المعايير الذهنية اللغوية في تصميم مناهج تعليم اللغة العربية وإعداد موادها التعليمية لدى الطلاب الناطقين بغيرها

إعداد

الأستاذ المشارك الدكتور غسان حسن الشاطر

مدير معهد الضاد بجامعة نزوى – عمان

الملخص

ترى الدراسة أن السلوك الذهنى اللغوى يرتبط ارتباطا وثيقا بتصميم مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها وإعداد محتوياتها ، بحيث يمكن النظر إلى آليته، وإجراءاته، على أنها ضوابط لا بد من توافرها عند إعداد المواد، أو تصميم المناهج، وتبين عبر استعراض أمثلة بسيطة أن إغفال هذا السلوك، قد يؤثر سلبا على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها .

وتهدف هذه الدراسة إلى وضع تصور لمعايير تصميم مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمواد التعليمية المستخدمة في تدريسها، بالاستناد إلى السلوك الذهني اللغوي في إنتاج اللغة، وتوضح العلاقة بين السلوك الذهني من جهة، وبين اكتساب، ومن ثم إنتاج الألفاظ والتراكيب اللغوية شفويا من جهة أخرى؛ لذلك فإنها تبدأ بعرض الإجراءات التي يتخذها الدماغ البشري لإنتاج الكلام، كما فسرتها نظريات إنتاج الكلام، ونظريات اكتساب اللغة، والتي من أبرزها نظريات كل من: لقلت، Levelt (١٩٨٩، ١٩٩٩)[1،2]، وهارلي، Harly (٢٠٠١)[3]، ومن ثم تنتقل إلى توضيح مدى استفادة النظريات اللغوية التي تفسر نمو تراكيب اللغة لدى مكتسبيها من غير الناطقين بها، ومن أبرزها نظريات بنمن، Pienemann (١٩٩٩، ٢٠٠٥)[4، 5]، في معالجة التراكيب اللغوية، ومكلولن، McLaughlin

[1]Levelt, Willem J.M., **Speaking: From Intention to Articulation**. Cambridge: MIT Press. xiv, 566, 1989.
[2]Levelt, Willem J.M.: Producing Spoken Language: A Blueprint of the Speaker, in The Neurocognition of Language (Chapter 4), C. Brown and P. Hagoort, Editors, UK: Oxford Press. 1999.
[3]Harley, Trevor A., **The Psychology of Language from Data to Theory**, 2 ed.East Sussex: Psychology Press Ltd. 2001.
[4]Pienemann, Manfred, **Language Processing and Second Language Development: Processability Theory**, Studies in Bilingualism (Sibil), ed. K. De Bot and T. Huebner. Vol. 15. Amsterdam: John Benjamins. 1998.
[5]Pienemann, Manfred, ed. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Studies in Bilingualism, ed. K. De Bot and T. Huebner. John Benjamins: Amsterdam; Philadelphia, Vol.30, 2005.

(١٩٨٧)[6,7]، بهدف استنتاج معايير دقيقة يمكن لمصممي مناهج العربية لغير الناطقين بها، ومدرسيها، الاعتماد عليها في تصميم تلك المناهج، أو إعداد المواد التعليمية المستخدمة في تدريسها.

وفي النهاية، تخلص الدراسة إلى ضرورة تبني هذه المعايير وخضوعها لدراسات تجريبية تبين فائدتها في تصميم المناهج، وإعداد المواد التعليمية، وتوضح أثرها في تطوير المهارات اللغوية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، وقدرتها على حل المشكلات المتعلقة باكتسابها.

الكلمات المفتاحية: معايير، اللغة العربية، اللغة الثانية، السلوك الذهني، السلوك اللغوي، تصميم المناهج.

Abstract

The study shows that there is a strong connection between speech production process and the development of Arabic L2 curricula. It shows that the process and mechanism of speech production may form important factors in improving the quality and suitability of Arabic L2 curricula and teaching materials, it suggests that ignoring these factors may negatively affect Arabic L2 learners' ability to acquire the language.

The current study aims at adopting psycholinguistic-based criteria to develop second language (L2) curricula and teaching materials. The study sheds light on the relationship between the human brain behavior on the one hand and the acquisition of L2 and oral production of structures and vocabularies on the other. The study investigates the procedures in which the human brain produces speech as explained by Levelt (1989, and 1999), and Harley (2001). The study also investigates the correlation between the explanatory theories of language development such as Pienemann(1999, and 2005) in language processability, and McLaughlin (1997) in language automaticity, and the production of L2, to suggestpsycholinguisticcriteria that L2 curricula developers and teachers may use to develop and design L2 curricula and teaching materials.

Finally, the study recommends the use of the suggested psycholinguistic criteria in the development of Arabic L2 curricula and teaching materials, and encourages further experimental studies to investigate the benefit of implementing such criteria on the improvement of L2 learners' proficiency.

Key words: Criteria, curricula development, Arabic L2, psycholinguistics, second language acquisition.

[6]McLaughlin, Barry, **Theories of Second-Language Learning**. London; New York: Arnold, Edward, viii, 184, 1987,p. 22.
[7]McLaughlin, Barry, "Conscious" Versus "Unconscious" Learning.**TESOL Quarterly**: 24 (4): 1990,p. 617-34.

تمهيد

ازداد الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها، وصاحَب ذلك ازدياد في عدد المؤسسات التي تهتم بتعليمها، وبالتالي ازدياد في أعداد مدرسيها، والمواد التعليمية الخاصة بها، مما ولد حاجة إلى وضع أسس وضوابط تضمن جودة تعليمها، وتساعد واضعي المناهج، ومعدي المواد التعليمية، ومدربي المعلمين، على اتباع ممارسات محكومة في تصميم المناهج، أو إعداد المواد التعليمية، أو تدريب المعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أن الجهود البحثية المبذولة ضمن هذا النطاق، هي جهود متواضعة، وخجولة، على الرغم من ضرورة الاعتراف، بازدياد الجهد البحثي مؤخرا، سواء على صعيد تقييم الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية[8، 9، 10]، أو استراتيجيات التدريس والتعلم [11، 12، 13]، أو إعداد المواد

[8]انظر: مدكور، عمرو فرج. المعجم العربي بين يديك، دراسة في اختيار المداخل وشرحها. وقائع مؤتمراتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية. الرياض: جامعة الملك سعود٢٠١٤.

[9]أنظر: صوتشين، محمد حقي. منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: منهج "ليل" نموذجا. وقائع مؤتمرتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الرؤى والتجارب. إسطنبول: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع٢٠١٥.

[10]انظر:حسين، محمد الخلف. دراسة تقويمية تحليلية بين سلسلة اللسان وسلسلتي "*Face to Face*" و "*Traveler*" الإنجليزيتين: المستوى المبتدئ. وقائع مؤتمرتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الرؤى والتجارب. إسطنبول: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع٢٠١٥.

[11]انظر:حبيب، محمد. الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية لغير الناطقين بها. وقائع مؤتمراتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية. الرياض: جامعة الملك سعود ٢٠١٤.

[12]انظر:قاسم، عبد الحكيم. أثر تطبيق التعليم المدمج في تعلم العربية لغير الناطقين بها. وقائع مؤتمراتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية. الرياض: جامعة الملك سعود ٢٠١٤.

التعليمية[14،15]، أو على صعيد تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بها وأساليب تدريسها، ويمكن اعتبار الدراسة الحالية إضافة جديدة إلى ما بذل حتى الآن من جهد بحثي في مجال تصميم مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بهاوإعدادها.

مع ضرورة التنويه هنا إلى أنه – في علم الباحث – لا توجد دراسات اهتمت باستنباط معايير ذهنية لغوية يعتمد عليها في تصميم مناهج العربية لغير الناطقين بها، أو إعداد محتوياتها.

مشكلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة استنباط معايير لتصميم مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها وإعدادها، لتساهم في تطوير العملية التعليمية؛ مما ينعكس إيجابا على اكتساب المتعلمين للغة العربية بصفتها لغة ثانية؛ وذلك بالاعتماد على النظريات الذهنية اللغوية في مجال اكتساب اللغة الثانية.

[13]محجوب، حسن، استخدام استراتيجيات التدريس النشط، في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها (مصفوفة مقترحة).مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية: عدد ٨،٢٠١٥، ص: ١٤٥-٢١٠.

[14]انظر:عبدالله، رحاب زناتي. برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام. وقائع مؤتمرتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب. إسطنبول: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،٢٠١٥.

[15]انظر:الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١. الرياض: العربية للجميع٢٠١١.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل يمكن للنظريات الذهنية اللغوية أن تشكل منطلقا لمعايير يعتمد عليها في تصميم مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها؟

٢- ما هي أبرز المعايير التي يمكن استنباطها من أدبيات النظريات الذهنية اللغوية في تصميم مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها؟

٣- كيف يمكن بناء أو تصميم مناهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها فى ضوء معايير النظريات الذهنية اللغوية؟

أهمية الدراسة

تتميز الدراسة الحالية عن غيرها، بأنها تهدف إلى استقصاء السلوك الذهني اللغوي؛ من أجل استنباط معايير تصميم مناهج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، تضاف إلى معايير أخرى اعتمدتها دراسات سابقة تتعلق بالتصميم والإخراج، وحاجة المتعلمين ومستوياتهم، والأهداف التعليمية، وطبيعة المحتوى، والتناول التربوي، والوسائل التعليمية المصاحبة، وغيرها [16]، وأثر العمر، وأثر اللغة الأم، والعوامل الاجتماعية[17].

[16]انظر:الرقب، محمد حمدان،إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،٢٠١٥.

[17]Pickering, Lucy: **Second Language Speech Production**, in The Routledge Handbook of Second Language Acquisition, S.M. Gass and A. Mackey, Editors, Oxon: Routledge. 2012, p. 335-48.

محددات الدراسة

تركز الدراسة الحالية على المعايير الذهنية اللغوية دون غيرها من المعايير، بهدف إفراد مساحة كافية لعرض أبرز أدبيات السلوك الذهني والسلوك اللغوي، المرتبط باكتساب اللغة من قبل غير الناطقين بها، ومناقشة أبرز العناصر المؤثرة في تصميم المنهج وإعداد المحتوى.

منهج البحث

تقدم الدراسة الحالية عرضا لأبرز النظريات، التي تناولت السلوك الذهني، بالبحث والتفسير، إضافة إلى عرض أبرز ما توصلت إليه نظريات السلوك اللغوي، في تفسير آلية اكتساب اللغة الثانية، وإسقاط ذلك على اكتساب العربية لدى غير الناطقين بها، ومن ثم استنباط معايير معتمدة لتصميم مناهجها، وإعداد محتوياتها التعليمية، متبعة المنهج الوصفي التحليلي في البحث.

