ISSN: 1858-9898 ردمد

مجلة كلية التربية العلمية

كلية التربية دنقلا – جامعة دنقلا ـ العدد التاسع

تصـدر عـن كلية التربية – جامعة دنقلا

مجلة نصف سنوية علمية محكمة

يونيو 2026م

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة كلية التربية – جامعة دنقلا

مجلة نصف سنوية علمية محكمة

رئيس مجلس الإدارة:

أ.د. الوليد مصطفى إبراهيم

رئيس هيئة التحرير:

د. أحمد التجاني عبد العزيز محمد عثمان

نائب رئيس هيئة التحرير

د. مكاوى علي أحمد خاطر

هيئة التحرير:

د. تهامي محمد حسن محمد نور

د. عبد الكريم محمد عثمان

د. عبد الوهاب شمت محمد أحمد

د.نصر الدين فرح

مدقق لغوي:

د. محمود محمد أحمد علي اللغة العربية

د. صالحة سيد أحمد عبد الله اللغة الإنجليزية

مستشارو التحرير:

أ.د. الزهور حسن المأهل

أ.د. محمد عثمان أبو جارة

أ.د. صالح عبد الله هارون

أ.د. عمر بشارة أحمد

د. إبراهيم الفكي

سكرتارية التحرير

إخلاص عبد الحميد عبد الواحد

مقدمة:

مجلة كلية التربية، مجلة تصدر عن كلية التربية – دنقلا جامعة دنقلا، وهي مجلة علمية دورية نصف سنوية محكمة.

قبول المجلة البحوث والأوراق العلمية التي تسهم في توسيع دائرة العلم والمعرفة من خلال نشر البحوث والأوراق العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية والموضوعية والأمانة العلمية.

ترحب المجلة بالباحثين من داخل السودان وخارجه وداخل الجامعة وخارجها لنشر إنتاجهم العلمي شريطة أن تتبع الطرق العلمية المثلى لعرض البحث من حيث الخلاصة ومناهج البحث ووسائل البحث وعرضه وتحليله، والنتائج التي توصل إليها والتوصيات، وقائمة المراجع والمصادر وفق النهج المتبع.

شروط النشر:

1. قبول الأوراق المكتوبة باللغات العربية والإنجليزية من الباحثين من داخل وخارج السودان.
2. تخضع الأوراق المقدمة للمجلة للتحكيم ويتم اعتماد القبول النهائي بعد كل التعديلات المطلوبة.
3. يتحمل المؤلف أو المؤلفون وحدهم مسؤولية محتوى بحوثهم، وتكون الآراء التي ترد فيها معبرة عن آرائهم، ولا تتحمل المجلة أي مسؤولية جراء تلك الآراء.
4. يشترط ألا تكون الأوراق المقدمة للنشر قد نشرت من قَبل أو قُدمت للنشر لأي جهة أخرى (كتابة إقرار بذلك).
5. ألا تكون الورقة جزءاً من رسالة منشورة لدرجة الدكتوراة أو الماجستير أو جزءاً من كتاب منشور.
6. يجب ألا تُنشر الأوراق المقدمة للنشر في مكان آخر دون الحصول على الموافقة الخطية من رئيس هيئة التحرير.
7. تقدم الأوراق من ثلاث نسخ بما في ذلك الصور والأشكال والمخططات على أن تكون أصلية ومطبوعة على جانب واحد من الورقة وبمسافات مزدوجة بين الأسطر، ويجب ترك مسافات كافية عن يمين الصفحة ويسارها.
8. تُقدم الورقة مطبوعة على ورق A4 إلكترونياً في ملف بصيغة وورد(Word) في البريد الالكتروني للمجلة بخط Simplified Arabic بحجم 14، وأن يكون حجم الخط في الجداول 12، على ألا تزيد كلمات الورقة عن 7000 كلمة تأتي في(20) صفحة بفراغات مزدوجة وهوامش 2.5سم. وتُرقم الصفحات في الأسفل على الجانب الأيسر بشكل متسلسل.
9. يُرفق مستخلص للبحث لا يزيد عن (100) كلمة بإحدى اللغات المستخدمة في المجلة بخلاف لغة الورقة، على أن يحتوي المستخلص على الشروط المنهجية.
10. يتم التوثيق بالنظام الأمريكي (هارفارد) في المتن. أما في المصادر يكون المصدر بخط مائل وأيضاً النصوص المقتبسة. المصادر في قائمة المصادر يكون بخط عريض وتحته خط.
11. تقدم هذه الأوراق محكمة من ناحية اللغة والصياغة.
12. في حالة وجود جداول وأشكال توضيحية يجب أن يكون الجدول واضحاً ومستقلاً بذاته يفهمه القارئ دون الرجوع إلى المتن، ويطبع كل جدول على صفحة منفصلة، مع مراعاة وضع رقمه وعنوانه في أعلى الصفحة، ومصدر الجدول في أسفل الجدول.

13. تُعرض المقالات والبحوث على محكمين مختصين في المجالات المختلفة لإجازتها، وتقوم المجلة بإخطار أصحاب الأوراق والمقالات بقرار المحكمين.

14. يحق لهيئة التحرير إجراء أي تعديلات شكلية جزئية قبل النشر دون أن تخل بمضمون المادة المنشورة في حالة الموافقة بنشرها.

15.قبول الورقة بشكل نهائي بعد أن يجرى الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.

16.تحتفظ المجلة بكافة حقوق النشر.

17.أصول الأوراق التي ترد إلى المجلة لا تسترجع سواء نشرت أو لم تنشر.

18.يتم دفع رسوم نشر قدرها (40000) جنيه و(50) دولاراً للأوراق من خارج السودان.

19.تدفع الرسوم، لحساب كلية التربية دنقلا، حساب رقم **(758899)**– بنك أم درمان الوطني، فرع دنقلا.

20.ترسل الأوراق باسم السيد/ رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة كلية التربية.

جامعة دنقلا – **ص ب** (47).

دنقلا – السودان

هاتف: +249122733133 – +249906223333

البريد الإلكتروني: sjofedu@uofd.edu.sd

كلمة العدد:

بحمد الله وتوفيقه يخرج هذا العدد التاسع من هذه المجلة العلمية إلى قرائنا الكرام بمنتوجات القرائح العلمية في ضروب العلوم والمعرفة المختلفة بموضوعات جادت بها نخبة من علماء وخبراء التعليم والعلوم الإنسانية من مختلف الجامعات والهيئات السودانية والإقليمية. راجين أن تكون إضافة حقيقية لمساهمات كلية التربية دنقلا، في نشر العلم والمعرفة، وإتاحة الفرصة للعلماء والباحثين لنشر نتاجهم العلمي الذي يسهم في حل المشكلات الحقة لمجتمعاتهم.

ولا يفوتنا أن نرجو من كافة ذوي الاهتمام بالمجالات البحثية للمجلة والقراء أن يمدونا بآرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم ومراجعاتهم البناءة في الموضوعات العلمية للمجلة أو الفنية والتي تفيد في تقويم هذه المسِيرة العلمية، وذلك على عنوان البريد الإلكتروني للمجلة.

(sjofedu@uofd.edu.sd). مؤكدين أخذها بعين الاعتبار والاهتداء بها في سبيل التجويد والترقي.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل،

محتويات العدد

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
	كلمة العدد	
1	**تجليات الذات والحنين في شعر محمد سعيد العباسي: مقاربة نفسية**	8
2	**العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية**	30
3	**فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لأطفال التوحد**	46
4	A Comparative Study of the Iraqi Dialect and Standard Arabic	74
5	Assessing and Developing Undergraduates' Intercultural Competence with respect to Hymes' Typology and Van Eks Analysis	86
6	Correlation between Vocabulary Mastery and Descriptive Writing skills among EFL Students at University of Gezira، Sudan	103
7	Deconstruction: A Paradoxical Term Swaying between Theory and Concepts	115
8	Exploiting Translation to Enhance Understanding among EFL Students	129
9	Investigating the Role of Reading Techniques in Enhance Reading Comprehension	146
10	Metaphor: A Principal Qur'anic Stylistic DevicePosing Hurdles to Translators	158
11	Teachers' Perspectives on the Linguistics Challenges EFL Learners Face in Translating Idioms	172

تجليات الذات والحنين في شعر محمد سعيد العباسي: مقاربة نفسية

د. عواطف أحمد الإمام – الأستاذ المساعد – جامعة أمدرمان الإسلامية

Abstract

This study aims to explore the manifestations of the self and nostalgia in the poetry of Mohammed Saeed Al-Abbasi from a psycho-critical perspective. It is based on the assumption that his poetic text serves as a mirror reflecting the emotions، tensions، and defense mechanisms of the self in facing social and political pressures. Through analyzing his poetic works، the study seeks to uncover the manifestations of pride and thought as psychological compensation mechanisms، the conflict of the self between the ideal and the real as an expression of both consciousness and the unconscious، and the religious and Sufi dimensions as defensive and spiritual mechanisms. The study also examines the patterns of nostalgia in his poetry—represented in longing for the homeland، the childhood past، and freedom—as psychological expressions of the self's pursuit of balance and liberation. The research adopts a descriptive-analytical method، drawing upon the tools of psychoanalytic criticism in text analysis، and concludes that Al-Abbasi's poetry is not merely an aesthetic literary discourse but also a psychological document revealing the imprints of the poetic self and its emotional and intellectual tensions.

Keywords: Mohammed Saeed Al-Abbasi، self-manifestations، nostalgia، psychoanalytic criticism، Sudanese poetry.

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى مقاربة تجلّيات الذات والحنين في شعر محمد سعيد العباسي من منظور نقدي نفسي. وتنطلق من فرضية مفادها أن النص الشعري عنده يمثّل مرآةً تعكس انفعالات الذات وتوترها، وآلياتها الدفاعية في مواجهة ضغوط الواقع الاجتماعي والسياسي. وتسعى هذه الدراسة إلى الكشف– عبر تحليل نصوصه الشعرية – عن مظاهر الاعتداد والفكر بوصفها وسائلَ للتعويض النفسي، وعن صراع الذات بين المثال والواقع كتجلٍّ من تجليات الوعي واللاوعي، وعن البعد الديني والصوفي كآلية دفاعية وروحية. كما تتناول أنماط الحنين عنده؛ ممثلةً في التوق إلى الوطن، والماضي الطفولي، والحرية؛ بوصفها تعبيراتٍ نفسيةً تعبر عن سعي الذات إلى التوازن والانعتاق. اعتمد البحث منهجاً وصفياً تحليلياً، مستنداً إلى أدوات النقد النفسي في تحليل النصوص، ليخلص إلى أن شعر العباسي ليس مجرد خطاب أدبي جمالي، بل هو وثيقة نفسية تكشف عن بصمات الذات الشاعرة وتوتراتها العاطفية والفكرية.

الكلمات المفتاحية: محمد سعيد العباسي، تجليات الذات، الحنين، النقد النفسي، الشعر السوداني.

المقدمة:

يمثّل الشعر السوداني الحديث مرآةً للتحولات الفكرية والاجتماعية والسياسية التي شهدها السودان في مطلع القرن العشرين، حيث انفتح الشعراء على قضايا الوطن والهوية والحرية، في تداخلٍ مع التجربة الذاتية والهموم الفردية. ويأتي محمد سعيد العباسي في طليعة هؤلاء الشعراء الذين حملوا همّ الأمة، وصاغوا تجاربهم بلغة رصينة تجمع بين الأصالة الكلاسيكية والصدق الوجداني.

غير أنّ شعر محمد سعيد العباسي لا يمكن أن يُقرأ فقط من زاوية جمالية أو سياسية؛ إذ يختزن بعداً نفسياً عميقاً يتجلّى في إحساس الشاعر بالاغتراب، وصراعه الداخلي بين مثالياته وطبيعة واقعه، وحنينه المستمر إلى ماضٍ بريء وحريةٍ ضائعة. ومن هنا، تأتي أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى مقاربة شعر العباسي من خلال النقد النفسي، بما يكشف عن البنية العميقة للنصوص ويضيء مسارات الذات الشاعرة في لحظات الاعتداد والفخر أو الاغتراب والحنين.

مشكلة البحث

تتمحور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: كيف تتجلى أبعاد الذات والحنين في شعر محمد سعيد العباسي من منظور نفسي؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أبرز مظاهر الاعتداد والفخر في شعر العباسي، وكيف تُفسَّر نفسياً؟
2. كيف يعبّر الشاعر عن صراع الذات بين المثال والواقع؟
3. ما دلالة البعد الديني والصوفي في تشكيل هويته الشعرية ونفسيته؟
4. كيف تمثّل أنماط الحنين (إلى الوطن، الماضي، الحرية) استجاباتٍ نفسيةً لواقع الشاعر؟

أهداف البحث:

1. –الكشف عن تجليات الذات الشاعرة في شعر العباسي من منظور نفسي.
2. –تحليل أنماط الحنين في نصوصه وربطها بالبعد النفسي.
3. _ إبراز دور الوسائل التعبيرية (الصور، الموسيقى، الأسلوب) في تمثيل اللاشعور الشعري.
4. _الإسهام في تطوير الدراسات النقدية للشعر السوداني عبر توظيف النقد النفسي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تزاوج بين الأدب وعلم النفس وفي مقاربته للموضوع من زاوية غير مطروقة بكثافة، وهي الزاوية النفسية، مما يفتح آفاقاً جديدة لفهم أبعاد التجربة الشعرية عند محمد سعيد العباسي بشكل أعمق، فضلاً عن إسهامها في إثراء الدراسات النقدية السودانية والعربية التي لا تزال في حاجة إلى التعمق في توظيف المناهج الحديثة.

المنهجية:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في إطار النقد النفسي، للكشف عن البنية النفسية العميقة الكامنة في شعر محمد سعيد العباسي، بوصف النص الشعري وثيقة تعبّر عن الحالات الوجدانية واللاشعورية للشاعر. تم تحليل النصوص من خلال آليات التحليل النفسي (كاللاشعور، وآليات الدفاع، والصراع النفسي، والحنين)، مع الجمع بين الوصف النصي لتجليات الذات والحنين، والتحليل النفسي لتفسير الصور الشعرية والدلالات، إضافة إلى المقارنة بين البعدين الفردي والجماعي في التجربة الشعرية، وصولاً إلى استنتاجات تربط البنية الجمالية بالسياق النفسي والاجتماعي للشاعر.استند البحث إلى دواوين العباسي وشروحها، والدراسات النقدية العربية، والمراجع الأساسية في علم النفس التحليلي (فرويد، يونغ، لاكان).

هيكل البحث:

- تمهيد:(مؤثرات تكوين شخصيته)
- الفصل الأول: الإطار النظري والمنهجي.
- المبحث الأول: النقد النفسي، المفاهيم والمبادئ.
- المبحث الثاني: مفهوم الذات والحنين في ضوء الدراسات النفسية والأدبية.
- المبحث الثالث: ملامح التجربة الشعرية عند محمد سعيد العباسي.
- الفصل الثاني: تجليات الذات في شعر العباسي.
- المبحث الأول: الذات الشاعرة بين الاعتداد والفخر.
- المبحث الثاني: صراع الذات بين الواقع والمثال.
- المبحث الثالث: البعد الديني والصوفي في تشكيل الذات.
- الفصل الثالث: أنماط الحنين في شعر العباسي.
- المبحث الأول: الحنين إلى الوطن والأرض.

- المبحث الثاني: الحنين إلى الماضي والطفولة.
- المبحث الثالث: الحنين القيمي (استعادة الصفاء الأخلاقي والحرية والهوية الثقافية).
- الفصل الرابع: الوسائل التعبيرية وتجلياتها النفسية.
- المبحث الأول: الصور البلاغية والرموز.
- المبحث الثاني: الموسيقى الشعرية والإيقاع.
- المبحث الثالث: الأسلوب بين المباشرة والرمزية.

تمهيد: مؤثرات تكوين شخصية الشاعر.

يُعَدّ محمد سعيد العباسي من أبرز الشعراء السودانيين الذين شكّلوا جسراً بين الكلاسيكية العربية والبيئة المحلية السودانية. هو محمد سعيد العباسي بن محمد شريف نور الدائم بن أحمد الطيب العباسي، وُلِدَ بقرية عراديب ود نور الدائم بالنيل الأبيض سنة 1880م، وينتمي إلى أسرة ذات نسب عريق تمتد جذورها إلى بيت ديني علمي (العباسي، 1948، ص 2). نشأ في بيئة علمية، حيث حفظ القرآن الكريم وتلقى العلوم الدينية واللغوية في عدد من الخلاوي، قبل أن ينتقل إلى مصر ليلتحق بالمدرسة الحربية، غير أنه لم يُكمل دراسته بها، إذ تركها بعد عامين بسبب نظام الترقي غير المنصف للسودانيين كما أشار بنفسه في مقدمة ديوانه: (بعد سنتين من انتظامي بها استعفيت لأني رأيت أن لا أمل في الترقي وإن كنت أول الناجحين في الامتحانات) (العباسي، 1948، ص 2).

تتلمذ العباسي على يد الأستاذ محمد عثمان الزناتي الذي أسهم في صقل لغته وتزويده بثقافة أدبية متينة كما درس كتب النحو مثل ألفية ابن مالك والأجرومية والكافي في العروض والقوافي، فجمع بين التكوين اللغوي الصارم والذائقة الشعرية الرفيعة (عبد الله، ص 19).

خرج العباسي من بيئةٍ دينيةٍ متشبعةٍ بالقيم الأخلاقية والعلمية، ما جعله يكتسب صفاءً روحياً ووجداناً عميقاً. فقد نشأ في فترةٍ شهدت بواكير النهضة العربية الحديثة واضطراب الأحوال السياسية في العالم العربي، فانعكس ذلك على وعيه الشعري والوطني. كما تأثر بأبيه العالم محمد شريف نور الدائم، الذي غرس فيه حب الأدب والشعر، وكان يحفزه على النظم في موضوعات يختارها له، ويكافئه حين يتقنها مما زرع فيه روح التحدي والطموح الأدبي (ميخائيل، 1977، ص 77).

كان العباسي محبّاً للترحال، مولعاً بحياة البادية، يتنقل بين بوادي السودان، وقد تجلى أثر ذلك في شعره الذي عكس حياة البداوة وقيم الفروسية ويرى سعد ميخائيل أنه "أسدى الشعراء خيالاً وأعلاهم منفساً وأجودهم قافية

متين الأسلوب، يغوص في المعنى فينتزع لؤلؤة بين أصداف" (سعد ميخائيل 1977، ص77). نُشِر ديوانه الأول عام 1948م، وتُوفي عام 1963م، بعد أن ترك بصمةً بارزة في مسار الشعر السوداني الحديث، باعتباره أحد رواد حركة الإحياء والبعث الأدبي.

❖ **الفصل الأول: الإطار النظري والمنهجي.**

المبحث الأول: النقد النفسي، المفاهيم والمبادئ.

يُعَدّ النقد النفسي اتجاهاً نقدياً حديثاً يقوم على مبادئ علم النفس لفهم النصوص الأدبية وتحليلها، إذ يرى أن النص الأدبي وثيقة تكشف عن العالم الداخلي للمبدع ورغباته المكبوتة وصراعاته النفسية (فرويد، 1983، ص33) وقد قسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة مكونات أساسية:

- **الـ"هو" :(Id)** مستودع الغرائز والطاقات الحيوية التي تبحث عن الإشباع وفق مبدأ اللذة.
- **الـ"أنا" :(Ego)** الجزء الواعي الذي يوازن بين الداخل والخارج.
- **الـ"أنا الأعلى" :(Superego)** الضمير الأخلاقي الذي يمثل قيم المجتمع والأسرة.

أما كارل غوستاف يونغ، فقد أضاف إلى النظرية الفرويدية مفهوم **اللاوعي الجمعي** و**النماذج الأصلية** مؤكداً أن الأدب لا يعبر فقط عن لا وعي الفرد بل عن الذاكرة الجمعية للإنسانية (يونغ،1953، ص 89). كما يركز النقد النفسي إذن على أن النص الأدبي هو بمثابة "حلم يقظة" يعبّر فيه المبدع عن صراعاته الداخلية بطريقة رمزية وجمالية ويُعتبر هذا الاتجاه امتداداً لمدرسة **التحليل النفسي** التي أسسها سيغموند فرويد، والتي نظرت إلى الإبداع بوصفه وسيلة للتطهير النفسي والتعبير عن المكبوتات (جابر، 1998، ص 17). ولم يكن المنهج النفسي في النقد الأدبي وليد الدراسات الغربية الحديثة فحسب بل له جذورٌ عربية مبكّرة. حيث أشار **عبد القاهر الجرجاني** إلى علاقة النظم بالحالة النفسية للمتكلّم، ولاحظ –**ابن قتيبة**–أثر العواطف والدوافع الإنسانية في تشكيل النص، باعتبارها صدىً للاوعي والمشاعر الداخلية. وفي العصر الحديث، طوّر **جماعة الديوان** هذا الاهتمام بذات الشاعر والنزعة الفردية، معتبرين أن النص يعكس الحالة النفسية للمبدع مباشرة(محمد نور،2016 ص. 44).

❖ **المبادئ الأساسية للنقد النفسي:**

يمكن تلخيص أبرز المبادئ التي يقوم عليها النقد النفسي فيما يلي:

- **الكشف عن الدوافع النفسية:** باعتبار النص الأدبي تعبيراً عن دوافع شعورية ولا شعورية، مثل الرغبة، الخوف، الحنين، الكبت، التسامي، القلق، إلخ.

- **التحليل الرمزي:** دراسة الرموز والصور البلاغية بوصفها إشارات على صراعات داخلية أو رغبات مكبوتة، فالرمز في النص يُقرأ كبديل عن فكرة أو إحساس لا يستطيع الشاعر التصريح به مباشرة (جابر، 1998.ص 17).
- **الازدواج بين الشعور واللاشعور:** يرى النقد النفسي أن المبدع يعبّر عن ذاته على مستويين؛ مستوى شعوري مباشر (الأفكار المعلنة)، ومستوى لا شعوري غير مباشر (المكبوت الذي يتسرب عبر الصور والإيقاعات).
- **التسامي والإعلاء:**وهو مبدأ نفسي محوري عند فرويد، ويعني تحويل الدوافع والرغبات الغريزية المكبوتة إلى إنتاج إبداعي سامٍ، يظهر في صياغة شعرية راقية بدلاً من إشباعات مباشرة (فرويد، 1983، ص73).
- **النص مرآة للشخصية:** يركّز النقد النفسي على دراسة شخصية المؤلف عبر نصوصه، باعتبار النص امتداداً لذاته وخبراته الحياتية.(العقاد1966 ص 201).

❖ **المنهج النفسي في قراءة الشعر:**

يُعدّ المنهج النفسي مدخلاً تحليلياً عميقاً لفهم الشعر، بوصفه أكثر الأجناس الأدبية تعبيراً عن الذات وتجلّياتها الانفعالية. فالنص الشعري يحمل في تراكيبه وصوره ورموزه انعكاساً للبنية النفسية للمبدع وتطبيق هذا المنهج على شعر محمد سعيد العباسي يكشف عن مستويات الحنين في تجربته، سواء كان حنيناً إلى الوطن أو الطفولة أو الحرية، كما يُبرز صراعه الداخلي بين التمسك بالجذور والرغبة في الانطلاق (حمودة، 2012؛ بدوي، 2018). وبهذا يصبح الشعر عند العباسي مساحةً للتفريغ النفسي، تتجلّى فيها رموزه وإيقاعاته بوصفها آلياتٍ للتسامي والإسقاط الانفعالي. كما إنّ النقد النفسي لا ينتقص من القيمة الجمالية للنص، بل يضيف إليها بعداً باطنياً، إذ يربط بين البنية الشعرية واللاشعور المبدع، ليكشف عن عمق التجربة الإنسانية في صورها الرمزية والإيقاعية.

المبحث الثاني: مفهوم الذات والحنين في ضوء الدراسات النفسية والأدبية.

انطلاقاً من الإطار النظري والمنهجي القائم على النقد النفسي، يصبح من الضروري الوقوف عند مفهومين أساسيين يشكّلان مفتاحاً لقراءة التجربة الشعرية عند محمد سعيد العباسي، هما؛ الذات والحنين. فهما لا يقتصران على البعد النفسي الفردي، بل يتجاوزانه إلى البعد الأدبي والجمالي، إذ يُسهمان في الكشف عن الدلالات العميقة للنص الشعري، وعن تداخل الخبرة النفسية مع البنية الفنية.

مفهوم الذات: تُعدّ الذات من المفاهيم المركزية في الفكرين النفسي والأدبي. فهي تشير إلى الصورة التي يرسمها الشاعر عن نفسه في نصه، بما تحمله من تناقضاتٍ وتطلعاتٍ وخبراتٍ داخلية، والذات في النص ليست هي الذات الواقعية دائماً، بل هي الـ"أنا" الشعرية التي تتبنى مواقف ورؤى تعبيرية محددة وغالباً ما تسعى هذه الذات إلى تأكيد وجودها أو التعويض عن نقصٍ تشعر به في الواقع من منظور التحليل النفسي، وتتوزع الذات بين الـ"هو" والـ"أنا" والـ"أنا الأعلى"، حيث تمثل الـ"أنا" منطقة التوازن بين الرغبات الغريزية (الـ"هو") والضوابط الأخلاقية والاجتماعية (الـ"أنا الأعلى") (فرويد، 1983، ص 34). أماعند كارل يونغ، فإن الذات تمثل المركز المنظّم للشخصية، بما تحويه من وعيٍ ولا وعيٍ، وتتجلى من خلال الرموز الجمعية التي تظهر في الأساطير والأحلام والأعمال الفنية(يونغ، 1953، ص 89).

وفي المجال الأدبي، تُفهم الذات بوصفها كياناً نصياً يُعاد بناؤه عبر اللغة، فهي ليست مجرد انعكاس داخلي، بل مشروع وجودي يسعى إلى الاعتراف والتعبير عن المعاناة أو الأمل، برزت الذات كمساحة للتوتر بين الداخل والخارج، حيث تتحول إلى صوت جمالي يعكس صراع الإنسان مع واقعه.(حمودة، 2000،ص 88).

الحنين:هو حالة وجدانية مركبة تجمع بين الألم الناتج عن الفقد، واللذة المترتبة على استحضار الماضي ويُعَدّ الحنين، في التحليل النفسي، آلية دفاعية يلجأ إليها الفرد للتخفيف من صعوبات الحاضر عبر استدعاء ماضٍ مثالي أو متخيَّل (ديميتريو، 2014، ص 112). كما يُنظر إليه كحالة مزدوجة تنطوي على ألم الفقد ولذة الاسترجاع (بيلسكي وآخرون، 1997). ويربط- غاستون باشلار –الحنين بالمكان الأول- البيت والطفولة- باعتباره رمزاً لرغبة الإنسان في العودة إلى أصل وجوده عبر المخيال المأهول، أي الذاكرة المكانية التي تشكّل أساس الأمان النفسي. أما فرويد فقد ربط الحنين بآليات الكبت والإسقاط، معتبراً أن استدعاء الماضي هو تعويض رمزي لمواجهة ضغوط الحاضر (فرويد، 1983، ص 245).

وفي النقد العربي الحديث، يُعد الحنين ظاهرة نصية وجمالية تؤدي وظيفة تعويضية، إذ يحوّل الشاعر الفقدان النفسي والاجتماعي إلى صورٍ ورموزٍ فنية تُغذّي التجربة الإبداعية (مساعد ومصطفى، 2022،).

يتضح مما سبق أن الذات والحنين يشكلان إطاراً نفسياً وجمالياً لفهم شعر العباسي، حيث تتجلى الذات بوصفها كياناً قلقاً يتأرجح بين الداخل والخارج، بينما يغدو الحنين وسيلةً لتعويض الفقدان ومواجهة الاغتراب. ومن هنا فإن تحليل النصوص الشعرية في الفصول اللاحقة سيكشف عن كيفية تجسد هذين المفهومين في البناء البلاغي والإيقاعي والدلالي.

❖ **المبحث الثالث: ملامح التجربة الشعرية عند محمد سعيد العباسي.**

يسعى هذا المبحث إلى تحديد أبرز ملامح التجربة الشعرية عند العباسي، عبر قراءةٍ تجمع بين التحليل الكلي والنفسي للنصوص، من حيث الموضوعات والبنية واللغة والموسيقى والعلاقة بالتراث في الموضوعات الرئيسة في شعره، وتتوزع موضوعاته بين عدد من المحاور البارزة، منها:

- الحنين إلى الوطن والطفولة وأمكنة محددة مثل «مليط» و«مصر»؛ حيث لا يقتصر الحنين على الشوق الحسيّ بل يمتدّ إلى استعادة القيم والذاكرة الوطنية والجماعيّة. هذا البُعد يجعل من النصّ شعوراً ذا طابعٍ جماعيٍّ لا فرديّ فحسب (الريح، 2016، ص. 19).
- الوطنيّة والحماسة: قصائد تمجّد الوطن وتدعو إلى الكرامة والاعتزاز.
- القيم الأخلاقيّة والدينيّة: توظيفٌ واضحُ للدور التربويّ والأخلاقيّ في قصائدٍ مثل «يوم التعليم»، حيث تظهر وظيفة نصّية إرشاديّة.
- الرثاء والمديح: معالجة هذه الأغراض بصيغةٍ تقليديةٍ محافظةٍ مع حسٍّ تجديديٍّ في الصورة واللغة.

يُقرأ هذا التنوّعُ الموضوعيّ أيضاً نفسياً كميلٍ نحو ضبط الانفعال عبر شكلٍ منظّم، ما يمنح القصيدة قدرةً على التوازن بين العاطفة والانضباط البنيويّ (جابر، 1998، ص. 23).

البنية والشكل والوزن:

حافظ العباسي على البنية العمودية التقليدية للقصيدة من حيث الوزن والقافية والافتتاح بالوقوف على الأطلال أو الغزل، ما جعله امتداداً لروح الشعر العربي التقليدي مع إدخال تجديداتٍ في الصور والدلالات (الطيب، 1999، ص. 37). هذا التمسّك بالشكل الكلاسيكي يمكن تفسيره أيضاً نفسياً كميولٍ نحو النظام والرغبة في احتواء الانفعال الشعوري عبر شكلٍ ثابتٍ ومنظّم (جابر، 1998، ص. 23).

اللغة والأسلوب البلاغيّ:

تتسم لغة العباسي بـ الفصاحة الكلاسيكية والجزالة، مع إدخال مفرداتٍ محليةٍ وبدويةٍ تمنح النصّ نكهةً سودانيّة أصيلة. يبرز في شعره ثراءٌ بلاغيٌّ عبر التشبيه والاستعارة والكناية، واستخدام صورٍ حسّيةٍ مستمدةٍ من الطبيعة السودانيّة (النخيل، المياه، الرمال)، كما يظهر حضورٌ للتناصّ مع التراث العربي والإسلامي، ما جعل شعره جسراً بين التجربة الذاتية والذاكرة الجمعية (ميخائيل، 1977، ص. 79).

البعد الموسيقيّ والإيقاعي:

للموسيقى دورٌ محوريّ في شعر العباسي؛ فالوزن المنتظم والقافية الموحدة يخلقان طاقةً وجدانية تساعد على نقل الانفعال الشعري وجعل القصيدة قابلةً للأداء الشفهي والحفظ الجماعي، وهي سمةٌ مميزةٌ في التراث الشعري السوداني (الطيب، 1999، ص. 38). كذلك تسهم الموسيقى الداخلية (تكرارات صوتية، جناس) في ضبط الإيقاع الداخلي وتعميق التأثير النفسي لدى السامع.

الوظيفة الاجتماعية والأخلاقيّة للنصّ:

لم يكن العباسي شاعراً للتغنّي بالجمال وحده؛ بل استخدم الشعر وسيلةً توجيهيةً تربويةً وأخلاقيةً–للدعوة إلى العلم، والتمسّك بالكرامة، والسموّ الأخلاقي. في هذا الإطار، يتحوّل النصّ إلى خطابٍ اجتماعيٍّ ينسجم مع وعي الشاعر الدينيّ ومكانته الفكرية (الريح، 2016؛ بكري مساعد ومصطفى، 2022).

العلاقة بالتراث الشفهي والبيئة البدوية:

تظهر في شعر العباسي صورٌ ومشاهدٌ مستمدةٌ من حياة البادية والبيئة السودانية: وصف الكثبان، والعيون، والنخل، وغيرها؛ ما منح نصوصه طابعاً محليّاً متجذّراً في الذاكرة الجماعية وساهم في ربط التجربة الفردية بالسياق الاجتماعي–الثقافي (سامي، 1999، ص 20).

المرونة الإبداعية والتطوّر:

رغم التمسّك بالشكل التقليدي، أظهر العباسي مرونةً إبداعيةً في الموضوعات واللغة مكنته من التعامل مع قضايا الحداثة الاجتماعيّة (التعليم، والهوية القوميّة، والقيم)، فبرزت دراساتٌ نقديّةٌ تشير إلى أن مزيجَه بين الوفاء للتراث والانفتاح على المعاصرة جعله رائداً في الشعر السوداني الحديث (الريح، 2016، ص 113).

يمكن اختصار ملامح التجربة الشعريّة عند محمد سعيد العباسي بأنّها توليفةٌ متماسكة بين الالتزام الشكلي التقليديّ والثراء الموضوعيّ والوجدانيّ؛ لغةٌ فصيحةٌ موزونةٌ تزدان بصورٍ محليةٍ وذاكرةٍ جماعيةٍ تجعل النصَّ متّصلاً بالمجتمع والهوية. هذه التوليفة هي التي تفسّر استمرار حضور العباسي في المشهد النقديّ والأدبيّ السوداني والعربي، وتوفّر أرضيةً خصبةً لقراءةٍ نفسيةٍ لأدائه الشعري..

- **الفصل الثاني: تجليات الذات في شعر العباسي.**

في هذا المقام لا يسعى الناقد إلى قراءة ظاهر النصوص، بل ينفذ إلى ما وراء الكلمات، متتبعاً رموزها، كاشفاً عن قلق الذات وتطلعاتها وصراعاتها، مستفيداً من أدوات التحليل الفلسفي والنفسي في منح النصوص أبعاداً فكرية وروحية تتجاوز المتداول والمباشر.

تتحول القصائد إلى مرايا للروح، تعكس صراعات الشاعر مع ذاته ومع الآخر ومع العالم. ومن خلال تحليلٍ متعمقٍ، يكشف الناقد كيف يتحول الشاعر إلى كائنٍ متجذرٍ في العالم، حيث تمثل القصيدة لحظة من التجلي والبوح، وتشكل محاولة لفهم الذات في سياق وجودي مضطرب.

وتظهر براعة التحليل في ربط تلك اللحظات الشعرية بجذرها الإنساني، لتغدو القصائد تجارب كونية تتقاطع فيها مشاعر الحب والخوف والانتماء والاغتراب (حمودة، 2012، ص 91).

وتتجلى الذات في شعر محمد سعيد العباسي على مستويات متعددة: فهي ذات فخورة معتزة بالقيمة الفردية والجماعية، وذات حائرة بين الواقع والمثال، وذات مشبعة بمرجعيتها الدينية والصوفية (بدوي، 2018، ص82).

❖ **المبحث الأول: الذات بين الاعتداد والفخر.**

ينطلق هذا المبحث من مقاربة نقدية–نفسية تستفيد من أدوات التحليل النفسي عند فرويد (في مفهوم التعويض)، ويونغ (في فكرة القناع/ البرسونا)، إلى جانب النقد الأدبي الحديث (القراءة النصية–التأويلية)، مع الاعتماد على البلاغة العربية في تحليل البنية الأسلوبية للشعر. والغاية ليست اختزال شعر العباسي في بعدٍ نفسيٍّ صرف، بل تقديم قراءة تفاعلية تُظهر كيف تتحوّل التوترات الداخلية إلى نصوص فخر وتصوف.

الفخر والاعتداد كآليات ذهنية ونفسية:

تُبيّن الدراسات النفسية والأدبية أن الفخر والاعتداد بالنفس قد يُفهمان أحياناً بوصفهما آليات دفاعية أو تعويضية في مواجهة الشعور بالنقص أو التهديد كما ذكر (بيلسكي وآخرون، 1997). فعندما تشعر الذات بأنها مهمَّشة أو مهدَّدة، ينشأ خطاب اعتزازي يمنحها قوة معنوية، ويثبّت صورتها الداخلية، ويضمن استمرارية الوعي بالذات.

الفخر كقيمة أخلاقية وكرامة إنسانية:

لا يُقصَد بالفخر في شعر العباسي أن يكون تفاخراً سطحياً، بل هو موقف وجداني وأخلاقي يتجلّى في اللغة بأسلوب تأكيدي وندائي. وبهذا يصبح الفخر وسيلةً للحفاظ على الكرامة وتجسيداً لرفض الذلّ والهوان.

التعويض النفسي في السياق الشعري:

يتحوّل الفخر والاعتداد إلى أدوات شعورية لردم الفجوة بين الواقع الظاهر والمُثُل الداخلية، أو لردّ الاعتبار للذات حين تُقدَّم على أنها منكسَرة أو مهزومة (فرويد،3 198،). فالشاعر حين يرفع نبرة الاعتزاز كثيراً ما «يُعوّض» عبر اللغة عن جرح داخلي أو ندوب خلّفتها الظروف التاريخية والسياسية والاجتماعية، ويتضح إذن أن الاعتداد بالنفس والفخر يشكّلان سمتين أساسيتين في شعر محمد سعيد العباسي، وهما ليسا مجرد تكرار لروح

الشعر العربي القديم، بل موقفان وجوديان وأخلاقيان يتجاوزان التفاخر السطحي إلى التعبير عن كرامة الذات ورفضها للهوان، كما في قوله(العباسي، ص.79):

ولستُ أرضى من الدنيا وإن عظم إلا الذي بجميلِ الذكرِ يُرضينِي

يشير هذا المقطع إلى رفض كلّ مكسبٍ دنيوي لا يستند إلى سمعةٍ طيبةٍ وكرامةٍ معنوية. بأسلوب مباشرٍ وحادٍّ، تكثّف صيغة النفي (ولستُ) موقف الاعتداد الأخلاقي، وتحوّل الذات من شاكٍ إلى ذاتٍ ذات معيارٍ قيمي ثابت، فالفخر هنا ليس تكبراً، بل هو آلية تعويضية نتج عن شعور محتمل بالنقص.

أدوات بناء الاعتداد:

يعتمد العباسي في بناء خطاب الاعتداد على أدوات بلاغية عدة: التوكيد، استخدام المضارع للدلالة على الثبات، النداء الاستنكاري، والاستعارات التي تستدعي الشجاعة والرموز البطولية. تمنح هذه الأدوات النصّ صفة الوقار والجدية، وتحوّل الفخر إلى قيمةٍ أخلاقيةٍ ودعوةٍ مجتمعية.

❖ **المبحث الثاني: صراع الذات بين الواقع والمثل.**

يتجلّى في شعر محمد سعيد العباسي صراع داخلي بين الذات المثالية التي تنزع نحو السمو الأخلاقي والبطولة والفداء، وبين الذات الواقعية التي تواجه مرارة الاغتراب وضغط الواقع كما في قوله(العباسي، ص. 74):

وَإِنْ نَزَلَتْ بِيَ الحَادِثَاتُ أَحَاطَنِي لِهَا صَبْرُ مَنْ تَسْتَخْفِهِ الْمُعْضِلاَتُ

وهنا يظهر الصوت المثالي المتجلّد أمام المحن، لكنه يخفي صراعاً داخلياً؛ فالقوة الظاهرة آلية دفاعية ضد الإحباط واليأس، كما يقول(العباسي، ص. 112):

أبَتْ ليَ هِمَّتي إلّا معالياً وقد رَضِيَتْ بيَ الدُّنيا سِوى القاعِ

ففي هذا المقطع يرفض الشاعر التنازل عن قيم العلو، إذ تمثل «القاع» رمزاً للحضيض، وتكشف لغوياً عن صراع بين الـ"أنا الأعلى" والـ"هو" الفرويدية. وكذلك نجده يقول(العباسي، ص. 79):

يُثيرُ من لاعِجِ الذكرى ويشجُونِي أرِقْتُ من طولِ هَمٍّ باتَ يَعْرُونِي

تُجسّد هذه الأبيات الذات المعذبة بين الحاضر والماضي، في صراعٍ بين التكيف الواقعي والمثل الأخلاقية كما في قوله(العباسي، 1559هـ، ص 22):

سبعونَ قصَّرتِ الخُطى فتركتني أمشي الهوينا ظالِعاً متعثِّراً

من بعد أن كنتُ الذي يطأُ الثرى زَهْواً ويستهوِي الحُسانَ تبختُراً

ويتجسد هنا صراع الزمن والمثالية، حيث الماضي المجيد يعاكس حاضراً مهزوزاً. يتحول الصراع إلى تأملٍ في الفناء والزوال (المعاني، 2009، ص 21).

❖ **المبحث الثالث: البعد الديني والصوفي في تشكيل الذات.**

الخلفية الدينية والصوفية وتأثيرها الثقافي:

يحتلّ البعد الديني والصوفي مكانة بارزة في تجربة العباسي، إذ تتجلى ذاته في صورة متأرجحة بين الاعتداد بالنفس والنزعة الروحية حيث ينتمي العباسي إلى أسرة سمَّانية الجذور، مما جعل النزعة الروحية مكوّناً أصيلاً في تكوينه ويظهر ذلك جلياً في شعره، ومن ذلك(العباسي، 1559هـ، ص 186):

إِلَهِي إِذَا لَمْ تَغْفِرِ الذَّنْبَ إِنَّنِي غَرِيقٌ، فَمَنْ يَا رَبِّ يُنْقِذُنِي غَدَا؟

هنا تنكسر الـ"أنا" أمام الجلال الإلهي، في لحظة صوفية تتجاوز الخوف إلى التسليم (حجازي، 1971، ص).

فَإِنْ نَأَتْ بِي عَن دِيَارِي شُقُوفُهَا فَإِنَّ إِلَى رَحْمَاكَ يَرْتَحِلُ الْمُنى؟

يتحول الاغتراب المكاني إلى اغترابٍ روحي يجد خلاصه في رحمة الله، وهو ما يمثّل نموذجاً للتسامي النفسي (يونغ، 1953). ونجده يقول(العباسي، 1559هـ، ص1 45):

أيقظ الفجرَ فيك روحَ التقى واستمدّ العُلا من الإلهِ العظيمِ

واعتبرْ بالليالي إذا أدبرت تُعلِمُ النفسَ دربَ السليمِ المستقيم

ومن الأبيات التي تعبّر عن الـ"أنا الأعلى" الفرويدية وتظهر كصوتٍ أخلاقيٍ يقوّم سلوك الذات:

لا تَركَنَنَّ إلى هوىً زائلٍ فالهوى بابُ كلِّ بلاءٍ عظيمِ

واطلبِ الحقَّ خالصاً نقيّاً إنَّهُ مَنهلُ الروحِ سرّ الحكيمِ (العباسي، 1559هـ، ص 152).

و تُظهر هذه الأبيات صراعاً بين الـ"هو" والـ"أنا الأعلى"، يُحسم بالعودة إلى الحقّ كقيمة مطلقة.

نَدمتُ على ما مضى وانطوى وتبتُ إلى اللهِ بعد الضلالِ

ورجوتُ رحمتَه الواسعة فهوَ غفورٌ رحيمُ الجلالِ (العباسي، 1559هـ، ص 167).

وهنا نلحظ كما أشار(يونغ)، اعتراف صوفي بالقصور، وتحول الألم إلى تسامٍ روحي.

يا مرحباً قد حقّقَ اللهُ المنى فعلَيَّ إذ بُلِّغْتُها أنْ أشكُرَا العباسي (العباسي، 1559هـ، ص 193).

حيث تعبّر الذات عن امتنانها لله، مستعيدة اتزانها النفسي والروحي ويُبرز البيت علاقة الامتنان بالله، بما يجعل الذات تعيد تأسيس هويتها عبر وعيٍ توكّليٍ صوفي. كماتجعل هذه الخصائص من الذات عند العباسي ذاتاً «مُنقادة» لمرجعية روحانية، تتداخل فيها الرغبة الفردية مع معايير الانتماء الديني. وإن الاستدلال الإلهي هنا

(«حقق الله المنى») وإن بدا في ظاهره مجرد شكر، إلا أنه يكشف عن وعيٍ ديني يجعل الذات تعيد تأسيس هويتها عبر علاقة امتنانٍ مع الإله. وبذلك تكتسب الذات مسحةً توكّلية وصوفية. كما ترد في نصوص أخرى إشارات إلى «جميل الذكر» و«الكرامة»، وهي قيم متقاطعة مع أخلاقيات التصوف والزهد كما يمثل المنحى الديني والصوفي في شعر العباسي قمة عملية التسامي النفسي. وهو يشكل ملاذاً نفسياً آمناً للذات المتعبة من صراعات الواقع. ويسمح لها بالتحرر من الإحباطات اليومية والاتحاد بمثال أعلى يمنحها الطمأنينة والمعنى، مما يعيد توازنها النفسي.

تكشف هذه القراءة أن الذات في شعر محمد سعيد العباسي ليست ذاتاً أحادية، بل مركبة؛ فهي ذات فخورة ومحافظة، وذات تواجه تناقضات الواقع والمثل، وذات متشبعة بالمرجعية الدينية والصوفية. وهذا يمنح نصوصه ثراءً دلالياً وقدرة على مخاطبة الفرد والجماعة معاً، وتفسر استمرار حضوره في الذاكرة الشعرية السودانية والعربية. ويمكننا القول: إن تجليات الذات عند محمد سعيد العباسي اتخذت ثلاثة مسارات؛ الاعتداد والفخر بوصفه آلية تعويض نفسي، والصراع بين الواقع والمثال تعبيراً عن التوتر بين(الـ"هو" والـ"أنا")، والبعد الديني والصوفي باعتباره مخرجاً للتسامي الروحي. هذه المسارات تكشف بوضوح عن الطبيعة النفسية العميقة لتجربة العباسي الشعرية، وتضعنا أمام شاعرٍ يعيش بين الرغبات المكبوتة والتطلعات الروحية، في ظل جدلية مستمرة بين الداخل والخارج، كما نجد أن العباسي يطبع خطابه الفخري بطابع **وجودي–نفسي** يجعل تجربته متفرّدة.

إن قراءة شعره من منظور نفسي– تتيح فهماً أعمق لعلاقة اللغة بالكرامة والذات في مواجهة الهزيمة، وتكشف أن الفخر ليس ترفاً بل وسيلة للبقاء الرمزي.

❖ **الفصل الثالث: أنماط الحنين في شعر محمد سعيد العباسي.**

يُعَدّ الحنين من أبرز السمات الشعريّة التي تميّز بها شعر **العباسي**، إذ يتجلّى في صوره ومعانيه على نحوٍ متعدّد؛ حنينٌ مكانيّ إلى الوطن والأرض، وحنينٌ زمانيّ إلى الماضي والطفولة، وحنينٌ رمزيّ إلى الحرية بما تحمله من أبعاد روحيّة وأخلاقيّة واجتماعيّة. وتنبع هذه المشاعر من تجربة حياتيّة متشابكة عاشها الشاعر بين بيئته السودانية الأصيلة ودراسته في مصر وتنقّلاته في أقاليم متعدّدة. وقد أسهم هذا التداخل في صياغة وجدانٍ شعريٍّ غنيٍّ بالذكريات والمشاهد الحسيّة، فأضفى على نصوصه بُعداً إنسانياً عاماً يتجاوز حدود الذات الفرديّة (بدوي، 2018، ص. 65).

ومن ثمّ، يهدف هذا الفصل إلى تحليل هذه الأنماط عبر شواهد شعريّة مختارة وتحليلٍ بلاغيٍّ ونفسيٍّ لكل نمط، مع استحضار الأبعاد الاجتماعيّة والثقافيّة التي شكّلت وجدان الشاعر.

❖ **المبحث الأول: الحنين المكاني؛ (الارتباط بالأرض والوطن).**

يتجلّى الحنين المكاني عند العباسي في ارتباطه الوثيق بالوطن السودان، الذي يراه امتداداً للذات، لا يمكن فصله عنها. وقد اتخذ هذا الحنين أشكالاً متعدّدة، من أبرزها تمجيد المكان وتقديس رموزه الطبيعية مثل النيل والنخيل والكثبان، ومن ذلك قوله(العباسي، ص33):

حيّاكِ "مَليطُ" صوبَ العارضِ الغادي ** وجادَ واديكِ ذا الجنّاتِ من وادِ

كثبانُكِ العفرُ ما أبهى مناظرَها ** وأعينُ الماءِ تجري من جداولِها

يبرز هنا الوصف الحسيّ للطبيعة (العارض الغادي، الجنّات، الكثبان، العيون، الجداول)، فيحوّل المكان إلى كائنٍ حيٍّ يبادل الشاعر التحية. هذا الحنين يعكس حاجة نفسيّة عميقة إلى الاستقرار، فيحوّل الانتماء إلى الأرض إلى فعلٍ بصريٍّ حسيّ. هذا النمط من التصوير يعكس ما يسمّيه **كارل يونغ** بـ "الذاكرة الجمعية"، حيث تتحوّل رموز الطبيعة إلى معادلٍ نفسيٍّ للانتماء والأمان (يونغ، 1953، ص. 77). ويقول العباسي (العباسي، ص67) في موضع آخر:

أحنّ إلى وطني وإن طالَ بعدُهُ ** وأهوى ربوعاً فيهِ عشتُ مكرّمَا

فحرّكتْ لهوى الأوطانِ أفئدةً ** وأحرقتْ نِضوَ أحشاءٍ وأكبادا

هوىً إلى النيل يُصبيني، وساكنُهُ ** أُجلّه اليومَ عن حصرٍ وتعداد

تظهر هنا العلاقة الوجدانيّة بالمكان، حيث يُصبح الوطن كياناً نفسيّاً لا مجرّد موطنٍ جغرافيّ. ويقول عن مصر (العباسي، ص42):

مِصرٌ، وما مِصرُ سوى الشمسِ التي ** بَهَرَتْ بثاقبِ نورِها كلَّ الورى

هنا تتحوّل "مصر" إلى شمسٍ كونيّةٍ في استعارةٍ كليّةٍ ترفع الوطن إلى مستوى الوجود الكوني، فتحيل الحنين الفردي إلى شعورٍ جمعيٍّ بالانتماء.

