

# مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - [www.jilrc.com](http://www.jilrc.com) - [social@journals.jilrc.com](mailto:social@journals.jilrc.com)



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام الحادي عشر - العدد 107 - أبريل 2024



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

DOI Prefix:10.33685/1316

### التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

### اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

### مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

### هيئة التحرير:

- أ.د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)  
أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)  
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)  
د. حنان شعشوع محمد الشّبري (جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية)  
د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)  
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)  
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

### ضبط وتدقيق:

- أ. فاطمة الزهرة رابط (جامعة عمار ثليجي، الجزائر)  
رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

### اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)  
أ.د. باللموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)  
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)  
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)  
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)  
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)  
د. محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)  
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)  
د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

### أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. حسان سخسوخ (جامعة أم البواقي، الجزائر)  
أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)  
أ.د. طاهر مسعودي (جامعة الجلفة، الجزائر)  
أ.د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر)  
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)  
د. إخلاص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان)  
د. حسن زربية (جامعة قفصة، تونس)  
د. حميد بن حجوبة (جامعة مستغانم، الجزائر)  
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)  
د. علي سلطاني العاتري (جامعة تبسة، الجزائر)  
د. مروان معزي (جامعة الجزائر 1)  
د. نعيمة مزرارة (جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2)  
د. نوري محمد أحمد شقلابو (جامعة الزاوية، ليبيا)

# شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
  - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
  - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

**ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:**

**social@journals.jilrc.com**

## الفهرس

### الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • واقع استخدام المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين بغيرها، منصور سعد عطية السحيمي (معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية)
- 39 • المقولات الدلالية من وجهة نظر الأنثروبولوجيا المعرفية: ليكوف نموذجاً، أحمد جوهاري (جامعة ابن طفيل-المغرب)
- 55 • المعجم السياقي لألفاظ القرآن الكريم: المرجعية والمنهجية، هاني إسماعيل رمضان (كلية الإلهيات، جامعة جيرسون - تركيا)
- 83 • أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في الحقل التربوي، إبراهيم نظير (المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب)
- 101 • أهمية البيئة التعليمية والممارسات التربوية في استثارة دافعية المتعلم، الحسن عبد النوري (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء، سطات، المغرب)

## الافتتاحية

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، نحمده حمد الشاكرين ونثني عليه بما هو أهله، واللهم صلِّ على سيدنا محمد صلاة تخرجنا يا الله بها من ظلمات الوهم، وتكرمنا بنور الفهم، وعلى آله وصحبه وسلم،  
أما بعد:

تقدم مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية" عددها السابع بعد المئة (107) في حلّة مصقّفة ومضبوطة ومنظمة بقواعد منهجية دقيقة، إذ ضم رزنامةً متميزةً ومتنوعةً من الأبحاث الأكاديمية التي تعالج قضايا إنسانية واجتماعية واقعية، راجين أن يجد فيه القراء ما ينفعهم ويفيدهم.

هذا ونرجو أن تكون المجلة نبراسًا لحل إشكاليات علمية معقدة تربط عديدًا من المتغيرات النظرية والتطبيقية.

ترتقي المجلة بملاحظاتكم وتنجح بمشاركاتكم ومقترحاتكم، لذلك فالمبدأ الأساسي لها خدمة العلم بأبواب مفتوحة في كل الأوقات.

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ، عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

**والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل**

**رئيس التحرير / د. جمال بلبكاي**

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية  
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز  
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

## واقع استخدام المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلم اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين بغيرها

The use of language laboratories (SANAKO) to learn Arabic by non-native Arabic speakers

د. منصور سعد عطية السحيبي/معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

Dr. Mansour Saad Elsohaimy/Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

### Abstract :

This research investigates the use of language laboratories (SANAKO) by non-native Arabic speakers at the Institute of Arabic Language of Umm Al-Qura University as part of their second language learning.

The study applies a descriptive approach and a survey tool to gauge students' opinions on the effectiveness of using SANAKO in language learning.

The survey was conducted among a selected group of learners at the Institute.

The study finds statistically significant differences attributed to the impact of using language laboratories in teaching, compared to traditional methods.

The study also identifies both statistically significant and non-significant differences concerning the other four themes of the survey.

The study concludes with several recommendations, including the need to digitize course materials, make them available and link them to SANAKO systems to maximize educational benefits. It also underscores the need to train staff and students in the use of language laboratories effectively.

**Keywords:** language laboratory, SANAKO, digital content, digital learning, Arabic language teaching for non-native speakers, applied linguistics.

## ملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن واقع استعمال طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها للمعامل اللغوية في عملية تعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة للبحث وهي: استبانة لاستطلاع رأي الطلاب نحو توظيف المعامل اللغوية (SANAKO) في التعلّم، وقد أجريت على عينة مختارة من طلاب المعهد في جامعة أم القرى، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر استعمال المعامل اللغوية في التدريس مقارنة بالطرق التقليدية المعتادة.

كما انتهت نتائج البحث كذلك إلى وجود فروق دالة وأخرى غير دالة إحصائياً بالنسبة للمحاور الأربعة الأخرى على استبانة استطلاع الرأي للبحث الحالي، كما خلص البحث إلى عدة توصيات من بينها ضرورة تحويل المقررات الدراسية إلى محتوى رقمي، تكون متاحة ومرتبطة بنظام المعامل اللغوية (سناكو) حتى يتم تحقيق أكبر فائدة من دراستها، وكذلك ضرورة تدريب الهيئة التدريسية، والطلاب على استعمال المعامل اللغوية وتفعيلها في التدريس.

**الكلمات المفتاحية:** المعمل اللغوي، سناكو، المحتوى الرقمي، التعلم الرقمي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، علم اللغة التطبيقي.

## مقدمة:

تميّز هذا العصر بتطور هائل وسريع في التقنيات الرقمية الحديثة، انبثقت عنها ثورة المعلومات والاتصالات والشبكات العالمية، كل ذلك انعكس بدوره على الحياة اليومية في المجتمع الحديث الذي يحيا في خضم مجموعة كبيرة من الأحداث والتغيرات المعرفية والفكرية التي حفزت الحراك السلوكي للإنسان عامة، والتفاعل اللغوي والتواصل بصفة خاصة.

ويأتي هذا البحث للإسهام في دعم مسيرة الخطط والتوجهات الحديثة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م لتطوير التعليم الجامعي؛ من خلال الاستفادة من التقنيات التعليمية الرقمية الحديثة ومن بينها المعامل اللغوية في التعليم والتعلّم ونقل المعارف والعلوم المتنوعة بأسر الطرق وأحدثها.

ونتيجة لهذه التغيرات بدأت الجامعات والمؤسسات التعليمية في المملكة، تتجه نحو توظيف التقنيات الرقمية الحديثة، ومن بينها المعامل اللغوية في التعليم والتعلّم؛ التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج، فقد برزت تقنيات عديدة عبر شبكة الإنترنت تستخدم في تطوير طرق التعلم الحديثة، وتساعد بإنشاء

المحتويات الرقمية لرفع مستوى التحصيل عند الطلبة، فمن بين تلك التقنيات برز دور التقنية اللغوية الرقمية التي كان لها الأثر الواضح لإثراء سياسات تعلّم اللغات وطرق تعليمها.

وقد تنوعت البحوث والدراسات التي اهتمت بتوظيف المعامل اللغوية في التعليم؛ حيث إنّ بعضاً من تلك البحوث والدراسات اهتم بتوظيف المعامل اللغوية الحديثة في تدريب الطلبة وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وبعضها الآخر اهتم بالمفهوم الجديد للبيانات الضخمة التي يمكن أن تقدمها المعامل اللغوية الرقمية وتستخدم لتدريس المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ومن بين تلك المميزات التي تؤيدها المعامل اللغوية وتطبيقاتها ذات الصلة عند توظيفها في التعليم الاستغناء عن المصادر الورقية ذات التكلفة المرتفعة، وتقديم محتوى رقمي مخزن في متناول جميع شرائح الطلاب، وعمل مساحة لتخزين النصوص المسموعة ومقاطع الفيديو والوثائق، وغيرها... وإدارتها بكل سلاسة؛ فقد أصبحت واحدة من أنجع طرق التعليم الحديثة.<sup>(1)</sup>

إنّ التوجهات العالمية المعاصرة في الفترة الأخيرة كما يتضح من استعراض عدد من الأدبيات المتعلقة بمجال تقنيات التعلم الرقمية على وجه الخصوص في الفترة الأخيرة تشير إلى التنوع والثراء الهائل في استخدام التقنيات الرقمية الحديثة ومنها المعامل اللغوية؛ حيث إنّها تقدم المحتوى الرقمي بشكل فعّال، وتساعد في تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقييم، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للابتكار، وتتيح للطلبة التعليم بجهد أقل وتكلفة منخفضة قياساً على ما كان معتاداً.<sup>(2)</sup>

وغير خاف أنّ الطلاب في التعليم الجامعي هم العامل الرئيس والعنصر الفعّال في الاستخدام؛ لأنهم نشأوا في عصر الانفجار المعرفي والمعلوماتي؛ حيث انتشر الحواسيب الآلية والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية وغيرها، ولديهم مستوى عالٍ من الكفاءة في التعامل مع التقنية، وأنّ لديهم القدرة على إظهار جوانب القوة والضعف بها، لا سيما مع ما يشهده العالم العربي من حقبة جديدة عنوانها النمو في عدد مستخدمي شبكة الإنترنت والذي بلغ نحو (226) مليون مستخدم خلال عام 2018.<sup>(3)</sup>

ولا شك أنّ المعامل اللغوية الرقمية تسهم في بناء محتوى رقمي عالي الجودة من خلال قاعدة البيانات الداخلية، وكذلك ما هو متاح على الشبكة، كما لها تأثير إيجابي في طرق التعلم بين الطلبة، وهو أمر ذو أهمية كبيرة لتحسين جودة العملية التعليمية، وتمكن مجموعات التواصل الاجتماعي الحواري عبر الشبكة من

(<sup>1</sup>) Yanhong, S. (2018). Design of Digital Network Shared Learning Platform Based on SCORM Standard. International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET), 13(7), 214-227. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.

(<sup>2</sup>) Wang, H. (2018). Study on the Design of Campus Network-based Personalized English Teaching Platform. International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET), 13(4), 117-128. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.

(<sup>3</sup>) مصعب عبد القادر وداعة الله وآخرون، أعمال ندوة أقامها مركز الملك عبد الله لرعاية اللغة العربية، بالتعاون مع قسم الاتصال والإعلام كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، 2016م، ص 111.

ملاحظة أنماط الخطابة بين الأفراد، التي تتم من خلال وسيلة توجيه جديدة تتمثل في المنصات الرقمية وما يشهدها كالمعمل اللغوي ونحوه. (1)

ومن أهم العناصر اللغوية التي يمكن أن توظف فيها المعامل اللغوية الأصوات؛ ومن المعلوم أن تدريس الأصوات في مجال اللغة الثانية له أهمية كبيرة لعدة أسباب، نذكر منها:

1. تعلم النطق الصحيح: يساعد تعلم الأصوات في اللغة الثانية الطلاب على تحسين نطقهم وتقليل الخطأ اللفظي، مما يسهل عملية التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة. ومما ينبغي الالتفات له تدريبات التجريد الصوتي، ويقصد بها استخلاص صفات الأصوات وإبرازها في مواضع مختلفة من الكلمة حتى يمكن تمييزها عن غيرها من الأوات المقاربة لها في اللغة، ومن أكبر المصاعب الصوتية التي تواجه الدارس للغة العربية التمييز بين الصوائت القصيرة والطويلة المد، والتمييز بين "ال" الشمسية و"ال" القمرية والتنوين، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، كالتمييز بين السين والصاد.. (2)

2. فهم اللغة الشفوية: تعلم الأصوات يساعد الطلاب على فهم الكلمات والجمل بشكل أفضل عند سماعها، مما يسهل عملية التواصل الشفهي والفهم السريع للمحادثات والمواد الصوتية.

3. تحسين مهارات الاستماع: فهم الأصوات بشكل صحيح يساعد الطلاب على تحسين مهارات الاستماع الخاصة بهم، حيث يصبح من السهل التعرف على الكلمات وفهم ما يتم قوله، من خلال الإعادة والتكرار الممنهج.

4. تعزيز الثقة بالنفس: عندما يتقن الطلاب الأصوات المسموعة في اللغة الثانية، يشعرون بالثقة بأنفسهم عند النطق والتواصل باللغة، مما يسهل عملية التفاعل الاجتماعي والثقة في مهاراتهم اللغوية.

5. تعزيز التواصل الثقافي: تعلم الأصوات يمكن أن يفتح الطريق لفهم اللهجات واللكنات المختلفة في اللغة الثانية، مما يساعد على تعزيز التواصل الثقافي والتفاهم بين الأفراد من مختلف الثقافات؛ فقد أصبحت الكلمات غنية بالمدلولات نتيجة لحركة الاتصال الجماهيري الواسعة عبر وسائل الإعلام المختلفة. (3)

(1) اللغة والعلاقات الإنسانية، أساليب المخاطبة في اللغة المعاصرة، تأليف مايكل كلاين، ترجمة محمد مازن جلال، منشورات جامعة الملك سعود، 1433هـ، 2012م، ص 69.

(2) دروس في تعليم أصوات العربية، عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، العربية للجميع، الرياض، 1434هـ، 2013م، ص ك.

(3) قادري، حسين، دور وسائل الإعلام في تعميم اللغة العربية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية العدد 5 فبراير 2004 م، ص 80.

## الدراسات السابقة:

يُعدُّ هذا البحث هو الأول من نوعه في النظر في استخدام المعامل اللغوية بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، وفيما يلي نشير إلى بعض البحوث التي درست استخدام الوسائل التعليمية، ومنها المعامل.

دراسة خير الصالح، وعنوانها "فعالية المعمل اللغوي في تدريس اللغة العربية بالمدرسة العالية الثالثة بمالانج، إندونيسيا" 2003 الجامعة الإندونيسية الإسلامية مالانج.

وقد خلص الباحث إلى أهمية المعمل اللغوي في تدريس اللغة العربية، وأن التلاميذ الذين تلقوا دروسهم في اللغة العربية قد حققوا نتائج أفضل مقارنة بأولئك الذين لم يفعلوا.

دراسة أحمد رفاعي، "فعالية المعمل اللغوي في تدريس مهارة الكلام في شعبة تعليم اللغة العربية، كلية التربية، بالجامعة الإسلامية الحكومية كاديري" 2010 جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

وانتهى الباحث إلى جدوى تقنية المعامل اللغوية في ترقية مهارة التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما أيدت ذلك البيانات الإحصائية التي أوردها الباحث.<sup>(1)</sup>

دراسة باسم محمد الشريف، وعنوانها: واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية (جامعة طيبة أنموذجاً). 1441هـ، ومن أبرز توصياتها: ضرورة تحويل جميع المقررات الجامعية إلى محتوى رقمي وتكون مفتوحة المصدر؛ يستفيد منها جميع شرائح المجتمع.<sup>(2)</sup>

دراسة Wang, H. 2018 وقد هدفت إلى تصميم منصة تعليمية لطلبة مقرر اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المنصة الرقمية بيئة محفزة للمتعلمين، كما أشارت نتائج البحث إلى أهمية المنصة في تحسين مستوى تعلم الطلبة.<sup>(3)</sup>

(1) "فعالية المعمل اللغوي في تدريس مهارة الكلام في شعبة تعليم اللغة العربية، كلية التربية، بالجامعة الإسلامية الحكومية كاديري"، أحمد رفاعي. 2010 م، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، ص 86.

(2) واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية (جامعة طيبة أنموذجاً) باسم محمد الشريف، 1441هـ، مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية، السنة السابعة، العدد 2 ص 353.

(3) Wang, H. (2018). Study on the Design of Campus Network-based Personalized English Teaching Platform. International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET), 13(4), 117-128. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.

## مشكلة البحث:

على الرغم من الإمكانيات الهائلة للمعامل اللغوية الرقمية (SANAKO)<sup>(1)</sup> في التعليم التي تشتمل على إمكانية تصميم محتوى لغوي والتواصل الفعّال بين المعلّم والطالب وتطوير أساليب التعليم والتعلّم الحديث، وتقديم خدمات تعليمية لكافة مستويات الطلاب وتقديم الدورات التدريبية عبر الشبكة الداخلية وكذلك الشبكة، وربط الجامعات التعليمية بعضها ببعض وتقليل التكاليف المرتفعة للتعليم الجامعي التقليدي المعتمد على المصادر الورقية، والاستفادة من مساحات التخزين للمصادر المعلوماتية وإدارتها، إلا أنّ تحقق الاستفادة والتوظيف للمعامل اللغوية لا يزال دون المأمول.

وقد ترجع الموانع الحائلة دون تحقيق الاستفادة المرغوبة والكاملة لتوظيف تلك التقنيات الرقمية في التعليم إلى عدم تبني مداخل تعليمية ومنهجية وطرق لتدريب المعلمين والطلاب على استخدام تلك المعامل في التعليم، وكذلك الأمية التقنية لدى بعضهم يجعل استخدامها محدودا في التعليم، كما أنّ ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت أحيانا يؤدي إلى العزوف عن استخدام المعامل اللغوية، أضف إلى ما ذكر عدم توفر الدعم التقني اللازم لنظام التشغيل (SANAKO). وكذلك كثرة الأعطال المتكررة للأجهزة المتصلة بالنظام.

وقلة فإنّ بحث الخبرة عند بعض المعلمين والطلاب \_على السواء\_ في التعامل مع هذه التقنية وتوظيفها التوظيف الأمثل في تعليم اللغة العربية.

والبحث الحالي سوف يهتم باستقصاء آراء طلاب معهد اللغة العربية (العينة المختارة) نحو توظيف المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية، ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام طلاب معهد اللغة العربية غير الناطقين بالعربية بجامعة أم القرى حيال توظيف المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلّم اللغة العربية؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق تعزى إلى متغيري العمر والجنسية في استخدام أفراد العينة لتقنية المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في استخدام أفراد عينة البحث للخدمات والمزايا التي تقدمها تقنية المعامل اللغوية في تعلّم اللغة العربية تعزى إلى متغيري العمر والجنسية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في استخدام أفراد عينة البحث نحو المهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية في تعلّم اللغة العربية تعزى إلى متغيري العمر والجنسية؟

(1) شاهد العرض الآتي حول طريقة تشغيل المعامل اللغوية سناكو: <https://www.youtube.com/watch?v=zjMn--KxQu8>

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو المعوقات والتحديات التي تواجه استخدام المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية تعزى إلى متغيري العمر والجنسية؟

**السؤال الخامس:** هل توجد فروق في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو التوجهات المستقبلية لتوظيف المعامل اللغوية في التعليم الجامعي تعزى إلى متغيري العمر والجنسية والتفاعل بينهما؟

#### أهداف البحث:

1- قياس واقع استخدام طلاب معهد اللغة العربية غير الناطقين بالعربية بجامعة أم القرى للمعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية لغة ثانية في المقررات الدراسية المختلفة، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيري العمر والجنسية.

2- دعم التوجهات التي تنادي بتوظيف تقنيات التعليم والتعلم الرقمية في تقديم المحتوى اللغوي والثقافي على أسس ومبادئ التعلم الفردي التفاعلي للطلاب.

3- تطوير استخدام المعامل اللغوية مع الأخذ بعين الاعتبار توظيفها في تعليم اللغة العربية في ضوء نتائج قياس اتجاهات طلاب المعهد نحوها.

4- مساندة الخطط والتوجهات الحديثة لرؤية المملكة 2030 م التي تستهدف تطوير التعليم الجامعي؛ من خلال الاستفادة من التقنيات التعليمية الرقمية الحديثة ومن بينها المعامل اللغوية في التعليم.

5- الإسهام في إتاحة فرص تعليمية لكافة طلاب المعهد من خلال تصميم مقررات دراسية متوافقة مع نظام المعامل اللغوية (SANAKO) بطريقة تتوافق مع قدرات الطلاب واستعداداتهم.

#### منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي في رصد الظاهرة البحثية وتحليل نتائج الدراسة، وقد تم استخدام أدوات الملاحظة المباشرة والمقابلة مع أفراد العينة، وتحليل البيانات فقد تم الاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي ((SPSS))

#### أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث فيما يلي:

1- تطوير الأساليب والتقنيات التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، ومن بينها المعامل اللغوية؛ فالبحث عن طرق جديدة لتحسين تعليم اللغة وتقريب التواصل بين الثقافات والبحث عن معلومات حول كيفية معالجة الطلاب للمعلومات واستعادة البيانات والاحتفاظ بها لغايات التواصل أصبح من الأهمية بمكان.<sup>(1)</sup>

(<sup>1</sup>) المرجع في اللغويات التطبيقية، تحرير كاترين إدروآن ديفيز، ترجمة ماجد الحمد حسين عبادات، ج2 جامعة الملك سعود للنشر 1437هـ- 2016 م، ص 506.

2- مراعاة الاعتبارات والخصائص المميزة لطلاب المعهد من حيث العمر، والجنسية.

3- محاولة التوصل إلى التصميم المثالي لمقررات لغوية تفاعلية وربطها بالمعامل اللغوية، تركز على رؤية وتوجهات واهتمامات الطلاب حتى تحقق أفضل عائد تعليمي منها.

4- الارتقاء بمنظومة الخدمات التعليمية، وتحقيق معايير الجودة في التعليم الجامعي وتطوير أساليب التعلم من خلال توظيف المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية.

#### فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $=0,05$ ) في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو استخدام تقنية المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية تعزى إلى متغيري العمر والجنسية والتفاعل بينهما.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $=0,05$ ) في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو الخدمات والمزايا التي تقدمها تقنية المعامل اللغوية في التعليم الجامعي تعزى إلى متغيري العمر والجنسية والتفاعل بينهما.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $=0,05$ ) في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو المهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية لطلبة المعهد تعزى إلى متغيري العمر والجنسية والتفاعل بينهما.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $=0,05$ ) في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو المعوقات والتحديات التي تواجه استخدام المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية تعزى إلى متغيري العمر والجنسية والتفاعل بينهما.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $=0,05$ ) في توقعات أفراد عينة البحث نحو التوجهات المستقبلية لتوظيف المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية تعزى إلى متغيري العمر والجنسية والتفاعل بينهما.

#### حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: واقع استخدام المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلم العربية لدى الطلاب الناطقين بغيرها.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444-1445 هـ.

- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث الحالي على عينة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالمقر الرئيسي للمعهد بجامعة أم القرى، في حي العزيزية بمدينة مكة المكرمة.

## المعمل اللغوي Language Laboratory:

يقصد بالمعمل اللغوي قاعات معدة لتعليم اللغات وخاصة الأجنبية؛ حيث يجلس الدارس في مقصورة صغيرة يفصل بعضها عن بعض جدران مانعة للضوضاء. (1) و يحتوي المعمل اللغوي على أجهزة مختلفة ومعدات متنوعة لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية التعليمية، ومن هذه الأجهزة والمعدات: المنصة، والمقصورة، والمسجل (وتلك هي الصورة التقليدية القديمة للمعمل اللغوي، أما في الوقت الحالي فهو عبارة عن مجموعة حواسيب آلية متصلة بحاسب رئيس "خادم").

المعمل اللغوي يساعد على تمرين الطالب على الإصغاء الجيد الواعي؛ إذ إنه يستطيع أن يكرر الاستماع إلى اللفظ عدة مرات، ويكون الطالب في المعمل اللغوي بعيداً عن سماع أخطاء الطلاب الآخرين، فلا تؤثر أخطاؤهم على صحة التلفظ لديه. أما الأساس العلمي فيقوم على ما يسمى بطريقة التعليم المبرمج التي تسمح لكل طالب أن يعمل حسب قابليته واستعداده. (2)

إن معمل اللغة آلة مثل أي آلة أخرى، إن أحسن استعمالها حققت الغاية المرجوة منها، وإن أسئ استعمالها تسببت في إضاعة الوقت وخسارة المال وتشتت الجهود، ويشترط لنجاح معمل اللغة في أداء مهمته عدة شروط، هي:

- 1- إعداد المدرّس إعداداً مناسباً.
- 2- تهيئة الطالب لاستعمال المعمل، وهذا يتطلب:
  - أن يكون الطالب مدركاً لطبيعة معمل اللغة متفهماً للغاية من استعماله.
  - أن يتعود الطالب الإصغاء الجيد.
  - أن يتعود الطالب النقد الذاتي؛ بحيث يمكنه تلمّس أخطائه.
  - أن يعرف كيفية استخدام الأجهزة والأدوات في المعمل.
- 3- إعداد الدروس اللغوية المناسبة للمعمل والمستوى اللغوي المناسب للطلاب، فليست جميع المواد اللغوية صالحة لدخول المعمل.
- 4- وجود مشرف فني لصيانة الآلات والمعدات والأجهزة الإلكترونية في المعمل والعناية بها. (3)

(1) سيكولوجية الوسائل التعليمية، عبد المجيد سيد أحمد منصور، وسائل تدريس اللغة العربية، دار المعارف، 1981م، الرياض، ص 116. المعمل اللغوي تسمية أقرتها المجامع اللغوية في العالم العربي وهي ترجمة عند الإنجليزية والفرنسية كما يقول علي القاسمي ومحمد علي السيد في التقنية التربوية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبوعات الإيسيسكو 1991م، ص 172.

(2) التقنية التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاسمي ومحمد علي السيد، مطبوعات الإيسيسكو 1991م، ص 172.

(3) المرجع السابق ص 178.

## منصات التعلم الرقمية:

لا يخفى على أحد أن طرق التعليم التقليدية لم تعد ملائمة لمواكبة التطور الهائل في الاتصالات والمعلومات؛ ومختلف التفاعلات بين الإنسان والحاسب، جعلت الاهتمام بالتعلم القائم على الآلة أمراً لا غنى عنه لاستحداث بيئة تعلم تقنية تفاعلية منتجة ومحققة للمخرجات التعليمية المنشودة لأي برنامج أكاديمي. (1)

كما أنّ الكثير من الباحثين والمهتمين بمجال تقنيات التعليم والاتصال، ومجال التوظيف يعتقدون أنّ استخدام العديد من تلك التطبيقات في تطوير البرامج والأنشطة التعليمية؛ يؤثر بشكل إيجابي على المعرفة للطلبة وفعاليتهم الذاتية عند الممارسات الفعلية لبعض منصات التعليم الرقمية وبرامجها الحديثة التي تستخدم في التعليم الجامعي. (2)

ويتطلب ذلك بالضرورة من المؤسسات التعليمية تطوير أنظمتها التعليمية وتدريب كوادرها للأخذ بمبادئ التخطيط الاستراتيجي المستقبلي؛ فالأنظمة التي تستخدم مستحداثات التقنية لا تواجه تحديات في جميع منصات التعليم ومن بينها المعامل اللغوية عبر الشبكة الداخلية (SANAKO) أو الخارجية للجامعة، كما أنّها تستطيع استيعاب عدد من الطلاب حسب عدد الحواسيب المتصلة بالنظام داخل المعمل اللغوي؛ ولذلك ينبغي إحداث تطورات في كافة عناصر المنظومة التعليمية، التي ستوفر للطلبة المهارات والكفاءات الرقمية الأساسية، التي تساعدهم على تحقيق الإنجاز التعليمي في المهارات والعناصر اللغوية على حد سواء. وقد تزايد في الفترة الأخيرة استخدام المنصات التعليمية في كافة المجالات التعليمية؛ وذلك بسبب تأثير هذه المنصات الرقمية على التعليم.

ويمكن بكل سهولة ويسر ربط المعامل اللغوية بكثير من المنصات التعليمية الرقمية المفتوحة المصدر Open Source أو المدفوعة. وذلك يثري العملية التعليمية من خلال تنوع المصادر المستخدمة في تعليم العربية وتعلمها. لقد غيرت الخبرات المتراكمة المتعلقة بتقنية الاتصال تدريجياً العادات السلوكية والاجتماعية، ومن بينها استثمار الحاسب الآلي في رفد العملية التعليمية بالمزيد من التنوع والفاعلية (3).

(1) تسونامي التقنيات الجواله مايكل سايلور، ترجمة أحمد حيدر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان 1433 – 2013م، ص 63.

(2) Moreno, V., Cavazotte, F. & Alves, I. (2017). Explaining university students' effective use of eLearning platforms. British Journal of Educational Technology, 48(4), 995-1009. Wiley

(3) التواصل الدائم، اللغة في عالم الإنترنت والجوال، تأليف نعومي بارون ترجمة دكتور محمد مازن جلال دار جامعة الملك سعود للنشر 1436-2016. ص3.

### مزايا المنصات الرقمية وأهميتها:

تتعدد مزايا المنصات الرقمية وفوائدها؛ إذ إنَّها تتيح فرصاً حقيقية للمشاركة والتفاعل الإيجابي بين الطلبة، مع الحفاظ على بقاء أثر التعليم في مختلف قطبي العملية التعليمية، المعلم والطالب، علاوة على المحتوى، كما أنَّ هذا التعلُّم متمركز حول الطلبة بما يتوافق مع مختلف نظريات التعلُّم، والاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية والمهارات الأدائية والعقلية، وتوفير فرص التعامل مع مصادر متنوعة للمعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية، ومن خلال مراجعة العديد من الأدبيات والمصادر المعرفية والمعلوماتية المرتبطة بالمجال، وكذلك من خلال تتبع أعمال الندوات والمؤتمرات ووسائل المعلومات المتنوعة. (1)

يمكن تحديد أهمية ومزايا المنصات الرقمية في التعليم، كما يلي:

- تساعد المؤسسات التعليمية على تطوير مناهجها وأساليبها التقييمية، كما تقدم محتوى رقمياً حديثاً وفعالاً.
- تتيح خدماتها التعليمية لكافة مستويات الطلاب.
- تمكن المنصات الرقمية من خلال الأدوات من إنشاء الفصول الرقمية عبر الشبكة الداخلية، وكذلك الإنترنت مما يقلل من تكلفة العملية التعليمية.
- رقد البيئة التعليمية بمصادر إثرائية متنوعة من خلال توفير مساحة كافية لتخزين المحتوى الرقمي واسترجاع الوثائق وإدارتها إلكترونياً من خلال شبكة الإنترنت.
- تيسير عملية التفاعل بين الطلاب والمعلم، وإتاحة الفرصة لهم لتوظيف العديد من المصادر الرقمية لأنشطة التعليم والتعلم.
- توفير المرونة في بيئة التعلم الإلكترونية مع تبادل الخبرات في المناهج المطورة بين الجامعات الأخرى المحفزة للابتكار. (2)

### أهداف استخدام المعامل اللغوية:

لا يمكن استخدام المعامل اللغوية على أكمل وجه إلا إذا تحقق مبدأ الجودة في آليات استخدامها في العملية التعليمية؛ فالجودة أحد أهم أسباب تحسين وتطوير التعلم بشكل عام واستخدام المعامل اللغوية

(1) Rueda, C., Godines, J. & Rudman, P. (2018). Categorizing the Educational Affordances of 3Dimensional Immersive Digital Environments. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 17(1), 83-112. Informing Science Institute.

(2) Kim, J. & Roeschley, A. (2017). Curating Digital Objects and Telling Stories. In P. Resta & S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp.362-366). Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

بشكل خاص، كما أن إخضاع هذه الآليات إلى مبدأ الجودة سيساهم في التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف أو بعضها، ومن ثم يعمل القائمون على المعامل اللغوية على تطويرها وتحسينها.

ويمكن هنا الإشارة إلى أهم أهداف المعامل اللغوية كما يلي:

- إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال التقنيات الرقمية الجديدة والتنوع في مصادر المعلومات، بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال تبادل الخبرات التعليمية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة التي تثرى تجربة الطالب في تعلم اللغة العربية لغة ثانية.

- تنمية مهارات المعلم والطالب في استخدام التقنيات الحديثة، لمواكبة التطورات العالمية المستمرة والمتلاحقة بمجال التقنيات الرقمية في مجال التعليم والتعلم. لكن يجب الحذر عندما يتعلق الأمر باللغة ذات الوسيط الإلكتروني Electronically mediated language إذ أن هناك مجموعة من المتغيرات يجب الانتباه إليها من بينها القضية الكبرى المتعلقة بأسلوب الكتابة.<sup>(1)</sup>

- توسيع دائرة المعرفة للطلبة باستخدام المعامل اللغوية التعليمية للبحث عن مصادر المعلومة من خلال المواقع العالمية، وعدم اقتصار المعرفة فقط على المعلم باعتباره مصدراً وحيداً للمعرفة.

- توفير بيئة تعليمية رقمية تناسب الفئات العمرية المختلفة للطلاب، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وإمداد كافة الطلبة بفرص تعلم عالية الجودة وثرية ومتنوعة.

- إكساب الطلبة مهارات التعامل الرقمي من خلال البرامج والتطبيقات الحديثة في برامج المعامل اللغوية.

- توفير بيئة تعلم رقمية جذابة لتحسين المستوى التحصيلي.

#### معامل اللغات الرقمية التفاعلية سناكو 1200:

يتكون هذا المختبر (وهو النوع المستخدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في شطري الطلاب والطالبات) من مجموعة تطبيقات، تثبت على حاسوب المعلم، وحاسبات الطلاب، ويتوفر للمعلم لوحة تحكم تختلف عن ما يتوفر للوحة الطلاب، حيث يتمكن المعلم من اختيار النشاط التعليمي والمصدر الصوتي، وإدارة العملية التعليمية من خلال الحاسوب الخاص به داخل الفصل المحوسب، ولقد صمم سناكو (1200) مع أنشطة تعتمد على الصوت بغرض الحصول على استماع مكثف؛ حيث يسمح للمسجل الرقمي بتشغيل المواد التعليمية، وإدراجها كأنشطة مثل الإدراك السمعي، وكذلك يسمح للطلاب بتسجيل أصواتهم، وإدراجها كأنشطة مثل التقليد النموذجي والتدريب على القراءة.

(1) التواصل الدائم، مرجع سابق، ص 301

توفر التطبيقات البرمجية (سناكو1200) عدة استخدامات منها:

- القدرة على توفير مصادر عصرية في تعليم اللغات كالإنترنت وتكنولوجيا المعلومات.
- توفّر الأنشطة الصوتية المكثفة أسلوباً عصرياً للتمرّن على مهارات اللغة الشفوية.
- سهولة قيادة الفصل المحوسب والسيطرة عليه من خلال أدوات إدارة الفصل.
- تحسن التفاعل بين المعلّم والطالب، من خلال الاتصال الصوتي والكتابي.
- تحفيز الطلاب من خلال توفير أنشطة المناقشة الثنائية والجماعية.
- إنشاء الدرس بشكل سهل وسريع من خلال أدوات تحرير المحتويات التعليمية.<sup>(1)</sup>

رابعاً: إجراءات البحث:

أولاً: إعداد أداة البحث والمتمثلة في الاستبانة المعدة لاستطلاع آراء الطلاب:

وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة في البحث الحالي إلى قياس وتحديد واقع استخدام طلاب معهد اللغة العربية غير الناطقين بالعربية للمعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية؛ وفي ضوء ذلك تم بناء الاستبانة.

ب- الاطلاع على الأدبيات والبحوث ذات العلاقة، ومراجعة أساليب بناء الاستبانات المعدة لأغراض مشابهة لذلك.

ج- بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على بعض المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ثم تنفيذ التعديلات التي تفضل بها السادة المحكمون.

د- حساب صدق الاستبانة وثباتها عن طريق صدق المحكمين، وذلك بتقديم الاستبانة لمجموعة من المحكمين، ثم إجراء التعديلات التي اقترحوها.

هـ- التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest). بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة.

ثانياً: اختيار عينة البحث:

مجتمع هذا البحث المعني بالدراسة هم طلاب المعهد الناطقون بغير العربية، من طلاب المستوى الثالث بقسم تعليم اللغة العربية، بجامعة أم القرى، وقد تم اختيار أفراد عينة البحث بطريقة عشوائية.

(1) بتصرف يسير عن الموقع: <https://age-te.com/ar/service-title-2/>

وبعد أن قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من الطلاب، أرسلت لهم الاستبانة في صيغتها الإلكترونية (Google Form).

### مناقشة نتائج الدراسة الإحصائية:

واقع استخدام المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلُّم اللغة العربية لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى.

يوضح جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كل عبارة من عبارات استبانة "واقع استخدام طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى للمعامل اللغوية في التعلم".

جدول رقم (1) يوضِّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كل عبارة من عبارات البعد الأول من الاستبانة: استخدام المعامل اللغوية في تعلُّم العربية كلغة ثانية لدى طلاب المعهد.

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.8000	.41404	1-أفضل التعلم باستخدام المعامل اللغوية، حتى أضمن زيادة في كفاءة التعليم وتعلُّم اللغة العربية لغة ثانية	أولاً: استخدام المعامل اللغوية في تعلُّم اللغة العربية لغة ثانية
عال جدا	4.6000	.50709	2-أشعر عند استخدام المعامل اللغوية، بفاعلية في التعلم الذاتي والبحث العلمي ومصادر المعرفة الرقمية.	
عال جدا	4.6000	.50709	3- أرى أن تقديم المحتوى الرقمي عبر شبكة الإنترنت باستخدام المعامل اللغوية مغيّر عن التعليم التقليدي.	

