تمثلات التحيزات الثقافية واللغوية لدى الطلاب الدوليين وأثرها على تعلم اللغة العربية لغة ثانية "دراسة نوعية في ضوء التحليل النقدي للخطاب"

د. حسن فايع الألمعي
المملكة العربية السعودية – جامعة الملك خالد – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
hfalalmaee@kku.edu.sa

المستخلص:
تسعى هذه الدراسة إلى تحليل تمثلات التحيزات الثقافية واللغوية لدى الطلاب الدوليين وأثرها على تعلمهم اللغة العربية لغة ثانية، انطلاقا من فرضية مفادها أن المتعلم لا يدخل تجربة التعلم بوصفه كيانا محايدا، بل محملا بهويات وخلفيات قد تؤثر في تلقيه للغة، واعتمدت الدراسة مقاربة نوعية في ضوء التحليل النقدي للخطاب، مستندة إلى بيانـات من استبانة مغلقة وأخرى مفتوحة، طبقت على عينة قصدية من طلاب في المستويين المتوسط المتقدم والمتقدم بجامعة الملك خالد، وكشفت النتائج عن وجود تصورات نمطية سلبية تجاه اللغة العربية، مثل صعوبتها وارتباطها الحصري بالدين، إلى جانب تمثلات ثقافية تظهر تحفظا أو شعورا بتفوق لغوي، وأسفرت هذه التحيزات عن عزوف عن التفاعل ومقاومة لبعض المضامين الثقافية.
الكلمات المفتاحية التحيزات الثقافية، التحليل النقدي للخطاب، التمثلات، اللغة العربية للناطقين بغيرها، الهوية الثقافية.

"Representations of Cultural and Linguistic Biases among International Students and Their Impact on Learning Arabic as a Second Language: A Qualitative Study in Light of Critical Discourse Analysis"

Abstract:
This study aims to analyze the representations of cultural and linguistic biases among international students and their impact on learning Arabic as a second language. It is based on the premise that learners do not enter the language learning experience as neutral entities, but rather carry identities and backgrounds that influence their reception of the target language. The study adopts a qualitative approach grounded in Critical Discourse Analysis, drawing on data from both closed-ended and open-ended questionnaires administered to a purposive sample of intermediate-high and advanced-level students at King Khalid University. The findings reveal the presence of negative stereotypical perceptions of Arabic, such as its perceived difficulty, exclusive religious association, and limited vitality compared to other languages. These biases were reflected in reduced engagement and resistance to certain cultural content. The study recommends adopting dialogic critical approaches that consider learners' cultural backgrounds and foster reflective awareness of self and other, enhancing linguistic, cultural, and identity-related competencies.

Keywords: Arabic as a Foreign Language, Cultural Biases, Critical, Discourse, Analysis, Identity, Representations.

مقدمة:

يعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - (Teaching Arabic as a Foreign Language TAFL) من المجالات التي شهدت توسعا ملحوظا في العقود الأخيرة، مدفوعا بازدياد الطلب العالمي عليه لأغراض دينية وأكاديمية ومهنية. وقد واكب هذا التوسع تنوع في البرامج والمقاربات التربوية واللسانية، مما أفضى إلى تعدد في الخلفيات الثقافية واللغوية للمتعلمين داخل الصف الواحد، وفرض تحديات جديدة على مدخلات التعليم ومخرجاته[١]. وعلى الرغم من الجهود المتقدمة في تطوير المناهج وتحسين الاستراتيجيات التعليمية، فإنه لا تزال أغلب المقاربات التعليمية تنظر إلى التحديات التي تواجه الطالب الدولي من منظور تقني محض، يركز على صعوبة اللغة، أو محدودية المحتوى، أو ضعف الوسائل والمهارات، من غير أن تولي العناية الكافية لما يحمله المتعلم من تصورات ذهنية ومواقف ثقافية مسبقة، تشكل – بحسب علم النفس التربوي والسوسيولساني – عنصرا محوريا في تمثل اللغة وتلقيها[٢].

انطلاقا من هذا الخلل المفاهيمي، تحاول هذه الورقة طرح السؤال الآتي: هل يدخل الطالب الدولي صف تعلم اللغة العربية بوصفه "صفحة بيضاء" خالية من المرجعيات؟ أم أنه كائن ثقافي – لغوي مشكل سلفا، يحمل في خطابه وممارساته تصورات كامنة تؤثر في تفاعله مع اللغة الهدف وسياقها؟ إن الإجابة التي تتبناها هذه الدراسة تفترض أن المتعلم يدخل بيئة التعلم وهو مشحون بتمثلات ثقافية، وهويات لغوية، وميول أيديولوجية، تتفاوت في وعيه بها، لكنها تؤدي دورا فارقا في تشكيل تجربته التعليمية.

تتجلى آثار هذه التحيزات، في ضوء الملاحظة الصفية والمراجعة الأدبية، في أشكال مختلفة من السلوك داخل غرفة الصف: كالعزوف عن المشاركة، أو رفض الانخراط في مضامين ثقافية معينة، أو الاقتصار على استهلاك اللغة العربية كمنظومة شكلية دون الانخراط في أبعادها التداولية والانتمائية[٣]. وهذا ما يطابق ما ذهبتْ إليه كرامش [٤] حين أكدتْ أن اللغة لا تكتسب في فراغ بنيوي، بل في فضاء مشبع بالتمثلات الاجتماعية، حيث تشكل "الهوية" محورا غير مرئي للتفاعل بين المتعلم واللغة. كما تشير نورتون[٥] إلى أن تجاهل الأبعاد الثقافية للمتعلم قد يؤدي إلى "مقاومة الهوية " (Identity Resistance)، وانفصال بين التمكن البنيوي والاندماج الفعلي، مما يعطل الاكتساب العميق.

وعليه، فإن دراسة التحيزات الثقافية واللغوية التي يحملها الطالب الدولي تمثل مدخلا حاسما لفهم أعمق لواقع تعلم اللغة العربية. ومن هنا، تنأى هذه الورقة عن المقاربات التقليدية التي تركز على تحليل المناهج أو الكتب، لتتجه نحو تحليل ما ينتجه الطالب من خطاب وتمثلات، مستندة إلى أدوات تحليل الخطاب النقدي (Critical Discourse Analysis - CDA) ، بوصفه إطارا يعيد مساءلة اللغة التعليمية باعتبارها ممارسة مشبعة بالقوة والمعنى والسلطة الرمزية [٦]. تتأسس هذه المقاربة على أن اللغة ليست أداة محايدة لنقل المعرفة، بل فضاء يعاد فيه إنتاج الهويات، وتنْشأ من خلاله ممارسات الإقصاء أو التمكين.

لذا؛ تهدف هذه الدراسة إلى تفكيك البنى التحتية الكامنة في تمثلات الطلاب، وتسليط الضوء على ما تخفيه من مواقف لغوية وثقافية، قد تعيق أو تعيد توجيه مسار الاكتساب اللغوي، من خلال تقديم قراءة نقدية لخطابات الطلاب أنفسهم، بدلا من الاكتفاء بتحليل ما يقدم لهم من محتوى. وهي بذلك تسعى إلى تمكين الطالب الدولي بوصفه فاعلا لغويا وثقافيا، لا مجرد متلق سلبي، وتؤسس لمقاربة تربوية أكثر وعيا بالتمثلات، وأكثر انفتاحا على تعدد المرجعيات.

٢-١ مصطلحا التحيز الثقافي والتحيز اللغوي:

مصطلح التحيز الثقافي: يشير هذا المصطلح إلى ميْل الفرد إلى تفسير وفهم الواقع، بما في ذلك السلوكيات والأفكار والمعلومات واللغات، منْ منظور خلفيته الثقافية الخاصة، مع افتراض أن هذه الخلفية هي المعيار. وينجم هذا التحيز عن كون الأفراد جزءا منْ ثقافة معينة، تفْرض عليهمْ طرقا محددة في التفكير والتصور والتقييم، مما يجعلهمْ يرون الثقافات الأخرى منْ خلال عدساتهمْ الثقافية الخاصة. أما في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فيشير التحيز الثقافي إلى تأثير التصورات الذهنية والمواقف الثقافية المسبقة التي يحملها المتعلم على فهمه وتفاعله مع اللغة العربية وسياقها الثقافي. هذا التحيز ليس مجرد اختلاف بسيط، بل هو ميل لا إرادي لتفسير المحتوى اللغوي والثقافي العربي منْ خلال عدسة خلفية المتعلم الثقافية الخاصة، والتي غالبا ما يفترض أنها المعيار أو الأساس[٧] .