وتشير ندى بكري مساعد وهدى قسم الله مصطفى (2022، ص. 92) إلى أنّ علاقة العباسي بالمكان كانت علاقة وجدانيّة قائمة على الهوية والكرامة، لا على الحنين العابر. وهذا ما يفسّر كثرة الإشارات إلى المكان كرمزٍ للأخلاق والمجد. ومن قوله أيضاً (العباسي، ص90):

أيا نسمةً مرّتْ على السهلِ هَيّناً ** كأنكِ روحُ الحرِّ في الأرضِ يَسْرَحُ

وفي موضعٍ آخر (العباسي، ص122):

ألا قِفْ بسوحِ الحيِّ وانظرْ معالِمي ** فقدْ هاجَ وجدي طيفُهنَّ وخيالي

يظهر هنا أن المكان يتحوّل إلى رمزٍ نفسيٍّ محفّزٍ للذاكرة، حيث تُستدعى الصور الغائبة بمجرد تأمل الأطلال، وهو ما يتوافق مع مفهوم الاستدعاء الشرطي في التحليل النفسي.

ويختم حنينه المكاني بقوله (العباسي، ص141):

فيا ليتَ شعري هل أرى النيلَ مرّةً ** ويُزهرُ فوقي زهرُهُ والنخيلُ

فالحنين هنا رغبة اندماجيّة في المكان، إذ يتمنّى الشاعر أن يعانق النيل والنخيل جسده، فتتّحد الذات بالوطن في تماهٍ وجدانيٍّ كامل.

يتضح أن الحنين المكاني عند العباسي لا يقتصر على الشوق إلى المكان، بل يتجاوز إلى الهوية الوجودية التي تجعل الوطن مرادفاً للذات. المكان في شعره ليس فضاءً جامداً، بل كائنٌ حيٌّ ينبض بالحياة، يرمز إلى الأمان والكرامة والانتماء.

❖ **المبحث الثاني: الحنين الزمني (العودة إلى الطفولة والماضي).**

يعبّر العباسي عن **الحنين الزمني** من خلال استدعاء الأيام الغابرة والذكريات الأولى، ليجعل من الماضي ملاذاً نفسياً يواجه به قسوة الحاضر، فيقول (العباسي، ص201):

أيّامُنا الغرُّ التي قد تولّتْ ** كأنّها حلمٌ طواهُ الزمانُ

ويمضي قائلاً:

سقى اللهُ أيّامَ الطفولةِ إنّها ** مضتْ مثلَ حُلمٍ في الكرى ثمّ ولّتْ

يشبّه الماضي بالحلم، في دلالةٍ على الزمن النفسي العابر الذي لا يُمكن استعادته، لكنه في الوقت نفسه يُعبّر عن محاولةٍ لاواعيةٍ لتثبيت الذات في مواجهة التغيّر (حمودة، 2012، ص. 41).

ويقول أيضاً (العباسي، ص213):

وما زلتُ أذكرُ مجدَ قومي سالفاً ** فيحرقني ذكرٌ ويُذكي جروحي

يصبح الماضي هنا معياراً للحكم على الحاضر، فيولّد صراعاً داخلياً بين الرغبة في استعادة الأمجاد والإحساس بالعجز أمام الواقع. ويرتبط هذا النمط بما يسمّيه– فرويد "الحنين العلاجي"، أي الرغبة في العودة إلى حالةٍ من الاتزان النفسي المفقود (فرويد، 1919، ص. 59). كما يشير عبد الله (جامعة أم درمان الإسلامية، ص. 66) إلى أنّ العباسي لم يحنّ إلى طفولته من باب العجز، بل من باب التوازن النفسي بين الماضي والحاضر، إذ تمثّل ذكريات الطفولة لديه خزاناً للقيم والهوية، لا مجرّد ذكريات زمنٍ مضى. ويقول في قصيدة "ذكريات" (العباسي، ص216):

فارقتُها والشَّعرُ في لونِ الدُّجى ** واليومَ عدتُ به صباحاً مُسفراً

يستحضر الشاعر طفولته وشبابه كمرحلةٍ من الصفاء والقوة، ليجعل منها آليةً للتعويض النفسي عن فقدان الحيويّة. كما يعبر عن حنينه للأحبة (العباسي، ص163):

زلتُ أذكرُ أهلي كلّما ** دعاني لهم شوقٌ وهاجَ حنينُ

الحنين الزمني عند العباسي هو رحلةٌ في الذاكرة نحو زمن البراءة والصفاء، حيث تتحوّل الطفولة والماضي إلى **ملاذٍ نفسيٍّ واستعاديٍّ للقيم الأصيلة**، في مقابل حاضرٍ مضطربٍ ومتحوّل.

❖ **المبحث الثالث: الحنين القيمي (استعادة الصفاء الأخلاقي والحرية والهوية الثقافية).**

يمثّل **الحنين القيمي** عند العباسي البعد الأعمق لظاهرة الحنين، إذ يتجاوز الزمان والمكان إلى مستوى الرمز الأخلاقي والروحي. يقول (العباسي، ص79):

ولستُ أرضى من الدنيا وإنْ عظمتْ ** إلا الذي بجميلِ الذكرِ يُرضينِي

يربط الشاعر بين الحرية والكرامة، ويجعل "جميل الذكر" معادلاً روحياً للحرية الأخلاقية. فهذه النزعة تعبّر عن رغبةٍ عميقة في سيادة الذات واستقلالها عن أي قهرٍ أو تبعيّة (المعاني، 2009، ص. 53).

وتؤكد دراسة خضر (1998، ص. 77) أن الحنين القيمي عند العباسي يعكس توقاً إلى الأصالة في مواجهة التحولات الاجتماعية الحديثة، فهو يعيد إنتاج منظومة القيم التقليدية في قالبٍ شعريٍّ حديث. كما يشير (حمودة 2000، ص. 91) إلى أنّ هذا الحنين يحمل بعداً صوفياً وروحانياً، يستمده الشاعر من ثقافته الدينية، حيث تتحوّل القيم إلى رموزٍ نورانيةٍ تربط الإنسان بالمطلق. ومن قصيدة "ذكريات" (العباسي، ص193):

يا مرحباً قد حقّقَ اللهُ المنى ** فعلَيّ إذ بُلّغتُها أنْ أشكُرَا

تظهر الحرية هنا في بعدها الروحي، كتحرّر داخليٍّ من القلق عبر الرضا والشكر، فتصبح الحرية قيمةً معنويةً شاملة تشمل الأخلاق والإيمان والكرامة الإنسانية.

الحنين القيمي عند العباسي هو نداءٌ داخليٌّ للعودة إلى الأصالة، حيث تمتزج الحرية بالكرامة، والإيمان بالنقاء، والهوية بالانتماء. إنه حنينٌ إلى **الصفاء الروحي والأخلاقي**، لا إلى مكانٍ أو زمنٍ بعينه. يتّضح من خلال تحليل أنماط الحنين في شعر محمد سعيد العباسي أن الحنين عنده ليس مجرّد عاطفةٍ وجدانيةٍ عابرة، بل هو **بنية شعورية ونفسية** ذات وظائف جمالية وتعويضية. وقد تنوّعت هذه الأنماط بين **الحنين المكاني**؛ الوطن بوصفه محور الهوية والانتماء. و**الحنين الزمني**؛ الماضي والطفولة كملاذ نفسي.

الحنين الإنساني : الأهل والأحبة كاستمرار للارتباط العاطفي. **الحنين القيمي** :الحرية والصفاء الأخلاقي كجوهرٍ للهوية الروحية.وهكذا، يصبح الحنين عند العباسي قوّةً إبداعيّة تُحوّل الألم إلى جمال، والذاكرة إلى خطابٍ شعريٍّ خالدٍ في الوجدان الجمعي للأمة، حيث تلتقي الذات بالتاريخ، والحنين بالإبداع، في تجربةٍ شعريةٍ تمثّل الوعي النفسي والروحي للإنسان العربي في مطلع القرن العشرين.

❖ **الفصل الرابع: الوسائل التعبيرية وتجلياتها النفسية**

ينطلق هذا الفصل من فرضيةٍ أساسها أنّ الوسائل التعبيرية عند محمد سعيد العباسي ليست مجرد زخارف فنية، بل هي انعكاساتٌ نفسيةٌ واجتماعية تترجم صراع الذات بين الحنين والانتماء من جهة، والبوح والكتمان من جهة أخرى. وتبرز هذه الوسائل التعبيرية في ثلاثة مستويات رئيسة؛ الصور البلاغية والرموز، والموسيقى الشعرية والإيقاع، والأسلوب المتأرجح بين المباشرة والرمزية. وهي مجتمعة تكشف عن أعماق التجربة النفسية للشاعر ودلالاتها الاجتماعية (حمودة، 2012، ص. 88).

❖ **المبحث الأول: الصور البلاغية والرموز.**

تُعد الصورة الشعرية والرمز من أبرز الأدوات التي استخدمها العباسي لتكثيف المعنى ونقل التجربة الداخلية إلى المتلقي. وقد اعتمد على التشبيه والاستعارة والكناية لخلق شبكة من الدلالات الرمزية والحسية (المعاني، 2009، ص. 64) يقول الشاعر:

أنا ابنُ الصبر لا أهوى انكساراً ** ولو أثقلَتني الأحزانُ حملاً

فعلى المستوى المعجمي، تكرار "أنا" يعزز تمركز الذات. وعلى المستوى التركيبي، أسلوب القصر (لا أهوى) يؤكد استبعاد الانكسار. أما الصورة الشعرية، فـ"الأحزان" مجسدة كحملٍ ثقيل، مقابل "الصبر" كشخصية أبوية حامية. الإيقاع العمودي التقليدي هنا يرسّخ الانضباط والصلابة الداخلية للشاعر (خضر، 1998، ص. 79) وفي نموذج آخر يقول العباسي:

مِصْرٌ، وما مِصْرُ سوى الشَّمسِ ** التي بَهَرَتْ بثاقِبِ نُورِها كلَّ الورى

هنا تتحول "مصر" إلى شمسٍ كونية، في استعارةٍ كليةٍ ترفع الوطن إلى مستوى وجودي شامل، وتحول الحنين الفردي إلى شعور جماعي بالانتماء (عبد الله، ص. 71) وفي قوله:

كثبانُكِ العفرُ ما أبهى مناظرَها ** وأعينُ الماءِ تجري من جداولها

يعتمد العباسي على التفاصيل الحسية الدقيقة لتثبيت صورة المكان في الذاكرة، فيتحول الوطن إلى مشهد بصري نابض بالحياة (بكري مساعد ومصطفى، 2022، ص. 95) وفي قوله:

ولستُ أرضى من الدنيا وإن عظمتْ ** إلا الذي بجميلِ الذكرِ يُرضينِي

الكناية عن "الكرامة" و"جميل الذكر" تمنح النص بعداً أخلاقياً واجتماعياً، يتجاوز الذات الفردية إلى معيارٍ قيميٍ عام (المعاني، 2009، ص. 53). أما في قوله:

سَقى اللهُ أيّامَ الطُّفُولَةِ إنَّها ** مضتْ مثلَ حُلمٍ في الكرى ثمَّ ولّتْ

تتجلى الصورة البلاغية في تشبيه الماضي بالحلم العابر، بما يعكس إحساسه بالزمن النفسي الذي يتبدّد سريعاً (فرويد، /1983، ص. 59).

وقد أكدت الدراسات النقدية أن العباسي استمد رموزه وصوره من الدين والتصوف والبيئة السودانية، ما يفسر كثافة الرموز الدينية والطبيعية في شعره (حمودة، 2000، ص. 92).

❖ **المبحث الثاني: الموسيقى الشعرية والإيقاع.**

تُعد الموسيقى الداخلية والخارجية من أبرز ما يميز تجربة العباسي الشعرية؛ إذ اعتمد على الوزن والقافية (الموسيقى الخارجية) والتكرار الصوتي والجناس (الموسيقى الداخلية) بوصفها أدواتٍ لضبط العاطفة وتوجيهها (عبد العاطي، ص. 45).

يقول العباسي:

أقصرتُ مذ عاد الزمانُ فأقصِرا ** وغفرتُ لما جاءني مُستغفِرا

حيث يحافظ التكرار البنائي وحركة الأوزان على إيقاعٍ منتظمٍ يوظّف الموسيقى لاحتواء العاطفة (الطيب، 1999، ص. 66). يقول أيضاً:

كثبانُكِ العفرُ ما أبهى مناظرَها أُنسٌ لذي وحشةٍ، رِزقٌ لمرتادِ

فباسقُ النخلِ ملءُ الطرفِ يلثمُ من ذيلِ السحابِ بلا كدٍّ وإجهادِ

التناغم الصوتي في الأحرف (السين، الراء، اللام) يمنح البيت نغمةً تثير الحنين الحسي وتُثبّت المشهد في الذاكرة السمعية (ميخائيل، 1977، ص. 118). وفي قوله:

أحنُّ إلى وطني وإنْ طالَ بعدُهُ ** وأهوى ربوعاً فيهِ عِشتُ مُكرَّمَا

الإيقاع المنتظم هنا محاولة للسيطرة على عاطفة الحنين الجامحة(بدوي، 2018، ص. 70)، أما قوله:

تَردَّدتُ في الأوطانِ حتى كأنني ** غريبٌ وأوطاني سوايَ ديار

يبرز فيه تكرار الأصوات (التاء والراء)، ما يعكس وقعاً موسيقياً موازٍ للاضطراب النفسي في إحساس الغربة (يونغ، 1953، ص. 85). وهكذا يصبح الإيقاع عند العباسي آليةً تنظيميةً نفسيةً تضبط الانفعال، وتمنح العاطفة شكلاً فنياً مستقراً (بيلسكي وآخرون، 1997، ص. 34).

❖ **المبحث الثالث: الأسلوب بين المباشرة والرمزية.**

يتأرجح أسلوب العباسي بين المباشرة والرمزية؛ فحيناً يصرّح بأشواقه وهمومه، وحيناً يوظّف الطبيعة والرمز الوطني ليعبّر عن ذاته بصورة غير مباشرة (عبد القادر، 1998، ص. 49). ويقول الشاعر:

بلادي وإنْ شطّتْ عليَّ ديارُها ** فإنّي إليها دائمُ الوجدِ مُلْتَجَا

هذا حنين مباشر واضح، يعبّر فيه الشاعر عن شوقه الصريح للوطن دون مواربة (عبد الله، 1999، ص. 61) وفي قوله:

ولستُ أرضى من الدنيا وإن عظمتْ ** إلا الذي بجميلِ الذكرِ يُرضينِي

نجد مباشرةً أخلاقيةً تعبّرعن معيارٍ واضحٍ للسلوك الإنساني (بكري مساعد ومصطفى، 2022،ص 97) أما في قوله:

أيا نسمةً مرّتْ على السهلِ هَيّناً ** كأنكِ روحُ الحرّ في الأرضِ يَسْرَحُ

تتحول الريح إلى رمزٍ للحرية والانطلاق، ما يكشف عن لجوء الشاعر إلى الرمزية كبديلٍ للبوح المباشر (يونغ، 1953، ص. 93) هذا التراوح بين المباشرة والرمزية يُظهر ازدواجاً نفسياً بين رغبة الشاعر في البوح المكشوف وحاجته إلى الحجب والتضمين، وهو ما يتوافق مع التحليل الفرويدي لفعل الكبت، حيث تُحال الرغبات إلى رموزٍ غير مباشرة (فرويد، 1983، ص. 74) وبذلك تتكامل الوسائل التعبيرية لتكوّن مرآةً دقيقةً للبنية النفسية في شعر محمد سعيد العباسي، حيث يتحول الحنين إلى قوة جماليةٍ ودلالةٍ وجوديةٍ في آنٍ واحدٍ كما في(حمودة، 2000، ص. 95).

تكشف دراسة الوسائل التعبيرية في شعر العباسي عن مزيج من الأصالة والمعاصرة حيث شكلت الصور البلاغية والرموز أدوات نفسية للتسامي والإسقاط.كما مثلت الموسيقى الشعرية إطاراً تنظيميا لاحتواء الانفعالات وجسّد الأسلوب المتراوح بين المباشرة والرمزية صراعاً نفسياً بين البوح والاحتجاب.

❖ **الخاتمة:**

خلصت الدراسة إلى أنّ شعر محمد سعيد العباسي يجسد تجربةً إنسانيةً عميقة تعبّر عن الصراع النفسي للذات العربية بين الفخر والانكسار، والمثال والواقع، في ظلّ تحولات اجتماعية وتاريخية معقدة. تبيّن أن الاعتداد بالذات

في شعره يمثل آلية دفاعية تعويضية ضد الاغتراب والخذلان، وأن النزعة الدينية والصوفية كانت سبيله للتسامي واستعادة التوازن الروحي. كما شكّل الحنين –بأبعاده الزمانية والمكانية والوجدانية– وسيلة للتعبير عن فقد الانتماء والسعي للصفاء الداخلي. وبذلك يتجلى شعر العباسي بوصفه مرآةً لجدلية الذات العربية الحديثة، حيث تتقاطع النفس بالتاريخ، والروح بالواقع، ليقدّم خطاباً شعرياً يجمع بين الجرح والسموّ، والذات والجماعة.

❖ **النتائج:**

1. اتضح أنّ الاعتداد بالذات في شعر العباسي يتجاوز التقليد الشعري القديم، ليغدو وسيلة دفاع نفسي ضد القهر السياسي والاجتماعي.
2. أظهر صراع الذات عنده علاقة وثيقة بالبنية النفسية الفرويدية (الـ"هو"–الـ"أنا"–الـ"أنا الأعلى")، حيث تمثل قصائده صدى لصراع داخلي بين الرغبات والقيود القيمية.
3. كشف التحليل أنّ البعد الديني والصوفي أسهم في إعادة توازن الذات، عبر آليات التسامي واللجوء إلى المطلق كملاذ نفسي وروحي.
4. شكّل الحنين أبرز مكوّن شعوري في شعره؛ إذ مثّل آلية للتكيف مع الاغتراب، ووسيلة للتعبير عن الانتماء المفقود، سواء تجاه الوطن أو الأهل أو الماضي.
5. أظهرت الدراسة أنّ شعر العباسي ينهل من التراث الشعري العربي الكلاسيكي، لكنه يضفي عليه بعداً نفسياً حديثاً يعكس أزمة الذات في سياقها الاستعماري والتاريخي.
6. أكّدت الدراسة أنّ تجربة العباسي تكشف عن وعي جمعي يتجاوز حدود الفرد، حيث تندمج الذات الشاعرة بالهمّ الوطني والقومي، مما يمنح شعره قيمة حضارية.

❖ **التوصيات:**

1. توسيع مجال البحث في الشعر السوداني الحديث عبر مناهج نفسية – اجتماعية، للكشف عن أبعاد جديدة لتشكيل الهوية والوعي الجمعي.
2. توظيف المناهج النقدية الحديثة (التفكيك، المناهج الثقافية، التأويلية) لتقديم قراءات متعددة الأبعاد لشعر العباسي.
3. إجراء مقارنات بين تجارب العباسي وشعراء عرب معاصرين (كالبارودي وشوقي)، لرصد التشابه والاختلاف في تجليات الذات والحنين.

4. أرشفة الدواوين والمخطوطات السودانية وإتاحتها رقمياً لتسهيل البحث والتحقيق وتوسيع قاعدة الدراسات الأكاديمية.
5. تشجيع الدراسات المقارنة بين الشعر السوداني ونظيره في الأقطار العربية الأخرى، للكشف عن خصوصية التجربة السودانية وامتداداتها القومية.

❖ **قائمة المراجع:**

1. أثر البداوة في شعر العباسي، عبد الله، عمر محمد علي. مركز بحوث ودراسات العالم الإسلامي– جامعة أم درمان الإسلامية.
2. الإبداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، محمد علي عبد العاطي. دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
3. الاعتداد بالذات والحنين في شعر محمد سعيد العباسي، ندى بكري مساعد & هدى قسم الله مصطفى. المجلة العلمية لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين، العدد 11، المجلد 10، 2022.
4. البنية النفسية في الشعر العربي الحديث، حمودة، عبد العزيز. دار الفكر العربي، 2012.
5. بنية القصيدة التقليدية في الشعر السوداني الحديث: محمد سعيد العباسي أنموذجاً، سالم بلكة كرو & أبو هداية محمد إسماعيل. جامعة كردفان.
6. تجليات الذات والرمز: دراسات في الشعر العربي المعاصر، المعاني، سلطان. دار ورد للنشر، الأردن، 2009.
7. ثقافة الشاعر محمد سعيد العباسي: مصادرها ومظاهرها، مصطفى الريح، صديق. المجلة العلمية لجامعة الإمام المهدي، العدد 8، 2016.
8. الديوان، العباسي، محمد سعيد. الخرطوم: الدار السودانية للكتب، ط1، 1559هـ.
9. الرمز والاغتراب في الشعر العربي الحديث، خضر، صلاح. بيروت: دار الآداب، 1998.
10. ساعات بين الكتب، العقاد، عباس محمود. القاهرة: دار الكتاب العربي، 1966.
11. شعراء السودان، ميخائيل، سعد. القاهرة: مطبعة رمسيس، ط1، 1977.
12. السمو الأخلاقي في الشعر السوداني المعاصر: الشاعر محمد سعيد العباسي أنموذجاً، ندى بكري مساعد &هدى قسم الله مصطفى. المجلة العلمية لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين، العدد 11، المجلد 10، 2022.
13. العباسي الشاعر التقليدي المجدد، الطيب، حسن أبشر. الخرطوم: دار البلد، 1999.

14.التحليل النفسي للأدب، عبد القادر، جابر. القاهرة: دار غريب، 1998.

15.التحليل النفسي والأدب، حجازي، مصطفى سويف. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1971.

16.المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك، حمودة، عبد العزيز. القاهرة: المركز الثقافي العربي، 2000.

17.محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، فرويد، سيغموند. ترجمة جورج طرابيشي. بيروت: دار الطليعة، 1983/1919.

18.المزاج ومقدمات التربية للاختلافات الفردية في ردود فعل الكبرياء، بيلسكي، جيه، ودوميتروفيتش، سي، وكرنيك، ك. 1997.

19. الذات والهوية في الشعر العربي المعاصر، بدوي، محمد. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2018.

20. الشاعر السوداني محمد سعيد العباسي، أحمد عبد الله سامي. الطبعة الثانية. دار البلد، الخرطوم، 1999.

21.القواعد اللغوية لعلم المصطلح، حجازي، محمود فهمي. مكتبة غريب، 1999.

22. Nostalgia: A Psychological Resource ،Demetriu، Constantine. Journal of Experimental Social Psychology، 55102 –1132014 .

23. Archetype ،Jung، Carl Gustav، 1953.

العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية

د. ياسمين حسن عثمان محمد – كلية اللغة العربية –جامعة إفريقيا العالمية

تلفون: 201554117918 – واتس: 00249915020812

Email: yasminhsn70@gmail.com

المستخلص:

تناولت الورقة العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية، والعلاقة بينها وبين المهارات الأخرى، وإستراتيجيات التدريس الفعالة، والصعوبات التي تؤثر في تطويرها. تهدف الدراسة إلى التعرف بأبرز العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية وتحليل تأثير الفروق الفردية (مثل العمر والدافعية والخلفية اللغوية)، وأيضاً إلى دراسة العلاقة بين جودة التدريس والبيئة الصفية وبين تقدم المتعلم في مهارة الكلام. اتبعت في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب في دراسة الظواهر اللغوية الاجتماعية. وتم اختيار عينة الدراسة من غير الناطقين بالعربية (عينة عشوائية) من مستويات متفاوتة، وتم استخدام أداة الاستبيان للتوصل للنتائج، والتي من أهمها توفير البيئة المحفزة واعتماد تكامل المهارات والإستراتيجيات التفاعلية. أوصت الدراسة بضرورة دمج الإستراتيجيات الفاعلة في الأنشطة الصفية واللا صفية والحاجة إلى إعادة النظر في كيفية تدريس هذه المهارة وتقويمها باتباع أساليب أكثر فاعلية.

Abstract

The paper addressed the factors influencing the development of speaking skills among non-native speakers of Arabic، the relationship between speaking skills and other language skills، effective teaching strategies، and the challenges that hinder their development. The study aimed to identify the most significant factors affecting the development of speaking skills among non-native speakers of Arabic، analyze the impact of individual differences (such as age، motivation، and linguistic background)، and examine the relationship between teaching quality، classroom environment، and learners' progress in speaking skills. The descriptive-analytical method was adopted as it is most suitable for studying sociolinguistic phenomena. The study sample consisted of non-native Arabic speakers (randomly selected) from varying proficiency levels. A questionnaire

was used to collect data، and the main findings highlighted the importance of providing a stimulating learning environment، integrating language skills، and employing interactive strategies. The study recommended integrating effective strategies into both classroom and extracurricular activities، as well as the need to reconsider methods of teaching and assessing this skill by adopting more effective approaches.

تعريف ببعض مصطلحات الدراسة (المهارة – الكلام – دوافع تعليم الكلام):

أولاً: المهارة:

تُعتبر المهارة جزءاً أساسياً في مختلف جوانب الحياة والعمل، حيث تتجاوز الجوانب الفنية والعلمية لتشمل أيضاً المهارات الاجتماعية واللغوية. من منظور تربوي، تُعد المهارة مجموعة من السلوكيات والقدرات التي يمكن تطويرها وتعلمها من خلال ممارسة مستمرة وتغذية معرفية.

المهارة تشمل تفاعلاً بين المعرفة النظرية والقدرة العملية على تطبيقها في مواقف الحياة اليومية. في هذا السياق، تتنوع المهارات بين المعرفية؛ مثل التفكير النقدي وحل المشكلات، والعملية؛ مثل الكتابة والتحدث، والاجتماعية؛ مثل القدرة على التعاون والعمل ضمن فريق.

لذلك، يمكننا اعتبار المهارة نتيجة لتفاعل بين المعرفة والتطبيق، وهي تعتمد على تكرار الأنشطة المرتبطة بها وتقييم مستمر للأداء لتحسينه. وتبرز أهمية المهارات في تعزيز الإنتاجية والكفاءة، سواء في الحياة اليومية أو في مجالات العمل المختلفة (رمضان،هـ. 2018).

ثانياً: الكلام.

الكلام هو وسيلة تواصل شفهي بين الأفراد، يتم من خلالها التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعلومات باستخدام اللغة، ويُعد أحد الأساليب الرئيسية التي يعتمد عليها الإنسان لنقل الرسائل والمعاني بينه وبين الآخرين، حيث يتكون من مجموعة أصوات ورموز لغوية تُنطق وتُسمع، ويتم تنظيمها في كلمات وجمل وفق قواعد محددة (عمران.ح 2013).

لا يمثل الكلام مجرد سلسلة من الأصوات، بل يُعتبر أداة للتفاعل الاجتماعي، حيث يمكن للمتحدث التأثير على الآخرين، سواء بالإقناع أو بنقل المعرفة أو بطلب المساعدة. من خلاله، يستطيع الإنسان التفاعل مع محيطه وتبادل الأفكار والمشاعر، مما يجعله أحد أكثر أشكال التعبير البشري عمقاً.

إضافة إلى ذلك يشمل الكلام مهارات أخرى مثل النطق الصحيح والتعبير المناسب، فضلاً عن الاستماع الفعّال. لذا، يتطلب تعلم مهارة الكلام معرفة بالقواعد اللغوية والنطق الدقيق للأصوات، إلى جانب القدرة على تكوين أفكار مترابطة ومقنعة. ويُعتبر تحسين مهارة الكلام عملية دائمة تحتاج إلى التدريب والتعرض لمواقف متعددة بهدف تعزيز الطلاقة وزيادة الثقة والوضوح في التعبير.

ثالثاً: دوافع تعليم الكلام.

تعليم مهارة الكلام يشكل عنصراً مهماً في تطوير قدرات التواصل لدى الأفراد، ولا سيما خلال المراحل التعليمية الأولى. فهذا التعليم يتيح للأطفال التعبير عن أفكارهم بوضوح وفعالية، مما يبرز عدة أسباب لأهميته في كل من العملية التعليمية والحياة العامة، وأهمها:

تعزيز التواصل الفعال:

يتعلم التلاميذ كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح، مما يحسن قدرتهم على التفاعل البنّاء والفعّال مع الآخرين. مهارة التحدث تساعد الفرد على مشاركة المعلومات والآراء، والتفاعل مع المجتمع المحيط به، مما يزيد من قدرته على التأثير والإقناع (درويش.أ 2020).

بناء الثقة بالنفس:

القدرة على التحدث بوضوح وإقناع تعزز من ثقة الفرد بنفسه. عندما يشجع المتعلم على التعبير بحرية، فإنه يكتسب قدرة أكبر على مواجهة التحديات سواء اجتماعية أو أكاديمية. هذا النوع من التحدث يمكن أن يترك أثراً إيجابياً على الحياة الشخصية والمهنية على المدى الطويل (الشلبي. ع2022).

تعزيز التفكير النقدي والإبداع:

تعليم مهارة الكلام يعزز التفكير النقدي، حيث يحتاج الشخص لتنظيم وتحليل أفكاره قبل التعبير عنها. مثل هذا التحدث أمام الغير يحفّز الإبداع نظراً إلى ضرورة التكيف مع مواقف جديدة وابتكار طرق لعرض الأفكار بأسلوب جذاب ومؤثر (اللبودي.م 2003).

تشجيع المشاركة الفعالة في المجتمع:

يعد تعليم مهارة الكلام ضرورياً لتفعيل دور الفرد في المجتمع. تمكن القدرة على التحدث ببلاغة الأفراد من التعبير عن آرائهم والمشاركة في الحوارات المجتمعية والإسهام في القضايا العامة، مما يزيد من عمق وفاعلية التواصل الاجتماعي (وافي.ع 1983).

تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني:

في السياقات التعليمية والمهنية، تُعتبر مهارة التحدث من المهارات الأساسية للنجاح. القدرة على إقناع الآخرين تسهم في التفوق الأكاديمي من خلال العروض والنقاشات. وفي العمل، يُعتبر التحدث بوضوح وفعالية أمراً حاسماً يبحث عنه أصحاب العمل لتحسين أداء الفريق وزيادة الإنتاجية (رمضان.هـ2017).

تعزيز العلاقات الإنسانية:

تعليم مهارات التحدث يسهم في بناء علاقات اجتماعية قوية عن طريق تسهيل التواصل وتقليل فرص سوء الفهم. عندما يتعلم الفرد التعبير المناسب عن نفسه، يصبح قادراً على حل المشكلات والتعامل مع المواقف الصعبة بشكل أكثر فعالية (المراشدة. ط 2016).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن العديد من المتعلمين يواجهون صعوبات ملحوظة في تطوير الطلاقة والاتساق في مهارة الكلام. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة العوامل التي قد تؤثر على هذه المهارة لفهم أسباب التفاوت بين المتعلمين في أدائهم الشفهي.

أهمية الدراسة:

1- يسهم في تحسين برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
2- يفيد المعلمين والمناهج في التركيز على العوامل التي تضمن تطوراً فعلياً في الأداء الشفهي.
3- يعزز من جودة الإنتاج اللغوي للمتعلمين داخل الصف وخارجه.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف بأبرز العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية.
2. تحليل تأثير الفروق الفردية (مثل العمر والدافعية والخلفية اللغوية).
3. دراسة العلاقة بين جودة التدريس والبيئة الصفية وبين تقدم المتعلم في مهارة الكلام.
4. اقتراح حلول وتوصيات عملية لتعزيز تعليم مهارة الكلام.

أسئلة الدراسة:

1. ما العوامل اللغوية والنفسية التي تؤثر في تطوير مهارة الكلام؟
2. ما دور المعلم والمنهج الدراسي في دعم تنمية مهارة الكلام؟
3. كيف تؤثر بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي في تحسين الأداء الشفهي؟
4. إلى أي مدى تسهم الوسائل التقنية الحديثة في تحسين مهارة الكلام؟

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي، حيث سيتم جمع البيانات من خلال استبانة أو مقابلات مع المتعلمين والمعلمين، وتحليلها للوصول إلى استنتاجات علمية.

أدوات الدراسة:

- استبيانات موجهة للمتعلمين والمعلمين.
- مقابلات شبه منظمة.
- ملاحظات صفية إن وُجدت.

حدود الدراسة:

الموضوعية: يركز فقط على مهارة الكلام دون بقية المهارات.

الزمانية: خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2025م.

المكانية: في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (جامعة أفريقيا العالمية).

العينة: طلاب وطالبات المستوى المبتدئ والمتوسط في تعلم اللغة (عينة عشوائية).

الدراسـات السـابقة:

الدراسة (1): المهارات التعليمية الفاعلة في تعليم مهارة التحدث – ميمونة بنت ناصر الرجيبية (2019) – سلطنة عُمان – المنهج الوصفي عبر الاستبانة.

الأهداف: تحديد المهارات التعليمية الأكثر فاعلية في تعليم مهارة التحدث في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين.

النتائج: تبيّن أن "مهارات التواصل" هي الأكثر فاعلية، تليها "مهارات التحدث عن عناصر الموضوع" ثم "مهارات اختيار الموضوع"، بينما "تحديد عناصر الموضوع" كانت الأقل فاعلية. كما لم تُسجّل فروق ذات دلالة إحصائية حسب المتغيرات (الجنس، المؤهل، الخبرة).

التوصيات: تفعيل المهارات التعليمية في تدريس التحدث، ومراعاة مستويات الطلاب عند اختيار المهارات، بالإضافة لتنظيم أنشطة لغوية وورش ودورات تدريبية لرفع فعالية التعليم الشفهي.

الدراسة (2): التواصل الشفوي ودوره في تعليم العربية للناطقين بغيرها – عمار بن زكي البلقاسي (2020) – جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دراسة تطبيقية – المنهج التجريبي.

الأهداف: تسليط الضوء على التواصل الشفوي وأهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتسليط الضوء على المشكلات وسبل التحسين في بيئة معهد العربية في جامعة أم القرى.

النتائج: الدراسة تطرّقت إلى أهمية التواصل الشفوي، آلية تعليم الاستماع والتحدث، المشكلات التي تواجه المتعلمين، وتحليل مقرر معهد اللغة المعني بالتواصل الشفوي.

التوصيات: ضرورة إعداد بيئة تعليمية ملائمة، تكثيف التواصل الشفهي حتى تصبح اللغة الثانية بعد لغتهم الأم، وتحسين المقررات والمعلمين لضمان فعالية التطبيق..

الدراسة (3): صعوبات مهارات التحدث التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى – علي بن محمد الغامدي (2020) – جامعة عين شمس، مصر.

المنهج الوصفي باستخدام استبانة واختبار.

الأهداف: التعرف بالصعوبات التي تواجه متعلمي العربية في مهارة التحدث، خصوصاً طلاب المستوى الثاني بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

النتائج: تم تحديد خمس صعوبات رئيسية: (1) تبديل الصوت، (2) قلة المفردات، (3) التحدث بأفكار غير مرتبة، (4) ضعف الربط بين الجمل، و(5) ضعف استخدام الأدلة والشواهد أثناء الحديث.

التوصيات: لم يُذكر نص التوصيات في الملخص، ولكن يمكن الاستدلال على أهمية التركيز على التغلب على هذه الصعوبات في التصميم التدريسي والتقييمي.

الدراسة (4): فاعلية وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة – إدريس ربابعة (2018) – جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

المنهج الوصفي وشبه التجريبي، ضمن وحدات تعليمية ثقافية.

الأهداف: قياس مدى فاعلية وحدات تعليمية مدمجة بثقافة عربية لتنمية مهارات التحدث والكتابة لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها.

النتائج: أثبتت هذه الوحدات فعاليتها في تنمية المهارات اللغوية (التحدث والكتابة) مقارنةً بين مجموعة تجريبية وضابطة.

التوصيات: التأكيد على أهمية دمج المحتوى الثقافي في التعليم اللغوي لتعزيز المهارات، خاصة التحدث.

الدراسة (5): اختبارات مهارة الكلام ومدى تعبيرها عن مستويات الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية – (أبشر، 2023).

الأهداف: يهدف تعليم مهارة الكلام للطلاب غير الناطقين بالعربية إلى تحسين أدائهم ونطقهم للأصوات والجمل والتراكيب.

النتائج: تُعَد مهارة الكلام من المهارات الأساسية لأي متحدث، بغض النظر عن اللغة التي يستخدمها وتُعتبر مهارة الكلام من أهم اختبارات اللغة بالنسبة للأشخاص الذين لا يتحدثون اللغة المحكية كلغة أم.

التوصيات: تعزيز التداخل بين مهارتي الكلام والاستماع عند إجراء الاختبار.

الدراسة (6): تطوير نموذج تعلم اللغة العربية قائم على الذكاء الاصطناعي لتطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى غير الناطقين بها.

اشتملت نتائج هذه الدراسة على الآتي؛ البحث في رحلة لاستكشاف تطوير نموذج لتعلم اللغة العربية قائم على الذكاء الاصطناعي، بهدف شامل يتمثل في تعزيز مهارات التحدث لدى غير الناطقين بها. وتُقدم النتائج، المستمدة من فحص شامل للبيانات الكمية والنوعية، رؤى قيّمة حول فعالية نموذج تعلم اللغة القائم على الذكاء الاصطناعي، والتحديات التي يواجهها، والفرص المتاحة للتحسين. وأظهر التحليل الكمي تأثيراً ذا دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية للذكاء الاصطناعي على تعزيز إتقان التحدث باللغة العربية، متجاوزاً بذلك المجموعتين التجريبية والضابطة التقليديتين. وبرز مستوى قابلية نموذج تعلم الذكاء الاصطناعي للتكيف كعامل حاسم في التحسينات الملحوظة، مما يُبرز أهمية تجارب التعلم الشخصية والمصممة ديناميكياً التي تُسهّلها خوارزميات الذكاء الاصطناعي. وقد أضافت الرؤى النوعية المُجمعة من خلال المقابلات المتعمقة مستوياتٍ جديدة من الفهم، كاشفةً عن مواضيع مثل زيادة المشاركة، ورحلات التعلم الشخصية، والانطباعات الإيجابية عن التعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي. يؤكد الرضا العام الذي أعرب عنه المشاركون على فعالية النموذج في تلبية احتياجات التعلم الفردية وتفضيلاتها. وتتماشى النتائج الإيجابية مع الإمكانات التحويلية للذكاء الاصطناعي في تعلم اللغات، مما يُسهم في الحوار الدائر حول إعادة صياغة تعليم اللغات. ومع ذلك، يُقر البحث ببعض القيود، بما في ذلك الحاجة إلى التطوير المستمر لنموذج الذكاء الاصطناعي، وتوسيع نطاق الاختبارات لتشمل فئات سكانية متنوعة من غير الناطقين بها، ودمج ملاحظات المستخدمين لتحقيق تحسينات شاملة. وتتجاوز آثار الدراسة الأوساط الأكاديمية، حيث تُقدم رؤى عملية للمعلمين ومطوري المناهج وخبراء التكنولوجيا المعنيين بالمشهد الديناميكي لتعلم اللغات المُعزز بالذكاء الاصطناعي. ويمكن أن تُركز مساعي البحث المستقبلية على تحسين نموذج الذكاء الاصطناعي، وإجراء اختبارات أوسع نطاقاً عبر فئات سكانية متنوعة، والاستفادة من ملاحظات المستخدمين لتحقيق التحسين المستمر. في جوهره، لا يُسهم البحث في الفهم العلمي للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات فحسب، بل يُمثل أيضاً

حجر الأساس للتطورات المستقبلية في مجال تعلم اللغة العربية القائم على الذكاء الاصطناعي. ومع استمرار تطور التكنولوجيا، تُرسي هذه النتائج أساساً لتعزيز تجارب اكتساب لغة أكثر فعاليةً وتخصيصاً وتكيفاً لغير الناطقين بها، مما يُسهم في نهاية المطاف في سد الفجوات اللغوية وتعزيز التفاهم الثقافي.

الدراسة (7): "تدريس اللغة العربية الحديثة لغير الناطقين بها كلغة مشتركة".

تقترح هذه الورقة البحثية أن تدريس اللغة العربية الفصحى المعاصرة لا يزال يُعَدّ منفعةً كبيرةً لغير الناطقين بها. وتدعو الورقة إلى تحرير اللغة العربية الفصحى المعاصرة من حالة الازدواج اللغوي التي تُعاني منها دائماً مقارنةً بالأنواع المحكية. علاوةً على ذلك، تدعو إلى تدريس اللغة العربية كلغةٍ فرنسية، باعتبارها النوع الأكثر انتشاراً في العالم العربي. ومن خلال ذلك، يُجنّب الطلاب عبء التعقيد المعجمي والدلالي الذي قد يواجهونه نتيجةً لتعلم نوعٍ محكّي مُحدد، وتداعيات الأوضاع السياسية غير المتوقعة، لا سيما في هذه الأيام التي ينتشر فيها الربيع العربي في مختلف أنحاء العالم العربي. وسيُسهّل تدريس اللغة العربية الفصحى المعاصرة وصولهم إلى العالم العربي عموماً، بغض النظر عن الدافع، سواءً أكان العمل، أو الدراسة، أو السياحة، أو أي سببٍ آخر. فمن المؤكد أن أي نوعٍ محكّيٍ من اللهجات سيكون غير مُرحّبٍ به في بلدٍ غير بلده الأصلي. أخيراً، فإن البحث التجريبي الذي يُطرح فيه على الطلاب مجموعة من الأسئلة الموجهة حول تفضيلاتهم فيما يتعلق بالأنواع المختلفة لا يُعطي مؤشراً واضحاً على التفضيل إذا لم يُمنح المتعلمون رؤية شاملة للفرص التي توفرها لهم اللغة العربية المعاصرة مقارنةً بالأنواع الأخرى. ويُطلب الاعتماد على هذه الدراسات التجريبية للتخطيط المستقبلي في هذا المجال.

مدى اتفاق الدراسات السابقة واختلافها مع الدراسة الحالية:

- اتفقت الدراسة (1) مع الدراسة الحالية في تفعيل المهارات وتنظيم الأنشطة اللغوية واختلفت في أنها في جميع مهارات التواصل.
- الدراسة (2) تتفق في تسليط الضوء على المشكلات التي تواجه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تحسينها واختلفت من حيث المنهج المتبع (التطبيقي).
- الدراسة (3) اختلفت مع الدراسة الحالية حيث أنها ركزت على الصعوبات ولم تتناول المحاور الأخرى.
- الدراسة (4) تناولت وحدات مدمجة بالثقافة العربية (التحدث والكتابة) حيث اتفقت مع الدراسة الحالية في (التحدث) واختلفت في المنهج المتبع (التجريبي) وتناول مهارة (الكتابة).
- الدراسة (5) تختلف الدراسة مع الدراسة الحالية حيث أنها تناولت الاختبارات وتتفق معها في تناول مهارة الكلام.

- الدراسة (6) تختلف مع الدراسة الحالية من حيث تناولها مهارة الكلام على الذكاء الاصطناعي.
- الدراسة (7) اتفقت من حيث تناول المهارة واختلفت باعتبارها لغة مشتركة وضرورة تحريرها مقارنة بالأنواع المحكية وتدريسها كاللغة الفرنسية.

الإطار النظري: مفهوم مهارة الكلام وأهميتها للناطقين بغير العربية.

تُعد مهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كونها الوسيلة الأساسية للتعبير والتواصل الفعّال في الحياة اليومية. وتكمن أهميتها في كونها مؤشراً على مدى تمكن المتعلم من اللغة بشكل وظيفي، كما أنها تُعد هدفاً نهائياً تسعى إليه برامج تعليم اللغة. وقد أكد السلمي.م (2021) أن إتقان المحادثة يُمثل تحدياً رئيسياً للمتعلمين، ويكشف عن مدى امتلاكهم لبقية المهارات اللغوية.

دوافع تعليم مهارة الكلام:

تتعدد دوافع تعليم مهارة الكلام لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية، ما بين دوافع أكاديمية، ودينية، وثقافية، ووظيفية. وقد أشار رمضان.هـ (2017) إلى أن كثيراً من المتعلمين يسعون لإتقان الكلام العربي من أجل تحقيق تواصل فعّال داخل البيئة العربية، إضافة إلى فهم النصوص الدينية والتفاعل مع المجتمع المضيف.

مراحل تعليم مهارة الكلام:

يمر تعليم مهارة الكلام بمراحل تدريجية تبدأ من الاستماع إلى النماذج اللغوية، ثم تقليدها، فالمشاركة الجزئية، وصولاً إلى الإنتاج الكامل للكلام. وقد وضح المراشدة،ط (2016) أن البرامج التعليمية الجيدة تعتمد على تسلسل مدروس في تقديم مهارات الكلام، يبدأ بالأنشطة الحوارية البسيطة ويتدرج نحو المعقدة وفق مستوى المتعلم.

خصائص متعلمي اللغة الثانية:

يتميز متعلمو اللغة الثانية بسمات خاصة تؤثر على اكتسابهم لمهارة الكلام، مثل العمر، والخلفية اللغوية، والبيئة التعليمية، والدوافع الذاتية. وقد أشار درويش.أ (2020) إلى أن مراعاة هذه الخصائص ضروري لبناء محتوى تدريسي ملائم يُفضي إلى تنمية المهارات الشفوية بفعالية.

العلاقة بين مهارة الكلام وبقية فنون اللغة (الاستماع، القراءة، الكتابة):

ترتبط مهارة الكلام ارتباطاً وثيقاً ببقية المهارات اللغوية، إذ إن الاستماع يُعد مدخلاً أساسياً للكلام، والقراءة تغذي الحصيلة اللغوية، بينما تسهم الكتابة في تنظيم الأفكار المنطوقة. وقد بيّن أبو عمشة (2023) أن تنمية مهارة الاستماع تُعد منطلقاً حاسماً لاكتساب مهارات الكلام، بينما يدعم التفاعل مع النصوص المكتوبة الطلاقة في التعبير الشفهي.

أسس تعليم مهارة الكلام:

ينبغي أن تُبنى عملية تعليم الكلام على أسس تربوية ولغوية سليمة، منها: الواقعية، والتدرج، والتكامل بين المهارات، وربط التعلم بالاحتياجات الفعلية للمتعلمين. وقد أكد طعيمة. ر (1989) على أن تعليم الكلام لا يكون فعالاً إلا إذا وُضِع في سياق تواصلي حقيقي، يُمَكِّن المتعلم من توظيف اللغة في مواقف حياتية مختلفة.

إستراتيجيات تدريس مهارة الكلام للناطقين بغيرها:

تشمل إستراتيجيات تدريس الكلام استخدام الأنشطة الحوارية، ولعب الأدوار، والمواقف التمثيلية، والعمل الجماعي، والتقنيات الرقمية. وأوصت اللبودي. م (2003) بأهمية تدريب المتعلمين على أساليب الحوار الفعّال، وتزويدهم بجمل وظيفية تساعدهم على التعبير في مواقف حياتية متعددة.

العوامل المؤثرة في تنمية مهارة الكلام:

تتأثر مهارة الكلام بعدة عوامل مثل الكفاءة اللغوية السابقة، والثقة بالنفس، ودافعية التعلم، وجودة المادة التعليمية، والبيئة الصفية. وأشار رمضان.هـ (2018) إلى أن نجاح برامج تعليم الكلام يعتمد بدرجة كبيرة على توافر بيئة تفاعلية تُشجع على الممارسة الحرة والآمنة للغة.

تدريبات على تنميتها:

عند إتقان الطالب للمهارات السابقة، يجري تدريبه على كيفية التعبير عن فكرة وترتيب الأفكار، بالإضافة إلى تحسين قدرته على التعبير الشفوي يتضمن التدريب تطوير المهارة في التعبير عن الأفكار بشكل متسلسل وربط الأفكار الفرعية مع الأفكار الرئيسة، مع القدرة على دعم الأفكار بالأدلة ووضع خاتمة تلخص النقاط المهمة وتكون مريحة للمستمع. يشمل التدريب كذلك استخدام أسلوب صوتي يعبر عن المعنى بشكل مناسب من خلال التحكم في نبرات الصوت المختلفة. التلقائية والطلاقة في التعبير بدون تصنع تأتي في مقدمة أهداف تعليم مهارة التحدث. ومن الأهداف الأساسية التي يجب أن يحققها المنهج:

- تحسين هجاء ونطق المتعلم.
- زيادة الثروة اللفظية للمتعلم.
- تعزيز قدرة المتعلم على بناء وتكوين الجُمل.
- تطوير مهاراته في تنظيم الأفكار داخل سياقات لغوية واضحة.
- تدريبه على التواصل أمام مجموعة فيما يتعلق بموضوعات عامة.
- مساعدته في سرد القصص والحكايات بفعالية.

- إكسابه مهارة إعطاء التعليمات والتوجيهات بشكل واضح.
- تأهيله للتعليق على الأخبار والأحداث بوعي وفهم.
- تنمية مهاراته في التفاعل الاجتماعي ومجاملة الآخرين بالحديث.
- إرشاده إلى كيفية عرض الأفكار بطريقة منطقية ومنظمة.

تقويم مهارة الكلام:

مفهوم تقويم مهارة الكلام:

يقصد بـ"تقويم مهارة الكلام" تحديد مدى تمكّن المتعلم من استخدام اللغة المنطوقة بفاعلية، وذلك من خلال قياس عناصر مثل: الطلاقة، النطق، الدقة، التفاعل، وتنظيم الأفكار (القيسي، ع. 2012).

أهداف تقويم مهارة الكلام:

- قياس مدى تطور الطالب في التعبير الشفهي.
- تحديد نقاط الضعف لتحسينها.
- توجيه التدريس ليتناسب مع احتياجات الطالب.
- رصد تقدم الطالب خلال مراحل التعلم المختلفة (الناقة، م 2005).

أنواع تقويم مهارة الكلام:

- تقويم تكويني: يتم أثناء التعلم مثل المحادثات اليومية أو الأنشطة الصفية.
- تقويم ختامي: يتم بعد الانتهاء من وحدة أو مستوى، كالعروض الشفهية أو الامتحانات.
- التقويم الذاتي: تقييم الطالب لأدائه الشخصي بناءً على معايير محددة.
- تقويم الأقران: تقييم الطالب لزملائه مما يعزز التفاعل والتفكير النقديBrown)،(2004 .H. D. .

