

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية

اسم الباحث

نبيهة خالد حيدرة²

nabeeha.binhaidara@mbzuh.ac.ae

orcid.org/0000-0002-5506-9676

حسام الدين سمير^{1*}

hossameldine.abdelaa@mbzuh.ac.ae

orcid.org/0000-0003-4023-6168

¹كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، الإمارات - كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر

²كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، الإمارات

Abstract in English

This study aimed to examine the process of Arabic language acquisition through immersion among native Arabic speakers. It explored how Arabic is learned through imitation and emulation and assessed the effectiveness and efficiency of this method for non-native speakers. In our Linguistics program, we are committed to establishing a cognitive and institutional foundation grounded in experimentation. To this end, Mohamed Bin Zayed University for Humanities has launched an educational initiative designed to facilitate Arabic language acquisition for speakers of other languages. This program serves international students and offers a set of pedagogical strategies and methods aligned with contemporary theories of language acquisition. By providing an immersive learning environment, the program enables non-native learners to grasp the fundamental principles of the Arabic language. We aimed to establish an optimal epistemological framework for acquiring Classical Arabic—one that integrates experimental and innovative educational approaches. This approach moved beyond traditional learning methods that focus primarily on teaching rules, concepts, and literary texts, and instead aligns with modern educational perspectives on language acquisition. These are the central objectives of our research. Furthermore, the impact of this Linguistic program was evaluated through an analysis of pre- and post-test results in the four core language skills of participating learners. The findings reveal both linguistic and cultural gains achieved through the “Language Partner” program, underscoring the need to update current educational methods and structures.

Keywords: applied linguistics, language acquisition, language immersion, Language Partner, Arabic language for speakers of other languages, Mohamed Bin Zayed University For Humanities, assessment study

المستخلص

تظهر أهمية البحث من خلال تسليط الضوء على تعليمية اللغة عبر الانغماس مع متحدثي اللغة العربية الفصحى، وكيف يتم اكتساب اللغة العربية من خلال التقليد والمحاكاة، ومدى فاعليته في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولعل ما يصبو إليه أي برنامج لغوي معرفي أن يكون ذا بنية معرفية مؤسسية "تجريبية"، حيث أطلقت جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية برنامجاً تعليمياً يهدف إلى اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، يخدم فئة من طلابها الدوليين، وتقدم البيئة التعليمية مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي تتوافق مع نظريات اكتساب اللغة، وهنا تبرز قيمة المحاولة في تهيئة بيئة تعليمية يتعايش فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، بهدف تحقيق التعلم والفهم

لمبادئ اللغة العربية وأساسياتها؛ ولذلك فنحن هنا نسترجع سؤال البداية : هل نحن أمام طموح يهدف إلى تأسيس البيئة المعرفية النموذجية العربية في مجال تعلم اللغة العربية الفصحى واكتسابها للناطقين بغيرها ؟ ننتقل من أنساق برامج تعليمية تستحق التجربة والدراسة ؛ فنتجاوز بها مسافات عديدة في مراحل التعلم الرئوي بتدريس القواعد، والمفاهيم، والنصوص الأدبية؛ لنذكر حينها أن بناء اللغة العربية يقوم على المجتمعات التعليمية المعاصرة. هذه هي أهداف العمل الذي نقوم به، وتكمن الأهداف كذلك في معرفة أثر مثل هذه البرامج اللغوية في إثراء الحصيلة اللغوية، من خلال تحليل المهارات الأساسية الأربعة للطلبة قبل التجربة وبعدها؛ لتوصل من خلال تحليل النتائج إلى تأثير المحصول اللغوي والمنتج الثقافي للشريك اللغوي، والانطلاق من العلاقات الإنسانية إلى بناء يُلبي الحاجات الملحة في سبيل تحديث التّصاميم والهياكل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة التطبيقي، اكتساب اللغة، الانغماس اللغوي، الشريك اللغوي، اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة محمد بن زايد، دراسة تقييمية.

مقدمة

[أ]- موضوع البحث :

تسعى هذه الدراسة إلى تزويد القارئ بنظرية عامة حول مفهوم تعلم اللغة وطرائق اكتسابها من خلال تناول قضية مهمة، وهي رصد الآليات التراتبية في تعلم اللغة العربية الفصحى للناطقين بغيرها، كما تُشير إلى التطبيقات العملية المطروحة في هذا الحقل المعرفي.

وانطلاقاً من تجربة واقعية حَيَّة تُقدِّمها جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية؛ إذ تتبني الجامعة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الطلبة الدوليين المُتَنَسِّبين لها من الجنسيات الروسية والإندونيسية بمختلف ثقافتهم وأغراضهم التخصصية، حيث يخضع هؤلاء الطلبة لمرحلة تمهيدية تُمكنهم من اكتساب اللغة قبل البدء بالدراسة، وتسعى الجامعة إلى تقديم مجموعة من البرامج التي تُسهِّم في اكتساب اللغة العربية الفصحى، من خلال تجربة متميزة حَيَّة لتعليم اللغة العربية عبر بيئة عربية خالصة.

تتناول دراستنا موضوعاً تطبيقياً يُمكن أن يُسهِّم بدور فاعلٍ في اقتراح تصاميم لغوية تتوجه إلى المعنيين بدراسة العربية بوصفها لغة أجنبية ثانية لغير الناطقين بها، كما تُظهر أهمية البحث من خلال تسليط الضوء على تعليمية اللغة من خلال الانغماس مع متحدثي اللغة العربية الفصحى، وكيف يتم اكتساب اللغة العربية من خلال التقليد والمحاكاة، ومدى فاعليته في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إنَّ الغاية التي يَسعى إليها أيُّ برنامج لغوي معرفي هي أن يَمَثِّلَ بنية معرفية مُؤَسَّسية ذات طابع تجريبي، وقد أَظَلَقَت جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية برنامجاً تعليمياً يهدف إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تُوفِّر البيئة التعليمية فيه مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب التدريسية التي تتماشى مع نظريات اكتساب اللغة التطبيقية. وتُكمن أهمية هذه المبادرة في تهيئة بيئة تعليمية يندمج فيها متعلِّمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، بهدف تحقيق التَّعلم العميق والفهم الصَّحيح لمبادئ اللغة العربية. وهنا يبرزُ السَّؤال الجوهري : هل نحنُ بصددِ تحقيق طُموحٍ يهدفُ إلى تأسيس بيئة معرفية نموذجية عربية في مجال تعلم اللغة العربية الفصحى واكتسابها للناطقين بغيرها ؟

إنَّ هذه البيئة المنشودة تستند إلى برامج تعليمية متكاملة تستحقُّ البحث والتَّجريب، بما يُتيحُ تجاوز المناهج التقليدية التي تعتمد على تدريس القواعد والمفاهيم والنصوص الأدبية وحدها، لتصل إلى إدراكٍ أعمق لحقيقة أن بناء منظومة تعليم اللغة العربية يعتمد على المجتمعات التعليمية الحديثة، واستيعاب سياقاتها الاجتماعية والنفسية والمعرفية المتعددة.

هذه هي أهداف العمل الذي نقوم به، والذي يسعى جاهدًا إلى معرفة أثر مثل هذه البرامج اللغوية في إثراء الحصيلة اللغوية، من خلال تحليل المهارات الأساسية الأربعة للطلبة قبل التجربة وبعدها؛ لتوصل من خلال تحليل النتائج إلى مدى تأثير المحصول اللغوي والمنتج الثقافي للشريك اللغوي، والانطلاق من العلاقات الإنسانية إلى بناء يُلبي الحاجات الملحة في تحديث سُبُل التطور التعليمي/العلمي.

وفي الآونة الأخيرة أضحت تزايد اهتمام الدارسين ملحوظًا في مجال تعلم اكتساب اللغة، ولعلَّ مرَّةً ذلك في نظرنا يعود إلى مجموعة من الأسباب، أهمها : كون اللغة أداة مهمة من أدوات التواصل، التي تلبي حاجات الإنسان الاقتصادية، والثقافية، والدينية وغيرها من الأغراض الاجتماعية، كما نلاحظ إقبال أفواج بشرية كبيرة من مختلف الثقافات إلى الدول العربية بشكل عام، ودول الخليج بشكل خاص، وفي الغالب تكون تحقيقاً لأهداف اقتصادية ودينية؛ لذا يحرص متعلِّمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها على إتقانها

وتعلّمها، وقد تبع ذلك تزايد الأبحاث والدراسات في مجال اللغويات؛ لمعرفة كيفية اكتساب اللغة من خلال مجموعة من الممارسات التي تعمل على تطوير القدرات المعرفية المرتبطة بها مثل: الانغماس، والتّعايش، والاستماع، والمحاكاة، وغيرها من الإستراتيجيات التي تُسهم في اكتساب اللغة.

يُجمّع العلماء على أنّ الإنسان يمتلك بيئةً دماغيةً مرنةً تختصّ بمعالجة اللغة التي يسمعها وفق مجموعة من الآليات التّراتبية التي تعمل على تطوير اللغة، ثم إنتاجها، فتعلّم اللغة ينبع من حاجة ماسة للتواصل مع البيئة المحيطة التي تعتبر بمثابة مدخل لغوي يوظف أساليب التبسيط والتكيف لبناء المعجم اللغوي، ويعتبر الانغماس اللغوي في بيئات التعلّم من العوامل المؤثرة التي تُسهم في بناء اللغة بشكلٍ فعّال، فيتمّ متعلّم اللغة خلالها من مرحلة التعبير البسيط إلى الوضوح، ثم الأكثر دقة، إلى أن يمتلك القدرة على صياغة الجُمْل، وينطلق من تحسّن النطق لديه إلى البراعة والإبداع في التعبير، ليصل في مراحل متقدمة إلى تعلّم قواعد اللغة، ليُصبح بعدها قادرًا على التعبير عن حاجاته بلغة مفهومة واضحة، ويُعدّ الاحتكاك والمحاكاة مع متحدّثي اللغة الأم والتعايش معهم في البيئة الاجتماعية من خلال الممارسات اليومية من الإستراتيجيات التعليمية المتبعة في كثير من البلدان المتطورة، وقد أثبتت البحوث والدراسات المتخصصة أهمية مهارة الاستماع في تعلّم اللغة، حيث يُصِف بعض الباحثين مرحلة الاستماع بـ "المرحلة السلبية"؛ لأنّ المتعلّم يكفي فيها بالاستقبال، إلا أنّها في الحقيقة تُشكّل الخطوات التي تُكوّن ما يُسمّى بالتراكم اللغوي الذي يزداد مع زيادة الاستماع، فيعتمد المتعلّم من خلاله إلى تخزين قدر كافٍ من المفردات، والصياغات التي تجعل من متعلّم اللغة فردًا قادرًا على التعبير، موظفًا إدراكه اللغوي، وقد توجهت كثير من الدراسات والأبحاث للخوض في هذا المضمار؛ بهدف الكشف عن الآليات المترتبة على هذا الإدراك وكيفية إتمامه.

كما لوحظ أنّ الطفل في اكتسابه اللغة يعتمد على معالجة الأشياء المحسوسة من خلال الملاحظة والتأمل، فإنّ عمليات التفكير التي يقوم بها الطفل في مرحلة اكتسابه للغة شبيهة كثيرًا بمرحلة الاستماع التي يمرّ بها متعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فالتجربة الفعلية التي يتعرّض لها الأجنبي هي مرحلة مهمة من مراحل تعلم اللغة؛ لذلك يُعرف الإدراك اللغوي بأنه تَبَصُّر المتعلّم وقدرته على الفهم واكتساب المفردات، ولا تعتبر هذه المرحلة سلبية، بل هي بمثابة الخطوة الأولى التي يقوم بعدها بالإنتاج مستخدمًا اللغة في التحدّث، والقراءة، والكتابة.

[ب]- أهميّة البحث :

تُعدّ حاجة ضرورية لاكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنهم يلعبون دورًا مهمًا في نقل ثقافتنا العربية إلى مجتمعاتهم؛ لذا فإنّ أهمية الدراسة تنبع من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ لأنّ تعلم العربية للناطقين بغيرها في بيئة عربية خالصة أمرٌ يستحق الدراسة، والوصف، والتحليل؛ لذلك سعت جامعة محمد بن زايد إلى تخريج طلابٍ تتحقّق لديهم الكفاية اللغوية في اكتساب العربية، وما يستتبعه ذلك من العمل على نشر مبادئ التسامح والتعايش بين الشعوب الإنسانية.

كما تظهر أهمية البحث من خلال تسليط الضوء على تعليمية اللغة من خلال الانغماس مع متحدّثي اللغة العربية الفصحى، وكيف يتم اكتساب اللغة العربية من خلال التقليد والمحاكاة، ومدى فاعليته في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولعل ما يتوقّع إليه أيّ برنامج لغوي معرفي أن يكون ذا بنية معرفية مؤسسية "على نحو تجريبي".

[ج]- أهداف البحث :

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي :

- 1- رصد الواقع اللغوي، وتبسيط الضوء على مظاهر الممارسة في تجربة الانغماس وتقييم التجربة.
- 2- القدرة على تمثّل نموذج لغوي تطبيقي يُقدّم لغير الناطقين بالعربية، يُراعي البيئة اللغوية وملابساتها المختلفة.
- 3- السعي إلى ترسّم إطار عام لتدريس اللغة العربية بآلية الانغماس، ووصف مجموعة من الآليات البيداغوجية والأساليب التدريسية التي تتوافق مع نظريات اكتساب علم اللغة التطبيقي.
- 4- تأسيس البيئة المعرفية النموذجية العربية في مجال تعلّم اللغة العربية الفصحى واكتسابها للناطقين بغيرها.
- 5- إنشاء برامج تعليمية تطبيقية حديثة تتجاوز مسافات عديدة في مراحل التعلّم الرّوتيني بتدريس القواعد، والمفاهيم، والنصوص الأدبية، إلى مراعاة مختلف جوانب العملية التعليمية، وما يكتنفها من ملابسات ثقافية، واجتماعية، ونفسية.

[د]- إشكاليات البحث :

يُجيبُ البحث عن مجموعة من الأسئلة والفرضيات من خلال دراسة البيئة اللغوية وتطبيقاتها في ضوء اكتساب خصائص اللغة

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية

النظامية والانغماس مع الشريك اللغوي؛ لذلك وظّف البحث "اختبار الكفاية اللغوية" لقياس مهارات التحدث، والقراءة، والكتابة، والنحو، والصّرف، والإملاء، والترقيم، بأبعادها المعرفية والأدائية. وعبر سنوات عملنا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، لوحظت الصعوبة في اكتساب العربية الفصحى من خلال التركيز فقط على المناهج والمحاضرات التعليمية، حيث تكمن مشكلة الدراسة فيما يعانيه الكثير من الأفراد من صعوبة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما دفع المسؤولين عن برامج تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة محمد بن زايد إلى طرح مزيد من الحلول في محاولات تسهيل تعلّم اللغة العربية بطرق أكثر فعالية، بغية الاستفادة من الانغماس اللغوي الذي يعيشه هؤلاء الطلبة في السكن الجامعي، من خلال إطلاق برنامج "الشريك اللغوي"، ودراسة الأثر الناتج في تعلّم اللغة العربية للطلبة الدوليين الموجودين في الجامعة، ومدى تأثيرهم بالبيئة المحيطة بهم.

■ أسئلة الدراسة :

تطرح الدراسة العديد من التساؤلات منها :

- 1- ما المقصود بالانغماس اللغوي، وما أهدافه ؟ وما تحدياته وأبرز إشكالاته ؟
- 2- هل العلاقة بين العربية النمطية ولهجاتها تُمثّل علاقة ازدواج لغوي أم ثنائية لغوية ؟ وهل التقارب في المعجم والأصوات والاشتقاق والتركيب يمكن أن يُعين المُتعلِّم أو أن يُشكّل إدراكه ؟
- 3- كيف يمكن الاستفادة من نظريات اكتساب اللغة الثانية في تحليل الأدوات وتحصيل الكفايات ؟
- 4- ما المقصود بـ "التراتبية الآلية في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها" ؟
- 5- هل يمكن تطبيق الانغماس اللغوي لتعلّم العربية للناطقين بغيرها في بيئة عربية خالصة ؟
- 6- ما الأسس النفسية المهمة التي ينبغي مراعاتها في تعليم العربية لغير أبنائها ممن لا ينطقون بها ؟

[هـ]- منهج الدراسة :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فالمنهج الوصفي نلتزمه في التعريف بالانغماس اللغوي ونظريات اكتساب اللغة الثانية، أما المنهج التحليلي التفسيري فيوظف أكثر في الإطار التطبيقي، وفي تحليل نتائج الاختبارات، وتفسير الاستبانات التي تقيس أثر الانغماس اللغوي وبرنامج "الشريك اللغوي" على عينة الدراسة.

[و]- عينة الدراسة ومادتها :

أُختيرت العينة القصدية المكوّنة من ستة طلاب دوليين : من الجنسيّتين الروسيّة والإندونيسيّة الخاضعين لتجربة الانغماس اللغويّ، وتطبيق برنامج "الشريك اللغوي" / "تعزيز مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها".

[ز]- أداة الدراسة :

تستخدم الدراسة اختبارات قياس كفايات المتعلّمين قبل وبعد التجربة، وقياس الأثر الناتج، وذلك بقياس المتغيرات المستهدفة (مهارات الذات اللغوية) في المرحلة الأولى (القبلي)، ثم تطبيق تدخل "الشريك اللغوي"، أو تجربة "الانغماس اللغوي"، والإفادة من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ثمّ في مرحلة لاحقة يتم قياس المتغيرات نفسها (البُعدي). حيث يهدف هذا التّصميم إلى مقارنة التغيرات قبل وبعد التجربة؛ لمعرفة تأثير التّدخل بشكل مباشر على الأفراد في المجموعة ذاتها. ومقارنة النتائج وتحليلها لتحديد ما إذا كان ثمة فارق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبليّ والبُعديّ، مما يُساهم في تقييم فاعليّة "الشريك" المستخدم.

[ح]- حدود الدراسة :

- الحدود الزمانيّة : تنطلق الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2023-2024، وتمتدّ لتصل إلى خمسة أشهر ونصف.
- الحدود المكانية : تُجرى الدراسة في جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- الحدود البشريّة : اقتصر البحث على عينة من الطلبة الدوليين في جامعة محمد بن زايد، يبلغ عددهم ستة طلاب : من الجنسيّتين الروسية والإندونيسية.
- الحدود الموضوعيّة : تناولت الدراسة برامج الانغماس اللغويّ، وتم تحديد أثرها على المهارات الرئيسة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الاستماع، والتحدث، والكتابة، والقراءة).

▪ يسعى البحث أيضًا إلى تسليط الضوء في ممارساته التطبيقية على الاستفادة من كفايات استخدام تقنيات التعلم الآلي وتطبيقات التواصل التكنولوجية الداعمة لتحسين التفاعل، وزيادة القدرات اللغوية، وتطوير الاستقلالية الذاتية التعليمية لهذه الفئة من الوفود الأجنبية غير الناطقة بالعربية.

▪ تُقدّم الدراسة الحالية تجربة حَيَّة تقيس الأثر الناتج من خلال برنامج علمي خاص لجامعة محمد بن زايد "الشريك اللغوي"/"تعزيز مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها" الذي تُطبّقه على مجموعة من الطلبة الدوليين.

▪ إن الانطباع الأولي الذي تُوجي به هذه الدراسة يُبني بأن البحث مُحدّد جدًا من جهة الموضوع، والمادة الدراسية، والمرحلة العمرية، والموقع الجغرافي. وإن هذا التحديد – في رأينا – على أكثر من صعيد يساعده كثيرًا في استخلاص نتائج واقعية يُبنى عليها لاحقًا.

▪ كما يحرص هذا النموذج العلمي على تقديم إسهام جديد؛ حيث يسعى برنامج جامعة محمد بن زايد "تعزيز مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها/الشريك اللغوي" إلى توضيح كيفية تنمية اكتساب اللغة العربية، وتطوير المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) للأجانب؛ ومن ثمّ ترميم ثغرات تجارب التعلم، والتميز بين أساليب التدريس من جهة وطرائقه من جهة أخرى؛ فهناك فرق بين "الأسلوب"، و"الطريقة"/"الأداء"، و"الاتجاه"، ثم اختيار "المنهج" الملائم والطريقة الفضلى والمُثلى التي ينبغي أن تُتخذ في إستراتيجيات تعلم العربية؛ فالمحاكاة، والتعاش، والانغماس الثقافي/اللغوي تُؤدّي أدوارًا كبيرة في بناء الملكة اللغوية لدى متعلم العربية من غير الناطقين بها. الأمر ذاته يُعبر في تعلم اللغة الثانية؛ ومن هذا المنطلق تبرر أهمية نموذج جامعة محمد بن زايد (الشريك اللغوي)، هذا النموذج الذي يُقدّم لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها مَنَاقِبًا واقعية، وتجربة حَيَّة، يبي من خلالها نظام العربية، وتعلم منطقتها، ولا يكون ذلك إلا باستعمال اللغة أولاً، ولا نصدمه في أول الطريق بالحدّث عن القواعد والنحو والاستثناءات، مما قد يُؤدّي به إلى البُعد والتّغيير من فكرة التّعلم نفسها؛ وعلى ذلك وجب التركيز، ولفت الانتباه إلى حُسن اختيار النمط اللغوي المُقدّم، بحيث يتّسم باللغة المُشرقة، والخيال المُبتكر، وفي هذه النماذج اللغوية نجد كذلك ما يُرفّق الجس، ويُهدّب العواطف؛ فتنبُت اللغة في أذهانهم. فقد مرّ ابن خلدون – في الفصل السادس والأربعين من مُقدّمته (في أنّ اللغة ملكة صناعية) – بين اكتساب اللغة وتعلّمها حين يقول: "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخةً، ويكون كأحدهم. هكذا تصبّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل" (ابن خلدون، 1981، ج1، ص 765).

فلو تأملنا نصّ ابن خلدون السّابق أدركنا أنّ اللسان له عادة، ولوجدناه يُؤكّد على عملية التلقين، ولا يكون التلقين ناجعًا إلا بالتّابع المُحاكاة والتكرار في تحقيقه؛ لذا تكون صفة راسخة يكتسبها الناشئة عن طريق التّعلم والتكرار (البلوشية، 2024).

وحين يُقلّد الأجنبي طريقة العربي وأداءه في نُطقه؛ وذلك باستعمال كلامه، ويحفظ تراكيبه، وتطبيقها في لسانه؛ فحينئذٍ سيتمثل ملكة العربي استماعًا، وتخزينًا، وحفظًا، وقراءةً، وكتابةً، واستيعابًا وفهمًا، فتطبيقًا؛ فحديثًا.

[ط]- الدّراسات السّابقة :

تَمَّ مقالات وبحوث تناولت موضوع "الانغماس اللغوي" بوجه عام، وأثره على فاعلية تعليم اللغة الثانية وتعلّمها مُستفيدة من مناهج التحليل اللساني المعاصر، ومن العناوين المُميّزة بين مجموعة هذه الدراسات ما يلي :

▪ مناع آمنة؛ ويحيى بن يحيى، (2016)، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات : دراسة لسانية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، مجلد 9، عدد 1، ص 1048-1065.

▪ شبيلات، كوثر جمال، (2018)، واقع برامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيرها على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 7، عدد 6، ص 54-64.

▪ البدوي، خديجة أحمد، (2021)، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (قراءة في التجربة الليبية)، مجلة كليات التربية بجامعة الزاوية، جامعة طرابلس – ليبيا، ص 30-57.

▪ (محمد) جيلالي بوزينة؛ و (عبد القادر) جلّول دواحي، (2021)، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى : الوسائل والتقنيات، مجلة مقامات، مجلد 5، عدد 1، ص 37-62.

▪ هواشيرة، بختة، والعقيد آكلي أولحاج، (2021)، الانغماس اللغوي وفاعليته في تعليم وتعلم اللغة العربية : أية حلول للتكيف مع متغيرات العالم الرقمي، أعمال الملتقى الوطني الافتراضي الثالث، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

▪ معاذ، مرتضى محمود، (2023)، الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها، أعمال المؤتمر الدولي الرابع : تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية، جامعة مرمرة 14-15 ديسمبر، إسطنبول – تركيا، ص 326-345.

والذي نلاحظه على هذه الدراسات أنها لم تكن نتائجها حاسمة في بيان أثر تعلم اللغة الثانية في بيئتها الطبيعية بالخارج؛ حيث أثبت البعض منها أن للدراسة بالخارج آثار حسنة على تعلم اللغة، بينما أشار آخرون إلى أن تعلم لغة أجنبية في الخارج قد يعرقل أحياناً تطور القدرة التواصلية للطلبة؛ فعلى سبيل المثال أشار بعض الدارسين إلى قرائن مهمة تثبت استعمال العربية خلال فترة الدراسة بالخارج؛ حيث توصلوا من خلال دراستهم لعينة من الطلاب الأمريكيين الذين ذهبوا لتعلم اللغة العربية في البلاد العربية، أنهم تكلموا الإنجليزية أكثر من العربية. وقد ربطت بعض الدراسات استفادة الطلاب من دراستهم وعيشهم بالخارج بالمدة التي يقضونها في البلد الأم للغة؛ فلكي يستفيد الطالب من مثل هذه التجربة عليه – على الأقل – أن يدرس فصلاً دراسياً واحداً. وأن منهم من تزيد طاقته الشفوية، ويحقق تقدماً ملموساً في مهارة المحادثة.

ومن بين هذه البحوث من توصل أصحابها إلى أن بعض المتعلمين الذين كانت كفاءاتهم متدنية عند بداية الفصل، قد طوّروا مهاراتهم اللغوية مقارنة بزملائهم الذين لم يدرسوا بالخارج.

وهناك صنف من الدراسات نَبّه إلى أن بعض المتعلمين في برنامج "الانغماس اللغوي" كانوا يتعلمون العربية أكثر داخل الفصول الدراسية يحكم أنهم يستعملونها مع أساتذتهم وزملائهم بصفة يومية، بينما يستخدمون لغتهم الأم وسيلة للتواصل الاجتماعي مع بعضهم البعض، وقد يستخدمون الإنجليزية أيضاً مع أبناء البلد، وأن استعمالهم للعربية يبقى محدوداً في المهمات اليومية البسيطة. وهناك دراسات توصلت إلى أن الطلبة كانوا يتحدثون الإنجليزية والعربية بشكل متكافئ خارج الصفوف. ومن نتائج تلك الأبحاث المهمة هو استنتاج أن استخدام اللغة الأجنبية الأولى لهم (الإنجليزية، أو الفرنسية، أو الإسبانية، أو الإيطالية، أو الروسية ... إلخ) يسهم بشكل إيجابي في تعلمهم اللغة العربية (الساھلي، 2019، ص 161).

[ي]- ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة :

▪ تُعد هذه الدراسة هي الأولى تطبيقاً على برامج جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية "الانغماس اللغوي/الشريك اللغوي"، كما تُعد إضافة إلى البحوث الميدانية حول اكتساب اللغة العربية وتعلمها باعتبارها لغة ثانية حول تعلم الطلبة من غير الناطقين بالعربية خلال غمّسهم في مناخ عربي خالص، ودراساتهم في محيط هذه البيئة الثقافية والاجتماعية والفكرية؛ فيتعلمها على السليقة مثلما يتعلم لغته الأم.

▪ تُقدّم الدراسة تفاصيل تجربة حية تقيس الأثر الناتج لتطور النمو المعرفي العام من خلال برنامج جامعة محمد بن زايد "الشريك اللغوي" الذي تُطبّق على مجموعة من الطلبة الدوليين.

▪ يحرص هذا النموذج على توضيح كيفية تنمية اكتساب اللغة العربية، وتطوير المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)؛ من خلال الانفتاح على الواقع اللغوي المُستعمل واستثمار معطياته، ومطابقة السياقات التواصلية التَّبليغية.

[ك]- خطة البحث وإطاره العام :

يُفصّل موضوع هذا البحث إلى الكشف عن أثر التّعايش والانغماس اللغويين في تحسين الكفاية الأدائية لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ ولذا فقد حرص إطاره العام على أن يُقدّم محتوى علمياً من شأنه أن يُقَفّ على تحقيق هذا الهدف، ويُوضّح أهميّته، ويُبيّن ملامح التّحديات فيه، مُوظّفاً فرضيات ذات صلة من خلال البناء الهيكلي التالي :

- يقع البحث في تمهيد نظري ومبحثين وخاتمة.

خصّصنا التمهيد لدرس المفاهيم الرئيسة الواردة في عنوان البحث، من مثل : الانغماس اللغوي/الغمر اللغوي، اكتساب اللغة/الصناعة، التعلّم/التعليم، علم اللغة التطبيقي، الفهم، التفكير، الإدراك، الازدواجية اللغوية ومدى تأثيرها وعلاقتها باكتساب اللغة الثانية، ثمّ الكفايات اللغوية بأنواعها وتصنيفاتها، والتفريق بين مفهوم "الكفاية" و"الكفاءة"، وكيف يمكن بناء المنهاج التعليمي في برنامج "الانغماس اللغوي" استناداً إلى تحقيق متطلبات "الكفاية اللغوية" للمتعلّم وليس "الكفاءة"، وتطبيقاتهما في الحقل التربوي التعليمي؛ لأنّ التدريس بالكفايات هو عملية تربوية تأتي لغرض ضبط إستراتيجية التّكوين في دراسة العربيّة لغير الناطقين بها من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأهداف التّعلّم والمحتويات، وأساليب التّقويم وأدواته انطلاقاً من كفايات مستهدفة في البرنامج التعليمي/التّعلّمي (الوناس، 2011، ص 65).

وتناول المبحث الأول نظريات اكتساب اللغة واستثمار تطبيقاتها في برنامج "الشريك اللغوي"، وتضمنياتها لتعلّم العربيّة للناطقين بغيرها بوصفها لغة ثانية.

وقدّم المبحث الثاني دراسة تطبيقية تُوضّح صناعة اللغة العربيّة، وحصول ملكة اللسان، من خلال التعلّم بالأقران والانغماس مع متحدثي اللغة، ومدى تأثيرها في اكتساب اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

ثم نعرض لخاتمة البحث وفيها أهم النتائج والتوصيات.

تمهيد نظري: تحرير المصطلحات وأهمية المفاهيم

يتطلّع هذا المدخل التمهيدى إلى تحليل عددٍ من المفاهيم والمصطلحات المكوّنة لبُنية الدراسة، فيسعى إلى بيان الرؤى الدقيّة والرئيسة بينها؛ لتهيئة القارئ إلى الولوج في ضلُب الموضوع؛ لأنّ هذه المفاهيم هي من أوائل العتبات التي ينبغي المرور بها؛ حيث لا يُمكننا الانتقال إلى مستوى التطبيق وممارساته دون التعرّيج على هذه العتبة؛ لذلك فهي مطرح ملائم للتعبير عن مقاصد العنوان التي ينشدها البحث؛ أملاً في سداد الفكر بُغية قُصد تأويلاتٍ صحيحة، تُعين على توضيح القضايا، والطرائق، والممارسات، والإستراتيجيات الخاصّة بعملية إنجاز تعلّم العربية لغير الناطقين بها، من خلال مورد "الانغماس اللغوي".

1. الانغماس اللغوي Language Immersion :

1.1 التّعرّيف في المُعْجَم :

جاء في "لسان العرب" لابن منظور: غمس: الغمس: إزساب الشئ في السائل أو اللدّى أو في ماء أو صنبغ حتّى اللقمة في الخل، غمسه يغمسه غمسا أي مقله فيه، وقد انغمس فيه وانغمس. والمغماسة: المماثلة، وكذلك إذا رعى الرّجل نفسه في سطة الخبز أو الخطب. وفي الحديث عن عامر قال: "يكتجل الصائم ويترمس ولا يغمس". قال: وقال علي بن حُجر: الاغتماس أن يُطيل اللبث فيه، والازتماس أن لا يُطيل المُكث فيه. واختصبت المرأة غمسا: غمست يديها خضاباً مُستوثاً من غير تصوير. والغماسة: طائر يغمس في الماء كثيراً. التّهذيب: الغماسة من طير الماء غطاط يغمس كثيراً. والطغنة النجلاء: الواسعة، والغموس مثلاً. ابن سيده: الطغنة الغموس التي انغمست في اللحم، وقد غمر عنها بالواسعة التافدة؛ قال أبو زيد: ثم أنقضته، ونقضت عنه... بغموس أو طعنة أخدود. والأمر الغموس: الشديد. وفي حديث المولود: "يكون غميساً أربعين ليلة أي مغموساً في الرّحم.... (ابن منظور، 1994، مادة (غ. م. س)، ج6، ص156).

ووفق خديجة البدوي فإنّ اختيار لفظ "الانغماس" هو أكثر شموليّة من ألفاظ أخرى، مثل: الغوص، والتعمّق، والاحتكاك، والاختلاط، والاندماج، والمُعاشرة، وإطالة البقاء. فاختيار لفظ "الانغماس" يستوجب المُكث في البيئة التّعليميّة الجديدة، ويقتضي التفاعل معها، والانخراط فيها بحيث يُصبح جزءاً منها؛ وبالتالي يسهلّ عليه تعلّم اللغة، واستيعاب الثّقافة، وطريقة الحياة من خلال الممارسة اليوميّة المُستمرة (البدوي، 2021، ص3).

1.2 التّعرّيف في الاصطلاح :

"الانغماس اللغوي" *immersion* أو *bain linguistique* اصطلاحاً يعني به الطريقة أو الإستراتيجية المُتبّعة في اللغة الثّانية، الهدف منها تطوير اللغة عند الناطقين بغيرها، من خلال تنمية المهارات الإدراكيّة للمتعلمين (ببلر وأندرو Bibler & Andrew، 2021).

والانغماس اللغوي: يُطلَق عليه "الغمر اللغوي" و"محمية التّعليم"، ويُقصد به وضع المتعلّم في البيئة الطبيعيّة لاكتساب اللغة، وهي كما كان يفعل العربي قديماً ليكتسب العربية الفصحى من أهلها وفي بيئتها الطّبيعيّة (سعودي، 2010، ص293؛ وانظر أيضاً: مناع، ويحيى، 2016، ص1050)¹. حيث تقوم هذه الدّلالة بما يُمكن أن تؤدّيهِ اللغة في المقامات الاجتماعيّة بوصف اللغة مرآة للمجتمع؛ ولذلك فالقرد يكتسب مفردات لغته التواصليّة من خلال الاحتكاك المباشر مع بني جنسه في بيئته. وفي "الانغماس اللغوي" يقوم المتعلّم بقضاء فترة زمنيّة في بيئة اللغة المُتعلّمة، بحيث تُدرّس المواد، والمناهج المُقرّرة باللغة الهدف، مما يوفّر له فرصاً كبيرة في التعرّض للغة وممارستها؛ بُغية اكتسابها في بيئتها الأصليّة (شبيلات، 2018، ص56). كما أشار كلٌّ من فورتبون وتبديك إلى أنّ "الانغماس اللغوي" هو عبارة عن استخدام اللغة الثّانية بوصفها وسيلة لتدريس محتوى المواد الدّراسيّة بهدف جعل الدّارسين يُتقنون استعمال اللغة الثّانية بطريقة وظيفيّة. وأنّ الانغماس اللغوي هو عبارة عن أسلوب لتعليم اللغة الأجنبيّة في الأنشطة الصّفيّة المعتادة. وهذا يعني أنّ اللغة الجديدة هي وسيلة التّعليم، بحيث يكتسب المتعلّمون المهارات اللّغويّة اللازمة للفهم والتّواصل حول موضوع محدّد في البرنامج التّعليمي. كما تُؤكّد اللّسانيّات التربويّة على ضرورة الاهتمام بملّكة السّمع باعتبارها الخاصّة الأولى المُساهمة في عملية التّعلّم، وتُسمّى بـ "الانغماس اللغوي" فالإنسان يسمع قبل أن يتكلّم (شبيلات، 2018، ص56)².