مصطلح التحيز اللغوي: يقصد بالتحيز اللغوي بشكل عام الميل غير الموضوعي أو غير العادل في استخدام اللغة، أو في كيفية فهم اللغة وتفسيرها، بناء على خلفية لغوية أو اجتماعية مسبقة. يمكن أنْ يتجلى هذا التحيز في تفضيل لهجة معينة، أو أسلوب حديث معين، أو حتى في تصورات حول "صحة" أو "أفضلية" لغة على أخرى، مما يؤثر على الفهم، والتقييم، والتفاعل. والتحيز اللغوي ليس مجرد اختلاف في اللغة، بل هو تبني وجهة نظر لغوية معينة معيارا، وتفسير اللغات أو الممارسات اللغوية الأخرى من خلالها. أما التحيز اللغوي في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية خصوصا، فيعبر عن الهويات اللغوية المسبقة والتصورات الذهنية التي يحملها المتعلم حول لغته الأم وعلاقتها باللغة الهدف (اللغة العربية). هذه التصورات ليستْ مجرد نقاط تشابه واختلاف بنيوية؛ بل هي جزء منْ هوية المتعلم اللغوية التي تشكل طريقة تفاعله مع اللغة الجديدة[٨].

٢- الدراسات السابقة:

يشكل استعراض الأدبيات السابقة حجر الزاوية في بناء الإطار المفاهيمي والمنهجي لهذه الدراسة، خاصة حين يتعلق موضوع البحث بتمثلات المتعلم الذاتية، لا بالمادة التعليمية أو النظام التعليمي فقط. وتشير البحوث المتقدمة في حقل تعليم اللغات إلى أن المتعلم لا يدخل إلى حجرة الصف كلغة محايدة أو "متلق نقي"، بل يحمل معه رصيدا من الخبرات الثقافية والمواقف اللغوية، التي قد تسهم في إنجاح تجربته أو إعاقتها، حسب انسجامها أو تعارضها مع اللغة والثقافة المستهدفتين[٩]

٢-١ التحيزات الثقافية لدى متعلم اللغة الثانية:

تتفق الأدبيات على أن المتعلم لا يفصل نفسه عن منظومته الثقافية في أثناء تعلمه للغة جديدة، بل يسقط أحكامه وتصوراته المسبقة على كل ما يتلقاه من رموز لغوية وثقافية. فقد بين بايرام [١٠]أن المتعلم يرتدي ما يشبه "نظارات ثقافية" تلون رؤيته للعالم الجديد، ما يجعله يعيد تأويل الخطاب اللغوي من منطلقاته الذاتية. أما هوليداي فيبرز خطورة ما يعرف بـ"التمركز الثقافي Cultural Centrality"، وهو ما يظهر لدى طلاب ينتمون إلى ثقافات تضع ذاتها في مركز المشهد الحضاري، فتواجه صعوبة في تقبل الاختلاف أو الانفتاح على الثقافات الأخرى[١١] .

وتضيف نورتون[١٢] بعدا مركزيا حين تؤكد أن الهوية الثقافية للمتعلم ليست ساكنة أو محايدة، بل تعيد إنتاج نفسها في أثناء عملية التعلم، ويكون ذلك أحيانا في صورة مقاومة صامتة للمحتوى الذي يتصادم مع مكوناتها الأصلية. وهو ما يبدو جليا لدى بعض الطلاب الدوليين الذين يحملون تصورات نمطية عن الثقافة العربية باعتبارها دينية، تقليدية، أو منغلقة، ما يجعلهم أقل تفاعلا مع السياقات الاجتماعية والرمزية المصاحبة للغة.

٢-٢ التحيزات اللغوية وتمثلات التفوق:

على المستوى اللغوي، أشار فيليبسون[١٣] إلى ما يعرف بـ"الهيمنة اللغوية (Linguistic Imperialism) "، وهي الفرضية التي تفيد بأن بعض المتعلمين يرون في لغتهم الأم معيارا للتفوق،

مما يدفعهم إلى تبني موقف دوني تجاه اللغة الهدف، خاصة إذا لم تكن من اللغات "المهيمنة" عالميا. وتبنت شوهامي[١٤] هذه الرؤية، موضحة أن هذا التحيز لا يعبر عنه صراحة، بل يظهر من خلال ما تسميه "المقاومة الصامتة"، التي تتجلى في الانسحاب من التفاعل أو ضعف الدافعية، حتى مع انتظام الحضور.

وتضيف كرامش[١٥] أن المتعلمين الذين ينظرون إلى اللغة الثانية باعتبارها "أداة تواصل محضة"، لا يحققون تفاعلا عميقا مع أبعادها الثقافية والهوياتية، ما يؤدي إلى اكتساب شكلي يفتقر إلى التورط العاطفي والمعرفي مع اللغة.

٢-٣ الهوية وتموضع المتعلم داخل الصف:

تعد الهوية من المتغيرات الأكثر تأثيرا في تشكيل مواقف المتعلم. فقد أظهرتْ نورتون وتوهي[١٦] أن التحيزات الهوياتية تؤدي إلى ما يعرف بتموضع الذات (Subject Positioning) داخل البيئة الصفية، حيث يتخذ المتعلم موقعا تفاعليا أو انسحابيا بناء على شعوره بمدى تمثيل اللغة له.

وفي السياق العربي، أكدتْ دراسة أبي دقة[١٧] أن بعض الطلاب ينظرون إلى اللغة العربية من منظور ديني ضيق، مما يؤدي إلى عزوفهم عن مكوناتها الثقافية. كما كشفتْ الغامدي[١٨] في دراستها حول الطالبات الآسيويات أن الخلفيات اللغوية المتباعدة عن العربية قد تخلق مسافة وجدانية وثقافية تمنع التفاعل الكامل، خاصة إذا كانت تمثلات الطالبة تقوم على تصور "الاختلاف الجذري" بين اللغتين.

٢- ٤ التحليل النقدي للخطاب الطلابي:

توفر مقاربات تحليل الخطاب النقدي [١٩]أدوات منهجية فاعلة لتحليل ما يحمله الطالب من تمثلات لغوية وثقافية، ليس بوصفها آراء معزولة، بل على أنها بنى أيديولوجية تتجلى في لغته اليومية. فالعبارات من قبيل: "العربية صعبة لأنها غير منطقية"، أو "الثقافة العربية تقليدية جدا"، تعد نصوصا مشبعة بالدلالات، وتعبر عن مواقف رمزية تعيد إنتاج علاقة المتعلم بالآخر[٢٠] ومن هنا، تأتي أهمية التحليل النوعي لإجابات الطلاب، لا بوصفها بيانات سلوكية فقط، بل نصوصا تعبر عن عدم وعي ثقافي – لغوي يجب تفكيكه وفهمه ضمن سياقاته.

٢-٥ الفجوة البحثية المستهدفة:

برغم اتساع دائرة الدراسات التي تناولت التحيز في المناهج أو الكتب الدراسية[٢١]، إلا أن الدراسات التي التفتتْ إلى التحيزات الكامنة في ذهن الطالب نفسه لا تزال محدودة، خاصة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فقد انشغلتْ غالبية البحوث بسؤال: "ما الذي يقدم للمتعلم؟"، في حين تغافلتْ عن سؤال: "ما الذي يحمله المتعلم في داخله؟."

وتسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة، من خلال مساءلة خطاب الطالب الدولي ذاته، والكشف عن تمثلاته الثقافية واللغوية المضمرة، بوصفها عنصرا مركزيا في فهم تعثر الاكتساب أو تحققه، وإعادة التفكير في العلاقة بين اللغة والثقافة والانتماء داخل قاعة الصف.

٣- منهجية الدراسة:

٣-١ التصميم المنهجي:

اتبعت الدراسة تصميما منهجيا مزدوجا (Mixed Methods) ، يجمع بين المنهجين الكمي والنوعي، بما يتيح استقصاء الظاهرة محل الدراسة من زاويتين متكاملتين: الأولى كمية تهدف إلى رصد الاتجاهات العامة إحصائيا، والثانية نوعية تسعى إلى تفكيك التمثلات الكامنة في خطابات الطلاب.

وقد تم توظيف تحليل الخطاب النقدي (Critical Discourse Analysis – CDA) بوصفه إطارا نظريا ومنهجيا لمعالجة البيانات النوعية، نظرا لما يوفره من أدوات لتحليل اللغة باعتبارها ممارسة اجتماعية مشبعة بالتمثلات الأيديولوجية والثقافية، لا بوصفها أداة تواصل محايدة[٢٢]. وبهذا،

لا تقرأ إجابات الطلاب على أنها نصوص لغوية فحسب، بل تقرأ على أنها خطابات كاشفة عن مواقفهم ورؤاهم الثقافية واللغوية المضمرة.

٣-٢ مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونتْ عينة الدراسة من مئة طالب دولي، يمثلون أكثر من خمس عشرة جنسية مختلفة، وجميعهم ملتحقون ببرنامج الإعداد اللغوي في قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد.

وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية (Purposive Sampling) ، بحيث يمثلون المستوى الثالث والرابع في البرنامج، بما يضمن حدا مناسبا من الكفاءة اللغوية والقدرة التعبيرية، تمكنهم من صياغة تمثلاتهم الشخصية بلغة مفهومة ومنظمة.

وتمتْ مراعاة التنوع في الخلفيات الثقافية واللغات الأم والخبرات السابقة في تعلم العربية، نظرا لما تمثله هذه المتغيرات من عناصر فاعلة في تكوين التحيزات الثقافية واللغوية لدى المتعلم[٢٣].

