



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

International Journal For Arabic Language and Literature المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

المجلد الأول - العدد الثاني - أبريل 2023م

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9572

المجلة الدولية للغة
العربية وآدابها
مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
اللغة العربية وآدابها وكل ما له
صلة باللغة العربية ومجالاتها
المختلفة.



تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

مجلة دورية – علمية – محكمة – ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)
تُنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية
التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص إعلامي رقم: 111486

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات اللغة العربية وآدابها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع اللغة العربية وآدابها.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير اللغة العربية وآدابها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق باللغة العربية وآدابها.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJALL@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

هيئة التحرير

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

أستاذ البلاغة والنقد بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. خالد بن قاسم الجريان

أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد العضيبي

أستاذ النحو والصرف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبد الله بن عبد الرحمن الحيدري

أستاذ الأدب والنقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. مريم عبد الهادي محمد القحطاني

أستاذ الأدب والنقد المشارك بكلية اللغة العربية وآدابها بجامعة أم القرى



الهيئة الإستشارية

أ.د. علي بن محمد الحمود

أستاذ النقد الحديث بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن صالح الحندود

أستاذ النحو والصرف بجامعة القصيم

أ.د. محمد علي موسى ابنيان

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة العلوم والتكنولوجيا – الأردن

أ.د. نعيمة سعدية

أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بجامعة بسكرة - الجزائر

د. عبد الله بن فهد بن بتال الدوسري

أستاذ فقه اللغة والصوتيات المشارك بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

د. محمد شمس عُقاب

أستاذ الأدب العربي المشارك بجامعة الإسكندرية وجامعة زايد – الإمارات (إعارة)

د. طلال عبد الله المرashedة

أستاذ اللغة العربية المساعد بأكاديميات الدار – الإمارات

د. عائشة جمعة الشامسي

رئيس قسم اللغة العربية والدراسات الإماراتية بكليات التقنية العليا – الإمارات



مجالات النشر في المجلة

- النحو والصرف.
- علم المصطلحات.
- البلاغة والنقد.
- التدقيق اللغوي.
- علم العروض والقافية.
- الترجمة.
- علم الأصوت.
- التراجم والأعلام.
- اللسانيات واللهجات.
- الأدب الشعبي.
- الأدب العربي.
- تعليم وتعلم اللغة العربية.
- فقه اللغة.
- السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.
- الخط العربي.
- مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- التعريب.
- الاختبارات والمقاييس والتقويم في مجال اللغة العربية.
- فن المقالة.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الرواية والقصة القصيرة.
- تدريس العلوم البحتة وعلوم الطب والهندسة باللغة العربية.
- المسرح والسينما.
- إدارة المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية.
- أدب الأطفال.
- اللغة العربية والتقنية (الحوسبة - الذكاء الاصطناعي).
- التحرير الصحفي.
- اللغة العربية والإعلام الجديد.
- الاتصال والتواصل.
- واقع تعليم اللغة العربية إلكترونياً عن بعد ومستقبله.
- وسائل الإعلام.
- قضايا معاصرة في اللغة العربية وآدابها.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
باللغة العربية وآدابها



شروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الاصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيلاً مكتمل الأركان، وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدثة في الموضوع والعرض.
- 2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7 - أن يكون البحث باللغة العربية.

عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن مشكلة البحث وأسئلته، أهمية البحث، أهداف البحث ومجتمع الدراسة .
- 6 - محتويات البحث.
- 7 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254سم وأيمن وأيسر 318سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1 2 3 - ...) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع: APA reference style.

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
 - 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
 - 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (5أيام عمل) من استلام البحث.
 - 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
 - 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
 - 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
 - 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
 - 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
 - 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.
- رسوم النشر:**
- تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولى والتحكيم للبحث.

كلمة التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الخلق ، وسيد المرسلين ، سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد . يسعدنا في المجلة الدولية للغة العربية وآدابها أن نقدّم العدد الثاني من المجلة ، سعياً نحو غاية سامية ترنو أبصارنا إليها ، ومقصد جليل تتّجه همماً له ، ألا وهو خدمة اللغة العربية وآدابها ، لما ندين لله به من إيمان عميق ، واعتقاد راسخ بأن نهضة الأمم إنما تكون في نهضة لغتها ، لأنها صنو الهوية ، وروحها ، فاللغة هي الإنسان ، بل هي من أجل ما في الإنسان ، فهي فكره ، وثقافته .

وقد تضاعفت هذه الأهمية في عصرنا ، فها هي ذي الأمم تتسابق للعناية بلغاتها ، وتوظّف كل طاقاتها العلمية ، والرقمية لتحقيق ذلك ، بل لقد أصبح للغات مغالبة حضارية تفوق ما كان لها في الأزمنة الغابرة ، فحيثما سادت لغة ما فإن حضارتها وأنماطها الثقافية تسود معها ، مما يستدعي جهوداً أكبر لصون حياض العربية عن سيادة غيرها عليها .

ولذا سعت المجلة الدولية للغة العربية وآدابها إلى فتح نوافذ الموضوعات البحثية في مجال اللغة العربية وآدابها في حقول البحث المتاحة للباحثين ، لأن هذا التنوع المعرفي يثري الأبحاث في علوم العربية وآدابها ، ويستثمر ما لدى أولئك الباحثين من معارف ومعلومات . ويضم هذا العدد طيفاً متنوعاً من الأبحاث العلمية القيمة التي نرجو – بإذن الله – أن تقدم المنفعة العلمية المتميزة ، والحراك المعرفي الذي يحفز الباحثين من بعدهم لمتابعة تلك المجالات ، وإثرائها بالبحث العلمي الجاد المؤصل .

وفي الوقت نفسه فإننا نستشرف المستقبل ، ونعمل على المضي قدماً في سبيل تلك الغاية النبيلة للمجلة ، المنبثقة من رؤيتها ، وهي الرقي بمواصفات النشر العلمي في مختلف مجالات اللغة العربية وآدابها .
والله موفق أولاً وآخرًا .

هيئة التحرير



فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
١	اللغة العربية والتقنية. رؤية في تشكيل عقل لغوي عربي اصطناعي د. محمد علي عودة	١٣ - ١
٢	أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية أ. سلمى بنت سليمان بن عبد الله التخيفي	٢٦ - ١٤
٣	الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية، وأثرها في تلقي اللغة وإتقانها. د. أسماء بنت عبد العزيز الجنوبي	٣٣ - ٢٧
٤	الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية في ضوء سياسة التخطيط اللغوي أ. هند علي محمد الغامدي ^(١) أ. د. خلود صالح عثمان الصالح ^(٢)	٤٨ - ٣٤
٥	أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان (جامعة إفريقيا العالمية أنموذجاً) أ. د. بكرى محمد الحاج	٥٧ - ٤٩
٦	معوقات تدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. (دراسة ميدانية بولاية الخرطوم - محلية شرق النيل، منطقة الحاج يوسف أنموذجاً) د. هناء محمد أبو زينب محمد ^(١) د. صباح الحاج محمد حامد ^(٢)	٦٥ - ٤٨
٧	اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي: الماهية والخصائص والتصميم د. صلاح الدين أحمد دراوشة	٨٤ - ٦٦

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Arabic Language and Technology A Vision into
Framing an Arabic Lingual Artificial Intelligence

اللغة العربية والتقنية. رؤية في تشكيل عقل لغوي
عربي اصطناعي

Dr. Mohammad Adli Odeh
Zayed University - UAE

د. محمد عدلي عودة
جامعة زايد-الإمارات العربية المتحدة

E-mail: Mohammad.odeh.zu.ac.ae

KEY WORDS

Arabic language and technology, artificial linguistic
intelligence, computational linguistics.

الكلمات المفتاحية

الحاسوب، الذكاء اللغوي الاصطناعي، اللغة العربية والتقنية.

ABSTRACT

The researcher wanted to reveal the reality of the Arabic language and technology, which is related to the science of artificial linguistic intelligence, he wanted to foresee a future for this science, which is called computational linguistics. He began his work by looking into defining the purpose of this science, describing the state of the Arabic language and technology in the current era, and stopping at live and current computer applications, describing and criticizing, and proposing future projects related to this science, which may contribute to the fairness of Arabic and return it to circulation as it should be.

The researcher pointed to a set of challenges that are not obstacles that make it impossible for this science to succeed, and the research concluded with a set of results and recommendations, the most important of which are: linguists have not precisely defined what they want from artificial intelligence, and the real state of artificial linguistic intelligence is much weaker than it should be, Suggesting that those working in this science form skillful teams that describe and follow up results, and strive for continuous improvement, and that these tasks are linked to institutions, not individuals.

مستخلص البحث:

أراد الباحث أن يكشف عن واقع اللغة العربية والتقنية، المرتبط بعلم الذكاء اللغوي الاصطناعي، وأن يستشرف مستقبلاً لهذا العلم، الذي يطلق عليه علم اللسانيات الحاسوبية. بدأ عمله بالنظر في تحديد غاية هذا العلم، ووصف حال اللغة العربية والتقنية في العصر الحالي، ووقف عند تطبيقات حاسوبية متداولة وحيّة، توصيفا ونقداً، واقترح مشروعات مستقبلية متصلة بهذا العلم، قد تسهم في إنصاف العربية وإعادتها للتداول كما يجب أن تكون. وأشار الباحث إلى مجموعة من التحديات التي لا تعدّ عوائق يستحيل معها نجاح هذا العلم، وختم البحث بمجموعة من النتائج والتوصيات، من أهمها: لم يحدد اللغويون مرادهم من الذكاء الاصطناعي تحديداً دقيقاً، وإن الحالة الواقعية للذكاء اللغوي الاصطناعي أضعف بكثير مما يجب أن تكون عليه، مقترحاً على المشتغلين بهذا العلم أن يشكلوا فرقاً بارعة توصف النتائج وتتابعها، وتسعى للتحسين المستمر، وأن ترتبط هذه المهام بالمؤسسات لا بالأفراد.

المقدمة:

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي الأكرم محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن ولّاه وبعد:

فأراد الباحث أن يكشف عن غاية اللسانيات الحاسوبية، أو ما يتعلق بموضوع اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، واقعا ومآلا. وعمد إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية، ما غاية الذكاء اللغوي الاصطناعي عند العرب؟ أين وصل هذا العلم في الواقع العربي؟ ما التحديات التي تواجه تشكيل عقل لغوي اصطناعي؟ هل هناك مجالات ومشاريع جديدة تتصل بهذا العلم؟ وما هي؟

وتكمن أهمية الدراسة في محاولة الوصول إلى عقل لغوي منشود، يساعد العربية على الانتشار، ويعيد لها مكانة التداول الكبيرة، التي يسعى إليها كل مخلص، ولعل معرفة فوائد هذا العلم، وتطبيقاته ومجالاته، تعزز هذا الهدف المراد.

عرض الباحث للدراسات السابقة المتسمة بالحدائث، التي رأى أنها تتصل بموضوعه اتصالا قريبا، إذ ضمت المكتبة العربية مئات الدراسات المتعلقة باللسانيات الحاسوبية، وكان على الباحث أن ينظر في الكثير منها، وقد اعتمد في دراسته على الدراسات الحديثة العلمية المحكمة، فرأى فيها أفضلية عن دراسات ومؤلفات قديمة.

اتبع الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي الناقد، فعرض لما كان من مجهود عربي في التأليف والتعريف في هذا الفن، ولا يزعم أنه أحاط بالدراسات جميعها، وقسم الدراسة على النحو الآتي:

المقدمة: تحدث فيها عن الموضوع وفكرته أهميته، وطرح أسئلة الدراسة، مبينا المنهج الذي سار عليه فيها.

المبحث الأول: وكان الحديث فيه عن اللسانيات الحاسوبية أو اللغة العربية والذكاء الاصطناعي اللغوي، وركز الباحث على غاية هذا العلم، ورأى أن ضبط المصطلح والتاريخ له، والنظر إلى مجموعة المصطلحات المتشابهة التي تحمل الدلالة نفسها، مبحث لغوي مهم، قد قام به مجموعة من الباحثين، وهو أمر يستحق أن تفرد له دراسة تتصل بعلم المصطلح، وإنما أراد الباحث التركيز على مسألة تكوين عقل لغوي اصطناعي؛ فلذا صرف جهده للحديث عن غاية هذا العلم.

المبحث الثاني: وقف فيه الكاتب على نماذج تتصل بمعالجة اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي، توصيفا ونقدا واقتراحا. وصنع جداول بينت معالجة بعض التطبيقات الحاسوبية للغة، بهدف توصيف واقع الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة، وتبيين مدى قدرة الحاسوب على المعالجة اللغوية، وليس بهدف بيان الأفضلية بين التطبيقات.

المبحث الثالث: عرض الباحث فيه التحديات التي تواجه تشكيل عقل لغوي اصطناعي.

أما المبحث الأخير: فأفرده الباحث للحديث عن مشروعات تتصل بتكوين عقل لغوي اصطناعي عربي. وأتبع الباحث هذه المباحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج والتوصيات.

ولعل من أبرز المشكلات التي يريد الباحث أن يشير إليها هي كثرة الدراسات والمؤتمرات والندوات في هذا الجانب، والتي توصي جميعها بتوصيات متشابهة، وتدّعي أن هذا العلم مستو على سوقه. والحقيقة أن التطبيقات الواقعية الموجودة والمتصلة بالذكاء الاصطناعي لا ترضي أهل العربية.

الدراسات السابقة:

ضمت المكتبة العربية كتباً ودراسات وفيرة تتحدث عن اللسانيات الحاسوبية، تعريفاً، وضبطاً للمصطلح وبيان الغاية من هذا العلم، وذكر الباحث هنا الدراسات التي قد تكون متصلة بموضوع دراسته:

دراسة أغبر (٢٠١٩) الموسومة بـ "الجهود اللغوية في علم اللسانيات الحاسوبية في اللغة العربية: نماذج مختارة" وتناولت الدراسة جهود محمد جواد النوري في دراسات ثلاث متعلقات بالمعجم الوسيط. وصف أغبر ما قام به النوري من إحصاء وتحليل أطلق عليه تحليلاً علمياً؛ لأنه بُني على التعداد الحاسوبي. فكانت الدراسة وصفية مادية لجهود النوري.

ويرى الباحث أن هذا الجهد المقدم من نوري وأغبر يعدّ في مجالات الدراسات الصوتية، التي استعملت وسيلة عصرية حديثة، ويرى أنّ معجم الوسيط، معجم لا يستوفي اللغة حتى ينطلق أيّ منا بأحكام يزعم أنها محيطية باللغة، بل أشار غنوم (٢٠٢١) إلى هنوات في هذا المعجم تستحق التوقف والمعالجة. يرى الباحث أن مسألة التحليل الصوتي وفق المدرسة الحدائث للأصوات حق مشروع لكل مريد قبل استخدام الحاسوب وبعده. مع ميله إلى أن هذا الموضوع يشبه الحديث عن العلل الثواني والثالث في فائدته.

دراسة بوفلافة (٢٠٢٠) الموسومة بـ "اللسانيات الحاسوبية وإشكالات المنهج والأنظمة في ميزان البحث: معالجة تحليلية لرؤى علمية عربية متميزة" ذكر بوفلافة دراسات سابقة كادت أن تكون مقتصرة على الجزائر وحدها، وكان بعض مصادر دراسته مجلات ثقافية غير محكمة، مع وفرة الدراسات العلمية التي على الدارس ألا يتجاهلها بقصد أو بلا قصد. لحظ الباحث أن بوفلافة قد تعجّل في بعض الأحكام، ولم يستند إلى أدلة، فهو يقر بأن النظرية الحاسوبية – على حد تعبيره – ناضجة مع أنه لم يرسم حدودها أو معالمها، وأن اللغة العربية الأكثر انسجاماً مع الحاسوب من أي لغة في العالم؛ لأنها الأقرب إلى المنطق.

وربما يأخذ الباحث على بوفلافة عدم وضوح الرؤية في منهجية البحث، فيورد بوفلافة نماذج لما يتبنى أنها من اللسانيات الحاسوبية، كالتعليم بالبرامج الحاسوبية مثلاً؛ ويذكر منها المعجم والتدقيق الإملائي، ولم يتوقف توقفاً واضحاً عند العنوان ".... إشكالات المنهج والأنظمة في ميزان البحث "....".

دراسة أبو غريبة (٢٠٢٢) الموسومة بـ "واقع اللسانيات الحاسوبية في المؤسسات الأكاديمية: جامعة الملك فهد أمودجا" وقد نظر أبو غريبة في واقع جامعة الملك فهد، ومحاولاتها في تفعيل اللسانيات الحاسوبية، فبدت الدراسة سردية وصفية أكثر منها تحليلية، كان التركيز فيها على جمع المعلومات، فذكر أبرز الموضوعات التي طُرحت، وأبرز رسائل الماجستير والدكتوراه في هذا الموضوع، وأبرز الفاعلين في هذا المجال، وعرف بأهم الأعلام المشتغلين في هذا العلم، وذكر الكثير من العوائق التي تقف حائلاً أمام تقدّم هذا النوع من العلوم، وأسهب فيها، وإن كانت عوائق غير متصلة بالعلم، وقد تخرج إلى عضو هيئة التدريس أو ضعف التنسيق الجامعي أو غيره.

ما فعله أبو غريبة محصور في جامعة الملك فهد، بالرغم من تشابهه مع الجهود الموثقة في العالم، فلم يوضح أبو غريبة سبب اختياره للجامعة، وما يترتب على ذلك من فوائد.

ويعتقد الباحث أن (أبو غريبة) خلط بين الحاسوب عقلاً اصطناعياً، والحاسوب أداة تعليمية، فتراه يذكر أن تحويل النصّ المصور إلى نصّ مكتوب هو من اللسانيات الحاسوبية!

دراسة صيود (٢٠٢٢) الموسومة بـ "الذكاء الاصطناعي لتطبيقات اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية: دولة

إلى مرحلة صعوبة هذا الهدف، والغاية القصوى المنشودة من الآلة، ويتفق الباحث في هذا مع علي.

فيما يتصل بغاية هذا العلم أيضا قال الموسى (٢٠٠٠) " ويتجلى هدفها في تطبيق النماذج الحاسوبية على الملكة اللغوية" ص ٥٣، يريد الموسى أن ينشئ ملكة لغوية للعقل الاصطناعي، لكنه لم يتوقف عند تفاصيل هذه الملكة وكيفية إنشائها، وغايتها.

يغلب على ظن الباحث وحسب اطلاعه، أن الموسى هو أول لسانی تناول مسألة اللسانيات الحاسوبية بالتأليف والتنظير، وأن أفكاره تبدلت وترقّت حال الفكر البشري، ووجد دراسات تحدثت عن جهوده اللسانية في هذا الباب.

كانت جهود الموسى نحو عمليات توصيف اللغة لمحاولة إفهامها للحاسوب. (يُنظر، ص ٦٢)

هذه جهود مقدرة لكنها ليست الطريقة الوحيدة التي يتعلّم منها الحاسوب، فالحاسوب يتعلم من خطئه أو من مراكز البيانات الضخمة، وتتعدد الطرق التي قد يعالج بها الحاسوب اللغة، كذا وتتعدد البرامج ولعل هذا من صميم عمل معالج اللغة الطبيعي وليس عمل اللغوي. (يُنظر في طرق معالجة اللغة العربية حاسوبيا، أبو جبارة ٢٠١٥)

ويرى الباحث أنّ طرح الفكرة وشرحها وتبينها وتبسيطها هو عمل اللغوي، أما كيفية شرح هذا للحاسوب فهو عمل معالج اللغات الطبيعية وخبير الذكاء الاصطناعي.

جاء عند عبد الجليل (٢٠٠٢) " أحد الفروع التطبيقية، يهتم بالإفادة من معطيات الحاسوب في دراسة قضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقا لمستوياتها، الصوتية، والصرفية، والنحوية، والبلاغية والعروضية، وإجراء العمليات الإحصائية، وصناعة المعاجم والترجمة الآلية وتعليم اللغات " اختلفت نظرة عبد الجليل تجاه هذا العلم، فالإحصاء والرصد على المستويات اللغوية غاية يريدها، ويريد أيضا صناعة المعجم، ووسع الدائرة ليدخل الترجمة الآلية، وتعليم اللغات.

وسيبين الباحث لاحقا رأيه في مسألة التعليم، والترجمة الآلية. لكنه يؤكد هنا أنّ على اللغوي أن يفرّق بين الحاسوب أداة حديثة، وكونه عقلا لغويا اصطناعيا.

ذكر العناتي (٢٠٠٥) "وأما منتهى الغاية التي تجتهد اللسانيات الحاسوبية أن تحصلها؛ فهي أن نهّيّ للحاسوب كفاية لغوية تشبه ما يكون للإنسان حين يستقبل اللغة ويدركها ويفهمها، ثم يعيد انتهاجها على وفق المطلوب" ص ٦٣

إنّ تنقسم المهمة عند العناتي قسمين، الأولى رفد الحاسوب بالكفايات اللغوية، ثم إعادة الإنتاج وفق المطلوب! وهما الباحث بالتوقف عند هذين الجزأين اللذين اتفق فيهما مع العناتي، توقفا دقيقا، فم سنرفد الحاسوب، وما المطلوب منه بالضبط؟ هل هو التدقيق الإملائي مثلا؟ وهذا ما سيعالجه الباحث في قادم الصفحات.

جاء عند الرامي (٢٠١١) "بلورة أنظمة متجانسة لتغطية حاجات التصنيع اللغوي أو الهندسة اللغوية" ص ١٣٠ يرى الباحث أن من الحريّ على صاحب الفكرة أن يوضحها، فما التصنيع اللغوي المطلوب؟ وما حدود الهندسة اللغوية؟

جاء عند تاحي، وعبد الرحمن (٢٠١٨): "اللسانيات الحاسوبية هي علم متخصص في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي، لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكية يتمثل دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حلّ بعض الأمور المتعلقة باللغة بالمعلومات الرقمية بشكل عام" ص ١٢٨.

عدّت المؤلفتان أن مساعدة مستعمل الحاسوب هي الغاية المنشودة، وهو ما قد يختلف الباحث مع المؤلفتين فيه.

الإمارات العربية المتحدة أنموذجا" اعتنت الدراسة بالجانب التنظيري، وعرض فيها صيود للذكاء الاصطناعي، وتعريفه ومجالاته، وبين جهود دولة الإمارات العربية المتحدة في التعاطي مع الذكاء الاصطناعي وتشجيعها له، وعرف بعد ذلك اللسانيات الحاسوبية، واستغرق عرض الأمور السابقة قرابة نصف بحث صيود، وهو ما يراه الباحث خروجاً عن أصل فكرة البحث، ثم انتقل للحديث عن التحديثات التي تواجه اللغة العربية حال حوسبتها، ومن ثم أورد تجارب ناجحة لتحويل النص المرئي إلى حروف مكتوبة في غير دولة الإمارات العربية المتحدة، ثم انتقل ليتحدث عن إمكانية تحويل الصوت إلى مكتوب، ليبين للقارئ خصائص الصوت الفيزيائية، وبعد هذا يذكر في قرابة صفحة التطبيقات التي فعلتها دولة الإمارات العربية المتحدة، التي تتصل بالذكاء الاصطناعي، وختم صيود بحثه بأن الدراسات في هذا الجانب فقيرة مقارنة باللغة الإنجليزية، وعزا ذلك إلى مجموعة من الأسباب مثل قلة المتخصصين، وقلة المؤسسات البحثية التي تعنى بهذا الجانب.

ويرى الباحث أن جهد صيود انصب على التوصيف العام، ولم يتوقف محلا وناقدا تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة، كما أوحى عنوانه للقارئ، أما عن سبب اختيار صيود لدولة الإمارات والغاية من ذلك والفائدة منه، فلم يكن ذلك واضحا جليا في بحثه. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة وغيرها، لكنه يأمل أن تختلف دراسته عن تلك الدراسات بأن تذهب مباشرة إلى أسئلة يرى ضرورة الإجابة عنها وهي؟ ماذا يريد اللغوي من الحاسوب تحديدا؟ وما إمكانية ذلك؟ وما حال الذكاء اللغوي الاصطناعي في الواقع العربي؟ مستشرفا بعض المشروعات التي قد تخدم هذا المجال.

١- غاية اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي:

أراد الباحث أن يكشف عن غاية اللغوي من علم اللسانيات الحاسوبية، الذي يستعمل الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة، فاستعرض آراء العلماء من قبله وخلص إلى رأي خاص.

اختلفت المجالات التي ذكرها الباحثون وأهل العلم والخبراء عن مجالات اللسانيات الحاسوبية، يقول على (١٩٨٨) " إن الحاسوب لا يجب ولا يمكنه أن يغير اللغة، بل عليه أن يستغل خصائصها الكامنة، وعلاقاتها الدفينة لتيسير أمور معالجتها آليا، واكتشاف طرائق جديدة لإكساب الآلة خاصية الذكاء الاصطناعي". ص ٨ صرّح رائد التأليف في هذا المجال، بأن مراده من الحاسوب هو معالجة اللغة، وإكسابه القدرة على التفكير الاصطناعي.

وقال علي في مجال الكتابة " يمكننا أن نضيف هنا وعلى استحياء شديد، منظومة الكتابة، حيث ينظر للغة بصفتها نظاما نطقيا بالدرجة الأولى، لذا لا تعد الكتابة - رغم أهميتها، من فروع المنظومة اللغوية الأساسية، وتندرج تحت ما يسمى أحيانا بـ "الطيفيات اللغوية" ص ٢٤.

وترى الدراسة أنّ سبب إخراج على للكتابة، أو وضعه لها على استحياء، أنه خبير في المجال الحاسوبي وليس في المجال اللغوي. تجدر الإشارة إلى أن الهدف الأسمى عند على من الآلة هو فهم السياق.

وعدّ الباحث العمليات الحاسوبية جميعها، ومرآحل الترقّي بالعقل الاصطناعي اللغوي أهدافا سامية، ولا يرى حاجة لخلق المفاضلات فيما بينها، فالعالم يحتاج إليها جميعا، وكلها متكامل في صناعة العقل اللغوي، ولكن من المحتمل أن إشارة على كانت

وأحكاما علمية معللة أو غير معللة، تكون جزءا من الفكر الإنساني اللغوي.

تجدر الإشارة إلى أنّ الحديث عن اللسانيات الحاسوبية لا يقتصر على الارتباط بين اللغة العربية والحاسوب فحسب، بل على الرّبط بين اللغة العربية ووسائل التقنية الحديثة: مثل الحواسيب بأنواعها والهواتف وغيرها، مما تعمل وفق نظام الآلة الصناعية، بصرف النظر عن تسميتها أكانت حاسوبا أو هاتفًا أم قلما ضوئيا أو غيرها.

ولما كانت غاية هذا العلم ومقصوده صناعة عقل لغوي اصطناعي في تكوينه، بشري في تفكيره وإنتاجه، أراد الباحث أن يستعرض بعض النماذج الماثلة على هذا العقل، ويقف عليها وقفة تحليلية ناقدة.

٢-وقفات مع نماذج من اللسانيات الحاسوبية

قسّم العارف (٢٠٠٧) الجهود اللسانية الحاسوبية أربعة أقسام: مؤلفات وكتب، ومقالات وأبحاث، والبرامج التي وضعت لحوسبة اللغة العربية، وإنشاء بعض الكليات لعلم اللغة الحاسوبي. ويميل الباحث إلى وحدة القسم الأول والثاني، وأن هذين القسمين أمران يتصلان باللسانيات الحاسوبية من الناحية التنظيرية التاريخية، لكنهما لا يتصلان اتصالا وثيقا بكون الحاسوب عقلا لغويا، وكذا الحال مع القسم الرابع.

يجد الناظر في المكتبة العالمية بعض التطبيقات التي عدّها الباحث من التطبيقات على العقل اللغوي الاصطناعي، أي متصلة بكون الحاسوب عقلا لغويا، يعمل على وفق تقنية الذكاء الاصطناعي.

وتعرض الدراسة بعض النماذج العربية، التي وجدها في الشبكة العنكبوتية، تعالج النصوص المكتوبة، وأراد أن يكشف عن أداء هذه التطبيقات باختبارها، أما التطبيقات فهي:

الأول: صخر، وهو برنامج تدقيق لغوي نحوي إملائي وهو أقدم البرامج وما زال مجانيا.

الثاني: قلم، وهو برنامج للتدقيق اللغوي والنحوي والإملائي أطلق عام ٢٠١٩.

الثالث: لسان، وهو برنامج للتدقيق اللغوي والنحوي والإملائي أطلق عام ٢٠٢٢.

أنشأ الباحث جملا في حقول لغوية متعددة: (النحو الصّرف والإملاء وأمور عامة) وقام باختبار هذه البرامج، بجمل من اختياره، ووصف ما كان، ليتوصل إلى مجموعة من النتائج.

وجعل الباحث الجمل مرتبة في الجدول، تظهر عمل التطبيقات اللغوية الثلاث-بوصفها عقلا لغويا واحدا- في كل جملة، ووضع "لا" عند ما لم تتم معالجته، وأضاف ما يريد قوله من ملاحظات في خانة الملاحظات.

تشير الدراسة إلى أن المستخدم لبرنامج صخر، يجد أن البرنامج، يغيّر ما يريد، ويخفي النص القديم، ويثبت النص الذي يراه صحيحا -ولعل هذا يمثل صعوبة في التدقيق باستخدام هذا التطبيق-لذا نقل الباحث الجمل من صخر كما هي.

الحقل الأول: النحو العربي: عرض الباحث فيه اثنتين وعشرين جملة تتصل بالموضوعات النحوية الآتية: المفرد المعرب، والمثنى، وجمع المؤنث السالم، وجمع المذكر السالم، والأفعال الخمسة، ونصب الفعل المضارع المعرب وجزمه، والأسماء الخمسة، والحال، والتمييز، والصفة، والتوكيد، والعدد والمعدود، والمنوع من الصرف، والأعلام المحكية، والأفعال المتعدية إلى مفعولين، والأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل.

صرّحت المؤلفتان لاحقا بأنّ الدراسات اللسانية الحاسوبية تدور حول فلكين - على حدّ تعبيرهما-وهما محاكاة التفكير والأداء الإنساني.

ولعل الهدف السابق يشبه في مضمونه ما قاله الموسى والعناتي، ويأمل الباحث من الآلة أن تكون أعمق من ذلك، فليست الغاية القصوى هي مطلق محاكاة التفكير الإنساني، بل محاكاة التفكير الإنساني المثالي، وعلاجه وتقويمه، والترقي به أحيانا.

أما أغبر (٢٠١٩) فقال "يقوم علم اللسانيات اللغوية على تحليل ما يدخله الحاسوب، من معطيات لغوية، ثم يخرجها نسبا مئوية، وجداول إحصائية، وعلى الباحث اللغوي، أن يفسر هذه المخرجات لا أن يقوم بسردها دون شرح أو تفسير أو تحليل" ص ١١٨

اختلفت غاية هذا العلم عند أغبر، فتركزت الغايات عنده على التحليل الإحصائي، ومحاولة تفسير هذه الإحصاءات. ويميل الباحث إلى أن هذا جزء من علم اللسانيات الحاسوبية، وليس وحده الغاية والمقصود.

قالت ميهوبي (٢٠٢١) الحاسوب وسيلة تعليمية، وأكدت ذلك وناقشته من حيث إمكانية تدريب الأساتذة والطلاب عليه، ومدى توفره في المدارس وارتفاع تكلفته، وأشارت إلى خيبة الأمل التي قد تكون عند المتعلم عند معالجة الحاسوب السريعة لبعض المعلومات قبله، وذكرت سلبيات منها: تقليل دور المعلم في التعليم.

رأى الباحث أن حديث ميهوبي عن الحاسوب كونه أداة تعليمية يشبه الصبورة والطبشورة، وليست عقلا لغويا اصطناعيا.

ترى قمار (٢٠٢٢) في علم اللسانيات الحاسوبية " وبهدف هذا العلم إلى وصف أبنية اللغات وتفسيرها، واستخراج القواعد العامة المشتركة بينها، والقواعد الخاصة التي تضبط العلاقات بين العناصر المؤلفة لكل لغة على حدة" ص ٩.

تابعت قمار ذكر مجالات هذا العلم وهي التوثيق والفهرسة، وصناعة المعجم الإلكتروني، والترجمة الآلية، وإنتاج النصوص، وقصدت به العودة للنصوص المخزنة وقت الحاجة، مثل المراسلات. وعدّت أيضا التصحيح الإملائي والنحوي من هذا الجانب، وختمت بالحديث عن مجال الحاسوب في تعليم اللغات والتعريف بالثقافات، واكتفت قمار عند حديثها عن التعريف بالثقافات، بضرب المثل على برامج وهي: برنامج التاريخ الإسلامي، وبرنامج موسوعة القرآن الكريم، وبرنامج موسوعة الحديث الشريف.

وظهر للباحث أن حديث قمار متعلق بإمكانيات الحاسوب، فيما رأى أنّ القضية التي تستحق التوقف عندها، وتعدّ من واجبات اللساني أو اللغوي، هي ما يتعلق بمراد الإنسان من الحاسوب بوصفه عقلا لغويا اصطناعيا، لا بما يستطيع الحاسوب عمله بوصفه آلة عصرية.

اتفقت العيساوي وشطبيبي (٢٠٢٢)، مع تاحي، وعبد الرحمن ففقلت عنها حرفا بحرف "اللسانيات الحاسوبية هي علم متخصص في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكية يتمثل دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حلّ بعض الأمور المتعلقة باللغة بالمعلومات الرقمية بشكل عام" ص ٧٩.

يرى الباحث بعد جمع ما سبق وتحليله والتفكير فيه، أن غاية اللسانيات الحاسوبية هي: محاولة الوصول إلى عقل لغوي اصطناعي، يستقبل اللغة العربية صوتا أو كتابة، لينتج لغة

الجدول رقم (١): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي والنحو العربي، جمل مختارة.

الملاحظات	لسان	قلم	صخر	المثال
لم يفلح أحد	لا	على لا	رأيت علي	رأيت علي
	لا لا طبيباً	ضخمان لا لا	الحوتان ضخمان الحوتان ضخمان طبيباً الاختصاص ماهران	الحوتان ضخمين الحوتان ضخمان طبيباً الاختصاص ماهران
نجح الحاسوب في التشكيل	عَدَدَتِ الدَّرِيهَمَاتِ الدَّهْيَةَ	عَدَدَتِ الدَّرِيهَمَاتِ الدَّهْيَةَ	عَدَدَتِ الدَّرِيهَمَاتِ الدَّهْيَةَ	عددت الدراهم الذهبية
	لا معلمو	لا معلمو	المعلمون جاهزون معلمو الصف مجتهدون	المعلمين جاهزون معلمون الصف مجتهدون
لم يفلح أحد	تغادروا لا	تغادروا لا	لن تغادروا قبل الغداء سافروا تصحون	لن تغادروا قبل الغداء سافروا تصحون
	محمد أبو صحح خطأ	لا	زار أبو محمد أبا علي	زار أبي محمد أبو علي
	لا	لا	جاء الرجل نشيطاً	جاء الرجل نشيط
	لا	لا	لبس مهند قميصاً صوفاً	لبس مهند قميصاً صوف
	لا	كبيراً	رأيت جبلاً كبيراً شامخاً	رأيت جبلاً كبيراً شامخاً
لم يفلح أحد	لا لا	لا لا	جاء الرجلان كلاهما جاءت الفتاتان كلاهما	جاء الرجلان كليهما جاءت الفتاتان كلاهما
	لا لا	اثنتي لا	قرأت اثنتا عشرة صفحة توقفت عند الحلقة الخامسة عشرة	قرأت اثنتا عشرة صفحة توقفت عند الحلقة الخامسة عشر
	سعادتي. ولم يفلح عن التصحيح فربط الكلمات ببعضها	لا	رأيت سعاداً تفرح في الحديقة	رأيت سعاداً تفرح في الحديقة
لم يفلح أحد	لا لا	لا لا	سافرت من أبي طلي حتى عمّان أخذت صوراً لأبي الهول	سافرت من أبي طلي حتى عمّان أخذت صوراً لأبي الهول
	لا	لا	حسبت القماش صوفاً	حسبت القماش صوف
لم يفلحوا في تصحيح علي	لا	أمراً	أخبر أحمد علي أمراً خطيراً	أخبر أحمد علي أمر خطير
عدد الأخطاء التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: ٥			عدد الأخطاء التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: ١٨	عدد الأخطاء الكلي: ٢٤

ومجالات أخرى تحتاج مزيداً من المعالجة وإدخال البيانات، وهي قطاعات السياق. الحقل الثاني: الصّرف، وفيه: الجمع، والأوزان التي تأتي بصيغة واحدة، والجامد، وإسناد الفعل إلى الضمائر.

ظهر جلياً في الجدول رقم (١) قدرة العقل اللغوي على معالجة اللغة معالجة مرضية، فقد أفلح في معظم المجالات، وصحّح قرابة ٧٥% من الجمل المعطاة له. لم يفلح في مجالات تحتاج جهداً بسيطاً مثل العدد والمعدود، والأسماء المحكية،

الجدول رقم (٢): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي والصرف العربي، جمل مختارة.

الأمثلة	صخر	قلم	لسان	ملاحظات
مدراء المدارس متعبون. تطرد رائحة النعناع العناكب طردا	المدارس متعبون مديرو تطرد رائحة النعناع العناكب طردا	لا لا	مديرو العناكب	
أولع الرجل بالكتاب. هرع الطفل إلى أمه.	أولع الرَّجُلُ بِالْكِتَابِ. هَرَعَ الطِّفْلُ إِلَى أُمِّهِ	لا لا	أولع الرَّجُلُ بِالْكِتَابِ هَرَعَ الطِّفْلُ إِلَى أُمِّهِ	لم يفلح العقل في ضبط الأفعال.
ما يدوم الأمر سهلا فلا تقلق	ما يدوم الأمر سهلا فلا تقلق	لا	لا	لم يفلح أحد
هَنَ يذهبون سعيادات	هَنَ يذهبون سعيادات	لا	لا	لم يفلح أحد
عدد الأخطاء الكلي: ٦	عدد الأخطاء التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: ٢	عدد الأخطاء التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: ٤		

ألف الوصل في الأسماء، وألف الوصل في الأفعال، وهمزة القطع، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة، وهاء الضمير، والاسم المنقوص، وما ختم بألف قائمة، وما ختم بألف مقصورة، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة، والهمزة بين المدرستين الشامية والمصرية، وألف التفريق، والحروف زيادة وحذفا، والترقيم.

ظهر في الجدول رقم (٢) أنَّ المعالجة الصرفية وصلت قرابة ال ٣٤%، وفي هذا الجانب يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى مزيد دعم ومعالجة.
الحقل الثالث: الإملاء، وفيه: انتخب الباحث جملا من صناعته ضمّت مسائل تتصل بالأبواب الإملائية الآتية:

الجدول رقم (٣): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي والإملاء، جمل مختارة.

المثال	صخر	قلم	لسان	ملاحظات
كان إستنتاجه باطلا هي ابنة الكرام	استنتاجه باطلا كان هي ابنة الكرام	استنتاجه ابنة	استنتاجه لا	
انتفض العصفور بعد أن بلله المطر أكرم عمر الضيوف	انتفض العصفور بعد أن بلله المطر أكرم عمر الضيوف	انتفض أكرم	انتفض لا	
ذهبت إلى المحاضرة باكرا	ذهبت إلى المحاضرة باكرا	المحاضرة	المحاضرة	
إن الشجرت ثمارها جميلة	إن الشجرة ثمارها جميلة	الشجرة	الشجرة	
رأيت خالدا في المكتبة يجلس في مكتبه	رأيت خالدا في المكتبة يجلس في مك تبه	-	-	الجملة صحيحة والهدف منها التركيز على هاء الضمير.
هذا راوي وله روايات كثيرة	هذا راو وله روايات كثيرة	راو	راو	
العصي مصنوعة من الزان دنى الرجل من البئر	العصي مصنوعة من الزان دنى الرجل من البئر	العصي دنا	العصا لا	
العقاب لمن عصا روا الرجل عن أبيه حديثا	العقاب لمن عصا روا الرجل عن أبيه حديثا	لا روى	لا لا	
هذه الهبة مستقلة هم يلجأون لله عند الحاجة ولا يلجؤون إلى غيره	هذه الهبة مستقلة هم يلجئون لله عند الحاجة ولا يلجؤون إلى غيره	الهبة أقرّ يلجأون بالطريقتين	الهبة يلجؤون	
دفع الشتاء حلم الفقراء حمل همّ الأبناء عبء كبير على الآباء	دفع الشتاء حلم الفقراء حمل همّ الأبناء عبر كبير على الآباء	دفع عبء	دفع عبء	
استشار القوم مسئولهم عما يدور في رؤوسهم	استشار القوم مسئولهم عما يدور في رؤوسهم	مسؤولهم	مسؤولهم	يسير الحاسوب وفق ما تطلب منه ابتداء أما الطريقة الشامية أو المصرية.
نرجوا من الله التوفيق	نرجو من الله التوفيق	لا	نرجو	
رأيت عمروا في الحديقة محمد ابن عبد الله عليه أفضل الصلاة والتسليم	رأيت عمروا في الحديقة محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة والتسليم	لا لا	لا لا	ليست خطأ مطلقا، لكن الحاسوب لم يحذف واو عمرو
قال له، هل سافرت إلى الصين.	قال له، هل سافرت إلى الصين			لم يضع علامات الترقيم
هل سافرت إلى الصين.	هل سافرت إلى الصين			
عدد الأخطاء الكلي: ٢١	الأخطاء التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: ١٩	عدد الأخطاء التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: ٢		

ظهر في الجدول رقم (٣): أنَّ نسبة التدقيق الإملائي تجاوزت الـ ٩٠%، وهذا إنجاز لغوي مميز. اختبر الباحث بعض الجمل التي تتصل بعلوم العربية، وأفردها تحت عنوان موضوعات عامة وهي: التعامل مع الشواهد الشعرية المستقرة في الكتب،

أو تعامل البرامج مع الشعر العربي المشتهر، والتعامل مع الأعلام من ناحية الضبط، والتعامل مع السياق التاريخي، من حيث مراعاة تاريخ الوفاة عند نقل رجل عن آخر، والسياق، والتعدي بحروف الجر.

الجدول رقم (٤): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وموضوعات مختلفة، جمل مختارة.

الجمل	صخر	قلم	لسان	ملاحظات
ألم يأتنيك والأنباء تنمي إذا شاب شعر المرء أو قل ماله فليس له في حظوته نصيب	والأنباء تنمي ألم يأتنيك إذا شاب شعر المرء أو قل ماله فليس له في حظوته نصيب	يأتنيك	يأتنيك	لم يفلح أحد
العكبري وابن خلكان وابن خلدون قامات علمية سامقة.	الْعُكْبَرِيُّ وَابْنُ خُلَيْكَانَ وَابْنُ خُلْدُونِ قَامَاتٌ عِلْمِيَّةٌ سَامِقَةٌ.	العكبري وابن خلكان وابن خلدون قامات علمية سامقة.	العبري بدلا من العكبري. العكبري وابن خلكان وابن خلدون قامات علمية سامقة.	لم يفلحوا في ضبط ابن خلكان
روى الأصمعي عن أحمد مختار عمر	روى الأصمعي عن أحمد مختار عمر	لا	لا	لم يفلح أحد
الرافعي والمنفلوطي والعقاد كاتبان مبدعان	الرافعي والمنفلوطي والعقاد كاتبان مبدعان	لا لا	لا لا	لم يفلح أحد
أكدت على الأمر قبل رحيلي. أجبت على الأسئلة كلها	أكدت على الأمر قبل رحيلي. أجبت على الأسئلة كلها	لا لا	لا لا	لم يفلح أحد ف الأولى فالعقل أكد يتعدى بنفسه.
لم يدرسوا الطلاب العربية	لم يدرسوا الطلاب العربية	لا لا	لا لا	لم يفلح أحد
عدد الجمل الكلي: ٨	عدد الجمل التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: ٠	عدد الجمل التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: ٨		

ظهر في جدول رقم (٤) قصور الحاسوب عن ضبط الشعر العربي، وعن التعرف إلى شواهد، ولم يستطع ضبط أعلام العرب، ولم ينجح في معرفة السياق التاريخي للرواة، ولم يفلح في التعامل مع الأفعال المتعدية بحرف أو المتعدية بنفسها إلى حد ما! وقصر عن تمييز بناء الجملة العربية الصحيحة. تذبذب ونقاش: لا يزعم الباحث أنَّ ما صنعه في الجداول السابقة يمثل استقرارا كاملا، أو اختبارا للجوانب اللغوية في تلك البرامج جميعها، بل يأمل أن يُحسب هذا الجهد إشارة جلية لجودة معالجة العقل اللغوي للغة العربية المكتوبة.

ولعل هذه التطبيقات بحاجة إلى المزيد من الدراسة والمزيد من الاختبارات، لتبقى في طريق التحديث والترقي، فهي جذابة وسهلة على المستخدم من الناحية التقنية، لكنها بحاجة إلى مزيد من الجهد كي تصل إلى ما يريده اللغوي، فهي عقل لغوي لا يشيخ، ولا ينسى ولا يكرر ما أخطأ به وتعلمه. تظهر براعة الحاسوب في القضايا الإملائية، وتعد جيدة جدا في القضايا النحوية، أما عن القضايا الصرفية، فيحتاج العقل اللغوي الاصطناعي إلى مزيد من التغذية، وإلى تزويده بالمزيد من البيانات التي قد تحتاج إلى خوارزم عالمية، وبالتالي إلى مبالغ ضخمة.

هذه الجهود مقدرة تستحق التوقف والدراسة، والذي يأمل أن يتوقف عندها ويفرد لها دراسات متخصصة.

بعد أن فرغ الباحث من التوقف عند نماذج وتطبيقات حاسوبية عربية، رأى أن يفرد عنواناً للتحديات التي قد تواجه عقلنة اللغة اصطناعياً.

٣- تحديات واجهت اللغة العربية والعقل اللغوي الاصطناعي

العقل اللغوي العربي الاصطناعي موجود، بدليل وجود التطبيقات التي سبق للباحث أن ذكرها، والتي يمكنها معالجة اللغة معالجة مقبولة في كثير من النواحي، وإن اقتصرنا المعالجة - حالياً - على اللغة المكتوبة. وقد تواجه المعالجة الاصطناعية للغة العربية مجموعة من التحديات التي تحاول أن تحول دون الترقى بعقل لغوي اصطناعي، قسم الباحث هذه التحديات خمسة أقسام:

١- ٣ تحديات تتصل باللغويين ومولفاتهم:

أ- الابتعاد عن دلالة العنوانات المؤلفة:

ظهر للباحث في غير دراسة ابتعاد بعض المؤلفين عن دلالة العنوان ومتطلباته، ومنه ما كان من زغودة (٢٠٠٩)، في بحثه الموسوم بـ "علاقة اللغة العربية بالحاسوب"، فقد خلص المؤلف إلى أن الدراسات الخاصة باللغة العربية والحوسبة شديدة الصلة ببعضها ببعض، وكل منها يعتمد على الآخر، ويكمل بضرب الأمثلة على ذلك ويوصي بعقد المزيد من المؤتمرات التي تدرس اللغة العربية والحاسوب. ولعل قارئ البحث يبحث عن التفاصيل في هذا العنوان ولا يجدها.

ومما كان من ابتعاد المؤلفين عن دلالة العنوان ما كان عند ديدوح (٢٠١١) في بحثه الموسوم بـ "فعالية اللسانيات الحاسوبية العربية" فيجد القارئ في هذا البحث حديثاً عن أثر نظرية تشومسكي في البناء اللغوي العربي! وأشار المؤلف إلى مجهود محمد مرياتي وأحمد الأخضر غزال في اللسانيات الحاسوبية. وفي نهاية المطاف لم يجد الباحث كلاماً مباشراً واضحاً عن فعالية اللسانيات الحاسوبية!

وعند نظر الباحث في عمل تاحي، وعبد الرحمن (٢٠١٨)، في بحثهم الموسوم بـ "دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها" وجد أن غالب جهد المؤلفين تركّز على كون الحاسوب أداة تعليمية متطورة، فلم يظهر دور اللسانيات الحاسوبية، وإن أشارا لها بكونها عقلاً لغوياً في تنظيرهم الأول. ومن الباب نفسه أيضاً ما كان عند جبار (٢٠٢٠) فبحث جبار وإن حمل عنوان "اللسانيات الحاسوبية ورقمنة الفكر اللساني العربي" لكنه غلب الحديث فيه عن الكلام على نظرية العامل، ومسألة الشكل والمضمون، وجهود الخليل الصوتية.

ولعله ينطوي تحت هذا التحدي، تحديات قد تتصل بالحياة الأكاديمية المعاصرة، فيجد الباحث بعض المؤلفات المحكّمة تتحدث عن تعريف نشأة اللغة وتعريفها، وتعريف الحاسوب، يُنظر (العيسوي، وشطبي (٢٠٢٢)، وبين مكانة اللغة العربية، والدفاع عنها بوصفها لغة حضارة وفكر وعلم.

يرى الباحث أن هذه الموضوعات لا تتصل بعلم اللغة الحاسوبي، ولا ينبغي أن تدرج في أبحاثه المحكّمة.

يرجّح الباحث أن وضع عنوان ومن ثم الابتعاد عن دلالاته يرهق هذا الحقل، فلأسف قد يجتنب الكثير من الباحثين وطلبة العلم الحديث عن الذكاء اللغوي واللسانيات الحاسوبية؛ لأنهم رأوا

ليس من الصعب على الحاسوب أن يعرف شواهد الشعر العربي والمفصليات والأصمعيّات والذخائر العربية، وليس من الصعب أن يعرف ضبط الأعلام العربية، بحسب كتب الأعلام والتراجم، وليس من الصعب عليه أن يعرف الجموع الصحيحة، أو على الأقل المشتبهة الخطأ مثل (مدراء وعصاتان)، وليس من الصعب أن يعرف الأفعال الجامدة التي تأتي بشكل واحد مثل ما دام، وليس صعباً عليه أن يعالج معجم الأفعال المتعدية بحرف ويعمل بمقتضاه، وليس صعباً أن يضبط الأفعال التسعة المشهورة، التي تأتي بصيغة المبني للمجهول. ينظر في هذه الأفعال، الحملاوي (١٩٩٩).

غلب على ظنّ الباحث أن هذه العقول اللغوية الاصطناعية تصبّ تركيزها على ما يسميه بعض العلماء اللغة العربية المعاصرة، وعلى لغة أهل الصحافة وعلى لغة أهل الإعلام، ولهذا قلّت عنايتهم بمثل هذه الموضوعات السهلة والهامة. ويدعو الباحث ويأمل من أرباب هذه البرامج النظر في هذه التحسينات التي لن تأخذ وقتاً وقد تحدث تقدماً يسيراً في هذا العلم.

غاية ما يريده الباحث من هذه التطبيقات - في الوقت الحالي على الأقل - توفير الجهد الكبير على المدقق البشري، فبدلاً من أن يعالج المدقق مئة خطأ يعالج خمسة أخطاء، خلوصاً إلى صرف عناية المدقق المتخصص بالمسائل التي تتصل بالسياق وتكون حمالة أوجه.

وجد الباحث تطبيقات أخرى غنيت بالتشكيل منها تطبيق (تشكيل) الذي يرجّح الباحث أنه أنشئ في مصر نحو عام ٢٠١٢، وبمنظرة سريعة، وباختبارات بسيطة يتضح لأي مستخدم عدم دقّة هذا التطبيق.

وجد الباحث في دراسات سابقة، ورسائل جامعية، مجموعة من التطبيقات التي قد تتصل بالذكاء الاصطناعي اللغوي منها: بنك باسم، وربوت نبية، وغيرها. لكنّه تابعها فلم يتمكن من الوصول إليها.

ولم يهدف إلى جمع ما توافر من تطبيقات متصلة بالذكاء اللغوي الاصطناعي، لأجل صناعة ببليوجرافيا للموجود، بل الهدف رصد حالة الذكاء الاصطناعي اللغوي من خلال التطبيقات العربية المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتوصيف حالتها، سعياً في الإسهام في الترقى في هذا العلم.

ظهر جلياً للباحث أن أكثر الحقول عناية هو عقل الكتابة والتدقيق، بينما تفتقر التطبيقات العربية لتطبيقات تعالج الصوت وتستقبله لتنتج لغة. ولعل العقل اللغوي المأمول، يتعدّى مسألة التدقيق، إلى مسألة معالجة اللغة وإنتاجها، وإنتاج أحكام علمية أيضاً.

معالجة الصوت الإنساني وتحويله إلى نصوص مكتوبة، ليس أمراً خيالياً، بل هو مصنوع من شركات عالمية مثل جوجل (Google) و (Apple)، وقد نظر الباحث فيها فوجد أنها تفهم الصوت وتحوّله إلى كتابة، وإن لم تفهم أعطتك بدائل متعددة، بل إن سيري (Siri) يفهم ما تريد إلى حد ما، وينفذه، لكنّ عمل الباحث اقتصر على دراسة مجهود العرب في الذكاء الاصطناعي، فلم يتعمق في مجهود غيرهم، ولم يتابع مجهود شركة مايكروسوفت (Microsoft) في التدقيق كذلك. وإن كانت

الكبيرة، بل إنه عدّ الحديث عن معالجة الكتابة من باب الحديث عن الطفيليات اللغوية.

ولا يخفى على حدّاق اللغة، أن مسألة الثنائية اللغوية مسألة تكاد أن تكون مرتبطة بوجود الإنسان، وليست متعلقة بالحاسوب، ولعل مراد علي الإشارة إلى الازدواجية لا الثنائية. أما دراسة اللغة من ناحية الكتابة فمتواتر عند اللسانيين المعاصرين أنها علوم متصلة باللغة ودراستها من اللغة.

يرجح الباحث أن مبعث كلام علي قد يعود إلى تعريف ابن جني للغة، لكن هذا التعريف ونقاشه مبسوط في كتب اللسانيين عموماً. ويشجّع الباحث عدم تحدث اللغوي عن دواخل علم الحاسوب أيضاً، فوجد السامرائي (٢٠١٣)، تحدّث عن سعة الحاسوب، ومدى استيعابها، ليصنع الجداول التي تبين أن السعة الكبيرة تأخذ عدد صفحات أكثر، وأن كل ميجا بايت يساوي ١٠٠٠ كيلبايت وكل جيجا بايت يساوي ١٠٠٠ ميجا.

ولا يشير الباحث إلى عدم دقة الأرقام فحسب، بل يشير إلى وضوح هذه المعلومات التي ربما لم تكن واضحة عام ٢٠١٣، وعلى أي حال فهي جهد معلوم عند أهل الحاسوب بالضرورة، إن لم تكن معروفة للعالم كله.

ب- ضعف المتابعة ونفاذ الصبر عند العاملين في هذا المجال، فإن المفتش في هذا المجال، يجد مشاريع تحمل أفكاراً مميزة، لكنها لم تطبّق، وإن طبقت لم تتابع، أو تنتشر أو يحسن تسويقها، فيرى القارئ العربي مشاريع نظرية كثيرة، مثل مشروعات حناش وغيره، والكثير من الدراسات والأطروحات الجامعية، التي تحمل أفكاراً جديدة. يتوقف دور هذه الأفكار للأسف- عند حصول المتعلم على ما يريد من شهادة، فلا متابعة ولا تحديث وتحسين مستمر.

ج- قلة المشتغلين بموضوع تكوين عقل لغوي عربي اصطناعي اشتغالا احترافياً، فتجد الشركات التي تعتني بهذا النوع من الذكاء الاصطناعي ضمت فريقاً قليل العدد ضعيف العدد، وعند تواصل الباحث مع إحدى الشركات، أخبروه إن الفريق كاملاً يتكون من اثني عشر شخصاً! وعند تواصله مع أخرى لم يستطع التركيز في الاتصال، لعل صوت الموظفين من حول موظف الشركة، مما يدل على ضيق المكان، هذا غير أن تلك الشركات تعدّ كل من يحمل البكالوريوس في اللغة العربية متخصصاً في مجالات العربية جميعها.

لا يخفى على المتخصصين، أنه لن يبرع أستاذ في النقد الحديث في ترتيب دقائق مسائل النحو على سبيل المثال، ويميل الباحث إلى إسناد التوصيف اللغوي الدقيق أو متابعة النتائج المرجوة، إلى باحثين متخصصين، وفي كل مجال على حدة.

أما حال الأقسام الأكاديمية، فتعتني بالتنظير أكثر من التطبيق، ولا تحتاج هذه النتيجة المؤسفة للكثير من الإثبات، فالدراسات الموجودة نظرياً في الحقل تعد بالمانات، أما التطبيقات التي يمكن أن ننسب إليها النجاح أو الفشل، فلا تتعدى أصابع اليد.

ويدعو الباحث إلى أن تشكّل الأقسام الأكاديمية فرقاً متخصصة، تعمل على مدى بعيد، على وفق مبدأ التحسين المستمر، توكل مهمة المتابعة والتّرقّي فيها إلى الجامعة نفسها، لا إلى الأفراد الذين يتخرجون ويذهبون!

عنوانات محكمة في هذا الموضوع، بهذه الدقة والأناقة اللغوية، وقد جرت العادة في بعض الأقسام الأكاديمية ردّ عنوان رسالة لأنه مكتوب فيها! وبركونون إلى ذلك بالنظر في العنوان فحسب.

ب- نقل الباحثون العقبات نقلاً عن المراجع السابقة دون توقف أو تحليل، مما جعل بعض التحديات التي ذكرت مؤخراً تحديات وهمية غير حقيقية، مثل الحديث عن الحرف العربي، أو طريقة الكتابة العربية وجهتها، (ينظر: باهي، وعظامو-منيش، وآمال (٢٠١٩)، وقد عالجت التكنولوجيا الحديثة هذه المشكلات وتعاملت معها. ويميل الباحث إلى أنه من الحريّ على اللغوي المؤلف أن يتحقق من وجود هذا التّحدي، وأن يفرغ وسعه وطاقته في كيفية المساعدة على تجاوزه، لا على توصيفه والاكتفاء بذلك.

ج- عدم وضوح الهدف من العمل، وعدم تحديد الفريق المطلوب تكوينه لعمل المطلوب: ومن ذلك زج قضيتي التعريب، والترجمة في أبحاث اللغويين، بوصفها علوماً تتصل باللغوي العربي وحده، أو بوصفهما علوماً تتصل بالذكاء الاصطناعي اللغوي العربي، ويرى الباحث أن مبحثي التعريب، والترجمة، يتصلان بالذكاء اللغوي الاصطناعي، ولا يتوقف هذا عند اللغة العربية فحسب، فعلى الباحث أو الدّارس في هذا المجال أن يكون متمكناً من اللغتين، أو أن يكون من ضمن فريق مشكّل يضمّ من ينقن اللغتين، لكن عربياً وحده لن يفلح في الترجمة، بمجرد أنه مطلع على اللغة الإنجليزية، ويستطيع قراءة حروفها، أو زار بلداً أجنبياً أو درس فيه لسنوات، وترجم له مكتب الترجمة رسالته، وينسحب هذا الحال على التعريب كذلك.

يرى الباحث أنّ هاتين المسألتين تتصلان بعلم اللغة الاصطناعي وليس بعلم اللغة العربية الاصطناعي وحده، أو بعلم اللغة الإنجليزية الاصطناعي وحده.

وجاء في سياق عدم وضوح الهدف قول شرواني، (٢٠٢١) بصعوبة حوسبة العاميات، ونادت بتوحيد اللهجات، وقالت بصعوبة اللهجة السعودية، وأطلقت عليها أحياناً اللغة العربية السعودية!

ولا يرى الباحث أنه مطلوب من الحاسوب وأد العاميات، بل لعله يكون جزءاً مميزاً في خدمتها وتقريبها من الفصيحة، أما الحديث عن صعوبة لهجة ما، فهذا حديث يبتعد عن الموضوعية! فكل لهجة سهلة على أهلها على الأقل.

د- طلب بعض اللغويين من اللسانيات الحاسوبية، أو من الذكاء الاصطناعي الوصول المفاجئ وغير الممنهج إلى عقل لغوي كامل يعرف اللغة معرفة الأنبياء، ويعرف كلماتها باللغات كافة، تظهر فيه وبسببه حلول لكل المشكلات والقضايا اللغوية السابقة واللاحقة، يُنظر في ذلك السامرائي (٢٠١٣).

٢-٣ تحديثات تتصل بطبيعة التأليف في هذا الفن، والاشتغال به:

أ- العقل اللغوي الاصطناعي هي مهمة لغوية من حيث التنظير والمتابعة للنتائج، وعمل المبرمج فيها يقتصر على محاولة معالجة العمليات في عقل الحاسوب، كي تخرج بالنتائج التي يريدها اللغوي. لكن للأسف كانت هناك ممارسات لم تخدم هذا العلم، وهي إغراق المهندس أو المبرمج في الحديث عن اللغة، ووصف بعض جوانبها وتوصيفه لذلك توصيفاً غير دقيق.

ومن ذلك ما كان عند علي (١٩٨٨) من الحديث عن اللغة وإشارته إلى مشكلة الحاسوب مع الثنائية اللغوية، فعّد هذا من التحديات

٣-٣ تحديات قد تتصل بعوامل نفسية:

لحظ الباحث في أثناء دراسته، وجود تحد نفسي يقوم على فكرة " براءة الذات وتحميل المسؤولية للآخر، فوجد اللغوي حريص على أن يقول: لا توجد لغات برمجة عربية! أو لا واجهات عربية متقنة للحواسيب، بينما يقول الحاسوبي إن النحو صعب ومتشعب! يدعو الباحث إلى أن يتعامل اللغوي مع الحاسوبي بكونهما فريقا واحدا لا فريقين، يتكاملان لا يتفاضلان فيفشلان. فعند الرجوع إلى أهل التخصص من الحاسوبيين وسؤالهم بالاتصال، أفادوا أن هناك واجهات عربية، ولغات برمجة تدعم العربية، لكننا لسنا بحاجة إليها لصناعة عقل لغوي!

أما حديث أهل الحاسوب عن صعوبة النحو وبعض القضايا اللغوية فهو حديث مدرسي، لا يخدم الذكاء اللغوي الاصطناعي، الذي أقام حضارات افتراضية، وتقدم في كل المجالات إلا اللغوية!

٣-٤ تحديات تتصل بالموضوع التقني أو بالدعم المالي:

أ- أكد الأسدي وهو مهندس في مجال الذكاء الاصطناعي ومعالجة الأصوات الطبيعية، أن المعالجة اللغوية تحتاج إلى مئات الآلاف من الدولارات، وأنه لا يوجد شيء غير ممكن، لكن هذه المبالغ غير متوفرة للأسف. " الأسدي، نور الدين " اتصال هاتفي.

ب- اعتمد أهل التقنية في مصادرهم على اللغة العربية الحديثة، وربما لا يكون الباحث مبالغا إن قال إنهم أهملوا التراثية. وليس الباحث هنا بصدد المفاضلة بين اللغتين، لكنه يأمل من المشتغلين بالذكاء الاصطناعي أن يرفدوا العقول اللغوية بكل ما يمكن رفده من تراث ومن حداثة.

ولعل الناظر في تقرير مؤسسة "لسان" المتعلق بالأخطاء اللغوية، المترکز على أهل الإعلام والفضائيات، واهتمام المؤسسة الدقيق بهذه البيانات، يعرف أن جل اهتمام مواقع التدقيق هي معالجة المقال الصحفي، أو ما يتصل به.

ج- ضعف الترويج والعرض لبرامج الذكاء الاصطناعي، سواء في عرضها على المؤسسات والأفراد، أو بوجود ضعف في طريقة طرحها، فأهل هذه البرامج يزعمون أنهم يصححون نحو ٩٨ بالمئة من أخطاء النص! وأنهم مثلا يقومون بتشكيل النص شكلا كاملا، ولعل ما ورد في البحث من جداول سابقة يجعلهم يعيدون النظر في مسألة ال ٩٨ بالمئة هذه.

وفيما يتصل بترويج هذه البرامج، فهي برامج تحتاج إلى اشتراكات شهرية، وانتشارها بين المتعلمين وإن كان في تزايد فما زال محدودا، فأين مثل هذه البرامج من الدعم العربي الأممي، ففيها حلول جذرية لكثير من المشكلات على مستوى الإملاء مثلا. أما عن قضية التشكيل وفهم السياق، فيرجح الباحث أن هاتين القضيتين قد تكونان من أصعب القضايا، لكن الوصف الدقيق لها والتعامل معها بالتدرج أفضل من الادعاءات غير الحقيقية، فيرى المستخدم لبعض هذا البرامج أن التشكيل " خبط عشواء " أي أن العقول الاصطناعية تضع الحركات كيما اتفق، ويدعو الباحث إلى امتناع الحاسوب عن وضع حركة ليس متأكدا منها في المراحل الأولى على الأقل، وأن تعترف المؤسسات، ومن يشتغل في هذا الجانب، بأنهم ما زالوا في قيد التطوير والتحسين المستمر.

