

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ (ARAPÇA) BİLİM DALI

**ÜÇÜNCÜ KUŞAĞA YÖNELİK ARAPÇA
ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÜZERİNE
(ESASLAR VE ÖLÇÜTLER)**

DOKTORA TEZİ

MUHAMMED ALİ HASANOĞLU

İSTANBUL – 2022

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ (ARAPÇA) BİLİM DALI

**ÜÇÜNCÜ KUŞAĞA YÖNELİK ARAPÇA
ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÜZERİNE
(ESASLAR VE ÖLÇÜTLER)**

DOKTORA TEZİ

MUHAMMED ALI HASANOĞLU

DANIŞMAN: PROF. DR. HALİL İBRAHİM KAÇAR

İSTANBUL – 2022

الجمهورية التركية
جامعة مرمره
معهد العلوم الاجتماعيّة
قسم العلوم الإسلاميّة الأساسيّة
فرع العلوم الإسلاميّة الأساسيّة باللغة العربيّة

الأسس والمعايير
في بناء منهج تعليم اللغة العربية
لأبناء الثقافة الثالثة العرب

رسالة دكتوراة

محمد علي الخولي

المشرف: الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم كاتشار

إسطنبول – 2022

فهرس المحتويات

1	المدخل	1
1.1	أهمية البحث وأسباب اختياره	1
1.2	الهدف من البحث	2
1.3	مشكلة البحث	3
1.4	الفروض	3
1.5	أسئلة البحث	4
1.6	حدود البحث	4
1.6.1	الحدود الزمانية	4
1.6.2	الحدود المكانية	5
1.6.3	الحدود الموضوعية والنوعية	5
1.7	منهج البحث	6
1.8	خطوات البحث وإجراءاته	6
1.9	الجزء النظري من البحث	6
1.9.1	الجزء العملي من البحث	7
1.10	أدبيات البحث	9
1.10.1	الدراسات السابقة العربية	9
1.10.2	الدراسات السابقة الإنجليزية	12
1.10.3	التعليق على الدراسات السابقة وموقعها من الدراسة الحالية	16
2	الفصل الأول - معايير منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة	26
2.1	مفهوم المنهج التعليمي	26
2.2	معايير المنهج وفق نظريات التعلم	29
2.2.1	نظرية أوزبل وبناء المنهج	30
2.2.1.1	أسس نظرية أوزبل العامة	30

2.2.1.2	أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة في ضوء نظرية أوزبل	30
2.2.2	نظرية بياجيه وبناء المنهج	32
2.2.2.1	أسس نظرية بياجيه العامة	32
2.2.2.2	أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة في ضوء نظرية بياجيه	33
2.2.3	نظرية برونر وبناء المنهج	34
2.2.3.1	أسس نظرية برونر العامة	34
2.2.3.2	أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة في ضوء نظرية برونر	35
2.3	العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج التعليمي	36
2.4	تأطير وضبط معايير منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة	39
2.4.1	مصطلح أبناء الثقافة الثالثة	39
2.4.2	الصراع الثقافي عند أبناء الثقافة الثالثة	41
2.4.3	العلاقة بين الثقافة واللغة عند أبناء الثقافة الثالثة	42
2.4.4	أنماط أبناء الثقافة الثالثة	44
2.4.4.1	محددات قياس أنماط أبناء الثقافة الثالثة	44
2.4.4.2	مفاهيم الاندماج والتأثير والقرب والبعد	45
2.4.4.3	الأنماط الثمانية بين الثقافتين الأولى والثانية	46
2.4.4.4	تحليل دافعية تعلم اللغة العربية للأنماط الثمانية من أبناء الثقافة الثالثة العرب	48
2.4.4.4.1	المؤثرات المعيقة لاستحضار فكرة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب .	49
2.4.4.4.2	المؤثرات المعيقة لبناء إرادة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب	51
2.4.4.4.3	المؤثرات المعيقة لتكوين القدرة على تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب	52
2.4.4.4.4	الإجراءات المضادة للمؤثرات المعيقة لبناء الدافعية لدى أبناء الثقافة الثالثة	53
2.4.4.5	ملاءمة المحتوى التعليمي لأنماط أبناء الثقافة الثالثة الثمانية	54
2.4.5	الوقت المقدر للتعرض لتعلم اللغة العربية	55

2.4.6	الأطر المرجعية لتعليم اللغات لأبناء الثقافة الثالثة	55
2.4.6.1	الإطار المرجعي الأوروبي	56
2.4.6.2	الإطار المرجعي المغاربي لأبناء المهاجرين المغاربة	58
3	الفصل الثاني - الدراسة التطبيقية الأولى: برنامج الفراهيدي التعليمي البحثي	62
3.1	أهداف البرنامج	63
3.2	الإجراءات البحثية التمهيدية	63
3.2.1	ضوابط مقياس تقييم اختبارات الطلاب	64
3.2.2	مقياس تقييم اختبارات الطلاب	65
3.3	تصميم المحتوى التعليمي اللازم للبرنامج البحثي	66
3.4	قياس تعليمية النحو والصرف لأبناء الثقافة الثالثة	66
3.4.1	تعليم أبناء الثقافة الثالثة النحو والصرف من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها	67
3.4.1.1	الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى A2 من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها	68
3.4.1.2	اختبار قابلية المستوى A2 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها	72
3.4.1.3	الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى B1 من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها	77
3.4.1.4	اختبار قابلية المستوى B1 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها	82
3.4.2	تعليم أبناء الثقافة الثالثة النحو والصرف من كتب تعليم العربية للعرب	86
3.4.2.1	الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى A2 من كتب تعليم العربية للعرب	87
3.4.2.2	اختبار قابلية المستوى A2 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية للعرب	91
3.4.2.3	الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى B1 من كتب تعليم العربية للعرب	93
3.4.2.4	اختبار قابلية المستوى B1 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية للعرب	97

3.4.3	تحليل مقارنة لملاءمة محتوى النحو والصرف لأبناء الثقافة الثالثة.....	101
3.4.3.1	تحليل مقارنة لزمن الاستجابة لدى طلاب المستوى A2 من أبناء الثقافة الثالثة.....	101
3.4.3.2	تحليل مقارنة لمخرجات التعليم لطلاب المستوى A2 من أبناء الثقافة الثالثة.....	104
3.4.3.3	تحليل مقارنة لزمن الاستجابة لدى طلاب المستوى B1 من أبناء الثقافة الثالثة.....	108
3.4.3.4	تحليل مقارنة لمخرجات التعليم لطلاب المستوى B1 من أبناء الثقافة الثالثة.....	112
3.5	الإجراءات البحثية في تعليمية مهارة القراءة.....	118
3.5.1	تطوير مهارة القراءة من كتاب كيلة ودمنة للمستوى A2.....	119
3.5.2	تطوير مهارة القراءة من كتاب كيلة ودمنة للمستوى B1.....	122
3.6	الإجراءات البحثية على تطوير المهارة الثقافية لأبناء الثقافة الثالثة.....	124
3.6.1	تطوير المهارة الثقافية من كتاب مجمع الأمثال للميداني للمستوى A2.....	126
3.6.2	تطوير المهارة الثقافية من كتاب مجمع الأمثال للميداني للمستوى B1.....	127
3.7	الإجراءات البحثية لتطوير مهارتي الاستماع والمحادثة.....	128
3.7.1	تطوير مهارتي المحادثة والاستماع من المسلسل التلفزيوني "كان يا ما كان" للمستوى A2.....	129
3.7.2	تطوير مهارتي المحادثة والاستماع من المسلسل التلفزيوني "كان يا ما كان" للمستوى B1.....	131
3.8	الإجراءات التعليمية لتطوير مهارة الكتابة.....	133
3.8.1	تطوير مهارة الكتابة من تطبيق "عصافير" الإلكتروني للمستوى A2.....	133
3.8.2	تطوير مهارة الكتابة من تطبيق "عصافير" الإلكتروني للمستوى B1.....	135
3.9	نتائج برنامج الفراهيدي البحثي.....	137
3.10	أسس ومعايير في تكوين المنهج في ضوء الإجراءات التعليمية والنتائج البحثية لبرنامج الفراهيدي.....	139
3.10.1	المكون اللغوي.....	139
3.10.1.1	المرحلة الأولى: المدخلات.....	139

140	3.10.1.2 المرحلة الثانية: المعالجة
143	3.10.1.3 المرحلة الثالثة: الإخراج والإنتاج
143	3.10.2 المكون المهاري
144	3.10.2.1 انعكاس النحو الوظيفي على الخطابة
145	3.10.2.2 انعكاس النحو الوظيفي على الكتابة
145	3.10.2.3 انعكاس النحو الوظيفي على القراءة
146	3.10.3 المكون الثقافي
4	الفصل الثالث - الدراسة التطبيقية الثانية: اتجاهات المهاجرين العرب حول واقع اللغة العربية في بلاد المهجر
149	4.1 منهج الدراسة
149	4.2 مجتمع الدراسة
152	4.3 أدوات الدراسة
153	4.3.1 بناء أدوات الاستبانة
153	4.3.1.1 المقابلة الشخصية
155	4.3.1.2 إعداد المقياس
156	4.4 صدق الاستبانة
157	4.4.1 اختبار صدق المحور الأول من الاستبانة
158	4.4.2 اختبار صدق المحور الثاني من الاستبانة
159	4.4.3 اختبار صدق المحور الثالث من الاستبانة
160	4.4.4 اختبار صدق المحور الرابع من الاستبانة
162	4.5 ثبات الاستبانة
162	4.6 الأساليب الإحصائية
163	4.7 أهداف الاستبانة
163	4.8 اختبار فرضيات البحث

165	اختبار الفرضية الأولى.....	4.8.1
165	التحليل الإحصائي للمحور الأول من الاستبانة.....	4.8.1.1
170	قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الأول.....	4.8.1.2
171	اختبار الفرضية الثانية.....	4.8.2
171	التحليل الإحصائي للمحور الثاني من الاستبانة.....	4.8.2.1
178	قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الثاني.....	4.8.2.2
180	اختبار الفرضية الثالثة.....	4.8.3
180	التحليل الإحصائي للمحور الثالث من الاستبانة.....	4.8.3.1
184	قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الثالث.....	4.8.3.2
187	اختبار الفرضية الرابعة.....	4.8.4
187	التحليل الإحصائي للمحور الرابع من الاستبانة.....	4.8.4.1
193	قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الرابع.....	4.8.4.2
194	الخاتمة.....	5
195	النتائج.....	5.1
199	التوصيات والمقترحات.....	5.2
200	المراجع.....	
204	الملاحق.....	
208	نموذج لاختبارات المستوى A2 لقياس مهارة القراءة من تبسيط مجمع الأمثال للميداني.....	
208	طلب تحكيم الاستبانة للمحكم الأول.....	
217	طلب تحكيم الاستبانة للمحكم الثاني.....	
223	استبانة حول واقع اللغة العربية في بلاد المهجر.....	
231	جدول بأسماء الخبراء والمستشارين الذين تواصل معهم الباحث للإفادة من تجاربهم.....	



فهرس الأشكال التوضيحية

- شكل 1 المخطط الإجرائي للحدود الموضوعية في البحث 5
- شكل 2 النمط الحيوي المتحرك لدورة المنهج 29
- شكل 3 توضيح مناطق التأثير والبعد بين الثقافتين 47
- شكل 4 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها 71
- شكل 5 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها. 74
- شكل 6 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها 82
- شكل 7 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها. 85
- شكل 8 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب 90
- شكل 9 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب 93
- شكل 10 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب 97
- شكل 11 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب 100
- شكل 12 زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ A2 104
- شكل 13 المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى A2 108
- شكل 14 المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى B1 112
- شكل 15 زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ B1 118
- شكل 16 المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى A2 121
- شكل 17 المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى B1 124
- شكل 18 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 من كتاب مجمع الأمثال .. 126
- شكل 19 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 من كتاب مجمع الأمثال .. 128
- شكل 20 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 في مهارة المحادثة 130
- شكل 21 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارة المحادثة 132
- شكل 22 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 في مهارة الكتابة 134
- شكل 23 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارة الكتابة 136

150.....	شكل 24مجتمع الدراسة حسب الجنس للمهاجرين
151.....	شكل 25 مجتمع الدراسة تبعاً للبلد
170.....	شكل 26 إجابات المحور الأول
178.....	شكل 27 إجابات المحور الثاني
184.....	شكل 28 إجابات المحور الثالث
192.....	شكل 29 إجابات المحور الرابع



فهرس الجداول

جدول 1	شكل تصنيف عينات الدراسة في ثماني عينات	62
جدول 2	توزيع الطلاب على العينات الثمانية	63
جدول 3	مقياس لقراءة الملاحظات البحثية حول كل اختبار قراءة دقيقة	65
جدول 4	المجموعات الأربعة الدارسة لسلسلة اللسان	67
جدول 5	المعدلات الوسطية للمجموعات الأربعة الدارسة لسلسلة اللسان	68
جدول 6	المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها	70
جدول 7	المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها	73
جدول 8	المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها	80
جدول 9	المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها	84
جدول 10	نتائج تحصيل الطلاب عند تعلم النحو من الكتب العربية المختلفة الموجهة للعرب	86
جدول 11	المجموعات البحثية الأربعة الدارسة من كتب تعليم العربية للعرب	86
جدول 12	المعدلات الوسطية للمجموعات الأربعة في الامتحان القبلي	87
جدول 13	المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب	90
جدول 14	المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب	92
جدول 15	المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب	96
جدول 16	المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب	99
جدول 17	زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ A2	103
جدول 18	المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى A2	106
جدول 19	المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى B1	111
جدول 20	زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ B1	115
جدول 21	توزيع المجموعات البحثية الأربعة لتطبيقات مهارة القراءة	119
جدول 22	مقياس لقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب في المستوى A2	119
جدول 23	المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى A2	120

جدول 24	مقياس لقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب في المستوى B1	122
جدول 25	المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى B1	123
جدول 26	مقياس لقياس تطور مهارة القراءة في كتاب الأمثال	125
جدول 27	المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 من كتاب مجمع الأمثال	126
جدول 28	المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 من كتاب مجمع الأمثال	127
جدول 29	المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 لمهارة المحادثة	130
جدول 30	المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارتي المحادثة	131
جدول 31	المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 في مهارة الكتابة	134
جدول 32	المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارة الكتابة	135
جدول 33	تعليم أنواع الاسم الإعرابية للمستوى المبتدئ من أبناء الثقافة الثالثة	142
جدول 34	تعليم أنواع الاسم الإعرابية للمستوى المتوسط من أبناء الثقافة الثالثة	142
جدول 35	مجتمع الدراسة حسب الجنس للمهاجرين	150
جدول 36	مجتمع الدراسة تبعاً للبلد	151
جدول 37	الخبراء التربويين الذين التقى بهم الباحث قبل إعداد الاستبيان	152
جدول 38	معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الأول	158
جدول 39	معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الثاني	159
جدول 40	معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الثالث	160
جدول 41	معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الرابع	161
جدول 42	معامل ألفا كرونباخ للاستبيان	162
جدول 43	تحليل إجابات المحور الأول	169
جدول 44	تحليل إجابات المحور الثاني	177
جدول 45	تحليل إجابات المحور الثالث	183
جدول 46	تحليل إجابات المحور الرابع	187



Genel Bilgiler

Ad Soyadı : Muhammed Ali HASANOĞLU
Bölüm : Temel İslami bilimler
Program : Temel islam bilimleri (Arapça)
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Halil İbrahim Kaçar
Tez Türü ve Tarihi : Doktora – 2022
Anahtar Kelimeler : Üçüncü Kültür Kuşağı, Müfredat Tasarımı, Göçmenler, Arap Dili Öğretimi, Arap Kültürü.



Özet

ÜÇÜNCÜ KUŞAĞA YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÜZERİNE: (ESASLAR VE ÖLÇÜTLER)

Günümüz dünyasında yaygın olan iki tür Arap dili öğrencisi vardır. Bunlardan birincisi, ana dili Arapça olup Arap dilini öğrenenler; ikincisi ise yabancı dil olarak Arap dilini öğrenenlerdir. Ancak, Arap ülkelerinden diğer ülkelere göçler nedeniyle yeni bir sınıf ortaya çıkmıştır. İlk kültürlerini yeni bir ülkeye taşıyan ve ikinci ülke kültüründen de etkilenen üçüncü kültürün çocukları, bu iki kültürden, yeni bir kültür oluşturmuş olanlar. Bu çalışma, Arap dilini üçüncü kültürün çocuklarına öğretme konusunu ele almaktadır. Arap dilini kendine has özellikleri ve Arap kültürüyle öğretmek için, bu kuşağa yönelik ait bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu program, anılan kesimin kimliklerini korumak için zorunludur.

Birinci bölümde, eğitim teorilerine dayanarak, üçüncü kültürün çocuklarına Arapçanın öğretilmesine yönelik müfredat standartları oluşturulmuştur. Ardından, bu müfredatın uygulanmasını etkileyen faktörlere değinilmiştir.

İkinci bölümde, üçüncü kültür profili incelenmiş ve sekiz türe ayrılmıştır. Müfredatın net ve anlaşılır olması için her bir türe ait ihtiyaçları ve özellikleri icra ettim. Üçüncü kültür çocukları için gerekli olan referans çerçeveyi dile getirdim.

Üçüncü bölümde ise, araştırmanın ilk aracı olan " el-Ferahidi Eğitim ve Araştırma Programı " ele alınmıştır. Bu programda; Türkiye, Avrupa, Kanada ve Amerika'dan 92 öğrenci alınarak çocuklara Arapça öğretmek için önerilen bir müfredat hazırlanmıştır. Daha sonra öğrenciler, kontrol ve araştırma gruplarına ayrılmıştır. Önerilen müfredat test edilmiş, sonuçları incelenerek çözüm ve öneriler oluşturulmuştur.

Dördüncü bölümde ise, bir araştırma anketi tasarlanmış ve bu anket; Arap dili ile göçmenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve çalışmak için; Türkiye, Avrupa, Amerika, Kanada ve Japonya'da 376 göçmen akademisyene dağıtılmıştır. Bu anket, araştırmam için kullandığım ikinci araçtır. Sonuç kısmında ise; Arapça öğretiminin nedenleri, etkileri ve sonuçları analiz edilerek çözüm ve öneriler sunulmuştur.

General information

Name and surname : Muhammed Ali HASANOĞLU
Department : Basic Islamic Sciences
The program : Basic Islamic sciences (Arabic)
Supervisor : Prof. Dr. Halil İbrahim Kaçar
Thesis type and history : Ph.D. - 2022 AD
Keywords : Children of the Third Culture, Curriculum
Engineering, Curriculum Design, Immigrants, Teaching Arabic Language,
Arabic Culture



ABSTACT

Foundations and standards in building the curriculum for teaching the Arabic language to the children of the third culture.

Today in the world there are two types of learners of the Arabic language, learners of the Arabic language speaking it, and learners of the Arabic language speaking other than it. The second country, so they created a new culture from these two cultures.

This study is concerned with teaching the Arabic language to the children of the third culture, and studies their characteristics and needs for a book of their own in teaching the Arabic language with the Arabic culture that obliges them to preserve their Arab identity, and proposes foundations for designing the educational curriculum based on the theories of cognitive education and reference frameworks in teaching languages. Four sections.

In the first section, I constructed standards for the curriculum for teaching the Arabic language to the children of the third culture, based on the theories of education, and then I mentioned the factors affecting the implementation of this curriculum.

In the second section, I studied the patterns of the children of the third culture, distributing them into eight types, and mentioned the need for each type and its characteristics, so that the curriculum is directed and clear. She mentioned in the frame of reference necessary for the education of the children of the third culture.

And in the third section, the first research tool, which is the Al-Farahidi Teaching and Research Program, as it received in this program 92 students from Turkey, Europe, Canada and America, and prepared a proposed curriculum for teaching Arabic to the children of the third culture, then I divided the students into control and research groups, and tested the proposed curriculum, and studied the results. Proposals and recommendations are built.

And in the fourth section, the second research tool, where I designed a research questionnaire and distributed it to 376 academics of immigrants in Turkey, Europe, America, Canada and Japan, to study the relationship between the Arabic language and immigrants, study the motives and influences on teaching Arabic in the Diaspora, and I analyzed the results and built proposals and recommendations.

Key words: Children of the Third Culture, Curriculum Engineering, Curriculum

المعلومات العامة

الاسم والنسبة	: محمد علي الخولي
القسم	: العلوم الإسلامية الأساسية
البرنامج	: العلوم الإسلامية الأساسية (اللغة العربية)
المشرف	: أ. د. خليل إبراهيم كاتشار
نوع الأطروحة وتاريخها	: دكتوراة – 2022م
الكلمات المفتاحية	: أبناء الثقافة الثالثة، هندسة المنهج، تصميم المنهج، المهاجرون، تعليم اللغة العربية، الثقافة العربية.



الملخص

الأسس والمعايير في بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب.

ينتشر اليوم في العالم صنفان من متعلمي اللغة العربية، متعلمو اللغة العربية الناطقون بها، ومتعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها، لكن بسبب الهجرات من البلاد العربية إلى البلاد الأخرى نشأ صنف جديد، هو أبناء الثقافة الثالثة، حيث حملوا ثقافتهم الأولى إلى بلد جديد وأخذوا من ثقافة البلد الثاني، فأنشؤوا ثقافة جديدة من هاتين الثقافتين.

تهتم هذه الدراسة بتعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وتدرس خصائصهم واحتياجاتهم لكتاب خاص بهم في تعليم اللغة العربية مع الثقافة العربية التي تلزمهم للحفاظ على هويتهم العربية، وتقدم أسساً لتصميم المنهج التعليمي بناء على نظريات التعليم المعرفية، والأطر المرجعية في تعليم اللغات، وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام.

في القسم الأول وضعت معايير لمناهج تدريس اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، بناءً على نظريات التربية، ثم ذكرت العوامل المؤثرة في تنفيذ هذا المنهج. وفي القسم الثاني درست أنماط أبناء الثقافة الثالثة وقسمتها إلى ثمانية أنواع، وذكرت احتياجات لكل نوع من أنواع التعليم وخصائصه، بحيث يكون المنهج موجهاً وواضحاً. وذكرت الإطار المرجعي اللازم لتعليم أبناء الثقافة الثالثة.

وفي القسم الثاني أداة البحث الأولى، وهي برنامج الفراهيدي التعليمي البحثي، حيث استقبلت في هذا البرنامج 92 طالباً من تركيا وأوروبا وكندا وأمريكا، وقمت بإعداد منهج مقترح لتعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، ثم قمت بتقسيم الطلاب لمجموعات ضابطة وبحثية، واختبرت المنهج المقترح، ودرست النتائج وبنيت المقترحات والتوصيات.

وفي القسم الثالث أداة البحث الثانية، حيث قمت بتصميم استبانة بحثية، وزعتها على 376 أكاديمي من المهاجرين في تركيا وأمريكا وكندا والبلاد الأوروبية، لدراسة أربعة أهداف بحثية:

- أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.
- دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر.
- التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر.
- ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

وقمت بتحليل النتائج وبنيت المقترحات والتوصيات.

مصطلحات الدراسة

TCKs: أبناء الثقافة الثالثة Third culture kids، وهم الأفراد الذين ولدوا أو نشؤوا في أوطان غير أوطانهم الأصلية التي ينسبون إليها ثقافياً أو وراثياً. ويضم هؤلاء أبناء الدبلوماسيين والجنود والمغتربين عموماً.⁽¹⁾

CEFR: الإطار المرجعي الأوروبي، وهو وثيقة مرجعية لبناء العملية التعليمية متناسبة مع المستويات اللغوية، حيث تصف كل مستوى من المستويات اللغوية.

وسائل التعليم: الأجهزة والأدوات والتجهيزات والمعدات التي يستخدمها المعلم في القاعة الصفية، بهدف إيصال مدخلات المنهج.

أساليب التعليم: الإجراءات التي يقوم بها المعلم في القاعة الصفية، بهدف إيصال مدخلات المنهج. النمذجة والمحاكاة: النُّمُوذُجُ مثالُ الشيء. والجمع: نُمُوذَجَاتُ، ونَمَازِجُ⁽²⁾، ومنه النمذجة وهي مصدر للفعل نمذج، إذا صنع نموذجاً على هيئة شيء ما. والمحاكاة مصدر حاكى يحاكي، وحاكاه أي شابهه في القول أو الفعل أو غيرهما⁽³⁾.

الترميز اللغوي: صناعة الرمز، والرمز الإيماء والإشارة⁽⁴⁾، والترميز اللغوي وهو الإشارة لمعنى لغوي بإشارة مختصرة في العقل، تعمل على استدعاء المعنى المراد في الوقت المراد.

التعويم: مصدر عَوِّمَ، عَوِّمَ السَّفِينَةَ: أسبحها في الماء⁽⁵⁾، وتعويم شيء على شيء إظهاره عليه، كإظهار السفينة فوق البحر، فتعويم ثقافة على ثقافة أخرى يعني إظهارها عليها وتقديمها أمامها لتكون أظهر وأقوى.

(1) أشرف فقيه. الثقافة الثالثة: البحث عن توفيق العلوم الإنسانية والتطبيقية. السعودية: مجلة القافلة. مؤرشف من الأصل في 14

تشرين الأول 2018م، في الشائكة على الرابط: <https://cutt.us/o1Ck1>

(2) ينظر القاموس المحيط، مادة نمذج.

(3) ينظر القاموس المحيط، مادة حكى.

(4) ينظر القاموس المحيط، مادة رمز.

(5) ينظر القاموس المحيط، مادة عوم.



1 المدخل

اضطر الكثير من أبناء العرب اليوم إلى العيش خارج البلاد العربية، نتيجة التغيرات الديموغرافية الجديدة في العالم، حيث يوجد نوعان من التغيرات الديموغرافية، نوع اختياري نتج عن البطالة المنتشرة وتردي الأوضاع الاقتصادية في بعض البلاد العربية، ونوع إجباري نتج عن الحرب والسياسية في البلاد العربية، واضطر أبناء المهاجرين من البلاد العربية أن يعيشوا ثقافة جديدة، ربما تكون هذه الثقافة الجديدة بعيدة عن الثقافة العربية، وممكن أن تكون قريبة من الثقافة الأم، لكنها تبقى مختلفة عن الثقافة الأم، وبسبب ازدواجية الثقافة عند هذا الجيل تتكون ثقافة ثالثة خليط بين الثقافتين، ولأن الثقافة هي الحاوية للغة، فإن هذا الجيل يحتاج نوعاً خاصاً من تعليم اللغة العربية، يختلف عن تعليم العربية للعرب، الذين عاشوا في البلاد العربية وشاهدوا العناصر المادية للثقافة العربية. بالإضافة إلى ذلك فإن أبناء الثقافة الثالثة يحتاجون إلى تهيئة ما قبل تعلم اللغة، وذلك بتصويب النظائر المخادعة والمشتركات اللفظية بين اللغتين، اللغة الأم واللغة الثانية.

يهتم هذا البحث بتصميم منهج متوازن لأبناء الثقافة الثالثة، ودراسة الاحتياجات اللغوية اللازمة لهؤلاء الطلاب، وذلك بقياس المقدار اللغوي الذي يصل إليه الطالب زمنياً مع المناهج الحالية، ثم اقتراح منهج لغوي يحتوي الجوانب اللغوية المتداولة في البلاد العربية، التي لم ينظر فيها أبناء الثقافة الثالثة، بالإضافة إلى ما يلزم أبناء الثقافة الثالثة من عناصر اللغة العربية ومهاراتها.

1.1 أهمية البحث وأسباب اختياره

إن تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة وفق منهج خاص بهم يوفر الزمن، ويسرع العملية التعليمية، ويقدم للطلاب أبناء الثقافة الثالثة الجوانب المهمة في اللغة والثقافة، التي لم ينظروا فيها في حياتهم خارج البلاد العربية.

إن تعليم اللغة العربية اليوم لا يوفر العناصر اللغوية المناسبة لأبناء الثقافة الثالثة، فهناك الكثير من التعابير الاصطلاحية، والكلمات المتداولة في البلاد العربية، لا يعرفها جيل الثقافة الثالثة، وإن العزل اللغوي الذي يجعل مصدر لغة أبناء الثقافة الثالثة محصوراً بالوالدين في المهجر، لا يحقق الكفاءة اللغوية اللازمة لتواصل أبناء الثقافة الثالثة مع العرب الذين يعيشون في البلاد العربية.

ومن خلال معاينة الباحث لواقع اللغة العربية في المهجر على ألسنة أبناء المهاجرين العرب في البلاد غير العربية، ومتابعته تأسيس وتطوير أولاده الخمسة في لغتهم الأم اللغة العربية، حيث ولد بعضهم في بلد غير عربي وبعضهم في بلد عربي، قدحت فكرة البحث، وانكب الباحث على قراءة الظاهرة وتأصيلها والسعي ما أمكن لتوصيف حالة أبناء الثقافة الثالثة ودراسة مزايا المنهج الذي يحتاجونه للحفاظ على هويتهم ولغتهم العربية.

1.2 الهدف من البحث

- 1- قراءة واقع تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وتكوين تصور عام حول خصوصية حالة أبناء الثقافة الثالثة، وجوانب تعزيز اللغة العربية وحفظ الهوية العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة.
- 2- يحاول البحث من خلال برنامج الفراهيدي البحثي اقتراح منهج متكامل لتعليم اللغة العربية، مخصص للطلاب أبناء الثقافة الثالثة، يجعلهم يصلون إلى الكفاية اللغوية المطلوبة بأسرع وقت وأقل جهد.
- 3- دراسة تكوين الملكة اللغوية الفطرية، التي يفقدها أبناء الجيل الثالث بسبب تكوينهم في بلاد غير عربية، وذلك من خلال محاكاة البيئة الطبيعية للغة، ونمذجة بيئة صناعية مطابقة للبيئة الحقيقية، وتقديم منهج ثقافي يدعم تكوين الملكة اللغوية لدى أبناء الثقافة الثالثة، من خلال برنامج الفراهيدي البحثي، الذي أجراه الباحث ضمن الإجراءات البحثية.
- 4- بناء معايير وضوابط لمنهاج تعليم اللغة العربية تعتمد على احتياجات أبناء الجيل الثالث، لتكوين اتجاه ثالث في تعليم اللغة العربية يختلف عن التعليم الحالي للغة العربية، والذي يتوجه إلى المتعلمين الناطقين بالعربية، أو المتعلمين غير الناطقين بالعربية، وبناء إطار مرجعي معياري لتعليم العربية لأبناء الجيل الثالث.
- 5- الاهتمام في تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة بالجانب الثقافي اللغوي، وتطوير الثقافة العربية الرديفة للغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة، لذا قام الباحث باستقراء الكلمات والتعبير العصرية المتداولة بين العرب، واختيار نصوص عربية أصلية معاصرة، تكون عند الطلاب القدرة في بحث المواضيع النشطة باللغة العربية، واختيار المحتوى الأكثر قراءة بين العرب والقيام بمعالجته ثم تقديمه مادة تعليمية للمنهاج المقترح، واختبار ملاءمة هذا المحتوى لأبناء الثقافة الثالثة.

6- توضيح أهمية الاختصار والاختصار في النحو، والاعتماد على النحو الوظيفي والابتعاد عن النحو الوصفي، وذلك لبناء القدرة على تكوين نصوص صحيحة باللغة العربية، بالاعتماد على كتب النحو العصرية، التي بسطت النحو وسهلت تعلمه.

7- توضيح أهمية تطوير مهارة القراءة لأبناء الثقافة الثالثة، وذلك من خلال سرد متون حديثة للأدب العربي، ودعمها بالتدريبات التي تطور اكتساب المفردات، وقياس ذلك من خلال عينات بحثية.

8- توضيح أهمية تطوير مهارة الكتابة لأبناء الثقافة الثالثة، واستقراء الحاجات الأساسية لتطوير مهارة الكتابة، من خلال كتابات أبناء الثقافة الثالثة، وإجراء بحث تجريبي على عينة تجريبية.

1.3 مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في ندرة المناهج الملائمة لأبناء الثقافة الثالثة في بلدان المهجر، إذ تنقسم المؤسسات التعليمية لقسمين، فمنها ما يعتمد الكتب المخصصة للعرب في البلاد العربية، ومنها ما يعتمد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولا يوجد توجه واضح يلائم خصوصية الحالة لدى الطلاب العرب أبناء الثقافة الثالثة في المهجر، وهذا يولد عجزاً في العملية التعليمية لوجود زمن يصرف في تهيئة الطلاب والعمل على بناء استعداداتهم النفسية والتعليمية للتلقي من كتب تعليم العربية التي يدرسونها، والتي لا تراعي الحالة الخاصة لهم.

ومن هنا حاول الباحث إيجاد المعايير الضابطة لحالة تعليم أبناء الثقافة الثالثة، لوضع اليد على الخصائص التي يجب أن تراعى عند تأليف كتاب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة.

1.4 الفروض

تقوم الدراسة على الفرض البحثي الموجه التالي، إن إعداد كتاب مخصص لتعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة دون غيرهم، يرفع من الكفاية اللغوية عندهم بأقل جهد وأقصر زمن.

وللتحقق من هذا الفرض، قام الباحث باختبار أربع فرضيات بحثية، من خلال تحليل إجابات المجتمع البحثي على الاستبانة التي وزعت عليهم أداة للبحث، والفرضيات هي:

- هناك علاقة موجبة بين جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر، وبين جودة تعليم اللغة العربية وثقافتها لأبناء الثقافة الثالثة العرب.

- هناك علاقة موجبة بين الدوافع والمؤثرات الخارجية على المهاجرين، وبين تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة العرب.
- هناك علاقة موجبة بين تفاعل العرب المهاجرين مع الثقافة العربية في المهجر، وبين تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة.
- هناك علاقة موجبة بين طبيعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة.

1.5 أسئلة البحث

سيحاول الباحث الإجابة في مجريات البحث عن الأسئلة البحثية التالية:

- ما مستوى أبناء الثقافة الثالثة في لغتهم الأم؟
- ما المعيار اللازم لوضع منهج لتعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة؟
- ما الزمن المقدر اللازم للحفاظ على عربية أبناء الثقافة الثالثة؟
- ما الفرق بين تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة في بلاد إسلامية، وتعليمها لأبناء الثقافة الثالثة في بلاد غير إسلامية.
- ما المحتوى النحوي والصرفي والبلاغي اللازم في منهاج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة.
- ما العلاقة بين الثقافة العربية واللغة العربية؟ وما ملامح الثقافة العربية اللازمة في منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة؟
- ما المعوقات التي تحول دون تعلم العربية والحفاظ على ثقافتها.

1.6 حدود البحث

فيما يلي تفاصيل المدة الزمنية التي استغرقها البحث بين الجزئين النظري والعملي.

1.6.1 الحدود الزمانية

بدأ الجانب النظري من البحث في شباط 2019 م آذار 2021 م، بما يقدر بحدود خمس وعشرين شهراً، حاول الباحث فيها جمع المصادر، وتكوين رؤية عن حالة أبناء الثقافة الثالثة، لتفسير دوافع تعلم اللغة العربية لديهم، وتحديد معوقات التعليم التي يصادفونها.

وأما الجانب العملي، فتمثل بالتطبيق على المجتمع البحثي، وكان على ثلاث فترات مختلفة، لاختلاف أدوات البحث.

الأداة الأولى: اعتمد الباحث على العينة البحثية المنضبطة بشروطها المحددة في البحث، من المجتمع البحثي المدروس، فأطلق برنامج أسماه "برنامج الفراهيدي" من حزيران 2020 إلى أيلول 2020م بحدود ثلاثة شهور.

الأداة الثانية: كما اعتمد الباحث على الاستبانة لقراءة متطلبات المجتمع البحثي، وذلك من كانون الثاني 2021 إلى آذار 2021، بحدود شهرين تقريباً.

1.6.2 الحدود المكانية

طبقت أدوات البحث في أماكن مختلفة في العالم، وهي كما يلي:

الحدود المكانية للأداة الأولى: العينة البحثية المنضبطة بشروطها المحددة في البحث، المتمثلة بمجموعة الطلاب المنضمة إلى برنامج الفراهيدي، وكانت حدودها المكانية دول أمريكا وكندا وأوروبا وتركيا، عبر التعليم عن بعد (أون لاين).

الحدود المكانية للأداة الثانية: الاستبانة لقراءة متطلبات المجتمع البحثي، وتمت توزيع الاستبانة على 376 شخصاً، ممن تنطبق عليهم شروط المجتمع البحثي، في دول أمريكا وكندا وأوروبا وتركيا واليابان.

1.6.3 الحدود الموضوعية والنوعية

يقتصر البحث في الجانب العملي منه على التعرف على تحليل عملية تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب، عبر تحليل الدوافع والمعوقات، والإجراءات والتفاعلات الخارجية والداخلية مع العملية التعليمية، والمخرجات اللازمة والمحقة، ومطابقة الرؤى مع الأهداف.



شكل 1 المخطط الإجرائي للحدود الموضوعية في البحث

ودراسة العينات المأخوذة إحصائياً بإدراجها في برنامج spss الحاسوبي، ودراسة النتائج وما يترتب عليها من إثبات للفرض البحثي الموجه الموجب المذكور في فروض البحث.

وأما الجانب النظري من البحث فيقوم على دراسة العلاقة بين الثقافة واللغة، والمكونات الثقافية اللازمة لتأسيس منهج موجه لأبناء الثقافة الثالثة العرب، كما يقوم على دراسة وتحليل الدوافع المفترضة عند أبناء الثقافة الثالثة لتعلم اللغة العربية، ويسرد المحسنات التعليمية التي فرضها التعليم عن بعد على الواقع التعليمي للغة العربية في بلاد المهجر.

1.7 منهج البحث

يعتمد البحث في جانبه العملي على المنهج الاستقرائي، حيث سيقوم الباحث بدراسة مجتمع الدراسة، وتحليل البيانات الناتجة للوصول إلى إثبات للفرض المذكور في البحث. وأما الجانب النظري فيعتمد على المنهج الوصفي.

1.8 خطوات البحث وإجراءاته

سأذكر هنا الخطوات الإجرائية للبحث لكلا الجزئين النظري والعملي، كما يلي:

1.9 الجزء النظري من البحث

قام الباحث بسرد الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث، حيث سيذكر فيه الباحث النظريات التعليمية التي يقوم عليها المنهج التعليمي، ويبنى عليها معايير تصميم منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، ويذكر العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج.

وكذلك درس الباحث في القسم النظري أنماط أبناء الثقافة الثالثة، ووزعهم على ثمانية أنماط، لتوجيه المنهج لخصوصية تلائم كل نمط، مع دراسة خصائص كل حالة من الحالات الثمانية، لبيان الفروق العامة بين الحالات، ثم بحث في الإطار المرجعي اللازم لأبناء الثقافة الثالثة، محاولاً توضيح العمود الفقري الذي ينظم المحتوى التعليمي لمنهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة.

1.9.1 الجزء العملي من البحث

واجهت الباحثة عقبة الوصول إلى العينة البحثية، المنتشرة في بقعة واسعة حول العالم، لذا تمت الاستفادة من الشبكة الإلكترونية، وذلك بإطلاق برنامج خاص لتعليم أبناء الثقافة الثالثة العرب، من عدة دول حول العالم، تحت اسم برنامج الفراهيدي لتعليم اللغة العربية.

- المستهدفون في البرنامج: اختار الباحث عند الإعلان عن البرنامج الأطفال في المرحلتين المتوسطة والثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 18 سنة، واشترط أن يكون الأشخاص في العينة قد درسوا في مدارس غير عربية، وذلك لدراسة مدى تأثير هذه الشريحة بالثقافة الثانية، وتجريب منهج مؤلف لتطوير مهارة الخطابة والقراءة والكتابة.

- المخرجات المقترحة للقياس عند نهاية البرنامج: تطوير القراءة والخطابة والكتابة.

لقياس مدى فعالية المنهج المقترح قام الباحث بقراءة الجوانب المهمة في حياة أبناء الثقافة الثالثة، والتي تمثل قيمة إجرائية فاعلة من مخرجات اللغة في حياتهم، وهي القراءة والخطابة والكتابة، وحاول وضعها محورا لقياس مدى فاعلية المنهج ونجاحه في تطوير قيمة مضافة لدى أبناء الثقافة الثالثة في القراءة والخطابة والكتابة.

- المنهج التوليقي المقترح:

لقياس واستقراء المنهج اللازم لأبناء الثقافة الثالثة، قام الباحث بتقسيم العينات البحثية إلى أربع مجموعات، مجموعتين من بلد هجرة إسلامي، ومجموعتين من بلد هجرة غير إسلامي، وطبق على المجموعتين نوعين مختلفين من المناهج، منهج لتعليم العربية لأبنائها في بلادها، ومنهج لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك لدراسة مدى الاختلاف بين الحالات مع اختلاف العوامل الخارجية المؤثرة.

وقام الباحث بتجريب منهجين مقترحين، مراعيًا التبسيط ما أمكن للوصول إلى الكفاءة المعيارية في أقرب وقت، ولذا اعتمد الباحث المنهج الأول -منهج تعليم العربية للعرب- منهجا توليفيا مما يدرس العرب في بلادهم، فلتطوير القراءة والخطابة اعتمد كتاب النحو الواضح، وذلك بالمرور على قواعد اللغة، والتطبيق الوظيفي بقراءات في كتاب العبرات للمنفلوطي، وكتاب تبسيط مختارات من مجمع الأمثال للميداني، المؤلف في وقف إيثار بإسطنبول، ولتطوير الكتابة اعتمد الباحث كتاب لآلئ الإملاء، لمحمد مامو، بالمرور على قواعد الإملاء، ثم كتابة مواضيع تعبيرية ووظيفية تهم الطلاب في حياتهم

والتعبير عن محيطهم، ولم يختار الباحث منهجا من المناهج في المدارس العربية، لأن الكتب المدرسية مؤطرة بقالب ثقافي يلامس محيط الطالب الذي يعيش في البلاد العربية، والهدف من التطبيق العملي دراسة ملاءمة المحتوى العلمي وليس المحتوى الثقافي، لأن اختبار ملاءمة المحتوى الثقافي في الكتب المدرسية العربية لأبناء الثقافة الثالثة يحتاج لمجهود مضاعف وبحث منفصل، وسيؤدي الدمج في القياس بين المحتويين العلمي والثقافي إلى تشتت الدقة في النتائج، وعدم وضوح الرؤية. وبما أن الهدف من البحث الحالي دراسة تجريبية للمحتوى العلمي، ثم السعي لتضمين مقترح ثقافي يلائم الحالة، فقد كان المنهج المقترح كما أوضحت أعلاه.

أما المنهج الثاني فكان من سلسلة اللسان، واختار الباحث سلسلة اللسان دون غيرها من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، لوجود المادة المصورة برمجيا المرافقة للسلسلة، والتي تجذب الطلاب للتعلم، وتعزز الدافعية، ونظرا لمرور سلسلة اللسان على العديد من الجامعات والمعاهد مدة من الزمن، واستمرار تداولها حتى اليوم، فهذا يعطي مؤشرا لحالة الرضا العام عن المحتوى التعليمي فيها.

- مدة البرنامج: استمر البرنامج ثلاثة شهور، حزيران وتموز وآب، سنة 2020.

وأجرى الباحث دراسة عملية أخرى على مجتمع الدراسة، لقراءة التفاعل المحيطي لأبناء الثقافة الثالثة مع اللغة العربية، حيث قام الباحث في بدء الأمر بمقابلات شخصية لخبراء في تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، لتشخيص الحالة وصياغة البنود الرديفة بالمشكلة، ثم قام الباحث بتحكيم الاستبيان، من قبل خبراء في تعليم العربية وأبعاد الثقافة المرتبطة بتعليم العربية في المهجر، بعد ذلك نشر الاستبيان على المجتمع البحثي، وجمع الردود، وقام بتحليل البيانات من خلال برنامج SPSS الحاسوبي، ودرس النتائج الإحصائية لإثبات الفرض البحثي الموجه الموجب المذكور في فروض البحث.

1.10 أدبيات البحث

غطت الكتب والأبحاث التي سبقت هذا البحث جوانبَ عديدةً، لحالة أبناء الثقافة الثالثة، وجاءت في مجالات متعددة، بعضها اهتم بأبناء الثقافة الثالثة عموماً، وهذا القسم من الدراسات منه دراسات عربية ومنه دراسات أجنبية، وبعضها اهتم بتعليم الثقافة العربية دون الإشارة إلى أبناء الثقافة الثالثة، وهذه الدراسات كانت دراسات عربية، وقد رتب الباحث الدراسات في قسمين، دراسات عربية، ودراسات أجنبية، كما هو موضح فيما يلي:

1.10.1 الدراسات السابقة العربية

1- التحول اللغوي للمجموعات الإثنية في مدينة مايو (محلّية جبل أولياء) - توحيدة عبد الرحمن وآخرون 2015⁽¹⁾

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اللغة الأم التي حدث لها التراجع أمام اللغات الأخرى والكشف عن أنماط القدرات اللغوية، والبحث في الأسباب التي أدت إلى التحول اللغوي الذي تشهده المجموعة اللغوية المدروسة و توصل البحث إلى غلبة اللغة العربية على عدة لغات محلية متحدث بها في الوسط اللغوي، ويلتقي البحث مع الدراسة الحالية في الاهتمام بتفوق إحدى الثقافتين على الأخرى، الثقافة الأولى أو الثقافة الثانية، ودراسة الأسباب التي تدعو إلى هذه الغلبة، والدواعي التي تجعل الجماعة اللغوية تفضل ثقافة على أخرى، ولأن البحث يجعل اللغة العربية في أحد الأطراف مع الثقافة الأخرى فهو يوجهنا إلى الخصائص التي تتمتع بها اللغة العربية، والتي تؤهلها للتصدر والرجحان على الثقافة المواجهة.

2- أنماط المحافظة على اللغة والتحول بين المهاجرين الناطقين باللغة العربية في أوكلاند - مراد عبد العزيز صحفي 2005⁽²⁾

(1) توحيدة عبد الرحمن وآخرون، التحول اللغوي للمجموعات الإثنية في مدينة مايو (محلّية جبل أولياء)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا/السودان، 2015م.

(2) مراد عبد العزيز صحفي، أنماط المحافظة على اللغة والتحول بين المهاجرين الناطقين باللغة العربية في أوكلاند، رسالة ماجستير، جامعة أوكلاند / نيوزيلندا، 2005م.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن جوانب المحافظة على اللغة العربية بين المهاجرين العرب الذين يعيشون في اوكلاند نيوزيلندا. قام الباحث فيها بتوزيع استبانة على 63 مهاجرا عربيا وأظهرت نتيجة الاستبانة إتقان المشاركين للغتين العربية والإنجليزية، إلا أنها كشفت ثقة المشاركين الأكبر سنا بمعرفتهم باللغة العربية أكثر من المشاركين الأقل سناً، وبأن المشاركين العرب تحتل في حياتهم جانبا كبيرا في الحياة الشخصية والحديث في داخل المنزل بشكل متكرر، أما اللغة الإنجليزية فتتقدم في حياتهم على نطاق أوسع في التسوق والتعليم والإعلام، وبيّنت الدراسة الدوافع التي تمكن اللغة العربية عند المهاجرين كالسياق الديني والشعور بالبعد الثقافي والشعور بالربط بالبلد الأم، واستخدامها المنزلي لغة أم، وقدمت الدراسة عدة نتائج للمحافظة على اللغة العربية في نيوزلندا.

وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة قيد البحث من جوانب كثيرة، فهي تهتم باللغة العربية على وجه الخصوص، وتقترب من البحث حول تكوين الثقافة الثالثة بين ثقافتين رديفتين في العينة البحثية، وتدعو الدراسة في النهاية إلى الحفاظ على اللغة الأم العربية عند المهاجرين العرب.

3- تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق - إسلام يسري الحديقي 2018م⁽¹⁾

تناول البحث المفاهيم الأساسية المتعلقة بالثقافة وعلاقتها بعملية تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية، وذكر الباحث فيه عدداً من القضايا الثقافية المتقاطعة مع عملية تصميم البرامج وتدريسها كقضية صورة العرب النمطية في الغرب والصدمة الثقافية وموقع الثقافة الإسلامية والمثالية والواقعية في عرض ثقافتنا، وعرض الباحث لعدد من الأساليب لتدريس الثقافة في صفوف اللغة.

وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باهتمامها بأساليب تدريس الثقافة، إذ يعتبر هذا من أعباء المنهج الذي تسعى إليه الدراسة، وقد رسخت الدراسة المفاهيم النظرية للثقافة، وسعت لتوضيح المحتوى الثقافي اللازم لتكوين الكتاب التعليمي.

(1) إسلام يسري الحديقي، "تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق"، كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، مجموعة من المؤلفين، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي / السعودية، ط1/1439هـ، (ج1/379).

4- المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: معايير نواتج التعليم - مؤمن العنان 2020م⁽¹⁾

يناقش البحث نواتج تعليم الثقافة باعتبارها جزءاً من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال دور الثقافة المحوري في تعلم العربية لغة ثانية، ويؤطر الحدود والروابط البينية لصور وأنماط الثقافات، ويوضح نطاق كل من المستويات الثلاثة: المعرفة الثقافية والوعي الثقافي والكفاءة الثقافية، ويحاول الباحث ربط المستويات الثقافية بالمستويات اللغوية، فيختم الباحث باقتراح معيار لفحص النواتج الثقافية عند تعليم العربية لغة ثانية.

ويلتقي هذا البحث مع الدراسة الحالية في تأطير مستويات الثقافة، فالمنهج الذي تسعى إليه الدراسة الحالية يحتاج لربط المستويات الثقافية بالمستويات اللغوية التي جاءت بها الأطر المرجعية الدولية لتعليم اللغات.

5- معايير المحتوى الثقافي في تقييم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا- تنكو عبد الرحمن وعبد الرحمن شيك 2012م⁽²⁾

قامت الدراسة على تحليل آراء خبراء اللغة العربية وتعليمها في ماليزيا تجاه معايير المحتوى الثقافي في عملية تقييم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، للوقوف على تطوير المحتوى الثقافي في تقييم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكشف المعايير الشائعة في تقييم كتب تعليم اللغات، ووضع المعايير المقترحة لقسم المحتوى الثقافي في تقييم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث اهتمامها بتطوير محتوى ثقافي ملائم للكتب التعليمية، لكنها جاءت لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولم توجه لأبناء الثقافة الثالثة.

(1) مؤمن العنان، "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: معايير ونواتج"، مجلة كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية/ إسطنبول - تركيا، العدد 2020/2، ص 262.

(2) تنكو عبد الرحمن وعبد الرحمن شيك، معايير المحتوى الثقافي في تقييم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا، المؤتمر العالمي لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، نظمه كلية معارف الوحي وعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 20-22 شباط 2012م.

1.10.2 الدراسات السابقة الإنجليزية

1- العوامل التي تؤثر على انتقال أطفال الثقافة الثالثة (TCKs) - أنطونيو موراليس 2015 م⁽¹⁾

اعتنى هذا البحث بانتقال أبناء الثقافة الثالثة بين مدرستين مختلفتي الثقافة، قد تكون إحدى هذه المدارس في بلده الأم، والأخرى في بلدان الهجرة، وبين التحديات التي تواجه كل من الطالب والمدرسة أمام هذا الانتقال لأبناء الثقافة الثالثة بين المدارس مختلفة الثقافات. وأكد البحث على أن البرامج المنفذة بشكل خاص لأبناء الثقافة الثالثة (TCKs)، ضرورة للنجاح في نقل المعارف التقليدية التي تكونها الثقافة الأولى إلى بيئتها الجديدة المتنوعة والمتعددة الثقافات. وبين البحث أن التنقل الدولي مع تحدياته الكبيرة، إلا أنه يمكن أن يعرض الطلاب لتجارب فريدة، لكنه يبقى مرهقاً للأطفال، خاصةً خلال سنوات تكوينهم. تتناول هذه الدراسة عاملين يؤثران على انتقال المعارف التقليدية، وهما: البرامج والمستشارين، وتختتم بنموذج لبرنامج دعم الانتقال الذي قد يساعد المدارس الدولية في مواجهة التحديات التي يصاحبها انتقال المعارف التقليدية إلى المدارس الدولية.

وتلقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث الاهتمام بأبناء الثقافة الثالثة، والكشف عن دور المشرفين والمعلمين في إنجاح العملية التعليمية.

2- أطفال الثقافة الثالثة: تجربة النشأة بين العوالم - ديفيد بولاك وروث ريكين ومايكل بولوك 1991 م⁽²⁾

هذا الكتاب هو الكتاب الأكثر شمولية حول هذا الموضوع، وقد كتبه رواد حول موضوع تربية الأطفال بين الثقافات. وبني على دراسة أمريكية تقدر إجمالي عدد الأميركيين الذين يعيشون في الخارج، سواء بشكل دائم أو مؤقت 3 مليون أمريكي.

(1) Antonio Morales. Factors Affecting Third Culture Kids (TCKs) Transition. Journal of International Education Research – First Quarter 2015. Journal of International Education Research – First Quarter 2015. Volume 11, Number 1. The Clute Institute [أنطونيو موراليس، مجلة أبحاث التعليم الدولي]

(2) David C. Pollack and Ruth E. Van Reken and Michael V. Pollock. Third Culture Kids 3rd Edition: Growing up among worlds. Nicholas Brealey Publishing in association with International Press. 2017. [ديفيد بولاك وروث فان ريكين ومايكل بولوك، أطفال الثقافة الثالثة الإصدار الثالث: النشأة بين العوالم.]

قدم الكتاب فكرة واسعة حول توصيف أبناء الثقافة الثالثة، ودرس الحالة كظاهرة عالمية تحتاج للسبر والبحث وإعداد الخطط والحلول.

ويلتقي مع الدراسة الحالية في توصيف أبناء الثقافة الثالثة، ورسم حدود هذه الظاهرة والدعوة إلى الاهتمام بهم كصنف خاص له مزاياه واحتياجاته الخاصة.

3- أبناء الثقافة الثالثة البالغون: خيارات الحياة والالتزام والخصائص الشخصية – آن بيكر كوتريل 2007م⁽¹⁾

أوضحت هذه الدراسة أن أطفال الثقافة الثالثة (TCKs) هم عدد متزايد من سكان العالم باستمرار، وهو أمر ذو أهمية متزايدة في العالم المترابط المعاصر. ومع ذلك، لا يُعرف سوى القليل نسبيًا عن هؤلاء السكان، بل ويعرف أقل عن حياتهم التي يعيشون فيها كبالغين وأنواع الأشخاص الذين يعيشون معهم. وخصت الدراسة أبناء الثقافة الثالثة في أمريكا، ولكن التوصيف الدقيق ودراسة الحالة التي اعتنت بها تلتقي مع الدراسة محل البحث.

4- هل يتلقى موظفو المدرسة الدولية تدريبًا على التطوير المهني حول أطفال الثقافة الثالثة (TCKs)؟ وجهات نظر من الكليات والآباء والأمهات – إيفون مكنولتي ومارجريت آن كارتير 2017م⁽²⁾

قامت هذه الدراسة بتقييم تجريبي لمدى تلقي موظفي المدارس الدولية التدريب على التطوير المهني حول أطفال الثقافة الثالثة (TCKs). وتشير إلى أن احتياجات أطفال الثقافة الثالثة TCK الملتحقين بالمدارس الدولية تختلف عن احتياجات الأطفال غير المغتربين وأن موظفي المدارس الدولية قد يحتاجون إلى مجموعة متخصصة من المهارات والكفاءات المهنية لتلبية الاحتياجات المحددة لمعارف

(1) Ann Baker Cottrell. ADULT TCKS : LIFE CHOICES, COMMITMENT AND PERSONAL CHARACTERISTICS. The 8th Family In Global Transition Conference. Houston, TX. March 2007 [آن بيكر كوتريل. الكبار TCKS : TCKS

اختيارات الحياة والالتزام والخصائص الشخصية]

(2) Yvonne McNulty, and Margaret Anne Carter. Do international school staff receive professional development training about third culture kids (TCKs)? Perspectives from faculty and parents. In K.J. Kennedy & J.C.-K. Lee (Eds.). The Routledge Handbook on Schools and Schooling in Asia. Oxon, UK: Routledge. 2017. [إيفون مكنولتي ومارجريت آن كارتير. هل يتلقى موظفو المدرسة الدولية تدريبًا للتطوير المهني حول أطفال الثقافة الثالثة (TCKs)؟ وجهات نظر من أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور.]

TCK في الفصل الدراسي بشكل فعال. استنادًا إلى المقابلات التي أجريت مع 115 مجيبًا (34 مدرسًا و33 موظفًا و 48 من أولياء الأمور) في ثلاث مدارس دولية في آسيا، تستخلص الدراسة بيانات من 25 مجموعة تركيز أجريت في سنغافورة وشنغهاي. تشير الدلائل إلى أنه لا يوجد تدريب على التطوير المهني فيما يتعلق بالمعارف التقليدية، ويتم توفير التدريب بشكل محدد للسياق الدولي الذي يعمل فيه الموظفون.

أكد البحث أن من القضايا التي لم يتم تناولها بشكل كافٍ في تدريب القائمين على تعليم أبناء الثقافة الثالثة، عمر الهوية والقضايا الثقافية، والرعاية، والرفاهية العاطفية لـ TCK، وتعليم مناهج التفكير الدولي، وانتقالات TCK عبر الإعادة إلى الوطن وإعادة التعيين.

5- إرشاد أطفال الثقافة الثالثة - كارولين بارينجر 2000 م⁽¹⁾

تحدد الدراسة أطفال الثقافة الثالثة (TCKs) أنهم مجموعة من الشباب الذين عاشوا في الخارج مع أسرهم للعمل أو الخدمة أو العمل التبشيري. وتخرج بأن الآثار المترتبة على العيش في ثقافات متعددة، وخاصة خلال سنوات النمو التكوينية للشباب، تتطلب البحث والدراسة. تبين هذه الدراسة لمجتمع الإرشاد الأمريكي الخصائص والقضايا الشائعة بين أبناء الثقافة الثالثة TCKs الأمريكية عموماً، وأبناء الثقافة الثالثة البالغين (ATCKs) من الأجيال السابقة. حيث تبدأ بتفسير لوضع TCK، وتاريخ تجاربهم، وظروف معيشتهم، وكيف تتطور ثقافتهم.

وعمل البحث على تحديد سمات TCK الشائعة مثل التغيير، والعلاقات، ووجهات النظر العالمية، والهوية الثقافية. وتصل الدراسة إلى ضرورة تقديم المشورة لأبناء الثقافة الثالثة من ضمن احتياجات ATCK المحتملة، إذ يشعر أبناء الثقافة الثالثة البالغون ATCKs أنهم لا ينسجمون مع ثقافة واحدة، ويعبر بعضهم عن مشاعر الحنين للأصول بالعزلة والحزن بلا حل، وبناء عليه دعت الدراسة إلى حاجة هؤلاء

(1) Carolyn Fox Barringer. Counseling Third Culture Kids. Paper presented at the Annual Conference of the American Counseling Association, San Antonio, TX, March, 2001. [كارولين فوكس بارينجر. إرشاد

أطفال الثقافة الثالثة؟]

الأشخاص من أبناء الثقافة الثالثة للمستشارين، لمساعدة الشباب والكبار منهم على حد سواء، على فهم تجاربهم في النمو في ثقافة مختلفة.