٣-٣ أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على أداتين متكاملتين:

أ- الاستبانة الكمية(Quantitative Questionnaire) :

تم إعداد استبانة مغلقة مؤلفة من عشرين بندا موزعة على محورين رئيسين:

- التحيز الثقافي: ويقيس تصورات الطالب حول الثقافة العربية من حيث الانفتاح/الانغلاق، القرب/الغربة، التفوق/الدونية، وغيرها.
- التحيز اللغوي: ويقيس مواقف الطالب من اللغة العربية ذاتها، مثل: تصوره لصعوبتها، ووظيفيتها، ومكانتها العلمية، وعلاقتها بلغته الأم.

وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) لتحديد درجة الموافقة، بهدف رصد الاتجاهات بشكل كمي دقيق.

ب- الأسئلة المفتوحة (Open-ended Responses):

تضمنت خمسة أسئلة مفتوحة، صممت لتحفيز الطلاب على التعبير عن تصوراتهم ومواقفهم بحرية، من أبرزها:

- ما الانطباع الأولي الذي كان لديك عن اللغة العربية قبل البدء في تعلمها؟
- هل ترى أن الثقافة العربية قريبة من ثقافتك أم مختلفة تماما؟ وكيف؟
- هل واجهت ما لم تستطعْ تقبله أو فهمه في بيئة تعلم اللغة؟ ولماذا؟

وقد جرى التعامل مع هذه الاستجابات على أنها نصوص خطابية تستدعي التحليل السياقي والنصي، لا مجرد إجابات وصفية.

٣- ٤ إجراءات بناء الأداة وتطبيقها:

تم تطوير أدوات الدراسة بالاستناد إلى الأدبيات التأسيسية في المجال[٢٤]، بما يراعي الخلفية المتنوعة للطلاب الدوليين.

عرضت الأداة لاحقا على محكميْن اثنيْن من المتخصصين في تعليم اللغة وتحليل الخطاب؛ لضمان الصدق المفاهيمي والمنهجي.

أجريت دراسة استكشافية أولية (Pilot Study) على عينة مكونة من خمسة عشر طالبا؛ بهدف التأكد من وضوح العبارات وصياغة البنود. وبناء على الملاحظات، تم تعديل بعض الصيغ وتعزيز الجانب التواصلي في الأسئلة.

وزعت الاستبانة لاحقا عبر (Google Forms) ، وأرفق بها توضيح يضمن الخصوصية والسرية والطوعية، واستغرقتْ عملية الاستجابة ما بين **10** إلى **15** دقيقة.

تم جمع الردود على مدى أسبوعيْن، ثم جرتْ معالجتها وتحليلها كميا باستخدام برنامج **SPSS** ، ونوعيا باستخدام أدوات تحليل الخطاب النقدي.

٣-٥ تحليل البيانات:

أولا: التحليل الكمي (Quantitative Analysis):

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخلاص الاتجاهات العامة، واختبار **T-test** إلى جانب تمثيل بصري (Graphical Representation) لكل من محوري التحيز الثقافي واللغوي.

ثانيا: التحليل النوعي(Qualitative Analysis):

تم تحليل الإجابات المفتوحة عبر نموذج تحليل الخطاب النقدي، وفق المستويات الثلاثة المقترحة من فيركلاف[٢٥].

١- التحليل النصي (Textual Analysis): رصد المفردات والتعابير التي تشير إلى تصورات نمطية أو مواقف ضمنية.

٢- ممارسة الخطاب (Discourse Practice): تحليل كيفية إنتاج هذه التصورات وتداولها داخل إجابات الطلاب.

٣- التحليل الاجتماعي (Social Analysis): الكشف عن الخلفيات الثقافية والأيديولوجية التي تنتج عنها تلك التحيزات.

وقد تم ترميز الردود يدويا باستخدام فئات دلالية (Thematic Coding) مثل: "الغربة"، "الانبهار"، "الرفض"، "الدونية"، "التحفظ"، و"التماثل."

٣- ٦ الاعتبارات الأخلاقية:

تم الالتزام بجميع المعايير الأخلاقية المعتمدة في البحث التربوي، ومن ذلك:

- الحصول على موافقة مستنيرة (Informed Consent) من جميع المشاركين.
- ضمان السرية التامة وعدم طلب أي بيانات تعريفية.
- التأكيد على الطوعية وإمكانية الانسحاب دون أي تبعات.
- استخدام البيانات لأغراض بحثية فقط، مع احترام خصوصية المشاركين.

٤ - النتائج والتحليل والمناقشة:

ينقسم هذا القسم إلى ثلاثة مستويات مترابطة:

(1) تحليل الخصائص الديموغرافية واللغوية لعينة الدراسة.

(2) عرض النتائج الكمية وتحليلها.

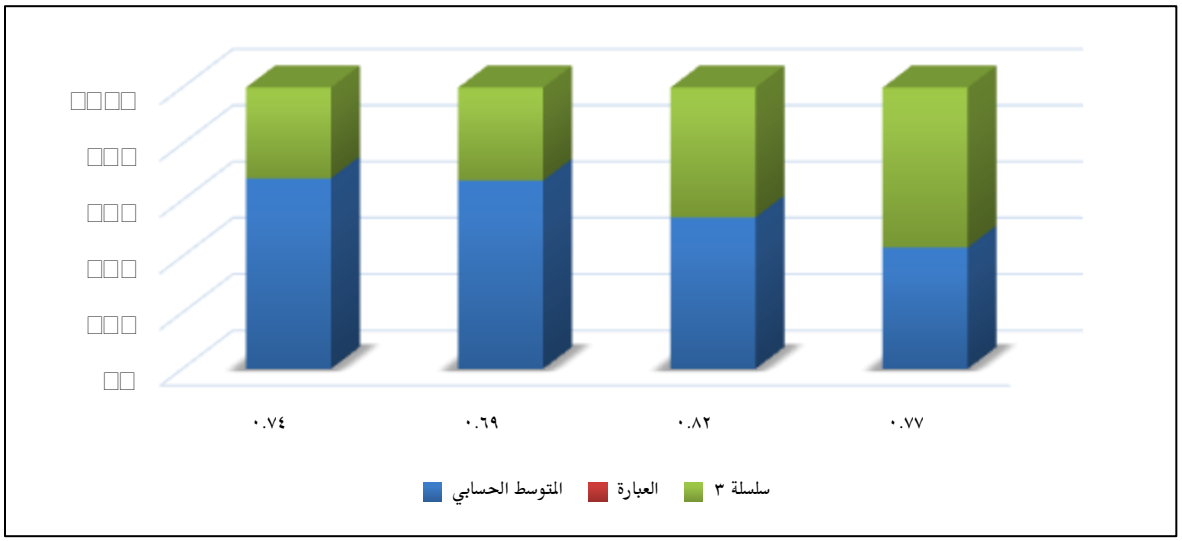
(3) مناقشة التمثلات الثقافية واللغوية كما تجلتْ في استجابات الطلاب، باستخدام أدوات تحليل الخطاب النقدي (CDA).

ويهدف هذا التقسيم إلى الربط بين البنية الاجتماعية للمتعلمين وبين أنماط تمثلاتهم، في ضوء الفرضيات النظرية التي تؤكد أن الهوية والخبرة والخلفية الثقافية تؤثر تأثيرا مباشرا في مواقف المتعلم.[٢٦]

٤ -١ التحليل الديموغرافي واللغوي لعينة الدراسة:

الفئة العمرية:

أظهرتْ نتائج الاستبانة أن ٦٥٪ من المشاركين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ – ٢٥ سنة، في حين بلغتْ نسبة من تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاما ٣٥٪. ويعكس هذا التوزيع سيطرة الفئة الجامعية الشابة، والتي برغم ما تمتاز به من انفتاح نسبي، إلا أنها تظل محتفظة بأنماط إدراكية تشكلتْ خلال التنشئة الثقافية والاجتماعية الأولى[٢٧].



المستوى اللغوي:

توزعت العينة على مستويين رئيسين، الأول: ٤٠٪ في المستوى المتوسط المتقدم، والثاني: ٦٠٪ في المستوى المتقدم، ويشير هذا التوزيع إلى تمكن غالبية أفراد العينة من التعبير عن تمثلاتهم الثقافية واللغوية بقدر عال من الوعي، وهو شرط أساس في دراسات تعتمد تحليل الخطاب مصدرا للبيانات

الخبرة السابقة في تعلم لغات أجنبية:

أفاد ٩٤٪ من المشاركين بأن لديهم خبرة سابقة في تعلم لغة أجنبية، وهو عامل مؤثر في تشكيل المواقف الثقافية، إذ تميل هذه الفئة إلى مقاربة اللغة الجديدة من منظور مقارن، غالبا مع لغات "مهيمنة" كالإنجليزية، مما يعزز أو يضعف الدافعية حسب اتجاه المقارنة[٢٨] .