٣-٥ تحديات مستقبلية:

تستشرف الدراسة أن هناك تحديات قد تواجه علماء اللغة - المعلمين تحديدا- ويمثل هذا التحدي بغياب موضوعات كاملة عن التدريس، مثل شكل كتابة الهمزة، وألف الوصل وهمزة القطع، وطريقة استخراج الكلمة من المعجم، إذ إن الحاسوب يعالجها؛ فما حاجة المتعلم إلى معرفتها، فالحاسوب لن يخطئ بها مستقبلا، ولعل هذا يشكل تحديا عند بعض أهل اللغة.

وتدعو الدراسة إلى محاولة الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة، بل وإحداث تغيير في عرض القضايا والمسائل النحوية والإملائية والصرفية، التي نجح الحاسوب في معالجتها، ويرى في ذلك خيرا ليتفرغ العقل العربي إلى دراسة أمور لغوية أخرى.

تجدر الإشارة إلى تحد قد يتعلق بالخصوصية، فمعالجة اللغة طبيعيا-على مستوى التدقيق الكتابي الموجود- يتطلب وضع المکتوب في شاشة متصلة بالشبكة العنكبوتية، وبخوادم الشركات، وذلك قد يؤثر في خصوصية البيانات.

يشير الباحث إلى أن هذه التحديات جميعها تمثل تحديات مرحلية، يمكن التغلب عليها، بالتخطيط والمتابعة والتحسين المستمر، وبذل الوسع في هذا المجال والتركيز فيه، لا سيما وأن العالم في هذا الوقت-يتجه إلى الذكاء الاصطناعي في مجال بناء المدن، والقيادة الآلية للسيارات والطائرات، فهذه هي المشاريع التي غلبت على القمة العالمية للذكاء الاصطناعي المنعقدة في الرياض عام ٢٠٢٢.

ذكر أبو جبارة (٢٠١٥) وهو متخصص في علم اللغات الطبيعية، مجموعة من النقاط التي يحتاجها الحاسوب، لمعالجة اللغات الطبيعية عموما، واللغة العربية على وجه الخصوص، ونبه إلى مجموعة خصائص تمتلكها العربية وهي غير موجودة في الإنجليزية مثلا، وأشار إلى بعض الصعوبات على مستوى التحليل الصرفي أو النحوي، وطرح الحلول لذلك، ولم ينص على استحالة أمر ما أو إعجازه.

بعد أن فرغ الباحث من الحديث عن التحديات، أفرد عنوانا لمشاريع لغوية مقترحة يعتقد أنها من صميم العقل اللغوي الاصطناعي المنشود.

٤- نحو تشكيل عقل لغوي اصطناعي

عمد الباحث في المشاريع التي يقترحها، نحو الترقى بعقل لغوي عربي اصطناعي، يحاكي النابه الحاذق من العقل البشري، ويكون منتجا للغة في مجالات الحياة جميعها، وفي أطراف متعددة، وألا يتوقف إنتاج اللغة على تخصص العربية فحسب، بل يتعدى ذلك لإنتاج اللغة أو تحفيزها أو المساعدة في العمليات العقلية النقدية في مجالات العلوم الإنسانية والعلوم البحتة على حد سواء:

١-٤ مشاريع مقترحة نحو عقل لغوي اصطناعي: تتصل باللغة العربية اتصالا مباشرا:

أ- صناعة برامج تساعد في التحفيز اللغوي للتحدث خاصة عند الأطفال، تقابل الطفل بالحديث والأسئلة، وتبنيه عن بعض التساؤلات، المتعلقة باهتماماته، ويرى الباحث حاجة ملحة لمثل هذه التطبيقات في دولنا العربية التي يتعلم فيها غالب الأطفال العرب في مدارس غير عربية، فتكون هذه التطبيقات منتجة للغة ومستقبلية لها كذلك، يتحدث إليها الإنسان ويزودها بالمعلومات،

ر- يشير الباحث إلى أنّ البرامج الحالية تدعم ضبط الآيات القرآنية، لكنه يأمل فيما هو أكثر، وهو ضبط القراءات القرآنية المتواترة والشاذة، وأن يقترح الحاسوب القراءة الشاذة عند ورود اسم القارئ صاحب هذه القراءة، وضبطها وتمييزها عن المتواترة.

ز- المعجم العربي المعاصر: يتضح للباحث الجهود الكبيرة التي تتصل بتخزين المعجمات العربية المتقدمة، ووضعها في الشبكة العنكبوتية. ويأمل صناعة معجمات لغوية ناطقة، تضم الكلمات العربية المعاصرة وتوضحها بالصورة، أو أن يخبرنا المعجم ما اسم المنطقة القديمة حالياً؟ وأين حدودها في العالم المعاصر؟ أو ما هو هذا الحجم أو المقياس القديم بالأساليب المستعملة حالياً: ومثال ذلك: يحتاج أهل بلد مثل -الأردن مثلاً- إلى معرفة ما الأترج، وتبينه بالصّور، فهو غير معروف عندهم، ولا يعرف أهل بلد آخر ما الببر، وما حدّ القلّنين أو الذراع، وأين هي خراسان أو إشبيلية على خارطة العالم الحالي.

س- فيوضح هذ المعجم النباتات والحيوانات والمناطق والمقاييس، التي قد تكون دُرست، أو غير مستعملة حالياً، أو معروفة عند بلاد ومجهولة عند أخرى.

ومن مقترحات الباحث في إنتاج معجم ناطق يسأله اللغوي: ما المصطلحات المقابلة لعلم اللغة الحاسوبي؟ فيقول له الحاسوب: علم اللسانيات الحاسوبي، وعلم اللسانيات الرّتابيّة، وعلم اللغة الاصطناعي. يسأله المستخدم، ويوضّح الحاسوب ويبين ويناقش. على مستوى المكان والفواكه والحيوانات والمقاييس والمصطلحات، وكل واحدة من سابقات الذكر مشروع كبير وحده.

٢-٤ مشروعات تتصل بالعقل اللغوي العربي الاصطناعي اتصالاً غير مباشر:

أ- مساعد المطبخ الذكي: وهو برنامج يقرأ ورقة المشتريات التي يجلبها صاحب المنزل، ويميز ما بها من طعام بالوزن والقدر، ليخزنه في الذاكرة. ليأتي المستخدم بعد ذلك ويسأله: ما طعامنا لليوم؟ فيقترح عليه مجموعة من الأطعمة الصحية، التي تتوافر مكوناتها جميعاً في البيت، بل يناقش معه مسألة الوقت، هل تناسب الجدول الزمني للعائلة أو لا، ويزود البرنامج صاحب المنزل باقتراحات وتنبيهات صوتية تفيد إلى حاجة البيت إلى العنب، وأنه اقترب موسم المقدوس، وعليه إحضار هذا الباذنجان الصغير مع حوائجه، أو إنه لا يحتاج، فمخزونه من هذا الطعام كاف، ولم يأكل منه أحد.

ب- الحاسوب والضيوف:

يخبر صاحب المنزل العقل اللغوي الاصطناعي، بزيارة الضيوف وعددهم، ليقترح العقل اللغوي عليه ما يكون من ضيافة، وما يناسب الضيوف من غذاء وما لا يناسبهم، من حيث حالتهم الصحية، وما هو موجود عنده في البيت وما عليه إحضاره، وربما يتعدى الأمر ذلك ويقوم الحاسوب بتذكيره بمواعيده ويطلب منه تأجيل بعضها وإلغاء أخرى!

ج- الألعاب اللغوية القائمة على الذكاء الاصطناعي، فتختار ما يخطئ المتعلم فيه وتكثر الأسئلة، وتندرج في الطرح، وتشرح مكان الخطأ وتجب عن الأسئلة، وتشرح أماكن الاستثناءات، والأحكام التي بُنيت على السّماع.

وتستطيع أن تقترح عليه بعض المشروعات، أو تذكره بمهام، أو تساعد في التفكير في أمر ما بعرض المعلومات عليه، أو إخباره بتجربة زودها به سابقاً.

ب- الناقد الأدبي: لعل النقد هو أصعب العمليّات العقلية، ويشير الباحث هنا إلى كون الحاسوب قادراً على بناء أحكام أولية بناء على ما عنده من معطيات، فرأى النص وقرأه، ومن ثم عد الكلمات التي فيه، وصنفها وفق حقول معرفية دلالية، ليقول مثلاً: (هذا الشاعر مغرم بالخمر، الشاعر لا يميز الألوان جيداً، استعمل الشاعر تشبيهات مكررة، معجم الشاعر صغير، معجم الشعر كذا وكذا) وهذه الأحكام البسيطة قد تكون عتية للصعود بعقل ناقد يشكله أهل النقد، ويحسن توصيفه للحاسوب.

ت- المحلل العروضي: يأمل الباحث أن يُصار إلى عقل يعرف أبيات الشعر العربي الموجودة في أمات الكتب العربية، ويقطعها ويبين تفعيلاتها، ليقيس عليها المكتوب من الأبيات المُدخلة، ويجيبنا هل الأبيات هذه متوافقة مع عروض الخليل أو لا؟ وأين الخلل فيها، ولعله من المشكلات التي ستواجه أهل الحاسوب هي قضية تشكيل البيت الشعر المدخل، وقد يتغلب على هذا أن يصار إلى التشكيل اليدوي في المراحل الأولى، ولعله تصدر برامج تحول الصوت إلى لغة مضبوطة، وليس هذا بالأمر الصعب، ف"سيري" و"جوجل" حاولتهم مقبولة إلى حد ما في هذا العمل.

ث- سيتوسع هذا العقل مع الوقت والجهود، ليقبل الشعر الحرّ وليس هذا بالأمر الصّعب، ويكون هذا البرنامج، مساعداً ومنتجاً للأحكام العروضية. وقد يعطينا إشارات حول البحور المستعملة في ديوان الشاعر، وهل سار الشاعر على الجادة أو غير وبدل، ويساعد أهل العروض العقل الاصطناعي على استخراج الأحكام النّقدية التي يريدونها، ليتدرب العقل الاصطناعي عليها.

ج- العقل اللغوي متعدد اللّهجات.

ح- يقترح الباحث هنا تشكيل عقل لغوي، يدعمه أهل الحاسوب باللّهجات المحكية، وينتج التطبيق رداً بالفصحى، فيتعلم المتحدث من الحاسوب عن طريق المحاكاة.

خ- ومن الممكن أن يسأل المتعلم عن جملة في لهجة محكية ما، وما يقابل هذه الجملة من معنى في لهجة محكية أخرى. ويقترح الباحث أن يُصار إلى البدء بالأمثال الشعبية والفصحى، والبدء بتغذية العقول الاصطناعية بها. ولعل هذا المشروع يحفظ العامية من مزيد من التّغيير، ويدعم الفصحى عند اختيارها.

د- الناقد اللغوي: يصدر هذا العقل أحكاماً تتعلق بالأخطاء الواردة في النص، ليقول، إن الكاتب عليه دراسة الممنوع من الصرف، أو دراسة المؤنث والمذكر أو ما شابه ذلك من أحكام، قد تساعد المؤلف على تحسين نفسه، وتقاضل بين النصوص من حيث الجودة في التركيب والصناعة.

ذ- داعم الكتابة: يدعم هذا العقل الكاتب بصناعة إشارات له تفيد بعدم التكرار، واقتراحات كلمات بديلة أو كلمات معجمية صحيحة لكلمات شاع استخدامها الخاطي. وعند كتابة المؤلف لفعل يضيف حرف الجر الصحيح الذي يتعدى هذا الفعل إليه، وفق معجم الأفعال المتعدية بحرف، وعند كتابة عالم جليل يضيف تاريخ وفاته، وعند نقل عالم عن عالم يراعي الترتيب المنطقي للزمن، ويقترح ترتيب العلماء في ورودهم حسب التسلسل الزمني لهم.

في بعض الأحيان، ليقول له: اقرأ من قوله تعالى ويختتم بـ"حسبك" كما الشيخ الجليل، ويأمل الباحث أن لا يقتصر هذا البرنامج على قراءة واحدة، بل يشمل القراءات المتواترة جميعها. ب-المراجع الحاسوبي القرآني: فيقرأ القارئ القرآن الكريم على مسامع العقل، فيذكره إن نسي أو خلط موقعاً بآخر. وربما يذكره بمواعيد المراجعة وأنه يحتاج إلى مراجعة مواضع لم يراجعها منذ مدة، وأن عليه التركيز على الآيات المتشابهات بين سورة كذا؛ بناء على خلطه الكثير في أدائه القرائي للقرآن الكريم.

ج-الفتح على الإمام: برنامج يعمل عند توقف الإمام عن القراءة وإعادته للآية ثلاث مرات، ليفتح العقل عليه.

ويشير الباحث إلا عدم وجود مشكلة بصمة صوتية كبيرة في آخر اقتراحين، لأنه من السهل على القارئ أن يسجل ما يريد أن يقرأه بصوته، من قبل. ويؤكد أن الاقتراحات المتصلة بالقرآن الكريم هي اقتراحات لغوية اصطناعية بحتة، وتحتاج إلى نظر العلماء الأجلاء من أهل الشريعة، ليعطوا حكم الله فيها، وإنما الباحث ليس من هؤلاء. ولا يعطي الحكم بالجواز.

تجدر الإشارة إلى أن اقتراحات الباحث مشروعات متعددة، في مجالات متعددة، هو إسهام منه ودعوة لإحياء اللغة العربية، استخداماً وتداولاً في المجالات جميعها، فلا يقتصر تكوين عقل لغوي اصطناعي على إطار اللغوين فحسب.

الخاتمة:

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، التي يأمل أن تكون نافعة في مجال تشكيل عقل لغوي عربي اصطناعي مثالي.

النتائج:

- سعى العرب إلى تكوين عقل لغوي اصطناعي، لكن هذا السعي تركز في المكتوب.

- يقوم العقل اللغوي الاصطناعي بتسهيل اللغة كتابة وقراءة وتداولاً، وينعش استعمالها في مجالات متعددة.

- لم يحسم اللغويون مرادهم من العقل اللغوي الاصطناعي، بل إن الناظر في جهودهم، يجد خلطاً بين الحاسوب آلة والحاسوب عقلاً.

- حرصت التطبيقات المتوفرة للمستخدمين في السوق على أن تحسن نفسها، ويرى الباحث إنها جيدة جداً.

- غلب التنظير على التطبيق في مجال الذكاء الاصطناعي اللغوي، ومتابعة المشروعات العلمية الناتجة عن الدراسات ليست بالمستوى المطلوب، ودليل ذلك عدد التطبيقات اللغوية القليل، وأشكالها، ومجالاتها.

- قد يشكل تكوين عقل لغوي اصطناعي قوة جبارة تخدم الإنسان والعلوم الإنسانية في مجالات متعددة.

التوصيات:

يوصي الباحث بمجموعة من الأمور وهي:

- تكوين فرق متخصصة داخل المؤسسات المشتغلة بالذكاء اللغوي الاصطناعي، وليس فرقاً عامة، تعنى بأمور العقل اللغوي الاصطناعي تقييماً وتحسيناً.

- عقد المزيد من المؤتمرات المتخصصة، لتوضيح الأهداف من العقل اللغوي الاصطناعي العربي، والسعي وراء ذلك بخطط محكمة مدروسة.

وعالم الألعاب كبير جداً، ويغلب على الألعاب التعليمية الجمود وعدم التفاعل، ويدعو الباحث إلى أن يصار إلى إنشاء ألعاب لغوية تتفاعل بالصوت والصورة أحياناً مع اللاعبين، مثل: أكمل القصة الآتية:

يعطي الحاسوب جملة ويجعل كل واحد من المتعلمين يكتب جملة تكمل القصة، ويصحح الجمل بالصوت ويمنح الدرجات ويعلن الفائز ويعزز الخاسر.

د-الحاسوب والقانون:

يساعد الحاسوب على محاوره عقل المحامي أو القاضي، عن المواد المتعلقة بالجريمة الفلانية، ويسأله عن الأدوات، هل قتله بالسكين أو بالعصا، هل سبق وأن ثمة علامات للإصرار، ويسأله عن التفاصيل جميعاً، ليجيب القاضي أو المحامي، فيقيس الحاسوب هذه الحالة بما عنده من حالات، ويشير إلى الثغرات، وما الدعائم القانونية، ومن الممكن أن يتنبأ بالحكم ويناقش في ذلك القاضي، بالتعليل والتبيين.

ه-الحاسوب والدعم النفسي:

يدعم هذا المشروع الصحة النفسية للمتكم، فيحاور المتكلم عقلاً لغوياً، عنده مجموعة من القصص والخبرات والحلول، والتجارب الإنسانية، ليسأله مثلاً، بعد أن يلحظ نبذة حزن في صوته، أو عند اختياره موسيقاً حزينة، أو إشارة حزن أخرى يعلمها الحاسوب، فيأخذ الحاسوب بالمحاولة في إخراج المستخدم من هذه الحال، وقد يتعدى ذلك بوجود عقل إيجابي، يقترح حلولاً للمشكلات. ليقول: من أخفق في اختبار عليه أن يدرس جيداً عند الاختبار القادم؟! أو زر المدرس وناقش معه الأمر، أو ليس مهماً فمعدلك لن يتأثر! مسائل الدعم النفسي والصحة النفسية عقل واسع يمكن للعقول اللغوية الاصطناعية أن تبذل فيه.

و-الحاسوب والقرآن الكريم:

جعل الباحث آخر النماذج هي القرآن لعظم الكتاب ومكانته، وهذا على عادة أهل النحو المتقدمين، الذين كانوا يختمون بالآيات القرآنية، تأدياً وحرصاً.

ذكر الحاج (٢٠١٥) بعض المحاولات والنماذج في عُمان التي أرادت معالجة جزء عمّ، أو مجموعة من الآيات القصيرة، وأشار إلى تجربة لبنان للتعرف والبحث عن سورة الإخلاص تحديداً في المنطوق اللغوي، وأخبر عن وجود برنامج مجيز قرآني في مصر اسمه (حفص)، يعلم، ثم يطلب من المستخدم الإعادة، ثم يصحح له، وذكر الحاج مشروع التعليم الآلي للقرآن الكريم، الذي مولته مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، والذي يهدف إلى تحفيظ كتاب الله وتصحيح نطقه.

يستدل الباحث من ذلك على إمكانية وجود تطبيقات تتصل بخدمة القرآن الكريم، تحتاج إلى جهد وتخطيط وتعامل تقني عال المستوى، لا سيما أنه بحث عن برنامج (حفص) فوجد معلومات عنه وعن الشركة الصانعة، لكنه لم يجد التطبيق الموصوف، كما بحث عن المشروع الآلي فوجد الأخبار عنه، ولم يجده.

يقدم الباحث مجموعة من المقترحات في مجال الذكاء الاصطناعي وخدمة كتاب الله:

أ-برنامج المجيز الحاسوبي: وهو برنامج يستمع إلى قراءة القارئ، ويطبّقها مع ما عنده من أنموذج صحيح، ليطلب من القارئ أن يعيد القراءة وتصحيح الخطأ، ولعله يكون مختبراً له

- التفرقة بين الدراسات البينية والدراسات التطبيقية في هذا المجال، وترك القيادة للغوي في توصيف المراد ومتابعة النتائج .

- السعي في إنشاء عقل لغوي عربي مشترك، تتبناه مؤسسة عريقة مقراً، ويكون في جميع الجامعات العربية، يغذيه الجميع على وفق تقنية الذكاء الاصطناعي.

- التركيز على زيادة التطبيقات العملية ومعالجتها، ولعل في ذلك أفضلية على العناية بالدراسات النظرية، وتأريخ المسألة وجذورها الذي يقف عند هذا فحسب، لا سيما وأن القضية برمتها حديثة.

- تشكيل لجان متخصصة من اللغويين والحاسبين في الجامعات والمجامع والمؤسسات، ومتابعة المجهود اللغوي الاصطناعي وربطه بالمؤسسة لا بالأفراد.

- عقد دراسات من متخصصين تكشف حال الذكاء اللغوي الاصطناعي في اللغات الأخرى، لا سيما لغة أهل الاختراع الأول اليابان، ولغة أهل الانتشار الأكثر وهي الإنجليزية.

- عقد المزيد من الدراسات الجادة التقويمية للتطبيقات المتصلة بالذكاء الاصطناعي العربي، ورفد المؤسسات المعنية بها.

- تشجيع البحث العلمي في قضايا رفد العقل اللغوي الاصطناعي بعلوم متعددة، وعدم قصر ذلك على أقسام اللغة العربية أو الحاسوب وحدهما.

ثبت المصادر والمراجع:

- أغبر، بسام مصباح طه. (٢٠١٩). الجهود اللغوية في علم اللسانيات الحاسوبية في اللغة العربية: نماذج مختارة. مجلة فقه اللسان، س ٣، ع ٣٦-٩٧، ١٢٣.

- باهي، فتحي، وعظامو-ميتش، آمال بهاء هدى. (٢٠١٩). اللسانيات الحاسوبية العربية: واقع وتحديات. مجلة دراسات وأبحاث، ع ٣٤، ٣٨٠-٣٩٣.

- بوفلقة، محمد سيف الإسلام (٢٠٢٢) اللسانيات الحاسوبية وإشكالات المنهج والأنظمة في ميزان البحث: معالجة تحليلية لرؤى علمية عربية متميزة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو -مخبر الممارسات اللغوية مج ١١ ع ٢ ص ٤١-٦٣

- تاحي، بختة وعبد الرحمن، فاطمة. (٢٠١٨). دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها التعليمية، مج ٥، ع ١٥، ١٢١-١٣٢.

- جبار، مروج غنى. (٢٠٢٠). اللسانيات الحاسوبية ورقمنة الفكر اللساني العربي. مجلة الجامعة العراقية، ع ٤٧، ج ١، ٣٣٥-٣٤٧.

- أبو جبارة، أمجد (٢٠١٥) ، استقصاء تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتطبيقاتها في اللغة العربية، الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، العريان، يوسف سالم عيسى، ١٢٣-١٧٩، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- الحاج، يحيى محمد (٢٠١٥) ، تقنيات التعرف الآلي على الكلام المنطوق وتطبيقاتها في القرآن الكريم، واقع وطموح الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، العريان، يوسف سالم عيسى، ٢٤٥-٢٧٩، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- الحملاوي، أحمد، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر العربي، بيروت، ط ١، ١٩٩٩، ص ٣١.

- الرامي، سالم. (٢٠١١)، عن مفهوم اللسانيات الحاسوبية. أعمال الندوة الدولية: السمات في المقولات اللغوية -الوجهات والنمطيات، الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ١٢٧-١٣١.

- زغودة، مروش ذياب، (٢٠٠٩) ، علاقة اللغة العربية بالحاسوب، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع ٣٤، ص ١٠٣-١٣١.

- السامرائي، أحمد هاشم أحمد، ٢٠١٣، حوسبة المعجم العربي والقضايا المعاصرة، مجلة سامراء، م ٩، ع ٢٠١٣، ٣٤.

- شرواني، هاجر يحيى (٢٠٢١) ، لغة المعالجة وتجربتها في المملكة العربية السعودية وروبوتات المحادثة – دراسة تطبيقية- نماذج مختارة، دراسة تقويمية، مجلة جامعة الأزهر، حولية كلية اللغة العربية بنين، بجرجا، ع ١٣، ص ٤٠٣-٤٣٥.

- صيهود، عباس عبد العزيز (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي لتطبيقات اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية: دولة الإمارات العربية المتحدة أنموذجاً. الخليج العربي، مج ٥٠، ع ١، ٧٥-٩٠.

- العارف، عبد الرحمن بن حسن، (٢٠٠٧) توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية والعربية، جهود ونتائج، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٧٣، ص ٤٦-٩٦.

- عبد الجليل، عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء الأردن، ط ١، ٢٠٠٢، ص ١٢١.

- علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب، تعريب، د ط، ١٩٨٨، ص ٨، ص ٢٤.

- العناتي، وليد أحمد (٢٠٠٥). اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مج ٧، ع ٢، ٦١-٨٢.

- العيسوي، جميلة، وشطبي، فاطمة الزهراء. (٢٠٢٢)، الأسس النظرية للسانيات الحاسوبية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج ١١، عدد خاص، ص ٧٧-٨٦ .

- أبو غريبة، عصام عيد فهمي عثمان. (٢٠٢٢). واقع اللسانيات الحاسوبية في المؤسسات الأكاديمية: جامعة الملك فهد أنموذجاً. مجلة جامعة بابل -العلوم الإنسانية، مج ٣٠، ع ٤، ٨٩-١١١.

- غنوم، عماد بسام، (٢٠٢١) ، نحو معجم عربي لغوي من دون أخطاء، مختارات من هفوات المعجم الوسيط وعبويه، مجلة الحدائق، ع ٢١٣-٢١٤، ص ٥٦-٧٠.

- قماز، جميلة، (٢٠٢٢). اللسانيات الحاسوبية: مفهومها -منهجها - مجالات استخدامها. مجلة العربية، مج ٨، ع ٨، ١٧.

- منور، عمار، (٢٠١٩). أثر اللسانيات الحاسوبية في تعليمية النحو بين الواقع والمأمول. أعمال اليوم الدراسي: واقع اللغة العربية محلياً ودولياً، مستغانم: المجلس الأعلى للغة العربية وجامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم -كلية الأدب العربي والفنون، ٢٥٧-٦٨.

- ميهوبي سارة/ ميهوبي إكرام، (٢٠٢١) تعليمية اللغة العربية ببرامج الحاسوب الصعوبات -والحلول. رسالة ماجستير اللغة والأدب العربي دراسات لغوية لسانيات تطبيقية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

- التفرقة بين الدراسات البينية والدراسات التطبيقية في هذا المجال، وترك القيادة للغوي في توصيف المراد ومتابعة النتائج .

- السعي في إنشاء عقل لغوي عربي مشترك، تتبناه مؤسسة عريقة مقراً، ويكون في جميع الجامعات العربية، يغذيه الجميع على وفق تقنية الذكاء الاصطناعي.

- التركيز على زيادة التطبيقات العملية ومعالجتها، ولعل في ذلك أفضلية على العناية بالدراسات النظرية، وتأريخ المسألة وجذورها الذي يقف عند هذا فحسب، لا سيما وأن القضية برمتها حديثة.

- تشكيل لجان متخصصة من اللغويين والحاسبين في الجامعات والمجامع والمؤسسات، ومتابعة المجهود اللغوي الاصطناعي وربطه بالمؤسسة لا بالأفراد.

- عقد دراسات من متخصصين تكشف حال الذكاء اللغوي الاصطناعي في اللغات الأخرى، لا سيما لغة أهل الاختراع الأول اليابان، ولغة أهل الانتشار الأكثر وهي الإنجليزية.

- عقد المزيد من الدراسات الجادة التقويمية للتطبيقات المتصلة بالذكاء الاصطناعي العربي، ورفد المؤسسات المعنية بها.

- تشجيع البحث العلمي في قضايا رفد العقل اللغوي الاصطناعي بعلوم متعددة، وعدم قصر ذلك على أقسام اللغة العربية أو الحاسوب وحدهما.

ثبت المصادر والمراجع:

- أغبر، بسام مصباح طه. (٢٠١٩). الجهود اللغوية في علم اللسانيات الحاسوبية في اللغة العربية: نماذج مختارة. مجلة فقه اللسان، س ٣، ع ٣٦-٩٧، ١٢٣.

- باهي، فتحي، وعظامو-ميتش، آمال بهاء هدى. (٢٠١٩). اللسانيات الحاسوبية العربية: واقع وتحديات. مجلة دراسات وأبحاث، ع ٣٤، ٣٨٠-٣٩٣.

- بوفلقة، محمد سيف الإسلام (٢٠٢٢) اللسانيات الحاسوبية وإشكالات المنهج والأنظمة في ميزان البحث: معالجة تحليلية لرؤى علمية عربية متميزة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو -مخبر الممارسات اللغوية مج ١١ ع ٢ ص ٤١-٦٣

- تاحي، بختة وعبد الرحمن، فاطمة. (٢٠١٨). دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها التعليمية، مج ٥، ع ١٥، ١٢١-١٣٢.

- جبار، مروج غنى. (٢٠٢٠). اللسانيات الحاسوبية ورقمنة الفكر اللساني العربي. مجلة الجامعة العراقية، ع ٤٧، ج ١، ٣٣٥-٣٤٧.

- أبو جبارة، أمجد (٢٠١٥) ، استقصاء تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتطبيقاتها في اللغة العربية، الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، العريان، يوسف سالم عيسى، ١٢٣-١٧٩، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- الحاج، يحيى محمد (٢٠١٥) ، تقنيات التعرف الآلي على الكلام المنطوق وتطبيقاتها في القرآن الكريم، واقع وطموح الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، العريان، يوسف سالم عيسى، ٢٤٥-٢٧٩، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- الحملاوي، أحمد، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر العربي، بيروت، ط ١، ١٩٩٩، ص ٣١.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Influence of Developing Speaking Skills on Enhancing the Efficient Communication among Female Learners of Arabic as a Second Language

A. Salma bint Suleiman bin Abdullah Al-Takhifi
King Saud University "Institute of Arabic Linguistics" - Kingdom of Saudi Arabia

أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية

أسلمى بنت سليمان بن عبد الله التخيفي
جامعة الملك سعود "معهد اللغويات العربية"
المملكة العربية السعودية

E-mail: ssa77777@gmail.com

KEY WORDS

Oral performance - speaking skills - communicative competence

الكلمات المفتاحية

الأداء الشفهي - مهارات التحدث - الكفاية التواصلية

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of developing the oral performance of female learners of Arabic as a second language and their impact on communicative competence, to develop a proposed vision for improving speaking skills, using descriptive approach. Simulated reality, which contributes to raising the level of language functionally. The study recommended those in charge of programs for preparing Arabic language teachers for non-native speakers benefit from proposed scenario in light of the list of speaking skills in the current study, to pay attention to continuous evaluation and diversify its methods, to provide an educational environment that simulates reality in an integrated picture, in wider ranges of the class and outside the boundaries of the prescribed book; This is for the sake of diversity of knowledge, the use of skills in multiple and diverse environments.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تنمية الأداء الشفهي لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية ومدى تأثيرها على الكفاية التواصلية، ووضع تصور مقترح لتحسين مهارات التحدث، باستخدام المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى دور المعلمة الفعال في توظيف الوسائل الحديثة في إكساب المتعلمات الكفاية التواصلية وتوفير بيئة محاكية للواقع بما يساهم في رفع مستوى اللغة وظيفياً. وقد أوصت الدراسة بإفادة القائمين على برامج إعداد معلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها من التصور المقترح في ضوء قائمة مهارات التحدث في الدراسة الحالية، والاهتمام بالتقويم المستمر وتنويع أساليبه، وتوفير بيئة تعليمية محاكية للواقع في صورة متكاملة، في نطاقات أوسع من الصف وخارج حدود الكتاب المقرر؛ وذلك من أجل تنوع المعارف، واستعمال المهارات في بيئات متعددة ومتنوعة.

مقدمة:

تعدّ اللغة التواصلية بالنسبة لمتعلمي العربية لغةً ثانيةً أمراً مهماً، وأداة من خلالها يستطيع المتعلم النهوض لوظيفية اللغة. وتحقيقاً لذلك وانطلاقاً مما لوحظ على متعلمات العربية لغة ثانية من ضعف استعمال اللغة بشكلها الصحيح والذي يحول دون تحقيق كفاية تواصلية من شأنها النهوض بهنّ لوظيفية اللغة والتي تتطلب الكشف عن الأسباب التي تعيق تعلم اللغة وممارستها بشكلها الطبيعي وأثر الاهتمام بمهارة التحدث في تدريس ثانية ودورها في رفع مستوى الكفاية التواصلية اللفظية لدى المتعلمات، وذلك لأن "الكلام وسيلة للإفهام ومتنفساً يتيح للمتعلم التعبير عما تجيش به نفسه، كما أنه يجعل المتعلم يوسع دائرة أفكاره ويعوده التفكير المنطقي ويقوده نحو ارتجال المواقف الحياتية المختلفة معتمداً على فصاحة لسانه" (عمران، ٢٠١٣، ص.٨) وبناء مهارات التحدث بدأ التركيز على أبعاد أساسية في تعليم اللغة مثل الوظيفية والتواصلية، أي العناية بالأغراض الحياتية والمواقف الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى غاية التواصل أن تقتضي إنتاج اللغة المناسبة في حدث التواصل وملامتها لمقام التفاعل وعلى إثر ذلك لا تزال الكفاية التواصلية معضلة تواجه طالبات المستوى المتقدم في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود حيث يجدن صعوبة في استخدام اللغة العربية خارج قاعات الدرس، مما يشكل عائقاً كبيراً على تطوّرهن اللغوي والثقافي ومما يؤثر سلباً على دافعية التعلم وبالأخص عند انخراطهن في المجتمع الناطق بالعربية لغة أولى؛ لتظهر مشكلات التواصل وعدم القدرة على التعبير بها في المواقف التي يحتاج أن يتواصلن فيها باللغة، وقد يواجهن مواقف مختلفة يصعب فيها التعامل باللغة والتواصل بها، لذا كانت الحاجة إلى النظر في أوجه القصور التي لا تحقق للطالبات كفاية تواصلية ناجحة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية المشكلة التي نتبناها، حيث تسهم في معالجة حاجة الطالبات للاندماج والتواصل مع الآخرين وتدريبهن على التفكير وتنظيم الأفكار، ومساعدتهن على توظيف القواعد والحصيلّة المعجمية بالمفردات التي يستخدمنها في سياقات متعددة بما يخدم الموقف والحدث، كذلك للتعرف على مدى فاعلية الاهتمام بالمهارات الأساسية للتواصل في التحصيل اللغوي والتفكير الاستقرائي في رفع مستوى الكفاية التواصلية والثقافية.

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية.
٢. وضع تصور مقترح لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمات العربية لغة ثانية.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟

- ما التصور المقترح لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟

مصطلحات الدراسة:

المهارة: مفهوم المهارة: بالبحث عن المدلول اللغوي لكلمة (مهارة) نجد أنه يقال: مهر الشيء، مهر فيه ومهر به مهارة أي: أحكمه وصار به ماهر. ويقال: تمهّر في كذا أي: حذف فيه فهو متجهم (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٩).

التعريف الإجرائي للمهارة: قدرة الفرد لأداء سلوك معين بكفاءة تامة.

التحدث: عرّف العيسوي (٢٠٠٥) التحدث بأنه: "عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات، مضافاً إلى تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت، والتي تسهم في عمليات التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متعلم يتضمن نظاماً صوتياً ودلالياً ونحوياً؛ يقصد نقل الفكر، أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين" (ص.٣٧).

الكفاية: "هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستخدمها المتعلم ويحركها حين يواجه موقفاً معقداً، أو وضعية سياقية جديدة" (حمداوي، ٢٠١٧، ص.١٠).

التواصل اللفظي: "سلوك إنساني فعّال يشترك فيه طرفان، يتم من خلاله نقل الأفكار، والمعاني عبر ألفاظ منطوقة أو مكتوبة قوم على مهارات لغوية معينة، يؤدّى بطرق وأساليب مناسبة تعزز العملية التواصلية مما يساهم في رفع جودة الملكة الاتصالية وتنشيطها" (الحمود، ٢٠٢٠، ص.٩).

متعلمات اللغة العربية لغة ثانية: يمكن تعريفه إجرائياً: "بأنهم طالبات من غير العرب مسجلين رسمياً في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمقصود: شخص يتكلم لغةً بصفتها لغة ثانية أو لغة أجنبية، لا بصفتها لغته الأم" (الخولي، ١٩٨٦، ص.٨٣).

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م.

الحدود المكانية: برنامج اللغة المكثف بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود.

الحدود المجلية: يقتصر هذا البحث على دراسة العوامل التربوية والاجتماعية التي أدت إلى عدم تمكن المتعلم من تحقيق الكفاية الاتصالية للغته الثانية.

الحدود البشرية: الفئة المستهدفة: طالبات معهد اللغويات العربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مهارة المحادثة أهميتها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

مهارة المحادثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها من المهارات الأساسية التي يسعى متعلم اللغة لتعلمها واكتسابها، لأنها تشكل المقياس الحقيقي لإتقان اللغة، فقد وردت هذه المهارة في مجال تعليم اللغات بمسميات متباينة ومترادفات، منها: المحادثة - الكلام - التحدث. وذكر يونس وآخرون (١٩٨٣) بأن التحدث هو: "فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث إلى الآخرين، وأنه مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الأفكار والكلمات، والتعبير الملحمي" (ص.٨٣). وذكر حسين (٢٠١١) "أن مهارة الكلام من أهم المهارات في المذهب الاتصالي حيث يتم التركيز عليها في جميع

يكن عند مستوى التوقعات. وعلى المعلم أن يقدّر ذلك، وأن يكون واقعياً، وأن يميز بين مستوى الكلام الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى.

٦. التدرج: أن يهيئ من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستويات الدارسين بالنسبة للمستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم.
٧. قيمة الموضوع: تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة المستوى المتقدم، حيث أن الفرصة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الحوار ذا قيمة، وأن يكون واضحاً ومحدداً (طعيمة، ١٩٨٩، ص ١٦-١٦٠).

أساليب تعليم مهارة الكلام:

- الأسئلة والأجوبة: يعتبر طرح الأسئلة، واستدعاء الإجابات، من صور الحوار التي تشجع في مواقف الحياة اليومية رسمية وغير رسمية، وهي وسيلة فعالة للتواصل الإنساني فالسؤال أداة إيجابية خلاقة وفعالة في كطف ثمار المعرفة والحصول على أساليب المعلومات، ولا يمكن تصور علم أو عمل أو نجاح في أي نشاط من أنشطة الحياة يخلو من استخدام الأسئلة، وتأتي أهمية السؤال من كونه يثير الذهن، ويتيح للأشخاص فرصة استخدام عقولهم بطريقة بناءة اللبودي، (٢٠٠٣، ص ٤٣).

- المحادثة: وهي من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات وتتكون المجموعة من ٧ إلى ١٠ طلاب. ويتطلب استخدامه تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف، والأداء الدرامي، والحوارات المسترسلة، ويحذر الخبراء من استخدام هذا الأسلوب دون تدريب مسبق على متطلباته، لأنه قد يؤدي إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الدور وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم (شحاته، ٢٠٠٨، ص ٣١).

- المناقشة: هي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار. وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه. والمناقشة في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول إلى حل المشكلات أو الانتهاء إلى رأي في موضوع القضية. وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب

(شحاته، ٢٠٠٨، ص ٣١)

- تمثيل الأدوار: وهي من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات وتتكون المجموعة من ٧ - ١٠ طلاب. ويتطلب استخدامه تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف، والأداء الدرامي، والحوارات المسترسلة، ويحذر من استخدام هذا الأسلوب دون تدريب مسبق على متطلباته لأنه يؤدي إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الأدوار وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم (اللبودي، ٢٠٠٣، ص ٧١).

مرحلة برنامج تعليم اللغة. وفي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" (ص ٣٧١). هكذا نجد أن الكلام يمثل الجانب التطبيقي لتعلم اللغة. ويقصد بتحقيق الكفاية التواصلية في الكلام استخدام الصحيح لعناصر اللغة من مفردات وتركيب، مع مراعاة مناسبتها للموقف الكلامي والاستعمالات الاجتماعية والثقافية في اللغة المتعلمة، والسيطرة عليها في سياقاتها المتعددة اللفظية وغير اللفظية. ومن هنا يتضح السبب وراء صعوبة إجادة مهارة الكلام والمحادثة لدى متعلمي اللغة غير الناطقين بها؛ إذ تتطلب هذه المهارة الوعي بجانبين من جوانب اللغة وإرادتهما: الاستعمال الصحيح لعناصر اللغة، واستعمالها بالطريقة المناسبة اجتماعياً، وثقافياً، وتعبيراً.

أهداف تعليم مهارة الكلام :

تتمثل بعض الأهداف العامة لمهارة الكلام للناطقين بغير العربية كما يشير علماء اللغة التطبيقيين فيما يلي:

١. نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
٢. استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
٣. التعبير عن الأفكار واستخدام الصيغ النحوية المناسبة.
٤. استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية.
٥. استخدام النظم الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام.
٦. التعبير والحديث عند توافر ثروة لغوية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.
٧. ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلمسه المستمع.
٨. التحدث بشكل مترابط لفترات زمنية مقبولة مما يبنى عن ثقة بالنفس وقدرته على مواجهة الآخرين.
٩. الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب والتحرر من القوالب التقليدية في الكلام.
١٠. إدارة المناقشة في موضوع معين، وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج بين الآراء التي يطرحها (طعيمة، ١٩٨٥، ص ١٧٠).

توجيهات عامة تساهم في تطوير تعليم مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية :

١. تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام: يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه، ومن هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستنثاره بالحديث.
٢. أن يعبر الطالب عن خبرة: وذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديه علم به. ينبغي أن يتعلم الطالب أن لديه شيء يتحدث عنه.
٣. التدريب على توجيه الانتباه: الكلام باختصار نشاط ذهني يتطلب من الفرد أن يكون واعياً لما صدر عنه حتى لا يصدر ما يلام عليه.
٤. عدم المقاطعة وكثرة التصحيح: من أكثر الأشياء حرجاً للمتحدث وإحباطاً له أن يقاطعه الآخرون ويرتبط بهذا أيضاً ألا يلج المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب.
٥. مستوى التوقعات: من المعلمين من تزيد توقعاته، فيظل يراجع الطالب، ويستحقه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم

ثانياً: الكفاية التواصلية:

ذكر الشريفي (٢٠٠٠) أن الكفاية التواصلية تعني "القدرة على استعمال شكل من أشكال اللغة يتلاءم مع متطلبات المواقف الاجتماعية" (ص. ٤٠).

كما عرّفت الكفاية الاتصالية بأنها "قدرة الفرد على أن ينقل رسالته أو يوصل معنى معيّناً وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم، والتقاليد الاجتماعية في الاتصال" (عوض، ٢٠٠٠، ص. ٦٨).

أهمية الكفايات التواصلية :

تعد الكفاية التواصلية من الموضوعات المهمة في حقول المعرفة، وتشير لإدراكات الفرد لامتلاكه لمجموعة من القدرات التي تسمح له بتكوين علاقات تواصلية ناجحة، لذا ينبغي له أن يمتلك مجموعة من الكفايات والمهارات التي تمكنه من التواصل الفعال مع الآخرين بما يتلاءم مع متطلبات المواقف الاجتماعية، وذلك من خلال القدرة على نقل الرسالة وتوصيل معناها بكفاءة ومعرفة للقواعد اللغوية والقيم الاجتماعية في الاتصال .

وأشار الشمري (٢٠١٩) إلى التواصل الفعال وعده "هدفاً من أهداف تعليم اللغة، وهو المحور الذي تركز عليه الكفاية التواصلية، فلا يمكن تحقيق التواصل الفعال ما لم تراعى القواعد الاجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية، وهي الإضافة من قبل ديل تايمز على الكفاية اللغوية لتتوسمسي" (ص. ٩٨).

فروع الكفاية التواصلية:

- الكفاية النحوية: وهي تشمل على: عرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات أي أنها تعني "السيطرة" على الرمز اللغوي، وهي تعادل القدرة اللغوية عند هابيز.

- كفاية الخطاب: أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب وتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. والخطاب يشمل على أي شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة .

-الكفاية الاجتماعية: وتعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، وهي تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب.

-الكفاية الاستراتيجية: وهي ما نوظفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوض النقص الذي ينشأ عن متغير الأداء أو عدم توافر القدرة. أي أنها تزودنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة الناقصة، وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى، أو بالتكرار أو التردد أو التحاشي أو التخمين أو تغيير اللهجة والأسلوب (كانل وسوين، ١٩٨٠، كما ورد في، الترك وأزلان، ٢٠١٨).

طرق تنمية الكفاية الاتصالية:

تناولت الكثير من الدراسات استراتيجيات لكيفية تحقيق كفاية اتصالية عالية عند المتحدث أثناء تعلمه للغة، ولتطوير الكفاية الاتصالية وتنميتها يعتمد بالدرجة الأولى على جهد المعلم، والذي بدوره يقدم الأساليب التالية:

١- على المعلم أن يكتب الجمل التي تحتوي على الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون أثناء استخدام اللغة على السبورة، ثم يطلب منهم اكتشاف الخطأ، ومعرفته، وتحديد بدقه، ثم يطلب منهم تصويبه. كذلك يطلب منهم تكوين جمل جديدة على نمط الجمل التي كثر فيها الخطأ.

٢- استخدام الجمل الصحيحة في سياق متكامل، لهدف التدريب على حسن الاستخدام في المواقف الحياتية المشابهة.

٣- إعطاء المتعلمين الفرصة في إنتاج اللغة، والحديث والتعبير عن أفكارهم، وتقوية ثقة المتعلمين بأنفسهم، والجرأة على الكلام، حتى لو كان هناك أخطاء، فلا يخجل من خطئه.

٤- استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة الاتصالية من خلال عرض الحوارات المسجلة ومشاهد الفيديو المتعلقة بالموقف التعليمي.

٥- تدريب المتعلمين على استخدام اللغة داخل الفصل من خلال مجموعات صغيرة، وتعويدهم على الممارسة الطبيعية كما لو كانوا في المجتمع (عوض، ٢٠٠٠، كما ورد في، الترك وأزلان، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة:

دراسة إسماعيل (٢٠١٣) استهدف البحث تحديد مهارات التحدث التي تناسب طلاب الصف الثاني الإعدادي وتصميم مجموعة من الأنشطة اللاصفية المقترحة في مجال (الإذاعة والمسرح) تنمي مهارات التحدث لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً وطالبة، وتمثلت العينة في مجموعة تجريبية واحدة. استخدم البحث مجموعة من الأدوات البحثية والمواد التدريبية تمثلت في: قائمة مهارات التحدث المناسبة للطلاب، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وتصميم برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في مجالي الإذاعة والمسرح، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: تحديد مهارات التحدث، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده في بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي، وقد أوصى الباحث بضرورة التأكيد والاهتمام بالأنشطة اللاصفية لما لها من أهمية وأثر في تنمية مهارات اللغة عامة ومهارات التحدث خاصة، وعقد دورات لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية تدريس مهارات التحدث، ومراعاة التوازن في تدريس فنون اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

دراسة محمد (٢٠١٧) تناولت الدراسة صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية عن طلاب جامعة غير سون التركية، فقد هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تكتنف اكتساب مهارة المحادثة وتصنيف الصعوبات وفقاً لطبيعتها ودرجة صعوبتها، مما يساهم في مساعدة المختصين والمهتمين على إيجاد وسائل عملية لتفادي هذه الصعوبات وإعداد برامج عملية، وذلك من خلال من خلال إعداد أداة علمية تقيس الصعوبات التي تواجه الطلاب من غير الناطقين باللغة العربية . دراسة داود (٢٠١٥) هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لتنميط بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وقد أعد الباحث عدداً من مواد المعالجة التجريبية لتنمية بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية، كما أعد الباحث بطاقة تقدير لقياس مهارات التحدث، وبطاقة لتقويم أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية. وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (٢١) تلميذاً وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بنينها، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات تعلم اللغة (الحواس المتعددة - النمذجة - التسميع - التكرار - تمثيل المعنى - الممارسة الطبيعية) في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية، وقد تم بناء البرنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية). وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة والأداء اللغوي، كما قدمت الدراسة بعض التطبيقات والتوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم التحدث.

لتحقيق ما ترمي إليه هذه الدراسة من أهداف، وللإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، تم إعداد بطاقة (ملاحظة) لتقدير الأداء الشفهي للطلّابات، والتي تهدف إلى حصر أداء مهارات التحدث لدى الطالبات، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة خارج الصف، لتحديد درجة وأهمية كل مهارة ومدى تحقيق الطالبات للكفاية التواصلية من خلالها، وقد استندت الباحثة في بناء البطاقة إلى الدراسات السابقة في مجال مهارات التحدث وطبيعتها، كذلك بالاستفادة من أداة بحث سابق بعنوان "تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته" (الحارثي، ٢٠٢٠)، وقد تم تعديل وتحوير لبعض العبارات لتتلاءم مع الدراسة الحالية.

١- الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة:

اشتملت القائمة في صورتها المبدئية للبطاقة على ثلاث محاور، جاءت على النحو التالي: (محور الأفكار وتنظيمها، محور الألفاظ والتراكيب، المحور الصوتي والتفاعلي) واندرج تحتها (٢٢) مهارة فرعية حيث رتبّت هذه المهارات في تسلسل منطقي.

٢- صدق بطاقة الملاحظة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها

ولا تعد الأداة صادقة إلا عندما تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه (جابر وكاظم، دت، ص. ٢٧١).

فقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال: التحقق من صدق المحكمين. قامت الباحثة بعرض البطاقة بصورتها الأولية، على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعة، حيث قامت بتوزيع نسخ أولية على هؤلاء المحكمين من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات البطاقة، وقد طلب من السادة المحكمين تقييم جودة البطاقة، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح الفقرات، وانتماؤها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج أداة الدراسة بصورها النهائية. وقد أجمع جميع المحكمين على صلاحية الأداة في قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (٨٠%) من المحكمين، (ملحق رقم ١).

٣- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

الصدق الداخلي يشير إلى مدى اتساق كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، حيث يتم القياس عبر حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والقيمة الكلية للمجال، إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة التي تقل عن ٠,٣٠ (الأنصاري، ٢٠٠٠، ص. ٦٢). وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه كما في جدول رقم (١).

دراسة إيليغا والبوسمي (٢٠١٧) تطرقت إلى المحادثة في اللغة العربية: طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، وركزت على المشكلات الأساسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة، كما ركزت على صعوبات تعليم مهارة المحادثة بشكل خاص باعتبار أن تعليمها هو الهدف الحقيقي لأغلبية الطلاب لتعلم أي لغة. عرضت الدراسة بعض الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة، وتناولت بعض الأسباب التي تجعلها صعبة في نظر الطلاب منها: الخجل، عدم ممارسة الكلام، عدم الثقة بالنفس. وقد وضعت الدراسة معالجات لبعض الصعوبات المذكورة، مثل تدريب الطلاب على عدم الخجل وتخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الفصول الدراسية.

دراسة زريقات (٢٠٠٩). هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد تكون أفراد الدراسة من (٦٠) طالباً من الصف العاشر الأساسي في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان هما: اختبار موقفي للتحدث مصحوب بالتسجيل والتصوير، واختبار تفكير ناقد في سياق لغوي. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات أداء الطلبة في كل مهارة من مهارات التحدث تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التدريبية، كذلك وجود فروق في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

دراسة زيد (٢٠١٢) هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية، أتبعته الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي-بعدي)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في:

- ١- قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- ٢- بناء برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارات التواصل الشفوي.
- ٣- إعداد اختبار مواقف لقياس مهارات التواصل اللغوي الشفوي.

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة على اختبار مهارات التواصل الشفوي في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على المواقف الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

إجراءات الدراسة:

أولاً-منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك عند إعداد قائمة مهارات الحوار المناسبة والتي تستوضح الكفايات التواصلية لدى طالبات المستوى المتقدم.

ثانياً-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستويات المتقدمة (المستوى الثالث والرابع) وعددهن (٢٥) طالبة بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢-١٤٤٣ هـ.

ثالثاً-عينة الدراسة:

تكونت العينة الإجمالية للدراسة من (١٨) طالبة من طالبات المستوى الثالث والرابع، للعام الجامعي ١٤٤٢-١٤٤٣ هـ.

رابعاً-أداة الدراسة وإجراءاتها:

الجدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البطاقة مع محاورها

الأول	المحور الثاني	الثالث
**٨٦٦	**٩١٧	**٨٥٢
**٩٢٤	**٨٧٦	**٨٦٦
**٩٥٥	**٨٨٣	**٨٩٨
**٩٠٨	**٨١٤	**٩١٩
**٩٣٠	**٩٣٧	**٨٠٠
**٨٨٥	**٨١٩	**٩١٩
**٧٦٨	**٩١١	**٩١٩
**٩٣٠		
** الارتباط دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)		
* الارتباط دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)		

يتضح من الجدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية لمحورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل ومستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين العبارات ومحاورها، وبالتالي فإن البطاقة تتسم بصدق الاتساق الداخلي.

٤- ثبات بطاقة الملاحظة:

ويقصد بالثبات الحصول على النتائج نفسها إذا تكرر قياس الظاهرة نفسها باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها (الأغا، ١٩٩٧، ص ١٢).

جدول رقم (٢) ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

م	المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا (%)
١	المحور الأول: مهارات الأفكار وتنظيمها	٨	٩٦
٢	المحور الثاني: مهارات الألفاظ والتراكيب	٧	٩٤
٣	المحور الثالث: المهارات الصوتية والتفاعلية	٧	٩٤,١
	المقياس العام	٢٢	٩٧,٩

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، تم توظيف برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، بغرض الإجابة عن أسئلة البحث من خلال الأساليب التالية:

- ١- استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، (means and standard deviations) لاستجابات أفراد عينة على السؤال الأول.
- ٢- تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's) Alpha لحساب ثبات أداة الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient؛ ولتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

يتضح من الجدول أعلاه معاملات الثبات فقد بلغت للمحور الأول (٩٦%) بينما للمحور الثاني (٩٤%) أما المحور الثالث (٩٤,١%)، وللمقياس العام (٩٧,٩%) وجميعها معامل ثبات ممتازة تفي بأغراض الدراسة.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

- ١- الحصول على الموافقة من قبل المشرف بتطبيق الدراسة على العينة المختارة.
- ٢- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من (١٨) طالبة، تم اختيارهن عشوائياً من المستويات المتقدمة طرح بعض المواضيع الخاصة والعامة التي تهّم الطالبات، وذلك باستنارتهن من خلال بعض المواقف والقضايا والمشكلات التي تساعدهن على التحدث بشكل طبيعي غير مفتعل للتعبير عن هذه القضايا والمواقف. وقد تنوع الحوار ليتوافق مع طبيعة مهارة التحدث التي تقيس كفايتهن التواصلية في اللغة المتعلمة بعيداً عن التقصي لصحة لغتهن والتعبير بأريحية، وبعداً عن الخجل والتردد في التحدث والرد.
- ٣- رصد نتائج البطاقة بعد التطبيق، وذلك لمعالجتها إحصائياً، والتوصل إلى التصور المقترح، والتوصيات والمقترحات التي يمكن تطبيقها، في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

أي $(٢ \div ٣ = ٠,٦٧)$ ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي واحد صحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا الآتي:

- تكون درجة الأداء (كبيرة) عندما يكون المتوسط الحسابي أقل من $(١,٦٧)$ درجة.

- تكون درجة الأداء (متوسطة) عندما يكون المتوسط الحسابي من $(١,٦٧)$ إلى أقل من $(٢,٣٤)$ درجة.

- تكون درجة الأداء (ضعيفة) عندما يكون المتوسط الحسابي من $(٢,٣٤)$ إلى (٣) درجة.

جدول (٣) الحدود الدنيا والعليا للمقياس الثلاثي

درجة الأداء	الوسط الحسابي (طول الخلية)
ضعيفة	أقل من $١,٦٧$ درجة.
متوسطة	من $(١,٦٧)$ إلى أقل من $(٢,٣٤)$ درجة.
كبيرة	من $(٢,٣٤)$ إلى أقل من (٣) درجة.

وبناء على المعيار المتضمن في جدول (٣) جاءت النتائج كما في الجداول (٤ - ٥ - ٦) التالية:

أ- نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الأفكار وتنظيمها:

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول مهارات الأفكار وتنظيمها.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١	صحة الأفكار (إبرازها للموضوع)	٢,١٧	٠,٧٩	متوسطة	١
٢	توضيح الأفكار بالتفاصيل	١,٧٢	٠,٧٥	متوسطة	٣
٣	ترابط الأفكار وتسلسلها	١,٦١	٠,٧٠	متوسطة	٥
٤	تنوع الأفكار	١,٦٧	٠,٦٩	متوسطة	٤
٥	إنتاج أفكار وثيقة الصلة لموضوع الحديث	١,٤٤	٠,٥١	ضعيفة	٧
٦	استيفاء الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى	١,٥٦	٠,٥١	متوسطة	٦
٧	إبراز الغرض الذي ترمي إليه من وراء الحديث	١,٧٨	٠,٦٥	متوسطة	٢
٨	إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار	١,٤٤	٠,٥	ضعيفة	٨
	الدرجة الكلية للمحور	١,٦٧	٠,٧٥	متوسطة	—

٢- جاءت في أول مرتبتين الفقرتان، الفقرة رقم (١) "صحة الأفكار (إبرازها للموضوع)" بمتوسط $(٢,١٧)$ ودرجة أداء متوسطة، تليها الفقرة رقم (٧) "إبراز الغرض الذي ترمي إليه من وراء الحديث" بلغ المتوسط $(١,٧٨)$ بدرجة أداء متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى سعة اطلاع الطالبة وثقافتها وتعدد قراءاتها، ويرجع أيضا إلى توظيف المعلمة للمواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام. وكما وضحت دراسة (داود، ٢٠١٥) والتي أثبتت أن الإعداد الجيد للمواقف التعبيرية وإتاحة الحرية للطلاب للتحدث عن أفكارهم يؤدي إلى ممارسة الكلام بصورة فعالة. كما اتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهجية والأداة وذلك من خلال إعداد بطاقة تقدير لمهارات التحدث، واتباع المنهج الوصفي في الدراسة. وقد بلغت الدرجة الكلية للمحور $(١,٦٧)$ ودرجة أداء متوسطة بصفة عامة في مهارات الألفاظ والتراكيب. والشكل رقم (١) وضع ذلك.

نتائج الدراسة، مناقشتها وتفسيرها:

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفقاً للآتي:

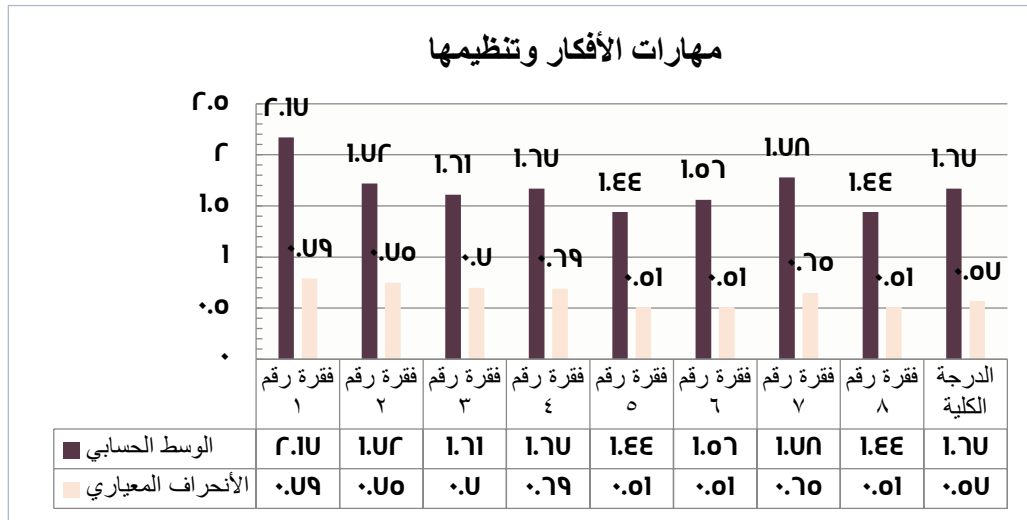
اعتمدت الباحثة في تفسير نتائج الدراسة على حدود الأرقام، فقد استخدمت مقياس ثلاثي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي تم حساب المدى $(٣ - ١ = ٢)$ ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة أداء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمحور الأول (مهارات الأفكار وتنظيمها)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته من $(١,٤٤)$ إلى $(٢,١٧)$ وبدرجة أداء من قليلة إلى متوسطة، ويلاحظ من الجدول ما يلي:

١- أن درجة أداء الطالبات متوسطة على جميع فقرات المحور باستثناء الفقرتين، الفقرة رقم (٥) "إنتاج أفكار وثيقة الصلة لموضوع الحديث" بمتوسط $(١,٤٤)$ ، تليها الفقرة رقم (٨) "إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار" درجة أداء الطالبات عليهما ضعيفة بم توسط بلغ $(١,٦٧)$ ، وقد جاءت في آخر مرتبتين، وذلك راجع لمحدودية السياق وربطه بالحديث بشكل مناسب أثناء الحوار وجلسات التعلم، والذي يخرج من فكرة رئيسية إلى أخرى ثانوية كما أن الضعف في تلخيص أفكار الحديث يعزى إلى أن المعلمة لا تناقش الطالبة على فحوى الفكرة وإنما ما يفهم منها وبلغة بسيطة وبطرق تقليدية مباشرة، كما لا يترك للطالبة المجال لوقت لتشرح ما تود قوله وتفسيره مما يصعب على الطالبة لاحقا تنفيذ الحديث وتلخيصه. وتأتي دراسة (زريقات، ٢٠٠٩) مؤكدة على أن هناك فروقات في أداء الطلبة لمهارات التحدث، وفي كل مهارة من مهارات التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس. أيضا جاءت دراسة (داود، ٢٠١٥) توضح فاعلية ربط مواقف التحدث بالمحسوسات

دراسة خدام المواقف، الحياتية، في ممارسة مهارات الكلام.

الشكل رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (مهارات الأفكار وتنظيمها).



ب- نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الألفاظ والتراكيب:

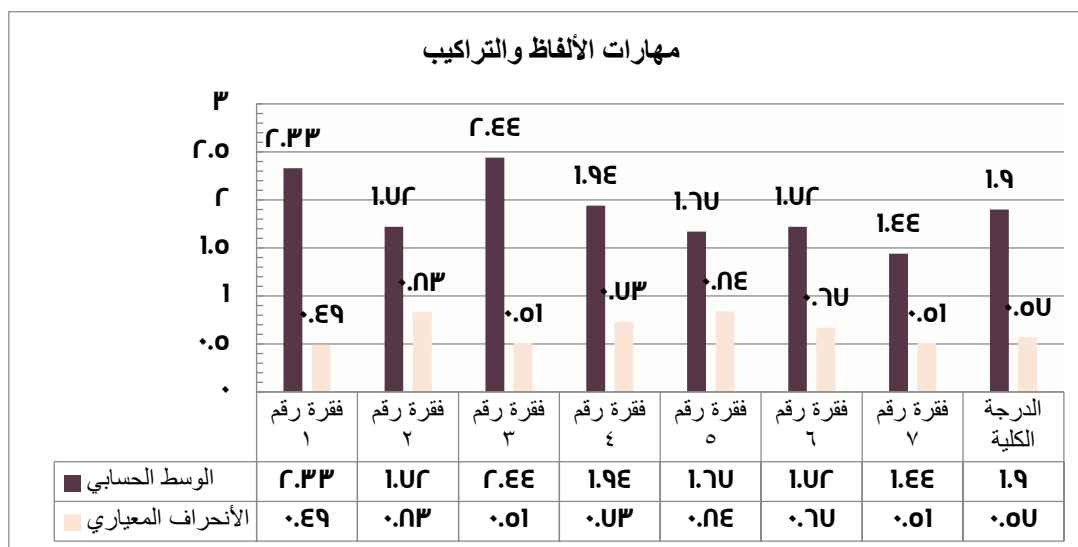
جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة التابعة للمحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١	اختيار المفردات المعبرة عن أفكار الحديث	٢,٣٣	٠,٤٩	متوسطة	٢
٢	خلو الحديث من ركازة السياق	١,٧٢	٠,٨٣	متوسطة	٤
٣	ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة	٢,٤٤	٠,٥١	كبيرة	١
٤	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والعبارات	١,٩٤	٠,٧٣	متوسطة	٣
٥	التحدث بطلاقة في جمل تامة ودون تكرار ممل	١,٦٧	٠,٨٤	متوسطة	٦
٦	استخدام الأساليب المناسبة للمعاني (إنشائية، خبرية)	١,٧٢	٠,٦٧	متوسطة	٥
٧	توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث ومعانيه	١,٤٤	٠,٥١	ضعيفة	٧
الدرجة الكلية للمحور		١,٩٠	٠,٥٧	متوسطة	—

أيضاً الفقرة رقم (٧) "توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث" جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة أداء ضعيفة، وربما السبب في كونها بذلك الضعف هو عدم الوقوف على الجانب البلاغي في الحديث من قبل المعلمة كنوع من الممارسة، والاكتفاء بالجانب اللغوي الصرف الذي يرويه فرع أساس مقابل فرع ثانوي يعوض عنه بلغة بسيطة ذات كفاية تواصلية دون الوصول لكفاءة تواصلية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)، من (١,٤٤) إلى (٢,٤٤) وبدرجة أداء من قليلة إلى كبيرة، وأن الدرجة الكلية للمحور بلغت (١,٩٠) وبدرجة أداء متوسطة، والشكل رقم (٢) يوضح ذلك.

