلِّمة محجَّبة، يحمل الأطفال ألواحًا رقميَّة وهم جالسون حول المعلمة في مكتبة المدرسة المليئة بالكتب الورقية في إشارة إلى أنَّ اللغة العربية هي لغة صالحة لكلِّ عصر.

بدأ الكتاب بمقدمة يشرح فيها المؤلِّف أُسس تأليف المنهاج منها إحدى الأسس الثقافية المتمثِّلة في سبب التسمية الذي يعود أصلُه إلى البادية التي كان أهلها ملجأً العرب النُّبلاء في ذلك لإرضاع أطفالِهم ولإكسابهم العاداتِ العربيةَ الأصيلة

والصِّحة الجيِّدة وأمَّا الأسس النَّفسية فأوضح الكاتب اعتمادَهُ على نظريَّات علم النَّفس اللغويِّ وعلم نفس الطفل ثم شرح الأهداف العامة للمنهاج.



صورة رقم 13:غلاف كتاب الصف 2

تحليل المعلومات في الجداول السابقة:

كتاب الصفِّ الثاني

الثقافة الإسلامية العربية: احتوى كتابُ الصفِّ الثاني على مفاهيمَ وأسماء وصور وتعابير تعبِّرعن الثقافة الإسلاميَّة العربية تتمثل بالنِّسبة للصور في صورة بنات ومعلمة محجَّباتٍ –أولاد بزيٍّ إسلاميٍّ- صورة المصحف – إطارالحروف العربية - صورة غزوة إسلاميَّة- صور زخْرفة إسلاميَّة، ثم أدمجت أناشيد عربية من المجتمع العربي خاصة بالأطفال العرب وفي نهاية كلِّ وحدة استخدمت آياتٌ قرآنيةُ مع

شرح سبب النزول الخاصِّ بالسورة التي تحتوي على الآية المستهدفة وأحاديث نبويَّة وأدعية وقصص منَ التاريخِ الإسلاميِّ إضافة إلى الفنِّ الإسلاميِّ وظهرت قيَمٌ إسلامية متمثلة في قيمة العلم والعلماء وأهمِّية طلب العلم وطغت اللغة الهدفُ والمتمثِّلة في اللغة العربية على كتاب الصفِّ الثاني.

الثقافة المحليَّة: بدتِ الثقافة المحليَّة، المميزة للمجتمع الجنوب الأفريقي خصوصًا مجتمعَ عيِّنة البحث، ضعيفةً جدًّا حيث لم تظهر إلاعند الحديث عن روتين الفطور المفضَّل باستخدام صور لمنتجات جنوب أفريقية أو عند زيارة أحد المساجد المحليَّة لاكتشاف والتعرُّفِ على الزَّخْرفة الإسلاميَّة.

الثقافة عالميَّة: ونعني بها الصوروالمفاهيم والقيم العالمية التي لا تشيرإلى ثقافة بعينها بل تميل إلى كونها مشتركةً بين أغلب الثقافات وهي ظاهرة بشكل ملحوظ إلى جانب الثقافة الإسلاميَّة في مقابل إهمال للثقافة المحليَّة.

بالنِّسبة لمنهج الدَّمج الذي ينهجه منهاج البادية فنلاحظ أنَّ إدماج الجانب الشرعيِّ من نصوص شرعيَّة وتاريخ إسلاميٍّ ونصوص تراثية في كتاب الصفِّ الثاني ظهر بشكلٍ واضح حيثُ أدمجت آياتٌ قرآنية وتفسيرها إضافة إلى اسبابِ النُّزول وأحاديث وأدعية وقصص وأحداث من التَّاريخ الإسلاميِّ وأحكام شرعيَّة وفنٍّ إسلاميٍّ.

كتاب الصفِّ الثالثِ

1- الوحْدة الأولى: المِهَنُ

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث- تاريخ إسلاميٌّ	قيم
المهن	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تاريخ إسلاميٌّ مفردات الحديث مِهَنُ الأنبياء	ثقافة عالمية ثقافة محليَّة	- الإسلامية العربية: (صورة المصحف- شرطية وإطفائية ومعلمة محجَّبة – إطارالحروف العربية) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسن الأطفال - المحلية: توجد	طه	- سورة الأنبياء - سورة الجمعة -تفسيروبحث في القرآن -حديث إتقان العمل مهن الأنبياء	الإتقان في العمل

جدول رقم 33: التحليل الثقافي لوحدة " المهن" من كتاب الصف الثالث

2- الوحدة الثانية: الفصول

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامي ة	قرآن وحديث- تاريخ اسلامي	قيم
الفصول	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تاريخ إسلاميٌّ مفردات الحديث مِهَن الأنبياء	ثقافة عالميَّة ثقافة محليَّة مقارنة بين المحليّ والعربيّ الإسلاميّ (الجو)	- الإسلاميَّة العربيَّة: (صورة المصحف- وطفلة محجبة وأسر عربية مسلمة - صورة الحرمين الشريفين- دبي- صورة الصحراء والجمال) - العالميَّة: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: كيب تاون- علم جنوب أفريقيا- صور من جنوب افريقيا	محمد فاطمة مكة- دبي	- سورة قريش -تفسيرسورة قريش	الشكر لله وعبادته

جدول رقم 34: التحليل الثقافي لوحدة " الفصول" من كتاب الصف الثالث

3- الوَحْدة الثالثة: الحيواناتُ البرّيَّة

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث- تاريخ اسلامي	قيم
الحيوانات البرّيَّة	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تاريخ إسلاميٌّ	ثقافة عالميَّة ثقافة محلية (حديقة حيوان بريتوريا- الخمسة الكبار- جوهانسبرج) مقارنة بين المحليّ والعربيّ الإسلاميّ	- الإسلامية العربية: (صورة صفحة من المصحف- الصحراء والجمال- صور معبرة عن قصة الفيل) - العالمية: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: صور من جنوب افريقيا	دبي	- سورة الفيل -تفسيرسورة قريش	الشكر لله وعبادته

جدول رقم 35: التحليل الثقافي لوحدة " الحيوانات البرية" من كتاب الصف الثالث

4- الوحدةُ الرَّابعة: المُواصَلاتُ

الفنة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث- تاريخ اسلامي	قيم
المواصلات	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تاريخ إسلاميٌّ مفردات الدعاء نشيد عربي	ثقافة عالمية ثقافة محلية (حديقة كرجر الوطنية) ثقافة إسلامية عربية (سباق الجمال)	- الإسلاميَّة العربية: (صورة المصحف- وطفلة محجَّبة وطفل بزيٍّ إسلاميٍّ وصورة أسرة مسلمة) - العالمية: صور عالمية محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: كيب تاون- صور من جنوب افريقيا من حديقة كرجر الوطنية		- تفسير وبحث في القرآن -قصة النبيّ نوح عليه السلام - دعاء الركوب	العائلة وصلة الرحم الشكر لله

جدول رقم 36: التحليل الثقافي لوحدة " المواصلات" من كتاب الصف الثالث

5- الوحدة الخامسة: الأطعمة والأشْربة

الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلامية	ثقافة عالمية\ محلية	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث- تاريخ اسلاميٌّ	قيم
الطعام والشراب	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تاريخ إسلاميٌّ مفردات الدعاء الأشهر الإسلامية العربيَّة	ثقافة عالميَّة ثقافة محليَّة (منتوجات أطعمة محليَّة) ثقافة عربيَّة إسلامية: الطعام في بعض الدُّول الإسلاميَّة والعربيَّة	- الإسلاميَّة العربية: (صورة المصحف- وطفلة محجبة وطفل بزيٍّ إسلاميٍّ وصورة أسرة مسلمة – صور لأسواق عربية- صور لأعلام دول إسلامية عربية-) - العالمية: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحلية: صور لمنتوجات محلية)	أسماء أطعمة في القرآن أسماء الدول الإسلامية والعربية	- سورة التين - تفسير و بحث في القرآن - أطعمة و أشربة في القرآن - أطعمة يحبُّها الرسول صلى الله عليه وسلم	العائلة الشكر لله

جدول رقم 37: التحليل الثقافي لوحدة " الأطعمة والأشْربة " من كتاب الصف الثالث

6- الوحدة الخامسة: السَّفر

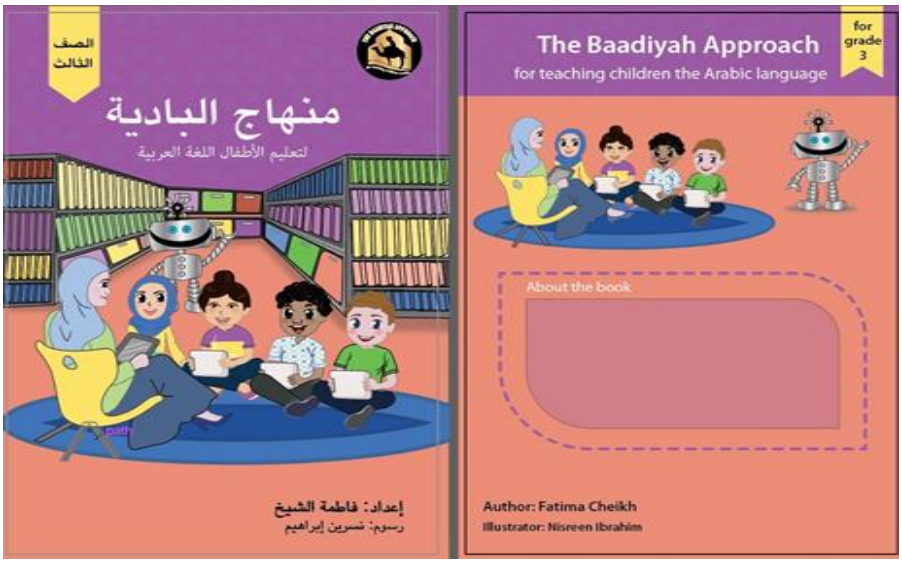
الفئة \ الوحدة	اللغة	تعابير الثقافة العربية الإسلاميَّة	ثقافة عالميَّة\ محليَّة	الصور	أسماء عربية وإسلامية	قرآن وحديث- تاريخ اسلاميٌّ	قيم
السفر	1. اللغة العربية 2. لغة أمٌّ: - مفردات الوحدة مترجمة للإنجليزية. - ترجمة الأهداف بالإنجليزية.	تاريخ إسلاميٌّ قصيدة شعرية تراثيَّة	ثقافة عالمية ثقافة محليَّة (منتوجات أطعمة محليَّة) ثقافة عربيَّة إسلاميَّة: زخرفة إسلاميَّة	- الإسلاميَّة العربيَّة: (صورة المصحف- وطفلة محجَّبة وطفل بزيٍّ إسلاميٍّ – صور لفنادق وجوازات سفر عربية-صور لخريطة باللغة العربية-) - العالميَّة: صور عالميَّة محايدة ومناسبة لسنّ الأطفال - المحليَّة: صور لمنتوجات محليَّة)	- أسماء عربيَّة تاريخيَّة - أسماء الدول الإسلامية والعربية - أسماء الآثار العربية والإسلامية	- آية 33 من سورة الرحمن - آية 20 من سورة العنكبوت - تفسير و بحث في القرآن - قصيدة الإمام الشافعيّ	التأمل في الكون وأهمية الحركة و السعي أهميَّة العلم

جدول رقم 38: التحليل الثقافي لوحدة " السفر " من كتاب الصف الثالث

نظرةٌ عَلى الغلاف والمقدمة

يتكوَّن غِلافُ الكتابِ منْ عنوان الكتاب والصفِّ وتتوسَّطه صورةُ لأربعة أطفال من الأعراق الرَّئِيسة الموجودة في جنوب أفريقيا ومعلمة محجَّبة، يحمل الأطفال ألواحًا رقميَّة وهم جالسون حول المعلمة في مكتبة المدرسة المليئة بالكتب الورقيَّة في إشارة إلى أنَّ اللغة العربيَّة هي لغة صالحة لكلِّ عصر.

بدأ الكتاب بمقدمة يشرح فيها المؤلِّف أسُسَ تأليف المنهاج منها إحدى الأسُس الثقافيَّة المتمثلة في سبب التسمية الذي يعود أصله إلى البادية التي كان أهلها ملجأ العرب النُّبلاء في ذلك لإرضاعِ أطفالهم ولإكسابهم العاداتِ العربيةَ الأصيلة والصِّحة الجيِّدة وأمَّا الأسُس النَّفسيَّة فأوضحَ الكاتبُ اعتماده على نظريَّات علم النَّفس اللغويِّ وعلم نفس الطفل ثمَّ شرح الأهداف العامة للمنهاج.



صورة رقم 14: غلاف كتاب الصف 3

تحليلُ المعلوماتِ في الجداول السَّابقة:

كتاب الصفِّ الثالث

الثَّقافة الإسلاميَّة العربيَّة: احتوى كتابُ الصَّفِّ الثالث على مفاهيم وأسماء وصور وتعابير تعبّرعن الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة تتمثل بالنِّسبة للصور في صورة المصحف- وطفلة محجَّبة وطفل بزِيٍّ إسلاميٍّ وصورة أسرة مسلمة – صور لأسواق عربية - صور لأعلام دول إسلاميَّة عربيَّة- صور لفنادق وجوازات سفر عربية- صور لخريطة باللغة العربية- الصحراء والجمال- صور معبّرة عن قصَّة الفيل- صورة الحرميْنِ الشريفيْنِ- دبيّ) وبالنِّسبة للأسماء،استُخدِمتْ أسماء أشخاص وأسماء دُوَل ومُدُن وآثارإسلامية

وعربيَّة وأسماء بعض الأطعمة في القرآن الكريم.استُخْدِمتْ سورٌ قرآنية وتفسيرها وأحاديث وتاريخ إسلاميٌّ وقصص الأنبياء وأدعية وقصيدة من التراث الأدبي العربي وأناشيد عربية من المجتمع العربيّ خاصة بالأطفال كما أبرزت حياة عدد من الشخصيات الإسلامية البارزة كالإمام الشافعيّ وابنِ بطُّوطة وعبَّاس بن فِرْناس. كما ظهرت القيم الإسلاميَّة في الكتاب مثل التأمُّل والسَّيْر في الأرض والشكر لله والقيم العائلية وغيرها.

الثقافة المحليَّة: بدَتْ الثقافة المحليَّة، المميَّزة للمجتمع الجنوب الأفريقي خصوصًا مجتمع عيّنة البحث، واضحةً جدًّا حيث ظهرتْ في استِخدام صور لمنتجات جنوب أفريقيَّة وجواز السَّفر وبعض المُدُن والأماكن السياحية الجنوب أفريقية إضافة إلى ما يُطلَق عليه الخمسة الكبار وهي خمسة حيوانات مميَّزة كواجهة سياحية لجنوب أفريقيا وعَلَم جنوب أفريقيا.

الثقافة العالمية: ونعني بها الصور والمفاهيم والقيم العالمية التي لا تشيرإلى ثقافة بعيْنِها بل تميل إلى كونها مشتركة بين أغلب الثقافات وهي ظاهرة بشكل ملحوظٍ إلى جانب الثقافة الإسلاميَّة في مقابل ظهور بارز للثقافة المحليَّة عكس الكتب السَّابقة.

بالنِّسبة لمنهجِ الدَّمجِ الذي ينهجه منهاج البادية فنلاحظ أنَّ إدْماجَ الجانب الشرعيّ من نصوص شرعيَّة وتاريخ إسلامي ونصوص تراثيَّة في كتاب الصفِّ الثالث كان غزيرًا ولم يقتصرْ على نهاية الوحدة بل استُخدِم أكثر من ذلك، حيث أدمجت آيات قرآنيَّةٌ وتفسيرها إضافة إلى أسباب النُّزول وأحاديث وأدعية وقصص وأحداث من التاريخ الإسلاميّ وأحكام شرعيَّة وشخصيات إسلامية أحدثت آثارًا بارزةً في العالمِ.

خلاصة وتعليق على ما سبق

إذا أعدْنا قراءةَ تحليل الأربعة كتب السابقة نخرج بالملاحظات التالية:

- ظهور الثقافات الثلاثة في الكتب الأربعة وملحقاتها.
- غلبت الثقافة المحليَّة والثقافة العالميَّة في صفِّ الرَّوْضة على الثقافة الإسلاميَّة العربية.
- أُهْمِلت الثقافة المحليَّة في مقابل الثقافة العالميَّة والثقافة الإسلاميَّة العربيَّة في كتاب الصفِّ الأوَّل وملحقاتِه.
- أُهْمِلت الثقافة المحليَّة في مقابل الثقافة العالميَّة والثقافة الإسلاميَّة العربيَّة في كتاب الصفِّ الثاني وملحقاتِه.
- ظهرنوعٌ من التَّوازُن في استخدام الثقافات الثلاثة في كتاب الصفِّ الثالثِ وملحقاتِه
- استراتيجيةُ الدَّمج بين اللغة العربية والعلوم الشرعيَّة ظهرت واضحةً وكثيفة في كتابي الصفِّ الثالث والصفِّ الثاني. وأمَّا بالنسبة لكتاب الصفِّ الأوَّل فكانتْ أقلَّ مقارنة بالصفِّ الأوَّل والثاني وكانت قليلة جدًّا في كتاب

صفِّ الرَّوْضة.