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.5333	.63994	4-أفضل أن اعتمد على قدراتي عندما أقوم بحل الواجبات الرقمية عبر المعامل اللغوية.	
عال جدا	4.4667	1.06010	5-أعتقد أن التعليم عبر المعامل اللغوية بيئة آمنة للاتصال.	
عال جدا	4.2667	.70373	6-أفضل استخدام المعامل اللغوية عند تقديم المقررات التعليمية من خلال التعلم المتزامن عبر الإنترنت.	
عال جدا	4.4667	.63994	7-أرى أن تجربتي حول استخدام المعامل اللغوية في التعليم محدودة.	
عال جدا	4.6667	.48795	8-أشعر بالرضا التام عن تجربتي باستخدام المعامل اللغوية.	

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.4000	.82808	9- أشعر بالاستقلالية عندما أتلقى معلومات حديثة عبر المعامل اللغوية في مجال تعلم اللغة العربية.	
عال جدا	4.4667	.91548	10- أشعر بحاجة إلى جهد مضاعف عند استخدام المعامل اللغوية في التعلم.	

يتضح من الجدول السابق رقم (1) والخاص بواقع استخدام المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلم اللغة العربية لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، يتضح أنّ واقع استخدامهم للمعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية لغة ثانية عالٍ جداً لجميع العبارات، وهذا مؤشر جيد في صالح واقع استخدام طلاب المعهد للمعامل اللغوية.

جدول رقم (2) يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كل عبارة من عبارات البعد الثاني في الاستبانة: المزايا والخدمات التي تقدمها المعامل اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.6667	.48795	المعامل 1- تتيح للمعامل للطلاب تقديمها للمعامل التي تقدمها المعامل اللغوية المتمتع.	ثانياً: المزايا التي تقدمها المعامل اللغوية المتمتع.

عال جدا	4.3333	.81650	2-التعليم عبرالمعامل اللغوية يقلل من التكاليف المرتفعة للتعليم الجامعي على الطلبة.	اللغوية تعليم العربية للناطقين بغيرها
عال جدا	4.2667	.70373	3-أحرص على الاستفادة من مساحات التخزين للمصادر المعلوماتية وإدارتها من خلال المعامل اللغوية.	
عال جدا	4.7333	.45774	4-أرى أن تصميم المحتوى الرقمي الذي يقدم للطلبة عبر المعامل اللغوية، شائق وفعال.	
عال جدا	4.6667	.48795	5-أشعر أن تعزيز التواصل بين المعلم والطالب يكسبهما مهارات جديدة، تساعد في تطوير المناهج وأساليب التعليم.	
عال جدا	4.6000	.50709	6-أؤيد التوجهات التي تفيد بأن المعامل اللغوية بيئة محفزة للابتكار.	

أعال جد	4.8000	.41404	7-أحرص على المشاركة في حضور الدورات التدريبية حول المعامل اللغوية.
عال جدا	4.2667	1.03280	8-أتمنى أن تتوفر تقنية المعامل اللغوية لكافة الطلاب لتحسن الجودة التعليمية.

يتضح من الجدول السابق رقم (2) الخاص بالمزايا والخدمات التي تقدمها المعامل اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن للمعامل اللغوية مزايا عديدة وخدمات كبيرة، استفاد منها طلاب المعهد استفادة كبيرة، ظهرت من خلال نتائج البعد الثاني في الاستبانة، الخاص بمدى استفادة الطلاب منها؛ حيث جاءت جميع نتائج العبارات بتقدير عال جداً. وهذا مؤشر جيد في صالح استفادة الطلاب من مزايا المعامل وتوظيفها لصالح تعلم مهارات اللغة العربية وعناصرها.

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.7333	.45774	1-أشعر أن امتلاك مهارات الاستخدام تعطي الطلبة قدرة على التعامل من خلال المعامل اللغوية.	ثالثاً: المهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية
عال جدا	4.6000	.50709	2-أؤيد ضرورة مشاركة المحتوى الرقمي مثل الوسائط والمصادر التعليمية مع الطلاب عبر المعامل اللغوية.	
عال جدا	4.2000	1.01419	3-أعتقد أن التركيز على تطوير المهارات التقنية يعيق عمل المعلم.	

عال جدا	4.5333	.51640	4-أعلم تماما بأن تو افرمهارات الاطلاع والاستخدام يساعد الطلبة على فهم كافة تفاصيل المحتوى الرقمي.
عال جدا	4.6000	.63246	5-أرى أنه من الضروري استخدام جميع طلاب الجامعة للمعامل اللغوية لتحقيق أقصى استفادة.
عال جدا	4.6667	.48795	6-لا أثق بحماية الخصوصية عند إنشاء عروض تفاعلية من خلال المعامل اللغوية.
عال جدا	3.7333	1.27988	7-أحرص دائما على أن أشارك المهارات اللغوية وتبادل المعرفة باستخدام المعامل اللغوية في مجال تعلم اللغة العربية .
عال جدا	4.4667	.51640	8-لا أفضل استخدام محتوى الفيديو عبر المعامل اللغوية.

يتضح من الجدول (3) أعلاه الخاص بمدى امتلاك الطلاب للمهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية، أنهم يؤكدون على أهمية امتلاك الطالب للمهارات الضرورية لاستخدام المعامل، كما يؤكدون على أهمية مشاركة زملائهم المحتوى الرقمي وتبادل المهارات والمعرفة عبر المعامل اللغوية؛ حيث جاءت جميع العبارات بمستوى عال جدا، وكلها في صالح استخدام المهارات اللغوية عدا عبارتين، العبارة رقم (6) حيث لا يثقون بحماية الخصوصية عند إنشاء عروض تفاعلية من خلال المعامل اللغوية، وربما يعود ذلك في رأي الباحث لعدم تدريبهم على برامج الحماية التقنية، كما أنهم لا يفضلون استخدام محتوى الفيديو عبر المعامل اللغوية، وربما يعود ذلك في رأي الباحث إلى كثرة الإعلانات التي تتخلل الفيديوهات التعليمية، وربما احتوت على صور غير مرغوب فيها، تتعارض مع الثقافة العربية والإسلامية.

جدول رقم (4) يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كل عبارة من عبارات البعد الرابع: معوقات وتحديات استخدام المعامل اللغوية.

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.5333	.51640	1-أسرع لحضور الدورات والندوات التي تتناول موضوع المشكلات الخاصة بتوظيف المعامل اللغوية للتعليم وكيفية التغلب عليها.	رابعا: معوقات وتحديات استخدام المعامل اللغوية
عال	4.1333	.91548	2- أشجع على ضرورة مشاركة المجتمع المحلي للجامعات في نشر الوعي بثقافة التعلم عبر المعامل اللغوية .	
عال جدا	4.4667	.63994	3-أعتقد أن ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت أحيانا يؤدي إلى عزوفي عن استخدام المعامل اللغوية في التعلم	
عال جدا	4.2667	.88372	4-أحرص باستمرار على تطوير مهاراتي الذاتية التي تساعدني على التعليم بدقة من خلال المعامل اللغوية.	

يتضح من الجدول أعلاه رقم (4) والخاص بمعوقات وتحديات استخدام المعامل اللغوية، أن جميع عبارات البعد الرابع جاءت بمستوى عال جدا عدا العبارة رقم (2) جاءت بمستوى عالٍ، جميع الاستجابات في صالح البحث؛ حيث إن الطلاب يبذلون جهدا مقدرا للتغلب على المعوقات والتحديات، عدا العبارة رقم (3) الخاصة بتحدي ضعف شبكة الانترنت، الأمر الذي يجعلهم يعزفون عن استخدام المعامل اللغوية. وفي رأي الباحث يمكن التغلب على هذه المشكلة باستخدام أبراج الانترنت وغيرها من البرامج والمعدات المعينة لتقوية الشبكة في المؤسسة.

جدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كل عبارة من عبارات البعد الخامس: التوجهات المستقبلية نحو المعامل اللغوية.

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.2667	1.03280	1-أرى ان توظيف المعامل اللغوية في التعليم حاجة ملحة لطلبة الجامعة كونها تساير التوجهات المستقبلية للتعليم الجامعي.	خامسا: التوجهات المستقبلية نحو المعامل اللغوية
عال جدا	4.5333	.63994	2-أفضل ضرورة تحويل كل المقررات الدراسية إلى مقررات رقمية عبر المعامل اللغوية لجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية.	
عال جدا	4.3333	.72375	3-أرى أن الجامعات الإلكترونية والافتراضية المستقبلية سوف تستخدم المعامل اللغوية تقنية أساسية لتقديم المحتوى التعليمي لطلابها.	

عال جدا	4.6667	.48795	4-حتى يمكن تعزيز فرص التعلم عن بعد ينبغي أن تتجه الجامعات مستقبليا نحو التعلم عبر المعامل اللغوية.
عال جدا	4.4000	.63246	5-أشجع تبني الجامعات الآن لتوظيف المعامل اللغوية في التخصصات المختلفة؛ باعتبار التعلم عبر المعامل اللغوية تقنية حاضرة ومستقبلية.

من الجدول أعلاه رقم (5) الخاص بالتوجهات المستقبلية نحو المعامل اللغوية، جاءت جميع عبارات البعد الخامس لصالح توظيف المعامل اللغوية مستقبلا في التعليم والتعلم الجامعي؛ حيث جاءت جميع العبارات بمستوى عال جداً، تنبأ فيه طلاب المعهد بأن الجامعات في المستقبل سوف تستخدم المعامل اللغوية تقنية أساسية لتقديم المحتوى التعليمي، كما أنهم نادوا بضرورة تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات رقمية، وتوظيف التقنية في التعليم الجامعي.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كل بعد من أبعاد استبانة واقع استخدام طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى للمعامل اللغوية في التعلم.

المستوى	متوسط المتوسطات	عدد عبارات البعد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
عال جدا	4.42	11	4.68	48.67	أولاً: استخدام المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية لغة ثانية.
عال جدا	4.54	8	3.39	36.33	ثانياً: المزايا والخدمات التي

المستوى	متوسط المتوسطات	عدد عبارات البعد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
					تقدمها المعامل اللغوية في التعليم الجامعي.
عال جدا	4.44	8	3.29	35.53	ثالثا: المهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية.
عال جدا	1.41	5	2.60	22.06	رابعا: معوقات وتحديات استخدام المعامل اللغوية.
عال جدا	4.44	5	2.39	22.20	خامسا: التوجهات المستقبلية نحو المعامل اللغوية.

من الجدول السابق يتضح أن واقع استخدام طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى للمعامل اللغوية في التعلم، عال جدا لجميع الأبعاد. وهو ما يعزز أهمية تفعيل المعامل اللغوية في تدريس المهارات والعناصر اللغوية لكافة شرائح الطلاب.

خاتمة:

(أ) النتائج:

من أهم نتائج هذه الدراسة:

جميع عبارات البعد الأول: استخدام الطلاب للمعامل اللغوية في تعلم العربية كلغة ثانية، جاءت العبارات في صالح استخدام أفراد العينة للمعامل اللغوية؛ مما يؤكد أهمية توظيفها في العملية التعليمية. كما نادوا بضرورة تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات رقمية، وبالتالي كانت استجاباتهم لصالح مستقبل المعامل اللغوية وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، عباراته بمتوسط قدره (4.42) وبمستوى عال جداً، كلها لصالح استخدام المعامل اللغوية في تعلم العربية لغة ثانية.

جميع عبارات البعد الثاني: المزايا والخدمات التي تقدمها المعامل اللغوية في التعليم الجامعي، جاءت عباراته بمتوسط قدره (4.54) وبمستوى عال جداً، كلها في صالح الاستفادة من مزايا المعامل اللغوية وتوظيف خدماتها لصالح تعلّم العربية كلغة ثانية.

جميع عبارات البعد الثالث: المهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية، جاءت عباراته بمتوسط (4.44) وبمستوى عال جداً، تؤكد على أهمية امتلاك الطلاب للمهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية، ومن ثم فهي في صالح امتلاك هذه المهارات بغرض توظيفها في تعلّم العربية لغة ثانية.

جميع عبارات البعد الرابع: معوقات وتحديات استخدام المعامل اللغوية؛ جاءت عباراته مؤيدة لضرورة تيسير تجربة الطالب في التعلم من خلال المعامل اللغوية.

جميع عبارات البعد الخامس: التي تناول التوجهات المستقبلية نحو المعامل اللغوية، بمتوسط قدره (4.44) وبمستوى عال جداً، أكد فيها الطلاب من خلال استجاباتهم أن المستقبل للمعامل اللغوية في التعليم الجامعي. من خلال ملاحظة النتائج الإحصائية يبدو أن الطلاب الأصغر سناً (متغير العمر) متمكنين أكثر في التعامل مع التقنيات الحديثة، ومنها المعامل، كما أن الطلاب من الدول المتقدمة (متغير الجنسية) لديهم معرفة أكثر بالتعامل مع التقنيات الحديثة وتطبيقاتها، خلافاً للطلاب الذين ينتمون إلى دول فقيرة.

#### (ب) توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي انتهى إليها البحث؛ يوصي الباحث بما يلي:

- الاستفادة من توظيف هذه النتائج في تنمية مهارات استخدام المعامل اللغوية لجميع طلاب معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- ضرورة تحويل المقررات الدراسية إلى محتوى رقمي وتكون معدة إعداداً مناسباً للتعامل معها من خلال التطبيقات المتاحة في نظام سناكو؛ ليستفيد منها جميع طلاب المعهد بقسميه.
- اهتمام المعاهد المماثلة في المملكة العربية السعودية بتنمية وإتاحة أساليب وتقنيات التواصل بين الطلاب الدوليين عبر المنصات الرقمية؛ ومنها المعامل اللغوية؛ لتقوية الشراكة المجتمعية فيما بينها، وتعزيز عمليات البحوث المشتركة.
- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب المعهد؛ لتدريبهم على طرق استخدام المعامل اللغوية الرقمية لتحسين الجودة التعليمية والارتقاء بكفاءة تعليم اللغة العربية.
- مراعاة الخصائص والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين، وخلفياتهم الثقافية في التعامل مع التقنية، وأنهم يتفاوتون في ذلك، فالطلاب الأفارقة مثلاً يختلفون عن طلاب أوروبا وأميركا وروسيا في التعاطي مع التقنية.

- ضرورة القيام بتحديث نظام التشغيل لمعامل سناكو 1200 في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، في شطري الطلاب والطالبات، وتطويره حسب آخر مستجدات الشركة المنتجة.

### (ج) مقترحات البحث:

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- بحث فاعلية استخدام المعامل اللغوية في تقديم مقررات المعهد في شطر الطالبات بالزاهر.
- بحث فاعلية تتابع عرض المفاهيم وأساليب صياغة المحتوى الرقمي على تنمية مهارة التحدث.

### قائمة المراجع :

#### أولاً: المراجع العربية:

- إدر، كاترين، وآلن ديفيز، المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة ماجد الحمد حسين عبادات، ج2 جامعة الملك سعود للنشر 2016.
- بارون، نعومي، التواصل الدائم، اللغة في عالم الإنترنت والجوال، ترجمة دكتور محمد مازن جلال، دار جامعة الملك سعود للنشر، 2016.
- رفاعي، أحمد، فعالية المعمل اللغوي في تدريس مهارة الكلام في شعبة تعليم اللغة العربية، كلية التربية، بالجامعة الإسلامية الحكومية كاديري"، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا. 2010.
- سايلور، مايكل، تسونامي التقنيات الجوال، ترجمة أحمد حيدر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان 2013.
- الشريف، باسم محمد، واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية (جامعة طيبة أنموذجاً)، مجلة جامعة طيبة: للأداب والعلوم الإنسانية، السنة السابعة، العدد 1441، 2هـ.
- الفوزان، د.عبد الرحمن بن إبراهيم، دروس في تعليم أصوات العربية، العربية للجميع، ط1 الرياض، 2013.
- قادري، حسين، دور وسائل الإعلام في تعميم اللغة العربية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية العدد 5 فبراير 2004 م.
- القاسمي، علي ومحمد علي السيد، التقنية التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبوعات الإيسيسكو 1991.

- كلاين، مايكل، اللغة والعلاقات الإنسانية، أساليب المخاطبة في اللغة المعاصرة، ترجمة د.محمد مازن جلال، منشورات جامعة الملك سعود، 2012.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد، سيكولوجية الوسائل التعليمية، ووسائل تدريس اللغة العربية، دار المعارف، الرياض، 1981.
- وداعة الله، مصعب عبد القادر، وآخرون، أعمال ندوة أقامها مركز الملك عبد الله لرعاية اللغة العربية، بالتعاون مع قسم الاتصال والإعلام كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، 2016.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Kim, J. & Roeschley, A. (2017). Curating Digital Objects and Telling Stories. In P. Resta & S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Moreno, V., Cavazotte, F. & Alves, I. (2017). Explaining university students' effective use of eLearning platforms. British Journal of Educational Technology, 48(4), 995-1009. Wiley
- Rueda, C., Godínes, J. & Rudman, P. (2018). Categorizing the Educational Affordances of 3Dimensional Immersive Digital Environments. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 17(1), 83-112. Informing Science Institute .
- Wang, H. (2018). Study on the Design of Campus Network-based Personalized English Teaching Platform. International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET), 13(4), 117-128. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.
- Yanhong, S. (2018). Design of Digital Network Shared Learning Platform Based on SCORM Standard. International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET), 13(7), 214-227. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/49110>
- <https://age-te.com/ar/service-title-2/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=zjMn--KxQu8>

## ملحق

سعادة عضو هيئة التدريس سلمه الله

أ.د.:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أعرض لكم استبانة عن بحثي بعنوان: واقع استخدام المعامل اللغوية (SANAKO) في تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين بغيرها

وقد بُنيت هذه الاستبانة لعرضها على أهل التخصص وذوي الخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتحكيمها، والتأكد من صدقها، وإبداء آرائهم من حيث: أهمية بنودها، وسلامة صياغتها اللغوية، بالإضافة لأي إضافات مهمة، ترونها مناسبة.

مع الشكر سلفاً لتعاونكم ووقتكم الثمين

الباحث د. منصور سعد السحبي

أولاً: استخدام المعامل اللغوية في تعلم اللغة العربية لغة ثانية:

- 1- أفضل التعلم باستخدام المعامل اللغوية لأحقيق زيادة في كفاءة التعليم والتعلم.
- 2- أشعر عند استخدام المعامل اللغوية، بفاعلية في التعلم الذاتي والبحث العلمي من مصادر المعرفة الرقمية.
- 3- أرى أن تقديم المحتوى الرقمي عبر شبكة الإنترنت باستخدام المعامل اللغوية مغير عن التعليم التقليدي.
- 4- أفضل أن اعتمد على قدراتي عندما أقوم بحل الواجبات الرقمية عبر المعامل اللغوية.
- 5- أعتقد أن التعليم عبر المعامل اللغوية بيئة آمنة للاتصال.
- 6- أفضل استخدام المعامل اللغوية عند تقديم المقررات التعليمية من خلال التعلم المتزامن عبر الإنترنت.
- 7- أرى أن تجربتي حول استخدام المعامل اللغوية في التعليم محدودة.
- 8- أشعر بالرضا التام عن تجربتي باستخدام المعامل اللغوية.

9- أشعر بأن التعامل مع المعامل اللغوية غير مفيد ويعد مضبعة للوقت والجهد.

10- أشعر بالاستقلالية عندما اتلقى معلومات حديثة عبر المعامل اللغوية في مجال تعلم اللغة العربية.

11- أشعر بحاجة إلى جهد مضاعف عند استخدام المعامل اللغوية في التعلم.

-----

ثانيا: المزايا والخدمات التي تقدمها المعامل اللغوية في التعليم الجامعي:

1- تتيح المعامل اللغوية للطلاب التعلم الممتع.

2- التعليم عبر المعامل اللغوية يقلل من التكاليف المرتفعة للتعليم الجامعي على الطلبة.

3- أحرص على الاستفادة من مساحات التخزين للمصادر المعلوماتية وإدارتها من خلال المعامل

اللغوية.

4- أرى أن تصميم المحتوى الرقمي الذي يقدم للطلبة عبر المعامل اللغوية، شائق وفعال.

5- أشعر أن تعزيز التواصل بين المعلم والطالب يكسبهما مهارات جديدة، تساعد في تطوير المناهج

وأساليب التعليم.

6- أؤيد التوجهات التي تفيد بأن المعامل اللغوية بيئة محفزة للابتكار.

7- أحرص على المشاركة في حضور الدورات التدريبية حول المعامل اللغوية.

8- أتمنى أن تتوفر تقنية المعامل اللغوية لكافة الطلاب لتحسن الجودة التعليمية.

-----

ثالثا: المهارات اللازمة لاستخدام المعامل اللغوية:

1- أشعر أن امتلاك مهارات الاستخدام تعطي الطلبة.

قدرة على التعامل من خلال المعامل اللغوية.

2- أؤيد ضرورة مشاركة المحتوى الرقمي مثل الوسائط والمصادر التعليمية مع الطلاب عبر المعامل

اللغوية.

3- أعتقد أن التركيز على تطوير المهارات التقنية يعيق عمل المعلم.

4- أعلم تماما بأن توافر مهارات الاطلاع والاستخدام يساعد الطلاب على فهم كافة تفاصيل المحتوى

الرقمي.

5-أرى أنه من الضروري استخدام جميع طلاب المعهد للمعامل اللغوية لتحقيق أقصى استفادة في تعلم اللغة العربية.

6-لا أثق بحماية الخصوصية عند إنشاء عروض تفاعلية من خلال المعامل اللغوية.

7-أحرص دائما على أن أشارك المهارات اللغوية وتبادل المعرفة باستخدام المعامل اللغوية في مجال تعلم اللغة العربية.

8-لا أفضل استخدام محتوى الفيديو عبر المعامل اللغوية.

-----

#### رابعا: معوقات وتحديات استخدام المعامل اللغوية:

1-أسارع لحضور الدورات والندوات التي تتناول موضوع المشكلات الخاصة بتوظيف المعامل اللغوية في التعليم وكيفية التغلب عليها.

2-أشجع على ضرورة مشاركة المجتمع الطلابي في نشر الوعي بثقافة التعلم عبر المعامل اللغوية.

3-أفضل استخدام الكتب المطبوعة في التعليم عند مقارنتها بالمعامل اللغوية التي تستلزم أجهزة رقمية.

#### خامسا: التوجهات المستقبلية نحو استعمال المعامل اللغوية:

1-أرى أن توظيف المعامل اللغوية في التعليم حاجة ملحة لطلاب المعهد كونها تساهم في التوجهات المستقبلية للتعليم الجامعي.

2-أفضل ضرورة تحويل كل المقررات الدراسية إلى مقررات رقمية عبر المعامل اللغوية لجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية.

3-أرى أن الجامعات الإلكترونية والافتراضية المستقبلية سوف تستخدم المعامل اللغوية تقنية أساسية لتقديم المحتوى التعليمي لطلابها.

4-حتى يمكن تعزيز فرص التعلم عن بعد ينبغي أن تتجه الجامعات مستقبليا نحو التعلم عبر المعامل اللغوية.

5-أشجع تبني الجامعات الآن لتوظيف المعامل اللغوية في التخصصات المختلفة؛ باعتبار التعلم عبر المعامل اللغوية تقنية حاضرة ومستقبلية.



## المقولات الدلالية من وجهة نظر الأنثروبولوجيا المعرفية: ليكوف نموذجا

Semantic categories from the point of view of cognitive anthropology: Lakoff as a model

أحمد جوهاري (جامعة ابن طفيل-المغرب)

Ahmed Jaouhari/Ibn Tofail University - Morocco

### Abstract:

The ideas that contributed to the formation of the position that Lykov defends regarding semantic categories, came as a result of developments in the field of cognitive anthropology, linguistics, and philosophy, ideas that led Lykov to approach the theory of semantic categories based on cognitive models, as conceptual and linguistic models at the same time. . This article seeks to monitor the theory of the semantic categories of Lykov from being a linguistic theory to being a conceptual theory, and here we will rely on the theory of the effects of the first type as we find it with Eleanor Roche to study the grammatical and semantic categories, and we will devote the second part of this article to the treatment of the semantic categories conceptual treatment, based on The results of cognitive anthropology, by taking two cultural models: the culture of the drupal in Australia, and the culture of the Japanese Han.

**Keywords:** semantic categories, cognitive anthropology, Han culture, durbal culture, conceptual system.

## ملخص:

جاءت الأفكار التي ساهمت في تشكيل الموقف الذي يدافع عنه ليكوف بخصوص المقولات الدلالية نتيجة التطورات التي حدثت في مجال الأنثروبولوجيا المعرفية، واللسانيات، والفلسفة، وهي أفكار قادت ليكوف إلى مقارنة نظرية المقولات الدلالية بناء على النماذج المعرفية، باعتبارها نماذج تصويرية ولغوية في الوقت نفسه. تسعى هذه المقالة إلى رصد نظرية المقولات الدلالية عند ليكوف من حيث كونها نظرية لغوية تركز على الوحدة الدلالية للمفردة إلى كونها نظرية تصويرية تراعي التعدد الدلالي للمفردة، وهنا سنعتمد على نظرية تأثيرات الطراز الأولي كما نجدها مع إيلانور روش لدراسة المقولات النحوية والدلالية، وسنخصص القسم الثاني من هذه المقالة لمعالجة المقولات الدلالية معالجة تصويرية، بالاستناد إلى نتائج الأنثروبولوجيا المعرفية، وذلك باتخاذنا نموذجين ثقافيين، هما: ثقافة الدربال في استراليا، وثقافة هان اليابانية.

الكلمات المفتاحية: المقولات الدلالية، الأنثروبولوجيا المعرفية، ثقافة هان، ثقافة الدربال، النسق التصوري.

## مقدمة:

لقد ساهم التطور الحاصل في العلوم المعرفية بداية السبعينيات من القرن العشرين في إعادة تشكيل المواقف المرتبطة بدراسة الظواهر اللغوية، خصوصا بعدما أصبحت النتائج التجريبية في علم النفس، والأنثروبولوجيا، واللسانيات، تكشف عن عجز النظرية التقليدية في التصدي للكثير من القضايا المرتبطة باللغة. فقد أثبتت الدراسات في علم النفس التجريبي أن هناك تراتبية داخلية في المَقُولَة category، وهو ما يخالف المفهوم التقليدي للمَقُولَة catégorisation. إذا كان تصنيف الأشياء وفقا للتصور الموضوعي يتم من خلال وجود خصائص مشتركة بين عناصر المَقُولَة، فإن هذا التصور ليس خاطئا تماما كما يزعم ليكوف، بل إن عملية المَقُولَة في الدراسات الحالية أصبحت أكثر تعقيدا، خصوصا مع ظهور نظرية جديدة للمَقُولَة تدعى "نظرية الطراز الأولي"، وهي نظرية تهدف إلى دراسة التعقيدات المرتبطة بالطريقة التي يُمَقُولُ/يُصنّف بها الناس على وجه الحقيقة. إن قيام التصور الموضوعي على الافتراضات الفلسفية دفع العديد من الباحثين إلى التعامل مع المَقُولَة كمشكلة فلسفية، مثلما هو الحال مع إيلانور روش Eleanor Rosche، إلا أن الأفكار التي ساهمت في تشكيل الموقف الذي يدافع عنه ليكوف جاءت نتيجة التطورات التي حدثت في مجال الأنثروبولوجيا المعرفية، واللسانيات، والفلسفة، وهي مراحل متوسطة قادت "ليكوف إلى مقارنة نظرية المَقُولَة بناء على النماذج المعرفية، باعتبارها نماذج تصويرية ولغوية في الوقت نفسه. تسعى هذه المقالة إلى رصد نظرية المقولات الدلالية عند ليكوف من حيث كونها نظرية لغوية تقوم على الوحدة الدلالية للمفردة إلى كونها نظرية تصويرية تأخذ بعين

الاعتبار مسألة التعدد الدلالي، وهنا سننعمد على نظرية تأثيرات الطراز الأولي<sup>1</sup> كما نجدتها مع "إليانور روش" لدراسة المقولات النحوية والدلالية، وسنخصص القسم الثاني من هذه المقالة لمعالجة المقولات الدلالية معالجة تصويرية بالاستناد إلى نتائج الأنثروبولوجيا المعرفية، وذلك باتخاذنا نموذجان ثقافيان، هما: ثقافة الدربال في استراليا، وثقافة هان اليابانية.

### 1. نظرية المقولات الدلالية بين البنية التصويرية والبنية اللغوية

انطلق ليكوف من فرضية أساسية مفادها أن اللغة تستخدم النسق المعرفي العام، ولاختبار هذه الفرضية يستدعي الأخذ بعين الاعتبار العنصرين التاليين: أولاً؛ يجب أن تكون المقولات اللغوية من نفس نوع المقولات الأخرى في نسقنا التصوري، كما يجب أن تنتج تأثيرات الطراز الأولي، وتأثيرات المستوى القاعدي، ثانياً؛ مساهمة الأدلة المعتمدة في المقولات اللغوية في فهم المقولات المعرفية بشكل عام<sup>2</sup>. على هذا الأساس، يتساءل ليكوف حول ما إذا كان هناك دليلاً (أو دليلاً) يبين أن اللغة تبرز تأثيرات الطراز الأولي وتأثيرات المستوى القاعدي؟

لهذا السؤال أهمية بالغة في مجال تحديد العلاقة بين اللغة والجهاز المعرفي العام لدى البشر عامة، والعلاقة بين البنية الدلالية والبنية المعرفية خاصة، لكن بيان هذه العلاقة يطرح جملة من الصعوبات تتعلق بوجود افتراضات منافية لهذا الفهم، ونخص بالذكر التصورات التي يتبناها أغلب الدارسين في مجال اللسانيات وفلسفة اللغة. يزعم رواد النحو التوليدي أن اللغة نظام معياري مستقل عن النظام المعرفي. فقد شكلت قضية استقلال النحو الصوري عن النحو المعرفي أحد الافتراضات التي اعتمدت عليها نظرية نعوم تشومسكي Noam Chomsky في اللغة<sup>3</sup>، أما رواد التوجه المنطقي في اللغة يدافعون عن البرنامج الرياضي في اللغة من حيث هو نسق بصوري، معتمدين على فرضية الخصائص المشتركة في تحديد المقولات، ولهذه الأفكار حضوراً قوياً في أعمال ريتشارد مونتينيغو Richard Montaigne، ودونالد ديفيدسون Donald Davidson، وديفيد لويس David Lewis، وصول كريبيكه Saul Kripke، وغيرهم كثير<sup>4</sup>.

من هذا المنطلق، فإن دراسة المقولات اللغوية مهمة كونها مرتبطة بالنسق المعرفي، حيث أن له تأثيراً على تصورنا للغة، من جهة، وتصورنا للإدراك، من جهة أخرى، وهو أن دراسة المقولات اللغوية في ارتباطها بالنسق المعرفي له تأثير على تصورنا للغة، من جهة، وتصورنا للإدراك، من جهة أخرى.

<sup>1</sup> - إن المقابل الأجنبي لمصطلح الطراز الأولي Prototype، ويعود إلى الجذر اليوناني المركب من Proto ويعني الأول، و Topos وتدل على النمط، وبالتركيب نحصل على Prototype الذي يدل على النمط الأول أو الطراز الأول، وهذا التعريف يلتقي مع المعنى الذي نجده في علم النفس المعرفي، خصوصاً مع إليانور روش التي تقصد به الشاهد الأفضل، أو المعبر الأفضل، أو الممثل الأفضل، أو العنصر المركزي للمقولة.

<sup>2</sup> - Lakoff, G, Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press. 1987, p 58.

<sup>3</sup> - Chomsky, N, The minimalist program, Cambridge, M. A. MIT press, 1995, p 18.

<sup>4</sup> - Lakoff, G, Women, fire, and dangerous things, op, cit, p 58.

لهذه الاعتبارات فإنه من الأهمية بمكان الوقوف عند الدراسات التي كشفت عن وجود تأثيرات الطراز الأولي في اللغة. تتعلق الدراسة الأولى بنظرية الطراز الأولي عند روش، لكن البداية الحقيقية تعود إلى تقليد طويل في علم اللغة، حيث ركزت العديد من الدراسات على اللا تناسق بين المقولات وتراثبيتها دون الأخذ بعين الاعتبار الأفضلية أو نموذجية مقولة على أخرى<sup>1</sup>. فقد اقتصرت هذه الأبحاث على دراسة الملامح والسمات داخل اللغة<sup>2</sup>، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن مفهوم الملمح Markedness قد نشأ من حقيقة أن بعض مقولات المورفولوجيا لها علامة، وأن البعض الآخر ليس له علامة، فلو أخذنا مقولة العدد في اللغة الإنجليزية، لوجدنا أن مقولة العدد التي تدل على الجمع تحمل علامة "s"، من قبيل: الأولاد boys، في حين أن مقولة العدد المفرد boy ليس له علامة تميزه كعضو في المقولة المورفولوجيا للغة الإنجليزية<sup>3</sup>.

هكذا، فإن المفرد والجمع عنصران في المقولة يظهران عدم التماثل، الأول ليس له علامة بارزة، نظراً لأن المفرد يتخذ صبغة بسيطة مقارنة مع الجمع؛ حيث تكون صيغته المعرفية أقوى، مما يدل على أن البساطة المعرفية تعكس بساطة الشكل. ومن هذا المنطلق، يستخدم اللغويون مصطلح "الملمح" لوصف نوع الآثار التي يحدثها الطراز الأولي، والمتمثل في التباين الحاصل بين عناصر المقولة. وذهب بعض الدارسين<sup>4</sup> إلى توسيع هذه التأثيرات على مجالات أخرى في علم اللغة، مثل: علم الأصوات، والمورفولوجيا، وعلم التركيب، وعلم الدلالة. وفي جميع هذه المجالات كانوا يتوصلون إلى نفس النتيجة، وهي أن التأثيرات الطرازية لا تتفق مع النظرية الكلاسيكية للمقولات، وفي الوقت نفسه تتعارض مع الدلالات المعرفية الأرتوذكسية<sup>5</sup> التي تفترض صحة النظرية الكلاسيكية للمقولة، ويمكن أخذ عينة من هذه الدراسات التي تبرز آثار الطراز الأولي، كما يلي:

(أ) في مجال علم الأصوات: لا بد من التمييز بين عنصرين أساسيين هما: الشكل (الصوت) والمضمون المعرفي (تمثيل الصوت)، قد يكون الصوت واحداً، لكن المضمون المعرفي مختلف، كما هو الحال في اللغة الإنجليزية، حيث نجد الفونيم "k"، والذي ينطق أحيانا بـ "c"، كما في cool، وkey، وcool، ورغم وجود أشكال

<sup>1</sup> - Ibid., p. 59.

<sup>2</sup> - فقد حدد جون ليون أن "الملامح" في اللغة تميز بين ألفاظ المجال الدلالي الواحد، بحيث إن معنى الكلمة يتحدد عند أصحاب "نظرية التحليل التكويني" بمجموع الملامح الدلالية التي تحملها، ويتركز دور نظرية التحليل التكويني في تحديد الملامح الدلالية للكلمات، بمعنى أن للكلمة المركزية دلالة خاصة بها، ويمكن أن يطلق عليها "ملامح خاصة". وهذه الملامح الخاصة هي التي تميز بين معاني كلمات المجال الدلالي الواحد، وتظهر الفروق الدقيقة بين معاني الكلمات المترادفة، وقد استثمر كل من كاتز وفودور منهج التحليل التكويني من أجل إبراز الملامح المحددة لمعنى الكلمة، وهي ملامح نحوية وخبرية ومميزة:

-Lions, John, Semantics, Cambridge University press, vol, 1, pp: 326-327.

<sup>3</sup> - هناك تشابه، بين مفاهيم الطراز الأولي ومفهوم "العلامة"، فالفرق الرئيسي بين المفاهيم هو أن العلامات تدل على العلاقة الهيكلية داخل قواعد اللغة، بينما النماذج الأولية هي حقيقة تعبر عن الإدراك والتمثيل:

-Nathan, Geoffrey, Phonology A cognitive Grammar Introduction, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2008, p. 35.

<sup>4</sup> -Jeri Jager (1980), Bybee and Moder (1983), John Robert Ross (1972, 1973, 1974, 1981), Bates and MacWhinny (1982).

<sup>5</sup> - وهي الدلالات التي يدافع عنها الجيل الأول من العلوم المعرفية، من قبيل: نعوم تشومسكي، وفودور، وراي جاكاندوف، وغيرهم، وهي دلالات مستمدة من النموذج التركيبي في اللسانيات، والنموذج المنطقي الرياضي في الفلسفة.

متنوعة لنطق الحرف k، إلا أنها حالات من نفس الصوت k في هذا السياق، اعتبرت "جيرري جايجر Jery Jaeger" 1980م أن الفونيمات هي مقولات صوتية مؤسسة على طراز أولي، ويشكل الفونيم "k" عنصرا نموذجيا مقارنة بعناصر غير نمطية داخل المَقُولَة، مثل: k, k', kh، وينبغي فهم المقولات الصوتية بشكل عام من خلال وجود عناصر مركزية<sup>1</sup>، وبهذا خلصت جايجر إلى أن المقولات الصوتية مثل المقولات المعرفية، تظهر تأثيرات الطراز الأولي<sup>2</sup>.

