

المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللغات الأجنبية
والدراسات اللسانية
جامعة مرمرية 14 - 15 / 12 / 2023
الأبحاث العلمية المحكمة

Yabancı Dil Öğretimi ve
Dilbilimsel Çalışmaları
IV. Uluslararası Dil Kongresi
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR
2023
1.CİLT



المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية جامعة مرمرية
14-15/12/2023

1.CİLT



4th International Conference: Teaching
Foreign Languages and Linguistic
Studies. Marmara University,
Turkey (December 14th &15th, 2023)
Referred Research Papers

Yabancı Dil Öğretimi ve
Dilbilimsel Çalışmaları
IV. Uluslararası Dil Kongresi
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

Editör
Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR
2023



9 786256 614451



SONÇAG YAYINCILIK MATBAACILIK
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48
İskitler 06070 ANKARA
T: (312) 341 36 67
soncag yayincilik@gmail.com
www.soncag yayincilik.com.tr



المؤتمر الدولي الرابع:
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية
جامعة مرمره 14 - 15 / 12 / 2023
الأبحاث العلمية المحكمة

Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilimsel Çalışmaları
IV. Uluslararası Dil Kongresi
14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
CILT 1

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM
Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR





Kitabın Adı : el-Mu'temeru'd-duveliyju'r-râbî'u "Ta'lîmu'l-luġâtî'l-ecnebiyye ve'd-dirasatu'l-lisaniyye - 1.CİLT

Editörler : Doç. Dr. Mahmud KADDUM / Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

1. Baskı : Kasım 2023 ANKARA

Yayın Koordinatörü : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

Yayın Yönetmeni : Selva ALİM

ISBN : 978-625-6614-45-1

Yayın No. : 2357

© Doç. Dr. Mahmud KADDUM / Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

Tüm hakları yazarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

SONÇAĞ AKADEMİ

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64

www.soncagyayincilik.com.tr

soncagyayincilik@gmail.com

Yayınca Sertifika Numarası: 47865

BASKI VE CİLT MERKEZİ



UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67

www.uzundijital.com

uzun@uzundijital.com

Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilimsel Çalışmaları

IV. Uluslararası Dil Kongresi

14 - 15 Aralık 2023

Hakemli Bilimsel Bildiriler

المؤتمر الدولي الرابع:
تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية
الأبحاث العلمية المحكمة

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

CILT 1

Editör

Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR

رؤساء اللجنة المنظمة:

- « الدكتور محمود قدوم- رئيس قسم اللغة العربية والترجمة بجامعة بارتين، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- « الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم قشتار - رئيس قسم اللغة العربية والبلاغة بجامعة مرمرة، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- « د. إيمان جربوعة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر
- « د. زهرة بن يمينة جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر
- « د. أحمد عمر، جامعة إسطنبول
- « د. عبد الجبار محمد كاظم، جامعة إسطنبول
- « أ. غفران تفنكجي Istanbul 29 Mayis Universitesi
- « د. أرسن تشليك، جامعة بارتين
- « أ- زليخة تشليك، جامعة بارتين
- « أ-آلاء سيلم، إسطنبول

أعضاء اللجنة العلمية:

- « أ.د. خليل إبراهيم قشتار - جامعة مرمرة،
- « د. محمود قدوم - جامعة بارتين - تركيا
- « أ.د. سعاد بسنانسي / جامعة أحمد بن بلة، وهران ، الجزائر.
- « د. إيمان جربوعة / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د.آمنة مناع / مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر.
- « د.مبروك صيشي / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د. نبيلة قدور / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د. محمد الفاروق عاجب/ مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط - الجزائر
- « د. هداية تاج الأصفياء / جامعة السودان المفتوحة - السودان
- « د.فضيلة دقناتي / وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر. ورقلة ، الجزائر.

- « د. سندرا حفياني/ جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
- « د. سعاد جخراب/ وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر ورقلة ، الجزائر.
- « د. محمود بويستة / جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- « د. سعاد سليمان، جامعة حاج بوشعيب عين تيموشنت ، الجزائر.
- « د. مصطفى أحمد قنبر/ وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، قطر.
- « أ.د. وليد العناتي عميد كلية العلوم التربوية والآداب- الأردن
- « أ.د. سلوى عثمان أحمد، جامعة النيلين، السودان.
- « أ.د. حافظ إسماعيلي جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة
- « د. نزهة خلفاوي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية جامعة تلمسان.الجزائر.
- « أ.د. ناعوس بن يحيى، جامعة أحمد زبانه - غليزان (الجزائر)
- « أ.د. فائزة حسناوي جامعة يحيى فارس -المدية - الجزائر
- « د. آمنة شنتوف، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث تلمسان- الجزائر

- » Prof. Dr. Leila BOUTAMINE - Université Batna 2 (Algérie)
- » Dr. Louay Abdulbaki Guidance College/ Australia
- » Dr. Sofiane Maafa University of Tamanrasset, Algeria
- » Dr MEDJEDOUB Rima/ Mila University Centre
- » Dr. Nebbou Khoulood Tahri Mohamed University, Bechar,
- » Dr Hicham Souhali -Université de Batna 2 Algérie
- » Dr. Nadia Halim Al Quaraouiyine University / Morocco
- » Dr. Maryeme Ouchen; Ibn Zohr university / Morocco
- » Dr. Khald A.H. Aldbea Higher Institute of Science and Technology- Aljufra & College of Education - Aljufra University/ Libya

الفهرس

الأخطاء الكتابية لدى طالبات الكلية الجامعية بالقنفذة.....	8
الانغماس اللغوي والميتافيرس الرقمي ودورها في اكتساب اللغة.....	37
تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.....	71
تقويم مهارات القراءة التحليلية في اللغة العربية لغير الناطقين بها.....	102
أثر استخدام المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي.....	133
دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة وصفية تحليلية تقويمية لموقع الجزيرة.....	153
تعليم اللغة العربية لدى الأطفال عبر التقنيات التكنولوجية الحديثة.....	176
مستقبل تعليم اللغة العربية في ظل الذكاء الاصطناعي.....	190
الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.....	205
مقاربة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.....	226
الطريقة الاستقرائية وتدريبها لتنمية مهارات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.....	247
طرائق تعليم عناصر اللغة العربية ومهاراتها للناطقين بغيرها.....	271
أبرز طرائق تعليم اللغات الأجنبية.....	293
المدخل الاتصالي وتعليم اللغة العربية.....	306
الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.....	326
الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية.....	346
الملاحم العامة لبرنامج الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية.....	362
الأبعاد التداولية للمثل واستثمارها في تعليم العربية.....	380
التعلم التعاوني وفاعليته في تنمية مهارة التحدث.....	404
كيفية بناء دورة في التعليم الإلكتروني للغة العربية لغير الناطقين بها.....	423
التعلم المدمج: خطوة نحو تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....	437
تشخيص الضعف اللغوي عند متعلمي المرحلة الابتدائية وسبل علاجه.....	452
ضعف الطلبة مزدوجي اللغة في مهارة التركيب النحوي.....	465
واقع استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية.....	480
النظريات الحديثة والبحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها.....	499

مقدمة:

يحظى موضوع تعليم اللغات الأجنبية باهتمام الباحثين في مجال اللسانيات؛ لأن تعليمها ضرورة من الضرورات التي فرضتها علينا التطورات التكنولوجية، والتحديات المعاصرة؛ ذلك أن اللغات الأجنبية وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، وتوسيع الآفاق. ويعد الإقبال على تعلّم اللغات الأجنبية من سمات المتجمع البرامغاتي، الواعي، المتحضر والمنفتح على ثقافة الآخر؛ الذي بلغ أعلى المراتب علميًا وحضاريًا؛ شريطة ألا يكون هذا الإقبال على حساب اللغة الوطنية، بل ينبغي أن يؤطر بوعي الانتماء إليها. وذلك ما يصطلح عليه بالتعدد اللساني الإيجابي؛ الذي يطمح الفرد من خلاله إلى الارتقاء إلى سلم الحضارة العالميّة، أمّا التعدد اللغوي السلبي؛ فهو التعدد الذي يهدف إلى طمس الهوية الوطنية، من خلال القضاء على اللغة الحاملة للثقافة، كما أنه لا ينبغي أن ندافع عن اللغة الوطنية بمعاداة اللغات الأجنبية؛ بل يجب أن يكون الدّفاع عنها بالعمل على المنافسة، ولا يعني البتة قبول اللغات الأجنبية وتعلّمها حبّها وتقديمها على اللغة الوطنية؛ بل اعتبارها أداة وظيفية لا بدّ من اكتسابها، وتعلّمها للإلمام بمعطيات العصر

إنّ تعليم اللغات الأجنبية من أهمّ مجالات اللسانيات التطبيقية، التي تستثمر نتائج اللسانيات النظرية، والعلوم الأخرى في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها.

بناء على ما سبق بات الوعي بتطوير مناهج تعليم اللغات الوطنية، والأجنبية مرهونا بضرورة مواكبة النظريات العلميّة المتقدّمة في مجال اللسانيات التي توفر أدوات معرفيّة يمكن استثمارها في مجال تعليم اللغات؛ فالبنوية تمكنت من تحديد البناء، والبحث في مستويات اللغة لتسهيل تعليم اللغات وتعلّمها، والتّوليدية التحويلية حللت العمليات الذهنية المتحكمّة في القدرة على إنجاز الكلام، وركزت مدرسة علم اللغة الاجتماعي على ضبط جميع المتغيرات المتحكمّة في فهم اللغة، ودرست اللسانيات التداولية اللغة في سياق الاستعمال، واستثمرت اللسانيات التطبيقية ما توصلت إليه اللسانيات من نتائج؛ وبذلك عملت على بلورة رؤية عميقة لقضايا تعليم اللغات

من هذا المنطلق ووعيا بهذه الحقيقة: ارتأت اللجنة المنظمة عقد المؤتمر الدّولي الرّابع في موضوع «تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية» سعيا منها إلى التّنويه بأهميّة تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية إيمانًا بأهميتها في عصر السّبق، والتّنافس العلميّ والتّكنولوجي ولعرض مختلف الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية في ضوء اللسانيات؛ فأبى إلا أن يخطط لهذا الملتقى انطلاقا

من إشكالية رئيسة ألا وهي: كيف تسهم اللسانيات في تعليم اللغات الأجنبية؟ وكيف يمكن أن نستثمر مجالات اللسانيات في شقها التطبيقي في تعليم اللغات الأجنبية، ووضع استراتيجيات حديثة لذلك؟ وعليه جاءت محاور المؤتمر متنوعة ومغطية للإشكالية التي تحتاج إلى إثراء الأساتذة الباحثين من داخل وخارج الوطن؛ والذين استجابوا للدعوة وحاولوا بمداخلاتهم القيّمة أن يثروا محاور الملتقى التي وزع عرضها حسب البرنامج الذي بين أيديكم.

وإنه من دواعي سرور اللجنة المنظمة أن تتوجه بالشكر الجزيل والدعاء الموصول للجهات المنظمة: جامعة بارتن، وجامعة مرمرة، وجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، والمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، وبلدية أوسكودار في إسطنبول، ودار صون شاغ الدولية للنشر والتوزيع في إسطنبول.

في الختام لا يسعنا إلا أن نتقدم بوافر الشكر لجميع المتحدثين الرئيسيين، وضيوف شرف المؤتمر، والباحثين المشاركين، ورؤساء الجلسات على مشاركاتهم القيمة، والشكر موصول لأعضاء اللجان: التحضيرية، والتنظيمية، والعلمية، والإعلامية، على جهودهم المتواصلة، وحرصهم على إنجاح المؤتمر وفعالياته

ونرجو الله أن تكون أعمال المؤتمر وافية في مقاصدها، واسعة في مجالاتها، محققة لرؤى العاملين والدارسين في مجال تعليميّة اللغات

المحرران

الأخطاء الكتابية لدى طالبات الكلية الجامعية بالقفذة دراسة وصفية تحليلية في ضوء نظرية تحليل الأخطاء

“Written errors among female students at the University College in Al-Qunfudhah, a descriptive and analytical study in light of the theory of error analysis”

أ.د. نعمان عبد الحميد بوقرة⁽²⁾
Dr. NAAMAN BOUGUERRA

أ. وفاء بنت عايض بن أحمد الدرهمي⁽¹⁾
WAFA EL DERHAMI

المخلص

تهدف هذه الدراسة الموسومة: «الأخطاء الكتابية لدى طالبات الكلية الجامعية بالقفذة، دراسة وصفية تحليلية في ضوء نظرية تحليل الأخطاء» إلى تسليط الضوء على طبيعة الأخطاء الكتابية التي تقع فيها الطالبات المنتظمات في قسم اللغة العربية، الكلية الجامعية بالقفذة، في ضوء تحليل عينة عشوائية من الاختبارات الكتابية الفصلية، تم جمعها بقصد وصفها وتصنيفها وتفسيرها لتبيان أسبابها، واقتراح تقويمها، في ضوء المفاهيم النظرية والإجرائية التي تتيحها نظرية تحليل الأخطاء (Error analysis theory) واللسانيات التعليمية، وكذا اقتراح سبل معالجتها في ضوء معايير التعلم الذاتي والكفاءة التواصلية، ومكونات العملية التعليمية، والتوسع في إجراء البحوث الميدانية لتحليل أسباب الضعف اللغوي في مراحل التعلم والاكتمال اللغويين، والتفكير في بناء مدونة محوسبة تحيط بنصوص الاختبارات للإفادة منها في اختبارات لاحقة

الكلمات المفتاحية: نظرية تحليل الأخطاء - أخطاء كتابية - طالبات الكلية الجامعية - التعلم الذاتي - الكفاءة التواصلية - لسانيات المتون - القنفذة

Summary

This study entitled: “Writing errors among female students of the University College in Al-Qunfudhah, a descriptive analytical study in light of the theory of error analysis” aims to shed light on the nature of the writing errors that regular

1 - وفاء عايض بنت أحمد الدرهمي، باحثة دراسات عليا في قسم اللغة العربية، بالكلية الجامعية بالقفذة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، إميل (com@gmail@Wafaa9708)
2 - نعمان عبد الحميد بوقرة أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بقسم اللغة العربية، القنفذة، جامعة أم القرى (sa.edu.uqu@nabouguerra)

female students make in the Arabic Language Department, University College in Al-Qunfudhah, in light of the analysis of a random sample. From the quarterly written tests, they were collected with the intention of describing, classifying, and interpreting them to show their causes, and proposing their evaluation, in light of the theoretical and procedural concepts provided by error analysis theory and educational linguistics, as well as proposing ways to address them in light of the standards of self-learning and communicative competence, and the components of the educational process. Expanding the conduct of field research to analyze the causes of linguistic weakness in the stages of linguistic learning and acquisition, and thinking about building a computerized blog surrounding test texts to benefit from them in later tests.

Keywords: error analysis theory - written errors - female university college students - self-learning - communicative competence - corpus linguistics - Al-Qunfudhah.

مشكلة الدراسة:

إنّ التعبير الكتابي الذي ينجزه المتعلمون في مراحل تعليمية مختلفة معرض للزلل بالخروج عن نسق القواعد المعيارية المعتمدة في لغة ما؛ ويحدث هذا الزلل لأسباب عديدة منها: ما يتصل بالكفاية المعرفية اللغوية المحصلة في مراحل التحصيل الدراسي، تحصيلًا ناقصًا، الأمر الذي يلقي بظلاله على الأداء اللغوي الكتابي، ومنها ما يرتبط بمنهجية التقييم البيداغوجي لمكتسبات المتعلمين، إذ يفترض عدم الانتقال إلى المرحلة اللاحقة إلا بعد التأكد من اكتساب المهارات الضرورية السابقة، حيث يحدث خلافه في أغلب الأحيان، وفي إطار البحوث التربوية وتعليمية اللغات بعامة، وتعليمية اللغة العربية خصوصًا نهضت دراسات عنيت بتتبع النصوص التي تشوبها الأخطاء الكتابية في إجابات المتعلمين، فكان من اللازم تتبعها استقرًا، وتصنيفًا، وحصراً في مدونات مختارة، وتصويبها؛ للحدّ من تداولها، وانتشارها، مع تحليل لأبرز أسبابها الثابتة وراء نسق الضعف اللغوي الذي بات ملمحاً مميزاً لمنجزات المتعلمين، في المرحلة الجامعية. وفي هذا السياق تنزلت هذه الدراسة، الموسومة: الأخطاء الكتابية لدى طالبات الكلية الجامعية بالقنفذة، دراسة وصفية تحليلية في ضوء نظرية تحليل الأخطاء؛ ولعل ما قوى العزم على إثارة هذا الموضوع، وتتبع خيوطه المشكلة كثرة ما لوحظ من أخطاء تقع فيها المتعلمات في المرحلة الجامعية من واقع تجربة التدريس في قسم اللغة العربية. الأمر الذي لا يمكن تجاوزه بدون التنبيه إليه من خلال وصفه، ومحاولة رصد علله وتفسيرها، وعلى صعيد آخر نسجل غياباً للدراسات التحليلية التي تغطي موضوع الأخطاء لدى طالبات الكلية الجامعية؛ بالرغم من ملاحظة استشعار المدرسين لإشكالية الضعف اللغوي الذي يعاني منه المتعلمون في قسم اللغة العربية بشطريه (الطلاب و الطالبات)، وهو الدافع الذي حثّ على إنجاز

هذه الدراسة قصد سدّ الفجوة الناتجة عن غياب الدراسات التحليلية المساعدة على تقويم المخرج التعليمي، وإصلاح الخلل القائم في هذا الإطار، واقتراح حلول بإمكانها أن تعالج الخلل الذي أصاب تدريس العربية في جامعاتنا، إذ من العيب أن ننكر ذلك بسبب أوجه القصور العديدة التي يعرب عنها تدهور متنام لمستوى الطلاب المختصين في اكتساب مهارات اللغة، فضلا عن إتيان صناعة العربية (بعلبكي، 2018، ص33)، ولعل ما نروم القيام به من محاولة لوصف الأخطاء، وتحليلها ضمن العينة المختارة يعدّ الأول في بابها في الجامعة التي ننتمي إليها، وهو الأمر الذي سيفيد لاحقا في تصميم المقررات الدراسية الخاصة بمنهاج اللغة العربية في القسم المعين، ومراجعة الموجودة منها حاليا، وتعديل الطرائق المتبعة في تعليم اللغة ومهاراتها الأساسية

إن التحليل العلمي الموضوعي للأخطاء الكتابية في ضوء نظرية تحليل الأخطاء (Error Analysis)، ومعطيات اللسانيات التطبيقية بوصفها نظرية في وصف وتحليل الاكتساب والتعلم اللغويين (المسدي، 1994، ص46)، سيسهم لا محالة في توجيه أنظار المختصين إلى مسألة الضعف اللغوي لدى الطالبات، والبحث عن الوسائل الناجحة لتحسين المستوى التعليمي لديهن، بما يضمن كفاية إنتاجية مقبولة تؤهلن لخوض غمار الحياة العملية والعلمية لاحقا

أسئلة الدراسة:

تقوم الدراسة على عدد من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة موضوعية. لعل أهمها:

- 1- ما طبيعة الأخطاء التي تقع فيها طالبات قسم اللغة العربية في ضوء العينة المحددة؟ وما أنواعها في ضوء القسمة المقترحة؟ وما أسباب وقوعهن فيها؟
- 2- ما أبرز الأسباب المتحكمة في طبيعة الأخطاء المرتكبة في ضوء مكونات العملية التعليمية؟
- 3- كيف يمكن تحسين المخرج التعليمي، وتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحرير العربي، في ضوء تصويب الأخطاء الشائعة؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

تهدف هذه الدراسة إلى جمع الأخطاء الكتابية الشائعة في العينة المختارة، وحصرتها وتصنيفها، باعتماد الحساب اليقيني، حيث لا توجد متون محوسبة في هذا الإطار يمكن توظيفها قصد وصف الأخطاء الواقعة على غرار دراسة (اليفي، 2017)، ومحاولة معرفة الأسباب المنتجة لها الذاتية والموضوعية على حد سواء، ثم اقتراح الحلول المناسبة لمعالجة مشكلة الضعف اللغوي لدى الفئة المعيّنة، ذلك أن الأخطاء راجعة إلى أسلوب التعليم والدراسة والتعود والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة، والتعميم والسهولة والافتراض الخاطئ، حيث يوجد تشاكل بنوي بين منهاج اللغوي وطريقة تدريس محتواه المعرفي (الأوراغي، 2010، ص36)، ناهيك عن التدخل

والنقل من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف (صيني، 1982، ص 5، المقدمة). وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف رمنا- أولا- إبراز أهمية نظرية تحليل الأخطاء، وإلقاء الضوء على مساراتها النظرية نشأة وتطورا ضمن أهم نظريات اللسانيات التطبيقية والتعليمات (Didactique des langues) (الفارابي و آخرون، 1996، ص72) بوجه عام، ومن ثمّ الولوج إلى إشكالية الدراسة، وتحليل أبعادها اللسانية

منهج الدراسة:

تحقيقاً للأهداف السالفة الذكر يسلك البحث المنهج الوصفي التحليلي المتوسل بأداة الإحصاء اليدوي، وهو منهج ينسجم مع طبيعة نظرية تحليل الأخطاء ذاتها، حيث تقوم على مراحل أساسية هي: أ- جمع العينة وتصنيف مادتها، ب- وصف العينة، ج- تحليل العينة، د- تفسير النتائج. علماً أن العينة تتمثل في إجابات طالبات قسم اللغة العربية في الكلية الجامعية بالقنفذة، جمعت من واقع اختباراتهن الفصلية للعام الجامعي 2021/2022م، بعد تصحيحها من طرف مدرس المقرر، الأمر الذي يجعل هذا البحث منخرطاً فيما يعرف بأبحاث دراسة الحالة (Application of Case Study) (كاساناف ، 2021، ص145-164)

الدراسات السابقة:

لم نعثر على أية دراسة سابقة في الموضوع خصوصاً التي قاربت الأخطاء الكتابية لدى طالبات الكلية الجامعية بالقنفذة، غير أننا نحبذ الإشارة إلى وجود عدد لا بأس به من الدراسات المشابهة التي عالجت الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين في مراحل دراسية متنوعة، وفي أقطار عربية مختلفة، خصوصاً تلك التي عيّنت بأخطاء متعلمي اللغات الأجنبية، ولعلنا نستأنس بأبرزها

1- «الأخطاء النحوية الشائعة عند المتعلمين والمثقفين: أنواعها، وأسبابها، وتصويبها» للطيّب نسالي، مجلة أدبيات، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مج3ع 1، 2021م. فهذه الدراسة مشابهة لما نروم القيام به من حيث الإطار المنهجي العام، مع الاختلاف البين في المتن المدروس والأهداف المتوخاة

2- «الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة» لمحمد علي حسن الصويركي، بحث منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج8ع23، 2018م. وهذه الدراسة تتقاطع مع دراستنا من حيث عنايتها بنوع محدد من الأخطاء، وتختلف عنها فيما عدا ذلك خصوصاً في المقاربة التحليلية المعتمدة

3- «تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين (لمتعلمي اللغة العربية نموذجاً)»، لعبد الله بن يحيى الفيقي، بحث منشور في مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع18، يناير 2017م. وقد اعتمدت هذه الدراسة نظرية تحليل الأخطاء، وأفادت من منهج لسانيات المتون، وهو منهج حديث في البحث اللساني العربي

خصوصاً؛ لاستثماره المدونات الحاسوبية الضخمة في إجراء الفحص الآلي للظواهر المعينة، وهي من الدراسات الرائدة في هذا الباب، الأمر الذي يدفع إلى ضرورة الاستفادة منها على أكثر من صعيد

4- «الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة» منطقة خان يونس التعليمية» في مقرر: اللغة العربية(1)، ل: شريف علي حماد، وسليمان بن إبراهيم الغلبان، وقد نشرت في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع14، 2008م. وقد عنت هذه الدراسة بالخطأ الشائع تحديداً، وعدم تقييد المدونة بقسم معين ينتمي إليه المتعلمون. وأياً كان الأمر فإن هذه الدراسات الميدانية وغيرها يمكن اعتمادها في تكوين إطار وصفي وتفسيري عام تنهض عليه دراسات تطبيقية مشابهة تتخذ من المادة الكتابية لدى المتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية، ومن مقاربات الديداكتيك المعاصرة لتطوير المخرج التعليمي في شتى الأصعدة خصوصاً مع تطور مناهج لسانيات المتون، وما توفره من بيانات نصية ضخمة تغطي استعمالات لا حصر لها من أدوات المتعلمين في هذا المجال (الفيفي ، 2017، ص135)

إن منهج تحليل الأخطاء؛ وإن قصد به إظهار مشكلات تعلم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها يمكنها أن يساعد في التعرف على طبيعة المشكلات التي تعترض المتعلمين جملة أثناء تعلمهم للمستوى اللغوي المعين؛ فالصعوبات التي يواجهها ابن اللغة الوارث لها في إتقانه لمهارات المستوى الفصيح لا تختلف في إطارها العام عن الصعوبات التي تعترض طريقه في تعلم اللغة الثانية اكتساباً وإتقاناً (آلان ديفيس وكاترين إلدر، 2016، ص97) (ومن خلال ملاحظة نسبة ورود الخطأ يمكن التعرف على مدى الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أو سهولتها (جاسم ، 2015، ص35)

عينه الدراسة (Corpus Study):

تتكون عينه (Corpus) الدراسة من تجميع لإجابات اختبارات الطالبات في قسم اللغة العربية بأعداد متفاوتة من الصفوف، وهي مدونة عشوائية لم نراع فيها الزمان أو الفئة العمرية، لصعوبة تحقيق ذلك بسبب طبيعة النظام الدراسي المعتمد على نظام المقررات والساعات

الإطار النظري:

قبل عرض الأخطاء الكتابية موضوع الدراسة لا بأس بأن نقدم لأهم المفاهيم النظرية التي تركز عليها دراستنا، ولعل أبرزها تحديد مفهوم الخطأ اللغوي والخطأ الكتابي بوصفه تمثيلاً رمزياً شاهدها عليه، ومن ثم الانتقال إلى رصد معالم نظرية تحليل الأخطاء ذاتها، ومسالكها في الإجراء

أ- الخطأ لغة واصطلاحاً:

الخطأ ضد العمد، وضد الصواب، يقال: أخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرامي

الغرض: لم يصبه، والخطأ: ما لم يعتمد، والخطأ هو ما ليس للإنسان فيه قصد (ابن منظور ، 1405، 66-1/65)، وأما اصطلاحاً فهو الاستعمال الذي يخالف فيه المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة المعتمدة في المستوى الفصيح؛ فهو استعمال خاطئ للقواعد، وانحراف عن مناويل توظيفها المتعارف عليها في اللغة المعيارية، الأمر الذي ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في حذف الأصوات والحروف أو إضافتها بغير داع، أو تكرارها (Dittographie) (مونان، تر. الحضري ، 2012، ص213) أو الخطأ في الإبدال، والإدغام في غير موضع. وكذلك الأخطاء في الهجاء والكتابة، مما يعرض للكاتب والناسخ على السواء، وهذا النوع هو ما يعرف عند القدماء بالتصحيف، وكثيراً ما يكون سبباً لسوء الفهم (الأصفهاني، 1992، 26)، ويمكن أن يحدث الخطأ لوجود بناء لحن، وإنما لسوء توظيف في السياق المناسب، مما يمكن عده عيباً بلاغياً مثيراً للسخرية، وقد أشار مونان إلى هذا النوع بـ (Cacologie) (مونان ، 2012، ص213)، وفي هذا السياق يقرر دوغلاس براون كون الخطأ انحرافاً عن القواعد التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم (دوغلاس ، 1994، ص204)، ويعرف العصلي الخطأ من حيث كونه انحرافاً عما هو مقبول في اللغة بحسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بها (عصلي، 2023، 1/488)، وقد يرجع الخطأ عموماً إلى ضعف الكفاية المعرفية المكتسبة بقواعد اللغة وضعاً واستعمالاً، أو لسهو يؤدي إلى تصحيف المكتوب -كما مر بنا- ويعرف ابن جني (ت392هـ) التحريف بقوله: «...والتحريف في الكلام تغييره عن معناه، كأنه انحراف، كأنه ميل به إلى غير معناه، وانحراف به نحوه» (ابن جني ، 2000، 1/31)، وجاء عند ابن سيده (ت458هـ) في مخصصه، أن اللحن هو خلاف الصواب في الكلام والقراءة، ولعله متأثراً من تغيير أحوال المكتوب فيما يعرض للصحفي (ابن سيده ، 2000، ص160) بأن يأتي بالكلمة على غير حقيقتها وصحتها في الكتابة والقراءة من الصحف (يعقوب ، أميل، عاصي، ميشيل ، 1987، ص394)، أما الشريف الجرجاني (ت816هـ) فقد ذهب إلى القول بأن التصحيف قراءة الشيء على خلاف ما أراده كاتبه، أو على غير ما اصطالحوا عليه (الشريف ، 2003، ص57)، ولعله يختص بنقط الحروف، وتغيير حركتها دون تغيير شكلها، بينما يختص التحريف بتغيير شكلها إلى الصورة التي يصعب فيها تحديد المعنى المراد (فاطمة آل خليفة، 2005، ص23-40). هذا وقد تكفلت دراسات عديدة بتحليل مفهوم الخطأ في الفكر اللساني العربي القديم، وأبعاده الاجتماعية والنفسية والتربوية وغيرها، مما لا يسع المجال لذكره (جاسم وزيدان، 2001، ص241-251). وفي الثقافة الغربية اقتبس مصطلح خطأ (Faute)(Error) من المفردات الدينية التي تعود إلى الذنب الأول أو الخطيئة الكبيرة، حتى أن الخطأ النحوي يسبب ذعراً لدى البعض، ويعاقب عليه كباقي التجاوزات الأخلاقية الأخرى (سيوفي ورايمدونك، 2020، ص134) و(أوزي، 2006، ص132)

يعرف الخطأ بكونه انحرافاً عما هو مقبول في اللغة، ومخالفة للقياس اللغوي الذي يقضي بضرورة مناسبة الملفوظ للموقف التعبيري، ولعل من أهم المصطلحات المتعلقة بهذا الموضوع في حقل تعليمية اللغات مصطلحُ الأعلاط، ومفردها

غلط (Mistake)، ومصطلح زلات اللسان (Slip of the Tongue)، وهي أخطاء غير مقصودة تتم من قبل المتحدث الأصلي (Native Speaker) (سوان، ديوميريت، ليليس، مسرثي، 2019، ص135): تنجم غالبا عن ضعف التركيز، وما قد يطال الذاكرة من تشويش أثناء العملية الكلامية، وبمعنى أدق تنسب الأغلط عادة إلى ضعف الأداء، أما الأخطاء (Error) فمرجعها إلى قصور في الكفاية اللسانية للمتعلم أو المتكلم، (بوراوي، ص385) و (أوزي، 2006، ص132)، ويحلو لـ صيني والأمين التمييز بين الأخطاء والأغلط وزلات اللسان، فالزلات ناتجة عن تردد المتكلم عادة، وأما الأغلط فناتجة عن إتيان المتكلم بكلام لا يناسب الموقف، وأما الأخطاء فمخالفة المتحدث أو الكاتب لقواعد اللغة (صيني والأمين، ص140)، ويقترب هذا المنظر مما قرره كوردر (1967)، حيث ميّز بين أخطاء القدرة (Competence) وأخطاء الإنجاز (Performance)، فالأولى نسقية متأتية من جهل المتعلم بالقاعدة، ومن ثم لا يمكنه التنبيه إليها، وتصحيحها تلقائيا إلا بموجه، وأما الثانية فطائفة ترتبط بالاستعمال وظروف التبليغ والتعلم، وتتأثر بعناصر التشويش الخارجية كالإعياء وعدم التركيز؛ فالمتعلم يعرف القاعدة، وينتبه إلى خرقه لها، وبإمكانه تعديل ما أخطأ فيه بالمراجعة، إذن فخرق القاعدة هو الخطأ (Error)، وخرق الإنجاز هو الغلط (Mistakes)، أما الزلات أو الهفوات فهي (Lapsus) (المصطفى بنان، 2015، ص161-170)، وتتعامل بيداغوجيا الأخطاء في ضوء مقاربات متعددة مثل المقاربة البنائية والمعرفية مع ظاهرة الخطأ بوصفه قرينة دالة على خلل معين، يعتري العملية التعليمية، ينبغي اكتشافه وتصويبه ضمن صيرورة المنهاج الدراسي، بعيدا عن النظرة المعيارية السلبية، إذ الغاية الأساس للتعلم هو إكساب المتعلم السلوك اللغوي الصائب (بوقرة، 2021، ص53)، وورد في معجم اللغويات الاجتماعية لجون سوان وآخرين أن الأخطاء اللغوية في اللسانيات التطبيقية هي أحداث لغوية يمارسها المتكلم من غير أصحاب اللغة بشكل يخالف استخدام أصحاب اللغة الأصليين (First language Speakers) لقواعد لغتهم، وهنا يأتي تحليل الأخطاء اللغوية كشكل من أشكال اللسانيات التطبيقية ليدرس منهجيا الأخطاء التي يرتكبها هؤلاء المتعلمون (سوان، جون وآخرون، 2019، ص135). ولعل هذا المفهوم الكلي للأخطاء من حيث هي انحرافات عن معيار القواعد الشفوية والكتابية التي يثبتها الاستعمال الشائع والرسمي بسبب ضعف المهارات اللغوية الأساسية ينطبق على ما نحن بصدده عرضه، ووصفه فيما يعرض لكتابات المتعلمين في الجامعة على اختلاف مستوياتهم الدراسية

إن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون بالجملة أنواع؛ فمنها الأخطاء المعرفية، والمنهجية، ومنها اللغوية، ومن هذه الأخيرة الأخطاء الإملائية والصرفية والتركيبية والمعجمية والأسلوبية والبلاغية، وكلها أخطاء راجعة إلى قصور في الملكة اللسانية التواصلية، وسبل تأديتها وفق خصائص اللغة، وضوابطها في الوضع والاستعمال، ولعلنا نقرب من دلالة كل نوع منها فيما يلي

ب- أنواع الأخطاء وأسبابها:

ينبغي الإشارة أولاً إلى غياب صناف مرجعية للأخطاء أو شبكة نمطية تصنيفية تمكن من تشخيصها وتمييزها في البحوث المعنوية بتحليلها في اللغة العربية. فأغلب ما كتب بحسب المصطفى بنان لا يزيد عن تعيين نمط الخطأ، لذا يجد الدارس التطبيقي للغة العربية نفسه مفتقراً إلى العدة المنهجية والآلة الواصفة (المصطفى بنان، ص46)، لذا سيضطر إلى الانطلاق من التمييز التقليدي للأخطاء (الجاحظ، البيان والتبيين، 1/73-74، 65-72-73 و 2/210-211)، ليميز بين: الخطأ الإملائي (Grafic error) الذي يقع نتيجة قصور في المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية والذهنية للحروف وشكلها المكتوب في الكلمات مما يحدث مخالفة لقواعد الكتابة الإملائية المتعارف عليها في النظام الإملائي المعتمد (الدليمي، 2015، ص56)، ومنها الخطأ النحوي (Syntactic error) المتمثل في القصور في ضبط الكلمات إعرابياً بسبب القصور في معرفة وظائفها التركيبية، وهذا النوع يمس تركيب الجملة، ومكوناتها، وعلاقاتها الإسنادية وترتيب عناصرها، ويعدّ الخطأ النحوي عند معلمي اللغة في الدرجة الأولى من الخطورة لارتباط الإعراب بالمعنى، وتشكل موقف سلبي من اللحن بنوعيه الجلي والخفي في المخيال الجمعي لمنتسبي العربية عبر القرون المتتالية؛ لذلك حظي باهتمام النحاة والمعلمين قديماً وحديثاً، حتى غلب الانشغال بتقويم الخلل النحوي في المنطوق والمكتوب على الاحتفاء بالمضمون نفسه، ومن الأخطاء -أيضاً- الخطأ الصرفي الذي يحدث بعدم معرفة التغيرات التي تقع في بنية الكلمة بسبب العلل الصرفية، كالإعلال والقلب والإبدال والحذف، وهذا النوع يتفرع إلى أنواع فرعية، فمنه الأخطاء في البناء الصرفي للكلمات، والأخطاء في الأوزان الصرفية، والأخطاء في التذكير والتأنيث، والتعريف والتكثير والجمع والتثنية والتوكيد خصوصاً أثناء تصريف الفعل المؤكد مع الضمائر، ومن الأخطاء ما يقع في المستوى المعجمي الدلالي، وهذا الصنف يتعلق بالوحدات المعجمية، وإساءة استخدامها في السياق اللغوي النصي، الأمر الذي يترتب عليه إنشاء تعابير ركيكة، تخرق قيود الانتقاء المعنوي، ومبدأ مقبولية الكلام، فيؤدي ذلك إلى اللحن الدلالي، والغرابية اللفظية والغموض أحياناً كثيرة، وقد يحدث هذا الخطأ بخرق المعجم اللغوي المعياري (الفصح) بإفحام ألفاظ وتعابير دارجة وعامية مولدة ودخيلة، ويظهر ذلك جلياً في تعابير كثير من إجابات العينة المختارة. أما إذا كان في التعابير ما يخرق السياق المقامي بعدم مناسبة المقول للسياق الاجتماعي والثقافي، فسنعد هذا الخطأ من قبيل الأخطاء التداولية (Pragmatic error) المنتهكة لمبدأ البيان اللغوي (H.Frie, 1929) ولعل هذا النوع من الأخطاء دون سابقه لم يول بعناية المختصين، إذ يلزم الانشغال به توظيف مقاربات التداولية وتحليل الخطاب واللسانيات النصية لمعالجة صور عدم مطابقة المقال للمقام، وضوابط الأداء انسجاماً مع متطلبات المحاور أو السرد والوصف والحجاج وغيرها من أغراض القول التي لا تتحكم فيها الطالبات لاعتمادها على الملكة التداولية (ريتشاردز، وآخرون، 2007، 241)، والتي لا تتحصل إلا بالمراس،

بالإضافة إلى الأخطاء البلاغية الناجمة عن عدم التوفيق في توظيف الصور البيانية المناسبة والمحسّنات البلاغية التي تجمل القول، ناهيك عن عدم تمييزها أصالة من لدن الغالبية العظمى من المتعلمات، ولعلنا نضوع ما ذكر سلفاً في هذه الشبكة التصنيفية لتكون عوناً على تصنيف الأخطاء وتمييزها (جاسم، ص36)

أخطاء صوتية	أخطاء صرفية	أخطاء نحوية	أخطاء معجمية	أخطاء بلاغية	أخطاء أسلوبية	أخطاء إملائية (تصنيف)	أخطاء جزئية (Local Errors)

لا نغادر هذا المقام قبل التنويه بالأخطاء المتصلة بعلامات الترقيم، فهي الأكثر ملابسة للمستوى الكتابي، حيث يمكن تسجيل إهمال واضح لنقط الوقف والفواصل، والعلامات المختلفة، أو إدراجها في غير مواقعها، أو الخلط بينها: الأمر الذي قد يؤشر إلى عدم إدراك حدود الجمل، وسوء فهم الأساليب المختلفة

ثمة تمييز آخر لا يقل أهمية عن سابقه، يصنف الأخطاء إلى كلية وجزئية؛ فأما الكلية فأخطاء تعوق الاتصال، وتؤثر في التنظيم الكلي للجملة، وتتضمن في أكثر صورها انتظاماً الأنماط التالية: أ- الترتيب الخاطئ للكلمات ب- أدوات ربط الجمل المحذوفة، أو الخاطئة، أو الواقعة في غير مكانها. ج- حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة. د- تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات وعدم مراعاة القيود على عناصر معجمية معينة. والأخطاء الكلية ذات تأثير في النظام الكلي للجملة، بما يجعل القارئ يخطئ في تفسير النص المنج، ويمكن أن يضاف إلى هذه الأنماط استعمال الكلمة في سياق خاطئ، أي: أن يراد بها شيء آخر غير ما وضعت له أصلاً، أو أن تقرأ الجملة بطريقة خاطئة ومختلفة تماماً من قبل القارئ العادي؛ مما يترتب عليه اختلاف في المعنى الحقيقي لدى المتلقي (مونان، 2012، 213). وأما الأخطاء الجزئية فمشتملة على الخطأ في التصريف وتوظيف الأدوات والأفعال المساعدة، مقتصرة على جزء واحد من أجزاء الجملة، ولا تسبب الأخطاء التي تؤثر في عنصر واحد من العناصر في الجملة عادة في إعاقة الاتصال بصورة واضحة.

