علاقة الخبرات التعلُّميَّة لمتعلِّمي العربية كلغة ثانية بتصوُّراتهم حول بنية اللغة العربية والموقف منها قيمةً واتجاهاً

إعداد

د/ عبدالله بن محمد سريِّع السريِّع

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

جامعة الملك سعود – كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس

علاقة الخبرات التعلُّميَّة لمتعلِّمي العربية كلغة ثانية بتصوُّراتهم حول بنية اللغة العربية والموقف منها قيمةً واتجاهاً

د/ عبدالله بن محمد سريِّع السريِّع*

المُلخَّص:

سعت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة التصوُّرات الذهنية إيجاباً وسلباً التي يحملها متعلمو اللغة العربية بصفتها لغةً ثانية عن العربية بنيةً وقيمةً واتجاهاً، وتحديد علاقة الخبرة التعلُّميَّة (البرنامج التأهيلي في المعهد) بطبيعة هذه التصورات. فقد تم استفتاء عيِّنة (١٨٥ متعلِّماً) من متعلِّمي العربية كلغة ثانية بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، للعام الجامعي، ١٤٤٤هـ (بمستوياته كلها: من الاول وحتى الرابع). وقد انتهت الدراسة إلى أن تصوُّراتهم عن العربية لم تكن إيجابيَّة لكل المستويات على مستوى البنية والقيمة والاتجاه بحسب قيمة المتوسط العام، إلا أنه بفحص تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية يتَّضِح أن التجانس في تصوراتهم غير ملحوظ إذا ما نُظِر إلى محاور وبنود الأداة، كلٍ على حِدة، والذي كشف عن وجود نسب غير قليلة من المستجيبين تخالف المتوسط العام للمحور وللبند، كما كشف عن اتساق في الاتفاق وعدمه لبعض البنود. ووفقاً لذلك توصي الدراسة بإعادة الدراسة على عيِّنة أكبر من متعلِّمي العربية بصفتها لغة ثانية مع أخذ الاختلاف اللغوي بين المجتمعات اللغوية لعيِّنة الدراسة في الحسبان.

الكلمات المفتاحية: التصورات، متعلمي العربية كلغة ثانية، البنية اللغوية، القيمة، الاتجاهات.

* **د/ عبدالله بن محمد سريِّع السريِّع:** أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة العربية– جامعة الملك سعود – كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس.

The Relationship between L2 Arabic Language Learners' Learning Experiences With Their Perceptions about Arabic, Its Linguistic Structure and The Attitude Toward it

This study aimed to uncover the nature of L2 Arabic Learners' perceptions about Arabic in terms of its linguistic structure, value, and the attitude toward it, and determining whether L2 Arabic learners' learning experience (involving the extensive program of the institute) is related to the nature of their perceptions about Arabic. The sample was 185 multinational students, drawn purposefully from the one-year extensive program (beginning level, 1, to advanced level, 4) in the Arabic Linguistic Institute in the main campus of King Saud University in Riyadh, in the Academic year of 1444H. The results showed that the formed perceptions of this population about Arabic, as revealed by the mean values, were, to some degree, was not positive, and that was for all program levels, and on all surveying axis/factors: linguistic structure, value, and attitudes. However, by examining the responses and frequencies for the items separately, no uniformity /homogeneity was found. That is, despite the mean value which indicate either positive or negative perceptions toward Arabic, there were some disparity in the data between agreement and disagreement on their response to the survey items. Since the mean value is very sensitive to the outlier values, which, for more interpretation, requires examining the responses within the items per se, therefore, a follow-up study with a large sample, and blocking them on the language family they belong to, is recommended in order to legitimizes the generalizability and to uncover the source of the none positive attitude/perception toward Arabic.

Keywords; perceptions, Arabic linguistic structure, L2 Arabic Learners, value, attitudes,

مقدمة:

تحتلُّ اللغة حيِّزاً مهماً في الدراسات الإنسانية والعلمية بكونها موضوعا مركزيَّاً تناقش فيه ومن خلاله كثيرٌ من القضايا في الحقول المعرفية عامة، فقد تُدرس في ذاتها بمعزلٍ عن ظواهر أخرى، بكونها غاية في الدرس والاستقصاء، كما يوجد في اللسانيات النظريَّة تحديداً، أو في علاقاتها بغيرها من الظواهر البشريَّة، كما يوجد في علم الجناسة، أو بكونها وسيلةً لاستكشاف ظواهر وسلوكيات مجتمعية وفردية، كما هو على سبيل المثال في الحقول المعرفية، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، حين يدرس المختصون التمثيلات (التمثُّلات) الذهنية الفردية أو المجتمعيَّة، بصفتها نتاجاً للتفاعل القائم بين الأفراد، وبين محيطهم الفيزيائي، ومن هذه، التمثيلاتُ الذهنيَّةُ تلك التي يدرسها المختصون في علم النفس الاجتماعي، كما هو على سبيل المثال في التنظيرات العلميَّة لألبرت بندورا (١٩٧٧ –١٩٩٧) وتنظيرات سيرجي مُسْكُوفيسي للتمثُّلات الاجتماعيَّة (١٩٨٤ –٢٠١١).

وفحص هذه التمثيلات الذهنية يُسبِّر أبعاداً من طبيعة التراكم المعرفي الذي تعرَّض له الأفراد، وعلاقته بسلوكاتهم، والتي تشكَّلت عبر تواصلهم مع بعضهم عبر الاحتكاك والممارسة المباشرة وغير المباشرة (Usher & Pajares, 2008)، والتي تأخذ شكل الأفكار التي يتم تحركها وتناقلها عبر أفراد المجتمع، والتي تتطوَّر عبر التواصل والاحتكاك مع بعضهم البعض. وهذه الأفكار، أو محتويات التمثيل الذهني، محتوياتٌ مجتمعيَّة تترسَّخ في ذهنيَّة الفرد، مُشكِّلةً لديه بنيةً معرفيةً تتَّضِح من خلالها ما يحمله من تصوُّرات ذهنية عن كثير من الظواهر التي يعيشها، ومنها اللغة التي يتحدَّثها، وهي خبرة من الخبرات يُدركها الفرد للأشياء التي يعيشها فعلا إلا أنها تختلف في كونها تحدث حتى مع غياب هذه الأشياء عن الأحاسيس (Moscovici, 1984). وكما أنَّ هذه التمثلات نتاجٌ لما تلقَّاه الفرد وتعرَّض له من ظروف عبر الاحتكاك والتواصل مع الآخرين عبر الزمن مُشكِّلة لديه بنية معرفيَّة ذهنيَّة، فهي على الجانب الآخر، تمثُّلات فاعلة تتَّضِح ليس فقط من خلال السلوك الذي يبديه الفرد، وإنما قد تنعكس في فهمه وتفسيراته للظواهر المشابهة التي مرَّ بها (Moscovici, 1984)، ومن ذلك ما يتَّضِح من خلال الخطاب عن اللغة عامةً أو عن جوانب مُحدَّدة منها، أي من خلال الصور التي يحملها متكلِّمو اللغة عن لغتهم الأم أو عن لغة أجنبية مزاحمة لها، عن قواعدها، وخصائصها، ومكانتها من اللغات الأخرى، والتي تنتشر بين أفراد المجتمع لتؤطِّر وتنظِّم تفسيراته وتأويلاته وعلاقاته بالعالم من حوله (Moore & PY, 2011).

وهذه الصورة الذهنية المُدرَكة عن اللغة، إيجاباً أو سلباً، صادقةً أو غير صادقةٍ، تأخذ أبعاداً معرفيةً ووجدانية وسلوكية (عجوة، ٢٠٠٥، ص. ١٨٥)، وتتحوَّل مع الزمن إلى صورة نمطيَّة تتَّصِف بالثبات النسبي، مما يُصعِّب من عملية تغييرها، وقد تُصبِح ذات تأثير على ما يُمكن أن يقوم به الطلاب من جهد في تعلُّمها، والعزوف أو الإحباط عند مواجهة أي مشكلة في تعلُّمها (Bandura, 1997; Tschannen et al., 1998)، بل وقد تلعب دوراً بتحوِّلها إلى مرجع للحكم، والتقدير حيال ما يتصل باللغة، ما يتصل ببنيتها الداخلية، بمفرداتها، وتراكيبها، ونظم تهجئتها وكتابتها، وما يتصل بقيمتها وتموضعها بين اللغات (Moscovici, 1984).

وقد مرَّت العربية بمراحل قوة وضعف، تبعها وضع مكانتها بين اللغات، مُعرَّضةً لأوصاف غير صحيحة علميًّا، بل ولا واقعيًّا، لكونها انطلقت من أحكام مُتحيِّزة، قد لا تخلو من أغراض غير صادقة طارحين في الوقت ذاته وسائل واقتراحات غير علميَّة للتغلُّب على نواحي الضعف التي ظنُّوها فيها (السريِّع، ٢٠٢٣م). ومن تلك الأوصاف أو الشبهات ما أشار أليه بعض الباحثين، من وصف اللغة العربية بأنها "لغة معقَّدة القواعد، صعبة التعلم، كثيرة الشذوذ في مسائلها وقضاياها، بحيث تجعل من استخدامها والتحدُّث بها عبئاً ثقيلاً على أهلها"، وبأنها "قاصرة على استيعاب علوم العصر"، و"الكتابة بالفصحى صعبة" (عبدالتواب، ١٩٨٢، ص. ١٦٦ – ١٧٢)، وبأن هناك صعوبةً في نطقها كما الحال في كتابتها، وأن هناك تفاوتاً فيها بين طريقة النطق بها وطريقة كتابتها، وارتفاع مستواها عن فهم الناس (السعدي، ١٤٠٨). وقد وقف علماء المسلمين منافحين ضد هذه الحجج والدعاوي ومفنِّدين لها (عبدالتواب، ١٩٨٢، ١٩٩٨؛ الجندي، بدون تاريخ؛ السعدي، ٢٠١٣؛ شاكر،١٩٧٢، ١٩٩٧). وبعرض هذه الحجج والدعاوي على الميزان العلمي المقارن بين اللغات، سيتَّضِح أنها تهمٌ ليست بدعاً على العربية وحدها أو مُتعلِّقة بالعربية في ذاتها، وإنما، "عند تسليمنا بصحة شيء مما ذكره المستشرقون، كما هو الحال مع قضيَّة تمثيل الحركات في النصوص، هي مُتعلِّقة بعوامل خارجة عن العربية ذاتها، وتتعلق بأهلها وبالمؤسسات القائمة عليها" (السريِّع، ٢٠٢٣، ص. ٢٢).

وهكذا متوقَّعٌ أنْ سيكون لدى متعلِّمي اللغة العربية بصفتها لغةً ثانية مُسبقاً تصوُّراتٌ عن العربية، سماعاً أو قراءة، وخاصة مع تقارب التداول المعرفي بسبب التقنيات الحديثة، ذات المشارب المختلفة التي يتم فيها تناقل الآراء والأخبار والأحكام على نحو سريع وآنيّ عن اللغات عامة، ومن ذلك آراء المستشرقين من الغربيين تحديداً وحكمهم السلبي غير العلمي تجاه العربية، وآراء الناس عامة، من متكلِّمي العربية من أهلها، ومن غيرهم، من مثقفين وغير المثقفين، من المسلمين ومن غير المسلمين منهم، مما قد يتم تداوله في الفضاء الرقمي ومنصَّات التواصل،

مما قد يُؤثِّر في تشكيل تمثُّلات ذهنية عن اللغة المراد تعلُّمها، أياً كانت هذه اللغة، عن بنيتها اللغويَّة، وما يتَّصِل بقراءتها وكتابتها، أو عن تموضعها الثقافي بين لغات العالم، فيما يتَّصِل بقيمتها ونفعيَّتها على سبيل المثال.

وتتَّضِح خطورة هذه التمثُّلات الذهنية حين تتحوَّل مع الزمن إلى صورة نمطيَّة مُشكِّلة لدى الطلاب تصورات وقناعات ذاتية (كما الحال، على وجه التقريب، مع الكفاءة الذاتية المُدركة في الأداء) لتُصبِح لاحقاً ذات تأثير على ما يُمكن أن يقوموا به من جهد في تعلُّمها، والعزوف أو الإحباط عند أي إشكال يتعرضون له في تعلُّمهم لهذه اللغة (Bandura, 1977, 1997).