2. أهداف الانغماس اللغوي :

للانغماس أهداف طويلة المدى، منها :

(1. تطوير مستوى عالٍ من الكفاءة في تعلّم اللغة الثّانية.

¹ لمزيد من التفصيل يُراجع: (رايدنج، كرن، Ryding, Karen، 2013).

² يُراجع أيضاً: مستعد، دور اللّسانيّين في الإصلاح التّعليمي من خلال الرّابط الإلكتروني :

https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=4805

(2). اكتساب الثقافة والاتجاهات الإيجابية نحو متعلمي اللغة المكتسبة.

(3). تطوير مهارات اللغة الثانية بما يتناسب مع التوقعات لعُمر الطالب وقدراته.

(4). يصحب اكتساب اللغة اكتساب المعرفة في مجالات محتوى المنهج³ (Met، 1993).

يُقَسِّمُ الباحثون اللغويون البيئة الانغماسية إلى قسمين :

[أ]- بيئة طبيعية **Natural environment**: وهي التي تحتضن المتعلم بحيث يختلط بشكل مباشر مع أهل اللغة، فيكتسب منهم اللغة والثقافة بالتقليد والمحاكاة، والأداء الجيد للأصوات العربية (ألملهيس Almelhes، 2024).

[ب]- بيئة افتراضية مُصطنعة **Artificial Virtual environment**: من خلال إعداد إستراتيجيات وطرق تُلزم المتعلم باستخدام اللغة الفصحى (البدوي، 2021، ص 41، 42؛ وانظر أيضًا : مذكور، (2006)؛ استيتية، 2004؛ السيد، 2009، ص 11-26؛ الصمادي، وآخرون، 1998، ص 158-188).

3. اللغة Language : تعريفاتها – علومها – اكتسابها – تعلمها :

3.1 تعريفات "اللغة" بين القديم والحديث :

زادت تعريفات اللغة عن مائتي تعريف مختلف في أدبيات الدرس اللساني القديم والحديث؛ حيث تُظهر الدراسة أن تعريف اللغة قد مرَّ بتحويلات جذرية تعكس تطورات فكرية وثقافية، فمن التركيز على المعاني الفلسفية، إلى التركيز على البنية والوظيفة الاجتماعية. ويرجع السبب في تعدد التعاريف في نظرنا إلى الأسباب الآتية :

♦ اختلاف المنهجيات المستخدمة في دراسة اللغة.

♦ تعدد الأبعاد والحقول التي تُدرس فيها اللغة.

♦ تعدد المناهج والمشارب الثقافية، وتطور المعارف البشرية، مما يؤدي إلى إعادة صياغة التعريفات.

يناقش أفلاطون (427-347 ق.م) في كتابه "كراتيلوس" مفهوم "اللغة" بوصفها أداة للتعبير عن الحقيقة، ويرى أن الكلمات تحمل صلةً طبيعية بالأشياء التي تُشير إليها. كما أشار إلى أن اللغة ليست مجرد اصطلاح، بل وسيلة للوصول إلى المعاني الجوهرية (أحمد، 1995، ص 73-75). أمّا أرسطو (384-322 ق.م) فيُعَرِّف "اللغة" في كتابه "فن البلاغة" بأنها "أداة للتعبير عن الفكر". حيث يتضح من التعريف بأن أرسطو قد ركَّز على البُعد الوصفي للغة كوسيلة للتعبير عن الواقع المحسوس (بدوي، 1980، ص 29)، ونلاحظ من هذه التعريفات القديمة أيضًا أنها ركزت على الجوانب الفلسفية والميتافيزيقية.

كما شهدت الدراسات الحديثة تحولاً في تعريف "اللغة" من التركيز الفلسفي إلى المنهج العلمي والاجتماعي :

ففي كتابه *Aspects of the Theory of Syntax* عرّف نوام تشومسكي Chomsky (1965، ص 3) "اللغة" بأنها "نظام إبداعي يتكوّن من مجموعة محدودة من القواعد التي تُنتج عددًا لا محدودًا من الجُمَل" حيث يرى تشومسكي أن اللغة خاصية فطرية تُمَيِّز البشر عن الكائنات الأخرى. وأنّ الإنسان قد خُلِقَ مَفْطُورًا على استحداث أدوات الاتصال اللغوي، وأنّ الإنسان مَفْطُورٌ كذلك على القدرة على التعبير عن انفعالاته، وأنّ الإنسان مُزوَّدٌ بفطرته بالقدرة على صوغ الكلمات والألفاظ، كما أنّه مَطْبُوعٌ على الرغبة في التعبير عن أغراضه وحاجياته بأية طريقة من الطرق (تشومسكي، 1965، ص 3). أمّا إدوارد ساير Sapir (1921، ص 8) فيشير في كتابه *Language* إلى أنّ "اللغة وسيلة أساسية للتفاعل الاجتماعي، وليست مجرد نظام صوتي"، مُشدّدًا على دورها الثقافي والاجتماعي.

3.2 النقاشات النظرية الحديثة :

- **الاتجاه الوظيفي** : يرى أنّ اللغة ليست فقط أداة للتواصل، بل تُشكّل الفكر والهوية. فعلى سبيل المثال، تشير جوديث باتلر Butler (1993، ص 48) في كتابها *Bodies That Matter* إلى أنّ اللغة تؤدي دورًا في تشكيل الهويات الثقافية والاجتماعية.

- **المنظور الاجتماعي** : يُقَرَّرُ محمود نحلة في كتابه "آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر" أنّه لا خلاف في أنّ اللغة تُعدُّ ظاهرة

³ ولمزيد من التفصيل راجع في ذلك : (مناع، 2016، ص 1048-1065).

كما يُنظر الرّابط الآتي :

<https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/ForeignLanguageImmersionPrograms.pdf>

اجتماعية بامتياز، وليست مجرد وسيلة لتوصيل الفكر، أو التعبير عنه كما يرى كثير من علماء اللغة المحدثين (السعران، 1963، ص 11)، وأنها أهم أنظمة التواصل بين البشر، وأنها تؤثر تأثيراً عميقاً في حياة الإنسان فرداً وفي حياته الاجتماعية، وأكملها، وأشملها، وأوسعها انتشاراً، وأكثرها مرونة وانتظاماً، وأقدرها على تخطي حواجز الزمان والمكان. بها تُقضى الحاجات، وتحقق المطالب، وتناقش المشكلات، وتُحلّ المعضلات، وتُنقل المعلومات، وتحقق المطالب، وتُتبادل الخبرات، وتحصل العلوم والمعارف، وتنمو الثقافات، وبها نُؤثّر في غيرنا ونُتأثر بهم، وهي مستودع تراث المجتمع ثقافة وحضارة، ومخزن تجربتها مع العالم ومع غيرها من الأمم. ومن ثمّ سعت أمم كثيرة من أمم العالم لنشر لغاتها في شتى أنحاء الأرض؛ ليمتكنوا من تبادل المعرفة والآراء، وفهم حياة غيرهم من الشعوب (إسماعيل، 1981، ص 5)؛ ومن ثمّ تنافست الأمم في التمكن من لغتها، ونشرها خارج حدود وطنها. وإذا كان لكلّ أمة لغتها فإنها لا تستطيع أن تعيش بمعزلٍ عن أصحاب اللغات الأخرى؛ سعياً إلى تحقيق المصالح المشتركة، ودرءاً للضرر والاعتداء، وتنمية للموارد، وفهماً للآخر، ونقلًا للخبرات والمعارف والثقافات، وما يجد به العصر من مُستحدثات؛ ومن ثمّ كانت الحاجة ملحةً إلى تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها (نحلة، 2011، ص 301-302). كما كشف الدارسون اللغويون مثل مايكل هاليداى عن أهمية اللغة بوصفها أداة لفهم الديناميات الاجتماعية، حيث عرّف اللغة بأنها "نظام دلالي اجتماعي" (هاليداى Halliday، 1978، ص 112). وقد عرّفها بروان بأنها : نظام من الرموز الصوتية الاعتبارية، وهي من وسائل الاتصال المهمة، وهي وسيلة نظامية تعمل على توصيل الأفكار باستخدام العلامات والإشارات المتفق عليها والتي تؤدي المعنى المفهوم (براون Brown، 1994، ص 23). ويرى نايف بأنها : مجموعة من الأسس التي يُبنى عليها النظام الدلالي، ويضيف بأنها من الأدوات المهمة في التواصل البشريّ فهي تتعدى كونها نظاماً متكاملًا يُبنى على مجموعة من القواعد (خرما، وحجاج، 1988، ص 9، 10). ويُقدّم ويلدون تعريفاً للغة مفاده أنّها "المكان الحقيقي لأشكال النظام الاجتماعي وما يترتب عليها من أمور اجتماعية وسياسية محددة، ولكنها أيضًا مكاناً لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها" (ويلدون Weldon، 1997).

3.3 علم اللغة التطبيقي Applied Linguistics:

3.3.1 مصطلح علم اللغة Linguistics: هو العلم الذي يُدرُس اللغة دراسةً علميةً موضوعيةً تقوم على الوصف والتحليل. ويُعدّ مفهوم "علم اللغة" من المفاهيم الرائدة، يقول دو سوسير : "إنّ موضوع علم اللغة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها" (العصيلي، 2006، ص 11؛ وانظر أيضًا : السعران، 1997، ص 49؛ سوسير Saussure، 1949، ص 317).

وقد توسّع مفهوم علم اللغة ليشمل جميع الجوانب المتعلقة باللغة، ودراساتها، فهو العلم الذي يتخذ اللغة موضوعاً يدرسها من الجوانب التاريخية، والوصفية، ويدرس وظائف اللغة وأساليبها وعلاقتها باللغات الأخرى، والأنظمة الاجتماعية (الحسيني، 2017، ص 189).

3.3.2 مصطلح علم اللغة التطبيقي Applied Linguistics:

يُعدّ علم اللغة التطبيقيّ واحدًا من الحقول البحثية التي تُركّز على تطبيق النظريات اللغوية في السياقات العملية، مع اهتمام خاص بتعلّم اللغات وتعليمها، كما يتقاطع هذا العلم مع تخصصات متعددة مثل علم النفس، التربية، علوم الحاسوب، والسياسات اللغوية. وحقل تعليم اللغات يُعدّ من أبرز تطبيقاته؛ حيث يتم تسخير المعرفة اللغوية لتحسين مناهج وطرائق التدريس. ووفقاً لتعريف "كوك" (كوك Cook، 2003، ص 12-15)، فإنّ "علم اللغة التطبيقي" هو "الانضباط الذي يدرس المشاكل الحقيقية المتعلقة باللغة ويوفّر حلولاً عملية استناداً إلى المعرفة اللغوية". يشمل ذلك مشكلات تعليم اللغات، والسياسات اللغوية، واستخدام التكنولوجيا لتحليل اللغة (إيليس Ellis، 1994، ص 45-67؛ ميننج Manning، وآخرون، 1999، ص 56-78؛ كابلان وبلدوف Kaplan & Baldauf، 1997، ص 102-124).

3.4 الفرق بين "اكتساب اللغة" و "تعليم اللغة" و "تعلّم اللغة" :

تُمثّل مفاهيم "اكتساب اللغة" و "تعليم اللغة" و "تعلّم اللغة" ركائز رئيسة في مجال علم اللغة التطبيقي، حيث تختلف هذه المفاهيم من حيث طبيعتها وآلياتها، وتُستخدم كل منها لوصف جوانب مختلفة من عملية اكتساب المهارات اللغوية.

كما أنّ بيان الفروقات بين مفاهيم "اكتساب اللغة"، و "تعليم اللغة"، و "تعلّم اللغة" من شأنه أن يُسهّم في فهم وتطوير الكفاءة اللغوية لمتعلّم اللغة الثانية. كما يُسهّم أيضًا التفريق بين هذه المفاهيم في تحسين أساليب التدريس، وتكييفها مع احتياجات المتعلّمين؛ لتحقيق نتائج فعّالة ومستدامة.

3.4.1 اكتساب اللغة Language Acquisition:

يرى كراشن Krashen (1985، ص 20-45) أنّ "اكتساب اللغة" هو العملية الطبيعية وغير المقصودة التي يتم من خلالها تعلّم لغة، وغالبًا ما ترتبط بتعلّم اللغة الأم، أو لغة ثانية في سياقات طبيعية. كما أنّ الاكتساب يحدث من خلال التعرّض المستمر للغة في

بيئة تواصلية، حيث يكتسب الفرد القواعد اللغوية ضمنياً دون الحاجة إلى تعلمها صراحةً. وهو يختلف عن "تعلم اللغة" الذي يتضمن جهداً واعياً ومنهجياً. فإنَّ الاكتساب يتمُّ بصورةً ضمنيةً عبر التعرُّض المستمرَّ للغة في سياقاتٍ طبيعية، بينما يعتمد التعلم على الدراسة المقصودة لقواعد اللغة (جي جي، 2008، ص 200-221).

يُعرف سكينر Skinner "اكتساب اللغة" من المنظور السلوكي، ويرى أنَّه يأتي نتيجة تحليل التجارب السلوكية العملية؛ لذلك فقد اهتم بقانون التأثير لـ "ثورندايك" Edward Thorndike حيث يستخدم هذا القانون في قياس أثر التعلم، ويختبره من خلال النتائج المحققة (جمعة، 2018، ص 444؛ راجع أيضاً : حسين، 2017، ص 127-138؛ الراجحي، 1979؛ بوزان، 2007؛ استيتية، 2004، ص 131-177). يرتبط اكتساب اللغة عند المتعلمين بالخصوص بالدال والمدلول، ونعني به شكل الكلمة أو بنيتها ومعناها، ولو تتبعنا المستويات الصوتية في اكتساب اللغة، نجد أنَّ مرحلة التعلم الأولى لبنية الكلمة وشكلها يقودنا للمستوى الصرفي، ومرحلة نطق الكلمات التي تُعبّر عن مُمَهَّداتٍ لمرحلة اكتساب التراكيب النحوية. وتوسع اللغة بعد ذلك عندما ينتقل المتعلم إلى المستوى الوظيفي مستخدماً الكلمات والجمل في كلامه؛ ليربط الحصيلة اللغوية التي اكتسبها، ويعيد النظر في استعمالاتها ودلالاتها (العصيلي، 2006، ص 45، 240).

3.4.2 تعليم اللغة Language teaching:

يُشير مصطلح "تعليم اللغة" إلى الجهود المنظمة والمقصودة التي تُبذل لتدريس لغة معينة. حيث يركز هذا المفهوم على تصميم المناهج الدراسية، واختيار المواد التعليمية، وتطبيق الإستراتيجيات التربوية لتحقيق أهداف التعلم.

أشار "براون" (2007، ص 89-110) إلى أنَّ تعليم اللغة يعتمد على فهم نظريات اكتساب اللغة وتعلمها. كما يُعرف جيلفورد "التعليم" Education بأنه تغيير يطرأ على السلوك نتيجة التعرُّض لمثير ومنبهات بسيطة أو معقدة. ويُعرفه "جيتس" بأنه عملية اكتساب مجموعة من الوسائل المساعدة التي تسهم في إشباع الحاجات، والدوافع، وتحقيق الأهداف، من خلال حل مجموعة من المشكلات. أمَّا "لوني" فيرى أنه تغيير دائم في سلوك الفرد نتيجة ممارسات تطبيقية مُعَيَّنة، ويمكن ملاحظة أثر ذلك التغير في الأداء البشري (عبد الكريم، 2001، ص 8؛ ويُنظر أيضاً : الصمادي، وآخرون، 1998، ص 158-188؛ سمك، 1975).

3.4.3 تعلم اللغة Language learning:

"تعلم اللغة" مُصطلحٌ نقصدُ به تلك العملية الواعية والمنهجية التي يسعى من خلالها الفرد إلى اكتساب المعرفة اللغوية. حيث يركز التعلُّم على دراسة القواعد والمفردات واستخدام اللغة في مواقف محدَّدة. ووفقاً لـ "إيليس" (1994، ص 45-67) فإنَّ التعلُّم يُعدُّ جهداً متعمداً يستوجب وقتاً ومجهوداً مقصوداً لتحقيق إتقان اللغة.

والجدول التالي يبيِّن بصورةً مُقتَضبة الفَرْق بين المفاهيم الثلاثة من جانب (الطبيعة، والسياق، والهدف) :

جدول (1) الفَرْق بين "اكتساب اللغة"، و"تعلُّم اللغة"، و"تعليم اللغة"

الجانب	اكتساب اللغة	تعلُّم اللغة	تعليم اللغة
الطبيعة	ضمنية وغير واعية	واعية ومنهجية	مُوجَّهة ومُخطَّطة
السياق	طبيعي وغير رسمي	رسمي وغير رسمي	رسمي ومُنظَّم
الهدف	تطوير كفاءة لغوية طبيعية	اكتساب معرفة لغوية	تحسين مهارات المتعلمين

3.5 الكفاية اللغوية Linguistic proficiency:

3.5.1 الكفاية لغة :

التعريف اللغوي : كفي يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا وكفتاه، أي أغنتاه عن قيام الليل، ويقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه (ابن منظور، 2003، مادة (ك. ف. ي)).

3.5.2 الكفاية اصطلاحاً :

نعني هنا بالكفاية اللغوية القيام بالأمر والقدرة على أمرٍ ما؛ لذلك ارتبطت الكفاية اللغوية بقدرة المتكلم على إنتاج الكلمات وربطها لصياغة الجمل، وترتبط الكفاية اللغوية بامتلاك المتعلم المعرفة اللغوية الضرورية للمهارات، والاتجاهات، والقواعد الضمنية (بسندي، 2009، ص 41، 43). و"الكفاية اللغوية" بوصفه مفهوماً لسانياً نعني به النظام المعرفي الذي يُسهم في إنتاج معرفة

أصلية لم تكن موجودة مسبقاً، كما هو الحال في معرفة العلاقات النحوية، واستجابة لمحفظات معينة؛ ومن ثم فهي إسهام مهم في الفهم الفلسفي للألسن، وعلم النفس المعرفي للغات (تينسون Tienison، 1983، ص 99)⁴. كما أن الكفاية اللغوية – حسب دليلة فرحي – تعني "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تُتيح إنتاج الجمل، وهي مكتسبة في مرحلة الطفولة، وخلال نمو الطفل وترعرعه في بيئته الطبيعية. أما الأداء الكلامي فهو مظهر هذه الكفاية اللغوية في الأفعال الكلامية، أي استعمال هذه المعرفة في عملية التكلّم" (فرحي، 2009، ص 281-288).

3.5.3 الفرق بين "الكفاءة" و "الكفاية" :

إنّ فهم الفرق بين "الكفاية" و "الكفاءة اللغوية" وتطبيقاتهما في التعليم يُعدّ أمراً ضرورياً لتحسين مخرجات العملية التعليمية، وذلك من خلال التركيز على المعرفة النظرية والتطبيق العملي معاً، كما يسمح للمعلمين بتقديم تجربة تعليمية شاملة، تُعزز من قدرات الطلاب في استخدام اللغة بفعالية.

يؤثر فهم الفرق بين المصطلحين على طرائق تعليم اللغات من خلال :

♦ تصميم المناهج التعليمية بما يراعي تطوير كلاً الجانبين.

♦ تطوير أساليب التقييم المناسبة لكل جانب.

♦ تحديد الأهداف التعليمية بدقة.

♦ اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة.

إنّ التمييز بين "الكفاية اللغوية" و "الكفاءة اللغوية" من شأنه أن يُساعد في فهم طبيعة اكتساب اللغة وتعلّمها بشكل أفضل، مما ينعكس إيجاباً على تطوير برامج تعليم اللغات وتحسين مخرجاتها. يرتقي مستوى الكفاءة ليتجاوز حد الكفاية، ويمكننا التّصريح بأنّ الكفاية تدلّ على مستوى دون الكفاءة، فإذا قدّم المتعلم مستوى مُرضياً دلّ ذلك على كفاية، في حين أنه إذا بلغ درجة الامتياز والتفوق دلّ ذلك بلوغه الكفاءة؛ فالكفاءة استناداً إلى ذلك تُعني بلوغ المتعلم مستوى يتجاوز حد الكفاية؛ لأنّ الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مُرضية على العموم، و على ذلك يمكن القول إنّ الكفاية درجة دون الكفاءة؛ فالمتعلم المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما المتعلم الممتاز له كفاءة (الوناس، 2011، ص 64). كما يمكن حصر سمات التدريس بالكفايات في النقاط الآتية :

1- الاهتمام بالفروق الفردية؛ وذلك بالتفكير في خلق جو ديمقراطي يُتيح للمتعلم حُرّيّة النشاط والتّفكير وإظهارهما دون تردّد.

2- إكساب المتعلم معارف متنوّعة ومُرتبطة يمكن دمجها في أنماط نسقية تُقدّم كفاءة في التّفكير والأداء.

3- استثمار الموارد المكتسبة وحُسن توظيفها (الوناس، 2011، ص 65).

■ الكفاية اللغوية في التعليم :

" نَعني بِـ "الكفاية اللغوية" : القدرة الفطرية التي تُمكن الفرد من فهم اللغة، وإنتاج جمل صحيحة لغوياً، حيث أشار تشومسكي (1965، ص 20-03) إلى أنّ الكفاية تتعلّق بالقواعد النحوية، والصّوتيات، والدلالات التي تكون ضمنية وغير واعية.

■ دور الكفاية في التعليم :

يتضح دور الكفاية في العملية التعليمية في النقاط الآتية :

• **تصميم المناهج :** حيث تركّز المناهج المبنية على مفهوم الكفاية على تقديم قواعد اللغة بشكلٍ منهجيّ لتعزيز المعرفة النظرية لدى الطلاب.

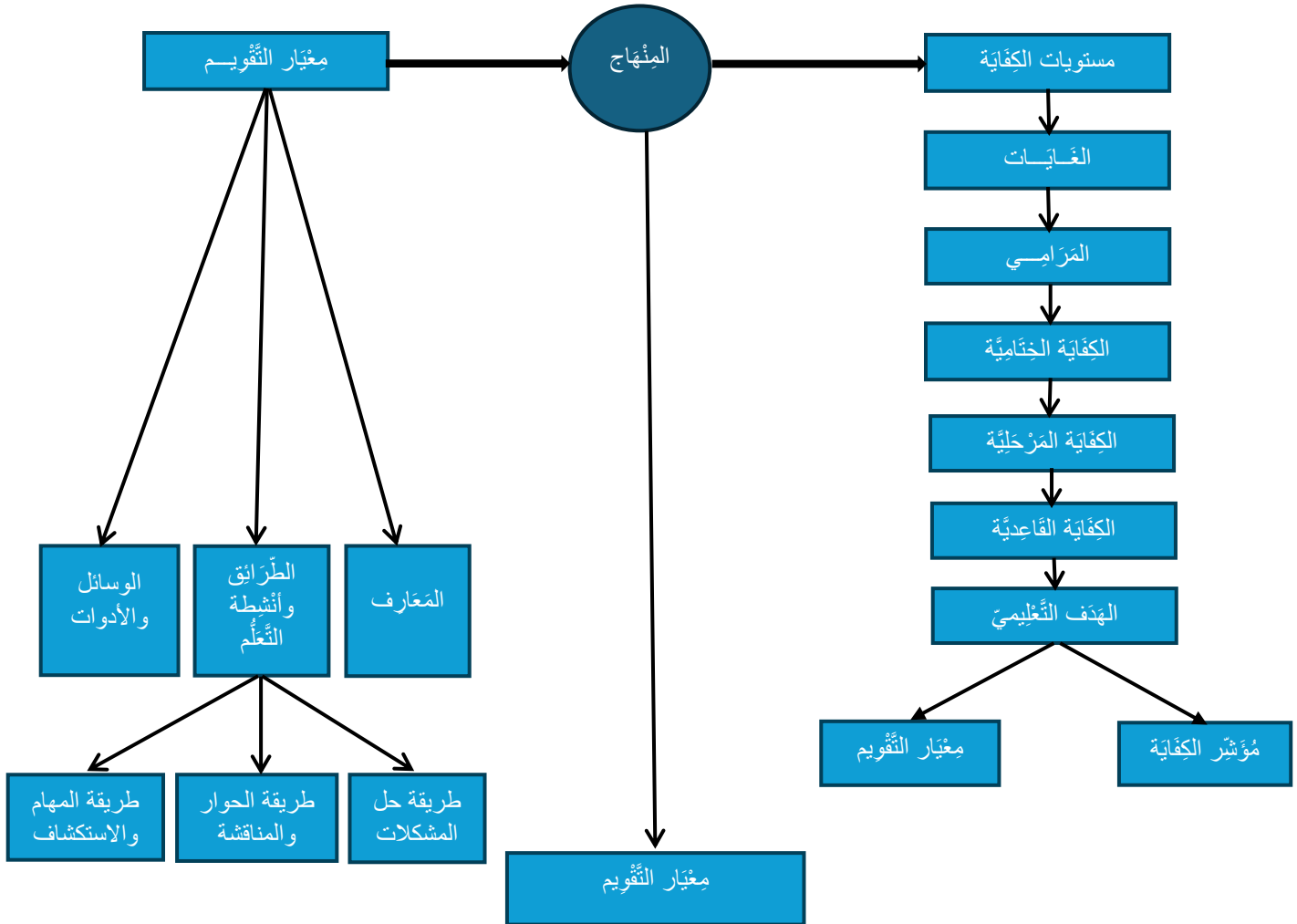
• **تطوير المهارات الأساسية :** بحيث يُسهّم التركيز على الكفاية في تحسين مهارات القراءة والكتابة من خلال دراسة القواعد. (حسان، 2006، ص 45-70؛ هايمس Hymes، 1972، ص 269-293).

• **التعلّم، ويُركّز على إكساب المتعلّم كيفية الأداء؛ أي :** إكسابه خُططاً يمكن تنفيذها بدلاً من حشوّه بالمعارف التحصيليّة، والعمل على إعداد المتعلّم وتجهيزه لممارسة اللغة في الحياة، والسعي إلى تنمية القدرات الذهنية لديهم كالتحليل والتّركيب، ومعرفة المشكلات والتفكير الجيد في حلّها. والاهتمام بعمليات التّفويم بحيث يكتسي بصبغة الاستمرارية والملازمة، والتركيز على البُعْد

⁴ يُنظر أيضاً : (براون Brown، 1980؛ وهاتش Hatch، 1978).

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية التكويني. وكذلك تنظيم المنهاج، ومضامينه، وإستراتيجيات التعلّم، وحُسن استثمار الوسائل السمعية والبصرية، وإدراج أنشطة ثقافية ومعلوماتية تحقق التواصل الجيد باللغة المكتسبة (الوناس، 2011، ص ص 66-67؛ الشهراني Alshahrani، 2019، ص ص 298-313؛ الفاسي الفهري، 1998، ص ص 120-135؛ بيكا Pica، 1988، ص ص 70-80).

ويُظهر الشكل التخطيطي التالي نقلاً عن (الوناس، 2011، ص 68) مكوّنات رئيسة في اكتساب اللغة الثانية بالكفايات (مستويات الكفاية – المنهاج – معايير التّقيّم والتّقيّم).



شكل تخطيطي (1)
مكوّنات رئيسة في اكتساب اللغة الثانية بالكفايات التدريسية

يوضّح الجدول التالي الفرق بين "الكفاية" و"الكفاءة" في السياق التّعليمي التربوي :

جدول (2) الفرق بين "الكفاية" و"الكفاءة"

الجانب	الكفاية اللغوية	الكفاءة اللغوية
الهدف	تعزيز المعرفة النظرية	تحسين المهارات العملية
طريقة التدريس	التركيز على القواعد والبنية	التركيز على الأنشطة التفاعلية
التّقييم	اختبار القواعد والمفردات	مواقف عملية واختبارات شفوية

3.5.4 تطبيقات تربوية في برنامج "الشريك اللغوي" لأداءات الكفاية اللغوية :

1- دمج الكفاية والكفاءة : يُظهر برنامج "الشريك اللغوي" وتطبيقاته أنّ الجُمع بين "الكفاية" و"الكفاءة" في المناهج يُعزّز من

فعالية التعلّم. فعلى سبيل المثال، أمكن تقديم القواعد النحوية في دروس القراءة، ثم تمّ تعزيزها عبر أنشطة حوارية.

2- التقييم المتوازن : تمّ تصميم أدوات تقييم تقيس كلاً من الكفاءة (مثل اختبارات القواعد)، والكفاءة (مثل أداء الطلاب في مواقف تواصلية). كما تمّ تطبيق مجموعة من المهارات والمعارف التي لوحظ أثرها على سلوك المتعلّم، حيث ظهر بشكل مستمر خلال العملية التعليمية. وقد عرّفها بعض الباحثين بأنها القدرة على استخدام تقنيات معينة في مواقف معينة في التعليم. فالكفايات اللغوية تتحقق نتيجة تحقق الكفايات المعجمية، والكفايات الثقافية، والكفايات الإيديولوجية (برنو، 2016، ص 179، 180؛ وانظر أيضاً : عطية، 2007؛ جامل، 2001)؛ (السيد، 2012، ص 6، 8)؛ (البطل Al-Batal، 2006، ص 265-282).

3.6 الصناعة اللغوية وعلاقتها باكتساب اللغة الثانية :

تمثّل الصناعة اللغوية منهجاً متكاملًا في دراسة اللغة وتعليمها، يجمع بين النظرية والتطبيق. وقد عرّفها ابن خلدون بأنها "ملكة في تحليل الكلام وتركيبه وفق القواعد المستنبطة من كلام العرب." (ابن خلدون، 2004، ص 545)، كما أضاف تحديداً آخر يعتبر "الصناعة" مهارة فكرية وعملية تُكتسب عبر التعلّم والتدريب (ابن خلدون، 2005، ص 356). وقد ربط ابن خلدون الصناعة اللغوية بقواعد النحو والصرف والبلاغة، مشيراً إلى أن إتقان اللغة يحتاج إلى جهد منظم وممارسة مستمرة.

يُشير السيوطي إلى أن "الصناعة اللغوية" هي "القدرة على إنتاج التراكيب اللغوية وفهمها وفق قواعد محدّدة" (السيوطي، د.ت)، ج1، ص 234). وقد أضاف الغصلي أنها "منهج متكامل في تحليل اللغة وتعليمها" (الغصلي، 2018، ص 89). وقد أضاف كل من إيليس وبراون أبعاد معرفية ومهارية للصناعة اللغوية، منها على سبيل المثال : فهم القواعد اللغوية، وإدراك العلاقات النحوية، واستيعاب الأنظمة الصوتية (إيليس، 2015، ص 67)، والعمل على إنتاج التراكيب، وتطبيق القواعد، وتحليل النصوص (براون، 2014، ص 123). يُنبّه أندرسون وسميث إلى نجاعة العلاقة بين الصناعة اللغوية واكتساب اللغة الثانية عبر مراعاة أسس الاهتمام بأدوار الوعي اللغوي، وأهمية التحليل المنظم للمعلومات اللغوية، وتطوير مهارات اللسان والكفاءة اللغوية (أندرسون Anderson، 2019، ص 156؛ سميث وجونسون Smith & Johnson، 2020، ص 89).

3.7 الازدواجية اللغوية Diglossia :

هل العلاقة بين العربية النّمطية ولهجاتها تمثّل علاقة ازدواج لغوي أم ثنائية لغوية ؟ وهل التقارب في المعجم والأصوات والاشتقاق والتركيب يمكن أن يُعيّن المنغمس أو أن يُشكّل إدراكه ؟ عرّف فرغسون Ferguson (1959، ص 325-340) "الازدواجية اللغوية" بأنها الوضع الذي تُستخدم فيه لغتان أو لهجتان بشكل متزامن في مجتمع لغوي واحد، بحيث تكون لكل منهما وظيفة محدّدة في الاستخدام؛ فاللغة "العالية" High Variety تُستخدم في السياقات الرسمية مثل التعلّم، والإعلام، والخطابات الرسمية، بينما تُستخدم اللغة "المنخفضة" Low Variety في المحادثات اليومية، والتفاعلات غير الرسمية. كما يُعرّف جورج مونا George Mounin (1993، ص 64-07) "الازدواجية" بأنها قدرة الفرد على استعمال لغتين أو أكثر. ويذهب جون ديوبو Jean Dubois (1973، ص 26) إلى أن المقصود بـ "الازدواجية" هو الوضع اللغوي وفق البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية التي يستخدم فيها الناطقون لغتين مختلفتين، وفي ذلك صعوبة التفريق في الفضاء اللغوي والمحيط الاجتماعي بين الاحتكاك البنوي البسيط والعلاقات السيكولوجية اللغوية الخاصة بإدماج البنى المختلفة، وتعود هذه الصعوبة إلى كون الوظائف اللغوية عند الأفراد يدخل فيها الانحياز والتفضيل، فيؤثر على قدرة الفرد المزدوج على التعبير في مواقف مختلفة باستعمال إحدى اللغتين، مما يفقده القدرة على التواء من نظام إلى آخر، وتلك العمليات تُشير إلى التباين في استعمال لغتين في التواصل، وهذا ما ذكره المنهج التوليدي التحويلي بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي (دليلا، 2008، ص 271). والذي يهتّم في هذا المقام هو الإشارة إلى ما تُثيره ظاهرة "الازدواجية" من أسئلة واجبة وآثار ضرورية حول علاقتها باكتساب اللغة الثانية؛ حيث يمكن أن تؤثر على كيفية تعلّم الأفراد لغات أخرى، وبخاصة في البيئات متعددة اللغات. حيث أشارت الدراسات العلمية إلى أن الأشخاص الذين ينشأون في بيئة مزدوجة لغويًا يكونون أكثر مرونة في تعلّم لغات جديدة؛ وبالتالي تصير التعددية اللغوية بوصفها منحة إيجابيًا كمهارة معرفية لمتعلّم اللغة الثانية (بيالستوك Bialystok، 2001). كما أن تشابه البناء النحوي في بعض الحالات بين اللغة الأم واللغة المكتسبة، يمكن أن تُسهّم فيه الازدواجية بنصيب في تسهيل عملية التعلّم (كوك، 2008). يُشير جروجان Grosjean إلى إمكانية أن يؤدي تعرّض متعلّم اللغة الثانية لأكثر من نظام لغوي في وقت واحد إلى ارتبائه، ووجود صعوبة في التمييز بين القواعد النحوية والمفردات، كما يُصرّح بأنّه قد يشعّر الأفراد الذين يعانون من ازدواجية لغوية بضغوط نفسية تعود بالسلب على سرعة عملية التعلّم (جروجان Grosjean، 2010).

3.8 التقليد والمحاكاة Imitation and simulation :

نتناول في هذا الموضع من الدراسة تسليط الضوء على دور "التقليد والمحاكاة" في الإسهام الفاعل في اكتساب اللغة الثانية، مع الإشارة إلى أهم الأسس النظرية والتطبيقات العملية، كما ناقش فعالية إستراتيجيات "التقليد والمحاكاة" في تعلّم اللغات.

