Applied Study Of The Processability Theory OF Arabic Learners In The Islamic University Of Madinah

دراسة تطبيقية لنظرية قابلية المعالجة على مجموعة من متعلمي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Muhammad Zafer Alhazmi
department of Linguistics at Arabic Faculty at Islamic University of Madinah
m.alhazmi@iu.edu.sa

Abstract
This paper focuses on an essential aspect of teaching Arabic to non-native speakers, drawing on applied linguistics, a field that seeks to deepen our understanding of second language acquisition. Many theories exist in this field, but their validity can only be tested through practical application. This study applies the Processability Theory to assess Arabic language learners' proficiency. The study sample includes twenty international students from the Islamic University of Medina: students of the College of Sharia (first year) and the College of Arabic Language (eighth year). The main goal is to highlight the relevance of Processability Theory in evaluating learners' levels. The study also provides statistical analysis regarding the student's progress in learning Arabic. According to Processability Theory, language learning progresses through five levels. The application in this study focuses on three of these levels: (1) the third level, represented by the correct use of the definite article (Al-); (2) the fourth level, focused on sentence structures with basic (VSO) and free word order (SVO); and (3) the fifth level, dealing with complex sentences. The findings reveal a significant difference between the groups regarding correctly using the definite article. First-year students made considerably more errors compared to eighth-year students. However, the gap between the two groups narrowed at the fourth and fifth levels. Their use of sentences under the fourth level was similar, and while their use of complex sentences (fifth level) was rare, it did not yield statistically significant results. Nonetheless, eighth-year students showed a slight numerical advantage in this area. Overall, this study demonstrates the importance of Processability Theory in assessing learners' proficiency and highlights the variation in language learning progression.
Keywords: Processability Theory; Arabic; Language Acquisition; Language Proficiency Assessment; Second Language Learning

المقدمة

يمكن لي في مستهل هذه الورقة وليس من باب العاطفة أن أفتتحها بالقول: إن العربية تميزت عن غيرها من اللغات بأمرين: أحدهما مرتبط بالزمن والآخر بالهوية. فمسألة الزمن تؤكد على أن العربية لغةٌ ضاربةٌ في أعماق التاريخ وذلك بامتدادها من بداية فترة تدوينها التي تعود إلى ما قبل ظهور الإسلام بقرون حتى يومنا الحاضر في زمن يوشك أن يقارب الألفيتين. هذه حقبة زمنية كفيلة بتغيير اللغات ورغم أن العربية طالها التغيير إلا أنها على غير العادة حافظت على الكثير، وظل مستواها

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الفصيح المعاصر متسقاً مع العربية الكلاسيكية التي هي لغة القرآن والشعر الجاهلي. أما مسألة الهوية فقد مزجت العربية عبر القرون بين هويتين: عرقيةٌ عربيةٌ وأخرى دينيةٌ إسلاميةٌ. هذه الافتتاحية أدلف من خلالها إلى تفسير تواصل الطلب على تعلم العربية للناطقين بغيرها سواء كانوا من المسلمين أو غير المسلمين.

ومنافذ تعليم العربية كثيرة ومتعددة داخل العالم العربي أو الإسلامي وخارجهما، بل ربما أن عدد المتعلمين للعربية خارج العالم العربي أكثر. ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل منها: تزايد الطلب على تعلم العربية من قبل المسلمين الذين يعيشون خارج العالم الإسلامي، ومن هنا يظهر لنا أن الارتباط بين العربية والإسلام لا زال قائماً (Al-Obaidi-2015,p.14). ومن المؤسسات المعاصرة لتعليم العربية والإسلام الجامعةُ الإسلامية في المدينة المنورة، فهي منارة علمية ينضوي تعليم العربية ضمن أهدافها الرئيسة وقد تخرج منها آلاف الطلاب منذ افتتاحها عام ١٣٨١/١٩٦١. هذا العدد الكبير للطلاب الدوليين القادمين للدراسة في الجامعة الإسلامية يشكل منجماً للبيانات حول تعليم اللغة الثانية وهي العربية. وفي هذا السياق أود التذكير بأن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دخلت عام ٢٠٢٠ موسوعة غينيس العالمية للأرقام القياسية، وذلك بتحقيقها رقماً قياسياً عالمياً في تنوع عدد جنسيات الطلاب داخل القاعات الدراسية ولغاتهم، إذ بلغت أكثر من ١٧٠ جنسية من جميع أنحاء العالم، وأكثر من ٥٠ لغة.

والطريقة المتبعة في مراحل تقديم الطلاب أن يُصنفوا من خلال الوثائق والمقابلات الشخصية إلى صنفين: أحدهما من لا يحتاجون إلى دراسة العربية فيبدؤون الدراسة الجامعية مباشرة، والصنف الآخر من يحتاجون إلى الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهؤلاء تتراوح مدة دراستهم للعربية من سنة ونصف إلى سنتين. هذه الفئة التي درست في معهد تعليم اللغة هي الفئة المستهدفة في هذه الورقة العلمية. ولتحقيق الأهداف المنشودة من هذا البحث فإن هذه الفئة لا نستهدفها بالدراسة أثناء دراسة أفرادها في معهد تعليم اللغة بل بعد أن ينتهوا من هذه المرحلة ويلتحقوا بالدراسة الجامعية. ويمكن تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى هي مجموعة من الطلاب يدرسون في المستوى الثامن من كلية اللغة العربية، والمجموعة الثانية تدرس في المستوى الأول في كلية الشريعة. وقد اخترت هاتين المجموعتين؛ لإظهار أمرين: أحدهما، المستوى الذي وصل له الطلاب في تعلم العربية، الثاني، الفروق إن وُجِدت بين المجموعتين حيث إن المجموعة الأولى التي تدرس في المستوى الثامن تعرضت للغة العربية لمدة أطول بينما المجموعة الثانية التي تدرس في المستوى الأول في كلية الشريعة فإن تعرضها للغة العربية أقل مقارنة بالمجموعة الأولى. وقد اسُتبعِد من المجموعتين كلُّ من ثبت أنه قضى فترة قصيرة أو لم يُكمِل عاماً دراسياً في دراسة العربية في معهد تعليم اللغة، إذ إن بعض الطلاب وبمجرد التحاقهم بالمعهد تظهر عدم حاجتهم إلى دراسة اللغة فيُلحَقون بالمرحلة

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الجامعية. اعتمدت في جمع البيانات على المقابلات المسجلة وتدوين بعض الملحوظات إن وُجدت. وكانت المقابلات تقوم على الحوارات الموجهة بالأسئلة التي تبدأ عن الحياة الخاصة للطلاب والعائلة وكيف بدأ رحلة تعلم العربية، إضافة إلى تجربة الطالب في دراسة العربية وبم ينصح القادمين الجدد. تُظهِرُ اللقاءات مع الطلاب كماً غنياً من البياناتِ حول رحلتهم في تعلم العربية، وأرى من خلال التجربة أنها تخدم أهداف هذا البحث. حيث إن الأهداف التي أروم إنجازها من هذه الورقة أهداف عامة وهذا ما جعل اللقاء المفتوح مع أفراد العينة كلٌ على حده ذا جدوى. في هذا السياق لا ننس أن هناك تفاوتاً بين الطلاب يظهر في تلك اللقاءات حيث إن البعض لديه القابلية للحديث وعند إفساح المجال أمامه يسترسل الأمر الذي يتطلب التدخل بسؤال موجَّه، في المقابل هناك من الطلاب من يكتفي بالإجابات المختصرة جداً التي تكون أشبه بالإجابة على الاستبانة، وفي هذه الحالة يُشجّع الطالب على الحديث بمزيد من التفصيل ويُوضح له بأن اللقاء معه ممتع لكي يزول الخجل ويسترسل في الحديث.

والهدف الذي تروم إنجازه هذه الدراسة هو محاولةٌ لتطبيق نظرية Processability Theory (نظرية قابلية المعالجة)؛ للوقوف على مستوى التعلم عند المجموعتين في العينة المذكورة أعلاه وتقديم إحصائية مختصرة حول ذلك. وسأعتمد في التطبيق على تقسيم الظواهر اللغوية إلى أربعة مجالات لغوية وهذه المجالات تندرج تحت المستويات الخمسة التي تشتمل عليها النظرية. والمجالات اللغوية المذكورة آنفاً كلُ مجال منها تنضوي تحته عدة خصائص لغوية، وتوافر تلك الخصائص أو غيابها يُمَكِّن من تصنيف مستوى الناطق بالعربية تحت المستويات المختلفة في نظرية قابلية المعالجة. ويتألف البحث من مقدمة وخمسة مباحث يلي ذلك خاتمة، يتناول المبحث الأول مسيرة نظريات تعليم اللغة منذ نهاية القرن التاسع عشر، أما الفصل الثاني فيهتم بفهم جذور نظرية قابلية المعالجة، والفصل الثالث يتحدث عن إرهاصاتها، أما الرابع فيشرح نظرية قابلية المعالجة، والخامس يعمل على تطبيق نظرية قابلية المعالجة على العينة اللغوية المجموعة وتحت هذا الفصل أربعة مباحث يليها الخاتمة.

منهجية البحث

تقسيم العينة من مجتمع البحث إلى مجموعتين: الأولى هي مجموعة من الطلاب يدرسون في المستوى الثامن من كلية اللغة العربية، والمجموعة الثانية تدرس في المستوى الأول في كلية الشريعة. وقد اخترت هاتين المجموعتين؛ لإظهار أمرين: أحدهما، المستوى الذي وصل له الطلاب في تعلم العربية، الثاني، الفروق إن وُجِدت بين المجموعتين حيث إن المجموعة الأولى التي تدرس في المستوى الثامن تعرضت للغة العربية لمدة أطول بينما المجموعة الثانية التي تدرس في المستوى الأول في كلية

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الشريعة فإن تعرضها للغة العربية أقل مقارنة بالمجموعة الأولى. اعتمدت في جمع البيانات على المقابلات المسجلة وتدوين بعض الملحوظات إن وُجدت. وكانت المقابلات تقوم على الحوارات الموجهة بالأسئلة التي تبدأ عن الحياة الخاصة للطلاب والعائلة وكيف بدأ رحلة تعلم العربية، إضافة إلى تجربة الطالب في دراسة العربية وبم ينصح القادمين الجدد.

نتائج البحث ومناقشتها

نظريات تعلم اللغة

مع ازدياد الطلب على تعلم اللغات نتيجة لزيادة التواصل التجاري والثقافي بين شعوب الأرض ومع التطور الهائل الذي طال اللسانيات في القرن الماضي انشعب تخصص علم اللغة التطبيقي وضم تحت جناحه فرعان: اللسانيات الاجتماعية ولسانيات تعليم اللغة الثانية التي استولت مؤخرا على مصطلح السانيات التطبيقية. ونظريات تعليم اللغة الثانية كثيرةٌ لدرجة أنه يصعب إحصاؤها، ولكن لعلي في هذا المبحث الموجز أذكر بعض أهم النظريات التي ظهرت على ساحة الأكاديمية وكان لها صدىً في هذا المجال.