وتُعدُّ الاعتقادات التي يحملها الفرد عن نفسه مكوِّناً مهما لأكثر النظريات الحديثة المُتعلِّقة بمفهوم الدافعية عند الأفراد (Mohamadi et al., 2011)، ومن ذلك النظريَّة المعرفية (العرفانيَّة) الاجتماعية لبندورا (١٩٧٧ – ١٩٩٨) التي رأت مركزيَّة هذا المفهوم المُسمَّى "الكفاءة الذاتية self-efficacy، والتي أثَّرت تأثيرا كبيراً في الحقل التربوي مُشكِّلةً نسقاً بحثياً غنيّاً أثَّر في الحقل التربوي بإظهارها أهمية الاعتقادات الذاتية والكفاءة الذاتية على الأداء، وما يترتَّب عليه من نتائج (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). "فما يعتقِده الفردُ عن إمكانياته في فِعْل شيء ما، في حال ما، في المستقبل سيُؤثِّر على كفاءته الذاتية في القيام بالمهمَّة المُستهدَفة (Mohamadi et al, 2011). وكذا الحال مع ما يتوقَّعه الفرد من نجاح من عدمه سينعكس على ما يبذله من جهد، وما يُوجِّه من طاقة للمهمة، بل ومتوقَّع منه ألا يتحلَّى بالمثابرة، والتوقُّف بسهولة عن بذل أي مجهود عند أول صعوبة يواجهها، وحتى في حالة معرفتهم بإستراتيجيات الحل والتغلُّب على الصعوبات التي يواجهون" (السريِّع، ٢٠٢٣، ص. ٢٧–٢٨).

ونظراً إلى أن الموقف تجاه أي لغةٍ يتَّصف بالديناميَّة، فإن للمؤسسات التربوية دوراً في إصلاح ما يشوبه من خلفيات معرفيَّة أو وجدانيَّة، يتم التبصير بها في تعديل التمثُّلات الذهنية التي تشكَّلت عبر الزمن، وهو ما يُظهِر لهذه الدراسة أهميتها. فتقييم التصوُّرات، وإعادة تقييمها في مجتمع ما أمرٌ مهم وخاصَّة حينما يتعرَّض هذا المجتمع إلى تحوُّلات جذريَّة على المستوى المجتمعي أو الاقتصادي، كما هو الحال فيما تتعرَّض له المجتمعات الخليجيَّة بعامة، والمجتمع السعودي بخاصة من انفتاح عولميّ، يتمثَّل في مزاحمة لغة أعمال كالإنجليزية، إذ فقط بالاطِّلاع على إعلانات التوظيف يتَّضِح شرطيَّة الكفاية في اللغة الإنجليزية في التوظيف، التي تُصبِح اللغة المُفضَّلة لكثير من الشركات الأجنبية العاملة في منطقة الخليج العربي، وكذلك الحال مع استخدامات الشعارات الدولية brand names والمسمَّيات الإجنبية لكثير من

المشروعات المحلِّيَّة والمحلات وأسماء الشركات ما يُظهِر حالة من الاستلاب والمغلوبيَّة، كما عبَّر عنها ابن خلدون في المقدمة (وافي، ٢٠١٤م). فامتلاك الكفاية في اللغة الإنجليزيَّة والإلحاح على ذلك كمطلب من مطالب التوظيف لكثير من المؤسسات الخاصة كافٍ على المستوى النفسي لإعطاء النشء الانطباعَ بتفوُّق اللغة الأجنبية على اللغة المحلِّيَّة بإزاحتها لمكانتها في السياق المحلِّي على نحوٍ لن يتَّسِق مع مكانتها المُفترَضة.

وبمراجعة أدبيات الحقل من خلال محركات البحث العربيَّة المُتخصِّصة يُلحَظ أن الكثير من الدراسات المُتعلِّقة بتعلم وتعليم اللغة العربية تركَّزت في البحث عن موضوعات تقارب الموضوعات المُتَّصِلة بتعلم وتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أم، وذلك بالبحث في الصعوبات التي يواجهها المتعلِّمون والمعلِّمون في تعلُّم وتعليم العربية كلغة ثانية، أو باقتراح استراتيجيات وأساليب تدريسية في معالجة هذه الصعوبات مع اقتراحات تطويريَّة، واستخدامات الكمبيوتر وتقنيات التواصل في تعليم وتعلُّم العربية، أو بتحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، أو بالنظر في طبيعة العلاقة بين مُتغيِّرات مُحدَّدة، كما اتصلت بحوث تعلم وتعليم العربية كلغة ثانية، بموضوعات مسحيَّة للآراء والاتجاهات، كما في دراسة الملحس (٢٠٢٢م)، على سبيل المثال، باستفتائها عدد من متعلِّمي العربية بصفتها لغة ثانية لتحديد العوامل الدافعة لهم إلى تعلُّم العربية، أو آرائهم في استخدام وسيلة تعليمية من كتاب أو طريقة أو استراتيجية، كما هو على سبيل المثال في دراسة آل شريدة (٢٠١٨)، التي استفتت معلمي اللغة العربية في دولة نيجيريا في توجُّهاتهم حول استخدام كتاب القاعدة البغدادية لتعليم أصوات اللغة العربية. ومما يُلحظ من المسح لأدبيات الحقل من خلال محركات البحث، وتحديداً من قاعدة معلومات "المنظومة"، قلة الدراسات التي تتبَّعت التصوُّرات الفردية والمجتمعية عن العربية، وأقل منها إن لم يكن، تلك التي بحثت في منشأ هذه التصوُّرات. ومن الدراسات الأحدث والأقرب إلى هذه الدراسة دراستا المحمود (٢٠١٩م) والسريِّع (٢٠٢٣م)، التي تقاربتا في الهدف، وفي المنهجيَّة إلى حدٍ ما، ولكن اختلفت في أبعاد الصورة المُتَّبعة عن العربية. ففي الدراسة الأولى (المحمود)، سعى الباحث إلى تعرُّف التوجهات (معرفياً، ووجدانياً، ونزوعياً/سلوكيا) نحو العربية الفصحى والعامية على نحو مباشر بالاستفتاء، وغير مباشر بتطبيق اختبار "المظهر المتجانس"، لدى عيِّنة (٣٠) من متعلِّمي العربية بصفتها لغةً ثانية، في المستوى الرابع الأخير من برنامج الإعداد اللغوي (بسنة واحدة على الأقل خبرة لغوية في المملكة العربية السعودية، وبكفاية لغوية تُقدَّر أنها فوق المتوسط) في معهد اللغويات العربية، بجامعة الملك سعود للسنة الأكاديمية ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ. فعلى المقياس المباشر للاتجاهات، فقد كشفت الدراسة في العموم وعلى

مستوى المتوسطات عن اتجاهٍ إيجابيٍ لدى المستفتين نحو الفصحى معرفياً ووجدانياً، ونحو العامية معرفياً، بينما ظهر التفاوت في استجاباتهم بين الإيجابية والسلبية في اتجاههم السلوكي/النزوعي. وعلى المقياس غير المباشر، كشفت النتائج عن تفضيلٍ مرتبطٍ بطبيعة المستوى الفصيح، وذلك بتفضيل الفصحى في السياق ذات المكانة العالية، كالسياقات الرسمية، والعامية في غير ذلك، بتفضيلها في سياقات التواصل اليومي والعلاقات الاجتماعية.

وفي الدراسة الأخرى (السريِّع، ٢٠٢٣م)، المجراة على الطلاب السعوديين الذين يتحدَّثون العربية بصفتها لغة أم، أجرى الباحث دراسة مسحيَّة قائمة على الاستفتاء لفحص التصوُّرات الذهنيَّة لطلبة بكالوريوس سعوديين (٣٤٠ طالباً) من المسارات الأكاديميَّة الثلاثة، الإنساني والعلمي والصحي. وقد كشفت قيم المتوسطات في العموم عن وجود صورة إيجابيَّة عن العربية، ولكن بتفاوت ملحوظ في استجابات المُستَفتين بين السلبية والإيجابية على مستوى البنود والمحاور، إذ كشف التحليل للاستجابات عن صورة سلبيَّة تجاه العربية من حيث بُنيتها اللغويَّة، وكذلك الموقف منها كقيمة وكاتجاه نحوها. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المسارين الإنساني والعلمي من جهة والمسار الصحي من جهة أخرى، وكان ذلك بشكل واضح مع محور "البنية اللغويَّة" للغة العربية، وليس مع محوري الموقف من العربية قيمة والموقف من العربية اتجاهاً، إلا أن قيم المتوسطات لهذين المحورين تشير ضمنيَّاً عن تشكُّل صورة غير إيجابية عن العربية، إذ وقعت القيم من ضمن الاتفاق مع ما جاء في مضامين البنود.

مشكلة الدراسة:

ونظراً إلى الصُّورة غير الإيجابيَّة المُتشكِّلة عن العربية لدى النشء، كما تبيَّن من المسح المُجرى على عيِّنة من طلبة البكالوريوس السعوديين بمساراتهم الأكاديميَّة، ونظراً لعدم وجود دراسات تتبُّعيَّة لتصوُّرات واعتقادات النشء حول لغتهم العربية، مما يُصعِّب من مهمة الباحث في اكتشاف منشأ هذه التصوُّرات غير الإيجابية، وإذا ما كانت التغيُّرات الطارئة على البيئة السعودية، بدءاً من مفهوم العولمة وانتهاء بوسائل التواصل الرقمية، هي من إحدى مصادر هذا التشكُّل في صورة العربية لدى النشء، فقد تم اختيار مجتمع آخر، يرجو الباحث أن يكون في اختياره كعيِّنةٍ تُدرَس (وهو مجتمع متعلِّمي العربية بصفتها لغة أجنبية) ما يساعد كذلك على استيضاح طبيعة الصورة الذهنيَّة المتكوِّنة حول العربية لدى أهلها، وذلك بمقارنتها بما سيكون لدى هذا المجتمع الذي يُتوقَّع منه أنه يدرس العربية لغايات قد تختلف عن الغايات التي يُمكن أن تكون لدى متكلّمي العربية بصفتها لغة أم (كأن يدرسها عن ضرورة دينية كمسلمين، أو عن حب وشغف، أو عن جانب نفعي للتوظيف في سلك يتطلَّب العربية كلغة اتصال). فبالتحقق من

طبيعة الصورة المُتشكِّلة حول العربية عند متعلِّمي العربية كلغة ثانية قد نستطيع أن نتبيَّن شيئا عن مصدر هذه الصورة غير الإيجابيَّة حول العربية عند الطلاب السعوديين، أكانت عن أسباب تتَّصِل بالانفتاح العولمي أم جاءت عن ما يُشاع عنها في وسائل التواصل التقليديَّة وغير التقليديَّة، أم أنها عن خبراتهم المباشرة مع العربية في التعليم. فبأخذ العيِّنة من متعلِّمي العربية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية، وفحص تصوُّراتهم مع ربط ذلك بمتغيِّر الخبرات التعلُّميَّة من خلال فحص الفروقات في التصوُّرات حول العربية بنيةً وقيمةً واتجاهاً وفقاً لمستوياتهم الدراسية، بمقارنة مَنْ هُم في بدء البرنامج بمن هم في نهايته أو تخرجوا منه، يُمكن أن يساعد على استيضاح الدور الذي يلعبه البرنامج التعليمي في بناء التصوُّر الإيجابي عن العربية وفي تصحيح المفاهيم المغلوطة عنها، وبالتالي، إمكانية أن ننظر إلى قصور مناهج التعليم كمصدر في تعزيز صورة العربية، وقيمتها والاتجاه نحوها.