- الصُّور المتسخدمة للتعبير عن الثقافات الثلاثة مناسبة للفئةِ العُمرية الموجَّهِ لها المنهاج.
- ظهرتْ مواضيعُ ثقافيَّة بشكل واضح في كتاب الصفِّ الثالث والثاني وكانت مناسبة لسنِّ الفئة العُمريَّة الموجَّه لها المنهاج.
- التعبير عن الثقافة الإسلامية بشكل مباشر وغير مباشر.
- ليس هناك خُطَّة واضحة في استخدام الثقافة المحليَّة في المنهاج إذ ظهر التضارُبِ في خُطَّة سير هذا الاستخدام بين الصُّفوف الأربعة. تظهر في صفِّ الرَّوْضةِ وتختفي في الصفِّ الأوَّل والثاني لتظهر في الصفِّ الثالثِ.

وأخيرًا يُمكنُ التعليق بأنَّ هناك تقاطعًا بين ما هو محليٌّ وماهو عالميٌّ في أيَّةِ ثقافة كانتْ في عصْرنا الحاليِّ أيْ: أنَّ هناك مساحاتٍ مشتركةً واسعةً بين الثقافة العالمية والثقافة المحليَّة خاصة في الدول التي يغلبُ عليها الطابعُ الغربيُّ في المعيشة مثل جنوب أفريقيا ولهذا فإنَّ ما نشير إليه من أنَّ الثقافة عالميَّة هو في الحقيقة قد يراه الأطفال جزءًا من ثقافتِهم لهذا نرى أنَّ الثقافة العالميَّةَ في كتابِ صفِّ الرَّوْضة وملحقاتِه لن تبدوَ للطفل عالمية أو غريبة عنه فهو يعايشُها وقد يراها يوميًّا ومنْ ثمَّ فتلك المظاهرِ الثقافيَّة لاتخرج من دائرة اهتمامِه خاصَّة وأنَّ المواضيعَ التي تدورُ حولَها وحدات الكتاب هي ما يهتمُّ به الطفل في حياته الجديدة في المدرسة من تقديم نفسِه والحديث عن لونِه ورياضته المفضَّلة والمناسبات المدرسيَّة المُمْتعة له مثل الرَّحلات ويوم السُّوق والعطل المدرسيَّة إضافة إلى الحدث الأكبر في السَّنة له ولعائلته وهو شهر رمضان. فبالرغم ممَّا تقدَّم فإن إهمالَ الثقافة الإسلامية شكَّلَ نقصًا واضحًا في ذلك الصفِّ مع أنَّ الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة لها تأثيرٌ واضحٌ على مجتمعِ أفراد العيّنة باعتبار هُوِيَّتِهم الدِّينيَّة وباعتبار أهداف المنهاج وأهداف تعليم اللغة العربية وتعلُّمِها في معهد الغزاليّ.

قد يكونُ إظهارُ الثقافة المحليَّة في الصَّفَّيْنِ الثالثِ وصفِّ الرَّوْضة متعلِّقٌ بسِنِّ الأطفال والخصائص النَّفسيَّة المتعلقة به كأنْ نَقولَ أنَّ هناك تمركُزًا حول الذاتِ لأطفال الرَّوضةِ فمن الأحسن إذنْ أنْ تُدرَسَ اللغة العربية انْطلاقًا من ثقافتهم حتَّى لا يحسُّونَها غريبة عنهم وأمَّا بالنِّسبة للصفِّ الثالث فهم على أعتاب ما يسمى بأزمة الهوية عند أريكسون لهذا تقدَّم لهم ثقافتُهم المحليَّة دون التخلي عن الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة باعتبارها جزءًا من هذه الهُوِيَّة والثقافة العالمية كجزءٍ من كونهم مواطنين عالميّين وهي ـ كما قلنا سابقا ـ أنَّها تتقاطع بشكل مبير مع الثقافة المحليَّة. ورغم ما سبق فيجب أنْ يتمَّ توظيف الثقافاتِ الثلاثة بشكل أكثر تنظيمًا وتراتُبيَّة وليس بشكل عشوائيّ.

إنَّ التحليل السابقَ سيساعِدُنا على الإجابة على أسئلة قائمةٍ معايير تحليل المحتوى الثقافي، حيثُ

سنعرضُ نتائجَها فيما يلي:

أولا: المعاييرُ البيداغوجيَّة في المحتوى الثقافيّ:

يركّزُ هذا البنْدُ على البُعْد البيداغوجي في تعليم الثَّقافة من حيثُ الأهدافِ العامة

والخاصَّة والخُططِ التَّعليميَّة والتَّقويم والتِّقنيات والأنشطةِ التَّعليميَّة ومناسبة مستوى المحتوى الثقافي لسنِّ المتعلِّمِ واستخدام التكنولوجيا في تقديم وتعليم المُحتَوى الثقافيّ.

من خلال الإجابة على تساؤُلات هذا البنْدِ تبيَّنَ أنَّ منهاج البادية يقدِّم الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة بشكل مناسبٍ لسِنّ المتعلم ويراعي التدرُّج في تقدِيمها ولهُ أهداف تعليميَّة ثقافيَّة تتماشى مع الهدفِ العامّ من المنهاجِ لكنَّه يفتقرُ لخطة مُحْكمةٍ لتقدِيمِ المُحْتوى الثقافيّ وتقييمه. منْ بينِ التِّقَنيَّات التي يركِّزُ عليها هذا البَنْدُ الصُّورُ حيث تبيَّن أنَّها مناسبة لسنِّ المتعلم وأنَّها متنوعة وتغطي دُولًا عربيَّة وإسلاميَّة متنوِّعة.

ثانيا:الإطارُ العامُّ للمحتوى الثقافيُّ:

يُركِّزُ المنهاجُ على الثقافة السَّطحيَّة الظاهرة أو ما تسمى ثقافة (C) أكثرَ من الثقافة العميقة (c) وهذا يعود إلى سنِّ المتعلمين المستهدفين حيثُ لا يرتقي تفكيرُهم بشكل كامل إلى المستوى التَّجريديّ بل يتمحْورُ إدراكُهم على المحسوسات لهذا تُقدَّم الصِّفاتُ والمعلوماتُ المادِّيةُ على المعنويَّة في تعليم هذه الفئة المحتوى الثقافي كما ناقشنا ذلك في فصل البُعْد الثقافيّ، تبيَّن أيضًا من خلال الإجابة على الأسئلة أنَّ المنهاج يتبع خُطة عامَّة ولا توجد عندَ مؤلفه خطة خاصَّة لكلِّ موضُوعٍ ثقافيٍّ ومع ذلك يظهر أنَّ تعليم الثَّقافة يخضع إلى مستوياتٍ تعليميَّة متدرِّجة بشكلٍ ظاهرٍ ومنتظمٍ في مواقفَ تعليميَّة متنوِّعَةٍ.

لم يستطعِ المنهاجُ تقديم الثقافة العالميَّة والثقافة المحليَّة والثقافة الإسلاميَّة العربيَّة بشكل متوازن محسوب ولم يتبيَّن من التحليل الأوَّل للمنهاجِ وهذا التَّحْليل إذا ما كنت هناك ثقافة غالبة على الأخرى بل هي حاضرة على مدار المستويات التعليميَّة التي يُغطِّيها المنهاج مما قد يساعدُ على رفع الوعْيِ الثقافيّ للمتعلم رغم أنَّ تحليلِ الفُروق بين الثقافات ضعيفٌ مقابل سيطرة مسألة تقديم المعلوماتِ والحقائق كمحتوى ثقافي يظهر تحليل الإطار العام للمُحتوى الثقافي لمنهاج البادية أنَّه يحملُ اتِّجاها إيجابيًّا نحو الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة ويظهر ذلك من خلال تقديمه الثقافة الإسلاميَّة المتعلقة بالجانب التعبُّديّ والنُّصوص الشرعيَّة والتاريخ الإسلاميّ في أكثر وحدات الكتب الأربعة وابتعاده عن الصُّور النَّمطية للثقافة العربيَّة والإنسان العربيّ لكن هذا التقديم انْحصر في التاريخ وأهمل الجانب المعاصرعندما تعلَّق الأمر بالحياة اليوميَّة للإنسان العربي حيث ظهرت في أماكن قليلة من الكتب أعلام وأسماء وصور لبعض المدن والدول العربية

الإسلاميَّة وبعض الآثار الإسلامية والعربية ومنْ ثمَّ نستنتجُ أنَّه لم يوازنْ بينَ أنْماطِ الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة.

ثالثا: مجالاتُ الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة في الوحداتِ التعليميَّة للمنهاجِ

نلاحظُ أنَّ هذا البنْد في الحقيقة يناقشُ استراتيجيَّة الدَّمْج التي تحدَّثنا عنها سابقًا حيث تقدم الوحدات الدراسيَّة أو المواضيع الدِّراسيَّة لتعليم اللُّغة الهدف وتدمج معها النظرة إلى هذا الموضوع من النَّاحية الثقافيَّة الإسلاميَّة العربيَّة خاصَّة المجال الشرعيَّ الدينيَّ منها حيث نرى أنَّ المواضيع ومفرداتها اللغويَّة وُضِعت تحتَ مِجْهر القرآنِ الكريم والسُّنَّة والتاريخ الإسلامي والأحكام الشرعيَّة وبالإجابة على الأسئلة تبيّنُ أنَّ منهاجَ البادية قدم مواضيع تخصُّ الطفل وحياته الخاصة به من حيثُ ذاته كتعليمه تقديم نفسه والتعبير عنها والحديث عن رياضته ولونه المفضَّل وجسمه وأحاسيسه وعلاقته بخالقه وهُوِيَّتِه الدينيَّة الإسلاميَّة ثم حياته المدرسيَّة ، عن المدرسة نفسها والرّحلات والعُطلات المدرسيَّة والمناسبات المدرسيَّة كيوم المِهَن ويوم السُّوق وحياته العائلية كتعليمه مفرداتٍ عن بيته وعائلته والأنشطة الأسريَّة مثل: التسوُّق (الطعام والملابس) والسفروغيرها.

حاول هذا المنهاجُ أنْ يَدْمجَ الجانبَ الشَّرعيَّ في كلِّ المواضيعِ التي قدَّمَها أكثر من إدماجه للجوانب الثقافية الأخرى كالفنّ الذي ظهر في الزَّخرفة الإسلاميَّة وبعضِ الأنَاشيد العربيَّة التي اقتصرت على نشيدٍ أو نشيديْنِ لكلِّ مستوًى دراسيٍّ وصور وأسماء بعض الدُّول والمُدُن العربيَّة الإسلاميَّة وأعلامها وآثارها التاريخية وطوال المستويات الدراسية الأربع لم تقدم إلا شخصيَّات إسلاميَّة ولم يعرض المنهاج المتعلم لأيَّة مواقف حقيقية يمكنه أنْ يجرب معها الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة ولا لأنَّ يتفاعل المتعلم ثقافيًّا مع أصحابِ اللغة العربيَّة.

خلاصة القول أنَّ منهاجَ البادية لم يُغطِّ كلَّ المجالات الثَّقافيَّة التي عرضتها القائمة الحالية وحتى المجالات التي غطَّاها لم يتعمقْ في تغطيتِها بالشكلِ الذي تطرحُه القائمةُ وكان تركِيزُه على الجانب الدينيّ من الثقافة الإسلاميَّة العربية مع إهمال واضحٍ للجوانب الأخْرَى خاصَّة المعاصرة منها.

تعليق عام على نتائج الإجابة على قائمة تحليل معايير المحتوى الثقافي لمنهاج البادية

إنَّ الإجابة على أسئلة قائمة المعايير أعطتنا صورة تفصيليَّة عن المحتوى الثقافيِّ لمنهاج البادية من الناحية البيداغوجيَّة ومن ناحية المجالات الثقافية ومن ناحية الإطار العام للمحتوى الثقافيِّ واستخلصْنا من تحليل تلك الإجابات النقاطَ التاليةَ:

- يركِّز المنهاجُ على الثقافة السطحية الظاهرة أو ما تسمى ثقافة (C) أكثر من الثقافة العميقة (c).
- المنهاجُ يتبعُ خطة عامَّة ولا توجد عند مؤلفه خطة خاصَّة لكلِّ موضُوع ثقافيٍّ ومع ذلك يظهر أنَّ تعليم الثقافة يخضع إلى مستوياتٍ تعليميَّة متدرجة بشكلٍ ظاهر
- لم يستطع المنهاج تقديمَ الثقافة العالميَّة والثقافة المحلية والثقافة الإسلاميَّة العربيَّة بشكل متوازن محسوب ولم يتبيَّن منْ هذا التَّحليل إذا ما كانت هناك ثقافة غالبة على الأخرى بل هي حاضرة على مدار المستويات التعليميَّة التي يُغطِّيها المنهاج.
- منهاج البادية يقدم الثقافة الإسلاميَّة العربية بشكل مناسب لسنِّ المتعلم ويراعي التدرُّج في تقديمها وله أهدافٌ تعليميَّة ثقافيَّة تتماشى مع الهدف العامِّ من المنهاج لكنَّه يفتقر لخُطةٍ محكمة لتقديم المحتوى الثقافيِّ وتقييمِه.
- قدَّم منهاجُ البادية مجالاتٍ ثقافية متمركزةً حول حياة المتعلم وهذا مدخلٌ مناسب لسِنِّ المتعلم الذي يستهدفه المنهاج.
- منهاج البادية لم يغطِّ كلَّ المجالات الثقافية التي عرضتها القائمة الحالية وحتى المجالات التي غطَّاها لم يتعمَّقْ في تغطيتها بالشكل الذي تطرحُه القائمة وكان تركيزه على الجانب الدينيِّ من الثقافة الإسلامية العربية مع إهمال واضح للجوانب الأخرى خاصة المعاصرة منها.

نتائج البحث والإجابة على تساؤلات البحث

نتائجُ البحثِ:

- أظهرأطفالُ العيّنة اتِّجاهًا إيجابيًّا واضحًا نحو اللغة العربية.
- ترتبط أهميَّة اللغة العربية عند الأطفال بعلاقتها بالقرآن.
- يمتلكُ الأطفالُ معلوماتٍ لا بأس بها عن اللغة العربية.
- يحبُ الأطفال تعلم اللغة العربية ويستمتعون بها

- رغم كلِّ ما سبق، اتَّضح أنَّ الأطفال لا يمتلكون ثقةً في أنفسِهم كمتعلِّمين للغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّةٍ.
- يتَّصفُ فصل اللغة العربية بالتقليديَّة كما يدركُه الأطفال.
- يمتلك الأطفال وعْيًا بإستراتيجيَّات تعلُّم اللغة العربيَّة التي يستخدمُونَها.
- لخَّصَ الأطفالُ إستراتيجيَّات التعلم التي يستخدمونها أو يحبُّون استخدامَها في:
- إستراتيجيَّات السَّماع- إستراتيجيَّات التحدُّث- إستراتيجيَّة القراءة- إستراتيجيَّة الكتابة - استراتيجيَّة التذكُّر/ الذاكرة- إستراتيجيَّة الحفظ- إستراتيجية الصيغ التعبيرية- إستراتيجيَّة خلق الرَّوابط الذهنيَّة- إستراتيجيَّة الاستيعاب- إستراتيجية تطابق الكلمات والصُّور- إستراتيجيَّة التَّكْرار والممارسة- إستراتيجيَّة معرفة معاني الكلمات- إستراتيجية معرفيَّة- إستراتيجيَّة الألعاب اللغوية- إستراتيجية الرسم والتلوين.
- طالب الأطفال المعلم بإستراتيجيَّات تعليميَّة لخَّصُوها في:
- البُطءِ في الكلام والتعليم ومراعاة مستوى الطفل - خلْقِ المتعة في الفصل وإعطاء أنشطة مُمْتعة وسهلة واستخدام الألعاب في التعليم.
- يُركِّزُ المنهاج على الثقافة السَّطحية الظاهرة أو ما تُسمَّى ثقافة (C) أكثرَ من الثقافة العميقة (c).
- المنهاجُ يتَّبعُ خطَّة عامَّةً ولا توجد عند مؤلفه خطةٌ خاصَّة لكلِّ موضوع ثقافيٍّ ومع ذلك يظهر أنَّ تعليم الثقافة يخضعُ إلى مستويات تعليميَّة متدرجة بشكلٍ ظاهر
- لم يستطع المنهاج تقديم الثقافة العالميَّة والثقافة المحليَّة والثقافة الإسلاميَّة العربيَّة بشكلٍ متوازنٍ محسوبٍ ولم يتبيَّنْ منْ هذا التحليل إذا ما كانتْ هناك ثقافةٌ غالبةٌ على الأخرى بل هي حاضرة على مدار المستويَات التعليميَّة التي يُغطِّيها المنهاجُ.
- منهاجُ البادية يُقدِّم الثقافةَ الإسلاميَّةَ العربية بشكلٍ مناسب لسِنِّ المتعلم ويراعي التدرُّج في تقديمِها وله أهدافٌ تعليميَّة ثقافيَّة تتماشى مع الهدفِ العامِّ منَ المنهاج لكنَّه يفتقرُ لخطَّةٍ محكمةٍ لتقديم المحتوى الثقافيِّ وتقييمِهِ.
- قدَّم منهاجُ البادية مجالاتٍ ثقافيَّةٍ متمركزةٍ حول حياة المتعلم وهذا مدخلٌ مناسب لسِنِّ المتعلم الذي يستهدفُه المنْهاجُ.
- منهاجُ البادية لم يغطِّ كلَّ المجالاتِ الثقافيَّة التي عرضتْها القائمة الحالية وحتى المجالات التي غطَّاها لم يتعمَّقْ في تغطيتِها بالشَّكل الذي تطرَحُه القائمةُ وكان تركيزُه على الجانب الدينيِّ من الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة مع إهمال واضح للجوانبِ الأخرى خاصَّة المعاصرة منها.
- منَ المقارنَةِ بيْنَ وثيقةِ الوزارة ومنهاج البادية يتبيَّن أنَّهما يتَّفقان في أغلب الأهداف والوسائل

والتِّقنيات والطرق التعليمية وإدماج البُعْد الثقافيّ في تعليم اللغة الإضافيَّة الثانية وفي معظم الوحدات التعليميَّة المقرَّرة لكنَّ الاختلافَ في أنَّ هذه الوحدات تكرَّرُ في الصُّفوف المدرسيَّة الثلاثة لكن في منهاج البادية تقدم وحداتٌ جديدة في كلِّ مستوى دراسيّ والاختلاف الثاني يخُصُّ توزيعَ الحصص في الأسبوع ومُدَّتَها.