الفصل الأول

الإطار النظرى للبحث :

المبحث الأول :

السلوك الذهني

من أجل فهم السلوك الذهني لمعالجة اللغة التي ينتجها المتكلم، فلا بد لنا من مناقشة بعض النظريات التي يفسر بعضها العمليات الذهنية التي يجريها الدماغ البشري عند إنتاج اللغة، وأخرى تفسر الظواهر اللغوية على أساس ذهني، والتي تقودنا بدورها إلى تصور معايير ذهنية يمكن الإفادة منها في تصميم مناهج تعليم اللغات الثانية وموادها، بما فيها العربية لغير الناطقين بها.

وتحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس السابق فيما يأتى :

ما النظريات اللغوية التى يمكن أن تشكل معايير يعتمد عليها فى تصميم المناهج ؟

ربما من الضروري التطرق إلى نظرية لفلت(Levelt, 1989)، بصفتها أبرز نظريات الجانب الأول، وهو الجانب المتعلق بالإجراءات الذهنية لإنتاج اللغة، إلا أنه من الضروري الإشارة، إلى أن هذه النظرية تفسر السلوك الذهني، لإنتاج اللغة الأم، وعلى الرغم من ذلك فإنها تصلح لتفسير نظام إنتاج اللغة الثانية؛ لأن الفروق بين نظام إنتاج اللغة الأم، ونظام إنتاج اللغة الثانية، محدودة، وتتركز في ثلاث نقاط رئيسة،

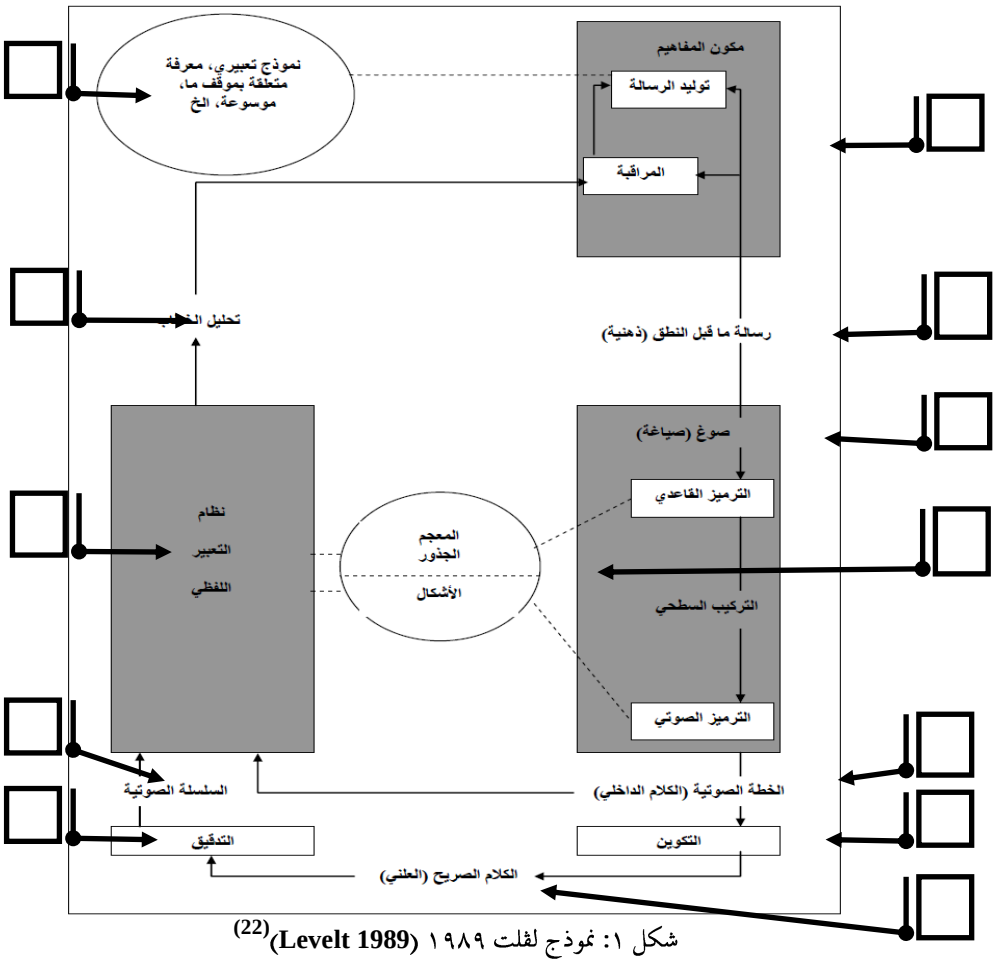
هي: (١) حجم المخزون المعجمي، (٢) درجة التلقائية في معالجة التراكيب، (٣) ظهور أثر اللغة الأم في إنتاج اللغة الثانية[18].

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن كثيرا من النظريات الذهنية اللغوية التي حاولت تفسير اكتساب اللغة الثانية اعتمدت على نظرية لڤلت (Levelt, 1989) في استنتاج بعض الممارسات التعليمية التعلمية [19]، وتفسير عملية الاكتساب [20]؛ مما يجعل من الضروري عرض مبادئ هذه النظرية لتوضيح منطلق هذه الاستنتاجات والتفسيرات.

ويوضح النموذج (١) عناصر ومكونات المولد الذي يعتمد عليه الدماغ البشري في إنتاج التراكيب اللفظية، وهي هنا اللغة المحكية (المحادثة)، وهي المهارة اللغوية المعتمدة في دراسة السلوك الذهني لإنتاج اللغة لدى كثير من اللغويين [21].يوضح شكل ١ أقسام تكوين الكلام في الذهن البشرية بحسب لڤلت (Levelt)، ويلاحظ أن القسم (أ) مسؤول عن توليد الرسائل الذهنية، التي تستمد مادتها من مخزن المعلومات، والمفاهيم، والمواقف، والتجارب البشرية عامة، ويمكن اعتبار هذه هي المهمة الأولى التي يتولاها القسم (أ)، أما المهمة الثانية لهذا القسم فهي مهمة رقابية، تتولى التأكد من صحة الرسالة، ومطابقتها للمعنى المراد في مرحلتين، الأولى: داخلية، يتم فيها مراقبة مطابقة الرسالة الذهنية للمعنى

[18]Gilabert, Roger, *Task Complexity and L2 Narrative Oral Production*, University de Barcelona, 2005.
[19]McLaughlin, Barry, previous reference, p. 617-34.
[20]Pienemann, Manfred, ed. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Previous reference.
[21]Same as above.

المقصود، والثانية: خارجية، يتم فيها مراقبة مطابقة الرسالة اللفظية للرسالة الذهنية، وبالتالي المعنى المقصود، وهذه تأتي لاحقا؛ أي بعد إنتاج الرسالة اللفظية وبعد مرورها بجميع الأقسام الأخرى.



شكل ١: نموذج لفلت ١٩٨٩ (Levelt 1989)[22]

أما القسم (ج) فتعد المرحلة البينية التي تربط القسم (أ) بالقسم (هـــ)، وفيه تتكون الرسالة الذهنية كاملة بعد تنقيتها رقابيا دون أن ترتبط بأية رموز لغوية (ما قبل النطق)، وفي القسم (هـــ) تتم مرحلة

[22]Levelt, Willem J.M., **Speaking: From Intention to Articulation**. Previous reference,p. 24.

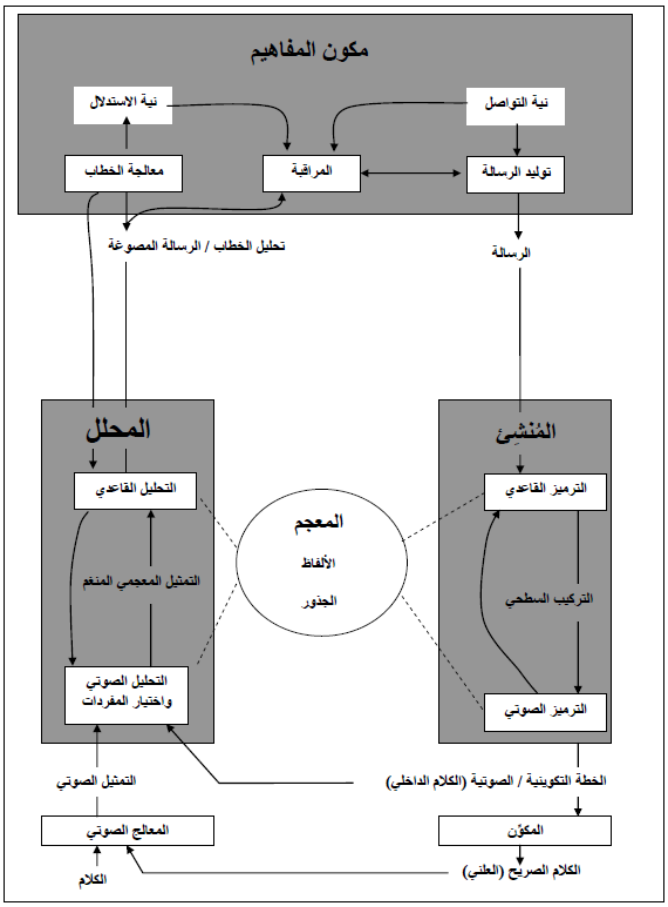
الصَّوغ، وفيها يضع الدماغ المخططات القاعدية (النحوية)، والمخططات الصوتية، التي تحدد الرموز القاعدية، والرموز الصوتية المناسبة للتركيب المبدئي (السطحي)، ويعتمد هذا القسم في أداء مهمته على علاقته الوثيقة بالقسم (و)، الذي يحتوي على اللوازم اللغوية للكلام، سواء المفردات، أو الأشكال، أو الكتل اللغوية، وغيرها من الوحدات اللغوية المختلفة، فيتشكل بذلك المخطط اللغوي للرسالة الذهنية، بما فيه من ترميز قاعدي، وآخر صوتي، ثم تنقل الرسالة الذهنية إلى القسم (ح)، وهو القسم المسؤول عن تشكيل الخطة الصوتية للكلام المراد نطقه، إلى أن تصل الرسالة الذهنية، ومخططها الذهني إلى القسم (ي)، وهو القسم الذي تدمج فيه الخواص المعجمية مع الخواص الصوتية، والخواص القاعدية للألفاظ لإصدار الرسالة اللغوية الصريحة، وهي وظيفة القسم (ل)، إلا أن الأمر لا ينتهي عند هذا الحد بل تمر الرسالة العلنية بقسم التدقيق، الذي يحرص على أن تكون الرموز القاعدية والرموز الصوتية، والأشكال اللغوية، مناسبة للمعنى المقصود، والذي (المعنى) تَشَكَّلَ أساسا في مكون المفاهيم قبل إرسالها إلى القسم (ط)، الذي يتولى ترتيب السلسلة الصوتية للكلام المقصود، ويرسلها إلى القسم (ز)؛ حيث يكتمل نظام التعبير اللفظي، ويصبح جاهزا للتحليل في القسم (د)، لخضوعه للمراقبة الخارجية في القسم (أ)، وتكوين رسالة تفاعلية تستجيب إلى متطلبات الحوار المحيط بالإنسان.