إن هذه الأخطاء المصنفة معدودة فيما وصفه القدماء تحت مفهوم اللحن الجلي الذي يقود إلى اللحن الخفي بسبب فساد الملكة غالباً، ويعدّها المعاصرون نتائج لضعف المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلمين. ولعل الوقوع في مثل هذه الأخطاء يعود إلى أسباب عديدة، ذكر منها المختصون: السبب اللغوي المتمثل في الأخذ من الصحف نقلاً بصرياً، واستنساخاً حرفياً دون تبصر وتمييز، لما يعتريها من نواقص من جهة سقوط النقط وعلامات الترقيم والشكل، وضعف ملكة الخط والهجاء (الأوراعي، 2010، 197-190)، وكذا السبب الاجتماعي، فالعزلة وعدم اندماج المتعلم في بيئة تعليمية تفاعلية مع أقرانه يلقي بظلاله على جانب نفسي مهم في اكتساب اللغة واستعمالها، وقد نبه بعض القدماء إلى نتائج هذه الحال متمثلة فيما يعرض لابن اللغة من العي والحص، واللثغة (الحبسة الكلامية بأنواعها)، ومنها- أيضاً-

الأسباب العضوية الوظيفية، التي تظهر انعكاساتها في اضطرابات الكلام وعيوب النطق (جاسم، ص39). ويؤدي اضطراب الشخصية إلى عجز التعبير عن المشاعر، والأفكار بصورة طليقة، ويظهر أثر ذلك في التعبير الكتابي، فكلما مال المتعلم إلى العزلة قل نشاطه الاجتماعي؛ حتى تصبح العناصر اللغوية التي يكتسبها أقل عدداً، والأنساق اللغوية التي اختزنتها ذاكرته أقل تداولاً واستعمالاً؛ مما يجعلها، أو يجعل طائفة منها تترسب في قاع الذاكرة، فتراجع تدريجياً حتى تضمحل، أو تكون فاعليتها ضئيلة ومتعثرة؛ ولذلك فإن عملية الانفتاح على المجتمع الجامعي، وإنشاء العلاقات الطلابية عبر الاندماج في الأندية، وتوثيق عرى التعرف له أثر مهم في تنمية المهارات اللغوية، وإغناء حصيلة الفرد من مفردات اللغة، وصيغها، وتراكيبها، وأساليبها المتنوعة، وبالإضافة إلى ما سبق، فإن نسبة اكتساب المهارات اللغوية، ونوعية ما يلتقطه المتعلم من مفردات وصيغ وتراكيب عن طريق الاحتكاك بالآخرين تتوقف على متغير الجنس، وعلى التكوين العصبي والنفسي والمستوى الإدراكي الذي يسمح بالاحتفاظ بما يُسمع ويقرأ وتخزينه في الذاكرة. وتعتمد هذه النسبة نوعية الفئات الاجتماعية التي يختلط المتعلم بها، ومدى اختلاطه بها، وما يتاح من فرص لتداول تلك المفردات، وتعتمد موقف الفرد نفسه من اللغة، وعلى ما يتوفر له من دوافع، وحوافز لاكتساب مهارتها. ولعلنا نعاين أيضاً حالة من التجمد (Fossilization) (ريتشاردز وآخرون، 2007، ص 275) حيث تتحول سمات لغوية غير صحيحة إلى جزء دائم من طريقة الشخص في الكلام باللغة أو كتابتها، فهناك جوانب من النطق واستخدام المفردات ما ينبئ عن ذلك لدى الطالبات، كتجمد استخدام أسماء أيام الأسبوع بالعامية في المستوى الكتابي (الثلاث والرابع والثنين)، أما العامل الجوهري -في نظرنا- للوقوع في هذه الأخطاء فراجع إلى طرائق التدريس المتبعة، ناهيك عن أساليب التقويم الجامعي، وكفايتها في قياس قدرات المتعلمات والمتعلمين، دون أن تغفل جودة المحتوى التعليمي المتلقي لتدريس مهارات القراءة والكتابة على وجه أخص، دون أن تغفل المستوى التعليمي التراكمي للطالبات خلال المراحل السالفة، فأغلب الضعف المسجل بشهادة المدرسين سابق عن المرحلة الجامعية. هذا وقد ميّز المختصون بين أشكال الأخطاء الكتابية التي ترجع غالباً إلى هذه الصور

1- تعدد صور الحرف الواحد، وتنوع أشكاله في الكلمة، واتصاله بما قبله، وما بعده، أو انفصاله عنها، مثل حرف (العين)، فيكتب بأكثر من شكل بحسب وضعه في الكلمة (عمل- بعيد- وعد- قطع)، وتكتب منفردة (ع)

2- عدم التطابق التام بين نطق بعض الكلمات العربية، وبين كتابتها (الدليمي، 2015، ص106)، فبعض الحروف تكتب ولا تنطق مثل: ألف بعد واو الجماعة في (ذهبوا)، و(همزة الوصل)، و(اللام الشمسية)، وبعض الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل الألف في (هذا) والواو في (داود). وقد لاحظنا أن كثيراً من أفراد العينة يقعون في هذا الخطأ

3- صعوبة كتابة همزة، و الألف اللينة والتنوين و التاء المربوطة و المفتوحة

وتعدد أشكالها في أول الكلمة ووسطها وآخرها

4- الخلط بين القواعد الإملائية والرسم المصحفي، وهذا السبب ملاحظ بكثرة في النماذج المختارة

5- تحكم العادات الهجية في اختيارات المستوى الفصح، حيث يظن كثير من المتعلمين بأن لا فرق بين لهجاتهم المحلية والعربية الفصحى، إن هذه الصعوبات المبدئية التي تعترض تعلم اللغة في المراحل الدنيا، سرعان ما تظهر مجددا في مستويات متقدمة من التعليم الجامعي -عندنا-، وذلك لخلل في جوانب من العملية التعليمية ينبغي تقييمه وتقويمه من لدن المختصين

ج- أهمية دراسة الأخطاء:

لدراسة الأخطاء أهمية في المحافظة على سلامة اللغة العربية، وتعزيز تعلمها واكتسابها في مختلف الأطوار التعليمية، خصوصا وأن تحليل الأخطاء ينصب على اللغة التي ينتجها المتعلم وهو يتعلم لغته، وليست اللغة الأولى بحسب الراجحي (الراجحي، 1995، ص 49)، ويبرز منهج تحليل الأخطاء عند تعلم اللغة وتعليمها، فهو أحد المناهج الأساسية في دراسات اللسانيات التطبيقية؛ حيث تسهم نتائجها في عدة مجالات لغوية تطبيقية، مثل المساعدة في تصنيف الكتب، وإعداد المواد التعليمية، والمعاجم التعليمية الأحادية أو المتعددة، والأنشطة الكتابية المختلفة التي لها القدرة على الحد من انتشار الأخطاء والتقليل منها (الخولي، 1986، ص 37)، وله-أيضا- القدرة على اكتشاف الجوانب السلبية المتعلقة بالنظام اللغوي الذي يستخدمه المتعلمون (الفيافي، 2017، ص 138). والإسهام في بناء المحتوى التعليمي، للمقررات الدراسية، وتوصيفها بما ينسجم مع رسالة القسم ورؤيته وأهدافه، ناهيك عما يمكن الانتفاع به من رؤى لتحسين طرق التدريس، وأساليب التقويم، واقتراح أساليب علاج مناسبة لأشكال الضعف اللغوي (همام، ص 55)، ضمانا لعدم تسلسل الخطأ (Error backsliding) وعودته إلى الظهور ثانية فجأة بعد أن ظن أنه قد تعدل أو نسي (الخولي، 1986، ص 37)

إن تحليل الأخطاء مجال عملي، يعتمد جمع المادة من النصوص والخطابات، في عينة مختارة تمثل مستوى محدد، على أن تحلل الأخطاء الناتجة عن أسباب نطقية، أو انحراف في مستوى بنية الكلمة أو إعرابها، وما تعلق بتركيب الجملة ودلالاتها، أو الأخطاء الإملائية المتعلقة برسم الحروف في الكتابة وضبط علامات الترقيم، من خلال اتباع منهجية تعتمد كشف الأخطاء وحصرها تمهيدا لوصفها، وتفسيرها وتوصيها إذا اقتضى الأمر. ويرى بعض الباحثين أن مراحل تطبيق نظرية تحليل الأخطاء ثلاثة هي: 1- حصر الأخطاء برصدها، وتسجيل ما يخرق قاعدة من قواعد اللغة منها. 2- تصنيف الأخطاء وتحديد نوعها. 3- البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء (همام، 2018، ص 33-41).

لعلنا نستأنس في هذا المقام بتمييز جاسم، بين ست مراحل في دراسة الأخطاء

هي: أ- جمع المادة، ب- تحديد الأخطاء، ج- تصنيف الخطأ، د- وصف الخطأ، ه- شرح الخطأ، و- التطبيق العملي (علاج الخطأ) (جاسم ، 192). علماً أن تحديد الخطأ من المهام الصعبة التي يواجهها المحلل التطبيقي، إذ ينبغي أن يكون ملماً بقواعد اللغة، وخصائصها البنيوية والتداولية، فاللسان وضع واستعمال على حد وصف الحاج صالح (الحاج صالح، 2007، 1/175)، وللوضع صور متنوعة، وكذلك للاستعمال ضوابطه التداولية مجيزة لأنواع الوضع وفق مقتضى المقام المناسب، فقد تكون الجملة -مثلاً- سليمة نحويًا لحنًا تداوليًا، وقد تقبل الوحدة المعجمية في سياق جملي معين، ولا تقبل في آخر (المصطفى بنان، ص46). هذا وإن كانت مهمة وصف الخطأ من طبيعة لغوية بحتة فإن شرح الخطأ وتحديد سببه هو عملية لغوية نفسية معقدة، وليست من السهولة بمكان، لذا ينبغي النظر إليها بوصفها نواة للتحليل، ومقصداً لنظرية تحليل الأخطاء النهائي، يقول كوردن: «إن شرح الأخطاء هي عملية صعبة جداً، وأنها الهدف النهائي والأخير من تحليل الأخطاء» (order, 1981, p24). ولعل دراسات عديدة حاولت شرح أسباب الأخطاء فيما يعرض لمتعلمي اللغة العربية سواء من الأجانب أو أبنائها الذين يتعلمونها في المدارس بعد أن يكتسبوا العربية الدارجة (اللهجات المحلية) عفويًا، وجمعتها في الأسباب الآتية

1-أخذ العلم من الصحف، 2- عدم شكل المكتوب، 3- أخطاء الطباعة والرقن نتيجة السرعة وعدم المراجعة، 4 -أسباب اجتماعية ذات أثر نفسي مثل العزلة والصمت والعلي، 5- اضطرابات النطق (الحبسة وأنواعها) 6- اضطرابات فيزيولوجية (عدم التحكم في حركة اليد). إلا أن الصعوبات الأساسية متأينة- كما مر بنا- من ضعف مهارات اللغة بالنسبة إلى متعلمي اللغة العربية، وانعكاس ذلك على كفايتهم التعبيرية والكتابية و المعرفية ، نتيجة أخطاء تعليمية في الممارسة اليداكتيكية، أو ما يعرف بالنقل اليداكتيكي (La Transposition Didactique)، وتنفيذ متطلبات المنهاج الدراسي (آية أوشان، 2005، ص33-35)

د- نظرية تحليل الأخطاء(EA) ضمن اللسانيات التطبيقية وحقل تعليمية اللغات:

كان للاعتراضات النظرية والتجريبية على التحليل التقابلي (خرما، وحجاج، ص 76-77) و(العصيلي، 2023، 1/488) التنبؤي أثر في ظهور نظرية تحليل الأخطاء التي عرفت مبدئاً بالتحليل البعدي؛ لكونها تتعدى مرحلة التنبؤ بالأخطاء إلى تحليلها وتصويبها، بعد أن كان تحليل الأخطاء مكملاً للتحليل التقابلي قبل الاستقلال عنه، وظهرت هذه النظرية بوصفها فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية في نهاية الستينات، على يد كوردن (Corder) في كتاباته عن تحليل الأخطاء وأسبابها التطورية، معارضا نظرية التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) التي تربط الأخطاء بالتداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية، متناسية أسلوب التعليم والتعود اللغوي، والنمو اللغوي، ومبدأ التعميم، والسهولة، وغيرها من العوامل الموضوعية لارتكاب الأخطاء (زهران، 2008، ص10-11) و(الشويرخ، 2017، ص20-26). ولعل من أبرز الفروق المنهجية بين التحليل

التقابلي ونظرية تحليل الأخطاء فيما تشير إليه أدبيات كل منهما اتصال الأول بالتمايز البنوي بين اللغة الأم واللغة الثانية في صيرورة التعلم، وبناء عليه سيكون التحليل التقابلي قائماً بحسب فرضية لادو الثلاثية (Lado) على مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية في ضوء الموازنة بينها وبين اللغة الأم (عواد، ص 57-73)، بينما تتجه النظرية المعينة نحو دراسة الأخطاء في أية لغة مقصودة بالتعلم والاكْتساب، والانطلاق منها لتشرح مراحل العملية التعليمية، وصعوبات التعليم التي تعيق اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ومن ثم تقديم تفسيرات وعلاج عملي مناسب. وعلى صعيد آخر ظهر مصطلح « نحو الأخطاء » (Grammaire des fautes) لأول مرة عند هنري فري (Henri Frei) حوالي 1929م للإشارة إلى جملة الخروق اللغوية التي يقع فيها مستخدمو اللغة تجاه المعيار، ومهمة نحو الأخطاء وصف عيوب اشتغال نظام لساني للغة أمومة أو لغة ثانية في مدونة لمجموعة بشرية معينة، من أجل استخلاص الطرق التصحيحية، أو استخلاص تغييرات في مناهج التعليم لغرض احتياطي، ويتحدد الخطأ بالنظر إلى الانحراف عن الاستعمال الأكثر شيوعاً (موان، 2012، ص463)، ومن جهته حاول فري أن يبين أن الانحرافات (الأخطاء) تنتج بنفْس الآليات النفسية التي تسمح للغة المنجزة لأداء وظائفها الكاملة ((Ducr 1995, p313-316. وبالرغم من النتائج المهمة التي حققها تحليل الأخطاء في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بعامّة، وتصميم المقررات الدراسية لصالح أبناء اللغة نفسها إلا أنه لم يسلم من سهام النقد المتأتية من نفاط الضعف الآتية

1-مشكلات أخذ العينات وجمعها. 2- الموضوعية والذاتية في قبول التعبيرات أو رفضها معيارياً، 3- عزل الأخطاء عن سياقاتها، 4-عدم موثوقية وصدقية الإحصاءات، 5- مدى صدقية التمثيل، 6- الخلط بين وصف الخطأ وتحديد نوعه وشرحه، 7- النزعة التبسيطية في تحديد الأخطاء وتصنيفها، 8- تداخل الأنواع وأسباب الأخطاء (جاسم ص.215) و(Riddel,1990,p28-32)

ثانياً: الإطار التطبيقي:

يقوم هذا القسم على العناصر الإجرائية الآتية:

أ- تحديد عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من المتن الكتابي المسجل في أوراق الاختبارات التحريرية الفصلية لطالبات الكلية الجامعية بالقنفذة، فرع جامعة أم القرى، وعددها ثلاث مئة ورقة (300 ورقة اختبار)، أنجزتها طالبات قسم اللغة العربية، والعينة موزعة في الجدول بحسب العدد والقسم، والمقرر الدراسي، والشعبة، مبينة كما يلي:

جدول رقم (1) وصف إحصائي لعينة الدراسة

الرقم	عدد الأوراق	المقرر الدراسي	القسم	الشعبة
1	1	نحو4	اللغة العربية	2

2	1	نحو4	اللغة العربية	1
3	1	تطبيقات نحوية	اللغة العربية	1
4	30	نقد أدبي قديم	اللغة العربية	1
5	46	الصرف1	اللغة العربية	1
6	77	فقه اللغة 2	اللغة العربية	10
7	33	الأدب الأندلسي	اللغة العربية	4
8	30	الأدب الأندلسي	اللغة العربية	1
9	43	الأدب العباسي	اللغة العربية	5
10	38	الأدب العباسي	اللغة العربية	7

ب- تصنيف الأخطاء (Error Classification):

بعد تحديد عينة الدراسة المختارة، ننتقل إلى مرحلة إحصاء الأخطاء وتصنيفها، مع تبيان تكرارها، ونسبة كل خطأ، ونوعه مقارنة بالمجموع الكلي الذي وصل إلى (88) خطأ، ويوضح المخطط أدناه أن النسبة المئوية لأنواع الأخطاء تراوحت ما بين (21.59% و26.13%)، وكان أكثرها شيوعاً أخطاء علامات الترقيم التي استخدمت في مواضع خاطئة، أو لم تستخدم مطلقاً، مما يؤدي إلى عدم معرفة الطالبات بفائدة علامات الترقيم في الكتابة، أو عدم تمييز الفروق بين العلامات المختلفة، أو عدم تعودهن على إتيانها في الكتابات المختلفة، بسبب عدم شمول عملية التقييم لها، فقد أبان استبيان أجري أن مدرسات اللغة لا يعرن اهتماماً أثناء توزيع الدرجات لهذا الجانب، مع طغيان للاختبارات الموضوعية في كثير من المقررات، ثم تليها الأخطاء الكتابية الهجائية (الإملاء)، من حيث نسبة الحضور والتكرار، إذ بلغت نسبتها (21.59%). إن قراءة مسحية لأخطاء العينة المحددة تبين تنوعها وتكرارها، ويعكس المخطط البياني الآتي هذه الوضعية

يوضح الجدول رقم(2) نماذج من الأخطاء الكتابية ذات المرجع الهجائي الإملائي، والأخطاء الصرفية، والتركيبية والدلالية والأسلوبية والبلاغية والمعرفية، مما يعد قرينة على عدم إحكام مهارات الكتابة الأساسية في المراحل التعليمية السابقة، كما يبين الجدول رقم (2)، نماذج من هذه الأخطاء

الرقم	الخطأ	نوعه	وصفه	الصواب
1	علا	صوتي كتابي	خطأ في كتابة الألف المقصورة	على
2	الذي	صوتي كتابي	خطأ في إضافة حرف اللام	الذي
3	بهاده	صوتي كتابي	خطأ في زيادة حرف المد	بهذه

4	حتا	صوتي كتابي	خطأ في كتابة الألف المقصورة	حتى
5	قراء	صوتي كتابي	خطأ في حذف التاء المربوطة	قراءة
6	المروءة	صوتي كتابي	خطأ في حذف همزة	المروءة
7	الاندلس	صوتي كتابي	خطأ في حذف علامة همزة القطع	الأندلس
8	الثقافة الفارسي	صرفي	خطأ في التذكير والتأنيث (المطابقة في الجنس)	الثقافة الفارسية
9	الجانب الصرف	صرفي	خطأ في التذكير والتأنيث (المطابقة في الجنس)	الجانب الصرفي
10	هذه العلم	صرفي	خطأ في تأنيث اسم الإشارة: إذ يقتضي السياق تذكيره	هذا العلم
11	فقه اللغة هو يهتم	صرفي تركيب	خطأ في إضافة الضمير	فقه اللغة يهتم
12	كانوا يكتبوا الشعر	نحوي	حذف نون الإعراب: إذ يقتضي السياق إثباتها	كانوا يكتبون الشعر
13	ثلاث قرون	نحوي	خطأ في أحكام مطابقة العدد والمعدود	ثلاثة قرون
14	الثامن عشرة	نحوي	خطأ في أحكام مطابقة العدد والمعدود	الثامن عشر
15	عددها ثلاثين مؤلفا	نحوي	خطأ في علامة الإعراب	ثلاثون مؤلفا
16	الرف السياسي	دلالي	حذف الأحرف "الألف- الدال"؛ مما أدى إلى تغير المعنى عن المراد	الرافد السياسي
17	توحد	دلالي	إبدال حرف الجيم حاء؛ مما أدى إلى تغير المعنى عن المراد	توجد
18	كانوا يغنون الشعر أثناء مشيهم في الطريق؛ لكي يمشي الوقت بسرعة	أسلوب	خطأ في صياغة العبارة حيث تتضح ازدواجية لغوية (العامية مع الفصحى)	كانوا يستأنسون بالغناء؛ تمضية للوقت ودفعًا للملل

19	أجمل العلوم	سياقي	خطأ في اختيار كلمة غير مناسبة للسياق	أجل العلوم
20	إنَّ أول تحدث	سياقي	خطأ في حذف حرف الجر (من)	إنَّ أول من تحدث
21	عند العصر العباسي	سياقي	خطأ في استعمال (عند) في غير موضعها	في العصر العباسي
22	دراسات القضايا	سياقي	خطأ في سياق العبارة	دراسة القضايا
23	لا يفقه فيه إلى	سياقي	خطأ في استخدام حرف غير مناسب للسياق	لا يفقه فيه إلا
24	إبراهيم بن أنس	معرفي	خطأ في الاسم	إبراهيم أنيس
25	ابن الجني	معرفي	خطأ في الاسم	ابن جني
26	ابن حواجب	معرفي	خطأ في الاسم	ابن الحاجب
27	ابن الفارس	معرفي	خطأ في الاسم	ابن فارس
28	ابن عيش	معرفي	خطأ في الاسم	ابن يعيش
29	شرح الفاهيه	معرفي	خطأ في اسم الكتاب	شرح الشافية
30	إبراهيم أنيس+الخليل	علامات الترقيم	خطأ في استخدام العلامة	إبراهيم أنيس، الخليل
31	ابن فارس- الخليل	علامات الترقيم	خطأ في استخدام العلامة	ابن فارس، الخليل

جدول رقم(2)

ج: تحليل الأخطاء (Error analysis)

يتناول هذا المستوى وصفا وتفسيرا لبعض الأخطاء الكتابية الإملائية، والصرفية، والتركيبية والتي تعكس الأخطاء داخل اللغة ذاتها (همام، ص59)، والتي جُمعت من عينة الدراسة، وهي أخطاء ارتكبت من لدن الطالبات في الاختبارات التحريرية الفصلية بقسم اللغة العربية. وتحديدًا لطبيعتها لابس أن نبين طبيعة السؤال الذي وجه في مقرر فقه اللغة- مثلا، حيث طالب منهن ما يلي

اكتبي فقرة تتحدثين فيها عن مفهوم فقه اللغة، وأهميته، وأبرز قضاياها، وأشهر المؤلفين فيه قديماً وحديثاً.

إنَّ هذا السؤال- كما هو واضح- يقيس كفايتهن المعرفية، ومعرفتهن المحصلة في المادة الدراسية خلال فصل دراسي كامل، بالإضافة إلى مهارات التذكر والحفظ والتحليل، كما يقيس مهارات إدراكية أخرى، وبغض النظر عن مقاييس وضوابط التقييم ووضوح الاختبارات، فإننا نركز في هذا المقام -فقط- على رصد مجموعة من

الإجابات الحاوية لعدد من الأخطاء، ومنها اختيار ما يلي:

ج1- علم قائم على دراسات القضايا العربية متمثلة في التراكيب والأصوان

والمفردان على اختلاف مستوياتها النحوية والصرفية والدلالية والصوتية.

يظهر الخطأ المركب نتاج حفظ غير واع لقوالب لفظية مفرغة من معناها، تم نسخها (رسمها) على ورقة الإجابة كما لو كانت نتاج نقل لكلام مصحف، لا يدرك ناقله دلالاته العامة ومعاني مفرداته، ففي كلمة دراسات يتضح الخطأ في عدم التفريق بين الجمع والمفرد، وما يقتضيه سياق العبارة؛ إذ يقتضي السياق دراسة بصيغة المفرد، وتظهر جملة من الأخطاء الكتابية التي ربما تعود إلى السرعة في الكتابة في كلمة: (الأصوان- المفردان- على)، والخطأ في (النحوية)؛ إذ يتضح عدم معرفة الطالبة للفرق بين التاء المربوطة، والهاء التي هي ضمير الغائب المتصل في نهاية الكلمة، كما لم تستخدم أي علامة من علامات الترقيم، وهذا خطأ ينتج عن عدم إدراك أهميتها الوظيفية

ج2- علم واقف على قضاء اللغة العربية على مواستها النحوية والفردية

لا يكاد المرء يدرك معنى هذه العبارة، فهي أشبه بالجميل الهوائية التي ترص فيها الكلمات محرفة بدون مراعاة لأية ضوابط نسقية أو اختيارات معجمية ملائمة، ويظهر الخطأ في عبارة (واقف على قضاء اللغة العربية على مواستها النحوية والفردية) ففي العبارة كلمة لم تستخدم الطالبة علامات الترقيم، ولا حرف العطف الواو؛ للربط بين الجملة الأولى، والثانية، وفي (واقف) يظهر الخطأ في استخدام الكلمة دون مراعاة السياق، حيث يقتضي السياق (يقف)، وفي (علا) يتضح عدم إدراك الطالبة لقواعد الألف اللينة؛ فقد أخطأت بكتابة الألف اللينة في حرف الجر (على) في بداية العبارة ووسطها، وتكرار الخطأ يدل على عدم معرفة قواعد كتابة الألف اللينة (المقصورة)، أما في (قضاء) فالخطأ في عدم مناسبة الكلمة للسياق؛ إذ اقتضى (قضايا)، أما في (اللغة العربية- النحوية- الفردية) فيتضح غياب المعرفة بالفرق بين التاء المربوطة، والهاء التي هي ضمير الغائب المتصل في نهاية الكلمة، وحصول الخلط بين التاء، والهاء هو خطأ كتابي، ربما نتج عن الاستعجال في الكتابة، أو عدم التمييز بين التاء، والهاء، أما في (مواستها)، فالسياق التركيبي للإجابة يقتضي (مستوياتها)، وهنا غيرت معنى الكلمة جذرياً دون إدراك لمعناها، ومناسبتها للسياق، ولعل الصواب يكون في: علم يقف على قضايا اللغة العربية، وعلى مستوياتها النحوية والصرفية

ج3- هو علم الغه - من العصر الثامنة عشر

يظهر الخطأ في العبارة في كلمة (الغه- الثامنة)؛ فهو خطأ كتابي إملائي ونحوي في الوقت نفسه، ففي «الغه» يكمن في عدم إدراك التفريق بين الهاء، والتاء المربوطة، والإملائي يتضح في عدم كتابة اللام الثانية؛ عند دخول (أل) التعريف، والخطأ النحوي في كتابة العدد (الثامنة عشر) مؤنث صفة للعدد؛ إذا تطابق الموصوف، وهو خطأ ناتج عن عدم معرفة الطالبة بقاعدة العدد مع المعدود في

التذكير والتأنيث، كما تم استبدال كلمة قرن وهي المناسبة للسياق بكلمة عصر والصواب: اللغة...من القرن الثامن عشر

ج4- أشهر المؤلفين أبو فارس وإبراهيم بن أنس

يظهر الخطأ في ذكر أسماء المؤلفين (أبو فارس- إبراهيم بن أنس)، وهو خطأ معرفي ناتج عن عدم مراجعة الأسماء وحفظها كما هي في المرجع التعليمي، للتعود عليها حتى تصبح معرفة ضرورية تكون ثقافة المتعلم اللسانية، والصواب هو: ابن فارس- إبراهيم أنيس

ج5- أطلق الغربيون دراسة النصوص الأدبية تعني بالبحث الثقافي والسياسي واومن سمي مصطلح فقه اللغة هو ابن فارس (395هـ)

لم تستخدم الطالبة في الإجابة أداة الربط (التي): للربط بين الجملة الأولى (أطلق الغربيون دراسة النصوص الأدبية، كما لا يبدو المعنى مكتملاً لعدم إفادته، فنحن لا ندري المقصود بما أطلق عليه العرب مصطلح دراسة النصوص، فهل هو فقه اللغة أو علم آخر؟ والجملة الثانية تعني بالبحث الثقافي والسياسي واومن سمي مصطلح فقه اللغة هو ابن فارس)، كما لم توضح التاريخ المذكور، هل هو تاريخ وفاة ابن فارس، أو بداية المصطلح، وهذا يؤدي إلى لبس؛ إذ إنها أنهت العبارة بعد ذكر ابن فارس بنقطة، ثم ذكرت التاريخ بين القوسين بشكل مبهم، وهذا الخطأ ناتج عن عدم معرفة علامات الترقيم، وفائدة كل علامة، دون أن نغفل عن الخطأ الكتابي في (الثقافي)؛ إذ أبست الطالبة بين حرفي الثاء والتاء، ولعل ذلك راجع إلى تغلب العامية نطقاً على الإنجاز الكتابي، فظاهر التدخل اللفظي في الفصحى طاغية، وفي (اومن) حذفت الطالبة حرف اللام، وجعلت الهمزة للوصل، وكان السياق (أول من)، وهو خطأ يعود إلى الاستعجال في الكتابة أو عدم إحكام قواعد الإملاء، والصواب: أطلق الغربيون دراسة النصوص الأدبية، التي تعنى بالبحث الثقافي والسياسي، وأول من أطلق مصطلح فقه اللغة، هو ابن فارس (ت396هـ).

ج6- فقه اللغة هو يهتم

يظهر الخطأ الصرف- تركيب في الفصل بين المسند والمسند إليه بإضافة الضمير (هو)، وكأنه ضمير شأن، وقد لا تكون الطالبة مدركة للسياق الذي يجوز فيه استعمال الضمير المعني، وهذا الخطأ الجلي أدى إلى ركافة أسلوبية ظاهرة، والصواب: فقه اللغة يهتم، أو يهتم فقه اللغة.

ج7- إبراهيم أنيس+الخليل

يظهر الخطأ في استخدام الطالبة لعلامة زائد(+) بين العلمين على سبيل الاختصار فقد تظن أن لا مشكلة في الاستعاضة عن الفاصلة، أو واو العطف، وهي العلامات المناسبة في العبارة بعلامة رياضية مثل (+)، وكان عليها أن تكتب: الخليل من القدماء وإبراهيم أنيس من المحدثين

كما طالب منهم أن يجبن على السؤال الآتي:

اكتبي فقرة في حدود 10 أسطر تتحدثين فيها عن نشأة علم الصرف، وموضوعه، وأهميته، وأهم من ألف فيه من القدماء. وبعد النظر في الإجابات المقدمة رُصدت الأخطاء التالية:

ج1- اهمية هذه العلم

يظهر الخطأ في كلمة «اهمية» وهو خطأ إملائي في عدم كتابة همزة القطع، وهذا نتج عن عدم معرفة الطالبة بقاعدة كتابة همزة، بالخلط بين همزتي القطع والوصل، وفي عدم التفريق بين التاء، والهاء في نهاية الكلمة، ويظهر الخطأ في استخدام اسم الإشارة (هذه) مع المذكر (العلم)، وهنا يتضح عدم إدراك الطالبة لقواعد أسماء الإشارة؛ إذ إن القاعدة تتضمن أن يشار للمذكر بـ(هذا)، وليس (هذه) كما كتبت، والصواب أن تكتب: أهمية هذا العلم

ج2- الف فيه واحد من هؤلاء الثلاثة

وهم معاذ بن مسلم، علي بن أبي طالب ومن الف في هذا العلم أيضاً: التصريف الملوكي وهو علم جليل وهو صعب المرتفي، وفيه إشكال وصعوبة يظهر الخطأ في تركيب العبارة وترتيب محتواها القضي، مع تكرار للفكرة (صعب-صعوبة) في الجزء الأول، والثاني من العبارة. وهذا التكرار يدل على ضعف حيلة الطالبة اللغوية من الكلمات، ويظهر الخطأ في عدم كتابة همزة القطع في كلمة (الف)، أما كلمة (الثلاثة) فلم يفرق بين استخدام التاء المربوطة، والهاء، وكلمة (المرتفي) التي كتبت بالفاء بدلا عن القاف، مما يوحي بنقل حرفي للكلمة من الكتاب بدون فهم لمعناها، ناهيك عن عدم معرفة الطالبة بمواضع علامات الترقيم وأحوال كل منها، ولعلها تريد أن تكتب: هو علم جليل ودقيق وصعب المرتقي، ومن ألف علي بن أبي طالب ومعاذ بن مسلم، ومن أهم المؤلفات كتاب التصريف الملوكي

ج3- هذا العلم من أجمل العلوم

يظهر الخطأ في عبارة (أجمل العلوم) التي تعني الجمال والخُسن، والسياق يقتضي هنا (أجل العلوم) بمعنى أشرفها وأعلاها مكانة، فالخطأ معجمي دلالي ناتج عن سوء اختيار وتمييز بين (أجمل)، و(أجل)؛ إذ ينبغي على الطالبة اختيار الكلمات المناسبة وفق ما يقتضي سياق العبارة، ومعرفة معاني الكلمات قبل كتابتها، أما الصواب ف: هذا العلم من أجَل العلوم

ج4- توحد في كتب ومؤلفات وفيه شرح لابن عصفور

يظهر التصحيف هنا في عدم كتابة نقطة الجيم في كلمة (توحد)؛ مما أدى إلى اختلاف معنى الكلمة، وجعل العبارة غير مفيدة، كما سقطت الهاء من فيه بحسب السياق المقالي، الخطأ في استعمال فيه في غير موضعها، وكان الأولى توظيف (له-) منها)، كما لم تستخدم الطالبة علامات الترقيم لرفع هذا اللبس؛ ولعلها تقصد:

توجد له كتب ومؤلفات، ومنها شرح ابن عصفور. أما السؤال الثالث في مقرر النقد الأدبي القديم، فكان: تحدثني عن عوامل الإتقان و النضوج في الشعر العربي. وقاد استعراض الإجابات إلى تمييز الأخطاء الآتية

ج1- كثرت الرحلات الن المدن - انتشار الحروب.

يظهر الخطأ الصوتي في عبارة (كثرت الرحلات) في إبدال حرف التاء بحرف النون، ولعل ذلك راجع إلى سمة لهجية منتشرة على لغة أكلوني البراغيث، أما في (الن) يظهر الخطأ في إبدال الألف اللينة نونا في حرف الجر (إلى). ويمكن أن يعود هذا إلى اللهجة، وأما (انتشار الحروب) فهنا تصحيف في حرف الشين فكتب ثاء، ولعل هذا الخطأ ومثله يؤثر إلى ظاهرة النقل الحرفي بدون فهم للمعاني الإفرادية والدلالة السياقية، فتتسخ الطالبة ما حفظته عن ظهر قلب بدون إدراك وتمييز، والصواب المقصود هو: كثرة الرحلات إلى المدن وانتشار الحروب

ج2- لقد قلبت لهجة قريش على لهجات العرب الأخرى

يظهر الخطأ الصوتي في: قلبت: إذ أبدل حرف «الغين بالقاف»، و يعود هذا الخطأ إلى تقارب مخرجيهما، واستحكام اللهجة في ذهن الطالبة فظنت أن ما ينطق في لهجتها يكتب في الفصحى، أما في كلمة: الأخرى، فالخطأ ظاهر في إسقاط همزة القطع، والصواب: لقد غلبت لهجة قريش على اللهجات الأخرى. كما وجه سؤال آخر هو: اذكرى حادثة نقدية واحدة. تدل على أن النقد كان انطباعياً في العصر الجاهلي. وقد رُصدت مجموعة من الإجابات التي تحتوي على عدد من الأخطاء، منها

ج1- كانوا يغنون الشعر أثناء مشيهم في الطريق لكي يمشي الوقت بسرعة:

يمكن عد هذا النوع من الأخطاء التعبيرية خطأ أسلوبياً، لما في العبارة من ركافة ولغة عامية مؤداها ضعف الحيلة اللغوية من الكلمات التي يمكن أن تستخدم في إعادة صياغة العبارة كاملة، كأن تقول كانوا يغنون بالشعر على شكل أراجيز؛ تمضية أو تزجية للوقت، ودفعاً للملل

ج2- ... لم يستطيع أحد أن يصارح النابغة بهذا

يظهر الخطأ النحوي في إهمال عمل الأداة الجازمة للمضارع «لم». ويظهر الخطأ الإملائي، في كتابة الصوت الصائت الطويل المنطوق بوضع ألف مد تتوسط بين الهاء والذال؛ ظناً أن كل ما ينطق يكتب، وعدم إدراك أن (هذا) من الكلمات التي تحذف الألف من وسطها. ناهيك عن الركافة الأسلوبية المتأتية من التفكير بالعامية، ومحاولة التعبير عنها بالفصحى

ج3- سوق عكاظ ... ليقوم النابغي اشعارهم

يظهر الخطأ في (عكاظ) وهو خطأ صوتي، يعود إلى عدم التمييز بين حرفي (الطاء والضاد) فأبدلت الطاء بالضاد دون تمييز للسمات الصوتية، أما كلمة (النابغي) فالخطأ في عدم معرفة الاسم الصحيح، نتيجة ضعف التحصيل المعرفي وترسيخ المعلومات بمداومة المذاكرة والتذكر، وقد تكون نقلت من غيرها دون تبصر، أما

(اشعارهم) فالخطأ في عدم كتابة همزة القطع، وهذا الخطأ نتج عن عدم معرفة الطالبة بالفرق بين همزتي القطع والوصل، أما الجملة السليمة فهي: سوق عكاظ... ليقوم النابغة أشعارهم حين ينصبونه حكما بينهم

ج4- إن أول من كنب الشعر العربي هو: المصلص بن ربيعة

يظهر الخطأ في (كنب): إذ إن عدم كتابة نقطة التاء الثانية أثر في معنى الكلمة، فقد يكون هذا بسبب الاستعجال أثناء الكتابة، والمسارة إلى تسليم الورقة قبل مراجعتها مراجعة متأنية، أما الخطأ الثاني ففي (المصلص بن ربيعة)، إذ يبدو أن المجيبة لا تعرف المهمل، ولعلها نقلت اسمه محرفاً من مذكرتها، فأبدلت حرف الهاء، ولعلها تريد أن تقول: إن أول من نظم الشعر العربي هو: المهمل بن ربيعة. ومن الأسئلة التي قدمت في بعض الاختبارات هذا السؤال: تحدثي عن أبرز مظاهر التجديد في الأدب الأندلسي، وباستقراء الإجابات رصدت الأخطاء الآتية

ج1- استمر إلى ثلاث قرون

يظهر الخطأ في استعمال حرف الجر (إلى)، وهو خطأ سياقي؛ حيث زيد والسياق النحوي لا يقتضي وجوده، والأصل أن الفعل: استمر يتعدى بنفسه، ويظهر الخطأ في (ثلاث)، وهو خطأ صوتي صرفي؛ حيث أبدلت الشاء تاء نتيجة التأثير بعادة كلامية لهجية سائدة، ففي بعض لهجات المنطقة تنطق الشاء تاء، أما الخطأ الصرفي فيقتضي وجوب المخالفة بين العدد والمعدود، والصواب: استمر ثلاثة قرون

ج2- العناية بالشكل ... وعنيت بالغزل

يظهر الخطأ في إضافة ألف المد دون إدراك بأنها موجودة وموصولة بحرف الجر (ب) فعند دخول (الباء) على كلمة مبدوءة بـ(أل) التعريف تتصل مباشرة بألف المد، وهذا الخطأ نتج عن عدم إدراك لقواعد الحذف والإضافة، والصواب: العناية بالشكل- عنيت بالغزل). كما وجه السؤال التالي: ما التطور الذي طرأ على اسم الأندلس في جانب اللفظ والمعنى؟ وقد رُصدت مجموعة من الإجابات محتوية على عدد من الأخطاء، منها:

ج1-مر أسم الاندلس بثلاث مراحل

يظهر الخطأ في الكلمات: أسم، الاندلس، وهو خطأ في رسم الهمزة، فظهرت همزة القطع في اسم في غير موضعها، وسقطت من لفظة الأندلس وهذا موضعها، والصواب: مر اسم الأندلس بثلاث مراحل، ولعل السبب راجع إلى عدم إتقان مهارات الكتابة الأساسية

ج2- من الجانب اللفظ ... من الجانب المعنى

يظهر الخطأ الصرف -نحوي في المركب الوصفي حيث سقطت ياء النسبة، فإن كانت الطالبة تريد جانب اللفظ لزمها إسقاط ال التعريف لاشتراط تنكير المضاف في المركب الإضافي، وكذلك الحال في المركب الوصفي الجانب المعنوي، وتكرار الخطأ يدل على عدم إدراك الطالبة للفرق بين المضاف إليه والصفة، وقاعدة التعريف بالـ

والصواب: من الجانب اللفظي، أو من جانب اللفظ، أو من جانب المعنى، أو الجانب المعنوي. كما وجه السؤال التالي: تحدثني عن مرحلة التقليد الصرف في الأدب الأندلسي، ولماذا استمر التقليد فترة طويلة من الزمن؟ وقد رُصدت الأخطاء الآتية

ج1- استمرت ثلاثا قرون امتدت حوالي ثلاث قرون وخمس قرون

يظهر الخطأ في عدم معرفة قاعدة المطابقة بين العدد والمعدود، ودليل ذلك تكرار الخطأ، مما يؤشر إلى وجود مشكلات في مستوى تعليم مقررات المهارات اللغوية ومخرجاتها وأساليب التقويم. وظهرت أخطاء أخرى في إجابات قدمت على السؤال الآتي: تحدثني عن تطور فن الغزل في العصر العباسي مع ذكر شاهد شعري على ذلك، منها

ج1- تطور فن الغزل عند العصر العباسي ... وتطور عند العصر الجاهلي .