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة أداء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)، ويلاحظ من الجدول أن درجة أداء جميع الطالبات متوسطة على جميع فقرات المحور باستثناء الفقرتين، الفقرة رقم (٣) "ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة"، جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة أداء كبيرة بمتوسط بلغ (٢,٤٤)، وتعزى هذه النتيجة إلى توظيف الوسائل والإستراتيجيات الحديثة في شرح القاعدة اللغوية أدى إلى بلوغ الطالبة لهذا المستوى من الاتقان، وقد تطرقت دراسة (محمد، ٢٠١٧) في نتائجها مع الدراسة الحالية في أثر توظيف التكنولوجيا والوسائل الحديثة في العملية التعليمية تؤدي إلى اكتساب مهارة المحادثة وتنميتها لدى الطلاب،

الشكل رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب).



نتائج مستوى أداء الطالبات للمهارات الصوتية والتفاعلية:

جدول رقم (٦) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة التابعة للمحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً	٢,٥٠	٠,٥١	كبيرة	١
٢	وضوح الصوت	٢,٤٤	٠,٧٠	كبيرة	٢
٣	التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه	١,٧٨	٠,٧٣	متوسطة	٤
٤	تنويع نبرات الصوت ليلانم المعاني	١,٤٤	٠,٥٢	ضعيفة	٥
٥	التحكم بمشاعر القلق والارتباك أثناء التحدث	١,٩٤	٠,٨٠	متوسطة	٣
٦	استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم	١,٤٤	٠,٥١	ضعيفة	٦
٧	تنويع الحركات والإشارات عن المعاني المعبرة	١,٤٣	٠,٥١	ضعيفة	٧
	الدرجة الكلية للمحور	١,٨٦	٠,٥٤	ضعيفة	—

٣- أن درجة أداء الطالبات متوسطة على فقرتين، الفقرة رقم (٥) "التحكم بمشاعر القلق والارتباك أثناء التحدث". تليها الفقرة رقم (٣) "التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه". ذلك يرجع لكون الطالبة في مستوى متقدم مما أكسبها ممارسة طويلة للغة وطريقة استعمالها تحت أي موقف وغرض. كذلك دور المعلمة التي تعطي مساحة للنقاش وترك الطالبة تتحدث بأريحية مع استخدامها للتغذية الراجعة التي لا تترك الطالبة ولا تجعلها في محل خطأ مما يثر على سير العملية التعليمية والهدف من جعلها تعبر دون خجل. جميع النتائج للمهارات الصوتية والتفاعلية متعلقة بالجانب الشخصي واللغوي للطالبة، حيث عرضت دراسة (إيليغا، والبسومي، ٢٠١٧) بعض الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة، وتناولت بعض الأسباب التي تجعلها صعبة في نظر الطلاب منها: الخجل، عدم ممارسة الكلام، عدم الثقة بالنفس. وقد وضعت الدراسة معالجات لبعض الصعوبات المذكورة، مثل تدريب الطلاب على عدم الخجل وتخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الفصول الدراسية، والذي يساهم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية في تنمية مهارات التحدث وإكساب الطالبات كفاية وطلاقة لغوية. والذي على خلافة ستكون درجة الأداء ضعيفة في المستويات المبدئة، كما يوضحه شكل (٣).

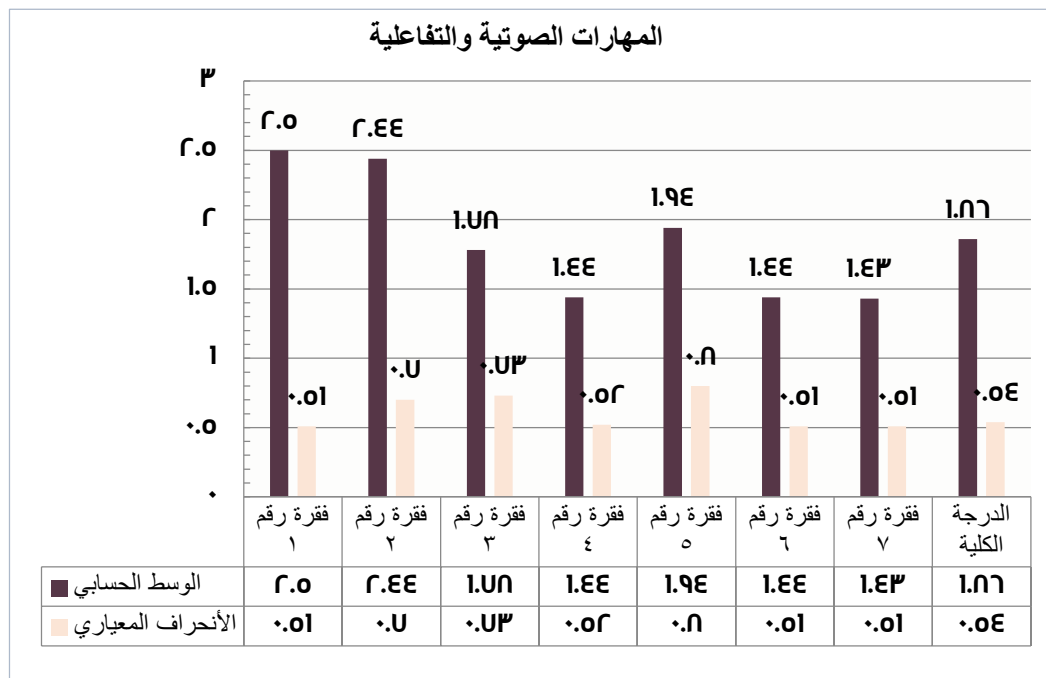
يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة أداء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته من (١,٤٤) إلى (٢,٥٠) وبدرجة أداء من قليلة إلى كبيرة، وأن الدرجة الكلية للمحور بلغت (١,٨٦) وبدرجة أداء متوسطة، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك.

يلاحظ من الجدول ما يلي:

١- أن درجة أداء الطالبات كبيرة على فقرتين جاءت في أول مرتبتين، الفقرة رقم (١) "نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً" بمتوسط (٢,٥٠) وذلك نتيجة تأسيسها بشكل صحيح في مراحل تعليمها المبدئي والذي انعكس عليها لاحقاً. تليها الفقرة رقم (٢) "وضوح الصوت" وقد بلغ المتوسط (٢,٤٤) مما يدل على ثقة الطالبة على إظهار الحديث، ويعزى إلى أن الطالبة في مرحلة أولية تتعلم أصوات اللغة وتميزها في مستوياتها المبدئة إلى أن تصل لمستوى متقدم من نطق الحروف.

٢- أن درجة أداء الطالبات قليلة على ثلاث فقرات جاءت في المراتب الأخيرة، وبدرجة أداء قليلة، الفقرة رقم (٤) "تنويع نبرات الصوت ليلانم المعاني". تليها الفقرة رقم (٦) "استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم". تليها الفقرة رقم (٧) "تنويع الحركات والإشارات عن المعاني المعبرة". ذلك أن الفقرات في تفسيرها مرتبطة بالجانب الشخصي أولاً من خلال ثقة الطالبة بنفسها والتي تكسبها مهارة التأثير في المستمع من خلال ردة الفعل الطبيعية أثناء الحوار وتلقيه، وبالجانب اللغوي من حيث أن الطالبة تطمئن من كفايتها اللغوية التي تستطيع استخدامها في أي موقف، والذي تجد فيه سياقات متنوعة بما في ذلك من إشارات والتأثير في المتلقي للحديث.

الشكل رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)



ج-تم مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة، كما في جدول رقم (٧).

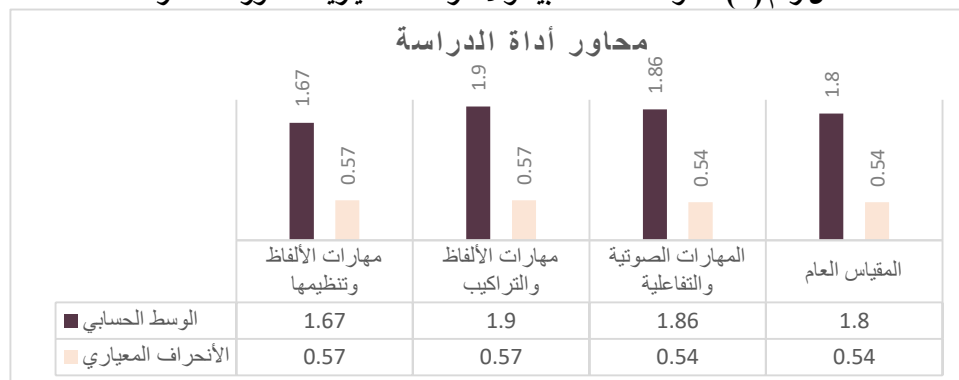
جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
المحور الأول	مهارات الأفكار وتنظيمها	1,67	0,57	متوسطة	٣
المحور الثاني	مهارات الألفاظ والتراكيب	1,90	0,57	متوسطة	١
المحور الثالث	المهارات الصوتية والتفاعلية	1,86	0,54	متوسطة	٢
المقياس العام		1,80	0,54	متوسطة	_____

يلاحظ من الجدول (٧) أن جميع المحاور جاءت بمتوسطات حسابية من (1,67) إلى (1,90) وبدرجة أداء متوسطة، وأن المتوسط الحسابي للمقياس العام بلغ (1,80) وبدرجة أداء متوسطة، والشكل رقم (٤) يوضح ذلك.

وبلاحظ أيضا أن أداء الطالبات جاء في المرتبة الأولى على المحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)، يليه المحور الأول (مهارات الأفكار وتنظيمها)، يليه المحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)، وبشكل عام فإن أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية متوسطا.

الشكل رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة



ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني المتمثل في: ما التصور المقترح لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟ تم بناء التصور المقترح وفق الآتي:

السابقة بموضوع التحدث، وتشمل هذه المرحلة: (التخطيط للتحدث - التنبؤ بالحديث).

ب-مرحلة أثناء التحدث: وتركز على توجيه التفاعل، وتسلسل الأفكار، وملاءمة الصوت لها. وتشمل هذه المرحلة: (التشويق والإثارة - عرض الأفكار - نطق الأصوات - التفاعل بين المتحاورين - التلخيص).

ت-رحلة التقويم والمراقبة: وتركز على مساعدة الطالبات للتعرف على أخطائهن ومراقبة مستواه في التحدث. وتشمل هذه المرحلة: مراقبة مستوى الأداء الشفهي - التقويم النهائي).

٦- أدوات وأساليب التقويم المناسبة للتصور المقترح:

لوقوف على مدى إسهام البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف المحددة وتنمية إستراتيجيات التحدث لدى الطالبات، يتم الاستعانة بأساليب تقويم متنوعة، هي:

أ-تقويم قبلي: ويتمثل في استخدام اختبار التحدث، للوقوف على المستوى المبدئي للطالبات قبل البدء بدراسة البرنامج التدريبي.

ب-تقويم بنائي: ويتم في أثناء تدريس موضوعات وجلسات البرنامج، وذلك من خلال أواق عمل فردية وجماعية وفيما يمكن أن توجه المعلمة من مناقشة وأسئلة شفوية في أثناء التدريب وعرض نماذج في كيفية أداء التحدث ودراسة موضوعات البرنامج، بالإضافة إلى تقييم المتعلمات وتوجيههن، مما يجعلهن نشطين في فترة التعلم، وبذلك تكتمل الاستفادة من البرنامج المقترح.

ت-تقويم بعدي: ويتمثل فيما يتضمنه البرنامج التدريبي المقترح من أنشطة تقويمية متنوعة بعد كل جلسة تدريبية وفي تطبيق اختبار التحدث، بعد دراسة الطالبات للبرنامج التدريبي المقترح، بهدف الحكم على البرنامج، وما إذا كان قد حقق أهدافه أم لا، وتعرف فاعليته، في تنمية مستويات التحدث لدى الطالبات، ومدى قدرتهن على تطبيقها في مواقف التحدث المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يأتي:

١-إفادة القائمين على برامج إعداد معلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها من التصور المقترح بالدراسة الحالية لتنمية مهارات التحدث لدى الطالبات مستقبلاً.

٢-تطوير محتوى وأنشطة تعليم مهارات التحدث بمناهج تعليم العربية لغة ثانية في ضوء قائمة مهارات التحدث في الدراسة الحالية.

٣-الاهتمام بالتقويم المستمر وتنويع أساليبه، لقياس مهارات التحدث لدى الطالبات.

٤-توفير بيئة تعليمية محاكية للواقع في صورة متكاملة، تساعد الطالبات على المناقشة وإبداء الرأي والأفكار بكل حرية في نطاقات أوسع من الصف وخارج حدود الكتاب المقرر، وذلك من أجل تنوع المعارف واستعمال المهارات في بيئات متعددة ومتنوعة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وبناءً على التوصيات، تقترح الدراسة ما يأتي:

١-برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات التواصلية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الطالبات.

٢-برنامج مقترح لتدريب المعلمات على الاستراتيجيات التواصلية في أدائهن التدريسي وأثره على تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات.

٣-تقويم مستوى الأداء الشفهي للطالبات في المستويات المبتدئة في ضوء مهارات التحدث.

أولاً-تحديد أسس بناء التصور المقترح:

اعتمدت الباحثة في إعداد التصور المقترح للبرنامج التعليمي على مجموعة من الأسس منها:

- الاعتماد على قائمة مستويات ومهارات التحدث.

- مراعاة تنوع موضوعات التحدث المناسبة لممارسة الطالبات لمهارة التحدث.

- مراعاة التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في التصور المقترح للبرنامج.

- مراعاة عملية التقويم بالتصور المقترح (التقويم القبلي - التقويم البنائي - التقويم النهائي).

ثانياً-تحديد مكونات التصور المقترح وبناءه:

يتكون التصور المقترح من العناصر والمكونات التالية:

١-هدف البرنامج المقترح:

يهدف التصور المقترح للبرنامج إلى تحقيق الهدف العام الآتي:

- تنمية مهارات التحدث في مستوياته المختلفة (مهارات الأفكار وتنظيمها - مهارات الألفاظ والتراكيب - المهارات الصوتية والتفاعلية).

٢-محتوى التصور المقترح:

في ضوء تحديد هدف التصور المقترح يتم اختيار المحتوى من النصوص والتدريبات المتنوعة، لتنمية مهارات التحدث، ويراعى في اختيار محتوى التصور المقترح مجموعة من الأسس، وهي:

- أن يرتبط المحتوى المختار بأهداف التصور المقترح وبأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة فيه

- أن يلائم المحتوى المختار لمستوى الطالبات وحاجاتهم الأكاديمية في مرحلتهم التعليمية.

- أن يشمل المحتوى المختار على الجانبين، الأول: نظري مبسط، والثاني: عملي تطبيقي.

- أن يركز المحتوى المختار على الجوانب العملية التطبيقية لمهارات التحدث وإستراتيجياته بدرجة كبيرة.

٣-تنظيم محتوى التصور المقترح:

يقترح تنظيم محتوى البرنامج في صورة وحدات على جانبين:

الجانب النظري المعرفي: ويشمل معلومات ومفاهيم بصورة مبسطة توضح مهارات التحدث.

الجانب العملي التطبيقي: ويتضمن موضوعات ونصوص التحدث المناسبة مع مستوى الطالبات وتنمية مهارات التحدث، ويشمل كل درس على: (أهداف الدرس - الوسائل التعليمية - المحتوى - أنشطة الدرس وتدريباته - أساليب تقويم الدرس).

٤-الأنشطة والوسائل التعليمية بالتصور المقترح:

تتنوع الأنشطة المقترحة استخدامها في التصور المقترح للبرنامج، ما بين القيام بالتطبيقات والتدريبات النظرية والعملية لإستراتيجيات التحدث، وتقديم التقارير، وتقديم بعض نماذج الأداء في التحدث. كما يقترح الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية عند تنفيذ البرنامج، تتمثل في السبورة، جهاز الحاسوب، جهاز العرض، مكبرات الصوت، عروض تقديمية، أوراق عمل، كتاب البرنامج التدريبي.

٥-إستراتيجية تدريس التصور المقترح:

يقترح استخدام عدة إستراتيجيات لتدريس محتوى التصور المقترح للبرنامج، وتدريب الطالبات على مهارات التحدث. وتشمل الإستراتيجية المقترحة ما يلي:

أ-مرحلة ما قبل التحدث: وتركز على إستراتيجيات إثارة الاهتمام بالتحدث، والتخطيط لإتمام موضوع التحدث، وتنشيط المعرفة

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة مشكلة ضعف مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقات بغيرها، وهي إحدى الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية، لما تتطلبه من مهارات لا تتعلق بعناصر اللغة فحسب، بل تشمل الثقافة وآليات التواصل والتعبير والخطاب الخاصة باللغة الهدف. وعدم قدرة متعلم اللغة على التواصل بها مع محدثيها ينعكس سلباً على دافعيته للتعلم، ويشكل عائقاً أمام تطور قدراته اللغوية بشكل عام.

وتعرض هذه الدراسة الوضع اللغوي للطلّابات في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود للمستويات المتقدمة. والذي يلقي الضوء على جوانب عدة من خلاله ترتقي المهمة التعليمية لكفاية تواصلية ناجحة، من حيث التركيز على تنمية المهارات المتعلقة بالتحدث والتي تساعد المتعلمات على التقدم في تعلم اللغة ومن ثم ممارستها بشكل صحيح.

المهارة الرئيسية	المؤشرات الدالة على المهارة			درجة الأداء		
				كبيرة	متوسطة	ضعيفة
مهارات الأفكار وتنظيمها	صحة الأفكار ووضوحها (إبرازها للموضوع)					
	توضيح الأفكار بالتفاصيل والأمثلة المناسبة					
	ترابط الأفكار وتسلسلها					
	تنوع الأفكار وجدتها					
	إنتاج أفكار وثيقة الصلة لموضوع الحديث					
	استيفاء الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى					
	إبراز الغرض الذي ترمي إليه من وراء الحديث					
	إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار					
مهارات الألفاظ والتراكيب	اختيار المفردات المعبرة عن أفكار الحديث					
	خلو الحديث من الكلمات العامية والأعجمية					
	ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة					
	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والعبارات					
	التحدث بطلاقة في جمل تامة ودون تكرار مخل					
	استخدام الأساليب المناسبة للمعاني (إنشائية، خبرية)					
	توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث ومعانيه					
المهارات الصوتية والتفاعلية	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً					
	وضوح الصوت					
	التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه					
	تنويع نبرات الصوت ليلائم المعاني					
	التحكم بمشاعر القلق والارتباك أثناء التحدث					
	استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم					
	تنويع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى					

المراجع:

الشديدية، بثينة أحمد. (٢٠١٣). مستوى أداء الأساتذة في الكليات الإنسانية لمهارات الاتصال اللغوي الشفهي اللازمة لهم [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

<http://search.mandumah.com/Record/641503>

الشريفي، شوقي السيد. (٢٠٠٠). معجم مصطلحات العلوم التربوية. مكتبة العبيكان.

الشمري، عبد العزيز محمد. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتطلبات وآليات التنفيذ. مجلة العلوم الإنسانية، (٣).

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية. معهد اللغة العربية - أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإيسيسكو.

عمران، حسن. (٢٠١٣). تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي. مجلة كلية التربية، ٢٩ (٣)، ٢٧٧-٣٢٣.

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠). مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية. جامعة أم القرى.

العيسوي، جمال مصطفى، وموسى، محمد محمود، والشيزاوي، عبد الغفار محمد. (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. دار الكتاب الجامعي.

الليودي، منى إبراهيم. (٢٠٠٣). الحوار فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه. مكتبة وهبه.

مجمع اللغة العربية. (١٩٨٩). المعجم الوجيز (مج ١). مجمع اللغة العربية.

محمد، هاني إسماعيل. (٢٠١٧). صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية على طلاب جامعة غريسون التركية [جلسة المؤتمر]. المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل، جامعة غريسون، إسطنبول، تركيا.

الحمود، عائشة رمضان. (٢٠٢٠). كفاية التواصل الفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر، ٩ (١٠).

يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد. (١٩٨٣). أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة.

إسماعيل، سحر فؤاد. (٢٠١٣). فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى، رابطة التربويين العرب، ٣٩ (٤)، ١٨٧-٢٢٤.

الأغا، إحسان. (١٩٩٧م). البحث التربوي: عناصره، مناهجه أدواته (ط ٢). الجامعة الإسلامية.

الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٠). قياس الشخصية. الكتاب الحديث.

إبليغا، داود عبد القادر، والبسومي، حسين علي. (٢٠٠٥). المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، مجلة مجمع، (١٠)، ٥١٧-٥٥٩.

الترك، ريم عادل، وأزلان، أزول محمد. (٢٠١٨). تحليل الحاجات الاتصالية في المواقف الحياتية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وطرق تنميتها في تحقيق الكفاية الاتصالية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ٩ (١)، ٧٣.

جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيرى. (د.ت). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية.

الحارثي، عزيزة مخضور. (٢٠٢٠). تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته. المجلة التربوية. منشورة مسبقاً عبر الإنترنت.

حسين، مختار الطاهر. (٢٠١١). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. الدار العالمية للنشر والتوزيع.

حمداوي، جميل. (٢٠١٧). كفايات المدرس الناجح. الشاملة الذهبية.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٦). معجم علم اللغة التطبيقي. مكتبة لبنان.

داود، سليمان حمودة محمد. (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات تعلم اللغو في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية، ١٠٣ (٢٦)، ٢٩٨-٢٤٧.

زريقات، وليد فلاح سعيد. (٢٠٠٩). أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

<http://search.mandumah.com/Record/727135>

زيد، محمد عبد القادر. (٢٠١٢). برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارة التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٣٢، ١١٨-١٣٨.

سمارة، وآخرون. (١٩٨٩م). مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط ٢). دار الفكر للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن. (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The contemporary stereotype of an Arabic language teacher, and its impact on language reception and mastery

Dr.. Asma Bint Abdul Aziz Al- Jacobi

College of Arabic Language - Department of Literature - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية، وأثرها في تلقي اللغة وإتقانها.

د. أسماء بنت عبد العزيز الجنوبي

كلية اللغة العربية-قسم الأدب -جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

E-mail: asmaaljnob@gmail.com

KEY WORDS

mental image, receiving, expectations, changing horizons.

الكلمات المفتاحية

صورة ذهنية، التلقي، التوقعات، تغيير الأفق.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This research studies the contemporary stereotyped image of an Arabic language teacher in the society, to know its impact on receiving Arabic knowledges, and ways to enhance the good ones, in order to improve their performance to the best in our time, despite the increasing linguistic weakness, and the dominance of non-Arabs, the image, and the new media.

This research consists of a historical introduction, and two chapters; The first chapter is an analytical field research, while the second chapter is an intellectual development research, then the conclusion which urges to keep pace with the spirit of our time, and to use various media, technology, and artificial intelligence; to draw a mental picture of the future of Arabic language teacher that will contribute effectively to his performance, and enhance the need for his service in the new labor marke.

تبحث هذه الدراسة عن الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية في المجتمع؛ لمعرفة أثرها في تلقي علوم العربية، وسبل تعزيز الجيد منها، للنهوض بوظيفتها في زمننا هذا على أكمل وجه، على الرغم من الضعف اللغوي المتزايد، وهيمنة العجمة، وسيطرة الصورة، والإعلام الجديد.

جاءت الدراسة في تمهيد تعريف تاريخي، ومبحثين؛ أولهما ميداني تحليلي، وثانيهما فكري تطويري، ثم جاءت الخاتمة التي تطلب مواكبة روح العصر، وتوظيف وسائل الإعلام المختلفة، والتقنية، والذكاء الاصطناعي؛ لرسم صورة ذهنية لمستقبل معلم اللغة العربية، تسهم بفاعلية في أداء مهامها، وتعزز الحاجة إليها في سوق العمل الجديد.

مقدمة:

لدراسة اللغات بعمامة أهمية كبرى في الحياة، فلها أثرها في صناعة التواصل، والتأثير والتأثر، فهي واجهة الفكر، وعنوان الأمم، ومرآة الثقافة على مر العصور، واللغة العربية واحدة من اللغات العالمية الحية، التي تكتسب أهميتها من ارتباطها بالقرآن الكريم أولاً، وحفظها للحديث الشريف ثانياً، فضلاً عن ثرائها بالمفردات الدقيقة، وتفردها بالبلاغات العظيمة، بالإضافة إلى أنها اللغة الرسمية لكثير من الدول التي سجلت مكانة عظيمة اقتصادياً وعالمياً، وفي مقمته المملكة العربية السعودية، التي مازالت تُحدث فرقاً بتقدمها يوماً بعد يوم، فكان الحفاظ عليها واجباً، والعناية بها فرضاً تطلبه الضرورة، ويحتمه العقل، ثم يصادق عليه القلب.

والتعليم بعمامة يقع في دائرة تجمع بين المحتوى، والمعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، والنواتج الجيدة، وكذلك تعليم اللغة العربية، ونظراً لأهمية الدور الكبير الذي يضطلع به معلم اللغة العربية في الدائرة التعليمية، ولوقوعي الشخصي ضمن هذه الدائرة التي تسهم في صناعة المجتمع، اخترت النظر في صورته النمطية السائدة، تلك الصورة التي تمثلني وتعنيني بشكل خاص؛ رغبة في الارتقاء بنواتج تعلم العربية، وأملًا في التطوير والتعزيز، ودرءاً للخلل، إن وجد.

وعلى مدى السنوات كان لجماعة المعلمين بعمامة، ومعلمي اللغة العربية بخاصة صورة نمطية تؤثر -بشكل أو بآخر- على تلقي العربية، فهل كانت هذه الصورة النمطية التي يحملها المجتمع تجاه معلم اللغة العربية معه، أو ضده؟ وهل أسهمت في تسهيل الدرس اللغوي أو العكس؟

سيقول قائل: إن الصورة النمطية ليست ذات أثر كبير في التلقي التعليمي، وأن المحتوى (المنهج) يسهم في صناعته، وكذلك البيئة التعليمية، والحقيقة أنني أتفق مع هذا الرأي، لكن إلى الحد الذي يجعلني أعود إلى المعلم نفسه، الذي يملك زمام صناعة المحتوى التعليمي، والبيئة الصفية، بشخصه وفكره، وصورته التي أنشأها بنفسه، أو صنعها المجتمع له. بالإضافة إلى إسهام معلم اللغة العربية في اختيار بعض النصوص القرائية، أو العناية بطريقة شرحها وهيئة تقديمها، وبذلك فإني أعود إلى الإنسان الذي صاغ الصورة والمحتوى، وشكل البيئة التعليمية بوسيلة من الوسائل.

لقد بدأت فكرة البحث معي مذ كنت طالبة في المرحلة الثانوية، حين أخبرت مجتمعي عن رغبتني في اختيار اللغة العربية تخصصاً، فلم ينظروا لي بعين الإكبار التي وهبت لمن اختارت اللغة الإنجليزية، حينها أيقنت أن المجتمع يحمل حكماً مسبقاً عن تخصصنا، ونحن بأيدينا نصنع ذلك التصور، أو نطوره، أو نحسنه، أو ننقصه، ثم أيقنت أن الشروع في هذه الدراسة بات ضرورة ملحة، مع الضعف اللغوي الذي استشرى بين طلاب المراحل الدراسية المختلفة، حتى وصل إلينا في الجامعات، وتمكن من بعض المتفوقين في التخصصات العلمية المختلفة، فكان هذا البحث الذي يعتمد في دراسته على علم النفس الاجتماعي، بالإضافة إلى توظيفه لبعض مبادئ نظرية التلقي التي تعني بأفق التوقعات، وتغيير الأفق. لقد بحثت كثيراً عن نظرية تقارب نظرية التلقي التجريبية (هولب، ٢٠٠٠م، ١٩٩) في

تعاملها مع النص الأدبي، وقرأت كثيراً في التداولية والإدراكية، ونظرية الجمال، والتفاعل، فلم أجد مثل نظرية التلقي للإجابة عن أسئلتني، فعزمت على دراسة الصورة النمطية بوصفها علامة ذهنية ذات أبعاد ودلالة.

إن جذور نظرية التلقي قديمة جداً؛ فقد ظهرت عند الفلاسفة القدماء، الذين وظفوها في نواحي مختلفة أبرزها الخطابة، "حتى إن هيجل كان يرى أن الخطيب (ليس عليه فقط أن يلبي متطلبات ملكة الفهم بأقيسة منطقية، واستنتاجات، بل وسيعه أيضاً أن يحل لنفسه صدم عواطفنا، وإيقاظ أهواننا، واجتذابنا، واستغلال قدراتنا على الحدس، وبالاختصار أن يلجأ إلى جميع طاقات الروح ليهز مشاعرنا وينتزع تأييدنا... فخلق الاعتقاد عند الآخر هو مهمة السفسطائي الجوهري... ثم التوسل بطريقة من الطرائق المتعددة لجعل المعنى حقيقة راسخة في ذهن متلقيه، ولذلك فهم وجدوا أن (المظهر قدراً يفوق الحقيقة)... فقدره الكلام هي قدرة شكلية ذات بناء مؤثر، يقوم الشكل فيها بوظيفة الاعتقاد، حيث يؤول المتلقي مقتضيات الشكل بالكيفية التي وصلته، وكونت اعتقاده بموضوع الخطاب" (خضر، ١٩٩٧م، ٢٩)، وهذا ما أريده في هذا البحث بالضبط، أن أنظر في معتقدات الموضوع، حتى يؤول بالطريقة التي تخدم عملية تلقي اللغة العربية.

ثم إن فكرة التلقي التصنيفي، وأثرها في عملية الاستجابة قديمة جداً عند العربي أيضاً؛ "فالمتلقي أسس لنفسه نموذجاً للوجود يقيس فيه الشكل الخارجي للمتكمّل بإنجازته الخطابي... ولم يكن العربي يستقصي النموذج في اللغة فقط، بل وفي الإنسان أيضاً" (غفيري، ٢٠١٢م، ١٩٢-١٩٤).

وحتى أجيب عن أسئلة الدراسة جعلت البحث في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة؛ فالتمهيد يتحدث عن تاريخ الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، والمبحث الأول يقدم دراسة ميدانية ذهنية توضح الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية في توقعات المجتمع، والمبحث الثاني يقدم برامج التعزيز والتطوير، لكسر الصورة النمطية السيئة، وتعزيز الجوانب الحسنة منها (تغيير أفق التوقع).

التمهيد: الصورة النمطية (تعريفها، تاريخها).

قبل الدخول في البحث لابد من بيان مفهوم الصورة النمطية، لمعرفة جوهر الموضوع بالضبط، فهي: "المعتقدات والتوقعات التي نملكها فيما يتعلق بكيف يبدو أعضاء تلك الجماعات. والقولب النمطية التي يمكن أن تتضمن أكثر من مجرد السمات، والمظهر البدني والقدرات، والسلوكيات كلها مكونات شائعة للتوقعات المقولبة... والسمات التي يعتقد أنها تميز بين جماعة وأخرى، يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، ويمكن أن تكون دقيقة أو غير دقيقة، ويمكن أن تكون متفقا عليها، أو مرفوضة لدى أعضاء الجماعة المعرضة للتنميط" (Robert A. Baron، Nyla R. Branscombe، ٢٠١٥م، ٢٧٦).

وقد "حاولت عدة نظريات التوصل إلى فهم المصدر الرئيس للصور النمطية بالمقام الأول، وكانت إجابة كل هذه النظريات محصورة في ثلاثة أصناف عامة:

أولاً-يعتقد أن الصورة النمطية هي من نتائج الثقافة السائدة، فالأطفال، مثلاً، يتعلمون من آبائهم وأصدقائهم ووسائل التواصل.

يتم بطرق، منها طريق التزكية والترشيح" (العايد، ١٩٩٩م، ٩٧)، وهذا يدل على رواج هذه الصنعة اجتماعيا عند فئة من المجتمع، وعدم رواجها عند فئة أخرى؛ إذ لم تكن بالصنعة المحمودة عند بعض فئات المجتمع، "خاصة من يرون لأنفسهم مكانة فوق الناس من العلية والكبراء، وأصحاب الجاه والشرف الدنيوي" (العايد، ١٩٩٩م، ١٠٣)، وهناك حوادث كثيرة تشهد على ذلك (العايد، ١٩٩٩م، ١٠٤-١٠٦).

ويبدو أن المؤدبين أو المعلمين كانوا طبقات؛ فمنهم من جالس الخلفاء والوزراء وعلية القوم، ومنهم من خالط العامة، "فتفتح حلقاته لتأديب عامة الصبيان" (زايد، ٢٠٠٦م، ١٣٦)، واستتجبت من ذلك أن من يخالط عامة الصبية، وصغارهم يُتهم بالنزول إلى مستواهم، والعكس صحيح، قال الجاحظ: "والمعلمون عندي على ضربين: منهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى تعليم أولاد الخاصة، ومنهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى تعليم أولاد الملوك، أنفسهم المرشحين للخلافة" (الجاحظ، ١٩٩٨م، ١/٢٥٠)، والواقع أن فكرة الطبقات منافية للدين، والخلق القويم، وأن المعلمين -على اختلاف فناتهم- قوم جندوا أنفسهم للفائدة، والارتقاء بالمجتمع، فجزأهم الإحسان، فضلا عن أن معلم الصغار يتمتع بعلم مختلف، يجعله مهيا للتعامل الدقيق مع هذه الفئة العمرية التي يمكن تشكيل سلوكها بسهولة لتهيئتها لخدمة الدين والوطن، وهذا واقع تؤكد الدراسات العلمية، وتشير إليه السنة النبوية، قال ﷺ: "إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ حَتَّى الثَّمَلَةُ فِي جُحْرِهَا وَحَتَّى الْحُوتُ لِيُصَلُّوا عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرِ" رواه الترمذي (٢٦٨٥).

وقيل: إن للمؤدبين "حسنة عظيمة على اللغة العربية؛ لأنه جعل لسان عليّة القوم لسانا عربيا مبينا، يحاكي الفصاحة في مهدها ويبحث عن أسبابها... وقد تنافس عليّة القوم في اتخاذ المؤدبين فكانت سوقه رائجة، وبضاعتهم نافقة، وأرزاقهم دارة، ومكانتهم سامقة، ومجدهم ذا بسوق، وصار بإمكان المؤدب المتميز أن ينتقل من كريم إلى أكرم، ومن وزير إلى أمير... كما صار التأديب صنعة تطمح إليها كثير من نفوس أهل الأدب والعلم، يتكسبون من ورائها، ويبنون به مجدهم، ويصلون إلى مدارج الجاه من خلاله" (العايد، ١٩٩٩م، ١٤١)، أي أن صنعة تعليم العربية -بلغة العصر- مطلوبة في سوق العمل، وبدلات التميز فيها كثيرة، وبما أن أعداد المتعلمين من فئة الأطفال متزايدة، فالتخصص ما يزال مطلوبا إلى الآن، بل إن المنطق يقضي بزيادة الطلب عليه مع كثرة العجمة، وضعف اللغة، فهل الخلل في قراءة سوق العمل؟ أو في ندرة التميز؟ إنني أرجح الثانية، وعلينا أن نتخذ التدابير اللازمة للحصول على التميز المطلوب المناسب لسوق العمل.

وما زالت صورة معلم اللغة العربية في تشكل ذهني تراكمي مستمر حتى العصر الحديث، مع ظهور وسائل الإعلام، والطباعة والصحافة، وصارت الصورة بين طرفي نقيض، صورة تصنعها الصحافة التي تصدر فيها الأدباء وأهل اللغة والمتقنون بسجالاتهم ونفاستهم التي قد تفوق المجتمع وتوجهه، لكنها -على الأرجح- لا تهم الإنسان العادي، الذي يعيش حياته، ويُعنى بكسب قوته، وبالمقابل فقد ظهرت "صورة كاريكاتيرية ساخرة في العديد من الأعمال (الدرامية) عن المدرس عموما، وعن مدرس اللغة

ثانيا- قد تنتج الصور النمطية من حاجات الناس كالحاجة إلى الانتماء إلى مجموعة معينة، أو الحاجة بالشعور بالتميز عن الآخرين، أو الحاجة لوجود طبقية اجتماعية. ثالثا- قد تكون الصورة النمطية نتاجا للعمليات الإدراكية، أو العقلية الطبيعية، التي تميل إلى التصنيف وإيجاد التباين بين المجتمعات" (سلمان، ٢٠١٩م، ٤٩٣).

والحقيقة أن هذه الأصناف كلها يمكن أن تكون قد تضافرت لتكوّن صورة نمطية معينة عن معلم اللغة العربية؛ فربما توارث الأبناء من آبائهم خبراتهم الجيدة أو السيئة، أو أن فكرة الانتماء إلى مجموعة المتقنين للغات أخرى صنعت لمعلم العربية صورة محددة بإطار تقليدي، وربما العكس؛ فقد تكون الحاجة إلى الانتماء إلى طبقة المتقنين أو الأدباء قد شكلت نوعا من أنواع الطبقية الاجتماعية الاستغلالية، أو أنها الصور الإدراكية التي توالى على رسمها معلم اللغة العربية بأدائه وأفعاله، وربما شكلت وسائل الإعلام والدراما والسينما صورا إدراكية لها سمات محددة، أو أن الأدب قد أسهم في صناعتها بأخباره، ورواياته وقصصه وشعره. إن الصورة النمطية التي نحملها تجاه فئات معينة من الناس تؤثر في الانطباع الذي نحمله تجاه الأفراد، "ومجرد تصنيفنا لشخص ما في فئة ما... يؤثر على معالجتنا لأي معلومات لاحقة عنه. وذلك لأن تفعيل المخطوطة الذهنية لفئة ما يبدأ من اللحظة الأولى للتفنية... وهذا التأثير إما أن يكون على شكل تطبيق لخصائص الفئة على العضو (كلهم كذا) أو عن طريق تأثيرها على تقييمنا لسلوك معين يقوم به الفرد" (العنزي، ٢٠٠١م، ٢١). لقد بدأ تعليم اللغة العربية منذ زمن بعيد قبل الإسلام

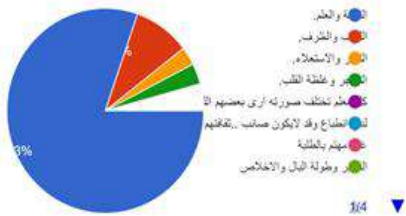
(بريكيت، ٢٠١٩م، ٤٤)، وتشير كثير من الكتب إلى حرص العرب على إتقان اللغة العربية النقية بإرسال أبنائها إلى البادية، ويؤكد الحديث الشريف حرص النبي ﷺ على تعليم المسلمين مبادئ القراءة والكتابة، ولما اختلط العرب بالأعاجم باتت الحاجة ماسة إلى تعلم قواعد العربية، فكانت الكتاتيب، والمساجد، وظهر المؤدبون، وكانت العملية التعليمية تجري على يد كبار العلماء مثل سيبويه واليزيدي والجرجاني وغيرهم (بريكيت، ٢٠١٩م، ١٦-٣٦)، وذلك من شأنه أن يكون صورة نمطية أستطيع أن أصفها بالتميز؛ فالمنتظمون إليها شخصيات بارزة علميا واجتماعيا، والحاجة إليها ماسة في طبقات المجتمع كلها، ورائجة بصورة لافتة عند عليّة القوم، خاصة مع زيادة القراءة والمعرفة، والعلم بأهمية الاتصال والتواصل، واتساع رقعة الدولة ونفوذها؛ فاللغة أول وسائل الاتصال، وتعلم اللغات يفتح الأبواب لزيادة قنوته. و"كانوا يطلبون في المؤدب بيانه وأدبه، وقدرته على الحديث ومنطقه السليم، وكانوا يعدون هذا من أقوى مقوماته" (العايد، ١٩٩٩م، ٩١)، و"ينشدون قدرة المؤدب على استنطاق القدرات المخبوءة لدى المؤدبين... ويطلبون في المؤدب أن يكون قدوة في نفسه بصدق قوله فعلة" (العايد، ١٩٩٩م، ٩٤)، مما يدل على أن صنعة التعليم والتأديب لا تتأني لأيّ كان؛ فالشروط الواجب توافرها في المعلم كثيرة، بل إن بعضهم كان يشترط "كمال الخلقة وجمالها، لما في ذلك من أثر على المتأدب والمؤدب" (العايد، ١٩٩٩م، ٩٢)، ومع تطور المجتمع بات "التأديب... صنعة من الصنائع، صار لها نظام خاص، واختص بها أفراد بل أسر، جعلت التأديب صناعتها، وكان اختيار المؤدبين

سوف يصنع النص الدرامي مستقبلا، عندما يغير الواقع ويجدده، لقيم صلات جديدة بين الحقيقة والخيال.

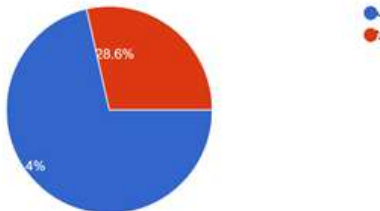
لقد أدركت حين شرعت في إرساء قواعد هذه الدراسة أنني لا أستطيع إطلاق أحكام جزاف، بناء على التتبع التاريخي، أو دراسة الحركة الدرامية، وأن النزول إلى الشارع، ومخاطبة فئات المجتمع أكثر قدرة على الإجابة عن سؤال الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، فصممت استبانة تتضمن بعض الأسئلة والاختبارات حول موضوعي، والحقيقة أنني فوجئت بنتائج سارة، ومبشرة؛ إذ تشير ردود تلك الاستبانة إلى أن صورة معلم اللغة العربية بخير، وأن مشكلة تلقي اللغة العربية مرهونة فقط بقدرة معلم اللغة العربية على توظيف التقنية، ومواكبته لروح العصر، وأن إقبال الدارسين على تخصص اللغة العربية مرهون بسوق العمل.

لقد أجاب عن هذه الاستبانة ٥١٤ شخصا، وهو - في نظري - عدد كاف لورقة علمية بهذا الحجم، وكان أكثرهم من فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٤٠ عاما، جلهم من طلبة الجامعة أو من الحاصلين على درجة البكالوريوس في تخصصات مختلفة، وكانت الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية ترتبط بالثقافة والعلم بنسبة ٨٠%، وباللطف والظرف بنسبة ٩%، وبقية السمات السلبية لا تكاد تذكر، وكان معلم اللغة العربية سببا في حبها، وكان المحتوى الذي يقدمه عاملا رئيسا في حب المادة.

١ ترتبط صورة معك اللغة العربية في ذهنك ...



٢ هل كان معلم اللغة العربية سببا في حبك لها؟



العربية خصوصا، مع مسحة من اليأس وربما الجهل في بعض الأحيان، مقابل أعمال شحيحة ونادرة تقدم صورة إيجابية لمدرسين أصحاب مبادئ ورسالة سامية... أيضا قدمت السينما أعمالا إيجابية رسخت صورة المعلم الملثم المتمكن من مهنته صاحب الرسالة الراقية" (لاشين، ٢٠١٩م، فقرة)، ويبدو أن الصورة الساخرة كانت أكبر وقعا، وأكثر رواجا؛ لأنها سلكت طريق الصورة، ووظفت عنصر السخرية الذي يقترب من شرائح كثيرة من المجتمع.

والحقيقة أن تلك الصور الدرامية - في عمومها - لم تكن تسم معلم اللغة العربية بالجهل بشكل مباشر، ولم تطعن في أخلاقه وحرصه، لكنها كانت تؤكد فكرة اختلافه؛ فهو يتحدث الفصحى في حين يتحدث الناس لهجتهم، أو يتمسك بمبادئ قد توقعه في أزمات. إن توظيف فكرة الاختلاف بهذا الشكل كان موجعا منفرا، على الرغم من عدم إسائه لصورة المعلم بشكل مباشر، لكنه يقول للمستقبل: إذا أردت أن تكون مختلفا، غير منسجم مع المجتمع فاسلك هذا الطريق.

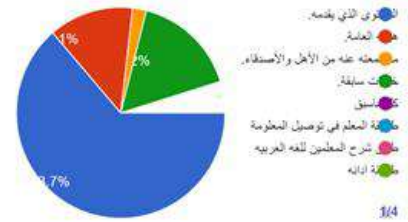
لقد تأملت كثيرا تطور الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، وتابعت منابع التأثير والتأثر، فوجدتها ثابتة غير متغيرة؛ مازالت منحصرة في زاوية جميلة مطلوبة، قد تتعرض للسخرية شأنها شأن جميع أنماط المجتمع، لكن مشكلتها أنها لا تتطور بمرور الزمن، فما زال المعلم صاحب هيئة ورسالة وثقافة، لكنه لا يواكب المجتمع، ولا يتطور بتطوره، إنه الأنموذج المثالي الذي نتطلع إليه ولا نصل، يفرض عليه المجتمع صورة يجب أن يكون مقيدا بها، فيرضيها لنفسه، ليجد سوقا رائجة، وتظل الحاجة إليه متزايدة، فهل بقيت هذه الصورة مطلوبة ورائجة حتى يومنا هذا؟ هذا ما بحثت عنه بين فئات المجتمع العمرية المتنوعة، للبحث عن الصورة الذهنية المعاصرة، وللوقوف على موطن الخلل في تلقي اللغة العربية، والبحث في أسباب ضعفها عند الناس، فهل يتحمل المعلم جزءا من هذا العبء؟ وكيف يساهم في درء الخلل؟ أو يساعد في الارتقاء بالمستوى التعليمي للغة العربية؟ إن مسؤوليتنا تجاه لغتنا تقرر علينا أن نقف مع أنفسنا وقفة صدق، وأن نتقدم خطوات صوب التغيير.

المبحث الأول: الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية ضمن أفق التوقعات (دراسة ميدانية).

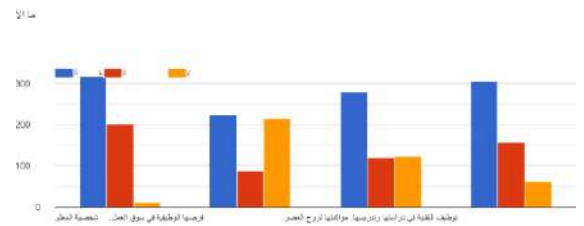
يعرف أفق التوقعات بأنه "مجموعة التوقعات الأدبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ (عن وعي أو غير وعي) في تناوله للنص وقرأته. وهي لا تختلف عن مقولة الكفاءة/ القدرة" (البازعي، الرويلي، ٢٠٠٢م، ٢٨٥)، التي نحن بصدها الآن، إن أفق التوقعات هو نفسه الصورة الذهنية النمطية التي تتشكل في ذهن المجتمع بناء على مواضع معينة، أو قراءات متتالية لتراكمات مدركة، وخبرات معرفية، شكّلت أفقا لتلقي العلامة، وإطارا للتوقعات.

لقد اعتقد (ياوس) أن هذا المفهوم قادر على التطور والتغيير، وأنه لا يمكن أن يبقى في دائرة الأدب فقط، إذ قال: "سيعاد تشكيله، يمكن وينبغي تعديله سيسيولوجيا بحسب التوقعات النوعية للفئات والطبقات، وربطه كذلك بمصالح وحاجات الوضع التاريخي والاجتماعي التي تحدد هذه التوقعات" (ياوس، ٢٠٠٤، ١٣٥)، ولقد صدق اعتقاده؛ فهذا البحث يدرس موقف الجمهور الذي

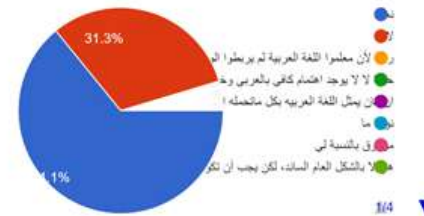
٣ ما الأسباب التي شكلت صورة معلم اللغة العربية في ذهنك؟



٤ ما الأمور التي يمكن أن تساعدك على التمكن من اللغة العربية؟



٥ هل تعتقد أن تخصص اللغة العربية من التخصصات المطلوبة اجتماعياً؟



وكانت جل الانتقادات التي تطال معلم اللغة العربية منحصرة في عدم ربط المحتوى بالواقع، وعدم نزول المعلم والتخصص إلى مستوى الناشئة.

وقد أفادني مجموعة من المشاركين في الاستبانة بالمقترحات الآتية:

١- "تعزيز اللغة العربية في الحياة العامة؛ والتوجه السياسي إليها".

٢- "توفير فرص جديدة في سوق العمل مثل إلزام الجهات الحكومية والشركات بتوظيف مدقق لغوي متمكن لمراجعة صيغ العقود والإعلانات".

٣- "التوظيف الإعلامي الجيد للغة العربية، بوصفها لغة رائدة وغنية، وعدم الاستهانة بها، وأوجه إلى الاستفادة من الهيئات والمجمعات والكيانات التي تخدم اللغة العربية، مثل وزارة التعليم، ومجمع الملك سلمان لخدمة اللغة العربية، وحساب تحدث العربية ونحو ذلك".

٤- "الاطلاع على النظريات اللغوية، واللسانيات المقارنة؛ لتوسيع أفق معلم العربية وعدم حصره في لغته فقط".

٥- قالت معلمة اللغة الإنجليزية: "كمعلمة لغة إنجليزية أرى ضغطاً على معلمات اللغة العربية، وعلى الطالبات كذلك، ضغط مكثف، في زمن قصير، مع مهام كثيرة، لا يمكن أن تُخرج نتائج جيدة، أو تقيس المستوى الحقيقي للطالبات، بل إنها قد تؤثر بشكل سلبي عليهن جميعاً، وأرى أن الطالبات بحاجة إلى حصص إملاء وتعبير؛ لقصورهم في تعلم المفردات، والجمال التعبيرية، وكتابتها بشكل صحيح، لقد تسببت تلك الضغوطات في تكوين علاقة غير ودية -بشكل ملحوظ بين الطرفين" (المعلمة، الطالبة).

٦- "يجب الاهتمام باللغة العربية في حياتنا العامة، فالإعلانات مثلاً تحولت للعامة، وهذا شيء مزعج، حتى أفلام الأطفال باتت بلهجات الشعوب، وهذا غير جيد لمستقبل لغة أطفالنا".

٧- "اللسان العربي هوية، فيجب ألا نتعلمها كما تعلمها المدرس، فالمدخل لها هو الأدب والشعر والبلاغة، هكذا يحبها العامة ويقترّبون منها ويرون جمالها، فأنا أحب العربية التي أجدها في شعر الجاهليين، وشعراء صدر الإسلام، والعصر الحديث، ولكني أكره تلك التي تنصب وترفع، ولا أعلم لماذا، ربما لأننا لا نتمتع بحصيلة وافية من الشعر والأدب والقرآن الكريم، لكي نبني عليها، وربما لأننا لم نصل أيضاً لهذا المستوى من التدقيق والملاحظة في الصفوف الأولى".

٨- "أن تبعد المعلمة عن الشرح الروتيني الذي نعرفه".

٩- "ينبغي لمعلم اللغة العربية السعي في تسهيلها للناس، وعليه أن يتمكن من التقنية الحديثة، والنظر في دمج علوم العربية مع التخصصات الأخرى، والسعي الدؤوب في بيان جمالياتها".

١٠- "أصبحنا أعاجم لجهلنا بلغتنا! أتمنى أن نتقف الأباء، ونعلمهم أهمية تعليم أطفالهم اللغة العربية الفصحى أولاً، ثم تأتي لغات الأعاجم كمرحلة ثانوية لا العكس".

لقد تأملت نتائج الاستبانة، وفكرت كثيراً في معطياتها، وفي التعليقات المصاحبة التي وردت فيها، فوجدت أن تلك الصورة النمطية التي توارثها التاريخ تجاه المعلم لم تتغير كثيراً، فهي -وإن أبدتها الاستبانة بصورة جميلة زاهية- لكنها للأسف لم تعد صالحة للعصر؛ فالنسبة العظمى من الأصوات كانت لصورة المثقف العالم، لا لصورة المعلم اللطيف الطريف القريب من القلب. وكذلك كانت صورة المثقف مرتبطة بنوعية المحتوى الذي نشعر بفخامته وجودته، لكننا لا ننقنه، ولا ننقي منه القريب إلى القلب، الصالح للأزمنة المتغيرة، فضلاً عن كثرة الإجابات التي صبّت في زاوية ضرورة مواكبة العصر، وتوظيف التقنية لتلقي المعلومة، والبعد عن الطرق التقليدية، فهل نحن نعيش عصرنا؟ أو أننا اتخذنا لأفئسنا قصوراً من الكلمات البراقة، يراها الناس فيعجبون بها، لكنهم لا يصلون إليها؟ إننا نريد أن نبحث عن مشكلاتنا في أذهان الناس، لنعيد للغة العربية قدرها ومكانتها، وقيمتها على المستوى الفعلي، لا في القدر والقيمة فقط.

الاجتماعي، وبالمقابل فإنه من الواجب على المتخصصين في مجال اللغة العربية أن يتعلموا وسائل التواصل الحديث، ويتمكنوا من توظيفها لخدمة اللغة العربية، وتقريبها للناس. إعادة تصنيف النمط، عن طريق التغيير في الحدود بين الجماعات، فإن الذين يمكن رؤيتهم أعضاء خارجين، يمكن رؤيتهم على أنهم ينتمون لجماعتنا (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe, ٢٠١٥م، ٣١٤)، ومن ذلك فإني أدعو إلى دعم فرص الاحتكاك باللغات العالمية الحية، بحيث تدرس اللغة العربية مع اللغات الأخرى ضمن كلية واحدة، يمكن أن يكون اسمها "كلية اللغات والاتصال"، على أساس أن ذكاء اللغات واحد، وأن اللغة بعمامة تقوم على فكرة الاتصال والتواصل. إن الذكاء اللغوي هو "قدرة تختص باستعمال الكلمات بفاعلية، سواء كانت لفظية/ شفوية أو كتابية/ تحريرية، تتمثل الكلمات في لغة معينة، وليس من الشرط أن تكون هذه اللغة هي اللغة الأم، ولكن قد تكون أي لغة أخرى يجيدها الفرد" (المعراج، ٢٠١٣م، ٢١).

إن هذا النوع من الاحتكاك يدعم دارسي اللغات بعمامة؛ لأننا نجد أن بعض ممارسي اللغة الإنجليزية -مثلا- لا يستطيعون صياغة جمل محكمة باللغة العربية، وبعض المترجمين يستعملون لغة مهلهلة غير مقنعة، وبالمقابل فإن تمكن دارس اللغة العربية من اللغات الأخرى يتيح له الانفتاح على الآخر من جهة، والانفتاح على منجزات اللغات الأخرى في مجالات عدة مثل اللسانيات ومناهج النقد من جهة أخرى، فضلا عن أن تمكن متخصص العربية من اللغات الأخرى يمكنه من إطلاع الآخر على لغته وثقافته، ومنجزاته، وإضافة إلى هذا كله فإني أجد أن فكرة المقارنة بين اللغات فكرة جميلة تخدم اللغات بعمامة، وتتيح لها فرص التطور والبقاء والهيمنة.

"الاقتصار على الضروري من قواعد اللغة العربية" (اليازوري، ٢٠٠٦م، ١٤٧)، بما يتناسب والمراحل العمرية من غير تكرار ممل، ولا إيجاز مخل، مع العناية بالتطبيق والسماع، يقول الجاحظ: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه، إلا بقدر ما يؤديه به السلامة من فاحش اللحن... وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه، من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق، والتعبير البالغ" (الجاحظ، ٨٣/٣)، هذا في وقت الجاحظ، فما الحال في زمننا هذا؟

التسويق الجيد لجمال اللغة العربية عن طريق وسائل الإعلام، والدعاية والإعلان، ويمكن الترويج لصورة نمطية درامية حديثة لمعلم اللغة العربية في وسائل الإعلام، بالتعاون مع المبدعين في عالم الكتابة القصصية والمسرحية والسينمائية، وأهل اللغة والأدب، أولى من غيرهم بالترويج للصورة المعاصرة التي يمثلها معلم اللغة العربية.

تتيح وسائل التواصل الاجتماعي للأفراد تقديم أنفسهم بصورة معاصرة قريبة من الواقع؛ فلم لا يروج أهل اللغة للغتهم بقالب قريب من الناس، وطريقة مائعة تقيم جسور تواصل جميلة، وتمكن لأهل اللغة بعمامة من معلمين، ومثقفين، وأدباء، ونحاة؟ لقد استطاع علماء الفلك ذلك، وتمكن منه الأطباء، والرياضيون، وعلماء التغذية، وهناك بعض الحسابات التي وصلت باللغة إلى القلوب، فلم لا تزيد وتنتشر؟!

أساليب تعزيز هذه الصورة النمطية (تعزيز أفق التوقع).

لقد اشتغل ياكوب وهوسرل على مفهوم يسمى بـ "تغيير الأفق"؛ لخلق نوع من الارتباك بين ما تعود عليه المتلقي من استجابات تجاه عمل ما، وما سيتغير داخله "اليمني أفقا جديدا عن طريق اكتساب وعي جديد... حيث يمكن للمتلقي أن يؤدي إلى "تغيير الأفق"، بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة، أو يجعل التجارب الأخرى، المعبر عنها لأول مرة تنفذ إلى الوعي" (بوحنس وآخرون، ١٩٩٣م، ٣٠)، إن دراسة تغيير الأفق تساعدنا في الوصول إلى المتلقي عن طريق اللاوعي، عندما نمكنه من اكتساب وعي جديد تجاه صورة ذهنية أجمل لمعلم اللغة العربية.

لقد كانت صورة معلم اللغة العربية المعاصرة في موضع لائق إلى حد كبير، لكننا نستطيع أن نعزها أكثر فأكثر، ويمكن أن نجعلها قريبة من الناس، فالصور "النمطية تتغير بتغير العلاقات بين الجماعات" (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe, ٢٠١٥م، ٢٩٤)، وبمد الجسور بينها للوصول إلى الهدف المبتغى وذلك يتم -علميا- عن طريق عدد من الخطوات، أهمها:

رفع درجة الاستحقاق عند أعضاء النمط الواحد، مما يجعلهم يتصرفون كأنهم أعضاء فاعلين للمجتمع (Robert Baron, Nyla R. Branscombe, ٢٠١٥م، ٢٩٤)، بمكافئة المتميزين منهم، والإشادة بمنجزهم وقدراتهم، ومن ذلك تغيير سياسة قبول المعدلات الأدنى في هذا التخصص، مما يجعلهم يشعرون بتميزهم؛ فبعض خريجي الثانوية -مع حبه الكبير للغة العربية- لا يُقبل على تخصصها؛ حتى لا يتهم بالضعف العلمي، إن ذلك الشعور المحبط يمكن أن يعززه شعورهم بأن ما يدرسون له لن يوجد لهم فرص عمل على الإطلاق.

لقد أجريت دراسة نوعية هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الكليات الجامعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وأظهرت أن نسبة ٥١% من الطلبة يحملون اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لاعتقادهم بأثرها في زيادة فرصهم الوظيفية (الفويومي، ٢٠١٣م، فقرة)، فهل سوق العمل رائجة لجماعة المترجمين، وليست رائجة للمتخصصين في اللغة الأم؟ أظن أن مجرد إعلان التخصصات الرائجة في سوق العمل -كل عام- يعزز نوعا من أنواع العنصرية الطبقيّة، كان يمكن تجاوزها، بأن يُكتفى بتقليل نسب القبول في تخصصات ما، ورفع نسب القبول في أخرى دون الحاجة إلى التسويق المضاد، بل إنني أعتقد أن السوقين لتخصصات ما لا يمكن أن ينتما إلى فئة تخصصية غير رائجة.

"خفض استثارة بعض الانفعالات السلبية التي يمكن أن تؤدي مباشرة إلى التمييز" (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe, ٢٠١٥م، ٢٩٧)، مثل التشدد اللغوي الذي يمارسه بعض المتخصصين في اللغة، أو الإحساس بالفوقية، أو الانفصال عن الواقع، قال الجاحظ: "اختر من المعاني ما لم يكن مستورا باللفظ المتعقد، مغرقا في الإكثار والتكلف" (الجاحظ، ١٩٩٧م، ٣٩/٣).

"زيادة درجة الاحتكاك" (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe, ٢٠١٥م، ٣١٣) بالأنماط المغايرة، وذلك بإشاعة اللغة العربية بوصفها لغة معتادة على الألسن، وذلك بتوجيه المسؤولين عن برامج الإذاعة والتلفزيون إلى الفصحى، والإكثار من تقديم النصوص الأدبية الرفيعة (خليل، ٢٠٠٦م، ٨٣) التي تمس الناس في حياتهم العامة؛ فالتجارب الإنسانية متكررة، والناس تطلب النصوص التي تعبر عن مشاعرهم المختلفة. ويمكن أن يشرف متخصصون في اللغة على تقديم معلومات لغوية، تمس اللسان العربي السائد، على أن تقدم بصورة سريعة جدا، متطورة بتطور العصر، في وسائل التواصل

ثبت المصادر والمراجع:

- ١- Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe (٢٠١٥م). *علم النفس الاجتماعي*. ترجمة: محمد التويجري، أحمد أبو هاشم، طلال العلي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. ط١.
- ٢- البازعي سعد، الرويلي ميجان. (٢٠٠٢م). *دليل الناقد الأدبي*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. ط٣.
- ٣- بريكيك أكرم وآخرون. (٢٠١٩م). *تعليم اللغة العربية في التراث العربي*. (مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع. ط١.
- ٤- بو حسن أحمد وآخرون. (١٩٩٣م). *نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات*. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط (سلسلة ندوات ومناظرات ٢٤) الدار البيضاء: مطبعة النجاح الحديثة. ط١.
- ٥- الجاحظ عمرو بن بحر. (١٩٩١م). *رسائل الجاحظ* (القسم الأول من الفصول المختارة من كتب الجاحظ: اختيار الإمام عبيد الله بن حسان). تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار الجبل. ط١.
- ٦- الجاحظ عمرو بن بحر. (١٩٩٨م). *البيان والتبيين*. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي. ط٧.
- ٧- خضر ناظم عودة. (١٩٩٧م). *الأصول المعرفية لنظرية التلقي*. ناظم عودة خضر. عمان: دار الشروق، ط١.
- ٨- زايد فهد خليل. (٢٠٠٦م). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. عمان: دار اليازوري. ط١.
- ٩- سلمان محمد برجس. (٢٠١٩م). *الصورة النمطية وأثرها في فقدان الهوية الوطنية وسبل التخلص منها*. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. مج ٢٦، ع ٧، ٤٤٦-٣٣٧، ١٢١١١٧٠ md.
- ١٠- العايد سليمان. (١٩٩٩م). *المؤيدون وتجربتهم في تعليم اللغة العربية*. مجلة الدراسات اللغوية (مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية). مج ١، ع ١٤، ١٧٠، ٩٨١، ١٥٤-٨٢.
- ١١- العنزي فلاح. (٢٠٠١م). *علم النفس الاجتماعي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. ط٣.
- ١٢- غفيري خديجة. (٢٠١٢م). *سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي*. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. ط١.
- ١٣- الفيومي خليل. (٢٠١٣م). *اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو دراسة مساق مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية*. الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. مج ٣٣، ع ٢، ٤٩٩٧١٤ md، ١٠١-١٢٦.
- ١٤- لاشين هشام. (٢٠١٩م). *معلم اللغة العربية في الأعمال الفنية*. كوميديان فصيح وفقير كادح. أبو ظبي: العين الإخبارية، الإثنين: ١٦/١٢/٢٠١٩م.
- ١٥- المعراج سمير عطية. (٢٠١٣م). *الذكاءات المتعددة والدافعية للتعليم*. القاهرة: المكتب العربي للمعارف. ط١.
- ١٦- هولب روبرت. (٢٠٠٠م). *نظرية التلقي: مقدمة نقدية*. ترجمة: عز الدين إسماعيل. القاهرة: المكتبة الأكاديمية. ط١.
- ياوس هانس روبرت. (٢٠٠٤م). *جمالية التلقي: من أجل تأويل جديد للنص الأدبي*، ترجمة: رشيد بنحدو، المجلس الأعلى للثقافة

لفت انتباه القائمين على الاختبارات التحصيلية والمعرفية (قياس) إلى جوهر اللغة العربية (إملاء، نحو، ترقيما)؛ فهم يتعاملون مع طلاب الثانوية العامة الذين يبذلون جهودا كبيرة لاجتياز الاختبارات اللفظية، تلك الاختبارات التي يجتازها الطالب، وهو لا يحسن الإملاء والنحو، بل إن بعضهم يصل إلى الجامعة وقد اجتاز تلك الاختبارات بدرجات عالية، وهو لا يستطيع كتابة فقرة صحيحة، وبعضهم يكتب بالعامية (لقد وصل إلينا هذا المستوى في الجامعات)، إن الوعي بالجوهر عند الطالب، يصب في مصلحة الصورة النمطية للغة التي نحن بصددتها؛ لأنهم سيشعرون بفائدة جهدهم

الخاتمة:

اللغة العربية ليست باللغة السهلة، واكتساب مهاراتها، والتمكن من بلاغتها، عمل لا يستهان به، لكن المبهج أننا وهبنا إياها بالفطرة، والمحزن وجود تلك المحاولات الجادة التي تعتمد على تهميشها، وجعلها في مرتبة ثانية أو ثالثة، لقد قدمت هذه الدراسة بغية محاسبة الذات قبل محاسبة الآخر، لنأخذ الحق من أنفسنا قبل أن نطلب النجدة من غيرنا، فوجدت أن صورة متخصص اللغة العربية بعمامة، ليست بخير، وهذا الأمر لا يعود إلى محتواها، ولا إلى صعوبة في ذاتها؛ فالتطلب على صعوبته تخصص نادر ومطلوب، لكن اللغة على حاجتها، تخصص وافر، وغير مطلوب؛ لندرة النابهين فيه، وقلة الوعي بأهميته، وقلة الوعي هذه عواقب وخيمة؛ فالطفل الذي لا يتمكن من مهارات لغته الأم، فهما وتطبيقا وتواصلًا، سيعاني من ضعف الشخصية والانسلاخ عن الواقع، وهذه مشكلة -لم تظهر للسطح بعد- لكنها ستتجلى خلال السنوات القادمة، مع تزايد المقيدين على العناية بالإنجليزية، وبقيّة العلوم، وإقصاء العناية باللغة العربية. إن دراسة اللغة العربية لا يتعارض مع دراسة اللغات الأخرى، بل إن التوازي الدراسي يعزز مصالح معرفية كثيرة، ثم إننا -أحيانا-نعنى بالتفاصيل، وننسى عن جوهر المادة، أو جوهر المشكلة، مما يشنت الجهود، ويزيد المشكلات.