يتضح من هذا النموذج أن الرسالة اللفظية تمر بعدد من المراحل قبل أن تُنطق وعدد من المراحل بعد النطق، وفى هذه المراحل جميعها يتعامل الذهن البشري مع رموز ووحدات لغوية تضمن في النهاية مطابقة الرسالة اللفظية للرسالة الذهنية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النموذج (١٩٨٩)، تطور عبر عقد

من الزمن، في إضافات نوعية فصَّلت آلية انتقال الرسالة من مرحلة إلى أخرى، وتوسعت في تحليل بعض المراحل، فعلى سبيل المثال: توسع لڤلت(Levelt) في نموذجه هذا سنة ١٩٩٣ [23]في تفصيل هذه المراحل (انظر شكل ٢).

يُظهر شكل ٢ أن نموذج لڤلت(Levelt) ١٩٩٣، لا يختلف كثيرا في جوهره عن نموذج ١٩٨٩؛ فالنموذجان يعتمدان على الفكرة نفسها تقريبا، إلا أن نموذج ١٩٩٣ جاء أكثر تفصيلا، ويلاحظ ذلك في قسم مكون المفاهيم وقسم المحلل على وجه الخصوص.

[23]Stark, Jacqueline; Syntax detached from semantics: Qualitativeanalysis of examples of verbal perseverationfrom a transcorticalsensory*Aphasiology* **2007,** 21, p. 1118.



شكل ٢: نموذج لفلت ١٩٩٣ (Levelt 1993)

ركزت التطورات اللاحقة لهذا النموذج على قضايا إجرائية متعلقة بتجارب عملية على ردود الفعل الفورية، وأخطاء الكلام لدى المرضى المصابين بتلف دماغي(لفلت، Levelt, 1999)، وطبيعة معالجة الكلام، ومنها أن المعالجة تتم عبر عدة مراحل تصاعدية، بمعنى أنه يجب أن تكتمل المعالجة في مرحلة ما قبل الانتقال إلى المرحلة التي تليها [24]، وأنه لا يمكن للمتكلم أن يحضِّر لتكوين مفردة، إلا إذا

[24]Harley, Trevor A., **The Psychology of Language from Data to Theory**, previous reference.

أحاط علما بخواص تلك المفردة مثل: وزنها، عدد مقاطعها، مكوناتها، وغيرها من الخواص الصرفية، والنحوية، والصوتية، والدلالية.

وعليه فإن أبرز ما يلفت انتباه المرء في هذه النظرية، ويرتبط ارتباطا مباشرا باكتساب اللغة الثانية هو المراحل التي يمر بها الخطاب الشفوي في الذهن البشرية قبل أن يصبح منتجا معلنا تواصليا، فكل واحدة من تلك المراحل ابتداء بتكون المفاهيم الذهنية وتنتهى بترجمتها إلى لغة معلنة تحتاج إلى وصف خاص بها في المنهج المعتمد لتعليم اللغة الثانية، سواء في صياغة الأهداف، أو وضع المحتويات، أو طرائق التدريس، أو التقييم، وهكذا فإنه –وبناء على ما سبق– يمكن استنباط معيار ذهني ينص على ضرورة ترجمة هذه المراحل إلى واقع عملي ينعكس في أهداف المنهج ومحتوياته.

المبحث الثانى :

السلوك اللغوي

يركز هذا القسم من البحث على السلوك اللغوي المتعلق باكتساب اللغة الثانية عموما والعربية خصوصا، الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بتفسيرات نظرية لقلت (Levelt, 1989) سابقة الذكر لمراحل إنتاج الكلام، وربما أن من أشهر النظريات التي حاولت تفسير هذا السلوك خماسية كراشن (Krashen)، أو ما

يعرف بنظرية المراقبة لكراشن، (Krashen, 1977)[25]، وهي نظرية معروفة حظيت بقدر وافر من الدرس، لذلك ستكتفي هذه الورقة بمناقشة ما يخدم أهدافها مما تحتويه هذه النظرية من تفسيرات.

تنطلق نظرية كراشن من تصنيف واحد وخمسة فرضيات؛ أما التصنيف فيُرجِع اكتساب اللغة الثانية إلى نظامين:

الأول – والأكثر أهمية – هو النظام المُكتَسَب، ويحتوي على معرفة ضمنية لقواعد اللغة الثانية في العقل الباطن، وهي مشابهة لمعرفة الناطقين الأصليين باللغة.

وأما النظام الثاني :- والأقل أهمية – فهو: النظام المُتعلَّم، وهو ناتج عن التعليم الرسمي، ويضم المعرفة الواعية، لقواعد اللغة الثانية البسيطة[26]، أما النموذج الذي تطرحه النظرية فيعتمد على خمسة مبادئ: ينص المبدأ الأول (فرضية الاكتساب والتعلم، The Acquisition-Learning Hypothesis)؛ على أن المعرفة اللغوية تتكون عبر طريقين منفصلين، هما: (١) العقل الباطن: حيث يتم التعلم لا إراديا، في العقل الباطن، بطريقة مشابهة لاكتساب اللغة الأم، و (٢) التعلم الواعي: الذي يتم في غرفة الصف، أما المبدأ الثاني (فرضية التسلسل الطبيعي، Natural Order Hypothesis)، فينص على أن تعلم اللغة، يتم

[25]Krashen, S. D., et al., Difficulty Order for Grammatical Morphemes for Adult Second Language Performers Using Free Speech.**TESOL Quarterly**: 11:1977, p. 338-41.
[26]Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long, **An Introduction to Second Language Acquisition Research**, Applied Linguistics and Language Study, ed. C.N. Candlin. London; New York: Longman Group UK Limited. 1991, xvii, p. 240.

عبر تسلسل يمكن توقعه، وهو التسلسل نفسه، بغض النظر عن نمط الاكتساب، سواء كان تعلما لا إراديا، أو تعلما واعيا، [27،28].

وينص المبدأ الثالث (فرضية المراقبة، Monitor Hypothesis)، على أن النظام المتعلَّم يلعب دور المراقب لما ينتجه النظام المُكتسَب، ويتحقق من صحته، بشرط توفر الوقت الكافي للمتعلِّم، كي يفكر في تطبيق القواعد، التي درسها، على ما ينتجه من لغة؛ لذلك فمن المفترض أن يركز المتعلِّم على أن يتعلم القاعدة ويركز عليها، عندما يفكر فيما ينتجه من لغة.

أما المبدأ الرابع (فرضية المدخلات، Input Hypothesis)، فيفسر عملية الانتقال، من مرحلة إلى أخرى، في التسلسل الطبيعي، لاكتساب اللغة الثانية، فإذا أطلقنا على وضع المتعلم الحالي *i*،وهو الوضع الذي وصله المتعلِّم، في تعلم اللغة الثانية، وأجاده، فإن علينا أن نقدم له لغة من المرحلة *i*+1؛ أي أن ما نقدمه للمتعلِّم، يجب أن يكون من المرحلة التالية، في التسلسل الطبيعي لاكتساب اللغة، التي يتعلمها، وإلا فإنه لن يستفيد مما يتعلمه من اللغة، ويشير المبدأ الأخير في هذه الفرضية (فرضية الفرز الوجداني، Affective Filter Hypothesis)، إلى تدخل بعض العناصر الوجدانية الخارجية، مثل: القلق، أو الدافعية، أو غيرها في تشجيع الاكتساب، أو الحد منه [29].

[27]Same as above, p. 241-42.
[28]Gass, Susan M. and Larry Selinker, **Second Language Accusation: An Introductory Course**, Topics in Applied Psycholinguistics, ed. S. Rosenberg. Hillsdal, New Jersey Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates. 1994, p. 145.
[29]Gass, Susan M. and Larry Selinker, **Second Language Accusation: An Introductory Course**, previous reference, p. 147.

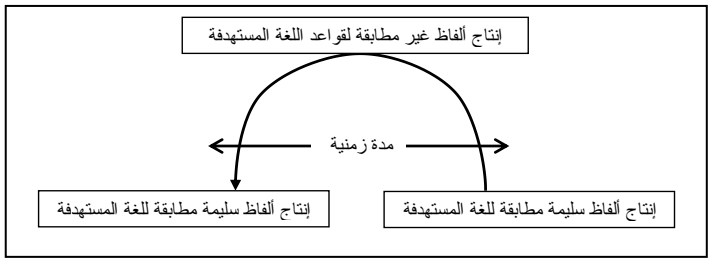
إذا، وضمن تفسيرات هذه النظرية بفرضياتها الخمس، فإن المتعلم يكتسب اللغة الثانية وفق تسلسل طبيعي معين، ويقوم بمراقبة ما ينتجه من لغة، مستعينا بالمنظومة اللغوية الواعية التي كونها، محاولا في ذلك بلوغ مستوى الناطقين الأصليين لهذه اللغة، وعليه يمكننا استنباط معيار ذهني آخر في تصميم منهج اللغة الثانية وإعداد محتوياتها؛ وهو: صوغ الأهداف بناء على التسلسل الطبيعي لاكتساب اللغة الثانية.

ويبدو للمتمعن في نظرية كراشن أنها تقدم وصفا خارجيا يساعد في فهم اكتساب اللغة، إلا أنه لا يقدم تفاصيل ضرورية لتصميم منهج، أو إعداد مادة تعليمية، أو حتى التحضير لدرس لغوي؛ ومن أبرز هذه التفاصيل: (١) شكل التسلسل الطبيعي، وكيف يمكن أن يقرر مصمم المنهج، أو المعلم أن تركيبا، أو مفردة، أو أسلوبا لغويا أسهل من آخر؟ وما هي بداية هذا التسلسل؟ وما نهايته؟ وغيرها، (٢) آلية اكتساب اللغة، وما العوامل التي تؤثر في انتاجها، بشكل سليم عدا عن العناصر الوجدانية؟ (٣) ما هي آليات تكون اللغة ونموها لا إراديا، أو إراديا؟.