يظهر الخطأ في استعمال عند في غير موضعها، وكان الأولى توظيف الحرف في أو الظرف خلال، وتكرار الخطأ مؤشر على عدم التمييز بين حروف المعاني، ودلالاتها السياقية، إذ الصواب أن يقال: تطور فن الغزل في العصر العباسي- وتطور خلال العصر الجاهلي

من الأسئلة الموجهة أيضا: ما روافد الثقافة في العصر العباسي؟ مع شرح واحد منها. وقد رُصدت مجموعة من الإجابات التي تحتوي على عدد من الأخطاء، منها

ج1- الثقافة الفارسي

تكرر الخطأ ست مرات في عبارة (الثقافة الفارسي) في مخالفة واضحة لقاعدة المطابقة: إذ يفترض أن تتبع الصفة الموصوف في التذكير والتأنيث، فما دامت (الثقافة) مؤنثة، فإن صفتها (الفارسية) تكون مؤنثة ، وتكرر الخطأ ست مرات يشير إلى عدم معرفة الطالبات بقاعدة المطابقة بين الصفة والموصوف

ج2- الرف السياسي ... الرف الشخصي

يظهر الخطأ المعجمي في العبارة الوصفية في حذف الأحرف (الألف-الدال)؛ مما أدى إلى تغير معنى الكلمة من الرافد إلى الرف، ويتضح عدم فهم الطالبة للفظه ذاتها؛ فغاب عنها المعنى المقصود، أو لكونها اعتمدت ملخصا للمذاكرة كتب في عجل، فأسقطت فيه حروف الكلمات؛ مما أدى إلى وقوع التصحيف، ذلك أن الصواب: الرافد السياسي- الرافد الشخصي)، ومثل هذا الخطأ يفضح طريقة مراجعة الطالبات المعتمدة على النقل الحرفي، أو الوقوع في فخ الغش الذي يترتب بعدد غير قليل، وهذه حال لها أسبابها

إن تكرار الأخطاء من النوع نفسه بالنسبة إلى عدد مرتفع من الطالبات يشير إلى خلل في مسار العملية التعليمية من جهة ضعف المخرج المهاري المراد اكتسابه، وقياس ذلك بالاختبارات التي تقيس مستوى الفهم والاستدعاء، والاستظهار، ويحتاج الأمر إلى دراسات مستفيضة لعينات أخرى، لعلها تتجاوز المرحلة الجامعية إلى ما قبلها، إذ يفترض أن تعلم قواعد الكتابة خاصة تحقق في المرحلة ما قبل الجامعية.

ومحاولة ترميم النواقص في هذه المرحلة سيصبح مهمة شاقة على مدرسي المهارات اللغوية في المرحلة الجامعية. كما إن تكرار الوقوع في الخطأ يوجه -أيضاً- بوجود مشكلات بنيوية عامة في منهاج تعليم اللغة العربية في مستوى الطريقة، والوسائل والمحتوى التعليمي ذاته، حري بالخبراء والمختصين إيلاءه العناية بالدرس والتدبر واقتراح الحلول العملية الناجعة

د- تفسير الأخطاء (Error interpretation)

إن القراءة الوصفية والتصنيفية لجملة الأخطاء المكتشفة في العينة تقود إلى تحديد أهم الأسباب المفترضة التي يمكن أن تكون وراء ارتكابها، وهي في الحقيقة محصلة نظر في أطراف المثلث الديداكتيكي (المدرس) (الأستاذ) والمتعلم (الطالبة)، والمعرفة، ضمن علاقة نوعية تتأسس بين هذه الأطراف في محيط تعليمي جامعي معين، مؤطر مكاناً وزماناً (آيت أوشان، 2005، ص22) فمنها ما يتعلق بالمتعلمات؛ حيث يمكن حصر الأسباب في

أ- ضعف المستوى التعليمي عند الطالبات؛ الأمر الذي يظهر من خلال عدم التحكم في مهارات اللغة الأساسية بخاصة ما تعلق بمهارتي الكتابة والفهم، مع ضعف ظاهر في المعلومات النظرية، ومسالك تطبيقها في القواعد الأساسية للغة أصواتاً وصرفاً ونحواً ومعجماً وتعبيراً

ب- قلة الحصيلة اللغوية من المفردات الأساسية والوظيفية، الأمر الذي يوجه إلى ضرورة الاهتمام بالرصيد اللغوي الوظيفي، والذي لا يكتسب إلا بالانغماس في نصوص القراءة والمطالعة الأدبية

ج- عدم إتقان بعض المهارات الأساسية في الإملاء كعلامات الترقيم، وقواعد رسم الهزمة والتاء المربوطة وعدم التمييز بين الضاء والصاد (همام، ص 166-167)

د- اعتماد حفظ المكتوب كما هو بدون محاولة لتنشيط مهارة التذكر والفهم أثناء الإجابة عن الأسئلة، والتعجل في الكتابة بدون نظر ومراجعة

هـ- ضعف مهارة القراءة، ومؤشر ذلك؛ عدم تدريب اليد والعين على الكتابة، والرؤية الصحيحة للكلمات.2- ومنها ما يتعلق بالمدرسين، ولعل من بين الأسباب المتحكمة في الكفاية الإنتاجية للمدرس في المرحلة الجامعية المعينة، وضرورة العملية التعليمية، وتقويم أداء الطالبات: أ- اعتماد وضع الاختبارات الموضوعية، والتقليل من أهمية وحضور الأسئلة التحريرية، وهذا عامل مهم أدى إلى ضعف الكفاية الكتابية لدى الطالبات، وتجلت آثاره في العينة المختارة، فباعتيادهن على هذا النوع من الاختبارات لا يجدن أي داع لصقل مهارتهن في الكتابة، ويعزى هذا المسلك غالباً إلى كثرة أعداد الطالبات المنتظمات في الشعبة الواحدة، وضيق المدة الزمنية المخصصة للتصحيح والرصد، وعدم معرفة المدرسين بأهم شروط اختبارات اللغة التي تقيس المهارات

اللغوية والقدرات المعرفية، وتقييمها، وإجراء اختبارات تدريبية لكشف الأخطاء ذاتياً (Error detection) (الخولي، 1986، ص37) و(ريد، ضمن مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية، 2021، ص597). 2- اعتماد الطريقة التقليدية في تعليم المواد الدراسية (طريقة القواعد والترجمة) (The Grammar - Translation Method)، حيث يتم التركيز على مهارة الحفظ دون الفهم (يول، 2017، ص262)، والاتكاء الكلي على المحاضرة والتلقين، حيث يتحول المدرس(ة) إلى محور للعملية التعليمية، ويغيب دور الطالب(ة) -تماماً- علماً أن التعلم الحديث أضحى أكثر انفتاحاً على التعلم الذاتي، وتحويل المعارف النظرية إلى مشكلات يبحث لها عن حلول. 3- إغفال التدريبات التي تنمي المهارات اللغوية المختلفة عند الطالبات. 4- تجاوز تصحيح الأخطاء وتقويمها في الفصل الدراسي، والاكتفاء بإعطاء الدرجة المستحقة إلا فيما ندر. 5- توظيف العامية واللهجات الخاصة في الممارسة التعليمية الصفية؛ إذ غالباً ما يكون التحاور والنقاش داخل الفصل بغير الفصحى خصوصاً في مقررات الأقسام الأخرى، وتغيب في هذا المقام الطرائق النشطة، ولا يلجأ إلى المقاربة بالكفايات والمقاربة التبليغية إلا نادراً. ولذلك أسبابه الذاتية والموضوعية. 6- غياب التحفيز على القراءة الحرة؛ من أجل الارتقاء بعربية المتعلمات، وإثراء حصيلتهن اللغوية، وقد يحضر التحفيز، لكن يغيب رد الفعل بالنسبة إلى الغالبية العظمى من الطالبات. وأما ما يتصل بالمحتوى المعرفي (مادة اللغة العربية) فأبرز مشكلاته تقديم القاعدة النحوية، والإيغال في تفريعات النحاة، واختلافاتهم، مما يؤدي إلى خلط بين اللغة بوصفها كفاية واللغة بوصفها صناعة، وما يصاحب درس القواعد بالذات من تعقيد وتجريد يبعد به عن سياقاته الوظيفية المفترضة (بعلبكي، 2018، ص33 بتصرف)، ويفصله عن النصوص الحيوية التي يفترض اعتمادها في تدريس اللغة، ونقصد هنا النصوص الأصيلة (Textes authentiques) التي تعدّ بديلاً مؤقتاً عن بيئة اللغة الأصلية (بوقرة، 2021، ص246-253).

الخاتمة والتوصيات.

في ختام هذه الدراسة التي سعت إلى جمع وإحصاء الأخطاء الكتابية الشائعة في العينة المختارة، ومن ثم وصفها وتحليلها؛ لمعرفة أسباب ارتكابها، وتقديم المقترحات التي يمكنها أن تعالج مشكلة ضعف الكفاية الإنتاجية للطالبات في مستوى مهارات اللغة الأساسية خصوصاً ما تعلق بالكتابة، فإنه يتعين علينا تبين جملة من النتائج المتوصل إليها في ضوء نظرية تحليل الأخطاء المعتمدة

1- يعد عدم الانغماس في نشاطي القراءة والكتابة عبر تدريبات لغوية مختلفة مع مراجعة قواعد اللغة سبباً جوهرياً للوقوع في الأخطاء الكتابية، وقد سألت الطالبات عما إن كانت لهن فرصة للقيام بهذه النشاطات داخل الصف الدراسي أو خارجه فأجبن بالنفي. كما أفاد استبيان ثان أن أغلبهن غير معنيات بتحسين

مستوى كفاياتهن اللغوية، متعللات بظروف الحياة اليومية وارتباطاتها، فالمهم النجاح في المقرر

2- إن عدم تصويب الأخطاء مباشرة بعد عملية التقييم، وإشراك الطالبات في ذلك سبب من أسباب تكرارها (Error frequency)، الأمر الذي يؤشر إلى خطورة الخطأ على مستويات التواصل المختلفة (الخولي، 1986، ص 37)

3- هناك أخطاء راجعة إلى ظاهرة الغش - أيضا - وهي حالة مسكوت عنها في هذا الإطار، ينبغي وصفها ومعالجتها على أكثر من صعيد

4- قلة التدريبات، والتطبيقات المختلفة التي تدعم حصيلة الطالبات اللغوية، وتحّد من الوقوع في الأخطاء، فإنه من الضرورة بمكان بحسب أمامة الشنقيطي التركيز على تدريب الطالبات على استخدام أنماط التعلم الذاتي في تعلم العربية، وإتقان مهاراتها من خلال المقررات أو بعقد الورش التدريبية (الشنقيطي، 2015، ص 290)

5- عدم تشجيع الطالبات وتحفيزهن وإشراكهن في الأنشطة الأدبية، وتفعيل المسابقات، والندوات يعدّ سبباً من أسباب الوقوع في الأخطاء وتكرارها

6- أثبت تحليل العينة كثرة الأخطاء المتعلقة بعلامات الترقيم، والتي مثلت نسبة (26.13%) من مجموع الأخطاء، إما بعدم كتابتها أصلاً، أو استخدامها استخداماً في غير مواضعها بلا ضابط

7- يلاحظ في العينة تكرار تحويل الألف اللينة إلى قائمة، وهذا يؤدي إلى تغيير بناء الكلمة والمعنى المقصود

8- كثرة الأخطاء المرتكبة تكشف عن عدم إتقان المهارات الإملائية الضرورية المتعلقة بقواعد كتابة همزة والألف المتطرفة والطاء والضاد والتاء المربوطة والمفتوحة، وقاعدة المطابقة في العدد، بالإضافة إلى الأخطاء المعرفية الناجمة عن ضعف مهارة التذكر، وعدم الاهتمام بمراجعة المكتوب باستعمال المسودة-مثلاً-، وللجامعة أن تعمل على مراجعة مقررات منهاج اللغة العربية، وتحديث توصيفه، الأمر الذي سيسهم في تطوير اللغة الوظيفية لدى طالبات القسم، ومهاراتها الأساسية، مع ضرورة إتباع طرق تدريس حديثة تقوم على النشاط التفاعلي، وحلّ المشكلات داخل القاعة الدراسية، واستثمار وسائل تعليمية أكثر نجاعة. ومن التوصيات التي نخصّ بها الكلية الجامعية بالنفذة العمل على إنشاء مركز يختص بتقديم دورات ودروس دعم في مهارات التحرير العربي يستهدف الطالبات اللائي يعانين من مشكلات تعليمية. مع إسناد مقررات الإعداد العام (اللغة العربية 1 و2) إلى مدرسي لغة متمرسين، لا وظيفة لهم إلا إكساب المعارف والمهارات اللغوية للمتعلّمين، وترشيح عدد منهم لتقديم دورات تدريبية إجبارية للطالبات في إطار العمل التطوعي، أو المحسوب مادياً. كما نؤكد ضرورة الاهتمام بدراسة الأخطاء، وتحليلها في ضوء اللسانيات التطبيقية ونظرية تحليل الأخطاء، ومواصلة إنجاز بحوث ميدانية لتشخيص الصعوبات التي لا

يسلم منها ابن اللغة الأصلي، وهذا ضمانا لمردود تعليمي أكثر نجاعة، من شأنه أن يرقى اللغة العربية في واقع الاستعمال الجامعي، ويدفع بها نشاطا أساسيا في التنمية المعرفية المستديمة.

قائمة مراجع البحث

- 1- الأصفهاني، حمزة بن الحسن، التنبيه على حدوث التصحيف، تحقق محمد أسعد طلس، مراجعة أسماء الحمصي و عبد المعين الملوحي، ط2، دار صادر، بيروت
- 2- آل خليفة، فاطمة إبراهيم، «التصحيف و التحريف، دراسة في التغير الدلالي»، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، رسالة رقم233، حولية 26، 2005.
- 3- الأوراعي، محمد، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون و دار أمان، ط1، الجزائر، بيروت، الرباط، 2010.
- 4- أوزي، محمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، 2006.
- 5- أوشان، علي آيت، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، المغرب، 2005
- 6- براون، دوغلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت
- 7- بعلبكي، رمزي، العربية، هذه اللغة الشريفي، دراسات في اللغة والنحو والمعجم والساميات، جمعها وحررها بلال الأرفه، مركز الملك فيصل للبحوث و الدراسات، ط2، الرياض، 2018.
- 8- بنان، مصطفى، مقارنة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، ط1، كنوز المعرفة، الأردن، 2015.
- 9- بوراوي، مليكة، «المقاربة المعرفية و أثرها في تحليل الخطأ في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ضمن اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية
- 10- بوقرة، نعمان، معالم بحثية في اللسانيات التطبيقية وتطبيقات اللسانيات الموسعة، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2021.
- 11- الجرجاني، الشريف، التعريفات، تعليق وحواشي محمد باسل عيون السود، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.
- 12- ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقق محمد حسن إسماعيل وأحمد رشدي عامر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000.
- 13- الحاج صالح، عبد الرحمن، «الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية

- في التعليم ما قبل الجامعي»، ضمن بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ط1، موفم للنشر، الجزائر، 2007.
- 14- خرما، نايف وحجاج، علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت
- 15- الخولي، محمد علي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنجليزي-عربي مع مسرد عربي-إنجليزي، مكتبة لبنان، ط1، بيروت، 1986.
- 16- دافيس، آلان وإلدر، كاترين، المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة الحمد، ماجد و عبيدات، حسين، ط1، دار جامعة الملك سعود، الرياض، 2016 (جزءان)
- 17- الدليمي، هيثم صالح، الأخطاء الإملائية الشائعة، دراسة تحليلية، ط1، دار دجلة، الأردن، 2015.
- 18- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
- 19- ريتشاردز، جاك سي، و بلات، جون، وبلات، هايدي، معجم لونجمان لتعليم اللغات و علم اللغة التطبيقي، ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان ومكتبة النشر التربوي العربي، 2007.
- 20- زهران، البدراوي، في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، ط1، دار الآفاق العربية، القاهرة، 2008.
- 21- السابق، جروان، معجم «كنز الجيب»، قاموس فرنسي-عربي، دار السابق للنشر، بيروت، 1972.
- 22- سوان، جوان، ديوميرت، آنا، ليليس، تيريزا، مسرثي، راجند، معجم اللغويات الاجتماعية، سلسلة معاجم، ترجمة فواز محمد عبد الحق وعبد الرحمن حسني أبو ملح، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، 2019.
- 23- ابن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، تحق عبد الحميد هنداي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000.
- 24-.....المخصص ، المكتب التجاري، بيروت، د ت، دط.
- 25- سيوفي، جيل ورايمدونك، دان فان، 100 مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة أحمد النادي، ط1، دار النابغة، مصر، 2020.
- 26- الشنقيطي، أمانة، «أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الجامعية»، ضمن: مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة، الواقع وفرص التطور، ط1، مركز الملك عبد الله الدولي

- لخدمة اللغة العربية، تحرير عبد الرحمن الخميس، الرياض، 2015.
- 27- الشويخ، ناصر صالح، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، منشورات مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، 2017
- 28- صيني، محمود إسماعيل وإسحاق، محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ط1، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1982.
- 29- العصيلي، عبد العزيز، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، مراجعة محمود إسماعيل صالح، سلسلة المعاجم (6)، منشورات مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، الرياض، 2023.
- 30- علي جاسم، جاسم وعلي الجاسم، زيدان، «نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي»، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، عددان 83-84، سنة 21، أيلول، 2001.
- 31- ، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، النظرية والتطبيق، مراجعة زيد علي جاسم ، ط1، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية.
- 32- عواد، محمد ، اللسانيات المقارنة وتدریس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
- 33- فاكيثي، آك وبالتريديج بريان، مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية، دليل علمي، ترجمة عقيل الشمري، دار جامعة الملك سعود، ط1، الرياض، 2021.
- 34- الفيافي، عبد الله، «المعالجة الآلية لمدونات المتعلمين، تحليل الأخطاء في المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية »، ضمن لغويات المدونات الحاسوبية ، تطبيقات تحليلية على العربية الطبيعية، سلسلة مباحث لغوية (26)، ط1، مركز الملك عبد الله الدولي للغة العربية، الرياض، 2017.
- 35- ابن منظور، لسان العرب، د ط، نشر أدب الحوزة، إيران، 1405هـ.
- 36- موان، جورج، معجم اللسانيات، ترجمة جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 2012.
- 37- همام، أحمد علي، تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية، تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، دراسة تطبيقية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2018.
- 38- يعقوب، إميل بديع، وعاصي، ميشيل، المعجم المفصل في مصطلحات اللغة والأدب، ط1، دار العلم للملايين، لبنان، 1987.
- 39- يول، جورج، دراسة اللغة، ترجمة حمزة المزيني، ط1، جداول للنشر، بيروت، 2017.
- 40-Ducrot.Oswald ,Jean-Marie(1995)Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage ,éd SEUIL, Paris.

41-H.Frie,(1929)La grammaire des Fautes ,Introduction a la linguistique fonctionnelle,Genevevmskating,Reprints,1971.

42 -Riddel,1990,Error Analysis,Auseful procedure for identifying posttesting activities ,Language learning jornal 2 .

الانغماس اللغوي والميتافيرس الرقمي ودورهما في اكتساب اللغة -مقاربة لسانية إبستيمولوجية-

فاطمة عبد الرزاق كرمستجي
باحثة في الدكتوراه

أ.د لعبيدي بوعبدالله
أستاذ اللغة واللسانيات

قسم اللغة العربية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية - أبوظبي

الملخص:

تعدُّ اللغة بنيةً مخصصة من العناصر الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية والبراغماتية، المشكّلة لنسق تواصلِي، يقوم على أساس المواضع والأعراف الاجتماعية، ويعد اكتسابها -بمختلف الطرق والاستراتيجيات الفعّالة- من أهم موضوعات تعليمية اللغات؛ التي تسعى إلى نخل الطرق المستعملة في تعليم اللغات (لغة أم/ لغة ثانية)، و/ أو ابتكار طرق حديثة تنضاف إلى ما يشغل الباحثين في مجال اللسانيات التطبيقية، من أجل بلوغ المتعلم عتبة التمكن من اللغة؛ من خلال تحقيق وظائفها النفسية والتواصلية والسوسيوثقافية

وانطلاقاً من كون اللغة (نظاماً) و(استعمالاً)، بما يحمله المصطلحان من شحنات مفهومية معرفية -لسانيّاً وإبستيمولوجيّاً- فإن «الاستعمال» يعدُّ نتاج مختلف العمليات التطبيقية التي تسعى -مهما اختلفت استراتيجياتها، وتشعّبت عناصرها- إلى إكساب متعلم اللغة المهارات اللغوية المعروفة، وأبرزها مهارة السماع، بوصف (السماع) أبا المأكات -على حدّ تعبير ياكوبسون [R.Jakobson]-، ومن هنا كان وضع المتعلم في ما يُعرّف بالحمام اللغوي -حسب الترجمة الحرفية للمصطلح الأجنبي (الفرنسي) (Bain linguistique)- أو ما سمّاه اللساني عبد الرحمن الحاج صالح (ت2017) بـ «الانغماس اللغوي»، أحد أهم وضعيات اكتساب هذه المهارة، وهو ما تحاول هذه الورقة البحثية -بمنهج وصفي تحليلي- تناوله، من أجل الوقوف على حضور المفهوم في التراث اللغوي العربي، وتداعياته في المباحث اللسانية الحديثة؛ تنظيراً وتطبيقاً، والكشف عن فعالية تأثيره -بمختلف مظاهره- في الاكتساب اللغوي، وربط كل ذلك بمفهوم «الميتافيرس» [Metaverse] الرقمي؛ الذي يُعدُّ صنو «الانغماس اللغوي» بوجه ما، وفق توصيف علمي يفرضه النسق المنهجي، واستشراف المستقبل الذي يبرز ما يختزنه تعليم اللغات عمومًا واللغة العربية على الخصوص؛ باستثمار

الطاقات اللسانية المستمّدة من طبيعة بنيتها؛ وانفراد نظامها؛ وتماسك مستوياتها؛ وأخرى غير لسانية؛ والمستمّدة أيضًا من إفرازات الانفجار المعرفي الهائل والتجاذبات الثقافية والفكرية، بما يتوافق وروح العصر، مع طرح بعض المقارنات التي يستدعيها الموضوع في بعض الممارسات اللسانية، مما يتنزّل في سياق لساني وتاريخي خاص، وابستمولوجي عام. وفق الخط الآتية

مدخل: تعليم اللغات بين التنظير والتطبيق

المطلب الأول: الانغماس اللغوي، مفهومه، ومظاهره، وأهميته

المطلب الثاني: دور التصورات الحديثة في اكتساب اللغة، الميتافيرس أنموذجًا

المطلب الثالث: الانغماس اللغوي والميتافيرس: أية علاقة، مفهومًا ووظيفيًا؟

خاتمة

الكلمات المفتاحية: اللغة، الانغماس اللغوي، الميتافيرس، اكتساب اللغة، اللسانيات التطبيقية.

Language immersion & the digital metaverse and their role in language acquisition

An epistemological linguistic approach

Prof. Dr. Labidi Bouabdallah

Fatima Karmastji

Mohamed Bin Zayed University for Humanities – Abu Dhabi

Abstract:

Language is a special structure of phonetic, lexical, morphological, syntactic, and pragmatic elements, forming a communicative system based on social norms. Acquiring them -through various effective methods and strategies- is considered one of the most important topics of language education. Which seeks to examine the methods used in teaching languages (native language/second language), and/or innovate modern methods that add to the concerns of researchers in the field of applied linguistics, in order for the learner to reach the threshold of mastery of the language; By achieving its psychological, communicative and socio-cultural functions. And based on the fact that language is a (system) and (usage), with what the two terms carry of conceptual and cognitive loads -linguistically and epistemologically- "usage" is the result of various applied processes that seek -regardless of their different strategies and the diversification of their elements- to provide the language learner with the known linguistic skills, The most prominent of which is the

skill of hearing, describing (hearing) as the foundation of faculties -in the term of (R.Jakobson)-, hence the position of the learner in what is known as the linguistic bath -according to the literal translation of the term foreign (French) (Bain linguistique)- or what linguists called it With "linguistic immersion", one of the most important conditions for acquiring this skill, which is what this research paper tries -with a descriptive and analytical approach- to address. In order to stand on the presence of the concept in the linguistic heritage, and its repercussions in modern linguistic investigations; theorizing and applying it, revealing the effectiveness of its impact -in its various manifestations- on linguistic acquisition, and linking all of this to the concept of the digital "Metaverse"; Which is considered to be the equivalent of "linguistic immersion" in a way, according to a scientific description imposed by the methodological system, and a future outlook that highlights what is stored in teaching languages in general. by investing the linguistic energies derived from the nature of its structure; and the uniqueness of its system; the coherence of its levels; and non-linguistic ones; It is also derived from the secretions of the massive cognitive explosion and the cultural and intellectual attractions, in accordance with the spirit of the times, with some comparisons that the subject calls for in some linguistic practices, which is revealed in a special linguistic and historical context, and a general epistemology, according to the following lines:

Introduction: teaching languages between theory and application

The 1st requirement: Linguistic immersion, its concept, manifestations, and importance

The 2nd requirement: the role of modern perceptions in language acquisition, metaverse as a model

The 3rd requirement: Linguistic immersion and metaverse: what relationship, concept and function?

Conclusion

Keywords:

Language, language immersion, metaverse, language acquisition, applied linguistics.

مدخل: تعليم اللغات بين التنظير والتطبيق:

تشكّل اللغة أهميّة بالغة في حياة البشر، فهي العمود الفقري للثقافة عند كلّ الشعوب والأمم، ولذا نهضت الجهود المبكّرة والمثابرة في مجال تعزيز اللغات الأم، وتعليم اللغات الأخرى لغير الناطقين بها، فأبدعت في وضع الخطط، وابتكار الطرق

المختلفة، ووسائلها المعينة في خدمة تعليم اللغة لطلابها. فكانت استراتيجية الانغماس اللغوي إحدى هذه الاستراتيجيات الناجعة والمهّمة في تعليم اللغات عامّة، وتعليم اللغة الثانية لغير الناطقين بها على وجه الخصوص؛ ولذا وُظّفت التقنيات الحديثة في تسهيله وتيسيره وإنجاحه؛ ليحقّق الأهداف المنشودة منه بنجاح. ولم يفت المعنّين بهذا الأمر الإفادة من تقنية الميتافيرس، التي تكتسح العالم اليوم، والتي تُعدّ الأقوى والأنجع في الوقت الراهن لخدمة نشر اللغة وتعليمها، فوُظّفت بشكل رهيب في خدمة تعليم اللغة الثانية، وتسهيل تنميتها وتعزيز مهاراتها لدى المتعلمين في بيئةٍ نفسيةٍ مريحة ومناسبة للجميع

جاء هذا المفهوم بدايةً من حرص القائمين على نشر الثقافات الخاصة وتعزيز الهوية المحليّة لإقليم ينتمون إليه، مكرّسين جهودهم المستميتة في نشر ثقاليده، مسخّرين الأموال الطائلة من أجل ذلك؛ وذلك من خلال نشر لغاتهم وفرضها إن استدعى الأمر، على الشعوب المغلوبة؛ من أجل استنزافها والسيطرة على ثرواتها، أو من أجل نشر فكر ما أو معتقد سائد لديهم ويؤمنون به بقوة ويعتقدون السؤدد في نشره وتسويده، وهو ظنٌ - برأيي - في محلّه؛ فنشر الثقافات والتقاليد من خلال نشر اللغة وتمكينها في الشعوب له أكبر الأثر في السيطرة على العقول وجذب الماكين فيها إلى ثقافات تلك الأقاليم والخضوع لسياساتها وأفكارها، والتأثر بمعتقداتها. ومن هنا أبدعت الشعوب في ابتكار ألوان الاستراتيجيات الناشرة للغاتها، والمعينة لغير الناطقين بها على التمكن والإتقان لها، ومن هذه الأساليب أسلوب (الانغماس اللغوي)، الذي يُعرف كذلك بمسمّيات متعددة - عند اللسانيين - منها (الحمام اللغوي) و(المحمية اللغوية) وغيرها من المصطلحات، ولكن أكثرها شيوعاً وتداولاً مصطلح (الانغماس اللغوي)

و(الانغماس اللغوي) من أكثر برامج تعليم اللغات لغير الناطقين بها توظيفاً، ومن أنجحها طريقةً، وأنجعها وسيلة للوصول إلى الهدف المرجوّ في تعليم لغة معيّنة. ولما كانت اللغة مرآة الشعوب، ولما كان لها ذلك الأثر الكبير في السياق الاجتماعي وتعزيز الثقافات وترسيخ الهويّات؛ فيُعرف الفرد بما يكتسبه في بيئته من لغةٍ تواصليةٍ من خلال احتكاكه ومحاكاته لأفراد بيئته، وانغماسه في أوساطهم المختلفة وسياقاتهم المتنوّعة انغماساً غامراً تامّاً مستمراً. من هنا جاء مصطلح (الانغماس اللغوي) مستوحىً من طبيعة هذا النوع من التعليم أو التعلّم، إذ قد يقوم الفرد به بنفسه، منغمساً في بيئةٍ ما ناشداً إتقان لغة أبنائها، أو يقوم به معلّم اللغة لغير الناطقين بها واضحاً طلابه في مثل هذا الجو؛ ليغمرهم بشتى السياقات اللغوية الواردة. وبهذا الانغمار باللغة والانغماس في موطنها سُمّي هذا الأسلوب التعليمي الموظّف له بالانغماس اللغوي.

ومن هنا جاء هذا البحث ليجيب عن تساؤلات حول الانغماس اللغوي أسلوباً من أساليب تعليم اللغات لغير الناطقين بها، ويردّ على الآراء المنكرة للاعتماد عليه في

وجود أساليب مجدية في هذا الصدد، أقل تكلفة، وأكثر إشعاراً بالاستقرار النفسي والاجتماعي: بتلقي اللغة الثانية في جو الوطن الأم للمتعلّم، بالقرب من عائلته، بدلاً من التكلّف والاعتراب في ظلّ الانغماس اللغوي، كما يفتدّ البحث اعتماد تقنية الميتافيرس باهضة التكلفة في تطبيق الانغماس اللغوي، بوجود تقنيات الإنترنت المتنوّعة والمتاحة بأسعار أفضل وأنسب.

ويقوم هذا البحث على بيان أهميّة الانغماس اللغوي وتميّزه أسلوباً قديماً أصيلاً ناجحاً من أساليب تعليم اللغة الثانية لغير الناطقين بها، مستنداً إلى أصالته وقدم تجربته، والتأكّد من فاعليته وأثره الناجع، بدءاً بالارتحال إلى المنابع الأصلية للغة من أجل استقائها من منابعها الصافية النقيّة، مروراً بأنواع الأساليب المختلفة التي اجتهدت الأمم عبر الأزمنة في تطويرها وتطويرها لخدمة تعليم اللغة باستراتيجية الانغماس اللغوي، والتي أظهرت نجاحها وفعاليتها كذلك في كل تلك المراحل، انتهاءً بتوظيف أحدث التقنيات المستجدة على الساحة العالميّة لخدمة استراتيجية الانغماس اللغوي، وتسهيل توظيفها، ونشرها في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وذلك من خلال بيئة خضراء أكثر تميّزاً وإتقاناً ونجاحاً في تطبيق الانغماس اللغوي. وتتمثّل تلك التقنية اليوم في عالم الميتافيرس، الذي يسلط هذا البحث ضوءاً خاصاً على ظهوره. وما هيّته، وكيفية استخدامه في تطبيق الانغماس اللغوي بشكل متقن ومميّز

المطلب الأول: مفهوم الانغماس اللغوي:

أولاً - تعريف الانغماس لغة:

ولتعريف هذا الأسلوب التعليمي نعود للمعاجم اللغوية، التي توافينا بصيغتين تؤدّيان المعنى، وهما ترجعان إلى مادّتي (غمس) و(غمر). فالانغماس لغة من (غَمَسَ)، وهو يدلّ على غَطّ الشيء. يقال: غَمَسَتِ الثُّوبَ واليَدَ في الماء، إذا غطّطته فيه (ابن فارس، ج4، ص394)، والغمر: «الماء الكثير وسُمّي كذلك لأنّه يغمر ما تحته» (ابن فارس، ج4، ص392)

وفي لسان العرب: «غَمَسَهُ يَغْمِسُهُ غَمْساً أي مَقَلَهُ فيه، وقد انْغَمَسَ فيه واغْتَمَسَ. والمُغَامَسَةُ: المُمَاقَلَةُ، وكذلك إذا رَمَى الرجل نفسه في سِطَةِ الحرب أو الخطب» (ابن منظور، ج6، ص156)

يتضح من المعنى اللغوي أن الانغماس يفيد الغمر، وكلاهما يؤدّي معنى احتواء الشيء واندماجه في الوسط الذي انغمس فيه أو غُمِرَ به، كما يفيد الاحتكاك المباشر بعناصر الوسط، ويفيد كذلك طول البقاء المتأني عن تلك المعاني

وهذا ما يجعل مصطلح (الانغماس) أكثر تعبيراً، وأشمل وصفاً لهذا الأسلوب التعليمي الذي يلزمه المخالطة والعيش لفترة طويلة في الوسط ذي اللغة الهدف، والاندماج فيه لفترة طويلة لكنّها ليست مؤبّدة؛ إذ المؤبّدة تعني الذوبان

التام والانسلاخ من اللغة الأم؛ ولذا فاختيار مصطلح (الانغماس) أكثر شمولية من المصطلحات الأخرى المتداولة في هذا الصدد كالاندماج والاتصال، والمغمس اللغوي، ومحمية التعليم، والحماس اللغوي وغيره، التي لا تفيد شمولية المعاني التي قدمتها المعاجم العربية للفظ (غمس)، التي تلتقي معها كثيرًا لفظة (غمر) - كما أسلفنا فيما صرحت به المعاجم العربية من التوافق الشديد بين اللفظتين - (انظر: جيلالي بوزينة، وآخر، ص38-39)

ثانيًا - التعريف الاصطلاحي لـ(الانغماس اللغوي):

حين ظهرت نظرية (الانغماس اللغوي) لم تكن فكرتها جديدة في الواقع، إذ تعتمد على اكتساب اللغة الثانية بتهيئة بيئة ينغمس فيها متعلم اللغة الهدف، وقد طُبّق لأول مرة في عام (1965) في مدرسة سانت لامبرت بكندا ابتداءً من مرحلة الرياض، واعتمدت ثنائية اللغة في المنهج الدراسي، فاللغة الفرنسية هي لغة الأغلبية، وهي لغة التدريس، والانجليزية هي لغة الأقلية، وهي اللغة الأم للدارسين، أمّا المعلمون فيتقنون اللغتين معًا، وكما هو واضح في مثل هذا البرنامج يتم (إغماس) طلبة الأقلية اللغوية في التكوين الذي يستعمل لغة الأغلبية فقط. ويختلف هذا النمط عن غيره بامتلاكه التخطيط التربوي الذي يضع طلبة الأقلية اللغوية حيث التكوين والأدوات والتقييم كلها بلغة الأغلبية فقط، ومع معلم يستعمل لغة الأغلبية فقط، وبتشجيع أولياء الأمور وتعاونهم في تحسين مستويات أبنائهم في اللغة الهدف (لغة الأغلبية) لغويًا وأكاديميًا، لاقت هذه التجربة نجاحًا كبيرًا في مدرسة سانت لامبرت بكندا، مما شجّع على تعميم التجربة في أنحاء كندا وغيرها (انظر: إسماعيل، وآخر، ص 2-1، كولماس، ص881)

وبناءً عليه يمكننا تعريف (الانغماس اللغوي) كمفهوم اصطلاحى كما قال Shaban Barimani بأن «الانغماس اللغوي في أبسط تعريف له هو طريقة في تعليم اللغة الثانية في المدارس العادية، من خلال استخدام اللغة الهدف في التعليمات وفي المناهج الدراسية» (Barimani, p952)

وفي معرض حديثه عمّا إذا كانت الملكة اللسانية ترتبط بالنحو وقواعد اللغة، يذكر علي مذكور رأي ابن خلدون بأن العهد الذي كانت فيه تربية الملكة اللسانية طبعًا وسليقة قد انتهى، وأصبح لا بد من خلق مناخ لغوي مصطنع، وتوفير الوسائل والآليات المساعدة على تنمية المهارات اللغوية فيها لمساعدة الدارسين على إجادة الملكة اللسانية، وهذا هو نفسه الذي يحدث في (الانغماس اللغوي)، فهو -برأي مذكور- نظرية لغوية تقوم على اصطناع بيئة لغوية متممة لتمكين الدارسين في اللغة الهدف (انظر: مذكور، ص75)

ويُعرف الانغماس اللغوي لدى البعض بأنّه منهج في تدريس اللغة الثانية، بحيث تُدرّس الموضوعات الأكاديمية باللغة الهدف، ويصفه البعض بأنّه الوسيلة الفعّالة في مساعدة الدارسين على إتقان لغة ثانية ضمن مجموعة متنوعة من السياقات؛ مما

يُحتَم على معلّم اللغة الهدف ضرورة الإعداد الجيّد لأدواته ومادته العلميّة، وأنشطته اللغوية، والإعداد كذلك لمواقفه التعليمية، ولأيّ ممارسات أخرى من شأنها أن تحقق الهدف من الانغماس اللغوي، الذي يقتضي استعمال اللغة الهدف في التواصل اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليميّة التعلّميّة الصفيّة وغيرها. لأجل تنمية المهارات اللغوية لدى متعلّم اللغة الثانية، واكتساب ملكة التعبير بها بسهولة، فاللغة الثانية (الهدف) في مثل هذا الظرف تُستعمل وسيلةً لتعليم المحتوى، فضلاً عن كونها هدفاً بالدرجة الأولى (انظر: قريرة، ص18)

وتلافياً للتأثيرات السلبية التي قد تحدث -غالباً- مع الازدواجيّة اللغوية لدى الدارسين فتُضعف لغاتهم الأم، يتم تعليم الطفل لغته الأم مدّةً زمنيّة معيّنة لتمكينه منها إلى حدّ مناسب، ثم يتم تعليمه لغة أخرى؛ إذ تطبيق النمط المبكر من أنماط الانغماس اللغوي - حسب عبد القادر الفاسي الفهري - مرتبط بالمراحل التعليميّة الأولى للطفل. فإذا كان متمكّناً في لغته الأم يأمن عليها التأثير السلبي (انظر: الفهري، ص19)

ثالثاً - أصول نظرية الانغماس اللغوي في الفكر العربي القديم:

عرف العرب فكرة الانغماس اللغوي منذ القدم، ومارسوه فعلياً بصورة عفويّة، فقد كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لتستقيم ألسنتهم، وليكتسبوا الفصاحة من أهل الفصاحة، الذين لم تخالط ألسنتهم عجمة، لابتعادهم عن مصادرهم لما اختلط المسلمون والعرب بغيرهم؛ ولذا عوّلوا على ذاكرتهم في حفظ معارفهم وتراثهم، كما اعتمدوا على المشافهة والانتقال إلى البادية لحفظ ألسنتهم من اللحن، كما كان أهل البادية كذلك ينتقلون إلى المدن طلباً للرزق، فيُستفاد منهم لأخذ اللغة عنهم. وكانت قريش - مع فصاحتها - تتخير الأفصح من كلام العرب فتجمعه إلى ما طُبعت عليه من السليقة حتّى أصبحت أفصح العرب. وقد اتّخذ الخلفاء لصبيانهم مؤدّبين ما أهل البادية - في الغالب، أو ممن غلب عليهم قضاء معظم حياتهم في البادية، وكان عبد الملك بن مروان يقول: «أضربنا حبّ الوليد؛ لأنّه كان لحاناً لكونه أقام مع أمّه، وغيره من إخوته أسكنوا البادية، فتعرّبوا ثمّ أدّبوا فتأدّبوا» (المناوي، ج3، ص50). وقال أبو محمد اليزيدي: «كان أبي يكلّم الأمين والمأمون بكلام يتفاحان به، ويقول: كان أولاد الخلفاء من بني أميّة يُخرج بهم إلى البدو حتّى يتفصّحوا، وأنتم أولى بالفصاحة منهم» (السيوطي، ص305). وعلى الرغم من ذلك فإنّهم كانوا يفضلون اكتساب اللغة الفصيحة من منابعها بالمشافهة، وذلك بالارتحال إلى بيئة البادية والعيش فيها لفترة كافية للتمكّن من اللغة النقيّة؛ لما للتعرّض المباشر من أهميّة في التمكن من اللغة بمختلف استعمالاتها وفي شتى المواقف (انظر: ابن فارس، ص33-34). فالتعليم في البوادي يتميّز عن بقيّة المؤسسات التعليميّة الأخرى من حيث المكان والزمان، فالبادية تتحرّر من ذلك في التعليم، لأنّها مكان «يتّسع باتّساع مضارب القبائل العربيّة، بينما رأينا بقيّة المؤسسات التعليميّة ترتبط

بأماكن معيّنة مثل الكتائب والمساجد وقصور الخلفاء ومنازل العلماء، كذلك نلاحظ أنّ التعليم في البادية غير مرتبط بأوقات معيّنة، بل كان المتعلم يعايش أهل البادية في حياتهم اليومية، ويرحل برحيلهم، وينزل بنزولهم، ولكنّه خلال هذه المعاشة لا بد أن يكون يقضاً لكل ما يصدر عنهم من شعر وأمثال أو حكم حتّى يتمكّن من تدوين ما سمعه» (الرباضي، ص115).