(ب) في مجال المورفولوجيا: أبرزت كل منجون بابي Joan Bybee وكارول مودر Carol Moder 1983م، أن بعض الأفعال القوية في اللغة الإنجليزية، مثل: string-strung تشكل مَقُولَة مورفولوجية تعرض تأثيرات طرازية، لكونها تمتلك وضعية مركزية في الإنجليزية، ولها بنية مَقُولية نمطية قاعدية منتشرة بشكل واسع في النحو المعرفي للغة الإنجليزية، وتشمل هذه الأفعال النمطية<sup>3</sup>: الفوز، التشبث، القذف... إلخ. كما تشمل بعض الأفعال المعبرة عن الماضي في بعض اللهجات، مثل: جلب، حمل... إلخ. وتوصلت هذه التجارب إلى نتائج تبين أن المقولات النموذجية تستدعي الخصائص التالية: أن تبدأ بحرف "s" المتبوعة بحرفين ساكنين، مثل: (sc) وتنتهي بحروف ذات مخرج الأنف الحلقي. وعليه، فمَقُولَة الأفعال لا يمكن تحديدها انطلاقا من الخصائص المشتركة، بل من خلال درجة التشابه الذي يحمله كل عنصر مع الطراز الأولي<sup>4</sup>، هكذا يتم تحقيق تماسك المَقُولَة من خلال تداخل أوجه التشابه مع مختلف أعضاء المَقُولَة، أو تشابهها مع عضو مركزي، أو طراز أولي من المَقُولَة. هذا ما يفسر سبب تداخل مقولة صوتية بأخرى في بعض الأحيان، لأن بعض الوحدات قد تكون مشابهة لعناصر مَقُولَة صوتية أو أكثر<sup>5</sup>.

(ج) في مجال التركيب: أبرز "روبرت روس" في دراسته لقواعد اللغة الإنجليزية بداية سبعينيات القرن الماضي أن كل مَقُولَة تركيبية في اللغة تظهر تأثيرات نموذجية، وتشمل مقولات، مثل: الاسم، الفعل، الصفة، الجملة، حرف جر، العبارة الاسمية، العبارة الفعلية... إلخ. كما أن التركيبات النحوية، كالمبني للمجهول تظهر هذه التأثيرات كذلك، فلو أخذنا أسماء، مثل: الأصابع، التنفس، الطريق، الوقت، فهي أسماء قد تكون أمثلة نمطية لتمثيل المَقُولَة، أو أمثلة غير نموذجية بحسب المجالات التي ترد فيها<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> -Jaeger, J. J. and Ohala, J. J. On the structure of phonetic categories, Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society, n°: 10, 1984, pp: 15–26.

<sup>2</sup> - Lakoff, G, op, cit, p. 61.

<sup>3</sup> - Bybee, J, and Carol Moder, Morphological Classes as Natural Categories, Language, vol 59, n°, 2, 1983, pp: 251- 270.

<sup>4</sup> -Lakoff, G, op, cit, p. 62.

<sup>5</sup> -Bybee, J. L. Usage-based phonology. In M. Darnell et al. (Eds), Functionalism and Formalism in Linguistics, Volume, I: General Papers. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin, (1999), pp: 211–242.

<sup>6</sup> - Lakoff, G, op, cit, p. 63.

(د) في مجال الدلالة: اقترح اليزابيث بيتس Elizabeth Bates ونوريكو مكاولي-Noriko McCaWley، 1982، إمكانية استخدام نظرية الطراز الأولي لتحديد العلاقة النحوية للموضوع النموذجي في ارتباطه بالفاعل والنمط، بحيث أن العناصر المركزية في مقولة الموضوع هي أفعال طرازية أولية، أو أنماط طرازية أولية. لذلك، تعتمد عملية مقولة الموضوعات على عنصر الدلالة التي تسمح بتحديد الطراز الأولي داخل المقولة، فهناك دلالات قريبة تشكل أمثلة جيدة للموضوع، وأخرى هامشية ليست أمثلة جيدة، وعليه تعد مقولة الموضوع مقولة شعاعية Radial Category تسمح لنا بالتنبؤ بوجود الطراز الأولي من خلال التأثير الدلالي لمقولة الموضوع المركزي، ولا يمكن التنبؤ بالعناصر الهامشية، على الرغم من وجود تشابه بين العناصر المركزية وغير المركزية. وتمثل تطبيقات "فان أوستين Jeanne Van Oosten على استخدام النفي في اللغة الإنجليزية من خلال اختياره للجمل المبنية للمجهول دليلاً قوياً على شعاعية مقولة الموضوع، ويتجلى ذلك من خلال إقراره بأن مقولة الموضوع يمكن التنبؤ بعناصرها الطرازية انطلاقاً من الخصائص الدلالية والتداولية. وفي نفس السياق تبين الدراسات المعاصرة للنحو أن القيود النحوية متباينة في لغة معينة، نجد أحياناً أن هناك علاقة مباشرة بين معنى العبارة وقواعد النحو، كما هو الحال مع الجمل القضية الصغيرة "زيد يأكل الخوخ"، "فاطمة في المطبخ"، وأحياناً أخرى تغيب هذه العلاقة، كما في حالة الجمل المبنية للمجهول، مثل: "كان الخوخ يؤكل من قبل زيد". هنا نجد البعض يقر بضرورة التمييز بين جمل النواة وغير النواة، وهي الفكرة التي تبناها هاريس 1957م<sup>1</sup>، كما يميّز تشومسكي بين البنيات السطحية والبنيات العميقة للجمل<sup>2</sup>. وجميع هذه الدراسات تقر بغياب التماثل بين التركيبات النحوية والدلالية، والحال أن التركيبات الأساسية تبين أن هناك علاقة بين المعنى والنحو، ففي كل أنواع الجمل في لغة ما، نجد مقولات فرعية تتأثر بشكل أساسي بمقولات مركزية. هذا التباين الحاصل بين أنواع الجمل الطرازية وغير الطرازية ناتج عن نوع التأثيرات الذي ينتقل من المركز إلى الهامش. وعليه، فقد تتميز التركيبات النحوية بتأثيرات الطراز الأولي في النحو بنفس طريقة التأثيرات الطرازية الأخرى، وذلك باستخدام النظرية العامة للنماذج المعرفية، كما حددها جورج ليكوف George Lakoff.

نخلص إلى القول إن المقولات اللغوية شأنها شأن المقولات التصورية تبرز تأثيرات الطراز الأولي على كل مستوى من مستويات اللغة؛ صوتية، تركيبية، دلالية... إلخ، وتعد هذه التأثيرات أدلة على وجود مقولات لغوية بنفس الدرجة التي توجد بها المقولات التصورية، اعتمد ليكوف هذه الفرضية للتأكيد على أن الآليات اللغوية تستفيد من الآليات المعرفية العامة، وهي آليات التصنيف عموماً، وبموجب ذلك تمكننا هذه الأدلة

<sup>1</sup>- ذهب هاريس في كتابه "تحليل الخطاب" 1952 إلى التمييز بين جمل النواة وغير النواة، وذلك من خلال النظر إلى أن الجملة تنقسم إلى مجموعة من العناصر تسمى "المكونات المباشر للجملة"، وتنقسم هذه المكونات إلى متواليات صغرى تسمى بالمكونات المباشرة للعنصر. وتستمر العملية إلى أصغر مكونات الجملة، وتسمى بالمورفيمات:

- Harris, Z, Discourse Analysis, in Language, n°, 28, 1952, p. 10.

<sup>2</sup>-Lakoff, G, cit, p. 66.

من دراسة النسق المعرفي المستخدم في المَقولة، مما يستوجب تغيير تصورنا للغة والإدراك في إطار دلاليات معرفية وتصورية.

تقودنا هذه النتائج إلى دراسة البنيات المعرفية للمقولات الدلالية، مادامت حاجتنا إلى دراسة المَقولة لا تعتمد فقط على الأشياء المادية، بل تشمل كذلك المقولات التصورية المجردة، كالعواطف، والعلاقات الاجتماعية، واللغة، وغيرها<sup>1</sup>. وعلاوة على ذلك، تدفعنا دراسة المَقولة إلى تقويم الأسس النظرية والفلسفية التي يقوم عليها الطراز الأولي.

## 2. البنيات المعرفية للمقولات الدلالية: البنية الشعاعية للمقولات الدلالية

نحاول في هذا القسم من المقال إبراز الطابع التصوري للمقولات الدلالية دونما حاجة إلى رصد التأثيرات الطرازية للمَقولة، بل يمكن تحديد هذه التأثيرات داخل البنية التصورية للشخص الذي يُمَقول أو يُصنف. والفكرة التي يدافع عنها ليكوف في هذا السياق، تتمثل في أن عملية المَقولة أو التصنيف تتم بطريقة شعاعية تجمع مختلف المقولات، وبالتالي، مختلف المعاني. إذا كنا نتحدث عن مَقولة "الأم" باعتبارها مقولة شعاعية تجمع عددا من المقولات الفرعية، ضمن هذه المقولات، هناك مقولة مركزية محددة بواسطة نماذج معرفية متقاربة، مثل: نموذج الولادة، ونموذج الرعاية، وغيرها. كما أن هناك توسيعات غير مركزية لحالات خاصة من المقولة الفرعية شأن حالة الأم المتبنية، والأم الحاضنة، والأم البديلة...إلخ.

مما يعني أنها توسيعات غير اعتباطية، وعلاوة على ذلك، حدد ليكوف قواعد عامة تحكم توسيعات النموذج المركزي بهدف وصف البنية الشعاعية للمقولات الدلالية. وعليه، يمكن إدراك مقولة الأم كبنية شعاعية في إطار المقولات الشعاعية الأخرى، وندرك المقولات الفرعية كتوسيعات لمقولات مركزية عبر ربطها بالنموذج المركزي للأم<sup>2</sup>.

إن المقولات التصورية عند ليكوف لها ارتباط وثيق بالمقولات الدلالية كما سبق الإشارة إلى ذلك، بحيث إن القواعد اللغوية في كل لغة تحدد مقولات تصورية من خلال وضع الأسماء كعناصر في مقولات معينة، لأن القواعد النحوية تشكل أساس فهم طبيعة المقولات التصورية بشكل عام<sup>3</sup>. ولتوضيح ذلك، قدم ليكوف نموذجين اثنين من المقولات التصورية المنظمة شعاعيا، من خلال الكشف عن الطريقة التي تجري بها عملية المَقولة في اللغة، يرتبط النموذج الأول بـ "ثقافة الدربال" كما قدمه ديكسون R, M, Dixon بناء على فرضيات "بورجس Borges, I, A، ويتعلق النموذج الثاني بالتصنيف اللغوي في ثقافة هان Hon اليابانية.

<sup>1</sup> - Ibid., p. 57.

<sup>2</sup> - Lakoff, G, op, cit, p. 91.

<sup>3</sup> - Ibid, p. 91.

## 1.2. نظام التصنيف في ثقافة الدربال:

انطلق بورجز من فرضية أساسية لتصنيف المملكة الحيوانية، وهي أن المقولات البشرية ليست دائما مقولات طبيعية ومألوفة كما اعتقد الفكر الغربي لعقود من الزمن، بل هناك أشكال متعددة من المقولة تختلف عن الثقافة الغربية، مما خلق جدلا واسعا لدى علماء اللغة والأنثروبولوجيين في الغرب. فقد اعتاد هؤلاء تقديم طريقة واحدة للمقولة، لكن "بورجز" وجد طريقة جديدة للمقولة تقوم على ما هو ثقافي وتصوري، وما اللغة سوى مظهر من مظاهر التعبير عن الأنساق التصورية والثقافية، لذلك فالتصنيف اللغوي له دلالة في ثقافة الدربال<sup>1</sup>، لكون هذه الأخيرة تستخدم أسماء الأشياء والكيانات في تعابير تكون مسبقة بأحد المتغيرات (المقولات) الأربع: بايي، بالان، بالام، بالا<sup>2</sup>. تصنف هذه الكلمات كل شيء في ثقافة الدربال، ولكي يتكلم أي شخص لغة الدربال بشكل صحيح يجب عليه أن يستعمل التصنيف الصحيح قبل الاسم. في هذا الإطار، استند ليكوف إلى أعمال ديكسون الذي قدم نسخة مختزلة من تصنيف قبائل الدربال للأشياء في العالم، كما وصفها عام 1982م، فهي تصنف مثلا ضمن<sup>3</sup>:

بائي: الكنغر، الخفافيش، معظم الثعابين، معظم الأسماك، بعض الطيور، معظم الحشرات، القمر، العواصف، بعض الرماح...إلخ.

بالان: الكلاب، بعض الأفاعي، بعض الأسماك، معظم الطيور، والعقارب، والصراصير، وكل شيء مرتبط بالماء أو النار، والشمس والنجوم، وبعض الرماح، وبعض الأشجار...إلخ.

بالام: كل الفواكه الصالحة للأكل، والأشجار التي تحملها، والعسل، والكعك...إلخ.

بالا: بعض أعضاء الجسم، واللحم، والنحل، والريح، وبعض الرماح، أغلب الأشجار، والحشائش، والوحل، والحجارة، والضجيج، واللغة...إلخ.

تشكل هذه القائمة مصدر كل باحث يدافع عن فرضية بورجز؛ غير أن ديكسون لا يتوقف عند هذا الحد، بل كان يسعى من وراء ذلك إلى معرفة ما يجعل هذه المقولات تصورية عند متكلمي الدربال، وقد لاحظ أن هذه المقولات يتعلمها الناس بشكل موحد ودون وعي منهم، لكن تعلم هذه المقولات لا ينحصر في تعلم أجزاء المقولة الواحدة، بل عن طريق تعلم مبادئ عامة وفق خطة تعمل انطلاقا من هذه المبادئ، وقد اقترح ديكسون هذه المبادئ على النحو الآتي<sup>4</sup>:

<sup>1</sup> - لغة الدربال هي لغة السكان الأصليين في أستراليا.

<sup>2</sup> - Bayi, Balan, Balam, Bala

<sup>3</sup> -Ibid., pp: 92-93.

<sup>4</sup> -Plaster, Keith and Maria Polinsky. Women are not dangerous things: Gender and categorization, Harvard Working Papers in Linguistics, 12, 2007, p. 3.

باي: (إنساني)، ذكر، حيوانات.

بالان: (إنساني)، أنثى، الماء، النار، قتال.

بالام: الطعام غير اللحوم.

بالا: كل شيء آخر عدا الأشياء المذكورة سلفاً.

انطلاقاً من هذه المبادئ، يمكننا مقولة الأشياء في عالم الدربال، فالرجال مثلاً، باعتبارهم بشراً ذكورا، والحيوانات تندرج جميعها في المقولة الأولى، أما النساء، والمياه، والنار، في المقولة الثانية، والتين الشوكي، والطعام غير اللحوم، في المقولة الثالثة، والأشجار التي لا تحمل ثماراً، واللغة، في المقولة الرابعة<sup>1</sup>.

إن أهمية البحث الذي قدمه ديكسون يتجلى في كون العلاقة بين هذه العناصر متناسبة وفق خطاطة مبنية على ترابط تصوري، لكن عمل ديكسون الأكثر أهمية يظهر في تفسيره للحالات الشاذة أو غير العادية، والتي لا تتطابق مع هذه المبادئ. كما أن هذه الحالات تعود في معظمها إلى وجود مبادئ أسطورية واعتقادية تتحكم فيها، فالطيور، مثلاً، بالرغم من كونها كائنات حية، فهي لا تنتمي إلى المقولة الأولى مع بقية الكائنات الحية، ولذلك يجري تصنيفها في المقولة الثانية. كما أن هناك أنواع خاصة من الطيور، والمسماة: "أبو صفاد المكار"<sup>2</sup>، يعتقد أنها رجال أسطوريون، لذلك يتم تصنيفها ضمن المقولة الأولى مع الرجال. وتقول الأسطورة أن الصراصير هي نساء عجائز، مما يسمح بإدراجها ضمن المقولة الثانية<sup>3</sup>.

وعموماً فالأساطير والمعتقدات تتحكم في عملية المقولة في عالم الدربال، وبالتالي، يمكن الحصول على النتيجة التالية: "إذا كان اسم ما له الخاصيات "ك"، وتم تصنيفه داخل مقولة معينة، فإننا بالرجوع إلى مبدأ الأسطورة والمعتقدات يصبح له خاصيات "س"، مما يستدعي انتسابه إلى المقولة التي تتماشى مع "س" لا إلى المقولة التي تتناسب مع "ك"<sup>4</sup>.

على هذا الأساس، تبدو الأبحاث التي قدمها ديكسون مهمة، لكونه وضّح أن التصنيفات التي قدمها بورجز تبدو غريبة في نظر الأنثروبولوجيين الغربيين - منسجمة ومؤسّسة على مبادئ تصنيف الأشياء<sup>5</sup>، غير أن تحليل ديكسون غير مقنع لكونه لم يقدم تبريراً، لماذا تصنف الحيوانات مع الإنسان الذكر؟ ولماذا تصنف النار والقتال في المقولة الثانية مع النساء؟ فكيف السبيل للجمع بين أشياء متباعدة ضمن مقولة واحدة؟

<sup>1</sup> -Lakoff, G, op, cit, p. 93.

<sup>2</sup> -Willy- wagtails

<sup>3</sup> - البوعمراني، محمد الصالح، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة دار نبي، سفاقص، ط1، 2009، ص، 75.

<sup>4</sup> -Lakoff, G, op, cit, p. 94.

<sup>5</sup> -Ibid., p. 95.

حاول ليكوف إيجاد تبريرات لاجتماع هذه الأشياء المتباينة ضمن مقولة واحدة. فقد بين أن هذا التجميع ليس اعتباطيا؛ فكل عنصر مرتبط بالعنصر الآخر على الأقل بخاصية مشتركة، فوجود "القمر" ضمن مقولة "باي" يعود إلى كونه يشترك مع الرجال في خاصية تحدها الأساطير هي "الزوج"، فكلاهما زوج، أما الشمس فهي زوجة، حسب زعمه.

لذلك، فهي تدخل ضمن مقولة "بالان" مع النساء باعتبارهن زوجات. كما أن انتماء عناصر، مثل: أدوات الصيد إلى مقولة "باي" يرجع إلى اقتسام هذه الأخيرة خاصية مشتركة مع الأسماك، وهي انتماءها جميعا إلى ميدان التجربة. هكذا، ففي الوقت الذي عمد فيه ديكسون إلى ربط الأشياء المتباينة ضمن مقولة واحدة انطلاقا من مبادئ؛ كالأسطورة، والمعتقدات، والخاصية المشتركة، ذهب ليكوف إلى الجمع بين هذه المبادئ ضمن مبدأ واحد وهو مبدأ التجربة، وهو ما عبر عنه بالقول: "يبدو لي أن مبدأ الأسطورة، والاعتقاد، والخاصية المشتركة، هو نفسه تقريبا مبدأ التجربة"<sup>1</sup>. على هذا الأساس، يقر ليكوف بأن كل ما يجب معرفته في نظام المقولة هو المبادئ التجريبية للمقولات وعناصرها، وقد خلص ليكوف إلى تصنيف يقوم على المبادئ الآتية:

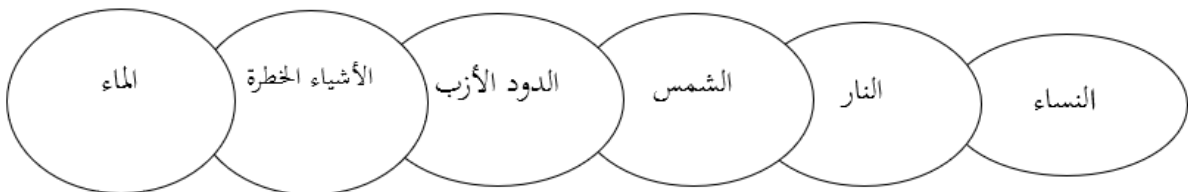
- باي: ذكور بشرية.

- بالان: إناث بشرية.

- بالام: نباتات صالحة للأكل.

- بالا: كل شيء آخر.

تسمح هذه المبادئ بتفسير التعقيدات التي ترتبط بالمقولات، فمقولة "باي" مثلا، تصبح بسلسلة متجاورة، تنطلق من عنصر أول (مركزي)، ويمكن اعتبار مقولة الرجال العنصر المركزي، الذي يرتبط بعناصر أخرى، وهذه العناصر نفسها مرتبطة بعناصر أخرى، وهكذا دواليك<sup>2</sup>. من هذا المنطلق، فالأشياء التي تبدو متباينة هي في الأصل منسجمة على مستوى النظام التصوري لتكلمي الدربال بناء على المرجعيات الأسطورية والاعتقادية، وهي مرجعيات تدخل في إطار المجال التجريبي للجماعة اللغوية في هذه الثقافة، ويمكن أن نقدم خطاطة تبين هذا التعالق الحاصل بين الأشياء ضمن مقولة واحدة، وهي مقولة "بالان"، كما يلي:



<sup>1</sup> -Ibid., p. 99.

<sup>2</sup> -Kleiber, G, Prototype et prototype, in semantique et cognition; categories, prototypes, typicalité, CNRS Editions, 1993, p. 117.

يبدو أن النساء كعنصر في مقولة "باي" يرتبطن بالشمس، من خلال الأسطورة التي تقول إن القمر زوج والشمس زوجة، كما تدخل الشمس ضمن المجال التجريبي للنار، والنار ترتبط بالدود الأزب بخاصية مشتركة وهي الحرقة الناتجة عن لسعة الدود تشبه لفيح النار. من هنا، يتم تصنيف الدود الأزب من الأشياء الخطرة، مما يجعلها تشترك مع الأشياء الخطرة. كما أن خاصية الخطر تشمل الماء الذي يتعالق بدوره مع النار، بحيث لهما نفس المجال التجريبي. وعليه، فالنساء، والنار، والشمس، والدود الأزب، والأشياء الخطرة، والماء، يندرجون جميعهم ضمن مقولة واحدة، بالرغم من التباين الصارخ بينهما، وما يجمعهما -كما قلنا سابقا- هو الميدان التجريبي<sup>1</sup>. بهذه الطريقة لم تعد الحاجة إلى مشترك مركزي كما تدعي نظرية النماذج الأولية، بل يكفي أن تشترك كل مقولة بأخرى، وفق نظام متسلسل.

## 2.2. نظام التصنيف اللغوي في ثقافة هان اليابانية:

يقوم التصنيف اللغوي الياباني على تصنيف الأشياء انطلاقاً من خاصية الطول، والمتانة، من قبيل: العصي، القصب، أقلام الرصاص، الشموع، الأشجار، الحبال... إلخ، فالأشياء الطويلة والمتينة تعتبر أفضل الأمثلة لمقولة الأشياء الأخرى، وهي نماذج اعتمدها ثقافة هان اليابانية لتصنيف الكائنات، مثل: الثعابين، والأسماك، وغيرها، والتي تتميز بالطول والنحافة. غير أن هذه الثقافة تعمد إلى توسيع هذه الأمثلة لتشمل حالات أقل تمثيلية، من قبيل: مباريات فنون الحرب، ولعبة البايبول، والمكالمات الهاتفية، وغيرها<sup>2</sup>.

في هذا الإطار، اعتبر ليكوف أن الحالات الأقل تمثيلية وغير المركزية هي حالات غير متوقعة، ومع ذلك ليست اعتباطية، فلو تأملنا حالة الاتصالات الهاتفية لوجدنا أن هذه الحالات لا يمكن التنبؤ بها، لكنها ليست اعتباطية. فعلى الرغم من أنها لا تمتلك خصائص مشتركة مع الأشياء الطويلة والرقيقة، لكن من المنطقي تصنيفها مع الأشياء الطويلة<sup>3</sup>. ومن أجل دراسة هذا النوع من الحالات الهامشية، اعتمد ليكوف على خطأ الصورة، من قبيل: خطأ المسار التي تناسب طويل- قصير، وخطأ الحاوية، ففي لعبة البايبول يعد لاعبي البايبول والكرة عناصر مركزية داخل مقولة البايبول، وعندما يقذف اللاعب الكرة، فإنها تتخذ مسارا طويلا أو قصيرا، وهذه الصورة الخطاطية تنطبق على أي كرة أخرى. وبناء على ذلك توصل ليكوف إلى نتائج أهمها<sup>4</sup>:

- إن الحالات المركزية تبين وجود كائنات أساسية على المستوى القاعدي (العصي، أقلام، مضرب... إلخ).

- اقتراح نظرية تحفز التوسيعات المرتبطة بالتصنيف.

<sup>1</sup> -Lakoff, G, op, cit, p. 100.

<sup>2</sup> -Ibid, p. 104.

<sup>3</sup> - Ibid., p. 105.

<sup>4</sup> - Ibid., p. 106.

- لا وجود لعناصر مشتركة في الأهداف التي تحققها لعبة البايستول والأشياء الطويلة، بل تنتج علاقة بين اللاعبين وضرب الكرة عبر تحويل خطاطة الصورة الاستعارية، وهو ما يفسر عدم كفاية النظرية الكلاسيكية للمقولة.

- لا يمكن التنبؤ بالمقولات غير المركزية رغم أنها مرتبطة بمواضيع متغيرة تنتج عن توسيعات استعارية وخطاطية.

يبدو أن عملية التمثيل داخل المقولة لا تنحصر في تصنيف الأشياء المركزية؛ أي الأشياء التي تكون معانيها قاعدية، بل يمكن تصنيف الأشياء خارج المعنى المركزي. غير أن التمثيل في هذه الحالة يكون محفزاً بواسطة خطاطة الصورة، من جهة، والكنائية، من جهة أخرى. وهذا يستدعي في نظر ليكوف استحضار الجوانب اللغوية في عملية المقولة. كما تشكل التحويلات الناتجة عن خطاطات الصورة أساساً لتوسيع المقولة من خلال الحوافز التي توفرها. لكن التحفيز قد ينشأ كذلك عن الصور الذهنية التقليدية، فنحن نمتلك صورة ذهنية مسبقة حول الأشياء وطريقة اشتغالها<sup>1</sup>.

خلاصة القول إن المعاني الموسعة تعتمد على المعاني المركزية، فالمعاني المركزية تشكل أساساً لتوسيع المقولة بشكل متسلسل دون أن تكون هناك خصائص مشتركة بين جميع هذه العناصر كما يدعي النموذج الكلاسيكي، فالعصي، والبرامج التلفزيونية، تدخل في مقولة واحدة، ولا ترتبط بخصائص مشتركة، وما يجمع بينهما فقط هو مجال التجربة، فكلاهما يعتمدان على الطول وتجربتنا مع الأشياء الطويلة. كما أن "مسابقات الجودو" تدخل في نفس مجال التجربة مع فنون الدفاع عن النفس، لأن هذه التوسيعات في نظر ليكوف نسبية، نظراً لأن التسلسل متغير، ورغم ذلك يبين كيفية عمل المبادئ في توسيع الصور التقليدية<sup>2</sup>.

### 3. اعتراضات على تحليل ليكوف للمقولات الدلالية :

إن التحليل الذي قدمه ليكوف للنموذجين السابقين، واجهه جملة من الاعتراضات، منها ما يتعلق بالبنية التصورية، ومنها ما يرتبط بالبنية المعرفية، وأخرى تدخل في إطار البنية التجريبية والإيكولوجية للذهن. يمكن الوقوف عند هذه الاعتراضات بالشكل الآتي:

الاعتراض الأول: إذا كان التصنيف يعتمد على الأدوات اللغوية ولا يتعلق بالفكر، فإن الأشياء التي صنفها ثقافة هان اليابانية لا تعكس البنية التصورية، لأن الأشياء في هذه الثقافة لا تشكل مقولة تصويرية واحدة<sup>3</sup>، غير أن ليكوف يرد على هذه الفكرة باعتماد حجج تبين أن المبادئ المعتمدة في التصنيف اللغوي جزء لا يتجزأ من النسق التصوري، وقد حددها ليكوف في العناصر الآتية:

<sup>1</sup> - Lakoff, G, op, cit, p. 107.

<sup>2</sup> - Ibid., p. 110.

<sup>3</sup> - Ibid., p. 110.

- هناك عناصر مركزية وأخرى هامشية، وكل ما هو أساسي في المركز.
- الصور الذهنية التقليدية.
- تحويلات خطاطة الصورة.
- تطبيق الكناية على الصور الذهنية، ومجالات التجربة.
- وجود استعارات تسمح بتحديد مجال تصوري ما انطلاقاً من مجال تصوري آخر.

تعد هذه العناصر جميعها آليات معرفية، نحتاج إليها للقيام بعملية المَقُولَة، سواء كانت هذه الآليات لغوية أو غير لغوية، فكل ما يرتبط بالصور الذهنية وتحويلات خطاطة الصورة ليست أدوات لغوية فقط، بل يمكن أن تستخدم كمقولات لغوية للتعبير عن ما هو ليس لغويًا، كما أثبت ذلك كل من بول كاي Paul Kay، و"ويلت كيمبتون Kempton Willett" 1984م<sup>1</sup>. وعليه، فالمقولات الدلالية هي مقولات ناتجة عن النسق التصوري العام، الأمر الذي يجعلها قابلة للدراسة كجزء لا يتجزأ من النسق التصوري<sup>2</sup>.

الاعتراض الثاني: يتجلى في كون الحالات غير المركزية هي مجرد أجزاء تاريخية، وليست من النسق المعرفي الحي، وهو ما يخالف ديكسون في تحليله لثقافة الدربال، حيث اعتبر أن متكلمي الدربال لا يتعلمون نظام المَقُولَة أو التصنيف انطلاقاً من حالات منفردة، بل باستخدامهم للمبادئ العامة. وفي نفس السياق بيّنت أنيت شميدت Annette Schmidt من خلال دراسة حول انهيار نظام الدربال أن الدليل الذي قدمه ديكسون صحيح من الناحية السيكلوجية<sup>3</sup>. كما أبرزت أن أجزاء هذا النظام هي مقولات، وليست آثار تاريخية نتعلمها دون اعتماد نسق معرفي حقيقي. وعليه، فالقبول بحجة الآثار التاريخية يلغي وجود آليات معرفية، مما يعني كذلك غياب أي شيء يتعلق بآثار تاريخية بسيطة، ولتوسيع المقولات في سياقها التاريخي يتطلب نوع البنى المعرفية لهذا التوسيع، وبمجرد أن يحدث هذا التوسيع للمَقُولَة تصبح الآليات المعرفية أكثر واقعية، وهذا يدل على أن التوسيع لا يتعلق بآثار تاريخية<sup>4</sup>، على هذا الأساس خلص ليكوف إلى أن التحليل الشعاعي يسمح بتمثيل الأشياء في عقولنا من خلال مَقُولَتها، لعدة اعتبارات أهمها: وجود مبادئ حقيقية لتوسيعات توظف في التاريخ الذي يخفي المقولات الشعاعية، وهذا يبرر القول بأن المقولات الشعاعية لا تعكس حالات من تاريخ التصور. فالتصنيف المعتمد في نظام الدربال يعكس البنية الشعاعية، ونظام اليابان يقدم حججاً تتعلق بالتغيير

<sup>1</sup> -Kay, Paul, and Kempton, Willett, What is the sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*, 86, no, 1, 1984, pp: 65-79.

<sup>2</sup> - يبدو اعتراض جاكندوف على فرضية ربط المقولة باللغة واضحاً، حيث يقر بأن أحكام المَقُولَة ليست بحاجة لأن تشمل استعمال اللغة، فالمَقُولَة في نظره عملية تخص جميع أصناف الكائنات، سواء كان بشراً أو حيواناً، هذه الفكرة سيؤكد عليها ليكوف في كتابه "الفلسفة في الجسد" 1999م: - جاكندوف، راي، علم الدلالة والعرفانية، ترجمة، عبد الرزاق بنور، مراجعة مختار كريم، دار سيناترا، تونس، 2010، ص ص، 161-162.

<sup>3</sup> -Lakoff, G, op, cit, p. 110.

<sup>4</sup> -Ibid., p. 111.

المعاصر المستمر، وهي مسألة تجريبية، تفسر كيف أن الأنظمة الموجودة في ذهن المتكلم كانت ولم تعد موجودة، بالرغم من وجود نظام حالي يعكس التاريخ، إلا أنه يسمح بإعادة بنيتها<sup>1</sup>.

الاعتراض الثالث: يروم هذا الاعتراض التركيز على الكيفية التي تعكس أنظمة المَقُولَة الجوانب التخيلية والتجريبية، والإيكولوجية للعقل، لكن نظام المَقُولَة في ثقافتنا الدريال واليابان، تبرز جوانب ذهنية وتخيلية، لأنها تستخدم الصور الذهنية، وتحويلات خطأ الصورة، والتصورات المجردة، والاستعارات التصورية. وفي النهاية، حقيقة أن التوسيعات من مقولات مركزية ليست قابلة للتنبؤ وليست اعتباطية، بل محفزة من قبل الطابع الإيكولوجي للعقل البشري<sup>2</sup>. من هذا المنطلق، يعتمد الحافز على الخصائص العامة للنسق التصوري، وليس على الخصائص المشتركة بين عناصر المَقُولَة. وبموجب ذلك، يقر ليكوف بوجود مقولات دلالية متنوعة في ثقافة الدريال تدل على أن التصنيف ليس ثابتاً ومستقراً<sup>3</sup>.

#### خاتمة:

يتبين من خلال ما سبق، أن اللغة أهم الخصائص التي تحدد الأنشطة المعرفية، وهي أداة لفهم كيف يُمَقُول أو يُصنّف البشر عامة. فالمَقُولَة البشرية حالة خاصة في اللغة الطبيعية، وحالتنا الدريال، وهان اليابانية نموذجان يبرزان طريقة توظيف عملية المَقُولَة عند الناس في اللغة الطبيعية، وهذه المقولات يمكن تحديدها عبر استخدام نماذج معرفية في تحديد بنية المقولات الدلالية، بشكل عام، وكل ما له دلالة في حياة البشر، بشكل خاص. وهو ما يعني أن النماذج المعرفية الممثلة تؤثر في التصورات الدلالية، كالأحالة، والصدق، والمعنى. كما تؤثر في التصورات الفلسفية، من قبيل: المعرفة، الموضوعية، وغيرها.

#### قائمة المصادر والمراجع:

1. البوعمراني، محمد الصالح، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة دار نهى، سفاقص، ط1، 2009.
2. جاكندوف، راي، علم الدلالة والعرفانية، ترجمة، عبد الرزاق بنور، مراجعة مختار كريم، دار سيناترا، تونس، 2010.
3. Bybee, J, and Carol Moder, Morphological Classes as Natural Categories, Language, vol 59, n°, 2, 1983.
4. Bybee, J. L. Usage-based phonology. In M. Darnell et al. (Eds), Functionalism and Formalism in Linguistics, Volume, I: General Papers. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin, (1999).

<sup>1</sup>- Ibid., p. 112.

<sup>2</sup>- يستخدم ليكوف مفهوم "إيكولوجي" للدلالة على وجود جزء من نظام الأشياء في مكان آخر من النظام.

<sup>3</sup>- Lakoff, G, op, cit, p. 113.

5. Chomsky, N, The minimalist program, Cambridge, M. A. MIT press, 1995.
  6. Harris, Z, Discourse Analysis, in Language, n°, 28, 1952.
  7. Jaeger, J. J. and Ohala, J. J. On the structure of phonetic categories, Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society, n°: 10, 1984.
  8. Jeri Jager (1980), Bybee and Moder (1983), John Robert Ross (1972, 1973, 1974, 1981), Bates and MacWhinny (1982).
  9. Kay, Paul, and Kempton, Willett, What is the sapir-Whorf Hypothesis? American Anthropologist, 86, no, 1, 1984.
  10. Kleiber, G, Prototype et prototype, in semantique et cognition; categories, prototypes, typicalité, CNRS Editions, 1993.
  11. Lakoff, G, Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
  12. Lyons, John, Semantics, Cambridge University press, vol, 1.
  13. Nathan, Geoffrey, Phonology A cognitive Grammar Introduction, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2008.
  14. Plaster, Keith and Maria Polinsky. Women are not dangerous things: Gender and categorization, Harvard Working Papers in Linguistics, 12, 2007.
-



## المعجم السياقي لألفاظ القرآن الكريم: المرجعية والمنهجية

Contextual Dictionary of The Holy Qur'an's Vocabulary: Reference and Methodology

د. هاني إسماعيل رمضان/كلية الإلهيات بجامعة جيسون - تركيا

Assoc. Prof. Hany Ismail RAMADAN / Faculty of Theology, Giresun University, Türkiye

### Abstract:

The fundamental incentive for learning Arabic as a second language among Islamic peoples of foreign nationalities is to learn it to understand the Holy Qur'an and Islamic studies. Despite this, employing the Holy Qur'an and its vocabulary in teaching Arabic as a second language has not received due attention.

Therefore, the research sought to present a proposal to prepare a contextual dictionary of the vocabulary of the Holy Qur'an to raise the lexical proficiency of learners by presenting the Qur'anic vocabulary in its various contexts: linguistic, Qur'anic, and pragmatic, taking applied linguistics as a scientific reference.

The research concluded with a scientific foundation of the importance of employing the Qur'anic vocabulary in teaching Arabic and acquiring it as a second language, discussing the most important problems that may surround it, and then presenting an applied model for an entry from the proposed dictionary.

**Keywords:** Arabic as a second language - Arabic as a foreign language - Arabic language for non-native speakers - Arabic for special purposes - contextual dictionary - Words of the Holy Quran.

## ملخص:

إن الدافع الأساسي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية<sup>1</sup> لدى أبناء الشعوب الإسلامية من الجنسيات الأجنبية هو تعلمها من أجل فهم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، وبالرغم من ذلك فإن توظيف القرآن الكريم ومفرداته في تعليم العربية لغة ثانية لم يحظ بالعناية الواجبة.

لذا سعى البحث إلى تقديم مقترح إعداد معجم سياقي لألفاظ القرآن الكريم لرفع الكفاءة المعجمية لدى المتعلمين من خلال تقديم المفردة القرآنية في سياقاتها المتنوعة: اللغوية، والقرآنية والتداولية، متخذاً من اللسانيات التطبيقية مرجعية علمية.