بادئ ذي بدئ يمكن القول بأن هذه النظريات تناهبتها تخصصاتٌ عدة بين اللساني والتربوي إلا أن البداية كانت تقريباً في عصر يُطلق عليه عصر الحركة الإصلاحية ١٨٨٠ التي شكلت قاعدة كبيرة انطلقت منها العديد من الأفكار المتبلورة التي ترقى لتكون نظريات مستقلة. ولا يخفى على الباحثين في هذا المجال بأنه وحتى ذلك الحين كانت الأفكار حول تعليم العربية في العالم الناطق بالعربية لا تزال تقليدية لم تتغير، خاصة وأن تلك الطرق التقليدية أثبتت نفسها عبر القرون المتعاقبة منذ أن بدأ المسلمون الجدد في صدر الإسلام يتعلمون العربية وانتهاءً بالأعمال الضخمة التي قدمها النحاة واللغويون. ومن هنا فإن الحركة العلمية في هذا التخصص لم تكن بمعزل عن الظروف العامة في عموم أوروبا وأمريكا الشمالية اللتان تعدان مهداً لمثل هذه النظريات، بل إن أوروبا ذاتها كان فيما بين أقطارها تمايز في المنطلقات الفكرية والاجتماعية لمثل هذه النظريات. فعل سبيل المثال فإن طريقة تعاطي البريطانيين لتعليم اللغة الثانية اختلفت في ذلك الزمان اختلافاً كبيراً عن تعاطي الفرنسيين لهذا الفرع من اللسانيات رغم تجاور البلدين. ويعود ذلك الأمر كما يقول الباحثون إلى الجمهور المتلقي للغتين، فالإنجليزية كانت هي اللغة الثانية في آسيا في حين أن الفرنسية كانت اللغة الثانية في إفريقيا.(Stern 1991,p. 97). ومن هنا فإن كل بلد من تلكم البلدان التي ازدهرت فيها الحركة العلمية اللغوية يطبع نتاجه العلمي بطابع خاص.

وقد بدأ الأمر في العالم الغربي حينما بدأت تنتشر مدارس لتعليم اللغات الأجنبية وكانت هذه المدارس أشبه ما تكون بمعامل تعليم اللغات حيث نشأت فيها المناهج المختلفة وطرق التدريس على

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تنوعها. وكان لكل مدرسة طريقة في التعليم وكانت باكورة تلك المدارس مدرسة برلتز الأولى First Berlitz School افتُتحت سنة ١٨٧٨ في ولاية بروفيدانس في أمريكا، وجاء بعد تلك المدرسة عددٌ الجمعيات مثل جمعية اللغات المعاصرة في أمريكا التي تأسست عام ١٨٨٣. (Alasmari et al., 2022; Al-Jallad, 2020)

وقبيل اندلاع الحرب العالمية الأولى والثانية بدأت مرحلة جديدة في تعليم اللغات الأجنبية دَفَعَ إليها الاتصالُ بين الشعوب إما المتحاربة أو المتحالفة. وقد افتتح هارولد بالمر Harold E. Palmer هذه المرحلة حينما عمل على تطوير أفكاره الخاصة بتعليم اللغات وأنشأ في لندن مدرسة لتعليم اللغة الإنجليزية للاجئين وأفاد من تلك التجربة الكثير. ثم التحق بكلية لندن في ١٩١٦ وألف ثلاثة كتب حاز بها قصب السبق في اللسانيات التطبيقية في بريطانيا وهي كالتالي: Scientific Study الدراسة العلمية (١٩١٧)، The Oral Method النهج الشفوي (١٩٢١) و Principles of Language Study مبادئ دراسة اللغة (١٩٢٢). واستمرت بعد ذلك الأعمال العلمية وزاد تركيزها على قضية تعليم اللغة. ولكن ابتداءً من السبعينات والثمانينات فإن تعليم اللغة الثانية بدأ يتأثر بطرق التدريس الحديثة على اختلافها وكان من أبرز الاتجاهات في هذا المسار التحول من الاهتمام بطرق التدريس إلى الاهتمام بأهداف تعليم اللغة الأمر الذي تحددت على ضوئه أمور كثيرة في العملية التعليمية مثل المحتوى اللغوي المقدَّم للطلاب والمناهج وغيرها.

وفي خضم هذه التحولات شكلت مرحلة الفروق الفردية علامة فارقة في تعليم اللغة الثانية حيث ركز الباحثون على مسألة الفروق الفردية وعلى المتعلم باعتباره فرداً له احتياجاته المختلفة عن البقية في عملية تعليم اللغة، وقد شاع هذا الاتجاه في أمريكا الشمالية. إضافة إلى هذا التوجه فإن هناك من عمل على دمج تعليم اللغة الثانية بالقيم والأخلاق الإنسانية؛ لمزيد من التعزيز للعملية التعليمية بحيث يصب في صالحها الاتجاهُ الفردي والجماعي الذي يحاول البحث عن قاعدة عامة تجمع المتعلمين تحت مظلة واحدة وهي مظلة الأخلاق والقيم. ويمكن لنا في مقابل مثل هذه التوجهات التي تعمل على الجانب الجماعي في تعليم اللغات أن نتذكر ما حدث في تعليم العربية في ماضيها وحاضرها وهو تعلم العربية بدافع مشترك وهو الدافع الديني الذي لا يزال قائماً لدى شريحةٍ كبرى من متعلمي العربية اليوم. ويمكن القول بأن هذا الدافع ربما يشكل عاملاً مهماً يؤثر في المحتوى اللغوي الذي يُعرض للمتعلمين بغض النظر عن لغاتهم الأم أو فروقهم الفردية وذلك في حال ما كان الهدف هو تعلم اللغة للأغراض الدينية.

وفي المراحل المتأخرة من تطور اللسانيات التطبيقية زاد التركيز على مسألة القدرة التواصلية communicative competence وهذا مصطلح ظهر على يد اللساني هايمس Hymes ١٩٧٢. وقد تأثر في هذا المصطلح بما جاء عند تشومسكي في المصطلح الشهير linguistic competence (الكفاءة اللغوية)

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

وكل هذا يصب في دائرة التعليم الذي يتخذ من الناحية الاجتماعية أساساً لتركيزه على التواصل. لكن في تلك المرحلة بدأت تتضح علامات لفقدان البوصلة في هذا التخصص الذي تداخلت فيه تخصصات عدة مثل اللسانيات وعلم النفس والتربية وغيرها، وقد عبَّر عن ذلك واردهاو Wardhaugh حينما قال: بأن معلمي اللغات اليوم يشعرون بالارتباك وربما التقهقر أو الإفلاس في التخصص؛ نتيجةً لغياب التوجه الواضح في تعليم اللغات، ولكن هذه الحالة من الارتباك تشجع على ظهور توجهات جديدة لتعليم اللغات. حيث وصلت الاتجاهات في تعليم اللغة الثانية منذ السبعينات إلى خمس توجهات رئيسة.(Wardhaugh 1969,p. 6, 20).

من خلال الاستعراض الموجز أعلاه يظهر جلياً كيف أن اللسانيات ما إن خرجت على يد دوسوسير في القرن التاسع عشر من عباءات الفنون والعلوم الأخرى حتى تناهبتها التخصصات الأخرى من جديد مثل علم النفس والتربية، إلا أن الفرق يكمن بين علاقة اللسانيات بالعلوم الأخرى في الماضي والعصور المتأخرة في التالي: أولاً، أن العلاقة بين اللسانيات وغيرها في الماضي غالباً ما انحصرت في الدين متمثلةً في خدمة نصوصه، ثانياً، أن الجانب الديني أو الفلسفي يكون هو المنطلق الأساسي وتأتي اللسانيات من بعده. في المقابل فإن تجليات العلاقة بين اللسانيات عموماً (التطبيقية منها على وجه الخصوص) وبين غيرها من العلوم الأخرى لا ترتكِزُ على الجانب الديني ولا الفلسفي، بل تُوظِّف عدة تخصصات أخرى دقيقة لخدمتها. كما أن اللسانيات تأتي أولاً فالغاية لسانيةٌ يُستعانُ على تحقيقها بفنونٍ أخرى. ولابد من الإشارة في هذا السياق إلى أن التنوع في نظريات تعليم اللغة الثانية ارتبط أيضاً بتناول المتخصصين للغة ذاتها تبعاً لما يُطلق عليه نظرية اللغة التي تحاول فهم كنه اللغة والوقوف على حقيقتها تبعاً للمدارس الثلاثة الرئيسة: النفسية والسلوكية والاجتماعية. ولا شك أن التنوع في فضاءات وبيئات تعليم اللغة الثانية اليوم له الأثر الأكبر على طريقة تعلم اللغة. وفي مقدمة الظروف التي الطارئة في العصور المتأخرة ازديادُ حالةِ التواصل بين أطراف الكون المترامية التي غدت قرية يتواصل أفرادها من كل مكان، ويمكن القول: إن هذه القرية آخذةً في الصغر والتقارب شيئاً فشيئاً. ومن نتائج هذا التواصل ازدياد حالة تعرض البشر للغات، وازدياد المناطق التي تتصل فيها اللغات بعضها ببعض مع ما ينتج عن ذلك الاتصال من تشكُّلاتٍ لغويةٍ جديدةٍ تسهِّل على الناطقين تعلُّم اللغات.

جذور نظرية قابلية المعالجة Process Ability

تعود هذه النظرية إلى الألماني مانفرِد بِنمان Manfred Pienemann وهو أستاذ اللسانيات بقسم اللغة الإنجليزية والدراسات الأمريكية بجامعة بادربورن Paderborn في إقليم وستفاليا بألمانيا. ومن الجدير بالذكر وكما جاء في المبحث السابق حول كثرة النظريات الخاصة بتعلم اللغة الثانية منذ

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

١٨٨٠ إلا أن مثل تلك النظريات لم تصل إلى منتهاها بل استمر ظهورها نتيجة للتطور الحاصل في اللسانيات عموما، وفي طرق التعليم ومناهجه خصوصاً، تبعاً لتكاثر مدراس تعليم اللغات حول العالم التي تشكل المعمل الأولي لفهم عملية تعلم اللغة الثانية. ونظرية قابلية المعالجة التي تهتم بها هذه الورقة ليست سوى لَبِنةً في حائط تعليم اللغات الذي لا زال متفاعلاً نتيجةَ الطلب المتزايد على تعلم اللغات والسفر والهجرات وقضية اللجوء التي تفرض على اللاجئين تعلم اللغات. وبما أن عملية التعلُّم في حق الكثير من شرائح المتعلمين ممكنة بعيداً عن مجال التعلم الرسمي (على سبيل المثال تعلم اللغة في بيئات العمل) إلا أن هذه العملية من التعلم ينتج عنها تعلم اللغات المبسطة (البجين pidgin). وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعلم اللغات في مواطن العمل بعيدٌ تماماً عن نظريات تعلم اللغة الثانية؛ لأن مثل هذه النظريات غالباً ما تنصبُّ على التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه في قاعات الدرس، برعاية مؤسسية سواء كانت تجارية كمعاهد تعليم اللغات المنتشرة حول العالم أو المعاهد التابعة لجهات حكومية. والحقيقة أن بيئات هذه المؤسسات تشكل منجماً ثرياً للبيانات حول تعلُّم اللغة الثانية. حيث إنها تشتمل على العديد من التجارب التي يقوم بها أساتذة اللغة، وتلك التجارب إما أن تُثبِتَ فائدتها في الميدان وإما ألا تقوى على البقاء إذ يُغيرها الأساتذة بسبب عدم نجاعتها.