6- أثر التحرك والانتقال في أطفال الثقافة الثالثة - وارنا جيليس 1998⁽¹⁾

تنظر الدراسة إلى أبناء الثقافة الثالثة أنهم أبناء الدبلوماسيين والمبشرين ورجال الأعمال والعسكريين الذين يعيشون خارج بلادهم الأصلية لفترات من الزمن. روث أوسيم (1976) وديفيد بولوك (1985) من بين أولئك الذين استخدموا لأول مرة مصطلح "أطفال الثقافة الثالثة"، استنادًا إلى عملهم مع مجتمع الشؤون الخارجية بوزارة الخارجية الأمريكية. يصف بولوك طفل الثقافة الثالثة TCK بأنه شاب عاش في ثقافة أخرى غير ثقافته. والنتيجة هي دمج القواعد والقيم من البلد المضيف ومن بلد الطفل الأصلي في ثقافة ثالثة. هذه الظاهرة ليست جديدة. يذكرنا كيتريدج (1988) أن أطفال الدبلوماسيين الأمريكيين قد رافقوا والديهم منذ أن سافر جون كوينسي آدمز مع والده إلى هولندا في عام 1779.

ومن النتائج التي خرجت بها الدراسة:

- يكتسب أبناء الثقافة الثالثة TCK ثروة من البصيرة، بسبب خبراتهم الدولية.
- إنهم متسامحون مع التنوع، ويصبحون مراقبين ماهرين، ويمكنهم الخدمة كنموذج لمبادئ التعليم متعدد الثقافات بسبب نظرتهم الواسعة إلى العالم والتعرض للاختلافات الثقافية. عادة، TCKs يعيشون خارج بلدانهم الأصلية لفترة ممتدة من الوقت، وبالتالي فإنها تميل طاقاتهم اللغوية إلى لغتين على الأقل.
- بسبب وجهة نظرهم الدولية، لديهم بعض المزايا المتميزة، خاصة وأن الدول أصبحت أكثر ترابطًا وتنوعًا.

7- أطفال الثقافة الثالثة للبالغين - روث أوسيم وآن كوتريل 1996م⁽²⁾

(1) Warna D. Gillies. Children Third on the Move Culture Kids, Childhood Education, 75:1, 36-38, 1998

[وارنا دي جيليس. أطفال الثقافة الثالثة في حركة الأطفال]

(1) Ruth Hill Useem and Ann Baker Cottrell. Adult Third Culture Kids. In Carolyn D. Smith (Ed). Strangers at Home: Essays on the Effects of Living. Overseas and Coming "home" to a Strange Land. Aletheia

Publication 1996 pgs. 22-35 [روث هيل يوسيم وآن بيكر كوتريل. أطفال الثقافة الثالثة الكبار]

روث أوسيم هي أول من فكر بمصطلح الثقافة الثالثة، بدأت أوسيم بحثها سنة 1952، حيث ذهبت مع زوجها خارج الولايات المتحدة للهند، برفقة أبنائها الثلاثة (أربع سنوات وخمس سنوات وستان). ثم ذهبت إلى الهند مرة ثانية لمدة عام، لدراسة أدوار الهنود الذين كانوا في الخارج للتعليم العالي. بعد خمس سنوات، وعادت إلى الهند مرة أخرى مع أطفالها لإجراء دراسة ميدانية لمدة عام على الأمريكيين الذين يعيشون ويعملون هناك، في المقام الأول كضباط في الخدمة الخارجية، ومبشرين، وفنيين، وعمال الإغاثة ورجال الأعمال والمربين وممثلي وسائل الإعلام، ونظرت أيضًا في المدارس التي أنشئت لتعليم القاصرين الذين يرافقون والديهم في الخارج.

وزعت الباحثتان الاستبيان على 700 فرد تتراوح أعمارهم بين 25 و90 عامًا. ثم استندتا على تحليل ردود 604 منهم، عاشوا جميعًا في الخارج كأطفال في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية. قضى بعض هؤلاء الأطفال معظم سنوات طفولتهم والمراهقة في الخارج، بينما كان البعض الآخر في الخارج لمدة عام واحد فقط، وعادة ما يكونون مع آبائهم في إجازات أكاديمية. ومع ذلك، أمضى غالبية المشاركين في هذه الدراسة جزءًا كبيرًا من سنواتهم الأولى خارج الولايات المتحدة.

وخلص البحث إلى أنه يجب أن يتضمن أي تقييم لحياة البالغين من مواطني أبناء الثقافة الثالثة الأمريكيين الذين يعيشون حاليًا في الولايات المتحدة ثلاث نقاط مهمة. أولاً، على النقيض من أدبيات إعادة الدخول التي تشير إلى شعور أبناء الثقافة الثالثة بالابتعاد والعزلة والغربة، فإن هؤلاء المستجيبين ككل لا يعبرون عن الاعترا ب. ينبع شعورهم بالاختلاف عن الأمريكيين الآخرين من وعيهم واهتمامهم ورغبتهم في الارتباط بالمجتمع العالمي الأكبر. ثانيًا، يشعر أبناء الثقافة الثالثة البالغون بالثراء من خلال طفولتهم الثقافية الثالثة. توافق الغالبية على أن مثل هذه الطفولة كانت مفيدة بشكل عام في علاقاتهم مع الوالدين والأشقاء والزوجة والأطفال، وكذلك في العلاقات الاجتماعية والعمل والتعليم العالي. أخيرًا، وربما الأهم من ذلك، أن هؤلاء أبناء الثقافة الثالثة البالغين، الذين كانوا متنقلين جغرافيًا وتم تكوينهم اجتماعيًا للمشاركة في مجموعة متنوعة من البيئات الثقافية، يقدمون لنا نظرة ثاقبة حول نمط الحياة ورؤية العالم الأكثر ملاءمة للقرن القادم

1.10.3 التعليق على الدراسات السابقة وموقعها من الدراسة الحالية

لقد درست الأبحاث السابقة أبناء الثقافة الثالثة من عدة جوانب، منها التأقلم مع الثقافة الثانية، ومنها الاستفادة من تعدد الثقافة عند أبناء الثقافة الثالثة، ومنها أسلوب تفكير أبناء الثقافة الثالثة، لكن لم نر

دراسة تهتم بلغة الثقافة الأولى عند أبناء الثقافة الثالثة، وفي هذه الدراسة أحاول وضع منهج لتعليم اللغة العربية (لغة الثقافة الأولى) لأبناء الثقافة الثالثة، والتعامل مع هذا الصنف على أنه صنف خاص، وله متطلبات خاصة. وهذا يسهل تعليم اللغة العربية ويوضح جانب الاحتياجات الخاصة فيه لأبناء الثقافة الثالثة.

ففي دراسة التحول اللغوي للمجموعات الإثنية في مدينة مايو (محلية جبل أولياء) للباحثة توحيدة عبد الرحمن وآخرون 2015⁽¹⁾ ركزت الدراسة على تراجع اللغة الأم أمام اللغات الأخرى، وهذا يلتقي مع البحث قيد الدراسة في النظر إلى الثقافة الثالثة وبيان التكوين الحاصل فيها، وتعويم ثقافة على أخرى داخل التركيبة الثقافية، لأن أكثر ما يكشف غلبة اللغات هو غلبة الثقافة، حيث إن الثقافة هي الأثر الحاصل عن اللغة، فغلبتها تعني تأثر الشخص بلغة هذه الثقافة، وهي من أكبر العلامات على الانغماس اللغوي، فالشخص الذي لا يتقبل ثقافة ما لا يمكن له أن يتقبل اللغة التي يحكيها أبناء هذه الثقافة، لأنه يرفض التفاعل والانسجام، مما يؤدي إلى رفض الرموز اللغوية الناشئة عن أي تفاعل وانسجام في محيط هذه الثقافة، والعكس صحيح، أي عندما ينسجم شخص مع التكوين الثقافي المحيط باللغة ويطالع ثقافة أبناء اللغة، ويشعر بالقرب النفسي والانسجام العقلي والفكري مع هذه الثقافة ويطبق مخرجاتها، فيسهل عليه التوصل للغة التي يحكيها أبناء هذه الثقافة ويشعر بضرورة الحديث بها، فتتكون دافعية كبيرة تحفزه نحو اللغة وتشحذ همته في دراستها.

بينما نجد في الدراسة الثانية أنماط المحافظة على اللغة والتحول بين المهاجرين الناطقين باللغة العربية في أوكلاند للباحث مراد عبد العزيز صحفي 2005⁽²⁾ أن الدراسة اقتربت أكثر من البحث الحالي، حيث ركزت على العربية عند المهاجرين العرب، والبحث عن جوانب المحافظة عليها بين المهاجرين العرب الذين يعيشون في أوكلاند نيوزيلندا، وهذه الدراسة تبحث في الثقافة الثالثة المتكونة بين ثقافتين، الإنجليزية والعربية، ودلت الدراسة على أن حداثة السن تؤثر على اللغة العربية، فصغار السن كانوا أبعد

(1) توحيدة عبد الرحمن وآخرون، التحول اللغوي للمجموعات الإثنية في مدينة مايو (محلية جبل أولياء)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا/السودان، 2015م.

(1) مراد عبد العزيز صحفي، أنماط المحافظة على اللغة والتحول بين المهاجرين الناطقين باللغة العربية في أوكلاند، رسالة ماجستير، جامعة أوكلاند / نيوزيلندا، 2005م.

عن اللغة العربية من كبار السن حسب الدراسة، ويرجع الباحث هذا الأمر إلى عدم التركيز على تعليم الأجيال المتعاقبة، فالأجيال القديمة تعلمت العربية كونها عاشت في البلاد العربية، وبقيت محافظة على الحديث بها واستعمالها مع أقرانهم والعرب في محيطهم، أما الصغار فلم تكن لهم هذه الميزة، ولم يعالجوا اللغة ابتداءً، لذا كان لا بد من البحث عن إدارة العملية التعليمية لتعليمهم وتزويدهم باللغة العربية، وأكدت الدراسة على جانب الدافعية في تعلم اللغة العربية، وأن استعمال اللغة نابع عن الحاجة إليها والقدرة على التعبير بها مع المحيط، لذلك أخذت اللغة الإنجليزية رصيда أكبر من العربية عند صغار السن، لأنهم يقدرون على التعبير بها بسهولة، ولأنها ترافقهم في المجال التعليمي في حياتهم بشكل دائم، وهنا لا بد من التركيز على نقاط القوة التي تجعل من اللغة لغة عائمة في تركيبة الثقافة واللغة عند المهاجرين.

أما فيما يتعلق بالثقافة العربية باعتبارها مهارة من المهارات المهمة للطلاب في تعلم العربية، فقد جاءت دراسة تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق لإسلام يسري الحدقي 2018م⁽¹⁾ ثم تناول الباحث فيها المفاهيم الأساسية المتعلقة بالثقافة وعلاقتها بعملية تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية، والدراسة مهمة في توضيح الثقافة اللازمة في مناهج اللغة العربية، لكنها ما جاءت على الثقافة الخاصة بأبناء الثقافة الثالثة خاصة، وهذا التخصيص ليس هدفا للباحثين إلى وقتنا هذا، لأن الثقافة واحدة واللغة واحدة ولا تتغير الثقافة بتغير الفئة المستهدفة من المتعلمين، لكن إذا نظرنا إلى الأمر من زاوية مختلفة، فنحن لسنا أمام مغايرة الثقافة مع اختلاف الطلاب، وإنما في منهجية تقديم الثقافة، بمعنى أن سرد الثقافة في العملية التعليمية لابد أن يقن أو يعوم أو يزداد أو ينقص بحسب الحالة التعليمية، فيقن بتقليل كم المهارات الثقافية أمام المهارات اللغوية والمهارات الأربعة القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، وذلك لأن الطالب قد يكون غير مستعد لتلقي وفهم جانب ثقافي ما، نتيجة متغيرات وعوامل تطراً عليه، كالسن والإدراك والمخالفة للثقافة الثانية، والتقنين لا تلزم استدامته لكن لابد أن يكون في وقت ما، ثم يلقي على الطلاب في وقت آخر تكون الموانع قد ذهبت عنه، أو عمل المعلم على كسرها أمام الثقافة الأولى، وأما تعويم حالة ثقافية على أخرى فيكون نتاج طلب لهذه الحالة، واستعداد نفسي من الطالب لتعويدها،

(2) إسلام يسري الحدقي، "تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق"، كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، مجموعة من المؤلفين، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي / السعودية، ط1/1439هـ، (ج1/379).

بتمهيد لهذا التعويم مسبقا من قبل المنهج نفسه، وبمساعدة المعلم أيضا، والتعويم لا يستلزم إخفاء الحالة الثقافية المعوم عليها، وإنما تأجيلها لتعوم مستقبلا بحسب العوامل المستدعية لهذا، وأما الزيادة والنقصان في سرد الثقافة في المنهج التعليمي، فهذا يدرس كذلك بحسب القدرة على الإدراك والمستوى اللغوي، لأن الحالات الثقافية المطولة أو المعقدة تحتاج إلى مستوى لغوي عالي، وسردها في المستويات المبتدئة يولد إعاقة في تعلم اللغة، لأن عدم القدرة على التعبير تربط اللسان عن تعلم اللغة، وتولد نفورا في العملية التعليمية وعدم استجابة لمجرباتها، هذه الجوانب تجعلنا ننظر إلى تكوين المهارة الثقافية لأبناء الثقافة الثالثة على أنه مختلف عن تكوين المهارة الثقافية لغير الناطقين بالعربية، وتكوين المهارة الثقافية للعرب، لأن ما يمكن تلقيه من العربي الناطق بلغة أخرى وما يلزمه من الثقافة، يختلف عن ما يلزم غير العربي الناطق بلغة أخرى، فالعربي الناطق بلغة أخرى ويعيش في بلد آخر، أو من يسمى بابن الثقافة الثالثة، يلزمه تكوين ثقافة ممزوجة بالهوية العربية التي افتقدها زمن عيشه في بلد المهجر، وأما متعلم العربية الناطق بلغة أخرى فيلزمه ثقافة توضح له الحالة المشتركة لأبناء اللغة الذين سيتواصل معهم، بعيدا عن قضايا الهوية والانتماء العربي، لذا تكوين الثقافة مختلف لكليهما، وهذا نوع من الأبحاث لم يأخذ حقه حتى الآن من أقلام الباحثين، وهو ما يحاول هذا البحث الإجابة عنه في الدراسة الحالية. وجاءت دراسة المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- معايير نواتج التعليم - لمؤمن العنان 2020م⁽¹⁾ لتضع المهارة الثقافية في إطار وصفي واضح لصناع المناهج التعليمية، حيث صنف الثقافة في ثلاثة مستويات: المعرفة الثقافية والوعي الثقافي والكفاءة الثقافية، ويحاول الباحث ربط المستويات الثقافية بالمستويات اللغوية، والمعيار الفاحص للنواتج الثقافية الذي وضعه الباحث يعتبر سابقة نوعية في ميدان تعليم العربية، وهذا التحديد للثقافة في مستويات مختلفة يجعل مواكبة تعليم المهارة الثقافية للمهارة اللغوية أمرا يسيرا، ولأن البحث الذي قام به الباحث موجه لغير الناطقين بالعربية، فقد تكون فكرة سحبه على تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة غير مجدية ظاهرا، لكن الفكرة التي عمل عليها الباحث تستحق النظر والوقوف عندها، ومحакاتها في معايير مناهج العربية لأبناء الثقافة الثالثة، ولأن الباحث في بحثه قام بتصنيف الثقافة إلى ثلاث مستويات، دون التركيز على

(1) مؤمن العنان، "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: معايير ونواتج"، مجلة كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية/ إسطنبول - تركيا، العدد 2020/2، ص 262.

التقنين أو التعويم أو الزيادة أو النقصان التي ذكرتها في التعليق على الدراسة السابقة، فإن صلاحية هذا التقسيم لأبناء الثقافة الثالثة ممكنة، ذلك أن التقسيم تجريبي عملي، فالطالب يحتاج للمعرفة الثقافية في بداية تعلمه للغة العربية، والمعرفة تمكنه من الاطلاع العام، وبناء القبول الثقافي، والقدرة على فهم وتفسير الغرابة الثقافية التي قد تكون موجودة نتيجة الاختلاف الثقافي، ثم ينتقل إلى مستوى الوعي، الذي يأتي تراكما للمعرفة التي حصلها في المستوى الأول، وفي هذا المستوى يكون الطالب أكثر إلماما وإحاطة بالثقافة، ويزداد فهمه وعمقه بالثقافة، وتتضح له الكثير من الجوانب الثقافية التي كانت معمّاة عنه في المستوى الأول، فتزول التعمية وتتضح الصورة، ثم في المستوى الثالث يصل إلى الكفاءة واحتراف الثقافة، ويصبح قريبا جدا من المجموعة اللغوية أبناء الثقافة، ويكون منسجما معها إلى حد كبير، ويضع الحالات الثقافية المختلفة في مسارها الصحيح دون جهد يذكر. فمن هذه الناحية نرى أن هذه المستويات صالحة بشكل كبير لتحديد المهارات الثقافية لأبناء الثقافة الثالثة في العملية التعليمية.

وجاءت الدراسة المعنونة بمعايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا، لتنكو عبد الرحمن وعبد الرحمن شيك 2012م⁽¹⁾ في نفس إطار وأهداف الدراسة السابقة، واقترحت معايير للمحتوى الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكنها تختلف في أسلوب الطرح والتقديم، حيث كانت استقرائية اعتمدت على تحليل آراء خبراء اللغة العربية وتعليمها في ماليزيا تجاه معايير المحتوى الثقافي في عملية تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، للوقوف على تطوير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و الوجه المفيد في هذه الدراسة كونها اهتمت بتطوير المحتوى الثقافي، ليكون ملائما للمتعلمين في الكتب التعليمية، ويمكن السير بنفس النهج اهتماما بتعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، والدراسة الحالية سعت لذلك، بوضع معايير تتلاءم وطلاب العربية أبناء الثقافة الثالثة.

(1) تنكو عبد الرحمن وعبد الرحمن شيك، معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا، المؤتمر العالمي لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، نظمه كلية معارف الوحي وعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 20-22 شباط 2012م.

ولضمان الجودة العلمية في الدراسة الحالية اعتمدت على الأسس العلمية في إعداد منهج تعليمي في اللغة العربية، واستفدت من الأطر المرجعية في تعلم اللغات، الإطار المرجعي الأوروبي، والإطار المغربي لتعليم أبناء الثقافة الثالثة المغربيين العرب في الخارج.

وهذا المنهج الذي ستقدمه الرسالة من شأنه أن يوضح الطريق أمام واضعي مناهج تعليم العربية في المدارس العربية الموجهة لأبناء الثقافة الثالثة، من خلال قياس واختبار ما يلزم أبناء الثقافة الثالثة من المناهج الحالية، وتحديد موقعهم بشكل جلي ليتم التوجه لهم بالكتب التعليمية بصورة توفر الجهد والوقت، وتقدم ما يساعدهم على تطوير لغتهم والحفاظ على هويتهم الثقافية العربية.

وأما الدراسات الأجنبية فقد كانت أدق في التوجه لأبناء الثقافة الثالثة من الدراسات العربية، بسبب قدم نشوء الظاهرة، والتنبه المبكر للحالة التعليمية لأبناء الثقافة الثالثة، فالدراسة الأولى المعنونة "العوامل التي تؤثر على انتقال أطفال الثقافة الثالثة (TCKs)" (1) لأنطونيو موراليس 2015 م اهتمت بحالة انتقال أبناء الثقافة الثالثة بين مدرستين مختلفتي الثقافة، قد تكون إحدى هذه المدارس في بلده الأم، والأخرى في بلد المهجر، ومثل هذه الدراسات يفتقدها مجال تعليم اللغة العربية، مع أن حالات الانتقال كثيرة، وأغلبها طارئ ومفاجئ، وتسبب الكثير من الجمود الفكري لدى الطلاب في المرحلة الأولى، حيث ينتقل الطالب من جو تعليمي إلى آخر مختلف، في النمط والأسلوب والمنطق والتفكير، فيحتاج إلى وقت طويل كي يتأقلم مع الجو التعليمي الجديد، وهذا الوقت المطلوب للتأقلم يختلف باختلاف الاستعداد النفسي والقبول بالتغيير والانسجام مع الآخر، فبعض الطلاب يستهلكون وقتاً أطول من الطلاب الآخرين ليستطيعوا الانسجام والتأقلم مع العملية التعليمية، وهذه الدراسة لأنطونيو ركزت على البرامج والمستشارين، لأن تهيئة برامج مناسبة للطلاب في مرحلة الانتقال وإعداد مستشارين مجهزين لتقديم الاستشارة المناسبة في وقت الانتقال أمر في غاية الأهمية، يحتاجه الطلاب لتوفير الزمن وتقليل الجهد في بداية مرحلة التعلم الجديدة والتأقلم معها، وبالقدر الذي تقصر فيه مدة التأقلم يكون الهدف قد تحقق، ومع هذا فدور المستشارين يجب أن لا يقتصر على الفترة الانتقالية للطلاب بين مدرستين،

(1) Antonio Morales. Journal of International Education Research – First Quarter 2015. Journal of International Education Research – First Quarter 2015. Volume 11, Number 1. The Clute Institute

[أنطونيو موراليس، مجلة أبحاث التعليم الدولي]

بل لا بد أن يستمر لما بعد الفترة الانتقالية، وألا تقتصر المهام على أقلمة الثقافة الأولى مع الثقافة الثانية في تكوين الثقافة الثالثة، بل استدامة معالم الثقافة الأولى والحفاظ عليها، لأن الانقطاع عن الثقافة الأولى والاندماج بالثقافة الثانية، يعوم الثقافة الثانية في الثقافة الثالثة، وبالتالي لا يكون هناك معنى لثقافة ثالثة، بل تكون ثقافة ثانية بغطاء الاندماج والتأقلم، لذا دور المستشارين مهم هنا، في تكوين ثقافة ثالثة متوازنة، تضيء الجوانب اللازمة من الثقافة الأولى، وتوطد التأقلم مع الثقافة الثانية، لتصنع طالبا بفكر متوازن ومنضبط تجاه العملية التعليمية، ومن مساوئ التركيز على الثقافة الثانية والسماح لها بالتعويم على الثقافة الأولى، أن الطالب يبقى منزوعا من ثقافته الأم، وهي مغروسة في نفسه ومحيطه به من قبل العائلة، لكن لا يعرف تفاصيلها وأبعادها، لأنها غير معالجة في مناهج تعليمه، لذا يعيش فاقدا لشيء لا يعلم ما هو، ويكون لديه خلل في تكوينه النفسي، لذا كان على العائلة عبء كبير لاستدراك هذا الخلل، وهو الحفاظ على الحديث باللغة العربية في المنزل، وتنظيم تعليم اللغة العربية للأولاد في نهاية الأسبوع إن كانت دراسة الأولاد في مدارس الدولة المستضيفة، وهذا يكسر الحاجز بين أبناء الثقافة الثالثة وبين اللغة العربية، مع التأكيد أيضا على أن صناع المحتوى لابد أن ينظروا إلى خصوصية تعليم أبناء الثقافة الثالثة في تكوين الثقافة وفي المواضيع المتداولة وفي النوع والكم اللغوي المطلوب في كل مرحلة دراسية.

وأما كتاب "أطفال الثقافة الثالثة: تجربة النشأة بين العوالم" للباحثين ديفيد بولاك وروث ريكين ومايكل بولوك 1991م⁽¹⁾ فهو الكتاب الأكثر شمولية في دراسة حالة أبناء الثقافة الثالثة، وبني على دراسة أمريكية تهتم بالأمريكيين في الخارج، والملاحظ أن الدراسات الأمريكية متقدمة في مجال تعليم أبناء الثقافة الثالثة، والسبب أن أمريكا تكونت من هجرات مختلفة عبر مراحل زمنية عديدة، فكانت التركيبة الديموغرافية حافزا على دراسة الحالة، وإدراك الفروقات لهذه الشريحة من المتعلمين، واستمر الاهتمام بهذه الشريحة ليشمل الأمريكيين الذين انتقلوا إلى بلاد أخرى.

(1) David C. Pollack and Ruth E. Van Reken and Michael V. Pollock. Third Culture Kids 3rd Edition: Growing up among worlds. Nicholas Brealey Publishing in association with International Press.

2017. [ديفيد بولاك وروث فان ريكين ومايكل بولوك، أطفال الثقافة الثالثة الإصدار الثالث: النشأة بين العوالم.]

قدم هذا الكتاب توصيف مهما في تعليم أبناء الثقافة الثالثة، واهتم بضبط الثقافة الثالثة لدى المهاجرين ضبطاً منسجماً مع الثقافة الأولى، ويعتبر الكتاب من الكتب والدراسات المهمة التي شقت الطريق أمام صناع المحتوى لفهم احتياجات أبناء الثقافة الثالثة، وفهم التركيبة الفكرية والمنطقية التي بنيت عليها هذه الفئة في التعليم، مع أنه ركز على أبناء الثقافة الأمريكيين المهاجرين في الخارج، إلا أن الحالة يمكن سحبها على حالة أبناء الثقافة الثالثة العرب أيضاً، مع الحفاظ على خصوصية تعليم اللغة العربية، والمزايا التي تتمتع بها الثقافة العربية، فقد قدم الكتاب فكرة واسعة حول توصيف أبناء الثقافة الثالثة، ودرس الحالة كظاهرة عالمية تحتاج للسبر والبحث وإعداد الخطط والحلول.

وقدمت الدراسة التي كانت بعنوان "أبناء الثقافة الثالثة البالغون: خيارات الحياة والالتزام والخصائص الشخصية" لأن بيكر كوتريل 2007م⁽¹⁾ توصيفاً مهماً لحياة أبناء الثقافة الثالثة في بلدان المهجر، وذكرت الدراسة أن الجهود المبذولة من الباحثين حول فهم خصائص فئة أبناء الثقافة الثالثة ما زالت قليلة ومتفرقة، وما زال عالم أبناء الثقافة الثالثة لا يعرف عنه سوى القليل، مع أن أعداد أطفال الثالثة في ازدياد دائم حول العالم، وهذا الأمر لابد أن يكون ميسراً في يومنا هذا، مع ازدياد التكنولوجيا وتطورها، فقد بات بالإمكان إجراء الكثير من الأبحاث، والوصول إلى المجتمعات البحثية المختلفة بسهولة، مما يجعل قراءة الحالة أيسر وأبسط، لكن لابد من تحفيز الجهود المبذولة في هذا المجال، لإنجاز أبحاث مؤسسة وداعمة لتصميم المناهج الخاصة بأبناء الثقافة الثالثة.

ولابد من توضيح أمر مهم، تعليقا على الأبحاث التي اهتمت بتوصيف حالة أبناء الثقافة الثالثة، ذلك أن أغلب المهتمين بأبناء الثقافة الثالثة، اهتموا بهم من جهة تمكين الثقافة الثانية فيهم، على سبيل دعم الاندماج والتأقلم مع المجتمع الجديد، والأصل في هذا الاهتمام أن يكون اهتمام تعزيز لكلا الثقافتين، لأن الانصهار بين ثقافتين لتكوين ثقافة جديدة أمر صعب، وهو خطير الجانب إن تحقق، فالانصهار يولد تشويهاً في التكوين الجديد، والفقد لمكون رافق التركيب النفسي لأبناء الثقافة الثالثة يكون اندماجاً مع الثقافة الثانية مشوهاً، لا يفيد ولا ينتج، وأما التكوين السليم فهو إظهار الجوانب المميزة لكل ثقافة

Ann Baker Cottrell. ADULT TCKS : LIFE CHOICES, COMMITMENT AND PERSONAL CHARACTERISTICS. (2)
The 8th Family In Global Transition Conference. Houston, TX. March 2007 [آن بيكر كوتريل. الكبار TCKS:

اختيارات الحياة والالتزام والخصائص الشخصية]

والحفاظ عليها، والدلالة على نسبتها إلى كل ثقافة، وارتباطها باللغة التي اندمجت بها، وتفعيل الجانب اللغوي للثقافة، مرافقا لثقافته لا مرافقا للثقافة الثانية، لأن الثقافة بلا لغة كصوت بلا معنى، إذ الثقافة هي التي تكوّن المعاني اللغوية في سياقاتها الصحيحة، والتي تجعل الكلام مفهوما في موضعه ومكانه الثقافي، وأبسط مثال على ذلك، فهم الكلمات الثقافية عند زيارة المريض، وفهم نوع الهدية التي يجب أن يأخذها معه الزائر ليلقى قبولا عند المريض، واختيار الجمل المناسبة ثقافيا في أول اللقاء وعند إعطاء الهدية وعند الجلوس وعند الإجابة عن سؤال وعند توجع المريض وعند صوت المرض كالأنين أو السعال أو العطاس، والجمل المطلوبة للترويح عن المريض وعند القيام ووداع المريض، كل هذه السياقات الثقافية قد تكون مطلوبة في لغة، وليست مطلوبة في لغة أخرى، وهي في العربية جزء من اللغة، لا تفهم الكلمات والجمل بغير فهم الثقافة الحاوية لها، فلا تقال هذه الجملة مثلا، مع صحتها لغويا "تفضل خذ هذه الهدية لتشفى"، وإنما يقال: "تذكرتك بهدية بسيطة، تعبيرا عن مودتي، راجيا لك الشفاء"، ويكون وقع الجملة الثانية أقوى من الجملة الأولى، وللثقافة أهمية كبيرة في تغيير الجملة، فالنداء الذي ينادى به رجل دين مثلا، ليس كالنداء الذي ينادى به رجل في دكان، فلكل مقام مقال، كما توجه الثقافة العربية، ولا بد من إنزال الناس منازلهم، كما توجه الثقافة أيضا، كل هذه الميزات التي تحملها الثقافة من اللغة، والتي تجعلها وعاء للغة، يجعل الفصل بين الثقافة وبين اللغة في سياق تعليم لغة ما أمرا مستحيل، ويجعل الطالب بدونها كالبيغاء، يتكلم ولا يعرف ماذا يقول، كما أن فصل اللغة عن الثقافة في تعليم اللغة العربية لتعليم أبناء الثقافة الثالثة يؤثر سلبا على بناء شخصية أبناء الثقافة الثالثة، ويبني شخصا منزوع الهوية، يستخدم اللغة استخداما ميكانيكيا، مع أن الاندماج الثقافي مع بلد المنشأ واحد من أهم الأهداف التي يتعلم ابن الثقافة الثالثة اللغة لأجله، فدمج الثقافة باللغة الهدف للمتعلم أمر ذو أهمية متزايدة، لبناء ارتباط صحي بين أبناء الثقافة الثالثة واللغة.

وخصت دراسة آن بيكر Ann Baker Cottrell أبناء الثقافة الثالثة في أمريكا، ولكن التوصيف الدقيق ودراسة الحالة التي اعتنت بها تلتقي مع الدراسة محل البحث.



2 الفصل الأول - معايير منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة

استعرض هذا المبحث التأصيل العلمي لمفهوم المنهج، ومعايير المنهج عموماً وفق نظريات التعلم، للاستفادة من ذلك في بناء المعايير الخاصة بمنهج تعليم أبناء الثقافة الثالثة، ولوضع أساس نظري يقوم عليه الإجراء العملي لاحقاً، مع ذكر العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج التعليمي، لبيان الآثار المصاحبة والمتفاعلة مع تكوين المنهج.

2.1 مفهوم المنهج التعليمي

تعددت التعريفات للمنهج التعليمي، وفيما يلي نستعرض أهم التعريفات التي وضعت إطاراً محدداً لمفهوم المنهج، أما الاتجاه الأول فحدد المنهج بأنه كل المقررات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها في مجال دراسي واحد، وهو "سلسلة متتابعة من الدراسات التي تفرض على مجموعة من الطلاب في صورة تعيينات حتمية⁽¹⁾

ومن خلال هذا التعريف نجد أن المنهج محصور في إطار المدرسة، ومجموعة المعارف التي تقدمها المدرسة للطلاب في سنة دراسية ما، على تنوع هذه المعارف وتعددتها بين عدة علوم وتخصصات. وهذا التعريف يمثل المدرسة القديمة في مفهوم المنهج، التي كانت حريصة على تقييد المنهج بالمعرفة دون النظر إلى العوامل والمؤثرات المختلفة المحيطة بالمنهج.

والمفهوم الحديث للمنهج أدخل المؤثرات الوجدانية والاجتماعية في تركيبة المنهج، فأصبح المنهج في هذا التيار "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية"⁽²⁾

(1) محمد عزت عبد الجواد، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر. 1978، ص 6.

(2) نفس المصدر السابق، ص 7.

من هذا التعريف يتضح لنا تطور المفهوم، الذي بات ينسجم مع التفاعل بالأنشطة لتعديل السلوك الإنساني، والذي جعل دور المدرسة متمثلاً بالإشراف على النمو السلوكي، دون التعقيد والتعقيد بالمعارف المنفصلة عن النشاط التفاعلي المنسجم مع بناء المهارات وتعديل السلوك.

ولم يغيب التيار الحديث دور المدرسة في إعداد المعرفة، فقد أوضح أن المنهج "مجموع الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية"⁽¹⁾

فالمكونات المعرفية قائمة على أهداف المدرسة التكوينية، إلا أنها تتفاعل إجرائياً مع عناصر مختلفة لتحقيق النمو السلوكي والبناء المعرفي النشط، وهذا يجعل من المنهج وسيلة تشمل الجوانب الحركية والانفعالية، فهو وسيلة إجرائية وليس غاية بحد ذاته، وهنا يتسع إطار المنهج ليشمل كل جوانب مدخلات المعرفة، التي يشكل الكتاب التعليمي واحداً منها، لتوليد المخرجات اللازمة في تعديل السلوك وإحداث طفرة في النشاط المعرفي للطلاب مع الذات والبيئة المحيطة، في كافة الجوانب التي يتعرض لها الطالب في حياته.

وفي هذا التيار الحديث نرى فريقين اثنين يؤطران لحدود المنهج، فالفريق الأول عرفه بأنه مجموعة من الخبرات، ومنهم كازويل وكامبل Caswell & Campell اللذان عرّفاً المنهج بأنه "جميع الخبرات التي يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلمهم"⁽²⁾.

وفيه خروج واضح عن مفهوم المعرفة التقليدي إلى مفهوم الخبرة المهارية، ومن ذلك تعريف هندام وجابر للمنهج بأنه: "الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية"⁽³⁾، وهذا التعريف يوسع إطار المنهج وفاعليته، لتتعدى إلى حياة الطالب خارج المدرسة، وليعيش المنهج

(1) الدمرداش سرحان، ومنير كامل، المناهج، القاهرة: دار العلوم للطباعة، 1972، المجلد 3 ص 7.

(2) Doak Campell and Hollis Caswell. Curriculum Development. New York: American Book Co.1935

[دواك كامبل وهوليس كاسويل. تطوير المناهج]

(3) يحيى حامد هندام، وجابر عبد الحميد جابر، المناهج: أسسها، تخطيطها، تنظيمها، القاهرة: جامعة القاهرة: دار النهضة العربية،

1982، ص 13.

الجوانب المهارية المتفاعلة مع حياة الطلاب بكافة السبل. وأما تايلر Tyler فقد أوضح أن دور المدرسة في التخطيط للمعرفة المهارية المولدة للخبرات، فعرف المنهج بأنه: "كل ما يتعلمه التلاميذ، وتقوم المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية"⁽¹⁾

وأما الفريق الثاني فقد أطر المنهج على أنه مجموعة من الأنشطة، ومنهم ألبرتي Alberty، الذي يرى المنهج بأنه: "كل الأنشطة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، بما يحقق تغييرات في سلوكهم في ضوء فلسفتها وأهدافها"⁽²⁾

وهذا التعريف عاد بالخبرات إلى الأصل فأشار إلى الأنشطة، وهي الإجراءات التي يمارسها الطلاب بتوجيه من المعلم، سواء كانت صفة أو لا صفة، ومحصلة هذه الأنشطة والإجراءات ستكون الخبرات التراكمية عند الطلاب، ومثل هذا التعريف، جاء تعريف سايلور وألكسندر Sayler & Alexander بأن المنهج هو "المجموع الكلي لجهود المدرسة في تعليم أبنائها داخل أو خارج المدرسة"⁽³⁾، ولم يخرج هذا التعريف عن تعريف ألبرتي Alberty، إلا تحديد إطار المنهج المكاني. وخلاصة القول في تعريفات الفريقين أنها تصب في معنى واحد، وهو توسيع إطار المنهج وتحريره من قيد المدرسة الكلي، ليجعل للمدرسة دور المنظم والموجه للمعرفة ضمن إطار الأنشطة التي ستعكس خبرات مهارية حياتية عند الطلاب.

وقد جمع عبد الموجود ويونس، والناق، ومدكور بين الخبرات والنشاطات في تعريفهم، إذ عرفوا المنهج بأنه: "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها"⁽⁴⁾

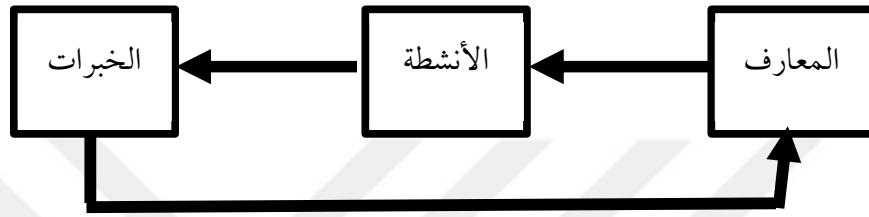
(1) Ralph W Tyler. Basic Principles of Curriculum and Instruction.10/79. Chicago: The University of Chicago Press.1981 [رالف دبليو تايلر. المبادئ الأساسية للمناهج وطرق التدريس]

(2) Harold Alberty. Reorganizing the High School Curriculum. pg125. New York: The Macmilan Co..1953 [هارولد البرتي. إعادة تنظيم مناهج المدرسة الثانوية]

(3) J.Galen Saylo and M.Alexander William. Curriculum Planning. pg 5. New York: Rinehart Co. 1954 [جيه جالين سايلو و إم ألكسندر ويليام. تخطيط المناهج]

(4) محمد عزت عبد الموجود، فتحي علي يونس، محمود كامل الناق، وعلي أحمد مدكور. أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص21.

ونستطيع أن نقول إن المنهج هو تفاعل العديد من المكونات التي تبدأ بالمعارف ثم تمر بالأنشطة التي تتوافق مع الإطار الوجداني لتتطور إلى خبرات، وعلى المؤسسات التعليمية أن تسيطر على الإجراءات سيطرة إشراف، وأن تتوقع الخبرات التي تمثل المخرجات عند بداية التخطيط ووضع المعارف المكونة، ليكون المنهج ناجحاً، وتخضع دائماً المخرجات للتقييم، لتسترجع جزءاً منها يحتاج للتقويم والتصويب من خلال التغذية الراجعة، وتستمر دورة المنهج على هذا النمط الحيوي المتحرك، كما في الشكل 2.



شكل 2 النمط الحيوي المتحرك لدورة المنهج

2.2 معايير المنهج وفق نظريات التعلم

مرت نظريات التعليم بعدة مراحل، جعلتها تتعدد إلى نظريات كثيرة، بحسب مداخل التعليم والرؤى والأهداف المنتظرة من العملية التعليمية، وتطبيق التجارب التي عادت بالتغذية الراجعة إلى كل نظرية، فتطورت إلى أشكال تواكب وتناسب التحسينات المطلوبة على العملية التعليمية، وأكبر المتأثرين بتطور نظريات التعليم هو المنهج، فإذا ما قسمنا نظريات التعليم إلى نظريتين أساسيتين تحوم حولهما العديد من النظريات الفرعية، لوجدنا النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، فالأولى تبنى على المؤثر المحدث في عملية التعليم والاستجابة الردية من الطالب تجاه هذا المؤثر، وعلى هذا بني مفهوم المنهج القديم، الذي يقوم على أن المنهج هو كم المعارف التي يستقبلها الطالب، وانسجام الطالب مع هذه المعارف كاستجابة افتراضية لها، دون النظر إلى مؤثرات أخرى في المنهج، وأما النظرية المعرفية فهي تولي أهمية كبيرة لمصادر المعرفة المشاركة للمحتوى التعليمي، وتهتم بالظروف المحيطة المؤثرة في مجريات المنهج، وعلى هذه النظرية قام المفهوم الحديث للمنهج، الذي يعنى بصناعة الخبرات وفق الأنشطة المتعددة، الرديفة للمحتوى التعليمي، ويمكننا الاستفادة من النظريات المعرفية ببناء معايير المنهج التعليمي لتعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وسنكتفي بثلاثة نظريات، هي الأهم والأشمل في هذا الباب.

2.2.1.1 نظرية أوزبل Ausubel وبناء المنهج

تعتمد نظرية أوزبل على إحداث البنية المعرفية من خلال نشاط يدمج المعارف المحددة مسبقاً في المنهج بالبنية المعرفية لدى الطالب، لتعطي تكويناً من الخبرات المستندة على المعرفة والنشاط المحرك والمجسد للمعرفة المتحصلة.

2.2.1.1.1 أسس نظرية أوزبل العامة

تستند نظرية أوزبل على المسلمات التالية:

أولاً: كل عملية تعليمية في مجال ما لها بنية تنظيمية مختلفة، تتضمن المفاهيم والمبادئ والحقائق والمهارات والقضايا الخاصة بها، ويتم تنظيم هذه المكونات تنظيمًا هرميًا، في قمة الهرم المفاهيم الأكثر تجرداً وشمولية، وفي أدنى الهرم المفاهيم الأكثر حسية وجزئية.

ثانياً: لكل طالب بنية معرفية مميزة خاصة به، وبناء على هذه البنية تصنف المفاهيم بين المجردة والحسية⁽¹⁾.

وبناء على هذه المسلمات السابقة نستطيع أن نلخص رؤية أوزبل لمحتوى المنهج وفق مبدئين:

التفاضل المتوالي: وهو أن يتقدم المنهج بالطالب تدريجياً، فتقدم الأفكار الرئيسية أولاً، ثم المفاهيم الأكثر جزئية والأكثر محسوسة، إلى أن يصل المنهج بالطالب إلى المفاهيم الأكثر شمولية والأكثر تجرداً في أعلى الهرم.

التكامل التوافقي: وهو أن يسهم المنهج في حلقة من سلسلة المعارف المقدمة للطالب في نفس المجال المعرفي الواحد، بحيث يمكن الربط وإيجاد العلاقات بين الموضوعات المتعددة السابقة واللاحقة لهذا المنهج.

2.2.1.2 أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة في ضوء نظرية أوزبل

يمكن تنظيم منهج تعليم اللغات وفق مبدئي أوزبل، ليكون منسجماً مع التعلم بالاستقبال القائم على المعنى، وهو ربط وانسجام المعارف الجديدة بمعارف أصيلة عند الطالب، والابتعاد عن التعلم

(1) يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، عمان، الأردن: دار الشروق، 1989، المجلد 1 ص 102.

بالاستقبال القائم على الحفظ، وهو تنافر المعارف الجديدة مع معارف الطالب القديمة، وعدم القدرة على الربط بينهما، وكذلك التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى، المتمثل بأنشطة جديدة يستطيع الطالب أن يربطها بتحصيله القديم، والابتعاد عن التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ، وهو الانقطاع وعدم القدرة على الربط بين الأنشطة المقدمة والمعارف القديمة.

ومنهج تعليم العربية يعتمد على هذه العملية البنائية، فالطالب في المستوى المتوسط مثلاً، لا يمكن له أن يقوم بأي تفاعل لغوي إن لم يمر على معارف وأنشطة المستوى المبتدئ، وهذا انطباق تام مع التعلم بالاستقبال القائم على المعنى، والتعلم بالاكتشاف القائم على المعنى، الذي جاءت به نظرية أوزبل، ومن الممكن أن نبني بعض معايير تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة بناء على مبدأي أوزبل: التفاضل المتوالي، والتكامل التوافقي كما يلي:

1- أن ينظم محتوى المنهج من العام إلى الخاص، فتقدم الأفكار والمفاهيم العامة الأكثر جزئية والأكثر محسوسة، ثم الانتقال بالتدرج إلى المفاهيم التفصيلية الأكثر شمولية والأكثر تجرداً. ولا بد أن ينسجم هذا التدرج مع التدرج في تقديم الثقافة اللازمة لدعم الثقافة الأولى، فالبدء بثقافة مدينته الأم أولى من البدء بثقافة عربية شاملة لجميع دول العرب، ثم ينتقل إلى ثقافة دولته، ثم الثقافة المشتركة بين الدول العربية، ثم الثقافة المشتركة بين الدول الإسلامية، فإن كان هناك غرض من اكتساب ثقافة لبلد عربي دون بلده كالإقامة أو الدراسة أو العمل فيه، تجعل ثقافة البلد الهدف بعد ثقافة دولته الأم، حتى لا يخلط بين الثقافات قبل أن يتمكن من ثقافته الأولى.

2- أن ينظم محتوى المنهج تنظيمًا رأسيًا، فتكون موضوعاته حلقة متماسكة في سلسلة المعارف السابقة واللاحقة، وكذا في الثقافة، فعلى المنهج أن يبني على مكتسبات الطالب الثقافية، وفق تنظيم رأسي يطور هذه المكتسبات الثقافية، ويكون سلسلة يخطط لها في إعداد المنهج، لتحقيق المخرجات الثقافية المرجوة.

ومن الأفضل أن يكون المنهج مرناً، قادراً على التعامل مع الفروق الفردية الثقافية لدى الطلاب، وعليه فإن المحتوى الثقافي الذي يقدم لطالب هاجر من خمس سنوات، وعاش الثقافة العربية من عهد قريب، ليس كالمحتوى الذي يقدم لطالب عربي ولد في بلد المهجر، فالمكتسبات الثقافية مختلفة، فالثاني في مستوى ثقافي مبتدئ، بينما الأول في مستوى ثقافي متقدم، وإن كان الأول أقوى لغوياً في المستوى اللغوي، فاعتبار الثقافة مهم عند اختبار تحديد مستويات الطلاب.

3- أن ينظم محتوى المنهج تنظيمًا أفقياً، بحيث تتماسك فيه أجزاؤه، وتتوافق في الحقائق والمبادئ والمفاهيم في نفس المستوى التعليمي.

ويجب أن يتحقق هذا التماسك أيضاً بين المهارات الثقافية والمهارات اللغوية، فتقدم المهارة الثقافية لتخدم المهارة اللغوية، فلا انفصالان عن تحقيق الهدف اللغوي الثقافي المشترك، وعليه فلا تقدم ثقافة مجردة في المستوى المبتدئ الذي لا يستطيع الطالب فيه التعبير باللغة العربية إلا عن المحسوسات، فتنشأ فجوة بين المهارة الثقافية والمهارة اللغوية، ويعطل الهدف اللغوي، بالتعبير الثقافي من خلال اللغة الوسيطة، لأن المهارة الثقافية أكثر إثارة من المهارة اللغوية، وتستدعي استجابة أسرع، وعندما لا تكفي اللغة العربية للتعبير عن المكنون الثقافي، يعبر الطالب بلغة أخرى، وتآكل المهارة الثقافية المهارة اللغوية.

2.2.2 نظرية بياجيه Piaget وبناء المنهج

تقوم نظرية بياجيه على أن التطور المعرفي نتيجة طبيعية للتفاعل بين الفرد ومحيطه، وتطوير أساليب التفكير التي ينتهجها الفرد بناء على تطوره المعرفي المستمر، وذلك وفق المواءمة بين ما يدرك ويفهم وبين ما يواجهه من خبرات.

2.2.2.1 أسس نظرية بياجيه العامة

يقوم التفاعل بين الفهم والإدراك وبين الخبرة عند بياجيه، وفق عمليتين:

العملية الأولى: الاستيعاب والفهم، وفي هذه العملية يقوم الفرد باستيعاب الخبرات الجديدة التي تمر عليه، ويحاول أن يضع لهذه الخبرات قالباً فكرياً تعمل عليه في عقله، وفق نموذج فكري ديناميكي، ويستمر في هذه العملية بتحويل جميع الخبرات إلى أفكار ومدرجات ومفاهيم، قابلة للخضوع للعملية الثانية، وهي القياس والدمج مع معارفه وخبراته القديمة.

العملية الثانية: المواءمة، وفي هذه العملية يقوم الفرد بتطوير معارفه القديمة، بإجراءات التعديل والتوسيع والحذف والاختصار، بناء على الخبرات الجديدة، ثم يدمج بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة التي أصبحت مهيئة للتطوير وفق نموذج عقلي جديد.⁽¹⁾

2.2.2.2 أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة في ضوء نظرية بياجيه تهتم نظرية بياجيه بكيفية بناء النموذج العقلي الذاتي عند الطالب، وذلك بالمواءمة بين مكتسباته القديمة والمكتسبات الجديدة، ووضعه في حلقة مناسبة له تماما في سلسلة المعرفة، حتى يستطيع بناء هذه المواءمة، ويقيم نموذجه العقلي الذي سيعالج به كل المدركات المتعاقبة فيما بعد، وهذا المفهوم مهم في تعلم اللغات، فعليه يقوم مبدأ الأطر المرجعية في اللغات، وهو تقديم ما يناسب تحصيل الطالب ومستواه اللغوي، وفق إجراءات مترابطة متتالية، ويمكن أن نبني على هذا عدة أسس في بناء المنهج.

1- أن ينظم محتوى المنهج بما يتوافق مع قدرات الطالب العقلية، وذلك بأن يؤخذ عمر الطلاب بعين الاعتبار عند تصميم المنهج، فالمنهج الذي يوجه للصغار لا يصلح للكبار، والعكس صحيح، وهذا مطلب مهم في المنهج، إذ تجري العمليات العقلية التي تحيط بالمفاهيم الجديدة وفق إطار الفهم ثم المواءمة، فإن كانت الرموز الثقافية أو الجمل والتعابير اللغوية أعلى من إدراك الطفل مثلا، فسيقف عند العملية الأولى وهي الفهم، ولا يستطيع أن ينتج نموذجا عقليا يوائم بين مداركه وبين المدخلات الجديدة، ولن يجد أي رابط بين المعارف لعدم إدراكه ماهيتها، وقد يتحقق الفهم لكن العملية التعليمية ستطول والجهد سيزداد، وغاية أي قائم على العملية التعليمية تحقيق أكبر الأهداف المعيارية بأقصر جهد وأقل زمن، فيختل الزمن المراد لانتقال الطالب بين المستويات التعليمية، ويتم انتقاله محاطا بالمؤثرات النفسية كعدم الثقة بالنفس، والشعور بصعوبة المحتوى، وفتر الدافعية، وانعدام القابلية.

2- أن ينظم محتوى المنهج بتوزيع الثقافة الأولى إلى مستويات، بحسب تقاربها مع الثقافة الثانية أو ابتعادها عنها، فتقدم في المستويات المبتدئة الثقافة الأولى المتقاربة مع الثقافة الثانية، ثم يتدرج المنهج مع الطالب بالابتعاد بين الثقافتين، حتى تقدم في المستويات العليا الثقافة المتباعدة، وهذا لتوطيد

(1) اسحاق احمد الفرحان، أحمد بلقيس، وتوفيق مرعي. المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، الأردن: دار الفرقان. 1984،

الثقافة وتقريبها من أذهان الطالب الذي يعيش ثقافة مختلفة في حياته، فلا يستطيع في أول وهلة أن يقارب وأن يصنع نموذج العقل الذي تقوم عليه الخبرات، وأن يوائم بين الخبرات الجديدة والخبرات القديمة.

لكن مع ذلك لا بد أن يحتوي المنهج على هامش ملين للثقافة الأولى المتباعدة مع الثقافة الثانية في المستويات المبتدئة، وهذا بتقديم بعض الجوانب والتلميحات المهمة في فهم الثقافة المتباعدة.

3- أن تنظم خبرات المنهج بما يتناسب مع المستوى التحصيلي للطالب، فلا يقدم للطالب خبرات موجودة عنده سابقا، إذ يدفعه هذا للملل والنفور، ويبقى نموذجه العقلي جامداً مرتبطاً بالمراحل السابقة، ويتم هذا من خلال تنظيم الطلاب مع المنهج بتوزيعهم على مجموعة تلائم مستواهم التحصيلي، وإذا ما دمجنا بين هذا الأساس والأساس الأول، وهو الفرز العمري للطلاب، لخرجنا بضرورة التوفيق بين المستوى العمري والمستوى التحصيلي، فتقسم المجموعات أولاً على أساس العمر، ثم داخل الفترات العمرية تقسم على أساس التحصيل، وهذا مهم في حالة أبناء الثقافة الثالثة، الذين يدرسون اللغة العربية في المراكز التعليمية ساعتين أو ثلاثة في يوم واحد فقط، بهذا التقسيم يمكن أن نحصل على توافق كبير مع المنهج، ونضمن عمل النموذج العقلي للطلاب بين الفهم والمواءمة لاستمرار الإنتاج المعرفي وتكوين الخبرات.

2.2.3 نظرية برونر burner وبناء المنهج

اهتم برونر بتأثير الظروف البيئية على تكوين وتطوير البنية المعرفية عند الفرد، حيث ركز على التمثيلات المعرفية Cognitive Representation، وهي تعني الطرق التي يتحصل بها الفرد على المعرفة التي يتعامل معها.

2.2.3.1 أسس نظرية برونر العامة

حدد برونر ثلاثة أنواع للتمثيلات المعرفية، هي كما يلي:

أولاً- تمثيلات عملية حركية: حيث يدرك الفرد الأشياء عن طريق التفاعل الحسي المباشر معها.
ثانياً - تمثيلات صورية وخيالية: حيث يتعلم الفرد فيها المفاهيم عن طريق تكوين صور عقلية لها، وتمثلها بصورة شبه مجردة، بعد أن خبرها مادياً في المرحلة السابقة.

ثالثاً - التمثيلات الرمزية: حيث يتعلم الفرد فيها من خلال التمثيل الرمزي للخبرات، بعد أن تمثلها عملياً وعقلياً، فالرمز يحل محل الفعل.⁽¹⁾

2.2.3.2 أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة في ضوء نظرية برونر
اهتمت نظرية برونر بالبيئة التعليمية، والظروف العملية الحركية التي تحيط بالطالب، وركزت عليها على أنها العنصر الأهم في تكوين المدخلات المعرفية، فهي سيالة متتابعة بدأها برونر بالمحسوسات ثم الصور الخيالية ثم الترميز العقلي لهذه الصور، وبناء على هذه النظرية يمكننا أن نضع بعض الأسس لبناء المنهج.

1- بناء الجانب الثقافي للمنهج بناء على النمذجة والمحاكاة للواقع الأصلي للغة، فالنمذجة تعني بناء مكونات مثالية لفهم الثقافة العربية، والمحاكاة هي أن تصور وتحاكي هذه النماذج والمكونات الواقع الثقافي الحقيقي.

وهذا الجانب مهم في تكوين المنهج، فأبناء الثقافة الثالثة في انقطاع عن المحيط الحقيقي للثقافة، وبالتالي فإن التمثيلات الأولى من تمثيلات برونر مفقودة في المنهج، وهي التمثيلات العملية الحركية، ولا بد من صناعة بيئة تحاكي الواقع لفهم الثقافة، ويتأتى ذلك بصور متعددة، منها إعداد المكان ليكون ممثلاً للمكان العربي، من حيث طبيعة البناء وتفصيلاته، والحفاظ على اللباس العربي، بزيه وشكله، وإعداد الطعام العربي ومشاركة الطلاب في موائد عربية، وعقد المهرجانات العربية التي تعرض الثقافة العربية، ولقاءات المسرح، وغرفة الإعلام المصور، التي تعرض فيها أفلام مختارة هادفة لتطوير اللغة وإكساب الثقافة، وتضمن كل ذلك في المنهج والمحتوى المعرفي.

2- التوفيق بين المنهج وبين العمليات العقلية وفق برونر، وذلك أن يسير المنهج بالطالب وفق مراحل توازي التمثيلات الثلاثة التي ذكرها برونر في نظريته، فيبدأ عرض المادة المعرفية باستعمال الأدوات المساعدة على تصوير ومحاكاة البيئة الحقيقية، كالصور والفيديوهات والبطاقات واللوحات..، ثم الانتقال إلى السرد اللغوي المساعد على بناء صورة عقلية صحيحة عن الواقع المحاكى، بتدوير الحوار بين الطلاب والإشراف على إنتاجهم اللغوي، ثم الاستماع إلى خلاصة المواقف من الطلاب

(1) يوسف قطامي. تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع. 1990، المجلد 1/ 255-261.

للمرور إلى مرحلة الترميز، وتترك كتابة الخلاصة والفكرة الرئيسية للطلاب، بناء على ما فهم بتوجيه من المدرب التعليمي.

3- أن يبنى المنهج حلزونياً⁽¹⁾، بتوزيع المكون المعرفي على الطلاب وفق مستوياتهم وإدراكهم العقلي، فيقسم الهدف الثقافي إلى مستويات متعددة، تزيد صعوبة بارتفاع المستوى التعليمي، والقدرة العقلية، وذلك لضمان تكوين صورة حسية صحيحة، لأن التمثيلات العملية الحركية هي أولى العمليات العقلية بحسب برونر، وعليها اعتماد العملية العقلية بالكامل، وهي مقترنة لإدراك الطالب الحسي، وفي المستويات المبتدئة يكون إدراك الطالب قاصراً على الإلمام بكل جوانب الوحدة المعرفية، فيأخذ ما يستطيع إدراكه حساً، ويترك ما لا يدركه، وتجري العمليات العقلية بناء على ما أخذ وفهم، ثم يكون الترميز العقلي منوطاً بهذا الفهم، ولذا كان على المنهج أن يقدم من الوحدة المعرفية ما يتوافق مع الفهم المبدئي، لتكوين ترميز أولي للوحدة المعرفية في التمثيلات الثالثة، وفي مستوى لاحق تقدم متممات الوحدة المعرفية، بدرجة أصعب، توافق المعرفة المتراكمة، والفهم الذي نمت وتطور عند الطالب، وهكذا تقدم أجزاء الوحدة المعرفية في كل مستوى حتى تتم في المستوى المتقدم.

2.3 العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج التعليمي

يوجد عدة عوامل تؤثر في المنهج تأثيراً مباشراً، ويرتبط نجاح المنهج على تأهيلها تأهيلاً يتوافق مع أهداف المنهج، وهذه العوامل هي: " الإدارة المدرسية، إعداد المعلم وتدريبه، المباني المدرسية، الأسرة، وسائل الإعلام"⁽²⁾

وفيما يلي عرض موجز لهذه المؤثرات، سيفيد الباحث في فهم تحليل أداة البحث لاحقاً.

أ- إدارة المؤسسة التعليمية: تمثل الإدارة التعليمية أساساً مهماً لنجاح المنهج، فبقدر ما يكون مدير المركز التعليمي فاهماً لدوره التربوي، ترتقي العملية التعليمية، وتحقق الأهداف المرجوة من المنهج، إذ يمثل المدير البوصلة التعليمية، التي توجه الطلاب والمعلمين والمحتوى المعرفي والأداء الوظيفي

(1) البناء الحلزوني هو أسلوب تعليمي لمراجعة المعرفة التي تم شرحها مسبقاً أثناء الدروس، فتتم المراجعة للمفاهيم والموضوعات التي تمت معالجتها سابقاً بشكل دوري متكرر.