وانتهى البحث إلى تأصيل علمي لأهمية توظيف المفردة القرآنية في تعليم العربية واكتسابها لغة ثانية، مناقشاً أهم الإشكاليات التي قد تكتنفه، ثم قدّم نموذجاً تطبيقياً مدخل من المعجم المقترح.

## الكلمات المفتاحية:

العربية لغة ثانية، العربية لغة أجنبية، اللغة العربية للناطقين بغيرها، العربية لأغراض خاصة، المعجم السياقي، ألفاظ القرآن الكريم.

## مقدمة:

لم تعد مهمة المعجم كعامل مساعد في تعليمية اللغة تقتصر على مساعدة القارئ في فهم الكلمات الصعبة التي تمر عليه أثناء قراءة الآداب الأجنبية، بل صار عنصراً أساسياً في اكتساب الكفاءة اللغوية وتنميتها، يساعد على التعبير باللغة الأجنبية شفويًا وتحريريًا، وعلى فهمها لدى سماعها وقراءتها<sup>2</sup>.

وذلك بعد سنوات من تجاهل دراسة المعجم، والتركيز على دور القواعد دون المفردات، حتى أن التركيبيين الأمريكيين نظروا إلى المعجم باعتباره فهرسًا ملحقًا للنحو<sup>3</sup> يعالج مفردات توصف بأنها غير تركيبية أو على الأقل يبدو التسبب فيها، بحيث لا تجمعها قاعدة مطردة على غرار النحو، بيد أن الدراسات اللسانية والأبحاث التطبيقية التفتت نحو المفردات والكفاءة المعجمية، مؤكدة على أنها العامل الأهم في إتقان اللغة والنجاح المدرسي، لعلاقتها الوثيقة بفهم النص، فالمفردات هي وعاء المعنى، ولا يمكن فهم الجمل أو استيعاب النص دون معرفتها<sup>4</sup>.

وبالرغم من هذا الاهتمام المتزايد في حقل اللسانيات التطبيقية بالمعاجم، والسياقية منها خاصة، فإن المكتبة العربية تشهد عجزًا صارخًا في ذلك المجال، ومع الإقرار بأن ثمة محاولات جادة فإن المكتبة العربية ما

<sup>1</sup> البحث يستخدم مصطلح (لغة ثانية) للدلالة على كل من اللغة الثانية واللغة الأجنبية، بالرغم من أن ثمة فروق دقيقة بين المصطلحين.

<sup>2</sup> علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ص 37-38.

<sup>3</sup> ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 82. و علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ص 6.

<sup>4</sup> Anne Vermeer, " Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency of Input", p 217.

زالت تعاني من قصور في الصناعة المعجمية إذا ما قورنت بما تشهده اللغات الأخرى، وتفتقر إلى المعاجم الموجهة للمتعلمين من الناطقين بغير العربية التي تلبى احتياجاتهم، أو التي تفيد مما يملكون من حصيلة لغوية كاملة، ناتجة من التداخل اللغوي أو المشترك الثقافي والديني.

وفي محاولة للإسهام في سد تلكم الثغرة يأتي هذا البحث الذي يروم الإفادة مما توصلت إليه الصناعة المعجمية الحديثة، وتوظيفه في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستفيداً من المشترك الثقافي والحس الديني للشعوب الإسلامية.

### مشكلة البحث:

يضم القرآن الكريم بين دفتيه 77476 كلمة تقريباً، وإذا استثنينا المكرر منها فإن عدد الكلمات يبلغ 17622 كلمة<sup>1</sup>، ولأن القرآن الكريم هو كلام الله عز وجل، الذي نزل على نبيه الكريم بلسان عربي لا أفصح ولا أبلغ منه، فإنه من المتوقع من حافظ القرآن إتقان الأساليب الفصيحة، وبلاغة اللسان، فهو لا يتعلم اللغة فحسب، بل يتلقاها في نموذجها الأعلى الذي يُقيم الفكر واللسان والبيان، فإن من المتوقع من حافظ القرآن إتقان الأساليب الفصيحة، وبلاغة اللسان العربي التي تجلت في أسمى صورها في النص القرآني، فهو يتلقى اللغة في نموذجها الأعلى الذي يُقيم الفكر واللسان والبيان في آن واحد.

بالرغم من ذلك فإن العامل في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يلاحظ أن معظم الطلاب الأجانب الذين يحفظون القرآن الكريم، أو أولئك الذين يرتلون يومياً، لا يستفيدون من حفظهم أو تلاوتهم المنتظمة حق الاستفادة، ويرجع لجملة من الأسباب من أهمها عدم إدراك معاني المفردة القرآنية، ودلالاتها في السياقات اللغوية داخل النص القرآني أو خارجه.

وهنا تكمن إشكالية البحث التي تطرح تساؤلاً رئيساً ألا وهو: كيف يمكن الاستفادة من مفردات القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية واكتسابها لغة ثانية من خلال بناء معجم سياقي لتلك المفردات؟

### أهداف البحث:

يهدف البحث للإجابة عن التساؤل المطروح سلفاً، وذلك من خلال اقتراح إعداد معجم سياقي لألفاظ القرآن الكريم، يعرض كل مفردة قرآنية مبينا دلالاتها المتنوعة في السياقات المختلفة: اللغوية، والقرآنية، والتداولية، وذلك بهدف توظيفه في تعليم اللغة العربية واكتسابها لغة ثانية، مستعيناً في ذلك بمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية ومدونته اللغوية.

<sup>1</sup> محمد زكي خضر، وأكرم محمد زكي: "دراسة إحصائية لكلمات القرآن الكريم"، ص 287.

## أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث في أنه يعد الأول من نوعه في المكتبة العربية، حيث أن الدراسات التي دارت حول القرآن الكريم أو انبثقت من نبعه بتنوعها وغزارتها ما زالت في حاجة إلى تسليط الضوء على سبل توظيفه في اكتساب اللغة العربية، وما زالت لم تشهد بناء معجم سياقي أو تاريخي لألفاظه.

لذا فإن المعجم المقترح إعداداه سيرصد التطور الدلالي لألفاظ القرآن الكريم، ويكشف الفروق بين المعنى اللغوي للمفردة ومعناها في السياقين القرآني والتداولي، وهو ما يتوقع أن يسهم في دراسات التطور اللغوي، والتغيير الدلالي لألفاظ القرآن الكريم من جانب، ومن جانب آخر يكون للمتعلم بمثابة مدخل إلى التفسير وفهم المفردة القرآنية في سياقها.

أما على مستوى اللسانيات التطبيقية، وتحديدًا لسانيات اكتساب اللغة فإنه يتوقع أن يكون راقداً في تيسير اكتساب اللغة العربية لغة ثانية لأبناء الشعوب الإسلامية الناطقة بغير العربية، وكذلك لأبناء الجاليات العربية في المهجر، وسيكون ترجمة حقيقة للاستفادة من الحافز الديني، والمخزون اللغوي الناتج من تلاوتهم للقرآن الكريم، أو حفظهم له.

وفي ذات السياق فهو رافد لمعدي مناهج اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، حيث بمقدورهم الاستعانة به في إعداد مواد تعليمية تلي احتياجات المتعلمين وأهدافهم اللغوية، وتتناسب مع ميولهم الدينية والثقافية، كما يستطيع المعلمون أيضا توظيف مخرجات المعجم في الأنشطة الصفية واللاصفية، وفي الدروس بوصفه مقرا دراسيا، فثمة اتجاه يدعو لتخصيص ساعات دراسية لتدريس الكفاءة المعجمية والمفردات.

## منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي، ويقوم على ثلاثة مباحث أساسية، بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة.

- المقدمة: شملت مشكلة البحث، وأهدافه وأهميته، ومنهجه، والدراسات السابقة.
- الأساس النظري: المرجعية والمنطلقات: استعرض المرجعية النظرية التي استمد منها البحث مشروعيتها، والأسس التي انطلق منها في التصور المقترح للمعجم.
- منهجية البناء: إشكاليات الخصوصية: توقف عند الإشكاليات التي قد تنتج عند إعداد المعجم ووضع خطته ومنهجية بنائه، لا سيما وأن المعجم يقترن بنص مقدس له خصوصيته الدينية واللغوية.
- النموذج: التصور والإجراءات: قدم نموذجا تطبيقيا لتصور مبدئي لمدخل من مداخل المعجم المقترح، معرجا على الضوابط المتبعة عند الإعداد ليسترشدها.
- خاتمة: تضمنت أهم النتائج والتوصيات.

## الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات المعجمية حول القرآن الكريم كما وكيفا، فمنذ أن بدأت الدراسات المعجمية العربية وهي مقترنة بالقرآن الكريم، ومن رحم مفرداته توالى المعاجم قديما وحديثا، ولعل أقرب هذه المعاجم بشكلها المعاصر ارتباطا بهذا البحث معجمين، هما:

- معجم ألفاظ القرآن الكريم، الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1988، وهو معجم لغوي يفسر المعنى وفقا للدلالة اللغوية كما جاءت في النصوص العربية وكتب اللغة القديمة، مشيرا أحيانا إلى المراد الذي يقتضيه المقام، وحرص على تنسيق المواد على أساس اشتقائي وهجائي، واحتوى المعجم على جميع ألفاظ القرآن بما فيها الأعلام وحروف المعاني ومعانيها في السياق القرآني<sup>1</sup>.

- المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته، إعداد أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، 2002م، ويتفرد هذا المعجم بأنه جمع "الأعمال التي سبقته في عمل واحد يوفر الجهد، ويختصر المعلومة اللغوية، أو المعرفية السريعة لمن يطلبها"<sup>2</sup> وكانت منطلقاته باعتباره عملا معجميا في عرض المعلومة اللغوية وبيان المعنى المعجمي للكلمة في سياقها القرآني المعين، وتعداد معانيها حين تتعدد، مع الحرص على تحديد المجال الدلالي أو الموضوع الذي يدخل تحته اللفظ المعين.

ويتضح أن المعجمين يهدفان إلى شرح وتفسير ألفاظ القرآن في السياق القرآني فحسب، ولم ينظر إلى الاستعمالات اللغوية لتلك الألفاظ في السياق التداولي، وهو ما تروم الدراسة إلى لفت النظر إليه ووضع هدفها رئيسا للمعجم المقترح.

أما عن الدراسات فإن من أولى الدراسات التي وجهت الأنظار إلى ضرورة توظيف ألفاظ القرآن الكريم في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مشروع رشدي طعيمة الذي اقترحه على الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية 1981، بعنوان: "نحو معجم إسلامي ومناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مشروع مقترح"<sup>3</sup> وأشار فيها إلى أهمية المفردات القرآنية في تعليم أبناء الجاليات المسلمة، ودعا إلى إعداد قائمة بالمفردات الشائعة، وقائمة أخرى بالمفردات الوظيفية التي يرى توظيفها في المناهج التعليمية.

ويرجع الفضل في هذه الدراسة إلى توجيه الأنظار إلى أهمية المفردة القرآنية وقوائم شيوعها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وإن كانت الدراسة لم تتناول منهجية الإعداد وآليات التوظيف، نظرا لشمولية الدراسة التي كانت بمثابة إطار عام لجملته من المقترحات من ضمنها مفردات القرآن الكريم.

<sup>1</sup> مجمع اللغة العربية بالقاهرة: معجم ألفاظ القرآن الكريم، ص: ب، م.

<sup>2</sup> أحمد مختار عمر: معجم ألفاظ القرآن الكريم وقراءاته، ص: 10.

<sup>3</sup> رشدي طعيمة، "نحو معجم إسلامي ومناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مشروع مقترح" academia.edu، 2024/2/2، في:

وتأتي دراسة المعترز بالله طه "المعجم التكراري لألفاظ القرآن الكريم المنهج والنموذج" 2009 لتضع منهجا لتوظيف التقنية في بناء معجم لألفاظ القرآن الكريم وفق شيوخ جذورها في النص القرآن، موضحا تردد المدخل، ودرجة ونسبة شيوخه، والصيغ اللفظية التي ورد بها، والمعنى.

وتتميز الدراسة بأنها وظفت التقنية وأدوات الفهرسة الآلية في منهجية الإعداد، بيد أنها مثلها مثل الدراسات السابقة، انحصر المعنى المذكور في الدلالة اللغوية دون تقديم سياقات تداولية<sup>1</sup>.

هذه بعض الدراسات التي تماهت مع البحث الحالي واستفاد منها، ويعتبر البحث حلقة مكملة لها ولغيرها من دراسات معجمية وقرآنية، يستمد خصوصيته من أنه معجم سياقي موجه لتعليم العربية لغة ثانية، وإن كانت استخداماته لا تقتصر على ذلك.

### الإطار النظري: الأسس والمنطلقات

إن اتخاذ القرآن الكريم مدونة لمعجم سياقي لتعليمي اللغة العربية لغة ثانية يستمد مشروعيته من تعليم اللغة من أجل أغراض خاصة، سواء أكان هذا الغرض أكاديمياً يتعلق بالراغبين في الالتحاق بكليات الدراسات الإسلامية وما يوازها، أم كان غرضاً دينياً بحثنا يروم فهم الشعائر الإسلامية وممارستها.

وقد أشارت الدراسات إلى أن 86% من دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يهدفون إلى تعلمها بغرض فهم القرآن الكريم وتحصيل معرفة كافية بالعلوم الشرعية<sup>2</sup>، وتكاد تجمع الدراسات أن الدارسين للغة العربية من أبناء الشعوب الإسلامية الناطقة بلغات أخرى يقبلون عليها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ورغبة في فهمه وقراءة تفسيره، والإمام بالتعاليم الإسلامية، ففي دراسة ميدانية أجراها الناقة<sup>3</sup> على مئة وثمانين دارساً من تسعة وعشرين جنسية مختلفة يدرسون بمعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية حول برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، بهدف الوقوف على العوامل التي تدفع الدارسين المسلمين لتعلم اللغة العربية، ومن ثم اقتراح تصور لبرنامج مناسب تتماشى خصائصه مع اتجاهاتهم ودوافعهم؛ انتهت نتائج الدراسة إلى "أن الدوافع الدينية هي أقوى دوافع عينة البحث إلى دراسة اللغة العربية، تليها الدوافع التعليمية والثقافية ثم الشخصية، أما الدوافع المهنية فهي ضعيفة وليست ذات بال عندهم مما يؤكد أن غايتهم الأولى من تعلم اللغة العربية هي الدافع الديني"<sup>4</sup>

<sup>1</sup> المعترز بالله السعيد طه: "المعجم التكراري لألفاظ القرآن الكريم المنهج والنموذج"، الموسوعة القرآنية، 2024/2/5، في: <https://t.ly/Dw1t>

<sup>2</sup> محمد عبد الفتاح الخطيب، ومحمد رجب عبد العاطي: "التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها"، الموسوعة القرآنية، 2024/2/5، في: <https://t.ly/Dw1t>

<sup>3</sup> محمود كامل الناقة: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانية.

<sup>4</sup> محمود كامل الناقة: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى، ص 59.

وقد اتفقت بعض الدراسات الحديثة مع تلك النتائج، مثل دراسة Qibtiyah, & Alfinnas<sup>1</sup> التي أجريت على مدرستين أندونيسيتين، وانتهت إلى أن الدافع الداخلي يتمحور في الرغبة في فهم لغة الإسلام ولغة القرآن الكريم، بالإضافة إلى الرغبة في مواصلة الدراسة في الأزهر الشريف.

وفي ذات السياق تأتي دراسة الشهري<sup>2</sup> التي أجرتها الباحثة على طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود لجميع المستويات، والبالغ عددهن ثلاثين طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدوافع الدينية أكثر فاعلية في تعلم اللغة العربية؛ إذ إنها احتلت المرتبة الأولى من ناحية قوة تأثيرها على تعلم اللغة العربية، وجاءت بدرجة مرتفعة.

وقد كشفت دراسة الملحس<sup>3</sup> أن الدافع الديني لتعلم اللغة العربية من أهم العوامل المحفزة للطلاب لدراسة اللغة العربية في الخارج، مما حدا بالباحث إلى التوصية بالاستفادة من الدوافع الدينية في منهج اللغة العربية ودمجها كذلك في بيئة الطالب.

فهذه الدراسات وغيرها تلتقي في أهمية الدافع الديني لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، وضرورة توظيفه في العملية التعليمية، وهو ما يتقاطع مع الأسس الفلسفية والتربوية لتدريس اللغة المتمركز حول المتعلم واحتياجاته، فإن إدراك الفائدة الملموسة من تعلم اللغة العربية يؤثر على دوافع المتعلمين "ومن الأرجح أن ينخرطوا في تعلم اللغة العربية إذا اعتقدوا أنها ستساعدهم على تحقيق أهدافهم، سواء كانت شخصية أو مهنية"<sup>4</sup>.

وقد أثبتت دراسة حسين علي<sup>5</sup> أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أهداف الدارسين للغة العربية من المسلمين وغير المسلمين، حيث أشارت النتائج بوضوح إلى أن الدارسين من ذوي الخلفية الثقافية الإسلامية أكثر تحفيزاً لدراسة اللغة العربية من أولئك ذوي الخلفيات الثقافية الأخرى، وذلك نظراً لرغبتهم في زيادة معرفتهم عن الإسلام والأدب العربي.

ودعت الدراسة إلى أهمية الأخذ بعين الاعتبار ذلك التباين، والنظر إليه بأنه سمة تعزيز، وليس سمة تحدي، وأن في حالة تصميم برامج دراسية ومنهج تعليمية تلبي احتياجات المتعلمين من ذوي الخلفية الثقافية الإسلامية؛ فإنه يتوقع أن يكونوا أكثر إنتاجية وأكثر تفاعلاً ومشاركة، مما يساعد على تحقيق مستويات

<sup>1</sup> Lutfatul Qibtiyah & S. Alfinnas, "Students' Motivation to Learn Arabic Language in MAN Sumenep and MA Nurul Islam Sumenep", p 87-96.

<sup>2</sup> مريم بنت عبد الرحمن الشهري: "دوافع تعلم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود"، ص 7-34.

<sup>3</sup> سلطان بن عبد العزيز الملحس، "العوامل المحفزة لتعلم اللغة العربية في المملكة السعودية كلغة ثانية"، ص 39-64.

<sup>4</sup>Xiaoxin Miao & Pucheng Wang. "A Literature Review on Factors Affecting Motivation for Learning Arabic as a Foreign Language, p 203-211.

<sup>5</sup> Ghassan Husseinali, Who is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Majoor University", p 395-412.

عالية من الكفاءة في اللغة العربية في فترة زمنية أقصر نسبياً، إذ إن الفرق بين تلبية احتياجات المتعلمين وتجاهلها هو الفرق بين المتعلمين المتحمسين والمحبطين على حد تعبيره.

وأظهرت دراسة أخرى أجراها حسين علي<sup>1</sup> أن تحفيز الطلاب والتحصيل اللغوي كان أفضل بكثير عندما تتوافق عملية التعلم مع أهدافهم اللغوية، لاسيما في ضوء الصعوبة النسبية للغة العربية للمتعلمين من متحدثي الإنجليزية مقارنة بتعلمهم لغات أجنبية أخرى.

تتقاطع هذه النتائج مع ما اصطلح عليه في اللسانيات بـ (LSP)<sup>2</sup> اللغة من أجل أغراض خاصة أو محددة، وما تنتهجه من ضرورة تضمين أهداف الدارسين وحاجاتهم في العملية التعليمية، وألا تترك لاهتمامات المعلم واجتهاداته أو المقررات التي تعتمدها المؤسسات التعليمية أو لأية عوامل أخرى.

وقد عرف معجم لونغمان لتعليم اللغات واللسانيات التطبيقية<sup>3</sup> المصطلح (LSP) الذي قد يشار إليه أيضاً بمصطلح (ESP)<sup>4</sup> بأنه استخدام اللغة الثانية في أنواع محددة ومعينة من التواصل اللغوي، مثل: التقارير الطبية، والكتابة الأكاديمية، والملاحة الجوية، وتتميز بأنها تركز على محددات معجمية ونحوية ولغوية تختلف عن اللغة العامة، لذلك ينبغي اتخاذ القرار بشأن ما إذا كان الطالب يتعلم اللغة لأغراض عامة أو خاصة.

وإن كان اتجاه تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة حديثاً نسبياً؛ فإنه في اللغات الأخرى وخاصة الإنجليزية بات اتجاهها سائداً في اللسانيات، وعنصرًا حاكمًا في الدراسات التربوية وبناء المناهج التعليمية، فقد قطعت الدراسات الأجنبية فيه شوطاً منذ أمد غير بعيد حتى أن الدراسات المعاصرة تجاوزته إلى مصطلح (WLSP)<sup>5</sup> الذي يشير إلى تدريس لغات العالم من أجل أغراض خاصة، ويُعرّف بأنه مجال متعدد ومتداخل التخصصات، يشمل تدريس اللغات وتعلمها، وإجراء البحوث عنها داخل سياقات محددة وموجهة نحو غرض محدد، مع التركيز على تباين الثقافات والمجتمعات واللغات التي ينتمي لها الدارسون<sup>6</sup>.

وقد بدأ اهتمام اللسانيين بتعليم اللغة من أجل أغراض في الأساس تلبية لاحتياجات الدارسين لا سيما الراغبون في الدراسة الجامعية، فظهرت برامج مثل الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، ثم توالى البرامج التي تراعي خصوصية الدارسين واحتياجاتهم، لذلك أشارت دراسة Petrashchuk<sup>7</sup> بأنه يمكن تعريف اللغة للأغراض الخاصة بأنها أي لغة تستخدم عمداً في مواقف تواصل محددة، والفرق الرئيس بينها وبين اللغة العامة هو

<sup>1</sup> Ghassan Husseinali, "Why Are You Learning Arabic? Orientations, Motivation and Achievement", eric.ed, 2005, accessed on 5/1/2024, at <https://t.ly/NLVJu>

<sup>2</sup> Language for Special Purposes or Specific

<sup>3</sup> Richards. C. JACK, and Richard Schmidt, Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, p 295.

<sup>4</sup> English for Special Purposes

<sup>5</sup> World Languages for Specific Purposes

<sup>6</sup> Diana M. Ruggiero, Teaching World Languages for Specific Purposes: A Practical Guide, p 2.

<sup>7</sup> Olena P. Petrashchuk, "Testing Language for Specific Purposes. Professional Education", P 149.

معرفة خلفية المتعلم التي تعد شرطاً أساسياً للتعلم الناجح، وتحقيق أهداف برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، حيث تنعكس على نوعية المفردات وحجمها، مثل المصطلحات على سبيل المثال، وأغراض التواصل ومهامه.

وفي دراسة الناقة<sup>1</sup> فصل وافٍ عن دور الدوافع في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أكد فيها على أن الثقافة العربية بالنسبة للدارسين المسلمين؛ هي من الدوافع النفعية التي تهدف إلى دراسة الدين الإسلامي والتفقه فيه، وذلك على خلاف الدارسين من غير المسلمين الذي تمثل لهم دوافع تكاملية كما أظهرت دراسة حسين علي<sup>2</sup>.

وتتبع الناقة مداخل تعليم اللغة التي تدور حول المتعلم وآراء الباحثين، مستعرضاً مجموعة من الدراسات الأجنبية، وانتهى إلى أمرين:

الأول: أن هناك اتجاهها سائداً ومعتمداً في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، يعتمد على دوافع الدارسين في تخطيط عملية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، وأنها هي الأساس الرئيسي في وضع البرامج، وينطوي تحته عدة مداخل مثل مدخل تعلم اللغة من أجل أغراض خاصة.

الثاني: أن دراسة دوافع الدارسين لتعلم اللغة العربية لغة أجنبية يفيد في عدة أمور من أبرزها: الاهتمام بوضع مقررات خاصة تترجم الأهداف الموضوعية في ضوء دوافع الدارسين، والتعرف على أفضل طرق إثارة دوافع الدارسين للتعلم والاحتفاظ بحماسهم، وذلك بربط هذه الطرق برغباتهم وأغراضهم.

وبناء على ذلك فإن تسليط الضوء على المفردات القرآنية، وإعداد معجم سياقي لها سيسهم في تحفيز الدارسين ورفعها، وسيكون عنصراً مساعداً في تلبية احتياجاتهم لا سيما المرتبطة بزيادة الحصيلة المفرداتية، وما يترتب عليه من تنمية المهارات اللغوية واكتسابها.

وقد أثبتت الدراسات العلاقة الوطيدة بينهما، كما في دراسة روبرت سيشور Robert H. Seashore التي أشارت إلى "أهمية المفردات في تعلم مهارات اللغة"<sup>3</sup> فإن التجارب بينت أن حجم المفردات هو المؤشر الوحيد -على الأرجح- الذي يتنبأ بمدى تحقيق التقدم في المهارات اللغوية، "وأن عدد المفردات التي يعرفها المتعلم يعد مؤشراً قوياً على إجادته اللغوية بشكل عام"<sup>4</sup>، إذ تسهم في تشكيل المعجم الذهني لديه، وهو ما ينعكس إيجاباً على اكتسابه للغة واستيعاب مستويات الخطاب المختلفة، "فكلما زادت حصيلة الفرد اللغوية تطورت قدرته

<sup>1</sup> محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى، ص 19-33.

<sup>2</sup> Husseinali, "Who is Studying Arabic and Why?", p 404.

<sup>3</sup> Robert H. Seashore, "The Importance of Vocabulary in Learning Language Skills", pp 137-152.

<sup>4</sup> B. Kormos Doczi, J. Lonitudinal "Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization", p 156.

على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة"<sup>1</sup>.

وقد أجريت دراسات عديدة عن المفردات وأهميتها وحجمها ونوعيتها لا سيما في اللغة الإنجليزية نذكر منها على سبيل المثال: دراسة بول نيشن Paul Nation "تعليم المفردات في اللغات الأخرى"<sup>2</sup> الذي انتهى فيها إلى ضرورة أن تبلغ حصيلة الدارس من المفردات (5000) خمسة آلاف كلمة، وذلك لكي يتمكن من فهم النص المقروء دون مواجهة أي عائق قد ينتج عن محدودية الحصيلة اللغوية، كما أشار إلى أن (2000) ألفي كلمة قد تكفي لقراءة الروايات والقصص بيد أنها لن تكون كافية للقراءة التخصصية، ومن ثم فإن على الدارس أن يكتسب المفردات المتعلقة بتخصصه التي تلبي أهدافه، واحتياجاته من تعلم اللغة، وقد أشار نيشن في دراسة أخرى<sup>3</sup> إلى أن نسبة تكرار كلمات التخصص تتراوح ما بين 20% و30%.

وقد اتفقت دراسات أخرى<sup>4</sup> مع ما ذكره نيشن وأفادت بأن طلاب مستوى العتبة ينبغي أن يكتسبوا الألفي كلمة الأكثر شيوعاً كي لا يواجهوا صعوبات في الاستماع والمحادثة، وذلك لأن أبناء اللغة غالباً ما يستخدمونها في محادثاتهم اليومية، وأن هذا العدد من المفردات كاف لفهم تسعة أعشار النصوص في الإنجليزية، وأن طلاب التخصص يحتاج إلى (1000) ألف كلمة إضافية، فقد أجريت دراسة على اللغة الإنجليزية بينت أن أبناءها يستخدمون ما بين 3 آلاف إلى 10 آلاف كلمة فقط في تواصلهم اليومي<sup>5</sup> مع أن عدد المفردات التي يمتلكونها في حدود 20 ألف كلمة<sup>6</sup>.

وما يصدق على اللغة الإنجليزية بهذا الخصوص يصدق على اللغة العربية إلى حد ما، ففي دراسة لقوائم الشيوع في مجالات العربية الدينية التراثية، والحياة اليومية، والاقتصاد الإسلامي<sup>7</sup> كشفت النتائج أن الألف كلمة الأكثر شيوعاً في التراث الديني تمثل من حيث التكرار والثقل والانتشار وكثرة الاستخدام 70% من حجم مدونة لغوية تضم ستين مليون كلمة أي أن نسبتها تعادل واحد إلى ستة آلاف 1/6000.

وبما أن القرآن الكريم يعد المصدر الأول للعلوم الإسلامية، وفهمه وإدراك معانيه الغاية الأسى لدى الدارسين، فإن اكتساب مفرداته والإلمام بتراكيبها السياقية يؤدي إلى الارتقاء بمستوى الدارسين وتحقيق أهدافهم، ولا سيما أن المعاجم السياقية باتت مصدرًا رئيساً من مصادر تعلم اللغات في الدرس اللساني المعاصر، وهو ما انعكس على وظيفة المعجم الحديث، إذ تجاوزت مهمته تقديم معنى الكلمة المفردة للقارئ،

<sup>1</sup> أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، ص 50.

<sup>2</sup> I. S. P. Nation, Learning Vocabulary in an other Language, p 265.

<sup>3</sup> Paul Nation, "What do you need to know to learn a foreign language", p 12.

<sup>4</sup> Iwan Kurniawan, English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris, p 91.

<sup>5</sup> Feng Teng, "Assessing the Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge with Listening Comprehension", p 33.

<sup>6</sup> Iwan Kurniawan, "Measuring EFL Students Vocabulary Size: Why and How", p 96.

<sup>7</sup> محمد أنس سرميني: معجم المفردات العربية الشائعة، ص 7.

"وأصبحت مهمته اليوم مساعدة القارئ على استيعاب النص المقروء أو المسموع والتعبير الصحيح بتلك اللغة"<sup>1</sup>.

ولن تتم هذه المهمة إلا من خلال الكشف عن المعنى السياقي المبني على المقاربة السياقية Contextual Approach التي تنظر إلى معنى الكلمة وفقاً لاستعمالها أو طريقة استعمالها في اللغة، ولهذا يصرح فيرث Firth بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة<sup>2</sup>.

وبالتالي فإن المعنى التركيبي Syntactic meaning أمسى مقدماً على المعنى المعجمي Lexical meaning، فالمعنى المعجمي للمفردة هو معنى عام لا يضيف تحديداً دقيقاً على الحقل الدلالي لها، ما لم يقترن بتركيب يخص هذا المعنى العام وفقاً لمقتضيات السياق والمقام، "وهو ما لفت الانتباه لأهمية إنتاج معاجم سياقية، تضم التراكيب والمفردات في إطار استخداماتها الوظيفية المختلفة"<sup>3</sup> بحيث يقوم السياق بدور رئيس في إقصاء المعاني المتوهمة من المفردة التي قد تؤدي إلى لبس لدى الدارس.

ومن ثم فإنه من الممكن تعريف المعجم السياقي بأنه المعجم الذي يحدد معنى المفردة ويشرحها من خلال البيئة اللغوية، ولا يقتصر بتقديم المفردة منعزلة عن هذه البيئة، "إذ لن تحدّد معنى المفردة تحديداً دقيقاً إلا من خلال السياق الواردة به"<sup>4</sup> حيث إن الكلمة لا توجد منعزلة في الشعور، بل هي جزء من سياقٍ ومن جملة يقومان بتحديدتها جزئياً على حد تعبير ماطوري<sup>5</sup>.

وهو ما يتقاطع مع الدلالة اللغوية للسياق في أحد معانيها، فقد ورد في المعاجم: سياق الكلام أي تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه<sup>6</sup>، في حين أن المعنى الاصطلاحي للسياق يقصد به "البيئة اللغوية المحيطة بالوحدة الصوتية، أو الوحدة البنوية الصغرى، أو بالكلمة، أو الجملة، ويعني الوحدات التي تسبق وتلي وحدة لغوية محددة"<sup>7</sup> أو بمعنى آخر "التركيب الذي ترد فيه الكلمة، ويسهم في تحديد المعنى المتصور لها"<sup>8</sup>.

وتزداد أهمية السياق في تحديده للمعنى المراد في النص الديني عما سواه من نصوص، لما يترتب عليه من أحكام شرعية، ومن ثم فإن هذه الخصوصية تستوجب الإحاطة بها، وإدراك أبعادها الدلالية والشرعية، فلا ينحصر السياق في الخطاب التداولي، ولا يتوقف عند الخطاب الشرعي، وعليه فإن المعجم المقترح يهدف إلى تمكين مستخدم المعجم من البحث عن أي لفظة قرآنية ومعرفة دلالاتها المتعددة في السياقات المتباينة من

<sup>1</sup> علي القاسمي: "التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي لها"، ص 19.

<sup>2</sup> أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 116.

<sup>3</sup> محمود الضبيع: "المعاجم السياقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها - معايير أكتفل ACTFL"، ص 93.

<sup>4</sup> Abu Al-Fadl & M. F. Mogahed "Contextual Bilingual Dictionaries: A Case Study of the Verb 'Get'", p 245.

<sup>5</sup> جورج ماطوري: منهج المعجمية، ص 127.

<sup>6</sup> مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، 465.

<sup>7</sup> مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، ص 61.

<sup>8</sup> سامي عياد حنا وآخرون: معجم اللسانيات الحديثة، ص 28.

خلال التمثيل لها بمثال أو أكثر يوضح: المعنى اللغوي، والمعنى في السياق القرآني، والمعنى التداولي، مع الاستعانة بوسائل أخرى، مثل الصورة.

### منهجية البناء: إشكاليات الخصوصية

تضرب الصناعة المعجمية بجذورها في قدم التاريخ، وتشير المصادر إلى ظهور النشاط المعجمي لدى الهنود واليونانيين والمصريين والصينيين، بيد أن جهود العرب طورتها تطورًا ملحوظًا مما دفع هيوود Haywood أن يمنحهم الصدارة زمانا ومكانا، حيث قال: "إن العرب في مجال المعجم يحتلون مكان المركز، سواء في الزمان أو المكان، بالنسبة للعالم القديم أو الحديث، وبالنسبة للشرق أو الغرب"<sup>1</sup>، وليس ذلك إلا لتنوعها ولإتقان صنعتهما التي ارتبطت منذ نشأتها بالقرآن الكريم وشرح مفرداته<sup>2</sup>.

تطورت حركة الصناعة المعجمية وانفصلت شيئا فشيئا عن الدراسات الدينية حتى صارت - كغيرها من الدراسات اللغوية علما مستقلا له أصوله ومباحثه، وظل في الريادة حتى العصر الحديث بعدما ظهرت التكنولوجيا وإمكانية توظيفها في جمع المادة اللغوية وتصنيفها، بالإضافة إلى تبني النظريات والمناهج الحديثة، مما أدى إلى تقدم الصناعة المعجمية عالميا وتأخرها عربيا<sup>3</sup> فظهرت في اللغات الأجنبية المعاجم الإلكترونية، ومعاجم الشيوخ، والمعاجم المصورة، ومعاجم مخصصة للناطقين بلغات أخرى، إلخ.

وترتب على تلك الغزارة في الإنتاج والتنوع في الأبحاث العلمية أن استقلت الصناعة المعجمية أو صناعة المعجم Lexicography عن المعجم أو علم المفردات Lexicology وباتت فرعا يندرج تحت علم اللسانيات التطبيقية، يُعنى بصناعة المعجم وتأليفه من حيث ترتيب مفرداته، ومدخله، وشرح كلماته، وإعداد صورته وإخراجه بشكل يناسب القارئ الموجه له<sup>4</sup>.

ومع توجه الجامعات العربية بالدرس اللساني الحديث دخلت الصناعة المعجمية بمفهومها المعاصر وبوصفها فرعا من اللسانيات التطبيقية حيز الاهتمام والدراسة، وأفردت بالتأليف المستقل فصدر في المكتبة العربية كتابين من أوائل ما أُلّف في هذا الباب، هما: "علم اللغة وصناعة المعجم"<sup>5</sup> "صناعة المعجم الحديث"<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث، ص 27.

<sup>2</sup> حسين نصار: المعجم العربي نشأته وتطوره، 26/1.

<sup>3</sup> أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث، ص 27.

<sup>4</sup> عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، 883/2.

<sup>5</sup> علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم.

<sup>6</sup> أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث.

وبالرجوع إليهما وبعد استقراء مصادر أخرى يتضح أن بناء المعجم يمر بمجموعة من المراحل الأساسية، ثمة من يفصلها إلى ست مراحل<sup>1</sup> أو خمس<sup>2</sup> وثمة من يختزلها في ثلاث مراحل فحسب<sup>3</sup>، بيد أنه عند الجمع بينهم من خلال النظرة الكلية وتحييد التفاصيل، يتبين أن المراحل الأساسية هي مراحل على النحو الآتي:

1. التصور المبدئي والتخطيط الأولي.
2. جمع المصادر وإعداد المدونة.
3. تحرير المداخل وتصنيفها.
4. النشر النهائي.

ينطوي تحت هذه المراحل مجموعة من الخطوات الجزئية والإجراءات التفصيلية، تتفاوت بتفاوت الهدف الموضوع والمنهج المتبع عند التخطيط، فإن إعداد أي معجم يعد مشروعاً فريداً من نوعه، خاصاً في قواعده، مما يستوجب تحديدها، وتنظيمها تنظيمياً دقيقاً لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد والطاقات<sup>4</sup>.

ويعتبر المعجم المقترح فريداً ذا خصوصية، فهو من ناحية من المعاجم السياقية التي تهدف إلى تحديد معنى المفردة من السياق، ومن ناحية أخرى يهدف أن يكون مخصصاً للتعبير والإنتاج، وليس للفهم والاستيعاب فحسب، إذ إنه موجه في الأساس للناطقين بغير العربية، وبناء على ذلك فإنه من الأجدر سرد جملة من الخطوات والإجراءات التي تتقاطع مع هذه الخصوصية، والتي قد تؤثر على خطة إعداده.