ويُرمَز غالباً لنظرية قابلية المعالجة في البحوث العلمية كالتالي: PT وهما الحرفان اللذان تبدأ بهما الكلمتين Processability Theory وهو الاسم الذي أُطلق على هذه النظرية. وحينما نتعمق في سبر أغوارها في محاولة لفهمها نجد أن صاحبها وهو بنمان يعمل في هذه النظرية على إكمال نظرية أخرى، حيث يستهل الحديث عن نظريته قائلاً: إن القدرة على تعلم اللغة يمكن لنا تعريفُها على أنها قضيةٌ منطقيةٌ رياضيةٌ بحتةٌ. وهذه الفكرة تزعَّمَها في الثمانينات الميلادية كلٌ من روبرت بِروِك Robert Berwick (أستاذ اللسانيات الحاسوبية بمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في أمريكا) وأَمِي وينبِرق Amy Weinberg (أستاذة اللسانيات المتقاعدة من قسم اللسانيات بجامعة ميريلاند الأمريكية). ويمكن لنا فيما يلي أن نتعرف في عجالة على هذه الفكرة التي شرحاها بوضوح في كتاب نُشِر سنة ١٩٨٤.وهما في هذه الفكرة التي اقترحاها إنما يستندان إلى النحو التحويلي الخاص بتشومسكي؛ وذلك للعلاقة المتينة بين تشومسكي وبينهما فهو بمثابة أستاذهما. وبتحديد أكثر دقة استندا إلى فكرة معينة استعملها تشومسكي تحت مظلة نظريته المعروفة بالنحو الكلي UG (Universal Grammar). وهو يشرح هذه الفكرة في معرض حديثه عن حوسبة اللغة كالتالي: إن التفريق بين اللسانيات وعلم النفس لا طائل من ورائه في الإطار المستعمل في نظرية النحو الكلي إلا في حالة واحدة وهي إذا ما أردنا أن نستعمل مصطلح اللسانيات لدراسة نظرية الحوسبة اللغوية، ونستعمل مصطلح علم النفس لدراسة نظرية الخوارزمية، ومن هنا فإن اللسانيات تطغى عليها الصبغة التجريدية أكثر من علم

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

النفس الأمر الذي يجعلها تستحق أن تكون في مستوىً مختلف عن مستوى علم النفس بحيث لا يتداخلان في الدراسة والتحليل(Chomsky 1980,p. 48-49) (Alhazmi, 2016; Versteegh, 2015)

ولكننا حينما نراجع كلام تشومسكي نجد أنه اقتبس الفكرة من مار Marr D. في أحد أعماله التي قدمها حول حوسبة المحتوى اللغوي (Marr D. 1979,p. 30). وفي هذا السياق أرى من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن مار ليس متخصصاً في اللسانيات، بل إنه عالم أعصاب neuroscientist بريطاني حصل على العديد من الجوائز في بريطانيا ثم التحق بمعهد ماساتشوستس وقدم هناك الكثير من الأعمال حول البرمجة والأعصاب وعلم النفس وله ستة عشر عملاً نشرها بين سنة ١٩٦٩ و ١٩٨٢. (Wazery et al., 2022)

ويعلق إدوارد ستابلر Edward P. Stabler (أستاذ اللسانيات حالياً بجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس) على أفكار مار بقوله إنها مثيرة جداً لكلٍ من اللسانيين الراغبين بتناول قضايا علم النفس وكذلك علماء النفس الذين يحتاجون إلى من يرشدهم حينما يتناولوا اللسانيات. ومع ذلك فقد انتُقِدت مثل هذه الأفكار على نطاق واسع، حيث نوقشت الأفكار النفسية في لسانيات تشومسكي بين مؤيد ومعارض إلا أن أياً من الطرفين لم يتمكن من حل الإشكالات التي طرحها الفريق الآخر. وبالرغم من أن النقاش حولها قد عفى عليه الزمن إلا أن هذه الأفكار رجعت إلى تَصدُّر واجهة اللسانيات مع تزايد أعداد اللغويين الذين يعملون على البرامج اللغوية الحاسوبية التي تسعى للإفادة من الأطر الموجودة في علم النفس(Edward P. Stabler 1984,p. 156).

إن هذه النظرة السريعة حول أصول نظرية قابلية المعالجة الخاصة بتعلم اللغة الثانية يمكن لنا أن نستشف منها الكثير لنناقشه، وفي مقدمة ذلك الحديث عن المسارات البينية التي اتخذها البحث العلمي في منتصف القرن العشرين حتى اليوم. إذ زادت وتيرة هذا النوع من البحوث العابرة للتخصصات، وقد كان من أسباب ذلك إنشاء المراكز البحثية التي تجمع عدداً من التخصصات وفي مقدمتها معهد ماساتشوستس، إضافة إلى التطور الهائل الذي طال علوم الحاسب الآلي وتطبيقاته، حتى غدا الحاسوب أداة تجمع في تطبيقاتها تخصصات عدة. إضافة إلى ما تقدم فهناك عاملُ الزمن الذي تأخذ فيه النظرية مسارها عبر السنين منذ أن كانت فكرةً في ثنايا عملٍ تخصصيٍ دقيقٍ حتى تصبح نظريةً متكاملةً لها حدودُها التطبيقيةُ المعروفة. ولو نظرنا إلى نظرية قابلية المعالجة التي نشرها بنمان في عمله سنة ١٩٩٨ لوجدنا أنها تعود إلى فكرة عالم الاعصاب مار التي نشرها في أحد أعماله سنة ١٩٧٩ ثم نقلها عنه تشومسكي في عمله المنشور سنة ١٩٨٠ وأضاف إليها. ثم في عام ١٩٨٤ نشر كلٌ من بِروِك و وينبِرق عملاً استندا فيه إلى أفكار تشومسكي. ثم في النهاية جاء بنمان بنظرية قابلية المعالجة بناءً على كل هذه الأفكار التي وقف عليها في أعمال من سبقوه. ومما تجدر ملاحظتُه أن الإفادة من التخصصات الأخرى يحدث في مراحلَ تطوريةٍ كبيرةٍ تَمُرُّ بها العلوم. وفي اللسانيات حدث

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

ذلك على يد تشومسكي الذي جمع بين اللسانيات النفسية واللسانيات التطبيقية في نظرية النحو الكلي فأنتجَ القواعد التحويلية التي ملأت الدنيا وشغلت الناس. ومن هنا فإن تشومسكي هو أول من أفاد من أفكار عالم الأعصاب والنفس مار بتوظيف أفكارهِ واختبارها في الدرس اللساني؛ للخروج بنتائج جديدة. (Tarmizi & Saad, 2022)

إرهاصات نظرية قابلية المعالجة

يمكن الارتكاز في فهم هذه النظرية على عمل بنمان الذي نشره سنة ١٩٩٨ بعنوان Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment (ديناميكيات التطور في اكتساب اللغة الأولى والثانية: نظرية قابلية المعالجة والترسيخ التوليدي). وفي مقدمة الكتاب يذكر بنمان بأن تعامل كل من بِروِك و وينبِرق مع القدرة على التعلم على أنها مسألة رياضية منطقية تناولٌ يعتريه النقص؛ لأنه يتجاهل حقيقة أن مثل هذه المسائل حقُّها أن تُفهَم من خلال عمليات العقل الذي تحكمه قيود نفسانية بشرية، ولا يصلح فهمها فقط عبر أداة حَوْسَبية لا تتقيد بقيود. ومن هنا فإن بنمان لا يرى أن القدرة على التعلم كافية في حد ذاتها للخروج بفكرةٍ واضحةٍ عن تعليم اللغة الثانية؛ ولذا فإنه يوظف مسألة المعالجة اللغوية إضافة إلى القدرة على التعلم؛ للخروج بنظريةٍ متكاملةٍ حول تعلُّمِ اللغة. فعملية التعلم للغة التي تعود إلى فرضياتٍ منطقيةٍ رياضيةٍ تشرح كيف تتكون عملية التعلم يمكن لنا أن نضع لها بعضَ القيود التي نستشفُّها من البنيةِ اللغويةِ البشريةِ. إن البنياتِ اللغويةَ المتعددةَ التي تسمح بها اللغة لن يُنتجها متعلم اللغة إلا إذا كانت تلك البنيات مندرجةً تحتَ المعالجات اللغويةِ الضروريةِ التي يمكن التعاملُ معها في الإطار الزمنيّ القصير الذي يتكلم فيه المتعلم. وما كان من البنيات اللغوية خارجاً عن المعالجات الأساسية اللغوية فلن يُنتِجُه المتعلمُ المنشغلُ غالباً بعمليات المعالجة الأساسية. والفكرة التي يمكن لنا استنتاجها هي أننا وبمجرد أن نتمكن من توضيح التسلسل المُعتاد الذي تسلكه اللغة في تطورها لدى المُتعلِّم يمكننا تحديد القواعد اللغوية التي يمكن معالجتها على مراحل التطور المختلفة. وبناء على ذلك فإن معالجة اللغة البشرية تشكلُ القاعدة الأساسية لنظرية قابلية المعالجة. ومن هنا فيمكن القول بأن عملية تعلم اللغة تتجسد غالباً في الاكتساب التدريجي المتراكم لتلك العمليات الروتينية القابلة للحوسبة فعملية اكتساب اللغة هي أولاً اكتسابٌ لمهاراتٍ إجرائيةٍ ضروريةٍ لمعالجةِ اللغة (Pienmann 1998,p. 2). (Dahia & Belbacha, 2024; Mukhtar & Sani Abdulkadir, 2023)

