الجامعة الأميركيّة في بيروت

المقترب التكامليّ لتدريس العربيّة كلغة ثانية واحتياجات المتعلّمين

إعداد

ماري رفيق ساروفيم

رسالة

مقدَّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة أستاذ في الآداب

(الماجستير)

إلى دائرة اللغة العربيّة ولغات الشرق الأدنى

في كليّة الآداب والعلوم

في الجامعة الأميركيّة في بيروت

بيروت، لبنان

أيلول 2019

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

THE INTEGRATED APPROACH TO TASL AND LEARNERS' NEEDS

by
MARIE RAFIC SAROUFIM

A thesis
submitted in partial fulfillment of the requirements
for the degree of Masters of Arts
to the Department of Arabic and Near Eastern Languages
of the Faculty of Arts and Sciences

Beirut, Lebanon
September 2019

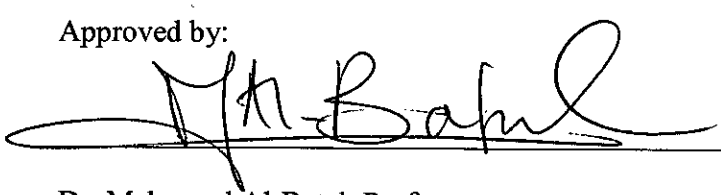
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

THE INTEGRATED APPROACH TO TASL AND LEARNERS' NEEDS

by

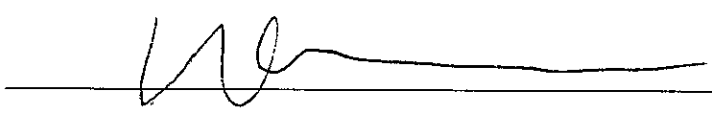
MARIE RAFIC SAROUFIM

Approved by:



Dr. Mahmoud Al-Batal, Professor
Arabic and Near Eastern Languages, AUB — Advisor

Dr. Zeina G. Halabi, Associate Professor
Arabic and Near Eastern Languages, AUB — Member of Committee



Dr. Kristen Brustad, Associate Professor
Arabic and Near Eastern Languages, University of Texas, Austin — Member of Committee

Date of thesis defense: September 4, 2019

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

THESIS, DISSERTATION, PROJECT RELEASE FORM

Student Name:

SAROUFIM	MARIE	RAFIC
Last	First	Middle

☑ Master's Thesis ○ Master's Project ○ Doctoral Dissertation

☒ I authorize the American University of Beirut to: (a) reproduce hard or electronic copies of my thesis, dissertation, or project; (b) include such copies in the archives and digital repositories of the University; and (c) make freely available such copies to third parties for research or educational purposes.

☐ I authorize the American University of Beirut, to: (a) reproduce hard or electronic copies of it; (b) include such copies in the archives and digital repositories of the University; and (c) make freely available such copies to third parties for research or educational purposes after:

One ---- year from the date of submission of my thesis, dissertation, or project.

Two ---- years from the date of submission of my thesis, dissertation, or project.

Three ---- years from the date of submission of my thesis, dissertation, or project.

	September 11th, 2019
Signature	Date

شكر

أشكر الله أوّلًا على النعم التي يغدقها عليّ كلّ يوم، وأحمده على محمود، البطل فعلًا بعلمه وصبره وتفانيه.

أشكر مارك، حبيبي وسندي.

أشكر ولديّ جون وجنى لعدولهما عن فكرة كسر الكمبيوتر كي أرافقهما إلى الألعاب.

أشكر أهلي رفيق وندى ويولّا وجان، وأخي جورج، لعطائهم اللامحدود واللامشروط وذكرهم لي في صلواتهم في كلّ خطوة من خطوات حياتي.

وأشكر كلّ من ساندني خلال مسيرتي الأكاديميّة، وكلّ من ساعدني في إنجاز هذا البحث من أساتذة، وزملاء، وأصدقاء.

مستخلص الرسالة

ماري رفيق ساروفيم لماجستير في الآداب
الاختصاص: اللغة العربيّة وآدابها

العنوان: المقترب التكامليّ لتدريس العربيّة كلغة ثانية واحتياجات المتعلّمين

في ضوء الواقع اللغويّ العربيّ المعاصر، وفي ضوء التطوّرات التي طرأت على مجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة في العقود الثلاثة السابقة، تعالج هذه الرسالة الأسس التي ينطلق منها المقترب التكامليّ وتتناول مميّزاته ومواقف الطلّاب والأساتذة منه، وذلك عبر دراسة ميدانيّة كمّيّة ونوعيّة للمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة الأمريكيّة في بيروت تهدف إلى دراسة هذا المقترب كما يُطبَّق في الواقع العمليّ واستنتاج مدى تلبيته لاحتياجات الطلّاب.

وتنطلق الدراسة من ثلاثة أسئلة بحثيّة سنعمد إلى الإجابة عنها بتقسيم البحث إلى سبعة أقسام: الفصول الأوّل والثاني الثالث تمثّل مقدّمة عامّة، ومراجعة للأطر النظريّة، وعرضاً لمنهجيّة البحث وأدواته. بعدها، نجيب في الفصل الرابع عن السؤال البحثيّ الأوّل الذي سعى لمعرفة أهداف واحتياجات الطلّاب في البرنامج. وقد أظهرت نتائجه أنّ أهمّ تلك الاحتياجات بالنسبة للطلّاب تنضوي تحت خانة "التوجّهات التكامليّة" بالدرجة الأولى، في حين جاءت "التوجّهات الوسيليّة" بالدرجة الثانية. وفي الفصل الخامس نجيب عن السؤال البحثيّ الثاني أي رصد مميّزات المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج وفهم نظرة الطلّاب والأساتذة له ومواقفهم منه. ثم يأتي الفصل السادس الذي نجيب فيه عن السؤال البحثيّ الثالث الذي هدف إلى دراسة مدى تلبية المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج لاحتياجات طلّابه، وقد خلصنا فيه إلى أنّ أغلب طلّاب البرنامج الذين شاركوا في هذه الدراسة يعتبرون أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم. أمّا الفصل السابع، فيتناول أهمّ الاستنتاجات التي توصّل إليها البحث وما تعنيه بالنسبة لمجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة حاضراً ومستقبلاً.

AN ABSTRACT OF THE THESIS OF

Marie Rafic Saroufim for Masters of Arts

Major: Arabic Language and Literature

Title: The Integrated Approach to TASL and Learners' Needs

This study aims to develop a more profound understanding of the needs of the learners of Arabic as a Second Language (ASL) at the intensive summer program at the Center for Arab and Middle Eastern Studies (CAMES), at the American University of Beirut, and the extent to which the Integrated Approach (IA) that integrates Fuṣḥā and ʿāmmiyya and that is utilized at the Program fulfills the learners' needs.

The study is driven by three research questions:
RQ1: What are the objectives and needs of the students enrolled at the CAMES ASL intensive summer program?
RQ2: What are the characteristics of the IA that is utilized at the program?
RQ3: To what extent does the IA that is utilized respond to the objectives and fulfills the needs of the students enrolled at the program?

The research questions are addressed based on a quantitative and qualitative study of the students' needs and the attitudes of both students and teachers towards IA.

The thesis is divided into seven chapters. The first three chapters encompass a general introduction, literature review, and the relevant research methodology applied. Chapter Four is devoted to RQ1 and provides an analysis of the students' goals and needs. Chapter Five tackles RQ2 by gauging the characteristics of the IA currently applied at the program and the students' and the teachers' attitudes. Chapter six addresses RQ3 by assessing the extent to which the IA utilized fulfills students' needs. Chapter seven provides a general conclusion and considers the implications of this study for the field of ASL.

It was concluded that the most vital needs of the students are influenced by "integrative orientations", followed by needs that are guided by "instrumental orientations", and that most of the students who participated in the study agree that the IA that is utilized at the program indeed will serve to assist them in fulfilling their Arabic language goals.

المحتويات

شكر..... أ

مستخلص بالعربيّة..... ب

مستخلص بالإنكليزيّة..... ج

قائمة الجداول..... ز

قائمة الرسوم البيانيّة..... ح

قائمة ببعض المصطلحات المتخصّصة المستخدَمة في الدراسة

والمترجَمة..... ط

الفصل

الأوّل: مقدّمة عامّة..... 1

أوّلًا. المقترب التواصليّ..... 2

ثانيًا. حركة الكفاءة..... 5

ثالثًا. الثقافة والتواصل البيثقافيّ..... 8

رابعًا. مواقف الطلّاب وتوجّهاتهم ودوافعهم واحتياجاتهم..... 10

خامسًا. تأثير الاتّجاهات البيداغوجيّة الجديدة على تعليم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة..... 13

سادسًا. الدراسة الحاليّة..... 15

سابعًا. أجزاء الرسالة..... 16

الثاني: في الأطر النظريّة..... 19

أوّلًا. الازدواجيّة اللغويّة والواقع اللغويّ العربيّ..... 19

ثانيًا. الازدواجيّة اللغويّة وتأثيرها في تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة..... 26

ثالثًا. مميّزات المقترب التكامليّ والانتقادات التي واجهته..... 33

رابعًا. التحدّيات التي يواجهها الأساتذة عند تطبيق المقترب التكامليّ ومواقفهم منه..... 43

الثالث: منهجيّة البحث..... 47

أوّلًا. منهجيّة البحث وأدواته..... 47

ثانيًا. طريقة تحليل البيانات..... 52

ثالثًا: المشاركون..... 55

الرابع: إحتياجات طلّاب البرنامج وأهدافهم..... 60

أوّلًا. إحتياجات الطلّاب وأهدافهم..... 60

ثانيًا. رأي الطلّاب في أهمّ المهارات اللغويّة التي يحتاجونها..... 72

الخامس: سمات المقترب التكامليّ الذي يطبّقه البرنامج ومواقف الطلّاب والأساتذة منه..... 78

أوّلًا. سمات المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج..... 78

ثانيًا. آراء الطلّاب بالمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج ومواقفهم منه..... 94

ثالثًا. آراء الأساتذة بالمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج ومواقفهم منه..... 110

السادس: تلبية المقترب التكامليّ في البرنامج لاحتياجات الطلّاب... 117

أوّلًا. المقترب الذي يفضّله طلّاب البرنامج لتلبية احتياجاتهم..... 117

ثانيًا. نظرة طلّاب البرنامج لمدى تلبية المقترب التكامليّ لاحتياجاتهم..... 122

السابع: الخاتمة..... 135

أوّلًا. الخلاصة والاستنتاجات..... 135

ثانيًا. التحدّيات التي واجهتها هذه الدراسة..... 140

ثالثًا. المقترحات والتوصيات..... 142

رابعًا. موضوعات مقترحة لأبحاث مستقبليّة..... 155

ملاحق..... 158

ببليوغرافيا..... 275

قائمة الجداول

الجدول رقم		الصفحة
1.	إحتياجات الطلّاب وأهدافهم من دراسة العربيّة كلغة ثانية.....	61
2.	ترتيب الطلّاب للمهارات من حيث الأهمّيّة.....	72
3.	نسبة الوقت الذي يرغب الطلّاب بأن يُخَصَّص للعامّيّة.....	96
4.	نظرة الطلّاب لتلبية المقترب التكامليّ لاحتياجاتهم.....	122

قائمة الرسوم البيانيّة

الرسم البيانيّ رقم الصفحة

1. نظرة طلّاب المستويات المختلفة إلى تنوّع نسب العامّيّة والفصحى في صفوفهم..... 86

2. نظرة الطلّاب إلى كون العامّيّة والفصحى لغتين منفصلتين على حسب دراستهم السابقة في بلادهم باعتماد المقترب التكامليّ أم لا..... 99

3. نظرة الطلّاب إلى كون المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم على حسب دراستهم السابقة في بلادهم باعتماد المقترب التكامليّ أم لا..... 119

قائمة ببعض المصطلحات المتخصّصة المستخدَمة في الدراسة والمترجَمة

Binary-response	خيارات ثنائيّة
Categorical-response	خيارات متعدّدة
Chi-square test	إختبار كاي المربّع
Code-mixing	المزج اللغويّ
Code-switching	التناوب اللغويّ
Cooperative learning	التعلُّم التعاونيّ
Culture standards	معايير الثقافة
Descriptive statistics	الإحصاءات الوصفيّة
Discourse analysis	تحليل الخطاب
Discourse competence	كفاءة الخطاب
Inferential statistics	الاستدلال الإحصائيّ
Initial motivations	الدوافع الأوّليّة
Instrumental motivations	الدوافع الوسيليّة
Integrative motivations	الدوافع التكامليّة
Intercultural communication	التواصل البَيْثَقافيّ
Mean	المعدّل الوسطيّ
Ordinal-response	سؤال يتطلّب تحديد ترتيب معيّن
Standard deviation	الانحراف القياسيّ
Standard error	الخطأ القياسيّ
Pearson’s correlation coefficient	معامل الترابط
Pearson’s correlation test	اختبار الترابط
Post hoc test	الاختبار البَعديّ
Pragmatic approach	مقترب عمليّ
T-test	اختبار المقارنة بين متوسّطَين

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)	المجلس الأمريكيّ لتدريس اللغات الأجنبيّة
Center for Arab and Middle Eastern studies (CAMES)	مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط
Communicative Language Teaching (CLT)	التعليم القائم على التواصل
Culture as it is embedded in language use	الممارسات الثقافيّة عبر اللغة
Defense Language Institute (DLI)	معهد تدريس اللغات التابع لوزارة الدفاع الأمريكيّة
Institutional Review Board (IRB)	مجلس المراجعة المؤسّسيّة
Interagency Language Roundtable (ILR)	الطاولة المستديرة الخاصّة بتعلُّم اللغات (في مؤسّسات الحكومة الأمريكيّة)
Less Commonly Taught Languages (LCTL)	اللغات التى يلقى تعلُّمها إقبالًا أقلّ
Modern Standard Arabic (MSA)	الفصحى المعاصرة
One-way Analysis of Variance (ANOVA)	تحليل التباين الأُحاديّ
Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)	برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة

إلى ملاكي، أخي إيلي أبو رجيلي (3 آذار 1982– 26 كانون الأوّل 2015)

الفصل الأوّل

مقدّمة عامّة

هذا البحث هو دراسة ميدانيّة للمنهج التكامليّ الذي يعتمده البرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة الأمريكيّة في بيروت[1]، لتحليل مميّزاته واستنتاج مدى تلبيته لاحتياجات الطلّاب الذين يلتحقون به. ولعلّ الجديد الذي يقدّمه هذا البحث هو أنّه، وعلى حدّ علمي، من الدراسات الأولى التي تناولت المقترب التكامليّ في سياق العالم العربيّ وفي برنامج صيفيّ مكثَّف حيث ينغمس الطلّاب في اللغة والثقافة داخل الصف وخارجه. وتتناول هذه المقدّمة العامّة بدايات المقترب التواصليّ في مجال تعليم اللغات الثانية/الأجنبيّة[2] والمبادئ التي يقوم عليها، وحركة الكفاءة اللغويّة، والتركيز على المعرفة الثقافيّة والتواصل البَيْثقافيّ، والتعليم المرتكز على المتعلّمين واحتياجاتهم. فهذه التطوّرات البيداغوجيّة هي التي أفضت إلى المقترب التكامليّ في مجال تعليم العربيّة، وسوف نعرض في ضوئها موضوع هذا البحث والأسئلة البحثيّة التي يهدف إلى تناولها.

بدأ الباحثون في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وفي أوروبا بتسليط الضوء على التعليم المرتكز على التواصل في بداية سبعينيّات القرن الماضي، ممّا أدّى تدريجيًّا إلى اعتماد المقترب التواصليّ في الكثير من البرامج التعليميّة. وقد ساهم المقترب التواصليّ،

[1] أُجريت الدراسة خلال البرنامج المكثَّف في صيف 2018، وفي ما يلي من البحث، سوف أطلق عليه تسمية "البرنامج".

[2] تعتَبر اللغة "أجنبية" حين تدرَّس في بلد لا يتكلّم سكّانه هذه اللغة الهدف، وتُعتبر لغة "ثانية" حين تدرّس في بلد يتكلمها سكّانه.

مع حركة الكفاءة اللغويّة في الثمانينيّات، في خلق وعي جديد بدور الكفاءة اللغويّة–الاجتماعيّة، والوظائف السياقيّة، وفي إبراز أهمّيّة التعليم القائم على المتعلّمين ودراسة احتياجاتهم، وزاد عليها في التسعينيّات التركيز على المعرفة الثقافيّة والتواصل البَيثقافيّ. وقد كان للمقترب التواصليّ وحركة الكفاءة تأثير كبير على طرق التدريس الصفيّ، وتصميم المناهج، واختيار النشاطات التعليميّة والتركيز على المواد الأصليّة، وتصميم الاختبارات الصفّيّة ممّا أسهم في إعادة توجيه تعليم اللغات من تعليم مرتكز على القواعد والترجمة إلى تعليم مرتكز على الوظائف والمهام والسياقات اللغويّة–الاجتماعيّة.

أوّلًا. المقترب التواصليّ

يجمع المقترب التواصليّ[3] تحت مظلّته مقتربات تعليميّة وتعلُّميّة عديدة تهدف إلى تطوير مهارات المتعلّم اللغويّة من خلال مشاركته في مهام تواصليّة ذات هدف في سياقات ذات معنى تعكس حقيقة استعمال اللغة خارج الصف. ويقوم المقترب التواصليّ على ممارسات بيداغوجيّة تنطلق من أبحاث في مجالات عدّة أهمّها التربية وعلم النفس، ولذلك فهو يتميّز بالتركيز على بناء الثقة بالنفس والطلاقة والدقّة عند المتعلّم، وبإمكانيّة تطويعه على حسب البرامج واحتياجات الطلّاب وأهدافهم. ومن

[3] Hymes 1972; Brumfit and Johnson 1979; Canale and Swain 1980; Savignon 1987; Savignon 1990; Nunan 1992; Hedge 2000, 7-73; Richards and Rodgers 2001; Roberts 2004; Savignon 2005; Lightbown and Spada 2006, 142-143; Brown 2007a, 40-60; Brown 2007b; Brandl 2008, 2-7; Johnson 2008; Ryding 2013, 59-62; Littlewood 2014; Shumskyi 2016.

أهمّ المقتربات التواصليّة المطبَّقة حالياً التعليم القائم على المضمون والتعليم القائم على المهام[4]، وكلاهما ينطلقان من مبدأ استعمال اللغة في سياقات حقيقيّة.

وتتشارك المقتربات التواصليّة بمجموعة من المبادئ العامّة[5] لعلّ أوّلها هو الغنى في المدخلات من خلال السياقات الحقيقيّة والانطلاق من مفهوم "الوظيفة" و"المهمّة" كقاعدة منظّمة[6]. فالنشاطات الصفّيّة ضمن هذه المقتربات تسعى إلى أن تزوّد الطلّاب بالمهارات الأساسيّة التي يحتاجونها في السياقات الجديدة التي سوف يتعرّضون لها خارج الصف. لذلك رافق المقترب التواصليّ إلحاح على استخدام مواد أصليّة لم تُصَمَّم خصيصًا للمتعلّمين بل هي معَدَّة لاستخدام الناطقين باللغة لأنّها تهدف إلى تحضير الطلّاب للتعامل مع اللغة من خلال توفير فرص في الصف للتدرّب على استعمالها من خلال الوظائف السياقيّة. إذن، تَحَتَّمَ أن تعكس النشاطات الصفيّة التي تتعلق بالمهارات الأربع، أي الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، الاستعمالات الحقيقيّة للّغة لأنّ المقترب التواصليّ يقوم على مبدأ تأدية مهام ذات هدف في سياقات ذات معنى تعكس الواقع اللغويّ خارج الصف.

علاوة على أهميّة توظيف اللغة في سياقاتها، يركّز المقترب التواصليّ ثانيًا على العلاقة بين الشكل والوظيفة وبالتالي على الطلاقة والدقّة اللغويّة. فبما أنّ هدف هذا المقترب هو تدريب الطالب على الاستعمال الحقيقيّ للّغة، كثرت النقاشات حول أهمّيّة تدريس القواعد بطريقة مباشرة ومدى تأثير ذلك في الطلاقة والدقّة. وقد شدّد كثير من الباحثين على أنّ القواعد ليست الهدف الرئيسيّ من التعليم

[4] Leaver and Stryker 1989; Nunan 1992; Leaver and Stryker 1997; Hedge 2000, 67-69; Richards and Rodgers 2001; Ellis 2003; Brown 2007a, 50-56; Brandl 2008, 7-23; Richards and Schmidt 2010, 585; Ryding 2013, 59-62.
[5] Savignon 1990; Hedge 2000, 36-39, 57-70; Brown 2007a, 40-60; Brandl 2008, 7-38; Ryding 2013, 59-63.
[6] Omaggio-Hadley 1993, 17-21; Celce-Murcia and Olshtain 2000; Hedge 2000, 67, 71; Omaggio 2001; Brown 2007a, 46; Brandl 2008, 13-16, 282.

ولكنّها مكوّن أساسيّ لأنّها تمكّن الطلّاب من تحقيق أهدافهم التواصليّة، ومن هنا أهمّيّتها خاصّة في المستويات المتقدّمة من التعليم، شرط أن يتمّ تدريسها من خلال الإضاءة على العلاقة بين الشكل والمعنى أثناء أداء المهام التواصليّة[7]. وفي إطار النقاش حول أهمّيّة الشرح وإعطاء التعليمات داخل الصف، أصبح التوجيه التصحيحيّ من قبل الأساتذة لأخطاء طلّابهم ومدى تأثيره في عمليّة التعلُّم من أكثر المواضيع تداولًا في مجال تعليم اللغات. فتمحور الجدال بين الباحثين حول فعالية تصحيح الأخطاء التي يرتكبها الطلّاب، وحول تأثير هذا التصحيح على أدائهم. ففي حين يعتبر بعض الباحثين أنّ الأخطاء تُصحَّح تلقائيًّا مع الوقت –ويذهب بعضهم إلى أنّ التوجيه التصحيحيّ ما هو إلّا مضيعة لوقت الصف لأنّ نتائجه غير مضمونة[8]– نجد أنّ عددًا لا يستهان به من الباحثين يبرهن بواسطة دراسات تجريبيّة أنّ تصحيح الأخطاء يمكن أن يسرّع من عمليّة التعلُّم[9]. والجدير بالذكر أنّ الفريقَين المتنازعَين حول الدور الذي يلعبه التوجيه التصحيحيّ في عمليّة اكتساب اللغة، يتّفقان إلى حدّ ما على تفضيل التوجيه غير المباشر، وإعطاء المدخلات المفهومة، والتصحيح الذاتيّ[10].

أمّا المبدأ الثالث الذي يقوم عليه المقترب التواصليّ فهو العمل في مجموعات ممّا يلقي الضوء على دور كلّ من الأساتذة والطلّاب في عمليّة التعلّم التي تهدف، وفقاً للمقترب التواصليّ، إلى الوصول بالمتعلّم إلى الاستقلاليّة التعلُّميّة. فتنظيم الصفوف التواصليّة يركّز على عمل الطلّاب في مجموعات، ويجعل من الأستاذ مرشداً ومشجّعاً على استعمال اللغة الهدف ومسهّلاً لتواصل الطلّاب

[7] Long 1991; Doughty and Williams 1998; Long 1998; Hedge 2000, 60; Tyler 2008, 457; Loewen and Reinders 2011, 32.
[8] Krashen 1982; Krashen1985.
[9] Hedge 2000, 15; Brandl 2008, 143-177.
[10] Omaggio-Hadley 1993, 15.

فيما بينهم ومع الأستاذ، الأمر الذي يجعل التعلُّمَ تعاونيًّا[11] والتعليمَ مرتكزًا على الطالب لأنّه يصبح مشاركًا فعّالًا في عمليّة التعليم والتعلُّم ممّا يزيد من ثقته بنفسه[12]. علاوة على ذلك، يشجّع العملُ في مجموعات كلَّ طالب/طالبة على المشاركة داخل مجموعاتهم وبالتالي على إنتاج اللغة، وبهذه الطريقة يتعلّمون من خلال الفعل أي من خلال مخرجاتهم اللغويّة[13]، ويرسّخون معرفتهم اللغويّة. من ناحية أخرى، يعطي العملُ في مجموعات الطلّابَ فرصًا ليعوا استراتيجيّات الفهم والإنتاج اللغويّ لديهم وليطوّروها، وهذا يساعدهم على أن يكونوا متعلّمين مستقلّين وأن يكملوا تعلّمهم خارج الصف.

والمبدأ الرابع هو الاهتمام بدوافع الطلّاب ومواقفهم –وهو أمر سوف نتناوله لاحقًا في هذا الفصل– علاوة على أخذ العوامل الشعوريّة مثل القلق والتنافس والطبع والفروقات في القدرات التعلُّميّة بعين الاعتبار[14]. فقد ربط عدد من الدراسات الشعور بالقلق بظهور الحاجز الشعوريّ الذي تبيّن أنّه يخفّف من الاستفادة من المدخلات داخل الصف[15] الأمر الذي يشدّد على دور الأساتذة في أخذ الاختلافات بين الطلّاب بعين الاعتبار بهدف تعزيز ثقتهم بنفسهم وبقدرتهم التعلُّميّة[16].

ثانيًا. حركة الكفاءة

[11] Kagan 1989; Long 1989; Lightbown and Spada 2006, 65; Brown 2007a, 52-53.
[12] Hedge 2000, 34-36.
[13] Swain 1985; Swain 1995; Omaggio 2001, 58-75.
[14] Gardner and MacInTyre, 1993; Hedge 2000, 20-22; Lightbown and Spada 2006, 53-75; Johnson 2008, 112-158; Ryding 2013, 119-127.
[15] Krashen 1982; Krashen 1985.
[16] Hedge 2000, 24-34; Lightbown and Spada 2006, 75.

تعتبر المقتربات التربويّة المعاصرة المتعلّقة بتعليم اللغات الأجنبيّة أنّ التواصل ليس فقط الهدف من تعلّم اللغة، بل هو أيضًا الطريق إلى ذلك. وبالنسبة للعديد من الطلّاب والبرامج، يُعتبر الصف البيئة الأولى والوحيدة لتطوير المهارات التواصليّة، لذلك فإنّ تطوير الكفاءة التواصليّة[17] هو أهم أهداف الصفوف المعاصرة لتعليم اللغات الأجنبيّة[18]. أمّا "الكفاءة اللغويّة"، فهو مصطلح استعمله العالم اللغويّ Noam Chomsky لوصف المعرفة باللغة، أي اللغة كعمليّة عقليّة داخليّة، بقابل مصطلح "الأداء اللغويّ" أي استعمال اللغة وقواعدها وأشكالها في المهام الحياتيّة. وبالعادة، تُستعمَل عبارة "القواعد الشاملة" للتعبير عن نظريّة Chomsky بأنّ البشر يتشاركون قدرة فطريّة لاكتساب اللغة بغضّ النظر عن مكان ولادتهم أو لغتهم الأم[19]. وبالتالي، فإنّ الباحثين في مجال اكتساب اللغات الثانية، والذين ينطلقون من مبدأ القواعد الشاملة، يهتمّون بما يعرفه المتعلّم عن اللغة وليس بكيفيّة استعماله لها عند التواصل[20]. لذلك، بنى العالم اللغويّ–الاجتماعيّ Dell Hymes على مصطلح "الكفاءة اللغويّة" ليقدّم مصطلح "الكفاءة التواصليّة" لأنّه حمّله "معايير استعمال اللغة"[21] بهدف التواصل. بعدها، حاول الباحثون أن يعطوا تعريفًا واضحًا للكفاءة التواصليّة، فتمحورت تعريفاتهم حول أنّ الكفاءة التواصليّة هي القدرة على استعمال اللغة في سياقات اجتماعيّة مختلفة مع أخذ المعايير

[17] Hymes 1972; Canale and Swain 1980; Canale 1983; Savignon 1983; Higgs 1986; Heath 1990; Savignon 1990; Omaggio-Hadley 1993, 8; Celce-Murcia, Dornyei and Thurell 1995; Hedge 2000, 46-54; Omaggio 2001, 1-50; Lightbown and Spada 2006; Swaffar 2006; Brandl 2008, 278; ACTFL Guidelines 2012; Ryding 2013, 69-71.

[18] Hymes 1972; Canale and Swain 1980; Omaggio-Hadley 1993, 8; Celce-Murcia, Dornyei and Thurell 1995; Hedge 2000, 46-54; Brandl 2008, 278; Ryding 2013, 69-71.

[19] Chomsky 1957; Chomsky 1959; Chomsky 1965; Omaggio 2001, 54-61; Lightbown and Spada 2006, 15-19, 35-36; Ryding 2013, 24-26.

[20] Lightbown and Spada 2006, 36.

[21] Hymes 1972, 278.

اللغويّة–الاجتماعيّة المناسبة بعين الاعتبار[22]. أمّا Canale and Swain، فقد اقترحا أربعة مكوّنات للكفاءة التواصليّة هي: معرفة القواعد والمفردات (الكفاءة اللغويّة)، واستعمال اللغة المناسبة في أوضاع اجتماعيّة معيّنة (الكفاءة اللغويّة–الاجتماعيّة)، والقدرة على البدء بمحاورة والمشاركة فيها وإنهائها (كفاءة الخطاب)، والتواصل بفعالية والقدرة على التعامل مع المشاكل الناتجة عن التعطّل اللغويّ (الكفاءة الاستراتيجيّة)[23]. وقد زاد بعض الباحثين على هذه المكوّنات الأربعة المهاراتِ النفسيّة–الحركيّة التي تشمل اللفظ والخط[24].

ومن هذا المنطلق، تطوّر مفهوم "الكفاءة"، ولم يعد يُنظَر إليها كعملية خطّيّة، بل كشبكة من المهارات الاجتماعيّة والعقليّة والتعلُّمية التي تشكّل بتفاعلها نطاق قدرة عمليّة وثقة أعلى وأوسع، ممّا يساعد المتعلّم على تحسين أدائه[25]. وهذا الأداء هو الذي يُظهِر كفاءة المتعلّم التواصليّة في المراحل المختلفة من رحلته التعلُّمية، ولذلك يُستَعمَل مصطلح "الكفاءة" للتعبير عن "أداء" المتعلّم في اللغة الهدف في المستويات التعلُّمية المختلفة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ الكفاءة في كل مستوى ليست هي الهدف النهائيّ وإنّما هي مرحلة على مسار تطوُّريّ نحو هدف يقترب من كفاءة الناطق المثقَّف[26].

ويمكن قياس "الكفاءة اللغويّة" بطرق عدّة تمّ تطويرها ومنها توصيفات المجلس الأمريكيّ لتدريس

---

[22] Savignon 1990, 209; Lightbown and Spada 2006, 196.
[23] Canale and Swain 1980.
[24] Brown 2007a, 79.
[25] Ryding 2013, 70-71.
[26] Omaggio 2001, 1-50.

سوف أستعمل في هذا البحث تسميات مثل "عامية المثقّفين"، و"الناطقين المثقّفين" لأنّها تُستَخدم في عدد من الدراسات التي اطّلعتُ عليها، وذلك رغم تحفّظي على استعمالها لسببين ذكرتهما Reem Bassiouney : الأوّل هو صعوبة تصنيف "الناطق المثقّف"، والثاني هو صعوبة تحديد قواعد التواصل داخل مجتمع معيّن،

Bassiouney 2009, 17.

اللغات الأجنبيّة (ACTFL) لمستويات الكفاءة اللغويّة التي بدأ العمل عليها في الولايات المتّحدة في الثمانينيّات[27]. فقد تُرجِمَت "الكفاءة التواصليّة" إلى توصيفات ACTFL التي استُقِيَت عناصرها الخمسة –أي الوظائف اللغويّة، ونوع النص، والمضمون، والسياق، والدقّة– من وصف مكوّنات "الكفاءة التواصليّة". وعلى الرغم من أنّ الكفاءة ليست طريقة تعليم بل بالأحرى قاعدة منظِّمة، إلّا أنّها قد ساهمت في إعادة توجيه تعليم اللغات من تعليم مرتكز على القواعد إلى تعليم مرتكز على المهام[28]. وإذا أخذنا بعين الاعتبار كلّ التعقيدات المتعلّقة بالكفاءة التواصليّة، فإنّنا نجد أن الصف ليس بالمكان الأمثل لبلوغها لأنّ التفاعلات الاجتماعيّة محدودة ضمن نطاق هذا الصف. لكن، وعلى الرغم من القيود التي تفرضها البيئة الصفّيّة، بإمكان المدرّسين أن يجعلوا من الصفوف أرضيّة صلبة تُبنى عليها كفاءة الطلّاب، وذلك من خلال اختيار المهام التي تهدف إلى خلق فرص تواصليّة متنوّعة.

ثالثًا. الثقافة والتواصل البيثقافيّ

مع كلّ هذه التطوّرات المتعلّقة بالتعليم التواصليّ وبالكفاءة التواصليّة، كان من البدهيّ أن يبدأ التركيز على المعرفة الثقافيّة[29] بشقّيها: أوّلًا الثقافة كموضوع قائم بذاته تسهم دراستُه في تفهّم الثقافة الهدف، وثانيًا الممارسات الثقافيّة عبر اللغة. ولا يقتصر مفهوم الثقافة كـ "موضوع" على ما يُعرف بـ "الثقافة العالية" أي الأدب والتاريخ، بل ويشمل أيضًا القصص والخرافات، والثقافة الشعبيّة، والرياضات الوطنيّة، والثقافة الإعلاميّة، والذاكرة الجماعيّة، والتحدّيات الاجتماعيّة، والأنشطة الترفيهيّة، وطرق

[27] ACTFL Guidelines 2012.
[28] Lange 1988; Omaggio-Hadley 1993, 17-19; Omaggio 2001; Brandl 2008, 282.
[29] Omaggio 2001, 361-373.

التعامل اليوميّ، والفنون، ورؤية الشعب للتاريخ والجغرافيا[30]. أمّا الممارسات الثقافيّة عبر اللغة، فنعني بها السياقات والمهام في اللغة الهدف، والمواد والنصوص الأصليّة، والوعي بالمستويات اللغويّة انطلاقاً من أنّ تدرُّج الطالب في مستويات الكفاءة يتطلّب منه معرفة مستمرّة بطرق التواصل عند الناطقين باللغة وبالأشكال اللغويّة المختلفة وبكيفيّة استعمالها[31].

علاوة على ذلك، ونتيجة للعولمة والتطوّر التكنولوجيّ وحركة النزوح واللجوء، لم تعد الملاءمة اللغويّة–الاجتماعيّة، أي الكياسة عند استعمال اللغة الهدف –والتي يدرّب المقترب التواصليّ الطلّاب عليها– كافية[32]، ولم تعد دراسة الثقافة تعتمد فقط على تقديم المعلومات بطريقة تقليديّة عن الشعب في الثقافة الهدف بالمقارنة مع الثقافة الأمّ لناحية السلوك والنظرة للعالم، بل أصبحت تقوم على التفكير بعمق بالفروقات بين الثقافتين وبالسمات الوطنيّة لكل شعب[33]، وهو ما يُسَمّى بالكفاءة التواصليّة البيثقافيّة[34]. ويعرّف Byram المتعلّمين الذين يتمتّعون بهذه الكفاءة على أنّهم هؤلاء الذين يفهمون بعمق ثقافتهم الأم والثقافة الهدف على حدّ سواء، ويفقهون العلاقات بينهما، ويعون أنّ وجهات نظرهم نابعة من الثقافة التي يتحدّرون منها[35]. ولذلك تدعو Kramsch إلى تدريس "اللغة على أنّها ثقافة"[36]،

---

[30] Ryding 2013, 223.

[31] Galloway 1981; Galloway 1984; Kramsch 1993; Omaggio 2001, 90-91, 132-134, 344-384; Brown 2007a, 74-75; Brandl 2008; 282.

[32] Byram, Holmes and Savvides 2013, 251.

[33] Kramsch 1993, 205-206.

[34] Byram 1989; Kramsch 1991; Bennett 1993; Agar 1994; Kramsch 1995; Kramsch, Cain and Murphy-Lejeune 1996; Byram 1997; Kramsch 1998; Kramsch 2001; Byram, Gribkova and Starkey 2002; Lustig and Koester 2006; Sercu 2004; Byram and Kramsch 2008; Deardorff 2009; Jackson 2011; Byram, Holmes and Savvides 2013.

وتُستَعمَل أحيانًا مصطلحات أخرى مثل: linguaculture (Agar 1994)، وintercultural sensitivity (Bennett 1993)، وcrosscultural awareness and regional competence (Watson, Siska and Wolfel 2013).

[35] Byram 2000, 9.

[36] Kramsch 1991; Kramsch 1995; Kramsch, Cain and Murphy-Lejeune 1996; Kramsch 1998; Kramsch 2001.

وتطرح فكرة "المركز الثالث" الذي يقع عند نقطة التقاطع بين الثقافة/ات الأم والثقافة/ات الهدف[37]. ولكن يلاحظ الباحثان أنّ هناك شرخًا ما زال قائمًا بين النظريّة والتطبيق، وأنّ تطوير النظريّات المتعلّقة بتدريس الثقافة ليس كافيًا. فالبرامج التعليميّة ما زالت تواجه تحدّيات كبيرة، أوّلًا في تطوير كفاءة الطلّاب التواصليّة البيثقافيّة، وثانيًا في قياس تلك الكفاءة[38]، وذلك على الرغم من الاختبارات الكمّيّة التي نتجت عن الأبحاث في هذا المجال[39].

رابعًا. مواقف الطلّاب وتوجّهاتهم ودوافعهم واحتياجاتهم

بيّنت بعض الدراسات أنّ مواقف الطلّاب من اللغة الهدف ومن تعلُّمها ليست بحدّ ذاتها عاملًا كافيًا للتنبّؤ بإنجازاتهم المحتمَلة أو الممكنة في تعلُّم اللغة، في حين أنّ دوافع الطلّاب لها علاقة وثيقة بتلك الإنجازات[40]. لذلك، تتبع أهمّيّة مواقف الطلّاب الإيجابيّة من مبدأ أنّها عوامل تدعم دوافعهم للتعلُّم ممّا يحثّهم على تقييم العمليّة التعلُّميّة على أنّها إيجابيّة[41] وبالتالي يغذّي إرادتهم على الاستمرار بالتعلُّم[42]. ويتمّ تعريف الدافعيّة من خلال عاملَين هما احتياجات الطلّاب التواصليّة من جهة، ومواقفهم من مجتمع اللغة الهدف من جهة أخرى. فإذا كان الطالب يحتاج لاستعمال اللغة في ظروف اجتماعيّة

[37] Kramsch 1993, 233-255.
[38] Byram and Kramsch 2008.
[39] Bennett 1993; Byram 1997; Breiner-Sanders, et al. 1999; Sercu 2004; Deardorff 2009; Watson, Siska and Wolfel 2013.
[40] Lightbown and Spada 2006, 63; Isleem 2018, 238.
[41] Gardner 2001.
[42] Gardner and Lambert 1959; Gardner 1985; Dornyei 1990; Gardner and MacIntyre 1993; Omaggio-Hadley 1993, 20-21; Clement, Dornyei and Noels 1994; Dornyei 1994; Gardner and Tremblay 1994; Oxford and Shearin 1994; Tremblay and Gardner 1995; Donohue and Wong 1997; Hedge 2000, 8-42; Lightbown and Spada 2006, 53-75; Brown 2007a, 84-97; Johnson 2008, 136-157.

أو مهنيّة، فإنّه سوف يدرك قيمتها التواصليّة وبالتالي سوف يعمل لاكتساب كفاءة بها، وإذا كانت له مواقف إيجابيّة من متكلّمي اللغة، فإنّه أيضًا سوف يرغب بالتواصل معهم بشكل أفضل[43].

أمّا لناحية الأبحاث، فقد سيطرت أعمال Gardner وزملائه على مجال الدافعيّة لتعلُّم اللغات الثانية لثلاثة عقود تقريبًا. ففي دراسة أجراها Gardner and Lambert على طلّاب كنديّين ناطقين بالإنكليزيّة ويدرسون الفرنسيّة، قاما بتحديد نوعين من التوجُّهات (الدوافع الأوَّليّة) لتعلُّم اللغة الثانية[44]: "التوجُّهات الوسيليّة"[45] التي تبرّر الاهتمام بتعلُّم اللغة بأهداف عمليّة ومنافع شخصيّة مثل الدراسة والعمل، و"التوجّهات التكامليّة" التي تعكس اهتمامًا بتعلُّم اللغة الثانية بهدف التقرُّب من الجماعة اللغويّة[46] وتحقيق الذات والغنى الثقافيّ[47]. وقد أشار Gardner إلى أنّ التوجّهات التكامليّة هي المؤشّر الأقوى على النجاح في تعلُّم اللغة الثانية، في حين أثبتت دراسات لاحقة أهمّيّة التوجّهات الوسيليّة والتكامليّة على حدّ سواء بالنسبة لتحقيق الكفاءة باللغة الهدف[48].

من ناحية أخرى، هناك أمران مهمّان يجب أن نأخذهما بعين الاعتبار: أوّلًا، يجب التمييز بين التوجّهات والدوافع. فالتوجّه هو السبب لدراسة اللغة الثانية، في حين أنّ الدافع هو عبارة عن مزيج يتكوّن من المجهود، والرغبة في تحقيق الأهداف، والمواقف الإيجابيّة تجاه تعلُّم اللغة[49]، أي أنّ التوجّهات سابقة للدوافع وبالتالي يمكن اعتبارها دوافع أوّليّة[50]. ثانيًا، يجب التمييز بين التوجّهات

[43] Lightbown and Spada 2006, 63.
[44] Gardner and Lambert 1959.
[45] Gardner and MacIntyre 1991.
[46] Gardner 2001, 5.
[47] Lightbown and Spada 2006, 63.
[48] Brown 2007a, 88; Isleem 2014, 238.
[49] Gardner and Tremblay 1994, 361.
[50] في هذا البحث سوف أستعمل مصطلحَي "احتياجات الطلّاب" و"أهداف الطلّاب" للتعبير عن دوافعهم لتعلُّم اللغة العربيّة.

الوسيليّة والتكامليّة من جهة، والدوافع الداخليّة والخارجيّة[51] من جهة اخرى. فالدوافع الداخليّة والخارجيّة هي متَّصَل من الاحتمالات التي تتعلّق بالحماس لتعلُّم اللغة وتتراوح بين محفّزات داخليّة شخصيّة، ومحفّزات خارجة عن سيطرة الطالب مثل المكافآت مثلًا. والجدير بالذكر أنّ للطالب الذي يبذل مجهودًا لأسباب شخصيّة مثل تحقيق الكفاءة اللغويّة فرصة اكبر للنجاح من الطالب الذي يعتمد على محفّزات خارجيّة لنجاحه[52].

وتكمن أهمّيّة دراسة Gardner and Lambert في أنّها فتحت الباب على مصراعيه لأبحاث عديدة تتناول دوافع الطلّاب. فبعد عقد من الزمن على نشر دراستهما، أظهر الاختبار الذي وضعه Gardner and Smythe أنّ دوافع الطلّاب لا يمكن حصرها في هذا الإطار الثنائيّ التفرُّع لأنّها أكثر تعقيدًا من ذلك وتتداخل فيها أربع فئات رئيسيّة هي: الدافع الذي يشمل الرغبة في تعلُّم اللغة، والمواقف من الجماعة اللغويّة، والمواقف من أساتذة اللغة ومن المساق الذي يدرس فيه الطلّاب، ودرجة القلق الذي قد يشعر به الطلّاب خلال النشاطات الصفّيّة وعند استعمال اللغة[53]. وقد حثّت الطبيعة الثنائيّة التفرُّع لإطار Gardner العمليّ العديد من الباحثين على إعادة النظر في دراسة الدوافع، فبدأت النظريّات الجديدة بالظهور، وأغلبها مستقى من مجال علم النفس[54]. وقد كان Dornyei من أوّل الباحثين الذين قالوا إنّ الدوافع لتعلُّم لغة ثانية هي بناء ثلاثيّ يعتمد على المتعلّم، واللغة الهدف، والسياق التعلُّمي، ولذلك اعتبر أنّ الدوافع تتغيّر على حسب تلك المتغيّرات الثلاثة. وقد

[51] Brown 2007a, 88-90.
[52] Brown 2007a, 90.
[53] Gardner and Smythe 1981.
[54] Dornyei 1990; Dornyei 1994; Oxford and Shearin 1994; Tremblay and Gardner 1995.

شكّل هذا الإطار الجديد أرضيّة لأبحاث عدّة تتعلّق بتدريس اللغة الإنكليزيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة في سياقات تعلُّميّة متنوّعة[55]. أمّا بالنسبة للّغات التي يلقى تعلُّمها إقبالًا أقلّ من الإنكليزيّة مثل الصينيّة والعربيّة، فهي تظهر اختلافًا كبيرًا فيما يتعلّق بالدوافع لأنّ الطلّاب يعتبرونها لغات صعبة فيتجنّبون دراستها، ويميلون إلى التوقّف عن دراستها في حال لم يحصلوا منذ البداية على نتائج مرضية تتعلّق باحتياجاتهم[56]. لذلك يعتبر Husseinali أنّه إذا أراد القيّمون على برامج تدريس تلك اللغات تحسين معدّلات الاحتفاظ بالطلاب من مستوى لآخر، فيجب عليهم بالدرجة الأولى أن يفهموا الاحتياجات التعلُّمية لطلابهم ويحاولوا تلبيتها، وبهذه الطريقة يزيدون من حماسة هؤلاء الطلاب لتعلّم اللغة ومن مسؤوليّتهم في عمليّة التعلُّم[57]. فموقف الطالب من نتيجة تعلُّمه يؤثّر بشكل كبير على المجهود الذي يبذله، وعلى نظرته لتطوّر مستواه، كما يؤثر أيضاً على معدّل احتفاظ البرامج بطلّابها للمراحل الأعلى[58]، لأنّ الدوافع الأوّليّة ليست كافية لتطوير الاستراتيجيّات التعلُّميّة كون الطالب يتطلّع إلى المنافع الشخصيّة المتعلّقة باحتياجاته[59]. ومن هنا تأتي أهمية استبيان وتحليل احتياجات الطلّاب كخطوة أولى في عملية تصميم المنهج الدراسيّ لتعليم لغة ما لأنّ تحليل الاحتياجات يتيح لواضعي المنهج تعديل المواد التي يستعملونها وتحديد نسبة التركيز على كل من المهارات التواصليّة.

خامسًا. تأثير الاتّجاهات البيداغوجيّة الجديدة على تعليم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة

[55] Gardner and MacIntyre 1991; Clement, Dornyei and Noels 1994; Belmechri and Hummel 1998; Shaaban and Ghaith 2000; Warden and Lin 2000; Noels, Clement and Pelletier 2001.
[56] Wen 1997.
[57] Husseinali 2006, 398.
[58] Donohue and Wong 1997.
[59] Husseinali 2004.

بدأت هذه الاتّجاهات الجديدة في تعليم اللغات الأجنبيّة بالتأثير على مناهج تعليم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة ابتداء من ثمانينيات القرن الماضي (التفاصيل في سياق هذا البحث). وكان على هذه الاتّجاهات أن تراعي قضيّة "الازدواجيّة اللغويّة" أي وجود الفصحى والعامّيّة (أو العامّيّات) جنبًا إلى جنب حيث تؤدّي كلّ منها مهام تواصُليّة مختلفة. وإذا كان كثير من الناطقين باللغة لا يرون في هذا الأمر مشكلة كون الناطق العربيّ المثقّف يمتلك القدرة على التنقّل بمرونة على طول الخط ما بين الفصحى والعامّيّة، فإن سلاسة الحركة هذه غير متوفّرة لطلّاب العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة الذين يتعرّض معظمهم للفصحى في الغالب. ففي الماضي (وفي الحاضر إلى حد ما)، ارتأى القيّمون على برامج تدريس العربيّة للأجانب أن يعلّموا الفصحى فقط[60] رغم أنّ العرب لا يستعملونها حصريًّا في تواصلهم مع بعضهم البعض. ولعلّ التركيز على الفصحى كانت له مبرّراته حين اقتصر اهتمام دارسي العربيّة في الغرب على الأسباب الأكاديميّة البحتة والفيلولوجيا وترجمة النصوص[61]. ولكن في السنوات الثلاثين الأخيرة تقريبًا، ومع التركيز في الولايات المتّحدة وفي أوروبا على حركة الكفاءة اللغويّة وعلى تقديم المقترب التواصليّ في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة، ومع تغيّر دوافع الطلّاب لتعلُّم اللغة العربيّة، جرى عرض اقتراحات وتطوير مقاربات منهجيّة تهدف إلى التعامل مع واقع الازدواجيّة اللغويّة، ولعلّ أهمّها هو المقترب التكامليّ الذي يدمج ما بين الفصحى والعامّيّة في المناهج الدراسيّة المتّبعة في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها والذي سيكون محور الدراسة الحاليّة.

[60] Abboud 1968a; Abboud 1968b; Abboud 1968c; Abboud 1971; Alosh 1992.
[61] Allen 1992.

سادسًا. الدراسة الحاليّة

1. لماذا هذه الدراسة؟

في ضوء الواقع اللغويّ العربيّ، وفي ضوء التطوّرات المتعلّقة بمجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة، تعالج هذه الرسالة الأسس التي ينطلق منها المقترب التكامليّ وذلك عبر دراسة ميدانيّة للمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، لتحليل مميّزاته واستنتاج مدى تلبيته لاحتياجات الطلّاب الذين يلتحقون به. وهذه الدراسة تنطلق من ثلاثة أسئلة بحثيّة هي:

1- ما هي أهداف طلّاب البرنامج واحتياجاتهم؟

2- ما هي مميّزات المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج في تدريس اللغة العربيّة؟

3- إلى أي درجة يلبّي المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج احتياجات طلّابه؟

2. لماذا الجامعة الأمريكيّة في بيروت؟

بدأ مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة الأمريكيّة في بيروت بتدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في البرنامج الصيفيّ المكثّف منذ العام 2000. وفي السنتين الأخيرتين التحق به سبعة وثمانين طالبًا وثمانية وثمانين طالباً على التوالي توزّعوا على مساقين: مساق اللغة والثقافة، ومساق اللهجة اللبنانيّة. وترتكز دراستي الحاليّة التي أجريتها في صيف 2018 على مساق اللغة والثقافة الذي يمتدّ لسبعة أسابيع في فصل الصيف، ويستقطب طلّابًا من مختلف

الجامعات العالميّة، ويقدّم صفوفاً في مستويات كفاءة متعدّدة بدءاً من المستوى الابتدائيّ حتى المتقدّم العالي. ولعلّ السبب الأهمّ الذي يبرّر ارتكاز دراستي على هذا المساق هو أنّه يطبّق المقترب التكامليّ منذ العام 2017، ويتوجّه للطلّاب المهتمّين بتطوير كفاءتهم العامّة باللغة العربيّة. فبرنامجه مبنيّ على فكرة الكفاءة أي تطوير جميع المهارات اللغويّة والكفاءة البيثقافيّة عبر دمج الأشكال اللغويّة العربيّة، آخذًا بعين الاعتبار المهام التواصليّة والسياقات في بيئة تعتمد التعليم القائم على المتعلّمين. ثمّ إنّ أغلب الدراسات التي تناولت المنهج التكامليّ أُجريَت على برامج في الولايات المتّحدة[62] في حين أن هدف هذه الدراسة هو إجراء بحث في سياق العالم العربيّ حيث ينغمس الطالب في اللغة والثقافة داخل الصف وخارجه. ولقد تسنّت لي فرصة العمل في البرنامج في صيف 2018 والاطّلاع عن كثب على تطبيق المقترب التكامليّ في الصفوف، وعلى آراء الأساتذة وأهداف الطلّاب وانطباعاتهم.

سابعًا. أجزاء الرسالة

يشتمل هذا البحث على سبعة فصول تتلخّص كالتالي: الفصل الأوّل هو هذه المقدّمة التي تناولت بدايات المقترب التواصليّ في مجال تعليم اللغات الثانية/الأجنبيّة والمبادئ التي يقوم عليها، وحركة الكفاءة اللغويّة، والمعرفة الثقافيّة والتواصل البَيثقافيّ، والتعليم المرتكز على المتعلّمين واحتياجاتهم. هذه التطوّرات البيداغوجيّة هي التي أفضت إلى موضوع المنهج التكامليّ في مجال تعليم اللغة العربيّة، ولذلك عرضنا في ضوئها موضوع هذا البحث والأسئلة البحثيّة التي يهدف إلى تناولها.

[62] نجد الكثير من الدراسات الجديدة في كتاب *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum* (Al-Batal 2018a)، وفيه دراسة واحدة عن برنامج في العالم العربيّ في جامعة الشارقة (Zaki and Palmer 2018).

والفصل الثاني هو مراجعة للأطر النظريّة. يبدأ بتناول الوضع اللغويّ–الاجتماعيّ في العالم العربيّ وتأثيره في مجال تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها لناحية وضع مستويات الكفاءة للّغة العربيّة وظهور المقترب التكامليّ. بعدها، يناقش مميّزات المقترب التكامليّ ومنها تلبيته لاحتياجات الطلّاب، قبل أن يتناول الانتقادات التي واجهته ومواقف الأساتذة منه.

أمّا الفصل الثالث، فهو يبدأ بعرض منهجيّة هذا البحث وأدواته الكمّيّة والنوعيّة أي الاستبيان والمقابلات الفرديّة وزيارات الصفوف. بعدها، يشرح طريقة تحليل البيانات الأوّليّة، قبل أن ينتقل إلى وصف المشاركين لناحية العدد والبيانات الديموغرافيّة والدراسيّة المتعلّقة بهم.

بعدها، يحدّد الفصل الرابع احتياجات طلّاب البرنامج وأهدافهم من خلال تحليل نتائج بعض الأسئلة من الاستبيان، بطريقة تبرز احتياجات الطلّاب المشاركين وترتّب المهارات اللغويّة الأربعة على حسب أهمّيّتها بالنسبة لهم، مع مقارنتها بنتائج دراسات سابقة تناولت المقترب التكامليّ واحتياجات الطلّاب.

ويستند الفصل الخامس إلى بيانات نوعيّة وكمّيّة صادرة عن الدراسة الميدانيّة ليتناول السمات التي تميّز المقترب التكامليّ الذي يطبّقه البرنامج، كي ينتقل إلى عرض آراء الطلّاب والأساتذة بهذا المقترب وتحليل مواقفهم منه.

أمّا الفصل السادس، فهو يناقش مدى تلبية المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج لاحتياجات طلّابه بالاستناد إلى نتائج البيانات والمعلومات الصادرة عن أدوات هذا البحث. وهو يعرضها في قسمين رئيسين يبرزان المقترب الذي يفضّله طلّاب البرنامج لتلبية احتياجاتهم، ونظرتهم لمدى تلبية المقترب التكامليّ لتلك الاحتياجات.

وأختم البحث بالفصل السابع الذي يتناول الخلاصة والاستنتاجات التي صدرت عن البحث، والتحدّيات التي أثّرت فيه وكيفيّة التعامل معها مستقبليًّا. ثم يناقش تأثير هذا البحث في مجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة بشكل عام، وفي البرنامج بشكل خاص كونه الموقع الرئيسيّ للدراسة، من خلال اقتراح بعض التوصيات للتحسين وبعض الموضوعات لأبحاث مستقبليّة.

الفصل الثاني

في الأطر النظريّة

تناولنا في مقدّمة هذا البحث الاتّجاهات الجديدة في تعليم اللغات الأجنبيّة، وذكرنا سريعًا تأثيرها على مناهج تعليم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة. ولكن كان على هذه الاتّجاهات أن تراعي خصوصيّة اللغة العربيّة وبالدرجة الأولى مسألة "الازدواجيّة اللغويّة" التي تميّزها عن معظم اللغات الأخرى، ولذلك سوف أتناول في هذا الفصل الأسس النظريّة لبعض القضايا المحوريّة بالنسبة لهذه الرسالة ومن بينها قضيّة الازدواجيّة اللغويّة والواقع اللغويّ–الاجتماعيّ العربيّ وتأثيره على بيداغوجيا تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء المقتربات التربويّة الحديثة، وظهور حركة الكفاءة، والتركيز على تغذية دوافع الطلّاب وتلبية احتياجاتهم. ولعلّ أهمّ تلك التأثيرات بالنسبة لدراستنا الحاليّة هي ظهور المقترب التكامليّ الذي سوف أعرض تاريخًا موجزًا لظهوره، وأناقش مميّزاته، والانتقادات التي وُجِّهَت إليه، وذلك من خلال مراجعة للدراسات التي أجريت حوله، وحول مواقف الأساتذة والطلّاب منه. وفي خضمّ تلك المناقشة، سأراجع أهمّ الدراسات التي تناولت احتياجات طلّاب اللغة العربيّة وذلك لأهمّيّة تلك الاحتياجات كخطوة أولى في عملية اختيار المقترب الأنسب وتصميم المنهج الدراسيّ بالنسبة لأيّ برنامج يدرّس اللغة العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة.

أوّلًا. الازدواجيّة اللغويّة والواقع اللغويّ العربيّ

أطلق Ferguson تسمية الازدواجيّة اللغويّة (Diglossia)[63] على العلاقة بين شكلَي اللغة الواحدة اللذَين يُستعمل كلّ منهما لأغراض معيّنة. وتتجلّى الازدواجيّة اللغويّة في اللغة العربيّة في استعمال العربيّة الكلاسيكيّة وهي أساس لما يُعرَف حاليًّا بالفصحى المعاصرة[64] والاثنان يمثّلان النمط "العالي"، إلى جانب العربيّة المحكيّة (باختلاف لهجاتها) التي تمثّل النمط "المنخفض" وفقاً لمنظور Ferguson. فالفصحى المعاصرة هي لغة أدبيّة ورسميّة على درجة عالية من الانتظام، وهي اللغة الرسميّة المقعَّدة في جميع البلدان العربيّة، وتُستعمَل في المناسبات الرسميّة، في حين أنّ اللهجات المحكيّة هي للتواصل اليوميّ والأدب الشعبيّ، وتختلف باختلاف الجغرافيا والدين والوضع الاقتصاديّ بين مختلف الجماعات اللغويّة العربيّة[65]. أمّا في ما يتعلّق بالوجاهة، فيقول Ferguson إنّ النمط العالي (أي الفصحى في العربيّة) هو الذي يتمتّع بالوجاهة والمنزلة العالية، في حين بيّن عدد من الدراسات أنّ هناك في بعض المجتمعات العربيّة أنماطًا محكيّة لها وجاهتها أيضًا، وهي ليست الفصحى، لأنّ العامّيّات العربيّة لها نظامها الخاص في ما يتعلّق بالوجاهة[66]. لذلك، تشير هذه الدراسات إلى أن تعريف الفصحى على أنّها النمط المرتفع والنمط الوجيه في الوقت عينه هو ما أدّى إلى مشاكل في تحليل معطيات الأبحاث اللغويّة–الاجتماعيّة[67].

[63] Ferguson 1959; Versteegh 1997, 188-208.

[64] Khamis-Dakwar, Froud and Gordon 2011, 62; Younes 2015, 2.

في هذا البحث، المقصود عند ذكر الفصحى هو الفصحى المعاصرة. وللمزيد عن الفصحى المعاصرة، انظر:

Cowan 1968; Le Page 1968; Altoma 1969; Stetkevych 1970; Ryding 2005.

[65] Holes 2004 [1995].

وللمزيد عن الثنائيّة اللغويّة والجماعات اللهجيّة، انظر:

Altoma 1969; Bassiouney 2009, 9-27.

[66] Mitchell 1986, 9; Hussein and El-Ali 1989.

[67] Abdel-Jawad 1981; Ibrahim 1986; Bakir 1986; Abu-Haidar 1991.

علاوة على ذلك، يناقش عدد من الباحثين في مجال اللغة العربيّة مفاهيم مثل "الثلاثيّة اللغويّة" أو "التعدّديّة اللغويّة"[68]، لأنّهم يرون أنّ الأشكال اللغويّة فيها تعمل كجزء من متّصل لغويّ وليس كنظام ثنائيّ القطبين[69]. وفي ما يُعرَف بنظريّة "المتّصل ذو المستويات المتعدّدة"، اقترح بعض الباحثين مثل Blanc[70]، وبدوي[71]، و Meiseles[72]، والزغول[73] مستويات وسطى بين النمط العالي (الذي ينقسم بدوره إلى مستويين) والنمط المنخفض، بهدف إعطاء صورة واقعيّة عن الوضع اللغويّ العربيّ، فاستنتجوا أنّ الناطقين باللغة يقومون في كلامهم بالتنقّل بين مستويات لغويّة مختلفة حتّى ضمن الجملة الواحدة[74]. فيقول Blanc في هذا الصدد: "إنّه الاستثناء وليس القاعدة أن تجد أيّ كلام متواصل في أيّ من الأنماط المشار إليها، إذ يميل المتكلّم إلى التنقّل من نمط إلى آخر، وفي داخل الجملة الواحدة"[75]. ويوضح بدوي أنّ المستويات الخمسة التي يصفها في كتابه، والتي تحكم استعمالها اعتبارات لغويّة ولغويّة–اجتماعيّة لا توجد منفصلة عن بعضها تمام الانفصال، وأنّ تحديد كلّ مستوى ينبغي أن يؤخذ على أنّه مجرّد مقاربة أكاديميّة تهدف إلى تسهيل دراسة كلّ مستوى على حدة[76]. فهو يعتبر أنّ المستويات اللغويّة لا حدود بينها بل يتلاشى بعضها في بعض وكأنّها ألوان قوس قزح حيث يتمّ الانتقال من لون إلى آخر "بطريقة تدريجيّة لا تلاحظها العين ولا تستطيع معها أن تعيّن النقطة التي يبدأ فيها لون وينتهي آخر. كلّ ما نستطيع القطع به هو النقطة التي يتركّز فيها اللون أي القمّة

[68] Suleiman 1986; Al-Batal 1992, 285.
[69] Balkalla 2002 [1984]; Eid 1990.
[70] Blanc 1960.
[71] بدوي 1973.
[72] Meiseles 1980, 7.
[73] الزغول 2005.
[74] Blanc 1960, 85.
[75] Blanc 1960, 85 (ترجمة الزغول 2005، 30).
[76] بدوي 1973، 94.

اللونيّة وهي في المركز"[77]. ونظرًا لتداخل المستويات اللغويّة وكأنّها ألوان قوس قزح، تستنتج Bassiouney أنّ الباحث يستطيع، نظريًّا، أن يقترح عددًا لا متناهيًا من المستويات[78].