### التأصيل النظري:

تمثل الدراسة الحالية جزءاً لا يتجزأ من هذه المرحلة، فهي تقدم الإطار النظري الذي يقوم عليه بناء المعجم، وما يركز عليه أساس علمي متضمناً جدوى المعجم وأهميته ومدى الحاجة إليه، وشريحة المستخدمين، ونوعية المعجم، "فإن التمييز بين المعجم المخصص للتعبير والمعجم المخصص للفهم ينعكس في المرحلة الأولى من صناعة المعجم"<sup>5</sup>.

ومن المقرر في اللسانيات التعليمية أن هناك بون شاسع بين المستخدم ابن اللغة وبين المستخدم الدارس للغة من الناطقين بغيرها، ومن أهم هذه الفروقات أن أبناء اللغة ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة التي يتعلمونها على خلاف الدارس الناطق بغير العربية الذي ينتمي إلى لغة وثقافة وبيئة مختلفة<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث، ص 65.

<sup>2</sup> ينظر: علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ص 3.

<sup>3</sup> المعتز بالله السعيد طه: المعجم التكراري لألفاظ القرآن الكريم المنهج والنموذج، ص 7.

<sup>4</sup> Sidney I. Landau, Dictionaries: The art and craft of lexicography, p 226.

<sup>5</sup> علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ص 38.

<sup>6</sup> علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ص 90.

ومن الفروق الجوهرية في الصناعة المعجمية لمتعلمي اللغات الثانية أن بعضها يكون ثنائي اللغة، حيث يقوم المعجمي بترجمة المدخل (لغة المتن) إلى اللغة الأجنبية (لغة الشرح) وينصب جل اهتمامه على إيجاد مرادفات ملائمة في لغة الشرح لمفردات المتن<sup>1</sup>.

إن وضع هذه الفروقات في الاعتبار يساعد في اتخاذ القرار إن كان المعجم المستهدف أحادي اللغة أو ثنائي اللغة، ففي حالة اتخاذ قرار بأن يكون أحادي اللغة ينبغي أن توضع معايير تراعي المستوى اللغوي للدارسين عند اختيار الأمثلة السياقية، وتجنب الأمثلة الغامضة أو ذات المحمولات المجازية.

وأما في حالة اتخاذ قرار بأن يكون المعجم ثنائي اللغة فيضاف إلى ما سبق الإشارة إليه مراعاة شروط الترجمة وآلياتها بما يضمن دقتها وصحتها، ولا سيما أنها ترتبط بنص شرعي له قدسيته، وتبني عليه أحكاماً شرعية.

### المدونة اللغوية:

يختلف عدد كلمات القرآن عند القدماء من القراء وعلماء العربية فيتراوح عدد كلمات القرآن ما بين 76641 في أقل تقدير و77934 في أقصى تقدير، فقد روى أبو عمرو الداني عن عطاء بن يسار أنه قال: جميع كلم القرآن سبعة وسبعون ألفاً وأربعمئة وتسع وثلاثون كلمة<sup>2</sup> وروى عن محمد بن عمر الرومي أن عدد كلام القرآن ستة وسبعون ألف كلمة وستمئة وإحدى وأربعون كلمة<sup>3</sup>.

وأورد الفيروزبادي<sup>4</sup> قولين أولهما أنه 77437 وثانيهما 77277 كلمة، بينما ذكر السيوطي ثلاثة أقوال<sup>5</sup>: الأول 77934، والثاني 77437، والثالث 77277 كلمة.

أما في العصر الحديث وبالرغم من التقدم التكنولوجي فثمة اختلاف أيضاً، حيث ذكر خضر وزكي<sup>6</sup> أن عدد كلمات القرآن 77476 كلمة و17622 دون تكرار بينما ذكرت أنتلين 77797 و14870 دون تكرار<sup>7</sup> في حين أن طه<sup>8</sup> ذكر أن عددها (77436) كلمة بحسب الإحصاء الناتج عن تحليل النصوص باستخدام المفهرس الآلي

Concordance 3.2

<sup>1</sup> علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ص 89. والفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 24.

<sup>2</sup> أبو عمرو الداني: البيان في عد أي القرآن، ص 73.

<sup>3</sup> أبو عمرو الداني: البيان في عد أي القرآن، ص 74.

<sup>4</sup> محمد بن يعقوب الفيروزبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، 1/561.

<sup>5</sup> جلال الدين السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، 1/242.

<sup>6</sup> محمد زكي خضر، وأكرم محمد زكي: "دراسة إحصائية لكلمات القرآن الكريم"، ص 287.

<sup>7</sup> يحيى مير علم: "الأفعال والجذور والأبنية دراسة إحصائية مقارنة"، ص 1408.

<sup>8</sup> المعتز بالله السعيد طه: المعجم التكراري لألفاظ القرآن الكريم المنهج والنموذج، ص 7.

وبغض النظر عن هذا الاختلاف فإن الفارق ليس بالكبير، كما إن علماء العربية والقراء القدامى برغم عدم توفر التقنية الحديثة لديهم فإنهم ذكروا أرقامًا دقيقة لعدد كلمات القرآن، تكاد تتطابق مع ما ذكره طه برغم أنه استعان في الإحصاء بالمفهرس الآلي.

ولأن المعجم هو معجم سياقي فإن القرآن الكريم بألفاظه سيكون الجزء الرئيس من المدونة وليس المدونة كلها، إذ لا بد أن تشمل مجموعة منهجية من النصوص التي توثق استخدام اللغة<sup>1</sup> وتعكس الاستعمال الحقيقي أو الواقعي لها<sup>2</sup> كي يُستخرج منها الأمثلة السياقية.

ويعتبر معجم الدوحة التاريخي للغة العربية<sup>3</sup> ومدونته خير معين في هذا، إذ يتضمن ذاكرة كل لفظ من ألفاظ اللغة العربية منذ تاريخ ظهور دلالاته الأولى، وتاريخ تحولاته الدلالية والصرفية، ومكان ظهوره، ومستعمليه في تطوراتها إن أمكن، مع توثيق ذلك بالنصوص، وذلك عبر مدونة لغوية أعدت خصيصاً لهذا الغرض تضم قدراً وافياً من النصوص التي تعكس واقع اللغة العربية عبر تاريخها المديد، وفي بيئاتها ومراكزها الثقافية والحضارية التي شهدت مراحل نموها وتطورها.

#### التحرير والتصنيف:

تخضع عملية تحرير المداخل إلى مجموعة من الضوابط والإجراءات، بدءاً من الاختيار ومروراً بالتصنيف والترتيب وانتهاءً بالصياغة والتحرير، وطبيعة المعجم المستهدف وخطته هي التي تحدد تلك الضوابط والإجراءات.

وبما أن المعجم المستهدف يروم أن يكون جامعاً لألفاظ القرآن الكريم فإن مدونته محددة سلفاً، وتبدو قضية اختيار المداخل غير شائكة بيد أن ثمة أمور لا بد من البت فيها، يأتي على رأسها الكلمات المستبعدة، فهل ستستبعد أسماء الأعلام والكلمات الوظيفية أو ستدرج في المعجم؟

بالنسبة للأعلام والمتعارف عليه أنها لا تضاف إلى المعجم إلا في حالات استثنائية<sup>4</sup>، ولما كان المعجم سياقياً وأسماء الأعلام لا تتغير دلالتها بتغير السياق فإنه يفضل استبعادها وعدم إدراجها.

<sup>1</sup> Reinhard Rudolf Karl Hartmann & Gregory James. Dictionary of lexicography, p 30.

<sup>2</sup> أيمن الدكروري، المدونات اللغوية ودورها في معالجة النصوص العربية، ص 25.

<sup>3</sup> معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: "المقدمة"، شوهد في 2024/2/15، في: [https://t.ly/\\_c6YS](https://t.ly/_c6YS)

<sup>4</sup> ينظر: أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 14. ومأمون وجيه: المعجم التاريخي للغة العربية المنهجية وأصول التحرير، ص 37.

أما الكلمات الوظيفية فإن المقصود بها عند المعجميين تلك التي لا تشير إلى شيء موجود بالخارج<sup>1</sup> مثل: "لا" و"لكن" و"أو" وحروف الجر والربط وكثير من الأدوات والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأدوات الشرط، والظروف، وأسماء الأفعال، والأفعال الجامدة<sup>2</sup>.

وهذه الكلمات يصعب في الغالب تعريف محتواها الدلالي، لذلك تغاضت بعض المعاجم عن إدراجها، ولجأت بعض المعاجم إلى بيان وظيفتها وإعطاء أمثلة توضيحية لها<sup>3</sup>، وهو ما يتسق مع المعجم المستهدف الذي من بين مقاصده الجانب التعليمي للناطقين بغير العربية، فضلا عن أن بعض الأدوات تتغير دلالتها بتغير سياقاتها نحو (ما) التي تكون موصولة كما في قوله تعالى: {وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ دَابَّةٍ وَالْمَلَائِكَةُ وَهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ} [النحل: 49] وتأتي شرطية كما في قوله سبحانه وتعالى {مَا يَفْتَحِ اللَّهُ لِلنَّاسِ مِنْ رَحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا وَمَا يُمْسِكُ فَلَا مُرْسِلَ لَهُ مِنْ بَعْدِهِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ} [فاطر: 2] وتفيد الاستفهام كما في قوله عز وجل {وَمَا تَلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى} [طه: 17] وتستخدم للتعجب كما في قوله تعالى {أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالََةَ بِالْهُدَى وَالْعَذَابَ بِالْمُغْفِرَةِ فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ} [البقرة: 175] وتعبّر عن النفي كما في قوله تعالى {وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ} [يوسف: 31] وغير ذلك من معاني واستخدامات<sup>4</sup>.

ومن الإشكاليات التي تتعلق بالقرآن الكريم وترتبط بالتحريف والتصنيف الرسم العثماني والخط الإملائي، وإن المناسب في هذه الإشكالية أن يعتمد الخط الإملائي، ليطمأن المعجم المستهدف مع أغراض تعليم العربية، وتيسيرها، على ألا يغفل الإشارة إلى الرسم العثماني في شرح المدخل ليتسنى للمستخدم الإمام بهما والربط بينهما.

وتمثل المشتقات إشكالية في الاختيار والترتيب، فهل تدرج المشتقات القياسية مدخلا مستقلا ويمثل لسياقاتها أو يكتفى بالتمثيل للفعل وصوره؟، وما ينطبق على المشتقات ينطبق على الجموع القياسية، والتثنية، وإن المعمول به في معجم الدوحة<sup>5</sup> أنه يُعنى بالتأريخ لألفاظ اللغة العربية المستعملة في النصوص، ولما اشتق منها كاسم الفاعل واسم المفعول واسم الزمان واسم المكان وغيرها، وإن الأخذ بتلك المنهجية يخدم الغرض الأساسي من المعجم المقترح في أن يكون جامعا لألفاظ القرآن الكريم وتقديمها في سياقات، ويسر على مستخدمه الذي يسعى لاكتساب تلك الألفاظ والتعرف على دلالاتها.

<sup>1</sup> ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 56.

<sup>2</sup> أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 13.

<sup>3</sup> ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 56.

<sup>4</sup> للمزيد عن أنواع ما واستخداماتها في القرآن الكريم، عبد الجبار فتحي زيدان: ما في القرآن الكريم دراسة نحوية.

<sup>5</sup> معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: "المقدمة"، 2024/2/15، في: [https://t.ly/\\_c6YS](https://t.ly/_c6YS)

أما بالنسبة للجمع القياسي والتثنوية فيقترح الباحث أن تدمج مع المفرد، وألا تفرد بمداخل مستقلة، ولا سيما أنها قواعد مطردة، وكذلك بالنسبة لصور الفعل في الأزمنة الثلاثة - الماضي والمضارع والأمر - توضع في مدخل واحد كذلك.

أما ترتيب المداخل فإن المدارس العربية على اختلاف أنظمتها اتبعت مبدأ الجذر<sup>1</sup>، ومع ذلك فإن ترتيب الهجائي حسب أوائل الكلمة بعد تجريدتها هو النوع الشائع قديماً وحديثاً<sup>2</sup>.

وظهر في التراث العربي المعجمي الترتيب الهجائي دون تجريد، أي سرد المفردات دون تفريق بين الأصلي والزائد، وعدم الاكتراث لجمعها تحت جذر واحد، وهذا النظام إن كان شائعاً في المعاجم الأجنبية، وعلل مختار عمر ذلك بأن عملهم في الأصل كان يخاطب الجمهور المسلم قبل المتخصصين في البحث اللغوي، ولا شك أن هذا النظام أيسر على القارئ العادي، كما علق سر عدم شيوع هذا النظام بين المعجميين القدماء بأنه يمزق كلمات المادة الواحدة، ويفرقها في أماكن متعددة<sup>3</sup>.

ويبدو أن اتباع هذا النظام أقرب لطبيعة المعجم المستهدف وأناسب للمستخدم الناطق بغير العربية الذي غالباً لا يملك مهارة استنباط جذر الكلمة، خاصة وإن كان بها إعلال، أو إبدال، أو قلب، أو حذف.

### النشر الرقمي والورقي:

مع انتشار الإنترنت وأجهزة الهواتف الذكية، والحاسوب اللوحي، نالت الإصدارات الرقمية قبولا لدى المستخدمين، لا سيما شريحة الشباب، ففي دراسة<sup>4</sup> عن توجه الطلاب حول قراءة الكتب الورقية والكتب الرقمية، بلغت نسبة محبي القراءة منهم ما يزيد عن 70% وتوصلت إلى أن 61% تقريبا يقرأون الكتب والمقالات والأخبار على هواتفهم الذكية، و40% على أجهزة الحواسيب، ومع ذلك فإن نسبة 46% فضلت الكتاب المطبوع، وأنه على خلاف السائد فإن النشء ما زالوا يفضلون الكتاب المطبوع.

وقد نشرت إحدى الدراسات<sup>5</sup> إحصائية بنسبة مستخدمي المعجم الرقمي مقابل الورقي، فكانت نسبة 91% منهم يفضلون استخدام المعجم الرقمي، وأشارت ذات الدراسة إلى أن متوسط الوقت المستغرق في استخدامه تصل إلى 10 دقائق وفقاً لتفضيل 62% من المفحوصين، ووقت يصل إلى 15 دقيقة وفقاً لاستخدام 25%، بينما 13% يستخدمونه مدة 5 دقائق.

<sup>1</sup> عبد القادر عبد الجليل: المدارس المعجمية دراسة في البنية التركيبية، ص 14.

<sup>2</sup> أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث، ص 38.

<sup>3</sup> أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب، ص 221.

<sup>4</sup> Chin Ee Loh & Baoqi Sun. "I'd still prefer to read the hard copy": Adolescents' print and digital reading habits.", pp 665-667.

<sup>5</sup> Tetiana Vakaliuk, et al., "Examining the Context of E-Dictionary Use in Language Studies", pp. 42-52

وتلك النتيجة تُرجح نشر المعجم المقترح إلكترونياً ضمن مبررات أخرى، مع إمكانية إتاحة نسخ ورقية منه، حيث إنه من المتوقع أن يكون حجم مداخل المعجم كبير نسبياً، ولأن المعجم سيأتي فإن الأمثلة والشواهد ستضعف هذا الحجم، خاصة وأن المعجم سيعاى السياق القرآني والسياق اللغوي والتداولي، فمفردة مثل (بيت) في قوله تعالى {فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ} [قريش: 3] يشير السياق القرآني إلى أن معناها (الكعبة) بينما معناها اللغوي الصرف يدل على المسكن.

فإن مما يميز به المعجم الرقمي عن الورقي هو اتساع الطاقة التخزينية، مما يتيح تنوع طرق الشرح وتقديم الشواهد والأمثلة، ويوفر إمكانية دمج الوسائط المتعددة -النصية، المسموعة، المرئية- وهو ما لا يتوفر في المعاجم الورقية<sup>1</sup>، كما أن توظيف الوسائط في الصناعة المعجمية له أثر إيجابي على اكتساب الدارسين للمفردات وتعلمها مما يجعله رافداً تعليمياً فاعلاً<sup>2</sup>.

والنشر الرقمي يتيح أيضاً استخدام الذكاء الاصطناعي في الترجمة من العربية إلى اللغات الأجنبية مما يوفر الوقت والجهد، لاسيما أن أدوات الترجمة الآلية تطورت وتحسنت نتائجها أكثر من قبل، فقد أجريت دراسة حالة عن الترجمة الآلية للنصوص الإعلامية من العربية إلى الإنجليزية واستخلصت أن الكفاءة الدلالية للنصوص المترجمة عالية، وأخطاء الترجمة هامشية<sup>3</sup>.

بالإضافة إلى بعض المميزات التي يتميز بها النشر الرقمي بصفة عامة عن النشر الورقي، مثل تنوع إمكانيات البحث عن المداخل والبيانات، والارتباط التشعبي Hyper links بينها، ودمج التطبيقات الإلكترونية وغير ذلك من مزايا<sup>4</sup>.

ومع ذلك فإن لكل من المعجم الرقمي والورقي مميزات يتفرد بها كل منهما عن الآخر، وأن ثمة شريحة من المعلمين والمتعلمين ما زالت ترجح استخدام المعجم الورقي، لذا ينبغي النظر إلى أنهما مكملين لبعضهما بعضاً، وأن أحدهما لا يعني بالضرورة أن يكون بديلاً عن الآخر، ولا يوجد مبرر في ألا تكون هناك نسخة ورقية من المعجم المقترح، وإن لم تتطرق لمميزات نشره ورقياً فذلك لأنه لا توجد خصوصية يتفرد بها عن سائر المعاجم المطبوعة.

<sup>1</sup> Robert Lew, "Multimodal lexicography: The Representation of Meaning in Electronic Dictionaries", p 290-306.

<sup>2</sup> Look: Anna Dziemianko, "The usefulness of graphic illustrations in online dictionaries.", pp 218-234.

Ni Made Suniyasih, Ni Made Ratminingsih, and I. Gede Budasi. "Development of multilingual thematic picture dictionary: a support for literacy.", pp 236-243.

<sup>3</sup> Abdelaal, Nouredin Mohamed & Abdulkhaliq Alazzawie, "Machine Translation: The Case of Arabic-English Translation of News Texts.", p 417.

<sup>4</sup> عبد المجيد بن حمادو: "المعجم العربي الإلكتروني: أهميته وطرق بنائه"، مجمع اللغة العربية الأردني، 2024/2/29، في: <https://t.ly/mZWxF> ربيع محمد حفتي: المعاجم العربية من النسخ الورقية إلى الإصدارات الإلكترونية.

## النموذج: التصور والإجراءات

بادئ ذي بدء تجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج مجرد جذاذة أولية، وأن الباحث لم يتطرق إلى منهجية التحرير بالتفصيل، واكتفى بما يتعلق بخصوصية المعجم المقترح وما قد يشكل التباسا، وذلك لثلاثة أسباب، هي:

أولها أن التحرير المعجمي أضحت أصوله منضبطة علميا لا داع لتكرارها، وثانيها أن كل معجم مشروع في ذاته، وإعداده يتوقف على عدة عوامل منها: الغرض منه، والشريحة المستهدفة، وفريق العمل، والتكلفة، وهذه العوامل مجتمعة هي التي تحدد الخطة التفصيلية والمنهجية المتبعة، وأن فريق العمل بأسره هو المسؤول عن وضعها وليس باحثا واحدا، أما السبب الأخير أن هدف هذا البحث لفت النظر إلى أهمية المعجم السياقي لألفاظ القرآن الكريم، ومدى قيمته العلمية والتعليمية في آن واحد.

والآن لنعرض نموذجا لمفردة (بيت) اعتمدنا في إعدادها على معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مصدرا أصيلا، مع الاستعانة ببعض المصادر الأخرى، ونظرا لضيق مساحة البحث اقتصر الباحث على مفردة (بيت) في صيغته الاسمية، دون صيغة الفعل ومشتقاته، وقد ورد الجذر: (ب ي ت) في القرآن الكريم 73 مرة في أربع صيغ، مرة واحدة بصيغة الفعل الثلاثي (بَيَّيْتُ) وأربع مرات من صيغة الثلاثي المزيد بالتضعيف (بَيَّتَ) وثلاث مرات بصيغة المصدر (بَيَاتًا) وخمس وستين مرة بصيغة الاسم (بَيْت)<sup>1</sup>، في 54 آية كريمة.

## الإجراءات:

قام الباحث بالبحث عن كلمة بيت في معجم الدوحة التاريخي فحصل على نتيجة أربعة عشر مدخلا للاسم، ومدخلا وحيدا للمصدر، وسبعة مداخل للفعل، واقتصر الباحث على مداخل الاسم الأربعة عشر.

حذف الباحث منها المداخل المرتبطة بالمصطلحات الفنية، ما عدا مصطلح (بيت المال) لارتباطه بطبيعة المعجم المقترح، و(بيت الشعر) لذيوع معناه، وشيوع استعماله، والمصطلحات المحذوفة، هي: بيت الزرع (في الطب) والبيت (في الفلك) بيت الشطرنج (في الرياضيات) بيت الطالع (في الفلك).

أضاف الباحث بعض المداخل التي أغفلها معجم الدوحة التاريخي، وذلك بسبب ورودها في القرآن الكريم، وهي: بيوت الله، أهل البيت، البيت المعمور.

أضاف الباحث إلى الأمثلة التي وردت في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مجموعة أخرى من الأمثلة السياقية المستمدة من الحديث الشريف، والكتب التراثية والمعاصرة، وذلك لأن المعجم المستهدف سياقي وليس تاريخي.

<sup>1</sup> Look: "Quranic Arabic Corpus", accessed on 28/2/2024, at: <https://cutt.ly/CwMYGUaq>

راعى الباحث عند ترتيب المداخل الترتيب الهجائي، فبدأ بمدخل (بيت) في حالة الأفراد، ثم رتب باقي المداخل التي وردت مركبة وفقاً للترتيب الهجائي، دون تجريد "ال" التعريف، تيسيراً على المتعلم الناطق بغير العربية.

أما عن ترتيب الأمثلة السياقية داخل المدخل الواحد فجاءت كالتالي: أولاً القرآن الكريم، ثم الحديث الشريف، ثم النثر، وأخيراً الشعر، وقد جاء الشعر في نهاية الأمثلة والشواهد لخصوصية تركيبه وما قد يكتنفه من صعوبة جراء ذلك.

### النموذج:

المدخل: بَيْت: (ج) بُيُوتٌ، أْبْيَاتٌ. (الجزر: ب ي ت)

1. البَيْتُ: مَا أَعِدَّ لِلْمَسْكَنِ وَالْمَأْوَى.

- {رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِمَنْ دَخَلَ بَيْتِي مُؤْمِنًا} [نوح: 28]

- "والمزأة في بيت زوجها راعية ومسؤولة عن رعيتها" (حديث نبوي<sup>1</sup>)

- مَنْ يَسْكُنُ بَيْتًا مِنْ زُجَاجٍ لَا يَزِمِي النَّاسَ بِالْحِجَارَةِ. (حكمة)

- "في كل بيت لها صديقة حميمة" (نجيب محفوظ)

- لَوْ كَانَ يُفْدى بَيْتِ العِزِّ ذُو كَرَمٍ \*\*\* فَذَاكَ مِنْ حَلِّ سَهْلِ الأَرْضِ وَالجَلْدَا (هناؤه الأزدية)

2. أَهْلُ البَيْتِ (1): عَائِلَةُ النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَذُرِّيَّتُهُ.

- {إِنَّمَا يُرِيدُ اللهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ البَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا} [الأحزاب: 33]

- "سألنا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلنا: يا رسول الله، كيف الصلاة عليكم أهل البيت" (حديث

نبوي<sup>2</sup>)

- حُبُّ أَهْلِ البَيْتِ قُرْبَةٌ \*\*\* وَهُوَ أَسْحَى الحُبِّ رُبَّةٌ. (ابن شهاب العلوي)

3. أَهْلُ البَيْتِ (2): أَسْرَةُ الرَّجُلِ، وَمَنْ يَعُولُ فِي بَيْتِهِ.

- {فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُ لَكُمْ وَهُمْ لَهُ نَاصِحُونَ} [القصص: 12]

- "فإن الفؤيسقة ربما اجترت الفتيلة فأحرقت أهل البيت" (حديث نبوي)

- ظَنَّنَا أَنَّ بَعْضَ أَهْلِ البَيْتِ نَائِمٌ (شقيق بن سلمة التابعي)

<sup>1</sup> الراوي: عبدالله بن عمر | المحدث: ابن حبان | المصدر: صحيح ابن حبان | الصفحة أو الرقم: 4491 | خلاصة حكم المحدث: أخرجه في صحيحه | الترخيخ: أخرجه البخاري (2554)، ومسلم (1829) باختلاف يسير.

<sup>2</sup> الراوي: كعب بن عجرة | المحدث: البخاري | المصدر: صحيح البخاري، الصفحة أو الرقم: 3370 | خلاصة حكم المحدث: [صحيح].

4. بَيْتُ الشَّعْرِ: مَا بُيِيَ مِنَ الكَلَامِ عَلَى شَطْرَيْنِ مَوْزُونًا مُقَفًى. (العروض والقوافي)

- "أَصْدَقُ بَيْتٍ قَالَهُ الشَّاعِرُ: أَلَا كُلُّ شَيْءٍ مَا خَلَا اللَّهَ بَاطِلٌ". (حديث نبوي)

- "فَقَدْ كَذَبَ وَأَحَالَ أَرْبَعَ مَرَّاتٍ فِي بَيْتٍ وَاحِدٍ" (المنفلوطي)

- وَإِنَّ أَحْسَنَ بَيْتٍ أَنْتَ قَائِلُهُ \*\*\* بَيْتٌ يُقَالُ إِذَا أَنْشَدْتَهُ: صَدَقَا (طرفة بن العبد البكري)

5. بَيْتُ القَصِيدَةِ: أَحْسَنُ أَبْيَاتِهِ، وَأَنْفَسُهَا.

- قَالَ يُبَيِّنُ جَمَالَ قَوْلِ الشَّاعِرِ: كَأَنَّ مَزَاحِفَ الحَيَّاتِ فِيهِ \*\*\* قُبَيْلَ الصُّبْحِ آثَارُ السَّيَاطِ هَذَا بَيْتُ

القصيدة" أبو سعيد السكري

- فَإِنْ فَتَشْتَ عَنْ بَيْتِ القَصِيدِ \*\*\* قَرَأْتَ الفَتْحَ وَالنَّصَرَ المَبِينَا (أحمد شوقي)

6. بَيْتُ القَوْمِ: شَرِيفُهُمْ، وَصَاحِبُ السُّودِ فِيهِمْ.

- غَزَوْنَا العَدُوَّ بِأَبْيَاتِنَا \*\*\* وَرَاعِي حَنِيفَةَ يَزْعِي الصَّغَارَا (ابن الخرع التبيي)

- أَلَيْكَ فِي بَيْتِ القَوْمِ حَاجَةٌ؟ (سلامة الزرقاء)

7. بَيْتُ اللَّهِ: الكَعْبَةُ المَشْرَفَةُ.

- {فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا البَيْتِ} (قريش:3)

- "نَدَرْتُ أُخْتِي أَنْ تَمْشِي إِلَى بَيْتِ اللَّهِ... فَقَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: لَتَمْشِي، وَلَتَرْكَبُ" (حديث نبوي<sup>1</sup>)

- "يَا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ، إِنَّكُمْ جِيرَانُ بَيْتِ اللَّهِ" (هاشم بن عبد مناف القرشي)

- بَتُّ رُوحِ التَّعَاوُنِ بَيْنَهُمْ لِاجْتِمَاعِهِمْ فِي بَيْتِ اللَّهِ (العقاد)

8. بَيْتُ المَالِ: الخِزَانَةُ الَّتِي يُحْفَظُ فِيهَا مَالُ الدَّوْلَةِ، وَالأَمْوَالِ العَامَّةِ مِنْ عَطَايَا وَنَحْوَهَا. (السياسة

الشرعية)

- وَلَإِنِّي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خُمَسَ الخُمْسِ فَوَضَعْتُهُ مَوَاضِعَهُ حَيَاةَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ

وَسَلَّمَ وَحَيَاةَ أَبِي بَكْرٍ وَحَيَاةَ عُمَرَ فَأَتَيْتُ بِمَالٍ فَدَعَانِي فَقَالَ خُذْهُ فَقُلْتُ لَا أُرِيدُهُ قَالَ خُذْهُ فَأَنْتُمْ أَحَقُّ بِهِ قُلْتُ قَدْ

اسْتَغْنَيْتُنَا عَنْهُ فَجَعَلَهُ فِي بَيْتِ المَالِ (علي بن أبي طالب<sup>2</sup>)

- مَا أَرَى لِلشُّعْرَاءِ فِي بَيْتِ المَالِ حَقًّا (عمر بن عبد العزيز)

<sup>1</sup> الراوي: عقبة بن عامر | المحدث: البخاري | المصدر: صحيح البخاري | الصفحة أو الرقم: 1866 | خلاصة حكم المحدث: [صحيح] | التخرج: أخرجه البخاري (1866)، ومسلم (1644).

<sup>2</sup> الراوي: علي بن أبي طالب | المحدث: الألباني | المصدر: ضعيف أبي داود - الصفحة أو الرقم: 2983 | خلاصة حكم المحدث: إسناده ضعيف

## 9. بَيْتُ الْمُقَدَّسِ: الْمَسْجِدُ الْأَفْصَى.

- "لَمَّا كَانَ لَيْلَةُ أُسْرِي بِي وَأَصْبَحْتُ بِمَكَّةَ مَرَّ بِي عَدُوُّ اللَّهِ أَبُو جَهْلٍ فَقَالَ: هَلْ كَانَ مِنْ شَيْءٍ؟ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِنِّي أُسْرِي بِي اللَّيْلَةَ إِلَى بَيْتِ الْمُقَدَّسِ ... " (حديث نبوي<sup>1</sup>)  
- فَتَحَ عُمَرُ بَيْتَ الْمُقَدَّسِ وَأَقَامَ بِهِ أَيَّامًا (ابن الأثير)  
10. بُيُوتُ اللَّهِ: الْمَسَاجِدُ.

- {فِي بُيُوتِ أَدْنَى اللَّهِ أَنْ تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ} [النور: 36]  
- مَنْ تَطَهَّرَ فِي بَيْتِهِ، ثُمَّ مَشَى إِلَى بَيْتِ مَنْ بُيُوتِ اللَّهِ لِيَقْضِيَ فَرِيضَةً مِنْ فَرَائِضِ اللَّهِ، كَانَتْ خَطْوَتَاهُ إِحْدَاهُمَا تَحُطُّ خَطِيئَةً، وَالْأُخْرَى تَرْفَعُ دَرَجَةً (حديث نبوي<sup>2</sup>)  
- المساجد هي بيوت الله على الأرض (جلال الدين الرومي)  
11. الْبَيْتُ الْحَرَامُ: الْكَعْبَةُ الْمَشْرُفَةُ.

- {جَعَلَ اللَّهُ الْكَعْبَةَ الْغُرْبَةَ الْأَيْمَنَ حَرَامًا قِيَامًا لِلنَّاسِ} [المائدة: 97]  
- اذْهَبْ فَأَذِّنْ عِنْدَ الْبَيْتِ الْحَرَامِ (...) (حديث نبوي<sup>3</sup>)  
- وأقبل إلى البيت الحرام فطاف أسبوعا (جلال الدين الرومي)  
- لَنَا الرَّبْعُ مِنْ بَيْتِ الْحَرَامِ وَرِائِهِ\*\* وَالرَّبْعُ الْبِطَاحِ عِنْدَ دَارِ ابْنِ حَاطِبٍ (الحصين بن الحمام الفزاري المري)  
12. الْبَيْتُ الْعَتِيقُ: الْكَعْبَةُ الْمَشْرُفَةُ.

- {ثُمَّ لِيَقْضُوا تَفَثَهُمْ وَلِيُوفُوا نُذُورَهُمْ وَلِيَطَّوَّفُوا بِالْبَيْتِ الْعَتِيقِ} [الحج: 29]  
- خَيْرٌ مَا رَكِبْتُ إِلَيْهِ الرَّوَّاجِلُ مَسْجِدِي هَذَا وَالْبَيْتُ الْعَتِيقُ (حديث نبوي<sup>4</sup>)  
13. الْبَيْتُ الْمُحَرَّمُ: الْكَعْبَةُ الْمَشْرُفَةُ.

- "خُدُوا الْبَعِيرَ الشَّدَقَمَ، فَخَضِّبُوهُ بِالْدَّمِ، تَكُنْ لَكُمْ أَرْضُ جُرْهُمَ، جِيرَانُ بَيْتِهِ الْمُحَرَّمِ" (طريفة/ظريفة الحميرية الكاهنة)

- "أَقْسِمُ لَكَ أَمَامَ هَذَا الْبَيْتِ الْمُحَرَّمِ أَنِّي مَا كَانَتْ بَيْنِي وَبَيْنَهُ قَطُّ رَيْبَةً" (محمد حسين هيكل)  
14. الْبَيْتُ الْمَعْمُورُ: بَيْتٌ فِي السَّمَاءِ حِيَالِ الْكَعْبَةِ.

- {وَالْبَيْتِ الْمَعْمُورِ} [الطور: 4]

<sup>1</sup> الراوي: عبدالله بن عباس | المحدث: الألباني | المصدر: السلسلة الصحيحة، الصفحة أو الرقم: 3021 | خلاصة حكم المحدث: إسناده صحيح.  
<sup>2</sup> الراوي: أبو هريرة | المحدث: الألباني | المصدر: صحيح الجامع | الصفحة أو الرقم: 6155 | خلاصة حكم المحدث: صحيح | التخریج: أخرجه ابن شاهين في ((الترغيب في فضائل الأعمال)) (88) واللفظ له، وأخرجه مسلم (666) باختلاف يسير.  
<sup>3</sup> الراوي: أبو محذورة سمرة بن معير | المحدث: الألباني | المصدر: صحيح النسائي، الصفحة أو الرقم: 632 | خلاصة حكم المحدث: صحيح.  
<sup>4</sup> الراوي: جابر بن عبدالله | المحدث: الألباني | المصدر: صحيح الترغيب | الصفحة أو الرقم: 1206 | خلاصة حكم المحدث: صحيح | التخریج: أخرجه أحمد في ((المستند)) (350/3) واللفظ له، والنسائي في ((الكبرى)) (411/6) باختلاف يسير، وابن حبان (495/4) واللفظ له أيضاً.

- (... ثم رُفِعَ لي البيتُ المعمورُ، فقلتُ: يا جبريلُ ما هذا؟ قال: هذا البيتُ المعمورُ يدخلُه كلُّ يومٍ سبعون ألفَ مَلَكٍ، إذا خَرَجوا منه لم يعودوا فيه آخرَ ما عليهم)) (حديث نبوي<sup>1</sup>)

خاتمة:

ناقش البحث مقترح بناء معجم سياقي لألفاظ القرآن الكريم وتوظيفه في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية من خلال الاستعانة بمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، وانتهى البحث إلى أن المقترح يستمد مشروعيته من دوافع المتعلمين واحتياجاتهم التي تندرج تحت حقل تعليم اللغة لأغراض خاصة، بالإضافة إلى أهمية الكفاءة المعجمية في تعليمية اللغة.

وتوصل البحث إلى أن المعجم المقترح بوصفه معجماً سياقياً سيلعب دوراً مهماً في تيسير تعليم العربية عبر الكشف عن معاني مفردات القرآن الكريم في السياق التداولي والسياق القرآني، فضلاً عن تبين الدلالة المعجمية.

وبين البحث أهمية توظيف التقنية الحديثة في الصناعة المعجمية، ورجح إصداره في شكلين رقمي وورقي، وأشار إلى إمكانية الاستعانة بالذكاء الاصطناعي في ترجمته وتحويله إلى ثنائي اللغة أو متعددها.

وعليه فإن الباحث يوصي بتبني معجم الدوحة التاريخي للغة العربية للمشروع، والعمل على تنفيذه لما يملكه من خبرات وإمكانات.

كما يوصي جموع الباحثين إلى إجراء المزيد من البحوث عن طرق توظيف المفردات والأساليب القرآنية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، والاستفادة من المشترك الثقافي والحافظ الديني.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية:

- حفني، ربيع محمد، المعاجم العربية من النسخ الورقية إلى الإصدارات الإلكترونية، (إسطنبول: دار المقاصد، 2022)

- حمادو، عبد المجيد بن، "المعجم العربي الإلكتروني: أهميته وطرق بنائه"، مجمع اللغة العربية الأردني، شوهد في 2024/2/29، في: <https://t.ly/mZWxF>

- حنا، سامي عياد وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1997)

<sup>1</sup> رواه البخاري (3207) ومسلم (164) واللفظ له.

- خضر، محمد زكي وزكي، أكرم محمد، "دراسة إحصائية لكلمات القرآن الكريم"، ضمن الألسنية المعاصرة واتجاهاتها، تحرير: أكمل خزيري عبد الرحمن وآخرون، (كولالمبور: IIUM Press، 2011)، 302-287.
- الخطيب، محمد عبد الفتاح، وعبد العاطي، محمد رجب، "التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها"، الموسوعة القرآنية، شوهد في 2024/2/5، في: <https://t.ly/Dw1It>
- الداني، أبو عمرو، البيان في عد أي القرآن، تحقيق، غانم قدوري الحمد، (الكويت: مركز المخطوطات والتراث، 1994).
- الدكتور، أيمن، المدونات اللغوية ودورها في معالجة النصوص العربية، (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2018).
- زيدان، عبد الجبار فتحي، ما في القرآن الكريم دراسة نحوية، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2019)
- سرميني، محمد أنس، معجم المفردات العربية الشائعة، (إسطنبول: دار إيثار، 2021)
- السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974).
- الشهري، مريم بنت عبد الرحمن، "دوافع تعلم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود"، تعليم العربية لغة ثانية، المجلد 1، العدد 7، (2019).
- الضبع، محمود، "المعاجم السياقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها - معايير أكتفل ACTFL"، مجلة سرديات، العدد 34 (2019).
- طعيمة، رشدي، "نحو معجم إسلامي ومناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مشروع مقترح" <https://t.ly/2YCjg>، شوهد في 2024/2/2، في: [academia.edu](https://t.ly/2YCjg)
- طه، المعتز بالله السعيد، "المعجم التكراري لألفاظ القرآن الكريم المنهج والنموذج"، الموسوعة القرآنية، شوهد في 2024/2/5، في: <https://t.ly/Dw1It>
- عبد الجليل، عبد القادر، المدارس المعجمية دراسة في البنية التركيبية، ط2 (الأردن: دار صفاء للنشر، 2014)
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، (الرياض: مجمع الملك سليمان للغة العربية، 2023).