لابد أن بِنمان يعتقد بأن تشُكُّل قواعد اللغة الثانية وصناعتها في ذهن المتعلم لا تختلف عموماً من شخص إلى آخر؛ لذا فإنه يتخذ من تراكُبِ هذه القواعد وتشكُّلِها وسيلةً للوقوف على تدرُّج بناء شكل اللغة عند المتعلمين. ولا شك أن مثل هذه الرؤية تعيد إلى الأذهان فكرة النحو الكلي Universal

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Grammar الذي يضع معايير عامةً يمكن تطبيقها إلى حد ما على اللغات الأخرى. وحينما نُركِّز على المعايير العامة المشتركة بين اللغات تتجلى لنا عدة تساؤلات حول مدى تمثيل القواعد العامة لنظرية مشتركة مثل نظرية قابلية المعالجة. إذ إن الفروق بين اللغات قد تُوجد بين لغتين من أسرة واحدة ومن باب أولى أن تتسع هوة الفروق بين اللغات المنحدرة من أُسرٍ مختلفة. وبالرغم من ذلك يمكن القول بأن نظرية النحو الكُلِّي دُرِست على الكثير من اللغات العالمية الحية، إلا أن بعض اللغات قد يعتريها الإشكال في تطبيق وفهم النحو الكلي وما يتفرع عنه من النظريات. وربما يكون ذلك في حالة اللغات البدائية أو اللغات ذات القواعد المبسطة، إذ لا تشتمل قواعدها على مكونات بقية اللغات التي قامت على قواعدها فكرة النحو الكلي. (Izzah et al., 2024; Roodashsty et al., 2023)

ويمكن أن أضرب المثال على ذلك بما يصطلح المختصون على تسميته باللغات المبسطة (البيجين) وهي تعريب لكلمة Pidgin التي تعود إلى اللغات المبسطة قليلة القواعد محدودة المعجم التي يتكلم بها الوافدون. وبالرغم من بساطة مثل هذه اللغات فقد أثبتت نظرية بنمان قيمتها حينما طُبِّقت على هذه اللغات المبسطة التي ينقصها الكثير من قواعد النحو الكلي وفي مقدمة ذلك الصرف الذي يُعدُّ غيابه أحد أهم خصائص اللغات المبسطة (Al-Hazmi,1444,p312-316) & (Layth Muhammed, 2006; Zekkour & Imamuddin, 2024). فقد كتب أستاذ اللسانيات الأنثروبولوجية بجامعة ولاية أوهايو دونالد ونفورد Donald Winford فصلاً أشار فيه إلى أن نظرية بنمان صالحة للتطبيق على مثل هذه الأخلاط اللغوية وذلك بناءً على ما لحظه من التشابه بين حالة تعلم اللغة الثانية وحالة تعلم الرطانة من قبل الوافدين. حيث إن كلاً من الوافد المتعلم للرطانة ومتعلم اللغة الثانية يشتركان في عدد من الخصائص التي ترسم ملامح اللغة المُستهدفة عند كلٍ منهما. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي: في بداية تعرضهما للغة الثانية فإن كلاً منهما يتشكل لديه معجمٌ مصغرٌ يحتوي على كلمات تشبه الأسماء والأفعال إضافة إلى بعض الظروف والصفات والأعداد وقلة قليلة من الضمائر التي تُستخدم في غير مواضعها في كثير من الجمل. ثم في المستوى الثاني يتشكل نوع من البِنى التي تشتمل على شيء من النحو إلا أنها يظهر عليها غيابٌ تامٌ للروابط. والغرض من ضرب هذا المثل المنضوي تحت مجال اللسانيات الاجتماعية هو بيان أهمية نظرية قابلية المعالجة وصلاحيتها للتطبيق في مجال علم اللغة الاجتماعي رغم أنها في الأساس نظرية نابعة من علم اللغة التطبيقي وظروفه. إلا أن هذه النظرية لها مستويات دنيا تتناسب مع حالة متعلمي البيجين من الوافدين، أما المستويات المتقدمة من النظرية فتتناسب مع حالة متعلم اللغة الثانية الذي يستمر في التقدم كما في حالة التعلم النظامي في قاعات الدرس. يبدو هذا التطبيق مثيراً للانتباه ويجعل التساؤل حول تفاصيل مراحل هذه النظرية مُلِحَّاً وهذا ما سأعمل عليه في المبحث التالي.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

نظرية قابلية المعالجة ومستوياتها في تعلم اللغة الثانية

بادئ ذي بدء يرى بنمان بأن الفكرة الأساسية التي ترتكز عليها نظريته تقوم على حقيقة أن اختيارات البِنى اللغوية لا يمكن للمتكلم (متعلم اللغة) أن يصل إليه إلا بعد أن يكتسب القدرة على معالجة العمليات اللغوية التي تتخذ شكل مستويات طبقية متعددة. ومن هنا فلابد للمتعلم أن يعيَ ويتمرنَ على مستويات إنتاج اللغة، وتحت كل مستوىً تندرجُ مجموعةٌ من القواعد اللغوية (Pienmann 1998,p. 5). والذي يظهر هنا أن هذه النظرية لا تحاول الوقوف على تأصيلٍ جديد لم يُسبق إليه بنمان وإنما تعمل على إعادة هيكلةٍ لعملية تعلمِ اللغة الثانية. حيث إن الأفكار الأساسية التي قامت عليها النظرية موجودة في ثنايا أعمال من سبقوا بنمان ولكنه قام بفهرسة البنى اللغوية تحت عملياتِ معالجةٍ تُشَكِّلُ مستوياتٍ متعددةٍ. وبناءً على ذلك فإن المتعلم يأخذ وقتاً أطول في إدراك عمليات المعالجةِ وفورَ أن يكتسبها فإنه يصبح أسرعَ في عملية إنتاج البنى اللغوية المنضوية تحت هذه المستويات. وتُرَتِّب نظريةُ قابلية المعالجة مجوعةً من إجراءات الترميز النحوي تبعاً لتسلسل تنشيطها في إنتاج اللغة، وقد ثبت أن هذا التسلسل يَتْبَعُ نمطاً مترابطاً بحيث يكون كلُّ إجراءٍ شرطاً أساسياً ضرورياً للإجراء الذي يليه.

وتُشكِّل عملياتُ المعالجةِ التاليةِ المستوياتِ الطبقيةَ وهي القاعدةُ الأساسيةُ لهذه النظرية، وهذه المستويات كالتالي:

١- التعرف على الجذور المعجمية.
٢- عملية التصنيفات النحوية.
٣- عملية صناعة شبه الجملة أو الجمل التي تفتقر إلى المسند.
٤- عملية إنتاج الجُمل.
٥- عمليات الجمل التي لها تابع.

ويظهر من خلال المراحل المذكورة أعلاه أن بنمان يرى أن متعلم اللغة يمرُّ بخمسة مراحل تتطور من خلالها لغتُه باتجاه اللغة المستهدفة التي يتعارف عليها المتخصصون في علم اللغة التطبيقي بالرمز L2 (اللغة الثانية). ويمكن القول بأن هذه المستويات تُشكِّل مسار يبدأ باكتساب المفردات وينتهي بالجمل المعقدة، ولعلي في هذا السياق أن أُقدِّم شيئاً من التحليل والتوصيف لكل مستوىً على حده.

فالمستوى الأول يتميز بخلوّه تماماً من الإجراءات اللغوية إذ يكتفي فيه المتعلم بإضافة كلمات جديدة إلى اللغة ويقتصر على ذلك، فهو لا يتمكن من التعرض للمعلومات النحوية والصرفية المتعلقة بتلك الكلمات الجديدة كاللواصق واللواحق، والتذكير، والتأنيث، والجموع. فكل كلمةٍ جديدةٍ يكتسبها المتعلم يستعملُها على شكلها الذي سمعها عليه وبهذا فلا يُعدُّ المُخرَجُ في هذه المرحلةِ

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

لغةً؛ لأنه مجردُ كلماتٍ كتلك التي يرددها الطفل في بداية تشكيله لمعجم لغته الأم. وفي هذا المستوى الذي يتسم بالجمع يبدأ المتعلم بوضع خريطة للمفاهيم مقابل المفردات الجديدة التي يتعلمها (Arifin et al., 2022; Azizah et al., 2021).(Pienmann 1998,p. 85)

أما المستوى الثاني ففيه يبدأ المتعلم بتصنيف الثروة اللغوية وهي عبارة عن الوحدات المعجمية التي ربطها المتعلم بالمفاهيم والمعاني. إضافة إلى ذلك فإن المتعلم في هذه المرحلة يبدأ في إنتاج بعض الصرفيات، ولكن القواعد النحوية للغة الثانية لا تزال غائبة في هذه المرحلة. ومع ذلك فإن متعلمي اللغة في هذه المرحلة لديهم مجموعة من القوانين الدلالية التي تشكل عندهم خريطة للقوالب اللغوية التي يعتمدون عليها في التواصل بدلاً عن عمليات اللغة الحقيقية الحرة، على سبيل المثال: حينما يسمع المتعلم جملة ذات تسلسل معين مثل فعل-اسم-اسم فإنه يلتزم إنتاج مثل هذه الجمل ولا يدخل في عملية إنتاج جملة متغيرة بشكل حر استناداً إلى العمليات اللغوية.

في المستوى الثالث يعمل المتعلم للغة على تطوير آليات أشباه الجمل إضافة إلى الجمل غير المكتملة مثل الجمل المفتقرة إلى المُسنَد. ولعل الذي يجمع هذين النوعين هو أن كليهما يفتقر إلى كونه تاماً أو مفيداً فالظرف والجار والمجرور مفقرين لغيرهما من المكونات اللغوية والجملة لا تكون مفيدة إلا بوجود ركنيها المسند والمسند إليه. ويظل المتعلم في هذه المرحلة غير قادر على الوصول إلى العمليات اللغوية التي تُنتج جملةً متكاملةً، ولكنه بدلاً عن ذلك يعمل على توظيف المبادئ المعرفية العامة بجوار الجمل ذات الترتيب المتشابه؛ ليتمكن من إيصال الرسائل التي يمكن القول بأنها أكثر تعقيداً من الرسائل التي يوصلها المتعلم في المرحلة التي قبلها(Pienmann 1998,p. 85). (Mamasadikova & Qizi, 2024; Sari & Ariyanti, 2022)

المستوى الرابع يبدأ في التشكل حينما تكتمل عملية إنتاج أشباه الجمل وهي المرحلة السابقة وحينما تكتمل هذه العملية فإن التفريق بين أشباه الجمل حاضرٌ عند المتعلم الذي يستطيع أن يُركِّب أشباه الجمل مع غيرها من المكونات اللغوية؛ ليبنيَ جملةً متكاملة. وفي هذه المرحلة فإن المتعلم يُصبِح قادراً على استعمال الصرفيات أما فيما يتعلق بترتيب الجمل فإن المتعلم يستطيع إنتاج جملٍ تبعاً للترتيب الذي تسمح به اللغةُ المستهدفةُ بعيداً عن الالتزام بترتيب الجمل التي يسمعُها المتعلم من الآخرين كما في المستوى الثالث.