(2) عبد الرحمن كامل محمود. أسس بناء المنهج وعناصره، الفيوم: جامعة الفيوم، 2007، ص 20.

المولد للخبرات إلى نقطة الهدف المرجوة، بوضع خطط تنظم الأدوار المتعددة التي تشغلها عناصر التعليم.

ب- إعداد المعلم وتدريبه: المعلم هو المحرك الفعلي للأنشطة، وهو دعامة مهمة في العملية التعليمية، وتدريبه يعتبر دعما مهما للعملية التعليمية، ومولدا للحركة النشطة في التعليم، وعندما نتكلم عن إعداد المعلم نقصد جميع الجوانب المهمة في قيادة المعلم للعملية التعليمية، ومن ذلك تأهيل المعلم للتعامل مع المنهج تعاملًا فاعلاً، وتوجيهه لربط أدوات المنهج بحياة المتعلم، وتفعيل الجانب الحيوي للمنهج، ليكون ملائماً للاحتياجات المتعددة عند المتعلمين، وأن يوازي بين الفروق الفردية للمتعلمين والمحتوى المعرفي والمهاري الذي يهدف إليه المنهج.

ت- المباني التعليمية: إن ربط المتعلم بمكان التعليم يعتبر هدفاً أساسياً في العملية التعليمية، لأن النفور من المكان يسبب نفور من الأنشطة والفعاليات الدائرة فيه، ولذا فإنه من المهم أن تراعى في المكان مقومات الراحة النفسية، وهذا يتأتى بتحقيق عدد كاف من الغرف الصفية، بمساحة تتناسب وعدد الطلاب في الصف الواحد، مع ما يجعل الغرفة ملائمة لمجريات عملية التعليم، من الإضاءة والتدفئة والتهوية والأثاث والمعدات والوسائل التعليمية.

وعلى المبنى التعليمي أن يتوافر فيه عدد كاف من الغرف لإدارة التعليم والراحة النفسية للمعلمين، كغرف المعلمين، وغرف الاجتماعات ومكاتب الإدارة والمسرح والمكتبة والساحة والملعب والمرافق الصحية.

وإذا ما انتقلت عملية التعليم إلى التعليم عن بعد، فإن مفهوم المبنى التعليمي سينتقل إلى دعم المعلم بالأجهزة اللازمة، كالحاسب ونواقل الصوت والصورة، والسبورة وأجهزة التخزين، والبرامج والمنصات الإلكترونية، والهوية البصرية المثيرة للتعليم، وتوظيف صانعي المحتوى، مع دعمهم بما يلزم من مواقع ومنصات لإنجاز المواد التعليمية، واعتماد منصات مريحة صوتاً وصورةً للطلاب بأعداد من الطلاب في كل غرفة تعليمية تساعد على تفاعلهم وممارسة أنشطتهم التعليمية.

ث- العائلة: تعتبر العائلة شريكاً مهماً مع المركز التعليمي لتنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه، وهي الميدان العملي الذي يطبق فيه الطالب المعارف التي تحصل عليها في المنهج التعليمي، ومن المهم المنوطة بالعائلة توفير ودعم الأنشطة الخارجية وتكوين الرؤى الصائبة للمعرفة، وتوجيه الطالب نحو البحث والاستكشاف، وتذليل العوائق النفسية والاجتماعية المحيطة بعملية التعليم.

وفي تعلم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة يزداد دور العائلة أهمية، لأن الساعات التي يقضيها الطالب في المركز التعليمي لا تتجاوز أربع ساعات أسبوعياً في أفضل الحالات، ويبقى الحمل الأكبر على البيت في تطوير وتعزيز ورفع سوية الطلاب اللغوية.

ج- وسائل الإعلام: يعتبر الإعلام بمختلف أنواعه المسموع والمرئي والمطبوع والمبرمج حاسوبياً، مؤثراً كبيراً على المنهج، وذلك من جوانب عديدة، فهو من جهة المدخلات واحد من المدخلات المهمة في تكوين المعرفة عند الطالب، فإذا تمت السيطرة على المعرفة الواردة من الإعلام، ووجهت لدعم المنهج دعماً فعالاً، كانت رديفاً مهماً لنجاح المنهج، ومن جهة النشاط فالإعلام المبرمج وسيلة مهمة لأداء وتنفيذ النشاطات، وذلك من خلال البرامج التفاعلية على الانترنت، التي اختزلت الكثير من المؤثرات الأخرى، وتفردت في بعض الأحيان بأعباء فعاليات المنهج من كل الجوانب، كما حصل في زمن وباء كوفيد 19 سنة 2020م، والإعلام واسع الطيف لذا يعتبر تقنين وترشيد وتوجيه الإعلام لما يعزز نجاح مفردات المنهج ومجريات الأنشطة أمراً في غاية الأهمية، وإلا انقلب الإعلام على المنهج، وصار حجر عثرة في طريق تحقيق أهداف المنهج، وهنا يأتي أثر العائلة من جديد، الذي لا يغيب في كل الظروف، لتوجيه وربط الإعلام بأهداف المنهج، والسعي والإشراف على تحقيقها.

2.4 تأطير وضبط معايير منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة

سأقوم في هذا المبحث بتعريف مصطلح أبناء الثقافة الثالثة، وتوضيح الصراع الثقافي الناشئ عندهم في تكوين الهوية، ثم العلاقة بين الثقافة واللغة لتوضيح أبعاد التكوين اللغوي لأبناء الثقافة الثالثة، وبعد ذلك أقوم بتحديد الأنماط الثمانية التي من خلالها تتضح الفروق العامة بين أبناء الثقافة الثالثة، من خلال محددات قياس الأنماط، التي بنيتها على مفاهيم الاندماج والتأثير والقرب والبعد، للوصول إلى ملاءمة المحتوى التعليمي لملاءمة دقيقة لأبناء الثقافة الثالثة بحسب النمط الذي يتبعون له، وبعد توضيح الحالة وتوصيفها في أنماطها، سأذكر الأطر المرجعية الملائمة لتكوين المحتوى اللغوي والثقافي لأبناء الثقافة الثالثة، وأهمية هذا المبحث في توصيفه وتوضيحه لحالة أبناء الثقافة الثالثة وتقريب الأطر المرجعية وملاءمتها للحالة محل البحث، وهذا أساس مهم لقيام الإجراءات البحثية في الفصلين القادمين، القائمين على الإجراءات العملية.

2.4.1 مصطلح أبناء الثقافة الثالثة

هناك تعريفات عدة للثقافة، منها تعريف مالينوفسكي Malinowski ، إذ يعرف الثقافة على أنها وسيلة تحسن من وضع الإنسان، حيث يستطيع مواكبة التغيرات الحاصلة في مجتمعه أو بيئته عند تلبية حاجاته الأساسية. ويعرفها تايلور Taylor على أنها نظام متكامل يشتمل على كل من المعرفة، والفن، والقانون، والعادات والتقاليد، والأخلاق، وغيرها من الأمور التي يكتسبها الإنسان بوصفه أحد أفراد المجتمع. وأما ساير Saper فقد وضع مفهوم شامل للثقافة، لذا وضع ثلاثة تعريفات تكمل بعضها البعض، وهي كما يأتي:

- أيّ صفة يتّصف بها الإنسان يكون مصدرها الإرث الاجتماعي.
- مجموعة من الأفكار والمعلومات والخبرات التي تنتشر في مجتمع ما بسبب التأييد الاجتماعي لها، ويكون أساسها التراث.
- مجموعة من الأفكار التي تدور حول الحياة والاتجاهات العامة ومظاهر الحضارة التي يميّز بها شعب ما، وتُكسبه مكانة خاصة في العالم.

وأما كلايد كلوكهون Clyde Kluckhohn فيعرف الثقافة على أنها إرث اجتماعي وصل إلى الأفراد من المجتمع الذي ينتمون إليه، والذي خلف أساليب حياة الشعوب التي عاشت في ظل ذلك المجتمع، بمعنى آخر هي المعلومات التي خزنها الشخص في كتبه، أو حتى في ذاكرته. وأما ليزلي WHITE فترى

الثقافة على أنّها وسيلة تساعد الأفراد على تنظيم معتقداتهم، وقيمهم، ومعارفهم، وجميع الأشياء التي تعلّموها في حياتهم، والذي يُشكّل في النهاية أنماط سلوكهم⁽¹⁾

ويعرّف أبناء الثقافة الثالثة بأنهم "الأفراد الذين ولدوا أو نشؤوا في أوطان غير أوطانهم الأصلية التي ينسبون إليها ثقافياً أو وراثياً. ويضم هؤلاء أبناء الدبلوماسيين والجنود والمغتربين عموماً".⁽²⁾

فمصطلح أبناء الثقافة الثالثة "هو مصطلح يشير إلى الأشخاص الذين ولدوا أو نشؤوا في سنواتهم التأسيسية الأولى في ثقافات غير ثقافتهم الأصلية التي ينسبون إليها وراثياً عن طريق آبائهم. ويتعرض هؤلاء الأطفال إلى مجموعة متنوعة من التأثيرات الثقافية".⁽³⁾

ونشوء الثقافة الثالثة ليس حديث عهد، وإنما هو قديم قدم الهجرات العربية من البلدان العربية إلى البلدان الأخرى، وأسباب ذلك كثيرة منها الظروف العربية السياسية والاقتصادية والدبلوماسية، والحروب والنزاعات.. وأما أعداد المهاجرين عبر الأجيال إلى الدول غير العربية فليس معلوم، ولم تعمل جهة على قراءته، فلا إحصاء واضح لأعداد أبناء الثقافة الثالثة وتوزعهم في العالم. وحتى الدراسات العربية التي تعنى بأبناء الثقافة الثالثة وتفاعلهم مع المحيط وتكوينهم النفسي والاجتماعي، والمقدّرات التي يتمتعون بها، فتكاد تكون معدومة، إلا بعض الكتب التي عنت بثنائي اللغة، ونثرات من معاناة المهاجرين بين المقالات، لكن الأنظار في الآونة الأخيرة وجهت نحو هذا الميدان، لملامسته انتماء وهوية الجماعة اللغوية.

والحاصل اليوم ان أبناء الثقافة الثالثة يعيشون نزاع تكوين، فالثقافة الثانية تجذبهم إليها، لأنها ثقافة المحيط الذي يعيشون فيه، والثقافة الأولى تجذبهم إليها لأنها ثقافة الآباء والجدود، وعملية التكوين للثقافة الثالثة تشهد هذا السباق من الثقافتين الأولى والثانية، وأما المناهج التي يتعلم بها أبناء الثقافة الثالثة العربية فهي موزعة بين ثلاثة مناهج في الميدان اليوم، الأولى مناهج البلاد العربية التي تجذبهم

(1) سليمة فيلاي، بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014، صفحة 109، 110، 111، 112. بتصرّف.

(2) أشرف فقيه. الثقافة الثالثة: البحث عن توفيق العلوم الإنسانية والتطبيقية. السعودية: مجلة القافلة. مؤرشف من الأصل في 14 تشرين

الأول 2018م، في الشابكة على الرابط: <https://cutt.us/o1Ck1>

(3) Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds. David C. Pollock, Ruth E. Van Reken. [ديفيد بولوك،

روث ي فان ريكان، أطفال الثقافة الثالثة: النشأة بين العوالم].

للثقافة الأولى، والثانية ثقافة غير الناطقين التي تعمق فيهم كونهم من أبناء الثقافة الثانية، وأما النوع الثالث فهو محاولات إعداد كتب ورقية وأخرى مسموعة ومرئية، تعامل أبناء الثقافة الثالثة وفق حالتهم وشروطهم وظروفهم الخاصة.

2.4.2 الصراع الثقافي عند أبناء الثقافة الثالثة

"ينشأ هذا الصراع من تعرف الفرد لثقافة جديدة تحملها إليه اللغة الجديدة، أو البيئة الجديدة في البلد الجديد" ⁽¹⁾

وهذا الصراع الذي يعاني منه أبناء الثقافة الثالثة، يؤثر على جوانب كثيرة من حياتهم، نفسية واجتماعية، مما يجعلهم في حالة مناصفة انتماء، بين اللغتين والوطنين، يؤدي إلى ثقافة هجينة بين ثقافة اللغتين، تبرز فيها أكثر الثقافة التي يعيشونها، إلا إن تمت متابعتهم لتغذيتهم بالثقافة الأولى، والحفاظ على مواكبتهم لها، ويظهر الصراع في الحياة اليومية لأبناء الثقافة الثالثة، إذ تحيط بهم الجماعة الثقافية من أبناء الوطن المضيف، ويسعون دوماً إلى إذابة الحدود والحواجز، لتلين حياتهم وتتأقلم مع حياة الآخرين، ويكون ذلك على حساب تقليص الثقافة الأصلية لديهم، التي تعتبر ثقافة غريبة عن المجتمع المضيف، ولا يمكن فرضها وتعويمها أمام ثقافة ذلك المجتمع، لكن مع تعزيز الثقة وتنمية الدافع نحو تعلم اللغة وحماية الهوية، ستنمو الثقافة الأصلية، وتدفعهم لإظهارها وتحبيبها للآخرين، مع احترام وتقدير الثقافات الأخرى، وينسج أبناء الثقافة الثالثة بذلك ثقافة ثالثة متلائمة مع الثقافة الثانية تلاؤم تميز لا تلاؤم انصهار، وهناك فرق كبير، فانصهار الثقافة الأولى ينزع من الشخص هويته، ويبقيه بلا هوية، وإن تلبس هوية مختلفة، لكن تبقى فجوة الهوية الأولى حاضرة، تنازعه في هدوء النفس، وأما التميز مع الاندماج فيبني الشخص بناءً صحيحاً سليماً، ويدعوه ليكون منتجاً رائداً في أي وطن يحل به.

لذا فإن مهمة صانعي المحتوى اللغوي لأبناء الثقافة الثالثة تتجلى في إدراك الخصائص التي يتمتعون بها والاحتياجات التي تلزمهم، فالهدف الذي يجب أن نسعى إليه، ليس إعادة أبناء الثقافة الثالثة إلى نطاق الثقافة الأولى، في مجتمع يرفض ذلك التكوين، ويهمش قدراتهم المكونة بعيداً عن ثقافته، وليس انسلاخهم من ثقافتهم الأولى انسلاخاً ينفي عنهم الهوية، ويلبسهم ثقافة تأبى فجوة الثقافة الأولى

(1) محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع/ عمان - الأردن، ط 1 / 2002.

بداخلهم تقبلها، وإنما تكوين ثقافة ثالثة منتظمة متوازنة، قبل أن تطغى الثقافة الثانية وتتمركز في الثقافة الثالثة ماحية الثقافة الأولى.

2.4.3 العلاقة بين الثقافة واللغة عند أبناء الثقافة الثالثة

لا يمكن حجب الثقافة عن اللغة ولا اللغة عن الثقافة، فالثقافة وعاء للغة، ولا يمكن إتقان المهارات بدون وعي للثقافة، لأن الثقافة تولّد الكثير من العبارات والكلمات التي لا يمكن فك رموزها إلا بفهم الحالات الثقافية التي أرادت الجماعة اللغوية هذه العبارات والكلمات لها، وفصل الثقافة عن الجماعة اللغوية، يؤدي إلى نشوء لغة مشوهة مفرغة من تفاعلات المحيط، وهذا يؤثر على المدى البعيد على شخصية هذه الجماعة اللغوية، التي لا تجمعها إلا الرموز الصوتية، والرموز الصوتية لا تفي بغرض البقاء والاستمرار.

فإذا نقلت الجماعة اللغوية إلى خارج إطار جغرافية لغتها، وعزلت عن الثقافة المتفاعلة بينها، كان ذلك أدعى إلى اضمحلال الرموز الصوتية المتعلقة بلغتهم وتلاشيها مع الزمن، ويولّد التواصل مع المكان والجغرافية الجديدة حالة لغوية جديدة، قد تضاف إلى لغتهم في حالة العزل عن باقي الثقافات واللغات، أو تؤدي إلى ضمور لغتهم وتركيب الحالات الثقافية في اللغة الثانية، نتيجة الكسل البشري الذي يصاحب إنتاج اللغة، ويرتاح إلى استهلاك معالجة اللغة الثانية للحالات الثقافية المصاحبة للجغرافية الجديدة، دون إنتاج حالات ملائمة للغة الأولى، وهذا ما يعيشه أبناء الثقافة الثالثة.

الكثير من الكلمات والعبارات الرائجة بين العرب اليوم أخذت حيويتها ونشاطها من الثقافة المصاحبة، من المكان بعمرانه وصحرائه وجباله وأنهاره، ومن الطعام بأنواعه وأساليه، ومن اللباس بخشونته أو نعومته ومصادر تصنيعه، ومن الجو بحرّه وقوّه.. وهذا الأمر لا مفرّ منه، فخطاب أمة يستلزم وعي مشاهداتها للتمثيل فيما يعلمون، وهذه سنة القرآن الكريم، إذ خاطب العرب من محيطهم، فذكر أنهار الجنات دون غيرها من نعيم الآخرة، ملائمة للطبيعة الجغرافية التي يحلم العرب بها، نظرًا لعيشهم وإدراكهم جفاف الصحراء وقلة مائها، ولما أراد القرآن وعظّمهم مثل بحالة الجمل في خلقه، والسماء في رفعها، والجبال في نصبها، والأرض في سطحها، وكل هذه المسميات مشاهدات عند العرب، وهذا التمثيل اللغوي تلازمه الثقافة المصاحبة، ولما تختلف المقادير المحيطة حول الجماعة اللغوية من جغرافية وطبيعة وعمران ستختلف المفردات المتداولة بناء على ذلك التغيير.

وتسري الثقافة في مكونات اللغة كذلك، فما يكثر من حروف اللغة في بلد، قد لا يكثر في بلد أخرى، فنجد في تراثنا الإسلامي ما يدلنا على ليونة عرب المدينة بالمقارنة مع عرب البادية، قال ابن كثير في تفسير قوله تعالى (الأعرابُ أشدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا): ولما كانت الغلظة والجفاء في أهل البوادي، لم يبعث الله منهم رسولا، وإنما كانت البعثة من أهل القرى، كما قال تعالى: وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوْحِي إِلَيْهِمْ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى [يوسف: 109] . ولما أهدى ذلك الأعرابي تلك الهدية لرسول الله صَلَّى الله عليه وسلم، فردَّ عليه أضعافها حتى رضي قال: لقد هممت ألا أقبل هدية إلا من قرشي أو ثقيفي أو أنصاري أو دوسي، لأن هؤلاء كانوا يسكنون المدن: مكة والطائف والمدينة واليمن، فهم ألطف أخلاقا من الأعراب، لما في طباع الأعراب من الجفاء"⁽¹⁾

فترى عرب الصحراء يستعملون الحروف الشديدة المفخمة أكثر من عرب المدن، الذين يحرصون أن تكون لغتهم سهلة لينة، يفهمها كل من يرتاد المدن، فتتغير أساليب الأداء ونطق الرموز والأصوات تبعا لذلك، ويتبع ذلك العزلة، فالبلاد التي تعتبر محطًا ومزارا للناس للسياحة أو التجارة أو التعليم، يكون أهلها أقدر على تكوين ثقافة مرنة متلائمة مع الآخرين، ويتولد لدينا مفهوم الثقافة المرنة والثقافة الصلبة، فالثقافة المرنة تكون سائلة منسجمة أكثر من الثقافة الصلبة التي أنشأها أبناؤها نتيجة عزلتهم، وتكوينهم في بلدان أو مدن قليلة الزوار، وهذا يسوق إلى أن يكون أبناء الثقافة الصلبة أثبت من أبناء الثقافة المرنة السائلة في الحفاظ على هويتهم، نظرا لقلة اختلاطهم بالثقافات الأخرى، وينسجم مع ذلك إرسال العرب قديما أبناءهم إلى الصحراء في أعوامهم الأولى، لتكوين الملكة اللغوية السليمة، التي توصل فيهم هويتهم وثقافتهم، بعيدا عن المزج اللغوي أو الثقافي.. ويسوق ذلك أيضا إلى أن يكون أبناء الثقافة المرنة أقدر على تكوين ثقافة ثالثة من أبناء الثقافة الصلبة، حيث طبعت فيهم معيشتهم واختلاطهم الدربة على مسامرة الآخر والتآلف مع ثقافته، في حين يجد أبناء الثقافة الصلبة ذلك صعبا، وانسلاخا عن الثقافة الأولى، وفي كل الحالتين لابد من مراعاة تكوين ثقافة ثالثة تظهر فيها معالم الثقافة الأولى، ليبقى الانتماء وتبقى الهوية راعية للصحة النفسية والتكوين السليم عند أبناء الثقافة الثالثة.

(1) تفسير ابن كثير، ص 202.

هذا التفاعل بين اللغة والثقافة يجعل الفصل بينهما اختزالاً للغة، يؤثر على جودة التواصل مع الجماعة اللغوية. وفي حالة أبناء الثقافة الثالثة تجب المواءمة بين الثقافة الأولى والثقافة الثانية، لضمان عدم الغربة في بلد الثقافة الثانية، ولتكوين ثقافة ثالثة متوازنة حية، تفي بغرض التواصل مع الجماعة اللغوية للغة الأولى، وغرض المعيشة لجماعة اللغة الثانية.

ولابد لأي منهج تعليمي أن توجه فيه الثقافة توجيهها موازياً للغة، ليدعم المكون الثقافي تطوير اللغة عند أبناء الثقافة الثالثة، تطويراً وظيفياً مهارياً فاعلاً، ولابد أن تقتن الثقافة وتنضبط وفق محددات تصب في بناء ثقافة ثالثة ناضجة لا اضمحلال للثقافة الأولى فيها.

2.4.4 أنماط أبناء الثقافة الثالثة

يقترح الباحث ثمانية أنماط لأبناء الثقافة الثالثة، وهذا التوزيع يُسهّل البحث في هذا المجال، فلا يمكن أن يعامل جميع أبناء الثقافة الثالثة بمقياس واحد، إذ إن ظروفهم مختلفة، واحتياجاتهم مختلفة أيضاً، ولابد قبل بيان الأنماط الثمانية لأبناء الثقافة الثالثة من ذكر المحددات التي اعتمد عليها الباحث في تحديد هذه الأنماط، والتي تعتبر محددات حاکمة لصلابة اللغة عند أبنائها، ووضع الباحث مفاهيم الاندماج والتأثير والقرب والبعد، لقياس درجة الصلابة اللغوية بناء على المحددات، ثم كون بالقياس بهذه المفاهيم الأنماط الثمانية، لتوضيح الفروق الدقيقة لأبناء الثقافة الثالثة، وأنهم ليسوا في صنف واحد.

2.4.4.1 محددات قياس أنماط أبناء الثقافة الثالثة

وضع الباحث خمسة محددات لقياس أنماط أبناء الثقافة الثالثة، وهي كما يلي:

١. إدراك الثقافة في اللحن والنبر، وما يسمى بصفات المجتمع اللغوي الصوتية، فلكل مجتمع صفات صوتية تضاف إلى الرموز اللغوية، وتكون مساعدة على إيضاح المعنى وتسهيل فهمه، من هذا مثلاً النبر للسؤال بدون أداة، ونبر التعجب، ونبر الاستنكار، ونبر التودد، ونبر الغضب..

٢. فهم لغة الجسد، وما يسمى بصفات المجتمع اللغوي الحركية الجسدية، وهي ما يولده المجتمع اللغوي من حركات متفق عليها بينهم، تغني عن التعبير اللفظي، وتأخذ مكانه في سياق الكلام، وعدم فهم هذه الحركات يعطل فهم السياق اللغوي. من ذلك مثلاً الإشارة بمد اليد ونصب الكف لقصر

شخص، ونفس الإشارة أيضا تستعمل في بعض البلاد العربية لإيقاف حافلة صغيرة، والرضا بالجلوس جانبا أو الوقوف دون الجلوس، إن لم يكن فيها كرسي شاغر للركوب.

٣. الإحاطة بالمعاني اللغوية الجغرافية، فهناك الكثير من الكلمات تتعلق بالمكان، ويكثر تداولها في بيئة دون بيئة أخرى، فإن كان ابن الثقافة الثالثة من هذه البيئة، لابد له أن يتواصل مع أبنائها بتعبيراتهم المكانية المتداولة للفهم والتعبير.

٤. توظيف أغلب التعبيرات الاصطلاحية والأمثال الشعبية والشعر الدارج إلى حد يماثل ما يعرفه العربي في بلده، فالتعبيرات الاصطلاحية اتفاقات رمزية بين المجتمع اللغوي تخرج الكلمات والجمل عن معناها الحقيقي، وعدم إدراكها يأخذ الفهم إلى معنى غير مراد وغير مقصود.

٥. الاستجابة للمؤثرات النفسية وفهم حالاتها، وفهم صفات المجتمع اللغوي السيكولوجية النفسية، فهناك كلمات معينة لها أثر كبير على مجتمع لغوي دون غيره، لذا لابد من انتقاء الكلمات وتوجيه العبارات متوازية مع الآثار النفسية، لتوليد تعبير يرى مكانه في النفوس.

2.4.4.2 مفاهيم الاندماج والتأثير والقرب والبعد

وبناء على محددات قياس أنماط أبناء الثقافة الثالثة، يمكن توضيح أربعة مفاهيم سيستعملها الباحث في تحديد الأنماط، وهذه المفاهيم هي:

الاندماج: يحيط هذا المفهوم بالمحددات 1 و 2 و 3 و 4 و 5، فنستطيع أن نقول عن شخص أنه مندمج في اللغة، إن أحاط بكل المحددات المذكورة.

التأثر: يحيط هذا المفهوم بالمحددات 1 و 2 و 3، ونقول عن الشخص أنه متأثر باللغة إن أحاط بهذه المحددات الثلاث.

القرب: يحيط هذا المفهوم بالمحددات 1 و 2، وهنا يكون الشخص قريبا من اللغة إن أحاط بهذين المحددين.

البعد: ويعني عدم الإحاطة بشيء من المحددات السابقة، ويكون الشخص بعيدا عن اللغة في هذه الحالة.

2.4.4.3 الأنماط الثمانية بين الثقافتين الأولى والثانية

يمكن بناء على محددات القياس والمفاهيم السابقة وضع الأنماط الثمانية لأبناء الثقافة الثانية كما يلي:

النمط الأول - متداولو اللغة الثانية في بلدانهم إلى حد يطغى على تداول اللغة الأم، تعليماً وتعلماً بالمحيط اللغوي، وهذه الظاهرة منتشرة في العديد من البلاد العربية، حيث يتحدث أبنائها لغات ثانية، ويستعملون اللغة الثانية في تعليمهم وغالب محادثاتهم.

النمط الثاني - مندمجون مع الثقافة الأم بعيدون عن الثقافة الثانية، وهؤلاء في أول ثلاث سنوات من الهجرة، لا تأخذ منهم الثقافة الثانية بعدها الكامل.

النمط الثالث - مندمجون مع الثقافة الأم متأثرون باللغة الثانية، وهؤلاء في أول خمس سنوات من الهجرة، يبدأ تأثيرهم بالثقافة الثانية، ويتقاطعون مع أصحاب النمط الثاني، فمنهم في أول سنوات الثلاث من الهجرة، لكن الثقافة الثانية أثرت فيه، أثراً دون الاقتراب أو الاندماج.

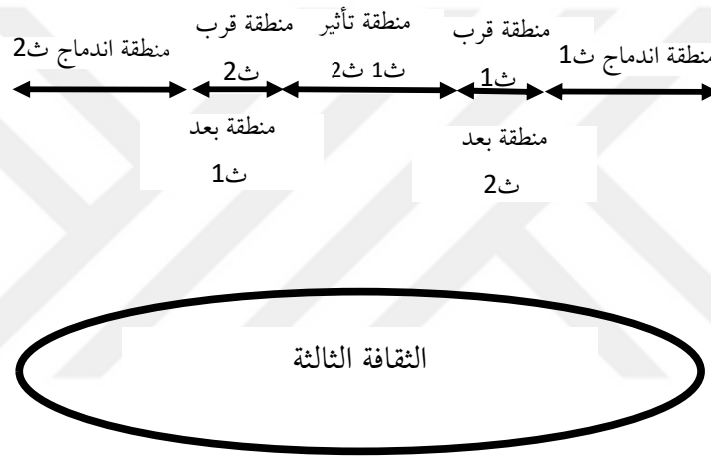
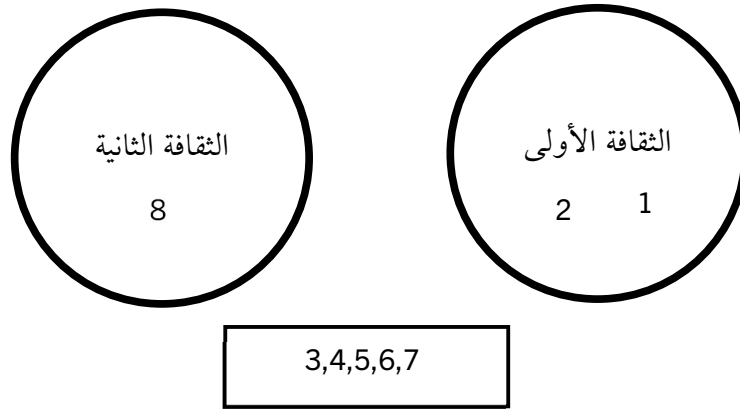
النمط الرابع - مواليد المهاجر المتابعون عن كثب، وأعني بالمتابعة متابعة العائلة أو المركز التعليمي، فهؤلاء وإن ولدوا في بلد المهاجر، لكن الاهتمام بهم جعل حضور الثقافة الأولى في حياتهم ظاهراً.

النمط الخامس - متأثرون باللغة الأم قريبون من اللغة الثانية، وهؤلاء قضوا من 5 إلى 15 سنة في المهاجر، فيهم شيء من الثقافة الأولى، أقوى مما عندهم من الثقافة الثانية.

النمط السادس - متأثرون باللغة الثانية قريبون من اللغة الأم، وهؤلاء قضوا من 15 إلى 25 سنة من الهجرة، والثقافة الثانية عندهم أقوى من الثقافة الأولى، إلا أن هناك أثر للثقافة الأولى يمثل دافعاً عندهم، للنهوض بها، وتكوين ثقافة ثالثة متوازنة.

النمط السابع - بعيدون عن اللغة الأم مندمجون باللغة الثانية، وهؤلاء قضوا أكثر من 25 سنة في المهاجر، فعندهم من الثقافة الأولى شيء قليل، ويدركون وجود الثقافة الأولى، لكنهم لا يفهمونها ولا يصلون إلى معانيها.

النمط الثامن - مواليد المهاجر المنغمسون باللغة الثانية، ولم يتلقوا أي ربط بالثقافة الأم، وهؤلاء منصهرون انصهاراً كاملاً بالثقافة الثانية.



شكل 3 توضيح مناطق التأثير والبعد بين الثقافتين

2.4.4.4 تحليل دافعية تعلم اللغة العربية للأنماط الثمانية من أبناء الثقافة الثالثة العرب

تعد الدوافع من العوامل المهمة التي تسهم في التربية والتعليم، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم⁽¹⁾، والدافع حالة فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين.⁽²⁾

إن تحديد الدوافع المؤثرة على تعلم العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة يساعد في تكوين منهج ملائم يعزز الدافعية نحو تعلم العربية، وهذا أمر في غاية الأهمية، إذ المؤثر الأول في تكوين الهوية والثقافة لدى أبناء الثقافة الثالثة هو الدافعية لتحريك لهذا التكوين، وعدم الحاجة تولّد الخمول، فابن الثقافة الثالثة الذي يبلغ من العمر عشر سنوات مثلاً، وهو في مرحلة تكوين الهوية، يدفعه الاختلاط الطويل بأبناء الثقافة الثانية في مدرسته، والسيطرة المدرسية على تكوينه، وابتعاده عن الأهل فترة طويلة يومياً، ورغبته في الراحة بعد تعب المدرسة، دون إجهاد تعلم شيء آخر، كل ذلك يولّد لديه خمول مشروع تجاه اللغة الأولى، التي لا يقابلها إلا في حديثه مع أبيه وأمه إن كانوا حريصين على الحديث باللغة الأولى، وإلا فلا يقابل العربية في يومه إطلاقاً، ولذا كان لابد من دراسة المؤثرات الخارجية والداخلية على الدافعية نحو التعلم، ثم بناء دافع يتغلب على تلك المؤثرات، واستعان الباحث بالخبراء من معلمي اللغة العربية الذين هاجروا منذ سنوات طويلة، لفهم وتحليل معوقات بناء الدافع لتعلم اللغة العربية في بلاد المهجر، ووضع الباحث مواصفات الخبير المستشار كما يلي:

- 1- أن يكون قد هاجر إلى بلد غير عربي منذ أكثر من سبع سنوات.
- 2- أن يكون معلماً للغة العربية أو مديراً لمؤسسة لتعليم اللغة العربية.
- 3- أن يكون والدًا أو والدّة لأطفال يدرسون في بلد المهجر.
- 4- أن يعيش في البلاد التي يعيش فيها أبناء الثقافة الثالثة الذين طبق الباحث على عينات منهم برنامج الفراهيدي البحثي.

(2) عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، الطبعة 2، دار قتيبة / دمشق، 2010، ص 70.

(3) جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، الطبعة الرابعة دار النهضة العربية مصر، 1978م، ص 29.

5- أن يكون أكاديميًا، حصل على الإجازة الجامعية على الأقل في تعليم اللغة العربية أو العلوم الإسلامية، أو إجازة جامعة في غير العربية وله خبرة في تدريس العربية لا تقل عن خمس سنوات.

وقد وُفق الباحث في التواصل والحديث مع خبراء يعيشون في أوروبا واليابان وأمريكا وكندا⁽¹⁾ عن واقع تعلم العربية للمهاجرين العرب في بلاد المهجر، وأفاد من رؤيتهم وتجربتهم وخبرتهم ومشاهداتهم، وكوّن قراءة عامة واضحة للمؤثرات على الدافعية، وليس المقصود من ذكر هذه المؤثرات أنها موجودة في كل أبناء الثقافة الثالثة، في جميع بلدان الهجرة، بل قد توجد في بلد ولا توجد في بلد آخر، وقد تكثر في بلد وتقل في بلد آخر، وقد توجد عند بعض أبناء الثقافة الثالثة ولا توجد عند بعضهم الآخر، وقد تكثر عند بعضهم وتقل عند بعضهم الآخر، فالهدف هو محاولة الإحاطة بأكثر المؤثرات حضورا، لا بجزم وجودها على الإطلاق عند الجميع، بل بنسب متفاوتة بين أبناء الثقافة الثالثة على اختلاف بلدان إقامتهم، وتنظيمًا للمدخلات البحثية قسّم الباحث المؤثرات على الدافعية إلى ثلاثة محاور كما يلي:

- 1- المؤثرات المعيقة لاستحضار فكرة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب.
- 2- المؤثرات المعيقة لبناء إرادة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب.
- 3- المؤثرات المعيقة لتكوين القدرة على تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب.

وفيما يلي تفصيل لهذه المؤثرات، كما نظمها الباحث.

2.4.4.4.1 المؤثرات المعيقة لاستحضار فكرة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب

تعتبر ولادة الفكرة المحرك الأول للإنسان نحو هدف ما، فالفكرة القادحة في الذهن هي النقطة الأولى في السلوك البشري، فولادة فكرة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة هو أول الإدراك لأهمية الحفاظ على العربية والهوية العربية، وحاول الباحث قراءة المعوقات التي تنأى بالمهاجر العربي عن فكرة تعلم العربية، وكانت هذه المعوقات كما يلي:

(1) ذكر الباحث أسماء الخبراء في جدول في ملحقات البحث.

1- انقطاع الاتصال المكاني مع الوطن الأصل، فالحواس من سمع وبصر ولمس مداخل مهمة في تكوين الفكرة، والعقل يهتم بالمحيط من مكان وأشخاص وأفكار، ويسعى لتكوين الروابط مع هذا المحيط، لتوطين الجسم وسهولة تفاعله وتمهيد سبل الراحة والاستمرار، وهذا الانشغال الفكري يقطع فكرة تعلم العربية عن عقله، لانقطاع سبب توليد هذه الفكرة، المتمثل بالبعد المكاني، ولذا يستمر أبناء الثقافة الثالثة في بلاد المهجر، ولا تأتيهم فكرة تعلم العربية أو السعي للحفاظ على الهوية.

2- الاتكاء على لغة بلد المهجر في تواصل الوالدين مع الأولاد، وإشغال البيت بلغة بلد المهجر، وعدم تداول اللغة العربية في البيت العربي في بلد المهجر، بذريعة تسهيل التواصل على الأولاد بلغة تعلموها، أو لتمكين لغة بلد المهجر حتى لا يتفاوت مستوى الأولاد العلمي واللغوي عن مستوى أصدقائهم من أبناء البلد، أو لقلة أوقات احتكاك الوالدين مع الأولاد، بسبب انشغال الوالدين عن أولادهم في تأمين سبل العيش، أو لطول وقت الدوام المدرسي في مدارس بلد المهجر، وكل هذه الأسباب تؤثر على انقطاع فكرة تعلم اللغة العربية عن أبناء الثقافة الثالثة، لعدم حضورها في العائلة أمامهم.

3- الانقطاع عن الإعلام المرئي العربي، وفقدان القنوات العربية المرئية المتلفزة أو على المواقع الإلكترونية العربية على شبكة الانترنت، بسبب عدم الاحتكاك بالقضايا العربية الثقافية والفكرية والسياسية، وقضاء أوقات طويلة في مدارس بلد المهجر، التي تولّد إشباعاً فكرياً بقضايا المهجر، وتقطع إدراك فقدان مدخلات أخرى تتعلق بالوطن الأصل، فيعيش أبناء الثقافة الثالثة مع قضايا المحيط، وتملكهم مدارسهم من أدوات قياس فكرية مبنية على فكر بلد المهجر، يقيسون ويحسبون كل القضايا الفكرية من خلالها، فيبعدهم ذلك عن فكرة السعي نحو القضايا التي تربطهم باللغة العربية، أو إدراك ضرورة امتلاك الأدوات الفكرية من منظور ثقافي عربي، ويكتفون بالمنظور الذي امتلكوه في بلد المهجر.

4- انقطاع العلاقات بين أفراد الجاليات العربية في بلد المهجر، وعدم اهتمام الوالدين بحضور الأولاد للنشاطات الثقافية العربية، وتبقى علاقات الأولاد محصورة مع أبناء بلد المهجر الأصليين، من جيرانهم في الحي وأصدقائهم في المدرسة، مما يولّد عدم حضور الحاجة للتواصل باللغة العربية والاكتفاء بلغة بلد المهجر في التواصل مع المحيط المصنوع، وفي حالة أخرى تتوافر العلاقات بين العائلات من الجاليات العربية في المهجر، لكن يقتصر التواصل

على كونه بلغة بلد المهجر، مما يجعل الحالتين متشابهتين -انقطاع العلاقات، وتوفرها مع التواصل بلغة بلد المهجر - وهذا يقطع فكرة تعلم اللغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة.

2.4.4.4.2 المؤثرات المعيقة لبناء إرادة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب

وهذه المؤثرات تعيق أبناء الثقافة الثالثة الذين عندهم فكرة تعلم اللغة العربية، لكن ليست لديهم الرغبة في السعي إلى تعلمها، فهذه الحالة تختلف عن الحالة السابقة، حيث في حالة عدم ولادة الفكرة، لا توجد فكرة تعلم العربية أصلاً، ولا يأتي إلى ذهن ابن الثقافة الثالثة أن هناك لغة تهمة في حياته وهي العربية، لكن هنا الحال أن ابن الثقافة الثالثة أدرك أهمية العربية في حياته، وأن عليه تعلمها للحفاظ على الهوية، لكن هناك مؤثرات تعيقه في بناء إرادة التعلم، وهذه المؤثرات المعيقة هي:

- 1- عدم اهتمام الأهل بتعليم أولادهم اللغة العربية، وعدم ربطهم بالمدارس العربية المتوفرة في عطلة نهاية الأسبوع، أو الدورات التعليمية المتوفرة على الانترنت، أو اقتناء الكتب التعليمية التي تحقق التعلم الذاتي للغة العربية المعتمدة على مساعدة الأهل، والاكتفاء بإدراك الأهمية دون توليد الإرادة عند الولد بتوفير سبل تعلم اللغة العربية التي تحيط به.
- 2- غياب استعمال اللغة العربية لحاجات اقتصادية أو مهنية في بلد المهجر، وكون تعلمها لا يؤثر على تأمين الاحتياجات المادية لاستمرار بقاء أبناء الثقافة الثالثة، ولذا لم يكن السعي لتعلم اللغة العربية ضمن الأولويات في برنامج أهداف أبناء الثقافة الثالثة، وهذا يعرقل إرادة التعلم، ويجعله مفضولاً لا فاضلاً في سلم التفاضل بين الأولويات، ولأن غالب أبناء الثقافة الثالثة في مرحلة التكوين المادي والسعي لحياة أفضل، فإن تداول لغة بلد المهجر هو الأساس في تحقيق الأهداف المادية المطلوبة.
- 3- الهروب من الواقع السيء للعرب، فقوة كل لغة مستمدة من قوة قومها، ولأن البلاد العربية ممزقة بين حرب وفقر وضعف، فإن أبناء الثقافة الثالثة ينظرون للغة العربية أنها رابط لهم بالواقع المر الذي تعيشه البلاد العربية، لذا مع وجود رغبتهم بالتعلم إلا أن الإرادة لا تتوفر، هروبا من هذا الواقع، وتأتي المقارنات العقلية عندهم، بين حال البلاد وربط ذلك بلغات أهل البلاد حاجزاً لتعلم اللغة العربية.
- 4- الكسل والرضا باللغة الثانية التي يستعملونها في بلد المهجر، فقد يدرك أبناء الثقافة الثالثة ضرورة تعلم اللغة العربية، لكنهم يفقدون الحماس الذي يدفعهم لتعلمها، ويحتاجون إلى

الخطاب الموجه الذي يوقظ فيهم همة السعي لتعلم اللغة العربية وتداولها مع أبناء جلدتهم، وأقاربهم في وطنهم الأم، وهذا الكسل يعود إلى العزلة والانغلاق الحاصل بسبب البعد المكاني، فمواكبة ومخالطة الجماعة تولد الهمة على تطوير الاتصال، وهذا ما يفتقده أبناء الثقافة الثالثة في المهجر.

2.4.4.4.3 المؤثرات المعيقة لتكوين القدرة على تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة العرب

في هذه الحالة، تحضر فكرة تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة، وتوجد الإرادة الدافعة للتعلم، لكن تنتفي القدرة نحو التعلم، وقد جمع الباحث معيقات القدرة على تعلم اللغة العربية لدى أبناء الثقافة الثالثة كما يلي:

- 1- تكلفة تعلم اللغة العربية التي تشكل عبئاً مادياً لبعض المهاجرين العرب، نظراً لقلة المدارس والمعلمين، وصعوبة الحصول على الكتاب التعليمي، مما يشكل عائقاً أمام تعلم الأولاد اللغة العربية، وتجعل الآباء عاجزين عن تعليم أولادهم اللغة العربية بشكل منهجي.
- 2- قلة المدارس النموذجية، التي تحترف تعليم اللغة العربية وفق منهجية صحيحة ورؤية واضحة، وتطغى في كثير من الأحيان المدارس التي أنشئت لسد الفراغ، دون إدارة تعليمية تراعي حالة أبناء الثقافة الثالثة، وتقدم لهم متطلباتهم الخاصة في تعلم اللغة العربية.
- 3- عدم وجود المعلمين المدربين بشكل جيد، وفقدان الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين، والتي تطلعهم على طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة كحالة مختلفة عن تعليم العربية لغير الناطقين بها، أو تعليم العربية للناطقين بها.
- 4- ضعف الكتاب التعليمي الرائج في بلاد المهجر، وعدم ملاءمته للحالة الخاصة لأبناء الثقافة الثالثة، حيث تنتشر في معظم الأحيان كتب تهتم بالمتعلمين الناطقين بغير العربية، وهي لا تتلاءم كمّاً ونوعاً مع الحاجات الخاصة والمادة الثقافية الترميمية التي يحتاجها أبناء الثقافة الثالثة.

- 5- ضيق وقت التعلم أمام أبناء الثقافة الثالثة، حيث تشغلهم ساعات التعلم في المدارس العامة في بلدان المهجر عن تعلم اللغة العربية، وفي عطلة نهاية الأسبوع يريد الأولاد أن يتمتعوا بعطلتهم كسائر أصدقائهم من أبناء بلد المهجر، لذا يعزفون عن تعلم العربية الذي ينشط عادة في عطلة نهاية الأسبوع، والمدة الزمنية التي يجب أن يتعلم فيها أبناء الثقافة الثالثة،

عادة تكون عاجزة عن إتقانهم اللغة العربية، فأغلب المدارس والمراكز التعليمية التي تعلم اللغة العربية في نهاية الأسبوع، غاية ما تستطيع تقديمه ساعتان في تعليم اللغة العربية، ولا تكفي هذه المدة في ممارسة اللغة وإتقان المهارات اللغوية.

2.4.4.4 الإجراءات المضادة للمؤثرات المعيقة لبناء الدافعية لدى أبناء الثقافة الثالثة

وانطلاقاً من هذه المؤثرات اقترح الباحث تصوراً لبناء الدافعية لدى أبناء الثقافة الثالثة، وجعل هذا التصور موازياً لاستحضار الفكرة وبناء الإرادة وتكوين القدرة على التعلم لدى أبناء الثقافة الثالثة، التي ذكر معيقاتها سابقاً، وجعلها في نقاط كما يلي:

- 1- استمرار الوالدين في التواصل مع الأصول في الوطن من آباء وأمهات وأجداد وجدات، وربط الأولاد بالأصول، لتنمية الشعور بالانتماء، ولزرع أهمية اللغة العربية في التواصل والاتصال، وبناء الدافعية نحو التمكن من اللغة العربية وتعلمها.
- 2- فرض الوالدين اللغة العربية لغةً تواصل في البيت، وأن يمنعوا الأولاد من الحديث معهم أو مع إخوتهم بأي لغة أخرى، لتعزيز تداول اللغة العربية ولبناء الدافعية نحو تعلمها.
- 3- دفع الوالدين الأولاد لمتابعة مقاطع فيديو مختارة باللغة الفصحى أحياناً وبلهجتهم الأم أحياناً أخرى، أما الفصحى فلتقديم سعة في المفردات، وأما اللهجة فلتعزيز الجانب الثقافي، لأن اللهجات هي حالات لغوية غنية بالثقافة، وهي الرابط الثقافي مع الأهل في الوطن، وهذا يبني الدافعية لدى الأولاد نحو تعلم اللغة العربية.
- 4- تعزيز الوالدين علاقة أولادهم بالجاليات العربية في بلد المهجر، وأن يحرصوا على الزيارات المتكررة مع عائلاتهم للأصدقاء العرب من حولهم، وعلى الحديث باللغة العربية بين أولادهم والأولاد العرب من حولهم، فهذا يعزز دافعية تعلم اللغة العربية لدى الأولاد.
- 5- حرص الوالدين على تعليم الأولاد اللغة العربية في المدارس العربية أو الإسلامية في عطلة نهاية الأسبوع، أو السعي لتأمين كتب التعليم الذاتي التي تدعم تعليم اللغة العربية للأولاد، فهذا يعزز بناء الإرادة ويقوي الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.
- 6- التشجيع الدائم من الوالدين لأبنائهم لتعلم اللغة العربية، وعرض حكايات أمجاد الأجداد، وتوضيح ضرورة استمرار القوة الفكرية الثقافية، التي تربطهم بالوطن الأم، وعرض مزايا وجماليات الوطن الأم، وهذا يولد الإرادة في تعلم اللغة العربية لدى الأولاد.

- 7- اهتمام المؤسسات التعليمية العربية في المهجر بالأنشطة الجامعة للجاليات العربية، وتوسيع الإعلان والترويج ليصل إلى أكبر عدد من المهاجرين العرب في المهجر، لجمع أبناء الثقافة الثالثة، وربطهم بالثقافة واللغة العربية.
- 8- اهتمام المؤسسات التعليمية العربية في المهجر بتدريب المعلمين وإعدادهم إعداداً يتناسب مع واقع أبناء الثقافة الثالثة واحتياجاتهم الخاصة من تعلم اللغة العربية والربط بالثقافة العربية.

2.4.4.5 ملاءمة المحتوى التعليمي لأنماط أبناء الثقافة الثالثة الثمانية

تباين الأنماط الثمانية في قابليتها للتعلم من مناهج تعليم اللغة العربية، وقام الباحث بتوزيع المناهج على الأنماط المقترحة، والهدف من هذا التوزيع وضوح الرؤية لملاءمة المناهج لأبناء الثقافة الثالثة، الذي سيساعد الباحث في اختيار المنهاج المناسب للقياس في الإجراءات البحثية، المتمثلة ببرنامج الفراهيدي البحثي الذي سيأتي في المبحث اللاحق. وجاء توزيع المناهج التعليمية على الأنماط كما يلي:

- الأنماط 1 و2 و3 يدرسون بمنهاج تعليم العربية للناطقين بها مباشرة، دون الحاجة لمعالجة ما قبل المنهج، إذ تظهر بحسب توصيفهم السابق قدرتهم على مواكبة أقرانهم من أبناء اللغة العربية في البلاد العربية، دون فجوة ثقافية كبيرة.
- الأنماط 4 و5 و6 يدرسون منهاج تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، فإذا وصلوا للمتميز فيها، يستطيعون دراسة المستويات العليا من منهاج تعليم العربية للناطقين بها، وذلك لوجود فجوة ثقافية بينهم وبين أبناء العرب في البلاد العربية، ومع الوقت تلتئم هذه الفجوة، ويكونوا قادرين على فهم الحالات الثقافية في المستويات العليا، ولا يشغلهم تعلم عناصر اللغة ومهاراتها عن إدراك الثقافة كما يدركها أبناؤها في البلاد العربية.
- الأنماط 7 و8 من الممكن أن يدرسوا المستوى المبتدئ في منهاج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ويختار لهم بعض متعلقات الثقافة من منهاج تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، ثم ينتقلون إلى منهاج تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة في المستوى المتوسط، وفي المتقدم من الممكن أن يدرسوا في كتب تعليم اللغة العربية المخصصة لأبنائها، كما الحال مع الأنماط 4 و5 و6.

2.4.5 الوقت المقدر للتعرض لتعلم اللغة العربية

الزمن المقترح للتعرض للغة منهجيا (في قاعة صفية حقيقية أو افتراضية) من ساعتين إلى ست ساعات أسبوعيا، والتعرض للغة خارج العملية التعليمية ساعتان يوميا على الأقل.

والهدف من التعرض للغة: أن تأخذ اللغة حيزا في العقل باعتبارها لغة تداول في محيط الطالب، وقدر الباحث زمن التعرض للغة من ساعتين إلى ست ساعات ليكون ملائما للبرنامج التعليمي عند أبناء الثقافة الثالثة، فأبناء الثقافة الثالثة ينقسمون قسمين:

1- طلاب يدرسون في مدارس إسلامية: والمدارس الإسلامية هي مدارس تقدّم العلوم الإسلامية كالفقه والحديث وتلاوة وتفسير القرآن الكريم، ومع تلك المواد تقدم أيضا اللغة العربية مادة أساسية، فلن تأخذ اللغة العربية وقتا أكثر من ساعتين إلى ست ساعات في أفضل الحالات، ففي حال كانت المدرسة تقدم الدروس في عطلة نهاية الأسبوع ستأخذ العربية ساعتين فقط، وفي حال كانت تقدم الدروس خمسة أيام داخل الأسبوع، سيكون نصيب اللغة العربية في أفضل الحالات ست ساعات.

2- طلاب يدرسون في مدارس حكومية أو خاصة لا تدرس اللغة العربية: ولأن الطلاب يعيشون في بلاد ناطقة بغير العربية، فالمدارس الحكومية ستعنى بلغة البلد، لذا لن يكون للغة العربية نصيب فيها، وكذلك المدارس الخاصة في هذه البلد، ستهتم بلغة البلد، لذا سيعيش أبناء الثقافة الثالثة مع الثقافة الثانية أغلب أوقاتهم، وأغلب أبناء الثقافة الثالثة في هذه الحالة يدرسون في عطلة نهاية الأسبوع، إما بشكل منفرد، مع أهاليهم في البيت، وإما مع معلم خاص، وإما في دورات تدريبية للغة العربية على الانترنت.

وفي جميع الحالات ستكون الحصّة التعليمية للغة العربية بين ساعتين وست ساعات.

2.4.6 الأطر المرجعية لتعليم اللغات لأبناء الثقافة الثالثة

تعتبر الأطر المرجعية الأساس الأول لإعداد المنهج وهيكلته، لما تحتويه من واصفات دقيقة للمراحل التعليمية، وتأطير للمحتوى اللازم لكل مستوى، والأطر المرجعية كثيرة، منها ما وضع لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، ومنها ما وضع لتعليم اللغة العربية لأبنائها، ومنها ما وضع لتعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وفيما يلي أبين باختصار ملامح تلك الأطر.

2.4.6.1 الإطار المرجعي الأوروبي

الإطار المرجعي هو الضابط لأداء العملية التعليمية إعدادا وقياسا وإنتاجا، ولذا كان على كل معد وممارس فيه للمنهج أن يضبط نشاطه وفق إطار مرجعي، ومن الأطر التي اعتمدها واضعو المناهج التعليمية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الإطار المرجعي الأمريكي، والإطار المرجعي الأوروبي، وإطار الطاولة المستديرة الأمريكي.. ويرى الباحث أن أنسبها وأكثرها مرونة وقبولا لحالة الدراسة، هو الإطار المرجعي الأوروبي، فإنه وإن لم يصف الثقافة اللازمة في كل مستوى على وجه دقيق ملائم للغة العربية، لكنه ألمح إليها عند بيان ملاءمة الخطاب من الناحية اللغوية، فوضع وصفا دقيقا لما يجب أن يكون عليه متعلم اللغة من علاقة مع الحالة الاجتماعية للغة، وهو ما يمثل الجانب الثقافي، فالتفاعل الاجتماعي اللغوي ما هو إلا تفاعل الجماعة اللغوية مع اللغة ضمن نسق لغوي ملائم لما اتفقت عليه الجماعة اللغوية، ونرى الإطار المرجعي يظهر ملاءمة الخطاب من الناحية اللغوية الاجتماعية موزعة على المستويات التعليمية كما يلي:

- 1- المستوى المبتدئ الأدنى A1: يستطيع أن يقوم بمهارات الاتصال الاجتماعي الأساسية عن طريق استخدام أبسط الصيغ المهدبة المستخدمة في الحياة اليومية للتحية والتوديع، ويقول من فضلك وشكرا، ويستطيع أن يقدم نفسه أو أن يعتذر... إلخ.
- 2- المستوى المبتدئ الأعلى A2: يستطيع تنفيذ الوظائف اللغوية الأساسية والاستجابة لها، على سبيل المثال تبادل المعلومات بشكل بسيط، يتقدم بطلب، يعبر عن الآراء ووجهات النظر. يستطيع المشاركة في المحادثات بشكل بسيط لكنه فعال عن طريق استخدام أبسط التراكيب الاصطلاحية وأكثرها شيوعا واتباع الروتينات الأساسية. يستطيع إنجاز المحادثات القصيرة للغاية عن طريق استخدام الصيغ المهدبة الشائعة للتحية والخطاب. يمكن أن يوجه الدعوات وأن يقدم الاعتذار كما يستطيع الرد عليهم.
- 3- المستوى المتوسط الأدنى B1: يستطيع القيام بنطاق واسع من الوظائف اللغوية والرد عليها عن طريق استخدام الأساليب المعتادة لذلك واستخدام سجل محايد من الالفاظ. يحيط بأهمية اصطلاحات الخطاب المهدب ويتصرف بشكل مناسب لذلك يدرك أهم الفروق بين العادات والتقاليد ووجهات النظر والمعتقدات في المجتمع المعني وفي مجتمعه الأصلي ويراعي الإشارات الخاصة بذلك.

4- المستوى المتوسط الأعلى B2: يستطيع التعبير عن نفسه بشكل مقنع وواضح ومهذب وذلك سواء بأسلوب رسمي أو غير رسمي، كما يتعاملون مع كل موقف على حدة ومع الشخص المعني.

يستطيع المشاركة في الأحاديث الجماعية وذلك ببذل بعض الجهد ويستطيع القيام بدوره الخاص حتى إذا كان الحديث سريعا ويدور باللغة العامية.

يستطيع المحافظة على العلاقات مع المتحدثين باللغة الأم دون أن يضحكهم بدون قصد أو يضللهم أو يجعلهم يتعاملون بشكل مختلف عن الشكل الذي يتعاملون به مع غيرهم من المتحدثين باللغة الأم.

يستطيع التعبير تعبيراً مناسباً للموقف وتجنب أخطاء الصياغة الواضحة.

5- المستوى المتقدم الأدنى C1: يستطيع التعرف على نطاق كبير من التعبيرات التصويرية وتعبيرات الحياة اليومية مرة أخرى وتقدير التغيير في السجل اللغوي تقديراً صحيحاً، غير أنه بين الحين والآخر قد يطلب أن يقوم المتحدث بتأكيد بعض التفاصيل خاصة عندما تكون لهجة المتحدث غير معتادة بالنسبة له.

يستطيع متابعة الأفلام التي يأتي بها كثير من اللغة العامية المتدنية أو اللغة الخاصة ببعض الجماعات وكذلك كثير من الاستخدام اللغوي التصويري.

يستطيع توظيف اللغة للأغراض الاجتماعية بمرونة وكفاءة ويستطيع التعبير عن المشاعر كما يستطيع أن يقوم بإسقاطات في حديثه ويمازح الآخرين.

6- المستوى المتقدم الأعلى C2: يحيط إحاطة جيدة بالتعبيرات التصويرية والعامية ويعرف الإيحاءات الذهنية لكل منها معرفة جيدة. يستطيع تقدير الدعايات للتعبيرات اللغوية لمحدثي اللغة الأم وذلك من الناحية اللغوية الاجتماعية ومن الناحية الحضارية الاجتماعية تقديراً صحيحاً ويستطيع الرد عليها بشكل مناسب. يستطيع أن يقوم بدور وسيط كفء بين متحدثي

اللغة الهدف والمتحدثين من جماعته اللغوية ويراعي في أثناء ذلك الفروق الحضارية اللغوية والفروق اللغوية الاجتماعية⁽¹⁾

نلاحظ من عرض الإطار المرجعي الأوروبي للمستويات الاجتماعية اللغوية - الثقافية اللغوي بمعنى آخر - معالجة عامة للقيم الثقافية، وعدم التوضيح لتفاصيل خاصة بلغة دون أخرى.. لكنه في الوقت نفسه حدد الكفاءة الثقافية العامة التي يتمتع بها الطالب في كل مستوى من المستويات، وهذا يساعد على إنشاء توليف مضبوط بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية عند إعداد منهج تعليم اللغة العربية.