الإجابة على تساؤلات البحث

أولا: البُعْدُ النَّفسيُّ:

- **السُّؤال الرَّئيسُ الأوَّل الخاصُّ بالبُعْد النَّفسيّ:**

ماهي مظاهرُ البُعْد النفسيّ الخاصَّة بتعلم وتعليم اللغة العربية كلغة إضافيَّة في جنوب أفريقيا في معهد الغزالي؟

ظهر من البحثِ الحالي أنَّ منهاجَ البادية متوافقٌ بشكل كبيرٍ مع وثيقةِ تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي CAPS في الأهداف التعليميَّة وكذا الوسائل والطرق وأكثرالوحدات التعليميَّة وتميز اتجاه المتعلمين نحو اللغة العربية

وتعلُّمها بالإيجابية والوعيِ بإستراتيجيات التعلم والتعليم المناسبة والمسهِّلة لتعلم اللغة العربية كما أنَّ الدافعيَّة الناتجة عن إدراك أهميَّة اللغة العربية كانت مرتفعة لدى أفراد العيّنة رغم كونِهم يعانون من قلَّة الثقة بالنَّفس كمتعلِّمين للغة العربيَّة كلغة أجنبيَّةٍ.

- **الأسئلة الفرعيَّة متعلقةٌ بالبُعْد النَّفسيّ:**

1- ماهو اتِّجاه الأطفالِ العام نحْوَ اللغة العربيَّة وتعلُّمها؟

يتميَّزُ الاتِّجاه العامُّ للأطفال نحو اللغة العربيَّة وتعلمها في عيّنة هذا البحث بالإيجابية والحبِّ.

2- ما هي خصائصُ مكوِّنات اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية وتعلُّمها؟

كما تقدم سابقًا فإنَّ الاتِّجاه هو مفهومٌ ثلاثيُّ الأبْعادِ مكوَّنٌ من بُعْدٍ وجدانيّ وبُعْدٍ معرفيّ ثمَّ بُعدٍ سلوكيّ ونهدفُ من هذا السؤال أنْ نصفَ خصائص كلِّ بُعْدٍ أو مكوّن على حِدةٍ

- **خصائص المكوّن المعرفيّ:**

يمتلك الأطفال معلوماتٍ لا بأس بها عن اللغة العربية من حيث أهلُها والبلدانُ التي تستخدمُها واستطاع الأطفال أنْ يحدِّدوا منْ يصلح لتعليمها وأماكن تعليمها كما أنَّها ترتبط عندهم بالقرآن والدِّين الإسلاميّ ومن

هنا تنبثقُ أهمِّيتُها عندهم بصيغةٍ أخرى يمكنُ القول أنَّ أهميَّة اللغةِ العربية عند الأطفال تكمُن بعلاقتِها بالقرآنِ لكن تصورهم لفصل اللغة العربيَّة الحالي أنَّه يتصفُ بالتقليديَّة ونقص الإبداع.

- **خصائص المكوّنِ الوجدانيّ:**

يحبُّ الأطفالُ تعلُّم اللغة العربيَّة ويستمتعون بِها، كما أنَّ لديهم إحساسًا بالاحترام لها ويُحسُّون أنَّها لغةٌ مهمَّةٌ وتعلمها واجبٌ عليهم ويحمل الأطفال شعورًا إيجابيًّا نحو معلمة اللغة العربية ،رغم كلِّ ما سبق، اتَّضحَ أنَّ الأطفال لا يمتلكون ثقة في أنفسهم كمتعلمين للغة العربية كلغة أجنبيَّة. ويواجهون بعض الصُّعوبات في تعلمها خاصَّة في مهارتي التحدُّث والقراءة.

- **خصائصُ المكوّن السلوكيّ:**

أظهر الأطفالُ وعيًا واضحًا بالإستراتيجيَّات التي يستخدمونها ويفضِّلونها في تعلُّم اللغة العربية واقترحوا إستراتيجيَّات يرونها مناسبة لتعليم اللغة العربية، اتَّسمت خصائصُ المكوّن السلوكيّ بإيجابيَّة الأطفال ورغبتِهم في التغيير وتطوير برنامج اللُّغة العربيَّةِ المعتَمدِ في مدرستِهم.

3- ماهي الصُّعوبات التي تواجهُ الأطفالَ في تعلُّم اللغة العربية:

يواجهُ الأطفالُ بعض الصُّعوبات والمشاكل في تعلُّم اللغة العربية وحددوها في تعلم الكتابة والقراءة وفي كتابة الجُمَل وفي نُطْق الكلمات وتهجئَتِها وحفظِها وتذكُّرمعانيها وفي الإملاء، شكَّلت مهارةُ القراءةِ أكثرَ مهارةٍ اتَّفق الأطْفال على أنهم يواجهون صعوبة فيها لكنْ كان هناك اختلافٌ حول صُعوبة مهارتي الكتابة والتَّحدث أمَّا مهارةُ الاستماع فقد اتَّفق أطفال العيّنة أنَّها مهارةٌ سهلةٌ.

4- ما هي الإستراتيجيَّاتُ التِي تُسهل تعلُّم اللغة من وجهةِ نظر الطِّفلِ؟

يمتلك الأطفالُ وعْيًا بإستراتيجيَّاتِ تعلُّم اللغة العربيَّة التِي يستخدمُونَها أو يحبُّونَ استخدامها ولخَّصوها فيما يلي:

إستراتيجيَّات السَّماع- إستراتيجيات التحدُّث- إستراتيجية القراءة- إستراتيجية الكتابة – إستراتيجية التذكر\ الذاكرة- إستراجية الحفظ- إستراتيجية الصيغ التعبيرية- إستراتيجية خلق الروابط الذهنية- إستراتيجية الاستيعاب- إستراتيجية تطابق الكلمات والصور- إستراتيجية التكراروالممارسة- إستراتيجية معرفة معاني الكلمات- إستراتيجية معرفيَّة- إستراتيجية الألعاب اللغوية- إستراتيجية الرَّسْم والتلوين.

5- ماهي بعضُ مظاهر العوامل النفسيَّة الأخرى التي تميِّزاستجابات الأطفال في مقياس اتجاه الأطفال

نحو اللغة العربية وتعلمها؟

أهمُّ ما ميَّز استجاباتِ الأطفال من عواملَ نفسيَّة هو عدم الثقة في كمتعلمين للغة العربية كلغة أجنبية الناتج عن القلق من التحدُّث بها وكذلك العوامل النفسيَّة في التعلم مثل عامل التذكر الذي اتَّضح أنَّه يشكل تحدِّيًا لهم ورغم ذلك فإنَّ هناك ارْتفاعًا في الدافعيَّة لتعلم هذه اللغة لعله مُرتَبط بكوْنِها مهمَّة ومقدَّسة لديهم إضافة أنَّ البيئة التعليميَّة التي يتمُّ فيها تعلم اللغة العربيَّة ممتعة حسب تعبيرهم وتربطهم علاقة جيّدة مع معلمة اللغة العربية.

6- هل يُحقِّقُ منهاجُ البادية المعاييرَ والأهدافَ الخاصَّة باللغات الإضافية الثانية والتي نصَّتْ عليها وثيقةُ تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزرة التعليم الأساسيِّ The Curriculum (Assessment Policy Statement (CAPS

تتَّفق وثيقة الوزارة ومنهاجُ البادية في أغلب الأهدافِ الوسائل والتقنيات والطرق التعليميَّة وفي معظم الوحدات التعليمية المقرَّرة لكنَّ الاختلافَ في أنَّ هذه الوحدات تكرَّر في الصُّفوف المدرسيَّة الثلاثة لكن في منهاج البادية يقدم وحداتٍ جديدةً في كلِّ مستوًى دراسيٍّ والاختلاف الثاني يخصُّ توزيعَ الحصص في الأسبوع ومُدَّتَها.

ثانيا: البُعد الثقافيُّ:

- **السؤال الرئيسُ الثاني الخاصُّ بالبُعْدِ الثقافيِّ:**

- ما هي خصائص المحتوى الثقافي في منهاج البادية؟

يركِّزُ المنهاجُ على الثقافة السَّطحيَّة الظاهرة أو ما تُسمَّى ثقافة (C) أكثر من الثقافة العميقة (c) وتعليم الثقافة يخضع إلى مستوياتٍ تعليميَّة متدرجة بشكلٍ ظاهرٍ لكنْ لم يستطع المنهاج تقديم الثقافة العالمية والثقافة المحليَّة والثقافة الإسلامية العربية بشكل متوازن محسوب إلا أنَّه قدَّم المجالات الثقافية بشكل مُتَمركِزٍ حول حياة المتعلم وهذا مدخل مناسب لسِنِّ المتعلم الذي يستهدفُهُ المنهاج.

- **الأسئلة الفرعية المتعلقة بالبعد الثقافي:**

1- إلى أيِّ مدًى يحقِّقُ منهاجُ البادية التوزان بين الثقافة المحلية والثقافة العالمية

2- والثقافة الإسلاميَّة العربيَّة باعتبارها ثقافة اللُّغة الهدفِ؟

تظهر الثقافات الثلاثةُ في منهاج البادية لكن بشكل غير متوازنٍ وغيرمخطَّط بشكل واضِحٍ.

1- ماهي الثقافة المُسيطرةُ في منهاج البادية؟

لا تبدو هناك أيَّةُ ثقافة مسيطرة في منهاج البادية مع أنَّ ظهورَ الثَّقافة الإسلاميَّة والعالمية يبدو أكثرَ انتِشارًا منَ الثقافة المحليَّة.

2- إلى أيِّ حدٍّ يقدِّم منهاجُ البادية البُعْدَ الثقافيَّ الإسلَاميَّ العربي كبُعْدٍ أساسيٍّ في تعليم اللغة العربية كلغةٍ إضافيةٍ ثانيةٍ؟

يمثِّلُ البُعْدُ الثقافيُّ الإسلاميُّ العربي بُعْدًا أساسيًّا في منهاجِ البادية خاصَّة من الصفِّ الأوَّل الابتدائيِّ إلى الصفِّ الثالث الابتدائيِّ.

3- هل يراعي منهاجُ البادية خصائصَ المرحلة العُمرية المستهدفة في تقديم الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة.

يبدو من تحليل المحتوى الثقافي لمنهاج البادية أنَّ الوسائلَ التعليميَّة والمَعْلومات الثقافيَّة المقدَّمةِ مناسبةٌ لخصائص المرحلة العُمرية المستهدفة حيثُ ظهر أنَّ الثقافة السطحيَّة أكثرَ انتشارًا مِنَ الثقافة العميقةِ، ومنْ ثمَّ فهُو يقدِّمُ الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة بشكلٍ مناسبٍ لسِنِّ المُتعلِّم ويُراعي التدَرُّج في تقدِيمِها.

4- ماهي المكوّنات الثقافيَّة الإسلاميَّة العربيَّة الطاغية في منهاج البادية؟

المكوِّنات الثقافيَّة الإسلاميَّة العربيَّة الطاغية في منهاج البادية هي: القرآنُ الكريمُ وتفسيرُه – أحاديثُ نبويَّة – أدعيةٌ وأحكامٌ – تاريخٌ إسلاميٌّ.

5- ماهي البُنودُ المناسبة لبناءِ قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيّ لمناهج تعليم الأطفال اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

من خلالِ البحْثِ والتحليل الذي عرضتْهُ الباحثةُ في فصل البُعد الثقافيّ خاصَّة الجزء الخاصَّ ببناء قائمة معايير تحليل المحتوى الثقافيّ في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبيَّن أنَّ البنود التي تعتقد الباحثةُ بوجوب تواجدها في هذه القائمة هي: المعايير البيداغوجية في المحتوى الثقافي والإطار العام للمحتوى الثقافيَّ ثمَّ مجالات الثقافة العربية الإسلاميَّة في الوحداتِ التعليميَّة للمنهاج.

توصيات البحث

كانتِ الرِّحلة العلميَّة في هذا البحث منذ بدايته إلى نهايتِه تجربة أظهرت للباحثَة أنَّ مجال تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها في جنوب أفريقيا يحتاجُ إلى تطويرٍ منَ الناحية العلميَّة والعمليَّة وفي هذا الإطار تقترحُ الباحثةُ مجموعةً من التوصيات التي تراها مناسبة.

- وجوبُ اعتبار خصائص اللغة العربيَّة كلغةٍ إضَافيَّة ثانية في وثيقة تقييم المناهج وتقريرالسياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي.
- وجوبُ القيام ببحوثٍ ودراساتٍ موسَّعة في مجالِ تعليم اللغة العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرها بالتنسيق بين الجامعات ووزارة التعليم الأساسي.
- بناءُ مناهجَ وبرامجَ للغة العربية تدمج فيها الثقافة الإسلامية العربية بشكليها التراثيّ والمعاصر.
- ضرورةُ الاستفادة من آراء وتصوُّرات الأطفال حول الأساليب والإستراتيجيات التي تُسهِّلُ تعلمهم عند بناء مناهج تعليم اللغات الأجنبية.
- يجبُ تدريبُ معلِّمي اللغة العربية كلغةٍ إضافيةٍ ثانيةٍ وتوعيتُهم بـوثيقة تقييم المناهج وتقرير السياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي CAPS الخاص بتعليم اللغات الإضافية الثانية.
- ضرورةُ بناء مناهج تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها على أسُسٍ علميَّةٍ.
- ضرورةُ أنْ يشغل منصبَ تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها معلمون مؤهَّلون علميًّا وأكاديميًّا وشخصيًّا لذلك.

مقترحات بحثية (دراسات مستقبلية مقترحة)

يلجأ الباحث العلمي إلى دراسة مشكلة بحثية ما لسبر أغوارها و الخروج بنتائج قد تساعد في حل المشكلة لكن وبما أنه لا يوجد عمل كامل ولا يقدر باحث بمفرده الإحاطة الكاملة بأية مشكلة علمية فإنه من الواجب عليه أن يشارك مع الباحثين في المجال الجوانب التي يراها تستحق الدراسة من حيث كونها ستساهم في حل تلك المشكلة. في إطار هذا الإعتقاد تود الباحثة أن تطرح بعض المواضيع البحثية كدراسات مستقبلية للراغبين في إجراء بحوث حول تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها من هذه المواضيع:

- التحصيل الدراسي وعلاقته باتجاه الأطفال نحو اللغة العربية كلغة أجنبية أو لغة إضافية.
- اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو اللغة العربية كلغة إضافية ثانية ومناهجها وتأثيره على تحصيل الأطفال الدراسي.
- تقييم وثيقة المناهج وتقريرالسياسات التابع لوزارة التعليم الأساسي CAPS الخاص بتعليم اللغات

الإضافية الثانية في إطار المرجعي الأروبي الموحد للغات.

- تصورات الأطفال لاستراتيجيات تعليم اللغة العربية كلغة إضافية ثانية و علاقته بمتغيري النوع و السن.