إن هذه الدراسة تهدف إلى تحسين الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية؛ لجذب الراغبين فيها، المتيمين بحبها إلى دراستها؛ فهؤلاء فقط الذين نعول عليهم كثيرا لترتقي بالصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، ثم نرتقي بنواتجها العلمية، ليستقيم اللسان العربي، وتتعزيز الهوية الثقافية العربية، حتى نكون متبوعين غير تابعين، قادة غير مقودين، وهذا كله لن يتحقق، ما لم تع الجامعات ضرورة الارتقاء بمدخلات تخصص العربية، وضرورة العلم بخصوصيتها العلمية؛ فنحن نقع في دائرة خلل تراكمية، فكثير من خريجي التعليم العام لا يجيدون الكتابة بلغتهم الأم، بعضهم يتخصص فيها، فلا يفلح ولا يتميز، ولا يكون مرغوبا في سوق العمل، ولو صار معلما أخرج تلاميذ ضعاف لا يعول عليهم في الارتقاء بنواتج التعلم.

إننا بحاجة إلى دراسات جادة تجمع بين مجالات اللغة والتربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، دراسات تطبق أكثر من أن تُنظر، وتتابع النتائج للوصول إلى النتيجة التي نأملها جميعا.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Linguistic Safety of Arabic among Foreign Students in the KSA in the Light Of the Language Planning and Policies

Mrs. Hind Ali Mohammed Alghamdi*1

Prof. Kholoud Saleh Othman Alsaleh *2

1- PHD Candidate in linguistics

2- Linguistics Professor King Abdulaziz University in Jeddah Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: hmalghamdi@stu.kau.edu.sa

الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية في ضوء سياسة التخطيط اللغوي

أ. هند علي محمد الغامدي (١)

أ. د. خلود صالح عثمان الصالح (٢)

١. طالبة دكتوراه في اللسانيات.

٢. أستاذ اللسانيات جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

KEY WORDS

Arabic Language; Linguistic Security; Language Planning Policy; Children of Scholars.

الكلمات المفتاحية

اللغة العربية-الأمن اللساني-سياسة التخطيط اللغوي-أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This study examines the reality of the linguistic security of the Arabic language among the children of scholarship students in Saudi Arabia to non-Arabic speaking countries. It stands on that reality abroad and inside after returning in the light of the language planning policy in Saudi Arabia, and in the field of scholarship specifically. The study monitors the most important risks and challenges that threaten the security of the Arabic language for the children of scholarship students in Saudi Arabia. One of the most important results is that the Kingdom of Saudi Arabia pays great attention to the linguistic security of the Arabic language locally, in the Arab world, and globally through its linguistic policy. The linguistic security of the children of scholarship students is an integrated system that needs to be maintained by integrating family and community linguistic planning efforts with official efforts in the country.

تبحث هذه الدراسة في واقع الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية إلى الدول غير الناطقة بالعربية؛ فتقف على ذلك الواقع في الخارج أثناء الابتعاث، وفي الداخل بعد العودة إلى الوطن، وذلك في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة، وفي مجال الابتعاث تحديداً، كما ترصد أهم المخاطر والتحديات التي تهدد أمن اللغة العربية لديهم، وقد كان من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أن المملكة العربية السعودية تولي عنايتها الكبرى للأمن اللساني للغة العربية محلياً وعربياً وعالمياً، من خلال سياستها اللغوية التي تنطلق من الاعتزاز باللغة العربية وتمكينها في كافة المجالات، ومنها مجال الابتعاث، إضافة إلى أن الأمن اللساني بنيان متكامل يشد بعضه بعضاً وهذا ما يجب أن تنطلق منه سياسات التخطيط اللغوي لتنفيذ السياسة اللغوية للدولة، كما أن الأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين منظومة متكاملة تحتاج صيانتها إلى تكامل جهود التخطيط اللغوي الأسري والمجتمعي مع الجهود الرسمية في الدولة وخارجها.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد: فإنّ الأمن اللساني للغة العربية في المملكة العربية السعودية مطلب مهم من مطالب تحقيق الأمن الكلي للدولة؛ إذ تُشكّل اللغة العربية أحد أهم أركان الهوية الوطنية لدى كلّ مواطن؛ علاوة على مكانتها الدينية بصفتها لغة تشرّفت بكونها لغة القرآن الكريم، في قلب كلّ مسلم بصفة عامة، وفي قلوب أبناء هذا الوطن بصفة خاصة، كما أنّ قوة الأمم تقاس بقوة لغاتها وهيمنتها في مجالات الحياة المتنوعة، وينعكس ذلك على حرص أهلها عليها، وعدم استبدال غيرها بها، والتعاون مع النظام السياسي في تطبيق وتفعيل واستصدار القرارات التي من شأنها أن ترقى بها، ممّا ينعكس عليها ثراء وتمكيناً وأمنًا، والمملكة العربية السعودية لم تأل جهدًا في العناية باللغة العربية، لكنّ واقع اللغة العربية اليوم فيها أقل من حجم التطلعات التي يستدعيها أمنها؛ إضافة إلى ظهور واضح لتضرر الأمن اللساني للغة العربية لدى فئة مهمّة يعوّل عليها الوطن في نهضته وازدهاره، وهي فئة أبناء المبتعثين إلى خارج المملكة للدراسة؛ وهي فئة عمرية مهمة يكتنف فقد الأمن اللساني للغة العربية لديها كثير من المخاطر الفردية والاجتماعية المنعكسة بالضرورة على أمن المملكة، ولاسيما إذا واکب ذلك تهديد للأمن اللغوي في المجالات التي تتفاعل معها هذه الفئة، بدءًا بالتعليم الأجنبي الذي يتلقف هذه الفئة بصدر متسع، ليكمل التعليم الجامعي دوره في تسهيل الأمر بتدريس المواد في بعض التخصصات باللغة الإنجليزية، مرورًا بالمجالات الحيوية في المجتمع، لينتهي بهم الأمر إلى الانهزام النفسي للغتهم العربية لعدم حاجتهم إليها، وإمكان استبدال الإنجليزية بها في أمور حياتهم العلمية والعملية؛ والأسرية والتواصلية، دون أن يتصوروا الأثر البعيد لذلك عليهم وعلى هويتهم الوطنية العربية السعودية، وعلى مكانة المملكة عربيًا وعالميًا ودورها المنشود ولاسيما في اقتصاد المعرفة؛ من هنا، وممّا لاحظته الباحثة من اليون الواضح بين السياسات اللغوية للمملكة، وبين الواقع الفعلي للغة العربية فيها، انبثقت فكرة هذه الدراسة.

وتأتي هذه الدراسة إن شاء الله تعالى في مقدمة يليها ثلاثة مباحث؛ الأول خاصّ بإيضاح المفاهيم الواردة فيها وإلقاء الضوء على العلاقة بين الأمن اللساني وسياسة التخطيط اللغوي، والثاني يتناول سياسة التخطيط اللغوي في المملكة بشكل عام وجهودها في تحقيق الأمن اللغوي، والثالث خاص بالأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين في الداخل والخارج في ضوء سياسة التخطيط اللغوي الخاصة بالابتعاث في المملكة، والتهديدات والمخاطر التي تحف به، يلي ذلك الخاتمة التي تتضمن نتائج الدراسة وتوصياتها. وتكمن مشكلة الدراسة في التحديات التي يواجهها الأمن اللساني للغة العربية في المملكة العربية السعودية في مجال الابتعاث، لدى أبناء المبتعثين تحديدًا مع أهمية هذه الفئة العمرية في صيانة اللغة، وفي عدد من التهديدات والمخاطر التي يتعرض لها، وحاجته إلى التشخيص الدقيق في ضوء سياسة التخطيط اللغوي المنبثقة من نظام الحكم السعودي وقراراته، ورؤية المملكة ٢٠٣٠ وتطلعاتها؛ للوصول إلى نتائج دقيقة تدعم سياسة التخطيط اللغوي في اتخاذ الإجراءات المناسبة، ووضع الخطط التكاملية الهادفة

إلى تحقيق الأمن اللساني في مجال الابتعاث، وفي المجالات الأخرى التي تتشابه معه، وتتوجه إلى الإجابة عن كيفية وصف واقع الأمن اللساني للغة العربية في مجال الابتعاث لدى أبناء المبتعثين في الخارج والدّاخل في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة؛ وما أهم التحديات التي يتعرض لها؟ وما النتائج والمقترحات التي يمكن الخروج بها لدعم سياسة التخطيط اللغوي للأمن اللساني في مجال الابتعاث ولدى أبناء المبتعثين خاصة؟ هادفة إلى وصف واقع الأمن اللساني للغة العربية في مجال الابتعاث لدى أبناء المبتعثين في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة، وتحديد المخاطر والتحديات التي يواجهها الأمن اللساني لديهم، وآثارها، إضافة إلى دعم سياسة التخطيط اللغوي للأمن اللساني في مجال الابتعاث خاصة والمجالات المشابهة بنتائج الدراسة وتوصياتها.

أما أهمية الدراسة؛ فتنبع من أهمية سياسة التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية في حفظ الأمن اللساني للغة العربية، وفي صناعة الواقع اللغوي المنبثق من سياسة الدولة وتطلعات الرؤية، والتأثير فيه، والنهوض به، ومن استهدافها تشخيص واقع الأمن اللساني في مجال الابتعاث لدى أبناء المبتعثين؛ باعتبار أن إشكالات الواقع اللغوي لهذه الفئة وتحدياته تمتد إلى كفايات اللغة العربية ومستوياتها جميعها، وتهدد الأمن اللساني والهوية العربية السعودية لها وللمجتمع بأكمله، إضافة إلى توجيهها إلى دعم سياسة التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية للأمن اللساني في مجال الابتعاث والمجالات المشابهة بنتائج الدراسة وتوصياتها، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في رصد واقع الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين إلى الخارج في المملكة العربية السعودية، في ضوء السياسات التخطيطية في مجال الابتعاث، وفي تتبع أبرز التهديدات والمخاطر التي تتعرض لها لغتهم العربية في الخارج وفي الداخل بعد العودة، ومحاولة حصرها وتحليلها وتحديد أسبابها وكيفية علاجها من منظور سياسة التخطيط اللغوي في مجال الابتعاث؛ للخروج بنتائج وتوصيات يمكن أن تدعم سياسة التخطيط اللغوي في مجال الابتعاث.

الدراسات السابقة:

لم تقف الدراسة فيما ظهر لها- على دراسة خاصة بالأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية، وقد تعددت الدراسات والأبحاث والمقالات الجادة التي أنجزت في الأمن اللغوي للغة العربية والسياسة والتخطيط اللغوي، إلا أنها-فيما اطلعت عليه الدراسة- اقتصر على دراستها بشكل عام، عدا بعضها التي اختصت بالمغرب العربي أو ببعض الجوانب كاللغة أو الإعلام أو غيرها، وكذلك فيما يخص أمن لغة أبناء المبتعثين، عدا بعض المقالات الصحفية التي تناولت معاناة المبتعثين السعوديين وأبنائهم فيما يخص اللغة العربية والإنجليزية، إضافة إلى إشارات إلى الضعف اللغوي لدى هذه الفئة ضمن مشكلات أخرى في بعض الدراسات، ومنها:

البار، علا بنت ياسين علي وراشد، أبو العزائم فرج الله. (٢٠٢١). التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية دراسة للواقع ونظرة للمستقبل. مجلة بحوث كلية الآداب جامعة المنوفية، ٣٢ (١٢٤)، ٣-٣٥.

الاقتصادي، والاندماج الاجتماعي، والتحرر الوطني والهيمنة الاستعمارية والمساواة العرقية والجنسية والاقتصادية...؛ وذلك لأن اللغة تعد المؤسسة الأولى في المجتمع التي تبنى عليها المؤسسات الأخرى جميعها.

ويفرق كالف (٢٠٠٥ / ٢٠٠٨) بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي؛ فيعرف الأولى بأنها: "مجملة الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن". (ص. ٣٩٧)

أما الثاني فيعرفه بأنه: "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ، فإتخاذ قرار بفعل كذا وكذا يُشكّل خياراً في السياسة اللغوية، كقرار تعريب التعليم على سبيل المثال، أما احتمال وضعه موضع التنفيذ على ساحة معينة فيُشكّل تخطيطاً لغوياً". (ص. ٣٩٥)

ويختزل الوشمي تعريف التخطيط اللغوي في أنه: "الخطط العلمية لحل مشكلات اللغة" (الوشمي، ٢٠١٧)؛ موضعاً أنه يركز على حل الإشكالات بطريقة علمية، ولا يكتفي بتناولها بشكلها البسيط أو الاجتهادي، مشيراً إلى أن مساراته تتنوع بتنوع مسارات القضايا والمشكلات اللغوية.

ويظهر من خلال الآراء والتعريفات السابقة ارتباط السياسة اللغوية بشكل عام بالجانب النظري وتحديدًا بصنع القرار، وارتباط التخطيط اللغوي بالجانب العملي والتطبيقي وتحديدًا بكيفية تنفيذ القرار والجهود المبذولة في التنفيذ، أما أهدافهما؛ فتضيق أحياناً بحيث تكاد تقتصر على حل المشكلات، وتتسع أحياناً لتشمل حماية اللغة من المخاطر التي تهددها، وحل مشكلاتها، وحفظ حقوقها، وتنظيم استعمالها ووظائفها وعلاقتها بالمجتمع الداخلي والخارجي واللغات الأخرى، وتتسع أكثر بحيث تمتد إلى صنع الواقع اللغوي وصنع مستقبل اللغة والتأثير فيه، وقد تكون جهود التخطيط اللغوي ذات أهداف غير لغوية كما يرى (كوبر)، ويؤيد الواقع اللغوي اليوم ما ذهب إليه، ولا سيما في ظل هجمة العولمة التي اتخذت اللغات أحد أهم أسلحتها؛ مما انعكس على الدول اهتماماً ومسارعة إلى وضع السياسات والتخطيطات اللغوية التي تحمي لغاتها وتكفل لها النهوض ومواكبة التحولات العالمية والارتقاء سياسياً واقتصادياً وعلمياً وثقافياً، وعلى كلّ؛ فالسياسات والتخطيطات اللغوية عموماً سواء أكانت على مستوى الدولة أم مؤسساتها تصب في تحقيق الأمن اللغوي، وهذا يشمل كل ما سبق من حماية اللغة، وحفظ حقوقها، وحل مشكلاتها، وتنظيم علاقاتها، وتحديد وظائفها، واستنفاد الوسائل في النهوض بها وتأمين حاضرها ومستقبلها.

ومع أنّ السياسة اللغوية كما يظهر من خلال التعريفات والآراء السابقة تسبق التخطيط اللغوي، إلا أنها تتكامل معه وتتفاعل، وإلى ذلك يذهب البريدي (٢٠١٣)؛ حيث يرى أن مسألة الأسبقية بينهما تقاعلية وتكاملية؛ بحيث تسبق السياسة اللغوية كإطار يحكم ويوجه المسألة اللغوية، ولكنها لا بد أن تبنى على نوع من التخطيط العام، وبعد وضعها يأتي التخطيط اللغوي التفصيلي الذي يستهدف تطبيقها عملياً على أرض الواقع. وهو ما تتفق معه الدراسة؛ فهناك سياسة لغوية عليا تتمثل في موقف الدولة إزاء اللغة الرسمية والمسألة اللغوية فيها، وتتنبثق منها السياسات اللغوية الخاصة بكل مؤسساتها والمجالات المتنوعة فيها، وهي عبارة

وقد تناولت فيه الباحثة عدداً من المشكلات التي تواجهها العربية اليوم، ومن ضمنها مشكلة عدم تحقيق الثنائية اللغوية، وأشارت في معرض هذه المشكلة إلى الفئات التي لا تجيد التحدث بالعربية أو التي لديها ضعف شديد في المهارات اللغوية الأساسية، وهم أبناء الأسر التي عاشت فترة في دول لا تتحدث العربية وطلاب المدارس الدولية، واقتрحت الباحثة بعض المقترحات لحل هذه المشكلة، وتتقاطع الدراسة مع البحث في الإشارة إلى مشكلة ضعف اللغة العربية بسبب السفر والمدارس الدولية، وتختلف عنه في أن الدراسة تختص بفئة أبناء المبتعثين ورصد التهديدات والمخاطر الخاصة بها في ضوء سياسة التخطيط اللغوي.

البواردي، صفية. (٢٠١٦، ديسمبر). الثنائية اللغوية لدى طفل المبتعث. ملتقى مبتعثات. الرياض.

ورقة عمل غير منشورة ركزت على ظاهرة الثنائية اللغوية لدى أبناء المبتعثين السعوديين، واستعرضت أمثلة لبعض مظاهر الضعف في لغتهم، وأثر الثنائية اللغوية فيها، كما قدمت بعض المقترحات والجهود التي تقع في وسع الوالدين للمحافظة على لغة أبنائهم العربية، وتتقاطع هذه الدراسة معها في دراستها للغة أبناء المبتعثين السعوديين وبعض المخاطر التي تتعرض لها، وتختلف عنها في أنها لا تقتصر على موضوع الثنائية اللغوية وإنما تتناول الأمن اللساني للغة العربية بشكل عام لدى أبناء المبتعثين في ضوء سياسة التخطيط اللغوي.

السياسة والتخطيط والأمن اللغوي:

يرتبط مصطلح السياسة اللغوية (Language Policy) بمصطلح التخطيط اللغوي (Language Planning) ارتباطاً عضوياً، والفرق الجوهرى بينهما يكمن في ارتباط السياسة بقضايا الأطر العامة والموجهات الرئيسية والأنظمة واللوائح والقوانين والوثائق الرسمية المعتمدة من الحكومات تجاه اللغة وحقوقها وامتيازاتها وحمايتها واستعمالاتها في المجالات المختلفة في الدولة وقضاياها وعلاقتها مع المجتمع، أما التخطيط اللغوي؛ فيتعلق بالجانب العملي والتطبيقي والجهود المبذولة لتطبيق تلك السياسة على أرض الواقع (البريدي، ٢٠١٣؛ المحمود، ٢٠١٨)، وهما ينتميان إلى حقل اللسانيات الاجتماعية التطبيقية (الملاحى، ٢٠١٨).

وبرى (هوغن E. Haugen) أن التخطيط اللغوي نشاط عملي واسع موجه إلى تطبيق الأحكام في شكل اختيارات لغوية متاحة، وهو يعتمد على المعرفة الموجودة لدى المخططين عن الماضي؛ للتأثير في المستقبل اللغوي، وتوجيهه الوجهة المطلوبة (هوغن، كما ورد في زكريا، ١٩٩٣).

أما (فيشمان) فيرى أن التخطيط اللغوي يسعى إلى إيجاد الحلول للمشكلات اللغوية في المجتمع، مثل مشكلة الحاجة إلى تعليم عدد كبير من الجماعات البشرية لغات لا يعرفونها؛ كي يتمكنوا من التواصل والتعايش في المجتمعات الجديدة (فيشمان كما ورد في زكريا، ١٩٩٣).

ويعرف كوبر (١٩٨٩ / ٢٠٠٦) التخطيط اللغوي بأنه: "الجهود العمدية المبذولة لغرض التأثير على سلوك الآخرين من حيث اكتسابهم للغة ومن حيث بنية اللغة ذاتها ومن حيث تحديد المهام والوظائف التي تؤديها اللغة" (ص. ٣٣١)، كما يرى أيضاً أنه يتوجه لتحقيق أهداف متنوعة لا علاقة لها باللغة، مثل: التحديث

المتكلمون المنتمون إلى مجموعات تابعة اجتماعياً أن أنماط خطابهم غير ملائمة لاستخدامها في سياقات رسمية، أو للتواصل مع أعضاء المجموعات الاجتماعية ذات المنزلة العالية. ... فإن مفهوم "انعدام الأمن اللغوي" ينطوي على توصيف سلبي للعديد من مواقف المتكلمين تجاه لغتهم، ولكن بوضوح قد يقوم المتحدثون أيضاً بتقدير الأصناف اللغوية غير القياسية أو المحلية، أو قد تكون لديهم تصورات أكثر أهمية لأصناف لغوية قوية اجتماعياً" (جون سوان وآخرون، ١٤٤٠هـ، ص. ٢٣٥ و ٢٣٦) توسع بعد ذلك مفهوم الأمن اللغوي ليعبر عن مشكلات وحالات لغوية أخرى، ويتجاوز مستوى الأفراد إلى الدول والمؤسسات بسبب عوامل عديدة على رأسها تصاعد ثقافة العولمة ومحاولتها اكتساح الثقافات القومية والحلول محلها ابتداءً باللغة بوصفها الممثل الأول لهوية الشعوب (ليلة، ٢٠١٢).

وعلى الصعيد العربي يرى المسدي (٢٠١٥) أن الأمن اللغوي العربي يرتبط بالصراع اللغوي الجديد: اللغة العربية الفصحى، اللهجات العامية، اللغات الأجنبية، إضافة إلى ما اقتضته طبيعة التركيبة الإثنية في بعض بلدان المغرب العربي من وجود عناصر منتمية لأصول غير عربية.

وترى الدراسة أن ذلك الصراع هو الصورة الظاهرة التي يقف خلفها عدد من العوامل الكامنة التي يقتضي إنهاء الصراع أو التخفيف من وطأته على اللغة العربية الفصحى-دراستها ووضع السياسات التخطيطية اللازمة.

أما تعريف "الأمن اللغوي" نفسه، فقد تناولت كتب التخطيط تعريفات متقاربة تدور في إطار حفظ اللغة وحمايتها من التهديدات والمخاطر الداخلية والخارجية والنهوض بها لمواكبة العولمة وثورة التقنية والاتصالات، إضافة إلى أنه لا يكاد يخلو أحد تلك التعريفات من الربط الصريح أو الضمني بالسياسة والتخطيط اللغوي، فهو: "إحاطة اللغة بسياسات من الحماية الرسمية من خلال (القرارات السيادية الوزارية والإدارية) وغير الرسمية المعنية والمادية بوضع الأنظمة والضوابط الملزمة للأفراد والمؤسسات التي من شأنها أن تصد كل التهديدات والاعتداءات التي تستهدف أمن اللغة العربية وسلامتها بقصد أو بغير قصد، سواء أكانت هذه التهديدات أو الاعتداءات داخلية أم خارجية" (عزاز، ٢٠١٧، ص. ١٣)، وهو: "حقل جديد من حقول المعرفة يتمحور حول دراسة سبل الحفاظ على اللغة من مختلف مصادر التأثير الذي تتعرض له، وكذا تطويرها بما يحول دون ضعفها أو انقراضها" (بغداد، ٢٠١٨، ص. ٢٢٢)، وهو أيضاً: "اتخاذ التدابير العلمية والموضوعية لصون اللغة من كل انحراف في نظامها التواصلية سواء من حيث أصواتها أو مفرداتها أو تراكيبيها، أو ما يؤدي إلى زوالها أو المساس بسمعتها ومكانتها بالإضافة إلى العمل الذي يجعلها تتطور وتصبح قادرة على التعبير عن الوسائل الحضارية المختلفة". (عزوز، ٢٠١٨، ص. ١٠٢ و ١٠٣)

ويمكن تقسيم الأمن اللغوي إلى قسمين، داخلي وخارجي، ولكل قسم منهما جانبان، فأمن اللغة الخارجي يعني حفظ مكانتها رسمياً في قائمة اللغات العالمية، وتفعيل تلك المكانة في المحافل والمؤتمرات واللقاءات الدولية والتعاملات الخارجية جميعها، وهذا الجانب الأول، أما الجانب الآخر فيتمثل في نشرها بين شعوب العالم الإسلامية وغير الإسلامية بكل حملاتها الدينية

عن أطر عامة ومراسيم وأنظمة تحدد اللغة الرسمية فيها واستعمالاتها وامتيازاتها وكيفية حمايتها، والأحكام الخاصة بها، وتكون ضمن الوثائق الرسمية؛ ولذلك فهي تحتاج إلى تخطيط عام مسبق لبنائها، ثم يأتي التخطيط التفصيلي لتحقيقها، وهذا التخطيط يحتاج إلى سياسة ترسم له مساره في المجالات جميعها ضمن الإطار العام، ابتداءً من دراسة الواقع من كافة الجوانب، والوقوف على ما يمكن أن يساعد على تحقيق السياسة اللغوية العامة أو العكس من إشكالات وتهديدات وتحديات وفرص، ووضع الخطط التنفيذية للسياسات المرسومة بناءً على ذلك، ثم تنفيذها وتقييمها وتقويمها؛ فلكل مجال سياسة لغوية عامة منبثقة من سياسة الدولة، وسياسة تخطيطية لغوية تفصيلية لتنفيذها؛ فمثلاً نصت المادة السابعة عشرة من السياسات الإعلامية للملكة العربية السعودية على إيمان الإعلام السعودي بأن العربية الفصحى هي وعاء الإسلام ومستودع ثقافته وموئل تراثه، وانطلاقاً من ذلك إلى ست نقاط أساسية يركز عليها الإعلام السعودي، منها: توجيه الكتاب ومعدي البرامج والمذيعين ومقدمي البرامج ومديري الندوات إلى وجوب الالتزام بقواعد الفصحى والاحترار من أخطاء النطق جميعها، والحرص على تنقية المادة الإعلامية من كل ما ينال أو ينقر أو يقلل من اللغة العربية وأهميتها... (وزارة الإعلام، ١٤٤٣هـ)، فكل هذه خطط تنفيذية لسياسة الإعلام السعودي العامة موجهة إلى تطبيقها على أرض الواقع؛ وسياسة الإعلام السعودي نفسها هي سياسة تخطيط لغوي تهدف إلى تنفيذ سياسة الدولة تجاه اللغة العربية، وهكذا في المجالات الأخرى.

أما مصطلح "الأمن اللساني"، أو اللغوي؛ فهو يتجه إلى تأمين لغة الأمة (بوزيد، ٢٠١٣)، التي هي هويتها الناطقة أو الرمز الأعلى لهويتها (البريدي، ١٤٣٤هـ)، وقد انبثق هذا المفهوم عن عدد من المخاطر التي تتهدد اللغات والتي تداولتها كتب السياسة والتخطيط اللغوي، نحو: موت اللغات وانقراضها وحروب اللغات والصراع اللغوي وغيرها (المسدي، ٢٠١٥).

وقد كان تداوله في صورته المنفية (الأمن اللغوي) أكثر من تداوله في صورته المثبتة (الأمن اللغوي)؛ للتعبير عن افتقاد الأمن اللغوي (بوزيد، ٢٠١٣؛ المسدي، ٢٠١٥).

وقد توجه في البداية إلى الإحساس بالدونية وعدم الثقة عند استعمال لغة الأمومة، والقلق والخوف من ردود فعل المحيط اللغوي الاجتماعي السلبية أو التصنيف الفئوي أو الطبقي (بوزيد، ٢٠١٣؛ المسدي، ٢٠١٥)، ومن هنا ارتبط في البداية بمفهوم "القلق اللساني" الذي أعاده (لابوف) إلى البرجوازية الصغيرة، وربط (ميشال فرانكار) بينه وبين البحث عن شرعية لسانية لفئة اجتماعية مغلوبية تسعى للاستقرار بين أشكال لسانية تراها قاصرة وأخرى تريد اكتسابها؛ لترتقي في السلم الاجتماعي، وربطه (كافلي) بنظرة المتكلمين الدونية إلى طريقة تكلمهم وسعيهم إلى استبدال نموذج لغوي أهم مكانة بها، وعكسه الأمن اللساني الذي يجعل المتكلمين يشعرون بالطمأنينة تجاه كلامهم نتيجة توحيد معيارهم اللغوي مع المعيار العام (هتهوت، ٢٠١٤).

وانعدام الأمن اللغوي Top of Form Linguistic Insecurity يحدث "نتيجة لمواقف المتكلمين السلبية تجاه خطابهم الخاص، وعدم قدرتهم على محاكاة معايير الهيبة في المجتمع، ومن شأن ذلك أن يشمل الحالات التي يرى فيها

لارتباط نجاح التخطيط للغة بتلك القضايا وتفاعله معها (زكريا، ١٩٩٣).

كما أن التخطيط اللغوي الناجح الذي يهدف إلى تحقيق الأمن اللغوي للغة العربية على جميع الأصعدة ومن جميع الجوانب لابد أن ينطلق من رؤية استراتيجية ولا يكون عشوائياً ولا تنظيرياً؛ بل هو "تخطيط استراتيجي في مجال اللغة" (البريدي، ١٤٣٤، ص. ١٢) يسير وفق سياسة مرسومة بدقة، ويستدعي وجود "مفكرين استراتيجيين" (البريدي، ١٤٣٤، ص. ١٢)، إضافة إلى أنه عملية متواصلة تقتضي دائماً مراجعة الخطط وتعديلها كلما اقتضى الوضع اللغوي ذلك (زكريا، ١٩٩٣)؛ إذ إن الأمور قد لا تسير كما هو متوقع؛ فيخفق التخطيط اللغوي، أو لا يؤدي وظائفه المرسومة له، أو قد يقتصر على التنظير دون أن يتجاوزها إلى التطبيق على أرض الواقع؛ ذلك أن هناك مجموعة من العقبات والعوائق التي تعيق مساره مما تضمنته كتب التخطيط اللغوي وأبحاثه، ولابد من الوقوف عليها عند وضع السياسات التخطيطية والتنفيذية.

أخيراً، يمكن القول إن كل عقبة في وجه التخطيط اللغوي هي عقبة أيضاً في وجه تحقيق الأمن اللغوي، ومالم يتم تجاوز التخطيط اللغوي لها فمن المتوقع أن يبقى الأمن اللغوي مهدداً.

سياسة التخطيط اللغوي في المملكة ودورها في أمن اللغة العربية محلياً وعربياً وعالمياً:

إن سياسة التخطيط اللغوي في المملكة تستمد قوتها ودأبها في تحقيق الأمن اللساني للغة العربية داخل المملكة وخارجها من موقف النظام السياسي السعودي الواضح منها الداعم لها، ويتمثل ذلك في أنظمة الحكم، وقراراته، وتطلعات الرؤية، وأهدافها الاستراتيجية؛ حيث نجد اللغة العربية دعماً كاملاً لتحقيق الأمن اللساني في كل المجالات، وعلى الأصعدة جميعها، ابتداءً من المادة الأولى من المبادئ العامة للنظام الأساسي في الحكم، والتي نصّت على أن "المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها مدينة الرياض" (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ١٤٤٢هـ)، إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تعدّ اللغة العربية أحد أركان تشكيل هوية المواطن السعودي؛ حين اعتمدت تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى أبناء هذه البلاد أحد الأهداف الاستراتيجية التي تنبثق من المحور الأول من محاور الرؤية "مجتمع حيوي" وتنص على تعزيز الهوية الوطنية من خلال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، والمحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني، والتعريف به، والعناية باللغة العربية (رؤية المملكة العربية السعودية، ١٤٤٢هـ)، مروراً بقرارات تمكين اللغة العربية المستمرة والمتجددة المواكبة لتحديات العصر ومتطلبات التنمية في جميع المجالات في الدولة وخارجها؛ حيث تتضمن لوائحها وأنظمتها القرارات الخاصة باستعمال العربية وتمكينها، وبضفاف إلى ذلك الجهود الفردية والمجتمعية والمؤسسية والمنابر الرسمية وغير الرسمية، والتعاون الدولي في سبيل تمكين اللغة العربية.

وتكفل المملكة جهودها في العناية بالعربية والعمل على تمكينها، وتحقيق أمنها، بإنشاء مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية؛

والثقافية والحضارية، وتعليمها وفق أحدث نظريات تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وتعزيز أهميتها عالمياً وتيسير استعمالها.

أما الأمن الداخلي، فيتمثل الجانب الأول منه في حفظ مكانتها داخل الدولة بوصفها لغة رسمية وتفعيل تلك المكانة في التعاملات الداخلية جميعها؛ في المجالات جميعها، واتخاذ كافة الوسائل لحماية أمنها الداخلي، وتحديد وظائف كل من جانبها الفصيح والدارج دون إحلال أحدهما محل الآخر، ويتمثل الجانب الآخر منه في أمنها على السنة أبنائها وامتلاكهم كفاياتها وتمكنهم من مهاراتها في ثقة واطمئنان إلى عدم تعرضهم للتصنيف أو الحكم السلبي على حديثهم بها، وإلى قدرتهم على فهمها وتداولها في مجالات الحياة جميعها، والشعور بالانتماء إليها، والاعتزاز بها واحترامها، والوعي بأهمية ذلك.

والأمن اللغوي على الرغم من ذلك التقسيم الذي استدعته مسارات اللغة المتنوعة إلا أنه كل لا يتجزأ على أرض الواقع، وكل تهديد لجزء منه فإنه ينعكس على بقية الأجزاء ويهدد أمن اللغة عامة.

سياسة التخطيط اللغوي وأثرها في تحقيق الأمن اللساني:

يعد الأمن اللغوي حجر الأساس للأمن الثقافي الذي يتكون من منظومة متكاملة من الرموز التي تشكل في مجموعها الهوية الإنسانية الفردية والمجتمعية (الدين، والعلم، والمعرفة، الفن، والقوانين والعادات والأعراف والمعتقدات) (بركة وآخرون، ٢٠١٢)؛ فاللغة هي "أم الرموز الثقافية جميعاً" (الزوايدي، ٢٠٠٥، ص. ٥٦)؛ ولأن الثقافة هي التي تشكل الهوية وتمثلها، والثقافة لا تكون دون اللغة؛ فقد قرر المخططون لاستراتيجية الثقافة العربية أن امتلاك السيادة الثقافية داخلياً وخارجياً يتوقف في الأساس على سيادة اللغة العربية في وطنها وبين أبنائها أولاً (المسدي، ٢٠١٥، ص. ٣٦).

ومن هنا أصبح تحقيق الأمن اللغوي من خلال التخطيط اللغوي واجباً وطنياً، يقول البريدي: "نحن نحمل لغتنا العربية؛ لأنها تشكل هويتنا وتصونها، وتصنع لنا ذخائر النمو الفكري والاقتصادي المستقلين... وهذه النتيجة تمثل المشروع التأسيسي للتخطيط اللغوي الساعي إلى حماية اللغة وإنمائها". (البريدي، ٢٠١٩، ص. ١٠٤).

ولذلك لابد من معرفة مهددات الأمن اللغوي وتحسس مخاطره؛ لتكون ضمن سياسات التخطيط اللغوي، الوقائي منه الذي يؤمن اللغة ويرتب أوضاعها ووظائفها واستعمالاتها في الداخل والخارج ويستشرف مستقبلها بين اللغات وكيفية تأمينه، والعلاجي الذي يتوجه إلى حل مشكلاتها وإنقاذها من المخاطر التي تكتنفها، وقد جهد الباحثون في رصد تلك المخاطر والمهددات واستشراف ما قد يكون منها مستقبلاً، ولا مجال لإعادة ذكرها هنا.

وتأتي أهمية التخطيط اللغوي في تحقيق الأمن اللساني للغة أو اللغات المستهدفة من كونه منبثقاً من سياسة الدولة تجاه اللغة، ومن كونه يساعد المسؤولين في اتخاذ القرارات المناسبة، ويستلزم سياسة خاصة به تسيره إلى تحقيق أهدافه وترسم له مساره بناءً على دراسة كاملة لقضايا اللغة في المجتمع، وتحديد المشكلات اللسانية فيه، ودراسة العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتربوية المتداخلة مع المسألة اللغوية؛

وعلى الرغم مما سبق إلا أنَّ تشخيص الواقع اللغوي يكشف عن وجود فجوة كبيرة (الندوة الدولية في التخطيط والسياسة اللغوية، ١٤٤٣هـ) بين السياسات والتخطيطات اللغوية، وبين الواقع اللساني للغة العربية في المملكة العربية السعودية، كما يكشف عن وجود مجموعة من التحديات التي يواجهها التخطيط اللغوي لأمن اللغة العربية، ومنها على سبيل المثال: عدم التنسيق بين الجهود المبذولة في خدمة اللغة العربية؛ مما أدى إلى تقليل الاستفادة منها على الرغم من كثرتها، ومنها غياب التكامل بين المؤسسات، إضافة إلى الانفصال بين التخطيط والتطبيق، والحاجة إلى تدريس مواد التخطيط اللغوي في الجامعات السعودية، ضعف المواجهة الاستراتيجية للجهود المنافسة، ونقص البيانات المناسبة والكافية (البريدي وآخرون، ٢٠١٧، ص ٦٤٥).

وكذلك من التحديات الكبرى للغة العربية أن تحتل موقعها في مجتمع المعرفة؛ فتكون لغة المعرفة والتفان والاتصال، ولغة العلم والبحث العلمي، إضافة إلى كيفية غرس قيمتها الدينية والوطنية والعربية والعالمية، وقيمتها بوصفها الرمز الأعلى للهوية، في نفوس الأطفال والشباب في ظل تهديد ثقافة العولمة ولغتها المهيمنة.

وإيماناً بضرورة رصد الواقع اللغوي وتحدياته لإنجاح سياسات التخطيط اللغوي؛ ستحاول هذه الدراسة في الصفحات الآتية تسليط الضوء على أحد جوانب الواقع اللغوي في المملكة العربية السعودية، وهو جانب الأمن اللساني عند أبناء المبتعثين.

الأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين:

إن دراسة الواقع اللغوي لأبناء المبتعثين إلى الخارج ضرورة اقتضتها طبيعة المرحلة الحضارية التي تعيشها المملكة العربية السعودية على جميع الأصعدة، وما تستلزمه من ضرورة التواصل الحضاري مع العالم ولغاته واحتواء الاختلاف مع شعوب العالم بأنواعه، ومنه: الاختلاف اللغوي؛ في تجانس يرقى بمشروعها العالمي في ظل الإيمان التام بأن الاختلاف آية من آيات الله في الكون ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافَ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ﴾ (القرآن الكريم، الروم: ٢٢)، وفي ظل السنة الإلهية التي اقتضت أن يكون الاختلاف بين البشر سبباً للتعارف والتواصل بين شعوبهم وأمهم ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ﴾ (القرآن الكريم، الحجرات: ١٣)، مع إيمانها التام بعدم الذوبان في الآخر في ظل تهديدات العولمة وتحدياتها، والاحتفاظ بهويتها الإسلامية والعربية والوطنية في ظل ضرورة إجادته اللغات العالمية الأخرى كمطلب من مطالب التنمية وتوسيع دائرة المعرفة والاطلاع على المستجد من المنجزات والبحوث العلمية وما وصلت إليه الحضارات العالمية من تقدم معرفي وعلمي، والإفادة منه، ومن هنا جاءت دراسة واقع اللغة العربية والأمن اللساني لها لدى أبناء المبتعثين بوصفها أعلى رموز الهوية العربية السعودية، وبوصفهم جيل الأطفال والشباب الذي يمثل عماد نهضة البلاد، وعليه يُعَوَّل في توطيد المعرفة وبناء مجتمع معرفي عالمي وتصدر المملكة عالمياً في المجالات جميعها، وبوصف الأمن اللساني للعربية على ألسنة هذا الجيل سلاح الحماية لها، ثم بوصف الحفاظ على اللغة وحمايتها وتحقيق الأمن اللساني لها بين

حيث صدرت الموافقة السامية على تنظيم المجمع الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٣٤) وتاريخ ١٣/ ١/ ١٤٤٢هـ، الذي كان من أبرز أهدافه "المحافظة على سلامة اللغة العربية ودعمها نطقاً وكتابة، والنظر في فصاحتها وأصولها وأساليبها وأقيستها ومفرداتها، وضوابطها وقواعدها، وتيسير تعلمها وتعليمها داخل المملكة وخارجها؛ لتواكب المتغيرات في جميع مجالات اللغة العربية، وإيجاد البيئة الملائمة لتطوير اللغة العربية وترسيخها، والعمل على نشر استخدام اللغة العربية، ومتابعة سلامة استعمالها في المجالات المختلفة، وإحياء تراث اللغة العربية دراسةً وتحقيقاً ونشراً، إضافة إلى تشجيع العلماء والباحثين والمختصين في اللغة العربية..." وقد اضطلع بجملة من المهمات من أبرزها: "وضع السياسات والاستراتيجيات والخطط والبرامج المتعلقة بنشاطه، وذلك بالتنسيق مع الوزارة، ورفع عملاً يستلزم استكمال إجراءات نظامية في شأنه، ومتابعة تطبيقها بعد اعتمادها..."، وضع الخطط المناسبة لإحلال اللغة العربية محلّ غيرها من اللغات في المجالات المختلفة، ومتابعة تنفيذها، والرفع عملاً يستلزم، الإسهام في أعمال التعريب والترجمة من اللغة العربية وإليها، إضافة إلى الإسهام في صنع المحتوى العربي تحفيزاً ودعمًا، وتأسيس مراكز تعليم اللغة العربية داخل المملكة وخارجها، وغير ذلك من المهام التي كما هو واضح تصب في تحقيق الأمن اللساني (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ١٤٤٢هـ)، والتي ترجمتها جهوده على أرض الواقع ممثلة في الشراكات والمؤتمرات والندوات والمحاضرات والمسابقات والجوائز التقديرية والتشجيعية وورش العمل المستمرة في المجالات المختلفة وعلى رأسها المجال الرقمي لإحلال العربية المحل اللائق بها في العالم التقني والرقمي، وغيرها الكثير من الجهود المشهودة الداعمة لأمن اللغة العربية داخل وخارج المملكة.

وتتوحد الجهود في خدمة اللغة العربية رسمياً ووضع تخطيطاتها وسياساتها اللغوية بالموافقة الملكية السامية على تنظيم مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (١٧٠) وتاريخ ٢٠/ ٣/ ١٤٤٣هـ (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ١٤٤٤هـ)؛ ليتحد مع مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في تحقيق أمن اللغة العربية من خلال اختصاصه الدقيق في السياسة والتخطيط اللغوي، وقد كان له الفضل في وضع اللبنة الأساسية الرسمية في مسار السياسة والتخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية، وتعد إنجازاته المشهودة في هذا المسار قواعد في بناء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة. (مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية، ١٤٤٣هـ)

وتنطلق سياسة التخطيط اللغوي في المملكة من رؤية شمولية لمجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، مع مراعاة التأصيل الأكاديمي والمنطقات العلمية في التعامل مع القضايا اللغوية المختلفة، ومن خصوصية اللغة العربية وخصوصية البيئة التي يتم فيها بناء السياسات وتنفيذ التخطيط اللغوي، وتنطلق من حيث الإطار العام من خلال أربعة نطاقات، هي: تخطيط الوضع اللغوي، تخطيط الاكتساب اللغوي، تخطيط المتن اللغوي، تخطيط المكانة اللغوية (مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية، ١٤٤٣هـ).

وبناءً على ذلك؛ فالأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين منظومة متكاملة لها جوانب متعددة وأجزاء متداخلة، وسياسة التخطيط اللغوي لتحقيق الأمن اللساني لابد أن تنطلق من هذا الأساس.

ليس معنى الأمن اللساني في نظر هذه الدراسة إذاً محاربة اللغات الأخرى ولا اللغة الإنجليزية، وإنما أن تأخذ اللغة العربية مكانها المستحق في نفوس أبنائها وعلى أرض الواقع مع الانفتاح على الثقافات واللغات الأخرى دون قلق أو خوف على اللغة العربية؛ فالمملكة تولي اللغة العربية اهتمامها الأول وفي الوقت نفسه لا تتغلق عليها؛ بل تحترم لغات العالم وتؤمن بدور التنوع الثقافي بلغاته المتعددة وأهميته في الإنجاز الحضاري والتقدم الإنساني، ويظهر ذلك من خلال ابتعاث أبنائها إلى دول الخارج، ومن خلال السماح بإنشاء المدارس الدولية والعالمية ومدارس الجاليات على أرضها، ودعمها؛ احتراماً لشعوبها وللغاتهم ومنجزهم الحضاري وما يقدمونه من خدمات للوطن، وفي سبيل تعايش آمن مثمر تحترم فيه المملكة كل من يعيش على أرضها من الجاليات المختلفة، وتحترم ثقافتهم ولغاتهم، وتتبادل معهم المنافع، وفي الوقت نفسه جعلت اللغة العربية ومواد الهوية الوطنية السعودية جزءاً أساسياً من المنظومة التعليمية لتلك المدارس؛ لتعريفهم بتاريخ المملكة العربية السعودية وثقافتها وحضارتها الممتدة وتراثها الزاخر بالتسامح والتعايش الحضاري مع الآخر، والترحيب بمشاركاتهم المجتمعية في المناسبات الوطنية المتعددة ومنها يوم اللغة العربية، إضافة إلى حرصها على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الخارج، وفي الداخل ممن يعيشون على أرضها من خلال معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإشراكهم في ثقافات الوطن ومناسباته واحتفالاته وتعزيز التواصل الحضاري بينها وبين الشعوب من خلال ذلك. ومن هنا تتجلى أهمية سياسة التخطيط اللغوي، لأنها الكفيلة بترجمة تلك الرؤى والتطلعات والأنظمة واللوائح والقرارات إلى واقع حقيقي معاش، وهي تمر بعدة مراحل قبل أن تصل إلى مرحلة التنفيذ التي تليها مرحلة المتابعة والتقييم ثم مرحلة المراجعة الاستراتيجية (البريدي، ٢٠١٣) وهي تأخذ بُعدين؛ التخطيط والتنفيذ، وتبدأ المرحلة الأولى بما أطلق عليه البريدي (الرؤية Vision) وتخص في هذه الدراسة الصورة الطموحة للمراد تحقيقه بشأن الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين؛ في الخارج وفي الداخل بعد عودتهم، وتمتد الرؤية عادة في إطارها الزمني إلى عشر سنوات تقريباً، ثم (الغايات الكلية Ultimate Goals) وهي الأهداف النهائية لسياسة التخطيط اللغوي هنا، يأتي بعد ذلك التشخيص الدقيق للواقع أو (تحليل بيئي عام General SWOT Analysis) ويتم من خلاله تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمؤسسة التي يتم التخطيط لتحقيق الأمن اللساني للغة العربية فيها أو في بيئة أبناء المبتعثين المعنية في هذه الدراسة، وتختص بما يمكن التحكم به والتصرف فيه، وكذلك يتم من خلال هذا التحليل تحديد الفرص والتحديات في البيئة الخارجية التي لا تقع تحت تصرف المخططين؛ لاستثمار الأولى وتجاوز الثانية، يلي ذلك صياغة السياسة اللغوية، وهي في هذه الدراسة سياسة التخطيط اللغوي في مجال الابتعاث وتحديدًا لدى أبناء المبتعثين، وتتضمن كل ما يتعلق

لغات العالم من أقوى الأسلحة التي تضمن للأمن القوة والبقاء والمنافسة والتصدر عالمياً.

وقد سبق الوقوف على مفهوم الأمن اللغوي وانعدامه في المبحث السابق؛ وعليه يمكن القول إنَّ المواقف السلبية تجاه اللغة، والشعور بعجزها عن التعبير، أو عن مواكبة الأحداث والمستجدات، أو الشعور بتفوق لغة أخرى عليها، أو الشعور بعدم التمكن من اللغة مما يدفع المتحدث إلى اختيار غيرها، أو الشعور بالقلق والخوف وعدم الثقة عند الحديث بها، أو التوقف أثناء الحديث بها وعدم الطلاقة عجزاً لغوياً لا مرضاً نفسياً أو عيباً خلقياً، أو الخجل من الحديث بها، أو الشعور بالقوة عند الحديث بلغة أخرى غيرها، أو عدم امتلاك ناصيتها والافتقار إلى إجادة مهاراتها، أو العجز عن الحديث بها أو الاستمرار فيه، أو عن بلوغ الحاجة بها، كل هذه الأمور تعني أن الشخص يفتقر إلى الأمن اللغوي، وهكذا يعرف الشيء بضده، وعليه فالأمن اللغوي لدى أبناء المبتعثين هو عكس ما سبق.

وعلى كل؛ ففي السطور الآتية تحاول الدراسة أن تُقدِّم توصيفاً مقترحاً للأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين يشمل الجوانب الآتية:

نفسياً: تبني الأبناء موقفاً إيجابياً تجاه لغتهم، والشعور بأهميتها، وحبها وتقديرها واحترامها، والمحافظة عليها، والحرص على تحقيق الكفاءة المطلوبة في مهاراتها اللغوية بناءً على ذلك.

اجتماعياً: التواصل بها بشكل صحيح مع أسرهم وأصدقائهم وأفراد مجتمعهم والناطقين بالعربية من المجتمعات الأخرى في المجالات كافة، وفي وسائل التواصل الاجتماعي، وفي العالم الواقعي والافتراضي، والحديث بها في المحافل الدولية التي يوجد فيها ترجمة فورية.

علمياً: التلقي والإنتاج الصحيح بها، ودراسة علومها أو دراسة العلوم بها مع عدم إغفال أهمية اللغات الأخرى ولاسيما في هذه المرحلة الرقمية؛ تمهيداً لامتلاك القدرة على إنتاج المعرفة وتوطينها.

ثقافياً: التواصل الثقافي والحضاري بها، واحترام التراث العربي وتذوقه والقدرة على نقله إلى العالم، واحترام التراث العالمي والقدرة على الإفادة منه دون فقد هويتهم.

لغوياً: امتلاك لغة عربية فصيحة في أصواتها وحروفها، وفي نحوها وصرفها وتركيبها، وفي مفرداتها ودلالاتها وتداولاتها، وإتقان مهارات أدائها استقبلاً وإرسالاً، في المقامات المناسبة، دون أن يمنعه ذلك من أن يكون ثنائي اللغة أو متعدداً، ولاسيما اللغات العالمية.

هوياتياً: الانتماء إلى اللغة العربية الفصحى بوصفها لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة، وبوصفها اللغة الرسمية التي تمثل الدولة في كل محافلها الداخلية والخارجية، وهي لغة العلم والأدب والإعلام والسياسة والاقتصاد، والمحافظة عليها، والاعتزاز بها في كل مكان، وعدم استبدال أي لغة بها؛ حباً لها وانتماءً إليها، والحرص على إبرازها والتعريف بها وبإبداعاتها، وفي الوقت نفسه إحلال اللهجة بوصفها مستوى من مستويات اللغة العربية يستعملها في الحياة اليومية والتعاملات الأسرية وغير الرسمية محلها؛ فيحترم وظيفة كل منهما في حياته، مع إظهار الاحترام للغات جميعها.

(shift) ليشير الأول إلى استمرار متحدث واحد أو أكثر أو (مجتمع كلامي معين speech community) في استخدام اللغة الأم في جميع مجالات الحياة أو بعضها وذلك مع وجود التنافس مع اللغة السائدة أو لغة الأغلبية، ويعرفه (بيكر) بشكل أكثر تحديداً بأنه: "الاستقرار النسبي للغة من حيث عدد متحدثيها وتوزيعهم، واستخدامها المتقن لدى الأطفال والبالغين، والمحافظة عليها في مجالات محددة، مثل: المنزل، والمدرسة، والدين"، أما التحول اللغوي فيشير إلى تغير تدريجي أو كلي في استخدام اللغة الأم من قبل متحدث أو أكثر أو مجتمع كلامي معين، يؤدي إلى التخلي عنها والتحول إلى استخدام غيرها في جميع مجالات الحياة، وعادة ما تكون اللغة المهيمنة هي اللغة المتحول إليها (بيكر، ٢٠٠٦، كما ورد في العتيبي، ٢٠٢١).

ويتصل بمفهوم المحافظة على اللغة مفهوم مهم في مجال الحفاظ على اللغة، هو مفهوم (الحوية العرقية اللغوية Ethnolinguistic vitality) الذي يشير إلى تصرف المجموعة بوصفها كياناً جماعياً نشطاً و متميزاً، ويتيح لها تحقيق ذلك الوصف فيها الحفاظ على لغتها وهويتها الثقافية، وقد توصل الباحثون من خلال عدد من الدراسات في هذا الجانب إلى جملة من العوامل التي تساعد في تحقيق (الحوية العرقية اللغوية) للمجموعات وتحفيزها، منها المكانة، وتشمل الوضع الاقتصادي والاجتماعي واللغوي للمجموعة، والديموغرافيا السكانية، وتشمل عدد أعضاء المجموعة وتوزيعهم الجغرافي وأنماط الهجرة وغيرها، والدعم المؤسسي، ويشمل درجة التمثيل الجيد للمجموعة ولغتها رسمياً في المجالات المؤسسية المتنوعة، مثل: الإعلام، والتعليم، وسائر المؤسسات الحكومية، والدين، والثقافة، ومن العوامل أيضاً الخطط الأبوية الموجهة للمحافظة على اللغة الأم والمتعلقة بممارستها واستخدامها داخل المنزل ودور الأم في ذلك، والتعلم الرسمي بها، وزيارة الوطن والحفاظ على الروابط العائلية مع العائلة داخل الوطن، والاتجاهات الإيجابية تجاه الوطن واللغة والهوية، والمشاركة مع أفراد المجموعة، ومنها المستوى التعليمي للوالدين، والسمات الشخصية للأطفال وتقبلهم لجهود الأبوين في المحافظة على اللغة الأم، ومنها المواقف الإيجابية تجاه ثنائية اللغة، ودعم مدارس لغات الجاليات، وغيرها من العوامل (العتيبي، ٢٠٢١).

وقد توصلت إحدى الدراسات التي أجريت لحالة المهاجرين العرب في نيو جيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية إلى اتفاق شبه تام في دور العوامل السابقة في المحافظة على اللغة وضمان الحوية العرقية اللغوية للمجموعات المهاجرة، وكان من نتائجها أن أهم العوامل التي تضمن المحافظة على اللغة الأم أو التراثية في المهجر سلوك الجماعة العرقية اللغوية والموقف الإيجابي تجاه لغتها، والذي ظهر لدى مجموعة المهاجرين العرب الذين قامت عليهم الدراسة متمثلاً في حرصهم على استخدام اللغة العربية في المجالات المختلفة الأسرية والاجتماعية والوطنية والتعليمية والإعلامية والدينية، وكذلك من خلال مكانتها الدينية في نفوسهم المستمدة من كونها لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة (العتيبي، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة كانت خاصة بفئة من المهاجرين العرب وهي مبنية على نتائج دراسات سابقة

بكيفية تحقيق الرؤية والأهداف المنبثقة عنها في ضوء نتائج التحليل البيئي، وبلي ذلك اعتمادها وإقرارها وتضمينها في دستور المؤسسة المعنية، وهنا يمكن أن تكون المؤسسة وزارة التعليم التي تقر السياسة الخاصة بتعليم أبناء المبتعثين وكيفية تحقيق الأمن اللساني للغة العربية لديهم، أو أي مؤسسة أخرى اتضح من التحليل البيئي حاجتها لإقرار سياسة خاصة بتحقيق الأمن اللساني للغة العربية فيها، ثم تأتي مرحلة التنفيذ؛ فتبدأ بتحديد القضايا الاستراتيجية التي يجب مراعاتها في التخطيط؛ كفضية الأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين، يليها تحليل بيئي تفصيلي يقوم في هذه المرحلة على بيانات بحثية ثرية تمكن من الوقوف على العوامل المؤثرة الداخلية منها والخارجية، وتشخيص الواقع بدقة؛ للتمكن بعد ذلك من بلورة أهداف استراتيجية شاملة الجوانب المهمة في موضوع التخطيط، محددة، دقيقة، قابلة للتحقق والقياس، وإعطاء كل هدف منها وزناً نسبياً، وترتيبها حسب أهميتها، ويمكن أن تكون الأهداف الاستراتيجية عامة يتفرع منها أهداف خاصة، ثم بلورة مشاريع ومبادرات شاملة متكاملة كفيلة بتحقيق الأهداف يتم تحديدها وفق أساليب تخطيطية علمية مدروسة، يعقب ذلك وضع خطة تنفيذية مفصلة لكل مشروع قائمة على مؤشرات ومعايير دقيقة للأداء يمكن من خلالها الحكم على مستوى جودة التنفيذ، ثم التنفيذ المترام مع المتابعة والتقييم وفق آليات فاعلة من قبل الجهات المسؤولة؛ لاتخاذ الإجراءات اللازمة في الوقت المناسب، وأخيراً المراجعة الاستراتيجية للخطط الاستراتيجية والتنفيذية وفق فترات زمنية محددة، قد تكون خمس سنوات مالم يطرأ ما يستلزم المراجعة قبل حلول الوقت المحدد للمراجعة (البريدي، ٢٠١٣).

الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين:

اهتمت الأبحاث التي أجريت لدراسة الأوضاع اللغوية للأقليات المهاجرة بدراسة بعض ممارساتهم المرتبطة باللغة الأم أو ما يُسمى (اللغة التراثية heritage language) باعتبارها اللغة الأم للأبناء المهاجرين، واللغة التراثية للجيل الثاني منهم ممن ولدوا في المهجر؛ لأنها لغة آبائهم وأجدادهم، فركزت بعض تلك الدراسات على الممارسات المرتبطة بالمحافظة على تلك اللغة أو التخلي عنها، وركز بعضها على المواقف اللغوية التي كان لها أثر في استعادة اللغة، أو المحافظة عليها، أو ضعفها أو موتها (العتيبي، ٢٠٢١).

وقد نالت الدراسات في مجال المحافظة على اللغة أو التحول عنها جزئياً أو كلياً حظاً كبيراً من اهتمام الباحثين الغربيين، ومنهم (فيشمان) الذي توصل إلى أن هناك ثلاثة احتمالات ناتجة عن تواصل الأقليات العرقية المهاجرة وتعايشهم اللغوي في بلد المهجر، هي: هيمنة لغة المهاجرين على اللغة المضيفة، وهو ما حدث للغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية، أو هيمنة لغة المهجر على لغة المهاجرين مثل ما حدث لبعض لغات المهاجرين إلى بريطانيا، أو التعايش السلمي بين اللغتين بحيث تُستخدم اللغتان في مجالات معينة، ولكل منهما وظائف خاصة تضطلع بها، وتحظى كلتا اللغتين بمواقف إيجابية لدى المهاجرين الذين يتحدثونهما (العتيبي، ٢٠٢١).

وفي هذا السياق يظهر مصطلحاً (المحافظة على اللغة language maintenance) و(التحول اللغوي language

نظام الحكم القاضي بأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية، وأن دينها هو الإسلام، وتتنبق السياسة التعليمية لوزارة التعليم وغايات التعليم وأهدافه في المملكة من المادة الأولى في نظام الحكم كما سبق، وفي مهام ومسؤوليات مدارس التعليم العام التي فسرها الدليل التنظيمي لتلك المهام بأنها: "جميع مدارس مراحل التعليم العام (حكومي، أهلي) وتحفيظ القرآن ومدارس الطفولة المبكرة ومدارس التعليم المستمر والمدارس السعودية في الخارج"، جاء في البند الثاني منها: "تزويد الطالب بما يحتاج إليه من العلوم والفنون والآداب والتدريبات العملية حتى يكون مواطناً صالحاً مدرّكاً لواجباته وحقوقه ومعترّاً بإسلامه ووطنه ووفياً لعروبته"، وفي البند السادس: "تنمية انتماء الطالب لدينه ووطنه والاعتزاز بهما والولاء لقيادته ووطنه وأهمية المحافظة على هذه الثوابت لديه" (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ)، ولن يتحقق ذلك دون إتقان اللغة العربية التي هي رمز انتمائه لوطنه ووفائه لعروبته واعتزازه بلغة دينه التي نزل بها كتابه الكريم ووردت بها أحاديث نبيه، وهي رمز هويته الإسلامية والعربية والسعودية، يستوي في تحقيق ذلك التعليم داخل المملكة أو خارجها.

وتقدم الوزارة خدمات خاصة بالابتعاث من خلال مركز خدمات الابتعاث في وزارة التعليم، وتنقسم إلى خدمات ما قبل الابتعاث، وخدمات أثناء الابتعاث، وخدمات ما بعد الابتعاث، والخدمة الأولى في القسم الأول هي تعزيز الهوية الوطنية (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ)، إلا أنه لم يتم تحديد كيفية ذلك التعزيز في الموقع، إلا أن الجامعات تعد برنامجاً للإعداد للابتعاث أو الدكتوراه وفيه يتم إيقاف المبتعثين على الأمور المهمة لإنجاح رحلة الابتعاث والأنظمة والإجراءات الخاصة بالابتعاث وكيفية التعاطي مع المجتمعات في بلد الابتعاث دون فقد هويتهم الإسلامية والعربية والوطنية، ويعد هذا البرنامج جزءاً من سياسة التخطيط اللغوي التي تتبعها وزارة التعليم في مجال الابتعاث من أجل تحقيق أهداف السياسة التعليمية وغاياتها كما ورد في الفقرة السابقة.

وأما فيما يخص الواقع الفعلي لتعليم أبناء المبتعثين في الخارج؛ فقد وضعت وزارة التعليم في موقعها الإلكتروني قائمة بالمدارس المعتمدة لإلحاق أبناء السعوديين العاملين والموفدين والمبتعثين السعوديين في الخارج بها، وأشارت إلى اعتمادها المدارس العربية الموجودة في الدول الأجنبية كافة على أن تكون معتمدة من وزارة التعليم في دولة المقر، وأن تتم مصادقة شهادتها من الملحق الثقافي السعودي والسفارة السعودية، وقد كان عدد الأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج ثمانين مدارس في الهند وروسيا وماليزيا وجيبوتي والصين والمغرب والجزائر وباكستان، وأكاديمية الحرمين الإسلامية في جاكارتا في إندونيسيا، ولم يورد موقع الوزارة أي مدرسة معتمدة من السعودية سواء أكانت تدرس بالعربية أم بغيرها في بريطانيا، وكذلك في أمريكا الشمالية وفي أمريكا وكندا تحديداً لم يورد الموقع أي مدرسة معتمدة تدرس بالعربية، وفي أمريكا الجنوبية توجد مدرسة واحدة عربية هي المدرسة العربية في تشيلي، ولم يتم تسجيل اللغة المستعملة في التعليم فيها، وفي قارة استراليا ونيوزلندا ثلاث مدارس؛ مدرسة بيرث الإسلامية في بيرث، وكلية الملك خالد الإسلامية في ملبورن، ومدرسة الملك فهد الإسلامية في سدني، واللغة المستعملة فيها

لمهاجرين من جنسيات مختلفة، إلا أنه يمكن البناء عليها وعلى ما شابهها من الدراسات في مسألة الحفاظ على اللغة العربية وتحقيق الأمن اللساني لها على السنة أبناء المبتعثين؛ ذلك أن بعض عوامل المحافظة على اللغة وحيويتها متفق عليها لدى العرب والمسلمين، وعلى رأسها العامل الديني، إضافة إلى الهوية العربية والوطنية، والانتماء إلى الوطن والأهل داخل الوطن؛ إذ تشكل أواصر الصلة والقرابة أهمية بالغة لدى العرب والمسلمين خصوصاً، ولا سيما فيما يتعلق بصلة الرحم، إضافة إلى أن الموقف الإيجابي من اللغة يظهر من خلال دعم اللغة العربية بكل طريقة ممكنة؛ داخل المنزل من خلال الحديث بها ومتابعة القنوات الفضائية العربية ووسائل الإعلام العربي، وخارج المنزل من خلال الاندماج مع مجموعة المبتعثين السعوديين والعرب وأبنائهم والحديث بها، أو إلحاق الأبناء بمدارس سعودية أو عربية، أو المدارس التي تدرس العربية بجهود خاصة في حال دراسة الابن في مدارس الدولة باللغة الأجنبية، كما يعد المستوى التعليمي أو الثقافي على وجه الخصوص - للوالدين عاملاً مهماً في تقدير مكانة اللغة العربية بوصفها رمزاً للهوية الإسلامية والعربية والوطنية، ونقل ذلك التقدير إلى أبنائهم وترسيخ مكانتها في نفوسهم.