أسئلة الدراسة:

تتحدَّد أسئلة الدراسة في السؤالين الرئيسين التاليين:

أ.ما تصورات متعلمي العربية بصفتها لغة أجنبية حول اللغة العربية؟

ويتفرَّع عن السؤال الرئيس الأول السؤالان التاليان:

١. ما التصورات الذهنيَّة التي يحملها متعلِّمو العربية حول البنية اللغويَّة للغة العربية (التراكيب، والأصوات، والمفردات، والنظام الإملائي والتهجئي)؟
٢. ما التصورات الذهنية التي يحملها متعلِّمو العربية حول قيمة اللغة العربية والاتجاه نحوها؟

ب.هل تختلف تصورات متعلِّمي العربية حول العربية إجمالاً باختلاف مستوياتهم التعليميَّة؟

ج. هل لتعلُّم العربية سابقاً علاقةٌ بما يحملونه من تصوُّرات ذهنيَّة عن العربية؟

أهداف الدراسة:

تتمثَّل أهداف البحث فيما يلي:

١. في تحديدها طبيعةَ التصوُّرات الذهنية المُتشكِّلة حالياً عن اللغة العربية لدى متعلِّمي العربية بصفتها لغة ثانية، وتمركزها وفق جوانب اللغة، وما يتصل بها من عوامل، كالقيمة والاتجاه.
٢. تحديدها إذا ما كان للخبرات المباشرة من الانخراط في البرنامج التأهيلي تأثير في إيجابيَّة التصوُّرات لدى متعلِّمي العربية، كما تعكسه الفروق بين تصوُّرات طلاب المستوى الأول

والأخير من البرنامج، مما قد يسمح بالتعرُّف على قيمة البرنامج كمصدر ومنشأ للتصورات لدى المتعلِّمين عن العربية.

أهميَّة الدراسة:

تظهر أهميَّة الدراسة في إسهامها في تحديد طبيعة الصوُّرة المُتشكِّلة إيجاباً أو سلباً لدى متعلِّمي العربية بصفتها لغة أجنبية حول اللغة العربية، على نحو يُمكن من خلاله تبيُّن مصادر هذه الصوُّرة الذهنيَّة المُتشكِّلة عن العربية، أكانت عن عامل داخلي، كما يُمكن تبيُّنه من استجاباتهم على البنود المُتعلِّقة بالبنية اللغوية للعربية، أو عن عامل خارجي، كما يُمكن تبيُّنه من استجاباتهم على البنود المُتعلِّقة بالموقف من العربية كقيمة، أو الموقف من العربية كاتجاه نحوها. هذا الكشفُ يُرجى به، ولو على نحوٍ غير مباشر، أن يساعد على تبيُّن منشأ الصورة الذهنية المُتشكِّلة عن العربية عند أهلها كما جاءت في نتائج السريِّع (٢٠٢٣م)، بتحديد المُشترك في هذه الصورة الذهنية بين متعلمي العربية من العرب وغير العرب، وبالتالي تحديد درجة الرسوخ في هذه الصورة الذهنية (الانطباعات والإدراكات الذهنية حول العربية) بتحديد المشترك فيها بين متعلمي العربية من العرب وغير العرب. كما يُرجى أن تساهم نتائج الدراسة، من خلال بنود الاستفتاء، في توجيه الجهود تربوياً ومجتمعياً إلى تعزيز ما تشكَّل عن العربية من تصوُّرات إيجابية، وتبيين أوجه القصور في هذه التصوُّرات، وبالتالي الإفادة منها لأي تخطيط لغوي يسعى إلى تحسين عملية تعليم وتعلُّم اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

- **التمثُّلات/التمثيلات الذهنيَّة** mental representations: يُحدَّد الباحثون المقصود بالمفهوم عموماً بأنه "شيء ذهني ذي خصائص دلاليَّة (محتوى/مضمون، إحالة، حقائق شرطيَّة، قيمة الحقيقة/الصواب، إلخ.) (انظر لمدخل المصطلح في موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2022). وهو "نوعٌ من التمثيل الذي يفترضه علماء النفس المعرفي/العرفاني الذي يُفسَّر به ويُنظَر من خلاله إلى جوانب متنوِّعة من العرفان البشري والحيواني" (Von Eckardt, 1999, p. 527). وهذا التمثيل الذهني هو شيء مُتشكِّل مخضوع، معمول عليه، كما هو مُخضِع وعامل في غيره.
- **التصورات** Perceptions: يُحدِّد الباحثون مفهوم التصوُّرات بأنه "عمليَّة الوعي المُتحقِّق لمعلوماتٍ حِسِّيَّة أو إدراكها"، والمُتشكِّلة من ثلاثة مراحل: الاختيار، والتنظيم، (Qiong, 2017, p. 18). فهي إذن عملية إدراك الأفراد للأشياء والنتيجة المتأتية عن عملية الإدراك هذه، وللعلاقات القائمة بينها وللأحداث، والتي تتحقَّق من خلال وسائل إحساس تشتمل على أنشطة ذهنيَّة، كالتعرُّف، والملاحظة، والتمييز، التي تُمكِّن الأفراد من تنظيم وتفسير ما

يتعرَّضون إليه من مثيرات مُشكِّلين بذلك معرفة ذات معنى، والعمل وفقها على نحو مُتَّسِق. وهذه العمليَّة في طبيعتها "عمليَّة نشِطة واختياريَّة، ومتأثِّرة باتجاهات الشخص وخبراته السابقة" (Harris & Hodges, 1995, 181; VandenBos, 2015, p. 775 ; السريِّع، ٢٠٢٣، ص. ٣٣). وفي هذه الدراسة عُني بالمفهوم ما سبق والتفسير، وتحديداً، ما تشكَّل لدى النشء من صور نمطيَّة عن العربية، بُنيتها اللغويَّة وقيمتها والاتجاه نحوها، نتيجة خبرات حقيقيَّة أو زائفه تلقَّوها قراءةً أو سماعاً.

- **التصوُّرات الذهنية الشعبية للغة:** أو التصورات الشائعة عن اللغة أو النظرة الشعبية للغة، وتعني "المعتقدات والآراء التي يُكوِّنها مستخدمو اللغة نحوها" والتي هي معرفة ساذجة أو زائفة، وهي، كما يراها الباحثان (ميغري والشمري، ٢٠١٧، ص. ٢٥٥)، مجموعة مُركَّبة من مظاهر السلوك اللغوي القابل للملاحظة التجريبية، والاعتقادات (أي الأحكام والأفكار النمطية عن اللغة التي يحملها المتكلم ويتعهد بها)، والمواقف (أي التقييمات الإيجابية أو السلبية التي يحملها المتكلمون وغالباً ما تكون ضمنية)، والآراء (أي الأحكام والتقييمات المصرَّح بها ومناحي التفكير الجماعي الشائعة حول الظواهر اللغوية)، والنظريات الذاتية (أي المُتصوِّرات الضمنية المنظَّمة التي يحملها المتكلمون حول اللغة فتوجّه سلوكهم اللغوي واختياراتهم وتحيُّزاتهم) (ميغري والشمري، ٢٠١٧). وفي هذه الدراسة يتبنَّى الباحث التعريف الإجرائي الذي ينظر إلى التصورات على أنها "تلك المعرفة المُبطَّنة في ذهن المُستفتَينَ [من متعلِّمي العربية بصفتها لغة ثانية] عن العربية من جوانبها التركيبي والصرفي والصوتي والكتابي، والقيمة والاتجاه نحوها، والتي هي معرفة تسلَّلت إلى أذهانهم بِفِعْل عوامل كثيرة، مُشكِّلة مع الزمن فيهم بنيةً معرفيةً تُؤثِّر في عمليات إدراكهم لهذه اللغة بصفتها كياناً خارجاً عن ذواتهم، وفي نتائج هذا الإدراك المُتمثِّل في مواقفهم الشفهية والكتابية عن اللغة العربية. ويُمكن أن يتحدَّد ذلك من خلال مُؤشِّرات يُرجى أن يُتبيَّن من خلالها موقفهم تجاه عدد من الصفات والأوصاف والاعتقادات والآثار المترتبة على تعلُّم وتعليم العربية، وإلى أي مدى تعمل هذه الصفات والأوصاف المُتسلِّلة إلى أذهانهم في إعاقة تعلُّمها" (السريِّع، ٢٠٢٣، ص. ٣٤).
- **الاتجاهات** attitudes: يُقصَد بالاتجاهات "التقييم الراسخ نسبياً والعام لشيء أو شخص أو مجموعة أو قضية أو مفهوم على بُعدٍ يتراوح بين السلبي والإيجابي" (VandenBos, 2015, p. 88). ويختلط المفهوم أحياناً بمفهوم الموقف ليعني الشيء نفسه، والاتجاه هو تقييمٌ (بالصحة أو الخطأ مثلا) يتَّصف بصفة الاستمرارية أو الاستقرار النسبي، لشخص ما

أو شيء ما أو قضية ما، مُستنِداً إلى معلومات وجدانية أو معرفية أو سلوكية والتي تختلف في قوتها من الثبات ومقاومة التغيير (Bizer et al., 2006). وفي هذه الدراسة يُقصد بها ما يحمله متعلِّم العربية سلباً أو إيجاباً من تقييم راسخ نسبياً حول اللغة العربية.

- **مُتعلِّمي العربية كلغة ثانية:** يُميِّز المختصون في حقل اللغويات التطبيقية، بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية وفقاً للسياق الذي يتم تعلُّم اللغة فيه، ويجعلون اللغة الثانية تلك اللغة التي يتم تعلُّمها في السياق التي يتم فيه التحدُّث بها، كما هو الحال في العربية في المملكة العربية السعودية (VanPatten & Benati, 2010, p. 145). وفي هذه الدراسة يُقصد بمتعلمي العربية كلغة ثانية أولئك الطلابُ الملتحقون بالبرنامج المُكثَّف لتعلُّم اللغة العربية بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

المنهجيَّة:

- مجتمع الدراسة وعيِّنته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع متعلِّمي اللغة العربية بصفتها لغة ثانية في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، بينما اقتصرت العيِّنة على متعلّمي العربية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، في فرعها الرئيس بمدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤ هـ، والبالغ عددهم ١٩٣ طالباً، تم سحبها من كل المستويات الدراسيَّة في المعهد (المستوى الأولى وحتى المستوى الرابع) إضافة إلى عيِّنة تم أخذها من متخرِّجي المعهد الحاليين، أي الذين انتهوا من الفصل الرابع، والتحقوا ببرامج البكالوريوس في الجامعة، وكان عددهم (١٨ طالباً)، وذلك على نحو غير عشوائي، وذلك بالنظر إلى شُعب مقررات السنة الأولى في التخصص في البرنامج التي تتضمَّن العدد الأكبر من خريجي المعهد، واستهدافهم على نحو قصدي من خلال إدارة شؤون الطلاب في الكلية بعد أخذ الإذن من قِبَل لجنة أخلاقيات البحث العلمي، ومِن ثَمَّ استفتائهم حول الموضوع المُستهدف قياسه. وقد انتهت عيِّنة الدراسة إلى ١٨٥ طالباً بعد استبعاد بعض الاستجابات (٥ طلاب)، لكون المُستفتَينَ لم يستجيبوا للأداة، أو بسبب عدم اكتمالها. إضافة إلى استبعاد عدد من الاستجابات أثناء التحليل، وكان عددهم (٣ طلابً)؛ وذلك لوجود نمطيَّة في الإجابة إذ اختار بعضهم اختياراً واحداً في استجابته لكل البنود، أو لكونه لم يستجِب إلا إلى عدد قليل من البنود.

حدود الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتفحص طبيعة التصوُّرات الذهنيَّة حول اللغة العربية المُتشكِّلة عند متعلِّميها من غير الناطقين بها في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، بمدينة الرياض، في المملكة العربية السعودية، وذلك للسنة الأكاديمية، ١٤٤٤هـ. وقد اقتصرت الدراسة على

مجالين في دراستها للتصوُّرات، وهما البنية اللغويَّة للغة، والآخر بالموقف منها، قيمةً واتجاهاً. وقد تضمَّن المجال الأول المُتَّصِل بالبنية اللغويَّة الأبعاد أو المحاور التالية: التراكيب، والمفردات اللغوية، والأصوات، والإملاء والتهجئة، بينما تضمَّن المجال الآخر المُتَّصِل بالموقف من اللغة، المحورين التاليين، القيمة والاتجاه نحوها. وجاء اختيار المحورين لكونهما تعكس عاملين فاعلين في التصوُّرات، وهما عامل داخلي مُتَّصِل بالخبرة المعرفية المباشرة من خلال عملية التعلُّم والتعليم، والآخر، عامل خارجي مُتَّصل بالخبرات غير المباشرة، المُتمثِّل في "القناعات اللفظيَّة" والممارسة المجتمعيَّة، وبالتالي، يرجو الباحث بهذا الإطار الفكري، إضافة إلى ما سبق، أن يُحدِّد منشأ التصوُّر عن العربية السلبي كما أظهرت الدراسة السابقة (السريِّع، ٢٠٢٣م): أكانت سبباً في ذاتها مُتَّصل بالخبرات التي تلقوها عن العربية مباشرة أثناء جلوسهم على مقاعد الدرس، أم كان السبب عامل خارجي مُتَّصِل بما تلقوه عن العربيَّة من خبرات غير مباشرة، من السماع والقراءة عنها.