وبمقابل نظريّة المتّصل اللغويّ والمستويات المتعدّدة، يناقش آخرون وجود شكل لغويّ واحد وسيط بين العامّيّة والفصحى، وقد اختلفت تسمياته في ما بينهم، وفي ما إذا كان مرتكزًا على العامّيّة أو على الفصحى[79]، وقد سمّاه البعض "عامّيّة المثقّفين"[80]. وقد سيطر الحديث عن "عامّيّة المثقّفين" في سبعينيّات وثمانينيّات القرن الماضي، ولكن يميل الدارسون الآن إلى شرح الوضع اللغويّ العربيّ على أساس المتّصل اللغويّ، ويرون حاجة لإعادة التفكير في "الازدواجيّة" اللغويّة واستبدالها بـ "التعدّديّة" اللغويّة[81] التي تعكس الواقع اللغويّ العربيّ بشكل أكثر دقّة.

من ناحية أخرى، وفي اقتراحها لإطار عمليّ لدراسة المواقف من الكتابة بالعامّيّة، تستند Kristen Brustad إلى مبدأ أساسيّ وهو أنّ اللغة لا تسبق الاستعمال، بل هي تُبنى من قبل مستخدميها. لذلك، تقول الباحثة إنّ الشرخ بين العامّيّة والفصحى هو فكرة مجرّدة عند الناطقين بالعربيّة حول الشكل المثاليّ الذي يجب ان تكون عليه اللغة العربيّة، أي إنّ سبب وجود المستويات

---

[77] بدوي 1973، 95.

[78] Bassiouney 2009, 15.

[79] Codora 1965, 134; Bishai 1966, 320; Abu-Melhim 2014.

[80] الزغول 2005، 29. ولعلّ "عامية المثقّفين" تتوازى مع "الأشكال اللغويّة الوسطى" التي تحدّث عنها Ferguson في مقالته (Ferguson 1959, 332). وقد جرت دراسة عامّيّة المثقّفين بالتفصيل في:

El-Hassan 1977; El-Hassan 1978; Mitchell 1980; Sallam 1980; Mitchell 1986; Mitchell and Al-Hassan 1994; Bassiouney 2009, 16.

[81] Kaye 1994.

وفي ما يلي من البحث، سوف أقوم باستخدام مصطلح "التعدّديّة اللغويّة" بدلاً من "الازدواجيّة اللغويّة" على أنّه يشمل القطبين الأساسيين والمستويات بينهما، ومختلف اللهجات. وهنا لا بدّ من القول إنّه على الرغم من الانتقادات التي طالت نظريّة Ferguson، فإنّ تعدُّد المستويات اللغويّة لا يمكن فهمُه إلّا في إطار القطبَين اللذَين تحدّث عنهما أي الفصحى والعامّيّة:

Bassiouney 2009, 13; Younes 2018, 25.

اللغويّة هو مخيّلة الناطقين باللغة الذين يتشاركون مجموعة من الأفكار تتعلّق بلغتهم وهو ما يسمّيه اللغويّون "أيديولوجيا اللغة"[82]. هذه المفاهيم المتعلّقة بالمستويات اللغويّة تشكّل جانبًا مهمًّا من ثقافة اللغة ولكنّها لا تعكس بالضرورة الواقع اللغويّ، ولذلك تعتبر Brustad إنّ مفهوم "الازدواجيّة اللغويّة" يمثّل أيديولوجيا لغويّة، ولا يمكن اعتماده كأساس لوصف الواقع اللغويّ العربيّ[83].

أمّا بالنسبة للواقع اللغويّ العربيّ، فإننا نلاحظ أنّ الفصحى المعاصرة تلعب دورًا موحِّدًا لا يستهان به، ولكن الناطقين المثقّفين من مختلف البلدان والمناطق العربيّة لا يستعملونها حصريًّا في محادثاتهم عندما يلتقون كما يزعم البعض مثل Bateson و Grosjean و Katzner[84]. فقد أظهرت الأبحاث في هذا المجال أنّ العرب الذين يتكلّمون لهجات مختلفة يوظّفون في كلامهم عمليات مثل "التسوية" و"الرفع" اللذَين تحدّث عنهما Blanc[85]، و"التأقلم"[86] الذي يحكمه ميزان القوى بين اللهجات. علاوة على ذلك، يعتبر بعض الباحثين أنّ متكلّمي اللهجات العربيّة المختلفة لا يواجهون مشاكل في التفاهم فيما بينهم لأنّه مع انتشار التعليم، ووسائل الإعلام، ووسائل التواصل، والحركة الاجتماعيّة والجغرافيّة، اختفت فكرة اللهجة المحكية الفجّة، وأصبح في متناول المتكلّم العربيّ مجموعة من الأدوات والاستراتيجيّات ليتواصل بسلاسة مع أي عربيّ آخر[87]. وقد ظهر مؤخراً مصطلح "اللهجة البيضاء"

---

[82] وتعرّف Brustad "أيديولوجيا اللغة" على أنّها مجموعة من المعتقدات الثقافيّة المتعلّقة باستعمال اللغة، والتي يسلّم الناطقون باللغة بها جدلًا. علاوة على ذلك، تبرهن الباحثة أنّ Ferguson نفسه وصف الازدواجيّة اللغويّة على أنّها أيديولوجيا ولكن دون أن يستعمل مصطلح "أيديولوجيا" لأنّه لم يكن بعد قيد الاستعمال (Brustad 2017, 46).

[83] Brustad 2017, 41,
وتبرّر Brustad استعمالها لمصطلحَي "الفصحى" و"العامّيّة" بأسباب عمليّة فقط، تتلخّص بعدم وجود بديل لتلك التسميات بعد.

[84] Bateson 1967; Grosjean 1982; Katzner 1986.

[85] Blanc 1960, 81-85; Holes 1995, 39, 294; Bassiouney 2009, 117-122.

[86] Abu-Melhim 2014.

[87] Abdel-Jawad 1986, 57.

الذي يشير إلى النمط المستخدَم عبر وسائل التواصل الإجتماعيّ، وأعرض فيما يلي أحد المقتطفات التي وجدتُها على صفحات الشبكة والتي تتناول هذا المصطلح :

"التقيت بمجموعة من المترجمين العرب في دورة تدريبيّة للترجمة الفوريّة، كنا مجموعة متنوعة من مختلف البلاد العربيّة، أحيانًا كان الأمر صعبًا لأنّنا لا نفهم بصورة دقيقة إذا تحدّث كل واحد بلهجة بلاده، أدركنا بالممارسة إنّنا كنّا نستعمل لهجة (وسطيّة) وعرفنا أن هناك مصطلحًا لهذه اللهجة وتسمّى (اللهجة البيضاء) أي إنّها لهجة عربيّة ولكنّها ليست مصريّة وليست عراقيّة ولا سودانيّة ولا يمكن أن تصنّفها تحت بلد معيّن وإنّما هي خليط وهي واضحة إلى حدّ ما بحيث يسهل على مختلف الجنسيّات العربيّة فهمها والتحدّث بها"[88].

إذن، النمط العام هو أنّ الفصحى والعامّيّة تتكاملان وتُستعمَلان جنبًا إلى جنب لتأدية مهام تواصليّة معيّنة[89]. وقد تناول Al-Batal مميّزات هذا الواقع اللغويّ العربيّ[90] في حديثه عن العلاقة بين الفصحى والعامّيّات التي تطوّرت في العالم العربيّ في العقود الثلاثة الأخيرة بفضل التكنولوجيا، ومواقع التواصل الاجتماعيّ، وانتشار القنوات الفضائيّة. وقد ساهم هذا التطوّر في انتشار استعمال اللهجات في مجالات كانت حكرًا على الفصحى ممّا عزّز التفاعل بين الفصحى والعامّيّات من جهة، وبين العامّيّات فيما بينها من جهة أخرى. فقد زادت التكنولوجيا الحديثة من الفرص المتاحة أمام الناطقين بالعربيّة للتعرُّض لمختلف اللهجات العربيّة علاوة على الفصحى، وللتعوُّد على سماع أصوات تلك اللهجات ومفرداتها وتراكيبها خاصّة وأنّ المزج بين الفصحى والعامّيّات أصبح عاديًّا في الحوارات التلفزيونيّة والإذاعيّة السياسيّة والاجتماعيّة، وأنّ بعض المحطّات بدأت تستعمل اللهجات في التقارير

[88] شذى عبدالحفيظ محمّد رحمة، 19 شباط 2015، سودارِسْ، "اللهجة البيضاء"، https://www.sudaress.com/alrakoba/1058573

[89] Younes 2015, 17; Brustad 2017.

[90] Al-Batal 2018b, 8-9.

الإخباريّة وفي نشرات الطقس. كذلك، انتشر استعمال اللهجات العربيّة إلى جانب الفصحى في الكتابة وذلك في الرسائل الهاتفيّة، وعلى صفحات مواقع التواصل الاجتماعيّ وحتّى في لوائح الطعام في بعض المقاهي والمطاعم[91]، وفي الدعايات على الطرقات وعلى محطّات التلفزة. وبفضل الإعلام، زاد التفاعل بين اللهجات العربيّة المختلفة على نحو غير مسبوق. ففي البرامج التلفزيونيّة مثل "أحلى صوت"، و"من سيربح المليون"، يستعمل المشاركون القادمون من بلدان مختلفة لهجات بلادهم للتواصل فيما بينهم. وفي المسلسلات التلفزيونيّة، يتكلّم الممثّلون من عدّة بلدان عربيّة كلّ بلهجته أيضًا. هذه البرامج والمسلسلات تمثّل الواقع الجديد للتواصل بين متكلّمي اللهجات العربيّة، وتعُتبَر برهانًا قويًّا على أنّ العرب يستطيعون أن يتفاهموا فما بينهم باستعمال لهجاتهم مع بعض درجات "الرفع" و"التأقلم" ولكن دون الحاجة للّجوء للفصحى بشكل كامل. وفي مجال الأدب الذي كانت تسيطر عليه الفصحى، يتمّ حاليًّا استعمال العامّيّة في السرد[92] والحوارات[93] في روايات عديدة في بلدان عربيّة مثل مصر ولبنان والعراق. وتنتشر الظاهرة نفسها في مجال الموسيقى حيث يستعمل بعض الموسيقيّين خليطًا من العامّيّة والفصحى كأداة للتعبير الفنّي[94].

---

[91] ومثال على ذلك لائحة الطعام في مطعم "الفلمنكي" في بيروت: الفلمنكي، 2016، "لائحة الطعام"، http://alfalamanki.com/uploads/Beirut%20Falamanki%20Final%202016%20Menu.pdf

[92] ومثال على ذلك باللهجة المصريّة: غادة عبد العال، 2009، *عايزة أتجوز*، 6، (دار الشروق: القاهرة).

[93] ومثال على ذلك باللهجة اللبنانيّة روايات الياس الخوري ومنها: الياس الخوري، 2002، *يالو*، 1، (دار الآداب: بيروت). والياس الخوري، 2012، *سينالكول*، 1، (دار الآداب: بيروت). والياس الخوري، 2016، *أولاد الغيتو: إسمي آدم*، 2، (دار الآداب: بيروت).
ومثال على ذلك باللهجة العراقيّة: أحمد سعداوي، 2013، *فرانكشتاين في بغداد*، 1، (منشورات الجمل: بيروت).
ومثال على ذلك باللهجة المصريّة: خالد الخميسي، 2008، *تاكسي: حواديت المشاوير*، 9، (ادار الشروق: القاهرة).

[94] ومثال على ذلك أغاني فريق الراب اللبنانيّ "الراس ومونما"، ومنها أغنية "من كوكب الفيحاء": الراس ومونما، 10 كانون الأوّل 2013، "الراس ومونما–من كوكب الفيحاء"، فيديو يوتيوب، 5 دقائق، https://www.youtube.com/watch?v=sbl0oZ02uJg

ثانيًا. الازدواجيّة اللغويّة وتأثيرها في تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة

على الرغم من الواقع اللغويّ العربيّ الذي يعكس الاستمراريّة والتكامل بين مختلف الأشكال والمستويات اللغويّة العربيّة، فإنّ مفهوم الازدواجيّة اللغويّة قد أثّر سلبًا ولسنوات طويلة على مجال تدريس العربيّة كلغة أجنبيّة لأنّ الشرخ الذي فُرِضَ بين العامّيّة والفصحى في الصفوف قد أضعف من فعالية تعليمها وخفّف من جاذبيّتها كلغة مفيدة كما أشارت Ryding[95]. فبعض مقتربات تعليم العربيّة (ومنها مقترب العربيّة الكلاسيكيّة[96]، ومقترب الفصحى المعاصرة[97]، ومقترب العامّيّة[98]، ومقترب عامّيّة المثقّفين[99]) كانت أحاديّة الاتّجاه وركّزت على مكوّن واحد من مكوّنات الواقع اللغويّ–الاجتماعيّ العربيّ، ولم تأخذ المكوّنات الأخرى بعين الاعتبار. لذلك، فهي لم تكن الخيار الأنسب لتحضير طلّاب العربيّة كلغة أجنبيّة ليؤدّوا مهامهم بنجاح في بيئة عربيّة لأنّها، وبحسب Al–Batal، لا تعكس الواقع اللغويّ العربيّ وبالتالي لا تساهم في تطوير كفاءة الطلّاب العامّة باللغة العربيّة[100].

وعلى الرغم من ذلك، ما زالت بعض البرامج تفصل بين العامّيّة والفصحى وفي أفضل الأحوال تتّبع نمط تقديم الفصحى أوّلًا ثم العامّيّة (إن حصل)[101]. وهذا الإقصاء للعامّيّة هو ما أسمته

---

[95] Ryding 1991, 214.

وللمزيد عن تاريخ تعليم اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة، انظر:

Heath 1990; Allen 1992; McCarus 1992.

وللمزيد عن التحدّيات التي تواجه تعليم اللغات التي تتميّز بالازدواجيّة أو بالتعدّديّة اللغويّة، انظر:

Ferguson 1971, 73-75; Al-Batal 1992, 286-289.

[96] Al-Batal 1992, 292-293.

[97] Abboud 1971; Al-Batal 1992, 293-295; Ryding 2006, 16-17; Giolfo and Sinatora 2016.

[98] Al-Batal 1992, 295; Shumskyi 2016, 45.

[99] Ryding 1991; Al-Batal 1992, 296.

[100] Al-Batal 1992, 293-298.

[101] Younes 2015, 26-29.

Ryding بـ"التفضيل المعكوس"[102]، واعتبرته المشكلة الرئيسيّة التي تواجه مجال تعليم العربيّة في أمريكا بالنظر إلى أنّ التعليم يركّز على الفصحى ويقوم بتقديمها على أنّها أداة للتواصل اليوميّ، وهذا التفضيل المعكوس يخفّف من التركيز على المهارات التواصليّة الاجتماعيّة. وبهدف العمل على المهارات الأربع، ارتأى معظم مؤلّفي الكتب في الستينيّات والسبعينيّات[103] أن يعلّموا مهارات الكلام والاستماع والقراءة والكتابة بالفصحى فقط دون أن يتطرّقوا إلى لغة الحياة اليوميّة التي تؤدّى في واقع الحياة بواحدة من العامّيّات العربيّة. ولكن حين جاءت المقتربات التواصليّة، كان الطلّاب يستعملون في كلامهم شكلًا لغويًّا لا يتناسب مع التواصل اليوميّ[104] –وهو ما سمّاه Al-Batal "الشكل المصطنع لكفاءة الكلام"[105]– وبالنسبة للطالب الذي يتوقّع أن يتواصل في أوضاع حياتيّة يوميّة في غضون سنة أو سنتين من دراسته كما هو الحال بالنسبة للّغات الأخرى، فهو قد بدأ يشعر بالإحباط لعدم قدرته على ذلك[106]. لذلك، كان لحركة الكفاءة اللغويّة تأثير كبير في تغيير المقاربات المنهجيّة في مجال تدريس العربيّة، وكانت المقاربات المختلفة الهادفة إلى التعامل مع التعدّديّة اللغويّة عاملاً مهمًّا في تطوير توصيفات الكفاءة للّغة العربيّة خاصّة فيما يتعلّق بكفاءة الكلام.

---

[102] Ryding 2006, 16; Ryding 2013, 75, 80, 239.

وترتكز هذه التسمية على فكرة التمييز بين "الخطاب الأساسيّ" و"الخطاب الثانويّ" التي بدأها Gee (Gee 1998) وطوّرتها Byrnes (Byrnes 2002). باختصار، "الخطاب الأساسيّ" هو اللغة التي يستعملها الناس في الأوضاع غير الرسميّة بين الأهل والأصدقاء، في حين أنّ "الخطاب الثانويّ" هو اللغة الرسميّة. وتعتبر Ryding أنّه، في مجال تدريس العربيّة لغير الناطقين بها، يتمّ تقديم "الخطاب الثانويّ" (الفصحى) على "الخطاب الأساسيّ" (العامّيّات).

[103] Abboud 1968a; Abboud 1968b,

وللاطّلاع على لائحة مفصّلة بكتب تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، انظر:

Ryding 2013, 245-247 (appendix F).

[104] Alosh 1992, 263.

[105] Al-Batal 1995, 123.

[106] Ryding 2013, 75.

1. التعدّديّة اللغويّة وتأثيرها في توصيفات الكفاءة للّغة العربيّة

بعد نشر توصيفات ACTFL للكفاءة اللغويّة العامّة عام 1982، قام فريق من أساتذة العربيّة بإشراف Roger Allen بوضع توصيفات لمستويات الكفاءة للّغة العربيّة للمرّة الأولى عام 1985[107]، لكن لم تأخذ تلك التوصيفات واقع التعدّديّة اللغويّة بعين الاعتبار، إذ لم تتناول حينها سوى الفصحى وذلك لأسباب عمليّة كما يقول Allen[108]. ولكننا لمسنا تحوُّلًا كبيرًا في توصيفات مستويات الكفاءة للّغة العربيّة عام 1989[109] حيث جرى التطرُّق إلى إشكاليّة التعدّديّة اللغويّة. فبالنسبة لمهارة الكلام مثلًا، شدّدت التوصيفات الجديدة على ضرورة أن يُظهِر الطلّاب في المستويين المتقدّم العالي والمتميّز القدرة على التواصل بالفصحى وبواحدة من اللهجات العربيّة، مع ضرورة الوعي –ولو جزئيًّا– بوظيفة كلّ منهما[110]. أمّا النسخة الأخيرة من التوصيفات التي صدرت عام 2012[111]، فقد كان فيها تقبُّل واضح لواقع التعدّديّة اللغويّة العربيّة خاصّة في ما يتعلّق بمهارة الكلام. فقد جاء فيها إنّ العربيّة بكل أشكالها هي لغة واحدة، وهي عبارة عن متَّصل يجمع بين كل اللهجات وكلّ أشكال الفصحى، ولذلك، فمن المتوقَّع، خلال إجراء مقابلة الكفاءة الشفويّة بالعربيّة، أن يتأقلم الممتحِن مع الأشكال اللغويّة التي يستعملها الممتَحَن ويتقبّلها جميعًا شرط أن يكون شكل الكلام المستَعمَل مقبولًا لغويًّا واجتماعيًّا ومتناسبًا مع طريقة كلام الناطقين باللغة[112]. ولم يقتصر هذا التطوّر المتأثّر بواقع التعدّديّة اللغويّة

[107] Allen 1985, 45-70; Ryding 2013, 94-96; Belnap 2018, 40.
[108] Allen 1985, 52.
[109] ACTFL Guidelines 1989,
وهي مرتكزة على توصيفات ACTFL العامّة لسنة 1986.
[110] ACTFL Guidelines 1989, 374.
[111] ACTFL Guidelines 2012.
[112] ACTFL Guidelines 2012.

على مستويات الكفاءة اللغويّة بل تخطّاها إلى مستويات الكفاءة الثقافيّة. فالممارسات الثقافيّة عبر اللغة، وفي ضوء التعدّديّة اللغويّة، تتطلّب القدرة على المعرفة بمختلف المستويات اللغويّة والقدرة على التنقُّل فيما بينها على حسب السياقات والمواقف. وقد قام Lampe باقتراح مستويات للكفاءة الثقافيّة للّغة العربيّة للمرّة الأولى عام 2007[113]، ثمّ تمّ تطويرها عام 2012 إلى ما يُعرَف حاليًّا بمستويات الكفاءة التواصليّة البيثقافيّة التي تستعملها الطاولة المستديرة الخاصّة بتعلُّم اللغات (في مؤسّسات الحكومة الأمريكيّة) (ILR)[114]، وهو الإطار الذي استعملته Shiri لقياس الكفاءة التواصليّة البيثقافيّة عند طلّاب أجانب يدرسون اللغة العربيّة في بلد عربيّ[115]. وقد بدأ التفسيرُ لمفهوم الكفاءة في ضوء الواقع اللغويّ العربيّ، وأخْذُ الناطق باللغة كمرجعيّة تقييميّة ينعكس في الممارسات البيداغوجيّة وفي تصميم مناهج تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة خاصّة فيما يتعلّق باتّخاذ قرار منهجيّ بتدريس الفصحى فقط أو الفصحى ولهجة (أو لهجات) جنبًا إلى جنب.

2. التعدّديّة اللغويّة وتأثيرها في ظهور المقترب التكامليّ

يمثّل المقترب التكامليّ الذي يدمج بين العامّيّة والفصحى في صفوف تعليم العربيّة مقاربة تهدف للتعامل داخل الصف مع واقع التعدّديّة اللغويّة. فحين بدأت الاتّجاهات الجديدة في تعليم اللغات الأجنبيّة تؤثّر على مناهج تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة في الولايات المتّحدة وفي أوروبا، واجه مدرّسو اللغة العربيّة تحدّيات جديدة تتعلق بتطوير مناهج ترتكز على التواصل والكفاءة بالاعتماد على شكل

[113] Shiri 2015, 566-567.
[114] ILR Guidelines 2012.
[115] Shiri 2015.

لغويّ غير مستعمل أصلًا في التواصل غير الرسميّ (الفصحى)[116]، خاصّة وأنّ عدم استعمال اللهجات يثير تساؤلات حول أصالة التواصل[117]. لذلك، وفي بداية التسعينيّات، بدأ التساؤل حول ما إذا كانت الفصحى هي فعلًا النمط الوحيد الذي يجب تدريسه، وبدأت الدعوات إلى إدخال اللهجات إلى منهاج تدريس العربيّة ليكون أكثر تناغماً مع المقتربات التواصليّة ومع حركة الكفاءة، ولكن بقيت العامية تدرَّس في صفوف مستقلّة في معظم الجامعات، وبقيت المناهج تعطي الأولويّة للفصحى[118].

من ناحية أخرى، ازداد الإقبال على تعلّم اللغة العربيّة بسرعة قياسيّة حول العالم وخاصّة في الولايات المتّحدة بعد أحداث 11 أيلول 2001[119]، وازدادت معه تحدّيات المدرّسين بأن يلبّوا احتياجات الطلّاب في ضوء المقتربات التربويّة المعاصرة، والتغيرات التي طرأت على الواقع اللغويّ–الاجتماعيّ العربيّ، والأبحاث اللغويّة التي أثبتت أنّ الناطق باللغة يتنقّل باستمرار بين العامّيّة والفصحى وما بينهما على حسب الحاجة فهو يقرأ الصحيفة بالفصحى ويناقش محتوى المقالة بالعامّيّة، وهذا الخلط بالأساليب يحصل دون أي جهد يذكر[120]. لذلك، يواجه متعلّم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة تحدّيًا كبيرًا وهو كيفيّة تطوير كفاءته التواصليّة في ظلّ هذا الطيف من الأشكال اللغويّة.

ولمواجهة تلك التحدّيات، كان المقترب التكامليّ من أهمّ الحلول التي جرى طرحها لأنّه يدمج بين العامّيّة والفصحى في مساق تعليميّ واحد بطريقة تعكس استعمال اللغة عند أبنائها. وكان الكلام عن المقترب التكامليّ قد بدأ في الولايات المتّحدة منذ سبعينيّات القرن الماضي، ولكنّه لم يُطبَّق بشكل

---

[116] Al-Batal 2018a, Preface ix.

[117] Al-Batal and Glakas 2018, 4.

[118] وللمزيد عن إعطاء الأولويّة للفصحى وعن نتائج هذا التفضيل، انظر:
Williams 1990, 46; Ryding 1991, 213; Ryding 2006, 16; Younes 2015, 26-29.

[119] Welles 2004, 395; Al-Batal and Belnap 2006, 390; Huntley 2018, 73.

[120] Blanc 1960, 85; Mejdell 2006, 379.

عمليّ إلّا في برنامج تدريس العربيّة في معهد تدريس اللغات التابع لوزارة الدفاع الأمريكيّة (DLI)[121]. ولكن على الرغم من عدم تطبيق المقترب التكامليّ في البرامج التعليميّة الأمريكيّة الأخرى، كان النقاش ما زال قائمًا حول الحاجة إلى التغيير في طرق تدريس اللغة العربيّة. وقد تجلّى هذا النقاش في أبحاث عدّة في فترة الثمانينيّات لعلّ أهمّها هو ما تمّ نشرُه في عدد مجلّة "العربيّة" عام 1985. وقد وجدت تلك الأبحاث أنّ أسباب عدم تطوّر كفاءة الطلّاب يمكن ردّها إلى عناصر ثلاثة هي الكتب أي مواد التدريس[122]، والمدرّسين[123]، واللغة بحد ذاتها[124]. وقد حاول الباحثون في مقالاتهم أن يقدّموا حلولًا جزئيّة لتلك التحدّيات دون أن يتطرّقوا إلى موضوع التكامل بين العامّيّة والفصحى في صفوف تعليم العربيّة، ولكنّهم اتّفقوا بشكل عام على أنّ الوضع اللغويّ–الاجتماعيّ هو السبب الرئيسيّ لها، علمًا أنّ مشاكل التعليم والمدرّسين والكتب ما هي إلّا تداعيات لهذا الوضع.

أمّا الدعوات الصريحة لاعتماد المقترب التكامليّ في البرامج الجامعيّة فلم تبدأ إلّا في التسعينيّات حيث ظهرت توصيفات متعدّدة له[125]. وكانت جامعة Cornell[126] من أولى الجامعات التي بدأت باعتماده علمًا أنّه لم يطبَّق خارج تلك الجامعة إلّا في فترات لاحقة. أمّا الهدف منه فهو، بحسب Younes، أن يتعامل الطلّاب بنجاح مع اللغة العربيّة من خلال الدمج بين العامّيّة والفصحى على حسب الأوضاع والمهام كما يفعل أبناء اللغة[127]. وفي نفس الفترة الزمنيّة، طرح Al–Batal

[121] Abboud 1971, 4.
[122] Parkinson 1985, 18-19; Alosh 1987, 17; لمبي 1985, 12.
[123] حدّاد 1985، 17؛ لمبي 1985، 11.
[124] حدّاد 1985، 15-16؛ لمبي 1985، 11.
[125] Younes 1990; Al-Batal 1992; Al-Batal 1995; Al-Batal and Belnap 2006; Ryding 2006; Younes 2006; Younes 2015; Al-Batal 2018a, b; Belnap 2018; Younes 2018.
[126] Younes 1990, 114-116.
[127] Younes 1990, 109.

أيضًا فكرة المقترب التكامليّ واعتبر أنّ أحد أهمّ أهدافه هو مساعدة الطلّاب على التعامل مع واقع التعدّديّة اللغويّة ابتداء من البيئة الصفّيّة وبذلك تصبح الكفاءة هدف البرنامج بحقّ[128]. واختلفت آراء الباحثَين في بداية التسعينيّات حول كيفيّة تطبيق المقترب. ففي حين اقترح Younes البدء بالعامّيّة في ما يتعلّق بمهارتَي الاستماع والكلام، وإدخال الفصحى تدريجيًّا مع نشاطات الاستماع والقراءة، للإفادة من كون الفصحى والعامّيّة لغة واحدة ومن كونهما تتشاركان في الكثير من النقاط اللغويّة، رأى Al–Batal أن يرتبط إدخال الشكل اللغويّ بالمهام كما جاءت في مستويات ACTFL. وبشكل عام، اتّفق الباحثان على أنّ المقترب التكامليّ ينقل التفكير من فصحى وعامّيّة إلى المهام أي إلى الاستعمال في السياقات المناسبة، ويركّز على معاملة مختلف المستويات اللغويّة كمكوّنات لنظام لغويّ متكامل حيث يرتبط كلّ منها بأوضاع ومهام معيّنة. وبمرور الوقت، تبلورت نظريّات الباحثَين باتّجاه "العربيّة الواحدة". فقد شبّه Younes "وجهَي هذه المنظومة اللغويّة بوجهَي عملة معدنيّة لأنّهما يتشاركان في الجوهر رغم اختلافهما في الظاهر، ويشكلّان عنصرًا متكاملًا لا يمكن تقسيمه كما أنّه لا يمكن تقسيم العملة المعدنيّة والحفاظ على قيمتها"[129]. وتفرض وحدة هذه المنظومة اللغويّة على الطالب أن يطوّر كفاءته في جميع المهارات، كما أنّها تفرض تقديم وجهَي اللغة في الوقت نفسه في النشاطات الصفّيّة، على حسب المهام، وبطريقة تتناسب مع استعمال الناطقين باللغة للغتهم[130]. وقد

[128] Al-Batal 1992, 298-301,

وقد سمّاه Al–Batal حينها "المقترب البديل"،

Al-Batal 2006, 397.

[129] Younes 2006, 159.

[130] Younes 2006, 162; Al-Batal and Belnap 2006, 396.

تجلّت اقتراحات هذين الباحثَين تطبيقيًّا في مجموعة الكتب التدريسيّة التي ساهما في إعدادها[131]. ومع الوقت، بدأت تظهر مقاربات أخرى[132] لموضوع التكامل بين العامّيّة والفصحى تختلف في توقيت إدخال العامّيّة للبرنامج، ولكن بقي جميعها يركّز على ضرورة أن يعكس الصف الواقع اللغويّ العربيّ، وأن يأخذ بعين الإعتبار التعدّديّة اللغويّة، واحتياجات المتعلّمين، وكلام الناطقين باللغة، واستعمال المواد الأصليّة. وقد لاقت جميع تلك التطبيقات للمقترب التكامليّ أصداء منها المؤيّد ومنها المنتقد، وذلك لمبرّرات سوف نتناولها في القسم التالي.

ثالثًا. مميّزات المقترب التكامليّ والانتقادات التي واجهته

رأينا سابقًا في هذا الفصل أنّ التعدّديّة اللغويّة التي تميّز اللغة العربيّة ساهمت في ظهور المقترب التكامليّ، فأصبحت أهمُّ محفّزات اختياره من قبل بعض البرامج التعليميّة الاعتباراتِ اللغويّة والبيداغوجيّة واللغويّة–الاجتماعيّة من جهة، واحتياجاتِ الطلّاب من جهة أخرى[133]. ورغم ذلك، ما زال هذا المقترب لا يطبَّق إلّا نادرًا في برامج تعليم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة إن كان في البلدان الأجنبيّة أو في البلدان العربيّة. لذلك سوف أناقش أهمّ مميّزات المقترب التكامليّ وأبرز الانتقادات التي واجهته لأنّ من شأنها أن تفسّر المواقف منه سلبيّة كانت أم إيجابيّة.

[131] *الكتاب في تعلُّم العربيّة* (ساهم في إعداد مجموعة هذه الكتب Mahmoud Al–Batal)، و*عربيّة الناس* (ساهم في إعداد مجموعة هذه الكتب Munther Younes).

[132] Wahba 2006, 146-151; Wilmsen 2006, 134.

[133] Younes 1990, 109; Younes 2006, 161; Younes 2015, 31-38; Al-Batal 2018b, 8-13.

1. المميّزات التي يقدّمها المقترب التكامليّ كما يراها الذين ينادون به

ساهمت الدراسات التي أُجريت حول بعض البرامج التي تعتمد المقترب التكامليّ في إبراز فعاليته بفضل تسليطها الضوء على أهمّ إيجابيّاته والتي سنلخّصها في ست نقاط رئيسيّة:

أ. المرونة في التطبيق

عندما نتكلّم عن المقترب التكامليّ، نجد أنّ هناك طرق تطبيق متنوّعة له ممّا يمنح البرامج مرونة في اختيار الطريقة التي تتناسب مع رؤيتها. ومثال على ذلك البرامج التي جرى وصفها في كتاب *Arabic as One Language*، وأغلبها برامج لتدريس العربيّة في الولايات المتّحدة تمثّل نماذج متنوّعة للمقترب التكامليّ، ويتجلّى هذا التنوّع في وجود اختلافات في طريقة الدمج بين العامّيّة والفصحى في الصفوف[134]. فجميع البرامج التي جرى وصفها تعبّر عن تنوّع المقتربات التكامليّة الأمر الذي يبرهن أنّ لبرامج تعليم العربيّة خيارات عدّة للدمج بين العامّيّة والفصحى شرط أن تنظَر للعربيّة على أنّها لغة واحدة ذات مكوّنات متكاملة لكلّ منها أهمّيّته واستعمالاته. فعلى سبيل المثال لا الحصر، يدمج برنامج جامعة Arizona بين العامّيّة والفصحى منذ اليوم الأوّل، ويسعى إلى تطوير كفاءة الكلام في الاثنين، مع التركيز على تفادي الخلط في الحصّة التدريسيّة نفسها، وهو يرتكز على أنّ المستويين مختلفان لكن متكاملان[135]. بالمقابل، يرى Younes من جامعة Cornell، أنّ الفصحى تُستعمل في القراءة والكتابة في حين أنّ العامّيّة هي للتواصل اليوميّ، لذلك هو لا يجد ضرورة لتعليم

[134] Al-Batal 2018b, 13-19.
[135] Al-Batal 2018b, 16-17; Shiri and Joukhadar 2018, 158-159.

الاثنين في ما يتعلّق بمهارة الكلام ممّا يقلّص برأيه الإرباك الناتج عن الخلط في الكلام[136]. أمّا برنامج جامعة Texas، فهو يعرّض الطلّاب منذ البداية للفصحى إضافة إلى لهجة من اللهجات المتوفّرة في البرنامح وهي المصريّة أو الشاميّة أو الدارجة المغربيّة[137]، وذلك على غرار برنامج جامعة Brigham Young الذي يدمج بين الفصحى واللهجة الشاميّة منذ اليوم الدراسيّ الأوّل[138].

ب. نقل الواقع اللغويّ العربيّ بشكل أدقّ وتعزيز الاستعمال اللغويّ–الاجتماعيّ الصحيح

يرتكز المقترب التكامليّ على كون العربيّة بجميع أشكالها لغة واحدة، وقد قدّم Al–Batal رؤية "العربيّة كلغة واحدة" بمقابل مايطلَق عليه إسم "جدار الفصل الناريّ" القائم حاليًّا بين الفصحى واللهجات في كثير من برامج التدريس، وذلك لتوضيح الواقع اللغويّ العربيّ الذي يجب نقله للطلّاب الأجانب من خلال اعتماد المقترب التكامليّ. فبالنسبة لـAl–Batal، الجدار الناريّ[139] ما هو إلّا فصل اصطناعيّ لا يعكس الواقع اللغويّ في العالم العربيّ حيث تتناغم مختلف الأشكال اللغويّة، وهو يرى أن حرمان الطالب من اللهجة يحرمه من التواصل الطبيعيّ مع غالبيّة العرب ويحدّ من مقدرته على التعرُّف على جوانب ثقافيّة عدّة[140]. أمّا "العربيّة كلغة واحدة"[141]، فهي رؤية تنطلق من واقع أنّ الأشكال اللغويّة العربيّة ليست كيانات منفصلة، بل هي جزء من منظومة لغويّة واحدة تُدعى العربيّة

[136] Younes 2015, 55-56; Al-Batal 2018b, 14-15; Younes 2018, 24-28.
[137] Al-Batal 2018b, 17-18; Nassif 2018, 177-178.
[138] Al-Batal 2018b, 15, 42-43; Belnap 2018, 42-46.
[139] Al-Batal 2018b, 6.
[140] Heath 1990.
[141] Al-Batal 2018b, 7-8.

تتعايش جميع مكوّناتها وتتفاعل باستمرار[142]. وبرأي Al-Batal، فإنّ كلّ تلك المكوّنات شرعيّة وينبغي تقديمها للطلّاب في أي صف تعليميّ يدّعي أنه يدرّس اللغة العربيّة ضمن إطار تواصليّ حقيقيّ لأنّ لكلّ جزء منها وظيفته ومهامه وأهمّيّته في تكوين االلغة العربيّة حيث لا طبقيّة ولا تهديد من قبل أيّ شكل لغويّ للآخر[143]. ويحتّم ارتكازُ المقترب التكامليّ على تلك الفلسفة المزجَ بين مختلف الأشكال اللغويّة العربيّة داخل الصف لأنّ هذا المزج يساهم في تطوير المهارة اللغويّة-الاجتماعيّة عند الطلّاب[144]. فقد وجد Leddy-Cecere[145] مثلًا، وفي دراسة أجراها في جامعة تكساس حيث يتعرّض الطلّاب للمقترب التكامليّ منذ اليوم الدراسيّ الأوّل، أنّ طلّاب المرحلة الرابعة والأخيرة يطوّرون مهارة لغويّة-اجتماعيّة مماثلة لمهارة الناطقين باللغة.

ت. تطوير الكفاءة التواصليّة البيثقافيّة

رأينا في الفصل السابق أهمّيّة التركيز على الثقافة في مجال تدريس اللغات الأجنبيّة، الأمر الذي شكّل تحدّيًا في مجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة لأسباب متنوّعة تتمحور حول الواقع اللغويّ العربيّ. فاللهجات العربيّة محمَّلة بالمعاني الثقافيّة التي لا يمكن إيصالها من خلال تدريس الفصحى فقط لأنّ تناول تلك المعاني الثقافيّة بالفصحى فقط لا يكفي نظرًا لأهمّيّة ما تعنيه بالنسبة للتواصل في مواقف الحياة اليوميّة، ولأنّه لا يمكن للطالب أن ينتظر السفر إلى بلد عربيّ ليتعرّض لها

[142] Younes 2018, 25.
[143] Al-Batal 2018b, 7-8.
[144] Huntley 2018, 80; Leddy-Cecere 2018; Najour 2018; Nassif 2018.
[145] Leddy-Cecere 2018.

خاصّة وأنّ العدد الأكبر من الطلّاب لا يسافرون للدراسة. لذلك يشدّد عدد من الباحثين على أنّ تعريض الطلّاب لشكل لغويّ واحد في الصف لا يعكس الثقافة العربيّة كما ينبغي[146]. فقد ركّزت Stokes في أطروحتها على أهمّيّة تعرُّض الطلّاب لأشكال ومستويات لغويّة عدّة في الصف إن هم أرادوا تطوير كفاءتهم البيثقافيّة [147]. كذلك، استخلصت Shiri في دراستها للعلاقة بين دراسة اللهجة والتعرُّف على الثقافة أنّ الطلّاب الذين يدرسون العربيّة في العالم العربيّ يلمسون أهمّيّة دراسة اللهجة لتحقيق الكفاءة البيثقافيّة[148].

ث. تلبية احتياجات الطلّاب

رأينا في الفصل السابق أنّ الطلّاب يتحمّسون أكثر ويحقّقون نجاحات أكبر حين يتناغم تعلّم اللغة مع أهدافهم وتطلّعاتهم. وفي حين أظهرت الأبحاث في الثمانينيّات أنّ احتياجات طلّاب اللغة العربيّة كانت بالدرجة الأولى قراءة الأدب العربيّ، وفهم الثقافة العربيّة، والسفر والسكن في بلدان عربيّة[149]، أبرزت الدراسات التي أُجريت بعد عام 2001، والتي تناولت احتياجات طلّاب العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة[150]، أهدافًا أخرى أُضيفَت إلى تلك التي كانت موجودة قبل الألفيّة الجديدة. ومن أهمّ تلك الأهداف بالنسبة للطلّاب التواصل مع الناطقين باللغة، والسفر إلى البلدان العربيّة، وفهم الثقافة

[146] Palmer 2009; Palmer 2013; Shiri 2013; Shiri 2015; Stokes 2016.
[147] Stokes 2016.
[148] Shiri 2013; Shiri 2015.
[149] Belnap 1987.
[150] Kuntz and Belnap 2001; Abuhakema 2004; Husseinali 2004; Belnap 2006; Husseinali 2006; Winke and Weger-Guntharp 2006; Palmer 2007; Belnap 2008; Palmer 2008; Shiri 2013; Isleem 2014; Shiri 2015; Younes 2015, 22-24; Al-Batal 2018b, 11-12; Al-Batal and Glakas 2018; Belnap 2018; Najour 2018; Zaki and Palmer 2018.

العربيّة، علاوة على الرغبة في العمل في بلد عربيّ أو إجراء أبحاث فيه. ولا يمكننا إلّا أن نلاحظ أنّ هذه الأهداف جميعًا من الصعب تحقيقها من خلال صف لا يعتمد إلّا الفصحى كوسيلة للتواصل ولفهم الثقافة[151] لأنّ فهم ثقافة الناطقين باللغة والتواصل معهم في العمل أو في مواقف الحياة العاديّة يتطلّب معرفة إحدى العامّيّات كونها الشكل اللغويّ الذي يستعملونه في محادثاتهم. فمثلًا، في دراسة أجراها Zaki and Palmer، تبيّن لهما أنّ الدمج بين العامّيّة والفصحى في الصفوف يحفّز الطلّاب على التواصل مع الناطقين باللغة ويساعدهم على فهم الاختلافات الثقافيّة الدقيقة المتعلّقة باللغة[152]. وقد وجدت Najour[153] أنّ الخلط المستمر بين العامّيّة والفصحى في الصفوف هو الذي يحضّر الطلّاب للواقع اللغويّ العربيّ وبالتالي لتفاعل أنجح مع الناطقين باللغة والذي هو من أهمّ احتياجاتهم.

ج. مواقف الطلّاب الإيجابيّة منه

أظهرت دراسات عدّة أنّ معظم طلّاب اللغة العربيّة يعون ضرورة دراسة العامّيّة إلى جانب الفصحى[154]، وأنّهم يريدون تخصيص وقت أكثر للعامّيّة[155]، ويعون المشاكل التي تنتج عن المقتربات التي تدرّس الفصحى فقط[156]. مثلًا، قام Al-Batal and Glakas باستبيان شمل 184 طالبًا في جامعة تكساس، فتبيّن لهما أنّ الطلاب يعتبرون أنّ تعلم الفصحى ولهجة في الوقت عينه هو أمر واقعي وضروريّ لتحقيق الكفاءة اللغويّة، ولفهم الثقافة الهدف، ولبناء العلاقات الاجتماعيّة، وللتحضير

[151] Al-Batal 2018b, 11-12.
[152] Zaki and Palmer 2018.
[153] Najour 2018.
[154] Palmer 2008; Isleem 2014; Al-Batal and Glakas 2018; Isleem 2018; Huntley 2018; Zaki and Palmer 2018.
[155] Isleem 2014.
[156] Huntley 2018.

لسوق العمل. علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة نفسها أنّ مواقف الطلّاب من هذا المقترب إيجابيّة على العموم بالرغم من الصعوبة والإرباك التي يحسّونها في بداية دراستهم خاصّة وأنّ الفروقات بين العامّيّة والفصحى تتقلّص بنظرهم مع متابعة الدراسة بالمقترب التكامليّ[157].

ح. توفير تهيئة أفضل للطلّاب قبل السفر إلى بلد عربيّ

إنّ معظم البرامج الحاليّة التي تدرّس اللغة العربيّة في الولايات المتّحدّة تميل إلى التركيز على الفصحى في السنتين الأوّليَّين من سنوات التدريس وتأجيل دراسة العامّيّة لمستويات متقدّمة أو لحين السفر إلى الخارج[158]. وحتّى في برامج الدراسة في الخارج، فإنّ الطلّاب لا يتعرّضون دائمًا للعامّيّة داخل الصفوف، أو يدرسونها في صفوف مستقلّة[159]. ولكن أظهرت الدراسات التي تناولت هذه الإشكاليّة أنّ الطلّاب يفضّلون أن يدرسوا العامّيّة إلى جانب الفصحى قبل سفرهم إلى البلدان العربيّة[160]. وقد اشتكى العدد الأكبر من الطلّاب الذين شاركوا في برامج لدراسة العربيّة في الخارج – وكانوا قد درسوا الفصحى فقط في بلادهم– من أنّ برامجهم لم تحضّرهم لواقع انّ الفصحى ليست الشكل اللغويّ المستعمل للتواصل اليوميّ في البلدان العربيّة. ومثال على ذلك، بيّنت دراسة قامت بها Shiri أنّ نسبة الطلّاب الذين يعتبرون أن تعلُّم لهجة عربيّة إلى جانب الفصحى ضرورة قبل السفر إلى بلد عربيّ ارتفع من 59% (قبل سفرهم للدراسة في العالم العربيّ) إلى 88% (بعد قيامهم بالدراسة

[157] Al-Batal and Glakas 2018.
[158] Hashem-Aramouni 2011.
[159] Al-Batal 2018b, 12-13
[160] Husseinali 2006; Palmer 2007; Palmer 2008; Hashem-Aramouni 2011; Shiri 2013; Al-Batal and Glakas 2018.

في برنامج لتعلّم العربيّة في بلد عربيّ واختلاطهم بأهله)، لأنّهم لاحظوا أنّ التكلّم بالعامّيّة هو الذي يخوّلهم أن يتواصلوا بسلاسة أكبر مع أبناء المجتمع المضيف[161].

2. الانتقادات التي واجهت المقترب التكامليّ

بمقابل تلك الدراسات التي بيّنت فعالية المقترب التكامليّ، ركّزت دراسات أخرى على الإشكاليّات التي يطرحها هذا المقترب، وهي تتعلّق إجمالًا بالخيارات المنهجيّة وبالتحدّيات التي يواجهها الطلّاب[162]، وهي الأمور التي سوف نناقشها في ما يلي:

أ. اختيار اللهجة

ردًّا على أحد أهم الأسئلة المطروحة بالنسبة للمشرفين على برامج تعليم العربيّة، وهو "أيّة لهجة يجب على البرنامج التكامليّ أن يختار؟"[163] بيّنت بعض الأبحاث أنّ اللهجات، أيًّا كانت وأيًّا كان عددها في البرنامج، لها أهمّيّة كبرى في تطوير الكفاءة اللغويّة–الاجتماعيّة عند الطلّاب[164]. مثلًا، أظهرت الدراسات التي أجرتها Shiri على طلّاب من جامعات أمريكيّة كانوا قد شاركوا في خمس برامج صيفيّة مختلفة في بلدان عربيّة، أنه ليس من الضرورة أن تكون اللهجة التي يدرسها الطلّاب في جامعاتهم خارج العالم العربيّ هي عامّيّة البلد العربيّ الذي قد يزورونه في المستقبل، لأنّ

[161] Shiri 2013, 574.
[162] Younes 2015, 46-56; Al-Batal 2018a, Preface x.
[163] Ferguson 1971, 75; Al-Batal 1992, 288.
[164] Palmer 2007; Hashem-Aramouni 2011; Trentman 2011; Al-Batal and Abdalla 2011-2012; Shiri 2013; Shiri 2015; Al-Batal and Glakas 2018, 276.

الكفاءة في لهجة واحدة تزيد من حماس الطلّاب لتطوير كفاءتهم في لهجات أخرى[165]، وبالتالي يمكن للأستاذ/ة أو البرنامج أن يختار أيّ لهجة عربيّة لتكون نقطة ارتكاز للمقترب التكامليّ.

ب. الصعوبة والإرباك

إنّ الإرباك الذي يشعر به الطلّاب في بداية دراستهم، والصعوبة في تعلّم الفصحى والعامّيّة بالتوازي وفي المزج بينهما، هي من أهمّ الانتقادات التي يواجهها المقترب التكامليّ[166]. ولكن يؤكّد بعض الباحثين أنّ مشاعر الإرباك والصعوبة ما هي إلّا مرحلة طبيعيّة لا بدّ منها خلال العمليّة التعلُّميّة[167]، وأنّ الإفادة التي يلمسها الطلّاب لناحية تطوير كفاءتهم العامّة تتخطّى الإحساس بالصعوبة والإرباك الذي قد يواجهونه في البداية، وهي التي تحثّهم على أن يكونوا على قدر التحدّي[168]. فقد وردت صفة "مربك" في دراسة Al-Batal and Glakas عند نصف الطلّاب المشاركين في الاستبيان تقريبًا، ولكن هذا لم يمنع هؤلاء الطلاب من إطلاق العديد من الصفات الإيجابيّة على برنامجهم التكامليّ[169].

ت. التأثير السلبيّ للمزج بين العامّيّة والفصحى على الفصحى

[165] Shiri 2013; Shiri 2015.
[166] Hashem-Aramouni 2011; Al-Batal and Glakas 2018; Huntley 2018.
[167] Al-Batal 2018b, 19.
[168] Al-Batal 1992; Shiri 2013; Younes 2015; Al-Batal and Glakas 2018; Belnap 2018; Huntley 2018.
[169] Al-Batal and Glakas 2018, 267-270.

إنّ الخوف من التأثير المحتمل لتطبيق المقترب التكامليّ على كفاءة الطلّاب بالفصحى هو أيضًا أحد أسباب الاعتراض على تطبيقه في بعض البرامج[170]. ولكن برهن عدد من الباحثين أنّ المشترَك بين العامّيّة والفصحى هو أكثر بكثير من المختلف ولذلك تسهّل دراستُهما معًا تعلُّمَهما وتسرّعه[171]، وأنّ التعرّض لشكلين لغويين (أو أكثر) في آن واحد لا يضعف أحدهما بل يساعدهما على التطوّر بالتوازي وبالأخصّ لأنّه يزيد الوعي بطرق استعمالهما[172]. ففي محاولة منه لإلقاء الضوء على قدرة طلّاب برنامج جامعة Brigham Young على تعلّم الفصحى ولهجات عدّة في الوقت عينه، حلّل Belnap بيانات حصل عليها من طلّابه الذين درسوا في بلدان عربيّة، فوجد أنّ الطلاقة في لهجة واحدة تزيد من حماسة الطلاب لتعلّم أشكال ومستويات لغويّة أخرى ومنها الفصحى[173]. أمّا Nassif[174]، فقد استنتجت في دراسة أجرتها على الطلاب الذين يدرسون العربيّة في جامعة Texas في منهج تكامليّ لا يفصل بين العامّيّة والفصحى، أنّهم يتمتّعون بمخزون لغويّ غنيّ في العامّية وفي الفصحى على حدّ سواء، وبوعي لغويّ يحضّرهم لاستعمال حقيقيّ للّغة. ولذلك تقول Trentman إنّ الخوف من تأثير المقترب التكامليّ على كفاءة الطلّاب بالفصحى غير مبرَّر، وتحبّذ لو ينقل القيّمون على البرامج مجهودهم إلى تطوير قدرة طلّابهم على التنقّل بين مختلف الأشكال اللغويّة[175].

نستطيع أن نستنتج من خلال هذا العرض لمميّزات المقترب التكامليّ من خلال مراجعة بعض الدراسات التي تناولته أنّ منافعه تتخطّى صعوباته، وأنّ اللهجة، أيًّا كانت، لها أهمّيّة كبرى في تطوير

[170] Younes 2015, 46-47; Al-Batal 2018, Preface x.
[171] Younes 2018.
[172] Belnap 2018; Ebner and Watson 2018; Nassif 2018.
[173] Belnap 2018.
[174] Nassif 2018.
[175] Trentman 2018, 129.

الكفاءة اللغويّة–الاجتماعيّة. صحيح أنّ هذه الدراسات لم تقارن سرعة التطوّر اللغوّي عند طلّاب درسوا في برامج مختلفة لكنّها برهنت أولًا، أنّ التعرض لشكلين لغويين (أو أكثر) في آن واحد لا يضعف أحدهما بل يساعدهما على أن يتطوّرا بالتوازي، وثانيًا، أنّ الخلط يساعد على الاستعمال اللغويّ–الاجتماعيّ الصحيح، مما يدلّ على أنّ التنوّع هو غنى وليس ضعفًا، وأنّ الطلّاب هم على قدر التحدّي الذي يمثّله المقترب التكامليّ[176].

رابعًا. التحدّيات التي يواجهها الأساتذة عند تطبيق المقترب التكامليّ ومواقفهم منه

إنّ مواقف الأساتذة من تدريس مختلف الأشكال اللغويّة تؤثّر بطريقة مباشرة على تحفيز الطلّاب وعلى نتائجهم في تعلُّم العامّيّة والفصحى على حدّ سواء[177]. لذلك، فإنّ الاطّلاع على آراء الأساتذة ومواقفهم واحتياجاتهم هو ذو أهمّيّة كبرى في تمكين البرامج من الاستفادة من اقتراحاتهم، وبالتالي الحصول على النتائج المرجوّة في ما يتعلّق بكفاءة الطلّاب العامّة وبرضاهم عمّا يقدّمه البرنامج لهم[178]. لذلك، وقبل أن يعتمد أيّ برنامج لتدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة مقتربًا معيّنًا، يجب أن يستطلع آراء الأساتذة وأن يحلّل التحدّيات التي يواجهونها بهدف محاولة التصدّي لها من خلال إيجاد حلول عمليّة لها. ومن أهمّ التحدّيات التي جرى التطرُّق إليها في الدراسات التي اطّلعت عليها:

أوّلًا، يواجه أساتذة اللغة العربيّة الذين يؤيّدون تطبيق المقترب التكامليّ تحدّيًا كبيرًا حين تتعارض قناعاتهم مع قناعات البرنامج الذي يدرّسون فيه. ففي استبيان شمل ما يقارب نصف مدرّسي

[176] Ebner and Watson 2018.
[177] Isleem 2018.
[178] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 21.

اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة، وجد Al-Batal and Abdallah أنّ 65% منهم تقريبًا يوافقون بشكل عام على أنّ إدماج اللهجة يجب أن يتمّ في المراحل التعليميّة الأولى، لكنّهما لاحظا شرخاً بين تطلّعات هؤلاء الأساتذة وتطلّعات برامجهم التي تفضّل إرجاء إدخال اللهجة للمراحل المتقدّمة[179]. وهذا الاستبيان قد وضّح التغييرات التي طرأت على المجال الذي كان يركّز لمدّة طويلة على الفصحى في المستويات الأولى دون أن يأخذ بعين الاعتبار أنّ العامّيّة هي الأكثر تناسباً مع المهام المتعلّقة بمستويات الكفاءة اللغويّة للمستويين الابتدائيّ والمتوسّط[180]. لذلك، ركّز الباحثان على الناحية الإيجابيّة لدراستهما لأنّهما يعتبران أنّها بادرة لتغيير قريب في مقاربات البرامج التعليميّة خاصّة عندما يبدأ الأساتذة بطرح التساؤلات حول دور اللهجة في صفوفهم.

ثانيًا، يشدّد الأساتذة على أنّهم يواجهون تحدّيًا آخر يكمن في قلّة توفّر مواد أصليّة حديثة خاصّة في ما يتعلّق بالاستماع والثقافة والقراءة، وفي قلّة التدريبات المهنيّة التي تتناول التدريس وإجراء الاختبارات[181]. بالمقابل، أظهرت دراسة أجراها Isleem أنّ التدريبات التي يحصل عليه الأساتذة في مجال تطبيق المقترب التكامليّ من شأنها أن تشجّعهم على الابتعاد عن الطرق التدريسيّة التقليديّة وتحثّهم على اعتماد العامّيّة إلى جانب الفصحى في صفوفهم[182].

ثالثًا، يعتبر الأساتذة أنّ التحدّي الأكبر الذي يشكّله المقترب التكامليّ بالنسبة لهم هو الخوف. ففي الواقع، يخاف بعضهم من فكرة تعليم لهجة عربيّة إلى جانب الفصحى. فعلاوة على حيرتهم

[179] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 16.
[180] ACTFL Guidelines 2012.
[181] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 22.
[182] Isleem 2018, 256.

المتعلّقة بطريقة الدمج في الصفوف، هم لا يعرفون أيّة لهجة يختارون وأيّة لهجة هي الأكثر إفادة لطلّابهم[183]. ولعلّ السبب الرئيسيّ لخوف الأساتذة، وبشكل أخصّ الأساتذة من أصول عربيّة، يكمن في انعدام خبرتهم في تعليم أو تعلّم العامّيّة في مدارسهم[184]، وفي أنّهم لم يفكّروا يومًا أنّهم سيضطرون إلى تدريس لهجتهم أو أيّة لهجة عربيّة أخرى[185]. من ناحية أخرى، هم يخافون من أنّ طلّابهم لن يقدروا على التعامل مع العامّيّة والفصحى جنبًا إلى جنب ممّا سوف يشكّل للطلّاب الإرباك والإحباط.

ولكن على الرغم من مخاوف الأساتذة تلك، أظهرت بعض الدراسات الحديثة أنّهم يفضّلون أن يدرّسوا بمقترب يعكس العربيّة كما يستعملها الناطقون بها[186]. وقد سبق لـ Najour أن سلّطت الضوء على أهمّيّة الحرّيّة التي يحسّ بها الأساتذة عند اعتماد المقترب التكامليّ، فقالت إنّ التنقّل العفويّ بين العامّيّة والفصحى يريحهم ويعطيهم المرونة في استخدام المستويات المختلفة للعربيّة بشكل طبيعيّ. وهذا الدمج العفويّ يعكس حقيقة استعمال العربيّة من قبل مستخدميها وهو ما سوف يواجهه الطلّاب حين يتواصلون مع أشخاص عرب خارج الصف[187]. علاوة على ذلك، استنتجت Najour في دراستها أنّ ما يفضّله خمسة عشر من أصل عشرين مدرّساً أجرت معهم مقابلات هو برنامج يعكس العربيّة كما يستعملها الناطقون بها، وبما أنّ معظم الوظائف والمهام المتّصلة بالمستويات التعليميّة الابتدائيّة والمتوسّطة لا يؤدّيها الناطقون بالعربيّة بالفصحى، فالمدرّسون لا يجدون سببًا مقنعًا لاختيار شكل لغويّ آخر في نشاطاتهم الصفّيّة خاصة وأنّ تدريس العامّيّة والفصحى في صفوف منفصلة من شأنه

[183] Featherstone 2018, 60.
[184] Isleem 2018, 253.
[185] Featherstone 2018, 59.
[186] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 16; Najour 2018, 299.
[187] Najour 2018, 315.

أن يوحي للطلاب بأنّهما لغتان منفصلتان[188]. ولكن، على الرغم من أنّ الأساتذة والطلّاب يؤيّدون إدماج العامّيّة في المنهج، فقد وجد Isleem فجوة بين درجة حماسة كلّ من الفريقين لأنّ الطلّاب بشكل عام يريدون تخصيص وقت للعامّيّة أطول من الوقت الذي يخصّصه لها المدرّسون. واستخلص Isleem ضرورة أن تبذل البرامج جهدًا أكبر لتقريب وجهات نظر الأساتذة من احتياجات طلّابهم[189].

خامسًا. خاتمة

إنّ الاطّلاع على الأسباب التي دفعت إلى ظهور المقترب التكامليّ، والأسس النظريّة التي يرتكز عليها، والتحدّيات التي قد يمثّلها بالنسبة للطلّاب والأساتذة ينقل السؤال من التشكيك بأهميّة التكامل بين العامّيّة والفصحى في صفوف تعليم العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة إلى كيفيّة تطبيق هذا المقترب التكامليّ مع أخذ حاجات الطلّاب التواصليّة ومخاوف الأساتذة بعين الاعتبار. فممّا لا شكّ فيه أنّ الصف التكامليّ هو ضرورة في مجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة إذا أردنا تطوير مناهج تعكس المقاربات التربويّة الجديدة، والثقافة، والواقع اللغويّ–الاجتماعيّ لأنّ منهاجه يرتكز على الاستعمال الحقيقيّ للغة[190]. فالمقترب التكامليّ يتميّز بالمرونة في التطبيق، وباهتمامه بتطوير الكفاءة التواصليّة البيثقافيّة، وبتلبيته لاحتياجات طلّابه ممّا يفسّر مواقفهم الإيجابيّة منه، وبتهيئة الطلّاب للواقع اللغويّ العربيّ قبل السفر إلى بلد عربيّ. وكلّ تلك المميّزات من شأنها أن تخفّف من وطأة الصعوبة والخوف التي يمكن أن يحسّها الطلّاب والمدرّسون في بداية تعرّضهم أو تطبيقهم له.

[188] Najour 2018, 299.
[189] Isleem 2018.
[190] Younes 2015, 31-38; Al-Batal 2018b, 8.

الفصل الثالث

منهجيّة البحث

سوف أتناول في بداية هذا الفصل منهجيّة البحث وأناقش اختياري لأدواته الكمّيّة والنوعيّة. بعدها، سوف أنتقل إلى شرح الطريقة التي اعتمدتها في تحليل البيانات الكمّيّة وإجراء الاختبارات الإحصائيّة وعرض البيانات النوعيّة. وسوف أنهي الفصل ببيانات المشاركين الصادرة عن الدراسة الكمّيّة وهي تتناول عددهم وخلفيّاتهم الديموغرافيّة والدراسيّة.

أوّلًا. منهجيّة البحث وأدواته

يعتمد هذا البحث أسلوب الدراسة الكمّيّة والنوعيّة. ولطالما يوضع البحث الكمّيّ بمقابل البحث النوعيّ بسبب التعارض في وجهات النظر في ما يتعلّق بالفلسفة الكامنة وراء الطريقتَين، أي ما يُسَمّى بالواقعيّ للبحث الكمّيّ، وبغير الموضوعيّ للبحث النوعيّ[191]. لذلك، يلجأ الكثير من الباحثين إلى مقترب عمليّ يستعملون فيه الطريقتين أي وسائل البحث الكمّيّة حين يتطلّعون إلى الاتّساع وحين يريدون اختبار الفرضيّات أو دراسة بيانات كمّيّة، ووسائل البحث النوعيّة حين يتطلّعون إلى العمق والمعنى[192]، ويُسَمَّى هذا المقترب الجامع للبحث الكمّي والبحث النوعيّ معًا بمقترب البحث المختلط (Mixed Methods Approach). ويعتبر Mujis أنّ هذا المقترب هو الأنسب بالنسبة للكثيرين لأنّ

[191] Mujis 2004, 4, 11; Onwuegbuzie and Leech 2005, 375-378.
[192] Mujis 2004, 7-9; Onwuegbuzie and Leech 2005, 378-385.

تصميم البحث تحدّده الأسئلة البحثيّة وليس التحيّز لمقترب معيّن[193]. وبسبب رغبتي في رفع مستوى الدقّة في تحديد إجابات الطلّاب، ولأنّ الباحث العمليّ يدمج نقاط القوّة في مختلف الطرق البحثيّة بما يتناسب مع أسئلته البحثيّة، فقد قرّرتُ اعتماد مقترب البحث المختلط لأنّه يسمح لي بالتعمّق أكثر بنتائج هذه الدراسة من خلال التكامل بين وسائل البحث المختلفة. فوسائل البحث النوعيّ تساهم في تكوين فهم أعمق وأدقّ للإجابات التي تصدر عن البحث الكمّيّ وفي تأطيرها في سياق التجارب الشخصيّة للطلّاب والأساتذة. وبالتالي فقد بنيْتُ دراستي على ثلاثة مكوّنات رئيسة هي الاستبيان والمقابلات الفرديّة وزيارات الصفوف، وهي تندرج ضمن خانتَين هما خانة الدراسة الكمّيّة وخانة الدراسة النوعيّة.