النوع الاجتماعي:

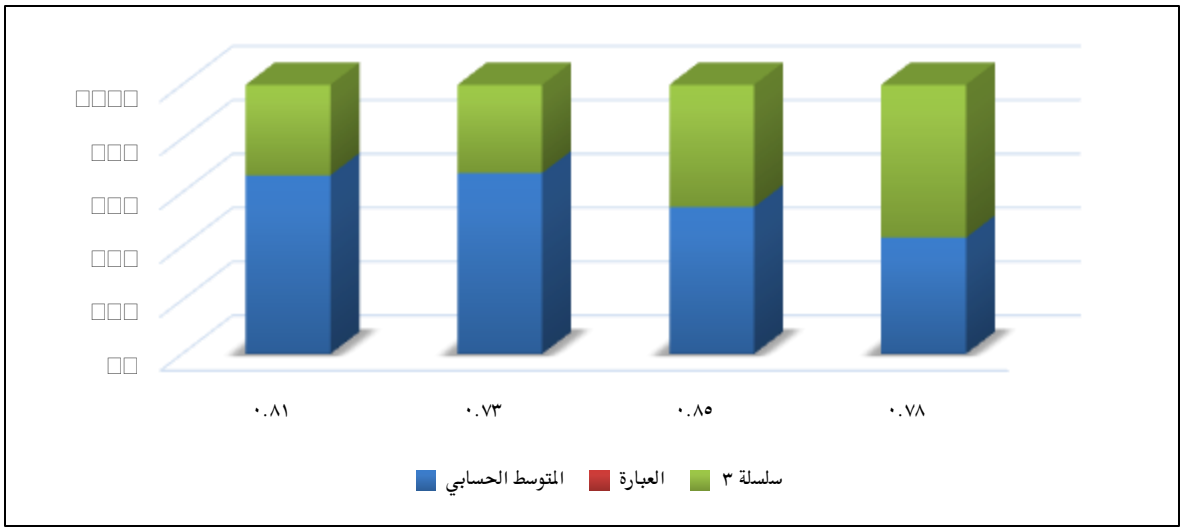
تكونت العينة بشكل كامل من طلاب ذكور؛ نظرا لعدم افتتاح شطر الطالبات في القسم وقت إجراء الدراسة. ومع أن هذا التكوين لا يمثل انحرافا منهجيا، إلا أنه يدعو للحذر عند تعميم النتائج، في ضوء الدراسات التي أثبتتْ وجود فروق بين الذكور والإناث في مواقفهم اللغوية والثقافية[٢٩] . وقد يقيد هذا القيد تعميم بعض النتائج، خصوصا في ظل ما تشير إليه الأدبيات التربوية من احتمالية وجود فروق بين الذكور والإناث في التمثلات اللغوية والثقافية. ولتجاوز هذه المحدودية، روعي في العينة تنوع الخلفيات الثقافية واللغات الأم والمستويات اللغوية، بما يتيح قدرا من التنوع الداخلي.

٤-٢ النتائج الكمية وتحليل تمثلات التحيز:

الجدول رقم (١): تمثلات التحيز الثقافي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقافة العربية تختلف جذريا عن ثقافتي	4.20	0.74
يصعب تقبل بعض العادات العربية	4.05	0.69
الثقافة العربية غنية وتستحق التقدير	3.50	0.82
لدي تحفظات دينية/اجتماعية	3.80	0.77

الرسم البياني رقم (١): تمثلات التحيز الثقافي



تشير البيانات إلى تمثلات ثقافية متباينة:

- إدراك فجوة ثقافية واضحة: أعلى المتوسطات أظهرت تصورا جوهريا للاختلاف بين الثقافة الأصلية والثقافة العربية، مما يدعم فرضية "الآخر الرمزي"[٣٠].
- صعوبة تقبل العادات: نتيجة تقارب بين العاملين الأول والثاني تؤكد أن التفاعل مع اللغة لا ينفصل عن الحكم على أنماط الحياة المرتبطة بها[٣١].
- انفتاح مشروط على الثقافة: مؤشر (٣.٥٠) يعكس ترددا في الموقف الثقافي، ما بين الإعجاب الحذر والتحفظ الصامت.
- التحفظات الدينية والاجتماعية: وجود هذا العامل يؤكد أهمية فهم الدين على أنه عنصر حساس في تجربة تعلم اللغة، وهو ما يتطلب مداخل تدريسية تراعي السياقات الدينية والاجتماعية المتعددة[٣٢].

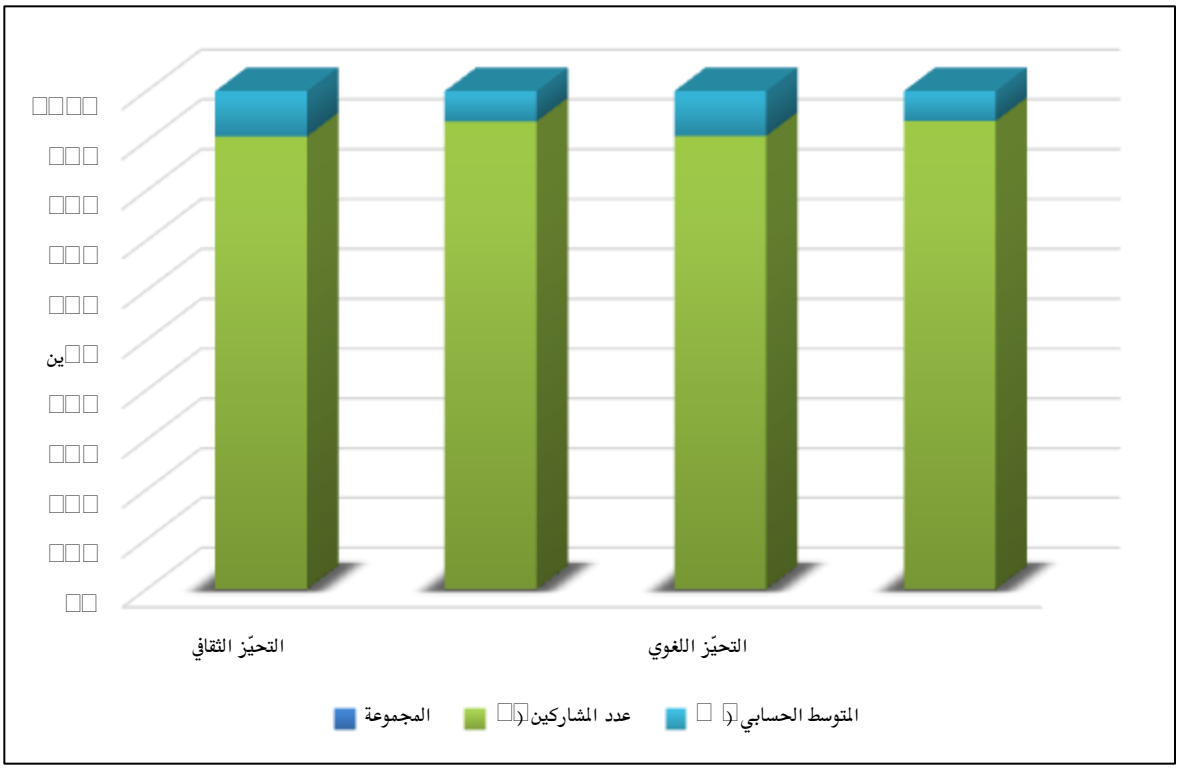
الجدول رقم (٢): تمثلات التحيز اللغوي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية صعبة وغير منطقية	3.95	0.81
أتعلم العربية لأغراض دينية أو أكاديمية	4.10	0.73
العربية غير مناسبة للتواصل الحديث	3.60	0.85
لغتي الأم أكثر تطورا من العربية	3.80	0.78

الرسم البياني رقم (٢): تمثلات التحيز اللغوي

تظهر هذه البيانات تمثلات لغوية سلبية نسبيا:

- تصور العربية لغة صعبة: يعبر عن تمثلات صوتية وتركيبية تصنف اللغة كـ"مغلق لغوي"، مما يتطلب تدخلات تربوية لإعادة تقديم بنيتها[٣٣].
- غلبة المنفعة الدينية/الأكاديمية: تعكس دافعية آلية محدودة (instrumental motivation) دون بعد اندماجي، مما قد يؤثر سلبا على استدامة التعلم[٣٤].



- انفصال العربية عن العصر: يمثل هذا التمثل نتيجة مباشرة لضعف الحضور الإعلامي والوظيفي للعربية في القطاعات الحديثة، ويتطلب تعزيز النماذج المعاصرة لاستخدامها[٣٥]. تفوق اللغة الأم: يعبر عن مواقف مقارنة قائمة على سلطة اللغات العالمية، ما يعكس مركزية لغوية (Linguistic Prestige) تتطلب إعادة تفكيكها تربويا.