ومع تشابه الأرضية التي تربط أبناء المهاجرين بأبناء المبتعثين إلا أنه ثمة اختلاف بينهما يتجلى في أن المبتعثين يقضون عدداً من السنوات في بلد الابتعاث مع علمهم المسبق بأنهم عائدون إلى وطنهم ولغتهم؛ فاللغة العربية - كما هو متوقع - حاضرة في عقولهم وقلوبهم، وإليها سيعودون، ولكن الواقع اللغوي من خلال المشاهدات اليوم والمعايشة مع أبناء المبتعثين وآبائهم وبعض المقالات التي يشكو فيها بعض الآباء المبتعثين من وضع اللغة العربية لدى أبنائهم يشير إلى غير ذلك.

الواقع اللغوي لدى أبناء المبتعثين في الخارج في ضوء سياسة التخطيط اللغوي:

وباستعراض السياسة التعليمية في مجال الابتعاث في المملكة العربية السعودية يتضح أن هناك مجموعة من الأنظمة الخاصة بتعليم أبناء المبتعثين في الخارج؛ فقد تضمنت لائحة تنظيم المدارس السعودية في الخارج عدداً من المواد، تصدرتها أهداف التنظيم التي تمثلت في توفير التعليم لأبناء السعوديين الموفدين والعاملين والمبتعثين في الخارج، وحمايتهم من التأثير بما لا يتفق مع أهداف التعليم وغاياته في المملكة، وتيسير اندماجهم في المدارس السعودية في المملكة بعد عودتهم من خلال تعليمهم وفق المناهج والمقررات السعودية، إضافة إلى تعميق انتمائهم إلى الوطن وولائهم له، واتخاذ ذلك التعليم العربي الإسلامي وسيلة دعوية إلى الله في مجتمعات غير إسلامية وغير عربية، وإتاحة الفرصة للراغبين من أبناء غير السعوديين للدراسة وفق المنهج السعودي، ورفع شأن المملكة إعلامياً من خلال الأنشطة التي تقوم بها تلك المدارس (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ).

وبتحليل بعض تلك الأهداف، مثل: (تيسير اندماجهم في المدارس السعودية في المملكة بعد عودتهم من خلال تدريسهم المناهج والمقررات السعودية)، و (حمايتهم في الخارج من التأثير بما لا يتفق مع أهداف وغايات التعليم في المملكة)، و (تعميق انتمائهم إلى الوطن وولائهم له)، يتضح أنها منطلقة من المادة الأولى في

إلا في ظل التعرض للغة الأم بمستوى مناسب، وإلا فإنه من المتوقع أن ينتهي الأمر باللغة الأم إلى الفقدان والضياع في التداول غالباً، ومن هنا فلا بد من الحذر الشديد عند اتخاذ اللغة الثانية لغة تعليم (لغة محتوى) حتى في المدارس الثنائية اللغة، ولا بد من التخطيط الدقيق لذلك بحيث يتضمن أمرين؛ الأول: وضع نظام للتعرض للغة الأولى بحيث يكون متواصلًا، والثاني أن يكون محتوى التعرض ونوعيته في اللغتين أهم من كميته (كيسكس، ص ١٧٦).

وبالوقوف على نتائج البحث السابق تتضح ملامح الصراع بين المصطلحات الثلاثة وخطورة الوضع التعليمي الذي يعايشه أبناء المبتعثين في الخارج في ظل أحادية التعليم باللغة الإنجليزية في مدارس دول الابتعاث؛ ذلك أنهم محرومون من التعليم باللغة العربية (الأم) ولا يتعرضون لأي محتوى تعليمي عربي في تلك المدارس، فإذا كانت نتائج التجارب التي قام عليها البحث توصلت إلى أن التعليم ثنائي اللغة إذا لم يخطط له بحيث يكون التعرض للغة الأم مستمرًا، وفي مستوى ملائم؛ فإنه من الوارد فقد اللغة الأم وضياعها في التداول؛ وعليه فإن عدم التعرض للغة الأم تمامًا كما هو الحال لدى بعض أبناء المبتعثين سيجعل الفقد أكثر وروداً، ولا سيما إذا رافقته ظروف وملابسات أخرى؛ كعدم وعي الأسرة بقيمة اللغة العربية، وعدم الحديث بها في المنزل مع الأبناء، وعدم تواصل الأسرة مع مبتعثين آخرين أو أشخاص تكون اللغة العربية هي لغة الحديث معهم وكذلك بين أبنائهم، وعدم استفادة الابن من الجهود التطوعية الخاصة لتعزيز العربية والحفاظ عليها التي تكون عادة من خلال تجمعات عربية أو حلقات أو مدرسين خصوصيين؛ لأي سبب من الأسباب، مثل كونها غير متاحة في المنطقة أو بعيدة عن مسكن الوالدين، أو غير آمنة باعتبار أنها غير مؤسسية، أو بسبب انشغال الأهل؛ إذ غالباً ما يكون الوالدان مبتعثين؛ فلا يجدان الوقت لتعليم الطفل العربية، أو حل المشكلات اللغوية التي يواجهها، وكذلك قد لا يتمكنان من توفير مدرسين عرب ثقة لتدريس الابن، إضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي لدى الأبناء في ظل انشغالهم بدراساتهم وأعبائها في مدارس دولة الابتعاث، أو عدم وجود الرغبة والاستعداد للدراسة الإضافية بالعربية خارج وقت الدراسة النظامي في حال وجدت المدارس السبئية التي تدرس اللغة العربية يوماً أو يومين في الأسبوع، ومع ذلك فهذه المدارس ليست متاحة دائماً، وقد لا تجدي كثيراً بالقياس إلى عوامل متعددة منها قصر الفترة الزمنية التي يتعرض فيها للعربية في مقابل الانغماس شبه التام في اللغة الثانية أو الأجنبية، في هذه الحال سيكون هناك عدم تعرض للغة العربية تمامًا، وفي حال كان التعرض لها بأي شكل من الأشكال السابقة؛ فإن التعرض لن يكون بالمستوى الملائم أو المناسب لكمية ما يتعرض له الابن في المدرسة من اللغة الإنجليزية، إضافة إلى أن مهارات الكتابة والقراءة تحتاج إلى تعرض منظم، وعليه فإن الابن إذا أتقن الحديث بالعامة والفهم لما يستمع إليه من الأهل، فإنه لن يتقن القراءة والكتابة بدون تعليم منظم، وسيكون إتقانه في الغالب مقصوراً على العامية، وفي الغالب سيتحول الابن إلى الإنجليزية ويستبقى الحديث بالعربية فقط مع من لا يجيدون الإنجليزية، وقد لا يتمكن من ذلك أيضاً.

الإنجليزية والعربية، ومدرسة الملك فيصل الإسلامية في سدي (وزارة التعليم، ١٤٤٣ هـ) ..

وبإمعان النظر في واقع اللغة العربية الفعلي لدى أبناء المبتعثين في الخارج يتضح أنه لا يوجد مدارس سعودية أو عربية في تلك الدول معتمدة من وزارة التعليم السعودية إلا ما ماورد سابقاً، إضافة إلى كونها بعيدة عن أماكن سكنهم غالباً؛ وبناء على ذلك فإن كثيراً من أبناء المبتعثين لا يدرسون بالعربية (اللغة الأم) في مدارس دولة الابتعاث التي تكون اللغة الأجنبية (الثانية بالنسبة) فيها هي لغة التعليم، ويضاف إلى ذلك أنها لغة المجتمع ومؤسساته، وكذلك هي لغة الأقران التي يحرص ابن المبتعث على اكتسابها؛ فمعظم الأطفال يتخذون من أقرانهم نماذج لغوية يحتذونها، وقد أوضحت دراسات النمو اللغوي للطفل أن أغلب الأطفال يتبعون نموذج الأبوين حتى سن الثالثة أو الرابعة، ثم يستبدلون بنموذج الوالدين نموذج الأقران إلى سن الثالثة عشرة ثم يبدؤون في احتذاء نموذج البالغين، ولكن هذه التعميمات كما يذكر (هدسون) تظل فرضيات؛ لاختلاف العلماء في نتائجهم، ولوجود حالات مختلفة عن ذلك الرأي يحتذي فيها الأطفال نموذج الأقران مطلقاً، ومنها ما أورده (لابوف) عن أن اللكنة التي يتحدث بها كثير من أطفال الجيل الأول من المهاجرين إلى المدن البريطانية لا تختلف عن لكنة أقرانهم المقيمين؛ مما يدل على أنهم لم يكتسبوا باحتذاء نموذج الوالدين (هدسون، ١٩٨٠/١٩٩٠).

ويظهر في هذا السياق ثلاثة مصطلحات تتنازع الواقع اللغوي للطفل أو ابن المبتعث، هي: مصطلح اللغة الأم (First Language)، وهي: "أول نظام لغوي يكتسبه الإنسان في مراحل طفولته الأولى، ويغلب أن يتصل بلغة الوالدين ولغة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل أصلاً" (كيسكس، ٢٠١٦، ص. ١٦٨)، وكذلك عادة ما تكون هي اللغة الأولى لمعظم سكان منطقة ما، كالعربية في البلاد العربية (جون سوان وآخرون، ١٤٤٠ هـ)، ومصطلح اللغة الثانية (Second Language)، وهي: "كل نظام لغوي اكتسبه الإنسان أو تعلمه بعد لغته الأولى الأم، ويمكن أن يطلق عليه اللغة الأجنبية أو اللغة الإضافية" (كيسكس، ص. ١٦٨)، وهي "لغة إضافية متاحة للمتعلمين في إقليم معين" (جون سوان وآخرون، ص. ١٥٣)، و"تكتسب بعد اكتساب اللغة الأولى أو الأصلية" (جون سوان وآخرون، ص. ٣٤٠)، ومصطلح اللغة الأولى (First Language) التي ترتبط بلغة المجتمع بوصفه كلاً أكثر منها لغة للفرد، ويكون الإنسان فيها أكثر كفاءة، والتي يستخدمها بشكل أوسع مدى وتشكل معها هويته؛ نتيجة لهيمنتها في المجتمع الذي يكون فيه (جون سوان وآخرون، ص. ١٤٩ و ١٥٠).

وقد كان من نتائج أحد الأبحاث التي أجريت لدراسة تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم عندما تدرس اللغة الثانية في بيئة تعليمية بوصفها لغة أجنبية أن اللغتين الأم واللغة الثانية بينهما تأثير متبادل، وأن هذا التأثير ظاهرة تطورية، ولكن تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية يغلب عليه الجانب النحوي والمعجمي متمثلاً في الأخطاء النحوية والمعجمية، في حين يكون تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم معرفي (إدراكي) وتداولي أكثر من أن يكون معجمياً ونحوياً، وكذلك يزداد احتمال تأثير اللغة الثانية في تطوير مهارات اللغة الأم، ولكن التأثير المثير للغة الثانية في اللغة الأم لن يحدث

يجدون صعوبة في استكمال تعليمهم في المدارس الحكومية بسبب طول الفترة التي قضوها في الخارج وأثرها على لغتهم العربية، وكذلك للأسر السعودية التي اختارت أن تلحق أبناءها بهذه المدارس لتأهيلهم لمواكبة متطلبات العولمة والثورة الرقمية، وإعدادهم للالتحاق بالأقسام العلمية والتطبيقية في الجامعات السعودية، أو إلحاقهم بالجامعات العالمية العريقة خارج السعودية. وقد جاء في الحساب الرسمي لوزارة التعليم على تويتر في ١٢ يوليو ٢٠٢٠م أن عدد المدارس العالمية والأجنبية في المملكة بلغ ١٩٤٢ مدرسة تتركز في منطقتي الرياض والشرقية ومحافظة جدة، ويدرس فيها ٢٧٥,٧٥٦ طالباً وطالبة، وأن وزارة التعليم تعمل على دعم المستثمرين في مجال التعليم العالمي والأجنبي بعد أن أنشأت إدارة عامة متخصصة في منح التراخيص وإعداد المعايير واللوائح الخاصة بها بما يتناسب مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

والواقع أن توجه الوزارة نحو الاستثمار في هذا النوع من التعليم والتوسع فيه ينسجم مع متطلبات التنمية المستدامة (وزارة التعليم، ١٤٤٣)، ومع ما جاء في الإعلان العالمي لحقوق اللغوية التي نصت على احترام التنوع الثقافي واللغوي بشكل عام، وفي التعليم "بأن يكون في خدمة التنوع اللغوي والثقافي، وأن يعزز إنشاء العلاقات المتناغمة بين المجتمعات اللغوية المختلفة في جميع أرجاء العالم" (نادي القلم الدولي PEN، مركز CIEMEN الثقافي، ١٩٩٦).

ولكن المشكلة أن بعض الآباء المبتعثين يعتمدون على إتاحة القبول للسعوديين في هذه المدارس اعتماداً كلياً؛ فلا يشكل عدم دراسة أبنائهم العربية وعودتهم إلى الوطن دون إجادتها حاجساً لديهم، ولا سيما من لا يدركون أهمية اللغة الأم واللغة العربية في تشكيل هوية الابن؛ ويرون أن الحل موجود في هذه المدارس؛ لأن لغة التعليم الأولى فيها هي الإنجليزية، فلا يعاني الابن من وجهة نظرهم من عقبات لغوية بعد عودته.

وكذلك يختلف واقع أبناء المبتعثين التعليمي واللغوي بعد العودة عما اشترطته المادة الثالثة عشرة بشأن المدة التي يسمح لهم بالالتحاق بها؛ حيث لم يعد قبول الطلاب السعوديين القادمين من الخارج مشروطاً بسنوات معينة أو بموافقة الوزير أو بطرف كل طالب؛ فقد يكمل الطالب دراسته فيها إلى تخرجه من الثانوية، ولا سيما إن كان يخطط للالتحاق بكلية علمية أو تطبيقية لغة التعليم فيها الإنجليزية؛ مما يساعده على التفوق بسبب إجادته اللغة الإنجليزية، أو إن كان ينوي الالتحاق بإحدى الجامعات العالمية. وأما فيما يخص مواد الهوية الوطنية (الدراسات الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية) في هذه المدارس؛ فقد تم تعديل الخطط الدراسية الخاصة بها؛ ليصبح عدد حصص اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ست حصص لكل صف في الأسبوع الواحد، وأربع حصص لكل صف من الصفوف العليا، وأربع حصص لكل صف في المرحلة المتوسطة، وثلاث في المرحلة الثانوية، هذا إلى جانب أن تدريس الدراسات الإسلامية والاجتماعية باللغة العربية؛ وعليه فإن مجموع حصص ما يدرسه الطالب باللغة العربية بوصفها لغة تعليم يتم بها تدريس مواد الهوية الوطنية إحدى عشرة حصة في صفوف المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وعشر حصص في الصف الأول الثانوي،

وفي خضم كل ما سبق تكون لغة الطفل مع أصدقائه هي الإنجليزية حتى العرب منهم، وهي أيضاً لغة برامج الترفيه ووسائل التواصل، وكل أماكن الترفيه التي يقصدها الطفل؛ فتهمين عليه وتكون اللغة الأولى First Language لديه.

الواقع اللغوي لدى أبناء المبتعثين في الداخل بعد العودة في ضوء سياسة التخطيط اللغوي:

اقتصرت السياسات التعليمية الخاصة بتعليم أبناء المبتعثين بعد عودتهم إلى المملكة كما يتضح للبحث على ما ورد في المادة الخامسة من لائحة المدارس الأجنبية بشأن الطلاب القادمين من الخارج، والتي نصت على أنه: "لا يجوز قبول الطلاب السعوديين في المدارس الأجنبية، عدا من تقضي الضرورة التحاقهم فيها من الطلاب القادمين من الخارج الذين لم تمكنهم ظروفهم الدراسية من الالتحاق بالمدارس السعودية، فللوزير النظر في الموافقة على قبولهم مدة تحددها ظروف كل طالب في كل سنة، بما لا يتجاوز ثلاث سنوات، ثم تم التعديل في هذه المادة لتختتم بالآتي: "...، على أن يتم ذلك بموافقة الوزير على قبولهم مدة تحددها ظروف كل طالب في كل سنة" (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

وجاء في المادة الثالثة عشرة: "تقوم كل مدرسة أجنبية بتدريس مواد لتعليم مبادئ اللغة العربية والحضارة الإسلامية وتاريخ المملكة وجغرافيتها بما لا يقل عن ساعة واحدة في الأسبوع" (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

وهاتان المادتان تتسجمان وتتكاملان مع ما تمت الإشارة إليه عند الحديث عن أنظمة السياسة التعليمية في الخارج، وهما جزء من سياسة التخطيط اللغوي التعليمية التي تتوجه إلى تنفيذ السياسة العامة للدولة تجاه التعليم واللغة العربية في الداخل والخارج. أما بالنسبة إلى واقع أبناء المبتعثين التعليمي واللغوي بعد العودة فيختلف عما اشترطته المادة الثالثة عشرة؛ حيث لم يعد القبول في هذه المدارس مقتصرًا على الطلاب السعوديين القادمين من الخارج؛ بل يتم قبول الطلاب السعوديين الذين لم يغادروا المملكة في المراحل الثلاثة ولا سيما بعد التوسع في الاستثمار من خلال هذه المدارس، حيث أعلنت وزارة التعليم في العام ٢٠١٠م عن فتح المجال للطلاب السعوديين للالتحاق بالمدارس العالمية المملوكة لمستثمرين سعوديين، بشرط حصولها على ٨٠٠ درجة في سجل تقييم المدارس الأجنبية وفق معايير اشترطتها الوزارة، وقد استقطبت هذه المدارس كثيرًا من الطلاب والطالبات من السعوديين وغيرهم؛ نظرًا لما تقدمه من خدمة تعليمية نوعية ساعية لتحقيق اقتصاد المعرفة، ورغبة من أولياء الأمور في تزويد أبنائهم بالمهارات الأساسية التي تؤهلهم للمنافسة محليًا وعالميًا (العتيبي، ٢٠٢٠).

وقد حددت وثيقة تصنيف المدارس الأجنبية لقبول الطلاب والطالبات السعوديين عددًا من الشروط التي يتم بناء عليها قبول السعوديين في تلك المدارس، منها: الالتزام بلائحة المدارس الأجنبية في المملكة العربية السعودية المادة الثالثة عشرة (وزارة التعليم، ١٤٣٨) التي سبقت الإشارة إليها.

وتعد المدارس العالمية إحدى مجالات الاستثمار التي تبتنتها وزارة التربية والتعليم هادفة إلى توفير التعليم المناسب لأبناء الجاليات الأجنبية في المملكة، ولأبناء السعوديين العائدين من الخارج ممن

سيؤثر على تشكيل الهوية لديهم؛ لأنّ اللغة ليست مجرد أداة للتواصل وقضاء الحاجات اليومية، والابن الذي سيتقن الإنجليزية على حساب لغته العربية هو غالباً يفكر بها وينتمي إليها، وهو في الغالب سيتبنى هوية اللغة التي يتعلم بها ويجيد مهاراتها، وهنا يحدث الاضطراب بين الهوية الأصلية وبين الهوية المتبنية، الذي يفرض بدوره إلى ضعف الاعتزاز بالعربية والولاء لها.

-الخطاب التعظيمي للغة الإنجليزية على حساب الخطاب الخاص باللغة العربية، وتصديق الواقع بعض مضامين ذلك الخطاب؛ ومن ذلك توفر الفرص العلمية والعملية المرتبطة باللغة الإنجليزية، وعولمة اللغة الإنجليزية وهيمنتها على كثير من المجالات، وما يترتب عليه من انهزام لغوي واستسلام لمعطيات ذلك الخطاب.

-عدم وجود خطط تعليمية للحالات الخاصة في المدارس الحكومية كالحالة اللغوية لأبناء المبتعثين، وكذلك لا يوجد برامج وطنية مخصصة لمساعدة أبناء المبتعثين بعد العودة سواء أكان ذلك في المدارس الحكومية أو الأهلية أو الدولية أو في أي مكان، ومالم يُعوّض الوالدان ذلك بسياسة لغوية أسرية وتخطيط فاعل لتنفيذها؛ فإن لغة الابن العربية ستكون في خطر.

-الانسحاب اللغوي أمام الضعف الذي يعانيه الطفل؛ وأمام الضغط الذي يقع عليه في المدرسة الحكومية كي يتمكن من اللحاق بزملائه في المواد الدراسية، ويحزّز الدرجات المطلوبة، وكي يتمكن من الاندماج مع المجتمع المدرسي وزملائه، والآثار المترتبة على ذلك مثل: (القلق، اللجوء للصمت، الخوف من الحديث، تجنب الحديث بالعربية ما أمكن)، أو الهرب إلى المدارس العالمية.

-الموقف السلبي تجاه اللغة العربية أو العدائي؛ إذ يكره الطفل العربية ويعتقد أن المشكلة تكمن في صعوبتها، ولاسيما إن لم يحظ بانتباه المعلم واهتمامه بوضعه اللغوي ومساعدته على تجاوزه، أو مساعدة الأهل عن طريق التدريس في المنزل والاستعانة بمدرسين لمساعدته.

-اختلال وظائف اللغات لديهم وتداخلها بين العربية الفصحى والعامية والإنجليزية، وظهور عدد من الظواهر اللغوية التي تحتاج إلى دراسة أثناء الحديث؛ لتأثيرها على الأمن اللساني للغة العربية لديهم، ومن أهمها:

*التحول اللغوي، وهو ظاهرة لغوية تشيع بين المتكلمين بلغتين أو لهجتين عندما يتحول المتكلم فجأة، ويستعمل عبارة أو جملة أو أكثر بلغة أو لهجة أخرى، وهو يرتبط بثنائي اللغة، ويختلف عن التداخل اللغوي في أنه يقوم على استعمال المخاطب نظامين لغويين دون خرق أو مساس بالقواعد الخاصة بهما، وقد يكون التحول اللغوي لديهم جزئياً أو كلياً إلى الأجنبية، وهناك عدد من الأسباب التي تقف وراء التحول اللغوي بشكل عام، منها: التكيف مع قدرات المخاطبين اللغوية، ومع الخلفية اللغوية للمتكلمين والمستمعين، تأكيد نقطة معينة أو فكرة محددة في الحديث، أو استعمال تعبيرات جاهزة معروفة لدى المخاطبين، الرغبة في عدم اشتراك سامع آخر في فهم الحديث، عجز المتكلم عن التعبير بصورة كاملة في لغة واحدة؛ فيتحوّل إلى اللغة الثانية لإنقاذ الموقف وإكمال الكلام وإخفاء عجزه اللغوي، وسيلة لغوية اجتماعية يستعملها المتكلم للتعبير عن موقف معين؛ مثل: إظهار

وثماني حصص في الصفين الثاني والثالث في المرحلة الثانوية (وزارة التعليم، ١٤٤٣)، وترى الدراسة أنّ هذا العدد مناسب في مدرسة دولية؛ فلا ينفصل الطفل عن لغته الأم وعروبته ووطنه ودينه، ولاسيما إذا تم الالتزام بخطة الوزارة، في ظل تكليف الوزارة إدارات التعليم بمتابعة تدريس مواد الهوية الوطنية في تلك المدارس؛ لضمان تجويد تدريس تلك المواد وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها.

وبالنظر إلى ما سبق يظهر للبحث أن الطلاب الملتحقين بهذه المدارس ممن لم يغادروا المملكة لن يعانون من المشكلة بالحجم نفسه الذي يعاني منه ابن المبتعث الذي لم يدرس في المدارس السعودية في الخارج؛ لأنهم لم ينفصلوا عن وطنهم ولم ينقطعوا تماماً عن العربية لغتهم الأم واللغة الأولى في المملكة العربية السعودية، كحال ابن المبتعث الذي كانت اللغة الأولى له هي الأجنبية طوال فترة دراسته في الخارج، وليس المجال هنا مجال مقارنة، وإنما لتسليط الضوء على الوضع اللغوي الذي يعيشه ابن المبتعث الذي لا يجيد العربية عند دراسته في هذه المدارس بعد العودة؛ حيث لا يتساوى مع وضع الطلاب الذين لم يغادروا المملكة ممن يدرسون في هذه المدارس التي تعد الأجنبية فيها اللغة الأولى والعربية اللغة الثانية فيها؛ مع ملاحظة أنّ التحاق ابن المبتعث بها قد يكون حلاً مؤقتاً؛ ليتمكن من استكمال تعليمه في المملكة العربية السعودية بيسر وسلامة -كما ارتأت اللانحة حين ربطت مدة الدراسة بسنوات معينة ثم بموافقة وزير التعليم وإن كان ذلك لا يطبق على أرض الواقع كما سبق الذكر-، لكنه قد يضاعف مشكلة ضعف الأمن اللغوي أو انعدامه -إن وجدت- في ظل عدم عناية المحيطين باتخاذ الإجراءات المناسبة لحل المشكلة والحفاظ على اللغة العربية عند الابن، وفي ظل عدم وجود سياسات مدرسية ومجتمعية تُعنى بهذه المشكلة وتساند الوالدين في حلها والتخفيف من وطأتها، وإن كان ثمة جهود فردية إلا أنها لا ترقى إلى مستوى الجهود المؤسسية التخطيطية لحل الإشكالات اللغوية؛ لذلك تحتاج هذه الفئة إلى تخطيط متكامل موجه إلى تحقيق منظومة الأمن اللساني لديها في الخارج والداخل في ظل أجهزة الدولة ومؤسساتها التي تضطلع بدور مهم في إنجاح سياسات التخطيط ولاسيما في التعليم والإعلام، إلى جانب جهود الأسرة والوالدين والجهود الثقافية الفردية والجماعية والمؤسسية التي تشغلها مسألة الهوية والانتماء.

أبرز مخاطر الأمن اللساني وتهديداته لدى أبناء المبتعثين:

تظل مخاطر الاغتراب اللغوية قائمة ومهددة للأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين مالم يكن هناك وعي من الأهل وانتماء عالٍ إلى الوطن مع انفتاح حكيم على لغة وثقافة الآخر، ولكنها تتضاعف إذا ألحق الطفل بمدارس دولة الابتعاث التي تتخذ من اللغة الإنجليزية لغة التعليم وحرمت تماماً من لغته العربية، مع أنّها قد تكون فرصة إذا أحسن استثمارها؛ ليكون الطفل ثنائي اللغة، وتصبح نقطة قوة لديه مستقبلاً، ومن تلك المخاطر:

-اضطراب الهوية الوطنية والدينية والعربية؛ فالانقطاع عن لغة الوطن وتعليمه وإعلامه وتاريخه وجغرافيته، وعدم امتلاك لغة تعينه على قراءة القرآن وحفظه وفهمه، وعدم تلقيه على الأقل مواد الهوية الوطنية في الخارج، وغياب اللغة العربية في التواصل الاجتماعي الواقعي والافتراضي، مع هيمنة الإنجليزية

الاختبارات والمسابقات، كاختبارات موهبة في الوطن على سبيل المثال.

-ومن مهددات الأمن اللساني أيضًا عدم استقرار البيئة اللغوية التي يعود إليها أبناء المبتعثين؛ بمعنى أن يكون هناك ضعف في مهارات العربية، أو في طرائق تدريسها، أو في تقديرها، أو تسامح في انتهاك قواعدها أو تشويه أصواتها أو استبدال الأجنبية أو غيرها بها.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على من أرسله الله رحمة للعالمين، وبعد: فقد انتهت هذه الدراسة إلى بعض النتائج، من أهمها:

-يعدُّ الأمن اللساني لأبناء المبتعثين مهددًا في ظل دراستهم في المدارس الأجنبية في الخارج وفي المدارس الدولية بعد العودة وفي الكليات العلمية التي تدرس بالإنجليزية أو في الجامعات العالمية بغير العربية مالم يسانده سياسات تخطيط لغوية متكاملة في الخارج والداخل لحفظ أمن العربية على ألسنتهم.

-أهمية بلورة سياسات تخطيط لغوي موجهة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية لدى المبتعثين وأبنائهم؛ لأنه الدعامة الأساسية للأمن اللساني.

- أهمية السياسات التخطيطية في توجيه الخطاب الدائر حول العربية إلى ترسيخ قيمتها الدينية والوطنية لدى المبتعثين وأبنائهم. -أهمية ربط المحافظة على العربية وإتقان مهاراتها بحاجات ضرورية ودوافع مهمة مثل اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية بعد العودة.

-التخطيط الأسري للحفاظ على اللغة العربية لدى الأبناء واجب ديني ووطني وهو دعم لسياسات التخطيط اللغوي الوطنية.

-الأمن اللساني منظومة متكاملة كل جزء فيها يؤثر في الآخر، ومتفاعلة مع العوامل المحيطة بالابن؛ فلا يمكن أن يكون لسانه العربي آمنًا في بيئة غير آمنة وغير مستقرة لغويًا.

كما كان لها بعض التوصيات، منها:

-الإفادة من مبادرات ومشروعات وزارة التعليم ومنصاتها الافتراضية في تحقيق الأمن اللغوي للمبتعثين في الخارج بما يتناسب مع وضعهم التعليمي والأسري وفي بناء برنامج وطني لدعم اللغة العربية لديهم في الخارج والداخل بشكل مؤسسي منظم.

- استثمار إمكانات وزارة التعليم في تقديم أفضل الطرائق لتعليم أبناء المبتعثين اللغة العربية إلى جانب اللغة الإنجليزية في الخارج، وكذلك في الداخل بعد عودتهم سواء أكانوا في مدارس حكومية أم دولية.

- تخصيص جهود التخطيط اللغوي والعمل المؤسسي؛ بحيث يكون لكل قطاع أو منشأة سياسة تخطيط خاص بها، ولكل مرحلة تعليمية أو نوع من أنواع التعليم كذلك تخطيط خاص به، وبحيث تتكامل مع التخطيط لسائر المجالات في إطار السياسة اللغوية العامة للدولة، وفيما يخص أبناء المبتعثين يحتاج تعليمهم إلى تخطيط لغوي خاص في الخارج والداخل؛ بحيث يكون وقائيًا استباقيًا قبل أن يكون علاجيًا.

- تفعيل دور الأسرة في الحفاظ على لغة الأبناء وتمكينهم من إتقان مهاراتها من خلال سياسات تخطيطية أسرية مدروسة تتكامل مع سياسة الدولة في حماية اللغة العربية وحفظ أمنها اللساني.

الاتفاق، أو التعاطف، أو التضامن، أو إظهار الانتماء إلى ثقافة معينة أو الإلمام بها وبلغتها، وقد يستعمل التحول اللغوي في التعليم لمساعدة الطلاب على فهم المادة اللغوية أو ترقية معارفهم أو تعريفهم بمصطلحات في اللغة الثانية أو إعطاء شروح وتعليمات (هتهوت، ٢٠١٥).

وكما هو واضح أن التحول اللغوي ليس قسرًا دائمًا، ولكنه يعد مشكلة في حال العجز اللغوي عن القدرة على التعبير بصورة كاملة في لغة واحدة، وفي حال الشعور بعجز اللغة العربية عن التعبير عن بعض المواقف وامتنالك التعبيرات المناسبة لها، وفي الوقت نفسه الشعور بأن اللغة الإنجليزية قادرة على ذلك؛ لمزايا تتفوق بها، وكذلك حين يصبح التحول اللغوي عادة كلامية ولازمة لغوية.

*ومن الظواهر اللغوية أيضًا التداخل اللغوي: ويقصد به التأثير الذي تحدثه اللغة الأم في اللغة المتعلمة، وهو عبارة عن مشكلات وتداخلات تحدث للمرء أثناء تعلم لغة ثانية؛ لأنَّ اكتساب اللغة الأم يكون دون معرفة سابقة لأنماط لغوية يمكن أن تتداخل معها لدى الإنسان، ويظهر التداخل اللغوي حين يستعمل شخص ثنائي اللغة في لغته الأولى سمة صوتية أو صرفية أو معجمية أو تركيبية خاصة باللغة الثانية، أو العكس؛ فعلى المستوى الصوتي مثلاً يؤدي التداخل اللغوي إلى استحداث شكل لغوي صوتي أجنبي وغريب على لسان المتكلم؛ مثل: إدخال وحدات صوتية من اللغة الأم، أو الإبدال الصوتي بين الوحدات الصوتية مثل الوحدات ذات المخرج الأسناني أو بين الأسناني، وكذلك يحدث حين يظهر النبر والتنغيم والإيقاع الغريب عن اللغة التي وقع فيها التداخل، أما على المستوى الصرفي فالتداخل اللغوي فيه يؤدي إلى استحداث صيغ جديدة؛ فيصوغ المتكلم الألفاظ في اللغة الثانية على نمط اللغة الأولى؛ مثل: إضافة وحدات صرفية إلى كلمة من اللغة الإنجليزية لتحويلها إلى زمن معين أو جمعها أو غير ذلك (هتهوت، ٢٠١٥، ص. ١٢٤-١٢٦).

*ومن تلك الظواهر أيضًا ظاهرة الدمج اللغوي: ويعني إدخال كلمة أجنبية أو أكثر في اللغة الأم على سبيل الاستعارة أو الاقتراض أثناء الحديث أو الكتابة لأسباب مختلفة، مثل: الإفهام أو إظهار المعرفة والعلم أو التناصح أو العفلة والاعتقاد أنها ليست أجنبية عن لغة المتكلم (الحليمي، ١٩٩٧).

*كذلك يعدُّ عدم التمكن من كلتا اللغتين من الظواهر التي تعاني منها لغة بعضهم، وهو ما يطلق عليه (شبه لغوي Semi-Lingualism)، ويعني: "أنه في حالات محدّدة في ثنائيّة اللّغة المختزلة Subtractive Bilingualism قد يصبح أفراد أو جماعات ثنائيي اللّغة بدون الإتقان الكامل لقواعد أيّ من اللّغتين؛ لذا فإنّ مثل هؤلاء يُعتبرون أنصاف لغويين؛ وذلك لفقدان الكفاءة والأهليّة الكاملة في أيّ من اللّغتين" (جوان سوان وآخرون، ١٤٤٠، ص. ٣٤٤)، وعلى الرغم من انتقاد هذه النظرية وعدم تلقّيها بالقبول (جوان سوان وآخرون)، إلا أنَّ هذه الحالة واقعية جدًّا وملاحظة؛ حيث وصف عدد من أبناء المبتعثين ممن عايشتهم الباحثة حالتهم اللغوية بعد العودة من الابتعاث بالوصف نفسه؛ فصرحوا بأنهم ليسوا جيدين بالقدر الكافي في العربية وكذلك في الإنجليزية، ولا يشعرون بالرضى عن أنفسهم في اللغتين؛ ممَّا يوقعهم في حيرة الاختيار بينهما حين الاضطرار للدخول إلى

المراجع:

بغداد، عبد القادر. (٢٠١٨)، نوفمبر ٣-٤). الأمن اللغوي ضرورة وطنية. الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، الجزائر.

بوزيد، بومدين. (٢٠١٣). محاضرة الأمن اللغوي والاستقرار الجماعي. المجلس الأعلى للغة العربية.

تنظيم المدارس السعودية في الخارج. (١٤١٨). في موقع وزارة التعليم. moe.gov.sa تنظيم المدارس السعودية بالخارج.pdf التنمية المستدامة. (د.ت.). في موقع وزارة التعليم. وزارة التعليم | التنمية المستدامة (moe.gov.sa).

الحليمي، رفيق حسن. (١٩٩٧). ظاهرة الدمج اللغوي: أبعادها ومخاطرها، مجلة الوعي الإسلامي، ٣٢، ٧٢-٧٤. الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام). (٢٠٢١). في موقع وزارة التعليم.

PowerPoint Presentation (moe.gov.sa) الزواوي، محمود عبد السلام. (٢٠٠٥). في الأسباب والآثار لاغتراب العلاقة بين المجتمع ولغته. مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٣، (١)، ٨٣-٥٥.

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

نبذة تعريفية - ٢٠٣٠ رؤية السعودية (vision2030.gov.sa). زكريا، ميشال. (١٩٩٣). قضايا السنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. دار العلم للملايين.

سوان، جوان، ديوميرت، أنا، ليليس، تيريزا، مسرثي، راجند. (٢٠١٩). معجم اللغويات الاجتماعية (فواز العبدالحق وعبد الرحمن أبو ملحم، مترجم). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٤) السياسة الإعلامية في المملكة العربية السعودية. (١٤٠٢). في وزارة الإعلام.

معالي وزير الثقافة والإعلام (media.gov.sa). عام، وزارة التعليم [moe_gov_sa@]. (٢٠٢٠، يوليو ١٢). بلغ عدد المدارس العالمية والأجنبية في المملكة ١٩٤٢ مدرسة، يدرس فيها ٢٧٥,٧٥٦ طالباً وطالبة، وتعمل وزارة التعليم على دعم المستثمرين [تغريدة]. تويتر. استرجع في شعبان ٢٧، ١٤٤٣ من تويتر \ وزارة التعليم - عام على تويتر: "بلغ عدد المدارس العالمية والأجنبية في المملكة ١٩٤٢ مدرسة، يدرس فيها ٢٧٥,٧٥٦ طالباً وطالبة، وتعمل وزارة التعليم [PDI] على دعم المستثمرين في هذا المجال بعد إنشاء إدارة عامة متخصصة

الأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج. (د.ت.). في موقع وزارة التعليم. وزارة التعليم | المدارس السعودية في الخارج (moe.gov.sa).

الإنجازات في مسار التخطيط اللغوي. (د.ت.). في مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية. الإنجازات - مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (kaica.org.sa).

الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. برامج تحقيق الرؤية - ٢٠٣٠ رؤية السعودية (vision2030.gov.sa).

بركة، بسام، بن سلامة، الربيعي، بودرع، عبد الرحمن، بوهورور، حبيب، الجمعاوي، أنور، حسنين، أحمد حسين، حمزة، حسن، الصياغ، فايز، والعمرى، نادية. (٢٠١٢) اللغة والهوية في الوطن العربي إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

البريدي، عبد الله. (٢٠١٣، مايو ٧-٩). التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي [عرض بحث]. الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله ابن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البريدي، عبد الله. (١٤٣٤). اللغة هوية ناطقة منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة. المجلة العربية.

البريدي، عبد الله. (٢٠١٩، مارس). كيف يعزز التخطيط اللغوي الفاعلية المستقبلية للغة العربية. المجلة المستقبل العربي، ٤١ (٤٨١)، ١٠٠-١٢٣.

البريدي، عبد الله، الربيع، محمد بن عبد الرحمن، القنيعير، حسناء، صالح، محمود، الحافي، خالد، الراجح، صالح، القوسي، خالد، العثمان، فاطمة، الديبان، إبراهيم، الحمود، علي، الفلاح، عبد الله، السليمان، عبد الحميد، السبيل، وفاء، الهلالي، أحمد، الغالي، ناصر، القحطاني، سعد، السحيباني، صالح، الششري، صالح، الوشمي، عبد الله. (٢٠١٧). الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية السياسات والمبادرات. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

مركز خدمات الابتعاث. (د.ت.). في موقع وزارة التعليم. وزارة التعليم | مركز خدمات الابتعاث (moe.gov.sa).

المسدي، عبد السلام. (٢٠١٥). التخطيط اللغوي والأمن اللغوي. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الملاحى، هاجر. (٢٠١٨، جون). اللسانيات الاجتماعية. مجلة دراسات لسانية، ٢ (٩)، ٧٣-٩٣.

المملكة العربية السعودية هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (١٩٩٢).

النظام الأساسي للحكم. تفاصيل النظام (boe.gov.sa).

المملكة العربية السعودية هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٠). تنظيم مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. تفاصيل النظام (boe.gov.sa).

المملكة العربية السعودية هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢١). تنظيم مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية. تفاصيل النظام (boe.gov.sa).

نادي القلم الدولي (PEN)، مركز CIEMEN الثقافي. (٢٠٢٠). الإعلان العالمي لحقوق اللغوية (هيثم المسلماني، مترجم). مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٦ (١١)، ١٤٥-١٧٨. (العمل الأصلي نشر في ١٩٩٦).

هتهوت، محمد. (٢٠١٤). الأمن اللساني مقارنة سوسيو لسانية في واقع العربية. مجلة اللغة العربية وآدابها، ٢ (٦)، ١٤٧-١٦٢.

هتهوت، محمد. (٢٠١٥). التداخل اللغوي والتحول اللغوي: مقارنة سوسيو لسانية في السلوك اللغوي. مجلة الآداب واللغات، ٣ (١١)، ١٢١-١٣٢.

هدسون. (١٩٩٠). علم اللغة الاجتماعي. (ط.٢). (محمد عياد، مترجم). عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٠).

وزارة التعليم. (١٤١٨). لائحة المدارس الأجنبية. مرفق ٢ لائحة المدارس الأجنبية (moe.gov.sa.pdf).

وزارة التعليم. (١٤٣٨). الدليل الإجرائي للتعليم الأهلي وثيقة تصنيف المدارس الأجنبية لقبول الطلاب والطالبات السعوديين. (ص/ع/١/٣٤). وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). دليل الخطط الدراسية المطورة. دليل الخطط الدراسية المطورة ٢٨ مايو ٢٠٢١ (moe.gov.sa).

محاضرة "التخطيط الوشمي، عبد الله. (٢٠١٨، جولاى). اللغوي في المؤسسات اللغوية" مركز خدمة اللغة العربية [فيديو]. يوتيوب.

<https://youtu.be/Jh9I-0NCeXQ>

في منح التراخيص، وإعداد المعايير واللوائح؛ بما ينسجم مع الرؤية السعودية ٢٠٣٠ "dASomBFIQ" <https://t.co/1dASomBFIQ> (twitter.com).

العنبي، أسماء مسهل. (٢٠٢١). اللغة العربية في سياق الهجرة وعوامل المحافظة عليها: دراسة حالة للمهاجرين العرب في نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ٣ (٥)، ٣٤-٧.

العنبي، محمد عيد. (٢٠٢٠). مدارس الجاليات الأجنبية في المملكة العربية السعودية دراسة تقييمية. المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسبوط، ٣٦ (٣)، ٤١٥-٤٣٠.

عزاز، حسنية. (٢٠١٧). مستلزمات الأمن اللغوي. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ١٥ (١)، ١١-١٨.

عزوز، أحمد. (٢٠١٨، نوفمبر ٣-٤). الأمن اللغوي وإستراتيجية النهوض باللغة العربية وثافتها عند الدكتور عبد السلام من خلال كتابه "الهوية العربية والأمن اللغوي" -دراسة وتوثيق-. الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، الجزائر.

كالفي، لويس جان. (٢٠٠٨). حرب اللغات والسياسات اللغوية (حسن حمزة، مترجم). مركز دراسات الوحدة العربية. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

كوبر، روبرت ل. (٢٠٠٦). التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي (خليفة أبو بكر الأسود، مترجم). مجلس الثقافة العام. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٩).

كيسكس، ستيفان. (٢٠١٦). تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم: مقارنة اللغة الثنائية. (وليد العناني، مترجم). مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، ٥ (١٨)، ١٦٥-١٧٨.

ليلة، علي. (٢٠١٢). الأمن القومي العربي في عصر العولمة: اختراق الثقافة وتبديد الهوية: الكتاب الأول. مكتبة الأنجلو المصرية.

مجالات العمل ومساراته. (د.ت.). في مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية. (kaica.org.sa).

المحمود، محمود. (٢٠١٥، نوفمبر ١٥). الندوة الدولية في السياسة والتخطيط اللغوي-الجلسة الثالثة [فيديو]. يوتيوب.

- الندوة الدولية في السياسة والتخطيط اللغوي-الجلسة الثالثة - YouTube.

المحمود، محمود. (٢٠١٨). التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري. في غسان بن حسن الشاطر (محرر). اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية. (ص. ٩٣-١٣١). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Policies, linguistic planning, and their impact on higher education institutions In Sudan. (International University of Africa model).

Professor Bakri Mohamed Elhag
President of Sudan Arabic Academy- Khartoum - Sudan

أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان (جامعة أفريقيا العالمية أنموذجاً)

أ.د. بكري محمد الحاج
رئيس مجمع اللغة العربية السوداني - الخرطوم - السودان

E-mail: bakri_hag@yahoo.com

KEY WORDS

Linguistic policy, linguistic planning, Arabic education, study plans.

الكلمات المفتاحية

السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي، تعليم العربية، الخطط الدراسية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The research seeks to learn the reality of the policies and linguistic planning in Sudan and how Faculty of Arabic Language responds to them through its objectives and study programs. Sudan established the university to serve the African continent by teaching Arabic. The research follows the descriptive approach and is based on an introduction, two parts, and a conclusion. The introduction deals with the basics of research, while the first part defines the concept of policy and linguistic planning, and also defines the university and the Arabic college there. The second part defines the field of research, faculty of Arabic and its response to linguistic policies and planning through its programs and study plans. The conclusion highlights that faculty of Arabic language has succeeded in making the plans of its three departments by defining and describing their courses.

يسعى البحث إلى تعرف واقع السياسات والتخطيط اللغوي في السودان، ومدى تجاوب كلية اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية معهما، من خلال أهدافها وبرامجها الدراسية. وقد بادر السودان بإنشاء هذه الجامعة لخدمة القارة الأفريقية، بتعليم اللغة العربية. واتبع البحث المنهج الوصفي وقام هيكله على مقدمة، ومحورين، وخاتمة، واهتمت المقدمة بأساسيات البحث، وحدد المحور الأول مفهوم السياسات، والتخطيط اللغوي، وأبان وضعهما في السودان، وعرف بجامعة أفريقيا العالمية ميدان البحث، وكلية اللغة العربية بها، وبين المحور الثاني تجاوب كلية اللغة العربية مع السياسات والتخطيط اللغوي، عبر برامجها وخططها الدراسية، وأبرزت الخاتمة أهم النتائج، والتي من أهمها أن كلية اللغة العربية بالجامعة قد وفقت في إحكام خطط أقسامها العلمية الثلاثة، بتحديد مقرراتها، وتوصيفها.

١- (أساسيات البحث)

مقدمة:

يقع هذا البحث في محور السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي وتعليم العربية، وهو من بين محاور مؤتمر مكة الدولي الرابع للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والهوية، وقد اختار الباحث مؤسسة تعليمية ذات أهداف استراتيجية في تعليم العربية ونشرها في القارة الأفريقية، وهي جامعة أفريقيا العالمية من خلال كلية اللغة العربية بها.

- مشكلة البحث:

تتلخص المشكلة في تعرف واقع التخطيط والسياسات اللغوية في السودان، ومدى تجاوب مؤسسات التعليم العالي معها، وأثر التخطيط والسياسات اللغوية في أنشطة جامعة أفريقيا العالمية المختارة أنموذجاً وعينة للبحث، من خلال أهدافها ووسائلها.

أسئلة البحث:

- ١- ما السياسات اللغوية، وما علاقة التخطيط اللغوي بها.
- ٢- ما الجهات التي تختص بالسياسات والتخطيط اللغوي في السودان؟
- ٣- ما أثر السياسات والتخطيط اللغوي في واقع استخدام اللغة العربية في السودان؟
- ٤- ما مدى تجاوب كلية اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية مع السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي من خلال برامجها الدراسية، وأنشطتها العلمية، والمجتمعية.

- فروض البحث:

- ١- أولت جهات الاختصاص في الدولة السودانية السياسات والتخطيط اللغوي عناية واهتماماً؛ إدراكاً لأثرها في المؤسسات العلمية، وفي المجتمع السوداني بعامه.
- ٢- تجاوبت مؤسسات الدولة السودانية مع السياسات والتخطيط اللغوي، وانعكس هذا في أنظمتها وخططها، وأنشطتها.
- ٣- خُتِرت على إنفاذ القرارات الصادرة بشأن السياسات والتخطيط اللغوي نجاحاً للمؤسسات المعنية بها في السودان، كما صاحبته بعض أوجه القصور.
- ٤- جاد السودان بإنشاء جامعة أفريقيا العالمية التي تطورت عن المركز الإسلامي الأفريقي لخدمة القارة الأفريقية، وتعليم اللغة العربية، ونشرها.

- منهج البحث وحدوده:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي اعتمد على التتبع والاستقراء لواقع اللغة العربية في السودان من خلال إنفاذ القرارات الخاصة بالسياسات والتخطيط اللغوي.

هيكل البحث:

قام تصميم البحث على مقدمة، ومحورين، وخاتمة. اهتمت المقدمة بإيراد أساسيات البحث، وجاء المحور الأول لتحديد مفهوم السياسات والتخطيط اللغوي، وبيان الأجهزة المعنية برسمها في السودان، ووضع الاستراتيجيات الخاصة بهما وإنفاذهما، كما عرّف بجامعة أفريقيا العالمية، وكلية اللغة العربية ميدان البحث، وأفرد المحور الثاني لبيان تجاوب كلية اللغة العربية مع السياسات والتخطيط اللغوي المقرر من قبل أجهزة الدولة السودانية عبر برامجها وخططها الدراسية، وأبرزت الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.

٢. المحور الأول: الإطار النظري للبحث:

يتناول البحث فيه تحديد مفهوم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، والعلاقة بينهما، فضلاً عن التعريف بجامعة أفريقيا العالمية، وكلية اللغة العربية عينة البحث، وذلك على الترتيب الآتي:

١/٢ السياسات اللغوية، وعلاقتها بالتخطيط اللغوي:

١/٢ مفهوم السياسة اللغوية:

يعد مفهوم السياسة اللغوية من المفاهيم الحديثة في اللسانيات، ويقول لويس جان كالفي مقارناً بين السياسة والتخطيط اللغوي: «نحن نعتبر أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية... ونعتبر أن التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ» (كالفي، لويس، ٢٠٠٨ ص ٢٢١). ويوضح على القاسمي (٢٠١٧) هذا المفهوم للسياسة اللغوية عند لويس بالقول: «إنها نشاط تضطلع به الدولة، وتنتج عنه خطة تصادق عليها مجالسها التشريعية، ويتم بموجبها ترتيب المشهد اللساني في البلاد خاصة اختيار اللغة الرسمية، ويُصنّف على السياسة اللغوية للدولة في دستورها أو قوانينها أو أنظمتها» (مقال على الانترنت).

ويشارك عبد الرحمن بودرع في تعريف السياسة اللغوية بقوله هي: «طريقة من التفكير والتدبير والتخطيط لشؤون اللغة في بلد ما، أو في مجتمع له ثقافته ومعارفه واقتصاده وتاريخه، وله مشهد لغوي متفرد أو متعدد. والسياسة اللغوية أقرب ما تكون إلى ميدان اللسانيات الاجتماعية؛ لأنها ترصد القوانين التي تحكم حركة اللغة في اتصالها بالمجتمع وتفاعلها مع بنياته» (مقال على الانترنت).

ويرى محمد أحمد عبد العاطي (٢٠٢٢م) أن السياسة اللغوية هي اختيار مقصود وواع تتخذه الجهات السيادية في البلاد لتحديد الأمور الآتية: (ص ٦)

- تحديد من يباط به اتخاذ قرارات السياسة اللغوية في دولة ما.
- تحديد اللغة الرسمية للدولة في نظامها الإداري والإعلامي والقضائي.
- تحديد لغة التعليم في مراحلها المختلفة (روضة، أساس، ثانوي، جامعي).
- تحديد اللغات العالمية التي تدرس في المؤسسات التعليمية.
- تحديد موقف الدولة من اللغة أو اللغات الأخرى، استخداماً ودراسة.

٢/١/٢ مراحل السياسة اللغوية في السودان،

يقول محمد داود محمد (٢٠١٧) عن الوضع اللغوي في السودان: «هو قطر يختلف وضعه اللغوي عن كافة الأقطار العربية؛ فاللغة العربية حتى عام ١٩٩٣ يتكلمها ٥٣% من السكان لغة أم، و ٨٠% لغة ثانية، أو ثالثة» (ص ١٢١). ويحدثنا عبد الهادي تميم عن النتائج التي أسفرت عنها بعض المسوح اللغوية في السودان، ومن بينها أن أكثر من ٩٠% يتحدثون العربية (١٩٩٧، ص ٦٥).

وذكر محمد أحمد عبد العاطي (٢٠٢٢م، وخير السيد ٢٠١٥ ص ١٢٣) أن السياسة اللغوية في السودان مرت بأربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: وتمثلها الفترة من عام (١٨٩٨م_١٩٤٥م) وشهدت هذه المرحلة أحداثاً كبيرة كان للغة منها نصيب في أجدنتها وتلك الأحداث هي

أ_ مؤتمر الرجاف اللغوي ١٩٢٨م.

ب_ حزام الأرض التي لا صاحب لها ١٩٢٩م.

ج_ مرسوم المناطق المقفلة ١٩٢٩م.

د_ مرسوم السياسة التعليمية لجبال النوبة ١٩٣٠م.

المرحلة الثانية: (١٩٤٥م_١٩٧٢م): وهي الفترة التي سمحت فيها السلطات البريطانية المستعمرة بفتح المجال واسعاً لانتشار اللغة العربية، وفك كل القيود التي كانت تكبح جماحها.

المرحلة الثالثة: (١٩٧٢م_١٩٨٩م): وهي الفترة التي أولت فيها اتفاقية أديس أبابا (١٩٢٧م) أولوية للغة العربية إذ إنها نصت

الجهات السيادية في الدولة السودانية هي التي تضع السياسات اللغوية وغيرها، وتُعد وزارة التعليم العالي في السودان الحلقة الوسيطة بين واضعي السياسات والاستراتيجيات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، إذ تتولى الدولة وضعها عبر أجهزتها المختصة، وتضطلع الوزارة بالتنسيق مع الجامعات والمراكز البحثية، رقابة ومتابعة، وتوفيراً للإمكانات اللازمة للتنفيذ، ومن تلك المؤسسات التعليمية جامعة أفريقيا العالمية التي اختارها الباحث ميداناً لهذه الدراسة. وبالنسبة للجامعات السودانية، فإن المجلس القومي للتعليم العالي يختص برسم السياسات في ضوء القرارات والاستراتيجيات التي تتخذها الجهات السيادية، وتتمتع الجامعات السودانية بعضويته.

وقد وضحت وزارة التعليم العالي السودانية رسالتها واختصاصاتها، ومن بينها: (موقع الوزارة على الانترنت) - تنمية العلم والمعرفة ونشرهما عن طريق البحث العلمي، وتطوير التقانة المحلية. - المحافظة على القيم المجتمعية.

وجامعة أفريقيا العالمية التي اختيرت ميداناً لهذا البحث هي واحدة من مؤسسات التعليم العالي المنوط بها تنفيذ الاستراتيجية التعليمية للدولة السودانية، وما صدر عن الجهات السيادية من قرارات رسمية خاصة بها، «والقرار الرسمي قرار تصدره جهة سيادية في أعلى مستويات الدولة، فهو يصدره رأس الدولة، ويعقبه القيام بإجراءات تنفيذية عديدة من قبل الأجهزة المختصة، وفي مجال التعليم العالي، فإن الوزارة المعنية به هي التي تضطلع بإصدار القرارات التنفيذية المحددة للسياسات الواجب اتباعها، بناء على استراتيجيات الدولة، وتنزل قرارات وزارة التعليم العالي إلى الجامعات التي تقوم بوضع الخطط اللازمة، بناء على قرار الدولة، وسياسات الوزارة، وهي تتجسد في برامج دراسية ذات أهداف ومحتوى، يتم تنفيذه بناء على طرائق تدريس محددة، وأنظمة تقويم مقرر ومرتب» (الحاج، بكرى، ٢٠١٥م، ص ٤). وهذا ما سيبينه البحث من خلال هذا المحور الذي يتم فيه التعريف الموجز بهذه الجامعة، من حيث نشأتها وأهدافها وكتابتها، وسيركز البحث على كلية اللغة العربية؛ ليرى من خلالها إنفاذ مؤسسات التعليم العالي في السودان للسياسات اللغوية التي قررتها أجهزة الدولة المختصة، وذلك على الترتيب الآتي:

٣- التعريف بجامعة أفريقيا وكلية اللغة العربية،

١/٣ التعريف بجامعة أفريقيا العالمية: النشأة والتطور:

أنشأت مجموعة من العلماء عام ١٩٦٨م المركز الإسلامي الإفريقي بجهود شعبية، وبدأ المركز يستقبل الطلاب من إفريقيا في مستوى المرحلة المتوسطة والثانوية، ولكن هذا المشروع توقف بعد عامين فقط. وعادت حكومة السودان في عام ١٩٧٧م فأحييت الفكرة، وقررت أن تنشئ الفكرة على أساس أوسع، وبإمكانات أكبر؛ ولذلك وجهت الدعوة لعدد من الدول العربية لتساهم في هذا المشروع. واستجابت مصر والسعودية والكويت وليبيا ولتتها قطر والإمارات والمغرب، وانتدبت الدول ممثلها في مجلس أمناء المركز الإسلامي الإفريقي، الذي وضع نظاماً أساسياً صادقت عليه حكومة السودان، ووافقت عليه الدول المؤسسة (دليل الجامعة ٢٠٢١، ص ١).

أكمل تأسيس المركز الإسلامي الإفريقي في الفترة من ١٩٧٧-١٩٨٦م، واستقرت إدارته ونظمه، وبدأ يؤتي ثماره بتخريج مئات من طلابه من أكثر من أربعين دولة، وأنشئت فيه كليات جامعتان (الشريعة والتربية) وبرز نشاطه الاجتماعي والثقافي في السودان وأقطار إفريقيا بالدورات التدريبية للمعلمين، وقوافل الشباب الثقافية وروابط خريجه؛ وبذلك اكتسب المركز سمعة طيبة، وأصبح موضع الأمل (دليل الجامعة ٢٠٢١، ص ١).

على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للسودان، وأن اللغة الانجليزية هي اللغة الأساسية للإقليم الجنوبي.

المرحلة الرابعة: (١٩٨٩م - ٢٠١٩م): وهي مرحلة شهد فيها السودان تحولاً واضحاً وملموساً في سن التشريعات الخاصة بالشأن اللغوي على الصعيدين العلمي والتشريعي.

هذا وقد حددت المادة الثامنة من دستور السودان لعام ٢٠٠٥م وضع اللغات السودانية بالنص على الآتي:

١. جميع اللغات الأصلية السودانية لغات قومية يجب احترامها وتطويرها وترقيتها.

٢. العربية هي اللغة القومية الأوسع انتشاراً في السودان.

٣. تكون العربية باعتبارها لغة رئيسية على الصعيد القومي-

والإنجليزية، اللغتين الرسميتين لأعمال الحكومة القومية ولغتي التدريس في التعليم العالي.

٤. يجوز لأي هيئة تشريعية دون مستوى الحكم القومي أن

تجعل من أي لغة قومية أخرى، لغة عمل رسمية في نطاقها

وذلك إلى جانب اللغتين العربية والإنجليزية.

٥. لا يجوز التمييز ضد استعمال أي من اللغتين العربية أو

الإنجليزية في أي مستوى من مستويات الحكم

٢/٢ التخطيط اللغوي

١/٢/٢ مفهوم التخطيط اللغوي:

يذكر محمود بن عبد الله المحمود (٢٠١٨م). أن التخطيط اللغوي يتعلق «بالمجهود الواعية الموجهة للتأثير في بنية اللغة ووظيفتها واكتسابها» (ص ١١)، وللتخطيط اللغوي أهداف كثيرة من أهمها: (الحاج، بكرى) (ص ١٠):

- المحافظة على اللغة وتنميتها.

- ابتكار المصطلحات العلمية والفنية واستحداثها.

- تغيير ملامح بنية اللغة.

- إنتاج مواد لغوية.

٢/٢/٢ أهمية التخطيط اللغوي:

تحدثت فوزية طيب عمارة (٢٠٠٠) عن أهميته بالقول: «التخطيط اللغوي من القضايا المهمة عند الباحثين والدارسين في مجال اللغة، فهو يهتم بالمشاكل اللغوية التي تصيب اللغة والصعوبات التي تواجهها وتعترضها، ويسعى بذلك لحلها، واتخاذ كل الوسائل المناسبة لتنفيذ السياسة اللغوية، باعتبار هذه الأخيرة لها علاقة مباشرة بالتخطيط اللغوي، فالعلاقة بينهما هي علاقة بين قرارات قولية، وتطبيق إجرائي فعلي، يعني علاقة تابع ومتبوع، فالتخطيط اللغوي يتبع السياسة، وهذه الأخيرة تتبع التخطيط اللغوي، فبينهما إذن علاقة تكامل، وكل منهما يكمل الآخر» (ص ١٢٣).

٣/٢/٢ أنواع التخطيط اللغوي ومرآته:

للتخطيط اللغوي فيما يتصل باللغات أنواع (الحاج بكرى وآخر ٢٠٢٠م) هي:

- تخطيط بنية اللغة.

- تخطيط وضع اللغة.

- تخطيط اكتساب اللغة.

ويمر التخطيط اللغوي بمراحل عديدة أهمها: (الحاج بكرى وآخر ٢٠٢٠م)

- مسح الاحتياجات وتحليلها.

- اختيار لغة مشتركة.

- تنمية هذه اللغة (بتقنياتها، وتقييسها، وإغنائها لفظاً وتركيباً وأسلوباً وكتابة وطباعة وحوسبة)، وتيسير تعلمها، ونشرها، وتشجيع استعمالها من قبل جميع المواطنين في الدولة.

٤/٢/٢ علاقة وزارة التعليم العالي في السودان بالتخطيط اللغوي:

ويبين هذا الجدول مدى إقبال الطلاب من أربع وثمانيين دولة على هذه الجامعة، وتزايد أعداد الخريجين، في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وفي هذا مؤشر واضح على نجاح التخطيط اللغوي الذي حرصت الجامعة عليه من خلال كلياتها المختلفة، وبرامجها الدراسية، وهذا ما سيفصله الباحث عند التعريف بكلية اللغة العربية بهذه الجامعة، وإنفاذها للسياسة اللغوية للدولة السودانية.

ولم تقف الجامعة على العطاء العلمي داخل السودان؛ فقد تجاوزت حدوده؛ فانتسبت إليها كليات في دول أفريقية في كينيا، وملاوي، وفي خارج أفريقيا كذلك؛ حيث أنشأت المركز السوداني لتعليم العربية والعلوم الإسلامية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية ببندونيسيا عام ٢٠٠٨م، ويخرج هذا المركز سنوياً طلاب ماجستير، يتراوح عددهم بين سبعين إلى ثمانين متخرجاً في اللغة العربية والدراسات الإسلامية (موقع الجامعة على الإنترنت).

وفضلاً عن هذا فقد أسهمت جامعة أفريقيا في جانب آخر له أثر في تعليم العربية ونشرها في القارة الأفريقية، وهو كتابة اللغات الأفريقية بالحرف العربي، وقد جعلت له مقرراً بالقسم العام بكلية اللغة العربية منذ عام ١٩٨٥م، ثم تصاعدت العناية به بإنشاء مركز يوسف الخليفة أبوبكر لكتابة اللغات الأفريقية بالحرف العربي عام ٢٠١١م، وقد عقد اتفاقية تعاون مع البنك الإسلامي بجدة، ورسم المعهد عدة أهداف سعى لتحقيقها من بينها، «صقل الحرف، وتطويره صوتياً وتقنياً، وتطويره لكتابة لغات الشعوب الإسلامية بطريقة علمية متقنة» (موقع الجامعة على الإنترنت).