من أبرز النظريات التي تقدم إجابات لهذه التساؤلات، نظريتان:

نظرية مكلولن (McLaughlin, 1987, 1990) حول التلقائية وإعادة الهيكلة (Automaticity and Restructuring)، ونظرية بنمن (Pienemann, 1991, 2005) حول المعالجة الذهنية، ومراحل اكتساب اللغة الثانية، ولن تتمكن الدراسة الحالية من مناقشة النظريتين بشكل مفصل؛ وذلك لأن شرحهما بالتفصيل ليس من أهدافها ولأن تفاصيلها كثيرة، لا يمكن لدراسة واحدة أن تغطيها، وإنما ستكتفي باستعراض ما يختص بمعايير تصميم مناهج اللغة الثانية، وإعداد محتوياتها.

أما مكلولن(McLaughlin)فيرى أن تعلم اللغة الثانية، يقوم على مبدئين رئيسين: الأول هو التلقائية، والثاني هو إعادة الهيكلة[30]، أما التلقائية فيقصد بها هنا تحكم المتعلم بالمعرفة اللغوية، وتحدث في الذاكرة الدائمة، وفيها يستخدم المتعلم مجموعة حزم (لغوية) من الروابط المتقاربة المخزنة في الذاكرة الدائمة، التي عندما يتعلمها تظهر عملية تلقائية سريعة، يصعب كبحها، أو إلغاؤها، وأما إعادة الهيكلة، فيقصد بها التغييرات التي يجريها المتعلم على لغته الثانية المكتسبة، نتيجة موقف تعليمي جديد[31]، وبحسب غاس وسلنكر (Gass and Selinker)[32]، فإن أثر إعادة الهيكلة يظهر على شكل منحنى يشبه حرف (U) بالإنجليزية؛ لذلك أسمياه شكل U(U-shape)، الذي يتكون من ثلاث مراحل، موضحة في شكل ٣: (١) مرحلة البداية (أو التقليد): عندما يتعرف المتعلم إلى تركيب لغوي جديد لأول مرة، وفيها ينتج لغة سليمة مطابقة للغة المستهدفة، ثم (٢) مرحلة التوقف (أو الحضانة) وفيها ينتج المتعلم ألفاظا غير مطابقة لقواعد اللغة المستهدفة، و (٣) مرحلة العودة (أو ثبوت التعلم)، وفيها يعود المتعلم مرة أخرى إلى المرحلة الأولى، فينتج ألفاظا مطابقة للغة المستهدفة، ومراعية لقواعدها.



شكل ٣: ثلاثية اكتساب اللغة الثانية

[30]McLaughlin, Barry, "Conscious" Versus "Unconscious" Learning,previous reference, p. 617-34.
[31]McLaughlin, Barry, **Theories of Second-Language Learning**. Previous conference, viii, p. 134.
[32]Gass, Susan M. and Larry Selinker, **Second Language Accusation: An Introductory Course**, previous reference, p. 158.

وهناك شروط ضرورية يجب أن تتوافر في مرحلة البداية من أجل أن تنجح ثلاثية اكتساب اللغة الثانية سابقة الذكر، ومن أبرزها:

(١) أن تكون مرحلة البداية متوافقة مع فرضية كراشن للتسلسل الطبيعي، و (٢) أن تتوافق أيضا مع فرضية المدخلات لكراشن، فلا يجوز أن تنتمي تراكيب البداية على سبيل المثال إلى المرحلة 2+ *i*، بل يجب أن تكون من المرحلة *i*+1، كما ورد سابقا، و (٣) أن نكون قد وفرنا المعرفة اللغوية اللازمة لهذه المرحلة، سواء الصوتية، أو القاعدية. وقد أثبتت الدراسات التجريبية أن غياب أي من الشروط الثلاثة سابقة الذكر سيؤدي إلى توقف التعلم، أو تشوهه [33، 34، 35].

ويأتى السؤال الثانى من أسئلة البحث :

ما أبرز المعايير التى يمكن استنتاجها من أدبيات النظريات الذهنية فى تصميم مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ؟

وهنا نأتي إلى استنباط عدد من المعايير التي تعتمد على الأسس الذهنية والأسس اللغوية مجتمعة، وهي كالآتي:

[33]Kawaguchi, Satomi: **Argument Structure and Syntactic Development in Japanese as a Second Language**, in Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory, M. Pienemann, Editor Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 2005, pp. 253-98.
[34]Di Biase, Bruno, **Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish**, Australian Studies in Language Acquisition (Asla). Vol. 10. Melbourne: Language Australia. 2002, p. 25.
[35] Zhang, Yanyin: **Processing and Formal Instruction in the L2 Acquisition of Five Chinese Grammatical Morphemes**, in Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory, M. Pienemann, Editor Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 2005, p. 155-77.

(١) أن تكون أهداف المادة الجديدة مبنية على أهداف ما درسه المتعلم في المادة السابقة، (٢) أن تكون المادة الجديدة من المستوى التالي لمستوى المادة السابقة، (٣) وعليه فإن القفز عن المستويات غير جائز عند وضع الأهداف أو تصميم المحتويات.

وفي السياق نفسه ترى نظرية التلقائية وإعادة الهيكلة أن اكتساب اللغة الثانية، يحدث عبر الاستعمال الأولي لعملية تحكم المتعلم بلغته، وفيه لا يكون إنتاج اللغة الثانية تلقائيا، إلا أن الوقت والممارسة يساعدان المتعلم، على الانتقال إلى التلقائية في إنتاج اللغة الثانية المكتسبة، وعليه فإنه كلما ازدادت التراكيب التي يتمكن المتعلم من إنتاجها تلقائيا (نقلها من مرحلة التحكم إلى مرحلة التلقائية)، اتسعت المساحة لمزيد من التراكيب الجديدة في مرحلة التحكم، وهكذا[36]، وبذلك فإن لغة مرحلة التحكم – ضمن هذا الإطار – تشكل قاعدة الانطلاق، للغة مرحلة التلقائية في كل مرة ينتقل فيها المتعلم من مستوى لغوي إلى مستوى آخر أعلى منه[37].

شكل ٤: حلقة التعلم

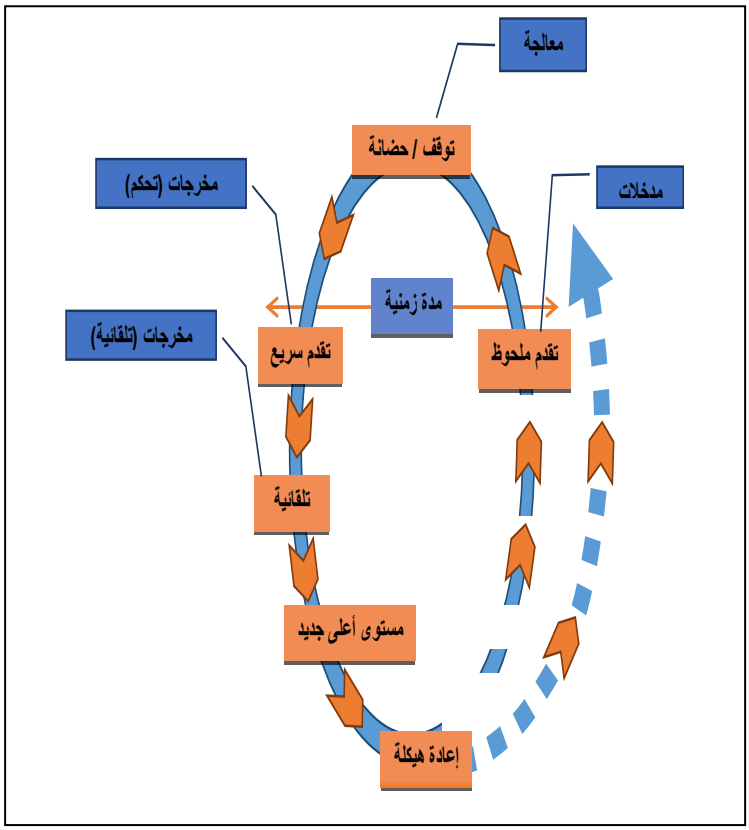
[36]Jordan, Geoff, **Theory Construction in Second Language Acquisition**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 2004, xviii, p. 211
[37]McLaughlin, Barry, **Theories of Second-Language Learning**. Previous reference, p. 135.

وبذلك، تكون عملية التعلم والاكتساب تراكمية، بحيث تكون مخرجات مرحلة ما، مدخلات للمرحلة التالية، فى تسلسل طبيعي حلزوني، تشكل كل مرحلة فيه وحدة متكاملة دائرية (شكل ٤)، وتشكل كل وحدة، حلقة، في نمو لغوي، حلزوني مستمر ، يرتقي فيه المتعلم إلى مستويات لغوية أعلى، وهو ما يوضحه شكل ٥.

يَظهر في شكل ٥أن حركة المعرفة اللغوية ضمن كل وحدة تستمر في النمو لتشكل مجموع المعرفة اللغوية لدى متعلم اللغة الثانية.كما يبين شكل ٥ أيضا، أن المخرجات (والتي تكون لغة المتعلم فيها في مرحلة بداية التحكم) تصبح مدخلات للمرحلة التالية، وتمر هذه المدخلات في مرحلة معالجة لضمان إنتاجها، وفق قواعد اللغة المستهدفة ومعاييرها، إلا أن الانتقال من المخرجات إلى المدخلات لا يتم دون مرحلة أخرى ضرورية، وهي تحول المخرجات من مرحلة بداية التحكم إلى مرحلة التلقائية، بمعنى آخر لا يمكن أن تشكل المخرجات في مرحلة بداية التحكم قاعدة لتعلم جديد، بل يجب أن تصبح تلقائية، حينها تكون مؤهلة لأن تصبح قاعدة لتعلم جديد، ويوضح شكل ٥ هذه الفكرة.