منهج الدراسة:

وظَّفت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وصفاً وتحليلاً للظاهرة المُستهدَفة باستفتاء عيِّنة من متعلِّمي العربية بصفتها لغة أجنبية، من أجل تحديد طبيعة هذه التصورات الذهنيَّة المُتشكِّلة لديهم عن العربية. وقد تم استهداف المتعلِّمين الذين يدرسون في البرنامج بمستوياته الأربع أو الذين تخرجوا للتو من المستوى الأخير من البرنامج.

الأداة:

تبنَّى الباحث مقياساً مسحياً (ذاتي التقييم) سابقاً أُنجِز على الطلاب السعوديين، من طلبة البكالوريوس، والذي تم فيه فحصُ التصوُّرات الذهنيَّة المُتشكِّلة عن العربية (الباحث، ٢٠٢٣م). وقد احتفظ الباحث ببنية المقياس، وميزانه التقديري، مع إجراء تغيير جزئي على الجزء الأول المرتبط بالمعلومات الشخصيَّة عن المستجيب، حيث أضيفت أسئلة يستبين بها الباحث عن المبحوث، من حيث علاقته بالعربية قبل مجيئه إليها، وذلك بالإجابة على السؤالين: "**هل تعلمت اللغة العربية قبل مجيئك إلى المعهد؟ بالإجابة بنعم أو لا**"، **والآخر**، "**كم جلست من المُدَّة تتعلَّم اللغة العربية قبل التحاقك بالمعهد؟ بتحديده على وجه التقريب المدةَ بالشهور أو السنين**". وقد تمت إضافة هذين السؤالين، بالإضافة إلى المعلومات المُتَّصِلة بمستوياتهم الدراسية في البرنامج الملتحقين به في المعهد، لما للخبرة التعلُّمية السابقة من أثر على طبيعة التصوُّرات المُتشكِّلة لدى الأفراد من أجل تحديد مدى علاقة هذه الخبرات بتصوُّراتهم، وفقاً لنظريَّة باندورا. كما تم تعديل طفيف أُجرِي على بندين منهما تحت محور "الاتجاه نحو العربية"

ليتناسب مع مجتمع الدراسة المُستهدف من متعلِّمى العربية بصفتها لغةً أجنبية، وهما البند رقم ٥٢، الذي أُعيدت صياغته من عبارة "**أتمنى لو كانت لغتى الأم هى اللغة الإنجليزية**" **إلى عبارة** "أتمنى لو كانت لغتي الأم هي اللغة العربيَّة"، والآخر رقم ٥٣، الذي أُعيدت صياغته من عبارة "**يبدو لي أنَّ الإنجليزيةَ أَجملُ من اللغة العربية**" **إلى عبارة** "يبدو لي أنَّ اللغة العربيَّة أَجملُ من اللغة الإنجليزيَّة". وانتهت الأداة، بعد التحكيم والمراجعة، إلى البنود نفسها في الدراسة السابقة (الباحث، ٢٠٢٣م)، وهي ٥٣ بنداً متوزِّعة على مجالين، (١) البنية النصيَّة، ويندرج تحته أربعةُ محاور، وهي التراكيب (٩ بنود)، والمفردات اللغوية (٩ بنود)، والأصوات (٤ بنود)، والإملاء والتهجئة (٤ بنود)، ومسبوقاً بجذر السؤال التالي: "**إلى أي مدى ترى أنَّ خصائص اللغة العربية التالية تُعيقُك عن تعلُّمها؟**، والغاية المرجوَّة من ذلك أن يُوجَّه المستجيبين على نحوٍ يرتكز حكمهم في اختياراتهم على مفهوم النجاح والإعاقة في تعلُّم العربية (Bandura, 2006)، مما يُرجى أن يربط المستجيبون استجاباتهم بتصوُّراتهم بدلا من آرائهم حول موضوع معيَّن، وذلك من خلال موقفهم من الخصائص المذكورة عن العربية في بنود الاستفتاء. وتتَّصِف عباراتُ هذا الجزء من الأداة بأنها عبارات غير إيجابية عن العربية.

وأما المجال الثاني، فقد اختصّ بـ"الموقف من اللغة العربية"، ويندرج تحته محوران، القيمة (٦ بنود) والاتجاه (٢١ بنداً)، مسبوقين بجذر سؤال يُستوضَح فيه مدى اتفاق المستجيب واختلافه مع ما جاء في مضامين البنود المُساقة عن العربية، وهو: "إلى أي مدى تتَّفِق مع العبارات التالية؟". وتراوحت العبارات لهذين المحورين بين الإيجابية وعدمها. وأما ميزان التقدير للاستجابات، فقد جاء بمقياس رباعي مُتدرِّج من أربع خانات (لا أَتفق تماماً= ١، لا أتفق= ٢، أتفق= ٣، أتفق تماماً= ٤)، ليُعطي المُستجيب استجابته من حيث الاتفاق من عدمه حول الخصائص المُستهدَفة، أو الصُّور النمطيَّة عن العربية المُتضمِّنة في بنود الأداة (الجدول ١). ولتحديد طبيعة التصوُّرات من حيث الإيجابيَّة والسلبيَّة، أُستخدِمت قيم المتوسطات حول الاتفاق وعدمه من مضامين بنود الأداة. وكلما ارتفعت قيمة المتوسط على مستوى المحاور أو البنود، كما أشار ذلك أن هناك اتجاهاً نحو الاتفاق على مضامين البنود، وبالتالي ازدياد سلبيَّة التصوُّرات عند المستجيب. وتضمَّنت بنود الأداة تلك الخصائص أو القضايا أو الإشكالات التي تُثار حول اللغات بعامة، وتلك التي تُثار حول اللغة العربية بخاصة. فعلى مستوى التراكيب تم قياس المفاهيم المُتَّصِلة بالنحو والقواعد والإعراب، ومفهوم الغموض في التراكيب والجمل وعلاقة ذلك بعملية الفهم. وتحت محور المفردات تم قياس تصورات الطلاب حول مفاهيم تتصل بالغموض على مستوى قراءة الكلمة (تعدُّد قراءة الكلمة الواحدة) وعلاقة ذلك بالتشكيل وعدمه، وحجم المفردات المراد تعلُّمها، إلخ، وتحت محور الأصوات تم قياس تصوراتهم حول مفهوم

الصعوبة والتقارب في نطق أصوات العربية، بينما تحت محور الإملاء والتهجئة فقد تم قياس تصوراتهم حول الإشكالات المثارة حول النظام الكتابي العربي، وتحديداً نظام تهجئته، وكتابته، وما يتَّصِل بالأحرف المتقاربة والمتشابهة الشكل، والتمييز بينها. وتحت محور القيمة قيست تصوُّرات الطلاب حول مفهومات تتصل بالنفعيّة والأهميّة والهوية، بينما قيس تحت محور الاتجاه تصوراتهم حول مفهومات القبول والرفض من صور نمطية أو تصوُّرات عن العربية تحديداً، وعن مدى جاذبية العربيَّة للتعلُّم، وموقفهم من مستوياتها، واستخدامها في السياقات التواصليَّة الاجتماعية (السريِّع، ٢٠٢٣م).

الجدول (١) تقدير التصوُّرات وفق المتوسِّطات

مدى الإعاقة؛ والموقف من العربية (القيمة والاتجاه)	لا أتفق تماما	لا أتفق	أتفق	أتفق تماما
المتوسط	١ – ١.٧٥	١.٧٦ – ٢.٥٠	٢.٥١ – ٣.٢٥	٣.٢٦ – ٤
تفسير مدى الإعاقة وفقاً لأوزان المتوسطات	أي أن الطالب لا يتَّفق **تماماً** على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية	أي أن الطالب لا يتَّفق على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية	أي أن الطالب يتَّفق على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية	أي أن الطالب يتَّفق **تماماً** على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية
الحكم على التصوُّرات	**إيجابيَّة جدا**	**إيجابيَّة**	**سلبيَّة**	**سلبيَّة جدا**

ولقياس صدق محتوى الأداة، تم عرضها (بما في ذلك مقياس ليكَرْت المختار) على مجموعة من الأكاديميين المختصين في تعليم العربية بصفتها لغة أم، وبصفتها لغة أجنبية، لمعرفة مدى علاقة البنود (المؤشِّرات) بالبنية المفهومية construct المُستهدَف قياسها، وأبعادها، ووضوح الصياغة لكل بند (مُؤشِّر) على حِدة. وقد بدأت الأداة في صورتها الأوليَّة بسبعين مُؤشِّراً، وانتهت بعد التحكيم والتعديل إلى ٥٣ مُؤشِّراً في صورتها النهائيَّة (الباحث، ٢٠٢٣). ومن حيث الثبات فقد اكتفى الباحث بمقياس كرونباخ، حيث أظهر التحليل أن قيمة ألفا تساوي ٠.٩١، وهي قيمة أكبر من ٠.٧؛ مما يعني أن البيانات للأداة وفقا لمعامل كرونباخ تتَّصِف بالثبات. ومن حيث الاتساق الداخلي لبنود الأداة، فقد جاءت قيم الارتباط بين البنود بين ٠.١٦ (للبند رقم 46) و ٠.٥٥ (للبند ٥٣). كذلك ما أظهرته قيم الارتباط للبنود (ما عدا ٦ بنود) التي جاءت بقيم = > ٠.٣، مما يُعطي مؤشِّرا (دليلاً) بصدق الأداة من خلال الثبات.

النتائج:

لقد تمَّت معالجة البيانات من خلال مدخلين، الأولى بالنظر إلى تجمُّع البيانات وتمركُزها، وذلك بإيجاد قيم المتوسطات، على مستوى الأداة من جانب، وعلى مستوى المحاور من جانب آخر، والثاني بالنظر إلى قيم التكرارات والنسب المئوية داخل البنود، كلٍ على حِدة، وخاصَّة

عندما يكون هناك تفاوت ملحوظ في الاستجابات. وفيما يلي عَرْضُ نتائج التحليل إجمالاً وتفصيلاً.