وهذا ما يصنعه الغرب اليوم، حيث يضعون المتعلّم للغة الثانية في وضع لغوي تام، لينغمس في اللغة الهدف بصورةٍ طبيعيّة أو مصطنعة، من خلال مواقف وسياقات مختلفة، بهدف اكتساب مهاراتها اللغوية؛ إذ التواجد المباشر في البيئة اللغوية يُتيح للمتعلّم محاكاة اللغة المحيطة به، بما تحتويه من أصوات وتراكيب ومفردات ومستويات مختلفة، ويؤكد ذلك إشارة **ابن فارس** إلى أنّ اللغة تؤخذ «اعتیاداً، كالصبيّ العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّناً من ملقّن» (ابن فارس، ص48)؛ لذا يشترط في الانغماس اللغوي ألاّ تزيد مدّته عن زمنٍ معيّن؛ حتّى لا تتأثر اللغة الأم لدى المتعلّم. وهذا ما يؤكّد أثر البيئة في لسان الفرد، يقول **ميشال زكريا**: «إنّ الكفاية اللغوية ملكة ذاتيّة خاصّة بمتكلّم اللغة الذي ترعرع بصورة طبيعيّة في البيئة التي تتكلّمها» (زكريا، ص7، هامش2).

ونجد **الفارابي** (ت339هـ) يذكر ما يُشير إلى مثل هذا الأثر في الفصل الثالث والعشرين من كتاب الحروف؛ الذي تناول فيه ترتيب حدوث الصنائع القياسية في الأمم، ففي معرض حديثه عن تحصين الألسن من التأثير بلغات الأمم الأخرى يقول: «وكذلك الذين كانوا يُحصّنون عن النطق وعن تحصيل حروف سائر الأمم وألفاظهم... إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم بحروفهم وألفاظهم، لم يؤمن عليه أن تتغيّر عادته الأولى ويتمكّن فيه ما يسمعه منهم فيصير بحيث لا يوثق بما يُسمع منه» (الفارابي، ص145-146) وكأّنه يُريد اللحن الذي يمنع أخذ اللغة عنه، بسبب تأثره بالاحتكاك بتلك الأمم، وكثرة سماعه منها إلى أن «حدثت له ملكة اعتياديّة» (نفسه، ص135) جعلته يعتاد لغتهم ويتطبّع بهم مع مرور الوقت.

وهذا ما يؤكّد عليه **القاضي عبد الجبار** في قوله بأن اكتساب اللغة إنّما يتم من خلال «السمع والاختيار والمحاكاة والممارسة المباشرة والاعتیاد، وعلى قدر التكرار ترسخ العادة، وإذا ترسّخت العادة تتوطّد على نحو يصبح من الصعب التعديل فيها» (مناع، ص298). حيث يستثقل لسانه الانحراف عمّا تعود استعماله، ومثال ذلك ما أورده ابن جنّي من قصّة الأعرابي الذي أبى إلّا ما تعود لسانه استعماله، **يقول أبو حاتم السجستاني**: «قرأ عليّ أعرابيٌّ بالحرّم: (طيبى لهم وحسن مآب)، فقلت: طوبى، فقال: طيبى، فأعدت، فقلت: طوبى، فقال: طيبى؛ فلما طال عليّ قلت: طوطو، قال: (طي طي). أفلا ترى إلى هذا الأعرابي، وأنت تعتقده جافياً كراً، لا دمثاً ولا طيّعاً، كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى الياء فلم يؤثر فيه التلقين، ولا ثنى

طبعه عن التماس الخفة هز ولا تمرين، وما ظنك به إذا خُلي مع سَومه، وتساند إلى ساليقيته ونجره» (ابن جني، ج1، ص76). وهذا ما يدل على غلبة التطبع والألفة على نمط لغوي معين في سياق ما يُسمّى بالسليقة. ويشير **الغزالي** كذلك إلى ارتباط مفهوم المداومة بالعلوم الكسبيّة؛ فالمداومة تعزّز الاكتساب، وهي مصطلح يعني الملازمة والمواظبة - كما جاء في كلام الغزالي عن منهج المتعلّم -، إذ يقول: «والكسبي هو العلم الحاصل بمداومة الدرس والقراءة عن الأستاذ» (مناع، ص298). وكلّها - كما يبدو - آراء تعزّز مبدأ الانغماس اللغوي وتأثيره البالغ في تغيير وتقوية لغة الفرد الجديدة المنغمس بها

وفي مقدّمته، في الباب السادس (في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه...)، في فصل (أنّ اللغة ملكة صناعيّة)، يقول **ابن خلدون**: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثمّ يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرّر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة... ثمّ فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أنّ الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيّات غير الكيفيّات التي كانت للعرب» (ابن خلدون، ج3، ص1140)، ويؤكد ذلك في فصل لاحق يتعلّق بـ(المستعربين من العجم) - وهو هدفنا المنشود في هذا بحثنا -، فيقول ابن خلدون: «وهذه الملكة - كما تقدّم - إنّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرّره على السمع، والتفطن لخواص تراكيبه... وهذا أمر وجدانيّ حاصل بممارسة كلام العرب حتّى يصير كواحدٍ منهم. ومثاله لو فرضنا صبياً من صبيانهم نشأ وربّي في جيلهم فإنّه يتعلّم لغتهم، ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها» (نفسه، ج3، ص1149-1150)، يلحظ من رأي ابن خلدون تركيزه على تهيئة البيئة اللغوية الطبعيّة للطفل ليتلقّى فيها اللغة السليمة، وتتردد تراكيبها وتعبيراتها وأنماطها المختلفة على مسامعه من خلال مخالطته أهل اللغة في بيئتها، فبكثرة استماعه لها يتمكّن من محاكاة أساليبها، وتقاليدها، وممارسته لها معهم في مختلف أوضاعها، الأمر الذي يرشّخ لديه اللغة بالتعوّد وبكثرة تعرّضه لها في مختلف سياقاتها واستعمالاتها، ويستوي مع الطفل في هذا الأسلوب الفرد الأعجمي غير الناطق بهذه اللغة، وهذا هو عين الانغماس اللغوي كما يتّضح لنا، وهو ما يؤكّد بأنّ علماءنا العرب القدامى فطنوا إلى هذه الطريقة المجديّة في تكوين الملكة اللغويّة وترسيخها عند متلقّيها (انظر: نفسه، ج3، ص1140-1150)

لا شك أنّ الاستماع هو المبدأ المتّفق عليه في التحصيل اللغوي، وفي الوصول للكفاءة اللسانية، ولذا فلا بد من أن يكون المسموع سليماً متماشياً مع البعد الوظيفي والتواصلي للغة الهدف المراد تعلّمها، يقول الجاحظ: «ليس في الأرض كلام

هو أمتع ولا أنفع، ولا آنق ولا ألدّ في الأسماع، ولا أشدّ اتّصالاً بالعقول السليمة، ولا أفتق للسان، ولا أجود تقويماً للبيان، من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء» (أمين، ج1، ص303). وفي كلامه ما يؤكّد ضرورة انتقاء المسموع بعناية، حتّى يجود الأداء وتجوّد الملكة اللسانية. هذا إلى جانب ضرورة اللجوء إلى بعض الحفظ للنصوص والمواد الأصيلّة، وهو الأمر الذي كان يدعو العرب إلى إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب، من أجل حفظ القرآن الكريم، كما يهتمون بحفظهم للحديث النبوي الشريف، والقصائد المطوّلات والمتون؛ حتّى تتعوّد ألسنتهم النطق الصحيح، والأساليب السليمة، يقول الجاحظ: «كانوا يروّون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصّوت وتحقيق الإعراب، لأنّ ذلك يُفتق اللّهاة، ويفتح الجرم.» (الجاحظ، ج1، ص272)

ولعلّ أكبر مثال للانغماس اللغوي الناجح بجدارة يمثّله إمام العربيّة سيبويه الفارسي، الذي ظهرت براعته وإحاطته بلغة العرب وأساليبها، ومعرفته بصحيح الكلام وباطله من خلال كتابه الشهير، الذي جمع فيه دروس شيخه الخليل بن أحمد الفراهيدي

رابعاً - نظرية الانغماس اللغوي في الفكر العربي الحديث:

يشير تّمام حسان إلى أنّ الطفل في البيئة التي ينشأ فيها لا يكتسب مجرد النّمت اللغوي، بل يكتسب أيضاً الوعي اللغوي، وهذا ينطبق على الأفراد؛ فيراعي الفرد استعمال كل نمط لغوي في موقعه وفي سياقه المناسب، ويزداد في نموّه اللغوي، وتغنى حصيلته اللسانية كلّما تعدّدت خبرته، واتسع نطاق بيئته، فأتيح له المزيد من الاحتكاك بأفراد المجتمع ومحاكاتهم، على اعتبار أنّ اللغة ابنة المحاكاة. فهي الطريقة المثلى -برأي تّمام- لتعليم معاني المفردات؛ لأنّ الفرد «يسمع الكلمات في بيئاتها السياقية منطوقة، ويراهم مكتوبة، فيوحي السياق بمعناها؛ لأنّ السياق بما يحيط به من قرائن مقاميّة حاليّة، ومقاليّة لفظيّة، وما يربطه من علاقات نحويّة، يعدّ قرينة كبرى في الدّلالة على المعاني، وحسبنا أن نعلم أنّ الطفل بتعرّضه للاستعمال اللغوي يستطيع أن يأخذ معاني الكلمات، ويحذق استعمال اللغة في ثلاث سنوات أو ما دونها، دون أن يستعين بوسيلة أخرى غير التّخاطب.» (حسان، ص91-92) وعلى ما يُسمّى بالسليقيّة، وغلبة التّطبع والتعوّد على نمط لغوي معين يعلّق عبد القادر الفاسي الفهري بأنّ المعرفة اللغوية المخزونة في ذهن المتعلّم هي التي تمكّنه من التكلّم، و«هي المعرفة التي تصلح في الحكم على المتواليات، بأنّ بعضها ينتمي إلى لغته، وبعضها لا ينتمي إليها» (الفهري، ص47)، وذلك بسبب وصوله إلى مستوى الإدراك والوعي اللغوي

وكذلك نجد اللسانيّ العربيّ الجزائريّ عبد الرحمن الحاج صالح يذهب مذهب علمائنا العرب القدامى فيما أثبتوه من أنّ هذه المهارة أو الملكة لا يمكن أن تتطوّر أو تنمو إلّا في بيئتها الطبيعيّة، فلا يسمع المتعلّم إلّا تلك اللغة، دون أيّ ترجمة البتّة،

فالترجمة - على حد تعبيره - منبوذة إلى أن ترسخ الملكة، كما أكد على ضرورة المكوث في هذا الجو لفترة لا يُستهان بها حتى يتمكّن الفرد من اللغة الهدف «فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها - كما يقولون - لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة» (الحاج صالح، ج1، ص193). ويؤكد ذلك بقوله: «أتضح أنه الحل الوحيد، وذلك مثل ما يفعل الطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأول؛ يمنعونهم من السماع والتحدّث بغير اللغة التي سيتلقّون بها دروسهم» (نفسه، ج1، ص193) وهو - كذلك - يؤكد على ضرورة التركيز - في هذا النوع من التعليم - على تعليم المفردات، وكلّ ما يُعدّ من محاور الاهتمام في اللغة (انظر: نفسه، ج1، ص193. منصور، ص8053-8055)

ومما سبق يتأكّد لنا بأنّ متعلّم اللغة الثانية لا بد له من توافر المناخ المشبّع بهذه اللغة؛ ليتم اكتسابها وتعلّمها وترسيخها بقوة؛ فكلّما طال سماعه لها وتكرّر، وزادت ممارسته لها بتكرار العمليّة الكلاميّة بها، وكلّما طال مكوثه في هذا جوّها اللغويّ الخالص، كلّما ترسّخت ملكته اللغوية بهذا الانغماس. فبما أنّ الفرد يكتسب لغته التواصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته، عمد (الانغماس اللغوي) على خلق هذا الجوّ لمتلقّي اللغة الهدف ليتم اكتسابه لها بنجاح بالأسلوب نفسه الذي يكتسب بها الفرد لغته الأمّ. ومن ثمّ لا بد للعمل التربوي من أن يستوفي أركانه ليحقق هذا الهدف المنشود، وأركان العمليّة التربويّة تتمثّل في المعلّم، والمتعلّم، والكتاب، وتراعي العمليّة التربويّة كذلك الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة واللغويّة المختلفة التي يهتم بها الدارسون؛ لأنّ ذلك ما يُعوّل عليه في نجاح عملية الانغماس اللغوي

إذن الانغماس اللغوي استراتيجية ناجعة من استراتيجيّات تعليم لغة ثانية أجنبية مستهدفة لفئة من الدارسين الناطقين بغيرها، وهو أسلوب من أساليب التدريس التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى هذه الفئة من الدارسين، وذلك من خلال غمرهم بها كلياً لفترة محدّدة من الزمن، يتجددون خلالها من أيّة لغة أخرى وخاصّة اللغة الأمّ، منغمسين في اللغة الهدف طوال الوقت المحدد، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، في جميع المواقف خلال ساعات اليوم، وفي جميع الحوارات اللغويّة، والمواقف الحيّاتيّة اليوميّة التي يواجهونها في الفترة المخصّصة؛ لدمجهم التام في اللغة الهدف

خامساً - الانغماس اللغوي، مظاهره وأنواعه (انظر: عبد العزيز، ص190-

191)

يتوقف تطبيق الانغماس اللغوي على مراعاة العمر الزمني لمتعلّم العربية الناطقين بغيرها، وعلى المدّة الزمنية المستغرقة للانغماس اللغوي، إذ على أساسهما يتحدّد نوع الانغماس اللغوي وشكله المختار للتطبيق، فقد حدّد (كروجر وريمان) (Shabanbarimani, p596) أشكال الانغماس اللغوي في ثلاثة نماذج، وهي كالآتي

1. النموذج المستند لموضوع: وفيه يتم غمس المتعلم في موضوع واحد من المهارات اللغوية منذ البدء بالبرنامج التعليمي، ويركز خلاله على الأنشطة التي يجد فيها المتعلم صعوبة، لا على المسائل النحوية، ويتم ذلك باختيار نصّ قرائيّ ما، ومناقشته، وتطبيق الأنشطة الصّفيّة عليه، بالاعتماد على الوسائط التعليميّة المساندة، كالاستماع في سياق الموضوع نفسه، من خلال الفيديوهات - على سبيل المثال - أو غيرها، وبلي ذلك تطبيق المهام الكتابيّة المتمثّلة في تكليف المتعلم بدمج المعلومات المستفادة في الموضوع المختار، وبذا يكون قد تناول الموضوع الواحد في جميع المهارات اللغوية

2. نموذج المحميّة: وفيه يتم تقديم المحتوى في البرنامج الدراسي العادي باللغة الهدف، وذلك بتهيئة بيئة لغوية تساعد المتعلمين على تعلّم ذلك المحتوى بعد فصلهم عن غيرهم من الناطقين باللغة الأصليّة

3. النموذج المساعد أو الارتباطي: وفيه يتم إلحاق المتعلمين بدورتين، أولاهما تعتمد على المحتوى، والثانية تعتمد على اللغة، وكلاهما مكمل للآخر من حيث التنسيق بينهما في خدمة الهدف المرجو؛ إذ المحتوى يُفهم من خلال اللغة، واللغة تُعزّز وتُقوّى وتُنمّى بغنى المحتوى بالمادة المعرفيّة وهناك تصنيف آخر لأنواع وأشكال الانغماس اللغوي، فهي حسب (Tallum, p15) كالآتي

1. الانغماس في المرحلة المبكرة: وفيه يتم تطبيق البرنامج على رياض الأطفال من سن خمس سنوات، وقد يُضطر المعلمون فيها إلى استخدام اللغة الوسيطة (الأم) في التدريس

2. الانغماس في المرحلة الوسطى: وفيه يتم تطبيق البرنامج على المرحلة الإعدادية، حيث يمارس عليهم تعليم اللغة الثانية من 30-60 دقيقة يوميًا، وذلك بهدف إعداد المتعلمين لمرحلة الانغماس في اللغة الثانية، وفيها أيضًا قد تُستخدم اللغة الوسيطة (الأم) حتى سن التاسعة أو العاشرة

3. الانغماس في المرحلة المتأخرة: وفيه يتم تطبيق البرنامج على المرحلة الثانوية، حيث يُمارس عليهم تعليم اللغة الثانية من 45-60 دقيقة يوميًا، وذلك لتهيئة الطلاب لتعلّم اللغة الهدف

وهناك تقسيم آخر للانغماس اللغوي، وهو كالآتي (انظر: نحلة، ص122-123):

1. الانغماس الجزئي، ويعني أن يُغمس المتعلمون الأجانب في اللغة الهدف بنسبة لا تقلّ عن 50%، أي نصف الزمن المتاح للانغماس الكلّي

2. الانغماس الكلّي، ويعني أن يُغمس المتعلمون فيه غمسًا تامًا، بحيث تحيط بهم اللغة الهدف من كل جانب، فلا يسمعون غيرها، ولا يستعملون غيرها في كلّ أحوالهم، التعليمية وغير التعليمية، وداخل الغرفة الصفيّة أو خارجها.

سادساً - أهمية الانغماس اللغوي:

يساعد (الانغماس اللغوي) في تمكين المتعلمين للغات الأجنبية من تعلّمها في أقلّ مدّة ممكنة، وبتكلفة أقلّ، وكفاءة أعلى من الأساليب التقليدية السائدة؛ وهذا ما حدا بمراكز تعليم اللغات إلى الحرص على تطبيقه بأساليب شتّى، وبآليات تطبّق مبادئه وأسسها في تدريس اللغة الهدف (انظر: أبو الروس، ص268-276)

وفضلاً عن ذلك يؤكّد (فلوريان) بأنّ (الانغماس اللغوي) لا يقتصر على تحسين مستوى اللغة الهدف وحسب، بل يتجاوزه إلى تعزيز الثنائيّة اللغويّة لدى الرّاعيين في تمكين أنفسهم من ثنائيّة اللغة (انظر: كولماس، ص883-885)

وأبعد من ذلك يرى الكثيرون بأنّ للانغماس اللغوي دوراً مهمّاً في تعزيز وترسيخ اللغة الأمّ كذلك، لا سيّما لما للانخراط في المجتمع من أثر فاعل في تقوية لغة الفرد وبخاصّة الطفل؛ إذ يتفق الكثير من اللغويين على دور البيئة وأهميّتها في اكتساب اللغة، فلكل بيئة خصوصيّاتها في الأقوال والسلوكات، حتّى على صعيد البيئات العربيّة. إذ كل بيئة عربيّة لها ثقافتها الخاصّة ولهجاتها مما تختلف فيه مع أخواتها من البيئات العربيّة الأخرى، وإن وُجدت قواسم مشتركة بينهم، مع بعض الثقافات الجمعيّة المشتركة للبيئات العربيّة (انظر: عبد الرّحيم، وآخرون، ص29). ويؤكّد هدسون «أنّ للكلام وظيفة اجتماعيّة باعتباره وسيلة للاتصال وطريقة لتمييز المجموعات الاجتماعيّة المختلفة» (هدسون، ص16)، ويقصد بالكلام اللهجات التي تميّز المجموعات الاجتماعيّة عن بعضها، ولذا فإنّ «دراسة الكلام دون الرجوع إلى المجتمع الذي يتحدّث به، هو استبعاد لاحتمالات وجود تفسيرات اجتماعيّة للأبنية والصيغ المستخدمة في الكلام» (نفسه، ص16)، ولذا فإنّ دارسي المجتمعات يدركون «أنّ حقائق اللغة يمكن أن تزيد من فهمهم للمجتمع، وكذلك فإنّه من الصّعب أن نجد في خصائص المجتمع ما يمكن أن يكون أكثر تمييزاً للمجتمع من لغته، أو يوازيها أهمية في الدّور الذي تؤدّيه في عمليّة قيام المجتمع بوظيفته» (نفسه، ص17). ندرك مما ذهب إليه هدسون بأنّ الانغماس اللغوي في كلام مجتمع ما أو لهجتهم يؤثّر ويتأثر طرديّاً بثقافة المجتمع وسلوكات أفرادها. ولذا نجد أنّ بعض علماء النفس أمثال بياجيه وفيجوتسكي يربطون لغة الطفل بمدى تفاعله الاجتماعي مع الأفراد. وقد ذهب فيجوتسكي إلى أنّ «الأطفال في البيئة التفاعليّة المشجّعة يستطيعون إحرار مستوى عالٍ من المعارف والأداء» (لايتباون، ص63)، وهذا ما يدل على **أهمية الانغماس اللغوي وما يحققه من أهداف في تعليم اللغة الثانية**، بل وحتّى اللغة الأم. ويتّضح ذلك مما يلي (انظر: جيلالي بوزينة، ص42)

- الانغماس اللغوي يمكّن متعلّمي اللغة الهدف الحياة معها في كل لحظاتهم، بالاستماع إليها في جميع سياقاتها الحيّاتيّة الواقعيّة، واستعمالها في سياقاتها المتنوّعة، وتوظيفها في مختلف أحوالها، بمفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها، إخباراً واستفهاماً وتعجباً وطلباً ومدحاً وسخريةً، وغيرها

- في المراحل المتقدّمة من الانغماس اللغوي يتمكّن المتعلّمون من ربط ما سمعوا وتعلّموا بمواقفهم الحيّاتيّة الخاصّة، ممّا يزيد ثقتهم بأنفسهم، فقد عوّل أصحاب الاتجاه الربطي والتنافسي كثيرًا على البيئة في تعليم اللغات الثّانية، إذ الاندماج في البيئة ينتج عنه قوّة في تعليم اللغة الهدف وتعلّمها، كما يُعزى إليه الفضل الأكبر في اكتسابها ونموّها في أذهان المتعلّمين

- في أجواء الانغماس اللغوي يُتاح للمتعلّمين من يصحّحهم مباشرة إن أخطأوا أو استخدموا اللغة في غير سياقها

- يذهب أصحاب الاتجاه التفاعلي في اكتساب اللغة إلى أنّ الانغماس اللغوي يؤدي دورًا بالغ الأهميّة في تعلّم اللغة وتعليمها، وأطلقوا عليه اسم التفاعل المعدّل، لأنّه يقوم بدور فاعل في جعل اللغة مفهومة، إذ ما يحتاجه المتعلّم ليس مجرد تبسيط الشكل اللغوي، وإنّما هو بحاجة أكبر إلى منحه الفرصة للتفاعل مع محدّثين آخرين يجتهدون ويسعون معه للتوصّل إلى تفاهم متبادل، وبهذا التفاعل يحدّد المتحاورون ما يلزمهم الاستمرار فيه لجعل لغة الحوار مفهومة

- يعمل الانغماس اللغوي على تسريع تعلّم وتعليم اللغة الثّانية «في أقل وقت ممكن وبكفاءة عالية» (أبو الروس، ص268)

- يعزّز الانغماس اللغوي مهارات المتعلّم للغة الثّانية على اختلافها، كما يزيد من دافعيّته إلى تعلّم اللغة الهدف إن هو حقّق تطوّرًا فعليًا على أرض الواقع، وأصبح قادرًا على التفاعل والتواصل مع أبناء اللغة الهدف

- يساعد الانغماس المتعلّمين على فهم الواقع في بيئة اللغة الهدف، مما يغيّر في أذهانهم الصور النمطيّة عن هذا المجتمع وأفراده

- يزيد الانغماس اللغوي ألفة المتعلّمين باستخدام اللغة الثّانية، وينمّي الثقة لديهم في أثناء استخدام اللغة الهدف

سابعًا - مميّزات برنامج الانغماس اللغوي:

بناءً على ما سبق، فإنّ تطبيق الانغماس اللغوي على دارسي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها كلفة ثّانية يمتاز بالآتي (انظر: جيلالي بوزينة، ص40، وأبو الروس، ص4-5)

- يعمل الانغماس اللغوي على تنمية الحصيلّة اللغوية عند دارسي اللغة العربيّة من الناطقين بلغات أخرى؛ مما يطرّوّر مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلّمين في اللغة الهدف

- يعزّز الانغماس اللغوي المهارات اللغوية الأساسيّة كالاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة لدى دارسي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها، ويطرّوها لتناسب مع التوقّعات المرتبطة بأعمار المتعلّمين وقدراتهم

- يعزّز الانغماس اللغوي الاتّجاهات الإيجابية للذين يتحدّثون اللغة، كما ينمي

لديهم روح الفخر بثقافتهم

- ينمّي الانغماس اللغوي المستوى الثقافي لمتعلمي اللغة الهدف من الناطقين بغيرها

- يساعد الانغماس اللغوي دارسي اللغة الثانية على اكتساب التعبيرات الاصطلاحية المختلفة للغة الهدف

ويهدف الانغماس اللغوي كذلك إلى تحبيب العربية للمتعلّم عن طريق احتذاء تلك المناويل الأساسية بالممارسة قبل فهم قواعدها، وكيف يكون المتعلّم مبتكراً لسلوكيات لغوية دون معرفة النحو الذي يأتي متأخراً، بل ويصبح ناطقاً مثاليّاً على غرار ما يؤكده (تشومسكي) (انظر: عبد العزيز، 189-190)

وقد حدد Lyster و Rebuffott الأهداف الكبرى للانغماس اللغوي فيما يأتي: (انظر: عبد الرحيم، وآخرون، ص58-59)

- تمليك الدارسين مستوى عالٍ من الكفاءة اللغوية، والقدرات الوظيفية في اللغة، تمكنهم من التواصل بها كتابةً ومحادثةً في بيئات مختلفة

- إشعار متعلمي اللغة الثانية بحدوث تطوّر طبيعي في لغتهم الأم في أثناء تعلّمهم للغة الثانية، وذلك لأنّ اكتساب اللغة الثانية يعزز من فهم اللغة الأولى وامتلاكها

- تحصيل المتعلمين معارف معرفية ولغوية في المواد التي تتناسب مع أعمارهم وتخصصاتهم

- تنمية الشعور باحترام اللغة الهدف والثقافة الثانية مع الحفاظ والاعتزاز باللغة الأولى وثقافتها.

وقد أكد واقع الدراسات التطبيقية أن الانغماس اللغوي أثبت أثره الجَمّ على مختلف الصُعد المتعلّقة بترسيخ اللغة، أولها على صعيد التحصيل الأكاديمي، فضلاً عن تنمية الملكة اللغوية -مهارةً وتعبيراً ولُكْنَةً- في كلٍّ من اللغتين الأم والهدف، وتعزيز المهارات التفكيرية والمعرفية، وبناء الثقة لدى المتعلمين في فهم اللغة والتواصل بها مع أبنائها محادثةً وثاقُفًا (انظر: نفسه، ص58)

ولذا فإن الانغماس اللغوي يُعدّ ذا ميزة فائقة في تعلّم اللغة الهدف بسرعةٍ وطلاقة؛ ولذا انتشر في الأوساط المعنيّة بهذا التوجّه في مختلف أنحاء العالم، فتعتمد تلك الجهات في ترسيخها للغة الهدف باستخدامها وحدها دون تدخل أي لغة أخرى، واتّخاذ ذلك وسيلةً لتعليمها وتعلّمها في جميع المواد الدراسية المقرّرة على الطّلاب المستهدفين، وتستخدم كذلك في الأنشطة التعليمية داخل الفصل وخارجه؛ مما يضع المتعلّم في جوّها، فيعيش ثقافتها طوال الوقت، استماعاً وتحديثاً وقرأةً وكتابةً، ويعي استخداماتها في مختلف السياقات والمواقف، وهذا النوع هو ما يُطلق عليه (الانغماس الصناعي)؛ إذ فيه تحاول بعض المؤسسات المعنيّة بتعليم العربية مثلاً

في غير بيئتها من اصطناع بيئة شبيهة، وذلك بتوفير الفرص للمتعلمين لممارسة اللغة وتعلم ثقافتها من خلال نشاطات مختلفة تستقطب أشخاص ناطقين بالعربية في المخيمات الصيفية، والقرى اللغوية المصطنعة، لتغمر الدارسين بأجواء العربية كلياً. أما النوع الثاني من الانغماس اللغوي فهو (الانغماس الحقيقي) في بيئة اللغة العربية، أي بنسبة مئة بالمئة، ويكون ذلك بانتقال المتعلم كلياً إلى بلد عربي لكي يعيش البيئة العربية واقعاً، فيتعلم العربية بكل سياقاتها وثقافتها، ويتقنها. ولكن لا بد في هذا النوع من الانغماس أن يُبنى له برنامج لغوي يمزج بين المحتوى واللغة، يتكون من منهج تعليمي متناسب مع أهداف الدارسين، ومستوياتهم وأعمارهم، بحيث ينقسم إلى تدريس ممنهج مباشر يتم داخل الفصل، وتدريس غير مباشر يتحقق بالتواصل اليومي مع أبناء اللغة في بيئتهم الواقعية. ولكل نوع من النوعين (الحقيقي والصناعي) شروط وأصول وأركان (انظر: نفسه، ص58-59)

يقول هومرلي هكتر: «والإنسان عندما يتعلم لغة أخرى فهو لا يتعلمها فقط للتحديث بشكل مختلف، وإنما يتعلمها بشكل شمولي تكاملي من أجل الحياة بما فيها من حراك تفاعلي ونشاط مجتمعي يصف حياة المتكلمين الطبيعيين ونمط تفكيرهم، وهنا تجتمع الكفايات الثلاثة: الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية، والكفاية الثقافية.» (هكتر، ص36)

ومثل هذا الهدف لا يتأتى إلا بالانغماس اللغوي في بيئة اللغة الهدف، لأن الانغماس عبارة عن مجموعة من الأنشطة البيداغوجية الفاعلة، والإجراءات التعليمية المكثفة لضمان تمكين المتعلمين من المهارات اللغوية المنشودة، المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فاللغة تحتاج إلى كاتب، واللغة المكتوبة تحتاج إلى قارئ، والتواصل اللغوي ملكة تحتاج إلى تحديث ومستمع، كما تحتاج إلى معرفة باستعمال قواعد اللغة، فالتحدث وسيلة للتواصل وللإفهام والتعبير عن الأفكار والأحاسيس والمواقف اليومية الاجتماعية منها والثقافية. إذ يُنظر للثقافة «على أنها مهارة خامسة تُضاف إلى المهارات اللغوية الأربع المعروفة التي يسعى مدرّس اللغة الأجنبية إلى إكساب المتعلمين إياها... وهذه المهارة الثقافية تُكسب المتعلم قدرة على أن يُكيّف اللغة التي يتعلمها، والسياقات التي تُستعمل فيها، وأن يفهم قيم ثقافة تلك اللغة والطرائق التي يُنجز بها الأفراد جملة من الأعمال» (عبيد، ص124) ومع احتياج التواصل إلى معرفة قواعد اللغة إلا أن النحو وحده لا يكفي، ولا معرفة النظام اللساني للغة، فكل ذلك بحاجة ماسة للمقام الاجتماعي، وهذا ما لا يتأتى كذلك إلا بالانغماس في المجتمع المراد تعلم لغته، لاستخدامها الاستخدام الأمثل بمعرفة قوانينها الصرفية والصوتية والنحوية والدلالية، إضافة إلى معرفة المواقف السياقية النفسية والاجتماعية والثقافية، وذلك من أجل نجاح العملية التواصلية بين الأفراد، وبالانغماس اللغوي والتواصل السليم مع أفراد المجتمع المراد تعلم لغته، يحصل الاحتكاك المباشر مع أفرادها، فيولد التفاعل الاجتماعي الذي يُنتج

اللغة ويعزّزها، وهذا ما ذهب إليه فندريس الذي يرى «أنّ اللغة تنتج من الاحتكاك الاجتماعي، ثم تصبح عاملاً من أقوى العوامل التي تربط أفراد المجتمع الإنساني، ويرى علماء الاجتماع أنّ الظواهر الاجتماعية لها قوّة قاهرة آمرة، تفرض بها على أفراد المجتمع ألوّاً من السلوك والتفكير والعواطف» (عبد التّوّاب، ص126-127). ويتمّ ذلك كلّهُ (الكفاية الاستراتيجية)، التي تعمل على سد الثغرات، لتعويض النقص الحاصل في المعرفة بالقواعد، وتتمثّل الكفاية الاستراتيجية في الخطط والطرائق التي تستعمل لسد ذلك النقص (عمارة، ص71-75)

وقد بُني برنامج الانغماس اللغوي على مجموعة من أبرز **نظريّات التعلّم**، وهي (انظر: جيلالي بوزينة، ص46-47. وإسماعيل، ص4-5)

- **نظرية بياجيه:** التي تشير إلى استطاعة الطالب تعلّم أي موضوع بشرط تناسبه مع مرحلة نموّه العقلي، وهي قدرات كامنة لديه في صورة استراتيجيّات تمكّنه -برأي بياجيه- من التعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه. من أجل إحداث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، ومن هنا ترتبط علاقة هذه النظرية بالانغماس اللغوي، فالطالب المتحلّي بقدرة نفسية ولغوية يستطيع أن يندمج مع أبناء بيئة اللغة الهدف، ويتفاعلون في مواقفها اللغوية المختلفة

- **نظرية التعلّم ذو المعنى:** وهي - حسب صاحبها أوزوبل - أن التعلّم عملية عقلية يقوم بها الطالب في تنظيم البنية المعرفية عنده، والعمل على ربطها بالخبرة التعليمية الجديدة بصورة جوهرية وطبيعية، وذلك من خلال برنامج الانغماس اللغوي، بتنظيم المحتويات التعليمية في دروس التقوية بالتتابع، مما يسهّل على المتعلّمين استيعاب المعلومات وتوظيفها بالممارسة اللغوية

- **النظرية المعرفية الاجتماعية:** وأصحابها فايغوتسكي وبرونر، وهي ترى التعلّم على أنّه نموّ عقلي، يتفاعل فيها الطالب مع معارف متنوّعة في البيئة ويجمعها، موظّفاً قدرته على التوقّع والتنظيم والكشف والتعامل مع خيارات متعدّدة في آنٍ واحد، ليقوم بالتالي بتوظيفها في حياته اليومية

- **نظرية التعلّم الاجتماعي:** وهو تعلّم بالملاحظة، إذ يشير باندورا صاحب هذه النظرية إلى أنّ التعلّم يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاته، وتؤدي العمليات المعرفية في ذلك دوراً حاسماً في تحديد ما يريد تعلّمه، وهذا ما يتم في برنامج الانغماس اللغوي الذي يتيح للطلاب فرصة ملاحظة سلوكيات مختلفة لم يعهدها خلال زياراتهم الميدانية

ثامناً - أهم التحديات التي تواجه برنامج الانغماس اللغوي (انظر: منصور، ص8056-8058)

لعلّ أبرز التحديات الملحوظة عند تطبيق برنامج الانغماس اللغوي هي ما يأتي:

1 - تنوّع احتياجات المتعلّمين بتنوّع ثقافتهم يجعل المادة التعليمية واسعة

وعائمة وغير محدّدة

- 2 - انشغال المتعلّمين وارتباطهم بدراسة تخصصاتهم الأساس، تقيّد عنهم التفرّغ للانغماس اللغوي، وتضعف عزائمهم
- 3 - عدم تقبّل المتعلّمين لمحتوى بعض المواد التعليمية، مما يؤدي إلى انصرافهم عنها، وعدم اهتمامهم بالبرنامج
- 4 - صعوبة المحتوى المقدّم، وعدم مراعاته الفروق الفردية، قد يكون سبباً كذلك في انصراف المتعلّمين عن البرنامج
- 5 - المعلّمون غير المؤهلين لمثل هذا النوع من التعليم يُنْفَرُون المتعلّمين من البرنامج، ولا ينجحون في تطبيقه على الوجه الأمثل
- 6 - البيئة غير المناسبة لتطبيق الانغماس اللغوي قد تُقف عائقاً دون تنفيذه ونجاحه
- 7 - شعور المتعلّمين بالإحباط لصعوبة وصولهم إلى النطق السليم في المرحلة الأولى، مما يخذل طموحهم ويسبب لهم الفتور والملل
- 8 - عدم التزام المتعلّم بممارسة اللغة الهدف خارج فترة الدراسة، وإهماله لها، مما يُضعفها لديه، ويؤخّر تمكّنه فيها، فيفشل البرنامج في أداء دوره

المطلب الثاني: دور التصورات الحديثة في اكتساب اللغة، الميتافيرس أنموذجاً

أولاً - دور التعليم الرقمي في تعليم اللغة الثانية:

- التعليم الرقمي للغة لا يختلف عن التعليم الحضوري في كونه يهدف - أيضاً - إلى تطوير المهارات اللغوية الأربع المعروفة (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة) بأسلوب تفاعلي تواصل مخطّط له، ويستند إلى رؤية علميّة منهجية تتطلّع إلى الجمع بين مستجدّات البحث اللغوي والتطوّرات التقنية المستمرة، ولذا فمن المهم أن يقوم التعليم الإلكتروني في إطار السياق التكاملي للنظريات العلمية مع تطبيقاتها التكنولوجيّة، ولا بدّ فيها من مراعاة ما يأتي (جيلالي بوزينة، وآخر، ص56-58)
- 1 - الأخذ بمبدأ التدرّج في التعلّم، ومراعاة البناء التراكمي لكلّ مهارة، لإعداد محتوى تعليمي جاذب ومتناسق مع ذلك المستوى، ويتماشى مع استراتيجيات التفاعل المتداخلة
 - 2 - اختيار الأسلوب التعليمي المناسب، الذي يعكس أداء المتعلمين، ويظهر تدرّجهم في المستويات، وقيس تطوّر أدائهم بدقة
 - 3 - إعداد محتوى للمادة التعليمية بحيث تتناسب ومستوى المتعلمين، وتوافق توقّعاتهم، استناداً إلى التوجّهات الحديثة للدرس اللغوي
 - 4 - تهيئة المعلّم الرقمي الملمّ بكلّ ما يلزم في مجال استخدام التكنولوجيا

الحديثة، والتمكّن في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات في نطاق التعليم، من أجل تقديم المعلومات الكافية لمتعلّمي اللغة الثانية، وتمكينهم من الإفادة من الإنترنت في هذا الصّد

للتكنولوجيا الحديثة فوائد جمة في مجال التعليم عامّة، وتعليم اللغة الثانية بشكل خاص، فهي تتيح للمعلّم توصيل المعلومات والحقائق للمتعلّمين بأساليب ميسّرة، ووسائل متنوّعة، سمعيّة وبصريّة ومرئيّة، معينة وموضّحة، توفّر الجهد والعبء، وتثير دافعيّة المتعلّمين وتجذب انتباههم، وتشوّقهم للاطلاع والتعلّم. وتوظيف مثل هذه التقنية لخدمة تعليم اللغات أمر غاية في الذكاء والحكمة؛ ولذا نجد الأمم تتسابق في بسط نفوذ لغاتها؛ لتمكينها في العالم بتمكين الألسن فيها، والسيطرة على غيرها من اللغات، لما لذلك من قوّة في نشر الثقافة والسيطرة الفكرية من خلال نشر اللغة

وتحت تلك الأساليب الإلكترونية المثمرة يندرج هذا الأسلوب الفذّ من التعليم الإلكتروني، المتمثّل في توظيف الميتافيرس في تعليم اللغات بشكل فعّال، وميسّر، ومتاح للجميع في كل مكان في ظلّ العولمة الرقمية المتحقّقة بالفضاء الإلكتروني الشاسع، الشامل، المنتشر عبر العالم كلّهُ. فكيف يتمّ ذلك؟ وما مدى نجاحه؟ يحسن بنا أولاً التعرّف على الميتافيرس وأصله، ثمّ بيان مدى تأثيره في اكتساب اللغة

فكرة الميتافيرس؟

[https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-\(false-en-us-x-none.html](https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-(false-en-us-x-none.html)

انطلقت شهرة هذا الاسم عندما قرر عملاق مواقع التواصل الاجتماعي اختياره اسماً جديداً للشركة؛ حيث أعلنت شركة فيسبوك تغيير اسمها إلى (ميتا)، وتبيّن بعدها أنّه اسمٌ مستوحى من مصطلح (ميتافيرس)، الذي يعدّ برأي الخبراء مصطلحاً يعبر عن مستقبل مواقع التواصل الاجتماعي أو الإنترنت عامّةً، وهو مصطلح ينقسم إلى شقّين هما (ميتا) و(فيرس) (meta) (verse)، حيث (ميتا) تعني (ما وراء)، و(فيرس) تعني (الكون)، وقد جاءت الثانية من كلمة (Universe) التي تعني (الكون) باللغة الإنجليزية، وبهذا تكون الترجمة الحرفية لمصطلح (ميتافيرس) هو (ما وراء الكون)، وقد استُخدم للمرّة الأولى في رواية الخيال العلمي (الانهيار الثلجي Snow Crash) للكاتب نيل ستيفنسون في عام 1992، الذي أورده في معرض حديثه عن نوعية الأحداث والتفاعلات التي تحدث بين شخصيات الرواية في عالم افتراضي، حيث يمثّل كل شخصية في الواقع شبيه افتراضي (أفاتار)، فينوب عنها في كل الأمور. ثم لفتت هذه الفكرة الأنظار، فاتخذتها الروايات والأفلام موضوعاً لها؛ حيث تنسج أحداثها في عالم افتراضيّ، يتعامل معه البشر بالدخول من خلال (أفاتارات) خاصّة بهم، تمكّنهم من المشاركة في صنع أحداث ذلك العالم الافتراضي والتأثير فيه؛ إذ يدخل المستخدم

إلى هذا العالم ليجد نفسه في سلسلة من المجتمعات الافتراضية المترابطة إلى لا نهاية، التي أنشأتها شركات مختلفة، يمكنه التنقل بينها والتقاء عدد كبير من الناس، والتعامل معهم بالعمل أو اللعب، وكل ما يلزمه فيها سماعات الواقع الافتراضي، ونظارات الواقع المعزز ومتعلقاته من تطبيقات الهواتف الذكية.