مقترحاتٌ
لتطوِير تعليم اللغة العربيَّة كلغةٍ أجنبيَّة للأطفَال في جنُوبِ أفريقيا

تقترح الباحثةُ من خلال خبْرتها العملية ومن خلال توصلت إليه في هذا البحث من قائمة تحليل معايير المحتوى الثقافيّ في منهاج اللغة العربيَّة للأطفالِ النَّاطقين واستِبْيان مكوّناتِ اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية كلغةٍ إضافيَّة ثانيةٍ أولغةٍ أجنبيَّة والنتائج التي استَخْلصتْها منْهُما أنْ تتبنَّى وزارةُ التَّعليم الأساسيُّ منهاجًا محددًا على أسس علميَّة حديثة لتعليم اللغة العربية للأطفال في جنوب أفريقيا يتماشى مع السياق الجنوب الأفريقيّ الثقافيّ المتنوع ومع أهداف تعلم العربية الخاصَّة بالأقليات المسلمة، كما تقترح الباحثة برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في البلد وضرورة خضوعهم للمساق التعليميّ والبيداغوجي الذي يمرُّ به معلمو الموادِّ التعليمية الأُخرى.

خاتمة

و في الختام وبعد أنْ أجابتِ الباحثة على تساؤلات البحث الحالي والذي يدور موضوعُه حول "البُعد النفسيّ والثقافي في تعلم اللغة العربية وتعليمها كلغة إضافية ثانية في جنوب أفريقيا في المرحلة الابتدائيَّة الأساسيَّة في السِّياق الجنوب الأفريقي" تجدرُ الإشارة أنَّ هذا البحث هو نقطة بداية تدعو الباحثةُ من خلالها الباحثين الآخرين إلى التعمُّق أكثرَ في مجال تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بها وإلى تطوير مناهجَ وأدواتٍ ومصادرَ تعليميَّةٍ مناسبة للأطفال الصِّغار ومناسبة لمتطلبات القرن 21 وأطفال هذا القرن. واجهت الباحثة صعوباتٍ عدَّةٍ في هذا البحث خاصة في إيجاد مراجع متخصصة في مجال تعليم اللغة العربية للأطفال، إذ إنَّ أغلبَ الدراسات تخصُّ اللغات الأخرى كلغاتٍ أجنبيَّة واللغة العربيَّة تتفرد بخصائصَ تجعل تعليمَها كلغة أجنبيَّة يختلفُ في كثير من الجوانب عن تعليم اللغات الأخرى. هذا البحثُ كان محاولةً متواضعةً للإسهام في تطويرتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للأطفال الناطقين بغيرها من خلال التعرف على وجهة نظر الأطفال

وتصوُّراتهم لهذه العمليَّة التعليميَّة في شكل أداتيْنِ بحثيَتَيْنِ (استبيان ورسم) ومن أجل تطوير منهاجِ البادية لتعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها تمَّ في هذا البحثِ تحليلُ البُعْدِ الثقافيّ في هذا المنهجِ

وتقييمُه من خلال معاييرَ وأهدافٍ بـوثيقة تقييم المناهج وتقرير السِّياسات التابع لوزارة التعليم الأساسيّ CAPS الخاص بتعليمِ اللغات الإضافيَّة الثانية.

لنْ يتمَّ هذا العملُ إلا بحمد الله ربِّ العالمين واستِغفاره جل جلاله على كلِّ تقصير وعلى أيَّة نيَّةٍ غيرِ خالصةٍ خالطتْ نوايا إنجازِ هذا البحث وما توفيقي إلا بالله والحمدُ لله والصَّلاة والسلام على مولانا رسول الله الفاتح لما أُغلق والخاتم لما سبق الناصر الحقَّ بالحقِّ والهادي إلى صراطك المستقيم وعلى آله وصحبه في كلِّ لمحة ونفس عدد كلِّ معلومٍ لك يا الله.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانيا: المراجع الأجنبية

ثالثا: المواقع Websites

المراجع

أولا: المراجع العربية:

1- ابن جني. (2006). الخصائص. (محمد علي النجار، المترجمون) بيروت، لبنان: دار الهدى للطباعة والنشر.

2- ابن شتوح عامر. (تشرين أول/ 2017م). رؤية الجاحظ لنشأة اللغة وأهم الأمراض اللغوية التي تصيب اللسان البشري. مجلة كلية التربية ألساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، 307 - 316.

3- أبو السعود أحمد الفخراني. (1990). البحث اللغوي عند إخوان الصفا. القاهرة: مطبعة الأمانة.

4- أبو فهر محمود محمد شاكر. (2005). أباطيل وأسمار. القاهرة: مكتبة الخانجي.

5- أحمد ابن فارس. (1910). الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها. القاهرة: المكتبة السلفية مطبعة المؤيد.

6- أحمد بن صالح الصبيحي. (28 2, 2015).إ ستراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. تاريخ الاسترداد 10 3, 2020، من شبكة الألوكة: https://www.alukah.net/library/0/83122

7- أحمد فؤاد عليان. (1993). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها. الرياض: دار مسلم.

أحمد محمد أبو عوض، النمو الأخلاقي: نظرية (لورنس كولبرج ـ جان بياجيه) أنموذجًا ـ فائدة علمية https://www.manhal.net/art/s/22308

8- أحمد المزيد وآخرون.(2012). المدخل إلى الثقافة الإسلامية ، مدار الوطن للنشر، ص 20

9- أليسكي جورافسكي.(1996). الإسلام والمسيحية دار المعرفة.

https://books.google.co.za/books

10- أحمد، عطية سليمان. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014 في علم اللغة النفسي... نمو الدلالة وتكوين المفاهيم: دراسة ميدانية لإكتساب الدلالة لدى الأطفال

11- أحمد الرهبان،2017، مُكوّناتُ الكِفاية الثقافيّة في تعليم اللُّغة العَربية للنَّاطقين بغيرها"التَّدريسُ وآلياتُ التَّقييم"، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=25114

12- الجاحظ. (بلا تاريخ). البيان والتبيين ج2.

13- الجاحظ. (بلا تاريخ). الرسائل. الوراق.

14- السر خالد خميس. (2019). أساسيات المناهج التعليمية - كتاب أساسيات المنهاج. كويت: مكتبة الطالب الجامعي.

15- السيد العربي يوسف. (16 مارس, 2021). https://www.alukah.net/. تاريخ الاسترداد 14 أبريل, 2021، من قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية من العصر الجاهلي إلى العصر: https://www.alukah.net/culture/0/145651/#ixzz6rHF0blxX

16- السيد عبد الحليم سليمان السيد. (2010). سيكولوجية اللغة والطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.

17- أشرف محمد زيدان. (2011). مكانة اللغة العربية في ضوء تلازمها بالقرآن الكريم. مجلة مداد الآداب، 14-67

18- الشينيدا علاء الدين. (2012). الاتجاهات والدوافع المحفزة والمثبطات لدى المتعلمين الماليزيين غير المسلمين للغة العربية لغة أجنبية في سياق التعدد الثقافي بماليزيا. تاريخ الاسترداد 16 ماي, 2021، من بحوث: https://buhuth.org/ar/paper/pSat022021065907r6314

19- إمام فوزي جائز. (2011- 2010). إعداد الكتاب المصاحب لـ" كتاب التعبير" للمستوى الأول من كتب سلسلة تعليم اللغة العربية لتمنية مهارتي الكلام والكتابة. مالانج، إندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بملانج.

20- امباركة بنت البراء. (اكتوبر, 2017). آليات اكتساب اللغة العربية في أوساط الناشئة. تاريخ الاسترداد 13 ديسمبر, 2020، من مجلس اللسان: https://allissan.org/node/1237

21- أنور عبد الحميد الموسى. (2016). أبجديات اللغة وعلم الأصوات

22- واللسانيات. لبنان: دار النهضة العربية.

23- بشرى الفيككي. (2002). تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد في الوسط المغربي. الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.

24- بلقاسم عبد السلام اليوبي وصالح عياد الحجوري الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى دراسة تحليلية تقويمية، مجلة الأثر. العدد 30، جوان 2018 https://revues.univouargla.dz/images/banners/ASTimages/elatharimages/PDF/N30DPF/T3006.pdf

25- تمام حسان. (1984). التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكة المكرمة: وزارة التعليم العالي جامعة أم القرى معهد اللغة العربية.

26- تنكو عين الفرحة وتنكو عبد الرحمن. (فبراير, 2012). معايير "المحتوى الثقافي" في

تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا. تاريخ الاسترداد ماي, 2021، من موقع أكاديميا: https://www.academia.edu/16783268

27- جاك كريشاد. (2007). تطوير مناهج تعليم اللغة. (ناصر غالي وصالح الشويرخ، المترجمون) رياض: جامعة الملك سعود

28- جامعة الملك سعود للمصحف الإلكتروني. (بلا تاريخ). تاريخ الاسترداد 16 ماي, 2020، من http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/katheer/sura2-aya31.html: http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/katheer/sura2-aya31.html

29- جورج يول. (2017). دراسة اللغة. (حمزة بن قبلان المزيني، المترجمون) بيروت، لبنان: جداول للنشر والترجمة والتوزيع.

30- جون سيرل. (2011). العقل واللغة والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي. (صلاح إسماعيل، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة.

31- حامد عبد السلام زهران. (1982). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة: عالم الكتب.

32- حاتم عبيد، البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية اللسانيات العربية ذو القعدة، سبتمبر 2015 العدد 2،مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية http://mohamedrabeea.net/library/pdf/4c0a59a3-7334-4437-a8e8-27a8842cc111.pdf

33- حامد الفقي (1990) : دراسات في سيكولوجية النمو،الكويت، دارالقلم.

34- حبيب غزالة بك. (1935). خصائص اللغة العربيةن بحث في اللغة العربية الفصحى والعامية وما يقابلها خصائص الفصحى في غيرها من اللغات. القاهرة: المطبعة المصرية بمصر.

35- خالد الأنصاري. (2016). المقاربة بالكفايات وتدريس اللغة العربية في المنهاج. تعليم جديد.

36- خالد أبوعمشة وآخرون. (2017). تدريس مهارات المحادثة النظرية والتطبيق. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي.

37- خالد أبوعمشة الثقافة في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها - العدد الثالث جمادي الآخر 1440 ه - فبراير 2019 م P61

38- خالد أبو عمشة ونزار اللبدي، من يصلح أن يكون معلِّمًا للعربية للناطقين بغيرها،ص 100 و101. أعمال المؤتمر الدولي الأول – إسطمبول" تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب. كنوز المعرفة، الطبعة الأولى 2015

39- خالد الأنصاري. (2016). المقاربة بالكفايات وتدريس اللغة العربية في المنهاج. تعليم جديد.

40- خالد مطهر العدواني. (6 يونيو , 2011). kenanaonline.com. تاريخ الاسترداد 19 أبريل, 2021، من الأساس النفسي السيكولوجي لبناء المنهج:

https://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/273508

41- ختال مريم - بن غماري فاطمة. (2016). آليات تعليمية اللغة في ضوء المقاربة بالكفاءات الدراما التعليمية نموذجا. المركز الجامعي بلحاج بوشعيب.

42- خليل عبد الرحمن الفيومي. (2013). مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 125 – 158.

43- دانش محمدي وسكينة زارع نجاد. (2018). تجليات الثقافة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، 1-22.

44- رحاب عبدالله. (21 يناير, 2013). تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق. http://azhar-ali.com/go

45- رشدي طعيمة. (1982). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

46- رشدي طعيمة. (1985). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى.

47- رشدي طعيمة. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية.

48- رشدي طعيمة. (2004). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

49- روبورت واطسون- هنري كلاي ليندجرين. (2004). سيكولوجية الطفل

50- والمراهق. القاهرة: مكتبة مدبولى.

51- زلماد يعقوب اذلنادي الأعظمي. (8 أغسطس, 2017). صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسباب وطرق ووسائل العلاج. تاريخ الاسترداد 6 6, يونيو، من شبكة الألوكة: https://cp.alukah.net/library/0/119946

52- سليمة الفيلالي، بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة، دراسة على عينة من الطلبة الجامعيين بجامعة بنتا، ص 104، 2014،جامعة محمد خيضر.

53- سعاد معروف. (2010). اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة. مجلة جامعة دمشق، 739-771.

54- سناء شماعة. (2010). الإتجاهات النفسية والإجتماعية، أنواعها ومداخل قياسها. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

55- شمس الدين جلال. (2003). علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه (الجزء الثاني) القضايا. الإسكندرية: توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية.

56- صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح. (يوليو , 2016). رشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). مجلة الأثر.

57- عاصم شحادة علي. (2020). مدخل إلى الألسنية الحديثة. Gombak: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر العلميIIUM Press.

58- عبدالحكيم عبد اللطيف وعلي مقبول P10 (أضواء على الثقافة الإسلامية) "

https://www.alukah.net/library/0/76400/

59- عبد الرحمن ابن خلدون. (2013). المقدمة. القاهرة: دار الفجر للتراث.

60- عبد العالي العامري. (2018). اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى. عمان: فضاءات للنشر والتوزيع.

61- عبد العزيز النجار. (19 يناير, 2018)، من الأنشطة الصفية واللاصفية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:https://www.new-educ.com/

62- عبد القادر الفاسي الفهري. (2002). تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد. الرِّباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

63- عبد الكريم قاسم أبو الخير. النُّمو من الحمل إلى المراهقة (منظور نفسي اجتماعي طبي تمريضي). دار وائل. عمان. الطبعة الأولى. 2004.6 ص51

64- عبد الله الخياري، ثقافة الطفل وتحديات العولمة، التدريس مجلة كلية علوم التربية العدد 5 – السلسلة الجديدة – 2013

65- عبد الله بربري. (2015). تدريس الفلسفة وتعلم التفكير النقدي. الرباط: منشورات دار التوحيدي.

66- عبد الله عمر الصديق. (2006). دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. مجلة العربية للناطقين بغيرها، 161- 192.

67- عبد المطلب أمين القريطي. (1995). مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال. القاهرة: دار المعارف بمصر.

68- عبد المنعم عثمان. (2015). الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة الجامعة للعلوم العربية والإنسانية، 1-61.

69- علاء صادق. (2018). الأسس النظريَّة للتعليم عن بُعد. تم الاسترداد من https://www.edutrapedia.com/ AF-article-692

70- علي عبد الواحد الوافي. (2004). علم اللغة. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

71- علي محمد مقبول الأهدل مفهوم الثقافة الإسلامية

7/1/2014 https://www.alukah.net/culture/0/64910

72- عهد فاضل. (3 مارس, 2019). كلمة عربية لها أكثر من 100 معنى تعرّف ما هي؟ https://www.alarabiya.net/culture-and-art/2019

73- عوض القوزي. (2002). رؤية مستقبلية في تدريس اللغة العربية. مكتبة عين الجامعة.

74- عدنان حب الله (2004) التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، لبنان، دار الفاربي.

75- عزمي طه السيد وآخرون، 2019ص 21 الثقافة الإسلاميَّة: مفهومها, مصادرها, خصائصها, مجالاته دار المناهج للنشر والتوزيع الطبعة: 5

76- عيسى عودة البرهومة، الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية،

https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub103336387.pdf

77- فتحول موجود. (2017). دراسة عن تخطيط تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. At-Ta`dib، 121-142.

78- فرج محمد. (3 يونيو, 2019). عالم أكاديميا. تاريخ الاسترداد 19 أبريل, 2021، من الكتب المدرسية ومتعلم اللغة المستقل: https://academiworld.org

79- قدري حفني (2002) : جدل الذات والآخر في مصر www.arabpsynet.com

80- قمقام فوزية. (2013). اكتساب اللغة وتعليمها عند ابن خلدون. Revues de LUnivesite Kasdi Merbah Ouragla.

81- كلير كراميش: اللغة والثقافة، ترجمة: أحمد الشافعي، ط1 ،و ازرة الثقافة والفنون والتراث، قطر، 2010

82- لبوخ بوجملين وهنية. (2015). المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة. ديسمبر.

83- ماجدولين النبيهي. (2016). من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة: ديداكتيك النطق وتأليف

الأصوات العربية. مجلة التدريس ، 25-44.

84- مارك روبنسنون وبيتر ستوكيل. (2017). اللغة نظريا. (خالد شاكر حسين، المترجمون) بيروت، لبنان: منشورات ضفاف.

85- مارك روبونسون وبيتر ستوكويل. (2017). اللغة نظريا. (خالد شاكر حسين، المترجمون) بيروت الرباط- الجزائر- بغداد: دار الأمان- منشورات الاختلاف- منشورات ضفاف- دار أروما.

86- حمد الراجحي. (2018). بيداغوجية الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم. الرباط: شمس برانت.

87- محمد بنلحسن وحميد حماموشي. (2015). منهاج تكوين مدرسين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فاس: مطبعة وراقة بلال.

88- محمد فاضل. (2013). Al-BARO`AH، 73-83.