الجدول (٢) التكرارات والنسب المئويَّة لاستجابات الطلاب

الرقم	المحور	البند	درجة الاتفاق: لا أَتَّفِق تماماً (1) ت	النسبة المئوية	لا أَتَّفِق (2) ت	النسبة المئوية	أَتَّفِق (3) ت	النسبة المئوية	أَتَّفِق تماماً (4) ت	النسبة المئوية	انحراف معي	متوسط
		الجزء الأول: س١. إلى أي مدى ترى أنَّ خصائص اللغة العربية التالية تُعيقُك عن تعلُّمها؟	1		2		3		4		١.٢٩	٢.٥٠
1	التراكيب	تتَّسِمُ التراكيبُ النحوية للجمل في اللغة العربية بالصعوبة والتعقيد.	٢٤	١٣	٦٨	٣٦.٨	٧٣	٣٩.٥	٢٠	١٠.٨	٠.٨٥	٢.٤٨
2		تتَّسِمُ التراكيبُ النحوية للجمل في اللغة العربية بالغموض.	٢٦	١٤.١	٧٣	٣٩.٥	٦٦	٣٥.٧	٢٠	١٠.٨	٠.٨٦	٢.٤٣
3		يوجد اختلافٌ كبيرٌ بين ما يتمُّ تعلُّمه من تراكيب نحوية وما يتمُّ سماعُه في الواقع.	١٧	٩.٢	٥٨	٣١.٤	٧٨	٤٢.٢	٣٢	١٧.٣	٠.٨٧	٢.٦٨
4		يتَّصِفُ تشكيلُ أواخر الكلمات في الجمل بالصعوبة.	٢٧	١٤.٦	٦١	٣٣.٠	٧٢	٣٨.٩	٢٥	١٣.٥	٠.٩٠	٢.٥١
5		تحتاجُ كثيرٌ من الجمل إلى تشكيل أواخر الكلمات فيها (أي وضعُ الحركات عليها)	٢٣	١٢.٤	٥٤	٢٩.٢	٧٢	٣٨.٩	٣٦	١٩.٥	٠.٩٣	٢.٦٥
6		تتَّسِمُ الجملُ في العربية بالطول.	٢٣	١٢.٤	٦٥	٣٥.١	٧١	٣٨.٤	٢٦	١٤.١	٠.٨٨	٢.٥٤
7		تتَّسِمُ الجملُ في العربية بالتنوُّع.	١٥	٨.١	٤٥	٢٤.٣	٨٨	٤٧.٦	٣٧	٢٠.٠	٠.٨٥	٢.٨٠
8		فهمُ الجمل في اللغة العربية لا يُمكنُ أن يتم من غير تشكيل أواخر الكلمات في الجملة.	٢٩	١٥.٧	٥٨	٣١.٤	٧٠	٣٧.٨	٢٨	١٥.١	٠.٩٣	٢.٥٢
9		اللغة العربية هي اللغةُ الوحيدةُ التي فيها شكلٌ فصيحٌ وآخرُ غير فصيح.	٢٣	١٢.٤	٥٦	٣٠.٣	٦٧	٣٦.٢	٣٩	٢١.١	٠.٩٥	٢.٦٦

10	المفردات	تتعدَّدُ معاني الكلمة الواحدة في اللغة العربية.	٢٠	١٠.٨	٣٩	٢١.١	٦٩	٣٧.٣	٥٧	٣٠.٨	٠.٩٧	٢.٨٨	
11		المفرداتُ التي يَحتاجُ الفردُ أن يَتعلَّمُها كثيرةٌ جداً.	١٦	٨.٦	٢٨	١٥.١	٨١	٤٣.٨	٦٠	٣٢.٤	٠.٩١	٣.٠٠	
12		تتَّسِمُ الضمائرُ في العربية بالغنى والتنوُّع	١٨	٩.٧	٤١	٢٢.٢	٨١	٤٣.٨	٤٥	٢٤.٣	٠.٩١	٢.٨٣	
13		لا تُوجدُ قاعدة يُمكِنُ من خلالها التعرُّفُ على معاني المفردات اللغوية في العربية	٣٦	١٩.٥	٦٨	٣٦.٨	٥٣	٢٨.٦	٢٨	١٥.١	٠.٩٧	٢.٤٠	
14		ما يتمُّ تعلَّمهُ من مفردات لغوية في المدرسة يَختلِفُ كثيراً عما يُستخدَم خارجَ المدرسة.	٢٢	١١.٩	٤٩	٢٦.٥	٧٥	٤٠.٥	٣٩	٢١.١	٠.٩٣	٢.٧١	
15		تتَّصِفُ المفرداتُ اللغوية باللَّبس (أي الغموض) حتَّى وإن تمَّتْ كتابتُها مُشَكَّلة بوضع الحركات عليها	٢٢	١١.٩	٦٥	٣٥.١	٦٩	٣٧.٣	٢٩	١٥.٧	٠.٩٠	٢.٥٧	
16		توجدُ صعوبةٌ في معرفة الكلمات عندما تُكتَب مفردةً من دون جملة.	٢٠	١٠.٨	٥٧	٣٠.٨	٨٢	٤٤.٣	٢٦	١٤.١	٠.٨٦	٢.٦٢	
17		توجدُ صعوبةٌ في إيجاد مفرداتٍ لغويَّة في اللغة العربيةَ تُقابلُ مفرداتِ اللغة الإنجليزيَّة.	٢١	١١.٤	٥٩	٣١.٩	٨٢	٤٤.٣	٢٣	١٢.٤	٠.٨٥	٢.٥٨	
18		التعبيراتُ (التعابير) والمصطلحاتُ اللغويَّة في اللغة العربية غير مُحدَّدة بشكل دقيق.	٢٥	١٣.٥	٦٠	٣٢.٤	٧٣	٣٩.٥	٢٧	١٤.٦	٠.٩٠	٢.٥٥	
19	الأصوا	بعضُ أصوات اللغة العربية تتَّصِفُ بصعوبة النطق	٢١	١١.٤	٥١	٢٧.٦	٨٣	٤٤.٩	٣٠	١٦.٢	٠.٨٨	٢.٦٦	
20		تتقاربُ بعضُ الأصوات في العربية في طريقة نطقها	١٥	٨.١	٤٢	٢٢.٧	٩٣	٥٠.٣	٣٥	١٨.٩	٠.٨٤	٢.٨٠	
21		طريقةُ نُطقِ أصوات العربيَّة التي أسمعُها بين الناس يجعلني لا أتبيَّنُ المعنى المقصود.	٢١	١١.٤	٥٥	٢٩.٧	٨٢	٤٤.٣	٢٧	١٤.٦	٠.٨٧	٢.٦٢	
22		أعتمدُ على السياق اللغوي للجملة لأتعرَّفَ على الصوت المنطوق من قبل المتكلمين.	٢٢	١١.٩	٤٨	٢٥.٩	٩٣	٥٠.٣	٢٢	١١.٩	٠.٨٥	٢.٦٢	

23	الإملاء والتهجئة	يتَّصفُ نظامُ الكتابة في العربية بأنه مُربكٌ ومُلبِس (أي أنه يتَّسِم بالغموض)	٢٦	١٤.١	٦٨	٣٦.٨	٧١	٣٨.٤	٢٠	١٠.٨	٠.٨٧	٢.٤٦	
24		النظامُ الكتابي العربي أعقدُ من النظم الكتابية للغات الأخرى، كالنظام الكتابي للغة الإنجليزية مثلاً.	23	١٢.٤	٥٥	٢٩.٧	٨٢	٤٤.٣	٢٥	١٣.٥	٠.٨٧	٢.٥٩	
25		يَصْعبُ تمسنُ الأحرف العربية عند كتابتها.	٤٥	٢٤.٣	٥٣	٢٨.٦	72	٢٨.٩	١٥	٨.١	٠.٩٣	٢.٣١	
26		يَصْعبُ تمسنُ الأحرف العربية عند قراءتها.	٤٠	٢١.٦	٤٨	٢٥.٩	74	٤٠.٠	٢٣	١٢.٤	٠.٩٧	٢.٤٣	
		الجزء الثاني: س٢: إلى أي مدى تتَّفِق مع العبارات التالية؟											
	المحور	البند											
27	القيمة	الفائدة الوحيدة التي أجنيها من تعلُّم اللغة العربية هي الفائدة الدينية	٤١	٢٢.٣	٤٠	٢١.٧	٦٠	٣٢.٦	٤٣	٢٣.٤	١.٠٨	٢.٥٧	
28		قدرتي على التحدُّث باللغة العربية مصدرُ فخر لي واعتزاز.	١٣	٧.١	٥٥	٢٩.٩	٦٨	٣٧.٠	٤٨	٢٦.١	٠.٩٠	٢.٨٢	
29		أفضِّلُ أن أتعلَّمَ اللغة العربية على أن أتعلَّمَ أيَّ لغة أجنبية أخرى كالإنجليزيَّة مثلاً.	١٩	١٠.٤	٤٨	٢٦.٢	٦٨	٣٧.٢	٤٨	٢٦.٢	٠.٩٥	٢.٧٩	
30		تعلُّمُ اللغة العربية لا يُتيحَ لي فُرَصاً وظيفية.	٣٣	١٧.٩	٦١	٣٣.٢	٦٥	٣٥.٣	٢٥	١٣.٦	٠.٩٤	٢.٤٥	
31		يُمكنُ الاستغناء عن قواعد اللغة العربية في الحديث	٣٠	١٦.٣	٥٣	٢٨.٨	٧٨	٤٢.٤	٢٣	١٢.٥	٠.٩١	٢.٥١	
32		يُمكنُ الاستغناء عن قواعد الاملاء للغة العربية في الكتابة.	٢٩	١٥.٨	٥٣	٢٨.٨	٧٧	٤١.٨	٢٥	١٣.٦	٠.٩٢	٢.٥٣	
33	الاتجاه	مادةُ اللغة العربية مادةٌ مُشوِّقةٌ وممتِعة.	١٢	٦.٥	٣٢	١٧.٤	٩٠	٤٨.٩	٥٠	٢٧.٢	٠.٨٤	٢.٩٧	
34		أحدُ في درس مادة النحو وقواعد اللغة العربية مُتعة.	٧	٣.٨	٤٤	٢٣.٩	٧٩	٤٢.٩	٥٤	٢٩.٣	٠.٨٣	٢.٩٨	

35		أجدُ في درس مادة النصوص الأدبية مُتعة	١٤	٧.٦	٣٧	٢٠.١	٧٤	٤٠.٢	٥٩	٣٢.١	٠.٩١	٢.٩٧
36		أجِدُ في درس مادة التعبير مُتعة	٩	٤.٩	٤١	٢٢.٣	٨٤	٤٥.٧	٥٠	٢٧.٢	٠.٨٣	٢.٩٥
37		أشعرُ بالارتياح عندما وقعت في خطأ لغوي في دروس اللغة العربية	١٣	٧.١	٤٤	٢٣.٩	٩٨	٥٣.٣	٢٩	١٥.٨	٠.٨٠	٢.٧٨
38		أفضِّلُ مشاهدةَ الأفلام العربية على مشاهدة الأفلام الأجنبية المُدَبْلَجَة	١٥	٨.٢	٥٥	٢٩.٩	٧٧	٤١.٨	٣٧	٢٠.١	٠.٨٧	٢.٧٤
39		أجدُ صعوبةً في تطبيق ما أتعلَّمُهُ في مواد اللغة العربية في مواقف الحياة اليومية	١٧	٩.٢	٥٠	٢٧.٢	٨٩	٤٨.٤	٢٨	١٥.٢	٠.٨٤	٢.٧٠
40		أشعرُ بالارتياح عندما أسمعُ عربياً يتكلمُ مع زميله العربي بلغة أجنبية	١٧	٩.٢	٤٢	٢٢.٨	٨٢	٤٤.٦	٤٣	٢٣.٤	٠.٩٠	٢.٨٢
41		أرى أنَّ أصوات اللغة العربية أحمالُ من أصوات اللغات الأخرى	١١	٦.٠	٣١	١٦.٨	٨٣	٤٥.١	٥٩	٣٢.١	٠.٨٦	٣.٠٣
42		أرى أنَّ تعلُّمَ اللغة العربية أصعبُ من تعلُّم لغةٍ ثانية كالإنجليزية.	٢٢	١٢.٠	٤٧	٢٥.٥	٨٠	٤٣.٥	٣٥	١٩.٠	٠.٩١	٢.٧٠
43		دروسُ اللغة العربية تُزوِّدُني بما أحتاجُ إليه في مواقف الحياة اليومية.	١٢	٦.٥	٤١	٢٢.٣	٩٠	٤٨.٩	٤١	٢٢.٣	٠.٨٣	٢.٨٧
44		أرى أنَّ التحدُّثَ باللغة العربية الفصحى يَدلُّ على أنَّ المرءَ متعلِّمٌ ومثقَّف.	١٦	٨.٧	٢٥	١٣.٦	١٠٠	٥٤.٣	٤٣	٢٣.٤	٠.٨٥	٢.٩٢
45		استخدامُ اللغةَ الفصحى سَيجعلُني مقبولاً في المجتمع	٩	٤.٩	٣١	١٦.٨	٩٤	٥١.١	٥٠	٢٧.٢	٠.٨٠	٣.٠١
46		استخدامُ اللغةَ الفصحى سَيجعلُني مقبولاً في العائلة والأصدقاء.	٧	٣.٨	٣٠	١٦.٣	١٠٣	٥٦.٠	٤٤	٢٣.٩	٠.٧٥	٣.٠٠
47		اتقانُ التحدُّث بالفصحى بطلاقة هدفٌ أسعى إليه في تعلُّمي اللغة العربية	١١	٦.٠	٣٣	١٧.٩	٧٥	٤٠.٨	٦٥	٣٥.٣	٠.٨٨	٣.٠٥
48		سأسعى الى تطوير لغتي العربية بعد الدراسة	١١	٦.٠	٢٨	١٥.٢	٨٢	٤٤.٦	٦٣	٣٤.٢	٠.٨٦	٣.٠٧
49		يُحدُ اهتماماً مبالَغٌ فيه في تعليم العربية.	١٨	٩.٨	٢٦	١٤.٢	٨٧	٤٧.٥	٥٢	٢٨.٤	٠.٩١	٢.٩٥