وقد ظهرت في هذه الفترة التي يُروّج فيها لعالم (الميتافيرس) تطبيقات تحاول محاكاة فكرة تلك الأفلام، وتقوم بالربط بين عالمي الواقع والميتافيرس، ومن تلك التطبيقات منصة (روبوكس) التي تحوي العديد من الألعاب المبتكرة من قبل الأطفال والمراهقين، ومنها أيضًا لعبة (فورتنايت) التي بلغ عدد مستخدميها 350 مليون شخص، وقد أقيمت عبرها عدة حفلات للمغني الأمريكي ترافيक्स أسكوت، يظهر فيها من خلال صورة رمزية، وبلغ عدد متابعيها 12 مليون مستخدم في أبريل 2021 ([https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-\(false-en-us-x-none.html](https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-(false-en-us-x-none.html))

أمّا (الميتافيرس) فلم يحظ بالترويج الكافي إلّا بتبني زوكر بيرغ مؤسس (فيسبوك) للمصطلح، وتحويله اسم شركة (فيسبوك) إلى (ميتا)، المشتق من (الميتافيرس)، والذي يمكن تعريفه بأنّه رؤية جديدة للمستقبل، والثورة المقبلة في تطوير الإنترنت - حسب زوكر بيرغ -، ولذلك أعلنت (فيسبوك) عن تأسيس مجموعة من المنتجات الجديدة داخل الشركة من شأنها القيام ببناء هذه الرؤية (انظر الشبكة: محمد، ص 6-8)

وقد أعلن زوكر بيرغ في: 28 / 10 / 2021م في خطابه التاريخي النقاط الآتية (انظر: [https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-\(en-us-x-none.html](https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-(en-us-x-none.html))

1. بدأ فيسبوك والإنترنت بكتابة النصوص، ثم استخدام الفيديو.
2. المحطة التالية ستتمثل في إطلاق منصة أكثر قدرة على تجسيد التجربة البشرية لمستخدم الإنترنت؛ إذ لا يكتفي بالمشاهدة، وإنما سيتمكن من اللمس عبر الواقع الافتراضي
3. في المستقبل سيكون بإمكانه التنقل من مكان لآخر عبر صورة ثلاثية الأبعاد.
4. سيتمكن المستخدم من تحويل جميع مقتنياته المادية إلى صور ثلاثية الأبعاد.
5. سيصل الأمر بالمستخدم أن يتمكن من فعل ما يخطر بباله في عالم الميتافيرس الافتراضي من عمل وتسويق، وتعليم وتعلم، وترفيه وتدريب
6. سيتمكن المستخدم من تكوين عالمه الذي يختار، باختيار موقعه، وفيم يريد قضاء وقته، ومع من يريد أن يكون

ثانياً - مراحل تطور الميتافيرس (انظر الشبكة: Digitalconsulting.dga.gov.sa

ص2-3):

الميتافيرس جزء من رحلة طويلة ممتدة إلى عقود منقضية في تطوير الإنترنت وغيره من التقنيات، وقد مرّ بخطّ زمنيّ طويل يشمل مراحل التطور الأساسيّة، بدءاً بنشأة الإنترنت، وصولاً إلى أول مشروع للعالم الافتراضي، وأحدث مشاريع الميتافيرس لدى شركات تقنية كبرى، مثل: ميكروسوفت، وفيسبوك، وهي كالاتي

- بدأت أولاً مرحلة الإنترنت أحادي البعد بوسائل الاتصالات النّصّيّة، وبملفات البيانات، والبريد الإلكتروني، واتّسمت هذه المرحلة بقيامها بالكتابة والقراءة بواسطة الآلة الكاتبة، ثمّ بأجهزة ذات شاشات، ثم أجهزة الحاسوب الشخصية

- وفي المرحلة التالية يأتي الويب ثنائي الأبعاد، وهو عبارة عن صفحات الويب بلغة النّص التشعّبي، ومواقع إلكترونية، ووسائل متعدّدة، ومنشورات على وسائل التواصل الاجتماعي، والتجارة الإلكترونية. ويتم التصفّح فيها من خلال النقر على الروابط التشعبية، ثم مطالعة مضمونها، والتنقّل خلالها إلى صفحات ويب أخرى - وأخيراً مرحلة الميتافيرس ثلاثي الأبعاد، ويحتوي المساحات والمكوّنات المرئية والسمعيّة، والملموسة -أحياناً-؛ لذا يظهر فيه اتجاه الأجهزة وموقعها في العالم الافتراضي، وهي تشمل كامل أبعاد الجسم. وهو يُشير كذلك إلى عوالم متعدّدة عبر منصّات مختلفة تعمل على تزويد المستخدمين بتجارب شاملة وجاذبة من خلال أنشطة تفاعليّة وتعاونيّة.

ثالثاً - أهم فوائد الميتافيرس (انظر الشبكة: DUBAIFUTURE.AE/

(METAVERSE):

1. تمكين المستخدمين من التحكّم في بياناتهم والاستفادة منها مادّيّاً متى شاؤوا.
2. تحقيق التكافؤ الدبلوماسي بين الدول، بحيث تتساوى الدول المستخدمة للميتافيرس مع باقي الدول، بغض النظر عن حجمها أو مستواها الاقتصادي.
3. إلغاء الميتافيرس للاحتكار التقني، وحده من تحكّم المنصّات الإلكترونية الحاليّة.
4. تقديم خدمات متنوّعة في مختلف المجالات، بدءاً بالتعليم الشامل للطلاب بمختلف أعمارهم ومستوياتهم، وصولاً إلى مستويات جديدة من التفاعل المباشر مع الحفلات والفعاليات وغيرها

رابعاً - عناصر الميتافيرس وكيفية عمله

<https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false->

(false-en-us-x-none.html)

يتكوّن الميتافيرس من مجموعة من العناصر تُشكّل معاً بيئته اللازمة لتوفير مستوى من التفاعل في العالمين الافتراضي والمادي، وفي بيئة الميتافيرس يتفاعل

المستخدمون من خلال صور رمزية رقمية تكملها تقنيات الواقع الافتراضي أو الواقع المعزز. وتنقسم بيئة الميتافيرس إلى سبع طبقات، تشتمل كل منها على عدد من التقنيات، وهي

1 - البنية التحتية: وتتمثل في شبكة الجيل الخامس (5G)، وشبكة الجيل السادس (6G)، والواي فاي Wi-Fi، والسحابة iCloud، ومركز البيانات Data center، ووحدات معالجة البيانات، ووحدات معالجة الرسومات

2 - واجهة المستخدمين: وتتمثل في الهواتف الذكية، النظارات الذكية، التقنيات الملبوسة، الشاشة المثبتة على الرأس، الصوت، حزمة الإلكترونات

3 - اللامركزية: وتتمثل في الحوسبة المتطورة، وأنظمة الذكاء الاصطناعي، والبلوكتشين، والخدمات المصغرة

4 - الحوسبة المكانية: وتتمثل في المحركات ثلاثية الأبعاد، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والواقع الممتد، ورسم الخرائط الجغرافية المكانية، وتعدد المهام

5 - اقتصاد صناع المحتوى: وتتمثل في أدوات التصميم، وأسواق الأصول، والتجارة الإلكترونية، ومسارات العمل

6 - الاكتشاف: وتتمثل في شبكات الإعلانات، والمتاجر الافتراضية، والتنظيم الاجتماعي، والتقييمات، والصور الرمزية، وروبوتات الدردشة

7 - التجربة: وتتمثل في الألعاب، والمركز الاجتماعي، والرياضات الإلكترونية، والتسوق، والمهرجانات، والفعاليات، والتعلم، والعمل

8 - توافر مجموعة من الخصائص: مثل: (العالم الافتراضي - الثبات - قابلية التوسع - التزامن المتواصل - اللامركزية - الخصوصية - أمن المعلومات - قابلية التشغيل البيئي) (انظر الشبكة: Digitalconsulting.dga.gov.sa، ص3)

9 - الجوانب التقنية الرئيسة للميتافيرس: وهي عبارة عن ستة أساليب حديثة قائمة على الذكاء الاصطناعي، وهي: معالجة اللغة الطبيعية - الرؤية الآلية - البلوكتشين - ربط الشبكات - التوأم الرقمي - الواجهة العصبية (انظر: نفسه، ص4)

خامساً - أثر الميتافيرس على الجهات الحكومية (انظر: نفسه، ص4-5):

الميتافيرس قد يتيح للمستخدمين الوصول إلى مختلف الخدمات والتطبيقات بسهولة وسلاسة بتشكيله منصة تسمح لهم بذلك، وباستخدام تقنية تحاكي العالم المادي؛ مما يمكن من الاستفادة منه للحصول على ما يلزم المستخدمين من خدمات وتطبيقات حكومية عبر الصور الرمزية في أي زمان ومكان، وبذا تستطيع الجهات الحكومية تبني بيئة الميتافيرس والاستثمار فيه بهدف تسهيل رحلة التحول الرقمي؛ لتقديم خدمات جديدة تفاعلية للمستخدمين بما يحقق الشفافية والكفاءة مع تقليل التكاليف والتعقيدات التابعة، وذلك من خلال تزويد المستخدمين بتجارب متنوعة ومتاحة لهم في أي وقت، مما يحسن جودة الخدمات المقدمة لهم،

وتتحدّد الفئة المستهدفة بشكل فعّال، كما يسهّل على المستفيدين الوصول إلى ما يلزمه من خدمات وتطبيقات، بالإضافة إلى تحسين الاتصالات والتفاعلات بين الجهات الحكومية والمستفيدين

والملاحظ أنّ الاهتمام بتقنية الميتافيرس الجديدة في ازدياد، حيث أكّد المنتدى الاقتصادي العالمي اعتبارها المستقبل الافتراضي للتعاون بين القطاعين العام والخاص، وذلك في أثناء إعلانه عن إنشاء (القرية العالمية التعاونية)، بمشاركة كل من شركتي أكسنتشر وميكروسوفت

ومن القطاعات الحكومية التي يمكنها الاستفادة من الميتافيرس: قطاع التعليم، وقطاع الصحة، وقطاع التخطيط المدني، وقطاع التوظيف، وقطاع السياحة وهذه الفرص تُتاح من خلال فئات متنوّعة من حالات الاستخدام، كالآتي:

- الانتقال: ويتم بإتاحة بيئة تفاعلية للمستخدمين من خلال محاكاة ثلاثية الأبعاد و/أو من خلال الواقع الافتراضي

- التحوّل: ويتم بإضفاء الطابع الرقمي على العالم المادي، بما يتيح للمستخدم الوصول إلى المعلومات بشكل مباشر مع القدرة على التعاون والتفاعل مع العالم المادي بشكل سلس

- استكمال المعاملات: وذلك بتعزيز الطابع الاقتصادي والمالي للميتافيرس من خلال استخدام العملات المشفّرة، والرموز غير القابلة للاستبدال NFT والبلوكتشين

سادساً - التحديات التي تواجه الميتافيرس

(انظر الشبكة: <https://aawsat.com/home/article/3488791>، ص2-3. و [https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-\(en-us-x-none.html](https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-(en-us-x-none.html)

الميتافيرس لا يزال في مراحله الأولى، فهو وإن كان يتقدّم شيئاً فشيئاً فشيئاً ليسيطر على عالم الإنترنت إلّا أنّه حتّى ذلك الحين لا بد من تعرّضه لعددٍ من العوائق والتحديات دون انطلاقه، وهي

1 - تعدد منصات الواقع الافتراضي المنافسة للميتافيرس: بأسعارها، ومحدوديتها، وشهرتها، وسهولة تداولها للجميع، وتعوّد الجمهور عليها، مقابل ضخامة الميتافيرس بحيث لا يمكن امتلاكه من قبل شركة واحدة فقط، ولا حتّى عدة شركات، لما يحتاجه - كذلك - من أموال ضخمة لتطويره، يُخشى المخاطرة بها في عالم لا يُضمن نجاحه في المستقبل

2 - تحديات ذات صلة بالأمن والخصوصية: سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات، ولذا لا بدّ للحكومات من الأخذ في الاعتبار تجهيز بنية تحتية أساسية وقوية للشبكة، تعمل على حماية البيانات، وحوكمتها، والأمن السيبراني، والهوية الرقمية، وغيرها من الإجراءات والسياسات التنظيمية الرقمية

3 - الإمكانيّة التقنيّة الهائلة التي تعتمدّها البنية التحتيّة للميتافيرس

في مجال الاتصالات: حيث تعتمد على شبكات الجيل الخامس والجيل السادس بالإضافة إلى تقنيات المواقع الافتراضية، مما يجعلها تبلغ سرعة عالية جدًا في الإنترنت عن تلك التي تشغلها شبكات الجيل الرابع

4 - التكلفة العالية للتعامل مع الميتافيرس واستكشافه والاستعداد

له: إذ سيحتاج المستخدم إلى تقنيات حديثة ذات أسعار باهضة للولوج إلى عالم الميتافيرس، فالمستخدم على سبيل المثال سيلزمه جهاز خاص قائم بذاته لا علاقة له بجهاز الحاسوب، كما ستلزمه النظارة الذكيّة، والسماعات الخاصة، والسترات، وغيرها حسب احتياجات العالم الافتراضي المختار، ومن المهم توجيه الجهود في هذا الصدد من قبل المعنيين في القطاع التقني للنظر في الحوكمة العملية والنماذج التجارية المضمنة قانونيًا

5 - ارتفاع أسعار الأجهزة الخاصّة والأدوات الضرورية: التي يحتاج إليها ذوو

الاحتياجات الخاصّة والمصابون باعتلالات (بصرية أو سمعيّة أو غيرها) ليتمكّنوا من الاستفادة من كامل تقديمات الميتافيرس؛ لذا يتطلّب الميتافيرس -كما الإنترنت- اعتماد استراتيجية تضمن إتاحتها للجميع بالتساوي، خصوصًا لأولئك الذين لا يملكون الوسائط المطلوبة للمشاركة فيه

6 - اللامركزية المتأصلة: ما يعني احتياجها إلى زمن لا يُستهان به لتحقيق

ما حقّقته التقنيات الأخرى من أجل الوصول والتقديم للجميع - كما هو الحال مثلاً بالنسبة للإنترنت -، فلا بدّ من ضمان توفير بيئة تنظيمية سليمة ومستدامة تحقق التوازن ما بين العالمين المادي والافتراضي، وإعدادها القدرات المالية والتقنية اللازمة لتمكين جميع المستفيدين من الوصول إلى الميتافيرس

سابعًا - دور الميتافيرس في التعليم عامّة، وتعلّم اللغة بوجه خاص:

(صحيفة الشرق الأوسط، ص 3-4)

العالم الرقمي يقتحم حياتنا بقوة، فلا نكاد نفك من علاقتنا به بشكل مستمر في ساعات يومنا، فنحن نعيش معه ومن خلاله، ونتواصل به مع الآخرين، وأبنائنا يؤدون واجباتهم المدرسية والأكاديمية بالتنقل بين موقع المدرسة والتواصل الاجتماعي، والتراسل، والمحادثات عبر الفيس تايم وألعاب الفيديو، إذن لا غنى عن العالم الرقمي في حياتنا، فماذا لو طوّرناه ليصبح أكثر فعالية ووضوحًا ويسرًا وجاذبية؟ ماذا لو أصبحت تفاعلاتنا الإلكترونية الرقمية أقوى وأفضل؟

الميتافيرس هو الحل؛ لأنّه يملك القدرة على استنساخ التفاعلات البشرية؛ مما يُشعر بالواقعيّة العاطفيّة، كما يُشعر بحسّ الوجود، مما يبعث في النفس روح الألفة والارتباط بالعالم المادي

كما إنّهُ يُتيح للمستخدم خلال الاجتماع بالواقع الافتراضي أو المعزّز أن يرى حركات

الشخصيات الرمزية وانفعالاتهم، والشعور بوجودهم، كأنهم معه في العالم الحقيقي. في حين يغيب عنا صدق التعبير بالوجه ولغة الجسد في الاتصال الافتراضي من خلال العالم الرقمي، هذا إضافة إلى أن العالم الرقمي يضع الحواجز الرقمية والمادية بين البشر

وفي مجال الانغماس يتيح الميتافيرس ما لا يتيح العالم الرقمي من التواصل الحقيقي مع العالم المادي والأشخاص المحيطين فيه بالمتعلم، فيعيش معهم منغمساً في المعرفة واللغة والثقافة وكل شيء؛ مما يسرع في عملية التعلم المنشودة

يستطيع الميتافيرس تحقيق توازن مع الجوانب السلبية للرقمنة، وذلك بتعزيز الأنسنة والتواصل خلال الوقت الذي نمضيه في العالم الرقمي الإلكتروني، وذلك ليضفي على هذا التواصل حياةً وحيويةً واستمتاع

ومن هنا يستحق الميتافيرس كل الحماس في السعي إلى تمكينه، وتعميمه للجميع - تماماً مثل الإنترنت -، للاستفادة منه بأقصى حدٍّ ممكن بطريقة مسؤولة وواعية

المطلب الثالث: الانغماس اللغوي والميتافيرس: أية علاقة، مفهوماً ووظيفاً؟

أولاً - توظيف التكنولوجيا في الانغماس اللغوي:

وكما للجهود والأساليب المختلفة الأثر المهم في تعليم اللغة الثانية، يشكّل الانغماس اللغوي الأسلوب الأمثل في هذا الصدد منذ القدم - كما أسلفنا - . وإلى جانب الأنواع الثلاثة الرئيسة للانغماس اللغوي - كما سبق -، هناك أساليب متنوعة لتطبيقه، تعتمد على الجهة المنفّذة، ونوعية الطلبة وثقافتهم وبيئاتهم، والمواد والوسائل المتوفرة لتنفيذه، وما إليه من أمور تحدّد الأسلوب المختار للانغماس اللغوي وإلى جانب تلك الأساليب المثمرة يندرج هذا الأسلوب الفذّ من الانغماس اللغوي، المتمثّل في الانغماس اللغوي الإلكتروني، الذي يمثّله توظيف الميتافيرس في تطبيق الانغماس بشكلٍ فاعلٍ جدّاً، وميسّرٍ، وواضح، ومتاح للجميع في كل مكان في ظلّ العولمة المتحقّقة بالفضاء الإلكتروني الشاسع، الشامل، العام، المنتشر في العالم بأسره

هناك طرائق ناجعة في تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي، وهي (انظر:

جيلالي محمد، ص49-52، وإسماعيل، ص5-6)

1 - طريقة القواعد والترجمة:

وفيها يتم تعريف الطلاب بالقواعد والمفردات اللغوية، وترجمتها مباشرة، وتكليفهم بحفظها واستظهارها (انظر: Rugasken, p43-51)، وتُترجم لهم بعضها حين يتعرّس عليهم فهمها، وفي هذا النوع يتم تطبيق القواعد النحوية بشكل

2 - الطريقة المباشرة:

وتسمى أيضًا الطريقة الطبيعية، وفيها يمتنع المتعلمون عن استخدام لغتهم الأم، ويستخدمون اللغة الهدف في عمليتي التعلم والتعليم، وتعتمد هذه الطريقة مبدأ أن تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية لا بد أن يكون تقليدًا للكيفية التي يتعلم بها الإنسان اللغة الأولى، كالطفل حين يبدأ بتعلم الكلام بالحاكاة، فيقلد مخارج الحروف، ويتدرب عليها بتكرارها، مستخدمًا إيّاها للتعبير عما في نفسه، دون حاجة للغة وسيطة، وهذه هي الطريقة الطبيعية لتعلم الإنسان أي لغة دون حاجة لوساطة لغة أخرى، فقط يضع نفسه في بيئة اللغة الهدف، ليكتسبها طبيعيًا بالاستماع ثم النطق السليم، ومن ثمّ بالحوار الشفهي والتواصل الكلامي بجمل تامة، لا مجرد حفظ قوائم مفردات كما في الطريقة التقليدية

3 - الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

وتقوم على عرض نماذج مسجلة لمواقف مختلفة لمتحدثي اللغة الهدف، يمارس من خلالها المتعلمون مجموعة من التدريبات، ولذا يتم اختيار نماذج مثالية في تقديم الأفلام القصيرة باللغة الهدف حتى يدرك المتعلمون الأصوات الصحيحة، ويستخدمونها في التحدث بشكل سليم

4 - طريقة الاستجابة الطبيعية الكاملة:

ويُسمى المذهب الطبيعي أو الجديد أو المباشر أو الإصلاحي أو التحليلي أو التقليدي، وذلك لربطه بالطرق السابقة له. فهي - كما يبدو - مزيجٌ يجمع تلك الطرق، فيبدأ مع المتعلم من البداية - كما يحدث مع الطفل ولغته الأم -، ولذا يتم التركيز على مهارة الاستماع أساسًا لهذه الطريقة - للأطفال تمامًا -، ويبقى في هذا الجو حتى ينطلق بنفسه في التحدث تلقائيًا ودون إلزام، إذ يبدأ بالتحدث حين يجد نفسه مستعدًا لذلك. وهذه الطريقة تعتمد الأنشطة التواصلية بشكل كبير، ويستعين فيها المعلم بالصور والإنشادات والإيماءات والتمثيل ولغة الوجه والجسد لتحقيق هدفه، ويتفاعل معه المتعلمون شفويًا باللغة الهدف، إلى أن يصلوا إلى مرحلة القراءة والكتابة، وهي الحصلة المطلوبة. ويدلنا ذلك على أهمية الدور الاجتماعي والاتصالي للغة في اكتساب اللغة الثانية، وعلى مدى أهمية ذلك في تحقيق المتعلمين كفاءات عالية في اللغة الهدف دون جهد مقصود

5 - الطريقة التواصلية:

وهي طريقة تهدف إلى تحقيق التواصل الناجح من خلال توظيف التفاعل اللغوي، وتشجيع الطلاقة في التحدث في المواقف الحيوية المثيرة للمتعلمين، ولذا يلزمها إتاحة فرصة التواصل الطبيعي للمتعلمين، حتى يكتسبوا معرفةً بجمل لغوية سليمة، وملائمة للمواقف المختلفة. ويتم ذلك بتنظيم برنامج ذي فعاليات متنوّعة، مثل الزيارات الميدانية، واللقاءات، والمقابلات، وغيرها

ويُضاف تلك الطرائق الأسلوب التقني التكنولوجي الأحدث والأكثر فاعلية في تنفيذ وتطبيق الانغماس اللغوي، وهو

6 - الميتافيرس:

الذي يُعدّ طريقةً أخرى ناجعة في تطبيق الانغماس اللغوي على مستوى أوسع وأشمل وأيسر من الطرق سابقة الذكر. فكيف يتمّ الانغماس اللغوي عن طريق الميتافيرس؟ وما مدى نجاحه في تطبيق الانغماس اللغوي؟

في الواقع سيسهم الميتافيرس إسهاماً رائعاً في مجال الانغماس اللغوي، فهو على الرغم من بطء انتشاره للأسباب سالفة الذكر، إلّا أنّه يمثّل الواقع المعيش في المستقبل القريب للعالم بأسره، وسيكون قفزةً عالية في مجال العلم والمعرفة، وسيكون لتعلّم اللغات نصيبٌ من الإفادة منه، لا سيّما اللغة الثانية وتطبيقها بالانغماس اللغوي الإلكتروني، والذي سيكون أكثر نجاحاً بتوظيف الميتافيرس؛ إذ سيوظّف في هذا الصّدد بما يفيد من استخدامات متعدّدة (انظر: <https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>، وعلي، ص28-32) تتمثّل في

1.6. استخدامه لأغراض تعليميّة؛ إذ من المعروف توجه الدول والحكومات إلى توظيف الواقع الافتراضي في التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا، مما أظهر عدم قدرته الكافية على منح المتعلّم تعليمًا جادًا متقنًا كافيًا كالذي يتلقاه على أرض الواقع، ولكن بدخوله عالم الميتافيرس يصبح التعليم عن بعد أكثر فاعليّة وحضورًا، فالمتعلّم يتفاعل ويحسّ بوجوده الفعلي في الغرفة الصّفيّة التي يحضرها من خلال الميتافيرس من أيّ مكان في العالم، وهذا ما يجعله أكثر ارتياحًا نفسيًا وبدنيًا وبالتالي أكثر تجاوبًا ودافعيّة نحو التعلّم، مما ينعكس إيجابًا على تحصيله وتنمية مهاراته على الصعيدين الشخصي والعلمي، إذ يكون المتعلّم أكثر ثقةً بنفسه عند تحاوره مع غيره في عالم الميتافيرس؛ مما يُحسّن قدرته على التعبير عن أفكاره، وتنمية معجمه وحصيلته اللغويّة بالممارسة الفاعلة، كما يقوّ لديه كل مهارات اللغة التي يتعامل معها بتوافر الأدوات التقنيّة اللازمة والمقويّة لذلك، وهذا ما يجعل عالم الميتافيرس عالمًا أمثل لممارسة التعليم الانغماسي المبهّر في مجال تعليم اللغة الثانية للناطقين بغيرها

2.6. استخدامه لأغراض نفسيّة؛ وذلك بتوفير البيئة المريحة للنفس، كما يحبّها المشارك أو المستخدم، فيُستفاد فيها من المشاهد الطبيعيّة المبهجة التي تتيحها بيئة الميتافيرس للعلاج النفسي، بمختلف أنواعه، وذلك بتعريض المريض لما يخاف منه تدريجيًا، حتّى يتعوّد عليه ثمّ يتحرّر من الخوف منه، ومثل هذه البيئة النفسيّة المراعية للمستخدم في أيّ مجال كان، يمكن أن يوظّف لخدمة التعليم الانغماسي بشكل عام، والانغماس اللغوي لتعليم اللغة الثانية بشكل خاص؛ فيختار المتعلّم ما يرتاح إليه من مكان وشخصيات وأدوات ومناظر يحبّها وبيئة متكاملة ينجذب

إليها، ويتفاعل معها، ويتأثر بها إيجاباً؛ مما يُنَجِّح عملية الانغماس اللغوي التي هو بصدها

3.6. استخدامه لأغراض تدريبية؛ إذ الميتافيرس بيئة خصبة للمحاكاة؛ مما يسهم في إنشاء تجارب المحاكاة للأمور التي تحتاج إلى تدريبات مماثلة، فتستخدم بيئة الميتافيرس - على سبيل المثال - في تدريب الجيوش افتراضياً، كما تقوم أيضاً بتدريب رواد الفضاء على ما يراد منهم من مهام، ويوظف الميتافيرس كذلك في إجراء العمليات الجراحية، وهو يقلل نسبة ورود الخطأ في إجراءاتها، ويسهم الميتافيرس في التدريب على الخطابة والإلقاء قبل مواجهة الجمهور، وباختصار هو الميدان الأنسب والأنجح في التدريب والمحاكاة والإتقان، لما يوفره من بيئة شديدة الشبه والمماثلة للبيئة الواقعية للأمر المراد التدريب عليه. من هنا ندرك أهمية الميتافيرس في الانغماس اللغوي، والتدريب على اللغة الثانية (الهدف) بتوفير البيئة المماثلة للبيئة الواقعية للغة الهدف، وجعل المتعلمين يحاكون ما تحتويه من مواد لغوية، بهدف التدرب عليها وإتقانها، ومن ثمّ التمكن في اللغة الهدف الذين يسعون لتعلمها

4.6. استخدامه لأغراض تجارية؛ إذ -حسب خبراء الاقتصاد- يُتَوَقَّع أن يسهم عالم الميتافيرس بإيرادات ضخمة جُداً تصل إلى مئات المليارات مع حلول عام 2024م، نصفها من ريع الألعاب، ونصفها الآخر من الترفيه ووسائل التواصل، ومن التسويق لمنتجات العالم الواقعي كذلك من خلال الأفاتار الخاص بالمستهلك؛ لاختبارها ومن ثم شرائها إن كانت مناسبة، مما يقلل المخاطر المالية والإنفاق غير الموجه. وهذه ميزة يفيد منها الانغماس اللغوي جُداً، من حيث التنظيم والتخطيط والاختيار الموفق لجميع عناصره، ومن حيث استثماره في التجارة الإلكترونية النافعة، التي يضمن فيها المستهلك (المتعلم) من اختيار سلعته (بيئة التعلم الانغماسي للغة الهدف) بنجاح

ثانياً - شروط لنجاح برنامج الانغماس اللغوي:

لكي ينجح برنامج الانغماس اللغوي لا بدّ من الأخذ في الاعتبار ما يأتي: (جيلالي بوزينة، وآخر، ص55)

1 - إعداد معلمين مختصين يمثل هذا النوع من التعليم، وتأهيلهم علمياً وتربوياً، وتدريبهم على كيفية تطبيق البرنامج، وكيفية التعامل مع المتعلمين بمختلف فروقهم، وكيفية التعامل مع الصعوبات التي قد يواجهونها خلال عملية التعليم. وهذا العامل متحقق بكفاءة عالية في الميتافيرس، بل إنه يغني عن كل هذه الإجراءات؛ لأنه يوفر معلماً كفاءاً مائلاً جاهزاً لمثل هذا الهدف

2 - تحديد الهدف من اختيار برنامج الانغماس اللغوي، حتى لا تضيع الجهود الموجهة من أجل تنمية المهارات اللغوية للغة الهدف من استماع وتحدث وقراءة وكتابة. وهذا العامل متحقق تلقائياً في الميتافيرس، وتخدمه ميزة التدريب التي يتّسم بها الميتافيرس

3 - تزويد المعلمين بالمحتوى المناسب والمواد والأدوات التعليمية المناسبة التي تتماشى مع الهدف المنشود، وتساعد في إنجاح برنامج الانغماس اللغوي. وهو عاملٌ متحققٌ بكفاءةٍ أيضًا في الميتافيرس؛ لأنّه بإمكانه صنع محتوى مناسب لجميع المتعلمين بمختلف مستوياتهم وفروقهم الفردية، ويتناسب ومختلف الثقافات والبيئات

4 - مراعاة اختيار الموضوعات المألوفة لغويًا وثقافيًا للمتعلّمين، وتضمينها في المحتوى؛ لتجذبهم نفسيًا للاهتمام بقراءتها وأداء الأنشطة المتعلقة بها. هذه أيضًا توفّر لها ميزة الخدمة النفسية التي يتمتع بها الميتافيرس، إلى جانب خدماته التعليمية المتنوّعة والمتاحة للاختيار بما يتناسب مع المتعلمين

5 - اختيار المحتوى الذي يحترم ثقافات الدّارسين، ولا يسخر من ثقافتهم أو يقلّل من شأنها، وذلك لتشجيعهم على الاهتمام باللغة الثانية التي هم بصدد تعلّمها، مع مراعاة مستوى متعلّمي اللغة الثانية في أثناء تطبيق أسلوب الانغماس اللغوي معهم، للتأكّد من مدى فائدته عند التطبيق عليهم؛ لأنّه قد يكون مفيدًا مع مجموعة ولا يكون كذلك مع مجموعة أخرى. وهذا أمرٌ محلولٌ في الميتافيرس - كما سبق -

6 - اختيار الأسلوب الأمثل من أساليب تطبيق الانغماس اللغوي تبعًا لبيئات المتعلمين وظروفهم الخاصّة. والميتافيرس لا منافس له في المثالية المبهرة كأسلوب مميّز في تطبيق الانغماس اللغوي بلا منازع في الفترة الراهنة

خاتمة:

من خلال ما سبق تناوله بالدراسة ينتهي البحث إلى النتائج الآتية:

1 - الانغماس اللغوي مبدأ تعليمي قديم، شاعت ممارسته العفويّة التلقائيّة في التراث العربي منذ القدم، فقد ظهر في صورة الارتحال إلى البادية ومعايشة أهلها؛ للتعرض المباشر للغتهم؛ فهم أصحاب اللسان القويم الذي لم ينله اللحن، مما يتيح لم يعايشهم استخدام اللغة السليمة مباشرة بطريقيّة تلقائيّة عفويّة، ولذا وضع العرب قواعد وروافد مهمّة لاكتساب اللغة بسهولة ويسر، وللتحدّث بها كذلك بعفويّة وطلاقة، وتلك الروافد تتمثل في: التعرض المباشر للغة، وحفظ النصوص الجيدة، وتسميع اللغة بشكل مكثّف، والاهتمام بزمان التعايش مع أهلها؛ إذ لعامل الزمن أهمية بالغة في ترسيخ الملكة اللسانية وتنميتها.

2 - إن أي أسلوب تدريسي لا بد فيه من إيجابيات وسلبيات، ولذا فإننا نوّكد بأن أسلوب الانغماس اللغوي ليس غايةً في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة لتنمية مهارات الدارسين في أثناء تعلّم اللغة الثانية، ولذا علينا التركيز على الإيجابيات والإفادة منها، وتجنّب السلبيات أو معالجتها للخروج بأفضل النتائج في تعليم اللغة الثانية. وبتطبيقه عبر الميتافيرس يمكن ضمان نجاحه بتميّز

- 3 - مع حادثة الميتافيرس، وكونه في مراحله الأولى، تُعدّ الجهود المبذولة في استثماره وتعزيز مستلزماته جهودًا لا يُستهان بها، وذلك لما لمجتمع الميتافيرس من أهمية في إيصال التعليم الانغماسي للجميع في سهولة ويسر
- 4 - مع الميتافيرس اليوم أصبحت القضايا المستعصية أو غير المتاحة، والتي يلزمها سنوات أو عقود لتحقيق مع التقنيات الأخرى، أصبحت مع الميتافيرس سهلة سريعة لحظية ومباشرة في التنفيذ
- 5 - الميتافيرس بيئة آمنة واقتصادية، تساعد بفعالية في مجال التعليم الأخضر الذي تتوجه إليه الدول والمجتمعات في يومنا هذا
- 6 - على الأمة العربية والإسلامية إدراك التأثير الفاعل لتقنية الميتافيرس في تعليم اللغات، والإفادة منها بجدية، وتوظيفها التوظيف الأمثل في نشر اللغة العربية خارج نطاق الوطن العربي، للأمم غير الناطقة بالعربية، مما يخدم نشر الثقافة العربية عامة، والإسلامية خاصة، في العالم بأسره.

المراجع:

- أبو الروس، عادل. (2014). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي في الدراسات العربية والحضارة الإسلامية ماليزيا، شبكة المؤتمرات العالمية، كوالالمبور
- إسماعيل، محمد؛ وداود إسماعيل. (2015). برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية. جامعة السلطان زين العابدين، ترينجانو
- أمين، أحمد. (2012). ضحى الإسلام، القاهرة، مؤسسة هنداوي، د.ط.
- الجاحظ، عمرو بن بحر. (1998). البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط7.
- جيلالي بوزينة، محمد، وجلول دواجي عبد القادر. (2021). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: الوسائل والتقنيات، مجلة مقامات، مج: 5، ع: 1.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012). بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر، موقف للنشر، دط
- حسان، تمام. (1984). التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (4)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، دط
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (2019). مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة، دار نهضة مصر للنشر، ط9.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (2008). مختار الصحاح، دار الحديث، القاهرة، ط1.

الرباضي، مفتاح. (2010). المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (132-232هـ)، ليبيا، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ط1.

زكريا، ميشال. (1986). الألسنية التوليدية التحولية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2.

السيد، أدهم، «بعد تحول فيسبوك إلى ميتا.. 5 أفلام جسدت عالم الميتافيرس»، موقع صحيفة الشروق المصرية، تاريخ النشر: 30 أكتوبر 2021، الرابط

<https://www.shorouknews.com/mobile/news/view.aspx?cdate=30102021&id=8fc0b9ce-2781-4fc5-9533-796b25fd449f>

السيوطي، جلال الدين. (2003). تاريخ الخلفاء، بيروت، دار ابن حزم، بيروت، ط1.
عبد التواب، رمضان. (1997). المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط3.

عبد الرحيم، رائد؛ وهديّة الشيخ علي، وخالد أبو عمّشة، ومحمد إسماعيلي علوي. (2018). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1.
عبد العزيز، إيناس. (2022). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمفهوم الانغماس اللغوي في تعليم اللغة الثانية وممارستهم لاستراتيجيات، تخصص المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة حلوان
عبيد، حاتم. (2015). البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية من وجهة نظر لسانية تداولية نظرية الأدب أنموذجاً، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ع: 2.

علي، محمود محمد، (الميتافيرس) ثورة ما بعد (فيس بوك)، الشبكة العنكبوتية، دت

عمارة، يسمنية، أهمية الانغماس اللغوي والثقافي في تعليمية اللغة العربية، مجلة مقاربات في التعليم، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، مج: 4، ع: 1.

الفارابي، أبو نصر. (دت). كتاب الحروف، تحقيق: حسين مهدي، دار المشرق، بيروت - لبنان، دط

ابن فارس، أحمد. (1910). الصحابي، تحقيق: أحمد صقر، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، دط

ابن فارس، أحمد. (دت). معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الفكر، ط1.

الفهري، عبد القادر الفاسي. (1993). اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية

ودلالية، المغرب، دار توبقال للنشر، ط3.

