Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi
Atatürk University Journal of Faculty of Letters
Sayı / *Number* **66**, **Haziran**/ *June* **2021, 506-527**

الخصائص الثقافية للدارسين وأثرها على تعلم اللغة العربية في صفوف الناطقين بغيرها

Öğrencilerin Kültürel Özellikleri ve Anadili Arapça Olmayan Öğrenci Sınıflarında Arapça Öğreniminde Söz Konusu Özelliklerin Etkisi

The cultural characteristics of the learners and their effects on learning Arabic language among speakers of other languages

(Makale Geliş Tarihi: 10.08.2020 / Kabul Tarihi: 16.03.2021)

Ahmed Hassan Mohamed ALI*

تؤكد الدراسات على العلاقة الوثيقة بين ارتفاع أداء المعلم وبين إدراكه لثقافات الطلاب، حيث إن ربط السلوكيات الصادرة عن الطلاب غير الناطقين بالعربية تبعا لمفهومها في ثقافتهم يساعد المعلم على التصرف الأمثل إزاءها، وعدم إدراكه لمدلولها في ثقافاتهم يجعل التفاهم صعبا بينه وبين الطلاب متعددي الجنسيات، كما أنه يمثل حاجزا لتقدم الطلاب في تعلم اللغة العربية، ولذا هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما الخصائص الثقافية المؤثرة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2- ما الفروق الثقافية بين الدارسين تبعا لاختلاف جنسياتهم؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أعد استبانة لتحديد الخصائص الثقافية التي تؤثر على تعلم اللغة العربية، وقسمت إلى سبعة محاور، وطبقت على مجموعتين من الطلاب: (أتراك- إندونيسين)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعتين تبعا لاختلاف محاور الاستبانة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص الثقافية، طرائق التدريس، تعلم العربية، غير الناطقين بالعربية.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Bölümü., Bursa / TÜRKİYE. *Asst. Prof., Bursa Uludağ University, Faculty of Theology, Department of Arabic language and Rhetoric, Bursa / TURKEY.* E-mail: dr.ahmad.hassann@gmail.com / ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9306-0368

Öz

Araştırmalar öğreticinin, performansıyla öğrencilerin kültürel farkındalıkları arasında sıkı ilişki bulunduğunu vurgulamaktadırlar. Şöyle ki, anadili Arapça olmayan öğrencilerin davranışlarının, kendi kültürlerindeki anlamlarıyla irtibatlandırılması, bu davranışlar karşısında öğreticinin ideal bir tutum sergilemesine yardımcı olmaktadır. Öğreticinin bu davranışların öğrencilerin kültürlerindeki anlamlarının farkında olmaması ise değişik uyruklardan olan öğrencileriyle anlaşabilme eylemini güçleştirmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerin Arapça öğrenimindeki ilerleyişleri önünde engel oluşturmaktadır. Çalışmamız iki soruya yanıt aramayı hedeflemektedir:

1- Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde etkili olan kültürel özellikler nelerdir?

2- Uyruk farklılıklarına bağlı olarak öğrenciler arasındaki kültürel farklar nelerdir?

Çalışmanın hedeflerini gerçekleştirmek üzere nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu maksatla Arap dilinin öğrenilmesine etki eden kültürel özelliklerin tespiti için yedi ana bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Ardından anket, Türk ve Endonezyalı öğrencilerden oluşan iki öğrenci grubuna uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre anketin bölümlerindeki değişikliğe bağlı olarak iki grup arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel özellikler, Arapça Öğretimi, Öğretme teknikleri ve anadili Arapça olmayanlar.

Abstract

Studies have shown a close relationship between the enhancement of the teacher's performance and the awareness of the students' cultures. In other words, associating between the behaviors of non-native Arabic speakers and their cultural background helps the teacher react effectively to the students' behaviors. Neverthless, unawareness of students' cultural background makes it difficult for the teacher and his multinational students to communicate effectilvely and represents an obstacle for students to acquire the language. Hence, the study aims at identifying the cultural characteristics that affect learning the Arabic language to speakers of other languages and revealing the cultural differences among learners based on their nationalities. So, the study uses the analytical descriptive method based on a questionaire. This questionnaire identifies the cultural characteristics that influence Arabic Learning. It is divided into seven parts and applied on two groups: Turkish and Indonesian. Results show significant differences between the two groups.

Key Words: Cultural features, Learning Arabic, Teaching Methods and The non-native speakers of the Arabic language.

مقدمة*[1]

عرفت اللغة بأنها "*مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض*" (طعيمة، 1986: ص. 135)، كما عرفت بأنها "*أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم*" (ابن جني، 1952: ص. 23)، فهي "*أسلوب تعايش بين الناس، ووسيلة تفاعل وتواصل بين الشعوب، وهي الوسيلة الأولى التي تعمل على بناء الأمة وحضارتها وحماية كيانها*" (كاتبي، 2013: ص. 2)، كما أنها "*الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، فاللغة طريقة لا غنى عنها للتواصل والتفاعل بن الناس في مختلف الدول، وهي الحاملة لتراث وثقافة وحضارة المجتمعات*" (علي، 2018: ص. 224).

وهذا ما قامت به اللغة العربية حيث "*استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة؛ كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية، ونقلت إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم والطبيعة والرياضيات والطب والفلك والموسيقى*" (مدكور، 2006: ص. 1).

وقد ارتبطت اللغة العربية بالإسلام ارتباطا كبيرا، فهي "*اللغة الدينية لجميع المسلمين في أنحاء العالم سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها، فهم يتلون القرآن الكريم في أصله العربي، وليست هناك ترجمة في أي لغة يمكن أن تستخدم بديلا عن الأصل العربي، كذلك فالصلوات الخمسة ينبغي على كل مسلم أن يؤديها بالعربية، ومثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات*" (يونس، 1978: ص. 24)، كما أنها "*لغة قومية لأكثر من ثلاثمئة مليون عربي يعيشون في 22 دولة، يشكّلون قوة اقتصادية كبرى، وفضلا عن عن ذلك فإنَّ التعاطي مع هذا المجموع البشري(العرب) تجاريًّا يستوجب تعلّم اللغة العربية بغرض إيجاد أسواق تجارية رائجة*" (عبدالله، 2017: ص. 713).

كما اعتبرتها الأمم المتحدة- في الدورة الثامنة والعشرين- "*إحدى لغات ستة تستخدم كلغات رسمية ولغات عمل، إذ ينص القرار رقم 28 على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية، ولغات العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسية*" (يونس، 1978: ص. 24) .

ونظرًا لهذه الأهمية فقد أقبل آلاف الدارسين على تعلم اللغة العربية ودراسة الثقافة الإسلامية؛ وذلك للعلاقة العميقة التي تجمع بينها وبين الإسلام من جهة. أو رغبة في التواصل مع أهل اللغة من جهة أخرى.