معايير تقويم مهارة الكلام:

- الطلاقة: التحدث بسلاسة وبدون توقفات كثيرة.
- الدقة: خلو الكلام من الأخطاء اللغوية.
- النطق: صحة مخارج الحروف والنبرات.
- تنظيم الأفكار: تسلسل منطقي للمحتوى.
- التفاعل: القدرة على فتح حوار والردّ على الآخرين.(Council of Europe. 2001)

أدوات تقويم مهارة الكلام:

- بطاقات الملاحظة: يستخدمها المعلم لتسجيل سلوك المتعلم الشفهي.
- المقابلات الشفوية: تقييم الطالب عبر التحدث مع المعلّم أو لجنة.
- العروض التقديمية: يُقيَّم فيها الأداء الشفهي أمام الجمهور(أبو معيلق، ن 2017).
- ومن النماذج العملية لتقويم مهارة الكلام (الطلاقة، النطق، النحو والدقة، تنظيم الأفكار، الاستجابة والتفاعل).

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب في دراسة الظواهر اللغوية والاجتماعية المتعلقة بتعلم اللغة الثانية. ويهدف هذا المنهج إلى وصف واقع مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية، وتحليل العوامل المؤثرة فيها، ودراسة العلاقة بين فنون اللغة ومهارة الكلام، إلى جانب استكشاف الإستراتيجيات التعليمية الفعالة لتطوير هذه المهارة. وتم استخدام الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتحليلها إحصائياً للوصول إلى نتائج علمية دقيقة تعكس الواقع التعليمي للناطقين بغير العربية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات ناطقين بغير العربية ممن يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (100) مشارك يمثلون تنوعاً لغوياً وثقافياً، ويتوزعون على مستويات دراسية مختلفة (مبتدئ، متوسط). راعى اختيار العينة توازن الجنسين والتوزيع الجغرافي للطلاب لضمان تمثيل متكافئ. وقد تم جمع البيانات من خلال استبيان إلكتروني وورقي، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها قبل البدء في التحليل الإحصائي.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبيان مكوّن من أربعة محاور رئيسية، تناول المحور الأول العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكلام، وناقش المحور الثاني العلاقة بين فنون اللغة ومهارة الكلام، بينما ركز المحور الثالث على إستراتيجيات التدريس الفعالة. وتناول المحور الرابع الصعوبات التي تؤثر في تطوير مهارة الكلام. اشتمل كل محور على خمس عبارات بنمط مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد تم التأكد من صدق المحتوى للأداة عبر عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أُجري اختبار ثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت القيم دالة إحصائياً.

محـاور الـدراسة:

الاستبيان:

العبـــــــــارة	أوافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: مقومات تنمية مهارة الكلام:					
توفر بيئة ناطقة بالعربية					
عدد ساعات الممارسة اليومية					
الدعم من المعلمين					
استخدام الوسائط السمعية والبصرية					
الحافز الذاتي لدى المتعلم					
المحور الثاني: العلاقة بين فنون اللغة ومهارة الكلام:					
فهم القواعد يعزز الطلاقة					
القراءة المنتظمة تطور المفردات المستخدمة في الكلام					
الاستماع المكثف يعزز مهارة النطق					
ممارسة الكتابة تدعم تنظيم الأفكار عند الحديث					
تكامل مهارات اللغة ضروري لتعلم الكلام					
المحور الثالث: إستراتيجيات التدريس الفعالة					
المحادثة التفاعلية داخل الصف					
التعلم التعاوني في مجموعات					
محاكاة المواقف الواقعية					
استخدام ألعاب لغوية					
التدريب على العروض الشفوية					

تحليل نتائج الدراسة:

الجدول 1: مقومات تنمية مهارة الكلام.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفر بيئة ناطقة بالعربية	4.35	0.71
عدد ساعات الممارسة اليومية	4.12	0.83
الدعم من المعلمين	4.21	0.69
استخدام الوسائط السمعية والبصرية	4.4	0.65
الحافز الذاتي لدى المتعلم	4.28	0.74

تشير بيانات الجدول إلى أن جميع العوامل المقترحة تلعب دوراً مهماً في تطوير مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.12) و(4.40)، وهي دلالات مرتفعة تشير إلى اتفاق كبير من أفراد العينة. جاء "استخدام الوسائط السمعية والبصرية" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.40)، مما يعكس فاعلية هذه الوسائل في تعزيز الفهم والنطق. تلاه "توفر بيئة ناطقة بالعربية" بمتوسط (4.35)، وهو ما يؤكد أهمية التعرض الطبيعي والمباشر للغة في تطوير الكفاءة الشفوية. كما برز "الحافز الذاتي" و"الدعم من المعلمين" بقيم مرتفعة، مما يدل على أهمية الجانبين النفسي والتربوي في عملية التعلم. تشير هذه النتائج إلى أن تطوير مهارة الكلام يتطلب تضافر العوامل البيئية والتعليمية والشخصية.

الجدول 2: العلاقة بين فنون اللغة ومهارة الكلام.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم القواعد يعزز الطلاقة	4.1	0.8
القراءة المنتظمة تطور المفردات المستخدمة في الكلام	4.33	0.68
الاستماع المكثف يعزز مهارة النطق	4.45	0.61
ممارسة الكتابة تدعم تنظيم الأفكار عند الحديث	4.05	0.77
تكامل مهارات اللغة ضروري لتعلم الكلام	4.5	0.59

يظهر من الجدول أن المشاركين يدركون بقوة العلاقة الوثيقة بين مهارة الكلام وبقية مهارات اللغة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.05) و(4.50)، ما يعكس اتفاقاً عاماً على تكامل المهارات اللغوية. حصلت عبارة "تكامل مهارات اللغة ضروري لتعلم الكلام" على أعلى متوسط (4.50)، مما يبرز القناعة بوجوب التعلم

التكاملي وعدم الفصل بين المهارات. كما نالت عبارة "الاستماع المكثف يعزز مهارة النطق" متوسطاً عالياً (4.45)، ما يؤكد أهمية الاستماع كنشاط تمهيدي للكلام. وقد جاءت "ممارسة الكتابة" في أدنى الترتيب (4.05)، لكن بقيمة لا تزال مرتفعة، مما يدل على أنها تلعب دوراً مساعداً، وإن كان أقل من القراءة والاستماع. تعكس هذه النتائج فهماً متوازناً لأثر كل فن لغوي في بناء مهارة الكلام.

الجدول 3: إستراتيجيات التدريس الفعالة.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحادثة التفاعلية داخل الصف	4.38	0.66
التعلم التعاوني في مجموعات	4.25	0.70
محاكاة المواقف الواقعية	4.41	0.63
استخدام ألعاب لغوية	4.00	0.85
التدريب على العروض الشفوية	4.29	0.67

تكشف نتائج الجدول الثالث عن اتفاق واسع بين أفراد العينة على فاعلية الإستراتيجيات التفاعلية في تحسين مهارة الكلام، إذ جاءت جميع المتوسطات الحسابية فوق 4.00، ما يدل على رضا عام. تصدّرت "محاكاة المواقف الواقعية" الترتيب بمتوسط (4.41)، تليها "المحادثة التفاعلية داخل الصف" (4.38)، وهما من أكثر الأساليب قرباً إلى الطبيعة التواصلية للغة، ما يعكس أهمية التطبيق العملي للغة في مواقف الحياة اليومية. كما حازت "العروض الشفوية" و"التعلم التعاوني" درجات مرتفعة، مما يعكس دور العمل الجماعي والتعبير الشفهي في تنمية الثقة والكفاءة الكلامية. أما "ألعاب اللغة" فقد سجلت أقل متوسط (4.00) مع أعلى انحراف معياري (0.85)، ما قد يشير إلى تباين الآراء حول فاعليتها تبعاً للبيئة التعليمية أو تفضيلات المتعلمين. تؤكد النتائج أهمية تبني أساليب تعليم تفاعلية تحاكي الاستخدام الواقعي للغة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة، من أبرزها:

1- أن توفر بيئة تعليمية محفزة واستخدام وسائل متعددة يعزز اكتساب مهارة الكلام.

2- أن مهارة الكلام لا تُكتسب بمعزل عن بقية الفنون اللغوية، بل إن تكامل المهارات يسهم في تحسين الأداء الشفوي.

3- أن الإستراتيجيات التفاعلية وخاصة تلك التي تحاكي الحياة الواقعية هي الأكثر فاعلية في تسريع تطور المهارة.

4- الحافز الذاتي عامل جوهري في تطور مهارة الكلام، ويعتمد عليه بدرجة كبيرة الاستمرار في التعلم.

توصيات الدراسة:

1- ضرورة دمج إستراتيجيات تعليمية تفاعلية ومحفزة داخل الصف، مثل المحاكاة والمحادثة المفتوحة.

2- تشجيع الطلاب على الاندماج في أنشطة لا صفية ناطقة بالعربية لتعزيز التعرض الطبيعي للغة.

3- تدريب المعلمين على استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تعليم مهارة الكلام.

4- تعزيز التكامل بين مهارات اللغة الأربع داخل المنهج التعليمي.

5- تصميم مناهج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار الخلفيات اللغوية والثقافية المتنوعة للمتعلمين.

قائمة المراجع:

1. أبشر، بشري عثمان، اختبارات مهارة الكلام ومدى تعبيرها عن مستويات الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، 2023، ص30.
2. أبو معيلق، ناهض. (2017). إستراتيجيات تقويم مهارات اللغة العربية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 25، عدد 4.
3. أحمد درويش مؤذن، معايير للتفوق في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2020.
4. حسن عمران حسن، تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 2013.
5. خالد حسين أبو عمشه. (2023)، 100 رسم بياني (إنفوغراف) للناطقين بغير العربية، دار النشر كنوز المعرفة – عمان الأردن.
6. رشدي طعيمه. (1989)، تعليم العربية مناهجه وأساليبه: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.
7. طلال عبد الله المراشدة، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية، دار الجنان للنشر والتوزيع، 2016.
8. عبيدة خليل الشلبي، الدروس العشرة في المحادثة العربية للناطقين بغيرها، 2022.

9. علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، شركة عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، 1983.

10. القيسي، عصام محمد. (2012). تقويم أداء الطلبة في مهارات اللغة العربية. دار المسيرة، الأردن.

11. منى إبراهيم اللبودى، الحوار – فنياته وإستراتيجياته وأساليب تعليمه، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003.

12. ميمون بن أحمد السلمي، صعوبات تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بغير العربية.

13. الناقة، محمود كامل. (2005). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: رؤية تطبيقية معاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة.

14. هاني إسماعيل رمضان، تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بالعربية: الأهداف – الصعوبات – الإستراتيجيات، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 2017.

15. هاني إسماعيل رمضان، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2018

16. Brown، H. D. (2004). Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Education.

17. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) online.

18. Jaradat، Abdullah A and Al-Khawaldeh، Nisreen Naji Akeel' Teaching Modern Standard Arabic fo00r non-native speakers as a lingua franca' Mediterranean Journal of Social Sciences-MCSER publishing Roma Italy10 ص، 2015 '

19. Syaikhudin، M and Laili، M Isroul، Development of ai-based Arabic learning model to improve non-native speaker Arabic speaking skills' Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam33 ص، 2024

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لأطفال التوحد (دراسة ميدانية بمراكز التربية الخاصة، الوحدة الإدارية محلية مدني الكبرى، ولاية الجزيرة – 2023م)

أ. سمية سلمان العوض فضل الله – جامعة الجزيرة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف ببرنامج التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لأطفال التوحد والمتغيرات (مستوى النشاط). اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الدراسة مقياس التواصل البصري وبرنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي من تصميم الباحثة بوصفها أداتين للدراسة. تم اختيار عينة حصر شامل بلغ عددها (25) طفلاً بمراكز التربية الخاصة بمحلية مدني الكبرى، حيث تمثل مجتمع الدراسة. ولتحليل البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: يتسم البرنامج القائم على التدخل المبكر بالفاعلية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بمتوسط (3.33) وانحراف معياري (0.48)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج القائم على التدخل المبكر في القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير مستوى النشاط (مرتفع) بمتوسط (27.3) وانحراف معياري (0.49). توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج القائم على التدخل المبكر في القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير مستوى النشاط (منخفض) بمتوسط(3.33) وانحراف معياري(0.64). توصي الدراسة بالتركيز على تنمية مهارات التكامل الحسي من خلال التدخل المبكر، وتدريب أولياء الأمور على برنامج التكامل الحسي وتكثيف الحصص في المنزل حتى تكون هناك نتيجة فعالة وفي وقت قصير، والاستفادة من أداة القياس المصممة بالدراسة الحالية في تقييم الأطفال ذوي اضطرابات التوحد ممن لديهم مشكلات مرتبطة بالتواصل البصري. تقترح الدراسة إجراء بحوث ودراسات جديدة لفعالية برنامج التكامل الحسي لتحسين جانب التواصل البصري السلوكي للطفل.

Abstract

The study aimed at identifying the effectiveness of an early intervention programme which is based on sensory integration for developing autistic children's eye contact according to the variables: 'activity level'. The study followed the quasi-experimental method. The study adopted two tools of data collection: the eye-contact measure and an early-intervention programme based on sensory integration which was designed by the researcher. A purposive sample consisting of (25) children in special education centres were chosen from Greater Wad Medani Locality: it represented the

whole community of the study. The Statistical Packages for Social Sciences program (SPSS) was used to analyze the data. The study came out with several findings. Some of these are: the program which is based on early intervention is effective. There are statistically significant differences between the pre- and post-measure in the effectiveness of the programme which is based on early intervention in favour of the post-measure with an average of (3.33) and a standard deviation of (0،48). There are statistically significant differences between the pre- and post-measure in the effectiveness of the program which is based on early intervention due to the variable 'age' with an average of (2.741) and a standard deviation of (3.932). There are statistically significant differences between the pre- and post-measure regarding the effectiveness of the program which is based on early intervention due to the variable 'activity level' (High) with an average of (27.3) and a standard deviation of (0.49). The study recommends focusing on the development of eye contact skills through sensory integration. It also recommends training parents in using the sensory integration program، intensifying sessions at home in order to achieve good results within a short period of time and utilizing the measure used in the current study for distinguishing autistic children from those who suffer from eye contact problems. The study suggests designing a programme for the parents which is based on family participation techniques for developing autistic children's eye contact skills.

1-1 مقدمة:

يبدأ الطفل منذ الولادة في عملية التواصل مع العالم الخارجي، وذلك عبر التلامس الجسدي مع أمه، وينتقل خطوة بخطوة إلى مراحل التواصل المختلفة، كما أنهم يتميزون بأعراض وسلوكيات غريبة عند استقبال المدخلات الحسية كرفرفة اليدين، والحركات النمطية والصراخ، والبكاء وتغطية الأذنين بأصابع اليدين عند استقبال بعض الأصوات، كما يتميزون بإبعاد نظرهم عن الأشخاص والأشياء أو النظر بشكل جانبي أو العكس بالاقتراب من الشيء والنظر إليه بطريقة غريبة ومبالغ فيها، كما يرفضون التلامس والتصافح والابتعاد عن شم الروائح حتى وإن كانت زكية، أو كل ما يجدونه أمامهم حتى وإن كانت غير صالحة للأكل. هذه السلوكيات تسهم بشكل كبير في إعاقة عملية التواصل وتجنبهم للآخرين. كما أن هذه الأعراض تجدها عند المصابين باضطراب التكامل الحسي، والذي يعرف بصعوبة في استقبال المدخلات الحسية وانتقائها وتنظيمها، وتغييرها، وتحديد الاستجابة المناسبة، وإن الخلل الذي يحدث في عملية التكامل الحسي عند الأطفال التوحديين يؤدي إلى خلل في استقبال المعلومات. وبالتالي يؤدي استجابات غير ملائمة، وعدم جمع المعلومات من البيئة وبشكل ملائم نتيجة الخلل في نظام الحواس، (نعمات موسى 2013، 65).

1-2 مشكلة البحث:

تسعى دراستنا الحالية لتحسين جوانب القصور التي يعاني منها أطفال التوحد باقتراح برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي؟

والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي الذي يعاني من انخفاض في مستوى نشاط التواصل البصري؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي الذي يعاني من ارتفاع في مستوى نشاط التواصل البصري؟

1-3 فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي داجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي الذي يعاني من انخفاض في مستوى نشاط التواصل البصري.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي الذي يعاني من ارتفاع في مستوى نشاط التواصل البصري.

1-4 أهداف البحث:

1/ التعرف بالفروق بين متوسط القياس القبلي والبعدي لمقياس التواصل البصري.

2/ معرفة مستوى نشاط التواصل البصري لدى الطفل التوحدي.

3/ تحديد الفروق في التواصل البصري التي تعزى لمستوى نشاط البصر (انخفاض- ارتفاع) لدى عينة الدراسة.

1-5 أهمية الدراسة:

تتضح أهمية البحث من خلال الآتي:

1- الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في محاولة إلقاء الضوء على مفهوم التواصل البصري لأطفال التوحد، وبهذا سوف يكون هذا البحث إضافة للتراث النظري في مجال التواصل، ما يفتح الباب

أمام الباحثين لدراسة متغير التواصل البصري والتركيز على تنميته لدى هؤلاء الأطفال وخاصة إن القصور في التواصل البصري من أهم الأبعاد التي يتم في ضوئها تشخيص التوحد.

2- الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في إعداد مقياس للتواصل البصري للأطفال ذوي اضطراب التوحد وتتحقق به الخصائص السيكومترية من صدق محكمين لمقياس التواصل البصري، وكذلك الثبات، وذلك سوف يساعد الباحثين في استخدامه ضمن المقاييس المستخدمة مع هؤلاء الأطفال، وكذلك يمكن أن يعتمد عليه المربين والأخصائيين النفسيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطرابات التوحد بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، لقياس عملية التواصل البصري لديهم وذلك يفتح الباب أمام الباحثين لاستكمال الدراسات حول مفهوم التواصل البصري وكيفية قياسه لهذه الفئة.

1-6 حدود الدراسة:

1- حدود موضوعية: برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال التوحد.

2- حدود مكانية: دراسة ميدانية بولاية الجزيرة بمركز الجزيرة للقياس والعلاج النفسي.

3- الحدود الزمانية: خلال العام (2019 – 2022م).

1-7 أدوات الدراسة: مقياس التواصل البصري لهناء شحاتة بعد أن قامت الباحثة بتقنينه وتحكيمه وإجراء الصدق والثبات عليه.

1-8 مجتمع الدراسة: مجموعة من الأطفال التوحديين بمركز الجزيرة للقياس والعلاج النفسي – ولاية الجزيرة.

1-9 منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي نظراً لملائمته مع طبيعة الدراسة وأهدافها في التعرف بالتكامل الحسي وأثره في تنمية مهارات التواصل البصري لأطفال التوحد.

1-10 مصطلحات الدراسة:

التوحد: يعرفه (العبادي، 2011: 17) نقلا عن كانر بأنه حالة من العزلة والانسحاب الشديد وعدم القدرة على الاتصال بالآخرين والتعامل معهم ويعرفها بأن لديهم اضطرابات لغوية حادة.

- **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص في مقياس التواصل البصري لأطفال التوحد.

- **التكامل الحسي:** هو عملية فطرية عصبية بيولوجية تتكامل مع بعضها كمنظومة معقدة يتم فيها التكامل بين العين والأنف والأذن والجلد واللسان، ينتج بها الإنسان استجابات متوافقة مع البيئة (إسماعيل، 2017، 3).

- **التعريف الإجرائي:** هو استخدام مهارات التواصل والتفاعل في الاندماج والتكيف مع الآخرين والتواصل معهم والتعبير عن أفكارهم.

-**تعريف البرنامج:** هو مجموعة من الأنشطة والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المختص الذي يعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات(بهادر، 2008: 5).

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:عملية مخططة ومنظمة تستند على أسس ونظريات تعديل السلوك الإنساني، وتتضمن مجموعة من المهارات والممارسات التي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة خلال الجلسات الفردية التي تتم بطريقة منظمة، بهدف تنمية مهارات التواصل والتواصل البصري لدى أطفال التوحد.

الفصل الثاني: الإطار النظري.

المبحث الأول: التوحد.

تعريف التوحد: تعريف الجمعية البريطانية للأطفال التوحديين.

(عبد الرؤوف وفتحي،29،2016) في التصنيف العالمي العاشر للاضطرابات العقلية والسلوكية icd. 1 الصادر من منظمة الصحة العالمية 1991 تحت فئة اضطرابات النمو الشائعة. كما يصنف في دليل التشخيص الإحصائي الربع dsmi 2013 تحت نفس الفئة (الاضطرابات ارتقائية. نمائية، منتشرة) وهي اضطرابات تتميز بالقصور في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة. وفي أنماط التواصل ومخزون محدود أو نمطي متكرر من الاهتمامات والأنشطة (أبو السعود: 2000، 14).

ترى الباحثة أن تعريف التوحد انه نوع مميز من الأداء غير الطبيعي في المجالات النفسية الثلاثة الآتية: التفاعل الاجتماعي، التواصل، والسلوك النمطي المكرر، يظهر في السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل.

نظريات التوحد:

النظرية البيولوجية (Biological theory):

كشفت العديد من الدراسات عن أن حجم المخ وحجم الرأس بالنسبة لأولئك الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب التوحد يعد أكبر من الحجم العادي كما ذكر كائر في ورقته البحثية.

كما تعتبر الإصابة بالمرض الفيروسي ونقص المناعة والتي تنشأ إما قبل الولادة أو خلال العامين الأولين من الولادة. كما أن الجدل العلمي لا يزال على أشده في الجزم بأن الإصابة بالحصبة الألمانية والغدة النكفية، والتطعيم ومرض التهاب المعدل تكون أسباباً للتوحد (العبادي: 2011، 154).

نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory):

ترى أن التوحد نتيجة لقصور الطفل عن القيام بالتقليد في المراحل المبكرة من حياته، مما يؤثر سلباً على قدرته على النمو الاجتماعي فيما بعد. ويرجع ذلك للقصور في الجانب المعرفي مما يعلن عن نفسه في قصور التقليد الاجتماعي (أبو السعود:2000، 55).

أسباب التوحد: أوضح (الظاهر،2005، 329) إن أسباب التوحد تتمثل في:

أسباب سيكولوجية: هي من أقدم وأشهر الأسباب التي فسرت حالات التوحد.

أسباب جينية: تشير هذه النظرية أن سبب التوحد وراثي جيني، حاد ذلك من خلال دراسات الجينات الموجودة على الكروموسومات.

خصائص أطفال التوحد:

كما ذكرها الخطيب (2013، 289):

- **ضعف النمو الاجتماعي:** يعد العجز في النمو الاجتماعي من أهم الخصائص التي تميز التوحد عن غيره من الاضطرابات. وتظهر أعراض اضطراب النمو الاجتماعي من التوحد في مرحلة مبكرة من الطفولة.
- **التواصل:** يفتقر نصف الأطفال الذين لديهم توحد تقريبا إلى المهارات الكلامية اللازمة للتواصل اليومي مع الآخرين.
- **السلوك النمطي:** السلوك النمطي أو السلوك التكراري هو احد مظاهر السلوك الشائعة لدى الأطفال الذين لديهم توحد مما يجعل كثيرين يطلقون علية اسم السلوك التوحدي.

تشخيص التوحد:

تعتبر عملية تشخيص التوحد من أكثر عمليات التشخيص صعوبة وتعقيدا ويرجع ذلك إلى تباين الأعراض من حالة إلى أخرى كما أن هناك تشابه في الأعراض مع اضطرابات أخرى مثل الإعاقة العقلية، الاضطراب الانفعالي، فصام الطفولة، صعوبات التخاطب، وتأخر الكلام ٠ (أبو السعود،2002:221)

أهداف التشخيص: أوضح النمر (2008:28) أن أهداف التشخيص تتمثل في إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات تشخيصية عن الطفل التوحدي للتعامل معه أكاديمياً، اجتماعياً، ونفسياً من قبل المعلم والأخصائي النفسي وولي الأمر.

مراحل التشخيص: كما ذكر إبراهيم (2015: 25): تمر عملية تشخيص التوحد بعدة مراحل:

1. الإعداد للتشخيص.
2. تلقي المعلومات.
3. معالجة المعلومات.
4. تقديم المعلومات.

معوقات التشخيص:

1. عدم وجود اختبارات كافية ومناسبة.
2. عدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية الموجودة.
3. عدم وجود اختبارات مقننة للبيئة التي سيطبق فيها المقياس أو الاختبار.
4. عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبار.
5. قيام أشخاص غير مؤهلين بتطبيق الاختبارات (النمر،2008: 146).

المبحث الثاني: التكامل الحسي .

تمهيد:

الإنسان معرض دائماً لمدخلات ومستقبلات حسية مختلفة ومتعددة خلال حياته اليومية، والمسؤول عن استقبال هذه الإحساسات هي الحواس الخمسة التي يمتلكها الإنسان؛ اللمس، البصر، السمع، الذوق، والشم.

مفهوم التكامل الحسي: يعد التكامل الحسي عملية عصبية تحدث لكل إنسان، حيث يستقبل المعلومات من جسمه ومن العالم المحيط به، حيث يكون دماغه مبرمج لتنظيم هذه المعلومات الحسية ليجعلها ذات معنى ويتيح هذا التكامل الاستجابة بشكل تلقائي وفعال ومريح. إن جميع ردود الأفعال والاستجابات للمتغيرات المختلفة قائمة على عملية التكامل الحسي بعد تحليلها في الدماغ للإحساسات المختلفة المرسلة من قبل الحواس الخمسة. كما أن لكل إحساس نظام ولكل نظام حسي مدى زمني ومكاني(موسى، 2013؛. ص 25).

تعريفات التكامل الحسي: هو عملية فطرية عصبية بيولوجية تتكامل مع بعضها كمنظومة معقدة يتم فيها التكامل بين العين والأذن والأنف والجلد واللسان، لينتج الإنسان استجابات متوافقة مع البيئة (إسماعيل،2017؛ ص 14).

تطور نظرية التكامل الحسي: المعالجة الوظيفية جين ايرس Jean Ayres من اقترح نظرية التكامل الحسي (1979_1992)، حيث كانت تعمل في مركز للأطفال أواخر الخمسينات، وأولت اهتماماً كبيراً بكيفية عمل الدماغ، وحصلت على درجة الدكتوراه. ومن خلال دراستها بعد الدكتوراه، قامت بصياغة نظرية التكامل الحسي استناداً إلى نظريات مؤكدة تمّ نشرها في مجال علم الأعصاب، وقامت بتطوير نوعين من أنظمة الاختبار للمساعدة في تحديد مشكلات التكامل الحسي.

مستويات التكامل الحسي: هناك أربع مستويات للتكامل الحسي:

- المستوى الأول؛ الذي يبدأ نحو عمر شهرين.
- المستوى الثاني للتكامل الحسي؛ نحو عمر عام.
- المستوى الثالث من التكامل الحسي؛ ابتدءً من عمر ثلاث سنوات.
- أخيراً المستوى الرابع؛ ابتداءً من عمر ست سنوات، تتمثل الإنتاجات النهائية في القدرة على التركيز، القدرة على التنظيم، احترام الذات، القدرة على التحكم في النفس، والثقة في النفس، القدرة على التعلم المدرسي والأكاديمي، والقدرة على التحليل والتفكير المطلق، والجانبية (Rachel،2014 ،P10).

الافتراضات العصبية التي يقوم عليها التكامل الحسي:

1- المرونة العصبية.

2- التتابع النمائي.

3- هرمية الجهاز العصبي المركزي.

4- السلوك التكيفي.

5- الدافع الداخلي.

المستقبلات الحسية المتدخلة في التكامل الحسي:

حاسة البصر: الإبصار هو تكوين صورة واضحة مقلوبة للمرئيات على الشبكية ثم تترجم بواسطة المراكز العصبية المخية. والساحة البصرية هي المنطقة من المحيط الخارجي التي تراها العين عند النظر باتجاه ثابت وتكون زاوية مقدراها حوالي 160 درجة أفقياً وحوالي 145 عمودياً، وعند وصول العصبان البصريان إلى قاع المخ الأمامي يتقطعان ويكونان شكل X، وتسمى هذه المنطقة بمنطقة التصالب البصري، حيث تمر ألياف العصب البصري

الأيمن إلى الجهة اليسرى من المخ؛ وألياف العصب البصري الأيسر إلى الجهة اليمنى (Duterte،2012 ، P03).

كيف يحدث التكامل الحسي؟ حدد العلِمان ويليامسون (Williamson) وانزالون (Anazalone) في سنة 1996م خمسة عناصر مترابطة تساعد في فهم كيفية حدوث التكامل الحسي والمتمثلة في: التسجيل الحسي، التوجيه، التفسير، تنظيم الاستجابة، وتنفيذ الاستجابة.

نتائج التكامل الحسي: التنظيم الذاتي– التخطيط الذاتي.

نسبة انتشار اضطرابات التكامل الحسي: قدرت ايرس Ayres 1979 أن 15% من الأطفال العاديين يواجهون مشاكل في التكامل الحسي وهذا الأمر يستلزم تدخل ضروري، وقدمت الدراسات الحديثة معلومات حول حدوث اضطرابات المعالجة الحسية عند عامة الناس. وأفادت ميللر Miller (2004) أن 5.3% من 702 من أطفال الروضة لديهم المعايير المطابقة للاضطرابات الحسية.

أسباب اضطرابات التكامل الحسي: تعتبر أسباب اضطرابات المعالجة الحسية غير واضحة حتى الآن، ولكن بدأت أبحاث علم الأعصاب بتحديد الاختلافات التشريحية العصبية المحتملة التي قد تكون من العوامل المسهمة في الإصابة بها حيث حدد كوزيول Koziol وبادينج Pudding (2010) أن البنية والكيمياء العصبية الموجودة بحالة غير طبيعية داخل العقد القاعدية أو المخيخ.

أنواع اضطرابات التكامل الحسي: الحساسية المفرطة– نقص الحساسية.

مظاهر الاضطرابات الحسية البصرية: النظر في الظلام الدامس، النظر بشكل جانبي للأشياء، وتغطية العينين لتجنب المثيرات البصرية.

من يقوم بإعادة تأهيل اضطرابات التكامل الحسي: يقوم بإعادة تأهيل اضطرابات التكامل الحسي؛ المعالج الوظيفي. ويتمثل دوره في تمكين الأشخاص من تنظيم وتنفيذ المهمات أو الأعمال– كل ما يمكن للناس تحقيقه في حياتهم اليومية – التي يعتبرونها مهمة. إن تحقيق هذه الأعمال التي لها معنى هي ذات أمر بالغ الأهمية بالنسبة لصحة الفرد، وهذا أيضاً يسمح للفرد بالتعرف على نفسه وتشكيل أفضل تصور حولها.

كما يقومون بجزء من التكامل الحسي في قسم الاهتمام الخاص والنظام المدرسي الخاص في العلاج الوظيفي. كما أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى أن التدخلات المرتبطة بالعلاج الوظيفي مبنية على مقاربات المعالجة الحسية والتكامل الحسي وهي مستخدمة بكثرة (Raymond،2014 ،P25).

المبحث الثالث: التدخل المبكر.

مقدمة:

يعد التدخل المبكر من أهم الاتجاهات الحديثة التي ظهرت منذ أوائل الستينيات من القرن العشرين في ميدان رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ونتيجة لتزايد الوعي بأهمية الخبرات المبكرة في المراحل الأولى من العمر، فقد حدث تطور كبير في كثير من دول العالم لخدمات وبرامج التدخل العلاجي المبكر للأطفال دون السادسة من العمر، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أصبح من الضروري حصولهم على الخدمات الخاصة في المواقع الطبيعية– مثل الطفل العادي – في المنزل ودور الحضانة ورياض الأطفال، وأيضاً الاعتراف المتزايد بحقوق هذه الفئة في الحصول على فرص متساوية مع أقرانهم العاديين من أجل تنمية وتطوير إمكاناتهم وقدراتهم، تعتبر السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل من الفترات النمائية الحرجة التي تؤثر في استجاباته لخبرات التعلم (سماح قاسم،2019 ص، 55).

مفهوم التدخل المبكر: أوضح جمال الخطيب، منى الحديدي(2020) أن مفهوم التدخل المبكر يتمثل في "نظام خدمات متعدد العناصر للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للسنوات الست الأولى من العمر والذين لديهم حاجات نمائية وتربوية خاصة، كما أنه نظام لدعم الأسرة وإرشادها وتدريبياً نحو الطفل المعاق"، ويتضمن التدخل المبكر توفير خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم والذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة، وبالرغم من أنهم يشكلون فئات غير متجانسة إلا أن ثمة أوجه شبه كبيرة في الخدمات التي يحتاجون إليها، حيث يعتمد الأطفال في هذه المرحلة العمرية المبكرة على أسرهم في تلبية احتياجاتهم، وبالتالي فإن برامج التدخل المبكر تركز بالضرورة على تطوير مهارات أولياء الأمور وقدراتهم لمساعدة أطفالهم على النمو والتعلم وفقاً لما يعرف بالخطة الفردية لخدمة الأسرة.

أهداف التدخل المبكر: تشير إيمان الكاشف (2018، 332) إلى أن خدمات التدخل المبكر تعمل في اتجاهين:

- الاتجاه الأول: وهو الأسرة ودعمها وتقديم الخدمات اللازمة لها لمساعدتها في تقبل الطفل والإعاقة.
- الاتجاه الثاني: وهو الطفل لتحقيق أقصى قدر من الاستثمار لقدراته؛ لضمان نموه إلى أقصى قدر ممكن في جميع مظاهر النمو. ويعد الهدف الرئيس للتدخل المبكر هو أن يتلقى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في نموهم أو هم في خطر الإصابة بها، تدخلاً وفق نموذج يعتبر المظاهر البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية متكاملة انطلاقاً من الوقاية والرعاية الاجتماعية، بحيث تزداد قدرتهم على التطور والعيش الرغد ويسمح باندماجهم الكلي في الوسط العائلي، والمدرسي، والاجتماعي، ويمكنهم من الاعتماد على أنفسهم (الاتحاد الأسباني لجمعيات أخصائي التدخل المبكر، 2013ص، 9).

أهمية التدخل المبكر:

للتدخل المبكر أهمية خاصة ومبررات قوية يتفق عليها معظم الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة، ويمكن تمخيص المبررات في الجوانب التالية كما ذكرها باترسون (2012، ص 256) في الآتي:

1- عدم حرمان الطفل من أي من حقوقه وأهمها تأهيله وتعليمه وعلاجه في وقت مبكر.

2- تأهيل الطفل على الوجه المطلوب ليكون فعالاً تجاه نفسه ومن ثم تجاه مجتمعه.

3- التدخل المبكر يؤدي إلى توفير مبالغ طائلة يمكن استخدامها لتقديم المزيد من خدمات التربية الخاصة في المجتمع.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **حاولت دراسة الخميسي وآخرين** (2013) الكشف عن مدى انتشار المشكلات الحسية لدى عينة من الأطفال التوحديين بالكويت، مكونة من (226) طفلاً توحدياً، تراوحت أعمارهم بين (6) و (18) عاماً، طبق عليهم مقياس تقدير التوحد الطفولي ومقياس البروفايل الحسي ومقياس المهارات الحركية. وأظهرت النتائج أن اضطراب المعالجة السمعية جاء في المرتبة الأولى في ترتيب انتشار المشكلات الحسية بنسبة)111(55%)، يليه المعالجة البصرية (19)، ثم الشمية (14.2%)، والتذوقية، ووضعية الجسد وحركته (27)، والمعالجة اللمسية (0.4%)، والدهليزية (0%).
- **وهدفت دراسة أبي حسن (2018)** إلى كشف درجة انتشار صعوبات المعالجة الحسية لدى عينة من (30) طفلاً توحدياً، تراوحت أعمارهم بين (3) و(10) أعوام، طبق عليهم مقياس البروفايل الحسي، وأظهرت النتائج أن (66.7%) من العينة لديهم صعوبات في المعالجة الحسية، كما أظهرت فروق في المعالجات الحسية السمعية والبصرية، والدهليزية واللمسية، والحسية المتعددة، والحسية الفمية تبعاً لمتغير شدة الاضطراب في اتجاه الاضطراب الشديد، وعدم وجود فروق في المعالجات الحسية تبعاً لمتغير العمر.
- **دراسة الرويلي، والتل (2019)** بالكشف عن مستوى مشكلات التكامل الحسي لذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين وعددهم (130) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى مشكلات التكامل الحسي لذوي اضطراب طيف التوحد متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لجنس الطفل وعمره في مستوى مشكلات التكامل الحسي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة زوبل – لاشيسا (Zobel–Lachius 2013) "تقييم العلاقة بين اضطرابات المعالجة الحسية ومهام العناية بالذات"، وطبقت على عينة قوامها (35) طفلاً توحدياً، و(35) طفلاً طبيعي النمو، تراوح أعمارهم من (5) إلى (12) عاماً، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين اضطرابات المعالجة الحسية ومشكلات تناول الطعام وأكدت نتائج الدراسة أن صعوبات تناول الطعام شائعة لدى التوحديين وتؤثر على صحتهم البدنية وأدائهم داخل الأسرة وأدائهم في البيئات التعليمية، وروتين حياتهم اليومي.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على الخطوات الإجرائية المنهجية للدراسة، والذي يتضمن منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، الأداة التي استخدمت في جمع البيانات والمعلومات، المعالجات الإحصائية التي تم اتباعها من أجل الوصول إلى النتائج النهائية للدراسة وعرض ومناقشة نتائج الفروض. ومعرفة أثر البرنامج القائم على التكامل الحسي في تحسين مهارة التواصل البصري والتعرف بالمكان الذي تجري فيه الدراسة.

1- الدراسة الاستكشافية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الأساس الذي تقوم عليه الدراسة الميدانية الحقيقية للبحث ككل لأنها تمكن الباحث من تحقيق العديد من الأهداف المهمة التي يحتاجها وتعتبر ضرورة للبحث فهي تساعد على تحديد عنوان البحث وصحة الفرضيات، وصلاحية أدوات جمع البيانات وتسهيل تطبيقها على عينة البحث، وبناءً على ذلك نذكر الإجراءات الاستطلاعية التي تحتاجها.

تم أخذ رخصة من مديرة مركز الجزيرة للقياس والعلاج النفسي وذلك كان في شهر يناير 2019م ثم التوجه للمركز.

أولاً: تم التوجه مباشرة للمكان الذي ستتم فيه الدراسة الميدانية واستكشاف المكان المتمثل في مركز أطفال التوحد وذلك من خلال التعرف بالطاقم الإداري وأخذ رخصة عمل لديهم من مديرة المركز الذي استقبلتنا بصدر رحب وعرفتنا بجميع غرف التكامل الحسي والأدوات التعليمية والتربوية.

ثانياً: التعرف بمعلمات التكامل الحسي المكون من المختصات والمربيات ومساعدات المربيات وذلك من أجل تقديم المعلومات الكافية للباحث وما الذي سيقوم به مع الحالات التي سيتم اختيارها.

ثالثاً: التعرف بمجتمع الدراسة وتحديد العينة من حيث العمر والنوع والمستوى والتقرب منهم.

رابعاً: التعرف بالمشاكل التي يطرحها المختصين والمربين التي يواجهونها مع العينة خاصة مشكلات التواصل البصري من أجل المساعدة على ضبط العنوان وتحديد بنود البرنامج العلاجي.

خامساً: التقرب من العينة وملاحظتها أثناء القيام بالأنشطة من أجل ضبط المشكلات البصرية حتى يكون البحث مرتبط بالواقع أكثر.

سادساً: تطبيق أدوات البحث على العينة من أجل التحقق من صلاحيتها وتماشيها مع الدراسة ومع العينة المتوفرة وسهولة تطبيقها أثناء الدراسة الأساسية أو تغييرها والاحتكاك بالعاملين في ميدان الدراسة من أجل جمع المعلومات أكثر وبدقة عن العينة سواء من الناحية الشخصية أو الملاحظة البصرية.

سابعاً: معرفة الصعوبات التي تواجه الباحثة من أجل تخطيها وتسهيل الدراسة والتقليل من الجهد والوقت.

أخيراً: تحديد المتغير وهو التواصل البصري لأنه أكثر الأعراض وضوحاً لدى عينة التوحد.

2- حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

مركز الجزيرة للقياس والعلاج النفسي، وعدد الأطفال الحقيقي فيه 59 طفلاً، منهم 30 طفلاً من ذوي اضطراب النظر، وعدد الاناث 15 وعدد الذكور 44، ويحتوي المركز على ثلاثة أقسام؛ قسم المهارات، قسم التخاطب، وقسم التكامل الحسي. وقسم التكامل الحسي يحتوي على غرفتين وصالة.

الحدود الزمنية: القيام بالدراسة من 2019م إلى 2025م.

الحدود البشرية: تمثلت في عينة من الأطفال المصابين باضطراب التوحد على اختلاف شدة الاضطراب واختلاف أعمارهم، وعددهم 25 طفلاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ 16 ذكر و 9 من الإناث.

3- المنهج المستخدم في الدراسة:

اعتمدت الباحثة على منهج معين من مناهج البحث العلمي لانجاز بحثها ولتحليل افكارها وعرضها من أجل الوصول إلى حقائق حول الظاهرة المدروسة ارتبطت استخدام الباحثة لمنهج معين معين دون غيره وتطبيق الموضوع الذي تطرقت اليه في دراستها وفي دراستنا هذه ولطبيعة هذا الموضوع تم اختيار المنهج التجريبي وهو المنهج الملائم للبحث.

التعريف الأول: هو المنهج التجريبي، ويقوم على أساس اختيار مدى أثر عامل أو متغير تجريبي معين يراد قياسه عن طريق التجربة العلمية على المستوى الجزئي المحدود لمعرفة أثره قبل تعميم استخدامه بالشكل الذي اختبر به على المجتمع بكامله. هو نوع من اختبار الفرض الذي يعزز العلاقة بين عاملين أو متغيرين)حمادة حمزة ص

37). إذن المنهج التجريبي يعتمد على التجربة لملاحظة المتغيرات التي تطرأ على بعض العوامل والمقارنة بينها وذلك باتباع خطوات يجب أن يلتزم بها الباحث أثناء بحثه.

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة في الأطفال المصابين باضطراب التوحد داخل مركز الجزيرة للقياس والعلاج النفسي والذين يبلغ عددهم 59 حالة.

5- عينة الدراسة:

تعتبر العينة جزءاً من مجتمع الدراسة أو مجموعة فرعية منه، ويجب أن تحمل خصائص المجتمع وصفاته، ويتم اختبارها وفق قواعد وطرق علمية حتى تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (أحمد 2017 ص5). وفيما يخص عينة موضوع الدراسة لبحثنا تتمثل في 25 حالة من أطفال اضطراب التوحد، منهم 16 ذكر و9 إناث تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، بحيث يحقق هذا الاختيار أهداف الدراسة، وقد تم اختيار عينة البحث والتي تميز.

- عينة البحث من الأطفال المصابين باضطراب التوحد.
- تتراوح أعمارهم بين 3 – 6 سنوات.
- العينة تتكون من إناث وذكور.

يتميز أفراد العينة بغياب التواصل البصري أو يكون ضعيفاً.

وصت الباحثة على أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث بكل تفاصيلها، من حيث شمولها على كل الخصائص. وفيما يلي التوزيع التكراري للبيانات الشخصية للوحدات المبحوثة والذي يعكس الخصائص الأولية لعينة البحث

متغيرات البحث:

جدول رقم (1)

التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير مستوى النشاط (مرتفع)

الفئات	مستوى نشاط مرتفع قبلي		مستوى نشاط مرتفع بعدي	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
مرتفع	13	52	13	52
المجموع	25	100	100	100

جدول رقم (2): التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير مستوى النشاط (منخفض).

الفئات	مستوى نشاط منخفض قبلي		مستوى نشاط منخفض بعدي	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
منخفض	12	48	12	48
المجموع	25	100	100	100

الأداة هي الوسيلة المستخدمة في جمع المعلومات اللازمة لمعالجة مشكلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض والوصول إلى الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها (أحمد 2009، 42).

أدوات الدراسة: تم استخدام عدة أدوات في بحثنا هذا لجمع المعلومات وتتمثل هذه الأدوات في:

- الملاحظة: تعد الملاحظة أحد أساليب البحث العلمي، وتتم من خلال المشاهدة المنتظمة وتوجيه عقل الباحث وحواسه حول تقييم ظاهرة معينة من الظواهر المتعلقة بموضوع الدراسة، وتتضمن تسجيل ما يتم مشاهدته في فترة محددة، ويتم الاستفادة من ذلك في التوصل إلى المعرفة المستهدفة، وتتطلب تحديد زمن الملاحظة وتحديد هدفها، مع القدرة على القيام بإجراءاتها تحديد ما يجب ملاحظته وتدوين الملاحظات وتفسيرها علمياً (الغزاوي، 2008، ص54).

أهمية الملاحظة:

- تمكن الباحث من التعرف بالظواهر والمشكلات التي يخضعها للبحث أو الجوانب التي يتضمنها تقييم الاختبار أو ما يقوم البرنامج بتعديله.
- جمع البيانات التي تمكن الباحث من تحديد مشكلة بحثه ومعرفة العناصر المرتبطة بالظاهرة المدروسة.
- يمكن من خلالها صياغة الفرضيات واختبارها والتأكد من صحتها.

وللملاحظة أنواع عديدة. تم استخدام الملاحظة المنتظمة والمباشرة في بحثنا ترابطاً مع موضوع البحث. وتعرف الملاحظة المنتظمة بأنها تنحصر في موضوعات محددة من قبل، وتقتصر على إجابة الأسئلة أو التحقق من الفروض التي وضعها الباحث، وتتم إما بنزول الباحث بنفسه إلى حيث توجد الظاهرة التي يدرسها على طبيعتها حتى تكون النتائج دقيقة. ويتم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد السلوك المراد ملاحظته.

- تحديد الزمن الذي ستجمع فيه البيانات حيث انه يقيد في نتائج الملاحظة.
- استخدام دليل الملاحظة، وهو الجدول أو الاستبيان الذي يسجل فيه الباحث ملاحظاته حتى لا ينساها وتكون دقيقة وواضحة.

تفسير وتحليل نتائج الملاحظة:

الاستفادة من النتائج في تعديل البرنامج، وقد تم ملاحظة العينة الملاحظة المباشرة أثناء تحديد بعض الإجابات على المقابلة الشخصية، وأثناء تطبيق مقياس التواصل البصري لأطفال التوحد وأيضاً خلال تحديد البنود المكونة لمقياس التواصل البصري أثناء القياس القبلي والقياس البعدي وأيضاً ملاحظة سلوك التواصل البصري أثناء تطبيق البرنامج المقترح

تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق مقياس التواصل البصري لأطفال التوحد في مركز الجزيرة للقياس والعلاج النفسي. وقامت الباحثة بأخذ خطاب رسمي من قسم علم النفس التطبيقي للمركز – ملحق رقم – قامت الباحثة بزيارة المركز وتم توزيع المقياس على المختصين الموجودين في المركز على عينة عددها 25 طفلاً. كما تم أيضاً تطبيق البرنامج – ملحق رقم () – البرنامج قائم على التدخل المبكر للتكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال التوحد.

البرنامج المقترح من طرف الباحثة:

برنامج قائم على التكامل الحسي من أجل تنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال التوحد تم اقتراحه من طرف الباحثة يتضمن العديد من الأنشطة والتقنيات التي يتم تطبيقها على الأطفال المصابين باضطراب التوحد من مختلف الأعمار، لكن من الأحسن أن يكون التدخل مبكراً حتى تكون النتائج فعالة. ويطبق من طرف المربيين والمختصين. وتم اقتراح هذه الأنشطة من خلال الاطلاع على مراجع التكامل الحسي وبالاعتماد على نظرية التكامل الحسي القائمة على الأساس العصبي.

يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة تنقسم إلى أنشطة لزيادة مستوى نشاط حاسة التواصل البصري وأخرى لخفض مستوى نشاط حاسة التواصل البصري، ومتمثلة في:

- زيادة مستوى نشاط حاسة البصر:
  - النشاط الأول: اللعب بألعاب مضيئة.
  - النشاط الثاني: مشاهدة أشكال مختلفة على الحائط.

- النشاط الثالث: اللعب بالكرات المضيئة الملونة داخل الماء.
- النشاط الرابع: اللعب بفقاعات الصابون الملون.
- النشاط الخامس: تغليف اللُّعب بأغلفة ذات ألوان قوية.
- النشاط السادس: فرز الألوان في حاوياتها.
- النشاط السابع: التلوين على الحائط بألوان مختلفة.
- النشاط الثامن: التعرض لضوء الشمس.

- خفض نشاط مستوى حاسة البصر:

- النشاط الأول: التعرض للألوان الخافتة المختلفة.
- النشاط الثاني: اتباع ضوء الليزر.
- النشاط الثالث: إضاءة المكان بأضواء خافتة ذات أشكال مختلفة.
- النشاط الرابع: إطفاء الشمعة تحت الغطاء.
- النشاط الخامس: اللعب بألعاب ذات ألوان وإشعاعات مختلفة.
- النشاط السادس: تلوين القطن بألوان هادئة.
- النشاط السابع: تبادر المآذر ذات الألوان المختلفة.
- النشاط الثامن: الجلوس تحت الغطاء وجهاً لوجه.

طريقة تقديم البرنامج:

يتم تطبيق البرنامج على الأطفال في مجموعات حيث لا يتعدى عدد المجموعات 5 أطفال. عند تطبيق أي نشاط ولم تتم الاستجابة له يمكن إعادته مرتين إلى ثلاث مرات كأقصى حد، ثم الانتقال إلى النشاط الموالي لأن جميع الأنشطة متكاملة ومترابطة ويمكن لأي نشاط أن يعوض نشاطاً آخر.

إستراتيجية تقديم الأنشطة:

أولاً: يتم تقديم النشاط كما هو موضح إذا لم يفهم الحالة ذلك أو لم يستجب يتم إلى هذه الطرق المساعدة على القيام بالنشاط.

- المساعدة الاشارية: يتم ذلك عن طريق توضيح سيرورة النشاط شفوياً مع استعمال إشارات اليدين في الإشارة للأشياء والأفعال التي يجب أن يقوم بها الطفل.