- علم، يحيى مير، "الأفعال والجذور والأبنية دراسة إحصائية مقارنة"، مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، العدد 35 (2016).
- عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، ط8، (القاهرة: عالم الكتب، 2003).
- عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط2، (القاهرة: عالم الكتب، 2008).
- عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ط5، (القاهرة: عالم الكتب، 1998).
- عمر، أحمد مختار، معجم ألفاظ القرآن الكريم وقراءاته، (الرياض: مؤسسة سطور المعرفة، 2002).
- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (القاهرة: عالم الكتب، 2008).
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: العربية للجميع، 1435 هـ).
- القاسمي، علي، "التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي لها"، اللسان العربي، المجلد 17، العدد 1 (1979).
- القاسمي، علي، علم اللغة وصناعة المعجم، ط2، (الرياض: جامعة الملك سعود، 1992).
- القيروزي، محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق محمد علي النجار، (القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1996).
- ماطوري، جورج، منهج المعجمية، ترجمة عبد العلي الودغيري، (الرباط: منشورات كلية الآداب، 1993).
- مبارك، مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، (بيروت: دار الفكر اللبناني، 1995).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، ط4 (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم ألفاظ القرآن الكريم، (القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1989).
- المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة 212 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996).
- معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: "المقدمة"، شوهد في 2024/2/15، في: [https://t.ly/\\_c6YS](https://t.ly/_c6YS)
- الملحس، سلطان بن عبد العزيز، "العوامل المحفزة لتعلم اللغة العربية في المملكة السعودية كلغة ثانية"، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، المجلد 2، (2022).

- الناقة، محمود كامل، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دو افهم دراسة ميدانية، (مكة: جامعة أم القرى، 1984).

- نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط4 (القاهرة: دار مصر للطباعة، 1988).

- وجيه، مأمون، المعجم التاريخي للغة العربية المنهجية وأصول التحرير، (القاهرة: دار السلام، 2023).

ثانيا: المصادر الأجنبية:

- Abdelaal, Nouredin Mohamed, and Abdulkhaliq Alazzawie. "Machine Translation: The Case of Arabic-English Translation of News Texts", Theory & Practice in Language Studies, Vol 10, No. 4 (2020).
- Abu Al-Fadl, Mogahed M. F., "Contextual Bilingual Dictionaries: A Case Study of the Verb 'Get' " Arab World English Journal (AWEJ), Vol 6 (2016).
- Dóczy, Brigitta, and Judit Kormos, Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization, (New York: Oxford University Press, 2015).
- Dziemianko, Anna, "The usefulness of graphic illustrations in online dictionaries", ReCALL, Vol 34, No. 2 (2022).
- Hartmann, R. R. Karl, and Gregory James. Dictionary of lexicography. (New York: Routledge, 2002).
- Husseinali, Ghassan, " Who is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Majoor University", Foreign language annals, Vol 39, No. 3 (2006).
- Husseinali, Ghassan, "Why Are You Learning Arabic? Orientations, Motivation and Achievement", eric.ed, 2005, accessed on 5/1/2024, at <https://t.ly/NLVJu>
- JACK, Richards. C. and Richard Schmidt, Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 3rd ed (Edinburgh: Pearson Education Limited, 2002).
- Kurniawan, Iwan, "Measuring EFL Students Vocabulary Size: Why and How". English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris, Vol. 9, No. 1.

- Landau, Sidney I. Dictionaries: The art and craft of lexicography, (New York: The Scribner Press, 1984).
- Lew, Robert. Multimodal Lexicography: The Representation of Meaning in Electronic Dictionaries", Lexikos, Vol. 20 (2010).
- Loh, Chin Ee, and Baoqi Sun. "'I'd still prefer to read the hard copy": Adolescents' print and digital reading habits", Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 62, No. 6 (2019).
- Miao, Xiaoxin, and Pucheng Wang. "A Literature Review on Factors Affecting Motivation for Learning Arabic as a Foreign Language", Open Journal of Social Sciences, Vol. 11, No. 6 (2023).
- Nation, I. S. P., Learning Vocabulary in an other Language, (Cambridag: Cambridag University, 2001).
- Nation, Paul. What do you need to know to learn a foreign language? (New Zealand: Victoria University of Wellington, 2014).
- Petrashchuk, Olena P., "Testing Language for Specific Purposes", Proceedings of the NAU, No. 3 (2010).
- Qibtiyah, Lutfatul and S. Alfinnas, "Students' Motivation to Learn Arabic Language in MAN Sumenep and MA Nurul Islam Sumenep", Al-Ta Lim Journal, Vol. 26, No, 3 (2019).
- Ruggiero, Diana M. Teaching World Languages for Specific Purposes: A Practical Guide. (Washington: Georgetown University Press, 2022).
- Seashore, Robert H., "The Importance of Vocabulary in Learning Language Skills", Elementary English, Vol. 25, No. 3 (March 1948).
- Suniyasih, Ni Made, et al., "Development of multilingual thematic picture dictionary: a support for literacy", Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran, Vol. 53, No. 3 (2020).

- Teng, Teng, "Assessing the Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge with Listening Comprehension", PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, Vol. 48, (2014).
- Vakaliuk, Tetiana, et al., "Examining the Context of E-Dictionary Use in Language Studies." In International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social Communications (ICNTLLSC 2021).
- Vermeer, Anne. Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency of Input." Applied psycholinguistics, Vol 22, No. 2 (2001).

## أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في الحقل التربوي

The importance of the theory of multiple intelligences in the educational field

ط.د. إبراهيم نظير/المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب

Brahim Nadir /PhD research student, Abdelmalek Saadi University, Tetouan, Morocco

### ملخص:

تتطرق هذه الورقة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، والتي تعتبر من أهم المقابلات السيكلوجيا والتربوية في مجال التربية والتعليم، جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لدحض فكرة الذكاء العام الذي طرحه مجموعة من علماء النفس، وتؤكد هذه النظرية وجود فوارق فردية بين المتعلمين، مما يستدعي من الأخصائيين في الميدان التربوي من استخدام طرق واستراتيجيات متعددة للتدريس تكون ملائمة لجميع المتعلمين، سنقوم من خلال هذا المقال تسليط الضوء على هذه النظرية وتوضيح أهميتها في الميدان التربوي بعد مرور أربعة عقود على طرحها، وتتمحور أهداف هذه الورقة حول الكشف عن تاريخ الذكاء واستراتيجيات التدريس وطريقة التعليم وفق هذه النظرية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة؛ التدريس؛ التعليم؛ التعلم؛ استراتيجية.

### Abstract

This paper addresses the theory of multiple intelligences, which is considered one of the most important psychological and educational approaches in the field of education. The theory of multiple intelligences came to refute the idea of general intelligence proposed by a group of psychologists. This theory confirms the existence of individual differences between learners, which requires specialists in the educational field to use multiple teaching methods and strategies that are appropriate for all learners. Through this article, we will shed light on this theory and clarify its importance in the educational field, four decades after its introduction. The objectives of this paper revolve around revealing the history of intelligence, teaching strategies, and the method of education according to this theory.

**Keywords:** multiple intelligences; teaching; education; Learning, strategy

## مقدمة:

جاءت نظرية الذكاءات المتعددة من أجل دحض فكرة الذكاء العام الذي اقترحه العديد من رواد علم النفس، وتجاوز الحدود التي رسمتها الاختبارات (اختبارات الذكاء)، فقد اقترح أنصار فكرة الذكاء العام بأن الذكاء عبارة عن قدرة عامة يمكن قياسها بواسطة الاختبارات التي تستند إلى القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية، ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه نجد عالم النفس "تشارلز سبيرمان Charles Spearman" و"لويس تيرمان Lewis Terman"، ثم هناك نظرية أخرى، جاء بها "ثرستون Thurston" و"جيفورد Guilford" وهي مقارنة تعتمد على تعدد العوامل المرتبطة بالذكاء (القدرات الطائفية)، لكنها بالمقابل لا تنفي وجود قدرات عامة تشمل عدة مجالات كالإدراك والتذكر، هذه النظرية عكس نظرية الذكاءات المتعددة، فنظرية القدرات الطائفية multifactorial تعتمد على تحليل النتائج الإحصائية؛ كمعاملات الارتباط، التحليل العاملي، وليس إلى النتائج البيو فيزيولوجية التي هي أساس نظرية الذكاءات المتعددة، كما تبقى نظرية القدرات الطائفية قصيرة في تفسيرها للقدرات الجسمية الحركية والقدرات الموسيقية والطبيعية، أما الاختبارات فقد عرضتها نظرية الذكاءات المتعددة باعتبارها تستند إلى أن الذكاء يمكن قياسه واختزاله في نتيجة (عدد معين) ويعرف هذا بمعامل الذكاء، كما أنه ليس قدرة عامة واحدة، بل هناك أشكال عديدة يزخر بها دماغ الإنسان.

طُرحت نظرية الذكاءات المتعددة من قبل عالم النفس الأمريكي "هوارد جاردنر Howard Gardner" سنة 1983 من خلال كتابه "أنواع الذكاء Frames of intelligence"، حيث اقترح إلى حدود اللحظة ثمان ذكاءات قابلة للزيادة، ربط "جاردنر" الذكاء بالإطار الاجتماعي والطبيعي الذي ينشأ فيه الفرد، واعتمد "جاردنر" في صياغة نظريته على العديد من المحددات استند عليها لدعم نظريته، منها ما هو بيو فيزيولوجي، تطوري، نفسي، عصبي... ومرت على تأسيس هذه النظرية 40 سنة، أي منذ نشر جاردنر كتابه سنة 1983. وتتحدد إشكالية هذه المقالة حول إبراز مدى مساهمة نظرية الذكاءات المتعددة في الحقل التربوي، وبعبارة أخرى ما هي استخدامات نظرية الذكاءات المتعددة في الحقل التربوي التعليمي؟.

لذلك تهدف هذه الورقة إلى توضيح أهم ما جاءت به النظرية من طرق التدريس ومساهماتها في الجانب التربوي. التعليمي، من خلال مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة.

## 1. تحديد المفاهيم:

الذكاءات المتعددة: عرفها جاردنر بـ "قدرة الفرد على حل المشكلات وتصميم وبناء منتج له قيمة في ثقافة واحدة أو أكثر"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Gardner, 1983, pp 21

وعرفها أيضا على أنها " القدرة النفسية البيولوجية Biopsychological الكامنة، والتي تستوجب وجود مهارات متعددة يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية، لتمكن الفرد من معالجة المعلومات وحل المشكلات وتصميم وبناء المنتجات التي لها قيمة ضمن الثقافة التي يعيش الفرد أو في ثقافات متعددة"<sup>1</sup>.

التعليم: إجراء منظم ومقصود يُسهل عملية التعلم من خلال نقل المعارف والمهارات عبر أهداف محددة ومقصودة داخل مؤسسة تعليمية.

التعلم: عملية اكتساب (المهارات المعارف) وتغيير في السلوك والعمليات المعرفية والنتيجة عن تفاعل الفرد مع البيئة.

التدريس: العملية التي يقوم بها المعلم لإيصال المعارف وتطوير المهارات لدى المتعلمين وفقا استراتيجيات وطرق تعليمية متعددة لتحقيق غاية التعلم.

## 2. السياق التاريخي للذكاءات المتعددة:

يعود تاريخ البحث في الذكاء إلى ما يقارب قرنين من الزمن، ويعد "هوارد جاردنر Howard Gardner" من الذين بحثوا في الذكاء وبشكل تجريبي وعلمي من خلال دراسته للفروق الفردية بالنسبة للأطفال، صاغ Gardner نظريته المعروفة بنظرية "الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences" التي نشرها في كتابه "أنواع الذكاء Frames of Intelligences" سنة 1883، هذه النظرية كانت تتويجا للبحوث والدراسات والمجهودات التي بذلها الباحثون في مجال الذكاء، إلا أن هذا الأخير قامت فيه عدة دراسات مختلفة كل حسب تصوره لنمط الذكاء، لذا نجد عدة نظريات ومقاربات تقدم لنا تصورها ومفهومها للذكاء، وسنتناول أهم هذه الدراسات وفق تسلسلها الزمني لمعرفة الجذور التاريخية لنظرية الذكاءات المتعددة.

إن البحث في القياس الذهني قد تم ربطه بقياس الرأس وحجمه ويُعد الجمجمة، هذا ما تخبرنا به علم الفراسة Physiognomy التي تحاول أن تقيس الذكاء من خلال الاستدلال بالظاهر (ما هو خارجي) على الباطن (ما هو داخلي)، وذلك للكشف عن الصفات العقلية عن طريق دراسة الملامح الرئيسية للوجه وحجم الجمجمة<sup>2</sup>.

إلا أن هذه الطريقة انتقدت باعتبارها غير علمية، فقد أكد "فرانسيس جالتون Francis Galton"<sup>3</sup> بأن المظهر الخارجي (المظاهر الجسمية) ليس لها علاقة بالذكاء ولا يمكن لما هو خارجي أن يتنبأ بذكاء الفرد.

<sup>1</sup> Gardner, 1999, pp 37

<sup>2</sup> Gall, 1835

<sup>3</sup> Galton, 1869

ومهد "جالتون Galton" ومجموعة من الباحثين الآخرين الطريق أمام عالم النفس "هيرمان أبينغهاوس Hermann Ebbinghaus"، وذلك من خلال دراسته للعمليات العقلية العليا كالذاكرة<sup>1</sup>، وحاول من خلالها "ابنغهاوس" دراسة النشاط العقلي المعقد، كتسمية الألوان وعد الزوايا والجمع الرأسي، وفي سنة 1897 ابتكر ما يسمى بـ "اختبار التكملة" التي تستخدم في اختبارات الذكاء.

في سنة 1904 طلبت وزارة التعليم في فرنسا من عالم النفس "ألفريد بينيه Alfrid Binet" وضع أداة لاكتشاف أطفال المدارس المتأخرين عقليا ووضعهم في مدارس خاصة، وبالتعاون مع الطبيب النفسي "تيودور سيمون Thodore Simon" تم وضع أول اختبار للذكاء في العالم<sup>2</sup>، وهذا الاختبار بمثابة اختبار قصير يتكون من عدة كلمات ومفردات متسلسلة حسب صعوبتها، واعتبر "بينيه" أن أنسب مقاييس الذكاء هو الاختبار الذي يقيس قدرة الطفل على الأداء بالنسبة لعمره الزمني<sup>3</sup> (العمر الذهني Mental age)، فكلما تقدم الطفل في العمر كلما ازداد ذكاءه، فالطفل الذي يبلغ سن أكبر يكون ذكاءه أكبر من الطفل الذي يكون سنه أصغر، لذلك اقترح عالم النفس الألماني "وليام ستيرن William Stern" (1912) قسمة العمر العقلي على العمر الزمني ضرب 100، وهكذا أصبحت هذه الطريقة معروفة في العالم بكونها تمثل "نسبة الذكاء Intelligence Quatient" المختصرة في (I.Q).

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر الذهني}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

لقد مر اختبار "بينيه سيمون" من عدة تعديلات، بالإضافة إلى ترجمته لعدة لغات كان أهمها اللغة الإنجليزية، حيث تُرجم سنة 1916 على يد "تيرمان Terman" ليناسب الأمريكيين، وذلك في "جامعة ستانفورد" التي أشرفت على هذا المشروع المسمى "اختبار ستانفورد. بينيه للذكاء Stanford-Binet".

اقترح عالم النفس الإنجليزي "تشارلز سبيرمان Charles Spearman" أن الأنواع المختلفة من السلوك التي نسميها بالذكاء يكمن وراءها عاملين، الأول هو الذكاء العام أو العامل العام "General Factor"، والثاني العامل الخاص للذكاء "Specitif Factor"، سميت هذه النظرية بـ "نظرية العاملين Two Factor Theory"، ويؤكد "سبيرمان" أن العامل العام عبارة عن طاقة عقلية كلية متضمنة كافة النشاطات العقلية للفرد، أما العامل الخاص فيظهر في مهارات ومهام خاصة ومحدودة وبقدرات معينة كالقدرة على الابتكار أو الاستدلال أو القدرة العددية واللفظية<sup>4</sup>، وقد وضح أن بعض العمليات العقلية العليا كالتفكير الاستدلالي والابتكاري تكون منحازة أكثر للعامل العام.

<sup>1</sup> Ebbinghaus, 1885

<sup>2</sup> Binet & Simon, 1904

<sup>3</sup> Binet & Simon, 1908

<sup>4</sup> Spearman, 1927

يُعتبر عالم النفس " إدوارد تورنديك Edward Thorndik " أن الذكاء هو نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة، ويؤكد أيضا أن الذكاء يتوقف في جوهره على عدد ونوعية الوصلات العصبية " Neural Bonds " التي تصل بين المثيرات والاستجابات، وبمعنى أوضح فإن القدرات العقلية تكون نتيجة عمل للجهاز العصبي الذي يؤدي دوره بشكل معقد ومركب، وأن الفروق الفردية تكون من خلال الفروق في الوصلات العصبية الملائمة التي يمتلكها الفرد<sup>1</sup>، ويفرض بشدة العامل العام للذكاء أو القدرة العقلية العامة.

يرى "تورنديك" أن كل نشاط عقلي هو عنصر مستقل ومنفصل عن النشاط العقلي الآخر، بالرغم من وجود عناصر مشتركة بين القدرات العقلية المختلفة، وقد اقترح ثلاثة أنواع من الذكاء نوضحها فيما يلي:

- الذكاء المادي أو الميكانيكي **Mechanical Intelligence**: القدرة على معالجة الموضوعات المادية، والقدرة العملية الأدائية في التعامل مع الأشياء الحسية كالمهارات اليدوية الميكانيكية.
- الذكاء المجرد **Abstract Intelligence**: القدرة على معالجة الرموز والأفكار المجردة والتعامل مع الحساب والأرقام والمعادلات الرياضية.
- الذكاء الاجتماعي **Social Intelligence**: القدرة على التعامل مع الناس والتفاعل معهم وفهمهم.

حلل عالم النفس الأمريكي "لويس ثيرستون Louis Thurstone" عددا مختلفا من اختبارات الذكاء (القدرات العقلية)، واستنتج وجود سبع قدرات أساسية وأن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة، عكس ما اقترحه "سبيرمان" عن القدرة العقلية العامة الواحدة<sup>2</sup>، وسنين فيما يأتي القدرات السبع التي وضعها "ثيرستون" التي اعتبرها مستقلة عن بعضها نسبيا وهي:

➤ القدرة المكانية **Space Ability**: القدرة على التعرف على المكان وتحديد موقعه واتجاهه، بالإضافة إلى الرسم والتعرف على الأشكال والعلاقات المكانية كقراءة الخرائط وإدراك العلاقة بين الأجسام في الفضاء.

➤ القدرة العددية **Number Ability**: التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية البسيطة<sup>3</sup> بشكل صحيح وسريع.

➤ القدرة اللفظية **Verbal Ability**: القدرة على تحديد مدلولات الكلمات وفهمها كالتعرف على آراء الأفراد وأفكارهم والتي يُعبرون عليها لفظيا.

➤ السيولة اللفظية **Word Fluency Ability**: القدرة على استخدام الكلمات وإنتاج عدد أكبر من الكلمات التي تبدأ بحرف معين أو تنتهي به.

➤ القدرة على التذكر **Ability to Memoirize**: القدرة على استعادة ما تعلمه الفرد من أرقام وكلمات وأشكال أو التعرف عليها مباشرة بعدما تم تذكرها.

<sup>1</sup> Thorndike, 1927

<sup>2</sup> Thurstone, 1938

<sup>3</sup> الجمع، الطرح، الضرب، القسمة.

➤ القدرة على الاستدلال الاستقرائي **Inductive Reasoning**: القدرة على فهم المبادئ الأولية لحل مشكلة ما، وتتضح من خلال القدرة على إدراك العلاقات واستنباط القواعد المنطقية.

➤ القدرة الإدراكية **Ability Perceptual**: القدرة على التمييز بين الأشياء والتعرف على أوجه الاختلاف والتشابه بينها<sup>1</sup>.

نشر عالم النفس الأمريكي "دافيد وكسلر David Wechsler" مجموعة من الاختبارات الفردية المقننة المعروفة بـ "مقياس وكسلر . بلفيو"<sup>2</sup> نسبة لتكريم المستشفى الذي عمل فيه وكسلر بنيويورك، وهو مقياس خاص بالراشدين، وقد امتاز هذا الاختبار بسرعة انتشاره في صفوف الراشدين، وخصوصا التطور الذي وقع في علم النفس الإكلينيكي خلال الحرب العالمية الثانية.

تمكن "وكسلر" مجددا من صياغة اختبار جديد، لكن هذه المرة ليس موجها للراشدين، بل كان مخصصا بالنسبة للأطفال، وأدخل تعديلات على اختبار الذكاء للراشدين (WAIS)، حيث نشر تعديله سنة 1955، أما مقياس وكسلر للأطفال فقد نشر سنة 1949، فقد كان الاختبار الأول موجها لسن 16 سنة فما فوق (الراشدين)، والاختبار الثاني موجه لسن 15 سنة فما تحت (الأطفال)<sup>3</sup>.

وفي سنة 1983 أعلن عالم النفس الأمريكي "هوارد جاردنر" في كتابه "أطر العقل Frames Of Intelligence" عن مجموعة من الذكاءات ورفض الذكاء الواحد، ومن أبرز ما دفع "جاردنر" في البحث عن هذا الموضوع هو رفضه لتصور Jean Piaget للذكاء، إذ يختزل هذا الأخير الذكاء فيما هو منطقي رياضي، أي الذكاء الواحد، باعتبار أن أبحاثه قامت على دراسة النمو الذهني للطفل من خلال النموذج النمائي، وعلاوة على ذلك فقد عارض أيضا المقاييس الخاصة بالذكاء، باعتبارها تقيس قدرة واحدة، وتحصر ذكاء الفرد في قدرته على الإجابة عن مجموعة من البنود ذات الصبغة اللغوية والمنطقية<sup>4</sup>، كما رفض أيضا المنهجية التي تسير وفقه هذه الاختبارات، بحيث لا يمكن عزل الفرد من بيئته التي يعيش فيها، وأيضا طلب من الفرد القيام بنشاط معين لم يسبق أن قام به على الإطلاق.

وهكذا أعلن "جاردنر" في كتابه "Frames Of Intelligence" عن نظريته الجديدة في الذكاء، واقترح ثمانية أنواع من الذكاءات<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Thurstone, 1938

<sup>2</sup> Wechsler, 1939

<sup>3</sup> تايلر، 1988.

<sup>4</sup> أمزيان، 2004.

<sup>5</sup> الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الفضائي، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي حيث قسمه إلى الذكاء الذاتي والذكاء التفاعلي ثم الذكاء الطبيعي (تم إضافة هذا الأخير سنة 1996).

## 3. أنواع الذكاءات المتعددة:

(1) الذكاء اللغوي: هي قدرة الفرد على استخدام الحروف والكلمات والجمل بكفاءة والتعبير عليها بطلاقة، والتعامل مع القواعد النحوية واللغوية بسهولة، والتمكن في الشروط الأربعة للغة<sup>1</sup> بكل تلقائية والقدرة على تحليل ومعالجة المعلومات اللغوية.

(2) الذكاء الذكاء الجسمي . الحركي: هي القدرة على استعمال الجسم للتعبير عن الأفكار والأحاسيس باحترافية وخبرة، واستخدامه في أداء حركات معينة بكل سهولة والتحكم فيه من خلال القيام بحركات تعتبر صعبة بالنسبة للشخص العادي، بالإضافة إلى الذين يستعملون خفة اليد وسهولة استعمالها في تشكيل وتنظيم الأشياء.

(3) الذكاء المنطقي . الرياضي: هو ما يطلق عليه بالتفكير العلمي، وهو التعامل مع الأرقام والرموز بكل سهولة وقدرة الفرد في التفكير المجرد، بالإضافة إلى التفكير المنطقي الذي يتجلى في القدرة على الاستدلال والبناء الافتراضي<sup>2</sup> وربط العلاقات المنطقية.

(4) الذكاء الموسيقي: يعرف "شونبرغ" (1965) "Schonberg" الموسيقى كما أوردها "جاردر" <sup>3</sup> باعتبارها "تتابع أصوات وتآلف أصوات منظمة بشكل يخلق إحساسا جميلا للأذن، وهذا الإحساس يكون واضحا على مستوى الفكر"، من هذا التعريف يتبين لنا أن الذكاء الموسيقى يجب أن تتوفر فيه الشروط التي ذُكرت في التعريف، فهو إذن إنتاج أصوات متتابعة ومنظمة تخلق إحساسا رائعا لدى المتلقي أو المستمع، بالإضافة أن هذا الإحساس يجب أن يكون فكرا واضحا، وبمعنى آخر القدرة على الإحساس بالانغمات والإيقاع وطبقات الصوت.

(5) الذكاء الفضائي أو المكاني: هو إدراك العالم البصري المكاني من خلال التعرف على المكان وقدرة الشخص على قراءة الخرائط والتعرف عليها، ويتجلى هذا النوع من الذكاء عند المرشدين ومستخدمي الخرائط والملاحين، كذلك قدرة الفرد على التصوير والملاحظة والرسم والتعامل مع الخرائط بكل سهولة، بالإضافة إلى التعرف على الأشكال والأحجام والألوان والعلاقات بين العناصر والتمثيل الجغرافي.

(6) الذكاء الطبيعي: أضاف "جاردر" إذا هذا النوع من الذكاء سنة 1996، ويعتبر هذا الذكاء النوع الثامن الذي توصل إليه "جاردر" في صياغته لنظريته، ففي حوار أجرته معه الباحثة "تشيكلي" Checkley " يؤكد "جاردر" بقوله لقد "توصلت في بداية الثمانينات إلى تحديد سبعة أنواع أو أشكال للذكاء لأنها تستوفي كلها الشروط والمعايير، وقمت بعد عشر سنوات بعد ذلك بمراجعة العمل فوجدت أنه توجد على الأقل قدرة

<sup>1</sup> الشرط التركيبي، الشرط الدلالي، الشرط الصوتي، الشرط الوظيفي.

<sup>2</sup> السبب والنتيجة.

<sup>3</sup> Gardner, 1997, pp 113

تستحق بكل وضوح نعت الذكاء هي القدرة الطبيعية<sup>1</sup>، ويقصد بالذكاء الطبيعي قدرة الفرد على التعرف والتمييز والتصنيف بين مختلف الموجودات الطبيعية كالحيوانات والأسماك والطيور والنباتات والصخور، وتحديد أوجه الاختلاف والتشابه فيما بينها، حيث يميل أصحاب هذا الذكاء إلى قضاء وقت طويل في الخارج لملاحظة الحيوانات أو الطيور أو النباتات وابرز أوجه الاختلاف والتشابه فيما بينها، أو ملاحظة الصخور والتعرف على اختلافها من حيث الصلابة واللون والنوع.

(7) الذكاء الذاتي: قدرة الفرد على فهم ذاته وأفكاره والايان بمشاعره ورغباته وأحاسيسه، بالإضافة إلى إدراك الفرد لجوانبه الداخلية وتكريس الثقة في نفسيته، والاتجاه إلى داخله.

(8) الذكاء التفاعلي: قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين وفهم أفكارهم ومقاصدهم، بحيث يتجه الفرد هنا إلى خارج ذاته انطلاقاً من تفاعلاته مع أفراد المجتمع ومعرفة مزاجهم، ويتجلى أيضاً هذا الذكاء في قيام الفرد علاقات متميزة مع الآخرين ويكون مقبولاً لديهم، وذلك من خلال الاستماع إلى أفكارهم ومساعدتهم والإحساس بهم والتعاطف معهم.

#### 4. استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

يقترح "جاردنر"<sup>2</sup> ومجموعة من الباحثين أمثال "لازيير" Lazear<sup>3</sup> و كامبل Campbell وكامبل Campbell<sup>4</sup> و أرمسترونغ Armstrong<sup>5</sup> عدة استراتيجيات للذكاءات المتعددة الخاصة بالتدريس، نظراً للفروق الفردية بين التلاميذ في استيعابهم للدروس، لذلك يقدم هؤلاء الباحثين أفضل الطرق للتعامل مع المتعلمين، وبهذا تنفي نظرية الذكاءات المتعددة الطريقة الوحيدة والتي مازالت تستعمل في بعض الفصول الدراسية، وتُمكن فقط الفهم لعدد قليل ومحصور من الطلبة وتقوم بإقصاء الآخرين من الفهم نظراً لعدم توافق نوع الاستراتيجية التي يقوم المعلم بالتدريس بها، لهذا جاءت نظرية الذكاءات المتعددة باستراتيجيات تتعامل مع كل أصناف المتعلمين، وتوفر لهم الفهم حسب نوعية الفروق الفردية لديهم.

سنقوم بسرد أهم الاستراتيجيات التي ذكرها "جاردنر" في تدريس الذكاءات المتعددة سنوضحها فيما

يأتي:

<sup>1</sup> Checkley, 1997, pp 8

<sup>2</sup> Gardner, 1983

<sup>3</sup> Lazear, 1991

<sup>4</sup> Campbell & Campbell, 1999

<sup>5</sup> Armstrong, 2009

#### 1.4 استراتيجية تعلم الذكاء اللغوي:

القص: تقوم هذه الاستراتيجية بجذب انتباه المتعلمين، من خلال الإبداع الحكائي الذي تجتمع فيه كل تفاصيل الإثارة، بحيث تحمل هذه القصة رسالة ما، مما يؤدي إلى ترسيخ الأفكار والأهداف التعليمية وتوصيل المفاهيم بشكل مبسط.

كتابة اليوميات: يمكن في هذه الاستراتيجية حث وتشجيع الطلبة على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر لكي يبقوا على اتصال بالكتابة<sup>1</sup>، وهذه اليوميات يتم مشاركتها مع الطلبة والأستاذ أو تُقرأ داخل الصف بشكل منظم.

النشر: يأخذ النشر أشكالاً عديدة، كتصوير كتابة المتعلمين وتوزيعها على الطلبة الآخرين والعكس من أجل تبادل الأفكار، أو تقديم كتابة الطلبة ورسوماتهم لصحيفة أو مجلة المدرسة وتُنشر فيها، ونشر كتابة الطلبة في السبورة الحائطية للمدرسة، أو تجميع ما تم كتابته من قبل الطلبة وجمعه في مجلد لكي يبقى المكتبة المدرسية والأرشيف المدرسي.

#### 2.4 استراتيجية تدريس الذكاء الجسدي. الحركي:

إجابات الجسم: وهي استخدام حركات الجسم للتعبير عن فهم الدروس داخل الصف، كطلب رفع الأيدي للتعبير عن فهم الدرس<sup>2</sup>، وهناك استراتيجيات عديدة لإجابات الجسم، ونذكر أيضاً الابتسامة بدل رفع الأيدي ويكون ذلك أثناء شرح الدرس وهذه الحركات يكون الصف متفق عليها سواء من طرف الأساتذة أو الطلبة.

مفاهيم حركية: التعبير عن المعلومات والأفكار والمفاهيم بطريقة حركية أو عن طريق الإيماءات، وهذا نشاط يتطلب ترجمة المفاهيم اللغوية والمنطقية تحويلها إلى حركات جسمية معينة.

التفكير بالأيدي: يكون التعلم هنا عن طريق معالجة الأشياء أو صنعها عن طريق الأيدي، يستخدم في هذه الاستراتيجية الأيدي مع التفكير، ويتم استخدام الأيدي أثناء التطبيقات العملية داخل الصف، كملئ مكعبات الرياضيات بالصلصال، أو صنع تماثيل من الخشب أو الصلصال.

خرائط الجسم: استخدام الجسم كأداة تعليمية أو خريطة لمناطق معينة، ونذكر مثال استعمال الأصابع للعد والحساب، ويمكن أيضاً استخدام الجسم لتمثيل خريطة بلد ما.

<sup>1</sup> كتابة ما قمت به أثناء اليوم من أنشطة معينة، كتابة ما تم تدريسه خلال اليوم في شتى التخصصات، تدوين الأفكار الجديدة التي سمعت بها أثناء هذا اليوم، كتابة أهم ما رأيته أو سمعته وأثر في مخيلتك.

<sup>2</sup> رفع أصبع واحد لعدم الفهم أو أصبعين لفهم متوسط أو رفع اليد كاملة لفهم جيد.

### 3.4 استراتيجية تدريس الذكاء المنطقي .الرياضي:

.الحساب والكميات: العمل على تدريب المتعلمين على التفكير الرياضي والمنطقي، والتعامل مع الأرقام وحل المسائل الرياضية.

.التصنيف والوضع في فئات: تعتمد هذه الاستراتيجية على التصنيف واستيعاب المفاهيم التي تقوم بوضع الأشياء في نصابها: أن نكتب على السبورة قائمة للعناصر الكيميائية الآتية: الغازية، السائلة والصلبة، ثم نطلب من الطلبة أن يعطونا أمثلة على كل نوع وصنف، وهكذا يمكن إثارة العقل المنطقي في أي وقت لاستحضار المعلومات سواء معلومات لغوية، رياضية، منطقية، مكانية، طبيعية...

.الأسئلة السقراطية: يعتبر الفيلسوف سقراط نموذجا ساطعا للحوار الجاد القائم على النقد الموضوعي، فالأستاذ في هذه الاستراتيجية يلعب دور الجاهل من خلال استخدام منهج التهمك السقراطي فيكتفي بطرح الأسئلة لمعرفة وجهة نظر الطلبة والتعبير عن مواقفهم من خلال الحوار، ثم في الأخير يقوم الأستاذ باستخدام منهج التوليد بمعنى تصحيح معلومات الطلبة عن طريق استخراج المعرفة من الداخل، وهكذا يقوم بالمساعدة فقط كما تفعل التي تُولد المرأة (القابلة) وتقوم بمساعدتها على الوضع، والهدف الأساسي من هذه الاستراتيجية هي بناء التفكير المنطقي والتفكير النقدي.

.التفكير العلمي: تعتمد هذه الاستراتيجية البحث عن الأفكار العلمية في المجالات غير العلمية، كما يتم البحث عن الرياضيات في المجالات الأدبية، ونجد هذه الاستراتيجية تلعب دور كبيرا في تشجيع الطلبة على التفكير العلمي الذي يعد ضعيفا عند أغلب المتعلمين.

### 4.4 استراتيجية تدريس الذكاء الموسيقي:

.الإنشاد والإيقاع والغناء: تستدعي هذه الاستراتيجية أخذ أي محتوى تعليمي ووضعه في صيغة إيقاعية للتعبير عنه بالأنشيد أو النقر، ويقوم الأستاذ بتحديد موضوع أو فكرة ما والتعبير عليها عن طريق إيقاعات وإنشادها، فعلى سبيل المثال إنشاد شعار الثورة الفرنسية فتهتم المجموعة الأولى بإنشاد "الحرية" مع النقر ثم المجموعة الثانية تقوم بالرد بإنشاد "المساواة" ونقرها، وتأتي المجموعة الثالثة لتختتم بآخر كلم في الشعار وتتمثل في إنشاد "الأخوة" والتعبير عنها بالنقر.

.المفاهيم الموسيقية: تعتمد هذه الاستراتيجية استخدام النغمات الموسيقية كأدوات إبداعية للتعبير عن المفاهيم في المواد المُدرسة، كما يتم استخدام الإيقاعات للتعبير عن الأفكار، مثلا في درس عن "فلسفة نيتشه" نستطيع استحضار إيقاعات تعبر عن القوة والمناداة بالإنسان المتفوق والمتحدي للحياة، هذه الاستراتيجية تساعد الطلبة في اكتساب فلسفة نيتشه بسهولة.

الانفعال الموسيقي: يحدد الأستاذ في هذه الاستراتيجية إيقاعا معيناً يخلق لدى الطلبة مزاجاً مناسباً، أو توفير جو مناسب لدرس أو موضوع معين، وتكون هذه الموسيقى غير لفظية؛ كاستخدام صوت الرياح أو صوت أمواج البحر....

#### 5.4 استراتيجية تدريس الذكاء الفضائي أو المكاني:

التصور البصري: تعتمد هذه الاستراتيجية تحويل ما تم دراسته في الفصل إلى صور ذهنية، كأن يطلب الأستاذ من الطلبة إغلاق عيونهم وتحويل ما درسوه إلى صور ذهنية تُحتفظ في الدماغ، ويتضمن هذا التطبيق من الطلبة خلق شاشة على مستوى الذهن، وبفضلها يُعرضون ما درسوه خلال الفصل الدراسي، وفي أي مادة سواء على مستوى المعادلات الرياضية أو معلومات تاريخية أو أماكن جغرافية، ويحدث هذا التذكر خلال العودة إلى الشاشة الذهنية لكي يسترجعوا البيانات التي تم تخزينها.