الفصل الثانى

المبحث الأول:مراحل النمو اللغوي:



شكل ٥: نمو اكتساب اللغة الثانية

والسؤال الثالث من أسئلة البحث على النحو الآتي:

كيف يمكن تصميم مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء معايير النظريات الذهنية اللغوية ؟

يوضح الشكل ٥مراحل نمو اللغة عند مكتسبيها من غير الناطقين بها، كما يبين أن إنتاج مفردة، أو تركيب، لا يعني بالضرورة ثبوت التعلم، بل لا بد لتلك المفردة، أو ذلك التركيب من أن يمر في مراحل نمو ينتقل فيها من مرحلة يكون فيها مدخلا، عبر مراحل أخرى، إلى مرحلة يصبح فيها جزءا تلقائيا من

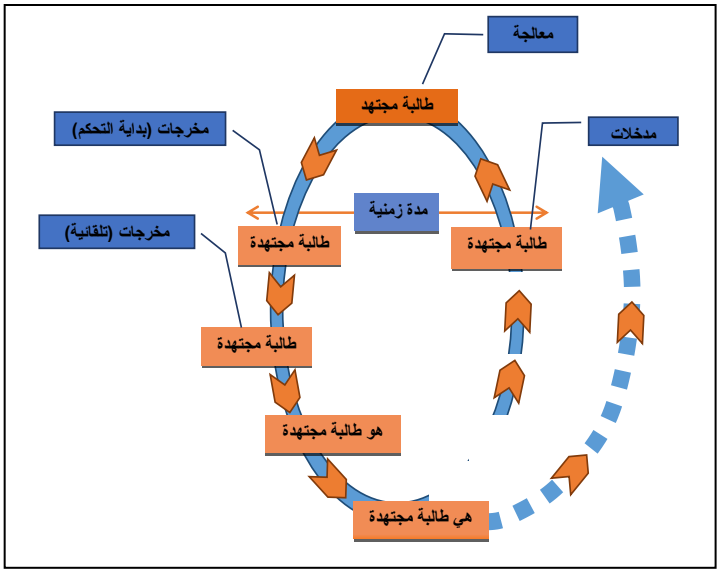
المنظومة اللغوية لذلك المتعلم، ويرى مكلولن[38]أن المتعلم لن ينتقل إلى مستوى أعلى جديد، في تعلم لغة ثانية، إلا إذا أصبحت لغته في المستوى الحالي تلقائية، فإذا انتقل إلى المستوى الجديد، تمكن من إعادة هيكلة لغته لتصبح مدخلات لمرحلة تعلم جديدة وهكذا، ويمكن النظر إلى هذا الطرح على أنه إضافة نوعية لما جاء به كراشن في نظرية المراقبة سابقة الذكر، تُعنى بشكل رئيس بشرح مسار النمو اللغوي بين التعلم والاكتساب، وتبين خطوات ومراحل ذلك المسار، والعلاقة بين كل مرحلة، وأخرى.

ولمزيد من التوضيح، لعلنا نسقط شكل ٥ على اللغة العربية، ونأخذ على سبيل المثال: تعلم جملة "هي طالبة مجتهدة"، كما فيشكل ٦ حيث نجد أن المستوى السابق لمستوى هذه الجملة هو مستوى جملة: "طالبة مجتهدة"، التي دخلت في مرحلة المعالجة لمدة زمنية محددة، وفيها (مرحلة المعالجة) يمكن للمتعلم أن ينتجها: "طالب مجتهدة"، أو "طالبة مجتهد"، وهذا يدل على أن المتعلم مازال في مرحلة المعالجة، و لم يثبت تعلمه لهذه الجملة حتى الآن، وبعد ذلك يعود المتعلم لينتج هذه الجملة مرة أخرى وفق قواعد اللغة المستهدفة، فيقول: طالبة مجتهدة (بداية التحكم).

إلا أن المتعلم يحتاج إلى أن يفكر في عناصرها، بحيث يحللها إلى: اسم منعوت، واسم نعت، ويحلل أن الاسم المنعوت لمؤنث، مفرد، غائب؛ لذلك فالنعت الملائم يجب أن يكون مؤنثا، مفردا، غائبا، فيختار الاسم: مجتهدة، من بين عدد كبير من المفردات، في مخزونه المعجمي، ويلاحظ أن ما يقوم به المتعلم هنا هو التحكم في لغته التي تعلمها، بحيث يضمن أن اللغة التي ينتجها توافق النظام اللغوي للغة الثانية

[38] McLaughlin, Barry, "Conscious" Versus "Unconscious" Learning. Previous reference, pp. 617-34.

المستهدفة، ومع الوقت وبإنتاج هذه الجملة في عدة سياقات (الممارسة)، ينتقل المتعلم إلى مرحلة لا يحتاج فيها إلى تحليل عناصر هذه الجملة، بل تتم العملية بشكل لا إرادي (مرحلة التلقائية).



شكل ٦: نمو اكتساب اللغة الثانية: هي طالبة مجتهدة

وبعد وصول المتعلم إلى هذه المرحلة (التلقائية) يصبح بمقدوره الانتقال إلى مستوى آخر أعلى، وهو مستوى جملة: هي طالبة مجتهدة، ويكون بذلك قد دخل في مرحلة التعلم الجديد، وفيها يدخل المتعلم في دورة جديدة، يتعرف فيها إلى هذا التركيب الذي لم يرقَ في تعامل المتعلم الذهني معه إلى المستوى الذي يؤهله ليصبح مُدخلا لتعلم جديد، بل يحتاج إلى إعادة هيكلة تهدف إلى التعرف على خصائص العنصر الجديد في الجملة ذات المستوى الأعلى، وهو هنا الضمير (هي)، ومن هنا على المتعلم أن يدرك أولا أن "هي" تتأثر بعوامل العدد (مفرد، مثنى، جمع)، والجنس (مذكر، مؤنث)، وغيرها؛ ليعيد هيكلة الجملة لتصبح: هي طالبة مجتهدة، بدلا من: "هو طالبة مجتهدة"، التي – وبعد الانتهاء من إعادة الهيكلة – تصبح مؤهلة لتكون مُدخلا لتعلم جديد، وهكذا.

يقودنا النقاش السابق لطروحات كراشن ومكلولن إلى استنباط عدد من المعايير الذهنية اللغوية هي:

(١) أن يتيح المنهج الفرصة لتقديم المادة الواحدة للمتعلم بناء على المستويات الذهنية اللغوية الآتية:

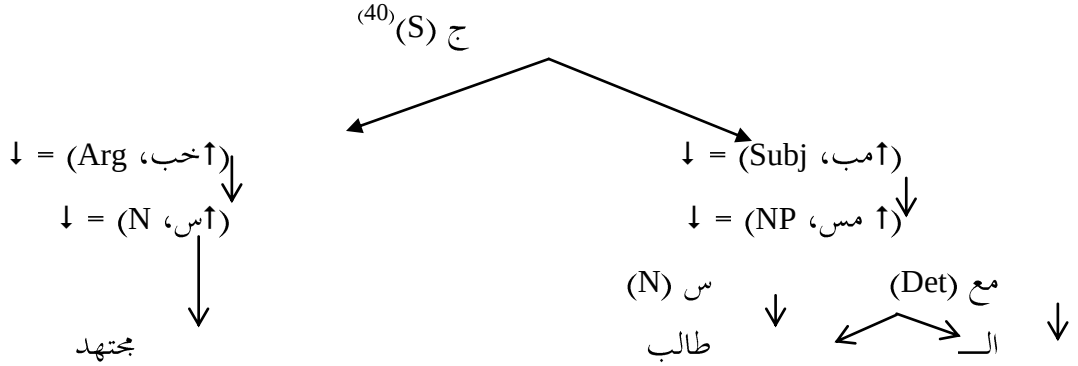
- مستوى التمهيد: وفيه يقتصر مصمم المحتوى على التمهيد للمادة الجديدة؛ ويحدث ذلك عبر عدة طرق منها على سبيل المثال مجرد ظهور هذه المادة في النصوص، أو كتابتها بخط مختلف، أو وضع خط تحتها للفت انتباه المتعلم لها، وفي هذا المستوى يجب على المعلم عدم تقصد تدريس هذه المادة الجديدة، وإنما يكتفي بما قدمه المحتوى من إشارات ضمنية، ويمكن أن يكون التمهيد على مراحل، فعلى سبيل المثال: يضمن معد المحتوى تركيبا لغويا جديدا، أو مفردة جديدة، أو أسلوبا لغويا جديدا، أو ظاهرة نحوية جديدة يفترض تدريسها في الدرس السادس في مادة الدرس الخامس الذي قبله، ولكنه لا يتقصد تدريسها، بل يترك الطالب يتساءل عنها، ولكنه في الدرس السادس يقدمها أولا في النص بخط مختلف في النوع أو الحجم، أو يظللها، أو يضعها في مربع أو مستطيل، ويصمم في الوقت ذاته تمارين وأنشطة تثير تساؤلات المتعلمين، وتلفت انتباههم لها، ولكنها لا تتقصدها بالنقاش، أو التحليل، أو التفسير.
- مستوى العرض: وفيه تقدم المادة للطالب بقصد تدريسها له، ويمكن أن يكون ذلك في قسم تال في الدرس السادس (بناء على ما سبق في شرح مستوى التمهيد)، أو في الدرس السابع، وهنا يصمم معد المحتوى أنشطة وتدريبات تناقش المادة الجديدة، وتحللها، وتفسرها،
- مستوى الممارسة: في هذا المستوى تتاح الفرصة للطالب ليمارس المادة الجديدة، ويطبق عمليا ما عرفه عنها نظريا في أجواء أكثر استقلالية، يعتمد فيها على مواقف تحاكي الواقع الذي تستخدم فيه المادة، وكلما زادت هذه الأنشطة وتنوعت كلما تمكن المتعلم من الوصول إلى التلقائية التي تحدث عنها مكلولن بسرعة أكبر، وكفاءة أعلى،

- مستوى التعزيز: وفيه يتعرض الطالب إلى عدد أكبر من المواقف التي تتطلب إنتاج المادة الجديدة بأشكال مختلفة لم يمارسها في المستوى السابق، ولكنها خاضعة لرقابة المعلِّم، يحصل فيها المتعلم على التغذية الراجعة اللازمة، وتقدم في دروس لاحقة وبجرعات مختلفة، ففي الدرس السابع مثلا يقدم مصمم المحتوى جرعة كبيرة من الأنشطة والتدريبات المتعلقة بالمادة الجديدة التي قدمت في الدرس السادس، ثم يعود إليها في الدرس العاشر، ولكن بجرعة أقل، ثم الدرس الثاني عشر بجرعة أقل، وهكذا،
- مستوى التلقائية: وفيه يصبح المتعلم قادرا على إنتاج المادة الجديدة تلقائيا؛ لذلك فعلى مصمم المحتوى أن يضع أنشطة وتدريبات تظهر تلقائية المتعلم في التعامل مع المادة الجديدة، وأفضل هذه الأنشطة والتدريبات هي تلك المبنية على التفاعل في المواقف الطبيعية، مثل: المناظرات، أو أداء الأدوار، أو أداء المواقف، وغيرها،
- مستوى المدخل: في هذا المستوى تستخدم المادة التلقائية أساسا لبناء التعلم الجديد، في نمو طبيعي ذهني ولغوي.

(٢) أن يفرد المنهج لكل مستوى من المستويات سابقة الذكر مدة كافية ومادة خاصة لتحقيق الهدف منه.