2.4.6.2 الإطار المرجعي المغربي لأبناء المهاجرين المغاربة

إن الأطر المرجعية العالمية لتعليم اللغات لم تقدم تفصيلاً وتوصيفاً واضحاً لتعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وفي البلاد العربية لم تركز الجهود في إعداد الأطر المرجعية لأبناء الثقافة الثالثة، إلا الإطار المرجعي المغربي الذي أعدته دولة المغرب لأبناء المهاجرين المغاربة، وأُعدّ لتقديم الثقافة العربية المغربية لأبنائها في الخارج، ولعل سبب اهتمام المغرب بذلك قرب المغرب جغرافياً من المجتمع الأوروبي، ولكثرة المهاجرين المغاربة إلى الدول الأوروبية، إلا أن هذا الإطار اهتم بالثقافة المغربية فقط من الثقافة العربية، ولم يحط بثقافة البلدان العربية الأخرى، لكنه يبقى مثلاً يحتذى به لتكوين إطار مرجعي جامع لتعليم العربية لكل العرب المهاجرين في بلاد المهجر.

ويهدف الإطار المرجعي المغربي إلى:

- أ. ترسيخ التشبث بمقدسات الأمة لدى أبناء الجالية والاعتزاز بالانتماء إلى المغرب وحضارته العريقة، والانخراط في المسار الراسخ لبناء مجتمع ديمقراطي حداثي متشبث بهويته المغربية الأصيلة والموحدة، الغنية بتعدد روافدها.
- ب. تأطير أبناء الجالية المغربية لتحقيق النجاح في تحصيلهم الدراسي عبر تعليم ملائم ومتنوع ومنفتح يساهم في المحافظة على الهوية المغربية ويدعم الامتلاك الواعي لثقافة بلد الإقامة، ويعزز التعدد الثقافي وتنوعه.

(1) الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات، ص 184 - 185

ت. تكوين كفاءات مغربية من أبناء الجالية، تتقن اللغة العربية ولها معرفة بالثقافة المغربية، بتنوع روافدها وفي سائر أبعادها، لتكون جسرا لتوطيد علاقات التعاون المشترك.

ث. المساهمة في تكوين خبراء مغاربة من أبناء الجالية متخصصين في مختلف الميادين، وتعبئة طاقاتهم للمساهمة في تنمية بلدهم وتحديث مجتمعاتهم.

ج. التعريف بقيم الحضارة المغربية الموسومة بالفتح والتسامح والاعتدال، إسهاما في تعزيز التعارف والتقارب فيما بين الشعوب والثقافات ضمن صرح الحضارات الإنسانية⁽¹⁾

اعتمد الإطار المرجعي المغربي في توزيع المستويات اللغوية على الإطار المرجعي الأوروبي، لكنه لاءم بين المستويات وبين المراحل الدراسية، لأن أبناء الثقافة الثالثة موزعون بحسب تسلسل المراحل الدراسية على مدارسهم، ويتلقون مع اللغة العربية العلوم والمعارف الأساسية الأخرى، وجاءت المستويات بحسب الإطار المرجعي المغربي على الشكل التالي:⁽²⁾

الطور	المرحلة/الدرجة	المستوى المرجعي	المعادلة
الطور المتقدم (متعلم خبير)	الخبرة	المستوى الثاني (C2)	ما بعد الإجازة
	التحكم	المستوى الأول (C1)	مرحلة الإجازة
الطور المتوسط (متعلم متحكم)	المستقل	المستوى الثاني (B2)	التعليم الثانوي
	العتبة	المستوى الأول (B1)	التعليم الإعدادي
الطور المبتدئ (متعلم مبتدئ)	الاعتيادي	المستوى الثاني (A2)	
	الاكتشاف	المستوى الأول (A1)	التعليم الابتدائي

نلاحظ من الجدول أن الإطار المرجعي المغربي استند في توصيفه للمستويات على الإطار المرجعي الأوروبي، فجعل المستوى المبتدئ A1 موصوفا بمستوى الاكتشاف، إذ الطالب في طور التحضير وبناء القابليات، واكتشاف رموز اللغة وتحليلها للوصول إلى الاعتياد على الانطلاق في بناء المهارات، ثم

(1) الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج، ص5.

(2) الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج، ص32.

الاعتيادي، وفيه يكون الطالب يعيش حالة الاعتياد والتأقلم مع اللغة للانطلاق إلى المستويات الأعلى، فغاية المستوى المبتدئ A صناعة القابلية والتشويق للغوي عند الطالب وإعداده للمستوى المتوسط الذي يعتبر عتبة لغوية لانتقال الطالب إلى مرحلة الإتقان اللغوي.

وكذلك تعامل الإطار المرجعي المغاربي مع المستوى B1 أنه مستوى العتبة والمرور إلى التقدم اللغوي، والمستوى B2 هو مستوى الاستقلال اللغوي، والقدرة على قيادة التعلم قيادة ذاتية، والقدرة على بناء سياق لغوي متكامل ومفيد إفادة تامة.

ثم المستوى C1 مستوى التحكم بالنظام اللغوي، والإنشاء والتوجيه إنشاء مفيدا في سياقات مختلفة، أما المستوى C2 فهو مستوى الخبرة اللغوية، والسيطرة التامة على النظام اللغوي.

ومن التوزيع في الجدول نلاحظ الاعتناء بملاءمة المستويات اللغوية للمراحل الدراسية لأبناء الثقافة الثالثة، واستفاد الباحث من هذا التوزيع عند الإعداد للإجراءات البحثية لبرنامج الفراهيدي، حيث قسم طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس إلى مستويين A2 و B1 بعد إجراء الاختبارات اللازمة.

وفُرعَ الإطار المرجعي المغاربي كل مستوى من المستويات المرجعية الأساسية للإطار المرجعي إلى مستويات مرجعية فرعية للتحكم اللغوي فيها، بدورها أطوار ومراحل / درجات، يمكن تفريعها هي أيضا بحسب ما يناسب، والتنظيم التربوي لكل بلد من بلدان إقامة الجالية المغربية. وذلك وفق النموذج الآتي الذي نقدمه على سبيل المثال: ⁽¹⁾

مستعمل اللغة المبتدئ				مستعمل اللغة المستقل				مستعمل اللغة الخبير			
A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C1+	C2	C2+
الابتدائي		البيني		العتبة		المتقدم		الاعتماد على		التحكم	
أو الاكتشاف		أو المعتاد				أو المستقل		الذات			

ويأتي التفرع كما هو موضح في الجدول مناسبا للمدة الزمنية التعليمية التي يقضيها الطلاب أبناء الثقافة الثالثة في تعلم اللغة العربية، وهي بين ساعتين وست ساعات أسبوعيا، وتقسيم السلسلة التعليمية إلى

(1) الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج، ص33.

إثني عشر كتابا يبسط تعليم العربية في أعين الطلاب، ويبيني الدافعية عندهم، وبالمقاطعة بين الجدولين السابقين نجد أن المستوى A1 مثلا يغطي المرحلة الابتدائية، وهي أربع سنوات دراسية، لذلك يأتي التقسيم مفيدا في هذه الحالة، لطول المدة الزمنية، ومن الأفضل أيضا أن يزداد في التقسيم ليكون الكتاب متناولا في سنة دراسية واحدة، حتى يشعر الطالب بالتوافق بين كتاب العربية الزمني والكتب التعليمية الأخرى، وكي لا يشعر بالملل جراء طول المدة مع نفس الكتاب.



3 الفصل الثاني - الدراسة التطبيقية الأولى: برنامج الفراهيدي التعليمي البحثي

أطلق الباحث في شهر تموز 2020 برنامجاً أسماه برنامج الفراهيدي، استقطب فيه 92 طالباً من أبناء الثقافة الثالثة، 52 طالب في المستوى المبتدئ A2، وأعمارهم من 8 سنوات حتى 12 سنة، و40 طالب في المستوى المتوسط B1، وأعمارهم من 13 سنة حتى 19 سنة، حيث أجرى الباحث امتحان كفاءة قبلي لتحديد المستوى، واعتمد الباحث في إجراءات تحديد المستوى وضبط المدخلات التعليمية، على المعيار CEFER، لتوافق المعيار مع المحتوى التعليمي المعتمد في الإجراءات البحثية من "سلسلة اللسان"، وجرت فعاليات العملية التعليمية البحثية على شبكة الانترنت، من خلال برنامج زوم، وكان الطلاب الوافدون على البرنامج من الدول: أمريكا، كندا، دول أوروبا، تركيا.

وتم تصنيف عينات الدراسة في ثماني عينات، وفق ثلاثة محددات، هي المستوى التعليمي وبلد الإقامة والمنهج الدراسي، وهي كما في الجدول التالي:

رقم العينة	المستوى	البلد	المنهج
1	A2	إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
2	A2	غير إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
3	A2	إسلامي	منهج الناطقين بغير العربية
4	A2	غير إسلامي	منهج الناطقين بغير العربية
5	B1	إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
6	B1	غير إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
7	B1	إسلامي	منهج الناطقين بغير العربية
8	B1	غير إسلامي	منهج الناطقين بغير العربية

جدول 1 شكل تصنيف عينات الدراسة في ثماني عينات

والهدف من إدخال محدد (بلد إسلامي/بلد لا إسلامي)، هو دراسة التفاعل بين الثقافتين المتقاربتين، والثقافتين المتباعدتين، وأثر ذلك على الاستجابة الكلية للطلاب تجاه المنهج المتداول في العينة البحثية.

والهدف من إدخال محدد (منهج الناطقين بالعربية/منهج غير الناطقين بالعربية) هو دراسة التفاعل الحاصل بين الطلاب والمنهج، والتمييز بين أثر المنهج على العملية التعليمية لدى أبناء الثقافة الثالثة، ومعرفة المنهج المطلوب لتطوير الطلاقة والدقة في مهارات اللغة الأربعة عند أبناء الثقافة الثالثة.

وتم توزيع الطلاب على العينات الثمانية كما يلي:

رقم العينة	محددات العينة			عدد الطلاب
	المستوى	بلد إسلامي	مستهدفو المنهج	
1	A2	نعم	العرب	13
2	A2	لا	العرب	13
3	A2	نعم	غير العرب	13
4	A2	لا	غير العرب	13
5	B1	نعم	العرب	10
6	B1	لا	العرب	10
7	B1	نعم	غير العرب	10
8	B1	لا	غير العرب	10

جدول 2 توزيع الطلاب على العينات الثمانية

المقصود من المستهدفين من المنهج: هم الذين وضع لأجلهم الكتاب التعليمي، فإن كان الكتاب للناطقين بغير العربية فالمستهدفون غير العرب، وإن كان المنهج للطلاب في الدول العربية فالمستهدفون هم الطلاب العرب.

3.1 أهداف البرنامج

يهدف البرنامج إلى قياس الاستجابة تجاه المنهج المقترح لتعليم أبناء الثقافة الثالثة، وتحديد الفروق بين أبناء الثقافة الثالثة الناشئين في بلد إسلامي، وأبناء الثقافة الثالثة الناشئين في بلد غير إسلامي. كما يهدف إلى التحديد الكمي والنوعي لقواعد اللغة الوظيفية، من نحو وصرف وبلاغة، ويهدف إلى مراقبة تطور الطلاب اللغوي مع تطبيق محتوى تعليمي تراكمي.

3.2 الإجراءات البحثية التمهيدية

عقد البرنامج عن طريق شبكة الانترنت، وفي مدة زمنية استغرقت أربعة شهور، وتم تقسيم الطلاب إلى ثماني مجموعات بحثية، حيث تم تعريض الطلاب في كل مجموعة إلى عشر حصص تعليمية، مقدار الحصة الواحدة ساعة واحدة تقريباً..

واعتمد الباحث في أخذ النتائج على القياس المرحلي، حيث تم إجراء الاختبارات وتدوين الملاحظات في نهاية كل حصة تعليمية، فبلغ عدد الاختبارات الكلي لكل إجراء بحثي عشرة اختبارات، وتنوعت الاختبارات بين الشفوية والكتابية وقراءة الواجبات الدورية، لقراءة أكثر شمولية، ولتغطية جميع المهارات، ولنفي المؤثرات السلبية التي قد تؤثر على صحة الاختبارات. وقد طبق ذلك على كل عينة بحثية من العينات الثمانية بشكل منفصل، فبلغ مجموع الاختبارات 80 اختبار في كامل البرنامج.

3.2.1 ضوابط مقياس تقييم اختبارات الطلاب

لقراءة الملاحظات وتقييم درجات الطلاب عند كل إجراء بحثي، صمم الباحث مقياساً لقراءة الملاحظات البحثية حول كل اختبار قراءة دقيقة، حيث قام بالتركيز على خمسة جوانب، هي:

1. مستوى المفردات والتعابير المستعملة: إذ لكل مستوى لغوي مفردات متضمنة فيه، ويفترض الباحث أنه من خلال معرفة النطاق الدلالي للكلمة التي ذكرها الطالب يمكن معرفة مستواه اللغوي، فتعابير مثل: الأمم المتحدة، الطاقة الشمسية، الكوارث والآفات.. ستكون في المستوى المتقدم، وكلمات مثل: مرحباً، اسم، عمل، دولة.. ستكون في المستوى المبتدئ، وإن كانت توجد عدة مرادفات لكلمة ما، فإحاطة الطالب لهذه المرادفات مؤشر للمستوى اللغوي المرتفع لديه، أما في استعمال المقياس في تقييم درجات الطالب، فاعتبر الباحث الطالب الذي يأتي بالمرادفات التي تعلمها كما تعلمها دون نقص مستحق للدرجة 20، أما الطالب الذي يحوم بألفاظ أخرى أقل دقة وتعبيراً من هذا اللفظ دون هذه الدرجة، بحسب عدد المفردات التي أخطأ فيها وقصر عن الإتيان بها.

2. صحة اللفظ وسلامة المخرج: وذلك من خلال التدقيق في تمييز الطالب للمخارج المتشابهة من الحروف، وسرده للكلمة الصحيحة في سياقها الصحيح دون الخلط بين كلمة وأخرى شبيهة لها في حروفها، واعتبر الباحث الطالب سليم اللفظ مستحق للدرجة 20، والطالب الذي يخطئ في نطق الكلمات ولفظها دون هذه الدرجة بحسب عدد الكلمات التي أخطأ فيها.

3.طلاقة التعبير وحسن الإفادة: حيث يعتبر حسن سرد الكلمات مع إفادة المعنى المراد، دون التردد في إدراج الكلمات في سياق الكلام، أو الوقوف عن الكلام دون إتمام المعنى، مؤشراً لمعرفة الطالب وإتقانه المحتوى المدروس، فبالقدر الذي يستطيع الطالب فيه أن يعطي معنى صحيحاً تكون درجته قريبة من الدرجة 20 ، وبعدد أخطائه تنخفض درجة تقييمه.

4. سلامة الربط واستعمال السياق: وذلك باستعمال أدوات الاستهلال والربط بين الجمل، حيث اعتبر الباحث الطالب المتقن لأساليب الربط والقادر على تقديم سياق صحيح دون نفور بين الكلمات أو خلل بين الجمل مستحقاً للدرجة 20، وغيره ممن لم يقدر على ذلك دون الدرجة 20 بحسب عدد مرات خطئه.

5. صحة الحركات الإعرابية: وهي الحركات في آخر الكلمات، إذ اعتبر الباحث الطالب القادر على تحريك الكلمات في آخرها لفظاً عند سرد الكلام مستحق للدرجة 20، وغيره من الطلاب دون الدرجة 20 بحسب عدد مرات خطئه.

3.2.2 مقياس تقييم اختبارات الطلاب

قام الباحث بإعداد مقياس لتقييم اختبارات الطلاب وفق المحاور الخمسة المذكورة في الفقرة السابقة، حيث جعل مجموع التقييمات من 100 لتكون ملائمة للمقارنة وفق نسب مئوية، والجدول التصنيفي التالي يوضح هذا المقياس:

الدرجة الممنوحة	الدرجة الكاملة	التقييم
X1	20	مستوى المفردات والتعابير المستعملة
X2	20	صحة اللفظ وسلامة المخرج
X3	20	طلاقة التعبير وحسن الإفادة
X4	20	سلامة الربط واستعمال السياق
X5	20	صحة الحركات الإعرابية
X	100	التقييم النهائي

جدول 3 مقياس لقراءة الملاحظات البحثية حول كل اختبار قراءة دقيقة

حيث سيكون التقييم النهائي X لكل طالب وفق المعادلة:

$$X = X1 + X2 + X3 + X4 + X5$$

3.3 تصميم المحتوى التعليمي اللازم للبرنامج البحثي

قام الباحث بتصميم محتوى تعليمي تجريبي لتسجيل الملاحظات على العينات البحثية، وركز الباحث عند تصميم المحتوى على المهارة اللغوية (المتثلة بالنحو والصرف) ومهارة القراءة والمهارة الثقافية، وفيما يلي محاور هذا المحتوى التعليمي:

- 1- المحتوى النحوي والصرفي من سلسلة اللسان.
- 2- المحتوى النحوي والصرفي من كتاب النحو الواضح.
- 3- قصص الأمثال من كتاب تبسيط مجمع الأمثال.
- 4- قصص من كتاب تبسيط مختارات من كيلة ودمنة.
- 5- فيديوهات قصصية مختارة من مسلسل "كان يا ما كان" بأجزائه الأربعة.

وتم إسقاط المنهج على العينات البحثية بحسب توافقها مع الهدف والمستوى، وفيما يلي بيان للإجراءات البحثية المطبقة من خلال توظيف المحتوى التعليمي.

3.4 قياس تعليمية النحو والصرف لأبناء الثقافة الثالثة

تقوم العديد من المؤسسات التعليمية عند تعليم النحو والصرف بتطبيق مناهج العرب على أبناء الثقافة الثالثة، وقد تعتمد مؤسسات أخرى كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها منهجا لتعليم أبناء الثقافة الثالثة النحو والصرف بحسب تسلسل الموضوعات في هذه الكتب، مدمجة مع المهارات، ولذا قام الباحث باختيار هذين المنهجين، فاختار كتاب النحو الواضح من كتب تعليم النحو للعرب، لسعة انتشاره وسهولة عبارته، واختار النحو المدمج في سلسلة اللسان، من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، وركز في قياسه على جانبين اثنين، الأول قياس زمن الاستجابة، وذلك من خلال مراقبة استجابة الطلاب وتفاعلهم مع مرور دقائق زمن الدرس، فيبقى في اتصال تفاعلي مع الطلاب خلال الدرس بالسؤال والجواب وتحريض المشاركة، ويقطع الدرس عند انقطاع الاستجابة من الطلاب وانعدام مشاركتهم وإشارتهم بأن المحتوى بدأ يصعب ويبدو غير مفهوم لهم، عندها يحدد الباحث الدقة التي توقف عندها، ليقارن زمن الاستجابة بين العينات البحثية الأخرى، ففعل ذلك ليقارن بين استجابة الطلاب الذين يدرسون في بلاد إسلامية واستجابة الطلاب الذين يدرسون في بلاد غير إسلامية، ذلك أن الطلاب الذين يدرسون في بلاد غير إسلامية تختلف المؤثرات عليهم والدوافع التي تدفعهم لتعلم اللغة العربية، ويرى الباحث أنه لا بد من التمييز بين المحتوى المقدم للطلاب الذي يعيش في بلد إسلامي والمحتوى المقدم للطلاب

الذي يعيش في بلد غير إسلامي، ليس ذلك في طبيعة الثقافة المقدمة فقط، بل أيضا في المحتوى اللغوي المقدم، لاختلاف قربهم من اللغة العربية واختلاف آذانهم في ألفة اللغة واعتياد جريانها.

وقام الباحث بهذا القياس على المستويين A2 و B1 من خلال تقسيم كل الطلاب في كلي المستويين إلى مجموعتين أيضا، بالتمييز بين الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي و الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي لقراءة الاختلاف بينهم.

3.4.1 تعليم أبناء الثقافة الثالثة النحو والصرف من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها
قام الباحث بإسقاط المحتوى النحوي والصرفي من سلسلة اللسان على أربع مجموعات كالتالي:

رقم المجموعة	المحددات		
	المستوى	البلد	المنهج
الأولى	A2	بلد إسلامي	منهج غير الناطقين بالعربية
الثانية	A2	بلد غير إسلامي	منهج غير الناطقين بالعربية
الثالثة	B1	بلد إسلامي	منهج غير الناطقين بالعربية
الرابعة	B1	بلد غير إسلامي	منهج غير الناطقين بالعربية

جدول 4 المجموعات الأربعة الدارسة لسلسلة اللسان

والهدف من هذا الإجراء البحثي، قياس توافق توظيف المهارة اللغوية في منهج للناطقين بغير العربية، مع تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة. واعتمد الباحث في قراءته للنتائج على أثر النحو والصرف في المهارات الأربعة، التي أريدت هدفاً أصيلاً في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولتسهيل قراءة النحو الوظيفي، الذي يعنى بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

أجرى الباحث امتحانين قبلين لهذه المجموعات، لقياس مدى التماثل بين المجموعات، وأظهرت المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب تقارب كبير في المستوى والكفاءة، مما يؤهل المجموعتين أن تكونا مجموعتين بحثيتين، وكانت النتائج كما يلي:

رقم المجموعة	المحددات	
	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب	عدد المشاركين
الأولى	76.1	26
الثانية	74.5	26
الثالثة	68.3	20
الرابعة	65.8	20

جدول 5 المعدلات الوسطية للمجموعات الأربعة الدارسة لسلسلة اللسان

3.4.1.1 الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى A2 من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها وكانت الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى A2، كما في الجدول التالي، وقد دون الباحث في الجدول الموضوع النحوي، وزمن الاستجابة للطلاب لهذا الموضوع، والمقصود بزمن الاستجابة الزمن الذي استغرقه الموضوع من الشرح ليصل إلى الطلاب، وتظهر استجاباتهم الفعلية، التي تثبت أنهم فهموا الموضوع بشكل سليم، والغاية من هذا المحدد، قياس استجابة الطلاب للموضوع النحوي بأسلوب وظيفي، ثم البناء على ذلك، بدراسة موائمة الموضوع للزمن المسموح به في تعليم أبناء الثقافة الثالثة، بناء على أن الحصة التعليمية المقدرة من اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة هي أربع ساعات، وبالتالي لا يسمح للنحو والصرف بأكثر من 40 دقيقة بتقدير الباحث، ولذا أنشأ الباحث حقلاً آخر لتقدير الاستجابة، وفيه دون تعبير "طبيعي" للموضوع الذي استغرق 40 دقيقة وما دون، و عبارة "فوق المسموح به" للموضوع الذي استغرق أكثر من 40 دقيقة، وهذا لإظهار الحاجة إلى إعادة النظر في محتوى الموضوع باختصار أو تبسيط. وهذه البيانات موضحة في الجدول.

والهدف الآخر من قياس زمن الاستجابة وتقدير الاستجابة، هو المقارنة بين زمن استجابة أبناء الثقافة الثالثة لمنهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبين استجاباتهم لمنهج تعليم العربية للناطقين بها، وتقدير الاستجابة في الحالتين.

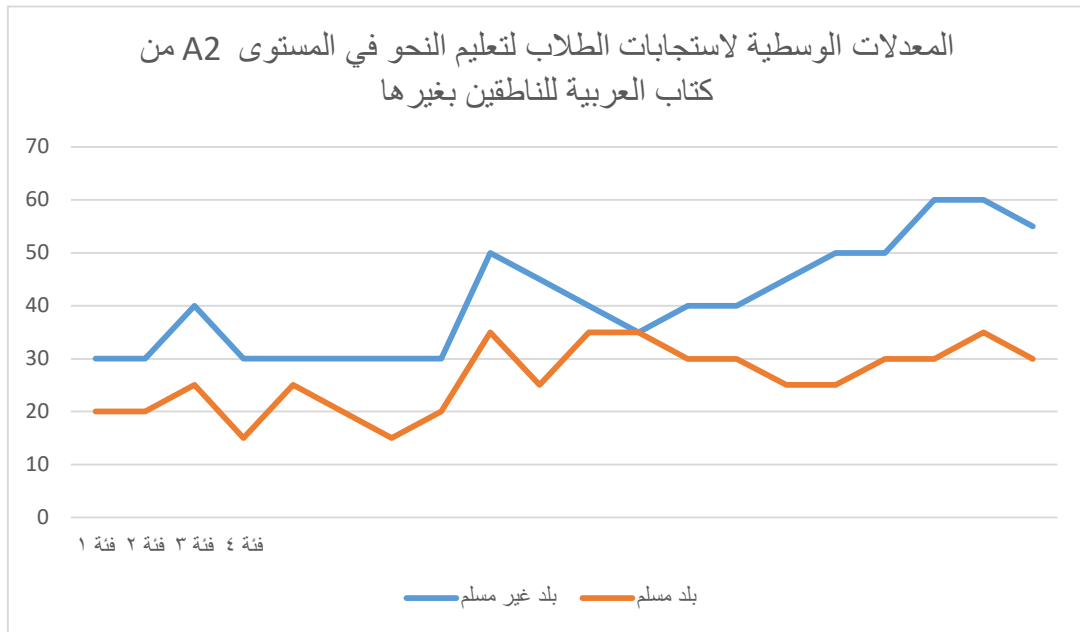
	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة	زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة
1	الكلمة وأنواعها	30	بلد غير إسلامي	20	طبيعي
2	الاسم واللام الشمسية والقمرية	30	طبيعي	20	طبيعي
3	الفعل وأنواعه + ضمائر الفاعل	40	طبيعي	25	طبيعي
4	أنواع الحرف	30	طبيعي	15	طبيعي
5	الجملة + حرف العطف الواو	30	طبيعي	25	طبيعي
6	المذكر والمؤنث + المؤنث صرفاً + تاء الفاعل	30	طبيعي	20	طبيعي
7	المثنى والجمع	30	طبيعي	15	طبيعي
8	علامات الاسم + النكرة والمعرفة	30	طبيعي	20	طبيعي
9	المبتدأ والخبر + المطابقة بين المبتدأ والخبر	50	فوق المسموح به	35	طبيعي
10	الفعل والفاعل + تمييز العدد	45	فوق المسموح به	25	طبيعي
11	علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد	40	طبيعي	35	طبيعي
12	الضمير المنفصل المبتدأ + الشدة	35	طبيعي	35	طبيعي

13	اسم الإشارة المبتدأ + كتابة أسماء الإشارة	40	طبيعي	30	طبيعي
14	الجر بحرف الجر + معاني حروف الجر + همزة الوصل بعد حرف الجر.	40	طبيعي	30	طبيعي
15	المفعول به + اللازم والمتعدي + ضمائر المفعول به	45	فوق المسموح به	25	طبيعي
16	أدوات الاستفهام + قواعد الاستفهام	50	فوق المسموح به	25	طبيعي
17	الفاعل المستتر + الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة	50	فوق المسموح به	30	طبيعي
18	صفة المبتدأ والخبر	60	فوق المسموح به	30	طبيعي
19	المبتدأ المضاف / المضاف إليه / المسند إليه	60	فوق المسموح به	35	طبيعي
20	الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع	55	فوق المسموح به	30	طبيعي

جدول 6 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

تظهر النتائج في الجدول أن استجابة الطلاب استغرقت زمنا غير مسموح به عند كل من "المبتدأ والخبر" و"الفعل والفاعل" كقيم أعلى من مجاوراتها، ثم عادت القيم للطبيعي بعد هذين الدرسين، وذلك لحصول القيمة التعريفية التمهيدية اللازمة لفهم المعارف الجديدة، وهذا يفسر عودة القيم بعد هذين المبحثين لقيم مقبولة.

ثم أخذت المواضيع الستة الأخيرة في المستوى قيمًا مرتفعة، مما يدل على الحاجة لتبسيط هذه المباحث، وقد يلعب العامل النفسي دورًا في رفض الاستمرار، بناء على ضمور الدافع عند أبناء الثقافة الثالثة، لعدة عوامل ذكرها الباحث في دوافع تعلم أبناء الثقافة الثالثة.



شكل 4 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

3.4.1.2 اختبار قابلية المستوى A2 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها

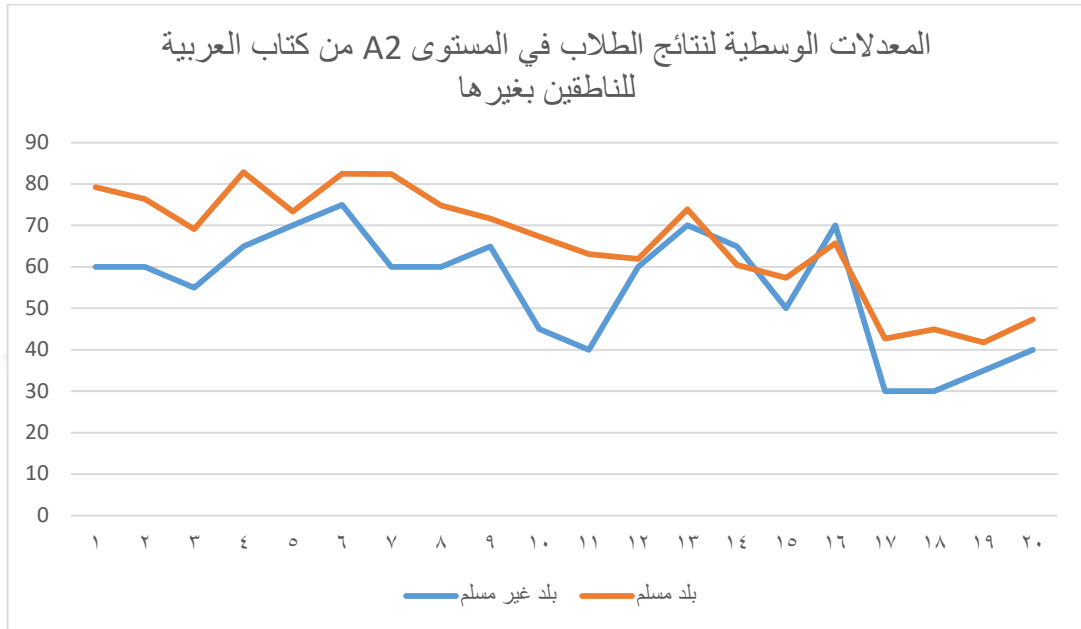
قام الباحث كذلك بتدوين نتائج الاختبارات في نهاية كل مبحث، لربط زمن الاستجابة المستهلك مع النتائج الحاصلة، وللمقارنة بين تحقيق الأهداف في حالة منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتحقيقها في حالة منهج تعليم العربية للناطقين بها.

والجدول التالي يظهر المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب عند كل المواضيع النحوية المتداولة في العملية البحثية للمستوى A2 من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع النحو	
79.3	56.4	الكلمة وأنواعها	1
76.4	53.5	الاسم واللام الشمسية والقمرية	2
69.1	50.9	الفعل وأنواعه + ضمائر الفاعل	3
82.9	64.2	أنواع الحرف	4
73.3	68.6	الجملة + حرف العطف الواو	5
82.5	70.6	المذكر والمؤنث + المؤنث صرفاً + تاء الفاعل	6
82.4	56.3	المثنى والجمع	7
74.8	53.1	علامات الاسم + النكرة والمعرفة	8
71.7	59.7	المبتدأ والخبر + المطابقة بين المبتدأ والخبر	9

67.3	45.9	الفعل والفاعل + تمييز العدد	10
63.1	40.5	علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد	11
61.9	58.6	الضمير المنفصل المبتدأ + الشدة	12
73.9	65.4	اسم الإشارة المبتدأ + كتابة أسماء الإشارة	13
60.5	43.9	الجر بحرف الجر + معاني حروف الجر + همزة الوصل بعد حرف الجر.	14
57.4	44.6	المفعول به+ اللازم والمتعدي+ ضمائر المفعول به	15
65.7	40.8	أدوات الاستفهام + قواعد الاستفهام	16
42.7	30.2	الفاعل المستتر+ الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة	17
44.9	30.5	صفة المبتدأ والخبر	18
41.8	35.9	المبتدأ المضاف/ المضاف إليه/ المسند إليه	19
47.3	40.6	الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع	20

جدول 7 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها



شكل 5 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

نلاحظ من الجدول والمخطط ارتفاع المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، مقابل انخفاض معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي، ويرجع الباحث أسباب ذلك إلى قابلية تعلم اللغة وفهم مكوناتها المرتفعة عند الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، لعوامل عديدة منها:

- تقارب لغة بلد المهجر مع اللغة العربية في الثقافة.
- تقاطع لغة بلد المهجر مع اللغة العربية في العديد من المفردات أو التعبيرات الإسلامية.
- تعلم أبناء بلد المهجر للغة العربية وازدياد الشريحة الناطقة بالعربية منهم.

هذه العوامل تزيد الدافعية لتعلم اللغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة في بلاد المهجر.

أما بالنسبة لقبول المواضيع عند كلا المجموعتين فكان كالتالي:

المجموعة الأولى (الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي): كانت المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي فوق الوسط في أغلب المواضيع، في مقدمة البرنامج، لكن المعدلات نزلت عن الدرجة 50 في المواضيع التالية:

- الفاعل المستتر + الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة
- صفة المبتدأ والخبر
- المبتدأ المضاف/ المضاف إليه/ المسند إليه
- الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع

ويُرجع الباحث سبب ذلك إلى الحاجة إلى تبسيط هذه الأبحاث في منهج يضم النحو الوظيفي اللازم لتطوير مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ويربط النحو بحياة الطالب التي يعيشها في بلد المهجر، مع تعويم الثقافة الأولى وإبرازها بشكل واضح، لتمكين الطالب من ربط اللغة مع الثقافة في مواقف حقيقية عند اللزوم، ولزيادة معرفته بمحيط اللغة الذي بني عليه منطقتها.

وفي برنامج الفراهيدي التعليمي ركّز الباحث عند التعامل مع أبناء الثقافة الثالثة على توضيح المنطق الحقيقي للمصطلحات النحوية، لتبسيط المفهوم النحوي عند الطلاب، فعلى سبيل المثال، كان التمهيد للدروس النحوية بتقديم مفهوم البناء والإعراب من الواقع الثقافي للغة، حيث استمد النحوي الواضع للمصطلح المعنى من بيئته المحيطة، فكان يرى الخيمة عند الأعراب، والبناء عن أهل المدن، فالأعراب يتحركون من صحراء إلى صحراء، وأهل المدن ثابتون في أبينتهم وأسواقهم ومدنهم، فأخذ من هذا التصور البناء للكلمة التي تثبت الحركة في آخرها، والإعراب للكلمة التي تتغير الحركات في آخرها بين ضم وفتح وكسر وسكون، وكان لهذا التوضيح الثقافي أثر كبير على تعلق الطلاب بالنحو العربي الذي نشأ بناء على ثقافة ذات أوصاف غامضة عند أبناء الثقافة الثالثة، وعندهم تشوق ودافع داخلي لاكتشاف ثقافة ينتمون إليها ابتداءً، لكنهم لا يعيشونها حياة واستمراراً..

المجموعة الثانية (الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي): كانت المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي دون الدرجة 50 في سبعة مواضيع هي:

- الفعل والفاعل + تمييز العدد.
- علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد.
- المفعول به + اللازم والمتعدي + ضمائر المفعول به.

- الفاعل المستتر + الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة.
- صفة المبتدأ والخبر.
- المبتدأ المضاف/ المضاف إليه/ المسند إليه.
- الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع.

ويرى الباحث أن الصعوبة التي وجدها أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد غير إسلامي في هذه المواضيع، ليست في المواضيع النحوية نفسها، ولكن في تكوينهم الفكري حول اللغة، فالنظام اللغوي في تفكيرهم هو النظام الذي بنيت عليه اللغة التي تعلموها في بلدان المهجر، ومع اختلاف النظام اللغوي المتمثل بالتركيب النحوي والمنطق اللغوي الجديد، تولدت صعوبة مواكبة هذا النظام الجديد، والملاحظ أن تأثر الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي بلغة المهجر أكبر من تأثر الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى عدة عوامل:

- كثرة تردد اللغة العربية على أسماع الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي من المساجد والناس، أكثر من الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي.
- أغلب أبناء الثقافة الثالثة في البلاد الإسلامية يتعلمون اللغة العربية في المدارس الإسلامية، كما هو الحال في مدارس إمام خطيب في تركيا.
- ارتباط الجالية العربية في البلاد الإسلامية أقوى من الارتباط في البلاد غير الإسلامية، كما هو الحال مع الجالية العربية في تركيا.

لذا لابد من تطوير النحو الوظيفي ليتوافق مع متطلبات أبناء الثقافة الثالثة، والتطوير ليس في المعرفة المقدمة وإنما في أسلوب التقديم، فالأفضل مع أبناء الثقافة الثالثة التأصيل الثقافي للنحو، واستمداد معانيه من الثقافة، وخصوصاً في المستويات المبتدئة للحاجة الماسة إلى ربط الطالب بعجلة تعلم اللغة، ومواكبتها بدافعية عالية.

ومما قام به الباحث في برنامج الفراهيدي التعليمي لربط أبناء الثقافة الثالثة بالمعاني النحوية المستمدة من الثقافة، معالجة حالات الإعراب معالجة ثقافية، وتقديمها بقلب ثقافي، وذلك بتعريف الرفع على أنه أعلى الحالات وأفضلها ثقافياً، والرفع وضع الشيء في منزلة عالية، وعليه فلا يكون الرفع إلا للفاعل لأنه قام بفعل، والعرب ترفع القائم بفعل تكريماً له، وتضع الخامل تصغيراً له، وكذا يكون للمبتدأ، فالاسم لما تبدأ به الكلام تعطيه أهمية وترفعه في الجملة على غيره من الكلمات فيكون المبتدأ مرفوعاً

أيضا، والخبر لما انتقل بين الناس ليصف اسما، فهو مُهْتَم به ومرفوع بين الناس، ولذا كانت المرفوعات الفاعل والمبتدأ والخبر..

ثم المنصوب، وهو من نصب ينصب، إذا أقام الشيء على حرفه وأوضحه لأعين الناس، وفي اللغة المفعول به هو أثر الفعل، والأثر واضح لا يخفى على الناس، ولا بد لكل من فعل فعلا أن يظهر أثره وينتصب لأعين الناس، ولذا كان المفعول به منصوبا.

ثم المجرور، وهو دون المنزلتين، وما من كلمة تقبل أن تكون دون المنزلتين، فتجر إلى الجملة جرا، ويؤتى به عنوة، يجرها حرف جر ليتم معناه بها، أو يجرها مضاف ليتم معناه كذلك، فلذا كان الاسم المجرور بحرف الجر مجرورا، والمضاف إليه مجرورا..

والواضح من هذه المعاني أنها قاصرة على الأسس النحوية المعربة في المستوى المبتدئ، والتي تحيط بالفاعل والمبتدأ والخبر والمفعول به واسم المجرور والمضاف إليه، ولعل التوضيح لباقي معاني المعربات ممكن، لكن التأسيس لبعض المعاني يجعل الطالب يسحب هذه المعاني على باقي الموضوعات، ويفهم المصطلحات بطريقة مختلفة، تجعل في الربط بين النحو والثقافة متعة تحمل الطالب على التمسك بتعلم اللغة والنشاط في الاستمرار على فهمها.

وكان لهذا الفهم الثقافي في برنامج الفراهيدي أثر إيجابي على بناء الدافعية عند الطلاب وتحفيز حماسهم لتعلم اللغة العربية والارتباط بثقافتها.

3.4.1.3 الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى B1 من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها وكانت الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى B1 من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما في الجدول التالي، حيث وضع الباحث في الجدول الموضوع النحوي، وزمن الاستجابة للطلاب لهذا الموضوع، وقد وضحت المراد من زمن الاستجابة عند الحديث عن المستوى A2، والغاية من هذا المحدد قياس استجابة الطلاب للموضوع النحوي بأسلوب وظيفي، ثم البناء على ذلك، بدراسة موائمة الموضوع للزمن المسموح به في تعليم أبناء الثقافة الثالثة، بناء على أن الحصّة التعليمية المقدرة من اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة هي أربع ساعات، وبالتالي لا يسمح للنحو والصرف بأكثر من 40 دقيقة بتقدير الباحث، ولذا أنشأ الباحث حقلاً آخر لتقدير الاستجابة، وفيه دوّن تعبير "طبيعي" للموضوع الذي استغرق 40 دقيقة وما دون، و عبارة "فوق المسموح به" للموضوع الذي استغرق أكثر من 40 دقيقة،

وهذا لإظهار الحاجة إلى إعادة النظر في محتوى الموضوع باختصار أو تبسيط. وهذه البيانات موضحة في الجدول.

	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة	زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة
1	النكرة والمعرفة/ حروف تلمظ ولا تكتب	40	طبيعي	25	طبيعي
2	المعرب والمبني + إعراب المثنى والجمع + الربط بحرف العطف	40	طبيعي	20	طبيعي
3	بناء الفعل الماضي/ الماضي مع الضمائر/ أنواع الفعل المعتل	40	طبيعي	20	طبيعي
4	إعراب الفعل المضارع وبناءؤه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع	45	فوق المسموح به	30	طبيعي
5	نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة	50	فوق المسموح به	30	طبيعي
6	جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال	50	فوق المسموح به	40	طبيعي

				الخمسة/ أنواع الهمزة	
طبيعي	30	طبيعي	35	بناء الأمر الصحيح والمعتل/ تصریفه/ همزة فعل الامر	7
طبيعي	25	طبيعي	40	ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة	8
طبيعي	25	طبيعي	40	ظرف المكان /اسم المكان/ الهمزة المتوسطة	9
طبيعي	35	فوق المسموح به	55	أنواع الخبر /الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)	10
طبيعي	40	فوق المسموح به	60	الأفعال الناقصة/أسلوب النفي	11
طبيعي	35	فوق المسموح به	60	إن وأخواتها/ أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة	12
فوق المسموح به	50	فوق المسموح به	65	أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص	13
فوق المسموح به	55	فوق المسموح به	60	أساليب الترجي والتمني والاستدراك	14
فوق المسموح به	50	فوق المسموح به	45	تصريف الفعل المعتل الناقص	15

16	الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثال	35	طبيعي	65	فوق المسموح به
17	الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف	40	طبيعي	70	فوق المسموح به
18	أدوات الشرط الجازمة	40	طبيعي	30	طبيعي
19	أدوات الشرط غير الجازمة/تصريف الفعل اللفيف المقرون	60	فوق المسموح به	35	طبيعي
20	حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف	45	فوق المسموح به	30	طبيعي

جدول 8 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

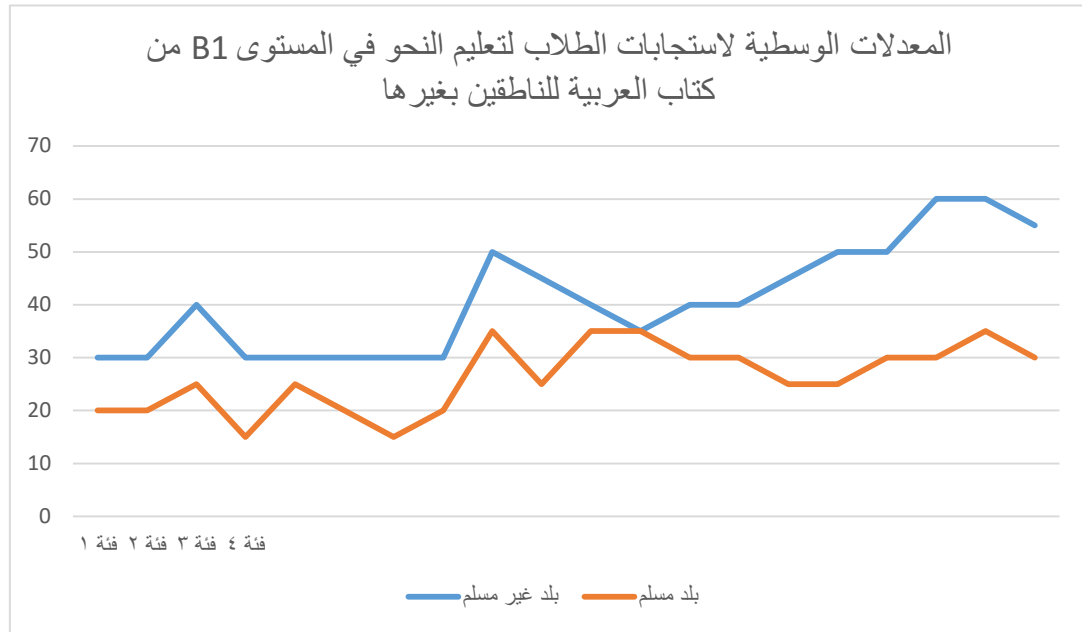
تظهر النتائج في الجدول أن استجابة الطلاب في بلد مسلم استغرقت زمنا غير مسموح به عند كل من "أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص" و"أساليب الترجي والتمني والاستدراك" و "تصريف الفعل المعتل الناقص" و "الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثال" و"الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف"

ويرجع الباحث السبب في صعوبة هذه المواضيع النحوية إلى بعد مخرجاتها عن الاستعمال اليومي في حياة الطلاب، فالطالب يتداول هذه المواضيع مهما كانت وظيفية ضمن القاعة التعليمية لا أكثر، والسبب الثاني الازدواجية في اللغة العربية بين الفصحى والعامية، التي تسبب عائقا أمام أبناء الثقافة الثالثة عموما في تقبل المواضيع النحوية المستخدمة كنظام لغوي للغة الفصحى.

أما بالنسبة للطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي فقبول المواضيع النحوية كان أصعب، حيث أخذ أحد عشر موضوعا من عشرين موضوعا مقررًا معدلات استجابة غير مسموح بها، وهي كما يلي:

- إعراب الفعل المضارع وبنائه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع.
- نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة.
- جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة.
- أنواع الخبر/ الهمزة المتوسطة (حالات خاصة).
- الأفعال الناقصة/ أسلوب النفي.
- إن وأخواتها/ أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة.
- أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص.
- أساليب الترجي والتمني والاستدراك.
- تصريف الفعل المعتل الناقص.
- أدوات الشرط غير الجازمة/ تصريف الفعل اللفيف المقرون.
- حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف.

ويقترح الباحث الاختصار والاقتصار للطلاب أبناء الثقافة الثالثة في النحو على المواضيع التي يمكن تمثيلها في حياتهم بدرجة أكبر من المواضيع التي لا يمكن محاكاة مخرجاتها في الحياة، حيث الهدف من النحو لديهم هو تنظيم المكتوب والمقروء والمنطوق وتقويمه بأقصر طريق وأقل جهد وأقل زمن، والنحو لديهم ليس اختصاصا أو علما كميا، وإنما سبيل لهدف المهارات، والفارق بين الطالب ابن الثقافة الثالثة والطالب الناطق بغير العربية، أن ابن الثقافة الثالثة يتوصل إلى العربية من خلال الطريقة الطبيعية، وهي مخالطة العرب من الدين وأقارب وأصدقاء، بدرجة أكبر من الطالب الناطق بغير العربية، فالقاعدة النحوية ليست الباب الوحيد لتنظيم السياق، وإنما محاكاة المسموع كذلك، لذا لا بد من إعادة النظر في المواضيع النحوية التي لم تحصل على استجابات مقبولة لدى أبناء الثقافة الثالثة.



شكل 6 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

3.4.1.4 اختبار قابلية المستوى B1 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب العربية لغير الناطقين بها

قام الباحث كذلك بتدوين نتائج الاختبارات في نهاية كل مبحث، لربط زمن الاستجابة المستهلك مع النتائج الحاصلة، وللمقارنة بين تحقيق الأهداف في حالة منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتحقيقها في حالة منهج تعليم العربية للناطقين بها.

والجدول التالي يظهر المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب عند كل المواضيع النحوية المتداولة في العملية البحثية للمستوى B1 من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

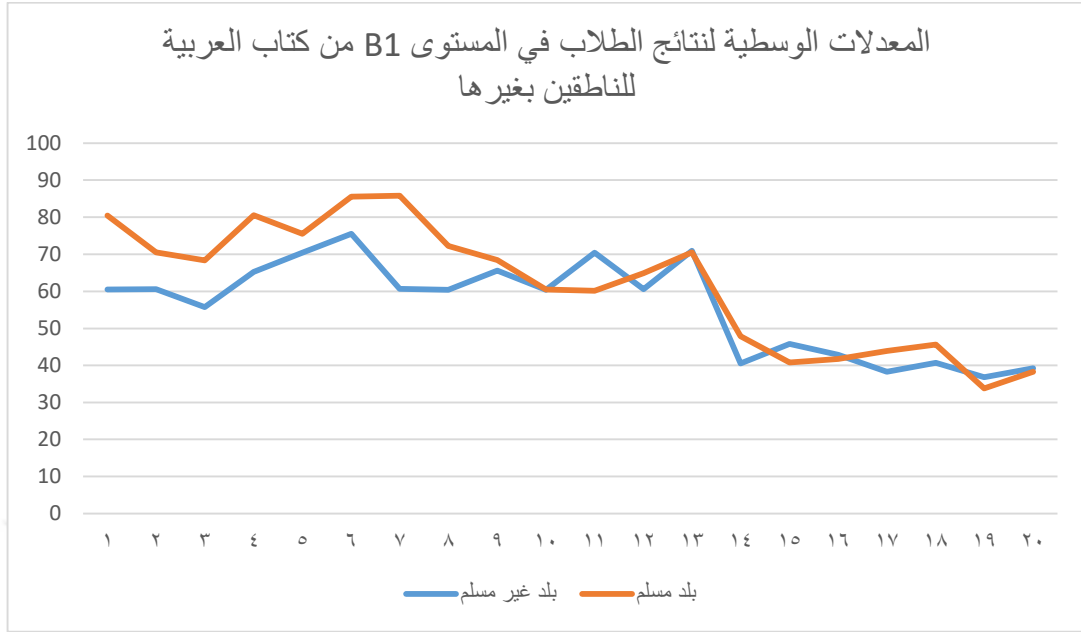
المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع النحو	
80.4	60.5	النكرة والمعرفة/ حروف تلفظ ولا تكتب	1

70.5	60.6	المعرب والمبني + إعراب المثنى والجمع + الربط بحرف العطف	2
68.3	55.8	بناء الفعل الماضي/ الماضي مع الضمائر/ أنواع الفعل المعتل	3
80.5	65.3	إعراب الفعل المضارع وبناؤه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع	4
75.6	70.4	نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة	5
85.6	75.5	جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة	6
85.8	60.7	بناء الأمر الصحيح والمعتل/ تصريفه/ همزة فعل الامر	7
72.3	60.4	ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة	8
68.5	65.6	ظرف المكان/ اسم المكان/ الهمزة المتوسطة	9
60.5	60.4	أنواع الخبر/ الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)	10
60.2	70.4	الأفعال الناقصة/ أسلوب النفى	11
64.9	60.6	إن وأخواتها/ أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة	12

70.5	70.9	أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص	13
47.9	40.6	أساليب الترجي والتمني والاستدراك	14
40.8	45.8	تصريف الفعل المعتل الناقص	15
41.7	42.8	الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثال/	16
43.9	38.3	الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف/	17
45.6	40.7	أدوات الشرط الجازمة	18
33.8	36.8	أدوات الشرط غير الجازمة/تصريف الفعل اللفيف المقرون	19
38.3	39.2	حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف	20

جدول 9 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

والمخطط التالي يبين المقارنة في المعدلات الوسطية للدرجات بين الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم والطلاب الذين يعيشون في بلد غير مسلم.



شكل 7 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للناطقين بغيرها

نلاحظ من الجدول انخفاض معدلات درجات الطلاب عن درجة 50، في المواضيع النحوية التالية:

- أساليب الترجي والتمني والاستدراك.
- تصريف الفعل المعتل الناقص.
- الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثل.
- الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف.
- أدوات الشرط الجازمة.
- أدوات الشرط غير الجازمة/تصريف الفعل اللفي المقرون.
- حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف.

والسبب طول المدة التي تستغرقها الاستجابة للموضوع، مما يدفع الطالب للنفور وفتور دافعية التعلم، وفي هذه الحالة لا بد من الاقتصار والاختصار للتبسيط على الطلاب، ولتوظيف النحو الذي يهم الطالب في بناء لغة سليمة نطقا وكتابة وفهما للمكتوب والمسموع.

3.4.2 تعليم أبناء الثقافة الثالثة النحو والصرف من كتب تعليم العربية للعرب.

اختار الباحث كتاب النحو الواضح ليكون نموذجاً لكتب تعليم اللغة العربية للعرب، وقد بنى الباحث اختياره بالقياس على عينة تجريبية، حيث اختار أربعة دروس بنفس العنوان، مع اختلاف ترتيب المحتوى والشرح والسرد في كل كتاب، وقدم الدرس لأربع مجموعات مختلفة، بنفس المستوى A2، وتبين له من خلال اختبار الطلاب ونتائجهم، نجاح كتاب النحو الواضح أمام الكتب الأخرى، فاعتمده للإجراءات البحثية، والجدول التالي يظهر نتائج العينة البحثية:

رقم المجموعة	المستوى	البلد	الكتاب المختبر	نتائج تحصيل الطلاب
الأولى	A1	بلد إسلامي	النحو الواضح	76.77
الثانية	A1	بلد إسلامي	المنهج السوري - كتاب اللغة العربية	72.93
الثالثة	A1	بلد إسلامي	المنهج العراقي - كتاب اللغة العربية	74.56
الرابعة	A1	بلد إسلامي	المنهج الأردني - كتاب اللغة العربية	67.55

جدول 10 نتائج تحصيل الطلاب عند تعلم النحو من الكتب العربية المختلفة الموجهة للعرب

قام الباحث بإسقاط المحتوى النحوي والصرفي من كتاب النحو الواضح على أربع مجموعات كالتالي:

رقم المجموعة	المحددات		
	المستوى	البلد	المنهج
الأولى	A1	بلد إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
الثانية	A1	بلد غير إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
الثالثة	B1	بلد إسلامي	منهج الناطقين بالعربية
الرابعة	B1	بلد غير إسلامي	منهج الناطقين بالعربية

جدول 11 المجموعات البحثية الأربعة الدارسة من كتب تعليم العربية للعرب

والهدف من هذا الإجراء البحثي قياس توافق توظيف المهارة اللغوية في منهج للناطقين بالعربية، مع تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة.

أجرى الباحث امتحانين قبلين لهذه المجموعات، لقياس مدى التماثل بين المجموعات، وأظهرت المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب تقارب كبير في المستوى والكفاءة، مما يؤهل المجموعتين أن تكونا مجموعتين بحثيتين، وكانت النتائج كما يلي:

رقم المجموعة	المحددات		
	المستوى	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب	عدد المشاركين
الأولى	A1	7.4	26
الثانية	A1	6.8	26
الثالثة	B1	8.2	20
الرابعة	B1	7.5	20

جدول 12 المعدلات الوسطية للمجموعات الأربعة في الامتحان القبلي

يظهر الجدول تقارب بين العينتين الأولى والثانية في المستوى A1 ، وتقارب بين العينتين الثالثة والرابعة في المستوى B1، مما يجعل العينتين قابلتين للتطبيق البحثي.

تعليم أبناء الثقافة الثالثة النحو والصرف من كتب تعليم اللغة العربية للعرب:

3.4.2.1 الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى A2 من كتب تعليم اللغة العربية للعرب
تم اعتماد نفس المواضيع المدروسة من كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية، وذلك للمقارنة بين الحالتين، والمقاربة بين المجتمع البحثي وبين الحالة الأمل للعملية التعليمية، وكانت الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى A1، كما في الجدول التالي، وقد دون الباحث في الجدول الموضوع النحوي، وزمن الاستجابة للطلاب لهذا الموضوع، ودراسة مناسبة المبحث للزمن المسموح به في تعليم أبناء الثقافة الثالثة، بناء على أن الحصص التعليمية المقدرة من اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة هي أربع ساعات، ولذا أنشأ الباحث حقلاً آخر لتقدير الاستجابة، وفيه دُونَ تعبير "طبيعي" للموضوع الذي استغرق 40 دقيقة وما دون، و عبارة "فوق المسموح به" للموضوع الذي استغرق أكثر من 40 دقيقة،

وهذا لإظهار الحاجة إلى إعادة النظر في محتوى الموضوع باختصار أو تبسيط. وهذه البيانات موضحة في الجدول.

	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة	زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة
1	الكلمة وأنواعها	30	طبيعي	25	طبيعي
2	الاسم واللام الشمسية والقمرية	30	طبيعي	30	طبيعي
3	الفعل وأنواعه + ضمائر الفاعل	50	فوق المسموح به	35	طبيعي
4	أنواع الحرف	45	فوق المسموح به	20	طبيعي
5	الجملة + حرف العطف الواو	40	طبيعي	25	طبيعي
6	المذكر والمؤنث + المؤنث صرفاً + تاء الفاعل	40	طبيعي	20	طبيعي
7	المثنى والجمع	35	طبيعي	20	طبيعي
8	علامات الاسم + النكرة والمعرفة	30	طبيعي	25	طبيعي
9	المبتدأ والخبر + المطابقة بين المبتدأ والخبر	55	فوق المسموح به	40	طبيعي
10	الفعل والفاعل + تمييز العدد	50	فوق المسموح به	35	طبيعي

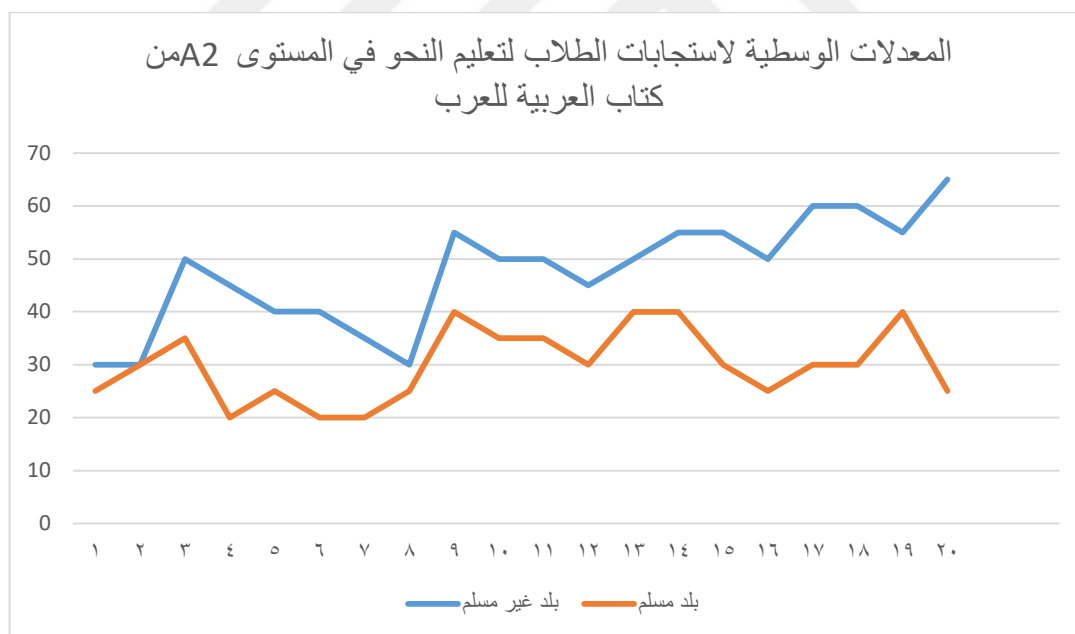
11	علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد	50	فوق المسموح به	35	طبيعي
12	الضمير المنفصل المبتدأ + الشدة	45	فوق المسموح به	30	طبيعي
13	اسم الإشارة المبتدأ + كتابة أسماء الإشارة	50	فوق المسموح به	40	طبيعي
14	الجر بحرف الجر + معاني حروف الجر + همزة الوصل بعد حرف الجر.	55	فوق المسموح به	40	طبيعي
15	المفعول به + اللازم والمتعدي + ضمائر المفعول به	55	فوق المسموح به	30	طبيعي
16	أدوات الاستفهام + قواعد الاستفهام	50	فوق المسموح به	25	طبيعي
17	الفاعل المستتر + الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة	60	فوق المسموح به	30	طبيعي
18	صفة المبتدأ والخبر	60	فوق المسموح به	30	طبيعي
19	المبتدأ المضاف / المضاف إليه / المسند إليه	55	فوق المسموح به	40	طبيعي

طبيعي	25	فوق المسموح به	65	الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع	20
-------	----	----------------	----	------------------------------------	----

جدول 13 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب

تظهر النتائج في الجدول أن استجابة الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم استغرقت زمنا مسموحا به عند كل المواضيع، وهذا يدل على اقتراب حالة أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد مسلم من حالة الطلاب في بلاد عربية في المستوى المبتدئ، مع خصوصية مدة الاستجابة التي قد تختلف في حالة الطلاب في البلاد العربية، أما الطلاب الذين يعيشون في بلد غير مسلم فقد أظهرت النتائج في الجدول عدم قابلية الكتاب لهم، من حيث زمن الاستجابة، فقد بلغ عدد المواضيع التي أحرزت زمن استجابة مسموحا به ستة مواضيع من عشرين موضوعا، وهذا يؤدي إلى تجاوز الاستجابة للمدة المخصصة للغة العربية في المدارس أو المؤسسات التي تدرس اللغة العربية.