المستوى الخامس: ويتعلق هذا المستوى بالجمل ذات التوابع وبتحديد أكثر دقة فإن بنمان يركز في شرح هذه المرحلة على أن المتعلم فيها يصبح قادراً على التفريق بين الجملة الأساسية وتابع الجملة، ويمكن شرح ذلك بالأمثلة التالية:

١. جملة الصلة، جاء الذي قام
٢. جملة الحال، رأيته وهو يأكل

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

٣. جملة الشرط، إن وصلتَ فسنلتقي

وهكذا فهذه الجمل كلها مكونة من جملة أساسية وجملة فرعية وحينما يتمكن المتعلم من إنتاج مثل هذه الجمل المعقدة فقد وصل لأعلى مستويات اكتساب اللغات.

يمكن اختصار تسلسل المستويات الخمسة على النحو التالي: الكلمة أو المفردة لابد أولاً من أن تنضم بمعناها إلى معجم اللغة الثانية الذي يشكله المتعلم في ذهنه. وبعد انضمام الكلمة إلى المعجم الجديد فإن تلك المفردة لا يمكنها أن تدخل في عملية إنتاج الجُمَل إلا بعد أن تدخل تلك المفردة تحت التصنيفات النحوية الأساسية، وهذا ما يمكن المتكلم من المستوى المتوسط وهو الثالث، وبعده ينطلق المتعلم نحو المستويين المتقدمين عن طريق إدراك العمليات وتفعيلها. وتجرد الإشارة في هذا السياق إلى أن بنمان يركز على جانبين: الأول هو مسألة إدراك العمليات اللغوية ومن هنا فإن الجانب النفسي الإدراكي حاضر، ولكنه يركز على آليات إنتاج الجملة التي تتطلب معارفَ نحويةً وصرفيةً. فالنظرية في الأساس تقوم على المستويات الخمسة التي لا مندوحة عن وجودها في كثير من اللغات باستثناء ربما اللغات البُدائية المعزولة والمستويات اللغوية الدنيا التي ربما لا يحضر فيها المستوى الخامس الخاص بالجُمَل المعقدة وأوضحُ مثالٍ لها هو الجمل الشرطية والجمل المشتملة على الموصول وصلته، كذلك المستوى الرابع ربما يغيب أيضاً عن بعض المستويات اللغوية المُبسطة مثل رطانة الوافدين. والثاني هو مسألة عمومية نظرية بنمان وكيف أن هذه المستويات غير مُفصَّلة فيما يدخل تحتها بل إن التفصيل منصب على تحديد الجوانب اللغوية التي يمكن أن تندرج تحت كل مرحلة، وهذا ما يمكن الباحثين من تطبيق هذه النظرية على كثير من اللغات على اختلاف أسرها. فعلى سبيل المثال لو نظرنا إلى المستوى الخامس يندرج تحته الكثير من الجمل الموسومة بالمعقدة وليس بالضرورة أن تكون كل تلك المكونات موجودةً في اللغات، بل إن اللغة التي تشتمل على شكل واحد من الجمل المعقدة فإنه ينطبق عليها هذا المعيار. وتظل في هذا السياق العمومي الحاجةُ حاضرةً لمزيد من التفصيل والبيان عند تطبيق كل مرحلة من المراحل في لغة ما. ولعل حَدَّ نصل النظرية وشحذَهُ ممكن على سبيل المثال في حالة العربية عن طريق فهرسة المكونات المعجمية والنحوية والصرفية تحت المستويات الخمسة في نظرية بنمان. الأمر الذي يبين حدود هذه النظرية وإمكاناتها في حالة تطبيقها على متعلم العربية. ومما تتميز به النظرية تَرقِّيَهَا في شكلِ مستوياتٍ مترابطةٍ بعضها ببعض، وبناءً على ذلك فإن فرصة صلاحية تطبيقها تصبح أكثر؛ لأن اللغات لابد أن تبدأ بالمستوى الأول، وليس شرطاً أن تنتهي إلى المستوى الخامس فكل لغةٍ أو مستوىً يمكنها / ـه التوقف عند أحد المستويات خاصة الرابع أو الخامس. ولكننا حينما ننظر في الكتاب كاملاً نجد أن بنمان أراد عن قصد أن تكون المستوياتُ الخمسةُ حاضرةً عند التطبيق؛ لأن هذه النظرية موجهةٌ

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

أساساً إلى اللغات العالمية التي يزداد الطلب على تعلُّمِها بشتى الوسائل، وهذ اللغات لا شك أنها تشتمل على المكونات اللغوية الصالحة لأن تَندَرِجَ تحت المستويات الخمسة التي نجدها في النظرية.

الجدول١. التسلسل المشروط لعمليات اللغة عند المتعلم (Pienmann 1998, 8)

عمليات الجمل التي لها تابع	+	-	-	-	-
↑					
عملية إنتاج الجُمل	+	+	-	-	-
↑					
عملية صناعة شبه الجملة أو الجمل التي تفتقر إلى المسند	+	+	+	-	-
↑					
عملية التصنيفات النحوية	+	+	+	+	-
↑					
التعرف على الجذور المعجمية	+	+	+	+	+

يوضح لنا الجدول أعلاه كيفية التسلسل المرحلي المشروط في الانتقال من مستوىً إلى آخر حسب نظرية قابلية المعالجة. ويظهر المستوى الأول في قاع الجدول ثم يتقدم في هذا المستوى حتى يصل فيه إلى مرحلة معينة تتوفر فيها لديه حصيلةٌ معجميةٌ مصحوبةً بمفاهيمها المعنوية تساعدُه على الانطلاق إلى المرحلة التي بعدها. ومن الجدير بالذكر أن الأرقام أعلاه ترمُزُ إلى بعض المجالات المتعددة المنضوية تحت كل مستوىً على يمين الجدول؛ ولذا فإن المتعلم يتقدم في المستوى الواحد على شكل أفقي بحيث يحصل على ما يستطيع من المعلومات في المستوى الواحد ثم يصبح التقدم عنده رأسياً باتجاه المستوى الأعلى. ولا شكل أن الأرقام في أعلى الجدول وتحديدُها بخمسةٍ أمرٌ رمزيٌ وليس حقيقي فهو لا يعود إلى خمس مجالاتٍ لغويةٍ تحت كل مستوىً وإنما هو رمزٌ لتوضيح التقدم الأفقي في المستوى. وبما أن المستويات كلما تقدم فيها المتعلم رأسياً أصبحت أصعب فإن تقدمه الأفقي يصبح أقل كلما صعد إلى المستوى الأعلى. فمستوى عمليات الجمل المعقدة هو الأصعب؛ ولذا فإن التقدم فيه عند المتعلم أقل بحيث إن لديه علم بإنتاج القليل من الجمل المعقدة، وذلك على العكس من التقدم الأفقي الملحوظ في المستوى الأول. ولعل هذا الجدول التوضيحي يطرح مسألة الإطار الزمني لتعلم اللغة ولا شك أن هذا الجانب مما لا تهتم النظرية بشرحه. وذلك أن المفترض في متعلم اللغة الثانية أن يستمر في عملية التعلم حتى يتقن الكثير من المجالات تحت كل مستوىً. وأود التذكير هنا بأن الجدول للتوضيح وليس لتغطية حالة متعلم اللغة على المدى الطويل. فلو تأملنا شرح الجدول في الأسطر الماضية لفهمنا من هذا الشرح أن الجدول يصف حالةَ متعلمِ اللغةِ في بداية إدراكه وتفعيله لآلية إنتاج الجمل المعقدة؛ ولذا فقد وُضِع له رمز + فقط عند المستوى الأول للجمل المعقدة. ولا شك أن عملية تعلم اللغة لو استمرت لامتلأت جميع الخانات تحت المستويات الخمسة بعلامة + وبعدها أيضا قد تظل عملية تعلم اللغة قائمة، خاصة في مجال تعلم الكلمات الجديدة.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

هناك أمران لم تُشِر إليهما النظرية وهما الفروق في العمر والأخطاء اللغوية. ومن المهم الإشارة إلى أن بنمان ذكر أن مسألة الفروق في العمر من ضمن القيود التي تقيِّد هذه النظرية وتحددُ الجمهور الذي يصلح لتطبيقها. وفي هذا السياق فإن بنمان يستند في قضية العمر واختلافه بين المتعلمين إلى أفكار من سبقوه؛ ليتكمن من تحديد الفئة المحددة التي تتناسب مع نظريته ويتلخص كلام من سبقوه وفي مقدمتهم Clahsen كلاسن في التالي: أن متعلمي اللغة في مرحلة الطفولة يُفيدون في تعلم اللغة من قدرتهم على تصور النحو الكلي UG؛ ولذلك في المقابل فإن متعلمي اللغة الأكبر سناً أو لِنَقُلْ الذين خرجوا من مرحلة الطفولة فإنهم يستندون في التعلم إلى إدراك عمليات معالجة اللغة التي جاءت بها هذه النظرية (Clahsen 1985,p. 30). لذا فإن بنمان يقول صراحة بأن نظريته صالحة للبالغين أثناء رحلتهم في تعلم اللغة الثانية. أما بخصوص الأخطاء اللغوية فحينما ننظر في النظرية نجد أنها في الأساس تُركِّزُ على إدراك العمليات اللغوية وليس المعيارية فقياس الأخطاء والاستدلال بها ليس من أساسيات هذه النظرية التي تهتم بمستويات عمومية ولا تهتم بحساب أو قياس الأخطاء اللغوية التفصيلية التي تقع من المتعلمين للغات. ولكن ربما يجوز لنا القول بأن الأخطاء اللغوية الصادرة من المتعلمين في المجالات النحوية والصرفية المنضوية تحت المستويات الخمسة في هذه النظرية يمكن أن تكون علامة على بداية دخول المستوى. فالمُتعلِّم حينما يدخل مستوىً جديداً من هذه المستويات الخمسة فإن أخطاءه اللغوية تكثُر، ولكن بعد أن يتقدم في المستوى وقبل أن ينتقل إلى المستوى الذي بعده فلا شك أن أخطاءه تَقِلّ في المستوى السابق. ومن المهم الإشارة في هذه السياق إلى أن القول باختفاء الأخطاء من المستويات التي أدركها المتعلم أمرٌ في غاية الصعوبة، إذ تبقى بعض الأخطاء عند المتعلمين وهي التي تُسمى بالأخطاء المتحجرة fossalised errors وغالباً ما تكون من تأثيرات اللغة الأم أو الأخطاء التي تلقاها أثناء مرحلة تعلمه للغة ظناً منه أنها استعمالات معيارية رغم مخالفتها للمعيار.