الجدول رقم (٣): نموذج جدول :T-test تحليل الفروق في التمثلات الثقافية واللغوية

نوع التحيز	المجموعة	عدد المشاركين (n)	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	قيمة T	الدلالة الإحصائية (p)
التحيز الثقافي	المتوسط المتقدم	40	4	0.66	1.21	0.23
	المتقدم	60	3.88	0.61		
التحيز اللغوي	المتوسط المتقدم	40	3.96	0.69	1.09	0.28
	المتقدم	60	3.84	0.67		

الرسم البياني رقم (٣): نموذج جدول :T-test تحليل الفروق في التمثلات الثقافية واللغوية

تشير نتائج اختبار T-test للعينات المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى المتوسط المتقدم وطلاب المستوى المتقدم في تمثلات التحيز الثقافي (T = 1.21 ، p = 0.23) و التحيز اللغوي(T = 1.09، p = 0.28). ورغم أن غالبية العينة كانت من طلاب المستوى المتقدم (٦٠%)، فإن النتائج أظهرت استقرارا نسبيا في التحيزات عبر المستويين، مما يدل على أن التمثلات الثقافية واللغوية السلبية قد تكون راسخة نسبيا لدى المتعلمين، ولا تتأثر بوضوح

بتقدمهم في المستوى اللغوي، وهو ما يعكس الحاجة إلى تدخلات تعليمية أعمق تعالج البعد الثقافي ضمن برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٤ - ٣ المناقشة في ضوء CDA:

بالاعتماد على أدوات تحليل الخطاب النقدي، أمكن رصد أربع تمثلات متكررة في خطابات الطلاب:

١- الغربة والصدمة الثقافية: يتجلى ذلك في وصف الثقافة العربية بأنها "غريبة تماما" أو "غير مفهومة"، مما يدل على غياب المساحات المشتركة في الإدراك الثقافي[٣٦].

٢- التمركز اللغوي والثقافي: تمثلات تشير إلى تفوق اللغة الأم، وتدن ضمني للعربية، وهو ما يشير إلى "مقاومة رمزية" خفية[٣٧].

٣- الحصر الوظيفي للغة: اللغة أداة لأداء الغرض، لا مجال للانتماء عبرها، وهو تمثل يضعف التورط العاطفي والمعرفي في عملية الاكتساب.

٤- الانبهار الجزئي المقرون بالتوجس: يظهر لدى بعض الطلاب الذين يعبرون عن إعجاب بالعربية "رغم" صعوبتها، أو "رغم" غموض ثقافتها، وهو ما يدل على انفتاح يحتاج إلى تدعيم حواري وتربوي.

٤-٤ خلاصة تحليل النتائج:

تكشف النتائج عن صورة مركبة للتمثلات الثقافية واللغوية، تتداخل فيها عوامل الهوية والخبرة والسياق. ويمكن تلخيص أبرز ما أظهره التحليل في النقاط الآتية:

- المتعلم يدخل الصف محملا بمواقف ثقافية ومقارنات لغوية.
- التحيز ليس دائما سلبيا، بل أحيانا يكون متأرجحا ويحتاج إلى حوار.
- التباين في المواقف يدعو إلى تجاوز "النموذج التعليمي الواحد" نحو تدريس يتفاعل مع تمثلات الطالب.
- إعادة تصميم المناهج، بدمج أبعاد التعدد الثقافي والنفسي.

وتوصي هذه الدراسة بضرورة اعتماد مقاربات تعليمية تشاركية تستثمر هذه التحيزات بوصفها بوابة للحوار والتأمل، لا بوصفها حواجز تعليمية ينبغي تجاهلها أو قمعها.

وتوصي الدراسة بإجراء بحوث لاحقة تدرج فيها تجارب الطالبات الدوليات ضمن سياقات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بهدف استقصاء تمثلاتهن الثقافية واللغوية ومقارنتها بتمثلات الذكور.

وتأتي هذه التوصية في ضوء اقتصار العينة الحالية على الذكور فقط؛ نظرا لعدم افتتاح شطر الطالبات في البرنامج وقت تنفيذ الدراسة، مما يعد قيدا بنيويا خارجا عن إرادة الباحث.

وتعزز الأدبيات التربوية الحاجة إلى مثل هذه البحوث، لما قد تسهم فيه من كشف الفروق في الدافعية والانخراط وتلقي المضامين الثقافية بين الجنسين، بما يثري الفهم الأعمق لتجربة التعلم، ويسهم في تطوير برامج أكثر حساسية للتنوع النوعي والاجتماعي بين المتعلمين.[٣٨]

4 - 5 التحليل النوعي للردود المفتوحة:

استند هذا الجزء من الدراسة إلى تحليل معمق لأكثر من ثلاثمئة استجابة حرة كتبها الطلاب الدوليون المشاركون في الاستبانة، وتناولتْ مواقفهم وتصوراتهم حول اللغة العربية وثقافتها.

ورغم التنوع الظاهري في العبارات، إلا أن التحليل النوعي كشف عن انتظام دلالي في عدد من الخطابات المتكررة، يمكن تصنيفها في ثلاثة "حقول خطابية" رئيسة:

١- خطاب الاغتراب الثقافي.

٢- خطاب العجز والتقييد اللغوي.

٣- خطاب الأداتية الوظيفية.

وقد تم تحليل هذه الخطابات باستخدام أدوات تحليل الخطاب النقدي(CDA) ، انطلاقا من أن اللغة المستخدمة في هذه الردود لا تعبر عن رأي فردي معزول، بل عن تمثلات ثقافية وأيديولوجية تتشكل في تقاطع الذات بالآخر، واللغة بالسياق[٣٩].

أولا: خطاب الاغتراب الثقافي

ظهر هذا الخطاب في العديد من العبارات التي عبر فيها الطلاب عن شعورهم بالانفصال عن الثقافة العربية، ومن أبرز هذه العبارات:

"أشعر أن الثقافة العربية تقليدية جدا بالنسبة لي".

"بعض التقاليد لا أستطيع فهمها أو قبولها".

"البيئة التعليمية مختلفة جدا عن بيئتي".

تعبر هذه العبارات عن إدراك لفجوة ثقافية لا تفهم فقط على أنها اختلاف، بل يمنح هذا الاختلاف طابعا سلبيا يصنف الثقافة العربية ضمن "الآخر الغريب"، ويظهر ذلك من خلال ثنائية رمزية ضمنية: "نحن مقابل هم".

في هذا الخطاب، يحافظ الطالب على مسافة نفسية ومعرفية بينه وبين العالم الجديد، ولا يرى في نفسه جزءا من التفاعل الثقافي، بل مراقبا له، أو حتى رافضا لبعض تمثلاته.

ويشير هذا النمط من الخطاب إلى غياب واضح في "الوساطة الثقافية" داخل المادة التعليمية أو في ممارسات التدريس، الأمر الذي يعزز شعور المتعلم بالانفصال عن السياق[٤٠]. كما تتكرر في هذا الخطاب نزعة نحو تعميم الثقافة العربية واختزالها في صورة نمطية مغلقة، دون إدراك لتنوعها الجغرافي والطبقي والتاريخي، وهو ما يفاقم من الرفض أو التحفظ المسبق.

ثانيا: خطاب العجز والتقييد اللغوي

يتجلى هذا الخطاب في عبارات تصف اللغة العربية بالصعوبة، وعدم القدرة على استخدامها بفاعلية، مثل:

"العربية صعبة لأنها غير متوقعة، والقواعد كثيرة جدا".

"أفضل التحدث بلغتي الأصلية أو بالإنجليزية لأنها أسهل".

"أخشى أن أخطئ في النحو، لذلك لا أتكلم كثيرا".

تظهر هذه العبارات تمثلات داخلية عن عجز لغوي إدراكي، حيث يرى المتعلم أن اللغة نفسها تشكل عائقا أمام التفاعل، لا بسبب نقص في الجهد أو الممارسة، بل لكونها "غير منصفة" أو "صعبة بطبيعتها."

ويعيد هذا الخطاب إنتاج تصورات نمطية عن العربية باعتبارها لغة مغلقة، ويتسبب في انسحاب تواصلي صامت، يقترن أحيانا بالخجل أو الخوف من الوقوع في الخطأ، وهو ما ينعكس سلبا على الثقة والتمكن.

ويكشف هذا الخطاب كذلك عن ضعف في ما يسمى بـ"أمان اللغة النفسي(Linguistic Safety) "، أي البيئة التي يشعر فيها المتعلم بالارتياح لتجربة الخطأ والتعلم. وفي غياب هذه البيئة، يتحول الخوف من الخطأ إلى عائق دائم يعمق القطيعة بين المتعلم واللغة[٤١] .

ثالثا: خطاب الأداتية الوظيفية

ظهر هذا النمط في استجابات تحصر تعلم العربية في أهداف محددة، غالبا ما تكون دينية أو أكاديمية، مثل:

"أنا أدرس العربية فقط من أجل حفظ القرآن".

"العربية مهمة للدين، وليس للتواصل اليومي".

"بعد الانتهاء من الدراسة، لن أحتاجها".

يكشف هذا الخطاب عن تصور وظيفي ضيق للغة العربية، يفرغها من أبعادها التفاعلية والثقافية والهوياتية، ويجعلها مجرد وسيلة لأداء غرض مؤقت.