الفهري، عبد القادر الفاسي، (2003). اللغة والبيئة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط1

الفيروزآبادي، محمد. (1987). القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط2.

قريرة، عز الدين. (2013). طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها - رؤية استشرافية، المجلة العلمية لمؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

كولماس، فلوريان. (2009). دليل السوسiolinguistics، ترجمة: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مراجعة: ميشال زكريا، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1.

لايتاون، بانسي، ونينا سبادا. (2014). كيف نتعلم اللغات؟ ترجمة: علي علي أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، ط1.

مجمع اللغة العربية. (2011). المعجم الوسيط، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط5.

محمود، محمد إبراهيم محمد عمر همد، الميتافيرس بين الحقيقة والخيال، منشور في الرابط: <https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>

مذكور، علي. النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع: 1، ص75.

مناع، آمنة. (2021). الروافد اللسانية لترسيخ الملكة اللغوية في ضوء الانغماس اللغوي: دراسة مفاهيمية تأصيلية من التراث العربي، مجلة الترجمة واللغات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية، ورقلة، الجزائر، مج: 20، ع: 2.

منصور، ريهان. (2021). الانغماس اللغوي ودوره البرامجي في تعليم اللغات الثانية - اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد نموذجاً، حولية كلية اللغة العربية بنين، جامعة الأزهر، ع: 25، ج8.

ابن منظور، محمد. (د.ت). لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط1.

المناعي، محمد. (2001). فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، ضبطه وصحّحه: أحمد عبد السلام، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1.

نحلة، محمود. (2002). آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الألفية الجديدة: التحديات والآمال في: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت

هدسون. (1990). علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عياد، عالم الكتب، ط2.
هكتر، هامرلي. (1985). النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية،
ترجمة: راشد الدويش، الرياض، منشورات جامعة الملك سعود، د.ط

المراجع الأجنبية:

A Busseman, H. (1996). Rout ledge Dictionary of Language and Linguistics, (1st Ed), Rout ledge, London, England.

Barimani, Shaban. (2021). Immersion program: state of the art, Middle-East Journal of Scientific Research, IDOSI Publications.

Harper, Steve. (2006). Immersion language theory meets CS.

Roylister. (2008). Grande Question set options en pedagogie de L'immersion, Journal de L'immersion, L'Association Canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario), 31 (3).

Rugasken, K., & Harris, J. (2009). English Camp: A Language Immersion Program In Thailand. The Learning Assistance Review (TLAR), 14(2), 43-51.

Shabanbarimani. (2012). Immersion program; state of the art, Middle-Est Journal of scientific Research, IDOST publications.

Tallum. (2005). Immersion handbook retrieved January.

http://clil.cd.ecml.at/link_click.aspx?fileticket;tly6601dmiy%3d&tabid;language;en-gb.

المواقع الإلكترونية:

1- موقع هيئة الحكومة الرقمية Digitalconsulting.dga.gov.sa، ميتافيرس: دراسة موجزة، 10 مايو 2023، منشور في الرابط: <https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>

2- موقع سبوتنيك العربية، كل ما يجب أن نعرفه عن (ميتافيرس).. مستقبل الإنترنت المثير والمجهول، <https://www.google.com/amp/s/arabic.sputniknews.com/amp/20211101/All-you-need-to-know-about-Metaverse-1050589335.html>

3- منشور في الرابط <https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>

3- «تقرير مخرجات ملتقى دبي للميتافيرس»، متحف المستقبل، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 28-29 سبتمبر 2022، DUBAIFUTURE.AE/METAVVERSE، منشور في الرابط

<https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>

4- صحيفة الشرق الأوسط، الميتافيرس فرصة متميزة لتجربة التعليم الانغماسي: التفاعلات داخله تمنح مستخدميه انطباع خوض تجارب وصناعة ذكريات حقيقية، منشور في الرابط

<https://aawsat.com/home/article/3488791>

5- ماهية الميتافيرس، <https://mohibr09117.blogspot.com/2022/03/normal-0-false-false-false-en-us-x-none.html>

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية

في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية

(معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ
زايد بالأزهر في القاهرة)

-دراسة مقارنة-

د. تركي عبدالعزيز عبدالله الملحم	د. محمد أحمد السيد محمد
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	مدرس أصول التربية بكلية التربية - جامعة
لغير الناطقين بها المشارك - الجامعة	الأزهر ونائب شئون التعليم بمركز الشيخ زايد
الإسلامية بالمدينة المنورة - torky-	mohamedsayed68@yahoo.com
almulhem@iu.edu.sa	

الملخص:

Evaluating teaching performance of teachers of Arabic as a second language In light of the standards of preparing foreign language teachers

(The Institute for Teaching Arabic Language at the Islamic University in Medina and Sheikh Zayed Center at Al-Azhar in Cairo - a comparative study)

DR. Turkey Abdulaziz Abdullah AlMulhem

Associate professor of curricula and methods for teaching Arabic to non-native speakers - Islamic University of Medinah

DR. Mohamed Ahmed Al-Sayed Mohamed

Lecturer of Fundamentals of Education at the Faculty of Education, Al-Azhar University

And Deputy of Education Affairs at Sheikh Zayed Center

المستخلص

هدف البحث إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد بالأزهر في القاهرة في ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، مع المقارنة بينهما

واستخدم البحث المنهج الوصفي المقارن، معتمداً على بطاقة ملاحظة تكونت من (65) مهارة في ثلاثة محاور تتعلق بالتمهيد للدرس اللغوي وتنفيذه، وتقويمه، يتفرع منها سبعة أدوات تدريسية وهي: التمهيد للدرس، واستراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، الإدارة الصفية، والتواصل والتفاعل، وختام الدرس، والتقويم، وتم قياس صدقها وثباتها، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية في الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الجامعة الإسلامية بجامعة الأزهر. وطبقت الأداة على عينة عشوائية طبقية بلغت (64) معلماً مقسمين بالتساوي بين معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف، وقام كل باحث بتطبيق الملاحظة عشوائياً على عينة (32) معلماً جميعهم من الذكور بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، بينما (21) من الذكور بمركز الشيخ زايد، و(11) من الإناث بنفس المركز

وتوصل البحث إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر كان جيد جداً، حيث بلغ المتوسط المرجح لبطاقة الملاحظة مجمعة (2.656)، وهو يقع في نطاق الاستجابة المرتفعة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لأبعاد مستوى أدائهم في استراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، و التواصل والتفاعل، والتقويم لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة «ت» (-5.921)، (-2.458) (-3.635)، (3.572) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وأخيراً توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية (عينة الدراسة)

الكلمات المفتاحية: (الأداء التدريسي- معلم اللغة العربية لغة ثانية- معايير إعداد معلم اللغات)

Summary of the research:

The research aimed to evaluate the teaching performance of teachers of Arabic as a second language at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University in Medina and Sheikh Zayed Center at Al-Azhar in Cairo in light of international standards for preparing foreign language teachers, with a comparison between them.

The research used the comparative descriptive approach, relying on an observation form consisting of (65) skills in three domains related to preparing

the linguistic lesson, implementing it, and evaluating it, from which seven teaching performances branch out: preparing for the lesson, teaching strategies, educational techniques, classroom management, and communication and interaction. At the conclusion of the lesson and evaluation, its validity and reliability were measured, and it was revealed whether there were statistically significant differences between the mean averages of the degree of availability of international standards for foreign language teacher preparation in teaching performance of teachers of Arabic as a second language at the Islamic University and Al-Azhar University. The tool was applied to a stratified random sample of (64) teachers, divided equally between Arabic Language Teaching Institute at the Islamic University in Medina and Sheikh Zayed Center in Al-Azhar Al-Sharif. Each researcher applied the observation randomly to a sample of (32) teachers, all of them male, at Arabic Language Teaching Institute at the university. Islamic University in Medina, while (21) males are in Sheikh Zayed Center, and (11) females are in the same center.

The research found that the level of teaching performance of the teachers of Arabic Language in Teaching Institute at the Islamic University in Medina and the teachers of the Sheikh Zayed Center at Al-Azhar University was very good, as the weighted average of the observation card as a whole reached (2.656), which is within the high response range.

There are statistically significant differences between the average scores of the two research groups of teachers in the total score for the dimensions of their level of performance in teaching strategies, educational media and techniques, communication and interaction, and evaluation for the benefit of the group of teachers of Arabic Language Teaching Institute at the Islamic University, where the "t" value reached (-5.921), (-2.458), (-3.635), (-3.572), which is a statistically significant value at the significance level (0.05).

Finally, the study concluded a proposed vision for improving the teaching performance of teachers of Arabic as a second language (study sample).

Keywords: (teaching performance - Arabic language teacher as a second language - standards for preparing language teachers).

مقدمة:

تتميز الألفية الثالثة بالتطور المعرفي والتقني الهائل، حتى أصبح يطلق على القرن الواحد والعشرين عصر الثورة المعرفية، أو عصر الاقتصاد المعرفي؛ حيث نتج عن ذلك كم هائل من المعلومات والأدوات التقنية، الأمر الذي استلزم من معظم دول

العالم التوجه إلى إعداد مواطنيها إعداداً مناسباً يتلاءم مع هذا التضخم المعرفي المتجدد يومياً، ومن ثم نادت العديد من البحوث التربوية بضرورة إصلاح كافة عناصر المنظومة التعليمية من أفراد (طلاب، معلمين، إداريين، قيادات مدرسية)، ومناهج تعليمية، وبنى تحتية، واختبارات وغيرها، والعمل على تزويد الأفراد بشكل خاص بمهارات وكفايات تمكنهم من العمل والحياة والالتحاق بالمهن والوظائف في القرن الواحد والعشرين (الشهراني، 2022، 880)

ويعد المعلم عصب العملية التعليمية؛ لأنه الأساس في نجاح أو فشل أي نظام تعليمي، فمهما قدمت المؤسسات التعليمية من نظم حديثة ومبانٍ مناسبة، ومناهج حديثة، ووسائل تكنولوجية متطورة، فإنها لن تحقق الأهداف المرجوة إلا بوجود المعلم الكفاء المعد إعداداً جيداً (محمود، 2022، 139)

ويؤدي المعلم دوراً مهماً في منظومة التدريس؛ إذ إنه منوط به أن يُحقق نواتج التعلم المستهدفة في جوانبها المختلفة، خاصةً في هذا العصر الذي تعددت فيه الروافد التي يمكن أن تُسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين شخصية المتعلم

والدول على اختلاف أهدافها ونظمها وفلسفاتها تولي مهنة التعليم والنمو بالمعلم خاصة كل اهتمامها وعنايتها، فتتيح له فرص النمو المهني المستمر من منظور مستوى المعلم، ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها أثناء تأديته لرسالة التربية، ولذا فإن برامج إعداد المعلم وتدريبه في أي مجتمع تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه (الخطيب، 2014، 17)

ولذا فإن تطوير المعلم وأدائه يعد أمراً ضرورياً، وحتى يتحقق التطوير على الوجه الأمثل: فلا بد من مراعاة ما أوصت به المؤتمرات والندوات والملتقيات من توصيات على أداء المعلم وتحسينه، ومن هذه التوصيات

1. عدم التوازن بين جوانب الإعداد المختلفة، فغالباً ما نجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي.
2. كثرة الدراسات اللغوية المتخصصة والمواد النظرية في معظم البرامج، وعدم التركيز على الجوانب العملية التي هي الهدف الأصلي في تدريب المعلم.
3. ينبغي توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وذلك أثناء إعداد أو تدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وهذا يدل على أهمية إعداد معلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، والذي تقوم به بعض معاهد التعليم، ولكن يستحسن أن يكون الإعداد من خلال قسم خاص في كليات التربية، مثلهم مثل معلم اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية

وغيرها)، فيجب أن يأخذ الطالب المعلم قسطاً كافياً من الإعداد والتدريب حتى يصل إلى مستوى الحرفية والإتقان من أداء عمله ومهامه، خاصة وأن هذا المعلم يُعلّم لغة ذات طبيعة خاصة، لطلاب ذوي طبيعة خاصة أيضاً

والدليل على أهمية تأهيل معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ما أشار إليه (MAN، 2005) أن تطوير معلم اللغة العربية لغة ثانية مستمر ولا ينتهي، وتطويره يتم في عدة أبعاد وليس البعد الأكاديمي فقط، كما أوصت دراسة (آدم، 2005) بأن التدريب المستمر يتم لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء عملهم، وأن يتم تنويع أساليب وطرائق التدريب، وأن يتركز التدريب على دورات مكثفة مستمرة لتطوير أداء المعلمين بناءً على ما يتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي

وإذا كان الاهتمام بإعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً بصفة عامة واجباً، فإنها أوجب بالنسبة لمعلم اللغة العربية لغة ثانية، نظراً لأنه يتعامل مع طلاب لهم صفات خاصة من حيث (اللغة - البيئة - الثقافة - والعمر)؛ ولأهمية إعدادهم ظهرت عدة معايير توصل إليها العلم فيما ينبغي معرفته والقدرة على أدائه من جانب هذا المعلم المكلف بتدريس المهارات.

مشكلة البحث كما تعرضها الدراسات السابقة:

يزداد الحرص على النمو المهني لمعلم اللغة العربية لغة ثانية، بغية الوصول إلى أعلى مستويات الجودة في الأدوار الوظيفية له، وخاصة الأداء التدريسي، ومع ظهور معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية، والتوجه للإفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتدريب المعلم بشكل خاص كان حرياً بنا تقييم أداء هذا المعلم للوقوف على نقاط القوة لتنميتها ونقاط الضعف لعلاجها

وهذا واضح من الدراسات التي تناولت معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومنها دراسة الشهري (2021) والتي هدفت إلى التعرف على مطالب تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للتعامل مع الأزمات: جائحة كورونا نموذجاً، وتوصلت الدراسة إلى قائمة مطالب تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للتعامل مع جائحة كورونا، وأشارت النتائج إلى أن المطالب التعليمية والمطالب التقنية والمطالب النفسية والإنسانية والمطالب الصحية ومطالب التعامل مع الأزمات اللازمة لتطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، للتعامل مع جائحة كورونا ذات مستوى أهمية كبير لدى عينة الدراسة

ودراسة علي (2021) والتي هدفت إلى التعرف على تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد مستوى كبير من الأداء العملي عند عينة البحث، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم، عدا العلاقة بين جانب إدارة الفصل والمدخل السطحي، فكانت سالبة، ودالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وأنه لا توجد علاقة

دالة إحصائياً بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي، ولا يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفقاً لمداخل تعلمهم، ولا يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفقاً لمستوى تحصيلهم، ويوجد فرق دال إحصائياً في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفقاً للمستوى الدراسي (المستوى الرابع - المستوى الثامن) لصالح المستوى الثامن (ذوو المستوى الأعلى في الأداء العملي)

ودراسة إبراهيم، محمد جمعة (2020) والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بكلية التربية جامعة المنيا على ضوء الاتجاهات العالمية الجديدة، وتوصلت الدراسة إلى عدم رضا الطلاب عن برنامج إعدادهم، وبناء على ذلك قدم الباحثان تصوراً لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

ودراسة عطية، مختار (2020) والتي هدفت إلى بناء نموذج مختار التدريبي المقترح وقياس فاعليته في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكشفت نتائج البحث عن نموذج «مختار» التدريبي من حيث مفهومه وأهدافه وخطواته وأسس بنائه، كما كشفت النتائج عن وجود أثر إيجابي له دلالة إحصائية، لاستخدام نموذج مختار التدريبي في تدريب المعلمين على المهارات التدريسية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستخدام هذا النموذج التدريبي في تنمية مهارات المعلمين الأخرى كالمهارات التخصصية والمهارات التكنولوجية

ودراسة عميرة (2019) والتي هدفت إلى التعرف على الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعايير الدولية ونظرة السابقين، وقد قدمت لمحة عامة عن أهم المعايير العالمية للكفاية اللغوية باقتضاب، وأهم العقبات التي تقف أمام تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها، ولا سيما اللغة العربية

ودراسة محمود، أمين (2018) والتي هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي للتنمية المهنية في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج، وبعد استعراض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات

ودراسة عبد الرزاق (2017) والتي هدفت إلى تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له، ولخصت نتائج الدراسة إلى: التوصل إلى قائمة بالكفايات اللغوية والمهنية والثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم توافر بعض الكفايات اللغوية والمهنية والثقافية في أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ودراسة الحديبي (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي

قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتوصلت نتائج البحث إلى وضع قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاثة مجالات رئيسية، انبثق عنها سبعة وعشرون معياراً، وتفرع عنها مائتان وسبعة مؤشرات، وهذه المجالات الثلاثة تشمل المهارات الرئيسة للتدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقد تضمن كل مجال من المجالات الثلاثة عدداً من المعايير، وهذه المعايير روعي عند تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عليها أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً من ناحية، وأن تكون قابلة للتطبيق المباشر من ناحية أخرى، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام ببناء البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على معايير الجودة بحيث يتوافر في هذه البرامج الجوانب العلمية والفنية والشكلية المطلوبة، وضرورة الاهتمام بتوجيه برامج تدريبية متنوعة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يواكبون المستجدات في التخصص، ويتمكنون من تنمية مخرجات التعلم المطلوبة لدى المتعلمين

ودراسة شنيك (2016) والتي هدفت إلى التعرف على دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العملية التعليمية من حيث الإعداد والتدريب، ويسلط الضوء على فئات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهم الاستراتيجيات المتبعة في تعليمه للغة العربية، وبين خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية (معيّار المجلس الوطني الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية)، والمعايير المهنية في الأردن، وفي النهاية، عرض لأهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

ودراسة حسنين (2015) والتي هدفت إلى تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات التربية على ضوء المعايير المهنية والثقافية، وتوصلت النتائج إلى أن مقررات الإعداد المهني للطلاب تخصص اللغة العربية بصورتها الحالية لا تفي بمعايير ومؤشرات الأداء اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعظم مقررات الإعداد الثقافي التي يدرسها طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الفيوم بصورتها الحالية، لا يتوافر بها معايير ومؤشرات الأداء اللازمة لهم كمعلمي لغة عربية لغير الناطقين بها

ودراسة هريدي (2015) والتي هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، ولخصت الدراسة إلى أنه: يعد برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الدراسات العليا للتربية برنامجاً رائداً ومتميزاً، حيث تم إنشائه في ضوء معايير محددة، وتخرج في هذا البرنامج ما يزيد عن 300 طالباً، ويستدعي هذا البرنامج العودة إلى فكرة التدريب الميداني

ودراسة مذكور، وهريدي (2011) والتي هدفت إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية

لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي، وقد توصل البحث إلى وضع تصور مقترح لاستراتيجية تدريسية تراعي مبادئ تدريس المحتوى الثقافي، وذلك من خلال وضع دليل معلم لوحدة دراسية يشمل الأهداف الثقافية والمحتوى اللغوي والثقافي وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم، واعتمد البحث على المنهج الوصفي

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي: تضمن هذه الدراسة ربط للمشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة. استخدمت هذه الدراسة مدخليين بحثيين (المدخل الكمي/ المدخل الكيفي)، وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مشكلة الدراسة. كما تضمنت تنوعاً في منهج الدراسة لتشمل المنهج الوصفي بالأسلوب السببي المقارن. لم تقتصر هذه الدراسة على عينة واحدة فقط، وإنما تضمنت مجموعتين لضمان تشخيص الواقع بدقة ومقارنة الأداء للاستفادة منها. واستندت هذه الدراسة إلى بطاقة الملاحظة وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.

كما يتضح أن هذه الدراسة سوف تعالج فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لأدوارهم في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية، وشمول عينتها لمركزين تعليميين للناطقين بغير العربية، واستخدامها للمنهج الوصفي بالأسلوب السببي المقارن وبالاعتماد على استمارة تقدير الأداء

وقد ترجع نتائج التعليم إلى مستوى الأداء التدريسي ودرجة كفاءة المعلم في القيام بواجباته ومسئوليته، وانطلاقاً من أهمية الأداء التدريسي للمعلم وأثره المباشر على تعلم الطلاب ونتائجه؛ فإن هناك حاجة ضرورية إلى تقويم أداء المعلم خاصة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نظراً لأهمية الفئة التي يتعامل معها ويعلمها، وهم الطلاب الناطقين بغير العربية، كما أن أداء المعلم التدريسي يعتمد على ما تعلمه وتدريب عليه أثناء إعداده، وهذا الإعداد تم بناء على معايير، ولا يتضح ذلك إلا من خلال متابعة أداء المعلم والحكم على أدائه بأنه يتبع المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية أو لا يتبعها

أسئلة البحث:

1. ما مستوى تقييم أداء معلم اللغة العربية كلغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية ومركز الشيخ زايد؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء التدريسي لمعلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر؟

3. ما التصور المقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية؟

أهداف البحث:

1. التعرف على مهارات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
2. التعرف على معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية.
3. التعرف على مدى التزام معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف بمعايير إعداد اللغات الأجنبية في أدائهم التدريسي.
4. بيان الفروق بين أداء معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالسعودية ومعلمي مركز الشيخ زايد بمصر.
5. تقديم تصور مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية.

أهمية البحث:

1. يعد هذا البحث في حدود علم الباحثين_ أول بحث مقارنة للأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
2. الارتقاء بمستوى معلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال بيان الإيجابيات لتدعيمها وتلافي أوجه القصور في الأداء.
3. نقل الخبرات التدريسية للمعلمين المقبلين على تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

مصطلحات البحث:

الأداء التدريسي:

يعرف بأنه « مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعد على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية يتحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية، يظهر في المحصلة النهائية لنتائج التعلم» (سعيد، والحربي، 2013، 22)

ويعرفه البحث إجرائياً بأنه: أداء معلم اللغة العربية لغة ثانية داخل الفصل، ومدى قدرته علىتهيئة المناسبة للدرس اللغوي واستخدام طرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم، والقدرة على إدارة الصف والمشاركة الفاعلة مع كافة الطلاب

تقييم الأداء:

هو إصدار حكم على مستوى تحقق الممارسات التدريسية والسلوكية التي يقوم بها معلم اللغة العربية لغة ثانية، أثناء تنفيذه للدروس داخل الفصل التدريسي، وهذه الممارسات والسلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، وفقاً لأداة الدراسة التي أعدها الباحثان

معلمو اللغة العربية لغة ثانية:

يُعرف معلمو اللغة العربية لغة ثانية: إجرائياً بأنهم: القائمين على تدريس الأفراد متنوعي الجنسيات والثقافات، الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً، وذلك عبر البرامج اللغوية المتخصصة؛ بهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية، والمضامين الثقافية، والقيم الدينية: لتمكينهم من توظيفها في تحقيق أهداف تخصصية وشخصية متعددة، ويتمثلون في هذه الدراسة بأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر (الملحم، 2022:21)

معايير تعليم اللغات الأجنبية:

مؤشرات تصف أحدث ما توصل إليه العلم، فيما ينبغي معرفته والقدرة على أدائه لدى الشخص المنوط به تدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، لأفراد يتعلمون لغة غير لغتهم الأم بصورة تحقق الهدف من التعلم

الإطار النظري:

نظراً لأن الدراسة الحالية تركز على تقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية، فإنه سوف يتم تناول الأداء التدريسي بالتحليل من خلال

أولاً: مفهوم الأداء التدريسي:

هناك عدة تعريفات للأداء التدريسي تختلف باختلاف النظر إلى أن الأداء مرتبط بالمعلم وحده أو المعلم والطالب

يُعرف بأنه: «كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ومسؤوليات داخل قاعات المحاضرات أو في أي موقف أو نشاط تعليمي، ويراه أفرانه أو رؤسائه أو طلابه لإحداث تغيرات مرغوبة في شخصية طلابه في ضوء أهداف وتوقعات جامعته ومجتمعه» (محسن، 2016، 67)

ويُعرف أيضاً بأنه: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والسمات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقييمه لضمان جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها واستمرارية تطويرها ومن ثم اعتمادها أكاديمياً (الجعافرة، 2015، 143)

ويُعرف أيضاً بأنه: «نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعرفة واكتسابها وإنما يتخطاها إلى تنمية القدرات على اكتشاف المعارف والتأثير في شخصية المتعلم من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المعلم والمتعلم والبيئة والوصول بالمتعلم إلى مستوى يكون فيه قادراً على التخيل والتفكير المنظم، والتصور الواضح وتنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والانفعالي والمهاري وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمرة (عطية، 2008:25)

ومن هنا فإن الأداء التدريسي بوجه عام من أهم الوظائف التي يقوم بها عضو هيئة التدريس أو معلم اللغة العربية والذي يُؤدّي بصورة منظمة تحتوي على عدة مهارات وأساليب ووسائل وأنشطة مرتبطة مع بعضها بطرق تفاعلية: تؤدي خدمة إنسانية اجتماعية وتعليمية في ضوء المعايير الموضوعية لتحقيق الأهداف المرجوة كما يتبين أن الأداء التدريسي للمعلم ليس وليدة اللحظة وإنما خبرته وتعليمه الذي تلقاه وأخرجه في صورة أعمال يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذا الأداء يتطلب أربعة عناصر هي: (المعلم، الطالب، المحتوى التعليمي، بيئة التعلم)، كل هذه العناصر تتفاعل مع بعضها من أجل تحقيق الهدف وتحقيق جودة المخرج التعليمي

مهارات الأداء التدريسي: يمر الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية بأربع مراحل

هي (الهويدي، 2002، 76-78)

1. مهارة التخطيط للتدريس: وتشتمل على كل ما يجهزه المعلم قبل دخول المحاضرة لضمان نجاح محاضراته وتحقيق أهدافه، ومن المهارات المطلوبة للتخطيط: تحليل محتوى الدرس، تحديد الأهداف بدقة، تحديد الأساليب التدريسية التي تناسب الأهداف وتحقيقها، تحديد أساليب التقويم.

2. مهارة التنفيذ: وفيها تتم ترجمة ما خططه المعلم ووضعه من أهداف وأساليب وأنشطة، وهي التي تحدد نجاح المعلم في مهنته: لأن المعلم قد يخطط جيداً لكنه لا يُحسن التنفيذ، فيجب أن تكون هناك ملائمة بين ما وُضع في التخطيط وبين ما يتم تنفيذه، وفيها يجهز المعلم كل ما لديه من مهارات وملاكات للتحكم في الدرس وإكساب الطلاب الكفاءات التي تم التخطيط لها.

3. مهارة التقويم: وفيها يقيس المعلم ما تعلمه الطلاب من عدمه: للوقوف على جوانب القوة والضعف، وعملية التقويم تبدأ قبل التنفيذ ويكون التقويم مستمراً مع المعلم من بداية الدرس حتى نهايته.

4. مهارة التواصل والسمات الشخصية: هو علاقة المعلم بطلابه، والذي يُساعد في استيعاب المحاضرة من خلال التواصل اللفظي

أو البصري أو النفسي.

ويتضح مما سبق أن الأداء التدريسي لا يرتبط بما يفعله المعلم داخل الفصل فقط؛ بل يرتبط بكل ما يجهزه المعلم، وما يفعله قبل دخوله الفصل، فالمعلم الذي يدخل الفصل دون أن يجهز ويعد ما يقوم به فسوف يكون أدائه التدريسي ضعيفاً أو عشوائياً؛ مما يؤثر بالسلب على طلابه، وعلى تحقيق أهدافه المرجوة منه، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية يحتاج إلى إعداد قوي من المعلم خاصة، وأنه يتعامل مع طلاب ثقافتهم تتطلب منهم ملاحظة المعلم ونقده ومعرفة المعلم الجيد من غيره

ثانياً: معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية:

يعد إعداد معلم اللغات الأجنبية من أهم مجالات التربية؛ حيث يترتب على إعداد الجيد نشر لغة أو موتها؛ لذا كان مهماً الاعتناء بإعداد معلم اللغة العربية لغة ثانية حفاظاً على الهوية العربية بثقافتها العريقة، ومن أهم المعايير الدولية في الإعداد (هريدي، 180-177:2015)

1. تكامل دوائر الإعداد: فمعلم اللغة العربية يمر بأربع دوائر:

« أولها: الكفاءة اللغوية المرتبطة باللغة التي يدرسها المعلم سواء كانت أجنبية أو عربية.

« ثانيها: الكفاءة الثقافية المرتبطة بلغة المتعلم فكل متعلم له ثقافته التي يجب على المعلم أن يراعيها جيداً أثناء التدريس.

« ثالثها: الكفاءة المهنية من خلال الخبرة في تصميم المناهج وتنفيذها.

« رابعها: الكفاءة التكنولوجية المرتبطة بتوظيف التكنولوجيا في عملية التدريس والتعليم.

ويتضح من هذه المعايير أنها تركز على الإعداد المتكامل للمعلم بوجه عام، وللمعلم اللغة العربية بوجه خاص، وتحليلها يتبين أن أداء المعلم يتمحور في جميعها، فأداء المعلم يرتبط بمستواه اللغوي فكلما كان المعلم قوياً لغوياً كلما كان أسلوبه الشفهي سليم، وكذلك الأمر للكفاءة الثقافية فالمعلم الذي على علم بثقافة طلابه يكون على صلة وثيقة بطلابهم وقادر على التأثير فيهم وإحداث التعلم، وكذلك الأمر للكفاءة المهنية التي ترتبط بقدرة المعلم على تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، فالمعلم الذي ينوع طرائق تدريسه، وعلى قدر تربوي جيد، يستطيع أن ينمي لغة طلابه، ويجعلهم يحبون اللغة، وأخيراً القدرة التكنولوجية خاصة في الوقت الحالي، والتي تساعد المعلم على أداء عمله بطريقة سهلة وتشوق المتعلم وتخرجه من الملل، ولذا فإن أداء المعلم داخل الفصل يتكون من هذه المحاور الأربعة

2. معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL، 1996):

وتضمنت هذه المعايير ستة معايير رئيسة (تحتوي على ستة عشر معياراً فرعياً).

- « الكفاءة اللغوية وفهم اللسانيات والمقارنة بين اللغات.
- « الفهم الثقافي وفهم الأدب ودمج المعلومات في تعليم اللغة الأجنبية.
- « فهم نظريات اكتساب اللغة، والتطبيقات التعليمية.
- « فهم المعايير والأهداف العامة ودمجها في المنهج وتخطيطه، واختيار المواد التعليمية وتصميمها.
- « معرفة نماذج التقويم واستخدامها، والاستفادة من هذه النتائج في تعديل التدريس وفقاً لها.
- « التنمية المهنية المستمرة، ومعرفة قيمة تعلم لغة أجنبية.

3. معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم:

قدم المجلس عدداً من المعايير في عام 2008 لتكون معتمدة لمدة سبع سنوات قادمة: حتى تتم مراجعتها وتحديثها، ومن هذه المعايير

- « أن يفهم معلم اللغة الأجنبية أن تعليم اللغة الأجنبية من أجل التواصل والتفاعل، واستخدامها في أغراض اجتماعية وأكاديمية.
- « أن يفهم معلم اللغة الأجنبية طبيعة الثقافة وهوية المجموعات الثقافية، ودورهما في النمو اللغوي.
- « يستخدم معلم اللغة العربية لغة ثانية الاستراتيجيات والوسائل والأنشطة القائمة على المعايير.
- « أن يفهم معلم اللغة مختلف القضايا والمفاهيم الخاصة بالتقويم، وتأثيرها في تعلم الطلاب.
- « يتعرف المعلم تاريخ اللغة التي يدرسها، والبحوث الحديثة، والسياسات العامة والأنظمة لهذه اللغة.

4. معايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات

أخرى (TESOL):

وضعت معايير لاعتماد معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، وتضمنت هذه المعايير ما يلي

- « اللغة بوصفها مكتسبة.
- « الثقافة بوصفها تؤثر في تعليم الطلاب.
- « التخطيط والتنفيذ وإدارة التعلم.
- « التقويم والقضايا المرتبطة به، من كفايات لغوية، وتقويم التعلم الصفّي.
- « التنمية المهنية.

ويتضح من عرض بعض المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، أنها تركز على عدة جوانب تتمثل في: احتياجات الأفراد الحقيقية، ومتطلبات مهنة التعليم، والمعايير المعاصرة، وأخيراً سوق العمل، كما أنها تُراعي في معلم اللغة العربية لغة ثانية أن يكون له إعداد خاص من أجل مساعدة المتعلمين على إتقان اللغة العربية، والتواصل بطريقة تربط بين اللغة العربية والثقافات الأخرى

كما أنها تركز جميعها على خمسة محاور أساسية تتمثل في: (اللغة والثقافة والتقويم والتخطيط والتنفيذ والتقويم وأخيراً التنمية المهنية للمعلم)، وكل هذه الجوانب تؤثر بالطبع على أداء المعلم داخل الفصل ومع طلابه وخارجه

ثالثاً: نبذة عن معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية:
أنشئ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام 1967م، ويضم قسمين، هما: قسم إعداد وتدريب المعلمين، وقسم الإعداد اللغوي، يُعنى القسم الأول بالدراسات العليا (الدبلوم والماجستير والدكتوراه) في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أما القسم الثاني فيهدف إلى تعليم اللغة العربية للطلاب الأجانب؛ لتمكينهم من إكمال دراستهم الأكاديمية في كليات الجامعة المختلفة؛ عبر برنامج الدبلوم اللغوي، والدراسة فيه لمدة (سنتين)، موزعة على أربع مستويات لغوية من المبتدئ إلى المتقدم

رسالتهم: التميز في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المعلمين والباحثين من خلال برامج متخصصة في تعليم اللغة العربية في بيئة محفزة وداعمة للابتكار والبحث العلمي والشراكة المجتمعية

كما أن رسالة برنامج دبلوم الإعداد اللغوي، هي: إعداد الطلاب الدوليين الناطقين بغير العربية إعداداً لغوياً وثقافياً، وإكسابهم مجموعة من المهارات الشخصية؛ لإكمال دراستهم الجامعية ولخدمة المجتمع المحلي والعالمي

ويهدف برنامج دبلوم الإعداد اللغوي إلى: إعداد الطلاب غير الناطقين بالعربية إعداداً لغوياً وثقافياً، وتنمية كفاياتهم اللغوية والاتصالية التي تمكنهم من استخدام اللغة العربية والتواصل بها، وكذلك تزويدهم بالمفاهيم الأساسية للثقافة الإسلامية، وإكسابهم قدرًا مناسباً من الكفاءات والمهارات الشخصية.

وأما خصائص خريجي برنامج دبلوم الإعداد اللغوي فهي: ممارسة مهارات اللغة العربية بمستوى مناسب يمكنهم من التواصل اللغوي، وإجادة اللغة العربية لمواصلة دراستهم الجامعية، والإلمام بقدر مناسب من العلوم الإسلامية، وإدراك تعاليم الإسلام وسماحته، وتوظيف التقنية في تعليم المهارات اللغوية وممارستها، والتفاعل مع الآخرين واحترامهم والتعاون معهم، وتوظيف مهارات التفكير العليا (القدرة على النقد

والتقويم والإبداع) ، والقدرة على قيادة فرق العمل التعاوني وإدارة المجموعة، وتمكين خريجي البرنامج من الالتحاق بكليات الجامعة لمواصلة دراستهم باللغة العربية ويعتبر المعهد مركزاً متخصصاً في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويضم فريقاً من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

مقررات المعهد: تتوزع المقررات التعليمية في المعهد على عدة مستويات، حيث تُقدم الدروس بطريقة تفاعلية ومتخصصة تهدف إلى تعزيز فهم اللغة العربية واستخدامها في الحياة اليومية والتواصل بكل سهولة. كما تُوفر الفرص للطلاب لممارسة اللغة العربية من خلال النشاطات المتنوعة والرحلات التعليمية، وذلك من خلال تنظيم فعاليات وأنشطة خارج القاعة الدراسية لتعزيز الممارسة العملية للغة العربية، وتوسيع المعرفة الثقافية للطلاب، وتشمل هذه الأنشطة زيارات إلى المعالم السياحية والثقافية في المدينة المنورة، وغيرها.

ويعتبر المعهد مرجعاً مهماً للباحثين والطلاب الذين يهتمون بتعلم ودراسة اللغة العربية، ويتمتع المعهد بسمعة قوية في مجال تدريس اللغة العربية كلغة ثانية، كونه من أقدم معاهد تعليم اللغة العربية على مستوى العالم، ولارتباطه بالجامعة الإسلامية التي تُعنى بتعليم العلوم النظرية والتطبيقية، لأعداد كبيرة من مختلف الجنسيات

توفر الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة بيئة تعليمية محفزة وملائمة لتحقيق التعلم الفعال للغة العربية، يقدم المعهد برنامج تعليمي يتضمن مقررات لغوية وشرعية؛ لضمان تحقيق أهداف الطلاب في تعلم اللغة العربية

وتتوفر لطلاب المعهد خدمات إسكان ورعاية؛ لضمان راحتهم وتسهيل عملية التعلم، كما يحظى الطلاب بفرصة التعرف على طلاب آخرين من مختلف الجنسيات والثقافات؛ مما يعزز فرص التواصل مع الآخرين باللغة العربية، ويعزز الاحترام والتفاهم الثقافي المتبادل

علاوة على ذلك، يقدم معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة خدمات توجيه ومتابعة للطلاب، من خلال تقديم الدعم اللغوي والأكاديمي لهم عن طريق قسم الإرشاد الطلابي؛ لتوفير فرص للطلاب للحصول على الإرشاد والمشورة الفردية من قبل أعضاء هيئة التدريس والموظفين المتخصصين في تعليم اللغة العربية. ويتم تحديد المستوى اللغوي المناسب للطلاب بالإضافة إلى ذلك، يوفر المعهد برامج تدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية الذين يقومون بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. يتم تدريبهم على أفضل الممارسات في تعليم اللغة العربية، وتطوير مهاراتهم في تدريس اللغة العربية لغة ثانية، من خلال: تنظيم دورات تدريبية لتنمية وتطوير مهاراتهم التدريسية بالتنسيق مع عمادة التطوير الأكاديمي والإداري بالجامعة، وتنظيم دورات تدريبية لهم، لتمكينهم من

مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية بجامعة الأزهر:

هو مركز عالمي لتعليم اللغة العربية طبقاً للمعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية أنشئ عام 2010 بقرار من الأستاذ الدكتور/ أحمد الطيب_ شيخ الأزهر حفظه الله، وذلك لتأهيل الطلاب الوافدين للدراسة بجامعة الأزهر، ومنذ ذلك الوقت تخرج فيه ما يزيد عن 45.000 طالب وطالبة من جنسيات تخطت المائة جنسية **ورسالته:** نشر اللغة العربية على مستوى العالم من خلال مشروع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مباشراً وعن بعد، كذلك إنشاء فروع له على مستوى العالم

ويهدف البرنامج اللغوي إلى: إعداد الطلاب غير الناطقين بالعربية إعداداً لغوياً وثقافياً، وتنمية تواصلهم مع أهل اللغة مما يساعدهم على الالتحاق بالجامعة، وكذلك تعليم اللغة العربية لكل من يريد، سواء التحق بالجامعة أو يريد تعلمها لأغراض مختلفة.

ويعتبر المركز متخصصاً في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويضم (55) عضواً من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تتم الدراسة بالمركز من خلال سبعة مستويات، كل مستوى 120 ساعة، يحصل الدارس على شهادة عند إتمامه للدراسة، وأعد المركز سلسلة خاصة به تعتمد ثقافتها العربية على الفكر الوسطي الإسلامي، وهناك مجالات تساعد الطلاب على ممارسة اللغة ومنها الصالونات الثقافية بين الطلاب، ومشاركة طلاب الجامعة للطلاب الوافدين من خلال معسكر جيد ورحلات يقوم بها الطلاب معاً

كما يعتبر المركز مرجعاً مهماً للباحثين والطلاب الذين يهتمون بإكمال دراستهم العليا من خلال توفير قاعات للتطبيق على طلاب المركز، والتي تغيد المعلمين من خلال التعرف على كل ما هو جديد في المجال، كما أن المركز ينال شهرة عالمية واسعة حيث يدرس فيه حالياً 102 جنسية من دول العالم

وبالإضافة إلى ذلك، يوفر المركز دورات تدريبية لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها والمقبلين على التدريس حديثاً، وهذا التدريب شقان، الأول: نظري من خلال المحاضرات، والثاني: عملي من خلال حضور الدروس مع المعلمين ومشاركتهم داخل الفصول.

كما أن المركز استطاع أثناء جائحة كورونا أن يُفَعِّل التعليم الإلكتروني عن بعد، وأعد اختبارات تحديد مستوى إلكترونية، ودُرَّب المعلمين على استخدام منصات التعليم الإلكترونية، وتمكن من ذلك، وحتى الآن تقام المحاضرات والاختبارات لبعض الطلاب عن بعد

ويتضح من عرض المعلومات عن معهد تعليم اللغة بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد؛ أن هناك تشابهاً في هدفهما، لكن هناك اختلاف في المدة التي يقضيها الطالب؛ حيث إن مركز الشيخ زايد يجعل مدة الدراسة عشرة أشهر للطلاب، لكن معهد اللغة يجعل للطلاب سنتين كاملتين، كما أن هناك اختبارات فصلية مثل: الجامعة، لكن مركز الشيخ زايد اختبارات نهاية مستوى، مثل المراكز الأخرى التي تؤهل الطلاب في اللغات الأجنبية

حدود البحث:

حدود موضوعية: تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية

حدود بشرية: المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الذين يُدرّسون المقررات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، ومعلمي ومعلمات المقررات اللغوية في مركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر

حدود زمانية: طُبّق البحث في الفترة من 28 أغسطس إلى 10 سبتمبر من عام 2023م

حدود مكانية: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر في جمهورية مصر العربية.

رابعاً: إجراءات البحث الميدانية

يتناول هذا البحث عرضاً لمنهج الدراسة، وعينتها وطريقة اختيارها، والأدوات المستخدمة، وإجراءات الدراسة، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة، ونتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ لأنه يقوم بوصف الظاهرة وتفسيرها، كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن لدراسة الفروق بين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بمعهد الجامعة الإسلامية ومعلمي اللغة العربية بمركز الشيخ زايد

ثانياً: مجتمع وعينة البحث

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية من (147) معلماً للمقررات اللغوية منقسمين إلى (68) معلماً وعضواً لهيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، و(79) معلماً بمركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف، واختار الباحثان عينة عشوائية طبقية بلغت (64) معلماً مقسمين بالتساوي بين معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف،

وقام كل باحثٍ بتطبيق الملاحظة عشوائياً على عينة (32) معلماً جميعهم من الذكور بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، بينما (21) من الذكور بمركز الشيخ زايد، و(11) من الإناث بنفوس المركز، كما بالجدول الآتي:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية حسب (الجهة -

الجنس)

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجهة	معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة	32
الجنس	ذكور	32
		50

جدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة مركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف حسب

(الجهة-الجنس)

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجهة	مركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف	32
الجنس	ذكور	35
	إناث	11
المجموع	64	50

يتضح من الجدولين (1) و(2) أن عينة الدراسة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية من الذكور فقط؛ كون الدارسين من الذكور، أما مركز الشيخ زايد فتنوعت عينته من الذكور والإناث، ويرجع ذلك إلى أن مركز الشيخ زايد يجمع بين تدريس البنين والبنات، ولكن بشكل منفصل تحت إدارة واحدة

ثالثاً: أداة البحث الميدانية:

استخدمت الدراسة الميدانية بطاقة الملاحظة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري للبحث في ضوء الدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال البحث، ومن ثم قام الباحثان بتحكيم تلك الأداة. وكذلك تم التأكد من صلاحية أداة البحث وحساب معاملات الصدق والثبات لها، وقد جاءت النتائج كما يلي

1. صدق أداة الدراسة:

أ. الصدق الظاهري

تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين

من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيماها بعد اطلاع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتسأؤلاتها، وأهدافها، أبدى المحكمون آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات بطاقة الملاحظة من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقترحوا طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملائمتها، وغير ذلك مما يرونه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات، بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية

ب. الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون)، وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، بين الدرجة الكلية لمحاور الملاحظة الثلاثة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (0.53) إلى (0.977)، كما أوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، بين أبعاد الأداء التدريسي لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (0.361) إلى (0.831)

2. الثبات:

نظراً لصعوبة التطبيق مرتين استخدم الباحثان طريقتي ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، والتجزئة النصفية، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ (الثبات) (0.808) لمجموع بطاقة الملاحظة، بينما جاءت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttman (0.791) لمجموع بطاقة الملاحظة. مما يشير إلى ثبات تلك البطاقة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحيتها فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

قد استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لبطاقة الملاحظة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttman، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t - test Independent Simple)

خامساً: تصحيح بطاقة الملاحظة:

تعطى الاستجابة (ممتاز) الدرجة (4)، (جيد جداً) الدرجة (3)، (جيد) الدرجة (2)، والاستجابة (ضعيف) تعطي الدرجة (1)، ويوضح الجدول التالي مستوى الأداء لدى عينة الدراسة

جدول (3)

يوضح مستوى الأداء لدى عينة الدراسة

المدى	مستوى الأداء
1-1.75	ضعيف
1.76-2.5	جيد
2.51-3.25	جيد جداً
4 - 3.26	ممتاز

نتائج البحث:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: «ما مستوى تقييم أداء معلم اللغة العربية كلغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية ومركز الشيخ زايد؟»

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط المرجح ومستوى الأداء والترتيب لكل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستوى الأداء لدى عينة الدراسة

الأبعاد	عدد عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
التمهيد للدرس	7	21.59	2.44	3.085	جيد جداً	2
استراتيجيات التدريس	8	17.97	3.67	2.246	جيد	6
الوسائط والتقنيات التربوية	7	15.36	3.75	2.194	جيد	7
إدارة الوقت	6	14.22	2.65	2.370	جيد	5
التواصل والتفاعل	10	33.36	3.64	3.336	ممتاز	1
ختام الدرس	4	11.17	1.87	2.793	جيد جداً	3
التقويم	8	19.14	3.55	2.393	جيد	4
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	50	132.81	13.56	2.656	جيد جداً	-

يتضح من جدول (4):

أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر كان جيد جداً، حيث بلغ المتوسط المرجح لبطاقة الملاحظة مجملة (2.656)، وهو يقع في نطاق الاستجابة المرتفعة

وقد جاء بُغْد التواصل والتفاعل في الترتيب الأول بوزن نسبي (3.336) في نطاق المستوى الممتاز، وبُغْد التمهيد للدرس في الترتيب الثاني بوزن نسبي (3.085) في نطاق المستوى جيد جداً، وبُغْد ختام الدرس في الترتيب الثالث بوزن نسبي (2.793) في نطاق المستوى جيد جداً، وبُغْد التقويم في الترتيب الرابع بوزن نسبي (2.393) في نطاق المستوى جيد، وبُغْد إدارة الوقت في الترتيب الخامس بوزن نسبي (2.37) في نطاق المستوى جيد، وبُغْد استراتيجيات التدريس في الترتيب السادس بوزن نسبي (2.246) في نطاق المستوى جيد، وقد جاء بُغْد الوسائط والتقنيات التربوية في الترتيب السابع (الأخير) بوزن نسبي (2.194) في نطاق المستوى جيد

ويتبين من النتائج السابقة أن معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية بجامعة الأزهر يتمتع معلومهما بالإتقان والكفاءة؛ وذلك بسبب الخبرة الكافية لهما حيث إن معهد تعليم اللغة أنشئ في 1967م، ومركز الشيخ زايد 2010م، وهذا يدل على أن كليهما يمتلك خبرة كافية في تعليم اللغة العربية، رغم أن معهد المدينة يسبق مركز زايد بكثير، وفي هذه الفترة قام كل منهما بإعداد دورات تدريبية وورش عمل ساعدت على تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية أثرت في متوسط أداء العينة جيد جداً

وبالنظر في المحاور تبين أن التواصل والتفاعل جاء في المرتبة الأولى؛ وذلك لما له من أهمية في تعليم اللغة العربية، فاللغة تواصلية؛ مما جعل المعلم يُركِّز على مشاركة طلابه في ممارسة اللغة؛ ليساعدهم على إتقانها من خلال مهاراتها المختلفة

كما أن بُغْد استراتيجيات التدريس والتقنيات التكنولوجية جاء في المركزين الآخرين؛ نظراً لأن المعلم يعتمد غالباً على استراتيجية واحدة، ولا ينوع من استخدام الاستراتيجيات في محاضرة واحدة وغالباً ما يلتزم باستراتيجية أو اثنتين؛ نظراً لأن الإعداد والتجهيز يتطلب جهداً ومشقة، كما أن المعلم في مركز الشيخ زايد لا يُدرِّس مهارة واحدة، ولكنه يُدرِّس عدة مهارات في يوم واحد، ويُشكِّل ذلك إرهاقاً وجهداً عليه. وفيما يتعلق بالتقنيات، فقد لا تتوفر الأدوات اللازمة لتفعيل التقنية في التدريس، أو حاجتها المتكررة للصيانة، كما أن الأعداد المتزايدة من الطلاب في الفصل بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، قد تُعَدُّ معيقاً لتطبيق الاستراتيجيات، وتفعيل التقنيات، فضلاً عن أن بعض المعلمين ليس لديهم قناعة بجدوى تطبيق الاستراتيجيات وتفعيل التقنيات في التدريس. وهذا يتفق مع دراسة الحديبي (2016) والتي توصلت إلى أن يواكب المعلم التطورات التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية. ودراسة هريدي (2011) والتي توصلت إلى وضع دليل للمعلم

من خلال وحدة تدريسية تتنوع فيها الاستراتيجيات والأنشطة؛ نظراً لوجود قصور لدى جانب بعض المعلمين

نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء التدريسي لمعلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم الباحثان لحساب الفرق بين متوسطي درجات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في الأداء التدريسي اختبار «ت» لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (5)

قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في الأداء

التدريسي

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمهيد	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	21.78	2.9	0.611	0.543 غير دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	21.41	1.9		
العرض	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	76.25	11.1	4.344-	0.0001 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	85.56	4.89		
التقويم	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	29.19	4.78	2.267-	0.027 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	31.44	2.95		
الدرجة الكلية للأداء التدريسي	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	127.22	16.8	3.601-	0.001 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	138.41	5.17		

يتضح من جدول (5):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة لمستوى أدائهم لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة «ت» (-3.601) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

ويرجع ذلك إلى أن معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية يمتازون بخبرات جيدة؛ نظراً لأن نشأة المعهد ترجع إلى أكثر من 59 عاماً، بخلاف مركز الشيخ زايد الذي تجاوزت خبرته العشر سنوات، كما أن معهد تعليم اللغة العربية يعتمد تدريس المهارات، حيث يقوم كل معلم وعضو هيئة تدريس بتدريس مهارة واحدة، مما يخفف على المعلم العبء، بخلاف التدريس في مركز الشيخ زايد حيث يدرس المعلم جميع المهارات من باب تكامل المهارات، فالعامل الزمني أثر في زيادة الخبرة لدى المعلمين

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة لمحوري العرض والتقويم، لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة «ت» (-4.344)، (-2.267) على الترتيب، وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد يرجع ذلك، كما ذكرنا سابقاً إلى الخبرة الممتدة لمعهد تعليم اللغة بالجامعة الإسلامية في تعليم اللغة، وكذلك الأعداد الكبيرة من المتعلمين المتحقيين بالمعهد سنوياً، التي قد تولد خبرة كبيرة لدى المعلمين في تطوير مهاراتهم في العرض والتقويم، وأيضاً للدورات التدريبية التي تُقام في المعهد بشكل دوري دوراً في تعزيزهما، حيث إن بعضها إلزامي للترقيات الأكاديمية، كما أن أغلب المعلمين في المعهد حاصلين على مؤهل تربوي، يؤهلهم للتميز في العرض والتقويم

وهذا يتفق مع دراسة (آدم، 2005) والتي أوصت بأن التدريب المستمر يتم لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء عملهم، وأن يتم تنويع أساليب وطرائق التدريب، وأن يتركز التدريب على دورات مكثفة مستمرة لتطوير أداء المعلمين بناءً على ما يتوأكب مع التطور العلمي والتكنولوجي، وأن المعلم كلما زادت مدة تدريسه وتدريبه المستمر كلما أتقن المهنة وازداد خبرة تساعده على أن يكون خبيراً في التخصص

كما يتضح من جدول (5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لمحور التمهيد، حيث بلغت قيمة «ت» (0.611) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

ويمكن تفصيل النتيجة السابقة كما بالجدول التالي:

جدول(6)

قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في الأداء التدريسي

الأداء التدريسي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمهيد للدرس	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	21.78	2.90	0.601	0.543 غير دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	21.41	1.90		
استراتيجيات التدريس	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	15.78	3.73	5.921-	0.0001 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	20.16	1.89		
الوسائط والتقنيات التربوية	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	14.25	4.18	2.458-	0.017 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	16.47	2.93		
إدارة الوقت	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	14.38	2.85	470.	0.64 غير دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	14.06	2.46		
التواصل والتفاعل	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	31.84	4.25	3.635-	0.001 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	34.88	2.04		
ختام الدرس	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	11.50	2.11	1.412	0.163 غير دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	10.84	1.57		
التقويم	معلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	32	17.69	3.45	3.572-	0.001 دالة
	معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	32	20.59	3.05		

يتضح من جدول (6):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لأبعاد مستوى أدائهم في استراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، و التواصل والتفاعل، والتقويم لصالح مجموعة معلمي

معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة «ت» (-5.921)، (-2.458) (-3.635)، (-3.572) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وقد يرجع ذلك، كما ذكرنا سابقاً إلى الخبرة الممتدة لمعهد تعليم اللغة بالجامعة الإسلامية في تعليم اللغة، كما أن أغلب المعلمين في المعهد -لا سيما عينة البحث- حاصلين على مؤهل تربوي، حيث بلغت نسبتهم في هذا البحث (87.5%)، وهذا قد يكون سبب تقدمهم في محور العرض والتقويم بينما يتضح من جدول (5):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لأبعاد مستوى أدائهم في التمهيد للدرس، إدارة الوقت، وختام الدرس، حيث بلغت قيمة «ت» (0.601)، (0.47) (1.412) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وقد يرجع ذلك فيما يتعلق بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية إلى طول بعض المقررات، حيث لا يتمكن المعلم من الانتهاء من المقرر في الوقت المحدد، مما يضطره إلى التخلي عن بعض مراحل التدريس، خصوصاً في المقررات اللغوية

كما أن لكثرة الطلاب في الفصول دوراً في التخلي عن هذه المراحل، كما أن بعض المعلمين قد لا يرى أهمية لذلك، كما أن عملية التقويم في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما زال يشوبها الكثير من القصور؛ حيث إنها لم ترق إلى المطلوب وما زالت أوجه النقد توجه إليها وخاصة اختبارات تحديد المستوى، واختبارات الكفاءة اللغوية. وهذا يتفق مع دراسة السيد (2021) والتي توصلت إلى عدة تحديات تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومنها التقويم

التساؤل الثالث:

الذي ينص على: «ما التصور المقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية؟»

للإجابة عن هذا السؤال وبالاكتفاء على نتائج الأسئلة السابقة اتضح أن بعض معايير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، تتوافر بدرجة متوسطة في نطاق مستوى «جيد» وهي بُعد: التقويم، وإدارة الوقت، واستراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، لذا فإن التصور المقترح سوف يركز على هذه الأبعاد التي توافرت بدرجة منخفضة

أولاً: أهداف التصور المقترح:

الهدف الرئيس: تحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ

زايد في الأزهر الشريف في التقويم، وإدارة الوقت، واستراتيجيات التدريس، والوسائط، والتقنيات التربوية، والحاجات المستقبلية
الأهداف الفرعية:

1. رفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
2. تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية.
3. التركيز على معايير الأداء التي جاءت بدرجة منخفضة. من خلال:
 - « تحسين مهارات التقويم لدى المعلمين.
 - « تعزيز قدرة المعلمين على إدارة الوقت بفعالية.
 - « تطوير استراتيجيات تدريس مبتكرة وفعالة.
 - « تعزيز الاستخدام الفعال للوسائط والتقنيات التربوية.
4. الاستفادة من هذا التصور في بناء البرامج المستقبلية لإعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية.
5. تزويد جهات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بقياس أداء المعلمين في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية، وبالمعلومات اللازمة لتطوير وتحسين أدائهم، وبناء البرامج التدريبية والوسائل العلاجية للمعلمين منخفضي الأداء التدريسي.

ثانياً: مصادر التصور المقترح:

1. نتائج الدراسة الحالية والتي جاءت إجابة عن التساؤل الأول وهو مستوى تقييم أداء معلم اللغة العربية كلغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية ومركز الشيخ زايد.
2. الخبرات والتجارب الناجحة في تحسين أداء المعلمين في مجالات مشابهة.
3. الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
4. الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
5. الخبرات المشابهة في مجال تطوير معلمي اللغات الأجنبية.
6. معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية: (معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL)، (1996)، ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم، ومعايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL).

ثالثاً: الفئة المستهدفة:

معلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف

رابعاً: متطلبات التصور المقترح:

1. متطلبات إدارية: الدعم الإداري والتعاون بين الجامعة والمعهد والمركز، وكذلك إنشاء منظمة عالمية تكون مسئولة عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتكون من مهامها وضع برنامج تدريبي عالمي لمعلمي اللغة العربية (السيد، 2021).
2. متطلبات تدريبية: توفير برامج تدريبية متخصصة تستهدف تحسين مهارات المعلمين في التقويم، وإدارة الوقت، واستراتيجيات التدريس، والوسائط، والتقنيات التربوية.
3. متطلبات تواصلية: توفير مساحات تواصلية بين المعلمين لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة في هذه المجالات.
4. متطلبات توجيهية: توفير الدعم والارشاد اللازم للمعلمين من خلال المقيمين ذوي الخبرة في تطوير الأداء التدريسي.
5. متطلبات بشرية: مدرّبين متمكنين وقادرين على تنفيذ البرامج التدريبية.
6. متطلبات مادية: من قاعات تدريبية مجهزة ومصادر ومراجع تربوية ووسائل إلكترونية.

خامساً: محتويات وآلية تنفيذ التصور المقترح:

1. تنفيذ مجموعة من البرامج تتمثل في:
 - « البرنامج التدريبي الأول: ويهتم بتطوير وتحسين مهارات توظيف استراتيجيات التدريس في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتوفير مواد تعليمية متنوعة ومحدثة تدعم المعلمين في تنفيذ استراتيجيات تدريس فعالة.
 - « البرنامج التدريبي الثاني: ويهتم بتطوير مهارات التقويم اللغوي؛ وشرح أنواعه، وبيان كيفية تطبيق أدوات التقويم لكل مهارة من مهارات اللغة، وبيان آليات التقويم الذاتي، وتوضيح طرق الاستفادة من الأدوات التقنية في التقويم.
 - « البرنامج التدريبي الثالث: يركز على بيان آليات إدارة الوقت عند تقديم الدروس اللغوية؛ وبيان كيفية تقسيم الدرس على المحاور، وآلية وضع جدول زمني لإنجاز المهام المطلوبة، وبيان كيفية تقسيم الأعمال وتوزيع المسؤوليات، والتدريب على آليات ترتيب الأولويات.
 - « البرنامج التدريبي الرابع: يركز على تدريب معلمي اللغة على استخدام الوسائط والتقنيات التربوية في تنمية المهارات اللغوية واكتساب عناصر اللغة، مثل: طرق توظيف السبورة الذكية في التدريس، وكيفية توظيف التكنولوجيا في تعليم

1. اللغة، والتعرض لكيفية إعداد مادة علمية تقنية لدروس اللغة، وكذلك آليات توظيف الهواتف الذكية في تعليم وتعلم اللغة، والتدريب على كيفية الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس.
2. تحديد جدول زمني لتنفيذ البرامج التدريبية وورش العمل.
3. تقييم مستمر لتأثير البرامج التدريبية على أداء المعلمين وتحديثها بناءً على الاحتياجات والتطورات الحالية.
4. استخدام تقنيات حديثة ومتطورة في تنفيذ البرامج التدريبية، مثل الوسائط المتعددة والتعلم عن بُعد.
5. ورش عمل لتبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين، وتشجيع التعاون والتعلم المتبادل بينهم.
6. توفير موارد تعليمية تكميلية: (مثل دليل المعلم والأنشطة الواجب تنفيذها).
7. التأكيد على المسؤولين في معاهد ومراكز تعليم اللغة على متابعة تحقيق المعايير من خلال الزيارات الصفية، وتقديم تغذية راجعة للمعلمين، وتطوير الخل - إن وُجد - من خلال الخطط العلاجية، ومنها: البرامج التدريبية.
8. وضع خطة من قِبَل إدارات معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية: لتحسين أداء المعلمين على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية .
9. ربط تقويم المعلمين وترقياتهم وامتيازاتهم بمدى توافر معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية لديهم.

توصيات البحث:

1. تنفيذ بروتوكول تعاون بين مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل تبادل الخبرات ومعايشة التجربة عملياً، ونقل ما يراه المتدرب مناسباً له ولمؤسسته.
2. الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفتح المجال أمام المعلمين للإبداع في استخدامها والاهتمام بما يقدمونه.
3. العمل على نشر أية أفكار أو أبحاث أو أعمال تساهم في تطوير العملية التعليمية بجوانبها المختلفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
4. إعداد خريطة بحثية شاملة عن إعداد المعلم مع وضع حقائب تدريبية مستمرة أثناء خدمته.

5. إنشاء منظمة عالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تعمل على الإشراف والمتابعة لكل برامج تعليم اللغة العربية على مستوى العالم.

مقترحات البحث:

1. تصور برنامج مستقبلي لإعداد معلم اللغة العربية لغة ثانية في ظل تطورات استخدام الذكاء الاصطناعي.
2. دراسة تتبعية لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة.
3. برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات الذكاء الاصطناعي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

المراجع:

- إبراهيم، محمد جمعة (2020). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بكلية التربية جامعة المنيا على ضوء الاتجاهات العالمية الجديدة. العدد (21)، المجلد (9)
- أبو الدهب، البدري علي (2017). فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء بمعايير جودة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (83)، ص ص 55-108.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (2015). «فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم» مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 42(1)، 139-155.
- الحجوري، صالح، والجراح، محمد (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية المستويات والمهارات والكفايات. مجلة الأثر، العدد (25)
- الحديبي، علي (2015). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد (38)
- الحديبي، علي (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (3)، المجلد (32)
- الحديبي، علي عبد المحسن (2019). برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية المعاصرة. المركز التربوي للغة

- حسن، فاطمة (2002). معلم المدرسة الثانوية التجريبية الرسمية لغات: دراسة
تقويمية بمحافظة الاسكندرية. المؤتمر العلمي السابع، المجلد (1)
- حسنين، محمد رفعت (2015). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين
بغيرها في كليات التربية على ضوء المعايير المهنية والثقافية. آفاق جديدة في
تعليم الكبار، جامعة عين شمس- مركز تعليم الكبار، العدد(18)، ص ص 225-272.
- حلبية، مسعد (2013). تطوير بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي
اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة. رابطة التربويين العرب، العدد
(40)، المجلد (2)، ص ص 181-213.
- الربايعة، ابراهيم (2016). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين
بغيرها ومدة ممارستهم لها. دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد (43)،
الملحق (4)
- السيد، محمد أحمد (2021). تصور مقترح لإنشاء منظمة عالمية لتعليم اللغة
العربية لغير الناطقين بها في ظل التحديات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة.
كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة
- شنيك، هبة عبد اللطيف (2016). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات
والمهارات.
- الشهري، محمد (2021). مطالب تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
للتعامل مع الأزمات: جائحة كورونا نموذجاً. مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية،
العدد (14)، ص ص 28-51.
- عبد الرزاق، خراشي نصر الدين (2017). تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين
بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له. أطروحة ماجستير، جامعة المدينة العالمية
عطية، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان: دار
صفاء للنشر والتوزيع
- عطية، مختار (2020). فاعلية نموذج «مختار» التدريبي المقترح في تنمية المهارات
التدريسية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد
(110)، المجلد (1)
- علي، أحمد (2021). الطفو الأكاديمي وعلاقته بأداء معلمي اللغة العربية لغير
الناطقين بها في جائحة كورونا وفق بعض المتغيرات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم
التربوية والنفسية، العدد (15)، المجلد (8)، ص ص 468-510.
- علي، أحمد (2021). تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي. مجلة البحث العلمي في التربية،
العدد (2)، المجلد (22)

عمامرة، محمد (2019). الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعايير الدولية ونظرة السلف. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (46)، العدد (2)

محمود، أمين (2018). برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة كلية التربية، العدد (42)

مذكور، علي، وهريدي، إيمان (2011). تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي. أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة

الملحم، تركي عبدالعزيز عبدالله. (2022). اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع12، ص ص 11 - 71.

هريدي، إيمان (2004). برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، المجلد (12)، العدد (1)

هريدي، إيمان (2015). تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (210)، ص ص 162-204.

هريدي، إيمان أحمد محمد (2015). تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، كلية التربية. (210). 162-204.

الهويدي، زيد (2002). مهارات التدريس الفعال، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة

، "American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Standards ، (1996) Council on the Teaching of Foreign The American ، Yonkers ، Century Languages

تقويم مهارات القراءة التحليلية في اللغة العربية لغير الناطقين بها

بلييس بنت راجح بن راشد الحمدان د. أسامة زكي السيد علي

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف مستوى القراءة التحليلية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية لدى عينة من متعلمات اللغة العربية لغة ثانية بمدينة الرياض، ولتحقيق ذلك تكونت أدوات البحث من قائمة مهارات القراءة التحليلية اللازمة لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، ومقياس مستوى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في تلك المهارات، ثم وضع تصور لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وقد أجري البحث على 70 متعلمة (46 بالمستوى الثالث، و24 بالمستوى الرابع) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب وطبيعة البيانات منها التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط البسيط، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج مستوى متوسط من مهارات القراءة الحرفية، ومستوى مرتفع من مهارات القراءة التحليلية التفسيرية، ومستوى متدني من مهارات القراءة التحليلية النقدية، وإجمالاً مستوى متوسط من مهارات القراءة التحليلية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متعلمات المستوى الثالث والمستوى الرابع في مهارات القراءة التحليلية

الكلمات المفتاحية: القراءة التحليلية، مهارات القراءة التحليلية، تعلم اللغة العربية لغة ثانية

Abstract :

The research aimed to identify the level of analytical reading of learners of Arabic as a second language among a sample of learners of Arabic as a second language in Riyadh, by preparing a list of analytical reading skills necessary for learners of Arabic as a second language, and measuring the level of learners of Arabic as a second language in those skills, then developing a vision for the development of analytical reading skills among learners of Arabic as a second language. The research was conducted on 70 learners (46 at the third level,

and 24 at the fourth level) in the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at Princess Nourah bint Abdulrahman University. Research data were collected by the research tools, which is (test), and a set of statistical methods were used that suit the nature of the data, including frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, simple correlation coefficient, Cronbach's alpha coefficient, and a test for the difference between the averages of two independent samples. The results showed an average level of literal reading skills, a high level of interpretive analytical reading skills, a low level of critical analytical reading skills, and an overall average level of analytical reading skills, and the results showed no differences between third and fourth level students in analytical reading skills.

مقدمة:

تعد القراءة من أكبر النعم التي أنعم الله بها على الخلق، وكفى بها شرفاً أنها كانت أول ما نطق به الحق، ونزل على الرسول الكريم في قوله تعالى: «اقرأ باسم ربك الذي خلق»

وتتضح أهميتها كونها وسيلته للتعليم والتعلم، ولاكتساب المعرفة بصفة عامة، وسبيله لنقل وتلقي أسامي الإلهامات، وأرفع المثل، وأنقى المشاعر، كما أنها وسيلته للاتصال بما أنتج العقل البشري من ثقافة وفكر، فهي بذلك أساس عملية البناء الثقافي في حياة كل إنسان، وصاحبة الأثر الكبير في تكوين الشخصية الناضجة المتكاملة للفرد (الناقعة، 2017م، ص191)، كما أنها تمنح الأفراد القدرة على الموازنة بين الأفكار، وتحليلها، وتوضيح الاتجاهات المختلفة، وتساعد على نمو مداركهم العقلية، وارتقاء أذواقهم الأدبية والفنية (لافي، 2006م، ص17)

فهو مفتاح المعرفة، والنافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وتعد وسيلة من الوسائل المهمة للاتصال، ومن هنا جاءت أهميتها البالغة في مجال تدريس اللغة العربية؛ لذا وجب الاهتمام بأنواع القراءة التي تُعنى بالمستويات التفكيرية العليا القائمة على التحليل، والتفسير، وإظهار القوة والضعف في النص المقروء، ومن أهمها القراءة التحليلية

إن القراءة التحليلية عملية عقلية تدرج ضمن أحد مستويات الفهم القرائي، وتشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، وكذا العمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ بغية تفسير المعاني، والربط، والاستنتاج، والتحليل، والحكم على ما يُقرأ، ويعد ذلك كله أسلوباً من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات (مرسي، 2003م، ص30)

كما يترتب على ذلك اختلاف وجهات النظر في مهارات القراءة التحليلية نظراً للاختلاف حول تحديد مفهومها وأغراضها عند بعض المتخصصين. ومن أهم تلك

المهارات: ترجمة الكلمات المكتوبة إلى أفكار ذكّية، وتمكين الطالب من استيعاب النصّ وتحليله؛ ليكون جزءاً من المعرفة الخاصة به، وتمكينه من التعمّق في النصّ وكأنّه يخاطب مؤلّف النصّ، وإدراك النصّ، وتجزئته بحيث يمكن التعامل معه بوصفه نصّاً على درجة أكبر من الوضوح؛ لأنّ التعامل مع النصّ كلّهُ يؤدي إلى ازدحام المعاني وتداخلها، وصولاً إلى إدراك العلاقات التي تربط بين أجزاء النصّ القرائي والقارئ

يتبيّن أنّ تحليل القارئ للمادّة المقروءة، وتقويمها، يساعد في التّوصّل من خلال النصّ المقروء إلى استدلالات بشأن الموضوع المقروء من حيث إحياءاته، ورموزه، وإشارات، وكلماته، وأساليبه، وكذا يساعد في التّفاعل مع النصّ، بالإضافة إلى التّفسير، والتّعليق، والتّحليل؛ ممّا يجعلها — القراءة — حاكمة على النصّ

يشهد وقتنا الحاضر تواصلاً قوياً وسريعاً بين الشّعوب، تظهر ضمنه الاختلافات الثّقافيّة. ومن المفيد أن نفتح على الأطياف الأخرى، وأن نستثمر ذلك في التّعريف بديننا وثقافتنا؛ حيث تؤدّي اللّغة العربيّة اليوم دوراً مهمّاً في التّواصل بين الشّعوب كثيرة. لذا، اتّجه بعض المتعلّمين إلى اكتسابها بوصفها لغة ثانية، وهذا ما يعتمد بشكل كبير على تعلّمها، والتّخلّص من الحاجز الذي بُني على أساس من الخوف، أو الحذر من الثّقافات الأخرى، فالثّقافة ما هي إلّا نافذة تتّضح من خلالها قيم وعادات وأخلاقيّات الشّعوب (الضبيب، 1019م، ص9). و بالتّالي، فإنّ تعلّم اللّغة العربيّة من خلال مدخل القراءة التحليليّة أبعد ما يكون عن طريق التّلقين أو الحفظ، بل هو مفتاح الطّريق إلى التّفكير الإبداعيّ، والتّدريب على اكتساب مهاراته (عباس، 2005م، ص48) إنّ تنمية مهارات القراءة التحليليّة جانب هامّ في اكتساب اللّغة العربيّة، والتي تكمن أهمّيّتها في تطوير قدرات المتعلّمين ليصبح قارئاً مفكّراً ناقداً، وإعدادهم لمواجهة تحديات العصر، والتي تتطلّب من المتعلّمين امتلاك العديد من المهارات المتعلّقة بالفهم، والتّمييز، والمقارنة، والاستنتاج، والتّقويم (أبو طبنجة، 2020م، ص3)

يُستنتج ممّا سبق أنّ مهارات القراءة عامّة، والقراءة التحليليّة على وجه الخصوص، تلعب دوراً حيويّاً في تعلّم واكتساب اللّغة بما أنّ القراءة في مجملها تمثّل نشاطاً ذهنيّاً يقوم به المتعلّم، فنجد أنّ القراءة التحليليّة تتطلّب من المتعلّمين امتلاك وإتقان مهارات عديدة، منها الفهم، والتّفكير المنطقيّ، والاستدلاليّ، والتّأمّل فيما وراء الكلمات، فهي تدفع المتعلّم إلى القدرة على تحليل كلّ مكوّن من مكوّنات الموضوع المقروء، والفهم العامّ، حيث يستطيع الطالب استخدام الاستراتيجيّات المعرفيّة لتعليم القراءة التّفسيّريّة، والكتابة التحليليّة. ويعتمد هذا الأسلوب على الضّبط المتضمّن للتّدرّبات، والتي تركّز على تدريس محتوى الكتب المدرسيّة. ويتّضح من خلال ذلك أنّ لمهارات القراءة التحليليّة دور هامّ في اكتساب المتعلّمين اللّغة العربيّة لغة ثانية، وهذا ما ستسلّط الدّراسة الضّوء عليه، وما ستكشفه عن مهارات القراءة التحليليّة لمتعلّمين اللّغة العربيّة لغة ثانية

مشكلة البحث وأسئلته:

من خلال المؤشرات السابقة المتمثلة بنتائج الدراسات السابقة، وعن طريق آراء عضوات هيئة التدريس ومدرّسات اللغة في معهد تعليم اللغة، ومن خلال زيارات الباحثة المكثفة لمعاهد تعليم اللغة العربية لغة ثانية أثناء دراستها لمقرّر (مهامّ تطبيقية)، والدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، لاحظت أنّ هناك قصور في الاهتمام بمهارات القراءة بصفة عامّة، وبمهارات القراءة التحليلية على وجه الخصوص. يسعى البحث الحاليّ إلى وصف هذه المشكلة بالإجابة عن الأسئلة التالية

السؤال الأول: ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لمتعلّقات اللغة العربية لغة ثانية؟

السؤال الثاني: ما مستوى مهارات القراءة التحليلية لدى متعلّقات اللغة العربية لغة ثانية؟

السؤال الثالث: ما التّصور المقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلّقات اللغة العربية لغة ثانية؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم القراءة التحليلية:

وردت عدّة تعريفات في الأدبيّات التربويّة واللغويّة للقراءة التحليليّة، حيث عرّفها (Willis, 2008, p.84) بأنّها: عمليّة عقلية نقدية، يوظّف خلالها المتعلّم حصائله اللغويّة من أجل الوصول إلى الفهم العميق والتّفكير فيما يقرأ أو يدرس، معتمداً في كثير من الأحيان على ما يُعرف بالوظائف التنفيذيّة: لتسهيل معالجة المعلومات عرّفها (عبد الصمد، 1998م، ص64) بأنّها إجراءات عمليّة في قراءة النّص، تميّز بإجراء التحليل والنّقد بطريقة تردّد الكلّ في الشّكل والمضمون إلى أجزائه، وذلك بتعريف مكوّنات الشّكل من حيث كونه شعراً أو نثراً، وخصائص كلّ منهما، والبحث في خصائص التراكيب والجمال والمفردات، واستخلاص المضامين المباشرة فيها، والضماني أو لازم المعنى، وتحديد أثر التراكيب والبلاغيّات، وربط النّص بالبيئة بالمنشئ، واستخلاص الخبرة المربية، وتوظيفها

كما يعرّفها (شحاته والنجار، 2003م، ص90) بأنّها قدرة الفرد على الفحص المدقّق لمادّة علميّة ما، وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التّنظيمي لها. وتكون المادّة التعليميّة نصّاً أدبيّاً، أو علميّاً، أو تاريخيّاً، أو عملاً فنيّاً، أو خريطة، أو تجربة علميّة، إلى غير ذلك من صور المادّة التعليميّة

مما سبق، يمكن أن نعرّف القراءة بأنّها عمليّات عقلية ذات طابع نقديّ، تعتمد بشكل كبير على تحليل الأجزاء إلى عناصر، ويمكن تحديد العلاقات بينها؛ لتسهيل عمليتي الفهم وإصدار الأحكام

أهميّة القراءة التحليليّة:

تأتي أهميّة القراءة التحليليّة من كونها تمثّل مستوى متقدّمًا ومهمًّا بين أنواع القراءة، حيث يمثّل التحليل عماد القراءة التحليليّة، كما يمثّل القدرة على تقسيم النّصّ إلى وحدات فكريّة، والتّوصّل إلى معاني الصّور والأخيلة، وتحليل الأساليب تحليلًا جماليًّا بلاغيًّا يكشف عن محتويات النّصّ وأسرار الأساليب التّعبيريّة فيه، وإدراك ما بين الأفكار والمعاني والصّور والأخيلة والعاطفة والموسيقى والألفاظ من تناسق وشمول وتكامل وتناقض، مع إدراك المعنى الكلّي والفكرة العامّة للنّصّ (عوض، 2001م، ص62)

كما أنّ للقراءة التحليليّة أهميّة كبيرة في حياة المتعلّمين العلميّة والعمليّة، فهي تثري خبراتهم، وتوسّع أفقهم، وتربطهم بماضي أمّتهم، وتجعلهم قادرين على فهم حاضرهم، والتّخطيط لمستقبلهم، وتساعد في حلّ مشكلاتهم، والتّغلب على ما يواجهونه من صعاب (الحاوري، 2007م، ص3)

يرى (الناقعة، 2017م، ص3) أنّ القراءة في المدرسة الحديثة تعدّ من أهمّ عوامل التّعليم الجيّد وعناصره، وليس بالمستغرب أن يرتبط النّجاح المدرسيّ ارتباطًا قويًّا مع القدرة على القراءة، حيث قرّر معظم المدرّسين أنّ المتعلّمين النّاجحين غالبًا ما يكونون قرّاء ناضجين وقادرين على الدّراسة في ميادين متعدّدة بشكل سهل وفّعال أكّد (البديرات، 2016م، ص183) ذلك بقوله: إنّ القارئ المحلّل (المتلقّي) ينطلق من اللّغة للكشف عن ماهية النّصّ وطبيعته ووظيفته، ولا يمكن تحقيق ذلك إلّا بفعل القراءة، ولمّا كانت القراءة فعلًا عقليًّا، اقتضت الضّروية أن يكون تحليل المقروء وتفسيره أو تأويله انعكاسًا صادقًا لتفكير القارئ وميوله، فالقراءة التحليليّة للنّصّ ليست أمرًا اعتباطيًّا، وإنّما أمرًا ذا مبرّر ومغزى، وهو الوصول إلى المعاني المضمّنة في النّصوص المختلفة، ومن ثمّ لم يهتمّ علماء اللّغة بالشّكل فحسب، وإنّما اهتمّوا أيضًا بالتركيب والمعنى الذي ينجم عنه. ولا شكّ في أنّ الوصول إلى هذه المعاني -المضمّنة في النّصوص على اختلافها- يتطلّب من القارئ تجاوز الحدود الضيّقة للمفردات، أو حتّى الجمل

ومن ثمّ نشأت الحاجة إلى نوع من القراءة يخرج بها المتعلّم من التّقليد والرّتابة إلى ما هو أعمق، ويكسب معها ألوانًا من السّلوكة المرغوب وفق ما لديه من الميول، وما يتبنّى من الاتّجاهات، بل يكتسب بعض ميوله واتّجاهاته خلال مطالعته، أو يحقق بذلك إشباعًا لها، فيظلّ في نموّ لا يتوقّف (عبد المنعم، 1998م، ص39)، وهنا تؤكّد بعض الأدبيّات المتخصّصة أهميّة القراءة التحليليّة، وتوضّح معالمها في المؤشّرات الآتية

ذكر (طعيمة والشعبي، 2006م، ص103) أنّ ما تتضمّنه القراءة التحليليّة من عمليّات لا شكّ تؤكّد على نشاط القارئ أثناء عمليّات القراءة منذ اللحظة الأولى التي يلتقي فيها بالنّصّ المكتوب، وما يتضمّنه ذلك من قدرات تحليليّة وتفسيريّة وتركيبيّة

وتقويمية تتفاعل معًا، وتتواصل مع القارئ؛ لتمكّنه من التعمّق ليس فقط فيما بين الكلمات والسّطور من معانٍ، بل أيضًا فيما وراءها من مغازٍ وأغراض عبّر عنها الكاتب تلميحًا أو تصريحًا. وبسبب ما تتمتع به هذه العمليات من شمول، وما تتطلبه من مشاركة إيجابية للقارئ، فإنّ هذه العمليات تتسم بالتّعقيد، وتتضمّن عددًا من المهارات المترابطة التي يصعب الاكتفاء ببعضها أو الفصل بينها، وبهذا يجب أن تنمى كتنظيم مركّب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، ونشاط يحتوي على كلّ أنماط التفكير والحكم والتحليل وحلّ المشكلات

لقد أصبحت القراءة التحليلية من الصّوريات التي تفرض نفسها في عالمنا المعاصر، وفي التّعامل مع آلياته المختلفة؛ بقصد تحليلها، ونقدها، وتقويمها، ويمكن للفرد من خلالها فهم ما يقرأ بطريقة تمكّنه من التّعامل مع النّص المقروء تعاملًا يتيح له فرصة التّفاعل معه، والتأثّر به (المرسي وعبد الوهاب، 2005م، ص64).