تطبيق نظرية بنمان على عينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

حسبما ظهر في الفصل السابق الذي يفصِّل في شرح نظرية بنمان ومستوياتها بأن كل مستوى تندرج تحته مجموعةٌ من المجالات اللغوية باستثناء الصوتية. وهي أولى مستويات تعلم اللغة وتتمثل في تعلم أصوات اللغة وحروفها وهذا خارج عن إطار نظرية بنمان. هنا لابد من التذكير بما جاء في مقدمة هذه الورقة من أن أفراد العينة كلهم ممن تخرج من معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقد بدأوا في الدراسة الجامعية في إحدى الكليتين المذكورتين وهما كلية اللغة العربية وكلية الشريعة. ومن هنا قد يجوز لنا بادئ ذي بدئ أن نفترض بأن أفراد العينة قد تخطوا المراحل الدنيا في نظرية قابلية المعالجة. حيث إن أفراد العينة لابد أن تكون لديهم حصيلة معجمية تمكنوا أثناء

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

دراستهم من تصنيفها ثم مكنهم ذلك من إدراك وتطبيق عمليات إنتاج أشباه الجمل والجمل المفتقرة إلى المسند. خاصة وأن أفراد العينة قد قضوا مدة ليست بالقصيرة في دراسة العربية، الأمر الذي يمكنهم من الصعود في سلم نظرية قابلية المعالجة باتجاه المستويات العليا. وسيختبر البحث ما إذا كانت هاتان المجموعتان من أفراد العينة قد تجاوزت فعلاً تلك المراحل وفي أي المرحلتين الأخيرتين يمكن تصنيف المجموعتين. والمرحلتان المتأخرتان اللتان يُصنَّف تحتهما المتعلم للغة فوق المتوسط upper intermediate والمرحلة المتقدمة advanced هما على الترتيب من الأسفل إلى الأعلى: مرحلة عملية إنتاج الجمل، ومرحلة عملية إنتاج الجمل المعقدة. وبما أن هذه النظرية تنضوي تحت مظلة الجوانب النفسية الإدراكية فإن كل مرحلة منها يمكن القول بأنها تتكون من مستويين أولهما إدراك العملية والثاني تطبيقيٌ يكمن في إنتاج الجُمل واستعمالها من قبل المتعلم.

١. مقارنة لغوية بين مجموعتين من طلاب الجامعة الإسلامية

يهتم هذا المبحث بالمقارنة بين بعض الجوانب اللغوية الأساسية للمُخرَجات اللغوية عند المجموعتين. ورغم أن هناك العديد من الدراسات التي ارتكزت إلى نظرية قابلية المعالجة إلى أن تلك الدراسات في الغالب ما تُركِّزُ على المستويات الأولية في النظرية وذلك بتطبيقها على متعلمي اللغة أثناء مدة تعلمهم، في حين أن هذه الدراسة تحاول الخروج بنتائج جديدة من تطبيق النظرية على عينة ممن أنهوا مرحلة تعلم اللغة. وفي خضم التطبيق فإن الدراسة تطرح بعض التساؤلات حول المستويات المتقدمة في النظرية، على سبيل المثال هل تساعدنا هذه النظرية على قياس حال متعلمي اللغة بعد انتهائهم من فترة دراسة اللغة، وهل تكشف لنا بعض جوانب النقص في دراستهم للغة.

في هذا المبحث سأقارن بين عشرة طلاب يدرسون في المستوى الأول بكلية الشريعة في مقابل عشرة طلاب يدرسون في المستوى الثامن والأخير في كلية اللغة العربية. وستكون المقارنة من خلال بعض الجوانب النحوية العربية المنضوية تحت المستويين الرابع والخامس في نظرية قابلية المعالجة. والهدف المحدد من هذه المقارنة ليس الخروج بتوصيف عام يمكن من خلاله إصدار أحكام عامة على مستوى كل مجموعة إذ إن الجوانب النحوية المختارة للمقارنة قليلة ولا تكفي لإصدار أحكام عامة. لذا فإن الهدف وبتحديد أكثر دقة يكمن في الخروج بفكرة يمكن القول بأنها استرشادية حول مستوى الطلاب من خلال إحصائية مبسطة تُظهِر بعض الفروق الدقيقة بين المجموعتين في استعمال بعض الجوانب النحوية الأساسية والفرعية في العربية. فالجوانب الأساسية تنضوي تحت المستوى الرابع من النظرية والجوانب الفرعية تنضوي تحت المستوى الخامس والأخير من نظرية قابلية المعالجة. وبما أن المستوى الثالث من النظرية ليس مُستهدَفاً أساسياً إلا أنني سأستعمل منه جانباً نحوياً واحداً فقط لقياس أخطاء الطلاب فيه وهو ما يتعلق باستعمالهم لأداة التعريف (ال). وفي الجدول التالي إجمالٌ للجوانب النحوية المستعملة في المقارنة يلي ذلك تفصيل مقارن تحت كل جانب على حدة.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

جدول ٢ معايير المقارنة نحوياً ومستوياتها في نظرية قابلية المعالجة

المستوى داخل النظرية	الجانب النحوي المستعمل للمقارنة
عمليات الجمل التي لها تابع (المستوى الخامس)	١. الجملة الشرطية ٢. جملة الصلة ٣. الجملة الحالية
عملية إنتاج الجمل (المستوى الرابع)	حرية ترتيب الجمل (فعل - فاعل - مفعول)، (فاعل - فعل - مفعول)، (مفعول - فعل - فاعل)
عملية التصنيفات النحوية (المستوى الثالث)	أ- التعريف والتنكير من خلال استعمال «ال»

جدول ٣. طلاب كلية الشريعة (المستوى الأول)

	المستوى الثاني التصنيفات النحوية		المستوى الرابع صناعة الجملة		المستوى الخامس الجمل المعقدة		
المتعلم	ال التعريف ✓	ال التعريف ✗	الجملة العادية	حرية ترتيب الجمل	الشرطية	الصلة	الجملة الحالية
١	٩	١	٩	٢	-	-	-
٢	٥	١	٦	٢	-	-	-
٣	٢	٤	١١	٤	٢	-	-
٤	٧	-	١٥	-	-	-	١
٥	٤	٣	١١	٢	-	-	-
٦	١٣	١	٢٢	٤	-	-	٤
٧	٤	١١	١٠	١	-	-	-
٨	٧	٣	١٦	-	-	-	-
٩	١١	-	١٣	-	-	-	-
١٠	٥	٩	١٩	-	-	-	-

جدول ٤. طلاب كلية اللغة العربية المستوى الثامن (الأخير)

	المستوى الثاني التصنيفات النحوية		المستوى الرابع صناعة الجملة		المستوى الخامس الجمل المعقدة		
المتعلم	ال التعريف ✓	ال التعريف ✗	الجملة العادية	حرية ترتيب الجمل	الشرطية	الصلة	الحالية
١	١٩	-	٢٣	٥	٤	-	٣
٢	٦	-	٧	-	-	-	-
٣	١٣	١	١٢	-	-	-	-
٤	١٢	١	١٧	٢	٢	-	١
٥	١١	-	١٣	-	٢	-	٢
٦	١٥	٢	٢٢	٧	٣	-	-
٧	٨	١	١٤	٢	١	١	١
٨	١٣	١	٢٣	٨	٣	-	-
٩	٩	٧	٢٢	١	-	-	-
١٠	٩	١	١٩	٣	٢	٢	١

٢. عملية التصنيفات النحوية

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

إن هذه المهارة التي يحتاجها متعلم اللغة بعد أن يتمكن من جمع حصيلة معينة من المعجم تنضوي تحتها مجموعةٌ من أساسيات اللغة وفي مقدمتها: التصنيفات النحوية للكلمات المرتبطة باللواصق، أو ما يسبق الكلمة، أو ما يأتي بعدها منفصلاً. ومن اللواصق التي تساعد المتعلم على تصنيف الكلمة تحت مجموعةٍ نحويةٍ معينةٍ المورفيماتُ الوظيفيةُ: وهي عبارة عن مجموعة من الأدوات الوظيفية في اللغة كحروف العطف والجر وأدوات التعريف. وغالباً ما تُنْعَتُ هذه المجموعة بأنها فصيلةُ المورفيمات المغلقة التي لا يمكن الزيادة عليها بخلاف المورفيمات المعجمية التي تزيد مع ازدياد كلمات المعجم. ومن هنا فإن استعمال متعلم العربية لأداة التعريف (ال) التي تُعد من المورفيمات يُمَكِّنُ المتعلمَ من إدراج الكلمة تحت تصنيف المعرفة في حين أن الكلمة التي تخلو من (ال) تندرج تحت تصنيف النكرة. وخلو الكلمة من أداة التعريف يمثل حالة المورفيم الوظيفي الصفري وهو الذي يؤدي غيابه عن الكلمة وظيفةً نحويةً وهي إضافة معنى التنكير. ومن خلال العينة المجموعة للدراسة سأتتبع استعمال أفراد العينة لهذين المورفيمين للدلالة على التذكير والتأنيث ومن خلال استعمالهم لهذه المورفيمات يمكننا الخروج بفكرة عن مستوى المتعلم ومدى إدراكه لعملية التصنيف النحوي التي تؤهل المتعلم لإنتاج أشباه الجمل. وفيما يلي جدول توضيحي لاستعمال أداة التعريف والتنكير عند أفراد العينة.

جدول ٥. حساب مربع كاي للمقارنة بين استعمال الطلاب الخطأ والصواب لأداة التعريف أل في مجموعتين إحداهما من المستوى الأول والأخرى من المستوى الثامن

Results						
	ال التعريف صواب	ال التعريف خطأ				*Row Totals*
المستوى الأول (كلية الشريعة)	67 (79.48) [1.96]	33 (20.52) [7.58]				100
المستوى الثامن (كلية اللغة)	115 (102.52) [1.52]	14 (26.48) [5.88]				129
Column Totals	182	47				229 (Grand Total)

قيمة مربع كاي الجدولية ١٦,٩٣٩٤ وقيمة مربع كاي المحسوبة .٣٩.٠٠٠٠.