شكل 8 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب



والمخطط التالي يبين الفرق بين معدلات الاستجابة للطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم، والطلاب الذي يعيشون في بلد غير مسلم.

3.4.2.2 اختبار قابلية المستوى A2 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية للعرب

قام الباحث كذلك بتدوين نتائج الاختبارات في نهاية كل مبحث، لربط زمن الاستجابة المستهلك مع النتائج الحاصلة، وللمقارنة بين تحقيق الأهداف في حالة منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتحقيقها في حالة منهج تعليم العربية للناطقين بها.

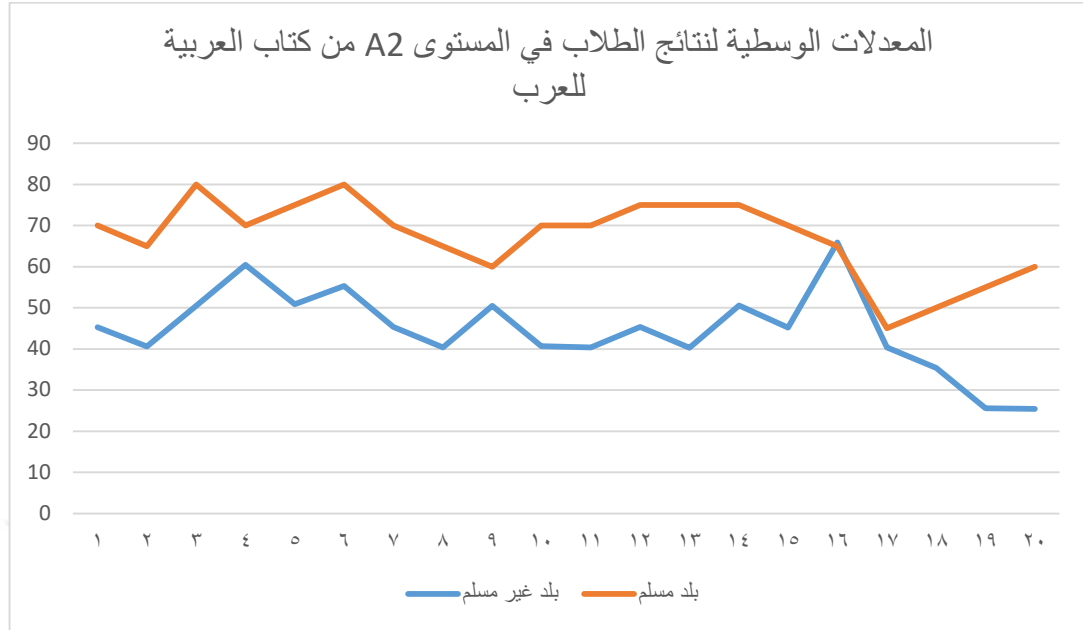
والجدول التالي يظهر المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب عند كل المواضيع النحوية المتداولة في العملية البحثية للمستوى A2 من كتب تعليم اللغة العربية للعرب

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع النحو	
70.8	45.3	الكلمة وأنواعها	1
65.9	40.6	الاسم واللام الشمسية والقمرية	2
80.3	50.5	الفعل وأنواعه + ضمائر الفاعل	3
70.6	60.4	أنواع الحرف	4
75.4	50.9	الجملة + حرف العطف الواو	5
80.8	55.3	المذكر والمؤنث + المؤنث صرفاً + تاء الفاعل	6
70.4	45.4	المثنى والجمع	7
65.5	40.4	علامات الاسم + النكرة والمعرفة	8
60.2	50.5	المبتدأ والخبر + المطابقة بين المبتدأ والخبر	9

70.1	40.7	الفعل والفاعل + تمييز العدد	10
70.6	40.4	علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد	11
75.4	45.4	الضمير المنفصل المبتدأ + الشدة	12
75.5	40.3	اسم الإشارة المبتدأ + كتابة أسماء الإشارة	13
75.8	50.6	الجر بحرف الجر + معاني حروف الجر + همزة الوصل بعد حرف الجر.	14
70.8	45.2	المفعول به+ اللازم والمتعدي+ ضمائر المفعول به	15
65.9	65.9	أدوات الاستفهام + قواعد الاستفهام	16
45.4	40.4	الفاعل المستتر +الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة	17
50.9	35.4	صفة المبتدأ والخبر	18
55.2	25.6	المبتدأ المضاف/ المضاف إليه/ المسند إليه	19
60.5	25.4	الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع	20

جدول 14 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب

والمخطط التالي يظهر الفرق في المعدلات الوسطية بين درجات الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم،
ودرجات الطلاب الذين يعيشون في بلد غير مسلم، المتعلمون من كتب تعليم اللغة العربية للعرب



شكل 9 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى A2 من كتاب العربية للعرب

تظهر النتائج في الجدول حفاظ معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم على قيم فوق 50 درجة، وهذا يدل على فاعلية الكتاب مع الطلاب إلى درجة كبيرة، وقابلية تدريسهم هذا الكتاب مع مراعاة أن يكون النحو هدفا للمهارات، وأن يكون الكتاب مدعوما بالتدريبات اللغوية المتقاطعة مع مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والثقافة العربية، ليساعد الطالب على تنشيط دافعيته في تعلم اللغة العربية.

أما الطلاب الذين يعيشون في بلد غير مسلم فأظهرت النتائج عدم تقبلهم للكتاب، ونفورهم من النظام الذي يعرض فيه الكتاب النحو العربي، حيث قلت معدلات نتائج الطلاب عن 50 درجة في ستة عشر موضوعا من أصل عشرين موضوعا، وهذا يدل على عدم فاعلية الكتاب لتعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد غير مسلم.

3.4.2.3 الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى B1 من كتب تعليم العربية للعرب

وكانت الموضوعات النحوية والصرفية للمستوى B1، كما في الجدول التالي، حيث وضع الباحث في الجدول الموضوعَ النحوي، وزمن الاستجابة للطلاب لهذا الموضوع، لقياس استجابة الطلاب

للموضوع النحوي بأسلوب وظيفي، ثم البناء على ذلك، بدراسة موائمة الموضوع للزمن المسموح به في تعليم أبناء الثقافة الثالثة، بناء على أن الحصة التعليمية المقدرة من اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة هي أربع ساعات، وبالتالي لا يسمح للنحو والصرف بأكثر من 40 دقيقة بتقدير الباحث، ولذا أنشأ الباحث حقلاً آخر لتقدير الاستجابة، وفيه دَوْن تعبير "طبيعي" للموضوع الذي استغرق 40 دقيقة وما دون، و عبارة "فوق المسموح به" للموضوع الذي استغرق أكثر من 40 دقيقة، وهذا لإظهار الحاجة إلى إعادة النظر في محتوى الموضوع باختصار أو تبسيط. وهذه البيانات موضحة في الجدول.

	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة	زمن الاستجابة (دقيقة)	تقدير الاستجابة
1	النكرة والمعرفة/ حروف تلمظ ولا تكتب	40	طبيعي	35	طبيعي
2	المعرب والمبني + إعراب المثنى والجمع + الربط بحرف العطف	40	طبيعي	35	طبيعي
3	بناء الفعل الماضي / الماضي مع الضمائر / أنواع الفعل المعتل	40	طبيعي	30	طبيعي
4	إعراب الفعل المضارع وبنائه/ المضارع مع الضمائر / تصريف المضارع	50	فوق المسموح به	30	طبيعي

طبيعي	35	فوق المسموح به	55	نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة	5
طبيعي	40	فوق المسموح به	60	جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة	6
طبيعي	30	فوق المسموح به	70	بناء الأمر الصحيح والمعتل/ تصريفه/ همزة فعل الامر	7
طبيعي	35	فوق المسموح به	70	ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة	8
طبيعي	35	فوق المسموح به	70	ظرف المكان /اسم المكان/ الهمزة المتوسطة	9
طبيعي	40	فوق المسموح به	75	أنواع الخبر /الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)	10
فوق المسموح به	45	فوق المسموح به	75	الأفعال الناقصة/ أسلوب النفي	11
فوق المسموح به	55	فوق المسموح به	65	إن وأخواتها /أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة	12

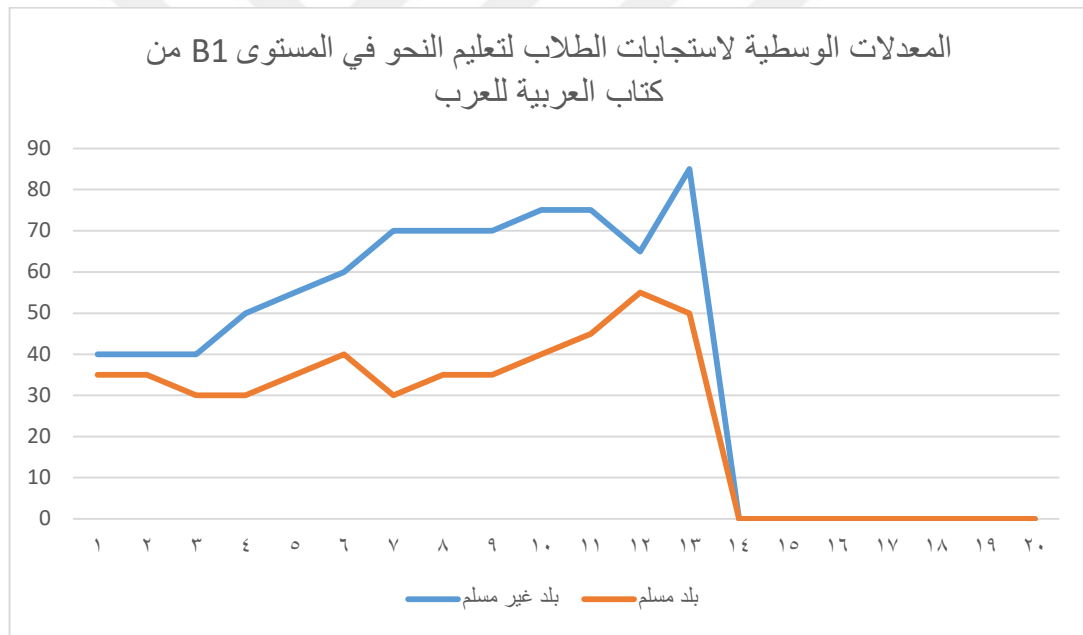
فوق المسموح به	50	فوق المسموح به	85	أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص	13
	X		X	أساليب الترجي والتمني والاستدراك	14
	X		X	تصريف الفعل المعتل الناقص	15
	X		X	الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثال/	16
	X		X	الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف/	17
	X		X	أدوات الشرط الجازمة	18
	X		X	أدوات الشرط غير الجازمة/تصريف الفعل اللفيف المقرون	19
	X		X	حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف	20

جدول 15 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب

تظهر النتائج في الجدول أن استجابة الطلاب في بلد مسلم استغرقت زمنا مسموحا به في الدروس العشرة الأولى، بينما بدأت تزداد بعد هذه الدروس إلى قيم كبيرة.

أما الطلاب في بلد غير مسلم فقد كانت استجابتهم في الدروس الأولى ضمن الزمن المسموح به، ثم ازدادت إلى قيم كبيرة، غير مسموح به، مما جعل الباحث يوقف تطبيق البحث على العينة عند الدرس الثالث عشر، لعدم حصول الجدوى البحثية مع استجابة عالية قد تؤثر سلبا على دافعية الطلاب للتعلم، فحفاظا على سلامة العينة البحثية من هذا الجانب، أوقف الباحث الإجراءات البحثية عند حدود المقبول، واكتفى بإجراء المقارنات على الدروس الثلاثة عشر الأولى فقط.

والمخطط التالي يبين الفرق في الاستجابة بين الطلاب في بلد مسلم والطلاب في بلد غير مسلم، والمتعلمون من كتب تعليم اللغة العربية للعرب.



شكل 10 المعدلات الوسطية لاستجابات الطلاب لتعليم النحو في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب

3.4.2.4 اختبار قابلية المستوى B1 لتلقي الموضوعات النحوية والصرفية من كتب تعليم العربية للعرب

قام الباحث كذلك بتدوين نتائج الاختبارات في نهاية كل مبحث، في المستوى B1 لربط زمن الاستجابة المستهلك مع النتائج الحاصلة، وللمقارنة بين تحقيق الأهداف في حالة منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتحقيقها في حالة منهج تعليم العربية للناطقين بها.

والجدول التالي يظهر المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب عند كل المواضيع النحوية المتداولة في العملية البحثية للمستوى B1، من كتب تعليم اللغة العربية للعرب

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع النحو	
70.6	52.3	النكرة والمعرفة/ حروف تلفظ ولا تكتب	1
66.7	56.6	المعرب والمبني + إعراب المثنى والجمع + الربط بحرف العطف	2
80.5	67.6	بناء الفعل الماضي/ الماضي مع الضمائر/ أنواع الفعل المعتل	3
69.9	45.9	إعراب الفعل المضارع وبناؤه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع	4
73.8	53.4	نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة	5
67.5	47.4	جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة	6
63.3	44.1	بناء الأمر الصحيح والمعتل/ تصريفه/ همزة فعل الامر	7
72.2	50.3	ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة	8

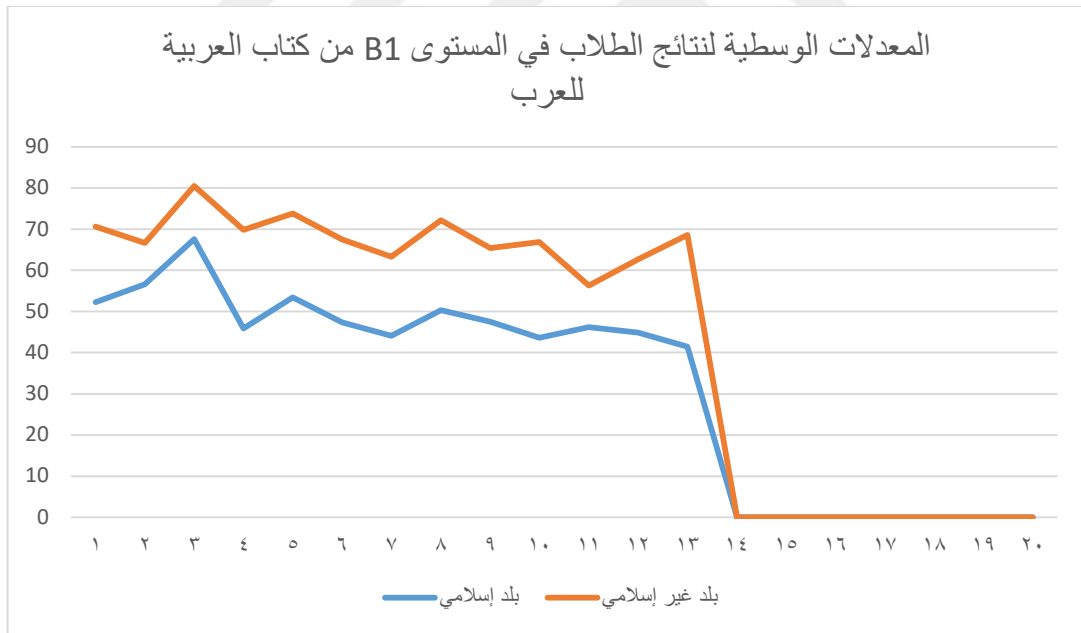
65.4	47.5	ظرف المكان / اسم المكان / الهمزة المتوسطة	9
66.9	43.6	أنواع الخبر / الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)	10
56.3	46.2	الأفعال الناقصة / أسلوب النفى	11
62.7	44.9	إن وأخواتها / أسلوب التوكيد / الهمزة المتطرفة	12
68.6	41.5	أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص	13
X	X	أساليب الترجي والتمني والاستدراك	14
X	X	تصريف الفعل المعتل الناقص	15
X	X	الفعل المتعدي واللازم / تصريف المعتل المثال	16
X	X	الأفعال التي تنصب مفعولين / تصريف المعتل الأجوف /	17
X	X	أدوات الشرط الجازمة	18
X	X	أدوات الشرط غير الجازمة / تصريف الفعل اللفيف المقرون	19
X	X	حروف العطف / تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف	20

جدول 16 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب

يظهر الجدول أن المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي كانت أقل من معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، مع الكتاب التعليمي للطلاب الموجه للطلاب العرب في البلاد العربية، فقد قلَّت معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي عن 50 درجة في أغلب المواضيع النحوية، في حين حافظت معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلاد إسلامية على قيمة فوق 50 درجة عند كل المواضيع النحوية، وهذا يدل على مناسبة هذا المنهج لهؤلاء الطلاب.

ولكن النتائج تظهر أن هذه مناسبة المنهج للطلاب الذين يعيشون في بلاد إسلامية ليست مناسبة تامة، فهناك توزعت المعدلات الوسطية حول قيم دون درجة 70، وهذا يعطي قصور في المخرجات، ولتلافي هذا القصور لابد من تزويد المناهج بالنصوص المناسبة التي تحرك الدافعية عند أبناء الثقافة الثالثة، ومتوافقة مع حياتهم المختلفة عن حياة الطالب العربي في بلاد العرب.

والمنحني التالي يوضح الفروق بين المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب في المستوى B1 بين المجموعتين، الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، والطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي.



شكل 11 المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المستوى B1 من كتاب العربية للعرب

3.4.3 تحليل مقارن لملاءمة محتوى النحو والصرف لأبناء الثقافة الثالثة

بعد الإجراءات البحثية لكل مجموعة بحثية من المجموعات قيد الدراسة، قام الباحث بجمع النتائج في جدول واحد للمجموعات المنتمية لمستوى واحد، فقام بجمع نتائج الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي مع نتائج الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي في جدول واحد للمستوى A2 لسهولة قراءة النتائج والمقارنة بينهما، وكذلك فعل في مجموعات المستوى B1، بهدف المقارنة وقراءة النتائج.

3.4.3.1 تحليل مقارن لزمن الاستجابة لدى طلاب المستوى A2 من أبناء الثقافة الثالثة.

وضع الباحث جدولاً مقارناً لزمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ A2، بين الكتابين، كتاب تعليم اللغة العربية لناطقين بغير العربية، وكتاب تعليم اللغة العربية للعرب، وكانت النتائج كما يلي:

	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		زمن الاستجابة لكتاب اللناطقين بغير العربية	زمن الاستجابة لكتاب اللناطقين بالعربية	زمن الاستجابة لكتاب اللناطقين بغير العربية	زمن الاستجابة لكتاب اللناطقين بالعربية
1	الكلمة وأنواعها	30	30	20	25
2	الاسم واللام الشمسية والقمرية	30	30	20	30
3	الفعل وأنواعه + ضمائر الفاعل	40	50	25	35
4	أنواع الحرف	30	45	15	20
5	الجملة + حرف العطف الواو	30	40	25	25
6	المذكر والمؤنث + المؤنث صرفاً + تاء الفاعل	30	40	20	20
7	المثنى والجمع	30	35	15	20

25	20	30	30	علامات الاسم + النكرة والمعرفة	8
40	35	55	50	المبتدأ والخبر + المطابقة بين المبتدأ والخبر	9
35	25	50	45	الفعل والفاعل + تمييز العدد	10
35	35	50	40	علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد	11
30	35	45	35	الضمير المنفصل المبتدأ + الشدة	12
40	30	50	40	اسم الإشارة المبتدأ + كتابة أسماء الإشارة	13
40	30	55	40	الجر بحرف الجر + معاني حروف الجر + همزة الوصل بعد حرف الجر.	14
30	25	55	45	المفعول به + اللازم والمتعدي + ضمائر المفعول به	15
25	25	50	50	أدوات الاستفهام + قواعد الاستفهام	16

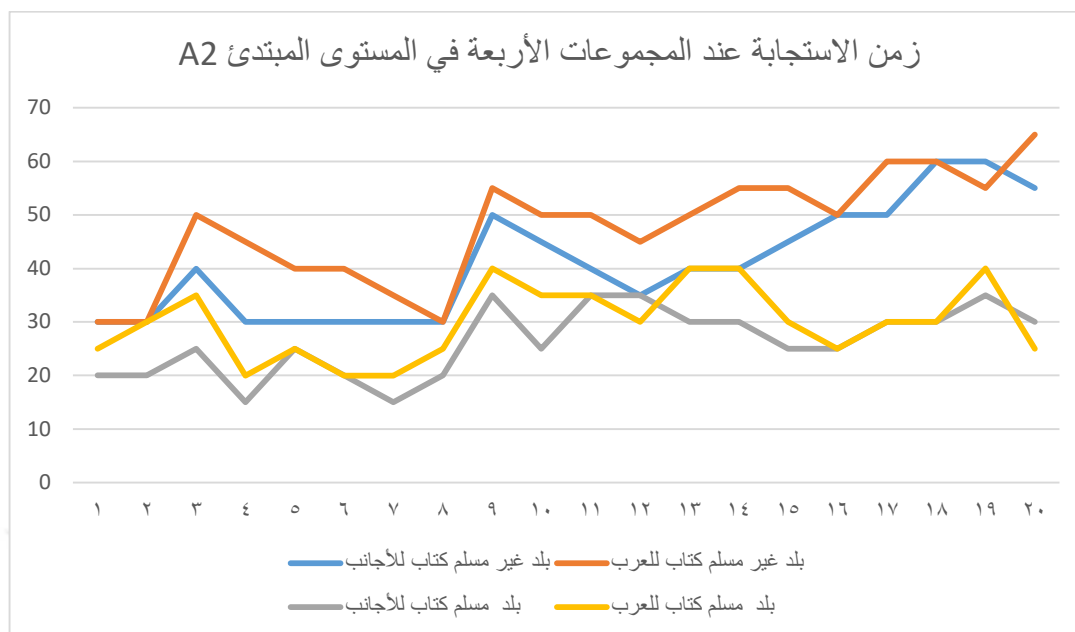
17	الفاعل المستتر + الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة	50	60	30	30
18	صفة المبتدأ والخبر	60	60	30	30
19	المبتدأ المضاف / المضاف إليه / المسند إليه	60	55	35	40
20	الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع	55	65	30	25

جدول 17 زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ A2

يظهر الجدول تفاعل الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم مع كلا الكتابين، كتاب العربية للناطقين بها، والعربية لغير الناطقين بها، والاستجابة ضمن الحدود الزمنية المسموح بها عند الموضوعات في الكتابين، ولذا لا تعتبر الاستجابة الزمنية مرجحاً لاختيار الكتاب للطالب، ولابد من وجود مرجحات أخرى، كتقييم المخرجات، وهذا ما ساقوم به في الجدول التالي، عند المقارنة بين قيم المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب عند كلا الكتابين.

أما الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي، فقد كان هناك اختلاف بين زمن استجابة الطلاب لكلا الكتابين، إذ كان زمن الاستجابة عند الحد المسموح به في ستة موضوعات من كتاب تعليم العربية للعرب، بينما كان زمن الاستجابة عند الحد المسموح به في اثني عشر موضوعاً من كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها، وعليه فإن استجابة الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي للموضوعات من كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها كان أعلى.

والمنحني التالي يوضح زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ A2:



شكل 12 زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ A2

3.4.3.2 تحليل مقارنة لمخرجات التعليم لطلاب المستوى A2 من أبناء الثقافة الثالثة
 قارن الباحث بين مخرجات التعليم في جميع الحالات عند المستوى A2، وذلك بمقارنة المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المجموعات الأربعة، والجدول التالي يظهر المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب عند كل المواضيع النحوية المتداولة في العملية البحثية للمستوى A2 لأربع مجموعات بحثية.

	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		معدل درجات الطلاب عند كتاب اللناطقين بغير العربية	معدل درجات الطلاب عند كتاب اللناطقين بالعربية	معدل درجات الطلاب عند كتاب اللناطقين بغير العربية	معدل درجات الطلاب عند كتاب اللناطقين بالعربية
1	الكلمة وأنواعها	56.4	60.5	79.3	80.4
2	الاسم واللام الشمسية والقمرية	53.5	60.6	76.4	70.5
3	الفعل وأنواعه + ضمائر الفاعل	50.9	55.8	69.1	68.3
4	أنواع الحرف	64.2	65.3	82.9	80.5

75.6	73.3	70.4	68.6	الجملة + حرف العطف الواو	5
85.6	82.5	75.5	70.6	المذكر والمؤنث + المؤنث صرفاً + تاء الفاعل	6
85.8	82.4	60.7	56.3	المثنى والجمع	7
72.3	74.8	60.4	53.1	علامات الاسم + النكرة والمعرفة	8
68.5	71.7	65.6	59.7	المبتدأ والخبر + المطابقة بين المبتدأ والخبر	9
60.5	67.3	60.4	45.9	الفعل والفاعل + تمييز العدد	10
60.2	63.1	70.4	40.5	علامات الفعل + ضمائر الفاعل + قد	11
64.9	61.9	60.6	58.6	الضمير المنفصل المبتدأ + الشدة	12
70.5	73.9	70.9	65.4	اسم الإشارة المبتدأ + كتابة أسماء الإشارة	13
47.9	60.5	40.6	43.9	الجر بحرف الجر + معاني حروف الجر + همزة الوصل بعد حرف الجر.	14

15	المفعول به+ اللازم والمتعدي+ ضمائر المفعول به	44.6	45.8	57.4	40.8
16	أدوات الاستفهام + قواعد الاستفهام	40.8	42.8	65.7	41.7
17	الفاعل المستتر+ الضمائر مع الأفعال المجردة والمزيدة	30.2	38.3	42.7	43.9
18	صفة المبتدأ والخبر	30.5	40.7	44.9	45.6
19	المبتدأ المضاف/ المضاف إليه/ المسند إليه	35.9	36.8	41.8	33.8
20	الاسم الموصول / همزتي الوصل والقطع	40.6	39.2	47.3	38.3

جدول 18 المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى A2

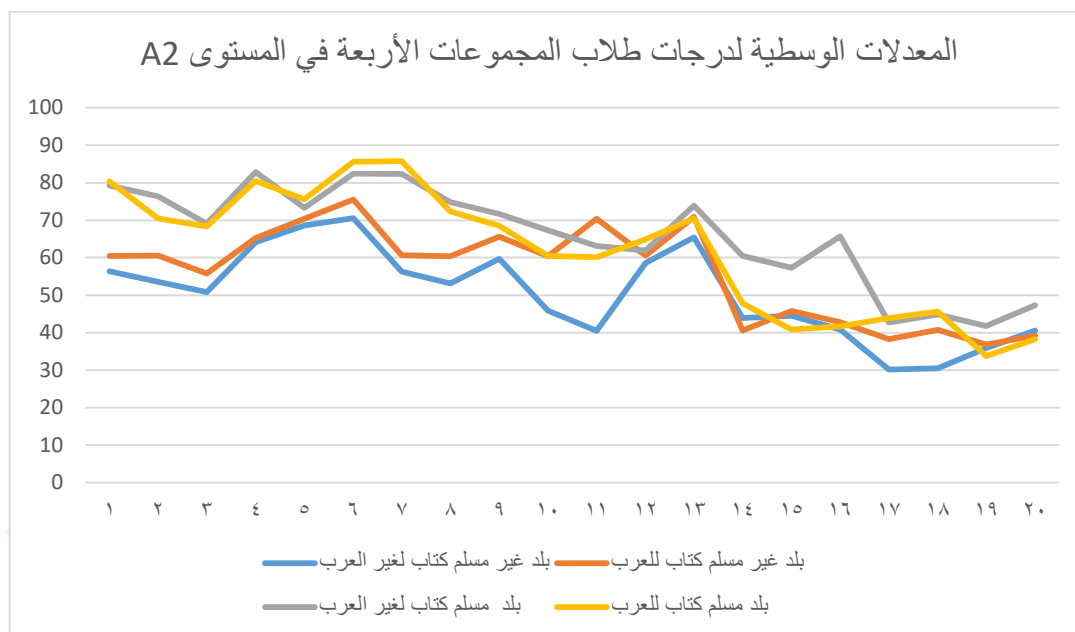
من المعدلات الوسطية في الجدول، لدرجات الطلاب في المجموعات الأربعة، يتضح أن الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي حصلوا على نتائج أعلى عند دراستهم من كتاب موجه لغير الناطقين بالعربية.

بينما يظهر الجدول أن المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي كانت متقاربة عند كلا الكتابين، الكتاب الموجه للعرب، والكتاب الموجه لغير الناطقين بالعربية.

وعليه فإن أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في البلاد غير الإسلامية تزداد عندهم أهمية اختيار كتاب تعليمي يتوافق مع خصائص وطبيعة توجهاتهم نحو اللغة العربية، ويحيل الباحث هذا الاختلاف بين

أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد إسلامي، والذين لا يعيشون في بلد إسلامي، إلى بناء الفكر الذي تعرّض له كلا الفريقين، فمن عادة التعليم في البلاد الإسلامية عادة أن يكون قريبا من المتون الكلاسيكية، ويملك تصورا كافيا عنها على الأقل، فلا تأتي غريبة عند ورودها في التعليم، كما تفعل كتب العربية التي تعلّم العرب، وأما فلسفة التعليم التي يخضع لها الطلاب في البلاد غير الإسلامية فبعيدة عن معاني النصوص العربية الكلاسيكية، وهناك جانب آخر أيضا، وهو قرب نظام اللغة العربية من النظام اللغوي للغات في البلاد الإسلامية لتقاطع اللغتين في الكثير من الكلمات، وهذا يسهّل على الطالب فهما أعمق للغة، ويهيئ له التأقلم مع أساليب مختلفة في التعليم، لسعة حجم مفرداته، كما يؤثر التماسك الاجتماعي الثقافي لأبناء اللغة في بلد المهجر على قابلية الطالب للتعلم مع اختلاف الكتب، فالطالب الذي يعيش الحالة الثقافية المشابهة للبلد العربي يفهم كثيرا من التوصيف الثقافي الذي تحمله كتب العربية للعرب، والتي تعرض الثقافة العربية عرضا يفهمه من يعيشها من الداخل، فالأمثلة النحوية هي باب تطبيق وفهم القاعدة، وعندما تستعمل كتب تعليم العربية للعرب أمثلة ثقافية مألوفة للطلاب تسهل عليه الولوج للقاعدة وفهمها، فلو قرأ الطالب في نص لدرس المبتدأ والخبر المثال التالي: "المنسف لذيد، اجتماع الناس في عرس ابن عمي على المنسف كان رائعا، شراب الجميد الكركي يزيد المنسف لذة" فالطالب الذي يعيش في بلد غير إسلامي يجد غرابة في هذه الأمثلة أكثر من الطالب الذي يعيش في بلد إسلامي، والسبب استمرار هذه الثقافة عند كثير ممن يعيشون في بلد إسلامي، ومعرفة ابن الثقافة الثالثة في البلاد الإسلامية بالعلاقات الثقافية العربية يجعله مؤهلا للتعلم من الكتب العربية الموجهة للعرب والتي تحوي نصوصا لا يحتاج العربي إلى جهد في الوصول إلى معانيها الثقافية.

والمنحني التالي يوضح الفروق في المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب في بلد إسلامي وبلد غير إسلامي، مع كتاب يعلم العربية للعرب وكتاب يعلم العربي لغير الناطقين بالعربية، في المستوى المبتدئ:



شكل 13 المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى A2

3.4.3.3 تحليل مقارنة لزمان الاستجابة لدى طلاب المستوى B1 من أبناء الثقافة الثالثة
 وضع الباحث جدولاً مقارنة لزمان الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ B1 وكانت النتائج كما يلي:

	مواضيع النحو	بلد غير إسلامي		بلد إسلامي	
		زمن الاستجابة لكتاب للناطقين بغير العربية	زمن الاستجابة لكتاب للناطقين بالعربية	زمن الاستجابة لكتاب للناطقين بغير العربية	زمن الاستجابة لكتاب للناطقين بالعربية
1	النكرة والمعرفة/ حروف تلمظ ولا تكتب	40	30	25	25
2	المعرب والمبني + إعراب المشي والجمع + الربط بحرف العطف	40	30	20	30

35	20	50	40	بناء الفعل الماضي / الماضي مع الضمائر/ أنواع الفعل المعتل	3
20	30	45	45	إعراب الفعل المضارع وبنائه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع	4
25	30	40	50	نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة	5
20	40	40	50	جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة	6
20	30	35	35	بناء الأمر الصحيح والمعتل/ تصريفه/ همزة فعل الامر	7
25	25	30	40	ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة	8

40	25	55	40	ظرف المكان /اسم المكان/ الهمزة المتوسطة	9
35	35	50	55	أنواع الخبر /الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)	10
35	40	50	60	الأفعال الناقصة/أسلوب النفي	11
30	35	45	60	إن وأخواتها /أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة	12
40	50	50	65	أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص	13
X	55	X	60	أساليب الترجي والتمني والاستدراك	14
X	50	X	45	تصريف الفعل المعتل الناقص	15
X	65	X	35	الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثال/	16
X	70	X	40	الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف/	17

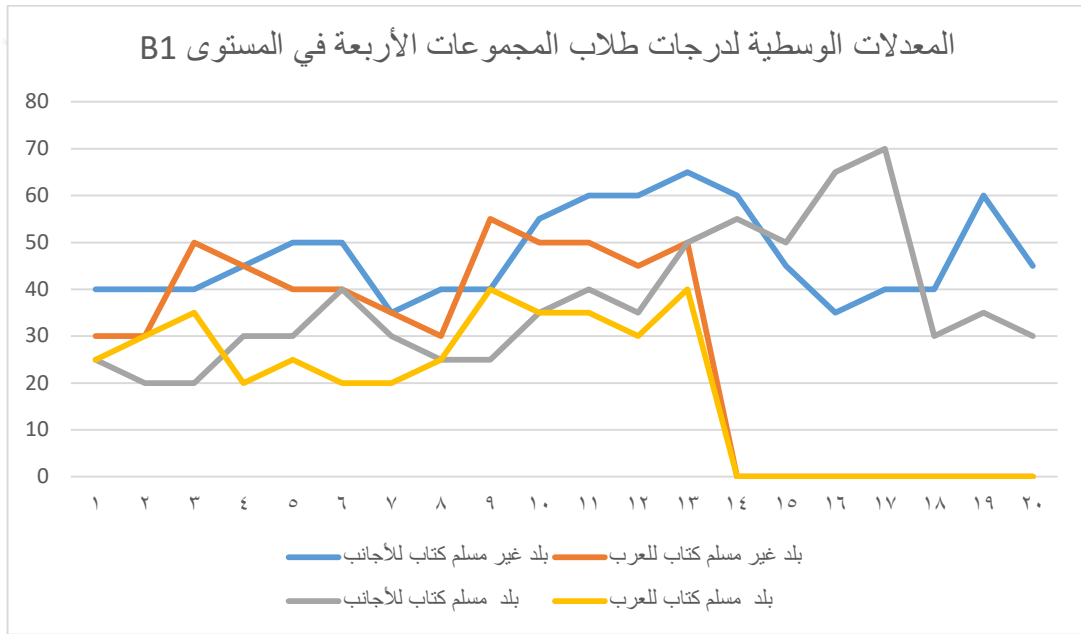
18	أدوات الشرط الجازمة	40	X	30	X
19	أدوات الشرط غير الجازمة/تصريف الفعل اللفيف المقرون	60	X	35	X
20	حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف	45	X	30	X

جدول 19 المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى B1

نلاحظ من الجدول ارتفاع زمن استجابة الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي مقارنة مع زمن استجابة الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، في المستوى B1، وذلك عند كلا المنهجين، المنهج الموجه للعرب، والمنهج الموجه للناطقين بغير العربية، وهذا يدعو إلى إعادة النظر في المناهج لتتوافق مع المدة المقدرة للتعليم في بلاد المهجر، ويمكن أن يكون ذلك بالتبسيط والاختزال للمواضيع، وإلا فالمدة الزمنية الحالية المقدرة لا تلبي احتياج المناهج الحالية، وأفضل علاج لمشكلة عدم التوافق هو المنهج الحلزوني، حيث يتم في المنهج الحلزوني تزويد الطالب بالمعارف بناء على احتياج المرحلة، فيأخذ الطالب من القاعدة العامة أجزاء تساعد على تنمية المهارات التي هي الهدف الرئيسي من القواعد النحوية، ومع ذلك يمكن الاستغناء عن الطريقة الوصفية للنحو، التي تضخم القواعد وتفرعها، والانتقال من العلامة الإعرابية إلى الحالة الإعرابية إلى الوصف الإعرابي المختصر، وهذا الإجراء قام به الباحث في برنامج الفراهيدي ولاحظ استجابة جيدة عند الطلاب معه، فمثلاً عند تدريس المبتدأ والخبر، تعرض الأمثلة ليلاحظ الطالب العلامة آخر الاسم، ثم تربط العلامة بالحالة التي تثبت في عقل الطالب بين الرفع والنصب والجر والحزم، والحالة تستدعي بعد ذلك نوعاً من المعربات في هذه الحالة، فالمبتدأ يملك الضمة، والطالب يعرف أن الضم لحالة الرفع عادة، ثم يخصص من المرفوعات لهذه الكلمة المبتدأ لأنه رأى الاسم معرفة في بداية الجملة.. هذه الاستدعاء للمعاني النحوية من خلال العلامات

(الأصلية أو الفرعية) يجعل الطالب يتعامل مع أثر النحو بأسلوب وظيفي، ويجعله يربط القاعدة ربطاً وظيفياً مع أثرها الحاصل في الجملة والذي يعطي كلمات الجملة معناه الوظيفي، أما الانتقال من تعريف المبتدأ والخبر والجملة الاسمية وذكر الشروط والصفات لهذه المصطلحات النحوية، وذكر حالات التقديم والتأخير.. ثم الانتقال للمثال والتدريب، فهذا الأسلوب لا يلبي الاحتياج ويستغرق وقتاً طويلاً لتحقيق الهدف، والوقت المسموح لتعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة أضيق من أن يستخدم فيه الأسلوب التقليدي في تعليم النحو العربي.

والمنحني التالي يوضح زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى B1:



شكل 14 المعدلات الوسطية لدرجات طلاب المجموعات الأربعة في المستوى B1

3.4.3.4 تحليل مقارنة لمخرجات التعليم لطلاب المستوى B1 من أبناء الثقافة الثالثة
قام الباحث بالمقارنة بين مخرجات التعليم في جميع حالات المستوى B1، بمقارنة المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب في المجموعات الأربعة، والجدول التالي يظهر المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب عند كل المواضيع النحوية المتداولة في العملية البحثية للمستوى B1 لأربع مجموعات بحثية.

مواضيع النحو	بلد غير إسلامي	بلد إسلامي
--------------	----------------	------------

		معدل درجات الطلاب عند كتاب للناطقين بغير العربية	معدل درجات الطلاب عند كتاب للناطقين بالعربية	معدل درجات الطلاب عند كتاب للناطقين بغير العربية	معدل درجات الطلاب عند كتاب للناطقين بالعربية
1	النكرة والمعرفة/ حروف تلمظ ولا تكتب	52.3	45.3	70.6	70.8
2	المعرب والمبني + إعراب المثنى والجمع + الربط بحرف العطف	56.6	40.6	66.7	65.9
3	بناء الفعل الماضي / الماضي مع الضمائر/ أنواع الفعل المعتل	67.6	50.5	80.5	80.3
4	إعراب الفعل المضارع وبنائه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع	45.9	60.4	69.9	70.6
5	نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة	53.4	50.9	73.8	75.4
6	جزم الفعل المضارع/ جزم	47.4	55.3	67.5	80.8

				الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة	
70.4	63.3	45.4	44.1	بناء الأمر الصحيح والمعتل / تصريفه/ همزة فعل الامر	7
65.5	72.2	40.4	50.3	ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة	8
60.2	65.4	50.5	47.5	ظرف المكان /اسم المكان/ الهمزة المتوسطة	9
70.1	66.9	40.7	43.6	أنواع الخبر /الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)	10
70.6	56.3	40.4	46.2	الأفعال الناقصة/أسلوب النفي	11
75.4	62.7	45.4	44.9	إن وأخواتها /أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة	12
75.5	68.6	40.3	41.5	أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص	13
75.8	X	50.6	X	أساليب الترجي والتمني والاستدراك	14

70.8	X	45.2	X	تصريف الفعل المعتل الناقص	15
65.9	X	65.9	X	الفعل المتعدي واللازم/تصريف المعتل المثال/	16
45.4	X	40.4	X	الأفعال التي تنصب مفعولين /تصريف المعتل الأجوف/	17
50.9	X	35.4	X	أدوات الشرط الجازمة	18
55.2	X	25.6	X	أدوات الشرط غير الجازمة/تصريف الفعل اللفيف المقرون	19
60.5	X	25.4	X	حروف العطف/ تصريف الفعل المهموز الأول / تصريف الفعل المضعف	21

يظهر الجدول تقارب المعدلات الوسطية لنتائج الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، عند كلا الكتابين، الكتاب المعد للطلاب غير الناطقين بالعربية، والكتاب المعد للدروس الخمسة الأولى:

جدول 20 زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ B1

- النكرة والمعرفة/ حروف تلمظ ولا تكتب.
- المعرب والمبني + إعراب المثنى والجمع + الربط بحرف العطف.

- بناء الفعل الماضي/ الماضي مع الضمائر/ أنواع الفعل المعتل.
- إعراب الفعل المضارع وبناءؤه/ المضارع مع الضمائر/ تصريف المضارع.
- نصب الفعل المضارع/ الأفعال الخمسة/ الألف الفارقة.

في حين كانت المعدلات أعلى لنتائج الطلاب الذين درسوا من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عند الدروس التالية:

- جزم الفعل المضارع/ جزم الأفعال الخمسة/ أنواع الهمزة
- بناء الأمر الصحيح والمعتل/ تصريفه/ همزة فعل الأمر.
- ظرف الزمان/ قواعد الهمزة المتوسطة.
- ظرف المكان/ اسم المكان/ الهمزة المتوسطة.

وكانت المعدلات أعلى لنتائج الطلاب الذين يدرسون من كتب تعليم العربية للعرب عند الدروس التالية:

- أنواع الخبر/ الهمزة المتوسطة (حالات خاصة).
- الأفعال الناقصة/ أسلوب النفي.
- إن وأخواتها/ أسلوب التوكيد/ الهمزة المتطرفة.
- أسلوب التشبيه / حالات الفعل المعتل الناقص.

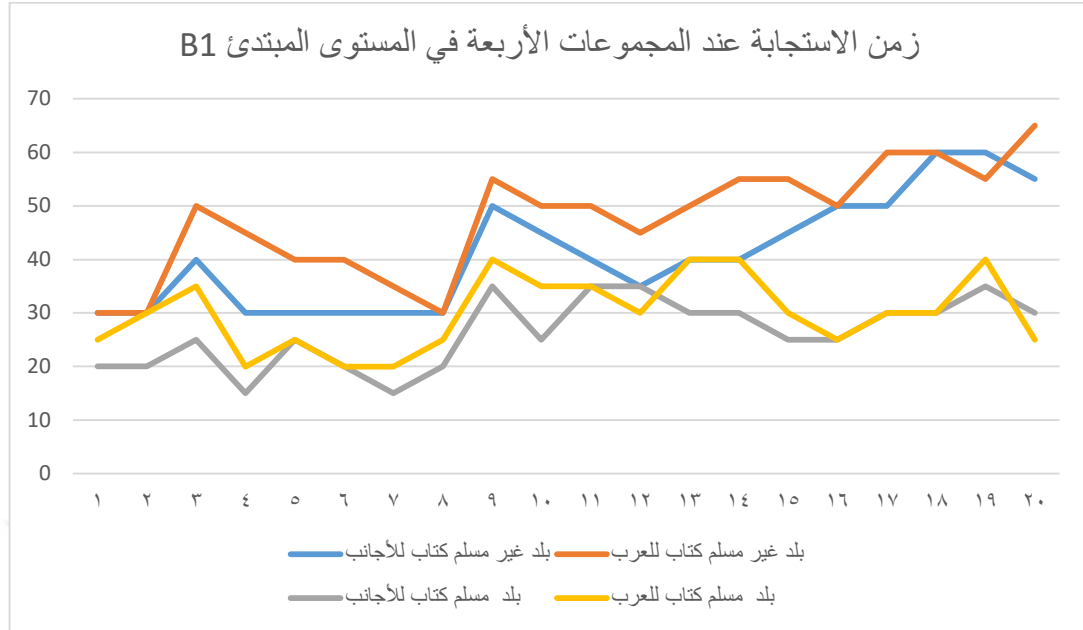
ولاحظ الباحث من خلال تدريس المواضيع في برنامج الفراهيدي، أن هذا التناوب في الأفضلية ناتج عن امتيازات كل كتاب عن الآخر ببعض الجوانب، ويمكن الاستفادة من ذلك بتوليد كتاب هجين يراعي كل الجوانب الجيدة من المنهجين، فبعض الدروس النحوية تحتاج إلى توسيع في الشرح والنمط الوصفي أكثر من الدروس الأخرى، في حين لا تقبل دروس أخرى النمط الوصفي على حساب النمط الوظيفي، حيث تقبل الطلاب النمط الوصفي الممهّد للنمط الوظيفي في مواضيع أساليب النفي والتوكيد والتشبيه، لكن ذلك كان مرهقا في المواضيع النحوية مثل جزم الفعل المضارع وبناء الأمر الصحيح والمعتل وظروف الزمان والمكان، إذ احتاجت إلى التمثيل الفوري والتقديم بالاستعمال قبل ذكر القاعدة، ومن هنا وجد الباحث أن المنهج يحتاج إلى التنوع في الأنماط بين الوصفي والوظيفي، ليفي بمتطلبات الشرح الوافي والأداء الوظيفي للنحو، لكن استعمال الجانب الوصفي يجب ألا يكون مستغرقا

مغرقاً، بمعنى ألا يسرد الجوانب النحوية الوصفية سرداً مجرداً يغرق الطلاب في الوصف ويبعدهم عن الاستعمال.

أما الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي فقد كانت المعدلات الوسطية لنتائجهم أعلى عند كتاب تعليم العربية للناطقين بغير العربية ومنخفضة عند كتاب تعليم العربية للعرب، عند الدروس الأولى، ثم أصبحت متساوية في القيم عند باقي الدروس، وكانت المعدلات الوسطية للطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي أخفض من معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، ويحلل الباحث هذا الاختلاف بأنه ناتج عن تغيرات الحالة التعليمية، فمن الملاحظ في برنامج الفراهيدي، من سلوك الطلاب الذين يعيشون في البلاد غير الإسلامية، أنهم يميلون إلى الاستمرارية مع نفس المعلم وبنفس نمط التعليم، أكثر من الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي، ويحيل الباحث سبب ذلك إلى تعدد المداخل اللغوية لدى الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، فالجالية العربية في البلاد الإسلامية أكثر تقارباً وتماسكاً واستعمالاً للغة العربية من الأخرى التي تعيش في بلد غير إسلامي، بحسب الملاحظة والمشاهدة، وأبناء الثقافة الثالثة في البلاد الإسلامية يستعملون اللغة بدرجة أكبر من الذين يعيشون في بلاد غير إسلامية.

ومن بعد الدرس الثالث عشر تعذرت المقارنة بين العينات البحثية، لاستغراق المواضيع وقتاً غير مسموح به، وأصبحت المواضيع النحوية على وضعها الحالي مرهقة للطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي، وولدت نفوراً من العربية، لذلك وحفاظاً على العينة البحثية من تداعيات الاستمرار، توقف الباحث عن الإجراءات عند الدرس الثالث، واكتفى بالمقارنات الناتجة عن القدر المعطى والمقاس تجريبياً.

والمنحني التالي يوضح زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ:



شكل 15 زمن الاستجابة عند المجموعات الأربعة في المستوى المبتدئ B1

3.5 الإجراءات البحثية في تعليمية مهارة القراءة

اختار الباحث مختصر كتاب دليلة ودمنة مادة للتطبيق، وذلك لعدة أسباب هي:

- تم الاعتناء بهذا الكتاب من قبل باحثين عاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
 - تم ضبط هذا الكتاب تجريبيا بناء على متطلبات المتعلمين الناطقين بغير العربية في تركيا.
 - تم تقسيم الكتاب ليتوافق مع المستويات اللغوية التي اختيرت العينات البحثية مطابقة لها.
 - تم تبسيط الكتاب وتضمين القصة في صفحة أو صفحتين في المستويات الأولى، وهذا ملائم للتقسيم الزمني للإجراءات البحثية.
 - الكتاب يستند إلى الأسلوب القصصي الذي يبني الدافعية التعليمية عند الطالب.
- وقسم الباحث العينات البحثية إلى أربع مجموعات، وفق الاختبارات التي أجراها عند إجراءات تعليم النحو في بداية البرنامج، فوزع المجموعات على الشكل التالي:

رقم المجموعة	المحددات		
	المستوى	البلد	المحتوى التعليمي
الأولى	A2	بلد إسلامي	مختصر كليل ودمنة
الثانية	A2	بلد غير إسلامي	مختصر كليل ودمنة
الثالثة	B1	بلد إسلامي	مختصر كليل ودمنة
الرابعة	B1	بلد غير إسلامي	مختصر كليل ودمنة

جدول 21 توزيع المجموعات البحثية الأربعة لتطبيقات مهارة القراءة

3.5.1 تطوير مهارة القراءة من كتاب كليل ودمنة للمستوى A2

تمت الإجراءات البحثية باعتماد أسلوب الصف المقلوب، وذلك بأن يعطى الطالب النص القرائي واجبا منزليا، يقرأه ويفهمه ويلخص أفكاره على ورقة، ثم في الدرس التالي يقوم بشرح ما فهم أمام زملائه، ويطلب باقي الطلاب بمناقشة الشارح للقصة، ووضع الباحث لكل طالب مقياسا لقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب، كما هو موضح في الجدول التالي:

الدرجة الممنوحة	الدرجة الكاملة	التقييم
X1	20	مستوى المفردات والتعابير المستعملة في الشرح
X2	20	صحة اللفظ وسلامة المخرج
X3	20	القدرة على التحليل والاستنتاج
X4	20	ربط الأفكار وحسن السرد
X5	20	القدرة على النقد والرد السليم
X	100	التقييم النهائي

جدول 22 مقياس لقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب في المستوى A2

حيث سيكون التقييم النهائي X لكل طالب وفق المعادلة:

$$X = X1 + X2 + X3 + X4 + X5$$

ثم أخذ المعدل الوسطي لنتائج التقييم للطلاب عند كل حكاية من الحكايات، لقيس التطور القرائي مع تراكم المادة التعليمية، والجدول التالي يوضح المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات..

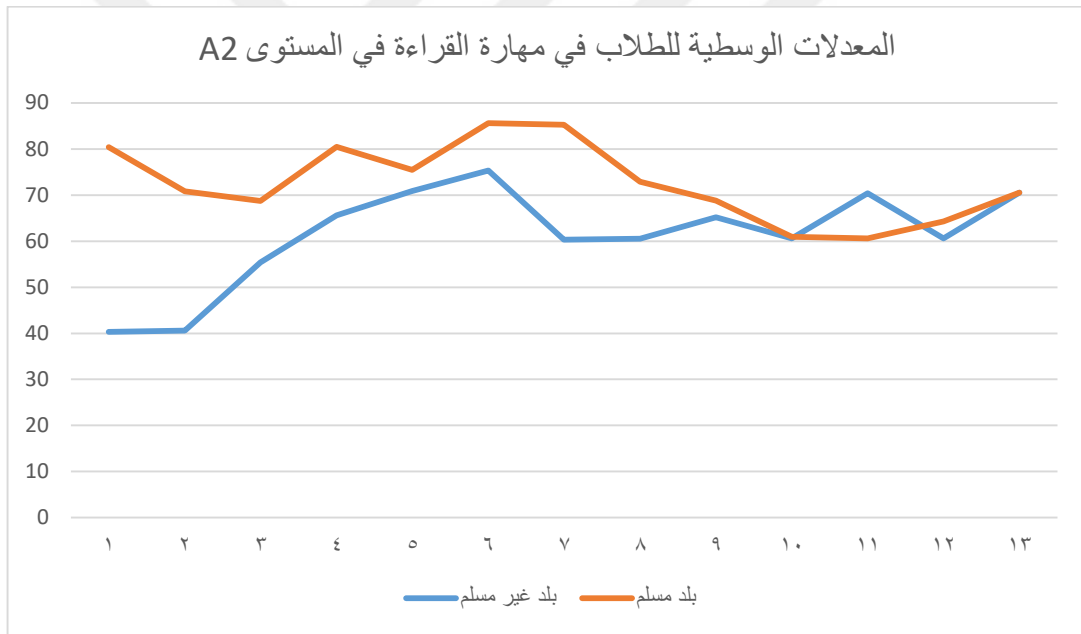
المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع حكاية كليله ودمنة	
80.4	40.3	السلحفاة والبطتان	1
70.8	40.6	القرد وطبق العدس	2
68.7	55.4	رب البيت والسارق	3
80.5	65.6	الغراب	4
75.5	70.9	الغراب والثعبان	5
85.6	75.3	التاجر والأرض	6
85.3	60.3	الجماعة والناسك	7
72.9	60.5	الحمامتان	8
68.8	65.2	الناسك واللص	9
60.9	60.6	الطبيب والجاهل	10
60.6	70.4	تاجر الجواهر والأجير	11
64.3	60.6	الأرنب والأسد	12
70.5	70.5	الرجل والخادم	13
X	X	الأرنب والبطة والفهد	14
X	X	القلق والسرطان	15

جدول 23 المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى A2

يظهر الجدول ارتفاع المعدلات الوسطية للطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي عند الحكايات التسعة الأولى، بالمقارنة مع معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي، بينما تقاربت المعدلات الوسطية لكلا المجموعتين في الحكايات الأربعة التالية، وأوقف الباحث الإجراءات البحثية على تطبيق الحكايات بعد الحكاية الثالثة عشر لضيق وقت البرنامج، وعدم استيعاب الوقت لجميع الحكايات.

ومن النتائج نجد تميز الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي في بداية العملية التعليمية، ثم استطاع الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي مواكبتهم بعد ذلك، فالملاحظ من البرنامج أن الأفكار عن التعليم للطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي مختلفة عن أفكار الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، لذلك يحتاجون وقتاً للتأقلم الفكري، وبعد التأقلم سيجارون الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، لذلك من الأفضل في المستويات المبتدئة الأفضل التمييز في إعداد المناهج بين الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، والطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي، ثم مع مضي الوقت فمن الممكن أن يكون كتابهم التعليمي واحد.

والمنحني التالي يظهر المعدلات الوسطية لتقييم الطلاب في المستوى A2



شكل 16 المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى A2

نلاحظ من المنحني ارتفاع سوية الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي مع تكرار القصص، وكذلك حافظ التكرار على مستوى الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، وفي برنامج الفراهيدي كان التطور واضحاً عند الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي. كانوا في بداية البرنامج متشوقين لمعرفة الحكاية

وأهدافها، لكن طبيعة التعليم التي نشؤوا عليها كانت حاجزا دون فهم المعاني في بداية العملية التعليمية، ثم استطاعوا أن يتقبلوا الحالة الجديدة، ومجارة الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي.

3.5.2 تطوير مهارة القراءة من كتاب كيلة ودمنة للمستوى B1

وكذلك تمت الإجراءات البحثية على المستوى B1 بنفس الأسلوب المطبق على المستوى A2، وهو أسلوب الصف المقلوب، وذلك قراءة الطالب النص خارج أوقات الدرس، يقرأه ويفهمه ويلخص أفكاره على ورقة، وفي الدرس التالي يقوم بشرح ما فهم أمام زملائه، ويقوم باقي الطلاب بمناقشته في أفكار للقصة، وأما مقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب، فهو نفسه المستخدم في المستوى A2 كما هو موضح في الجدول التالي:

الدرجة الممنوحة	الدرجة الكاملة	التقييم
X1	20	مستوى المفردات والتعبير المستعملة في الشرح
X2	20	صحة اللفظ وسلامة المخرج
X3	20	القدرة على التحليل والاستنتاج
X4	20	ربط الأفكار وحسن السرد
X5	20	القدرة على النقد والرد السليم
X	100	التقييم النهائي

جدول 24 مقياس لقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب في المستوى B1

حيث سيكون التقييم النهائي X لكل طالب وفق المعادلة:

$$X = X1 + X2 + X3 + X4 + X5$$

ثم أخذ الباحث المعدل المتوسط لتقييم جميع الطلاب عند كل حكاية ودونه في الجدول:

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع حكاية كيلة ودمنة	
--	---	-------------------------	--

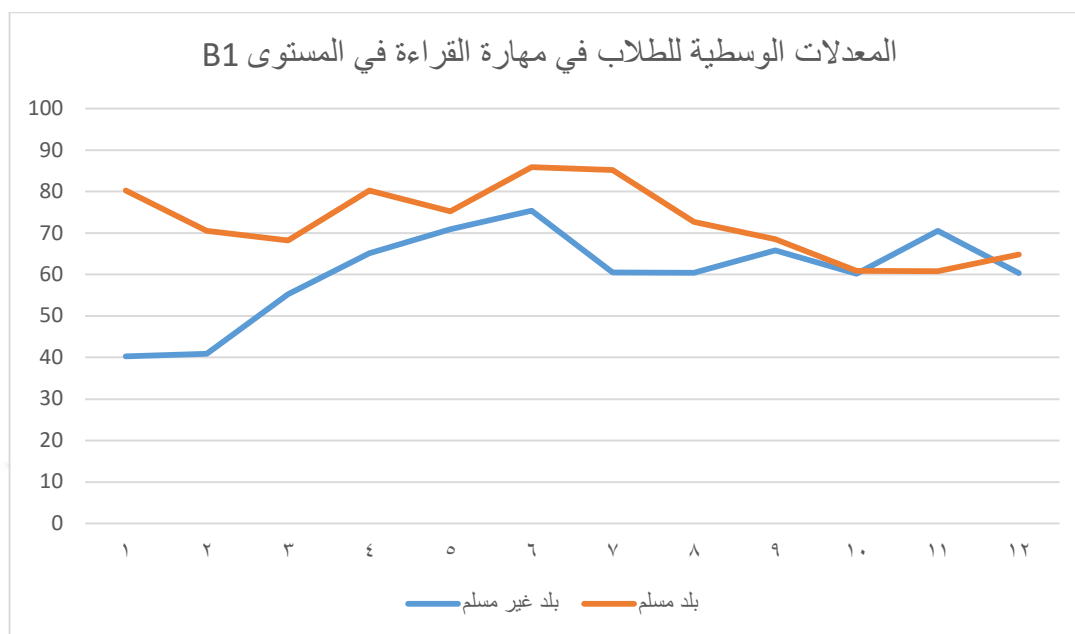
1	العصفورة والفيل	40.3	80.3
2	الناسك المخدوع	40.9	70.5
3	الثعبان الأسود	55.3	68.2
4	الناسك وابن عرس	65.1	80.3
5	الحمامة والثعلب ومالك الحزين	70.9	75.3
6	المصدق والمخدوع	75.4	85.9
7	الأرنب وملك الفيلة	60.5	85.2
8	المخادع والمغفل	60.4	72.7
9	الحمامة والجرذ	65.8	68.5
10	الأسد وابن آوى والحمار	60.2	60.9
11	الذئب والغراب وابن آوى والجمل	70.5	60.8
12	القرود وزوج السلحفاة	60.3	64.8

جدول 25 المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى B1

في المستوى B1 كان المعدل المتوسط نتائج الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي أعلى من معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي في بداية العملية التعليمية، لكن مع تكرار الحكايات واستمرار البرنامج التعليمي استطاع الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي أن يجاروا الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي، ونلاحظ كذلك في هذا المستوى مع تقدم الحكايات وصعوبتها انخفاض المعدل للطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي مقابل الزيادة في المعدلات نسبياً لنتائج تقييم الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي.