ويغيب في هذا الخطاب الانخراط العاطفي مع اللغة، ويضعف الحافزية طويلة المدى، إذ لا يرى المتعلم في اللغة أفقا مستمرا للنمو أو التفاعل[٤٢]. ويرتبط هذا التمثل جزئيا بما يعرضه المنهج؛ فإذا اقتصرت المادة التعليمية على النصوص الدينية أو المصطلحات الأكاديمية، ترسخ لدى الطالب الاعتقاد بأن اللغة لا وظيفة لها خارج هذا الإطار، وهو ما يعيدنا إلى أهمية تصميم محتوى لغوي يعكس تنوع السياقات الحياتية للعربية[٤٣].

٥- الخاتمة:

تكشف هذه الدراسة، من خلال تحليلها للخطابات الكمية والنوعية لطلاب دوليين يتعلمون العربية لغة ثانية، أن تجربة التعلم لا يمكن فصلها عن التحيزات الثقافية واللغوية التي يصطحبها المتعلم معه إلى بيئة التعلم. فقد أظهرت النتائج أن المتعلمين لا يدخلون إلى الصف بوصفهم كيانات محايدة أو "صفحات بيضاء"، بل بوصفهم حاملين لتمثلات معرفية وشخصية وثقافية تسبق فعل التعلم، وتوجهه، وتؤثر فيه.

لقد أجابت الدراسة عن سؤالها الرئيس المتمثل في: ما طبيعة هذه التحيزات؟ وكيف تؤثر؟ وذلك من خلال رصد ثلاث تمثلات سائدة: خطاب الاغتراب الثقافي الذي يظهر مسافة نفسية ومعيارية بين الطالب والبيئة العربية، وخطاب العجز اللغوي الذي يحمل اللغة ذاتها مسؤولية الفشل، وخطاب الأداتية الذي يحصر اللغة في وظيفة دينية أو أكاديمية دون اعتبار لبعدها الهوياتي والتفاعلي.

كما كشفت الدراسة أن هذه الخطابات ليست فردية أو عابرة، بل تعكس أنماطا جماعية متكررة تنتجها سياقات المتعلمين وتجاربهم السابقة.

وعلى مستوى السؤالين الفرعيين، فقد بين التحليل أن الطلاب يسقطون على العربية والمجتمع العربي تصورات نمطية موروثة، مثل: الصعوبة، والتقليدية، والقداسة، وأن هذه التمثلات تنعكس بشكل مباشر على مواقفهم داخل الصف: من حيث التفاعل، والحافزية، والانخراط في النقاش، أو القبول بالمضامين الثقافية. وهو ما ينسجم مع ما أكدته أدبيات تحليل الخطاب والهويات الثقافية بأن اللغة ليست فقط وسيلة للتواصل، بل ساحة لصراع المعاني والتمثلات.

وتأسيسا على ما سبق، فإن إعادة بناء تجربة تعليم العربية تقتضي أن تعامل تمثلات المتعلم بوصفها نقطة دخول تربوية أساسية، لا بوصفها معوقات ينبغي إسكاتها.

كما أن تطوير المحتوى أو الأسلوب التعليمي لا يجدي دون وعي عميق بخلفيات الطالب الإدراكية والثقافية والذاتية.

وهنا تتجلى أهمية الخطاب التعليمي الحواري، الذي يتيح للطالب أن يعيد مساءلة تصوراته، ويعيد بناء علاقته باللغة على أسس جديدة تتسم بالاحترام والتأمل والانفتاح.

وعليه، فإن هذه الدراسة لا تقدم فقط قراءة في مواقف الطلاب، بل تؤسس لرؤية تربوية جديدة تعطي تمثلات المتعلم موقعا مركزيا في بناء التجربة التعليمية. وهو ما يستدعي أن تعاد صياغة البرامج التعليمية وأساليب التعليم بما يتيح للمتعلم التفاعل النقدي مع تصوراته، وتوسيع أفقه الثقافي عبر بيئات صفية آمنة، ومضامين متنوعة تراعي الخلفيات الثقافية والذاتية المختلفة.

٦- التوصيات:

٦-١ على مستوى تصميم البرامج التعليمية:

- تطوير وحدات تمهيدية تعنى باستكشاف تمثلات الطلاب الثقافية واللغوية، خاصة ما يرتبط بالتصورات النمطية السابقة، وتوظيف نتائجها في تكييف استراتيجيات التعليم ومعالجة التحيزات المبكرة.

- دمج أنشطة الوعي الثقافي المقارن ضمن المنهج بهدف تفكيك النموذج الثقافي الواحد، وتحفيز المتعلم على مساءلة تمثلاته وتوسيع أفقه الثقافي.

٦-٢ على مستوى المعلمين والممارسات الصفية:

- تدريب المعلمين على فهم السلوك الطلابي بوصفه تعبيرا عن تمثلات ثقافية أو لغوية مسبقة، لا مجرد ضعف تحصيلي، لا سيما حين يرتبط السلوك بمواقف مقاومة أو تحفظ.
- إتاحة بيئة صفية آمنة تسمح للطالب بالتعبير عن هويته ولغته الأم دون خشية من المقارنة أو التصنيف، مع التركيز على تقوية العلاقة بين الهوية واللغة المستهدفة.

٦-٣ على مستوى التفاعل الثقافي:

- تنظيم فعاليات حوارية وتفاعلية (منتديات، لقاءات مع ناطقين بالعربية، تبادل ثقافي) تدمج الطلاب في تجربة حية للغة، تعالج العزوف عن التفاعل وتوفر خبرات واقعية تمكن الطالب من إعادة النظر في تمثلاته السابقة.
- تقديم نماذج متعددة من المتحدثين بالعربية، تظهر تنوع الهويات والخطابات، وتفكك التصور الحصري الذي يربط اللغة بدين أو ثقافة واحدة.

٦-٤ على مستوى البحث المستقبلي:

- إجراء دراسات طولية (Longitudinal) ترصد تحولات التمثلات الثقافية واللغوية لدى المتعلمين عبر الزمن، وتمكن من تتبع أثر التقدم اللغوي على المواقف الثقافية.
- توسيع العينة لتشمل طلابا من سياقات تعليمية وثقافية متنوعة، ما يثري المقارنة عبر الثقافات.
- تضمين الطالبات في العينات في الدراسات المستقبلية، بهدف استقصاء تأثير الاختلاف الجنسي في تشكيل التمثلات الثقافية واللغوية، لا سيما في ظل اقتصار العينة الحالية على الذكور فقط؛ نظرا لكون القسم في طور فتح شطر الإناث.

الإحالات:

[1] ينظر: الطيبي، أحمد وآخرون، ٢٠١٩، "المحتوى الثقافي لنصوص القراءة في كتاب 'القطرات السوداء'"، مجلة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، المجلد ٤١، العدد ٤، الصفحات ٥٠٦–٥٣١، ص. ٥٠٦.

[2] مايكل، بيرام 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، وزاراتي، مايكل، غير، بيرام، .ص بريطانيا، جابريال 1997، Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence، مجلس أوروبا، فرنسا، ص 18.

[3] ينظر: أبو دقة، محمود، ٢٠٢١، "التحديات الثقافية في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية لدى غير الناطقين بها"، مجلة تعليم اللغة العربية، إندونيسيا، المجلد ١٧، العدد ٢، الصفحات ٤٥–٦٧، ص. ٤٥.

[4] كلير، كرامش 1998، Language and culture، Oxford University Press، بريطانيا، ص 39.

[5] بوني، نورتون، ٢٠٠٠، *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*، Pearson Education، بريطانيا، ص. ١٥ .

[6] فيركلاف، نورمان ، ١٩٩٥، Critical discourse analysis: The critical study of language ،Longman٢٢- ٢٠ .، بريطانيا، ص. 19. " ، ٢٠٠١، Critical فان دايك، تيو أ.، discourse analysis" ، في: شيفرين، ديبورا، تانين، ديبورا، وهاميلتون، هايدي (محررون)، The handbook of discourse analysis ،Blackwell، بريطانيا. ص.٣٥٢ .

[7] كلير، كرامش، 2009، The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters، Oxford University Press، بريطانيا، ص111.

[8] بوني، نورتون، 2000، Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change، Pearson Education، ص بريطانيا، 78 .

[9] سابين، وأمادازي، أدريان، هولياداي 2019، Making sense of the intercultural: Finding decentred threads، Routledge، ص بريطانيا، 55 .

[10] مايكل، بيرام 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا، 40.

[11] أدريان، هولياداي 2011، Intercultural communication and ideology، Sage، ص بريطانيا، 70.

[12] كيرين، وتوهي، بوني، نورتون 2011، "Identity, language learning, and social change"، مجلة Language Teaching، المجلد بريطانيا، 44، العدد 4، الصفحات 412–446، ص. 412.

[13] روبرت، فيليبسون 1992، Linguistic imperialism، Oxford University Press، بريطانيا، ص221.

[14] إيلانا، شوهمي 2006، Language policy: Hidden agendas and new approaches، Routledge، بريطانيا، ص. ٤٦.

[15] كلير، كرامش 1998، Language and culture، Oxford University Press، بريطانيا، ص 54.