50		أفضِّلُ أن أتحدَّث باللغة العربية الفصحى بطلاقة على التحدُّث باللغة الإنجليزيَّة بطلاقة.	٨	٤.٤	٤٤	٢٤.٠	٨٢	٤٤.٨	٤٩	٢٦.٨	٠.٨٣	٢.٩٤	
51		أفضِّلُ أن أُتقِن قواعدَ اللغة العربية على إتقان قواعد اللغة الإنجليزية.	١٥	٨.٢	٣١	١٦.٩	٧٦	٤١.٥	٦١	٣٣.٣	٠.٩١	٣.٠٠	
52		أتمنى لو كانت لغتي الأم هي اللغة العربيَّة.	١٦	٨.٧	٣١	١٦.٩	٧٣	٣٩.٩	٦٣	٣٤.٤	٠.٩٣	٣.٠٠	
53		يبدو لي أنَّ اللغة العربيَّة أجملُ من اللغة الإنجليزيَّة.	١٧	٩.٣	٢٥	١٣.٧	٦٤	٣٥.٠	٧٧	٤٢.١	٠.٩٦	٣.١٠	
المتوسِّط العام			**4٢.٧**										

في البدء تمّ فحص طبيعة توزيع البيانات وذلك باختبار "كُلموجورف–سِمرنوف وشابيرو–وِلْك، وقد أظهر قيمة ألفا = ٠.٠٢١ و ٠.٠٠١، على التوالي، مما يعني أن البيانات ليست متوزِّعة توزيعاً اعتداليَّاً، وبالنظر إلى بيانات المستجيبين كلٍ على حِدة، وباستخدام مخطط الساق والأوراق، تبيَّن أن هناك قيماً متطرفةً جداً (للمستجيبين ذوي الأرقام التالية:١١، ٢٩، ١٣، ١٢، ٧٣، ١٤٦، ١٣٥، ٨٨)؛ مما اضطر الباحث أن يُجري التحليل على البيانات من غير القيم المتطرفة جداً.

فعلى مستوى المعالجة لاستجابات الطلاب للأداة عامةً، فقد جاء المتوسط العام للأداة بقيمة (٢.٧٤، وبانحراف معياري = ٠.٣٧٣) بمدى يقع بين (١.٨١) و (٣.٧٥)، وهي، ٢.٧٤، قيمة تُشير وفقاً للمحكَّات (جدول رقم ٤؛ جدول رقم ٤) إلى أن الطلاب في المتوسط يتَّفقون على أن الخصائص المذكورة تعيق تعلُّم العربية، كما تُشير إلى أن موقفهم من العربية قيمةً والاتجاه نحوها موقف سلبي، وبالتالي، فإنهم يحملون تصوُّراً غير إيجابي عن العربية. وبالنظر في قيم المتوسطات للمستجيبين نجد أن تقريباً ٢٤ %، وقعت متوسطاتهم من ضمن عدم الاتفاق مع ما جاء في مضامين البنود، بينما جاءت استجابات ما يقارب ٧٦ % في نطاق الاتفاق معها، وهو ما سيتم تبيُّنه لاحقاً من خلال الاستجابات على مستوى البنود على حِدة، إذ سنلحظ تفاوتاً في الاستجابات ليس بالقليل، إذا ما أُخِذ في الحسبان أن العينة كانت في حدود المئتين (١٨٥ طالباً).

ولكون الأداة مكوَّنة من مجالين، ولكل مجالٍ جذر سؤال يختص به، إذ اختصَّ الجزء الأول بالبنية اللغوية للغة العربية، بينما اختصَّ الجزء الآخر بالموقف من العربية من حيث قيمتها والاتجاه نحوها، فقد تمَّ تجزيئ بيانات الأداة وفق المجالين، واستخراج متوسطات كل مجال على حِدة. وقد جاءت قيمة المتوسط لاستجابات الطلاب على مجال "البنية اللغويَّة للغة

العربية" تساوي ٢.٦١، بانحراف معياري يساوي ٠.٤٦، بينما جاء متوسط استجاباتهم على مجال "الموقف من اللغة العربية، قيمتها والاتجاه نحوها"، يساوي ٢.٨٦، بانحراف معياري يساوي ٠.٤٤، وكلاهما قيم تقع ضمن نطاق "الاتفاق" (الجدول رقم ١) على ما جاء في بنود المجالين من مضامين تتصل بالعربية على مستوى بنيتها الداخلية وعلى مستوى تموضعها داخل المجتمع وعلاقاتها بغيرها من الظواهر المجتمعية من جهة أخرى، أي قيمتها والاتجاه نحوها. إن هذه النتيجة تُشير، وفقاً لقيم المتوسطات، إلى أن التصوُّر الذي يحمله المستجيبون عن العربية، بنيةَ وقيمة واتجاهاً ليس بتصوُّر إيجابي، وأن هذا الاتفاق ازداد حِدةً، وفقاً لقيمة المتوسِّط، مع بنود المجال الثاني المُتعلِّق بالقيمة والاتجاه نحو العربية، مع ضرورة التنبُّه إلى أن هذا التفسير مُرتكز على قيم المتوسطات، والتي هي قيم تتأثَّر بالقيم المتطرِّفة في البيانات، مما قد يستدعي النظر في قيم إحصائية أخرى، كأن يُنظَر في التكرارات والنسب المئوية على مستوى البنود، كلٍ على حِدة.

فعلى مستوى البنود، فقد جاءت قيم المتوسطات بين ٢.٣١ (للبند رقم ٢٥) و ٣.١٠ (للبند رقم ٥٣)، بمتوسط عام يساوي ٢.٧٤، وبانحراف معياري يساوي ٠.٢١٢. ويجدر التنبيه إلى أن هذه القيم هي لمتوسطات، وبالتالي من المتوقَّع أن يكون هناك تفاوت في الاستجابات داخل البند الواحد. ونظراً لإمكانية تقسيم الميزان تقسيماً ثنائياً: أتَّفِق (بجمع الاستجابات على الاختيارين، "أتفق" و "أتفق تماماً") ولا أتَّفِق (بجمع الاستجابات على الاختيارين، "لا أتفق" و "لا أتفق تماماً")، وذلك بمسوِّغ، وهو أن "الدراسة الحالية هي حول التصورات عن العربية، وأن هذه التصوُّرات تتكشف باتخاذ موقف حاد تجاه الظاهرة، وبالتالي ضرورة أن يتخذ الطالب موقفا من العبارات المذكورة إما بالاتفاق أو عدمه" (الباحث، ٢٠٢٣)، وهو ما جعل الباحث أن يضم استجابات الاتفاق وعدم الاتفاق في تصنيف ثنائي.

وللتمثيل على ذلك، فقد تم فحص بعض البنود التي نالت المتوسطات الأعلى (الاتفاق)، ومقابلتها ببعض البنود التي نالت المتوسطات الأقل (عدم الاتفاق)، وقد تبيَّن من ذلك أن هناك توزُّعاً ملحوظاً للمستجيبين بين المحكَّات (أوافق، ... لا أوافق تماماً)، مُظهِراً تفاوتاً في استجاباتهم بين الاتفاق وعدمه داخل البند الواحد. فبالنظر إلى أمثلة من البنود التي نالت قيم متوسطات عالية بين بنود الأداة، أي بنود الاتفاق، كما هو الحال في البنود ذوات الأرقام: ٥٣، ٥٢، ٥١، سنجد أن هناك نسبة من الطلاب لا يتفقون مع مضامين عبارات هذه البنود (الجدول ٢)، وجاءت نسبهم على التوالي: ٢٣ % (٤٢ طالباً) للبند ٥٣، و ٢٥.٦ % (٤٧ طالباً) للبند ٥٢، و ٢٥.١ % (٤٦ طالباً) للبند ٥١، وهي نسب تقارب ربع العينة، مع أن المتوسط لهذه

للبنود جاء عاليا والذي يعني الاتفاق على مضامين البنود (٣.١٠، ٣.٠٠، ٣.٠٠، على التوالي)؛ مما يُشير إلى أن هذه النسب من الطلاب المخالفة للتفسير القائم على المتوسط لا تتفق مع هذه العبارات الإيجابيَّة عن العربية، وبالتالي لا تُبِين عن موفقٍ إيجابيٍّ من العربية من حيث قيمتها والاتجاه نحوها. وبالنظر إلى أمثلة من قيم المتوسطات للبنود التي نالت قيم متوسطات متدنِّية، أي بنود عدم الاتفاق، كما هو الحال مع البنود ذوات الأرقام: ٢٥، ١٣، ٢، ٣٠، سنجد أن نسباً عالية من الطلاب، مع ذلك، تتَّفِق مع ما جاء في مضامين هذه البنود (الجدول ٢)، والذي هو بخلاف ما جاء في تفسير قيم المتوسطات لهذه البنود (التي تتراوح بين: ٢.٣١، ٢.٤٠، ٢.٤٣، ٢.٤٥)، وجاءت نسبُهم على التوالي: ٣٧ % (٨٧ طالباً) للبند ٢٥، و ٤٣.٧ % (٨١ طالباً) للبند ١٣، و ٤٦.٥ % (٨٦ طالباً) للبند ٢، و ٤٨.٩ % (٩٠ طالباً) للبند ٣٠، وهي نسب تقارب النصف من العيِّنة؛ مما يُشير إلى أن هناك تفاوتاً في تصوراتهم الذهنية حول العربية، وموقفهم منها.

إذن، بين الاتفاق وعدمه، هناك نسب تتفاوت بين ٢٣ % و ٤٩ %، تخالف التفسير القائم على قيمة المتوسط في حكمها على مضامين البنود، مما يستدعي الحذر في قراءة بيانات الدراسة الحالية من خلال قيم المتوسطات دون النظر في بيانات الاستجابات الأخرى داخل البند الواحد، كما يستدعي، وذلك للتأكُّد من حقيقة التصوُّر المُتشكِّل عن العربية ساعة الاستجابة للاستفاء، القيامَ بدراسات مسحيَّة لاحقة بعينات أخرى.

ونظراً إلى أن التصوُّرات كمفهوم بنائي construct يتأثَّر بالخبرات التي يتلقَّاها المتعلِّم، والتي هي مصدر من مصادر تشكُّل القناعات لديه عن اللغة التي يتعلُّمها، ومن ذلك "القناعات اللفظية"، التي هي أحد المصادر الأربعة التي افترضها: الخبرات المُتقنَة نجاحاً أو إخفاقاً، والخبرات غير المباشرة بملاحظة الأداء عند الآخرين، والقناعات اللفظية من خلال الاحتكاك والتواصل والتفاعل مع أفراد موثوقين وذوي خبرة، والحالات العاطفيَّة والفيسيولوجيَّة التي يمرُّ بها الفرد بما تُسهِم به إيجاباً أو سلباً (Bandural, 1977, 1997). ولكون الخبرة مُتغيِّراً حاسماً في بناء التصورات والتأثير على تشكُّلها لدى الأفراد، فقد استهدف الباحث متغيِّر الخبرة أثناء إعداد الاستفتاء، وذلك باستفتائهم عن مدى تعلُّمهم العربية قبل التحاقهم بالبرنامج (أي ببرنامج التأهيل اللغوي في المعهد) من خلال السؤالين التاليين: الأول بـ"هل تعلمت اللغة العربية قبل مجيئك إلى المعهد؟ بنعم أو لا"، والأخر بالمستوى الأكاديمي الذي وصل إليه الطالب في البرنامج (المستوى الأول وحتى المستوى الرابع).