89- محمد حمدان الرقب. (15 ديسمبر, 2014). إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها. تاريخ الاسترداد 20 ديسمبر, 2020، من شبكة الألوكة:

https://www.alukah.net/sharia/0/79801

90- محمد محمد يونس علي. (2018). مدخل إلى اللسانيات. بيروت -لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.

91- محمد مأمون الرشيد. (2015). الثقافة العربية والثقافة الإسلامية ص3، قسم اللغويات، معهد اللغويات، جامعة الملك سعود.

https://kingsaud.academia.edu/Departments/Applied_Linguistics/Documents

92- محمد يشوتي. (2005). الثقافة والحضارة والإيديولوجيا، مجلة علامات، العدد24، ص 51-58.

93- محمود الناقة ورشدي طعيمة. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده - تحليله- تقويمه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

94- محمود كامل الناقة. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

95- مرتضى محمود معاذ. (2018). نحو مقررات تعليمية رقمية لتعليم العربية لغير الناطقين بغيرها. اللسانيات وتحليل الخطاب، 259-280.

96- مريم غبان. (2018). تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها واقعُه وسُبل تطويره. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

97- مرتضى محمود معاذ. (2018). نحو مقررات تعليمية رقمية لتعليم العربية لغير الناطقين بغيرها. اللسانيات وتحليل الخطاب، 259-280.

98- مصطفى الحداد. (2014). اللغة وفلسفة الذهن. بيروت: مؤسسة الرحاب الحديثة.

99- مصطفى شعبان. (2018). اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الأساسي والمتوسط...معايير وصعوبات. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

100- مصطفى مسلم،2014 تعريف الثقافة الإسلامية والفرق بينها وبين العلم والمدنية والحضارة https://www.alukah.net/culture/0/69810/

101- منال البارودي، البناء النفسيُّ والوجداني للقائد الصغير (ص208) مطبعة المناهل 1 يناير 2015

102- منيرة العييد وسارة آل شويرد. (2019). مبادئ بناء المناهج وتنظيمها. الخرج: جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز.

103- موسى رشيد حتاملة. (بلا تاريخ). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. مكتبة عين الجامعة.

104- مولاي المصطفى البرجاوي. (7 9, 2014). لمقاربة بالكفايات.. مدخل جديد لتطوير المناهج التعليمية. تاريخ الاسترداد 11 8, 2020، من شبكة الألوكة: https://www.alukah.net/social/0/75605

105- ناديا رمضان النجار. (2017). فقه اللغة العربية وخصائصها. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.

106- نايف خرما وعلي حجاج. (1988). اللغات الأجنبية-تعليمها وتعلمها. الكويت: عالم المعرفة.

107- نجلاء إسماعيل أحمد.2018.الإعلام الديني والثقافي ص 291،دار المعتز للنشر والتوزيع. (Google books)

108- نصر الدين إدريس جوهر2014 ص12 Ulumuna Jurnal Studi Keislaman, Volume 18 Nomor 1 (Juni) http://oaji.net/articles/2015/1792-1426573631.pdf

109- نصر عارف. (1994). الحضارة-الثقافة-المدنية"دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم"،المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

110- نزار اللبدي وأبو عمشة. (2015). من يصلح أن يكون معلما للعربية للناطقين بغيرها. أعمال المؤتمر الدولي الأول- إسطنبول (الصفحات 90- 125). الأردن: كنوز المعرفة.

111- هاجر الملاحي. (2016). Alukah. تاريخ الاسترداد 7 August, 2020، من Alukah: https://www.alukah.net/authors/view/home/13910

112- هادي محمد طزالبة وهاني حتمل عبيدات. (سبتمبر, 2012). اتجاهات المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم. المجلة الأردنية في علوم التربية، 303-314.

113- هادي نعمان الهيتي.1988.ثقافة الطفل،سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

114- هاديا عادل خزنكتبي. (2014). الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الأجانب الدارسون للغة العربية كلغة ثانية في مركز اللغات في الجامعة الأردنية طلبة المستوى السادس أنموذجا. 173-202.

115- هادي محمد طوالبة وهاني حتمل عبيدات. (2012). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 314-303.

116- هاني إسماعيل رمضان. (2018). معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية. مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، 231-244.

117- هداية هداية إبراهيم. (2015). المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية. أعمال المؤتمر الدولي الأول- إسطمبول (الصفحات 153-177). إسطنبول: مركز آثار لدراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

118- هبة عبد اللطيف شنيك، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكفايات والمهارات https://www.academia.edu/35079933/_%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86_%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1%D9%87%D8%A7_%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%81%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%AA_%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA

119- وجيه المرسي. (12 يناير, 2013). http://kenanaonline.com. تاريخ الاسترداد 19 ماي, 2021، من الأساس المعرفي لبناء المنهج الدراسي: http://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts

120- وجيه المرسي أبولبن. (30 مايو, 2011). kenanaonline. تاريخ الاسترداد 19 أبريل, 2021، من تطور مفهوم المنهج: https://kenanaonline.com

121- وليد أحمد العناتي. (مارس, ٢٠١٩). أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية وتعليمها في مرحلة الطفولة دراسةٌ لسانيةٌ نفسيةٌ تطبيقيةٌ. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، 23.

122- وليد أحمد العناتي. (2012). اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، تموز.

123- وليد أحمد العناتي. (2019). أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية وتعليمها في مرحلة الطفولة. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، 163-201.

124- يوبـــــي نبيلة،2015، فعالية العالج السلوكي لألطفال المتمدرسين مفرطي الحركة ومتشتتي االنتباه ما بين 6-12 سنة.

http://www.univ-oran2.dz/images/these_memoires/FSS/Magister/TMSS-54/cote%20theorique/2eme%20chapitre/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%88%D9%84.pdf

125- يوسف إسماعيلي. (2018). معايير تقويم مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، 155-178.

126- يونس مليح وعبد الصمد العسولي. (مارس, 2020). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. تاريخ الاسترداد 1 يونيو, 2021، من موقع المنهل: https://platform.almanhal.com/Files/2/141822

127- بيت المحتوى، اللغة العربية المعيارية الحديثة والفروقات بينها وبين اللغة العربية الفصحى الكلاسيكية 2019 ماي http://msarabic.com/index.php/ar/the-paper-ar ,

128- ابن ماجه في سننه (كتاب الزهد/باب الحكمة) ,ح 4169 (2/ 1395) ؛والترمذي في سننه (كتاب العلم /باب فضل الفقه على العبادة) ح 3687 (https://al-maktaba.org/book/318695 /

ثانيا: المراجع الأجنبية:

129- **A. Delbio, M. I. (2018).** Second Language Acquisation through Neurolinguistic Programming: A Psychoanalystic Approach. International Journal of Engineering & Technology, 624-629.

130- Adriana Medina-López-PortilloA. (2004).Intercultural Learning

Assessment: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891456.pdf

131- **A.Medina-Lopez-Portillo.(2004**). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity**.** **https://www.researchgate.net/publication/234564915**

132- A.Machleit, M. M. (1990). measuring preschool children`s Attitude. Marketing letters , 253-265.

133- Anso Thom &Others, 2017, Basic Education Rights Handbook: Education Rights in South Africa.

134- Alliance, T. E. (n.d.). teaching diverse learners. Retrieved June 7, 2021, from Brown University: https://www.brown.edu/academics/education-alliance/teaching-diverse-learners/strategy-i-3

135- ALTUNAY, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of english: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 15. N : 3

136- Aylett,R “et al”, Werewolves, Cheats and Cultural Sensitivity (Conference Paper) 13th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems, AAMAS 2014; Paris; France; 5 May 2014 through 9 May 2014; Code 108701

https://www.researchgate.net/publication/265508261_Werewolves_Cheats_and_Cultural_Sensitivity

137- Babni, A. (2016). Teaching Writing: From Theory to Practice. International Journal of Science and Research (IJSR) , 490-494.

138- Bader S.Dweik, M. Y. (2014). language use and language attitudes

among the Muslim Arabs of vancouver/canada: A sociolinguistic study. Interanational Journal and communication , 75-99. http://ijlcnet.com/vol-2-no-2-june-2014-abstract-5-ijlc

139- Banković, I. (2014). Sociocultural theory and Second Language Acquisition. Retrieved August 16, 2020, from https://www.semanticscholar.org/: https://pdfs.semanticscholar.org

140- Bakr Bagash Mansour Al-Sofi. An Evaluation of the Cultural Aspects in the University English Textbook, Well Read. Theory and Practice in Language Studies (TPLS, ISSN 1799-2591 (

141- Copyright © 2015-2020 Academy Publication.

142- http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0802.02

143- Barbara Blake and Tambra Pope Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms, Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education Vol. 1, No. 1 (May 2008) 59 – 67

144- Brandl, K. (2008). Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Pearson Prentice Hall.

145- Brooks, Nelson teaching culture in the foreign language classroom. American council on the teaching of foreign languages, New York, n.y.spons agency-modern language association, New York, n.y. eric clearinghouse on the teaching of foreignlanguages.pub date mar 65note-14p.

146- Foreign Language Annals, v1 n3 p204-17 Mar 1968/ https://eric.ed.gov/?id=ED022388

147- Cameron, L. (2002, April 2). Teaching languages to young learners. ELT Journal, pp. 201-203.

148- Claude Jean (2001) : l`enfant face a autrui, Armand Colin,Paris.

149- Claudia Navarro-villarroel .(2011) .Young students`attitudes towards languages .Graduate Theses and Dissertation .Iowa ،Iowa ،USA.

150- Claudine Kirsch .(2012) .Developing children's language learner strategies at primary school .International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education.399-379 ،

151- Cui, Y. S. (2019). A Comparative Analysis of the Cultural Content in Go For It and New Standard English. Theory and Practice in Language Studies, 1578-1584.

152- Cynthia Danisile Ntuli , p20.22 ,2012 Intercultural Misunderstanding in South Africa: An Analysis of Behaviour in Context, ،Nonverbal Communication

153- CK Sanchez - 2011 - The criteria of culture: an evaluation of criteria used in the selection of foreign language texts for C2 research and instruction, https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/ETD-UT-2011-12-4727

154- David ELMES, 2013. The Relationship between Language and Culture, National Institute of Fitness and Sports in Kanoya International Exchange and Language Education Center

155- Dawood, S. (2009, 08 25). Teaching of The Arabic Language in SouthAfrican Schools - Nature of Language and Methodology. Retrieved November 14, 2019, from unisa dissertation: http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1944/dissertation.pdf?sequence=1

156- Dema, Oxana and Moeller, Aleidine Kramer, "Teaching culture in the 21st century language classroom" (2012). Faculty Publications:

157- Department of teaching, learning and teacher education.181. p33

158- http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181

159- Dewaele, J.-M. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety:

The effect of teacher and learner variables. SAGE jOURNALS, 676-697.Djigunović, J. M. (2012). Attitudes and Motivation in. c e p s Journal, 55-74.

160- Elizabeth Peterson

161- Culture in Second Language Teaching. 2003

162- Culture in Second Language Teaching ELIZABETH PETERSON AND BRONWYN COLTRANE, CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS

163- https://www.researchgate.net/publication/237500367_Culture_in_Second_Language_Teaching

164- Elnaggar, k. (2019). Difficulties in learning Arabic for non-native speakers Islamic University in Medina. international Journal of Research in Educational Sciences, 290- 353.

165- Emily Spinelli 85 Increasing the Functional Culture Content of the Foreign Language Class U.L.

166- University of Michigan-Dearborn. Department of education national institute of education educational resources information xcenter (eric) https://eric.ed.gov/?id=ED262644

167- Erwin Phil (1993) : Friendship and relation in children, John Wiley and sons

168- Feldman,M.K. (1993) : Self-Others distance rating Egocentric asymmetry effect, Eburon publisher.

169- Getie, A. S. (2020, May 02). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language>. Cogent Education, 1- 37.

170- Gourdan, C.Z (2004) : Raports aux autrui multiples et differenciateurs dans le processus et socialization, Bultin de psychologie, Tome: 574/469/Janvier- fevrier 2004.

171- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 17 (2) , 167-187. (APA, 6th ed.) http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272.

172- Habbal, M. S. (2017). Classroom discourse in an Arabic foreign language classroom and the perceived benefits of interactions among learners: A case study of college-level Heritage Language Learners (HLLs) and Foreign Language Learners (FLLs). Retrieved 30 8, 2018, from The Ohio State University: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1494213839639091&disposition=inline

173- Helen Hedges. Vygotsky's phases of everyday concept development and the notion of children's "working theories" Elsevier Learning, Culture and Social Interaction Volume 1, Issue 2, June 2012, Pages 143-152, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656112000244#!

174- Hussein Gumar Karam, 2017, Teaching Culture Strategies in EFL Classroom https://www.researchgate.net/publication/330337967_Teaching_Culture_Strategies_in_EFL_Classroom

175- I.A. Cheremisina Harrer & others,2014, Sociocultural component in the content of teaching foreign languages to pre-school children, International Conference on Research Paradigms Transformation in Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ (

176- .Peer-review under responsibility of Tomsk Polytechnic University

Social Sciences 2014

177- Irina Verenikina Vygotsky in Twenty-First-Century Research, Faculty of Education, University of Wollongong, NSW, Australia

178- https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2337&context=edupapers

179- Isabel Negro , 2013,Teaching culture in the foreign language classroom, Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXIChapter: 27Publisher: Editorial GEUEditors: L.P. Cancelas, R. Jiménez, M.F. Romero, S. Sánchez https://www.researchgate.net/publication/261099295_Teaching_culture_in_the_foreign_language_classroom

180- Isleem, M. (2014, 7 28). Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students. Retrieved december 18, 2020, from Bucknell digital commons: https://digitalcommons.bucknell.edu/fac_books/112/

181- Jeffrey David Geddes, &. o. (2010). childhood learnig: An Examination of abilty and attitudes toward school. Creative Education, 170-183.

182- Jelveh, Y. T. (2019). Language teaching strategies and techniques used to support. International Journal of Learning and Teaching students learning in a language other than their mother tongue, 78-88.

183- Joseph, D. A. (2017). LANGUAGE USE AND LANGUAGE MAINTENANCE IN ỌLỌ̀WÀ, DÈKÍNÀ. International Journal of English Language and Linguistics Research, 13-27.

184- Joseph Shaules, () The Developmental Model of Linguaculture Learning: An integrated approach to language and culture pedagogy

185- https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Shaules/publication/307013176_The_Developmental_Model_of_Linguaculture_Learning_A

n_integrated_approach_to_language_and_culture_pedagogy/links/57c13b3208aed246b0fb6c4b/The-Developmental-Model-of-Linguaculture-Learning-An-integrated-approach-to-language-and-culture-pedagogy.pdf

186- Kaplan, E. (2019, April 12). 6 Essential Strategies for Teaching English Language Learners. Retrieved June 7, 2021, from Edutopia: https://www.edutopia.org/article/6-essential-strategies-teaching-english-language-learners

187- Kimmel, Paul. "Culture and Conflict." Morton Deutsch and Peter T. Coleman, eds., The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000 pp. 453-474). https://www.beyondintractability.org/artsum/kimmel-culture

188- Kisovar-Ivanda, T. (2014). Thematic Analysis of the Children's Drawings on Museum Visit: Adaptation of the Kuhn's Method. World Journal of Education, 60-67.

189- Koleva, Y. (2018, May). Do Learners use Different Strategies for Learning Concrete vs. Abstract Nouns and Verbs? Retrieved December 2020, from St. Cloud State University theRepository at St. Cloud State: https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds

190- Linton, Dale B., "The Traits, Characteristics, and Qualities of International Christian School Teachers Valued by Third Culture Kids" (2013).Dissertations.525.
https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/525

191- MALL, M. A. (2002). TEACHING OF ARABIC TO LEARNERS IN MUSLIM PRIVATESCHOOLS IN SOUTH AFRICA AND BOTSWANA. Per Linguam, 42-54.

192- Martinez, I. M. (1996). The Importance of language learning strategies in foreign Language Teaching. Cuadernos de filologia

Ingless, 103-120.

193- Masoumeh Farokhi and Masoud Hashemi. (2011). The Analysis of Children’s Drawings: Social, Emotional, Physical,and Psychological aspects. Procedia - Social and Behavioral Sciences.Elsevier Ltd ،2219 – 2224.

194- McLeod, S. A. (2018, August 05). Lev Vygotsky's Sociocultural Theory. Simply Psychology.

195- MÉNDEZ, B. R. (2004). Models of Teaching Foreign Languages. Didáctica (Lengua y Literatura) , 163-175.