إن الحديث عن أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقودنا إلى معلم اللغة العربية الذي يعد من أهم عناصر العملية التعليمية؛ بما يمتلك من تأثير على العناصر الأخرى، فهو لا يعلم مجرد مادة معرفية، ولا يقتصر دوره إزائها على تزويد الطلاب بالجديد فيها، أو تنمية اتجاهات معينة من خلالها فحسب، بل إنه مسئول عن تزويد طلابه بمهارات الاتصال،كما أنه "ناقل لتراث أمة عريقة، أصيلة الحضارة، ترتبط لغتها بأعز ما لديها، فالمعلم الجيد للغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يقدم المادة التعليمية بطريقة تلائم طلابه، وتفي بالحاجات المطلوبة، وتحقق الأهداف المرجوة، *بالإضافة إلى إمكانية*

* هذه الدراسة تم تطبيقها على عشرين جنسية، وقد اكتفى الباحث بذكر النتائج الخاصة "بجنسيتين" لأن المقام لا يتسع لاستيعاب كل النتائج.

اطلاعه على ما يستجد من طرائق التدريس لزيادة كفاءته في عمله" (هريدي، 1998: ص.4)، فهو بحق المحرك الأساسي والباعث الرئيس في إقبال الدارسين على تعلم العربية وبناء اتجاهات إيجابية نحوها، أو النفور منها وعدم الرغبة في مواصلة دراستها.

وفي هذا السياق "*يواجه معلمو العربية للناطقين بغيرها مشكلات عديدة في الصف الدراسي متعدد الجنسيات؛ حيث يكثر فيه عدد الطلاب مع اختلاف لغاتهم وجنسياتهم وثقافاتهم وأهداف التحاقهم بالدراسة، مما يتعذر معه تخصيص فصل لكل ذوى لغة واحدة، أو لكل ذوى جنسية واحدة، أو المتقاربين في الثقافة أوالأهداف*". (الجردلي، 1985).

والمشكلة السابقة واجهها الباحث أثناء تدريسه في صفوف السنة التحضيرية، حيث كان الصف الواحد يحتوي على جنسيتين أو أكثر، فكانت تتنوع استجابات الدارسين إزاء بعض الخصائص الثقافية بسبب اختلاف ثقافاتهم، فمثلا: كانت تتسم صفوف الطلاب الإندونيسيين بقلة تفاعلهم مع الأنشطة الجماعية في الدرس، والعزوف عن المشاركة في المناقشات الموجهة لاسيما في الموضوعات الجدلية أثناء تفعيل مهارات التحدث، وكذلك الانسحاب من المواقف التي تقتضي مواجهة الآخرين، وقلة إنجاز المهام التي تعتمد على استخدام التقنيات والوسائط التعليمية كالحاسوب والشبكة الدولية وغيرها، في حين يختلف الأمر تماما مع الطلاب الأتراك الذين يزداد تفاعلهم مع الأنشطة الجماعية التي تعتمد على الاتصال الشفهي لاسيما الموضوعات التي تعتمد على الجدل وإبداء الآراء المدعمة بالحجج والأدلة، والمبادرة لمواجهة المخاطبين، وإنجاز بعض المهام التي تعتمد على استخدام التقنيات والشبكة الدولية وغيرها. فكانت تلك التفاعلات تثير أسئلة عديدة لم يجد لها الباحث تفسيرا علميا دقيقا، ولذلك حاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن تلك الأسئلة.

1. الإحساس بالمشكلة:

أكدت إحدى الدراسات على أن "*الثقافة والتعليم والتواصل كلها عناصر متداخلة ومتشابكة، وفهم المعلم للعلاقة بين هذه المجالات الثلاثة يعد أمرا ضروريا في الفصول الدراسية ذات الثقافات المتعددة، وغياب المرجعية الخاصة بالعناصر الثلاثة السابقة يجعل التفاهم صعبا بين الطلاب متعددي الجنسيات ومعلميهم*" (Holmes & Cooper, 2004: p37).

كما أكدت دراسة أخرى على أن "*التوقعات الخاصة بالعلاقة بين المعلم والمتعلم، والتفاعل داخل الفصل، والاختبارات والتقييم، والتكامل الأكاديمي، تختلف وتتباين حول العالم، وفهم هذه الاختلافات قد يكون أساسيا لتعزيز النجاح الأكاديمي؛ فمثلا: طلاب الجامعة الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية ESL، والكليات التي تتعامل مع طلاب اللغة الإنجليزية غالبا ما يتسائلون: "لماذا ينخفض معدل مشاركة طلابي داخل الفصل؟ لماذا يقتصر طلابي على ترديد ما أقوله؟ لماذا لا يبدون آراءهم؟ لماذا لا يكون عندهم أي خلفية عن الدورات التي يرغبون في الالتحاق بها عندما يأتون للتسجيل؟" وغالبا ما يتساءل الطلاب: "لماذا يلح عليَّ معلمي ويطلب مني دائما الحديث عن خبراتي الشخصية؟ لم نعتد على فعل مثل هذا الأمر في بلادنا! لماذا تعطون هذا الموضوع هذا القدر من الأهمية! وهناك المزيد من الأسئلة التي تدور في أذهان الطلاب الأجانب*" (Ilene& Rubenstein, 2006: p430).

ومثال آخر: "*قد يتجنب الطلاب التقاء العينين بالمعلم لأنه علامة احترام في ثقافته، وقد يبتسم الطلاب في مواقف لاتستدعي ذلك لأنها علامة احترام أيضا، وقد ينكمش من التواصل البدني أو الاقتراب من الآخرين لأنه قد يمثل شيئا من المحرمات في ثقافته، كما أنه قد يتجنب التفاعل في العمل الجماعي بسبب عدم استخدام المعلمين له في ثقافته، وكذلك تجنبه للاشتراك في مناظرات ومناقشات لأنه يعد تحدٍ صريح للمعلم وهو أمر غير مقبول في ثقافته*" (A Guide for Teachers, 2005: p3).

وبناء على ما سبق تبرز أهمية البحث الحالي التي تهدف إلى تحديد الخصائص الثقافية المطلوب دراستها في ثقافات دارسي العربية من الناطقين بغيرها؛ من أجل تضمينها في برامج إعداد المعلم وتدريبه.

2.1. تحديد المشكلة:

تناولت العديد من الدراسات الأجنبية(Ilene& Rubenstein: 2006) (Husen& Postlethwaite: 1991) العلاقة الوثيقة بين ارتفاع أداء المعلم وبين إدراكه لخصائص ثقافات الطلاب التربوية داخل الصفوف، ورغم ذلك لم يجد الباحث-في حدود علمه- لم يجد دراسة عربية تناولت ذلك الموضوع بالبحث، حيث اقتصرت الدراسات على تناول ثقافة اللغة العربية في مناهج تدريسها.

وبناء على ذلك فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في حاجة المعلمين ومخططي المناهج والبرامج التدريبية إلى تحديد الخصائص الثقافية المؤثرة على تعليم الطلاب اللغة العربية، لأن من أهم أهداف برنامج تعليم اللغة العربية "*إلمام الطالب بكل أطياف الثقافة العربية، وقدرة الطالب على نقل ثقافته للآخرين*" (صوتشين،2015، ص 18-19)، لأن تحديد هذه الخصائص يسهم في تحسين تفاهم المعلم مع طلابه داخل الصفوف متعددة الجنسيات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول الباحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما الخصائص الثقافية المؤثرة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2- ما الفروق الثقافية بين الدارسين تبعا لاختلاف جنسياتهم؟

3.1. حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

أ- **عينة الدارسين**: فئتان من طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها هما: (الأتراك- الإندونيسيين)، ممن يدرسون في كلية الإلهيات جامعة بورصا ألوداغ.

ب- الخصائص الثقافية: تتضمن الدراسة بعض الخصائص الثقافية المتعلقة بالمعلم، والطلاب، وطرائق التدريس، والأنشطة، والتقويم.

4.1. مصطلحات الدراسة:

أ- الخصائص الثقافية:

الثقافة:

لغة: "*(ثَقِف يَثْقَف ثَقَفً: صار حَذِقًا فَطِنًا)، فهو ثَقِف، وثقف العلم والفن: حذقهما، اصطلاحا: العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها*" (الوسيط،2004: ص. 98)

ويعرفها طعيمة بأنها تعني "*ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات والتقاليد بل وجميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع*" (طعيمة، 1986: ص. 313).

وتعرف الخصائص الثقافية في هذا البحث بأنها العادات التربوية للطلاب متعددي الجنسيات إزاء ممارسات المعلمين داخل الصف.

ب- الناطقين بغير العربية:

يقصد بهذا المصطلح: "*كل من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى، وهذا المصطلح يضم الأجانب والعرب الذين لا ينطقون بها*" (طعيمة، وآخرون، 2010: ص. 57)، ويقصد بهم في هذا البحث: "دارسو اللغة العربية الأتراك والإندونيسيين غير المنتمين للثقافة العربية".

5.1. خطوات الدراسة:

تسير هذا الدراسة في الخطوات التالية:

أ- تحديد الخصائص الثقافية المؤثرة على تعليم اللغة العربية في صفوف الدارسين الناطقين بغيرها، ويتم ذلك من خلال:

- مسح الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتعددية الثقافية في فصول تعليم اللغات للدارسين متعددي الجنسيات.
- مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من آرائهم حول تحديد الخصائص الثقافية المؤثرة على تعليم العربية.
- تصنيف ما تم الوصول إليه في الخطوتين السابقتين في بناء استبانة يتم عرضها على الخبراء.
- تحديد الأوزان النسبية لعناصر الاستبانة بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.
- إعداد الاستبانة في شكلها النهائي.

ب- تحديد الفروق الثقافية بين الدارسين تبعا لاختلاف جنسياتهم؟

- اختيار مجموعتين من طلاب جامعة "بورصا ألوداغ" من الناطقين بغير العربية، حيث تتكون المجموعة الأولى من الطلاب الأتراك، بينما تتكون المجموعة الثانية من الطلاب الإندونيسيين.
- تطبيق الاستبانة على المجموعتين المتساويتين في العدد والمستوى التعليمي.

ج- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتحليلها وتفسيرها.

6.1. أهمية الدراسة:

تفيد هذه الدراسة كلا من:

أ- **المعلمين:** توعية المعلمين بالخصائص الثقافية للدارسين مما يساعدهم على اختيار طرائق التدريس المناسبة، مما يسهم في تحسين عمليتي التعلم التعليم، وتحسين التواصل بين المعلمين والطلاب، كما تساعدهم في بناء توقعات مسبقة عن سلوكيات الطلاب التي اعتادوا عليها في ثقافاتهم؛ فيتجنب الوقوع في سوء الفهم إزاء تصرفاتهم.

ب- **مشرفي التعليم:** توعية القائمين على مؤسسات تعليم العربية- كالمشرفين والمديرين- بخصائص الطلاب؛ بهدف تحسين عملية المتابعة والتقويم؛ لتحقيق قدر كبير من النجاح داخل تلك المؤسسات.

ج- **مخططي البرامج:** تحديد الخصائص الثقافية يساعد مخططي برامج تعليم العربية في بناء منهاج يلائم الدارسين؛ إضافة إلى مساعدتهم على بناء برامج الأغراض الخاصة التي تعتمد في بنائها على حاجات الدارسين وخصائصهم، كذلك يساعد مخططي برامج إعداد المعلمين في تدريبهم على التعامل الأمثل مع خصائص الدارسين تبعا لاختلاف جنسياتهم.

د- **الباحثين:** يمكن للباحثين تطبيق استبانة البحث على جنسيات أخرى، بهدف جمع معلومات جديدة عن خصائص الدارسين، كما يمكن الاستفادة من الإطار النظري للدراسة في بناء بحوث أخرى تتصل بنفس الموضوع.

2. الإطار النظري

التفاعلات الثقافية داخل الفصول متعددة الجنسيات تختلف وتتباين حول العالم، وفهم هذه الاختلافات قد يكون أساسيا لتعزيز النجاح الأكاديمي، وسوف نتناول الدراسات السابقة التي عالجت هذه الاختلافات من زوايا مختلفة كالآتي:

1.2. طرائق التدريس داخل الصف:

العمل الجماعي داخل الصف يأخذ أشكال عدة حول العالم، فعند العمل على مهمة معينة أو مناقشة موضوع محدد، نجد أن الأمريكيين معتادين على تقسيم الفصل إلى ثنائيات (pairs) أو إلى مجموعات صغيرة(small groups) وهو ما يطلق عليه اسم المهمة الطلابية المتزامنة (simultaneous pupil task)، أما في الفصل الصيني فنتوقع أن نرى الأسلوب التتابعي في الحديث (sequential pupil talk) وفيه يقف طالبان ويقومان بعمل محادثة قصيرة (سواء كانت عفوية أو مُعدة مسبقا)، وأثناء ذلك ينصت باقي الفصل لهما ويتفكرون فيما يسمعونه، وبعد ذلك يقوم طالبان آخران وهكذا.

"*يعزي واتكيمز نجاح هذا الأسلوب في الصين إلى أسلوب التدريب الأخلاقي الذي ذكرناه آنفًا، حيث يجب على الطالب أن ينصت جيدا، وأن يظهر الاحترام والتقدير لكل من المعلم، وباقي الطلاب، والعملية التعليمية نفسها*" (P.433, 2006, Ilene& Rubenstein).

ومن ناحية أخرى أجريت دراسة على مجموعتين من الطلاب، إحداهما من نيوزيلاندا، والأخرى من شرق آسيا، من خلال إطارين لفهم الخلافات والتشابهات الثقافية داخل الفصول؛ النظام الفردي والجماعي، والنظام الحواري والجدلي، وانعكاساتها على العادات التربوية داخل الصفوف، وقد أسفرت نتائجها على أنه "*بالرغم من أن الثقافة النيوزيلاندية غالبا ما يتم تصنيفها كثقافة فردية، وعادة ما يوصف نظامها*

التعليمي بالحواري، إلا أن هناك تعددية كبيرة جدا في الخصائص والقيم الثقافية النيوزيلاندية، وقد كان الطلاب الماوريين والباسيفيكيين جزءا من هذه التعددية، فكلا الفريقين يشتركان في عادات تربوية ذات طابع مميز يمكن تصنيفه كطابع جماعي، وقد أضاف طلاب شرق آسيا– مؤخرا– إضافات جديدة لتلك التعددية، فقد تم التعرف على أربع قيم أساسية تؤثر على العادات التربوية الشرق آسيوية". (P.437, 2004, Elsie& Cooper)

2.2. تفاعل الطلاب:

أول المتغيرات التي تطالعنا هي تفاعلات الطلاب داخل الصف، حيث نلاحظ أن هناك معايير متفاوتة تحدد كيفية التواصل بين الطلاب والمعلمين؛ "*ففي الولايات المتحدة يعد النظر المباشر في عيون مُحدثيك دليلا على الوضوح والصراحة والمباشرة، وبالتالي فإن تجنب النظر المباشر قد يُفسر على أنه محاولة لإخفاء شيء ما، إلا أن الوضع مختلف تماما في بعض الثقافات الأخرى؛ فالنظر المباشر إلى العينين قد يعد أسلوبا تطفليا فضوليا أو غير لائق أو حتى مُخجل، وفي البلدان الآسيوية يدل النظر المباشر في عين المدرس على قلة الاحترام، وقد تسبب جهل بعض المدرسين الأمريكيين بهذه الاختلافات في عدم قدرتهم على التواصل بشكل مناسب مع طلابهم الآسيويين، حيث كانوا يترددون بين النظر المباشر وغير المباشر معا، وينتقلون ما بين هذا وذلك بأسلوب غريب، حيث بدوا وكأنهم "يراقصون طلابهم"، وقد اختبرت إحدى المعلمات الإنجليزيات أسلوبا جديدا بعد دراسة هذه الاختلافات في إحدى ورش العمل، فبعدما طرحت إحدى الأسئلة على طلابها الأجانب تحولت بوجهها بعيدا عن الطلاب، وكانت إذا أحبت أن تسمح لأحد الطلاب بالإجابة كانت تميل برأسها نحوه، وكانت تومئ برأسها أثناء تجولها في الفصل. وقد كتبت المعلمة تقريرا يعبر عن مدى سعادتها، حيث قالت: إن استجابة الطلاب–طولا وعمقا– قد فاقت كل الخبرات السابقة*" (P.434, 2006, Ilene& Rubenstein)

3.2. مكانة المعلم لدى الطلاب

اهتمت إحدى الدراسات بتحديد نوع العلاقة بين المعلم والطلاب من حيث كونها رسمية أو غير رسمية، كما اهتمت بأنماط التواصل والتفاعل تبعا لاختلاف الجنسيات من خلال استخدام أسلوب الحديث الرسمي أو غير الرسمي في مواقف معينة، فعلى سبيل المثال: "*يميل الطلاب الآسيويون إلى الحديث بشكل رسمي مع مدرسيهم، في حين تميل العلاقة بين المعلم والطالب الأوروبي إلى طابع أقل رسمية، كما تعطي بعض الثقافات منزلة عالية لمهارة الكلام والقدرة على التحدث والتعبير الشفهي، حيث يجدون متعة في فن الكلام والخطابة، بينما قد ترى بعض الثقافات الأخرى أن الكلام الكثير يعد نوعا من التباهي*". (P.150, 2004, Samovar, Porter)

ومن ناحية أخرى أخرى نلاحظ أن "*معظم البيئات الغربية يُنظر إلى دور المعلم– بشكل أساسي– من خلال نقل المعرفة أو المهارات، أما المعلم الصيني– في المقابل– يُنظر إليه باعتباره مرشد أخلاقي وصديق أو كأب، وأن لديه معرفة نفيسة وقيّمة والتي يتوجب على الطالب اكتسابها وتعلمها، وهذه العلاقة تتجلى بوضوح في الشعار الصيني الذي يقول "احترم المعلم وأحب الطالب*". (P.75, 1991, Husen & Postlethwaite)

4.2. دور الطلاب والمعلم داخل الصف

هناك العديد من الدراسات التي تعقد مقارنة بين الطلاب الآسيويين (وخاصة الصينيين) والطلاب الغربيين (وخاصة الأمريكيين والأستراليين والبريطانيين)، هذه الدراسات تدعم الفكرة القائلة بأن «*الطلاب الآسيويين يعانون من صعوبة التكيف مع البيئات التربوية التي تتميز بالتعلم الذاتي المستقل والتي يتضائل فيها دور المعلم، حيث لوحظ أن الطلاب الآسيويين لا يتفاعلون بالقدر الكافي داخل الفصل، كما أنهم لا يتحمسون للمشاركة في المناقشات الجماعية أو المناظرات، ولا يحبون إثارة الأسئلة أو الإجابة عنها، فالطالب الجيد في بريطانيا هو ذلك الطالب الذي ينتبه للمعلم ويتفاعل معه، أما في الصين فإن كلا من المعلمين والطلاب يُسلّمون بأن جميع الطلاب يتوجب عليهم طاعة المعلم والإصغاء إليه*. (P.20,1999, Smith&Smith)

النتائج السابقة تفسّر بعض الظواهر التي لاحظها المدرسون الغربيون على طلابهم، حيث "*كانوا يتوقعون أن يطرح طلابهم بعض الأسئلة عليهم في أثناء عملية التعلم، وذلك بهدف استكمال بعض المعلومات التي قد يحتاجونها، أو بهدف المساعدة على الفهم، لكن الطلاب الصينيين يطرحون الأسئلة بعد أن يكونوا قد أتموا دراسة الموضوع بمفردهم وبالاعتماد على أنفسهم، فهم يعتقدون أن طرح الأسئلة لابد أن يكون مبنيا على المعرفة، بل وقد يستنكرون أفعال أقرانهم الغربيين عندما يطرحون أسئلة مبنية على جهلهم بموضوع الدرس، فهذا الفعل بالنسبة لهم يعد ضربا من الوقاحة*". (P.430,2006, Ilene& Rubenstein)

وقد أرجعت إحدى الدراسات انخفاض تفاعل الطلاب الصينيين داخل الصفوف الدراسية إلى انعدام التوافق بين طلاب الثقافات المتأثرة بالفلسفة الكنفوشيوسية والمعلمين الغربيين، فطلاب الثقافات الكنفوشيوسية كانوا ينتظرون الإرشاد والتوجيه بالإضافة إلى فرض السلطة من المعلم، كما كانوا يتوقعون أن المعلم هو مركز الفصل، وأن نمط التدريس يعتمد على الأسلوب النقلي للمعرفة (النظام الجدلي)، بينما المعلمون الغربيون كانوا يتوقعون أن يقوم الطلاب بطرح الأسئلة، وأن يقوموا بالعمل اعتمادا على أنفسهم، وقد أدى اختلاف أنماط التعليم والتعلم–النابع من الاختلافات الثقافية– إلى ظهور صور من سوء الفهم؛ حيث وُصف طلاب الثقافات الكنفوشيوسية بأنهم يتبعون نموذجا "قاصرا"، وأنه قد تم قولبتهم بشكل مجحف، حيث وُصفوا بأنهم يعتمدون على الحفظ كالببغاوات، وأنهم يبالغون في احترام المعلم، وأنهم غير مهيئين أكاديميا للدراسة في الدول الغربية ، ولذلك "*أوصت هذه الدراسة بست طرائق لمعالجة الاختلافات الثقافية داخل الفصول متعددة الثقافات، وهي: المعلم، الطالب، طريقة التدريس، المنهج، التقييم، العائلة*". (P.437,2004, Elsie &Cooper)

نستنتج مما سبق أنه "*يجب على معلم الطلاب الآسيويين أن يدرك احتياجهم إلى التكيف مع الأساليب الجديدة في التدريس، والتعلم، والتقييم، والتي غالبا ما تتضمن تحولا من نموذج التعليم الذي يكون فيه المعلم محورا للعملية التعليمية teacher-centered (وهو نموذج مبني على النصوص المعتمدة)، إلى التعلم الذاتي الذي يعتمد على البحث واستخدام المصادر اللامحدودة سواء المطبوعة أو المنتشرة على شبكة الإنترنت*".(P.43,1997, Ballard & Clanchy)

5.2. استخدام التكنولوجيا:

ظن الكثيرون أن الإنترنت سيخلق فرصا متساوية أمام الجنسيات المختلفة للوصول إلى المعلومات، إلا أنه قد واجه بعض الانتقادات، حيث يرى البعض أن الإنترنت يعمق الفجوة بين أولئك الذين يستطيعون استخدامه وغيرهم ممن لا يستطيعون ذلك، "*فالطلاب الذين اعتادوا على طرق التدريس التقليدية قد يجدوا صعوبة في التكيف مع تقنيات التعلم النشط والإبداعي، فقد كان استخدام الصين لتكنولوجيا التعليم-حتى وقت قريب-غير كاف؛ ويرجع ذلك–بشكل جزئي– إلى ارتفاع التكلفة، كما يرجع أيضا إلى الخوف من تدفق المعلومات غير المرغوب فيها*". (P.832,2002, Marlow & Ferguson)

6.2. طرائق التقويم

إن تنوع طرائق التقويم يعد من أهم الخصائص الثقافية في ثقافات الدارسين، حيث "*للاحظ أن الأمور المتعلقة بالاختبارات، والتقييم، والمعايير الأكاديمية كلها تعكس الاختلافات الجغرافية، فالطلاب في معظم بلدان العالم معتادون على المعايير الأكاديمية الصارمة-خاصة فيما يتعلق بالمواد العلمية، وعلى الاختبارات التي تشجع أعلى درجات التنافس، في حين نلاحظ انتشار اختبارات الاختيار من متعدد في الولايات المتحدة، وهو النوع الذي يندر خارجها، لذا ينبغي أن ينتبه المعلمون إلى أن الأداء الأكاديمي الضعيف للطلاب الأجانب قد يكون سببه الافتقار إلى مهارات اجتياز الاختبارات، وليس ضعف إتقان المادة الدراسية*". (Ilene& Rubenstein, 2006: p440).

وبناء على الإطار النظري السابق يمكن استخلاص النتائج الآتية:

أ- تعتمد أغلب ثقافات الشرق(كالصينية)على النمط التقليدي في التعلم، بينما تعتمد ثقافات الغرب(أوربا وأمريكا) على أنماط أخرى غير تقليدية، يكون الطالب -في أغلبها- هو محور التعلم، الأمر الذي يعطي بعض المؤشرات المتوقعة على إحدى عينتي التجربة التي تنتمي إلى ثقافات الشرق(إندونسيا).
ب- عدم إدراك المعلم للخصائص الثقافية في بيئات الدارسين في الصفوف متعددة الجنسيات يعوق التفاهم مع الطلاب، ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوة بالشكل المطلوب.

ج- التعليم في المجتمعات الجماعية يتميز بأنه وسيلة لتحقيق المنزلة الاجتماعية المرموقة للفرد في محيط بيئته الاجتماعية، كما أنه وسيلة أيضا للترقي إلى مرتبة عالية في محيط الجماعة، ويتحدث فيه الطلاب بشكل فردي فقط حين يطلب المعلم منهم ذلك بشكل شخصي أو في مجموعات صغيرة ، كما يتميز بأنه لابد من الحفاظ فيه على الانسجام الرسمي المنظم في جميع الأوقات، ولا يمكن أن يتعرض أي من المعلم أو الطالب إلى مواقف مهينة تجرح كرامته أو تفقده ماء وجهه.

د- التعليم في المجتمعات الفردية يتسم بأنه وسيلة لتحسين حالة الفرد الاقتصادية، وتعزيز احترامه لذاته، وهو في سبيل ذلك يعتمد على قدراته وكفاءته، ويتحدث الطلاب بشكل فردي استجابة لدعوة عامة من قبل المعلم، أو يتحدث الطلاب بشكل فردي في مجموعات كبيرة، كما يتسم باستخدام أسلوب المواجهة أو المجابهة في المواقف التعليمية الذي قد يكون مفيدا، بل ويمكن خلق مواقف تتضمن صراعات صريحة، وليس هناك اهتمام قوي بمسألة حفظ ماء الوجه.

هـ- تناولت الدراسات السابقة مكونات المنهج في بيئات الدارسين مثل: تفاعل الطلاب، طرائق التدريس، مكانة المعلم ودوره لدى الطلاب، استخدام التكنولوجيا، طرائق التقويم، وهي العناصر التي يمكن الاستفادة منها في بناء الاستبانة.

و- ركزت الدراسات الغربية على المقارنة بين التعليم في المجتمعات الآسيوية من جهة، والتعليم في المجتمعات الغربية من جهة أخرى، إلا أنها أهملت بيئات التعلم في المجتمعات الإفريقية والإسلامية.

ز- حددت بعض الدراسات مقترحات لمعالجة الاختلافات الثقافية داخل الفصول متعددة الثقافات.

ح- ندرت الدراسات العربية-في حدود علم الباحث-التي تناولت موضوع التعددية الثقافية في صفوف دارسي العربية من الناطقين بغيرها.

يجب التأكيد على أن دراسة النماذج التربوية والممارسات والنتائج من مختلف أنحاء العالم قد تكون مثمرة للغاية إذا أحسنا الاستفادة منها في تحسين تفاعلنا مع طلابنا دارسي العربية من الناطقين بغيرها، كما أنها تفسر لنا بعض الظواهر التي كانت غامضة بالنسبة لنا.

3. الإطار التطبيقي:

يتضمن عرضا لخطوات بناء أداة الدراسة، واختيار العينة، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وتفصيل ذلك في الآتي:

1.3. أداة الدراسة:

من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة(ما الخصائص الثقافية المطلوب دراستها في ثقافات دارســـي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟) قام الباحث بإعداد اســـتبانة تبعا للخطوات الآتية:

2.3. هدف الاستبانة:

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد الخصائص الثقافية المؤثرة على تعليم العربية في صفوف الدارسين متعددي الجنسيات.

3.3. مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى المصادر التالية عند بناء الاستبانة في صورتها المبدئية، وتشمل:

- الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتعددية الثقافية في فصول تعليم اللغات للدارسين متعددي الجنسيات، التي عرضت في الإطار النظري للدراسة.
- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4.3. الصورة المبدئية للاستبانة:

دونت المحاور الرئيسة للاستبانة وما تتضمنه من عناصر فرعية تم الحصول عليها من المصادر السابقة، وبعد دمج المتشابه منها وحذف المكرر تم وضعها في استبانة تضمنت في صورتها المبدئية سبعين سؤالا تندرج في خمسة محاور، هي(المعلم، الطالب، الكتاب، الأنشطة والوسائل التعليمية، التقويم)، وقد وضع أمام هذه الأسئلة ثلاثة اختيارات للسادة المحكمين(مناسبة-غير مناسبة-تعديل الصياغة)، بالإضافة إلى نفس الاختيارات لمدى مناسبة السؤال للمحور الذي صنف فيه، كما ترك في نهاية كل محور من المحاور السابقة مكان لكتابة ما يود المحكمون كتابته من أسئلة أو تعليقات.

5.3. صدق الاستبانة وثباتها:

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس؛ لتحديد آراءهم في مدى مناسبة هذه الأسئلة لموضوع الدراسة، ومدى مناسبتها للمحور الذي صنفت فيه، وإضافة ما يرونه مناسبا مما لم يذكر في الاستبانة. وأشار المحكمون إلى أن الاستبانة تحقق الهدف من إعدادها، إلا أنهم رأوا تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تناسب الدارسين، واستجاب الباحث لتعليقاتهم.

كما تم حساب ثبات الاستبانة من خلال طريقة إعادة التطبيق وحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التطبيق الأول والثاني، وقد وصلت إلى ٨٩.٠ مما يعنى أن هذه الاستبانة لها ثبات مرتفع.

6.3. الاستبانة في صورتها النهائية:

أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من سبعة محاور، ومجموع عدد الأسئلة في كل المحاور ثمانون سؤالا(ملحق1)، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

7.3. عينة الدراسة:

انتقي الباحث أفراد عينته من خلال نوع يسمى: (العينة القصدية Purposive Sample)، واختيرت مجموعة البحث من طلاب كليات الإلهيات بجامعة "بورصا ألوداغ" من جنسيتين:(الأتراك– الإندونيسيين)، وتكونت كل مجموعة من عشرين دارسا؛ وسبب اختيار الباحث لهاتين الجنسيتين الفروق الكبيرة بينهما في الخصائص الثقافية داخل الصف.

8.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي "spss" في إدخال بيانات الطلاب وإجاباتهم عن الاستبانة التي تضمنت ثمانين سؤالا؛ احتوى كل سؤال منها على ثلاثة اختيارات "نعم-لا- أحيانا"؛ من أجل جمع التكرارات والنسب المئوية في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة على حدة، وكذلك تحديد المتوسطات بين المجموعتين اختبار(ت).

4. نتائج الدراسة:

سوف تعرض خلاصة النتائج إجمالا دون التطرق إلى التفاصيل الإحصائية الأصلية نظرا لتشعبها وضيق المساحة المسموحة للبحث.

1.4. خلاصة نتائج المحور الأول(المعلم):

- تسود العلاقة الرسمية بين المعلمين الأتراك وطلابهم أغلب الأحيان، وبدا ذلك في معظم إجابات الطلاب عن الأسئلة؛ من حيث مقام المعلم، وطريقة التحية، والاهتمام بهم بصفة عامة، ولم يتعارض ذلك مع تشجيع الدارسين على مناقشة آراء معلميهم، وإمكانية مخالفتهم في بعض الآراء، وهي النتيجة التي تفسر للباحث إقبال الطلاب االأتراك على مناقشة الموضوعات الجدلية في دروس المحادثة، وقدرتهم على إبداء آرائهم، مع الاحتفاظ بهيبة المعلم ومكانته بينهم.

- أما العلاقة بين المعلمين الإندونيسيين وطلابهم فهي رسمية، وبدا ذلك في مقام المعلم بينهم(الأخ الأكبر)، وطريقة التحية، ورغم ذلك فالمجال أقل لإبداء الآراء الشخصية التي تعارض آراء المعلمين، وهو الأمر الذي يتفق مع ما أكده الإطار النظري من أن معظم ثقافات شرق آسيا(الثقافات الكونفوشسية) تميل لاحترام المعلم وتقديس آراءه؛ وهي النتيجة التي تفسر للباحث سبب انسحاب الطلاب الإندونيسين من مناقشة القضايا الجدلية في مهارة المحادثة.

2.4. خلاصة نتائج المحور الثاني(طرائق التدريس):

- أظهر الطلاب الإندونيسيون أن معلميهم لا يستخدمون التعلم الجماعي في صفوفهم(كما أشير إلى ارتباط ذلك بفلسفة المجتمع)، بينما المعلمون الأتراك يسمحون بالعمل الجماعي في حدود؛ ولذلك بدت صفوف الأتراك أكثر نشاطا من صفوف الإندونيسيين.

- أظهر الطلاب الإندونيسيون أن معلميهم يعتمدون على إستراتيجية المحاضرة التقليدية كأسلوب في التدريس، وأحيانا يستخدمون إستراتيجيات الحوار وتمثيل الأدوار، أما المعلمون الأتراك فيستخدمون إستراتيجية المحاضرة معظم الوقت.

- أشار الطلاب الإندونيسيون أن معلميهم يستأثرون بالحديث داخل الصفوف، أما المعلمون الأتراك فيتركون مساحة لمشاركات الطلاب.

- كلتا الجنسيتين أشاروا إلى أن الصف يسوده النظام.

3.4. خلاصة نتائج المحور الثالث(الطلاب):

- لا توجد لدى الطلاب الإندونيسيين والأتراك مشكلات عرقية في صفوفهم.

-لا توجد جنسيات أخرى في صفوف الإندونيسيين، بينما تتنوع الجنسيات داخل صفوف الأتراك.

- يتجنب طلاب إندونيسيا النظر المباشر في عيون معلميهم ومواجهتهم، كما أنهم لا يواجهون غضبهم إلا بهدوء شديد، أما الطلاب الأتراك فلا يتجنبون النظر في عيونهم.

- يعتمد الطلاب الإندونيسيون على أنفسهم في فهم الدروس، ولا يلقون الأسئلة إلا في اليوم التالي للدرس، ويحسنون الاستماع والقراءة التأملية من أجل الفهم، أما الطلاب الأتراك فيعتمدون على الأسئلة أثناء الدرس وبعده لحصول الفهم، ويعتمدون على الحفظ والتكرار لأجل الاستيعاب.

4.4. خلاصة نتائج المحور الرابع(الصف والإدارة التعليمية):

- أعداد كل من صفوف الدارسين الأتراك والإندونيسيين متوسطة، كما أن الطلاب الذكور ينفصلون عن الإناث في معظم صفوف الإندونيسيين، بينما تختلط بعض صفوف الطلاب الأتراك بالجنسين معا.

- أظهر الطلاب الإندونيسيون أن التعليم في بلادهم بعضه بمصروفات غالية، وبعضه منخفض التكلفة، أما الطلاب الأتراك فأبدوا أنه منخفض التكلفة، وأحيانا يكون على شكل منح تعليمية.

- قدرة الطلاب الإندونيسيين على شكاية معلميهم أكثر من الطلاب الأتراك.

5.4. خلاصة نتائج المحور الخامس(الكتاب):

- أكد الطلاب الأتراك أن معلميهم يعتمدون على الكتاب الدراسي بشكل رئيس، وأحيانا يستخدمون مصادر أخرى مساعدة بشكل ثانوي، أما المعلمون الإندونيسيون فيعتمدون على الكتاب الدراسي والمراجع الخارجية في صفوفهم.

- يعتمد الطلاب الإندونيسيون على الكتابة في دفاترهم لتسجيل الدروس، وكذلك الطلاب الأتراك، ومن جهة المعلمين فيحرص كلا الطرفين على متابعة التكليفات المنزلية والواجبات.

6.4. خلاصة نتائج المحور السادس(الأنشطة والوسائط التعليمية):

- أبدى الطلاب الأتراك تمتعهم بفرص أكبر لمزاولة الأنشطة، والقيام برحلات تعليمية، واستخدام الحاسوب والإنترنت داخل الصف وخارجه، كما يدرسون الأغاني التعليمية المسموعة والمرئية وغيره.

- تقل استفادة الطلاب الإندونيسيين من استعمال الأدوات الحديثة في التعلم داخل الصفوف وخارجها.

7.4. خلاصة المحور السابع(التقويم):

- أظهر كل من الطلاب الأتراك والإندونيسيون استخدام معلميهم للتقويم البدائي والبنائي والنهائي في صفوفهم.

- ينوع المعلمون الأتراك والإندونيسيون من مصادر واجباتهم للطلاب.

- تتنوع مجالات درجات الطلاب الأتراك والإندونيسيين بين الاختبار ودرجات الأخلاق والأنشطة التعليمية، ويتلقون تعزيزا من معلميهم.

- أظهر الطلاب الإندونيسيون أنهم يواجهون اختبارات أسبوعية وشهرية وفصلية، وتتميز تلك الاختبارات بالطول النسبي في الوقت والأداء المقالي، إلا أنها لدى الطلاب الأتراك تعتمد على الأسئلة الموضوعية(اختيار من متعدد)، وتعتمد على الفهم والاستيعاب، وقلما تعتمد على الأداء الشفوي.

- تعتمد اختبارات الطلاب الأتراك والإندونيسيين على الحاسوب والإنترنت أحيانا، وكذلك تعتمد على الحاسوب في التصحيح.

- أظهر الطلاب الإندونيسيون إمكانية تقييم معلميهم داخل الصف ولدى الإدارة، الأمر الذي يقل في صفوف الطلاب الأتراك.

- أظهر الطلاب الإندونيسيون إمكانية دخول المفتشين صفوفهم لتقييمهم وتقييم معلميهم أثناء الدروس، بينما يندر حدوث ذلك بين المعلمين الأتراك.

- أظهر الطلاب الأتراك والإندونيسيون أنهم لا يواجهون مشكلة في دراسة مهارات العربية إلا المحادثة.

خاتمة

الفروق الثقافية الناجمة عن اختلاف ثقافات الدارسين تلعب دورا كبيرا في إنجاح عملية تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.وفي هذا السياق يوصي الباحث التوصيات الآتية:

1- يجب توعية المعلمين بالخصائص الثقافية في ثقافات الطلاب المختلفة؛ لأن ذلك من شأنه مساعدتهم على اختيار طرائق التدريس المناسبة، وبناء توقعات مسبقة عن سلوكات الطلاب المعتادة في ثقافاتهم.

2- يجب أن تبنى مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على أسس مرنة تناسب الخصائص الثقافية المتنوعة للدارسين.

3- ضرورة أن تتبنى المؤسسات الكبرى مشروعا لبناء قاعدة بيانات عن ثقافات دارسي العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال تكوين فريق عمل يضم عشرات الباحثين.

4- ضرورة أن تتضمن برامج تدريب المعلمين الاختلافات الثقافية في بيئات الدارسين.

5- ضرورة أن تتبنى الدراسات العربية بحوثا حول التعددية الثقافية في صفوف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها تبعا لجنسيات أخرى.

المراجع العربية

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). *الخصائص*. تحق. النجار، محمد. دار الهدى،ج1، ط2.

الجردلى، عز الدين. (1985). *بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البعوث، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج.

أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ الصوالحي، عطية. (2004). *المعجم الوسيط*، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

طعيمة، رشدي؛ مدكور، علي ؛ هريدي، إيمان. (2010). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، القاهرة، دار الفكر العربي. ط1.

صوتشين، محمد حقي . (2015) *منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات على المستويين A1-A2*، الكويت، مجلة عالم الفكر 2/44.

طعيمة، رشدي. (1989). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، الرياض، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى. ط1.

عبدالله، عبدالحليم محمد. (2016). *صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمقترحات لحلها(التجربة التركية)*، باريس، *كتاب* أعمال مؤتمر معهد ابن سينا الدولي.

علي، عماد عبدالباقي عبد الباقي. (2018). *تقنيات الإعلام المعاصرة ودورها التكنولوجي في تطوير*

مناهج تدريس الكلمات العربية، المؤتمر الدولي العاشر مناهج تدريس اللغة العربية 5-7 شباط2018. ترفاندرم، جامعة كيرالا.

كاتبي، هاديا. (2013). *عالمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية2-5/4 أيار*، دبي، المجلس الدولي للغة العربية.

مدكور، علي، إيمان هريدي: *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق*، القاهرة، دار الفكر العربي. ط1.

هريدي، إيمان.(1998). *منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

يونس، فتحي. (1978). *تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب*، القاهرة، دار الثقافة، ط1.

المراجع الأجنبية:

Ballard, B. & Clanchy, and J. (1997). *Teaching international students, a brief guide for Lecturers and supervisors*. Dakin, ACT, IDP Education Australia.

Elsie Ho, Pure Holmes and Jennie Cooper: (2004). *Review and Evaluation of International Literature on Managing Cultural Diversity in the Classroom ,Prepared for the Ministry of Education and Education*, New Zealand, University of Waikato, UN.

Husen, T, Postlethwaite, N. (1991*). International encyclopedia of education, research And studies*, Oxford, England, Pergamum Press.

Ilene, Z, Rubenstein. (2006*). Educational Expectations, How They Differ Around the World, Implications for Teaching ESL College Students*, Community College Journal of Research and Practice.

Marlow, Ferguson. (2002). *World Education Encyclopedia* (2nd Ed) Farmington Hills, MI, Gale Group.

Samovar, Porter. (2004). *Communication between cultures* (5thed), Belmont, California, Wadsworth/Thomson Learning.

Smith, J, Smith, and N. (1999). *Differences between Chinese and Australian students: Some implications for distance educators*. Distance Education.

Understanding ESL Learners. (2005). *Moving toward Cultural Responsiveness, A Guide for Teachers*, English as a Second Language Council of the Alberta Teachers' Associations.

ملحق(1) استبانة الخصائص الثقافية للدارسين في الفصول متعددة الجنسيات

العبـــــــــــارة	درجات الموافقة		
	نعم	أحيانا	لا
المحور الأول(المعلم)			
1. هل مقام المعلم مثل الأخ الكبير؟			
2. هل توافق على رأي المعلم دون مناقشة؟			
3. هل يلقي التحية بشكل رسمي؟			
4. هل يقف المعلم على مسافة قريبة من الطلاب؟			
5. هل يسمح المعلم بالطعام أثناء الدرس؟			
6. هل يسمح المعلم ببعض الترفيه أثناء الدرس؟			
7. هل يهتم المعلم بالطلاب الغائبين؟			
8. هل يشجع المعلم الطلاب نحو النجاح؟			
9. هل يتقبل المعلم الإجابات المخالفة لرأيه؟			
10. هل يجيب المعلم عن الأسئلة البعيدة عن الدرس؟			
11. هل يشرح المعلم الأشياء الصعبة بعد أوقات الدرس؟			
12. هل يسمع المعلم مشكلاتك الشخصية؟			
13. هل يعطي المعلم دروسا خاصة بعد وقت الدراسة ؟			
14. هل يغير المعلم ترتيب جلوس الطلاب في الصف؟			
15. هل يمكن للمعلم أن يضع يده على رأسك أو كتفك؟			
المحور الثاني(طريقة التدريس)			
16. هل يسمح المعلم بأن يشرح الطلاب الدروس؟			

17.	هل تعتاد على التعلم في مجموعات أثناء الدرس؟			
18.	هل يعاقب المعلم الطلاب؟			
19.	هل يتسم الصف بالهدوء معظم الوقت؟			
20.	هل يشرح المعلم من مكان ثابت ولا يتحرك بين الطلاب؟			
21.	هل تقوم بإجابة بعض التدريبات بالتعاون مع أصدقائك؟			
22.	هل تقوم بتمثيل بعض الدروس أثناء الدرس؟			
23.	هل يقوم المعلم بالتحدث أكثر من الطلاب؟			
24.	هل المعلم يتشاور مع الطلاب في القرارات الخاصة بشئون الصف؟			
25.	هل يجيب الطلاب على المعلم بدون نظام؟			
26.	هل أسلوب شرح المعلم ثابت لا يتغير في كل الدروس؟			
27.	هل يستخدم المعلم الحوار مع الطلاب لشرح الدروس؟			
28.	هل يسمح المعلم بسؤال الطلاب لبعضهم البعض أثناء الدرس؟			
المحور الثالث(الطلاب)				
29.	هل يدرس في صفك طلاب من غير جنسيتك؟			
30.	هل انتماؤك إلى أقلية عرقية في بلدك يسبب مشكلات؟			
31.	هل تتجنب النظر في عين المدرس عند مخاطبته لك؟			
32.	هل تواجه غضب المعلم بالهدوء؟			
33.	هل تعتمد على القراءة الكثيرة لفهم الدروس ؟			
34.	هل تعتمد على نفسك في فهم الدرس ؟			
35.	هل تقوم بتحضير الدرس قبل شرح المعلم له؟			

.36	هل تطرح أسئلة أثناء الدرس؟			
.37	هل تطرح الأسئلة في اليوم التالي للدرس؟			
.38	هل توجد مناقشات بين الطلاب بعضهم بعضا أثناء الدرس؟			
.39	هل تعتمد على الحفظ والتكرار من أجل فهم الدروس؟			
المحور الرابع (الصف والإدارة التعليمية)				
.40	هل عدد الطلاب قي صفوفك مرتفع؟			
.41	هل يمكن وضع لوحات في صفك؟			
.42	هل فصول الطالبات منفصلة عن الطلاب؟			
.43	هل التعليم بمصروفات غالية؟			
.44	هل يغلب على التعليم الصبغة الدينية؟			
.45	هل تستطيع الذهاب إلى الإدارة لتشكو المعلم؟			
.46	هل تهتم إدارة التعليم بمشكلاتك؟			
.47	هل تنتقل مع صفك في المراحل التعليمية المتتالية؟			
المحور الخامس(الكتاب)				
.48	هل تعتمد على الكتاب المدرسي فقط في دروسك؟			
.49	هل تعتمد في كتابة الدروس على الدفاتر والكراسات؟			
.50	هل يصحح المعلم الواجبات؟			
.51	هل يستخدم المعلم مصادر خارجية في التدريس؟			
المحور السادس(الأنشطة والوسائط التعليمية)				
.52	هل يستخدم المعلم أدوات تكنولوجية في الدرس؟			
.53	هل يكلفك المعلم بواجبات من الإنترنت؟			

54.	هل توجد أجهزة حديثة في مدرستك؟			
55.	هل يستخدم المعلم بعض الفيديوهات أو الموسيقى أثناء الدرس؟			
56.	هل يأخذك المعلم في رحلة تعليمية؟			
57.	هل يدخل المعلم الصف بمجلات أو صور أو أفلام لتوضيح الدروس؟			
58.	هل يطلب منك المعلم إعداد وسائل تعليمية؟			
59.	هل يوجد بالفصول أجهزة تكنولوجية؟			
المحور السابع(التقويم)				
60.	هل يسأل المعلم قبل شرح الدرس؟			
61.	هل يسأل المعلم أثناء شرح الدرس؟			
62.	هل يسأل المعلم بعد شرح الدرس؟			
63.	هل الواجبات من الكتاب فقط ؟			
64.	هل توجد درجات لأخلاق الطالب؟			
65.	هل توجد درجات للأنشطة عامة؟			
66.	هل توجد درجات على نشاطك داخل الصف؟			
67.	هل درجاتك تقتصر على الامتحان النهائي فقط؟			
68.	هل يكرّمك المعلم أمام الطلاب لنجاحك؟			
69.	هل يوجد اختبار أسبوعي أو شهري؟			
70.	هل الاختبارات تحتاج إلى إجابات طويلة؟			
71.	هل توجد أسئلة توضح فيها رأيك؟ أو أسئلة خيالية			
72.	هل الاختبارات تحتاج إلى الحاسوب والإنترنت؟			
73.	هل تقوم بتقييم المعلم عند الإدارة؟			

74. هل يطلب المعلم منك تقييمه؟			
75. هل تدخل الإدارة لتقييم المعلم أثناء الدرس؟			
76. هل المواد الدينية لها درجات عالية؟			
77. هل مشكلتك في قراءة اللغة العربية؟			
78. هل مشكلتك في كتابة اللغة العربية؟			
79. هل مشكلتك في استماع اللغة العربية؟			
80. هل مشكلتك في التحدث باللغة العربية؟			