[16] كيرين، وتوهي، بوني، نورتون 2011، Identity, language learning, and social change، مجلة Language Teaching، المجلد بريطانيا، 44، العدد 4، الصفحات 412–446، ص. 412.

[١٧] ينظر: أبو دقة، محمود، ٢٠٢١، التحديات الثقافية في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية لدى غير الناطقين بها، مجلة تعليم اللغة العربية، إندونيسيا، المجلد ١٧، العدد ٢، الصفحات ٤٥–٦٧، ص. ٥٥.

[١٨] ينظر: الغامدي، منى، ٢٠١٨، "أثر الخلفية الثقافية في تفاعل الطالبات الآسيويات في تعلم اللغة العربية"، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد ١٠، العدد ٢، الصفحات ١٥٠–٢٠٠، ص. ١٦٠.

[19] نورمان، فيركلاف 1995، Critical discourse analysis: The critical study of language، Longman ص بريطانيا، ٢٢٢ . 20. أ تيو دايك، فان ،2008، Discourse and power، Palgrave Macmillan ص بريطانيا، ٨٩ .

[20] بول، جيمس جي 2014، An introduction to discourse analysis: Theory and method (الرابعة الطبعة)، Routledge، ص بريطانيا، 77.

[٢١] ينظر: النعاع، محمود، ٢٠٠٢، "أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية: أين تقف؟"، ورقة منشورة ضمن ندوة اللغة العربية إلى أين؟، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إيسيسكو)، المغرب، ص. ١٠. الدوسري، عادل، والجراح، محمد، ٢٠٢٣، "الهوية الثقافية السعودية في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية وصفية"، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، السعودية، المجلد ١٠، العدد ١، الصفحات ٣١–٦٠، ص. ٤٥. الطيبي، أحمد وآخرون، ٢٠١٩، "المحتوى الثقافي لنصوص القراءة في كتاب 'القطرات السوداء'"، مجلة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، المجلد ٤١، العدد ٤، الصفحات ٥٠٦–٥٣١، ص. ٥٢٠.

[22] نورمان، فيركلاف 1995، Critical discourse analysis: The critical study of language، Longman، بريطانيا، ص. غير محددة. فوداك، روث، 2009، The discourse of politics in action: Politics as usual، Palgrave Macmillan، بريطانيا، ص ٥٥.

[23] بيرام ،مايكل، 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا،40.
[24] بيرام مايكل، 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا، ٢٠١ . نورتون، بوني، 2000، Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change، Pearson Education، ص. بريطانيا، شوهمي .91 إيلانا، 2006، Language policy: Hidden agendas and new approaches، Routledge، بريطانيا، ص.212.

[25] نورمان، فيركلاف 2001، Language and power (الثانية الطبعة)، Longman، ص بريطانيا ٥٥.

[26] بيرام مايكل، 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا، غير محددة. نورتون، بوني، ، مجلة "Identity, language learning, and social change"، 2011وتوهي، كيرين Language Teaching، بريطانيا، المجلد ٤٤، العدد ، الصفحات ٤١٢–٤٤٦، ص. ٤١٢.

[27] بيرام مايكل، 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا.48.

[28] بيرام مايكل، 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا،40.

[29] جان، ساندير لاند 2004، Gendered discourses، Palgrave Macmillan، بريطانيا محددة غير .ص.

[30] أنجلا، وسكارينو، أندرو، ليديكوت 2013، Intercultural language teaching and learning، Wiley-Blackwell، ص بريطانيا، ١٠٤.

[31] Wiley- ، ٢٠١٣، تدريس وتعلم اللغة بين الثقافات، ليديكوت، أنتوني جيه، وسكارينو، أنجيلا Blackwellص. المملكة المتحدة ٥٦.

[32] Wiley- ، ٢٠١٣، تدريس وتعلم اللغة بين الثقافات، ليديكوت، أنتوني جيه، وسكارينو، أنجيلا Blackwellص. المملكة المتحدة ٥٦.

[33] رود، إليس 1994، The study of second language acquisition، Oxford University Press، لورديس، أورتيغا، 2009، محددة غير .ص بريطانيا، Understanding second language acquisition، Routledge، بريطانيا، ص195.

[34] والاس ولامبرت، ريتشارد غاردنر ، 1972، Attitudes and motivation in second-language learning، Newbury House Publishers، ص المتحدة، الولايات 87.

[35] أ. تشارلز فيرغسون، 1959، "Diglossia"، مجلة Word، المجلد 15، العدد 2، 1992، روبرت، فيليبسون، Linguistic imperialism، Oxford University Press، ص بريطانيا، ١٤٤.

[36] بول، جيمس جي 2014، An introduction to discourse analysis: Theory and method (الرابعة الطبعة)، Routledge، بريطانيا، ص169.

[37] إيلانا، شوهمي 2006، Language policy: Hidden agendas and new approaches، Routledge، بريطانيا، ص36.

[38] جان، ساندير لاند 2004، Gendered discourses، Palgrave Macmillan، بريطانيا ص340.

[39] نورمان، فيركلاف 1995، Critical discourse analysis: The critical study of language، Longman، بريطانيا، أ. تيو دايك، فان 2008، Discourse and power، Palgrave Macmillan، ص بريطانيا، 25. روث، فوداك، 2009، The discourse of politics in action: Politics as usual، Palgrave Macmillan، ص بريطانيا، 63.

[40] مايكل، بيرام 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، ص بريطانيا، 40.

[41] لورديس، أورتيغا 2009، Understanding second language acquisition، Routledge، بريطانيا، ص132.

[42] غاردنر ريتشارد ك.، إي والاس ولامبرت، 1972، Attitudes and motivation in second-language learning، Newbury House Publishers، الولايات المتحدة، ص96.

[43] كرامش كلير، 2009، The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters، Oxford University Press، بريطانيا، ص.38. ليديكوت، أندرو، وسكارينو، أنجلا، 2013، Intercultural language teaching and learning، Wiley-Blackwell، بريطانيا، ص٤٤.

المراجع العربية :

١. أبو دقة، محمود، ٢٠٢١، "التحديات الثقافية في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية لدى غير الناطقين بها"، مجلة تعليم اللغة العربية، إندونيسيا.

٢. الغامدي، منى، ٢٠١٨، "أثر الخلفية الثقافية في تفاعل الطالبات الآسيويات في تعلم اللغة العربية"، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، البحرين.

٣. الدوسري، عادل، والجراح، محمد، ٢٠٢٣، "الهوية الثقافية السعودية في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية وصفية"، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، السعودية.

٤. الطيبي، أحمد وآخرون، ٢٠١٩، "المحتوى الثقافي لنصوص القراءة في كتاب 'القطرات السوداء'"، مجلة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، سوريا.

٥. النعاع، محمود، ٢٠٠٢، "أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية: أين تقف؟"، ورقة منشورة ضمن ندوة اللغة العربية إلى أين؟، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إيسيسكو)، المغرب.

٦.

المراجع الأجنبية:

1. مايكل، بيرام، 1997، Teaching and assessing intercultural communicative competence، Multilingual Matters، بريطانيا.

2. مايكل، بيرام، وزاراتي، جابريال، 1997، Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence، مجلس، أوروبا، فرنسا.

3. فيركلاف، نورمان، 1995، Critical discourse analysis: The critical study of language*، Longman، بريطانيا.

4. فيركلاف، نورمان، 2001، Language and power (الثانية الطبعة)، Longman، بريطانيا.

5. أ. تشارلز فيرغسون، 1959، "Diglossia"، مجلة Word، نيويورك.

6. ك. ريتشارد غاردنر، إي والاس ولامبرت، 1972، Attitudes and motivation in second-language learning، Newbury House Publishers، الولايات المتحدة.

7. جيمس جي بول، 2014، An introduction to discourse analysis: Theory and method (الرابعة الطبعة)، Routledge، بريطانيا.

8. أدريان، هوليداي، 2011، Intercultural communication and ideology، Sage، بريطانيا.

9. سابين، وأمادازي، أدريان، هوليداي، 2019، Making sense of the intercultural: Finding decentred threads، Routledge، بريطانيا.

10. كلير، كرامش، 1998، Language and culture، Oxford University Press.

11. كلير، كرامش، 2009، The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters، Oxford University Press.

12. أنجلا، وسكارينو، أندرو، ليديكوت 2013، Intercultural language teaching and learning، Wiley-Blackwell، بريطانيا.
13. بوني، نورتون 2000، Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change، Pearson Education.
14. كيرين، وتوهي، بوني، نورتون 2011، "Identity, language learning, and social change"، مجلة Language Teaching، بريطانيا.
15. لورديس، أورتيغا 2009، Understanding second language acquisition، Routledge، بريطانيا.
16. روبرت، فيليبسون 1992، Linguistic imperialism، Oxford University Press، بريطانيا.
17. إيلانا، شوهمي 2006، Language policy: Hidden agendas and new approaches، Routledge، بريطانيا.
18. جان، ساندیرلاند 2004، Gendered discourses، Palgrave Macmillan.
19. ديبورا، شيفرين، في: "Critical discourse analysis"، 2001، أ. تيو دايك، فان (محررون) هايدي وهاميلتون، ديبورا، تانين، The handbook of discourse analysis، Blackwell، بريطانيا.
20. أ. تيو دايك، فان 2008، Discourse and power، Palgrave Macmillan.
21. تيمور، وكيس، كلوديا، فينينجر، 2013، "Culture in English as a Foreign Language (EFL) textbooks: A semiotic approach"، مجلة TESOL Quarterly، المتحدة الولايات.
22. ك. ريتشارد غاردنر، 1985، Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation، Edward Arnold، بريطانيا.
23. زولتان، دورنيي 2001، Motivational strategies in the language classroom، Cambridge University Press، بريطانيا.
24. رود، إليس 1994، The study of second language acquisition، Oxford University Press، بريطانيا.
25. روث، فوداك، 2009، The discourse of politics in action: Politics as usual، Palgrave Macmillan، ص بريطانيا، غير محددة.