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية يُعدُّ "التقليد والمحاكاة" من أقدم وأهم إستراتيجيات تعلُّم اللُّغات الثَّانية. وقد شهد البحث في هذا المجال تطورات كبيرة منذ منتصف القرن العشرين، مع ظهور نظريات متعدّدة تفسر دور المحاكاة في اكتساب اللغة (إيليس، 2015، ص 34).

3.8.1 مفهوم "التقليد والمحاكاة" في تعلُّم اللُّغة :

يُشيرُ التقليدُ في سياقِ تعلُّم اللغة إلى عملية محاكاة النماذج اللغوية التي يتعرّض لها المتعلِّم. يرى سكينر (1957، ص 88) أنَّ التقليدَ يُمثِّلُ آليَّةً أساسيةً في اكتسابِ السُّلوك اللُّغوي. وقد عرّف براون (2014، ص 127) المحاكاة بأنها : "عملية إعادة إنتاج النماذج اللغوية مع فهم وظائفها التواصلية".

في القرن الرابع رأى المفكر أوغسطينوس أنَّ العملية العقلية التي يقومُ بها الدُّهنُ هي أصل اللغة، وشبَّه النمو اللغويَّ عند الأطفال بالتطوُّر Evolution ؛ ولذلك تناول تعلُّم اللغة في كتابه "الاعترافات" وخصَّصَ له فصلاً كاملاً أوضح فيه التعلُّم عن طريق الملاحظة القوية، كما كان للمحاكاة دورٌ كبير في ذلك التعلُّم للوصول إلى الإبداعات اللغوية العفوية عند الأطفال. يقول : "لم يعلمني الكبارُ الكلامَ بطرحهم الألفاظ أُمِّي وفق نظام تعليمي مُحدَّد، إنما تعلَّمته بذاتي عن وعيٍ مستعينا بعقلي الذي وهبني إياه يا ربي" (جمعة، 2018، ص 437، 438)؛ (العبد لله، 2019، ص 145-167).⁵

والمحاكاة تكون بالتركرار، والتكرار Repetition: هو استماعُ المتعلِّم لكلمةٍ أو لتركيبٍ مرَّاتٍ كثيرة، وهو أمرٌ مُهم في تعلُّم اللُّغة من حيث ضبط النَّبر والتَّغنييم، وتكرار الاستماع يزيد من احتمالية التعلُّم؛ فالتكرارُ يضبط التعرُّض اللغويَّ من حيث عدد الجُمْل والمركِّبات النَّحوية، وكلما زاد التعرُّض زادت سرعةُ التعلُّم (الخولي، 1990، ص 362)؛ (أندرسون، 2015، ص 156؛ واطسون Watson، 1924، ص 45).

4. برنامج "تعزيز مهارات اللغة العربية" / "الشريك اللغوي" Language Partner :

4.1 طبيعة البرنامج وأهميته :

4.1.1 طبيعة البرنامج وماهيته :

تُعَدُّ اللُّغة العربيَّة من بين أكثر اللُّغات شيوعاً وتحدياً للتعلُّم لغير الناطقين بها. كما تُعدُّ برامج "الانغماس اللغوي" من الإستراتيجيات التَّعليمية الفاعلة لتعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة، حيث يتعرَّضُ الطلابُ لبيئةٍ لغويَّة وثقافيةٍ حقيقية تُحفِّز على استخدام اللغة المستهدفة. ويُعدُّ برنامج "تعزيز مهارات اللغة العربية" / "الشريك اللغوي" برنامجاً متكاملًا تُطلقه جامعته محمد بن زايد للعلوم الإنسانية؛ حيث يَجْمَعُ العديدَ من الأنشطة التَّعليمية المتنوعة؛ لتحقيقِ الكِفاياتِ اللغوية عند متعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والوصول بهم لدرجة الإتقان في أداءِ اللُّغة العربيَّة.

كما يُسهم البرنامجُ في تحقيقِ الكِفايَةِ اللُّغويَّة، فهو يعمد لتعزيز تعلُّم اللُّغة من خلال منهجٍ تعليميٍّ واضح. وما يميز هذا البرنامج هو نظام "الانغماس اللغوي" الذي يُقدِّم في بيئةٍ عربيَّة خالصةٍ ومشجَّعة لاكتسابِ اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يُراعي البرنامجُ مجموعةً من الجوانب :

- الجوانب التربوية : يُقدِّم مجموعةً من المواد التَّعليمية، ويتدرَّج في تقديمها لتحقيقِ الكِفاياتِ اللُّغوية، والتَّواصلية، والمُعجمية، والنَّحويَّة، وغيرها من الكِفايَات التي تُسهم في اكتسابِ العربية للناطقين بغيرها.
- الجوانب النَّفسية : يُراعي البرنامجُ الجوانب النَّفسية في تقديم المساقات التَّعليمية؛ فنجد أنه يُقدِّم البرامج التَّعليمية مستعينا بالبرامج الإلكترونيَّة، والرحلات الترفيهية الثقافية، التي تُضيف على البرامج المتعة والتشويق.⁶
- الجوانب الوجدانية : يدعم البرنامجُ ميولَ الطلبة، ويُلبي متطلباتهم، واحتياجاتهم فيراعي الفروق الفردية Individual

⁵ هناك دراسة علمية لـ (امجاور، 2016، ص 183-202) ذات صلة وثيقة بالاستعانة بالمحاكاة في تعليم اللُّغات؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى اختبار طريقة تدريس جديدة قد توفر فرصاً أكثر فاعلية من الطريقة التَّواصلية التَّقليدية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلبة الصف العاشر في الأردن. وقد أظهرت النتائج فعالية النظرية التخيلية في تدريس القواعد عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بناءً على النظرية التخيلية.

إضافةً إلى ذلك، ينبغي العودة إلى دراسة علمية أخرى لـ (الصفدي، 2012، ص 1-13)؛ حيث تناولت استخدام المحاكاة في تدريس العلوم التَّطبيقية، مما قد يكون ذا صلةً بموضوع تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام تقنيات المحاكاة.

⁶ راجع : جدول الأسابيع التدريسية ومحتواها العلمي في ملاحق الدراسة : مُلحق-2.

▪ الجوانب الاجتماعية : يحرص البرنامج على الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والتواصلية للمتعلّمين.

4.1.2 أهمية البرنامج :

تتضح أهمية برنامج "الانغماس اللغوي" في النقاط الآتية :

♦ التعرّض للبيئة اللغوية العربية وتشكلاتها الحياتية : فالانغماس في بيئة لغوية يسمح للطلاب بالتعامل مع اللغة في سياقات حقيقية ومباشرة، مما يعزّز تعلّم المفردات والقواعد والنطق (كراشن، 1982، ص 67).

♦ تعزيز الفهم الثقافي : حيث يُعدّ برنامج "الانغماس اللغوي" وسيلة ناجزة لفهم ثقافة اللغة المستهدفة، مما يساعد الطلاب على تحقيق تواصل أعمق وأكثر تأثيراً (بيرم Byram، 1997، ص 45).

♦ تقليل التوتّر وزيادة الثقة :

يُمكن للمتعلّمين التفاعل بحرية أكبر مع شركاء لغويين، مما يُقلّل التوتّر الناتج عن أخطاء اللغة (جريجسن وهوفيتز Gregersen & Horwitz، 2002، ص 562-570).

4.2 تصميم برنامج "الانغماس اللغوي" لتعلّم العربية :

صُمّم برنامج "الانغماس اللغوي" بجامعة محمد بن زايد، بحيث يُلبّي احتياجات الطلاب الأجانب من غير الناطقين بالعربية، وقد تنوّع البرنامج من حيث المناهج والطرائق المستخدمة؛ فهناك :

[أ]- الدورات المكثّفة :

حيث تشمل هذه الدورات جلسات تعليمية يومية مكثّفة تُركّز على التفاعل اللغوي والتّطبيق العملي (جونسون وسواين Johnson & Swain، 1997، ص 98).

[ب]- الشّاشات الثقافيّة :

تُدمج الأنشطة الثقافيّة ضمن البرنامج التعليمي مثل زيارة الأماكن التاريخية، والمشاركة في الاحتفالات، وورش العمل الفنية (بيج وآخرون Paige، 2003، ص 122).

[ج]- برامج الإقامة المنزلية العربية :

حرصت جامعة محمد بن زايد بأن يُقيم الطلاب الأجانب في المدينة الجامعية في وسط لغويّ عربيّ، وكذلك عمّلت على إمكانية توفير إقامة مع عائلات عربية مُضيفة؛ مما أتاح لهم فرصة استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية (ويلكنسون Wilkinson، 1998، ص 121-138).

4.3 فعالية برنامج "الانغماس اللغوي" :

[أ]- تحسين مهارات اللغة الشّفوية Improve oral language skills : أثبتت التجربة والممارسة التطبيقية، والاستعانة بمعامل الجامعة الصوتية أنّ الطلاب الذين شاركوا في برنامج "الانغماس اللغوي" كانوا يُظهرون تحسّناً كبيراً في مهارات التحدّث والاستماع (فريد Freed، 1995، ص 123-148؛ الجنابة والشارف Al Janadbah & Al Sharef، 2024، ص 418-427).

[ب]- زيادة الثقة في استخدام اللغة Increase confidence in language use : حيث لوحظ بأنّ الطلاب يشعرون بزيادة الثقة عند التواصل باللغة العربية في مواقف حقيقية (مثل : مواقف السّوق – المتجر – المكتبة – الاتّصالات – الرحلات) كما تبدو في شكل (2) (بليجريينو أفيني Pellegrino Aveni، 2005، ص 56).





شكل (2) صور حَيّة لرحلات ثقافية، ومواقع تسوق، والمشاركة في أنشطة معرض أبوظبي للكتاب، والمشاركة في تقديم محتوى علمي للحلقات النقاشية تُنَبِّت فعالية برنامج "الشَّريك اللغوي" للطلاب من غير الناطقين بالعربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

[ج]- تعزيز الوعي الثقافي Promoting cultural awareness: حيث يساعدُ التعرُّضُ المباشر للثقافة على فَهْم أفضل للعادات والتقاليد (أبو شيخة وحمزة Abu Shaikha & Hamzeh، 2023، ص 1524-1534؛ ديردورف Deardorff، 2009، ص 101).

وذلك باحتواء برنامج جامعة محمد بن زايد "الشَّريك اللغوي" على "جدول تنظيم زيارات ثقافية" للوفود الأجنبية من الطلاب غير الناطقين بالعربية، وترفيهية للمعالم السياحية لدولة الإمارات العربية المتحدة على النحو الآتي :

♦ إِمَارَةُ أَبُو ظِي (عاصمة دولة الإمارات العربية المُتَّحدة) : مثل : مسجد الشيخ زايد الكبير بأبوظبي - قصر الإمارات - القرية التراثية - واحة الكرامة - قلعة المقطع - جبل حفيت - واحة العين (أول مواقع اليونسكو للتراث العالمي) - واحة النخيل (بوصفها مستودعاً للموارد الوراثية للأغذية والتنوع البيولوجي والتراث الثقافي من قبل منظمة (الفاو) العالمية - متحف زايد الوطني - متحف اللوفر بأبوظبي - رحلة سفاري والتخييم في الصحراء - عالم فيراري Ferrari World - ياس ووترورلد Yas Waterworld - عالم وارنر براذرز Warner Bros. World - سي وورلد Sea World.

♦ إِمَارَةُ دُبَي (المدينة العَالَمِيَّة السِّيَاحِيَّة) : زيارة برج خليفة دبي - زيارة حي الفهيدي التاريخي في متحف دبي - زيارة الأسواق التقليدية - زيارة مكتبة دبي العامة.

♦ إِمَارَةُ الشَّارِقَة (عاصمة الثقافة العربية والإسلامية) : زيارة القصباء وواجهة المجاز المائية بالشارقة - مؤسسة الشارقة للفنون - بينالي الشارقة الدولي - مركز إكسبو الشارقة - زيارة مدرج خورفكان - متحف الشارقة للتراث - متحف الشارقة للحضارة

اليوم	التاريخ	الإمارة	المكان	توقيت المغادرة	توقيت العودة	السفر للفرد الواحد	موقع المكان
الخميس	2023-10-19	دبي	1. برج خليفة. 2. دبي مول. 3. نافورة دبي.				
الخميس	2023-10-26	دبي	4. حي الفهيدي التاريخي في متحف دبي. 5. القرية التراثية – القرية العالمية. 6. حديقة دبي للزهور. 7. مركز دبي للتسوق.				
الخميس	2023-11-02	دبي	8. مركز مول الإمارات للتسوق. 9. سكاي دايف دبي. 10. إطار دبي. 11. مكتبة دبي العامة.				
الخميس	2023-11-09	أبوظبي	1. القصر الرئاسي. 2. متحف اللوفر أبوظبي. 3. جزيرة ياس. 4. متحف قصر العين الوطني.				
الخميس	2023-11-16	أبوظبي	5. حديقة ديزني وورلد أبوظبي. 6. ياس ووتروورلد. 7. المدينة الثلجية في الزيم مول أبوظبي.				
الخميس	2023-11-23	الشارقة	1. متحف الشارقة للفنون. 2. متحف الحضارة الإسلامية. 3. مركز الشارقة للترفيه. 4. ببنالي الشارقة الدولي. 5. واجهة المجاز المائية.				

شكل توضيحي (3) برنامج الرحلات التعليمية والثقافية التي تُوفّر جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية للطلاب من غير الناطقين بالعربية (2023-2024م)

المبحث الأول : نظريات اكتساب اللغة واستثمار تطبيقاتها في برنامج "الشريك اللغوي"

1. النظريات اللغوية Linguistic theories:

تعدّ ظاهرة "اكتساب اللغة" حقلاً متعدد الأبعاد؛ ولذا فإنّ محاولة تفسيرها، وسبر أغوارها، وإدراك عللها، لا يكون إلاّ بالانفتاح على نظريات كثيرة ومتشعبة بين علم النفس، وعلم اللغة، وعلم الاجتماع. فقد تتباين النظريات بين التركيز على العوامل الفطرية (تشومسكي) Chomsky، والتأثير البيئي (سكينر) Skinner، وأهمية التفاعل الاجتماعي (فيجوتسكي) Vygotsky. وبالرغم من ذلك، فإنّ كلّ نظرية تُسهم بدورها في إضاءة جانب معين من جوانب اكتساب اللغة؛ مما جعل مجالات البحث فيها تظلّ مستمرة لفهم أعمق لهذه العملية المعقدة. وقد أدخلنا هذه النظريات ضمن دراستنا؛ وذلك لأهمية الإلمام بمكوناتها، ومفاهيمها الأساسية، ومضامينها العلمية، التي تُسهم في تأطير عملية تعلّم العربية لغير الناطقين بها من خلال تطبيقات برنامج "الشريك اللغوي"، وتأثيره في التمييز بين قدرة المتعلّم اللغوية وأدائه أو ممارسته اللغوية؛ حيث يظلّ التعلّم على نظريات اكتساب اللغة مبحثاً مهماً وضرورياً في تعليمية اللغات، وكيف يمكننا تدريس العربية بوصفها لغة ثانية، مع فهمنا لآليات عمل الجهاز اللغوي الكامن في ذهن المتعلّم، وكذلك إدراك العلاقة التي تربط بين طبيعة عمل القوالب الذهنية في الدماغ وطبيعة اللغة ذاتها؛ في سبيل إمكانية إكسابها للمتعلّم. كما أنّ هذه النظريات قد مهّدت الطريق لتقبّل اللغة الثانية، وكيفية اكتسابها، ومكنت من إدراك العقبات والعوائق التي تقف حجرة عثرة أمامها. وقد أفادت هذه الجهود والنظريات اللغة العربية في مجال تعلّمها وتعليمها، وسدّت هذه الدراسات بعض الثغرات الناتجة عن قصور البحث اللساني العربي خاصة في المجال التطبيقي. ويجب أن يُعلّم أنّ حقلّ البحوث المتعلقة باكتساب اللغة الثانية لم يتوقف تأثيره على اللغة، بل تجاوز ذلك إلى تغيير الطريقة التي نُفكر بها فيما يخصّ التعلّم والتعليم، وإلى تشكيل معرفتنا حول اللغات الإنسانية بشكل عام (حاتمة، 2009). إنّ معظم البحوث – وفق موسى رشيد حاتم – التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وكيفية تطورها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. ففي الخمسينيات من هذا القرن كانت هناك نظريتان قد تطوّرتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة. وهاتان النظريتان كانتا متضادتين في الأفكار: الأولى النظرية السلوكية Behaviorism وهي التي ترى أنّ اللغة تتطوّر نتيجة عوامل أو مؤثرات بيئية Environmental Influences والنظرية الثانية، هي النظرية الفطرية Nativism وترى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تُولد مع الإنسان وتصحبه في حياته، وهي موجودة في داخله، أما الأفكار ووجهات النظر الحديثة حول كيفية اكتساب الإنسان اللغة، فتركز على الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية وهو ما يصح أن نطلق عليه النظريات التفاعلية Interactionist

⁷ راجع : التّوصيف الدّراسي لدورة "الشّريك اللّغوي" في موضوعات ملاحق الدراسة : مُلحق-2.

Theories التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة (حاتملة، 2009).

تعددت نظريات اكتساب اللغة وحاولت كل منها شرح آليات الاكتساب، فمنها من تبنت فكرة أن اللغة فطرية في البشر. ووصف بعضهم المهارات الاجتماعية التي تتأثر بالبيئة؛ فيرى أنها اجتماعية بالدرجة الأولى، وقد أشارت بعض النظريات إلى عمليات التفكير الذهني، والإدراك، وتعدد المعارف ... وغيرها مما يرتبط بتفسير الاكتساب. وحرى القول بأن هذه النظريات غير متناقضة، بل نرى أنها متكاملة تسعى إلى إثراء الفهم العام لفكرة اكتساب اللغة.

يتعلق اكتساب اللغة الثانية بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادراً على تعلم لغة أو أكثر، غير لغته الأولى. ويمكن أن يحصل ذلك بمخاطبة أهل اللغة. كما أن التحصيل اللغوي أمر خاضع للنقاش، فقد يبدأ من الطفولة أو بعد سن البلوغ، فالفرد الماهر في تعلم لغتين، ويستطيع أن يتحدث بسجوية وتلقائية يمكن اعتباره ثنائي اللغة (Bilingual) (حاتملة، 2020، ص 96). وقد دلت بعض الدراسات على أن إتقان الفرد للغته الأولى يُسهّل عليه تعلم اللغة الثانية؛ لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام. ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعف في اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء؛ ولهذا فإن تعليم اللغة الثانية بعد إتقان الأولى يُعدّ قراراً في صالح اللغتين في آن واحد (حاتملة، 2020، ص 99). ويمكننا التطرق في السطور الآتية لأبرز هذه النظريات، وإمكانية استثمارها ودمجها في أنماط التعلم، التي ترتقي بكفاءة متعلمي العربية من غير الناطقين بها في التفكير، والأداء، وسرعة التحصيل، وكذلك الإسهام بفاعلية في تنمية قدراتهم، وتمكينهم من أدوات النجاح في الإلمام الجيد بمهارات اللغة العربية المختلفة.

1.1 النظرية السلوكية Behaviorism في اكتساب اللغة :

تُعَدُّ النظرية السلوكية، التي طوّرها بورهوس فريدريك سكينر Skinner (1904-1990م) واحدة من أقدم النظريات التي تناولت "اكتساب اللغة". حيث تنص هذه النظرية على أن اللغة تُكتسب من خلال التعزيز والتقليد، فالأطفال * يتعلمون الكلمات والقواعد النحوية من خلال تقليد نماذج لغوية، ثم تلقى التعزيز الإيجابي عند النجاح، كما لوحظ أن الأطفال يستجيبون بشكل أكبر للغة الموجهة إليهم، وهو ما يدعم فكرة التعزيز الاجتماعي. حيث يرى السلوكيون أن الأطفال يُولَدُون كصفحة فارغة، دون قدرة فطرية على تعلم اللغة، لكنهم يهتمون بالتكثيف مع البيئة المحيطة (العصيلي، 2006، ص 247، 248)؛ (حاتملة، 2020، ص 25). يُسمّى (سكينر) هذا الاتجاه باتجاه التجريبيين، وهم الذين يقولون بأن المعرفة الإنسانية لا تتم إلا بالحواس. قدّم جون برودوس واطسون (1878-1958م) نظريته السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية التي قادت علم النفس التجريبي لدراسة السلوك وملاحظته، وهدف من تلك الملاحظة مواجهة الآراء العقلية من ناحية، والنظريات المعرفية من ناحية ثالثة. يقول سكينر إن الأساس في اكتساب اللغة هو التعزيز السلوكي القائم على مبدأ المثير والاستجابة. مثال ذلك حينما ينطق الطفل كلمة "اللبن" فإن الاستجابة الفورية تصدُر من والدته بتقديم "اللبن" له، فيُدرِك حينئذٍ هذه العلاقة التي تربط هذا الصوت بهذا الفعل، ويكرّره في مناسبات أخرى وكأنه مكافأة؛ لذلك يقوم بتكرار التجربة عدّة مرّات؛ ويتم هنا اكتساب اللغة (بن منصور، 2020، ص 367). وترتبط هذه النظرية بعلم اللغة الاجتماعي الذي يبحث في دراسة العوامل الاجتماعية الممثلة في شكل اللغة ووظائفها، ومن أبرز موضوعاتها اللهجات التي تظهر في المجتمعات، ومسائل اختلافها وانتشارها مركزة على التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية التي تنتج لغة اجتماعية متأثرة بالمحيط بالدرجة الأولى (جاسم 2013، ص 301). لذلك فالجانب الاجتماعي مهم في عملية اكتساب اللغة؛ فمن خلال تفاعل الفرد مع القضايا المهمة تتكون لديه مهارات لغوية يمكن قياسها بمدى التفاعل، كما تُعبّر العملية التفاعلية التي تحصل في حقلي التعلم والتعليم عن انعكاسات المنحى التربوي الاجتماعي، التي تنشأ بين المتعلمين في شكل علاقات صنفها الدارسون إلى :

♦ علاقات ذات درجة تعاون مرتفعة، ينتج عنها خبرات لغوية متساوية.

♦ علاقات ذات درجات تعاون منخفضة، ينتج عنها خبرات متفاوتة بين المتعلمين (واطسون Watson، 1924)؛ (الشاطر، وآخرون، 2018، ص 26).

ونُنتَقِدُ النظرية السلوكية من قبل اللسانيين المتخصصين بأنها تفتقر إلى القدرة على شرح الإبداع اللغوي لدى الأطفال، حيث يتمكّنون من إنتاج جُمْلٍ لم يسمعوها من قبل. ويرى موسى حتاملة (2020، ص 111) أن النظرية السلوكية ما زالت مقبولة لدى بعض العاملين في الميدان التربوي على الرغم من قصورها، حيث ما زالت تُمارَسُ في تعليم اللغات. ففي كثير من مدارس لا يزال العديد من مدرّسي اللغات يعتمدون مبدأي التكرار والتعزيز؛ حيث يُعَدُّ المدرّس نماذج لغوية جاهزة، ويُطلَبُ من الطفل محاكاتها، ثُمَّ يُعَقَّبُ على كلّ إجابة صحيحة بالاستحسان والتشجيع. ويمكن تطبيق هذه النظرية في تدريس اللغة العربية وذلك على النحو الآتي :

* الأطفال هنا بوصفهم المِثَال الذي يُبنى عليه منهج التعلم، واستثمار المنهج في السعي نحو تمثّل التجربة، وإمكانية إدراجها في مراحل تكوينية أخرى، وتنظيم مضامينها؛ تحقيقاً لمحاكاة "النموذج" في اكتساب اللغة الثانية (العربية) لدى متعلميها من غير أبنائها.

- تُؤسّس عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقاً من إثارة المثبر ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثبر؛ حيث تتم تقوية العادات الكلامية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة. فإنّ الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ تقتضي الترداد، والممارسة، وتدعيم العناصر الكلامية، وتتابعها في السياق الكلامي؛ لأنّ تسلسل المادة التعليمية في خطوات متتالية يُعين على مداومة النشاط لدى الطالب واهتمامه باللغة العربية (حاتمة، 2020، ص 111).

1.2 النظرية الفطرية Nativism :

تري النظرية الفطرية أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله، أمّا الأفكار ووجهات النظر الحديثة حول كيفية اكتساب الإنسان اللغة، فتركز على الجتمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية وهو ما يصح أن نطلق عليه النظريات التفاعلية Interactionist Theories التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة (حاتمة، 2020، ص 94)؛ (أسرياندي، 2014).

قدّم نعوم تشومسكي (Chomsky, 1965) نظرية فطرية لاكتساب اللغة، حيث اقترح أنّ البشر يولدون بجهاز لغوي داخلي Language Acquisition Device, LAD يتيح هذا الجهاز فهم القواعد اللغوية العالمية وتطبيقها على اللغة المُستهدفة.

رفض تشومسكي Chomsky المبادئ الأساسية للنظرية السلوكية؛ لأنه يرى أنها عاجزة عن إيجاد التفسير العلمي لاكتساب اللغة، فليس منطقياً أن تخضع جميع الاستجابات اللغوية للمؤثرات الخارجية، فالاستعمالات اللغوية غير محصورة، إلا أنّ انبهار السلوكيين بالتجربة التي أُجريت على الحيوان أغفلت أعيانهم عن اللغة الإنسانية، وأنّ الشان ليس واحداً في كليهما، بل لكل منهما خصائصه التي تميزه عن غيره (إسماعيل، 2017، ص 66، 67).

تحدّث تشومسكي عن النظرية الفطرية، التي انتقد بها سكينر والنظرية السلوكية؛ حيث يرى أنّ الأطفال لا يتلقون مدخلات لغوية كافية تمكّنهم من اكتساب اللغة الصحيحة، ولا يستخدم الكبار من حولهم دائماً اللغة الصحيحة من حيث القواعد أو البنية، ولا يسمعون الطفل سوى كلمات قليلة من اللغة؛ ومن ثمّ فإنّ النظرية الفطرية ترى أنّ الأطفال يولدون بقدرة فطرية على اكتساب اللغة، ويتم وفق عملية محدّدة بيولوجياً. ويعتقد تشومسكي أنّ الدماغ قد تطوّر في الجنين البشري، وأنّ دوائره العصبية تحتوي على معلومات لغوية منذ الولادة، ويتم تحفيز "اكتساب اللغة" من خلال القدرات الطبيعية مثل الاستماع إلى الحديث، والذي يمكن أن يُفسّر عقل الطفل نتيجة لقواعده وهياكله التي يحتويها في علم اللغة، مما يُعرف بـ "أداة اكتساب اللغة"، ويتعلّم الأطفال اللغة من خلال تقليد أصوات وجمل يسمعونها ويمدحهم عليها الكبار، ويؤكد تشومسكي على أنّ اللغة نظام من الشمولية المدهشة (جمعة، 2018، ص 446؛ عيساني، 2012، ص 55).

أصدر تشومسكي كتابه بعنوان "البنية التركيبية" Syntactic Structures، عام 1957 انتقد فيه المناهج المختصة باللغة مشيراً إلى نظريتها السطحية في تراكيب اللغة، ودعا إلى تسليط الضوء على المعاني وتفسيرها (ندى، 2014، ص 14).

يؤكد تشومسكي أنّ نظرية النحو التحويلي، هي من أفضل النظريات اللسانية التي ظهرت حتى الآن؛ لأنها وصفت تركيب اللغة الإنسانية، وفسرتها بطريقة منهجية؛ لذلك نستطيع القول: إنّ معرفة النحو التوليدي يُعدّ ضرورة وأساساً لكلّ فيلسوف يدرس اللغة، وأضاف أنّ اللغة ليست نوعاً واحداً من السلوك المعقّد، بل هي مجموعات متنوّعة من النشاط الإنساني (ليونز، 1985، ص 32).

1.3 النظرية المعرفية/الإدراكية في اكتساب اللغة Cognitive Theory of Language Acquisition :

تركّز النظرية المعرفية، التي طرحها جان بياجيه (Piaget, 1954) على العلاقة بين التطوّر المعرفي واكتساب اللغة. حيث تذهب النظرية إلى أنّ اللغة جزء من التطوّر المعرفي العام، وفيها يعتمد المتعلّم على مهاراته الإدراكية لاكتساب المفاهيم اللغوية، وفيها أيضاً ترتبط اللغة بالتفكير وتتطور مع نُضج العمليات العقلية.

يرى بياجيه (1896-1980م)، بأنّ المعرفة لا يُمكن أن تنبثق من مجرد تجربة عملية، فيجب أن تكون هنالك هياكل أو أنماط عقلية تساعد على فهم العالم. يُعدّ بياجيه من زعماء الاتجاه البنوي الذي يفسّر اكتساب اللغة في إطار نظرية إبستيمولوجية عامّة تُعرف بالإبستيمولوجيا التكوينية. والاتجاه البنائي يُنظر للغة على أنّها نشاط مثلها مثل الأنشطة الإدراكية، والفكرية، والحركية التي يقوم بها الإنسان، وهو نشاط يتم بناؤه مثل باقي الأنشطة المعرفية عند الطفل عبر مراحل نموّه المتتالية، ومن هنا جاءت تسمية هذه المدرسة بالبنائية التي تهتمّ بالجوانب الإدراكية، كما يرى جان بياجيه أنّ التطوّر الفكري لدى الطفل/المتعلّم يمرّ بمراحل محدّدة، تتمايز كلّ منها بخصائص معرفية ونفسية مختلفة، من أبرزها مرحلة ما قبل العمليات أو ما قبل التفكير المنهجي (مرحلة ما قبل استخدام واستيعاب المفاهيم)، التي تمتد تقريباً من سن الثانية حتى السابعة، ويتميّز

فيها الطفل بالتفكير الحدسي الذي يعتمد على الإدراك الحسيّ أكثر من التفكير المنطقيّ، ويكون غير قادر على استخدام المفاهيم بصورة منظمة أو فهم العلاقات السببية المجردة (بياجي، 1972، ص 15). وفي هذه المرحلة، يكون الطفل قادراً على تصور الأشياء والرموز، لكنه يواجه صعوبة في عكس العمليات الذهنية أو فهم وجهات نظر الآخرين، ما يجعل تفكيره غير ممنهج أو قائم على مبدأ الثبات المعرفي (بياجي، 1977، ص 47-49). كما يعتقد بياجي أن الحدس، رغم بساطته، يُمثل الأساس الأولي لبناء التفكير المنطقي لاحقاً، حيث ينتقل الطفل تدريجياً إلى مرحلة التفكير العمليّ الملموس مع نمو قدراته المعرفية وتراكم خبراته (بياجي، 1980، ص 112)؛ (بدر، 1981، ص 62).

1.4 النظرية التفاعلية في اكتساب اللغة Interaction Theory of Language Acquisition:

تجمع هذه النظرية بين الجوانب الفطرية والاجتماعية لاكتساب اللغة. يقترح جيروم برونر (Bruner, 1983) أن الأطفال يولدون بقدرات فطرية، ولكنهم يحتاجون إلى مدخلات لغوية منظمة من البيئة لتطوير مهاراتهم اللغوية.

توسّط النظرية التفاعلية كلاً من النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ومن روادها "ليف فيجوتسكي" Vygotsky حيث تنبئ الفكر الذي يقول بأن تعلم اللغة يقوم على تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة (Vygotsky, 1978) والإشارة إلى أن الأطفال لديهم القدرة الفطرية على تعلم اللغة، بحيث ينبع التعلم من حاجات الطفل بغية التواصل مع الآخرين (مجديلة، 2019، ص 192-201). ونستطيع القول بأن النظرية التفاعلية تدمج العوامل البيئية الخارجية بالعوامل الفطرية الداخلية، ويعود ذلك الدمج إلى صعوبة تفسير اكتساب اللغة كونها عملية معقدة، وتحتاج إلى نظريات لتفسيرها. وتختلف النظريات التفاعلية فيما بينها؛ ففي تفسير اكتساب اللغة نجد أن "جفون" Givon يعتمد على النظرية التصنيفية الوظيفية المبنية على دراسة النحو الوظيفي وتغير اللغة تاريخياً. في حين أن "هاتش" Hatch وآخرين قد اعتمدوا نتائج البحث الاجتماعي والمعرفي وتحليل الخطاب اللغوي Discourse Analysis لتفسير اكتساب اللغة، بينما اعتمد غيرهم على نتائج دراسات علم النفس اللغوي والمعرفي للتوصل إلى قواعد تفسير اكتساب اللغة (حاتمة، 2020، ص 129-130). ونلاحظ أن النظرية التفاعلية تهتم بإدارة الخطاب كوحدة مهمة وليس فقط التركيز على الجملة أو الكلمة. (الصمادي، وآخرون، 1998، ص 170).

1.5 نظرية المدخلات لكراشن في اكتساب اللغة Linguistic input theory:

تعدّ نظرية المدخلات Input Hypothesis التي قدّمها ستيفن كراشن Stephen Krashen واحدة من أبرز النظريات في مجال اكتساب اللغة الثانية، حيث تُسلط هذه النظرية الضوء على الدور الحيوي للمدخلات اللغوية المفهومة Comprehensible Input في تعلم اللغة الثانية، حيث يُعتقد أن اكتساب اللغة يحدث عندما يتعرض المتعلمون إلى لغة تتجاوز مستواهم الحالي بقليل.

■ الأساس النظري لنظرية المدخلات :

رأى كراشن (1982) أن اكتساب اللغة يحدث بطريقة طبيعية وغير واعية وذلك حينما يتعرض المتعلمون إلى مدخلات لغوية مفهومة؛ ولذا فإن أية لغة يستطيع المتعلم أن يفهمها ويتعامل معها. وفي هذا الصدد أشار كراشن إلى أن هذه المدخلات يجب أن تكون بمستوى "i+1"؛ حيث "i" يُمثل مستوى المتعلم الحالي، و"i+1" يشير إلى المحتوى الجديد الذي يُمكن استيعابه بقرينة السياق أو المعرفة السابقة.

■ مكونات نظرية كراشن :

[أ]- المدخلات المفهومة :

تُمثل المدخلات المفهومة حجر الزاوية في هذه النظرية؛ حينما يؤكّد كراشن أن تقديم مدخلات لغوية قابلة للفهم مع عناصر جديدة من شأنه أن يساعد المتعلم على تطوير مهاراته اللغوية تدريجياً.

[ب]- الفلتر العاطفي Affective Filter :

يشير هذا المكوّن إلى تأثير العوامل العاطفية، مثل القلق والثقة بالنفس والدافعية على قدرة المتعلم على الاستفادة من

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية المداخلات اللغوية؛ حيث يرى كراشن أن المتعلمين الذين يمتلكون "فلترا عاطفيا منخفضا" يكونون أكثر قدرة على استيعاب المداخلات وتطوير لغتهم.

[ج]- فرضية التفريق بين الاكتساب والتعلم :

يُفرّق كراشن بين عمليتي "الاكتساب" Acquisition و"التعلم" Learning ؛ فالإكتساب هو عملية طبيعية وغير واعية لتطوير اللغة، بينما التعلم هو عملية واعية تعتمد على القواعد والدراصة.