من نتائج الجدول ومن مجريات العملية التعليمية في برنامج الفراهيدي، أستطيع القول إن أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد غير إسلامي لديهم قابلية جيدة لاستيعاب العملية التعليمية، لكن ذلك لا يكون في الدروس الأولى، فلا بد أن توط العملية التعليمية وتبنى القابليات التعليمية عندهم وفق منهج يبسط المفاهيم وينطلق من فلسفة تعليمية مشابهة للنمط الذي اعتادوا عليه، ثم بعد هذه الانطلاقة يمكن أن تكون الكتب مشتركة بينهم وبين الطلاب الذين يعيشون في بلد إسلامي.

والمنحني التالي يبين المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 عند مهارة القراءة.



شكل 17 المعدلات الوسطية للطلاب عند كل الحكايات في المستوى B1

3.6 الإجراءات البحثية على تطوير المهارة الثقافية لأبناء الثقافة الثالثة

تمثل الثقافة جانباً مهماً في تعلم اللغة، وفهم الثقافة لا بد من تحليل العبارات الثقافية، المتمثلة بالتعبير الاصطلاحي والأمثال الشعبية، وهي جانب مهم من جوانب الثقافة اللغوية، تجعلنا نقف عند أسلوب التفكير المنطقي لأبناء اللغة، الذي يربط بين الجماعة اللغوية والكلمات والتعبير التي ينطقونها، فالأمثال الشعبية تولدت جراء مواقف معينة، وكان قبول الناس لها وتواترها بينهم، واتفاقهم على كونها حكمة منطوقة تنظم العلاقات فيما بينهم، سبباً يجعلها محرّكا للثقافة ومرآة لها، لذا أراد الباحث تزويد المنهج المقترح في برنامج الفراهيدي بأمثال تعكس شيئاً من الثقافة العربية لدى الطلاب، لقيس مدى تقبل الطلاب لهذه الأمثال، وأثرها في تطوير مهاراتهم اللغوية.

اختار الباحث كتاب تبسيط مجمع الأمثال للميداني، لأسباب قريبة من اختيار كتاب تبسيط كليلة ودمنة، والأسباب هي:

- تم الاعتناء بهذا الكتاب من قبل باحثين عاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- تم ضبط هذا الكتاب تجريبياً بناء على متطلبات المتعلمين الناطقين بغير العربية في تركيا.

- تم تقسيم الكتاب ليتوافق مع المستويات اللغوية التي اختيرت العينات البحثية مطابقة لها.
- تم تبسيط الكتاب وتضمين المثل في صفحة أو صفحتين في المستويات الأولى، وهذا ملائم للتقسيم الزمني للإجراءات البحثية.

واتبع الباحث مع الأمثال نفس أسلوب تعليم الحكايات، وهو أسلوب الصف المقلوب، حيث يعطى الطالب النص القرائي واجبا منزليا، يقرأه ويفهمه ويلخص أفكاره على ورقة، ثم في الدرس التالي يقوم بشرح ما فهم أمام زملائه، ويطلب باقي الطلاب بمناقشة الشارح للقصة، ووضع الباحث لكل طالب مقياسا لقياس تطور مهارة القراءة عند كل طالب، كما هو موضح في الجدول التالي:

الدرجة الممنوحة	الدرجة الكاملة	التقييم
X1	20	مستوى المفردات والتعابير المستعملة في الشرح
X2	20	صحة اللفظ وسلامة المخرج
X3	20	القدرة على التحليل والاستنتاج
X4	20	ربط الأفكار وحسن السرد
X5	20	القدرة على النقد والرد السليم
X	100	التقييم النهائي

جدول 26 مقياس لقياس تطور مهارة القراءة في كتاب الأمثال

حيث سيكون التقييم النهائي X لكل طالب وفق المعادلة :

$$X = X1 + X2 + X3 + X4 + X5$$

ثم أخذ المعدل الوسطي لنتائج التقييم للطلاب عند كل مثل من الأمثال الشعبية المقررة، لقياس التطور القرائي مع تراكم المادة التعليمية، والجدول التالي يوضح المعدلات الوسطية للطلاب عند كل مثل شعبي ..

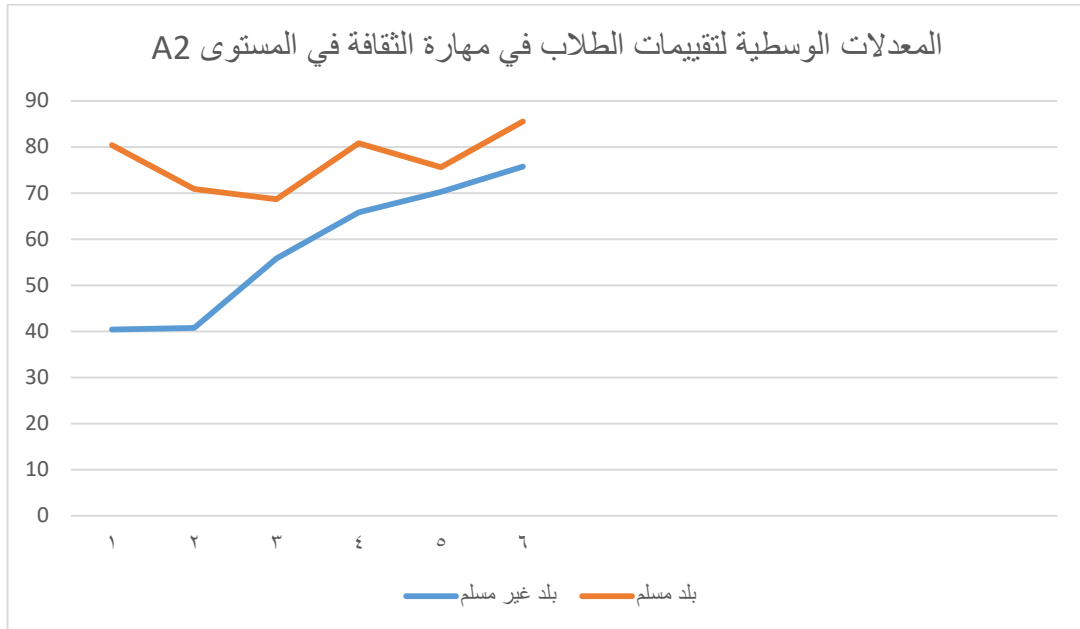
3.6.1 تطوير المهارة الثقافية من كتاب مجمع الأمثال للميداني للمستوى A2

الجدول التالي يوضح المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 مع الحكايات المختارة من كتاب مجمع الأمثال للميداني.

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع تبسيط مجمع الأمثال للميداني	
80.4	40.4	حديثه خرافة	1
70.9	40.8	أحمق من جحا	2
68.7	55.9	اعقل وتوكل	3
80.8	65.8	عش رجبا تر عجا	4
75.6	70.3	أساء سمعا فأساء إجابة	5
85.6	75.8	أكلت يوم أكل الثور الأبيض	6

جدول 27 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 من كتاب مجمع الأمثال

والمنحني التالي يوضح التوزيع الخطي للمعدلات الوسطية لتقييم الطلاب:



من كتاب مجمع الأمثال A2 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى 18 شكل

يتضح لنا من الجدول والمنحني الارتفاع المتدرج في معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلاد غير إسلامية، حيث كانت النتائج مشابهة لنتائج تعليم الحكايات، بينما كانت معدلات الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم متقاربة بين المعدلات في بداية البرنامج ونهايته.

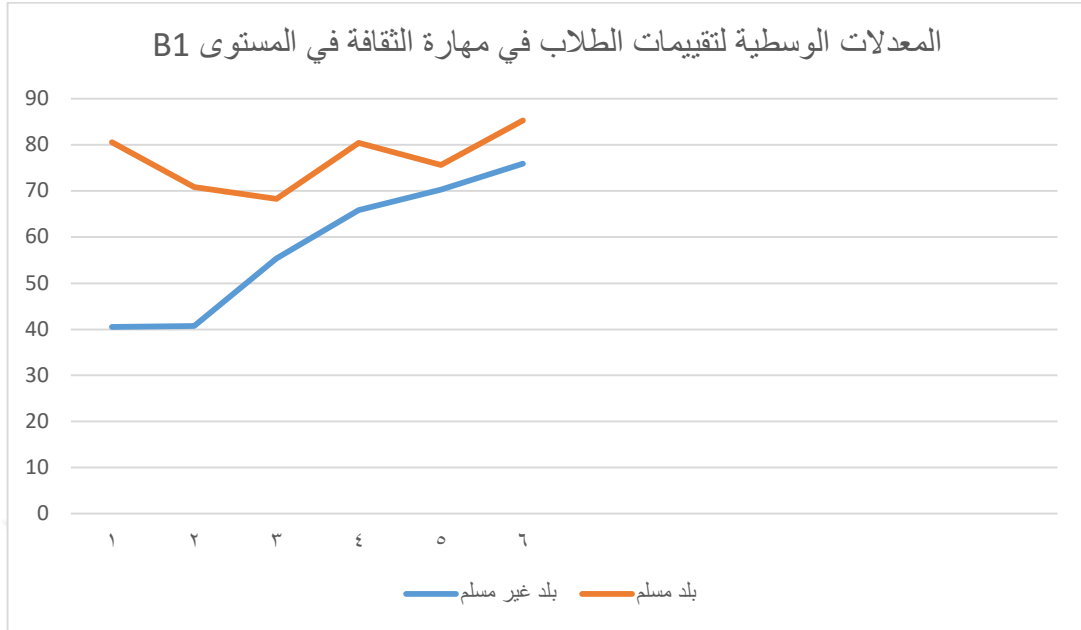
لقد كان لتدريس الأمثال الشعبية عمليا أثرا مهما في بناء الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، فكان الطلاب متشوقون عند كل مثل في معرفة خفاياه وسر إنشائه والمواقع التي يطلق فيها، وهذا جعلهم يندفعون نحو القراءة بإمعان والمشاركة في النقد والاستكشاف.

3.6.2 تطوير المهارة الثقافية من كتاب مجمع الأمثال للميداني للمستوى B1

الجدول التالي يوضح المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 مع الحكايات المختارة من كتاب مجمع الأمثال للميداني

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	مواضيع تبسيط مجمع الأمثال للميداني	
80.6	40.5	أعيا من باقل	1
70.9	40.7	ذكرتني الطعن وكنت ناسيا	2
68.3	55.4	تسمع بالمعيدي خير من أن تراه	3
80.5	65.9	على الخير سقطت	4
75.7	70.3	رجع بخفي حنين	5
85.3	75.9	جزاء سنمار	6

جدول 28 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 من كتاب مجمع الأمثال



شكل 19 المعدلات الوسطية لتقييمات الطلاب في المستوى B1 من كتاب مجمع الأمثال

يوضح الجدول والمنحني قيم عالية لمعدلات الطلاب الذين يعيشون في بلاد إسلامية، إذ كان تفاعلهم مع الأمثال في البرنامج التعليمي جيداً، بالمقابل وجد الطلاب الذين يعيشون في بلد غير إسلامي صعوبات في البدايات كما هو واضح في الجدول والمنحني، لكن فيما بعد استطاعوا أن يحرزوا تقدماً في المتابعة والفهم.

3.7 الإجراءات البحثية لتطوير مهارتي الاستماع والمحادثة

كما طبق الباحث في برنامج الفراهيدي عدة إجراءات أخرى لدعم وتطوير مهارات الاستماع والمحادثة، واختار الباحث فيديوهات قصصية مختارة من مسلسل "كان يا ما كان" الجزء الأول، حيث يمتاز هذا المسلسل التلفزيوني بجمعه بين اللهجة في البداية والفصحى في مضمون الحكايات، فقد كان مناسباً لربط الطالب بالفصحى، إذ ينطلق من بيئة شامية، والمشاهد في البداية تعزز عدة مفاهيم ثقافية، منها:

- العلاقة العائلية بين أفراد العائلة العربية.
- قوامة الوالدين وحفظ احترامهما في العائلة العربية.
- الربط بالأصول من خلال الاستماع للجدة أو الجد في العائلة العربية.
- تعزيز مهارة الإصغاء للكبير دون إبداء الضجر في العائلة العربية

- الاجتماع على المائدة العربية.
- العلاقات مع الجوار في البيئة العربية.
- تعزيز القيم والمبادئ الأخلاقية التي نشأت منها الثقافة العربية.

وقد كانت الإجراءات التعليمية لهذا المسلسل، بأن يشاهد الطلاب في كل أسبوع حلقة تلفزيونية، ويعقدون جلسة فيما بينهم بعيدا عن وجود المعلم، ليتبادلوا فيما بينهم التقييمات للحلقة التلفزيونية، ويعين الأستاذ في كل مرة مديرا للنقاش، لتنمية الشخصية الريادية باللغة، ولتعزيز الثقة بالنفس، ثم في الدرس يقوم الباحث بطرح الأسئلة على الطلاب، لكل طالب خمس أسئلة كاشفة لقدرته على التعبير عما فهم مما استمع إليه، ويقيم الباحث قدرة الطالب على الحوار والإجابة، ويحتسب ذلك للطلاب تقييما للمحادثة والقدرة على الحوار، لا تقييما للاستماع، لأنه ليس بالضرورة أن يكون الطالب قد فهم الفيديو بسماعه له عندما سمعه، وإنما قد يكون فهم من خلال الجلسة الحوارية له مع أصدقائه..

3.7.1 تطوير مهارتي المحادثة والاستماع من المسلسل التلفزيوني "كان يا ما كان"

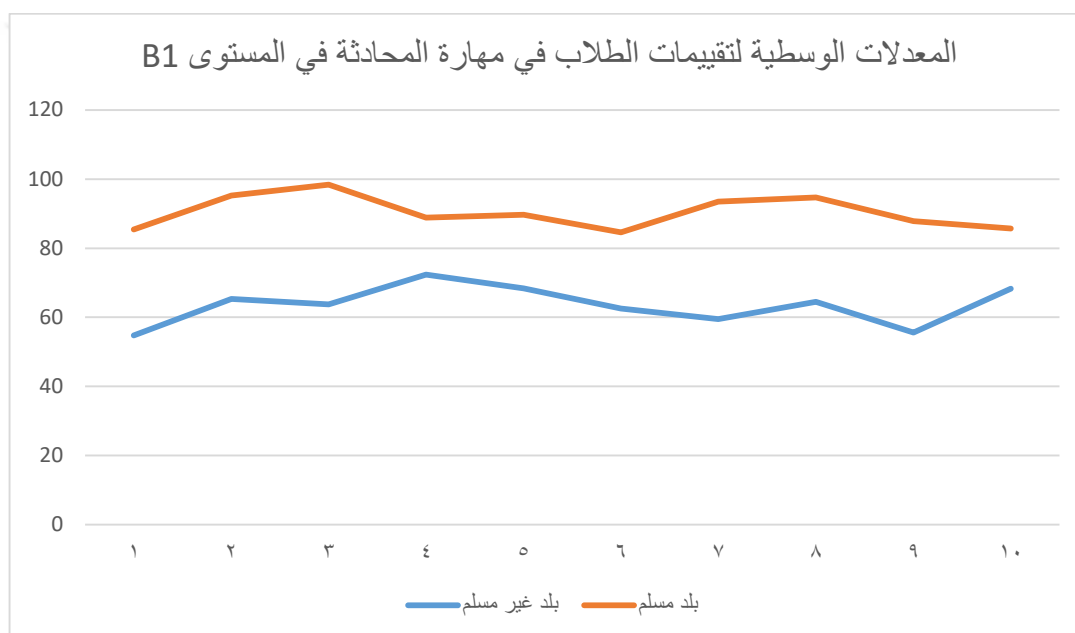
للمستوى A2

يوضح الجدول التالي المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 مع عناوين الأفلام المختارة من سلسلة كان يا ما كان، حيث تم التقييم من خلال اللقاءات الشفهية مع الطلاب، وأخذ المعدلات الوسطية لعامة الطلاب عند كل حكاية، وذلك وفق نظام المجموعات البحثية المختارة في برنامج الفراهيدي.

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	الأفلام المختارة من سلسلة كان يا ما كان	
85.5	54.8	الماء النмир	1
95.3	65.4	ثمن الخديعة	2
98.4	63.7	السور العظيم	3
88.9	72.4	ندى الصباح	4

5	أحلام اليقظة	68.4	89.7
6	القدر العجيب	62.6	84.6
7	البلبل الطروب	59.5	93.5
8	الدجاجة والبساط	64.5	94.7
9	الجد والحفيد	55.6	87.8
10	عروس البحر	68.3	85.7

جدول 29 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 لمهارة المحادثة



شكل 20 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 في مهارة المحادثة

توضح النتائج في الجدول والمنحني الظاهر أعلاه قيم عالية لمعدلات الطلاب الذين يعيشون في بلاد إسلامية، مقارنة بالطلاب الذين يعيشون في بلاد غير إسلامية، ويعود ذلك لقدرتهم على التعبير محادثة، واستعمالهم اللغة في أوقات كثيرة في حياتهم، بينما الطلاب الذين يسكنون في بلاد غير إسلامية فغالبا ما يعتمدون على لغة المهجر في حديثهم، لذا كان عندهم هذا الضعف النسبي، كما يشير المنحني إلى أن المحادثة بذاتها ما كان لها تطور ملحوظ بين بداية البرنامج ونهايته، ويعلل الباحث ذلك بطول المدة التي تحتاجها مهارة المحادثة ليتمكن منها الطالب، وأن القياس كان نمطيا من خلال الاستماع لفيدويوهات محددة، ولعل ذلك يعزز المفردات الموجودة عند الطالب، لكن لا يعطيه القدرة على

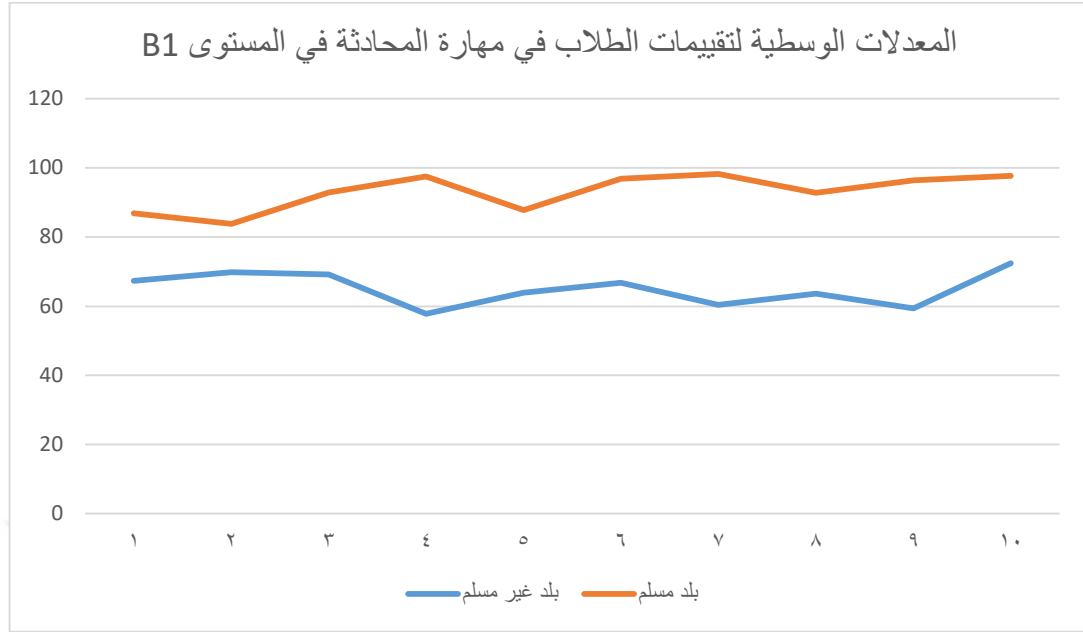
الانطلاق في مواضيع حرة، لذلك لا بد من تقوية مهارة المحادثة من خلال الانغماس بالأقران في حياة ابن الثقافة الثالثة، وهذا من أهم المعززات لمهارة المحادثة.

3.7.2 تطوير مهارتي المحادثة والاستماع من المسلسل التلفزيوني "كان يا ما كان" للمستوى B1

يوضح الجدول التالي المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 مع عناوين الأفلام المختارة من سلسلة كان يا ما كان، حيث تم التقييم من خلال اللقاءات الشفهية مع الطلاب، وأخذ المعدلات الوسطية لعامة الطلاب عند كل حكاية، وذلك وفق نظام المجموعات البحثية المختارة في برنامج الفراهيدي.

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	الأفلام المختارة من سلسلة كان يا ما كان	
86.9	67.4	الأمير الشجاع	1
83.8	69.8	الأرض والكنز	2
92.9	69.2	الطير الذهبي	3
97.6	57.8	السلحفاة العجيبة	4
87.8	63.9	الشجرة العجيبة	5
96.8	66.8	غني النفس	6
98.3	60.4	الراعي العملاق	7
92.8	63.7	حب العمل	8
96.4	59.3	التقليد الأعمى	9
97.7	72.4	ثمن الجيرة	10

جدول 30 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارتي المحادثة



شكل 21 المعدلات الوسطية لتنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارة المحادثة

يظهر الجدول والمنحني أعلاه الفارق بين الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم، والطلاب الذين يعيشون في بلد غير مسلم، وذلك أن الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم يمارسون اللغة أكثر من الطلاب الآخرين، وبنفس النتيجة التي كانت لطلاب المستوى، فإن المنحنيات تستمر أفقياً تقريباً، للدلالة على عدم تطور المحادثة بالأسلوب الصناعي، وإنما يحتاج أبناء الثقافة الثالثة للطريقة الطبيعية في التعليم، وهي تكوين العلاقات مع الأقران العرب لتطوير اللغة العربية، ولعل هذا هو الفارق بين تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة وبين تعليم العربية لغير الناطقين بها، إذ الطلاب غير الناطقين بالعربية قد تسهم البيئة الصناعية في تعلمهم المحادثة بشكل أكبر من الطلاب أبناء الثقافة الثالثة، لأن البيئة الصناعية للغة تعزز العامل النفسي السلبي لدى أبناء الثقافة الثالثة، الذي يجعل من اللغة أمراً وهمياً لا وجود له، فيقلل الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، لذا من الأفضل والأيسر لدى المهاجرين العرب لتعليم أطفالهم، دمج الأطفال بالمجتمع العربي، من خلال الاستفادة من وسائل التواصل، والتعليم عن بعد، الذي أصبح رابطاً مهماً هذه الأيام بين الوطن وبين المهاجرين، والذي جعل كذلك أكفأ المعلمين على بعد شاشة من الطالب، وهذا أفضل ما يمكن أن يقدم لابن الثقافة الثالثة لتطوير المحادثة ومهارات اللغة العربية عموماً.

3.8 الإجراءات التعليمية لتطوير مهارة الكتابة

تعتبر تكنولوجيا التعليم اليوم طاقة هائلة لتسريع عملية التعليم وتوفير الجهود المبذولة للوصول إلى المخرجات التعليمية بأفضل جودة وأعلى إتقان، ولذا قام الباحث بالاستفادة من تطبيقات الهاتف المحمول الذي يرافق الطالب في حياته، ليحول اهتمامات الطالب المرافقة للهاتف إلى اهتمامات باللغة العربية، ولذا استخدم تطبيق عصافير لتعليم القراءة العربية، وهو تطبيق على أجهزة الهاتف والحاسوب اللوحي والحاسوب العادي، يتدرج بالطالب قرائيا من المستوى الصفري إلى المستوى المتقدم، بأسلوب مرن وسلس، مع إمكانية الاستماع للحكايات، وتوفير مخرجات لكل حكاية تعين الطالب على فهم علاقة النص بموضوع ما.

وأما الإجراءات البحثية التي قام بها الباحث للاستفادة من هذا التطبيق، هي أن يقرأ الطالب عناوين حددها الباحث، عشرة مواضيع للقراءة من التطبيق للمستوى A2، وعشرة مواضيع للقراءة من التطبيق للمستوى B1، ثم يقوم الطالب بتلخيص الحكاية بملخص جديد، يستعمل فيه الكلمات التي تعلمها في الحكاية، وقد أعطى هذا الإجراء تطورا جيدا في مهارة الكتابة لدى الطلاب، فكان لا بد من الاستفادة من مهارة القراءة لإدخال الكلمات الجديدة وتوسيع المفردات لدى الطلاب، ثم استعمالها في إنتاج نصوص جديدة.

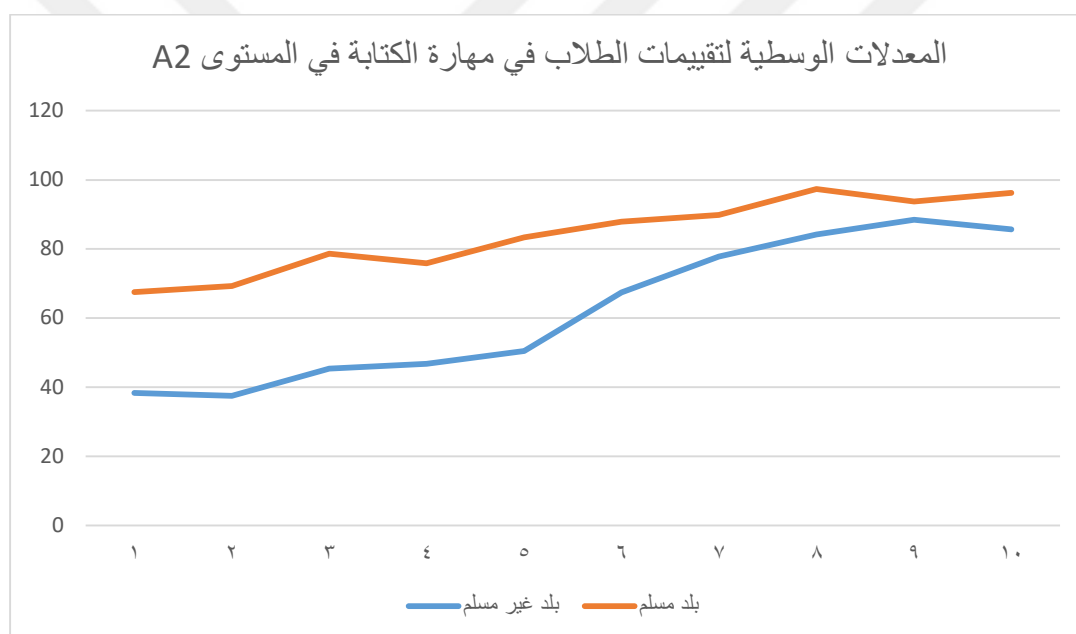
3.8.1 تطوير مهارة الكتابة من تطبيق "عصافير" الإلكتروني للمستوى A2

يوضح الجدول التالي المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 مع عناوين المواضيع المختارة من تطبيق عصافير، حيث تم التقييم من خلال متابعة وتدقيق كتابات الطلاب في هذه المواضيع، وأخذ المعدلات الوسطية لعامة الطلاب عند كل موضوع، وذلك وفق نظام المجموعات البحثية المختارة في برنامج الفراهيدي.

	المواضيع المختارة من تطبيق عصافير	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)
1	فتى الخيم	38.4	67.5
2	دعوة إلى الحفلة	37.5	69.3

3	في قاع المحيط	45.4	78.7
4	ديسوم يتذوق الغيوم	46.8	75.9
5	مذكرات فتى مريخي	50.5	83.4
6	لعبة آدم	67.4	87.9
7	الفأر ذو القبعات	77.8	89.9
8	الزائر الغريب	84.2	97.4
9	رسالة من الثلاثية	88.5	93.7
10	رحلة تحت الماء	85.7	96.3

جدول 31 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 في مهارة الكتابة



شكل 22 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى A2 في مهارة الكتابة

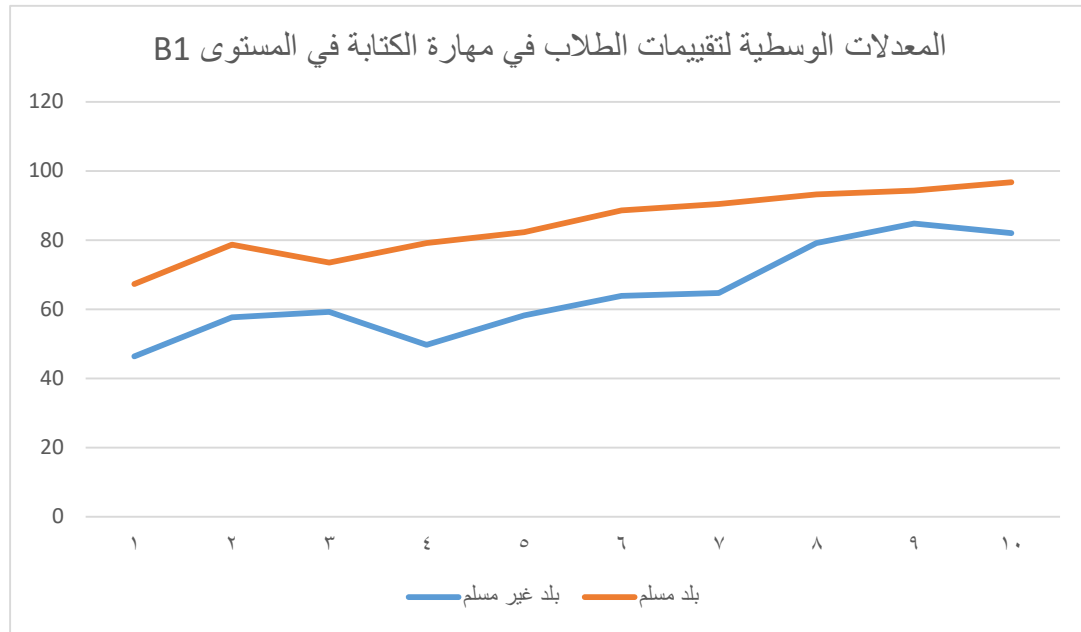
يظهر الجدول والمنحني أعلاه المعدلات الوسطية لدرجات الطلاب بتقدم الوقت واستمرار سماع الحكايات وكتابات الواجبات، إذ كانت المعدلات في البداية منخفضة ثم ارتفع بشكل ملحوظ مع تكرار الواجبات، وهذا يشير إلى دور الواجبات الكتابية المهم في تطوير مهارة الكتابة لدى أبناء الثقافة الثالثة، ومن الجدول نلاحظ أن أبناء الثقافة الثالثة كانت قابلية التطور الكتابي عندهم عالية، إذ كانت درجاتهم في بداية البرنامج منخفضة أكثر من أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد

مسلم، لكن مع الوقت اقتربت معدلاتهم بشكل ملحوظ من المعدلات الوسطية لأبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد مسلم.

3.8.2 تطوير مهارة الكتابة من تطبيق "عصافير" الإلكتروني للمستوى B1
يوضح الجدول التالي المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 مع الحكايات المختارة من كتاب مجمع الأمثال للميداني

المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد إسلامي (درجة)	المعدل الوسطي لدرجات الطلاب في بلد غير إسلامي (درجة)	المواضيع المختارة من تطبيق عصافير	
67.3	46.4	البحث عن فرات	1
78.8	57.7	لسنا وحدنا	2
73.5	59.3	عزّة وتلة الأمنيات	3
79.2	49.7	سيرة حياة ورقة	4
82.4	58.3	بقعة نسيها الزمان	5
88.7	63.9	الهارب الصغير	6
90.5	64.8	خارج المرعى	7
93.3	79.2	بين الجذور	8
94.4	84.8	أنا أتساءل	9
96.8	82.1	سنجب ليس نهما	10

جدول 32 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارة الكتابة



شكل 23 المعدلات الوسطية لنتائج تقييم الطلاب في المستوى B1 في مهارة الكتابة

نلاحظ من الجدول والمنحني أعلاه، تطور مهارة الكتابة عند أبناء الثقافة الثالثة مع استمرار التدريبات والواجبات الكتابية مع الوقت، وكما رأينا عند المستوى A2 أيضا في هذا المستوى B1 جاءت النتائج مقارنة، حيث تطورت مهارة الكتابة بشكل كبير نسبيا عند أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد غير مسلم، دلالة على أهمية هذه الواجبات الكتابية المستمرة، وكذلك الحال عند أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد مسلم، فقد ارتفعت المعدلات الوسطية لدرجاتهم مع الوقت.

3.9 نتائج برنامج الفراهيدي البحثي

إن برنامج الفراهيدي هو محاولة بحثية لقراءة مناسبة المادة التعليمية الرائجة بين متعلمي العربية، لأبناء الثقافة الثالثة، وقد حاول الباحث من خلاله قياس ملاءمة هذه المواد التعليمية من خلال التركيز على المخرجات، فغاية ما يُطلَب من أي منهج هو تطوير المهارات الأربعة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والقدرة على توظيف النحو والصرف في إنتاج هذه المخرجات، ولذا قام الباحث بقياس قدرة المادة التعليمية على تحقيق المخرجات التعليمية، ولأن المؤسسات التعليمية تتردد في تعليم أبناء الثقافة الثالثة بين منهج مخصص لتعليم العربية للعرب، ومنهج مخصص لتعليم العربية لغير الناطقين بها، فقد قام الباحث بقياس قدرة كلا المنهجين على تطوير المهارات الأربعة وتوظيف النحو والصرف، فكان البرنامج في إجراءاته بين المنهجين يقيس المخرجات، واستجابة الطلاب لكلا المنهجين في العملية التعليمية، ولأن الاختلاف المكاني بين الطلاب يؤثر على تعلمهم، قام الباحث بقياس الفروق في مخرجات الطلاب وفي استجابة الطلاب للمنهجين في كل من البلاد الإسلامية والبلاد غير الإسلامية، وهذا التخصيص في البحث جاء اعتباراً لأثر العامل المكاني على العامل النفسي، فابن الثقافة الثالثة الذي يعيش في تركيا أو ماليزيا أو أندونيسية أو إيران مثلاً، ويخالط أبناء الوطن المضيف، الذين يسعون لتعلم اللغة العربية ليؤدوا الشعائر الإسلامية، ويتعبدون الله باللغة العربية، يزيد عنده الشعور بأهمية تعلم اللغة العربية، وغالباً ما يكون قد تجاوز استحضار الفكرة في بناء الدافعية إلى بناء الإرادة، فيكون قد سار أشواطاً طويلة مقارنة بابن الثقافة الثالثة الذي يعيش في بلد غير إسلامي.

ولترتيب الأفكار سأقوم بتوضيح النتائج مرتبة بحسب المهارات، فسأبدأ بالمهارة اللغوية المتمثلة بتوظيف النحو والصرف، ثم المهارات الأربعة، الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ثم المهارة الثقافية، وهذا أدعى أن يوضح الهدف من برنامج الفراهيدي بشكل سلس، يبرز ما أنجز البرنامج لأجله.

1- المهارة اللغوية:

كان واضحاً من خلال النتائج تقدم الطلاب الذين يعيشون في بلد مسلم على الطلاب الذين يعيشون في بلد غير مسلم، في مهارة توظيف النحو والصرف، أو المهارة اللغوية، وهذه يشير إلى عدة أمور:

- ضرورة تبسيط المباحث النحوية والصرفية، وجعلها أكثر جاذبية وأبسط في التعليم وأعمق في الربط مع الواقع المحيط للطلاب، ومن الملاحظ من خلال الإجراءات التعليمية في برنامج

الفرايدي سرعة وصول المطلب النحوي من خلال الأمثلة، وكلما كانت الأمثلة مستقاة من بيئة الطالب كانت أدعى للفهم وأسرع وأقوى في التوظيف.

- ضرورة الاهتمام بتقاطع المهارات الأربعة مع النحو والصرف، إذ تجذب المهارات النحو من الوصفية إلى التوظيف، ومن الملاحظ من خلال الإجراءات التعليمية في برنامج الفرايدي، سرعة وصول المطلب النحوي من خلال التدريبات الكتابية وتقييمها وتقويمها والمحادثة والتغذية الراجعة الفورية أو البعيدة، وهذا يقرب الطالب من النحو ويجعله يدرك أهميته في التقدم في المهارات.

- ضرورة الاهتمام بتقديم المباحث اللغوية الأكثر استعمالاً على المباحث اللغوية الأقل استعمالاً، وهذا لعدة أسباب:

- أولها: ضيق الوقت، فأبناء الثقافة الثالثة عادة مشغولون بمدارسهم في بلدان المهجر، والوقت المخصص لتعلم اللغة قصير، لذا يعتبر تقديم الأهم على المهم، والشائع على المهمل، مطلب أساسي في تعليم أبناء الثقافة الثالثة.
- ثانياً: ترغيب الطالب بالنحو، إذ الاستعمال يولد الحاجة، والحاجة تولد السعي والطلب، فيكون الطالب قريباً من النحو، عالماً بأهميته في حياته، فيرغب به ويتمسك.
- ثالثاً: لتكون المباحث أقدر على التوظيف في حياة الطالب، ولتلامس الجوانب الحياتية التي يعيشها، لينطبق بشكل أسرع في توظيف ما يتعلم، ويتقدم في المستويات اللغوية.

2- المهارات التواصلية الأربعة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة):

أظهرت النتائج الارتفاع النسبي للمعدلات الوسطية لأبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد مسلم، مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون في بلد غير مسلم، وهذا يشير إلى ضرورة التمييز عند تصميم الكتاب بين المجموعتين، وحصلت الفروق بين المجموعتين عند انطلاق البرنامج، لكن مع الوقت بدأت الفروق تتلاشى، واقترب مستويا المجموعتين من بعضهما، وهذا يشير إلى قدرة أبناء الثقافة الثالثة الذين يعيشون في بلد غير إسلامي على التطوير اللغوي المتسارع، إن هيئت الأسباب المواتية لذلك.

3- المهارة الثقافية:

أثبتت النتائج القدرة الكبيرة لأبناء الثقافة الثالثة على فهم الثقافة العربية، مع أن المعدلات الوسطية في بداية البرنامج كانت منخفضة، إلا أنها تسارعت بشكل كبير، وأحرز الطلاب درجات عالية في المهارة

الثقافية، ويشير ذلك إلى ارتفاع دافعية أبناء الثقافة الثالثة نحو الاطلاع على الثقافة العربية، وقد طبق الباحث في البرنامج البحثي أسلوب التغذية بالأمثال العربية التي تحمل معها قصة تراثية، وذلك لإظهار الجانب الثقافي من الحكايات، وأن العبارات التي تصنع عادة من الجماعة اللغوية التي تتناقل اللغة، تحمل في جوانبها المعاني الكبيرة، والدلالات العظيمة، التي توفر على الطالب مجهودات كبيرة من الإنشاء والبناء اللغوي للتعبير والجمل، ومع اتقان الطالب للسياقات الثقافية التي تستخدم فيها هذه الأمثال يكون قد اطلع على جانب مهم من جوانب اللغة التواصلية، التي تفيده في إدراك المعاني الثقافية.

3.10 أسس ومعايير في تكوين المنهج في ضوء الإجراءات التعليمية والنتائج البحثية لبرنامج الفراهيدي

توجد ثلاثة مكونات أساسية عند بناء جسم منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وهي المكون اللغوي، والمكون الثقافي، والمكون المهاري. وهذا ما قام الباحث بتجريبه في برنامج الفراهيدي التعليمي البحثي، وفيما يلي تفصيل هذه المكونات على ضوء الإجراءات البحثية في برنامج الفراهيدي:

3.10.1 المكون اللغوي

يعتمد المكون اللغوي على توظيف اللغة الوصفية النحوية والصرفية والبلاغية، بدمجها في المكون المهاري والمكون الثقافي، وذلك بتقسيم الإجراء اللغوي إلى ثلاث مراحل:

3.10.1.1 المرحلة الأولى: المدخلات

وفيها تشرح القواعد النحوية والصرفية بالاعتماد على المنهج الحلزوني، فيؤخذ من العنوان النحوي محتوى مناسباً لأعمار المتعلمين وسويتهم اللغوية، ويؤجل باقي المحتوى لمرحلة متقدمة عن المرحلة الحالية، فيدرس مثلاً من درس المبتدأ والخبر شروطهما وحالتهما الإعرابية والعلامة الإعرابية، ويؤخر تقديم الخبر على المبتدأ وكون المبتدأ نكرة والخبر جملة وشبه جملة وهكذا.. وفق المنهج الحلزوني، كما يراعى عند تبويب المحتوى وتقديره اختيار الأمثلة الحديثة والمبنية على محيط الطالب في بلد الثقافة الثانية، لضمان فهمه للمكون اللغوي.

وفصل الباحث في المدخلات اللغوية التي استعملها للتجريب البحثي، عند سرد مكونات البرنامج ونتائجه البحثية.

3.10.1.2 المرحلة الثانية: المعالجة

وتراعى في هذه المرحلة الأساليب والتقنيات المناسبة التي تتم إدارتها في المنهج لتقديم النحو الوظيفي في العملية التعليمية، وباعتبار الكتاب التعليمي هو المدونة التي يجب أن تُظهر نشاط المنهج في العملية التعليمية، فلا بد أن ترافقه تعليمات الإجراءات التعليمية في دليل منفصل عن الكتاب التعليمي، لتوجيه المشرفين والمدرسين والمعلمين إلى الأداء الناجح والفعاليات المناسبة في تنفيذ المنهج.

ويقترح الباحث بعض الأساليب التي تساعد في مرحلة المعالجة على تحويل المادة اللغوية الوصفية إلى مادة وظيفية تكوينية، كما يلي:

- دراما النحو: وهو تحويل العلاقة بين المركبات اللغوية إلى تفسير درامي منطقي تفاعلي يظهر هذه المركبات بأنها عناصر متفاعلة في حكاية ما، ولتوضيح هذا الأسلوب سأخذ على سبيل المثال حكاية نصب وجزم الفعل المضارع، والمركبات اللغوية في هذه الحكاية هي الاسم والفعل المضارع وإن وأخواتها ولم وأخواتها، والعلاقات الوصفية بين هذه المركبات هي علاقة التشابه بين المضارع والاسم، وعلاقة التأثير بين إن والمضارع، وعلاقة التأثير بين لم والمضارع، وعلاقة الدلالة على المعنى بين الحركات الثلاث الضمة والفتحة والسكون وموقع الفعل، حيث الإعراب فرع المعنى، والمعنى وليد الحركة. أما التفسير الدرامي لهذه العلاقات، فيكون بتوليد الحكاية في مدينتين، مدينة المعرب ومدينة المبني، ورئيس مدينة المعرب هو الاسم، ورئيس مدينة المبني هو الحرف، وينفرد الاسم بمدينته، أما الحرف فلضعفه يأخذ معه الفعل، إلا أن الفعل المضارع لم يقبل هذه القسمة، فأراد أن يضارع الاسم بالإعراب، أي يشابهه، فسمي بالمضارع، وأعطاه الاسم ثلاث حالات، الرفع والنصب والجزم، ووظف له جماعتين من الأدوات، الناصبة تحمل له تاج الفتحة، والجازمة تحمل له تاج السكون والهدوء، ويكون مع الضمة بدون هذه الأدوات..

- سيناريو التأصيل: وهو إعادة المركبات اللغوية إلى حالها الوضعي، لإنشاء علاقة منطقية بين معناها القائم على تفاعلها اللغوي، وبين حالة نشوئها المرتبطة بالعوامل الجغرافية والاجتماعية والبيئية والنفسية، علاقة افتراضية تفسر تفكير الواضع في زمانه ومكانه، المعلومين وصفا وتكويناً لمصمم السيناريو النحوي.

ولتوضيح ذلك سأخذ مثلاً سيناريو تأصيل البناء والإعراب في النحو، فالمركبات اللغوية في هذا المثال هي حالة البناء وحالة الإعراب، ومعناها القائم على التفاعل اللغوي هو تصنيف أنواع الكلمة، من

حرف واسم وفعل، إلى مبني ومعرب، وما يهدف له هذا التقسيم من تصنيف لمكونات الإعراب، من مبنيات ومرفوعات ومنصوبات ومجرورات ومجزومات، من الأسماء والأفعال والحروف.

ولإعادة هذه المركبات إلى حالها الوضعي، يجب أن نستكشف البيئة التي عايشها النحوي الواضع، فإذا علمنا أن العرب عموماً في زمن وضع النحو، كانت حياتهم موزعة بين الصحراء والمدينة، وبيوتهم موزعة بين البناء والخيمة، أدركنا مشاهدات النحوي التي استمد منها المسمى، ووجه الربط هنا يظهر بمعرفة التفاعل اللغوي للبناء والإعراب، وهو ثبات الحركة عند البناء كثبات البناء الضارب جذوره في الأرض، وتغير الحركة عن الإعراب، كتغير حالة الخيمة عند الأعراب.

- رَصْدُ القيم: وهو تضمين القيم والأخلاق لتفسير أثر التفاعلات اللغوية، لتكوين قانون عقلي عند الطالب يساعد على فهم الأثر التفاعلي وحالاته المتعددة.

ولتوضيح ذلك سأمثل بحالات الرفع والنصب والجر في الإعراب. فالتفاعل هنا بين مكان الكلمة في الجملة والمعنى المنتظر منها، لتتكون حالة نشرحها إعراباً بالرفع والنصب والجر. ولبناء القانون العقلي الذي يفسر إحداث مسمى هذه الحالة عند نشوء العلاقة المذكورة، علينا أن نرصد القيم الأخلاقية المحتملة وراء هذا التفسير. ولن يكون تخميننا لهذا التفسير مطلقاً، بل هو اجتهاد لإحداث قانون مفسر يسهل فهم التفاعل اللغوي.

وأما القانون العقلي الخُلقي فمفاده أن الأخلاق تدعو العرب ليجعلوا لمن يُحدث عملاً وينتج أثراً نافعاً رتبة مرفوعة، ولذا يجعلون الفاعل في النحو مرفوعاً، والرفع أعلى الحركات، وتدعوهم الأخلاق أيضاً أن يظهروا أثر العمل ولا يخفونه، فحري بمن عمل عملاً أن يُعرّف نتاجه وأثره، ولذا ينصبون المفعول به، والنصب عرض الشيء عياناً أمام العيون، ومنه النصب التذكاري الذي ينصب ليراه الناس، والنصب في الرتبة دون الرفع. وكلمات اللغة لا تقبل رتبة دونهما، إلا أنها تُجرّ عنوة إلى الجملة عن طريق حرف جر أو مضاف يحتاج لمضاف إليه ليكمل معناه، فيعطون لهذه الكلمات التي انخفضت رتبته دون نفع تحصيله حالة الجر.

- وراثَةُ الثقافة: وهي تضمين الثقافة العربية لتفسير أثر التفاعلات اللغوية، لتكوين قانون عقلي عند الطالب يمكنه من فهم التفاعلات اللغوية، التي قد تخرج عن الأصل عادة لسبب غير معلل.

ولبيان ذلك أضرب مثلا بعلامات إعراب جمع المؤنث السالم، فالأثر هنا الفتحة التي تولد معنى المفعولية أو معنى آخر من المنصوبات، لكن في حالة جمع المؤنث السالم، نرى أن الحركة انتقلت إلى حركة فرعية هي الكسرة، والتي ترافق الجر عادة، ويمكن أن تولد قيمة ثقافية لتفسير ذلك، وهي طلب الستر للمرأة، فالنصب بالفتح هو الإظهار والكشف للشيء عيانا لعيون الناس، كما فُرِضَتْ في رصد القيم سابقا، ومقاومة هذه الحال لجماعة النساء ثقافيا، نَقَلَ الفتحة إلى الكسرة سماعا، ثم أُصِلَتْ ذلك قياسًا، فبقي النصب لكنه انتقل من الفتح إلى الكسر.. ولهذا التوليد الثقافي ثلاث فوائد، الأولى السرد الذي يوضح اللغة الوصفية ويسهل الحفظ، للتطبيق الوظيفي اللاحق، والفائدة الثانية، تقديم قيمة ثقافية للطالب، لتعريفه بثقافة اللغة التي تمثل الوعاء المستوعب لها، والفائدة الثالثة فيما يرافق هذا العرض من استشارة للمهارات كالاستماع والمحادثة.

- الاختصار النمذج: وهو الاختصار من السرد الذي نفّس فيه موقع الكلمة النحوي من الجملة عادة، والابتعاد عن الاستغراق في وصفها وصفا نحويا تاما، ويقترح الباحث نموذجا بسيطا للاختصار عند تعليم أنواع الاسم الإعرابية في اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة من المستوى المبتدئ وفق الجدول التالي:

نوع الإعراب	حالة الإعراب	حركة الإعراب
أنواع إعراب الاسم في المستوى المبتدئ	مرفوع	الضمة
	منصوب	الفتحة
	مجرور	الكسرة

جدول 33 تعليم أنواع الاسم الإعرابية للمستوى المبتدئ من أبناء الثقافة الثالثة

ويقترح الجدول التالي للمستوى المتوسط:

نوع الإعراب	حالة الإعراب	حركة الإعراب		
		الأصلية	الفرعية	
			مثنى	ج. مذكر.س
أنواع إعراب الاسم في المستوى المتوسط	مرفوع	الضمة	ان	ون
	منصوب	الفتحة	ين	ين
	مجرور	الكسرة	ين	ين

جدول 34 تعليم أنواع الاسم الإعرابية للمستوى المتوسط من أبناء الثقافة الثالثة

وبالاعتماد على الجدولين يتم الاختصار من الإعراب المطول، فلو أردنا إعراب كلمة ما، سيكون نموذج إعرابها كما يلي:

إعراب كلمة = نوع الإعراب + حالة الإعراب + حركة الإعراب

فنعرّب الكلمة دون الخروج عن الجداول أعلاه.

فمثلاً لو أردنا إعراب جملة: "الشجرة مثمرة" وفق النموذج، سيكون الإعراب كالتالي:

الشجرة = مبتدأ + مرفوع + بالضمّة.

مثمرة = خبر + مرفوع + بالضمّة.

وهكذا بأسلوب رياضي بسيط مبسط، يجنبنا المحتوى الوصفي المطول، وهذا في المستويين المبتدئ والمتوسط.

3.10.1.3 المرحلة الثالثة: الإخراج والإنتاج

وفي هذه المرحلة من المنهج يتحول دور المعلم إلى مدرب للمهارات اللغوية، الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، ويحرص على تدوير النحو الوظيفي بين الطلاب، بوضع تطبيقات عملية ينجزها الطلاب ويقوم بتقييمها، ثم تقويمها، ثم تفعيل التغذية الراجعة بما يلزم الطلاب من نحو وصفي لم يدركوا معناه، ولم يستطيعوا إنجاز النحو الوظيفي الناشئ عنه.

وبسبب الاندماج الكامل بين هذه المرحلة من المكون اللغوي مع المكون المهاري اللاحق، وتجنباً للتكرار فسأرجئ الحديث عن نشاطات النحو الوظيفي ليكون بعد المهارات اللغوية الأربعة اللازمة في المكون اللغوي.

3.10.2 المكون المهاري

في هذا المكون تظهر بشكل جلي الحالة الخاصة لأبناء الثقافة الثالثة، فما يلزمهم من مهارات لغوية لا يوجد في منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولا في منهج تعليم العربية للعرب، فهم حالة مختلفة عن هؤلاء وهؤلاء، ولذا سنستغني عن مهارة من مهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها، لنولد توصيفاً لمهارة جديدة كما سيأتي.

فمهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها أربعة، وهي الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، لكن في حالة أبناء الثقافة الثالثة، نرى أن مهارة المحادثة تأخذ بُعدًا جديدًا، ذلك أن معظم المهاجرين وأبناءهم لديهم الاستماع والمحادثة من أقوى المهارات، إذ يعتادون غالبًا الحديث بالعامية في البيت، وتمثل العامية عندهم اللغة العربية كلها، ولا يحملون تصورا عن مهارة تلزمهم، ومن جهة أخرى فإن أول صادم لابن الثقافة الثالثة بعد تطوره الدراسي والمهني، هو حاجته للحديث في مجمع من قومه العرب، عن حالة علمية أو فكرية ما، فيكتشف ضعفه بالخطابة العربية، وتتولد عنده أزمة لغوية لم يدرك أبعادها من قبل. ولإقناع ابن الثقافة الثالثة بضرورة تعلم العربية التي لا يرى لها شأنًا إلا بعد التصدر للخطابة بها، لا بد من تطوير مسمى مهارة المحادثة إلى مسمى مهارة الخطابة، وبذلك يدرك أبناء الثقافة الثالثة وآباؤهم الحاجة إلى هذه المهارة ابتداءً، ويسعون لتطوير الأبناء لما يلزمهم لغويا من مهارات.

وفي إجراءات المكون المهاري يقترح الباحث بعض التقنيات المهارية للدمج بين النحو الوظيفي والمكون المهاري كما يلي:

3.10.2.1 انعكاس النحو الوظيفي على الخطابة

أ. يطلب من الطالب تسجيل فيديو شهريا، من خمس دقائق يتحدث فيه عن موضوع من اختيار المعلم، إلا إن رغب الطالب بموضوع فله ما طلب.

ب. يسمع الطالب حكاية من شخصية حية، ويلخص ما سمع خطابةً.

ج. يعطى الطالب نصا ليقراه ويحكي ما قرأ خطابةً.

د. يطلب من الطالب اختيار فيديو من يوتيوب في موضوع يحبه، ويلخص أمام زملائه موضوع الفيديو خطابةً.

هـ- يطلب من الطالب التعبير عن حالة أجنبية عن اللغة، كوصف كتاب قرأه بلغة أخرى، أو التعبير عن حياته في المهجر، أو شرح الفرق بين الثقافة العربية والثقافة الثانية في الطعام واللباس والكلمات.. وفي جميع الأساليب، يتابع المعلم ما يلفظ الطالب ويسجل الأخطاء النحوية ليسردها على الطالب شفيعا، أو يرسلها كتابيا.

3.10.2.2 انعكاس النحو الوظيفي على الكتابة

- بناء الإدراك السمعي المترافق مع التقاط الملاحظات الكتابية، ويكون في نمذجة محاضرة أو درس تحاضر فيه شخصية ما بشكل متكرر، بأسلوب السرد القصصي، ويطلب من الطالب كتابة ملخص للحكاية، يرسل للمعلم للتغذية الراجعة.
- دراسة مواضيع الإملاء بشكل متدرج، وعلى عكس النحو والبلاغة، في سلوك المنهج الحلزوني، فالإملاء يحتاج إلى السبر الكامل للمواضيع.
- يطلب من الطالب عمل تدريبات عقب كل درس متعلق بموضوع الدرس، لتنمية المرونة الكتابية.
- تلخيص فكره حول موضوع ما، كتابةً.
- تلخيص كتاب قرأه الطالب، كتابةً.
- الاستماع لفديو، وتلخيص ما سمع كتابةً.
- كتابة حكاية حول شخصيات معينة.
- المذكرات اليومية.
- وصف المحيط ومواضيع من الحياة كتابةً.

3.10.2.3 انعكاس النحو الوظيفي على القراءة

- لتنمية ذائقة القراءة لا بد من التدرج من متون لا تبلغ الصفحة إلى ما هو أكثر من ذلك.. والأفضل أن تقدم المفردات في جدول قبل القراءة، ليناقشها الطالب مع من حوله لفهمها، ثم يقرأها في النص.
- وأما انعكاس النحو الوظيفي على القراءة فيتمثل في تنمية القراءة الجهرية الصحيحة سرعة ودقة، ومن الأساليب الممكنة في ذلك:

- أ. تحدي السرعة الصحيحة: حيث يرسل للطالب نصا مكتوبا، ويرسل معه مقطعاً صوتياً بقراءة المعلم لهذا النص، ثم يطلب من الطالب أن يسجل مقطعاً صوتياً للنص بنفس السرعة، تحتسب في الثواني.

ب. تعاقبُ القراءة الجهرية بين الطلاب: يختار المعلم نصاً ملائماً للتحدي، وفق قاعدة (م+١) أي ما هو أعلى من المستوى الحالي للطلاب بدرجة واحدة، ويقرؤه الطلاب جهراً بالتناوب، ويغذي المعلم بالتغذية الراجعة.

ج. يرسل للطلاب نصاً دون تشكيل، ويطلب منه وضع الحركات المناسبة على أواخر الكلمات، ثم يقوم المعلم بالتغذية الراجعة.

د. يسمع الطالب تسجيلاً فيه قراءة خاطئة لنص، يعتمد المعلم فيها سرد خطأ ما، ثم يوقف المعلم التسجيل ويطلب من الطالب قراءة النص المنظور قراءة صحيحة يصوب فيها ما سمع إن أدرك خطأ في المسموع، ويقوم المعلم بالتغذية الراجعة.

3.10.3 المكون الثقافي

إن أكبر تحدٍّ يواجه منهج تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة لا يكمن في اختيار المحتوى الثقافي، بل في جعل هذا المحتوى الثقافي مقبولا ومثيرا لدوافع الحفاظ على مكوناته، فلا بد أن يعرض المحتوى الثقافي بطريقة محببة للطلاب، وأن تمرر فيه الرسائل الثقافية المتضمنة في الأمثال والتعبيرات الاصطلاحية والشعر الدراج.

ومن الموضوعات الثقافية التي يحتاجها أبناء الثقافة الثالثة: الحضارة العربية، العلماء المسلمون، الأكلات العربية، الآثار التاريخية، التاريخ الإسلامي، قصص القدوة، كيفية تناول الطعام العربي، اجتماع الأسرة، اللعب في الشارع، الألعاب الشعبية للأطفال، الحياة اليومية في البلاد العربية، التعامل مع الأقارب، أشكال الأبنية العربية، شكل السوق العربي ومكوناته، أنواع الطعام العربي ومكوناته.