الملاحق:

الملحق (أ) التمثلات الثقافية في تعلم اللغة العربية:

الجدول (١): تفضيل الأمثلة الثقافية القريبة من البيئة الأصلية

خيار الاستجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية التقريبية
أوافق بشدة	26	26%
أوافق	29	29%
محايد	10	10%
لا أوافق	21	21%
لا أوافق أبدا	14	14%
المجموع	100	100%

الجدول (٢): الارتياح تجاه الأطروحات الثقافية المتوافقة مع نمط الحياة

خيار الاستجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية التقريبية
أوافق بشدة	30	30%
أوافق	31	31%
محايد	12	12%
لا أوافق	17	17%
لا أوافق أبدا	10	10%
المجموع	100	100%

الجدول (٣): صعوبة فهم بعض العادات الثقافية

خيار الاستجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية التقريبية
أوافق بشدة	24	24%
أوافق	30	30%
محايد	18	18%
لا أوافق	16	16%
لا أوافق أبدا	12	12%
المجموع	100	100%

الجدول (٤): ملاحظة افتراض الأمثلة لتشارك القيم

خيار الاستجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية التقريبية
أوافق بشدة	28	28%
أوافق	30	30%
محايد	15	15%
لا أوافق	17	17%
لا أوافق أبدا	10	10%
المجموع	100	100%

تعكس هذه الجداول تصورات طلابية واضحة، تظهر ميلا لتفضيل الثقافة القريبة والمألوفة، مع ارتياب أو تحفظ تجاه عناصر الثقافة العربية غير المألوفة.

النسبة المجمعة للاتفاق (٥٥–٦٠%) على صعوبة التقبل، وارتياح للمألوف، تدل على وجود تمثلات للـ"آخر الثقافي" بوصفه غريبا أو محكوما بمعايير خاصة، وهو ما يفسر بعض أنماط العزوف والممانعة الثقافية في الصف.

الملحق (ب): التمثلات السلبية تجاه اللغة العربية

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية للتمثلات الثقافية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشعر أن الثقافة العربية تختلف جذريا عن ثقافتي.	4.20	0.74
يصعب علي تقبل بعض العادات العربية لأنها لا تشبه ما اعتدت عليه.	4.05	0.69
أشعر أن الثقافة العربية غنية وتستحق الفهم والتقدير.	3.50	0.82
لدي تحفظات دينية/اجتماعية تمنعني من تقبل بعض الجوانب الثقافية.	3.80	0.77

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية للتمثلات اللغوية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية صعبة وغير منطقية مقارنة بلغتي الأم.	3.95	0.81
أتعلم العربية فقط لأغراض دينية أو أكاديمية.	4.10	0.73
أرى أن اللغة العربية غير مناسبة للتواصل الحديث.	3.60	0.85
أشعر أن لغتي الأم أكثر تطورا وحداثة من العربية.	3.80	0.78

تظهر البيانات في الجداول أعلاه استمرارية التحيزات اللغوية لدى المشاركين، حيث سجلت العبارة "أتعلم العربية لأغراض دينية أو أكاديمية" أعلى متوسط (M = 4.10) ، تليها العبارة "اللغة العربية صعبة وغير منطقية" (M = 3.95). هذه النتائج تؤكد حضور خطاب الأداتية، والحمولة الدينية المفروضة، إضافة إلى تصور اللغة بوصفها منظومة معقدة مغلقة، لا وسيلة تفاعلية حيوية.

الملحق (ج): الفروق في التمثلات بحسب المستوى التعليمي

الجدول (7): اختبار T بين طلاب المستوى المتقدم والمتوسط المتقدم

نوع التحيز	المجموعة	عدد المشاركين (n)	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)
التحيز الثقافي	المستوى المتوسط المتقدم	40	4.1	0.65
	المستوى المتقدم	60	3.6	0.6
التحيز اللغوي	المستوى المتوسط المتقدم	40	4	0.7
	المستوى المتقدم	60	3.5	0.65

أظهرت نتائج اختبار T-test عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستويين، سواء في التحيز الثقافي أو اللغوي، وهو ما يشير إلى أن هذه التمثلات قد تكون راسخة ومستقلة عن تطور الكفاءة اللغوية .

هذا يدعم ما توصلت إليه الدراسة من أن التمثلات تتشكل بفعل الخلفيات السابقة أكثر من التجربة التعليمية وحدها.

الملحق (د): توجهات الطلاب نحو برامج دبلومات تعليم العربية

أدرج هذا الملحق بوصفه مكملا تحليليا لنتائج الدراسة، يركز على الجوانب التطبيقية في تجربة تعلم اللغة العربية، كما يعبر عن التمثلات العملية لدى المتعلمين الدوليين. وقد جاءتْ بياناته لتعزز ما كشفه التحليل الخطابي من هيمنة "خطاب الأداتية" الذي يحصر اللغة في الوظيفة الدينية أو الأكاديمية، ويهمش أبعادها التفاعلية والثقافية.

كما تفيد هذه البيانات في فهم العلاقة بين تمثلات الطلاب وتصورهمْ للبرامج التعليمية، وتضيء على احتياجاتهم الواقعية التي يمكن توظيفها في تصميم دبلومات تستجيب لدوافعهم وخلفياتهم الثقافية.

وقد استخلصتْ هذه البيانات من أسئلة في استبانة منفصلة، ركز فيها على المجالات المستفيدة من تعليم العربية، والاقتراحات التي يقدمها المتعلمون لتطوير محتوى البرامج التعليمية.

الجدول (١): أكثر برامج الدبلومات طلبا

اسم الدبلوم	عدد الترشيحات	النسبة التقريبية
دبلوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الدولي)	49	55%
دبلوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (وتقنيات التعليم)	25	28%
دبلوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (لأغراض دبلوماسية)	14	16%
المجموع	88	100%

الجدول (٢): المجالات المستفيدة من الدبلومات

المجال	عدد الطلاب	النسبة التقريبية
التعليم	62	65%
الدبلوماسية والعلاقات الدولية	13	14%
الإعلام والثقافة	9	9%
الأعمال والتجارة	2	2%
أخرى (غير مصنفة أو متعددة)	9	10%
المجموع	95	100%

الجدول (٣): مواقف الطلاب من ضرورة ميزات إضافية

الرأي	عدد الإجابات	النسبة التقريبية
نعم، هناك ميزات ضرورية	22	31%
لا حاجة لإضافات خاصة	17	24%
لم يجب / لا رأي محدد	32	45%
المجموع	71	100%

الجدول (٤): أبرز اقتراحات الطلاب حول تطوير البرامج

نوع الاقتراح أو الملاحظة	أمثلة وردت فعليا في البيانات
مجانية الدراسة	الدراسة المجانية – وردت خاصة من نيجيريا ومالي
تحسين طرائق التدريس	طرق التدريس – التطبيق العملي
التركيز على مهارات المحادثة	مهارة التحدث المكثفة
جعل البرامج حضورية أو مزجية	البرامج الحضورية أكثر جاذبية
تقليل الرسوم للدارسين من إفريقيا	برامج برسوم رمزية – دعم مالي لطلاب غرب إفريقيا
الاعتراف بشهادات اللغة العربية	دولتنا لا تعترف بشهادات اللغة إلا من نيجيريا

تعزز البيانات الواردة في هذا الملحق ما توصلتْ إليه الدراسة من هيمنة "خطاب الأداتية" في تمثلات المتعلمين، حيث ينظر إلى العربية بوصفها أداة لتحقيق غايات مهنية أو دينية، لا بوصفها وسيلة للتفاعل أو مدخلا للهوية. وقد عبر كثير من الطلاب عن رغبتهم في برامج دبلومية تلبي حاجاتهم العملية، وتؤهلهم لسياقات التوظيف أو العمل التربوي والدعوي.

ويكشف هذا الاتجاه عن تطابق بين ما ورد في التحليل النوعي للخطاب الطلابي، وما ظهر في الإجابات الكمية المتعلقة بالدبلومات، بما يبرز أهمية الاستجابة لهذه التمثلات من خلال تصميم برامج مرنة توازن بين البعد الوظيفي والبعد الثقافي، دون مصادمة لتمثلات المتعلم أو تجاهل لها.