[د]- فرضية الرصد Monitor Hypothesis :

تفترض هذه الفرضية أن المعرفة اللغوية المكتسبة تُستخدم بشكل تلقائي، بينما تُستخدم المعرفة المتعلمة (القواعد) فقط لتعديل أو مراقبة إنتاج اللغة.

■ الأدلة الداعمة لنظرية المداخلات :

تُشير دراسات كراشن (1982) إلى أن الطلاب الذين يتعرّضون إلى مداخلات لغوية مكثفة يُظهرون تقدماً ملحوظاً في اكتساب اللغة مقارنةً بمن يعتمدون على تعلّم القواعد فقط، كما أظهرت دراسة (كراشن و تيرل Krashen & Terrell، 1983) أن استخدام المداخلات المفهومة في تعليم الإسبانية كلغة ثانية أدّى إلى تحسين كبير في مهارات الاستماع والقراءة لدى المتعلمين. يتعلّم الأطفال لغتهم الأولى بشكل طبيعي من خلال التعرّض المستمر للمدخلات المفهومة، مما يدعم فكرة أن المداخلات المفهومة ضرورية لاكتساب اللغة.

يرى بعض الباحثين (ماك لجلين McLaughlin، 1987، ص 367-372) أنه برغم الدعم النظري للنظرية إلا أن الأدلة التجريبية المباشرة على فعالية "i+1" محدودة. كما تعتمد نظرية المداخلات بشكل كبير على الفهم وتقلل من أهمية الإنتاج اللغوي Speaking and Writing كجزء من عملية اكتساب اللغة. يُشير بعض الباحثين (سواين Swain، 1985، ص 235-253) إلى أن التفاعل والتغذية الراجعة Feedback يلعبان دوراً حاسماً في اكتساب اللغة، وهو ما لا تُركّز عليه نظرية كراشن.

■ التطبيقات العملية لنظرية المداخلات :

1. تصميم المناهج التعليمية : يُمكن تطبيق النظرية من خلال تطوير مناهج تعليمية تُركّز على تقديم مداخلات لغوية مفهومة ومناسبة لمستوى المتعلمين.
2. تعليم اللغة من خلال القصص : يُعد استخدام القصص والمواد السردية وسيلة فعالة لتوفير مداخلات مفهومة تحتوي على عناصر جديدة.
3. تعليم اللغة باستخدام الوسائط المتعددة : يُمكن للوسائط مثل الفيديوهات والبودكاست أن تُستخدم لتوفير مداخلات لغوية جذابة ومفهومة للمتعلمين.

■ الاستنتاج :

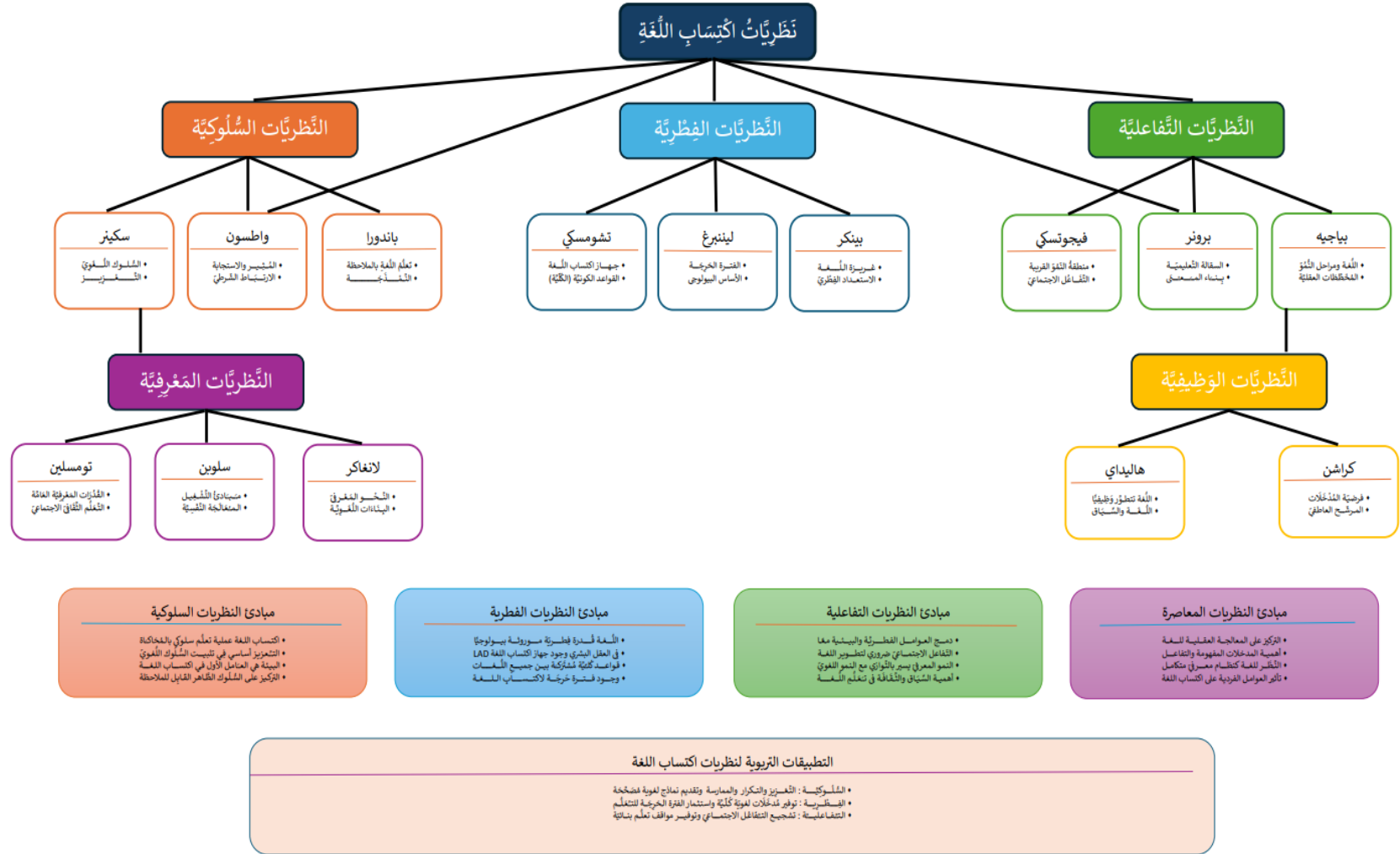
تُعد نظرية المداخلات (Input Hypothesis) التي قدّمها كراشن من أبرز الإسهامات في ميدان اكتساب اللغة الثانية؛ إذ تؤكد أن المتعلم يكتسب اللغة عندما يتعرّض إلى مداخلات لغوية مفهومة تفوق مستواه الحالي بدرجة بسيطة، يرمز لها بـ (i+1)، أي أن المداخلات يجب أن تكون مفهومة ولكن تحتوي على عنصر جديد يتحدّى قدراته اللغوية (كراشن، 1985، ص 2). وترى النظرية أن التعرّض المتكرر والميسر لهذه المداخلات يُسهّم تلقائياً في تطوير الكفاية اللغوية، دون الحاجة إلى تدريس صريح للقواعد، مما يدعم التعلّم الطبيعي المُشابه لاكتساب اللغة الأم. وقد أسهمت هذه النظرية في إعادة توجيه المناهج وأساليب التدريس نحو بيئات تعليمية غنية بالمحتوى اللغوي المفهوم والمحفّز، بدلاً من التركيز الحصري على التمرينات القواعدية. ومع ذلك، فإن النظرية تحتاج إلى مزيد من الأدلة التجريبية لمعالجة الانتقادات المتعلقة بدورها المحدود في تفسير جميع جوانب اكتساب اللغة.

يلخص الجدول الآتي أهم الفروق بين نظريات اكتساب اللغة :

جدول (3) القواسم الفارقة بين نظريات اكتساب اللغة

النظريّة	السلوكية	الفطرية اللغوية	المعرفية الإدراكية	المُدخلات اللغوية
المؤسس	"جون واطسون / سكينر"	"تشومسكي"	"بياجيه"	"كراشن"
المبدأ	- اللغة عادةً سلوكيّة تعتمد على مُثير واستجابة. - تُكتسب اللغة بالمحاكاة والتقليد، والتلقين، والسماع. - اللغة مجرد سلوك.	- تجمع اللغات خصائص عامّة، ترجع في أصلها إلى العقل. واعتبر الملكة الفطرية جهازًا يميز الإنسان. - قدرتنا على تعلّم اللغة هي موجودة في الدماغ مسبقًا.	- يُعتبر اكتساب اللغة بناءً تماشيًا مع مراحل النمو للطفل، وفي كل مرحلة عُمرية تزداد المعرفة ويزداد اكتساب اللغة. - يرى أن الإدراك الذي يزداد بزيادة العمر يرتبط بزيادة اكتساب اللغة. - اكتساب اللغة عن طريق التفاعل مع البيئة. - يتعرّف الطفل على المفهوم قبل الكلمة التي تدل على المفهوم.	- تؤكد أن اكتساب اللغة يحدث عندما يتعرّض المتعلّم لمُدخلات مفهومة تتجاوز مستواه الحالي قليلًا (i+1).
جوانب القصور	- اشتراك الحيوان والإنسان في خصائص اكتساب اللغة. - "يكون الطفل سلبيًا خلال عملية اكتساب اللغة، حيث يبدأ صفحةً بيضاء".	- الاعتماد على الحدس وهو التنبؤ بنية المتكلّم.	- اعتمد بياجيه على الاستنباط الكلامي للأطفال ويعتبرهم النقاد "ليس لهم عقل ناضج"، وكان من الأفضل أن تكون النتائج متحررة من المسحات الشخصية.	- نقص الأدلة التجريبية المباشرة على فعالية "i+1". - عدم وجود تعريف دقيق للمدخلات المفهومة. - إهمال الإنتاج اللغوي.
مصطلحات النظرية	السلوك اللغوي.	النظرية التوليدية التحويلية.	النمو المعرفي.	المُدخلات اللغوية المفهومة – المراقبة – المرشح العاطفي.
النظرة إلى تعلّم اللغة واكتسابها	- اللغة سلوكٌ مثلها مثل الجري، واللعب، والسباحة، وكرة القدم.	- اللغة فطرية عند الإنسان، وتحتاج لتشغيلها عن طريق التفاعل مع البيئة المحيطة.	- ليست فطرية ولا مُكتسبة، إنما وظيفة إبداعية نشطة تقوم على الكفاية؛ فاللغة تنمو بشكل طبيعي.	- يتعلّم الأطفال لغتهم الأولى بشكل طبيعي من خلال التعرّض المستمر للمدخلات المفهومة؛ مما يدعم فكرة أن المُدخلات المفهومة ضرورية لاكتساب اللغة. - يجب أن تُركّز المناهج اللغوية على : - توفير مُدخلات مفهومة وذات معنى. - تقديم محتوى يناسب مستوى المتعلّمين. - خلق بيئة تعليمية داعمة عاطفيًا.

كما يوضح المخطط التالي النظريات الرئيسة في اكتساب اللغة وأبرز روادها ومفاهيمها الأساسية :



شكل (4) خريطة ذهنية للنظريات الرئيسة في اكتساب اللغة

يُظهِرُ المخططُ تمثيلاً مرئياً للنظريات المختلفة حول اكتساب اللغة، بما في ذلك الفروع والعلاقات بينها، وكيف تتكامل النظريات المختلفة لِتُقَدِّمَ فهماً شاملاً لعملية اكتساب اللغة؛ فكلُّ نظرية تُركِّزُ على جانبٍ مختلفٍ مِنْ جوانبِ الاكتساب اللغوي، كما يُمكنُ رؤية التداخل والترباط بين مختلف النظريات.

نلاحظ مما سبق عرضه أنَّ كلَّ النظريات جاءت مبنيةً على ما قبلها، فتشومسكي ثارَ على النظرية السلوكية التي تقول بأنَّ اللغة سلوكٌ، وكأنَّه يُعيد النظرية مع تصحيح وإضافة تفسيراتٍ أخرى في اكتساب اللغة، فأضاف القول بأنَّ اللغة ملكةٌ فطرية عند الإنسان، وأنها تحتاجُ لمحرِّكٍ يُثيرها، موضعاً الخصائص اللغوية بعد تشغيل ذلك المحرِّك، مثل الاستماع والمحاكاة، ولا يتم هذا الاكتساب إلا بالقدرة مشيراً إلى الكفاءة والأداء في اكتساب اللغة، لكنَّ الاستدراك على ما ورد في نظريته يَكْمُنُ في إضافة عنصر "الحدس"، وهو ما اغتُبرَ نقطة ضعف لدى تشومسكي، وإلا فكيف نستطيع التكهُّنُ بِنِيَّةِ المتكلم ؟، بيد أنَّ تشريح نوام تشومسكي لقواعد اللغة بين بنية سطحية وهي الأداء اللغوي، وبنية عميقة لما يدور في الذهن من تفكير أمرٍ مهم يُشكِّلُ تصوراتٍ حول فهم الظواهر اللغوية، وأنَّ الجانب السطحي يُؤمِّيُ إلى الجانب العميق، وهذا يُرَجِّحُ التفسيرات القائلة بأنَّ الإنسان قد ينطق بالكلام ولا يتأثر به فذاك هو المستوى السطحي في الاستعمال. وقد أضاف جان بياجيه - في الاتجاه ذاته - النُّمُوَّ الجسدي والمعرفي اللذين يرتبطان بنمو اللغة، وهو بذلك قد أكملَ ما صرَّحَ به تشومسكي، ولكنه زاد معنى التفاعل؛ فلا يشترط المحاكاة والتقليد، إنما أوضح بأنَّ التفاعلات ينتج عنها نُمُوٌّ معرفي؛ وبالتالي نموُّ لغوي. وهذا ما نلتسمسه عند كراشن في قوله بالتعرُّض المستمرِّ للمدخلات المفهومة، مما يُقَوِّي فكرة أنَّ المدخلات المفهومة ضرورة لاكتساب اللغة.

2. تطبيقات نظريات "اكتساب اللغة الثانية في مجال التعلُّم" في برنامج "الشريك اللغوي":

لا يُمكننا الاعتمادُ على نظرية واحدة فقط في مجال اكتساب اللغة، بل يمكن الاستفادة من مبادئ المنهاج التكاملي وفعالياته، كما يمكن دمج وتوليف جوانب متعددة من النظريات المختلفة التي تم استعراضها في هذا البحث لتحقيق أفضل النتائج في تعلُّم اللغة العربية؛ حيثُ تُقدِّمُ كلُّ نظرية من نظريات "اكتساب اللغة الثانية" مجموعةً من الإستراتيجيات التربوية التي يمكن توظيفها في التعلُّم، والتكامل بين هذه النظريات يُسهم في تطوير مناهج أكثر فاعلية في تعليم العربية لغير الناطقين بها. لقد استطاع برنامج "الشريك اللغوي" أن يطرح عرضاً منظماً ومفيداً للغة، حيثُ يُسلِّط الضوء على كيفية تحويل النظريات إلى ممارساتٍ عملية في تعليم العربية بوصفها لغةً أجنبيةً ثانيةً لغير الناطقين بها. كما يمكنُ إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بمثل هذه النظريات بما يأتي:

[أ]- نظرية كراشن (Krashen) في الاكتساب والتعلُّم:

• التطبيقات التربوية:

- استخدام الإدخال المفهوم (Comprehensible Input) من خلال مواد تعليمية تتناسب مع مستوى المتعلم +1 (Input +1).
- تهيئة بيئة طبيعية لتعلُّم اللغة من خلال الاستماع والممارسة دون ضغط التصحيح المباشر، وإتقان ما هو مُتعلَّم.
- تعزيز القراءة الممتعة (Extensive Reading) لتطوير المفردات بشكلٍ غير مباشر.

[ب]- النظرية السلوكية (Behaviorism) سكينر:

• التطبيقات التربوية:

- التعلُّم القائم على التكرار والتعزيز، مثل استخدام التطبيقات التي تقدِّم التدريبات المكررة، مثل: "Duolingo".
- استمرار وجود الدوافع من خلال منح المكافآت للمتعلِّمين عند إتقان مهاراتٍ لغوية جديدة، سواء كانت مادية (شهادات، نقاط) أو معنوية (مدح وتشجيع).

[ج]- النظرية التفاعلية (Interactionist Theory) فيجوتسكي:

• التطبيقات التربوية:

- التعلُّم التعاوني من خلال المُحاكاة اللغوية (Role-play) والمُحادثات الجماعية.
- دعم تعلُّم اللغة عبر المناطق القريبة من النمو (ZPD) من خلال التوجيه المستمر من المعلمين، أو المتحدثين الأصليين.
- البيئة الطَّبِيعِيَّة والاختلاط بأصحابها ضرورة لاكتساب الأمثل للغة الثانية.

[د]- نظرية المعالجة المعرفية (Cognitive Processing Theory):

• التطبيقات التربوية:

- التَّركِيزُ على التعلُّم القائم على حَلِّ المشكلات عبر تطبيقات مثل: "Memrise" و "Anki" التي تستخدم تقنيات

التكرار المتباعد (Spaced Repetition).

➤ تطوير مهارات التفكير النقدي من خلال الأنشطة التي تتطلب تحليل وتكوين الجمل بدلاً من مجرد حفظها.

[هـ]- نظرية القواعد العالمية (Universal Grammar) تشومسكي :

• التطبيقات التربوية :

➤ تدريس اللغة من خلال الحدس اللغوي وليس فقط القواعد الصريحة، عبر تقنيات التحليل الضمني للنصوص.

➤ استخدام الأنشطة التي تُحاكي الطريقة الطبيعية التي يكتسب بها الأطفال لغتهم الأم، مثل سماع الأنماط اللغوية المتكررة في سياقات مختلفة.

• تطبيقات عملية في التدريس :

➤ استخدام الألعاب التفاعلية⁸ لتحفيز المتعلمين على التفاعل مع اللغة دون ضغط.

➤ تصميم مناهج تعتمد على مبدأ الممارسة اللغوية المكثفة (Immersion Programs).

➤ توظيف التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة محاكاة لغوية مع متحدثين آليين.

المبحث الثاني : الكفايات اللغوية والآليات التراتبية في اكتساب اللغة العربية

1. المقصود بالكفايات اللغوية التراتبية :

تُعدُّ "الكفايات اللغوية التراتبية" Hierarchical Linguistic Competencies مكوناً أساسياً من مكونات تعلُّم اللغة الأجنبية، حيث ترتبط بقدرة المتعلم على ترتيب المعرفة اللغوية وتنظيمها بشكل متسلسل وفقاً لمستويات الصعوبة والتعقيد. تشتمل هذه الكفايات على مهارات مثل : إدراك الأصوات، واستخدام القواعد النحوية، والتراكيب اللغوية.

يُشير مصطلح "الكفايات اللغوية التراتبية" إلى القدرة على اكتساب المهارات اللغوية وتطويرها بطريقة تراكمية، حيث تؤسس الكفايات الأدنى مستوى للكفايات الأعلى؛ وبذلك تشمل هذه المهارات فهم الأصوات (الكفاية الصوتية)، واستخدام الكلمات (الكفاية المعجمية)، والقواعد (الكفاية النحوية)، والتعبير المكتوب والشفهي (هايمس، 1972، ص 277).

2. إستراتيجيات تطوير الكفايات اللغوية التراتبية :

[أ]- التدريب المنظم على المهارات الأساسية :

ينبغي البدء بالمهارات الصوتية والنحوية قبل الانتقال إلى التراكيب المعقدة (ريتشاردز Richards، 2008 ص 120؛ تايما Taima، 2004).

[ب]- تعزيز القراءة والكتابة المتدرجة :

توفر قراءة نصوص مناسبة للمستوى اللغوي دعماً لتطوير المفردات والنحو بشكل مترابط (إيليس، 1994، ص 320).

[ج]- التطبيق العملي للمفاهيم النحوية :

يتطلب بناء الكفايات التراتبية ممارسة مستمرة في استخدام القواعد اللغوية (ليتيلود Littlewood، 1981، ص 55).

3. اختبارات قياس الكفايات اللغوية :

خضعت عينة الدراسة لثلاثة اختبارات تقيس الكفايات اللغوية، على النحو الآتي :

■ معايير الاختبارات :

1- قياس مهارات الكتابة - كتابة فقرة مراعيًا قواعد الكتابة.

⁸ تُعدُّ الألعاب اللغوية من بين أهمِّ الطرائق والإستراتيجيات التعليمية الفعَّالة التي تُوظَّف في اكتساب المهارات اللغوية؛ فهي تمنح الفرصة للمتعلِّم لأن يتفاعل مع محيطه في مواقف تعليمية يسودها جوٌّ من التشويق والمنافسة، كلعب الأدوار، وتمثيل المسرحيات. فلقد أشارت العديد من الدراسات إلى النتائج الإيجابية التي حقَّقتها تطبيقات الألعاب اللغوية في برامج تعليم اللغات، ومن بينها برامج تعليم اللغة العربية، وهذا من شأنه أن يُؤثِّر إيجاباً على التحصيل المعرفي والرَّصيد اللغوي لدى المتعلِّمين؛ تحقيقاً للكفاءة التَّواصلية، وزيادة حصيلة المفردات، وتنمية القدرات الدَّهنية والسلوكية، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة (راجع في ذلك : كريبط، 2022، ص 96، 97، 98، 111).

- 2- اختبار يقيس التحدّث، ومدى إتقان اللغة (من خلال الاختبارات الشفوية).
 - 3- اختبار يقيس كفايات الاستماع والاستيعاب عند الطلبة.
 - 4- استخدام برامج تعليمية تتطلب منهم القراءة، و تسجيل أصواتهم وهم يقرأون النصوص (ماليزي، Malaysian، 2015).
- نموذج للاختبار القلبي :

خضوع الطلبة لثلاثة اختبارات :

- (1). اختبار تشخيصي يتم على أساسه تصنيف الطلبة ومعرفة احتياجاتهم، واكتشاف نقاط القوة والضعف، للعمل على حل المشكلات وتقديم الدعم المناسب وفق احتياجاتهم.
- (2). اختبار المنتصف الذي يقيس مدى تطور الطلبة واستفادتهم من البرنامج المُقدّم لهم.
- (3). اختبار نهائي يتم من خلاله قياس كفايات الطلبة ومدى نجاح البرنامج في تحقيق الكفايات اللغوية لتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها⁹.

■ مُدّة البرنامج Duration of the program :

مُدّة البرنامج خمسة أشهر ونصف : تم تطبيقه بدءًا من الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2023-2024.

■ محتوى البرنامج Program Content :

يُقدّم البرنامج مجموعة من الأنشطة والفعاليات بغية تحقيق كفايات لغوية تُسهم بدورها في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4. الكفايات الصوتية Phonetic Proficiency :

4.1 في التعريف والمفهوم :

تُعَدُّ الكفايات الصوتية أساسًا لتحقيق طلاقة لغوية ناجعة، ونجاح في التواصل الشفوي؛ وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات تعليمية مبتكرة، وكذلك التعرّض المكثّف للغة المنطوقة، حيث يمكن للمتعلمين تحسين مهاراتهم الصوتية بشكل كبير، بحيث يظلّ التركيز على الجانب الصوتي ضرورة كبيرة لتعزيز الكفاءة العامة في تعلم اللغة الثانية. يُشير مصطلح الكفايات الصوتية إلى القدرة على إنتاج أصوات اللغة بشكل صحيح، مع التحكم في العناصر الصوتية مثل : التّغيم، والإيقاع، والنّبر (سلس مورشيا و جودوين Celce-Murcia, & Goodwin، 2010، ص 35)؛ (مسلمين Muslimin، 2021)؛ (أبو عمشة، 2017، ص 71-17).

4.2 في التطبيقات :

يسعى برنامج "الشّريك اللّغوي" لتحقيق كفاية صوتية لمتعلّم العربية من الناطقين بغيرها من خلال الضبط الصوتي للأحرف أو الفونيمات، والتمييز بين مخارجها، والنّطق الصحيح لها، والتمييز بين صفات الأحرف، وأحكامها؛ من أجل العمل على تحسين التواصل الشفوي، وتعزيز الثقة بالنفس، وتحسين الفهم السّمعّي؛ لذلك تضمن البرنامج التدريب على القراءة ومخارج الحروف (مصلح وآخرون Musleh et al، 2010، ص 1760-1773).

[أ]- النّصوص/القراءة Reading texts :

♦ نموذج للنصوص القرائية :

يقول القلقشندي في وصف الكتابة الإنشائية :

اَعْلَمُوا أَنَّ صِنَاعَةَ الْإِنشَاءِ أَرْفَعُ، وَصِنَاعَةُ الْحِسَابِ أَنْفَعُ؛ وَقَلَمُ الْمَكَاتِبَةِ خَاطِبٌ، وَقَلَمُ الْمُخَاسَبَةِ خَاطِبٌ. فَقُلْتُ : الْآنَ قَدْ انْقَطَعَتِ الْحُجَّةُ، وَبَانَتْ الْمَخْجَةُ، فَمَا الَّذِي يَخْتَلِجُ كَاتِبَ الْإِنشَاءِ إِلَى مُمَارَسَتِهِ ؟ فَقَالَ : إِذَا، قَدْ تَعَلَّقَتْ مِنَ الصَّنْعَةِ بِأَسْبَابِهَا، وَأَتَيْتِ الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا.. اَعْلَمُ أَنَّ كَاتِبَ الْإِنشَاءِ لَا تَظْهَرُ فَصَاحَتُهُ، وَتَبَيَّنَ بَلَاغَتُهُ، وَتَجَلَّ بَرَاعَتُهُ، إِلَّا بَعْدَ تَخْصِيلِ جُمْلَةٍ مِنَ الْعُلُومِ، وَمَعْرِفَةِ الْأَضْطِلَاحِ وَالْإِحَاطَةِ بِالرُّسُومِ. أَهْمُ مَا يَبْدَأُ بِتَخْصِيلِهِ حِفْظُ كِتَابِ اللَّهِ الْعَزِيزِ، فَلِلَّهِ الْحُجَّةُ الْبَالِغَةُ، وَمَا اشْتَمَلَ عَلَيْهِ كَلَامُ النُّبُوَّةِ مِنَ الْأَلْفَاظِ الْبَدِيعَةِ، وَالْعِلْمُ بِالْأَحْكَامِ السُّلْطَانِيَّةِ وَفُرُوعِهَا، وَالتَّوَعُّلُ فِي أَشْغَارِ الْعَرَبِ وَالْمَوْلَدِينَ، وَالْأَمْثَالِ الْعَرَبِيَّةِ، وَالْإِطْلَافُ عَلَى خُطْبِ الْبُلْغَاءِ، وَرِسَائِلِ الْفُضَحَاءِ وَالْعِلْمُ بِأَيَّامِ الْعَرَبِ وَخُرُوبِهِمْ، وَالنَّظَرُ فِي التَّوَارِيخِ وَأَخْبَارِ الدُّوَلِ الْمَاضِيَةِ، مَعَ سَعَةِ الْبَاعِ فِي اللُّغَةِ الَّتِي هِيَ رَأْسُ مَالِهِ، وَالتَّخَوُّ الَّذِي هُوَ مِلْخُ كَلَامِهِ، وَالتَّصْرِيفُ الَّذِي تُعْرِفُ بِهِ أَصُولُ أُنْبِيَةِ الْكَلِمَةِ وَأَحْوَالِهَا، وَعُلُومُ الْمَعَانِي وَالْبَيَانِ وَالْبَدِيعِ الَّتِي هِيَ حَلِيَّةُ لِسَانِهِ (القلقشندي، 1987، ج14، ص 133-135).

وغيرها من النصوص التي يتدرّب فيها الطالب على النّبر والتّغيم ومخارج الحروف، ويتحقّق من خلالها الوصول إلى الكفايات

⁹ راجع ملاحق الدّراسة مُلحق-1؛ حيث تُظهِرُ الأشكال (5-8) أمثلةً لتصميمات الاختبار ونوعيّة الأسئلة المُوجّهة للطلاب الأجانب من غير النّاطقين بالعربية التي وضعتها جامعة محمد بن زايد في برنامج "الانغماس اللغوي".

[ب]- استخدام برنامج (كلاس بوينت) : يسمح برنامج كلاس بوينت للطلاب بالمشاركة عبر استعمال أجهزة الكمبيوتر، وقراءة النص بتسجيل الصوت في فترة زمنية معينة، وبعد انتهاء المدة المحدودة يغلق البرنامج ويحفظ أصوات الطلاب كتسجيل صوتي، يستمعون إليه بشكل جماعي، ثم يبدأ التصويب من الطالب نفسه عندما يستمع لصوته (محيي الدين Mohideen، 2024، ص 760-767).



شكل (9) تصميم نماذج لغوية قرائية لنصوص عربية مختارة موجهة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

5. الكفايات المفرداتية (المعجمية) Vocabulary Proficiency:

5.1 في التعريف والمفهوم :

تمثل الكفايات المعجمية عنصراً رئيساً في تعلّم اللغة الأجنبية؛ إذ تُعزّز من جميع مهارات اللغة الأخرى. كما يُسهم تطوير هذه الكفايات في تمكين المتعلّم من تحقيق أهدافه التواصلية، والأكاديمية، والمهنية (علوي، 2017، ص 72-124). تُشير الكفايات المعجمية إلى قدرة المتعلّم على فهم الكلمات واستخدامها بدقة في السياقات المختلفة. بحيث تشمل هذه الكفايات معرفة :

[أ]- المعاني المتعددة للكلمات (التكرار المدروس).

[ب]- العلاقات بين الكلمات، مثل المترادفات، والمتضادات (التعلّم التفاعلي) من خلال الأنشطة الجماعية، مثل : الألعاب اللغوية والمناقشات التي تُسهم في تعزيز الكفاءة المعجمية (بادا Bada، 2020؛ هابس Hays، 2005؛ كنالي وآخرون Kenali et al.، 2019؛ عبد الله، 2018؛ رزاق، 2023)؛ (كريبط، 2022، ص 96-112).

[ج]- الاستخدامات السياقية (التعلّم القائم على السياق) (نيشن Nation، 2001، ص 24-26).

5.2 اتجاهات تجديدية في فعالية طرائق تدريس المعجمات لغير الناطقين بالعربية :

منّ المعلوم أنّ تعليم المعجمات (علم المفردات) هو أحد الجوانب المهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث يُمثّل المدخل الأساسي لفهم النصوص، وتعزيز القدرة على التعبير والتواصل. ومع التطورات الحديثة في مجال تعليم اللغات، ظهرت توجهات تجديدية تهدف إلى تحسين طرائق تدريس المعجمات، وجعلها أكثر فعالية في تلبية احتياجات المتعلمين المختلفين. وسنتناول في هذا الموضع من البحث تسليط الضوء على الاتجاهات الحديثة في تدريس المعجمات، مع توضيح التحديات القائمة والوسائل المبتكرة لتجاوزها، وبيان موقف برنامج "الشريك اللغوي" الذي اعتمدته جامعة محمد بن زايد من هذه التطبيقات (جربا وآخرون Garba et al.، 2024، ص 2519-2532).

5.2.1 أهمية تعليم المعجمات لغير الناطقين بالعربية :

تعدّ المفردات اللبنة الأساسية في تعلّم أية لغة؛ إذ تُمكن المتعلمين من فهم النصوص اللغوية والتعبير عن الأفكار والمشاعر. وقد أظهرت الدراسات والأبحاث المتخصصة أنّ تنمية المعجم اللغوي للمتعلّمين يُسهم في تعزيز الطلاقة اللغوية والاستيعاب القرّائي. كما أنّ تعليم المعجمات بطريقة فعّالة يعمل على تقليل الأخطاء اللغوية وتعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين.

5.2.2 من مظاهر الاتجاهات التجديدية في تعليم المعجميات :

[أ]- التدريس القائم على الأداء السياقي :

حيث تُركّز هذه الطريقة على تعليم المفردات من خلال سياقاتها الطبيعية في النصوص، كما يساعد هذا النهج المتعلمين على فهم معاني الكلمات واستخداماتها المختلفة في مواقف حياتية حقيقية. تشير دراسة (نيشن، 2001) إلى أنّ تعليم المفردات من خلال الموقف السياقي يُعزّز قدرة المتعلمين على تذكر الكلمات واستخدامها في السياقات المناسبة.

[ب]- استخدام التكنولوجيا :

أصبح استخدام التكنولوجيا أداةً محوريةً في تعليم المعجميات، من خلال تطبيقات تعليمية مثل Quizlet و Memrise التي تُتيح ممارسة المفردات بطرق تفاعلية. أظهرت دراسة (خالد محمد، 2020) الموسومة بـ "أثر استخدام التطبيقات التعليمية في تعليم المفردات" أنّ استخدام تطبيقات تعليم المفردات زاد من كفاءة الطلاب في تذكر المفردات بنسبة 35 % (برنستين وآخرون، Bernstein et al. 2010؛ ناجي، 2022).

[ج]- المدخل التواصلي :

يؤكد هذا الاتجاه على استخدام المفردات في أنشطة تواصلية مثل الحوارات والمحادثات الجماعية؛ مما يساعد على ربط المفردات بالمواقف الواقعية، ويعزز من قدرة المتعلمين على استخدامها بطلاقة. وتُشير دراسة (ريتشاردز، Richards، 2006) و (جونز، Jones، 2020) إلى أنّ المدخل التواصلي في تعليم المفردات يزيد من تفاعل المتعلمين، ويعزز قدرتهم على استخدام المفردات الجديدة.

[د]- التعليم القائم على المشاريع : تُشجّع هذه الطريقة المتعلمين على استخدام المفردات في إعداد مشاريع عملية مثل : كتابة تقارير، أو إعداد عروض تقديمية؛ مما يسمح بدمج التعلّم مع الإنتاج اللغوي. وقد أظهرت دراسة أحمد سليمان (2018) أنّ استخدام المشاريع التعليمية يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلاب مع المفردات الجديدة بنسبة 40 %.

[هـ]- التعلّم التعاوني :

تعتمد هذه الطريقة على إشراك المتعلمين في مجموعات صغيرة للتعلّم التعاوني؛ حيث يعمل الطلاب معًا على استخدام المفردات الجديدة في سياقات حقيقية، مما يعزز التفاعل والتعلّم النشط. ووفق تأكيدات دراسة (أكسفورد، Oxford، 1990) التي أكدت على أنّ التعلّم التعاوني من شأنه أن يُعزّز الاحتفاظ بالمفردات، وتطبيقها في المحادثات اليومية (راجع أيضًا : أبو شيخة وآخرون، 2023).

5.2.3 التحديات في تدريس المعجميات لغير الناطقين بالعربية :

- التّسوّع الثقافي واللّغوي : حيث تختلف خلفيات المتعلمين، مما يجعل استيعاب بعض المفردات أكثر تحديًا للبعض.
- صعوبة المفردات العربيّة : حيث تتميز اللغة العربية بتنوّع صيغ الكلمات وجذورها، مما قد يربك المتعلمين.
- ضعف الموادّ التعليميّة : حيث تفتقر بعض المناهج إلى إستراتيجيات تركّز على تطوير الحصيلة المعجميّة (راجع الشهراني، 2019، ص 298-313).

5.2.4 الحلول المُقترحة :

- العمل على إنشاء مناهج تعليميّة قائمة على السياقات الواقعيّة¹⁰.
- توفير تطبيقات إلكترونيّة تفاعليّة متخصصة في تعليم المفردات¹¹.
- استخدام الألعاب اللّغويّة والأنشطة التعاونيّة لتعزيز الحفظ والفهم¹².
- إجراء دورات تدريبية للمعلّمين لتبني الأساليب الحديثة في تعليم المعجميات¹³.

