

"تحليل صمت المتعلم في دروس المحادثة: بين الخوف اللغوي والحاجة إلى وقت للتفكير"

Analyzing Learner Silence in Conversation Classes: Between Language Anxiety and "the Need for Thinking Time"

محمود يحيى حريري

جامعة ماردين (تركيا) _ كلية العلوم الإسلامية mahmud.antep@hotmail.com

تاريخ النشر: 2026/03/01

تاريخ القبول: 2026/01/16

تاريخ الاستلام: 2025/12/09

ملخص:

تتناول هذه الدراسة ظاهرة صمت المتعلم في دروس المحادثة العربية للناطقين بغيرها، وهي ظاهرة غالباً ما يُساء فهمها داخل الصف، فتُفسَّر على أنها مؤشِّر على الضعف أو عدم الفهم، في حين قد تكون في كثيرٍ من الأحيان انعكاساً لمجموعةٍ من العوامل المعرفية والنفسية المعقدة، وتكمن أهمية الدراسة في تسليطها الضوء على الصمت بوصفه سلوكاً لغوياً مقصوداً أحياناً، لا مجرد غياب للكلام، وتدعو إلى إعادة النظر في طريقة تعامل المعلمين معه في سياقات تعليم العربية لغير الناطقين بها. تهدف الدراسة إلى تحليل دوافع الصمت لدى المتعلمين في مواقف المحادثة، ورصد العوامل المؤثرة في الصمت واقتراح استراتيجيات تعليمية تراعي هذا الصمت وتحوله إلى أداة داعمةٍ للتعلم بدلاً من أن يُعدَّ عائقاً.

تعتمد الدراسة على منهج تحليلي كفي، من خلال ملاحظة دروس محادثة حقيقية، وتحليل تفاعلات الصف، إلى جانب إجراء مقابلاتٍ مع المتعلمين والمعلمين. كما تقترح مجموعةً من الاستراتيجيات العملية؛ مثل: توسيع وقت الانتظار وتضمين لحظات الصمت البناء في التصميم التعليمي، وتقديم تدريبات مسبقة على التعبير التلقائي، وتبني أسلوب "المحادثة البطيئة" الذي يراعي إيقاع التفكير لدى المتعلم. تخلص الدراسة إلى أنَّ فهم الصمت وتحليله ليس فقط مدخلاً لفهم المعوقات اللغوية، بل أيضاً فرصة لتطوير ممارسات تعليمية أكثر مرونةً وشمولاً؛ تعترف بالفروق الفردية في معالجة اللغة وتمنح المتعلم مساحةً آمنةً للتعبير.

كلمات مفتاحية: الصمت، المحادثة، الخوف اللغوي، التفكير.

Abstract:

This study explores the phenomenon of learner silence in Arabic conversation classes for non-native speakers—a phenomenon that is often misunderstood in classroom settings. It is frequently interpreted as a sign of weakness or lack of understanding, whereas it may, in many cases, reflect a complex interplay of cognitive and psychological factors. The significance of this study lies in its effort to shed light on silence as an intentional linguistic behavior rather than merely the absence of speech. It calls for a reassessment of how teachers perceive and respond to learner silence in the context of teaching Arabic to non-native speakers.

The study aims to: Analyze the motivations behind learner silence in conversational situations, particularly distinguishing between silence stemming from language anxiety. Identify the factors influencing silence, including cultural background... Propose

pedagogical strategies that take this silence into account and transform it into a supportive learning tool rather than treating it as an obstacle.

The study adopts a qualitative analytical approach, relying on classroom observation of real conversation lessons, analysis of classroom interactions, and interviews with both learners and teachers. It also proposes a set of practical strategies, such as extending wait time, incorporating constructive silence into lesson design, providing preparatory training for spontaneous expression, and adopting a “slow conversation” approach that aligns with learners’ cognitive pacing. The study concludes that understanding and analyzing silence is not only a gateway to uncovering linguistic challenges but also an opportunity to develop more flexible and inclusive teaching practices. These practices recognize individual differences in language processing and offer learners a safe space for expression.

Keywords: Silence; Conversation; Language Anxiety; Thinking.

محمود يحيى حريري

1. مقدمة:

يمثل الصمت في دروس المحادثة ظاهرةً تربويّةً ولسانيةً معقّدة تستحقّ التأمل والبحث، لا سيّما في ميدان تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، حيث تتداخل فيها مجموعةً من العوامل اللغويّة والنفسية والثقافية. فكثيرًا ما يُفهم صمت المتعلّم داخل الصف على أنّه مؤشّرٌ على ضعفٍ في الكفاءة اللغويّة أو على غياب الفهم، ويُفسّر على نحو سطحيّ بوصفه إخفاقًا في التفاعل الشفهي أو عدم رغبة في المشاركة. غير أن هذا التفسير يغفل عن كون الصمت قد يكون سلوكًا مقصودًا واعيًا، نابعًا من الحاجة إلى المعالجة الذهنيّة، أو ناتجًا عن توتر داخلي ناجم عن الخوف من الخطأ أو من التقييم السلبي، أو حتى نتيجةً لانتماء ثقافي يُعلي من شأن الاستماع على حساب الكلام. (الشلي، 2019) ص112.