فبأخذ المتغيِّر الأول، والتي كانت إجابته بنعم أو لا، ومقارنة استجابات الذين تعلمّوا العربية من قبل التحاقهم بالمعهد، وكان عددهم (١١٧ طالباً)، وبمتوسط (٢.٧٨) وانحراف

معياري (٠.٣٧٩) بالذين لم يتعلّموه من قبل، وكان عددهم (٦٧ طالباً)، وبمتوسط (٢.٦٦) وانحراف معياري (٠.٣٥٥)، باستخدام اختبار ت للعيِّنات المُستقِلة، فقد أظهر التحليل عن وجود فروق دالَّة إحصائيًّاً بين الاستجابات، ت(182) = −٢.١٤٢، وقيمة ألفا = ٠.٠٣٣، لصالح الذين تعلَّموا العربية من قبل، الذين حصلوا على متوسط أكبر. ولكن بفحص المتوسطين بصريًّاً، نجد أن هامش الاختلاف بينهما صغير جدا (يساوي ٠.١٢)، وأن كلا المتوسطين، وفقاً لجدول التفسير (جدول ١) يقعان ضمن تصنيف الاتفاق مع ما جاء في مضامين البنود، وبالتالي، يُمكن القول بأن تصوُّرات متعلِّمي العربية كلغة ثانية، لم تتأثَّر بما امتلكوه من خبرة سابقة عن العربية قبل التحاقهم ببرنامج التأهيل، وأنها أميل إلى التصوُّر غير الإيجابي عن العربية بنيةً وقيمةً واتجاهاً نحوها.

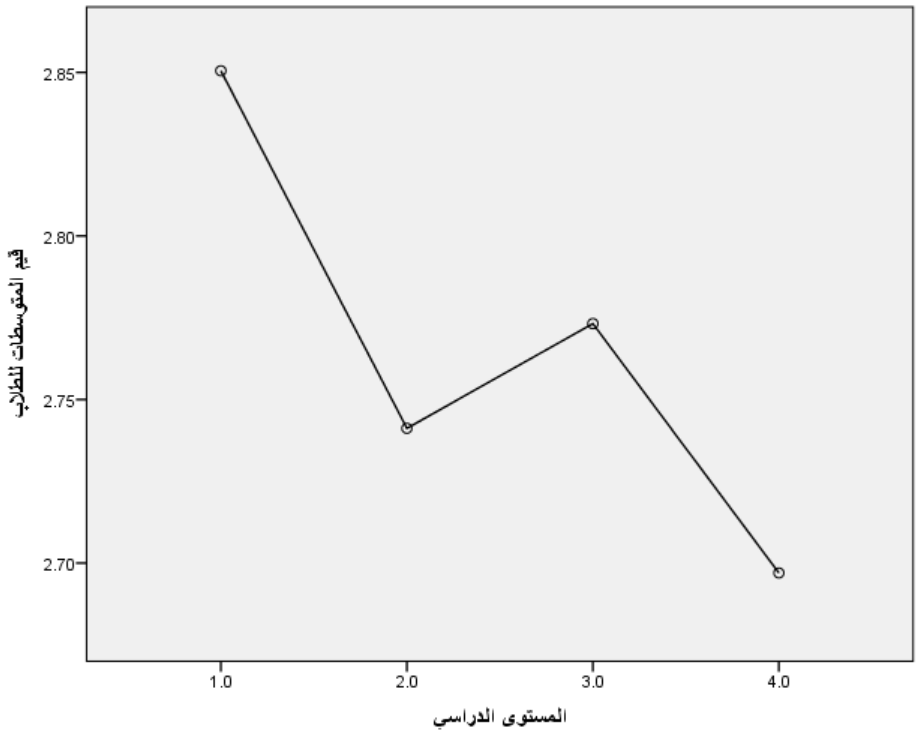
وبأخذ المُتغيِّر الآخر، وهو مقارنة استجابات الطلاب على الأداة وفقاً لمستوياتهم الدراسيَّة في البرنامج، من المستوى الأول الذي يبتدئ في الطالب البرنامج، مروراً بالمستوى الثاني والثالث، وحتى المستوى الرابع الأخير، ومدى تأثير هذه الخبرة التي يتلقَّونها في البرنامج من معارف ومهارات مُتصلة بالعربية على تصوُّراتهم، وأظهر تحليل التباين ANOVA (الجدول رقم ٣)، بعد أخذ افتراضات الاختبار في الحسبان، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات وفقاً للمستوى الدراسي (قيمة ف= ٠.٩٠٧ بمستوى دلالة= ٠.٤٣٩). وبالنظر لقيم المتوسطات (الجدول رقم ٤)، نلحظ أن قيم المتوسط للمستويات جاءت بين ٢.٧٠، وكانت للمستوى الرابع الأخير في البرنامج، و٢.٨٥، وكانت للمستوى المبتدئ للبرنامج. وهذا المدى مازال يقع ضمن نطاق الاتفاق على ما جاء في مضامين عبارات البنود، مما يُشير إلى وجود تصوُّر غير إيجابي عن العربية بينةً وقيمةً واتجاهاً، بغض النظر عن مستواهم الدراسي في البرنامج. وبفحص قيم المتوسطات بصريًّاً، يُلحظ أن هناك تفاوتا كبيراً داخل المستوى الأكاديمي الواحد بين الاتفاق وعدمه، كما يُلحظ أن قيمة المتوسط الأصغر كانت مع المستوى الرابع (٢.٧٠)، وإن كانت تقع من ضمن "الاتفاق" على ما جاء في البنود، بالقياس إلى المستوى الأول الذي نال قيمة المتوسط الأعلى (٢.٨٥).

الجدول (٣) اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الاستجابات وفقاً للمستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.380٠	٣	.127٠	.907٠	٠.٤٣٩
داخل المجموعات	25.152	١٨٠	.140٠		
المجموع	**25.532**	**١٨٣**			

الجدول (٤) قيم المتوسط العام وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الدارسي	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	أقل قيمة متوسط	أعلى قيمة متوسط
المستوى الأول (المبتدئ)	13	2.85	0.333	2.32	3.42
المستوى الثاني	29	٧٤2.	٥0.41	1.92	3.60
المستوى الثالث	49	٧٧2.	٦0.35	2.00	3.60
المستوى الرابع (الأخير)	93	٧٠2.	٥0.37	1.81	3.75
المجموع	١٨٤	٢.٧٤	0.374	1.81	٣.٧٥



الشكل البياني (١) لقيم المتوسط العام للمستويات الدراسية

المناقشة العامة:

مما مضى يتبيَّن أن تصوُّرات متعلِّمي العربية من غير العرب عن العربية بنيةً وقيمة واتجاهاً موقف غير إيجابي في العموم، وهو الاتفاق مع ما جاء في البنود من تداول سلبي عن العربية، إلا أن هذا الحكم هو حكم عام بحسب قيمة المتوسط "العام" المُستند إليه التفسير. ومع أن الحكم العام هو الاتفاق مع مضامين البنود، إلا أن التجانس في تصوُّرات متعلِّمي العربية

غير ملحوظ، إذ لوحظ هناك تفاوتاً في الاستجابات كما يُظهِره التباعد بين المتوسطات داخل المستوى الأكاديمي الواحد، وظهر ذلك واضحا بشكل فارق مع المستوى الأكاديمي الرابع من البرنامج الذي تراوح بين ١.٨١ و ٣.٧٥. وهذا التفاوت كان ملحوظاً كذلك مع متكلمي العربية بصفتها لغة أم في دراسات سابقة، كما في دراسة السريِّع (٢٠٢٣م). فقد جاءت نتائجها، مع اختلافٍ في المجتمع المُستهدَف، على وفاق مع الدراسة الحاليَّة، وهو أن تصوُّرات متعلِّمي العربية كلغة أم لم تكن سلبيَّة كما أنها لم تكن إيجابية كذلك إذا ما نظرنا إلى استجاباتهم وفق المحاور ووفق البنود، فقد جاء التفاوت في الدراسة الحالية كذلك شديداً داخل البند الواحد أحياناً، انظر على سبيل المثال (بأخذ مثال من داخل كل محور) إلى البنود ذوات الأرقام ٢، و٦، و١٣، و١٥، و١٩، و٢٣، و٣٢، و٤٢، حيث سنجد أن تقريباً النصف من المُتستفتَين في عيِّنة البحث من متعلمي العربية يتَّخذ موقفاً مخالفاً للنصف الآخر، فنجد الاتفاق مع ما جاء في مضامين البنود على تساوقٍ مع عدم الاتفاق معها. فتحت محور التراكيب، نجد في البند رقم ٢، والذي نصُّه "تَتَّسِمُ التراكيبُ النحوية للجمل في اللغة العربية بالغموض" أن 86 من متعلمي العربية في العيِّنة يتفقون مع ما جاء في مضمنون البند من أن جمل العربية تتسم بالغموض (ما نسبتُهُ تساوي ٤٦.٥ %)، مع أن المتوسِّط العام (٢.٤٣) يعطي الحكم بعدم اتفاق العيِّنة من أن جمل العربية تتَّسِم بالغموض. وعلى النقيض مع مضمون عبارة البند رقم ٦، باتهام جمل العربية بالطول، حيث نجد أن ما يوازن ٤٧.٥ % من العيِّنة (٨٨ متعلِّماً) لا يتَّفقون مع الاتهام بأن جمل العربية تتَّسِم بالطول، مع أن المتوسط العام (٢.٥٤) يُفسَّر بالاتفاق مع ما جاء في البند من اتِّسام الجمل في العربية بالطول. وتحت محور المفردات نجد في البند رقم ١٥ على سبيل المثال، والذي يصف المفردات اللغوية في العربية باللبس حتى مع تشكيلها، نجد أن ٤٧ % من متعلِّمي العربية من غير أهلها لا يتَّفقون مع الاتهام مع أن قيمة المتوسط العام للاستجابات (٢.٦٢) هو بالاتفاق مع المضمون، بخلاف ما جاء في البند رقم ١٣ تحت المحور نفسه، الذي نجد فيه أن ٤٣.٧ % من العيِّنة تتفق مع عدم وجود قاعدة يُمكن من خلالها التعرُّف على معاني المفردات اللغوية في العربية، مع أن قيمة المتوسط العام للاستجابات هو بعدم الاتفاق (٢.٤٠). وعلى محور الأصوات، نجد أن نسبة غير المتفقين مع مضمون البند من أن بعض أصوات العربية تتصف بصعوبة النطق (بند رقم ١٩)، ما يوازن ٣٩ % من حجم العيِّنة، مع أن المتوسط العام (٢.٦٦) يحكي الاتفاق مع ما جاء في البند. وعلى محور الإملاء، جاءت نسبة الذين يتَّفقون مع مضمون أن نظام الكتابة في العربية نظام مرتبك ومُلبِس (البند رقم ٢٣) يوازن ٤٩.٢ % من حجم العيِّنة مع أن المتوسط العام (٢.٤٦) يحكي عدم الاتفاق. وعلى محور