196- Miller, A. (2020, June). edutopia. Retrieved June 2020, from edutopia: https://www.edutopia.org/article/formative-assessment-distance-learning

197- Natalie Rublik .(2017) .LANGUAGE ACQUISITION AND CULTURAL MEDIATION: VYGOTSKIAN THEORY .Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT.345-343 ، (

198- Navarro-villarroel, C. (2011). Young students' attitudes toward languages. Retrieved Feberary 14, 2021, from Iowa State University Capstones, Theses and: https://lib.dr.iastate.edu/etd

199- Orlando Lourenço, Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. Department of Psychology, University of Lisbon, Rua Prof. Joaquim Bastos, 66, 5_B, 4200-604 Porto, Portugal. www.elsevier.com/locate/newideapsych

200- Özcan, Z. B. (2020). Students’ Attitudes and Perceptions of Reading through Analysis of Their Paintings. International Journal of Education & Literacy Studies, 95-103.

201- Patricia G. Ramsey (2008) Children's Responses to Differences P227, NHSADIALOG, 11:4, 225-237,

https://doi.org/10.1080/15240750802432607

202- P. D., Hashim, H., Yunus, M. M. Bayuong 23) .September, 2019 .(Identifying Language Learning Strategies Used by ESL Learners in A Rural Primary School .International Journal of Academic Research in Progressive.165-151 ، (3) 8 ،

203- Pavlenko, A. (2000). L2 Influence on L1in late Bilnguasim. Issues in Applied Linguistics, 175-205.

204- POULIN, R. (2017). Distance Learning in Higher Education. Retrieved June 2020, from education.stateuniversity: https://education.stateuniversity.com/pages/1917/Distance-Learning-in-Higher-Education.html

205- Ray Chesterfield and kathleen Barrows Chesterfield 8) .May, 2018 .(Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies .Applied Linguistics.59-45 ، (1) 6 ،

206- Renelle Evans 2017, communication, culture and the multilingual classroom,p100 Edition2

207- Reva, A. (2012, June). The Role of Extracurricular Activities in Foreign Language Learning in University Settings. Retrieved December 25, 2020, from University of Saskatchewan University Library: http://hdl.handle.net/10388/ETD-2012-06-507

208- R. Evans (Editor) BindingPaperback PublisherVan Schaik Uitgewers, Edition 2

209- Rhonada Oliver and Nola Purdie. (29 March, 2010). The Attitudes of bilingual children to their languages. Journal of Multilingual and Multicultural development ،201- 210.

210- Rima Ajeng Rahmawati. (2017)الأسس الثقافية في تعليم اللغة العربية .. Jurnal Al Bayan Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab.

211- Risager,K & others (Eds.) , The Consequences of Mobility: Linguistic

and Sociocultural Contact Zones Roskilde, Denmark: Roskilde University

212- Risager, Karen. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching, Published in:

213- The Consequences of Mobility, Publication date: 2005, Citation for published version (APA) P188

214- Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. In B. Preisler, A.

215- Robert J. Blake .(2012) .Online Arabic Language Learning: What Happens After ?UC Berkeley L2 Journal.4 ،

216- Robert W. Rieber & David K. Robinson , 2004, The Essential Vygotsky, Springer, Boston, MA
https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-30600-1#about

217- Rowan Oberman & others, 2014, CHILDREN'S GLOBAL THINKING Research Investigating the Engagement of Seven- to Nine-Year-Old Children with Critical Literacy and Global Citizenship Education. Education for a Just World Partnership, Dublin
https://www.dcu.ie/sites/default/files/chrce/pdf/GlobalThinkingResearchreportbyRowanOberman.pdf

218- Sace. (2018). PROFESSIONALTEACHING STANDARDS finale draft. Pretoria ،Gauteng ،South Africa.

219- Sanchez, Chelsea Kathlyn, 2011-12. The Criteria of Culture: An Evaluation of Criteria Used in the Selection of Foreign Language Texts for C2 Research and Instruction. The University of Texas at Austin December 2011
https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/ETD-UT-2011-12-4727

220- Sandra L. Mahoney, Jon F. Schamber, June 2017 Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a

General Education Curriculum on Diversity. The Journal of General Education, Volume 53, Number 3-4, 2004, pp. 311-334 (Article) Published by Penn State University Press DOI https://doi.org/10.1353/jge.2005.0007

221- Selen Tezcan & Selma Deneme. (January, 2016). A Study on Language Learning Strategy Use of Young Turkish Learners. Journal of Language Teaching and Research ،7 (1 ، (42-48

222- Seyoum, B. A. (2015, March). Speaking Strategies Employed by Second Year Students at Mettu College of Teachers Education. Ethiop. J. Educ. & Sc., 10 (2) , 80-96.

223- Shaukat Dawood,2008,Teaching of The Arabic Language in South African Schools - Nature of Language and Methodology P5,6,7

224- http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1944/dissertation.pdf?sequence=1

225- Shearn, S. (2003). Attitudes to Foreign Language Learning in New Zealand Schools. Retrieved May 6, 2021, from Te Herenga Waka—Victoria University of Wellington, New Zealand.: http://hdl.handle.net/10063/2264

226- Susanti, I. S. (2016). An Analysis of Local and Target Culture Integration in the English Textbooks for Senior HighSchool in Palembang. Journal of Education and Human Development, 97-102.

227- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking It through: Two French Immersion Learners' Response to Reformulation. International Journal of Educational Research, 285-304.

228- TUNÇEL, H. (2015). The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language. academicJournals, 2575-2589.

229- Wessels, S. (2011). Promoting Vocabulary Learning for English Learners. A Journal of Research-Based Classroom Practice,, 46–50.

230- Zielinska, D. (2016). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. ELT Journal, 284- 290.

231- Zsuzsa Millei,2019,Pedagogy of nation: A concept and method to research nationalism in young children's institutional lives Tampere University, Finland Childhood 2019, Vol. 26 (1) 83–97, journals.sagepub.com/home/chd

232- https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568218810078

233- Veriava, Faranaaz, Anso Thom, and Hodgson T. Fish. Basic Education Rights Handbook: Education Rights in South Africa. , 2017. Print. P191, MEC for Education: KwaZulu-Natal https://eduinfoafrica.files.wordpress.com/2016/11/basiceducationrightshandbook-complete.pdf

234- Yasien Mohamed, 2002 Islamic Education in South Africa P30 T T E R 9 / 0 2 https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/17556/ISIM_9_Islamic_Education_in_South_Africa.pdf?sequence=1

ثالثا: المواقع Websites:

235- ACTFL Benefits of Language Learning 6 JUNE, 2021. https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/benefits-language-learning

236- Constitution of the Republic of South Africa, 1996 - Chapter 1: Founding Provisions

237- https://www.gov.za/documents/constitution/chapter-1-founding-provisions#5

238- collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners, Second printing 2015 © 2012 by The American Council on the Teaching of Foreign Languages,

Alexandria, VA.ACTFL Performance Descriptors for Language Learners) (P.3,P15,P17,P19 (
https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners

239- Common European Framework of Reference for Languages
https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions

240- https://www.sahistory.org.za/people/dr-abdullah-abdurahman

241- Produced 17 February 2011 Last Updated 03 September 2019

242- Department of Basic Education .(بلا تاريخ) .
https://www.education.gov.za تم الاسترداد من .CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT: https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/National%20Curriculum%20Statements%20and%20Vocational/CAPS%20SAL%20English%20FP.pdf?ver=2016-03-11-102216-993

243- department, o. d. (2016). English second Additional language. Retrieved January 10, 2021, from www.education.gov.za: www.education.gov.za

الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق
.1	استبيان اتجاه الأطفال نحو اللغة العربية كلغة إضافية ثانية وتعلمها
.2	ارسمْ نفسك في داخل فصل اللغة العربيَّة
.3	بطاقة تحليل رسوم الأطفال
.4	قائمةُ معايير تحليلِ المحتوَى الثقافيّ في منهاجِ تعليمِ اللغةِ العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرِها
.5	رسالة طلب إجراء الاستبيان على تلامذة الصفوف الابتدائية الأساسية
.6	أهدافُ برنامجِ البادية
.7	ترخيص الوثيقة الأخلاقية
.8	رخصة إجراء الأستبيان على الصفوف الابتدائية

أوَّلا: استبيانُ اتِّجاه الأطفال نحو اللغة العربية وتعلمها

No.			Dimensions		
Cognitive					
	Information				
1.	What is the language of The Quraan?	Arabic	English	Afrikaans	Zulu
2.	Which country uses Arabic?	Saudi Arabia (Makkah /Madina(	America	Emaraat (Dubai(	South Africa
3.	Where can you use Arabic?	Anywhere	South Africa	Arab countries	No Where
4.	Where can you learn Arabic?	Anywhere	Arab countries	school	Madrassa
5.	Who can teach you Arabic?	Anyone	Arab people	Teacher	Moulna/Appa
Affective					
Emotions					
6.	Do you like Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
7.	Do you Enjoy the Arabic period	Yes	Sometimes	A little	No
8.	Does learning Arabic make you proud?	Yes	Sometimes	A little	No
9.	What do you enjoy the most in the Arabic class	Reading Arabic	Speaking Arabic	Listening Arabic	Writing Arabic
10.	How many days in the week do you want to learn Arabic at the	Every day	3 days	4 days	No day (non)

No.			Dimensions		
	school?				
11.	Where do you want to see Arabic language?	Every where	At the school only	In my house and my family	No where
12.	How you feel about the Arabic teacher?	Exciting (very good(	good	Boring	Not good
13.	What do you like to use to learn Arabic?	Quran	Games	stories	Songs
Importance					
14.	Is Arabic important to you?	Yes	Sometimes	A little	No
15.	Can Arabic help you in your life?	Yes	Sometimes	A little	No
16.	Do you think that the Arabic should be replaced by another subject?	Yes	May be	A little	At all No
17.	Can Arabic help you in understanding the other subjects in school?	Yes	Sometimes	A little	No
18.	Can Arabic help you to understand the Quraan?	Yes	Sometimes	A little	At all No
19.	Can Arabic help you to be good Muslim?	Yes	Sometimes May be	A little	At all No
20.	Can Arabic help you when you travel overseas? (To the other countries)	Yes	Sometimes	A little	No

No.		Dimensions			
Challenges					
21.	Is it easy to learn Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
22.	Is it easy for you to speak Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
23.	Is writing from the right to left difficult for you?	Yes	Sometimes	A little	No
24.	What is the difficult part in Arabic learning?	Sounds the words	To write	To memorize/ remember	To make sentences
25.	Is Arabic becoming easer with time?	Yes	Sometimes	A little	No
26.	Are the Arabic tests easy?	Yes	Sometimes	A little	No
27.		What is the 3 problems that you are facing in learning Arabic			
Behavior					
Change					
28.		How can you be excellent in learning Arabic?			
29.		How can we make Arabic easier?			
30.		What do you want to change in Arabic?			
31.		What do you want to change in the Arabic teacher?			
32.		What do you want to change in The Arabic books?			
Learning					
33.	Can you count in	Yes	Sometimes	A little	No

No.			**Dimensions**		
	Arabic?				
34.	Can you read in Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
35.	Can you speak Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
36.	Can you write in Arabic?	Yes	Sometimes	A little	No
37.	Do you understand the Arabic lesson?	Yes	Sometimes	A little	No
38.	Do you do Arabic homework?	Yes	Sometimes	A little	No
39.	How do you learn Arabic faster?	Seeing videos and the pictures	Listening to your teacher and the others speaking the words	Read and write more words and sentences	Act words and songs using movement and games.
40.	How do you learn Arabic words faster?	To memorize Arabic words	To use Arabic words to make sentences	Match words to pictures	Rhyming words (pairs)

ثانيًا: ارسمْ نفسك في داخل فصل اللغة العربيَّة:

Name:

Grade:

Draw yourself in The Arabic class

ثالثا: بطاقة تحليل رسوم الأطفال:

فئات/ رموز التحليل	عدد الاستجابات (69 طفل)	النسب المئوية	ملاحظات	مكون الاتجاه
1- العناصر الموجودة في الرسم/ مكونات الفصل				معرفي
معلمة				مكون معرفي
الفصل البيت				
أثاث				
ملصقات				
الطبيعة				
ساحة المدرسة				
أدوات مدرسية				
تكنولوجيا				
كلمات العربية				
استخدام الألوان في الرسم				
الطفل بنفسه فقط				
أطفال آخرون				
2- سلوك الأطفال في الرسومات (الأنشطة الخاصة بالتعلم)				**سلوكي**
القراءة				أداء السلوكي
الكتابة				
الاستماع				
التحدث				
الألعاب اللغوية				
الحفظ				
معاني الكلمات				
الرسم والتلوين				
التعلم بصفة عامة				
3- مشاعر الأطفال وسببها				**وجداني**
3-1 مشاعر الأطفال				مكون وجداني
فرح				
الحب				
حزين				
3-2 السبب				
الحب				
الاستمتاع				
القرآن				
المعلمة				
سهولة العمل والاختبارت				
ألعاب/ أنشطة تعليمية				
اخرى				

رابعا: قائمةُ معايير تحليلِ المحتوَى الثقافيّ في منهاجِ تعليمِ اللغةِ العربيَّة للأطفال الناطقين بغيرِها.

معايير المحتوى الثقافي

نبذة مختصرة:

إنَّ معايير تحليلِ المحتوى الثقافيّ لأيّ منهاج يتطلَّب أنْ يأخذ بالاعتبارخصائص المراحلِ العُمرية التي يستهدفُها المنهاجُ وفي هذا البحث فإنَّ أطفال العيّنة يتراوحُ سنُّهم من 5 إلى 9-10 سنوات ينتمون إلى الأقليَّة المسلمة في جنوب أفريقيا أغلبيتهم من الهنود إضافة إلى عدد قليل من الباكستانين والسُّود والمالي أوالملونين، بعضهم تشكِّلُ الإنجليزيةُ اللغة الأمَّ ولبعضهم تعتباراللغة الإنجليزية اللغة الثانية لتقفز اللغة العربية بذلك إلى مرتبةِ اللغة الرَّابعة.

تعتمدُ المعايير التي كوَّنتْها الباحثة على خصائصِ المراحل العُمرية التي تستهدفُها البحث والمنهاج حسب نظريَّة النموّ الاجتماعيّ الثقافي للطفل ونظريَّة التطور المعرفيّ ونظريَّة النموّالأخلاقي ونظرية التطوُّر السياقي والنظرية الاجتماعيَّة الثقافية التاريخيَّة كما نظريَّة التحليل النفسيّ.ركَّزت الباحثة في إطار النطريَّات السابقة على علاقة الطفل بالآخرِ وعلى أسُسِ إدراكِه لثقافتِه وثقافة الآخر.

استوحَتْ الباحثة المعايير من عدَّة مصادرَ خاصَّة معايير رشدي طعيمة وإطار واصفاتِ الكفاياتِ اللغوية المطوَّرة للأطفال التابعة للإطارالمرجعيّ الأروبيّ المشترك للغات وإطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTEFL الخاص بالمتعلمين الصِّغاروغيره من الأُطر والمعايير التي عرضتها الباحثة. إن الخاصية المميزة لهذا المعيارو بما أنَّه في إطار السياق الجنوب أفريقي هي استخدام الباحثة الوحدات التي حددتها وزارة التربية للتعليم الأساسي لتعليم اللغة الثانية الإضافية كمرجع للمجالات الثقافية.

ينقسِمُ المعيار إلى ثلاثةِ أقسامٍ:

- المعايير البيداغوجية لتعليم المحتوى الثقافي (الصفحة 2 إلى الصفحة 4)
- الإطار العامُّ للمحتوى الثقافيّ (الصفحة 5 إلى الصفحة 10)
- مجالات الثقافة العربية الإسلاميَّة في الوحدات التعليمية للمنهاج (ص 11إلى ص 35)

تخضَع الأسئلةُ إلى 3 إجابات بينَ (نعم) و (لا) وربَّما لكلّ سؤال يستطيع المحلل أنْ يختارَ بينَها لتجمعَ أعداد كلّ إجابة على حِدَةٍ.

- تعليقٌ حرٌّ للمُحَكَّمِ حول لائحةِ المعايير.