إنّ تعليم المحادثة ليس مجرد نقل مفردات وتراكيب لغوية، بل هو تفاعل ديناميكي يتطلب بيئة صفية آمنة، وتفهمًا عميقًا للمتعلّمين وسلوكياتهم التواصلية، ومن هذا المنطلق، يصبح من الضروري على المعلمين والممارسين في حقل تعليم اللغات أن يعيدوا النظر في تفسير سلوك الصمت، وأن ينتقلوا من الحكم عليه إلى محاولة فهم أبعاده وتوظيفه بطريقةٍ إيجابيةٍ تخدم التعلّم.

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة هذه الظاهرة من منظورٍ شامل، يتجاوز التفسيرات التقليدية، ويبحث في الدوافع الخفية خلف صمت المتعلّمين في مواقف المحادثة. كما تسعى إلى التمييز بين أنواع الصمت، وتحديد ما إذا كان ناجمًا عن عوائق لغويّة ونفسية، أم عن حاجاتٍ معرفيّةٍ تتعلّق بالإعداد الذهني وصياغة اللغة داخليًا قبل النطق بها. إضافةً إلى ذلك، تتناول الدراسة أثر عوامل متعدّدة في تشكيل هذا الصمت، مثل الكفاءة اللغويّة، والخلفية الثقافية، ونوعية الأنشطة الصفية، ونمط التدريس.

وتستند الدراسة إلى مدخلٍ تحليليٍّ نوعيٍّ يعتمد على الملاحظة الصفية والمقابلات، سعيًا نحو تقديم قراءةٍ عميقةٍ ومتأنيةٍ لهذه الظاهرة. كما تقترح مجموعةً من الاستراتيجيات التعليميّة المرنة التي تساعد في تحويل الصمت من

عائقي ظاهرٍ إلى أداةٍ خفيّةٍ داعمةٍ للتفكير والتعلّم، مثل توسيع وقت الانتظار، وتبني المحادثة البطيئة، وتضمين فترات صمت مقصودة ضمن التصميم التعليمي.

من خلال هذا التحليل، تسعى الدراسة إلى إرساء دعائم فهم أعمق لممارسات الصمت في الصف، والدعوة لتطوير ممارساتٍ تعليميّة تراعي الفروق الفردية، وتمنح المتعلّم متنفسًا ذهنيًا آمنًا يمكنه من الانخراط في المحادثة بثقةٍ وفعاليّة.

2. أهميّة الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميّتها من طبيعة الظاهرة التي تتناولها، وهي ظاهرة صمت المتعلّم في دروس المحادثة، التي كثيرًا ما تُفهم بشكلٍ خاطئٍ في البيئات التعليميّة، خاصّةً في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فبينما تُفسّر حالات الصمت أحيانًا على أنّها تعبيرٌ عن الفشل في الفهم أو عدم الرغبة في التفاعل، فإنّ هذه الدراسة تدعو إلى إعادة النظر في هذا الفهم السطحي، وتقدّم الصمت بوصفه سلوكًا لغويًا معقدًا ومقصودًا أحيانًا، له دلالاته النفسيّة والمعرفيّة والثقافيّة.

وتبرز أهميّة الدراسة من خلال تسليط الضوء على البُعد الخفيّ لهذا السلوك، الذي قد يكون انعكاسًا لحالة ذهنيّة نشطة، تُمارس فيها عمليّة تفكيرٍ داخليّ وتحليلٍ لغويّ قبل النطق. كما تسهم الدراسة في تعزيز وعي المعلّمين بأهميّة تفهم السياق الذي يحدث فيه الصمت، وتجنّب الأحكام السريعة، والعمل على تهيئة بيئةٍ صفيّة مرنة تتيح مساحةً آمنةً للمتعلمين، تراعي الاختلافات الفردية في أساليب التعلّم والتعبير.

ومن الأهميّة بمكان أيضًا أنّ هذه الدراسة تأتي في ظلّ التركيز المتزايد على التفاعل الشفهيّ في فصول تعليم اللغات، ممّا يجعل فهم أنماط السلوك التواصلية - بما في ذلك الصمت - أمرًا جوهريًا لتصميم ممارساتٍ تدريسيّة أكثر فعاليّة وإنصافًا للمتعلمين.

3. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعةٍ من الأهداف المرتبطة بفهم سلوك الصمت في دروس المحادثة وتحليل أبعاده التربويّة، ويمكن تفصيل هذه الأهداف على النحو الآتي:

1. تحليل دوافع الصمت لدى المتعلّمين في مواقف المحادثة، مع التركيز على التمييز بين نوعين رئيسيين من الصمت:

- صمت ناتج عن الخوف اللغوي، مثل الخوف من الوقوع في الخطأ، أو من الانتقاد أو التقييم من قبل المعلّم أو الزملاء.

- صمت ناتج عن الحاجة إلى وقتٍ ذهنيٍّ للمعالجة اللغوية، وترتيب الأفكار داخليًا قبل التعبير عنها.

2. رصد وتحليل العوامل المؤثرة في سلوك الصمت، سواء كانت:

- عوامل داخلية: مثل مستوى الكفاءة اللغويّة، والثقة بالنفس، والاستعداد العقلي.
- أو عوامل خارجية: كالبنية الثقافيّة والاجتماعيّة للمتعلم، وأنماط التدريس، وطبيعة الأنشطة الصفية.

3. اقتراح استراتيجيات تربوية وتعليمية فعّالة للتعامل مع الصمت داخل غرفة الصف، من خلال تحويله من ظاهرة سلبية يُخشى منها إلى أداة داعمةٍ للتعلّم البنّاء، يمكن أن تسهم في تحسين جودة التفاعل الشفهي، وبناء بيئة صفية أكثر تفهّمًا وتحفيزًا.