إلا أن الحيرة، التي تصيب مصمم المنهج، ومعد المحتوى، ومدرس اللغة، تكمن في أسس تصنيف التراكيب إلى مستويات، فعلى سبيل المثال: أي الجملتين تقع في مستوى أعلى في التسلسل الطبيعي؛ عبارة: الطالب المجتهد، أم عبارة: الطالب مجتهد؟ لا يجوز لمصمم المناهج أو معد المحتوى التعليمي، أو المدرس،أن يحكم بأن أي منهما تقع في مستوى أعلى من الأخرى إلا وفق أسس علمية واضحة تمكنهم من تحليل التراكيب اللغوية جميعها،وتصنيفها في مستويات تصاعدية توضح أي التراكيب تكتسب أولا، وأيها تكتسب لاحقا، وهذه قضية لا يمكن لما قدمه مكلولن، أوكراشن معالجتها أو اقتراح حل لها، وإنما

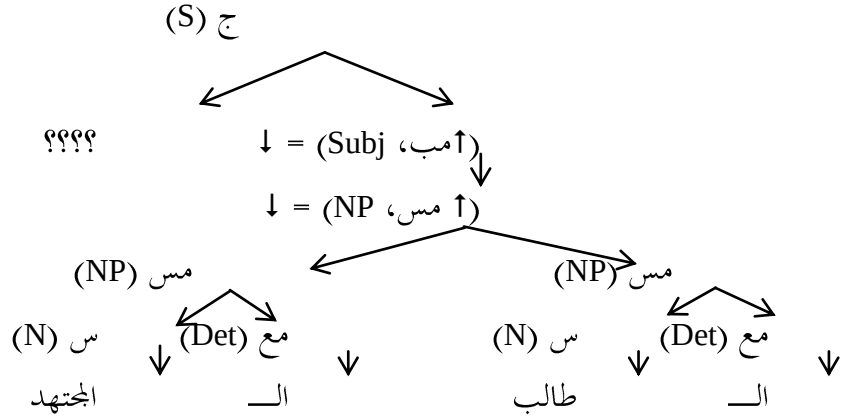
نجد إجابة مقنعة لها في نظرية بنمن(Pienemann(1999, 2005، المسماة نظرية المعالجة (Processability Theory)، والتي اعتمدت على ما قدمه كل من: لڤلت (Levelt)، ومكلولن (McLaughlin)، وكراشن (Krashen)، وغيرهم، ممن حاولوا تفسير السلوك الذهني اللغوي، بالإضافة إلى نظرية نحوية شهيرة، هي نظرية النحو المعجمي الوظيفي، Lexical Functional Grammar (LFG)، لبرزنن (٢٠٠١)[39]، التي وضعت أسسا علمية، لتحليل التراكيب اللغوية، تعتمد على العلاقات المتبادلة، بين الوحدات اللغوية المكونة لتلك التراكيب، وحجم ذلك التبادل، بناء على موقع تلك العناصر والتراكيب، في الشجرية اللغوية التفسيرية. وبحسب هذه النظرية فإن الشجرية اللغوية تصنف عبارة: الطالب مجتهد، على أنها تركيب كامل، لأن جميع عناصرها تقع تحت عقدة "ج" (جملة) مباشرة، كما هو موضح في شكل ٧:



شكل ٧: التمثيل الشجري لعبارة: الطالب مجتهد

[39]Bresnan, Joan **Lexical-Functional Syntax**, First ed. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 2001.

[40]ج = جملة،مب = مبتدأ،خب = خبر،مس = مركباسمي،مع = معرفة،س = اسم.

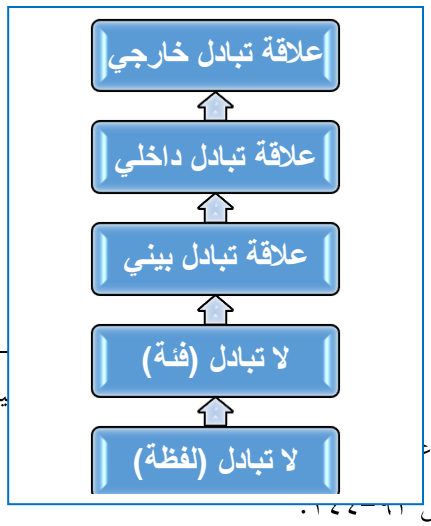


شكل ٨: التمثيل الشجري لعبارة: الطالب المجتهد

أما عبارة: الطالب المجتهد، فتصنف على أنها مركب، ولا تصل إلى مستوى الجملة؛ وذلك لأن مستوى العلاقة بين عناصرها اقتصر على المركب (الذي هو جزء من الجملة)، ولم يتم تبادل العناصر تحت العقدة "ج" مباشرة، بل جاء تحت عقدة فرعية، هي: "مس" (مركب اسمي)، كما هو موضح في شكل ٨.

يلاحظ في شكل ٨ أن عبارة: الطالب المجتهد، تقع جميعها، تحت عقدة واحدة (مب)، وهي عقدة فرعية، تقع مباشرة تحت العقدة الرئيسة، في التركيب (ج)، أما عبارة: الطالب مجتهد، فتتوزع بين عقدتين فرعيتين (مب)، و (خب)، والعقدتان تقعان تحت العقدة الرئيسة في التركيب (ج)؛ لذلك فإن تبادل الخصائص اللغوية، يكون بين عقدتين منفصلتين، تقعان تحت العقدة الرئيسة في التركيب، وتسمى العلاقة في هذا النوع من تبادل الخصائص اللغوية، بالعلاقة الداخلية؛ لأنها وقعت بين عقدتين داخل التركيب

نفسه[41]، بينما في عبارة: الطالب المجتهد؛ فإن تبادل الخصائص يقع بين عنصرين في العقدة نفسها، التي تقع مباشرة تحت العقدة الرئيسة، وتسمى العلاقة في هذا النوع من التبادل بالعلاقة البينية[42]، ويرى بنمن (١٩٩٩) أن العلاقة البينية تقع في التسلسل الطبيعي للاكتساب قبل العلاقة الداخلية، ثم تأتي بعدها مركبات العلاقة الخارجية، وهي العلاقة التي تتم بين عقدتين رئيستين (ج) و (ج)، أما أدنى مراحل الاكتساب، فهي تلك التي لا يوجد فيها تبادل للخواص اللغوية، وتقسم إلى قسمين: (١) اللفظة المجردة من الخصائص اللغوية، مثل: كتابة[43]، و (٢) الفئة، وفيها تصنف المفردات إلى: أسماء، وأفعال، وحروف، وتكتسب الخصائص اللغوية، لكن المتعلم لا يمكنه تمييز التبادل بين الخصائص اللغوية، بل يميز المفردات فقط؛ وبذلك يكون التسلسل الطبيعي لنمو التراكيب اللغوية عند مكتسبي اللغة الثانية، بحسب نوع العلاقة، على النحو الآتي:



[41] الشاطر، غسان، المذهب الذهني في ية: المفهوم والتطبيق.مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية: ٢٠١٥: ع

[42] الشاطر، غسان، المرجع السابق، ص ٦١-١٢٤.

[43] لم يتوصل الباحث إلى مفردة في اللغة العربية مجردة تماما من الخصائص اللغوية، لكن المصدر أقلها خصائص لغوية؛ لذلك يمكن تصنيفه ضمن أدنى مراحل التسلسل الطبيعي.

شكل ٩: التسلسل الطبيعي لنمو التراكيب اللغوية عند مكتسبي اللغة الثانية

بذلك استطاع بنمن أن يجد وسيلة علمية تساعد اللغويين على فهم طبيعة التسلسل الطبيعي لاكتساب اللغة الثانية، ومن ثم تمكنهم من تَوَقُّع مراحل نمو التراكيب اللغوية لدى مكتسبها[44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51]، وعليه أصبح بمقدور مصمم منهج تعليم اللغة الثانية، ومعد المواد التعليمية، معرفة مراحل نمو التراكيب الخاصة باللغة المستهدفة وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم المنهج أو إعداد المحتوى، كما أصبح بمقدورهم أيضا توقع المرحلة التي يمكن أن ينتمي إليها تركيب لغوي ما باتباع الخطوات التي اقترحتها نظرية المعالجة، وقد أجرى عدد من الباحثين دراسات تحلل تراكيب اللغة العربية [52، 53، 54، 55]،

[44]Pienemann, Manfred, ed. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Vol .30, 2005.
[45]Håkansson, Gisela: **Learning and Teaching of Swedish: A Processability Perspective**, in Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English ,Italian, Japanese, Swedish, B. Di Biase, Editor Melbourne: Language Australia. 2002, p. 120.
[46] Kawaguchi, Satomi: **Argument Structure and Syntactic Development in Japanese as a Second Language**, 2005, p. 253-98.
[47]Zhang, Yanyin: **Processing and Formal Instruction in the L2 Acquisition of Five Chinese Grammatical Morphemes,** 2005, p. 155-77.
[48]Håkansson, Gisela: **Learning and Teaching of Swedish: A Processability Perspective**, 2002, p 25.
[49]Mansouri, Fethi: **Agreement Morphology in Arabic as a Second Language: Typological Features and Their Processing Implications**, in Cross-LinguisticAspects of Processability Theory, M. Pienemann, Editor Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 2005, p. 117-54.
[50]Mansouri, Fethi and Gisela Håkansson: **Intra-Stage Developmental Order: Empirical Evidence from Arabic and Swedish as Second Languages**, inSecond Language Acquisition Research: Theory-Construction and Testing, F. Mansouri, Editor Newcastle: Cambridge Scholar Press. 2007, p. 95-118.
[51] Nielsen, HelleLykke, On Acquisition Order of Agreement Procedures in Arabic Learner Language.**Al-Arabiyya**:30:1997, p. 49-95.
[52]Håkansson, Gisela: **Learning and Teaching of Swedish: A Processability Perspective**, 2002, p. 25.
[53]Mansouri, Fethi: **Agreement Morphology in Arabic as a Second Language: Typological Features and Their Processing Implications**, 2005, p. 117-54.

وتتوقع، مراحل التسلسل الطبيعي فيها، ويقدم جدول ١ ملخصا لبعض هذه التراكيب مع توضيح مواصفاتها، وضوابط تصنيفها [56].