وعلى المحتوى الثقافي المصمم لأبناء الثقافة الثالثة أن يكونا مرنا منسجما مع الواقع المعاش، انسجما لا يصهر أبعاده، ولذا يقترح الباحث بعض التقنيات عند نمذجة الثقافة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وهي كما يلي:

1- عدم الاستغراق في مفردات الثقافة لدرجة إظهار المفردات المهملة في محيط المهجر، (كالخيمة البدوية والحطة والعقال...، وكلمة الرحي للطحن...، فهذا يرهق الطالب ويحمله كلمات لن يتداولها.

2- الاكثار من الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى عند التدريس، فمن مفردات الفصحى ما هو مستعمل في العامية، ومنها ما هو بعيد عنها، فاستعمال كلمة مطحنة مثلاً، خير من استعمال كلمة رحي، والعامية هي الجانب الثقافي للغة، يمثل ارتباط اللغة بالعوامل النفسية، وموسيقا البلد الواحد اللغوية.

3- تقديم موضوعات ثقافية منفتحة على الطرف الآخر، والابتعاد ما أمكن عن المواضيع الخلافية التي تأتي من الثقافة الفكرية، فالمحل هنا تدريس اللغة، لا إظهار النزاعات الفكرية الناتجة عن اختلاف أفكار الأشخاص والفرق.

4- إظهار الثقافة الإسلامية في اللغة العربية، ودورها في توليد مفردات هي في صلب الثقافة العربية.

5- تحصين الطالب بفهم ثقافته، وقدرته على فهم النزاع الثقافي مع الثقافة في بلد المهجر، وهذه المسألة من أهم المواضيع التي تبني الهوية الثقافية السليمة في ابن الثقافة الثالثة، فمثلاً، توضيح التصرف الصحيح إن هاجم شخص المسلمين، أو استهزأ بهم في بلد المهجر، كيف نقبل الحجاب؟ كيف نجنب الثقافات المخالفة كثقافة المثلية والشذوذ وشرب الخمر وأكل الخنزير والاختلاط، فهم ثقافة الحياء والحشمة لدى المسلمين.

6- عرض الثقافة الإسلامية من خلال المسلسلات الكرتونية الهادفة للأطفال، التي تبسط فهم الثقافة لدى الأطفال، وتجعلهم يرون الثقافة سلوكاً تجريبياً حقيقياً، قابل للتداول والتطبع في السلوك.

7- السباق نحو الثقافة الثالثة: يجب ألا يكون هدفنا إعادة أبنائنا للثقافة الأولى، بل بناء ثقافة ثالثة متوازنة، لا يكون أبنائنا فيها غرباء في وطنهم الجديد، ولا منسلخين فيها عن وطنهم القديم، وبقدر ما نسرع نحو الثقافة الثالثة، بقدر ما ننجي أبنائنا من دواعي ونتائج الصراع بين الثقافتين الأولى والثانية، فمن إضاعة الوقت والجهد المحاولة في تصدير ثقافة المنهج العربي في بلده إلى جيل لم ير بحر وجبال وصحراء وطنه، ولم يعايش ثقافة القوامة الأبوية ولم يعرف وزن كلمة الجد وكبير الدار، وما شابه ذلك من ثقافة غائبة، فإن فعلنا فالرفض أول الاحتمالات الواردة، بل علينا الموازنة بين الثقافة الأولى والثقافة الثانية لنساعد الولد في تكوين ثقافة ثالثة مستقرة، ونصرفه عن صراع الهوية والثقافة.

8- سرد الأمثال الشعبية وحكاياتها على أبناء الثقافة الثالثة، إذ للمثل الشعبي قوة لغوية هائلة، حيث استطاع البقاء والوصول عبر الأجيال، ولا بد أنه خضع للقياس والتجريب ثم التعويم، وهذا القبول يؤهله أن يكون جزءاً من الموروث الثقافي للجماعة اللغوية.

إن المثل صيغة بأسلوب تعبيرى واضح، يعطى الطالب الدربة على المحاكاة والإنشاء، ويطور مهارة الكتابة والمحادثة، حيث يوفر المثل الجهد فى التعبير، فالعقل لا ينشغل باختيار الكلمات ووزنها وترتيبها، بل يسوق المثل فى سياقه، ليأتى بأعلى المعانى بأقل جهد. كما يعطى المثل الطالب الثقة بالنفس عند التعبير، لأنه مجرب من قبل الآخرين لغويا، ومرضى عنه بالإجماع، ولأنه محفوظ فى العقل يسرده بسرعة، ولأنه يشعر المتحدث بالفصاحة والبيان. والمثل محبوب عند أهل اللغة، لثباته ودقة تعبيره، ولأنه يسرد تجارب الأجداد، وكل الشعوب تحترم أصولها، فالمثل يجعل كلام المتحدث مقبولا، مما يشعر الطالب بانتمائه للغة، وقربه من أبنائها.

كما أن المثل يمكن قائله من إدارة حوار فى اللغة، يكفيه أن يسرد المثل كتجربة وستتطاير الآراء والتعابير تريد المشاركة فى توجيه المثل وشرح أبعاده وإسقاطه على أرض الواقع.

4 الفصل الثالث - الدراسة التطبيقية الثانية: اتجاهات المهاجرين العرب حول واقع اللغة

العربية في بلاد المهجر

قام الباحث بإعداد مقياس لقراءة واقع اللغة العربية في بلاد المهجر من وجهة نظر المهاجرين العرب، من حيث أهمية إعداد منهج مواكب لحالة أبناء الثقافة الثالثة، وإدراك الدوافع والمؤثرات في تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، ومعرفة التفاعل بين المهاجرين العرب والثقافة العربية في المهجر، والوقوف على ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية، وكانت الاستبانة أربعة محاور تتضمن 54 بنداً تفصيلياً.

4.1 منهج الدراسة

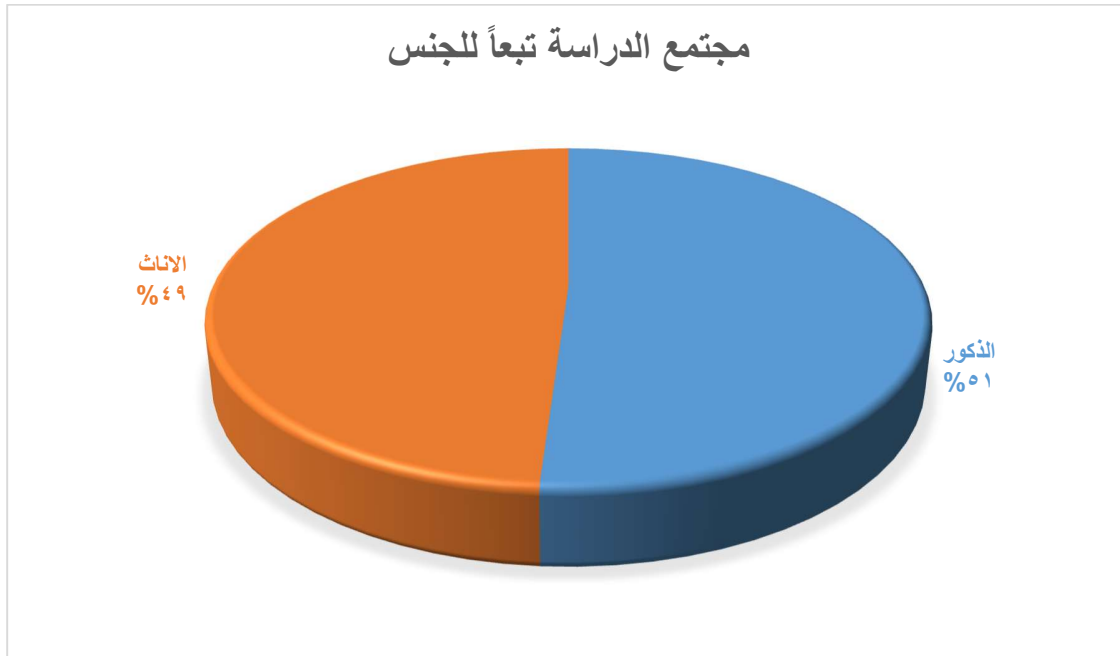
من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف واقع اللغة العربية عند أبناء المهاجرين، للوقوف على متطلباتهم في تطوير اللغة العربية عند أبنائهم والحفاظ على الهوية والثقافة العربية، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة، عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

4.2 مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من 376 شخصاً، من العرب المهاجرين إلى البلاد غير العربية، ويتوزعون في تركيا وأمريكا وكندا وألمانيا والسويد، وهذا التوزيع كان مقصوداً لقراءة الواقع واختلاف الاتجاهات في بلاد مختلفة، للوقوف على معايير منهج شمولي، لأن أداة البحث الأساسية السابقة، وهي برنامج الفراهيدي، كانت قد طبقت على طلاب من بلاد مختلفة، ولذا جاءت هذه الأداة الثانية لتكون ثانوية تعزيزية، لتقرأ الواقع المحيط في البلدان التي شارك منها الطلاب في البرنامج. والجدول التالي يوضح تعداد مجتمع الدراسة بالتفصيل:

عدد الاناث	عدد الذكور	عدد المستجيبين	
91	131	222	تركيا
23	2	25	أمريكا
8	14	22	كندا
62	45	107	بلاد أوروبية
184	192	376	المجموع

جدول 35 مجتمع الدراسة حسب الجنس للمهاجرين

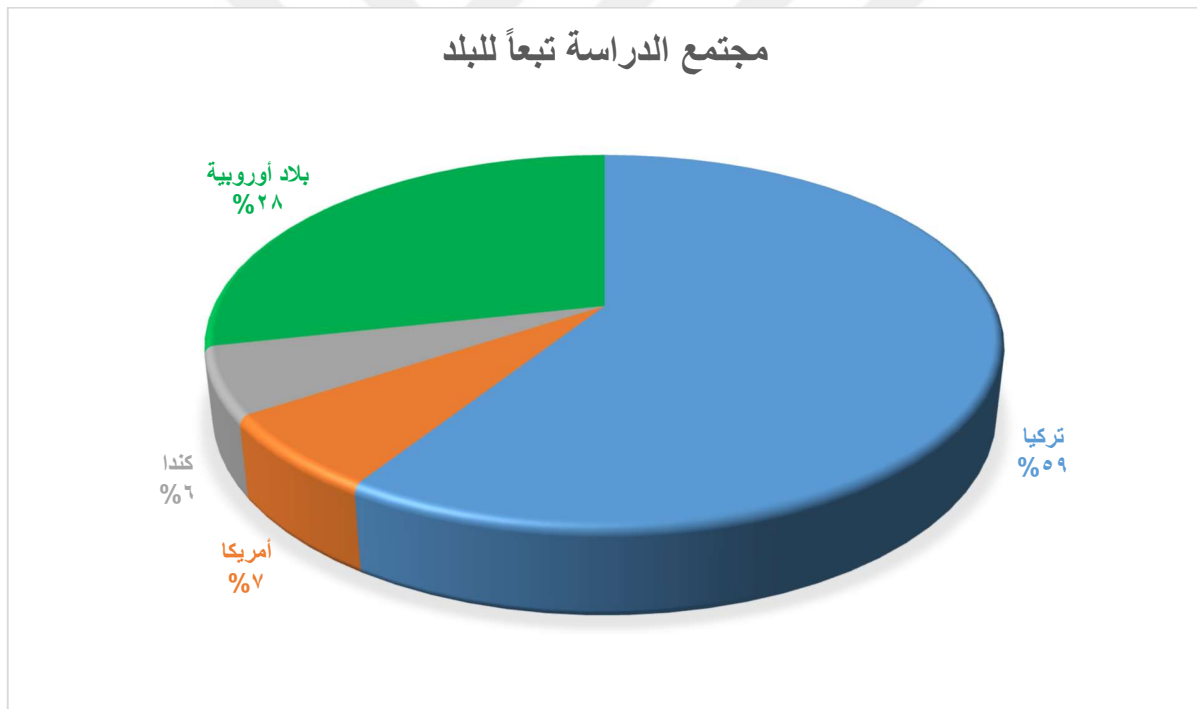


شكل 24 مجتمع الدراسة حسب الجنس للمهاجرين

والجدول التالي يوضح عدد المستجيبين من كل دولة، ونسبتهم من عدد المستجيبين الكلي على الاستبانة.

مجتمع الدراسة		
النسبة المئوية	العدد	الصف
59.04 %	222	تركيا
6.64 %	25	أمريكا
5.86 %	22	كندا
28.46 %	107	بلاد أوروبية
100 %	376	المجموع

جدول 36 مجتمع الدراسة تبعاً للبلد



شكل 25 مجتمع الدراسة تبعاً للبلد

4.3 أدوات الدراسة

تم الاعتماد على أداتين أساسيتين هما:

- 1- المقابلة الشخصية: مع مدراء المدارس العربية في بلاد المهجر، للوقوف على متطلبات المهاجرين للحفاظ على اللغة العربية والثقافة العربية، ولصياغة الاستبانة بناء على المعطيات التي تم تحصيلها من المدراء، لتكون أسئلة الاستبانة موجهة وواضحة للمستجيبين. حيث التقى الباحث عبر برنامج زوم بالخبراء التربويين في الجدول التالي:

الخبير التربوي	الصفة	البلد
أ. د. خليل إبراهيم كاتشار	رئيس قسم اللغة العربية في جامعة مرمرة	تركيا
د. إبراهيم حلالشة	مدير برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة 29 مايو	تركيا
د. أيمن أبو غدة	مدير مدرسة عربية	كندا
هالة أبو غدة	مديرة مدارس ماك الإسلامية	كندا
د. رحابي محمد	رئيس قسم الأداء القرآني في الجامعة الأمريكية للعلوم الإنسانية	أمريكا
د. راوية جاوس	محاضرة في مركز تعليمي	اليابان
كاسر الأسعد	مدير مركز تعليمي	سويسرا
لينا الخطيب	مديرة مدرسة عربية	فرنسا
وفاء سليمان	باحثة في تعليم الأطفال عبر الحكايات	السويد
د. ياسر أبو طه	مدير مركز الدار	كندا

جدول 37 الخبراء التربويين الذين التقى بهم الباحث قبل إعداد الاستبيان

2- الاستبانة: وبناء على المخرجات التي حصل عليها الباحث بعد مقابلة الخبراء، أعد الاستبانة لقياس العوائق والصعوبات التي يعيشها المهاجرون العرب في تعليم أبنائهم اللغة العربية، ولقراءة توجهات المهاجرين في تعليم أبنائهم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها في بلاد المهجر.

4.3.1 بناء أدوات الاستبانة

وفيما يلي عرض لكيفية بناء الأدوات.

4.3.1.1 المقابلة الشخصية

لقد كان الهدف من المقابلة الشخصية مع الخبراء التربويين هو الوقوف على أهم المعوقات التي تعيق تعليم اللغة العربية في بلاد المهجر لأبناء العرب، لتوظيفها فيما بعد في بناء الاستبانة لقياس الواقع الحالي للغة العربية في بلاد المهجر، وقياس الدوافع والأهداف عند المهاجرين العرب في تعليم أبنائهم اللغة العربية، وأجريت المقابلات على برنامج زوم على الانترنت، في شهر كانون الأول 2020م، وفيما يلي ملخصات للمقابلات، مع ذكر أوجه استفادة الباحث منها في إعداد الأداة البحثية.

وجه الدكتور خليل إبراهيم كاتشار إلى الوقوف على الحالة بتأصيل احتياجات أبناء الثقافة الثالثة الكمّية، من النحو وعلوم اللغة، ويّين أن قدرة أبناء الثقافة الثالثة على فهم المعاني أقوى من قدرة المتعلمين الناطقين بغير العربية، لوجود بقايا ثقافية عربية مستمرة، وموروث المخارج العربية التي أخذها بعض أبناء الثقافة الثالثة القدامى عن آبائهم الأكثر إتقاناً، واستفاد الباحث من هذه النقطة في بناء الاستبيان ليكون موجهاً في بعض فقراته لقياس مدى اهتمام المهاجرين في نقل الثقافة إلى أبنائهم، وفي قياس اهتمامهم بتعزيز النحو العربي الوظيفي عند أبنائهم.

وتطرق الدكتور إبراهيم الحلالشة إلى ضرورة تحفيز المهاجرين لأبنائهم على تعلم اللغة العربية، وأوضح دور الأهالي الكبير في غرس قيم الثقافة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة في المهجر، وذكر أهمية تنظيم وقت الأبناء ليتسع برنامجهم إلى حصص تعليمية للغة العربية، وأن لتعليم القرآن الكريم دوراً كبيراً في تثبيت اللغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة، ويوفر الكثير من الجهد في تعليم العربية، وكذلك أوضح أن العاميات يجب أن يتم التعامل معها على أنها جزء من الثقافة العربية، واستفاد

الباحث من ذلك بتوجيه أسئلة الاستبانة لقياس دور المهاجرين الفعلي الحالي في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم، وقراءة النشاطات التي يقومون بها في هذا الجانب.

كما ذكر الدكتور أيمن أبو غدة والأستاذة هالة أبو غدة عدة جوانب تعليمية مهمة في تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، منها حفاظ الوالدين على التكلم باللغة العربية أمام الأولاد، وحفاظ العائلة على حضور النشاطات التعليمية التي تقيمها الجاليات العربية، وما لذلك من أثر كبير في الحفاظ على اللغة العربية وثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة.

ووضحت الدكتورة راوية جاموس أهمية محاكاة البيئة الثقافية الحقيقية لأبناء الثقافة الثالثة وتمثيلها لهم بشكل صحيح، وأكدت كذلك على ضرورة مناسبة الثقافة المقدمة لحياتهم التي يعيشونها في المهجر، لتدفعهم تلك المناسبة والملاءمة إلى المصالحة مع ثقافتهم الأولى وتوظيفها في حياتهم. وذكر الأستاذ كاسر الأسعد بعض التحديات التي يعيشها أبناء الثقافة الثالثة في بلاد المهجر، كالمعيشة لقيم متنافرة أحيانا مع قيم الثقافة الأولى، وعدم قابلية صناعة الثقافة الثالثة من المتنافرات، وغالب هذه المتنافرات تتعلق بالقيم الدينية التي تعتبر أساسا في الثقافة الأولى، لا يمكن التخلي عنه، ولا تقبل بالمتنافر معه، كالعيب على شارب الخمر فعله في الثقافة الأولى، والتنفير من شرب الخمر، بينما الثقافة الثانية لا تعتبره عيبا أو خطأ، وهنا لا بد من العودة إلى الثقافة الأولى عودا لطيفا، وبيان الأسباب التي نشأت فيها هذه الثقافة لتشكيل قناعات عند ابن الثقافة الثالثة.

ووضحت الأستاذة لنا الخطيب الصعوبات التعليمية التي تواجه التربويين المهتمين بتعليم أبناء الثقافة الثالثة في المهجر، من عدم مناسبة الكتب للتعليم، وقلة الأساتذة المؤهلين في هذا الميدان، وقصر المدة اللازمة للعملية التعليمية، وازدواجية اللغة والشعور بعدم الحاجة للغة العربية الذي يشكل خمولا في الدافعية نحو التعلم.

أما الأستاذة وفاء سليمان، فقد أشارت إلى أهمية الحكايات في تعليم الأطفال، وبناء الدافعية عند الأطفال من خلال إعداد منهج تعليمي مشوق يضم حكايات تعرف بالثقافة العربية، وأكدت على قلة المناهج الحالية المناسبة لأبناء الثقافة الثالثة، وأن هناك حاجة ماسة لتفعيل الأبحاث وتوجيهها في هذا الميدان.

وذكر الدكتور ياسر أبو طه دور المؤسسات التعليمية في المهجر في تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وربطهم بالثقافة العربية والهوية العربية، وأشار كذلك إلى ضرورة التعاون بين جميع المؤسسات لإقامة مؤتمرات سنوية تربط أبناء الثقافة الثالثة وتنشط العلاقات وتبني الجسور لتعزيز الهوية العربية عند أبناء الثقافة الثالثة.

ولقد استفاد الباحث من لقاء الخبراء في إعداد الأداة البحثية التي تختبر فرضيات البحث، لقراءة الواقع الحقيقي للغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة في المهجر.

4.3.1.2 إعداد المقياس

أعدَّ الباحث استبانة لقياس واقع اللغة العربية في بلاد المهجر في نظر المهاجرين العرب، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي يعرفها الرفاعي بأنها: "وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق إعداد استمارة، ويتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد، ويسمى الشخص الذي يقوم بملء الاستمارة بالمستجيب"⁽¹⁾. وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية استخلص منها الباحث أبعاداً معينة، وقام ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- أ. تم تحديد المحاور الرئيسية التي تتكون منها الاستبانة، وهي:
 - المحور الأول: "أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.
 - المحور الثاني: دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر.
 - المحور الثالث: التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر.
 - المحور الرابع: ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم
- ب. صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- ت. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.

(¹) أبو شاويش، أمّين: تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم...، ص 147.

- ث. عرض الاستبانة على المشرف من أجل اختيار ملاءمتها لجمع البيانات.
- ج. تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب رأي المشرف.
- ح. تم تمثيل محاور القيم في فقرات الاستبانة لقياس القيم التربوية عند عينة الدراسة.
- خ. عرض الاستبانة على اثنين من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس.
- د. بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (54) فقرة، موزعة على أربعة محاور، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي، كالتالي: تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للإجابات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) على الترتيب. والملحق يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

4.4 صدق الاستبانة

ويقصد بصدق الاستبانة: أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه.

وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

- 1- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الإحصاء والتربية وعلم النفس، وهم (الدكتور عبد الله هنانو خبير علم النفس التربوي، والدكتور مؤمن العنان خبير تصميم المناهج ومؤلف سلسلة اللسان) حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل بعض الفقرات، ليصبح عدد الفقرات (54)، يمكن المراجعة في الملحق.
- 2- صدق الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه. وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين

درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

4.4.1 اختبار صدق المحور الأول من الاستبانة

يوضح الجدول التالي معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الأول " أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر " مع الدرجة الكلية للمحور الأول.

السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1. تتوفر الكتب والقصص والمراجع العربية بوفرة في بلد المهجر الذي أسكن فيه	0.5541	0.001
2. القواعد النحوية النظرية كثيرة في كتب تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين.	0.4514	0.001
3. محتوى كتب تعليم العربية الحالي مناسب للزمن المخصص لتعليم العربية في المهجر.	0.5779	0.001
4. كتب تعليم اللغة العربية الحالية تراعي ثقافة بلد المهجر.	0.5947	0.001
5. كتب تعليم اللغة العربية تذكر الأمثال الشعبية والتعبير الثقافية المستعملة في بلاد العرب.	0.6378	0.001
6. كتب تعليم اللغة العربية الحالية تراعي صفات البناء وأسماء الأماكن في بلد المهجر.	0.5878	0.001
7. كتب تعليم اللغة العربية الحالية تطور المهارات المناسبة للتواصل بين العربي في المهجر وأقاربه في البلاد العربية.	0.6997	0.001
8. كتب تعليم اللغة العربية تذكر القدوات المستوحاة من التاريخ العربي.	0.6191	0.001
9. كتب تعليم اللغة العربية تعرض النماذج الناجحة من العرب المعاصرين.	0.6854	0.001

0.001	0.6985	10. كتب تعليم اللغة العربية تعزز مقومات الهوية الأصلية لأبناء المهاجرين.
-------	--------	--

جدول 38 معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الأول

يتضح من الجدول الأول أن جميع فقرات المحور الأول دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات، مع المجال الكلي للمحور الأول، حيث مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) ولذلك تعد فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4.4.2 اختبار صدق المحور الثاني من الاستبانة

يوضح الجدول التالي معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الثاني "دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر" مع الدرجة الكلية للمحور الثاني.

السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1. الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية وفهم ثقافتها.	0.7042	0.001
2. عدم الحاجة للغة العربية في بلاد المهجر يمنع أولادي من تعلمها.	0.6763	0.001
3. التفوق اللغوي للأبناء على آبائهم في لغة بلد المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.	0.7265	0.001
4. التأثير الفكري للمدرسة في بلد المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.	0.7639	0.001
5. المدة الزمنية الطويلة التي يقضيها أولادي مع ثقافة بلد المهجر في المدرسة تمنعهم من قبول الثقافة العربية.	0.7466	0.001
6. الحياة في المهجر والبعد عن البلد الأم يمنع أولادي من فهم الثقافة العربية والعادات العربية.	0.6654	0.001
7. الضعف السياسي للشعوب العربية أمام الشعوب الأخرى يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.	0.6996	0.001

0.001	0.6839	8. موقف الشعوب السلبي من الدين الإسلامي في بلدان المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.
0.001	0.5991	9. ضيق الوقت في بلد المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.
0.001	0.2497	10. أعلم أولادي اللغة العربية للتواصل مع الأقارب في البلاد العربية
0.001	0.0576	11. أعلم أولادي اللغة العربية لتعلم أحكام الدين الإسلامي.
0.001	0.2996	12. أعلم أولادي اللغة العربية بهدف العمل واكتساب المهن كالترجمة المكتوبة والفورية..
0.001	0.1031	13. أعلم أولادي اللغة العربية حفاظاً على الهوية العربية والثقافة العربية.

جدول 39 معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الثاني

يتضح من الجدول الثاني أن جميع فقرات المحور الثاني دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات، مع المجال الكلي للمحور الثاني، حيث مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) ولذلك تعد فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4.4.3 اختبار صدق المحور الثالث من الاستبانة

يوضح الجدول معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الثالث " التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر " مع الدرجة الكلية للمحور الثالث

السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1. أحافظ على الثقافة العربية في العلاقات مع أبناء الجاليات العربية	0.5356	0.001
2. أحافظ على اختيار أنواع الطعام العربي والثقافة العربية في أساليب تقديمه	0.6037	0.001

0.001	0.5534	3. أحافظ على الثقافة العربية باختيار الألبسة العربية الملائمة للنمط الإسلامي
0.001	0.6962	4. أحافظ على سرد الحكايات العربية الشعبية لأبنائي
0.001	0.6901	5. أحافظ على تداول الأمثال الشعبية العربية مع أبنائي
0.001	0.7295	6. أحافظ على تداول التعابير الاصطلاحية الشعبية العربية مع أبنائي.
0.001	0.6486	7. أحافظ على تنشئة أولادي على ألعاب الأطفال العربية الشعبية.
0.001	0.6507	8. يدرك أولادي جغرافية بلدهم العربي وطبيعته الإقليمية.
0.001	0.6483	9. يدرك أولادي تاريخ بلدهم القديم والحديث.
0.001	0.6705	10. يدرك أولادي الطابع الثقافي المعماري للبيت العربي.
0.001	0.6673	11. يدرك أولادي الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية.
0.001	0.3302	12. يدرك أولادي القوامه الأبوية في الثقافة العربية.

جدول 40 معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الثالث

يتضح من الجدول الثالث أن جميع فقرات المحور الثالث دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات، مع المجال الكلي للمحور الثالث، حيث مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) ولذلك تعد فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4.4.4 اختبار صدق المحور الرابع من الاستبانة

يوضح الجدول التالي معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الرابع "ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم" مع الدرجة الكلية للمحور الرابع

السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1. يتكلم أولادي مع بعضهم اللغة العربية في البيت	0.5802	0.001
2. يتكلم أولادي اللغة العربية مع الوالدين في البيت	0.507	0.001
3. تقيم الجاليات العربية في المهجر نشاطات دورية	0.4473	0.001
4. يعقد اجتماع الجاليات العربية باللغة العربية	0.5211	0.001

0.001	0.4538	5. يشارك أولادي في لقاءات الجاليات العربية
0.001	0.4939	6. يحاط أولادي بعائلات عربية ويختلطون بالعرب.
0.001	0.5553	7. تكون الزيارات العائلية بين العرب في المهجر باللغة العربية بين الاولاد
0.001	0.6469	8. تؤثر محطات التلفزيون العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي
0.001	0.5624	9. تؤثر مواقع التعليم العربية على الانترنت على تطوير اللغة العربية عند أولادي
0.001	0.504	10. تؤثر الأفلام والمسلسلات العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي
0.001	0.5827	11. يحرص ابني على قراءة الكتب العربية
0.001	0.3735	12. أعلم أولادي مهارتي الاستماع والمحادثة بالعربية قبل سن الثالثة من عمره.
0.001	0.3814	13. أعلم أولادي مهارتي القراءة والكتابة بالعربية بين سن الثالثة والسادسة من عمره
0.001	0.3122	14. أرغب بتسجيل ابني في مدرسة عربية بدوام كامل
0.001	0.176	15. أرغب بتسجيل ابني بمدرسة عربية في نهاية الأسبوع
0.001	0.3911	16. أرغب بتسجيل ابني بمدرسة عربية بعد دوام المدارس الحكومية
0.001	0.2981	17. أرغب بتعليم ابني اللغة العربية عن طريق الانترنت.
0.001	0.2732	18. أرغب بتعليم ابني اللغة العربية الفصحى.
0.001	0.0977	19. أرغب بتعليم ابني اللغة العربية العامية فقط.

جدول 41 معامل الارتباط ومستوى الدلالة للمحور الرابع

يتضح من الجدول الرابع أن جميع فقرات المحور الرابع دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات، مع المجال الكلي للمحور الرابع، حيث مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) ولذلك تعد فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4.5 ثبات الاستبانة

يقصد بالثبات: هو إعطاء المقياس للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من الأفراد⁽¹⁾.

أجرى الباحث خطوات للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ. والجدول التالي يوضح نتائج ثبات الاستبانة.

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر	10	0.8145
دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر	13	0.8363
التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر	12	0.9013
ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم	19	0.7847
الدرجة الكلية	54	0.8342

جدول 42 معامل ألفا كرونباخ للاستبيان

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.8342)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة ويعني ذلك أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على أفراد الدراسة أنفسهم أكثر من مرة، لكانت النتائج قريبة جداً من بعضها، ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة.

4.6 الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، لتحليل البيانات ومعالجتها.
- 2- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها:

(¹) أبو شاويش، أيمن: تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم...، ص 147. نقلاً عن أبو لبدة ص 261.

- أ. معامل ارتباط بيرسون: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بإيجاد "معامل ارتباط بيرسون" بين كل مجال، والدرجة الكلية للاستبانة.
- ب. معامل ارتباط ألفا كرونباخ: وذلك للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- 3- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:
- أ. التكرارات.

ب. النسب المئوية.

ت. المتوسطات الحسابية.

ث. الانحراف المعياري.

4.7 أهداف الاستبانة

هدفت هذه الاستبانة إلى ما يلي:

1. معرفة مدى أهمية إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.
2. معرفة دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر.
3. معرفة مدى التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر
4. معرفة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

4.8 اختبار فرضيات البحث

يعرض الباحث النتائج وتناقشها ويفسرهما في ضوء فروض البحث التي تم تحديدها مسبقاً وحسب ترتيبها على النحو التالي:

- 1- الفرضية الأولى: هناك علاقة موجبة بين جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر، وجودة تعليم اللغة العربية وثقافتها لأبناء الثقافة الثالثة العرب (من وجهة نظر المهاجرين العرب في بلاد المهجر).

2- الفرضية الثانية: هناك علاقة موجبة بين الدوافع والمؤثرات الخارجية على المهاجرين، تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة العرب (من وجهة نظر المهاجرين العرب في بلاد المهجر).

3- الفرضية الثالثة: هناك علاقة بين تفاعل العرب المهاجرين مع الثقافة العربية في المهجر، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب).

4- الفرضية الرابعة: هناك علاقة بين طبيعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب).

وفي التحليل الإحصائي قام الباحث بتدوين تكرارات إجابات المستجيبين لكل محور، وفق مقياس ليكارت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وبعد إعطاء القيم التالية لفئات مقياس ليكارت الخماسي (دائمًا = 5، غالبًا = 4، أحيانًا = 3، نادرًا = 2، أبدًا = 1)، قام الباحث إحصائيًا بحساب المتوسط الحسابي لكل بند، ثم لتحديد طول الفئة قام بتقسيم (4/5)، لمعرفة الاتجاه العام للعينة البحثية، وكان طول الفئة 0.8، وكانت أطوال الفئات واتجاهها العام كما يلي:

- المتوسط الحسابي من 4.20 حتى 5، يدل على الاتجاه العام "دائمًا".
- المتوسط الحسابي من 3.40 حتى 4.19 يدل على الاتجاه العام "غالبًا".
- المتوسط الحسابي من 2.60 حتى 3.39 يدل على الاتجاه العام "أحيانًا".
- المتوسط الحسابي من 1.8 حتى 2.59 يدل على الاتجاه العام "نادرًا".
- المتوسط الحسابي من 1 حتى 1.79 يدل على الاتجاه العام "أبدًا".

ثم قام الباحث بحساب النسبة المئوية للمتوسط الحسابي لسهولة قراءة المتوسط الحسابي مئويًا ومعرفة الوزن النسبي للمتوسط الحسابي، وذلك بتقسيم الوسط الحسابي الموزون على عدد فقرات المقياس، ثم الضرب بالعدد 100، وكذلك قام بحساب الانحراف لمعرفة مدى تشتت القيم عن متوسطها الحسابي، وحساب اختبار ت، لقياس معنوية معامل الارتباط، والذي على أساسه يتم قبول الفرضية من عدمها، فقام أولاً بحساب مستوى الحرية = حجم العينة - 1، وهو في بحثي = 376 - 1 = 375 والأقرب إليها 400 في جدول القيم الحرجة لاختبارات ت، عند المقارنة إذا كانت المحسوبة أكبر أو تساوي الجدولية فنقول الفرق دال إحصائيًا، أما إذا كان الفرق أقل من الجدولية فنقول أن الفرق ليس دال

إحصائياً، ومن الجدول كانت الجدولية = 1.966، ثم رتب الباحث بنود المحور بحسب المتوسط الحسابي لمعرفة رتبة كل سؤال، والحكم على الفقرات الأعلى من الأقل دلالة.

4.8.1 اختبار الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أن "هناك علاقة موجبة بين جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر، وجودة تعليم اللغة العربية وثقافتها لأبناء الثقافة الثالثة العرب (من وجهة نظر المهاجرين العرب في بلاد المهجر).

وبالتالي لدينا متغيران كما يلي:

- متغير مستقل: جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر.

- متغير تابع: جودة تعليم اللغة العربية وثقافتها لأبناء الثقافة الثالثة العرب.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

4.8.1.1 التحليل الإحصائي للمحور الأول من الاستبانة

يحمل المحور الأول العنوان "أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر"، ونتائج التحليل الإحصائي للإجابات على المحور الأول (المتوسط، الانحراف المعياري، النسبة، اختبارات، اتجاه العينة، رتبة السؤال) موضحة في الجدول أدناه:

السؤال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط	الانحراف	النسبة	T test	اتجاه العينة	رتبة السؤال
1. تتوفر الكتب والقصص والمراجع العربية بوفرة في بلد المهجر الذي أسكن فيه	66	123	118	63	6	3.47	0.75	69.5	10.75	غالباً	1
2. القواعد النحوية النظرية كثيرة في كتب تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين.	15	113	142	79	27	3.02	0.76	60.5	1.99	أحياناً	3

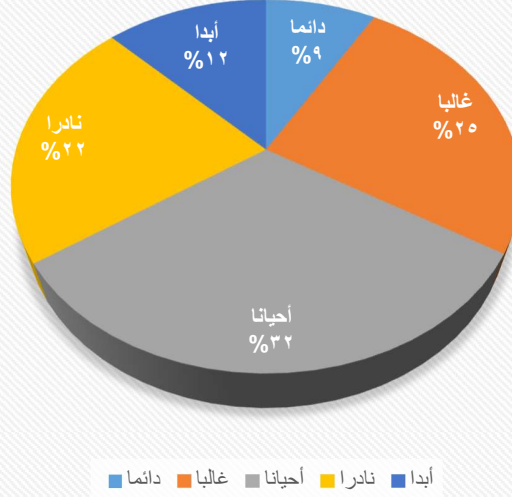
4	أحيانا	1.004	59.6	0.82	2.98	47	67	131	107	24	3. محتوى كتب تعليم العربية الحالية مناسب للزمن المخصص لتعليم العربية في المهجر.
7	أحيانا	-0.92	57.3	0.79	2.86	74	70	98	99	35	4. كتب تعليم اللغة العربية الحالية تراعي ثقافة بلد المهجر.
8	أحيانا	-2.19	56.1	1.10	2.80	47	103	120	87	19	5. كتب تعليم اللغة العربية تذكر الأمثال الشعبية والتعابير الثقافية المستعملة في بلاد العرب.

9	أحيانا	-3.03	54.9	1.01	2.74	70	87	113	80	26	6. كتب تعليم اللغة العربية الحالية تراعي صفات البناء وأسماء الأماكن في بلد المهجر.
5	أحيانا	0.912	59.6	0.774	2.981	47	78	122	93	36	7. كتب تعليم اللغة العربية الحالية تطور المهارات المناسبة للتواصل بين العربي في المهجر وأقاربه في البلاد العربية.

2	أحيانا	1.792	60.5	1.124	3.029	37	86	115	105	33	8. كتب تعليم اللغة العربية تذكّر القدوات المستوحاة من التاريخ العربي.
10	أحيانا	-4.52	53.2	1.109	2.664	65	112	111	60	28	9. كتب تعليم اللغة العربية تعرض النماذج الناجحة من العرب المعاصرين.
6	أحيانا	0.04	58.6	0.91	2.93	47	87	123	83	36	10. كتب تعليم اللغة العربية تعزز مقومات الهوية الأصلية لأبناء المهاجرين.
						467	832	1193	950	318	مجموع الإجابات

جدول 43 تحليل إجابات المحور الأول

معدل إجابات المحور الأول



شكل 26 إجابات المحور الأول

4.8.1.2 قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الأول

يتضح من الشكل رقم 22 أن معدل إجابات (أبدا ونادرا) تساوي 34% من معدل الإجابات العام، مما يعني أن أقلية من المهاجرين يوافقون على الفرضية الأولى القائلة -هناك علاقة موجبة بين جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر، وجودة تعليم اللغة العربية وثقافتها لأبناء الثقافة الثالثة العرب (من وجهة نظر المهاجرين العرب في بلاد المهجر)، ولهذا اختار الباحث الفرض البديل، وهو: هناك علاقة سالبة بين جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر، وجودة تعليم اللغة العربية وثقافتها لأبناء الثقافة الثالثة العرب (من وجهة نظر المهاجرين العرب في بلاد المهجر)، وفي نفس الوقت نجد أيضا 34% من المجيبين أجابوا ب (غالبا ودائما)، لذا نرى توازنا في الإجابات بين طرفي الفرضية، وهذا واضح في الاتجاه العام للبنود، إذا حصل أغلبها على الاتجاه "أحيانا"، وهذا التوازن يدل على عدم قدرة المهاجرين على تحديد متطلبات المنهج، وهذا طبيعي، فهذا يحتاج إلى متخصصين في المجال، وكان هدف الباحث الكشف عن مدى الخبرة التي يتمتع بها المهاجرون في تحديد الأولويات التعليمية التي يجب أن يزود بها أبنائهم، فتبين أن هذا مفقود عند معظم المهاجرين، لذا كان على الجهات المهمة بتعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة القيام بالمؤتمرات والندوات التثقيفية والتوضيحية لأهمية اللغة العربية والحفاظ على الهوية العربية في بلاد المهجر، فهذا يسهم بشكل كبير في تطوير الوعي وصناعة قابليات

التعلم، لأن العائلة شريك هام في تطبيق المنهج، لذا لا بد من تزويد المهاجرين بالآليات اللازمة لتقريب أبنائهم من اللغة العربية وثقافتها.

وحصل البند "تتوفر الكتب والقصص والمراجع العربية بوفرة في بلد المهجر الذي أسكن فيه" على الاتجاه العام "غالبا" من المستجيبين، وهذا يدل على انفتاح الدول المستضيفة للمهاجرين على الثقافة العربية، وقبولها بتوفير المناهج العربية للتعليم، ويدل كذلك على وجود الكتاب لا يعتبر عائقا معتبرا عند معظم المهاجرين، وهذا مؤشر على أن الأصل في الإقبال أو الإحجام عن تعلم اللغة العربية لا يتعلق فقط بالكتاب، وإنما بالدافعية نحو التعلم، وخصوصا أن الكتب قد تتوفر بشكل إلكتروني، وأن التعلم ابتعد عن التعلم التقليدي المقيد بالكتاب الورقي.

4.8.2 اختبار الفرضية الثانية

تنص الفرضية الأولى على أن "هناك علاقة موجبة بين الدوافع والمؤثرات الخارجية على المهاجرين، تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة العرب (من وجهة نظر المهاجرين العرب في بلاد المهجر).

وبالتالي لدينا متغيران كما يلي:

- متغير مستقل: الدوافع والمؤثرات الخارجية على المهاجرين.

- متغير تابع: تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة العرب.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

4.8.2.1 التحليل الإحصائي للمحور الثاني من الاستبانة

يحمل المحور الثاني العنوان "معرفة دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر"، ونتائج التحليل الإحصائي للإجابات على المحور الثاني (المتوسط، الانحراف المعياري، النسبة، اختبار ت، اتجاه العينة، رتبة السؤال) موضحة في الجدول أدناه:

السؤال	دافعا	دافعا	إجابا	نادرا	أبدا	المتوسط	الانحراف	النسبة	T test العينة	رتبة السؤال
--------	-------	-------	-------	-------	------	---------	----------	--------	---------------	-------------

8	غالباً	6.82 4	66.3	1.13	3.31	37	39	119	129	52	1. الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية وفهم ثقافتها.
7	غالباً	6.97	67.2	1.24	3.36	58	16	89	157	56	2. عدم الحاجة للغة العربية في بلاد المهجر يمنع أولادي من تعلمها.

9	أحيانا	4.31	63.8	1.21	3.19	56	38	101	140	41	3. التفوق اللغوي للأبناء على آبائهم في لغة بلد المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.
10	أحيانا	3.36	62.9	1.28	3.14	62	49	89	124	52	4.التأثير الفكري للمدرسة في بلد المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.

6	غالبا	7.78	67.6	1.15	3.38	35	48	84	157	52	5.المدة الزمنية الطويلة التي يقضيها أولادي مع ثقافة بلد المهجر في المدرسة تمنعهم من قبول الثقافة العربية.
4	غالبا	14.7	74.1	1.04	3.70	21	24	80	171	80	6.الحياة في المهجر والبعد عن البلد الأم يمنع أولادي من فهم الثقافة العربية والعادات العربية.

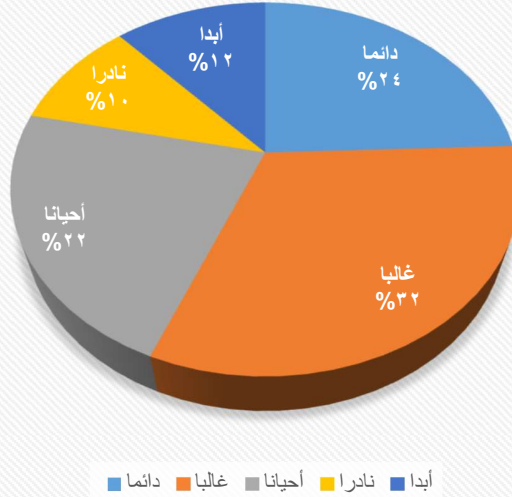
11	نادرًا	1.98	61.1	1.27	3.05	66	54	94	117	45	7. الضعف السياسي للشعوب العربية أمام الشعوب الأخرى يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.
13	أحيانًا	-5.42	51.3	1.32	2.56	113	70	97	59	37	8. موقف الشعوب السلبى من الدين الإسلامي في بلدان المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.
5	غالبًا	8.87	68.3	1.09	3.41	25	45	113	134	59	9. ضيق الوقت في

											بلد المهجر يمنع أولادي من تعلم اللغة العربية.
3	غالباً	16.9	78.1	1.14	3.9	20	25	69	120	142	10. أعلم أولادي اللغة العربية للتواصل مع الأقارب في البلاد العربية
2	دائماً	46.1	91.4	0.7	4.5	2	6	18	99	251	11. أعلم أولادي اللغة العربية لتعلم أحكام الدين الإسلامي .
12	أحياناً	0.35	59.1	1.3	2.9	72	65	108	71	60	12. أعلم

											أولادي اللغة العربية بهدف العمل واكتساب المهن كالترجمة المكتوبة والفورية..
1	دائما	43.2	91.5	0.75	4.57	3	5	29	73	266	13. أعلم أولادي اللغة العربية حفاظا على الهوية العربية والثقافة العربية.
						570	484	1090	1551	1193	مجموع الإجابات

جدول 44 تحليل إجابات المحور الثاني

معدل الإجابات للمحور الثاني



شكل 27 إجابات المحور الثاني

4.8.2.2 قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الثاني

يتضح من الشكل رقم 23، أن معدل إجابات (دائما وغالبا) تساوي 56% من معدل الإجابات العام، مما يعني أن أغلب المهاجرين يوافقون على الفرضية الثانية القائلة بوجود علاقة موجبة بين الدوافع والمؤثرات الخارجية على المهاجرين، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة العرب.

وهذا يدل على أن بناء المؤثرات الخارجية تؤثر بشكل رئيسي في تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وهذه المؤثرات هي:

- الاختلاف بين الثقافة العربية ثقافة بلد المهجر، حيث كان الاتجاه العام للمجيبين على هذا البند هو "غالبا"، وهذا يدل على أثر الشعور بالاختلاف في بالثقافة على تعلم العربية، وهذا يدعو إلى تبسيط الثقافة وتوضيحا لتوضيحا لأبناء الثقافة الثالثة، ومحاولة تعويم الثقافة الأولى باستخدامها في المنزل بين العائلة، وتمكين الأبناء من استيعابها.
- عدم الحاجة للغة العربية في بلاد المهجر، حيث كان الاتجاه العام للمجيبين على هذا البند هو "غالبا"، لذا لابد من ربط العلاقات الاجتماعية بالثقافة الأولى، حتى تظهر الحاجة إليها، ويدرك أبناء الثقافة الثالثة أنهم بحاجة لفهمها، كي تتولد عندهم الدافعية على الإحاطة بمجتمعها.

- المدة الزمنية التي يقضيها أبناء الثقافة الثالثة في المدرسة تمنعهم من قبول الثقافة الثانية. كان الاتجاه العام للمجيبين على هذا البند هو "غالبا"، وهذا المؤثر الخارجي معقد، لعدم القدرة على السيطرة على أسبابه، فلا بد للأولاد من استمرارية التعلم في المدرسة، لكن يمكن السيطرة على هذا المؤثر السلبي بمحافضة الوالدين على الحديث في البيت باللغة العربية، ودمج الترفيه للأولاد بجوانب تدعم الثقافة الأولى، كسرد القصص والحكايات، أو الاستمتاع بالبرامج التلفزيونية العربية، أو التشجيع على المطالعة بالكتب العربية، أو إقامة الزيارات للأصدقاء العرب إلى أماكن ترفيهية، تربط الأبناء ببعضهم، مع التأكيد على التواصل بينهم بالعربية، وحضور الأنشطة والفعاليات التي تقيمها الجاليات العربية، والتي تحافظ على الثقافة العربية.
 - الحياة في المهجر والبعد عن البلد الأم، هذا البند أخذ الاتجاه العام "غالبا"، ولذا يعد الاغتراب بحد ذاته مؤثرا خارجيا على البعد عن تعلم العربية، ولتلافي هذا المؤثر يمكن للعائلة الارتباط بالأهل في الوطن من خلال العديد من الوسائل مع التقدم التكنولوجي المتطور هذه الأيام، فانتشار المكالمات المصورة بالفيديو قيمة جيدة للتواصل وربط الأبناء ببلدهم، وتزويدهم بحكايات الأجداد والآباء، والاطمئنان عن الأخبار، كل هذا يحرض أبناء الثقافة الثالثة على فهم ثقافتهم الأولى، والسعي لتعلم لغتهم العربية تعلمًا صحيحًا.
 - ضيق وقت التعلم في بلد المهجر. كان الاتجاه العام لهذا البند "غالبا"، وهذا يدل على وجود مؤثر عدم كفاية الزمن المقدر أسبوعيا لإتقان اللغة العربية، فغالبا أبناء المهاجرين يرسلون أبناءهم للتعلم في عطلة نهاية الأسبوع، والساعات المقطرة ساعتان تقريبا، فإذا هُيئت لهاتين الساعتين مدرسٌ جيد، وكتابٌ فائق، لن يكفي الزمن المقدر لاستيفاء العملية التعليمية، لذا يعتبر هذا المؤثر مؤثرا معقدا، وأفضل الحلول لذلك، أن تبسط المناهج، وأن توجه لاستيعاب المهارات استيعابا وظيفيا، والابتعاد عن تعليم اللغة الوصفي.
- وأما دوافع تعلم اللغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة فقد كانت بحسب إجابات المهاجرين على هذا المحور كالتالي:

- التواصل مع الأقارب، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "غالبا".
- تعلم أحكام الدين الإسلامي، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائما"
- العمل واكتساب المهنة، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "أحيانا"

- الحفاظ على الهوية العربية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائماً"

4.8.3 اختبار الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على أن " هناك علاقة بين تفاعل العرب المهاجرين مع الثقافة العربية في المهجر، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب)". وبالتالي لدينا متغيران كما يلي:

- هناك علاقة بين تفاعل العرب المهاجرين مع الثقافة العربية في المهجر، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب).
 - متغير مستقل: تفاعل العرب المهاجرين مع الثقافة العربية في المهجر.
 - متغير تابع: تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة.
- وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

4.8.3.1 التحليل الإحصائي للمحور الثالث من الاستبانة

يحمل المحور الأول العنوان " معرفة مدى التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر"، ونتائج التحليل الإحصائي للإجابات على المحور الأول (المتوسط، الانحراف المعياري، النسبة، اختبار ت، اتجاه العينة، رتبة السؤال) موضحة في الجدول أدناه:

السؤال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرًا	أبداً	المتوسط	الانحراف	النسبة	T test العينة	اتجاه السؤال	رتبة
1. أحافظ على الثقافة العربية في العلاقات مع أبناء	176	120	66	11	3	4.21	0.88	84.2	28.6	دائماً	2

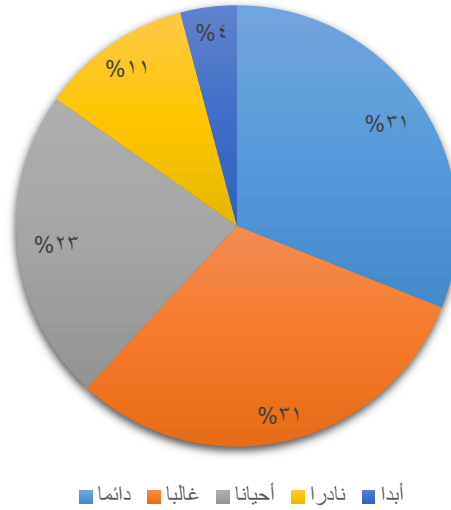
											الجاليات العربية
1	دائما	32. 5	86.1	0.84	4.3	3	12	39	134	188	2.أحافظ على اختيار أنواع الطعام العربي والثقافة العربية في أساليب تقديمه
4	دائما	25. 7	83.7	0.97	4.18	7	20	46	126	177	3.أحافظ على الثقافة العربية باختيار الألبسة العربية الملائمة للنمط الإسلامي
6	غالبا	19. 3	77.7	0.98	3.88	5	24	103	120	124	4.أحافظ على سرد الحكايات العربية الشعبية لأبنائي

8	غالباً	14. 8	74.0	1.03	3.7	5	45	110	113	103	5.أحافظ على تداول الأمثال الشعبية العربية مع أبنائي
7	غالباً	18. 7	77.6	1.01	3.88	6	34	79	137	120	6.أحافظ على تداول التعابير الاصطلاح ية الشعبية العربية مع أبنائي.
9	غالباً	7.3 5	66.6	1.09	3.33	18	65	130	100	63	7.أحافظ على تنشئة أولادي على ألعاب الأطفال العربية الشعبية.
10	أحياناً	2.9 5	62.1	1.16	3.1	37	78	119	94	48	8.يدرك أولادي جغرافية بلدهم العربي وطبيعته الإقليمية.

11	أحيانا	0.5 2	59.1	1.1	2.95	39	90	126	90	31	9. يدرك أولادي تاريخ بلدهم القديم والحديث.
12	أحيانا	- 0.2 2	58.2	1.18	2.91	51	92	107	90	36	10. يدرك أولادي الطابع الثقافي المعماري للمبيت العربي.
5	دائما	25. 3	82.9	0.95	4.14	7	17	54	134	164	11. يدرك أولادي الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية.
3	دائما	27.7	83.9	0.9	4.19	5	14	53	134	170	12. يدرك أولادي القوامة الأبوية في الثقافة العربية.
						186	502	1032	1392	1400	مجموع الإجابات

جدول 45 تحليل إجابات المحور الثالث

معدل إجابات المحور الثالث



شكل 28 إجابات المحور الثالث

4.8.3.2 قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الثالث

يتضح من الرسم رقم، أن معدل إجابات (غالبا ودائما) تساوي 62 % من معدل الإجابات العام، مما يعني أن أكثر من نصف المهاجرين في العينة البحثية يوافقون على الفرضية الثالثة القائلة بوجود علاقة بين تفاعل العرب المهاجرين مع الثقافة العربية في المهجر، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب) ..

وقد أوضحت الإجابات على هذا المحور اتجاهات المهاجرين في الحفاظ على اللغة العربية والثقافة العربية في المهجر، وكانت كالتالي:

- الحفاظ على الثقافة العربية في العلاقات مع أبناء الجاليات، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائما"، وهذا يعطي صورة جيدة لعلاقات المهاجرين العرب مع بعضهم في بلاد المهجر، ورغبتهم في التواصل فيما بينهم، مما يساعد بشكل كبير على تعزيز الهوية العربية في المهجر،

ويطور اللغة العربية عند أبناء الثقافة الثالثة العرب، فهذه العلاقات تصنع بيئة تحاكي البيئة الطبيعية، وتغمس الأبناء في الثقافة الأولى.

- الحفاظ على اختيار أنواع الطعام العربي والثقافة العربية في أساليب تقديمه، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائما"، وهذا يعطي صورة جيدة عن استدامة الثقافة الأولى عند العرب في المهجر، فأساليب تقديم الطعام وإدراك أصنافه وأنواعه الأصلية، يعطي المهاجرين روابط ثقافية بأصولهم في بلادهم، والحفاظ على ذلك مؤشر على الاتساع الكبير للثقافة الأولى في بيوت المهاجرين.

- الحفاظ على الثقافة العربية باختيار أنواع الألبسة العربية الملائمة للنمط الإسلامي، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائما"، ولهذا عدة دلالات، أولها أن معظم المهاجرين مازالوا على صلة ثقافية بالمظهر الثقافي، وهذا يعزز استدامة الثقافة الأولى عند أبنائهم. والدلالة الثانية أن الألبسة العربية متوفرة في كثير من بلاد المهاجرين، وتوفرها ليس عائقا أمام المهاجرين، وهذا مؤشر جيد، لقبول الثقافة الأولى في بلد المهجر، والدلالة الثالثة أن المهاجرين لا يرون بأسا من إظهار الثقافة في لباسهم، مع أن ذلك يعزلهم عن الثقافة الثانية وهم في بلدها، وهذا مؤشر قوي على حياة الثقافة الأولى وقوتها في نفوس المهاجرين، ويدل على وجود الرغبة في تعليم الأبناء اللغة العربية.

- الحفاظ على سرد الحكايات العربية الشعبية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "غالبا"، مما يدل على أن أغلب المهاجرين يقومون بربط أبنائهم بالهوية والثقافة الأولى من خلال الحكايات الشعبية، التي تمثل مخزونا ثقافيا للجماعة اللغوية في أي بلد، وهذا مؤشر جيد على سلامة الدافعية نحو تعلم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها، ويدعو هذا الأمر كذلك إلى ضرورة تزويد الكتب التعليمية للغة العربية بالحكايات، لقبول المهاجرين لها وإدراكهم لحاجتها، لربطهم بالتراث اللغوي الثقافي.

- الحفاظ على تداول الأمثال الشعبية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "غالبا"، ويدل ذلك على أن أغلب المهاجرين يحافظون على تداول الأمثال فيما بينهم، والأمثال هي رابط كبير بين الثقافة واللغة، إذ تمر الأمثال تاريخيا بطبقات كثيرة من الجماعة اللغوية الواحدة، وتلقى قبول كل هذه الطبقات لتصل إلى الأبناء، وفي الوقت نفسه تحمل صبغة ثقافية تتمثل في مطابقة الحال للمثل، واختيار السياق المطلوب للمثل المطلوب، ومجمل هذه العمليات ترافق الثقافة

في الاختيار والضبط والإنشاء والسرد، لذا كانت الأمثال الشعبية رابطا مهما بين اللغة والثقافة، وبين المهاجرين ولغتهم.

- المحافظة على تداول التعابير الاصطلاحية الشعبية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "غالبا"، وهذا يدل على أن غالب المهاجرين حريص على استعمال التعابير الثقافية، والتعابير الثقافية كلمة أو جملة خرجت عن معناها الحقيقي إلى معنى اتفقت الجماعة اللغوية ثقافيا على اعتماده، واستعمال التعابير الاصطلاحية يتطلب فهما كبيرا للثقافة، والحرص على استعمالها يمثل علاقة قوية بين المستعمل وثقافته، لذا يعتبر هذا مؤشرا مهما على العلاقة الجيدة بين أغلب المهاجرين والثقافة العربية.

- المحافظة على تنشئة الأولاد على ألعاب الأطفال العربية الشعبية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "غالبا"، وهذا يدل على أن أغلب المهاجرين يقومون بشرح الألعاب العربية الشعبية لأولادهم، وتعليمهم كيفية القيام بها، وهذه دلالة على حرص الآباء على ربط أبنائهم بالثقافة العربية، والحرص على تداولها فيما بينهم.

- إدراك الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائما"، وهذا يدل على حرص المهاجرين على توضيح العلاقة العائلية بين أفراد العائلة العربية، وهذا أمر مهم لاختلاف ذلك عن الثقافة الثانية في أغلب الأحيان، حيث تعيش معظم المجتمعات الغربية التي هاجر إليها عدد كبير من المهاجرين، تعيش تفككا عائليا، مثل مغادرة الولد بيت أبيه عند سن معينة، وعدم سيطرة الوالدين على العائلة، وعدم القدرة على ضبط علاقات أفرادها بالآخرين، لذلك فإن تثبيت ثقافة العلاقات العربية في العائلة أمر في غاية الأهمية، لأن ذلك مما تتعارض فيه الثقافتين الأولى والثانية أحيانا، والتسليم في هذا للثقافة الأولى يحفظ أبناء الثقافة الثالثة من انحلال الثقافة الأولى.

- إدراك القوامة الأبوية في العائلة العربية، وحصل هذا البند على الاتجاه العام "دائما"، وهذا يدل على ثبات الثقافة العربية في العائلة العربية في المهجر، لنفس أسباب إدراك الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية.