¹⁰ لمزيد من التفاصيل راجع : (البطل Al-Batal، 2006).

¹¹ راجع : (يعقوب Yaacob، 2018).

¹² راجع : (كينالي وآخرون، 2019؛ هيس، 2005).

¹³ راجع : (سالم Salim، 2024).

5.3 في التطبيقات :

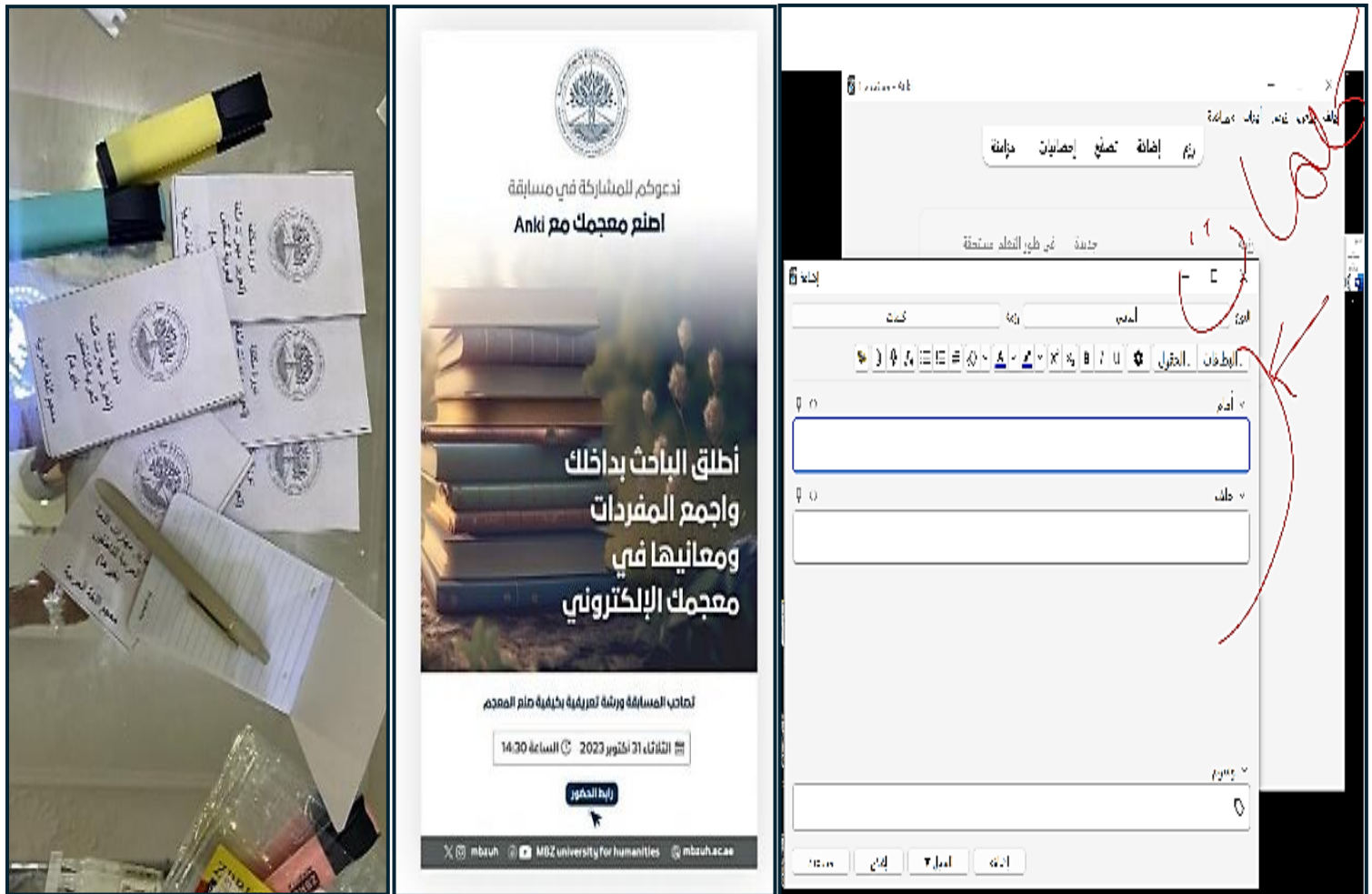
نقصد بالكفايات المعجمية إذن قدرة المتعلم على استخدام مجموع مفردات لغة ما مكونة من عناصر معجمية، وقد اهتم برنامج "الشريك اللغوي" / "تعزيز مهارات اللغة العربية" بالمعجم فقدّم للطلبة نوعين من المعاجم :

أولاً : المعاجم الورقية Paper dictionaries :

حيث يجمع الطالب في هذا المعجم جميع الكلمات الجديدة التي تُصادفه وقت المحاضرة أو في السكن وغيره ... ثم يُدون الكلمة، والتعرّف على معانيها في لغته الأم.

ثانياً : المعجم الإلكتروني (استخدام التقنيات التكنولوجية) Electronic dictionaries :

أطلقت جامعة محمد بن زايد مسابقةً على مستوى الجامعة بعنوان (اصنع معجمك مع Anki) كما يتضح في الشكل التالي، وكان للطلاب الدوليين سَهْمَةٌ ونصيبٌ من هذه المسابقات؛ حيث أسهموا بصناعة (الفاش كارد).



معاجم ورقية

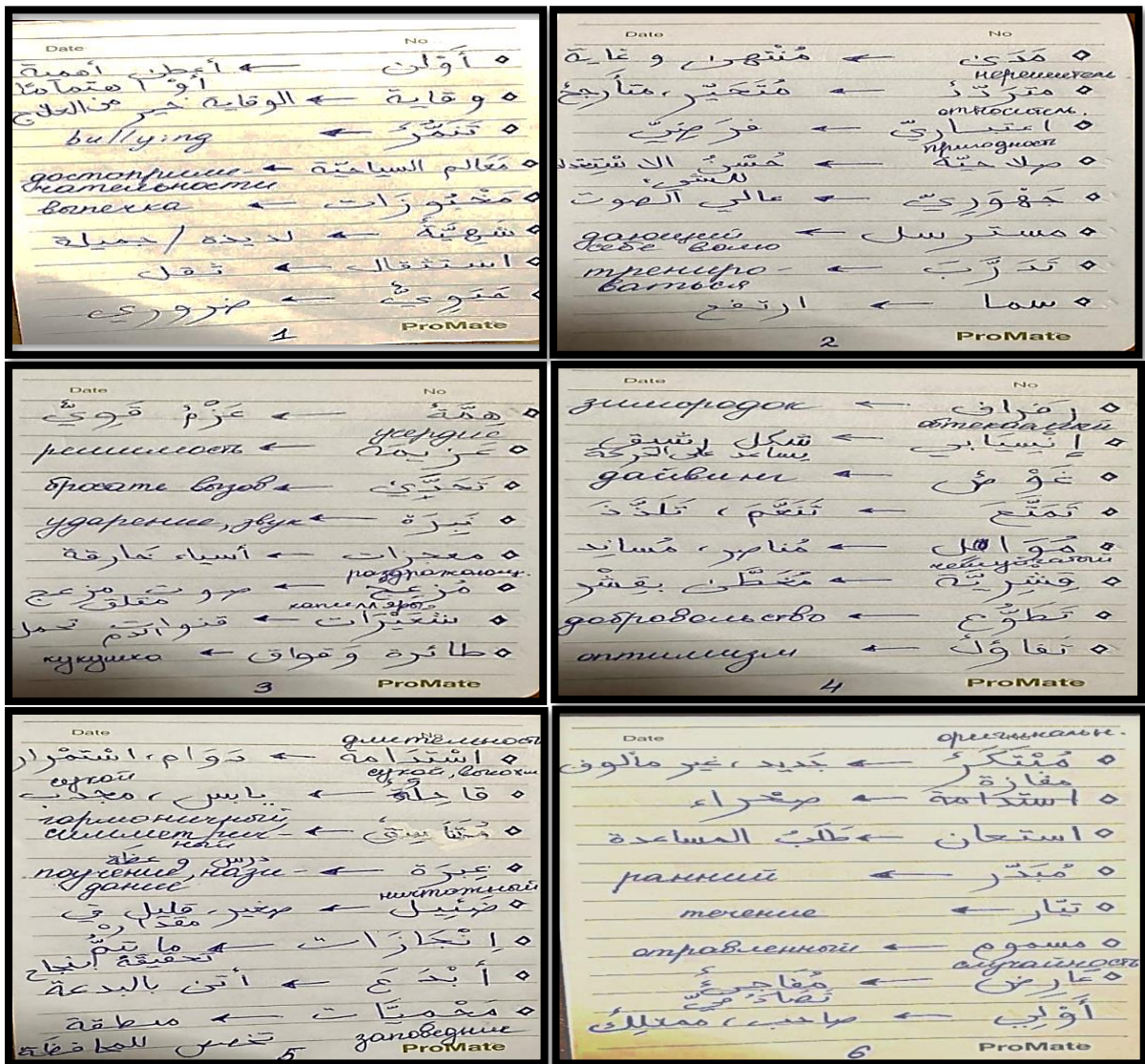
معاجم إلكترونية

شكل (10) تصميم نماذج لغوية لمعاجم ورقية وإلكترونية مُصَغَّرة بواسطة متعلّمي العربية من غير الناطقين بالعربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

تبيّن هذه الأشكال روائز تحديد دوائر المعرفة المُعْجَمِيَّة للمُنْعَمَس اعتماداً على تعمير استمارات ورقية وإلكترونية باللغة العربية تتوجّه في الأساس لأن يحصل للطلاب فضول لمعرفة المضمون المعجمي للكلمات التي يحتاجها في سياقات معيشته، ومن هنا كان

الهدف من هذه الدائرة هو تزويد الطلاب بأكثر ذخيرة ممكنة من المفردات، مع جرعة مُركّزة من التّعبيرات التي يُنشئها على سُنَنِ الخطاب العربيّ السّائرة على عاداتِ الاستخدام المعاصر؛ فيتوقّف بذلك عند بعض الكلمات التي لا يعرفها، ويحاول الإلمام بمضمونها من خلال توقع دلالتها الصحيحة وفق نظرية الحقوق الدلالية للمفردات؛ فيحصل لديه انطباعٌ عن اللغة، ويستطيع حينئذٍ أن يميّز بين مراتب التّوسُّط بحسب المعرفة الأولى بأصوات الكلمة ومعانيها المعجمية.

ثُمَّ تَأْتِي الدَّائِرَةُ الثَّانِيَّةُ وَفِيهَا يَتِمُّ تَقْدِيمُ تَدْرِيبَاتٍ تَخْصُ التَّعَرُّفَ عَلَى الْكَلِمَاتِ الْمُتَرَادِفَةِ، بِحَيْثُ تَمَحَّضَتْ عَنْ إِيرادِ أَلفاظٍ سَهْلَةٍ شائعةِ الاستعمال، وَالتَّنَدُّجِ فِي اسْتِخدامِ الْكَلِمَاتِ الْجَدِيدَةِ، بِحَيْثُ يَكُونُ عَددها مُحدودًا فِي كُلِّ دَرَسٍ سِوَاها عَلَى مُستَوًى الْكَلِمَةِ أَوْ عَلَى مُستَوًى الْجُمْلَةِ، وَاسْتِعمالِ التَّراكيبِ الْجَدِيدَةِ بِمُفْرَدَاتٍ غَيْرِ جَدِيدَةٍ، وَلَكِنَّ التَّراكيبَ الْجَدِيدَةَ فِي الدُّروسِ الثَّالِيَةِ يَجِبُ ما أَمَكْنَ أَنْ تَدْخَلَ فِي مُفْرَدَاتٍ وَرَدَتْ فِي دُرُوسٍ سَابِقَةٍ، وَأَنْ يَتَقَدَّمَ نِوَاةُ التَّركِيبِ قَبْلَ التَّركِيبِ المُوسَّعِ. ثُمَّ تَأْتِي المَرِحلةُ الثَّالِثَةُ وَهِيَ مَرِحلةُ بِناءِ الحِوارِ وَتَشكَلاتِ الجُمْلِ وَالفُدرَةِ عَلَى الْكَلَامِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَفَقًّا لِفَهْمِ المُفْرَداتِ المُسْتِخدَمةِ، وَتَوظِيفِها فِي جُمْلٍ بِسِيطَةٍ تُعَبِّرُ عَنِ مَعْنًى تامٍّ، وَاسْتِعمالِ الوَضِعيَّاتِ التَّواصُليَّةِ، مِثْلُ: التَّعَارُفِ، وَالدِّراسةِ، وَالبَيْتِ، وَالطَّعامِ، وَالعائِلَةِ، وَالْعَمَلِ، وَالسَّفرِ، وَالصَّحَّةِ، وَالطَّقْسِ، وَالرَّيَاضَةِ... إلخ. ثُمَّ المَرِحلةُ الرَّابِعَةُ، وَهِيَ مَرِحلةُ تَنْمِيَةِ القُدْرَتِ المَعْجِميَّةِ عَنِ طَرِيقِ اعْتِمادِ مُشاهِدِ مَسْرُحِيَّةٍ جَاهِزَةٍ سَلَفًا، تُركِّزُ عَلَى تَمثِيلِ أدْوارٍ تَعْتَمِدُ إِعادةَ مَوْقِفٍ ما تَبَرَّرُ فِيهِ مَدْخالُ مَعْجِميَّةٍ مُعَيَّنَةٍ يَزادُ تَعْلِيمُها. (بَن شَهريز، وَآخَرُونَ، 2011، ص ص 138-117).



شكل (11) صور وأشكال لتجميع الطلبة للمفردات اللغوية الجديدة عليهم من خلال برنامج "الشريك اللغوي" لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

6. الكفايات النحوية Grammar Proficiency :

6.1 في التعريف والمفهوم :

تُعَدُّ الكِفايَةُ النَحْوِيَّةُ مِنْ أَهَمِّ فُرُوعِ الكِفايَاتِ اللُّغَوِيَّةِ الَّتِي تَتَطَلَّبُ جَهْدًا كَبِيرًا مِنْ مُتَعَلِّمِي اللُّغَةِ، حَيْثُ يَهْتَمُّ عِلْمُ النَّحْوِ بِتَعَلُّمِ القَوَاعِدِ النَحْوِيَّةِ وَتَطْبِيقِهَا بِشَكْلٍ صَحِيحٍ، وَهِيَ مَهْمَةٌ فِي عَمَلِيَّةِ ضَبْطِ الكَلِمَاتِ وَتَرْتِيبِهَا فِي جُمْلَةٍ، كَمَا تَقُودُ إِلَى الكِتَابَةِ السَّلِيمَةِ وَالنُّطْقِ الصَّحِيحِ، فَالْكِفايَةُ النَحْوِيَّةُ تُكْسِبُ مُتَعَلِّمِي اللُّغَةِ الْقُدْرَةَ عَلَى بِنَاءِ الْجُمْلَةِ الصَّحِيحَةِ، وَتَحْلِيلِهَا بِشَكْلٍ دَقِيقٍ وَوَاضِحٍ (عاشور، 2023، ص 1720-1723). نلاحظ أنَّ الكِفايَاتِ النَحْوِيَّةَ تَرْتَبِطُ بِشَكْلٍ مُبَاشِرٍ أَوْ غَيْرِ مُبَاشِرٍ بِالكِفايَاتِ الأُخْرَى سِوَا الصَّرْفِيَّةِ، أَوْ الصَّوْتِيَّةِ، أَوْ الْكِتَابِيَّةِ. كَمَا نَرَى الكِفايَاتِ النَحْوِيَّةِ عَنَصْرًا لَا غَيْبَ عَنْهُ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الأَجْنِبِيَّةِ، حَيْثُ تَعَزَّزُ هَذِهِ الْكِفَاءَةُ مِنَ الطَّلَاقَةِ وَالدَّقَّةِ فِي التَّوَاصُلِ. كَمَا يُمَكِّنُ تَحْسِينَ هَذِهِ الْكِفَايَاتِ مِنَ خِلَالِ اللُّجُوءِ إِلَى إِسْتِرَاطِجِيَّاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ، بِمَا فِي ذَلِكَ التَّعَلُّمُ الْقَائِمُ عَلَى الْمَهَامِ، وَالتَّعَرُّضُ لِلُّغَةِ الطَّبِيعِيَّةِ، وَالتَّعَلُّمُ التَّفَاعُلِيّ، وَاسْتِخْدَامُ التَّكْنُولُوجِيَا. وَمَعَ ذَلِكَ، يَجِبُ أَنْ تَكُونَ الْجُهُودُ مُتَوَازِنَةً لِمُضَامِنِ تَحْقِيقِ أَهْدَافِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ بِشَكْلٍ شَامِلٍ.

6.2 في التطبيقات :

يُقَدِّمُ بَرْنَامُجُ "الشَّرِيكَ اللُّغَوِيّ" / "تعزيز مهارات اللغة العربية" مجموعةً من المحاضرات التَّعْلِيمِيَّةِ، تَتَنَاوَلُ دُرُوسًا مَهْمَةً يُمْكِنُ مِنْ خِلَالِهَا تَحْقِيقُ ضَبْطِ التَّرَاكِيِبِ اللُّغَوِيَّةِ، وَالعَلَامَاتِ الإِعْرَابِيَّةِ، وَمَعْرِفَةِ الْأَسَالِيبِ النَحْوِيَّةِ، وَالْقُدْرَةَ عَلَى اسْتِعْمَالِهَا، بِحَيْثُ تُشْمَلُ هَذِهِ الْكِفَايَاتِ النَحْوِيَّةُ :

[أ]- فَهْمُ القَوَاعِدِ النَحْوِيَّةِ الْأَسَاسِيَّةِ (مِثْلُ : تَكْوِينِ الْجُمْلَةِ، وَتَصْرِيفِ الْأَفْعَالِ، وَالمُشْتَقَّاتِ، وَمَسَائِلِ الإِعْرَابِ وَالبِنَاءِ، وَالصِّيَاغَةِ الإِمْلَائِيَّةِ الصَّحِيحَةِ).

[ب]- اسْتِعْمَالُ القَوَاعِدِ وَتَوْظِيفُهَا بِشَكْلٍ سَلِيمٍ فِي السِّيَاقَاتِ اللُّغَوِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ.

[ج]- مَعْرِفَةُ الْفُرُوقِ الدَّقِيقَةِ فِي التَّرَكِيبِ النَحْوِيِّ الْمُسْتَحْدَمِ بَيْنَ اللُّغَةِ الْأُمِّ وَاللُّغَةِ الثَّانِيَةِ¹⁴.

6.2.1 تَكْيِيفُ قَوَاعِدِ النَّحْوِ :

تَسْعَى القَوَاعِدُ النَحْوِيَّةُ فِي الْأَسَاسِ إِلَى الْإِهْتِمَامِ بِمَا يُشَكِّلُ التَّحَقُّقَاتِ الْفِعْلِيَّةَ لِمَعْرِفَةِ الْفَرْدِ اللُّغَوِيَّةِ فِي سِيَاقَاتٍ وَمَقَامَاتٍ تَوَاصِلِيَّةٍ مُعَيَّنَةٍ؛ وَمِنْ هُنَا فَإِنَّ اسْتِعَادَةَ الدَّوْرِ النَحْوِيِّ الصَّحِيحِ وَالْقَاعِلِ يَكُونُ مِنْ خِلَالِ التَّوْظِيفِ التَّطْبِيقِيِّ لَهُ فِي الاسْتِعْمَالِ مِنْ أَجْلِ التَّمَرُّسِ السَّلِيمِ، وَإِدْرَاكِ الْعِلَاقَاتِ لِلتَّرَاكِيِبِ الْأَسَاسِيَّةِ فِي اللُّغَةِ الطَّبِيعِيَّةِ.

يُعَدُّ رَشْدِي طَعِيمَةٌ مِنْ أَبْرَزِ عُلَمَاءِ الْعَرَبِيَّةِ الَّذِينَ أَثَرُوا الْمَكْتَبَةَ الْعَرَبِيَّةَ بِأَوْرَاقِ بَحْثِيَّةٍ جَادَّةٍ فِي حَقُولِ تَعْلِيمِ لُغَةِ الضَّادِ. وَقَدْ خَصَّصَ قِسْمًا مِنْ مَوْلاَفَاتِهِ فِي مِدَانَيْنِ رَئِيسِيَيْنِ، هُمَا : تَعْلِيمُ الْعَرَبِيَّةِ لِأَبْنَائِهَا، وَتَعْلِيمُهَا لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا. وَقَدْ أُولَى عَنَاقِيَةً فَائِقَةً فِي مَصْنَفَاتِهِ بِتَدْرِيسِ الْمَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَعَنَاصِرِهَا لِلدَّارِسِينَ، حَيْثُ ضَمَّنَ بَيْنَ دَفَاقَاتِ كُتُبِهِ جُمْلَةً مِنَ الْمَعَايِرِ الْجَوْهَرِيَّةِ فِي انْتِقَاءِ التَّرَاكِيِبِ النَحْوِيَّةِ وَتَدْرِيسِهَا لِمَتَعَلِّمِي الْعَرَبِيَّةِ مِنْ غَيْرِ أَبْنَائِهَا، وَالَّتِي اعْتَمَدْنَاهَا فِي دَرَاَسَتِنَا هَذِهِ؛ نَظَرًا لِمَا تَتَّسِمُ بِهِ هَذِهِ الْمَعَايِرُ مِنْ أَهْمِيَّةٍ بِالْغَةِ، فَقَدْ اتَّخَذَهَا كَثِيرٌ مِنَ الْبَاحِثِينَ وَالْمَخْتَصِّصِينَ لَا سِيَّامَا فِي حَقْلِ تَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا رَكِيزَةً أُسَاسِيَّةً فِي أَعْمَالِهِمْ. وَلِهَذَا الْأَسْبَابِ مُجْتَمَعَةً، جَاءَ اخْتِيَارُ بَرْنَامِجِ "الشَّرِيكَ اللُّغَوِيّ" لِتِلْكَ الْمَعَايِرِ الَّتِي وَضَعَهَا طَعِيمَةٌ فِي اخْتِيَارِ التَّرَاكِيِبِ النَحْوِيَّةِ الْمُوجَّهَةِ لِمَتَعَلِّمِي الْعَرَبِيَّةِ مِنْ غَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا (الصَّاعِدِي وَآخَرُونَ، 2019، ص 61-62).

فَأَمَّا مَعَايِيرُ اخْتِيَارِ التَّرَاكِيِبِ النَحْوِيَّةِ الَّتِي رَكَّزَ عَلَيْهَا رَشْدِي طَعِيمَةٌ، فَهِيَ :

1. اخْتِيَارِ التَّرَاكِيِبِ اللُّغَوِيَّةِ الْبَسِيطَةِ الَّتِي تَتَّفَقُ مَعَ مَسْتَوَى أَعْمَارِ الدَّارِسِينَ.

2. تَنَاسُبِ عِدَدِ الْمَفْرَدَاتِ فِي التَّرَاكِيِبِ مَعَ مَسْتَوَى الدَّارِسِينَ.

3. مَلَامَةِ الْمَوْضُوعَاتِ النَحْوِيَّةِ لِمَسْتَوَى وَطَبِيعَةِ الدَّارِسِينَ.

4. اسْتِخْدَامِ التَّرَاكِيِبِ الْأَكْثَرِ شِيعَةً فِي الاسْتِخْدَامِ اللُّغَوِيِّ الْمَعَاوِرِ.

5. اسْتِخْدَامِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْفُصْحَى فِي التَّرَاكِيِبِ النَحْوِيَّةِ.

(طَعِيمَةٌ، 1986، ص 638-661؛ 1998، ص 125-126؛ 2004، ص 104؛ 1983، ص 283؛ 2003، ص 243-246).

¹⁴ لمزيد من التفصيل حول توظيف الكفايات النحوية في تعلم اللغة الثانية، راجع : (كنالي وسواين Canale & Swain، 1980، ص 3).

وأما معايير تدريسها لمتعلمي العربية من غير أبنائها، فهي على النحو الآتي :

- 1). عرض التراكيب النحوية باستقراءها من سياقات طبيعية مألوقة ودون تكلف.
- 2). التدرُّج في تقديم الموضوعات النحوية حسب درجة شيوعتها، والاقتصار على تدريس بعض الموضوعات البسيطة ذات الاستخدام الوظيفي الشائع في المستوى المبتدئ، مثل أدوات الاستفهام، وأسماء الإشارة، وحروف الجر، وأدوات النفي.
- 3). معالجة التراكيب اللغوية بطريقة وظيفية متدرجة، حيث يبدأ الكتاب بتقديم الجملة البسيطة، ثم ينتقل إلى المركبة، فالمُعقَّدة بشكلٍ سلس مُتدرِّج.
- 4). التدرُّج في عرض مفردات التراكيب النحوية من المحسوس إلى المجرَّد.
- 5). تأجيل عرض المصطلحات النحوية إلى أواخر المستوى المبتدئ بالنسبة للطلبة الذين لم يتعلَّموا النحو في لغاتهم الأولى، بينما الطلبة الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى فيمكن تقديم المصطلحات النحوية بعد فترة بسيطة من بدء المستوى المبتدئ.
- 6). تعريف المتعلِّم بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى، فيُعلم الدارس معنى الجملة أولاً، ثم يُعرِّبها ثانيًا. (مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية أولاً قبل مناقشة دلالتها النحوية).
- 7). عدم استخدام لغة وسيطة أثناء تدريس التراكيب النحوية.
- 8). توظيف التراكيب النحوية في مواقف مختلفة.
- 9). استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية في تدريس التراكيب النحوية.
- 10). تدريس التراكيب النحوية عن طريق تكرارها في عدد من التدريبات التَّمطية مع شرحها، وتوضيح القاعدة النحوية التي تحكمها.
- 11). الرِّبط بين القاعدة وتذوق الأساليب.
- 12). استخدام الطريقة الاستقرائية في المستويات المبتدئة لتعلم اللغة، والقياسية للمستويين المتوسط والمتقدِّم.
- 13). تقديم التراكيب النحوية المتشابهة في وحدات متتابعة.
- 14). إثارة التركيب النحوي الجديد وإظهار الحاجة إليه في عملية الاتصال.
- 15). تقديم موجز للتراكيب النحوية المقصودة في الدرس بعد نهايته (مراجعة قصيرة).
- 16). التكرار الجماعي والفردى لِجَمَلِ التراكيب النحوية.
- 17). استنتاج قاعدة التركيب النحوي وصياغتها.
- 18). تشجيع المتعلِّمين على ممارسة التركيب النحوي الجديد في مواقف حوارية ومحادثات والتدريب عليه.
- 19). ممارسة بعض التعبيرات الحُرَّة الشفوية والكتابية التي تثبت التركيب النحوي واستخداماته الوظيفية.

(طعيمة، 1986، ص ص 638-661؛ 1998، ص ص 125-126؛ 2004، ص 104؛ 1983، ص 283؛ 2003، ص ص 243-246).

إنَّ محاولة إعادة توصيف قواعد النحو العربي بما يتناسب مع احتياجات غير الناطقين بها تُعدُّ خطوة مهمة إزاء تحسين جودة تعليم اللغة العربية. ومن خلال التركيز على الجوانب الوظيفية والتطبيقية، يمكن تحقيق تجربة تعليمية أكثر فعالية وجاذبية للمتعلِّمين¹⁵.

إنَّ نظرة سريعة لعرض مُقرَّرات النحو والصَّرف والإملاء الواردة في برنامج "الشَّريك اللُّغوي" تُؤشِّرُ على فَهْمِ الواقع اللُّغوي الجديد، الذي يقتضي هندسةً جديدةً للنحو تنظر إلى الأساليب الصحيحة في بناء العبارة العربية قبل النَّظَر إلى ما يعتري المفردات من تغيير في حركات أواخرها، وتهتم بتحليل المعنوي قبل الاهتمام بالتحليل اللفظي (الأنطائي، د.ت، ج1، ص 4)، كما تدلُّ أيضًا على ترتيبٍ منطقي يتواءم مع القضية السيكلوجية لمتعلِّم العربية؛ حيث تُعدُّ هذه المعارف من الأدوات الرئيسة التي يتوسَّل بها المتعلِّم إلى فهم اللغة الثانية بشكلٍ جيد بحيث لا يتجزأ بعضها من بعض. ومن هنا كانت تفصيلات المحاور الرئيسة لموضوعات النحو ملائمة؛ حيث بدأ بأنواع الكلام وأقسامه (الاسم – الفعل – الحَرْف)، ثُمَّ الحديث عن باب الإعراب والبناء والعلامات المميزة لهما، ثُمَّ الجُملة

¹⁵ راجع ملحق الدراسة (مُلحق-2) : خُطَّة التَّوصيف الدَّرَاسِي لبرنامج "الشَّريك اللُّغوي". وانظر أيضًا في توظيف التكنولوجيا وفي تطوير مادة قواعد النحو باستخدام الوسائط المتعدَّدة التفاعلية : (زمانى Zamany، 2021).

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية
أنواعها، وما تحويه من العمد والفضلات، ومكملات الفعل، ومكملات الاسم. وهو ترتيب نراه منطقيًا في المباحث النحوية التي
يحتاجها متعلم العربية لغير الناطقين بها.

أما المباحث الصرفية فقد جُمعت من قواعد الصرف ما يُعين الطالب على الفهم والاستيعاب، وقد ركّز البرنامج على الموضوعات
الرئيسية التي لا غنى عنها نحو: الميزان الصرفي، والتعريف به، والحاجة إليه، وأسباب اختيار العرب لفظ (فَعَلَ) معيارًا للوزن الصرفي،
وفوائد الميزان الصرفي، والإشارة إلى التغييرات التي لا تُراعَى في الوزن، والتغييرات التي تُراعَى في الوزن، ثُمَّ المصادر، والأفعال،
والمشتقات.

وأما قِسْم الإملاء فقد سعى إلى ضبط الإملاء العربي تحقيقًا لكتابية إملائية صحيحة؛ ولذا يعالج البرنامج الهمزات واللفات، وفصل
الكلمة عن غيرها، ووصلها بغيرها، والزيادة والحذف، والتنوين وعدمه، وعلامات الترقيم، ثُمَّ تدريبات على تصحيح الأخطاء الإملائية
الشائعة، مع جعلٍ مُلخّصٍ ذهني لكل درس متبوعًا بتطبيقات وافية.

ويلاحظ مما تقدّم مدى حرص برنامج "الشريك اللغوي" على الترتيب المنطقي؛ حيث يبدأ بالسهل ويتدرّج في عرض الموضوعات،
واختيار المداخل الصحيحة، وينشغل بدور القاعدة في فهم النص وتذوقه، والاهتمام بمحاولة استيعاب نسق اللسان العربي في
الاستخدام، والإشارة إلى ملامح صفاء السليقة العربية، وصفاء اللسان الناطق بهذه اللغة التي استحقت أن ينزل بها القرآن الكريم.
كما يحرص برنامج "الشريك اللغوي" ألا يخوض في التفصيلات الدقيقة التي تهتم المتخصصين، بل يعرض القاعدة عرضًا مُبسّطًا،
ويمزجُ عرض القاعدة بتدريبات مُتنوّعة تقيسُ الفهم، وتُنمّي مهارات القول والكتابة.

7. الكفاية الكتابية والإملائية في برنامج "الانغماس اللغوي" Writing Proficiency and dictation :

7.1 في التعريف والمفهوم :

نُخفي بالكفايات الكتابية القدرة على إنتاج نصوص مكتوبة تتسم بالدقة، والتنظيم، والوضوح. أما الكفايات الإملائية فتعني مهارة
كتابة الكلمات بشكلٍ صحيح وفقًا للقواعد الإملائية الخاصة باللغة المستهدفة (بيرن Byrne، 1988، ص 12؛ كوك، 2004، ص
45).

❖ لاحظَ البحثُ من خلال تطبيق برنامج "الشريك اللغوي" إزاء تصميم تدريس الإملاء لزوم مراعاة الجوانب الآتية :

- 1- حاجة متعلمي العربية إلى الهدوء وعدم الضوضاء؛ لزيادة القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المختلفة.
- 2- زيادة ممارسة الأنشطة اللازمة لتطوير قدرات الطلبة على الرسم.
- 3- التصدي للمفردات الصعبة في الكتابة والتذكير بالقواعد الصحيحة لكتابتها في مواضعها المختلفة.
- 4- الاستمرار بتدريس الإملاء في المراحل الدراسية حتى المرحلة الجامعية.
- 5- إعادة اختبار الطلبة في الكلمات التي أخطأوا فيها.
- 6- يُقسّم الإملاء على أربعة أنواع : الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء المسموع، والإملاء الاختباري¹⁶.

❖ يرى البحثُ من خلال برنامج "تعزيز مهارات اللغة العربية" فيما يتعلق بطريقة تصميم درس القواعد مراعاة الجوانب الآتية :

- 1- تمكين المتعلم من ضبط ما يكتبه، وما يتحدث به، وفق ما تقتضيه قواعد اللغة.
- 2- تمكين المتعلم من إدراك الفروق بين التراكيب اللغوية.
- 3- تعويد المتعلمين دقة الملاحظة، والتحليل، والربط، والاستنباط.
- 4- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الجيد.
- 5- استنتاج القاعدة من خلال استقراء الأمثلة¹⁷.

7.2 إستراتيجيات واتجاهات تجديدية في تعزيز الكفايات الكتابية والإملائية :

تُشكّل الاتجاهات التجديدية في تدريس الإملاء والكتابة خطوة مهمة نحو تحسين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال

¹⁶ يُنظر : (عطية، 2007، ص 147-158).

¹⁷ يُنظر : (عطية، 2007، ص 208-209).

توظيف التقنيات الحديثة، واستخدام التّعلّم التّفاعليّ والإبداعيّ، الذي يُسهم بدوره في تحقيق تعلّم أكثر فعالية وملاءمة لاحتياجات المتعلّمين.

7.2.1 أهمية الإملاء والكتابة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها :

- 1- يُعزّز الإملاء من قدرّة المتعلّم على كتابة الكلمات العربيّة بصورة صحيحة وفق القواعد الإملائية، مما يسهم في تقليل الأخطاء الكتابية.
- 2- تُمكن الكتابة المتعلّم من التّعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، كما تعكس مدى إتقانه للمفردات والقواعد النّحوية والإملائية.
- 3- يُمثّل الإملاء والكتابة عنصرين متكاملين يعزّزان من كفاءة المتعلّم في التّواصل الكتابيّ واللّغويّ.

7.2.2 من مظاهر الاتجاهات التّجديدية في تدريس الإملاء :

[أ]- التّعلّم القائم على المُمَارَسة :

وفق بيرن (1988، ص 34) فإنّ التّعلّم القائم على التّدريب والمُمَارَسة يُشجّع على تحسين الكفّاءات الكتابية؛ مثل : الأنشطة الكتابية اليومية (كتابة اليوميات أو الملخّصات).

[ب]- استخدام التكنولوجيا والتّقنيات الرّقمية :

- حيث تُوفّر تطبيقات تصحيح الإملاء والكتابة التفاعلية فرصة لتعلّم الإملاء الصّحيح¹⁸.
- استخدام برامج التّصحیح الإملائيّ : مثل Grammarly لتصحيح الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة.
- التّطبيقات التّعليمية : تطبيقات مثل "تعلّم الإملاء العربي" التي تقدّم تمارين تفاعلية لتحسين الإملاء¹⁹.