- المساعدة اليدوية: يتم ذلك عن طريق إدماج الطفل في سيرورة النشاط، مثل: إذا طلبنا منه الجلوس على الكرسي ولم يفعل ذلك نأخذ بيده ونجلسه على الكرسي.
- مبدأ التعزيز: يجب تقديم معزز مادي أو معنوي للحالة عند كل استجابة صحيحة.

مراحل تطبيق البرنامج:

- الجلسة الأولى: وهي المرحلة التي تم فيها التعارف بين الباحثة وأطفال ذوي اضطراب التوحد أفراد المجموعة التجريبية، وتقديم الإطار العام للبرنامج وأهدافه وأسسه من خلال عرض محتوى البرنامج، والقيام بتطبيق مقياس التواصل البصري ومقياس المهارات الاجتماعية، وهو القياس القبلي، ويتم ذلك من خلال الجلسات من 1 إلى 2.
- الجلسة الثانية: وهي المرحلة التي تم فيها تدريب أطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية تحسين مهارة التمييز البصري الخاصة بالتواصل البصري عند هذه الفئة من الأطفال، وذلك من خلال الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي، ويتم ذلك من خلال الجلسات من 3 إلى 10.
- الجلسة الثالثة: وهي المرحلة التي تم فيها تدريب أطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية تحسين مهارة التقليد الخاصة بالتواصل البصري عند هذه الفئة من الأطفال، وذلك من خلال الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي، ويتم ذلك من خلال الجلسات ١١إلى 18.
- الجلسة الرابعة: وهي المرحلة التي تم فيها تدريب أطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية تحسين مهارة لغة الجسد الخاصة بالتواصل البصري عند هذه الفئة من الأطفال، وذلك من خلال الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي، ويتم ذلك من خلال الجلسات من ١٩ إلى 22.
- الجلسة الخامسة: وهي المرحلة التي تم فيها تدريب أطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية تحسين مهارة الانتباه المشترك الخاصة بالتواصل البصري عند هذه الفئة من الأطفال، وذلك من خلال الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي، ويتم ذلك من خلال الجلسات من 27، 34.
- الجلسة السادسة: وهي المرحلة الختامية، وتم فيها تطبيق مقياس التواصل البصري، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي الأطفال اضطراب التوحد، وهدفها معرفة تأثير البرنامج على عينة الدراسة، ويتم ذلك من خلال الجلسات من ٣٥.

ويوضح الجدول (3): مراحل تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين التواصل البصري.

الوحدة الأولى: مرحلة التعارف والقياس القبلي				
مسلسل الجلسات	**هدف الجلسة**	**المدة الزمنية للجلسة**	**الأدوات والوسائل المستخدمة**	**الفنيات المستخدمة**
1	جلة تأهيله مع الطفل	45 دقيقة	مثيرات ضوئية وسمعية	تعزيز معنوي ولفظي
2	تطبيق مقياس التواصل البصري ومقياس المهارات	45 دقيقة	مقياس التواصل البصري	–

الجلسات:

يحتوي البرنامج(50) جلسة 25 جلسة فردية و25 جلسة جماعية، يشارك فيها جميع أفراد العينة. ويستمر تطبيق البرنامج لمدة ستة شهور؛ في الشهر الأول يطبق خمس جلسات فردية لمدة خمسة أيام، وثلاث جلسات جماعية في الأسبوع في الشهرين. وتتراوح مدة الجلسة بين 35 – 45 دقيقة؛ 35 للجلسة الفردية و45 للجلسة الجماعية. وهي موزعة على المهارات المراد تطويرها؛ الإدراك البصري والتكامل الحسي. مكان التدريب غرف التكامل الحسي في المركز، تم تنظيمها بالأدوات المناسبة والشعور بالأمان والراحة لعينة البحث. وتراعي فروقاتهم الفردية بينهم. طريقة التدريب فردي – جماعي.

جدول رقم (4) تطبيق البرنامج على الحالات

	مكان التطبيق وأنواع المعززات	نوع المساعدة وعدد تكرار كل نشاط	الملاحظات المسجلة
حاسة البصر	- قاعة مظلمة. - الحمام . - قاعة الرسم. - الترفيه القسم	معظم المساعدات كانت إشارية، وقليل فقط منها كلية. أما بالنسبة لعدد تكرار الأنشطة في مثال "زيادة نشاط حاسة البصر": - إعادة النشاط ثلاثة مرات. - خفض نشاط حاسة البصر. - إعادة النشاط ثلاث مرات.	في أول الأمر كان القيام بالنشاط من قبل الحالات ضعيف جداً، إلا بعد التكرار لبعض الأنشطة أصبحوا يقومون بها بشكل صحيح، وأصبحوا يقومون بالأنشطة بطريقة ممتعة ويتجاوب مع بعضهم البعض.

تعليمات المقياس:

- وجود فترة ملاحظة تسبق تطبيق فقرات المقياس على الطفل.
- كتابة الملاحظات المهمة على كل فقرة في المكان المخصص لها.
- تقدير الصفة الخاصة بكل فقرة بناء على درجة وجودها عند الطفل.
- تشخيص الحالات حسب اعراض انخفاض وارتفاع مستوى النشاط للتواصل البصري لأطفال التوحد.

تم تشخيص الحالات التي تعني انخفاض وارتفاع في مستوى نشاط التواصل البصري من خلال الأعراض التي تم ذكرها في الفصل النظري للتكامل الحسي، والتي صنفها جين أرس إلى أعراض مميزة للأطفال الذين يعانون من انخفاض في مستوى نشاط التواصل البصري، وأعراض مميزة للأطفال الذين يعانون من ارتفاع في مستوى نشاط التواصل البصري. وتوصلت إلى:

- وجود حالات تعاني من انخفاض في مستوى نشاط مهارات التواصل البصري.
- وجود حالات تعاني من ارتفاع في مستوى نشاط مهارات التواصل البصري.

وصف المقياس:

لكشف عن مهارات التواصل البصري للتكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لأطفال التوحد، استخدمت الباحثة مقياس التواصل البصري وهي عبارات تشمل جميع مهارات التواصل البصري لأطفال التوحد،

ويتكون المقياس من (36) عبارة كما هو موضح في الملحق رقم(1)، والتي تهدف إلى تحديد خصائص وسمات حالات التوحد ضمن مهارات التواصل البصري بحيث يجيب المختص على كل عبارات المقياس بإحدى الإجابات التالية:

- دائماً: تعني أن السمة أو التواصل البصري يظهر بشكل دائم عند الطفل.
- احياناً: تعني أن السمة أو التواصل البصري الخاص بالفقرة يظهر من فترة إلى أخرى عند الطفل.
- نادراً: تعني أن السمة أو التواصل البصري الخاص بالفقرة يظهر نادراً عند الطفل.
- أبداً: تعني أن السمة أو التواصل البصري الخاص بالفقرة لا يظهر ابداً عند الطفل.

صدق المقياس:

يعبر مفهوم الصدق عن مدى صلاحية الاختبار في قياس السلوك الذي صمم من أجله (البدري: 2005، 106).

الصدق الظاهري:

يراد بصدق المقياس مدى صلاحيته في قياس ما وضع له. تم اختيار طريقة صدق المقياس عن طريق عرضه للمحكمين للتأكد من صدق محتوى المقياس من حيث وضوح عباراته وملائمته للموضوع، وللتأكد من ذلك تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المختصين في علم النفس والمناهج ، وقد رأى جميع المحكمين أن المقياس صالح ليقيس ما وضع من أجله. يحتوي المقياس على 36 عبارة. على ضوء ذلك سيتم اعتماد المقياس لتطبيق الدراسة.

تطبيق أدوات المقياس: يتم تقنين أدوات القياس من خلال الاستبانة كالآتي:

1- ثبات المقياس (الاستبانة): يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوٍ لقيمة المعامل إذا أُعيد تطبيقه على نفس العينة.

2- صدق المقياس (الاستبانة): يقصد يصدق الاستبانة أن تكون استبانة الدراسة قادرة على إنجاز وقياس ما وضعت لأجله، وقد تم قياس صدق الاستبانة من خلال الطرق الآتية:

-طريقة ألفا كرونباخ Cranbach Alpha: استخدمت الباحثة طريقة ألفاكرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثابتة لقياس الثبات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(5)

معاملات الفا كرونباخ لكل محاور التحليل الإستراتيجي

عدد القياسات	معامل الفاكرونباخ	الصدق الداخلي
25	0.081	0.90

يتضح من الجدول(5) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق(0.60)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات الداخلي لعباراتها مما يمكننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

- المعالجة الإحصائية: تم ترميز أسئلة المقياس ومن ثم تفريغ البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical package for social science ومن ثم تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات البحث لتحقيق أهداف البحث واختبار فروض البحث، ولقد تم استخدام الأدوات التالية:

(1) أساليب الإحصاء الوصفي: ذلك لوصف خصائص مفردات عينة البحث من خلال عمل جداول تكرارية تمثل التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات البحث للتعرف بالاتجاه العام لمفردات العينة والدرجة الكلية لكل مستوى على حدة، والمتوسط الحسابي لكل درجة، كذلك حساب المتوسط المرجح لاستجابة العينة باستخدام مقياس ليكرت الرباعي لقياس أداء المستجيبين.

(2) أساليب الإحصاء الاستدلالية: وذلك لاختبار فروض البحث وتمثلت هذه الأساليب في استخدام:

اختبار Independent test وتحليل التباين الأحادي One Way Anova.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج.

الفرض الأول:

يتسم برنامج التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال التوحد بالفاعلية. وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بمقارنة فروق متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس التواصل البصري،

جدول (6) يبين دلالة الفرق بين متوسط رتب المجموعة في الاختبار القبلي والبعدي في الاختبار باستخدام اختبار مان – وتني.

الطريقة المتبعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (مان وتني)	متوسط الدلالة الإحصائية
الطريقة التقليدية	25	11.51	119.26		
برنامج التكامل الحسي	25	12.28	101.18	38.71	0.016

نجد أن القيمة المحسوبة 10.30 وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة(0.917) وهي دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن وسيطي العينتين غير مساويين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح برنامج التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد.

يتضح من خلال النتائج أنه بلغت قيمة متوسط حساب درجات القياس القبلي التقليدي 11.51، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لبرنامج التكامل الحسي 12.28 لمقياس التواصل البصري، وكان مجموع للنظرية التقليدية 119.26، وبرنامج التكامل الحسي 1.1.18 للقياس البعدي بقيمة تقدر 38.71، ومستوى دلالة إحصائية 0.16.

بينت نتائج الفرضية أن برنامج التدخل المبكر القائم على مهارات تنمية التواصل البصري لأطفال التوحد يتسم بالفاعلية، وقد ظهرت نتائج الحاسة واضحة أدى لتغير واضح في جانب التواصل البصري لدى عينة البحث.

بينت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي إلى حدوث تحسن في الإدراك البصري لأطفال التوحد، وذلك من خلال ما تعكسه الفروق في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الإدراك البصري، وذلك لصالح القياس البعدي، وهو ما تحققت عينة نتائج الفرض الأول – هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلا من عليوة(2014) ودراسة عبد الناصر (2014) ودراسة إسماعيل (2014) ودراسة يحي (2011)، فقد أظهرت الدراسة حدوث تحسن في الإدراك البصري والتواصل عند الأطفال التوحديين، وهذا يعود إلى تطور مهارات الانتباه والتركيز عند الطفل والتي ركز البرنامج على تنميتها، حيث تم تزويد الطفل بإرشادات عن النشاطات المطلوبة وزيادة المثيرات البصرية وذلك لأن التواصل البصري مهم للطفل التوحدي لكي يدرك العالم بأسره، وهو المحرك والدافع المساعد في كل عمليات النضج والتكوين، ووسيلة فعالة في اكتشاف ذاته وقدراته، ووسيلة للتحرر من التمركز حول الذات.

والنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التدخل المبكر للتكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري، حيث اعتمد البرنامج على استخدام العديد من تقنيات العلاج (التعزيز) المتمثلة في اللعب. اختلفت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات لأنها اخرين كالتواصل البصري، حيث إن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى أطفال التوحد ترجع لمستوى النشاط المرتفع لصالح البعدي. ولاختبار الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t-test وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول.

الجدول (7) يوضح المتوسطات والانحرافات المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية.

القبلي(ن=25)		البعدي(ن=25)		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
2.73	0.64	3.33	0.48	90	1.82	0.048	دالة إحصائياً

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05)

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة ت المحسوبة 1.82 ومستوى الدلالة = 0.048 ودرجة الحرية = 49. وبما أن ت المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية فإننا نرفض الفرضية الميدانية ونستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى أطفال التوحد لصالح مستوى النشاط مرتفع لصالح البعدي بمتوسط 3.33.

تعزي الدراسة هذه النتيجة إلى أن أطفال التوحد يعانون من نقص مهارات التكامل الحسي وتنمية مهارات التواصل البصري، مما يؤثر على قدرتهم في التواصل مع الآخرين (موسى 2013). إن برنامج التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي بمثابة برامج وقائية تسهم في حماية أطفال التوحد من الصعوبات التي قد تحدث لهم أثناء النمو، كما تساعد على التحكم في الذات عاطفياً وجسدياً على حد سواء، وبالتالي يتطور لديهم ثقة بالنفس وتكوين علاقات مع الآخرين، فتجد التربية الحسية هي إعادة للتحكم والتواصل البصري تحديداً.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى أطفال التوحد ترجع لمتغير مستوى النشاط منخفض. لاختبار الفرضية استخدمت الباحثة ت لمجموعتين مختلفتين independent t test وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول.

الجدول (8) يوضح المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية.

القبلي(ن=25)		البعدي(ن=25)		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
2.72	0.64	3.27	0.49	49	1.69	0.001	دالة إحصائياً

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(a = 0.05)

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة(ت) المحسوبة = 1.89 ومستوى الدلالة = أقل، ودرجة حرية = 49، وبما أن(ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية فإننا نرفض الفرضية المبدئية ونستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي ترجع لمتغير مستوى نشاط لصالح منخفض بمتوسط 3.27.

تعزي الدراسة نتيجة هذا الفرض إلى أن البرنامج المقترح برنامج التكامل الحسي إلى انعكاس إيجابي على سلوك الطفل وتفاعله في معظم جلسات البرنامج، وذلك انعكس على ممارستهم اليومية وسلوكهم داخل غرف التكامل الحسي، وأصبح هناك استمرارية في التحسن في السلوك في منازلهم حتى بعد مرور شهر من تعرضهم للبرنامج، كما أن عملية التعزيز المعنوي والمادي له أثر إيجابي كبير على تحسن مستواهم المنخفض، وإن الجلسات ومكان اختيارها ونوعيتها محببة للأطفال، والأدوات مبهجة وسارة بالنسبة لهم، ساعد ذلك على نجاح البرنامج ووضوح أثر عليهم.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة البهساوي (2016) التي تشير إلى وجود فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى النشاط لصالح منخفض.

الفصل الخامس: النتائج والتوصيات والمقترحات.

النتائج:

-يتسم البرنامج القائم على التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال التوحد بالفاعلية.

-توجد فروق ذات دلالية إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي.

-توجد فروق ذات دلالية إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي ترجع لمتغير مستوى النشاط مرتفع.

-توجد فروق ذات دلالية إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التواصل البصري لدى الطفل التوحدي ترجع لمتغير مستوى النشاط منخفض.

التوصيات:

1- في ضوء ما توصلت له الباحثة توصي القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية في مجال التوحد إلى الاستعانة بالبرنامج المقترح في تحسين مهارات التواصل البصري لدى أطفال التوحد.

2- ضرورة الاهتمام بمهارات التواصل البصري للطفل التوحدي حيث إن استخدام البرامج المعدة وفقاً للإستراتيجيات البصرية لها تأثير إيجابي في تحسين تلك المهارات لديهم.

3- العمل على إشراك الطفل التوحدي في وضع البرامج التي تناسب ميولهم وقدراتهم واستعدادهم.

4- توصية الأم التي لديها طفل توحدي بأهمية هذه البرامج وأثرها عليهم.

5- ضرورة توفير جميع الإمكانات اللازمة من أجهزة وأدوات لتنفيذ البرامج المقننة والتأكد من سلامتها وصياغتها باستمرار.

6- صقل القائمين على تنفيذ البرامج بالمهارات من خلال عقد دورات لصقلهم بتلك المهارات لاستخدام الأساليب العلمية الحديثة في وضع برامج التدريب.

المقترحات:

إجراء دراسات حول:

1- دور الحالة الوالدية وانعكاساتها على قدرة التكامل الحسي والتواصل البصري لدى أطفال التوحد.

2- قياس فهم الوالدين لضرورة تنمية مهارات التكامل الحسي والتواصل البصري لطفل التوحد.

المراجع:

1- إبراهيم سلمي إبراهيم ياسين (٢٠١٥) السمات النفسية الاجتماعية لأطفال التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المختصين، دار جامعة الخرطوم للنشر.

2- إبراهيم عبد الله الزريقات(2004) التوحد الخصائص والعلاج، ط1، دار وائل للنشر، عمان .

3- أبو السعود نادية إبراهيم (٢٠٠٠) الطفل التوحدي في الأسرة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

4- بهادر، سورية(2008) برنامج تنمية أطفال ما قبل المدرسة، دار المسرة، عمان.

5- جمال الخطيب منى الحديدي (٢٠٠٧) تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان، الأردن.

6- الحمادي، أنور (2014). معايير الدليل التشخيصي الخامس، الدار العربية للنشر والتوزيع.

7- العبادي، رائد خليل (2011)، التوحد، ط1، عمان، مكتبة المجمع المغربي للنشر.

8- عبد العزيز، أمين عبد العزيز (2013)، مقياس المهارات التواصلية لدى الطفل التوحدي، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 35 الجزء 2 جامعة عين شمس القاهرة.

9- عبد الفتاح مصطفى محمد (ب.ت)، الاختبارات الإحصائية لعينة وعينتين، مصر.

10- علي عبد الرحيم صالح (2011)، مدخل إلى دراسة التوحد، ط1، طباعة تموز، دمشق.

11-القمش مصطفي نوري (٢٠١٠) اضطرابات التوحد، الطبعة الأولى، دار المسيرة للطباعة والنشر.

12- لينا عمر صديق (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

13- منصور كامل الشربيني (٢٠١٤) مدخل إلى التربية الخاصة الطبعة الأولى، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

14- نعمات عبد المجيد موسى (2013)، التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لأطفال التوحد، البحرين، جمعية الخالدية للإعاقة.

15- النمر، عصام (٢٠٠٨): القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار البارون العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16-Buisson, Rachel.(2014) L'intégration sensorielle en ergothérapie, France.

17-Poire, Dutert. (2012) Anatomie et physiologie des cinq sens, paris.

18-Alexandra, Raymond.(2014) L'intégration sensorielle، paris, révères service de Bibliothèque.

الانترنت:

1- (2017) www. Autisme. Com، حسن، صلاح الدين إسماعيل التكامل الحسي

A Comparative Study of the Iraqi Dialect and Standard Arabic

BY: Hassan Lafta Salman Hamood Sudan University of Science and Technology
College of Graduate Studies.

Abstract

This paper has been set with the pedagogical aim of launching a comparison between Iraqi Arabic and Modern Standard Arabic to help Iraqi students to get an idea of how they can say Arabic things that they know in fluent English. By going over the parts of the paper on and on، they will unconsciously get a schema of how to deal with the collocations، expressions، idioms، and proverbs that are introduced as notions، functions، and concepts and use them in the real life conversations. An attempt is made to provide enough analysis of the Iraqi sound system embedded in the mechanism of Iraqi dialect versus Modern standard Arabic (MSA) to help students be aware of for teaching purposes as well. This paper also shows the areas where Hebrew or Assyrian languages are manifested in the Iraqi dialect as consonant clusters، or as phrases and or expressions that go rather with the languages of the indigenous people especially in the matter of intonation and stress patterns in the sentence and the paragraph levels. The primary aim of the paper is to further push research to discover more about dialects and sub-dialects in Iraq. I hope students in their university studies will benefit a lot from this plainly written paper.

Key words: pedagogical، Modern Standard Arabic، schema، collocations، notions، functions.

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى إجراء مقارنة تربوية بين اللهجة العراقية والعربية الفصحى الحديثة، بهدف مساعدة الطلبة العراقيين على التعبير عن المفاهيم المعروفة لديهم باللغة العربية باستخدام اللغة الإنجليزية بطلاقة ودقة. يُوظف البحث نمطاً تدريجياً من التكرار والممارسة بغرض بناء تصورات ذهنية تساعد الطلاب على اكتساب القدرة على التعامل مع التراكيب الاصطلاحية، والتعابير، والأمثال، من خلال تقديمها بوصفها مفاهيم ووظائف لغوية قابلة للاستخدام في مواقف الحياة الواقعية. كما يعرض البحث تحليلاً للنظام الصوتي للهجة العراقية في سياق مقارنته بالعربية الفصحى، بما يسهم في تعزيز وعي الطلبة والمدرسين بالاختلافات الصوتية لأغراض تعليمية. ويتطرق كذلك إلى التأثيرات اللغوية للعبرية والآشورية في اللهجة العراقية، سواء من حيث تراكيب الأصوات المتجاورة أو استخدام العبارات والأنماط التعبيرية التي تعكس لغات السكان الأصليين، خصوصاً في مجالي التنغيم والضغط

الصوتي على مستوى الجملة والفقرة. ويطمح البحث إلى تشجيع المزيد من الدراسات المتخصصة في لهجات العراق وتنوعاتها المحلية، بما يخدم مجال اللسانيات التطبيقية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة، العربية الفصحى، اللهجة العراقية، التصور الذهني، التراكيب الاصطلاحية، الفروق الصوتية.

1. Overview

Arabic belongs to the Semitic branch of the Afro-Asiatic (Hamito- Semitic) family of languages، which includes languages like Aramaic، Ethiopian، South Arabian، Syriac، and Hebrew. A number of the languages in this group are spoken in the Middle East، the Arabian Peninsula، and Africa. It has been documented that Arabic spread with the Islamic conquests from the Arabian Peninsula and within a few decades، it spread over a wide territory across North Africa and the Middle East. Arabic is now spoken by more than 200 million speakers excluding bilingual speakers (Gordon 2005).

Although there is a debate about the history of Arabic (including that of the Standard variety and the spoken dialects) Arabic displays some of the typical characteristics of Semitic languages: root-pattern morphology، broken plurals in nouns، emphatic and glottalized consonants، and a verbal system with prefix and suffix conjugation.

Classical Arabic evolved from the standardization of the language of the Qur'an and poetry. This standardization became necessary at the time when Arabic became the language of an empire، with the Islamic expansion starting in the seventh century. In addition to Classical Arabic، there were regional spoken Arabic varieties. It is a matter of intense debate what the nature of the historical relation between Classical Arabic and the spoken dialects is (Owens 2007).

Modern Standard Arabic emerged in the nineteenth century at a time when Arabic was gaining the status of official language in the Arab world، and coinciding with the emergence of Arab nationalism (see Suleiman (2003) and references therein).The process of modernization of the language started in the early twentieth century with Arab academies playing a crucial role in "preserving" the Arabic The arrangement of Arabic sentences by classical Arab grammarians into nominal and verbal types on the basis of the one beginning with a noun and the other with a verb has recently been met with resistance by Western Arabists. They have argued that the semantic differences between a nominal sentence such as hamidun jalasa and a similar، but verbal sentence، jalasa hamidun، are so slight as to make such major structural differentiation between the two unjustifiable. For their part، Arab grammarians not only made the distinction،

but they went so far in their differentiation between the two types that they not only assigned them to separate classes (i.e.، nominal and verbal)، but they also relegated different terms to each of their two basic constituents: the mubtadi' and khabar (subject and predicate) in the case of the nominal sentence and fi'l and fa'il) in the case of the verbal sentence. This paper، which is a part of a larger، ongoing research project، argues that in fact there is a—hitherto untreated—sufficient structural and semantic basis for maintaining the distinction.

Arabic is a standard example of a language exhibiting diglossia: there is a standard "high" version of the language used in writing and newscasting، and there are "low" dialectical versions used in everyday speech. In English، the standardized Arabic is called Modern Standard Arabic. The origins of the Arabic language go back to pre-islamic Arabia، where the tribes spoke local Arabic dialects. Poetry played an important role in the culture of pre-Islamic Arabia. The poet represented the prestige and importance of an individual tribe. Okaz، a market town a short distance from the city of Makkah (Mecca) in western Arabia، used to play host to a regular poetry festival where the craft of the poets would be exhibited.

Makkah was an urban centre of trade، culture and religion. The powerful Quraish clan was the most influential in Makkah، and their language became the dominant dialect. When the Quran (the holy scripture of Islam) was revealed، its unique، elaborate style and challenging message came to change Arabian society for ever. The revelation of the Quran signifies the very beginning of Arabic as a world language. The language of the Quran is still the "benchmark" on which Arabic linguists and grammarians still rely. Semantically، the argument is based on the fact that the contrast between the nominal and verbal sentences is not merely، as Arab grammarians have maintained، that the former denotes greater emphasis on the topic، but mainly that the verbal sentence denotes that a process or event is taking place along a grammatically framed time axis، whereas the nominal sentence denotes a static condition—an absoluteness. Since the elements of verbality and nominality (thanks to the derivational system of Arabic) are present in varying measurements in each of the morphological derivatives of the language (e.g.، verb، verbal noun، noun of instrument، active participle، concrete noun، etc.) and because nouns (and indeed any of the other derivatives) are not limited to occurring in the initial position in the sentence or occurring in a certain number، it follows that it would be a semantic oversimplification to classify Arabic sentences into just verbal and nominal sentences.

Structurally، the paper points out the parallel and supporting features of the grammatical cases al-halat al-i'rabiya، not merely as regards their mere grammatical

values، but also (and for the first time، according to the best of my knowledge) as regards the contribution they have been discovered to be making to the total semantic value of the sentence as sketched above. Because of the complexity of the total picture and because what is presented here is only one part of a larger research project، we present here only the case of the nominal sentence، designated by Western Arabists as the equational sentence، which consists of noun + noun.

The structural theme of noun + noun sentences is subjected to alterations by the association of one of three verbs/particles known as alnawasikh. These are kana and its sisters، inna and its sisters، and zanna and its sisters. Each of these groups when associated with the noun + noun structure bring with it semantic and grammatical changes، reflecting in its totality a degree of absoluteness (or lack of it) commensurate with the totality of these interrelated grammatical and semantic features.

The grammatical changes are the function of the computation of the two cases of al-raf and al-nasb over the two positions of the equational sentences (i.e.، subject + predicate). This computation yields four unique structure types as regards the distribution of the indicative and subjunctive cases. These are the following:

1) Pure nominal: noun (al-raf} + noun (al-raf)
2) Kana and its sisters: noun (al-raf) + noun (al-nasb)
3) 'Inna and its sisters: noun (al-nasb) + noun (al-raf)
4) Zanna and its sisters: noun (al-nasb) + noun (subjunctive)

The official language of Iraq is Arabic. Many other languages are spoken by a variety of ethnic groups، most notably Kurdish. “Iraqi Arabic” (also known as Mesopotamian Arabic. The Iraqi dialect of Arabic is very different from the dialects found in other Arab countries.There are several books about the features of the main Iraqi dialects، which are roughly localized into three categories.

1. Southern Iraqi dialect (Mesopotamian، Basrah and Nasiriah area) / northern Arab gulf.
2. Central Iraqi (It is called Baghdadi Iraqi Arabic)
3. North and western dialect which shows influences of neighboring non-Arab languages Parisian and Turkish languages.

The linguistic scene in Iraq، as far as the Arabic language is concerned، is somewhat different from the other Arabic speaking countries. There are the varieties of the Bedouins and the city dwellers. In addition، there is the variety spoken by people in the countryside or rural areas’ dwellers that live on farming. With modernization penetrating into every corner of life، contact among people of different social

backgrounds has made it easier to exchange lexical items. The Iraqi dialect in this study، then، includes in its analysis all the three sub-dialects، manifesting here and there certain differences in pronunciation، grammar and vocabulary language from dialectal and foreign influence، and adapting it to the needs of modern times. Unsurprisingly، in spite of the unifying work of those academies، one can still observe regional variations in Modern Standard Arabic.

2. Modern Arabic Dialects VS Modern Standard Arabic

The linguistic space of the Arabic-speaking world، which spans a large geographical area from the Persian Gulf in Asia to the Atlantic Ocean in North West Africa، is shared by several language varieties، which include Modern Standard Arabic، and a number of Arabic vernaculars that remain mainly as spoken dialects.

Those dialects differ from one another، with mutual intelligibility decreasing as the geographical distance between them increases. The main geographical linguistic groupings are the Maghreb (mainly North Africa)، Egypt، the Levant، and the Gulf.1 Modern Standard Arabic and the spoken dialects of Arabic exist in a diglossic situation (Ferguson 1959): the Arabic vernaculars are what people acquire at home، and thus، they are the native languages of the people in the Arab world. Modern Standard Arabic is the language for writing and for formal speaking and is only acquired at school. Thus، not all speakers of Arabic have equal command of the Standard dialect and their colloquial dialect. Language choice in the Arab world is not only determined by the factors that influence the functional distribution of the various Arabic varieties; it also has a political association، since Modern Standard Arabic has become a symbol of the unity of the Arab world (Suleiman 2003).

3. The Syntax of Arabic

There are a number of issues that arise in the context of Arabic clauses. The first issue concerns the structure of the clause، particularly the categories، such as tense and negation that occupy the space between the complementizers and the lexical predicates – the so-called A-domain. For example، it has traditionally been claimed that Arabic verbs carry aspectual or temporal morphology which is realized through verbal templates and agreement morphology. Thus، in the present tense، the verb in Standard Arabic may display a specific vocalic melody and discontinuous agreement (1a) while in the past tense it may display a different vocalic melody and suffixal agreement (1b).

(1) a. ya-ktub-na

3-write-fp

‘They are writing.’

b. katab-na

wrote-3fp

'They wrote.'

The question we ask is whether tense (or aspect) is realized through the vocalic melodies or as part of the agreement morphology. To provide an adequate answer to this problem we must go beyond Standard Arabic to see how the dialects realize tense، and what role، if any، vocalic melodies play. The data that will be presented and discussed in chapter 2 suggest that tense in Arabic may not be realized through vocalic melodies or as part of the agreement morphology. This in turn raises the question of whether there is an abstract tense element/projection in the Arabic clause. Evidence from Case، temporal adverbs، and tensed negatives provide syntactic support for such a projection.

A related question that arises in the context of simple clauses concerns the structure of the so-called verbless sentences and whether they contain a null VP constituent (2).

(2) ʔal-kitaab-u ˇzadiid-un

the-book-Nom new-Nom

'The book is new.'

In (2) there is no verbal copula and no element carrying tense. It has been debated in the literature whether a sentence such as (2) has the same structure as finite sentences with verbal predicates or whether it is a small clause. Again evidence based on Case – the Case assigned to adjectival and nominal predicates in Standard Arabic – argues for a full clause structure، but without a VP projection. This implies that a tense projection may not require the projection of a VP، a conclusion that is not consistent with most analyses that suggest that the presence of tense requires the presence of a verb (as its extended projection or feature checker).

4. The Subject position in Arabic

A second issue concerns the status of the subject in Arabic varieties. Arabic subjects can occur in different positions: before the verb as in (3)، and after the verb as in (4). This variability has led to debates about the underlying and surface positions of the subject and whether in some word order patterns (such as SVO) the so-called subject can indeed be characterized as such.

SVO

a. ʕomar kla t-təffaa¯ha Moroccan Arabic

Omar ate.3ms the-apple

'Omar ate the apple.'

b. ʔe¯hmad gaabal mona (Iraqi rabic)

Ahmed met.3ms Mona
‘Ahmed met Mona.’

VSO

a. kla ʕomar t-təffaa¯ha Moroccan Arabic
ate.3ms Omar the-apple
‘Omar ate the apple.’
b. gaabal ʔe¯hmad mona (Iraqi Arabic)
met.3ms Ahmed Mona
‘Ahmed met Mona.’

Terms	Meaning
فتحة	A diacritical point ◌َ___ denoting the sound of ‘a’.
ضمة	A diacritical point - ◌ُ___denoting the sound of ‘u’.
كسرة	A diacritical point – ◌ِ___ denoting the sound of ‘i’.
سكون جزم	A diacritical point - ◌ْ___ that serves the purpose of joining two letters in pronunciation
مفتوح	A letter having a fathah، e.g. (فَ)
مضموم	A letter having a dammah، e.g. (ضُ)
مكسور	A letter having a kasrah، e.g. (كِ)
ساكن مجزوم	A letter having a sukûn or jazm، e.g. (سْ)
حركة	The three diacritical points، fathah dammah and kasrah are each called a harakah
متحرك	A letter having a harakah، e.g. (فَ)
فاء الكلمة	The first root letter of a word، also referred to as consonant or radical، e.g. the (ف) of (فَتَحَ)
عين الكلمة	The second root letter of a word، e.g. the (ت) of (فَتَحَ)
لام الكلمة	The third root letter of a word، e.g. the (ح)

	of (فَتَحَ)
صيغة	Word-form denoting the number، gender and mood of the verb
أبواب	(أبواب) is the plural of (باب) which refers to a category of verbs belonging to one class. The first verb of the perfect tense (الماضي) and the imperfect tense (المضارع)، are used to indicate the diacritical points of the alphabets of the verbs.

The following are some of the Arabic terms used frequently in this book. It would be advisable to learn them thoroughly as they are frequently used throughout this research.

The Types of Words

Term	Meaning	Example
كَلِمَةٌ	Word	كِتَابٌ
إِسْمٌ	Noun	رَجُلٌ
فِعْلٌ	Verb	فَعَلَ
حَرْفٌ	particle – it is dependent on either an (إسـم) or (فعـل) in conveying its meaning	مِنْ

With regards to meaning and tense، a verb is of three types:

Terms	**Meaning**	**Example**
الماضي	Indicates the occurrence of an action in the past tense. It is referred to as the perfect tense in English.	فَعَـــلَ – He did.
المضارع	Indicates the occurrence of an action in the present or future tense. It is referred to as the imperfect tense in English.	يَفْعَلُ – He is doing or he will do
الأمر	A command	إِفْعَلْ – you do.

Transitive and Intransitive Verbs

Term	**Meaning**	**Example**

اللازم	Intransitive – does not require an object	يَمْشِـــي - He is walking.
المتعدي	Transitive - requires an object	يَفْتَحُ الْبَابَ– He is opening the door.

Positive and Negative

Term	Meaning	Example
إثبات	Positive	يَفْعَلْ -He is doing
نفي	Negative	لَا يَفْعَلْ – He is not doing

6. **Types of Nouns**

(1) There are three types of nouns - (أسماء):

[a]مصدر [b] مشتق and [c] جامد.

(2) The (مصدر – verbal noun) is a word that indicates the occurrence of an action and is free of tense e.g. (النَّصْرُ) – to assist.

(3) The (مشـتق) is a word derived from a verb e.g. (نَاصِرٌ) – helper is derived from (نَصَرً).

(4) The (جامد) is neither a (مصدر) nor a (مشـتق) e.g. (رجُلٌ) – man.

(5) The (مصـــدر) and the (مشـتق) also fall under the categories of (ثلاثي)، (رباعي)، (مجرد) and (مزيد فيه) like the (فعـل). The categories mentioned under the verb like (صحيح) etc. also apply to an (اسم).

(6) The noun (جامد) with regard to its letters can either have three root letters (triliteral)، four root letters (quadrilateral) or five root letters (quinqueliteral). It is therefore، of six types:

[1] (ثلاثي مجرد) e.g. (رَجُلٌ) – a man

[2] (ثلاثي مزيد فيه) e.g. (حِمَارٌ) – a donkey

[3] (رباعي مجرد) e.g. (عَقْرَبٌ) – scorpion

[4] (رباعي مزيد فيه) e.g. (قِرْطَاسٌ) - paper

[5] (خماسي مجرد) e.g. (سَفَرْجَلٌ) - quince

[6] (خماسي مزيد فيه) e.g. (عَنْكَبُوتٌ) – a spider

7. **Consonants as diaphones**

Iraqis use alternative consonants as diaphones that do not change the meaning of the words. Here are these diaphones:

(i) Moslawi use (G) for /r/ as French speakers in Paris articulate / r/

raH nruuH = GaaH nGuuH = we are going to go

غاح نغوح

راح نرووح

(ii) Baghdadi dialect and Southern speakers use /g/ for /q/: qaal hiya qaalat = gaal hiya gaalat = He said that she said so.

Standard Arabic Feminine	Iraqi Arabic	English	masculine	Standard Arabic	Iraqi Arabic	English
هي قالت	**هي كالت**	She said		هو قال	هو كال	He said

(iii) Southern speakers use (ch) for (k) in conjugation of (kaan)

Standard Arabic Feminine	Iraqi Arabic	English	masculine	Standard Arabic	Iraqi Arabic	English
كانها نايمه	**جان جنه**	She seemed to be sleeping		كانه نابم	جان جنه	He seemed to be sleeping

(vi) Southerners and Baghdadi dialect speakers use (ch) as a feminine indicator for (ki):
شلونكي
شلونِج How are you?
كيف انتِ؟ (Standard Arabic)
Shlonki (Moslawi) = shlonich (Baghdadi dialect and Southern Dialect)

(V) Southern speakers change the sound /q/ ق to (ch) □ or sometimes (j) ج in certain words such as:

Standard ?inqatal qiddaaHa qarya qattala qidaam
قدام قَتالة **قرية قداحة إنقتل** **?inchital jidaaHa jarya chattala jidaam** **Iraqi**
جدام چتاله **جرية جداحة انچتل**
Is killed lighter village killing/ killer ahead/ in front

(vi) Iraqis use /g/ ك for /q/ ق in certain words. Here are some common words:

Lexical items	**رقية**	**قرص**	**قمر**	**قبل**	**يدق**	**يقدر**	**نلتقي**	**سوق**	**مقص**
Iraqi pronunciation	**ركبه**	**كرص**	**كمر**	**كبل**		**يكدر**	**نلتكي**	**سوك**	**مكص**
Transliteration	**Rugba**	**guraS**	**gamar**	**gabil**	**yadig**	**yagdir**	**naltaki**	**suuk**	**migaS**
Translation	**neck**	**bread**	**moon**	**before**	**knock**	**be able to**	**We meet**	**market**	**scissors**

There are some words in Iraqi dialects which are similar in pronunciation but not having the same meaning. They are homophonous. Such words as:

Quwaad (qaada) **(قواد) قادة** commanders
Gaw waad(gawaaweed) قواد قواويد cuckold (cuckolds)
طلعت كوادة قواد ل شَغلة Shughlat il quuwaad Til'at gwaada
It seemed that the commanders were disloyal.

9. Conclusion

This study revealed، among other things، that the lines of demarcation between the various colors are not as clear in CA as they are in the colloquial language. This may be due to the phenomenon، observed by various sociolinguists، that modern times bring with them more color sophistication. As societies advance، more colors are isolated and more hues of the same color are identified by separate names.

References

Abu-Jarad، H (2008). „Wh-movement in Palestinian Arabic". Journal of Al Azhar University-Gaza، 10(1B): 49-68.

Alazzawi، Abdulkhaliq Karim. (1990). Adjunctional in Arabic: Case and Chain Theory. Doctoral Disertation، Simon Fraser University.

Al-Momani، Islam. (2010). „Direct Object Relative Clauses in Jordanian Arabic: A Minimalist Approach". International Journal of Academic Research 2(3)، 226-237.

Alexopoulou، Theodor and Frank Keller (2003). „Linguistic Complexity، Locality، and Resumption". Proceedings of WCCFL 22. Somerville، MA: Cascadilla Press.

Anoun E. Joseph، Elabbas Benmamoun and Lina Choueiri. (2010). The Syntax of Arabic. Cambridge: Cambridge University Press.

Aoun، E. Joseph and Lina Choueiri. (1996). „Resumption as Last Resort". Unpublished manuscript، University of Southern California.

Aoun، E. Joseph، Lina Choueiri، and Norbert Hornstein. (2001). „Resumption، Movement، and Derivational Economy". Linguistic Inquiry 32(3): 371-403.

Basilico، David. (1998). „Wh-movement in Iraqi Arabic and Slave". The Linguistic Review 15 (4): 301–340.

Chomsky، Noam. (1977). „On Wh-Movement". In Culicover، P. W.، Thomas Wasow، and Adrian Akmajian (eds.). Formal Syntax. New York: Academic Press.

Doron، Edit. (1982). „On the Syntax and Semantics of Resumptive Pronouns". Texas Linguistics Forum 19. Austin، University of Texas: 1-48.

Guilliot، Nicolas; Nouman Malkawi. (2011). „Weak Versus Strong Resumption. Covarying Differently“ in Rouveret، Alain (ed.)، Resumptive Pronouns at the Interfaces. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Guilliot، Nicolas; Nouman Malkawi. (2009). „When Movement Fails to Reconstruct“. In Brucart J. M.، A. Gavarró and J. Solà (eds.) Merging Features. Oxford: Oxford University Press.

Guilliot، Nicolas; Nouman Malkawi. (2007). „Reconstruction and Islandhood in Jordanian Arabic“. In Mughazy، M. (ed.) Perspectives on Arabic Linguistics XX. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

McCloskey، J. (1991). „Resumptive Pronouns، A-Binding and Levels of Representation in Irish“. In The Syntax and Semantics of Modern Celtic Languages، Syntax and Semantics 23، Academic Press، San Diego، California.

Postal، Paul. (1971). Cross-Over Phenomena. New York: Holt، Rinehart and Winston، INC.

Sharvit، Yael. (1999). „Resumptive Pronouns in Relative Clauses“. Natural Language and Linguistic Theory 17: 587–612.

Shlonsky، Ur. (1992). „Resumptive Pronouns as a Last Resort“. Linguistic Inquiry 23(3): 443-468.

Szabolcsi، Anna; Marcel den Dikken. (2003). „Islands“. In Cheng، Lisa and Rint Sybesma (eds.). The Second Glot International State-of-the-Article Book: The Latest in Linguistics. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Wahba، Wafaa Abdel-Faheem Batran. (1991). „LF Movement in Iraqi Arabic“. In Huang، C.T. James and Robert May (eds.)، Logical Structure and Linguistic Structure: Cross Linguistic Perspectives. Dordrecht: Kluwer، 253-276.

Assessing and Developing Undergraduates' Intercultural Competence with respect to Hymes' Typology and Van Eks Analysis

By: Ibtisam Mohamed Mohamed Ahmed- College of Graduate Studies - Sudan University of sciences and Technology

Abstract

Certainly، one of the areas crucially which requires deep investigation is the assessment of the cultural dimension in language learning. Language learning calls for developing profound socio-cultural competence. Surely this derives its origins from a close understanding of the target language culture. In turn، this in itself needs great exposu.re to varied ways of coming into close contact with the native speakers a thing which is unattainable by many learners as it necessitates traveling and living in the midst of native speakers. Almost all learners come from harshly poor backgrounds who could afford to go abroad. The purpose of this paper is to evaluate and/or assess a person's ability to relate to and communicate with people who speak a different language and live in a different cultural context. The prime goal of learning a language is to be able to communicate efficiently. Relationships between different cultural and linguistic groups are at the heart of diplomacy and the need to choose appropriate ambassadors of one group to another is as old as civilized societies. What is new، however، is the condition of the world which allows and encourages all the people in a cultural and linguistic group، not just its diplomats and professional travelers، to take up contact with people in other groups. It is already stated in this abstract that not all learners are capable of traveling to native speakers communities. The qualities required of the learners are what can be labeled as 'intercultural communicative competence' (ICC). The phrase deliberately maintains a link with recent traditions in foreign language teaching، but expands the concept of 'communicative competence' in significant ways. The link makes it explicit that our focus will be on the contribution of foreign language teaching (FLT) to the development of the qualities required of a learner، although there are other areas within schools and other educational institutions which can also contribute. FLT should not and does not need to claim sole responsibility for the teaching and assessment of ICC. Other subject areas such as geography or the teaching of literature can introduce learners to other worlds and the experience of otherness. History can confront learners with otherness in the dimension of time. FLT however has the experience of otherness at the centre of its concern، as it requires learners to engage with both familiar and unfamiliar experience through the medium of another language.

Key words: cultural dimension، linguistic group، intercultural communicative competence، otherness، qualities required.

المستخلص:

لا شك أن أحد المجالات التي تتطلب بحثاً معمقاً هو تقييم البعد الثقافي في تعلم اللغة. إذ إن تعلم اللغة يستلزم تنمية كفاءة اجتماعية و ثقافية عميقة. ويستمد هذا الأمر أهميته من الفهم الدقيق لثقافة اللغة الهدف. ومن ثمّ، فإن ذلك يتطلب التعرض المباشر لطرائق متنوعة للتفاعل الوثيق مع المتحدثين الأصليين، وهو أمر يصعب تحقيقه لدى كثير من المتعلمين، إذ يستلزم السفر والعيش في بيئة المتحدثين الأصليين. ويُعد معظم متعلمي اللغة من

ذوي الخلفيات المحدودة الذين لا يستطيعون تحمل تكاليف السفر إلى الخارج. يهدف هذا البحث إلى تقييم وقياس قدرة الفرد على التفاعل والتواصل مع الأشخاص الذين يتحدثون لغة مختلفة ويعيشون في سياق ثقافي مغاير. ويتمثل الهدف الأساس من تعلم اللغة في القدرة على التواصل بكفاءة. وتُعد العلاقات بين المجموعات الثقافية واللغوية المختلفة محور الدبلوماسية، كما أن الحاجة إلى اختيار سفراء مناسبين من مجموعة إلى أخرى قديمة قدم المجتمعات المتحضرة. وما زال هذا الأمر قائماً في عالم اليوم، إذ يتيح ويشجع جميع الناس على التواصل الثقافي واللغوي مع الآخرين، وليس فقط الدبلوماسيين والمسافرين المهنيين، بل أيضاً مع عامة الناس من مختلف الفئات. وقد أُشير في هذا الملخص إلى أن ليس جميع المتعلمين قادرين على التفاعل مع مجتمعات المتحدثين الأصليين. وتُعرف الخصائص المطلوبة لدى المتعلمين بأنها ما يُطلق عليه «الكفاءة التواصلية بين الثقافات» ويحافظ هذا المصطلح عمداً على صلة بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، لكنه يوسّع مفهوم «الكفاءة التواصلية» بصورة ذات دلالة، إذ يوضح أن التركيز سيكون على إسهام تعليم اللغة الأجنبية (FLT) في تنمية الخصائص المطلوبة لدى المتعلم. وعلى الرغم من وجود مجالات أخرى داخل المدارس والمؤسسات التعليمية يمكن أن تسهم في ذلك، ولا ينبغي أن يُلقى العبء الكامل على تعليم اللغة الأجنبية وحده، فإن مواد دراسية أخرى مثل الجغرافيا أو تدريس الأدب يمكن أن تُعرِّف المتعلمين بعوالم أخرى وبخبرات الآخر. كما يمكن للتاريخ أن يقرّب المتعلمين من الآخرين عبر بُعد الزمن. غير أن تعليم اللغة الأجنبية يتميز بأن تجربة «الآخر» تشكّل جوهر اهتمامه، إذ يتطلب من المتعلمين الانخراط في كل من الخبرات المألوفة وغير المألوفة من خلال وسيط لغة أخرى.

الكلمات المفتاحية:

البعد الثقافي، الجماعة اللغوية، الكفاءة التواصلية بين الثقافات، الآخر، الخصائص المطلوبة.

1. Introduction

Assessing an individual's ability to communicate and intermingle across cultural boundaries is facilitated by a detailed description of the varied procedures involved and definition of what is expected of the individual. It is an advantage to the assessor but also to both teacher and learner. All three can benefit from clarity and transparency (Council of Europe، 1993: 5) and agree upon the aims and purposes of the teaching، learning and assessment processes in which they are involved. Essentially، their aims and purposes are to some extent viewed from the perspective of the social context in which they find themselves national، international and intra-national، not to mention the preoccupations of institutions، portraying those societies in which they function.

The concept 'communicative competence' was developed in the anglophone world by Hymes' critique of Chomsky and in the germanophone literature by Habermas. Hymes

argued that linguists wishing to understand first language acquisition، need to pay attention to the way in which not only grammatical competence but also the ability to use language appropriately is acquired. He thus put emphasis on sociolinguistic competence and this concept was fundamental to the development of communicative language teaching، when Hymes' description of first language acquisition and communication among native speakers was transferred into the description of the aims and objectives of foreign language teaching and learning. I shall argue later that this transfer is misleading because it implicitly suggests that foreign language learners should model themselves on first language speakers، ignoring the significance of the social identities and cultural competence of the learner in any intercultural interaction. In fact، Hymes' argument ought to lead to a greater awareness of the relationship between linguistic and sociocultural competence، since he described linguistic competence as just one kind of cultural competence:

‹From a finite experience of speech acts and their interdependence with sociocultural features ،(children) develop a general theory of speaking appropriate in their community which they employ like other forms of tacit cultural knowledge (competence) in conducting and interpreting social life.

This was the case in the 1980s and into the 1990s. For example، even in the work of the Council of Europe، the sociocultural component was not dealt with as thoroughly as the sociolinguistic (van Ek، 1986) until a new version of the Threshold Level was produced (van Ek & Trim، 1991) and a Framework of reference for language learning and teaching introduced a more nuanced vision (Council of Europe، 1996). The reasons for this diversion from cultural knowledge/competence are yet to be clarified but Roberts has argued that what has happened is that the link with the cultural sphere has been lost because، despite the origins in Hymes، language teaching has been influenced above all by speech act theory and discourse analysis، where the linguistic predominates.

Hymes was not writing for the FLT profession and did not pay specific attention to cross-cultural communication; he was concerned to analyze social interaction and communication within a social group using one language. The interpretation of the concept for FLT was undertaken by others، in North America by Canale & Swain (1980) and in Europe by van Ek (1986)، working independently of each other. The former developed their work from Hymes and others. Van Ek makes no explicit reference to either Hymes or Habermas، but presented his work as part of a developing project under the auspices of the Council of Europe; in fact، van Ek refers to 'communicative ability'. The work of Canale and Swain and van Ek and the Council of Europe team has much in common and could be analysed comparatively. I propose here

however to take van Ek's work as a starting point، partly because it is more detailed and partly because it was the origin of the model to be presented in this paper yet to come.

van Ek presents what he calls 'a framework for comprehensive foreign language learning objectives' (1986: 33) which is explicitly developed in the context of his view of how FLT must be justified through its contribution to learners' general education. He emphasises that FLT is not just concerned with training in communication skills but also with the personal and social development of the learner as an individual. His framework thus includes reference to 'social competence'، 'the promotion of autonomy' and the 'development of social responsibility' which are perhaps inherent in the original discussions of communicative competence but certainly not central and explicit. Nor are they part of the interpretation of communicative competence undertaken by Canale and Swain. Yet، as I suggested earlier، the institutional context in which ICC is taught cannot be ignored، nor can a society's requirements of FL teachers، and I shall follow van Ek in framing the discussion within a general educational context.

There is no doubt however that the definition of communicative competence and ICC is made more complex by this contextualization، as are the issues of assessment. For example، the assessment of autonomy or social responsibility might be not only technically complex but also involve significant ethical issues، concerning the right of an institution and its members to make judgments about an individual's degree of social responsibility. Van Ek was not concerned with assessment or methodology but only with objectives and content. It may ultimately be appropriate to assess only part of what we define as ICC.

Van’s model of 'communicative ability' (1986: 35) comprises six 'competences'، together with autonomy and social responsibility. He emphasizes that these are not discrete elements، but that they are different aspects of one concept (1986: 36). His approach is like someone observing a globe by circling around it and stopping at six points. At any one point، one aspect will be central but others، and their relationship to that aspect، will also be in view. This is an important and positive dimension of his approach. On the other hand there are still omissions and also a tendency to posit the native speaker communicating with other native speakers as the underlying phenomenon which the model has to describe، a tendency to retain the native speaker as a model for the learner، which I shall argue against later. The problem would be rendered even more complex if this were then retained for purposes of assessment too.

2. Hymes' Model

No.	Model	Interpretation
I	Linguistic competence	the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning... that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation
II	Sociolinguistic competence	the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning... that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation
III	Discourse competence	Discourse competence: the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts
IV	Strategic competence	when communication is difficult we have to find ways of 'getting our meaning across' or of 'finding out what somebody means'; these are communication strategies، such as rephrasing، asking for clarification
V	Socio-cultural competence	every language is situated in a sociocultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence a certain degree of familiarity with that context.
VI	Social competence	involves both the will and the skill to interact with others، involving motivation، attitude، self-confidence، empathy and the ability to handle social situations

It is above all in linguistic and sociolinguistic competence that the native speaker as model is implicit in Van Ek's definition. He requires learners to speak or write 'in accordance with the rules of the language concerned'، without specifying the origins and nature of 'the rules'. He also requires utterances to 'bear their conventional meaning'، i.e. 'that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation'. Even if this concept of 'use in isolation' has to be viewed with some concern it is not possible to use an utterance isolated from all social contexts، even if the speaker is alone it might be interpreted as the meanings defined in dictionaries. Yet in both cases the authority and evaluation of a learner's use is vested in the native speaker، not explicitly defined، but perhaps implicitly referring to the educated native speaker.

Kramsch (1993، and in press) has argued for a quite different view، namely that the learner has rights to use a foreign language for their own purposes، and makes the very important point that van Ek's approach places power in social interaction in the hands of the native speaker.

With respect to 'sociocultural competence'، there is again a tendency to view the learner as an incomplete native speaker. The definition refers to knowledge of the context 'in which that language is used by native speakers' and competence presupposes 'a certain degree' of familiarity with that context. Even in the case where the language is used as a lingua franca، although there will be 'least need' for sociocultural competence، nonetheless lingua franca speakers should 'be aware of the sociocultural implications of the language forms they are using' (1986: 63emphasis added).

Again the implication of there being only one set of sociocultural implications for a language appears to refer to native speakers.

There are two kinds of reason for criticizing the use of the native speaker as a model، in which Van Ek is just one of many. The first is a pragmatic educational one which has been recognized widely in recent years. It is the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure. The requirement that learners have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the conditions under which learners and native speakers learn and acquire a language. I suspect it is linked to a belief that if bilinguals can speak two languages perfectly، then so can learners of a foreign language. This view is uninformed because it does not take into account the literature which shows that few if any bilinguals are 'perfect' in linguistic competence، even less so in sociolinguistic or sociocultural competence.

The second ground for criticism of the native speaker model is that، even were it possible، it would create the wrong kind of competence. It would imply that a learner

should be linguistically schizophrenic، abandoning one language in order to blend into another linguistic environment، becoming accepted as a native speaker by other native speakers.

This linguistic schizophrenia also suggests separation from one's own culture and the acquisition of a native sociocultural competence، and a new sociocultural identity. The strains involved in this process، even if it were desirable and possible، are related to the psychological stress of 'culture shock' (Furnham & Bochner، 1986) and could be permanently damaging (cf.

Paulston (1992) for a personal description of 'being bicultural').

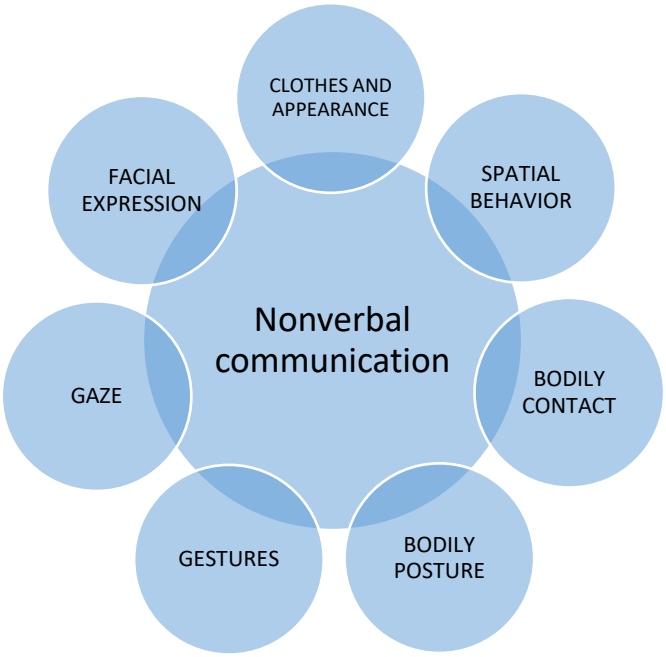
It is argued in more detail later، the more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs، behaviors and meanings، 4 as expressed in a foreign language، and those of their interlocutors، expressed in the same language or even a combination of languages which may be the interlocutors' native language، or not. The value of van Ek's model is that it identifies a number of components or aspects of communicative and interactional ability for further analysis. It does so by taking a starting point in the analysis of where and how a foreign language might be used، rather than in the analysis of language isolated from use. It also takes into account the place where foreign languages are most widely taught schools and other

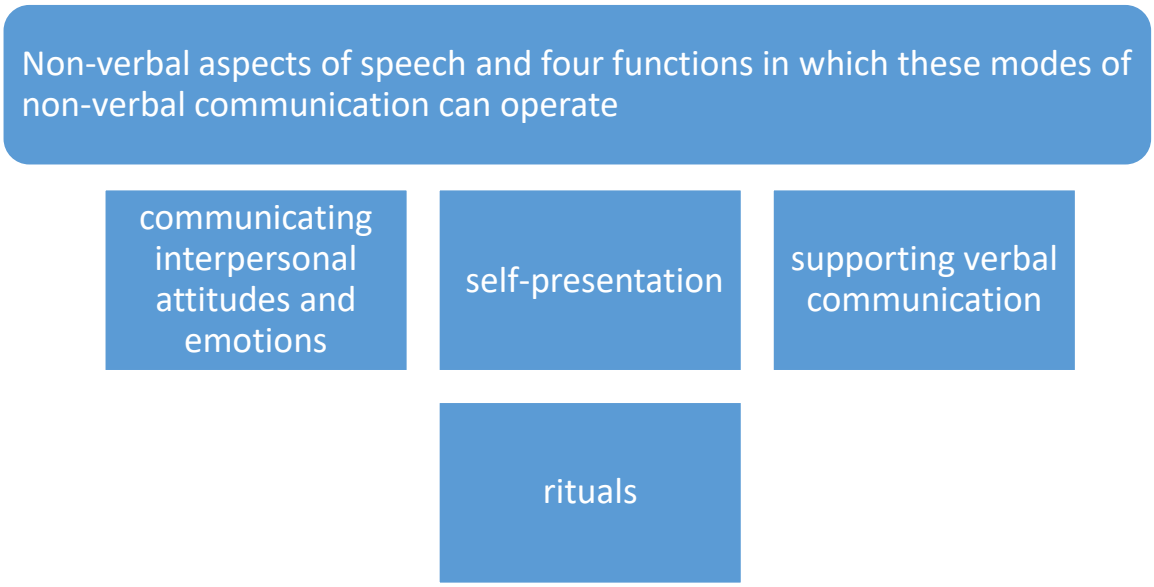
Educational institutions and their functions and goals in their society. However، complex though van Ek's analysis may be، it does not take into account all the social factors necessary for the analysis. The history of language teaching is the history of increasing understanding of the nature of language and the attempts to incorporate new discoveries into methods and objectives. There is no reason to believe that we have reached the end of that development. It is partly a function of changes in language use leading to changes in the nature of language، and therefore subject to yet further societal change. All we can do here is attempt to take analyses such as that by van Ek the further steps required by more recent discoveries.

An obvious direction for this work is to introduce discoveries related to van Ek's linguistic and sociolinguistic competences. More detailed analysis of the grammar of a language، for example، has implications for the specification of linguistic competence. On the other hand، there are other perspectives which are just as important and perhaps less familiar to the FLT profession، those related to sociocultural and social competence for example. It is these that we shall pursue here because they throw light on non-linguistic aspects of communication and on an understanding of communication as human interaction، not just as exchange of information.

3. Non-Verbal Communication

The first area is one which Van Ek's analysis does not cover and which is seldom dealt with at more than a superficial level by FL teachers. In his classic discussion of 'The Psychology of Interpersonal Behavior'، Argyle (1983) identifies eight dimensions of nonverbal communication:





Most important of all in van Ek's definition linguistic and sociolinguistic competence native speaker as a model is implied. Accordingly، he requires learners to speak or write 'in accordance with the rules of the language concerned'، without specifying the origins and nature of 'the rules'. He also requires utterances to 'bear their conventional meaning'، i.e. 'that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation'. Even if this concept of 'use in isolation' has to be viewed with some concern it is not possible to use an utterance isolated from all social contexts، even if the speaker is alone it might be interpreted as the meanings defined in dictionaries. Yet in both cases the authority and evaluation of a learner's use is vested in the native speaker، not explicitly defined، but perhaps implicitly referring to the educated native speaker. Kramsch (1993، and in press) has argued for a quite different view، namely that the learner has rights to use a foreign language for their own purposes، and makes the very important point that van Ek's approach places power in social interaction in the hands of the native speaker.

Concerning the 'sociocultural competence'، the learner is all the more viewed as an incomplete native speaker. The definition refers to knowledge of the context 'in which that language is used by native speakers' and competence presupposes 'a certain degree' of familiarity with that context. Even in the case where the language is used as a lingua franca، although there will be 'least need' for sociocultural competence، nonetheless lingua franca speakers should 'be aware of the sociocultural implications of the language forms they are using' (1986: 63emphasis added).

Again the implication of there being only one set of sociocultural implications for a language appears to refer to native speakers.

Two reasons are leveled against Ek analysis of native speaker as model. The first is a pragmatic educational one which has been recognized widely in recent years. It is the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure. The requirement that learners have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the conditions under which learners and native speakers learn and acquire a language. I suspect it is linked to a belief that if bilinguals can speak two languages perfectly، then so can learners of a foreign language. This view is uninformed because it does not take into account the literature which shows that few if any bilinguals are 'perfect' in linguistic competence، even less so in sociolinguistic or sociocultural competence.

The second ground for criticism of the native speaker model is that، even were it possible، it would create the wrong kind of competence. It would imply that a learner should be linguistically schizophrenic، abandoning one language in order to blend into another linguistic environment، becoming accepted as a native speaker by other native speakers. This linguistic schizophrenia also suggests separation from one's own culture and the acquisition of a native sociocultural competence، and a new sociocultural identity. The strains involved in this process، even if it were desirable and possible، are related to the psychological stress of 'culture shock' (Furnham & Bochner، 1986) and could be permanently damaging (cf. Paulston (1992) for a personal description of 'being bicultural').

The more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs، behaviors and meanings، 4 as expressed in a foreign language، and those of their interlocutors، expressed in the same language or even a combination of languages which may be the interlocutors' native language، or not. The value of van Ek's model is that it identifies a number of components or aspects of communicative and interactional ability for further analysis. It does so by taking a starting point in the analysis of where and how a foreign language might be used، rather than in the analysis of language isolated from use. It also takes into account the place where foreign languages are most widely taught schools and other educational institutions and their functions and goals in their society. However، complex though van Ek's analysis may be، it does not take into account all the social factors necessary for the analysis. The history of language teaching is the history of increasing understanding of the nature of language and the attempts to incorporate new discoveries into methods and objectives. There is no reason to believe that we have reached the end of that development. It is partly a function of changes in

language use leading to changes in the nature of language، and therefore subject to yet further societal change. All we can do here is attempt to take analyses such as that by van Ek the further steps required by more recent discoveries.

4. Psycholinguistic Theory and Intercultural Communication

Language is understood as an activity structure that occupies a central place in the human psyche as it provides access to culture (i.e. to an image of the world as the main component of culture). The main obstacle in any kind of communication، especially cross-cultural communication، is the fact that a thought cannot be directly transferred from one head to another. To communicate we use special signs، mainly linguistic ones، and therefore we rely on the knowledge that we acquired in our native culture. This is a key point for the Moscow school of psycholinguistics and for the field of research named ethno-psycholinguistics. The specific systemic character of the 'world image' (obraz mira) can be revealed through a large-scale associative experiment and associative dictionaries compiled based on results of the latter. The material of a direct associative dictionary makes it possible to observe the systemic character of the knowledge that is designated by the bodies of signs (i.e. words) of a given language، while a reverse dictionary allows for the observation of the systemic character of the world image of naïve (ordinary) culture members through analyzing the core of the verbal associative network.

5. Language as the Major Element of Cross-Cultural Communication

There are of course different modes of cultural communication، however language is considered main tool of communication. Language، considered as an activity structure، is said to consist of two "languages": the inner language and the outer one. The inner، or conceptual، language mediates the activity of the mind (i.e.، while searching for and processing information) and has nothing to do with any particular language in the world. The outer، or formal، language is used for communication with other members of a particular culture. The joint functioning of these two "languages" makes up the phenomenon known as consciousness (Jinkin، 1982، p. 141). In this context، language is also regarded as an instrument that serves consciousness: it allows for- inner thoughts to be transferred into outer words، since we think in our inner language، and externalize the results of thinking in outer، or formal language. We use this outer formal language in communication with other members of our culture. It is also formed during the process of ontogenesis in the form of specific mechanisms with a finite number of states: grammar and phonetics.

The fact that a child masters the semiotic function (i.e.، the 'sign'، the human capacity for symbolic activity) during the process of ontogenesis is a crucial point for this

conception of language، since the possibility of mutual understanding through the use of outer formal language is based on the semiotic function and is determined by the knowledge shared by the members of the same culture. The body of the sign refers to the meanings shared by all members of the same culture. Members of any culture acquire these meanings during the process of socialization and must retrieve them from their memory in the process of communication، the extent of mutual understanding depending on the similarity of these meanings. Yet as meanings are always differently interpreted in individual consciousness (i.e. they are individualized)، complete understanding is impossible even between representatives of the same culture.

Language viewed as an activity structure occupies a central place in the human psyche as it provides access to culture (i.e. to an image of the world as the main component of culture). It also allows for the inner sense structure of a thought to be transferred into the outer structure of a formal language and thus makes the former accessible for observation. Finally، it makes the mutual understanding between members of a particular culture possible.

6. Ethnopsycholinguistics

This is not a new discipline or type of knowledge but a rigorous contribution to the field of cross-cultural communication by Russian school of linguistics.

The main obstacle to any communication، especially cross-cultural communication، is the fact that a thought cannot be directly transferred from one head to another. To communicate، we use special signs، mainly linguistic ones، and therefore we rely on the knowledge that we have acquired in our native culture. This is a key point for the Moscow school of psycholinguistics and for the field of research named ethnopsycholinguistic. We can say that ethnopsycholinguistic research within Russian psycholinguistics began in 1970s as a study of the cultural specificity of speech communication.

A. A. Leontiev defined ethnopsycholinguistics as “a branch of psycholinguistics which studies national and cultural variation in: a) speech operations، speech acts and entire acts of speech activity; b) language consciousness، i.e.، the cognitive use of language and other sign systems functionally equivalent to it; c) the external and internal organization of speech communication processes” (Leontiev، 1999، p. 192).

Later on، the Moscow school of psycholinguistics became interested in the content of consciousness of a member of a particular culture. It has already become common knowledge among psycholinguists that to be able to communicate the partners have to share not only a code (i.e.، language) but also the knowledge about the world (i.e.، to have common consciousness). Thus، thanks to both the research of lexicon structure

(done by A. A. Zalevskaya and her associates on the material of the Edinburgh Associative Thesaurus (EAT) and the research of language consciousness (conducted by the Moscow school of psycholinguistics on the material of the Russian Associative Dictionary [RAD)، the Slavic Associative Dictionary، etc.)، we now have the area of the psycholinguistic research which tries to investigate the content of a national consciousness. Based on the shared content of a national consciousness، members of a culture formulate and transfer their thoughts to each other. In this sense، any cross-cultural dialogue has a somewhat "pathological" character (Tarasov، 1996)، since typically the participants who belong to different cultures would only share a code (i.e.، a language) but would each have a different knowledge of the world.

7. Systematic Character of Culture

Another finding that the Russian psycholinguistics can share with those involved in cross-cultural communication studies is to show the systemic character of consciousness of a member of any culture، although the idea of the systemic character of culture is not something completely new. The systemic structure of consciousness was already recognized by L. S. Vygotsky، who considered 'seme' analysis، which aims to discover the structure of meanings and senses، to be the only way to study it.

Before we go on to discuss the above mentioned thesis، an example which shows that، when communicating، people will intuitively rely on the systemic character of culture and sometimes may be aware of it should be provided. My example relates to the end of the 19th century، when the possibility of marriage between Princess Alix of Hesse and Grand Duke Nicholas، heir to the throne of Russia، was being discussed. Queen Victoria، the princess's grandmother، was strongly against that marriage، the main reason for her disagreement being her perception of a complete contradiction between Russian and English cultural values. This kind of intuitive perception can now be fully confirmed by the objective data of large-scale associative experiments being carried out by Russian psycholinguistics to identify the core of the language consciousness. Now، thanks to Russian and English associative thesauruses، we can clearly see the differences between Russian and English 'world images' (obrazy mira) and realize that these differences have a systemic character.

While communicating with members of a different culture we are confronted with a different system، which comprises both the system of culture as a whole and the system of knowledge lying behind every single cultural object. Naïve (ordinary) language speakers (members of any culture) will estimate a foreign culture from their own cultural perspective; this is the only tool they have to interpret a foreign culture. According to Ye. F. Tarasov (Tarasov، 1998)، the main obstacle to identical

understanding of a communicative act by representatives of different cultures is the so-called ‘functional and systemic characteristics of cultural objects’، in contrast to their natural characteristics which do not depend on the peculiarities of this or that culture. Only cultural objects have functional characteristics. Their understanding by foreigners is possible، though it presents some difficulties. As for systemic characteristics of cultural objects، their understanding requires comprehension of culture as a system. “Systemic characteristics of cultural objects are not directly observable; they are supersensible and often symbolic. The symbolic character of the systemic qualities of cultural objects is not represented in the objects themselves. It is open only to a person possessing the knowledge of the system in which a particular cultural object acquires these qualities. Consequently، supersensible characteristics of objects of a particular culture are available only for representatives of this culture، who possess the knowledge of cultural and social systems، the latter comprising these cultural objects as an element” (Tarasov، 1988، p. 33).

We can assume that a great deal of cross-cultural misunderstanding can be traced to a lack of knowledge of systemic characteristics of cultural objects. Thus، the only way to solve the problem of cross-cultural misunderstanding is to study the systemic structure of culture and knowledge lying behind cultural objects.

7. Conclusion

The search for new ways of investigation resulted in the formation of a cross-cultural ontology of national mentality analysis، when ‘images of consciousnesses of one national culture are analyzed through contrastive comparison with those of another culture. This raised the problem of the methodology of such contrastive investigations when language and culture are considered to be the forms of social consciousness، the latter functioning as the image of “us” (the image of a native ethnos) and the image of “the other”.

References

Abu Jalalah، F. (1993).The cultural dimension of teaching English as a foreign language in an Arab Gulf State. Unpublished PhD thesis، University of Durham.

Al-Hail، A. (1995).The teaching of media studies: A s tudy in theory and practice. Unpublished PhD thesis، University of Durham. Alix، C. and Bertrand، G. (eds.) (1994) Pour une pédagogie des échanges (Le français dans le monde، numéro spécial). Paris: EDICEF.

Allport، G. (1979) The Nature of Prejudice. Reading MA: Addison-Wesley.

Argyle، M. (1983) The Psychology of Interpersonal Behaviour. Harmondsworth: Penguin (4th edition).

Bachmann، S. et al. (1995) Sichtwechsel neu. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Barro، A.، Jordan، S. and Roberts، C. (in press) Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. In M. Byram and M. Fleming (eds.) Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
Barth، F. (1969) Introduction. Ethnic Groups and Boundaries. London: Allen and Unwin.
Bassnett، S. (ed.) Studying British Cultures: An Introduction. London: Routledge.
Becher، U.A.J. (1996) European citizenship and historical learning. Evaluation and Research in Education 10 (2&3)، 79-87.
Byram، M. (1997a) Cultural studies and foreign language teaching. In S. Bassnett (ed.) Studying British Cultures: An Introduction. London: Routledge.
Campos، C. et al. (1988) L'enseignement de la civilisation française dans les universités de l'Europe. Paris: Didier Erudition.
Canale، M. and Swain، M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1 (1)، 1-47.
Christensen، J.G. (1993) New paradigms in cultural studies? From culture to theories of practice. Paper given at a conference on Cross-cultural Understanding in a Foreign Language Perspective. University of Roskilde، October 1993.
Christensen، J.G. (1994) Sprog og kultur i europæisk integration. In J. Liep and K.F. Olwig (eds) Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark. Copenhagen: Akademisk Forlag.
Classen-Bauer، I. (1989) International Understanding through Foreign Language Teaching. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission.
Dark، S. et al. (1997) The study visit: An opportunity for culture learning. In M. Byram (ed.) Face to Face: Learning Language and Culture through Visits and Exchanges. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
Dirven، R. and Putz، M. (1993) Intercultural communication. Language Teaching 26، 144-156.
Doyé، P. (1991) Grobbritannien: seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht. Frankfurt/Main: Diesterweg.
Doyé، P. (1993) Neuere Konzepte der Fremdsprachenerziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik. In M. Byram (ed.) Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain. Frankfurt/Main: Diesterweg.
European Commission (1996) Teaching and Learning: Towards the Learning Society. Brussels: European Commission.

Fairclough، N. (1989) Language and Power. Harlow: Longman. Francesconi، M. and di Fasano، D.S. (1994) L'échange à part soi: un point de vue psychanalytique sur une experience d'échange linguistique. In C. Alix and G. Bertrand (eds) Pour une pédagogie des échanges (Le français dans le monde: numéro special). Paris: EDICEF.

Gagel، W. (1983) Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske and Budrich.

Geertz، C. (1975) The Interpretation of Cultures. London: Hutchinson.

Gipps، C. (1994) Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment. London: Falmer Press.

Gudykunst، W.B. (1994) Bridging Differences: Effective Intergroup Communication (2nd edn). London: Sage.

Hawkins، E. (1987) Modern Languages in the Curriculum (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

HMI (Her Majesty's Inspectorate) (1986) Education in the Federal Republic of Germany: Aspects of Curriculum

Development and Assessment. London: HMSO.

Holec، H. (1980) Autonomie et apprentissage des langues étrangers. Strasbourg: Council of Europe.

Husemann، H. (1994) From NIMBY Landeskunde to IMBY cultural studies. In M. Byram (ed.) Culture and Language

Learning in Higher Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Hyland، T. (1993) Competence، knowledge and education. Journal of Philosophy of Education 27 (1)، 57-68.

Hymes، D. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

Jæger، K. (1995) Teaching culture: State of the art. In L. Sercu (ed.) Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Aalborg: Aalborg University Press.

Jones، B. (1995) Exploring Otherness: An Approach to Cultural Awareness. London: CILT.

Kasper، G. (1995) Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz. Zeitschrift

für Fremdsprachenforschung 6، 69-94.

Kim. Y.Y. (1988) Communication and Cross-cultural Adaptations: An Integrative Theory. Clevedon: Multilingual Matters.

Le Page، R.B. and Tabouret-Keller، A. (1985) Acts of Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
Leblanc، C.، Courtel، C. and Trescases، P. (1990) Etude nationale sur les programmes de base. Ottawa: Assoc. Canadienne des Professeurs de Langues Secondes.
Leblanc، R. (1990) Etude nationale sur les programmes de français de base. Rapport de synthèse. Ottawa: Assoc. Canadienne des Professeurs de Langues Secondes.
Mebus، G. et al. (1987) Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Melde، W. (1987) Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tubingen:
Gunter Narr Verlag.
Tajfel، H. (1981) Human Groups and Social Categories. Cambridge: Cambridge University Press.
Trim، J.L.M. (1978) Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
Trim، J.L.M. (1996) Personal communication.
van Ek، J.A. (1980) The 'threshold level' in a unit/credit system. In J.L.M. Trim et al. (eds) Systems Development in Adult Language Learning. Oxford: Pergamon.
van Ek، J.A. (1986) Objectives for Foreign Language Learning، Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.
van Ek، J. and Trim، J.L.M. (1991) Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe.
van Ek، J. and Trim، J.L.M. (1996) Vantage Level. Strasbourg: Council of Europe (internal document).
Vivian، J. and Brown، R. (1995) Prejudice and intergroup conflict. In M. Argyle and A.M. Cohen (eds) Social
Psychology (pp. 57-77). London: Longman.
Whalley، T. (1997) Culture learning as transformative learning. In M. Byram (ed.) Face to Face: Learning Languageand- Culture through Visits and Exchanges. London: Centre for Information on Language Teaching (CILT).
Winch، P. (1964) Understanding a primitive society. American Philosophical Quarterly 1 (4)، 307-324.
Zarate، G.، Murphy-Lejeune، E. and Byram، M. (eds) (1996) Cultural Representations in Language Learning and Teacher Training. Special issue of Language، Culture and Curriculum 9 (1)، 1996.

Correlation between Vocabulary Mastery and Descriptive Writing skills among Sudan،EFL Students at University of Gezira

Mugahid Adam Hassan Ahmed – Sudan university of Sciences and Technology.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between vocabulary mastery and the ability to write descriptive texts among 30 fourth-year female EFL students at the University of Gezira، Sudan، using a correlational research design with vocabulary and writing tests analyzed using Pearson's correlation coefficient. The findings indicated a wide range of proficiency levels in both vocabulary and writing; however، statistical analysis revealed a weak and non-significant correlation between the two variables ($r = 0.072$، $p > 0.05$)، suggesting that vocabulary knowledge alone does not strongly determine writing performance. The study concludes that vocabulary should be taught within a comprehensive writing approach that promotes contextual usage، coherence، and creativity، and it recommends further research with larger and more diverse samples as well as different writing genres and research methods to enhance the validity and generalizability of the findings.

Keywords: Vocabulary mastery، Descriptive writing، EFL learners، University of Gezira، Hantoub

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إتقان المفردات والقدرة على كتابة النصوص الوصفية لدى 30 طالبة في السنة الرابعة بكلية التربية، جامعة الجزيرة – حنتوب، السودان. استخدم التصميم الارتباطي، حيث تم تطبيق اختبار للمفردات واختبار للكتابة الوصفية لجمع البيانات الكمية المتعلقة بالكفاءة اللغوية، للطالبات، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون. أظهرت النتائج تبايناً واسعاً في درجات الطالبات في كل من اختبارات المفردات والكتابة، مما يشير إلى وجود مستويات مختلفة من الكفاءة على عكس المتوقع، وأوضحت التحليلات الإحصائية وجود علاقة ارتباط ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين المعرفة بالمفردات والقدرة على الكتابة الوصفية ($r = 0.072$)،($p > 0.05$ ، مما يشير إلى أن المعرفة الجيدة بالمفردات وحدها قد لا تكون مؤشراً مباشراً على الأداء في الكتابة. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بدمج تدريس المفردات ضمن منهج شامل للكتابة يركز على الاستخدام السياقي، والتماسك، والتعبير الإبداعي. كما دعت إلى إجراء المزيد من البحوث لاستكشاف العلاقة بين إتقان المفردات وأنواع أخرى من الكتابة أو المهارات اللغوية، باستخدام مناهج مختلطة.

الكلمات المفتاحية: إتقان المفردات، الكتابة الوصفية، جامعة الجزيرة، حنتوب، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

1. Introduction

English، as a global lingua franca، plays a central role in education، science، and international communication (Crystal، 2012، p. 3)، and vocabulary mastery is considered a fundamental component of language proficiency in EFL contexts as it supports the development of listening، speaking، reading، and writing skills (Nation، 2001، p. 11). Writing is recognized as the most challenging language skill، requiring the integration of vocabulary، grammar، coherence، and organization to produce clear and effective communication (Hyland، 2003، p. 34). In particular، descriptive writing demands a rich and precise vocabulary to create vivid and detailed mental images for readers (Zhang، 2012، p. 88)، and students with limited vocabulary often produce unclear or repetitive descriptions (Thornbury، 2002، p. 45). Numerous international studies have reported a significant positive correlation between vocabulary mastery and writing proficiency (Zhang، 2010; Fitriani et al.، 2019; Rahimi & Zhang، 2020; Olinghouse & Wilson، 2022)، with more recent findings emphasizing the importance of vocabulary depth، including collocations and contextual usage، in producing high-quality writing (Choi، 2021; Alshammari، 2023). However، in Sudan، many EFL learners continue to struggle with descriptive writing due to limited vocabulary knowledge (Mohamed، 2017; Yousif، 2020; Idris، 2022)، and previous local studies have focused mainly on grammar and cohesion rather than the role of vocabulary (Ahmed، 2014; Ali، 2018; Hassan، 2021). Therefore، this study seeks to fill this gap by investigating the correlation between vocabulary mastery and descriptive writing skills among fourth-year EFL students at the University of Gezira، with the aim of contributing to improved language instruction and curriculum development in the Sudanese higher education context.

2. Statement of the Problem

Despite the considerable emphasis placed on vocabulary mastery in EFL classrooms، many Sudanese university students still face challenges in writing coherent and descriptive texts. This raises the question of whether their limited writing ability is related to insufficient vocabulary knowledge. Therefore، it is crucial to investigate the extent to which vocabulary mastery influences descriptive writing skills among EFL students at the University of Gezira.

3. Objective of the Study

This study aims to achieve the following objective:

1. To determine whether there is a correlation between EFL students' vocabulary mastery and their ability to write descriptive texts.

4. Question of the Study

This study seeks to answer the following question:

1. Is there a significant correlation between EFL students' vocabulary mastery and their ability in writing descriptive texts?

5. Hypothesis of the Study

This study tests the following hypothesis:

H_0 (Null Hypothesis): There is no significant correlation between EFL students' vocabulary mastery and their ability to write descriptive texts.

6. Significance of the Study

This study is significant both theoretically and practically، as it deepens understanding of how vocabulary mastery influences descriptive writing performance in EFL contexts، contributing to theories of second language acquisition and writing development. Practically، the findings can help teachers integrate vocabulary instruction into writing activities، assist students in recognizing the importance of vocabulary in producing effective written texts، and guide curriculum designers and policymakers in developing programs that enhance both vocabulary development and writing proficiency among university-level EFL learners.

7. Literature Review

Vocabulary plays a crucial role in language proficiency and forms the foundation for speaking، listening، reading، and writing (Richards & Renandya، 2002، p. 255). Without sufficient vocabulary and strategies for learning new words، EFL learners may underperform and miss opportunities to practice the language. Vocabulary is essential for speaking fluency، alongside grammar and pronunciation، as it enables clear and effective communication (Bambang & Utami، 2008، p. 45).

Definitions of vocabulary vary slightly: Hornby (2010، p. 1705) defines it as "all the words that a person knows or uses"، while Webster's New World College Dictionary (2014، p. 1532) defines it as "a list or collection of words and their meanings". Ur (1996، p. 60) describes it as "the words we teach in a foreign language." Overall، vocabulary refers to the words and expressions necessary to convey meaning effectively.

Writing Ability

Writing is a complex skill that requires not only grammatical and structural knowledge but also conceptual understanding and critical judgment (Kate، 2001، p. 12). It is considered a process rather than just an outcome and is often regarded as the most challenging of the four language skills due to its demands on vocabulary، organization، and mechanics. Writing serves three main purposes: to entertain، to inform، and to

persuade، enabling writers to convey ideas، share information، and influence readers (Kate، 2001، p. 14).

Penny (1996، p. 78) identifies three approaches to writing in language learning: 1) As a means – using writing to practice other language components such as vocabulary and grammar; 2) As an end – focusing on producing accurate texts with correct spelling، punctuation، and structure; 3) As both means and end – integrating writing with other activities، e.g.، responding in writing to reading texts، combining comprehension and expression. Overall، writing allows learners to communicate

Descriptive Text

Descriptive text is a type of written text that aims to describe a particular person، place، object، or event in detail، enabling readers to form a clear mental image. It focuses on specific characteristics، qualities، and attributes to convey sensory experiences and impressions (Anderson & Anderson، 2010، p. 43). In the EFL context، descriptive texts help learners practice accurate vocabulary، grammar، and sentence structures while developing their ability to organize ideas coherently. The key features of descriptive texts include the use of vivid adjectives، precise nouns، and active verbs to make the description more engaging and informative (Hammond & Derewianka، 2010، p. 72).

The Relationship Between Vocabulary Mastery and Writing Ability

Vocabulary mastery plays a crucial role in students' writing performance. Hamer (2004، p. 56) states that vocabulary is an essential building block in writing، as word choice directly affects the clarity and vividness of the message. Learners with a strong vocabulary are more likely to produce well-structured and meaningful texts، particularly in descriptive writing، where vivid adjectives، verbs، and nouns are needed to create imagery and convey precise impressions. Without sufficient vocabulary، EFL students may struggle to describe objects or situations accurately.

Several studies confirm a strong relationship between vocabulary mastery and writing ability. Fitriani (2018، p. 102) found a significant correlation between students' vocabulary knowledge and their performance in descriptive writing، showing that learners with higher vocabulary mastery could select appropriate words، construct coherent sentences، and develop richer content. Similarly، Arikunto (2010، p. 88) reports that students with limited vocabulary often produce vague and underdeveloped descriptive paragraphs. Nation (2013، p. 45) emphasizes that vocabulary size is a strong predictor of writing quality، as a broader vocabulary enables learners to choose precise and expressive words، enhancing clarity and content richness in descriptive texts.

8. Previous Studies

The first study by Zhang (2010**)** examined Chinese university students and found a moderate positive correlation between vocabulary size and descriptive writing performance. The study concluded that a larger vocabulary improves lexical richness and overall coherence in writing، and recommended explicit vocabulary instruction to enhance writing quality.

The second study by Okeke (2016) investigated Nigerian EFL learners and found no significant correlation between vocabulary depth and narrative writing ability. The study revealed that cohesion strategies and task completion were stronger predictors of writing performance. It concluded that vocabulary teaching should be integrated with strategy-based writing instruction to improve writing outcomes.

The third study by Mohamed (2017**)** focused on Sudanese EFL undergraduates and reported no significant correlation between vocabulary breadth and descriptive writing achievement. The study indicated that organization and grammatical accuracy had a greater impact on writing performance. It recommended that EFL instruction prioritize coherence، organization، and grammar in addition to vocabulary enhancement.

9. Method of Study

This study employed a quantitative correlational research design to investigate the relationship between vocabulary mastery and descriptive writing ability among EFL learners. The participants were 30 fourth-year English majors from the Faculty of Education، University of Gezira (Hantoub campus). Data were collected using two instruments: a vocabulary test and a descriptive writing test، both administered electronically via Google Forms.

The vocabulary test، developed based on Nation's (2013) framework، consisted of 80 multiple-choice items across four sections: synonyms، antonyms، word meanings، and sentence completion. The total score was 100 marks، divided equally between recognition (50 marks) and application (50 marks). Content validity was confirmed through expert review.

The descriptive writing test required students to write on the topic "My First Day at My College." Responses were evaluated analytically using a rubric adapted from Jacobs et al. (1981) and Weigle (2002)، assessing content، organization، vocabulary، language use، and mechanics. Pearson's correlation coefficient was applied to determine the strength and direction of the relationship between vocabulary mastery and descriptive writing performance.

10. Data Analysis

This section presents a detailed analysis of the participants' scores on the vocabulary mastery test and the descriptive writing test.

Vocabulary Test Results

Table (1): Frequency Distribution of Vocabulary Test:

Interval	Frequency	Percentages
70 -- 80	2	5.33%
65 -- 69	6	16.%
60 -- 64	2	5.33%
40 -- 59	16	42.67%
0 -- 39	4	10.67%
Total	**30**	**80%**

The results in Table 1 show that only a small proportion of students achieved high 2 students (5.33%) scored within the 70–80 range and 6 students ‹scores. Specifically (16%) within the 65–69 range. Another 2 students (5.33%) were in the 60–64 interval. 42.67%) scored between 40 and ‹The largest proportion of students (16 participants 4 students ‹ indicating a moderate level of vocabulary mastery. Additionally‹59 reflecting low vocabulary proficiency.‹(10.67%) scored between 0 and 39

Table (2): Vocabulary Test Scores of Participants

no	Student (code)	score
1.	X1	68
2.	X2	18
3	X3	48
4	X4	70
5	X5	42
6	X6	56
7	X7	40
8	X8	68
9	X9	68
10	X10	42
11	X11	48
12	X12	44
13	X13	66
14	X14	42

15	X15	50
16	X16	70
17	X17	26
18	X18	50
19	X19	50
20	X20	62
21	X21	64
22	X22	24
23	X23	36
24	X24	66
25	X25	54
26	X26	52
27	X27	46
28	X28	50
29	X29	66
30	X30	52

The above table presented the individual scores of 30 EFL undergraduate students on the vocabulary mastery test. The participants' scores ranged from a minimum of 18 to out of a possible total of 80 points. The aggregate score for all ،a maximum of 70 reflecting the overall performance of the group.،538 points،participants was 1

- Total combined score = 1،538
- Number of participants = 30

The formula for the mean is:

$$\text{Mean} = \frac{\text{Total score}}{\text{Number of participants}}$$

$$\text{Mean} = \frac{1538}{30}$$

$$\text{Mean} = 51.2666 \approx 51.27$$

The mean score of 51.27 indicates that the overall vocabulary mastery of the participants falls within the moderate proficiency level.

Writing Test Results

Table (3): Frequency Distribution of Writing Test

Interval	Frequency	Percentages
93 -- 100	6	20%
79 -- 92	5	16.67%
65 -- 78	8	26.67%
50 -- 64	10	33.33%
0 -- 49	1	3.33%
Total	**30**	**100%**

Based on Table above، the frequency distribution of participants' scores in the descriptive writing test indicates that 6 students (20%) achieved scores within the 93–100 interval، while 5 students (16.67%) scored in the 79–92 range. Eight students (26.67%) obtained scores between 65 and 78. The majority of participants، 10 students (33.33%)، scored within the 50–64 interval، indicating a moderate level of writing performance. Only one student (3.33%) scored in the lowest range of 0–49.

Table (4): Descriptive Writing Test Scores of Participants

no	Student (code)	total
1.	Y1	79
2.	Y2	69
3	Y3	38
4	Y4	70
5	Y5	63
6	Y6	67
7	Y7	53
8	Y8	53
9	Y9	94
10	Y10	86
11	Y11	71
12	Y12	75
13	Y13	92
14	Y14	50
15	Y15	93
16	Y16	76

17	Y17	56
18	Y18	90
19	Y19	98
20	Y20	58
21	Y21	54
22	Y22	90
23	Y23	98
24	Y24	59
25	Y25	59
26	Y26	93
27	Y27	55
28	Y28	77
29	Y29	69
30	Y30	98

The above table presented the results of the descriptive writing test administered to 30 participants. The scores reflected the students' ability to compose descriptive texts based on specific criteria، including content، organization، grammar، vocabulary usage، and mechanics.

The participants' scores ranged from a minimum of 38 to a maximum of 98، demonstrating a broad distribution of writing proficiency. The total combined score of all 30 students was 2،183 points، with a mean score of 72. The standard deviation was 17، indicating moderate variability in the students' writing performance.

The highest score، 98، was achieved by three students (Y19، Y23، and Y30)، placing them in the excellent category، while the lowest score، 38، was recorded by student Y3، indicating a poor level of performance.

The distribution of scores showed that a significant number of students (19) performed well، falling within the above-average to excellent range، while 11 students scored notably lower. This variation highlighted the heterogeneous nature of writing ability، even within a relatively homogenous academic group.

- Total combined score = 2،183
- Number of participants = 30

The formula for the mean is:

$$\text{Mean} = \frac{\text{Total score}}{\text{Number of participants}}$$

$$\text{Mean} = \frac{2{,}183}{30}$$

$$\text{Mean} = 72.7666 \approx 72.77$$

The mean score of 72.77 places the group in the "good" or "above-average" proficiency category. The standard deviation was 17، indicating moderate variability in writing ability among students. Three students (Y19، Y23، and Y30) achieved the highest score of 98، while student Y3 recorded the lowest score of 38. These findings indicate heterogeneity in students' writing proficiency، demonstrating that while many students performed well، a number still require targeted support to improve their writing skills.

Correlation between Components of Vocabulary Mastery and Writing Ability

To further examine the relationship between specific vocabulary components and writing performance، Pearson correlation coefficients were calculated for four vocabulary subcomponents: synonyms، antonyms، sentence completion، and word meanings.

Vocabulary Component	r	Sig. (p)	Interpretation
Synonyms	0.125	0.520	no significant correlation
Antonyms	0.087	0.648	no significant correlation
Sentence Completion	0.103	0.582	no significant correlation
Understanding word meanings	0.066	0.735	no significant correlation

The results indicate that none of the vocabulary components demonstrated a statistically significant correlation with writing performance ($p > 0.05$). Although minor positive correlations were observed، they were too weak to be considered meaningful. This suggests that writing proficiency among the participants is likely influenced by multiple factors beyond vocabulary knowledge، such as grammatical accuracy، organization، coherence، idea development، and writing strategies.

11. Discussions of the Results

The findings of the study revealed considerable variation in both vocabulary mastery and descriptive writing skills among fourth-year EFL students at the University of Gezira. While a small number of students demonstrated high proficiency، the majority achieved moderate or below-average scores in both areas. This distribution reflects a heterogeneous proficiency level within the cohort، indicating that students' language development is uneven and influenced by various factors such as exposure to English، learning strategies، and academic preparation.

These results are consistent with international، regional، and local studies، which collectively highlight the important role of vocabulary in writing performance. Researchers such as Zhang (2010)، Lee (2012)، and Santos (2015) reported that both the breadth and depth of vocabulary significantly contribute to writing quality in EFL learners. Similar findings were observed in regional studies (Ahmed، 2014; Okeke، 2016) and local studies in Sudan (Mohamed، 2017; Ali، 2019)، which emphasized that limited vocabulary restricts the ability to express ideas clearly and coherently in descriptive writing tasks.

However، the results of the current study also suggest that vocabulary mastery alone is not a definitive predictor of writing achievement. The observed variability in writing scores، despite moderate vocabulary levels، indicates that writing proficiency is influenced by multiple factors، including grammar، organization، coherence، and the ability to use vocabulary in context. This reinforces the conclusion that writing is a multifaceted skill requiring an integrated instructional approach that strengthens vocabulary knowledge alongside other linguistic and structural components to effectively enhance students' descriptive writing performance.

12. Findings

Based on the above discussions، the following are the findings:

1. Vocabulary mastery among Batch 42 students was generally below average، though some students performed well.
2. Descriptive writing ability varied widely (scores ranging from 38 to 98، with a mean score of 72.77)، indicating heterogeneous levels of proficiency among the participants.
3. Pearson correlation analysis revealed no significant relationship between vocabulary mastery (including knowledge of synonyms، antonyms، and sentence completion) and descriptive writing performance.
4. Students with higher vocabulary scores tended to demonstrate better grammatical accuracy and word choice in their writing، although the relationship was not statistically significant.
5. The majority of students displayed limited lexical variety in their descriptive writing، often relying on basic or repetitive vocabulary.
6. Qualitative observations revealed that many students struggled to use adjectives and adverbs effectively to create vivid imagery an essential component of descriptive writing.
8. Overall، the results underscore the importance of integrated، contextualized instruction that links vocabulary acquisition directly with writing performance in EFL classrooms.

13. Conclusion

In conclusion، the findings of this study confirmed that vocabulary mastery plays a supportive but not decisive role in writing proficiency. Although vocabulary knowledge contributes to better expression، successful writing requires integrated mastery of grammar، organization، and coherence. Therefore، EFL instruction should adopt holistic approaches that strengthen students' vocabulary while simultaneously enhancing their writing organization and grammatical accuracy.

14. Recommendations

1. The Ministry of Higher Education should ensure balanced attention to vocabulary and writing skills in university English curricula.
2. Provide regular training programs for EFL instructors on integrating vocabulary and writing instruction.
3. University teachers should link vocabulary lectures with writing tasks focusing on word use، collocations، and style.
4. Apply process writing techniques، planning، drafting، revising، and editing to improve students' writing coherence.
5. Encourage EFL students to read extensively to enrich their vocabulary.
6. Motivate students to write frequently، using new vocabulary in various contexts.
7. Promote group writing، peer review، and class discussions to develop lexical and communicative skills

References

1. Fitriani، A. (2018) 'The correlation between students' vocabulary mastery and their descriptive writing ability'، Journal of English Education، 3(1)، pp. 97–105.
2. Mohamed، A. (2017) The correlation between vocabulary breadth and descriptive writing performance among Sudanese undergraduates، University of Khartoum Press، Khartoum.
3. Nation، I.S.P. (2013) Learning Vocabulary in Another Language، 2nd edn، Cambridge University Press، Cambridge.
4. Zhang، L. (2010) Vocabulary knowledge and its relationship with writing performance among Chinese EFL learners، PhD thesis، University of Hong Kong.
5. Hyland، K. (2003) Second Language Writing، Cambridge University Press، Cambridge.
6. Thornbury، S. (2002) How to Teach Vocabulary، Pearson Education، London.
7. Richards، J.C. and Renandya، W.A. (2002) Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice، Cambridge University Press، Cambridge.

Deconstruction: A Paradoxical Term Swaying between Theory and Concepts

By:Enas Mohammed Saleh Al-Darraji-College of Graduate studies –Sudan University of Science And Technology

Abstract

Deconstruction as a modern literary cultural theory is first introduced by Jacques Derrida (1930–2004). While Derrida himself has argued that deconstruction is not a theory unified by any set of consistent rules or procedures، it has been variously regarded as a way of reading، a mode of writing، and، above all، a way of challenging interpretations of texts based upon conventional notions of the stability of the human self، the external world، and of language and meaning. So the psychological dimension as an indispensible component is quite apparent as proposed by the first component human self. Deconstructionists therefore have to be fully conversant of the external world namely classical and modern notions. Language is undoubtedly involved in deconstruction. So language is intricately interwoven with the two remaining elements of human self and external world to form what is currently come to be known in literary criticism as deconstruction. Derrida himself presented what was quickly recognized as a pioneering paper entitled "Structure، Sign، and Play in the Discourse of the Human Sciences،" a text which shows both what Derrida owes to structuralism and his paths of divergence from it. So a fourth element that can be thought of as a basic constituent of deconstruction is that of structuralism. Proponents of deconstruction often point out that it is not amenable to any static definition or systematization because the meaning of the terms it employs is always shifting and fluid، taking its color from the localized contexts and texts with which it engages. Indeed، deconstruction is often regarded as undermining all tendencies toward systematization.

Keywords: deconstruction، structuralism، psychological dimension، language، stability of human self.

المستخلص:

التفكيكية كنظرية ثقافية أدبية حديثة قدمها لأول مرة جاك دريدا (1930–2004). بينما جادل دريدا نفسه بأن التفكيكية ليست نظرية موحدة بأي مجموعة من القواعد أو الإجراءات المتسقة، فقد اعتبرت بطرق مختلفة طريقة للقراءة، ونمطاً للكتابة، وقبل كل شيء، طريقة لتحدي تفسيرات النصوص بناءً على المفاهيم التقليدية لاستقرار الذات البشرية، والعالم الخارجي، واللغة والمعنى. لذا فإن البعد النفسي كمكون لا غنًى عنه واضح تماماً كما اقترحه المكون الأول الذات البشرية. لذلك يجب أن يكون التفكيكيون على دراية كاملة بالعالم الخارجي، أي المفاهيم

الكلاسيكية والحديثة. لا شك أن اللغة متضمنة في التفكيكية. لذا فإن اللغة متشابكة بشكل معقد مع العنصرين المتبقيين من الذات البشرية والعالم الخارجي لتشكيل ما أصبح يعرف حالياً في النقد الأدبي بالتفكيكية. قدم دريدا نفسه ما تم الاعتراف به بسرعة كورقة رائدة بعنوان: "البنية، العلامة، واللعب في خطاب العلوم الإنسانية"، وهو نص يوضح ما يدين به دريدا للبنيوية ومسارات تباعده عنها. لذا فإن العنصر الرابع الذي يمكن اعتباره مكوناً أساسياً للتفكيكية هو البنيوية. غالباً ما يشير مؤيدو التفكيكية إلى أنها لا تخضع لأي تعريف ثابت أو منهجية، لأن معنى المصطلحات التي تستخدمها يتغير ويتدفق باستمرار، ويستمد لونه من السياقات والنصوص المحلية التي تتعامل معها. في الواقع، غالباً ما تعتبر التفكيكية تقوض جميع الميول نحو المنهجية.

الكلمات المفتاحية: التفكيكية، البنيوية، البعد النفسي، اللغة، استقرار الذات البشرية.

Introduction

Deconstruction as viewed in literature is a method of analyzing literature that seeks to uncover multiple layers of meaning، including the author's intentions and other meanings that are based on how the same language، images، or ideas have been used before. Literary Criticism، is discussion of literature، including description، analysis، interpretation، and evaluation of literary works. Like literature، criticism is hard to define. One of the critic’s tasks is to challenge definitions of literature and criticism that seem too general، too narrow، or unworkable for any other reason. Whatever it is، literary criticism deals with different dimensions of literature as a collection of texts through which authors evoke more or less fictitious worlds for the imagination of readers.

We can look at any work of literature by paying special attention to one of several aspects: its language and structure; its intended purpose; the information and worldview it conveys; or its effect on an audience. Most good critics steer clear of exclusive interest in a single element. In studying a text’s formal characteristics، for example، critics usually recognize the variability of performances of dramatic works and the variability of readers’ mental interpretations of texts. In studying an author’s purpose، critics acknowledge that forces beyond a writer’s conscious intentions can affect what the writer actually communicates. In studying what a literary work is about، critics often explore the complex relationship between truth and fiction in various types of storytelling. In studying literature’s impact on its audience، critics have been increasingly aware of how cultural expectations shape experience.

Because works of literature can be studied long after their first publication، awareness of historical and theoretical context contributes to our understanding، appreciation، and enjoyment of them. Historical research relates a work to the life and times of its author.

Attention to the nature، functions، and categories of literature provides a theoretical framework joining a past text to the experience of present readers. The tradition of literary criticism surveyed here combines observations by creative writers، philosophers، and، more recently، trained specialists in literary، historical، and cultural studies.

As far as deconstruction is concerned، there are a number of concerns، and certain heuristic terms، that can be said to characterize deconstruction. The most fundamental project of deconstruction is to display the operations of "logocentrism" in any "text" (where the meaning of "text" is broadened to include not merely written treatises in a variety of disciplines but the entire range of their political، theological، social، and intellectual contexts، as manifested primarily in their use of language).

2. Logocentrism

Etymologically and historically، this term refers to any system of thought which is founded on the stability and authority of the Logos، the divine Word. The various meanings accumulated by this word in the Hebrew، ancient pagan، and early Christian worlds are complex. The scholar C. H. Dodd explains that logos is both a thought and a word، and the two are inseparable: the logos is the word as determined by and conveying a meaning. He also observes that the root of the Hebrew equivalent for logos means "to speak،" and that this expression is used of God's self-revelation. Moreover، in Hebrew culture، the word once spoken was held to have a substantive existence. The word and concept logos may have derived in part from the Greek thinker Heraclitus and the Jewish philosopher Philo of Alexandria; in its simplest meaning it can signify "statement،" "saying،" "discourse،" or science.1 In the gospel of John، the plural logoi refers to the words spoken by Jesus or others; but the singular logos signifies the whole of what Jesus said، his message as both revelation and command. The life of Jesus is the Logos incarnate، and events in this life are signs of eternal realities. And the gospel in general is the record of a life that expresses the eternal thought of God، the meaning of the universe (Dodd، 284–285). Dodd states that all of these senses accord with the fundamental Greek connotation of logos as the spoken word together with its meaning or rational content. A further sense of Logos in the fourth gospel is the "Word of God،" his self-revelation to man; it denotes the eternal truth revealed to men by God. Hence the Logos is not simply an uttered word; it is truth itself، it has a rational content of thought corresponding to the ultimate reality of the universe. And this reality is revealed as spoken and heard (Dodd، 266–267). As such، the Logos is the thought of God which is the "transcendent design of the universe and its immanent meaning" (Dodd، 285). In its ancient Greek philosophical and Judeo-Christian meaning، then، the Logos referred

both to the Word of God which created the universe and to the rational order of creation itself. In other words، it is in the spoken Logos that language and reality ultimately coincide، in an identity that is invested with absolute authority، absolute origin، and absolute purpose or teleology. If we think of the orders of language and reality as follows، it is clear that one of the functions of the Logos is to preserve the stability and closure of the entire

system:

LOGOS

Language Reality

Signifier 1 -a- Signified 1 ————b———— Object 1

Signifier 2 – Signified 2 ———————— Object 2

Signifier 3 – Signified 3 ———————— Object 3

Signifier 4 – Signified 4 ———————— Object 4

Ad Infinitum

It is because the Logos holds together the orders of language and reality that the relation between signifier (word) and signified (concept)، i.e.، relation a، is stable and fixed; so too is relation b، the connection between the sign as a whole and the object to which it refers in the world. For example، in a Christian scheme، the signifier "love" might refer to the concept of "self-sacrifice" in relation to God. And this sign as a whole، the word "love" as meaning "self-sacrifice،" would refer to object 1، which might be a system of social or ecclesiastical relationships institutionally embodied in a given society، enshrining the ideal of self-sacrifice. In other words، the meaning of "love" is sanctioned by a hierarchy of authority، stretching back through institutional Church practice، theology، philosophy، as well as political and economic theory، to the authority of the scriptures and the Word of God himself. In the same way، all of the other signifiers and signifieds in language would be constrained in their significance، making for a stable and closed system in terms of which the world and the human self could be interpreted in terms of their origins، their meaning and purpose in life، what counts as good and evil، what kind of government is legitimate، and so forth. The Logos thereby authorizes an entire world view، sanctioned by a theological and philosophical system and by an entire political، religious، and social order.

If، now، the Logos is removed from this picture، what happens? The entire order will become destabilized; historically، of course، this disintegration does not happen all at once but takes centuries، as indeed does the undermining of the Logos. Once the Logos vanishes from the picture، there is nothing to hold together the orders of language and reality، which now threaten to fly apart from each other. The relations a and b both

become destabilized: if we are not constrained by a Christian perspective، we might attribute other meanings to the word "love،" meanings which may even conflict with the previously given Christian signification. Moreover، various groups might give different meanings to the word so that a general consensus is lost. In this way، signifier 1 may be defined by a meaning attributed to signified 1. But since there is no authoritative closure to this process، it could go on ad infinitum: signified 1 will itself need to be defined، and so this signified will itself become a signifier of something else; this process might regress indefinitely so that we never arrive at a conclusive signified but are always moving along an endless chain of signifiers. Derrida attributes the name of "metaphor" to this endless substitution of one signifier for another: in describing or attempting to understand our world، we can no longer use "literal" language، i.e.، language that actually describes the object or reality. We can only use metaphor; hence language in its very nature is metaphorical. Hence there cannot be a sharp distinction between، say، the spheres of philosophy and science، on the one hand، which are often presumed to use a "literal" language based on reason، and literature and the arts، on the other hand، which are characterized as using metaphorical and figurative language in a manner inaccessible to reason. Even the languages of mathematics، science، and philosophy are ultimately metaphorical، and cannot claim any natural and referential connection with the world they purport to describe.

Logocentrism، however، is not uniform but takes a variety of guises: for example، the stabilizing function of the Logos might be replaced by other notions. For Plato، this notion might be eidos or the Form; what holds Aristotle's metaphysics together، as its foundation، is the concept of substance; similarly، we could cite Hegel's "absolute idea" or Kant's categories of the understanding. Modern equivalents in Western society might be concepts such as freedom or democracy. All of these terms function as what Derrida calls "transcendental signifieds،" or concepts invested with absolute authority، which places them beyond questioning or examination. An important endeavor of deconstruction، then، is to show the operation of logocentrism in all of its forms، and to bring back these various transcendental signifieds within the province of language and textuality، within the province of their relatability to other concepts.

Hence، in one sense، the most fundamental project of deconstruction is to reinstate language within the connections of the various terms that have conventionally dominated Western thought: the connections between thought and reality، self and world، subject and object. In deconstructive thought، these connections are not viewed as already existing prior to language، with language merely being the instrument of their expression or representation. Rather، all of these terms are linguistic to begin with:

they are enabled by language. We don't simply have thought which is then expressed by language; thought takes place in، and is made possible by، language. The notion of language that is thereby reinstituted by deconstruction is partly influenced by Saussure: it is a notion of language as a system of relations; the terms which are related have no semantic value outside of the network of relations in which they subsist; they depend on those relations for their meaning and significance. Also implicit in this view of language is the arbitrary and conventional nature of the sign: there is no natural connection between the sign "table" and an actual table in the world. Equally arbitrary and conventional is the connection between the signifier "table" and the concept of a "table" to which it points.

Moreover، there is no "truth" or "reality" which somehow stands outside or behind language: truth is a relation of linguistic terms، and reality is a construct، ultimately religious، social، political، and economic، but always of language، of various linguistic registers. Even the human self، in this view، has no pregiven essence but is a linguistic construct or narrative. Derrida's much-quoted statement that "il n'y a pas de horstexte،" often translated as "there is nothing outside the text،" means precisely this: that the aforementioned features of language، which together comprise "textuality،" are all-embracing; textuality governs all interpretative operations. For example، there is no history outside of language or textuality: history itself is a linguistic and textual construct. At its deepest level، the insistence on viewing language (as a system of relations and differences) as lying at the core of any world view issues a challenge to the notion of identity، a notion installed at the heart of Western metaphysics since Aristotle. Identity، whether of the human self or of objects in the world، is no longer viewed as having a stable، fixed، or pregiven essence، but is seen as fluid and dependent، like linguistic terms، on a variety of contexts. Hence a deconstructive analysis tends to prioritize language and linguistic operations in analyzing texts and contexts.

While this prioritization of language is the fundamental form of deconstruction's exhibition and undermining of logocentrism، deconstructive analysis enlists other strategies and terms toward the same general endeavor. One of these strategies is the unraveling and undermining of certain oppositions which have enjoyed a privileged place in Western metaphysics. Derrida points out those oppositions، such as those between intellect and sense، soul and body، master and slave، male and female، inside and outside، center and margin، do not represent a state of equivalence between two terms. Rather، each of these oppositions is a "violent hierarchy" in which one term has been conventionally subordinated، in gestures that embody a host of religious، social،

and political valences. Intellect، for example، has usually been superordinated over sense; soul has been exalted above body; male has been defined as superior in numerous respects to female. Derrida's project is not simply to reverse these hierarchies، for such a procedure would remain imprisoned within the framework of binary oppositional thinking represented by those hierarchies. Rather، he attempts to show that these hierarchies represent privileged relationships، relationships that have been lifted above any possible engagement with، and answerability to، the network of concepts in general.

3. Speech and Writing

Perhaps the most significant opposition treated by Derrida، an opposition which comprehends many of the other hierarchies، is that between speech and writing. According to Derrida، Western philosophy has privileged speech over writing، viewing speech as embodying an immediate presence of meaning، and writing as a mere substitute or secondary representation of the spoken word. Speech implies، as will be seen shortly، an immediate connection with the Logos، a direct relation to that which sanctions and constrains it; while writing threatens to depart from the Logos، the living source of speech and authority، and to assert its independence. The very centrality of this opposition generates the importance of certain deconstructive strategies: Derrida imputes a meaning to "writing" that far exceeds the notion of "graphic signifier" or "inscription" of letters and words. For him، "writing" designates the totality of what makes inscription possible: all of the differences by which language is constituted. Writing refers to the diffusion of identity (of self، object، signifier، signified) through a vast network of relations and differences. Writing expresses the movement of difference itself. Indeed، it is in an attempt to subvert the conventional priority of speech over writing that Derrida both extends the meaning of "writing" and coins a term that many regard as central to his thought: différance. The significance of this term derives partly from Saussure's concept of "difference" as the constituting principle of language: a term is defined by what it is not، by its differences from other terms. Also، however، Derrida incorporates into his term an ambivalence in the French word différer، which can mean both "to differ" and "to defer" in time. Hence Derrida adds a temporal dimension to the notion of difference. Moreover، the substitution of a for e in the word différance cannot be heard in French: it is a silent displacement that can only be discerned in writing، as if to counter the superior value previously accorded to speech. The terms that recur in Derrida's texts – their meanings often changing according to contexts – are usually related to the extended significance that Derrida accords to

"writing." Such terms include "trace،" "supplement،" "text،" "presence،" "absence،" and "play."

Logocentrism، then، is sanctioned and structured in a multitude of ways، all of which are called into question by deconstruction. The privileging of speech over writing، for example، has perpetuated what Derrida calls a "metaphysics of presence،" a systematization of thought and interpretation that relies on the stability and self-presence of meaning، effecting a closure and disabling any "free play" of thought which might threaten or question the overall structure. Another way of explaining the term "metaphysics of presence" might be as follows: conventionally، philosophers have made a distinction between the "thisness" or haecceity of an entity and its "whatness" or quiddity. The term "whatness" refers to the content of something، while "thisness" refers to the fact that it exists in a particular place and time. A metaphysics of "presence" would be a metaphysics of complete self-identity: an entity's content is viewed as coinciding completely with its existence.

For example، an isolated entity such as a piece of chalk would be regarded as having its meaning completely within itself، completely in its immediate "presence." Even if the rest of the world did not exist، we could say what the piece of chalk was، what its function and constitution were. Such absolute self-containment of meaning must be sanctioned by a higher authority، a Logos or transcendental signified، which ensured that all things in the world had specific and designated meanings. If، however، we were to challenge such a "metaphysics of presence،" we might argue that in fact the meaning of the chalk does not coincide with، and is not confinable within، its immediate existence; that its meaning and purpose actually lie in relations that extend far beyond its immediate existence; its meaning would depend، for example، upon the concept of a "blackboard" on which it was designed to write; in turn، the relationship of chalk and blackboard derives its meaning from increasingly broader contexts، such as a classroom، an institution of learning، associated industries and technologies، as well as political and educational programs. Hence the meaning of "chalk" would extend through a vast network of relations far beyond the actual isolated existence of that item; moreover، its meaning would be viewed as relative to a given social and cultural framework، rather than sanctioned by the presence of a Logos. In this sense، the chalk is not self-identical since its identity is dispersed through its relations with numerous other objects and concepts. Viewed in this light، "chalk" is not a name for a self-subsistent، self-enclosed entity; rather، it names the provisional focal point of a complex set of relations. It can be seen، then، that metaphysics of "presence" refers to

the self presence، the immediate presence، of meaning، as resting on a complete self-identity that is sanctioned and preserved by the "presence" of a Logos.

4. Deconstructive Reading of a Text

A deconstructive reading of a text، then، as practiced by Derrida، will be a multifaceted project: in general، it will attempt to display logocentric operations in the text، by focusing on a close reading of the text's language، its use of presuppositions or transcendental signifieds، its reliance on binary oppositions، its self-contradictions، its aporiai or points of conceptual impasse، and the ways in which it effects closure and resists free play. Hence deconstruction، true to its name (which derives from Heidegger's term Destruktion)، will examine all of the features that went into the construction of text، down to its very foundations. Derrida has been criticized for his lack of clarity، his oblique and refractive style: his adherents have argued that his engagement with the history of Western thought is not one of mere confrontation but necessarily one of inevitable complicity (where he is obliged to use the very terms he impugns) as well as of critique. This dual gesture must necessarily entail play on words، convolution of language that accommodates its fluid nature، and divergence from conventional norms of essayistic writing. It might also be argued that the very form of his texts، not merely their content، is integral to his overall project.

Derrida has conducted deconstructive readings of numerous major thinkers، including Plato، Rousseau، Hegel، Freud، Husserl، Lévi-Strauss، and Saussure. His style and approach might be illustrated by examining two of his important essays: his seminal work، "Structure، Sign، and Play،" which exhibits some of the persistent concerns of deconstruction and reveals both what he owes to structuralism and his divergence from it; and "Plato's Pharmacy،" which engages with issues central to the very definition of philosophy by Plato، a definition which laid the foundations of the subsequent history of philosophy.

In "Structure، Sign، and Play،" Derrida's endeavor might be seen as threefold: (1) to characterize certain features of the history of Western metaphysics، as issuing from the fundamental concepts of "structure" and "center"; (2) to announce an "event" – in effect، a complex series of historical movements – whereby these central notions were challenged، using the work of the structuralist anthropologist Lévi-Strauss as an example; and (3) to suggest the ways in which current and future modes of thought and language might deploy and adapt Lévi-Strauss' insights in articulating their own relation to metaphysics.

5. Concept of structure and Western World

According to Derrida، the concept of structure that has dominated Western science and philosophy has always been referred to as a "center or... a point of presence، a fixed origin."2 The function of such a center has been to organize the structure and to limit the free play of terms and concepts within it، in other words، to foreclose such play. The center، says Derrida، is the point at which any substitution or permutation of elements or terms is no longer possible. Although the structure thereby depends on the center، the center itself is fixed and "escapes structurality،" since it is beyond the transformative reach of other elements in the structure. Hence the center is، paradoxically، outside the structure، and the very concept of a centered structure is only "contradictorily coherent" (WD، 279). What it expresses is a desire for a "reassuring certitude" which stands beyond the subversive or threatening reach of any play which might disrupt the structure. The center، that which gives stability، unity، and closure to the structure، can be conceived as an "origin" or a "purpose،" terms which invoke the notion of a "full presence" (such as the Logos) that can guarantee such stability and closure (WD، 279).

Derrida suggests that the history of Western metaphysics can be viewed as the history of this concept of structure، with various philosophies substituting one center for another. These successive centers have received different metaphorical names، all of which are grounded on "the determination of Being as presence." The names of this presence have included eidos (the Platonic Form)، arche (the concept of an absolute beginning)، telos (the، often providential، purpose and direction attributed to human existence)، ousia (the Aristotelian concept of "substance" or "essence" as the underlying reality of things)، as well as the concepts of truth، God، and man. Each of these concepts has served as a center، as a transcendental signified، stabilizing a given system of thought or world view.

Derrida announces an "event" which has begun to disrupt this system of Western metaphysics. The "event" metaphorically refers to a complex network of historical processes. Most fundamentally، the "event" signifies the "moment when language invaded the universal problematic، the moment when، in the absence of a center or origin، everything became discourse" (WD، 280). Here، Derrida refers to a phase in modern intellectual history when central problems in a variety of fields – such as the connection between thought and reality، self and world – were reposited or newly posed as problems of language، where "language" was understood as a system of differences. For example، where previously the term "God" was held to refer to an actual entity independent of language، this term was now seen as one signifier among many others،

a signifier which took its meaning and function from its relation to a vast system of signifiers; the term was no longer exalted above such relational status in a posture of absolute privilege and authority. Hence، the term "God،" which once acted as a "center" (or origin or purpose) of many systems of thought، was brought back within the province of relatability to other elements of language، being dethroned from its status as a transcendental signified to one more signifier on the same level as other signifiers. In this sense، the concept of God moves from being a reality beyond language to a concept within language: it becomes discourse. And the systems of thought that depended on the understanding of God as a reality become "decentered،" losing their former stability and authority.

When did such a process of decentering occur in Western thought? Derrida suggests that certain names can be associated with this process: Nietzsche، for example، undertook a radical critique of metaphysics، especially of the concepts of being and truth (and، we might add to Derrida's list، of space and time)، regarding these as convenient fictions; Freud engaged in a critique of consciousness and the self-identity of the human subject; again، Heidegger reexamined the conventional metaphysics of being and time. The discourses of each of these thinkers put into question some of the central concepts and categories that have dominated Western thought since Plato and Aristotle. Yet Derrida is careful to point out that each of these newer، radical discourses، while attempting to break free of the traditional metaphysical enclosure، is nonetheless trapped in a circle of its own. The critique of metaphysics is inevitably a dual gesture، one which involves not only confrontation and destruction of traditional concepts but also a necessary complicity with them: we must employ the very language of metaphysics to criticize it، a duality that extends even to our discussion of the sign itself (WD، 280– 281). We might cite as a further example the dilemma of some modern feminists who wish to break free of "male" language: we cannot simply create from nothing a "female" language، and are obliged to use in our critique terms and concepts from the very language that we wish to undermine. However، as Derrida acknowledges، there are "several ways of being caught in this circle،" and it is these differences between the radical discourses that often lead them into mutual confrontation and destruction (WD، 281).

6. Derrida's Decentering

The examples of "radical" discourses given by Derrida suggest that the "event" or process of "decentering" was initiated in the nineteenth century. Apart from the critiques advanced by thinkers such as Nietzsche، Freud، and Heidegger (Derrida might equally have mentioned Schopenhauer، Hegel، Marx، and Bergson)، there was،

according to Derrida، a profounder، structural shift in the orientation of Western thinking، as pertaining to the "human sciences" in general. In the nineteenth century، a decentering occurred in European culture، and consequently in European metaphysics and science: for a complex of political، economic، and philosophical reasons، European culture was"forced to stop considering itself as the culture of reference" (WD، 282). In other words، Europe was obliged to retreat from its conception of itself as the political and cultural "center" of the world stage. It was at this moment، says Derrida، this moment of retreat from ethnocentrism، that the "science" of ethnology emerged; while this science undertook a critique of ethnocentrism and the conventional categories of thought underlying it، it was obliged to borrow the very terms and concepts of that heritage itself (WD، 282).

In order to illustrate this dual posture of ethnology، Derrida chooses the work of the French structural anthropologist Claude Lévi-Strauss. He begins with Lévi-Strauss' treatment of an opposition – between nature and culture – that is "congenital to philosophy،" an opposition that predates Plato and goes back at least at far as the Sophists of the fifth century bc. In fact، this opposition encompasses "a whole historical chain which opposes 'nature' to law، to education، to art، to technics – but also to liberty، to the arbitrary، to history، to the mind، and so on" (WD، 283). Derrida points out that Lévi-Strauss' research has entailed both the need to use this opposition and the "impossibility of accepting it." In his first book، The Elementary Structures of Kinship، Lévi-Strauss defines "nature" as encompassing that which is universal and spontaneous، whereas "culture" comprehends what is relative، variable، and dependent on a system of social norms (WD، 282). However، as Derrida recounts، Lévi-Strauss encounters

a "scandalous" threat to this opposition in the notion of "incest-prohibition."

This notion، says Lévi-Strauss، refuses to conform to either side of the opposition، since it is both a norm and universal، thereby combining characteristics of both culture and nature. Derrida extends the significance of this recalcitrance to conventional categories to the entire conceptual system of philosophy، in which the nature–culture opposition operates systematically. He cites this as an example of the fact that "language bears within itself the necessity of its own critique" (WD، 284).

7. Conclusion

In general، this critique، suggests Derrida، can follow two broad paths. The first would be systematically to question the "founding concepts of the entire history of philosophy، to deconstitute them." This would indeed be the most daring way to take "a step outside of philosophy،" but it would be an enormously difficult، if not impossible، task. The

second path would be that effectively taken by Lévi-Strauss: to conserve all the old concepts while recognizing their limits، to refrain from attributing any truth-value to them while using them as tools or instruments. In this way، they can be used to "destroy the old machinery to which they belong." In this way، Lévi-Strauss، according to Derrida، effectively attempts to separate method from truth، and he uses، for example، the opposition between nature and culture not as a historical truth but as a methodological truth.

References

Alharbi، A. H. H. (2017). The Catalyst: An Indepth Look at the Damaging Effects of the Absent Character in Selected American Plays. English Department، Faculty of Arts، King Saud (M.A's Thesis). Retrieved from (Arab World English Journal Database. (ID Number: 203، 2018).

Barbieri، D. (2023). Playing with the Invisible: Novel، Movies، Comics. Mediascapes Journal، 22(2)، 29–34.

Beliz Güçbilmez (2007). An Uncanny Theatricality: the Representation of the Offstage. New Theatre Quarterly، 23، pp 152-160 doi:10.1017/S0266464X07000059

Bitonti، T. S. (1992). Shaw's Offstage Characters. Shaw، 12، 229–240. http://www.jstor.org/stable/40681360

Byrd، R. E. (2000). Unseen، Unheard، Inescapable: Unseen Characters in the Dramaturgy of Eugene O'Neill. The Eugene O'Neill Review، 24(1/2)، 20–27. http://www.jstor.org/stable/29784680

Ekstein، N. (2004). Corneille's absent characters. Papers on French Seventeenth Century Literature،31(60)، 27-4

Irimia، A. (2021). Depicting absence: Thematic and stylistic paradoxes of representation in visual and literary imagery. In The rhetoric of topics and forms (pp. [include page range if known]). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110642032-040

Johnson، S. (1765). Preface to Shakespeare. In S. Johnson (Ed.)، The Plays of William Shakespeare (Vol. 1، pp. i-liv). J. and R. Tonson.

Gruber، William. (2010) Offstage Space Narrative And The Theatre of the Imagination. Palgrave Macmilan®

Kallenbach، Ulla. (2018). the Theatre of Imagining: A Cultural History of Imagination in the Mind and on the Stage.Palgrave Macmillan

Levy، S. (2011). Eleutheria—Notes on freedom between offstage and self-reference. Miranda، 4. https://doi.org/10.4000/miranda.2019

Liu، H. (1994). The Invisible: A Study of Eugene O'Neill's Offstage Characters. The Eugene O'Neill Review، 18(1/2)، 149–161. http://www.jstor.org/stable/29784534

McDonald، D. (1979). The Trace of Absence: A Derridean Analysis of "Oedipus Rex." Theatre Journal، 31(2)، 147–161. https://doi.org/10.2307/3219372

Power، C. (2008). "Making-Present: The Fictional Mode of Presence". In Presence in Play. Leiden، The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789401205719_003

Ren، H. (2018). The meaning of "absence": The absence of characters in novels and movies. In Advances in Social Science، Education and Humanities Research (Vol. 284، pp. [page range]). 2nd International Conference on Art Studies: Science، Experience، Education (ICASSEE 2018).

Richardson، B. (1988). Point of View in Drama: Diegetic Monologue، Unreliable Narrators، and the Author's Voice on Stage. Comparative Drama، 22(3)، 193–214. http://www.jstor.org/stable/41153358

States، B. O. (1983). The Actor's Presence: Three Phenomenal Modes. Theatre Journal، 35(3)، 359–375. https://doi.org/10.2307/3207216

Walker، Jonathan.(2017). SITE UNSCENE: THE OFFSTAGE IN ENGLISH RENAISSANCE DRAMA. Evanston، IL: Northwestern University Press.

Exploiting Translation to Enhance Understanding among EFL Students

Amani Mahjoub Hussein Ahmed - College of Graduate Studies - Sudan University for Science and Technology

Abstract

Certainly translation is not among the broadly accepted theories for EFL learning، however it was observed that translators have an incomparable command over their writing and oral abilities. The foremost objective of this study is to explore the role of translation as a tool to improve EFL learners' skills (reading and writing). The study applied the experimental method in order to find out the impact of practicing translation courses on the development of these skills. To analyze the data، the researcher used (SPSS (program. The main findings of the research exposed that most students are unable to use mono-lingual dictionaries let alone bi-lingual ones. Translation can be used as one of the subjects that contribute significantly to the development of students' language skills. Translation students should be exposed to excessive doses of training in using both monolingual and bilingual dictionaries. Teachers should take as their prime goal focusing on fluency more than accuracy in English classes. The study also recommended using translation as one of the curriculum in translation and English programs at universities.

.المستخلص

لا تُعدّ الترجمة من بين النظريات المقبولة على نطاق واسع في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، إلا أنه لوحظ أن للمترجمين قدرة فائقة لا تُضاهى في مهاراتهم الكتابية والشفوية .يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في استكشاف دور الترجمة كأداة لتحسين مهارات متعلمي اللغة الإنجليزية) القراءة والكتابة .وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمعرفة أثر ممارسة مقررات الترجمة على تنمية هذه المهارات .ولتحليل البيانات، استخدم الباحث برنامج (SPSS).وقد كشفت النتائج الرئيسة للبحث أن معظم الطلاب غير قادرين على استخدام القواميس أحادية اللغة، فضلاً عن ثنائية اللغة .ويمكن استخدام الترجمة كأحد المقررات التي تسهم بشكل كبير في تنمية مهارات اللغة لدى الطلاب .وينبغي تعريض طلاب الترجمة لجرعات مكثفة من التدريب على استخدام كلٍّ من القواميس أحادية اللغة وثنائية اللغة .كما ينبغي على المدرسين أن يجعلوا من التركيز على الطلاقة – أكثر من الدقة – هدفهم الأساسي في حصص اللغة الإنجليزية .وأوصت الدراسة كذلك باستخدام الترجمة كجزء من المنهج في برامج الترجمة وبرامج اللغة الإنجليزية في الجامعات.

Introduction

Even though that language learning or acquisition is immensely needed for good translation، the role that translation might play in language learning and acquisition has been considered one of the most ardently discussed issue in both Translation Studies and language pedagogy in the West as well as Arab world. Consequently، translation studies have been held in language classes without being viewed as normal foreign or second language (FL) classrooms. Despite the rising voices here and there denouncing translation as a tool of learning languages in equal footings with the known EFL learning، recent studies regard highly that far from being counter-productive and fruitless، translation can be an effective tool in (FL) learning and teaching. In most of Arabic countries، the mother tongue، Arabic، is the formal language of education. All students do their primary education in their mother tongue. If these students have an early exposure to the English language، it would make a big difference to them. Therefore، ignoring the use of learners' first language in English language classes could naturally lead to the students' de-motivation. The purpose of the present study is to deal with translation as a fruitful material in language classes and get rid of its reputation from what considered badly in GTM. Therefore، the challenging problem is to consider that whether translation use in EFL learning and EFL teaching is as facilitating or deteriorating matter. This study also is an attempt to help teachers to solve some of the problems of learning English language through utilizing authentic exercises of translation skills at university level. Some studies have been conducted on the area of using translation method in language teaching as a foreign language. Al Refaai (2013)، for instance، conducted a research about suggested guidelines for using translation in foreign language and teaching. The study was carried in the English language center (ELC) in King Khalid University، Saudi Arabia. The sample consisted of 19 teachers who are native speakers of Arabic and who teaching English at basic level. The findings show that the translation enhances the competence and right performance of language، it is a preferable method for both teachers and students، and using the L1 alongside the L2 fulfills the needs of the students. Chang (2011) conducted a contrastive study of Grammar-Translation method and Communicative Approach in teaching English grammar، to compare between these approaches، the study conducted in Taiwan، 86 students from Applied Foreign Language Department participated in the study is founded out that the Grammar-Translation method is better than the Communicative Approach in accuracy but the latter is better than in fluency، so he conclude that the ideal approach can be produced by emerging the two methods in teaching.

What is Translation?

Translation is defined as the process of replacing the meaning from one language into another. One of the renowned definition is the one introduced by Nida and Taber (1969: 12) Translation consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message، first in terms of meaning and secondly in terms of style.. Bell (1991: 5-6)، on the other hand، has emphasis on meaning and style when he translates the definition given by the French theorist، Dubois (1974): Translation is the expression in another language (or the target language) of what has been expressed in another، source language، preserving semantic and stylistic equivalences.

Translation as a Toll in Second Language Learning

The role that translation might play in language learning and acquisition has been the subject of debate in both Translation Studies and language pedagogy. Despite the fact that language learning or acquisition is an obvious prerequisite for translation، very few experts in language pedagogy have felt inclined to recommend translation as a fruitful technique or assistance in language pedagogy، principally at beginner levels of the education system – even though many teachers have continued to find it beneficial. Harvey (1996: 46)، for instance، clarifies the circumstances in France as in following statement:

Until a few years ago، the use of L1، whether for the purposes of translation or grammar explanations، was officially outlawed in the classroom، although a number of teachers continued to engage in "undercover" translation …. The fact that the ban on translation was condemned back in 1987 by the APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes) in a special issue of Les langues modernes points to … [a] gap … between teachers faced with the day-to-day reality of the classroom، and official policy makers.

Translation Viewed as Practical Language-Learning Tool

During the latter half of the 20th century، translation has been employed a relatively debated role in second language teaching and learning. It was well thought-out as vital part of the grammar translation method، besides the role which plays in the context of communicatively oriented approaches. In recent years، however، an increasing number of requests (e.g. Carreres 2007، Cook 2010، Howatt and Widdowson 2004) have been made for a more balanced theory test of the use of translation in FLT. In line with the above observations، this idea eventually provide a great support to the statement that the time has come to reconsider translation as a practical language-learning tool which it can be used in the FLT classroom for future linguists and translators، particularly at an advanced level. On the other hand، translation has been suffered the reputation of being an ill-suited aid in foreign language teaching and methodology. For most

scholars، this deprived status was derived from the pre-eminent position of monolingual and communicatively oriented approaches in English language teaching (ELT)، such as the audio-lingual method or communicative language teaching، within which translation found no application or was even considered harmful. The audio-lingual method and situational language teaching، which originated in the USA and UK in the 1960s، broaden the idea of foreign language learning as a process of - as Richards and Rodgers (2003:50f) put it - "mechanical habit formation"، maintaining that language skills (listening، writing، speaking and reading) were developed more efficiently in case the articles to be covered in second language (L2) were indicated in spoken form and with no resort to first language (L1). In this respect، the methods obviously excluded translation، and instead rested heavily on utilizing L2 exclusively، both within and beyond the language classroom. One of language teaching approach is the communicative method، which leaned on the audiolingual method and situational language teaching، gathered increasing attention in the 1970s and has occupied center stage in foreign language teaching to the present day. The main argument this teaching assumes is that learners need to be trained mainly for communicative states where second language (L2) will be only way to communicate، thus no alternative to first language (L1) (or translation) is necessary. In teaching communicative language، a native speaker of L2، occasionally with no lively awareness of the first language (L1)، was also considered to be the best teacher and the ideal narrator. The communicative method was established basically on encouraging the use of non-contrived texts and examples، together with educational conditions which imitate real life. The spread of international language schools، such as Berlitz (Cook 2010:7)، as well as the worldwide marketing of course materials and textbooks by major international publishers including، amongst others، Oxford University Press (OUP) and Cambridge University Press (CUP)، has made translation a dispensable and undesirable element because it does not necessarily contribute to their bottom line. Translation as used by the grammar-translation method، which were designed primarily to improve students' skills (reading and writing)، and، at afterward stages، besides testing their knowledge. Cook (2010:10) indicates a prime example of what later came to be called a "synthetic syllabus" in which items to be learnt are formulated، graded and presented to students in an ordered and cumulative way. Since such translation is impossible without knowing vocabulary items، a few words were chosen by the instructor for the learners in each lesson with their meaning in second language. Therefore، the grammar-translation method indirectly permitted using one to one equivalence of the vocabulary items.

Brief History of Translation in EFL Teaching

There is a rapidly growing literature on the didactic role of translation in FLT. Recently، the method of using translation in English classrooms has been considered one of the most hotly debated issues —whether explicitly or implicitly— to different linguistic، psychological and pedagogical assumptions. Accordingly، a historical overview is crucial to reach rational conclusions about the role of translation in FLT and FLL; therefore، this may provide a general assistance to understand its current role in the Communicative approach as well as in the common framework of languages. Consequently، several schools of thought and methodologies have appeared such for instance، the Audio-lingual methods، the Direct Method، the Grammar Translation as well as the Communicative approach.

The Grammar-Translation method

The Grammar-Translation method was originally established by German scholars (Howatt 2000: 131) and later on promoted by the American linguists، who make significant efforts to the usage of translation in FLT. Vermes (2010: 85)، reports that the above mentioned method inherited the viewpoints of other traditional approaches، nevertheless at that time (19th century) it took place to be used along with modern languages. Vermes (2010: 86)، also puts forward the view that the deficiencies of this approach are doubtlessly responsible for the general misapplication of translation in general and using translation in FLT in particular. Linguistics in 19th-century held the view that languages were subject to rules، which acceptable for communication between speakers. This is also one of the implicit beliefs in the Grammar-Translation method، that is grammar rules has been created a formal code، of which proficiency in a language was assessed in terms of the lexical and grammatical accuracy (Enríquez Aranda 2003: 120). One of the basic techniques، he adds، in this method is to memorize the grammar rules and lists of vocabulary which support to promote deduction in general and translation and contrastive analysis in particular. Some scholars have criticized this method for disregarding oral skills or interaction، due to the concentration on form and on written texts. In addition to be hardly motivating (Martín Sánchez 2010: 145). Bloomfield، who belongs to structuralism، stated that “translation into the native language is bound to mislead the learner، because the semantic units of different languages do not match، and because the student، under the practiced stimulus of the native form، is almost certain to forget the foreign one” (1933: 505). Because of all these criticisms، and others، this method has been ignored to be implemented as an educational tool in English classes.

The Reform movement and the Direct Method

The Reform Movement appeared as a response to modify misuse of the Grammar-Translation method and showed a clear preference for speech and communication instead of grammar rules and writing، as well as for connected texts as the center of the learning and teaching process (Howatt 2000: 171). Changing the techniques of teaching، the Direct method emerged as part of the so-called Natural approach، which is essentially based on the principle that best way to learn languages is to follow the path of nature; that is، to learn a second language learners should resemble the same way they follow when acquiring mother tongue as much as possible (Sánchez 2009: 51)، although these two processes (i.e. acquiring one's L1 and learning a FL) are completely different. According to the spirit of the Reform Movement، the Direct Method focused basically on oral communication and disregard written texts، assuming that learners cannot master written language until they had a good command of the oral language. Sánchez (2009: 58) believes that، this method was based on a set of expectations arising from the manner in which children acquire their L1، but not on any linguistic theory. There are numerous reasons why translation was banned in this method. First، it was connected with written language، and neglect focusing on the oral one. Second، it was supposed to interfere in the direct association between concepts and word (see also Howatt 2000: 173). Finally، most teachers were native speakers of the language they were teaching and probably unable to translate into the students' L1. However، this method is not applicable in higher secondary education، since there were mismatches between learning L1 naturally and FLL classroom، (Richards and Rodgers 2001: 12- 13). Additional shortcoming of the method is that the dialogues and situations represented in the classroom were not very likely to be encountered by students outside this environment. Besides، there was no correction، which might eventually lead to the fossilization of errors.

The term Communicative approach

The term Communicative approach is a flexible term which can be applied to various approaches of FLT that concentrates on communication as means to learn a new language. This method is basically associated with the Functional-Notional approach، which emphasis on functions، for instance time، location، travel، etc. The key point of this method is the process itself، but not the outcome of the learning process (Cuéllar Lázaro 2004: 2). The most significant aspect of this method is to recreate real-life، social and functional situations، in the classroom in order to guide students towards communicative competence (Martín Sánchez 2010: 148-149). There are three main consequence activities in the Communicative approach: a) be grounded on the

transmission of relevant content for the speakers; b) subordinate form to content; and c) be participative and interactive (Sánchez 2009: 111).

Disagreeing with the general belief that translation has little to contribute، scholars like Tudor (1987) and Duff (1989) believe that translation plays a great role in the communicative language classroom. Tudor maintains that "translation، as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers، is an eminently communicative activity، one whose use could well be considered in a wider range of teaching situations than may currently be the case". In turn، Duff (1989: 7) expresses that "translation develops three qualities essential to all language learning: accuracy، clarity، and flexibility".

Pedagogical Translation

Translation may possibly be comprehends only as a transferring tool، with which written texts in one language is substitute with equivalent texts in another language (Catford 1974: 20)، so that readers may access a final product. However، recent researches show that translation will be simply analyzed as a potential tool for the EFL classroom; a long with its role in training translators. This distinction، according to Holmes (1994: 77)، seems to come into view from the necessitate to set two forms (or applications) apart: translation in translator training courses and translation as a general activity in any foreign language teaching (FLT) and learning (FLL) environment. In the same line، Vermes (2010: 83-85)، has recently argued that a crucial prerequisite to consider translation a suitable educational means is to distinguish pedagogical from real translation in terms of their function، the item being dealt with and the addressee. Therefore، pedagogical translation is mainly considered as tool to improve students' second language (L2) proficiency. Correlated highly، translation competence cannot be attained without a translator already possesses respectable awareness of both SL and TL. This meaning may include: linguistic knowledge، socio-linguistic، pragmatic and (inter-)cultural knowledge. The following figure will express clearly the connection of the two competences containing the above mentioned elements:

According to Vermes (2010: 84)، a further distinction must be made between the two types of pedagogical translation: In the first place، translation used as a way to teach and learn FL; in the second place، the kind of translation that is used in translator training courses. From a different point of view، Martínez expresses that what she termed 'pedagogical macro function of translation' depended basically on two factors: the learners' level of competence and the linguistic feature to be taught(1997:156).She follows Duff(1989:7)،who argues that: Depending on the students' needs، and on the syllabus، the teacher can select the material to illustrate particular aspects of language

and structure with which the students have difficulty in English (for instance، prepositions، articles، if-clauses، the passive). By working through these difficulties in their mother tongue، the students come to see the link between language (grammar) and usage. In the same line، Newmark، states: "translation is important as an exercise in accuracy، economy and elegance in manipulating a variety of L2 registers in a first degree" (1991: 62)، According to the result of the survey he was conducted، Newmark (1991: 62)، finds out the sort of translation appropriate to each level. Accordingly، it is a brief time-saver in preliminary stages; a means of control and consolidation of essential grammar and vocabulary in elementary stages; a method to deal with errors and to enlarge vocabulary in intermediate stages; and a fifth skill and the fundamental skill to promote communication in advanced stages. Lado، on the other hand، considers in view of the fact that translation is a psychologically complex skill، it has to be taught after the L2 is mastered، "as a separate skill، if that is considered desirable" (1964: 54). Duff، also proposes using translation as a "language learning activity" (1989: 8). In turn، Malmkjaer believes that translation was not possible without the four skills، as it was "dependent on and inclusive of them" (1998: 8).

The Role of Translation and Mother Tongue in English Language Learning

Our starting-point is to differentiate between two fundamental aspects، that is، the teaching of translation as a professional skill and the utilizing of the first language in English classes as supportive means in language learning. In the last few decades، most methods in English language pedagogy dictate that L1 should be banned in English classrooms. Communicative approaches، in the past few decades، used to look at utilizing mother tongue or translation in English classrooms as destructive factor for learning process. Nevertheless، in recent times the mindset towards using translation and mother tongue in language classes has undergone a constructive alteration. Some recent linguistics every now and then identify translation as the fifth language skill along with the other four basic skills، that is reading، listening، writing and speaking. Other linguistics have classified them as input skills and output skills.

Another supporter of this concept is Ross (2000:63)، who states that: 'Translation holds a special importance at an intermediate and advanced level: in the advanced or final stage of language teaching، translation from L1 to L2 and L2 to L1 is recognized as the fifth skill and the most important social skill since it promotes communication and understanding between strangers'

Nonetheless، greater numbers of students hold onto intellectually translating from second language (L2) into first language (L1) and vice versa when trying to comprehend authentic reading or listening materials. Therefore، teachers of foreign

languages usually give more attention to the significance of using translation in language classrooms. According to J. Harmer (2001:131)، the principal cause of using the mother tongue in class is that the L1 use is required by the activity، if students are linguistically unable to activate vocabulary for a chosen task. Additional reason is that code-switching between languages is considered as logically progressive ability; hence، translation is a normal interactive talent to do in language learning. Another key factor to remember is that، the real value of translation in English classes is to utilize it in order to make a practical comparison between languages in terms of grammar، word order، sentence structure، vocabulary and other language items in English as well as the student's mother tongue. N. J. Rose (2000) has also found that، language interference and intervention are likely to be reduced in case that the students are aware of the differences between languages، namely، Arabic and English. The most interesting approach to this issue has been proposed by Mahmoud (2006:29) who explains، many teachers recognize that most of second language learners will always think more often in their mother tongue when dealing with new vocabularies، even at the advanced levels. Furthermore، Mahmoud (2006:30) specifies that، using translation in L2 classes gives learners a chance to draw special interest on similarities and differences between L1 and L2 forms. Thus، translation is a very effective method for L2 acquisition because it is interactive method which uses authentic materials and consequently promotes the learners independence. C. Schweers (1999:7) has carried out a research into this concern and comes across that considerable proportion (88.7%) of the participants prefer to use their mother tongue in their English classes. In addition، if learners of a second language are encouraged to pay no attention to their native language، they may consider that their identity is threatened. The result of the research into the use of native language has shown that 86% out of 110 respondents think that it is essential to use native language in classroom، whereas (90%) believe that it must be used when giving explanation to complex concepts; introducing new material (57%); defining new vocabulary (74%). It is worth mentioning that in teaching and learning English there has been a long-felt dissatisfaction، essentially on the students' part، about not including or minimize the usage of translation in mastering new foreign language. Thus، is a natural feeling that learners frequently feel like to check the precise meanings of the terms they are dealing with in their native language by consulting bilingual dictionaries or simply request the teacher's explanations. Nevertheless، overusing native language in the classroom may lead students to think that vocabulary and structures in English always have a L1 correspondence، which does not always exist. Therefore، to get rid of such circumstance، students' must learn to raise

consciousness of the non-parallel nature of language which is likely to allow learners to think comparatively. The vital issue is how to reach a sense of balance of the L1 use in learning. It is recommended that four factors should be considered، namely، the students' preceding knowledge، the students' level، the stage of the course، and the stage of the individual lesson (Harmer، 2001:132). One of the most significance outcomes and major ideas of the IATEFL Conference which held in Manchester from 18 to 20 of April 2007، has been presented by a well-known British linguist، G. Cook (Cook، 2007):

'The most important statement was the fact that English teachers tend to take a monolingual approach thus neglecting the importance of translation in the process of teaching English. The ESL classroom cannot follow the motto "One nation، one people، one language"، a somewhat overrated statement since it implies that a classroom is a state. Quite contrary to that، the L1، i.e. the mother tongue of the students، should by all means be acknowledged. The importance is highlighted even more by the fact that the students' culture is part of their language and by neglecting their language، the teacher، in a monolingual classroom، neglects their culture which leads to the danger of neglecting their identity as well. What is more، there is no valid database that could confirm the standpoint that the monolingual approach in teaching is the best one. The disregard of the students' mother tongue can in fact de-motivate the students and be Counter -productive.'

Considering، what has been mentioned، it is essential to bring up to date information and conduct more researches concerning the use of mother tongue and utilizing of translation in English classrooms. The results of teachers' voting on the use of mother tongue in the English classroom are presented on the BBC Teaching English website. There were 641 respondents in this research. The findings reveal the following: 21% of respondents use only English، 58% of respondents sometimes use mother tongue، 8% - frequently، 7% - most of the time، 6% - about half the time. On another side، the implicit upshot of this research shows the idea of sharing the experiences of using translation in class activities. Besides، the students' perceptions of mental translation they employ in learning English for Specific Purposes. There are a number of different aspects that should be to taken into account when dealing with translation as a teaching tool، such as grammar، syntax، collocation and connotation.

Culture as Barrier to the Acquisition of Language and Translation Skills

One of the strategic goals of teaching English as a foreign language، then، is to free the learners from their culture – based assumptions and to develop an intercultural identity that facilitates the acquisition of the skills of a second language that belongs to an additional culture. The borders between self and other are explored to face the problems attending this relationship and to redraw it in a positive way. Concentrating on this intercultural perspective in English language teaching and learning involves more than

developing the knowledge of other places and people. It means accepting that human beings are shaped by their cultures and that communicating across cultures involves a possible confrontation of one's own culturally conditioned nature and that of others. In view of this immense and bulky presence of culture in the learning situation of a foreign language، those interested in planning and teaching of translation from or into a second language have to realize that the cultural background features are not as much of significant than the linguistic ones. Regardless this concept، a vital part will be misplaced and therefore، a factual agreeable ends will be considered as a false impression. If we accept that the acquisition of a second language is the acquisition of a second culture، we should think of how this second culture is acquired in the presence of the deeply- rooted beliefs and mechanisms of the culture of 14 the mother tongue. On the other hand، studying the link between language and culture with its all aspects، is the most fundamental step towards the acquisition of the skills of translation Hence، it expresses the extremely nature of culture as a multipart and varied component. In The United States of America، for example، different groups of American people maintain a widespread roots such as: Irish – Americans، Arab – Americans، Afro-Americans and German - Americans. Although all these groups identify themselves as Americans first، they remain to some extent parts of some other cultural mainstream. Manifestations of this sub-cultural categorization find their way to the food habits، the costumes، the language and other traditions of each group. Culture، in this sense، is a hidden force that provides meaning، direction and mobilization. Creating a positive culture is of a great importance to the success of teaching a foreign language and a good translator. Actually، the learners of a second / foreign language may experience what is called "cultural shock". John Macionis and Linda Gerber define the cultural shock as "the personal disorientation a person may feel when experiencing an unfamiliar way of life due to immigration or a visit to a new country، or to move between social environments''.(2010، p.54). The cultural shock may create the feeling of helplessness، irritability، anger، stress reaction، a deep sense of hostility towards language and the instructor and boredom.The cultural barrier، in this respect، does not only affect the students' acquisition of language but even their lifestyle and attitude to the instructors of the new language and accordingly to into or from this language.

Methodology of the Research

This study primarily involved a survey، comprised of two sets of questionnaires (one for learners and other for lecturers) concerning translation and language learning. Moreover، in order to discover more deeply the relationships and among learners' beliefs about translation، strategy use، and individual demographic variables،

interviews were conducted with students as well. Sampling، tools for collecting and analyzing data will be described and discus in details.

Study design

The researcher adopts two study designs. Initially، a questionnaire has been designed for both learners and lecturers-besides، assessing Test. An attitudes questionnaire was implemented by the researcher to measure the students' opinion towards using English language supported with Arabic if necessary or using English language without any usage of Arabic (only English language) in teaching English language. Besides، pre- and post-test which is designed to find out the impact of the experimental factor (translation) on enhancing students' comprehension of English language Skills (Reading، Writing، listening and speaking). As a final point، the researcher compares the pre- and post-tests results to see if there is a progress in the students' performance.

Sample

The subjects are EFL students، fourth year at Majmaah University. A number of 30 of EFL students (males) have been selected randomly out of 40 students who represent the target population. The subject's ages range between (19 - 22) years.

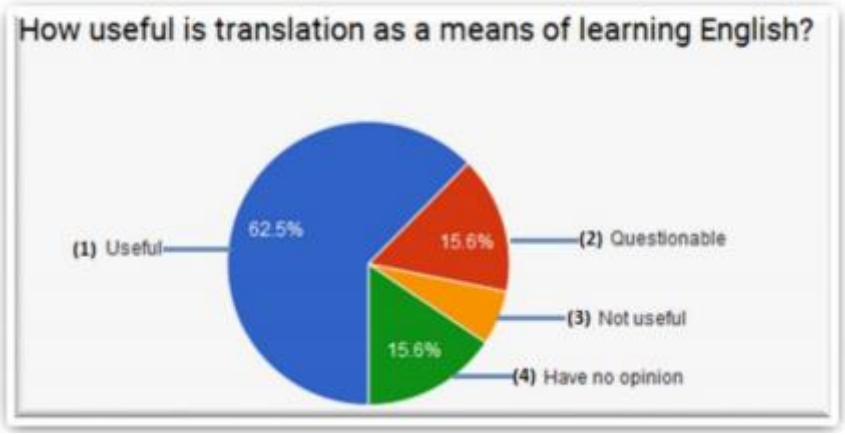
Materials

A special course for extensive reading and writing skills was taught. The materials for reading are extracted from 'Basic Reading Power1'، Third Edition، by Linda Jeffries، and Beatrice S. Mikulecky. It has four separate parts that correspond to four important aspects of proficient reading: part 1: extensive reading; part 2: vocabulary building; part 3: comprehension skills; part 4: thinking skills. During this course the students are provided with carefully selected materials which enable them to practice reading and writing skills as a preface to translation study. Different modern techniques are used in the class such as audio-visual aids such as projectors، smart board and CDs to enhance the students' performance. On the other hand، the materials for writing course are extracted from 'Keep Writing1'، A writing course for Arab students، written by Richard Harrison. The course draws the students' attention to handwriting، beside language items are pointed out and briefly explained where necessary. In addition to، train the students on how to use dictionaries effectively and how to select the appropriate words when translating. To evaluate the students' performance in communicative skills، pre- and post-tests were used. The pre-test measure the students' previous knowledge، whereas post-test evaluates the change that takes place after the course.

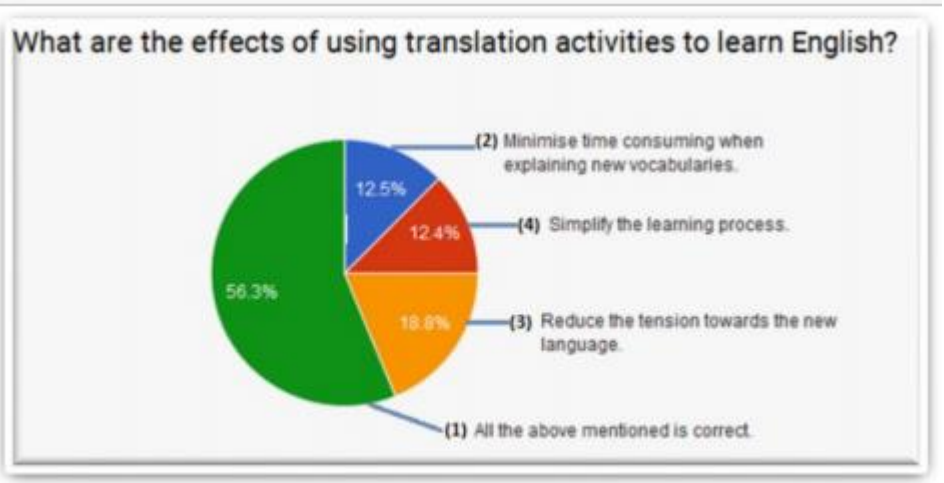
Analysis and Discussion of Results

The researcher uses the descriptive analyses method which considered as practical technique to identify the overall patterns of students' beliefs about using translation as

a learning strategy in order to address the research questions. Participants responded to questionnaire's items، indicating the degree to which they agreed or disagreed with statements concerning their beliefs about translation.



The pie chart (1) shows the percentage split of the students' opinions on using translation as a means of learning English. These percentages display that (62.5%) of the learners believe that using translation in English classrooms is useful activity. one group of learners have no certain idea ،Sharing the same percentage of (15.6%) while the same number ،about the role that translation might play in English classrooms of (15.6%) have no opinion. Only (6.3%) consider that translation activity is not useful.



The biggest slice of the above pie chart (2)، approximately 56.3%، illustrates the students' attitudes who think that translation simplifies the learning process، reduces the tension towards the new language and minimizes time consuming when explaining new vocabularies. Whereas، 12.5% consider that translation skills only minimizes time

consuming when explaining new vocabularies. Roughly the same number، that is 12.4%، reflects the idea that translation simplifies the learning process. About 18.8% indicate the learners' viewpoints that translation plays a great role in reducing the tension towards the new language.

Table (1) Questionnaire's items (pre- and post-test)

No	Version	Means	S.D	T. value	Difference
1	Pre-test	10.9	9.5	6.5	Significance
2	Post-test	23.2	6.9	19.38	

The researcher calculated the means of pre- and post-test results (10.9 and 23.2) from a full mark (100) respectively and the standard deviation (9.5 and 6.9) respectively. The calculation shows that there is a significant difference in the students' performance.

Reliability of the test

The reliability of the test is calculated using the following ranks:

$$\text{Reliability} = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N (N - 1)^2} = .98$$

The calculation resulted in (1.3) for the reliability of linguistic knowledge element test. Thus، (1.3) emphasizes that the test is reliable. The calculation resulted in (1.2) for the reliability of translating skills test، and also emphasizes that the test is reliable. Validity of the test The test is valid and reasonable. The researcher has consulted four judges، and it has been corrected according to their suggestions. The translating skill and language competence test has been made to measure students' performance after being exposed to course material. Tools of data collection The tools that have been used in the experimental study are pre- and post- test. The later was given after teaching the programme. The pre-test "diagnostic" is designed to find out the students' ability to translate English to Arabic and vice versa. The course aims at investigating how to use translation as a means to develop the students' competence and comprehension in English language. The course items included how to introduce yourself، describing peoples، places1 (countries، cities، towns، etc.)، places2 (streets and houses)، describing a day and describing a scene. The subjects are exposed to a pre-test to measure the candidates' previous knowledge، then a post-test takes place after teaching course in which the researcher uses the translation techniques and activities to teach language course، extended for three weeks during which three lectures per week were taught(15 hours). In the end، the researcher co-relates the pre- and post-tests results to see whether there is a difference in students' performance or not. If the scores of the post-test are higher than that of the pre-test then progress has taken place. The test has

been designed in a way that suits the teaching and testing purposes. The aim of this test is to help the researcher to find out the weakness and strength of the candidates; and to evaluate their performance. The researcher also uses what is so called "dicto – comp" methodology which uses dictation as means of testing students skills in translation and interpretation. Dictation is quite useful in a translation classroom to test the receptive skills of listening and recognition and use of terminology. After students are familiar to the text to be translated or read parallel texts، they can benefit from dictation taken from one or more of the texts.

Data analysis

For calculation of data analysis, the researcher uses the following procedures:

$$\text{A- Mean} = \frac{\sum \times f}{N}$$

For the standard deviation:

$$\text{S.D} = \frac{\sqrt{\sum d\,2}}{N}$$

For the testing significance:

$$\text{t. Value} = \frac{X\,1 _ X\,2}{\sqrt{\frac{\delta\,1^2}{n\,1} + \frac{\delta 2^2}{n\,2}}}$$

δ = population standard deviation

$\delta\,2$ = population variance

$\sum$ = the sum of

X = the random variable X

f = function of

d = standard deviation

Conclusion This study has investigated the area of the role that translation might play in English language learning process. Translation in general، was and is still serves as a bridge from which the cultures cross to the rest of communities around the world، in other words، cultural exchanges are a way of building bridges between countries. Translation in particular، also acts as a tool for the progress and development of EFL students' performance. Consequently، there have been some dispositions of using a mother tongue as a source to encourage EFL learners، since it is considered as one of the supporting factors in language pedagogy in order to improve learners' capability in

learning a new language. Translation method، on other hand، plays an important role in boosting the three crucial qualities of any language learning، that is، accuracy، clarity، and flexibility. Hence، translation can be provided not only as a tool for developing language skills، but also as a resource for the progression of second language acquisition.

Recommendations

1- In translation classes، students should be trained basically on how to guess the meaning from context first and then how to use dictionaries to get the appropriate equivalent words. 2- EFL Students should be trained exclusively on the differences between English and Arabic language in terms of sentence structure and phonology in order to overcome the grammatical mistakes. 3- The laboratories at universities should contain technological tools such as computer devices and educational videos prepared on CDs to help students to get the most of English courses they have learnt at different university levels. 4- Teachers should encourage fluency and not accuracy in English classes in general and in interpretation classes in particular.

References

Alessy (9111). "Translation in Service of Public Culture"

Baker، Mona (2005). "Routledge Encyclopedia of Translation Studies". London: Routledge.

Brown، H. D (1994) 'Principles of Language Learning and Teaching'. Prentice Hall Regents، Prentice Hall، Inc:215، 220-231.

Catford، J.C (1965). A Linguistic Theory of Translation. London: Oxford University Press.

Conway، Kyle (2012) "A Conceptual and Empirical Approach to Cultural Translation."

Duff، Alan (1981) The Third Language: Recurrent Problems of Translation into English.

Oxford: Pergamon Press. Eadie، J. (1999) "A Translation Technique". ELT Forum 37/1، 2-9.

Edge، J. (1986) "Acquisition Disappears in Adultery: Interaction in the Translation Class".

ELT Journal 40/2، 121-124. Harvey، Malcolm (1996) "A translation course for French-speaking students."

Laufer، B (1996) 'The lexical plight in second language reading'.'Second language vocabulary'. Cambridge University Press:20-34. 21 Savory، Theodore (1969). 'The Art of Translation'. London: Jonathan Cape Ltd. Sturge، Kate (2009) "Cultural

Translation" In Routledge Encyclopedia of Translation Studies، Mona Baker and Gabriela Saldanha، 67-69. London: Routledge.

Electronic Resources • Oxford English Dictionary Online: www.oed.com • http://www.echoroukonline.com/ara/index.php?news=35535?print. • Translation at the European Commission – a history http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_en.htm • Wortsman، Peter.(2010). [online] (http://www.bookslut.com/features/2005_06_005722.php

Investigating the Role of Reading Techniques in Enhance Reading Comprehension

By: zeinab Ismail Mohammed Bakhit - College of Graduate studies – Sudan University of Science And Technology

Abstract

This paper seeks to identify the effective techniques of reading to enhance comprehension among university students. Certainly reading is an activity chiefly performed to develop a reasonable understanding of a topic or a subject. Reading actually is such an important skill that individuals need to master or learn and understand fully in order to be successful in life. It keeps individuals informed in worldly affairs and up-to-date and thoughtful. It is both receptive and active process. In that، readers may approach the text dynamically in search for information which requires brining old knowledge to the text to attain fresh information. Reading requires the employment of diverse mental processes as information is collected، processed and analyzed. Apart from collecting information، reading is a source of enjoyment where individuals will have access to information that can be very thrilling or exciting of which they had no prior acquaintance. To continue with their postgraduate learning students have to be fully acquainted with the required reading skills. Consequently، reading is the most essential skill in educational context. It can be the yardstick for assessing student overall knowledge and general language ability. Reading ability has always been viewed as critical to academic success. Reading is further viewed as an interactive process between a reader and a text which eventually leads to automaticity or fluency. Interacting with the text dynamically entails that students elicit information from the text where diverse types of knowledge there are.

Key words: reading comprehension، skills interaction، mental processes.

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى تحديد التقنيات الفعّالة للقراءة التي تعزز الفهم القرائي بين طلاب الجامعة. فالقراءة هي نشاط يُمارس أساساً لتطوير فهم منطقي لموضوع أو مجال معين، وتعتبر مهارة مهمة يجب على الفرد إتقانها وفهمها بالكامل لتحقيق النجاح في الحياة. فهي تبقي الفرد مطلعاً على الأحداث الجارية وتجعله متابعاً ومتأملاً، كما إنها عملية تفاعلية تجمع بين الاستقبال والنشاط، حيث يتعامل القارئ مع النص بطريقة ديناميكية بحثاً عن المعلومات، مما يستلزم استحضار المعرفة السابقة لبلوغ معلومات جديدة. تتطلب القراءة استخدام عمليات عقلية متنوعة لجمع المعلومات ومعالجتها وتحليلها. إلى جانب جمع المعلومات، توفر القراءة متعة وفائدة، حيث يتيح

النص للقارئ الوصول إلى معلومات مثيرة لم يكن على دراية بها سابقاً. ولمواصلة تعلمهم في الدراسات العليا، يجب على الطلاب الإلمام الكامل بمهارات القراءة المطلوبة، لذا تُعد القراءة المهارة الأهم في السياق التعليمي، ويمكن أن تكون معياراً لتقييم معرفة الطالب العامة وقدرته اللغوية. كما يُنظر إلى القدرة القرائية دائماً على أنها أساسية للنجاح الأكاديمي، إذ تُعتبر القراءة عملية تفاعلية بين القارئ والنص تؤدي في النهاية إلى الطلاقة والفهم التلقائي، حيث يستخلص الطلاب المعلومات من النص ويستفيدون من أنواع مختلفة من المعرفة الموجودة فيه.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، التفاعل بين المهارات، العمليات العقلية.

1. Introduction

Undoubtedly، comprehension is a constructive process in which students create meaning based on their background knowledge، hence the type of reading texts should be carefully selected of the kind that actually boost background knowledge.

Good reading comprehension comes only with practice. The basic aspects of reading، such as word recognition، phonetics and fluency، can be mastered in just a few years. However، throughout this process reading comprehension must be emphasized. Students may be able to eloquently repeat the words that they see on a page all day، but without reading comprehension skills، they're unable to fully understand the content، predict what will happen next، recognize characters، gain insight or understanding to build upon، or relate what they're reading to their own life's experience.

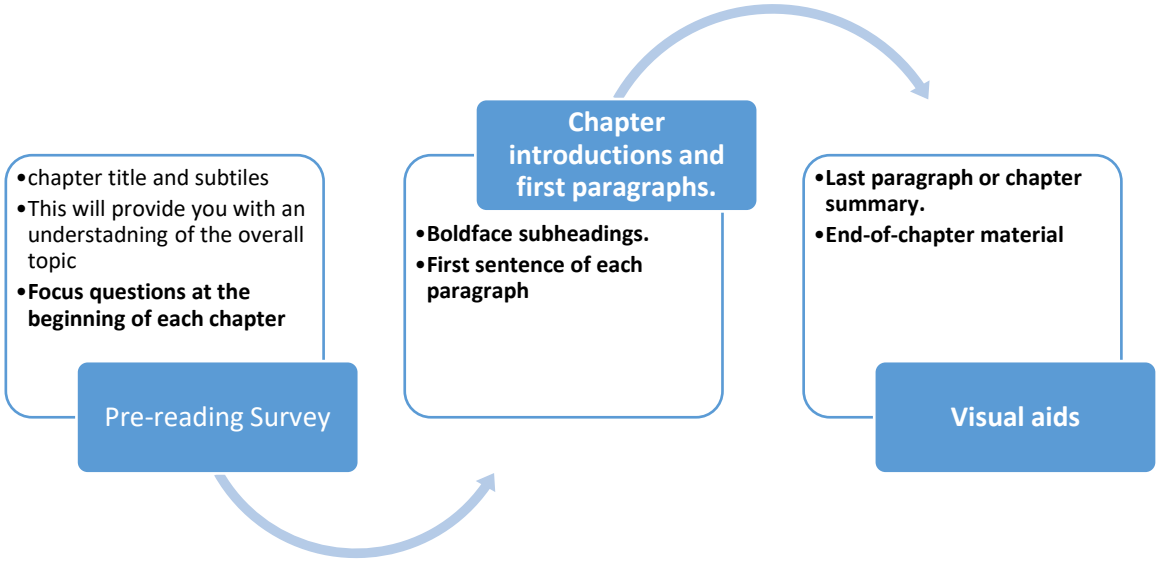
Sadly، classrooms across the Sudan have students who struggle with reading comprehension. They may be able to phonetically decipher words and sound them out، but that's the extent of their ability to read. They don't know what the words actually mean. They don't have the reading comprehension skills to fully grasp concepts، ideas and word phrases expressed in written texts. Whether to gain understanding develop a new skill، or for pure pleasure of reading، full comprehension of what you read is necessary. Reading comprehension is also imperative for a successful career and to excel academically.

Students frequently enter college without understanding how necessary good reading comprehension skills are for academic success. Those who grasp the information they read in textbooks earn better grades and experience far less stress than those who struggle to fully understand what they're reading. The following tips will enhance your ability to understand complicated concepts detailed in textbooks and improve your reading comprehension.

Before reading a text، complete a pre-reading survey for a brief summary of it. This will give you an idea of what to expect in the text، so your reading will be more

productive. The first thing you should do in a pre-reading survey is read the introduction and review the table of contents. Next، read section and chapter headings and text highlighted with bold print. Throughout the process، be sure to focus on general information، not specifics.

2. Pre-reading Survey



2.1 Chapter title and subtitles. – Reading the chapter title and subtitles will provide you overall topic of the chapter، and will provide your reading direction and focus.

2.2 Focus questions at the beginning of each chapter. – Many (not all) text books include focus questions at beginning of each chapter. Reviewing these questions before reading the text will help provide focus and indicate what to look for while reading the chapter.

2.3 Chapter introductions and first paragraphs. – The first paragraph of a chapter usually provides an introduction to what the chapter will be about. Reading the first paragraph، or introduction، will what the material you're about to read is going to be about.

2.4 Boldface subheadings. – Many section will begin with boldface subheadings. Reviewing these subheadings before reading the chapter will provide you an idea of what major topics to focus on as you read each chapter section.

2.5 First sentence of each paragraph. – The first sentence of a paragraph usually introduces the central thought of the paragraph. It tells you what the paragraph is about. However، in some texts، the first sentence is more of an attention getter. If this case، you'll need to read the first and second sentence of each paragraph. This exercise alone

will provide you a very good idea of what the entire chapter is about and the major themes to look for as you read.

2.6 Visual aids – Look for any material that is presented in list form (ie.، 1،2،3، lettered a،b،c، etc.). Bulleted list of information، pictures، diagrams، maps and pictures can all help you identify the most important points of the chapter.

2.7 Last paragraph or chapter summary. – The last paragraph or summary provides a condensed explanation of what the chapter was about – including the most important take aways.

2.8 End-of-chapter material. – Sometimes text books will provide study questions، or other study materials، at the end of each chapter. If present، review these materials to get a better idea of the important ideas and concepts to look for as you read.

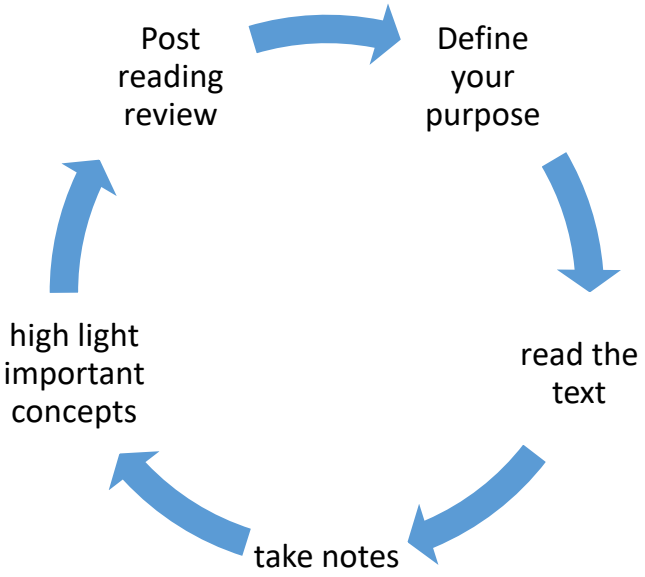
3. Post reading strategies

After reading a text، take time to identify what you've learned and important take a ways. This will help you internalize what you've learned and help you retain it for future reference. Identifying what you've learned will also help you identify what you still do not fully comprehend، so you can spend more time reviewing unclear concepts.

Many texts contain information and details that is unrelated to the most important concepts and ideas. Identifying a purpose or objective when reading will keep you focused on what's important. Defining your purpose ahead of time will also help you classify information that is relevant to the main concepts، as well as that which is nonessential، so you can maximize the time spent studying what's most important.

Now that you've completed your pre-reading survey and identified a purpose، it's time to actually sit down and read the text. If you have a difficult time concentrating when you read، we recommend reading out loud. Many people comprehend material better if they read it out loud – especially if you are an auditory learner.

Writing something down is one of the most effective memory techniques. As you come across key concepts، facts and ideas، use a highlighter، write them down on a piece of paper، or make a note in the margin. This will help you remember what you've read and be able to quickly access important sections for future reference.

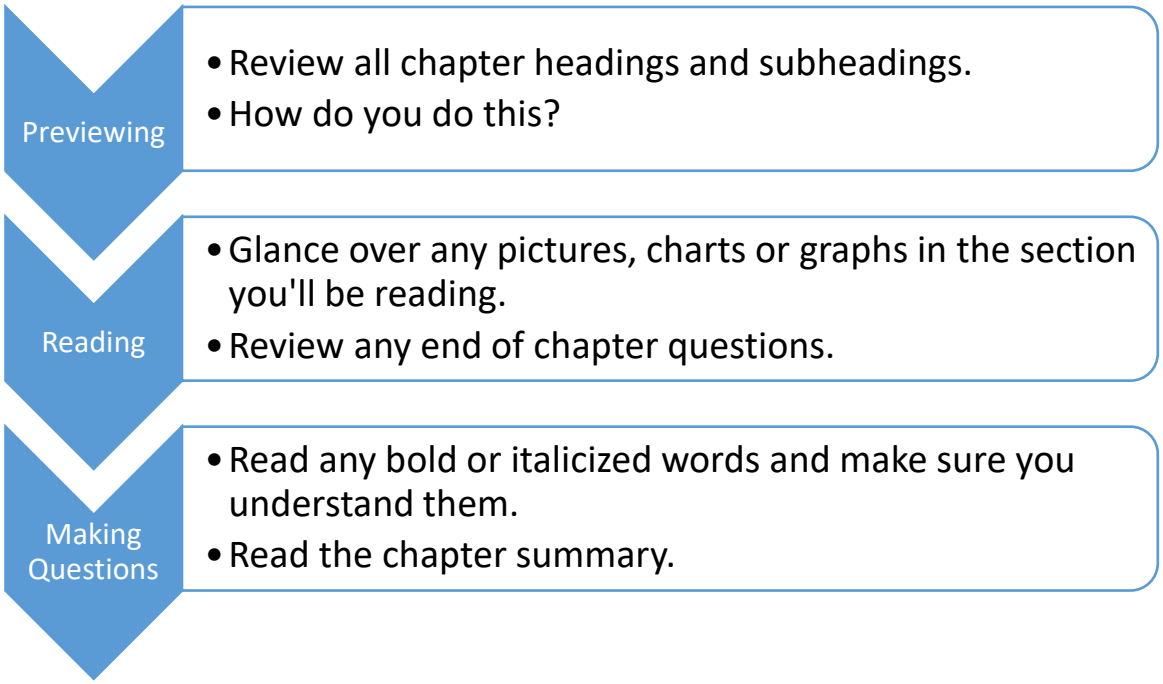


4. Strategies for reading textbooks

Reading textbooks may not be fun، but being able to is important. Throughout middle school، high school and college، textbooks will be a big part of your reading. Understanding how to read and use them effectively is key to academic success. Textbooks can be boring، tedious، and full of detail. Jumping right in to a textbook without having a general idea of the central themes and topics can make textbook reading that much more challenging. We learn best when we move from general to specific. Previewing and developing a big picture of a text before reading will enable you to better identify what's important as you read and make it possible for you to retain the detail.

5. Preview.

The steps below will help you preview a text and enhance your comprehension and retention.



Developing a set of questions you want to answer before you start reading a text provides direction and focus as you read the text. Once you've previewed the text، make a list of questions you want to find answers to as you read. How do you do this? Easy. While you're previewing the text، turn each heading and subheading into a question. For example، if the heading is "Root causes of the American civil war،" then your question may be "What were the root causes that lead to the American civil war?" The following strategies will help you maximize your comprehension and retain information while reading textbooks.

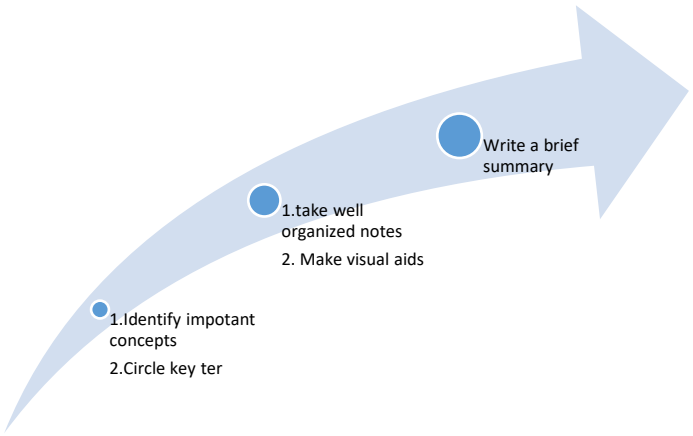
5.1 Reflect.

From reviewing chapter headings، subheadings، bold or italicized words، ask your **Reflect.** From reviewing chapter headings، subheadings، bold or italicized words، ask yourself what you've already learned. Now as you read: self what you've already learned. Now as you read:

- Answer the questions you developed while previewing the text.
- Try and predict the answers to the questions and find out if your predictions are correct.
- Read aloud. Reading aloud improves comprehension and retention of information.
- Develop a picture in your mind of the concepts presented. Visualizing information، concepts or material presented make it much easier to remember.

5.2 Highlight.

As you read through your text، highlight important passages that support central themes and concepts. Be selective. If you're highlighting more than 20% of a passage you're not being selective enough.



- As you read، try and identify important concepts and facts that could be likely test questions. Underline and identify these concepts with a "Q" in the margin.
- Circle with a pencil key terms and vocabulary. Write a short definition for each in your notes or in the margin of the textbook.
- Take well organized notes on the backside of your corresponding class lecture notes. This way your lecture notes and textbook notes for the same topic will be easy to access and review in preparation for the test.
- Make visual aids، including، picture، graphs، diagrams، or tables، to help visualize what you're reading. Visualization is a great way to take information that is complex or difficult and make it easy to understand and remember.
- Write a brief summary of the central themes and ideas in your notes. Being able to develop a summary of what you learned will help you master the material and retain the information.

6. Post reading

6.1Recount.

Once you've finished reading a text or passage، sit down with someone else and tell them what you read and what you learned from the text. Explaining aloud what you've learned from reading is arguably the most effective way to promote mastery of material and improve retention. Joining a study group is a great way to have the opportunity to share with others what you've learned from your reading.

6.2 Review.

Review، and then review again! Within a day of your initial reading، spend 20 to 30 minutes–depending on the amount of material covered–reviewing your notes and the information you learned، reciting the main points and topics. This will move the information from short-term to long-term memory. Each week spend about 10 minutes reviewing your notes and the highlighted parts of your text. Reviewing will make sure you're prepared when test time arrives.

Textbook reading is typically more difficult than other forms of reading، but sometimes it's downright challenging. If you're faced with reading a challenging textbook، we recommend the following:

(i) Read aloud. Reading aloud improves reading comprehension and retention of information. Reading aloud allows you to hear what you're reading which enables the brain to process the information more effectively and remember what it heard.

(ii) **Change positions.** Reading passages from textbooks gets tedious and boring really fast. Being stuck in the same position the entire time you read only adds to the monotony. Try reading standing up for a while، or change positions every once in the while.

(iii) **Read the text again.** Each time you read a text again you'll pick up something new، retain more information and find it easier to understand. It's not uncommon to read the same passage from a textbook several times before you're able to fully understand and retain the information.

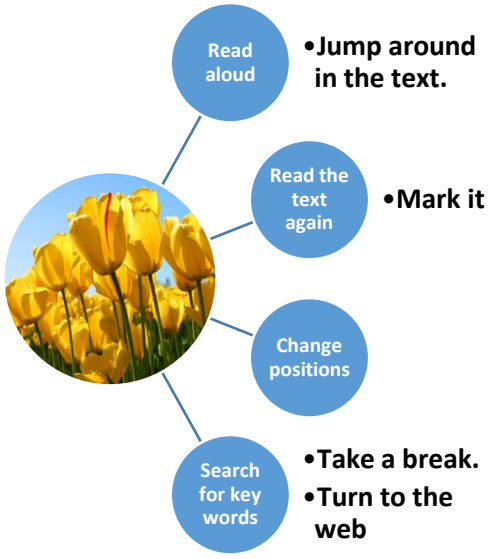
(iv) **Search for key words.** Read sentences removing the adjectives and adverbs. This will cut to the meat of the sentence and help you identify what's being said and what's really important for you to know.

(v) **Jump around in the text.** Sometimes it's beneficial to skip around and read different parts of a chapter or section in a textbook. For example، jumping to the end of the chapter and reading the chapter summary، before reading the chapter، can greatly enhance focus، direction and understanding as you go back and read the actual chapter.

(vi) **Mark it.** If you come across a passage or section of the text that you just don't understand، underline it and put a mark next it in the margin of your book. When you're done reading your text، you'll have several marks throughout the chapter. Once you get back to class، you'll know what questions to ask your teacher or professor.

(vii) **Take a break.** If you're just not making headway with the text you're reading، take a break، regroup and come back to tackle it later with a fresh pair of eyes.

(viii) Turn to the web. When all else fails، "Google" it. The web is a plethora of information. And these days there are websites that address، and lend understanding، to just about every topic or subject.



When you read is just as important، if not more important، than where you read. Reading textbooks can be tedious and boring. The last thing you want to do is read when you're fatigued، tired or it's late at night. Reading textbooks requires that you're alert and attentive. We recommend reading for about 30 to 45 minutes at a time then taking a short break to reinvigorate your mind and body.

The best way to retain information from text books is to (1) read aloud and (2) discuss what you've read with other people. Reciting text information moves it from your short-term to long-term memory and ensures subject mastery.

7. Vocabulary and reading comprehension

It is difficult to see how even a conservative estimate of English vocabulary could go much below a million lexemes. More radical accounts، allowing in all of science nomenclature، could easily double that figure. Only a small fraction of these totals، of course، are learned by any one of us. (Crystal، 1995: 119)

Over the past 15 years، there has been an increasing number of important research studies، review chapters، and books on the learning and teaching of vocabulary. A review of many current surveys of L1 and L2 vocabulary reveals a fairly standard set of questions that are posed and then answered. For example، what does it mean to know a word?

How many words are there in English? How many words can be learned from the reading context? Should vocabulary be taught directly? How many words can be taught? (Baumann & Kame'enui، 2004; Bogaards & Laufer، 2004; Folse، 2004; Hiebert & Kamil، 2005; Nation، 2001; Schmitt، 2000; Stahl & Nagy، 2006; Wagner، Muse، & Tannenbaum، 2007b). Furthermore، most publications addressing vocabulary learning make strong connections between reading and the learning of written forms of words. There are، of course، good reasons for this connection between vocabulary and reading. This part departs somewhat from the format of other chapters in this book – it addresses the questions listed above (and others) in the process highlighting the promising relationship between reading and vocabulary.

In L1 reading research، many studies demonstrate the strong relationship between vocabulary and reading. Thorndike (1973)، in a study of reading in 15 countries (and with over 100،000 students)، reported median correlations across countries and age groups of between r =.66 and r =.75 for reading and vocabulary. Stanovich (1986، 2000) has also reported on studies that support this relationship، and in his own research، he has reported strong correlations between vocabulary and reading for third- through seventh-grade L1 students (r =.64 to r =.76). In fact، 265.

8. Developing reading comprehension

Stanovich (1986، 2000) makes a strong argument for a reciprocal causal relation between reading and vocabulary. That is، vocabulary growth leads to improved reading comprehension، and amount of reading leads to vocabulary growth. (See also Beck & McKeown، 1991; Biemiller، 2005; Roth، Speece،&Cooper، 2002; Stahl&Fairbanks، 1986; Wagner، Muse، & Tannenbaum، 2007a.) In Chapter 8، we commented as well on research by Hart and Risley (1995) and Snow et al. (2007) that demonstrates the strong role of early vocabulary learning in later reading achievement، describing the importance of vocabulary learning from the age of one to its impact on reading at the age of 16 (tenth grade).

In a further set of research studies، Carver (2000، 2003) has argued that the relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension is so strong that they can produce perfect correlations. When reliable vocabulary tests are converted to grade-level equivalent scores (to give an example، a student with a score of 52 on standardized vocabulary measures could be rescored as reading at fourth-grade level)، and when reliable reading comprehension measures are also converted to grade level equivalent scores، Carver predicts that the correlations between the two measures will be almost perfect. While the argument is almost startling in its assertion، Carver presents extensive evidence from multiple sources of assessment data to support his position.

For our purposes، it is fairly safe to claim that a strong and reliable relationship exists between vocabulary and reading comprehension.

Conclusion

Certain strategies and principles have been discussed in the present paper in relation to enhancing reading comprehension and vocabulary. These principles represent important implications from vocabulary research for building a vocabulary-learning curriculum (that will also support reading-comprehension development). In summary، a coherent approach to direct vocabulary learning must combine some understanding of how students are likely to learn words as a result of direct instruction، a systematic approach to appropriate word selection، many opportunities for students to practice and use the words being learned، and a vocabulary-rich environment in the classroom. Students also need to develop effective independent word-learning strategies، become meta-cognitively aware of the power of words، and be strongly motivated to learn words، both through instruction and independently.

Refrences

1) Anderson، R. C.، & Freebody، P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T.Guthrie (Ed.)،Comprehension and teaching: Research reviews (pp. 77-117).Newark، DE.: International Reading Association.

2) Nagy، W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. H. Hiebert، & M. L. Kamil (Eds.)، Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice (pp. 27-44). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum Associates، Publishers.

3) Qian، D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. Language Learning، 52، (pp. 513-536).

4) Ouellette، G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary n Word Reading and Reading Comprehension. Journal of Educational Psychology، 98(3) 554-566.

5) Stahl، S.(2003). Vocabulary and readability: how knowing word meanings affects comprehension. Topics in Language Disorders، 23(3)، (pp.241-247).

6) Chen، K. Yu(2014) Vocabulary، Syntactic Knowledge and Reading Comprehension:the Perspective of College EFL Students An Interdisciplinary Journal 66(2014)39-52

7) Laufer، B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Béjoint & P. Arnaud (Eds.)، Vocabulary and applied linguistics. London: MacMillan. 126- 132.

8) Mezynski، K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. Review of Educational Research، 53(2)،(pp. 253-279)Newark، DE.: International Reading Association.

10) Richards، J. (1976). The role of vocabulary in teaching. TESOL Quarterly، 10(1)،(pp.77-90).

11) Nation 1.S. P. (1987)، What is Involved in Teaching and Learning vocabulary. New Zealand: Victoria، University of Wellington

12) Henriksen، B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. Studies in second Language Acquisition، 21، (pp.303-317).

13) Qian، D. D. (1999). Assessing the roles of depth of breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. Canadian Modern Language Review، 56، (pp282- 308.)
14) Nassaji، H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. Canadian Modern Language Review. 61: 107-134.
15) Qian، D.D. & Schedle، M.(2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge for assessing reading performance. Language Testing، 21، 28-52.
16) Qian، D.D. 1998: Depth of vocabulary knowledge: assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language. Unpublished doctoral thesis.
17)Mehrpour، S. & ela(2011) The Relationship between Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension among Iranian EFL Learners Journal of English Language Teaching and Learning.No.222،

Metaphor: A Principal Qur'anic Stylistic Device Posing Hurdles to Translators

By: Nibras Muhammad Saleh Khalaf College of Graduate studies – Sudan University of Science And Technology

Abstract

Metaphor is defined in diverse numerous ways according to the school of language that addresses the terminology. In that connection، Longman Dictionary defines metaphor as a "figure of speech in which a word or a phrase literally denoting one kind of object or idea is applied to another to suggest a likeliness or analogy between them". In the present paper metaphor will be viewed from the perspective of its applications in the Glorious Qur'anic text. In classical rhetoric، the term metaphor comes from Greek Meta expressing change and pherein meaning to carry. Metaphors، thus involve a 'carrying across' of meaning from one object to another. In this direction metaphor is taken to be as a pragmatic strategy used by speakers to convey to hearers something new that cannot easily be said or understood otherwise or to give an old concept a novel، witty or amusing package. Hence، using metaphors speakers tell you more than what they actually say; using metonyms they tell you more while saying less. From the point of view of the hearer، metaphor is a strategy used to extract new information from old words. The Arabic of the Qur'an is a very rich language، and many of its words have numerous shades of meaning that sometimes cannot be easily found in other languages، including English. The Quran has some very unique characteristics that its translation is bound to lose. Metaphorical expressions in Qur'anic verses is one of the frequent rhetoric characteristics that thought by the nonbelievers who lack literary knowledge of the Qur'anic text and ignore the eloquence of the Quran، to be pointless repetitions that cause boredom and should be avoided in expression of its meanings.

Key words: Greek Meta and Pherein، metaphor، pragmatic strategy، rhetoric، Quran

المستخلص

تُعرَّف الاستعارة بطرق متعددة حسب المدرسة اللغوية التي تتناول المصطلح. وفي هذا السياق، يعرّف قاموس لونغمان الاستعارة بأنها "أسلوب بلاغي يُطبَّق فيه لفظ أو عبارة تدل حرفياً على نوع معين من الأشياء أو الأفكار على شيء آخر لتقترح تشابهاً أو تماثلاً بينهما". وفي هذا البحث، سيتم تناول الاستعارة من منظور تطبيقاتها في نص القرآن الكريم. في البلاغة الكلاسيكية، يعود مصطلح الاستعارة إلى اليونانية حيث تعني كلمة Meta التغيير وPherein الحمل، مما يدل على أن الاستعارات تنطوي على "نقل" المعنى من شيء إلى آخر. ومن هذا المنطلق،

تُعد الاستعارة إستراتيجية براغماتية يستخدمها المتحدثون لنقل فكرة جديدة يصعب التعبير عنها أو فهمها بوسائل أخرى، أو لتقديم مفهوم قديم بطريقة مبتكرة أو طريفة أو ممتعة. ومن ثم، فإن استخدام الاستعارات يسمح للمتحدث بإيصال أكثر مما يقوله حرفياً، واستخدام الكنايات يمكنه إيصال الكثير مع قول القليل. ومن منظور المستمع، تُعد الاستعارة وسيلة لاستخلاص معلومات جديدة من كلمات قديمة. تُعد العربية في القرآن الكريم لغة غنية جداً، حيث تحمِّل كثيراً من الكلمات معانٍ متعددة يصعب أحياناً العثور على مكافئ لها في لغات أخرى، بما فيها الإنجليزية. ويتميز القرآن الكريم بخصائص فريدة تجعل ترجمته عرضة لفقدان بعض معانيه، وتعد التعبيرات المجازية في آياته من الخصائص البلاغية المتكررة التي قد يظنها غير المؤمنين أو الذين يفتقرون إلى المعرفة الأدبية للنص القرآني مجرد تكرار بلا جدوى، بينما هي في الحقيقة تحمل معانٍ بليغة وثرية.

الكلمات المفتاحية: اليونانية Meta وPherein، الاستعارة، الإستراتيجية البراغماتية، البلاغة، القرآن الكريم.

1. Introduction

Metaphor is observed to be found across the languages of the world that no language can be said to be void or completely lacking this important figurative device. All languages contain metaphors. A lot of them are used in our own language. Searle (2898: 89) claims that "the metaphorical statement and the corresponding similarity statement cannot be equivalent in meaning because they have different truth conditions". In addition، he affirms that "the notion of similarity plays a crucial role in the analysis of a metaphor، or the metaphorical utterances are dependent on the context for their interpretation" As English is actually the dominant language of the world today and so many people of the world، Muslims and non-Muslims، are learning the message of the Qur'an through its English translations، an urgent need to review and assess the current English translations in order to identify the features and differences of these translations as well as to suggest ideas to contribute to improve the future translations of the Quran became more pressing. However، no translation would be the original word of Allah and error-free translation is inevitable due to linguistic and cultural factors.

Translation of the Quran into different languages particularly English is such a substantial contribution to non Arabic speakers who need to understand the last message of Islam. The present study seeks to explore the ever recurrent use of metaphorical expressions across the Holy Quran and how it helps facilitate understanding the Qur’anic text. What is more، it seeks to demonstrate that the similarities of words or phrases and even of structures that appear in the Qur’an are of very great of value and meaning.

Qur'an is the source of numerous branches of Arabic literature and the Qur'anic style has been and remains the standard of excellence in literary Arabic and the crucial reference for many linguistic issues. Its language became the yardstick to measure every literary attempt. Qur'an is so great that it is considered to be the ultimate authority and reference work for the Arabic rhetoric، grammar، and syntax، even by non-Muslim Arabs. The construction of the Qur'anic patterns shows an effective and impressive use of words، presence of complete harmonious ideas and thoughts.

Figurative language of the holy Quran rings with beauty of its own kind. It is this distinguishing factor that sets the text of the Holy Quran as separate from any other texts. Consequently، this factor stands out as one of the principal features that make the translation of the Glorious Quran a difficult task. Translation is inherently a difficult activity. The difference between a Source Language and a Target Language and the variation in their cultures makes the process of translating a real challenge. According to modern Islamic theology، the Qur'an is a revelation very specifically in Arabic، and so it should only be recited in the Arabic language. Translations into other languages are necessarily the work of humans and so، according to Muslims، no longer possess the uniquely sacred character of the Arabic original. Translators always face difficulties in translating Holly Quran in general، and figurative language in particular. Metaphoric expressions are commonly used in Holly Quran. They illustrate the mentality and environment in which the Arab society lives، thus، making it impossible to translate these metaphors into the English language based solely on its literal translation. This paper aims to identify some errors made by translators in translating the Quranic metaphor، and then analyze them in order to discover the extent of equivalence between translation methods and the intended meanings. Comparison and analysis of data were based on three translations. Abdallah Yusuf Ali Translation of the Meaning of the Glorious Quran into English، Arthur John Arberry The Koran Interpreted، and Al-Hilali and Khan; -Interpretation of the Meanings of the Noble Qur’an. Three verses from surah Al-Bagara (surah no.2) have been selected for analysis and comparison. The study reveals that the selected translators adopted different techniques and procedures to reproduce the real meaning of these expressions. Due to the difficulties and obstacles encountered by the translators when translating metaphoric expressions، they failed، in some cases، in reproducing the same image and effect of the original metaphor. In fact، they were unable to convey the exact meaning of the metaphor، and they have not retained the metaphorical images in the Target Text.

2. Problems of translation

Ghazala (1995) states that problems of translation are caused by grammar، words، style and sound of the Source Language (SL) when translated into the Target 1anguage (TL) which has different grammar and sometimes different words، sounds context، readership، grammatical differences، etc. The Arabs undertook large-scale efforts at translation. Having conquered the Greek world، they made Arabic versions of its philosophical and scientific works. During the Middle Ages، translations of some of these Arabic versions were made into Latin، chiefly in Spain. There Arabic texts، Hebrew texts، and Latin texts were translated into the other tongues by Muslim، Jewish and Christian scholars، who also argued the merits of their respective religions. Latin translations of Greek and original Arab works of scholarship and science helped advance European Scholasticism and thus European science and culture.

However، the practice of translating is long established، the study of the field developed into an academic discipline only in the second half of the twentieth century. Before that، translation had normally been merely an element of language learning in modern language courses. The gearing of translation to language teaching and learning may partly explain why academia considered it to be of secondary status. Translation exercises were regarded as a means of learning a new language or of reading a foreign language text until one had the linguistic ability to read the original.

Behind the field of translation studies lies the names and theories emerging at different periods. There are changes taking place in the history of translation studies; however، such changes differ from one place into another. Two of the pioneers of the field are Horace and Cicero (first century B.C) whose discussions of translation practice related to word-for-word and sense-for-sense translation.

From 1950s، each decade was marked by a dominant concept such as translatability، equivalence etc. While before the twentieth century translation was an element of language learning، the study of the field developed into an academic discipline only in the second half of the twentieth century، when this field achieved a certain institutional authority and developed as a distinct discipline. As this discipline moved towards the present، the level of sophistication and inventiveness did in fact soared and new concepts، methods، and research projects were developed which interacted with this discipline.

3. Multiple meanings

Translating the Glorious Quran belong to this area of multiple meaning.

Sometimes words have several meanings depending upon how they are used in a sentence. One can think of words with multiple meanings in two ways:

Words that sound alike (also known as homonyms)، e.g.، "scale" in the following sentence: "Scale the fish completely before weighing it on the scale." The first ''scale'' is a verb which means to remove scales or horny plates protecting the skin of the fish، while the second ''scale'' refers to the tool used in measuring objects. Words that sound different (also known as heteronyms)، e.g.، "windy" in the following sentence: "I drove down the windy road on a windy day."

A 'collocation' is the ''habitual co-occurrence of individual lexical items'' (Crystal،1981). It is a combination of two or more words that always occur together consistently in different texts and contexts in language. Some collocationsin English have identical Arabic equivalent collocations، theyare translated into their identical Arabic ones. 'blind confidence': ثقة عمياء 'black market': سوق سوداء. However، there are some collocations which do not have identical Arabic equivalents. In this case the meaning of the collocation must be translated correctly and suitably into Arabic. Examples of this type: 'great pleasure': سعادة غامرة 'bad news': اخبار سيئة

4. Idiomatic Expressions

An idiom، according to Richards and Schmidt (2002: 246)، can be defined as: " an expression which functions as a single unit and whose meaning cannot be worked out from its separate parts." For example، the meaning of the idiom 'to have a bee in one's bonnet' is: " to be continually occupied with، or obsessed by، one idea or thing." This meaning has nothing to do with the meanings of the separate words of which the idiom is composed. However، it is to be noted that an idiom usually has started as a phrase having a literal meaning which then starts to be used in a figurative way. Al-Haddad (1994)، argues that there must be some relationship between the meaning of most idioms and the meanings of their constituents at some time in the past، and، if not، they would not have been expressed by them. Idioms، therefore، constitute a problematic area for translators.

Translation، in general، is not an easy task، and translating idioms، in particular، makes it rather a more difficult task. Pedersen (in Trosborg، 1997: 109) argues that: " The translation of idioms is as difficult as it is central". Whereas Larson (1984)، argues that idioms should be translated with great care:''The translator must first be sure of the meaning of the idiom and then look for the natural equivalent way to express the meaning of the idiom as a whole''. The difficulty arises from the fact that words of an idiom should not be translated literally.Newmark (1988) states that ''these (idioms) are never translated word for word''It has also been emphasized by Larson (1984)، that:'' The real danger comes in translating an idiom literally، since the result will usually be nonsense in the receptor language''. Words of an idiom are not to be translated in

isolation; rather the translator should look for the real meaning or image transferred by each idiom. In this respect، the translator may face many problems which may be summarized as follows:

First: 1. Not all idioms are to be recognized easily. Some idioms are easier to recognize than others. To overcome such a problem، the translator may resort to literal rendition as a start and see whether the meaning fits، and if not، he can then recognize it as an idiom and deal with it as such." Generally speaking، the more difficult an expression is to understand and the less sense it makes in a given context، the more likely a translator will recognize it as an idiom." Baker (1992).

Second: when an expression is having two meanings، one of which is literal، and the other is idiomatic. This is usually found in idioms where parts of the body are involved. For examples 'A slap on the face 'has two meanings. The first is literal، whereas the second is idiomatic (a sudden and unexpected rejection، defeat، or disappointment) (Seidl and Mcmordie، 1988: 220). The text-type in which such expressions are used will determine which of the two meanings is intended، and then the translator makes his decision regarding the strategy he adopts in dealing with those expressions. Such difficulties involve، above all، selecting the most appropriate strategy for translating idioms.

The following examples illustrate the usage of many foreign idiomatic expressions in present-day Arabic:

Idiomatic Expressions	Equivalents
To shed crocodile tears	يبكي بدموع التماسيح
To fish in troubled water	يصطاد في الماء العكر
Lion's share	نصيب الاسد
To give the green light	يعطي الضوء الاخضر

4.1 Equivalence (Similarity in meaning not in form)

This strategy involves translating an ST idiomatic expression into its equivalent TT idiom which conveys the same meaning، but has a different form. It is often possible to find an idiom in the TL which has a meaning similar to that of the SL idiom، but which consists of different lexical items. The following are illustrative examples of ST idioms which have been translated into their TT counterparts which carry the same meaning، but differ in their forms:

Idiomatic Expressions	Equivalents
On pins and needles	على احر من الجمر
To carry coals to Newcastle	يبيع الماء في حارة السقايين
To make a mountain out of a molehill	يعمل من الحبة قبة
Body and soul	قلبا و قالبا

4.2 Paraphrasing

This strategy، as the name indicates، involves giving a brief explanation of the meaning behind the idiomatic expression being used in the ST. This is usually done when the translator is faced with idiomatic expressions in the SL which have no corresponding idiomatic expressions in the TL، or، more often، when he fails to find an idiomatic expression in the TL that matches the one used in the SL. Paraphrasing may be considered the most common way of translating idioms when a match cannot be found in the TL or when it seems inappropriate to use idiomatic language in the TT because of differences in stylistic preferences of the SL and the TL. The following are some examples of paraphrasing:

To live from hand to mouth يحيا حياة الكفاف

To keep both feet on the ground يكن واقعيا

Some metaphors have Arabic equivalence، for example:' to kill time' يقتل الوقت 'field of knowledge' حقل معرفةThe translator faces no difficulty in this type as he uses their equivalents. Some other are mostly formal and frequently used in standard language. Some of these formal ones have Arabic equivalents. However، some may not have، and are translated into direct، non- metaphorical language. Examples of this type: 'ray of hope' بارقة امل، to widen the gulf'يوسع الهوة

5. Arab scholars' views on metaphors

It is believed that Al-Jahiz (who died in 255H1869) was the first to study figures of speech in Arabic in general and those of the Quran in particular. According to Al-Jahiz (no date) metaphor is to name a thing with another thing's name. The expression 'Ali is a lion' for example، may be used instead of 'Ali is brave'. Al-Jahiz (no date) does not differentiate between the various types of figures of speech. However، Al-Jahiz's works in 'Al-bayan wa Al-tebyeen' (no date) and 'Al-hayawan' (no date) are consulted by other Arab rhetoricians who have based and developed their works on al-Radi (1955). On the other hand، Ibn Qutiba's (2007) work 'Taweel Mushkul Al- Quran' argues that Arabs

use metaphors in their language as a form of borrowing. They borrow a word/expression like 'sky' and use it instead of a closely related word such as 'rain' which comes from the 'sky'. Similarly، AI-Tha'aalybi (no date: 404) considers metaphor as:

ان تستعير للشي ما يليق به و يصنعوا الكلمة مستعارة له من موضع اخر كقولهم في استعارة الاعضاء لما ليس من الحيوان مثل راس الامر وجه الارض و كبد السماء

A metaphor is used to borrow an appropriate expression for an object. They (Arabs) use a borrowed-to form in another position as in sayings which borrow the organs of non animals ،such as 'a matter's head'، 'the earth's face'، and 'the heaven's liver'.

However، Al-Jurjani (no date: 8) who studied Arabic metaphors extensively defined a metaphor as:

ان يكون للفظ اصل في الوضع اللغوي معروف تدل الشواهد على انه اختص به حين وضع ثم يستعمله الشاعر و غير الشاعر في غير دلك الاصل و ينقله اليه نقلا غير لازم فيكون هناك كالعارية

A metaphoric expression should have a specific root meaning when conventionally used in language. The expression then is used and transferred out of its primary such that it becomes a borrowed item.،meaning by a poet or a non-poet

a metaphor is a process of transferring the word ،According to AI-Jurjani's definition ،its primary meaning and conventional use into a figurative meaning. In addition from (no date) generalizes the use of a metaphor so that it can be used by Al-Jurjani according to AI-Jurjani ، poets or anyone else. This means that metaphors،everybody everyday language. However he does not give further may be used in،(no date) it can be said that ،metaphors in everyday language. Thus explanations about the use of AI-،(no date) as a form of' borrowing'. For example a metaphor is seen by AI-Jurjani Jurjani states that (no date: 9):

ان يستغير بعض الناس من بعض شيئا من الاشياء ولا يقع دلك الا من شخصين بينهما سبب معرفة ما يقتضي استعارة احدهما من الاخر شيئا

"People borrow from each other and this often occurs between two speakers who know the context of reference".

From the above quotation it can be deduced that the relationship between a metaphor and borrowing is based on the similarity between 'al-mushabeh' (Topic/tenor) and 'almushabbih bihi' (vehicle). However، Al-jurjani in his book Dala'Il Al-I'jaz (no date) soon rejects the view of transference and instead proposes "a new treatment of the trope (metaphor) based on psychological grounds related to the sender's intentions and the receiver's imagination" (AI- Misned، 2001:115). Leezenberg (2001: 47) states that AIJurjani considers a metaphor as:

a word that is applied to something other than what was originally meant by it، and temporarily carried over onto something else، so to speak، as if it were borrowed.

AI-Jurjani distinguishes between two types of metaphors in his book Asrar AI-Balaghah (no date). The first is known as 'The non- significant type' (الاستعارة غير المفيدة)، literally ،'the useless metaphor'; the second is 'The significant type' (الاستعارة المفيدة)، literally 'the useful metaphor'.

1- The non-significant metaphor (الاستعارة غير المفيدة) is not considered very interesting ، therefore، AI-Jurjani discusses it only briefly، and states that this kind of a metaphor "does not express a new meaning، but it relies on the synonymy of two words." Leezenberg (2001: 48). In other words، a metaphor of this kind "signifies the same referent، but two different objects" (Abu Deeb، 1971:68). For example، the word (الشفة) 'alshefeh' 'the lip' signifies the same referent as the word 'aljehfal' (الجحفل)، but the only difference is that the former refers to the human lip، and the latter signifies the camel's lip.

2- The significant type (الاستعارة المفيدة) on the other hand، is a kind of a metaphor that expresses a new meaning، based on similarity. Al-Jurjani (no date: 9) provides the following example، 'I saw a lion' which is used to refer to a man. Not only can it be seen as attributing bravery to that man to an extreme degree، but also as conjuring up in the hearer's mind the image of a lion in terms of which he can continue to see the man.

Leezenberg (2001: 49) states that what Al-Jurjani meant by this example was that:

...lion comes to mean 'brave to an extreme extent'، but also retains its literal meaning. This kind of metaphor cannot be paraphrased adequately، as no literal expression has the same intensity، and doubleness (sic) of meaning.

'I saw a brave man' does not lead to any gain in meaning، nor does it conjure up any suggestive image in the hearer's mind. This kind of a metaphor، AI-Jurjani holds، concerns meaning، not words in themselves or word forms (Leezenberg، 2001).

The explicit، make-believe (imaginative)، and definite metaphor (الاستعارة المصرح بها التخيلية مع القطع)

This kind of metaphor provides a name for a real image with another meaning having an imaginative image similar to it within a clear context to prevent the literal interpretation; 'death' for example is expressed with another imaginative image: a 'predatory animal'.

This metaphor is very much similar to the previous kind and is known as the explicit and the probable metaphor for reality and imagination (الاستعارة المصرح بها المحتملة للتحقيق و التخييل). This kind of metaphor is not definite like the previous types because sometimes "it is understood as correlated with an imaginative image. At other times it is understood as concrete with a concrete image" (AI-Misned، 2001: 129). This kind of a metaphor "reveals the linguistic creativity of the Quran" (Shokr، 2006:96). AI-Sakaaki (no date: 166) provides the following example from the Quran:

وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَداً مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ (112).(Q6:112)

The derived metaphor (استعارة تبعية)	The original metaphor (استعارة اصلية)	Metaphor by allusion (الاستعارة بالكناية)
This kind of metaphor occurs if the borrowing to expression is considered as a derived ،adjective or particle ،noun ،verb shown below. **قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۜ هَٰذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَٰنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ (52)** (Q36:52)	This type occurs when the borrowing name is a non-derivable name; if it is non-derivable ،it has an original ،meaning as is shown below. **الر ۚ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ**	In this kind of metaphor، the topic is mentioned and the vehicle (the intended meaning) is not mentioned but it is indicated by means of a 'clue '، 'ينشب الموت اظفاره' This literally means: 'death sinking its claws in'. In the above example، the topic 'death' is mentioned but the vehicle is not mentioned and only one of the vehicle features، 'claws'، is also mentioned.

A metaphor is an understanding and a realization which goes beyond the aspect of similarity and is not restricted by it.

In other words، NaSif (ibid) believes that the relationship between entities has no existence in the external subject، because people understand and realize things differently. That which appears similar for one person، may not be similar for others. On the other hand ،NaSif (ibid) considers a metaphor to be an interaction process، defining a metaphor as follows:

A metaphor is two ideas about two different objects which are activated through a supported word or expression، and the meaning of this expression is the result of their interactions.

NaSifs contribution (ibid) provides fresh insights into the development of Arabic metaphor studies; however، Samarrai (1974) claims that there is a similarity between NaSifs view and the western view of metaphor. In other words، NaSif rejects the traditional view of a metaphor although it can be seen that his view is influenced by the western view.

6. Qur'anic metaphors

Arabic is the language of the Quran. There are "several koranic verses {that} explicitly state that Arabic، and no other language was intended to be the vehicle of the divine word"

Delisle and Woodworth (1995:17)

انا انزلناه قرانا عربيا لعلكم تعقلون(Q12:2)

We have sent the Quran down as an Arabic Quran so that you may understand. Arabic can be classified into three distinct varieties; classical Arabic، modem standard Arabic (MSA)، and spoken Arabic. Classical Arabic is the form of Arabic literally found in the Quran and in pre-Islamic poetry. Awad (2005:29) refers to classical Arabic as

the language of the Quran; it "presents difficulties beyond those encountered in most foreign languages owing to its style and complex structure". Modem standard Arabic provides a universal form of the language that can be understood by all Arabs. It is commonly used in the media، modem poetry and in conversation between Arabic - speaking people of different regions. Spoken languages are generally regional e.g. Algerian، Egyptian and Lebanese. They are used in daily interactions. These varieties are different from country to country and even from region to region within the same country (Awad، 2005; De Young، 2009).

The language of the Quran was "originally revealed in Arabic، its style is unrivalled، its language eloquent، its meaning deep" (Pickthall، 2004:2). The Quran is described as a "sea of rhetoric"، its discourse "abounds with rhetorical features more than any other Arabic discourse، classical or modern" (Abdul-Raof، 2003: 19).

One type of figure of speech commonly found in the Quran is the metaphor. In this study،

therefore، special attention has been given to Quranic metaphors. Badawi (2005) discusses

the effectiveness of metaphor. Badawi (ibid: 167) states that Quranic metaphor is.

استعارة القران هي اصدق أداة تجعل القاري يحس بالمعنى اكمل احساس و اوفاه و تصور المنظر للعين وتنقل الصوت للادن و تجعل الامر المعنوي ملموسا محسا

Qur'anic metaphor is a pure tool that makes the reader feel a perfect sense of the meaning. Qur'anic metaphor imagines/describes the scene to the eye، transfers the sound to the ear، and makes the abstract objects concrete and sensible.

Quranic metaphors have been used for different rhetorical and communicative purposes. They may carry wisdom، imply a warning، cite examples، or draw images in order to stress the importance of the faith. Quranic metaphors are regarded as:

a very important cultural stock that writers and public speakers keep falling back to in cases where they need to prove a point or establish an indisputable point of view. Speakers quote these (metaphorical) verses to convince the addressee that what they say is guaranteed to be true (Zahir، 1991:69).

Conclusion

Difficulty in translating the Qur'anic text stems from its sanctity. If we consider the source or origin، we will notice that it comes from two divine sources Metaphor in Arabic often stems from three main sources: classical literature، the Quran and the 'Hadith' (The Prophet Mohammed's sayings). In fact، Qur'anic metaphors are very often taken as examples for the types of Arabic metaphors in general. This section attempts to form a particular framework for a number of Qur'anic metaphor classifications which are taken from different sources (English and Arabic) in order to apply them to Qur'anic metaphors.

Refrences

1. Abdul-Raof، H. (2006). Arabic rhetoric: A pragmatic analysis.

Routledge. Bolinger. (1972). Degree words. Mouton.

2. Abubakar، A.، Pallawagau، B.، &... (2021). القرآن في والجمع المفرد معنى في التغيير الكريم /Changes in Lexical Meaning of Singular and Plural Words in the Quran. …: Jurnal Bahasa Dan …. https://journal3.uin-alauddin.ac.id/index.php/diwan/article/view/21050

3. Abul-Quasim Publishing House، Available <http:// www. Islamwb. Com/books/Quran-

4. Al- Hindawi، F. and Al- Khazaali، A. (2017) Linguistic Analysis of Literary Data. Hamburg: Anchor Academic Publishing.

5. Al- Tikriti، S. (2016). " A Pragmatic Analysis of Hyperbole in John Keats' Love Letters to Fanny Brawn". Journal for the Study of English Linguistics. Vol. 4، No.1، pp. 126- 143.

6. Al-Fairuzabadi، M. ibn Ya'qub. (1992). Tanwīr al-Miqbās min Tafsīr Ibn 'Abbās (F. al-Samarrai، Ed.). Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

7. Bolinger. (1972). Degree words. Mouton. Cano Mora، L. (2006). 'How to make a mountain out of a molehill': A corpus based pragmatic and conversational analysis study of hyperbole in interaction. University of Valencia Press.

8. Cano Mora، L.، 2004. At the Risk of Exaggerating: How do Listeners React to Hyperbole?

9. Carston، Robyn and Catherine Wearing. 2011. Metaphor، hyperbole and simile: A pragmatic approach. Language and Cognition 3(2): 283-312.

10. Dissertations and Theses]. Louisiana State University، Digital commons.https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_disstheses/1404 Doctoral thesis، Louisiana State University Historical

11. Edwards، D. (2000). Extreme case formulations: Softeners، investment، and doing nonliteral.

12. Fahnestock، J. (2011) Rhetorical Style: the Uses of Language in Persuasion. Oxford: Oxford University Press.

13. Fasold، R. & Connor، J. (2006). An Introduction to language and Linguistics. New York: Cambridge University Press.

14. Finch، G. (2000). Linguistics: The Main Branches. In: Linguistic Terms and Concepts. Palgrave Study Guides. London: Palgrave.

15. Pickthall، M. (1930). The Meaning of the Glorious Koran: An Explanatory Translation. London: George Allen and Unwin Ltd.

16. Pomerantz، A. (1986) Extreme Case Formulations: A Way of Legitimating Claims. Human Studies، 9: 219-229.

17. Pomerantz، A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. Human

18. Richard، W. (2006). Phonology: Overview. Encyclopedia of Language & Linguistics. pp: 562-564. doi = {10.1016/B0-08-044854-2/00035-3}.

19. Robert، R. and R. J. Kreuz. (1995). "Two Cues for Verbal Irony: Hyperbolic and Ironic Tone pf Voice". Metaphor Symbol. Vol. 10، issue1، pp. 21- 31.

20. Robson، Mark، and Peter Stockwell.(2005). Language in Theory. New York: Routledge.Routledge.

21. Saffah، M. D. (2021). Hyperbole: A Pragmatic Perspective. Advances in Social Sciences Research Journal، 8(8). 571-574.

22. SAHEEH INTERNATIONAL، (1997)، The Quran: English Meaning [Online]، Jeddah.

23. Searle، J. and D. Vanderveken (1985). Foundations of Illocutionary Logic Cambridge: C.U.P.

24. Searle، J. (1971). What is a speech act? In The philosophy of language. Edited by John Searle. Oxford: Oxford University Press.

25. ----------.(1986). Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge: Cambridge University Press.

26. ----------. (1995). The construction of social reality. New York: Free Press.

27. Tahir، I. (2023). Introduction to linguistics. Padang: Getpress.

28. Tha'r، S. and Z.H. Hassan. (2018). "A Linguistic Analysis of Hyperbole" Al-Qadisiyah University. Pp. 1-26.

29. Thomas، J. (1995). Meaning in interaction: An introduction to Pragmatics. London: Longman.University Press.

30. Wales، K. (2011). A dictionary of stylistics (3rd ed.). Routledge.

31. Wilson، Deirdre and Robyn Carston. 2006. Metaphor، relevance and the ‘emergent property’ issue. Mind and Language 21 (3): 404-433.

Teachers' Perspectives on the Linguistics Challenges EFL Learners Face in Translating Idioms

1. Hassan Ibrahim Elhaj Ibrahim - Sudan University of Science and Technology College of Graduate Studies.
2. Dr. Tohami Mohammed Hassan Mohammed-Noor – Faculty of Education Dogola – University of Dogola
3. Dr. Abdalla Elfadil Mohammed Abdalhaliem - Open University of Sudan. Faculty of Arts.

Abstract

This study aims to investigate the teachers' perspectives into the linguistic challenges that EFL learners face in the translation of idioms. The study adopted the descriptive analytical method. The questionnaire used as tool for data collection. It is distributed to (120) teachers of English language at Khartoum state. This study used the statistical package of social science (SPSS) program to analyze and verify the hypothesis. The results revealed that: Learners translate idioms directly from their native language، leading to frequent misunderstandings and incorrect usage. In addition، cultural differences play a major role in idiom translation difficulties. Further، figurative language adds complexity to idiom translation، making it challenging for EFL learners to interpret and convey idiomatic meanings accurately. The study recommended that: EFL learners should be encouraged to understand idioms conceptually rather than relying on direct word-for-word translation. However، teachers should introduce cultural comparisons of idioms across languages to enhance EFL learners' awareness of cross-cultural differences in meaning.

Key words: idiomatic expression، communicate effectively، problematic، cultural associations.

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء آراء المعلمين حول التحديات اللغوية التي يواجهها دارسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في ترجمة التعابير الاصطلاحية. اعتمدت الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات. تم توزيع الاستبيان على (120) معلّماً للغة الإنجليزية في ولاية الخرطوم. استخدمت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والتحقق من الفرضيات. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أنَّ المتعلمين يقومون بترجمة التعابير الاصطلاحية ترجمةً مباشرةً من لغتهم الأم، مما يؤدي إلى سوء الفهم المتكرر والاستخدام غير الصحيح. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الفروقات الثقافية دوراً رئيسياً في

صعوبة ترجمة التعابير الاصطلاحية، علاوةً على ذلك، فإن اللغة المجازية تُضيف تعقيداً إلى عملية الترجمة، مما يجعل من الصعب على الطلاب تفسير المعاني الاصطلاحية ونقلها بدقة. أوصت الدراسةُ بالآتي: بضرورة تشجيع الطلاب على فهم التعابير الاصطلاحية بصورةٍ مفاهيمية بدلاً من الاعتماد على الترجمة الحرفية. كما ينبغي على المعلمين تقديم مقارنات ثقافية بين التعابير الاصطلاحية في اللغات المختلفة لتعزيز وعي الطلاب بالفروقات الثقافية في المعاني.

الكلمات المفتاحية: التعابير الاصطلاحية، التواصل الفعّال، أشكالي والارتباطات الثقافية.

1. Introduction

Idioms are an essential part of any language، carrying meanings that often extend beyond their literal interpretation. For English as a Foreign Language (EFL) learners، translating idioms poses a significant linguistic challenge due to differences in syntactic structure، cultural context، and figurative meaning (Baker، 2018). While learners may have a strong grasp of vocabulary and grammar، the ability to accurately translate idiomatic expressions remains a complex skill requiring both linguistic and cultural competence. The difficulty in translating idioms stems from their non-literal nature، making direct word-for-word translation ineffective (Newmark، 1988). Idioms are an essential part of any language، carrying meanings that often extend beyond their literal interpretation. For English as a Foreign Language (EFL) learners، translating idioms poses a significant linguistic challenge due to differences in syntactic structure، cultural context، and figurative meaning (Baker، 2018). While learners may have a strong grasp of vocabulary and grammar، the ability to accurately translate idiomatic expressions remains a complex skill requiring both linguistic and cultural competence. The difficulty in translating idioms stems from their non-literal nature، making direct word-for-word translation ineffective (Newmark، 1988).

Given these challenges، this study investigates teachers' insights into the linguistic difficulties EFL learners face in idiom translation. By analyzing educators' perspectives، the research aims to highlight key problem areas and propose practical teaching strategies to enhance learners' idiomatic comprehension and translation accuracy. Understanding these difficulties can contribute to more effective language instruction and curriculum development، ultimately improving students' ability to engage with idiomatic expressions in English.

2. Statement of the Problem

EFL learners face challenges when translating idioms due to the figurative nature of idiomatic expressions and the lack of direct equivalents in the target language. This

problem is compounded by learners' reliance on literal translation strategies، leading to inaccurate and confusing translations. Teachers، who are directly involved in the learning process، observe these difficulties but lack sufficient insight into how these challenges can be effectively addressed. Understanding these challenges from teachers' perspectives is essential to developing more effective teaching strategies that can improve students' ability to translate idioms accurately. This study aims to fill this gap by exploring teachers' views on the linguistic challenges learners face in idiom translation.

3. Objective of the Study

This study sets out to the following objective:

1. To explore teachers' perspectives on the linguistics challenges EFL learners face in translating idioms.

4. Question of the Study

This study sets out to answer the following question:

1. What are the linguistic challenges EFL learners face in translating idioms?

5. Hypothesis of the Study

This study sets out to test the following hypothesis:

1. EFL learners face a linguistic challenges in translating idioms.

6. Significance of the Study

This study will provide teachers' perspectives on the linguistics challenges EFL learners face in translating idioms. The findings will help educators develop more effective teaching strategies، ultimately enhancing students' translating idioms. By addressing these challenges، the study aims to improve language instruction and support the development of practical skills in translating idioms.

7. Literature Review

The Role of Idioms in Language Acquisition

Idioms are crucial in mastering any language، as they provide learners with deeper insights into the culture and social nuances of the language. They are often used to express complex ideas in simpler، more colorful ways. For EFL learners، understanding idioms is essential for developing fluent and natural language use. Idiomatic expressions are not only vocabulary items but also reflect the mindset and culture of native speakers. Researchers have found that the comprehension and proper usage of idioms enhance learners' communicative competence and contribute to language fluency (Baker، 2018).

Challenges in Translating Idioms

One of the key challenges in idiomatic translation is that idioms often cannot be translated directly or literally into the target language. The meaning behind idioms is often figurative، making it impossible to retain the same impact or meaning when translating word-for-word. As a result، translators must understand the cultural context and figurative meaning of idiomatic expressions. Studies have shown that even advanced language learners often struggle with idiomatic translation due to this non-literal nature (Newmark، 1988).

Linguistic and Cultural Barriers in Idiomatic Translation

Language and culture are intertwined، and idioms are a prime example of this. Idioms reflect specific cultural values and ways of thinking. For instance، an idiomatic expression that makes sense in one language may sound odd or nonsensical in another. Linguistic barriers exist when there is no direct equivalent in the target language. As a result، learners often face a dilemma when attempting to find an appropriate idiomatic expression in the target language، leading to inaccurate translations (Baker، 2018).

Semantic Transparency and Idioms

The transparency of an idiom’s meaning plays significant role in how easily it can be understood or translated. Some idioms are more "transparent،" meaning their meaning is relatively easy to guess from the words used (e.g.، "kick the bucket" in English). However، more opaque idioms، which require a deep understanding of cultural or figurative meanings، are far more difficult to translate accurately. According to Schmitt (2020)، learners often struggle with these opaque idioms because they cannot easily deduce their meaning from the individual words.

The Impact of Figurative Meaning on Idiom Translation

Idioms frequently use figurative language، which makes translation particularly challenging. Learners must not only understand the idiom itself but also recognize the cultural or historical context that shapes its meaning. Misunderstanding these figurative aspects leads to errors in translation. According to Newmark (1988)، this is one of the most significant obstacles in translating idioms، as the figurative meanings often carry nuances that are specific to the language's culture and history.

The Role of Context in Idiomatic Translation

Context is essential for understanding and translating idioms. Idiomatic expressions often rely heavily on situational or cultural context، and without this understanding، the meaning may be lost. In some cases، the same idiom might have different meanings based on the context in which it is used. This is why teachers emphasize the importance of teaching idioms in context، helping students understand when and how to use idiomatic expressions appropriately. (Baker، 2018).

Instructional Approaches to Teaching Idioms

Several approaches to teaching idioms can help EFL learners improve their idiomatic translation skills. One effective method is contextualized teaching، where idioms are taught in the context of stories، conversations، or media. Additionally، teachers use strategies such as role-playing and paraphrasing to help learners practice idioms in a variety of contexts. According to Schmitt (2020)، these approaches not only improve learners' understanding of idioms but also enhance their ability to use them correctly in translation tasks.

Strategies for Teaching Idiomatic Expressions

Effective idiom teaching strategies involve both linguistic and cultural approaches. Teachers may introduce idioms through storytelling or authentic material such as movies or newspapers، allowing students to see idioms in their natural context. Schmitt (2020) emphasizes that breaking down idioms into their components and comparing idiomatic expressions across languages helps learners grasp the nuances of figurative language. This multi-faceted approach makes idiom learning more engaging and accessible.

Errors in Idiomatic Translation

Common errors in idiomatic translation include literal translations، where students translate idioms word-for-word، resulting in awkward or nonsensical expressions in the target language. Other errors occur when students misunderstand the figurative meaning of an idiom، leading to incorrect or inappropriate translations. Newmark (1988) notes that such errors are common، particularly among less experienced translators or learners who lack a deep understanding of cultural and contextual nuances.

Improving Idiomatic Translation

Through Teacher Feedback from teachers is crucial for improving idiomatic translation skills. Teachers can help learners by providing targeted feedback on their translation mistakes and guiding them to more accurate and culturally appropriate expressions. Schmitt (2020) stresses the importance of constructive feedback، which allows learners to identify patterns in their errors and avoid them in future translations. Teachers' insights into the specific challenges learners face help in shaping more effective lesson plans and improving overall translation performance.

8. Previous Studies

The first study by Huang (2021) explored the perspectives of teachers on the challenges EFL learners face in idiomatic translation. The study revealed that teachers frequently observed errors related to the direct translation of idiomatic expressions،

leading to misunderstandings. Teachers emphasized the need for more structured feedback and the use of authentic materials to help learners better understand the nuances of idiomatic expressions. The study concluded that teacher intervention plays a pivotal role in overcoming these challenges and improving learners' translation skills.

The second study by Li and Wang (2019) studied how the context affects the translation of idiomatic expressions between Chinese and English. Their research demonstrated that understanding the cultural and situational context of an idiom significantly improved learners' ability to translate idioms accurately. The study found that learners who were provided with contextual information before engaging in translation tasks made fewer errors، suggesting that a context-based teaching approach is highly effective for idiomatic translation.

The third study Al-Faki (2017) conducted a study exploring the difficulties EFL learners face when translating idioms from Arabic to English. The study emphasized the cultural and linguistic challenges inherent in idiomatic translation، especially for learners from a non-Western cultural background. The study recommended that language instruction should focus on contextualizing idioms and developing a deeper understanding of both cultures involved. Teachers were encouraged to provide more exposure to idiomatic expressions in different contexts and use comparative approaches to enhance translation accuracy.

9. Method of the Study

The study adopted the descriptive analytical method to explore linguistic challenges faced by EFL learners translating idioms. A questionnaire has been used as tool for data collection. The population of the study comprised English language teachers at Khartoum state. A sample of (120) teachers was selected using randomly sampling. The questionnaire was distributed electronically، and the collected data were analyzed using statistical software to identify prevalent challenges in idiom translation.

10 Data Analysis

In this study، data analysis were conducted to interpret the responses from the questionnaire distributed to (120) English language teachers. The analysis involved coding and categorizing the responses to identify common themes and patterns related to the linguistic challenges in translating idioms. Descriptive statistics were used to summarize the data، and inferential statistics were applied to examine relationships and significant differences within the data. This analysis aims to provide a comprehensive understanding of the challenges faced by EFL learners in translating idioms.

Table (1): Statement (1) Translating idioms become more difficult when trying to produce a dynamic equivalence.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	19	15.8%
Agree	28	23.3%
Neutral	17	14.2%
Disagree	32	26.7%
Strongly disagree	24	20.0%
Total	**120**	**100%**

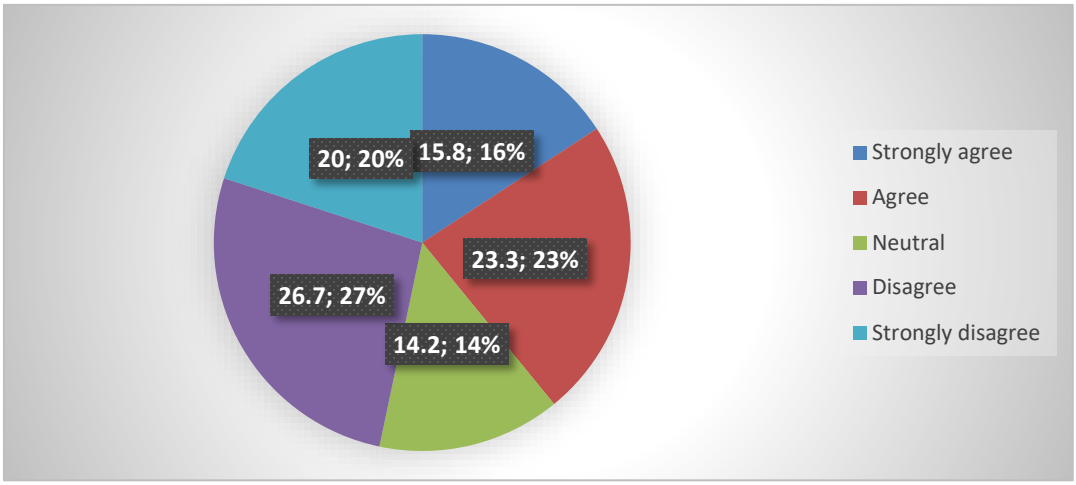


Figure (1): Statement (1) Translating idioms become more difficult when trying to produce a dynamic equivalence.

It is clear from table (1) and figure (1) that there are (15.8%) strongly agreed with" Translating idioms become even more difficult when trying to produce a dynamic equivalence: In which the translator has to reproduce an equivalent effect on the receiver as that experienced by the source language receiver". There are (23.3%) agreed with that، and (14.2%) were not sure، (26.7%) disagreed. (20.0%) are strongly disagree. This indicate that learners face difficulties in idioms translation.

Table (2): Statement (2) Students frequently translate idioms directly from their native language، leading to misunderstandings.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	28	23.3%
Agree	42	35.0%
Neutral	21	17.5%%
Disagree	14	11.7%
Strongly disagree	15	12.5%
Total	**120**	**100%**

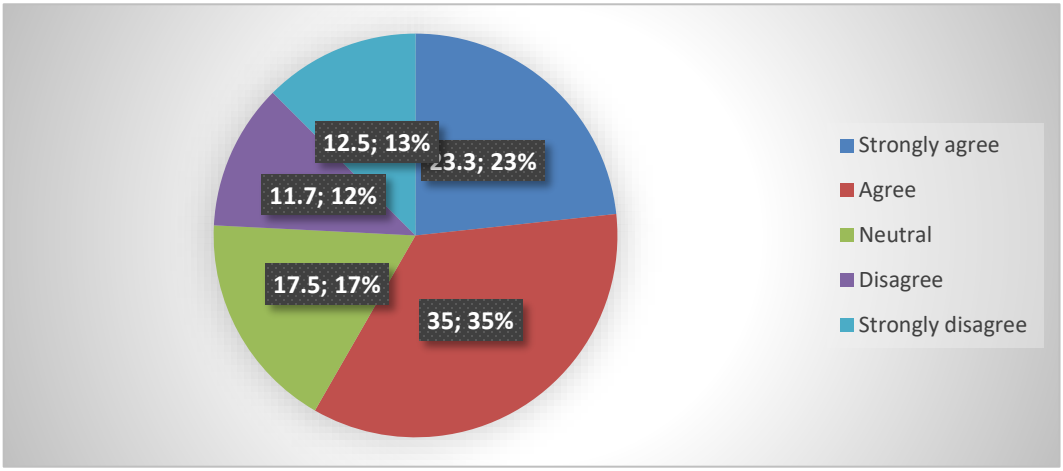


Figure (2): Statement (2) Students frequently translate idioms directly from their native language، leading to misunderstandings.

From table (2) and figure (2) there are (23.3%) strongly agreed with statement "Students frequently translate idioms directly from their native language، leading to misunderstandings. There are (35%) agreed، and (17.5%) were not sure، (11.7%) disagreed. (12.5%) are strongly disagree. This indicate that learners translate idioms directly from their native language lead to misunderstandings.

Table (3): Statement (3) Figurative language poses great challenges to students when trying to render it into Arabic.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	20	16.7%
Agree	40	33.3%
Neutral	22	18.3%
Disagree	22	18.3%
Strongly disagree	16	13.3%
Total	**120**	**100%**

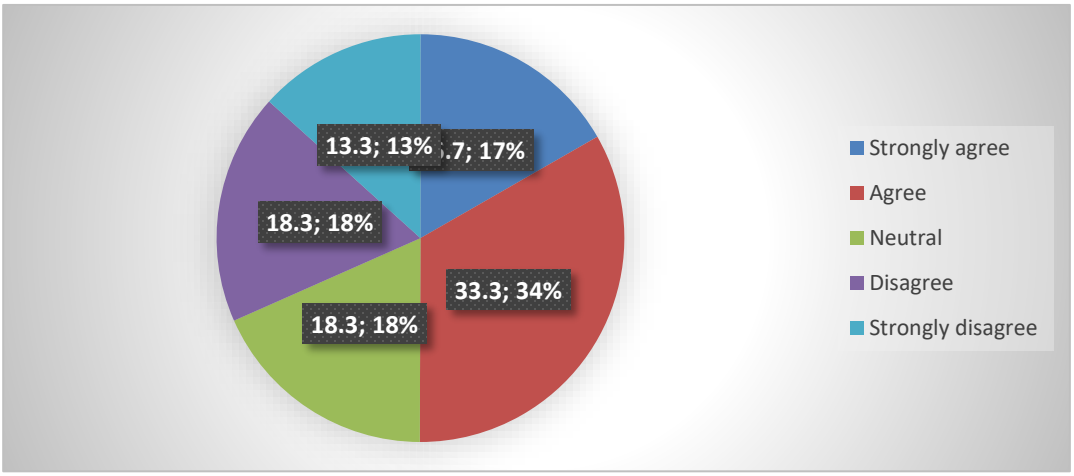


Figure (3): Statement (3) Figurative language poses great challenges to students when trying to render it into Arabic.

From table (3) and figure (3) there are (16.7%) strongly agreed with statement "Figurative language poses great challenges to students when trying to render it into Arabic. There are (33.3%) agreed، and (18.3%) were not sure، (18.3%) disagreed. (13.3%) are strongly disagree. This indicate that figurative language poses great challenges in idioms translation.

Table (4): Statement (4) it is believed that cultural differences play a significant role in the difficulty students' face with idiom translation.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	36	30.0%
Agree	28	23.3%
Neutral	31	25.8%
Disagree	17	14.2%
Strongly disagree	8	6.7%
Total	**120**	**100%**

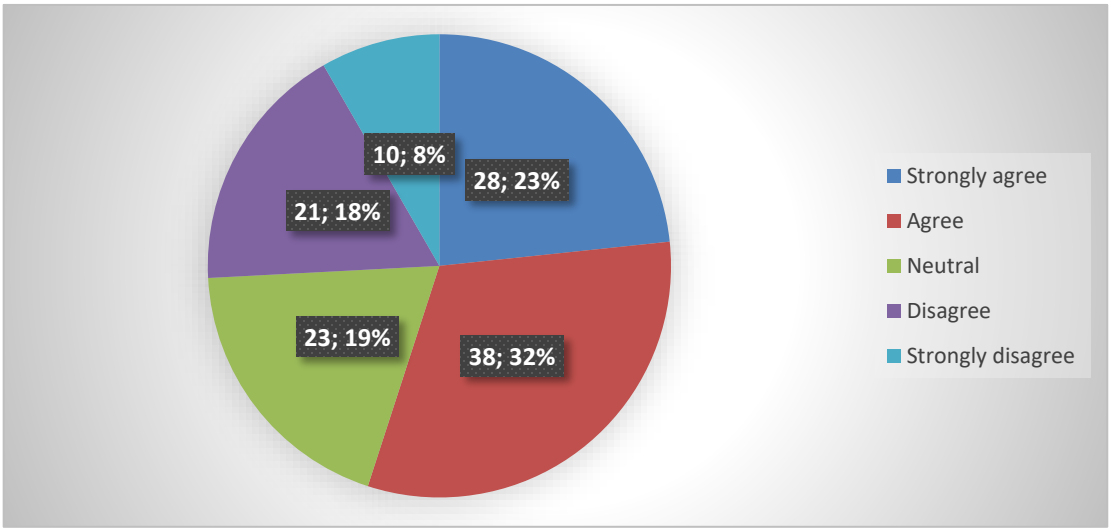


Figure (4): Statement (4) it is believed that cultural differences play a significant role in the difficulty students' face with idiom translation.

From table (4) and figure (4) there are (30%) strongly agreed with statement "Figurative language poses great challenges to students when trying to render it into Arabic. There are (23.3%) agreed، and (25.8%) were not sure، (14.2%) disagreed. (6.7%) are strongly disagree. This proved that cultural differences play a significant role in the difficulty of idiom translation.

Table (5): Statement (5) teachers provides additional explanations to help students grasp idiomatic expressions.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	41	34.2%
Agree	33	27.5%
Neutral	18	15.0%
Disagree	17	14.2%
Strongly disagree	11	9.2%
Total	**120**	**100%**

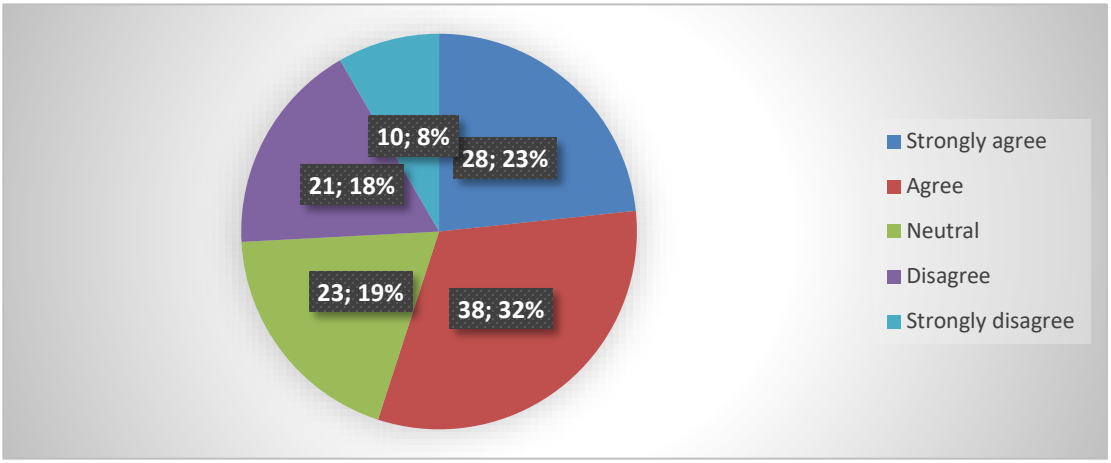


Figure (5): Statement (5) teachers provides additional explanations to help students grasp idiomatic expressions.

From table (5) and figure (5) there are (34.2%) strongly agreed with statement "teachers provides additional explanations to help students grasp idiomatic expressions. There are (27.5%) agreed، and (15%) were not sure، (14.2%) disagreed. (9.2%) are strongly disagree. This indicate that teachers provides additional explanations to help students' in idiom translation.

Table (6): Statement (6) the lack of equivalent idioms in students' native languages contributes to their challenges in translation.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	57	47.5%
Agree	33	27.5%
Neutral	18	15.0%
Disagree	8	6.7%
Strongly disagree	4	3.3%
Total	**120**	**100%**

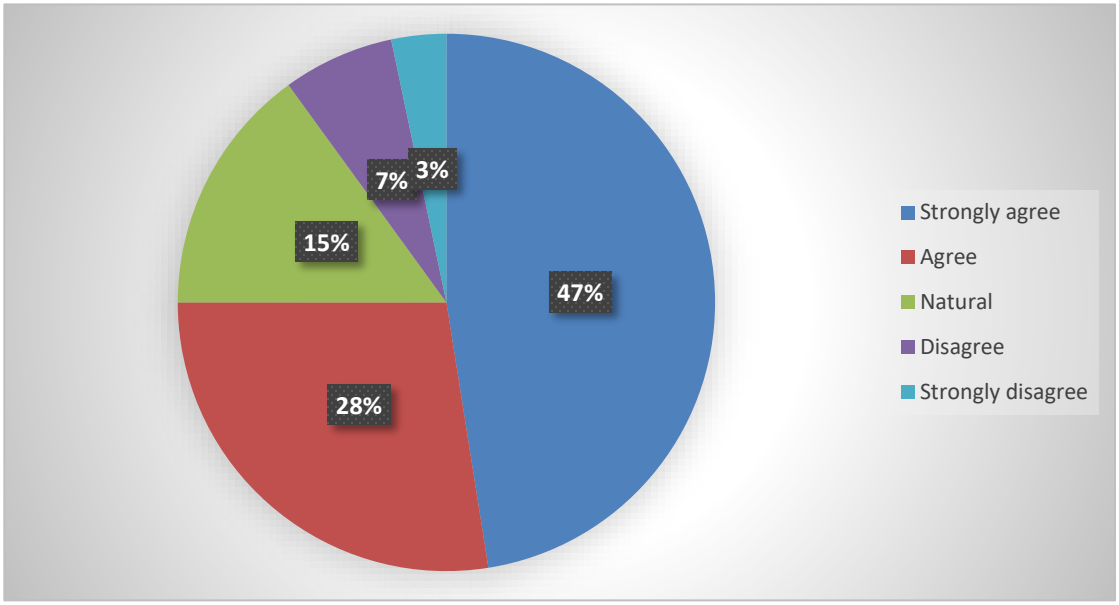


Figure (6): Statement (6) the lack of equivalent idioms in students' native languages contributes to their challenges in translation.

From table (6) and figure (6) there are (47.5%) strongly agreed with statement “teachers provides additional explanations to help students grasp idiomatic expressions. There are (27.5%) agreed، and (15%) were not sure، (6.7%) disagreed. (3.3%) are strongly disagree. This indicate that lack of equivalent idioms in students' native languages contributes to their challenges in translation.

Table (7) Statement (7) idiomatic expressions should be taught explicitly in EFL classrooms.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	20	36.7%
Agree	37	26.7%
Neutral	23	19.2%
Disagree	21	17.5%
Strongly disagree	19	10.0%
Total	**120**	**100%**

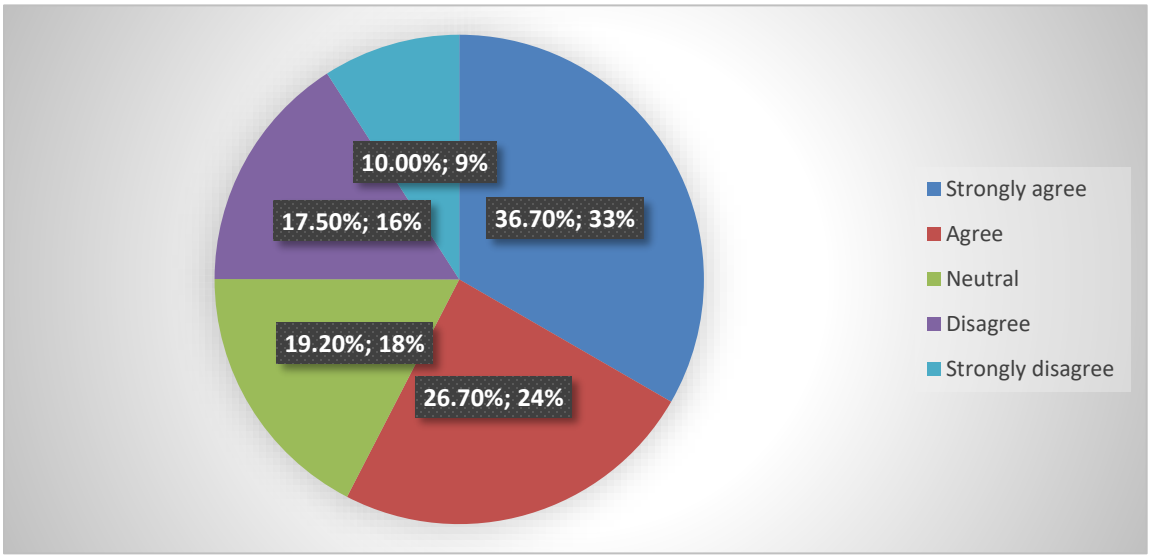


Figure (7): Statement (7) idiomatic expressions should be taught explicitly in EFL classrooms.

From table (7) and figure (7) there are (36.7%) strongly agreed with statement "teachers provides additional explanations to help students grasp idiomatic expressions. There are (26.7%) agreed، and (19.2%) were not sure، (17.5%) disagreed. (10%) are strongly disagree. This indicate that idiomatic expressions should be taught explicitly.

Table (8) Statement (8) teacher should encourages students to explore idioms through authentic materials like movies، songs، and literature.

Options	Frequency	Percentage
Strongly agree	67	55.6%
Agree	28	23.3%
Neutral	15	12.5%
Disagree	6	5%
Strongly disagree	4	3.3%
Total	**120**	**100%**

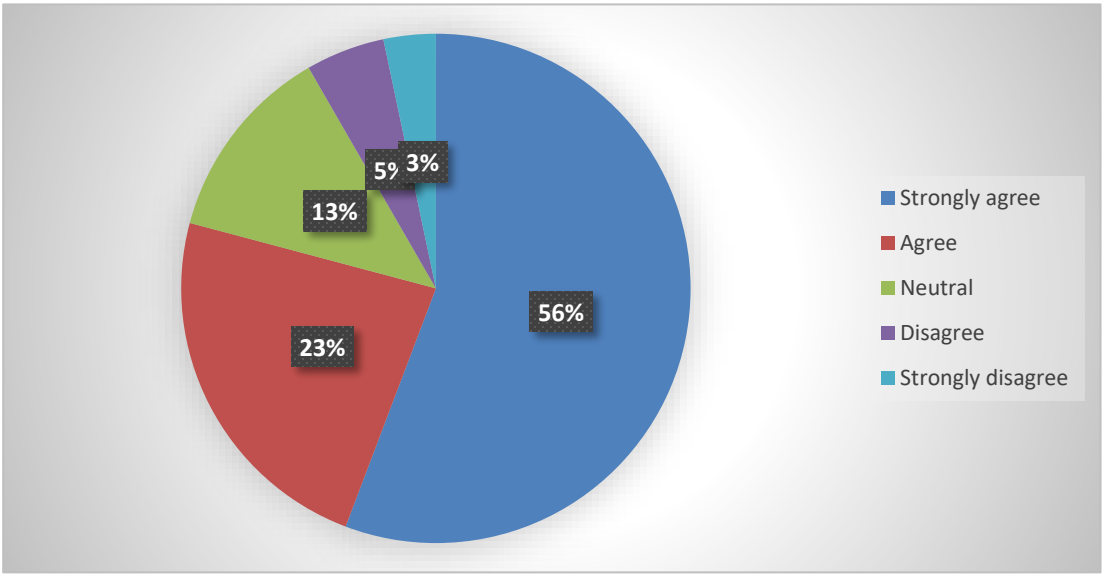


Figure (8): Statement (8) teacher should encourages students to explore idioms through authentic materials like movies، songs، and literature.

From table (8) and figure (8) there are (55.6%) strongly agreed with statement "teachers provides additional explanations to help students grasp idiomatic expressions. There are (23.3%) agreed، and (12.5%) were not sure، (5%) disagreed. (3.3%) are strongly disagree. This indicate that teacher should encourages students to explore idioms through authentic materials.

11. Discussion of the Results

The findings of this study align with previous research on the challenges EFL learners face in translating idioms، while also expanding on certain aspects. One of the key

difficulties identified is learners' reliance on direct translation from their native language، leading to misunderstandings. This is consistent with Huang (2021)، who reported that teachers frequently observed errors resulting from literal translation. Similarly، Al-Faki (2017) highlighted first-language interference as a major issue for Arabic-speaking learners translating idioms into English. The current study reinforces these findings، as (23.3%) of respondents strongly agreed and (35%) agreed that they often attempt direct translation، which can result in semantic distortion. Another significant finding is the role of context in idiom translation. Li and Wang (2019) demonstrated that providing contextual and cultural background improves translation accuracy، which is supported by this study's results، where (30%) of participants strongly agreed and (23.3%) agreed that cultural differences play a crucial role in idiomatic translation. This confirms that context-based teaching is essential for improving translation skills. Additionally، this study found that achieving dynamic equivalence remains a major challenge، with (15.8%) of respondents strongly agreeing and (23.3%) agreeing that finding an equivalent expression that evokes the same effect as the source idiom is difficult. This aligns with Huang (2021)، who noted that idiomatic expressions are deeply rooted in linguistic and cultural contexts، making it hard to maintain their meaning in translation. Another crucial aspect examined is the role of teachers in facilitating idiomatic translation. The results indicate that (34.2%) of respondents strongly agreed and (27.5%) agreed that teachers provide additional explanations to help students understand idioms، reinforcing Huang's (2021) argument that teacher intervention is vital. Moreover، (55.6%) strongly agreed and (23.3%) agreed that teachers should incorporate authentic materials in their instruction، supporting Al-Faki's (2017) recommendation that learners need greater exposure to idioms in different contexts to improve their translation accuracy. Additionally، the study found that figurative language poses a significant challenge، with (16.7%) strongly agreeing and (33.3%) agreeing that they struggle with translating idiomatic expressions due to their metaphorical and culture-specific nature. This aligns with Al-Faki (2017)، who identified metaphorical meanings and cultural embedding as key obstacles in idiomatic translation. While previous studies have acknowledged these difficulties، this study further quantifies learners' struggles، providing more concrete data on the extent of the problem. Overall، the findings confirm and build upon existing literature by emphasizing that direct translation، cultural influence، and dynamic equivalence are among the primary difficulties in idiomatic translation. Furthermore، the study highlights the importance of explicit instruction، structured feedback، and

exposure to idiomatic expressions in diverse contexts، reinforcing previous recommendations for improving idiom translation accuracy.

12. Findings

Based on the above discussions، the following are the findings:

1. Students with achieving dynamic equivalence in translating idioms، make it difficult to maintain the original meaning.
2. Learners translate idioms directly from their native language، leading to frequent misunderstandings.
3. Figurative language adds complexity to translating idioms، making it challenging for EFL learners to interpret and convey idiomatic meanings accurately.
4. Cultural differences play a major role in translating idioms difficulties، as students often struggle to find equivalent expressions in the target language.
5. Explicit teaching methods، including detailed explanations and contextual examples، help EFL learners grasp and translate idiomatic expressions more effectively.
6. Authentic materials such as literature، movies، and real-life conversations enhance EFL learners' ability to comprehend and use idiomatic expressions appropriately.

13. Conclusion

The study highlights the challenges that EFL learners face in translating idioms، particularly in achieving dynamic equivalence، handling figurative language، and overcoming cultural differences. The findings emphasize that direct translation from the native language often leads to misunderstandings، making explicit instruction and contextualized learning essential. The study also underscores the importance of using authentic materials، interactive teaching methods، and technological tools to enhance idiom comprehension. By implementing the recommended strategies، educators can improve EFL learners' ability to translate idioms accurately and effectively، ultimately fostering better cross-cultural communication and linguistic proficiency.

14. Recommendations

The following are the study recommendations:

1. Translation courses should include specialized training on dynamic equivalence to help EFL learners convey the intended meaning of idioms accurately.

2. EFL learners should be encouraged to understand idioms conceptually rather than relying on direct word-for-word translation.

3. Authentic materials should be used in classroom settings to expose EFL learners to idiomatic expressions in natural contexts.

4. Teachers should introduce cultural comparisons of idioms across languages to enhance EFL learners' awareness of cross-cultural differences in meaning.

5. Language programs should incorporate focused training on figurative language to improve EFL learners' ability to interpret and translate idioms effectively.

References

Al-Faki، M. (2017). Idiomatic Translation: Cultural and Linguistic Challenges in EFL Contexts. Arab Journal of Language and Linguistics.

Baker، M. (2018). In Other Words: A Coursebook on Translation. 3rd edn. Routledge.

Baker، M. (2018). In Other Words: A Coursebook on Translation. 3rd edn. Routledge.

Huang، Y. (2021). Teachers' Perspectives on EFL Learners' Translation of Idioms. Journal of Language Teaching Research، 12(4)، 321-334.

Li، X. & Wang، Y. (2019). Investigating the Role of Context in Idiomatic Translation. Language and Translation Studies، 14(2)، 135-148.

Newmark، P. (1988). A Textbook of Translation. Prentice Hall.

Schmitt، N. (2020). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press.

Schmitt، N. (2020). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press.