4. منهجية الدراسة:

اتّبعَت هذه الدراسة منهجًا تحليليًا كميًا (Qualitative Analytical Approach)، يهدف إلى الوصول إلى فهم عميقٍ وواقعيٍّ لظاهرة الصمت في دروس المحادثة، من خلال استقصاء ميداني للفاعلات الصفية وتفسيرات المعلّمين والمتعلّمين، وتمثّلت أدوات جمع البيانات والإجراءات في الآتي:

1. الملاحظة الصفية المباشرة: تمّ حضور مجموعةٍ من دروس المحادثة لطلبةٍ ناطقين بغير العربية، وتمّ توثيق لحظات الصمت، وتسجيل السياقات التي وقعت فيها، مع ملاحظة ردود أفعال المعلّمين والطلبة المحيطين بها.
2. تحليل التفاعلات الصفية: تمّ تحليل مقاطع من الحوار الصفّي التي شهدت صمتًا واضحًا، ومحاولة ربطها بالعوامل المحيطة، كطبيعة السؤال، أو سرعة وتيرة الدرس، أو نوع النشاط المطلوب، أو أداء المعلّم.

3. إجراء مقابلات شبه مهيكلة: (Semi-structured interviews)

• مع المتعلّمين لفهم مشاعرهم أثناء لحظات الصمت، وتفسيرهم لأسباب عدم الكلام، ومدى شعورهم بالأمان أو الضغط أثناء التفاعل.

• مع المعلّمين: لمعرفة تصوّراتهم حول الصمت، ومدى وعيهم بدوافعه المحتملة، وكيفية استجابتهم له أثناء الدرس.

وقد تم تحليل البيانات نوعيًا لاستخلاص الأنماط والتوجّهات المتكرّرة، بما يمكن من بناء تصوّر متكاملٍ حول الظاهرة.

5. قضايا تمهيدية:

5، 1 تعريف الصمت في السياق التربوي واللغوي:

يُعدّ الصمت ظاهرةً لغويّةً وسلوكيّةً ذات أبعاد متعدّدة، ويأخذ في السياق التربوي دلالاتٍ تتجاوز مجرد الامتناع عن الكلام، فبينما يُعرّف في اللغة على أنه غياب الصوت أو عدم التلقّظ، ينظر إليه في التعليم بوصفه موقفًا تواصلًا قد يكون ذا معنى وظيفي، ويذهب بعض الباحثين إلى اعتبار الصمت نوعًا من أنواع التواصل غير اللفظي، يعكس مواقف داخلية تتعلّق بالاستيعاب أو التفكير أو التفاعل مع المادة التعليمية، لذلك، فإنّ تفسير الصمت داخل الصف يجب أن ينطلق من فهمٍ أعمقٍ لوظائفه وسياقه، لا من افتراضاتٍ سلبيةٍ أو تقييمات سريعة.

(النجار، 2017) ص 85

5، 2 الصمت في تعليم اللغات الثانية:

في سياقات تعليم اللغات الثانية، يأخذ الصمت أبعادًا أكثر تعقيدًا، نظرًا للضغوط النفسية واللغوية التي يتعرض لها المتعلّم، ويُعدّ الصمت ظاهرةً شائعةً لدى المتعلّمين في مراحل اكتسابهم الأولى للغة، إذ يرتبط غالبًا بفترة الصمت الطبيعي (Silent Period) التي يمرّ بها المتعلّم أثناء تهيئة جهازه المعرفي لاكتساب اللغة، قبل الانخراط في

إنتاجها. كما يمكن أن يكون الصمت استجابةً طبيعيةً لمواقف تواصلية تتطلب تفكيراً لغوياً معقداً، أو ناتجاً عن مقارنة داخلية بين اللغة الأم واللغة الهدف. في هذا السياق، لا يُنظر إلى الصمت كفشل، بل كمرحلة وظيفية في مسار اكتساب اللغة. (الحارثي، 2018) ص94

5، 3 أنواع الصمت ووظائفه (الدفاعي، المعرفي، الثقافي...) (السرحاني، 2020) ص103

يمكن تصنيف الصمت إلى عدة أنواع بحسب وظيفته وسياقه التربوي، ومن أبرزها:

- الصمت الدفاعي: يظهر عندما يشعر المتعلم بالخوف من ارتكاب خطأ لغوي أو من التعرض للتقييم السلبي، فيلجأ إلى الصمت بوصفه آلية وقائية لحماية الذات.
 - الصمت المعرفي: يرتبط بعمليات التفكير الداخلي والتخطيط للغة قبل التعبير. غالباً ما يُلاحظ عند الاستعداد للإجابة على أسئلة مفتوحة أو إنتاج تعبير حر.
 - الصمت الثقافي: يتأثر بالخلفية الثقافية للمتعلم، حيث تُفضل بعض الثقافات الصمت في المواقف الرسمية أو التعليمية، بوصفه دليلاً على الاحترام أو التأمل، مما يؤثر في تفاعل المتعلم داخل الصف.
 - الصمت اللغوي الانتقالي: وهو الصمت الذي يحدث خلال عملية الانتقال من استقبال اللغة إلى إنتاجها، ويُعد طبيعياً في مراحل التعلم الأولى.
- كل نوع من هذه الأنواع له وظيفة محددة يجب أن يتعامل معها المعلم بفهم وتقدير، بدلاً من تصنيفها جميعاً بوصفها سلوكاً سلبياً.

5، 4 العلاقة بين الصمت والخوف اللغوي:

الخوف اللغوي (Linguistic Anxiety) هو أحد أبرز العوامل المؤثرة في صمت المتعلم، ويتجلى في الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو من عدم الفهم، أو من فقدان السيطرة على التراكيب اللغوية أثناء الحديث، وقد أثبتت دراسات متعددة أنّ القلق المرتبط بالأداء الشفهي يُعدّ من أقوى دوافع الصمت، خاصةً في مواقف يوجد فيها زملاء متقدمون لغوياً أو عند وجود معلم يتسم بالصرامة. يظهر هذا النوع من الصمت عادةً عند طرح أسئلة أمام الصف أو أثناء النقاشات المفتوحة، حيث يتردد المتعلم في المشاركة، رغم امتلاكه المعرفة اللازمة، ولهذا، فإنّ تقليل مستوى التهديد في البيئة الصفية يعدّ من المفاتيح الأساسية لتحفيز المتعلم على التفاعل. (الجبوري، 2016) ص72

5، 5 الصمت بوصفه أداة للمعالجة الذهنية:

في المقابل، يمكن النظر إلى الصمت بوصفه مرحلة من مراحل المعالجة الذهنية اللغوية، يقوم خلالها المتعلم بتوليف المعرفة اللغوية المخزنة وتشكيلها في بنى تعبيرية مناسبة للموقف التواصلية. هذا الصمت ليس ناتجاً عن خوف أو قصور، بل هو لحظة نشطة من التفكير الداخلي، يتفاعل فيها العقل مع اللغة بشكل غير ظاهر، وغالباً ما يسبق هذا النوع من الصمت إجابات دقيقة أو عبارات معبرة، لأنّه يعكس عمقاً في المعالجة اللغوية. من هنا، فإنّ احترام هذه اللحظة من الصمت، وتمكين المتعلم من أن "يفكر بصوت هادئ"، يمثل أحد الأبعاد المهمة في التعليم التواصلية الفعال، خصوصاً في صفوف تعليم اللغات الأجنبية. (الخطيب، 2019) ص131

6. الصمت في دروس المحادثة... سلوكٌ سلبى أم حاجةٌ معرفيّة؟

لطالما اعتُبر الصمت داخل الصف، لا سيّما في دروس المحادثة، سلوكًا سلبيًا يُندر بعدم المشاركة، أو يدلّ على ضعفٍ في الكفاءة اللغويّة أو نقصٍ في التحفيز، خاصّةً في سياقات تعليم اللغة التي تقوم على التفاعل الشفهي. غير أنّ هذه النظرة التقليديّة تُغفل أبعادًا معرفيّةً ونفسيةً عميقة تُشكّل خلفية هذا السلوك، فالصمت، خصوصًا لدى متعلّمي اللغة الثانية أو الأجنبيّة، قد لا يكون غيابًا عن التعلّم أو مؤشّرًا على الانسحاب، بل هو في كثيرٍ من الأحيان حاجةٌ معرفيّةٌ أساسيّة، تعبّر عن لحظة تفكير، أو تأمل، أو معالجة لغويّة داخلية معقّدة تسبق الإنتاج الكلامي.

إن المتعلّم حين يواجه سؤالًا شفويًا أو يُطلب منه التفاعل في موقفٍ تواصلٍ مفتوح، فإنّه لا يُنتج اللغة بشكلٍ تلقائيٍّ دائمًا، بل يمرّ بسلسلةٍ من العمليات العقلية التي تشمل فهم السؤال، وتحديد المفردات المناسبة، وبناء التراكيب، وضبط النطق، وتوقع التقييم، وهذه العمليات تتطلّب وقتًا ومساحةً ذهنيّةً قد تتجلى خارجيًا في شكل صمت، ومن هنا، فإن التعامل التربوي مع الصمت بوصفه سلوكًا سلبيًا أو اضطرابًا تواصلًا قد يُفقد المتعلّم الشعور بالأمان، ويزيد من توتره، ويعجّل برودٍ سطحيّةٍ لا تعكس قدرته الحقيقيّة. (الرفاعي، 2021) ص 144

كما ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار البُعد الثقافي المرتبط بالصمت؛ إذ تختلف الثقافات في نظرتها إلى التفاعل الصفي، ففي حين ترى بعض الثقافات أن التحدّث الدائم دليلٌ على المشاركة، تنظر أخرى إلى الصمت كعلامةٍ على الاحترام، أو التفكير، أو عدم الرغبة في التسرّع؛ وبالتالي، فإنّ تفسير الصمت دون مراعاة هذه الفروق قد يؤدي إلى أحكامٍ تربويّةٍ غير دقيقة.

إنّ الفهم التربوي الحديث للصمت يدعونا إلى الانتقال من السؤال: "لماذا لا يتكلّم المتعلّم؟"، إلى سؤالٍ أعمق: "ما الذي يفكر فيه المتعلّم أثناء صمته؟"، فذلك يفتح بابًا لفهم طبيعة التعلّم نفسه، ويساعد المعلّم على تهيئة بيئةٍ صفيّةٍ مرنةٍ تعترف بأنّ التفاعل لا يقتصر على الكلام، وأنّ الصمت قد يكون أحيانًا أكثر دلالةً من الكلام نفسه. (الزهراني، 2020) ص 97

7. ملاحظات صفيّة ومقابلات مع المتعلّمين والمعلّمين:

في إطار المنهج التحليلي الكيفي الذي تبنته هذه الدراسة، تمّ تنفيذ سلسلةٍ من الملاحظات الصفيّة المنهجية داخل عددٍ من دروس المحادثة المخصّصة للناطقين بغير العربية، وذلك في بيئاتٍ تعليميّةٍ مختلفةٍ من حيث السياق الثقافي، والمستوى اللغوي، والهدف التعليمي (ديني، أكاديمي، أو تواصل عام). وقد اعتمدت الملاحظة على أدواتٍ ميدانيّةٍ دقيقة، شملت جداول ترميز للحظات الصمت، وتحليل أنماط التفاعل، وتوثيق المواقف التي يبرز فيها الصمت سواء من حيث توقيته (ما قبل أو بعد السؤال)، مدّته (ثوانٍ قصيرة أم طويلة)، أو سياقه (أسئلة مغلقة أم مفتوحة، أنشطة فرديّة أم جماعيّة).

كشفت الملاحظات عن أنّ الصمت لا يُعدّ دومًا دليلًا على قصورٍ في الكفاءة اللغويّة، بل غالبًا ما يكون مرتبطًا بعملياتٍ معرفيّةٍ داخليةٍ مثل استدعاء المفردات، تنظيم الأفكار، أو الموازنة بين الدقّة والطلاقة، وقد تبين أن الصمت يتكرّر بوضوحٍ في مواقف إنتاج اللغة المفتوحة، كالإجابات التي تتطلّب رأيًا شخصيًا أو تفسيرًا تفصيليًا، بينما يقلّ حضوره في الأنشطة ذات الإجابة المحدّدة مسبقًا.

ولتفسير هذه الظاهرة بشكلٍ أعمق، تمّ إجراء مقابلاتٍ شبه منظّمة مع مجموعةٍ مختارةٍ من المتعلّمين والمعلّمين؛ تضمّنت العينة متعلّمين من خلفياتٍ لغويّة وثقافيّة متعدّدة (التركيّة، الكرديّة، الانجليزيّة، الماليزيّة)، إضافةً إلى معلّمين ذوي خبراتٍ متفاوتةٍ في تدريس العربيّة لغير الناطقين بها. أظهرت المقابلات أنّ عدداً كبيراً من المتعلّمين يربطون صمتهم بالشعور بالضغط النفسي، حيث صرّحت إحدى الطالبات:

"أفضّل أن أبقى صامتةً بدل أن أقول شيئاً خطأ، لأنّ الخطأ في اللغة يُشعّرنني بأنني ضعيفةٌ أمام زملائي". بينما عبّر متعلّم آخر عن حاجته إلى وقتٍ أطول لصياغة الإجابة، قائلاً:

"أحياناً أحتاج فقط لبضع ثوانٍ لأجمع الكلمات في رأسي، لكنّ المعلّم ينتقل بسرعةٍ إلى طالبٍ آخر".

أمّا على صعيد المعلّمين، فقد تنوّعت آراؤهم بين من يرى الصمت علامةً على عدم الفهم أو ضعف المشاركة، ومن يعترف بأنّه قد يكون سلوكاً تعلّميّاً مشروّعاً ناتجاً عن الفروق الفرديّة في أساليب المعالجة اللغويّة، وقد أشار أحد المعلّمين إلى أنّه بدأ مؤخّراً بتخصيص فترات صمتٍ مقصودة في الصف، قائلاً:

"حين أطرح سؤالاً وأتوقّف قليلاً، ألاحظ أنّ بعض الطلاب الذين لا يشاركون عادةً يبدوون برفع أيديهم".

تؤكد هذه البيانات الميدانيّة على ضرورة تطوير وعي تربويٍّ أعمق لدى المعلّمين حول دلالات الصمت، وتمييز أنواعه، والابتعاد عن تفسيره دائماً بوصفه علامةً على القصور أو اللامبالاة.

إنّ فهم الصمت في سياقه الكامل يسمح للمعلّم بإعادة تأطير التفاعل الصّفي، بما يُتيح مساحةً آمنةً للمتعلّمين للتفكير، والتعبير، والنمو اللغوي التدريجي دون توتّر.

8. العوامل المؤثّرة في صمت المتعلّم:

أظهرت الدراسة أنّ صمت المتعلّم في دروس المحادثة ليس سلوكاً عشوائيّاً أو مظهرًا موحّداً، بل هو نتيجةٌ لتفاعلٍ معقّدٍ بين مجموعةٍ من العوامل المتداخلة، التي تشمل الجوانب النفسيّة، والمعرفيّة، والثقافيّة، والتربويّة، ويمكن تلخيص أبرز هذه العوامل وتحليلها على النحو الآتي:

8، 1 الخوف اللغوي (Language Anxiety)

يُعدّ الخوف من أبرز العوامل التي تسهم في توليد الصمت لدى المتعلّمين، ويُعرف هذا النوع من الخوف في الأدبيّات التربويّة باسم القلق اللغوي، وهو حالةٌ من التوتّر والارتباك تنتج عن شعور المتعلّم بأنه غير مستعدٍّ لغويّاً للتفاعل الشفهي.

يتجلّى هذا الخوف في صورٍ متعدّدة، منها:

- الخشية من ارتكاب الأخطاء النحويّة أو اللفظيّة أمام المعلّم والزملاء.
- الخوف من التقييم أو النقد، سواءً من الطرف التعليمي أو من أقران الصف.
- القلق من فقدان السيطرة على التعبير، أو الوقوع في مواقف محرّجة عند عدم القدرة على إيجاد الكلمات المناسبة.

ويُلاحظ أنّ هذا العامل يظهر بوضوحٍ لدى المتعلّمين الذين لديهم خلفيّات تعليميّة صارمة، حيث يُربط الأداء اللغوي بالصواب والخطأ، وليس بالعملية التواصلية الطبيعيّة. (العمرى، 2018) ص 61

8، 2 الحاجة إلى وقت للمعالجة الذهنية (Processing Time)

تتطلب عملية إنتاج الكلام بلغة غير الأم مجهودًا ذهنيًا إضافيًا، يبدأ من فهم السؤال أو الموقف، مرورًا باستدعاء المفردات والقواعد المناسبة، وانتهاءً بتركيب الجمل وإنتاجها صوتيًا؛ هذا المسار المعقد يحتاج إلى مهلة زمنية ذهنية تختلف من متعلم إلى آخر. (السالم، 2022) ص119

ويظهر الصمت هنا ليس كرفض للمشاركة، بل كدليل على وجود نشاط معرفي داخلي، يكون المتعلم خلاله منشغلاً بالتحضير اللغوي، أو بمقارنة صيغ متعددة، أو باستحضار تراكيب سبق تعلمها، وكلما كان المتعلم في مرحلة مبكرة من اكتساب اللغة، زادت حاجته إلى هذا الوقت؛ لذلك فإن الصمت في هذه الحالة يُعدّ مرحلة ضرورية من مراحل التعبير، وليس عائقًا يجب كبحه. (الخصيري، 2020) ص88

8، 3 الخلفية الثقافية والاجتماعية:

تلعب الثقافة دورًا محوريًا في تشكيل المواقف التواصلية لدى المتعلمين، بما في ذلك مواقف الصمت والكلام، فبعض الثقافات تعلم أبناءها أن الحديث يجب أن يكون موزونًا ومدروسًا، وأن الاستماع أفضل من التسرع في الكلام، أو أن المبادرة بالكلام دون إذن قد تُعدّ وقاحة أو خروجًا عن حدود الأدب. وبناءً على ذلك، قد يميل بعض المتعلمين إلى التروّي أو الامتناع المؤقت عن المشاركة ليس لضعف لغوي، بل لامثالهم لقيم ثقافية ترسّخت في شخصياتهم، ومن هنا تنبع أهمية أن يكون المعلم واعيًا بالتنوع الثقافي في صفوفه، وألا يفسر الصمت دائمًا بمعايير ثقافته الخاصة. (الدليمي، 2017) ص75

8، 4 طبيعة المهمة (Task Type and Cognitive Load)

تتفاوت المهمات في المحادثة في درجة تعقيدها المعرفي واللغوي، وبالتالي في مدى قدرتها على تحفيز أو تثبيط المشاركة، فالمهمات التي تتطلب استدعاءً سريعًا للمعلومات الشخصية (مثل الأسئلة اليومية البسيطة)، قد تكون أسهل وأسرع من الأنشطة التي تتطلب رأيًا تحليليًا، أو مقارنات، أو سرد أحداث مترابطة. كلما ازدادت الحمولة المعرفية للمهمة (Cognitive Load)، زادت معها احتمالية التوقف أو الصمت، حتى لدى المتعلمين المتقدمين. كما أن طبيعة صياغة السؤال تلعب دورًا، فالسؤال المفتوح قد يربك المتعلم، بينما السؤال الموجه المحدود يسهل عليه الاستجابة. (النعيمي، 2021) ص134

8، 5 أساليب التدريس وتفاعل المعلم (Teaching Strategies and Teacher Response)

تلعب طريقة إدارة الصف وأسلوب المعلم دورًا مباشرًا في تعزيز أو تثبيط المبادرة الكلامية لدى المتعلمين، ومن أبرز المؤثرات في هذا السياق:

- سرعة إيقاع الدرس، التي قد لا تتيح وقتًا كافيًا للمتعلمين للمعالجة والتفكير.
- عدم ترك "وقت انتظار" بعد السؤال، وهذا يضغط على المتعلمين للتجاوب السريع، ويؤدي إلى تفضيل الصمت على المجازفة.
- الردود التصحيحية المباشرة والحادة من المعلم، والتي قد تُشعر المتعلم بالخجل أو الخوف من المحاولة.

- إهمال إشارات الصمت، حيث لا يلتفت المعلم إلى أنّ الصمت قد يكون طلباً ضمنياً للمساعدة في إعطاء وقت إضافي.

وكلما كانت بيئة الصف أكثر دعماً وتفهماً، وتمكّن المعلم من تقديم تغذية راجعة تشجيعية، قلّت مستويات القلق وزادت فرص المشاركة. (الزبد، 2019) ص109

9. استراتيجيات مقترحة للتعامل التربوي مع الصمت:

تؤمن هذه الدراسة بأن صمت المتعلّم لا ينبغي أن يُنظر إليه باعتباره عائقاً في تعلّم المحادثة، بل يمكن توظيفه كأداة تعليمية فعّالة إذا أُحسن فهمه والتعامل معه تربوياً. بناءً على المعطيات النظرية والميدانية، تقترح الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المرنة التي تراعي الفروق الفردية، وتمنح المتعلّمين مساحةً آمنةً للتفكير والمبادرة، وهي:

9، 1 توسيع وقت الانتظار (Wait Time)

يشير مفهوم "وقت الانتظار" إلى المهلة الزمنية التي يمنحها المعلم للمتعلّم بعد طرح السؤال قبل أن يتوقّع منه الإجابة أو أن ينتقل إلى متعلّم آخر، وتُظهر الدراسات التربوية أنّ زيادة وقت الانتظار – حتّى ولو لثوانٍ معدودة – تؤدي إلى تحسّن ملحوظ في نوعية الاستجابات، وزيادة في عدد المشاركين، وتقليل القلق.