يقدم لنا الجدو ل ٥ أعلاه إحصاءً يقارن بين الاستعمال المعياري (الصحيح) لأداة التعريف أل، والاستعمال المخالف للمعيار (الخاطئ) وذلك بين مجموعتين من طلاب الجامعة الإسلامية. كلا المجموعتين أنهت مرحلة دراسة اللغة وبدأ أفراد كل مجموعة دراسته الجامعية، إلا أن مجموعة كلية الشريعة في مستواها الأول، ومجموعة كلية اللغة في مستواها الثامن. وبناءً على الاختلاف في المستويات فإن الفرضية المتوقعة أن يكون عدد الأخطاء في استعمال أداة التعريف عند المجموعة التي تدرس في المستوى الأول أكثر من الأخطاء التي يقع فيها أفراد المجموعة الثانية التي تدرس في المستوى الثامن. وحسابات مربع كاي بعد مطابقة القيم المشاهدة وهي (٣٣ استعمالاً لا معيارياً عند

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

مجموعة المستوى الأول و ١٤ استعمالاً لا معيارياً عند مجموعة المستوى الثاني مع القيم المتوقعة وهي ٢٠,٥٢ لمجموعة المستوى الأول و ٢٢,٤٨ لمجموعة المستوى الثامن) يظهر أن هناك انحرافاً غيرَ معنويٍ ومن هنا فإن قيمة مربع كاي المحسوبة .٠٠٠٠٣٩. مقارنة بقيمة مربع كاي الجدولية ١٦,٩٣٩٤، ومن هنا فإن الفروق يسيرة وليست معنوية وهذا يدعم الفرضية الذاهبة إلى أن طلاب المستوى الأول يستعملون أداة التعريف ال بشكل لا معياري أكثر بشكل ملحوظ من طلاب المستوى الثامن. وقد تكون هناك عدة متغيرات ليست في الحسبان، هذه المتغيرات تلعبُ دوراً في زيادة عدد الاستعمالات المعيارية لأداة التعريف عند مجموعة المستوى الأول. حيث بلغت مشاهدات تلك الظاهرة ٦٧ وهذا رقم مرتفع أعلى من متوسط عدد مشاهدات الاستعمالات المعيارية عند مجموعة المستوى الثامن التي بلغت ١١٥.

أما فيما يتعلق باستعمالات أداة التعريف أل بشكل معياري فالذي يبدو من الوهلة الأولى بأن الفرق ليس كبيراً بين المجموعتين مقارنة بالاستعمالات اللامعيارية. والسبب وراء ذلك أن المتوقع من طلاب المجموعة الأولى أن يكون عدد مشاهدات الاستعمالات المعيارية أقل من ٦٧، وربما تكون هناك بعض المتغيرات التي أدت إلى ارتفاع المشاهدات، من ذلك: ربما أن هناك تركيزاً من قبل معلمي اللغة العربية في المراحل التي درسها الطلاب على مسألة الاستعمال الصحيح لأداة التعريف ال، هناك أيضا مسألة حفظ المتون وفي مقدمتها القرآن الكريم وقد يكون ذلك من الأسباب التي تزيد من مهارة استعمال العلامات الأساسية في اللغة كأدوات التعريف عند الطلاب.

٣. عملية إنتاج الجمل

يأتي إدراك هذه المهارة عندما يواجه المتكلم الحاجة إلى تركيب الجمل، وتأتي هذه الحاجة بعد مرحلة التصنيفات النحوية (المستوى الثاني) حيث يميز المتعلم بين المعرفة والنكرة. ولكنه في هذه المرحلة يصبح قادراً على ضم الكلمات بعضها إلى بعض؛ للخروج بجملة تشتمل على الركنين الأساسيين وهما المسند والمسند إليه، وهي التي يمكن القول عنها بأنها الجملة المفيدة. ومن الجدير بالذكر أن المعيار المستعمل في هذا المستوى اللغوي من تعليم اللغة الثانية هو مقياس أسلوبي يقوم على التقديم والتأخير وليس مقياساً معيارياً يقوم على الصواب والخطأ كما في ال التعريف التي قيست تبعاً للصواب والخطأ في استعمالها. في هذا السياق أرى من الضرورة بمكان أن أُذَكِّرَ بأمرين أحدهما: المستوى اللغوي الذي يستعمله الطلاب في الحوار وخاصية الإعراب التي تتميز بها العربية. ولعلي أبدأ بالأمر الأول المتعلق بلغة الطلاب من متعلمي العربية في الجامعة الإسلامية. فهؤلاء الطلاب (أقصد أفراد العينة فقط) لم يسبق لهم أن تعرضوا لعملية تعلم العربية في بلدانهم ولم يحدث لهم اتصال بالناطقين بالعربية، من هنا فقد شَكَّلَ وصولهم إلى معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة نقطةَ انطلاقِهم نحو العربية. وبعد أن أنجزوا مرحلة تعلم العربية أصبحت الفصحى هي المستوى الذي

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

يتواصلون من خلاله مع محيطهم داخل الجامعة وخارجها. هذه اللغة التي يستعملها الطلاب تقودنا إلى الأمر الثاني وهو حقيقة أن اللغة العربية الفصحى لغةٌ إعرابية تتميز بحريّة في تقديم وتأخير مكونات الجملة، فعن طريق الإعراب يُفهم المعنى سواءٌ تقدمت الكلمة أم تأخرت بخلاف اللغات التركيبية التي يقوم فيها المعنى على موقع الكلمة من التركيب(Owens 2023,p. 96). وبناءً على ذلك فإن متعلمي العربية كلما تقدم مستواهم في تعلمها كلما ازداد ظهور حرية ترتيب الجمل في كلامهم بحيث يتقدم الفاعل أو المفعول في صدر الجملة ويتأخر الفعل ويكون المعوَّل في الفهم على الإعراب. هذا ما يروم البحثُ قياسَه عند متعلمي العربية في المراحل المتقدمة، وخاصةً طلاب كلية اللغة العربية.

جدول ٦. حساب مربع كاي للمقارنة بين استعمال الطلاب للجمل العادية والجمل الحرة في الترتيب في مجموعتين إحداهما من المستوى الأول والأخرى من المستوى الثامن

Results						
	الجملة العادية	حرية ترتيب الجمل				*Row Totals*
المستوى الأول (كلية الشريعة)	132 (128.78) [0.08]	15 (18.22) [0.57]				147
المستوى الثامن (كلية اللغة)	172 (175.22) [0.06]	28 (24.78) [0.42]				200
Column Totals	304	43				347 (Grand Total)

قيمة مربع كاي الجدولية ١,١٢٤٥ وقيمة مربع كاي المحسوبة .٢٨٨٩٤.

يظهر من الجدول أعلاه نتيجة المقارنة بين المجموعتين فيما يتعلق بترتيب الجمل. والفرضية المتوقعة أن تكون خاصيةُ حرية ترتيب الجمل أكثرَ ظهوراً عند طلاب المستوى الثامن. وفي نفس الوقت تميلُ مجموعةُ المستوى الأول إلى الجمل العادية الخالية من التقديم والتأخير. وحساباتُ مربع كاي بعد مطابقة القيم المشاهدة والمتوقعة (١٣٢ استعمالاً للجمل العادية عند مجموعة المستوى الأول، و ١٧٢ استعمالاً عند مجموعة المستوى الثامن مع القيم المتوقعة، وهي ١٢٨ لمجموعة المستوى الأول و ١٧٥ لمجموعة المستوى الثامن) تُظهِرُ أن هناك انحرافاً معنوياً واضحاً. فقيمة مربع كاي المحسوبة ١,١٢٤٥ مقارنة بقيمة مربع كاي الجدولية ٢٨٨٩٤، ومن هنا فإن الفروق واضحة ومعنوية وهي لا تدعم الفرضية الذاهبة إلى أن طلاب المستوى الثامن يستعملون جملاً حرة في ترتيبها أكثر من طلاب المستوى الأول.

هناك بعض الجوانب ربما تلعب دوراً في هذه النتائج وفي مقدمتها: أن المتغيرَ الخاص بترتيب الجمل متغيرٌ أسلوبي وليس متغيراً أساسياً مثل استعمال أداة التعريف ال. ومن هنا فإن المسألة الأسلوبية المتمثلة في حرية ترتيب الجمل لا يدخل فيها الجانب المعياري المتعلق بالصواب والخطأ كما في متغير أداة التعريف. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن الاستعمال المتقارب في العدد للجمل العادية عند المجموعتين كلتيهما قد يعود إلى حقيقة أن أفراد كلتا المجموعتين قد أنهوا مرحلة تعلم اللغة وبدأوا

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

المرحلة الجامعية. ولا يمكن أن نُغفِل في هذا السياق حقيقة أن طلاب المستوى الثامن استعملوا الجمل الحرة أكثر، ولكن بنسبة طفيفة لا أهمية لها في حسابات مربع كاي، حيث بلغت المشاهدات للجمل الحرة عند طلاب المستوى الثامن ٢٨ في حين بلغت مشاهدات استعمال الجمل الحرة عند طلاب المستوى الأول ١٥.

٤. الجمل المعقدة

يأتي هذا المتغير ضمن المستويات اللغوية التي يَمُرُّ بها متعلم اللغة حسب نظرية قابلية المعالجة. وتُشكِّلُ الجُمَلُ المعقدة المرحلةَ الأخيرة من مراحل تعلم اللغات وكما يظهر في الجدولين الإحصائيين: الأول، والثاني الخاصين بالمجموعتين فإن مشاهدات الجمل المعقدة ليست ذات أهمية بسبب قلة تلك المشاهدات. حيث بلغت إجمالي استعمالات الجمل المعقدة عند طلاب المستوى الثامن ٢٨ في حين بلغت استعمالات الجمل المعقدة عند طلاب المستوى الأول ٧. وقد قُسِّمَ مُتغير الجمل المعقدة إلى ثلاث متغيرات إحداهما للجملة الشرطية وقد بلغت عند طلاب المستوى الأول ٢ وبلغت عند طلاب المستوى الثامن ١٧، الثانية هي جملة الصلة وقد بلغت مشاهداتها عند طلاب المستوى الأول ٠ وبلغت عند طلاب المستوى الثامن ١، الثالثة وهي الجملة الحالية وبلغت مشاهداتها عند طلاب المستوى الأول ٥ وعند طلاب المستوى الثامن ٧. وعندما ننعم النظر في هذه الأرقام نجد أنها قليلة ولا تصلح لحسابات مربع كاي إذ الفروق بين المتغيرات ليست كبيرة وبالرغم من ذلك يمكن القول بأن عدد مشاهدات الجمل المعقدة عند طلاب المستوى الثامن أكثر من مشاهداتها عند طلاب المستوى الأول. إلا أن هذه النتيجة الهامشية لم تكن متوقعة، فالمجموعتان أنجزتا ما يزيد على سنة ونصف من دراسة اللغة العربية، وقد درسوا الجمل المعقدة في الدروس النحوية تحت أبواب عدة وكان من المتوقع أن تكون مشاهدات الجمل المعقدة عند المجموعتين أكثر من ذلك مع التفاوت فيما بينهما.