[ج]- التّعلّم التّفاعليّ التّعاونيّ :

يكون عن طريق كتابة النصوص في مجموعات ومراجعتها مما يسمح باكتشاف الأخطاء وتحسين المهارات²⁰.

كما أنّ هذه الطريقة تعتمد على إشراك المتعلّمين في أنشطة تفاعلية، مثل كتابة النصوص بشكل تعاونيّ، أو استخدام الألعاب اللّغوية لتعلّم القواعد الإملائية. وقد أشارت دراسة (عبد الله، 2018) إلى أنّ استخدام الألعاب التّفاعلية في تدريس الإملاء يُقلّل من الأخطاء الإملائية بنسبة 25%.

[د]- تعليم القواعد الإملائية بشكل منظم :

حيث يساعد التّدرّس المنهجي للقواعد الإملائية على بناء فهم قوي للكلمات وكيفية كتابتها²¹.

[هـ]- الإملاء الإبداعي :

يتمثّل الإملاء الإبداعيّ في تقديم تمارين إملائية من خلال كتابة قصص قصيرة أو نصوص إبداعية، مما يجعل التّعلّم أكثر متعة وجاذبية. وقد أشارت في هذا الصّدّد دراسة (منصوري Mansoori، 2019) إلى أنّ استخدام الكتابة الإبداعية في تمارين الإملاء قد عزّز من كفاءة المتعلّمين بنسبة 30%.

7.2.3 الاتّجاهات التّجديدية في تدريس الكتابة :

1. التّعلّم القائم على المشاريع :

حيث تُشجّع هذه الطريقة المتعلّمين على العمل في مجموعات لإنتاج مشاريع كتابية مثل : كتابة تقارير، أو إعداد عروض تقديمية؛ مما يعزّز التّفاعل والتعاون. وقد أظهرت دراسة أجراها (سليمان، 2020) أنّ التّعلّم بالمشاريع زاد من كفاءة الكتابة لدى المتعلّمين بنسبة 40%.

2. استخدام الكتابة الحرّة :

حيث تعتمد هذه الطريقة على تشجيع المتعلّمين على الكتابة بحرية دون التّقيّد بقواعد صارمة في البداية، مما يعزّز الثقة بالنفس. وقد نُبّهت دراسة (ريتشاردز، 2006) إلى أنّ الكتابة الحرّة تساعد المتعلّمين على تطوير أسلوبهم الخاص وزيادة قدرتهم على التعبير.

3. التّعلّم باستخدام الوسائل التكنولوجية المُعاصرة : مثل :

¹⁸ يُراجِع : (هايلاند Hyland، 2003، ص 48).

¹⁹ يُراجِع : (بيالستوك، 2001).

²⁰ يُراجِع : (ريتشاردز و رينديا Richards & Renandya، 2002، ص 200).

²¹ يُراجِع : (غريم و بيرن Graham & Perin، 2007، ص 452).

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية

- المدونات الإلكترونية : حيث تُستخدم كوسيلة لنشر النصوص المكتوبة، والحصول على تعليقات من الزملاء والمدرّسين.
- برامج الكتابة التفاعلية : مثل Google Docs التي تسمح بالتعاون الكتابي في الوقت الحقيقي²².

4. التقييم الذاتي والتغذية الراجعة :

تُستخدم هذه الطريقة لغرض تحفيز المتعلمين لأجل مراجعة أعمالهم الكتابية، وتصحيح الأخطاء بأنفسهم؛ مما يعزز التعلم الذاتي. وفي دراسة أجراها (براون، 2014) أشارت إلى أن التغذية الراجعة الفورية من شأنها أن تُسهم في تحسين جودة الكتابة بنسبة 35%²³.

7.3 في التطبيقات :

يسعى برنامج "الشريك اللغوي" في هذا القسم إل تحسين مهارة التحقق الصحيح لضبط الرّسم الكتابي للكلمات²⁴، والتعرّف على : [أ]- علامات الترقيم.

[ب]- الرموز الشّكلية المعتاد استخدامها، ... إلخ.

[ج]- تعرّف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيًا وكتابيًا.

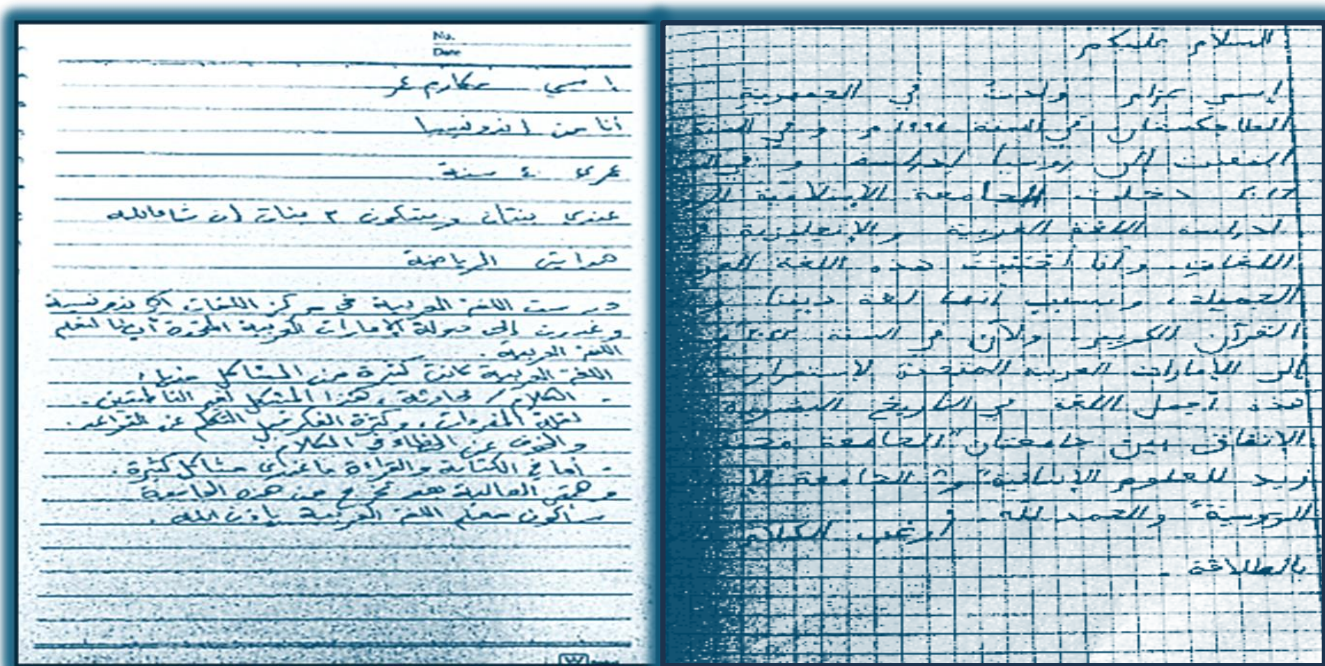
[د]- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصّوت.

[هـ]- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة.

لذلك يروم البرنامج تحقيق الكفايات الإملائية من خلال الأنشطة التي يقدّمها على النحو الآتي :

- نشاط في مكتبة الجامعة حصص مكتبية : (قراءة مجموعة من الكتب المختارة والتي تتناسب مع مُستوى الطّلاب)، مثل : تلخيص المقالات، كتابة التقارير²⁵.

- كتابة تقارير عن الرحلات التعليمية والترفيهية التي يقوم بها الطلاب خلال الدّورة.



شكل (12) تصميم نماذج لغوية لتعزيز مهارات الكتابة والتعبير والإملاء بواسطة متعلّمي العربية من غير الناطقين بها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

²² راجع : (العمري Al-Omari، 2016، ص ص 2529-2536).

²³ راجع : (أبو شيخة، 2023، ص ص 1524-1534).

²⁴ راجع : (عبد الرحيم، 2017، ص ص 282-378).

²⁵ راجع : (سالم Salim، 2024، ص ص 136-147).

8. الكفايات التواصلية Communicative Proficiency:

8.1 في التعريف والمفهوم :

لما كان الاتصال من أهم أهداف اللغة، كان امتلاك هذه الكفاية أساساً في تحديد درجة الإتقان التي يمتلكها المتعلم. وتختلف درجة تحققي الكفايات التواصلية من شخص إلى آخر، حسب قدرتهم على الحديث بجرأة، فبعض المتعلمين يترددون في مخاطبة الجمهور، ويمتلك بعضهم ثقة قوية تمكنه من الحديث والمواجهة دون خوف أو تردد، مما يجعلهم قادرين على إيصال المعلومة بشكل واضح إلى المتلقي، في حين أن غيرهم غير قادر على ذلك، حتى وإن كانوا يفهمون الفكرة التي يريدون إيصالها (استيتية، 2004، ص 47، 48).

تعد الكفايات التواصلية من المفاهيم الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية، حيث تجمع بين القدرة على استخدام اللغة بفعالية في سياقات اجتماعية مختلفة. وتشمل هذه الكفايات فهم القواعد اللغوية واستخدام التراكيب، والمفردات، والقدرة على تكييف الكلام حسب الموقف. تُعرف الكفايات التواصلية بأنها القدرة على استخدام اللغة؛ لتحقيق تواصل ذي معنى يتناسب مع السياق الاجتماعي والثقافي. يُقسّم (كنالي وسواين، 1980، ص 31) الكفايات إلى أربعة أنواع: الكفاية النحوية، والكفاية الخطابية، والكفاية الإستراتيجية، والكفاية الاجتماعية.

8.2 إستراتيجيات تطوير الكفايات التواصلية :

عرّف اللغويون العرب المعنى بأنه القصد، وأن وظيفة اللغة هي التواصل والتبليغ؛ فاللغة هي وسيلة تبليغية تحمل مؤشرات التواصل (مرتاض، 2010؛ 2012، ص 36). وما يهمنا هنا هو الإشارة إلى اشتغال برنامج "الشريك اللغوي" على دراسة اللغة العربية من خلال تنوع إمكاناتها ووظائفها التواصلية في الخطاب؛ حيث يُبرز إنجاز الأفعال اللغوية في المقامات السياقية التواصلية، وكيف يوضح المتعلم أفكاره، ويصل إلى المعنى المقصود لعبارة، أي: الاهتمام بالعلاقات التفاعلية بين اللغة وبين مُنتج اللغة من جهة، وبين المتلقي من جهة أخرى، مع مراعاة مختلف العناصر المقامية المؤثرة في هذه العلاقات.

تتضح وفق الدراسات الحديثة أهم طرائق تطوير الكفايات التواصلية في النقاط الآتية :

[أ]- التّعلّم القائم على المهام : حيث حرص برنامج "الشريك اللغوي" على إشراك المتعلمين في أنشطة حقيقية من شأنها أن تحاكي مواقف الحياة اليومية.

[ب]- تعزيز التفاعل اللغوي : وذلك من خلال استخدام المحادثات التفاعلية؛ لتعزيز مهارات التعبير الشفهي.

[ج]- التركيز على توظيف مهارات التفاوض والمعالجة اللغوية (الشهراني، 2019).

[د]- دمج الثقافة في تعليم اللغة²⁶.

وفي تنمية القدرات التواصلية حرص برنامج "الشريك اللغوي" على تقديم مشاهد حوارية متنوعة تستوعب مواقف حياتية يومية، فاشتمل على خمس وحدات كل وحدة فيها موضوعان كالتالي :

1- اللغة العربية، والحياة الجامعية.

2- السّياحة، والرّياضة.

3- الحياة اليومية، والحياة المهنية.

4- عُظلة مُفيدة، ورحلة مع العائلة.

5- كيف أنجح في العمل، والاسترخاء.

واشتملت كل وحدة على الترتيب التالي :

المفردات والتعبيرات الجديدة، والحوار، والتدريبات. وتشتمل التدريبات الشفوية على ملاحظة الحركات والتغيرات الصوتية، والوقف والوصل والمنطوق وغيره، وكذلك على الأسئلة التفاعلية، أو القيام بما يُطلب من مواقف، أو التحدّث مع زميل بما يُطلب من موضوعات. وتشتمل التدريبات التحريرية على ملء فراغات بما يُطلب من كلمات مناسبة، أو بما بين القوسين، أو بترتيب كلمات أو عبارات لتكوين جمل مفيدة.

²⁶ حول هذه الفكرة راجع : (كنالي وسواين، 1980، ص 34؛ إيليس، 2003، ص 95).

الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية

حيث كان الهدف من برنامج "الشريك اللغوي" هو تمكين الدارسين من غير الناطقين بالعربية من دراسة اللغة العربية في صورتها التراثية والمعاصرة؛ لما تحمله هاتان الصورتان من تجليات حضارية وفكرية تميزت بها الحضارة العربية الإسلامية.

وانطلاقاً من هذا الأساس، عمد البرنامج إلى تناول موضوعات الحياة اليومية ومعالجتها من خلال التفاعل التلقائي باللغة مع أبناء المجتمع العربي، وذلك عبر الانخراط في مواقف واقعية تربط بين النمط اللغوي والسياق الاجتماعي المناسب، سواء أكان ذلك تواصلًا شفهيًا أم كتابيًا، مع التركيز على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بوصفهما المدخل الطبيعي والفعل لتعلم اللغات الحية.

ويستجيب برنامج "الشريك اللغوي" في بنائه لمتطلبات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، من خلال تقديمه نماذج من التراث الفكري الذي لا يزال يحيا في وجدان الإنسان العربي المعاصر، وهو تراث يرتبط بطبيعته بلغة وأساليب وتعبيرات وألفاظ عربية خاصة، يجد لنفسه تجسيداً واضحاً في قوالب لغوية ذات بناء نحوي يتوازى في تطوره وتنوعه مع هذا التراث.

ولتحقيق هذه الأهداف، درس الطلاب الأجانب نماذج مختارة من المؤلفات العربية التي تمثل نصوص التراث العربي الإسلامي، وتعرفوا على نخبة من علماء هذا التراث، وعلى المناهج التي اتبعوها في تعلمهم، والظروف التي أسهمت في نبوغهم وتفوقهم، والدور الذي اضطلعوا به في إبقاء شعلة المعرفة متقدة. كما اكتسب الطلاب مهارات لغوية جديدة، مكنتهم من التمييز بين أساليب التعبير اليومي وأساليب التعبير التراثي، والتعرف إلى نظام الجملة العربية وأنواعها. وقد استعانوا بالقواميس والمعاجم اللغوية المعاصرة وغيرها من الوسائل التعليمية لفهم معاني النصوص وتفسير ما تضمنته من إشارات. وقاموا بقراءة تلك النصوص أكثر من مرة قراءة سليمة تراعي الضبط اللغوي، مع محاولة محاكاتها واستعمال تراكيبها العربية الفصيحة في سياقات تطبيقية متعددة (بدوي وآخرون، 1988، ج 2، ص 9؛ ج 3، ص 12-14).

8.3 في التطبيقات :

-برنامج الكلاس بوينت : Class Point Program

هو برنامج تعليمي يدعم اللغة العربية ويتطلب فيه اشتراك للحصول على باقات الاستعمال. حرص برنامج "الشريك اللغوي" على اقتناء الباقة التي تخدم التفاعل الصفي، ومن ضمنها التفاعل الكتابي بحيث يشترك الطلبة في صفوف افتراضية من أجهزتهم الذكية؛ ليشاركوا في الأنشطة الكتابية، حيث يتم دخول الطلبة للصفوف من جهاز الهاتف ومسح الباركود الذي يتيح الأستاذ (محيي الدين، 2024، ص 760-767؛ ناجي، 2022، ص 145-155).

ومن أهم مميزات مثل هذه البرامج هو خلق اندماج بوضع المنغمس في وضعيات تواصلية افتراضية شبيهة بالواقع الفعلي التي يعيشها؛ بحيث يكون فيها المتعلم مشاركاً فاعلاً بالتأثير القولي والفعل²⁷.

تناول العرض تطبيقات إعراب الفعل المضارع؛ حيث يتفاعل الطلاب بإجاباتهم حول نشاط لتدريب نحوي باستخدام برنامج الكلاس بوينت، كما يظهر في الشكل (13).

خطة الاستعداد للخمسين
THE NEXT 50 YEARS PLAN

حذف النون (جزم)



قال تعالى: (وَلَا تَجْعَلُوا اللَّهَ عُرْضَةً لِإِيمَانِكُمْ أَنْ تَبَرُّوا وَتَتَّقُوا وَتُصْلِحُوا بَيْنَ النَّاسِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) سورة البقرة، آية (224)

Short Answer

نشاط

ولا:.....

تجعلوا:.....

شكل (13) نماذج لتعزيز استعمال القواعد النحوية من خلال تطبيقات تكنولوجية حديثة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها في جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

²⁷ راجع : (أديندا Adinda، 2020)؛ (ويدايانتي Widayanti، 2020).

الخطوات :

- 1- مشاركة الطلاب : مشاركة الرابط أو رمز QR مع الطلاب ليتمكنوا من الانضمام إلى الجلسة من أجهزتهم الحاسوبية.
- 2- طرح الأسئلة والتفاعل.
- 3- أثناء المحاضرة :
- يقوم الطلاب بالتفاعل من خلال الإجابة من أجهزتهم، وستظهر النتائج مباشرة على الشاشة.
- 4- مراجعة النتائج : مراجعة إجابات الطلاب، وتحليل النتائج للمساعدة في تقييم فهمهم للموضوع.
- 5- تقديم الملاحظات :
- ملاحظات فورية للطلاب بناءً على إجاباتهم لتعزيزها، كما يظهر في الشكل (14).



شكل (14) نماذج لإجابات الطلاب لتعزيز استعمال العربية من خلال برنامج الكلاس بوينت لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها في جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

9. كفاية التواصل الشفهي Oral interaction Proficiency

9.1 في التعريف والمفهوم :

تعد كفاية التواصل الشفهي من المهارات الرئيسة التي يحتاجها متعلم اللغة الأجنبية؛ لتحقيق تفاعل فعال في البيئات الواقعية، كما تتطلب هذه الكفاية إتقان جوانب متعددة تشمل النطق الصحيح، والطلاقة اللغوية، واستخدام القواعد المناسبة، والقدرة على التعامل مع مواقف تواصلية مختلفة. ومن خلال إستراتيجيات التعلم المناسبة، والتعرض المستمر للغة في بيئات متعددة الثقافات، يمكن للمتعلمين تطوير مهاراتهم الشفوية وتحقيق أهدافهم اللغوية (جونز، 2020، ص 112-125)؛ (ليني Leny، 2024).

9.2 في التطبيقات :

نقصد بكفاية التواصل الشفهي في بحثنا هذا : الاستماع والتحدث، وقياس مدى تطور الأداء، حيث يطرح برنامج "الشريك اللغوي" أربع إستراتيجيات لتحقيق الكفايات التواصلية تشجع من خلالها ممارسة اللغة العربية في بيئة التعلم، على النحو التالي :

[أ]- الأنشطة التفاعلية داخل الصف الدراسي : مثل المناقشات، والمحاكاة، وأدوار التمثيل، حيث يشارك المتعلمون في حوارات مشابهة للمواقف الواقعية (أور Ur، 1996، ص 120؛ عبد الحفيظ وآخرون. 2024، Abdulhafid et al. 2024).

[ب]- التعلم المستند إلى المهام : التركيز على إنجاز المهام باستخدام اللغة مما يعزز من الكفايات الشفوية (إيليس، 2003، ص 88).

[ج]- استخدام التكنولوجيا : مثل تطبيقات المحادثة والاتصال عبر الفيديو التي توفر فرصًا لتعلم التواصل في بيئات متعددة الثقافات (وورشاور Warschauer، 1996، ص 7-26).

[د]- التعرض المستمر للغة : يتم ذلك من خلال الاستماع إلى المحادثات الأصلية أو التفاعل مع متحدثين أصليين.

❖ اتسم تصميم دروس الاستماع عبر برنامج "الشريك اللغوي" مراعاة الركائز الآتية :

1- تمكين المتعلم من الإلمام بمميزات الأصوات والحروف والحركات العربية في صورتها المكتوبة والمنطوقة.

2- تمكين المتعلم من الإلمام بصفات الأصوات العربية ومخرجها.

3- معرفة التغيرات والتبدلات النطقية للكلمات من خلال لغة الحوار التي تحقق التواصل اللغوي اليومي.



شكل (15) نماذج لتعزيز الأنشطة التفاعلية داخل الفصل لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها في جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

9.3 الشَّرِيك اللُّغَوِي Language Partner :

هو أحد الأنشطة المهمة التي يُقدّمها برنامج تعزيز مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو يهدف إلى تعزيز مهارات اللغة ضمن معايير إلزامية تتعلق بسياسة هذا البرنامج، ويضمن "الانغماس اللغوي" فيه تحقيق التّواصل الفعّال في المجتمع؛ فالشَّرِيك اللُّغَوِي هو أحد أفراد المجتمع الجامعي الذي توافرت فيه شروط معينة من الحديث الجيد باللغة العربية الفصحى، كما أنّه يُقيم في سكن الجامعة، ويكون ملازمًا لمتعلّم العربية، ويقدم له يدّ المعونة للتغلب على تجاوز الصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلّم اللغة الثانية.

يُعدّ برنامج "الشَّرِيك اللُّغَوِي" من أهم الأدوات المبتكرة لتعلم اللغات الأجنبية؛ بفضل تقديمه لبيئة تعلّم تفاعلية وواقعية؛ حيث يُوفّر تفاعلًا مباشرًا بين متعلّم اللغة الأصليين وغير الناطقين بها. يعتمد هذا البرنامج على تبادل الخبرات اللغوية والثقافية بين المشاركين، مما يُسهم في تحسين مهارات اللغة بشكل كبير. كما يمكن أن تُسهم مثل هذه البرامج بشكل كبير في تحسين الطلاقة اللغوية، وفهم الثقافات الأخرى، مما يجعلها أداة أساسية لتعلّم اللغات في العصر الحديث.

9.4 حوارات مفتوحة على التّمييز في التعبير : نظرًا لقيمة الإنشاء وموقعية التّعبير وما يحظى به من العناية في اللغة العربية؛ فهو الغاية التي تسعى إليها فروع هذه اللغة، فقواعد النّحو والصّرف والبلاغة إنما تسعى إلى تعويد اللّسان على التعبير الأصوب عند التحدّث. وفي ظلّ هذا المفهوم حرص برنامج "الشَّرِيك اللُّغَوِي" بجامعة محمد بن زايد على أن يكون له دوره في تأصيل القُدرة التعبيرية عند متعلّم اللغة العربية من غير الناطقين بها من الوفود الأجنبية، فخصّصت "حوارات التّمييز" بوصفها إحدى نشاطات البرنامج المهمة، التي أقبل عليها متعلّمو اللغة بشكل كبير، ويفضّلونها على كثيرٍ من الأنشطة؛ لأنها تسمح لهم بالتحدّث عن أنفسهم، والتعبير عن اهتماماتهم؛ حيث يجيد عددٌ من الطلبة الناطقين بغير العربية هذه المعلومات، مثل موضوع "السياحة في روسيا" الذي كان أحد عناوين الحوارات المفتوحة، و"التكتك في إندونيسيا"، و"التنوّع الثقافي واللغوي في إندونيسيا"، وغيرها من الموضوعات الأخرى المتنوّعة التي طرّحها البرنامج كنماذج للتدريب على ملاحظة الأشياء التي نراها في حياتنا، وللتدريب على الأساليب المختلفة في عرض الأفكار (عبد الرّحيم، 2017، ص 282-378).

❖ لاحظ البحثُ تحقق وجود رؤية ومنهجية في تدريس تعلّم القراءة من خلال برنامج "الشَّرِيك اللُّغَوِي" حيث اتّسم تصميم الدروس بمراعاة الجوانب الآتية :

- 1- كتابة خطة سنوية تُورّع بموجبها موضوعات القراءة بين أشهر العام الجامعي.
 - 2- كتابة الأهداف العامة للقراءة في الخطة.
 - 3- قراءة موضوع الدرس قراءة تحليلية دقيقة، وتفهم معناه من خلال جمل القراءة المقرونة بالصّور.
 - 4- تحليل محتوى المقروء وتحديد أفكاره.
 - 5- تحديد الأهداف السلوكية الخاصة وكتابتها بطريقة يمكن ملاحظتها وقياسها.
 - 6- تحديد التطبيقات اللغوية ومواضع الربط بين القراءة وفروع اللغة الأخرى²⁸.
- ❖ بيّن البحثُ من خلال برنامج "الشَّرِيك اللُّغَوِي" فيما يتعلق بطريقة تصميم درس التعبير مراعاة الجوانب الآتية :

- 1- تمكين المتعلّمين من التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم كتابيًا.
- 2- تدريب المتعلّمين على اختيار الأساليب الملائمة للتعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
- 3- التدريب على ترتيب الفقرات والعبارات، واستخدام علامات الترقيم.
- 4- التدريب على عرض الأفكار بتسلسلٍ منطقي مترابط.
- 5- تمكين المتعلّمين من حُسن الإلقاء.
- 6- تمكين المتعلّمين من الإصغاء وتسجيل الملاحظات.
- 7- التدريب على احترام آراء الغير²⁹.

²⁸ راجع : (عطية، 2007، ص 106-107)؛ (حبيب Habib، 2021).

²⁹ راجع : (عطية، 2007، ص 250).

10. الكفاية الدلالية : Semantic Proficiency

10.1 في التعريف والمفهوم :

تُمثّل الكفايات الدلالية جزءاً أساسياً من تعلّم اللغة الأجنبية، حيث تُمكن المتعلمين من فهم اللغة بشكل عميق واستخدامها بفعالية في التواصل، وفهم المعاني الدقيقة للكلمات والجمل، بما في ذلك العلاقات السياقية والثقافية. ورغم التحديات التي تواجه تطوير هذه الكفايات، فإنّ استخدام إستراتيجيات تعليمية مبتكرة يمكن أن يُسهم بشكل كبير في تعزيزها، مما يجعل تعلّم اللغة تجربة غنية وشاملة (عمر، 1998، ص 11، 12). تشير الكفايات الدلالية إلى القدرة على فهم وتفسير العلاقات الدلالية بين الكلمات والجمل، بما في ذلك المعاني الحرفية والمجازية (ليونز Lyons، 1995، ص 48).

10.2 عناصر الكفايات الدلالية :

[أ]- المعرفة المُعجميّة : تشمل معرفة الكلمات ومعانيها المختلفة (نيشن، 2001، ص 26).

[ب]- المعرفة السياقية : تركز على فهم الكلمات في سياقاتها المختلفة. (فان-باتن VanPatten، 1996، ص 82).

[ج]- القدرة على تحليل المعاني المجازيّة :

تُتيح للمتعلّمين تفسير النصوص المجازية مثل الأمثال أو الاستعارات (لاكوف وجونسون Lakoff & Johnson، 1980، ص 39). ومن هذا المنطلق نستطيع أن نقول إنّ الكفايات الدلالية مُهمّةٌ للمتعلّم في التعرف على معاني المفردات ودلالاتها الظاهرة والباطنة، فالكلمات لها دلالات تُفهم من سياق الجملة، ولكل كلمة دلالة لغوية تُفهم من خلال السياق. ويكتسب متعلّم اللغة الكفاية الذاتية عندما يتدرّب على إدراك ماهية معنى التركيب والتحكّم فيه، من مثل : إدراك العلاقة بين الكلمات والسياق العام، وعرض المفاهيم المتخصّصة، والعلاقات بين المفردات. ويتم التدريب على ذلك من خلال الحلقات النقاشية والتقارير.



تقديم مقالات وموضوعات
مختلفة مثل السياحة في
بلاده

إعداد التقارير عن المؤتمرات
والرحلات والزيارات التي
يقوم بها الطلبة

شكل (16) نماذج لتعزيز مهارات الكفايات الدلالية المُقدّمة لمتعلّمي العربية من غير الناطقين بها في جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

11. الاختبارات وتطور الكفايات اللغوية :

11.1 أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية (المتأمل في صنّع الكفايات الأساسية لمتعلّم العربية من غير أبنائها) فقد أعدنا اختباراً تحصيلياً، وذلك بعد الرجوع لعددٍ من الدراسات، وقد تكوّن الاختبار في صورته النهائية من خمسة أسئلة، بحيث يقيس السؤال الأول مستوى الفهم والاستيعاب، و يقيس السؤال الثاني والثالث الكفايات النحوية، أمّا السؤال الرابع فيقيس قدرة الطالب على التركيب الصحيح للجمل ليقاس بذلك الكفايات التواصلية، في حين أنّ السؤال الخامس يقيس مهارات الكتابة، مُراعين شروط الاختبار من حيث تحقق الصدق والثبات.

11.2 صدق الاختبار :

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، ومجموعة من مُشرفي ومعلّمي اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى موافقة فقرات الاختبار لمهارات التحصيل، ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، والتحقق من الصّحة العلمية واللّغوية لأسئلة الاختبار، ومدى ملاءمة الاختبار لمتعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، واقتراح حذف، أو تعديل، أو إضافة فقرات جديدة، وبعد الأخذ بملاحظات المحكّمين تمّت صياغة الاختبار بصورته النهائية. (راجع المبحث الثاني من هذه الدراسة وإنشاء تصميمات الاختبار ونوعية الأسئلة المُوجّهة للطلاب الأجانب من غير الناطقين بالعربية)، وقد جاءت الملحوظات بأنّ الاختبارات صادقة من حيث قياس ما وُضع لقياسه، وأنّ الأسئلة مناسبة وتتعلّق بالمادّة المُختبَرَة، وأنّ المحتوى يمثّل عيّنة جيدة من المادّة موضع الاختبار، وكذلك ما يتّيسر به الاختبار من صدقٍ تكويني؛ إذ كانت الأسئلة وبنودها تتوجه إلى قياس الحالات المعرفية وارتباطها بالأهداف العامة للبرنامج، وسهولة التدرّج في الأسئلة، وملاءمة الرّمن المُخصّص للاختبار، كما أنّ شكله العام من حيث وضوح الخطّ، ووضوح الأجزاء، ووضوح علامات التّقييم، وتناسب الأوزان المتعلّقة بالأسئلة كان جيّداً ومناسباً (أحمد، 2010؛ عفيفي القفاص، 2011؛ محمد، 1996).

11.3 ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيقه على عيّنة استطلاعية قوامها (6) طلاب من خارج عينة الدّراسة، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول (5) نتائج ثبات اختبار التحصيل باستخدام معامل (كرونباخ ألفا)

م	الاختبار	معامل (كرونباخ ألفا)
1	التحصيلي	0.89

11.4 تحديد زمن الاختبار :

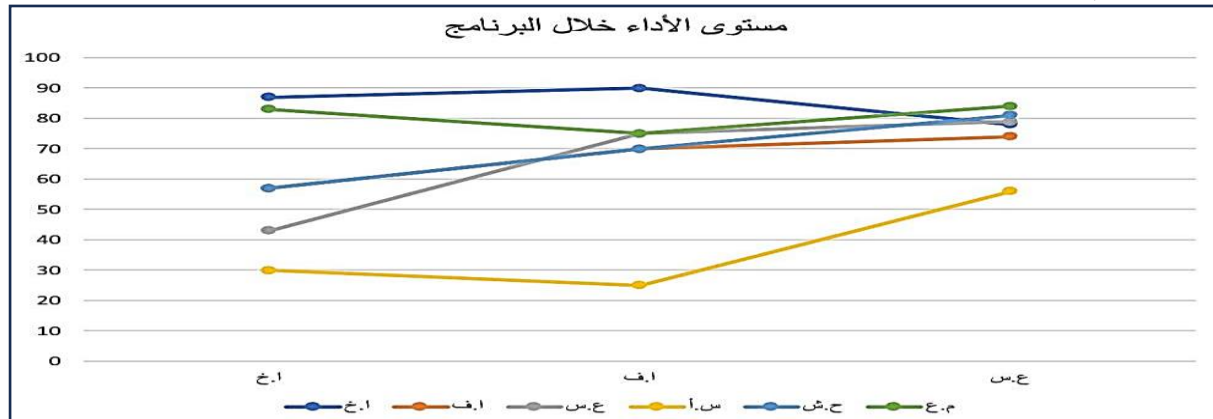
حساب زمن تأدية الطالبات للاختبار عن طريق تحديد الزمن الذي استغرقه أسرع طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها طالبات العينة الاستطلاعية يساوي (60) دقيقة.