4.8.4 اختبار الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الأولى على أن " هناك علاقة بين طبيعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب)".

وبالتالي لدينا متغيران كما يلي:

- متغير مستقل: طبيعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

- متغير تابع: تعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

4.8.4.1 التحليل الإحصائي للمحور الرابع من الاستبانة

يحمل المحور الرابع العنوان " معرفة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم "، ونتائج التحليل الإحصائي للإجابات على المحور الأول (المتوسط، الانحراف المعياري، النسبة، اختبار ت، اتجاه العينة، رتبة السؤال) موضحة في الجدول أدناه:

جدول 46 تحليل إجابات المحور الرابع

السؤال	عدد	نسبة	الانحراف	المتوسط	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	رتبة السؤال
1. يتكلم أولادي مع بعضهم اللغة العربية في البيت	193	87	54	24	18	4.1	1.15	81.9	20.1	غالباً
										3

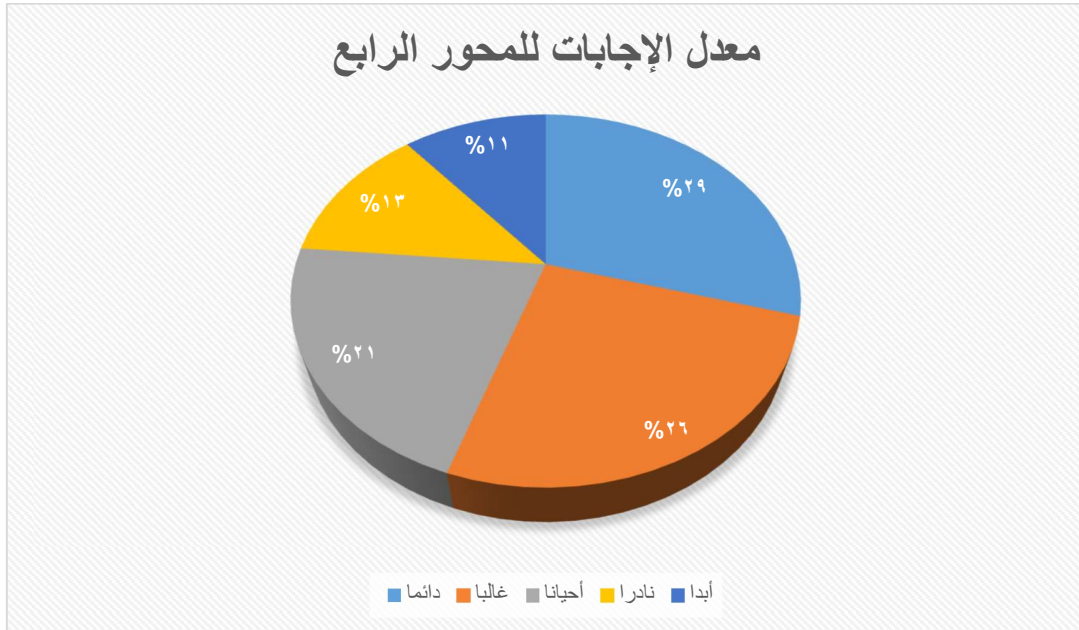
1	دائما	35.8	89.9	0.87	4.4	5	12	29	75	255	2. يتكلم أولادي اللغة العربية مع الوالدين في البيت
16	أحيانا	- 0.47	58.1	1.1	2.9	42	89	143	68	34	3. تقيم الجاليات العربية في المهجر نشاطات دورية
12	غالبا	6.8	68.1	1.38	3.4	48	58	76	83	111	4. يعقد اجتماع الجاليات العربية باللغة العربية
18	أحيانا	- 5.91	51.1	1.25	2.5	94	100	93	57	32	5. يشارك أولادي في لقاءات الجاليات العربية
8	غالبا	13.5	73.1	1.06	3.65	15	38	96	141	86	6. يحاط أولادي بعائلات عربية ويختلطون بالعرب.

4	غالبا	21. 7	81.2	1.03	4.1	11	20	65	118	162	7. تكون الزيارات العائلية بين العرب في المهجر باللغة العربية بين الاولاد
9	غالبا	12. 1	72.7	1.15	3.7	23	40	85	132	96	8. تؤثر محطات التلفزيون العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي
10	غالبا	9.1 4	69.3	1.17	3.5	24	50	114	104	84	9. تؤثر مواقع التعليم العربية على الانترنت على تطوير اللغة العربية عند أولادي

11	غالباً	8.1 9	68.9	1.24	3.44	36	45	103	101	91	10. تؤثر الأفلام والمسلسلات العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي
15	أحياناً	- 0.0 9	58.5	1.12	2.92	39	99	127	74	37	11. يحرص ابني على قراءة الكتب العربية
5	غالباً	21. 2	81.1	1.05	4.05	9	29	57	120	161	12. أعلم أولادي مهارتي الاستماع والمحادثة بالعربية قبل سن الثالثة من عمره.

6	غالباً	21. 2	80.9	1.01	4.04	8	26	57	133	149	13. أعلم أولادي مهارتي القراءة والكتابة بالعربية بين سن الثالثة والسادسة من عمره
14	أحياناً	3.9 8	64.5	1.47	3.22	77	44	71	86	98	14. أرغب بتسجيل ابني في مدرسة عربية بدوام كامل
7	غالباً	18. 2	79.8	1.15	3.98	21	26	47	124	158	15. أرغب بتسجيل ابني بمدرسة عربية في نهاية الأسبوع
17	أحياناً	- 0.9 9	57.1	1.43	2.85	97	64	74	78	63	16. أرغب بتسجيل ابني بمدرسة عربية بعد دوام المدارس الحكومية

13	أحيانا	5.3 4	65.1	1.20	3.25	45	44	116	113	58	17. أرغب بتعليم ابني اللغة العربية عن طريق الانترنت.
2	دائما	132.	87.1	0.88	4.35	3	16	37	110	210	18. أرغب بتعليم ابني اللغة العربية الفصحى.
19	نادرا	-12.9	42.2	1.25	2.11	172	72	72	38	22	19. أرغب بتعليم ابني اللغة العربية العامية فقط.
						787	896	1516	1842	2100	مجموع الإجابات



شكل 29 إجابات المحور الرابع

4.8.4.2 قراءة المخرجات والتعليق على نتائج المحور الرابع

يتضح من الرسم رقم، أن معدل إجابات (غالبا ودائما) يساوي 55 % من معدل الإجابات العام، بينما معدل إجابات (أبدا ونادرا) يساوي 24 % مما يعني أن المهاجرين في العينة البحثية يوافقون على الفرضية الرابعة القائلة بوجود علاقة بين طبيعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة (من وجهة نظر المهاجرين العرب).

وأوضح هذا المحور عدة إجراءات يقوم بها المهاجرون للحفاظ على اللغة العربية، وهي:

- تكلم الأولاد اللغة العربية فيما بينهم في البيت، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- تكلم الأولاد اللغة العربية مع الوالدين في البيت، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "دائما".
- انعقاد اجتماع الجاليات باللغة العربية فيما بينهم، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- إحاطة الأولاد بعائلات عربية واختلاطهم بالعرب، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- إقامة الزيارات العائلية بين العرب في المهجر باللغة العربية بين الأولاد، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- متابعة المحطات التلفزيونية العربية لتطوير اللغة عند الأولاد، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- متابعة مواقع تعليم العربية على الانترنت لتطوير اللغة العربية عند الأولاد، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- متابعة المسلسلات والأفلام العربية لتطوير اللغة العربية عند الأولاد، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- تعليم الأولاد مهارتي الاستماع والمحادثة قبل سن الثالثة من أعمارهم، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- تعليم الأولاد مهارتي القراءة والكتابة بين سن الثالثة والسادسة من أعمارهم، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".
- الرغبة بتسجيل الأولاد بمدرسة عربية في نهاية الأسبوع، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".

- الرغبة بتعليم الأولاد الفصحى، وأخذ هذا البند الاتجاه العام "غالبا".

ومعظم هذه الإجراءات تدل على حرص كبير من المهاجرين على تعليم أبنائهم اللغة العربية، واستدامة الثقافة العربية، وكانت معظم البنود موجهة إلى الثقافة وقراءة استدامتها، لأن الثقافة باعتبارها وعاء اللغة، فإن الحفاظ عليها يعتبر حفاظا على اللغة، ولأن المدخل في تعلم أبناء الثقافة الثالثة هي الثقافة بحد ذاتها، فدعوتهم إلى ثقافتهم الأولى يستوجب تعلم التعبير عنها بلغتهم، وكلما كانوا قريبين من ثقافتهم اقتربوا من اللغة العربية أكثر.



5 الخاتمة

وبعد فإنني أحمد الله تعالى أن وفقني لإتمام هذا البحث، في رحلة بحثية طويلة حاولت فيها أن أسلط الضوء على تعليمية أبناء الثقافة الثالثة، ومما حرصني وحشني على إيضاح الرؤية وتحليل الحالة، أنني واحد من المهاجرين، وأن أولادي الخمسة هم أبناء ثقافة ثالثة في المهجر، لذا كنت أرى في كل يوم من أيام البحث في متطلبات أبناء الثقافة الثالثة، سعيًا نحو الحفاظ على الهوية واللغة العربية لأولادي أولاً، ولكل عربي اضطرته الظروف أن يخرج بأولاده إلى المهجر ثانياً، فكان لذلك أثر على جعل البحث عملياً أكثر من كونه نظري، وأن يكون له أثر في الحياة العملية، التي لأجلها تحركت همتي نحو إعداده، وبقدر ما يتحقق هذا الأثر على الأرض يكون للمشاق المتراكبة حلاوة ورضا، فالله أسأل أن يصل البحث إلى المهتمين بتعليم العرب في المهجر، وأن يجدوا فيه ما ينفع ويمضي بتعليم العربية قدما، يسمو بأبنائنا إلى لسان عربي مبين.

5.1 النتائج

وفيما يلي أذكر بعض النتائج التي خرج البحث بها، في إعداد محتوى منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وهي:

1- أظهرت نتائج الاستبانة أن هناك علاقة سالبة بين جودة كتب تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب المهاجرين المتوفرة في بلدان المهجر، وبالتالي فهناك عدم تطابق بين المناهج الحالية المتداولة في العملية التعليمية، وبين متطلبات تعليم أبناء الثقافة الثالثة، فلا بد أن يتعامل صانعو المحتوى مع تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة على أنه نوع من التعليم مغاير لتعليم العربية لأبنائها، ومغاير لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومع العناية التي حظي بها أبناء الثقافة الثالثة بتوليف منهج من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتعليم العربية للعرب، إلا أن معدلات متوسطات النتائج التي حصلوا عليها كانت بين المتوسط وما دون الجيد، ولم يصلوا إلى التميز المرجو في تعليمهم.

2- وأظهرت نتائج الاستبانة وجود علاقة موجبة بين الدوافع والمؤثرات الخارجية على المهاجرين، وتعليم اللغة العربية والحفاظ على ثقافتها عند أبناء الثقافة الثالثة العرب. وهذا يدل على أن بناء المؤثرات الخارجية تؤثر بشكل رئيسي في تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، لذا لا بد من الاهتمام بأبناء الثقافة الثالثة ليس على سبيل توليف العربية لتناسب ثقافة هجينة بين الثقافة الأولى والثقافة الثانية، بل بإعادتهم إلى ثقافة أولى تتلاءم مع الثقافة الثانية، للحفاظ على دافعية مستمرة، والفرق شاسع، فبناء العربية على ثقافة محتطبة بين ثقافتين، لا يمثل التعليم الكافي لفهم أي من الثقافتين، ولا لفهم العربية المبنية على ثقافتها، ويخمد الدافع نحو اللغة مع الوقت، للشعور بالنقص الثقافي وعدم الحاجة للاستزادة.

وإنه لمن ظلم لغة أن تعلم مجردة من ثقافتها، بل هذا ظلم للمتعلمين لأنهم سيتعلمون حينها الأصوات مجردة عن روحها وفساحة معانيها، وهنا تظهر أهمية توطيد أبناء الثقافة الثالثة مع ثقافتهم الأولى، بالتزامن مع الاعتراف بأثر الثقافة الثانية، وبناء الصداقة معها، لا على حساب مسح الهوية الأولى، بل لبناء أفراد يدركون هويتهم العربية الثقافية، ويفهمون أبعادها، ويتأقلمون مع ثقافة بلاد المهجر.

3- وقد أظهرت نتائج برنامج الفراهيدي، بناء على الأساس الذي انطبق منه الباحث في تصميم المحتوى التعليمي للبرنامج، أن تحقيق المخرجات في العملية التعليمية مرهون بتنظيم محتوى

منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة من العام إلى الخاص، فتقدم الأفكار والمفاهيم العامة الأكثر جزئية والأكثر محسوسة، ثم الانتقال بالتدرج إلى المفاهيم التفصيلية الأكثر شمولية والأكثر تجرداً منسجماً ذلك مع التدرج في تقديم الثقافة اللازمة لدعم الثقافة الأولى، فالبدء بثقافة مدينته الأم أولى من البدء بثقافة عربية شاملة لجميع دول العرب، ثم ينتقل إلى ثقافة دولته، ثم الثقافة المشتركة بين الدول العربية، ثم الثقافة المشتركة بين الدول الإسلامية، فإن كان هناك غرض من اكتساب ثقافة لبلد عربي دون بلده كالإقامة أو الدراسة أو العمل فيه، تجعل ثقافة البلد الهدف بعد ثقافة دولته الأم، حتى لا يخلط بين الثقافات قبل أن يتمكن من ثقافته الأولى.

- 4- وكذلك أظهر المنهج المجرب في برنامج الفراهيدي نجاح تنظيم محتوى المنهج تنظيمياً رأسياً، فتكون موضوعاته حلقة متماسكة في سلسلة المعارف السابقة واللاحقة، وكذا في الثقافة، فعلى المنهج أن يبني على مكتسبات الطالب الثقافية، وفق تنظيم رأسي يطور هذه المكتسبات الثقافية، ويكون سلسلة يخطط لها في إعداد المنهج، لتحقيق المخرجات الثقافية المرجوة. ومن الأفضل أن يكون المنهج مرناً، قادراً على التعامل مع الفروق الفردية الثقافية لدى الطلاب، وعليه فإن المحتوى الثقافي الذي يقدم لطالب هاجر من خمس سنوات، وعاش الثقافة العربية من عهد قريب، ليس كالمحتوى الذي يقدم لطالب عربي ولد في بلد المهجر، فالمكتسبات الثقافية مختلفة، فالثاني في مستوى ثقافي مبتدئ، بينما الأول في مستوى ثقافي متقدم، وإن كان الأول أقوى لغوياً في المستوى اللغوي، فاعتبار الثقافة مهم عند اختبار تحديد مستويات الطلاب.
- 5- وأظهرت نتائج برنامج الفراهيدي نجاح تنظيم محتوى المنهج تنظيمياً أفقياً، الذي اعتمده الباحث في بناء المنهج التجريبي، بحيث تتماسك فيه أجزاءه، وتتوافق في الحقائق والمبادئ والمفاهيم في نفس المستوى التعليمي.

ويجب أن يتحقق هذا التماسك أيضاً بين المهارات الثقافية والمهارات اللغوية، فتقدم المهارة الثقافية لتخدم المهارة اللغوية، فلا ينفصلان عن تحقيق الهدف اللغوي الثقافي المشترك، وعليه فلا تقدم ثقافة مجردة في المستوى المبتدئ الذي لا يستطيع الطالب فيه التعبير باللغة العربية إلا عن المحسوسات، فتنشأ فجوة بين المهارة الثقافية والمهارة اللغوية، ويعطل الهدف اللغوي، بالتعبير الثقافي من خلال اللغة الوسيطة، لأن المهارة الثقافية أكثر إثارة من المهارة اللغوية، وتستدعي استجابة أسرع، وعندما لا تكفي اللغة العربية للتعبير عن المكنون الثقافي، يعبر الطالب بلغة أخرى، وتآكل المهارة الثقافية المهارة اللغوية.

6- من خلال الإجراءات التعليمية والنتائج البحثية في برنامج الفراهيدي، وجد الباحث أهمية تكوين محتوى المنهج بما يتوافق مع قدرات الطالب العقلية، وذلك بأن يؤخذ عمر الطلاب بعين الاعتبار عند تصميم المنهج، وكان لاعتماد برنامج الفراهيدي على الأعمار المختلفة وفق المجموعات البحثية، أثر كبير في إظهار الفروقات في تفاعل الطلاب مع المنهج، باختلاف رغباتهم وميولهم ودوافعهم وفق أعمارهم. فالمنهج الذي يوجه للصغار لا يصلح للكبار، والعكس صحيح، وهذا مطلب مهم في المنهج، إذ تجري العمليات العقلية التي تحيط بالمفاهيم الجديدة وفق إطار الفهم ثم المواءمة، فإن كانت الرموز الثقافية أو الجمل والتعابير اللغوية أعلى من إدراك الطفل مثلاً، فسيقف عند العملية الأولى وهي الفهم، ولا يستطيع أن ينتج نموذجاً عقلياً يوائم بين مداركه وبين المدخلات الجديدة، ولن يجد أي رابط بين المعارف لعدم إدراكه ماهيتها، وقد يتحقق الفهم لكن العملية التعليمية ستطول والجهد سيزداد، وغاية أي قائم على العملية التعليمية تحقيق أكبر الأهداف المعيارية بأقصر جهد وأقل زمن، فيختل الزمن المراد لانتقال الطالب بين المستويات التعليمية، ويتم انتقاله محاطاً بالمؤثرات النفسية كعدم الثقة بالنفس، والشعور بصعوبة المحتوى، وفقر الدافعية، وانعدام القابلية.

7- كما أظهرت الإجراءات التعليمية والنتائج البحثية نجاح تنظيم محتوى المنهج بتوزيع الثقافة الأولى إلى مستويات، بحسب تقاربها مع الثقافة الثانية أو ابتعادها عنها، فتقدم في المستويات المبتدئة الثقافة الأولى المتقاربة مع الثقافة الثانية، ثم يتدرج المنهج مع الطالب بالابتعاد بين الثقافتين، حتى تقدم في المستويات العليا الثقافة المتباعدة، وهذا لتوطيد الثقافة وتقريبها من أذهان الطالب الذي يعيش ثقافة مختلفة في حياته، فلا يستطيع في أول وهلة أن يقارب وأن يصنع نموذجاً عقلياً الذي تقوم عليه الخبرات، وأن يوائم بين الخبرات الجديدة والخبرات القديمة. لكن مع ذلك لا بد أن يحتوي المنهج على هامش ملين للثقافة الأولى المتباعدة مع الثقافة الثانية في المستويات المبتدئة، وهذا بتقديم بعض الجوانب والتلميحات المهمة في فهم الثقافة المتباعدة.

8- وكذلك أن تنظم خبرات المنهج بما يتناسب مع المستوى التحصيلي للطالب، فلا يقدم للطالب خبرات موجودة عنده سابقاً، إذ يدفعه هذا للملل والنفور، ويبقى نموذجاً عقلياً جامداً مرتبطاً بالمراحل السابقة، ويتم هذا من خلال تنظيم الطلاب مع المنهج بتوزيعهم على مجموعة تلائم مستواهم التحصيلي، وإذا ما دمجنا بين هذا الأساس والأساس الأول، وهو الفرز العمري للطلاب،

لخرجنا بضرورة التوفيق بين المستوى العمري والمستوى التحصيلي، فتقسم المجموعات أولاً على أساس العمر، ثم داخل الفترات العمرية تقسم على أساس التحصيل، وهذا مهم في حالة أبناء الثقافة الثالثة، الذين يدرسون اللغة العربية في المراكز التعليمية ساعتين أو ثلاثة في يوم واحد فقط، بهذا التقسيم يمكن أن نحصل على توافق كبير مع المنهج، ونضمن عمل النموذج العقلي للطلاب بين الفهم والمواءمة لاستمرار الإنتاج المعرفي وتكوين الخبرات.

9- ولقد كان لبناء الجانب الثقافي للمنهج بناء على النمذجة والمحاكاة للواقع الأصلي للغة، أثر كبير في فهم الطلاب للثقافة وانسجامهم معها في برنامج الفراهيدي، فالنمذجة تعني بناء مكونات مثالية لفهم الثقافة العربية، والمحاكاة هي أن تصور وتحاكي هذه النماذج والمكونات الواقع الثقافي الحقيقي.

وهذا الجانب مهم في تكوين المنهج، فأبناء الثقافة الثالثة في انقطاع عن المحيط الحقيقي للثقافة، وبالتالي فإن التمثيلات الأولى من تمثيلات برونر مفقودة في المنهج، وهي التمثيلات العملية الحركية، ولا بد من صناعة بيئة تحاكي الواقع لفهم الثقافة، ويتأتى ذلك بصور متعددة، منها إعداد المكان ليكون ممثلاً للمكان العربي، من حيث طبيعة البناء وتفصيلاته، والحفاظ على اللباس العربي، بزيه وشكله، وإعداد الطعام العربي ومشاركة الطلاب في موائد عربية، وعقد المهرجانات العربية التي تعرض الثقافة العربية، ولقاءات المسرح، وغرفة الإعلام المصور، التي تعرض فيها أفلام مختارة هادفة لتطوير اللغة وإكساب الثقافة، وتضمن كل ذلك في المنهج والمحتوى المعرفي.

10- التوفيق بين المنهج وبين العمليات العقلية، وذلك أن يسير المنهج بالطلاب وفق مراحل توازي التمثيلات الثلاثة التي ذكرها برونر في نظريته، فيبدأ عرض المادة المعرفية باستعمال الأدوات المساعدة على تصوير ومحاكاة البيئة الحقيقية، كالصور والفيديوهات والبطاقات واللوحات...، ثم الانتقال إلى السرد اللغوي المساعد على بناء صورة عقلية صحيحة عن الواقع المُحاكى، بتدوير الحوار بين الطلاب والإشراف على إنتاجهم اللغوي، ثم الاستماع إلى خلاصة المواقف من الطلاب للمرور إلى مرحلة الترميز، وترك كتابة الخلاصة والفكرة الرئيسية للطلاب، بناء على ما فهم بتوجيه من المدرب التعليمي.

11- ومن النتائج الحاصلة في برنامج الفراهيدي تبين للباحث جودة المنهج حلزونياً، بتوزيع المكون المعرفي على الطلاب وفق مستوياتهم وإدراكهم العقلي، حيث يقسم الهدف الثقافي إلى مستويات

متعددة، تزيد صعوبة بارتفاع المستوى التعليمي، والقدرة العقلية، وذلك لضمان تكوين صورة حسية صحيحة، لأن التمثيلات العملية الحركية هي أولى العمليات العلية، وعليها اعتماد العملية العقلية بالكامل، وهي مقترنة لإدراك الطالب الحسي، وفي المستويات المبتدئة يكون إدراك الطالب قاصراً على الإلمام بكل جوانب الوحدة المعرفية، فيأخذ ما يستطيع إدراكه حساً، ويترك ما لا يدركه، وتجري العمليات العقلية بناء على ما أخذ وفهم، ثم يكون الترميز العقلي منوطاً بهذا الفهم، ولذا كان على المنهج أن يقدم من الوحدة المعرفية ما يتوافق مع الفهم المبدئي، لتكوين ترميز أولي للوحدة المعرفية في التمثيلات الثالثة، وفي مستوى لاحق تقدم متممات الوحدة المعرفية، بدرجة أصعب، توافق المعرفة المتراكمة، والفهم الذي نمت وتطور عند الطالب، وهكذا تقدم أجزاء الوحدة المعرفية في كل مستوى حتى تتم في المستوى المتقدم.

5.2 التوصيات والمقترحات

إن ميدان تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة ميدان بكر، وما زالت الدراسات العربية نادرة في فيه، لذا يقترح الباحث ما يلي:

- 1- ضرورة اهتمام الباحثين بمجال تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة، وإجراء الأبحاث الداعمة لهذا المجال.
- 2- إن إجراء بحث لتحليل محتوى المناهج العاملة حالياً في تعليم العربية لأبناء الثقافة الثالثة أمر في غاية الأهمية، ولم تجر الأبحاث في ذلك حتى الآن.
- 3- ومن الأبحاث المطلوبة في هذا المجال كذلك، تحليل محتوى المواقع التعليمية للغة العربية، ودراسة ملاءمتها لتعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة.
- 4- ويفتقر المجال كذلك إلى الأبحاث الوصفية في دراسة مميزات أبناء الثقافة الثالثة، وتحديد القدرات التي يتمتعون بها، لتوظيف ذلك اجتماعياً، في رفع سوية الكوادر البشرية العاملة في تنمية البلدان العربية.
- 5- ومن المهم كذلك إجراء الأبحاث حول مدى ارتباط أبناء الثقافة الثالثة ببلدانهم العربية، لوضع الأطر الضابطة للحفاظ على الهوية العربية.

المراجع

المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم بسيوني عميرة. (1991). *المنهج وعناصره* (المجلد 3). القاهرة، مصر: دار المعارف.
- أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، 1419 هـ، تفسير القرآن العظيم (ابن كثير)، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون - بيروت، الطبعة: الأولى.
- اسحاق احمد الفرحان، أحمد بلقيس، و توفيق مرعي. (1984م). *المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة*. عمان، الأردن: دار الفرقان.
- إسلام يسري الحدقي. (1439هـ). "تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق"، كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، مجموعة من المؤلفين (المجلد 1). الرياض، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي.
- أشرف فقيه. (2018). *الثقافة الثالثة: البحث عن توفيق العلوم الإنسانية والتطبيقية*. تم الاسترداد من مجلة القافلة: <https://cutt.us/o1Ck1>
- الدمرداش سرحان، و منير كامل. (1972). *المناهج* (المجلد 3). القاهرة: دار العلوم للطباعة.
- ايمن محمد ابو شوايش. (2012). *تقويم اداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الاساسي بفلسطين*. غزة: جامعة الازهر.
- تنكو عبد الرحمن ، و عبد الرحمن شيك. (2012م). *معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا، المؤتمر العالمي لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا (الصفحات 1-14)*. ماليزيا: كلية معارف الوحي وعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية.
- توحيدة عبد الرحمن ، تيسير عبد الباقي، مودة نصر، و هناء علي. (2015). *التحول اللغوي للمجموعات الإثنية في مدينة مايو (محلثة جبل أولياء)*. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

جابر عبد الحميد جابر. (1978م). *سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم* (المجلد الرابعة). مصر: دار النهضة العربية.

سليمة فيلاي، بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة، 2014م، جامعة محمد خيضر بسكرة - الجزائر.
عبد الرحمن كامل محمود. (2007). *أسس بناء المنهج وعناصره*. الفيوم: جامعة الفيوم.

عبد السلام عبد الله الجقندي. (2010). *دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس*. دمشق: دار قتيبة .

عدد من المؤلفين. (2015). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج*. المغرب: مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين في الخارج.

مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير. (2016). *الإطار المرجعي الأوروبي*. مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

محمد عزت عبد الموجود ، فتحي علي يونس ، محمود كامل الناقة، و علي أحمد مذكور. (١٩٨١). *أساسيات المنهج وتنظيماته*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

محمد عزت عبد الجواد. (1978). *أساسيات المنهج وتنظيماته*. القاهرة، مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر.

محمد علي الخولي. (2002). *الحياة مع لغتين*. عمان، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، 2005 م، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، بيروت - لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الثامنة.

مراد عبد العزيز صحفي. (2005م). *أنماط المحافظة على اللغة والتحول بين المهاجرين الناطقين باللغة العربية في أوكلاند*. نيوزيلندا: جامعة أوكلاند.

مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين في الخارج. (2015). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المقيمين في الخارج*. المغرب: وزارة التربية - مديرية المناهج.

مؤمن العنان. (1 تموز، 2020). المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: معايير ونواتج. *مجلة كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية*، الصفحات 263-283.

يحيى حامد هندام ، و جابر عبد الحميد جابر. (1982). *المناهج: أسسها، تخطيطها، تنظيمها*. القاهرة: جامعة القاهرة: دار النهضة العربية.

يوسف قطامي. (1989). *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي (المجلد 1)*. عمان، الأردن: دار الشروق.

يوسف قطامي. (1990). *تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه (المجلد 1)*. عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع الأجنبية

J.Galen Saylo و M.Alexander William. (1954). *Curriculum Planning*. New York :Rinehart Co.

Ann Baker Cottrell) .March 2007 .(ADULT TCKS : LIFE CHOICES, COMMITMENT AND PERSONAL CHARACTERISTICS .*The 8th Family In Global Transition Conference* .Houston, TX: Families in Global Transition.

Antonio Morales .(2015) .Factors Affecting Third Culture: Kids' (TCKs) Transition .*Journal of International Education Research – First Quarter*.

Carolyn Fox Barringer .(2001) .Counseling Third Culture Kids .*the Annual Conference of the American Counseling Association* .San Antonio, TX: The American Counseling Association.

David C. Pollack ، Ruth E. Van Reken و ، Michael Pollock .(2017) .*Third Culture Kids 3rd Edition: Growing up among worlds* .Boston: Nicholas Brealey Publishing in association with International Press.

David C. Pollock و ، Van Reken Ruth E .(2009) .*Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds, Revised Edition* .Boston: Nicholas Brealey.

David C. Pollack and Ruth E. Van Reken and Michael V. (2001). *Third Culture Kids 3rd Edition: Growing up among worlds..* Pollock. Nicholas Brealey Publishing in association with International Press. London. 2017

Harold Albery .(1953) .*Reorganizing the High School Curriculum* . New York :The Macmillan Co..

Hollis Caswell و ، Doak Campbell .(1935) .*Curriculum Development* .New York: American Book Co.

Morales, A. (2015). Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. *Journal of International Education Research*(Volume 11, No 1), 51-54.

Ralph W Tyler .(1981) .*Basic Principles of Curriculum and Instruction* 10 (المجلد) ed .(Chicago: The University of Chicago Press.

Ruth Hill Useem و ، Ann Baker Cottrell .(1996) .*Adult Third Culture Kids* .*Aletheia Publication* ،

Warna D .Gillies .(1998) .*Children Third on the Move Culture Kids* .*Childhood Education* ،

Yvonne McNulty و ، Margaret Anne Carter .(2017) .*Do international school staff receive professional development training about third culture kids (TCKs)? Perspectives from faculty and parents* .Oxon, UK: Routledge.



الملاحق



نموذج لاختبارات المستوى A2 لقياس مهارة القراءة من تبسيط مجمع الأمثال للميداني.

عنوان النص: اعقل وتوكل

المدخلات:

- 1- القراءة الجهرية.
- 2- التعريف بالكلمات والتعابير الجديدة.
- 3- التعريف بأدوات الربط المستخدمة.
- 4- الربط مع الواقع بالحوار التواصلي.

المخرجات:

- 1- القدرة على استعمال التعابير الجديدة.
- 2- الوصول إلى صحة اللفظ وسلامة المخرج جزئيا بحسب الهدف الجزئي من الدرس.
- 3- القدرة على التحليل والاستنتاج في موضوع الدرس.
- 4- القدرة على ربط الأفكار وحسن السرد في موضوع الدرس.
- 5- القدرة على النقد والرد السليم في موضوع الدرس.

المقياس المستخدم لقياس مدى تحقق المخرجات:

الدرجة الممنوحة	الدرجة الكاملة	التقييم
X1	20	مستوى المفردات والتعابير المستعملة في الشرح
X2	20	صحة اللفظ وسلامة المخرج
X3	20	القدرة على التحليل والاستنتاج
X4	20	ربط الأفكار وحسن السرد
X5	20	القدرة على النقد والرد السليم
X	100	التقييم النهائي

حيث سيكون التقييم النهائي X لكل طالب وفق المعادلة:

$$X = X1 + X2 + X3 + X4 + X5$$

النص:

يروى أن رجلاً جاء للقاء النبي صلى الله عليه وسلم، وكان يركب ناقته، فلما وصل نزل عن ناقته ثم قال للنبي صلى الله عليه وسلم: أأرسل ناقتي وأتوكل؟ فقال عليه الصلاة والسلام: "اعقلها وتوكل" ويقال هذا للدلالة على أن التوكل لا يعني ترك العمل.

الأسئلة التطبيقية للتقدير بحسب المقياس:

الأسئلة	محور التقييم
اذكر عكس الكلمات.. اذكر مرادف الكلمات.. اذكر جمع الكلمات.. اذكر مفرد الكلمات.. اشرح التعبير ..	مستوى المفردات والتعابير المستعملة في الشرح
اقرأ الجملة التالية قراءة صحيحة. اسمع صديقك يقرأ وصحح خطأه.	صحة اللفظ وسلامة المخرج
لماذا أراد الرجل أن يرسل ناقته دون ربطها؟ ما المراد بقوله: اعقلها وتوكل؟ ما المراد بقوله: التوكل لا يعني ترك العمل؟	التحليل والاستنتاج
اشرح النص بجمل أخرى من عندك	ربط الأفكار وحسن السرد
ما ردك على من يجلس في البيت بلا عمل، مدعياً أن الرزق سيأتيه إلى بيته؟ لماذا نعمل إن كان لكل منا رزق مقسوم؟	النقد والرد السليم

طلب تحكيم الاستبانة للمحكم الأول

جامعة مرمرة

معهد العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم استبانة

الدكتور الفاضل/ عبد الله هنانو المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالجزء الميداني للدراسة استكمالاً لمتطلبات نيل درجه الدكتوراة في تصميم مناهج تعليم اللغة العربية وهي بعنوان:

" أسس ومعايير في بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة "

بإشراف الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم كاتشار، ورغبة في الاستفادة من خبرتكم وعلمكم، أرجو التكرم بإفادتي عن مدى ملائمة الأبعاد والفقرات المسجلة، وذلك بوضع إشارة (✓) للفقرات المناسبة، وإجراء التعديل على الفقرات التي تحتاج إلى تعديل، أو اقتراح ما ترونه مناسباً، لتخرج هذه الاستبانة بصورة مفيدة للقارئ، أملاً في زيادة العائد العلمي للبيانات المدونة، ولتحديد مدى تحقق هذه المعايير من وجهة نظر أبناء الثقافة الثالثة ستكون الإجابة وفقاً لمقياس مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)

وتهدف الدراسة إلى: قراءة واقع اللغة العربية والصعوبات التي يعايشها أبناء الثقافة الثالثة في بلاد المهجر، ولإتمام الدراسة، صمم الباحث هذه الاستبانة مكونة من المحاور الآتية:

المحور الأول: هناك علاقة بين الكتاب التعليمي وإقبال المتعلمين ..

المحور الثاني: هناك علاقة بين الكتاب التعليمي والعوائق المحيطة بالطالب.

المحور الثالث: هناك علاقة بين الكتاب التعليمي والثقافة اللازمة للمهاجرين.

المحور الرابع: هناك علاقة بين الكتاب التعليمي والزمن اللازم لتطوير المهارات الاربعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

محمد علي الخولي

المحور الأول: أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.

المجال	م	العبارة	ارتباطها بالمحور		وضوحها		التعديل المقترح
			مباشرة	غير مباشرة	واضحة	غير واضحة	
الأهمية والضرورة	1	يعاني المهاجرون العرب من قلة الكتب والقصص والمراجع العربية في بلد المهجر.	×		×		ترى أن الكتب التي تهتم باللغة العربية نادرة أن يصعب الحصول عليها في بلد المهجر.
	2	القواعد النظرية كثيرة في الكتب التعليمية للغة العربية	×		×		
	3	يزيد المحتوى في الكتب التعليمية عن الزمن المخصص لتعليم العربية في المهجر.	×		×		

		×	×	الكتب التعليمية الموجودة إلى مراعاة ثقافة بلد المهجر.	4
		×	×	الكتب التعليمية إلى عرض التعابير الثقافية العربية.	5
		×	×	الكتب التعليمية الموجودة إلى مراعاة خصائص المكان في بلد المهجر.	6
		×	×	الكتب التعليمية لتطوير المهارات المناسبة لحياة العربي في المهجر.	7
		×	×	الكتب التعليمية إلى عرض القدوات المستوحاة من التاريخ العربي.	8
		×	×	الكتب التعليمية إلى عرض النماذج الناجحة من العرب المعاصرين.	9
		×	×	الكتب التعليمية إلى زرع الهوية الإسلامية المناسبة لأبناء العرب في المهجر.	10

المحور الثاني: هناك علاقة بين الكتاب التعليمي والعوائق المحيطة بالطالب .

المجال	م	العبارة	ارتباطها بالمحور				وضوحه	التعديل المقترح
			مرتبطة	غير مرتبطة	واضحة	غير واضحة		
دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر	1	يمنع الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.	×		×			
	2	يمنع الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر من فهم أولادي للثقافة العربية.	×		×			
	3	عدم استعمال اللغة العربية في بلاد المهجر أولادي من تعلمها يساعد في تراجع الاهتمام بها.	×		×			
	4	يمنع التفوق اللغوي للأبناء على آبائهم في لغة بلد المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.	×		×			
	5	تمنع في بلد المهجر أولادي من تعلم اللغة العربية.	×		×			كلمة السيطرة كلمة غير موضوعية، لأن فيها اصدار حكم
	6	تمنع المدة الزمنية الطويلة التي يقضيها أولادي مع الثقافة الثانية في المدرسة من عدم قبول الثقافة العربية.	×		×			
	7	تمنع الحياة في المهجر والبعد عن البلد الأم أولادي من فهم الثقافة العربية والعادات العربية.	×		×			
	8	يمنع الضعف السياسي للشعوب العربية أمام الشعوب الأخرى من تعلم أولادي اللغة العربية.	×		×			

9	يمنع موقف الشعوب السليبي من الدين الإسلامي في بلدان المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.	×			لا أرى هناك رابطاً بين هذا السؤال والمحور. لأن العوامل الخارجية كثيرة، لماذا اخترت هذه دون غيرها
10	يمنع ضيق الوقت في بلد المهجر أولادي من تعلم اللغة العربية.	×	×		
11	أعلم أولادي اللغة العربية للتواصل مع الأقارب في البلاد العربية.	×	×		
12	أعلم أولادي اللغة العربية لتعلم أحكام الدين الإسلامي.	×	×		
13	أعلم أولادي اللغة العربية بهدف العمل واكتساب المهن كالترجمة المكتوبة والفورية.	×	×		ما الرابط بين هذا السؤال والمحور، طالما نتحدث عن المناهج وعلاقتها بالمؤثرات
14	أعلم أولادي اللغة العربية حفاظاً على الهوية العربية والثقافة العربية.	×	×		

المحور الثالث: التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر.

المجال	م	العبارة	ارتباطها بالمحور				وضوحها	التعديل المقترح
			مباشرة	غير مباشرة	واضحة	غير واضحة		
التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة	1	أحافظ على الثقافة العربية في العلاقات مع أبناء الجاليات العربية.	×		×			
	2	أحافظ على اختيار أنواع الطعام العربي والثقافة العربية في أساليب تقديمه.	×		×			
	3	أحافظ على اختيار الألبسة العربية الملائمة للنمط الإسلامي.	×				×	لا أرى رابطاً طالما نتحدث عن الكتب التعليمية

		×	×	أحافظ على سرد الحكايات العربية الشعبية لأبنائي.	4
		×	×	أحافظ على تداول الأمثال الشعبية العربية مع أبنائي.	5
		×	×	أحافظ على تداول التعبيرات الاصطلاحية الشعبية العربية مع أبنائي.	6
		×	×	أحافظ على تنشئة أولادي على ألعاب الأطفال العربية الشعبية.	7
		×	×	يدرك أولادي جغرافية بلدهم العربي وطبيعته الإقليمية.	8
		×	×	يدرك أولادي تاريخ بلدهم القديم والحديث.	9
		×	×	يدرك أولادي الطابع الثقافي المعماري للبيت العربي.	10
		×	×	يدرك أولادي الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية.	11
		×	×	يدرك أولادي القوامة الأبوية في الثقافة العربية.	12

المحور الرابع: ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

المجال	م	العبارة	ارتباطها بالمحور		وضوحها		التعديل المقترح
			مترتبة	غير مترتبة	واضحة	غير واضحة	
ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم	1	يتكلم أولادي مع بعضهم اللغة العربية في البيت.	×		×		
	2	يتكلم أولادي اللغة العربية مع الوالدين في البيت.	×		×		
	3	تقيم الجاليات العربية في المهجر نشاطات دورية.	×		×		
	4	يعقد اجتماع الجاليات العربية باللغة العربية.	×		×		
	5	يشارك أولادي في لقاءات الجاليات العربية.	×		×		
	6	يحاط أولادي بعائلات عربية ويختلطون بالعرب.	×		×		
	7	تكون الزيارات العائلية بين العرب في المهجر باللغة العربية.	×		×		
	8	تؤثر محطات التلفزيون العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي.	×		×		
	9	تؤثر مواقع التعليم العربية على الانترنت على تطوير اللغة العربية عند أولادي.	×		×		

	×	×	تؤثر الأفلام والمسلسلات العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي.	10
هذا هو البند الوحيد في كل المحور المرتبط بالكتب. فهل هذا مقصود؟	×	×	يحرص ابني على قراءة الكتب العربية.	11
	×	×	أعلم أولادي جميع مهارات اللغة العربية قبل سن السابعة.	12
	×	×	أرغب بتسجيل ابني في مدرسة عربية بدوام كامل.	13
	×	×	أرغب بتسجيل ابني بمدرسة في نهاية الأسبوع.	14
	×	×	أرغب بتسجيل ابني بمدرسة بعد الدوام في المدارس الحكومية.	15
	×	×	أرغب بتعليم ابني اللغة العربية عن طريق الانترنت.	16
	×	×	أرغب بتعليم ابني اللغة العربية الفصحى.	17
	×	×	أرغب بتعليم ابني اللغة العربية العامية فقط.	18

ملاحظات عامة:

- الدراسة مهمة جداً، خاصة أن تتناول وضع اللغة العربية وثقافتها لدى الجالية العربية في بلاد الاغتراب.

- الاستثمارة تقيس بشكل عام فعالية المناهج المتاحة الان، للعمل على مناهج أكثر انتاجية عبر تحديد المعايير الخاصة ببناء المناهج وفق احتياجات الجاليات في بلاد الاغتراب.
- ينصح بالابتعاد عن العبارات التي تعطي أحكاماً، لأنها قد تقود الفئة المستهدفة لغايات شخصية عند الباحث، وهذا بجانب الموضوعية.

كل التوفيق للباحث

ا.م. د. عبدالله هنانو

6 آذار، 2021



طلب تحكيم الاستبانة للمحكم الثاني

جامعة مرمرة

معهد العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم استبانة

المحترم

الأستاذ الدكتور / مؤمن العنان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالجزء الميداني للدراسة استكمالاً
لمتطلبات نيل درجة الدكتوراة في تصميم مناهج تعليم اللغة العربية وهي بعنوان:

" أسس ومعايير في بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة "

بإشراف الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم كاتشار، ورغبة في الاستفادة من خبرتكم وعلمكم، أرجو التكرم بإفادتي
عن مدى ملائمة الأبعاد والفقرات المسجلة، وذلك بوضع إشارة (✓) للفقرات المناسبة، وإجراء التعديل على
الفقرات التي تحتاج إلى تعديل، أو اقتراح ما ترونه مناسباً، لتخرج هذه الاستبانة بصورة مفيدة للقارئ، أملاً في
زيادة العائد العلمي للبيانات المدونة، ولتحديد مدى تحقق هذه المعايير من وجهة نظر أبناء الثقافة الثالثة ستكون
الإجابة وفقاً لمقياس ديكرات الخماسي كالآتي: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)

وتهدف الدراسة إلى: قراءة واقع اللغة العربية والصعوبات التي يعايشها أبناء الثقافة الثالثة في بلاد المهجر،

ولإتمام الدراسة، صمم الباحث هذه الاستبانة مكونة من المحاور الآتية:

المحور الأول: أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.

المحور الثاني: دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر.

المحور الثالث: التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر.

المحور الرابع: ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

محمد علي الخولي

المحور الأول: أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.

البيان	م	العبارة	ارتباطها بالمحور		وضوحها		التعديل المقترح
			مرتبطة	غير مرتبطة	واضحة	غير واضحة	
الأهمية والضرورة	1	يعاني المهاجرون العرب من قلة الكتب والقصص والمراجع العربية في بلد المهجر.	×		×		
	2	تكثر في الكتب التعليمية القواعد النحوية النظرية.	×		×		
	3	يزيد المحتوى في الكتب التعليمية عن الزمن المخصص لتعليم العربية في المهجر.	×		×		
	4	تفتقر الكتب التعليمية الموجودة إلى مراعاة ثقافة بلد المهجر.	×		×		تفتقر كتب تعليم اللغة العربية إلى تعزيز مقومات الهوية الأصلية لأبناء المهاجرين. الكتب لا تزرع الهوية وإنما البيئة والأسرة. الكتب تعزز وتساعد.
	5	تفتقر الكتب التعليمية إلى عرض التعابير الثقافية العربية.	×		×		

6	تفتقر الكتب التعليمية الموجودة إلى مراعاة خصائص المكان في بلد المهجر.	×	×	
7	تفتقد الكتب التعليمية لتطوير المهارات المناسبة لحياة العربي في المهجر.	×	×	
8	تفتقر الكتب التعليمية إلى عرض القدوات المستوحاة من التاريخ العربي.	×	×	
9	تفتقر الكتب التعليمية إلى عرض النماذج الناجحة من العرب المعاصرين.	×	×	
10	تفتقر الكتب التعليمية إلى زرع الهوية الإسلامية المناسبة لأبناء العرب في المهجر.	×	×	

المحور الثاني: دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر.

البيان	م	العبارة	ارتباطها بالمحور		وضوحها		التعديل المقترح
			مرتبطة	غير مرتبطة	واضحة	غير واضحة	
دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في	1	يمنع الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.	×		×		
	2	يمنع الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر من فهم أولادي للثقافة العربية.	×		×		السؤال غير واضح. اقترح: الاختلاف بين ثقافة المهاجر الأصلية وثقافة البلد المهاجر إليه يمنع أبنائي من تعلم العربية.

والسؤال الثاني مثل الأول.					
		×	×	تمنع عدم الحاجة للغة العربية في بلاد المهجر أولادي من تعلمها.	3
		×	×	يمنع التفوق اللغوي للأبناء على آبائهم في لغة بلد المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.	4
		×	×	تمنع سيطرة المدرسة الفكرية في بلد المهجر أولادي من تعلم اللغة العربية.	5
		×	×	تمنع المدة الزمنية الطويلة التي يقضيها أولادي مع الثقافة الثانية في المدرسة من عدم قبول الثقافة العربية.	6
		×	×	تمنع الحياة في المهجر والبعد عن البلد الأم أولادي من فهم الثقافة العربية والعادات العربية.	7
		×	×	يمنع الضعف السياسي للشعوب العربية أمام الشعوب الأخرى من تعلم أولادي اللغة العربية.	8
		×	×	يمنع موقف الشعوب السليبي من الدين الإسلامي في بلدان المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.	9
		×	×	يمنع ضيق الوقت في بلد المهجر أولادي من تعلم اللغة العربية.	10
		×	×	أعلم أولادي اللغة العربية للتواصل مع الأقارب في البلاد العربية.	11
		×	×	أعلم أولادي اللغة العربية لتعلم أحكام الدين الإسلامي.	12
		×	×	أعلم أولادي اللغة العربية بهدف العمل واكتساب المهن كالترجمة المكتوبة والفورية.	13
		×	×	أعلم أولادي اللغة العربية حفاظا على الهوية العربية والثقافة العربية.	14

المحور الثالث: التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر.

الجال	م	العبارة	ارتباطها بالمحور		وضوحها		التعديل المقترح
			غير مرتبطة	مرتبطة	واضحة	غير واضحة	
التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر	1	أحافظ على الثقافة العربية في العلاقات مع أبناء الجاليات العربية.	×		×		
	2	أحافظ على اختيار أنواع الطعام العربي والثقافة العربية في أساليب تقديمه.	×		×		
	3	أحافظ على اختيار الألبسة العربية الملائمة للنمط الإسلامي.	×		×		
	4	أحافظ على سرد الحكايات العربية الشعبية لأبنائي.	×		×		
	5	أحافظ على تداول الأمثال الشعبية العربية مع أبنائي.	×		×		
	6	أحافظ على تداول التعابير الاصطلاحية الشعبية العربية مع أبنائي.	×		×		
	7	أحافظ على تنشئة أولادي على ألعاب الأطفال العربية الشعبية.	×		×		
	8	يدرك أولادي جغرافية بلدهم العربي وطبيعته الإقليمية.	×		×		
	9	يدرك أولادي تاريخ بلدهم القديم والحديث.	×		×		
	10	يدرك أولادي الطابع الثقافي المعماري للبيت العربي.	×		×		
	11	يدرك أولادي الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية.	×		×		
	12	يدرك أولادي القوامة الأبوية في الثقافة العربية.	×		×		

المحور الرابع: ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

الجال	م	العبارة	ارتباطها بالخبر		وضوحها		التعديل المقترح
			مربطة	غير مرتبطة	واضحة	غير واضحة	
ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم	1	يتكلم أولادي مع بعضهم اللغة العربية في البيت.					
	2	يتكلم أولادي اللغة العربية مع الوالدين في البيت.					
	3	تقيم الجاليات العربية في المهجر نشاطات دورية.					
	4	يعقد اجتماع الجاليات العربية باللغة العربية.					
	5	يشارك أولادي في لقاءات الجاليات العربية.					
	6	يحاط أولادي بعائلات عربية ويختلطون بالعرب.					
	7	تكون الزيارات العائلية بين العرب في المهجر باللغة العربية.					
	8	تؤثر محطات التلفزيون العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي.					
	9	تؤثر مواقع التعليم العربية على الانترنت على تطوير اللغة العربية عند أولادي.					
	10	تؤثر الأفلام والمسلسلات العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي.					
	11	يحرص ابني على قراءة الكتب العربية.					
	12	أعلم أولادي جميع مهارات اللغة العربية قبل سن السابعة.					لماذا ليس من أيامه الأولى؟ أو على الأقل من السنة الأولى؟ حتى يكتسبها لغة أم. شكل اللغة الأم في ذهنه يتكون مع أيامه الأولى.. وخلال أول سنة أهم مرحلة.. وفي الشهور الستة الثانية يبدأ بالانتاج

الصوتي واللفظي.. وفي السنة الثانية يبدأ الطفل بالإنتاج المهاري. يركب جمل وعبارات ويعبر عن رغباته. في السنة الثالثة يبدأ بالمقارنات وتصويب الأخطاء اللفظية.. كل ذلك يعني انه حمل لغته الأم في أقل من ثلاث سنوات.						
				أرغب بتسجيل ابني في مدرسة عربية بدوام كامل.	1 3	
				أرغب بتسجيل ابني بمدرسة في نهاية الأسبوع.	1 4	
				أرغب بتسجيل ابني بمدرسة بعد الدوام في المدارس الحكومية.	1 5	
				أرغب بتعليم ابني اللغة العربية عن طريق الانترنت.	1 6	
				أرغب بتعليم ابني اللغة العربية الفصحى.	1 7	
				أرغب بتعليم ابني اللغة العربية العامية فقط.	1 8	

عموماً اقترح تبسيط صيغ الأسئلة، خصوصاً المسافة البعيدة بين الفعل والمفعول به، أسهل طريقة تأخير الفعل وتحويل الفاعل إلى مبتدأ.

مؤمن العنان

5.3.2021

استبانة حول واقع اللغة العربية في بلاد المهجر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأخ الفاضل / الأخت الفاضلة

هذا استبانة أعدت لغرض البحث في معرفة العوائق والصعوبات التي يعيشها المهاجرون العرب في تعليم أبنائهم اللغة العربية، ووضع التصورات والأهداف المساعدة على تطوير اللغة العربية عند أبنائنا العرب في المهجر.

أرجو منك متكرماً الإجابة على الاستبانة، وأن تتكرم بتمريره لمحيطك من الأصدقاء والأقارب. وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحث

محمد علي الخولي

طالب دكتوراة في جامعة مرمرة - تركيا

بإشراف الأستاذ الدكتور

خليل إبراهيم كاتشار

1 - بيانات عامة:

• الجنس

ذكر

أنثى

• المؤهل العلمي

ما قبل الثانوية

ثانوية

جامعة

ماجستير

دكتوراة

أستاذ جامعي

• عدد سنوات الاغتراب

1-5

6-10

11-15

16-20

20-25

فوق 25 سنة

• منطقة الاغتراب

أوروبا - كندا - أمريكا - اليابان - غير ذلك

• اسم الدولة التي أقيم فيها

• المواليد

2000 وما فوق

من 1980 إلى 2000.

من 1965 إلى 1979

من 1946 إلى 1964

من 1925 إلى 1945

- المنهج الذي يدرس ابني فيه العربية

منهج من بلد عربي

منهج لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

منهج لتعليم العربية للعرب في المهجر.

لا يوجد منهج، هو لا يدرس العربية.

- اسم الكتاب/الكتب الذي يدرس فيه ابني اللغة العربية

2 - محاور الاستبيان:

البعد الأول: أهمية وضرورة إعداد منهج خاص لتعليم العربية في المهجر.

البند	دائماً	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يعاني المهاجرون العرب من قلة الكتب والقصص والمراجع العربية في بلد المهجر					
تكثر في الكتب التعليمية القواعد النحوية النظرية.					
يزيد المحتوى في الكتب التعليمية عن الزمن المخصص لتعليم العربية في المهجر.					
تفتقر الكتب التعليمية الموجودة إلى مراعاة ثقافة بلد المهجر.					
تفتقر الكتب التعليمية إلى عرض التعابير الثقافية العربية.					
تفتقر الكتب التعليمية الموجودة إلى مراعاة خصائص المكان في بلد المهجر.					
تفتقد الكتب التعليمية لتطوير المهارات المناسبة لحياة العربي في المهجر.					

					تفتقر الكتب التعليمية إلى عرض القدوات المستوحاة من التاريخ العربي.
					تفتقر الكتب التعليمية إلى عرض النماذج الناجحة من العرب المعاصرين.
					تفتقر الكتب التعليمية إلى زرع الهوية الإسلامية المناسبة لأبناء العرب في المهجر.

البعد الثاني: دوافع ومؤثرات تعلم اللغة العربية في المهجر.

البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يمنع الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.					
يمنع الاختلاف بين الثقافة العربية والثقافة في المهجر من فهم أولادي للثقافة العربية.					
تمنع عدم الحاجة للغة العربية في بلاد المهجر أولادي من تعلمها.					
يمنع التفوق اللغوي للأبناء على آبائهم في لغة بلد المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.					
تمنع سيطرة المدرسة الفكرية في بلد المهجر أولادي من تعلم اللغة العربية.					
تمنع المدة الزمنية الطويلة التي يقضيها أولادي مع الثقافة الثانية في المدرسة من عدم قبول الثقافة العربية.					
تمنع الحياة في المهجر والبعد عن البلد الأم أولادي من فهم الثقافة العربية والعادات العربية.					
يمنع الضعف السياسي للشعوب العربية أمام الشعوب الأخرى من تعلم أولادي اللغة العربية.					

					يمنع موقف الشعوب السلبي من الدين الإسلامي في بلدان المهجر من تعلم أولادي اللغة العربية.
					يمنع ضيق الوقت في بلد المهجر أولادي من تعلم اللغة العربية.
					أعلم أولادي اللغة العربية للتواصل مع الأقارب في البلاد العربية
					أعلم أولادي اللغة العربية لتعلم أحكام الدين الإسلامي.
					أعلم أولادي اللغة العربية بهدف العمل واكتساب المهن كالترجمة المكتوبة والفورية..
					أعلم أولادي اللغة العربية حفاظا على الهوية العربية والثقافة العربية.

البعد الثالث: التفاعل بين العرب المهاجرين والثقافة العربية في المهجر.

البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أحافظ على الثقافة العربية في العلاقات مع أبناء الجاليات العربية.					
أحافظ على اختيار أنواع الطعام العربي والثقافة العربية في أساليب تقديمه.					
أحافظ على اختيار الألبسة العربية الملائمة للنمط الإسلامي.					
أحافظ على سرد الحكايات العربية الشعبية لأبنائي.					
أحافظ على تداول الأمثال الشعبية العربية مع أبنائي.					
أحافظ على تداول التعابير الاصطلاحية الشعبية العربية مع أبنائي.					
أحافظ على تنشئة أولادي على ألعاب الأطفال العربية الشعبية.					
يدرك أولادي جغرافية بلدهم العربي وطبيعته الإقليمية.					

					يدرك أولادي تاريخ بلدهم القديم والحديث.
					يدرك أولادي الطابع الثقافي المعماري للبيت العربي.
					يدرك أولادي الرابط الأسري بين أفراد الأسرة العربية.
					يدرك أولادي القوامة الأبوية في الثقافة العربية.

البعد الرابع: ممارسات العائلات العربية المهاجرة في الحفاظ على اللغة العربية عند أبنائهم.

البند	دائماً	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يتكلم أولادي مع بعضهم اللغة العربية في البيت					
يتكلم أولادي اللغة العربية مع الوالدين في البيت					
تقيم الجاليات العربية في المهجر نشاطات دورية					
يعقد اجتماع الجاليات العربية باللغة العربية					
يشارك أولادي في لقاءات الجاليات العربية					
يحاط أولادي بعائلات عربية ويختلطون بالعرب.					
تكون الزيارات العائلية بين العرب في المهجر باللغة العربية					
تؤثر محطات التلفزيون العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي					
تؤثر مواقع التعليم العربية على الانترنت على تطوير اللغة العربية عند أولادي					
تؤثر الأفلام والمسلسلات العربية على تطوير اللغة العربية عند أولادي					
يحرص ابني على قراءة الكتب العربية					
أعلم أولادي جميع مهارات اللغة العربية قبل سن السابعة.					
أرغب بتسجيل ابني في مدرسة عربية بدوام كامل					
أرغب بتسجيل ابني بمدرسة في نهاية الأسبوع					

					أرغب بتسجيل ابني بمدرسة بعد الدوام في المدارس الحكومية
					أرغب بتعليم ابني اللغة العربية عن طريق الانترنت.
					أرغب بتعليم ابني اللغة العربية الفصحى.
					أرغب بتعليم ابني اللغة العربية العامية فقط.



جدول بأسماء الخبراء والمستشارين الذين تواصل معهم الباحث للإفادة من تجاربهم

الخبير التربوي	الصفة	البلد
أ. د. خليل إبراهيم كاتشار	رئيس قسم اللغة العربية في جامعة مرمرة	تركيا
د. إبراهيم حلالشة	مدير برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة 29 مايو	تركيا
د. مؤمن العنان	مدير معهد اللسان لتعليم اللغة العربية	السويد
د. أيمن أبو غدة	مدير مدرسة عربية	كندا
هالة أبو غدة	مديرة مدارس ماك الإسلامية	كندا
د. رحابي محمد	رئيس قسم الأداء القرآني في الجامعة الأمريكية للعلوم الإنسانية	أمريكا
د. راوية جاوس	محاضرة في مركز تعليمي	اليابان
كاسر الأسعد	مدير مركز تعليمي	سويسرا
لينا الخطيب	مديرة مدرسة عربية	فرنسا
وفاء سليمان	باحثة في تعليم الأطفال عبر الحكايات	السويد
د. ياسر أبو طه	مدير مركز الدار	كندا