المستوى	المرحلة	أمثلة من التراكيب	مثال لغوي	مستوى العلاقة
٥	النص	صلة الموصول	كتب الكاتب الرسالة التي أثارت جدلاً.	علاقة خارجية، بين جملتين توسطتهما أداة ربط (الاسم الموصول).
٤	الجملة	الجملة الاسمية الجملة الفعلية	كاتب الرسالة مشهورٌ. كتب الكاتب الرسالة.	علاقة بينية (بين مركبين داخل جملة واحدة)
٣	المركب	الصفة والموصوف الإضافة	كاتبٌ مشهورٌ كاتب الرسالة	علاقة داخلية (بين وحدتين داخل مركب)
٢	الفئة	لفظة مصنفة	تكتب	لفظة بخصائص صرفية أو نحوية
١	اللفظة	لفظة مجردة	كتابة	لفظة مجردة من الخصائص (تقريبا)

جدول ١: التسلسل الطبيعي لعدد من التركيبات في اللغة العربية

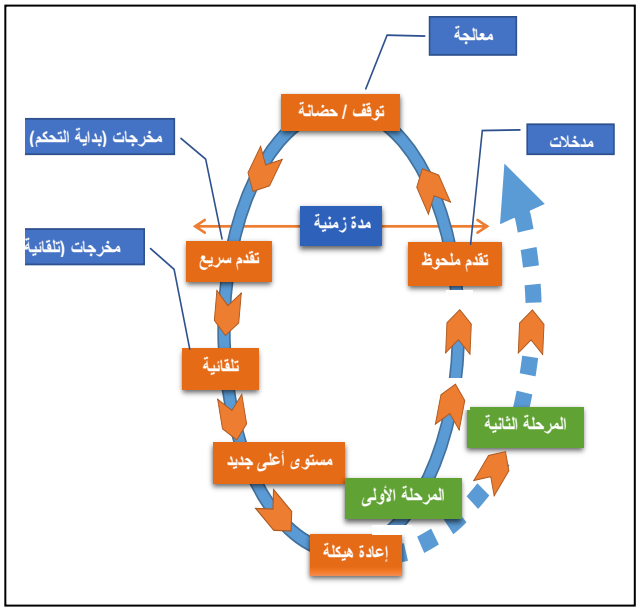
يبين جدول ١ التسلسل الطبيعي لعدد من التركيبات في اللغة العربية، وبحسب نظرية المعالجة فإن المتعلم الذي لم يكتسب المركب في المرحلة الثالثة لن يتمكن من اكتساب الجملة في المرحلة الرابعة؛ وعليه فلا فائدة من تقديم جملة من المرحلة الثالثة لمتعلم اللغة العربية دون أن يكون قد اكتسب المركب المنتمي للمرحلة الثالثة وهكذا، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه كل من: مكلولن (McLaughlin)، وكراشن(Krashen)كما ورد سابقا.إلا أن كل مرحلة من هذه المراحل، يجب أن تكتمل فيها الدورة في شكل ٣السابق ليصبح المتعلم مهيأ للانتقال إلى المرحلة التي تليها في السلسلة وهكذا. بناء عليه، وبالنظر

[54] Nielsen, HelleLykke, On Acquisition Order of Agreement Procedures in Arabic Learner Language, 30:1997, p. 49-95.
[55] Al Shatter, Ghassan, **Acquisition and Development of Nominal and Verbal Structures in Arabic:** previous reference, p. 296.
[56]الشاطر، غسان، المذهب الذهني في معالجة النمو اللغوي لدى مكتسبي اللغة الثانية، مرجع سابق، ص: ٩٣-١٤٤.

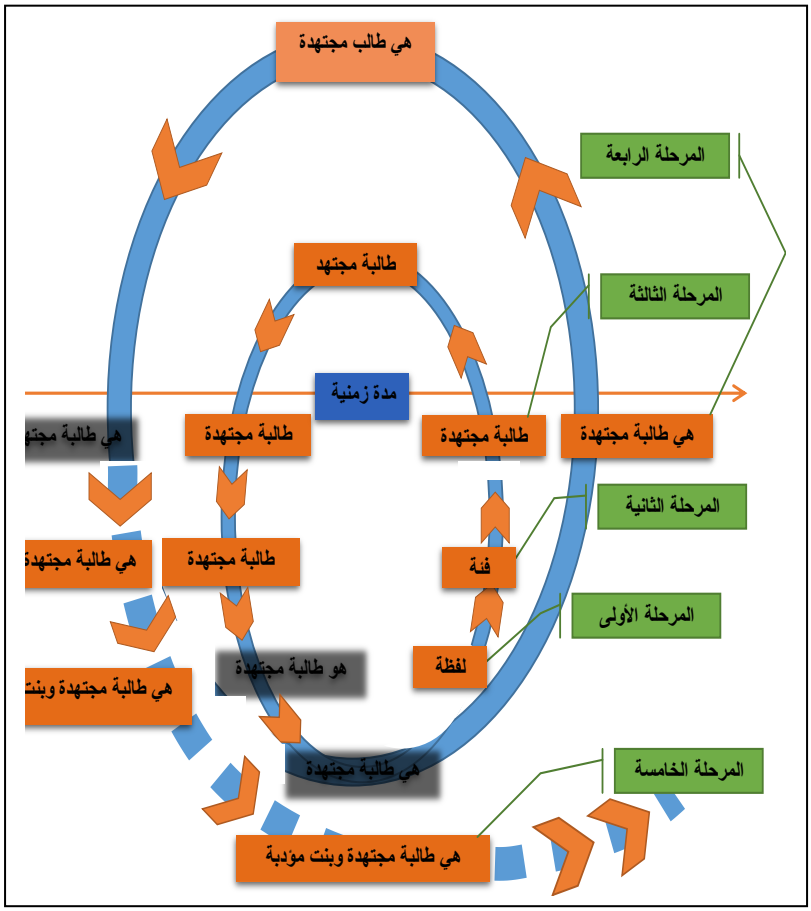
إلى الآراء السابقة مجتمعة يمكننا أن نتوصل إلى شكل ١٠ في تفسير نمو المعرفة اللغوية لدى مكتسب اللغة الثانية.

المبحث الثانى :متوالية التعلم :

ويوضح شكل ١٠ أن الانتقال من حلقة إلى أخرى في متوالية التعلم، لا يتم إلا باكتمال عناصر المرحلة الأولى كاملة، بما في ذلك مكونات الحلقة كاملة (مدخلات، معالجة، مخرجات)، وانتقال المخرجات إلى التلقائية، ثم إعادة الهيكلة، ثم بداية التعلم في المرحلة التالية وهكذا، ويمكن توضيح التسلسل الطبيعي لاكتساب العربية (عبارة: هي طالبة مجتهدة، وبنت مؤدبة، على سبيل المثال)، لدى غير الناطقين بها بالاستعانة بشكل ١١.



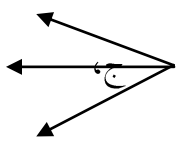
شكل ١٠: نمو المعرفة اللغوية لدى مكتسب اللغة الثانية



شكل ١١: نمو تراكيب اللغة العربية لدى متعلميها من غير الناطقين بها: هي طالبة مجتهدة، وبنت مؤدبة

يوضح شكل ١١ أن التسلسل الطبيعي لاكتساب اللغة العربية لدى غير الناطقين بها لعبارة: هي طالبة مجتهدة، وبنت مؤدبة يبدأ بمرحلة اللفظة، وفيها تكون أي واحدة من مفردات هذه الجملة عبارة عن رمز صوتي، أو رسم لا يرتبط بأي عنصر لغوي، فمفردة طالبة في هذه المرحلة هي مجرد لفظة منفصلة عن خواصها اللغوية، فالمتعلم لا يدرك أنها اسم، أو مفرد، أو مؤنث وغيره، ويجب على المتعلم أن يُدخل هذه المفردة إلى قسم المعجم في ذهنه أولا، وأن يرمزها صوتيا باتباع مراحل حلقة التعلم في شكل ٣ سابق الذكر، وذلك بمرورها بمرحلة البداية، ثم إعطاء فرصة للمتعلم كي يتعرف إليها ويختبر خواصها ويمارسها

في مرحلة الحضانة، ثم انتقاله إلى مرحلة ثبوت التعلم، والعمل على أن يمر المتعلم بتجربة مكتملة لنطق هذه المفردة، ثم انتقالها إلى التلقائية، ومن ثم إعادة الهيكلة، عندها تصبح المفردة جاهزة للانتقال إلى المرحلة التالية في سلسلة النمو الطبيعي، فتدخل مرة أخرى إلى المعالج المعجمي الذي يلبسها الرموز الصوتية السليمة والرموز الصرفية، فيميز المتعلم أنها اسم وليست فعلا، وأنها مفرد، مؤنث، نكرة، وتمر مرة أخرى ضمن حلقة التعلم كما في شكل ٤، فتصبح جزءا من حلزونية التعلم كما في شكل ٥، لتنتقل إلى المرحلة الثالثة وهي مرحلة التركيب: طالبة مجتهدة، بحيث يصبح المتعلم قادرا على مطابقة الخواص اللغوية لهذه المفردة مع مفردات أخرى، وتدور الدورة مرة أخرىفينتقل المتعلم إلى المرحلة الرابعة: هي طالبة مجتهدة، وفيها يرتقي مستوى المطابقة السليمة لقواعد اللغة المستهدفة إلى مرحلة الجملة، ثم دورة أخرى فينتقل إلى المرحلة الأخيرة: هي طالبة مجتهدة وبنت مؤدبة، ونلاحظ هنا أن المتعلم يكتسب النمط اللغوي، وليس العبارة؛ ويقصد بذلك أن المتعلم يكتسب النمط اللغوي المتكون من جملتين بينهما رابط، كما في الشكل الآتي:



ج مب (ضمير، هي) خب (مس <نعت، طالبة> + مس <منعوت، مجتهدة>)

رابط (حرف عطف، واو)

ج متعلق، معطوف (مب (.) + خب (مس <نعت، بنت> + مس <منعوت، مؤدبة>))

شكل ١٢: نمط العطف بين جملتين

وهنا تكون المعايير الذهنية اللغوية التي على المنهج الالتزام بها:

(١) تعريض المتعلم لأنماط أخرى .

(٢) وتوفير البيئة لسياقات مختلفة لهذه الأنماط .

(٣) والحرص على اكتمال دورة التعلم ودورة الاكتساب .

(٤) والالتزام بمراحل التسلسل الطبيعي لنمو اللغة .

(٥) وتزويد المتعلم بكل مدخلات التعلم اللازمة للنمط المستهدف .

(٦) التأكد من ملاءمته (النمط المستهدف) لمستوى المتعلم .

النتائج والتوصيات

يتضح من العرض السابق أن النظريات الذهنية اللغوية، لم تتوقف عند وضع تصور للتسلسل الطبيعي في نمو اللغة الثانية لدى مكتسبيها، وإنما تعدته إلى تفسير ذلك التسلسل وتحديد ضوابطه، ومعاييره، وهي المعايير والضوابط التي يجدر بمصمم المنهج، ومعد المحتويات التعليمية، أخذها بعين الاعتبار عند الشروع بهذه الأعمال.