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \text{زمن إجابة الطالبة الأولى} + \text{زمن إجابة الطالبة الأخيرة}$$

11.5 نتائج تحليل الاختبارات : يُحسُن بنا أن نُعرِّج على هذه النتائج في الجدول الإحصائي التالي : جدول (6)

مقدار التحسّن	النهائي					المنتصف					التشخيصي	الطالب
	س5	س4	س3	س2	س1	س5	س4	س3	س2	س1		
-----	10	10	8	10	12	4	4	4	4	4		
تحسّن بمقدار 21 درجة	7	8	5	8	12	3	4	4	3	4	27	ALZA KHABRIEV A
تحسّن بمقدار 23 درجة	7	6	5	7	12	2.5	2	3	3	3	17	ADI FIRMANSY AH
تحسّن بمقدار 24.5 درجة	9	6	3.5	8	12	2	3	3	3	2	13	AIEZAM SAIDKHO NOV
تحسّن بمقدار 23 درجة	4	5	2	8	9	1.5	0	1.5	1	1	9	SAIDEMO MID DIN YUSUPOV
تحسّن بمقدار 26.5 درجة	7	6	6.5	9	12	2.5	4	3	3	1	17	KHABIB ROHMAN
تحسّن بمقدار 27 درجة	10	6	5	9	12	3	2	2	4	1	25	MAKARIM DIMYATI

❖ توصّلت الدراسة لعدّد من النتائج بعد تحليل درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ورصد التقدّم الذي أحرزته الطلاب في كل مرحلة من خلال مجموعة من الأنشطة التي تقيس التّطوّر في الكيفيات اللّغوية لطلاب العينية التجريبية، وشمل تحليل النتائج تحليلًا بيانيًا وإحصائيًا؛ تفصيلًا للتقدّم الذي أظهره كلُّ طالبٍ بشكلٍ فرديٍّ من خلال الأنشطة القرائية والكتابية كما يظهر بوضوحٍ في الأشكال الآتية :



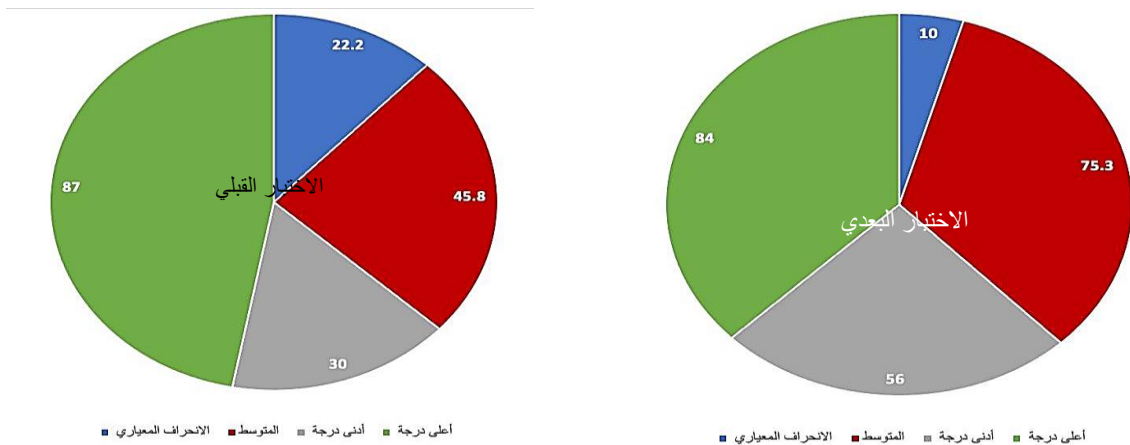
شكل (17) تحليل بياني لمستوى أداء الطلبة خلال برنامج "الشريك اللغوي"

11.6 مناقشة النتائج :

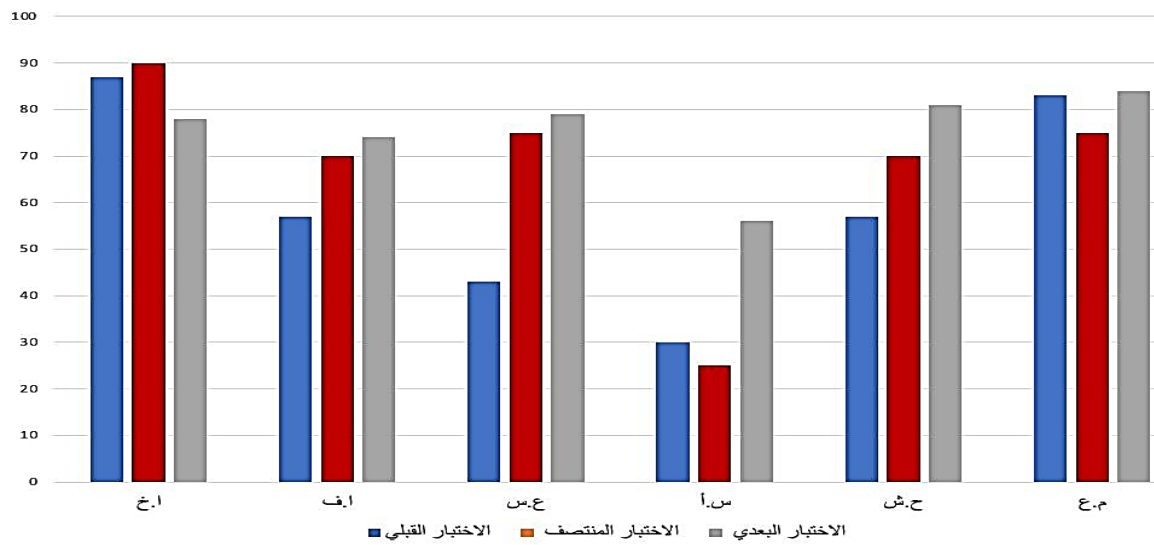
نتائج الأسئلة : هل يمكن ملاحظة اختلاف مستوى التحصيل واكتساب المهارات اللغوية لدى الطلاب الأجانب من غير الناطقين بالعربية قبل تطبيق برنامج "الانغماس اللغوي" وبعده ؟ وهل هذا الاختلاف ذو دلالة إحصائية واضحة يمكن تفسيرها ؟ خاصة إذا ما قورنت بنسب تفعيل الأنشطة وممارسات "الانغماس اللغوي" في التعلّم، وذلك بمقابلة متوسط درجات الطلبة في الاختبار القبلي والبُعدي، والوقوف على متوسط التحصيل الأكاديمي الناتج عن مدى اكتساب الكفايات اللغوية قبل وبعد خضوع الطلبة لدورة "الشريك اللغوي" / "تعزيز مهارات اللغة العربية".

وللإجابة عن هذه الأسئلة قُمنا بحساب قيمة التأثير من خلال المقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبُعدي للاختبار التحصيلي، كما هو مبين في الجدول التالي : **جدول (7)**

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم التأثير
القبلي	63%	22.8%	13%
البُعدي	76%	9.2%	



شكل (18) تحليل إحصائي لمستوى أداءات الطلبة خلال الاختبارات القبليّة والبُعديّة



شكل (19) تحليل إحصائي لمستوى أداءات الطلبة خلال الاختبارات القبليّة والبُعديّة واختبار المُنتصف

ملحق الدراسة

ملحق-1

(أمثلة لتصميمات الاختبار ونوعية الأسئلة الموجهة للطلاب الأجانب من غير الناطقين بالعربية التي وضعتها جامعة محمد بن زايد في برنامج "الانغماس اللغوي")

الاختبار النهائي – اللغة العربية للناطقين بغيرها

الثلاثاء 2024/5/21

الطلبة الأعزاء،،،

للتفضل بالعلم أن الاختبار يتكون من الأجزاء التالية:

الجزء الأول من الاختبار: مهارة الاستماع

- يبدأ الاختبار الساعة 4:00 عصرًا بتوقيت الإمارات إلى 4:25 دقيقة عصرًا
- يتضمن السؤال نصًا مسموعًا ومجموعة من الأسئلة
- مدة الاختبار 15 دقيقة من بدء الاختبار.

الجزء الثاني من الاختبار: مهارتي القراءة والكتابة، والقواعد

- يبدأ الاختبار الساعة 4:30 عصرًا بتوقيت الإمارات إلى 6:30 مساء
- يتضمن الجزء مجموعة من الأسئلة
- مدة الاختبار 120 دقيقة من بدء الاختبار.

الجزء الثالث من الاختبار: مهارة المحادثة

- يبدأ الاختبار الساعة 7:00 مساء بتوقيت الإمارات إلى 7:30 مساء
- يتضمن الجزء سؤالًا واحدًا
- مدة الاختبار 30 دقيقة من بدء الاختبار.

شكل (5) تصميم إعلان عن محتوى الاختبارات وقياس المهارات المقدمة للوفود الأجنبية من غير الناطقين بالعربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بأبوظبي (2023-2024م)

×

تحرير سؤال ذو إجابة مكتوبة

السؤال الأول: (الدرجة:10/.....)

اقرأ النص الآتي ثم أجب عما يليه:

"ما بين الأمس واليوم خنيط رقيق يوصلنا إلى المستقبل، إلى إشرافه وطن مغمم بخيوية
إلجازات مبهرة جاءت تلبية لروى قادة أمنوا إيمانًا عميقًا بأن الوطن سفينة تحمل الإنسانية
إلى شواطئ الألفة والأمان، وهو ما يحققه إكسبو 2020 دبي. يقف الزائر مُبهراً فيجد نفسه
يتمشى ومعارض ومشاركات من كل أنحاء العالم. فإكسبو 2020 دبي تحمل في طياتها
وثائق رسائل عظيمة تستلهم منها جوانب مشرقة، وتعطي العالم مؤشراً بناء يخدم الإنسانية
ويجعلها في قالب التصالح مع النفس، وفلسفة التواصل مع الآخر. وسيتبقى هذا المعرض
خالداً حتى ينع الثعالب، ومثالاً يُحتذى أثره لتكون الشعوب في قلب الحياة وتكون الأوطان
ضمن الغنى الإنساني، وهذا ما أسستهُ قيادة دولتنا وما أهدته للعالم على طبق من ذهب"

استخرج من النص السابق ما يأتي:

1. مفعول به

2. حرف جر

3. مضاف إليه

4. اسم متون تتوین نصب

5. ضمير متصل

6. فعلاً ماضياً مبنياً على الضم

استخرج من النص السابق ما

1. مفعول به

2. حرف جر

3. مضاف إليه

م اسم متون تتوین نصب

إلغاء حفظ

شكل (6) تصميم أسئلة الاختبارات الإلكترونية وقياس المهارات اللغوية

تحرير سؤال ذو إجابة مكتوبة

إجابة صندوب

نص السؤال *

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة:

1/ اللغة العربية:.....

2/ التحق:.....

3/ المعهد:.....

4/ الناجحون:.....

5/ تساعدني:.....

تمكين محرر HTML لإجابات المتعلمين

السماح للمتعلمين بإدراج صور وإضافة مرفقات

النقاط *

5

إلغاء حفظ

شكل (7) تصميم أسئلة الاختبارات الإلكترونية وقياس المهارات اللغوية

تحرير سؤال ذو إجابة مكتوبة

إجابة مكتوبة

نص السؤال *

رتب الكلمات لتكون جمل مفيدة:

1/ في - يقرأ - المكتبة - عمر - القرآن - جلس - الكريم .

2/ قائمة - المواد - بأسماء - والتقدير.

3/ كتابة - الطلب - في - أرجو - تساعدني - أن.

4/ الطالب - اللغة - الإسلامية - درس - العربية - والثقافة.

5/ المنتصرين - بعض - هتأ - بعضاً.

تمكين محرر HTML لإجابات المتعلمين

السماح للمتعلمين بإدراج صور وإضافة مرفقات

النقاط *

5

إلغاء حفظ

شكل (8) تصميم أسئلة الاختبارات الإلكترونية وقياس المهارات اللغوية

ملحق-2

خطة التوصيف الدراسي لبرنامج "الشريك اللغوي"

جدول (4) خطة التوصيف لبرنامج "الشريك اللغوي"

الخطة التدريسية : The Teaching Plan

الأسبوع	الموضوع
الأسبوع الأول	توصيف دورة "الشريك اللغوي" بجامعة محمد بن زايد وإرشاداتها الرئيسية ● بطاقة التعارف : إستراتيجيات التعارف وأنشطة كسر الجليد – لماذا تتعلمون العربية ؟ – التعرف على ميول الدارسين وحاجاتهم قبل البدء في تعليمهم؛ فالميل هو اتجاه موجب لدى الشخص نحو موضوع معين، وتُعد الميول Interests ممن العوامل الأساسية التي تحقق النجاح في العملية التعليمية – مُراعاة الجوانب السيكلوجية للمتعلّمين – ملاحظة المُعلّم للفروق الفرديّة بين الطلبة؛ وذلك بوضع كل طالب في عملٍ خاص يناسبه؛ حيث يُشير أفلاطون في الجزء الثاني من كتاب "الجمهورية" من أنّه لم يُولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فردٍ عن الآخر في المواهب الطبيعية؛ فيصلح أحدهما لعملٍ ما، بينما يصلح الثاني لعملٍ آخر. يعني هذا أنّ هناك فروقاً فردية بين الطلاب ينبغي أن تُراعى في المواقف التعليمية. – يحرص المُعلّم على استثارة Stimulation حاجات المتعلّمين في البرنامج؛ لأنّ الاستثارة تستطيع أن تقوم بدورٍ فعّال في عملية التعلّم؛ بمعنى أنّه إذا وجدّ في المواقف التعليمية عدداً من المثيرات القوية فإنّها تجعل المتعلّم يستجيب لهذه المثيرات Stimulus – كما يجب أن يستخرج المُعلّم من طَلابِهِ دافعاً Motive مُعيّناً، والمقصود بالدافع هو ما لدى الفرد من ميلٍ نحو أمرٍ معيّن يستثيره ويُحرّكه، ويحدّد الوجهة التي يوجّه نشاطه نحوها، وتهيئة الظروف بما يمكنه من الوصول إلى الهدف وتحقيقه؛ فمما لا شكّ فيه أنّ الدوافع تؤدّي دوراً ملحوظ الأثر في عملية التعلّم؛ إذ تُعدّ من أهم محرّكات الطّاقة التعليمية، ومن أقوى عوامل النشاط التربوي واستمراره حتى يتحقق الهدف. – كما ينبغي على المُعلّم أن يُراعي أثناء الدّورة حاجات المتعلّم النفسية Psychological needs؛ فهي من العوامل الأساسية لعملية تسريع التعلّم؛ لأنها تساعد الطلبة على استمراريتهم في التعلّم إذا ما أُشبعَت هذه الحاجات desires، ومنها : الإحساس بالأمن والطمأنينة Need for security عن طريق بيان أثر تعليم العربية في مستقبلهم؛ فيُقبل على تعليمها وهو مطمئن. ومنها : الحاجة إلى الحرّيّة Need for freedom، كأن يعيش الحرّيّة في أيّ موقفٍ تعليميٍّ، ويشعر بها، ويمارسها، ويُعطى كل الفرص كي يسلك المسلك الذي يُعبّر عمّا يجول بخاطرهِ، ويمارس حرية الكلام للتعبير عمّا يريد في حدود الموقف التعليمي. ومنها : الحاجة إلى التقدير Need for recognition، كأن يُشعره المُعلّم أثناء الدّورة من آنيّ إلى آخر بأنّه موضع تقدير واحترام؛ لأنّ هذا الإحساس سيجعله يبذل أقصى جهده في عملية التعلّم والتحصيل؛ حتى يحافظ على هذا التقدير الذي يلقاه من مُعلّميه وزملائه. ومنها : الشّعور بأنّه قد حقّق نجاحاً فيما يتعلّم؛ حيث إنّ شعوره بإشباع هذه الحاجة (النجاح) Need for success يدفعه إلى السير في الطريق الذي جعله يحقق هذا النجاح؛ كي يحصل على المزيد

منه.

ومنها : التعزيز Reinforcement الذي يُعَدُّ من العوامل النفسية المهمة التي تساعد على سرعة التعلم وإتقانه. كما يمكن أن تتنوّع التعزيزات كل ثلاثة دقائق مثلاً؛ فإنَّ معدّل الاستجابة يزداد كلّما حدث التعزيز الإيجابي على فترات زمنية متقاربة؛ فحدث التعزيز بمجرد الاستجابة يساعد على سرعة استدعائها إذا ما تعرّض الطالب لموقفٍ مُشابهٍ للذي تعلّم فيه من قبل؛ ولهذا تتضح أهميّة ضرورة الاستفادة بعامل التعزيز في سرعة وإتقان التعلم، وبخاصّة في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومنها : الإدراك Perception؛ حيث يُعَدُّ من العوامل الأساسية الأولى التي تُوصِلُ الكائن الحيّ بالبيئة الخارجية، وإذا انعدمت هذه الوسيلة انتفت كل الظواهر النفسية؛ ذلك لأنّ الظواهر النفسية مهما كانت صورتها، ما هي إلّا نتيجة تفاعل بين الكائن الحيّ وبيئته الخارجية. ومعنى هذا أنّه لكي يحدث الإدراك لا بدّ من توافر شرطين أساسيين أولهما : وجود الدّات التي تُدرِك، وثانيهما : وجود الموضوع الذي يُدرِك. وبدون هذين الشرطين لا يمكن أن تتمّ عملية الإدراك. حتى يحدث التفاعل بينهما، ثمّ تتمّ بعد ذلك عملية استنتاج المتعلّقات بين أبعاد الموقف التعليمي. وبناءً على ذلك يمكن القول بأنّ إدراك الطالب – الرّاغِب في التّعلّم – للموقف التعليمي يُعَدُّ شرطاً أساسيّاً مهمّاً كي يحدث التعلّم، وأنّ الإدراك الكليّ للموقف التعليمي من شأنه أن يساعد في حصول نوعٍ جيّد من التعلّم.

ومنها أيضًا : الفهم Understanding وتوضيح المعنى وإدراكه، وذلك عن طريق إعطاء فكرة واضحة عن مدلول اللفظ بما يمكن الطالب من القيام بعملية التصنيف الدقيق لكثير من الأشياء باستخدام رموزٍ معيّنة، أو مفردات معيّنة، الأمر الذي يمكن الفرد من سرعة الاستيعاب، والاكتساب، والتعلّم؛ ولذلك يُعَدُّ عامل الفهم من العوامل التي تستطيع أن تقوم بدورٍ مؤثّرٍ في عملية التّعلّم؛ وذلك لأنّه شرطٌ أساسيٌّ لا بد من توافره؛ لكي يصل المتعلّم إلى مستوى جيد في المادّة التي يُقبل على تعلّمها، كما أنّه يساعد المتعلّم على مواصلة التعلّم بسهولة ويُسر.

ومنها : التكرار، وذلك عن طريق المحاكاة للنطق السليم في تعلم اللغة، بما يؤدي إلى تثبيت السلوك المراد اكتسابه، وذلك بتكرار الاستماع (في معمل اللغات، وفي المختبرات الصوتية) ومحاكاة النطق لمدّة زمنية محدّدة. كما يُشترطُ لفاعلية التكرار أن يكون مُورَعًا، بحيث لا يُصاب المتعلّم بالملل، ويؤدي إلى تحقيق الهدف منه؛ فالتكرار يساعد على تنمية وإتقان ما يُراد تعلّمه في الموقف التعليمي. كما أنّ مجرد تكرار موقف معيّن أو استجابة معيّنة لا يكفي لتقوية أي عملية وظيفية معيّنة لدى الطالب، وأنّه لا بد أن يصحب التكرار بالعوامل الدافعية الأخرى.

ومنها : انتقال أثر التدريب، وهو عبارة عن إمكانية الاستفادة بالخبرات التعليمية السابقة في تيسير العملية التعليمية لخبراتٍ تعليمية جديدة مُشابهة بمجهودٍ أقل من المجهود الذي بُدِل في تعلّم الخبرات الأولى. حيث إنّ مَنْ يُمارسُ تدريباً حركيّاً مثلاً يزيد من قدرة المتعلم على الوصول إلى ذات النتائج باستعمال أجزاء من الجسم، أو حركات أخرى. وهذا يعني أنّ عملية التعلّم تُصبح أيسر وأسهل على المتعلّم إذا كانت لديه خبرة سابقة تتشابه بدرجةٍ ما مع ما في الموقف التعليمي الجديد من خبرات، بما يجعله يصل إلى مستوى من التعلم الجيد في أقل وقت وبأقل مجهود (إسماعيل، 1981، ص ص 11-20).

♦ مُراجعة تحديات التّعلّم :

1- ينبغي على المُعلّم اعتبار اختلاف مستويات اللغة بين طلبة الوفود الأجنبية من غير الناطقين بالعربية؛ فقد يؤدي التّفاوت الكبير في مستويات اللغة إلى تقليل فاعلية البرنامج أو الدورة (براميرتس

Brammerts، 1996، ص 65). 2- ينبغي على المعلم الأخذ في الاعتبار ما قد ينشأ من توتر في التفاعل مع الشريك اللغوي : حيث يمكن أن يشعر بعض الطلاب بالقلق، أو الحرج أثناء التفاعل، خاصة في المراحل الأولى (جريجن و هوفيتز، 2002، ص 562-570). *** ○ التعريف بالدورة والتكليفات وطرق التقييم. ○ اختبار تقييمي. ○ أقسام الكلام : الاسم، الفعل، والحرف. ○ الاسم : علاماته.	
○ الفعل : أنواعه، تصريفه، إسناده، وإعرابه. ○ تطبيقات نحوية وصرفية. ○ تحسين مهارات اللغة الشفوية : بالاستعانة بمعامل الجامعة الصوتية لممارسة واكتساب مهارات الاستماع والتحدث.	الأسبوع الثاني
○ الإعراب والبناء. ○ الإعراب بالعلامات الأصلية. ○ الإعراب بالعلامات الفرعية. ○ المبني من الأسماء. ○ تطبيقات في الكتابة الوظيفية.	الأسبوع الثالث
○ الجملة الاسمية. ○ الحروف الناسخة. ○ الأفعال الناسخة. ○ تطبيقات في الكتابة الوظيفية.	الأسبوع الرابع
○ الجملة الفعلية. ○ الفاعل. ○ نائب الفاعل. ○ المفعول به.	الأسبوع الخامس
○ المفعول المطلق. ○ المفعول لأجله. ○ المفعول معه. ○ المفعول فيه. ○ امتحان المنتصف. ○ بعد المنتصف (نحو فهم أفضل بالعربية) : ○ تنظيم لقاءات ثقافية وترفيهية تعزيزًا للوعي الثقافي : ○ تنظيم زيارات ثقافية وترفيهية للمعالم السياحية لدولة الإمارات العربية المتحدة (مثل : مسجد الشيخ زايد الكبير بأبوظبي - قصر الإمارات - القرية التراثية - واحة الكرامة - قلعة المقطع - جبل حفيت -	الأسبوع السادس

واحة العين (أول مواقع اليونسكو للتراث العالمي) - واحة النخيل (بوصفها مستودعًا للموارد الوراثية للأغذية والتوع البيولوجي والتراث الثقافي من قبل منظمة (الفاو) العالمية - متحف زايد الوطني - متحف اللوفر بأبو ظبي - رحلة سفاري والتخييم في الصحراء - زيارة برج خليفة بدبي - زيارة مول دبي - زيارة حي الفهيدي التاريخي في متحف دبي - زيارة الأسواق التقليدية - زيارة مكتبة دبي العامة - زيارة القصباء وواجهة المجاز المائية بالشارقة - مؤسسة الشارقة للفنون - بينالي الشارقة الدولي - مركز إكسبو الشارقة - زيارة مدرج خورفكان - متحف الشارقة للتراث - متحف الشارقة للحضارة الإسلامية - متحف الشارقة للآثار).	
○ الحال. ○ التمييز. ○ المنادى. ○ الاستثناء.	الأسبوع السابع
○ التوابع. ○ النعت. ○ العطف. ○ البدل. ○ التوكيد.	الأسبوع الثامن
○ الميزان الصرفي. ○ مصادر الأفعال. ○ الأفعال المزيدة.	الأسبوع التاسع
○ اسم الفاعل. ○ اسم المفعول. ○ صيغة المبالغة. ○ الصفة المشبهة. ○ اسما الزمان والمكان. ○ اسم الآلة.	الأسبوع العاشر
○ تطبيقات إملائية : ○ همزة الوصل. ○ همزة القطع. ○ كسر همزة (إنَّ). ○ رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة. ○ التواصل باللغة : اصطحاب الطلاب في جولةٍ إلى وسط مدينة أبو ظبي للتجول وممارسة اللغة العربية في مواقف حقيقية (مثل : مواقف السُّوق - المتجر - المكتبة).	الأسبوع الحادي عشر
○ مراجعة وتطبيقات في الكتابة الوظيفية. ○ الامتحان النهائي.	الأسبوع الثاني عشر

12.1 نتائج الدراسة :

سعى بحثنا إلى تقديم مقارنة نظرية مصحوبة بإطار تطبيقي لتنوعات تعليمية مختلفة ؛ بُعِثَ إتاحة الفرصة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها لإدراك معارف جديدة فيما يزخر به اللسان العربي، وما تملكه اللغة العربية من مكونات ومفردات وأبنية وتركيب. وإيجاد طرائق حديثة تعمل على تمكين هؤلاء المتعلمين من الاستيعاب والإدراك الجيد لتعليم العربية لغة ثانية، بحيث تتحقق كفايات الاستماع، وكفايات الكلام، وكفايات النحو، والقراءة، والكتابة، والتواصل الفعّال مع البيئة الاجتماعية المحيطة، والتأقلم اللغوي المراد.

(1). أكد البحث على أنّ "الانغماس اللغوي" يُعدُّ ضرورة لا بد منها بوصفها وسيلة مهمة في تيسير سبل تعلّم العربية لغير الناطقين بها. كما سائر البحث نتائج الدراسات الحديثة التي تكاد تُجمِعُ على أنّ "الانغماس اللغوي" يُعدُّ من أنجح الأساليب التي تُسهم في درء المشكلات التي تعترض الدارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها؛ وذلك لاعتماده على الاحتكاك المباشر في المواقف اليومية المتنوعة، مما يُهيئ الدارس لاكتساب المَلِكات اللغوية التي تمكّنه من التفاعل التلقائي المباشر، والسعي لإتقان المهارات السّماعية والصّوتية والحواريّة والمناقشات والتدريبات وغيرها³⁰.

(2). كَشَفَت الدراسةُ العمليةُ في هذا البحث أنّ الحَفَظَ والفَهْمَ دون الاستخدام الفِعْليّ للموقف اللغويّ العربيّ غير كافين لحصول المَلَكَة اللغوية للأجنبي؛ فالمتعلم الذي لا يستعمل ما حَفَظَه وفَهَمَه لا يملك مَلَكَة اللغة العربية؛ واستناداً على هذا، فَصَنَاعَةُ العربية لا تحصل إلا بهذه الأمور الثلاثة مجتمعة، ويبقى الاستعمال أهم هذه الأمور. كما أشارت الدراسة إلى أنّ النموذج اللغويّ الغالي في التعلّم ينبغي أن يعتمد التّدريب، وأن يسمح للمتعلم بالتّمرّن باستعمال اللسان العربي، واستخدام مختلف الأنماط القواعدية باختلاف السياقات الكلامية، وتنوّع الأداءات النُظَفيّة، حتى تصبح عملية اكتساب اللغة عملية تلقائية وغير شعورية.

(3). نوّهت الدراسة إلى ضرورة التّفريق بين "طريقة تعليم العربية" وتقديمها للأجنبي، بحيث تشمل من الجانب النّظريّ التوجهات والمُرادات الفلسفيّة العامّة، ومن الجانب العمليّ اختيار المادة العلميّة، والتّدْرُج فيها. وبين "الأسلوب" المُتَّبَع في التّعليم، حيث نقصد به التطبيق الإجرائي "للطريقة"؛ فيشمل الأنشطة التي تُستخدَم داخل الصُّفوف الدراسية لتدريس المادة اللغوية. وبين "الاتّجاه" الذي نقصد به : ما تقوم عليه عملية التعليم من مبادئ وأسس تربوية، مثل : منهج الاقتصاد المعرفي الذي ظهر حديثاً ودوره الفاعل في توجيه مسارات العملية التعليمية، والإسهام في تحقيق أهدافها بإجراءات تتواءم ومتطلبات العصر، وافتراضات تعالج من خلالها طبيعة تعليم العربية وتعلّمها لغير الناطقين بها. وبين "المنهج" المُقدّم، الذي يُمثّل محتوى التعلّم، وأهدافه، وطرائقه، وتقويمه.

(4). أوّل برنامج جامعة محمد بن زايد "الشريك اللغوي"/"تعزيز مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها" أهمية كبرى بوصفه برنامجاً تعليمياً تطبيقياً لانتقاء نصوص لغوية ملائمة : فهناك النصوص البلاغية الفصيحة التي تتمتع بقيمة أدبية عالية، وأخلاقية رفيعة قادرة على إكساب المتعلّم الأجنبي مَلَكَة لغوية صحيحة. وهناك الاهتمام بالمنطوق والمسموع قبل المقروء والمكتوب، وقد تمّ تقديم اللغة العربية في شكل حوار مُسجَّل على أشرطة مغناطيسية في مخابر اللغات. كما اعتنى برنامج "الانغماس اللغوي" باستخدام النّحو الوظيفي في تعزيز مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفه نحواً تطبيقياً استطاع أن يُقَرِّب لغة الوسط التعليمي، كما أنّه أكسب المتعلّم الأجنبي قدرة إنتاجية هائلة لتوليد جُمْلٍ نحوية عربية سليمة تناسب السّياقات الاستعمالية والتواصلية، من خلال الفهم والتعبير، والتي تدرج فيها ملكات متنوعة ومتعددة، مثل : المَلَكات اللغوية الشارحة، والمَلَكات المعرفية، والمَلَكات المنطقية، والمَلَكات الاجتماعية.

(5). كَشَفَت الدراسةُ عن أنّ برنامج "الشريك اللغوي" لجامعة محمد بن زايد قد راعى أثناء إعداده للمنهج الجوانب النّفسية المهمّة لمتعلّمي العربية من غير أبنائها ممن لا ينطقون بها؛ فقد أشار البرنامج في تطبيقاته تسليط الضوء على أهمية هذه الجوانب في عملية تعليم اللغة العربية، والحرص على التّعزّف على ميول الدّارسين وحاجاتهم قبل البدء في تعليمهم؛ حيث إنّ مراعاة هذه الجوانب السيكلوجية من شأنها أن تساعد مساعداً فعّالاً في سرعة استيعاب العربية وتعليمها وإتقانها.

(6). برهنت الدراسة على أنّ العلاقة بين الاكتساب والتعلّم علاقة مُحَاكاة وتلقين، وهما حاصلان من خلال "الانغماس"، أي يمكننا في عملية التعلّم صنّع بيئة لغوية شبيهة ببيئة اكتساب اللغة الأم؛ فالتعلم الناجح هو الذي يقترب من عملية الاكتساب، فالأجنبي أثناء تعلمه اللغة لا يكتسب معرفة لغوية فحسب، بل معرفة بالقوانين والأعراف المتحركة في الاستعمال الملائم للغة، في سياقات

³⁰ راجع لمزيد من التفصيل حول هذه الفكرة : (البدوي، 2021، ص 30-57).

اجتماعية معينة؛ أي : إنه يكتسب نسق اللغة، وفي السياق ذاته يستخدم هذا النسق في مواقف تواصلية معينة³¹. كما بيّن البحث كذلك الاهتمام بظاهرة تكرار الكلمات؛ ذلك أنّ التكرار من شأنه أن يُعين المتعلّم على إجادة نُظُمِ الفونيمات الصوتية والتعرّف الدقيق على صورة الكلمات، وتثبيتها في الأذهان.

(7). إنّ عرض تدريس العربية في دروس النّحو، والإنشاء، والإملاء من منظور جديد أسهم بشكل جيد في مقارنة اللغة بمنطق اللغة، وذلك من خلال شحذ المَلَكَة اللغوية لمتعلم العربية من الناطقين بغيرها، والتأشير على الإنجاز اللغوي، ووضع اللغة بوصفها أداةً ووسيلة في خدمة التفكير بها، والإبداع بها؛ لأجل إقدار المتعلمين على "الانغماس اللغوي" الجيد، والقدرة على امتلاك الفعل اللغوي؛ لإجادة اكتساب المهارات اللغوية المرجوة.

(8). اهتّم برنامج "الشّريك اللغوي" بفكرة "النّظام" في تعلّم العربية؛ فأبناء اللغة يتواصلون لأنهم يُخلّلون كلامًا مسموعًا ومقروءًا بالنظام نفسه الذي يبثّه المُرسِل، أي أنّ كِلَا المُرسِل والمستقبل يفيء إلى مرجع نظامي مشترك؛ فينشأ التواصل بينهما وفاءً لهذا الاشتراك³². وليس "النظام" مقصورًا على العِلْمِ بمعاني المفردات المعجمية، فهذا لا يُؤَلِّف نظامًا، ولا يُشكّل لغةً مبتغاها التواصل، ولكنه كما ورد في برنامج جامعة محمد بن زايد للتعلّم مجموعة من المستويات البنيوية المُتداخلة التي تعمل في تناغمٍ كَلِّي، وفي تآلفٍ وتلاحُمٍ بين الصوتي، والصرفي، والمعجمي والتركيبّي.

(9). أثبتت الدراسة أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج "الانغماس اللغوي" كانوا يُظهرون تحسّنًا كبيرًا في مهارات التحدث والاستماع. كما كان يشعر الطلاب بزيادة الثقة عند التواصل باللغة العربية في مواقف حقيقية. كما ساعد التعرض المباشر للثقافة العربية على فهم أفضل للعادات والتقاليد.

(10). أبانت الدّراسة عن السّمات الفارقة والدّقيقة بين المُصطلحات المُستخدّمة في حقل تعلّم اللغات الأجنبية، ومنها : التفريق في المفهوم بين "الاكتساب"، و"التّعليم"، و"التّعلّم" وقد خلصت الدراسة إلى أنّ الذي تعنيه بـ :

(أ)- "اكتساب اللغة" : نقصدُ به تلك العملية التلقائية وغير الشّعورية التي يتم بها تعلّم اللغة، مثلما يحدث للأطفال حينما يكتسبون لغتهم "الأم" في مواقف طبيعية دون وعيٍ منهم بذلك؛ حيث إنّهم لا يتلقّون دروسًا مُنظّمةً في قواعد اللغة وطرائق استعمالها.

(ب)- "التّعليم" : هو تلك العملية التفاعلية التي تنتقلُ فيها الخبرات والمعارف من ذُهن المُعلّم إلى ذُهن المتعلّم.

(ج)- "التّعلّم" : هو سلوكٌ شخصي يقوم به الفرد لكسب المعلومات والخبرات والمعارف.

ولذا فإنّ تعلّم اللغة هي العملية الواعية التي يقوم بها الفرد لتعلّم لغة جديدة كتعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(11). أوّل البحث أهمية كبيرة لإبراز الدّور الذي يقوم به التّطبيق لإيصال المعاني الوظيفية للقواعد العربية، وذلك من خلال توفير أفضل السُّبل لاكتساب اللغة وهو الموقف؛ فالموقف هو واسطة تمكين المتعلّم من اكتساب قواعد العربية تلقائيًا، شريطة الالتزام باللغة العربية الفصحى أثناء التّدريس³³.

12.2 التّوصيات والاقتراحات :

عرضت الدراسة أهمية الانغماس اللغوي، وقدمت برنامجًا تدريبيًا يقوم على الأنشطة والممارسات اللغوية، وقد جاءت نتائج هذه التجربة موافقةً لنتائج البحوث والدراسات التي تناولت موضوعات مشابهة، مما يؤكّد على أنّ الانغماس اللغوي من أكثر الطرق نجاعةً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد خلصت الدراسة إلى نجاح مثل هذه الممارسات، التي تدعم تحسين الكفايات اللغوية عند المتعلمين؛ وعليه نُوصي بالآتي :

(1). التحديث المستمرّ بأساليب التّعليم الذي يقوم على استخدام البرامج والتطبيقات، والاستفادة من التجارب الدولية، ومتابعة المستجدات الحديثة المتّبعة في تعلّم اللغة العربية، وإنتاج موادّ تدريسية لها علاقة بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يدرس فيها الطلاب، وحُسن وضع مناهج علمية مُبتكرة، وحُسن اختيار النصوص التي يتدرّب من خلالها الطالب على حُسن النُطق والتعبير، كما يجب العودة إلى تراثنا من أجل استنباط نظرياتٍ نحويّة وقواعد بسيطة تساعد على حُسن استعمال اللغة العربية، من أجل المحافظة على سلامتها، وتلقينها للناطقين ولغير الناطقين بها؛ لتسهم في إكساب الكفايات اللغوية.

³¹ يُراجِع : مستعد، دور اللّسانيين في الإصلاحيّ التّعليمي في هذا الرّابط الإلكتروني :

https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=4805

³² يُنظّر : (عُمرار، 2008، ص 22).

³³ يُراجِع في ذلك : (سيد صالح، 2021، ص 660).

(2). استثمار تطبيقات برنامج "الانغماس اللغوي" للناطقين بغير العربية، وتعميمه، وإعادة تدويره في حقول تعلم اللغات الطبيعية؛ فهو يُسهم بصورة جلية وناجحة في إمكانية تطوير الكفايات اللغوية لمجتمع الطلبة الأجانب في بيئة تعلم عربية طبيعية، تنسجم مع تفاعلاتهم، وسلوكياتهم، وتصرفاتهم، وكذلك تمكنهم من التعرف على العادات الثقافية، واللهجات المختلفة؛ ومن ثم العمل على إنجاز التعلم، وتعزيز اتصال أعمق مع اللغة العربية.

(3). ضرورة التفكير في إمكانية دمج ما استُحسن من طرق التعليم التقليدية مع الطرق الحديثة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، وصولاً إلى النجاح المطلوب في الاستخدام الوظيفي الحي للغة العربية، كالتدريس باستخدام الترجمة، والتركيز على قواعد النحو والصرف، ومراعاة الطرائق المباشرة، والطرائق السمعية/الشفوية، وكذلك الطرائق التواصلية، وطريقة التدريس عبر المحتوى والمضمون، ومراعاة المناهج المتبعة في برامج الغمر اللغوي³⁴.