القيمة، نجد أن ما يوازن ٤٤.٦ % من حجم العيِّنة لا يتفقون مع مضمون البند في أن قواعد الإملاء في العربية يُمكن الاستغناء عنها (البند رقم ٣٢)، مع أن المتوسط العام (٢.٥٣) يحكي الاتفاق مع مضمون البند. وعلى محور الاتجاه، نجد أن عدم المُتَّفقين مع مضمون البند ٤٢، والذي نصُّه "أرى أنَّ تعلُّمَ اللغة العربية أصعبُ من تعلُّم لغةٍ ثانية كالإنجليزية"، يوازن ٣٧.٥ % من العيِّنة، مع أن قيمة المتوسط العام للاستجابات (٢.٧٠) تحكي الاتفاق مع مضمون البند. وهكذا نجد أن التفاوت في تصورات متعلِّمي العربية عن العربية بنية وقيمة واتجاهاً ملحوظ داخل البند الواحد، وأن هناك نسباً غير قليلة منهم بالقياس إلى العيِّنة المُستفتاة، تخالف قيمة المتوسط العام إيجاباً وسلباً. كما يُظهِر هذا التفاوت في الاستجابات حجمَ الصورة النمطيَّة غيرَ الإيجابية المنتشرة عن العربية بين متعلِّمي العربية، والذي كان ملحوظاً كذلك من متعلِّمي العربية من أهلها (السريِّع، ٢٠٢٣م)، كما يُظهِر شيئاً من حجم النقص المعرفي عن طبيعة اللغات وعن حجم المعاناة في تعلُّمها واكتسابها عموماً، كما يُظهِر كذلك الجهل ببعض الحقائق عن اللغات وبنيتها اللغويَّة، وكيف أنَّ ما تشكَّل لدى متعلِّمي العربية هو "عن آراء شعبية سماعيَّة أو قرائية لا تستند إلى دليل علمي، تسلَّلت إلى أذهانهم مُشكِّلةً لديهم صورة ناقصة وسلبية عن العربية يتَّسِم بالنقص والقصور، وعدم العلميَّة" (السريِّع، ٢٠٢٣، ص. ٦١)، فتعلُّمُ اللغات عامةً واكتسابُ الكفاية اللغويَّة نطقاً وتحدُّثاً وكتابةً وقراءةً يتطلَّب جهداً عالياً من المتعلِّم، بغض النظر عن اللغة المُتعلَّمة، وإن كان لتقارب بعض اللغات داخل التصنيف الواحد عامل مساعد في تسريع عملية تعلُّمها كما هو الحال مع اللغات المنحدرة من اللاتينية على سبيل المثال في اكتساب الكفاية الإملائية لها بين متكلِّميها، انظر على سبيل المثال لدراسة الجهاز الأمن القومي (NSA, 1975) في تحليلها لعدد من اللغات المُستهدَفة، بتحديد الصعوبات المُتوقَّعة لمتعلِّمها من متكلِّمي اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أم، وكذا للمشروع الأولي، بمدخل انطباعي في التحليل وتقدير الصعوبات، عن الصعوبات التي قد يواجهها متحدِّثو الإنجليزية في تعلُّمهم لغات العالم بتحليل مقارن على المستوى النحوي والصوتي والصرفي والكتابي بين عائلات اللغات المُستهدَفة (Lindsay, 2021)، وعن التفاوت في حجم الوقت المطلوب للوصول إلى مستوى من الكفاءة اللغوية العامة "General Professional Proficiency"، المُقدَّر بما يقارب المستوى المتوسط على المقياس المتدرج من خمس مستويات في الإطار المرجعي المعياري الأمريكي (ILR) (U.S. Department of State, 8/23/2023)، والتفاوت في اكتساب مهارة الطلاقة القرائيَّة بين اللغات الأوروبية وفق لمستوى العمق والسطحية في نظم تهجئتها (Seymour et al., 2003). وكذا الحال في تعلُّم النظم الكتابية في اللغات، وكيف أنه بحجم تباعد النظام الكتابي للغة المتعلِّم الأم، عن اللغة المُستهدَفة للتعلُّم بقدر حجم

الجهد المطلوب في تعلمها، كما هو الحال مع تعلُّم الشكل الكتابي الصيني أو الياباني لمتكلم الإنجليزية أو العربية من أهلها (NSA, 1975; U.S. Department of State, 8/23/2023)، مع ملاحظة أن تعقُّد النظم الكتابية رسماً وتهجئةً ليس حكراً على لغة دون لغة أخرى، فكثير من اللغات المعروفة، كالصينية واليابانية، وكذا الحال مع الإنجليزيَّة، تُوصف بأنها نظم كتابية عميقة جداً، بمعنى أن الفرد لا يستطيع أن يُطبق مبدأ مقابلة الصوت بالحرف لنطق الكلمة لوجود عدد كبير من التهجئة التي لا ينطبق عليها تقعيد مُعيَّن يساعد المتعلِّم على قراءتها، ما لم يستحضر سابقاً كيفية نطقها، والذي هو بالنسبة إلى العربية جهد غير قليل، إذا ما أُخِّذ في الحسبان أن التشكيل في العربية جزءٌ من النظام الكتابي العربية، وليس اختيارياً، كما هو مُمارس. وكذا الحال مع الأصوات، فبقدر انعدام الصوت داخل اللغة الأم بقدر المعاناة في اكتساب الصوت في اللغة المُتعلَّمة، انظر على سبيل المثال لدراسة الزايد (Al-Zayed, 2017) التي أشارت إلى حجم الصعوبات التي يعانيها الطلبة العرب من الأردنيين، في المستوى الجامعي، في نطق كثير من الظواهر الصوتية في الإنجليزية (الإدغامات diphthogs؛ حروف العلة القصيرة والطويلة short & long vowels؛ تجميع صائتي consonant cluster؛ تشديد/ ضغط صوتي stress). فهذه الاستجابات التي كشفت عنها الدراسة الحاليَّة، ما هي إلا نتاج تصوُّراتهم تسلَّلت إلى أذهانهم من سماعٍ عن آخر أو حكم انطباعي شخصي لا يستنِد إلى أساس علمي، ويُنبِئ عن نقصٍ وقصورٍ في المعرفة اللغويَّة لديهم يستلزِم من المسؤولين استهداف نواحي النقص والقصور هذه، والبحث في مصادر هذه الصُورة المُتشكِّلة، والبدء في اتِّخاذ الإجراءات المناسبة تربوياً وإعلامياً حيالها، كما توصي الدراسة بتتبُّع هذه الصورة النمطيَّة بمسح علمي لعيِّنات أخرى مُمثِّلة من مجتمع متعلِّمي العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية، مع أخذ طبيعة تقارب وتباعد اللغة الأم للعيِّنة عن العربية.

التوصيات التربوية:

وفقاً لطبيعة الاستجابات في الدراسة الحاليَّة التي أظهرت أن لدى متعلِّمي العربية كلغة ثانية معرفةً غير صحيحة عن العربية تحديداً وعن اللغات عموماً، بقبولهم بالاتفاق مع ما جاء في بعض البنود من مضامين تصِف العربية بأوصاف كما لو كانت من طبيعة العربية ذاتها وليست عن عامل خارجي تسبَّب في وجود هذه الصورة النمطيَّة عنها، كما جاء في موافقتهم، على سبيل المثال، على أن نظام الكتابة في العربية نظام مُربِك ومُلبِس، وأنه أعقد من النظم الكتابية، وأنه يُمكن الاستغناء عن قواعد الإملاء، وأن بعض أصوات العربية تتقارب في نطقها، والتي هي معارف لا تتعلَّق بالعربية وحدها، وإنما هي سمة قد تكون لكل لغة أجنبية مختلفة عن

لغة الأم للفرد حين يتعلُّمها. هذه الصور النمطيَّة المُتشكِّلة لدى متعلِّمي العربية كلغة ثانية كما تُظهِرها الاستجابات، تستلزم من مصمِّمي المناهج في معاهد تعليم العربية كلغة ثانية تضمين محتواها ما يساعد على معالجة المغالطات المُتَّصِلة بالعربية بعقد المقارنات أحياناً مع لغات أجنبية أخرى بما يُظهِر عدم فرادة العربية بذلك، وإنما هي سمة عامة في اللغات عامة؛ ليساعد على تعزيز الصورة الإيجابية عن العربية لدى متعلِّميها.

الاقتراحات البحثيَّة:

وفقاً لما أظهرته النتائج من تفاوتٍ ملحوظ بين السلبيَّة والإيجابيَّة في التصوُّرات داخل المحور الواحد، بل وحتى داخل البند الواحد من بنود الاستفتاء فيُوصى بإعادة الدراسة على عيِّنة أكبر من متعلِّمي العربية بصفتها لغةً ثانية، تسمح بإمكانية تعميم النتائج. كما توصي الدراسة بتتبُّع التصوُّرات النمطية المشاعة عن العربية عند شرائح من مجتمعات لغويَّة متقاربة مع العربية في مستوى لغوي (نحوياً أو صرفياً أو كتابياً أو صوتياً) أو متباعدة عنها في أحد المستويات اللغوية، وذلك لإعطاء صورة دقيقة عن حجم هذه التصوُّرات ومصدرها، ومدى تداخل هذه التصوُّرات مع الطبيعة اللغوية للغة الأم.

المراجع

آل شريدة، علي. (٢٠١٨). آراء معلمي اللغة العربية في نيجيريا حول استخدام كتاب القاعدة البغدادية لتعليم العربية في نيجيريا. *مجلة موارد*، ٢٣ ، ٤ – ٢٩.

الجندي، أنور. (١٩٧٢/٢٠٠٨). *المساجلات والمعارك الأدبية في مجال الفكر والتاريخ والحضارة*. القاهرة: مكتبة الآداب.

الجندي، أنور. (بدون تاريخ). *الإسلام في وجه التغريب* (مخططات التبشير والاستشراق). القاهرة: دار الاعتصام.

السعدي، إسحاق. (١٤٣٤). *دراسات في تميُّز الأمة الإسلامية وموقف المستشرقين منه* (الكتاب الخامس: اللغة العربية ومكانتها في الإسلام وموقف المستشرقين منها. قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

شاكر، محمود. *أباطيل وأسمار*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

شاكر، محمود. (١٩٩٧). *رسالة في الطريق إلى ثقافتنا*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السريع، عبدالله. (٢٠٢٣). تصوُّرات طلاب الجامعة السعوديين حول اللغة العربية: بنيتها اللغويَّة والاتجاه نحوها. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية بعين شمس، ٤٧(٢)، ١٧ – ٦٦*.

عبدالتواب، رمضان. (١٤٠٨). *بحوث ومقالات في اللغة*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

المحمود، محمود. (١٤٣٨). تصوُّرات طلاب الجامعة السعوديين حيال اللغة العربية. في عقيل الشمري.

ومنصور ميغري (محرر)، *التصوُّرات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات* (ص ص. ٢٦٩ – ٣١٩). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

المحمود، محمود. (٦ – ٧ مارس، ٢٠١٩). *الازدواجية اللغوية في سياق العربية لغة مباشرة: اتجاهات المتعلمين المباشرة*

وغير المباشرة. في خالد الدامغ وآخرون (محررين)، *اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية* (٥٦٣ – ٥٨٧). الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية. https://ali.ksu.edu.sa/sites/ali.ksu.edu.sa/files/attach/ep149.pdf

الملحس، سلطان. (٢٠٢٢). Motivational Factors for Learning Arabic as a Second Language Abroad in Saudi Arabia. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٣٧*(٢)، ٣٩ – ٤٦.

ميغري، منصور.، والشمري، عقيل. (٢٠١٧/١٤٣٨). التصوُّرات الشعبية عن اللغة في الأدبيات اللسانية المعاصرة: مقاربة إبستيمولوجيَّة. في عقيل الشمري ومنصور ميغري (محرر)، *التصوُّرات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات* (ص ص. ٣١ – ٦٨). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. وافي، علي. (٢٠١٤). *مقدمة ابن خلدون*. القاهرة: دار نهضة مصر.

Al-Zayed, N. (2017). Non-Native Pronunciation of English:Problems and Solutions. *American International Journal of Contemporary Research, 7*(3), 86 – 90.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(1), 191-215

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & company.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing Self-Efficacy scales. In F.Pajares & T. Urdan (Eds.), Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (pp. 307-337). Information Age Publishing, Inc.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Company.

Bizer, G., Barden, J., & Petty, R. (2006). *Attitudes*. In L. Nadel (Ed.), Encyclopedia of Cognitive Science, (pp. 247 – 253). New Jersey: John Wiley & Sons. Ltd.

Lindsay, R. (8/24/2023). *An Analysis of the Difficulty of Learning Various Foreign Languages for English speakers – NonIndo-European Language*. Retrieved from: https://www.academia.edu/12875193/An_Analysis_of_the_Difficulty_of_Learning_Various_Foreign_Languages_for_English_speakers_Non_Indo_European_Languages.

Mohamadi, F., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's Theory in School. *Procedia Social and Behavioral Sciences 12* (2011) 426–435.

National Security Agency. (1975). *Foreign Language Learning: A Comparative Analysis of Relative Difficulty*. Retrieved from: https://www.nsa.gov/portals/75/ documents/news-features/declassified-documents/cryptologic-spectrum/foreign_language.pdf.

Qiong, Qu. (2017). A Brief Introduction to Perception. *Studies in Literature and Language, 4*(15), 18 –28.

Patten, B., & Benati, A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. New York; Continuum International Publishing Group.

Pitt, David. (2022). *Mental Representation*. in E. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* . Retrieved from: URL= https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/ mental-representation/.

Seymour, P.H., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British journal of psychology, 94(2),* 74 – 143.DOI:10.1348/000712603321661859

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Usher, E.L., & Pajares, F.(2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research, 78* (4), 751–796.

United States Department of State (8/23/2023). Retrieved from: https://www.state.gov/ foreign- language-training/

VandenBos, G (edit.). (4015). *APA Dictionary of Psychology* (2ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Von Eckardt, B. (1999). *Mental Representation*. In R. Wilson & F. Keil (Eds.), MIT Encyclopedia of Cognitive Science. Cambridge, MA: MIT Press.