رسم الفكرة: تعتمد هذه الاستراتيجية على تحويل الأفكار إلى رسومات، فيطلب الأستاذ مثلاً من الطلبة رسم الفكرة التي تم فهمها في الدرس، وتُمكن هذه التقنية من تقويم فهم الطالب للفكرة أو له فهم آخر للفكرة، وتتيح أيضاً أمام الطلبة الفرصة لاختبار أفكارهم بنوع من التعمق، وبعد الانتهاء من رسم الأفكار تتم مناقشة ما تم رسمه وعلاقته بالمادة الدراسية، وتُعد المناقشة مهمة جداً، إذ تعمل هذه الاستراتيجية على مساعدة الطلبة في نقل أفكارهم إلى رسومات وبعده طرق من التفكير البصري، ومن الذين ينقلون أفكارهم إلى رسومات نجد كل من "تشارلز داروين" و"ليوناردو دافنشي"، حيث يستخدمون الرسومات للتعبير عن أفكارهم وتنميتها.

الرموز المرسومة: تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الصور للتأكيد على المعلومات وترسم على السبورة، كرسم الحالات الثلاث للمادة، بحيث نشير إلى الكتلة الصلبة بالطباشير وبخط مضغوط، ونشير بالكتلة السائلة بخط خفيف ومائل، ونشير على الكتلة الغازية بنقاط من الطباشير تكون خفيفة.

#### 6.4 استراتيجية تدريس الذكاء الطبيعي:

المشي في الطبيعة: التخطيط لرحلات علمية تكون في الطبيعة، ويمكن أثناء السير طرح أسئلة علمية للتأمل والتفكير خلال المشي، تهدف هذه الرحلة العلمية إلى تزويد الطلبة من قبل الأستاذ بمعارف ومعلومات مباشرة وسط الطبيعة، كما تساعدهم هذه الاستراتيجية على ترسيخ المعلومات التي تعلموها في الرحلة في أذهانهم ويصعب نسيانها بشكل كلي.

النباتات والحيوانات كدعم: تُمكن هذه الاستراتيجية من جلب النباتات والحيوانات إلى الفصل كمرجع علمي، حيث تُستخدم كوسائل للتعليم وتحفيز الطلبة ذوي التوجه الطبيعي من خلال نوعها ونموها ومكان عيشها.

دراسة البيئة: تستدعي هذه الاستراتيجية ربط المواد الدراسية بالبيئة، فلا يمكن أن ندرس تلك المواد بمعزل عن البيئة، كدمج التقارير الأخيرة الصادرة عن البيئة في المواد الدراسية، فعلى سبيل المثال في مادة

الجغرافيا يمكن دمج التقرير الأخير لتلوت عوض التقرير القديم الموجود في الكتاب المدرسي، أو في مادة الرياضيات يكمن دمج عدد الحيوانات التي سجلت في الأعوام السابقة وكم تبقى منها حالياً، وتسجيل العدد الذي تمت خسارته.

#### 7.4 استراتيجية تدريس الذكاء الذاتي:

تأمل الدقيقة الواحدة: تستدعي هذه الاستراتيجية إعطاء الطلبة وقتاً مستقطعاً للتأمل وعمق التفكير لهضم المعلومات التي تلقاها في الفصل، ومن ثم ربط هذه المعلومات بالحياة الشخصية، ويكون هذا الوقت المستقطع عبارة عن صمت في الفصل، لأن الصمت هو أفضل وسيلة للتأمل، ويُمكن للأستاذ أن يسأل الطلبة بعد الوقت المستقطع من يود أن يشارك زملائه في الفصل بعض أفكاره.

الروابط الشخصية: تعتمد هذه الاستراتيجية بربط ما يتعلمه الطلبة بحياتهم الشخصية، على سبيل المثال عند تقديم درس التشریح يسأل الأستاذ الطلبة، هل تعرض شخص منكم للكسر مثلاً؟  
لحظات انفعالية: تركز هذه الاستراتيجية بتوجيه الأساتذة على خلق لحظات وجدانية في الصف يمارس فيه الطلاب انفعالاتهم<sup>1</sup>، ويتم ذلك عن طريق نمذجة الانفعالات وإشعار الطلبة بالأمان في الصف.

جلسات تحديد الأهداف: إن قدرة الفرد على تحديد أهداف واقعية هي من أهم سمات ذوي الذكاء الذاتي، ويقوم الأساتذة بمساعد الطلبة في حياتهم، حيث يوفرون لهم فرصاً لوضع أهدافهم وتحديدها، ويمكن أن تكون هذه الأهداف قريبة المدى كقول الأستاذ للطلبة، أريد منكم أن تكتبوا شيئاً ما وتنجزوه اليوم، ويمكن أن تكون هذه الأهداف بعيدة المدى كقول الأستاذ للطلبة ما هدفكم في الحياة بعد 20 سنة.

#### 8.4 استراتيجية تدريس الذكاء التفاعلي:

مشاركة الأقران: تؤكد هذه الاستراتيجية على التعاون بين الطلبة فيما بينهم كالمشاركة في الأعمال أو تدريس كل طالب مادة معينة لطلاب آخر، وتعد هذه الاستراتيجية من بين أسهل الاستراتيجيات في الذكاءات المتعددة، فكل ما يحتاجه الأستاذ أن يفعله هو طلب الطلبة لتشكيل مجموعات أو استدارة الطلبة عند زملائهم في الخلف، بحيث يشترك الطلبة في الدراسة ويتبادلون المعلومات، على سبيل المثال كل طالب يطرح على الطالب الآخر سؤالاً معيناً في مادة معينة، وهكذا يتم تبادل الأفكار بشكل جماعي.

المجموعات التعاونية: تعمل هذه الاستراتيجية على تحقيق أهداف مشتركة قائمة على أسس التعاون والمشاركة، حيث يتم تقاسم المهام على أفراد المجموعة، فعلى سبيل المثال عند إنجاز بحث في مادة التاريخ يتم تقسيم الأدوار، حيث يهتم الطالب الأول بجمع الصور، والطالب الثاني بإنجاز المحور الأول، والطالب الثالث بإنجاز المحور الثاني، والطالب الرابع يهتم بالكتابة ولصق الصور.

<sup>1</sup> الضحك، الغضب، الحزن...

المحاكاة: يقوم مجموعة من الطلبة في هذه الاستراتيجية بتشكيل خلية، حيث تقوم هذه الأخيرة بخلق جو متعلق بموضوع الدراسة، على سبيل المثال ارتداء مجموعة من الطلبة لملابس عصر يتم دراسته في مادة التاريخ، ويحولوا غرفة الصف إلى حجرة تنتهي للعصر الذي يتم دراسته، وتكون المحاكاة سريعة وارتجالية، وموقفا مؤقتا، بحيث يصبح سياقاً للاحتكاك المباشر مع المادة التي تدرس.

### 5. التعليم وفق الذكاءات المتعددة:

أصبح دور الأستاذ والمدرسة يزيد تعقيدا، فأمام هذا التطور التكنولوجي<sup>1</sup> يصعب تلقين المعارف بطرق كلاسيكية تقليدية، حيث أصبح عدم التوفيق بين هذه الاستراتيجية (التلقين التقليدي) والأدوات الذكية العلمية، مما يُسبب للطلاب انتكاسة في مشواره الدراسي، حيث يكون الأستاذ كل شيء والطلاب فقط متلقي، وهنا نكسر بيداغوجيا التلقين بدل تكريس بيداغوجيا الفهم.

يعاين المدرسون يوميا الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم على أشكال التعلم، وهذا كفيل بتشجيعهم باستخدام بيداغوجيا تتبنى أدوات وأساليب متنوعة في التدريس كنظرية الذكاءات المتعددة، وتؤكد بذلك كل من "شين Chen" وآخرون (1998) أن "تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة بشكل مناسب يقتضي أولا، التشبع بتأثيراتها ثم العمل على ربطها بالممارسة أو التجربة الشخصية، إن المربين التي تغرهم نظرية الذكاءات المتعددة وأساليب عملها كمشروع الطيف Spectrum project غالبا ما يجدون أن أفكارها الأساسية تنسجم وروح تصوراتهم الشخصية المختلفة"<sup>2</sup>.

وبهذا فإن الرياضيات مثلا باعتبارها مادة علمية يجب أن تدرس بأشكال متعددة من أجل الفهم وتقديم معارف وأفكار بطرق متعددة، ويتجلى الفشل الدراسي خصوصا في مادة الرياضيات في تعقيد الطريقة التي توصل بها هذه المادة، علاوة على مقاومة أشكال التعلم المتعددة في المدرسة، مما يؤدي إلى عدم إدراك هذه المادة وتكريس الفشل لدى أغلبية الطلبة الذين لا يدركون هذه المادة بواسطة الطريقة الكلاسيكية التقليدية مما يجعلهم فاقدو الأمل في تعلم مادة الرياضيات ويعتبرونها مادة صعبة.

يستلزم استيعاب المعرفة حول موضوع معين وبشكل عميق، عدم الاعتماد على طريقة واحدة فقط كالنصوص المقروءة والمكتوبة، بل يجب اكتساب هذه المعرفة بواسطة طرق مختلفة ومتنوعة باستخدام أشكال الذكاءات المتعددة (الذكاء المتنوع)، مما يمكننا الحفاظ أكثر بالمعرفة حيث تبقى راسخة في ذهننا<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> كل ما يتعلق بالرقميات من هواتف ذكية، حواسيب، لوحات الكترونية، بالإضافة إلى الذكاء الاصطناعي.

<sup>2</sup> Chen et al., 1998 PP 134

<sup>3</sup> Gardner, 2001

إن ما يجب أن نعرفه عن نظرية الذكاءات المتعددة هي أنها لا تعتمد على مقارنة واحدة ووحيدة عند محاولة تطبيقها في المجال التربوي، لذلك فتدريس الرياضيات يجب أن يتخذ عدة أشكال وأبعاد لكي يصل إلى الطالب بكل سهولة.

تعتمد نظرية الذكاءات المتعددة في تعليمها للرياضيات على بيداغوجيا الفهم التي تعتمد على تنوع وسائل التعلم، من خلال إعطاء فرص عديدة لكل متعلم لتنمية قدراته الرياضية بشكل متنوع، فيكون بإمكان الطالب أن يبلغ مستوى الفهم، وذلك عن طريق سماته النفسية وخصائصه المعرفية، وهذا التنوع في أدوات التعلم يشجع الطالب لتطوير كفايته وقدراته.

فقد أورد أمزيان (2004) في دراسة أجراها Bastien (1989) على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث طلب منهم مقارنة الأعداد الكسرية وتحديد أكبر العددين، ولاحظ أن بعض التلاميذ كانوا يجمعون البسط والمقام لكل عدد ثم تقارن، والبعض الآخر تقارن البسطين أو المقامين لكل من العددين (أمزيان، 2004)، وتؤكد هذه الدراسة أن الطلبة لديهم أساليب متنوعة ومتعددة في التعامل مع حل المشكلات الرياضية، ولا يعتمدون على طريقة واحدة، وهنا يجب على الأستاذ أن يُدرس بطرق متعددة لكي يصل إلى نتائج مرضية وإلى تغيير رأي الطلبة ذوي النظرة السلبية تجاه الرياضيات، وهكذا يحفزهم مما سيؤدي إلى تشجيعهم وتحفيزهم من أجل التغلب على المشاكل التي تُعيقهم انطلاقاً من التعليم المتعدد الأساليب.

ما يهم في نظرية الذكاءات المتعددة ليس ما يتميز به الأفراد من ذكاء أو أنواع من الذكاء، بل ما يستطيعون فعله من أعمال ذات قيمة بالنسبة لثقافة ما<sup>1</sup>، هذه هي غاية النظرية، بمعنى تقديم قيمة للمجتمع من خلال الفهم العميق لأي مجال، مما ينتج عن الإبداع والتميز والاكتشاف والبحث العلمي المبني على أسس علمية لكي تتطور وتتقدم إلى الأفضل.

تتبنى مدرسة الذكاءات المتعددة ما يسمى ببيداغوجيا الفهم، إذ أن الفهم في مجال المعرفة يستدعي تنوع الوسائل التعليمية وأدواته، مما يؤدي إلى تنمية قدرات الطالب من خلال خصائصه المعرفية وسماته النفسية، ويؤكد جاردرن " إن المدرسة التي نتصورها ملتزمة بتنمية فهم التلاميذ العميق في عدة فروع محورية من المعرفة والدراسة، إنها تشجع استخدام التلاميذ لتلك المعرفة لحل مشاكلهم، وإتمام المهام التي يوجهونها في المجتمع الأوسع، وفي الوقت نفسه تسعى المدرسة لتشجيع مزيج فريد من الذكاءات في كل تلميذ من تلاميذها، وتقيم نموهم على نحو منتظم بطرق عالية ذكائياً"<sup>2</sup>.

تري "كامبل" أن "مسؤولية المدرسة تتجلى في مساعدة المتعلمين على اكتشاف وتنمية مواهبهم وقدراتهم، وهي بهذا لا توظف فقط رغبتهم في التعلم بل تشحن فيهم المثابرة والجهد المطلوبين للتحكم في المهارات

<sup>1</sup> Gardner, 1999

<sup>2</sup> Gardner, 1993. PP 75

والمعرفة والإبداع"<sup>1</sup>، وقد حاول العديد من الباحثين في مجال الذكاءات المتعددة تطبيق هذه النظرية، منذ ظهور كتاب "أنواع الذكاء" لـ "جاردنر".

ففي تجربة أجريت بمدرسة مونتكومري Montgomery بولاية Maryland أوردتها كل من تشين Chen وآخرون، حيث طُبق برنامج خاص بتربية الأطفال الموهوبين وذوي القدرات العالية، تم خلالها تبني نظرية الذكاءات المتعددة كإطار توجيهي لتطبيق البرنامج، باعتبار النظرية تستند إلى معطيات سيكولوجية وفيزيولوجية، وتؤكد بإمكانية إظهار التفوق في القدرات بأساليب مختلفة، وقد تم دعم هذا المشروع ما بين 1990 إلى 1992، تم فيه تبني مشروع الطيف Spectrum project كأداة أولية تتيح عدة أشكال لتقويم القدرات في مجالات مختلفة<sup>2</sup>.

وقد خلصت التجربة إلى أن هناك نتائج مشجعة، حيث أن العديد من الأطفال لُوحظ عندهم تفوقا في الكثير من المجالات؛ الموسيقية، الحركية، الميكانيكية عندما تم استخدام أساليب متنوعة أثناء التقويم، إذ تضاعفت نسبة الأطفال الموهوبين أو ذوي القدرات العالية حيث انتقلت النسبة من 27% إلى 51%<sup>3</sup>.

نستنتج مما سبق أن اكتشاف هذا النوع من الأطفال الموهوبين وذوي القدرات العالية يكون صعبا في ظل المدرسة التقليدية التي تستعين ببيداغوجيا المضمون فقط (التلقين)، في حين أن استخدام نظرية مثل نظرية الذكاءات المتعددة التي تستعين ببيداغوجيا الفهم وفق استعمال أدوات وأساليب متعددة، تمكننا من اكتشاف هؤلاء الأطفال بكل سهولة مع نتائج مشجعة وتعلم جيد.

نماذج التدريس حسب نظرية الذكاءات المتعددة متنوعة ومختلفة، فليست هناك مقارنة واحدة ووحيدة لنظرية الذكاءات المتعددة عند محاولة تطبيقها في المجال التربوي، إذ أن أخذ الفروق القائمة بين المتعلمين بعين الاعتبار وبطريقة جدية، فسينتج عن ذلك انعكاسات على مستوى كيفية تقديم المعارف وطريقة التدريس<sup>4</sup>.

ونستخلص أن طرق التدريس تعتبر بمثابة قرارات تتعلق بوضعية التدريس والأهداف التي تُرسم أكثر بتعلقها مباشرة بالنظرية.

تُعتمد نظرية الذكاءات المتعددة كإطار للعمل سواء تصميم وضعيات التعلم أو اختيار أدوات وأساليب التدريس، كما يجب أن نتجاوز نعت الأطفال نعوتات من قبيل "هذا طفل ذو ذكاء لغوي" و "هذا ذو اتجاه

<sup>1</sup> Cambell, 1997, pp 14

<sup>2</sup> Chen et al., 1998

<sup>3</sup> Chen et al., 1998

<sup>4</sup> Gardner, 1993

منطقي رياضي" و " هذا ذو قدرة فضائية"...إن الهدف الرئيسي من نظرية الذكاءات المتعددة هو جعلها وسيلة ناجعة لبلوغ الأهداف المدرسية التربوية، وليس جعلها غاية.

تعطى نظرية الذكاءات المتعددة للمدرسين اختيار الأدوات والأساليب والوضعية المناسبة في التربية المدرسية أثناء تطبيق النظرية، فيقترح كل من Chen وآخرون (1998) أسلوباً من أساليب النظرية إذ "يُمكن لبعض المدرسين أن يبدأوا باستخدام أنشطة تعلم متنوعة من خلال إدماج مجالات جديدة في المناهج التعليمية، في الوقت الذي يمكن أن يعتمد فيه آخرون إلى استخدام أساليب تقويم مغايرة من خلال استجواب بعض التلاميذ حول قدراتهم ومراكز اهتمامهم الخاصة، ومن شأن هذه الخطوة أن تحفز المدرسين على البحث عن التقنيات والتصورات التي تضمن أحسن عمل وتسمح بتوسيع أثرها إلى مستوى أفضل"<sup>1</sup>

ويقترح كل من Cambell وآخرون (1996) أسلوباً آخر يتجلى في أن أثناء تدريس وحدة التركيب الضوئي photosynthèse Photosynthesis ، يُمكن للمتعلمين أن يقرأوا أو يكتبوا تقريراً حول ظاهرة التركيب الضوئي (الذكاء اللغوي)، كما بإمكانهم استعمال الصبغة المائية لرسم مراحل تكون الظاهرة (الذكاء الفضائي)، ثم أن بوسعهم أن يؤلفوا أغنية أو إيقاعاً يمثل الخطوة المعقدة للظاهرة (الذكاء الموسيقي)، كما يمكنهم رسم خريطة أو جدول زمني لمراحل الظاهرة (الذكاء المنطقي الرياضي)، ثم إبداع رقصة ما، أو أي شكل يعبر عن القدرة الحركية التي تمثل الظاهرة (الذكاء الجسدي الحركي)، أو القيام بعمل جماعي على شكل مجموعات صغيرة يناقش فيها دور Chloroplaste Chloroplast في تكوين الظاهرة ثم تصور ما يحدث عند نقل الأثر إلى مستوى التغيرات التي تقع في حياتهم (الذكاء التفاعلي)، وحتى القيام بتدوين مذكرات تكون بمثابة المدخل لوصف التغيرات الطارئة على حياتهم الشخصية من خلال مقارنتها بظاهرة التركيب الضوئي (الذكاء الشخصي)<sup>2</sup>.

#### خلاصة:

نستنتج مما سبق أن هذه النماذج التي وردناها تعطي حماساً للمتعلمين بحيث يشتغلون بأساليب متعددة عوض الأسلوب الواحد الذي عرفت المدرسة التقليدية، فهم يعملون داخل الفصل على شكل مجموعات وبطرق مختلفة ويستنتجون عدة فرضيات ويتوصلون لإنجازاتهم بكل حرية وتلقائية، كما يعبرون عن مواهبهم وقدراتهم في أي مجال يريدونه ولو في مجال واحد على الأقل، ثم عن طريقة التدريس وفق الذكاءات المتعددة تهيئ المتعلم للصعوبات المستقبلية، والتعامل معها بواسطة أسلوب الحوار والحس بالمسؤولية ومهارات التكيف، وبالرغم من هذا الصدى الواسع الذي أمدته نظرية الذكاءات المتعددة للمعلمين، تظل الذكاءات المتعددة بمثابة إطار تعليمي ملهم أكثر من كونها نظرية علمية متطورة بالكامل على حد تعبير عالم اللسانيات تشومسكي<sup>3</sup> Chomsky.

<sup>1</sup> Chen et al., 1998 pp 136

<sup>2</sup> Cambell et al., 1996

<sup>3</sup> Chomsky, 2009

## قائمة المراجع:

1. أمزيان محمد (2004) الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، ط1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، سلسلة علم النفس المعرفي.
2. تايلر. أ. ليونا (1988) "الاختبارات والمقاييس"، ترجمة سعد عبد الرحمن، مراجعة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق.
3. Armstrong, T. (2009). "Multiple Intelligences in the Classroom". ASCD.
4. Binet Alfred, Simon Th. (1904) Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: L'année psychologique. vol. 11.
5. Binet Alfred, Simon Th. (1908) *Le développement de l'intelligence chez les enfants*. L'Année psychologique, vol. 14.
6. Cambell L, Cambell B & Dickinson D (1996) Teaching and learning though multiple intelligences. Needham Heights. MA: Allen & Bacon.
7. Cambell Linda (1997) How teachers Interpret MI Theory. Educational Leadership. Vol. 55. N°1. September 97.
8. Campbell, L., Campbell, B. (1999). "Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools". ASCD.
9. Checkley K. (1997) The First Seven ...and the Eighth. Educational Leadership. Vol .55, N°1 September 97, 8-
10. Chen J.Q. and Krechevsky M and Viens J. (1998) Building on children's Strengths: The experience of Project Spectrum. Teacher's College Press, NewYork
11. Chen J.Q. and Krechevsky M and Viens J. (1998) Building on children's Strengths: The experience of Project Spectrum. Teacher's College Press, NewYork.
12. Chomsky, N. (2009). A conversation about multiple intelligences / an interview with Noam Chomsky. in MI at 25: Assessing the impact and future of multiple intelligences for teaching and learning. New York: Teachers College Press
13. Ebbinghaus, H. (1885). Memory: A contribution to experimental psychology. New York: Dover.
14. Gall, Franz Josef (1835). "On the Functions of the Brain and of Each of Its parts: With Observations on the Possibility of Determining the Instincts, Propensities, and Talents, Or the

Moral and Intellectual Dispositions of Men and Animals, by the Configuration of the Brain and Head, Volume 1." Marsh, Capen & Lyon.

15. Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co.
16. Gardner H. (1993) *Creating minds*. New York, Basic Book.
17. Gardner H. (1996) *L'intelligence et l'école*. trad. Française Paris. Editions Retz.
18. Gardner H. (1997) *Les Formes de L'intelligence*. trad. Française Paris. Edition Odile Jacob.
19. Gardner H. (2001) *An education for The future*. The Foundation Of Sciences and values. Paper presented to the Royal Symposium, Amsterdam, March, 13, 2001.
20. Gardner, H. (1983). "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences". Basic Books.
21. Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for 21st Century*, New York: Basic Books.
22. Jones WHS (1952) *The Sacred disease* In : Hippocrates. Harvard Univ press. Cambridge.
23. Joseph E. LeDoux (2000) *EMOTION CIRCUITS IN THE BRAIN*. Center for Neural Science, New York University, New York, New York 10003
24. Lazear, D. (1991). "Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences". Skylight Professional Development.
25. Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan
26. Thorndike, E. L. (1927). *Measurement of intelligence*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
27. Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press
28. Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

## أهمية البيئة التعليمية والممارسات التربوية في استثارة دافعية المتعلم

The Importance of the Teaching Environment and the Pedagogical Practices in Stimulating Learner Motivation

الحسن عبد النوري، أستاذ مؤهل / المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء، سطات، المغرب

El Hassane ABEDENOURI, The Regional Center of Professions in Education and Training Casa Blanca- Settat/ Morocco

### ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية الدافعية في العملية التربوية، ودورها في بناء القابلية والرغبة لدى المتعلم، وتحقيق أهداف التعلم ومحاكاة الفضل الدراسي. وذكر العوامل التي تساهم في استثارة دافعيته تجاه موضوع التعلم، ونخص بالذكر خصائص بيئة التعليم والتعلم المادية والنفسية وما توفره من إمكانات مادية مثيرة ومحفزة، ومناخ تربوي إيجابي قوامه الأمن والمحبة والتقدير والاحترام...، سواء داخل المؤسسة التربوية أو داخل الفصل الدراسي. ثم اعتبار المدرس الدافعية وسيلة وهدفا في الآن نفسه، ويتحقق ذلك بتوظيفه لمجموعة من الإجراءات والممارسات التربوية، والتي هدفها تحريك طاقة المتعلمين وتشجيعهم على العمل وبناء التعلم بفاعلية، سواء أكانت ممارسات تدريسية أم ممارسات سلوكية، والاستثمار الناجع لنظام التعزيز وأنواعه واحترام ضوابطه وشروطه.

الكلمات المفتاحية: عملية التدريس. دافعية المتعلم. البيئة التعليمية. الممارسات التربوية.

### Abstract:

This study aims to show the importance of motivation in the educational process, and mentioned the factors that contributed to the learner's excitement towards the learning subject. Especially the characteristics of the physical and psychological teaching and learning environment and its exciting and stimulating material potential. And The teacher's pedagogical practices, whether teaching or behavioral, which aim to move the energy of learners and encourage them to work and build their learning effectively. Also depends on reinforcement, and respects its types and conditions.

**Keywords:** Teaching process- the learner motivation- Teaching environment- The pedagogical practices.

## مقدمة:

تقوم الدافعية بدور رئيس في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى المتعلم، وتعزيز تفانيه في عملية التعلم. لكن استثارته تشكل أهم المشاكل والصعوبات التي تؤرق المدرسين، خاصة في الوقت الراهن، نظرا لضعف أو غياب الرغبة والاهتمام بموضوع التعلم لدى أغلبية المتعلمين. مما يحتم على كل مدرس الاشتغال على استثارة دافعتهم وتحبيبهم في موضوع التعلم، إذ من الصعب جدا تعليم تلميذ ضعيف أو منعدم الدافعية. ويزيد الأمر تعقيدا باختلاف دافعية المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد، فبعضهم دافعيته عالية ويقبل على التعلم بشغف وارتياح؛ مما ينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي. والبعض الآخر يقبل على التعلم بتحفظ وتردد؛ في حين يرفض آخرون تعلم أي شيء يقدم لهم. وهذا ما دفع علماء النفس وعلماء التربية إلى ضرورة اعتبار الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاته، حتى يتسنى إنجاح عملية التدريس بشكل عام، وتحقيق التعلم المرغوب لدى جل التلاميذ داخل الفصل الدراسي بشكل خاص. ويبقى المدرس الكفاء هو الذي يمتلك كفاءة تربوية ومهنية في التدريس (تخطيط التعلمات وتدبيرها وتقييمها...)، إلى جانب كفاءته في فهم دوافع تلاميذه والقدرة على تشخيصها واستثارته، والمحافظة على استمراريتها، وتحويلها من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، ثم توجيهها لتحقيق أهداف التعلم، وبالتالي إنقاذهم من وضعية الفشل الدراسي. ومن هنا تحاول هذه الدراسة تعريف مفهوم الدافعية وأنواعها وأهميتها داخل العملية التعليمية التعلمية، ثم اقتراح مجموعة من الشروط اللازم توافرها في بيئة التعليم والتعلم، لكي تكون بيئة محفزة ومثيرة لدافعية المتعلمين، إضافة إلى توظيف المدرس لمجموعة من الأساليب والإجراءات داخل الفصل الدراسي.

## 1- الدافعية: تعريفها وأنواعها ووظائفها.

إن الدافعية "Motivation" مفهوم مركزي في المجال التربوي، ويقوم بأدوار مهمة في تحقيق التعلم، والرفع من مستواه والمحافظة على سيرورته. إنها مفهوم افتراضي يستحيل ملاحظته على نحو مباشر، ويستدل عليه بملاحظة سلوك الفرد، وتعرف البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها. واصطلح عليه بداية بالغيرة، ومن مكوناته الرئيسية مفهوم الرغبة والهدف والحاجة وتخفيض التوتر.

## أ- تعريف مفهوم الدافعية:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الدافعية، نظرا لاختلاف مرجعياتهم وتصوراتهم الفكرية والنظرية، وباستقراء مجموعة من الأدبيات التي تناولت الدافعية بالدراسة والتحليل، يمكن الوقوف عند التعاريف الآتية:

- "لفظ الدافعية Motivation مأخوذ من الكلمة اللاتينية Motivus، والتي جاءت منها كلمة تحريك Mouvoir. والدافع هو الذي ينشط العضوية ويدفعها إلى السلوك، ويظل محركا للسلوك ومنشطا له إلى حين

تخفيض التوتر الذي حرك السلوك"<sup>1</sup>. ويلاحظ من هذا التعريف انطلاقه من الأصل اللغوي الإيمولوجي لهذا المفهوم، وتأثير هذا الأخير في تحديده الاصطلاحي؛ حيث يركز على أهمية الدافع في تحقيق السلوك الهدف، وتفادي أي نقص أو توتر يشعر به الكائن الحي.

- "إن الدافعية حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد سواء كانت جسمية أو نفسية، وتؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم، وتعمل على الاستمرار في هذا السلوك، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين؛ أي إنها قوة محرّكة ومنشطة في وقت واحد"<sup>2</sup>. وينطلق هذا التعريف من المصدر الداخلي للدافعية، واعتبارها قوة منشطة كامنة في باطن الشخص. ووفق هذا المتغير يمكن التمييز بينها وبين التحفيز، والذي يعتبر أمراً خارجياً. إضافة إلى تضمن هذا التعريف لمراحل بناء الدافعية لدى الكائن الحي: استثارة السلوك - استمرار السلوك - توجيه السلوك - تحقيق الهدف.

- "إنها حالة داخلية تحرك سلوك الكائن الحي، وتتضمن إحساساً ذاتياً (ليس بالضرورة واعياً) بالرغبة في بعض التغيير في الذات أو في البيئة، ومن المفترض أن يتضمن هذا الأمر الاستعداد للتصرف بطرائق من شأنها تسهيل هذا التغيير"<sup>3</sup>. ويتجلى دور الكائن الحي من خلال هذا التعريف أنه نشيط وفاعل، ويهدف إلى إحداث تغيير وفق مستوى معين سواء في ذاته أو في بيئته، ومستثمر لاستعداداته وطرائقه وخبراته السابقة حول السلوك الهدف.

- "إنها طاقة موجهة لسلوك الفرد لتحقيق أهدافه المستقبلية، وتشكل العنصر الأساس الذي يدفعه للتفاعل مع الكائنات الحية جميعها، والتي تتقاسم دوافع للحصول على احتياجاتها الأساس من غذاء وجنس..."<sup>4</sup> ويناقش هذا التعريف اشتراك الدافعية بين جميع الكائنات الحية، وخاصة في الحفاظ على وجودها ونوعها، وتشكل القوة الكامنة في كل كائن حي لتحقيق أهدافه المستقبلية.

- "إن الدافعية قوة محرّكة داخلية تحث الإنسان على القيام بسلوك معين لتحقيق هدف ما، أي أنها تعبير عن حاجات يريدونها ويسعى إلى إشباعها"<sup>5</sup>. ويلاحظ من هذا التعريف وضوحه وبساطته في تحديد مفهوم

<sup>1</sup> - أحمد أوزي. المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2016، ص 227.

<sup>2</sup> - الفلبي هناء حسناء الفلبي. علم النفس التربوي. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2013، ص 128.

<sup>3</sup> - Lamb, M; et al. The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Palgrave Macmillane, Springer Nature - 3 Doi: 10:1007/978-3-030-28380-3 2019, p 4. Switzerland AG,

<sup>4</sup> - Corbit, H, L; Balleine, B, w. Learning and Motivational Processes Contributing to Pavlovian- Instrumental Transfer and Their Neural Bases. PP: 258- 289. In Behavioral Neuroscience of Motivation, Simpson, E, H and Balsam, P editors. Springer International Publishing Switzerland, 2016, p 260. Doi: 101007/978-3-319-26935-1

<sup>5</sup> - مدحت محمد أبو النصر. الإدارة بالحوافز: أساليب التحفيز الوظيفي الفعال. المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، 2014، ص 107.

الدافعية لدى الشخص، إذ انطلق من أهم مفاهيمها الرئيسة، وخاصة مفهوم الحاجة ومفهوم الاشباع (تعويض النقص).

- "الدافعية هي القوة التي تنشط وتوجه وتحافظ على سلوك الفرد؛ حيث تمنح هذه الدافعية الطاقة للعمل على تحقيق الأهداف، وتوليد الجهد اللازم لتحقيقها بنجاحة"<sup>1</sup>. ويربط هذا التعريف بين الدافعية وشروط إيجادها لدى الشخص، وبين تحقيق السلوك والمحافظة عليه.

- "الدافعية قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معنوية، أو هدف يشعر بالحاجة إليه، أو بأهميتها المادية أو المعنوية، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف"<sup>2</sup>. ويبين هذا التعريف الطابع الذاتي للدافعية، واختلافها من مكان إلى آخر ومن زمان إلى آخر، ومن موضوع إلى آخر...، كما تؤدي إلى بلوغ أهداف مادية أو معنوية وتحافظ على دوامها.

- "الدافعية هي حالات داخلية وقوى أو طاقة كامنة سيكولوجية وفيزيولوجية، هذه الحالات والقوى تدفع الكائن الحي ليسلك سلوكا معيناً في اتجاه معين؛ أي أنها تنظم العلاقات الدينامية بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه"<sup>3</sup>. يستشف من هذا التعريف عمقه في تحديد مفهوم الدافعية، إذ تتأثر بالحالات النفسية والفيزيولوجية التي يمر بها الكائن الحي في سياق معين. ويولد هذا الأمر طاقات ايجابية هدفها تكوين سلوك معين والمحافظة على استمراريته، كما تساعد على اندماجه في محيطه بفاعلية.

وعموماً، يلاحظ من التعاريف السالفة اشتراكها في مجموعة من المفاهيم والألفاظ من قبيل السلوك والإثارة وحالة داخلية وحالة نفسية وتخفيض التوتر والهدف... وعموماً، فإن الدافعية مفهوم افتراضي يتشكل وفق نظام مفتوح (حاجات ومثيرات وبواعث وحوافز ورغبات...)، قوامه حالة نفسية وفيزيولوجية يعيشها الفرد أثناء مواجهته لموضوع ما؛ بحيث تستثير هذه الحالة كل إمكاناته وطاقاته لإثارة السلوك والحفاظ على استمراريته، لتحقيق أهداف معينة. وتتصف بالفاعلية والاستمرارية والتركيب، وتساعد الفرد على مضاعفة الجهود المبذولة، ومضاعفة الضيق والانفعال إزاء تلك الحاجة انتهاء ببلوغ أهدافه. وتوجه عملية الدافعية العوامل الفردية/ الداخلية النابعة من ميول واهتمامات وحاجات الفرد...، إضافة إلى سنه وجنسه ونضجه الجسدي والعقلي. ثم "العوامل الخارجية التي تتحكم فيها الشروط المادية والبيئية، مثل الوضع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والأكاديمي والمدرسي للفرد..."<sup>4</sup>.

1 - Gilmore, L. Understanding Supporting Student Motivation for Learning: S: Deb(ed), Positive Schooling and Child Development: Springer Nature Singapore pte Ltd, 2018, p 70.

2 - فراس محمد السليبي. استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، الأردن، 2015، ص 277.

3 - أحمد الدايري. أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2011، ص 162.

4 - Seli, H; Dembo, M, H. motivation and Learning Strategies for College Success: Routledge New York, Sixth edition, 2020, p 45.

## ب- أنواع الدافعية ووظائفها.

للحديث عن أنواع الدافعية، تقتضي الضرورة الانطلاق من متغيرين أساسيين، وهما:

❖ المتغير الفطري والمكتسب، وتنقسم وفقه الدافعية إلى نوعين هما:

- الدافعية الفطرية أو البيولوجية: وتغذيها انفعالات موروثية، وتتصل اتصالاً مباشراً بشروط وجود الفرد، وحاجاته الطبيعية الأساس للبقاء، مثل دافع الجوع ودافع العطش ودافع الجنس...

- الدافعية المكتسبة: وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وتتأثر بطبيعة تربيته وتنشئته داخل أسرته. حيث تؤثر فيه كل الدوافع الاجتماعية البيئية للحصول على مكانة اجتماعية، و"تبنى لديه دوافع التحصيل والجدية والانتماء والنجاح"<sup>1</sup>. وتبقى الدوافع المكتسبة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد، لأنها بوصلة النجاح والتميز الاجتماعيين، كما تختلف هذه الدوافع من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر، ومن موضوع لآخر...

❖ متغير مصدر استثارة الدافعية، ويحدد هذا المتغير نوعين من الإثارة لمفهوم الدافعية:

- إثارة خارجية (تحفيز): ومصدرها خارجي كالمدرس أو الأقران أو الإدارة أو أولياء الأمور... ولا تقصد لذاتها، بل لإرضاء الآخر. وتكون خارج النشاط ولا علاقة تربطها به إلا من حيث الهدف أو من حيث التنظيم أو من حيث الطريقة، وتشكل وسيلة لبلوغ هدف ما. كما تأخذ أشكالاً وصيغاً مختلفة سواء أكانت محفزات مادية أم معنوية (المكافآت وعبارات التقدير والإطراء...)، وتستمر هذه الإثارة مادامت الحوافز موجودة.