ويمكن استخلاص النتائج فيما يأتى:

أ – إن النظريات الذهنية اللغوية يمكن أن تشكل قاعدة انطلاق يعتمد عليها في استنباط معايير تحكم تصميم مناهج تعليم اللغة الثانية بشكل عام، واللغة العربية بصفتها لغة ثانية على وجه الخصوص، وهذا يجيب على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة اعتبار هذه النظريات إطارا معرفيا يستقي منه الباحث معايير تصميم المنهاج التي يمكن اختبارها لاحقا في دراسات تجريبية تقيس أولا: مدى فاعلية هذه المعايير في الارتقاء بأداء المتعلمين اللغوي، وثانيا: مدى اتباع مصممي المناهج والمدرسين لهذه المعايير في تصميم المناهج وإعداد المحتويات المستخدمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

إضافة إلى ما سبق، واستنادا إلى ما تمت مناقشته حول السلوك الذهني اللغوي لمكتسب اللغة الثانية، وما نتج عن تلك المناقشة من فهم لطبيعة اكتساب المعرفة اللغوية ونموها لدى مكتسبى اللغة الثانية، يتضح للمتمعن .

ب – أن فهم السلوك الذهني اللغوي، يؤدي دورا بارزا في تعزيز قدرة مصمم المناهج ومعد المحتوى على تصميم مناهج وإعداد محتويات تعليمية تتلاءم والسلوك الذهني اللغوي لمتعلمي اللغة الثانية، مما يزيد من قدرة المناهج والمحتويات التعليمية على تحقيق أفضل النتائج في تمكين المتعلمين من مهارات اللغة الثانية وعناصرها وفق معايير ذهنية لغوية تساهم في ضبط الجودة وتقييم المخرجات.

وفيما يلي استعراض لأبرز المعايير التي يمكن استنتاجها من الشرح السابق للسلوك الذهني والسلوك اللغوي في اكتساب اللغة الثانية، ويجب أن تتوافر في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

١- أن ينطلق المنهج في أهدافه ومحتوياته من تهيئة المتعلم ذهنيا ولغويا، قبل الدخول في التعليم المقصود؛ وذلك بتغذية المخزون الذهني بالمفاهيم الثقافية الخاصة باللغة المستهدفة، وتغذية المخزون اللغوي (الرصيد اللغوي) بالمفردات (المعجم)، والأصوات، والقواعد، وغيرها،
٢- أن تصاغ أهدافه بناء على التسلسل الطبيعي لاكتساب اللغة الثانية،
٣- أن يقدم مادة تلائم مستوى المتعلم الذهني واللغوي، مبنية على مادة التهيئة،
٤- أن يعتمد آلية لتتبع تطور القدرات اللغوية لدى مكتسبي اللغة الثانية، وفقا لمنحى النمو الحلزوني للغة،
٥- أن يتضمن أنشطة وتدريبات كافية تعالج المادة الجديدة، وتقود إلى مرحلة ثبوت التعلم،
٦- أن يتضمن أنشطة وتدريبات كافية؛ للانتقال من مرحلة بداية التحكم، إلى مرحلة التلقائية،
٧- أن يعتمد مخرجات المرحلة التلقائية، لتكون مدخلات للتعلم الجديد،

٨- أن يلتزم بالمراحل التصاعدية، الحلزونية، الذهنية، اللغوية.

ويمكن اعتبار هذه المعايير إجابة على السؤال الثاني لهذه الدراسة الذي يتساءل عن أبرز المعايير التي يمكن استنباطها من أدبيات النظريات الذهنية اللغوية في تصميم مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ج – أن المتعلم يمكن أن ينتقل إلى مستوى أعلى جديد فى تعلم لغة ثانية ، إذا أصبحت لغته في المستوى الحالي تلقائية، ثم يستطيع هيكلة لغته في مستوى أعلى ليصبح مدخلات لمرحلة تعلم جديدة.

التوصيات:

- ضرورة اعتماد المعايير الذهنية اللغوية، في تصميم مناهج تعليم اللغة الثانية بما فيها العربية.
- إجراء دراسات تجريبية لاختبار مدى تأثير تطبيق هذه المعايير، على درجة اكتساب المتعلمين للغة الثانية وتطور أدائهم.
- إجراء مزيد من الدراسات تدمج بين هذه المعايير والمعايير الأخرى، مثل: معايير التصميم، والإخراج، وملاءمة الأهداف التعليمية، وغيرها.

الخاتمة:

أظهرت الدراسة الحالية وفي إجابتها عن سؤالها الأول حول مدى استفادة مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها من النظريات الذهنية اللغوية في تصميم المناهج وإعداد المحتويات، وسؤالها الثاني حول أبرز المعايير التي يمكن استنباطها من أدبيات هذه النظريات في تصميم تلك المناهج، أن هذه النظريات تشكل أساسا متينا يمكن الاعتماد عليه منطلقا لاستنباط معايير تساهم في ضبط عملية تصميم مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد محتوياتها.

وعليه، فإن الإجابة على السؤال الثالث وبالاستناد إلى ما تمت مناقشته حول هذه النظريات، فإن على المعلم أن يراعي المعايير، والضوابط سابقة الذكر، بحيث يبدأ درسه بتهيئة مدروسة قبل أن يعرض المادة الجديدة، ثم يتيح للمتعلم الفرصة اللازمة لمعالجة المادة الجديدة، ثم الانتقال به إلى التلقائية، ويجعلها أساسا للمادة الجديدة في المرحلة التالية، مراعيا مراحل النمو الذهني ومراحل النمو اللغوي، دون القفز بين المراحل، أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى قبل ثبوت التعلم، الأمر الذي يقتضي:

١- وضع مواصفات دقيقة لكل مرحلة من مراحل النمو، كمية، ونوعية.
٢- وضع معايير مستندة إلى التجارب العملية، تضبط المدد الزمنية اللازمة للتهيئ، واللازمة لتثبيت التعلم، واللازمة للوصول إلى التلقائية، واللازمة للانتقال من التلقائية إلى إعادة الهيكلة، وهكذا.

مصادر البحث ومراجعه:

المراجع العربية:

الرقب، محمد حمدان (٢٠١٥). إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. www.alukah.net.

الشاطر، غسان (٢٠١٥). المذهب الذهني في معالجة النمو اللغوي لدى مكتسبي اللغة الثانية: المفهوم والتطبيق. *مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية*، ٨، ٩٣-١٤٤.

الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠١١). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها* (ط١). الرياض: العربية للجميع.

حبيب، محمد (٢٠١٤). *الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها*. وقائع مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرياض.

حسين، محمد الخلف (٢٠١٥). *دراسة تقويمية تحليلية بين سلسلة اللسان وسلسلتي "Face to Face" و "Traveler" الإنجليزيتين: المستوى المبتدئ*. وقائع مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، إسطنبول.

صوتشين، محمد حقي (٢٠١٥). *منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: منهج "ليل" نموذجا*. وقائع مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، إسطنبول.

عبدالله، رحاب زناتي (٢٠١٥). *برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام*. وقائع مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، إسطنبول.

قاسم، عبد الحكيم (٢٠١٤). *أثر تطبيق التعليم المدمج في تعلم العربية للناطقين بغيرها*. وقائع مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرياض.

محجوب، حسن (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات التدريس النشط، في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها (مصفوفة مقترحة). *مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية*، ٨، ١٤٥-٢١٠.

مذكور، عمرو فرج (٢٠١٤). *المعجم العربي بين يديك، دراسة في اختيار المداخل وشرحها*. وقائع مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرياض.

المراجع الأجنبية:

Al Shatter, G. (2010). *Acquisition and development of nominal and verbal structures in Arabic: agreement morphology in second language acquisition*. Saarbrücken: VDM, Verlag Dr. Müller.

Bresnan, J. (2001). *Lexical-Functional Syntax* (First ed.). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

Di Biase, B. (2002). *Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish* (Vol. 10). Melbourne: Language Australia.

Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second Language Accusation: an Introductory Course*. Hillsdal, New Jersey Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Gilabert, R. (2005). *Task Complexity and L2 Narrative Oral Production*. Ph.D. Dissertation. University de Barcelona .

Håkansson, G. (2002 .(Learning and Teaching of Swedish: a Processability Perspective. In B. Di Biase (Ed.), *Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish* (Vol. 10, pp. 120 p. ; 125 cm). Melbourne: Language Australia.

Harley, T. A. (2001). *The Psychology of Language From Data to Theory* (2 ed.). East Sussex: Psychology Press Ltd.

Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second language Acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Kawaguchi, S .(2005) .Argument Structure and Syntactic Development in Japanese as a Second Language. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* (Vol. 30, pp. 253-298). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Krashen, S. D., Houck, N., Guunchi, P., Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, J. (1977). Difficulty Order for Grammatical Morphemes for Adult Second Language Performers Using Free Speech. *TESOL Quarterly, 11*, 338-341 .

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London; New York: Longman Group UK Limited.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.

Levelt, W. J. M. (1999). Producing Spoken Language: a Blueprint of the Speaker. In C. Brown&P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of Language (Chapter 4)*. UK: Oxford Press.

Mansouri, F. (2005). Agreement Morphology in Arabic as a Second language: Typological Features and their Processing Implications. In M. Pienemann (Ed.),

Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30, pp. 117-154). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Mansouri, F., & Håkansson, G. (2007). Intra-stage Developmental Order: Empirical Evidence from Arabic and Swedish as Second Languages. In F. Mansouri (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Theory-Construction and Testing* (pp. 95-118). Newcastle: Cambridge Scholar Press.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London; New York: Arnold, Edward.

McLaughlin, B. (1990). "Conscious" Versus" Unconscious" Learning. *TESOL Quarterly*, *24*(4), 617-634 .

Nielsen, H. L. (1997). On Acquisition Order of Agreement Procedures in Arabic Learner Language. *Al-Arabiyya, 30*, 49-95 .

Pickering, L. (2012). Second Language Speech Production. In S. M. Gass & A .Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 335-348). Oxon: Routledge.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory* (Vol. 15). Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, M. (2005)*Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* (Vol. 30). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Stark, Jacqueline; Syntax detached from semantics: Qualitativeanalysis of examples of verbal perseverationfrom a transcortical sensory*Aphasiology* **2007,** 21, pp. 1114-1142.

Zhang, Y. (2005). Processing and Formal Instruction in the L2 Acquisition of Five Chinese Grammatical Morphemes. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* (Vol. 30, pp. 155-177). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.