1. الدراسة الكمّيّة: الاستبيان

هَدَفَت الدراسة الكمّيّة التي أُجريت بواسطة الاستبيان إلى معرفة الخلفيّة الشخصيّة والدراسيّة للمشاركين، وإلى استطلاع آرائهم عبر عدد من الأسئلة التي تناولت المقترب التكامليّ المطبَّق في البرنامج ومدى تلبيته لاحتياجاتهم. وقد قمتُ بصياغة أسئلة الاستبيان بعد أن اطّلعتُ على دراسات عدّة تناولَت احتياجات الطلّاب، واستوحيتُ عددًا من الأسئلة من Belnap 1987، و Husseinali 2006، و Al-Batal and Glakas 2018 ، و Isleem 2018. وأخيرًا، استخدمتُ تطبيق LimeSurvey لأنظِّم الاستبيان بصيغته النهائيّة التي وُزِّعَت على الطلّاب[194].

[193] Mujis 2004, 7-11.

[194] انظر الملحق رقم 3.أ للاطّلاع على الاستبيان كاملًا.

شمل الاستبيان ثلاثة وخمسين سؤالًا تضمّنت ثلاثة وعشرين سؤال اختيار من إجابات متعدّدة (خمسة عشر سؤال خيارات ثنائيّة، وسبعة أسئلة خيارات متعدّدة، وسؤال واحد يتطلّب تحديد ترتيب معيّن للخيارات المعطاة)، وأحد عشر سؤالًا مفتوحًا، وسؤالًا واحدًا يقوم على تحديد نسبة مئويّة، وستّة عشر سؤالًا تعتمد نظام Likert. وقد تضمّنت الأسئلة المصمّمة على أساس مقياس Likert أربعة احتمالات، أوّلها أعارض بشدّة (1)، وثانيها أعارض (2)، وثالثها أوافق (3)، ورابعها أوافق بشدّة (4). وانتظمت تلك الأسئلة في مجموعات على الشكل التالي:

- المجموعة الأولى: الأسئلة الديموغرافيّة: ثلاثة عشر سؤالاً.
- المجموعة الثانية: أسئلة حول دراسة الطلّاب للّغة العربيّة والتعرُّض لها: سبعة عشر سؤالاً.
- المجموعة الثالثة: أسئلة حول أهداف الطلّاب واحتياجاتهم: اثنا عشر سؤالاً.
- المجموعة الرابعة: أسئلة حول مميّزات المقترب التكامليّ في البرنامج من منظور الطلاب: أربعة أسئلة.
- المجموعة الخامسة: أسئلة حول تلبية المقترب التكامليّ لاحتياجات طلّاب البرنامج: ستّة أسئلة.

ولتسهيل الإجابة عن الأسئلة البحثيّة التي جرى طرحها في الفصل الأوّل، قسّمتُ تلك المجموعات الخمس بشكل ساهمت فيه أسئلة المجموعة الثالثة في الإجابة عن السؤال البحثيّ الأوّل، كما ساهمت أسئلة المجموعتين الرابعة والخامسة في الإجابة عن السؤال البحثيّ الثاني والسؤال البحثيّ الثالث.

وبعد اطّلاع مجلسِ المراجعة المؤسّسيّة (IRB) في الجامعة الأمريكيّة في بيروت على الملف الكامل للبحث والموافقة عليه، وُزِّع الاستبيان من خلال رسالة إلكترونيّة فرديّة أُرسِلَت لجميع طلّاب مساق اللغة والثقافة في البرنامج، وعددهم خمس وسبعون، وذلك بعد شهر تقريبًا من بدء الدروس. وتوزّع هؤلاء الطلّاب على صفوف البرنامج السبعة على حسب مستوى كفاءتهم اللغويّة، لذلك ارتأيتُ أن يكون الاستبيان باللغة الإنكليزيّة لتفادي أيّ تأثير لمستوى كفاءة الطلّاب باللغة العربيّة على فهمهم للأسئلة أو على صياغة إجاباتهم. والتزامًا بالسياسة العامّة المتعلّقة بإجراء الأبحاث على البشر، فقد جرى إعلام الطلّاب في الصفحة الأولى من الاستبيان بموافقة مجلس المراجعة المؤسّسيّة على البحث، وبشروط المشاركة، وبحقوقهم، وبأنّ استمرارهم في الإجابة عن أسئلة الاستبيان هي بمثابة موافقة على المشاركة في البحث. وقد خصّصت الصفحة الأخيرة من الاستبيان لإعطاء بعض المعلومات عن المقابلات الفرديّة التي أنوي إجراءها مع الطلّاب الذين شاركوا بالاستبيان، وكانت لهم حريّة الخيار لناحية الموافقة على إجراء المقابلة أم لا، فَدَوّن الراغبون بإجرائها عناوينَهم الإلكترونيّة كوسيلة للتواصل معهم لتحديد وقت المقابلة.

2. الدراسة النوعيّة

وهي تهدف إلى تكوين فهم أعمق وأدقّ للإجابات التي حصلنا عليها من الاستبيان، وإلى تأطيرها في سياق التجارب الشخصيّة والتعلُّميّة للطلّاب، وقد اشتملت على:

أ. المقابلات الفرديّة مع الطلّاب والأساتذة

المقابلات الفرديّة هي من أكثر الطرق المعتمَدة في مجالَي التربية واللسانيّات التطبيقيّة لإجراء البحث النوعيّ[195] لأنّها طريقة طبيعيّة ومقبولة اجتماعيًّا لتجميع المعلومات[196]. وقد ارتكزت المقابلات الفرديّة في دراستي على أسئلة موجَّهة للطلّاب والأساتذة هدفها إتاحة الفرصة للتعمّق في خبرات الطلّاب وفي وجهات نظرهم حول الموضوعات التي جرى طرحها في الاستبيان. وقد قمتُ بالاتّصال بالطلّاب الراغبين بإجراء المقابلة على عناوين البريد الإلكترونيّ التي زوّدوني بها في الاستبيان، وفي الفترة الزمنيّة نفسها، أرسلتُ دعوة إلكترونيّة إلى عشرة أساتذة في البرنامج لأطلب منهم المشاركة في البحث من خلال إجراء مقابلة فرديّة، وقد أجريت المقابلات مع الطلّاب والأساتذة قبل انتهاء البرنامج. وفي حين اشتملت مقابلة الطلّاب على أحد عشر سؤالًا طُرِحت عليهم باللغة الإنكليزيّة وأجابوا عنها بالإنكليزيّة أيضًا[197]، فإنّ مقابلة الأساتذة تضمّنت سبعة أسئلة طُرحت عليهم بالإنكليزيّة وكانت لهم حريّة الإجابة عنها بالإنكليزيّة أو بالعربيّة[198]. وتماشيًا مع السياسة العامّة المتعلّقة بإجراء الأبحاث على البشر، اطّلعَ المشاركون قبل إجراء المقابلة على وثيقة تشرح لهم حقوقهم وتضمن لهم المحافظة على خصوصيّتهم وعدم كشف هويّاتهم، وذيّلوها بإمضائهم للموافقة على شروطها[199]. أمّا بالنسبة للإجابات عن أسئلة المقابلات، فأنا لم ألحق النسخة المكتوبة منها بهذا البحث ولكنّها متوفّرة عندي،

[195] Mann 2016, 2.
[196] Dornyei 2007, 134.
[197] انظر الملحق رقم 3.ب للاطّلاع على أسئلة المقابلة الفرديّة مع الطلّاب.
[198] انظر الملحق رقم 3.ت للاطّلاع على أسئلة المقابلة الفرديّة مع الأساتذة.
[199] انظر الملحق رقم 3.ث للاطّلاع على وثيقة الطلّاب، والملحق رقم 3.ج للاطّلاع على وثيقة الأساتذة.

وبإمكان المهتمّين بالاطّلاع عليها التواصل معي عبر بريدي الإلكترونيّ[200]، مع العلم أنّ النسخة المكتوبة التي أستطيع إرسالها لا تذكر أسماء المشاركين من الطلّاب أو الأساتذة، ولا الصف الذي يدرّس فيه كلّ أستاذ.

ب. زيارات الصفوف

قمتُ بزيارة جميع صفوف البرنامج خلال أسابيع التعليم السبعة، وذلك بهدف الاطّلاع عن كثب على طريقة تطبيق المقترب التكامليّ في مختلف المستويات، ومراقبة المخرجات اللغويّة للأساتذة والطلّاب. وشاركتُ خلال زياراتي في مختلف النشاطات الصفّيّة، ممّا ساهم في إعطائي فكرة واضحة عن الأساليب والأشكال اللغويّة التي يستخدمها الطلّاب فيما بينهم ومع أساتذتهم. وقد قمت بتدوين ملاحظاتي، وسوف أضمّنها في الفصل الخامس من هذا البحث عند الحديث عن كيفيّة التعايش بين العامّيّة والفصحى في مختلف صفوف البرنامج.

ثانيًا. طريقة تحليل البيانات

قبل البدء بمناقشة هذا الجزء، أودّ أن أشير إلى أنّ خلفيّتي المحدودة بالتحليل الإحصائيّ شكّلت تحدّيًا كبيرًا بالنسبة لي، ولذلك لجأت إلى موارد ساعدتني في فهم الاختبارات الإحصائيّة التي يجب استعمالها، وكيفيّة إجرائها، وتفسير نتائجها. وقد اعتمدتُ برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الإجتماعيّة (SPSS)، وهو برنامج يحلّل البيانات الكمّيّة فقط، ولذلك قمت بتحويل الخيارات المكتوبة

[200] marie.saroufim@gmail.com

إلى أرقام بهدف تحليل البيانات. واستخدمتُ عدّة وسائل لتحليل البيانات الأوّلية: أوّلًا الإحصاءات الوصفيّة أي المعدّل الوسطيّ، والتكرار، والنسبة المئويّة. وقد قمتُ باحتساب المعدّل الوسطيّ (Median) والانحراف القياسيّ (Standard Deviation) لكلّ بند، فاستخدمتُ رمز M للإشارة إلى المعدل الوسطيّ و SD للإشارة إلى الانحراف القياسيّ. وسوف أعرض جميع نتائج الإحصاءات الوصفيّة في الملاحق، لكنّي سوف أدرج بعض الأرقام الإحصائيّة في متن هذا البحث من خلال تجميعها في جداول أو في رسوم بيانيّة، وسوف أذكر في كلّ جدول إجماليّ عدد الطلّاب المشاركين الذين أجابوا عن السؤال الذي يتناوله الجدول (N=x).

ثانيًا، استخدمتُ الاستدلال الإحصائيّ أي الاختبارات الإحصائيّة لإجراء المقارنات على حسب المتغيّرات الديموغرافيّة لخلفيّات المشاركين ودراستهم للّغة العربيّة والتعرّض لها. وفي الاستدلال الإحصائيّ، استعملتُ –على حسب الحاجة– اختبار المقارنة بين متوسطَين (t–test)، أو تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA) مع اختبار Bonferroni البَعديّ (Bonferroni post hoc)، أو اختبار كاي المربّع (Chi square) لتحديد ما إذا أجابَ المشاركون بشكلٍ مختلفٍ على كلّ بندٍ من الاستبيان، وذلك بحسب خلفيّتهم الديموغرافيّة ودراستهم للّغة العربيّة والتعرّض لها. ولكن تمّ تحليل نتائج اختبار كاي المربّع وقراءتها بتحفُّظ شديد لأنّ عدد المشاركين بالاستبيان قليل، والنتائج خرقت أحد شروط الاختبار بالنسبة لعدد المشاركين. من ناحية أخرى، استعنت باختبار الترابط (Pearson’s correlation test) في الفصل السادس من هذا البحث كي أفهم علاقة الاحتياجات التي ذكرها الطلّاب بمدى تلبية المقترب التكامليّ لتلك الاحتياجات. فاختبار الترابط هذا يفحص العلاقة بين البنود المتعلّقة باحتياجات الطلّاب والبنود المتعلّقة بتلبية المقترب التكامليّ لها، ثم يفضي

إلى معامل ترابط (correlation coefficient) وهو يتراوح بين −1 (علاقة سلبيّة) و+1 (علاقة إيجابيّة)، وقد استخدمت رمز r للإشارة إلى معامل الترابط. وبالنسبة لجميع تلك الاختبارات الإحصائيّة، فإنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة/الاحتمالات (p-value)[201] المعتمَدة في استراتيجيّات الاستدلال الإحصائي هي 0.05، وعند عرض النتائج، استخدمتُ رمز p للإشارة إلى قيمة الدلالة الإحصائية/الاحتمالات، وSE للإشارة إلى الخطأ القياسيّ (Standard Error). وقد نَتَجتْ عن التحليل الإحصائيّ مئات المقارنات، إنّما سأناقش منها – عند اللزوم – ما له أهمّيّة إحصائيّة فقط (أي عندما تكون p أقلّ من 0.05)، وما اعتبرتُه مهمًّا لتحليل النتائج[202]. أمّا بالنسبة للأسئلة المصمّمة على أساس مقياس Likert (الأسئلة رقم 33–43 و49–53)، فقد تضمّنت أربعة احتمالات كما سبق وذكرت. وبما أنّ 1 و2 هي للمعارضة، و3 و4 هي للموافقة، فقد استخدمتُ المستوى 2 للمقياس حدًّا أدنى، فتمّ تحليل كلّ معدّل إجابة تجاوز الرقم 2 على أنّه موافقة على البند، وكلّ معدّل دون الرقم 2 على أنّه معارضة للبند. ولقد صدر عن الاستدلال الإحصائيّ أي الإختبارات الإحصائيّة مئات الجداول والرسوم البيانيّة ممّا يجعل عرضها جميعًا في هذا البحث أمرًا مستحيلًا، ولذلك، سوف أدرج عددًا قليلًا جدًّا من الرسوم البيانيّة في متن هذا البحث، وسوف أعرض في الملحق فقط بعض الجداول التي صدرت عنها أرقام ذات أهمّيّة إحصائيّة.

[201] Probability value، وقد جاءت في جداول الاختبارات الإحصائيّة تحت تسمية Sig. (2-tailed).

[202] يُعَدّ حجم النموذج الذي اعتمدتُه صغيرًا نسبيًا، لذا قد تكون بعض نتائج الإستدلال الإحصائيّ غير مهمّة (أو قريبة من قيمة الدلالة الإحصائيّة). لهذا السبب، ينبغي أن أعتمد على رأيي بالحُكم على النتائج كوني الباحثة الأساسيّة، وألا أعتمد فقط على الأرقام التي حصلتُ عليها من برنامج SPSS.

أمّا فيما يتعلّق بالتحليل النوعيّ، فقد قمت – عند الضرورة – بتضمين بعض المقتطفات من ملاحظاتي التي خرجت بها من زياراتي للصفوف، ومن المقابلات الفرديّة، ومن الإجابات عن الأسئلة المفتوحة من الاستبيان.

ثالثًا: المشاركون[203]

اشتمل الاستبيان على عدد من الأسئلة التي هدفت إلى معرفة الخلفيّة الشخصيّة والدراسيّة للمشاركين، وهي الأسئلة رقم 2–31[204] والتي سوف نعرض نتائجها في ما يلي.

1. عدد المشاركين

بلغ عدد المشارَكات في الاستبيان تسعًا وثلاثين عند استخراجها من برنامج LimeSurvey، لكنّ تبيّن أنّ اثنَين من الطلّاب أدخلا إجاباتهما مرّتَين، إذ كانت مشاركتهما غير كاملة في إحدى المرّتَين. لذلك فقد قمت بإلاستغناء عن الإجابتين غير الكاملتين واعتمدت على الإجابات السبع والثلاثين الكاملة لتحليل البيانات (من أصل خمسة وسبعين طالبًا في البرنامج). وبالنسبة للمقابلات الفرديّة، وافق واحدٌ وعشرون طالبًا عليها، وأجريتُها معهم جميعًا باستثناء طالب واحد اضطرّ للسفر بسبب حالة طارئة، وبالتالي بلغ عدد المقابلات مع الطلّاب عشرون مقابلة. أمّا بالنسبة للأساتذة، فقد وافق جميع الأساتذة العشر الذين أرسلت لهم الدعوة الإلكترونيّة على إجراء المقابلة.

---

[203] وفيما يلي من البحث، سوف أستعمل مصطلح "المشاركون" للإشارة إلى الطلّاب الذين شاركوا في هذا البحث من خلال الإجابة عن أسئلة الاستبيان أو المشاركة في المقابلات الفرديّة.

[204] انظر الملحق رقم 3.ح للاطّلاع على البيانات التفصيليّة التي نتجت عن هذه الأسئلة.

2. البيانات الديموغرافيّة

تضمّنت البنود 2–14 من الاستبيان أسئلة ديموغرافيّة تناولت خلفيّات الطلّاب الشخصيّة والعائليّة. وأظهرت نتائجها أنّ نصف المشاركين هم من الإناث (n=18) ونصفهم الآخر من الذكور (n=19)، وتتراوح أعمار معظمهم بين ثمانية عشر وثلاثة وعشرين عامًا (n=28, 75.5%). ووجدنا أنّ أغلبهم يتابع دراسته لنَيْل شهادة جامعيّة (n=29, 78.4%)، ومنهم أربعة وعشرون طالبًا في مرحلة البكالوريوس (82.2%) وخمسة طلّاب دراسات عليا (17.2%). أمّا بالنسبة للتخصّص الجامعيّ، فقد شملت إجابات الطلّاب عن السؤال المفتوح رقم 6 من الاستبيان دراسات الشرق الأوسط (n=6)، والعلاقات/الشؤون الدوليّة (n=5)، والعلوم السياسيّة (n=4)، والدراسات الدينيّة (n=6)، والأدب المقارن (n=2)، ولغات الشرق الأوسط، واللغات والحضارات الآسيويّة، والأدب الإنكليزيّ، والدراسات الأمريكيّة، وتاريخ الفنّ، والتاريخ، والعلوم السياسيّة، والسياسة العالميّة، وحقوق الإنسان، وعلم الاجتماع، والصحافة، وعلم الإحصاء، والكيمياء، والاقتصاد، والفلسفة، وعلم البيئة البشريّة، وريادة الأعمال لإعادة بناء الشرق الأوسط، والإعلانات. أمّا بقيّة المشاركين فهم مهنيّون (n=7, 19.4%, N=36)، وتمثّلت إجاباتهم على السؤال المفتوح رقم 8 حول مهنتهم بالمُحاميّ (n=2)، ومهندس تحديد المواصفات، ومساعد قانونيّ في أمور الهجرة، ومساعد إداريّ، وأستاذ جامعيّ، ومتخرّج حديثًا يعمل في العلاقات الخارجيّة.

أمّا بالنسبة للخلفيّة الدينيّة والعرقيّة للمشاركين، فقد أظهرت النتائج أنّ ثلاثة مشاركين فقط لهم خلفيّة إسلاميّة (8.1%)، وتمثّلت إجاباتهم عن السؤال رقم 10 من الاستبيان حول خلفيّتهم المسلمة بالنشوء في عائلة مسلمة في بلد غير مسلم، وبالديانة الإسلاميّة للأم والأب والأسرة الممتدّة، وبالديانة

الإسلاميّة للوالدَين. وينحدر سبعة مشاركين فقط من أصل عربيّ (18.9%)، وشملت إجاباتهم عن السؤال رقم 12 من الاستبيان الأصل الفلسطينيّ للأب، والجنسيّة الأردنيّة للأم، والجنسيّة اللبنانيّة للوالدَين، وولادة ونشأة جميع أفراد العائلة في الشرق الأوسط، والمنشأ اللبنانيّ للأب، والجنسيّة الفلسطينيّة للوالدَين، والجنسيّة المصريّة للمشارك، والجنسيّة اللبنانيّة لعائلة الأم. وقد أفاد ستّة مشاركون أنّ اللغة الأمّ لأحد والدَيهم على الأقلّ هي اللغة العربيّة (16.2%)، ولكن أربعة منهم فقط سمعوا العربيّة أو تحدّثوا بها في نشأتهم (10.8%). وبسبب العدد الضئيل نسبيًّا للطلّاب الذين لهم خلفيّة عربيّة أو إسلاميّة، فقد ارتأيت ألّا أناقش الاختلاف بين إجابات هؤلاء وإجابات الطلّاب الذين لا خلفيّة عربيّة أو إسلاميّة لهم إلّا حين تُبرِزُ اختباراتُ المقارنة في الاستدلال الإحصائيّ أهمّيّةً إحصائيّةً للاختلافات بين الفريقين.

3. دراسة اللغة العربيّة والتعرُّض لها

يشتمل هذا القسم على الإجابات على البنود 15–31 من الاستبيان والتي تناولت دراسة الطلّاب للّغة العربيّة وتعرّضهم لها في بلادهم أو في العالم العربيّ. وقد أجاب ستّة وثلاثون مشاركًا فقط عن السؤال حول صفّ اللغة العربيّة الذي تسجّلوا به في البرنامج، ومنهم ستّة مشاركين في الصفّ الابتدائيّ، وأربعة في الصفّ الابتدائيّ العالي، وثلاثة في الصفّ المتوسّط الأدنى، وسبعة في الصفّ المتوسّط الأوسط، وسبعة في الصفّ المتوسّط العالي، وستّة في الصفّ المتقدّم، وثلاثة في الصفّ المتقدّم العالي. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى قلّة عدد المشاركين من كلّ صف، وهذا من تداعيات تدنّي عدد المشاركين في الاستبيان بشكل عام. ولكنّي أرى أنّ العيّنة البحثيّة التي نجحنا في

الحصول عليها جيّدة بالإجمال إذ أنّها متناسبة مع عدد الطلّاب في كلّ صف، وتعكس آراء الطلاب في مختلف المستويات.

أمّا بالنسبة للسؤال حول التجربة السابقة في تعلُّم اللغة العربيّة، فقد أشار سبعة وعشرون مشاركًا إلى أن سبق لهم دراسة العربيّة في بلادهم (73%)، وقد أفاد نصفهم تقريبًا أنّهم درسوا العربيّة وفق المقترب التكامليّ الذي يجمع بين العامّيّة والفصحى في صفّ واحد (n=13, 48.1%). وفي السؤال المفتوح حول اللهجة التي درسوها، شملت إجاباتهم اللهجة الشاميّة[205] (n=7)، واللهجة اللبنانيّة (n=1)، واللهجتَين الشاميّة والمصريّة (n=5). من ناحية أخرى، أفاد اثنان فقط من المشاركين الأربعة عشر الذين لم يدرسوا وفق المقترب التكامليّ أنّهم درسوا لهجة عامّيّة بشكلٍ منفصل. وفي السؤال المفتوح حول اللهجة التي درساها، تبيّن أنّها اللهجة الشاميّة، واللهجتَين المغربيّة والمصريّة.

ويظهر الاستبيان أنّ ثلاثة وعشرين مشاركًا (62.2%) سبق لهم أن زاروا بلدًا عربيًّا أو سكنوا في بلدٍ عربيّ، وأفاد نصفهم تقريبًا (n=12) أنّ مدّة سكنهم/زيارتهم استغرقتْ شهرًا واحدًا إلى ثلاثة أشهر، في حين صرّح ثلاثة مشاركين أنّ مدّة زيارتهم تراوحت بين أربعة إلى ستّة أشهر، وأجاب مشارك فقط أنّ مدّة زيارته استغرقت سبعة أشهر إلى اثنَي عشر شهرًا، وأفاد ستّة مشاركين أنّ مدّة سكنهم كانت أكثر من سنة. وقد تعدّدت أسباب زيارة هؤلاء المشاركين الثلاثة وعشرين، فمنهم من قال إنّ السبب كان زيارة العائلة (n=7)، ومنهم من قال العمل (n=7)، في حين اختار عددٌ قليلٌ منهم الدراسة في الخارج (n=4)، وقضاء العطلة (n=3)، وأسباب أخرى (n=2). وفي السؤال المفتوح حول

[205] وقد استخدم بعض الطلّاب مصطلح "اللهجة المشرقيّة"، ونحن هنا نستخدم مصطلح "اللهجة الشاميّة" كمقابل لمصطلحَي Levantine Arabic وShāmi .

الأسباب الأخرى، قال مشاركان إنّ أسبابهما كانت الدراسة للحصول على إجازة جامعيّة وحضور مؤتمرات أكاديميّة، وإجراء الأبحاث.

وبالنسبة إلى المشاركين الأربعة الذين درسوا في بلاد عربيّة، فقد شملَت الإجابات عن السؤال المفتوح حول البلد الذي زاروه البلدان التالية: المغرب، واليمن والمغرب، والأردن، والسعوديّة، والإمارات العربيّة المتّحدة. وقد درس ثلاثة مشاركين من هؤلاء الأربعة لمدّة فصل واحد في البلاد العربيّة، في حين درس واحد منهم فقط لمدّة أربعة فصول. وأفاد طالب واحد فقط من هؤلاء الأربعة أنّه درس العامّيّة والفصحى في آنٍ معًا حيث تعلّم اللهجتَين اليمنيّة والمغربيّة مع العربيّة الفصحى، في حين قال الثلاثة الآخرون (أي الذين لم يدرسوا العامّيّة والفصحى في آنٍ معًا) إنّهم لم يتعلّموا لهجة عامّيّة بشكل منفصل.

أمّا في ما يتعلّق بالسؤال المفتوح رقم 31 من الاستبيان حول السبب الأول لاتّخاذ قرار بدراسة اللغة العربيّة في بلد عربيّ، فقد تمحورت إجابات الطلّاب جميعها حول الحاجة إلى الانغماس لأسباب لغويّة وثقافيّة، لعلّ أهمّها هو التفاعل مع السكّان المحلّيين الناطقين باللغة العربيّة[206].

[206] انظر الملحق رقم 3.خ للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 31 من الاستبيان: "ما هو السبب الأوّل الذي يدفعك لدراسة اللغة العربيّة في بلد عربيّ؟".

الفصل الرابع

احتياجات طلّاب البرنامج وأهدافهم

إنّ التنوّع الذي يميّز اللغة العربيّة وطلّابها يحتّم على العاملين في مجال تدريس العربيّة أن يعرفوا احتياجات طلّابهم اللغويّة والتواصليّة كي يتزوّدوا بأفضل ما لديهم ليؤمّنوا لهم خبرة تعلُّميّة مرضية. لذلك فإنّ الخطوة الأولى في العمليّة التعليميّة هي تحديد أهداف الطلّاب واحتياجاتهم، ويتبعها تخطيط لكيفيّة التدريس، والمقرّرات التعليميّة، والمواد المُستعمَلة بهدف تعزيز رضا الطالب وثقته بإمكانيّاته، وبالتالي ترسيخ استقلاليّته التعلُّميّة. وكنت قد أشرت في الفصل الأوّل من هذا البحث إلى أنّ أحد أسئلتي البحثيّة مرتبط بتحديد احتياجات الطلّاب وأهدافهم، لذلك يسعى هذا الفصل إلى رصد تلك الاحتياجات خلال تحليل نتائج اثني عشر سؤالًا من أسئلة الاستبيان (رقم 32–43)، وعرض الإجابات عنها في قسمين: القسم الأوّل يبرز احتياجات الطلّاب وأهدافهم، في حين يسعى القسم الثاني إلى ترتيب المهارات اللغويّة الأربع على حسب أهمّيّتها بالنسبة للمشاركين بالاستبيان.

أوّلًا. إحتياجات الطلاب وأهدافهم

سوف نعرض في هذا القسم إحتياجات طلّاب البرنامج وأهدافهم التي ينوون تحقيقها من خلال دراسة العربيّة، ثم سوف نقارنها بأهداف طلّاب آخرين كان قد تمّ استبيانهم في دراسات أخرى.

1. الأسباب التي تدفع طلّاب البرنامج إلى دراسة العربيّة كلغة ثانية

عبّر المشاركون عن الأسباب التي تدفعهم لدراسة العربيّة من خلال الإجابة عن الأسئلة رقم 33–43 من الاستبيان، وجميعها تبدأ بسؤال: "إلى أيّ مدى توافق/ين على العبارة التالية؟ أنا أدرس العربيّة لِ/كي..."، وقد حصرتُ نتائج تلك الإجابات في الجدول رقم 1[207].

الجدول رقم 1: إحتياجات الطلّاب وأهدافهم من دراسة العربيّة كلغة ثانية (العدد والنسبة المئويّة)

الهدف	**أعارض بشدّة**	**أعارض**	**أوافق**	**أوافق بشدّة**
للمتعة وتحقيق الذات	1	لا إجابة	13	23
N=37	*2.7%*		*35.1%*	*62.2%*
كي أستعملها عندما أسافر إلى بلد عربيّ	1	2	10	24
N=37	*2.7%*	*5.4%*	*27%*	*64.9%*
كي أفهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل	1	2	13	21
N=37	*2.7%*	*5.4%*	*35.1%*	*56.8%*
كي أتعرّف أكثر على الثقافات العربيّة	لا إجابة	3	19	15
N=37		*8.1%*	*51.4%*	*40.5%*
لأنّها سوف تمكّنني من الحصول على عمل	2	7	21	7
N=37	*5.4%*	*18.9%*	*56.8%*	*18.9%*
كي أفهم وأقدّر الأدب العربيّ	1	11	17	8
N=37	*2.7%*	*29.7%*	*45.9%*	*21.6%*
كي أجري أبحاثًا باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة	5	11	10	10

[207] انظر الملحق رقم 4.أ للاطّلاع على الجداول الإحصائيّة التفصيليّة المتعلّقة باحتياجات الطلّاب.

N=36	*13.9%*	*30.6%*	*27.8%*	*27.8%*
كي أتعلّم أكثر عن الإسلام كديانة عالميّة N=37	3 *8.1%*	14 *37.8%*	14 *37.8%*	6 *16.2%*
كي أستعملها مع أصدقاء/أفراد من العائلة يتحدّثون بالعربيّة N=37	3 *8.1%*	17 *45.9%*	9 *24.3%*	8 *21.6%*
كي أنجز متطلّبًا للحصول على شهادتي N=37	16 *43.2%*	7 *18.9%*	10 *27%*	4 *10.8%*
كي أتعلّم أكثر عن إرثي الإسلاميّ N=37	22 *59.5%*	11 *29.7%*	2 *5.4%*	2 *5.4%*

تظهر هذه النتائج أنّ المشاركين في البرنامج يدرسون اللغة العربيّة بالدرجة الأولى للمتعة وتحقيق الذات (مجموع 97.3% يوافقون بشكل عام: 62.2% يوافقون بشدّة، و35.1% يوافقون)، ولاستعمالها عندما يسافرون إلى بلد عربيّ (مجموع 91.9% يوافقون بشكل عام: 64.9% يوافقون بشدّة، و27% يوافقون). وتبيّن أيضًا أنّ الغالبيّة الساحقة من المشاركين يدرسون العربيّة ليفهموا منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل (مجموع 91.9% يوافقون بشكل عام: 56.8% يوافقون بشدّة، و35.1% يوافقون)، وليتعرّفوا أكثر على الثقافات العربيّة (مجموع 91.9% يوافقون بشكل عام: 40.5% يوافقون بشدّة، و51% يوافقون). ويبدو أنّ اكثر من ثلاثة أرباع المشاركين يدرسون اللغة العربيّة لأنّها سوف تمكّنهم من الحصول على عمل (مجموع 75.7% يوافقون بشكل عام: 18.9% يوافقون بشدّة، و56.8% يوافقون).

نلاحظ أنّ عبارة: "أدرس العربيّة كي أستعملها عندما أسافر إلى بلد عربيّ" حصلت على أعلى نسبة من المشاركين الذين يوافقون عليها بشدّة، في حين أنّ عبارة: "أدرس العربيّة للمتعة وتحقيق الذات" حصلت على أعلى نسبة موافقة عامّة. وقد ظهر من نتائجنا أنّ مشاركًا واحدًا فقط عارض العبارة الأخيرة "للمتعة وتحقيق الذات"، ويبدو أنّ معارضته تلقى لها مبرّرًا وجيهًا. فهو أحد الطلّاب الذين أجريت معهم مقابلة فرديّة، وقد أوضح لي أنّه يدرس العربيّة لأنّها إحدى اللغات التي ينوي استعمالها أكاديميًّا في دراساته العليا في مجال الأدب المقارن. علاوة على ذلك، أظهر اختبار المقارنة بين متوسّطَين أنّ المشاركين من مرحلة البكالوريوس (n=24) وافقوا (M=3.67) على هدف "المتعة وتحقيق الذات" أكثر من طلّاب الدراسات العليا (n=5) (M=3) (p=.05)[208].

بالمقابل، فإنّ عبارة: "أدرس العربيّة كي أتعلّم أكثر عن إرثي الإسلاميّ" حصلت على أقّل نسبة موافقة عامّة. ويبدو من اختبار المقارنة بين متوسّطَين أنّ المشاركين الذين يمتلكون خلفيّة إسلاميّة (n=3) يوافقون عليها (M=2.67) أكثر من الذين لا خلفيّة إسلاميّة لهم (n=34) (M=1.47)، (p=.015)[209]. وبتحليل أدقّ للموافقين والمعارضين على العبارة من المشاركين من الفريقين –أي الذين يمتلكون خلفيّة إسلاميّة والذين لا خلفيّة إسلاميّة لهم– فقد تبيّن لي عدم وجود أهمّيّة إحصائيّة للأرقام في هذه المقارنة بالذات، إذ وجدتُ أنّ أربعة مشاركين فقط يوافقون بشكل عام على هذه العبارة. ويمكن أن نردّ نسبة الموافقة الضئيلة أوّلًا إلى أنّ ثلاثة مشاركين فقط كانت لهم خلفيّة إسلاميّة، وثانيًا إلى أنّ هؤلاء المشاركين صرّحوا بأنّهم لا يدرسون العربيّة لهذا الهدف بالضرورة.

[208] انظر الملحق رقم 4.ب للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[209] انظر الملحق رقم 4.ت للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

وفي الواقع، فإنّ مشاركًا واحدًا فقط من هؤلاء الثلاثة وافق بشدّة على هذه العبارة، في حين أنّ الاثنين الآخرَين عارضاها. وفيما يتعلّق بهذا الموضوع بالذات، فقد أشار Husseinali إلى إنّ المتعلّمين من ذوي الخلفيّة العربيّة و/أو الإسلاميّة تهمّهم دراسة الناحية العلمانيّة للثقافة العربيّة أكثر من دراسة الناحية الدينيّة لها[210]. عمليًّا، فإنّ المشارك الوحيد الذي وافق بشدّة على هذه العبارة هو طالب مسلم غير عربيّ نشأ في بلد غير مسلم، وقد صرّح لي في المقابلة الفرديّة معه إنّه تعرّف على اللغة العربيّة من خلال قراءة القرآن، ممّا أثار اهتمامه باللغة وسهّل عليه تعلّمها في الجامعة. والغريب بالأمر أنّ ثلاثة مشاركين من أصل الأربعة الذين وافقوا بشكل عام على هذه العبارة لا خلفيّة إسلاميّة أو عربيّة لهم، بل هم يدرسون العلاقات الدوليّة، والعلوم السياسيّة، ويعملون في مجال العلاقات الخارجيّة، وأرجّح أنّ اهتمامهم بالإسلام يعود لأسباب شخصيّة بحتة.

أمّا بالنسبة لعبارة: "أدرس العربيّة كي أفهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل"، فقد أظهر اختبار المقارنة بين متوسّطَين فروقات تتعلّق بخلفيّات الطلّاب الدراسيّة والعائليّة. أوّلًا، إنّ المشاركين من مرحلة البكالوريوس وافقوا على هذه العبارة (M=3.63) أكثر من طلّاب الدراسات العليا (M=2.80)، (p=.02)[211]. ثانيًا، تبين أن المشاركين الذين أشاروا إلى أنّ العربيّة هي اللغة الأمّ لأحد والدَيهم على الأقلّ (n=6) وافقوا عليها (M=2.67) بدرجة أقلّ من المشاركين الباقين (n=31) (M=3.61) (p=.002)[212]. ثالثًا إنّ المشاركين الذين سمعوا العربيّة أو تحدّثوا بها في نشأتهم

[210] Husseinali 2006, 402.

[211] انظر الملحق رقم 4.ب للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[212] انظر الملحق رقم 4.ث للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

(n=4) وافقوا عليها (M=2.75) بدرجة أقلّ من البقيّة أيضًا (n=33) (M=3.55) (p=.038)[213].

وإذا استثنينا التفاوت في العدد بين المشاركين من كلّ فئة، فقد يكون الاستنتاج المنطقيّ للاختلاف في نسب الموافقة على هذه العبارة هو أنّ طلّاب الدراسات العليا، والطلّاب الذين يتكلّم أحد والديهم العربيّة، والذين سمعوا اللغة خلال نشأتهم، لديهم معرفة أكبر بمنطقة الشرق الأوسط بفضل دراستهم السابقة أو بفضل بيئاتهم العائليّة، وبالتالي فإنّ التعرُّف إلى المنطقة ليس هو الهدف الأهمّ من دراستهم للعربيّة في هذا البرنامج بالذات. وفي الإطار نفسه، ظهر الفرق المرتبط بخلفيّة الطلّاب العائليّة في عبارة: "أدرس العربيّة كي أتعرّف أكثر على الثقافات العربيّة". ففي اختبار المقارنة بين متوسّطَين، يبدو أنّ المشاركين الذين أشاروا إلى أنّ العربيّة هي اللغة الأمّ لأحد والدَيهم على الأقل (n=6) قد وافقوا على هذه العبارة (M=2.83) بدرجة أقلّ من الباقين (n=31) (M=3.42) (p=.034)[214]، ممّا يدلّ أيضًا على أنّ الهدف الأهمّ من دراستهم في هذا البرنامج ليس التعرّف على الثقافات العربيّة.

وظهرت الفروقات المتعلّقة بخلفيّات الطلّاب أيضًا في عبارة: "أدرس العربيّة لأنّها سوف تمكّنني من الحصول على عمل" حيث بيّن اختبار المقارنة بين متوسّطَين أنّ المشاركين المهنيّين (n=7) قد وافقوا (M=3.43) عليها أكثر من الذين يتابعون دراستهم لنَيْل شهادة جامعيّة (n=29) (M=2.79) (p=.05)[215]. وتُعتبَر هذه النتيجة منطقيّة ومتوقَّعة إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ المهنيّين

[213] انظر الملحق رقم 4.ج للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[214] انظر الملحق رقم 4.ث للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[215] انظر الملحق رقم 4.ح للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

الذين سبق واختبروا سوق العمل يعرفون متطلّباته أكثر من غيرهم، وهم على الأغلب قد اختاروا طريقهم المهنيّ بخلاف الطلّاب الذين ما زالوا يدرسون خياراتهم المتعلّقة بمستقبلهم الوظيفيّ.

وتساهم الخبرات السابقة للطلّاب الذين تواجدوا في المنطقة العربيّة من قبل في بلورة أهدافهم واحتياجاتهم الحاليّة. فقد أظهر اختبار المقارنة بين متوسّطَين أنّ المشاركين الذين زاروا بلدًا عربيًّا أو سكنوا في بلدٍ عربيّ وافقوا (M=3) على عبارة: "أدرس العربيّة كي أجري أبحاثًا باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة" أكثر من الباقين (M=2.21) (p=.024)[216]. وبيّن تحليل التباين الأحاديّ مع الاختبار البَعديّ أنّ المشاركين الذين زاروا بلدًا عربيًّا بهدف الدراسة وافقوا (M=3.50) على عبارة: "أدرس العربيّة كي أتعلّم أكثر عن الإسلام كديانة عالميّة"، أكثر من الذين زاروا المنطقة لرؤية العائلة (M=1.86) (p=.03)[217].

وتبدو الفروقات جليّة بين الطلّاب من ذوي الخلفيّة العربيّة أو الإسلاميّة وغيرهم من المشاركين في عبارة: "أدرس العربيّة كي أستعملها مع أصدقاء/أفراد من العائلة يتحدّثون بالعربيّة". فقد أظهر اختبار المقارنة بين متوسّطَين: أوّلًا، أنّ المشاركين الذين يمتلكون خلفيّة إسلاميّة (n=3) وافقوا على هذه العبارة (M=3.67)، بدرجة أكبر من الباقين (M=2.50) (p=.04)[218]. ثانيًا، أنّ المشاركين من أصل عربيّ (n=7) قد وافقوا عليها أيضًا (M=3.57) أكثر من الآخرين (n=30) (M=2.37) (p=.001)[219]. ثالثًا، أنّ المشاركين الذين بيّنوا أنّ العربيّة هي اللغة الأمّ لأحد والدَيهم

[216] انظر الملحق رقم 4.خ للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.
[217] انظر الملحق رقم 4.د للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.
[218] انظر الملحق رقم 4.ت للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.
[219] انظر الملحق رقم 4.ذ للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

على الأقلّ (n=6) وافقوا بغالبيّتهم (M=3.83) على هذه العبارة مقارنة بالباقين (n=31) (M=2.35) (p=.000)[220]. رابعًا، أنّ المشاركين الذين سمعوا العربيّة أو تحدّثوا بها في نشأتهم (n=4) وافقوا (M=3.75) عليها أكثر من الآخرين (n=33) (M=2.45) (p=.006)[221]. وتدلّ هذه النتائج على أنّ هدف التواصل باللغة العربيّة مع أصدقاء أو أفراد من العائلة هو أهمّ بالنسبة للطلّاب الذين يمتلكون خلفيّات إسلاميّة و/أو عربيّة مقارنة مع بقيّة زملائهم. علاوة على ذلك، أظهر تحليل التباين الأحاديّ مع الاختبار البَعديّ أنّ المشاركين من المستوى المتقدّم وافقوا بأغلبيّتهم (M=3.50) على هذه العبارة مقارنة بالمشاركين من المستوى الابتدائيّ الذين عارضوها (M=2.00) (p=.062 وهي تقترب من.05)[222]. ويدلّ هذا على أنّ أغلب طلّاب المستوى المتقدّم الستّة لديهم ثقة أعلى بإمكانيّة تطوير قدرتهم على التواصل مع العرب، وبالتالي أصبح هذا التواصل حاجة مهمّة وواقعيّة بالنسبة إليهم خاصة وأنّ اثنين منهم فقط هما من خلفيّة عربيّة. بالمقابل، انخفض المعدّل الوسطيّ مجدّدًا إلى (M=2.00) عند المشاركين من المستوى المتقدّم العالي. ولكن إذا ما اطّلعنا على إجابات هؤلاء المشاركين من المستوى المتقدّم العالي عن السؤال المفتوح رقم 31 من الاستبيان: "ما هو السبب الأوّل الذي يدفعك لدراسة اللغة العربيّة في بلد عربيّ؟"، فسنجد أنّ جميع إجاباتهم تتمحور حول الإمكانيّات التي تتيحها الدراسة في العالم العربيّ للتفاعل الحقيقيّ مع الناطقين بالعربيّة[223]. عمليًّا، إنّ الصف المتقدّم العالي في البرنامج يعتمد مساقًا يرتكز على المحتوى، والمشاركون الثلاثة من هذا

[220] انظر الملحق رقم 4.ث للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[221] انظر الملحق رقم 4.ج للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[222] انظر الملحق رقم 4.ر للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

[223] انظر الملحق رقم 3.خ للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 31 من الاستبيان: "ما هو السبب الأوّل الذي يدفعك لدراسة اللغة العربيّة في بلد عربيّ؟".

الصف ليسوا من خلفيّة عربيّة ولكنّهم مكثوا في العالم العربيّ لأكثر من سنة للعمل أو للدراسة، وعندهم أصدقاء عرب. لذلك فإنّ التفسير المنطقيّ لمعارضتهم هذه العبارة هو أنّهم راضون عن كفاءتهم التواصليّة مع العرب وأنّهم لم ينتسبوا إلى صفّهم الحاليّ لتلبية هذا الاحتياج بالذات.

2. المقارنة مع دراسات سابقة

ولمقارنة نتائج استبياننا الحاليّ مع نتائج دراسات سابقة تناولت احتياجات طلّاب العربيّة، لا بدّ لنا قبل البدء بالمقارنة من الإشارة إلى نقطتين هامّتين تتّصلان بهذه المقارنة: النقطة الأولى هي أنّ 78% فقط من المشاركين في الاستبيان الحاليّ هم طلّاب جامعيّون في حين أنّ جميع المشاركين في أغلب الدراسات الأخرى –باستثناء دراسة Kuntz and Belnap 2001– هم طلّاب جامعيّون. أما النقطة الثانية فهي أنّ معظم الدراسات السابقة أُجريت في أمريكا الشماليّة باستثناء دراسة Kuntz and Belnap 2001 أيضًا، والتي أُجريت في برنامجين للدراسة في الخارج في المغرب واليمن.

أظهرت نتائج الاستبيان الحاليّ أنّ الاحتياج الأوّل للمشاركين في البرنامج هو "المتعة وتحقيق الذات". وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج Palmer 2007 الذي بيّن أنّ أغلبيّة المشاركين في بحثه يدرسون العربيّة لأنّهم يريدون ذلك، وليس لأنّه أمر متوقَّع منهم. وقد وجد كلّ من Winke and Guntharp 2006، و Al-Batal and Glakas 2018 في دراستيهما أيضًا أنّ المتعة، والفضول، وتحقيق الذات هي من أهمّ الأسباب التي تدفع الطلّاب إلى دراسة العربيّة. بالمقابل، تختلف النتيجة عند Belnap 1987 حيث جاءت دراسة العربيّة بهدف المتعة في المرتبة الأولى عند 12% فقط من المشاركين.

وقد تبيّن لنا في الاستبيان الحاليّ أيضًا أنّ معظم المشاركين يدرسون العربيّة بهدف استعمالها عند السفر إلى بلد عربيّ، وفهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل، والتعرُّف أكثر على الثقافات العربيّة. فهذه الاحتياجات متساوية بالأهمّيّة بالنسبة للمشاركين حيث وافق 91.9% منهم بشكل عام على العبارات المتعلّقة بهذه الأهداف. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج عدد كبير من الدراسات الأخرى حيث وجد كلّ من Belnap 1987 و Kuntz and Belnap 2001 و Belnap 2006, 2008 و Husseianli 2006 و Palmer 2007 أنّ التواصل مع الناطقين بالعربيّة، والسفر إلى بلد عربيّ، وفهم الثقافة العربيّة هي من أهمّ احتياجات المشاركين في دراساتهم، واستنتج Abuhakemah 2004 في أطروحته عن احتياجات الطلّاب الثقافيّة أنّ أهم تلك الاحتياجات هو الاختلاط إجتماعيًّا بواسطة استعمال اللغة العربيّة.

ومن النتائج البارزة لاستبياننا أنّ أكثر من ثلاثة أرباع المشاركين أفادوا أنّهم يدرسون العربيّة لأنّهم يعتقدون أنّها سوف تمكّنهم من الحصول على عمل. ولا تتوافق هذه النتيجة مع Belnap 1987 أو مع Kuntz and Belnap 2001 حيث اعتبر 47.1% فقط من المشاركين أنّ العربيّة سوف تساعدهم في إيجاد عمل. وقد جاء في Kuntz and Belnap 2001: "منذ التسعينيّات، لم يحصل العديد من الذين درسوا العربيّة على مراكز في المؤسّسات الأكاديميّة، أو في مجال الأعمال، أو في الحكومة كما كانوا يتوقّعون"[224]. ولكن نلاحظ زيادة في هذه النسبة في Husseinali 2006 (66.5%)، و Belnap 2008 (73.2%)، و Al-Batal and Glakas 2018 حيث تبيّن أنّ التقدّم الأكاديميّ والمهنيّ هو السبب الأوّل لدراسة العربيّة عند المشاركين (52%). ويدلّ هذا التطوّر

[224] Kuntz and Belnap 2001, 105.

على أنّ عدد طلّاب العربيّة الذين ينظرون إلى دراسة العربيّة على أنّها مهارة مرغوبة في مجال العمل هو في ازدياد مستمرّ، ويربط Isleem 2014 هذا التزايد باحتياجات سوق العمل خاصة بعد أحداث أيلول 2001. وفيما يتعلّق بهذا الأمر، أظنّ أنّ حاجة الطلّاب لتعلّم اللغة العربيّة بهدف الانخراط بسوق العمل مرتبطة بزيادة نسبة الطلب على الموظّفين الذين يتقنون العربيّة بسبب تزعزع الوضع السياسيّ والأمنيّ في بلدان عربيّة عدّة، والتزايد الملحوظ في أعداد اللاجئين العرب في مختلف أنحاء العالم. وقد عبّر عدد كبير من المشاركين الذين أجريت معهم مقابلات فرديّة عن هذا الواقع، وخاصّة عن رغبتهم في العمل مع اللاجئين العرب بواسطة منظّمات إنسانيّة تعنى بحقوق اللاجئين. ومن بين هؤلاء طالبة وطالب من المستوى الابتدائيّ، وطالبة من المستوى الابتدائيّ العالي، وطالبة أخرى من المستوى المتوسّط العالي، وقد عبّروا جميعًا عن رغبتهم بتطوير كفاءتها العامّة باللغة العربيّة. فهم يريدون أن يزيدوا من قدرتهم على الحديث مع الناس بالعربيّة إمّا بهدف تدريب اللاجئين على ألعاب رياضيّة، أو لإجراء دراسة ميدانيّة كجزء من مشروع بحثيّ. علاوة على ذلك، هم يحتاجون مهارات القراءة والكتابة أيضًا بهدف الترجمة أو الاطّلاع على ملفّات ومواد أرشيفيّة باللغة بالعربيّة.

من ناحية أخرى، ظهر في هذا الاستبيان أنّ 67.5% من المشاركين يدرسون العربيّة كي يفهموا ويقدّروا الأدب العربيّ و55.6% كي يجروا أبحاثًا باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة. ولا تتوافق هذه النتائج مع Belnap 1987 حيث أنّ فهم الأدب العربيّ والثقافة العربيّة كان أهمّ احتياج للطلّاب في ذلك الوقت، في حين أنّ البحث باستعمال مصادر عربيّة لم يحصل سوى على 34.9% من موافقة المشاركين في استبيان Belnap. ولعلّ الاختلاف بين نتائج الدراستين يمكن تفسيره بأنّ فهم الثقافة العربيّة كان بالنسبة لطلّاب اللغة العربيّة في أمريكا الشماليّة في ثمانينيّات القرن الماضي

مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بفهم الأدب حيث أنّه كان الوسيلة الوحيدة للاطّلاع على الثقافة العربيّة قبل زمن الفضائيّات ووسائل التواصل الاجتماعي. بالمقابل، تتوافق نتائج استبياننا الحاليّ مع Husseinali 2006 ومع Belnap 2006, 2008 إذا أخذنا بعين الاعتبار أهمّيّة الصحافة العربيّة الحديثة والنشرات الإذاعيّة والتلفزيونيّة بالنسبة لإجراء الأبحاث. فعمليًّا، إنّ الكثير من الأبحاث لا تقتصر فقط على الاطّلاع على كتب ووثائق، بل تستوجب إجراء المقابلات والاستماع إلى تقارير ونشرات إخباريّة. وقد تبيّن لي من خلال المقابلات الفرديّة أنّ الطلّاب المهتمّين بإجراء الأبحاث باللغة العربيّة يحتاجون لتطوير مهاراتهم المكتوبة والمحكيّة على حدّ سواء، ومثال على ذلك الطالب الذي ينوي إجراء بحث ميدانيّ في العراق، ويريد أن يتكلّم مع الناس وأن يقرأ تقارير مكتوبة.

وقد بدا من خلال هذا الاستبيان أيضًا أنّ نصف المشاركين تقريبًا وافقوا بشكل عام على عبارة: "أدرس العربيّة كي أتعلّم أكثر عن الإسلام كديانة عالميّة" وأقلّ من النصف بقليل وافقوا بشكل عام على عبارة: "أدرس العربيّة كي أستعملها مع أصدقاء/أفراد من العائلة". وتختلف هذه النتيجة عن نتائج Husseinali 2006 حيث كانت نسب الموافقة على هاتين العبارتين 62.5% و65% على التوالي. أمّا عبارة: "أدرس العربيّة كي أتعلّم أكثر عن إرثي الإسلاميّ" فقد حصلت على أقلّ نسبة موافقة عامّة في هذا البحث وهي نتيجة تتوافق مع Belnap 1987، ولكن ليس مع Husseinali 2006. ولعلّ ارتفاع نسب الموافقة على هذه العبارات بالذات عند Husseinali 2006 يعود إلى خلفيّات المشاركين في بحثه، حيث أنّ 31.94% منهم كانوا من خلفيّة عربيّة مقارنة بـ 8.9% فقط في بحثنا الحاليّ.

ثانيًا. رأي الطلاب في أهمّ المهارات اللغويّة التي يحتاجونها

عبّر المشاركون عن أهمّيّة المهارات اللغويّة العربيّة بالنسبة إليهم من خلال الإجابة عن السؤال رقم 32 من الاستبيان: "ما أهمّيّة كلّ مهارة لغويّة باللغة العربيّة بالنسبة إليك؟ رتّب المهارات على حسب أهمّيّتها من 1 إلى 4". وقد حصرتُ نتائج تلك الإجابات في الجدول رقم 2[225].

الجدول رقم 2: ترتيب الطلّاب للمهارات من حيث الأهمّيّة (العدد والنسبة *المئويّة*) N=37

الترتيب	القراءة	الكتابة	الاستماع	الكلام
1	8 *21.6%*	1 *2.7%*	7 *18.9%*	21 *56.8%*
2	5 *13.5%*	4 *10.8%*	19 *51.4%*	9 *24.3%*
3	20 *54.1%*	8 *21.6%*	5 *13.5%*	4 *10.8%*
4	4 *10.8%*	24 *64.9%*	6 *16.2%*	3 *8.1%*

يبيّن هذا الجدول أنّ النسبة الأعلى للمشاركين قد صنّفوا مهارة الكلام في المرتبة الأولى، تليها مهارة الاستماع في المرتبة الثانية، ومهارة القراءة في المرتبة الثالثة، ومهارة الكتابة في المرتبة الرابعة والأخيرة. وقد جاءت مهارة الكتابة في المرتبة الأولى (والقراءة في المرتبة الثانية، والكلام في المرتبة

[225] انظر الملحق رقم 4.ز للاطّلاع على الجداول الإحصائيّة التفصيليّة المتعلّقة بترتيب الطلّاب للمهارات من حيث الأهمّيّة.

الثالثة، والاستماع في المرتبة الرابعة) عند طالب واحد فقط. ولكنّي لاحظتُ من خلال إجاباته على أسئلة الاستبيان السابقة أنّ احتياجاته لا تتطلّب الكتابة والقراءة بالدرجة الأولى، وبالتالي لا تبرّر اختيار الكتابة كأهمّ مهارة بالنسبة له. فهو يوافق بشدّة على أنّه يحتاج العربيّة كي يستعملها عندما يسافر إلى بلد عربيّ، ويفهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل، ويتعرّف أكثر على الثقافات العربيّة، وينجز متطلّبًا للحصول على شهادته. بالمقابل، هو لم يدرس سوى الفصحى من قبل، وردًّا على السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان: "ما هي اقتراحاتك لتحسين دمج العامّيّة في صفوف اللغة العربيّة؟" أجاب أنّه قد واجه صعوبة في فهم العامّيّة في صفّه في البرنامج في حين أنّ الكثير من زملائه كانوا من ذوي الخلفيّة العربيّة وهم قد تعرّضوا سابقًا للعامّيّة[226]. وهذا يجعلنا نستنتج أنّ ترتيبه للقراءة والكتابة في المرتبتين الأولى والثانية ينبع إمّا من إلحاح لإنجاز متطلّب لشهادته، أو من رغبته في التركيز على المهارات التي يشعر فيها بقدر أكبر من الراحة، أو من إحباط ناتج عن الفرق في مستوى العامّيّة بينه وبين طلّاب آخرين في صفّه، وهو تحدٍّ أشار إليه عدد من الطلّاب الآخرين خلال المقابلات الفرديّة معهم. أمّا المشاركون الثلاثة الذين صنّفوا مهارة الكلام في المرتبة الرابعة، فقد صنّف جميعهم مهارة القراءة في المرتبة الأولى. وقد وجدتُ أنّ أهمّ احتياجات هؤلاء الطلّاب الثلاثة هي فهم الأدب العربيّ وتقديره، وإجراء أبحاث باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة، والحصول على عمل، وجميعها تبرّر اختيارهم للقراءة في المرتبة الأولى من حيث الأهمّيّة بالنسبة لهم.

[226] انظر الملحق رقم 4.س للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان: "ما هي اقتراحاتك لتحسين دمج العامّيّة في صفوف اللغة العربيّة؟".

والجدير بالذكر أنّ ستّة من أصل سبعة طلّاب من ذوي الخلفيّة العربيّة قد صنّفوا مهارة الكلام في المرتبة الأولى. وكنت قد أجريت مقابلة مع واحدة منهم، وهي طالبة في المستوى المتوسّط الأدنى، وقد أشارت إلى أنّ أهمّ أهدافها هو أن تتكلّم العربيّة مع أهلها ومع سكّان القرية اللبنانيّة التي تتحدّر منها. أمّا المشارك ذو الأصل العربيّ الذي صنّف القراءة في المرتبة الأولى (الاستماع في المرتبة الثانية، والكلام في المرتبة الثالثة، والكتابة في المرتبة الرابعة)، فهو الطالب الذي أشرنا إليه سابقًا وذكرنا أنّه يدرس الأدب المقارن، وهو يحتاج القراءة بسبب اهتماماته الأكاديميّة، ويعتبر أنّ قدرته الحاليّة على التواصل الشفهيّ تكفيه للتعامل مع عائلته وأصدقائه العرب.

وفي سبيل الربط بين النتائج، أجريت اختبار كاي المربّع لدراسة العلاقة بين خلفيّات الطلّاب وإجاباتهم عن هذا السؤال. وقد أظهرت الأرقام الإحصائيّة أن خلفيّات المشاركين الديموغرافيّة أو الدراسيّة لم تؤثّر في ترتيبهم للمهارات اللغويّة[227].

وبمقارنة النتائج التي توصّلت إليها في هذا الجانب من بحثي بدراسات أخرى، نجد أنّ ترتيب المهارات من حيث أهمّيّتها بالنسبة للطلّاب في الدراسة الحاليّة لا يتوافق مع الترتيب الذي توصّل إليه Belnap 1987 حيث طُلب من المشاركين ترتيب المهارات الأربعة –بالفصحى– على حسب أهمّيّتها بالنسبة إليهم. وقد أظهرت دراسته أنّ الكلام جاء في المرتبة الأولى عند 31% من الطلّاب المشاركين والقراءة في المرتبة الأولى عند 30.1% والاستماع في المرتبة الأولى عند 12.7% ثمّ الكتابة في المرتبة الأولى عند 4.4% التي لم تكن من الأولويّات إلّا بالنسبة لبعض الطلّاب من أصل عربيّ.

[227] لم أضع النتائج التفصيليّة لاختبار كاي المربّع هذا في الملحق لأنّ جداوله تمتدّ على عشرات الصفحات، ولكنّها متوفّرة عندي لمن يرغب بالاطّلاع عليها.

وتظهر هذه المقارنة أنّ الحاجة لمهارة التواصل الشفهيّ قد ازدادت حيث ازدادت أهمّيّة مهارة الكلام كمهارة أولى بالنسبة للمتعلّمين من 31% في دراسة Belnap إلى 56.8% في دراستنا الحاليّة، كما ازدادت أهمّيّة مهارة الاستماع من 12.7% في دراسته إلى 18.9% في دراستنا. ويمكن أن نردّ هذه الزيادة إلى سببين رئيسين: أوّلًا المكان الذي فيه الدراسة الحاليّة وهو بلد عربيّ يشعر الطلّاب فيه بحاجة ملحّة للتواصل مع أهل البلد الناطقين بالعربيّة. وثانيًا الفرق الزمنيّ بين الدراستين حيث أنّ الطلّاب أصبحوا الآن أكثر وعيًا بأهمّيّة التواصل الشفهيّ وذلك بفضل الطرق التعليميّة الجديدة والتطوّر التكنولوجيّ الذي لعب دورًا في توفير المواد على الانترنت أو على شاشات التلفزة ممّا جعل الطلّاب أكثر وعيًا بواقع استعمال اللغة العربيّة.

ثالثًا. أهداف الطلّاب واحتياجاتهم: خلاصة واستنتاجات

سبق ورأينا في الفصل الأوّل من هذا البحث أنّ تناسُب التعليم الصفّيّ مع احتياجات الطلّاب وأهدافهم هو دافع إيجابيّ يحفّزهم ويشجّعهم خلال عمليّة التعلُّم. وقد بيّن هذا الاستبيان أنّ أهمّ تلك الأهداف بالنسبة لطلّاب البرنامج هي بالدرجة الأولى المتعة وتحقيق الذات، والتواصل مع العرب عند السفر، وفهم منطقة الشرق الأوسط، والتعرُّف على الثقافات العربيّة، وهي الاحتياجات التي تنضوي بشكل عام تحت خانة "التوجّهات التكامليّة" كما يسمّيها Gardner، والتي سبق وتناولناها بالتفصيل في الفصل الأوّل من هذا البحث. ويظهر الاستبيان أيضًا أنّ الطلّاب يتطلّعون بالدرجة الثانية إلى إيجاد فرص عمل تتطلّب معرفة باللغة العربيّة خاصة بعد أحداث أيلول 2001 وتردّي الوضع الأمنيّ في العالم العربيّ، وإلى فهم الأدب العربيّ وتقديره، وإلى إجراء أبحاث باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة،

وجميعها من "التوجّهات الوسيليّة". وفي حين تبيّن لنا من خلال بحثنا تفوّق "التوجّهات التكامليّة" على "التوجّهات الوسيليّة" عند طلّاب البرنامج، فقد وجد Isleem 2014 أنّ "التوجّهات الوسيليّة" هي الأهمّ بالنسبة للطلّاب في شمال أمريكا، وأهمّها إنجاز متطلّب لإتمام شهادة جامعيّة، والانخراط في سوق العمل. ولعلّ الفرق بين أهداف الطلّاب في الدراستين يعود إلى واقع أنّ هذا البرنامج هو برنامج دراسيّ في بلد عربيّ ولا تنحصر اهتمامات طلّابه بإتمام متطلّبات جامعيّة أو وظيفيّة، بل تتعدّاها إلى الانغماس في الحياة الاجتماعيّة اليوميّة من خلال فهم المنطقة وثقافاتها، والتواصل مع مواطنيها بلغتهم الأمّ[228].