- إثارة داخلية: وهي جوهرية أصيلة في الفرد، بحيث يقبل على موضوع التعلم مدفوعاً بحاجاته ورغباته وطموحاته الذاتية، سعياً لإرضاء ذاته (النجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية...) وليس إرضاء للآخر؛ مما يشعره بمتعة التعلم وأداء المهام بنشاط وحيوية. ويعتبر "تحقيق أهداف المتعلم بمثابة مكافأة ذاتية، وليس الهدف منه الحصول على محفزات خارجية..."<sup>2</sup> والجدير بالذكر أن الدافعية الداخلية لا يتحكم فيها الآخر، بل المتعلم نفسه هو الذي يثيرها وفق رغباته وحاجاته ويسهر على استمرارها، ويوجهها نحو تحقيق أهداف محددة. ولهذا تؤكد التربية الحديثة على ضرورة مساعدة المتعلم على الانتقال من الدافعية الخارجية للتعلم إلى الدافعية الداخلية ضماناً لاستمراره في مواصلة التعلم<sup>3</sup>.

وتتضمن الدافعية الداخلية الأنواع الأربعة الآتية:

<sup>1</sup> - حنان عبد الحميد العنابي. علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، الأردن، 2014، ص 143.

<sup>2</sup> - Stoyanova, M; et al. Impact of Motivation, Gamification and Learning Style on Students Interest in Maths Classes. In: M. E. Auer et al. (eds.), Teaching and Learning in a Digital World, Advances in Intelligent Systems and Computing. Springer International Publishing AG, 2018, p 135. [17-https://doi.org/10.1007/978-3-319-73204-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73204-6)

<sup>3</sup> - عفت مصطفى الطناوي. التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن، 2013، ص 148.

- دافعية إيجابية للإنجاز: أي محاولة المتعلم الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع الأنشطة التي يمارسها، أو الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك. وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، وإبراز سلوكيات إيجابية.

- دافعية سلبية للإنجاز: خوف المتعلم وخشيته من مواجهة المهام المطلوبة، ويفضل عدم بذل أي مجهود حولها.

- دافعية الاستكشاف: رغبة المتعلم في استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية سيكولوجية، والوقوف على الأمور المهمة منها، مثل التعارض بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة...

- دافعية التحكم: محاولة المتعلم التحكم في الأشياء المحيطة به.

كما تؤدي الدافعية وظائف متعددة، حيث تساعد على فهم بعض الحقائق الباطنية في سلوك الفرد، وتوجيهه نحو بلوغ هدف معين، وفهم تصرفاته وتفكيره، واختلاف حاجاته وطموحاته ورغباته. ومن بين وظائفها الرئيسة ما يلي:

- وظيفة تنشيطية: إذ تمد الدافعية المتعلم بالطاقة والنشاط، وتضاعف من جهده وطاقته تجاه موضوع التعلم، بغية تحقيق هدف ما. وتختلف هذه الطاقة حسب نوع النشاط ومكانه وزمانه، سواء أكان نشاطا بدنيا أم ذهنيا، ويتضاعف هذا النشاط كلما تضاعفت قوة الدافع.

- وظيفة توجيهية/ غرضية: حيث تعمل الدافعية على توجيه سلوك المتعلم لتحقيق أهداف معينة، فلا دافعية بدون هدف يوجه سلوك المتعلم وجهة معينة؛ مما يسمح له بإزالة القلق والتوتر والإحباط، والعودة إلى حالة التوازن الطبيعية. لذا يعد مفهوم الهدف مكونا أساسيا لتحديد طبيعة الدافعية، أي توجيه سلوك المتعلم تجاه موضوع معين.

إضافة إلى الوظائف الثانوية الآتية:

- تغيير السلوك: بحيث يمكن للدافعية تعديل سلوك المتعلم، في حالة انحرافه عن الهدف المحدد له.

- الاستمرارية: تجعل الدافعية سلوك المتعلم في حالة مستمرة حتى يحقق الإشباع، ومن هنا تتحقق سلوكياته وأهدافه.

- تحسين الأداء: إذ كلما كان نظام الدافعية نظاما قويا ومتماسكا تحققت الأهداف، و"تحسنت السلوكيات بأقل جهد وبأقل تكلفة؛ مما ينعكس إيجابا على النجاح في المحاولات اللاحقة"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> - أحمد حمزة كاظم الفتلاوي ومجد ممتاز البراك. مفاهيم سيكولوجية في علم النفس وطرائق التدريس. مؤسسة دار الصادق الثقافية، الطبعة الأولى، بغداد، 2022، ص 35.

- التنوع: يأخذ المتعلم في تنوع سلوكياته، وتغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع دوافعه بطريق مباشرة.

- توقف السلوك: يمكن للدافعية أن تضع نهاية لسلوك ما، خاصة إذا حقق المتعلم نتائج غير مرضية وغير سارة.

## 2- أهمية الدافعية واستثارتها في العملية التربوية.

اهتم التربويون اهتماما بالغا بالدافعية، نظرا لارتباطها بجانب مهم في شخصية المتعلم، ويتعلق الأمر بالبعد الوجداني. إنه البعد الذي يحرك انفعالات المتعلم ومشاعره لكي يقبل على فعل التعلم بكل نشاط وحماس وحب؛ مما ينعكس إيجابا على تحقيق أهداف التعلم خاصة، ونجاح وتجويد عملية التدريس عامة. والجدير بالذكر أن المتعلم الذي تكون دافعيته مرتفعة يتحمس ويلتزم بالعمل، ويوظف استراتيجيات فعالة، ويظهر الثقة في قدراته ويكون فخورا بإنجازاته... في حين يميل المتعلم الذي تكون دافعيته منخفضة إلى عدم الرغبة في التعلم، ويرفض المبادرة والمحاولة والاستمرار في أنشطة الدرس.

و"ستقوض مثل هذه الاستجابات اهتمامه ومشاركته في بناء تعلماته، وبالتالي تحد من إنجازاته"<sup>1</sup>. كما تختلف الدوافع وقوتها عند المتعلم نفسه، وباختلاف المدرسين والمواد الدراسية والمواقف التعليمية، والدافع الذي يؤدي إلى تعلم تلميذ لموضوع معين قد لا يثير تلميذا آخر. وتجدر الإشارة إلى أن اختلاف دافعية المتعلمين تؤثر في تحصيلهم الدراسي، إذ يرتبط انخفاض مستوى الدافعية بانخفاض التحصيل، وهذا أكدته العديد من الدراسات المخبرية والميدانية، أي "تؤثر الدوافع تأثيرا قويا في سلوك المتعلم ونتائجه وأدائه"<sup>2</sup>. ومن هنا نستنتج أن دوافع المتعلم مهمة للإقبال على التعلم بفاعلية، وتؤثر في مجهوده المبذول وفي سرعة عمله. ثم تتأثر بمعتقداته وبمفهومه حول نفسه وقيمه الذاتية وأهدافه، إلى جانب تجاربه السابقة مع المواقف والمهام التعليمية التعليمية، وهي متغيرات لها علاقة وطيدة بالتنشئة الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو داخل المؤسسة التربوية. ويجب على المدرس أن يعتبر الدافعية هدفا ووسيلة في الآن نفسه، فهي هدف تربوي وعنصر مهم من عملية التدريس؛ لأنها "تستثير دافعية التلاميذ وتوجهها وتولد اهتمامات لديهم، وتجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة متنوعة"<sup>3</sup>. ثم وسيلة ينجحها المدرس لاستثارة اهتمام التلاميذ بمختلف الأنشطة التعليمية التعليمية وتحقيق أهدافها...

<sup>1</sup> - Gilmore, L. Understanding Supporting Student Motivation for Learning: S: Deb(ed), Positive Schooling and Child Development: Springer Nature Singapore pte Ltd, 2018, p 86.

<sup>2</sup> - Pelster, J, S and Otterpohl, N. Motivation at School and University Motivation. In J, Heckhausen and H, Heckhausen(eds),  
Doi: org/10-1007/978-3-319-65094- Motivation and Action. (PP: 783- 818); Springer International Publishing AG, 2018, p 796.

وعموماً، إن وجود الدافع عند المتعلم عنصر أساس في عملية التعلم، ولا يمكن أن يتحقق التعلم بدون دوافع، ولا تعلم بدون هدف. وتطبيقاً لهذا المبدأ يجب على المدرس أن يعمل على استثارة دوافع المتعلمين. ومن الدوافع التي تسهل عملية التعلم ما يلي:

- دوافع معرفية: تتمثل في رغبة المتعلم في المعرفة وبنائها، وهذا ما تركز عليه النظرية البنائية في التعلم، ثم حب الاستطلاع والميل إلى الاكتشاف والرغبة في التعرف عن البيئة...

- دافعية التعبير الذاتي: وتتجلى في ميل المتعلم للسيطرة على البيئة ومواجهة مشكلاتها، ومحاولة حلها والميل إلى التعبير الذاتي بأنشطة مختلفة.

- الحاجة للانتماء: إذ يحاول المتعلم إشباع هذه الحاجة من خلال علاقته مع المدرسة وإدارتها ومدرسيها وتلامذتها، ويستمتع بربط علاقات جديدة ويسعى إلى التعاون مع الآخر.

- الدافع للإنجاز: ويعرف بأنه الرغبة في النجاح، وأن الأفراد من ذوي الإنجاز العالي يتعلمون ويؤدون الاستجابات بشكل أسرع وأدق من ذوي الإنجاز المنخفض.

- دافع التنافس والحاجة إلى التقدير: إن التنافس يزيد من قيمة الجهد المبذول، "وخاصة حينما يهدف المتعلم إلى الحصول على التقدير الاجتماعي"<sup>1</sup>. كما تقوم هذه الحاجة بدور مهم في الصراعات السوسيو- معرفية بين المتعلمين.

### 3- عوامل استثارة دافعية المتعلم وانعكاساتها على أنشطة التعليم والتعلم.

الدافعية عنصر لا غنى عنه في عملية التدريس، وهدفها القضاء على الفشل الدراسي وتحقيق النجاح لكل المتعلمين. وتعتبر إثارة دوافع المتعلمين وميولهم واستعداداتهم نحو التعلم والتحصيل، من الممارسات التربوية المهمة التي يجب على المدرس أخذها بعين الاعتبار، لضمان استمرارية عملية التدريس وتجديدها وتوجيهها الوجهة السليمة، وفق أسس علمية في مواقف التعلم المتباينة. وفي هذا الإطار نتطرق إلى عاملين أساسيين يقومان بأدوار كبيرة في استثارة دافعية المتعلمين والرفع منها، وهما: خصائص بيئة التعليم والتعلم، وممارسات المدرس التربوية.

### 3-1- أهمية خصائص بيئة التعليم والتعلم في استثارة دافعية المتعلم.

تحدد بيئة التعليم والتعلم من خلال طبيعة الظروف المادية والنفسية التي يتعلم وفقها المتعلم، وعلى قدر جودة هذه الظروف وملاءمتها تكون بيئة الفصل الدراسي مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفاعلة. وتعتبر الشروط البيئية بمثابة محفزات خارجية لاستثارة دافعية المتعلم الداخلية، وتنبئ بسلوكه

<sup>1</sup> - أحمد الداھري. أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2011، ص 121.

المستقبلي"<sup>1</sup>. إذ كلما كانت البيئة التعليمية التعلمية محفزة وآمنة ومشجعة، ساعدته على اكتساب الخبرات والتعلم على أحسن وجه، وتعززت قدرته على التفكير والتركيز والمشاركة والثقة بالنفس؛ وتشمل هذه البيئة جانبين هما:

#### أ- خصائص بيئة التعليم والتعلم المادية.

تتضمن هذه البيئة جميع الظروف المادية التي يحدث فيها التعلم سواء داخل المؤسسة التربوية، أو داخل الفصل الدراسي. وتشمل هندسة المؤسسة، وما تحويه من حدائق مزينة، وملاعب رياضية، ومختبرات ومساح تربوية وإذاعات مدرسية، ومكتبات مجهزة بالكتب وبشبكة الإنترنت... إضافة إلى الفصول الدراسية وسعتها، وطريقة تصميمها وتنظيم محتوياتها ومدى نظافتها. وعدم تأثيرها السلبي في انتباه المتعلمين ومراعاتها لصحتهم، من حيث الإضاءة الكافية سواء أكانت طبيعية أم اصطناعية، ومن حيث عنصر التهوية وعنصر التدفئة... ثم طريقة جلوس التلاميذ والتنوع فيها، بين الطريقة العمودية، والطريقة الدائرية... وعموما تتأثر تصرفات التلاميذ وسلوكياتهم، ودافعيتهم للتعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بحسب طبيعة البيئة المادية التي يتعلمون داخلها.

#### ب- خصائص بيئة التعليم والتعلم النفسية/ المناخ الصفي.

يقصد ببيئة التعليم والتعلم النفسية جميع الشروط التي تخدم نفسية المتعلم إيجابا، وترفع من دافعيته إلى العمل داخل الفصل؛ حيث يشعر بالأمن والجدابية، وتدمجه بطريقة غير مباشرة في سيرورة بناء الدرس. والمدرس الكفاء هو الذي يخطط لكي يكون الفصل الدراسي ممتعا بالنسبة له ولتلاميذه، ويحافظ على رغبتهم الجامحة في التعلم. ويشعرون بالأمن والانتماء إلى جماعة الفصل، ويهيمن مناخ المحبة والإخاء فيما بينهم. ثم يدير فصله وفق النمط الإنساني الديمقراطي، والذي قوامه سيادة جو من الثقة والقبول والتقدير والتفاعل الإيجابي وتحمل المسؤولية. إضافة إلى فتح قنوات التواصل بينه وبين تلاميذه سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، ووضع المتعلم دائما في موقف تحدّ تجاه بيئة التعلم؛ مما يؤدي إلى ارتفاع نشاطه بشكل خاص وفاعلية عملية التدريس بشكل عام. وللحديث عن البيئة التعليمية التعلمية الإيجابية والمشوقة يلزم على المدرس تركيز الاهتمام لدى المتعلمين تجاه موضوع التعلم، والسماح لهم باختيار الأنشطة والمواد

<sup>1</sup> - Corbit, H, L; Balleine, B .w . Learning and Motivational Processes Contributing to Pavlovian- Instrumental Transfer and Their Neural Bases. PP: 258- 289. In Behavioral Neuroscience of Motivation, Simpson, E, H and Balsam, P editors. Springer International Publishing Switzerland, 2016, p 284. Doi: 101007/978-3-319-26935-1

الدراسية وملاءمتها لرغباتهم وميولهم...، و"التحضير الجيد للمهام والأنشطة، والتدريس من أجل الفهم دون الحفظ، ثم السهر على أن يكون التقويم موضوعياً"<sup>1</sup>.

كما يعمل على إسعادهم ومنحهم الشعور بالراحة والأمن داخل الفصل الدراسي، ويشجعهم على بناء علاقات التعاون فيما بينهم، علاقات قائمة على الود والاحترام. وابتعد تماما عن العقاب الذي يدفعهم إلى الرهبة وكراهية المدرسة، والذي قد يؤدي في غالب الأحيان إلى الهدر المدرسي. ثم يشحذ ثقتهم بذاتهم، "لأن منظور المتعلم السلبي لنفسه يعيق دافعيته وقدراته على النجاح، فمن المهم أن نجد السبل الكافية لدعم ثقته بكفاءته الذاتية"<sup>2</sup>.

### 2-3- دور ممارسات المدرس التربوية في الرفع من استثارة دافعية المتعلم.

#### أ - ممارسات المدرس السلوكية:

إن قيام المدرس ببعض السلوكيات التربوية داخل المؤسسة التربوية والفصل الدراسي، والاستثمار الناجع لنظام التعزيز وأنواعه واحترام ضوابطه وشروطه؛ من بين الإجراءات الناجعة التي ترفع من دافعية المتعلمين تجاه موضوع التعلم، وتساعد على بلوغ أهدافه. ومن بين الأوصاف والسلوكيات التي يجب أن يتصف بها المدرس نذكر ما يلي:

- أن تتوافر فيه كاريزما المدرس، سواء من حيث خصائص شخصيته وقدراته وأساليبه (الثقة بالنفس والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس والمرونة الفكرية...)، أو من حيث الاعتناء بنظافته وهندامه، أو من حيث لغته التواصلية المنطوقة وغير المنطوقة.

- أن يعامل المدرس المتعلمين معاملة عادلة مليئة بالعطف والحب والاحترام، وخاصة ذوي الدافعية المنخفضة. ويعمل على تنمية الانتماء والتقبل والاحترام بين التلاميذ، وعدم اللجوء إلى أسلوب السخرية عندما يخطئ المتعلم، وإشعاره على الدوام بأنه في الطريق الصحيح نحو التعلم والمعرفة. كما يجب أن يدرك خطورة الاستخدام المستمر للتعزيز السلبي (عبارات اللوم والسخرية...)، لما له من آثار وخيمة على نفسية التلاميذ. وقد تتجاوز هذه الآثار المؤسسة التربوية إلى خارجها، وأحيانا قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو المدرس والمدرسة وعملية التعلم بشكل عام.

<sup>1</sup> - Kember, D. Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students Through Teaching and Learning in Higher

Doi: 10:1007/978-981-287-833-0 p 80. Education: Springer+ Business Media Singapore, 2016,

<sup>2</sup> - سوزي بيير رولتز. تسريع التعلم: ثمانية أساليب لوضع جميع الطلاب على درب النجاح الأكاديمي. ترجمة شحدة فارغ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الأولى، الرياض، 2016، ص 153.

- أن يبني المدرس علاقات ود وحب بينه وبين التلاميذ، ويظهر مشاعره الإيجابية. بحيث إذا أظهر مشاعرا وأحاسيس إيجابية، تحقق التفاعل الإيجابي داخل الفصل الدراسي. إذ "ليس المدرس محصورا فقط في تبليغ المادة الدراسية، بل في نقل الحب والأمن والطمأنينة والأمل في المستقبل"<sup>1</sup>.

- أن يشخص دوافع تلاميذه، ويقيم سلوكهم تجاه موضوع التعلم، ومستوى نشاطهم ومشاركتهم في الدرس. و"يساهم في بناء مهاراتهم الحياتية، وخاصة مهارة تقدير الذات ومهارة الثقة بالنفس"<sup>2</sup>، من خلال توفير شروط المعرفة القبلية ومساعدتهم على تذكر التعليمات السابقة، واستحضار كل العوامل التي تحقق ذلك كالاهتمام والتشجيع والتحفيز، كما يمكنه فتح قنوات التواصل مع أولياء الأمور لتغيير المفهوم السلبي للمتعلم عن ذاته، وحثهم على ضرورة زيارة المدرسة ومتابعة سلوك أبنائهم وتحصيلهم الدراسي.

- أن يشجع على العمل التعاوني وعلى التنافس الشريف عوض الحقد والعلاقات السلبية بين التلاميذ، والتعبير عن آرائهم وتقديرها، والشعور بالانتماء لجماعة الفصل؛ لأن هذه الأخيرة تبني دافعية قوية لدى المتعلم في الإقبال على التعلم بفاعلية مقارنة بما يكون عليه حين يعمل وحيدا أو بمفرده. ولهذا تعد الأهداف الاجتماعية أهم من الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلم، وبناء علاقات جديدة وجيدة مع المدرس وزملائه<sup>3</sup>.

- أن يوجه اهتمامه نحو المتعلم الذي يظهر دافعية منخفضة وعدم الرغبة في التعلم، وتكليفه بمهام بسيطة، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف والفشل، ويعزز من نشاطهم الأكاديمي؛ ثم يوجه انتباهه هذا المتعلم إلى ملاحظة نماذج من زملائه ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وما حققوه من مكانة تعليمية واجتماعية...

- أن يوظف المدرس التعزيز، لأنه سلوك تربوي مهم في العملية التربوية بشكل عام، وأحد مهارات التدريس بشكل خاص. ويعتبر "من أهم المبادئ التربوية على الإطلاق ولا غرابة في ذلك، فبدون الرغبة في التعلم وتعزيز هذه الرغبة لن يكون هناك تعلم البتة"<sup>4</sup>. إذ يساهم في ضبط الفصل الدراسي، ويضعف من مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية، ويؤدي إلى زيادة انغماسهم في موضوع التعلم، ويصبحون أكثر انتباها وتركيزا... كما تختلف قوة التعزيز من متعلم إلى آخر، ولهذا يجب على المدرس التنوع في أساليبه والتدريب عليها، وبشكل خاص التعزيز الإيجابي. ويتجلى هذا الأخير في:

\* **المعززات الاجتماعية:** مثل مدح المتعلم والإطراء عليه أمام زملائه أو في الإدارة، أو التصفيق الجماعي؛ شريطة أن تكون هذه المعززات علانية، وأن يكون المتعلم قد قام فعلا بعمل يفوق أعمال زملائه. وأن يوظفها المدرس بعد الأداء مباشرة، وأن يكون صادقا ومحددا، وألا يكون مبالغا فيها. فالمديح الزائد بمناسبة أو غير

<sup>1</sup> -Vianin, P. La motivation Scolaire : Comment Susciter Le Désir D'apprendre ? Edition De Boeck Université, Belgique, 2011, p 70.

<sup>2</sup> - Seli, H; Dembo, M, H. motivation and Learning Strategies for College Success: Routledge New York, Sixth edition, 2020, p 46.

<sup>3</sup> - فرح أسعد. المعلم الناجح في التربية والتدريس. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2018، ص 91.

<sup>4</sup> - عناية حسن القبلي. التعزيز في الفكر التربوي الحديث. شركة أمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2014، ص 5.

مناسبة قد يجعل عند المتعلم "الشعور بالغرور والمبالغة في تقدير قيمة نفسه، ويبعث إلى عدم بذل الجهد إلا في حالة وجود المدح والثواب"<sup>1</sup>.

\* المعززات اللغوية: وتظهر في الثناء اللفظي، وذلك بتوظيف المدرس لمفردات وعبارات تشجع المتعلم على التفاعل والمشاركة والتفاني في العمل... والابتعاد عن العبارات الروتينية في التعزيز، ثم ربط التعزيز اللفظي بالتعزيز غير اللفظي المناسب. وتؤثر هذه المعززات تأثيرا بالغا في نفسية المتعلم (عظيم، أحسنت...); شريطة تجنب العبارات المبتذلة والتكرار المبالغ فيه، واستخدام كلمات متنوعة وبطريقة طبيعية وصادقة.

\* المعززات الرمزية: وتتجلى في منح المدرس المتعلم علامات أو نجوم أو شعارات، كالهدايا وعرض أعماله في الفصل بعد قيامه بعمل أو نشاط ما. ويستعمل المدرس عادة هذا النوع من التعزيز عندما لا تحقق المعززات السابقة النتائج المتوخاة منها، أو تكون غير متوافرة لديه.

ولكي ينجح المدرس في نظام التعزيز واستراتيجياته لابد أن يحترم الشروط الآتية:

- أن يكون التعزيز فوريا، أي تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب فيه؛ لأن التأخير في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة، وبالتالي لا يشعر المتعلم بالسرور والمتعة في التعلم. ويوظفه المدرس بدون إفراط، لكي يمنع إدمان المتعلم عليه، والنظر لنفسه أنه شخص غير عادي. ثم ينتج عن ذلك تدني دافعيته نحو التعلم، "وقد يشعر في الآن نفسه بعض التلاميذ بالظلم، مما قد يؤدي إلى تدني ثقتهم بأنفسهم ويصيبهم الإحساس بالظلم، وأنهم في مناخ صفي غير عادل"<sup>2</sup>.

- يجب على المدرس أن يستند في التعزيز إلى نظام واضح ومحدد وفق قوانين معينة، سواء تعلق الأمر بالتعزيز المستمر أو التعزيز المتقطع. واعتماده أكثر على هذا الأخير، نظرا لأهميته في زيادة احتمال استمرار سلوك المتعلم والمحافظة عليه.

- كمية التعزيز: كلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعاليته أكثر. فقولنا للمتعملم مثلا: جيد، قد تكون أقل فاعلية من قولنا رائع جدا؛ إلا أن توظيف كمية كبيرة من المعززات في فترة قصيرة قد يؤدي إلى شعوره بالإشباع، وينتج عن هذه الممارسة فقدان المعزز لقيمتها. ومن هنا يجب على المدرس توظيف معززات مختلفة، دون معزز واحد تجاه سلوك المتعلم المرغوب فيه.

- التنوع والجدة: إن استخدام معززات متنوعة أكثر جدوى من استخدام معزز واحد. إضافة إلى استعمال أشكال مختلفة من المعزز نفسه أكثر أهمية من شكل واحد منه، مثلا كلمة جيد أقل بكثير من كلمة

<sup>1</sup> - عبد المجيد السيد أحمد منصور وآخرون، مرجع سابق، ص 238.

<sup>2</sup> - عناية حسن القبلي، مرجع سابق، ص 41.

أحسننت، ومرفقة بالابتسامة والوقوف بجانب المتعلم... كما ينصح باستخدام معززات غير مألوفة لدى التلاميذ، مما يرفع من دافعيتهم تجاه موضوع التعلم بشكل أكبر.

عموما، يقوم التعزيز بدور كبير في تحقيق التعلم وتجويده، ومن خلاله يستطيع المدرس أن ينتقل من حالة الجمود والركود السائدة عند عموم التلاميذ في الفصل إلى حالة من النشاط والحيوية. كما يمكنه أيضا من التمييز بين مستويات التلاميذ المختلفة، ويساعده على ضبط الفصل وتعديل السلوكيات السلبية، وتشجيع التلاميذ الذين يتسمون بالخجل والانطواء. ويبقى التعزيز الحقيقي هو الذي يستثير الدافعية الداخلية لدى المتعلمين، ويغير من اهتماماتهم واتجاهاتهم نحو موضوع التعلم، ويحثهم على المثابرة والنشاط، ونهج طرائق فاعلة في العمل.

#### ب - ممارسات المدرس التدريسية:

يقوم المدرس بدور كبير في تجويد دافعية التلاميذ، والمحافظة على استمراريتها، مما يساهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف الدرس، وتحقيق تعلم سوي ومتوازن وفاعل وقابل للاسترجاع والتطبيق. ولهذا يجب عليه أن يتخلى عن بعض الممارسات والسلوكيات الخاطئة الصادرة منه، وينمي المهارات التي تمكنه من إثارة دوافع التلاميذ وتحريك طاقتهم وتشجيعهم على الاندماج في الأنشطة الصفية، ثم "مساعدهم على تنمية نظام من الدوافع يمكنهم من الإنتاج والابتكار"<sup>1</sup>. ومن هنا يلزمه توظيف مجموعة من الممارسات والإجراءات التدريسية، والتي وظيفتها استثارة دافعية المتعلمين وتقويتها؛ علما أنها تختلف تبعا لاختلاف المتعلمين وطبيعة الموقف وطبيعة المادة وطرائق التدريس. ومن بين هذه الممارسات والإجراءات ما يلي:

- التخطيط الجيد للدرس وأنشطته، وخاصة في مرحلة البداية، والتي دورها أساس في استثارة اهتمامات المتعلم وتوجيهها، بتوظيف وسائل لفظية أو غير لفظية تخاطب حواسه المختلفة. وتوجه انتباهه إلى موضوع التعلم، واستثمار خصائص البيئة كالحركة والحجم واللون... لأن نجاحه أو فشله يبدأ حين يبدأ الدرس، و"يقرر هل الدرس ممتع ومثير أم لا؟ وهل يستمر في الانتباه أو الابتعاد عن الدرس؟ كما يقيم مدى نجاحه في هذه الدقائق الأولى من الدرس"<sup>2</sup>. إضافة إلى التحديد الدقيق لأهداف الدرس، نظرا لفتور الدافعية بغياب الأهداف الواضحة، وتقسيم المهام المعقدة إلى خطوات أصغر، متكاملة، وذات أهداف قصيرة المدى. ثم تقديم المدرس لفرص تمكن المتعلم من التعامل مع الفشل بشكل مناسب أثناء حدوثه. وبالرغم أن الفشل المستمر

<sup>1</sup> - عفت مصطفى الطناوي. التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن، 2013، ص 149.

<sup>2</sup> - سوزي بيير رولتز، مرجع سابق، ص 72.

من المرجح أن يقوض الدوافع، إلا أن هذا "لا يمنع أن يعلم المتعلم أن الفشل جزء لا مفر منه لتحقيق النجاح"<sup>1</sup>.

- أن يختار المدرس أنشطة ووضعية تعليمية تعلمية مناسبة ومشوقة وذات معنى، وذات ارتباط بحياة المتعلم، وتوافرها على مستوى مناسب من الصعوبة وتثير دهشته. حيث إن الأنشطة التي تتحدى قدرات المتعلم بشكل مناسب تلهمه وتحفزه، بينما الأنشطة السهلة أو الصعبة جدا تؤدي إلى نفوره. ويقترح أيضا مهام متوسطة الصعوبة (تحدي المهام)، لكي تجعل لدى المتعلم الصراع المعرفي؛ مما يفرض عليه بذل الجهد واختيار استراتيجيات العمل والتفكير في كيفية الوصول إلى حلها. ثم يستعمل المدرس الوسائل التعليمية المختلفة، ويعتمد على مبدأ التدرج في عرض محتوى التعلم، أي الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب. و"يخطط لأهداف التعلم المناسبة للتلاميذ، ويعطي قيمة للتغذية الراجعة وللدعم التربوي"<sup>2</sup>.

- تنوع المدرس في أساليب تدريسه، بين الأسلوب التعاوني، وخاصة طريقة العمل بالمجموعات، وبين أسلوب التعلم الفردي، بتهيئة الفرص أمام المتعلم لبناء تعلماته بنفسه، و"يساعده على صقل مهارة الاكتشاف ومهارة البحث الذاتي"<sup>3</sup>. إضافة إلى تبني أسلوب المناقشة عوض تقديم المعلومات الجاهزة، لأن لجوء المدرس لأسلوب واحد يولد الملل والنفور، ويبعث الضجر في نفوس تلاميذه.

- أن يكون التواصل التربوي داخل الفصل إيجابيا من بداية الدرس إلى نهايته، بتوظيف المدرس لعبارات مشجعة وإشارات محفزة. ويوظف لغة جذابة ومفردات بسيطة لإثارة اهتمام المتعلمين وحثهم على العمل، وليكون التعلم ذا معنى. كما يجب أن يستثمر التغذية الراجعة، ويشجع على المنافسة بين التلاميذ، ويكون عاملا مشجعا لهم على التقدم، وليس عاملا مساعدا على هدم العلاقات الإنسانية فيما بينهم. ثم يشركهم في اختيار الأنشطة التعليمية والتعلمية والتخطيط لها، والقيام ببعض الدروس داخل الفصل الدراسي.

- تنوعه في البيداغوجيات التربوية، خاصة النشطة منها (بيداغوجيا اللعب، وبيداغوجيا المشروع...)، والانفتاح على تقنيات التنشيط التربوي مثل لعب الأدوار والعصف الذهني...، والمسابقات الثقافية، والخرجات العلمية؛ نظرا لتحقيقها للحد الأقصى من المشاركة والنشاط، خاصة لدى التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة.

- الانطلاق من أخطاء المتعلمين، واعتبارها قاعدة أساس لبناء الدرس، والسماح لهم بارتكاب الأخطاء أثناء ممارسة التعلم. حيث تكشف هذه الأخطاء عن استراتيجيات تعلمهم وأنماطهم في التعلم، وتقدم معرفة

1 - Gilmore, L. Understanding Supporting Student Motivation for Learning: S: Deb(ed), Positive Schooling and Child Development: Springer Nature Singapore pte Ltd, 2018, p 81.

2 - Vianin, P. La motivation Scolaire : Comment Susciter Le Désir D'apprendre ? Edition De Boeck Université, Belgique, 2011, p 63.

3 - فراس محمد السليبي. استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، الأردن، 2015، ص 285.

عميقة لا بد من استثمارها من قبل المدرس. كما يجب عليه أن يضع اختبارات مناسبة ومبنية بشكل علمي، لأن طريقة وضع الاختبار وأسئلته يمكن أن تساهم في تدني دافعيتهم.

- يجب أن يكون محتوى التعلم مناسباً لدوافع التلاميذ، ومرتبطة بحاجاتهم ويحقق أهدافهم المستقبلية. وإن تنافى ذلك فلا بد أن يجعله المدرس محتوى مألوفاً، من خلال تبسيط وتوضيح المفاهيم الغامضة في المنهج الدراسي، واستخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس، والانفتاح على الأمثلة الواردة في بيئة المتعلم. ثم إتاحة الفرصة للتلاميذ للحديث عن خبراتهم، وتشجيعهم على طرح الأسئلة منذ بداية الدرس إلى نهايته.

- إضفاء عنصر التشويق والمرح على المادة الدراسية وعلى المواقف التعليمية التعليمية، وأن يضع في حسابه الفروق الفردية بين المتعلمين، والتي تؤثر في درجات استجاباتهم لأساليب استثارة دافعيتهم. وبالرغم من أن بعض التلاميذ بحاجة دائمة إلى إثارة الدافعية لديهم نحو التعلم، ثمة تلاميذ توجد لديهم الرغبة والدافعية بشكل دائم. ولهذا فإن المدرس مطالب باختيار وسائل متنوعة ومتعددة لاستثارة دافعية تلاميذه، وتشويقهم للإقبال على موضوع التعلم. بحيث توجد علاقة وطيدة بين التشويق والمرح وتحقيق المتعة في التعلم، إذ عندما يكون التعلم ممتعاً يكون المتعلم أكثر حماساً للإقبال عليه، وأكثر حيوية وتركيزاً. ومن هنا أصبح إثارة اهتمام المتعلم رهيناً بأن يكون التعليم مقدماً في جو من المرح والبهجة.

#### خاتمة:

ليست استثارة دافعية المتعلمين والمحافظة على استمراريتها منذ بداية الحصّة إلى نهايتها من الإجراءات البسيطة في عملية التدريس، بل إنها من أصعب الإجراءات والممارسات التي تؤرق أغلبية المدرسين. ويزيد الأمر تعقيداً لدى المدرسين ذوي الدافعية المنخفضة، نظراً لأسباب متعددة، منها انخفاض راتبه الشهري، وعدم إحساسه بالأمن الوظيفي، وقلة أو انعدام الحوافز المادية والمعنوية، وعدم إشراكه في اتخاذ القرارات البيداغوجية، وتوتر علاقاته مع مدير المؤسسة وباقي زملائه، والتقليل من مكانته داخل المجتمع، وضعف تكوينه البيداغوجي والديداكتيكي... ومن هنا يجب على الجهات المسؤولة بمجال التربية والتكوين الاهتمام بالمدرس من كل الجوانب الاجتماعية والمادية، وأن يتلقى تكويناً متيناً في الجوانب التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، إضافة إلى تكوينه في إجراءات واستراتيجيات استثارة دافعية المتعلمين والرفع من رغبتهم في التعلم؛ لأن فاقده الشيء لا يعطيه.

## قائمة المراجع:

## أ. المعاجم.

- أوزي، أحمد (2016). المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

## ب. الكتب العربية.

- أبو النصر، مدحت محمد (2014). الإدارة بالحوافز: أساليب التحفيز الوظيفي الفعال. المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.

- أحمد منصور، عبد المجيد السيد والتويجري، محمد بن عبد المحسن ومحمد الفقي، إسماعيل (2014). علم النفس التربوي. العبيكات للنشر، الطبعة التاسعة، الرياض.

- أسعد، فرح (2018). المعلم الناجح في التربية والتعليم. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

- الداھري، أحمد (2011). أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

- السليتي، فراس محمد (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، الأردن.

- الطناوي، عفت مصطفى (2013). التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن.

- العنابي، حنان عبد الحميد (2014). علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، الأردن.

- الفلبي، هناء حسناء (2013). علم النفس التربوي. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

- القبلي، عناية حسن (2014). التعزيز في الفكر التربوي الحديث. شركة أمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر.

- كاظم الفتلاوي، أحمد حمزة والبراك، مجد ممتاز (2022). مفاهيم سيكولوجية في علم النفس وطرائق التدريس. مؤسسة دار الصادق الثقافية، الطبعة الأولى، بغداد.

## ج. الكتب المترجمة.

- رولنز، سوزي بيير (2016). تسريع التعلم: ثمانية أساليب لوضع جميع الطلاب على درب النجاح الأكاديمي. ترجمة شحدة فارح، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الأولى، الرياض.

## د. الكتب الأجنبية:

- Corbit, H, L ; Balleine, B, w (2016). Learning and Motivational Processes Contributing to Pavlovian- Instrumental Transfer and Their Neural Bases. In Behavioral Neuroscience of Motivation, Simpson, E, H and Balsam, P editors. Springer International Publishing Switzerland. Doi: 101007/978-3-319-26935-1
- Gilmore, L (2018). Understanding Supporting Student Motivation for Learning: S: Deb(ed), Positive Schooling and Child Development: Springer Nature Singapore pte Ltd.
- Kember, D (2016). Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students Through Teaching and Learning in Higher Education: Springer+ Business Media Singapore. Doi: 10:1007/978-981-287-833-0
- Lamb, M ; et al (2019). The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Palgrave Macmillane, Springer Nature Switzerland AG. Doi: 10:1007/ 978-3-030-28380-3
- Seli, H; Dembo, M, H (2020). motivation and Learning Strategies for College Success: Routledge New York, Sixth edition.
- Stoyanova, M; et al (2018). Impact of Motivation, Gamification and Learning Style on Students Interest in Maths Classes. In: M. E. Auer et al. (eds.), Teaching and Learning in a Digital World, Advances in Intelligent Systems and Computing. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73204-6-17>
- Pelster, J, S and Otterpohl, N (2018). Motivation at School and University Motivation. In J, Heckhausen and H, Heckhausen(eds), Motivation and Action.;Springer International Publishing AG. Doi: org/10-1007/978-3-319-65094-4-18
- Vianin, P (2011). La motivation Scolaire : Comment Susciter Le Désir D'apprendre ? Edition De Boeck Université, Belgique.





DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي