

## İkinci veya Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi İçin Hazırlanan Müfredatta Girdilerin Tasarlanması

**Mohamad ALKHALAF\***

Öğretim Görevlisi Doktor, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi,  
Arapça Hazırlık Programı  
malkhalaf@fsm.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-7682-8160>

### ÖZ

Araştırma ikinci dil veya yabancı dil olarak Arapçayı öğrenenler için öğretim ders programında bulunan girdileri tasarlamayı ele almaktadır. Ayrıca Krashin'in görüşlerine odaklanarak girdilerin dil öğretimindeki etkinliğine ilişkin bazı teori ve görüşleri netleştirmeyi amaçlamaktadır. Daha sonra araştırma, edinim veya öğrenme kolaylığıyla ilgili bazı faktörler aracılığıyla dilsel girdilerin nasıl işleneceği üzerinde durmaktadır.

Bununla beraber araştırma, girdilerin tasarımında kolaylık, zorluk, dereceleme ve dersler arasında denge sağlanması vb. açılardan dikkate alınması gereken bazı ilkeleri ele almakta; ardından farklı girdi yapılarından bahsetmeye geçmektedir. Hedef öğrenci grubuna göre farklılık gösteren eğitim müfredatlarındaki girdiler içeriğinden bahsetmektedir. Araştırma daha sonra girdilerin işlendiği metin türlerini ele alır ve çalışmanın sonunda sonuç, kaynak ve referans listesiyle sonlanmaktadır .

**Anahtar Kelimeler:** *Girdiler, Ders Programı, Öğretim Programı, İçerik, Dil Öğretimi*

### Designing Input in Courses of Teaching to Non-Arabic Speakers as a Second or Foreign Language

The research revolves around the design of the inputs in the learning course that is provided to the learner in the educational program, and also aims to clarify some theories and opinions on the effectiveness of the inputs in language teaching by focusing on Krashin's opinions. Then the research stands on how to process the linguistic inputs through some factors related to the ease of acquisition or learning. The research then deals with some of the principles that must be taken into account in the design of the inputs in terms of ease, difficulty, gradation, and to be balanced between lessons, etc., and then moves on to talk about the different nature of the inputs in different learning courses, which in turn differ according to the target group of learners. The research then addresses the types of texts through which the entries are processed, and finally includes a conclusion with some results and a list of sources and references.

**Keywords:** *Inputs, Course Design, Curriculum, Content, Language Teaching*

---

\* Makale Geliş Tarihi / Received: 07.10.2022

Makale Kabul Tarihi / Accepted: 27.11.2022

## تصميم المدخلات في المقررات التعليمية للناطقين بغير العربية لغة ثانية أو أجنبية

### مُلخَص

يدور البحث حول تصميم المدخلات في المقرر التعليمي الذي يُقدّم للمتعلم في البرنامج التعليمية، ويهدف أيضاً إلى توضيح بعض النظريات والآراء في مدى فاعلية المدخلات تعليم اللغة بالتركيز على آراء كراشين، ثم يقف البحث على كيفية مُعالجة المدخلات اللغوية من خلال من بعض العوامل المتعلقة بسهولة الاكتساب أو التعلّم.

يتناول البحث بعد ذلك بعض المبادئ التي يجب أن تُراعى في تصميم المدخلات من حيث السهولة والصعوبة والتدرّج وأن تكون متوازنة بين الدروس وما إلى ذلك، ثم ينتقل بعد ذلك للحديث عن اختلاف طبيعة المدخلات باختلاف المقررات التعليمية والتي بدورها تختلف باختلاف الفئة المستهدفة من المتعلّمين. يتطرّق البحث بعد ذلك إلى أنواع النصوص التي تُعالج المدخلات من خلالها، ويدرج أخيراً الخاتمة مع بعض النتائج وقائمة بالمصادر والمراجع.

**الكلمات المفتاحية:** المدخلات، تصميم المقرر، المنهج، المحتوى، تعليم اللغة

### تهديد

تصميم المدخلات التعليمية في البرامج التعليمية جزء من المحتوى المقدم للمتعلم اللغة، وهو أمر لا يمكن أن يتم بين يوم وليلة أو عشية وضحاها فهي عبارة عن سلم هرمي متصاعد مقلوب، فتعلّم أي لغة يبدأ بعبارات التحايا والسلام وعبارات التعارف والضمائم الشخصية عبر قاعدة ضيقة وينتهي بفلسفة اللغة وبلاغتها وأشكالها الوصفية والنحوية في سقف واسع غير محدود.

انطلاقاً من ذلك يتطلب بناء المقررات التعليمية هندسة دقيقة عبر تصميم المدخلات التي تمثل الجسر الذي يصل بين قاعدة ورأس الهرم اللغوي المقلوب لدى متعلّم اللغة، كما أن الإجراءات التعليمية في الحجرة الدراسية وخارجها والممارسات والأنشطة كلها تهدف إلى تثبيت المدخلات ودعمها وتحويلها إلى مخرجات ثم إلى لغة ونظام لغوي لدى المتعلم ولا يتأتى ذلك إلا إذا كانت مبنية ومصممة دقيقة.

تندخل في تصميم المدخلات عوامل كثيرة منها مدى مناسبتها للمتعلم ولعمره وليبنته وعدم الصدام الثقافي المباشر معه، لأنها بناء اللغة يحتاج إلى تفاعل المتعلم معها بشكل جيد لتتحول إلى محصول لغوي متراكم لديه، وإلا فالعكس صحيح، ومن هنا يمكن بناء صياغة مشكلة البحث بالأسئلة الآتية؟

1. ما المقصود بالمدخلات في تعليم اللغة الأجنبية؟
2. كيفية تصميم المدخلات في مقررات تعليم اللغة؟
3. ما العلاقة بين المدخلات والمتعلم وأجزاء العملية التعليمية؟
4. ما مبادئ تصميم المدخلات؟

اعتمادًا على هذه الأسئلة سيهدف البحث إلى الإجابة عنها بالحديث حول المدخلات وكيفية تضمينها في المقررات التعليمية والنظريات التي وردت فيها وعلى الآراء التي قيلت فيها.

### نظرية المدخلات

هناك علاقة وثيقة بين أجزاء عملية المنهج التعليمي التي تتكوّن من المدخلات والعمليات والنواتج حيث يُستخدم مُصطلح "المنهج الدراسي" عادة للإشارة إلى الخُطة أو التصميم الشامل للبرنامج وكيفية تحويل محتوى البرنامج إلى مُحطّط للتعليم والتعلّم الذي يُتيح تحقيق نواتج التعلّم المرجوة في نهاية البرنامج التعليمي. يأخذ المنهج الدراسي المحتوى (من المعايير الخارجية والأهداف المحلية) ويُشكّله في خُطة لكيفية إجراء عملية التعليم والتعلّم بفاعلية. وبالتالي فهي خُطة أكثر من قائمة بالمواضيع وقوائم بالحقائق والمهارات الرئيسية (المدخلات)، وإنما إنّها خريطة لكيفية تحقيق "مخرجات" أداء المتعلّم المطلوب، حيث يتم اقتراح أنشطة التعلّم والتقييمات المناسبة لزيادة احتمال تحقيق المتعلّمين للنتائج المرجوة.<sup>1</sup>

وعادة ما تكون المدخلات العنصر الأساسي الذي يُقرّر ما يجب أن تكون عليه بقية العناصر الأخرى في العملية التعليمية من إجراءات تدريس وأساليب وتقويم وما إلى ذلك، فطبيعة المدخلات تختلف من مستوى إلى آخر، ومن فئة مُستهدفة إلى أخرى؛ على سبيل المثال في المستوى المبتدئ تفرض المدخلات على المعلم أن يكون رسامًا وممثلًا بارعًا في أداء الحركات ومهندسًا في رسم الأشكال إضافة إلى بعض الصفات الأخرى كالصبر والتأني وتشجيع المتعلّمين خصوصًا إذا كانوا متعلّمين صغارًا، فهذه الأداءات نوع من المدخلات لأنّها تُساعد على تقديم المعلومات وعرضها.

ومن جانب آخر هناك علاقة وثيقة بين المدخلات العامة والمدخلات اللغوية والطلاقة في البرامج اللغوية؛ فالمدخلات بمفهومها العام تُشير إلى كل ما من شأنه أن يكون هدفًا ومخرجًا تعليميًا لبعض الأشكال الثقافية التي لا ينصّ عليها المحتوى بشكل مباشر، فهذه أيضًا جزء من المدخلات، إلا أنّ التركيز الدقيق يجب أن يكون على المدخلات اللغوية التي تُبنى اللغة بالتدرّج لدى المتعلّم، فالمدخلات المنظّمة التي

<sup>1</sup> Jack C Richards: Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, Relc Journal, 44(1) 5-33, 2013. P6.

تُراكم المعلومات الجديدة بترتيب منطقي ووفق منهجية دقيقة فلا شكّ أنّها ستؤدّي إلى الطلاقة اللغوية لدى المتعلّم والعكس صحيح أيضاً، فغياب المنهجية بتنظيم المعلومات يؤدّي إلى غياب المتعلّم ووضعه في متاهات.

لا يمكن أن تتحوّل المدخلات إلى مخرجات لدى المتعلّم بحيث يمكن أن تُوصف بالطلاقة أو بالدقّة إلا بمرورها عبر العمليات العلاجية التي في مجملها عبارة عن رابط بين المدخلات والمخرجات وتتمّ من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية عبر إستراتيجيات تختلف باختلاف نوعية المدخلات من نصوص أو قواعد، ومن أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في العمليّات تفاعل المتعلّمين مع المادّة المقدّمة ( المدخلات)، والعمليّات هي ما<sup>2</sup> يقوم المعلّم به في الحجرة الدراسية مع متعلّميّه ويظهر فيها التفاعل والاستجابة وعوامل التقدّم، وهنا يمكن القول إنّ المدخلات مهما كانت مضبوطة ومُتقنة بالمنهجية الدقيقة إلا أن تحويلها عبر العمليّات إلى مخرجات يلعب فيها المعلّم دوراً كبيراً؛ فالمعلّم المؤهل سيتمكّن من ذلك والعكس صحيح.

يعدّ Corder أول من تحدّث عن أهمية المدخلات في عملية اكتساب اللغة عام (1967)، كما أنّه فرّق بين المدخلات (Input) والمحصول اللغوي (Intake)<sup>3</sup>، حيث أكّد Corder أنّهُ من الضّروري على متعلّم اللغة أن يعيش بين مُتحدّثي اللّغة أو أن ينتظم في صفوف دراسية لتعلّم اللّغة. وهذه المدخلات يمكن أن تردّ تحت مُصطلح الدخل اللغوي أيضاً. والمدخلات أو الدخل اللغوي هو اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي يتعرّض لها المتعلّمون بشكل مقصود لتعلم أشكال لغوية من أصوات ومفردات وتعبيرات وتراكيب لغوية وما تتضمّنهُ من محمولات ثقافية، وبناء على ذلك لا يمكن تعلّم أي لغة دون دخل لغوي.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Ista Maharsi. The Importance of Input And Interaction in Second Language Acquisition. Journal of English And Education, Vol. 5 No.1, 2011, P 46.

<sup>3</sup> يُطلَق عامة مُصطلح المدخلات (Input) على أي معرفة يتمّ تقديمها للمتعلّم، أما مصطلح المحصول اللغوي (Intake) فهو يشير إلى الجزء من المدخلات الذي تمكّن المتعلّمون من استيعابه وفهمه بنجاح، وهو الجزء الذي يبني الذاكرة الداخلية لدى المتعلم.

George Yule, The Study of Language, Cambridge University Press, Sixth Edition, New York, 2017, P 483-484.

<sup>4</sup> Scott Thornbury, An A-Z of ELT, 2006, p105.

المُدخلات عند هاليداي Halliday: هاليداي لم يُطلق على ما أورده مدخلات بشكل صريح، بل صنفها ضمن أهداف التعليم، فالمدخلات عند هاليداي تنقسم حسب الهدف منها، كما يلي:

### 1. التعليم المعياري: Perspective Language Teaching:

يهدف هذا النوع إلى دراسة ما تعلّمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها، والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل (Interference) بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة، ويظهر هذا جلياً في تصحيح نطق الأصوات، والكلمات، وكذلك التراكيب العامية التي تُخالف في كثير وقليل التراكيب العربية الفصيحة نطقاً وكتابةً أو بناءً أو دلالة.<sup>5</sup>

فالهدف هنا إذن هو تصحيح أشكال الأداء الصوتي التي اكتسبها المتعلّم من لغته الأمّ والتقليل من أشكال التداخل بين نظامين صوتيين أحدهما كائن بالفعل عند المتعلّم والآخر ينبغي أن يكون.<sup>6</sup> فالمتعلّم في مثل هذا النوع من التعلّم لا يحصل على معلومات جديدة بل يقوم على تصحيح معلومات قد اكتسبها سابقاً، لأنّ التعليم المعياري هو القياسي، وفي إطار تعليم اللغة العربية هذا يصلح أيضاً لمن تعلموا العامية أولاً ثم بعد بدووا بتعلّم الفصحى.

### 2. التعليم المنتج للغة: Productive language Teaching:

يستهدف هذا النوع من التعليم إكساب المتعلّم أنماطاً جديدة من اللغة الهدف، وهي العربية هنا، وتدريبه على ممارستها في تراكيب لم يكن له بها معرفة من قبل، وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه. فليس الهدف من التعليم المنتج إذن تغيير أنماط بأنماط إنّما الهدف الرئيسيّ له هو تدريب المتعلّم على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعّال ومؤثّر، وزياده منها، مفردات، وتراكيب فضلاً عن المفاهيم الثقافية والدلالات اللغوية.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دون رقم طبعة، 2004، ص، 33.

<sup>6</sup> رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، مرجع سابق، ص 175.

<sup>7</sup> رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، ص 33.

في إطار تعليم الأصوات يجب التركيز على بعض الأصوات في اللغة العربية التي ليس لها مثيل في اللغات الأخرى، حيث يجد متعلمو اللغة العربية صعوبة في نطقها مثل ( ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق) فيجب أن يحتوي المقرر التعليمي على تدريبات كافية على هذه الأصوات.

**3. التعليم الوصفي Descriptive Language Teaching:** وهو النوع الثالث من أنواع من تعليم اللغات، يستهدف هذا النوع تعريف المتعلم بخصائص اللغة وما تمتاز به من أشكال التعبير فيها. إن الهدف الرئيسي من هذا النوع هو أن يقف المتعلم على القوانين الأساسية التي تحكم نظام اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات. وبعبارة موجزة: فهنا المتعلم يحصل على معلومات عن اللغة بعد أن تعلم اللغة، ويتصل هذا النوع من التعليم بالجانب الأكاديمي والتخصصي.<sup>8</sup>

نلاحظ أن هالدي لم يطلق بشكل مباشر على هذه الأهداف من تعليم اللغة "مدخلات" ولم يوضح شكل هذه الأهداف، بل اكتفى بوصف عام، مع أن هالدي له تصنيف مهم جداً في نظرية الوظائف اللغوية التي باتت معظم الدراسات اللغوية الحديثة تنطلق منها سواء أكانت أكاديمية نظرية أو أنها عملية تطبيقية في مقررات تعليمية أو إجراءات تدريسية.

**فرضية المدخلات عند كراشن (Input Hypothesis - Krashen):** أكد الكثير من علماء اللغة على أهمية المدخلات في تعليم اللغة، ويُعد كراشن أحد هؤلاء صاحب نظرية "المدخلات المفهومة" التي تعدّ من أهمّ النظريات في هذه النقطة في تعلم اللغة، حيث يرى كراشن أنّ المدخلات (Input) يجب أن تكون ذات معنى وملائمة لحاجات المتعلمين، كما يجب أن تكون أقرب إلى مستواهم الحالي، وتكون بصعوبة معقولة ليتمكنوا من فهمها وإدراكها.<sup>9</sup> وهذه الفرضية تحاول أن تجيب عن سؤال مهم هو كيف نكتسب أو نتعلم اللغة؟

### التعلم والاكساب لدى كراشن

فرّق كراشن بين الاكساب وعمليات التعلم وفقاً لنظريته، هناك نظامان مُستقلان لأداء اللغة الأجنبية: "النظام المكتسب" و "النظام المتعلم". "النظام المكتسب" أو "الاكساب" هو أن يتمّ بعملية لاشعورية

<sup>8</sup> رشدي طعمية ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، ص33.

<sup>9</sup> علي بن ماجد آل شريدة ، التفاعلية في بيئة اللغة الثانية، اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير: غسان الشاطر، مركز الملك عبد الله، الرياض - السعودية، الطبعة الأولى، 2018، ص17-18.

تشبه إلى حد بعيد العملية التي يمر بها الأطفال عندما يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتعرضون بشكل مقصود لأي دخل لغوي، فهم يتعرضون لعمليات تواصلية تتطلب تفاعلاً هادفاً في اللغة الهدف - التواصل الطبيعي - حيث يكون التركيز لدى مستخدمي اللغة ليس في الفعل التواصلية وليس في شكل أقوالهم، فالإكتساب يتعلّق بالفهم والتواصل.

أما النظام الثاني لدى كراشن فهو " النظام المتعلّم " أو " التعلّم " وهو العمليات المقصودة التي تستهدف بناء عمليات معرفية مُحدّدة لدى المتعلّم، فهو بذلك يكون نتاج التعليمات الرسمية لعملية التعلّم التي تتم ببرامج وخطط مرسومة، كما أنّ هذا النظام يشتمل على عملية واعية تحتاج الانتباه والفهم والمتابعة حيث يؤدي كل ذلك إلى معرفة واعية "حول" اللغة، على سبيل المثال معرفة قواعد النحو. ويُنتج عن النهج الاستنتاجي في بيئة تتمحور حول المعلّم للمساعدة في "التعلّم"، بينما يؤدي النهج الاستقرائي في بيئة تتمحور حول المتعلّم إلى "الإكتساب"، فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة".<sup>10</sup>

وناقش كراشن أنّ عملية الإكتساب أكثر أهميّة من عملية التعلّم، ويجب أن تُشجّع بالأنشطة التي تُمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات. وهناك العديد من الباحثين في مجال اللغة يؤكّدون تبادل العلاقات عن طريق مهارات اللغة الأربع: وهي الاستماع والتحدّث والقراءة وعمليات الكتابة. لا يمكن تجريد العلاقة بشكل تام بين النظامين السابقين لدى كراشن ( الإكتساب والتعلّم ) والمدخلات؛ فالمدخلات الرابط الفعلي بينهما عبر مجموعة من العمليات التي يقوم بها المدرّسون في محاولة تبسيط المدخلات وصياغتها مع المتعلّمين في شكل إكتساب لغوي تواصلية أقرب ما يكون إلى تلك التي تتم في البيئة الطبيعية للغة الهدف.

### الخصول اللغوي

يرى كراشين أنّه ليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إذا لم نفهم المعنى المتضمّن في المدخلات، والمدخلات إذا لم تكن واضحة فهي خلط وإرباك وعشوائية. إضافة إلى المتعلّمين يحتاجون في عرض المدخلات إلى العمليات التي تتم بواسطة البرنامج الدراسي من معلم ونحوه، وتدخل في ذلك تطبيقات وأساليب كثيرة، فمثلاً نستطيع أن نطلب من المتعلمين المبتدئين أن يُحضوا بعض الوقت في مشاهدة التلفاز باللغة المستهدفة أو أن يستمعوا للمحادثة والتي يمكن أن تكون أعلى من مستوى فهمهم بقليل، لكن الفائدة في هذه الحال بالنسبة لهم محدودة، وبذلك فإن العالم ( الناطق باللغة الهدف ) خارج الفصل الدراسي لا

<sup>10</sup> Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall, 1987, p20-22.

يستطيع أن يُقدّم النماذج اللغوية الأفضل لتعلّمي اللغة الثانية، من هنا يُفضّل في البداية انتظام مُتعلّمي اللغة في فصولٍ دراسيةٍ ولا سيما المتعلّمين الكبار السن لأنّ ذلك أفضل لاكتساب اللغة. وأكدّ كراشن أهمية تبسيط المعلم للمُدخلات، لإمكانية تيسيرها وفهمها من قبل المتعلّمين، فهي بذلك تتحوّل إلى محصول لغوي، يمكن إنمائه وتطويره بالأسلوب ذاته لدى متعلّمي اللغة.

### التفاعل مع المدخلات

تلعب العوامل الداخلية لدى المتعلّم من الحافز والدافعية والثقة بالنفس والقلق وسمات الشخصية دوراً كبيراً في عملية تعلّم وتعليم اللغة، أطلق عليها كراشن " المتغيّرات العاطفية"، يدّعي كراشن أنّ المتعلّمين ذوي الحافز العالي والثقة بالنفس وأصحاب الخيال الواسع الذاتي، وممن يتّسمون بالمستوى المنخفض من القلق، فكلّ ذلك يُساهم في جعل عملية المتعلّمين أفضل استعداداً للنجاح في اكتساب اللغة الثانية<sup>11</sup>. أمّا المتعلّمين الذين يحملون الخصائص المعاكسة مثل الدافع المنخفض، وتدني احترام الذات، والقلق، والانطوائية والتثبيط، ذلك من شأنه أن يمنع استخدام المدخلات المفهومة للاكتساب حيث يعيق عملية اكتساب اللغة. من ناحية أخرى، فإن التأثير الإيجابي ضروري، لكنه ليس كافياً بحّد ذاته، لكي يحدث الاكتساب.

كما ناقش كلٌّ من تارون وليو Tarone and Liu بموجب المعلومات التي توافرت لديهما بدراسة أجريها ضمن ثلاثة مواقف، بأن تفاعل الدارس في مواقف مُتعدّدة يؤثّر في عملية اكتسابه اللغة وسرعتها، ولكن بطرق ودرجات مُتفاوتة. بمعنى آخر " إنّ المدخلات وحدها غير كافية لاكتساب اللغة، لأنّ أي فرد عندما يستمع إلى اللغة، بإمكانه أن يُفسّر المعاني دون أن يفكر في قواعدها<sup>12</sup>. فعلى سبيل المثال: إذا سمع أحد الكلمات الآتية " كلبٌ وَيَعْضُ وبنّت، بغض النظر عن ترتيبها، فعلى الأرجح أن المعنى "عضّ الكلبِ البنت". والأمر ليس كذلك في حالة المخرجات Output. وذلك لأنّ الفرد مُجبرٌ على أن يضع الكلمات على الترتيب الصحيح. لأنّ استخدام اللغة يُجبر المتعلّم أن يتحرّك من عملية دلالات الألفاظ إلى تركيب الجملة، وذلك لأنّ المدخلات (Input) تتعلّق بكيفية اكتساب اللغة الثانية، وليس في عملية تعلّمها.

<sup>11</sup> Susan M. Gass., & Larry Selinker. (1994). Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, Third edition, 2008, p.317.

<sup>12</sup> Elaine Tarone, A Sociolinguistic Perspective on Interaction in SLA1, Routledge Publishers, 2008, P5-3.



ويؤكد كلٌّ من Wagner, Gough & Hatch : " إنَّ العالم الخارجي عاجزٌ عن تقديم مُدخلاتٍ مفهومةٍ للبالغين في اكتساب اللغة الثانية بينما في الفصل الدراسي فيمكن أن تُقدّم بشكل أفضل ". ومن المميّزات الأخرى للمدخلات الجيدة، أن تكون ملائمة وذات معنى.

قد أثّرت الكثيرُ من الأسئلة حول ما إذا كان اكتساب اللغة الثانية نتيجة عوامل بيئية أو عوامل عقلية تحكّم المدخلات التي يُعرض عليها الدارس، أو من عوامل عقلية داخلية والتي إلى حدٍّ ما تُلمّي كيف يفهم الدارس البنى النحوية<sup>13</sup>. إنَّ اكتشاف الأمّودج الذي يبيّن كيفية اكتساب المتعلّم للغة هو واحدٌ من أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها. وهي تدعم النتيجة التي تمّ التوصل إليها عن طريق دراسة أخطاء المتعلّم الشائعة، أي أنّ اكتساب اللغة الثانية يتسم بالتنظيم والعمومية ويعكس الطرق التي تحكّم بها الآلية المعرفية الداخلية عملية الاكتساب، بغضّ النظر عن الخلفية الشخصية للمتعلّمين أو الموقف التعليمي<sup>14</sup>، ومع ذلك فليس من السهل في الوقت الحاضر أن يتبع الإنسان طريقةً أو أن يتبنّى نظريةً واحدة من هذه النظريات، لأن النتائج التي تمّ التوصل إليها رغم إيجابية بعضها فهي لا تعطي حلاً شاملاً حول قضية " اكتساب اللغة". ومع ازدياد التجارب واستمرارها، وتدقّ المعلومات وتحليلها فلما يتمّ التوصل بعد إلى حقائق مؤكّدة تغطي ما يرغب الإنسان في فهمه ومعرفته حول كيفية اكتساب اللغة، لذلك مازال هذا الأمر بحاجة إلى دراسات أكثر في المستقبل.

### المدخلات الطبيعية التواصلية

إن المتعلمين في تعلّم اللغة ليسوا على مستوى واحد وهذا أمر طبيعي، لذا يقترح كراشن أنّ المدخلات التواصلية الطبيعية هي المفتاح لتصميم منهج دراسي، ممّا يضمن بهذه الطريقة أن يتلقّى كل متعلّم بعض مدخلات '1 + 1' هذا مناسب لمرحلة كفاءته اللغوية الحالية.

ويعتبر كراشن من أكثر المتحمسين والمؤيدين لأولوية المدخلات (Input) في اكتساب اللغة الثانية. ويؤيّد كثيرين، منهم على سبيل المثال: بروفت ولارسن - فريمان ولونج، يرى Brufit و-Larsen

<sup>13</sup> الشويخ، صالح ناصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، مركز الملك عبد الله، الرياض - السعودية، الطبعة الأولى، 2016، ص: 11-12.

<sup>14</sup> R. Ellis, The study of Second language Acquisition, Issues in Applied Linguistics, University of California, Vol. 6, No. 1, 1995, pp 99-103

Freeman&Long: " أن المدخلات المكثفة ضرورية للنجاح في اكتساب اللغة الثانية، ولكن بشرط تبسيط هذه المدخلات حتى يتم استعمالها بفاعلية من قبل المتعلم، ليتحقق له اكتساب اللغة وإتقانها".<sup>15</sup> وفي فرضية المدخلات: "Input Hypothesis" يُقرّر كراشن أنّ مستوى الصعوبة في مدخلات اكتساب اللغة الثانية، يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلم وقدرته الاستيعابية للغة الثانية. وقد رمز لها بالمعادلة الآتية:  $i+I$  أي أنّ الدخل يجب أن يكون مفهومًا<sup>16</sup> ويجب أن يحتوي على أشكال لغوية تزيد صعوبتها درجة واحدة على الحالة الحالية للغة المتعلم المرحلية.<sup>17</sup> أي أنّ المتعلم يتحسن باستمرار لأنّه يُعطي اهتمامًا للفروق بين المدخلات التي يفهمها (i) والفروق الأعلى مستوىً نسبيًا في المدخلات

<sup>15</sup>Bahrani, Taher and Marziyeh Nekouezadeh, The Role Of Input In Second Language Acquisition, Journal of Advances in Linguistics, Vol. 1, No.1, 2014, p2.

<sup>16</sup>Susan M. Gass., & Larry Selinker. (1994). Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, Third edition, 2008, p209.

<sup>17</sup> Scott Thornbury, An A-Z of EL

**اللغة المرحلية (Interlanguage):** اللغة المرحلية هو المصطلح المستخدم لوصف النظام النحوي الذي يُؤلفه المتعلم أثناء تعلم لغة أخرى. إنها ليست لغته الأولى، وهذا النظام الجديد المؤلّد يختلف عن نظام اللغة الهدف أيضًا، ولكنها لغة في منزلة بين اللغتين، حيث يُنظر إلى اللغة المرحلية باعتبارها نظامًا مُستقلًا في حدّ ذاته، وليس شكلًا من أشكال اللغة الهدف، فهي تعكس نظام القواعد المتطور للتعلم، وقد تتأثر بعض قواعدها باللغة الأولى (من خلال النقل)، أو باللغة الهدف، وقد يُنسب البعض الآخر إلى المبادئ الفطرية والعالمية (النحو الكوني أو الكلي). ومن الطرق التي تبين أن اللغات المرحلية منهجية أنّها تتبع مراحل يمكن التنبؤ بها، بغض النظر عن لغة المتعلم الأولى (مراتب الاكتساب)، ففي المراحل الأولى للتعلم، تأخذ اللغة المرحلية الشكل الذي يُطلق عليه "نسق المتعلم اللساني الأساسي"، وهو يتميز بتراكيب بسيطة وعدد قليل من نهايات الكلمات النحوية (النحو والصرف). اللغات المرحلية تتطور باستمرار، وعندما تتوقّف عن التطور، فإنّها تُصاب بالجمود، بل قد يصل الأمر بالمتعلم حتى التحجر في مرحلة ما من مراحلها وهو في طريق تعلم اللغة الهدف. في الحقيقة إنّ عددًا محدودًا من مُتعلمي اللغة الثانية يصل إلى مستوى من الكفاءة اللغوية المقارب لمستوى الناطقين الأصليين. وهذه حُجة للاعتراف بشرعية اللغة المرحلية، ويقول تلك الكفاءة الجزئية بدلًا من الكفاءة الكاملة، وهي كذلك هدف معقول في تعلم اللغة الثانية، وبذلك تمتد اللغة المرحلة حتى مستوى الكفاءة اللغوية وليست وفقًا على فترة تعلم اللغة. ينظر: Thornbury, Scott, 2006, p109. An A-Z of EL.

وينظر: العصيلي: عبد العزيز إبراهيم، مناهج البحث في اللغة المرحلية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا، معهد اللغة العربية، الخرطوم، العدد الثاني، 2005، ص2.

التي يحصلها (I+). وقد انتقد هذه النظرية كثيرون ومنهم هكتر هامرلي (Hector Hammerly) الذي أكد أن هذا الادعاء ليس صحيحًا بِحُجَّةٍ أنَّ ليس هُنَاكَ ما يُثبت أنَّ هذا الجزء من اللغة يجب أن يقدم قبل غيره<sup>18</sup>، وخلصوا إلى أنَّ المزعج في الأمر أنَّ كراشن قدّم هذه المعادلة، من دون أن يشرح بوضوح كيف تكون المدخلات ملائمة لتعلّم اللغة، إلا أنَّه من الضروري أن يكون هناك تفاعلًا بين المدخلات وعملية التعليم والفكرة الأخيرة تُعدّ من أفضل ما أتى به كراشن.<sup>19</sup>

### العلاقة بين المدخلات والنظام اللغوي

لا شك أنَّ السؤال الذي يطرح نفسه هو: أين مكانة البنى التركيبية في المقرّر التعليمي الذي يقوم بناؤه على المدخلات المفهومة التي تعتمد بشكل أساسي على العمليات التواصلية وتُشجّع عليها؟ وهل من ضرورة لتقديم القواعد اللغوية؟ يرى كراشن أنَّ التسلسل للبنى التركيبية النحوية في الدراسات النظرية اللغوية قد لا يتفق مع مبدأ المدخلات المفهومة من حيث تقديم بعض العناصر النحوية وتأخير الأخرى. إنّ القواعد النحوية ذات فائدة عندما تكون وسيلة لاستخدام اللغة في الفصول الدراسية أو خارجها بشروحات بسيطة من المعلم في كيفية الاستخدام، وهذا يعتمد بشكل كبير على كون المتعلمين على دراية بالعناصر اللغوية التي يُقدّم المعلم من خلالها تفسيرات نحوية لتسهيل على المتعلمين استخدام اللغة، فعملية التسهيل هذه من قبل المتعلم أن يكون في أذهان المتعلمين واضحًا أنّ تحليل اللغة، وصياغة القواعد، وفصل المخالفات، وتعليم الحقائق المعقدة حول اللغة الثانية- الهدف- ليس تعليمًا للغة، بل هو "علم اللغة"، والذي لا يُؤدّي إلى إتقان التواصل بقدر ما هو اكتساب لنظام ترتيب الجمل. ما سبق يدل على أنَّ تشكيل النظام اللغوي الذي يتكوّن من قواعد نحوية يعتمد على المحصول اللغوي بالدرجة الأولى، فالنظام اللغوي في جملة عبارة عن تفسيرات لمكوّنات المحصول اللغوي، فيكون بذلك ترتيب النظام اللغوي يأتي بالدرجة الثالثة بعد المدخلات المفهومة والمحصل اللغوي.

<sup>18</sup>هامرلي، هكتر (Hector Hammerly)، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، دون رقم طبعة، 1994، ص 37-40.

<sup>19</sup> Pilar, Mar'ia del, Garc'ia Mayo and Eva Alcon Soler, Negotiated input and output / Interaction, "The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition", edited by Julia Herschensohn and Martha Young-Scholten, First published, Cambridge University, UK, 2013, p 20.

## تعليقات على نظرية كراشن

وقد رفض أيضاً كلٌّ من قاص وسيلنكر Gass and Selinker قول كراشن بأنّ المدخلات الكثيفة هي العامل الوحيد المؤدّي إلى اكتساب اللغة الثانية. ويريان أنّ هناك خمس مراحل ضرورية للطريقة التي يتمّ بواسطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات: 1- مدخلات مُترابطة. 2- مدخلات مفهومة. 3- مُوصل لهذه المدخلات. 4- التكمال. 5- المخرجات.<sup>20</sup>

مهما يكن من ردود الفعل على نظرية كراشن في المدخلات لكنّها تبقى محل اختلاف وجدال بين القبول والرفض، وبشكل عام إنّ معظم ما أتى به كراش حول المدخلات شكّل مصدرًا مهمًّا لكثير من البحوث التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية، كما شكّلت نظريته عاملاً نوعياً إضافياً في تصميم مناهج تعليم اللغة الثانية وكيفية بناء المدخلات، لذلك لا يمكن رفض ما أتى به مُطلقاً.

مبادئ عامّة في تصميم المُدخلات اللغوية: هناك بعض المبادئ التي لا بُدّ من مُراعاتها في تصميم المدخلات، فأخذ هذه المبادئ بالحُسبان من قبل مُصمّمي الموادّ التعليمية يُساعد المتعلّمين على بناء اللغة.

### 1. التخطيط للاستقبال مقابل الإنتاج.

نماذج المفردات المستقبلية قد لا تكون مُتاحة بسهولة لأغراض إنتاجية، ببساطة فاستقبال المفردات لا يضمن الإنتاج، وبعبارة أخرى، قد يتعرّف المتعلّمون على الكلمات في حين أنّهم لا يتمكنون من استخدامها في الكلام أو الكتابة.

غالبًا ما يتمّ التغاضي عن هذا الاختلاف في حين أنه أمر حاسم في التخطيط لتدريس المفردات والتراكيب اللغوية في تعليم اللغات، فإذا كان القائمون على التعليم يُخطّطون ببساطة لتعليم كلمات جديدة كخبرة مستقبلية - للتعرفّ مثلاً فقط -، فيمكن أن يُقدّموا ما يصل إلى 40 مفردة في الدرس الواحد؛ لأنّ التعرّف أسهل بكثير من الإنتاج وهو مرحلة أولى في طريق الممارسة اللغوية.<sup>21</sup>

لا يمكن الحكم على خبرات لغوية بإتقان الحصول عليها بجمليتين أو ثلاث أو حتّى عشر مرّات، فلا بدّ من القول: إنّ الحصول على عنصر مفردات يأخذ أسابيع وفي بعض الحالات حتى شهور من الممارسة

<sup>20</sup> Susan M. Gass, & Larry Selinker. (1994). Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, Third edition, 2008, pp:301-310

<sup>21</sup> Sumi, Seijiro And Takeuchi, Osamu, The Cyclic Model of Learning: An Ecological Perspective on the Use of Technology in Foreign Language Education, Journal of Language Education & Technology, NO: 47, 2020. Pp52-54.

اللغوية في تنوع السياقات لتصل إلى مرحلة الاتقان<sup>22</sup>. فسرعة التعرف ودرجة السياقية عامل مهم في طريق إتقان تعليم العناصر اللغوية، والمقصود بدرجة السياقية قدرة المتعلم على معرفة المفردات من خلال إيرادها ضمن سياقات مألوفة أو ليست مألوفة وهذا يعني أن هذه الجمل المختلفة ستكون مسموعة أو مفروءة ولذلك ستختلف من حيث السهولة والصعوبة، فهي عوامل مهمة في الإنتاج أي في المرحلة التي ستتحول هذه السياقات لتكون شفوية أو كتابية.

## 2. دور عملية الحفظ في المدخلات:

في البداية لا بد من طرح الأسئلة الآتية:

- هل الحفظ أو عملية الحفظ مفيدة في عملية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
  - هل تؤدي أهدافاً إيجابية وأغراضاً اتصالية حقيقية؟
  - أي نوع من الحفظ يُستخدم في سبيل الممارسة اللغوية المؤدية إلى الطلاقة؟
- لا شك أن حفظ قوالب جاهزة تتردد كثيراً في عمليات التواصل في اللغة الهدف سواء أكانت اللغة العربية أو غيرها من اللغات الأخرى يخدم أربعة أهداف لدى المتعلم في تعلم اللغة، فهو:
1. فهو يُتيح للطالب إمكانية الحصول على أجزاء من اللغة للاستخدام الفوري، مثل: أين تَسْكُن؟ كيف تأتي إلى الجامعة؟
  2. يُزوّد المتعلم بمعلومات يمكن تقسيمها وتحليلها في مراحل تعليمية لاحقة.
  3. تعليم المزيد من الكلمات دفعة واحدة حيث تعمل الذاكرة العاملة لدى المتعلم على معالجة القوالب المكونة من (2-7) عناصر.
  4. علاوة على ما سبق، ففي الحياة الواقعية، نادراً ما يكون التعامل مع الكلمات في عزلة عن سياقاتها أو تعابيرها.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Bkz. Ağpak Harun, İkinci yabancı dil olarak Arapça öğretiminde bir öğretim programı denmisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara/Türkiye, 2014, s. 6

<sup>23</sup> Moeller, Aleidine Kramer And Amy Roberts, Keeping It in the Target Language, Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska - Lincoln, 2013, pp14-31

Zanbo Wang, Wei Wei, Xianling Mao, Shanshan Feng, Pan Zhou, Zhiyong He, Sheng Jiang, Exploiting Global Contextual Information for Document-level Named Entity Recognition, Cornell University.

<https://arxiv.org/abs/2106.00887>

ومن مميزات عملية حفظ مقطع أو مقاطع مُعجمية ثابتة أنها تُساهم في بناء الطلاقة اللغوية النسبية الواضحة لدى مُتعلمي اللغة، وهي في ذلك تشكل النواة الأساسية للممارسة طويلة والتي يقصد بها الطلاقة، من السمات الأساسية للقوالب أنها:<sup>24</sup>

1. قصيرة مُوجزة.
  2. واضحة المدلول.
  3. سهلة بسيطة.
  4. ذات صلة مُباشرة بالمتعلم.
  5. يتم تخزينها كوحدة جاهزة للاستخدام.
  6. يمكن استرجاعها عند الحاجة بقالها الجاهز.
  7. عدم الحاجة لاختيار كلمات لتكوين سياق مُتكامل عند عملية الاستدعاء.
- مثلاً عبارات (كيف حالك؟)، من أين أنت؟ ما اسمك؟ (من هذا؟) (ما هذا؟) (أين تسكن؟) (ماذا تعمل؟) فهي تُسمى عبارات جاهزة أو قوالب ثابتة والحفظ يلعب فيها دوراً كبيراً، كمان أنّ حفظ مثل هذه العبارات، يُفيد المتعلم في مراحل لاحقة، ومثل هذه العبارات شائعة جداً وهي جاهز للاستخدام المباشر، كما أنّها قواعد اللغوية ليست مُعقدة لذلك يمكن للمتعلم أن يستخدمها بسهولة.
- فعملية الحفظ في تعليم اللغة الثانية لتكون إيجابية فلا بد أن تكون مقتصرة على القوالب أو التعبيرات لأنها قوالب جاهزة وتكرّر باستمرار وهي ذات شُيوع مُرتفع جداً، إضافة إلى أنّها تُساعد المتعلم على البناء عليها كلما تقدّم في تعليم اللغة.

### التدرّج:

التدرّج عامل مُهمّ جداً في تصميم المدخلات التعليمية سواء أكان على مستوى المفردات أو على مستوى التراكيب، فلا بُدّ من الانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد حتى يسهّل على المتعلمين فهم المواد المُقدمة لهم، ففي مجال التراكيب اللغوية – مثلاً – هناك بعض المبادئ التي يقوم عليها اختيارها كجزء من بناء النظام النحوي. وهي:

<sup>24</sup> Andrew J DeMil,. "Making your traditional text work: Input, Scaffolding and Communication," The Coastal Review: An Online Peer-reviewed Journal, Vol. 7, Issu. 1, 2016, p3-5.

1. عدد محدود من التراكيب: من المبادئ المعروفة في إعداد الكتب وخاصة للمبتدئين أن تُقدّم التراكيب الجديدة بالتدرّج، فيكون عددها محدوداً في كل درس سواء أكان على مستوى المفردة (الكلمة) أو الجملة. فإذا أُدخِل الفعل الماضي - مثلاً- في أحد الدروس فيجب تجنّب إدخال المضارع والأمر، وكذلك فلا يدخل الماضي مع الدواخل، أي يجب الاختصار على التركيب المدروس دون غيره.

2. استعمال التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة: لا مناص من أن التراكيب في الدرس الأوّل تكون في مفردات جديدة، ولكن في الدروس التالية يجب ما أمكن أن تُقدّم التراكيب في مفردات وردت في دروس سابقة، حتّى لا يتقل العبء على كاهل الطالب، فالقاعدة التي يجب مراعاتها في كل درس باستثناء الأول هي: تقديم المفردات الجديدة في تراكيب سبقت دراستها، وتقديم التراكيب الجديدة من خلال مفردات سبقت دراستها.<sup>25</sup>

3. الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي المعنى نفسه: إذا كان في اللغة تراكيب تؤدي معنىً واحداً، فالأفضل أن يُكتفى بالتركيب الأشيع والأسهل.<sup>26</sup>

اختيار نوع التدرّج: في تصميم المدخلات التعليمية هناك نوعان من التدرّج:

1. التدرّج الطولي: في التدرّج الطولي يتم تقديم العناصر مرة واحدة، وتتم ممارستها قبل الانتقال إلى العناصر التي تليها؛ أما التدرّج الحلقي فيتمّ فيه إعادة تقديم العناصر السابقة وإعادة تدويرها مرّة ثانية.
2. التدرّج الحلقي أو الحلزوني: لا يتمّ فيه تقديم العناصر المفردة ومناقشتها بشكل كامل كما في التدرّج الطولي الصارم، ولكن يتم تقديم الأوجه الأساسيّة للعنصر الذي نحن بصددّه في البداية، ثم يتم ورود هذه العناصر بشكل مُتكرّر في البرنامج، وفي كل مرة يتمّ تقديم أوجه جديدة مُرتبطة ومندمجة مع ما تمّ تعلمه من قبل.

<sup>25</sup> داود عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلد الرابع، العدد الأول، 1985م، ص: 49-50.

<sup>26</sup> داود عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، ص50-52.

وعلى الرغم من قلة من يشك في أفضلية التدرّج الحلقي على التدرّج الطولي، فإعادة التدوير تترك عادة للمدرّس في التطبيق؛ لأن التدرّج الحلقي يؤدي غالبًا إلى إنتاج كتب دراسية طويلة.<sup>27</sup>

**تحديد الفئة المستهدفة بدقة:**

يُعدّ عامل الدقة في اختيار المدخلات ضروريًّا جدًّا، فهو جواب لسؤال "لِمَن هذه المواد؟" فمن المعروف أن شرائح المتعلّمين ليست واحدة فحسب بل هناك المتعلّمين الصغار والكبار، فلنكلّ من هذه الشرائح اهتماماته الخاصّة، تختلف حسب طبيعة المرحلة العمرية، وهذا المبدأ ذو صلة عميقة بمدخل "تحليل الحاجات"

وفي هذا المبدأ يتدخل علم النفس العام وعلم النفس اللّغوي، فلا توجد غاية واحدة يسعى إليها جميع المتعلّمين بل تختلف باختلاف العمر والأهداف والبيئة من حوّلها، فهذا يعود الى طبيعة مراحل النمو وتعزيز أهدافها والسير فيها نحو الإمام، فمثلاً: عصابات المافيا والحكومات العنصرية تنتمي لدى المنطوقين تحتها من الأعضاء المهارة والقدرة على السرقة والاعتصاب والاحتيال. وكلما زاد نموهم في هذا الاتجاه ازداد قيامهم بمؤامرتهم بسهولة ويُسر<sup>28</sup>. وهذا يعني أن في هذه الحالة الحديث يكون عن تكوين الاتجاهات وتعزيز الأفكار والميول، وهذا العامل مهمّ جدًّا خاصّة في المراحل الطفوليّة والطفوليّة المبكرة.

والكلام في هذا المضمون يقود إلى الحديث عن شرائح مناهج تعليم اللغة العربية تبعًا للفئات المستهدفة بحسب الفئات العمرية والهدف من تعلّم اللغة واعتبارات اللغة الهدف نفسها من حيث إتقان لغة أولى أو ثانية، وتوزيعها على الشكل الآتي:

**المقرّرات التعليميّة حسب الفئات العمرية:** ويندرج تحتها قسمان، هما:

1. المقرّرات التعليميّة للمتعلّمين الصغار: من سن الروضة حتى الخامسة عشرة من العمر.
2. المقرّرات التعليميّة للمتعلّمين الراشدين (الكبار) من السادسة عشرة من العمر فما بعد على اختلاف درجاتهم الثقافية.

<sup>27</sup> جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، و ناصر بن صالح الشويخ، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1428، ص: 39-40.

<sup>28</sup> طعمية، رشدي وعلى مذكور وإيمان هريدي: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر، القاهرة، مصر، ص 110.



المقررات التعليمية باعتبار الهدف: ويشتمل على ثلاثة أقسام، هي:

1. المقررات التعليمية لأغراض عامة: والذين يدرسون هذه المقررات تختلف الأهداف لديهم وتنوع، فقد يرغبون التواصل مع مجتمع اللغة أو العيش بينهم أو الزواج منهم أو التعرف إلى حياتهم وتفصيلها وما إلى ذلك من أسباب دُكر بعضها سابقاً، وعادة ما يخضع المتعلمون الملتحقون بهذه البرامج لامتحان تحديد المستوى من أجل تصنيفهم في مستويات مُتجانسة أو مُتقاربة.

2. المقررات التعليمية لأغراض خاصة: ظهر هذا الاتجاه نتيجة الإقبال الكبير على تعلم اللغات ومنها العربية، وذلك استجابة لدوافع المتعلمين، وتحقيقاً لأغراضهم، إذ إن السمة البارزة في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هي استناد أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها على رغبات ودوافع المتعلمين<sup>29</sup>. وينقسم هذا إلى عدة مجالات، مثل: تعليم اللغة لأغراض إعلامية، وأغراض دبلوماسية، وتجارية ودينية، وما إلى ذلك من أغراض أخرى. وعادة ما تبدأ هذه البرامج بعد مستوى العتبة أي بعد أن تكون قد تشكّلت ذخيرة لغوية جيدة لدى المتعلمين.

3. المقررات التعليمية لوارثي اللغة: والمتعلم وراث اللغة هو الشخص الذي يتعلم لغة ما ولديه بعض الكفاءة أو الارتباط الثقافي بتلك اللغة من خلال الأسرة أو المجتمع أو الأصل من حوله، وعادة ما يتمتع المتعلمون من وراثي اللغة بمستويات مُتنوعة من الكفاءة في اللغة (من حيث الكفاءة الشفوية والإلمام بالقراءة والكتابة) وكذلك ارتباطات اللغة والثقافة، فهم مُختلفون بعدة خصائص عن المتعلمين الذين يتعلمون اللغة ذاتها كلغة أجنبية<sup>30</sup>.

#### تحديد الوظائف اللغوية:

هذا يمثل أهم المعايير التي يجب أن تُراعى عند بناء أي مادة تعليمية، فلا بُدّ من معرفة ما الوظائف اللغوية التي يجب أن يحتوي عليها المقرر، وهناك أساليب كثيرة لمعرفة كيفية تحديد هذه الوظائف من خلال الملاحظة أو الاستبيان أو المقابلة وما إلى ذلك من أدوات تحليل احتياجات المتعلمين أو من خلال الأدبيات النظرية.

<sup>29</sup> عبد الناصر عثمان صبير، معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية، مجلة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا، الخرطوم، السودان، العدد الثامن عشر، 2014، ص: 298.

30 Bkz, Heritage languages in the United State America:

[Http://www.cal.org/heritage/research/faqs.html#](http://www.cal.org/heritage/research/faqs.html#)

تنوع أنماط النصوص في معالجة المدخلات: فالنص يُمَثَّل الرسالة التي يحملها المرسل إلى المتلقي ليفهم مضمونها، وبذلك فالنص<sup>31</sup> يحمل المدخلات التي تتحوَّل إلى مُدخلات، وهناك أنماطٌ مختلفة للنصوص<sup>32</sup>:

التمط	خصائصه / مؤشرات	مجاله
الوصفي	1. ظروفُ الزَّمان والمكان. 2. كثرة الجاز. 3. كثرة النعوت والأحوال. 4. حقل معجمي خاص بالحواس الخمس.	1. الطَّبيعة. 2. الذات الإنسانية. 3. مادي، معنوي، وجداني.
السردى	1. ظروف الزمان والمكان. 2. الجمل الخبرية. 3. أدوات الربط. 4. أفعال الحركة. 5. الماضي لسرد أحداث وقعت. 6. المضارع لصنع أحداث ستقع. 7. ضمير المتكلم والغائب.	1. القصص. 2. التاريخ. 3. نقل الأخبار والوقائع.
الإخباري	1. الجمل الاسمية. 2. غلبة ضمير الغائب. 3. استعمال أدوات الربط المتصلة بالترتيب والتفضيل.	1. وصف الأحداث. 2. سرد القصص.

<sup>31</sup> النص التعليمي Text Learnin: يطلق الإطار الأوربي هذا المصطلح على أي مادة لغوية سواء أكانت نصًا شفويًا أو مكتوبًا أو تلك النصوص التي يُنتجها المتعلمون.

Sophie Bailly, Devitt, Sean Devitt, Marie-José Gremmo, Frank Heyworth, Andy Hopkins, Barry Jones, Mike Makosch, Philip Riley, Gé Stoks and John Trim (Ed.) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for users, Council of Europe, 2001.

<sup>32</sup> عبد المنعم حسن الملك، الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة القصيم للعلوم العربية الإنسانية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، 2016، ص 14.

Firdevs Güneş, Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, C. 1, s.2.

<p>1. تفسير المشكلات 2. تحليل الظواهر</p>	<p>1. أفعال المعالجة والملاحظة والاستنتاج. 2. اللغة الموضوعية. 3. كلمات ومصطلحات معرفية. 4. الإكثار من الأدلة والوقائع والأمثلة والبراهين. 5. النفي والإثبات والاستنتاج. 6. ضمائر الغائب والمتكلم.</p>	<p>التفسيري/ التوضيحي</p>
<p>1. التربية. 2. التعليم. 3. الوعظ. 4. الإصلاح.</p>	<p>1. ضمائر المتكلم والمخاطب. 2. الجمل الطلبية (الأمر، النهي، العتاب). 3. التحذير. 4. الإغراء. 5. المصدر. 6. النائب عن فعل الأمر. 7. تعابير لطيفة: الرجاء، من فضلكم، يستحسن. 8. الإكثار من أدوات التفسير والشرح والجمل الإنشائية</p>	<p>الأمرى/الإرشادي التوجيهي</p>
<p>1. المسائل العلمية والفقهية. 2. وجهات النظر في الحياة.</p>	<p>1. ضمير المتكلم. 2. الروابط الزمنية والشرطية والاستنتاجية 3. الخطاب المباشر. 4. الجمل القصيرة. 5. التكرار. 6. الحُجج والأمثلة والاستشهاد، والاقْتباس. 7. إيراد السبب ونتيجته والاستدلال المنطقي. 8. الإقناع. 9. الروابط المنطقية" (لأنّ، نظراً ل، غير أنّ، إذن)</p>	<p>الحجاجي الجدالي</p>
<p>1. المقابلات الصحفية. 2. الندوات الفكرية. 3. اجتماعي، سياسي، ثقافي. 4. المسرح</p>	<p>1. الحوار هو العنصر الأساس فيه. 2. الحوار المباشر وغير المباشر. 3. الماضي. 4. كثرة الروابط الظرفية. 5. الخبر والإنشاء. 6. ضمائر الخطاب. 7. علامات الحوار. 8. قصر الجمل.</p>	<p>الحواري</p>

الجدول 1. يُمثّل أنماط النصوص التعليمية في مقررات تعليم اللغة

وفي عملية تصميم المقررات التعليمية لا بدّ من الاستعانة بكل هذه الأنماط من النصوص؛ فكلُّ نمط منها له وظيفة لغوية تناسبه، كما أنّ المدلولات الثقافية تختلف باختلاف النصوص، إضافة إلى عامل المستوى التعليمي الذي يُصمّم له المقرّر عادةً يفرض طبيعة خاصّة من النصوص.

#### 4. مُعالجة المدخلات في المقرّر التعليمي:

عند الحديث عن المدخلات فلا شكّ أنّ هناك علاقة وطيدة بين كم المفردات والتراكيب النحوية المقدّمة في الدرس الواحد وهي تُشكّلُ في مجملها المحتوى وعلاقة كل ذلك بالممارسة اللغوية الطويلة، والممارسة هنا تعني تنوّع السياقات التي تحمل هذه المفردات والتراكيب اللغوية، وكما تعني أيضاً عمق المعرفة للكلمة الواحدة أي معرفة أشياء كثيرة عنها من حيث:

1. تمجّتها
2. اشتقاقها أو تصريفاتها حسب المستوى المتعلّم اللغة.
3. الميزات الصوتية التي تُقدّمها.
4. دلالتها الحرفية والمجازية.
5. مصاحباتها النحوية والتركيبة.
6. لها تضاد إيجابي أو سلبي ( تضاد مباشر أو غير مباشر).
7. المترادفات المناسبة والمتطابقة بشكل جزئي أو كلي.
8. تصنيفات ( بناء معجم ذات علاقة ارتباطية بالكلمة).
9. كتابة التعريف.
10. استنتاج معانيها من السياق.
11. فنون الاستدكار والاستدعاء والأنشطة اللغوية.<sup>1</sup>

في معالجة المدخلات يجب أن يتضمّن المقرّر التعليمي الأشكال السابقة لممارسة اللغة فهي تساعد المتعلّم على التدريب على استخدام المحصول اللغوي المكون من المعارف السابقة بشكل متكررة مما يؤدي

<sup>1</sup> فالدماغ في عقل المتعلم يحتاج كل تلك العمليات حتى يتمكن من بناء المعرفة وإعادة تشكيلها واستدعائها عند الحاجة إلى استخدام تلك المعرفة، فتكوين العمليات المعرفية مسألة مُعقّدة وليست بسيطة، ينظر:

Hülya Sönmez, A Review about the Use of the Memorization Strategy during the Learning Process by Students, International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 6, Issue 1, 2018, p 213.

إلى حفظ المعلومات لفترة طويلة في ذهن المتعلم كما هذه الممارسات أيضاً على استخدام اللغة عندما يحتاج إليها في المواقف المناسبة دون عناء أو جهد كبير، وفيما يلي أمثلة على هذه الممارسات.

1. يَدْرُسُ خالد في جامعة إسطنبول.
2. يَدْرُسُ خالد في السنة الثالثة.
3. دَرَسَ خالد المرحلة الثانوية في بورصة.
4. خالد نشيط في الدِّراسة، فهو يجب أن يذاكر الدَّرُوس.
5. كم دَرَسًا عند خالد في الأسبوع؟
6. أدرُسُ يا خالد فالامتحان بعد يومين.
7. خالد ومحمود ومصطفى سيَدْرُسُون في المكتبة بعد الظهر.

يُلاحظ أنّ مشتاقات ( درس) وردت بسياقات مُختلفة، وكلُّ سياق له دلالته الخاصّة التي تتحدّد من خلال الصياغة الواردة لـ ( درس) أو من خلال الجملة كاملة، مثلاً دلالته في جملة ( يدرس خالد في جامعة إسطنبول) تختلف عن دلالته في جملة (يدرس خالد في السنة الثالثة)، كما أنّه ورد في جملة (درس خالد المرحلة الثانوية في بورصة) بصيغة الماضي، وهو في هذه الصياغة يفيد معنى آخر، وعند ملاحظة الجمل الأخرى يلاحظ أنّها تُقدّم معنى آخر أيضاً.

وهذا يعني أنّ الشكل اللغوي الوارد بسياق واحد لا يمكن أن يكون وحده عاملاً أساسياً قادراً على تثبيت المدخلات في الذاكرة قصيرة المدى ثم الانتقال إلى الذاكرة طويلة المدى لذا فلا بُدّ من المرور بأشكال لغوية متنوّعة مقروءة أو سماعية، فالتثبيت يمثل المرحلة الأولى بالإجراءات، تُساعد هذه المرحلة على قدرة العقل على استدعاء المعارف فالاستخدام وتُسمّى هذه المرحلة بالإنتاج اللغوي أما المرحلة الأولى فهي استقبال المعلومات.<sup>2</sup>

من خلال ما سبق يتّضح أن عدد المفردات المراد تضمينها في الدرس الواحد لا بدّ أن تكون محدودة حتّى يتمكن المؤلفون من إيرادها بسياقات متنوّعة ليستطيع المتعلّمون أن يدركوها وينقلوها من مرحلة التعرّف والمرور بالذاكرة القصيرة ثم الوصول إلى الذاكرة طويلة المدى، والعكس صحيح، فكثرة المفردات

<sup>2</sup> Taher Bahrani and Marziyeh Nekoueizadeh, The Role of Input in Second Language Acquisition, p 3.

لا يساعد المؤلفين على تدويرها، واستخدام هذه الخبرات اللغوية لمّرات متكررة في المقرّر التعليمي تسمى التدوير (Recycling).

### الخاتمة

إنّ تصميم المدخلات في المقرّرات التعليمية أمر ليس بسيطاً لأنّه يحتاج الرجوع والاستناد إلى الأدبيات النظرية التي تتضمّن مبادئ إعداد المدخلات في المهارات الاستقبالية ( الاستماع والقراءة)؛ حيث إنّ المعلومات الجديدة التي تُقدّم للمُتعلّمين من مفردات وتعبير وتراكيب تسمّى بالمدخلات لأنّها عبارة عن معلومات جديدة تدخل إلى عقل المتعلّم ويجب أن تتمّ هذه المدخلات عبر مهارتي الاستماع والقراءة، لذلك تُسمّى هذه المهارات بالمهارات الاستقبالية، فالإنسان بطبيعته يحصل على معارف جديدة من خلال ما يقرأ ويستمع وكذلك متعلّم اللغة أيضاً يستقبل المحصول اللغوي بواسطة هذه المهارات، ويقابل هذه المهارات مهارتا المحادثة والاستماع وهما مهارتا إنتاج، فينتج المتعلم اللغة التي حصل عليها بشكل كلامي أو كتابي، لذلك تُسمّى بمهارات الإنتاج أو المهارات الإنتاجية، وقد انتهى البحث إلى النتائج الآتية:

1. المدخلات عامل أولي وأساسي مهم جدا في بناء المقرّرات التعليمية، وهي تمثل نقطة الانطلاق في بناء الذخيرة اللغوية لدى المتعلم.
2. التدرّج من أولى شروط صياغة المدخلات بأشكاله المختلفة من المحسوس إلى المجرد من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
3. تُعد نظرية كراش من أهم النظريات التي تجلّت كتطبيقات عملية في تصميم المقرّرات التعليميّة وتحديدًا في مجال المدخلات.
4. في تصميم المقرّر تحويل المعادلة التي صاغها كراش في كيفية ترتيب المدخلات، وهي ( مستوى المتعلم اللغوي + لغة جديدة ذات صعوبة مقبولة = لغة مرحلية مؤقتة)، حيث يتمّ تطبيق مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
5. اللغة المرحلية مؤقتة لأنّها ستتطوّر إلى لغة مرحلية أخرى مؤقتة بمجرد حصول المتعلّم على معلومات جديدة، ومن الطبيعي أن هذه اللغة المرحلية قد تتعرّض للنسيان بمرور الزمن إذا المتعلم لم يحصل على معلومات جديدة أو لم يحاول أن يُحافظ عليها على الأقلّ.

6. اختلاف المدخلات باختلاف الهدف من تصميم المقرّر و الفئة المستهدفة بالمقرّر؛ حيث تختلف شرائح متعلمي اللغة باختلاف خلفياتهم اللغوية والثقافية وباختلاف أهدافهم من تعلم اللغة.
8. إعادة تدوير المدخلات التي تحوّلت خبرات لغوية ما أمكن في المقرّر التعليمي حيث يتمّ بناء الخبرات اللاحقة في ضوء السابقة حتى يكون مستوى التحدي للمتعلّم مقبولاً ومعقولاً.
9. تصميم المدخلات بشكل غير دقيق يُعدّ ضياعاً لوقت المتعلم وجهده، لأنها لا تبنى الذخيرة اللغوية للمتعلّم بشكل ناجح.

### المصادر والمراجع

- داود عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلد الرابع، العدد الأول، 1405هـ - 1985.
- رشدي طعمية وعلى مذكور وإيمان هريدي، مرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر، القاهرة، مصر، 2010.
- رشدي طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.
- رشدي طعمية، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة السعودية، 1985.
- صالح ناصر الشويخ، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، مركز الملك عبد الله، الرياض - السعودية، الطبعة الأولى، 2016.
- عبد العزيز إبراهيم العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا، معهد اللغة العربية، الخرطوم، العدد الثاني، 2005.
- عبد المنعم حسن الملك الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة القصيم للعلوم العربية الإنسانية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، 2016.
- عبد الناصر عثمان صبير، معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية، مجلة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا (الخرطوم - السودان)، العدد الثامن عشر، 2014.
- علي بن ماجد آل شريدة، التفاعلية في بيئة اللغة الثانية، اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير: غسان الشاطر، مركز الملك عبد الله، الرياض - السعودية، الطبعة الأولى، 2018.
- هكتور هامرلي (Hector Hammerly)، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، دون رقم طبعة، 1994.

- Ağpak Harun, İkinci yabancı dil olarak Arapça öğretiminde bir öğretim programı denemesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2014.
- Aleidine Kramer Moeller And Amy Roberts, Keeping It in the Target Language, Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska - Lincoln, 2013.
- Andrew J. DeMil, "Making your traditional text work: Input, Scaffolding and Communication," The Coastal Review: An Online Peer-reviewed Journal, Vol. 7, Issu. 1, 2016.
- Heritage languages in the United State America: <http://www.cal.org/heritage/research/faqs.html#>
- Elaine Tarone, A Sociolinguistic Perspective on Interaction in SLA1, Routledge Publishers, 2008.
- Firdevs GÜNEŞ, Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, C.1, s. 2, 2013.
- George Yule, The Study of Language, Cambridge University Press, Sixth Edition, New York, 2017.
- Ista Maharsi, The Importance of Input And Interaction in Second Language Acquisition. Journal of English And Education, Vol. 5, No.1, 2011.
- Jack C. Richards, Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, Relc Journal, 44(1) 5–33, 2013.
- Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall, 1987.
- M. Gass Susan & Larry Selinker, Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, 2008.
- Mar'ia del Pilar, Garc'ia Mayo and Eva Alcon Soler, Negotiated input and output/Interaction, "The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition", edited by Julia Herschensohn and Martha Young-Scholten, First published, Cambridge University, UK, 2013.
- R. Ellis, The study of Second language Acquisition, Issues in Applied Linguistics, University of California, Vol. 6, No. 1, 1995.
- Scott Thornbury, An A–Z of ELT, Macmillan Education, 2006.
- Seijiro Sumi, And Takeuchi, Osamu, The Cyclic Model of Learning: An Ecological Perspective on the Use of Technology in Foreign Language Education, Journal of Language Education & Technology, No: 47, 2020.
- Sönmez, Hülya, A Review about the Use of the Memorization Strategy during the Learning Process by Students, International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 6, Issue 1, 2018.
- Sophie Bailly, Devitt, Sean Devitt, Marie-José Gremmo, Frank Heyworth, Andy Hopkins, Barry Jones, Mike Makosch, Philip Riley, Gé Stoks and John Trim (Ed.) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for users, Council of Europe, 2001.
- Taher Bahrani, and Marziyeh Nekoueizadeh, The Role Of Input In Second Language Acquisition, Journal of Advances in Linguistics, Vol .1, No.1, 2014.
- Zanbo Wang, Wei Wei\* , Xianling Mao, Shanshan Feng, Pan Zhou, Zhiyong He, Sheng Jiang, Exploiting Global Contextual Information for Document-level Named Entity Recognition, Cornell University.