وتكمن أهمّ نتائج اختبارات المقارنة في الفروقات المرتبطة بخلفيّات الطلّاب العائليّة والدراسيّة. فهي قد أبرزت أنّ طلّاب الدراسات العليا، والطلّاب الذين يتكلّم أحد والديهم العربيّة، والذين سمعوا اللغة خلال نشأتهم، والذين زاروا بلدًا عربيًّا لرؤية العائلة، قد تكون لديهم معرفة أكبر من زملائهم بالعالم العربيّ والإسلاميّ بفضل دراستهم السابقة أو بفضل بيئاتهم العائليّة، وبالتالي فإنّ التعرُّف أكثر على منطقة الشرق الأوسط، أو على الثقافات العربيّة، أو على الإسلام كديانة عالميّة ليس هو الهدف الأهمّ الذي يسعون إليه من خلال دراستهم للّغة العربيّة في هذا البرنامج بالذات. بالمقابل، فإنّ هدف التواصل باللغة العربيّة مع أصدقاء أو أفراد من العائلة هو أهمّ بالنسبة للطلّاب الذين يمتلكون خلفيّات إسلاميّة أو عربيّة مقارنة مع باقي زملائهم.

[228] انظر الملحق رقم 3.خ للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 31 من الاستبيان: "ما هو السبب الأوّل الذي يدفعك لدراسة اللغة العربيّة في بلد عربيّ؟".

أمّا بالنسبة للمهارات اللغويّة وأهمّيّتها من منظور المشاركين في الاستبيان، فقد صنّف هؤلاء المشاركون مهارة الكلام في المرتبة الأولى، تليها مهارة الاستماع، ثم القراءة، وأخيرًا الكتابة في المرتبة الرابعة. ولكن يبدو من خلال المقابلات الفرديّة مع الطلّاب انّهم يعون أهمّيّة إتقان المهارات اللغويّة الأربع للتعامل مع المهام التي يتوقّعون القيام بها من خلال استعمال اللغة العربيّة. فهم يدركون أنّه.حتّى في المواقف التي قد يبدو أنّها تحتاج فقط إلى الكلام مثل العمل مع اللاجئين، فإنهم يحتاجون للقراءة والكتابة لإتمام جزء كبير من متطلّبات وظيفتهم. بالمقابل، فإنّ إجراء الأبحاث باللغة العربيّة لا يشترط إتقان القراءة والكتابة فقط، بل هو يتطلّب أيضًا مهارة في الكلام والاستماع خاصّة فيما يتعلّق بالأبحاث الميدانيّة.

ومن البدهيّ أن تجعلنا هذه المعرفة التي تكونت لدينا حول احتياجات طلّاب البرنامج نتساءل عن المقاربة/–ات البيداغوجيّة الأنسب لتلبية تلك الاحتياجات، وهو أمر جوهريّ سوف نتعامل معه في الفصل السابع من هذا البحث.

الفصل الخامس

سمات المقترب التكامليّ الذي يطبّقه البرنامج ومواقف الطلّاب والأساتذة منه

كنت قد بيّنت في الفصل الثاني من هذا البحث مميّزات بعض البرامج التي تعتمد المقترب التكامليّ في تدريس اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة. وسأقوم في هذا الفصل بعرض السمات التي تميّز المقترب التكامليّ الذي يطبّقه البرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط (البرنامج)، وبمناقشة مواقف الطلّاب والأساتذة منه. وللقيام بذلك، سوف أستند إلى بيانات نوعيّة وكمّيّة استخلصتها ممّا يلي: أ) موقع البرنامج على الإنترنت، ب) وصف القيّمين على البرنامج له، ت) الزيارات الصفّيّة التي قمت بها، ث) الإجابات عن الأسئلة رقم 3 و4 من المقابلات الفرديّة مع الطلّاب، ج) الإجابات عن الأسئلة رقم 1 و2 من المقابلات الفرديّة مع الأساتذة، ح) الإجابات عن أربعة أسئلة من الاستبيان (الأسئلة رقم 44 و45 و46 و48).

أوّلًا. سمات المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج

بدأ مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط بتدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في البرنامج الصيفيّ منذ العام 2000. وفي السنتين الأخيرتين استقطب سبعة وثمانين طالبًا (في 2017) وثمانية وثمانين طالباً (في 2018) توزّعوا على مساقين: مساق اللغة والثقافة العربيّة، ومساق

اللهجة والثقافة اللبنانيّة. وترتكز دراستي الحاليّة التي أُجريت في صيف 2018 على مساق اللغة والثقافة العربيّة والذي يمتدّ لسبعة أسابيع في فصل الصيف، ويستقطب طلّابًا من مختلف الجامعات العالميّة، ويقدّم صفوفاً في مستويات كفاءة متعدّدة بدءاً من المستوى الابتدائيّ حتى المتقدّم العالي. ولعلّ السبب الأهمّ الذي يبرّر ارتكاز دراستي على هذا المساق هو أنّه يطبّق المقترب التكامليّ منذ العام 2017، ويتوجّه إلى الطلّاب المهتمّين بتطوير كفاءتهم العامّة باللغة العربيّة. فهو يهدف إلى تطوير جميع المهارات اللغويّة والكفاءة البيثقافيّة عبر دمج مختلف الأشكال اللغويّة العربيّة، آخذًا بعين الاعتبار المهام التواصليّة والأهداف والسياقات في بيئة تعتمد التعليم القائم على المتعلّمين.

1. سمات المقترب التكامليّ كما يعرضها البرنامج[229]

تعكس الصفوف المختلفة التي يقدّمها البرنامج رؤية "العربيّة كلغة واحدة" والتي سبق وعرضناها في الفصل الثاني من هذا البحث. فالطلّاب جميعهم يدرسون اللغة العربيّة بـ "نكهة لبنانيّة" إذ يتعرّضون للفصحى وللعامّيّة اللبنانيّة منذ اليوم الدراسيّ الأوّل، وذلك على حسب المهام والسياقات. أمّا بالنسبة للمواد المستخدَمة، فالبرنامج يعتمد سلسلة *الكتاب في تعلُّم العربيّة* بطبعته الثالثة[230]، والذي

[229] انظر: الجامعة الأميركيّة في بيروت، "البرامج الصيفيّة في اللغة العربيّة"، 29 تمّوز 2019، https://www.aub.edu.lb/fas/cames/sap/Pages/default.aspx
والجامعة الأميركيّة في بيروت، "برنامج اللغة العربيّة والثقافة العربيّة"، 29 تمّوز 2019، https://www.aub.edu.lb/fas/cames/sap/Pages/Arabic-Language-and-Culture.aspx
والجامعة الأميركيّة في بيروت، "الانغماس الثقافيّ"، 29 تمّوز 2019، http://www.aub.edu.lb/fas/cames/sap/Pages/Cultural-Immersion.aspx

[230] وسوف أستخدم تسمية *الكتاب* في ما يلي من البحث.

ينطلق من قصّة فتاة عربيّة تعيش في الولايات المتّحدة ليقدّم بالفصحى وباللهجة الشاميّة[231] لوائح المفردات، والفيديوهات، والأسئلة، وشروحات القواعد.

قبل بدء البرنامج، يتعهّد الطلّاب بأن يستعملوا العربيّة على قدر المستطاع لما في ذلك من إفادة لهم ولزملائهم، ويتمّ تشجيعهم على استخدام الشكل اللغويّ الذي يفضّلونه عند التواصل مع بعضهم أو مع أساتذتهم. فجميع الأشكال اللغويّة العربيّة مقبولة داخل الصف وخارجه، والدمج بينها مسموح لأنّ التركيز هو على ما هو مشترك بينها وعلى التواصل بالدرجة الأولى. حتّى في الكتابة، لا تؤثّر الكتابة بالعامّيّة على تقييم الطلّاب وخاصة في المراحل الأولى من التدريس لأنّ التركيز هو على إيصال الرسالة وعلى أن يكون المعنى مفهومًا. فالطلّاب يميلون إلى استعمال بعض الكلمات العامّيّة في كتاباتهم خاصة عندما لا يعرفون البديل بالفصحى، ولكن، مع الوقت، يزيد الوعي عندهم بضرورة استعمال الفصحى عند الكتابة، ويزيد استعمال الكلمات والتراكيب بالفصحى مع تطوّر مخزونهم اللغويّ. أمّا بالنسبة للأساتذة، فيتميّز كلامهم في الصف بالدمج بين الفصحى والعامّيّة اللبنانيّة على حسب النشاط والموضوع والسياق، لأنّ هدف البرنامج هو أن يعكس العربيّة كما يتم استعمالها حاليًّا من قبل الناطقين والناطقات بها.

علاوة على النشاطات الصفّيّة اليوميّة، يتعامل الطلّاب مع اللغة والثقافة داخل الصف وخارجه بفضل مكوّنات البرنامج الأساسيّة التي هي عبارة عن نشاطات أسبوعيّة يقوم بها الطلّاب، وتؤمّن لهم فرص الانغماس الثقافيّ واللغويّ. المكوّن الأوّل هو حصص "حكي وأخبار" حيث يلتقي الطلّاب في

[231] وقد تمّ اختيار اللهجة الشاميّة من بين اللهجات التي يقدّمها *الكتاب* لأنّ المطلوب في البرنامج هو التركيز على لهجة واحدة، والعامّيّة اللبنانيّة هي من اللهجات الشاميّة.

مجموعات صغيرة مع المساعد/ة التدريسيّ/ة ثلاث مرّات أسبوعيًّا لمدّة ساعة من الوقت، تتمّ فيها مناقشة مواضيع آنية باستعمال المفردات والتراكيب التي تعلّموها في الصف، وتكون غالبًا بالعامّيّة اللبنانيّة. أمّا المكوّن الأسبوعيّ الثاني فهو "مشوار وأخبار" حيث يقوم الطلّاب واساتذتهم بزيارة أماكن داخل بيروت أو خارجها. وتهدف هذه المشاوير إلى توفير فرص للطلّاب للتواصل مع الناس، والاستماع إليهم، والتحدُّث معهم علاوة على تعريف الطلّاب على مواقع تاريخيّة ودينيّة وأثريّة، وعلى مجموعة متنوّعة من الأحياء والمحال والمتاحف والكافيهات. وتُعتبر هذه المشاوير جزءًا من المنهج، لذلك يتمّ التحضير لها بواسطة نشاطات صفّيّة، ويتمّ تثبيت المخرجات التعلُّميّة بفضل الواجبات والتقديمات التي تلي المشوار. أمّا المكوّن الأسبوعيّ الثالث فهو الأفلام التي يحرص القيّمون على البرنامج عند اختيارها على أن تعكس للطلّاب واقع استخدام اللغة العربيّة. فهي أفلام من لبنان وبلدان عربيّة عدّة، ويجري فيها استخدام مستويات لغويّة متنوّعة ولهجات عربيّة مختلفة. وهي أيضًا جزء من المنهج إذ يتحضّر الطلّاب لمشاهدة الفيلم من خلال بعض النشاطات الصفّيّة، ثم يناقشونه في الصف ويقومون بنشاطات وواجبات متعلّقة به.

أمّا الأنشطة الأخرى فهي اختياريّة وتشمل: الرحلات التي تعرّف الطلّاب على وجهات سياحيّة لبنانيّة وتتيح لهم فرصاً لمقابلة ناس من عدّة مناطق لبنانيّة ومن التواصل معهم. تليها الأندية الثقافيّة التي تسعى إلى تعريف الطلّاب على الموسيقى، والشعر، والرقص، والخط، وغيرها من مكوّنات الثقافة العربيّة. علاوة على ذلك، ينظّم القيّمون على البرنامج محاضرات تتناول مواضيع أدبيّة أو لغويّة، ويسهّلون للطلّاب فرص العمل التطوّعيّ بالتعاون مع مركز الخدمة المدنيّة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، وفرص التبادل اللغويّ بالتعاون مع جمعيّة غير حكوميّة تعنى بشؤون اللاجئين.

2. سمات المقترب التكامليّ كما تنعكس في الواقع

قام الأساتذة والطلّاب بتوصيف بعض سمات المقترب التكامليّ المعتمَد في صفوفهم في إجاباتهم عن أسئلة المقابلات الفرديّة[232]، كما أوضح الطلّاب المشاركون في الاستبيان بعض تلك السمات من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم 45 من الاستبيان، وساهمت الزيارات التي قمت بها للصفوف في تعريفي على أشكال التواصل الشفويّ التي يستخدمها الطلّاب فيما بينهم ومع أساتذتهم. وسوف أحصر تلك السمات في قسمين: السمات المتعلّقة بالسياق، والسمات المتعلّقة بتعايش الأشكال المختلفة للّغة العربيّة في الصفوف.

أ. السمات المتعلّقة بالسياق

اتّفق الأساتذة جميعهم على أنّ المعيار الأساسيّ للمقترب التكامليّ الذي يطبّقونه في البرنامج هو الاعتماد على السياق لتحديد الشكل اللغويّ الذي سيستخدمونه، أي الاستعمال الحقيقيّ للّغة كما يفعل أبناؤها وبناتها في سياقات معيّنة، وعلى أنّ تلك الفلسفة قد توضّحت لهم بفضل إدارة البرنامج والفريق وورش العمل. أمّا بالنسبة للتطبيق العمليّ في الصفوف، فقالت إحدى أستاذات الصف المتوسّط الأدنى إنّ هدف النشاط أو الموضوع هو الذي يحدّد الشكل اللغويّ، لأنّه يعتمد على الطريقة التي سمع بها الطالب معلومة معيّنة. وشرح أستاذ الصف المتوسّط العالي أنّ صفّه يستدعي التركيز

[232] إجابات الأساتذة عن السؤال رقم 1 من المقابلة الفرديّة: "كيف يتمّ الدمج بين العامّيّة والفصحى في صفّك؟"، و إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 3 من المقابلة الفرديّة: "كيف يتمّ الدمج بين العامّيّة والفصحى في صفّك؟".

على الفصحى وعلى العامّيّة في الوقت نفسه لأنّه يتطلّب مناقشة قضايا اجتماعيّة وسياسيّة علاوة على التعامل مع مواقف الحياة اليوميّة. ويظهر تركيز البرنامج على أهمّيّة السياقات من خلال سمات عدّة ألخّصها كالتالي:

1. استعمال المواد الأصليّة

اتّفق الأساتذة على أن استعمال المواد الأصليّة في التدريس هو نتيجة حتميّة لفلسفة الاعتماد على السياقات البراغماتيّة، وهو يساعد على فهم فلسفة أنّ العربيّة هي لغة واحدة لأنّ هذه المواد تفعّل العامّيّة أو الفصحى أو الاثنين معًا على حسب السياق. مثلًا، بالنسبة للمواد الأصليّة التي تفعّل العامّيّة، فهي تشمل نصوص استماع، ومقتطفات من مسلسلات أو أفلام، وأغاني، وإعلانات مسموعة أو مكتوبة وغيرها. وشرحت مدرّسة في الصف المتوسّط الأدنى كيف أنّ نشاط "مشوار وأخبار" هو بذاته مادّة أصليّة تركّز على العامّيّة على وجه الخصوص. أمّا بالنسبة للمواد الأصليّة التي تفعّل الفصحى في سياقها، فأعطى أستاذ المستوى المتوسّط الأوسط مثال أن يكون نشاط تفعيل القواعد عبارة عن القيام بقراءة نصّ إخباريّ قراءة جهريّة لأنّ ذلك يساعد الطلّاب على أن يعوا أهمّيّة الإعراب في السياق، وأهمّيّة تعلّم قواعد الفصحى. وأضاف الأستاذ نفسه أنّ "لبنان" هو النص الأصليّ الأهمّ لتفعيل العامّيّة والفصحى معًا لأنّ الطالب في هذا البلد العربيّ منغمس في الواقع اللغويّ، وتساهم نشاطاته خارج الصف في تحضيره لاستعمال الاستراتيجيّات المناسبة المتعلّقة بالمهارات اللغويّة الأربعة والتي تتمّ بالعاميّة و/أو بالفصحى في الواقع اللبنانيّ. واعتبرت الأستاذة التي تدرّس محور"قضايا الإعلام العربيّ" في المستوى المتقدّم والمتقدّم العالي أنّ محتوى صفّها يمكّنها من التركيز

على مفهوم أنّ العربيّة لغة واحدة بفضل استعمال مواد غير معدّلة مثل مقالات من جرائد أو تقارير إخباريّة. وهكذا، يعكس الصف المجتمع العربيّ بمختلف وسائله الإعلاميّة، ووسائل التواصل الاجتماعيّ فيه، وهي تعرّض مستخدميها للفصحى وللعامّيّات المختلفة بشكل يوميّ من خلال المسلسلات والأفلام وكلّ ما يجري عرضه على وسائل الإعلام أو مواقع التواصل الاجتماعيّ.

2. التفاوت في نسب استخدام الفصحى والعامّيّة في الصفوف

إنّ الاعتماد على السياق لتحديد الشكل اللغويّ يحتّم التفاوت في درجة التركيز على العامّيّة والفصحى في الصف، ويختلف هذا التفاوت من مستوى لآخر. ففي حين أوضحت إحدى أستاذات المستوى الابتدائيّ أنّه يتمّ استعمال العاميّة والفصحى على حدّ سواء في صفوفها لأنّ الطلّاب يتعلّمون الكتابة والكلام، وهم يعتادون تدريجيًّا على التمييز بين استعمال العامّيّة واستعمال الفصحى على حسب السياق، رأى أستاذ الصف المتوسّط العالي أنّ تركيز صفّه يميل إلى الفصحى بسبب القواعد والنصوص التي تصبح أكثر تعقيدًا وتجريداً في هذا المستوى. لذلك، قام هذا الأستاذ نفسه بتخصيص المزيد من وقت الصف للعامّيّة بناء على طلب بعض تلاميذه، فأصبحت الأغاني والفيديوهات ومراجعة بعض العبارات بالعامّيّة جزءًا أساسيًّا من صفّه. ويختلف الوضع في الصف المتقدّم والمتقدّم العالي إذ صرّح الأستاذ الذي يدرّس محور "قضايا في الفكر الإسلاميّ المعاصر" في هذين الصفّين بصعوبة إدخال العامّيّة في صفّه مثل باقي الصفوف لأنّ السياقات تفرض استعمال الفصحى بشكل أساسيّ. فغالبيّة مواد هذا الصف تتطلّب الفصحى، باستثناء بعض المواد المسموعة حيث يستمع الطلّاب إلى متحدّثين يستخدمون عناصر من لهجاتهم في أحاديثهم. ولكن طبيعة الكلمات في هذا

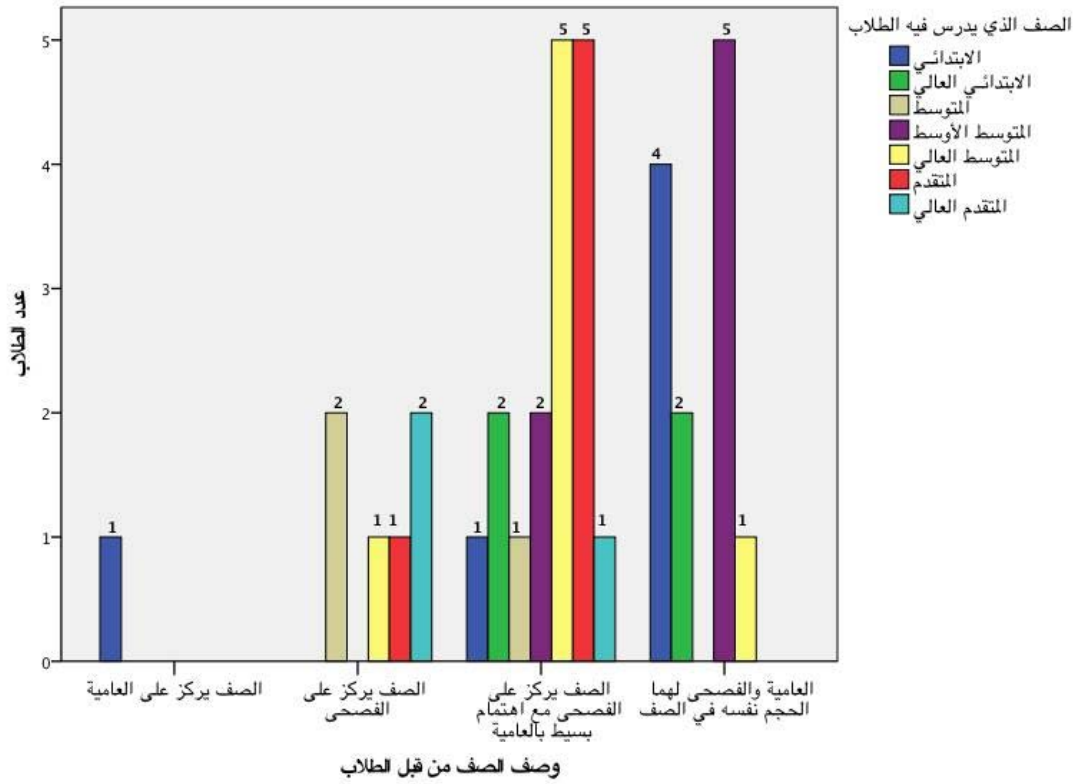
المستوى تقنيّة جدًّا، وهي كلمات تخصّصيّة (مثلًا: ولاية الفقيه)، ولذلك فالعامّيّة التي يتعرّض لها الطلّاب في الصف هي العامّيّة التي يستعملها المثقّف العربيّ حين يتكلّم بهذا الموضوع. لذلك، يصبح عند طلّاب هذا المستوى مخزون من المفردات يسهّل عليهم الخوض في مناقشات على مستوى يُعتبر أكثر تعقيداً ثقافيًّا، مع وجود بعض الكلمات العامّيّة في كلامهم (بس، شو، يللي...) لأنّهم يتعرّضون من خلال الفيديوهات والتقارير للواقع العربيّ كما هو.

أمّا الطلّاب، فهم يلمسون هذا التنوّع في تقديم العامّيّة والفصحى في بعض الصفوف، وقد عبّروا عن وعيهم لهذا الأمر من خلال الإجابة عن السؤال رقم 45 من الاستبيان: "برأيك، ما هي العبارة االتي تصف بشكل أفضل مساق اللغة العربيّة الذي تدرس فيه حاليًّا؟"[233]. وقد أجاب جميع المشاركين في الاستبيان عن هذا السؤال، وأظهرت إجاباتهم أنّ نصفهم تقريبًا يعتبرون أنّ صفوفهم تركّز على الفصحى مع اهتمام بسيط بالعامّيّة (n=18, 48.6%)، وأنّ ستّة منهم يرون أنّ المساق يركّز على الفصحى (16.2%). بالمقابل، أجاب إثنا عشر مشاركًا أنّ العامّيّة والفصحى لهما الحجم نفسه في صفوفهم (32.4%)، في حين أنّ مشاركًا واحدًا فقط اعتبر أنّ هذا المساق يركّز على العامّيّة (2.7%). وقد أجريت اختبار كاي المربّع لدراسة العلاقة بين جميع المتغيّرات الديموغرافيّة عند الطلّاب وإجاباتهم عن هذا السؤال، وتبيَّن من خلاله أن المتغيّر الوحيد ذا الأهمّيّة الإحصائيّة هو ذلك المرتبط بالمستوى الذي يدرس الطلّاب فيه (p=.025)[234]، كما يبدو لنا في الرسم البيانيّ أدناه.

[233] انظر الملحق رقم 5.أ للاطّلاع على الجدول الإحصائيّ المتعلّق برأي الطلّاب بمساق اللغة العربيّة الذي يدرسون فيه.

[234] انظر الملحق رقم 5.ب للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

الرسم البيانيّ رقم 1: نظرة طلّاب المستويات المختلفة إلى تنوّع نسب العامّيّة والفصحى في صفوفهم



مبدئيًّا، وبالنظر إلى هذا الرسم البيانيّ ، نجد أنّ جميع طلّاب الصف المتوسّط (الأدنى) والصف المتقدّم العالي يرون أنّ صفوفهم تركّز على الفصحى بشكل كامل أو على الفصحى مع اهتمام بسيط بالعامّيّة، في حين أنّ طلّاب الصف المتوسّط العالي والصف المتقدّم، يصفون صفوفهم –على الأغلب– بأنّها تركّز على الفصحى مع اهتمام بسيط بالعامّيّة. بالمقابل، فإنّ طلّاب المستويات الابتدائيّ، والابتدائيّ العالي، والمتوسّط الأوسط يميلون لوصف صفوفهم على أنّها تولي الاهتمام نفسه للعامّيّة وللفصحى. إذن، بشكل عام –وباستثناء طلّاب الصف المتوسّط الأدنى الذي أرجّح أنّ أساتذته اختاروا تفعيل الفصحى أكثر من العامّيّة كما سيظهر لنا عند تحليل البيانات النوعيّة– نجد أنّه مع

التقدّم في المستوى، يبدأ الطلّاب بالنظر إلى صفوفهم على أنّها تركّز على الفصحى بدل أن تعطي الأهمّيّة نفسها للعامّيّة وللفصحى. وتؤيّد هذه النتيجة ما قاله الأساتذة عن أنّ المواد تصبح تدريجيًّا أكثر ميلاً إلى الفصحى مع التقدّم في المستوى لأنّ السياقات التي يتعرّض لها الطلّاب تتطلّب ذلك. ولكن يجب قراءة نتائج اختبار كاي المربّع هذا بتحفُّظ لأنّ نتائجه تخرق أحد شروط اختبار كاي المربّع بالنسبة للعدد المتوقَّع للمشاركين في كلّ خانة من جدول الاختبار في الملحق 5.ب. فالعدد هو أقلّ من خمسة في كلّ خانة في حين أنّ الحدّ الأدنى المطلوب هو خمسة مشاركين.

ولكنّنا بالنظر إلى البيانات النوعيّة التي توفّرها المقابلات وزيارات الصفوف، نجدها تدعم النتيجة الإحصائيّة التي تربط الزيادة في استعمال الفصحى بالتقدّم في مستوى الكفاءة، ولكنّها تزيد عليها عاملًا آخر وهو أنّ أساتذة بعض الصفوف، وأبرزها الصف المتوسّط الأدنى، يميلون للكلام بالفصحى في الصف، ويختارون أن يفعّلوا الفصحى أكثر من العامّيّة. فالطلّاب الستّة الذين اعتبروا أنّ المساقات التي يدرسون فيها تركّز على الفصحى بشكل أساسيّ، إثنان منهم من الصف المتوسّط الأدنى، وواحد من المتوسّط العالي، وواحد من المتقدّم، وإثنان من المتقدّم العالي، وقد ظهر هذا الرأي عند طلّاب هذه المستويات الثلاثة في المقابلات الفرديّة. ففي الصف المتوسّط الأدنى، عبّرت الطالبتان اللتان أجرتا المقابلة الفرديّة عن إحساسهما بأنّ تعلُّم الفصحى هو الأهمّ في صفّهما، في حين أنّ تعلُّم العامّيّة لا يتمّ قياسه أو تفعيله، الأمر الذي دفع الطلّاب إلى التركيز على الفصحى بسبب ضيق الوقت، وبسبب كفايتها للنجاح في الامتحانات. وأضافت الطالبات الثلاث من المستوى المتوسّط العالي أنّ بعض النشاطات بالعامّيّة أُدخِلَت إلى صفّهن بناء على طلب التلامذة، ولكنّهن يتعرّضن كثيرًا للكلام بالفصحى في الصف. أمّا في المستويين المتقدّم والمتقدّم العالي، فيوضح

الطالبان اللذان أجريا المقابلة الفرديّة أنّ طبيعة المحتوى في هذا الصف تحتّم تدريس واستعمال الفصحى بشكل حصريّ باستثناء استخدام العامّيّة خلال حصص "حكي وأخبار".

أمّا بالنسبة للمشاركين الذين يعتقدون أنّ العامّيّة والفصحى تلقيان الاهتمام نفسه في البرنامج، فخمسة منهم من المستوى المتوسّط الأوسط الذي يبدو أنّ طلّابه راضون جدًّا عن التكافؤ بين العامّيّة والفصحى في صفّهم. فقد أجرى ثلاثة منهم المقابلة الفرديّة، وعبّروا في إجاباتهم عن أنّ التكامل يتمّ بشكل جيّد جدًّا في صفّهم، على عكس ما كان يحصل في جامعاتهم في امريكا الشماليّة حيث كان التركيز منصبًّا على الفصحى فقط. ففي صفّهم في البرنامج، يجري الكثير من الكلام وإعطاء التعليمات بالعامّيّة، في حين أنّ الكتابة والقواعد هي بالفصحى. علاوة على ذلك، فقد تمّ تناوُل بعض قواعد العامّيّة في الصف، وأشاد الطلّاب الثلاثة بالفائدة التي حصلوا عليها بفضل دراسة تلك القواعد لأنّهم لمسوا أهمّيّة مقارنتها جنبًا إلى جنب بقواعد الفصحى.

تتوافق نتائج الإجابات عن هذا السؤال بشكل ملحوظ مع نتائج دراسة Isleem 2018 لمواقف طلّاب أمريكيين وأوروبّيّين درسوا اللغة العربيّة في بلدانهم أو في برامج دراسيّة في الخارج. فهو قد استنتج أنّ 41% من الطلّاب قالوا إنّ صفوفهم تركز على الفصحى فقط، في حين أنّ 31% صرّحوا بأنّ الفصحى والعامّيّة تلقيان الاهتمام نفسه في صفوفهم. علاوة على ذلك، وجد Isleem، وعلى غرار دراستنا هذه، أنّ طلّاب السنة الأولى يظنّون أنّه يتمّ تخصيص الوقت الكافي لتقديم اللهجات في صفّهم، في حين أنّ الطلّاب الذين درسوا العربيّة لأكثر من فصلين يعتبرون أنّ الفصحى تطغى على العامّيّة في صفوفهم. ويعتقد Isleem أنّ التفسير المنطقيّ لتلك النتائج هو أنّ النشاطات الصفّيّة في السنة الأولى تميل إلى التركيز على الكلام، في حين أنّ نشاطات الصفوف الأعلى تركّز

أكثر على القراءة والكتابة، وهي نشاطات تعتمد على الفصحى. علاوة على ذلك، يعتقد Isleem أنّ طلّاب السنة الأولى لم يتعرّضوا للعربيّة وللتعدّديّة اللغويّة بالقدر نفسه الذي تعرّض له زملاؤهم في المستويات الأعلى، وهم يعتبرون أيّ كلام يتمّ في الصف على أنّه لغة محكيّة في حين أنّ هذا ليس دليلًا قاطعًا على أنّ النمط المحكيّ في الصف هو عامّيّة[235].

أمّا بالنسبة لكلام الأساتذة في الصف وتنقّلهم بين العامّيّة والفصحى، فقد أثبتت Najour أنّ المواضيع التي يتمّ تناولها في الصفوف المتقدّمة هي التي تفرض على الأساتذة استعمال الفصحى، ولكنّها أضافت أنّ أسلوب الأساتذة وما يفضّلونه يبقى هو العامل الأهمّ في كيفيّة دمج العامّيّة والفصحى في الصفّ[236]، وهو الأمر الذي لمسناه في دراستنا الحاليّة في الصف المتوسّط الأدنى حيث تطغى الفصحى على كلام الأساتذة وعلى نشاطات التفعيل في الصف.

ب. السمات المتعلّقة بتعايش الأشكال المختلفة للعربيّة في الصفوف

1. لغة الأساتذة والطلّاب في الصف

أفاد أساتذة المستويات التي تستعمل *الكتاب* كمرجع رئيسيّ أنّ *الكتاب* هو الذي يفرض الدمج بين العامّيّة والفصحى، وأنّ الأستاذ يستكمل هذه العمليّة من خلال الأحاديث والنشاطات الصفّيّة، والامتحانات الدوريّة. وشدّد أساتذة جميع المستويات على أنّ للطلّاب حرّيّة الاختيار لناحية استعمال

[235] Isleem 2018, 244-245.
[236] Najour 2018, 302-303, 314.

الشكل اللغويّ الذي يريدونه في الكلام أو الكتابة شرط أن يكون المعنى الذي يريدون إيصاله واضحًا. فالطلّاب يعتادون تدريجيًّا منذ المستوى الابتدائيّ على التمييز بين استعمال العامّيّة واستعمال الفصحى على حسب السياق، وذلك بفضل ما يتعرّضون له ويلاحظونه من خلال النشاطات المرتكزة على السياق داخل الصف وخارجه.

أمّا بالنسبة للكلام في الصف وكيف يعكس التعايش بين الأشكال اللغويّة، فإنّ الأساتذة يركّزون على تلقائيّة الدمج بين العامّيّة والفصحى في صفوفهم، وأهمّيّة الكلام بالعامّيّة مع إمكانيّة استعمال بعض الكلمات البسيطة بالفصحى (إقرأ، أريد، الآن)، شرط أن تكون العامّيّة التي يستعملونها غير ملوّنة محلّيًّا كأن يستخدموا كلمة "يبدا" الأقرب إلى الفصحى بدلاً من "يبلّش" بالعامّيّة اللبنانيّة. ولكن على الرغم من التركيز على تلقائيّة المزج بين العامّيّة والفصحى، فقد لاحظتُ خلال زياراتي للصفوف أنّ هذا المزج غالبًا ما يتأثّر بمتغيّرات محدّدة كانت Najour قد ناقشتها في دراسة حلّلت فيها كلام الأساتذة وعمليّة الانتقال اللغويّ (code switching) لديهم[237]. لذلك، اخترتُ بعض الأمثلة التي دوّنتها خلال زياراتي للصفوف وحصرتها ضمن هذه المتغيّرات التي استوحيتها من دراسة Najour وعمّمتُها على كلام الأساتذة والطلّاب على حدّ سواء[238].

أوّلًا، إنّ طرح الأسئلة، والإعادة، والتّماس مع الفصحى خاصّة عند مناقشة نص مكتوب أو مسموع بالفصحى، والانتقال إلى نشاط آخر، والنفي، واستعمال الأسماء الموصولة وأدوات الوجود

[237] Najour 2018, 302-310.

[238] إنّ عمليّة المزج اللغويّ والانتقال اللغويّ في الصفوف يمكن أن تشكّل موضوع دراسة كاملة. لذلك، يُرجى الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذه المقتطفات هي على سبيل المثال لا الحصر لأنّها لا تشكّل الموضوع الرئيسيّ لدراستنا الحاليّة.

تحفّز على الانتقال من العامّية إلى الفصحى أو العكس، بغضّ النظر عن مستوى الصف، ومن الأمثلة على ذلك[239]:

– مثال 1: مناقشة نص استماع بالفصحى في الصف الابتدائيّ العالي:

ط: جبريل تكلّم مع علي.

أ: شو قال له؟ (طرح سؤال)

ط: أهلًا بك.

أ: وشو فيه قبل؟ (أداة وجود) شو بيعملوا كلّ المؤمنين؟ ماذا يقول قبل "كتابك الكريم"؟ (تماس مع الفصحى)

– مثال 2: مناقشة درس قواعد في الصف المتوسّط الأوسط:

أ: كيف حسّيت لمّا سافرت لبنان؟

ط1: حسّيت في البيت.

ط2: أنا بحسّ بالتعب شوي، بس كمان أنا بحس بالفرح.

أ: إقرأوا السؤال وكل مجموعة تكون جاهزة للإجابة. (الانتقال إلى نشاط آخر) جهزوا حالكن. بعد شوي، طالب من "أ" رح يسأل طالب من "ب"...

أ: ما هي الأفعال التي استعملناها في هذا النشاط؟ (طرح سؤال) حسّ، حبّ، استعدّ... ممكن نحكي في مجموعات من اثنين عن القواعد اللي قرأناها في البيت؟

– مثال 3: مناقشة درس قواعد في الصف المتوسّط الأوسط:

أ: في هذه الجمل، شو فيه شي مختلف في الكتابة عمّا قرأناه من قبل؟ (طرح سؤال)

ط: هناك كل الحركات. (تماس مع الفصحى)

أ: ماذا نعرف عن الحركات؟ ليش فيه حركات؟ (إعادة)

ثانيًا، إنّ مستوى الصف يؤثّر على طول الفترات التي يتكلّم بها الأساتذة بالفصحى. لذلك، نجد أنّ أساتذة الصف المتوسّط العالي، والصف المتقدّم، والصف المتقدّم العالي، يستعملون الفصحى

[239] "ط" هي مختصر لطالب، و"أ" هي مختصر لأستاذ.

لفترات أطول في جمل متتابعة، في حين أنّ أساتذة الصفوف الابتدائيّ إلى المتوسّط الأوسط يتنقّلون أكثر بين العامّيّة والفصحى داخل الجملة واحدة. ومن الأمثلة على ذلك:

– مثال 4: نشاط كتابة في الصف المتوسّط الأدنى:

أ: نحنا نَهار الجُمعة، رح نعمل معرض بقاعة بطحيش. هلق مع الزميل والزميلة بدنا نكتب دعوة للمعرض.

ط: منكتب: "نتشرّف بدعوتكم لحضور معرض". (تماس مع الفصحى)

أ: كيف بدّي قول إنُّه فيه شاعر؟

– مثال 5: مناقشة خبر عاجل في الصف المتقدّم:

أ:ما هو الخبر العاجل الذي تحدّث عنه زميلكم؟

ط1: ترامب يريد البلد الأخرى إلى الحلف الأطلسي.

أ: إذن، ترامب يطلب من البلاد الأخرى دعم الحلف الأطلسيّ مادّيًّا. إذن، يريد دعم مادّي للحلف الأطلسيّ. مين بدّو يحكي هلّق؟ (طرح سؤال)

ط2: أنا. شركة سبايس أكس يريد أن يزور إلى القمر.

أ: ماذا تريد أن تفعل سبياس أكس؟

ط2: رحلة إلى القمر.

ثالثًا، إنّ الموضوع الذي تتمّ مناقشته وطريقة التعرّض له هما اللذان يحدّدان، إلى درجة كبيرة، الشكل اللغويّ المستخدَم في الصف. لذلك، فإنّ غالبيّة النشاطات في الصفوف المتقدّمة تستلزم استعمال الفصحى بالدرجة الأولى (مناقشة موضوع بحث، ونشاط الخبر العاجل، ومناقشة نص استماع) لأنّ الطلّاب يتعرّضون للمعلومات المتعلّقة بتلك المواضيع بالفصحى. لذلك، يستخدم الطلّاب والأساتذة الكلمات التقنيّة بالفصحى مع إمكانيّة أن يستغني المتحاورون عن إعراب أواخر الكلمات،

وأن يستعملوا العبارات اليوميّة غير التقنيّة وكلمات الربط بالعامّيّة :"ما فهمت السؤال"، "شوي"، "لأنّو"، "عندُه"، "إيه"، "هون"، "بس"، "مش"، "كمان"، "بدُّه"، "شو يعني ؟"، "مين؟"... ومن الأمثلة على ذلك:

– مثال 6: مناقشة نص قراءة في الصف المتوسّط العالي:

أ: حناخد حوالي عشر دقائق لمناقشة هذين السؤالين في مجموعة.

ط1: في البداية المشاكل الاجتماعيّة اليوميّة ومش سياسيّة (نفي)، وبعد الأحداث هي غيّرت مدوّنتها لتسجّل الأحداث في الثورة.

أ: إذن تحوّل الاهتمام إلى اهتمام سياسيّ.

ط2: بسبب شخصيّتها كمان. تطوّرت شخصيّتها. قبل الثورة لم تكن شخص سياسيّ لكن تغيّرت كثيرًا.

أمّا فيما يتعلّق بنصوص القراءة وتمارين الكتابة، فهي بدورها تعكس التعايش بين العامّيّة والفصحى داخل الصفوف. فهي على الأغلب بالفصحى لأنّ هذا ما يحصل في سياق القراءة والكتابة بشكل عام، ولكن يشرح الأساتذة في جميع المستويات لطلّابهم إمكانيّة الكتابة بالعامّيّة ويطلعونهم على مواد أصليّة مكتوبة بالعامّيّة، ويمكن أن تكون هذه المواد نصوصًا أدبيّة، أو مناشير أو كتابات على مواقع التواصل الاجتماعيّ. وفيما يتعلّق بكتابات الطلّاب، لا يعترض أساتذة الصف الابتدائيّ إلى الصف المتوسّط الأدنى على المزج بين العامّيّة والفصحى في الكتابة شرط أن يكون المعنى واضحًا. ولكن، ابتداء من الصف المتوسّط الأوسط، يبدأ الأساتذة بوضع إشارة "ع" (عامّيّة) عند التصحيح، ويشجّعون الطالب على أن يفتّش بنفسه عن الصياغة المناسبة بالفصحى دون أن يؤثّر ذلك في علامته النهائيّة. من ناحية أخرى، يصبح الأساتذة أكثر صرامة ابتداء من المستوى المتقدّم لأنّهم يريدون أن تعكس كتابات طلّابهم واقع الكتابة في العالم العربيّ، ولذلك هم ينبّهون طلّابهم حين

يكتبون كلمة ما بالعامّيّة (مثلًا: عشان)، ويشرحون لهم إمكانيّة تمرير هذه الكلمة في الكتابة على وسائل التواصل الاجتماعيّ ولكن ليس في مقالة في جريدة.

2. اختلاف مستويات الكفاءة بالعامّيّة بين طلّاب الصف الواحد

يضمّ البرنامج طلّابًا من جامعات عالميّة ومن خلفيّات متنوّعة، فمنهم من جاء من خلفية ثقافيّة عربيّة، ومنهم من سكن لفترة في بلد عربيّ، ومنهم من يسمع العربيّة للمرّة الأولى، وينعكس هذا التنوّع في خلفيّات الطلّاب في اختلاف القدرات على الكلام بالعامّيّة بين طلّاب الصف الواحد. وقد لاحظت امتعاض الطلّاب من هذا الأمر في المقابلات الفرديّة (أربعة طلّاب) وفي أحد أسئلة الاستبيان (طالبان عندالإجابة عن السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان[240])، وهم يتوزّعون على مختلف المستويات (طالبان من المستوى الابتدائيّ العالي، وطالب من المتوسّط الأوسط، وطالب من المتوسّط العالي، وطالب من المتقدّم، وطالب من المتقدّم العالي). وقد عبّروا جميعهم عن الشعور بعدم القدرة على فهم الأساتذة حين يتكلّمون بالعامّيّة، وعن تجنّبهم للكلام في الصف بسبب الفرق في مستوى العامّيّة بينهم وبين زملائهم، فاقترحوا حلولًا لهذا الأمر سوف نناقشها في الفصل السابع.

ثانيًا. آراء الطلّاب بالمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج ومواقفهم منه

[240] انظر الملحق رقم 4.س للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان: "ما هي اقتراحاتك لتحسين دمج العامّيّة في صفوف تدريس اللغة العربيّة؟".

سبق واطّلعنا في الفصل الأوّل من هذا البحث على أهمّيّة مواقف الطلّاب من طريقة تدريس اللغة، لأنّ مواقفهم تؤثّر في تطوّر كفاءتهم اللغويّة وفي رغبتهم بالاستمرار في الدراسة، كما تساهم في مساعدة القيّمين على البرامج في التخطيط لطريقة التدريس ولتحسين المناهج التعليميّة. لذلك حاولت على قدر المستطاع أن أستخلص تلك المواقف من الإجابات عن الأسئلة رقم 44 و48 من الاستبيان، وعن السؤال رقم 4 من المقابلات الفرديّة مع الطلّاب.

1. موقف الطلّاب من الوقت الذي ينبغي تخصيصه للعامّيّة

رأينا سابقًا في هذا الفصل أنّ نصف المشاركين في الاستبيان تقريبًا يعتبرون أنّ المساقات التي يدرسون فيها في البرنامج تركّز على الفصحى مع اهتمام بسيط بالعامّيّة. وبهدف أن أستنبط ما يرغب به الطلّاب بالنسبة للوقت الذي يجب تخصيصه للعامّيّة، حلّلت إجابات المشاركين عن السؤال رقم 48 من الاستبيان: "أعطِ نسبة مئويّة لتعبّر عن الوقت الذي ترغب في أن يخصَّص للعامّيّة في صفّك". وقد أجاب ثلاثة وثلاثون مشاركًا فقط عن هذا السؤال، ويبيّن لنا الجدول رقم 3 أدناه أنّ طالباً واحداً أعطى النسبة المئويّة الأقلّ أي 15%، وثلاثة طلّاب اعطوا النسبة المئويّة الأعلى وهي 80%، وأربعة طلّاب اختاروا نسبة 50%. بشكل عام، فإنّ 60.6% من المشاركين يودّون أن يُخَصَّص 30%–50% من وقت الصف للعامّيّة، في حين أنّ 39.4% منهم يريدون ان يُخَصَّص 50%–

80% من وقت الصف للعامّيّة. أمّا المعدّل الوسطيّ لنسبة الوقت الذي يرغب الطلّاب بأن يُخَصَّص للعامّيّة فهو 45.85%[241].

الجدول رقم 3: نسبة الوقت الذي يرغب الطلّاب بأن يُخَصَّص للعامّيّة (*النسبة المئويّة المقترحة* وعدد الطلّاب ونسبتهم) N=33

النسبة المقترحة للوقت بالعامّيّة	عدد الطلّاب	نسبة الطلّاب المئويّة
15%	1	*3%*
20%	1	*1%*
25%	2	*6.1%*
30%	5	*15.2%*
33%	1	*3%*
35%	3	*9.1%*
40%	4	*12.1%*
45%	3	*9.1%*
50%	4	*12.1%*
60%	2	*6.1%*
70%	3	*9.1%*
75%	1	*3%*
80%	3	*9.1%*

[241] انظر الملحق رقم 5.ت للاطّلاع على الجداول الإحصائيّة المتعلّقة بالوقت الذي يرغب الطلّاب بتخصيصه للعامّيّة.

وقد أجريت اختبار التباين الأحاديّ لأرصد ايّ اختلاف في الإجابات عن هذا السؤال بالاستناد إلى المستويات التي يدرس فيها الطلّاب[242]، فأظهرت الجداول الإحصائيّة معدّل نسبة الوقت المخَصَّص للعامّيّة التي يرغب بها كلّ صف، وجاءت على الشكل التالي: الابتدائيّ (M=50%)، والابتدائيّ العالي (M=56.25%)، والمتوسّط الأدنى (M=45%)، والمتوسّط الأوسط (M=49.17%)، والمتوسّط العالي (M=49.67%)، والمتقدّم (M=38%)، والمتقدّم العالي (M=30%)، ولكن (p=.575)، وهي أكبر من 05.، ممّا يعني أنه ليست هناك دلالة إحصائيّة لتلك الأرقام. ولكن من الجدير بالذكر أنّه، وبالنظر إلى الأرقام، نلاحظ فرقًا بين طلّاب المستويات المتقدّمة (المتقدّم والمتقدّم العالي) والمستويات الأدنى منها بالنسبة للوقت الذي يودّون أن يُخَصَّص للعامّيّة. ففي حين أنّ الطلّاب في المستويات المتقّدمة يريدون تخصيص ثلث الوقت تقريبًا للعامّيّة، يرغب طلّاب المستويات الأخرى بتخصيص نصف الوقت تقريبًا لها. وقد سبق ورأينا أنّ المعدّل الوسطيّ لنسبة الوقت التي يرغب الطلّاب بتخصيصها للعامّيّة هو 45.85%، ممّا يدلّ أنّ معظم المشاركين يفضّلون أن يكون وقت الصف مقسومًا بالتساوي تقريبًا بين العامّيّة والفصحى باستثناء المشاركين من المستوى المتقدّم والمتقدّم العالي الذين يفضّلون أن يخصَّص ثلث وقت الصف فقط للعامّيّة.

تتوافق هذه النتائج إلى حدّ ما مع نتائج الدراسة التي أجراها Isleem 2014 والتي وجد فيها أنّ نصف الطلّاب تقريبًا يريدون تخصيص 50–90% من وقت الصف للعامّيّة. ولكن الطلّاب في دراسة Isleem، والذين يأتون من برامج دراسيّة عدّة في أمريكا وفي الخارج، يرغبون في تخصيص

[242] انظر الملحق رقم 5.ث للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

وقت للعامّيّة أكثر من الطلّاب في دراستنا الحاليّة، ولعلّ ذلك يعود إلى ما ذكره أستاذ في البرنامج عن أنّ مدينة بيروت بحدّ ذاتها هي نصّ العامّيّة، ولذلك فإنّ الطلّاب في هذه المدينة، وعلى الرّغم من مطالبتهم بتخصيص المزيد من وقت الصف للعامّيّة، لا يشعرون بنقص في تعرُّضهم للعامّيّة بالقدر نفسه الذي يشعر به طلّاب لا يدرسون في بلد عربيّ.

2. موقف الطلّاب من العلاقة بين الفصحى والعامّيّة

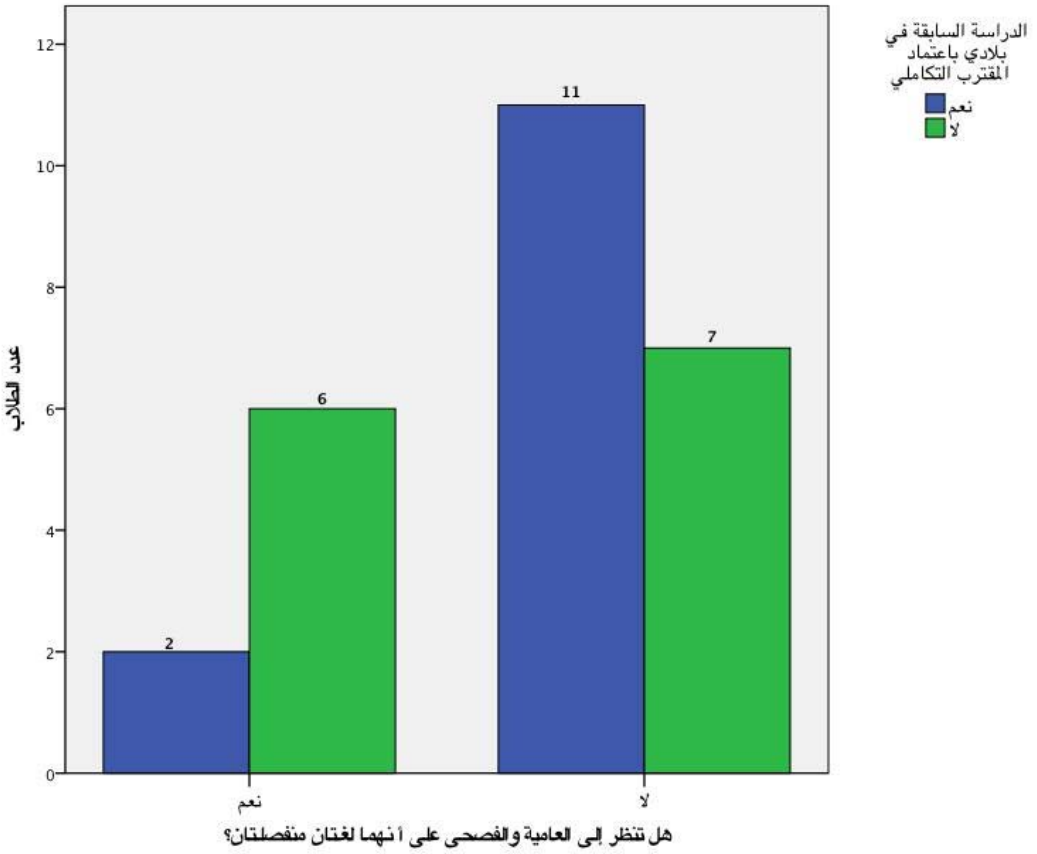
يرتكز المقترب التكامليّ في البرنامج على رؤية "العربيّة كلغة واحدة" التي تعتبر أنّ الفصحى واللهجات هي جزء من نظام لغويّ واحد ولا تشكّل لغات منفصلة. لذلك، وبغية الاطّلاع على موقف الطلّاب من العلاقة بين هذين الشكلين اللغويين، حلّلت إجابات المشاركين عن السؤال رقم 44 من الاستبيان: "إنّ تعليم العربيّة في البرنامج يرتكز على التكامل بين العامّيّة والفصحى. هل تنظر إلى هذين الشكلين اللغويين على أنهما لغتان منفصلتان؟". أجاب ستّة وثلاثون مشاركًا عن هذا السؤال، 30.6% منهم ينظرون إلى العامّيّة والفصحى على أنّهما لغتان منفصلتان، في حين أنّ 69.4% منهم لا يعتبرونهما لغتين منفصلتين[243]. وقد أجريت اختبار كاي المربّع لأرصد أيّة علاقة بين نظرة الطلّاب إلى الفصحى والعامّيّة على أنّهما لغتان منفصلتان، وبين ثلاثة متغيّرات ديموغرافيّة هي: الصف الذي ينتسب إليه الطلّاب، ودراستهم من قبل في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ في بلادهم، ودراستهم من قبل في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ في الخارج، فأظهرت نتائج هذا الاختبار أنّ

[243] انظر الملحق رقم 5.ج للاطّلاع على الجدول الإحصائيّ المتعلّق بموقف الطلّاب من العلاقة بين العامّيّة والفصحى.

المتغيّر الوحيد ذا الأهمّيّة الإحصائيّة هو دراسة الطلّاب السابقة في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ في بلادهم (p=.089، وهي تقترب من 05.)[244]. وإذا ما تمعّنّا أكثر في نتائج اختبار كاي المربّع المتعلّقة بدراسة الطلّاب باعتماد المقترب التكامليّ في بلادهم، فإنّنا نجد أنّ المشاركين الذين لم يدرسوا باعتماد المقترب التكامليّ من قبل ينظرون إلى الفصحى والعامّيّة على أنّهما لغتان منفصلتان أكثر من زملائهم الذين اختبروا التكامل بين الاثنين. فمن أصل المشاركين الثلاثة عشر الذين اختبروا المقترب التكامليّ في بلادهم، كان هناك إثنان فقط ينظران إلى الفصحى والعامّيّة على أنّهما لغتان منفصلتان، وهو ما يظهر في الرسم البيانيّ أدناه.

الرسم البيانيّ رقم 2: نظرة الطلّاب إلى كون العامّيّة والفصحى لغتين منفصلتين على حسب دراستهم السابقة في بلادهم باعتماد المقترب التكامليّ أم لا

[244] انظر الملحق رقم 5.ح للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.



ولكن من المهمّ أن ننظر إلى هذا النمط الذي نراه في الرسم البيانيّ بتحفّظ لأنّ نتائجه تخرق إحدى قواعد اختبار كاي بالنسبة للعدد المتوقَّع للمشاركين في كلّ خانة من جدول الاختبار في الملحق 5.ح. فالعدد هو أقلّ من خمسة في كلّ خانة في حين أنّ الحدّ الأدنى المطلوب هو خمسة مشاركين في كلّ خانة.

أمّا بالنسبة للدراسات الأخرى التي تناولت نظرة الطلّاب إلى العلاقة بين العامّيّة والفصحى، فقد لاحظ Isleem أنّ طلّاب المستويات العالية يطوّرون وعيًا أكبر بالأنماط اللغويّة بفضل تعرّضهم للمواد اللغويّة لفترة أطول، أو بسبب مشاركتهم في برامج لدراسة اللغة في بلاد عربيّة، لذلك فإنّ رأيهم

في هذا الموضوع يكون قيّمًا لأنّه مبنيّ على خبراتهم الشخصيّة[245]. وفي إطار وعي طلّاب المستويات العالية لماهيّة الأشكال اللغويّة العربيّة، وجد Al-Batal and Glakas في استبيان طلّاب اللغة العربيّة في جامعة تكساس التي تعتمد المقترب التكامليّ في تدريس اللغة العربيّة منذا اليوم الدراسيّ الأوّل، أنّ طلّاب المستويات العليا ينظرون إلى العامّيّة والفصحى على أنّهما لغتان منفصلتان بدرجة أقلّ من طلّاب المستويات الأدنى. لذا فقد استنتج الباحثان أنّ النظرة إلى الفروقات بين هذين الشكلين اللغويين تتقلّص مع متابعة الدراسة بالمقترب التكامليّ ومع تطوّر كفاءة الطلّاب اللغويّة[246]. ومن هذا المنطلق، تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراستنا الحاليّة لناحية أنّ الدراسة السابقة في برنامج يطبّق المقترب التكامليّ تساعد على التقليص من اعتبار العامّيّة والفصحى لغتين منفصلتين.

3. مواقف الطلّاب من المقترب التكامليّ وتطبيقه في البرنامج

ساهمت إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 4 من المقابلات الفرديّة والسؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان[247] في حصر الصفات التي تعبّر عن مواقف الطلّاب من المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج. وفيما يلي سوف أعدّد تلك الصفات وأحصر المبرّرات التي أعطاها الطلّاب لها، وذلك بهدف الاطّلاع عليها وأخذ فكرة شاملة عنها، دون أن أعمّم نتائجها كونها غير مرتكزة على بيانات كمّيّة.

[245] Isleem 2014, 91.

[246] Al-Batal and Glakas 2018, 266-267.

[247] انظر الملحق رقم 4.س للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان: "ما هي اقتراحاتك لتحسين دمج العامّيّة في صفوف تدريس اللغة العربيّة؟".

أ. يركّز على الفصحى في الصف

عبّر ثمانية طلّاب من أصل العشرين الذين أجروا المقابلة الفرديّة[248] عن عدم رضاهم عن التركيز على الفصحى في صفوفهم، وهم يتوزّعون على مختلف المستويات (طالب من الصف الابتدائيّ، وطالب من الابتدائيّ العالي، وطالبة من المتوسّط الأدنى، وطالبة من المتوسّط الأوسط، وطالبة من المتوسّط العالي، وطالبان من المتقدّم، وطالب من المتقدّم العالي). وقد اشتكوا جميعًا من أنّ التفعيل في الصف هو بالفصحى في أغلب الأوقات، وبأنّ تركيز الامتحانات على الفصحى جعلهم يدرسونها في البيت دون العامّيّة. لكنّهم يريدون أن يتواصلوا مع العرب بلغتهم، لذلك هم يقومون بمجهود شخصيّ خارج الصف وذلك بالتحدّث مع الناس في الشارع أو مع سائقي سيّارات الأجرة. مثلًا، اشتكى طلّاب الصف الابتدائيّ العالي وطلّاب الصف المتوسّط الأدنى من أنّ دراستهم للمفردات في البيت تتمّ بالعامّيّة والفصحى، ولكن التفعيل في الصفّ والتقييم في الامتحانات لا يتناولان إلّا الفصحى. ولكنّهم بالمقابل، استفادوا كثيرًا من المواد بالعامّيّة التي يحضرها أساتذتهم من خارج *الكتاب*، ومن إجابات الأساتذة عن تساؤلاتهم عمّا إذا كانت الكلمة بالعامّيّة أم بالفصحى.

وأضافت ثلاث طالبات من المستوى المتوسّط العالي أنّهنّ يتعرّضن كثيرًا للكلام بالفصحى في صفّهنّ الحاليّ وهذا على خلاف خبرتهنّ في جامعتهنّ السابقة حيث كان الكلام يتمّ بالعامّيّة أغلب الوقت. وقد أُدخِلَت إلى صفّهن في البرنامج بعض النشاطات بالعامّيّة بناء على طلب التلامذة،

[248] إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 3 من المقابلة الفرديّة: "كيف يتمّ الدمج بين العامّيّة والفصحى في صفّك؟"، والسؤال رقم 4 من المقابلة الفرديّة: "هل يلائمك المقترب التكامليّ الي يعتمده البرنامج؟".

ولكنّهنّ اشتكين من عدم تفعيل ما يتعلّمه الطلّاب بالعامّيّة في سياقات مختلفة، ومن عدم العودة إليه أو تناوله في الامتحانات، لذلك يعتبرن أنّ المقترب التكامليّ يتمّ تطبيقه بشكل أفضل في جامعتهن في امريكا. وقد أوضح لي أحد الأساتذة في البرنامج، وهو كان قد درّس في تلك الجامعة الأمريكيّة، أنّ تفعيل العامّيّة في الجامعات التي تدرّس العربيّة في أمريكا يجب أن يتمّ في الصف. أمّا في بيروت، فالمدينة نفسها هي المكان الذي يتمّ فيه تفعيل العامّيّة، وخبرات ورحلات الطلّاب خارج الصف هي نص العامّيّة الذي يعمل عليه البرنامج. ولكن الطلّاب يعون هذا الأمر، ويعون أيضًا أنّ التركيز في هذا المستوى هو على الفصحى لأنّ القواعد أكثر تعقيدًا، ولكنّهم لا يجدونه مبرّرًا لأن يتكلّم الأساتذة بالفصحى في الصف في أغلب الأحيان. لذلك، طالبوا بزيادة نسبة العامّيّة في الصف ممّا حثّ المدرّسين على زيادة كمّيّة النشاطات بالعامّيّة، ورغم ذلك، ما زال الطلّاب يشتكون من عدم تفعيل ما يتعلّمونه من نشاطات العامّيّة، ومن عدم إدخاله في الامتحانات كجزء من التقييم.

أمّا طلّاب الصف المتقدّم والمتقدّم العالي، فهم لم يلمسوا تكاملًا فعليًّا بين العامّيّة والفصحى لناحية التدريس في صفوفهم. فبعض الطلّاب كان يدمج الاثنين في كلامه، والأساتذة كانوا في بداية البرنامج يستعملون عبارات بالعامّيّة خلال المناقشات الصفّيّة، ولكنّهم بدأوا بالاستغناء عنها تدريجيًّا بسبب اعتراض بعض الطلّاب الذين لا خلفيّة لهم بالعامّيّة. ويبرّر الطلّاب طغيان الفصحى على حصصهم بأنّ محتوى النصوص هو الذي يفرض استعمال الفصحى، وهم لا يجدون متنفّسًا لاستعمال العامّيّة إلّا نادرًا في حصص "حكي وأخبار". وهذا ما دفع طلّاب هذين المستويين إلى القول بأنّ البرنامج لا يطبّق فلسفة "العربيّة كلغة واحدة" في صفوفهم، فعبّر أحدهم عن انزعاجه من أنّه يتحدّث بسهولة عن النظام القضائيّ الإسلاميّ ولا يتكلّم مع سائق التاكسي إلّا بعد بذل مجهود كبير. وفي هذا

الإطار، لاحظ Isleem في دراسة أجراها عام 2014 حول مواقف الطلّاب من البرامج التي يدرسون فيها اللغة العربيّة أنّ الطلّاب الذين يتابعون دراسة العربيّة وينتقلون إلى مستويات أعلى، يميلون تدريجيًّا إلى تطوير مواقف سلبيّة تجاه طريقة تدريس اللغة، وتجاه كيفيّة مقاربة العلاقة بين العامّيّة والفصحى في الصف، وتجاه الفصحى بشكل عام[249]. وهذا يمكن أن يكون عاملًا إضافيًّا لشكوى طلّاب بعض المستويات المتقدّمة في البرنامج من النقص في الاهتمام الذي تلقاه العامّيّة في صفوفهم.

بالمقابل، إنّ المشارك الوحيد الذي اعتبر أنّ المساق الذي يدرس فيه يركّز على العامّيّة هو طالب في المستوى الابتدائيّ. وقد صرّح لي في المقابلة الفرديّة معه أنّ النمطين يتكاملان بشكل جيّد في صفّه ولكن مآخذه على البرنامج تكمن في أنّ تركيزه ينصبّ على المفردات في حين أنّه كان يفضّل أن يدرس قواعد شاملة ومفصّلة بالفصحى وبالعامّيّة.