٣/٢ التعريف بكلية اللغة العربية بالجامعة:

بدأ التخصص في اللغة العربية بقسم عام للغة العربية، ضمن أقسام كلية الآداب بجامعة إفريقيا العالمية منذ عام ١٩٨٦م، واعتمد على هذا القسم وعلى وجود معهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بها منذ عام ١٩٩٢م، الذي أطلق عليه قسم علم اللغة التطبيقي. ويعون الله وتوفيقه تم دمج هذا القسم مع قسم العربية وتعليمها للناطقين بغيرها؛ فكوّن القسمان كلية اللغة العربية، وكان ذلك في العام ٢٠١٦م (دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٦٢). وأضيف إليهما قسم الإعداد اللغوي، وهو قسم يعني بتأهيل الطلاب الوافدين الناطقين بغير العربية، ويُعدّ من يود الالتحاق بإحدى كليات الجامعة، وتقوم الدراسة فيه على ثلاثة مستويات يلتحق الطلاب بأحدها بعد الجلوس لامتحان تحديد المستوى، ويمنح شهادة بناء على تقدمه الدراسي (دليل الجامعة على الإنترنت، ٢٠٠٩ ص ٢٦٢).

وبرنامج اللغة العربية العام من أوائل البرامج التي اعتمدتها جامعة إفريقيا العالمية، وقد توافد إليه الطلاب الوافدون من مختلف قارات العالم، لا سيما القارة السمراء؛ فأصبح هذا البرنامج قبلة كثير من طلاب العلم بقارة إفريقيا، شرقها، وغربها، وشمالها، وجنوبها، كما أن لقارة آسيا عدداً وافراً من راغبي هذا البرنامج، ومواصلة السير في ذات الدرب، وبفضل الله تعالى وعونه والرغبة الأكيدة لإدارة الجامعة في الدفع بعجلة التطور في مجالات التعليم والتعلم أزمع هذا القسم وضع برنامج آخر للماجستير بالمقررات؛ ليؤهل الدارسين للحصول على درجة الماجستير في تخصصات الأدب والبلاغة والنقد، والنحو والصرف، وعلم اللغة.

٣- المحور الثاني، إنفاذ كلية اللغة العربية بالجامعة للسياسة والتخطيط اللغوي

١/٣ الأهداف العامة للكلية (دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٦٢):
١. نشر اللغة العربية على أوسع نطاق في قارات العالم ولا سيما القارة الإفريقية.

ونسبة لتزايد الإقبال على التعليم العالي وضيق الفرص المتاحة للطلاب من إفريقيا قررت حكومة السودان في عام ١٩٩١م تطوير المركز الإسلامي الإفريقي إلى جامعة إفريقيا العالمية (دليل الجامعة ٢٠٢١م، ١) وهي «تعد من الجامعات التي تهتم بالأمور الإسلامية بشكل معتدل، وهي منظمة دولية، وكانت تعتمد بشكل شبه كلي على بعض الدول العربية. وتدرس مواد التخصص والمواد الإسلامية، وتعدّ من أهم الجامعات في دولة السودان، وتهدف إلى تخريج دعاة متسلحين بسلاح العلوم الشرعية والعلوم العصرية كالطب والهندسة وغيرها... ويجدر الإشارة إلى أن جامعة إفريقيا العالمية قد تم اختيارها بصفة أول جامعة سودانية، واختيارها إفريقياً في المرتبة (٣٢) من حيث المستوى العلمي والأكاديمي، وجودة التعليم فيها» (موقع الجامعة ويكيبيديا wikipedia.org/wiki). وقد نالت جامعة إفريقيا العالمية عضوية الرابطة الدولية للجامعات، واتحاد الجامعات العربية، واتحاد جامعات العالم الإسلامي، واتحاد الجامعات الإفريقية. وللجامعة اتفاقيات مع عدد من الجامعات من بينها، جامعة الملك فيصل بأنجمينا، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والجامعة الإسلامية بالنيجر، وجامعة جنوب أفريقيا، وجامعة شرق أفريقيا، وجامعة أديس أبابا، والجامعة الإسلامية العالمية بباكستان (بركات، الصديق، ٢٠١٥، ص ١٠١-١٠٢).

تقع الجامعة في المنطقة الجنوبية الشرقية بالخرطوم في مساحة تبلغ ٩٣ فدان، وتضم (٢٢) كلية من بينها: اللغة العربية، الشريعة والدراسات الإسلامية، دراسات الحاسوب، الاقتصاد والعلوم الإدارية والسياسية، الآداب، الطب والعلوم الصحية، الصيدلة، طب الفم والأسنان، المختبرات، علوم التمريض، العلوم البحتة والتطبيقية، الهندسة، والتربية، فضلاً عن عشر كليات منتسبة خارج السودان، وعدد من المراكز من بينها، المركز الإسلامي الإفريقي، ومركز البحوث والدراسات الإفريقية، والمركز الإفريقي للتعليم عن بعد، ومركز الدراسات النسوية، ومركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي، ومركز تقنية المعلومات وعدد من العمادات والإدارات (عمادة الدراسات العليا، عمادة الطلاب، وعمادة المكتبات، وإدارة القبول والتسجيل.... وغيرها) (دليل الجامعة): وقد «اعتمدت الجامعة اللغة العربية لغة للتدريس في جميع الكليات والمعاهد في المرحلة الجامعية (البكالوريوس) كما أنها اللغة التي تعتمد في كتابة الأطروحات الجامعية بمرحلة الدراسات العليا» (بركات، الصديق، ص ١٠٣-١٠٤).

هذا وقد استقطبت الجامعة ثلّة من الأساتذة المتميزين؛ وحفّز هذا الطلاب للالتحاق بها، والتخرج فيها في كافة المستويات، كما يوضح الجدول الآتي: (موقع الجامعة على الإنترنت).

جدول رقم (١)

إحصاء بأعداد أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين لعام ٢٠١٩م

الجنسيات	هيئة التدريس	الطلاب	البكالوريوس	البكالوريوس	البكالوريوس	الخريجون	الخريجون
٨	٨٤	٣٣٠	١٧	١٠٤	١٩	٣٦	٧١
٤	٣	٠٠	٧٦	٣٩	٧٣	٥٤	٧

٣/٣ تصميم الخطة الدراسية بالقسم العام للغة العربية:
تتكون الخطة الدراسية المعمول بها في القسم العام للغة العربية الذي يمنح درجة البكالوريوس، من مقررات تشمل متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات القسم. وكانت متطلبات الجامعة موحدة في الجامعات كلها؛ حرصاً من وزارة التعليم العالي على تزويد الطلاب بخلفية مناسبة في الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، فضلاً عن حرصها على وصلهم بعلوم العصر، من حيث العناية بدراسة علوم الحاسوب، واللغة الإنجليزية، ويمكن بيان هذا من خلال الجداول الآتية،

١. التعريف بالثقافة العربية والإسلامية، وبالبلدان العربية والإسلامية.
٢. تمكين الطلاب من اللغة العربية وآدابها.
- ٣/٣ الأهداف الخاصة (دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٦٢):
١ - تلبية لرغبة كثير من الطلاب الوافدين لا سيما طلاب القارة السمراء.
- ٢ - تلبية لرغبة بسوق العمل في مختلف البلدان ولا سيما الإفريقية منها فقد كثر الوافدون من الدول غير الناطقة بالعربية إلى جامعة إفريقيا العالمية.
- ٣- يبعد هذا البرنامج من البرامج التي تساند مجالات الدعوة الإسلامية؛ والتي هي هدف من أهداف الجامعة.
- ٤- تمكين الدارسين من ضروب النحو والصرف والآداب.

أولاً، متطلبات الجامعة والكلية (دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٦٢):

جدول رقم (٢) متطلبات الجامعة والكلية						
مطلوبات الجامعة				مطلوبات الكلية		
الرقم	الرمز	المادة	الساعات المعتمدة	الرمز	المادة	الساعات المعتمدة
أولاً، الثقافة الإسلامية						
١	ث ١٠١ (م ج)	دراسات قرآنية تلاوة وتجويد	٢	ل ١٠١ع (م ك)	مدخل إلى الأدب والبلاغة	٢
٢	ث ١٠٢ (م ج)	دراسات قرآنية(حفظ)	٢	ل ١٠٣ع (م ك)	مدخل إلى علم النحو والصرف	٢
٣	ث ١٠٣ (م ج)	مدخل إلى علوم القرآن	١	ل ١٠٤ع (م ك)	قراءات ولهجات-١	٢
٤	ث ١٠٤ (م ج)	مدخل إلى علوم السنة	١	ل ١٠٤ع (م ك)	قراءات ولهجات-٢	٢
٥	ث ١٠٥ (م ج)	الفكر الإسلامي والمفاهيم المعاصرة	١	ل ١٠٥ع (م ك)	تنمية مهارات اللغة العربية	٢
٦	ث ١٠٦ (م ج)	الدعوة	٢	ل ١٠٦ع (م ك)	علاقة اللغة العربية باللغات الإفريقية	٢
٧	ث ١٠٧ (م ج)	العقيدة	٢	ل ١٠٧ع (م ك)	كتابة اللغات الإفريقية بالحرف العربي	٢
٨	ث ١٠٨ (م ج)	مدخل إلى فقه العبادات	٢	ل ١٠٨ع (م ك)	منهج البحث العلمي واللغوي	٢
٩	ث ١٠٩ (م ج)	مدخل الشريعة الإسلامية	٢	مكث ١١٠ (م ك)	المدخل إلى المكتبات والمعلومات	٢
١٠	ث ١١٠ (م ج)	مدخل فقه المعاملات	١	تصا ١١١ (م ك)	مدخل إلى علم الاتصال	٢
ثانياً، اللغة العربية						
١٤	ل ١٠١ع (م ج)	مهارات اللغة العربية-١	٢	مكث ١١٢ (م ك)	نصوص إسلامية إنجليزية وفرنسية	٢
١٥	ل ١٠٢ع (م ج)	مهارات اللغة العربية-٢	٢	مجموع ساعات مطلوبات الكلية		
١٦	ل ١٠٣ع (م ج)	اللغة العربية المتخصصة	٢			
ثالثاً، العلوم الاجتماعية						
١٧	ترخ ١٠١ (م ج)	تاريخ الحضارة الإسلامية	٢			
١٨	ساس ١٠٢ (م ج)	واقع العالم الإسلامي	١			
١٩	ترب ١٠٣ (م ج)	مدخل التربية وعلم النفس	١			
رابعاً، اللغة الأجنبية						
٢٠	إن ١٠١ (م ج)	لغة إنجليزية-١	٣			
٢١	إن ١٠٢ (م ج)	لغة إنجليزية-٢	٣			
٢٢	إن ١٠٣ (م ج)	لغة إنجليزية-٣	٣			
خامساً، مواد مساندة						
٢٣	ح س ١٠١ (م ج)	حاسوب-١	٢	المجموع ساعات مطلوبات الجامعة		
٢٤	ح س ١٠٢ (م ج)	حاسوب-٢	٢			
			٣٩			

٧. التبصير بطرق معالجة المسائل الخلافية في القضايا الأدبية واللغوية التي تكشف عن خصوصية اللغة العربية وتنوع مصادرها
٨. الوقوف على مسارات التطور والتحديث في الأدب العربي مع توضيح جوانب التأثير والتأثر بينه وبين الآداب العالمية.
٩. إلمام الطالب بالصلة الوثيقة بين علوم البلاغة العربية وبين شرح النصوص وبيان ما فيها من جمال، والعلاقة بين النقد والبلاغة مع الوقوف على جهود العلماء في الدراسات البلاغية.
١٠. ربط جهود العلماء في الدرس اللغوي وفقه اللغة بمنهج المحدثين في ضوء علم اللغة الحديث.
١١. تمكين الطالب من الدراسة التحليلية الناقدة للنصوص الأدبية من الأدب القديم والحديث.
١٢. تحسين مهارات الطالب الأساسية في اللغة (الكتابة، القراءة، الاستماع، الكلام) وتمكينه من استخدامها استخداماً سليماً.
١٣. التعرف عن كثب على المكتبة العربية التراثية والحديثة وربط الطالب بها.
- وتتكون الخطة كما ذكر البحث من قبل-من متطلبات الجامعة، وأخرى للكلية، فضلاً عن متطلبات التخصص التي هي عبارة عن ثمانية فصول دراسية، والمقررات في هذه الفصول يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) مقررات تخصص اللغة العربية البرنامج العام:

الرقم	علم النحو-١	رمز المقرر	ساعات المعتمدة	(٢) مقررات الدراسات الأدبية (الأدب والبلاغة والنقد)	رمز المقرر	ساعات المعتمدة
١	علم النحو-٢	ل ٢٠١٤ (م)	٢	علم البلاغة-١	ل ٢٠٦٤ (م)	٢
٢	علم النحو-٣	ل ٢٠٢٤ (م)	٤	علم البلاغة-٢	ل ٣٠٥٤ (م)	٢
٣	علم النحو-٤	ل ٣٠١٤ (م)	٤	علم البلاغة-٣	ل ٣٠٦٤ (م)	٢
٤	علم النحو-٥	ل ٣٠٢٤ (م)	٤	علم البلاغة-٤	ل ٤٠٣٤ (م)	٢
٥	علم النحو-٦	ل ٤٠١٤ (م)	٤	أدب جاهلي	ل ٢٠٥٤ (م)	٢
٦	علم الصرف-١	ل ٤٠٢٤ (م)	٤	أدب سوداني	ل ٤٢٠٤ (م)	٢
٧	علم الصرف-٢	ل ٢٠٣٤ (م)	٢	أدب صدر الإسلام	ل ٢٠٨٤ (م)	٢
٨	علم الصرف-٣	ل ٢٠٤٤ (م)	٢	أدب أموي	ل ٣٠٩٤ (م)	٢
٩	علم الصرف-٤	ل ٣٠٣٤ (م)	٢	أدب إفريقي	ل ٣٠١٤ (م)	٢
١٠	مدخل فقه اللغة-١	ل ٣٠٤٤ (م)	٢	أدب عباسي	ل ٣٠٨٤ (م)	٢
١١	فقه اللغة-٢	ل ٢٠٩٤ (م)	٢	أدب أندلسي	ل ٣١٠٤ (م)	٢
١٢	علم العروض-١	ل ٢٠٦٤ (م)	٢	أدب دويلات	ل ٤٠٥٤ (م)	٢
١٣	علم العروض-٢	ل ٣٠٧٤ (م)	٢	أدب مقارن	ل ٤٠٧٤ (م)	٢
١٤	المعاجم	ل ٣١٦٤ (م)	٢	أدب إسلامي	ل ٤٠٩٤ (م)	٢
١٥	علم الأصوات	ل ٢١٠٤ (م)	٢	أدب حديث	ل ٤٠٦٤ (م)	٢
١٦	التحليل الصرفي والتركيب	ل ٢١٢٤ (م)	٢	فن السرد -١	ل ٤١٥٤ (م)	٢
١٧	علم اللغة التطبيقي	ل ٢١٤٤ (م)	٤	فن السرد -٢	ل ٤٠٨٤ (م)	٢
١٨	علم اللغة النفسي	ل ٣١٧٤ (م)	٢	النقد الأدبي القديم	ل ٣١١٤ (م)	٢
١٩	علم اللغة الاجتماعي	ل ٣١٢٤ (م)	٢	النقد الأدبي الحديث	ل ٤٠٤٤ (م)	٢
٢٠	علم الدلالة	ل ٣١٤٤ (م)	٢	تحليل النصوص الأدبية	ل ٣١٥٤ (م)	٤
٢١	بحث التخرج	ل ٤١١٤ (م)	٤	مدخل علم الأسلوب والأسلوبية	ل ٣١٨٤ (م)	٢
٢٢		ل ٤١٦٤ (م)	٤	الإعجاز البياني للقرآن الكريم	ل ٣٢٠٤ (م)	٢
٢٣				التفسير اللغوي للقرآن الكريم	ل ٤١٣٤ (م)	٢
٢٤				نصوص مترجمة	ل ٤١٠٤ (م)	٢
٢٥				تحقيق المخطوطات	ل ٤١٢٤ (م)	٢
٢٦				مهارات اللغة العربية الخاصة	ل ٢١٨٤ (م)	٢
٢٧				طرائق تدريس اللغة	ل ٤١٤٤ (م)	٢
٢٨	مجموع الساعات			بحث التخرج	ل ٤١٦٤ (م)	٤
	المجموع الكلي لساعات التخصص		٦٠	مجموع الساعات		٦٠

ويلاحظ تنوع هذه المقررات بين العلوم الإسلامية والشرعية، والمقررات التي تعين وتؤهل الطالب الداعية، فضلاً عن المقررات التي تنمي المهارات اللغوية؛ ليكون الخريج متسلحاً بما يعينه على القيام بواجباته في تعليم العربية، ونشر الدعوة الإسلامية عند عودته إلى وطنه.

ثانياً، برنامج البكالوريوس العام في اللغة العربية وآدابها (دليل الجامعة، ٢٠١٤م، ص ٢٨٩)

- اسم البرنامج،
يسمى هذا البرنامج (برنامج البكالوريوس العام في اللغة العربية) وهي الدرجة التي تمنحها كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية بعد دراسة هذا البرنامج العام في اللغة العربية.

٦/٢/٤ الخطة الدراسية بالقسم
وتهدف هذه المقررات إلى تحقيق الآتي: (دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٨٩)

١. إعداد الطالب إعداداً علمياً كي يخطو في مجال البحث العلمي.
٢. تعريف الطالب بأصول علم النحو وأهم علمائه الذين ساهموا في وضع أحكامه وتقييد قواعده.
٣. الوقوف على جماليات الأدب العربي بغرض التدقيق وتنمية الملكات الأدبية والنقدية مع الإلمام بنظريات الأدب ومساره القديم بين الرواية والشعر.
٤. صقل مهارات الطالب وتشجيعه على الإنتاج والبحث العلمي والأدبي.
٥. بيان الصلة بين القديم والحديث في الدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية.
٦. تعريف الطالب بالدراسات اللغوية والأدبية المرتبطة بترائمه ودينه، وتوضيح أثرها على تفسير القرآن واختلافه قراءاته من خلال المؤلفات التي تناولت القرآن الكريم بالدراسة.

ويجعله أسيراً إلى جهد الأستاذ، معتمداً عليه في تلقينه للمادة العلمية، وإطعامه للطلاب إطعاماً جاهزاً، لا يؤهله للاعتماد على نفسه، وإعداده لقيادة الراغبين في تعلم العربية في البلاد الإفريقية وغيرها.

ومما يؤكد ما سبق تأخير الخطة الدراسية لتدريس مقرر مهم لتهيئة الطلاب للبحث العلمي، وإكسابهم لمهاراته، وهو مقرر أساسيات البحث العلمي، الذي أتى في الخطة الدراسية في الفصل السابع تحت اسم منهج البحث العلمي واللغوي (دليل الجامعة، ٢٠٢١م، ٢-٣).

ثالثاً، برنامج الماجستير،

ولم تكتف كلية اللغة العربية بهذه الجامعة بمرحلة البكالوريوس، بل حرصت على تمكين الطلاب الأفارقة المتخرجين في الجامعة نفسها ومن غيرها من الجامعات، ومن معهد الخرطوم الدولي للغة العربية من مواصلة دراستهم العليا؛ للحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية في مساري الدراسات اللغوية، والأدب والبلاغة والنقد. ويوضح الجدول الآتي مقررات الماجستير بالبرنامج العام للغة العربية (دليل كلية اللغة العربية، ٢٠١٩م ص ٢٨٤):

جدول رقم (٤) مقررات الماجستير،

الرمز	المادة	الساعات المعتمدة
لر(٥٠١) م	النحو-١	٢
لر(٥٠٣) م	مصادر الدراسات البلاغية والنقدية	٤
لر(٥٠٥) م	مصادر الدراسات النحوية والصرفية	٤
لر(٥٠٧) م	تاريخ الأدب العربي	٢
لر(٥٠٩) م	النقد الأدبي القديم	٢
لر(٥١١) م	تعليم مهارات اللغة العربية	٢
لر(٦٠٢) م	الصرف-١	٢
لر(٦٠٤) م	علم اللغة-١	٢
لر(٦٠٦) م	مناهج البحث العلمي اللغوي	٤
لر(٦٠٨) م	مناهج تحقيق المخطوطات	٤
لر(٦١٠) م	موسيقى الشعر	٤
لر(٧٠١) م	الأدب المقارن بين النظرية والتطبيق	٤
لر(٧٠٣) م	السيمياء والنص	٤
لر(٧٠٥) م	الأدب الحديث والنقد	٤
لر(٧٠٧) م	البلاغة والنقد	٢
لر(٧٠٩) م	علم الأسلوب والأسلوبية	٢
لر(٧١١) م	النحو-٢	٤
لر(٧١٣) م	الصرف-٢	٢
لر(٧١٥) م	علم الأصوات	٢
لر(٧١٧) م	فقه اللغة	٤
لر(٧١٩) م	علم الدلالة	٤

وقد توزعت هذه المقررات - التي أتت متوازنة بين مسار الدراسات اللغوية، ومسار الأدب والنقد والبلاغة (٦٠ ساعة لكل) على ثمانية فصول دراسية، يشتمل كل منها على أربع وعشرين ساعة. وقد تم توصيف هذه المقررات ((دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٦٨-٢٧٤)). وضمت الخطة الدراسية مقررات في اللسانيات الحديثة مثل علم الأصوات، والتحليل الصرفي والتركيب، وعلم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والأسلوب والأسلوبية، كما حفلت المقررات الأدبية والنقدية بمقررات غنيت بالسرد، وتحليل النص، ومهارات اللغة العربية وتنميتها، وأفرد مقرر لكتابة اللغات الإفريقية بالحرف العربي، وهذا يتجاوب مع أهداف الجامعة ورسالتها، وحرصها على تأهيل أبناء أفريقيا وغيرهم لخدمة العربية ونشرها، ونشر الدعوة الإسلامية بعد عودتهم إلى بلادهم.

وإن كان ما سبق يمثل جوانب إيجابية في وضع مقررات الخطة الدراسية بالقسم العام بكلية اللغة العربية بهذه الجامعة، فإنه يؤخذ على هذه الخطة كثرة الساعات الدراسية التي بلغت أربعاً وعشرين ساعة في الفصول الثمانية كلها؛ مما يحول دون تمكين الطالب من البحث العلمي، واعتماده على نفسه،

٢/٣ قسم علم اللغة التطبيقي (معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها سابقاً)،

يعد برنامج قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها مؤازراً لجهود معهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع للجامعة العربية، ولجهود عدد من الجامعات السودانية الحكومية والخاصة التي عيّنت بهذا التخصص، وقد توفرت عوامل عديدة لنجاح معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها سابقاً، الذي تغير اسمه إلى قسم علم اللغة التطبيقي، وقد عبّر الباحث الصديق آدم بركات عن النجاح لهذه التجربة في ورقة بحثية له بالقول، «كُتبت النجاح لهذه التجربة بعوامل عديدة من أبرزها وقوف الدول الإسلامية والعربية

ممثلة في مجلس أمناء المركز الإسلامي الذي كان يضم دولاً مهمة، منها، مصر، والسعودية، والكويت، وقطر، والإمارات، والمغرب، إضافة إلى السودان دولة المقر. وقد كان للعامل الاجتماعي دور رئيس، ويتمثل ذلك في تكوين المجتمع السوداني الذي فتح قلبه لياوي أبناء المسلمين من كافة أنحاء المعمورة، وعامل ثالث وهو جغرافي حيث إن موقع السودان في قلب القارة الإفريقية واستراتيجية هذا الموقع أسهمت إسهاماً كبيراً في هذا الأمر» (بركات، ٢٠١٣م، ص ٢).

١/٢/٣ أهداف القسم (دليل الجامعة، ٢٠١٩م، ص ٢٨٣):

١. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أبناء المسلمين.
٢. نشر الثقافة الإسلامية من خلال تدريس اللغة العربية.
٣. تمكين الدارسين من مهارات اللغة العربية للأغراض العامة والخاصة.
٤. إعداد برامج ومواد تعليم اللغة العربية التي تخدم أهداف المعهد.
٥. إعداد وتطوير وسائل تعليم اللغة العربية.
٦. إجراء البحوث اللغوية والتربوية بما يخدم أهداف المعهد.
٧. التعاون مع المؤسسات الشبيهة لتطوير مناهج طرق تدريس اللغة العربية.
٨. تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٩. إعداد الدارسين لغوياً للالتحاق بكليات الجامعة المختلفة.
١٠. المساهمة في تعليم ونشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية داخل السودان وخارجه.
١١. إجراء البحوث والتجارب الميدانية لتطوير مناهج وأساليب تعليم وتعلم العربية للناطقين بغيرها.
١٢. المساهمة في برامج خدمة المجتمع لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغير منسوبي الجامعة.
١٣. عقد الندوات والدورات اللغوية، وتشجيع البحث والتأليف في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢/٢/٣ برامج قسم علم اللغة التطبيقي،

عرف الصديق بركات (٢٠١٣م) بتجربة الدراسة في هذا التخصص بقوله، «كانت وما زالت تجربة ثرة متكاملة في شتى جوانبها، متعددة في برامجها، متنوعة في عرضها، فكل هذه الصفات هي التي جعلتها تمتد بمسيرتها إلى عقود ثلاثة ونيف؛ حيث قوي عودها، وتمكنت بعد أن أصبحت دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)» (ص ٢)، ويمكن بيانها كما يأتي:

١/٢/٢/٣ البرنامج العام،

يقدم القسم البرنامج العام لتأهيل الطلاب المقبولين بالجامعة؛ ليتمكنوا من التحصيل الدراسي ومتابعة دراساتهم الجامعية باللغة العربية بمختلف الكليات، أي هو برنامج إعداد لغوي يتلقاه الطلاب غير الناطقين بالعربية الذين يفدون إلى الجامعة أو الجامعات الأخرى (بركات، ٢٠١٣م، ص ٧). مدة البرنامج، عام من ثلاثة فصول (مستويات) ويتكون من ثلاثة مستويات هي،

(أ) المستوى الأول

(ب) المستوى الثاني

(ج) المستوى الثالث

ومدة الدراسة في كل مستوى (١٤) أسبوعاً، وعدد الساعات المقررة (٣٠) ساعة أسبوعياً موزعة على المقررات الدراسية. والخطة الدراسية للبرنامج العام موزعة على المستويات الثلاثة، وعدد الساعات التي يدرسها الطالب في المستوى الواحد $14 \times 30 = 420$ مستويات = ١٢٦٠ ساعة.

وتبلغ عدد ساعات العلوم الإسلامية ٢٦٦ في المستويات الثلاثة ونسبتها (٢١%) وهي مواد مساعدة للدارس في فهم اللغة العربية، وبقية الساعات التي تبلغ (٩٩٤) ساعة بنسبة (٧٩%) لتدريس مهارات اللغة وعناصرها. والجدير بالإشارة هنا، أن أي طالب تم قبوله في البرنامج العام بالمعهد لا بد أن يجلس إلى اختبار تحديد المستوى، وعن طريقه يتم تحديد مستوى الطالب وتوزيعه في قاعات الدرس، وكذلك لا بد أن يجلس الطالب للاختبارات نهائية كل فصل دراسي، ويتوقف عليها انتقاله من فصل دراسي إلى المستوى الأعلى، وفي نهاية المستوى الثالث يجلس للاختبارات التي تمكنه من نيل شهادة دراسة البرنامج العام.

٢/٢/٣ برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة،

يقدم القسم برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة للطلاب الذين أكملوا المستوى الثالث من البرنامج العام، ويودون الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة (بركات، ٢٠١٣م، ص ١٠). يتم تحديد مقررات برنامج العربية لأغراض خاصة وفق تحليل مسبق لحاجات المتعلمين ورغباتهم يهدف هذا البرنامج إلى إعداد طلاب المعهد الذين يلتحقون بكليات الجامعة المختلفة إعداداً متكاملًا يمكنهم من:

- فهم ما يقدم لهم في تلك الكليات من الموضوعات التي تتصل بتخصصها.
- التعبير بطلاقة عن الموضوعات ذاتها.
- القراءة بفهم في المراجع والمقررات ذات الصلة.
- الكتابة الصحيحة في سرعة وإتقان.
- طلاب المعهد الذين يلتحقون بكليات الجامعة.
- مجموعات من خارج الجامعة، ترغب في دراسة العربية لأغراض خاصة كالديبلوماسيين والموظفين... وغيرهم.

مدة البرنامج، فصل دراسي واحد.

يتم الالتحاق بالبرنامج بعد اجتياز اختبار الكفاية اللغوية.

الخطة الدراسية تعد وفق احتياجات الدارسين، ويتم التركيز على المهارات والعناصر التي يتم تحديدها مسبقاً وفق حاجات الدارسين ورغباتهم، ويمكن أن نقدم نموذجاً لخطة دراسية من كتاب العلوم التربوية، ضمن سلسلة تعليم العربية لأغراض خاصة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

يقوم كتاب العلوم التربوية على نظام الوحدات، ويتكون من (١٨) وحدة، لذلك تكون الخطة الدراسية على النحو التالي، ١٠ ساعات لكل وحدة دراسية $10 \times 18 = 180$ ساعة.

١٠ ساعات للاختبارات الثلاثة.

١٢ ساعة للمراجعات الستة.

واستحدث برنامج لمنح درجة البكالوريوس في تعليم العربية للناطقين بغيرها قوامه ثمانية فصول دراسية يشتمل كل فصل على أربع وعشرين ساعة، وقد حدد دليل الجامعة أهداف هذا البرنامج وشروط الالتحاق به، كما تم توصيف مقرراته. وكل هذا العمل يصب في تحقيق التخطيط اللغوي، وإنفاذ السياسات التعليمية للدولة السودانية.

٣/٢/٢/٣ برنامج الدراسات العليا،

أعد القسم برنامجاً في الدراسات العليا يمنح درجة الماجستير والدكتوراه في الدراسات اللغوية التطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إسهاماً منه في إعداد مدرسين مؤهلين علمياً ومهنياً وثقافياً، للنهوض بهذا النوع من التعليم في عالمنا الإسلامي والعربي، مستفيداً من تجارب تعليم اللغات في مختلف الجامعات العالمية التي كونت خبرات في هذا المجال العالمي المتقدم، وقد حدد دليل الجامعة أهداف هذا البرنامج، وبين أسماء مقرراته، وتوصيفها، كما أشار إلى برنامج الدكتوراه في هذا التخصص. وقد بدأ هذا البرنامج في العام ٢٠١١م (بركات، ٢٠١٣م، ص ١٣).

أولاً، الماجستير،

مدته أربعة فصول دراسية.

ثانياً، الدكتوراه،

وبالإضافة إلى ما ذكر فقد عقدت جامعة إفريقيا دورات لتدريب المعلمين الأفارقة في دولة كينيا، لأكثر من ألفي متدرب من ثلاث عشرة دولة إفريقية، وقد كان لها أثر في تنمية مهاراتهم اللغوية والمهنية، وتوسيع معرفتهم بثقافة العربية (بركات، ٢٠١٣م، ص ١٥).

٤- إصدارات قسم علم اللغة التطبيقي:

أسهم هذا القسم (الذي كان يحمل اسم معهد اللغة العربية سابقاً) في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إسهاماً فاعلاً تمثل في جانب آخر مهم في نشر العربية، وهو العناية بإجراء البحوث المختلفة، وإعداد الكتب التعليمية، ففي مجال البحث العلمي أصدر المعهد.

١/٤ المجلة العربية للناطقين بغيرها (بركات، ٢٠١٣م، ص ١٦).

وهي مجلة علمية محكمة، نصف سنوية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بدأ صدورها في يناير ٢٠٠٤م، وتعنى بنشر البحوث، والمقالات بعد تحكيمها، وكذلك ملخصات الرسائل الجامعية (ماجستير ودكتوراه) في المجالات التي تتصل بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستفيدة من الدراسات اللغوية والتربوية والنفسية، كما تعنى بتطوير المناهج وإعدادها وأساليب التقويم، وتدريب المعلمين، وتكنولوجيا التعليم

٢/٤ سلسلة العربية لأغراض خاصة

وقد صدر أول كتاب فيها وهو كتاب العلوم التربوية، وهو خاص بطلاب المعهد الذين أكملوا البرنامج العام؛ ويودون الالتحاق بكلية التربية (بركات، ٢٠١٣م، ص ١٦).

وقد بني هذا الكتاب على نظام الوحدة كما يلي:

- مهارة القراءة (٥ صفحات)
- مهارة الاستماع (صفحتان)
- مهارة التعبير الشفهي (صفحة واحدة)

٥ خاتمة البحث،

١/٥ نتائج البحث،

- أولت جهات الاختصاص في الدولة السودانية السياسات والتخطيط اللغوي عناية واهتماماً؛ إدراكاً لأثرها في المؤسسات العلمية وفي المجتمع السوداني بعامه.

- أشار البحث إلى أن وزارة التعليم العالي في السودان أدت مهمتها بوصفها الحلقة الوسيطة بين واضعي السياسات والاستراتيجية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، إذ تتولى الدولة وضعها عبر أجهزتها المختصة، وتضطلع الوزارة بالتنسيق مع الجامعات والمراكز البحثية.

- من ثمرات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في السودان المبادرة بإنشاء جامعة أفريقيا العالمية؛ لتأهيل أبناء أفريقيا وغيرهم؛ خدمة للغة العربية، وتعليمها، ونشرها.

- تجاوبت جامعة أفريقيا العالمية مع مؤسسات الدولة السودانية في شأن السياسات والتخطيط اللغوي، وانعكس هذا في أهدافها وبرامجها وخططها، وإقبال الطلاب عليها من عدد متزايد من الدول؛ وقد أدى هذا إلى ارتفاع أعداد خريجها في مرحلتها البكالوريوس والدراسات العليا، وفي هذا مؤشر على نجاح التخطيط اللغوي الذي حرصت الجامعة عليه من خلال كلياتها المختلفة، وبرامجها الدراسية.

- أشار البحث إلى عناية وزارة التعليم العالي السودانية بمقررات مطلوبات الجامعة، وجعلها موحدة في الجامعات كلها؛ حرصاً منها على تزويد الطلاب بخلفية طيبة في الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، فضلاً عن وصلهم بعلوم العصر، من حيث العناية بدراسة علوم الحاسوب، واللغة الإنجليزية.

- أثبت البحث أن كلية اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية قد وقّعت في إحكام خطط قسمها الأساسيين، من حيث تحديد مقرراتها، وتوصيفها، بالنسبة لمرحلة البكالوريوس، والماجستير، فيما يتعلق ببرامج تعليم العربية للناطقين بها، والناطقين بغيرها.

- أشار البحث إلى عناية الجامعة بتدريب المعلمين الأفارقة منذ عام ١٩٨٠م؛ حيث عقدت دورات لتدريبهم في دولة كينيا، انتظم فيها أكثر من ألفي متدرب من ثلاث عشرة دولة إفريقية.

- أثبت البحث أن لسلالات جامعة أفريقيا العالمية أثراً في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لما تؤديه من حيث إكساب الدارسين مهارات اللغة العربية، وتنميتها.

- أشار البحث إلى عناية كلية اللغة بجامعة أفريقيا العالمية بأوعية البحث العلمي، من خلال مجلة الكلية، ومجلة معهد اللغة العربية

لتعليم العربية للناطقين بغيرها (سابقاً)، وقد أتاح هذا فرصاً للباحثين لنشر إسهاماتهم العلمية، وإيجاد إمكانات للتواصل، وتبادل الخبرات مع المعنيين بتعليم العربية في الوطن العربي، وخارجه.

٢/٥ التوصيات،

- يوصي الباحث بمراجعة الخطط الدراسية بكلية اللغة العربية بتقليل عدد الساعات في الفصول الدراسية بالنسبة للقسمين الأساسيين للكلية؛ تمكيناً للطلاب من القيام بواجبات البحث العلمي، لبناء قدراتهم الذاتية.

- يوصي الباحث بتدريس مقرر أساسيات البحث العلمي منذ الفصل الدراسي الأول أو الثاني؛ دفعا للطلاب للمشاركة الإيجابية في تعليم نفسه بنفسه، وإعداده لقيادة المجتمع بعد تخرجه.

مصادر البحث ومراجعته:

- الحاج، بكري محمد، وداود محمد (٢٠٢٢م) دور مجامع اللغة العربية في التخطيط اللغوي، بحث غير منشور.

- الحاج، بكري محمد (٢٠١٩م) محاضرة في المؤتمر السادس لكلية الآداب بجامعة مؤتة بالأردن بعنوان: (تعليم العربية للناطقين بغيرها في السودان: الواقع والمأمول).

- الحاج، بكري محمد (٢٠١٥م مارس) أثر القرار الرسمي في السودان، ومؤازرته لتعلم العربية وتعليمها: الواقع والطموح، بحث منشور في كتاب مؤتمر الضعف اللغوي في الجامعات السودانية، المشكلات والحلول، كلية اللغة العربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

- القاسمي، علي (٢٠١٧) السياسة اللغوية في البلدان العربية: الإعلام نموذجاً، مقال على الشبكة

<https://h-rah.blogspot.com>

- المحمود، محمود بن عبد الله (٢٠١٨م) التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية السنة الثالثة، العدد السادس.

- بركات، الصديق آدم (٢٠١٥م) تجارب تعليم اللغة العربية في القارة الإفريقية: السودان نموذجاً، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- بركات، الصديق آدم (٢٠١٣م) تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب الملتقى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: (تجارب ورؤى مستقبلية) مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر.

- بودرع، عبد الرحمن السياسة اللغوية في تعليم اللغات: قضايا ومشكلات، مقال على الشبكة

<https://www.tex-ling.com>

- تميم، عبد الهادي محمد (١٩٩٧م) اللغة العربية في المجتمع (النموذج السوداني)، دار جامعة أم درمان الإسلامية للطباعة، الخرطوم

- خير السيد، بهاء الدين الهادي (٢٠١٥م)، أوضاع اللغات السودانية والتخطيط اللغوي ١٩٩٨-٢٠٠٩م، دار سينان للطباعة والنشر، الخرطوم.

- داود، محمد داود (٢٠١٧م) التعريب في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ١٩٩١-٢٠١٥م: رؤية تقويمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلد ١٨.

- عبد العاطي، محمد أحمد (٢٠٢٢م) التشريع الدستوري للسياسة اللغوية في جمهورية السودان في الفترة من العام (١٩٥٢م-٢٠١٩م)، بحث غير منشور.

- عمارة، فوزية طيب (٢٠٠٠م) التخطيط اللغوي وعلاقته بالسياسة اللغوية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد الرابع، العدد الثالث.

- كافي، لويس جان (٢٠٠٨م) حرب اللغات السياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

- دستور جمهورية السودان لعام ٢٠٠٥م.

- دليل جامعة أفريقيا العالمية لعام ٢٠١٩م

- دليل جامعة أفريقيا العالمية لعام ٢٠٢١م

- دليل دليل قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها، كلية اللغة العربية، جامعة أم درمان الإسلامية، لعام ٢٠٠٩م.

- موقع جامعة إفريقيا العالمية على شبكة الانترنت.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Obstacles to teaching the Arabic language in areas of linguistic overlap from the viewpoint of secondary school teachers. (A field study in Khartoum State - Sharq Al-Nil locality, Al-Haj Yusuf area as a model)

معوقات تدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. (دراسة ميدانية بولاية الخرطوم - محلية شرق النيل، منطقة الحاج يوسف أنموذجاً)

Associate professor. HANA Mohammed abuzeinab mohammed*1

1.Red sea University Faculty of education

Associate professor. Sabah AHMED Elhaj*2

2.Sudan University Science and Technology Faculty of teaching

د. هناء محمد أبو زينب محمد (١)

د. صباح الحاج محمد حامد (٢)

١. استاذ مشارك - جامعة البحر الأحمر - السودان

٢. أستاذ مشارك - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - السودان

E-mail: habuha@gmail.com

KEY WORDS:

Arabic, Linguistic interference, High school

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، التداخل اللغوي، المرحلة الثانوية

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The objectives of the research are to identify the obstacles facing the teaching of the Arabic language in the areas of linguistic overlap in Sudan by trying to know the obstacles facing the teacher of the Arabic language in the areas of linguistic overlap and trying to find out the extent to which the Arabic language curriculum is suitable for students of linguistic overlap and trying to find out the suitability of the educational environment in the areas of linguistic overlap for students. The method used in the research is the descriptive method. The research community consists of male and female teachers of the Arabic language at the secondary stage in Khartoum state - Sharq al-Nil locality, Haji Yusuf region - and their number is (36), of whom (24) are male and (12) female, with a ratio of 66,7:33,3% for each. Of them, respectively, due to the small size of the research community, the research sample was represented in the whole community. The tool that was used in the research is the questionnaire. To analyze the data, statistical packages for social programs (SPSS) were used, according to the following statistical methods: frequencies, percentages, and the Alpha Cronbach coefficient to determine the degree of Reliability, and Pearson correlation coefficient for the analysis of the validity and internal consistency of the questionnaire. The research reached the following results: 1. the lack of training of the Arabic language teacher on how to teach overlapping students represents an obstacle to teaching the Arabic language in overlapping areas, with a rate ranging between: 52,8: 100%. 2. The Arabic language curriculum represents an obstacle to teaching the Arabic language in areas of linguistic overlap, with a rate ranging between: 50: 100%. 3. The school environment represents an obstacle to teaching the Arabic language in areas of linguistic overlap, with a rate ranging between: 50:91,7%.

تتمثل أهداف البحث في التعرف على المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بالسودان من خلال محاولة معرفة المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي ومحاولة معرفة مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي ومحاولة معرفة مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب، المنهج المستخدم في البحث هو المنهج الوصفي، يتكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم - محلية شرق النيل منطقة الحاج يوسف - والبالغ عددهم (٣٦) منهم (٢٤) معلماً و(١٢) معلمة بنسبة ٦٦,٧:٣٣,٣ % لكل منهم على التوالي، نسبة لصغر حجم مجتمع البحث فقد تمثلت عينة البحث في كل المجتمع، الأداة التي تم استخدامها في البحث هي الاستبانة، لتحليل البيانات تم استخدام الحزم الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS)، وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية ومعامل ألفا كرونباخ لمعرفة درجة الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون لتحليل الصدق والاتساق الداخلي للاستبانة وقد توصل البحث للنتائج التالية:

١. عدم تدريب معلم اللغة العربية على كيفية تدريس طلاب التداخل اللغوي يمثل معوقاً لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: ٥٢,٨: ١٠٠%.
٢. منهج اللغة العربية يمثل معوقاً لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: ٥٠: ١٠٠%.
٣. البيئة المدرسية تمثل معوقاً لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: ٥٠: ٩١,٧%.

مقدمة:

بما أن إحدى ٣ عدتنا هذه الورقة عملت معلمة للغة العربية بمنطقة الحاج يوسف في وقت سابق فقد وجدت عند تدريسها بالمنطقة العديد من الأجناس والإثنيات التي نزلت من مختلف مناطق السودان من دارفور وكردفان وجنوب النيل الأزرق والولاية الشمالية وجنوب السودان لظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية واستقرت بالمنطقة فشكالت مجتمعاً يتحدث بلغات ولهجات مختلفة غير العربية فأصبحت بذلك منطقة الحاج يوسف من مناطق التداخل اللغوي لذلك يواجه معلمو المنطقة صعوبات في تدريس اللغة العربية، ولا شك أن أهمية اللغة العربية تكمن في أنها مدخل ومفتاح لدراسة وتعلم كل المعارف والعلوم لأنها اللغة القومية بالسودان وبالتالي إن مشاكل تعليمها وتعلمها في مناطق التداخل اللغوي من الأمور المهمة التي ينبغي أن نقف عندها ونعد فيها البحوث التي تعين على تسيير تعليم اللغة العربية.

مشكلة البحث:

تولدت المشكلة من المعاناة التي وجدها إحدى معدتنا الورقة في تدريسها للغة العربية بمناطق التداخل اللغوي لذلك أرادت أن تسلط الضوء على المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١/ محاولة معرفة المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

٢/ محاولة معرفة مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي.

٣/ محاولة معرفة مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب.

أهمية البحث: تتبع أهمية البحث من أهمية اللغة العربية ولأنها مدخل لكل العلوم.

أسئلة البحث: تتمثل أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١/ ما المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي؟

٢/ ما مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي؟

٣/ ما مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب؟

حدود الدراسة:

زمانية: ٢٠٢١ - ٢٠٢٢ م ومكانية: ولاية الخرطوم، محلية شرق النيل، منطقة الحاج يوسف.

المصطلحات:

المعوقات: هي تلك المشاكل والصعوبات التي تعيق العملية التربوية.

مناطق التداخل اللغوي: يقصد بها المناطق التي تتأثر بها اللغة العربية الفصحى بلغة ثانية محلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ: الإطار النظري:

١: اللغة العربية:

تعريف اللغة العربية: "اختلفت الآراء في تعريف اللغة العربية ، فعلماء المعاجم العرب اجمعوا على أن كلمة (لغة) كلمة عربية أصيلة، ذات جذور عربية، بينما ذهب فريق آخر إلى أن الكلمة منقولة من الكلمة اليونانية (لجوس)، ومعناها الكلام أو اللغة، ثم عزبوا إلى (لوغوس) وأعملوا فيها الإعلال والإبدال، وغيرهما من الظواهر الصرفية، على النحو الذي رسمه (ابن جنى) بقوله: " انتحاء سمت كلام العرب من إعلال، أو إبدال، أو حذف، أو إعراب، أو بناء " حتى اندرجت ضمن الكلمة العربية على الوجه الذي نراه " (رواى، صلاح، د. ت، ص: ٣٧).

" أما الخليل بن أحمد الفراهيدي فقد ذهب إلى أن العرب تشتت في كثير من كلامها أبنية المضعف في بناء الثلاثي المثقل بحرف التضعيف، وكلام العرب مبنى على أربعة أصناف: الثلاثي والثلاثي والرابعي والخماسي " (الفراهيدي الخليل بن أحمد، ١٩٦٧م، ص: ٤٢).

" آخرون قالوا بأن اللغة العربية مغرقة في القدم، فهي لغة مكتملة النمو، استطاعت أن تعبر عن دقائق المشاعر الإنسانية، والصور والأحاسيس، وهي التي حددت هوية العربي، وهي تنحو في ثنائيا تكوينها وخصائصها الذاتية منحنى يصل إلى آفاق العالمية والإنسانية، وقد تجسد هذا المنحنى عندما أصبحت لغة الوحي الإلهي، واختارها الله - سبحانه تعالى- لغة التنزيل إذ يقول: " عربي مبين "، " وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً " وهكذا وجدت اللغة العربية مجالها الحيوي في عالمية الدعوة الإسلامية بوصفها لغة القرآن " (خليفة، عبدالكريم، ٢٠٠٣م، ص: ٢).

" أكد بعضهم الآخر بأن اللغة العربية ليست أصواتاً، ورموزاً، وتراكيب، ومواصفات، بل هي منطق، وأسلوب تفكير، ورؤية للحياة، وهي أداة أساسية للعلاقات الثقافية الخارجية، حيث تملك كل المقومات التي تؤهلها، فهي منهج ونظم للتفكير، والتعبير، والاتصال، إنها علاقة دالة بين المعاني والألفاظ، بما يشكل نظاماً ونسقاً خاصاً، له قوانينه الداخلية الخاصة، وهي سمة إنسانية لجنسنا البشرى، لا تُعبر فقط عن الأفكار بل تُشكلها. والتفكير ليس إلا لغة صامتة. واللغة تولد الفكر. وهي نظام دقيق، يتطلب الكثير من المعارف، والمهارات، لأن عملية الاتصال بين المتكلم والمستمع، أو الكاتب والقارئ، تمر بعدة خطوات في غاية الدقة، وكل خطوة من خطوات عملية الاتصال هذه، تحتاج إلى تعليم، وتدريب، بطريقة مباشرة، وغير مباشرة في الأسرة، ومن خلال المناهج المدرسية، والإعلام والفنون والآداب " (القرعى، أحمد يوسف، د. ت، ص: ١-٢).

هنا نستنتج بأن " مفهوم اللغة منهج ونظام للتفكير، والتعبير، والاتصال، وقد اهتم الفكر اللغوي الحديث، بالكشف عن ماهية البنية اللغوية العميقة، وتفسير عمل الآليات الدقيقة لمنظومة اللغة، تميزت عندها اللغة العربية بأنها واحدة من اللغات الإنسانية المعاصرة، التي يتحدث بها الملايين من العرب، والمسلمين، وهي إحدى لغات منظمة الأمم المتحدة " (ميساء أحمد أبوشنب، ٢٠٠٨م، ص: ١٣).

سمات اللغة العربية: " تعد اللغة العربية أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها، وازدهارها، وشاهداً على أيداع

الحاضر، فكثير من المصطلحات وجدت طريقها إلى اللغة الإنجليزية، وإن دخول الأرقام العربية المغربية إلى أوروبا، يعد اسهاماً علمياً أصيلاً في النهضة الأوروبية الحديثة، فاللغة العربية والحروف العربية، باتت تحتل في نظر جماهير هذه الشعوب مكانة الاحترام والقداسة، فأصبحت هذه العالمية تنفرد بها هذه اللغة من بين جميع لغات الأمم الأخرى، حيث أصبحت لغة الثقافة، الإدارة، والتجارة، والمراسلات، ووسيلة الاتصالات الدولية " (خليفة، عبد الكريم، ٢٠٠٣ م، ص: ٥ - ٢١).

"وفي مقال نشره فرجسون (Firgison) بدائرة المعارف البريطانية، عن اللغة العربية قال: "إن اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها، أو إلى مدى تأثيرها، تعتبر إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء، كما ينبغي أن يُنظر إليها كإحدى اللغات العظمى في عالم اليوم"

ويتجلى صدق هذه العبارة، إذا نظرنا إليها استراتيجياً، وتاريخياً، ودينيّاً، ولغويّاً، فإنها بما تتمتع به من مزايا، وما تنفرد به من خصائص، سواء في المفردات أو التراكيب، أو في القدرة على التعبير عن المعاني، واستيفائها، أو من حيث تأثيرها في لغاتى أخرى كثيرة، تستحق بكل المعايير أن تكون لغة عظيمة تستحق على تعليمها وتعلمها.

قال رافائيل بنى في كتابه عن اللغة: " إنني أشهد من خبرتي الذاتية، أنه ليس أثنى من بين اللغات التي أعرّفها، لغة تكاد تقرب من العربية، سواء في طاققتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعماق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى " (ميساء أحمد أبوشنب، ٢٠٠٨ م، ص: ٢٢).

"يقول ابن تيمية شيخ الإسلام: "إن اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يُفهم إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب " (معروف، نايف، ١٩٨٥، ص: ٣٢).

"إذاً لموقع اللغة العربية في التعليم أهمية كبيرة، فاختيار محتوى مناهجها في مراحل التعليم العام، وتوزيعه على الفروع في كل مرحلة، ووضع الأهداف والتوجيهات الخاصة به، لذلك كله دلالات متعددة: منها ما ينصل بالقيم والمثل التي تريد الدولة أن تُنشئ أبنائها عليها، ومنها ما يتصل بفلسفة التربية فيها، لأنها إنما تستمدّها من هذه القيم والمثل، ثم بما يتصل بطبيعة المادة / وما يمكن أم تُسهم به في بناء الحياة الفردية والاجتماعية بالدولة " (خاطر، محمود شكري، ١٩٨١، ص: ٣٧).

"وهكذا وبسبب انتشارها، وعالميتها، وخصوصيتها، قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة في جلستها العامة رقم (٢٠٠٦) بتاريخ ١٨ / ١٢ / ١٩٧٣ م ما يأتي: " إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية، لغات العمل المقررة في الجمعية العامة، ولجانها الرئيسية.

إذاً لا يخفى علينا أنّ هذا النسيج الإنساني لعالمية اللغة العربية، جاء من خصائصها الذاتية، ومن ترابطها الأبدى بالقرآن الكريم، وحملها الدعوة الإسلامية إلى شعوب العالم كافة، دون تمييز في الجنس أو اللون، أو اللغة " (ميساء أحمد أبوشنب، ٢٠٠٨ م، ص: ٢٤).

أبتائها، وهم يقودون رطب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون " (مدكور، على أحمد، ٢٠٠٣ م، ص: ١٨٢).

" لذاك اتسمت بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وإعرابها، ودقة تعبيرها، وإيجازها، وهذه السمات جعلت أرنست رينان يقول فيها: " من أغرب المدهشات أن تثبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري، عند أمة من الرّحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معاميتها، وحسن نظام مبانيها " (ميساء أحمد أبوشنب، ٢٠٠٨ م، ص: ١٣).

أما الأميكي ولیم ورل فيقول: " إن اللغة العربية من اللين، والمرونة ما يمكنها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أي لغة أخرى، من اللغات التي احكن بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي، ويرى المستشرق الإيطالي جويدي " أن اللغة العربية الشريفة آيةٌ للتعبير عن الأفكار، فحروفها تميزت بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى وهذه الحروف هي:

ض	ظ	ع	غ	ح	ط	ق
---	---	---	---	---	---	---

وبثبات الحروف العربية الأصلية، وبحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، وبالعلاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه. أما مفرداتها فتميزت بالمعنى، والاتساع، والتكاثر، والتوالد وبمنطقتها (منطقية في قولها) ودقة تعبيرها، من حيث الدقة في الدلالة والإيجاز، ودقة التعبير في المعاني " (السيد، محمود، ١٩٨٨ م، ص: ٢٢).

"لذلك قال الإيطاليون: "إن لغة العرب تمتاز بجمالها، وموسيقاها، والتفاضل بين اللغات يكون في كثرة انتاجها الأدبي والفكري لا في عدد ألفاظها. والعالم الألماني (فرينباغ) يشير إلى غنى اللغة العربية بقوله: " ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وإن اختلافنا عنهم في الزمان، والسجايا، والأخلاق، أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية، وبين ما ألقوه، حجاباً لا ننتبين ما وراءه إلا بصعوبة"

أما الفرنسيون فيقولون عن العرب: " إن لغتهم تمتاز بالوضوح " (ميساء أحمد أبوشنب، ٢٠٠٨ م، ص: ١٤).

عالمية اللغة العربية (موقعها بين اللغات):

أصبحت اللغة العربية، اللغة العالمية الأولى في مختلف العلوم والفنون، في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، منذ القرن الثالث الهجري، وإن عالميتها ظهرت واضحة عندما كانت البعثات العلمية في مختلف الأقطار الأوروبية تقوم مراكز الإشعاع الثقافي، في قرطبة، واشبيلية، وقرمطو، وفارس، وبجاية، وتلمسان، وغيرها من مراكز العلم، للدراسة في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية، لغة التدريس والبحث، ولغة المصادر العلمية.

ولو نظرنا إلى مسار عالميتها في قارات العالم القديم، في أوروبا، وروسيا، وأفريقيا، نرى أنها دخلت إلى أوروبا من خلال جسور الاتصال، كان أهمها لإسبانيا (الأندلس)، وصفليّة. ونشأت مراكز مختصة لدراسة اللغة العربية وتعليمها، في مراكز علمية في باريس، واكسفورد، وروما، وقد تركت آثارها الواضحة في مختلف الجوانب اللغوية والحضارية في العالم، حتى العصر

٢ التداخل اللغوي:

مفهوم التداخل اللغوي:

التداخل اللغوي يقصد به اصطلاحاً (التحدث أو الكتابة باللغة العربية بإخضاعها لقوانين اللغات المحلية) (المركز القومي للمناهج، ٢٠٠٤م، ص ١٣٤) فمنطقة التداخل هي المنطقة التي يحدث فيها هذا التأثير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وتقصد به الباحثة التحدث أو الكتابة باللغة العربية بإخضاعها لقوانين اللغة المحلية في أصواتها وتراكيبها.

الأوضاع اللغوية في السودان: يتميز الوضع اللغوي في السودان بالتعدد والتباين فقد أوضح تعداد ١٩٥٦م أن هنالك (١٣) لغة، واللغة العربية تعتبر من أحصاء عام ١٩٥٦م اللغة الأولى والرئيسية والوحيدة التي يتكلمها أكثر من نصف السكان

كلغة ثانية أو ثالثة واللهجات العربية المختلفة بكل أنواعها وأنماطها تستخدم لغة التخاطب بين السكان، وهي لغة التفاهم بين القبائل التي تتكلم لغات مختلفة، وبخلاف العربية ليس هنالك لغة أخرى تعتبر أغلبية (أوبكر وأبومنقة، ٢٠٠٦م، ص ٩).

ومن المناسب أن نقدم هنا اللغات الثلاث عشرة التي يتكلمها أعداد كبيرة من السكان والتي قام بروفيسور يوسف الخليفة أبوبكر وبروفيسور الأمين أبومنقة بتحويل الأرقام المذكورة أدناه من نتائج الإحصاء السكاني ١٩٥٦م إلى إحصاء ١٩٩٣م وفقاً لعملية حسابية معتمدة على نسبة الزيادة في الإحصاء الأخيرة النتيجة كالآتي: (أوبكر وأبومنقة، ٢٠٠٦م، ص ٩ - ١٠).

اللغة	عدد المتكلمين بها	اللغة	عدد المتكلمين بها	اللغة	عدد المتكلمين بها
الدينكا	٢,٤٧٠,٩٠٠	الباريا	٤١٨,٩٢٠	الهوسا	٢٩٥,٧٧٥
البجا	١,١٨١,٣٣٥	المسالييت	٤٠٦,٣١٠	اللاتوكا	٢٩٠,٥٧٥
النوير	١,١٦٠,٣٩٨	الفلاتة	٣٩٢,١٠٠	الشلك	٢٣٦,٥٦٥
الفور	٦٦٣,٩١٣	الكوالين	٣٨٦,٧١٣		
الزاندني	٦٤٨,٧٨٣	التبوسا	٣٠٦,٣٧٥		

اللغات بالسودان وعلى رأسهم الأستاذ يوسف الخليفة أبوبكر الذي قسم اصوات اللغة العربية مقارنة باللهجات المحلية على ثلاث مجموعات هي: (أوبكر، ٢٠١٠م، ص ١).

المجموعة الأولى: أصوات اللغة العربية المفقودة في أغلب اللهجات المحلية وهي:

سبعة أصوات عربية لا توجد في ٩٩% من اللهجات المحلية وهذه الأصوات التي تفقدها اللهجات هي:

ح	ع	ق	ص	ض	ط	ظ
وعليه فإن على المعلم ابتداءً أن يكتف بالتدريب على هذه الأصوات بصفة خاصة.						
المجموعة الثانية: الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللهجات المحلية وهي:						
ب	ت	د	ك	م	ن	و

وهذه المجموعات تحتاج من المعلم أن يبذل جهداً لتحديد مالا يشترك فيها مع اللغة العربية فيضيفه إلى المجموعة الأولى وما يشترك فيها مع اللغة العربية ليضيفه مع المجموعة الثانية. وبذلك يكون لدى المعلم قائمتان الأولى الأصوات العربية الصعبة النطق المعروفة في لهجات التلاميذ والثانية الأصوات السهلة المشتركة بين لهجات التلاميذ واللغة العربية.

أصوات المجموعة الثالثة:

د	ث	ج	خ	ذ	ر	ز	س	ش	غ	ف	ق
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

٢. نظراً إلى أن التلميذ يسمع هذه الأصوات كما ينطقها هو أو المعلم فإن كتابة الكلمات العربية التي تشتمل على هذه الأصوات ستكون خاطئة من الناحية الإملائية.

وهناك مشكلات يواجهها التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يمكن تلخيصها في التالي:

١. العجز عن نطق ما لا يقل عن عشرة أصوات عربية، منها حروف الأطلاق (ص، ض، ط، ظ) وحروف الحلق (ح، ع، خ) و(ق، ث، ذ) وحروف أخرى تفقدها لهجته وذلك فيما عدا اللهجات النيلية التي تشمل على التاء والزال.

٨. التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يتحاشى استخدام التعابير والتراكيب العربية التي لا توجد ما يشابهها في لغته الأم، وهي تكون آلية عند متحدثي العربية، وحتى عندما يدرس هذه التراكيب فإنها تكون مخزونة عنده بفهمها ولكنه لا ينتجها في الحديث أو الكتابة

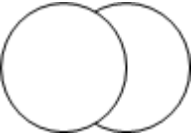
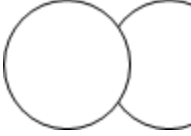
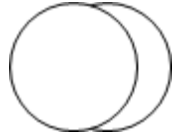
٩. التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يعيش في صراع نفسي عندما يبدأ تعليمه بالعربية، خاصة إذا كان جديد عهد بها ويقل هذا الصراع إذا كان الطفل مسلماً لأنه يرى في العربية شيئاً من القداسة، ويزيد الصراع عند الطفل المسيحي أو الوثني، لذا فإننا كثيراً ما نجد المعلم في جزر دنقلا أو في جبال النوبة أو شرق السودان يميل إلى أن يشرح للتلاميذ الدرس بلهجاتهم المحلية. العربية الهجين: هي العربية العامية التي يتحدثها الناس في مناطق التداخل اللغوي المتأثرة باللغات المحلية في أصواتها وقواعدها ومنها ما يعرف بعربية جوبا أو العربية المكسرة. العامية النموذجية: هي اللغة الهجين أو اللهجة العربية الدارجية التي يتحدثها الناس في ولاية الخرطوم ومدن السودان الكبرى وهي تشمل عامية العوام وعامة المتعلمين. اللغة لعربية الفصحى: الفصحى لغة التعليم والكتب المدرسية. ويمكن أن نوضح مدى الفهم والتفاهم بين المتكلمين بهذه الأنماط اللغوية وبمقدار الاشتراك بينهما في الظواهر اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب) بالأشكال التالية ونرمز للأنماط اللغوية الثلاثة بـ (أ - ب - ج).

٣. عدد مفردات التلميذ في هذه المناطق تقل كثيراً عن زميله الذي يتحدث العامية النموذجية، وما يحفظه من مفردات العربية مهما كثر قد يكون مخزوناً ومفهوماً عندما يسمع اللغة المقروءة أو المنطوقة ولكن عند الإنتاج (الكلام أو الكتابة) فإنه لا يستخدمها لأن الفهم عملية أيسر من العملية (الإنتاجية).
٤. تصريف الكلمات واشتقاقاتها لا تحتاج إلى تفكير أو جهد بالنسبة لمتكلمي العامية النموذجية ولكنه عسير لمن لغته الأولى غير العربية خاصة في التعليم الأساسي.
٥. هنالك ظواهر نحوية كثيرة يعاني منها التلميذ في مناطق التداخل اللغوي عند تعلمه العربية مثل التانيث والتذكير وجموع التكسير (وكله سماعي) واستخدام (ال) التعريف، والتذكير، والإضافة ومطابقة الصفة للموصوف، هذه الظواهر الغربية على لغة التلميذ يحتاج إلى أن يدرّب عليها التلميذ الذي يتكلم العامية النموذجية.
٦. التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يحفظ في لغته كلمة واحدة لأسماء الأشياء، والأفعال، والأدوات، وعندما يأتي المدرسة عليه أن يحفظ كلمة أخرى بالعربية لكل ما يعرفه من كلمات في لغته، فهو مطالب بحفظ كلمتين لكل شيء، واحد في لغته الأم والآخر في اللغة الجديدة، وهو جهد يزيد على ما يبذله زميله الذي يتكلم العامية النموذجية التي تتطابق أو تتقارب كلماتها في لهجته مع الفصحى.
٧. في مهارة الكتابة تكثر الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ التداخل اللغوي وذلك يحسب عليهم أنهم يعانون من اختيار التراكيب يعبرون بها عن المعاني، ولذلك فإنهم يحتاجون لوقت أطول في موضوع الكتابة بالمقارنة مع زميلهم الآخر الذي قد يكتب بطريقة لا شعورية وبدون عناء كبير.

ج) العربية الهجين.

ب) العامية النموذجية

أ) العربية الفصحى

الشكل (٣) مثال العامية النموذجية مع العربية الهجين	الشكل (٢) مثال العربية الهجين والفصحى	الشكل (١) مثال العربية الفصحى فيما بينها وبين العامية النموذجية
		

والملاحظة كأدوات الكشف عن مصادر الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا، توصل الباحث للنتائج التالية: هنالك صعوبات صوتية للتلاميذ والتلميذات في الأصوات التالية: في الأصوات المفخمة: (ض، ص، ط، ظ)، يغيرونها التلاميذ بأقرب أصوات في لغتهم الأم وهي على الترتيب ينطقونها (د، س، ت، ز)، ومصدر الصعوبات هي لغة الأم وهي لغة التكري، هنالك صعوبات متعلقة بالأصوات بين الأسنانية: (ظ، ذ، ث)، هنالك مشكلة متعلقة بصوتي الـ (ق، غ)، فكثير ما يخلط التلاميذ بينها وهذا ناتج من تأثير العامية السودانية، كذلك أيضاً صوت الـ (ق) ينطق في بعض الحالات (ك) كما في كلمة (Good) الإنجليزية وهذا ناتج من تأثير العامية السودانية من أنواع الأخطاء الصوتية الخطيرة تلك التي تؤدي إلى تغيير المعنى في حالة تغيير فونيم بأخر، فمثلاً من خلال التسجيلات الصوتية نجد أن كثير من التلاميذ يغيرون صوت (ص) بالـ (س) في سورة العصر فبدلاً (والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر)

ب: الدراسات السابقة:

١. دراسة عوض أحمد أدروب، بعنوان الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا، رسالة لنيل درجة الماجستير جامعة الخرطوم، معهد اللغة، مايو ٢٠٠٣م، هدفت الدراسة إلى: الكشف عن الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا - مناطق ود شريفي و مكرام الكشف عن أسباب هذه الصعوبات الصوتية، الوقوف على المشكلات المختلفة من ظروف اقتصادية واجتماعية... الخ بمدارس التداخل اللغوي بريفي كسلا تقديم الحلول والمقترحات والتوصيات المتعلقة بمشكلة البحث والمشكلات المختلفة الأخرى من جانب آخر، منهج البحث وصفي وأدوات البحث تتلخص في الآتي: التسجيلات الصوتية خاصة بالتلاميذ والاستبانات الموجهة لمعلمي اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي والمقابلات التي أجريت مع مديري ومديرات المدارس بمناطق البحث والملاحظة، بعد استخدام الباحث لعدد من أدوات البحث المتنوعة والمتمثلة في التسجيلات الصوتية والاستبانات لمعلمي اللغة العربية والمقابلات مع مديري المدارس،

ينطقون (تواسو بالسبر) فكلمة تواسوا تعني وصي بعضهم بعضاً اي نصح بعضهم بعضاً؛ بينما كلمة (تواسوا) فالمواساة تعني أن توازر أخيك في مصيبة أمت به، وهذا التغيير الفونيمي يؤدي لتغيير في المعنى وتكمن خطورته ولا سيما في تغيير معاني القرآن الكريم عدم تدريب معلم اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بمعالجة مشكلات تلاميذ التداخل اللغوي، حيث أسفرت نتائج الاستبيانات التي وزعت على المعلمين أن ٩٤% لم ينالوا أي تدريب في المجال سابق الذكر.

٢. **دراسة نفسية جلدقون** بعنوان أثر (اللأما) كلغة أم في اكتساب اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بـجبال النوبة بحث تكميلي لاستفادة متطلبات درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، تهدف الدراسة إلى الآتي: كشف مكان الصعوبة في تعليم وتعلم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي وتذليلها، كشف الصعوبات التي تواجه تلاميذ مرحلة الأساس المتحدثين بلغة (اللأما) بـجبال النوبة عن تعلمهم اللغة العربية، مساعدة القائمين على الأمر في مراعاة مناطق التداخل اللغوي عن وضع مناهج اللغة العربية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي التقابلي لأنهما يناسبان الإجراءات التي تتطلبها الدراسة، أدوات البحث تتمثل في الاستبانة، المقابلة الشخصية والملاحظة، مجتمع الدراسة يمثلته تلاميذ مرحلة الأساس بمحليتي الدلنج وسلارا ومعلموا اللغة العربية وموجهوهم بمرحلة الأساس بالمحلية، عينة الدراسة اشتركت ثمانى مدارس أساسية بمحليتي سلارا والدلنج تم اختيارها عشوائياً ولكن راعت الباحثة وقوعها في المناطق التي يتمركز فيها المتحدثون بالـ (اللأما) كلغة أم، وقد إختارت الباحثة ستين تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة كما شارك في هذه الدراسة اثنان وثلاثون معلماً هم معلمو اللغة العربية بهذه المدارس وثمانى موجهين، ملخص نتائج الدراسة: التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي يجدون صعوبة عند تعلمهم اللغة العربية بسبب تأثرهم بلغاتهم الأم التلاميذ الناطقين بـ (اللأما) يجدون صعوبة في استخدام بعض التراكيب اللغوية العربية غير الموجودة في لغتهم خاصة التمييز بين المذكر والمؤنث كما يجدون صعوبة في استخدام التنثية رغم وجودها في لغتهم الأم تأثراً بالعامية تشكل الأصوات العربية الحلقية مكن الصعوبة للتلاميذ الناطق بـ (اللأما)، لا يراعي منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس الخلفيات للتلاميذ في مناطق التداخل اللغوي مما يؤثر سلباً على اكتسابهم اللغة العربية.

ما استفادته الباحثان من الدراسات السابقة:

١. كشفت إحدى الدراسات السابقة أن منطقة الحاج يوسف منطقة تداخل لغوي مما حدى بالباحثان لعمل الدراسة.
٢. صياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافاً دقيقاً.
٣. تكوين تصوّر شامل لموضوع الدراسة الحالية وذلك من خلال ما اتبعته الدراسات السابقة من مناهج وطرق بحث إجرائية وأساليب إحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وما توصلت إليه من توصيات، وما تقدمت به من مقترحات.
٣. كما استفادت الباحثان من الدراسات السابقة في تصميم دراستهما.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثان المنهج الوصفي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الثانوية بمنطقة الحاج يوسف وعددهم ستة وثلاثون معلماً ومعلمة أربعة وعشرون منهم من ذكور واثنى عشرة من الإناث، بنسبة ٦٦,٧ : ٣٣,٣ لكل منهم على التوالي.

عينة البحث: تتكون من مجتمع البحث كله.

أداة البحث: استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وقد تم تصميمها بناءً على استفادة الباحثان من الدراسات السابقة، وبعد تصميمها كانت الاستبانة في صورتها الأولية ولتحقيق الصدق الظاهري أي للتأكد من مدى ملائمة الاستبانة للغرض الذي من أجله وضعت تم عرضها على عدد من المختصين التربويين وبناءً على آرائهم تم تعديل الاستبانة في صورتها النهائية، ولحساب صدق وثبات الاستبانة تم أخذ استطلاع مجتمع الدراسة كعينة عددها ٣٦ معلماً ومعلمة بنسبة ١٠٠% من المجتمع الكلى للدراسة، تم حساب ثبات الاستبانة من العينة الاستطلاعية بموجب طريقة التجزئة النصفية وذلك بتقسيم الاستبانة إلى مجموعتين فردية وزوجية ثم أوجد معامل الارتباط بطريقة سبيرمان وبراون، وبعد كل ذلك تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة وقد تحققت استجابة جميع أفراد العينة بملئها بالطريقة الصحيحة وإرجاعها.

ثانياً: الأسلوب الإحصائي: تم استخدام برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات احصائياً، الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل هذه البيانات هو التكرارات والنسب المئوية.

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول: ما المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي؟ للإجابة على هذا السؤال فقد توصلت الدراسة عبر الإجابة على عبارات المحور الأول للآتي:

جدول رقم (١) يوضح نسب عبارات المحور الأول الذي يتعلق بالمعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

الرقم	العبرة القياسية: تتمثل المعوقات التي تواجهك في تدريس طلاب التداخل اللغوي في:	أوافق		متروك		لا أوافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
١	يتخرج الطلاب من القراءة.	٢٠	٥٥,٥	١٤	٣٨,٩	٢	٥,٦
٢	عدد الطلاب يتناسب وإمكانية المتابعة.	٠	٠	٨	٢٢,٢	٢٨	٧٧,٨
٣	لا يميل الطلاب الي كتابة المواضيع ذات الطابع الإنشائي	٢٧	٧٥	٨	٢٢,٢	١	٢,٨
٤	كثرة الأخطاء الاملائية لدى الطلاب.	٣٢	٨٨,٩	٤	١١,١	٠	٠
٥	قلة الفهم الصحيح لدي الطلاب للغة العربية.	٢٠	٥٥,٥	١٤	٣٨,٩	٢	٥,٦
٦	كثرة المفاهيم الخاطئة بين الطلاب.	١٩	٥٢,٨	١١	٣٠,٥	٦	١٦,٧
٧	الظروف الاقتصادية تقلل من دافعية الطلاب للتحصيل الأكاديمي.	٢٥	٦٩,٥	٨	٢٢,٢	٣	٨,٣
٨	الظروف الاجتماعية تقلل دافعية الطلاب للتحصيل الأكاديمي.	٢٣	٦٣,٩	١١	٣٠,٥	٢	٥,٦
٩	تدني الاجر يقلل من دافعية المعلم للتدريس.	٢٧	٧٥	٦	١٦,٧	٣	٨,٣
١٠	عدد معلمي اللغة العربية بمدركستك يتناسب مع عدد الحصص	١٩	٥٢,٨	١١	٣٠,٥	٦	١٦,٧
١١	أنت مدرب على التعامل مع طلاب التداخل اللغوي	٠	٠	٠	٠	٣٦	١٠٠

وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل الباحثين بنسبة تتراوح بين ٥٢,٨ - ١٠٠% وهذا يمثل إجابة لسؤال الدراسة الأول: ما المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي؟ للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي؟ للإجابة على هذا السؤال فقد توصلت الدراسة عبر الإجابة على عبارات المحور الثاني للآتي.

من الجدول رقم (٢) أعلاه والخاص بعرض بيانات المحور الأول - المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي - نستخلص أن المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي تتمثل في الآتي:

تخرج الطلاب عند القراءة وكثرة عددهم وعدم ميلهم لكتابة الإنشاء وكثرة أخطائهم الإملائية وقلة فهمهم للغة العربية وكثرة المفاهيم الخاطئة بينهم وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلاب - والتي تقلل من دافعيتهم للتحصيل الأكاديمي - وتدني الأجر بالنسبة للمعلم وكثرة الحصص وعدم التدريب يقلل من دافعيته للتدريس

جدول رقم (٢) يوضح نسب عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بمدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي

الرقم	العبرة القياسية: منهج اللغة العربية الذي تقوم بتدريسه يتسم بأنه:	أوافق		متردد		لا أوافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
١	يراعي تعدد الثقافات لطلاب التداخل اللغوي.	١١	٣٠,٦	٥	١٣,٩	٢٠	٥٥,٥
٢	يراعي الخلفيات اللغوية لطلاب التداخل اللغوي.	٠	٠	١٦	٤٤,٥	٢٠	٥٥,٥
٣	يحقق ميول طلاب التداخل اللغوي.	١	٢,٨	١	٢,٨	٣٤	٩٤,٤
٤	يحقق رغبات طلاب التداخل اللغوي.	١	٢,٨	١	٢,٨	٣٤	٩٤,٤
٥	يناقش الواقع المحسوس لطلاب التداخل اللغوي.	٦	١٦,٧	١٠	٢٧,٨	٢٠	٥٥,٥
٦	يتطرق لقضايا النزوح وأثاره السالبة.	٨	٢٢,٢	١٠	٢٧,٨	١٨	٥٠
٧	الكتاب المدرسي يتناسب مع مستوى طلاب التداخل اللغوي.	٤	١١,١	١١	٣٠,٦	٢١	٥٨,٣
٨	تتناسب ساعات المنهج التدريسية مع محتواه.	٨	٢٢,٢	١٠	٢٧,٨	١٨	٥٠
٩	توجد بالمنهج أنشطة لغوية تساعد طلاب التداخل اللغوي على استخدام اللغة العربية الفصحى.	٣	٨,٣	١٥	٤١,٧	١٨	٥٠
١٠	توجد وسائل لتدريس المنهج غير السبورة العادية.	٠	٠	٠	٠	٣٦	١٠٠

مع محتواه ولا توجد بالمنهج أنشطة لغوية تساعد طلاب التداخل اللغوي على استخدام اللغة العربية الفصحى كما لا توجد وسائل لتدريس المنهج غير السبورة العادية وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل الباحثين بنسبة تتراوح بين: ٥٠ - ١٠٠% وهذا يمثل إجابة لسؤال الدراسة الثاني: ما مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي؟ للإجابة على سؤال الدراسة الثالث: ما مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب؟ للإجابة على هذا السؤال فقد توصلت الدراسة عبر الإجابة عن عبارات المحور الثالث للآتي:

من الجدول رقم (٣) أعلاه والخاص بعرض بيانات المحور الثاني - مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي - نستخلص أن معوقات منهج اللغة العربية بالنسبة لطلاب التداخل اللغوي تتمثل في الآتي: أنه لا يراعى تعدد الثقافات ولا الخلفيات اللغوية ولا يحقق رغبات وميول طلاب التداخل اللغوي كما أنه لا يناقش واقعهم المحسوس ولا يتطرق لقضايا النزوح وأثاره السالبة كما أن الكتاب المدرسي لا يتناسب مع مستوى طلاب التداخل اللغوي ولا تتناسب ساعات المنهج التدريسية

جدول رقم (٣) يوضح نسب عبارات المحور الثالث الذي يتعلق بمدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي لتدريس اللغة العربية

الرقم	العبرة القياسية: البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي تتسم بالآتي:	أوافق		متردد		لا أوافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
١	سعة حجرة الدراسة تتناسب مع عدد الطلاب.	٣	٨,٣	٦	١٦,٧	٢٧	٧٥
٢	التهوية للفصول جيدة.	٢	٥,٦	٧	١٩,٥	٢٧	٧٥
٣	المباني متينة.	٢	٥,٦	٨	٢٢,٢	٢٦	٧٢
٤	تصميم المباني يسمح بإدخال وسائل تعليمية حديثة.	٤	١١,١	٨	٢٢,٢	٢٤	٦٦,٧
٥	بناء المدارس على الشكل الأفقي يضيق من المساحة.	٢٠	٥٥,٦	١٠	٢٧,٨	٦	١٦,٧
٦	توجد ميادين للمناشط.	٣	٨,٣	١٥	٤١,٧	١٨	٥٠
٧	توجد مساح مدرسية ومتطلباتها.	١	٢,٨	٢	٥,٦	٣٣	٩١,٧
٨	غالباً ما تكون المدارس بالقرب من أماكن الضوضاء.	٢٠	٥٥,٦	١١	٣٠,٦	٥	١٣,٩
٩	المرافق الصحية بالمدرسة بحالة جيدة.	٣	٨,٣	١٥	٤١,٧	١٨	٥٠
١٠	المرافق الصحية بالمدرسة تتناسب مع عدد الطلاب	١	٢,٨	٢	٥,٦	٣٣	٩١,٧
١١	توجد معامل بالمدرسة لتعليم اللغات.	٠	٠	٠	٠	٣٦	١٠٠

من الجدول رقم (٤) أعلاه والخاص بعرض بيانات المحور الثالث - مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب - نستخلص أن مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب تمثل معوقاً لتدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي وفقاً للآتي: أن سعة حجرة الدراسة لا تتناسب مع عدد الطلاب كما أن تهويتها غير جيدة كما أن المباني ليست متينة وتصميمها قديم لا يسمح بإدخال وسائل تعليمية حديثة والمدارس تُبنى أفقياً ولا توجد بها ميادين للمناشط ولا مساح مدرسية ومتطلباتها وغالباً ما تكون بالقرب من أماكن الضوضاء، أما المرافق الصحية فإنها بحالة غير جيدة ولا تتناسب مع عدد الطلاب وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل المبحوثين بنسبة تتراوح بين: ٥٠ - ٩١,٧% كما أنه لا توجد معامل خاصة بتدريس اللغات في المدارس بنسبة ١٠٠% وهذا يمثل إجابة لسؤال الدراسة الثالث: ما مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب؟

خاتمة البحث:

أهم نتائج البحث:

- المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي تتمثل في الآتي:
- تخرج الطلاب عند القراءة وكثرة عددهم وعدم ميلهم لكتابة الإنشاء وكثرة أخطائهم الإملائية وقلة فهمهم للغة العربية وكثرة المفاهيم الخاطئة بينهم وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلاب وتدني الأجر بالنسبة للمعلم وكثرة الحصص وعدم التدريب يقلل من دافعيته للتدريس وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل المبحوثين بنسبة تتراوح بين: ٥٢,٨ - ١٠٠%
- منهج اللغة العربية لا يناسب وطالب التداخل اللغوي ولذلك فإنه يمثل معوق لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين ٥٠-١٠٠%
- البيئة المدرسية تمثل معوق لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: ٥٠-٩١,٧%

توصيات البحث:

- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية تدريس طلاب التداخل اللغوي.
- إدخال معينات بالمنهج تساعد طلاب التداخل اللغوي على فهم اللغة العربية الفصحى.
- إصحاح البيئة المدرسية بطريقة تجعلها عوناً للطلاب والمعلمين.

مقترحات البحث:

- الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بولاية البحر الأحمر -السودان-
- تصميم برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

ب: المراجع:

المصادر والمراجع:

أ: المصادر:

- الخليل بن أحمد الفراهيدي، ١٩٦٧ م، كتاب العين، تحقيق عبد الله درويش، بغداد، مطبعة العاني، الطبعة الأولى، الجزء الأول.

- ٢- المركز القومي للمناهج، ٢٠٠٤م.
- ٣- وزارة التربية والتعليم، أهداف التعليم الثانوي والأكاديمي، ١٩٨٨ م، الخرطوم، وكالة التعليم الثانوي.

ب: المراجع:

٤. الراشد فارس بن إبراهيم ١٤٢٤ هـ، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة ٢١ - ٢٣ أبريل، مدارس الملك فيصل، الرياض.
٥. السيد، محمود أحمد، ١٩٨٨ م، طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، جامعة دمشق.
٦. الظفيري فايز (٢٠٠٤م) أهداف وطموحات في التعليم الإلكتروني، رسالة التربية، العدد الرابع، سلطنة عمان.
٧. القرعي، أحمد يوسف، د. ت، لغتنا العربية وعاء ثقافتنا، صنعاء.
٨. الموسى عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٣م) التعليم الإلكتروني، مفهومه وخصائصه وفوائده وعواقبه ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ٢٣ - ٢٤ أكتوبر، جامعة الملك سعود.
٩. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤م) تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط ٢، القاهرة.
١٠. خاطر، محمود شكري، ١٩٨١م، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة.
١١. خالد عوض الشيخ، ٢٠١٠ م، مطبق تعريفى بمحلية أمبدة.
١٢. خليفة، عبد الكريم، ٢٠٠٣ م، عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، دمشق، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السنوي.
١٣. رَوَّاي، صلاح، د. ت، فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، مكتبة الزهراء، الطبعة الأولى، الباب الأول.
١٤. عوض أحمد أدروب، الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا، رسالة ماجستير، الخرطوم، معهد اللغة ٢٠٠٣م.
١٥. مذكور، على أحمد، ٢٠٠٣ م، التربية وثقافة التكنولوجيا، سلسلة الفكر العربي للتربية وعلم النفس، الكتاب رقم (٢٧)، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
١٦. معروف، نايف محمود، ١٩٨٥، خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، دار النقاش، الطبعة الخامسة.
١٧. ميساء أحمد أبوشنب، ٢٠٠٨ م، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، في الحلقة الأولى من التعليم الأساس.
١٨. نفيسة جلدقون، أثر اللاما كلغة أم في اكتساب اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير.
١٩. هاشم، خديجة حسين (٢٠٠٢م) التعليم العالي المعتمد على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وإمكانية الاستفادة منه لتطوير الدراسة بنظام الانتساب بجامعة الملك عبد العزيز ن رسالة دكتوراه غير منشورة، المدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز.
٢٠. يوسف الخليفة أبو بكر، اللغة العربية كمادة ووسيلة في مناطق التداخل اللغوي في السودان، دراسات تربوية، مجلة محكمة نصف سنوية، المركزي القومي للمناهج والبحث التربوي، العدد التاسع، السنة الخامسة يناير ٢٠٠٤م.
٢١. تعليم أصوات اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ٢٠١٠م
١٦. والأمين أبو منقة، أوضاع اللغة العربية في السودان، مطبعة جامعة الخرطوم ٢٠٠٦م

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Arabic Language Placement Test in Higher Education Institutes Definition, characteristics, and design

Dr. Salah Aldin Ahmad Darawsheh

Associate Professor - College of Humanities and Social Sciences - Department of Arabic Language and Literature - Zayed University - United Arab Emirates

اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي: الماهية والخصائص والتصميم

د. صلاح الدين أحمد دراوشة

أستاذ مشارك-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية -قسم اللغة العربية وآدابها -جامعة زايد-الإمارات

E-mail: Salah.Darawsheh@zu.ac.ae

KEY WORDS

Assessment, Linguistic Proficiency, Arabic Language Placement exam, Language skills, Test Stability, Test Specification Table.

الكلمات المفتاحية

التقييم، الكفاءة اللغوية، اختبار تحديد المستوى، المهارات اللغوية، ثبات الاختبار، جدول مواصفات الاختبار

ABSTRACT

Placement tests are one of the most significant assessments that students must pass before entering the higher education level. This is to determine the linguistic competencies that they acquired during the general education stage, as well as the most appropriate way to classify them according to their language levels, and then enroll them in appropriate language programs that provide them with the language skills they require during their studies.

Additionally, it emphasizes the significance of Arabic language placement tests, which aid various educational institutions in developing curricula, teaching strategies, and academic plans that are appropriate for students' language proficiency levels as determined by the outcomes of placement tests. This ensures such educational institutions meet quality criteria.

Hence, this study aims to identify the placement tests in the Arabic language for students enrolled in higher education institutions in terms of their structure, characteristics, and language proficiencies that will be measured. It also provided an educational theorization of the concept of testing, the purpose of conducting it, and the stages of its design. It also sought to define a table of test specifications, which is the basis on which the test is built. It also dealt with the specifications of test questions and methods of formulating them, in addition to testing the test and analyzing its results according to the coefficients of difficulty and discrimination. The study also provided applied models according to the test specifications and objectives.

مستخلص البحث:

تُعَدُّ اختبارات تحديد المستوى من الاختبارات المهمة التي يخضع لها الطلبة قبل التحاقهم بمرحلة التعليم العالي؛ وذلك لتحديد الكفايات اللغوية التي حصلوا عليها في مرحلة التعليم العام، كما أنها الوسيلة الأنسب لتصنيفهم وفقاً لمستوياتهم اللغوية، ومن ثم إلحاقهم بالبرامج الملائمة التي تزودهم بالمهارات اللغوية التي يحتاجونها أثناء دراستهم.

كما تبرز أهمية اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية كونها تساعد المؤسسات التعليمية المختلفة على إعداد الخطط الأكاديمية المناسبة، وكذا إعداد المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التدريس لتحقيق الكفايات اللغوية لدى طلبتها وفقاً لمستوياتهم اللغوية الحقيقية التي تكشف عنها نتائج اختبارات تحديد المستوى؛ مما يحقق معايير الجودة في تلك المؤسسات.

ومن ثم تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، من حيث: بنائها وخصائصها والكفايات اللغوية التي تقيسها، وقد قُدمت نظيراً تربوياً لمفهوم الاختبار، والهدف من إجرائه، ومراحل تصميمه، كما سعت إلى تحديد جدول مواصفات الاختبار الذي يعدّ الركيزة الأساس التي يبنى عليه الاختبار، أيضاً تناولت مواصفات أسئلة الاختبار وصياغتها، إضافة إلى تجريب الاختبار وتحليل نتائجه وفقاً لمعاملتي الصعوبة والتمييز. كما قدمت الدراسة نماذج تطبيقية وفقاً لمواصفات الاختبار وأهدافه.

مقدمة

تُعَدُّ اختباراتُ تحديد المستوى من الاختبارات المهمة التي يخضع لها الطلبة قبل التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي؛ لأنها تُساعد هذه المؤسسات على تصنيف الطلبة وفق مستوياتهم، ووضعهم في البرامج التي تزودهم بالمهارات اللغوية المطلوب تحقيقها في المرحلة الجامعية.

وللاختبار أهمية كبيرة في عملية فرز الطلبة إلى مستويات مختلفة خدمة للعملية التعليمية، وخدمة للطلّاب نفسه، فالاختبار هو الوسيلة الوحيدة للقياس والتّقيّم، كما أنّه يساعد المؤسسات الأكاديمية على تصميم برامج تعليمية مبنية على أسس علمية مدروسة بدقّة؛ فلا يمكن وضع طالب يعاني من ضعف شديد في المهارات اللغوية الأساسية بجانب طالب متوسط أو جيّد؛ لأننا في هذه الحالة سنضطرّ للتّضحية بمستوى من المستويات، وتكون مجموعة من الطلبة ضحايا لعدم التّصنيف المبني على معرفة القدرات المهارية لكلّ طالب.

وسبقتم هذا البحث توصيفا شاملا لاختبار تحديد المستوى في: مهارة القراءة، والمفردات والتراكيب، وقواعد اللغة الأساسية ومهارة الكتابة، وقد أغفل مهارتي الاستماع والتحدث كون قياسهما يحتاج إلى جهد كبير، ووقت أطول، وربما لعدم توفر الإمكانيات اللوجستية في كثير من مؤسسات التعليم العالي. كما سيعمد البحث إلى وضع جدول مواصفات الاختبار، وتحديد المهارات التي يقيسها. ثم سيتناول مراحل تصميمه، وبناء فقراته، وتجريبه على عينة ممثلة، ومن ثم تحليل نتائجه وفقا لمعالملي الصعوبة والتّمييز، إضافة إلى اختبار ثباته وصدقه، وصولا إلى إنجاز النسخة النهائية المعتمدة التي ستطبق على جميع الممتحنين، بعد إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة أو تعديل.

وما يمكن أن يخلص إليه البحث أنّ اختبارات تحديد المستوى يجب أن تكون مقننة، وتحكمها مجموعة من الضوابط التي تُساعد على قياس الجانب اللغوي في أداء الطلبة لترشيده عملية الفرز، وتحديد المستويات بكلّ دقّة وموضوعية، كما تتطلّب معرفة مسبقة بمخرجات التعليم في المراحل التعليمية السابقة، وما هو متوقّع تحقيقه من مخرجات في المرحلة الجامعية.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذا الدراسة إلى الوقوف على اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية للطلّبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، من حيث: بناؤها وخصائصها والكفايات التي تقيسها. وعلى وجه التحديد، فإنها ستجيب عن الأسئلة الآتية:

١. ما المقصود باختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية؟ وما أهدافها، وأهميتها؟
٢. ما الخصائص التي يجب أن يتسم بها اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية؟
٣. ما المراحل الأساسية التي تمر بها مرحلة إعداد الاختبار، وصولا إلى مرحلة اكتماله واعتماده؟
٤. كيف نحلل نتائج اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية؟ وكيف نستفيد من تلك النتائج؟

أهمية الدراسة:

- قدّمت الدراسة تنظيرا حول اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للطلّبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، من حيث مفهوم الاختبار، وطرق بناءه، وأساليب قياسه والتحقق من مدى ثباته ومصداقيته.
- كما تنبّع أهمية الدراسة في مساعدة أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي على بناء اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية، تكون قادرة على تصنيف الطلبة وفرزهم في المساقات/المقررات التي تتناسب وكفاياتهم اللغوية.
- وستنتج الدراسة للباحثين والأساتذة والمهتمين بمجال القياس والتقويم تطبيق الاختبار في بيانات تعليمية مختلفة، وإجراء الدراسات التطبيقية حوله؛ بغية الوصول إلى اختبار معتمد يتميز بالثبات والمصداقية.

المنهجية والإجراءات:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقراء الأدبيات التربوية المعنية بهذا الموضوع، كما وقفت على مخرجات مرحلة التعليم الثانوي (ما قبل التعليم العالي)، متكنة على وثيقة اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، كونها تمثل أنموذجا مثاليا لمخرجات التعليم، وهي تشبه إلى حد كبير أغلب المخرجات في مختلف الدول العربية، بالإضافة إلى الخبرات المتراكمة لمجموعة من الأساتذة العاملين في تدريس اللغة العربية للطلّبة غير المتخصص على المستوى الجامعي. أيضا قدّمت الدراسة أمثلة تطبيقية لاختبارات المهارات اللغوية (القراءة، المفردات والتراكيب، قواعد اللغة الأساسية، والكتابة).

[١] مفهوم اختبار تحديد المستوى:

الاختبار في اللغة هو الامتحان والفئة، وكما جاء في الصّاح (الجوهرى، ١٩٩٠) فتنتّ الذّهب؛ إذا أدخلته النّار لتنتظر ما جودته. وخبرت الأمر أي علمته. وخبرْتُ الأمرَ أخْبَرُهُ إذا عرفته على حقيقته. وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا﴾ [سورة الفرقان الآية: ٥٩]؛ أي اسأل عنه خبيراً يُخْبِرُ. والخَبْرُ، بالتحريك: واحد الأخبار. والخَبْرُ: ما أتاك من نَبَأٍ عَمَّنْ تَسْتَخْبِرُ. والفئة الابتلاء والامتحان والاختبار، وأصلها مأخوذ من قولك فتنتّ الفضة والذهب إذا أدبتهما بالنّار لتمييز الرديء من الجيّد (ابن منظور، ٢٠٠٣).

وعادة يفتقر لفظ الاختبار بالامتحان الذي يعني كذلك الوقوع في المحنة، فهو لا يختلف عنه من حيث الاصطلاح المعاصر، ويقترب منهما في المعنى مصطلح التّقيّم الذي يتعلّق بالعملية التربوية حيث تُستخدم نتائج عملية القياس للحكم على الطالب والمنهاج والمعلّم. والتّقيّم لا يختلف في الدلالة عن الاختبار والامتحان، وإنما هو أشمل منهما؛ لأنّ من معانيه الحكم على الشيء وإزالة اءوجاهه، وقد جاء في لسان العرب في مادة قَوّم وقام الشيء واستقام: اعتدل واستوى. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا﴾ (سورة فصلت، الآية: ٣٠) معنى قوله: استقاموا أي: عملوا بطاعته ولزموا سنّة نبيّه. وكذلك قوم السّلمة واستقامتها: قدرها. وفي حديث عبد الله بن عباس: "إذا استقامت بنقد فيعت بنقد فلا بأس به". (ابن منظور، ٢٠٠٣)

وقَوّم الشيء كذلك عدّله وأزال العوّج عنه، وقَوّم السّلمة قدرها وثمّنها، وقَيّم الشيء تقييماً؛ أي قدر قيمته (مصطفى، وآخرون؛ ١٩٨٩)، والتّقيّم (Assessment- Evaluation) عملية طبيّعية تحصل ضمن العلاقات التي ينسجها الإنسان مع سائر الناس، وسائر الكائنات الحيّة وموجودات الطبيعة، فكما قام الإنسان بفعل سلوك يتساءل عن مدى مواءمته وصوابه، وعن الفوائد والمضار التي جناها منه، أو التي نالها غيره منه، ولاسيما في تفاعله مع الآخرين... ولهذا فالتّقيّم ليس جديداً على الحياة الإنسانية في جميع المجالات بما فيها المجال التربوي، بل الجديد والمتطوّر هو كيفية القيام بهذه العملية ومراجعاتها واستخداماتها وعواقبها وتغيّر الوظائف التي يخدمها التّقيّم في الحياة الاجتماعيّة (الصيداوي، ٢٠١٤، ص ٤١). والتّقيّم كذلك هو تلك العملية المنهجية التي تتضمّن جمع المعلومات عن سمة معيّنة بالقياس الكميّ أو غيره، ثم استخدام تلك المعلومات في إصدار حكم على تلك السّمة في ضوء أهداف محدّدة سلفاً لنعرف مدى كفايتها (غانم، ١٩٩٧، ص ٩). وما يقال عن التّقيّم يقال عن القياس، والقياس يجب أن يعطي نوعاً من الدرجات أو أن يُقيم تصنيفاً وصفيّاً أو كميّاً أو كليهما، فالغرض من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة، إذ إنّه لو لم توجد فروق لما كانت الحاجة إلى القياس، ولقد كان للحريين العالميّتين الفضل في دفع حركة القياس الجمعي بالذات والاختبارات النفسية عموماً دفعة قوية. فكانت الاختبارات تطبّق على الملايين الذين أتوا من آلاف المهن ليوجّهوا إلى الخدمات العسكرية، وتحليل نتائج المتقدّمين

ومواصفات الاختبار الذي يُجرى ما سبق من أهداف عامة، ومهارات جزئية، ويوضح فيه عدد الأسئلة ونوعها والزمن المخصص لها والوزن النسبي لها. وفي المرحلة الرابعة تبدأ عملية صياغة الأسئلة والبدائل بما يغطي المهارات المنصوص عليها في الجدول. ووصولاً إلى المرحلة الخامسة حيث يتم تجريب الاختبار على عينة ممثلة للطلبة الممتحنين. وفي المرحلة السادسة تحلل نتائج الاختبار التجريبي وفقاً لمعالم الصعوبة والتميز، ومن ثم تُقيم جودة الأسئلة، ويتم حذف بعض الأسئلة أو إضافة أسئلة أو تعديل بعضها. وأخيراً مرحلة إقرار الاختبار بصورته النهائية ليكون صالحاً للاستخدام.

[١-٣] الأهداف المعرفية

قدّم بنجمن بلوم مفهوم "الخصائص المعرفية لدى مباشرة التعلم" وهي عبارة عن المعارف والمهارات المعينة التي لابدّ للمتعلم أن يتقنها كي ينجح في تعلم مهمة أو مادة تعليمية أو جزء منها، وهذه فكرة معروفة عدها بلوم حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم، فأصبحت بفضلها مفهوماً مبتكراً له أثرٌ خطيرٌ في عمليات التعلم والتعليم، وأبرز ما فيها أنها قابلةٌ للتعديل وأنها مرتبطةٌ بالتحصيل المدرسي ارتباطاً قوياً، بحيث تترك أثراً سببياً واضحاً على الإنجاز المدرسي اللاحق. (الصيداوي، ٢٠١٤، ص ٤٨) وقابليتها للتعديل ناشئة عن كونها تمثل محتوى دراسياً ومهاراتٍ متنوعةً يمكن اكتسابها ومراجعتها ومعاودة اكتسابها كلما دعت الحاجة؛ حتى يصل المتعلم في تعلمها إلى درجة الإتقان المتوخاة. وقد قسم بنجمن بلوم Benjamin Bloom المجال المعرفي إلى مستويات مختلفة هي: المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. (انظر عودة، ٢٠٠٢، ص ص ٨٠-٨٨)

[٢-٣] تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:

انطلاقاً من المستويات السابقة ارتأى الباحث أن يقيس مهارات: القراءة، والمفردات والتراكيب، والكتابة، وقواعد اللغة الأساسية في اختبار تحديد المستوى، وقد أهمل مهارتي الاستماع والتحدث، كون قياسهما يحتاج إلى جهد كبير ووقت أطول، كما أن الإمكانات اللوجستية المتوافرة في مؤسسات التعليم العالي قد لا تسعف لجان الاختبارات من قياس هاتين المهارتين. وقد تمّ تصميم الاختبار بناءً على المخرجات التعليمية المنصوص عليها في الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية لدولة الإمارات العربية المتحدة (وهي تشبه إلى حد كبير أغلب المخرجات في الدول العربية الأخرى). وبناءً على ما سبق ذكره من قوائم المستويات المعرفية عند بنجمن بلوم وغيره من الدارسين، وما نصّت عليه الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١)، ووفقاً للخبرات المتراكمة لدى الباحث ونخبة من زملاء الخبراء في هذا المجال؛ فقد صنّفت الأسئلة إلى مستويات:

١. أسئلة تقيس المعلومات: وهي أسئلة لها علاقة بالمفردات والتراكيب والمهارات اللغوية من إملاء ونحو وصرف، وما له علاقة بالتذكر والاستدعاء.
٢. أسئلة استيعاب: وهي أسئلة لها علاقة بإدراك النص المقروء ولها علاقة بالتفسير والاستدلال.
٣. أسئلة التطبيق: وهي أسئلة لها علاقة بفهم الصيغ المجردة والقدرة على استخدامها في مواقف محسوسة.
٤. أسئلة التحليل: وتقيس قدرة الطلبة على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوناته الأساسية بحيث تنضح العلاقة البنائية بين المكونات، مثل التمييز بين الحقائق والفرضيات.
٥. أسئلة التركيب: وهي أسئلة تقيس القدرة على تأليف عناصر أو جزئيات في كلييات؛ أي وضع الأجزاء مع بعضها بعضاً.
٦. أسئلة التقويم: وهي التي تقيس القدرة على إصدار الأحكام النقدية في ضوء معايير معينة. وهذا التصنيف يفرض الهرمية؛ أي أن بنية العمليات العقلية متدرجة من الأدنى إلى الأعلى. (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ص ١٦٧-١٦٨)

والموائمة بين الواجبات المطلوبة والإمكانات المتوفرة لدى المجتدين والمتطوعين (عبد السلام، ١٩٦٠، ص ٢١). والاختبار هو وسيلة للحكم على مستوى الطالب، ويساعدنا في عملية الفرز، ولهذا من المفروض أن يُحدد الاختبار المادة التي يراد قياسها، والأهداف التي يقيسها، وصياغتها صياغةً سلوكية، وإعداد جدول مواصفات الاختبار، وتحديد المهارات وعدد الأسئلة ونمطها وطريقة التصحيح وتجريب الاختبار للتأكد من صلاحيته، وبعد التجربة تأتي مرحلة التعديل ثم التجربة مرة أخرى للتأكد من أن التعديلات التي أدخلت على الأسئلة وصلت إلى درجة مقبولة (خضر ف.، ٢٠٠٣، ص ٣٠٣، ب). والتقويم كما يرى باحثو شيكاغو هو طريقة للحصول على بيانات ثبوتية توضع قيد المعالجة، من أجل تحديد مستوى التعلم؛ أي "التغير المنشود" الحاصل لدى الطالب من جهة، وفي سبيل تحديد فعالية التعليم من جهة أخرى. (Bloom, 1956, p. 4)

ويشمل التقويم عدة أنواع من البيانات الثبوتية التي تتعدى استخدام الاختبارات التقليدية، فهو يُعدّ مساعداً لتوضيح الأهداف التعليمية المهمة، ويُنتظر إليه كسيرورة (Process) تُحدّد مدى تطوّر مستوى المتعلمين ضمن الاتجاهات المرغوب فيها، كما يُعدّ منظومةً من التغذية الراجعة التصحيحية (Feedback corrective) من شأنها أن تُحدّد سيرورة التعلم والتعليم، فإن لم تكن تلك الفعالية مقبولة بحسب الأهداف المنشودة تُحدّد إذ ذاك التغيرات التي يلزم إدخالها لتأمين الفعالية المطلوبة قبل فوات الأوان. ويُعدّ التقويم كذلك أداة للبحث التربوي والممارسة التربوية للتأكد من مدى فعالية مختلف الإجراءات البديلة لتحقيق مجموعة من المقاصد التربوية (الصيداوي، ٢٠١٤، ص ص ٣١-٣٢).

[٢] الهدف من الاختبار:

يسعى اختبار تحديد المستوى إلى معرفة المهارات التي اكتسبها الطالب، والتي تؤهله لدراسة مقررات باللغة العربية في المرحلة الجامعية، وبناءً على نتائج الاختبار يُقرّر الطلبة إلى مستويات، ولهذا أطلق عليه اختبار تحديد المستوى، ومن وراء هذا الاختبار يمكن معالجة النواقص والثغرات التي استقرت سابقاً في تحصيل المتعلم الدراسي، ويتم ذلك عن طريق معاودة تعليم القدرات والكفايات والمهارات التي لم يتمكن المتعلم من اكتسابها على وجه صحيح أو مقبول، وكذلك عن طريق إزالة العادات والاتجاهات والمواقف غير المجدية، التي تعوق تقدّم المتعلم في عملية التعلم، ومعنى هذا أن التعليم التصحيحي يكافح الآثار السلبية التي خلفها التعليم والتعلم السابقان. (الصيداوي، ٢٠١٤، ص ٥٥)

كما أن نتائج الاختبار تساعد المؤسسات التعليمية على تصميم برامج أكاديمية ومناهج دراسية تتناسب ومختلف مستويات الطلبة، وذلك من شأنه معالجة الضعف اللغوي لدى الطلبة، وإكسابهم قدرات لم تمكنهم ظروف تعليمهم السابقة من اكتسابها بشكل مناسب، وكذا إكسابهم مهارات وعادات جديدة هم في حاجة إلى تعزيزها في الحاضر والمستقبل، وهذا يعني أن التعليم هو إغناء المتعلم وزيادة كفايته، أكثر فاكثراً، وفتح آفاق التقدّم أمامه ولا سيما عن طريق التغذية الطردية Feed forward وفق الحاجة، وبذلك يصبح التعليم والحالة هذه عملية إنماء حقيقية. (الصيداوي، ٢٠١٤، ص ٥٥)

[٣] تصميم الاختبار

يمرّ تصميم الاختبار بمراحل مختلفة تُفصي كل واحدة إلى الأخرى؛ فالمرحلة الأولى تتمثل في تحديد الأهداف المعرفية العامة التي يقيسها الاختبار، ومن ثم تحديد المهارات الجزئية (نواتج التعلم) التي تعكسها تلك الأهداف، ومدى تمثيلها في فقرات الاختبار. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تحديد مخرجات التعلم للمرحلة الدراسية السابقة للممتحنين، والتي بدورها يُتّكأ عليها في تصميم فقرات الاختبار. وفي المرحلة الثالثة يوضع جدول

[٣-٣] جدول الموصفات

وبناءً على ما سبق وضع الباحث جدولاً حدد فيه فقرات الاختبار، وهو بمثابة المخطط الذي سيبنى عليه اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية، كما يوضحها جدول (١):

جدول (١): جدول فقرات اختبار تحديد المستوى

المهارة	عدد الأسئلة	نوع السؤال	الدرجات	الزمن
القراءة				
السؤال الأول: (نص سردي في حدود ٣٥٠-٣٠٠ كلمة)	١٠ أسئلة	اختيار من متعدد	١٠	٥٠ د
السؤال الثاني: (نص معلوماتي في أحد مجالات المعرفة في حدود ٦٠٠-٧٠٠ كلمة)	١٥ سؤالاً	اختيار من متعدد	٣٠	
السؤال الثالث: المفردات والتراكيب	١٠ أسئلة	اختيار من متعدد	١٠	
السؤال الرابع: قواعد اللغة الأساسية (النحو والإملاء)	٢٥ سؤالاً	اختيار من متعدد	٢٥	
السؤال الخامس: الكتابة (كتابة مقال في حدود ٣٠٠ كلمة)	سؤال واحد	كتابة مقال	٢٥	
المجموع	٦١		١٠٠	١١٠

والطالب في مراحل تعليمه المتقدمة، وما يمكن أن يعالج الثغرات في مراحل تعليمه السابقة. وتمثل الجداول (٢) و(٣) و(٤) المهارات الجزئية التي يقيسها الاختبار، وهي خلاصة ما توصل إليه الباحث وبعض زملائه في لجان الاختبارات:

ومن الجدير بالذكر أن اختبار تحديد المستوى لا يمكنه الإحاطة بجميع المهارات الفرعية التي تنصّ عليها المخرجات التعليمية لمرحلة ما قبل التعليم العالي، ولكنه ينتخب منها ما يحتاجه

أولاً: القراءة

جدول (٢): مهارة القراءة – المهارات الفرعية

مهارة القراءة: المهارات الفرعية	
تحديد العنوان	تحديد القرينة اللفظية
تحديد الفكرة المحورية للنص	اشتقاق الأحكام
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالنص	تحديد المغزى
تحديد النتائج	الاستنباط
تحديد الأسباب	تحديد المجال المعرفي للنص
الاستنتاج	تحديد الغرض من النص
تحديد العلاقة بين عبارتين في النص	التعرف على رأي الكاتب واتجاهاته
ارتباط الدليل بما يدل عليه	تحديد الافتراض
تمييز الرأي من الحقيقة	تقييم قوة الدليل/ارتباط الدليل بما يدل عليه
تحديد أسلوب الكاتب	التصنيف
بناء المقال	تعرف جوانب النقص والقصور في النص
تعرف المسلمات	تحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة

* انظر ملحق (١)، حيث يمثل نموذجاً لأسئلة النص السردية. وملحق (٢): يمثل نموذجاً لأسئلة النص المعلوماتية.

ثانياً: المفردات والتراكيب

جدول (٣): المفردات والتراكيب – المهارات الفرعية

المهارات الفرعية	
مرادف الكلمة	تحديد معنى العبارة من خلال القرينة اللفظية
المعنى المكافئ	تحديد مغزى العبارة
تحديد دلالة المصطلح	تحديد المعنى المشترك للعبارة

* انظر ملحق (٣)، حيث يمثل نموذجاً لأسئلة المفردات والتراكيب.

ثالثاً: قواعد اللغة الأساسية (النحو والإملاء)

جدول (٤): قواعد اللغة الأساسية – المهارات الفرعية

المهارة	المهارات الفرعية
الإملاء	الألف المتقلبة في الفعل المعتل الآخر، الواو الأصلية في الفعل، همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، التاء والهاء في نهاية الكلمة، رسم الضاد والطاء، الحذف والزيادة، الفصل والوصل.
النحو	المعربات بالعلامات الفرعية في الأفعال (الأفعال الخمسة، الفعل المضارع معتل الآخر، فعل الأمر معتل الآخر)، المعربات بالعلامات الفرعية في الأسماء (المتنى، جمع المذكر السالم، الأسماء الخمسة)، جمع المؤنث السالم، المبتدأ، الخبر، الفاعل، المفعول به، الصفة، الحال، كان وأخواتها، إن وأخواتها، العدد، إسناد الأفعال إلى الضمائر.

* انظر ملحق (٥)، حيث يمثل نموذجاً لأسئلة قواعد اللغة الأساسية.

رابعا: مهارة الكتابة

يكتب الممتحن مقالا قصيرا في حدود (٣٠٠) كلمة في أحد الموضوعات، حيث يختار موضوعا من بين ثلاثة موضوعات مقترحة.

مؤشرات الأداء: بناء المقال، الأفكار الرئيسية والفرعية، وتقسيم النص إلى فقرات، والأسلوب (تنوع الألفاظ، وبناء الجمل، وبناء الفقرات، والروابط)، والتنظيم، والتسلسل المنطقي، والصحة

اللغوية (الإملاء والنحو)، وعلامات الترقيم.

التقييم: يُصحح المقال وفق قائمة المعايير الكلية (قائمة التقييم

الوصفية)، والتي تشمل خمسة مستويات، وقد وُصِفَ كل

مستوى توصيفا دقيقا بحيث تضمن مؤشرات أداء محددة.

وفيما يلي توصيف مستويات الكتابة:

جدول (٥): معايير تقييم مهارة الكتابة

المستوى	مؤشرات مستويات الأداء
٥ متميز	* يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع، وتتناول أهميته، وتعرض محاوره. وينتهي بخاتمة مناسبة تركز على أطروحته أو تعرض بعض التوصيات والنتائج. * أفكار المقال تغطي جميع جوانب الموضوع، ومدعمة بالأدلة والبراهين. وقد جاءت متسلسلة منطقيا، ومتراصة. * المقال مقسم إلى فقرات، وكل فقرة تتضمن فكرة محورية واحدة. * بناء الجمل سليم، وهناك تنوع في الجمل، يستخدم الروابط بين الجمل والفقر، والألفاظ المستخدمة فصحية، ومناسبة للموضوع. * تتسم الكتابة بالصحة اللغوية في جميع أجزاء المقال، كما يستخدم علامات الترقيم في جميع مواضعها السليمة.
٤ متقدم	* يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع إلى حد كبير، وتتناول أهميته وأغلب محاوره. وينتهي بخاتمة مناسبة إلى حد كبير. * أفكار المقال تغطي أغلب جوانب الموضوع، وأغلبها مدعم بالأدلة والبراهين، وهي متسلسلة ومتراصة إلى حد كبير. * المقال مقسم إلى فقرات، وغالبا تتضمن كل فقرة فكرة محورية، وأغلب بناء الجمل سليم، وتمتاز بالتنوع إلى حد كبير، ويستخدم الروابط في أغلب واضعها، والألفاظ المستخدمة فصحية ومناسبة بموضوع لموضوع المقال إلى حد كبير. * تتسم الكتابة بالصحة اللغوية في أغلب أجزاء المقال، كما يستخدم علامات الترقيم في أغلب مواضعها السليمة.
٣ جيد	* يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع إلى حد ما، ولا تتناول أهمية المقال، وتعرض بعض محاوره. * أفكار المقال تغطي بعض جوانب الموضوع، وتغفل بعضها الآخر، وبعضها غير مدعم بالبراهين والأدلة، وبعضها يفتقر إلى التسلسل والترابط. * المقال مقسم إلى فقرات، ولكن بعض فقراته تتضمن أكثر من فكرة محورية، وبعض الجمل غير سليمة من حيث البناء، والجمل غير متنوعة، لا يستخدم الروابط في كثير من مواضعها، والألفاظ فصيحة، ولكنها غير متنوعة، وتتناسب إلى حد ما مع موضوع المقال. * تتكرر بعض الأخطاء اللغوية في بعض أجزاء المقال، ويستخدم علامات الترقيم في بعض مواضعها السليمة، ويخطئ في مواضع أخرى.
٢ متوسط	* مقدمة المقال لا تمهد للموضوع بدقة، ولا تتناول أهميته، وتعرض بعض محاوره وتغفل أغلبها. * أفكار المقال لا تغطي أغلب جوانب الموضوع، وأغلب أفكار غير مدعم بأدلة وبراهين، وبعضها لا يتناسب وموضوع المقال، وأغلب أفكار المقال تفتقر إلى التسلسل والترابط. * المقال مقسم إلى فقرات ولكنها لا تتناسب ومحاور المقال، وعدد فقرات المقال لا تتناسب ومحاوره، وكثير من الفقرات تتناول أكثر من فكرة محورية، لا يستخدم الرابط في أغلب أجزاء المقال، ومعجمه اللفظي محدود، وبعض ألفاظه لا تتناسب وموضوع المقال، وأحيانا يدخل بعض الكلمات العامية. * تتكرر الأخطاء اللغوية في كثير من أجزاء المقال، ولا يستخدم علامات الترقيم في مواضعها السليمة في أغلب أجزاء المقال، أو غالبا ما يستخدمها في غير مواضعها السليمة.
١ ضعيف	* مقدمة المقال غير مناسبة، أو يخلو المقال من المقدمة. وكذلك لا يوجد خاتمة للمقال، أو أنها غير مناسبة. * أفكار المقال غير واضحة، وغير متسلسلة، وغير مترابطة، ولا تغطي موضوع المقال، وأغلبها خارج سياق الموضوع، كما يفتقر المقال للأدلة والبراهين والتفاصيل الكافية. * المقال غير مقسم إلى فقرات، وغالبا يتضمن فقرة واحدة أو فقرتين، وأغلب بناء الجمل غير سليم، ولا يوجد تنوع في الجمل، ولا يستخدم الرابط بين الجمل أو بين الفقرات، والألفاظ غير مناسبة للموضوع، والمعجم اللفظي محدود جدا، ويخلط كثيرا بين العامية والفصحى. * تغلب الأخطاء اللغوية على جميع أجزاء المقال، ونادرا ما يستخدم علامات الترقيم، وربما يقتصر على علامة واحدة.

* توزع درجة المقال على المستويات السابقة، ويمكن أن يختار المصحح درجة نصف المستوى الأعلى، حينما يقع مؤشر أداء الممتحن بين مستويين (مثلا ٣,٥ أو ٢,٥، وهكذا).

* يمكن تحويل معايير تقييم المقال إلى نسخة إلكترونية على (البلاك بورد).

[٣-٤] مواصفات أسئلة الاختبار:

تتنوع الاختبارات بتنوع الأهداف المراد تحقيقها، ولكنها غالباً ما تنطلق من مخطط مفصل أو جدول للمواصفات يُحدّد محتوى الاختبار، ثم يتم اتخاذ قرارات متعلّقة بطبيعة الأسئلة التي سيتضمّنها الاختبار: أسئلة موضوعية (اختيارات متعدّدة أو أسئلة الخطأ والصواب أو أسئلة الإجابات القصيرة أو أسئلة المطابقة) أو أسئلة ذات إجابات مفتوحة (مقالية) أو أسئلة تطبيق عملية. ويمكن ترتيب هذه الأسئلة ضمن عدد من الاختبارات الفرعية أو على شكل كتيب لولبي (أي أسئلة مرتّبة بالتتابع بحسب نوعها، ومن السهل إلى الصعب). وتتطلّب الإجابة عن أسئلة الاختبارات المتعدّدة قدرات معرفية واستيعابية وتطبيقية وتحليلية وتجميعية وتقييمية وغيرها من العمليات الإدراكية. (أيكين، ٢٠٠٧، ص ٣٧-٣٨)

اختبار تحديد المستوى من الاختبارات العامة والمفتّنة التي تُعقد في بداية التحاق الطلّبة بمؤسسات التعليم العالي، وغالباً ما يُشارِك في هذا الاختبار أعداداً كبيرة من الممتحنين؛ الأمر الذي يصعب معه استخدام الأسئلة المقالية، ولهذا اخترنا الأسئلة الموضوعية، التي تمتاز بالعديد من الميزات التي تجعلها الأنسب لقياس مستوى الطلّبة، والأقدر على فرزهم إلى مستويات مختلفة، فالاختبار الموضوعي "لا يسمح بأن يكون لرأي المصحح الذاتي أي دور في تقدير علامة الممتحن، وذلك لأنّ الجواب عن كلّ فقرة من فقراته محدّد تماماً؛ بحيث لا يختلف على تصحيحه اثنان" (الظاهر، ترمجيان، وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ٩١) ومن أبرز خصائص الأسئلة الموضوعية التي دفعتنا إلى اعتمادها دون غيرها، تميّزها بالصدق والثبات، وتمكين مصمّميها من قياس أغلب المهارات اللغوية، كما يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي للتأكد من مدى صلاحيتها، وكذلك تمتاز بسرعة تصحيحها واستخراج نتائجها، أيضاً يمكن أن تُجرى محوسبة مما يقلّل من الوقت والجهد، ويمكن استخدامها في اختبارات أخرى من خلال بنك الأسئلة. (Allanson & Notar, ٢٠١٩)

وبالرغم من تلك المزايا التي تميّز الأسئلة الموضوعية إلا أنّ هناك بعض المآخذ عليها، والتي ليست بالضرورة تقلّل من شأنها، أو من صلاحيتها كأداة قياس فاعلة، ذلك أنّ بعض المآخذ تتعلّق بوضعي الاختبار، أو بالظروف التي يُجرى فيها الاختبار. وقد اتفق مجموعة من الباحثين على أن أبرز عيوبها يتمثّل في الجهد الكبير الذي يبذله الأساتذة في إعدادها، وكذلك الزمن الطويل من المراجعات والتدقيق، أيضاً تحتاج هذه النوعية من الأسئلة إلى خبرات متراكمة من قبل واضعي الأسئلة، ولهذا يرى بعض الباحثين أن العيب الرئيسي في هذه الأسئلة يكمن في قلة من يملكون الكفاءة الكافية من الأساتذة لبناء هذه الاختبارات.

(Allanson & Notar, ٢٠١٩)

وهناك من يضيف عيباً آخر يتجلّى في صعوبة بناء أسئلة تقيس المستويات العقلية العليا من نواتج التعلّم مثل: التفسير أو التمييز أو التركيب، ويرى أنه مع غياب الجدّة والاهتمام فلن يتمكّن مصمّم الأسئلة من قياس مستويات أعلى من الحفظ! (عودة، ٢٠٠٢، ص ١٦٣)

وعند مناقشة تلك العيوب يرى الباحث أنّ اختبارات تحديد المستوى هي اختبارات مفتّنة، وهذا يعني أنّها تُعدّ من قبل لجان

متخصّصة في الاختبارات، تضمّ أساتذة من ذوي الخبرة والكفاءة في هذا المجال، كما أنّها تأخذ فترة إعداد طويلة، إضافة إلى الإجراءات الدّقيقة والصّارمة التي تخضع لها، مثل تجربتها على عيّنة مختارة من الطلّبة، ومن ثم تحليل النّتايج لاستبعاد بعض فقرات الاختبار أو حتى بعض البدائل، والأمر الآخر والأهم من الإجراءات أنّها تُعرّض في كثير من الأحيان على عدد من المحكّمين، مما يرفع من مصداقيتها وصلاحيتها للقياس. كما أنّ هذه الاختبارات لا يقتصر استخدامها على سنة دراسية أو فصل دراسي واحد، بل يمكن استخدامها لسنوات عديدة، كما أنّها -في العادة- تكون جزءاً من بنك الأسئلة للمؤسسة التعليمية التي تجري هذه الاختبارات.

ومن المآخذ الأخرى على هذه الاختبارات كما يرى دكتور صبحي أبو جلاله (أبو جلاله، ١٩٩٩، ص ٧٧) أنّها لا تقيس قدرة الطّالب على التعبير، ولا تقيس كذلك قدرته على امتلاك مهارة الخط والكتابة والابتكار. وقد يتفق الباحث مع هذا الرأي إذا خلا الاختبار تماماً من قياس مهارة الكتابة، ولكن في هذا الاختبار اعتمد الباحث على قياس مهارة الكتابة من خلال كتابة مقال (قصير)، حيث يمكن قياس بعض الجوانب التي لا يمكن قياسها في الأسئلة الموضوعية مثل: (علامات الترقيم، وبناء الجمل، وأدوات الرّبط، والسّلسل المنطقي، والتنظيم، ...)، والتي تظهر جليّاً في قائمة التقدير الوصفية (المعايير) والمدرجة ضمن جدول مواصفات الاختبار؛ ومن ثم فإنّ المجال واسع للممتحن كي يعبر عن آرائه وأفكاره بكل حرّية.

وقد تناول الباحثون أنماطاً عديدة من الأسئلة الموضوعية، والتي بدورها تُعطي مساحة كبيرة لمصمّمي اختبارات تحديد المستوى؛ كي يُنوّعوا في استخدامها وصولاً إلى قياس الكفايات اللغوية التي يمتلكها الطلّبة الممتحنين، ومن هذه الأنماط (عيد، ٢٠١٢): أسئلة الإكمال، وأسئلة الصّواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدّد، وأسئلة إعادة الترتيب. وكل نمط من الأنماط السابقة له قيمته في قياس جوانب محدّدة من المهارات اللغوية، كما أنّ هناك مواصفات ينبغي الالتزام بها عند صياغة تلك الأنماط، ولكن ارتأى الباحث الاقتصاد على نمط واحد فقط من أنماط الأسئلة الموضوعية هو: أسئلة الاختيار من متعدّد. ومُبرّر الاختيار هذا جاء بناءً على طبيعة الاختبار، ذلك أنّ اختبار تحديد المستوى يتميّز بطبيعة خاصة، من حيث عدد الممتحنين، والمهارات التي يقيسها، وكذا سرعة التّصحيح وإعلان النّتايج، ومن ثم فإنّ هذا النمط هو النموذج الأمثل الذي يُحقّق هدف الاختبار. ويرى قرونلند "إذا تساوت كل الظروف، فإنّ الأسئلة من نوع الاختيار من متعدّد تمثّل أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية وأنسبها لقياس نواتج التعلّم المختلفة؛ البسيط منها والمعقد، لذا نجد أنها تستخدم على نطاق واسع" (Gronlund, ١٩٩٠، p. ٣٥) ويعتقد الباحث أنّ هذا النوع من الأسئلة هو أفضل الأسئلة الموضوعية التي تتميّز بالمرونة وتقيس مهارة القراءة بمستوياتها المختلفة من فهم واستيعاب وقراءة ناقدة. وكذلك تقيس القدرات اللغوية عند الطلّبة كقياس المعجم اللغوي ومعاني المفردات واللّح والصّرف والإملاء. ويتطلّب هذا النمط جودة الصياغة، ودقّة التعبير، ووضوح المشكلة؛ كي لا تربك الطّالب وترهق ذهنه. (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٦٧-١٧٥)

مثال: لاحظ في المثال التالي أن كل بديل بدأ بصيغة مختلفة عن الآخر!

(س) إن الألوان كالمغافير يجب أن تؤخذ بمقادير معينة، المقصود من هذه العبارة:
أ- يجب عدم الإفراط في استخدام الألوان ب- التوازن في استخدام الألوان
ج- أن نحذر عند استخدام الألوان د- لا نستخدم الألوان المنسجمة والملائمة

٥. جاذبية البدائل للطالب، وتحتمل صحة معقولة لديه؛ والبعد عن الإجابات البعيدة التي يستبعدا الطالب فور قراءتها.
 ٦. توحيد طول البدائل، بحيث لا يكون البديل الصحيح أطول/أقصر نسبياً من باقي البدائل.
- مثال: تظهر الإجابة الصحيحة (د) أطول من غيرها، كما أن البدائل غير متجانسة من حيث الطول.

(س) نستنتج من المقال أن مراح محاربة الفقر لن توتي ثمارها إلّا إذا:
أ- زادت المساعدات المالية والعينية
ب- توفير المياه النظيفة والغذاء الصحي والنواء للفقراء
ج- أطلق الفقراء أموالهم على شراء الغذاء بدلاً من الحلى أو الهواتف المحمولة
د- أعادت التفكير في الأسلوب الذي نتبعه لمحاربة الفقر، وتخاذ قرارات جريئة لتبني برامج أفضل

٧. عشوائية موقع البديل الصحيح، حيث يعتمد بعض واضعي الأسئلة على نمط محدد في اختيار البدائل الصحيحة كأن تكون (أ) في أول أربعة أسئلة، و(ب) في الأربعة التي تليها، أو اعتماد تكرار البدائل الصحيحة مثل: (أ) (ب) (ج) (د)، وهكذا... (Kehoe, ١٩٩٥).
٨. تجنّب الكلمات البيقينية أو الحتمية التي تفيد الجزم والتأكيد المطلق مثل: فقط، كلّ، دائماً، أو وجود الكلمات الاحتمالية التي تفيد الاحتمال مثل: ربّما، أحياناً. (عودة، ٢٠٠٢)
٩. صحة بديل واحد، أو يكون الأنسب، بحيث لا يختلف على صحته/مناسبته اثنان، وفي حال الاختلاف ينبغي تغييره، أو إعادة صياغته. (Allanson & Notar, ٢٠١٩)
١٠. عدم استخدام صيغة (كلّ ما ذكر صحيح) أو الصيغ المشابهة لها نحو (لا شيء مما ذكر)، كذلك عدم استخدام صيغ (أ، ب صحيحان) أو الصيغ المشابهة لها؛ لأن ذلك من شأنه أن يشتت الممتحن، فقد تكون الإجابة الأولى أو الثانية صحيحة فيختارها دون أن ينظر إلى بقية الإجابات الأخرى. (Kehoe, ١٩٩٥).
١١. (انظر المثال الآتي: خيار ج، وخيار د).

(س) سمة الاستطالة المعمارية اشترك فيها:
أ- الجامع الأموي وجامع ابن طولون ب- الجامع الأموي والقصور الأموية
ج- لا شيء مما ذكر د- كل مما ذكر

١٢. حصر البدائل في عدد لا يقل عن أربعة؛ لتقليل نسبة التخمين.
 ١٣. استخدام بعض الكلمات أو العبارات الموحية بصحة الدليل، كما في المثال التالي:
- الإجابة الصحيحة الخيار (ج)، وهي تختلف في صياغتها عن باقي البدائل، حيث تكررت كلمة (الإقناع) في كل بديل.

(س) يؤيد الكاتب أطروحتة بـ:
أ- الإقناع العقلي فقط ب- الإقناع العاطفي فقط
ج- المناقشة العقلية والتدليل د- الإقناع والتأثير

كما أن أسئلة الاختيار من متعدّد تُساعد على تحديد المستوى في المهارات الجزئية الكثيرة في القراءة أو المهارات اللغوية؛ حيث إنّها تُستخدم في قياس نواتج التذكّر مثل: معرفة المصطلحات، والحقائق، والعادات، والاتجاهات، والتصنيفات، والمعايير، والمبادئ والتعميمات. وقياس النواتج عند مستويات الفهم، والتطبيق، ومن ذلك: القدرة على تحديد الحقائق والأساسيات، وتفسير العلاقة بين الأسباب والنتائج، وتحديد النظريات. وكذلك قياس النواتج عند مستويات التحليل والتّركيب والتّقويم ومن ذلك القدرة على تحليل عناصر المواقف الجديدة إلى عناصرها الجزئية من خلال استخدام معايير معينة لتحليل هذه المواقف. (Gronlund, ١٩٩٠, pp. ١٦٨-١٧٣)

[٥-٣] صياغة أسئلة الاختيار من متعدّد:

يتكوّن سؤال الاختيار من متعدّد من قسمين هما: نصّ السؤال (Stem) ويُسمّى (الأصل) أو (الأرومة) أو (الجزر). والبدائل: (Alternatives) ويُطلق عليها كذلك (المؤهات) أو (المشتتات).

نصّ السؤال: تكمن جودة نصّ السؤال في وضوحه، وجودة صياغته، وطرحه مشكلة محددة، وألا يرتبط بسؤال آخر، وأن يكون معتدلاً في طوله. كما يُفضّل أن تُصاغ الأسئلة بصيغة الإثبات كلما كان ذلك ممكناً، فالسؤال المصاغ بعبارات مثبتة يمكن أن يقيس نواتج تعليمية أكثر من السؤال المصاغ بعبارات منفية. (Gronlund, ١٩٩٠)، كما يُفضّل تجنّب وضع الفراغات في متنه. (Brame, ٢٠٠١)

البدائل: صياغة البدائل تتطلّب من مصممي الاختبار درجة عالية من التّركيز؛ لأنّ صعوبة السؤال أو سهولته تكمن في هذا الجانب، ومن ثم ينبغي مراعاة الكثير من القواعد لإخراجها بالصّورة الملائمة للسؤال، ولعلّ عدد البدائل من أولى المسائل التي ينبغي التّفكير فيها، حيث يرى المختصّون في هذا المجال أنّه كلما زاد عدد البدائل كلما قلّنا من نسبة التّخمين، وعليه فإن أنسب عدد للبدائل (٤-٥). والأمر الآخر الذي يلتفت إليه أن تكون البدائل ذات فعالية، وأن تكون معقولة، بحيث تجتذب بعض الطّلبة، لأننا في الواقع لو وضعنا بدائل لا معقولة لها، والتي يُطلق عليها البدائل الخاملة فكأننا -عملياً- نقلّ من عدد البدائل. (نتكو وبروكهارت، ٢٠١٢، ص ص ١٨٢-١٨٨)

وفيما يلي بعض السّمات التي ينبغي أن تتوافر في البدائل، مع بعض الأمثلة على البدائل الجيدة/الرّديئة:

١. تجانس البدائل: قصراً وطول، ومثال ذلك:

(س) يُهم من المقال أعلاه أنّ الأوروبيين اهتموا بالتّراث:
أ- العلمي العربي ب- العربي عموماً
ج- الأدبي العربي د- العربي المترجم

٢. تجنّب المفردات والعبارات التي يصعب فهمها.
٣. تجنّب التداخل بين البدائل.
٤. توحيد النمط اللغوي لجميع البدائل. (مثلاً أن تبدأ بفعل، أو مصدر، وهكذا).

١٤. تجنّب طول البدائل، مما يرهق الممتحن في قراءتها وبالتالي تحديد الإجابة الصحيحة.
مثال: (لاحظ طول البدائل، ومدى الجهد الذي سيبدله الممتحن في تحديد الإجابة الصحيحة).

(من) لأروحة هذا المقال نتائج مثيرة، يمكن تلخيصها في أن:
أ- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة منخفض/ توجه كثير من الشركات إلى رفع رواتب العاملين بنسبة ٥٪ أو أكثر/ أفضل استراتيجية لاستبقاء الموظفين هي المرتبطة بمكافأة نهاية الخدمة.
ب- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة منخفض/ ولكنه في إزداد/ في ظل توجه الإدارة بمحسنتات نهاية الخدمة/ ينبغي للشركات أن تتبنى برامج
ج- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة منخفض/ ولكنه في إزداد/ بمعدل كثير من الموظفين إلى تركه العمل بعد حصولهم على مكافأة كبيرة/ تفكر كثير من الشركات في الاستعانة بجهات خارجية لإدارة برامج محسنتات نهاية الخدمة.
د- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة منخفض/ ولكنه في إزداد/ توجه كثير من الشركات إلى رفع رواتب العاملين بنسبة ٥٪ أو أكثر/ أفضل استراتيجية لاستبقاء الموظفين هي المرتبطة بمكافأة نهاية الخدمة.

١٥. وضع الكلمات أو العبارات التي تتكرر في كلّ بديل في رأس السؤال (الجذر)؛ لتقليل كمية القراءة المطلوبة من الطلبة، ولجعل مهمتهم أكثر وضوحاً. (نتكو وبروكهارت، ٢٠١٢)
مثال: لاحظ تكرار عبارة (استخدام اللون) في كلّ بديل، لذا ينبغي نقلها إلى جذر السؤال.

(من) واحدة من الأفكار التالية لم ترد في المقال:
أ- استخدام اللون في اللباس
ب- استخدام اللون في الطعام
ج- استخدام اللون في الديكور
د- استخدام اللون الإعلان

(Weimer, ٢٠١٤; Malamed, ٢٠١٠)

• صلاحية البدائل:

يجب على واضعي أسئلة الاختيار من متعدد الوقوف عند صلاحية البدائل، ذلك أنّ بعض واضعي الأسئلة يعتقدون أنّ وجود الإجابة الصحيحة من بين البدائل تجيز السؤال ويكون صحيحاً! وفي الواقع الأمر يختلف كثيراً عن هذه النظرة القاصرة، وينبغي مراعاة مجموعة من الشروط الواجب توافرها في البدائل كي تكون مقبولة وقابلة للقياس، ومنها:

- أن يجيب عدد ما من الطلبة الممتحنين عن أحد البدائل في السؤال.
- أن يكون عدد طلبة الفئة العليا الذين اختاروا البديل الصواب أكبر من عدد طلبة الفئة الدنيا.
- أن لا يكون عدد طلبة الفئة الدنيا الذين اختاروا البديل الصواب أكبر من عدد طلبة الفئة العليا.

ملحوظة: في بعض الأسئلة ذات المستوى المهاري السهل، يمكن أن يختار أغلب طلبة الفئتين (العليا والدنيا) أو جميعهم البديل الصحيح، وفي حين يختار عدد محدود من الطلبة بقية البدائل، وفي هذه الحالة تُقبل البدائل كونها تقيس مهارة سهلة، وقد وضعت لتراعي المستويات كافة.

ولتوضيح صلاحية البدائل نفترض المثال التالي:

عدد طلبة الفئة العليا = (٢٠)، وعدد طلبة الفئة الدنيا = (٢٠)، والإجابة الصحيحة الخيار: (ج)

إجابات	الفئة العليا	الفئة الدنيا	أ	ب	ج	د
٥	١٤	١	٠	١	١٤	٥
٩	٥	٦	٠	٦	٥	٩

نلاحظ من المثال:

- أن جميع الطلبة لم يختاروا الإجابة (أ)، مما يعني أنّها لا قيمة لها، وبالتالي لا يمرّر لبقائها، وعليه ينبغي حذفها واختيار إجابة أخرى تجذب عدداً من الطلبة الممتحنين.
- اختار (١٤) طالباً من طلبة الفئة العليا الإجابة الصحيحة (ج)، كما اختارها (٥) طلبة من الفئة الدنيا، مما يعكس صحة البديل، ولكن لو كان عدد طلبة الفئة الدنيا أكبر من عدد طلبة الفئة العليا، لأصبح تصنيف السؤال بحاجة إلى إعادة نظر.
- الإجابات (ب) و (د) مقبولتان، كونهما جذبتا عدداً من الطلبة الممتحنين.

ويخلص الباحث إلى نتيجة مؤداها أنّ إعداد البدائل يتطلّب جهداً وتركيزاً بالغين من قبل واضعي فقرات الاختبار، ذلك أنّ الاهتمام بوضع البديل الصواب، وعدم الاعتناء بالبدائل الخطأ (المشتتات) يُفقد السؤال فاعليته في قياس مستويات الطلبة، وبالتالي فقدان الاختبار برمته لمعيار الصدق والثبات.

[٤] تجريب الاختبار:

وللحكم على جودة الاختبار يجب إخضاعه للتجربة على عيّنة ممثلة من الطلبة الممتحنين، تخضع لظروف الاختبار التي ستطبق على الطلبة أثناء الاختبار، من حيث الوقت المخصص للاختبار، ونماذج المختلفة، وطريقة مراقبته. وذلك ليتسنى تحليل إجابات الطلبة عن جميع فقرات الاختبار، من خلال معاملي الصعوبة والتّمييز، تمهيداً للحكم على جودتها أو عدم مناسبتها. واتّخاذ الإجراءات اللازمة من تعديل أو حذف أو إضافة.

[٤-١] معامل صعوبة أسئلة الاختبار من متعدد:

إعداد أسئلة الاختبار من متعدد لا يتوقّف عند وضع الأسئلة، والتأكد من حسن صياغة السؤال، وصلاحية البدائل، فهذه الخطوة مسلم بها، ولا يختلف عليها اثنان؛ ولكن ينبغي أن تتوزّع مستويات الصعوبة في أسئلة الاختبار بحيث لا يكون أغلبها سهلاً أو أغلبها صعباً، ومن هنا يرى الباحث أن الاختبار الناجح يجب أن تتوزّع أسئلته إلى أربعة مستويات: ضعيف، ومتوسط، وصعب، وعالي الصعوبة. ومن ثم ينبغي أن تراعي الأسئلة قياس المستويات الأربعة السابقة، ولتحديد مستويات الأسئلة ينبغي تجريب الاختبار على عيّنة من الطلبة، وقد اتفق التربويون على تحديد معادلة صعوبة السؤال وفقاً لما يلي (أبوجلالة، ١٩٩٩، ص ٢٢١):

معامل صعوبة السؤال

$$(م.ص) = \frac{\text{عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة}}{\text{المجموع الكلي للطلبة المتقدمين للاختبار}} \times ١٠٠$$

(ويمكن ضرب الناتج في مئة كي تكون الإجابة نسبة مئوية)

مثال: لو كان عدد الطلبة (٤٠) طالباً

أجاب عن السؤال إجابة صحيحة: ١٦ طالباً

وأجاب عن السؤال إجابة خطأ: ٢٤ طالباً

التطبيق: $\frac{16}{40} = ٠,٤$ وبالتالي فإنّ درجة صعوبة السؤال

هي (٠,٤) (أو $٠,٤ \times ١٠٠ = ٤٠\%$)

كلّما اقتربت النتيجة من (١) فهذا يعني سهولة السؤال، وكلّما اقتربت من (٠) فهذا يعني صعوبة السؤال.

ومن ثم يمكن لواضعي الأسئلة إدخال التعديلات المناسبة على أسئلة الاختبار بناءً على نتائج الاختبار التجريبي، فالأسئلة التي أجاب عنها جميع الطلبة (معاملها = ١) فهي أسئلة سهلة جداً، فيمكن حذفها جميعاً أو حذف بعضها، في حين أنّ الأسئلة التي لم يجب عنها أحد (معامل صعوبتها = ٠) فهي أسئلة صعبة للغاية ولا بدّ من استبعادها.

ويمكن تقسيم أسئلة الاختبار إلى أربعة مستويات (سهل، ومتوسط، وصعب، وعالي الصعوبة)، وفقاً للنسب الآتية:

جدول (٦) مستويات صعوبة أسئلة اختبار تحديد المستوى

مستويات الأسئلة	سهل	متوسط	صعب	عالي الصعوبة
النسبة المئوية لعدد الأسئلة	٢٠%	٥٠%	٢٠%	١٠%
معامل الصعوبة لمستويات الأسئلة	٨٠%	٧٥%	٣٥%	١٥%

(*) ملحوظة: هذا توزيع افتراضي، ويمكن لمصممي الاختبار وضع التوزيع الذي يتناسب وأهداف الاختبار) فلو افترضنا أن عدد أسئلة الاختبار من متعدد (٨٠) سؤالاً، فإن عدد الأسئلة لكل مستوى سيكون على النحو التالي:

- عدد الأسئلة السهلة: $80 \times 20\% = 16$ سؤالاً
- عدد الأسئلة متوسطة الصعوبة: $80 \times 50\% = 40$ سؤالاً
- عدد الأسئلة الصعبة: $80 \times 20\% = 16$ سؤالاً
- عدد الأسئلة عالية الصعوبة: $80 \times 10\% = 8$ أسئلة

ويرى الباحث أن الفصل الثام بين مستويات الأسئلة لا يمكن إدراكه بسهولة، بل لا بد أن يخضع الاختبار لعمليات تجريب حتى يصل إلى هذا الفرز الدقيق لمستويات الأسئلة. لذا فإن اختبار تحديد المستوى الناجح هو الذي يخضع لعمليات تجريب متعددة، ولعل هذه الميزة لا تتوافر في أنماط الأسئلة الأخرى، فعملية تحسين الأسئلة وتجويدها تظل مستمرة حتى يصل الاختبار إلى الجودة المطلوبة.

ومن الجدير بالذكر أن طبيعة اختبارات تحديد المستوى تسعى إلى فرز الطلبة إلى مستويات، وغالباً ما تكون ثلاثة مستويات، وفي بعض مؤسسات التعليم العالي لا تزيد عن مستويين، وهذا بدوره يجعلنا نزيد من نسبة الأسئلة متوسطة الصعوبة؛ كي يسهل فرز الطلبة. وهكذا فإن تقدير مستوى صعوبة الاختبار يعتمد على العديد من العوامل من أهمها: الغرض من الاختبار، ومستوى قدرة الطلبة، وأعمارهم، والمستوى الدراسي الخاص بهم. (الرويلي، ٢٠١٦)

[٢-٤] معامل تمييز أسئلة الاختبار من متعدد:

مؤشر تمييز السؤال: "هو الفرق بين نسبة الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة في المجموعة العليا، ونسبة الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا، ويصف مؤشر التمييز مدى قدرة سؤال في اختبار معين من التفريق بين الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية، وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة" (نتكو و بروكهارت، ٢٠١٢، ص ٣٦٥) وللتحقق من مدى قدرة السؤال على التمييز بين مستويات الطلبة (منخفضي الأداء ومرتفعي الأداء)، فلا بد أن يخضع أيضاً للتجريب وفقاً للمعادلة التالية: (الظاهر، تمرجيان، وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ١٣٠)

معامل تمييز السؤال (م.ت) =

عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من الفئة الدنيا

عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من الفئة العليا $\times 100$

عدد المتقدمين للاختبار في إحدى الفئتين

ولتطبيق المعادلة السابقة نقوم بالخطوات التالية:

١. نرتب درجات الطلبة تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية لكل طالب؛
٢. نقسم الطلبة إلى فئتين: عليا ودنيا (إذا كان عدد الطلبة قليلاً فيمكن تقسيم الطلبة مناصفة أي ٥٠% لكل فئة، أما إذا كان

عدد الطلبة كبيراً فنأخذ ٢٥% من طلبة الفئة العليا ومثلها من طلبة الفئة الدنيا).

التطبيق:

نفترض أن عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال من الفئة العليا: ١٢ طالباً

وأن عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال من الفئة الدنيا: ٨ طلاب

فإن معامل تمييز السؤال يكون كما يلي:

$$\text{معامل تمييز السؤال} = \frac{12-8}{2} \times 100 = 20\%$$

وتصنف نتائج تمييز الأسئلة وفقاً للمحددات التالية:

- يجب أن يكون عدد الطلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة العليا أعلى من عدد الطلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة الدنيا. وإذا تحقق ذلك فهذا يشير إلى إيجابية التصنيف في قدرته على تصنيف مستويات الطلبة.
- إذا كان عدد الطلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة العليا، فهذا يعني أن نتيجة التصنيف سالبة، وينبغي تغيير السؤال لعدم صلاحيته في التمييز بين مستويات الطلبة.

- إذا كان عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابات صحيحة متساو من الفئتين، فهذا يشير إلى سلبية التصنيف، وعدم صلاحيته في التمييز بين مستويات الطلبة.

وقد حدّد بعض الباحثين بناءً على خبرات مترجمة مؤشرات رقمية حول الأرقام المقبولة في تمييز الأسئلة، من ذلك جدول غادة عيد (عيد، ٢٠١٢، ص ٢٠٠)، كما يشير إليها الجدول (٧):

جدول (٧): معامل تمييز أسئلة الاختبار من متعدد

معامل التمييز	مستوى التمييز	مدى الملاءمة/الإجراء المتخذ
(١-) إلى أقل من (٠)	تمييز ضعيف جداً	غير ملائم ويحذف
(٠) إلى (٠,١٩)	تمييز ضعيف	غير ملائم / يحذف أو يعدل
(٠,٢٠) إلى (٠,٣٩)	تمييز متوسط	يُحسن
(٠,٤٠) إلى (١)	تمييز عال	مُلائم/ يحفظ

وتجدر الإشارة إلى أن معامل تمييز السؤال قد يختلف وفقاً لطبيعة الاختبار وأهدافه وغاياته، ولا سيما في بعض الاختبارات التحصيلية أو الاختبارات الختامية، فربما لا يقبل من بعض الأسئلة أن تقل نسبة تمييز السؤال عن ٩٠% إذا كان الهدف مرتبطاً بإتقان مهارة ما قد نصّ عليها في أهداف الاختبار بحيث يتقنها الطلبة بنسبة ٩٠%. ومهما يكن فإن اختبارات تحديد المستوى معنية أكثر من غيرها بفرز مستويات الطلبة، وهذا يترتب عليه تسكينهم في مقررات دراسية مختلفة، أو برامج تعليمية تحتاج إلى مزيد من المقررات، وعليه فإن الاهتمام بمعامل تمييز الأسئلة أمر في غاية الأهمية، ويجب على مؤسسات التعليم العالي التي تطبق هذا النوع من الاختبارات أن توليه مزيداً من الاهتمام كي يحقق الغاية المنشودة منه. (انظر: عبد الرحمن، ٢٠١١، ص ١٩٥-٢١٢)

[٣-٤] مقارنة بين مؤشر صعوبة السؤال ومؤشر تمييز السؤال يعتمد مؤشر صعوبة السؤال على تحديد نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال ما دون النظر إلى مستويات الطلبة (العليا والوسطى والدنيا)، مما يعني أن مؤشر الصعوبة لا يكثرث إذا كان الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا أو الدنيا. في حين يعتمد مؤشر تمييز السؤال على تحديد التباين بين الفئة العليا والفئة الدنيا، حيث يفترض مؤشر التمييز أن عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا أكبر من عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة الدنيا، ولو حدث العكس فإن التمييز بين فئات الطلبة يسير بصورة عكسية؛ ولهذا السبب ينبغي إعطاء وزن أكبر لمؤشر تمييز السؤال من مؤشر الصعوبة، حينما يتم اتخاذ قرار إبقاء السؤال أو حذفه من الاختبار. (نتكو وبروكهارت، ٢٠١٢)

ويرى الباحث وفقاً للتحليل المنطقي لفقرات الاختبار، أن بعض الأسئلة ذات المستوى التمييزي الضعيف (٠) أو (٠,١٩) يمكن قبولها شرط أن يقع السؤال ضمن المستويات المهارية الدنيا، والتي وضعت لقياس مستوى ضعيف من مستويات الطلبة، ففي هذه الحالة إن أجاب عن السؤال جميع الطلبة من الفئتين العليا والدنيا أو أغلبهم فيحتفظ بالسؤال.

وفي حالات أخرى قد يشير مؤشر معامل الصعوبة إلى نسبة معقولة (أكثر من ٠,٤٠)، في حين يشير مؤشر معامل التمييز قيمة سالبة نحو (-١١)، وفي هذه الحالة لا يلتفت البتة إلى معامل الصعوبة، كون مؤشر التمييز في أدنى نسبته (أي دون الصفر)، وهنا لا بد من إعادة النظر في السؤال أو البدائل.

[٥] صدق الاختبار

ونعني بالصدق هنا أن الاختبار يقيس فعلاً ما أُعدَّ له سلفاً، فاختبار تحديد المستوى للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي من المفروض أن يقيس الكفايات اللغوية التي امتلكوها في المراحل السابقة، وما يجب أن يكون عليه مستواهم بعد انتهائهم من هذه المراحل؛ أي أن الاختبار يبنى أساساً على مخرجات البرامج اللغوية التي درسها الطلبة قبل التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي، ولهذا فنحن لا نقيس ذكاء الطلبة ولا معلوماتهم التاريخية، فكل سؤال أُعدَّ لقياس مهارة جزئية معينة، كما يتجلى صدق الاختبار في قياس مستوى الطلبة في مرحلة محددة. وغالباً ما تفرز اختبارات تحديد المستوى مجموعة من المستويات بسبب اختلاف البيئة التعليمية واختلاف أهدافها وتوجه القائمين عليها. ومن الأمور الأكاديمية الضرورية للحكم على صدق الاختبار تجريبيه على عينة ممثلة من الطلبة، كما ذكرنا سابقاً.

يُقاس صدق الاختبار من خلال الوظيفة التي يقوم بها والجماعة التي يُطبق عليها، فلا يعقل أن تجري هذا الاختبار لطلبة أقل مستوى من المستوى الذي أُعدَّ له، وإلا فإنه سيعطينا نتائج غير النتائج التي يعطيها للفئات التي أُعدَّ لها أصلاً؛ لأنّ مصداقية الاختبار تتجلى في نتائجها، فمن المفروض ألا تكون نتائج المستوى الأدنى مغايرة كلية لنتائجهم في الثانوية العامة، وإذا كانت نتائج الطلبة الممتحنين متقاربة فهناك خلل في مستوى درجات صعوبة الاختبار. وكذلك يظهر صدق الاختبار في إعطائه النتائج نفسها عندما يطبق على المستوى التعليمي نفسه مرة أخرى، وهكذا يسم الاختبار بالثبات كاختبارات تحديد

المستوى في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية. وقد أشار أبو ليدة في كتابه "مبادئ القياس" إلى أنواع الصدق وقسمه إلى خمسة أقسام: صدق المحتوى، والصدق المنطقي أو صدق المفهوم، والصدق السطحي أو الظاهري، والصدق التجريبي والإحصائي، والصدق التلازمي. (الخولي، ١٩٩٨، الصفحات ٥٦-٥٩) ويمكن الحصول على دلائل صدق اختبار ما بعدة طرق منها: تحليل محتوى الاختبار (صدق المحتوى)، ودراسته دراسة تحليلية، وكذلك عن طريق تحليل درجة التطابق بين قدرة الاختبار على التمييز بين الممتحنين. (أكيين، ٢٠٠٧، ص ص ٧٦-٧٧)

وهناك مجموعة من الظروف تؤثر على صدق الاختبار نذكر من بينها العوامل المتعلقة بالطالب مثل ارتبائه يوم الاختبار، أو مرضه أو تخلفه الدراسي. وعوامل أخرى متعلقة بالاختبار كغموض بعض الأسئلة، والركاكة في الصياغة، ودرجة صعوبة الأسئلة أو سهولتها، والعلاقة بين ما تعلمه الطالب والأسئلة.

وهنا نُطرح إشكالية أخرى وهي العلاقة بين الاختبار وما درسه الطلبة، فهناك بعض الطلبة من مدارس معينة (ذات مناهج أجنبية) ربما لم يدرسوا معارف لها علاقة بالمهارات اللغوية، أو أن مستواهم في القراءة أو الكتابة متدنٍ، أو أن الساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية هي أقل بكثير مما يجب أن تكون عليه، أو ما يجب أن يكون عليه مستوى الطلبة في هذه المرحلة بغض النظر عما درسه. بمعنى آخر على الطلبة الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي أن يكونوا قد أقتنوا هذه المهارات، ومؤسسات التعليم العالي وواضعو الاختبار غير معنيين بما يمتلكونه من كفايات، فما يعينهم هو أن تتوفر مجموعة من الشروط في الطلبة الذين يسجلون في مؤسساتهم، وهنا يكمن الخلل، فكثير من الطلبة يكون مستواهم غير مقبول فتضطر الجامعات إلى تصميم مسابقات تقوية في اللغتين العربية والإنجليزية (يطلق عليها مسابقات استدراكية أو تهيئة) لمعالجة الخلل الذي هي غير مسؤولة عنه. وهذا يشكل عبئاً أكاديمياً ومالياً عليها.

[٦] ثبات الاختبار

يُقصد بثبات الاختبار أن الدرجة الحقيقة التي يحققها الطالب في اختبار ما، لا تتغير بتكرار إجراء الاختبار، شرط توافر الظروف المشابهة للاختبار الأول، ويقاس هذا الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب في الاختبار الأول، ودرجاته في الاختبارات المكررة. وثبات الاختبار يعني خلوه من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس.

والأخطاء غير المنتظمة التي تؤثر في ثبات الاختبار وموثوقيته، والتي لها دور في ثبات درجات الطالب واستقرارها عند إعادة الاختبار كثيرة، بعضها يتعلق بأداة القياس (الاختبار) فبعض الأسئلة تكون في غاية الصعوبة، وبعضها يحتمل التخمين، أو صياغتها غامضة أو مربكة. وهناك أخطاء أخرى تتعلق بإجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، مثل: البيئة المحيطة بالممتحنين، وعدم وضوح تعليمات الاختبار، والزمن المخصص للإجابة عن الأسئلة، كذلك إجراءات تصحيح الاختبار ورصد درجاته؛ والتي تنسم أحياناً بعدم الجدية والتقديرية والتحيز. ومن الأخطاء الأخرى ما يتعلق بالممتحنين مثل قلة دافعتهم، أو الشعور بالتعب والإرهاق، وكذا القلق من الاختبار، فكلها عوامل تُعدُّ من الأخطاء العشوائية التي لا يمكن التنبؤ بها، وتؤثر بشكل

- كبير في درجة ثبات الاختبار. (علام، ٢٠٠٠، ص ص ١٣٨-١٤٢)
- هناك الكثير من الطرق الإحصائية التي تقيس ثبات الاختبار، أبرزها طريقة إعادة الاختبار، حيث يُعاد الاختبار بعد فترة زمنية (قصيرة نسبياً)، ومن ثم يُحسب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في المرة الأولى ودرجاتهم في المرة الثانية. والطريقة الثانية تُسمى (ثبات التكافؤ) فبدلاً من إعادة الاختبار نفسه مرة ثانية، يُلجأ إلى إعداد اختبار آخر مكافئ للأول من حيث أهدافه، ومهاراته، وعدد أسئلته، ومعامل صعوبتها، ومعامل تمييزها، ويجرى هذا الاختبار على العينة نفسها، ثم يحسب معامل الثبات (يُسمى هنا: معامل التكافؤ) بين نتيجة الاختبارين. والطريقة الثالثة: الطريقة النصفية، وتقوم هذه الطريقة على قسمة الاختبار إلى قسمين، قد تكون القسمة عشوائية أو منتظمة مثل الأسئلة ذات الأرقام الفردية/ الزوجية، بحيث يصبح لدينا اختباران، ومن ثم يحسب معامل الارتباط النصفى للدرجتين، وينبغي أن يكون عدد الأسئلة كبيراً - إلى حد ما - كي يصلح تطبيق هذه الطريقة. وكل طريقة من الطرق السابقة لها إيجابياتها وسلبياتها، كما أن هناك طرقاً أخرى قد تكون أكثر تعقيداً، وربما تحتاج إلى متخصصين في الإحصاء التربوي لتحليلها. (عودة، ٢٠٠٢، ص ص ٣٤٥-٣٦٣)
- ومن العوامل المؤثرة على ثبات الاختبار وموثوقيته: طول الاختبار، فكلما زاد عدد الأسئلة ازداد ثبات الاختبار، ومنها تجانس الممتحنين، ويُقصد بالتجانس هنا الخلفية المعرفية المتشابهة إلى حد كبير، لذا ستقل درجة ثبات الاختبار عندما يُطبق الاختبار نفسه من دولة إلى أخرى، إلا إذا تشابهت مخرجات التعليم العام في الدولتين إلى حد كبير. كما أن لمعامل الصعوبة والتمييز دوراً في زيادة ثبات الاختبار، فكلما كان معامل الصعوبة متدرجاً وبنسب محددة لأسئلة الاختبار كلما كان الثبات مرتفعاً، فلو كان أغلب الأسئلة من المستوى الصعب (تقريباً أقل من ٠,٤٠)، فإن نسبة الثبات ستقل، وكذا عندما يكون معامل التمييز مرتفعاً لأسئلة الاختبار فإن ذلك سيجعل نسبة ثباته إيجابية. ومن العوامل الأخرى الهامة سلامة إجراءات الاختبار، وما يتعلق بها من وضوح تعليمات الاختبار، والمدة الزمنية المخصصة للإجابة، إضافة إلى إجراءات التصحيح ورصد النتائج والمراجعة، فكلها عوامل تؤثر في ثبات الاختبار. علينا ألا نغفل عامل الصدق، فمصادقية الاختبار تعزّ الركن الأول في ثبات نتائجه، فمهما كانت نسبة الثبات مرتفعة فهي لا تعني شيئاً إذا تدنّت نسبة مصداقيته. (نتكو وبروكهارت، ٢٠١٢، ص ص ٩٠-٩١) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص ص ١٤٧-١٤٩)
- نتائج البحث:**
- اختبارات تحديد المستوى هي اختبارات مقننة تلجأ إليها أغلب مؤسسات التعليم العالي؛ لقياس كفايات طلبتها اللغوية والمعرفية. يهدف الاختبار إلى فرز مستويات الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي بمختلف التخصصات الأكاديمية إلى مستويات متدرجة.
- يساعد الاختبار أقسام اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي على تصميم برامج اللغة العربية والمناهج الملائمة لاحتياجات الطلبة وفقاً لتحليل نتائج الطلبة الممتحنين.
- يساعد الاختبار على تحديث أساليب التدريس، واتّباع طرائق جديدة تعالج القصور اللغوي لدى الطلبة في مراحل تعليمهم السابقة.
- يمر تصميم اختبار تحديد المستوى بمراحل كل مرحلة تقضي إلى الأخرى، وهي:
- تحديد الأهداف المعرفية التي يقيسها الاختبار، وتحديد المهارات الجزئية (نواتج التعلم)
 - تحديد مخرجات التعلم للمرحلة الدراسية السابقة.
 - إعداد جدول مواصفات الاختبار يترجم الأهداف العامة، والمهارات الجزئية.
 - صياغة أسئلة الاختبار وفقاً لجدول المواصفات.
 - تجريب الاختبار على عينة ممثلة للطلبة.
 - تحليل نتائج الاختبار التجريبي، وتقييم جودة الأسئلة وصولاً إلى النسخة النهائية المعتمدة.
 - اختيار نمط أسئلة الاختبار بما يتوافق وجدول المواصفات (أسئلة موضوعية أو أسئلة مقالية مفتوحة).
 - الأسئلة الموضوعية هي الأنسب لقياس مهارة القراءة وقواعد اللغة الأساسية؛ لأنها تتميز بالصدق والثبات، ويمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي، كما أنها تجرى محوسبة مما يسهل عملية التصحيح واستخراج النتائج، لا سيما مع أعداد الممتحنين الكبيرة التي عادة ما تشارك في الاختبار.
 - صياغة الأسئلة الموضوعية تحتاج إلى دقة في الإعداد، ومراجعة حثيثة من قبل لجان متخصصة ذات خبرة في هذا المجال، كما أن هناك شروطاً ينبغي مراعاتها عند إعداد بدائل (المشتات) أسئلة الاختبار من متعدد.
 - يخضع اختبار تحديد المستوى للتجريب على عينة عشوائية ممثلة، ومن ثم تحلل نتائج الاختبار وفقاً لمعالم الصعوبة والتمييز، ومن ثم يصار إلى تنقيح الأسئلة (حذف، أو إضافة، أو تعديل) وصولاً إلى النسخة النهائية المعتمدة.
 - يمتاز الاختبار الناجح بثباته ويقاس ذلك بثبات نتائج الممتحن في حال كرر الاختبار في ظروف مشابهة للاختبار الأول.
- التوصيات:**
- اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية اختبار مقنن، يعقد تحت إشراف مؤسسات التعليم العالي، وينبغي أن:
١. يتقدّم لاختبار تحديد المستوى جميع الطلبة الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
 ٢. تصنيف الطلبة في مسابقات اللغة العربية بمؤسسات التعليم العالي وفقاً لنتائجهم في الاختبار، ونوصي أن لا تقل المستويات عن ثلاثة: (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم).
 ٣. تُعدّ مؤسسات التعليم العالي مناهج أكاديمية ذات جودة عالية تناسب كل مستوى من المستويات المختلفة التي أفرزها الاختبار؛ لترفع كفايات طلبتها في المهارات التي يحتاجون إليها في دراستهم الجامعية، وبعد تخرجهم منها والتحاقهم بسوق العمل.
 ٤. تتنوّع طرائق التدريس بما يتناسب والتكنولوجيا الحديثة والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتقييم المستمر الذي يركّز على إتقان المهارات ورفع مستويات الطلبة.
 ٥. متابعة طلبة المستويات الدنيا (المبتدئ والمتوسط) التي يفرزها الاختبار من خلال إعداد ملف خاص بكل طالب؛ لرصد الكفايات اللغوية التي يتحصّل عليها في مسيرته الأكاديمية.
 ٦. التنسيق بين مختلف مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لتوحيد الجهود في الاختبارات والمناهج وتبادل الخبرات وإجراء البحوث المشتركة التي تخدم عملية التقييم.

المراجع العربية:

- وزارة التربية والتعليم-الإمارات العربية المتحدة (٢٠١١). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية. <https://www.moe.gov.ae/arabic/docs/arabic2011.pdf>

المراجع الأجنبية:

- Allanson, p. & Notar, C. (٢٠١٩). Writing Multiple Choice Items that are Reliable and Valid. American International Journal of Humanities and Social Science, (٥) ٣. <https://ijehd.cgrd.org/images/vol5no3/1.pdf>
- Bloom, B. S. (١٩٥٦). Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational Goals. Handbook. Cognitive Doman. N.Y: David Makayco.
- Brame, C. J. (٢٠٠١). Center for Teaching - Vanderbilt University. Retrieved from Writing Good Multiple Choice Test Questions: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/writing-good-multiple-choice-test-questions/>
- Gronlund, N. E. (١٩٩٠). Measurement and Evaluation in Teaching. New Macmillan: co.
- Kehoe, Jerard (١٩٩٥). Writing Multiple-Choice Test Items. Practical Assessment, Research & Evaluation. ٤ (٩), ١٩٩٥.
- Malamed, C. (٢٠١٠, ٣ ١٨). ١٠ Rules for Writing Multiple Choice Questions. Retrieved from http://theelearningcoach.com/elearning_design/rules-for-multiple-choice-questions/
- Weimer, M. (n.d.). Tips for Writing Good Multiple-Choice Questions. Retrieved from www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/writing-good-multiple-choice-questions/

- أكيين، لويس. ر. (٢٠٠٧) ترجمة: فرح السراج. الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء. الرياض-السعودية: العبيكان.
- أبو جلاله، صبحي حمدان. (١٩٩٩) اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الجوهري، أبونصر إسماعيل بن حماد. (١٩٩٠) معجم الصحاح في اللغة. بيروت-لبنان: دار العلم للملايين.
- خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٠) التقويم التربوي. دبي-الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٣) الاختبار والمقاييس في التربية وعلم النفس. دبي-الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.
- الخولي، محمد علي. (١٩٩٨) الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجرائها وتحليلها. عمان-الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الرويلي، مشعل مؤنس نخيلان. (٢٠١٦) مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، العدد (١٧٠، ج٢).
- الصيداوي، أحمد. (٢٠١٤). التقويم التربوي المستقبلي. بيروت-لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. القاهرة-جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
- الظاهر، زكريا محمد؛ وترجيان، جاكلين؛ وعبد الهادي، جودت عزت. (١٩٩٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان-الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، أحمد محمد. (٢٠١١). تصميم الاختبارات، عمان-الأردن: ط١، دار أسامة.
- عبد السلام، أحمد. (١٩٦٠) القياس والنفس والتربوي. القاهرة-جمهورية مصر العربية: مكتبة النهضة المصرية.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسية أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة - جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد-الأردن: دار الأمل.
- عيد، غادة خالد. (٢٠١٢) القياس والتقويم التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- غانم، محمود محمد. (١٩٩٧) القياس والتقويم. حائل-السعودية: دار الأندلس.
- فاروق، عبد السلام. (١٩٩٤). مدخل إلى القياس التربوي والنفسية. القاهرة.
- مصطفى، إبراهيم؛ والزيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد؛ والنجار، محمد. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط القاهرة-مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (٢٠٠٣) لسان العرب. بيروت-لبنان: دار صادر.
- نكتو، ج. أنتوني؛ وبروكهارت، م. سوزان. (٢٠١٢): التقويم التربوي للطبقة، ترجمة: علي عبد الخالق القرني، وإبراهيم بن مبارك الدوسري، وراشد بن سيف المحرزي، وحسين بن علي الخروصي، الرياض-المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ملحق (١): نموذج اختبار القراءة -نص سردي

اقرأ/اقرأ النص الآتي ثم أجب/أجيب عن الأسئلة التي تليه:

حرّم على نفسه من ألوان اللعب والعبث كل شيء، إلا ما لا يكلفه عناء ولا يعرضه للضحك أو الإشفاق. فكان أحب اللعب إليه أن يجمع طائفة من الحديد وينتحي بها زاوية من البيت، فيجمعها ويفرقها ويقرع بعضها ببعض، ينفق في ذلك ساعات، حتى إذا سئم وقف على إخوته أو أترابه وهم يلعبون، فشاركهم في اللعب بعقله لا بيده. وكذلك عرف أكثر ألوان اللعب دون أن يأخذ منها بحظ. وانصرافه هذا عن العبث حبيب إليه لونا من ألوان اللهو، هو الاستماع إلى القصص والأحاديث؛ فكان أحب شيء إليه أن يسمع إنشاد الشاعر، أو حديث الرجال إلى أبيه والنساء إلى أمه، ومن هنا تعلم حسن الاستماع.

وكان أبوه وطائفة من أصحابه يحبون القصص حباً جمّاً، فإذا صلّوا العصر اجتمعوا إلى واحد منهم يتلو عليهم قصص الغزوات والفتوح، وأخبار عنتره والظاهر بيبرس، وأخبار الأنبياء والصالحين، وكتباً في الوعظ والسنن. وكان صاحبنا يقعد منهم مزجر الكلب وهم عنه غافلون، ولكنه لم يكن غافلاً عما يسمع، بل لم يكن غافلاً عما يتركه هذا القصص في نفوس السامعين من الأثر. فإذا غربت الشمس تفرّق القوم إلى طعامهم، حتى إذا صلّوا العشاء اجتمعوا فتحدثوا طرفاً من الليل، وأقبل الشاعر فأخذ ينشدهم أخبار الهلاليين والزناتيين، وصاحبنا جالس يسمع في أول الليل كما كان يسمع في آخر النهار.

والنساء في قرى مصر لا يحبين الصمت ولا يملن إليه؛ فإذا خلت إحداهن إلى نفسها ولم تجد من تتحدث إليه، تحدثت إلى نفسها ألواناً من الحديث، فغنت إن كانت فرحة، وعددت إن كانت محزنة. وكلّ امرأة في مصر محزنة حين تريد. وأحب شيء إلى نساء القرى إذا خلون إلى أنفسهن أن يذكرن آلامهن وموتاهن فيعدن، وكثيراً ما ينتهي هذا التعديد إلى البكاء حقاً. وكان صاحبنا أسعد الناس بالاستماع إلى أمه وهي تعدد. وكان غناء أخواته يغبطه ولا يترك في نفسه أثراً؛ لأنّه كان يجده سخيلاً لا يدلّ على شيء. في حين كان تعديد أمه يهزه هزّاً عنيفاً، وكثيراً ما كان يبكيه. وعلى هذا النحو حفظ صاحبنا كثيراً من الأغاني، وكثيراً من التعديد، وكثيراً من جدّ القصص وهزله، وحفظ شيئاً آخر لم تكن بينه وبين هذا كلّ صلة، وهي الأوراد التي كان يتلوها جدّه الشيخ الضرير إذا أصبح أو أمسى.

(الأسئلة: اختر/اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق))

- (١) كانت الشخصية المحورية تعيش حياة:
 - أ- قاسية
 - ب- عادية
 - ج- مرفهة
 - د- عصرية
- (٢) "وكان صاحبنا يقعد منهم مزجر الكلب وهم عنه غافلون" المقصود من العبارة أنه كان يجلس:
 - أ- وسطهم
 - ب- بعيداً عنهم
 - ج- قريباً منهم
 - د- بجانب الكلب
- (٣) "وأحب شيء إلى نساء القرى إذا خلون إلى أنفسهن أن يذكرن آلامهن وموتاهن فيعدن، وكثيراً ما ينتهي هذا التعديد إلى البكاء حقاً". التعديد هنا تعني تذكر:
 - أ- الأوراد
 - ب- الأموات
 - ج- الأصدقاء
 - د- الأعداد
- (٤) كان المستمعون إلى القصص يشعرون بـ:
 - أ- السخرية
 - ب- الملل
 - ج- النعاس
 - د- الاستحسان
- (٥) أحب أنواع اللهو إلى الكاتب:
 - أ- الاستماع إلى القصص والشعر والأحاديث
 - ب- اللعب بالحديد مع إخوته وأترابه
 - ج- مشاركة إخوته وأترابه اللعب
 - د- ترديد القصص والأخبار والغناء والأوراد
- (٦) يفهم من النص أن الكاتب كان يعيش في وسط يملك ثقافة:
 - أ- غربيّة
 - ب- تقليديّة
 - ج- عصريّة
 - د- بدائيّة
- (٧) يصنّف هذا النص في خانة جنس:
 - أ- المقال الأدبي
 - ب- المسرحية
 - ج- السيرة الذاتية
 - د- الرسالة
- (٨) كان الكاتب في صباه يتمتع بذاكرة:
 - أ- ضعيفة
 - ب- مشوشة
 - ج- عادية
 - د- قوية
- (٩) كان غناء أخواته يغبطه ولا يترك في نفسه أثراً، لأنّه كان:
 - أ- يكره الغناء
 - ب- يفضل صوت أمه
 - ج- يجده سخيلاً
 - د- يهزه هزّاً عنيفاً
- (١٠) يفهم من النص أن الفترة التي يتحدث عنها الكاتب تمثل مرحلة:
 - أ- المراهقة
 - ب- غير محددة
 - ج- الرجولة
 - د- الطفولة

ملحق (٢): نموذج اختبار القراءة - نص معلوماتي

اقرأ/اقرني النص التالي ثم أجب/أجيب عن الأسئلة التي تليه:

لا يستطيع أحد أن يجادل في وجود أزمة قراءة في الوطن العربي، وهي أزمة كتابية أيضاً؛ فنحن أقل الناس كتابة وقراءة معاً؛ فما ينتجه العرب من كتب حتى الآن، على اختلاف طبيعة هذه الكتب وجديتها، لا يزال ضئيلاً جداً بالقياس إلى ما تنتجه الدول المتحضرة والمتقدمة، إذ إن ثمة صلة قوية بين صناعة الكتاب ودرجة التحضر.

ويبدو الأمر أكثر تعقيداً حين يصل إلى قضية القراءة التي تبدو أزمة حقيقية، فالمواطن العربي ضعيف الصلة بالقراءة، على الرغم من وجود كم من الكتب بين يديه، وعلى الرغم من تزايد عدد المؤسسات والفعاليات التي تحتفي بالكتاب، والتي توجه عناية كبيرة نحو تهيئة المناخات المشجعة على جعل القراءة عادة طيبة يُقبل عليها الناس إقبال المحب الذي تتوق نفسه نحو اكتشاف المعرفة، والمضي في دروبها الكثيرة المتشعبة.

وإذا حصرنا نظرنا في عالم الأطفال، فإن هناك الكثير مما يقال في مسألة قلة الاهتمام بتنشئة الصغار في العالم العربي على عادة القراءة، وتربيتهم على تقدير الكتاب، وتوجيههم نحو ممارسة فعل القراءة خارج حدود المدرسة والتعليم المنهجي، والمشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية.

فليس هناك خطة تربوية واجتماعية تأخذ بيد الطفل منذ سنه الأولى للقراءة التي تبدو أساسية وضرورية في هذا العمر المبكر، فإذا تخطى الطفل سنوات القراءة الحرجة دون خطة مدروسة يصبح علاج العزوف عن القراءة متأخراً وصعباً. وإذا كنا نفتقد خطة واضحة لقراءة الطفل؛ لأن هذا الهدف في الأغلب في آخر قائمة الأهداف التي يسعى إليها القائمون على تنفيذ الخطط الثقافية، فإن المشكلة تكمن في طبيعة المادة المقدمة ومستواها، ومدى مناسبتها لمستوى الطفل العقلي والنفسي، ومدى ملاءمتها لحاجاته الروحية والفنية.

إننا في حاجة للأخذ بيد الطفل ليكون صديقاً للكتاب، وهو الهدف الأساسي حتى يتمكن الطفل من جعل القراءة عادة دائمة، تجعل الكتاب صديقاً لا يغيب، ينهل منه المعرفة والقيم، وتتكون لغته وأسلوبه من التعايش مع اللغة في أرفع تجلياتها.

قد يكون ضعف اكتساب الأطفال العادة القرائية منذ الصغر سبباً أساسياً في عزوف الكبار عن القراءة، وفي كساد سوق الكتاب الذي ينصرف الناس عنه إلى أي مجال. ولكن قد يقول قائل: إن اقتناء الكتاب ليس مقياساً دالاً على العزوف عن القراءة؛ فالمكتبات العامة قد تكون بديلاً معقولاً أمام الناس الذين لا يستطيع دخلهم المتدني أن يغطي الحاجات الأساسية.

وعلى الرغم من أن بعض القراء، وهم قلة، يجدون في المكتبات العامة شيئاً من بغيتهم فإن عدد هؤلاء لا يشكل مؤشراً ذا دلالة على إقبال الناس على القراءة، وإن المؤشر الحقيقي لفاعلية القراءة هي أن يكون الكتاب جزءاً من ميزانية الأسرة، وهماً من همومها الأساسية، يقف إلى جانب الطعام والشراب والدواء والكساء. إن الكتاب هو مقياس الحضارة والتقدم بل هو مقياس الإنسانية.

ولا يعقل في زمن تسارع المعرفة وتقجورها أن نظل في ذيل القافلة، ولا يعقل أن نستبدل بالثقافة والمعرفة التكاليف على مظاهر الحياة التي لا تغني ولا تسمن من جوع، فمظاهر الحياة تلك خادعة براق لا تؤسس لتقدم حقيقي، ولا تشكل وعياً أصيلاً، بل تشكل وعياً زائفاً فيه من الضرر والخطر ما لا ينتبه إليه أولئك الذين لا يقدرون قيمة العلم والثقافة؛ باعتبارهما الحصن الحصين لأي مجتمع.

ولعل الأمل ينعقد على أجيال الغد من الصغار الذين نراهم في معارض الكتاب، يقفون وقفة المستكشف أمام الكتب الملونة، يمعنون النظر في أغلفتها، وأعينهم تفيض بعشرات الأسئلة، وفي أعماقهم فضول نرجو ألا ينطفئ يوماً. هؤلاء الذين أصبحت زيارة معرض الكتاب عندهم طقساً من طقوس الأسرة يؤدونه كل عام، هؤلاء الصغار الذين يسحبون يد الكبير نحو كتاب يناديهم هنا وهناك، فرويتهم تبعث الأمل، على الرغم من أن الوقائع والأرقام توقظ اليأس في المقابل.

فلا يكفي فقط أن نذهب مع أبنائنا إلى معرض الكتاب، ونشتري لهم مجموعة من الكتب والقصص، فعلى الرغم من أهمية هذا الأمر ودوره المؤثر في توجيه الأطفال نحو تقدير الكتاب والارتباط به، لكن الاحتفال بالقراءة يجب ألا يكون أنياً لحظياً في مواسم بعينها، ثم يخفت الحماس، ويتلاشى الاهتمام وسط ضوضاء الحياة ومتطلباتها الكثيرة، كما أن توجيه الصغير نحو القراءة يحتاج إلى أن يتحرر من إطار المدرسة والواجبات والتقارير التي يكلف بها.

فنحن في حاجة إلى أن نجعل القراءة غاية في حد ذاتها؛ يرى فيها أبنائنا من الأطفال والشباب ملاذاً وأنساً وجمالاً ومتعة، فيشعرون بأنها تحررهم، وتطلق أرواحهم في آفاق بلا حدود، فلا تكون عبئاً، ولا تكون همّاً، ولا تكون فعلاً يمارس لإرضاء الآخرين أو التباهي أمامهم. ولكي نصل بأبنائنا إلى هذا المستوى من الارتباط بالكتاب نحتاج إلى تغيير الكثير في ثقافتنا التربوية، وفي ممارساتنا اليومية، وفي حياتنا بشكل عام. وهذا التغيير الجوهرى يحتاج بدوره إلى دعم كبير من مؤسسات المجتمع المختلفة، وبحاجتنا إلى أن يجد الكتاب مساحة في وقتنا الذي نمنحه لوسائل الترفيه المختلفة من تلفزيون وألعاب، وممارسات نتبعها لترجية وقت الفراغ.

(د. لطيفة النجار، صحيفة البيان الإماراتية، عدد ١٢ ديسمبر ٢٠٠٧)

الأسئلة: اختر/اختراري الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

- (١) العنوان الأنسب للنص هو:
 أ- أزمة القراءة والكتابة
 ب- كتب الأطفال
 ج- الاهتمام بالكتاب
 د- أزمة القراءة عند الأطفال
- (٢) الفكرة المحورية التي عالجها الكاتب في المقال هي:
 أ- عدم استبدال الثقافة والمعرفة بالتكالب على مظاهر الحياة المختلفة
 ب- زيادة الوعي بأهمية القراءة لدى الأطفال، ومعالجة أسباب عزوفهم عنها
 ج- التأكيد على أهمية الاحتفاء بالكتاب وجعله صديقاً دائماً لدى الأفراد
 د- بيان أسباب ضعف القراءة والكتابة لدى الأطفال في المجتمعات العربية
- (٣) الأفكار التالية عالجها المقال سوى فكرة واحدة:
 أ- توجيه الأطفال نحو القراءة يجب أن يتحرر من إطار المدرسة والواجبات
 ب- افتقاد خطة تربوية واجتماعية واضحة لمعالجة أزمة القراءة عند الأطفال
 ج- عدم اقتناء الكتاب ليس مقياساً دالاً على العزوف عن القراءة
 د- إجبار المؤسسات الرسمية على طباعة كتب الأطفال
- (٤) ضعف صلة المواطن العربي بالقراءة وعزوفه عنها ناتج عن:
 أ- عدم اكتسابه عادة القراءة منذ الصغر
 ب- قلة تأليف الكتب وانتشارها بين الناس
 ج- مزاحمة وسائل الترفيه المختلفة مثل التلفاز
 د- عدم احتفاء مؤسسات المجتمع بالكتاب
- (٥) معنى كلمة كساد في العبارة (كساد سوق الكتاب):
 أ- انتشار
 ب- اتساع
 ج- رواج
 د- بوار
- (٦) السبب الرئيس في قلة إقبال الأطفال على القراءة كما يراه الكاتب هو:
 أ- عدم وجود خطط تربوية واجتماعية واضحة
 ب- المادة المقررة المقدمة للطفل لا تناسب مستواه العقلي والنفسي
 ج- قلة تأليف الكتب الخاصة بالأطفال، وعدم اهتمام المدارس
 د- عدم تشجيع المدارس على القراءة وربطها بالواجبات والتكليفات
- (٧) يترتب على جعل القراءة عادة، والكتاب صديقاً دائماً للطفل كما جاء في المقال:
 أ- رواج سوق الكتاب وعدم كساده
 ب- زيادة تأليف كتب الأطفال وسعة انتشارها
 ج- أن يصبح الكتاب مصدراً للمعرفة والقيم وتكوين لغة الطفل
 د- انتشار عدد معارض الكتاب والفعاليات المحتفية بالكتاب
- (٨) يقول الكاتب: "إن ثمة صلة قوية بين صناعة الكتاب ودرجة التحضر." العلاقة بين العبارتين:
 أ- تأكيد وتقرير
 ب- سبب ونتيجة
 ج- شرح وتوضيح
 د- نتيجة وسبب
- (٩) المؤشر الحقيقي لفاعلية القراءة هو:
 أ- انتشار المكتبات العامة
 ب- تشجيع المؤسسات الرسمية لدور نشر الكتاب
 ج- زيارة الأسر لمعارض الكتاب
 د- عندما يكون الكتاب هموم الأسرة الأساسية وجزءاً من ميزانيتها
- (١٠) جميع العبارات التالية تمثل آراء الكاتب سوى عبارة واحدة تمثل حقيقة ساقها:
 أ- زيارة معارض الكتاب بارقة أمل تضعنا على الطريق الصحيح
 ب- الاحتفال بالقراءة يجب ألا يكون أنياً
 ج- ضعف إقبال المواطن العربي على القراءة
 د- توجيه الأطفال نحو القراءة يجب أن يتحرر من قيود الواجبات المدرسية

- (١١) "ولكي نصل بأبنائنا إلى هذا المستوى من الارتباط بالكتاب نحتاج إلى تغيير الكثير في ثقافتنا التربوية، وفي ممارساتنا اليومية، وفي حياتنا بشكل عام".
يستخدم الكاتب في هذه الجملة أسلوب:
أ- التشبيه ب- الاستنتاج ج- المقارنة د- التمثيل
- (١٢) كلمة (طقس) في العبارة التالية "أصبحت زيارة معرض الكتاب عندهم طقساً من طقوس الأسرة" تعني:
أ- جواً ب- همّاً ج- زيارة د- تقليداً
- (١٣) تدرج الكاتب في سياق مقاله من:
أ- الخاص إلى العام
ب- العام إلى الخاص
ج- الأسباب إلى النتائج
د- الآراء إلى الحقائق
- (١٤) تمثل خاتمة المقال:
أ- تلخيص أفكار المقال
ب- تشخيص أسباب المشكلة
ج- إعادة طرح الفكرة المحورية
د- رؤية الكاتب لحل المشكلة
- (١٥) الحلول التالية ذكرها الكاتب لمعالجة أزمة القراءة عند الأطفال سوى حل واحد:
أ- تخصيص برامج تلفزيونية تشجع على القراءة
ب- تخصيص وقت للقراءة
ج- دعم مؤسسات المجتمع
د- تغيير ثقافتنا التربوية
- (١٦) يفهم من كلمة عزوف في العبارة التالية: "عزوف الكبار عن القراءة":
أ- الاحتفال
ب- الإقبال
ج- الانصراف
د- الاهتمام
- (١٧) جعل القراءة غاية عند الأطفال يتم من خلال:
أ- اهتمام المدراس بها وجعلها جزءاً من الواجبات المدرسية
ب- شعورهم بالمتعة والتحرر من القيود والانطلاق إلى آفاق رحبة
ج- زيارة معارض الكتاب، والمكتبات العامة، واقتناء الكتب
د- عندما تكون فعلاً للتباهي والتفاخر، وإرضاء للآباء والأمهات
- (١٨) يعالج المقال موضوعاً:
أ- ثقافياً ب- اقتصادياً ج- تاريخياً د- سياسياً

ملحق (٣): نموذج اختبار أسئلة المفردات والتراكيب

الأسئلة: اختر/اختراري الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

(١) المقصود بـ (تلوين الاخبار) في العبارة: "نقرأ كل يوم عن محاولات وكالات الأنباء تلوين الأخبار تلويحاً متحيزاً لأغراض خاصة:"

- أ- كتابتها بطريقة غامضة
ب- صياغتها بأسلوب يخدم غرضاً ما
ج- كتابتها بحبر ملون
د- دس معلومات غير صحيحة فيها

(٢) معنى كلمة (الألق) في العبارة "كثيراً ما نسمع أشخاصاً يتميزون بالثقافة الواسعة والألق الشخصي":

- أ- الشهرة
ب- الثراء
ج- البروز
د- النفوذ

(٣) مرادف كلمة (تفاقت) في العبارة "تفاقت مشكلات التلوث مع التقدم العلمي":

- أ- تشعبت
ب- استقحلت
ج- تنوعت
د- تقلصت

(٤) الإنسان بدأ حياته على الأرض وهو يحاول أن يحمي نفسه من غوائل الطبيعة، وانتهى به الأمر بعد آلاف السنين، وهو يحاول أن يحمي الطبيعة من نفسه.

يفهم من السياق أن المقصود بـ "غوائل الطبيعة" هو:

- أ- شروخ الطبيعة
ب- جمال الطبيعة
ج- قحط الطبيعة
د- مظاهر الطبيعة

في العبارة "قضى الرجل ساعات بين الكتب":

- أ- سعى
ب- حكم
ج- بات
د- أمضى

(٦) مرادف كلمة (دحض) في الجملة "التجارب العلمية والدراسات العميقة في علم الاجتماع أسهمت في دحض مزاعم الافتراضات التي تقوم عليها الرؤية العنصرية":

- أ- فسّر
ب- علّق
ج- أبطل
د- أقنع

(٧) ترى المجتمعات في انتشار المخدرات بين أفرادها كارثة، لأضرارها الفئكة وعواقبها الوخيمة صحياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً. معنى كلمة (الفئكة):

- أ- القوية
ب- المرعبة
ج- الفعالة
د- القاتلة

(٨) من أقول عباس محمود العقاد: "إن القراءة تضيف إلى عمر الإنسان أعماراً أخرى، فما من عالم كبير أو مخترع عظيم إلا وكانت القراءة الواعية المستمرة وسيلته إلى العلم والاختراع".

المعنى الضمني للعبارة: "إن القراءة تضيف إلى عمر الإنسان أعماراً أخرى" هو أن:

- أ- يعيش سنوات أطول وأجمل
ب- يستفيد من فكر الآخرين وتجاربهم
ج- يتواصل مع أناس مختلفي الثقافات
د- يستمتع بحياة أكثر بهجة

(٩) جاء في سيرة أحمد أمين قوله: "وكلمة عنت فكرة جديدة رجعت إليها في مظاهرها". جميع المعاني التالية مرادفات لمعنى (عنت) عدا واحدة:

- أ- خطرت
ب- ظهرت
ج- اعترضت
د- بدت

(١٠) كما أن تخلص من برائن النظرية النمطية الدونية التي طالما عانتها في مجتمعاتنا التقليدية يعد إنجازاً إنسانياً وحضارياً وتاريخياً هائلاً:

البرائن تعني المخالب، وقد استخدمها الكاتب استخداماً مجازياً يقصد به:

- أ- مخاطر وشور
ب- عيوب
ج- أشكال وأنماط
د- فوائد ومزايا

ملحق (٤): نموذج اختبار أسئلة قواعد اللغة الأساسية
 الأسئلة: اختر/اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

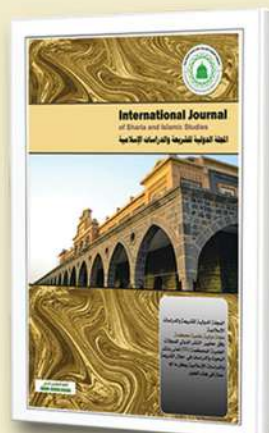
١. قال الأستاذ (١) محمد مجتهد في كل دروسه (٢) فلا غرابة أن يكون متفوقاً.
 علامتا الترقيم المناسبة في الفراغين (١) و(٢) هي:
 أ- (:) (٤) ب- (:) (٠) ج- (٤) (٤) د- (٠) (٤)
٢. أكثر الله تعالى من ذكر الأرض في كتابه الكريم، و_____ عباده النظر إليها، والتفكر في خلقها الكلمة المناسبة في الفراغ هي:
 أ- دعو ب- دعي ج- دعا د- دعى
٣. _____ الطالب أن يجتاز الاختبار بنجاح؛ ليحقق ما يصبو إليه من تقدّم ورفعة.
 أ- يرجو ب- يرجوا ج- يرجى د- يرج
٤. يعدّ الجامع الأموي بدمشق من روائع الفن العربي من إتساع باحته ومصلاه، وإحكام بنائه، وارتفاع مناراته الثلاث. الكلمة التي رسمت رسماً إملائياً غير صحيح هي:
 أ- إحكام ب- الثلاث ج- إتساع د- ارتفاع
٥. القراءة حياةٌ تُيسر للقارئ أن يضيف إلى عمره أعمار الآخرين من أهل العلم والأدب.
 أ- مُؤنِّسة ب- مُؤنِّسة ج- مُننِّسة د- مُننِّسة
٦. رحل الشتاء بعد مجيء الربيع، وعادت الحياة إلى الطبيعة بأثوابها الخضراء، وغدت الحياة ملجأً للعصافير، وقطرات الندى كلؤلؤ منثور، وبدأت الكائنات تشعر _____.
 أ- بالدفاً ب- بالدفيء ج- بالدفاء د- بالدفي
٧. استضافت الهيئة الاتحادية للرقابة النووية دورة تدريبية أقامتها الوكالة الدولية _____ حول كيفية التعامل مع المواد المشعة الطبيعية المنشأ.
 أ- للطاقة الذرية ب- للطاقة الذرية ج- للطاقة الذرية د- للطاقة الذرية
٨. يعدّ عمر عبد العزيز خامس الخلفاء الراشدين، وكان عبد العزيز مثالا في العدل والرحمة بالرحمة.
 أ- بن-بن ب- بن-ابن ج- ابن-بن د- ابن-ابن
٩. يهدف مشروع "أصدقاء البيئة" إلى تفعيل دور الأبناء والنشء في مسؤولية المحافظة على البيئة.
 الكلمة التي رسمت رسماً إملائياً غير صحيح:
 أ- النشء ب- المحافظة ج- مسؤولية د- البيئة
١٠. كان أبو البقاء الرندي _____ من شعراء الأندلس، اشتهر في زمانه بالشعر والتأليف، وتخلدت شخصيته في قصيدة رثاء الأندلس.
 أ- شاعرٌ ب- شاعرٍ ج- شاعرُ د- شاعراً
١١. قام طلاب كلية دبي التقنية بإخراج _____ فيلماً تنوعت بين الروائي والثقافي.
 أ- أحد عشر ب- أحد عشرة ج- إحدى عشرة د- إحدى عشر
١٢. سبّر مركز راشد للطفولة _____ حافلات مزينة بصور صاحب السمو رئيس الدولة، كما كرم _____ سائقين متميزين.
 أ- أربع - ثلاث ب- أربع - ثلاثة ج- أربعة - ثلاث د- أربعة - ثلاثة
١٣. فاز مطار أبو ظبي الدولي _____ ضمن فئتي أفضل مطار في الشرق الأوسط للأسواق الناشئة وأفضل سوق حرة.
 أ- بجائزتي ب- بجائزتا ج- بجائزتان د- بجائزتين
١٤. من المتوقع أن تحقق شركات الطيران في عام ٢٠١١ _____ قياسية، وذلك لانخفاض سعر النفط عالمياً.
 أ- أرباحاً ب- أرباحًا ج- أرباحٍ د- أرباح
١٥. _____ الطلاب حفلة نهاية السنة تنظيماً مبهرًا.
 أ- نظّموا ب- ينظّمون ج- ينظّمون د- نظم
١٦. تأخر أحد الطلاب عن الاختبار، فقال الأستاذ: لعلّ له _____.

- أ- عذراً مقبولاً ب- عذرٌ مقبولٌ ج- عذرٌ مقبولاً د- عذرٍ مقبولٍ
١٧. يحترم الناس _____ محمد؛ لحكمته وسعة صدره.
أ- أبي ب- أبو ج- أبا د- أبوا
١٨. النساء الفاضلات هن _____ يعددن للوطن البنين الصالحين _____ يسهمون في تطوره ورقيه.
أ- التي - اللواتي ب- الذي-الذين ج- الذين-اللواتي د- اللواتي-الذين
١٩. الأب لابنته: أخاف أن _____ بالمظاهر البراقة يا بني.
أ- تتخدعي ب- تتخدعين ج- تتخدع د- تتخدع
٢٠. بدأ _____ الثانوية العامة يبحثون عن مقاعد لهم في مختلف الجامعات والمعاهد.
أ- خريجي ب- خريجو ج- خريجون د- خريجين
٢١. لم الطالب باكراً فتأخر عن الاختبار.
أ- يصحو ب- يصحوا ج- يصحى د- يصح
٢٢. أفادت دراسة طبية أن نسبة كبيرة من الأمهات _____ في تقديم المضادات الحيوية لأطفالهن بعد تحسن حالتهم الصحية.
أ- يستمرون ب- يستمرنا ج- يستمررن د- تستمر
٢٣. كان _____ لذويهما وهما على منصة التشريف.
أ- الفائزين/ يلوحان ب- الفائزان/ يلوحان ج- الفائز/ يلوح د- الفائزان/ يلوحا
٢٤. إنَّ المعلمين كالأباء لأنهم في تلاميذهم الأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة، وكأنهم مصابيح تنير لهم الطريق حتى دورهم في الحياة.
أ- يغرسون-يأخذون ب- يغرسوا-يأخذوا ج- يغرسون-يأخذوا د- يغرسو-يأخذو
٢٥. المعلم للطالب: وطنك بالعلم والإيمان.
أ- ابن ب- ابني ج- أبني د- ابنوا

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية	أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بنت بليهش العمري	111488	1658-9556



www.journal.kefeac.com