(4). ضرورة الإشارة إلى التعامل الواعي مع ظواهر الازدواجية اللغوية عند تصميم دروس العربية لغير الناطقين بها، ولا ننسى في هذا المقام التنويه إلى الاستفادة من وسائل التقنيات الحديثة (التعليم الرقمي – التعلم عن بُعد – التدريس عبر الإنترنت) مع الحفاظ على الاستعمال الجيد لظواهر العربية الفصحى³⁵.

(5). ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من متعلمي العربية من غير الناطقين بها أثناء استخدام برامج "الانغماس اللغوي"، وذلك من خلال توفير الوسائل، والأدوات، والموضوعات المناسبة، والعمل على تنمية المهارات اللغوية الأربع، والتركيز على الاستعمال اللغوي من خلال تفعيل دور المتعلم في اكتساب اللغة العربية، وتحفيز دافعيته على توظيفها في حياته الاجتماعية³⁶. كذلك ضرورة التفكير في إنجاز دراسات تجريبية في حقل "مفردات اللغة العربية" الأكثر استعمالاً في البيئة العربية، على أن تُقدّم بعد ذلك لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وأيضاً ضرورة إنجاز دراسات تجريبية تقابلية ومقارنة بين برامج تعلم العربية في البلدان العربية وغيرها من لغات العالم؛ للاستفادة من القواسم المشتركة والفارقة، وتيسير عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ثبت المصادر والمراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أحمد، علي مدكور. (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. دار الفكر.
- أحمد، فتحي يونس؛ الناقة، محمود كامل. (1977). أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة للطباعة والنشر.
- استيتية، سمير شريف. (2004). اكتساب اللغة الثانية – الكفايات والمشكلات. مجلة جندور، (8)، 131-177.
- أسليماني، العربي. (2006). الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية.
- إسماعيل، صلاح. (2017). فلسفة اللغة. الدار المصرية اللبنانية.
- إسماعيل، نبيه إبراهيم. (1981). الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. دراسات في علم النفس اللغوي (1). مكتبة الأنجلو المصرية.
- امجارو، سميرة؛ الجمل، دينا. (2016). النظرية التخيلية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (28)، 183-202.
- الأنطاكي، محمد. (د.ت). المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها. ط3. دار الشرق العربي.
- بدر، أحمد أنور. (1981). بياحيه أفكاره ونظرياته، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. مجلة التربية، (45)، 61-63.
- البدوي، خديجة أحمد. (2021). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (قراءة في التجربة الليبية). مجلة كليات التربية بجامعة الزاوية، جامعة طرابلس، 30-57.
- بدوي، السعيد محمد؛ عبد اللطيف، محمد حماسة؛ البطل، محمود. (2006). الكتاب الأساسي في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجزء الثاني. ط2. الجامعة الأمريكية.

³⁴ راجع : (عبد الله، 2020، ص 256).

³⁵ يُنظر : (عبد الله، 2020، ص 256-257).

³⁶ يُنظر : (شبيلات، 2018، ص 62).

- بدوي، السعيد محمد؛ يونس، فتحي علي. (1988). *الكتاب الأساسي في تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الجزء الأول. ط2. المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.
- بدوي، السعيد محمد؛ يونس، فتحي علي. (1988). *الكتاب الأساسي في تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الجزء الثالث. ط2. المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.
- بروستاد، كريستين؛ البطل، محمود؛ والتونسي، عباس. (2015). *الكتاب في تعلّم العربية*. الجزء الأول. مطبعة جورج تاون.
- بسندي، خالد. (2009). مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيّات التّطبيقية. *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، (5) 2، 64-35.
- البلوشية، نوال بنت سيف. (2024). *الملّكة اللّسانيّة عند ابن خلدون وصناعة العربيّة*. صحيفة اللغة العربية، الصّادرة عن المجلس الدولي للغة العربية.

https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=4775

- بوخنوفة، نور الدين. (2016-2017). *تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظلّ الكفاية التواصلية المعاصرة – المدرسة الخاصّة في الجزائر أنموذجاً*. (رسالة دكتوراه، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة 1).
- بوزان، توني. (2007). *كيف ترسم خارطة العقل*. ط6. مكتبة جرير.
- بوشاقور، علي. (2015). *الصعوبات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 325-344.
- جاسم علي، جاسم. (2013). *علم اللغة التطبيقي في التراث العربي : الجاحظ نموذجاً*. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، (40) 2، 295-314.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2001). *الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي*. ط2. دار المناهج.
- جمعة، خالد محمود. (2018). *اللغة بين الفطرة والاكتساب*. مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، (37) 1، 434-461.
- حارس. (2018). *أهمية الاستماع في تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. مجلة كيرالا، (11)، 144-148.
- حامد، عبد السلام. (2017). *الاستماع من منظور الكتابة ولسانيات المنطوق*. مجلة أنساق، (1) 2، 207-224.
- حاتمة، موسى رشيد. (2005). *نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية*. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (69)، 93-130.

حاتمة، موسى رشيد. (2009). *مجمع اللغة العربية الأردني*. الرّابط :

<http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/317-70-2.html>

- حاتمة، موسى رشيد. (2020). *نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية*. ج 2. دار المحرر الأدبي.
- الحجوري، صالح عياد؛ الجراح، محمد إبراهيم. (2016). *إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTEL) : دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات*. مجلة الأثر، (25)، 83-105.

<https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>

- أبو حرب، يحيى؛ الموسوي، علي بن شرف؛ أبو جبين، عطا. (2004). *الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حسان، تمام. (2006). *اللغة بين المعيارية والوصفية*. دار الثقافة للنشر.

- حسن، منى كامل. (2020). *تعزيز الكفاءة (الكفاية) التواصلية لدى دارسي اللغة العربية كلغة أجنبية*. ضمن كتاب *تدريس اللغة العربية في عصر العولمة : أبحاث وتجارب*، (إعداد وتأليف : نخبة من الكُتّاب، تحرير : محمود عبد الله)، 123-160. مكتبة الآداب.

حسنين، عزة؛ أبو السعود، دلال؛ يحيى، هالة. (2015). *اكتب العربية : المستوى المتوسط*. الجامعة الأمريكية.

- الانغماس اللغوي في برنامج "الشريك اللغوي" للناطقين بغير العربية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية : دراسة تقييمية حسين، زعطوط. (2017). الآليات الخمس لاكتساب المهارات اللغوية. مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي، (8)، 138-127.
- الحسيني، عبد الله بن عبد العزيز. (2017). نظريات اكتساب اللغة : دراسة مقارنة. مجلة الثقافة والتنمية، (18) 121، 210-183.
- حمداوي، سعيدة، (2022). دور مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة كتامة للتواصل والثقافة، (1)، 137-129.
- الخالدي، عبد الله. (2019). أثر الصناعة اللغوية في تعلم اللغة الإنجليزية. مجلة الدراسات اللغوية، 15 (2)، 195-178.
- خرما، نايف؛ وحجاج علي. (1988). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. (سلسلة عالم المعرفة 126). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ابن خلدون، أبو زيد ولي الدين عبد الرحمن بن محمد الإشبيلي. (1981). تاريخ ابن خلدون : المُسَمَّى العَبْرَ وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (المعروف بالمقدمة).
- ابن خلدون، أبو زيد ولي الدين عبد الرحمن بن محمد الإشبيلي. (2004). المقدمة. دار الفكر.
- ابن خلدون، أبو زيد ولي الدين عبد الرحمن بن محمد الإشبيلي. (د. ت). المقدمة. (طبعة مُصَحَّحَة، إعداد : أبو صهيبي الكرمي). بيت الأفكار الدولية.
- الخولي، أحمد عبد الكريم. (2014). اكتساب اللغة : نظريات وتطبيقات. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- الخولي، محمد علي. (1990). العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسين تعليمها. حولة كلية التربية، (7)، 378-345.
- دليلة، فرحي. (2009). الازدواجية اللغوية : مفاهيم وإرهاصات. مجلة المُخَبَّر : أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، (5) 6، 281-288.
- الدليمي، طه؛ والواللي، سعاد. (2003). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. دار الشروق.
- الراجحي، عبده داوود. (1979). نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا. مؤسسة دار العلوم.
- رجب، أماني علي السيد. (2020). برنامج مقترح قائم على مدخل اللغة عبر المنهج لتنمية بعض كفايات التواصل اللغوي في النصوص الجغرافية والتاريخية ومهارات التفكير المتشعب لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، (80) 80، 580-483.
- رزاق، فاطمة. (2023). فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية : تنمية مهارة السماع أنموذجًا. جامعة أحمد دراية أدرار، مخبر المخطوطات الجزائرية في إفريقيا، (11) 1، 902-886.
- السَّاهلي، مريم. (2019). تأثير البرامج الصيفيّة المُكثَّفة على المُكتسبات اللُّغويّة لمتعلِّمي اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية -الاستماع والحديث أنموذجًا-. المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية، كتاب الأبحاث (الكتاب الأول)، 169-160.
- السعران، محمود. (1963). اللغة والمجتمع. دار المعارف.
- السعران، محمود. (1997). عِلْمُ اللغة مُقَدِّمة للقارئ العربي. ط 2. دار الفكر العربي.
- أبو السعود، دلال. (2020). إدماج مهارات التفكير في المناهج الدراسية لتنمية الكتابة الإبداعية لدى الناطقين بغير العربية. ضمن كتاب : تدريس اللغة العربية في عصر العولمة، 11-52. مكتبة الآداب.
- سعودي، نوري. (2010). البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية : مقارنة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح. مجلة الآداب، جامعة منتوري قسنطينة، (11)، 310-270.
- سليمان، أحمد. (2018). تعليم المفردات باستخدام المشاريع التعليمية. مجلة التعليم الحديث، (10)، 75-56.
- سليمان، أحمد. (2020). فعالية التَّعليم بالمشاريع في تدريس الكتابة. مجلة التعليم الحديث، (12)، 112-89.

- سليمان، زين العابدين. (2018). ممارسة تدريس اللغة العربية بين التعليم والتعلم. مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، (30)، 46-36.
- سمك، محمد صالح. (1975). فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد صالح، محمد. (2021). أثر النَّحْو الوظيفي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم، (13)، 2، 670-621.
- السيد، محمود. (2009). التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها. مجلة التعريب، (37)، 11-26.
- السيد، محمود أحمد. (2012). الكفايات اللغوية لطلاب ما قبل التعليم الجامعي. مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، (22)، 43، 5-30.
- سليم، سعد؛ بلكامل، أسماء. (2020-2021). توظيف النظريات اللسانية في تدريس اللغة العربية (دراسة نصوص مختارة): كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة سنة أولى ثانوي أنموذجاً (رسالة ماجستير: لسانيات عربية، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - كلية الآداب واللغات).
- السيوطي، جلال الدين. (د.ت). المزهرفي علوم اللغة وأنواعها. المكتبة العصرية.
- الشاطر، غسان بن حسن؛ علي بن ماجد آل شريدة. (2018). اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية. مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- شبيلات، كوثر جمال. (2018). واقع برامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيرها على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (7)، 6، 54-64.
- شحاته، حسن. (2003). المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق. ط3. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شرابي، محمود علي. (2015). دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- بن شهرير، محمد صبري؛ بن زين الدين، نور حميمي؛ بنت عثمان، نور الهدى. (2011). تعلم المفردات العربية للناطقين بغيرها عن طريق تكنولوجيا الألعاب المحوسبة. ضمن قضايا اللسانيات الاجتماعية والحاسوبية والتعليمية المعاصرة لغير الناطقين بالعربية، مركز البحوث، الجامعة الإسلامية العالمية.
- الصّاعدي، ماهر بن خليل الله؛ شحادة، علي عاصم. (2019). معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (50)، 47-70.
- الصالح، خلود صالح عثمان؛ البقي، جازي سعيد. (2018). الفكر البيئي في اللسانيات الحديثة: اتجاهات في "اللسانيات النَّفْسِيَّة". مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم - جامعة المنيا، (38)، 5، 2583-2614.
- الصفدي، أحمد؛ الصفدي، ليلك. (2012). تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (24)، 4، جامعة الملك سعود، 1-13.
- الصمادي، عقلة محمود؛ العبد الحق، فواز محمد. (1998). نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (54)، 22، 158-188.
- طعيمة، رشدي أحمد. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى. (الجزء الأول). جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد. (1989). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه، وأساليبه. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- طعيمة، رشدي أحمد. (1998). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. دار الفكر.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ النّاقة، محمود. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ جمعة، أحمد. (2004). المهارات اللغوية ومستوياتها. مطبوعات جامعة أم القرى.

- طعيمة، رشدي أحمد. (2006). المهارات اللغوية. دار الفكر العربي.
- عاشور، فريدة فهد. (1444هـ - 2023م). الاختبارات اللغوية وقياس الكفايات التواصلية في تعليم العربية لناطقين بغيرها. مجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود - جامعة الأزهر، (36)، 1، 1754-1687.
- عامري، عبد العالي. (2016). بناء كفايات لتعليم اللغة العربية واكتسابها لغير الناطقين بها : الكفايات اللغوية نموذجًا. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، (2ج)، 101-77.
- عبد الله، سامي. (2018). أثر الألعاب التفاعلية في تدريس الإملاء. مجلة التربية الحديثة، (10)، 78-56.
- عبد الله، محمود. (2019). فعالية التعليم القائم على التواصل في تعليم المفردات. مجلة الدراسات التربوية، (20)، 110-89.
- العبد لله، محمد. (2019). أثر المحاكاة في تعلم اللغة الإنجليزية. مجلة العلوم التربوية، 12 (4)، 167-145.
- عبد الله، محمود. (2020). طرق تدريس اللغة العربية من التلقين إلى التواصل. ضمن كتاب: تدريس اللغة العربية في عصر العولمة، 260-209. مكتبة الآداب.
- عبد الرحيم، رائد. (2017). تدريس مهارة الكتابة : النظرية والتطبيق. ضمن الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها : النظرية والتطبيق (مباحث لغوية 36)، 378-282. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي.
- عبد الواحد، علي. (2015). إستراتيجية الصف المعكوس المقلوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. موقع إلكتروني : <http://www.neweduc.com>
- عرار، مهدي أسعد. (2008). ظاهرة اللبس في العربية : جدل التواضع والتفاضل. مكتبة لبنان ناشرون.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2006). علم اللغة النفسي. عمادة البحث العلمي، جامعة محمد بن سعود الإسلامية.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2018). علم اللغة النفسي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عطية، محسن علي. (1987). الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة : دراسة مقارنة (رسالة ماجستير، جامعة بغداد).
- عفيفي القفاص، وليد كمال. (2011). التقويم والقياس النفسي والتربوي. المكتب الجامعي الحديث.
- علوي، محمد إسماعيلي. (2015). تقنيات إبداعية في تدريس المهارات اللغوية والرفع من الكفاءة التواصلية لطلاب العربية. ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها - الرؤى والتجارب -، 406-01. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- علوي، محمد إسماعيلي. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علوي، محمد إسماعيلي. (2017). تدريس المفردات : النظرية والتطبيق. ضمن الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها : النظرية والتطبيق (مباحث لغوية 36)، 124-72. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي.
- علي، أحمد رمضان محمد. (2004). ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (رسالة ماجستير، جامعة أسيوط).
- علي، أحمد رمضان محمد. (2012). البنية العاملية لتفضيلات التقييم وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. مجلة الطفولة والتربية، (4)، 12، 202-129.
- علي، أحمد رمضان محمد. (2013). أثر برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية العصبية على صعوبات تعلم اللغة العربية لناطقين بغيرها. مجلة التربية، (155)، 2، 160-119.
- علي، أحمد رمضان محمد. (2015). إستراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالذكاء الروحي والتحصيل الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (88)، 72-13.
- علي، أحمد رمضان محمد. (2015). ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلُّق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (49)، 81-59.

- علي، أحمد رمضان محمد. (2016). الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة في ضوء بعض التغيرات بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، (24) 3، 74-39.
- علي، أحمد رمضان محمد. (2018). سعة الذاكرة العاملة وعلاقتها بالمرونة المعرفية الأكاديمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. *مجلة العلوم التربوية*، (26) 2، 81-26.
- علي، محمد محمود عبد القادر. (2022). تعليم النحو واللغة للناطقين بغير العربية : رؤية تحليلية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، (23) 5، 119-100.
- عمامرة، خليل أحمد. (1984). *في نحو اللغة وتراكيبها : منهج وتطبيق*. عالم المعرفة.
- عمر، أحمد مختار. (1998). *علم الدلالة*. ط 5. عالم الكتب.
- أبو عمشة، خالد حسين. (2017). تدريس النّظام الصّوتيّ للغة العربية للناطقين بغيرها. ضمن *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها : النظرية والتطبيق (مباحث لغوية 36)*، 71-17. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ.
- العوني، حميدة. (2013). منظور ابن خلدون في اكتساب اللغة العربية. *مجلة البيان*، (310).
- <https://www.albayan.co.uk/MGZarticle2.aspx?ID=2703>
- عيساني، عبد المجيد. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة : اكتساب المهارات اللغوية الأساسية*. (الجزء الأول). دار الكتاب الحديث.
- غريب، عبد الكريم. (2001). *التعلم والاكتساب نحو مقارنة سيكويديداغوجية إجرائية*. *مجلة سيكولوجية التربية*، (2)، 58-7.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1998). *اللغة والمجتمع*. دار أفريقيا الشرق. 135-120.
- فنيحة، عبد يش. (2021). أهمية مهارتي الاستماع والمحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – كتاب نون والقلم لمحمود الشافعي نموذجًا -. *مجلة مقاربات في التعليمية*، (3) 1، 80-65.
- فرحان، إسحاق أحمد. (1999). *إستراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي*. نماذج تعليمية معاصرة. ط 2. دار الفرقان.
- فرنجة، بسام. (2018). واقع تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية. *مركز الملك لخدمة اللغة العربية*، 34-11.
- قاسم، قادة. (2018). *توظيف الإستراتيجيات النشطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، (20)، 66-59.
- القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري. (1987). *صُبْح الأعشى في صناعة الإنشاء*. دار الكتب العلمية.
- كريبط، فوزية. (2022). *الألعاب اللغوية ودورها في تنمية الحصيلة الفردية لمتعلّمي المرحلة الابتدائية بالجزائر – دراسة وصفية تحليلية*. ضمن *بحوث المؤتمر الدوليّ الرابع للسانّيات التّطبيقية وتعليم اللّغات*، 112-96.
- لبيلى، سهل. (2013). *المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية*. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة محمد خيضر بسكرة، (29)، 254-239.
- محمد جيلالي بوزينة؛ عبد القادر، جلول دواجي. (2021). *الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى : الوسائل والتقنيات*. *مجلة مقامات*، (5) 1، 62-37.
- محمد، خالد. (2020). *أثر استخدام التّطبيقات التّعليمية في تعليم المفردات*. *مجلة تعليم اللّغات*، (14)، 40-23.
- محمد، عبد الخالق محمد. (1996). *اختبارات اللغة*. جامعة الملك سعود.
- مدكور، أحمد علي. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
- مدكور، أحمد علي. (د.ت). *تقويم منهج اللّغة العربية في المرحلة المتوسّطة في ضوء أهدافه*.
- مرتاض، عبد الجليل. (2010). *التحليل البنويّ للمعنى والسّياق*. دار هومة.

- مرتاض، عبد الجليل. (2012). *اللغة والتواصل*. دار هومة.
- مري، توفيق. (2003). *شرح الكفايات التعليمية*. دار الفرقان. دار الفرقان.
- مستعد، إدريس. (2024). دور اللسانين في الإصلاح التعليمي. *صحيفة اللغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية*، https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=4805
- مصطفى، رياض بدري. (د. ت). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة. التشخيص والعلاج. دار صفاء.
- معاذ، مرتضى محمود. (2023). الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها. *أعمال المؤتمر الدولي الرابع : تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية، جامعة مرمرة، 326-345*.
- المغربي، عبد القادر. (1949). عثرات اللسان في اللغة. مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق.
- أبو معلي، سميح. (1986). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط2. دار لاوي للنشر.
- مناع، آمنة؛ يحيى بن يحيى. (2016). الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات : دراسة لسانية. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات، (9) 1، 1065-1048*.
- بن منصور، أسماء. (2020). اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي. *مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، (2) 2، 385-366*.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين. (1414هـ-1994م). *لسان العرب*. ط3. دار صادر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين. (2003). *لسان العرب*. (تحقيق : عامر حيدر). ج15. دار الكتب العلمية.
- ناجي، محمد؛ ملموس، أنس. (2022). توظيف بعض التطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ضمن بحوث المؤتمر الدولي الرابع للسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، 145-155.
- نجار، منال. (2020). تعليم نحو العربية للناطقين بغيرها : براغماتياً. *مجلة التواصل اللساني، (23) 1، 2، 249-217*.
- نحلة، محمود أحمد. (2011). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر*. مكتبة الآداب.
- نصيرات، صالح. (2006). *طرق تدريس اللغة العربية*. دار الشروق.
- هاديانتو، أندري. (2014). تحديد الكفايات اللغوية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. *مجلة الاستواء، (2) 2، 206-195*.
- هواشيرة، بختة؛ العقيد آكلي، أولحاج. (2021). الانغماس اللغوي وفاعليته في تعليم وتعلم اللغة العربية : أية حلول للتكيف مع متغيرات العالم الرقمي. *أعمال الملتقى الوطني الافتراضي الثالث، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي*.
- الوناس، مزباني. (2011). بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (3) 2، 64-71*.
- اليوبي، خالد محمد. (2018). أنماط الأنشطة اللغوية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية دار العلوم - جامعة القاهرة، (115) 1، 146-115*.
- يوسف، جمعة سيد. (1990). *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي*. عالم المعرفة.
- ثانياً : المراجع المترجمة :**
- أحمد، عزمي طه السيد. (1995). *أفلاطون محاوره كراتيليوس (في فلسفة اللغة)*. منشورات وزارة الثقافة.
- بدوي، عبد الرحمن. (1980). *الخطابة لأرسطو*. دار الرشيد.
- براون، دوجلاس. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها* (ترجمة : عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان). دار النهضة العربية.
- برنو، فليب. (2004). *بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة* (ترجمة : لحسن بولكلاري). دار النجاش الجديدة.

- بياجيه، جان. (1972). *عِلْم النَّفس والتربية* (ترجمة : مصطفى سوييف). دار المعارف.
- بياجيه، جان. (1980). *التفكير واللغة عند الطفل* (ترجمة : راجي طه الشامي). دار النهضة العربية.
- ريتشارد، جاك. (2007). *تطوير مناهج تعليم اللغة* (ترجمة : ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويخ). مطابع جامعة الملك سعود.
- كارافاس، إيفدوكيا. (2022). *اللغويات التطبيقية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية* (ترجمة وتعليق : صباح علي السليمان). جامعة تكريت.
- ليونز، جون. (1985). *نظرية تشومسكي* (ترجمة : حلمي خليل). دار المعرفة الجامعية.
- مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، (2008). *الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة، تدريس، تقييم* (ترجمة : علا عادل عبد الجواد وآخرون). دار إلياس العصرية.
- هامرلي، هكتر. (1994). *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية* (ترجمة : راشد عبد الرحمن). مطبعة السفير.
- ثالثاً : المراجع الأجنبية :**

- Abdulhafid, K. A. S., Mustapha, N. F., Hassan, A. R., & Ismail, M. Z. (2024). Improvement of Arabic speaking skills among non-Arabic students through role-play activities. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13 (1), 2299–2313.
- Abu Shaikha, A., & Hamzeh, M. (2023). Using classroom activities in teaching speaking skills for non-native Arabic learners: Teacher's perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1524–1534. <https://doi.org/10.17507/jltr.1406.10>
- Adinda, N. (2020). *Qiyās Mustawā 'Isti'dādāt Taṭbīq 'at-Ta'lim 'al-'Iktirūnī, Fī Qism Ta'lim 'al-Luḡah 'al-'Arabīyyah*. (Undergraduate thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Al-Batal, M. (2006). The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions. *The Modern Language Journal*, 90(2), 265–282.
- Almelhes, S. (2024). Enhancing Arabic language acquisition: Effective strategies for addressing non-native learners' challenges. *Education Sciences*, 14(1116). <https://doi.org/10.3390/educsci14101116>
- Alshahrani, A. (2019). Teaching Arabic as a second language (TASL): Simulation of the Canadian/American exemplary TESL models. A feasibility study in promoting a Saudi-owned TASL programme. *Arab World English Journal*, 10, 298–313. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no1.25>
- Al Janadbah, A., & Al Sharef, A. (2024). Improving the language competencies of non-native Arabic speakers through the communicative approach. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(3), 418–427.
- Al-Omari, F. (2016). Teaching Arabic language for non-native speakers in the light of modern linguistics. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 43(3), 2529–2536.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and language learning*. Cambridge University Press.
- Anderson, J. R. (2019). *Cognitive psychology and language acquisition*. Cambridge University Press.
- Asriandi, R. (2014). *Ta'lim 'al-Luḡah 'al-'Arabīyyah Fī Daw'i Nazariyyat 'al-Fitrah 'al-Luḡawīyyah li-Noam Chomsky*. (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Bada, Nurotul Choridah Naddun. (2020). *Taṭwīr Wasā'il Luḡbat Ġinḡā 'al-'Arabīyyah Fī Daw'i 'an-Nazariyyah 'al-Ma'rifiyyah li-Ta'lim 'al-Luḡah 'al-'Arabīyyah*. (النظرية المعرفية لتعليم (تطوير وسائل لعبة جنجا العربية في ضوء النظرية اللغوية لنوام تشومسكي) (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Bernstein, J., Van Moere, A., & Cheng, J. (2010). Validating automated speaking tests. *Language Testing*, 27(3), 355–377. <https://doi.org/10.1177/0265532210364404>

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bibler, A. J. (2021). Language immersion and student achievement. *Education Economics*, 30(5), 451–464.
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the internet. In *Autonomous language learning in tandem*.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed., pp. 89–110). Pearson Education.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Busmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (1st ed.). Longman.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2000). *Apprendre, enseigner, évaluer: Division des politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe.
- Campbell, R. (1984). The immersion education approach to foreign language teaching. In *Studies on immersion education: A collection for United States educators* (pp. 114–143). California State Department of Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Chen, L. (2018). The role of imitation in second language acquisition. *Journal of Language Learning*, 45(3), 78–96.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Cook, V. (2004). *The English writing system*. Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Education.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.
- De Saussure, F. (1949). *Cours de linguistique générale* (4e éd.). Payot.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Elbiad, M. (1985). The role of diglossia in language learning in Morocco. *International Journal of the Sociology of Language*, 52, 73–83.
- El Kheir, Y. (2023). QVoice: Arabic speech pronunciation learning application. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2305.07445>

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
- Ferguson, C., & Slobin, D. (Eds.). (1973). *Studies of child language development*. Rinehart and Winston.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123–148). John Benjamins.
- Garba, M., & Hassan, R. (2024). Use of AI in learning Arabic language by non-Arabic speakers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 8(8), 2519–2532. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8080191>
- Gee, J. P. (2008). Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. In P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel, & L. J. Young (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (pp. 200–220). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802157.010>
- Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Longman.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 447–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Habib, M., T. (2021). *Taṭwīr 'Istrāṭīgiyyat Ta'ālīm Mahārāt 'al-Qirā'ah 'alā 'Asās Naẓariyyat 'aḍḍakā'ūt 'al-Muta'addidah*. (تطوير إستراتيجيات تعليم مهارة القراءة على أساس نظرية الذكاءات المتعددة) (Doctoral thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Harris, R. (2012). *Introduction to creative thinking. What is creativity?* Virtual Salt.
- Hatch, E. (1978). *Second language acquisition*. Newbury House Publishers.
- Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion* (No. 2005-004). Naval Air Warfare Center Training Systems Division. <https://takeielts.britishcouncil.org/prepare-test/understand-test-format/speaking-test>
- Hidayat, A. (2023). Developing speaking skill through role play activities. *Prima Magistra: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 4(3), 305–311.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press.
- Jones, P. (2020). Communicative language teaching: Fostering critical and creative thinking skills. *Journal of*

- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory* (pp. 102–124). Multilingual Matters.
- Kenali, H. (2019). The effects of language games on smartphones in developing Arabic speaking skills among non-native speakers. *Creative Education*, 10, 972–979. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105073>
- Khairunnisa, A. (2019). *Taṭwīr Māddati-l-istimāʿ alā Dawʿi -n- Naẓariyyah 'as-Siyāqīyah Bistiḥdām Barmaḡat 'Andrūyd lil-Madrasah 'at-Tānawīyah*. (تطوير مادة الاستماع على ضوء النظرية السياقية باستخدام برمجة أندرويد (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* (pp. 20–45). Longman.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Language immersion and student achievement: *Education Economics*, 30 (5). <https://www.tandfonline.com>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Maburrosi, M. (2017). *Taṭwīr 'al-Mawād 'at-Taʿlīmīyah li-Mahārat 'al-kalām*. (تطوير المواد التعليمية لمهارة الكلام) (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Malaysian Examinations Council. (2015). *MUET regulations, test specifications, test format and sample question* http://www.mpm.edu.my/download_MUET/MUET_Test_Specification_2015VersiPortal.pdf
- Manning, C. D., Raghavan, P., & Schütze, H. (1999). *Introduction to information retrieval* (pp. 56–78). Cambridge University Press.
- Mansoori, R. (2019). Creative approaches in spelling education for non-native learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (5), 845–860.
- Mayasari, U. D. (2020). *Taṭwīr Ṭarīqat 'at-Taʿlīm 'al-Qā'im ʿala-l- Mašrūʿ Fī Taʿlīm 'al-Luḡah 'al-ʿArabiyyah li-Tarqīyat Mahārat 'al-Qirā'ah*. (تأثير طريقة التعليم القائم على مشروع في تعليم اللغة العربية لترقية مهارة القراءة) (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- McLaughlin, B. (1987). Theories of second-language learning. *Applied Linguistics*, 8 (4), 367–372.
- Met, M. (1993). *Foreign language immersion programs*. Retrieved October 18, 2023, from <https://www.ascd.org/el/articles/foreign-language-immersion-programs>
- Milliman, B. (2010). *Key components in a successful Arabic immersion program for high school: A case study* (Master's thesis, unpublished). University of Texas.
- Mohideen, H. L. M. (2024). Exploring the opportunities of implementing artificial intelligence (AI) technology for teaching Arabic to non-native speakers: A theoretical approach. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(10), 760–767. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.225>
- Mounin, G. (1993). *Dictionnaire de la linguistique*. PUF.
- Mujadilah, S. (2019). *'An-Nazariyya 'At-Taḥqīqīyah Fī Taʿallum 'Al-Luḡah 'Attāniyah Wa-listifādah Minhā Fī Taʿlīm 'Al-Luḡah 'Al-ʿArabiyyah Lin-Nātiqīn Biḡayrihā*. *Rayah Al-Islam*, (النظرية التفاعلية في تعلم اللغة الثانية، والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) 3(2), 192–201. <https://doi.org/10.37274/rais.v3i02.61>
- Musleh, O. (2020). Non-native speakers' attitudes towards the use of short Arabic stories in language classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1760–1773.

- Muslimin, M. (2021). *Tahlīl 'al-'Aḥṭā' 'aṣ-Ṣawtiyyah liṭ-Talāmīd Wa Tawzīfuhā Fī Taṭwīr Māddit Ta'ālīm 'al-'Aṣwāt 'al-'Carabiyyah*. (تحليل الأخطاء الصوتية للتلاميذ وتوظيفها في تطوير مادة تعليم الأصوات العربية) (Doctoral thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In *Handbook of reading research*.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Leny, O. (2024). *Ta'ṭīr Maḍḥal 'at-Ta'ālīm 'al-'Gāsadiyy 'as-Sam'iyy 'al-'Baṣariyy 'al-'Caqliyy Calā Mahārat 'al-Kalām*. (تأثير مدخل التعليم الجسدي السمعي البصري العقلي على مهارة الكلام) (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2003). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. University of Minnesota.
- Pellegrino Aveni, V. (2005). *Study abroad and second language use*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Viking Press.
- Pica, T. P. (1988). Communicative language teaching: An aid to second language acquisition? Some insights from classroom research. *English Quarterly*, 21(2), 70–80.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008a). *Developing classroom-based language assessments*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008b). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills*. University of Chicago Press.
- Romli, I. H. (2018). *'al-'It-Tiḡāhāt 'an-Nāzariyyah Fī Manḥaḡ 'al-Fiṭrah lil-'Carabiyyah*. (الاتجاهات النظرية في منهج الفطرة للعربية) (Doctoral thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Ryding, K. C. (2013). *Teaching and learning Arabic as a foreign language*. Georgetown University Press.
- Saigh, K., & Schmitt, N. (2012). Difficulties with vocabulary word form: The case of Arabic ESL learners. *System*, 40, 24–36. <https://www.sciencedirect.com>
- Salim, M. (2024). Challenges and innovations in teaching the Arabic grammar to non-native speaker. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 4(5), 136–147. <https://doi.org/10.55544/ijrah.4.5.21>
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace.
- Schiefelbusch, R. L. (1974). *Language perspectives: Acquisition, retardation and intervention*. University Park Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7 (5), 379–392.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*. Blackwell.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

- Smith, K. (2020). Critical analysis of imitation in language learning. *Applied Linguistics Review*, 31 (2), 45–67.
- Smith, K., & Johnson, P. (2020). *Language acquisition and cognitive development*. Routledge.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Swain, M., & Johnson, R. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 105–129). Cambridge University Press.
- Taima, R. (2004). *Language skills – Levels, teaching, difficulties* (1st ed.). Dar Al-Fikr.
- Tan, J. (2015). Language education policy in Singapore: Multilingualism and globalization. *Language Policy*, 14(1), 87–105.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education.
- Tienson, J. (1983). *Linguistic competence*. Nebraska Academy of Sciences.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing.
- Varandi, S. (2012). Immersion program: State of the art. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 12(7), 952–958.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2–3), 7–26.
- Warschauer, M. (2010). Digital writing in second language learning. *Language Teaching Research*, 14(1), 1–10.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. People's Institute Publishing Company.
- Weldon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed.). Blackwell.
- Widayanti, R. (2020). *Ta'lim 'al-Lughah 'al-ʿArabiyyah Fī Daw'i Naẓariyyat 'adḍakā'āt 'al-Mutaʿaddidah*. (تعليم اللغة العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة) (Doctoral thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Wilkinson, S. (1998). On the nature of immersion during study abroad: Some participant perspectives. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 121–138.
- Williams, M. (2021). The role of language craft in SLA. *Applied Linguistics*, 42(3), 234–256.
- Yaacob, M., & Bakar, K. (2018). Student-centered teaching approach combined with coaching and mentoring elements in Arabic language speaking proficiency. *Open Access Library Journal*, 5, e4684. <https://doi.org/10.4236/oalib.1104684>
- Zamany, M. A. (2021). *Taṭwīr Māddit Qawā'id 'an-Naḥw Bistiḥdām 'al-Wasā'it 'al-Mutaʿaddidah 'at-Taḥāliyyah*. (تطوير مادة قواعد النحو باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية) (Masters thesis) Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.