ب. مفيد، فعّال، مهم، عمليّ، مرن

استخدم ثلاثة أرباع الطلّاب الذين أجروا المقابلة (خمسة عشر مشاركًا من أصل عشرين) صفات إيجابيّة مثل "مهمّ"، و"عمليّ"، و"مفيد"، و"فعّال"، و"مرن" لوصف المقترب التكامليّ الذي درسوا ضمنه. وقد توزّع هؤلاء الطلّاب على عدّة صفوف (أربعة طلّاب من الصف الابتدائيّ، وطالبتان من الابتدائيّ العالي، وأربعة طلّاب من المتوسّط الأدنى، وطالبان من المتوسّط الأوسط، وطالبتان من المتوسّط العالي، وطالب من المتقدّم)، واتّفقوا على أنّ المقترب التكامليّ يمكّنهم من تطوير جميع المهارات اللغويّة، ومن استعمال الفصحى والعامّيّة على حسب السياق والمهام. مثلًا، رأى بعض

[249] Isleem 2014, 91.

طلّاب الصف الابتدائيّ أنّ اعتماد هذا المقترب قد حثّهم على الكلام دون الشعور بالخوف من الأخطاء التي قد يرتكبونها، وردّت طالبة من المستوى الابتدائيّ العالي ذلك إلى أنّ المقترب يسهّل التعامل مع اللغة العربيّة خاصّة في التواصل مع الناس وهذا بالنسبة لها هو الدافع الأهمّ لدراسة أيّ لغة. وشدّدت طالبة من الصف المتوسّط العالي على أهمّيّة هذا المقترب في تطوير الكفاءة العامّة عند الطلّاب، فأصدقاؤها الذين درسوا الفصحى فقط لسنوات، ما زالوا يجدون صعوبة كبيرة في التواصل مع العرب. وركّزت طالبة من الصف المتوسّط الأدنى على أهمّيّة دراسة قواعد العامّيّة إلى جانب قواعد الفصحى لأنّ ذلك يساعد على الاستعمال الصحيح للاثنين معًا. ورأت زميلتها في نفس الصف أنّ المقترب التكامليّ لم يساعدها فقط في تعلُّم العربيّة، بل زوّدها باستراتيجيّات وطريقة تفكير جديدة سوف تساعدها في مجالات الحياة الأخرى. أخيرًا، أكّد طالبان من المستوى المتوسّط الأوسط، وطالبة من المتوسّط العالي، وطالب من المتقدّم أنّ المقترب التكامليّ هو بالنسبة لهم الطريقة الأفضل لتعلّم اللغة، وقد لمسوا ذلك لأنّهم جرّبوا مقتربات أخرى وما كانوا ليختاروا إلّا الدراسة بالمقترب التكامليّ.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها Al-Batal and Glakas والتي أثبتت أنّ حوالي ثمانين بالمئة من طلّاب العربيّة الذين شاركوا في دراستهما كانت لهم مواقف إيجابيّة من المقترب التكامليّ حيث أنّ الصفات الأولى التي أطلقوها على المقترب هي صفات إيجابيّة مثل "واقعيّ"، و"ضروريّ"، و"مهمّ"، و"مكافئ"، و"محفّز"، و"فيه تحدٍّ"[250].

ت. مربك

[250] Al-Batal and Glakas 2018, 269.

سبق وناقشنا في الفصل الثاني من هذا البحث أنّ الإرباك الذي يحسّ به الطلّاب عند دراسة العربيّة في برامج تعتمد المقترب التكامليّ هو من أهمّ الانتقادات التي يواجهها المقترب، وتناولنا بالتفصيل الدراسات التي أوضحت أنّ هذا الشعور هو مرحلة لا بدّ منها خلال العمليّة التعلُّميّة، وأنّ الإفادة التي يحسّ بها الطلّاب تحثّهم على أن يكونوا على قدر التحدّي الذي يشكّله الإرباك في البداية[251]. أمّا في دراستنا الحاليّة، فإنّ سبعة طلّاب من أصل العشرين الذين أجروا المقابلة الفرديّة قد أعطوا وصف "مربك" للمقترب التكامليّ (ثلاثة طلّاب من الصف الابتدائيّ، وطالبتان من الابتدائيّ العالي، وطالبة من المتوسّط الأدنى، وطالبة من المتوسّط العالي). وبالنسبة لأسباب هذا الإرباك، أفاد طلّاب المستوى الابتدائيّ أنّ أهمّها هو عدم معرفتهم ما إذا كانت الكلمة المستعملة هي بالعامّيّة أو بالفصحى، فكانوا يتكلّمون أحيانًا بالفصحى ظنًّا منهم أنّها عامّيّة، أو يستعملون العامّيّة في الكتابة ظنًّا منهم أنّها فصحى. ورجّحوا أنّ السبب في ذلك هو تذكّرهم للكلمة التي تُسمَع أكثر، أو للقاعدة التي تُشرَح أكثر. لكنّهم اتّفقوا على أنّ الأمور تتّضّح أكثر بمرور الوقت إذ أنّهم بدأوا تدريجيًّا بالتمييز بين الفصحى والعامّيّة خاصّة عندما ساعدتهم طريقة التدريس في الصف على ذلك. وشدّد طالبان أحدهما في الصف المتوسّط الأدنى والآخر في المتوسّط العالي على ضرورة تناول هذا الإرباك في الصف بطريقة مباشرة، وخاصّة بالنسبة لتدريس قواعد العامّيّة. وقد أثبتت بعض الدراسات السابقة أنّ إعطاء صفة "مربك" للمقترب التكامليّ لا تتناقض مع كلّ الصفات الإيجابيّة التي يعطيها الطلّاب للمقترب.

[251] Al-Batal 1992; Shiri 2013; Younes 2015; Al-Batal and Glakas 2018.

فقد وافق أكثر من نصف المشاركين في دراسة Al-Batal and Glakas على إعطاء صفة "مربك" للمقترب التكامليّ[252] على الرغم من كل الصفات الإيجابيّة الأخرى التي أعطوها له.

ث. موفّر للوقت

رأى خمسة طلّاب (طالب من المستوى الابتدائيّ، وطالبان من المتوسّط الأوسط، وطالبتان من المتوسّط العالي) من أصل العشرين الذين أجروا المقابلة الفرديّة أنّ المقترب التكامليّ يساهم في التسريع من عمليّة تعلُّم الفصحى والعامّيّة على حدّ سواء. وبرّر الطالب في المستوى الابتدائيّ رأيه هذا بقوله إنّ دراسة العامّيّة والفصحى معًا قد أوجدت حلقة وصل في ذاكرته بينهما لأنّها شجّعته على الاتّكال على مميّزاتهما المشتركة، وهو قد لمس تلك الإفادة في كونه تعلّم المفردات باللغة العربيّة أسرع بكثير من أيّة لغة أخرى درسها. ووافقه الرأي طالبان في الصف المتوسّط الأوسط وطالبة في الصف المتوسّط العالي، واعتبرت طالبة من المتوسّط العالي أنّها تعلّمت العربيّة أسرع بكثير من زملائها الذين درسوا الفصحى فقط ثمّ اضطرّوا لدراسة العامّيّة من الصفر لاستعمالها في مجال عملهم.

ج. محفّز على النظر إلى العربيّة كلغة واحدة

رأى أربعة طلّاب (طالبتان من المستوى الابتدائيّ، وطالبة من المتوسّط الأوسط، وطالبة من المتوسّط العالي) من أصل العشرين الذين أجروا مقابلة فرديّة أنّ المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج حفّزهم على التعامل مع اللغة العربيّة بكلّ مستوياتها وبكلّ لهجاتها على أنّها لغة واحدة.

[252] Al-Batal and Glakas 2018, 268.

فقالت طالبة في المستوى الابتدائيّ إنّ أصدقاءها الذين درسوا الفصحى أوّلًا ثم العامّيّة لاحقًا ينظرون إلى العامّيّة والفصحى على أنّهما لغتان مختلفتان في حين أنّها تعتبرهما لغة واحدة. وزادت زميلتان لها إحداهما في المستوى الابتدائيّ والأخرى في المتوسّط العالي أنّهما بدأتا تفهمان لهجات أخرى مثل المصريّة على رغم اختلاف بعض الأصوات والكلمات فيها لأنّهما تتعاملان مع كلّ اللهجات العربيّة على أنّها مكوّن للّغة العربيّة الواحدة، وتركّزان على المشترَك بينها، وتثقان بأنّ الاستماع إلى لهجات أخرى يساعدهما على توسيع فهمهما للّغة وعلى تطوير استراتيجيّات التخمين لديهما. وصرّحت طالبة في المستوى المتوسّط الأوسط أنّ دراستها في البرنامج ساهمت في بلورة نظرتها للعربيّة كلغة واحدة، وذلك بعد أن كانت تعتبر الفصحى والعامّيّة لغتين مختلفتين عندما بدأت دراسة العربيّة في بلادها في منهج يركّز على الفصحى بشكل أساسيّ.

ح. صعب

وجد ثلاثة طلّاب من أصل العشرين الذين أجروا المقابلة الفرديّة صعوبة في الدراسة بالمقترب التكامليّ، وجميعهم من الصف الابتدائيّ. وقد اعتبر الأوّل أنّ صعوبة البرنامج تكمن في الدمج بين العامّيّة والفصحى علاوة على أنّه برنامج مكثّف. وزاد زميله على ذلك أنّ دراسة العامّيّة وتدريسها صعبان جدًّا، وهو كان يرغب بإيجاد مواد بالعامّيّة على الإنترنت، لكنّه اضطرّ في النهاية للاعتماد على *الكتاب* لأنّه لم يجد مراجع للعامّيّة في حين أنّه وجد الكثير للفصحى. أمّا الطالبة الثالثة فقد ذكرت أنها تجد فائدة من المقترب التكامليّ على رغم الصعوبة التي واجهتها.

خ. لا تأثير سلبيّ للمقترب التكامليّ على الفصحى

ناقشنا في الفصل الثاني من هذا البحث أنّ الخوف من تأثير المقترب التكامليّ على كفاءة الطلّاب بالفصحى هو من أهمّ أسباب الاعتراض على تطبيقه[253]، وأنّ بعض الدراسات الحديثة أظهرت أن لا تأثير سلبيّاً للمقترب على مهارات الطلّاب بالفصحى[254]. أمّا في بحثنا هذا، فإنّ طالبين (طالب من المستوى الابتدائيّ، وطالبة من المتوسّط العالي) من أصل العشرين الذين أجروا المقابلة الفرديّة عبّرا عن أنّ المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج لم يؤثّر سلبًا على تعلُّمهما للفصحى. ففي حين شرح الطالب أنّه قادر على الموازنة بين الاثنين، رأت الطالبة أنّها تستعمل بعض الكلمات العامّيّة عند الكتابة، لكنّها أصلًا تريد أن تكتب بالمستويين اللغويين لأنّها تعتمد الفصحى للكتابة الأكاديميّة، والعامّيّة للكتابة على مدوّنتها الإلكترونيّة.

د. تعلُّم العامّيّة مهمّ قبل السفر إلى بلد عربيّ

ناقشنا في الفصل الثاني من هذا البحث أيضًا أنّ معظم برامج اللغة العربيّة في الولايات المتّحدّة تميل حاليًّا إلى التركيز على الفصحى في السنتين الأوليين للتدريس وتأجيل دراسة العامّيّة لمستويات متقدّمة أو لحين السفر إلى الخارج[255]. ولكن أظهرت بعض الدراسات أنّ الطلّاب يفضّلون أن يدرسوا العامّيّة إلى جانب الفصحى قبل سفرهم إلى البلدان العربيّة[256]. وقد انعكس هذا الرأي في

[253] Younes 2015, 46-47; Al-Batal 2018a, Preface x.
[254] Ebner and Watson 2018.
[255] Hashem-Aramouni 2011.
[256] Husseinali 2006; Palmer 2008; Hashem-Aramouni 2011; Shiri 2013; Al-Batal and Glakas 2018.

دراستنا الحاليّة حيث تمنّى طالبان كانا قد درسا الفصحى فقط في بلادهما (طالب من الصف الابتدائيّ العالي، وطالب من المتوسّط الأدنى) لو أنّهما درسا العامّيّة قبل مجيئهما إلى لبنان، لأنّهما واجها صعوبة كبيرة في التواصل اليوميّ مع اهل البلد.

ذ. الدراسة بالمقترب التكامليّ ممتعة

رأت طالبة واحدة تدرس في الصف المتوسّط العالي أنّ الدراسة باعتماد المقترب التكامليّ هي أمر ممتع لأنّها تحبّ مشاهدة الفيديوهات والاستماع إلى النكات بالعامّيّة، بقدر ما تستمتع بتمارين قواعد الفصحى.

ثالثًا. آراء الأساتذة بالمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج ومواقفهم منه

إنّ مواقف الأساتذة في ما يتعلّق بالعامّيّة والفصحى تؤثّر بطريقة مباشرة على تحفيز الطلّاب وعلى نتائجهم في تعلُّم الشكلين اللغويين[257]. وقد رأينا في الفصل الثاني من هذا البحث أنّ بعض الأساتذة يخافون من فكرة تعليم لهجة عربيّة إلى جانب الفصحى، وذلك لأسباب عديدة سبق وعرضناها في الفصل الثاني، وعلى الرغم من ذلك، تظهر بعض الدراسات الحديثة أنّهم يفضّلون أن يدرّسوا بمقترب يعكس العربيّة كما يستعملها الناطقون بها[258]. وبهدف أن نعرف كيف ينظر الأساتذة

[257] Isleem 2018.
[258] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 16; Najour 2018, 299.

في دراستنا إلى المقترب التكامليّ الذي يعتمدونه، اطّلعنا على إجاباتهم عن السؤال رقم 1 من المقابلة الفرديّة حيث تحدّثوا عن إيجابيّات المقترب التكامليّ وتحدّياته من وجهة نظرهم[259].

1. الإيجابيّات من وجهة نظر الأساتذة

ركّز الأساتذة خلال المقابلات الفرديّة على الشعور بالحرّيّة الذي يوفّره لهم المقترب التكامليّ. فهم لا يضطرّون "للبس قناع" خلال التعليم باعتماد هذا المقترب لأنّ الطريقة التي يستعملون بها لغتهم في الصف هي الطريقة نفسها التي يستعملونها في نشاطاتهم الحياتيّة لإتمام المهام التواصليّة، ولأنّ الكلام بالفصحى فقط لا يعكس شخصيّتهم وخبراتهم. لذلك يساعدهم المقترب التكامليّ على الكلام أكثر في الصف، ونقل واقع استعمال اللغة العربيّة لطلّابهم كما هو، وحثّهم على أن يعوا ويتقبّلوا التنوّع في اللهجات وفي طرق التعبير المختلفة. وقد سبق لـ Najour في دراسة سابقة أن سلّطت الضوء على أهمّيّة تلك الحرّيّة التي يحسّ بها الأساتذة عند اعتماد المقترب التكامليّ، فقالت إنّ التنقّل العفويّ بين العامّيّة والفصحى يريحهم ويعطيهم المرونة في استخدام مستويات العربيّة بشكل طبيعيّ. وهذا الدمج العفويّ يعكس حقيقة استعمال اللغة من قبل مستخدميها وهو ما سوف يواجهه الطلّاب حين يتواصلون مع أشخاص خارج الصف[260].

2. التحدّيات من وجهة نظر الأساتذة

[259] إجابات الأساتذة عن السؤال رقم 1 من المقابلة الفرديّة: "كيف يتمّ الدمج بين العامّيّة والفصحى في صفّك؟".

[260] Najour 2018, 315.

أشار الأساتذة في المقابلات الفرديّة معهم إلى التحدّيات التي واجهوها عند تطبيقهم للمقترب التكامليّ، وإلى التحدّيات التي لاحظوا أنّ طلّابهم قد واجهوها[261]، وهي:

أ. تحدّيات متصلة بالتعليم

يرى أغلب الأساتذة أنّ التحدّي الأكبر هو التعامل مع التنوّع في خلفيّات الطلّاب الدراسيّة، خاصّة عندما تكون تلك الخلفيّات مؤسَّسة على مفهوم "الفصل" بين العامّيّة والفصحى. وتكمن الصعوبة التي يواجهونها في كسر الحاجز الذي بناه أساتذة قبلهم نقلوا إلى الطلّاب أيديولوجيا أنّ العامّيّة أقلّ شأنًا من الفصحى. لذلك، ينظر بعض هؤلاء الطلّاب إلى المقترب التكامليّ على أنّه ليبراليّ جدًّا، وهنا تكمن مهمّة الأستاذ بأن يشرح لهم أنّه لا يسوّق لأيديولوجيا معيّنة، بل هو ببساطة يشجّعهم على استعمال المستويات اللغويّة العربيّة حسب السياقات التي تُستخدم فيها في الواقع. وتتفاقم تلك الصعوبة حين يركّز الطلّاب على المفردات التي تختلف بين العامّيّة والفصحى (مثلًا بدّي/أريد)، فتزيد شكوكهم حول وحدة اللغة العربيّة خاصة وأنّ الفصحى والعامّيّة تقدَّمان في لوائح مفصولة في كتاب *الكتاب* الذي يستخدمونه. ولعلّ أكثر من يواجه مشكلة التفاوت الناجم عن خلفيّات الطلّاب هم أساتذة المستوى المتقدّم والمتقدّم العالي لأنّ طلّابهم قد درسوا لفترة طويلة بمقترب معيّن في جامعاتهم: فمنهم من درس العامّيّة ويتجنّب الفصحى، ومنهم من درس الفصحى ولا يريد إلّا التركيز عليها، ومنهم من يريد مقاربة العربيّة كلغة واحدة. علاوة على ذلك، فإنّ بعض طلّاب هذين المستويين قد طالبوا

[261] إجابات الأساتذة عن السؤال رقم 2 من المقابلة الفرديّة: "ما هي تحدّيات هذا المقترب بالنسبة لك وبالنسبة للطلّاب؟".

بنسبة أكبر من العامّيّة في الصف ليستعملوها في مواقف الحياة اليوميّة، ولكن الأساتذة لم يجدوا دائمًا سبيلًا لإدخال العامّيّة أكثر في صفوفهم، وهم لا يعرفون إن كان هذا التحدّي نابعًا من نقص في البرنامج أم من نقص في تأسيس الطلّاب الذين لم يتعلّموا التواصل بالعامّيّة في بداية دراستهم للعربيّة.

أمّا التحدّي الثاني الذي واجهه الأساتذة فهو صعوبة التدريس باعتماد المقترب التكامليّ. وتتبع تلك الصعوبة من أنّ التدريس باعتماد هذا المقترب هو جديد بالنسبة لبعضهم ممّا يتطلّب منهم مجهودًا أكبر في التحضير وفي التطبيق داخل الصف، ومن أنّ الاعتياد على الكلام بعامّيّة غير ملوّنة محلّيًّا، أي اختيار الكلمات المشتركة مع الفصحى عند الكلام (مثلًا: "يبدا" بدل "يبلّش"، و"ممكن" بدل "فيّي")، يحتاج للوقت وللخبرة.

ب. تحدّيات متصلة بالتعلُّم

يرى معظم الأساتذة أنّ التحدّي الأوّل بالنسبة لطلّابهم هو صعوبة التمييز بين العامّيّة والفصحى التي يعزي الطلّاب سببها إلى عدم إطلاعهم باستمرار على الفرق بينهما، في حين أنّهم يطالبون دائمًا بهيكليّة منظّمة وخاصّة في ما يتعلّق بقواعد العامّيّة (مثلًا: لِبنانيّي/لبنانيّين). ولكن يلاحظ أساتذة المستوى المتوسّط العالي، والمتقدّم، والمتقدّم العالي أنّ الطلّاب يتوجّسون بداية من فكرة المقترب التكامليّ المجرّدة، فيحسّون بالضياع في المراحل الأولى لناحية التمييز بين العامّيّة والفصحى، ولكن هذه الصعوبة تتقلّص مع الخبرة. فالطلّاب يستبِقون التحدّي ثم يلاحظون مع مرور الوقت أنّهم يميّزون تلقائيًّا خاصّة عندما يفهمون بفضل أساتذتهم أنّ الاستعمال يكون بحسب السياق، وأنّ الأهمّ هو وضوح الرسالة، وأنّ المشترَك بين العامّيّة والفصحى أكثر بكثير من المختلف.

أمّا التحدّي الثاني الذي يلاحظه الأساتذة عند طلّابهم فهو الفرق في مستويات الكفاءة بالعامّيّة بينهم. فبعضهم يتحدّر من أصول عربيّة ويتكلّم العامّيّة بطلاقة، والبعض الآخر منهم لم يدرس سوى الفصحى من قبل. ولكن يظنّ الأساتذة أنّ هذا الأمر فيه تحدٍّ وغنى في الوقت عينه، لأنّ الطلّاب يتشاركون مهاراتهم المختلفة خاصّة وأنّ صفوفهم مبنيّة على التفاعل ضمن مجموعات صغيرة.

ويكمن التحدّي الثالث الذي يشتكي منه الطلّاب لأساتذتهم في النقص في تفعيل العامّيّة في الصفوف، وهي شكوى تزداد مع التقدّم في المستوى خاصّة عندما يلاحظ الطلّاب أنّهم قادرون على تناول مواضيع على مستوى ثقافيّ عالٍ بالعربيّة، ولكن ليس مواضيع الحياة اليوميّة.

أخيرًا، يشتكي بعض الطلّاب لأساتذتهم من مشكلة تتعلّق بمتطلّبات الجامعات التي يدرسون فيها في بلادهم خاصّة وأنّ بعض تلك الجامعات تشدّد على الكفاءة بالفصحى فقط.

رابعًا. مواقف الطلّاب والأساتذة من المقترب التكامليّ: خلاصة واستنتاجات

وجدنا في هذا الفصل أنّ المقترب التكامليّ في البرنامج يرتكز بالدرجة الأولى على السياقات اللغويّة–الاجتماعيّة التي يتمّ فيها التواصل، وعلى شكل اللغة المستخدَم لكلّ سياق في الواقع اللغويّ، وعلى استعمال المواد الأصليّة. وهذا يؤدّي بطبيعة الحال إلى وجود تنوّع وتفاوت في درجة التركيز على العامّيّة والفصحى بين مختلف الصفوف لأنّ المواضيع المكتوبة والمحكيّة التي يتمّ تناولها في الصفوف المتقدّمة تحتّم استعمال الفصحى بشكل أساسيّ، في حين أنّ الموضوعات المتّصلة بالحياة اليوميّة تستلزم قدراً أكبر من التركيز على العامّيّة. لذلك، يبدأ الطلّاب مع التقدّم في المستوى بالنظر إلى صفوفهم على أنّها تركّز على الفصحى بدل أن تعطي الأهمّيّة نفسها للعامّيّة وللفصحى. ويزيد

على هذا التنوّع المرتبط بالسياقات طغيان الفصحى على كلام بعض الأساتذة وعلى نشاطات التفعيل في صفوفهم، وأبرزها في دراستنا الحاليّة الصف المتوسّط الأدنى. ويعتبر Isleem أنّ التخفيف من نسبة العامّيّة في الصفوف مع تقدّم الطلّاب في مستويات الكفاءة (وهي ممارسة يراها في عدد من برامج العربيّة) يمثّل مشكلة يتسبّب فيها عاملان: الأيديولوجيا التي تسوّق لفكرة أنّ استعمال العامّيّة ينحصر في أساسيّات الحوار غير الرسميّ، والنقص في المواد العامّيّة للصفوف المتقدّمة وهي مواد من شأنها أن تعزّز النظرة إلى إمكانيّة استعمال العامّيّة عند تناول مواضيع ثقافيّة[262].

وقد أظهر هذا الفصل أيضًا أنّ طلّاب الصفوف التي تعطي الأهمّيّة الأكبر للفصحى يعون هذا التفاوت في التركيز على العامّيّة والفصحى خاصّة لناحية التفعيل في الصف والامتحانات، لذلك فإنّ ثلث الطلّاب فقط يعتبرون أنّ للعامّيّة والفصحى الأهمّيّة نفسها في صفوفهم. وبالتالي، فهم يطالبون بنسبة أكبر من العامّيّة تصل إلى ما يقارب نصف وقت الصف كمعدّل عام، مع العلم أنّ هذه النسبة المرغوب بها تخفّ إلى ثلث وقت الصف في المستويات المتقدّمة.

وتتعايش العامّيّة والفصحى في مختلف الصفوف إذ يتمّ الدمج بطريقة طبيعيّة في كلام الأساتذة والطلّاب مع الميل إلى إطالة المناقشات بالفصحى كلّما تقدّم الطلّاب في مستوى الكفاءة بسبب المواضيع التي يتمّ تناولها. وللطلّاب حرّيّة الخيار لناحية استعمال الشكل اللغويّ الذي يريدونه في الكلام أو في الكتابة شرط وضوح رسالتهم وتناسب الشكل اللغويّ مع السياق الكلاميّ أو الكتابيّ.

أمّا بالنسبة لنظرة الطلّاب للمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج ومواقفهم منه، فالظاهر أنّه يساعدهم في بلورة نظرتهم إلى العربيّة كلغة واحدة. فقد تبيّن أنّ ما يقارب 70% منهم لا ينظرون إلى

[262] Isleem 2018, 256.

الفصحى والعامّيّة على أنّهما لغتان منفصلتان، وتزداد تلك النسبة عند الطلّاب الذين درسوا في برامج تعتمد المقترب التكامليّ من قبل، وهذا دليل على أنّ النظرة إلى الفروقات بين هذين الشكلين اللغويين تتقلّص مع متابعة الدراسة بالمقترب التكامليّ ومع تطوّر كفاءة الطلّاب اللغويّة.

من ناحية أخرى، أعطى أغلب الطلّاب الذين أجروا المقابلات الفرديّة صفات إيجابيّة للمقترب التكامليّ، وذلك على الرغم من الإرباك والصعوبة اللذين يواجهونهما في البداية. ولكن غالبيّتهم اشتكوا من التركيز على الفصحى دون العامّيّة في الصفوف وفي الامتحانات، ومن التفاوت في مستويات الكفاءة بالعامّيّة بين طلّاب الصف الواحد.

أمّا الأساتذة، فقد ركّزوا على الشعور بالحريّة الذي يمنحهم إيّاه المقترب التكامليّ كونه يشجّعهم على استعمال العربيّة بمختلف أشكالها في الصف كما يستعملونها عادة في نشاطاتهم الحياتيّة. ولكنّهم يواجهون تحدّيات عدّة تتلخّص في خلفيّات الطلّاب وأحكامهم المسبقة على المقترب، وصعوبة التدريس باعتماد المقترب التكامليّ والكلام بعامّيّة غير ملوّنة محلّيًّا. من ناحية أخرى، يعي الأساتذة التحدّيات التي يواجهها طلّابهم، ويعتبرون أنّ أهمّها هو صعوبة التمييز بين العامّيّة والفصحى، والفرق في مستويات العامّيّة بين طلّاب الصف الواحد، والنقص في تفعيل العامّيّة في الصفوف.

الفصل السادس

تلبية المقترب التكامليّ في البرنامج لاحتياجات الطلّاب

كنت قد أوضحت في الفصل الثاني من هذا البحث أهمّيّة أن تلبّي برامج تدريس اللغات الأجنبيّة احتياجات طلّابها لما في ذلك من تأثير إيجابيّ على نتائجهم وعلى رغبتهم بالاستمرار بدراسة اللغة. لذلك سأقوم في هذا الفصل بدراسة مدى تلبية المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج لاحتياجات طلّابه من خلال الاستناد إلى بيانات كمّيّة ونوعيّة استخلصتها من: أ) نتائج ستّة بنود من الاستبيان (الأسئلة رقم 47، 49، 50، 51، 52، 53)، وب) الإجابات عن أربعة أسئلة من المقابلات مع الطلّاب (رقم 5، 6، 7، 10)، وسأعرض تلك البيانات وأناقشها في قسمين رئيسيين.

أوّلًا. المقترب الذي يفضّله طلّاب البرنامج لتلبية احتياجاتهم

عبّر المشاركون عن رأيهم بالمقترب الذي يظنّون أنّه الأفضل لتلبية احتياجاتهم من خلال الإجابة عن السؤال رقم 47 من أسئلة الاستبيان: "هل تظنّ أنّ تلبية احتياجاتك قد تتمّ بشكل أفضل في أحد هذه المقتربات: الفصحى فقط؟ العامّيّة فقط؟ مقترب مبنيّ على التكامل بين العامّيّة والفصحى؟ اختر كلّ الإجابات التي تلائمك". وقد أجاب جميع المشاركين في الاستبيان عن هذا السؤال، وتبيّن أنّ أغلبهم يعتبرون أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم (n=32,

86.5%). بالمقابل، اختار ستّة مشاركين مقترب العامّيّة فقط (16.2%)، في حين أنّ مشاركًا واحدًا اختار مقترب الفصحى فقط (2.7%)[263].

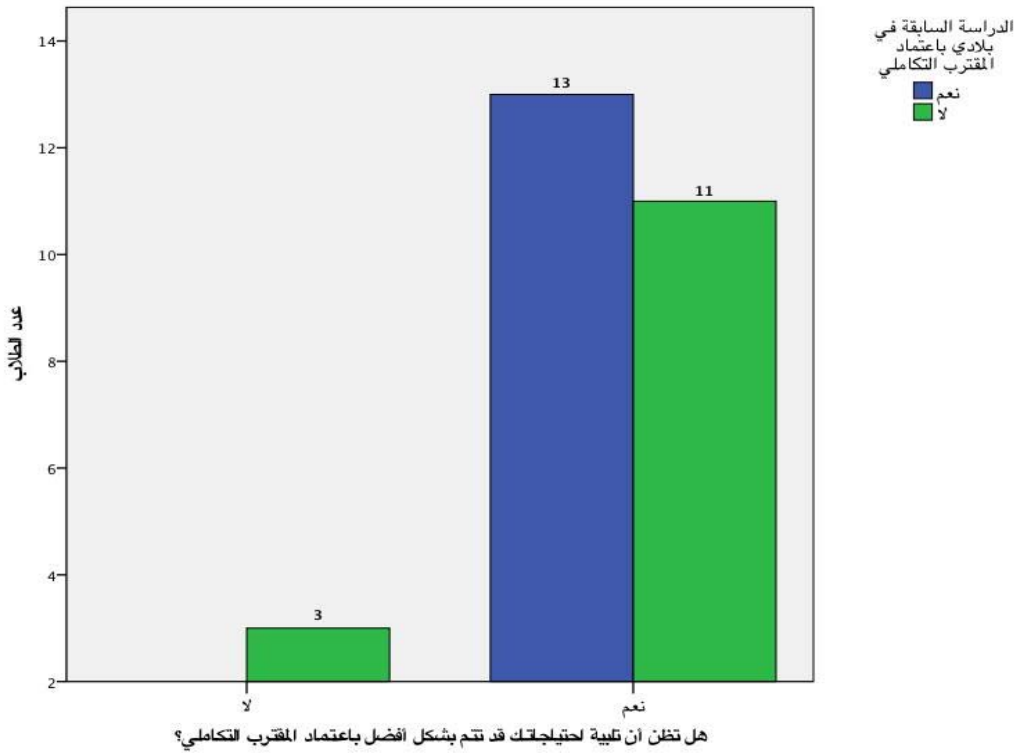
وإذا قارنّا هذه النتيجة بالنتائج التي توصّل إليها Palmer 2008، فإنّنا نجد أنّ عدد الطلّاب الذين يلمسون أهمّيّة المقترب التكامليّ قد ازداد. فقد أظهرت بيانات الاستبيان الذي أجراه Palmer على طلّاب درسوا العربيّة لمدّة فصلين ثم سافروا إلى بلد عربيّ للدراسة في الخارج، أنّ 71% منهم وافقوا على أنّ تدريس العامّيّة والفصحى يجب أن يتمّ بالتوازي[264]، مقارنة مع 86.5% في دراستنا الحاليّة. علاوة على ذلك، فإنّ آراء الطلّاب في دراسة Palmer كانت قد انقسمت مناصفة بين مؤيّد للدمج في الصف نفسه من جهة، ولتخصيص صفوف منفصلة للعامّيّة وللفصحى من جهة أخرى[265]، في حين أنّ دراستنا قد ركّزت على التكامل في الصف الواحد بين هذين الشكلين اللغويين.

وقد أجريت اختبار كاي المربّع لأرصد أيّة علاقة محتمَلة بين رأي الطلّاب بالمقترب الذي يظنّون أنّه الأفضل لتلبية احتياجاتهم، وبين ثلاثة متغيّرات ديموغرافيّة هي: الصف الذي ينتسب إليه الطلّاب، ودراستهم السابقة في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ في بلادهم، ودراستهم السابقة في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ في الخارج[266]. وأظهرت نتائج هذا الاختبار أنّ المتغيّر الوحيد ذا الأهمّيّة الإحصائيّة هو دراسة الطلّاب السابقة في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ في بلادهم (p=.077، وهي تقترب من 05.). ولكن يجب قراءة نتائج اختبار كاي المربّع هذا بتحفُّظ لأنّ نتائجه

[263] انظر الملحق رقم 6.أ للاطّلاع على الجدول الإحصائيّ المتعلّق برأي الطلّاب بالمقترب الذي يظنّون أنّه الأفضل لتلبية احتياجاتهم.
[264] Palmer 2008, 87.
[265] Palmer 2008, 87-89.
[266] انظر الملحق رقم 6.ب للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار المقارنة هذا.

تخرق أحد شروط اختبار كاي المربّع بالنسبة للعدد المتوقَّع للمشاركين في كلّ خانة من جدول الاختبار في الملحق 6.ب. فالعدد هو أقلّ من خمسة في كلّ خانة في حين أنّ الحدّ الأدنى المطلوب هو خمسة مشاركين. وإذا ما تمعّنّا أكثر في نتائج اختبار كاي المربّع المتعلّقة بدراسة الطلّاب باعتماد المقترب التكامليّ في بلادهم، فإنّنا نجد أنّ جميع المشاركين الثلاثة عشر الذين درسوا في بلادهم في برنامج يطبّق المقترب التكامليّ يجدون، وبدون استثناء، أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم. بالمقابل، فإنّ ثلاثة من المشاركين الأربعة عشر الذين لم يختبروا المقترب التكامليّ في بلادهم لا يعتبرون أنّه المقترب الأفضل لتلبية احتياجاتهم، كما يبدو لنا في الرسم البيانيّ أدناه.

الرسم البيانيّ رقم 3: نظرة الطلّاب إلى كون المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم على حسب دراستهم السابقة في بلادهم باعتماد المقترب التكامليّ أم لا



نلاحظ أنّ نتيجة اختبار المقارنة هذا تتوافق إلى حدّ ما مع نتيجة اختبار المقارنة في الفصل الخامس حيث وجدنا أنّ المشاركين الذين سبق لهم الدراسة وفق المقترب التكامليّ في بلادهم ينظرون إلى الفصحى والعامّيّة على أنّهما مكوّنان للغة واحدة أكثر من زملائهم الذين لم يختبروا الدراسة بالمقترب التكامليّ في بلادهم. وإذا ما جمعنا بين هاتين النتيجتين، فقد نستطيع الاستنتاج بأنّ الطلّاب الذين اختبروا الدراسة بالمقترب التكامليّ في البرامج التي درسوا فيها في بلادهم من قبل يفضّلون الدراسة بالمقترب التكامليّ لتلبية احتياجاتهم لأنّهم يعون أكثر من غيرهم وحدة اللغة العربيّة وأهمّيّة العامّيّة والفصحى على حدّ سواء لتحقيق كفاءة عامّة باللغة العربيّة.

من ناحية أخرى، وإذا ما اطّلعنا على البيانات النوعيّة التي توفّرها المقابلات الفرديّة التي أجريتها مع الطلّاب، فإنّنا نجد أنّ المشاركين الذين فضّلوا مقترب العامّيّة فقط أو مقترب الفصحى فقط قدّموا مبرّرات شخصيّة لخيارهم هذا، ولكنّها لا تنتقص من أهمّيّة دراستهم بالمقترب التكامليّ. فقد أجريت مقابلة مع أربعة من المشاركين الستّة الذين حدّدوا مقترب العامّيّة على أنّه الأفضل لتلبية احتياجاتهم[267]، وعلى الرغم من تفضيلهم للعاميّة حاليًّا، هم اتّفقوا على أهمّيّة المقترب التكامليّ عند البدء بدراسة العربيّة. فإثنان من هؤلاء الأربعة كانا طالبين في المستوى الابتدائيّ، وقد لاحظا خلال دراستهما في البرنامج في فترة الصيف أنّ العامّيّة تفيدهما أكثر لتحقيق خططهما المستقبليّة. لكنّهما بالمقابل يقدّران أنّهما بدآ دراستهما في البرنامج باعتماد المقترب التكامليّ لأنّهما ما كانا ليدركا حاجتهما إلى العامّيّة لولا اختبارهما للعامّيّة والفصحى معًا. أمّا الطالبتان الأخريان، فإحداهما كانت في

[267] إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 8 من المقابلة الفرديّة: "هل تعتقد أنّ تلبية احتياجاتك ممكن أن تتمّ بشكل افضل في برنامج قائم على العامّيّة فقط أو الفصحى فقط؟".

الصف الابتدائيّ العالي والثانية في المتوسّط العالي، وقد اتّفقتا على أنّهما ما كانتا لتختارا إلّا المقترب التكامليّ في بدء تعرُّضهما للعربيّة وهما ممتنتان لدراستهما بهذا المقترب خاصّة وأنّ الفصحى مهمّة للقراءة علاوة على أنّها متطلّب للحصول على شهادة، ولكنّهما قد وصلتا حاليًّا إلى مرحلة من مخطّطهما الدراسيّ أو المهنيّ تحتاجان فيها لمهارة الكلام أكثر. بالمقابل، إنّ الطالب الوحيد الذي قال إنّ مقترب الفصحى هو الأفضل لتلبية احتياجاته هو الطالب نفسه الذي رتّب مهارة الكتابة في المرتبة الأولى في الفصل الرابع من هذا البحث. وكنت قد قلت في الفصل الرابع إنّه واجه صعوبة كبيرة فيما يتعلّق بالعامّيّة، واستنتجتُ حينها أنّ تفضيله للفصحى ينبع إمّا من إلحاح لإنجاز متطلّب لشهادته، أو من إحباط ناتج عن الفرق في مستوى الكفاءة بالعامّيّة بينه وبين الطلّاب الآخرين في صفّه.

من ناحية أخرى، عبّر الطلّاب عن مدى تلبية المقترب التكامليّ لاحتياجاتهم بشكل عام من خلال الإجابة عن السؤال رقم 5 من أسئلة المقابلة الفرديّة[268]، وقد لاحظت أنّ إجابات الطلّاب مرتبطة بالمستوى الذي كانوا يدرسون فيه. فطلّاب المستوى الابتدائيّ وجدوا أنّ المقترب التكامليّ يلبّي احتياجاتهم الحاليّة، والتي لم يعوا وجودها قبل بدء البرنامج. فالكثير منهم كانوا يعتقدون قبل الالتحاق بالبرنامج أنّهم يحتاجون الفصحى فقط لأنّهم ظنّوا أنّ احتياجاتهم محدودة ضمن قراءة النصوص والمقالات، أو الاطّلاع على تقارير رسميّة مثلًا. لكن الدراسة باعتماد المقترب التكامليّ سلّطت لهم الضوء على احتياجات جديدة لم يفكّروا بها من قبل، وعلى أهمّيّة دراسة العامّيّة والفصحى جنبًا إلى جنب لتحقيق جميع أهدافهم الحاليّة. أمّا الطلّاب في الصف المتوسّط الأدنى والصف المتوسّط

[268] إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 5 من المقابلة الفرديّة: "إلى أيّ مدى يلبّي التكامل بين العامّيّة والفصحى احتياجاتك؟".

الأوسط، فقد اعتبروا أنّ المقترب التكامليّ يلبّي احتياجاتهم بشكل ملحوظ. وإذا انتقلنا إلى المستويات العليا أي المتوسّط العالي والمتقدّم والمتقدّم العالي، فقد بيّن الطلّاب فيها أنّ المقترب التكامليّ كما يجري تطبيقه حاليًّا في البرنامج يلبّي احتياجاتهم الأكاديميّة، ولكنّهم اقترحوا إدخال عامّيّة أكثر في المقرّر لتلبّية حاجتهم لبناء علاقات اجتماعيّة مع العرب بشكل أفضل.

ثانيًا. نظرة طلّاب البرنامج لمدى تلبية المقترب التكامليّ لاحتياجاتهم

سبق وناقشنا في الفصل الرابع من هذا البحث احتياجات طلّاب البرنامج، ثم أشرنا في بداية هذا الفصل السادس إلى أنّ الغالبيّة الساحقة من المشاركين يعتبرون أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم. لذلك سوف نتطرّق بالتفصيل إلى كيفيّة تلبية هذا المقترب لاحتياجات طلّاب البرنامج، وذلك من خلال مناقشة أهمّ الأهداف التي يساعدهم على تحقيقها. وقد عبّر المشاركون عن مدى تلبية المقترب التكامليّ لأهدافهم واحتياجاتهم من خلال الإجابة عن الأسئلة رقم 49–53 من أسئلة الاستبيان، وجميعها تبدأ بسؤال: "إلى أيّ مدى توافقين/توافق على العبارة التالية؟ إنّ المقترب التكامليّ في البرنامج سوف..."، وقد حصرتُ نتائج تلك الإجابات في الجدول رقم 4[269].

الجدول رقم 4: نظرة الطلّاب لتلبية المقترب التكامليّ لاحتياجاتهم (العدد *والنسبة المئويّة*) N=37

نظرة الطلّاب	أعارض بشدّة	أعارض	أوافق	أوافق بشدّة

[269] انظر الملحق رقم 6.ت للاطّلاع على الجداول الإحصائيّة التفصيليّة المتعلّقة بمدى تلبية المقترب التكامليّ لأهداف الطلّاب واحتياجاتهم.

المقترب التكامليّ يساعدني على تطوير معرفتي بالثقافات العربيّة	لا إجابة	2 *5.4%*	15 *40.5%*	20 54.1%
المقترب التكامليّ يساعدني على تطوير قدرتي على بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب	لا إجابة	3 *8.1%*	13 *35.1%*	21 *56.8%*
المقترب التكامليّ يساعدني على تحقيق مستوى كفاءة أعلى بالعربيّة	1 *2.7%*	2 *5.4%*	14 37.8%	20 54.1%
المقترب التكامليّ يساعدني في مجال عملي/أبحاثي	1 *2.7%*	6 *16.2%*	17 *45.9%*	13 *35.1%*
المقترب التكاملّي يطوّر من معرفتي بالإسلام	1 *2.7%*	19 *51.4%*	12 *32.4%*	5 *13.5%*

تظهر هذه النتائج أنّ الغالبيّة الساحقة من المشاركين يعتبرون أنّ الدراسة بالمقترب التكامليّ الذي يطبّقه البرنامج سوف تساعدهم بالدرجة الأولى على فهم الثقافات العربيّة (مجموع 94.6% يوافقون بشكل عام: 54.1% يوافقون بشدّة، و40.5% يوافقون)، وعلى تطوير قدرتهم على بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب (مجموع 91.9% يوافقون بشكل عام: 56.8% يوافقون بشدّة، و35.1% يوافقون)، مع العلم أن لا أحد من المشاركين يعارض بشدّة هذين التصريحين. وتظهر النتائج أيضًا أنّ أغلب المشاركين يعتقدون أنّ الدراسة بالمقترب التكامليّ سوف تساعدهم على تحقيق مستوى كفاءة أعلى بالعربيّة (مجموع 91.9% يوافقون بشكل عام: 54.1% يوافقون بشدّة، و37.8% يوافقون)، وأنّ اكثر من ثلاثة أرباع المشاركين يظنّون أنّها سوف تساعدهم في مجال عملهم/أبحاثهم (مجموع 81% يوافقون بشكل عام: 35.1% يوافقون بشدّة، و45.9% يوافقون). بالمقابل، إنّ اقلّ من

نصف المشاركين يعتبرون أنّ دراستهم هذه سوف تطوّر من معرفتهم بالإسلام (مجموع 45.9% يوافقون بشكل عام: 13.5% يوافقون بشدّة، و32.4% يوافقون).

تتوافق هذه النسب بشكل ملحوظ مع احتياجات الطلّاب التي درسناها في الفصل الرابع من هذا البحث. لذلك سوف أعرض احتياجات طلّاب البرنامج كما جاءت في الفصل الرابع وسوف أربطها بتلبية المقترب التكامليّ لتلك الاحتياجات بالاعتماد على نسب الموافقة بشكل عام. وقد أجريتُ اختبار الترابط (Pearson's correlation test) كي أفهم علاقة الاحتياجات التي ذكرها الطلّاب في الفصل الرابع بمدى تلبية المقترب التكامليّ لها[270]، لأنّ اختبار الترابط هذا يفحص العلاقة بين البنود المتعلّقة باحتياجات الطلّاب والبنود المتعلّقة بتلبية المقترب التكامليّ لها كما سبق وذكرت في الفصل الثالث من هذا البحث، وسوف أركّز على عرض العلاقات ذات الأهمّيّة الإحصائيّة.

1. الاحتياج الأول: المتعة وتحقيق الذات، وفهم الأدب العربيّ

وجدنا في الفصل الرابع من هذا البحث أنّ 97.3% من المشاركين يدرسون العربيّة للمتعة وتحقيق الذات، و67.5% لفهم الأدب العربيّ وتقديره. وفي هذا الفصل، رأينا أنّ 91.9% من المشاركين يعتقدون أنّ المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج سوف يساعدهم على تحقيق مستوى كفاءة أعلى باللغة العربيّة. وقد قرّرت أن أربط أهداف تحقيق الذات، وفهم الأدب العربيّ بتحقيق مستوى كفاءة أعلى بالعربيّة لأنّ بلوغ مستوى الكفاءة المنشود يعزّز برأيي من شعور المتعة والرضا

[270] انظر الملحق رقم 6.ث للاطّلاع على النتائج التفصيليّة لاختبار الترابط هذا.

عن الذات، ويساهم في تحسين فهم الطالب للأدب العربيّ من خلال مهارة القراءة والمعرفة بالثقافة. وقد عبّر الطلّاب عن مدى مساهمة المقترب التكامليّ في تطوير كفاءتهم العامّة باللغة العربيّة من خلال الإجابة عن السؤال رقم 10 من أسئلة المقابلة الفرديّة[271]، وأظهرت إجابات الطلّاب أنّهم يتّفقون على أنّ تعلّم كل شكل لغويّ عربيّ على حدة لا يؤمّن لهم مستوى الكفاءة العامّة نفسه الذي يساعدهم المقترب التكامليّ على تحقيقه خاصّة من الناحية اللغويّة–الاجتماعيّة أي الاستعمال الحقيقي للّغة في سياقات معيّنة. فهم يعون أنّ المقترب التكامليّ يركّز على تطوير المهارات الأربع في الوقت نفسه، وبالتالي يضع في متناولهم جميع الأدوات المناسبة للاستعمال الصحيح للّغة، علاوة على أنّه يعرّضهم لعبارات أكثر يستطيعون استعمالها في شتّى المواقف. وقد أشار أحد الطلّاب –وإن بشيء من الاستغراب– إلى أنّ العمل على الكلام والاستماع بالعامّيّة قد أثّر لديه بشكل إيجابيّ على الكتابة والقراءة بالفصحى، ولعلّ ذلك يعود إلى ثقة أعلى بالنفس منحته إيّاها دراسته بهذا المقترب، أو إلى تحوّل طرأ على نظرته للّغة العربيّة بحيث أصبح ينظر إليها على أنّها لغة واحدة ممّا ساعده على الاستفادة من جميع الاستراتيجيّات التي تعلّمها في العامّيّة والفصحى على حدّ سواء.

2. الاحتياج الثاني: استعمال اللغة العربيّة عند السفر، أو مع الأصدقاء والعائلة

[271] إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 10 من المقابلة الفرديّة: "إلى أيّ مدى تشعر بأنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدك على تطوير كفاءتك العامّة باللغة العربيّة؟".

وجدنا في الفصل الرابع من هذا البحث أنّ 91.9% من المشاركين يدرسون العربيّة لاستعمالها عندما يسافرون إلى بلد عربيّ، و45.9% لاستعمالها مع أصدقاء أو أفراد من العائلة يتكلّمون اللغة العربيّة. وفي هذا الفصل، رأينا أنّ 91.9% من المشاركين يعتقدون أنّ المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج سوف يساعدهم على تطوير قدرتهم على بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب. وقد قرّرت أن أربط هدف استعمال اللغة العربيّة عند السفر أوعند التعامل مع أصدقاء أو أفراد من العائلة بالقدرة على بناء علاقات اجتماعيّة لأنّ التواصل مع أشخاص عرب بلغتهم من شأنه أن يساعد الطالب على توطيد أواصر العلاقة الاجتماعيّة بهم.

علاوة على ذلك، أظهر اختبار الترابط علاقة إيجابيّة متوسّطة بين حاجة الطلّاب إلى استعمال اللغة العربيّة مع أصدقاء/أفراد من العائلة ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ في البرنامج سوف يساعدهم على تحقيق مستوى كفاءة أعلى بالعربيّة (r=+.391, p=.017). وتعني هذه الأرقام أنّه كلّما ازدادت رغبة الطالب في استعمال اللغة العربيّة للتواصل مع أصدقاء/أفراد من العائلة، تعزّز اقتناعه بأنّ المقترب التكامليّ سوف يساعده على تحقيق مستوى كفاءة أعلى بالعربيّة. ويظهر الاختبار أيضًا علاقة إيجابيّة ضعيفة بين حاجة الطلّاب إلى استعمال اللغة العربيّة عند السفر إلى بلد عربيّ، ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ في البرنامج سوف يساعدهم في مجال العمل/الأبحاث (r=+.353, p=.032). وتعني هذه الأرقام أنّه كلّما ازدادت رغبة الطالب في دراسة اللغة العربيّة لاستعمالها عند السفر إلى بلد عربيّ، ازدادت نظرته –ولو بدرجة أخفّ من المقارنة السابقة– إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعده في مجال عمله أو أبحاثه.

وقد عبّر الطلّاب عن مدى مساعدة المقترب التكامليّ لهم على بناء علاقات شخصيّة مع العرب من خلال الإجابة عن السؤال رقم 7 من أسئلة المقابلة الفرديّة[272]، وجميعهم اتفقوا على أهميّة دراسة العاميّة والفصحى جنبًا إلى جنب للتواصل مع العرب. فاختيار الكلمات والشكل اللغويّ في محادثة معيّنة يعتمد على المستوى الاجتماعيّ والثقافيّ والتعليميّ للشخص، وعلى السياق والموقف، وهي متغيّرات لا يستطيع الطالب التمييز بينها إلّا من خلال تدرّبه عليها باعتماد المقترب التكامليّ خلال دراسته للّغة. علاوة على ذلك، يركّز الطلّاب على أهمّيّة التواصل بلهجة ما لبناء علاقات اجتماعيّة لأنّ الكلام بالفصحى لا يمثّل الشكل الطبيعيّ للتواصل بالعربيّة في الحياة اليوميّة وبالتالي يخلق حاجزاً في طريق بناء العلاقات والصداقات. فقد لاحظ بعض الطلّاب الذين أجريت معهم مقابلات فرديّة أنّ الناطقين باللغة يمنحون الطالب الأجنبيّ ثقتهم بشكل أسرع، ويكملون حديثهم معه بالعربيّة إذا بادر بالكلام معهم بالعاميّة، في حين أنّهم يغيّرون للإنكليزيّة إذا تكلّم معهم بالفصحى فقط. ويظنّ هؤلاء الطلّاب أنّ ذلك عائد إلى ثقة الناس بالأجنبيّ الذي يتكلّم العاميّة وبرغبته بالانخراط في مجتمعهم وبمستوى كفاءته باللغة العربيّة، وإلى السهولة التي يشكّلها لهم عدم الاضطرار للاستماع إليه أو للكلام معه بالفصحى.

تتوافق هذه النتائج مع تلك التي حصل عليها Palmer في دراسته التي أجراها على طلّاب يدرسون العربيّة في العالم العربيّ، والذين لاحظوا أنّ استعمالهم للعاميّة زاد ثقة الناطقين باللغة بهم ممّا سهّل عليهم بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب من خلال الاندماج في ثقافتهم[273]. وهي تتوافق أيضًا

[272] إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 7 من المقابلة الفرديّة: "إلى أيّ مدى يساعدك المقترب التكامليّ على التواصل مع العرب؟".

[273] Palmer 2008, 90-91.

مع نتائج دراسة Hashem-Aramouni حيث عبّر أغلب المشاركين عن أنّ معرفة العامّيّة إلى جانب الفصحى ضرورة للانخراط في المجتمع، وشدّد معظمهم على أنّ التواصل مع الأشخاص بالعامّيّة هو أساسيّ لكسب ثقة الناطقين باللغة، ولتدبير الأمور اليوميّة، ولفهم الثقافة وأهلها بشكل أفضل[274]. وتتوافق النتائج إلى حدّ بعيد مع دراسة Al-Batal and Glakas حيث اعتبر معظم الطلّاب (96%) أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب[275].

3. الاحتياج الثالث: التعرّف أكثر على الثقافات العربيّة، وفهم منطقة الشرق الأوسط

وجدنا في الفصل الرابع من هذا البحث أنّ 91.9% من المشاركين يدرسون اللغة العربيّة للتعرّف على الثقافات العربيّة بشكل أوسع، و91.9% أيضًا يدرسون العربيّة لفهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل. وتبيّن لنا في هذا الفصل أنّ 94.6% من المشاركين يعتقدون أنّ المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج سوف يساعدهم بالدرجة الأولى على فهم الثقافات العربيّة. وقد قرّرت أن أربط هدف فهم منطقة الشرق الأوسط بفهم الثقافات العربيّة بسبب الرابط الدينيّ والثقافيّ والجغرافيّ والسياسيّ بينها.

علاوة على ذلك، أظهر اختبار الترابط علاقة إيجابيّة متوسّطة بين حاجة الطلّاب إلى فهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ في البرنامج سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالثقافات العربيّة (r=+.422, p=.009). وتعني هذه الأرقام أنّه كلّما ازدادت

[274] Hashem-Aramouni 2011, 105-107.
[275] Al-Batal and Glakas 2018, 273.

رغبة الطلّاب في فهم منطقة الشرق الأوسط، ازدادت قناعتهم بأنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالثقافات العربيّة. وأظهر الاختبار أيضًا علاقة إيجابيّة ضعيفة إلى متوسّطة بين حاجة الطلّاب إلى فهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يطوّر من معرفتهم بالإسلام (r=+.366, p=.026). وتعني هذه الأرقام أنّه كلّما ازدادت رغبة الطلّاب في فهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل، ازدادت نظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالإسلام، مع العلم أنّ هذه العلاقة أضعف مقارنة بسابقتها.

وقد عبّر الطلّاب عن رأيهم في مدى مساعدة المقترب التكامليّ لهم على فهم الثقافات العربيّة بشكل أفضل من خلال الإجابة عن السؤال رقم 6 من أسئلة المقابلة الفرديّة[276]. وقد أشار معظمهم إلى أنّ فهم الثقافة لا يكون إلّا بدراسة العامّيّة والفصحى جنبًا إلى جنب في برنامج يعتمد المقترب التكامليّ. فبالنسبة للطلّاب، إنّ استعمال اللغة في الصف كما يستعملها أبناؤها، ومعرفة الفرق بين العامّيّة والفصحى وكيف يُترجَم ذلك في المواقف الاجتماعيّة هو من أهمّ ما يقدّمه المقترب التكامليّ فيما يتعلّق بفهم الثقافات العربيّة. وقد ركّز الطلّاب على أنّ العامّيّة تساعد أكثر في مجال فهم الثقافة لأنّها توضح لهم طريقة تفكير الناس والمعاني الخفيّة لبعض العبارات، علاوة على أنّها تتيح لهم التعرُّف على اللهجات التي تعكس الفرق بين المناطق أو المستويات الثقافيّة والاجتماعيّة. بالمقابل، فإنّ طالبًا واحدًا من المستوى الابتدائيّ عبّر عن اعتقاده بأنّ الفصحى كافية لتعريفه على الثقافة لأنّها تمكّنه من أن يقرأ عن الثقافة في الكتب أو الصحف.

[276] إجابات الطلّاب عن السؤال رقم 6 من المقابلة الفرديّة: "إلى أيّ مدى يساعدك المقترب التكامليّ على فهم الثقافات العربيّة بشكل أفضل؟".

تتوافق هذه النتائج مع تلك التي حصلت عليها Shiri من خلال استبيان أجري على طلّاب درسوا العربيّة في بلد عربيّ، وقد رفض 86% من المشاركين في دراستها فكرة أن يدرسوا الفصحى دون العامّيّة بسبب أهمّيّة اللهجة للتواصل ولفهم الثقافة[277]. وتتوافق هذه النتائج أيضًا مع نتائج Al-Batal and Glakas حيث وجدا أنّ الغالبيّة الساحقة من الطلّاب (95%) يعتبرون أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على فهم الثقافة العربيّة بشكل أفضل[278]. ولكن تنخفض نسبة الطلّاب الذين قالوا إنّ الدراسة بالمقترب التكامليّ ساعدتهم على فهم الثقافة العربيّة بشكل ملحوظ (54%) في الدراسة التي أجراها Zaki and Palmer في الشارقة[279]، ولكن الجدير بالذكر هنا هو أنّ 21% من المشاركين لم يبدوا رأيهم بهذا الأمر في الاستبيان الذي استخدمه الباحثان (إذ اختار أولئك المشاركون neutral كجواب يمثّل رأيهم)، ولكنهم أبدوه في الدراسة النوعيّة من خلال الإجابة عن أسئلة خلال مقابلات أجريت معهم. وقد أوضح أغلبهم في إجاباتهم أنّ أكثر ما استفادوا منه من المقترب التكامليّ هو المساعدة على التأقلم مع الثقافة، وعلى معرفة السياقات التي يُستعمل فيها كلّ شكل لغويّ[280].

4. الاحتياج الرابع: الحصول على عمل وإجراء أبحاث باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة

وجدنا في الفصل الرابع من هذا البحث أنّ 75.7% من المشاركين يدرسون العربيّة للتمكّن من الحصول على عمل، و55.6% لإجراء أبحاث باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة. أمّا في هذا

[277] Shiri 2013, 574.
[278] Al-Batal and Glakas 2018, 273.
[279] Zaki and Palmer 2018, 290.
[280] Zaki and Palmer 2018, 293-294.

الفصل، فقد رأينا أنّ 81% من المشاركين يعتقدون أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم في مجال عملهم/أبحاثهم. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة Al-Batal and Glakas حيث تبيّن أنّ معظم الطلّاب يوافقون على أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم في العمل وفي إجراء الأبحاث.

ويظهر اختبار الترابط علاقة إيجابيّة متوسّطة بين حاجة الطلّاب إلى دراسة اللغة العربيّة للحصول على عمل ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ في البرنامج سوف يساعدهم في مجال العمل/الأبحاث (r=+.435, p=.007). وتعني هذه الأرقام أنّه كلّما ازدادت رغبة الطالب في الحصول على عمل، ازدادت نظرته إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعده في مجال عمله أو أبحاثه. ويظهر الاختبار أيضًا علاقة إيجابيّة ضعيفة إلى متوسّطة بين حاجة الطلّاب إلى دراسة اللغة العربيّة للحصول على عمل ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالثقافات العربيّة (r=+.352, p=.033). وتعني هذه الأرقام أنّه كلّما ازدادت رغبة الطالب في الحصول على عمل، ازدادت نظرته إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعده على تطوير معرفته بالثقافات العربيّة، ولو بنسبة أضعف من العلاقة السابقة.

5. الاحتياج الخامس: زيادة المعرفة بالإسلام كديانة عالميّة وبالإرث الإسلاميّ

وجدنا في الفصل الرابع من هذا البحث أنّ 54% من المشاركين يدرسون العربيّة للتعلّم أكثر عن الإسلام كديانة عالميّة، و10.8% للتعلّم أكثر عن إرثهم الإسلاميّ. أمّا في هذا الفصل، فقد رأينا أنّ 45.9% من المشاركين يعتقدون أنّ المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالإسلام. ويظهر اختبار الترابط علاقة إيجابيّة ضعيفة بين حاجة الطلّاب إلى التعلُّم

عن الإسلام كديانة عالميّة ونظرتهم إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يطوّر من معرفتهم بالإسلام (r=+.335, p=.043). وتعني هذه الأرقام أنّ نظرة الطلّاب إلى أنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالإسلام مرتبطة إلى حدّ ما برغبتهم بالتعلّم عن الإسلام كديانة عالميّة.

ثالثًا. استنتاجات تتعلّق بتلبية المقترب التكامليّ لاحتياجات طلّاب البرنامج

نستنتج من خلال هذا الفصل أنّ أغلب طلّاب البرنامج الذين شاركوا في هذا البحث يعتبرون أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم. ونستنتج كذلك أنّ جميع الطلّاب الذين اختبروا الدراسة بالمقترب التكامليّ في البرامج التي درسوا فيها في بلادهم من قبل يميلون إلى التأكيد على أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم لأنّهم يعون أكثر من غيرهم وحدة اللغة العربيّة وأهمّيّة العامّيّة والفصحى على حدّ سواء لتحقيق كفاءة عامّة باللغة العربيّة. ويتّفق الطلّاب على أهمّيّة اعتماد المقترب التكامليّ عند البدء بدراسة اللغة العربيّة لما في ذلك من أهمّيّة لتسليط الضوء على احتياجات جديدة لم يكونوا واعين بوجودها من قبل. وفي حين أنّ طلّاب المستويات الابتدائيّة والمتوسّطة راضون عن الدرجة التي يلبّي بها المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج احتياجاتهم، فإنّ طلّاب المستويات العالية، أي المتوسّط العالي والمتقدّم والمتقدّم العالي، يجدون أنّ المقترب التكامليّ كما يجري تطبيقه حاليًّا في البرنامج يلبّي احتياجاتهم الأكاديميّة، ولكنّهم يقترحون زيادة جرعة العامّيّة في المقرّر لتلبية حاجتهم لبناء علاقات اجتماعيّة مع العرب بشكل أفضل.

ونستنتج من خلال هذا الفصل أيضًا أنّ أغلب الطلّاب يثقون بأنّ الكفاءة والمهارات التي سوف يمدّهم بها المقترب التكاملي سوف تساعدهم في علاقاتهم الاجتماعيّة، وفي فهمهم للثقافات

العربيّة ولمنطقة الشرق الأوسط، وفي مجال عملهم وأبحاثهم، ممّا يتناسب مع احتياجاتهم التي ناقشناها في الفصل الرابع من هذا البحث. وقد عبّر طلّاب البرنامج عن تلبية المقترب التكامليّ لاحتياجاتهم من خلال موافقتهم على بنود الاستبيان التي بيّنت أنّ المقترب التكامليّ من شأنه أن يساعدهم على تحقيق مستوى كفاءة أعلى باللغة العربيّة وهذا يتناسب مع أهدافهم من دراسة العربيّة والتي تتضمّن المتعة وتحقيق الذات، وفهم الأدب العربيّ وتقديره. علاوة على ذلك، يشير الطلّاب إلى أنّ الدراسة باعتماد المقترب التكامليّ من الممكن أن تطوّر من قدرتهم على بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب ممّا يتناسب مع أهدافهم لاستعمال اللغة العربيّة عندما يسافرون إلى بلد عربيّ أو يتحدّثون مع أصدقاء وأفراد من العائلة. ويتّفق جميع الطلّاب الذين أجروا المقابلات الفرديّة على أهميّة دراسة العامّيّة والفصحى جنبًا إلى جنب للتواصل مع العرب في السياقات المختلفة، وعلى أهمّيّة دراسة اللهجة لبناء علاقات اجتماعيّة مع العرب، ولكسب ثقتهم، وللتحدّث معهم بالعربيّة دون اللجوء إلى لغة أجنبيّة. ويعتقد الطلّاب أيضًا أنّ الدراسة بالمقترب التكامليّ من شأنها أن تزيد من فهمهم للثقافات العربيّة، خاصة فيما يتعلّق بالممارسات الثقافيّة عبر اللغة، وهذا يتناسب مع حاجاتهم للتعرّف على الثقافات العربيّة، ولفهم منطقة الشرق الأوسط، وأن تزوّدهم بالمهارات التي يحتاجونها في مجال عملهم وأبحاثهم، وهذا يتناسب مع أهدافهم المتعلّقة بالحصول على عمل وبإجراء أبحاث باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة. أمّا الطلّاب الذين حدّدوا ضمن احتياجاتهم التعلّم أكثر عن الإسلام كديانة عالميّة وعن إرثهم الإسلاميّ، فهم، وعلى الرغم من تدنّي عددهم نسبيًّا، يعتقدون أنّ المقترب التكامليّ من الممكن أن يساعدهم على تطوير معرفتهم بالإسلام.

علاوة على ذلك، أظهر اختبار الترابط تناغمًا بين احتياجات الطلّاب ورأيهم في أنّ المقترب التكاملي يلبّي هذه الاحتياجات، وذلك بطريقة مباشرة أحيانًا، وغير مباشرة أحيانًا أخرى. فالاختبار قد أظهر علاقة بين حاجة الطلّاب لاستعمال اللغة العربيّة مع أصدقاء أو أفراد من العائلة، ورأيهم بأن المقترب التكامليّ الذي يطبّقه البرنامج سوف يمكّنهم من تحقيق مستوى كفاءة أعلى بالعربيّة. عمليًّا، فإنّ تحقيق مستوى كفاءة عالٍ من شأنه حتمًا أن يزيد فرص التواصل مع أشخاص عرب. وأظهر الاختبار أيضًا علاقة بين حاجة الطلّاب لاستعمال اللغة العربيّة عند السفر إلى بلد عربيّ وثقتهم بأنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم في مجال عملهم أو أبحاثهم من ناحية، وبين حاجتهم للّغة للحصول على عمل، واعتقادهم بأنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم في مجال عملهم أو أبحاثهم، وعلى تطوير معرفتهم بالثقافات العربيّة من ناحية أخرى. ولعلّ العمل أو إجراء الأبحاث هو من الأسباب الهامّة للسفر إلى البلدان العربيّة، والمعرفة بالثقافة تساعد في مجال العمل. وقد بيّن الاختبار أيضًا علاقة بين الحاجة لفهم منطقة الشرق الأوسط بشكل أفضل، ورأي الطلّاب بأنّ المقترب التكامليّ سوف يساعدهم على تطوير معرفتهم بالثقافات العربيّة وعلى تطوير معرفتهم بالإسلام.

الفصل السابع

الخاتمة

سوف أتناول في هذا الفصل خلاصة هذا البحث والاستنتاجات التي توصّلتُ إليها، وسوف أناقش التحدّيات التي أثّرت فيه وكيفيّة التعامل معها مستقبليًّا. بعدها، سوف أنتقل إلى تأثير هذا البحث في مجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة بشكل عام من خلال بعض المقترحات العامّة المتعلّقة بالطلّاب، والمنهج، والمواد التعليميّة، والأساتذة، وذلك بالارتكاز على نتائج هذه الدراسة والدراسات التي سبقتها في هذا المجال. وسوف ألحقها بمناقشة لتأثير نتائج هذا البحث على البرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة الأمريكيّة في بيروت بشكل خاص كونه الموقع الرئيسيّ للدراسة، حيث سأقوم بطرح بعض التوصيات للتحسين بالاستناد إلى ملاحظاتي واستنتاجاتي، وإلى مقترحات الطلّاب والأساتذة المشاركين، قبل أن انهي باقتراح موضوعات لأبحاث مستقبليّة.

أوّلًا. الخلاصة والاستنتاجات

كان هدف الدراسة الحاليّة تعزيز فهمنا للأسس التي ينطلق منها المقترب التكامليّ في مجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة، وذلك عبر دراسة ميدانيّة للمنهج التكامليّ المطَبَّق في البرنامج، لتحليل مميّزاته واستنتاج مدى تلبيته لاحتياجات الطلّاب الذين يلتحقون به. وقد انطلقتُ في دراستي

من ثلاثة أسئلة بحثيّة واعتمدتُ أسلوب الدراسة الكمّيّة والنوعيّة للإجابة عنها. واشتملت الدراسة الكمّيّة على استبيان ساهم في معرفة الخلفيّة الشخصيّة والدراسيّة للمشاركين، وفي استخلاص بيانات كمّيّة عن احتياجاتهم وآرائهم بالمقترب التكامليّ وعن المقترب التكامليّ المطبَّق في البرنامج ومدى تلبيته لاحتياجات الطلّاب. أمّا الدراسة النوعيّة، فقد تكوّنت من مقابلات فرديّة مع الطلّاب والأساتذة، ومن زيارات صفّيّة، وساهمت في تكوين فهم أعمق وأدقّ للإجابات التي حصلنا عليها من الاستبيان، وكذلك في تأطيرها في سياق التجارب الشخصيّة للطلّاب والأساتذة. ولعلّ الجديد الذي قدّمه هذا البحث هو أنّه، وعلى حدّ علمي، من الدراسات الأولى التي تناولت المنهج التكامليّ في سياق العالم العربيّ في برنامج صيفيّ مكثَّف حيث ينغمس الطلّاب في اللغة والثقافة داخل الصف وخارجه. وسوف أقوم في ما يلي بمناقشة النتائج التي حصلت عليها وبتأطيرها ضمن الأسئلة البحثيّة التي انطلقت منها الدراسة.

هدفَ السؤال البحثيّ الأوّل في هذه الدراسة إلى معرفة احتياجات طلّاب البرنامج من خلال إجاباتهم عن بعض اسئلة الاستبيان وبعض أسئلة المقابلات الفرديّة في الفصل الرابع من هذا البحث. وقد أظهرت النتائج أنّ أهمّ تلك الاحتياجات بالنسبة لطلّاب البرنامج تنضوي تحت خانة "التوجُّهات التكامليّة" بالدرجة الأولى وأهمّها "المتعة وتحقيق الذات"، و"التواصل مع العرب عند السفر"، و"فهم منطقة الشرق الأوسط"، و"التعرُّف على الثقافات العربيّة". وجاءت "التوجُّهات الوسيليّة" بالدرجة الثانية حيث تبيّن أنّ الطلّاب يتطلّعون إلى "إيجاد فرص عمل" تتطلّب معرفة باللغة العربيّة خاصّة بعد أحداث أيلول 2001 وتردّي الوضع الأمنيّ في العالم العربيّ، و"فهم وتقدير الأدب العربيّ"، و"إجراء أبحاث باستعمال مصادر أوّليّة عربيّة". أمّا بالنسبة للمهارات اللغويّة، فقد صنّف الطلّاب المشاركون مهارة الكلام في المرتبة الأولى، تليها مهارة الاستماع، ثم القراءة، وأخيرًا الكتابة في المرتبة الرابعة.

ولكن تبيّن من خلال المقابلات الفرديّة مع الطلاب انّهم يعون أهمّيّة إتقان المهارات اللغويّة الأربع للتعامل مع المهام التي سوف يؤدّونها باللغة العربيّة.

أمّا بالنسبة للسؤال البحثيّ الثاني، فقد كان هدفه رصد مميّزات المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج وفهم نظرة الطلّاب والأساتذة لهذا المقترب ومواقفهم منه. وقد تبيّن في الفصل الخامس أنّ المقترب التكامليّ في البرنامج يرتكز على السياقات اللغويّة–الاجتماعيّة التي يتمّ فيها التواصل، وعلى شكل اللغة المستخدَم لكلّ سياق في الواقع اللغويّ، وعلى استعمال المواد الأصليّة. وقد أدّى هذا إلى وجود تنوّع وتفاوت في درجة التركيز على العامّيّة والفصحى بين مختلف الصفوف لأنّ المواضيع المكتوبة والمحكيّة التي يتمّ تناولها في الصفوف المتقدّمة تحتّم استعمال الفصحى بشكل أساسيّ، في حين أنّ الموضوعات المتّصلة بالحياة اليوميّة تستلزم قدراً أكبر من التركيز على العامّيّة. لذلك، بيّنت الإحصائيّات أنّ طلّاب البرنامج، كلّما تقدّموا في مستوى الكفاءة، ازداد اعتقادهم بأنّ صفوفهم تركّز على الفصحى بدل أن تعطي الأهمّيّة نفسها للعامّيّة وللفصحى. علاوة على ذلك، فإنّ أساتذة بعض الصفوف في البرنامج (كأساتذة الصف المتوسّط الأدنى كما بّينا سابقاً)، يميلون أكثر إلى الكلام بالفصحى، وإلى تفعيل الفصحى أكثر من العامّيّة. ويعي طلّاب الصفوف التي تركّز على الفصحى هذا التفاوت في الاهتمام بين العامّيّة والفصحى خاصّة لناحية التفعيل والتقييم، لذلك فإنّ ثلث الطلّاب فقط اعتبروا أنّ العامّيّة والفصحى تلقيان نفس القدر من الاهتمام في صفوفهم. وبالتالي، فهم طالبوا بنسبة عامّيّة أكبر تصل إلى ما يقارب نصف وقت الصف كمعدّل عام، مع العلم أنّ النسبة التي يطالب بها الطلّاب تتدنّى إلى ثلث وقت الصف في المستويات المتقدّمة. ولكن بشكل عام، تتعايش العامّيّة والفصحى في مختلف الصفوف. فمثلًا، يتمّ الدمج بطريقة طبيعيّة في كلام الأساتذة والطلّاب

مع الميل إلى إطالة المناقشات بالفصحى كلّما تقدّم الطلّاب في مستوى الكفاءة بسبب المواضيع التي يتمّ تناولها، وللطلّاب حرّيّة الخيار لناحية استعمال الشكل اللغويّ الذي يريدونه في الكلام أو في الكتابة شرط وضوح رسالتهم وتناسب الشكل اللغويّ الذي يختارونه مع السياق الكلاميّ أو الكتابيّ.

أمّا بالنسبة لنظرة الطلّاب للمقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج ومواقفهم منه، فقد أظهرت نتائج بحثنا أنّه يساعدهم في بلورة نظرتهم إلى العربيّة كلغة واحدة. وقد تبيّن أنّ أغلبهم لا ينظرون إلى الفصحى والعامّيّة على أنّهما لغتان منفصلتان، كما تبيّن أيضًا أنّ نسبة الطلّاب الذين يعتبرون أنّ العامّيّة والفصحى هما لغة واحدة تزيد عند الطلّاب الذين اختبروا المقترب التكامليّ في البرامج التي كانوا قد درسوا فيها في بلادهم من قبل، وهذا دليل على أنّ النظرة إلى الفروقات بين هذين الشكلين اللغويين تتقلّص مع متابعة الدراسة بالمقترب التكامليّ ومع تطوّر كفاءة الطلّاب اللغويّة. من ناحية أخرى، أعطى أغلب الطلّاب الذين أجروا المقابلات الفرديّة صفات إيجابيّة للمقترب التكامليّ، وذلك على الرغم من الإرباك والصعوبة اللذين واجهوهما في بداية دراستهم بهذا المقترب. ولكن غالبيّتهم اشتكوا من التركيز على الفصحى دون العامّيّة في الصفوف وفي الامتحانات، ومن التفاوت في مستويات الكفاءة بالعامّيّة بين طلّاب الصف الواحد.

أمّا الأساتذة، فقد ركّزوا على الشعور بالحريّة الذي يمنحهم إيّاه المقترب التكامليّ الذي يطبّقونه في البرنامج كونه يشجّعهم على استخدام لغتهم العربيّة بمختلف أشكالها داخل الصف بطريقة تعكس استخدامهم لها خارج الصف. ولكنّهم عبّروا عن مواجهتهم لتحدّيات عدّة تتلخّص في خلفيّات الطلّاب وأحكامهم المسبقة على المقترب، وصعوبة التدريس باعتماد المقترب التكامليّ والكلام بعامّيّة غير ملوّنة محلّيًّا أي اختيار الكلمات المشتركة مع الفصحى عند الكلام (مثلًا: "يبدا" بدل "يبلّش"، و"ممكن"

بدل "فيّي") وهو أمر يحتاج للوقت والخبرة. من ناحية أخرى، يعي الأساتذة التحدّيات التي يواجهها طلّابهم، ويعتبرون أنّ أهمّها هو الصعوبة في التمييز بين العامّيّة والفصحى، والفرق في مستويات العامّيّة بين الطلّاب، والنقص في تفعيل العامّيّة في الصفوف.

وفيما يتعلّق بالسؤال البحثيّ الثالث، فقد كان هدفه دراسة مدى تلبية المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج لاحتياجات طلّابه، وقد قمنا بمعالجة هذا السؤال في الفصل السادس، وخلصنا من معالجتنا إلى أنّ أغلب طلّاب البرنامج الذين شاركوا في هذه الدراسة يعتبرون أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم. والجدير بالذكر أنّ جميع الطلّاب الذين اختبروا الدراسة بالمقترب التكامليّ في البرامج التي كانوا قد درسوا فيها في بلادهم، وبدون استثناء، يؤكّدون على أنّ المقترب التكامليّ هو الأفضل لتلبية احتياجاتهم لأنّهم يعون أكثر من غيرهم وحدة اللغة العربيّة كما رأينا في السؤال البحثيّ الثاني، وهم قد لمسوا أهمّيّة العامّيّة والفصحى على حدّ سواء لتحقيق كفاءة عامّة باللغة العربيّة. ويتّفق الطلّاب على أهمّيّة اعتماد المقترب التكامليّ عند البدء بدراسة العربيّة لما في ذلك من أهمّيّة لتسليط الضوء على احتياجات جديدة لم يكونوا واعين بوجودها من قبل. وفي حين أنّ طلّاب المستويات الابتدائيّة والمتوسّطة راضون عن الدرجة التي يلبّي بها المقترب التكامليّ الذي يعتمده البرنامج احتياجاتهم، فإنّ طلّاب المستويات العالية، أي المتوسّط العالي والمتقدّم والمتقدّم العالي، يجدون أنّ المقترب التكامليّ كما يجري تطبيقه حاليًّا في البرنامج يلبّي احتياجاتهم الأكاديميّة، ولكنّهم اقترحوا زيادة جرعة العامية في المقرّر لتلبّية حاجتهم لبناء علاقات اجتماعيّة مع العرب بشكل أفضل.

واستنتجنا أيضًا أنّ أغلب الطلّاب يثقون بأنّ المهارات التي سوف يمدّهم بها المقترب التكامليّ من شأنها أن تحقّق لهم مستوى كفاءة أعلى باللغة العربيّة، وأن تساعدهم في علاقاتهم الاجتماعيّة،

وفي فهمهم للثقافات العربيّة ولمنطقة الشرق الأوسط، وفي مجال عملهم وأبحاثهم، ممّا يتناسب مع احتياجاتهم التي ناقشناها في الفصل الرابع من هذا البحث. وقد اتفق جميع الطلّاب الذين أجروا المقابلات الفرديّة على أهميّة دراسة العامّيّة والفصحى جنبًا إلى جنب للتواصل مع العرب في السياقات المختلفة، وعلى أهمّيّة دراسة اللهجة لبناء علاقات اجتماعيّة مع العرب، ولكسب ثقتهم، وللتحدّث معهم بالعربيّة دون اللجوء إلى لغة أجنبيّة.

ثانيًا. التحدّيات التي واجهتها هذه الدراسة

كان التحدّي الأوّل بالنسبة لهذه الدراسة قلّة عدد الطلّاب المشاركين في الاستبيان (سبعة وثلاثون مشاركًا من أصل خمس وسبعين طالبًا)، وهو أمر لم يكن من الممكن تلافيه كوننا التزمنا بقوانين مجلس المراجعة المؤسّسيّة المتعلّقة بحرّيّة الطلّاب في المشاركة، وبالتالي فقد اختار قسم منهم عدم المشاركة رغم تذكيراتنا ودعواتنا المتكرّرة لهم. وقد أثّرت قلّة عدد المشاركين على نتائج الاختبارات الإحصائيّة وعلى دلالاتها، وقلّلت من أهمّيّة الكثير من الأرقام الإحصائيّة، ممّا جعل اللجوء إلى الدراسة النوعيّة امراً حتميًّا. لذلك، فإنّ تطبيق الاستبيان في المستقبل على عدد أكبر من المشاركين من شأنه أن يعطي أرقامًا إحصائيّة أكثر دلالة، وأن يؤدّي بالتالي إلى ثقة أكبر بالنتائج.

التحدّي الثاني كان الضآلة في تمثيل فئات ديموغرافيّة ودراسيّة معيّنة في العيّنة البحثيّة التي اعتمدنا عليها، وهو من تداعيات التحدّي الأوّل أي تدنّي عدد المشاركين بشكل عام. فقد لاحظنا في عيّنتنا قلة أعداد طلّاب الدراسات العليا، والطلّاب الذين يتكلّم أحد والديهم العربيّة، والذين سمعوا اللغة العربيّة خلال نشأتهم، والذين زاروا بلدًا عربيًّا لرؤية العائلة، والذين يمتلكون خلفيّات إسلاميّة أو عربيّة،

مما حدّ من فرص قيامنا بإجراء اختبارات مقارنة تهدف إلى اكتشاف وتحديد أثر الخلفيّات العائليّة والدراسيّة للطلّاب على الإجابات التي اختاروها في الاستبيان. وقد أدّت ضآلة تمثيل هذه الفئات إلى التقليل من الدلالة الإحصائيّة للأرقام والنسب التي حصلنا عليها عبر مقارنة الإجابات المختلفة للطلاب بالاعتماد على خلفيّاتهم، وهي مقارنة كان من الممكن أن تكون ذات تأثير أكبر على هذا البحث. بالمقابل، فإنّ ارتفاع عدد الطلّاب من أصل عربيّ و/أو إسلاميّ في الدراسة التي أجراها Husseinali مثلًا عن احتياجات الطلّاب، قد ساعدته على مقارنة الاختلاف في الاحتياجات بين الطلّاب الذين لهم إرث عربيّ و/أو إسلاميّ وباقي الطلّاب ممّا ساعده على إعطاء التوصيات المناسبة للتعامل في الصف مع الاختلاف في الأهداف بين المجموعتين[281]، وهي مقارنة لم تساعدنا أعداد الطلّاب في دراستنا الحاليّة على إجرائها.

التحدّي الثالث تمثّل في طريقة صياغة بعض الأسئلة في الاستبيان، فعند تحليل نتائج الأسئلة المتعلّقة بمدى تلبية المقترب التكامليّ لاحتياجات الطلّاب (في الفصل السادس)، واجهتُ صعوبة في ربطها بنتائج الأسئلة المتعلّقة باحتياجات الطلّاب (في الفصل الرابع). ولعلّ مناقشة الترابط فيما بينها كان من الممكن أن تكون أسهل لو تمّ استعمال الكلمات نفسها خلال صياغة هاتين المجموعتين من الأسئلة.

التحدّي الخامس هو أنّه، وفي أحيان نادرة، تضاربت إجابات الطلّاب عن الأسئلة المفتوحة من الاستبيان مع إجاباتهم خلال المقابلات الفرديّة. ولكنّي حاولت على قدر الإمكان أخذ جميع تلك الإجابات بعين الاعتبار. مثلًا، المشارك الوحيد الذي اعتبر أنّ صفّه يركّز على العامّيّة عند الإجابة

[281] Husseinali 2006.

عن السؤال المفتوح رقم 45 من الاستبيان كان قد أشار خلال المقابلة الفرديّة إلى تلقائيّة وفعالية التكامل بين العامّيّة والفصحى في صفّه.

بعد ذكر جميع تلك التحدّيات، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذا البحث قد درس احتياجات الطلّاب ومدى تلبية المقترب التكامليّ لها في بيئة من الممكن أن تختلف أو تتّفق مع بيئات البرامج الأخرى. فالبرنامج انغماسيّ، ومكثّف، ويتمتّع –بشهادة طلّابه وبشهادة العاملين في المجال– بمكانة معروفة في العالم من حيث منهجه، والجسم الإداريّ والتعليميّ فيه، وبجدّيّة الطلّاب الذين ينتسبون إليه. بالمقابل، هناك برامج لا تقدّم لطلّابها مثل هذه البيئة الانغماسيّة وهذا التكثيف في العمل والواجبات، أو تختلف اهتمامات طلّابها واحتياجاتهم عن اهتمامات طلّاب البرنامج. لذلك، يجب أخذ تلك الأمور بعين الاعتبار قبل تعميم نتائج هذا البحث، مع العلم أنّ النتائج التي توصّلنا إليها تعكس توجّهات عامّة من شانها أن تكون مفيدة للمجال بشكل عام.

ثالثًا. المقترحات والتوصيات

على الرغم من التحدّيات التي سبق وذكرتها، فإنّني أرى بأنّ من شأن هذه الدراسة أن تؤثّر إيجابيًّا على مجال تدريس العربيةّ كلغة ثانية/أجنبيّة كونها من الدراسات الأولى التي تناولت المقترب التكامليّ في سياق العالم العربيّ في برنامج صيفيّ مكثَّف، ونتائجها يمكن أن تترجَم إلى مقترحات عامّة متعلّقة بالطلّاب والمنهج والمواد التعليميّة والأساتذة. لذلك، سوف أنطلق من النتائج التي حصلنا عليها كي أطرح عدداً من المقترحات بالنسبة للبرامج التي تدرّس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة سواء أكان

ذلك في العالم العربيّ أم خارجه، وبالنسبة للبرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة الأمريكيّة في بيروت والمقترب التكامليّ الذي يعتمده.

1. مقترحات عامّة لمجال تدريس العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة

في ضوء النتائج التي توصّل إليها هذا البحث، سوف أقدّم في هذا القسم عددًا من الاقتراحات العامّة التي تتعلّق بالطلّاب والأساتذة وباعتماد المقترب التكامليّ لتدريس اللغة العربيّة.

أ. ضرورة استبيان احتياجات الطلّاب وآرائهم

إنّ مواقف الطلّاب من البرنامج الذي يدرسون فيه واقتناعهم بأنّه يأخذ احتياجاتهم بعين الاعتبار تساهم في تحفيزهم، وزيادة فرص نجاحهم، وجعلهم متعلّمين مستقلّين[282]. ومن هنا تأتي أهمّيّة استطلاع احتياجات الطلاب وتحليلها كخطوة أولى في عملية تصميم المنهج التعليميّ لأنّ ذلك يتيح لواضعي المنهج تعديل المواد التي يستعملونها وتحديد نسبة التركيز على كلّ من المهارات التواصليّة. وأقترح أن يصمّم كلّ برنامج لتدريس العربيّة استمارة لاستبيان احتياجات طلّابه يقوم الطلّاب بالإجابة عن الأسئلة فيها قبل المباشرة بالتدريس، لربّما عند تعبئة طلب القبول. وأقترح أيضًا تصميم استمارة أخرى يعبّر الطلّاب من خلالها، بعد انتهاء فترة التدريس، عن موقفهم من البرنامج وعن مدى تلبيته للاحتياجات التي عبّروا عنها في البداية. فمعرفة احتياجات الطلّاب قبل بدء التدريس تعطي القيّمين على البرامج والأساتذة فيها الوقت الكافي لإجراء التعديلات المناسبة على منهجهم وعلى المواد التي

[282] Oxford and Shearin 1994; Dickinson 1995; Donohue and Wong 1997.

ينوون استعمالها، في حين أنّ تحليل آراء الطلّاب ومواقفهم بعد انتهاء فترة التدريس من شأنه أن يساعد القيّمين على البرامج على أن يحضّروا مناهجهم للسنوات اللاحقة. وبهذه الطريقة، تعمل البرامج على أن يكون هناك تناغم بين ما تقدّمه لطلّابها وبين ما يرغبون بتحقيقه من خلال دراستهم للعربيّة.

ب. اعتماد المقترب التكامليّ

إنّ جميع البرامج التي تدرّس العربيّة لغير الناطقين بها يجب أن تستفيد من خبرات البرامج الأخرى التي ساهمت في تطوير كفاءة طلّابها العامّة وفي تلبية احتياجاتهم، وذلك من خلال الاطّلاع على مناهجها والمواد التي تستعملها وتطويعها على حسب بيئاتها واحتياجات طلّابها. وإذا أردنا أن نأخذ النتائج التي أسفر عنها هذا البحث –من خلال تحليل دوافع الطلّاب واحتياجاتهم وتلبية المقترب التكامليّ لها– بعين الاعتبار، فإنّنا نجد أنّها قد عزّزت أهمّيّة التكامل بين العاميّة والفصحى في صفوف العربيّة كلغة ثانية منذ اليوم الدراسيّ الأوّل. فهي قد أبرزت ضرورة أن يتعلّم الطلّاب العربيّة كما يستعملها أهلها لأنّ هذا من شأنه أن يطوّر كفاءتهم التواصليّة العامّة ممّا يساهم في تحفيزهم على المثابرة والمتابعة في دراسة اللغة. ويشتمل استعمال اللغة بطريقة تحاكي استعمال أهلها لها –كما رأينا في الوصف المفصّل للواقع اللغوي العربيّ في الفصل الثاني من هذا البحث– على مهارات لغويّة محكيّة/مسموعة بالعامّيّة(ات) و/أو بالفصحى لإتمام المهام التواصليّة إن كان في الحياة اليوميّة، أو في العمل، أو خلال مناقشات في سياقات أكاديميّة أو إعلاميّة. ويشتمل أيضًا على مهارات لغويّة مكتوبة/مقروءة بالعامّيّة(ات) و/أو بالفصحى تتعلّق بالحياة اليوميّة مثل المشاركات على وسائل

التواصل الاجتماعيّ، وقراءة الإعلانات وقائمة الطعام، وبسياقات أكثر تجريدًا مثل قراءة تقارير مختصّة بالعمل وكتابتها في مجالات كالإعلام والأكاديميا.

وبغية تمكين الطلّاب من استعمال العربيّة كما يستعملها أهلها، لا بدّ أن يرتبط إدخال الشكل اللغويّ بالمهام التواصليّة، أي أنّ هدف النشاط هو الذي يجب أن يحدّد الشكل اللغويّ المستعمَل، والمقترب التكامليّ هو المقاربة المنهجيّة التي تنقل التفكير من فصحى وعامّيّة إلى المهام أي إلى الاستعمال في السياقات المناسبة. فهو يركّز على مواد صفّيّة تعكس تلك الاستعمالات، ونشاطات تسمح للطلّاب بالاختلاط بأهل البلد والتواصل معهم عندما يكون البرنامج في بلد عربيّ. وبالنسبة للمواد الأصليّة المستخدمة في التدريس، فهي تختلف باختلاف مستوى الكفاءة واختلاف المهام المطلوبة من كلّ مستوى، وتبدأ بحوارات بسيطة مباشرة أو على وسائل التواصل الاجتماعيّ، وأغان سهلة، ولوائح طعام مثلًا في الصفوف الابتدائيّة، قبل أن تنتقل إلى تقارير إخباريّة، وبرامج حواريّة، ومقتطفات من جرائد، وفصول من روايات مع التقدّم بالمستوى. وهكذا، يعكس الصف المجتمع العربيّ بحياته اليوميّة، وبوسائله التثقيفيّة، والإعلاميّة، ووسائل التواصل الاجتماعيّ فيه، وهي وسائل تعرّض مستخدميها للفصحى وللعامّيّات بشكل يوميّ.

ويحتّم الاهتمام بالتدريس بشكل يحاكي الواقع اللغويّ العربيّ أن تتناول المواد الصفّيّة أيضًا الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة في منطقة الشرق الأوسط بالتركيز على المشاكل المعاصرة للمجتمع العربيّ. ويوضح Husseinali إنّ المواد التي تتناول الوضع السياسيّ في الشرق الأوسط ليست مهمّة فقط لأنّ التعرُّف على المنطقة هو من احتياجات الطلّاب، بل لأنّها جزء لا يتجزّأ من حياة المجتمع

العربيّ وثقافته[283]. وتتطلّب مناقشة القضايا الاجتماعيّة والسياسيّة التركيز على الفصحى وعلى العامّيّة في الوقت نفسه وعلى المزج التلقائيّ بينهما كما يحصل حاليًّا في البرامج الحواريّة الاجتماعيّة والسياسيّة التي نشاهدها في شتّى أنحاء العالم العربيّ. فطبيعة الكلمات في هذا النوع من المواضيع ممكن أن تكون تقنيّة جدًّا، ولذلك فالشكل اللغويّ الذي يتعرّض له الطلّاب في الصف، من خلال الفيديوهات والتقارير التي تنقل لهم الواقع العربيّ، هو الشكل الذي يستعمله المثقّف العربيّ حين يتكلّم بهذا الموضوع، أي بالفصحى أو مزيج من الفصحى والعامّيّة.

ت. تهيئة الطلّاب للواقع اللغويّ العربيّ قبل السفر إلى بلد عربيّ

تبيّن لنا في بحثنا الحاليّ أنّ جميع الطلّاب الذين اختبروا الدراسة بالمقترب التكامليّ قبل سفرهم إلى لبنان يؤكّدون على أنّه المقترب الأفضل لتلبية احتياجاتهم لأنّهم يعون أكثر من غيرهم وحدة اللغة العربيّة وقد لمسوا أهمّيّة العامّيّة والفصحى على حدّ سواء لتحقيق كفاءة عامّة باللغة العربيّة. وتكمن أهمّيّة أن ينظر الطلّاب إلى أشكال اللغة العربيّة على أنّها لغة واحدة في أنّ ذلك يحفّزهم على استعمال جميع الاستراتيجيّات التي تعلّموها في العامّيّة والفصحى على حدّ سواء. فحين يلاحظ الطلّاب أنّ المقترب التكامليّ يركّز على تطوير المهارات الأربع في الوقت نفسه، يتنبّهون إلى أنّ هذا المقترب يضع في متناولهم جميع الأدوات المناسبة لاستعمال العربيّة بكلّ مستوياتها وأشكالها، ويعرّضهم لعبارات أكثر يستطيعون استعمالها في شتّى المواقف. وتأكيدًا على ذلك، أظهرت الكثير من الدراسات التي تناولت أهمّيّة تدريس العامّيّة إلى جانب الفصحى قبل سفر الطلّاب إلى بلد عربيّ أنّ

[283] Husseinali 2006, 407.

الطلّاب يفضّلون أن يدرسوا االشكلين اللغويين قبل سفرهم لأنّ تعرُّضهم للاثنين معًا يحضّرهم للواقع اللغويّ العربيّ ويساعدهم على بناء علاقات اجتماعيّة مع العرب وعلى تفادي الإحراج بفضل تدرّبهم على استعمال الشكل اللغويّ المناسب لكلّ مهمّة تواصليّة[284]. وبالتالي، يجب أن تأخذ جميع برامج تدريس العربيّة خارج العالم العربيّ هذا الأمر بعين الاعتبار، وأن ينطلق كلّ برنامج من خصوصيّته، ومن اهتمامات طلّابه وخططهم المستقبليّة خاصّة تلك المتعلّقة بالسفر إلى بلد عربيّ، ليهيّئهم منذ اليوم الدراسيّ الأوّل لواقع التعدّديّة اللغويّة واللهجيّة في العالم العربيّ، وهذا من شأنه أن يسهّل على الطلّاب الدراسة والعمل والتواصل عند سفرهم إلى بلد عربيّ.

ث. زيادة نسبة العامّيّة في الصفوف وتطوير مواد تدريسيّة بالعامّيّة

ركّز الطلّاب في بحثنا هذا على التفاوت في التركيز على العامّيّة والفصحى خاصّة لناحية التفعيل والتقييم، وبشكل أخصّ في الصفوف المتقدّمة لأنّ المواضيع المكتوبة والمحكيّة التي يتمّ تناولها تحتّم استعمال الفصحى بشكل أساسيّ، ولذلك طالبوا بنسبة عامّيّة أكبر تصل إلى ما يقارب نصف وقت الصف كمعدّل عام. ويعتبر Isleem أنّ التخفيف من نسبة العامّيّة مع تقدّم الطلّاب في مستويات الكفاءة اللغويّة هو مشكلة تتلخّص في تحدّيين: الأوّل هو الأيديولوجيا التي تسوّق لفكرة أنّ استعمال العامّيّة ينحصر في أساسيّات الحوار غير الرسميّ. أمّا الثانية، فهي النقص في المواد العامّيّة للصفوف المتقدّمة، وهي مواد من شأنها أن تحسّن من النظرة إلى إمكانيّة استعمال العامّيّة عند تناول

[284] Husseinali 2006; Palmer 2007; Palmer 2008; Hashem-Aramouni 2011; Shiri 2013; Al-Batal and Glakas 2018.

مواضيع ثقافيّة[285]. وبالتالي، فعلى البرامج التدريسيّة التي تقرّر اعتماد المقترب التكامليّ أن تعمل على تطوير مواد أصليّة تقدّم العامّيّة والفصحى للطلّاب في المراحل المتقدّمة بشكل يعكس المهام التي يتوجّب على الطلّاب القيام بها في تلك المستويات، وتشمل هذه المواد برامج حواريّة، ومناقشات أكاديميّة، ومقتطفات من كتابات أدبيّة. علاوة على ذلك، يمكن أن تتضمّن النشاطات الصفّيّة الاستماع إلى الأغاني أو المسرحيّات الموسيقيّة خاصّة تلك المحمّلة بمعان ثقافيّة والتي تدمج بين العامّيّة والفصحى والتي تتناول قضايا سياسيّة واجتماعيّة. ومن الممكن أيضًا أن تشمل التدرّب على بعض المواقف الحياتيّة اليوميّة التي يبدي الطلّاب رغبة في العمل عليها في الصف.

ج. تدريب الأساتذة

إنّ الاطّلاع على آراء الأساتذة ومواقفهم واحتياجاتهم له أهمّيّة كبرى في تمكين البرامج التعليميّة من الاستفادة من اقتراحاتهم أو مساعدتهم على التقدّم مهنيًّا، وبالتالي الحصول على نتائج مرضية فيما يتعلّق بكفاءة الطلّاب العامّة وبرضاهم عمّا يقدّمه البرنامج لهم[286]. علاوة على ذلك، أظهرت بعض الدراسات الحديثة أنّ الأساتذة يفضّلون أن يدرّسوا بمقترب يعكس العربيّة كما يستعملها الناطقون بها[287]، وأنّ التدريبات التي يحصلون عليها في مجال تطبيق المقترب التكامليّ من شأنها أن تشجّعهم على الابتعاد عن الطرق التدريسيّة التقليديّة وتحثّهم على اعتماد العامّيّة إلى جانب الفصحى

[285] Isleem 2018, 256.
[286] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 21; Isleem 2018.
[287] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 16; Najour 2018, 299.

في صفوفهم[288]. لذلك، وقبل أن يعتمد أيّ برنامج لتدريس اللغة العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة مقتربًا معيّنًا، يجب أن يستطلع آراء الأساتذة وأن يحلّل التحدّيات التي يواجهونها[289] بهدف محاولة التصدّي لها من خلال إيجاد حلول عمليّة لها. أمّا بالنسبة للبرامج التي تعتمد المقترب التكامليّ، فيكمن الحلّ للتحدّيات التي يواجهها الأساتذة في تقديم ورش عمل تدريبيّة لهم حول كيفيّة تطبيق المقترب التكامليّ في صفوفهم، ثم في تطوير الاختبارات والمواد التعليميّة. علاوة على ذلك، وللحدّ من مخاوفهم المتعلّقة بالمقترب التكامليّ، يجب إطلاعهم خلال التدريبات على الدراسات التي أثبتت أنّ المشترَك بين الفصحى واللهجات وبين اللهجات فيما بينها هو أكثر بكثير من المختلف، وأنّ اللهجة أيًّا كانت لها أهمّيّة كبرى في تطوير الكفاءة اللغويّة–الاجتماعيّة[290]، وبأنّ الطلّاب يتخطّون مع الوقت أيّ إرباك أو صعوبة قد يشكّلها لهم المقترب التكامليّ[291].

2. توصيات خاصّة بالبرنامج

علاوة على المقترحات العامّة لمجال تدريس اللغة العربيّة كلغة ثانية/أجنبيّة، هناك توصيات خاصّة بالبرنامج الصيفيّ المكثَّف في مركز الدراسات العربيّة ودراسات الشرق الأوسط في الجامعة

[288] Isleem 2018, 256.
[289] Al-Batal and Abdalla 2011-2012, 16, 22; Featherstone 2018, 59-60; Isleem 2018, 253.
[290] Palmer 2007; Hashem-Aramouni 2011; Trentman 2011; Al-Batal and Abdalla 2011-2012; Shiri 2013; Shiri 2015; Al-Batal and Glakas 2018, 276.
[291] Al-Batal 1992; Shiri 2013; Younes 2015; Al-Batal and Glakas 2018; Belnap 2018; Huntley 2018.

الأمريكيّة في بيروت وبطريقة تطبيقه للمقترب التكامليّ الذي يعتمده، وأغلبها صادر عن الطلّاب[292] والأساتذة[293] فيه، وقد حاولت جمعها ومناقشتها في ثلاث فئات رئيسيّة.

أ. توصيات متعلّقة بالمقترب التكامليّ المطبَّق في البرنامج

هذه التوصيات مستوحاة من المقترحات التي قدّمها الطلّاب والأساتذة خلال المقابلات الفرديّة، ويمكن تلخيصها على الشكل التالي:

– ضرورة تخصيص فقرة على الموقع الإلكترونيّ للبرنامج لوصف المقترب التواصليّ التكامليّ المعتمَد بشكل مفصّل، والتطرّق إليه خلال فترة التوجيه في اليوم الأوّل للبرنامج. فبعض الطلّاب واجهوا صعوبة في فهم الفلسفة التي يقوم عليها هذا المقترب خاصّة حين لمسوا اختلافًا شاسعًا بينه وبين البيئات التعلُّميّة التي اعتادوا عليها.

– تشجيع الطلّاب على أن يوجّهوا تعلّمهم للّغة من خلال إدارة مناقشات يتبادلون فيها خبراتهم. فقد اقترحت إحدى طالبات المستوى الابتدائيّ مثلًا أن تشجّع زملاءها على تغيير لغة صفحاتهم الإلكترونيّة إلى العربيّة –حتّى إن لم يفهموا كلّ المكتوب– لأنّ ذلك قد ساعدها على استعمال الاستراتيجيّات التي تدرّبت عليها في الصف كي تحاول أن تفهم من خلال السياق. هذا

[292] انظر الملحق رقم 4.س للاطّلاع على إجابات الطلّاب التفصيليّة عن السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان: "ما هي اقتراحاتك لتحسين دمج العامّيّة في صفوف اللغة العربيّة؟". وقد أعطى الطلّاب أيضًا بعض التوصيات في إجاباتهم عن السؤال رقم 11 من المقابلة الفرديّة: "كيف يمكن للمقترب التكامليّ أن يلبّي احتياجاتك بشكل أفضل؟".

[293] وقد أعطى الأساتذة بعض التوصيات في إجاباتهم عن ثلاثة أسئلة من المقابلة الفرديّة:
رقم 1: "كيف يتمّ الدمج بين العامّيّة والفصحى في صفّك؟"، ورقم 2: "ما هي تحدّيات هذا المقترب بالنسبة لك وبالنسبة للطلّاب؟"، ورقم 4: "كيف يمكن للمقترب التكامليّ أن يلبّي احتياجات طلّابك بشكل أفضل؟".

الاقتراح –ولربّما غيره أيضًا من المقترحات التي قد تنتج عن تبادل الخبرات بين الطلّاب– غير مرتبط مباشرة بالمقترب التكامليّ ولكن من شأنه أن يحفّز الطلّاب على أن يطّلعوا عن كثب على الطريقة التي يدمج بها العرب بين مختلف الأشكال والمستويات اللغويّة أثناء كتابتهم على مواقع التواصل الاجتماعيّ. وقد اقترح بعض الطلّاب أيضًا أن يحثّوا زملاءهم على الاستماع إلى أغانٍ وفيديوهات أكثر لتطوير كفاءة الاستماع لديهم. وإذا أردنا تطويع هذا الاقتراح لأهداف المقترب التكامليّ، فإنّه بإمكاننا أن نقترح على الطلّاب التنويع في تلك المواد المسموعة لناحية أن تكون بالفصحى أو بالعامّيّة أو بالشكلين اللغويين معًا لأنّ من شأن التنويع والدمج أن يساهم في زيادة وعي الطلّاب بالسياقات التي تُستعمَل فيها مختلف الأشكال اللغويّة.

ب. توصيات متعلّقة بإعادة التفكير بمكوّن العامّيّة وكيفية إغنائه

رأينا في خلاصة هذا البحث أنّ عددًا كبيرًا من الطلّاب غير راضين عن نسبة الوقت الذي يتمّ تخصيصه للعامّيّة في صفوفهم، وخاصّة في الصف المتوسّط الأدنى وفي الصفوف العالية. لذلك سوف أبدأ بعرض التوصيات التي تنطبق على جميع الصفوف بهذا الشأن، قبل أن أخصّص الصفوف المتوسّط الأدنى، والمتوسّط العالي، والمتقدّم، والمتقدّم العالي ببعض التوصيات الخاصّة.

1. التوصيات التي تنطبق على جميع الصفوف

قدّم الطلّاب والأساتذة من جميع المستويات عددًا من المقترحات لإغناء مكوّن العامّيّة، وهي على الشكل التالي:

– أن يقوموا بنشاطات صفّيّة أكثر بالعامّيّة من خلال استعمال موادّ بالعامّيّة من خارج الكتاب المستخدم في التدريس، وأن تركّز هذه النشاطات على استعمال العامّيّة في سياقاتها (مثلًا: طلب الطعام في المطعم، مناقشة فيلم...). ومن وقت لآخر، إجراء محادثات بالعامّيّة في الصف ولكن دون التحضير لها أو كتابتها، وأن تكون ضمن نشاط "العامّيّة في سياقها" حيث يقوم الطلّاب مع أساتذتهم بتمثيل موقف ما (مثلًا: كيف تستأجر شقّة؟)، وأن يكون الأساتذة أكثر صرامة في الإصرار على استعمال العامّيّة عندما يتطلّب السياق ذلك.

– أن تكون للعامّيّة مساحة أكبر في الواجبات، والتفعيل في الصف، والامتحانات، وأن يؤمّن البرنامج مواد استماع أكثر بالعامّيّة لأنّ الطلّاب يجدون صعوبة في الحصول عليها.

– أن يتمّ تدريس قواعد العامّيّة إلى جانب قواعد الفصحى، وأن تُجرى مقارنات بين هذه القواعد تتيح للطلاب فهم التماثلات والاختلافات في هذه القواعد.

– أن يتمّ تظيم نشاط "حكي وأخبار" واستغلاله بشكل أفضل للتدرُّب على العامّيّة، ربّما من خلال تحديد موضوع أسبوعيّ معيّن للأحاديث، والإصرار على الكلام بالعامّيّة أثناء المحادثة لمساعدة الطلّاب على تحسين تواصلهم مع أهل البلد، وجعل كلامهم أكثر طبيعيّة ووضوحًا.

– أن تُستعمَل النشاطات الخارجيّة مثل الرحلات الأسبوعيّة بشكل أكثر فعالية لناحية مقابلة مواطنين والتحدّث معهم لأنّها خبرة مختلفة وأكثر إغناء لعامّيّة الطلّاب من الحديث مع الأساتذة فقط كون الأساتذة يطوّعون لغتهم لتتناسب مع مستوى طلّابهم.

– أن يتمّ تقييم مهارة الكلام بالعامّيّة فقط.

2. التوصيات الخاصّة ببعض الصفوف

وافق طلّاب الصف المتوسّط الأدنى والصفّ المتوسّط العالي على أهمّيّة التعامل مع العربيّة كلغة واحدة، ولكنّهم أشاروا إلى أن العلاقة بين الاثنين لم تكن واضحة في الصف، لأنّ التطرّق إلى العامّيّة كان أقلّ بكثير من الفصحى. لذلك، اقترحوا تحديد وقت معيّن في اليوم (ساعة مثلًا) لدراسة مفردات العامّيّة وقواعد النحو والصرف المتعلّقة بها وتفعيلها في الصف من خلال مواد أصليّة تمهيدًا لاستعمالها خارج الصفّ، وأن تكون جزءًا من الواجبات والامتحانات لأنّها حاليًّا ليست مدمجة بشكل واضح في المسار الذي يتبعه صفّاهم.

أمّا طلّاب الصفَّين المتقدّم والمتقدّم العالي، فهم لم يلمسوا تكاملًا بين العامّيّة والفصحى في طريقة التدريس. ويردّون ذلك إلى محتوى المساق الذي يركّز على الكتابة وعلى مواضيع ثقافيّة تجري مناقشتها عادة بالفصحى، وإلى التفاوت في مستوى العامّيّة بين الطلّاب ممّا دفع الأساتذة إلى التقليل من الكلام بالعامّيّة داخل الصفّ. أمّا الطلّاب، فبعضهم عبّر عن رغبته في التدرّب أكثر على لغة يستعملونها في نشاطاتهم اليوميّة، والبعض الآخر في تطوير عامّيّة تشبه عامّيّة المثقّفين كي يستعملوها في سياقات أكاديميّة. وفي كلتا الحالتين، فهم طلبوا إدخال مواد تأسيسيّة بالعامّيّة تتناول المفردات والنحو والصرف والأصوات، وتقارنها بالفصحى، وتُفَعَّل من خلال واجبات وتُقيَّم في الامتحانات، وكذلك طلبوا عدم الرضوخ لمطالب بعض الطلّاب بالتركيز على الفصحى فقط داخل الصف وخارجه. واقترحوا أيضًا أن يتناول مساق "الفكر العربيّ المعاصر" بشكل أوسع نصوصًا ثقافيّة معاصرة تحتوي على العامّيّة، وشعراً بالعامّيّة، ومقابلات، وفيديوهات، وأغاني بالعامّيّة، أي أن يتمّ استعمال مواد أصليّة للعامّيّة كتلك التي يتمّ استعمالها حاليًّا للفصحى.

3. مناقشة

برأيي، يجب على البرنامج أن يأخذ تلك التوصيات المتعلّقة بإغناء مكوّن العامّيّة بعين الاعتبار خاصّة في ما يتعلّق بتقديم قواعد للعامّيّة –وفي هذه الحالة اللهجة اللبنانيّة– بالتوازي مع تلك التي يتمّ تقديمها للفصحى. ولكن يجب التنبُّه إلى ما سبق وذكرناه في الاقتراحات المتعلّقة باعتماد المقترب التكامليّ إلى ضرورة تدريب الطلّاب على أن يرتبط الشكل اللغويّ الذي يستخدمونه خلال التفعيل في الصف أو خلال التقييم بالمهام التواصليّة التي يودّون تأديتها. وبهذه الطريقة، ينتقلون من التفكير باللغة العربيّة على أنّها فصحى وعامّيّة إلى التفكير بها على أنّها متَّصَل لغويّ يخوّلهم التنقّل بين مستويات لغويّة مختلفة حتّى ضمن الجملة الواحدة، كما يفعل أبناء اللغة[294]. وبالتالي، فإنّ تقييم مهارة الكلام مثلًا لا ينبغي أن يهتم بقياس ما إذا كان الكلام يتمّ بالعامّيّة فقط أو بالفصحى فقط، بل يجب أن يركّز على الاستعمال الصحيح لمستويات اللغة على حسب الموضوع الذي يتمّ تناوله.

ت. توصيات متعلّقة بالاختلاف في مستوى العامّيّة بين الطلّاب

إنّ الاختلاف في مستوى العامّيّة بين طلّاب الصف الواحد أمر بدهيّ كونهم قادمين من خلفيّات دراسيّة وعائليّة متنوّعة. لذلك، اقترح الطلّاب إعطاءهم مقدّمة تتناول العبارات الأكثر شيوعًا بالعامّيّة وذلك لتحضير أولئك الذين لم يتعرّضوا للعامّيّة من قبل لإجراء بعض المحادثات الأساسيّة. واقترح بعضهم أن تكون هذه المقدّمة على شكل ملحق يتمّ إرفاقه بالرسالة الإلكترونيّة التي ترحّب بالطلّاب في بداية البرنامج، في حين اقترح آخرون تقديم دورة سريعة بالعامّيّة. ولكنّهم اتّفقوا على أن

[294] Blanc 1960; Meiseles 1980; بدوي 1973.

تتناول هذه المقدّمة العبارات العامّيّة الشائعة والتي يمكن أن يستعملوها خارج الصفّ في أحاديثهم مع الناس، وبعض الفروقات الأساسيّة بين العامّيّة والفصحى لناحية اللفظ والتصريف. وأَقترحُ أن تُعطى المقدّمة للعامّيّة خلال الأسبوع الأوّل من البرنامج كي يحصل الطلّاب الذين لم يتعرّضوا للعامّيّة من قبل على فرصة لفهم الأحاديث بالعامّيّة داخل الصف ولإجراء محادثات أساسيّة خارج الصف.

أمّا بالنسبة لكيفيّة التعامل مع الاختلاف في مستوى العامّيّة بين الطلاب داخل الصف، فقد شدّد الطلّاب الذين قابلتهم على استغلال هذا الاختلاف عند تقسيم المجموعات داخل الصف وفي النشاطات الخارجيّة مثل "حكي وأخبار" وهو برأيي ما سيمكّن الطلّاب من الاستفادة من نقاط القوّة التي تميّز كلًّا منهم. واقترحوا أيضًا تغيير الواجبات كي تركّز على الفصحى أو على العامّيّة على حسب كلّ طالب/ة وهذا من شأنه أن يزيد من حماستهم لأنّه نابع من احتياجاتهم الشخصيّة.

رابعًا. موضوعات مقترحة لأبحاث مستقبليّة

هذه الدراسة هي جزء من خطوة أولى لتعزيز قدرة برامج تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها على تلبية احتياجات طلّابها. وأتمنّى أن تكون محفّزًا لدراسات مشابهة على نطاق أوسع ليس لناحية عدد الطلّاب المشاركين فيها فقط، بل لناحية اشتمالها على برامج تعليميّة عدّة داخل لبنان، أو حتّى داخل لبنان وخارجه في بلدان عربيّة أو في بلدان أجنبيّة. إنّ دراسة تتناول احتياجات الطلّاب ومدى تلبيتها في برامج موزّعة على عدّة مراكز و/أو عدّة بلدان من شأنها أن تعطي فكرة شاملة عن أهمّ احتياجات طلّاب اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وأن ينتج عنها مقترحات قيّمة بالنسبة للمناهج المتّبعة لتلبية تلك الاحتياجات.

أمّا في ما يتعلّق بهذا البرنامج بالذات، فقد يكون من المثير للاهتمام ايضًا أن تتمّ مقارنة احتياجات الطلّاب وتوقّعاتهم بشأن إمكانيّة تلبية المقترب التكامليّ لها قبل بدء البرنامج، باحتياجاتهم وتوقّعاتهم بهذا الشأن بعد انتهاء البرنامج. فقد لاحظتُ خلال البحث أنّ للعديد من الطلّاب احتياجات لم يكونوا واعين بوجودها قبل انضمامهم للبرنامج وخاصّة بالنسبة لطلّاب المستويات الابتدائيّة أو هؤلاء الذين لم يختبروا الدراسة بالمقترب التكامليّ من قبل. وقد سبق أن تناول الباحثان Zaki and Plamer مواقف الطلّاب من مساهمة كلّ من العامّيّة والفصحى في تطوير خبراتهم اللغويّة والثقافيّة قبل بدء الدراسة وبعدها، واستنتجا تغيُّرًا ملحوظًا في مواقف الطلّاب[295].

ومن المحبَّذ أيضًا إجراء هذه الدراسة على البرنامج العاديّ خلال فصلَي الخريف أو الربيع الدراسيين، ومقارنة النتائج بتلك التي حصلنا عليها في بحثنا الحاليّ والذي أُجري ضمن البرنامج المكثّف في فصل الصيف إذ يبدو لي أنه من المهمّ أن نعرف إن كانت احتياجات الطلّاب في الفصول الجامعيّة العاديّة تختلف عن احتياجات هؤلاء الذين يقومون بالدراسة لفترة مكثّفة قصيرة خلال فصل الصيف. فمثلًا، في حين أنّ الدوافع الوسيليّة كانت الأهم في دراسة Al-Batal and Glakas وفي دراسة Isleem اللتين أُجريتا في برامج غير مكثّفة في الولايات المتّحدة حيث تبيّن أنّ التقدّم الأكاديميّ والمهنيّ كان السبب الأوّل لدراسة العربيّة عند المشاركين[296]، وجدنا في بحثنا الحاليّ أنّ الأولويّة هي للدوافع التكامليّة. هل هذا الاختلاف مرتبط باختلاف البلد والجامعة أم بتوقيت وكثافة البرنامج؟ وهل تختلف نظرة الطلّاب للمقترب التكامليّ على أنّه يلبّي احتياجاتهم حين يكون لديهم وقت

[295] Zaki and Palmer 2018.
[296] Isleem 2014; Al-Batal and Glakas 2018.

أطول للعمل على مختلف المهارات وعلى فهم الثقافة الهدف، وحين يكونون أكثر التزامًا وتقيّدًا بإنجاز المتطلّبات التي تقتضيها الشهادة الجامعية التي يسعون للحصول عليها؟

خامسًا. خاتمة

آمل أن يشجّع هذا البحث جميع القيّمين على برامج تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها على أن يأخذوا احتياجات طلّابهم بعين الاعتبار وأن يدرسوا مدى تلبية مقارباتهم المنهجيّة لتلك الاحتياجات. وآمل أيضًا أن يساعدهم على أن يعوا أنّ استعمال الأشكال اللغويّة العربيّة المتنوّعة يتطلّب معرفة وافية بوظائف كلّ منها، وهذا يستدعي اعتماد المقترب التكامليّ الذي يقوم –بمختلف تطبيقاته– على الدمج بين الفصحى والعامّيّة منذ مراحل التدريس الأولى. فكلّ اشكال اللغة العربيّة ومستوياتها مهمّة لأنّها جزء من الواقع اللغويّ العربيّ، والتعدّديّة اللغويّة هي خاصّيّة يجب أن نتعامل معها بصورة إيجابيّة وبنّاءة. ولم أجد ما يعبّر عن أهمّيّة اعتماد المقترب التكامليّ لتعزيز وحدة اللغة العربيّة أفضل من قول إحدى طالبات المستوى الابتدائيّ في البرنامج، والذي تركته بالإنكليزيّة كي أترك التعبير لها بلغتها الأم:

"If there is an integrated program at my home university in the USA, I would suggest it to my friends because they are not two different languages. You can't learn them like two different languages, or they will feel like two different languages".

ملاحق

الملحق 3.أ: الاستبيان

Dear Students,
Salamaat!

My name is Marie Saroufim and I am an MA student in the Department of Arabic and Near Eastern Languages at AUB. My master's thesis examines the needs of the learners of Arabic as a Foreign Language in the AUB CAMES summer program and the extent to which the integration of MSA (Modern Standard Arabic) and colloquial Arabic (the everyday language or dialect) in this program serves their needs. Among the research tools I am using for this study is the following survey which I am asking you to take.
Please click on Next, read the consent form and consider whether you want to be involved in the study.
Thank you in advance for taking the time to participate.
There are 56 questions in this survey.

Consent to participate in an online Research Study

This notice is for an AUB-IRB Approved Research Study for Dr. Mahmoud Al-Batal at AUB. *It is not an Official Message from AUB*
You are invited to participate in a research study entitled "Learners' Needs and the Integrated Approach to TAFL in the Summer Program at AUB" conducted by Dr. Mahmoud Al-Batal, Faculty of arts and sciences at the American University of Beirut. The conduct of this study will adhere to the IRB approved protocol. The IRB approved method for approaching subjects is via Email. The purpose of the study is to help develop a deeper understanding of the needs of the learners of AFL at the AUB summer program and the extent to which the approach that integrates MSA and colloquial Arabic that is used at CAMES (integrated approach) fulfills the objectives and needs of these learners. PROCEDURES: This message invites you to: 1. Read the consent document and consider whether you want to be involved in the study. And to note:
• Participation is completely voluntary. • Completing the questionnaire will take around 15 minutes. • Only the data you provide in the questionnaire will be collected and analyzed. The research team will not have access to your name or contact details. • The results of the survey will be published in a thesis. • We hope to get consent from all 75 participants in the CAMES summer program. Only people who decline the invitation will be excluded. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY: You will not receive payment for participation in this study. The results of the study will have significant implications for understanding our students and their needs. There are no foreseeable risks involved in participating in this study. POTENTIAL RISKS TO SUBJECTS AND/OR SOCIETY: The risks of the study are minimal.

CONFIDENTIALITY: The collected data will remain confidential and anonymous. Records will be monitored and may be audited by the IRB while assuring confidentiality.
PARTICIPATION AND WITHDRAWAL: If you voluntarily consent to take part in this study, you can change your mind and withdraw at any time without consequences of any kind. Refusal to participate or withdrawal from the study will involve no penalty or loss of benefits to which the subject is otherwise entitled, and neither will it affect their relationship with their organization and AUB/AUBMC.
QUESTIONS ABOUT THE STUDY: If you have any questions about the study, can contact the research team at: Dr. Mahmoud Al-Batal (ma426@aub.edu.lb), +961-1-350000, ext. 3850 or Marie Saroufim (mrs16@mail.aub.edu), +961-70-698731.
ACCESS TO THE SURVEY: If after reading the consent document and having you questions answered, you voluntarily agree to take part in the study; you can access the survey by clicking on the following link.
CONCERNS OR QUESTIONS ABOUT YOUR RIGHTS: If you have concerns about the study or questions about your rights as a participant, you can contact the AUB IRB Office: irb@aub.edu.lb, +961-1-374374, ext.: 5445.

1 Do you voluntarily agree to participate in this online survey?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

Demographic Questions

2 What is your gender?
Please choose **only one** of the following:

- Female
- Male

3 What is your age group?
Please choose **only one** of the following:

- 18-23
- 24-30
- 31-40
- 40+

4 Are you studying towards a university degree?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

5 Are you a graduate or undergraduate student?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '4 [A3]' (Are you studying towards a university degree?)
Please choose **all** that apply:

- undergraduate
- graduate

6 What is your major?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '4 [A3]' (Are you studying towards a university degree?)

Please write your answer here:

7 Are you a professional?

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

8 What is your occupation?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '7 [A6]' (Are you a professional?)

Please write your answer here:

9 Do you come from an Islamic background?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

10 Explain

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '9 [A8]' (Do you come from an Islamic background?)

Please write your answer here:

11 Are you a person of Arab descent?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

12 Explain

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '11 [A10]' (Are you a person of Arab descent?)

Please write your answer here:

13 Is at least one of your parents a native speaker of Arabic?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

14 Did you hear or speak Arabic in your household growing up?

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

History of Exposure to Arabic

15 What Arabic class are you currently enrolled in at CAMES?

Please choose **only one** of the following:

- Elementary
- High-Elementary
- Intermediate
- Intermediate-Mid
- Intermediate-High
- Advanced
- Advanced-High

16 Did you study Arabic in your country?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

17 Was there integration of a dialect and MSA?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '16 [B2]' (Did you study Arabic in your country?)

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

18 Which dialect(s)?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '17 [B3]' (Was there integration of a dialect and MSA?)

Please write your answer here:

19 Did you study a dialect separately?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'No' at question '17 [B3]' (Was there integration of a dialect and MSA?)

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

20 Which dialect(s)?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '19 [B5]' (Did you study a dialect separately?)

Please write your answer here:

21 Have you visited or lived in an Arabic speaking country (or countries) before?
Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

22 How long was your stay? (combined if more than one country)

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '21 [B7]' (Have you visited or lived in an Arabic speaking country (or countries) before?)

Please choose **only one** of the following:

- 1-3 months
- 4-6 months
- 7-12 months
- over a year

23 What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '21 [B7]' (Have you visited or lived in an Arabic speaking country (or countries) before?)

Please choose **only one** of the following:

- Family visit
- Vacation
- Work
- Study abroad
- Other

24 Which country (or countries)?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?)

Please write your answer here:

25 Which institution(s)?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?)

Please write your answer here:

26 For how many semesters? (combined)
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?)

Please choose **only one** of the following:

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5+

27 Was there integration of a dialect and MSA?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?)

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

28 Which dialect(s)?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?) *and* Answer was 'Yes' at question '27 [B13]' (Was there integration of a dialect and MSA?)

Please write your answer here:

29 Did you study a dialect separately while abroad?
Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?) *and* Answer was 'No' at question '27 [B13]' (Was there integration of a dialect and MSA?)

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

30 Which dialect(s)?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Study abroad' at question '23 [B9]' (What was the main or the most relevant purpose of your visit(s)?) *and* Answer was 'Yes' at question '29 [B15]' (Did you study a dialect separately while abroad?)

Please write your answer here:

31 What is the number one reason that makes you decide to study Arabic in an Arabic-speaking country?

Please write your answer here:

Learners' Needs

This section of the survey will show the extent to which some purposes of studying Arabic reflect your own purposes.

32 How important is each Arabic language skill to you?
All your answers must be different.

Please number each box in order of preference from 1 to 4

Reading

Writing

Listening

Speaking

33 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to understand and appreciate Arabic literature".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

34 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic in order to do research using primary Arabic sources".
Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

35 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to learn more about Arab cultures".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

36 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to learn more about my Islamic heritage".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

37 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to learn more about Islam as a world religion".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

38 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to better understand the Middle East region".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

39 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic because it will help me get a job".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

40 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to use it with Arabic-speaking friends/family".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

41 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to use it when I travel to an Arab country".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

42 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic to fulfill a requirement for my degree".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

43 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"I am studying Arabic for fun and personal fulfillment".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

Characteristics of the Integrated Approach at CAMES

44 The Teaching of Arabic at CAMES places special emphasis on integrating MSA and colloquial Arabic. Do you view MSA and colloquial Arabic as separate languages?

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

45 In your opinion, which of the following statements better describes the Arabic course you are currently taking at CAMES?
Please choose **only one** of the following:

- Colloquial Arabic is the focal point of this course
- MSA is the focal point of this course
- Colloquial Arabic is the focus of this course with little attention to MSA
- MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic
- Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course

46 What specific suggestions would you have to enhance the integration of colloquial within your Arabic classes?

Please write your answer here:

47 Do you think your needs would be more fulfilled in an:

Please choose **all** that apply:

- MSA only approach
- Colloquial only approach
- Approach that integrates both MSA and colloquial

The Answer of the Integrated Approach at CAMES to the Needs of the Learners

The integrated approach in this context is the integration of colloquial Arabic and MSA that is applied at CAMES.

48 On a scale from 0% to 100% how much time would you like to see devoted to colloquial Arabic in your current Arabic classes?

Please write your answer here:

49To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"The integrated approach at CAMES will help me achieve a higher level of proficiency in Arabic".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

50 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"The integrated approach at CAMES will help improve my understanding of Arabic cultures".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

51 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"The integrated approach at CAMES will help improve my ability to form social connections with Arabs".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree

- Strongly agree

52 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"The integrated approach at CAMES will help me in my career/research".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

53 To what extent do you agree or disagree with the following statement?

"The integrated approach at CAMES will enhance my knowledge about Islam".

Please choose **only one** of the following:

- Strongly disagree
- Disagree
- Agree
- Strongly agree

54 In what way can the integration of colloquial Arabic and MSA work better to serve your own needs?

Please write your answer here:

Interview

I would like to interview you for approximately 30 minutes. This interview will help us develop a deeper understanding of the needs of the learners of Arabic as a Foreign Language at the AUB summer program and the extent to which the approach that integrates MSA and colloquial Arabic that is used at CAMES fulfills the objectives and needs of these learners.
If you decide to be interviewed but you do not wish to answer any particular question in the interview, you may skip the question by saying "skip" during the interview.
All data collected are treated as confidential information. Your name or any identifiers are not included in my research analysis. All data shared are aggregated data and have no identifiers that could be linked to your personal responses.
I would like to record this interview so as to make sure that I remember accurately all the information you provide. They will only be used by Dr. Al-Batal and Ms. Saroufim.

I may wish to quote from this interview either in the thesis or in the presentations or articles resulting from this work. A made-up name will be used in order to protect your identity.

55 Would you like to be contacted for the follow-up interview?

Please choose **only one** of the following:

- Yes
- No

56 What is your email address?

Only answer this question if the following conditions are met:
Answer was 'Yes' at question '55 [F1]' (Would you like to be contacted for the follow-up interview?)

Please write your answer here:

Thank you for completing our survey.
Submit your survey.
Thank you for completing this survey.

الملحق 3.ب: المقابلة الفرديّة مع الطلاب

1- Why are you studying Arabic?
2- What are your most important needs?
3- Can you describe to me how the integration of colloquial Arabic and MSA is done in your classroom?
4- How is it working for you?
5- To what extent does integrating both colloquial Arabic and MSA respond to your own needs?
6- To what extent does this integration allow you to understand the Arabic cultures more?
7- To what extent does this integration allow you to communicate with Arabs?
8- Do you think your needs would have been more satisfied in a colloquial Arabic/MSA only approach?
9- Was there integration in your previous studies of Arabic (if any)?
10- To what extent do you feel that you can improve your overall proficiency in Arabic with this approach?
11- In what way can the Integration work better to serve your own needs?

الملحق 3.ت: المقابلة الفرديّة مع الأساتذة

1- Can you describe to me how the integration of colloquial Arabic and MSA is done in your classroom?
2- What are the challenges of this approach?
   - For you?
   - For your students?
3- To what extent does integrating both colloquial Arabic and MSA respond to the needs of your students?
4- In what way can the integration work better to serve the needs of your students?
5- Was there integration in your experiences as a teacher of AFL/ASL (if any)?
6- If yes, what distinguishes the integration at AUB from the integration in the other institution(s) you worked at?
7- To what extent do you feel that you can improve your students' overall proficiency in Arabic with this approach?

الملحق 3.ث: وثيقة الطلّاب

Students' Consent to participate in the interview including taping of the interview (to be given in hardcopy for students to sign prior to the interview)

You are contacted for this interview because you have already consented to be contacted for a follow up interview for my research study and provided your email address after filling the online survey.

Since you are currently a student enrolled in the CAMES AUB summer program, we will ask you to provide answers to some questions related to the integration of MSA and colloquial Arabic. We are interested in gauging the extent to which this integration fulfills your needs as a learner of Arabic as a Foreign Language at AUB.

The interview will take around 30 minutes. If you do not wish to answer any particular question, you may skip the question by saying "skip" during the interview.

You will not receive payment for participation in the interview. However, your answers will have significant implications for understanding our students and their needs. There are no foreseeable risks involved.

The interviews with the students will take place in room number 212 in Dodge Hall. This is a quiet private seminar room that is ideal for conducting the interview.

I would like to record this interview so as to make sure that I remember accurately all the information you provide. They will only be used by Dr. Al-Batal and Ms. Saroufim. Only the aggregated data from the interviews (which will have no identifiers) will be shared. If you refuse to be tape-recorded, hand written notes will be taken instead.

No names or identifying information would be included in my research analysis or in any publications or presentations. All completed interviews are kept in locked files on an AUB password-protected computer in Dr. Al-Batal's office in College Hall room 456. Five years after the end of the research study, the taped individual interviews will be destroyed. In addition, we will delete all the names of the participants from the handwritten notes. All written notes will be stored under lock and key in the office of the principal investigator

Dr. Mahmoud Al-Batal in College Hall. Only Dr. Al-Batal and Ms. Saroufim will have access to the collected and stored data.
I may wish to quote from this interview either in the thesis or in the presentations or articles resulting from this work. A made-up name will be used in order to protect your identity.
The results of the research will be published in a thesis report available in printed form and electronically from AUB Libraries, and eventually in conference presentations and in publications.
If you voluntarily consent to be interviewed, you can change your mind and withdraw at any time without consequences of any kind. Refusal to participate or withdrawal will involve no penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled, and neither will it affect your relationship with AUB.
If you have any questions about the interview, you may contact Dr. Mahmoud Al-Batal (ma426@aub.edu.lb), +961-1-350000, ext. 3850 or Marie Saroufim (mrs16@mail.aub.edu), +961-70-698731
If you feel that your rights as a participant have not been honored or if you have any questions, concerns, or complaints that you wish to address to someone other than the investigator, you may contact the AUB Internal Review Board (IRB) Office at: irb@aub.edu.lb, +961-1-374374, ext.: 5445
If you have read the above information and you voluntarily agree to participate, please sign this consent form including the consent for interview and the taping of interview. You will be provided with a copy of this consent form.
Date:
Signature:
Name of researcher obtaining the consent:
Consent for participation, and quoting from interview:

- Signature:

- Name:

Consent for taping of interview:

- Signature:

- Name:

Shukran for your time and consideration!

الملحق 3.ج: وثيقة الأساتذة

Teachers' Consent to participate in the interview including taping of the interview (to be given in hardcopy for teachers to sign prior to the interview)

You are contacted for this interview because you are currently an instructor at the AUB summer program and you accepted to be interviewed for a research study for an MA thesis by Ms. Marie Saroufim.

The CAMES summer program currently has 18 instructors. Our goal is to interview 10 of them. An email invitation was sent to all 18 teachers explaining the goal and scope of the study and asking those interested to contact us to arrange for the interview.
Since you are currently an instructor at the CAMES AUB summer program, we will ask you to provide answers to some questions related to the integration of MSA and colloquial Arabic in the program. We are interested in gauging the extent to which this integration fulfills the needs of the learners of Arabic as a Foreign Language at AUB.
The interview will take around 30 minutes. If you do not wish to answer any particular question, you may skip the question by saying "skip" during the interview.
You will not receive payment for participation in the interview. However, your answers will have significant implications for understanding our students and their needs. We believe that you, as a teacher of Arabic as a Foreign Language, will benefit from the results of this study. You will be able to enhance your understanding of students' needs and what approach(es) help satisfy these needs. There are no foreseeable risks involved.
The interviews with the teachers will take place in room number 212 in Dodge Hall. This is a quiet private seminar room that is ideal for conducting the interview.
I would like to record this interview so as to make sure that I remember accurately all the information you provide. They will only be used by Dr. Al-Batal and Ms. Saroufim. Only the aggregated data from the interviews (which will have no identifiers) will be shared. If you refuse to be tape-recorded, hand written notes will be taken instead.
No names or identifying information would be included in my research analysis or in any publications or presentations. All completed interviews are kept in locked files on an AUB password-protected computer in Dr. Al-Batal's office in College Hall room 456. Five years after the end of the research study, the taped individual interviews will be destroyed. In addition, we will delete all the names of the participants from the handwritten notes. All written notes will be stored under lock and key in the office of the principal investigator Dr. Mahmoud Al-Batal in College Hall. Only Dr. Al-Batal and Ms. Saroufim will have access to the collected and stored data.
I may wish to quote from this interview either in the thesis or in the presentations or articles resulting from this work. A made-up name will be used in order to protect your identity.
The results of the research will be published in a thesis report available in printed form and electronically from AUB Libraries, and eventually in conference presentations and in publications.
If you voluntarily consent to be interviewed, you can change your mind and withdraw at any time without consequences of any kind. Refusal to participate or withdrawal will involve no penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled, and neither will it affect your relationship with AUB.
If you have any questions about the interview, you may contact Dr. Mahmoud Al-Batal (ma426@aub.edu.lb), +961-1-350000, ext. 3850 or Marie Saroufim (mrs16@mail.aub.edu), +961-70-698731
If you feel that your rights as a participant have not been honored or if you have any questions, concerns, or complaints that you wish to address to someone other than the investigator, you may contact the AUB Internal Review Board (IRB) Office at:

irb@aub.edu.lb, +961-1-374374, ext.: 5445
If you have read the above information and you voluntarily agree to participate, please sign this consent form including the consent for interview and the taping of interview. You will be provided with a copy of this consent form.
Date:
Signature:
Name of researcher obtaining the consent:
Consent for participation and quoting from interview:

- Signature:
- Name:

Consent for taping of interview:

- Signature:
- Name:

الملحق 3.ح: البيانات التفصيليّة التي نتجت عن الأسئلة التي هدفت إلى معرفة خلفيّات المشاركين

Frequency Table

gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Female	18	48.6	48.6	48.6
	Male	19	51.4	51.4	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-23	28	75.7	75.7	75.7
	24-30	4	10.8	10.8	86.5
	31-40	3	8.1	8.1	94.6
	40+	2	5.4	5.4	100.0

	Total	37	100.0	100.0	

studying_for_degree

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	29	78.4	78.4	78.4
	No	8	21.6	21.6	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

undergraduate_yes_no

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	5	13.5	17.2	17.2
	Yes	24	64.9	82.8	100.0
	Total	29	78.4	100.0	
Missing	System	8	21.6		
Total		37	100.0		

graduate_yes_no

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	24	64.9	82.8	82.8
	Yes	5	13.5	17.2	100.0
	Total	29	78.4	100.0	
Missing	System	8	21.6		
Total		37	100.0		

are_you_a_professional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	7	18.9	19.4	19.4
	No	29	78.4	80.6	100.0
	Total	36	97.3	100.0	
Missing	System	1	2.7		
Total		37	100.0		

islamic_background

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	3	8.1	8.1	8.1
	No	34	91.9	91.9	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

arab_descent

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	7	18.9	18.9	18.9
	No	30	81.1	81.1	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

parents_native_speaker

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	6	16.2	16.2	16.2

	No	31	83.8	83.8	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

hear_or_speak_Arabic_while_growing_up

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	4	10.8	10.8	10.8
	No	33	89.2	89.2	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Elementary	6	16.2	16.7	16.7
	High-Elementary	4	10.8	11.1	27.8
	Intermediate	3	8.1	8.3	36.1
	Intermediate-Mid	7	18.9	19.4	55.6
	Intermediate-High	7	18.9	19.4	75.0
	Advanced	6	16.2	16.7	91.7
	Advanced-High	3	8.1	8.3	100.0
	Total	36	97.3	100.0	
Missing	System	1	2.7		
Total		37	100.0		

study_Arabic_in_your_country

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	27	73.0	73.0	73.0
	No	10	27.0	27.0	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

was_there_integration_of_dialect_MSA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	13	35.1	48.1	48.1
	No	14	37.8	51.9	100.0
	Total	27	73.0	100.0	
Missing	System	10	27.0		
Total		37	100.0		

did_you_study_dialect_separately

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	2	5.4	14.3	14.3
	No	12	32.4	85.7	100.0
	Total	14	37.8	100.0	
Missing	System	23	62.2		
Total		37	100.0		

visited_lived_in_Arabic_speaking_country_before

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Yes	23	62.2	62.2	62.2
	No	14	37.8	37.8	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

how_long_was_stay

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 months	12	32.4	54.5	54.5
	4-6 months	3	8.1	13.6	68.2
	7-12 months	1	2.7	4.5	72.7
	over a year	6	16.2	27.3	100.0
	Total	22	59.5	100.0	
Missing	System	15	40.5		
Total		37	100.0		

main_purpose_for_visit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Family visit	7	18.9	30.4	30.4
	Vacation	3	8.1	13.0	43.5
	Work	7	18.9	30.4	73.9
	Study abroad	4	10.8	17.4	91.3
	Other	2	5.4	8.7	100.0
	Total	23	62.2	100.0	
Missing	System	14	37.8		

Total		37	100.0		

how_many_semesters_combined

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 semester	3	8.1	75.0	75.0
	4 semesters	1	2.7	25.0	100.0
	Total	4	10.8	100.0	
Missing	System	33	89.2		
Total		37	100.0		

was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	1	2.7	25.0	25.0
	No	3	8.1	75.0	100.0
	Total	4	10.8	100.0	
Missing	System	33	89.2		
Total		37	100.0		

study_dialect_separately_while_abroad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	3	8.1	100.0	100.0
Missing	System	34	91.9		
Total		37	100.0		

الملحق 3.خ: إجابات الطلّاب عن السؤال المفتوح رقم 31 من الاستبيان: "ما هو السبب الأوّل الذي يدفعك لدراسة اللغة العربيّة في بلد عربيّ؟"

- I love Arab culture and want to live in the region.
- Full immersion
- It makes far more sense to study Arabic in its cultural context than in an English-speaking environment when I am only interacting with the language in a specific structured context.
- I love learning different languages.
- I believe that immersive environments are the fastest way to learn.
- Intellectual interest.
- I want to be completely immersed in the culture as well as dialect instead of just in a classroom setting.
- I plan to do ethnographic research in Iraq.
- You gain real-life experience outside of the classroom, from speaking on the street to having real cultural experiences. I believe it gives you credibility and experience.
- Language is nothing purely theoretical and one will never fully be able to understand and speak a language without enough possibility to interact in this language. Also, language and culture are strongly connected and in order to understand the language and the use of words, expressions and gestures, it is inevitable to spend some time in an Arabic-speaking country if one wishes to learn Arabic.
- In order to practice using Arabic inside and outside of the classroom.
- Opportunities for practicing spoken Arabic on a day-to-day basis and immersing with local culture and community.
- I wanted to learn the language in the most immersive environment possible to both improve my speaking, experience the culture, and improve my language skills as quickly as possible.
- Long term residence in an Arab society versus simply an Arabic-speaking environment like some US programs.
- The ability to take the language study outside of the classroom and engage in authentic interactions with people in Arabic and its dialects, as well as immersion in an Arabic-speaking environment, familiarization with different registers of the language and the vocabulary of daily life that is inaccessible elsewhere.
- Greater exposure to language and culture both, in addition to the academic excellence and reliability of the CAMES program.
- It would give me great exposure to the language that I would not have access to otherwise.
- To get experience speaking with people day to day, exposure to language outside the classroom.
- I wanted the opportunity to practice Arabic with native speakers, meet new people and have new adventures in the context of the culture.
- I wanted a cultural experience along with my language study.
- More opportunities to practice the language as well as to be immersed in the culture.

- Immersive experience and increased emphasis on/opportunities to speak colloquial Arabic.
- I wanted to do a full immersion because it is hard to keep up with language when you walk out of the classroom and revert back to English.
- There are no more Arabic classes offered at my university, I am committed to becoming fluent, and I have always wanted to study abroad during my time in college. I had visited Lebanon for a short time in the past, and I was very excited to return!
- I was seeking an immersive experience and a practical environment for learning both Arabic and Lebanese culture.
- Immersion.
- Immersion in culture and availability of realistic accents, speech patterns, and expressions.
- I wanted the experience of living on my own outside of the country and where I would be fully immersed in the language, as opposed to learning only in a sterile classroom environment.
- I think immersive experiences are the most valuable experiences for language learning, because they include cultural education as well.
- I wanted to practice speaking in dialect.
- I am interested in the Middle East and wanted a chance to use my Arabic outside the classroom as well as my usual instruction within and it is a great opportunity in general!
- While learning a foreign language in a classroom setting can be beneficial, ultimately I do not believe that one can fully learn a second-or third-language without practical experience throughout daily life. I come from a predominantly English-language country where it is almost impossible to utilize Arabic outside of the classroom. In an environment such as this it is easy to learn grammar and vocabulary but quite difficult to learn how to actually use the language effectively. I chose to study Arabic in an Arabic-speaking country for precisely this reason: practical experience and common usage.
- Learning any language effectively requires time spent in an immersive environment, ideally alongside excellent classroom instruction.
- A lot of programs claim to be immersive, however the only way to guarantee an immersive experience is by going to an Arabic speaking country. The truly immersive experience allows for better and faster learning. In a normal class setting, the language is limited to the classroom, however, here, learning never stops.
- I want to be surrounded by native speakers and be forced to speak and understand Arabic on a daily basis.
- Cultural exposure.
- Greater exposure to the language.
- I am Lebanese and have always wanted to visit the country of my family, while learning the Lebanese dialect in an immersive setting.

الملحق 4.أ: الجداول الإحصائيّة التفصيليّة المتعلّقة باحتياجات الطلّاب

Learners' Needs

agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Disagree	11	29.7	29.7	32.4
	Agree	17	45.9	45.9	78.4
	Strongly agree	8	21.6	21.6	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	5	13.5	13.9	13.9
	Disagree	11	29.7	30.6	44.4
	Agree	10	27.0	27.8	72.2
	Strongly agree	10	27.0	27.8	100.0
	Total	36	97.3	100.0	
Missing	System	1	2.7		
Total		37	100.0		

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	3	8.1	8.1	8.1
	Agree	19	51.4	51.4	59.5
	Strongly agree	15	40.5	40.5	100.0

	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	22	59.5	59.5	59.5
	Disagree	11	29.7	29.7	89.2
	Agree	2	5.4	5.4	94.6
	Strongly agree	2	5.4	5.4	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	3	8.1	8.1	8.1
	Disagree	14	37.8	37.8	45.9
	Agree	14	37.8	37.8	83.8
	Strongly agree	6	16.2	16.2	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Disagree	2	5.4	5.4	8.1
	Agree	13	35.1	35.1	43.2

	Strongly agree	21	56.8	56.8	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	2	5.4	5.4	5.4
	Disagree	7	18.9	18.9	24.3
	Agree	21	56.8	56.8	81.1
	Strongly agree	7	18.9	18.9	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	3	8.1	8.1	8.1
	Disagree	17	45.9	45.9	54.1
	Agree	9	24.3	24.3	78.4
	Strongly agree	8	21.6	21.6	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Disagree	2	5.4	5.4	8.1

	Agree	10	27.0	27.0	35.1
	Strongly agree	24	64.9	64.9	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	16	43.2	43.2	43.2
	Disagree	7	18.9	18.9	62.2
	Agree	10	27.0	27.0	89.2
	Strongly agree	4	10.8	10.8	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Agree	13	35.1	35.1	37.8
	Strongly agree	23	62.2	62.2	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	37	1	4	1.57	.835

agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	37	1	4	2.05	1.079
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	37	1	4	2.59	.927
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	37	1	4	2.62	.861
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	36	1	4	2.69	1.037
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	37	1	4	2.86	.787
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	37	1	4	2.89	.774
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	37	2	4	3.32	.626
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	37	1	4	3.46	.730
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	37	1	4	3.54	.730
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	37	1	4	3.57	.647
Valid N (listwise)	36				

الملحق 4.ب: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين من مرحلة البكالوريوس/ من طلّاب الدراسات العليا

LEARNERS' NEEDS BY UNDERGRADUATE (YES) VS. GRADUATE (NO)

Group Statistics

	undergraduate_yes_no	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	No	5	3.20	.837	.374

agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Yes	24	2.92	.830	.169
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	No	5	3.20	.837	.374
	Yes	24	2.58	1.060	.216
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	No	5	3.20	.837	.374
	Yes	24	3.38	.576	.118
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	No	5	2.00	.707	.316
	Yes	24	1.50	.885	.181
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	No	5	2.60	.548	.245
	Yes	24	2.79	.932	.190
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	No	5	2.80	1.304	.583
	Yes	24	3.63	.495	.101
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	No	5	2.20	.837	.374
	Yes	24	2.96	.751	.153
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	No	5	2.80	1.095	.490
	Yes	24	2.54	.932	.190
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	No	5	3.80	.447	.200
	Yes	24	3.46	.833	.170
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	No	5	2.80	1.304	.583
	Yes	24	2.17	1.049	.214
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	No	5	3.00	1.225	.548
	Yes	24	3.67	.482	.098

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.007	.933	.694	27	.494	.283
	Equal variances not assumed			.690	5.765	.517	.283
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	1.332	.259	1.218	27	.234	.617
	Equal variances not assumed			1.427	6.985	.197	.617
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.850	.365	-.573	27	.571	-.175
	Equal variances not assumed			-.446	4.820	.675	-.175
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.931	.343	1.182	27	.248	.500
	Equal variances not assumed			1.373	6.906	.213	.500

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	1.433	.242	-.440	27	.663	-.192
	Equal variances not assumed			-.618	9.663	.551	-.192
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	20.910	.000	-2.474	27	.020	-.825
	Equal variances not assumed			-1.394	4.243	.232	-.825
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.341	.564	-2.019	27	.053	-.758
	Equal variances not assumed			-1.876	5.427	.115	-.758
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.620	.438	.549	27	.588	.258
	Equal variances not assumed			.492	5.275	.643	.258
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	2.717	.111	.882	27	.385	.342
	Equal variances not assumed			1.302	10.883	.220	.342

agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.225	.639	1.181	27	.248	.633
	Equal variances not assumed			1.020	5.136	.354	.633
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	4.163	.051	-2.093	27	.046	-.667
	Equal variances not assumed			-1.198	4.261	.293	-.667

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.408	-.555	1.121
	Equal variances not assumed	.411	-.732	1.298
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.506	-.422	1.655
	Equal variances not assumed	.432	-.406	1.639
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.305	-.802	.452
	Equal variances not assumed	.392	-1.195	.845

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.423	-.368	1.368
	Equal variances not assumed	.364	-.363	1.363
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.435	-1.085	.701
	Equal variances not assumed	.310	-.886	.503
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.333	-1.509	-.141
	Equal variances not assumed	.592	-2.432	.782
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.376	-1.529	.012
	Equal variances not assumed	.404	-1.774	.257
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.471	-.708	1.224
	Equal variances not assumed	.526	-1.072	1.588
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.387	-.453	1.136
	Equal variances not assumed	.263	-.237	.920
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.536	-.467	1.734
	Equal variances not assumed	.621	-.951	2.218
	Equal variances assumed	.318	-1.320	-.013

agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances not assumed	.556	-2.175	.842

الملحق 4.ت: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين الذين يمتلكون خلفيّة إسلاميّة/ الذين لا يمتلكونها

LEARNERS' NEEDS BY ISLAMIC BACKGROUND

Group Statistics

	islamic_background	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Yes	3	3.00	1.000	.577
	No	34	2.85	.784	.134
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Yes	3	1.67	.577	.333
	No	33	2.79	1.023	.178
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Yes	3	3.00	.000	.000
	No	34	3.35	.646	.111
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Yes	3	2.67	1.155	.667
	No	34	1.47	.748	.128
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Yes	3	3.00	1.000	.577
	No	34	2.59	.857	.147
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Yes	3	3.33	.577	.333
	No	34	3.47	.748	.128
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Yes	3	3.00	1.000	.577
	No	34	2.88	.769	.132
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Yes	3	3.67	.577	.333
	No	34	2.50	.896	.154
	Yes	3	3.67	.577	.333

agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	No	34	3.53	.748	.128
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Yes	3	2.67	.577	.333
	No	34	2.00	1.101	.189
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Yes	3	4.00	.000	.000
	No	34	3.53	.662	.114

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.037	.849	.306	35	.761	.147
	Equal variances not assumed			.248	2.222	.825	.147
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	1.821	.186	-1.854	34	.072	-1.121
	Equal variances not assumed			-2.967	3.289	.053	-1.121
agreement_studying_Arabic_to_le	Equal variances assumed	11.727	.002	-.934	35	.356	-.353

arn_about_Arab_cultures	Equal variances not assumed			-3.187	33.000	.003	-.353
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	1.228	.275	2.555	35	.015	1.196
	Equal variances not assumed			1.762	2.151	.211	1.196
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.057	.812	.790	35	.435	.412
	Equal variances not assumed			.691	2.267	.553	.412
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.573	.454	-.308	35	.760	-.137
	Equal variances not assumed			-.384	2.633	.730	-.137
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.164	.688	.249	35	.805	.118
	Equal variances not assumed			.199	2.214	.859	.118
agreement_studying_Arabic_for_u	Equal variances assumed	1.479	.232	2.199	35	.035	1.167

se_Arabic_friends_family	Equal variances not assumed			3.178	2.933	.052	1.167
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.440	.511	.308	35	.760	.137
	Equal variances not assumed			.384	2.633	.730	.137
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	2.391	.131	1.027	35	.312	.667
	Equal variances not assumed			1.740	3.468	.168	.667
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	7.304	.011	1.215	35	.232	.471
	Equal variances not assumed			4.144	33.00	.000	.471

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.480	-.828	1.122
	Equal variances not assumed	.593	-2.174	2.468

agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.605	-2.350	.108
	Equal variances not assumed	.378	-2.266	.024
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.378	-1.120	.414
	Equal variances not assumed	.111	-.578	-.128
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.468	.246	2.146
	Equal variances not assumed	.679	-1.537	3.929
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.521	-.647	1.470
	Equal variances not assumed	.596	-1.883	2.706
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.445	-1.041	.767
	Equal variances not assumed	.357	-1.369	1.095
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.472	-.841	1.077
	Equal variances not assumed	.592	-2.208	2.444
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.531	.089	2.244
	Equal variances not assumed	.367	-.017	2.350
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.445	-.767	1.041
	Equal variances not assumed	.357	-1.095	1.369
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.649	-.651	1.985
	Equal variances not assumed	.383	-.465	1.798

agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	.387	-.316	1.257
	Equal variances not assumed	.114	.240	.702

الملحق 4.ث: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين الذين أشاروا إلى أنّ العربيّة هي اللغة الأمّ لأحد والدَيهم/ الذين لم يشيروا إلى أنّ العربيّة هي اللغة الأمّ لأحد والدَيهم

LEARNERS' NEEDS BY PARENTS BEING NATIVE SPEAKERS

Group Statistics

	parents_native_speaker	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Yes	6	2.83	.753	.307
	No	31	2.87	.806	.145
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Yes	6	2.50	1.049	.428
	No	30	2.73	1.048	.191
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Yes	6	2.83	.408	.167
	No	31	3.42	.620	.111
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Yes	6	1.83	.408	.167
	No	31	1.52	.890	.160
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Yes	6	2.00	.632	.258
	No	31	2.74	.855	.154
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Yes	6	2.67	1.033	.422
	No	31	3.61	.558	.100
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Yes	6	2.50	1.049	.428
	No	31	2.97	.706	.127
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Yes	6	3.83	.408	.167
	No	31	2.35	.798	.143

agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Yes	6	3.67	.816	.333
	No	31	3.52	.724	.130
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Yes	6	2.83	1.169	.477
	No	31	1.90	1.012	.182
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Yes	6	3.33	1.211	.494
	No	31	3.61	.495	.089

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.106	.746	-.106	35	.916	-.038
	Equal variances not assumed			-.111	7.404	.915	-.038
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.092	.764	-.498	34	.622	-.233
	Equal variances not assumed			-.498	7.148	.634	-.233
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	6.667	.014	-2.209	35	.034	-.586
	Equal variances not assumed			-2.923	10.132	.015	-.586
agreement_studying_Arab	Equal variances assumed	3.491	.070	.849	35	.402	.317

ic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances not assumed			1.374	16.141	.188	.317
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	3.039	.090	-2.012	35	.052	-.742
	Equal variances not assumed			-2.470	8.977	.036	-.742
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	4.099	.051	-3.275	35	.002	-.946
	Equal variances not assumed			-2.183	5.579	.075	-.946
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	2.649	.113	-1.371	35	.179	-.468
	Equal variances not assumed			-1.047	5.909	.336	-.468
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	3.891	.056	4.393	35	.000	1.478
	Equal variances not assumed			6.727	13.862	.000	1.478
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.039	.844	.457	35	.650	.151
	Equal variances not assumed			.421	6.614	.687	.151
agreement_studying_Arab	Equal variances assumed	.004	.949	2.014	35	.052	.930

ic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances not assumed			1.821	6.532	.114	.930
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	10.181	.003	-.968	35	.340	-.280
	Equal variances not assumed			-.557	5.328	.600	-.280

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.356	-.761	.685
	Equal variances not assumed	.340	-.832	.757
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.469	-1.186	.719
	Equal variances not assumed	.469	-1.338	.871
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.265	-1.125	-.047
	Equal variances not assumed	.200	-1.032	-.140
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.374	-.442	1.076
	Equal variances not assumed	.231	-.172	.806

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.369	-1.491	.007
	Equal variances not assumed	.300	-1.422	-.062
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.289	-1.533	-.360
	Equal variances not assumed	.433	-2.026	.134
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.341	-1.160	.225
	Equal variances not assumed	.447	-1.565	.629
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.337	.795	2.162
	Equal variances not assumed	.220	1.007	1.950
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.329	-.518	.819
	Equal variances not assumed	.358	-.706	1.007
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.462	-.008	1.868
	Equal variances not assumed	.511	-.295	2.155
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	.289	-.866	.307
	Equal variances not assumed	.502	-1.547	.988

الملحق 4.ج: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين الذين سمعوا العربيّة أو تحدّثوا بها في نشأتهم/ الذين لم يسمعوا العربيّة أو يتحدّثوا بها في نشأتهم

LEARNERS' NEEDS BY HEAR OR SPEAK ARABIC WHILE GROWING

Group Statistics

	hear_or_speak_Arabic_while_growing_up	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Yes	4	3.00	.816	.408
	No	33	2.85	.795	.138
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Yes	4	2.50	1.291	.645
	No	32	2.72	1.023	.181
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Yes	4	2.75	.500	.250
	No	33	3.39	.609	.106
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Yes	4	2.00	.000	.000
	No	33	1.52	.870	.152
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Yes	4	2.25	.500	.250
	No	33	2.67	.890	.155
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Yes	4	2.75	1.258	.629
	No	33	3.55	.617	.107
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Yes	4	2.50	1.291	.645
	No	33	2.94	.704	.123
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Yes	4	3.75	.500	.250
	No	33	2.45	.869	.151
	Yes	4	3.50	1.000	.500

agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	No	33	3.55	.711	.124
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Yes	4	3.00	.816	.408
	No	33	1.94	1.059	.184
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Yes	4	3.00	1.414	.707
	No	33	3.64	.489	.085

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.240	.627	.359	35	.722	.152
	Equal variances not assumed			.351	3.725	.744	.152
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.203	.655	-.393	34	.697	-.219
	Equal variances not assumed			-.326	3.488	.763	-.219
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	1.887	.178	-2.025	35	.051	-.644
	Equal variances not assumed			-2.371	4.164	.074	-.644
agreement_studying_Arabic_	Equal variances assumed	6.792	.013	1.100	35	.279	.485

to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances not assumed			3.200	32.000	.003	.485
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	2.446	.127	-.912	35	.368	-.417
	Equal variances not assumed			-1.417	5.667	.209	-.417
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	3.404	.074	-2.160	35	.038	-.795
	Equal variances not assumed			-1.246	3.177	.297	-.795
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	3.681	.063	-1.075	35	.290	-.439
	Equal variances not assumed			-.669	3.220	.548	-.439
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	2.404	.130	2.899	35	.006	1.295
	Equal variances not assumed			4.433	5.531	.005	1.295
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.624	.435	-.116	35	.908	-.045
	Equal variances not assumed			-.088	3.378	.935	-.045
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	2.220	.145	1.926	35	.062	1.061
	Equal variances not assumed			2.368	4.331	.072	1.061
agreement_studying_Arabic_	Equal variances assumed	14.031	.001	-1.926	35	.062	-.636

for_fun_personal_fulfillment	Equal variances not assumed			-.894	3.087	.436	-.636

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.422	-.705	1.008
	Equal variances not assumed	.431	-1.081	1.384
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.557	-1.350	.913
	Equal variances not assumed	.670	-2.193	1.755
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.318	-1.290	.002
	Equal variances not assumed	.272	-1.386	.098
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.441	-.410	1.379
	Equal variances not assumed	.152	.176	.793
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.457	-1.345	.511
	Equal variances not assumed	.294	-1.147	.313

agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.368	-1.543	-.048
	Equal variances not assumed	.638	-2.764	1.173
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.409	-1.270	.391
	Equal variances not assumed	.657	-2.452	1.573
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.447	.388	2.203
	Equal variances not assumed	.292	.565	2.025
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.392	-.841	.750
	Equal variances not assumed	.515	-1.586	1.495
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.551	-.058	2.179
	Equal variances not assumed	.448	-.146	2.268
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	.330	-1.307	.035

الملحق 4.ح: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين المهنيّين/ غير المهنيين

LEARNERS' NEEDS BY ARE YOU A PROFESSIONAL

Group Statistics

	are_you_a_professional	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Yes	7	2.43	.787	.297

agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	No	29	2.93	.753	.140
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Yes	6	2.17	1.169	.477
	No	29	2.76	.988	.183
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Yes	7	3.71	.488	.184
	No	29	3.24	.636	.118
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Yes	7	1.71	.951	.360
	No	29	1.55	.827	.154
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Yes	7	2.29	.488	.184
	No	29	2.69	.930	.173
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Yes	7	3.86	.378	.143
	No	29	3.38	.775	.144
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Yes	7	3.43	.535	.202
	No	29	2.79	.774	.144
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Yes	7	2.57	.787	.297
	No	29	2.62	.979	.182
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Yes	7	3.71	.488	.184
	No	29	3.48	.785	.146
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Yes	7	1.57	.787	.297
	No	29	2.17	1.136	.211
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Yes	7	3.71	.488	.184
	No	29	3.52	.688	.128

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.157	.695	-1.572	34	.125	-.502
	Equal variances not assumed			-1.529	8.851	.161	-.502
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.052	.820	-1.298	33	.203	-.592
	Equal variances not assumed			-1.158	6.560	.287	-.592
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.698	.409	1.835	34	.075	.473
	Equal variances not assumed			2.160	11.507	.053	.473
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.706	.407	.454	34	.653	.163
	Equal variances not assumed			.416	8.333	.688	.163

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	3.776	.060	-1.105	34	.277	-.404
	Equal variances not assumed			-1.599	18.140	.127	-.404
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	5.698	.023	1.573	34	.125	.478
	Equal variances not assumed			2.356	19.962	.029	.478
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.196	.661	2.047	34	.048	.635
	Equal variances not assumed			2.563	12.895	.024	.635
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	1.106	.300	-.123	34	.902	-.049
	Equal variances not assumed			-.141	10.992	.890	-.049
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	1.891	.178	.742	34	.463	.232
	Equal variances not assumed			.985	14.609	.341	.232

agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	3.739	.062	-1.318	34	.196	-.601
	Equal variances not assumed			-1.648	12.861	.123	-.601
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	1.133	.295	.712	34	.481	.197
	Equal variances not assumed			.878	12.516	.396	.197

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.320	-1.152	.147
	Equal variances not assumed	.329	-1.248	.243
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.456	-1.520	.336
	Equal variances not assumed	.511	-1.818	.634
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.258	-.051	.997
	Equal variances not assumed	.219	-.006	.952
	Equal variances assumed	.358	-.565	.891

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances not assumed	.391	-.733	1.058
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.366	-1.147	.339
	Equal variances not assumed	.253	-.934	.127
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.304	-.139	1.095
	Equal variances not assumed	.203	.055	.901
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.310	.005	1.266
	Equal variances not assumed	.248	.099	1.171
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.399	-.860	.762
	Equal variances not assumed	.349	-.816	.718
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.312	-.403	.866
	Equal variances not assumed	.235	-.271	.734
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.456	-1.528	.326
	Equal variances not assumed	.365	-1.390	.188
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	.277	-.365	.759
	Equal variances not assumed	.224	-.289	.684

الملحق 4.خ: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين الذين زاروا بلدًا عربيًّا/ الذين لم يزوروا بلدًا عربيًّا

LEARNERS' NEEDS BY VISITING/LIVING IN ARABIC SPEAKING COUNTRY

Group Statistics

	visited_lived_in_Arabic_speaking_country_before	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Yes	23	2.78	.671	.140
	No	14	3.00	.961	.257
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Yes	22	3.00	.926	.197
	No	14	2.21	1.051	.281
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Yes	23	3.30	.703	.147
	No	14	3.36	.497	.133
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Yes	23	1.57	.788	.164
	No	14	1.57	.938	.251
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Yes	23	2.57	.896	.187
	No	14	2.71	.825	.221
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Yes	23	3.30	.822	.171
	No	14	3.71	.469	.125
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Yes	23	2.74	.810	.169
	No	14	3.14	.663	.177
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Yes	23	2.70	.974	.203
	No	14	2.43	.852	.228
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Yes	23	3.48	.846	.176
	No	14	3.64	.497	.133
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Yes	23	2.13	1.180	.246
	No	14	1.93	.917	.245

agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Yes	23	3.43	.728	.152
	No	14	3.79	.426	.114

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	1.105	.300	-.810	35	.423	-.217
	Equal variances not assumed			-.743	20.789	.466	-.217
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.390	.536	2.356	34	.024	.786
	Equal variances not assumed			2.289	25.206	.031	.786
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	2.382	.132	-.246	35	.807	-.053
	Equal variances not assumed			-.267	34.071	.791	-.053
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.343	.562	-.022	35	.983	-.006
	Equal variances not assumed			-.021	23.958	.984	-.006
agreement_studying_Arabic_to	Equal variances assumed	.070	.794	-.505	35	.617	-.149

_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances not assumed			-.516	29.393	.610	-.149
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	3.868	.057	-1.699	35	.098	-.410
	Equal variances not assumed			-1.931	34.919	.062	-.410
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.698	.409	-1.570	35	.125	-.404
	Equal variances not assumed			-1.649	31.829	.109	-.404
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	1.373	.249	.847	35	.403	.267
	Equal variances not assumed			.876	30.512	.388	.267
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	2.790	.104	-.660	35	.514	-.165
	Equal variances not assumed			-.745	34.987	.461	-.165
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	1.972	.169	.547	35	.588	.202
	Equal variances not assumed			.581	32.747	.565	.202
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	4.412	.043	-1.636	35	.111	-.351
	Equal variances not assumed			-1.850	34.980	.073	-.351

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means

		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.268	-.762	.327
	Equal variances not assumed	.292	-.826	.391
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.334	.108	1.464
	Equal variances not assumed	.343	.079	1.492
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.215	-.489	.384
	Equal variances not assumed	.198	-.455	.349
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.287	-.589	.576
	Equal variances not assumed	.300	-.625	.612
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.295	-.748	.450
	Equal variances not assumed	.289	-.740	.442
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.241	-.900	.080
	Equal variances not assumed	.212	-.841	.021
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	.257	-.926	.118
	Equal variances not assumed	.245	-.902	.095
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.315	-.373	.907
	Equal variances not assumed	.305	-.355	.890

agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.249	-.671	.342
	Equal variances not assumed	.221	-.613	.284
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.369	-.548	.952
	Equal variances not assumed	.347	-.505	.908
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	.214	-.786	.084
	Equal variances not assumed	.190	-.736	.034

الملحق 4.د: تحليل التباين الأحاديّ مع الاختبار البَعديّ: الأهداف من زيارة بلد عربيّ/ احتياجات الطلّاب

COMPARISON AMONG PURPOSES FOR VISIT IN ARABIC SPEAKING COUNTRY FOR EACH ITEM OF LEARNER NEEDS USING ONE-WAY ANALYSIS OF VARIANCE

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Family visit	7	2.71	.756	.286	2.02	3.41	2	4
	Vacation	3	3.33	.577	.333	1.90	4.77	3	4
	Work	7	2.43	.535	.202	1.93	2.92	2	3
	Study abroad	4	2.75	.500	.250	1.95	3.55	2	3
	Other	2	3.50	.707	.500	-2.85	9.85	3	4
	Total	23	2.78	.671	.140	2.49	3.07	2	4

agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Family visit	7	3.14	.900	.340	2.31	3.97	2	4
	Vacation	3	2.67	1.528	.882	-1.13	6.46	1	4
	Work	6	2.67	.816	.333	1.81	3.52	2	4
	Study abroad	4	3.00	.816	.408	1.70	4.30	2	4
	Other	2	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Total	22	3.00	.926	.197	2.59	3.41	1	4
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Family visit	7	2.86	.690	.261	2.22	3.50	2	4
	Vacation	3	3.67	.577	.333	2.23	5.10	3	4
	Work	7	3.29	.756	.286	2.59	3.98	2	4
	Study abroad	4	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Other	2	3.00	.000	.000	3.00	3.00	3	3
	Total	23	3.30	.703	.147	3.00	3.61	2	4
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Family visit	7	1.57	.535	.202	1.08	2.07	1	2
	Vacation	3	1.00	.000	.000	1.00	1.00	1	1
	Work	7	1.57	.787	.297	.84	2.30	1	3
	Study abroad	4	2.00	1.414	.707	-.25	4.25	1	4
	Other	2	1.50	.707	.500	-4.85	7.85	1	2
	Total	23	1.57	.788	.164	1.22	1.91	1	4
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Family visit	7	1.86	.690	.261	1.22	2.50	1	3
	Vacation	3	2.67	1.528	.882	-1.13	6.46	1	4
	Work	7	2.57	.535	.202	2.08	3.07	2	3
	Study abroad	4	3.50	.577	.289	2.58	4.42	3	4
	Other	2	3.00	.000	.000	3.00	3.00	3	3
	Total	23	2.57	.896	.187	2.18	2.95	1	4

agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Family visit	7	2.71	.951	.360	1.83	3.59	1	4
	Vacation	3	3.67	.577	.333	2.23	5.10	3	4
	Work	7	3.43	.787	.297	2.70	4.16	2	4
	Study abroad	4	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Other	2	3.00	.000	.000	3.00	3.00	3	3
	Total	23	3.30	.822	.171	2.95	3.66	1	4
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Family visit	7	2.57	.976	.369	1.67	3.47	1	4
	Vacation	3	2.33	1.155	.667	-.54	5.20	1	3
	Work	7	2.86	.690	.261	2.22	3.50	2	4
	Study abroad	4	3.25	.500	.250	2.45	4.05	3	4
	Other	2	2.50	.707	.500	-3.85	8.85	2	3
	Total	23	2.74	.810	.169	2.39	3.09	1	4
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Family visit	7	3.57	.787	.297	2.84	4.30	2	4
	Vacation	3	2.00	1.000	.577	-.48	4.48	1	3
	Work	7	2.29	.756	.286	1.59	2.98	2	4
	Study abroad	4	2.75	.957	.479	1.23	4.27	2	4
	Other	2	2.00	.000	.000	2.00	2.00	2	2
	Total	23	2.70	.974	.203	2.27	3.12	1	4
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Family visit	7	3.71	.756	.286	3.02	4.41	2	4
	Vacation	3	2.67	1.528	.882	-1.13	6.46	1	4
	Work	7	3.57	.535	.202	3.08	4.07	3	4
	Study abroad	4	3.75	.500	.250	2.95	4.55	3	4
	Other	2	3.00	1.414	1.000	-9.71	15.71	2	4
	Total	23	3.48	.846	.176	3.11	3.84	1	4

agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Family visit	7	2.57	1.272	.481	1.39	3.75	1	4
	Vacation	3	1.67	1.155	.667	-1.20	4.54	1	3
	Work	7	1.57	.787	.297	.84	2.30	1	3
	Study abroad	4	3.00	1.414	.707	.75	5.25	1	4
	Other	2	1.50	.707	.500	-4.85	7.85	1	2
	Total	23	2.13	1.180	.246	1.62	2.64	1	4
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Family visit	7	3.43	1.134	.429	2.38	4.48	1	4
	Vacation	3	3.67	.577	.333	2.23	5.10	3	4
	Work	7	3.43	.535	.202	2.93	3.92	3	4
	Study abroad	4	3.25	.500	.250	2.45	4.05	3	4
	Other	2	3.50	.707	.500	-2.85	9.85	3	4
	Total	23	3.43	.728	.152	3.12	3.75	1	4

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Between Groups	2.854	4	.713	1.819	.169
	Within Groups	7.060	18	.392		
	Total	9.913	22			
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Between Groups	3.143	4	.786	.899	.486
	Within Groups	14.857	17	.874		
	Total	18.000	21			
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Between Groups	3.917	4	.979	2.535	.076
	Within Groups	6.952	18	.386		
	Total	10.870	22			

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Between Groups	1.724	4	.431	.650	.634
	Within Groups	11.929	18	.663		
	Total	13.652	22			
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Between Groups	7.414	4	1.854	3.259	.035
	Within Groups	10.238	18	.569		
	Total	17.652	22			
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Between Groups	5.060	4	1.265	2.321	.096
	Within Groups	9.810	18	.545		
	Total	14.870	22			
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Between Groups	1.947	4	.487	.701	.601
	Within Groups	12.488	18	.694		
	Total	14.435	22			
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Between Groups	8.977	4	2.244	3.397	.031
	Within Groups	11.893	18	.661		
	Total	20.870	22			
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Between Groups	3.180	4	.795	1.139	.370
	Within Groups	12.560	18	.698		
	Total	15.739	22			
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Between Groups	8.013	4	2.003	1.596	.218
	Within Groups	22.595	18	1.255		
	Total	30.609	22			
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Between Groups	.307	4	.077	.122	.973
	Within Groups	11.345	18	.630		
	Total	11.652	22			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) main_purpose_for_visit	(J) main_purpose_for_visit	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval
						Lower Bound
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Family visit	Vacation	1.571	.561	.118	-.22
		Work	1.286	.434	.084	-.10
		Study abroad	.821	.509	1.000	-.81
		Other	1.571	.652	.268	-.51
	Vacation	Family visit	-1.571	.561	.118	-3.36
		Work	-.286	.561	1.000	-2.08
		Study abroad	-.750	.621	1.000	-2.73
		Other	.000	.742	1.000	-2.37
	Work	Family visit	-1.286	.434	.084	-2.67
		Vacation	.286	.561	1.000	-1.51
		Study abroad	-.464	.509	1.000	-2.09
		Other	.286	.652	1.000	-1.80
	Study abroad	Family visit	-.821	.509	1.000	-2.45
		Vacation	.750	.621	1.000	-1.23
		Work	.464	.509	1.000	-1.16

		Other	.750	.704	1.000	-1.50
	Other	Family visit	-1.571	.652	.268	-3.65
		Vacation	.000	.742	1.000	-2.37
		Work	-.286	.652	1.000	-2.37
		Study abroad	-.750	.704	1.000	-3.00
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Family visit	Vacation	-.810	.520	1.000	-2.47
		Work	-.714	.403	.933	-2.00
		Study abroad	-1.643*	.473	.027	-3.15
		Other	-1.143	.605	.750	-3.08
	Vacation	Family visit	.810	.520	1.000	-.85
		Work	.095	.520	1.000	-1.57
		Study abroad	-.833	.576	1.000	-2.67
		Other	-.333	.688	1.000	-2.53
	Work	Family visit	.714	.403	.933	-.57
		Vacation	-.095	.520	1.000	-1.76
		Study abroad	-.929	.473	.651	-2.44
		Other	-.429	.605	1.000	-2.36
	Study abroad	Family visit	1.643*	.473	.027	.13
		Vacation	.833	.576	1.000	-1.01
		Work	.929	.473	.651	-.58
		Other	.500	.653	1.000	-1.59

Other	Family visit	1.143	.605	.750	-.79
	Vacation	.333	.688	1.000	-1.87
	Work	.429	.605	1.000	-1.50
	Study abroad	-.500	.653	1.000	-2.59

Multiple Comparisons
Bonferroni

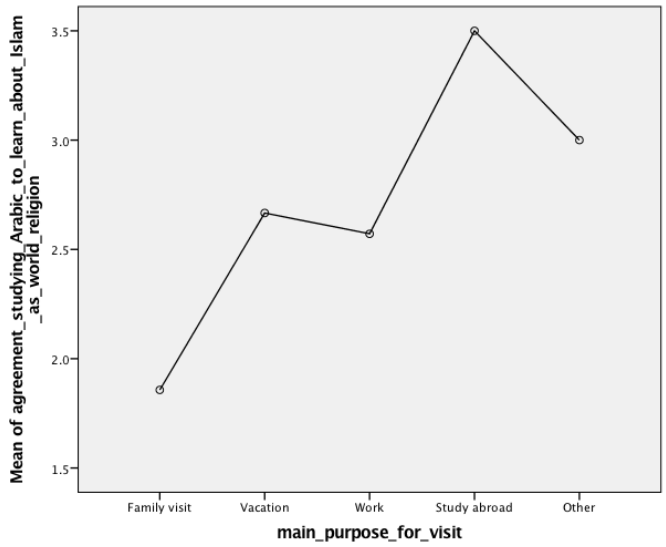
Dependent Variable	(I) main_purpose_for_visit	(J) main_purpose_for_visit	95% Confidence Interval
			Upper Bound
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Family visit	Vacation	3.36
		Work	2.67
		Study abroad	2.45
		Other	3.65
	Vacation	Family visit	.22
		Work	1.51
		Study abroad	1.23
		Other	2.37
	Work	Family visit	.10
		Vacation	2.08
		Study abroad	1.16
		Other	2.37
	Study abroad	Family visit	.81
		Vacation	2.73
		Work	2.09

		Other	3.00
	Other	Family visit	.51
		Vacation	2.37
		Work	1.80
		Study abroad	1.50
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Family visit	Vacation	.85
		Work	.57
		Study abroad	-.13
		Other	.79
	Vacation	Family visit	2.47
		Work	1.76
		Study abroad	1.01
		Other	1.87
	Work	Family visit	2.00
		Vacation	1.57
		Study abroad	.58
		Other	1.50
	Study abroad	Family visit	3.15
		Vacation	2.67
		Work	2.44
		Other	2.59
	Other	Family visit	3.08
		Vacation	2.53

	Work	2.36
	Study abroad	1.59

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Means Plot



الملحق 4.ذ: إختبار المقارنة بين متوسّطَين: المشاركين الذين يمتلكون خلفيّة عربيّة/ الذين لا يمتلكونها

LEARNERS' NEEDS BY ARAB DESCENT

Group Statistics

	arab_descent	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Yes	7	2.71	1.113	.421
	No	30	2.90	.712	.130
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Yes	7	2.14	1.069	.404
	No	29	2.83	1.002	.186
	Yes	7	3.14	.690	.261

agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	No	30	3.37	.615	.112
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Yes	7	1.71	.488	.184
	No	30	1.53	.900	.164
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Yes	7	2.14	.378	.143
	No	30	2.73	.907	.166
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Yes	7	3.00	1.155	.436
	No	30	3.57	.568	.104
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Yes	7	2.71	1.113	.421
	No	30	2.93	.691	.126
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Yes	7	3.57	.535	.202
	No	30	2.37	.850	.155
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Yes	7	3.71	.756	.286
	No	30	3.50	.731	.133
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Yes	7	2.43	1.134	.429
	No	30	1.97	1.066	.195
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Yes	7	3.43	1.134	.429
	No	30	3.60	.498	.091

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference

agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	3.290	.078	-.556	35	.581	-.186
	Equal variances not assumed			-.422	7.188	.685	-.186
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.064	.803	-1.603	34	.118	-.685
	Equal variances not assumed			-1.539	8.733	.159	-.685
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.223	.639	-.848	35	.402	-.224
	Equal variances not assumed			-.788	8.370	.452	-.224
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	2.130	.153	.511	35	.612	.181
	Equal variances not assumed			.733	17.069	.474	.181
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	6.052	.019	-1.674	35	.103	-.590
	Equal variances not assumed			-2.700	24.000	.013	-.590
agreement_studying_A	Equal variances assumed	5.491	.025	-1.917	35	.063	-.567

rabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances not assumed			-1.263	6.693	.249	-.567
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances assumed	4.233	.047	-.669	35	.508	-.219
	Equal variances not assumed			-.499	7.118	.633	-.219
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	1.164	.288	3.565	35	.001	1.205
	Equal variances not assumed			4.729	14.156	.000	1.205
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.374	.545	.694	35	.492	.214
	Equal variances not assumed			.680	8.818	.514	.214
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.026	.872	1.021	35	.314	.462
	Equal variances not assumed			.981	8.655	.353	.462
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	6.733	.014	-.626	35	.536	-.171
	Equal variances not assumed			-.391	6.550	.708	-.171

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means

		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Equal variances assumed	.334	-.863	.492
	Equal variances not assumed	.440	-1.221	.850
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Equal variances assumed	.427	-1.553	.184
	Equal variances not assumed	.445	-1.696	.326
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Equal variances assumed	.264	-.759	.312
	Equal variances not assumed	.284	-.874	.426
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Equal variances assumed	.354	-.538	.900
	Equal variances not assumed	.247	-.340	.702
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Equal variances assumed	.353	-1.307	.126
	Equal variances not assumed	.219	-1.042	-.139
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Equal variances assumed	.296	-1.167	.034
	Equal variances not assumed	.449	-1.637	.504
	Equal variances assumed	.327	-.884	.446

agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Equal variances not assumed	.439	-1.254	.816
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Equal variances assumed	.338	.519	1.891
	Equal variances not assumed	.255	.659	1.751
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Equal variances assumed	.309	-.412	.841
	Equal variances not assumed	.315	-.501	.930
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Equal variances assumed	.453	-.457	1.381
	Equal variances not assumed	.471	-.609	1.533
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Equal variances assumed	.274	-.728	.385
	Equal variances not assumed	.438	-1.222	.879

الملحق 4.ر: تحليل التباين الأحاديّ مع الاختبار البَعديّ: المستويات التي يدرس فيها الطلّاب/ احتياجاتهم

COMPARISON AMONG COURSE/CLASS LEVELS AT CAMES FOR EACH ITEM OF LEARNER NEEDS USING ONE-WAY ANALYSIS OF VARIANCE

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		

agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Elementary	6	2.83	.983	.401	1.80	3.87	2	4
	High-Elementary	4	2.50	.577	.289	1.58	3.42	2	3
	Intermediate	3	2.33	1.155	.667	-.54	5.20	1	3
	Intermediate-Mid	7	3.14	.690	.261	2.50	3.78	2	4
	Intermediate-High	7	2.86	.690	.261	2.22	3.50	2	4
	Advanced	6	3.00	.632	.258	2.34	3.66	2	4
	Advanced-High	3	2.67	1.155	.667	-.20	5.54	2	4
	Total	36	2.83	.775	.129	2.57	3.10	1	4
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Elementary	6	2.83	1.169	.477	1.61	4.06	1	4
	High-Elementary	4	2.00	1.414	.707	-.25	4.25	1	4
	Intermediate	3	2.00	1.000	.577	-.48	4.48	1	3
	Intermediate-Mid	7	2.86	.690	.261	2.22	3.50	2	4
	Intermediate-High	7	2.29	.951	.360	1.41	3.17	1	4
	Advanced	6	3.17	.983	.401	2.13	4.20	2	4
	Advanced-High	2	3.50	.707	.500	-2.85	9.85	3	4
	Total	35	2.66	1.027	.174	2.30	3.01	1	4
agreement_studying_Arabic_to_learn_	Elementary	6	3.17	.753	.307	2.38	3.96	2	4
	High-Elementary	4	3.25	.500	.250	2.45	4.05	3	4

about_Arab_cultures	Intermediate	3	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Intermediate-Mid	7	3.29	.756	.286	2.59	3.98	2	4
	Intermediate-High	7	3.57	.535	.202	3.08	4.07	3	4
	Advanced	6	3.17	.753	.307	2.38	3.96	2	4
	Advanced-High	3	3.00	.000	.000	3.00	3.00	3	3
	Total	36	3.33	.632	.105	3.12	3.55	2	4
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Elementary	6	1.17	.408	.167	.74	1.60	1	2
	High-Elementary	4	1.25	.500	.250	.45	2.05	1	2
	Intermediate	3	2.33	1.155	.667	-.54	5.20	1	3
	Intermediate-Mid	7	2.00	1.000	.378	1.08	2.92	1	4
	Intermediate-High	7	1.29	.488	.184	.83	1.74	1	2
	Advanced	6	2.00	1.095	.447	.85	3.15	1	4
	Advanced-High	3	1.00	.000	.000	1.00	1.00	1	1
	Total	36	1.58	.841	.140	1.30	1.87	1	4
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Elementary	6	2.50	.837	.342	1.62	3.38	1	3
	High-Elementary	4	3.00	.816	.408	1.70	4.30	2	4
	Intermediate	3	2.33	.577	.333	.90	3.77	2	3
	Intermediate-Mid	7	3.14	.900	.340	2.31	3.97	2	4

	Intermediate-High	7	2.14	.690	.261	1.50	2.78	1	3
	Advanced	6	2.67	1.211	.494	1.40	3.94	1	4
	Advanced-High	3	2.67	.577	.333	1.23	4.10	2	3
	Total	36	2.64	.867	.144	2.35	2.93	1	4
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Elementary	6	3.33	.816	.333	2.48	4.19	2	4
	High-Elementary	4	3.50	.577	.289	2.58	4.42	3	4
	Intermediate	3	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Intermediate-Mid	7	3.71	.488	.184	3.26	4.17	3	4
	Intermediate-High	7	3.57	.787	.297	2.84	4.30	2	4
	Advanced	6	3.00	1.095	.447	1.85	4.15	1	4
	Advanced-High	3	3.33	.577	.333	1.90	4.77	3	4
	Total	36	3.47	.736	.123	3.22	3.72	1	4
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Elementary	6	2.67	1.033	.422	1.58	3.75	1	4
	High-Elementary	4	3.50	1.000	.500	1.91	5.09	2	4
	Intermediate	3	3.33	.577	.333	1.90	4.77	3	4
	Intermediate-Mid	7	2.86	.690	.261	2.22	3.50	2	4
	Intermediate-High	7	3.00	.577	.218	2.47	3.53	2	4
	Advanced	6	2.67	.816	.333	1.81	3.52	1	3

	Advanced-High	3	2.67	.577	.333	1.23	4.10	2	3
	Total	36	2.92	.770	.128	2.66	3.18	1	4
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Elementary	6	2.00	1.095	.447	.85	3.15	1	4
	High-Elementary	4	2.50	1.000	.500	.91	4.09	2	4
	Intermediate	3	3.33	.577	.333	1.90	4.77	3	4
	Intermediate-Mid	7	2.57	.535	.202	2.08	3.07	2	3
	Intermediate-High	7	2.57	.787	.297	1.84	3.30	2	4
	Advanced	6	3.50	.837	.342	2.62	4.38	2	4
	Advanced-High	3	2.00	.000	.000	2.00	2.00	2	2
	Total	36	2.64	.899	.150	2.33	2.94	1	4
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Elementary	6	3.17	1.169	.477	1.94	4.39	1	4
	High-Elementary	4	3.75	.500	.250	2.95	4.55	3	4
	Intermediate	3	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Intermediate-Mid	7	3.14	.690	.261	2.50	3.78	2	4
	Intermediate-High	7	3.86	.378	.143	3.51	4.21	3	4
	Advanced	6	3.67	.816	.333	2.81	4.52	2	4
	Advanced-High	3	3.67	.577	.333	2.23	5.10	3	4
	Total	36	3.56	.735	.122	3.31	3.80	1	4
	Elementary	6	2.50	1.225	.500	1.21	3.79	1	4

agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	High-Elementary	4	1.75	.957	.479	.23	3.27	1	3
	Intermediate	3	2.00	1.000	.577	-.48	4.48	1	3
	Intermediate-Mid	7	2.29	.756	.286	1.59	2.98	1	3
	Intermediate-High	7	1.86	1.215	.459	.73	2.98	1	4
	Advanced	6	2.33	1.506	.615	.75	3.91	1	4
	Advanced-High	3	1.33	.577	.333	-.10	2.77	1	2
	Total	36	2.08	1.079	.180	1.72	2.45	1	4
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Elementary	6	3.83	.408	.167	3.40	4.26	3	4
	High-Elementary	4	3.75	.500	.250	2.95	4.55	3	4
	Intermediate	3	4.00	.000	.000	4.00	4.00	4	4
	Intermediate-Mid	7	3.29	.488	.184	2.83	3.74	3	4
	Intermediate-High	7	3.71	.488	.184	3.26	4.17	3	4
	Advanced	6	3.33	1.211	.494	2.06	4.60	1	4
	Advanced-High	3	3.33	.577	.333	1.90	4.77	3	4
	Total	36	3.58	.649	.108	3.36	3.80	1	4

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	Between Groups	2.119	6	.353	.542	.772
	Within Groups	18.881	29	.651		
	Total	21.000	35			
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Between Groups	7.433	6	1.239	1.219	.326
	Within Groups	28.452	28	1.016		
	Total	35.886	34			
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Between Groups	2.440	6	.407	1.020	.432
	Within Groups	11.560	29	.399		
	Total	14.000	35			
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Between Groups	7.071	6	1.179	1.933	.109
	Within Groups	17.679	29	.610		
	Total	24.750	35			
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Between Groups	4.425	6	.737	.977	.458
	Within Groups	21.881	29	.755		
	Total	26.306	35			
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Between Groups	2.829	6	.472	.847	.544
	Within Groups	16.143	29	.557		
	Total	18.972	35			
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Between Groups	2.893	6	.482	.783	.590
	Within Groups	17.857	29	.616		
	Total	20.750	35			
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Between Groups	9.710	6	1.618	2.524	.043
	Within Groups	18.595	29	.641		
	Total	28.306	35			

agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Between Groups	3.591	6	.599	1.135	.367
	Within Groups	15.298	29	.528		
	Total	18.889	35			
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Between Groups	4.214	6	.702	.558	.760
	Within Groups	36.536	29	1.260		
	Total	40.750	35			
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Between Groups	2.310	6	.385	.897	.510
	Within Groups	12.440	29	.429		
	Total	14.750	35			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family

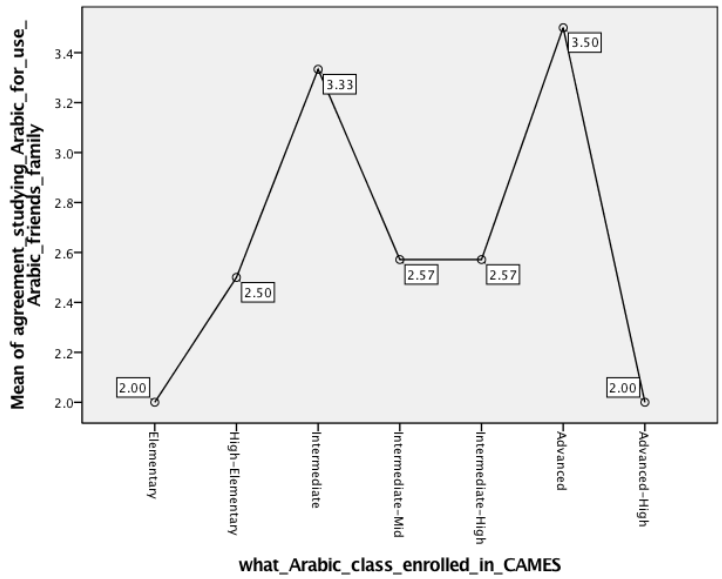
Bonferroni

(I) what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES	(J) what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Elementary	High-Elementary	-.500	.517	1.000	-2.22	1.22
	Intermediate	-1.333	.566	.536	-3.22	.55
	Intermediate-Mid	-.571	.446	1.000	-2.05	.91
	Intermediate-High	-.571	.446	1.000	-2.05	.91
	Advanced	-1.500	.462	.062	-3.04	.04
	Advanced-High	.000	.566	1.000	-1.89	1.89
High-Elementary	Elementary	.500	.517	1.000	-1.22	2.22
	Intermediate	-.833	.612	1.000	-2.87	1.20

	Intermediate-Mid	-.071	.502	1.000	-1.74	1.60
	Intermediate-High	-.071	.502	1.000	-1.74	1.60
	Advanced	-1.000	.517	1.000	-2.72	.72
	Advanced-High	.500	.612	1.000	-1.54	2.54
Intermediate	Elementary	1.333	.566	.536	-.55	3.22
	High-Elementary	.833	.612	1.000	-1.20	2.87
	Intermediate-Mid	.762	.553	1.000	-1.08	2.60
	Intermediate-High	.762	.553	1.000	-1.08	2.60
	Advanced	-.167	.566	1.000	-2.05	1.72
	Advanced-High	1.333	.654	1.000	-.84	3.51
Intermediate-Mid	Elementary	.571	.446	1.000	-.91	2.05
	High-Elementary	.071	.502	1.000	-1.60	1.74
	Intermediate	-.762	.553	1.000	-2.60	1.08
	Intermediate-High	.000	.428	1.000	-1.42	1.42
	Advanced	-.929	.446	.967	-2.41	.55
	Advanced-High	.571	.553	1.000	-1.27	2.41
Intermediate-High	Elementary	.571	.446	1.000	-.91	2.05
	High-Elementary	.071	.502	1.000	-1.60	1.74
	Intermediate	-.762	.553	1.000	-2.60	1.08
	Intermediate-Mid	.000	.428	1.000	-1.42	1.42
	Advanced	-.929	.446	.967	-2.41	.55
	Advanced-High	.571	.553	1.000	-1.27	2.41
Advanced	Elementary	1.500	.462	.062	-.04	3.04
	High-Elementary	1.000	.517	1.000	-.72	2.72

	Intermediate	.167	.566	1.000	-1.72	2.05
	Intermediate-Mid	.929	.446	.967	-.55	2.41
	Intermediate-High	.929	.446	.967	-.55	2.41
	Advanced-High	1.500	.566	.271	-.39	3.39
Advanced-High	Elementary	.000	.566	1.000	-1.89	1.89
	High-Elementary	-.500	.612	1.000	-2.54	1.54
	Intermediate	-1.333	.654	1.000	-3.51	.84
	Intermediate-Mid	-.571	.553	1.000	-2.41	1.27
	Intermediate-High	-.571	.553	1.000	-2.41	1.27
	Advanced	-1.500	.566	.271	-3.39	.39

Means Plots



الملحق 4.ز: الجداول الإحصائيّة التفصيليّة المتعلّقة بترتيب الطلّاب للمهارات من حيث الأهمّيّة

How Important Is Each Arabic Language Skill Per Rank?

how_important_is_each_Arabic_language_skill_rank_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Reading	8	21.6	21.6	21.6
	Writing	1	2.7	2.7	24.3
	Listening	7	18.9	18.9	43.2
	Speaking	21	56.8	56.8	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

how_important_is_each_Arabic_language_skill_rank_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Reading	5	13.5	13.5	13.5
	Writing	4	10.8	10.8	24.3
	Listening	19	51.4	51.4	75.7
	Speaking	9	24.3	24.3	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

how_important_is_each_Arabic_language_skill_rank_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Reading	20	54.1	54.1	54.1
	Writing	8	21.6	21.6	75.7
	Listening	5	13.5	13.5	89.2
	Speaking	4	10.8	10.8	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

how_important_is_each_Arabic_language_skill_rank_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Reading	4	10.8	10.8	10.8
	Writing	24	64.9	64.9	75.7
	Listening	6	16.2	16.2	91.9
	Speaking	3	8.1	8.1	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

الملحق 4.س: إجابات الطلّاب عن السؤال المفتوح رقم 46 من الاستبيان: "ما هي اقتراحاتك لتحسين دمج العامّيّة في صفوف اللغة العربيّة؟"

Intermediate
I actually think people should be told use colloquial at certain times. I think the languages need to be separated at times. But people should learn both together. People should speak in colloquial and write in Fuṣḥā (or at least this should be encouraged). I learn grammar for Fuṣḥā but not for colloquial which is needed to understand how to put together sentences.

Intermediate mid
When MSA is taught in class, it is very clear that we are learning in MSA. But colloquial is thrown in sometimes without introduction and the meanings of words or grammatical constructs are not always explained. Instead of a class in MSA with the expectation that we will pick up on colloquial, colloquial could be taught with attention to its nuances similarly to how MSA is taught.

High elementary
More speaking in colloquial when teaching and practicing more colloquial terms on tests and in class.

Intermediate high
The issue is that you have people who come from different backgrounds. I started the class having difficulty understanding most colloquial while others are native speakers of colloquial. I think that the course is focused on advancing students almost a full academic year and place their placement on MSA. I do not have a suggestion on how to balance the MSA and colloquial when there is such differences except to have 2 parts to the class.

High elementary
I would have appreciated to start my class with an introduction on the daily vocabulary in colloquial. This would have helped me not to struggle every time somebody asked me basic questions like “kīfik”, and the appropriate answers.

Advanced high
While the coursework should remain primarily MSA focused, it might be beneficial to have 1 or few colloquial sessions a week to provide students a basic colloquial foundation.
Elementary
Integration of more speaking assessments that require colloquial Arabic.
Advanced
Time spent specifically on reviewing the change in grammatical forms that happen in Arabic (e.g. change in verb prefixes and suffixes); learn necessary particles (e.g. negation with sh); phonetic changes in colloquial (e.g. q into Hamza).
Advanced high
Different cultural texts require expertise in either dialects or the MSA: for example, the focus of the course was on topics related to cultural, philosophical, religious problems, which means that we dealt mostly with written texts, and that the listening exercises consisted mostly of MSA or the elevated colloquial. We listened to news reports and interviews with people who used the daily colloquial, which was very useful and valuable, but since most of us required advanced levels of MSA more than the colloquial, it made sense that the latter took the back seat. The only thing I can think of that could have been improved is for the teachers to keep talking to us in the colloquial (some of them started in the beginning but then stopped) so that we would be writing and reading in MSA but speak in the dialect and learn to understand it on the streets. On the other hand, we did read a contemporary novel whose language combined MSA and some colloquial expressions; perhaps more contemporary cultural texts, including musical lyrics and poetry in the colloquial language, could be more beneficial than some older materials we engaged with that drew on Classical and Quranic linguistic structures.
Advanced high
I think the instructors did a good job in supporting colloquial integration and they encourage it during discussions, presentations, etc., and students were picking things up here and there from their time in Beirut. A few times, vocabulary and grammar usage in colloquial was highlighted and compared to what exists in MSA, but there was no focus on this function separately. I do not know whether this is a good thing. We did feel, overall, that developing skills in MSA when it came to reading, writing, and listening, was a priority. Is this the right approach? It is also a tough call, because the course was also writing intensive, and the instructors -as most students in the course, I think- saw writing, grammar, etc. as a squarely MSA function. We also had an opportunity to develop colloquial during the conversation sessions with the TA, and our TA Khalil was quite excellent at providing tips, explanations, etc., to facilitate learning in this context. I do view the colloquial integration as important as many of us in class speak in robotic MSA structures, expressions, etc., and over the summer, our usage of language relaxed and became a little bit more natural and more easily understood by the world around us.
Advanced
We are talking about complicated ideas but the professors really only speak in Fuṣḥā, possibly because some students have had little exposure to colloquial Arabic, but I wish that we spoke more in “educated” Amiya because this is the level I would like to achieve when speaking with friends or other individuals in Arabic-speaking countries.

Intermediate high
Our class is prominently learning MSA grammar but we integrate a lot of colloquial words and phrases into class. I actually think this is perfect! We learn and pick up a lot of colloquial on field trips and we have class time designated for learning colloquial through songs and videos and we get new colloquial vocabulary. That being said, most of the lessons are MSA focused since we're at a level of Arabic that is very grammar heavy. During and outside of class, students interact in both MSA and colloquial.
Intermediate mid
I think more activities strictly in the colloquial dialect maybe would help.
Intermediate mid
More explicit explanations of colloquial grammatical structures.
Intermediate mid
I am very happy with the current approach and I think it is very much superior to that in most American Universities, i.e. spoken Arabic is used for most of the speaking/listening in class while MSA is used for reading and writing, especially homework assignments. My only suggestion is that there be more of those speaking/colloquial activities and less MSA/writing ones.
High elementary
Putting an emphasis more on colloquial Arabic and learning the conjugations versus just teaching random words.
Advanced
In my home university, the lesson were taught in a sort of "high-colloquial" style. In other words, while plenty of MSA vocabulary was used, many of the basic/integral verbs and expressions were from colloquial. My class at CAMES uses 99% MSA, which is understandable due to the nature of the texts discussed, but it can be frustrating to discuss Islamic jurisprudence in class, and then have trouble communicating with a cab driver.
Elementary
I feel that colloquial is integrated into the program.
Advanced
Perhaps greater inclusion of materials in colloquial Arabic.
Intermediate mid
Centralize and teach contemporary colloquial language as if it were standardized!
Intermediate
Colloquial is addressed more than I was able to indicate in question 44, but it is not addressed as equally as MSA. I understand that colloquial is only a spoken form of language and I certainly learned a lot through my class, but sections of the course should be set out daily (for example an hour) in which the professors address only colloquial in an explicit way. It would greatly demystify issues like conjugation and would greatly increase uptake of useful vocabulary for outside of the classroom. I agree with teaching both the dialect and MSA as if it is 1 language but these course have also blurred the connection between the 2 in a way that has reduced potential uptake among students of colloquial vocabulary. In short, set aside intentional class time in the Fuṣḥā classes for colloquial, and make more explicit use of the colloquial resources in the Al-Kitāb books.
Intermediate high

I think we should have 1 of our 3 hours per day be in colloquial only because it isn't integrated so purposefully into the curriculum. I personally feel a bit lost in colloquial sections because I don't have a strong, organized foundation of colloquial.

Intermediate high

More structured ḥakī w akhbār so it is not just us talking about nothing, maybe some vocabulary lists in Amiya?

Intermediate high

I understand that at my level it is necessary to use Fuṣḥā in the classroom as we enter into more grammar and reading techniques but I would still appreciate to be spoken to in colloquial even as we talk about these concepts. I think this would be useful even outside ḥakī w akhbār, we can still engage in the MSA material but maintaining the 1 language approach and ultimately colloquial is the spoken aspect of this. Also, I feel that in this course the Shāmī/Maṣrī section of the vocabulary was not emphasized as much, so pushing students to work on this alongside the MSA we are learning would be beneficial.

High elementary

At least in my class I don't feel that our weekly class trips into Beirut are utilized effectively. We hardly ever meet or talk with local people, so our only exposure to colloquial Arabic is from our teachers and isn't particularly helpful. I have had far more meaningful experiences with my barber or a taxi driver in Beirut in colloquial speech than from our weekly class excursions.

Intermediate high

The best way to learn colloquial is by speaking with native speakers, so any activity that incorporates that.

Elementary

I honestly prefer learning colloquial, but I understand that it does not fulfill everyone else's needs who are more concerned with writing and reading. And to be more honest, I feel like I've learned the most when we've stepped out of the text. So I think bringing in more material from outside, from what is currently happening in Lebanon, and just creating more real life situations (like ordering in restaurants, asking people to hang out, talking about movies, shows, music, things that we really do) would be more helpful and useful to learning and integrating the colloquial.

Advanced

More readings/homework in colloquial Arabic, putting more pressure on fellow classmates to try to speak colloquial.

Intermediate mid

As many of us are new to studying colloquial Arabic, it would be helpful to have a glossary of basic everyday expressions (e.g., "can I…?") and major differences in pronunciation (e.g. the use of إنت instead of أَنتَ) at the beginning of the semester. Also, some verbs are conjugated differently in colloquial Arabic, so it would be worth spending time on this early on, in order to become more confident with using these forms in class and in our interactions outside the class.

Intermediate high

At my home university, UT at Austin, the classes are taught in colloquial but reading and writing and formal presentations (not only skits or general conversation) are done in Fusha.

I think it is very important to keep a balance in the classroom where students feel comfortable speaking colloquial because in the real world people don't speak Fuṣḥā to each other and we need to be able to integrate into Arab societies if we want to.

الملحق 5.أ: الجدول الإحصائيّ المتعلّق برأي الطلّاب بمساق اللغة العربيّة الذي يدرسون فيه

Descriptive Statistics

which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Colloquial Arabic is the focal point of this course	1	2.7	2.7	2.7
	MSA is the focal point of this course	6	16.2	16.2	18.9
	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	18	48.6	48.6	67.6
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	12	32.4	32.4	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

الملحق 5.ب: اختبار كاي المربّع لرصد أيّة علاقة محتمَلة بين رأي الطلّاب بمساق اللغة العربيّة الذي يدرسون فيه والمتغيّرات الديموغرافيّة

Chi-square Analyses with Crosstabulations

1. Which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

Crosstab

Count

	what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

		Elementary	High-Elementary	Intermediate	Intermediate-Mid	Intermediate-High	Advanced	Advanced-High	
which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES	Colloquial Arabic is the focal point of this course	1	0	0	0	0	0	0	1
	MSA is the focal point of this course	0	0	2	0	1	1	2	6
	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	1	2	1	2	5	5	1	17
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	4	2	0	5	1	0	0	12
Total		6	4	3	7	7	6	3	36

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.479[a]	18	.025
Likelihood Ratio	32.020	18	.022
Linear-by-Linear Association	2.409	1	.121
N of Valid Cases	36		

a. 28 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .08.

2. Which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * studying_for_degree

Crosstab

Count

		studying_for_degree		
		Yes	No	Total
which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES	Colloquial Arabic is the focal point of this course	1	0	1
	MSA is the focal point of this course	3	3	6
	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	15	3	18
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	10	2	12
Total		29	8	37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.562[a]	3	.313
Likelihood Ratio	3.282	3	.350
Linear-by-Linear Association	1.441	1	.230
N of Valid Cases	37		

a. 6 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .22.

3. which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * arab_descent

Crosstab

Count

		arab_descent		
		Yes	No	Total
which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES	Colloquial Arabic is the focal point of this course	0	1	1
	MSA is the focal point of this course	2	4	6
	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	4	14	18
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	1	11	12
Total		7	30	37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.051[a]	3	.562
Likelihood Ratio	2.302	3	.512
Linear-by-Linear Association	.839	1	.360
N of Valid Cases	37		

a. 6 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

4. Which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * was_there_integration_of_dialect_MSA

Crosstab

Count

	was_there_integration_of_dialect_MSA		
	Yes	No	Total

which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES	MSA is the focal point of this course	2	4	6
	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	7	6	13
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	4	4	8
Total		13	14	27

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.708[a]	2	.702
Likelihood Ratio	.720	2	.698
Linear-by-Linear Association	.456	1	.500
N of Valid Cases	27		

a. 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.89.

5. Which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad

Crosstab

Count

		was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad		
		Yes	No	Total
which_statement_better_describes_Ara	MSA is the focal point of this course	0	1	1

bic_course_taking_CAMES	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	1	1	2
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	0	1	1
Total		1	3	4

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.333[a]	2	.513
Likelihood Ratio	1.726	2	.422
Linear-by-Linear Association	.053	1	.819
N of Valid Cases	4		

a. 6 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.

6. Which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * visited_lived_in_Arabic_speaking_country_before

Crosstab

Count

		visited_lived_in_Arabic_speaking_country_before		
		Yes	No	Total
which_statement_better_describes_Ara	Colloquial Arabic is the focal point of this course	1	0	1
	MSA is the focal point of this course	4	2	6

bic_course_taking_CAMES	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	12	6	18
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	6	6	12
Total		23	14	37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.570[a]	3	.666
Likelihood Ratio	1.893	3	.595
Linear-by-Linear Association	.908	1	.341
N of Valid Cases	37		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

7. Which_statement_better_describes_Arabic_course_taking_CAMES * main_purpose_for_visit

Crosstab

Count

		main_purpose_for_visit					
		Family visit	Vacation	Work	Study abroad	Other	Total
which_statement_better_describes_Arabic_c	Colloquial Arabic is the focal point of this course	0	1	0	0	0	1
	MSA is the focal point of this course	1	0	2	1	0	4

ourse_takin g_CAMES	MSA is the focus of this course with little attention to colloquial Arabic	3	2	3	2	2	12
	Both colloquial Arabic and MSA are treated equally in this course	3	0	2	1	0	6
Total		7	3	7	4	2	23

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.523[a]	12	.485
Likelihood Ratio	10.701	12	.555
Linear-by-Linear Association	.071	1	.789
N of Valid Cases	23		

a. 20 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .09.

الملحق 5.ت: الجداول الإحصائيّة المتعلّقة بالوقت الذي يرغب الطلّاب بتخصيصه للعامّيّة

percent_of_time_would_like_devoted_to_colloquial_from_0_to_100

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	1	2.7	3.0	3.0
	20	1	2.7	3.0	6.1
	25	2	5.4	6.1	12.1
	30	5	13.5	15.2	27.3
	33	1	2.7	3.0	30.3

	35	3	8.1	9.1	39.4
	40	4	10.8	12.1	51.5
	45	3	8.1	9.1	60.6
	50	4	10.8	12.1	72.7
	60	2	5.4	6.1	78.8
	70	3	8.1	9.1	87.9
	75	1	2.7	3.0	90.9
	80	3	8.1	9.1	100.0
	Total	33	89.2	100.0	
Missing	System	4	10.8		
Total		37	100.0		

Average of percentage of time (from 0% to 100%) learners would like to be devoted to colloquial Arabic:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
percent_of_time_would_like_devoted_to_colloquial_from_0_to_100	33	15	80	45.85	18.515
Valid N (listwise)	33				

الملحق 5.ث: اختبار التباين الأحاديّ لرصد أيّة علاقة محتمَلة بين الوقت الذي يرغب الطلّاب بتخصيصه للعامّيّة والمستويات التي يدرسون فيها

COMPARISON OF PERCENTAGE DEVOTED TO COLLOQUIAL ARABIC BY CLASS LEVELS USING ONE-WAY ANALYSIS OF VARIANCE (ANOVA)

Descriptives

percent_of_time_would_like_devoted_to_colloquial_from_0_to_100

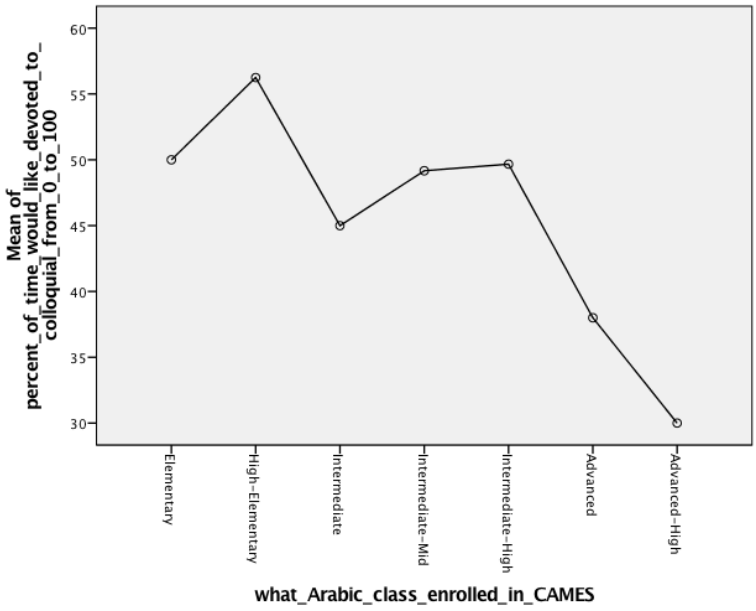
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Elementary	5	50.00	14.577	6.519	31.90	68.10	35	70
High-Elementary	4	56.25	17.970	8.985	27.66	84.84	40	80
Intermediate	3	45.00	30.414	17.559	-30.55	120.55	25	80
Intermediate-Mid	6	49.17	11.143	4.549	37.47	60.86	40	70
Intermediate-High	6	49.67	22.862	9.333	25.67	73.66	30	80
Advanced	5	38.00	21.966	9.823	10.73	65.27	15	70
Advanced-High	3	30.00	8.660	5.000	8.49	51.51	20	35
Total	32	46.34	18.588	3.286	39.64	53.05	15	80

ANOVA

percent_of_time_would_like_devoted_to_colloquial_from_0_to_100

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1728.302	6	288.050	.802	.578
Within Groups	8982.917	25	359.317		
Total	10711.219	31			

Means Plots



الملحق 5.ج: الجدول الإحصائيّ المتعلّق بموقف الطلّاب من العلاقة بين العامّيّة والفصحى

Frequency Table

do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	11	29.7	30.6	30.6
	No	25	67.6	69.4	100.0
	Total	36	97.3	100.0	
Missing	System	1	2.7		
Total		37	100.0		

الملحق 5.ح: اختبار كاي المربّع لرصد أيّة علاقة محتَملة بين نظرة الطلّاب إلى الفصحى والعامّيّة على أنّهما لغتان منفصلتان وبين ثلاثة متغيّرات ديموغرافيّة

Chi-square test to discover if there is a relationship between Viewing MSA and colloquial as separate languages and Selected Demographic Variables

Chi-square Analyses with Crosstabulations:

1. **Do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages * what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES Crosstabulation**

Count

		what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES							
		Elementary	High-Elementary	Intermediate	Intermediate-Mid	Intermediate-High	Advanced	Advanced-High	Total
Do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages	Yes	1	0	0	3	2	3	2	11
	No	5	4	2	4	5	3	1	24
Total		6	4	2	7	7	6	3	35

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.496[a]	6	.370
Likelihood Ratio	8.094	6	.231
Linear-by-Linear Association	4.196	1	.041
N of Valid Cases	35		

a. 14 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .63.

2. **Do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages * was_there_integration_of_dialect_MSA at home country Crosstabulation**

Count

	was_there_integration_of_dialect_MSA	Total

		Yes	No	
Do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages	Yes	2	6	8
	No	11	7	18
Total		13	13	26

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2.889[a]	1	.089		
Continuity Correction[b]	1.625	1	.202		
Likelihood Ratio	2.989	1	.084		
Fisher's Exact Test				.202	.101
Linear-by-Linear Association	2.778	1	.096		
N of Valid Cases	26				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.
b. Computed only for a 2x2 table

3. Do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages * was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad Crosstabulation

Count

	was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad		Total
	Yes	No	
Yes	1	2	3

Do_you_view_MSA_colloquial_Arabic_as_separate_languages	No	0	1	1
Total		1	3	4

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.444[a]	1	.505		
Continuity Correction[b]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.680	1	.410		
Fisher's Exact Test				1.000	.750
Linear-by-Linear Association	.333	1	.564		
N of Valid Cases	4				

a. 4 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.
b. Computed only for a 2x2 table

الملحق 6.أ: الجدول الإحصائيّ المتعلّق برأي الطلّاب بالمقترب الذي يظنّون أنّه الأفضل لتلبية احتياجاتهم

Frequency Table

needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	36	97.3	97.3	97.3
	Yes	1	2.7	2.7	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	31	83.8	83.8	83.8
	Yes	6	16.2	16.2	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	5	13.5	13.5	13.5
	Yes	32	86.5	86.5	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

الملحق 6.ب: اختبار كاي المربّع لرصد أيّة علاقة محتمَلة بين رأي الطلّاب بالمقترب الذي يظنّون أنّه الأفضل لتلبية احتياجاتهم وبين ثلاثة متغيّرات ديموغرافيّة

Chi-square tests to discover if there is a relationship between Needs More Fulfilled in and Selected Demographic Variables:

1. Needs More Fulfilled in MSA Only Approach

1.1 needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach * was_there_integration_of_dialect_MSA at home country

Crosstab

Count

		was_there_integration_of_dialect_MSA		Total
		Yes	No	
needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach	No	13	13	26
	Yes	0	1	1
Total		13	14	27

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.964[a]	1	.326		
Continuity Correction[b]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	1.349	1	.245		
Fisher's Exact Test				1.000	.519
Linear-by-Linear Association	.929	1	.335		
N of Valid Cases	27				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.
b. Computed only for a 2x2 table

1.2 needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach * was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad

Crosstab

Count

		was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad		Total
		Yes	No	
needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach	No	1	2	3
	Yes	0	1	1
Total		1	3	4

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.444[a]	1	.505		

Continuity Correction[b]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.680	1	.410		
Fisher's Exact Test				1.000	.750
Linear-by-Linear Association	.333	1	.564		
N of Valid Cases	4				

a. 4 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.
b. Computed only for a 2x2 table

1.3 needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach * what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

Crosstab

Count

		what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES							
		Elementary	High-Elementary	Intermediate	Intermediate-Mid	Intermediate-High	Advanced	Advanced-High	Total
needs_more_fulfilled_in_MSA_only_approach	No	6	4	3	7	6	6	3	35
	Yes	0	0	0	0	1	0	0	1
Total		6	4	3	7	7	6	3	36

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.261[a]	6	.641
Likelihood Ratio	3.397	6	.758

Linear-by-Linear Association	.290	1	.590
N of Valid Cases	36		

a. 10 cells (71.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .08.

2. Needs More Fulfilled in Colloquial Only Approach

2.1 needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach * was_there_integration_of_dialect_MSA at home country

Crosstab

Count

		was_there_integration_of_dialect_MSA		
		Yes	No	Total
needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach	No	11	12	23
	Yes	2	2	4
Total		13	14	27

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.006[a]	1	.936		
Continuity Correction[b]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.006	1	.936		
Fisher's Exact Test				1.000	.673
Linear-by-Linear Association	.006	1	.937		

N of Valid Cases	27				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.93.
b. Computed only for a 2x2 table

2.2 needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach * was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad

Crosstab

Count

		was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad		Total
		Yes	No	
needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach	No	1	3	4
Total		1	3	4

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	.[a]
N of Valid Cases	4

a. No statistics are computed becauseneeds_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach is a constant.

2.3 needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach * what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

Crosstab

Count

	what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

		Elementary	High-Elementary	Intermediate	Intermediate-Mid	Intermediate-High	Advanced	Advanced-High	Total
needs_more_fulfilled_in_colloquial_only_approach	No	4	3	3	6	6	5	3	30
	Yes	2	1	0	1	1	1	0	6
Total		6	4	3	7	7	6	3	36

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.657[a]	6	.850
Likelihood Ratio	3.414	6	.755
Linear-by-Linear Association	1.249	1	.264
N of Valid Cases	36		

a. 10 cells (71.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .50.

3. Needs More Fulfilled in Integrated Approach

3.1 needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial * was_there_integration_of_dialect_MSA at home country

Crosstab

Count

	was_there_integration_of_dialect_MSA		Total
	Yes	No	
No	0	3	3

needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial	Yes	13	11	24
Total		13	14	27

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.134[a]	1	.077		
Continuity Correction[b]	1.340	1	.247		
Likelihood Ratio	4.289	1	.038		
Fisher's Exact Test				.222	.124
Linear-by-Linear Association	3.018	1	.082		
N of Valid Cases	27				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.44.
b. Computed only for a 2x2 table

3.2 needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial * was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad

Crosstab

Count

		was_there_integration_dialect_MSA_at_study_abroad		Total
		Yes	No	
needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial	No	0	1	1
	Yes	1	2	3
Total		1	3	4

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.444[a]	1	.505		
Continuity Correction[b]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.680	1	.410		
Fisher's Exact Test				1.000	.750
Linear-by-Linear Association	.333	1	.564		
N of Valid Cases	4				

a. 4 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.
b. Computed only for a 2x2 table

3.3 needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial * what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES

Crosstab

Count

		what_Arabic_class_enrolled_in_CAMES							
		Elementary	High-Elementary	Intermediate	Intermediate-Mid	Intermediate-High	Advanced	Advanced-High	Total
needs_more_fulfilled_in_approach_integrating_MSA_colloquial	No	2	1	0	1	1	0	0	5
	Yes	4	3	3	6	6	6	3	31
Total		6	4	3	7	7	6	3	36

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.247[a]	6	.643
Likelihood Ratio	5.392	6	.495
Linear-by-Linear Association	2.922	1	.087
N of Valid Cases	36		

a. 10 cells (71.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .42.

الملحق 6.ت: الجداول الإحصائيّة المتعلّقة بمدى تلبية المقترب التكامليّ لأهداف الطلّاب واحتياجاتهم

1- Averages of participants' agreement with integrated approach items:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
integration_will_enhance_knowledge_about_islam	37	1	4	2.57	.765
integration_will_help_me_in_my_career_or_research	37	1	4	3.14	.787
integration_will_help_achieve_higher_level_of_proficiency_Arabic	37	1	4	3.43	.728
integration_will_help_improve_understanding_of_Arabic_cultures	37	2	4	3.49	.607

integration_will_help_improve_ability_to_socially_connect_Arabs	37	2	4	3.49	.651
Valid N (listwise)	37				

2- Frequencies of participants' agreement with integrated approach items:

integration_will_help_achieve_higher_level_of_proficiency_Arabic

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Disagree	2	5.4	5.4	8.1
	Agree	14	37.8	37.8	45.9
	Strongly agree	20	54.1	54.1	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

integration_will_help_improve_understanding_of_Arabic_cultures

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	2	5.4	5.4	5.4
	Agree	15	40.5	40.5	45.9
	Strongly agree	20	54.1	54.1	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

integration_will_help_improve_ability_to_socially_connect_Arabs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	3	8.1	8.1	8.1
	Agree	13	35.1	35.1	43.2
	Strongly agree	21	56.8	56.8	100.0

Total	37	100.0	100.0	

integration_will_help_me_in_my_career_or_research

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Disagree	6	16.2	16.2	18.9
	Agree	17	45.9	45.9	64.9
	Strongly agree	13	35.1	35.1	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

integration_will_enhance_knowledge_about_islam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly disagree	1	2.7	2.7	2.7
	Disagree	19	51.4	51.4	54.1
	Agree	12	32.4	32.4	86.5
	Strongly agree	5	13.5	13.5	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

الملحق 6.ث: اختبار الترابط لفحص العلاقة بين البنود المتعلّقة باحتياجات الطلّاب والبنود المتعلّقة بتلبية المقترب التكامليّ لها

Correlation tests to discover relationships between students' needs and perceptions of integrated approach offered:

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
agreement_studying_Arabic_understand_appreciate_Arabic_lit	2.86	.787	37

agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	2.69	1.037	36
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	3.32	.626	37
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	1.57	.835	37
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	2.62	.861	37
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	3.46	.730	37
agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	2.89	.774	37
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	2.59	.927	37
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	3.54	.730	37
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	2.05	1.079	37
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	3.57	.647	37
integration_will_help_achieve_higher_level_of_proficiency_Arabic	3.43	.728	37
integration_will_help_improve_understanding_of_Arabic_cultures	3.49	.607	37
integration_will_help_improve_ability_to_socially_connect_Arabs	3.49	.651	37
integration_will_help_me_in_my_career_or_research	3.14	.787	37
integration_will_enhance_knowledge_about_islam	2.57	.765	37

Correlations

		integration_will_help_achieve_higher_level proficiency_Arabic	integration_will_help_improve_understanding_of_Arabic_cultures	integration_will_help_improve_ability_to_socially_connect_Arabs	integration_will_help_me_in_my_career_or_research	integration_will_enhance_knowledge_about_islam
agreement_studying_Ar	Pearson Correlation	.153	.141	.240	-.104	.085

abic_understand_appreciate_Arabic_lit	Sig. (2-tailed)	.365	.404	.152	.540	.618
	N	37	37	37	37	37
agreement_studying_Arabic_to_research_using_Arabic_sources	Pearson Correlation	.135	-.113	.050	.101	-.128
	Sig. (2-tailed)	.433	.512	.771	.559	.456
	N	36	36	36	36	36
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Arab_cultures	Pearson Correlation	-.194	.158	.079	.021	.301
	Sig. (2-tailed)	.249	.350	.641	.900	.070
	N	37	37	37	37	37
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_my_islamic_heritage	Pearson Correlation	.088	-.012	.040	-.120	.047
	Sig. (2-tailed)	.606	.944	.814	.480	.782
	N	37	37	37	37	37
agreement_studying_Arabic_to_learn_about_Islam_as_world_religion	Pearson Correlation	-.131	.203	-.009	-.168	**.335***
	Sig. (2-tailed)	.441	.229	.956	.320	**.043**
	N	37	37	37	37	**37**
agreement_studying_Arabic_to_better_understand_Middle_East	Pearson Correlation	.034	**.422****	.043	.276	**.366***
	Sig. (2-tailed)	.842	**.009**	.802	.099	**.026**
	N	37	**37**	37	37	**37**

agreement_studying_Arabic_to_help_me_get_a_job	Pearson Correlation	.135	**.352***	.218	**.435****	.200
	Sig. (2-tailed)	.427	**.033**	.196	**.007**	.235
	N	37	**37**	37	**37**	37
agreement_studying_Arabic_for_use_Arabic_friends_family	Pearson Correlation	**.391***	.064	.244	.153	-.176
	Sig. (2-tailed)	**.017**	.706	.146	.365	.298
	N	**37**	37	37	37	37
agreement_studying_Arabic_for_use_travel_Arab_country	Pearson Correlation	.280	-.171	.016	**.353***	-.117
	Sig. (2-tailed)	.094	.311	.926	**.032**	.491
	N	37	37	37	**37**	37
agreement_studying_Arabic_to_fulfill_degree_requirement	Pearson Correlation	-.066	-.254	-.157	-.042	-.206
	Sig. (2-tailed)	.698	.130	.353	.807	.220
	N	37	37	37	37	37
agreement_studying_Arabic_for_fun_personal_fulfillment	Pearson Correlation	-.123	.268	-.014	.281	.173
	Sig. (2-tailed)	.469	.109	.933	.092	.306
	N	37	37	37	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ببليوغرافيا

المراجع الأجنبيّة

Abboud, Peter F. 1968a. *Elementary Modern Standard Arabic.* Ann Arbor, Michigan: Inter-Universities Commitee for Near-Eastern Languages.

—. 1968b. *Introduction to Modern Standard Arabic.* Ann Arbor, Michigan: Inter-Universities Commitee for Near Eastern Languages.

—. 1968c. *The Teaching of Arabic in the United States: The State of the Art.* Washington, DC: Clearinghouse for Linguistics.

—. 1971. "State of the Art IX: Arabic Language Instruction." *Middle East Studies Association Bulletin* 5 (2): 1-23.

Abdallah, Mahmoud. 2006. "Arabic Immersion and Summer Programs in the United States." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeina Taha and Liz England, 317-330. Routledge.

Abdel-Jawad, Hassan. 1981. *Lexical and Phonological Variation in Spoken Arabic in Amman.* PhD Dissertation, University of Pennsylvania: ProQuest Dissertations Publishing.

—. 1986. "The Emergence of an Urban Dialect in the Jordanian Urban Centers." *International Journal of the Sociology of Language* 61 (1): 53-63.

Abu-Haidar, Farida. 1991. *Christian Arabic of Baghdad.* Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Abuhakema, Ghazi. 2004. *The Cultural Component of the Arabic Summer Program at Middleburry College: Fulfillment of Students' Needs and Expectations.* PhD Dissertation,The University of Texas at Austin: ProQuest Discertations Publishing.

Abu-Melhim, Abdel-Rahman. 2014. "Intra-Lingual Code Alternation in Arabic: The Conversational Impact of Diglossia." *Theory and Practice in Language Studies* 4 (5): 891-902.

American Council on the Teaching of Foreign Languages.1989. "ACTFL Arabic Proficiency Guidelines". *Foreign Language Annals* 22 (4): 373-392.

—. 2012. "ACTFL Arabic Proficiency Guidelines". ACTFL. *https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic.*

Agar, Michael H. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation.* New York: William Morrow.

Al-Batal, Mahmoud. 1992. "Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching." In *The Arabic Language in America*, edited by Aleya Rouchdy, 284-304. Detroit: Wayne State University Press.

—. 1995. *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions.* Vol. 2. Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.

—. 2006. "Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum." In *Handbook of Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeina Taha and Liz England, 331-340. Routledge.

Al-Batal, Mahmoud, ed. 2018a. *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum.* Washington, DC: Geogetown University Press.

Al-Batal, Mahmoud. 2018b. "Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 3-22. Washington, DC: Georgetown University Press.

Al-Batal, Mahmoud, and R. Kirk Belnap. 2006. "The Teaching and Learning of Arabic in the United States: Realities, Needs, and Future Directions." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeina Taha and Liz England, 389-399. Routledge.

Al-Batal, Mahmoud, and Mahmoud Abdalla. 2011. "College-Level Teachers of Arabic in the United States: A Survey of their Professional and Institutional Profiles and Attitudes." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 44-45: 1-28.

Al-Batal, Mahmoud, and Christian Glakas. 2018. "Dialect Integration: Students' Perspectives within an Integrated Program." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 260-278. Washington, DC: Georgetown University Press.

Allen, Roger. 1985. "Arabic Proficiency Guidelines." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 18 (1/2): 45-70.

—. 1992. "Teaching Arabic in the United States: Past, Present, and Future." In *The Arabic Language in America*, edited by Aleya Rouchdy, 222-250. Detroit: Wayne State University Press.

Alosh, Mahdi. 1987. "Testing Arabic as a Foreign Language." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 20 (1/2): 51-72.

—. 1992. "Designing a Proficiency-Oriented Syllabus for MSA as a Foreign Language." In *The Arabic Language in America*, edited by Aleya Rouchdy, 251-283. Detroit: Wayne State University Press.

Altoma, Salih J. 1969. *The Problem of Diglossia in Arabic: A Comparative Study of Classical Arabic and Iraqi Arabic.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bakir, Murtadha. 1986. "Sex Differences in the Approximation to Standard Arabic: A Case Study." *Anthropological Linguistics* 28 (1): 3-9.

Balkalla, Muhammad Hasan. 2002 [1984]. *Arabic Culture through its Language and Literature.* London: Kegan Paul.

Bassiouney, Reem. 2009. *Arabic Sociolinguistics.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bateson, Mary Catherine. 1967. *Arabic Language Handbook.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Belmechri, Faiza, and Kirsten Hummel. 1998. "Orientations and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language among High School Students in Quebec City." *Language Learning* 48 (2): 219-244.

Belnap, R. Kirk. 1987. "Who's Taking Arabic and What on Earth for? A Survey of Students in Arabic Language Programs." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 20 (1/2): 29-42.

—. 2006. "A Profile of Students of Arabic in US Universities." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeinab Taha and Liz England, 169-178. Routledge.

—. 2008. "If You Build It, They Will Come." In *Linguistics in an Age of Globalization: Perspectives on Arabic Language and Teaching*, edited by Zeinab Ibrahim and Sanaa Makhlouf, 53-65. Cairo: American University in Cairo Press.

—. 2018. "Lessons Learned and Empirical Data from Twenty-Five Years of Using an Integrated Approach." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 36-53. Washington, DC: Georgetown University Press.

Bennett, Milton J. 1993. "Towards Etnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In *Education for the Intercultural Experience*, edited by RM Paige, 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bishai, Wilson. 1966. "Modern Inter-Arabic." *Journal of the American Oriental Society* 86 (3): 319-323.

Blanc, Haim. 1960. "Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample Inter-Dialectal Educated Conversation." In *Contributions to Arabic Linguistics*, edited by Charles Ferguson, 79-161. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brandl, Klaus. 2008. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work.* Pearson/Prentice Hall.

Breiner-Sanders, Karen E., Pardee Lowe Jr., John Miles, and Elvira Swender. 1999. "ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking Revised 1999." *Foreign Language Annals* 33 (1): 13-18.

Brown, Douglas H. 2007a. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* 3. Pearson Longman.

—. 2007b. *Principles of Language Learning and Teaching.* Pearson Longman.

Brumfit, Christopher, and Keith Johnson. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Brustad, Kristen. 2017. "Diglossia as Ideology." In *The Politics of Written Language in the Arab World*, 41-67. Brill.

Byram, Michael.1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education.* Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

—. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

—. 2000. "Assessing Intercultural Competence in Language Teaching." *Sprogforum* 18: 8-13.

Byram, Michael, Bella Gribkova, and Hugh Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers.* Starsbourg: Council of Europe.

Byram, Michael, and Claire Kramsch. 2008. "Why Is it so Difficult to Teach Language as Culture?" *The German Quarterly* 81 (1): 20-34.

Byram, Michael, Prue Holmes, and Nicola Savvides. 2013. "Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice and Research." *The Language Learning Journal* 41 (3): 251-253.

Byrnes, Heidi. 2002. "The Cultural Turn in Foreign Language Departments: Challenge and Opportunity." *Profession* (1): 114-129.

—. 2008. "Articulating a Foreign Language Sequence Through Content: A Look at the Culture Standards." *Language Teaching* (Cambridge University Press) 41 (1): 103-118.

Canale, Michael. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." In *Language and Communication*, edited by Jack C. Richards and Richard W. Schmidt, 2-27. New York: Longman Group.

Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* (1): 1-47.

Celce-Murcia, Marianne, Zoltan Dornyei, and Sarah Thurell. 1995. "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications." *Issues in Applied Linguistics* 6 (2): 5-35.

Celce-Murcia, Marianne, and Elite Olshtain. 2000. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures.* Berlin: Mouton de Gruyter.

—. 1959. "A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior." *Language* 35 (1): 26-58.

—. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* Vol. 11. Cambridge, MA: MIT Press.

Clement, Richard, Zoltan Dornyei, and Kimberly A. Noels. 1994. "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom." *Language Learning* 44 (3): 417-448.

Codora, Frederic. 1965. "The Teaching of Spoken and Written Arabic." *Language Learning* 15 (314): 133-136.

Cowan, William. 1968. "Notes Toward a Definition of Modern Standard Arabic." *Language Learning* 18 (1-2): 29-34.

Deardorff, Darla. 2009. *The Sage Handbook of Intercultural Competence.* Los Angeles, CA: Sage.

Dickinson, Leslie. 1995. "Autonomy and Motivation: A Literature Review." *System* 23 (2): 165-175.

Donohue, Tambra, and Eugene Wong. 1997. "Achievement, Motivation and College Satisfaction in Traditional and Nontraditional Students." *Education* 118 (2): 237-244.

Dornyei, Zoltan. 1990. "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning." *Language Learning* 40 (1): 45-78.

—. 1994. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom." *Modern Language Journal* 78 (3): 273-284.

—. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Doughty, Catherine, and Jessica Williams. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* New York: Cambridge University Press.

Ebner, Gregory R., and Jeff R. Watson. 2018. "Effects of Integrated Arabic on Written Language Skills at West Point: A Longitudinal Study." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 221-234. Washington, DC: Georgetown University Press.

Eid, Mushira. 1990. "Arabic Linguistics: The Current Scene." In *Perspectives on Arabic Linguistics 1*, edited by Mushira Eid, 3-37. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

El-Hassan, Shaher. 1977. "Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant: A Critical Review of Diglossia and Related Concepts." *Archivum Linguisticum* 8 (2): 112-132.

—. 1978. "Variation in the Demonstrative System in Educated Spoken Arabic." *Archivum Linguisticum* 9 (1): 32-57.

Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Featherstone, Jonathan. 2018. "Preparing Arabic Teachers for Integration: The Edinburgh Model." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 54-72. Washington, DC: Georgetown University Press.

Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia." *WORD* 15 (2): 325-340.

—. 1971. "Problems of Teaching Languages with Diglossia." In *Language Structure and Language Use: Essays by Charles Ferguson*, edited by Anwar S. Dil, 71-86. Stanford: Stanford University Press.

Galloway, Vicki B. 1981. "Communicating in a Cultural Context: The Global Perspective." *Proceedings of the 1981 Summer Cross-Cultural Workshop for Foreign Language Teachers.* Columbia, SC: South Carolina State Department of Education. 68-69, 91-92.

—. 1984. "Communicating in a Cultural Context." In *ACTFL Master Lecture Series*. Monterey, CA: Defense Language Institute.

Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London: Edward Arnold.

—. 2001. "Integrative Motivation and Second Language Acquisition." In *Motivation and Second Language Acquisition*, edited by Zoltan Dornyei, 1-19. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert. 1959. "Motivational Variables In Second Language Acquisition." *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 13 (4): 266-272.

Gardner, Robert C., and Padric C. Smythe. 1981. "On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery." *Canadian Modern Language Review* 37 (3): 510-525.

Gardner, Robert C., and Peter D. MacIntyre. 1991. "An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says it Isn't Effective?" *Studies in Second Language Acquisition* 13 (1): 57-72.

Gardner, Robert C., and Peter D. MacIntyre. 1993. "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning." *Language Learning* 43: 157-194.

Gardner, Robert C., and Paul F. Tremblay. 1994. "On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks 1." *Modern Language Journal* 78 (3): 359-368.

Gee, James P. 1998. "What Is Literacy?" In *Negotiating Academic Literacies: Teaching and Learning Across Languages and Cultures*, edited by Vivian Zamel and Ruth Spack, 51-59. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Giolfo, Manuela E.B., and Francesco L. Sinatora. 2016. "Modern Standard Arabic and the Teaching of Arabic as a Foreign Language: Some Cultural and Linguistic Considerations." *Quaderni di Palazzo Serra* (29): 263-288.

Grosjean, Francois. 1982. *Life with Two Languages.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hashem-Aramouni, Eva. 2011. *The Impact of Diglossia on Arabic Language Instruction in Higher Education: Attitudes and Experiences of Students and Instructors in the US.* PhD Dissertation, California State University of Sacramento.

Heath, Peter. 1990. "Proficiency in Arabic Language Learning: Some Reflections on Basic Goals." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 23 (1/2): 31-48.

Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford: Oxford University Press.

Higgs, Theodore V. 1986. "Proficiency Assessment and the Humanities." *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin* 18 (1): 6-8.

Holes, Clive D. 2004 [1995]. *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Huntley, Elizabeth. 2018. "Preparing Students for the Future: Integrating Dialects and Standard into the Arabic Foreign Language Classroom." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 73-89. Washington, DC: Georgetown University Press.

Hussein, Riyad F., and Nasser El-Ali. 1989. "Subjective Reactions of Rural University Students Toward Different Varieties of Arabic." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 22: 37-54.

Husseinali, Ghassan. 2004. "Why Are You Learning Arabic? Orientations, Motivation, and Achievement." *Texas Papers in Foreign Language Education* 8: 83-99.

—. 2006. "Who is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Major University." *Foreign Language Annals* 39 (3): 395-412.

Hymes, Dell H. 1972. "On Communicative Competence." In *Sociolinguistics: Selected Readings*, edited by J.B Pride and Janet Holmes, 269-293. Harmondsworth, UK: Penguin.

Ibrahim, Muhammad. 1986. "Standard and Prestige Language: A Problem in Arabic Sociolinguistics." *Anthropological Linguistics* 28 (1): 115-126.

Interagency Language Roundtable. 2012. "ILR Skill Level Descriptions for Competence in Intercultural Communication". Interagency Language Roundtable. "http://www.govtilr.org/Skills/Competence.htm."

Isleem, Martin. 2014. "Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students." In *Arabele 2012: Teaching and Learning the Arabic Language*, edited by Victoria Aguilar, Luis Perez Canada and Paula Santillan, 81-98. Murcia: Universidad de Murcia.

—. 2018. "Integrating Colloquial Arabic in the Classroom: A Study of Students' and Teachers' Attitudes and Effects." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 237-259. Washington, DC: Georgetown University Press.

Jackson, Jane, ed. 2011. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication.* London: Routledge.

Johnson, Keith. 2008. *An Inroduction to Foreign Language Learning and Teaching.* 2. Pearson/Longman.

Kagan, Spencer. 1989. *Cooperative Learning: Resources for Teachers.* San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

Katzner, Kenneth. 1986. *The Languages of the World.* New York: Routledge, Chapman and Hall.

Kaye, Alan S. 1994. "Formal vs. Informal in Arabic: Diglossia, Triglossia, Tetraglossia, etc., Polyglossia-Multiglossia Viewed as a Continuum." *Zeitschrift fur Arabische Linguistik* (27): 47-66.

Khamis-Dakwar, Reem, Karen Froud, and Peter Gordon. 2011. "Acquiring Diglossia: Mutual Influence of Formal and Colloquial Arabic on Children's Grammaticality Judgments." *Child Language* (Cambridge University Press) 39 (1): 61-89.

Kramsch, Claire. 1991. "Culture in Language Learning: A View from the United States." In *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, edited by K. DeBot, K. R. Ginsberg and Claire Kramsch, 177-180. Amsterdam: John Benjamins.

—. 1993. *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

—. 1995. "The Cultural Component of Language Teaching." *Language, Culture, and Curriculum* 8 (2): 83-92.

—. 1998. *Language and Culture.* Oxford: Oxford University Press.

—. 2001. "Intercultural Communication." In *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other languages*, edited by Ronald Carter and David Nunan, 201-206. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kramsch, Claire, Albana Cain, and Elizabeth Murphy-Lejeune. 1996. "Why Should Language Teachers Teach Culture?" *Language, Culture, and Curriculum* 9 (1): 99-107.

Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

—. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman.

Kuntz, Patricia, and R. Kirk Belnap. 2001. "Beliefs about Language Learning Held by Teachers and their Students at Two Arabic Programs Abroad." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 34: 91-113.

Lange, Dale. 1988. "Some Implications for Curriculum and Instruction for Foreign Language Education as Derived from the ACTFL Proficiency Guidelines." *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German* (Wiley on behalf of the American Association of Teachers of German) 21 (1): 41-50.

Le Page, Robert Brock. 1968. "Problems of Description in Multilingual Communities." *Transactions of the Philological Society* 67 (1): 189-212.

Leaver, Betty Lou, and Stephen B. Stryker. 1989. "Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms." *Foreign Language Annals* 22 (3): 269-275.

Leddy-Cecere, Thomas. 2018. "Diverse Speaker Output in the Integrated Arabic Classroom: Trends and Interpretation." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 199-220. Washington, DC: Georgetown University Press.

Lightbown, Patsy, and Nina Margaret Spada. 2006. *How Languages Are Learned.* 3. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, William. 2014. "Communication-Oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go from Here?" *Language Teaching* 47 (3): 349-362.

Loewen, Shawn, and Hayo Reinders. 2011. *Key Concepts in Second Language Acquisition.* Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave McMillan.

Long, Michael H. 1991. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology." In *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, edited by Kees De Bot, Ralph B. Ginsberg and Claire Kramsch, 39-52. Amsterdam: Benjamins.

—. 1998. "Focus on Form in Task-Based Language Teaching." *University of Hawaii Working Papers in ESL* 16: 34-49.

Lustig, Myron W., and Jolene Koester. 2006. *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures.* 5. Boston: Pearson.

Mann, Steve. 2016. *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Process.* Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

McCarus, Ernest. 1992. "History of Arabic Study in the United States." In *The Arabic Language in America*, edited by Aleya Rouchdy, 207-221. Detroit: Wayne State University.

Meiseles, Gustav. 1980. "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum." *Archivum Linguisticum* 11 (2): 117-148.

Mejdell, Gunvor. 2006. *Mixed Styles in Spoken Arabic in Egypt: Somewhere between Order and Chaos.* Leiden, Boston: Brill.

Mitchell, Terence Frederick. 1980. "Dimensions of Style in a Grammar of Educated Spoken Arabic." *Archivum Linguisticum* 11 (2): 89-106.

—. 1986. "What is Educated Spoken Arabic?" *International Journal of the Sociology of Language* 61 (1): 7-32.

Mitchell, Terence Frederick, and Shahir Al-Hassan. 1994. *Modality, Mood, and Aspect in Spoken Arabic: With Special Reference to Egypt and the Levant.* London and New York: Kegan Paul International.

Mujis, Daniel. 2004. *Doing Quantitative Research in Education with SPSS.* London: Sage.

Najour, Caroline. 2018. "Teachers' Voices: Analysis of Teachers' Speech and Teachers' Perspectives in Integrated Arabic Classrooms." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 298-317. Washington, DC: Georgetown University Press.

Nassif, Lama. 2018. "Integrating Colloquial Arabic into the Arabic L2 Curriculum: An Analysis of Learner Speech." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 175-198. Washington, DC: Georgetown University Press.

Noels, Kimberly, Richard Clement, and Luc Pelletier. 2001. "Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English." *Canadian Modern Language Review* 57 (3): 424-442.

Nunan, David. 1992. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* 5. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

Omaggio, Alice. 2001. *Teaching Language in Context.* 3. Victoria, Australia: Heinle and Heinle.

Omaggio-Hadley, Alice. 1993. "Proficiency-Oriented Language Learning: Origins, Perspectives, and Prospects". In *Reflecting on Proficiency from a Classroom Perspective*, edited by June K. Philips, 1-27. Illinois: National Textbook Company.

Onwuegbuzie, Anthony J., and Nancy L. Leech. 2005. "On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies." *International Journal of Social Research* 8 (5): 357-387.

Oxford, Rebecca, and Jill Shearin. 1994. "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework." *Modern Language Journal* 78 (1): 12-28.

Palmer, Jeremy. 2007. "Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety Is a Disservice to Students." *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 14: 111-122.

—. 2008. "Arabic Diglossia: Student Perceptions of Spoken Arabic after Living in the Arabic-Speaking World." *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 15: 81-195.

—. 2009. *Student Acculturation, Language Preference, and L2 Competence in Study Abroad Programs in the Arabic-Speaking World.* PhD Dissertation, University of Arizona.

—. 2013. "Intercultural Competence and Language Variety on Study Abroad Programs: L2 Learners of Arabic." *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 22: 58-83.

Parkinson, Dilworth. 1985. "Proficiency to Do What? Developing Oral Proficiency in Students of Modern Standard Arabic." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 18 (1/2): 11-43.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 2. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Richards, Jack C., and Richard Schmidt. 2010. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* 4. London: Longman.

Roberts, John T. 2004. "The Communicative Approach to Language Teaching: The King Is Dead! Long Live the King!" *International Journal of English Studies (IJES)* 4 (1): 1-37.

Ryding, Karin C. 1991. "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic." *The Modern Language Journal* 75 (2): 212-218.

—. 2005. *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

—. 2006. "Teaching Arabic in the United States." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st century*, edited by Kassem Wahba, Zeinab Taha and Liz England, 13-20. Routledge.

—. 2013. *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Sallam, A.M. 1980. "Phonological Variation in Educated Spoken Arabic: A Study of the Uvular and Related Plosive Types." *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 43 (1): 77-100.

Savignon, Sandra J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Reading, MA: Addison-Wesley.

—. 1987. "Communicative Language Teaching." *Theory into Practice* 26 (4): 235-242.

—. 1990. "Communicative Language Teaching: Definitions and Directions." In *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, edited by James Alatis, 207-217. Washington, DC: Georgetown University Press.

—. 2005. "Communicative Language Teaching: Strategies and Goals." In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, edited by Eli Hinkel, 635-651. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sercu, Lies. 2004. "Assessing Intercultural Competence: A Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond." *Intercultural Education* 15 (1): 73-89.

Shaaban, Kassim, and Ghazi Ghaith. 2000. "Student Motivation to Learn English as a Foreign Language." *Foreign Language Annals* 57 (6): 632-644.

Shiri, Sonia. 2013. "Learners' Attitudes Toward Regional Dialects and Destination Preferences in Study Abroad." *Foreign Language Annals* (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 46 (4): 565-587.

Shiri, Sonia. 2015. "Intercultural Communicative Competence Development During and After Language Study Abroad: Insights from Arabic." *Foreign Language Annals* (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 48 (4): 541-569.

Shiri, Sonia, and Charles Joukhadar. 2018. "Arabic Diglossic Speaking without Mixing: Practices and Outcomes from a Beginning Level." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 154-172. Washington, DC: Georgetown University Press.

Shumskyi, Oleksandr. 2016. "Modern Approaches to Foreign Language Teaching: World Experience." *Comparative Professional Pedagogy* 6 (1): 41-46.

Stetkevych, Jaroslav. 1970. *The Modern Arabic Literary Language: Lexical and Stylistic Development.* Chicago: University of Chicago Press.

Stokes, Corinne. 2016. *Teaching Culture in the Arabic as a Foreign Language Classroom.* Unpublished PhD Dissertation. The University of Texas at Austin.

Suleiman, Saleh Mahmoud. 1986. *Jordanian Arabic Between Diglossia and Bilingualism: Linguistic Analysis.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Swaffar, Janet. 2006. "Terminology and its Discontents: Some Caveats about Communicative Competence." *Modern Language Journal* 90: 246-249.

Swain, Merrill. 1985. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development." In *Input in Second Language Acquisition*, edited by Susan M. Gass and Carolyn G. Madden, 235-253. Rowley, MA: Newbury House.

—. 1995. "Three Functions of Output in Second Language Learning." In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of Henry G. Widdowson*, edited by Guy Cook and Barbara Seidlhofer, 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Tremblay, Paul F., and Robert C. Gardner. 1995. "Expanding the Motivation Construct in Language Learning." *Modern Language Journal* 79 (4): 505-518.

Trentman, Emma. 2011. "L2 Arabic Dialect Comprehension: Empirical Evidence for the Transfer of Familiar Dialect Knowledge to Unfamiliar Dialects." *L2 Journal* 3 (1): 22-49.

—. 2018. "Developing a Genre-based Curriculum to Teach Arabic Diglossia." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 114-133. Washington, DC: Georgetown University Press.

Tyler, Andrea. 2008. "Cognitive Linguistics and Second Language Instruction." In *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, edited by Peter Robinson and Nick C. Ellis, 456-488. New York: Routledge.

Versteegh, Kees. 1997. *The Arabic Language.* New York: Columbia University Press.

Wahba, Kassem M. 2006. "Arabic Language Use and the Educated Language User." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeina Taha and Liz England, 139-155. Routledge.

Warden, Clyde, and Hsiu Ju Lin. 2000. "Existence of Integrative Motivation in an Asian EFL Setting." *Foreign Language Annals* 33 (5): 535-547.

Watson, Jeffrey R., Peter Siska, and Richard L. Wolfel. 2013. "Assessing Gains in Language Proficiency, Cross-Cultural Competence, and Regional Awareness during Study Abroad: A Primilinary Study." *Foreign Language Annals* 46 (1): 62-79.

Welles, Elizabeth B. 2004. "Foreign Language Enrollments in the United States Institutions of Higher Education, Fall 2002." *Profession* (Modern Language Association) 35 (2-3): 128-153.

Wen, Xiaopong. 1997. "Motivation and Language Learning with Students of Chinese." *Foreign Language Annals* 30 (2): 235-251.

Williams, Malcolm. 1990. "Ordering the Teaching of Arabic." In *Diglossic Tension: Teaching Arabic for Communication*, edited by Dionisius A. Agius, 46-49. Leeds: Folia Scholastica.

Wilmsen, David. 2006. "What is Communicative Arabic?" In *Handbook for the Arab Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeina Taha and Liz England, 125-138. Routledge.

Winke, Paula M., and Heather D. Weger-Guntharp. 2006. "Why Students in the U.S. Are Learning Arabic: A Study of Motivation at the College-Level." *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* 3: 7-33.

Younes, Munther. 1990. "An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 23 (1/2): 105-122.

—. 2006. "Integrating the Colloquial with Fuṣḥā in the Arabic-as-a-Foreign-Language Classroom." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem Wahba, Zeina Taha and Liz England, 157-166. Routledge.

—. 2015. *The Integrated Approach to Arabic Instruction.* London and New York: Routledge.

—. 2018. "To Separate or to Integrate, That Is the Question: The Cornell Arabic Program Model." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 23-35. Washington, DC: Georgetown University Press.

Zaki, May, and Jeremy Palmer. 2018. "Integration and Students' Perspectives in a Multidialect Environment." In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by Mahmoud Al-Batal, 279-297. Washington, DC: Georgetown University Press.

المراجع العربيّة

بدوي، السعيد. 1973. *مستويات العربيّة المعاصرة في مصر*. القاهرة: دار المعارف.

بروستاد، كرستن، محمود البطل، وعبّاس التونسي. 2010. *ألف باء: مدخل إلى حروف العربيّة وأصواتها*. 3. واشنطن: جامعة جورجتاون.

—. 2011. *الكتاب في تعلُّم العربيّة: كتاب المستوى الإبتدائي*. 3. واشنطن: جامعة جورجتاون.

—. 2011. *الكتاب في تعلُّم العربيّة، كتاب المستوى المتوسّط*. 3. واشنطن: جامعة جورجتاون.

حدّاد، ثريّا. 1985. "تعليم المهارات الشفويّة: موقف جديد." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 18 (2/1): 15–21.

الزغول، محمّد راجي. 2005. *دراسات في اللسانيّات العربيّة الاجتماعيّة*. الأردن: مؤسّسة حمادة.

لمبي، جيرالد. 1985. "تدريس المهارات الشفهيّة في اللغة العربيّة." *Al-ʿArabiyya* (Georgetown University Press) 18 (2/1): 11–14.