أوَّلًا: المعاييرُ البيداغوجيَّة في المحتوى الثقافيِّ:

1- هل يوضِّحُ المنهاجُ الأهدافَ التعليميَّة من المحتوى الثقافيِّ للأطفال؟

نعم √

لا

رُبَّما

2- هل ترتبطُ أهدافُ تدريس المحتوى الثقافي بالأهدافِ العامَّة للمنهاج؟

نعم√

لا

رُبَّما

3- هل تظهرُ في المنهاجِ خطةٌ لتدريس الموضُوعاتِ الثقافيَّة المختلفة؟

نعم

لا√

ربَّما

4- هل يتضمَّنُ المنهاجُ تقويمًا بنائيًّا للخططِ التعليميَّة للمحتوى الثقافيِّ؟

نعم

لا√

ربَّما

5- هل يتضمَّن المنهاجُ وسائلَ لتقييم الوعيِ الثقافيِّ لدى المتعلمِ؟

نعم

لا√

ربَّما

6- هل التقنياتُ المستخدمة في تدريس الثقافة مناسبة لسِنِّ المتعلم؟

نعم√

لا

ربَّما

7- هل التِّقنياتُ المستخدَمة في تدريس الثقافة شيقةٌ وتحبِّب المتعلم في الثقافة الهدف؟

نعم√

لا

ربَّما

8- هل الأنشطة الثقافية مناسبةٌ لسِنِّ المتعلم؟

نعم√

لا

ربَّما

9- هل الأنشطة المستخدمة في تدريس الثقافة شيِّقة وتحبِّبُ المتعلم في الثقافة الهدفِ؟

نعم√

لا

ربَّما

10- هل المستوى اللُّغويُّ في المحتوى الثقافي يناسبُ المراحلَ العمريَّة؟

نعم√

لا

ربَّما

11- هل المحتوى الثقافيُّ يتَّسمُ بسهولة الوصول إلى المتعلم منْ ناحيةِ ملاءمة المحتوى لثقافة ولخصائص المرحلة العُمرية للمتعلم؟

نعم√

لا

ربَّما

12- هل هناك تنوُّع في الصُّور المقدِّمة وهل هي حديثة ومعبِّرة؟

نعم√

لا

ربَّما

13- هل الصُّور مناسبةٌ للمراحل العُمريَّة؟

نعم√

لا

ربَّما

14- هل الصورُ الإسلاميَّةُ والعربيَّة عديدة ومتنوعة؟

نعم√

لا

ربَّما

15- هل تساعد طريقة تقديم الثقافة الهدفِ المتعلم على اكتشاف ثقافته؟

نعم

لا√

ربَّما

16- هل يستغلُّ المؤلفُ الوسائلَ التكنولوجية الحديثة في تقديم المحتوى الثقافيّ؟

نعم

لا√

ربَّما

ثانيا:الإطارُ العامُّ للمحتوى الثقافي:

1- هل هناك مراحل أو أقسام لكلِّ موضعٍ ثقافيٍّ تنقسم لها خطة تعليم المحتوى الثقافيّ أمْ هي خطَّة عامَّة؟

خطَّةٌ خاصَّةٌ

- نعم
- لا√
- ربَّما

خطةٌ عامةٌ

- نعم√
- لا
- ربَّما

2- هل يخضَعُ تدريس الثقافة إلى مستوياتٍ تعليميَّة متدرِّجة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

3- هل هناك أسُس ظاهرةٌ لتقسيم تلك المستوياتِ؟

- نعم √
- لا
- ربَّما

4- هل هناك مواقفُ تعليميَّة مخطَّطة حسبَ أهداف المنهاج تدورُ حولها محتويات المنهاج؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

5- هل يُبرزُ المنهاجُ الثقافةَ السَّطحيَّةَ أمِ العميقَة؟

السطحيَّةَ أكثرَ

- نعم√
- لا
- ربَّما

العميقةَ أكثرَ

- نعم
- لا√
- ربَّما

6- ما الموضُوعات الثقافيَّة العربيَّة الإسلاميَّة التي يُغطِّيها المِنهاج؟

7.1التاريخيَّةُ

- نعم√
- لا
- ربَّما

7.2 المعاصرةُ

- نعم
- لا
- ربَّما√

7.3 القرآنُ

- نعم√
- لا
- ربَّما

7.4السُّنَّة

- نعم√
- لا
- ربَّما

7.5علوم إسلاميَّة

- نعم√
- لا
- ربَّما

7- ما نوعُ الثَّقافة التي تغلبُ على الكتاب؟

8.1 محليَّة

- نعم
- لا√
- ربَّما

8.2 عالميَّة

- نعم
- لا√
- ربَّما

8.3 عربيَّة إسلاميَّة

- نعم
- لا√
- ربَّما

8.4 لاتوجد ثقافة غالبة بشكل واضحٍ

- نعم√

- لا
- ربَّما

8- هل هناك توازنُ بيْن عرض الثقافة العالميَّة والثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

9- هل يعرضُ المنهاجُ الثقافاتِ المتنوّعةَ للمتعلم التي تتميَّز بها جنوب أفريقيا؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

10- إلى أيِّ مدى يستوفِي المنهاجُ عناصرَ الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة؟

- نعم، بشكلٍ شاملٍ√
- لا، لا يستوفيها بالمرَّة
- ربَّما، يستوفيها بشكلٍ متوسِّط

11- هل هناك توازُنٌ بيْنَ مفاهيم وأنماطِ الثقافة الإسلاميَّة والثقافة العربيَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

12- هل هناك اتِّجاهٌ إيجابيٌّ للمؤلِّفِ في المنهاج نحوالثقافة العربيَّة الإسلامية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

13- هل يوفِّرُ المنهاجُ صورًا للمقارنة بينَ الثقافة الأمِّ والثقافة الهدفِ؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

14- هل يدعَمُ المنهاج انتقالَ المتعلِّم من مرحلة إلى أخرى؟

- نعم
- لا
- ربَّما√

15- هل يرفعُ المنهاجُ من الحساسيَّة الثقافية للمتعلم؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

16- هل يعتمدُ المنهاجُ على تحليل وتقييمِ الفروق الثقافيَّة أمْ يقتصرُ على تقديم معلوماتٍ وحقائق الثقافيَّة فقط؟

تحليل وتقييم الفروق الثقافيَّة

- نعم
- لا√
- ربَّما

معلومات وحقائق الثقافية

- نعم√
- لا
- ربَّما

17- هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصةً لتجريبِ الثقافة العربيَّة ومعايشتِها؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

18- هل يقدِّم المنهاج صفاتِ الثقافة بشكلٍ منفردٍ؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

19- هل الصِّفاتُ والمعلوماتُ المقدَّمة تركِّز على الصِّفاتِ الثقافية

20.1 الماديَّةِ

- نعم√
- لا
- ربَّما

20.2 المعنويَّةِ

- نعم√
- لا
- ربَّما

20- هل يُتيحُ المنهاجُ مواقفَ تعليميَّة تتيحُ للطفل تفاعلاتٍ بين الأطفال

21- والمعلم لتحليل الحديث عن الثقافة العربية الإسلامية؟

- نعم√
- لا
- ربُّما

22- هل يُعطِّي المنهاج الطفل منْ خلال أنشطتِه للمعلم لاستغلال خاصِّية الكلام الذاتيّ والكلام الداخلي من أجل تعديل سلوكياته واتجاهه نحو الثقافة العربية الإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

23- هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ السلوكِ المقبول وغيرالمقبول تُجاه الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

24- هل يتضمَّن المنهاجُ مواقفَ توضِّح نتيجة السلوك السلبيّ أو الإيجابيّ نحوالثقافة الأجنبية (الثواب\العقاب- الحلال\ الحرام)

- نعم
- لا√
- ربَّما

25- هل يتضمَّنُ المنهاجُ الصُّورَ النَّمطيَّة والمفاهيمَ التقليدية عن الإنسان العربيّ؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

26- هل يوازنُ المنهاجُ بيْنَ تقديم نماذجَ عن الحياة العربيَّة الإسلاميَّة المعاصرة وبين التاريخية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

ثالثا: مجالاتُ الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في الوحدات التعليميَّة للمنهاج

التحية

هل يتضمن المنهاج نماذجا إلقاء التحية والوداع كما في الثقافة العربية الإسلامية في الأوقات المختلفة والسياقات المختلفة؟ (السلام عليكم \ عليكم السلام- صباح (مساء) الخير\ صباح (مساء) النور\ صباح...-أنعم الله صباحكم (مساءكم) -أستودعك الله \مع السلامة\ رافقتكم السلامة)

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجَ آدابَ التحيَّة وثوابها؟

- نعم
- لا √
- ربَّما

أنا (الذات)

هل يتضمَّن المنهاجُ ما يُعرّف المتعلمَ بِأَنَّ اللهَ سبحانه وتعالى خالقُه؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاج أنْ يُثَبِّتَ حبَّ الله عند المتعلم ويقَوّيه؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمنُ المنهاجُ مواقفَ تُدرّب المُتعلمَ على الإخلاص لله والمراقبة وخشيته في السِرّ والعَلنِ؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاج مفهومَ الإيمان بالله وأرْكانه؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاج ما يغْرِس في المتعلم الاعتزازَ بهُويَّته الدينية من قصص في التاريخ الإسْلاميّ وسير الصالحين والأعلام والعلماء الذين غيروا مجرى التاريخ والحضارة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاج نماذجَ عن الأسماء في الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ مواقفَ ونماذجَ عن آداب وأحكام الأسماء في الإسلام؟ (آداب التسمية وأحكام الألقاب وأسماء الحسنى وأسماء الرسول صلى الله عليه وسلم

- نعم√
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ تقديم النَّفس؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ مواقفَ للسؤال والإجابة عن البيانات الشَّخصية (الاسم\ العنوان\ السِنُّ\ البلد)

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ أسماءَ بعض الدُّول العربيَّة والإسلاميَّة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ صورًا لأعلامِ بعض الدُّول العربيَّة والإسلاميَّة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

جسمي:

هل يقدِّمُ المنهاج نماذجَ الاعتناء بالجسْم من منظورٍإسلاميٍّ؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يَدمجُ المنهاجُ العباداتِ المتعلقةَ بالجسم في هذه الوحدة؟

(التيمُّم، الغسل ، الوضوء)

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشف المفرداتِ الخاصَّة بوحدة الجسم في القرآن والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

الأحاسيسُ:

هل يُقدِّم المنهاجُ نماذج ومواقف للتعبيرعن الأحاسيس؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدم المنهاجُ آدابَ وأحكامِ التعبير عن المشاعر والأحاسيس في الإسلام.

(أحكام من القران والسُّنة وقصص من التاريخ الإسلاميّ)

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يمنحُ المنهاجُ للمتعلم فرصةَ للتدريبِ على ضبْطِ وإدارة المشاعر؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدمُ المنهاج فرصة للمتعلم أنْ يستكشفَ المفرداتِ الخاصةَ بالمشاعرِ والأحاسيس في القرآنِ والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

البيت

هل يقدِّمُ المنهاجُ الآدابَ والأحكامَ المتعلقةَ بالبيت في الإسلام؟
(آدابُ دخولِ البيت وآداب دخول بيوت الآخرين آداب بيت الخلاء وغيرِها)

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدم المنهاج نماذجَ عن أنواع البيوت في الثقافة العربية الإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدم المنهاجُ نماذجَ عن الأثاث العربيِّ الإسلاميِّ في التاريخ المعاصرأو في التراث؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ نماذجَ عن العمارة الإسلاميَّة الحديثة والتراثية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصة للمتعلم أنْ يستكشف المفرداتِ الخاصَّة بالبيتِ في القرآنِ والحديث؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ مقارنةً بينَ الثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

العائلة:

هل يقدِّمُ المنهاجُ نماذجَ عن أنماط العائلة في الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ آداب وأحكام العلاقات العائلية في الإسلام

(صلة الرحم ومكانة الوالدين وغيرها)

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصة للمتعلم أنْ يستكشف المفردات الخاصة بالعائلة في القرآن والحديث؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ مقارنة بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في هذا الإطار؟

- نعم√
- لا

- ربَّما

الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية:

هل يتضمَّنُ المنهاج نماذجَ لسلوك التراحمِ والتعاون والإخاء والمساواة وغيرها من القيم الإسلامية الإجتماعيَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاج الرؤية الإسلاميَّة للعلاقات الاجتماعية الأساسية في حياة الطفل؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُعطي المنهاجُ نماذجَ عن علاقة الأقرانِ في الثقافة العربية وكيفية قضاء الأقران لوقت الفراغ؟

- نعم
- لا√
- ربَّمَا

هل يتضمَّنُ المنهاج تدريبَ الطفل على تكوينِ عبارات الطلباتِ والاستِجابة للطلبات بجمل بسيطةٍ؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ تدريب الطفل على عبارات الشكر والاعتذارِ باستعمال جمل بسيطةٍ؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ تدريبَ الطفل على مخاطبة الافرادِ حسب أعمارهم وبعبارات صحيحة؟

- نعم

- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ تدريب المتعلم على تقديم نفسِه والأخرين من العائلة والاصدقاء؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمن المنهاج تدريب المتعلم على استخدام بعض المصطلحات والتعبيرات والإشارات المناسبة ثقافيًّا في التفاعلات اليومية.

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاج تدريبًا على بعضِ الإشاراتِ والإيماءَات والحركاتِ الجسدية التي تستخدم في بعض البلدان العربيَّة الإسلاميَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّم المنهاجُ فرصة للمتعلم أنْ يستكشفَ المفرداتِ الخاصة بالعلاقات الاجتماعيَّة في القرآن والحديث؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاج مقارنة بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربية الإسلامية في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

الملابسُ:

هل يُقدِّم المنهاجُ نماذجَ من ملابس الشعوب العربية والإسلاميَّة المختلفة؟

- نعم

- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاج آدابَ وأحكامِ اللباس في الإسلامِ؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشف المفردات الخاصة بالملابس في القرآن والحديث؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ مقارنة بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربية الإسلاميَّة في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

المدرسة:

هل يُعطي المنهاجُ فرصة للتفاعل مع الطلبة من نفس السِنّ من دول إسلاميَّة وعربية مختلفة؟

- نعم
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ نماذجَ ومواقفَ تشجيعيةً لطلب العلم؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُظهِر المنهاجُ أهميَّة العلم في الإسلام (القرآن والسُّنَّة)؟

- نعم√

- لا
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ نماذج عن العلماء في التاريخ الإسلاميّ والحضارة الإسلاميَّة

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّم نماذجَ عن الحياة المدرسية من أنشطة ورحلاتٍ في بعض الدول العربية والإسلاميَّة

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشف المفرداتِ الخاصةَ بالمدرسة والعلم في القرآن والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدمُ المنهاجُ مقارنةً بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

التسوق:

هل يُقدِّمُ المنهاج نماذجَ عن الأسواق العربيَّة والإسلاميَّة المشهورة في الماضي والحاضر؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنَ المنهاج صورًا ونماذجَ عن أشهر البضائع في بعضِ الدُّول الإسلاميَّة والعربيَّة؟

- نعم

- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ مواقفَ بسيطة للبيع والشراء باللغة العربية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ عن عُمْلاتِ بعض الدول العربية والإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاجُ آدابَ وأحكامَ التسوُّق في القرآن والسُّنَّة؟

- نعم
- لا √
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشف المفرداتِ الخاصة بالتسوُّق في القرآنِ والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ مقارنة بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربية الإسلامية في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

الجوُّ والفصولُ:

هل يقدم المنهاجُ معلوماتٍ عن نوع الجوّ في بعض الدول العربيَّة والإسلاميَّة؟

- نعم√

- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ مواقفَ تسمحُ للمتعلم بالتعبيرعن حالة الجوّ؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشفَ المفردات الخاصَّة بالجوّ والفصول في القرآنِ والحديثِ؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاجُ مقارنةً بين اختلافِ الفصول بين جنوب أفريقيا والبلدان العربية الأسلامية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

المِهَنُ:

هل يتضمَّنُ المنهاجُ آدابَ وأخلاقيَّات العمل في القرآن والسُّنَّة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ مواقفَ تُخوِّلُ للمتعلم التحدُّثَ عمَّا يريد أنْ يكون في المستقبل؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ معلوماتٍ عن مِهَن الأنبياء؟

- نعم√

- لا
- رُبَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ أهمَّ المِهَن المنتشرة في العالم العربيّ والإسلامي حديثا وقديما؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشف المفردات الخاصة بالمِهَن والعمل في القرآن والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ مقارنةً بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في هذا الإطارِ؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

الطَّعامُ:

هل يتضمَّنُ المنهاجُ أسماءَ بعض الأطعمة المشهورة في الدول العربية والإسلامية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ مواقف تمكن المتعلم من تجريب وصفاتِ الطعام من بعضِ الدُّول العربية والإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ آدابَ وأخلاقياتِ الطعام في القرآن والسُّنَّة؟

- نعم√

- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ إشارةً إلى الطعام المفضَّل عند الرسول صلى الله عليه وسلم.