في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يُعدّ هذا الإجراء بالغ الأهمية، لأنّ المتعلّم يحتاج إلى وقتٍ لتفسير السؤال، واستحضار المفردات والقواعد، وبناء الجملة داخلياً قبل النطق بها؛ لذا، فإنّ توسيع وقت الانتظار ليس مجرد ترف زمني، بل هو ضرورة تربويّة تتيح للمتعلّمين – وخاصّةً المبتدئين – فرصةً للتفكير، وهذا يعزّز من جودة التفاعل الشفهي ويقلّل من حالات الصمت الناتجة عن الضغط الزمني. (الربيع، 2020) ص126

9، 2 تصميم لحظات صمتٍ بناءً داخل الدروس

بدلاً من اعتبار الصمت ظاهرةً طارئةً أو سلبية، تدعو هذه الاستراتيجية إلى إدماج لحظات صمتٍ مقصودة ضمن الخطة التعليمية، بحيث تصبح جزءاً واعياً من بنية الدرس؛ فمثلاً، بعد عرض فيديو أو قراءة حوار، يمكن تخصيص دقيقةٍ للتأمّل الفردي قبل النقاش، أو بعد طرح سؤالٍ مفتوح يمكن دعوة المتعلّمين للتفكير بصمت قبل الإجابة.

يساعد هذا النوع من الصمت البناء على:

- تخفيف الضغط الفوري عن المتعلّم.
 - تشجيع التأمل الذاتي.
 - إعطاء مساحة للمتعلّمين الذين يحتاجون وقتاً أطول للتفكير قبل المشاركة.
- وبذلك يتحوّل الصمت من ردّ فعل دفاعي إلى أداة استراتيجية تعزّز التعلّم العميق. (السعدي، 2021) ص141

9، 3 تدريب المتعلمين على التعبير التلقائي تدريجيًا:

غالبًا ما ينشأ الصمت من الشعور بأنّ التعبير الشفهي يجب أن يكون "كاملاً" وخاليًا من الأخطاء، وللتغلب على هذا الحاجز، تقترح الدراسة تصميم أنشطة تدريبية منتظمة تُشجّع التعبير التلقائي دون التركيز الفوري على الدقة اللغوية. من هذه الأنشطة:

- تمارين الكلام الحر (Free Speaking) حيث يُطلب من المتعلم أن يتحدث لدقيقة حول موضوع معيّن دون توقّف.
 - تمارين "ملء الفراغات الشفهية"، التي تحفّز على الإنتاج السريع دون تفكير زائد.
 - أنشطة سرد القصص أو وصف الصور، حيث يركّز المتعلم على المعنى أكثر من الشكل.
- يؤدي هذا النوع من التدريب إلى تطوير الطلاقة الشفهية، وتخفيف الرقابة الذاتية الصارمة، ممّا يجعل المتعلم أكثر استعدادًا للمشاركة دون خوف أو تردّد. (المنصور، 2019) ص 117

9، 4 تبني أسلوب المحادثة البطيئة (Slow Conversation)

يُشير هذا الأسلوب إلى تبني نمط تدريسيّ يتماشي مع إيقاع التفكير اللغوي لدى المتعلمين، بدلًا من دفعهم إلى الاستجابة السريعة التي قد تؤدي إلى الإحباط أو الانسحاب، و"المحادثة البطيئة" لا تعني تباطؤًا في التعليم، بل تعني أن يُدار الحوار داخل الصف بوتيرة تسمح للمتعلمين بالتفاعل الهادئ والمطمئن. وتتضمن ملامح هذا الأسلوب:

- إبطاء إيقاع المعلم في طرح الأسئلة.
- تكرار الأسئلة بصيغ مختلفة لإتاحة الفهم التدريجي.
- تقبل التوقّفات الطبيعية في الكلام كجزء من المحادثة.
- استخدام لغة جسد وإشارات تشجيعية بدلًا من مقاطعة المتعلم أو استعجاله.

يسهم هذا النمط في بناء بيئة صفية متسامحة مع الصمت، تقلّ فيها الضغوط النفسية، وتُفسح المجال لظهور الطاقات الكامنة لدى المتعلمين، خصوصًا أولئك الذين يحتاجون إلى مزيدٍ من الوقت للمعالجة اللغوية الداخلية. (النعمي ف.، 2022) ص 153

تؤكد هذه الاستراتيجيات أنّ الصمت، بدلًا من أن يكون مشكلة تستدعي القلق، يمكن أن يصبح موردًا تربويًا فعالًا إذا أُعيد توظيفه ضمن خطة التدريس، ومن خلال فهم دوافع الصمت وتبني أساليب تعليمية داعمة، يصبح المعلم أكثر قدرةً على تحفيز المتعلمين بهدوء واحترام، ممّا يسهم في بناء كفاءة تواصلية حقيقية قائمة على الفهم العميق لا على الاستجابة السريعة.