الخاتمة

اهتمت هذه الورقة العلمية بدراسة نظرية قابلية المعالجة التي تهدف لتقديم فهم أعمق لعملية تعلم اللغة الثانية. إضافة إلى الشق النظري تقدم هذه الورقة تطبيقاً عملياً لهذه النظرية على مجموعتين من متعلمي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد كشفت هذه الورقة تبعاً لتطبيق النظرية المذكورة أعلاه أمران: أحدهما متوقع، والآخر غير متوقع. فالأمر المتوقع أن تكون المجموعة الثانية التي تدرس في المستوى الثامن في كلية اللغة العربية متقدمةً في استيعاب وتطبيق القواعد اللغوية المتقدمة بشكل كبير على المجموعة الأولى التي تدرس في المستوى الأول. إلا أن هذه الفرضية ليست كما يبدو من البساطة والوضوح إذ إن تطبيق نظرية بنمان على العينة المدروسة

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

يوضح أن المقارنة بين المجموعتين تكشف عن حالة مركبة، ويمكن شرحها كالتالي: هناك جوانب ظهر فيها تقدم طلاب المستوى الثامن على طلاب المستوى الأول بشكل واضح، وهناك جوانب كان من المتوقع أن تكون فيها الفروق كبيرة بين المجموعتين والذي ظهر أن الفروق بينهما لم تكن كبيرة، مما يدل على أن المجموعة التي في المستوى الأول قد تقدمت في عملية تعلم اللغة بشكل كبير. وتفصيل ذلك أن دراسة أخطاء المجموعتين في المستوى الثالث من تعلم اللغة - (مستوى التصنيفات النحوية) وتحته مسألة استعمال أداة التعريف (ال) - يُظهِر أن طلاب المستوى الأول لديهم عدد ملحوظ من الأخطاء في استعمال أداة التعريف مقارنة بطلاب المستوى الثامن. وفي المقابل فإن الاستعمالات الصحيحة لأداة التعريف (ال) عند المجموعتين متقاربة مع وجود زيادة طفيفة تَصبُّ في صالح طلاب المجموعة الثامنة إلا أنها يسيرة. أما فيما يتعلق بتطبيق المستوى الرابع من نظرية قابلية المعالجة فلا يتناول الجانب المعياري المتمثل في الصواب والخطأ ولكن يتناول الجانب الأسلوبي المتمثل في ترتيب الجمل. فالذي يظهر أن مجموعة المستوى الثامن أبدت قدراً أكبر في حرية ترتيب الجملة مقارنةً بطلاب المستوى الأول، إلا أنه وعلى حسابات مربع كاي فإن الفرق بين المجموعتين طفيفٌ وليس ملحوظاً في هذا الجانب. وربما أن يُعزى ذلك إلى عدة أمور منها: اهتمام الطلاب في المراحل على اختلافها بجانب الحفظ الذي من خلاله تتقوى لغتُهم مما يؤدى إلى تضاؤل الفجوة بين من بدأ الدراسة الجامعية ومن أوشك على الانتهاء، وينطبق ذلك على التالي: الاستعمالات اللغوية المعيارية مثل كثرة استعمال (ال) التعريف بشكل صحيح عند المجموعتين، وكثرة استعمال الجمل العادية ذات الترتيب الأساسي في العربية وهو فعل-فاعل-مفعول. في المقابل فإن الأخطاء اللغوية كما في الاستعمالات اللامعيارية لأداة التعريف (ال) ربما يكون مرتبطاً بتأثيرات اللغة الأم عند بعض الطلاب من أفراد العينة، وهذا خارج عن إطار هذه الورقة.

قد تُشير هذه الدراسة أهمية نظرية قابلية المعالجة في تعلم اللغات؛ لأنها نظرية فضفاضة وفي نفس الوقت صالحة لأن تُفصَّل لكل لغة على حدة بشكل تنضوي فيه الكثير من المكونات اللغوية كلٌ تحت المستوى المناسب له. إضافةً إلى ما تقدم فيمكن لهذه النظرية أن تكشف لنا عن جوانب الضعف عند المتعلمين، وبناء على ذلك يمكن التعديل في عملية التعليم. فعلى سبيل المثال لا شك أن هناك عدداً من أفراد العينة في حاجة إلى مزيد من التدريبات المعيارية لاستعمال أدوات التعريف. إضافة إلى ذلك هناك حاجةٌ إلى المزيد من التطبيقات لاستعمال الجمل ذات الترتيب الحر في اللغة العربية. وتجدر الإشارة كذلك إلى أن الجمل المعقّدة: كالشرطية، وجملة الصلة، والجملة الحالية نادراً ما نجدها في الحوار مع الطلاب، وهي من الندرة لدرجة أنه لا يصلح تطبيق حسابات مربع كاي عليها. هذا المكون اللغوي الذي يتعلم الطالب قواعدَه في المراحل المتقدمة في حاجة إلى المزيد من

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

التطبيق أثناء دراسة الطلاب ومع التطبيق لابد للطلاب من أن يدركوا أهمية مثل هذ الجمل بالنسبة لهم؛ لأنها تكشف عن استيعابٍ وتطبيقٍ عميقٍ للغةِ المستهدفة.

قائمة المراجع

Alasmari, M., Qasem, F., Ahmed, R., & Alrayes, M. (2022). Bilingual teachers' translanguaging practices and ideologies in online classrooms in Saudi Arabia. *Heliyon*, *8*(9), e10537. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10537

Alhazmi, M. Z. (2016). *Maritime Terminology of the Saudi Arabian Red Sea Coast*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783112209264

Al-Hazmi, Muhammad Dhafer. Jerobianism As A Result Of Interlingual Contact 304 - 341, Issue - 18 (Taybah University Journal of Arts and Humanities, Seventh Year) 1440.

Al-Jallad, A. (2020). *ʿArab* , *ʾAʿrāb* , and Arabic in Ancient North Arabia: The first attestation of *(ʾ)ʿrb* as a group name in Safaitic. *Arabian Archaeology and Epigraphy*, *31*(2), 422–435. https://doi.org/10.1111/aae.12157

Al-Obaidi, Bashir 2015. Experiences in Teaching the Arabic Language in Europe: Presentation and Evaluation, King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service: Riyadh.

Arifin, Z., Hasan, M. R., & Haqqi, A. R. A. (2022). Qat'i And Zanni Debate From The Perspective Of Qur'anic Studies. *QiST: Journal of Quran and Tafseer Studies*, *2*(1), 63–67. https://doi.org/10.23917/qist.v2i1.1248

Azizah, N., Basthomi, Y., & Subianto, A. (2021). Syntactic Analysis of Surah Qaf English Translation by Muhammad Taqiudin Al Hilali and Muhammad Muhsin Khan. *JoLLA: Journal of Language, Literature, and Arts*, *1*(2), 239–250. https://doi.org/10.17977/um064v1i22021p239-250

Chomsky, N. 1980. Rules and Representations. Behav. Br. Sci., 3, 1-61.

Clahsen, H. 1985. Parameterised Grammatical Theory And Language Acquisition. A Study of the Acquisition of Verb Placement and Inflection by Children and Adults". In S. Flynn and W. O'Neil (Eds.), Proceedings of the workshop "Linguistic theory and second language acquisition". Cambridge Mass.:MIT Press.

Dahia, I., & Belbacha, M. (2024). *International Journal of Linguistics, Literature and Translation Machine-Learning-based English Quranic Translation: An Evaluation of ChatGPT*. https://doi.org/10.32996/ijllt

Edward P. Stabler 1984. Berwick and Wienberg on linguistics and computational psychology. Cognition, 17 (2): 155-179.

Izzah, N., Ghozali, M., Suhaili Mansor, N., Awang, H., & Yusof, S. M. (2024). Automated Translation Tools For Mualaf: Artificial Intelligence Solutions For Accessing Islamic Texts And Resources Across Languages Creative Commons Attribution 4.0 International. *International Journal of Islamic Theology and Civilization E-ISSN*, *2*(3), 3009–1551. https://doi.org/10.5281/zenodo.13943175

Layth, A., & Muhammed, N. (2006). Supplemental Coherence as a Cause of Ambiguity in English Quranic Translation: Al-Qariah Surah as a Case Study. In *Pickthal*.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Mamasadikova, M., & Qizi, Q. (2024). *The Functions Of Sentence Types In The English Language ENGLISH LANGUAGE*. https://scientific-jl.org/

Marr. D. 1979. Representation and computing visual information. In P.H. Winston and R.H. Brown (sds.) Artificial Intelligence: An MIT Prespective, Vol. 2. Cambridge, MA, MIT Press.

Mukhtar, S., & Sani Abdulkadir, Z. (2023). *The Significance of English Language and its Relevance to the Preservation of the Qur'anic Script*. *1*. https://doi.org/10.59479/jiaheri.v1i001.38

Owens, Jonathan. 2023. Arabic and the Case Against Linearity in Historical Linguistics, Oxford University Press: Oxford.

Pienemann, M. (1998). Language processing and second language development: Processability theory. Amsterdam/Philadelphia: John Ben jamins.

Roodashsty, M., Amin Mozaheb, M., & Ghajarieh, A. (2023). *Translation of Culture-Specific Items in Three Chapters of the Holy Quran: The Case Study of Translators with Different L1 Backgrounds*. *1*(1). https://doi.org/10.30497/ISQH.2023.244736.1005

Sari, W. A., & Ariyanti, T. D. (2022). Language Acquisition (Types of Sentence) of Three to Four Years Old Children. *Disastra: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, *4*(1), 20. https://doi.org/10.29300/disastra.v4i1.4718

Stern, H. 1991. Fundamental Concepts of Language Teaching, first published 1983, Oxford University Press: Oxford.

Tarmizi, S. A., & Saad, S. (2022). Named Entity Recognition For Quranic Text Using Rule Based Approaches. *Asia-Pacific Journal of Information Technology and Multimedia*, *11*(02), 112–122. https://doi.org/10.17576/apjitm-2022-1102-09

Versteegh, K. (2015). An empire of learning: Arabic as a global language. In *Language Empires in Comparative Perspective* (pp. 41–54). DE GRUYTER. https://doi.org/10.1515/9783110408362.41

Wardhaugh, R. 1969a. Teaching English to Speakers of Other Languages: The State of the Art. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse for Linguistics. [108,11S(n 7)]

Wazery, Y. M., Saleh, M. E., Alharbi, A., & Ali, A. A. (2022). Abstractive Arabic Text Summarization Based on Deep Learning. *Computational Intelligence and Neuroscience*, *2022*, 1–14. https://doi.org/10.1155/2022/1566890

Winford, Donald 2006. Reduced syntax in (prototypical) pidgins. In Ljiljana Progovac, Kate Paesani, Eugenia Casielles, & Ellen Barton (eds.), The syntax of non-sententials. 283–307. Amsterdam: Benjamins.

Yule, George. 2017. The Study of Language, translated by Hamza Al-Muzaini, Jawadul for Publishing, Translation and Distribution: Beirut.

Zekkour, H., & Imamuddin, I. (2024). Methods of Understanding the Quran and Hadith from Ancient Times to Modern Times. *Journal of Education and Teacher Training Innovation*, *2*(2), 102–109. https://doi.org/10.61227/jetti.v2i2.112

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)