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ مواقفَ وقصصًا لتشجيع المتعلم على خلق الكرم والتنفير منَ البُخل؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاج مواقفَ لتدريب المتعلم على إعداد قائمة الطعام أو على استخدام قائمة الطعام في المطاعم العربية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدِّم المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشفَ المفردات الخاصة بالطعام والأكل في القرآن والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ مقارنةً بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

الحيوانات وحياة المزرعة:

هل يقدِّمُ المنهاجُ معلومات عن قصص الحيواناتِ في القرآن والفلكلور العربي الإسلامي؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ آدابَ وأخلاقيَّاتِ التعاملِ مع الحيوانات في القرآن والسنة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ أشهر الحيواناتِ في العالم الإسلاميِّ والعربي؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ نماذجَ التعامل الإسلاميِّ مع البيئة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاج صورًا من المزارع في بلدان الإسلامية والعربية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاج صورًا مختلفةً عن مساكن حيواناتِ المزرعة في بعض دول العالم العربي والإسلاميِّ؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدم المنهاج صورًا عن حدائق الحيوانات في بعضِ الدول العربيَّة والإسلاميَّة؟

- نعم

- لا
- ربَّما

هل يقدِّمُ المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشف المفرداتِ الخاصة بالحيواناتِ وحياة المزرعة في القرآن والحديث؟

- نعم
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاجُ مقارنةً بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربية الإسلامية في هذا الإطار؟

- نعم
- لا
- ربَّما

المواصلاتُ:

هل يتضمَّنُ المنهاجُ صورًا من أشهر المواصلات في البلدان العربية والإسلامية في الماضي والحاضر؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمن المنهاج نماذج عن استخدام المواصلات في العالم العربي والإسلامي خاصة للأطفال؟

- نعم
- لا√
- ربما

هل يتضمن المنهاج نماذج عن قوانين المروروونماذج عن صورالتذاكرالمستخدمة في بعض الدول الإسلامية والعربية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ عن وسائل النقل منْ وإلى المدرسة في بعض الدول الإسلامية والعربيَّة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ مواقفَ يسمح للمتعلم شراءَ تذاكرِ المواصلات في محطات المواصلات؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ آداب وأخلاق استخدام المواصلات في القرآن والسنة؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يقدِّم المنهاجُ بين فرصة للمتعلم أنْ يستكشفَ المفردات الخاصة بالمواصلات في القرآن والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّمَ المنهاجُ مقارنةً بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربية الإسلامية في هذا الإطار؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

الرياضاتُ والهواياتُ:

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ لأنواع الرياضات والهواياتِ في البلدان العربية والإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المِنهاجُ مواقف وسلوكيَّات تشجعُ المتعلم على ممارسة الرياضة والهوايات؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ أهميَّةَ ممارسةِ الرياضة من الناحية الإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ من الألعاب الشعبية التي يمارسُها الاطفالُ في بعض الدول الإسلامية والعربية قديمًا وحديثًا؟

- نعم
- لا
- ربَّما√

هل يتضمَّنُ المنهاجُ مواقفَ لمتعلم لتجريبِ الألعاب الشعبيَّة التي يمارسُها الأطفالُ في بعض الدول الإسلامية

والعربيَّة؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاج فرصة للمتعلم أنْ يستكشفَ المفرداتِ الخاصة بالرِّياضاتِ والهواياتِ في القرآن والحديث؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاجُ مقارنةً بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربية الإسلامية في هذا الإطار؟

- نعم

- لا√
- ربَّما

الاحتفالاتُ والمواسمُ والأعيادُ:

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ من أنواع الاحتفالات والمواسم الشهيرة في بعض البلدان الإسلامية والعربية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ احتفالات الأطفال في الدول العربية والإسلامية بأعياد ميلادهم وحفلاتهم المدرسية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنْهاجُ نماذجَ من الاحتفالات بالأعياد الإسلامية في مختلف البلدان الإسلامية والعربية؟

- نعم
- لا√
- ربما

هل يتضمن المنهاجُ نماذجَ من إحياءِ شهر رمضان في مختلف البلدان الإسلامية والعربية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ مواقفَ عملية لمشاعر الحجِّ وأداء فريضة الصلاة وغيرها من العبادات اليومية والموسمية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

العُطَل والسَّفر

هل يتضمَّن المنهاجُ نماذجَ للعطل المدرسيَّة والرسمية في بعض البلدان العربية والإسلامية؟

- نعم
- لا √
- ربَّما

هل يتضمَّنُ المنهاجُ نماذجَ كيفية قضاء الأطفال العُطلة في بعض البلدان العربية والإسلامية؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ مواقف تسمحُ للأطفال بشراء تذاكر وطلب التأشيرة أو زيارة إحدى سفارات البلدان العربية من أجل ذلك؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يتضمَّن المنهاجُ نماذجَ وصورًا للمعالم السياحية والأثرية والمتاحف في بعض البلدان العربية والإسلامية؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يَعرضُ المنهاجُ نماذجَ من الآثارالإسلامية والقصص التاريخية المرتبطة بها؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يشيرُ المنهاجُ إلى موقف الثقافة الإسلامية من السفر؟

- نعم√
- لا

- ربَّما

هل يشيرُ المنهاجُ إلى آدابِ وأحكامِ السفر في الإسلام؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

هل يَعرِضُ المنهاجُ قصص وحكايات الرَّحالة العرب والمسلمين؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يَعرضُ المنهاجُ خرائطَ وبعض المعالم الجغرافيَّة المشهورة للعالم العربيّ والإسلامي؟

- نعم √
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّم المنهاجُ فرصةً للمتعلم أنْ يستكشفَ المفردات الخاصَّة بهذه الوحدة في القرآن والحديث؟

- نعم√
- لا
- ربَّما

هل يُقدِّمُ المنهاج مقارنة بين الثقافة المحليَّة والثقافة العربيَّة الإسلامية في هذا الإطار؟

- نعم
- لا√
- ربَّما

خامسا: رسالة طلب إجراء الاستبيان على تلامذة الصفوف الابتدائية الأساسية

Date: 30/11/2020
Mr. Suleman Khan
Head of AlGhazali College
Address: Van Leenhof St, Christoburg, Centurion, 0183

RE: Permission to Conduct Research Study

Dear Mr. Suleman Khan

I am writing to request permission to conduct a research study at your institution. I am currently enrolled in the Doctorate program at UNISA University, and am in the process of writing my PHD`s thesis. The study is entitled "THE CULTURAL AND PYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF TEACHING ARABIC AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN THE FOUNDATION PHASE WITHIN A SOUTH AFRICAN CONTEXT"

I hope that the school administration will allow me to recruit foundation phase learners from the school to complete a 2-page questionnaire about their attitudes toward Arabic as a subject at the school.

Your approval to conduct this study will be greatly appreciated.

If you agree, kindly sign below and return the signed form in the enclosed self-addressed envelope. Alternatively, kindly submit a signed letter of permission on your institution's letterhead acknowledging your consent and permission for me to conduct this survey/study at your institution.

Sincerely,

NAME & SURNAME: FATIMA CHEIKH
STUDENT No.: 5922 5645
DEGREE: DOCTOR OF PHILOSOPHY IN RELIGIOUS STUDIES
QUALIFICATION CODE: 90044
UNIVERSITY: UNISA

Approved by:

سادسا: أهدافُ برنامجِ البادية وبرنامج الدمج الاسلامي

ARABIC CURICULLUM: THE BAADIYAH APPROACH
(For Teaching Arabic tonon-Arabic speaking)
GRADE R to 3 Children
FATIMA CHEIKH

OBJECTVES

1. Improve the learner's Arabic word bank.
2. Improve the Arabic language skills specially reading and understanding
3. Improve the learner`s communication skills in Arabic.
4. Integrate Islamic history, hadith, Tafseer using the vocabularies that been thought throw the year and help the kids to reflect on today`s life.
5. Expose the kids to the whole Quraan by introducing them to different surahs from the Koran according to the themes.
6. Strength the love of the learners to their creator and to the prophet Mohameed .(صلى الله وسلم)

Arabic content overview (ISLAMIC INTEGRATION)

Grade	Word bank	Quran introduction and Tafseer	Hadith	Islamic studies and history
R	120		The names of the prophet Mohamed (saw( )Teach your kids swimming..(	Macca/Madina Names of the prophet (SAW(Why we must learn Arabic language
1	130	Surah Israa verse 32 Surah Tin verse 4	“The muslim is the one from whose tongue and hands the Muslims are safe” “Do not get angry “ “ Dear Son if you enter your house say As-Salamu Alaikumto your family, for it will be a blessing both to you and your family”	Wothu, Friday Sunah, Names of the prophet محمد صلى الله عليه وسلم The prophet Mohamed family tree Love of Allah Entrance to house Dua.
2	150	Mujadala, waqiaa Youssef, Qalaam IQRAA Practice reading directly from the Quraa	“Verily Ihave been sent as a teacher” Whoever takes a path upon which to obtain knowledge, Allah makes the path to Paradise easy for him” “Boy, mention the name of Allah and eat with your right hand and eat from what is near to you” Allah is beautiful and he likes beauty	Bader Musa and Alkheder (AS(Story of Youssef (AS(Islamic Manners to wear clothes Islamic architecture
3	140	Fil, ،Quriash ، Youssef ،Anbiyaa (80) ,Nuh ،AlJumaa, Suraah Alaraaf Practice reading directly from the Quraa	Allah will be pleased with those who to do their work in a perfect way”	Shafi poem The Wall between - Jannah & Anaar The favorite food of the prophet Mohammed Islamic inventions The prophets’ careers. Siraah
R to 3			Weekly hadith program (hadith ambassadors	
Total	540			

GENARALE TEACHING GOALS:

- The foundation phase learner by grade 3, he must be able to read, write and speak basic Arabic confidently.
- Create a happy Arabic learner.
- Build a healthy relation between the learner and the teacher.
- Use the Arabic periods to introduce the social and religion value that reinforces the school vision and mission.
- Introduce the thinking skills in lessons and assessments.

TEACHING GOALS PER GRADE:

GRADE	GARDE GOALS	ACTION STEPS	MEASURE	Evaluation
R	Love Arabic. Master the Arabic conversations. Use the new words in new context. Recognize the main words in each theme. Be able to read a simple sentence. Prewriting skills.	Make the Arabic fun for them. Repeat continuously the current conversations in the beginning of each period. Use the flash cards and wall posters to read with learners the main words in the theme. Use the play dough and white board to practice writing those words.	The learners show their happiness in the Arabic period. Daily oral test for the leaners. Ask the learners to write the target word with the clay or to point to the target word. The learners can write Arabic from right to left. The learners must be able to write the shape of the letters right while they are busy writing the target words.	I believe that the learners enjoyed the Arabic period. First term we don't focus on writing.
GRADE	GARDE GOALS	ACTION STEPS	MEASURE	
1	Grade R goals The learner must know how to spell and write 80% of the Arabic Alphabets. The learner must be able to build a simple sentence. The learner must be able to read words and a paragraph with 3 sentences.	Same steps above. Spelling tests and the correction of the spelling test. In the end of each theme the learners must be able to use the new words with the old words to make a simple sentence. The group sing or the group story: the learners must be encouraged to build a collective story or song and read it together or sing it together (each only aloud to give one	The learners must be able to join the letters in the right way. The learners must be able to spell the words and the letters correctly. The student 'sentence must be meaningful. The learners must read the letters and the words correctly and with good	- I believe that the learners enjoyed the Arabic period. Some of the learners are able orally good sentences. Not all the learners can read simple words.

		sentence so all the learners can have chance). Practice reading the words on the posters every day for 5 minutes. Reads with the teacher and individual the paragraphs or the conversations in the text book.	pronunciation.	
GRADE	GARDE GOALS	ACTION STEPS	MEASURE	
2	Grade R and 1 goal. The learner must know how to spell, pronounce and write the Arabic letters Must be able to write a paragraph with 3 lines. Must be able to read the paragraph of each theme. Learners must be able to practice pre-grammar rules.	The same steps above. Weekly Spelling test and the correction. Each theme content 3 or 4 letters which the learners must practice the writing of those letters according to their positions and they must master the proper pronunciation of the letters. After each theme the learners must use the new words and old words to write a paragraph about the current theme. The learners will be given exercises to practice the pre-grammars rules in their textbook.	The spelling test words must be written correctly: the letters must be joined correctly. The story must be meaningful. A reading rubric will be used when the learners read the current theme paragraph. The rubric will cover the following areas: Pronunciation, fluently. The learners must be able to answer the pre-grammar exercises correctly.	I believe that the learners enjoyed the Arabic period. Almost all the learners are able to write Arabic letters.
GRADE	GARDE GOALS	ACTION STEPS	MEASURE	
3	Grade R, 1 and 2 goals. The learners must be able to write a story about the current theme with minimal 3 lines and correct spelling. The learners must be able to understand and practice some simple grammar rules and morphology rules. The learners must be able to	The same steps above. Before the end of theme the learners must write story and the teacher must assist them with grammar and morphology rules. The learners must practice their grammar and morphology rules in the classroom with the teacher. The learners memorize the 10 previous spelling words every day with the teacher for 5 minutes.	The story must be meaningful without spelling mistakes. The learners must be able to answer the grammar and morphology exercises correctly. The learners will be tested on their memorization of the words daily for 5 minutes. A reading rubric will be used when the	I believe that the learners enjoyed the Arabic period. The learners are able to practice some grammar rules Some of the learners can write a short story the others need more practice. All the learners can use the new words in a new contest.

	remember the words from all the themes and use it properly. The learners must read fluently and with expression and right pronunciation. The learners must continue practice their writing skills.	Practice with teacher the reading skills. The teacher must read with expression and the learners must read after her. Weekly spelling test.	learners read the current theme paragraph. The rubric will cover the following areas: Pronunciation, fluently and expression. The spelling test words must be written correctly: the letters must be joined correctly and long sound must be used.	

سابعا: وثيقة الترخيص الأخلاقي

UNISA university of south africa

COLLEGE OF HUMAN SCIENCES RESEARCH ETHICS REVIEW COMMITTEE

29 October 2021

Dear Fatima Cheikh

Decision:
Ethics Approval from 29 October 2021 to 29 October 2026

NHREC Registration # :
Rec-240816-052
CREC Reference # :
59225645_CREC_CHS_2021

Researcher(s): Name: Fatima Cheikh
Contact details: 59225645@mylife.unisa.ac.za
Name: Prof. Yusuf Dadoo
Contact Details: 0027725447860

Title: The cultural and psychological dimensions of teaching Arabic as an additional language in the foundation phase within a South African context.

Purpose: PhD

Thank you for the application for research ethics clearance by the Unisa College of Human Science Ethics Committee. Ethics approval is granted for five years.

The *low risk application was reviewed by* College of Human Sciences Research Ethics Committee, in compliance with the Unisa Policy on Research Ethics and the Standard Operating Procedure on Research Ethics Risk Assessment.

The proposed research may now commence with the provisions that:

1. The researcher(s) will ensure that the research project adheres to the values and principles expressed in the UNISA Policy on Research Ethics.
2. Any adverse circumstance arising in the undertaking of the research project that is relevant to the ethicality of the study should be communicated in writing to the College Ethics Review Committee.
3. The researcher(s) will conduct the study according to the methods and procedures set out in the approved application.
4. Any changes that can affect the study-related risks for the research participants, particularly in terms of assurances made with regards to the protection of participants' privacy and the

University of South Africa
Preller Street, Muckleneuk Ridge, City of Tshwane
PO Box 392 UNISA 0003 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 Facsimile: +27 12 429 4150
www.unisa.ac.za

confidentiality of the data, should be reported to the Committee in writing, accompanied by a progress report.

5. The researcher will ensure that the research project adheres to any applicable national legislation, professional codes of conduct, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of study. Adherence to the following South African legislation is important, if applicable: Protection of Personal Information Act, no 4 of 2013; Children's act no 38 of 2005 and the National Health Act, no 61 of 2003.
6. Only de-identified research data may be used for secondary research purposes in future on condition that the research objectives are similar to those of the original research. Secondary use of identifiable human research data require additional ethics clearance.
7. No fieldwork activities may continue after the expiry date **(29 October 2026).** Submission of a completed research ethics progress report will constitute an application for renewal of Ethics Research Committee approval.

Note:

The reference number 59225645_CREC_CHS_2021 should be clearly indicated on all forms of communication with the intended research participants, as well as with the Committee.

Yours sincerely,

Signature: pp

Prof. KB Khan
CHS Research Ethics Committee Chairperson
Email: khankb@unisa.ac.za
Tel: (012) 429 8210

Signature: PP

Prof K. Masemola
Exécutive Dean: CHS
E-mail: masemk@unisa.ac.za
Tel: (012) 429 2298

University of South Africa
Preller Street, Muckleneuk Ridge, City of Tshwane
PO Box 392 UNISA 0003 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 Facsimile: +27 12 429 4150
www.unisa.ac.za

ثامنا: رخصة المدرسة، رسالة طلب إجراء الاستبيان على تلامذة الصفوف الابتدائية الأساسية

AL GHAZALI COLLEGE

For Learning & Leadership

Van Leenhof Street, Christoburg, Centurion, 0183

Tel: 012 370 1087 principal@alghazali.co.za

30th November 2020

Re-permission to conduct Research Study at Al Ghazali College

Dear Fatima Cheikh

With reference to your letter addressed to me dated, 30th November 2020, I hereby grant permission to you to conduct your research study at the above-mentioned institution.

I acknowledge your topic: **THE CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF TEACHING ARABIC AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN THE FOUNDATION PHASE WITHIN A SOUTH AFRICAN CONTEXT**.

Permission is also granted to you to complete questionnaires and whatever is required for your research.

Details of Student: FATIMA CHEIKH
Student number: 59225645
Degree: DOCTOR OF PHILOSOPHY IN RELIGIOUS STUDIES
Qualification Code: 90044
University: UNISA

Thank you

Suleman Khan (PRINCIPAL)