10. خاتمة:

تكشف نتائج هذه الدراسة أنّ صمت المتعلم في دروس المحادثة لا ينبغي أن يُختزل في كونه مجرد مؤشّر على ضعف لغوي أو نقص في المشاركة، بل هو سلوك مركّب يعكس أبعادًا معرفية، نفسية، وثقافية متداخلة، وقد

أظهرت الملاحظات الصفية والمقابلات النوعية أنّ هذا الصمت يتنوّع في دوافعه ووظائفه؛ فمنه ما ينبع من الخوف من الوقوع في الخطأ، أو من القلق من التقييم، ومنه ما يعود إلى حاجة حقيقية إلى وقتٍ للمعالجة الذهنية والتخطيط اللغوي قبل التعبير الشفهي. كما تبين أن المعلمين لا يتفقون دومًا في تفسير هذا السلوك، ممّا يؤثّر بشكل مباشر في استجاباتهم الصفية له، ويؤثّر بالتالي على بيئة التعلم بشكل عام.

في ضوء هذه النتائج، تتوجّه الدراسة إلى التربويين والمعلمين بجملة من التوصيات العملية، على رأسها ضرورة إعادة تأطير مفهوم الصمت في الصف التواصلي، بوصفه لحظة تعلّم فاعلة لا لحظة فراغ. إنّ تبني هذا الفهم يسهم في بناء بيئة صفية أكثر احتواءً، تتيح للمتعلمين تنمية قدراتهم اللغوية بوتيرتهم الخاصة، دون الإحساس بالإقصاء أو الإحراج، ومن الاستراتيجيات المقترحة لتحقيق ذلك:

- _ توسيع زمن الانتظار (Wait Time) بعد طرح الأسئلة، ومنح المتعلمين وقتًا كافيًا للتفكير قبل الرد.
- _ تضمين فترات صمت بناءً في التصميم التعليمي، يتمّ خلالها تحفيز التفكير الداخلي.
- _ تشجيع التفاعل غير الشفهي كمرحلة تمهيدية للتعبير الكلامي، مثل الكتابة القصيرة أو التخطيط الذهني.
- _ تهيئة المتعلمين نفسيًا عبر بيئة صفية آمنة تشجّع المحاولة والخطأ، وتعترف بالفروق الفردية في إنتاج اللغة.
- _ تدريب المعلمين على مهارات قراءة الصمت وتمييز أنواعه، وتوظيفه تربويًا في دعم تطوّر المتعلّم اللغوي.
- في النهاية، تدعو هذه الدراسة إلى تحوّل في النظرة التربوية نحو الصمت، من كونه معوفاً إلى اعتباره مدخلاً لفهم أعمق لعملية التعلم، ولتمكين المتعلّم من السيطرة على مساره اللغوي وفق احتياجاته وإيقاعه الذهني، فالصمت – إذا ما أُدير بطريقة واعية – يمكن أن يتحوّل من "فجوة لغوية" إلى مساحة للنمو، ومن لحظة ارتباكٍ إلى فرصة للتأمّل والتشكّل اللغوي.

11. قائمة المراجع:

- أحمد الجبوري. (2016). *القلق اللغوي في تعليم اللغة الثانية: أسبابه وآثاره واستراتيجيات التعامل معه*. عمان: دار المناهج.
- أحمد السالم. (2022). *اكتساب اللغة الثانية ومعالجة اللغة: مدخل نفسي لغوي*. جدة: دار التنوير الأكاديمي.
- حسن الرفاعي. (2021). *علم النفس اللغوي وتطبيقاته في تعليم اللغة الثانية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خالد الزهراني. (2020). *الصمت والتفاعل في الصف: مقاربات تربوية حديثة*. الرياض: مكتبة الرشد.
- راشد النعيمي. (2021). *تصميم المهتمات في تعليم اللغة الثانية*. عمان: دار الأكاديميون.
- سامي النجار. (2017). *التواصل الصفّي وتعليم اللغة: مدخل في المفاهيم والتطبيقات*. عمان: دار المسيرة.
- سميرة الخضيري. (2020). *التفكير والصمت في تعلم اللغة الثانية*. بيروت: دار اليسار التربوي.
- سناء الدليبي. (2017). *التواصل بين الثقافات وتعليم اللغات: مدخل تربوي تطبيقي*. بيروت: دار اليسار التربوي.
- عبدالله السرحاني. (2020). *التفاعل الصفّي في تعليم اللغة الثانية: رؤية نفسية وتربوية*. عمان: دار الفكر.
- علي المنصور. (2019). *تطوير مهارات المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فاطمة العمري. (2018). *القلق في تعلم اللغات الأجنبية: أسبابه النفسية وتجلياته الصفية*. عمان: دار المناهج.
- فاطمة النعيمي. (2022). *استراتيجيات التدريس الفعال في تعليم اللغة الثانية*. القاهرة: دار المعرفة.
- ليلى الزيد. (2019). *إدارة الصف في تعليم اللغات: الأساليب والتحديات*. الرياض: دار الزهراء.
- محمود الشلي. (2019). *قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبعاد لسانية وتربوية*. عمان: دار كنوز المعرفة.
- منى الخطيب. (2019). *التواصل اللغوي وتعليم اللغات الأجنبية: منظور معرفي وتطبيقي*. بيروت: دار الكتاب الجامعي.
- ناصر الربيع. (2020). *مهارات التدريس الفعال في تعليم اللغة الثانية*. عمان: دار الفكر.
- نورة الحارثي. (2018). *اكتساب اللغة الثانية: نظريات وتطبيقات في ضوء تعليم العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: مكتبة الرشد.
- هدى السعدي. (2021). *استراتيجيات التعلم النشط في تعليم اللغات*. بيروت: دار النخبة.