كذلك تعدّ أفضل أسلوب يمكن للمرء أن يتّبعه في اكتشاف مضمون كتاب ما، فهي لا تعني الاطلاع والاستفادة فحسب، بقدر ما تعني نوعًا من الارتقاء بالقارئ إلى أفق الكاتب الذي يُقرأ له، ومحاولة النّفاذ إلى معرفة شيء من مصادره وخلفياته الثقافية، بل مناقشته، ونقده، والوقوف على جوانب القصور لديه (بكار، 2008م، ص49)

أهداف القراءة التحليلية:

تتطلّب القراءة التحليلية من القارئ مهارات أساسية، يجب التدرّب عليها كي ينجز هذه العملية بشكل يحقق الغرض منها

الهدف الأول: تهدف القراءة التحليلية إلى عملية التحليل، وهي عماد القراءة التحليلية، فهي تتطلّب من القارئ إضفاء الدّلالة على ما يُقرأ اعتمادًا على خبراته اللّغوية السابقة؛ ممّا يدعم التّعلّم الذاتي للغة، ويكسبه القدرة على حلّ المشكلات بطرائق أكثر إبداعية

الهدف الثاني: تدفع المتعلّم إلى القدرة على تحليل كلّ مكوّن من مكوّنات الموضوع المقروء، والفهم العامّ له، وكذلك فهم معانيه الفرعية، وربطها بما يمتلكه المتعلّم من خبرات وقراءات سابقة، وبالتالي، امتلاك الدّافعية إلى ربط ما يقرأ بالواقع الذي يعيشه المتعلّم، والاستفادة منه (شحاتة، 2017م، ص48)

الهدف الثالث: تساعد على الانخراط في النّصوص ذات المستوى العالي من التّعقيدات مباشرة، ودراسة معانيها بشكل منهجيّ ودقيق

الهدف الرابع: تدعم العملية الذهنية التأمّلية التي تستند على العمليات العقلية العليا، وذات النشاط الذي يحوي أنماط من التأمّل والتحليل، والعمليات التي تتناول المعاني الصّريحة والضمنية للنّصوص؛ لعقد المقارنات والتّوصّل إلى العلاقات المنطقية بين الأفكار، فهي أكثر الأنماط القرائية اتّصالًا بالتفكير التأمّلي، حيث تستند في عملياتها التفكيرية إلى استراتيجياته ومجالاته (عافشي، 2016م، ص67)

مهارات القراءة التحليلية:

تتضمن القراءة التحليلية مجموعة من المهارات التي تناولتها الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، وأوصت بضرورة إكسابها للتلاميذ، وتنميتها لديهم وذكر (Adler & Doren, 1972) أن للقراءة التحليلية عدة مهارات، وهي:

تحليل ما جاء في النص، وتضمّ المؤشرات الآتية:

« تصنيف النصّ وفقاً للموضوع.

« ذكر الأفكار الرئيسة في النصّ.

« ترتيب الأفكار بحسب العلاقة الرابطة بينها.

« تحديد المشكلة أو المشكلات التي يحاول النصّ حلّها.

« تفسير محتوى النصّ، وتضمّ المؤشرات الآتية:

« تفسير الكلمات الرئيسة الواردة في النصّ.

« اقتراح بعض الحلول الواردة في النصّ.

« فهم المقترحات الواردة في النصّ.

« تقديم آراء للحكم على ما ورد في النصّ.

« نقد النصّ، وتضمّ المؤشرات الآتية:

« أخذ الملاحظات لاستخدامها في دعم التفسير.

« مناقشة الأفكار لفهم المادّة بشكل أفضل.

« عرض الأحكام مدعّمة بالأمثلة والأسباب.

« تقديم رأي شخصي حول النصّ.

كما أشار (شحاتة، 2008م) إلى تصنيف مهارات القراءة التحليلية إلى جانبين، وهما:

مهارات التعرف:

« الإدراك البصريّ للحروف.

« التمييز بين الحروف بصرياً.

« معرفة اسم الحرف.

« التعرف إلى الحروف التي تكتب ولا تُنطق.

« التعرف إلى الحروف التي تُنطق ولا تكتب.

مهارات الفهم:

« دافعية مناسبة.

« خلفيّة واسعة من المفاهيم.

« مهارات الإدراك الكلية، والتعرف إليها.

- « القدرة على الإدراك في وحدات تفكيرية.
- « ومن أهم مهارات القراءة التحليلية:
- « تقديم الحجج والأدلة.
- « التمييز بين الاستنتاج المنطقي وغير المنطقي.
- « استخلاص النتائج من المادة المقروءة، وفهم المعاني المضمنة.
- « فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.
- « التمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص وغير المرتبطة.
- وبالنظر إلى مهارات القراءة التحليلية التي عرضتها الأدبيات، نجد أن هناك تباين واتفاق على بعض المهارات، وهي
- « تحديد الأفكار الرئيسة في النص، وما يندرج تحتها من أفكار فرعية.
- « تحليل البنية اللغوية للنص.
- « إدراك العلاقة بين الكاتب والنص.
- « توضيح إichاءات الألفاظ داخل النص.
- « استنتاج العلاقات القائمة بين الأفكار.
- « استنتاج المسلمات والتعميمات من النص، وتحليل المعاني.
- « وضع عناوين فرعية لأجزاء النص بحسب أفكاره.
- « ربط الأفكار مع مشكلات حاضرة.

استراتيجيات تنمية مهارات القراءة التحليلية:

إن تنوع استخدام الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة التحليلية يسهم بصورة فعالة في فهم النص وتحليله ونقده. وأسفرت أهم نتائج استخدام تلك الاستراتيجيات عن التمييز بالاستنتاج المنطقي وغير المنطقي، واستخلاص النتائج من المادة المقروءة، والبحث في خصائص التراكيب والجمل والمفردات، وفاعلية استراتيجيات التساؤل، والتلخيص

وتعدّ استراتيجيات التفاعل بين القارئ والنص (Transactional Strategies, tsi) من أحدث الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات القراءة التحليلية، حيث ظهر مصطلح Transactional Theory عام 1978 على يد (Louide Roseblatt)، والتي ترى أن عملية القراءة كحدث يتضمن فرد معين، ونص معين، في زمن معين، تحت ظروف وأحوال اجتماعية وثقافية معينة، وكجزء من الحياة الحالية للقارئ والمجتمع

توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني، فهو من الاستراتيجيات المناسبة: لتنمية مهارات القراءة التحليلية التي تتطلب أن يطبقها الفرد ويمارسها في جميع قراءاته، والتي يمكن أن تمثل مواقف جديدة. كما أن التعلم التعاوني يساعد على إفادة جميع الأعضاء من القدرات والخبرات المتبادلة بما يجمع من أفكار مختلفة، فهو ينتمي

إلى أساليب ما وراء المعرفة التي تسير وفق خطوات معينة يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي من خلالها، وحلّ المشكلات، وتحسين المهارات اللغوية (عبد الرحمن، 2009م، ص140)

توظيف استراتيجيات التفاعل بين القارئ والنص، مثل التنبؤ بمحتوى النص، وربط النص بالمعرفة السابقة، أو الخلفية المعرفية للطلاب، وإستراتيجية التوضيح، وطرح الأسئلة وتوليدها، والإستراتيجية التصورية (الصور الذهنية)، والتلخيص. هذه الاستراتيجيات تظهر أنّ القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، والغرض من هذا التفاعل هو الوصول إلى فهم النص المقروء وتحليله (محمد، 2013م، ص110)

استخدام إستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عال، فالأسئلة محفزات للتفكير، وهي من أقوى الاستراتيجيات التي تقود إلى تنمية العمليات العقلية لدى المتعلمات، حيث تولّد فيها الخبرات والمعارف وفق مخطّط منظم ومتسلسل بمنطق يصوغه المعلم لطلابه. كما أنّ استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال يساعد القارئ الجيد على معالجة النص من خلال التنبؤ، والتوضيح، والتأمل، واستعمال المعرفة السابقة، وبناء ارتباطات جديدة، والتلخيص، والتركيب، فهذه من الاستراتيجيات التفاعلية الحوارية الهادفة (الزيود، 2015م، ص7)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

« أنّ التعلّم التعاوني يقوم على أسس، منها: مناقشة المتعلمات حول ما يقرؤن من نصوص، اعتماداً على التمكن من عمليات العلم، وعلى رأس هذه العمليات الاستنتاج، والاستخلاص. والاستنتاج مهارة من مهارات القراءة التحليلية، فهناك: استنتاج واستخلاص الفكرة العامة، واستخلاص الأفكار الفرعية، واستنباط معاني الكلمات من السياق؛ ولذلك أدى استخدام التعلّم التعاوني إلى تنمية هذه المهارات.

« التفاعل بين القارئ والنص: فهي تعدّ أفضل أسلوب يمكن للقارئة أن تتبّعه في استكناه مضمون كتاب ما في وقت غير محدد، فهي لا تعني الاطلاع والاستفادة فحسب، بقدر ما تعني نوعاً من الارتقاء إلى أفق الكتاب الذي يُقرأ؛ حيث تمكّن المتعلمة من ربط المعرفة الحالية بمعلومات جديدة من النص، وتعزّز مستويات أعلى من التفكير، وتساعد على تحقيق الهدف من قراءة النص.

« التساؤل والتفكير بصوت عال: فهي تهتمّ بترجمة الكلمات المكتوبة إلى أفكار ذكية، تمكّن المتعلمات من استيعاب النص وتحليله؛ ليكون جزءاً من المعرفة الخاصة به، فتمكّن المتعلمة من التعمّق في النص، وكأنّها تخاطب مؤلّف النص.

الأساليب والأنشطة في تنمية مهارات القراءة التحليلية:

ينبغي أن تُعلّم القراءة التحليلية، وتُنمى مهاراتها لدى المتعلمين في إطار تخطيط هادف، عبر مجموعة من الأساليب والوسائل الحديثة المقترحة؛ لتنمية مهارات القراءة بشكل عام، والقراءة التحليلية على وجه الخصوص. وفيما يلي بيان لبعض هذه الأساليب للاستفادة منها في الاستراتيجية المقترحة

الألعاب اللغوية: وتستخدم للتدريب على مهارات القراءة، مثل ألعاب التعرف (التعرف على الحروف والكلمات والجمل)، وألعاب التدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نص قصير، وألعاب التعرف على أخطاء القراءة البصرية وتصحيحها، وألعاب التدريب على استيعاب مفردات أو عبارات قصيرة

الالتحاق بنوادي القراءة الجماعية، حيث المناقشات والمحاضرات والندوات حول كتاب معين؛ إذ يعدّ ذلك فرصة للتحدّث عن الأفكار من خلال القراءة الموسّعة (Extensive Reading).

توظيف الوسائل التعليمية: مثل البطاقات، واللوحات، والرّسوم، والصّور، وأجهزة التسجيل، وبطاقة اختيار الإجابة الصحيحة، وبطاقة الألغاز، وفكّ الفراغ، وجمع القصص، وبطاقة السّؤال المفاجئ، والإجابة السريعة

العناية بالتغذية المرددة التصحيحية: وفيها يعطي المعلّم نموذجاً صحيحاً، ويطلب من المتعلّم أن يصحّح لذاته. وهو أسلوب مفيد في تشخيص أخطاء القراءة، وعلاجها

العناية بالتدريبات العلاجية: وفيها يُركّز على أخطاء المتعلّمين، وتستمدّ من الكلمات والتعبيرات التي يستخدمها التلاميذ بصورة خاطئة

العناية بالقراءة الصّامتة: وهي مجال مناسب للتدريب على الفهم وسرعة القراءة. المناقشة والشرح: وفيها تُوجّه مجموعة من الأسئلة للطلّاب للإجابة عنها، وتمثّل نقطة انطلاق نحو القراءة الإبداعية والقراءة الموجهة (المرسي وعبد الوهاب، 2005، ص 83-84)

الانضمام إلى دروس مجانية على الإنترنت حول القراءة التحليلية، والتي تساعد على تكوين الفكر السويّ المنظم؛ عن طريق تقييم المعلومات، وتحليل الأفكار والنتائج بطرائق مختلفة، والتعامل مع أصدقاء مختلفين، مع التركيز على التفاصيل، والتفكير في أوجه الشبه والاختلاف، والأسباب، والنتائج (Linda & Neas, 2016)، (علي، 2018، ص 88)

طرائق تقييم مهارات القراءة التحليلية:

ينبغي تصميم بعض الأدوات الأساسية عند تقييم مهارات القراءة التحليلية، التي تساعد في عملية التقييم، وقد تكون هذه الأدوات اختباراً، أو قائمة مهارات، حيث إنّ لكلّ منها وظيفة أساسية في عملية التقييم

الهدف من اختبار القراءة التحليلية:

ينتمي هذا الاختبار إلى ما يعرف باختبارات الأداء، حيث يستهدف قياس قدرة المتعلمات في القراءة التحليلية، والوقوف على ما يمتلكونه من مهارات صحة القراءة، ودقتها، وسرعتها، وتحليلها، ونقدها

تصميم قائمة مهارات القراءة التحليلية:

عند إعداد قائمة مهارات القراءة التحليلية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، عمدت الباحثة إلى

- « الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.
- « الاطلاع على أدبيات تعليم وتعلم اللغة بوصفها لغة ثانية.
- « الاطلاع على البرامج اللغوية المحكّمة في تعليم مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- « استشارة المختصين والخبراء في تعليم وتعلم العربية، وإعداد موادها بوصفها لغة ثانية.

الدراسات السابقة:

ليس خافياً أن الدراسات السابقة في مجال القراءة التحليلية نادرة. بما في ذلك الكتابات النظرية التي وجّهت اهتمامها إلى القراءة ومهارات القراءة. لكن، بعد البحث، أُطِّعَ على عدد من الدراسات السابقة ذات الاتصال المباشر أو غير المباشر بموضوع هذه الدراسة، ورُتِّبَت كما يلي تبعاً للأحدث زمنياً

الدراسات العربية:

دراسة (عبد الله، 2021م) بعنوان: «برنامج قائم على التفكير التأملّي للوقف والوصل في القرآن الكريم لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصفّ الأول الثانويّ الأزهرى». واستهدفت تلك الدراسة تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصفّ الأول الثانويّ الأزهرى، من خلال برنامج قائم على الوقف والوصل في القرآن الكريم، ولتحقيق الهدف من البحث، أعدّ الباحث قائمة مهارات للقراءة التحليلية، والوقف والوصل في القرآن الكريم، تتناسب مع طلاب الصفّ الأول الثانويّ الأزهرى، وقد اشتملت على ثلاثة مستويات رئيسة: مستوى الألفاظ، ومستوى المعاني، وكذلك مستوى الأساليب، وتحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من المهارات المناسبة له، وقد أعدّ الباحث دليلاً لمعلمي اللغة العربية: لتدريبهم على استخدام البرنامج التدريسيّ المقترح القائم على الوقف والوصل في القرآن الكريم، وخطّط أيضاً بعض اللقاءات باستخدام البرنامج التدريسيّ السابق؛ لمساعدة المتعلمات على تنمية مهارات القراءة التحليلية. طبّق الباحث البحث على عيّنة من المتعلمات بلغت (60) ستين طالباً من طلاب الصفّ الأول الثانويّ الأزهرى، واعتمد على التصميم التجريبيّ ذي المجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، ثم أجرى التطبيق القبليّ والبُعديّ

لكلا المجموعتين. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا موضوعات القراءة والنصوص وفقاً للبرنامج التدريسي المقترح، قد حققوا درجات أعلى في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التحليلية مقارنةً بنظرائهم من المتعلمات الذين درسوا بالطريقة العادية (المجموعة الضابطة). وفاعلية البرنامج المقترح القائم على الوقف والوصل في القرآن الكريم لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وإن استخدام برامج تدريسية حديثة يؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وتحسينها، والحصول على نتائج أفضل

دراسة (خطاب، 2020م) بعنوان: «فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية». تهدف تلك الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة الرقازيق. واستخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة. وقيست مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي قبلًا، ثم طبقت الدراسة على عينة مكونة من 24 طالب ومتعلمة من طلبة الدبلوم المهني تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية جامعة الرقازيق، ثم أجري القياس البعدي لمهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي، واستخرجت النتائج، وعولجت إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples-t-test. وفي ضوء نتائج البحث، أوصى الباحث بتهيئة البيئة الداعمة لتفعيل التعلم التشاركي الإلكتروني في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، خصوصًا في ظل جائحة كورونا، وما تتطلبه من تباعد اجتماعي، ووضع خطة استراتيجية للتغلب على المعوقات المحتملة التي تحول دون تفعيله، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا؛ لتدريبهم على كيفية تفعيل التعلم التشاركي الإلكتروني

دراسة (علي، 2018م) بعنوان: «استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي». وتهدف تلك الدراسة تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومعرفة مستواهم في تلك المهارات، ثم الكشف عن فعالية التدريس التأملي للنص في تنمية مهارات القراءة التحليلية المناسبة لدى هؤلاء التلاميذ. وتبدو مشكلة الدراسة في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة التحليلية للنص، حيث التركيز على المستوى الحرفي الآلي للقراءة، مع إهمال المستوى التحليلي والتفسيري والاستنتاجي، مما دفع تلك الدراسة إلى استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لديهم، ثم إعداد دليل للمعلم حول بعض الأنشطة والمواد التعليمية الخاصة باستخدام التدريس التأملي للنص. وكانت عينة البحث والتصميم التجريبي

المستخدم بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مدرسة غزالة الإعدادية التابعة لإدارة السنبلادين التعليمية في محافظة الدقهلية من العام 2016/2017م، وعددهم (60) تلميذ. واستخدم المنهج شبه التجريبي، وقائمة بمهارات القراءة التحليلية للنص المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختبار مهارات القراءة التحليلية كأداتين للدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، أهمها: تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي عند قراءة النص العربي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي في إجمالي مهارات القراءة التحليلية، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى أسلوب التدريس التأملي للنص في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى عينة البحث

دراسة (محمد، 2017م) بعنوان: «فاعلية برنامج قائم على التدريبات والتطبيقات اللغوية في تنمية بعض مهارات تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها بالسنة الرابعة في بعض الجامعات الماليزية». وتهدف تلك الدراسة إلى تفعيل التدريبات والتطبيقات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية، والوصول إلى أسس وقواعد لتنفيذها؛ لتتم الفائدة المأمولة من العملية التعليمية. واختيرت عينة البحث من السادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية القائمين على تدريس اللغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها، وعددهم 30 عضواً، وذلك لاستطلاع آرائهم في مدى مناسبة اختبار مهارات التفكير في اللغة العربية لمستوى طلاب السنة الرابعة الناطقين بغير العربية في الجامعات الماليزية. وأعدت أدوات البحث، وتشتمل على: البرنامج المقترح القائم على التدريبات والتطبيقات اللغوية، واستبيان مهارات تعلم اللغة العربية، واختبار التفكير في مهارات تعلم اللغة العربية. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتتمثل نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية على النحو الذي يبينه اختبار (ت) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات اللغوية باستخدام برنامج قائم على التدريبات والتطبيقات اللغوية على النحو الذي يبينه اختبار (ت) لصالح المجموعة التجريبية

دراسة (محمد، 2013م) بعنوان: «فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية». هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية في كلية التربية. واستخدم المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت مجموعة البحث من 50 طالب ومتعلمة من طلبة شعبة اللغة العربية في كلية التربية في بورسعيد، في الفصل الدراسي الأول 2011/2012م. واستخدمت في هذا

البحث الأدوات التالية: قائمة مُعدّة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية، وقائمة مُعدّة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية، واختبار معدّ لمهارات القراءة التحليلية، واختبار لمهارات النقد الأدبي. وأسفرت نتائج التطبيق عن تحسّن في ممارسة مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لدى طلبة المجموعة التجريبية. كما أوضحت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الأداء في مهارات القراءة التحليلية ومستوى الأداء في مهارات النقد الأدبي، وذلك بعد المعالجة الإحصائية لهذين الاختبارين

الدّراسات الأجنبيّة:

دراسة (Long, 2012): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تعليمات القراءة التحليلية على قدرة طلاب الصفّ الثالث في الولايات المتحدة الأمريكية على حلّ المسائل الرياضية في فصولهم الدراسية. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، حيث تكوّنت العيّنة من (25) طالباً علّموا مباشرة باستخدام وسائل عملية، أربعة أيام في الأسبوع، لمُدّة ثمانية أسابيع، مع التركيز على القراءة التحليلية. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ نتائج المتعلّقات أفضل في التطبيق البعدي للاختبار، حيث أصبحت قدرة المتعلّقات على حلّ المسائل الرياضية الضعيفة والمعقّدة أفضل بعد اكتسابهم مهارات القراءة التحليلية؛ فقد تمكّنوا من تحليل المسائل وفهمها بدقّة، مع القدرة على اتّخاذ القرارات الصحيحة بناء على تحليلاتهم المنطقيّة

دراسة (Kuprashvili.V.2013): استهدفت معرفة مدى أهميّة القراءة التحليلية وتأثيرها على تحسين مهارة المحادثة لدى طلاب جورجيا. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، حيث تكوّنت العيّنة من مجموعة من المتعلّقات الذين ضُمّوا إلى برامج تعليم مهارات القراءة التحليلية. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ مهارات القراءة التحليلية تساعد على جعل المتعلّقات أكثر طلاقة في التحدّث باللغة الثانية، فهي تعمل على تطوير المهارات والكفاءات التفاعلية لديهم، وتعزّز معرفتهم حول المادّة المقرّوة. وقدرتهم على تحليلها بسهولة، ثمّ تقييمها، وتجعلهم أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم، ودمج المعرفة التي يكتسبونها مع آرائهم الشخصية.

دراسة (Hazea & Alzubi, 2017): توصّلت تلك الدراسة إلى الأثر الإيجابي للتدريس القائم على تحليل الخطاب النقدي لدى المتعلّقات الجامعيّات دارسي اللغة الأجنبية لغة ثانية (طلاب السنة التمهيديّة في جامعة جازان) على تعزيز ممارسات المتعلّقات لمهارات القراءة التحليلية في نصوص متنوّعة. وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسّع في استخدام التدريس القائم على تحليل الخطاب النقدي، خاصّة أنّ بإمكانه تفعيل وتعزيز التّواصل بين الثقافات المختلفة بين المتعلّقات، وتنمية مهارات القراءة التحليلية لديهم، وذلك في حالة توظيف التّقنيات التكنولوجيّة، مثل: الفيديو، وشبكات التّواصل الاجتماعي، وغيرها

مواد البحث وطرائقه

منهج البحث:

إن البحث الحالي يسعى لتحقيق من قياس مستوى مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية؛ لذا سيكون المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب لهذا البحث

المجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع دراسة هذا البحث من جميع متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في مدينة الرياض، وعينة البحث تتكون من (70) متعلمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث يفترض أن هؤلاء المتعلمات قد وصلن إلى مرحلة النضج اللغوي التي تؤهلن لممارسة القراءة التحليلية في تناولهن للنصوص القرائية والأدبية المقررة عليهن، واستخدام عمليات وأدوات التحليل التي يستند عليها هذا النمط

أداة البحث:

إعداد (قائمة مهارات القراءة التحليلية، واختبار مهارات القراءة التحليلية)، لقياس مستوى مهارات القراءة التحليلية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستوى (الثالث والرابع)

يقصد بأداة البحث أنها الوسيلة التي يتم بها جمع البيانات من عينة البحث أو مجتمعها، حيث عرفها (العساف، 2003م، ص100) بأنه مصطلح منهجي يعني الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة؛ لإجابة أسئلة البحث أو اختبار فروضه ويعتد استخدام أداة واحدة لجمع بيانات مختلفة أمراً صعباً، فلا يوجد أداة وحيدة لفعل ذلك وبناء على طبيعة البيانات؛ فلتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة الأدوات الآتية

« قائمة مهارات القراءة التحليلية.

« اختبار مهارات القراءة التحليلية.

« وفيما يلي وصف لهذه الأدوات، وإجراءات إعدادها:

« إعداد قائمة مهارات القراءة التحليلية:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التحليلية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، بهدف الاعتماد عليها في بناء اختبار القراءة التحليلية، وبالتالي قياسها، وتنميتها للمتعلّمات، وقد بُنيت قائمة المهارات من خلال المصادر الآتية الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات القراءة التحليلية، والقراءة التحليلية خصوصاً

الأدبيات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة التحليلية في المراحل التعليمية المختلفة

آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

وللتأكد من صدق القائمة، عُرِضَتْ على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (13) محكم؛ لإبداء وجهة نظرهم في درجة مناسبة الأداة للهدف الذي وُضعت له، ودرجة اتّفاق المهارات مع الأبعاد الرئيسة، ودرجة أهميّة المهارات لمتعلمات اللغة لغة ثانية، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه من مهارات، حيث حُسِبَ الوزن النسبي لمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، كما حُدِّد معيار لاختيار مهارات القراءة المناسبة. ومن المهارات ما حظي بنسب اتّفاق تراوحت من (85%) إلى (100%). أمّا المهارات المُستبعدة، فحظيت بنسب استبعاد من (60%) إلى (70%). وبذلك، استبعد المحكمون ثلاث مهارات من القائمة، وهي: (تبين المواقف الإنسانية في النصّ المقروء - تضيف أفكارًا جديدة للنصّ المقروء مستعينة بما ورد - تطرح أسئلة تعكس فهمها العميق للنصّ المقروء)؛ لتصبح القائمة بعد ذلك في صورتها النهائية مكوّنة من تسع مهارات. و عليه، أصبحت قائمة مهارات القراءة التحليلية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية في صورتها النهائية مكوّنة من ثلاثة أبعاد رئيسة، وتندرج تحتها مهاراتها، والتي بلغ عددها (9) مهارات بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، وهي المبينة في الجدول (1)

جدول (1): قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها النهائية

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات القراءة التحليلية الحرفية	1- تحدد المعاني المناسبة لمفردات النص المقروء.
	2- تجيب عن الأسئلة المباشرة حول النص المقروء.
	3- تعيد صياغة أفكار النص المقروء.
	4- تستنتج الفكرة الرئيسة للنص المقروء.
مهارات القراءة التحليلية التفسيرية	5- تحدد العلاقات بين أجزاء النص المقروء.
	6- تشرح أفكار النص المقروء.
	7- توضح القيم المتضمنة في النص المقروء.
مهارات القراءة التحليلية النقدية	8- تصنف محتوى النص المقروء.
	9- توضح رأيها الشخصي حول أفكار النص المقروء.

إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في مهارات القراءة التحليلية وفق المستوى المتقدم المراد تنميتها لديهن. ومن هنا يمكننا أن نعرّف الاختبار: هو أداة قياس، تستخدم للغرض الذي أعدت من أجله وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً له مغزى في إطار مرجعي مناسب (علام،

2007م، ص 27)، ويمكن تصنيف المصادر المستخدمة في إعداد الاختبار وفق ما يلي

قائمة المهارات التي يجب على متعلمات اللغة العربية لغة ثانية الحصول عليها.

الأبحاث والدراسات المرجعية السابقة والتي اختصت في قياس تلك المهارات.

آراء المحكمين والمتخصصين في مناهج طرائق تدريس اللغة العربية لغة ثانية.

وبالاعتماد على المصادر التي تم ذكرها سابقا، يتم اختيار المفردات التي سوف تستخدم في الاختبار، والتي بلغ عددها حوالي (9) مهارات فرعية تندرج تحت العناوين التالية (القراءة التحليلية الحرفية، مهارات القراءة التحليلية التفسيرية، مهارات القراءة النقدية) وذلك وفق سؤال لكل مهارة بحيث تضمن القياس المثالي لتلك المهارة

في هذا الاختبار تم اعتماد نظام الأسئلة المقالية ذو الإجابات المفتوحة وغير المحددة، كما أنه تمت صياغة المفردات المستخدمة في هذا الاختبار وفق صيغ واضحة وذات طابع سليم منظم لتتوافق مع طبيعة المهارات المستهدفة. أما النصوص القرائية المستخدمة فقد اختيرت لتكون شاملة وممثلة لجميع النواحي وذلك ليتناسب مع مستوى المتعلمات

وبهدف ضمان إتباع الطريقة الصحيحة في الإجابة على الاختبار، قامت الباحثة بإيجاد صيغ ذات طابع خاص لتحقيق أقصى استفادة من الاختبار، تضمنت الصيغ ما يلي

تبيان الهدف من الاختبار: أوضحت الباحثة أن الهدف الرئيسي من الاختبار هو البحث العلمي فقط، وعليه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة حيث يصبح المعيار المتبع في تقييم النتائج هو قدرة المتعلمة التحليلية والتي تتجسد في الإجابات المنطقية للأسئلة الموضوعة

إيضاح الخطوات المتبعة في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بمهارات القراءة التحليلية.

تحديد البيانات الواجب على المتعلمات تدوينها على صفحة الاختبار والتي تتضمن:

الاسم والمستوى

للتحقق من مدى ملائمة النموذج الأولي المقترح للاختبار تم إجراء تجربة استطلاعية على (20) متعلمة، كما تم حساب ثبات الاختبار من خلال معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مجموع درجات المتعلمات قبل وبعد إعادة الاختبار، حيث تشير النتائج إلى ارتباط موجب ذو دالة إحصائية بين الاختبارين السابقين (وفق طريقة إعادة التطبيق) وذلك وفق محاور الدراسة الثلاثة وكذلك للمجموع الكلي لمهارات القراءة التحليلية وهو ما يبينه الجدول رقم (2)

جدول (2): معامل الارتباط البسيط لقياس ثبات أداة البحث بطريقة إعادة الاختبار

مهارات القراءة التحليلية الحرفية	مهارات القراءة التحليلية التفسيرية	مهارات القراءة التحليلية النقدية	مهارات القراءة التحليلية النقدية	إجمالي مهارات القراءة التحليلية
.754**	.455**	.821**	.537**	
.524**	.751**	.773**	.687**	
.610**	.783**	.684**	.479**	
.712**	.713**	.514**	.619**	
*دال عند المستوى الإحصائي 0,05 **دال عند المستوى الإحصائي 0,01				

كما تم قياس ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تشير النتائج أن قيم المعامل أكبر من 0,7. وهذه إشارة أن الأداة على درجة عالية من الثبات وهو ما يبينه الجدول رقم (3)

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

المحور	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
مهارات القراءة التحليلية الحرفية	8	851.
مهارات القراءة التحليلية التفسيرية	6	769.
مهارات القراءة التحليلية النقدية	4	710.
إجمالي مهارات القراءة التحليلية	18	787.

أما احتساب صدق الاختبار الداخلي له، فيبين الجدول (4) وجود ارتباط دال إحصائي يربط بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وبالتالي فإن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي

جدول (4): معامل الارتباط البسيط لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث

السؤال	معامل الارتباط مع إجمالي المحور		
	مهارات القراءة التحليلية الحرفية	مهارات القراءة التحليلية التفسيرية	مهارات القراءة التحليلية النقدية
السؤال الأول	.629**		

معامل الارتباط مع إجمالي المحور			السؤال
مهارات القراءة التحليلية النقدية	مهارات القراءة التحليلية التفسيرية	مهارات القراءة التحليلية الحرفية	
		.625**	السؤال الثاني
		.620**	السؤال الثالث
		.554**	السؤال السابع
		.544**	السؤال العاشر
		.409**	السؤال الحادي عشر
		.610**	السؤال الرابع عشر
		.694**	السؤال الثامن عشر
	.697**		السؤال الرابع
	.647**		السؤال الخامس
	.446**		السؤال السادس
	.473**		السؤال الثاني عشر
	.671**		السؤال الثالث عشر
	.629**		السؤال السابع عشر
.706**			السؤال الثامن
.662**			السؤال التاسع
.785**			السؤال الخامس عشر
.705**			السؤال السادس عشر
* دال عند المستوى الاحتمالي 0,05 ** دال عند المستوى الاحتمالي 0,01			

أما مقياس معاملي الصعوبة والسهولة -وهي النسبة المئوية للمتقدمين للاختبار والذين أجابوا إجابات خاطئة أو صحيحة فإن الجدول رقم (5) يبين أن قيم معامل الصعوبة تتراوح بين 30% إلى 67,14% وهي قيم تقع في المدى المرغوب به (30% - 70%). وكذلك تتراوح قيم معامل السهولة بين (32,86% - 70%) وبالتالي يمكن القول بأن الأسئلة تتسم بمعامل صعوبة ومعامل سهولة مناسبين

جدول (5): معامل الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
السؤال الأول	55.71%	44.29%	السؤال العاشر	67.14%	32.86%
السؤال الثاني	47.14%	52.86%	السؤال الحادي عشر	34.29%	65.71%

60.00%	40%	السؤال الثاني عشر	67.14%	32.86%	السؤال الثالث
68.57%	31.43%	السؤال الثالث عشر	51.43%	48.57%	السؤال الرابع
70.00%	30%	السؤال الرابع عشر	42.86%	57.14%	السؤال الخامس
47.14%	52.86%	السؤال الخامس عشر	68.71%	31.29%	السؤال السادس
34.29%	65.71%	السؤال السادس عشر	37.14%	62.86%	السؤال السابع
51.43%	48.57%	السؤال السابع عشر	46.57%	53.43%	السؤال الثامن
38.57%	61.43%	السؤال الثامن عشر	51.43%	48.57%	السؤال التاسع

وأخيراً، تم احتساب معامل التمييز وهو قدرة السؤال على التمييز بين المتعلمات، حيث يبين الجدول (6) أن الأسئلة تستطيع التمييز بين المتعلمات بنسب تتراوح بين (5,71% من المتعلمات للسؤال الثالث) وبين (65,71% للسؤال الخامس عشر). بمتوسط معامل تمييز 40% للاستبيان.

جدول (6): معامل التمييز لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
السؤال الأول	54.29%	السؤال العاشر	37.14%
السؤال الثاني	54.29%	السؤال الحادي عشر	25.71%
السؤال الثالث	5.71%	السؤال الثاني عشر	22.86%
السؤال الرابع	57.14%	السؤال الثالث عشر	40%
السؤال الخامس	45.71%	السؤال الرابع عشر	37.14%
السؤال السادس	22.86%	السؤال الخامس عشر	65.71%
السؤال السابع	25.71%	السؤال السادس عشر	45.71%
السؤال الثامن	45.71%	السؤال السابع عشر	51.43%
السؤال التاسع	47.71%	السؤال الثامن عشر	37.14%

الأساليب الإحصائية المستخدمة للاختبار:

لتحليل نتائج الاختبار، استُخدم البرنامج الإحصائي SPSS بالإضافة إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة البيانات وهي: التكرارات، والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط، ومعامل ألفا كرونباخ، وكذلك معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز واختبار(ت) للفرق بين عينتين مستقلتين

النتائج

مناقشة نتيجة السؤال الأول: ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية؟

وضعت مهارات القراءة التحليلية الواجب توافرها لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في قائمة مبدئية ليتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين لإبداء الرأي فيها. بعد الاطلاع عليها تم التوصل إلى القائمة النهائية لتلك المهارات والتي تضم ثلاث مهارات رئيسية وتتفرع عنها عدة مهارات فرعية، حيث كان الهدف من البحث الحالي قياس مستوى تلك المهارات لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية؟

المستوى:

يستعرض الجدول التالي رقم (7) توزيع أفراد العينة وفق المستوى لكل فرد، حيث تشير النتائج بالجدول إلى أن إجمالي حجم العينة بلغ 70 متعلمة تتوزع وفق النسب التالية 65.7% من المستوى الثالث و34.3% من المستوى الرابع

جدول (7): توزيع أفراد العينة وفق المستوى

النسبة المكتملة	النسبة الفعلية	%	التكرارات		
65.7	65.7	65.7	46	الثالث	المستوى
100.0	34.3	34.3	24	الرابع	
	100.0	100.0	70	الإجمالي	

مهارات القراءة التحليلية الحرفية:

يستعرض جدول (8) توزيع استجابات أفراد العينة على أسئلة مهارات القراءة الحرفية، وتشير النتائج بالجدول أن 45,7% من متعلمات المستوى الثالث، و41,7% من متعلمات المستوى الرابع أجبن على السؤال الأول إجابة صحيحة، بينما 47,8% من متعلمات المستوى الثالث، و62,5% من متعلمات المستوى الرابع أجبن على السؤال الثاني إجابة صحيحة، وبلغت نسبة من أجبن على السؤال الثالث إجابة صحيحة 95,7% للمستوى الثالث، 100% للمستوى الرابع، في حين أن الإجابات الصحيحة على

السؤال السابع كانت بنسب (21,7%, 37,5%) للمستويين الثالث والرابع على الترتيب، وأجاب 41,3% من متعلمات المستوى الثالث، 16,7% من متعلمات المستوى الرابع على التساؤل العاشر بإجابات صحيحة، وبلغت نسبة الإجابات الصحيحة على التساؤل الحادي عشر 78,3%، 70,8% للمستويين الثالث والرابع على الترتيب، في حين بلغت نسبة الإجابات الصحيحة على التساؤل الرابع عشر 65,2%، 79,2% للمستويين الثالث والرابع على الترتيب، وبلغت نسبة الإجابات الصحيحة على التساؤل الثامن عشر 13%، 29,2% للمستويين الثالث والرابع على الترتيب

جدول (8) توزيع استجابات أفراد العينة على أسئلة مهارات القراءة الحرفية

المستوى								
المستوى الرابع				المستوى الثالث				
إجابة صحيحة		إجابة خاطئة		إجابة صحيحة		إجابة خاطئة		
%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	
41.7%	10	58.3%	14	45.7%	21	54.3%	25	السؤال الأول
62.5%	15	37.5%	9	47.8%	22	52.2%	24	السؤال الثاني
100.0%	24	0.0%	0	95.7%	44	4.3%	2	السؤال الثالث
37.5%	9	62.5%	15	21.7%	10	78.3%	36	السؤال السابع
16.7%	4	83.3%	20	41.3%	19	58.7%	27	السؤال العاشر
70.8%	17	29.2%	7	78.3%	36	21.7%	10	السؤال الحادي عشر
79.2%	19	20.8%	5	65.2%	30	34.8%	16	السؤال الرابع عشر
29.2%	7	70.8%	17	13.0%	6	87.0%	40	السؤال الثامن عشر

بهدف الإشارة لمستوى مهارات القراءة الحرفية لدى أفراد العينة، تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري ذو المجال (صفر - 8 درجات) تحت المسميات التالية: مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى مرتفع، وعند حساب منوال توزيع الأفراد نجد أنه يقع ضمن فئة المستوى المتوسط بنسبة بلغت 57.1%. وللقوف على مستوى مهارات القراءة الحرفية لدى أفراد العينة، تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (صفر - 8 درجات) وهذه الفئات هي: مستوى منخفض، ومستوى متوسط، ومستوى مرتفع كما في جدول (9)، وتشير النتائج بالجدول أن منوال توزيع أفراد العينة يقع في فئة المستوى المتوسط بنسبة مئوية بلغت 57,1%.

جدول (9): مستوى مهارات القراءة الحرفية

النسبة المكاملة	النسبة الفعلية	%	التكرارات		
17.1	17.1	17.1	12	منخفض (0-2 درجة)	المستوى
74.3	57.1	57.1	40	متوسط (3-5 درجة)	
100.0	25.7	25.7	18	مرتفع (6-8 درجة)	
	100.0	100.0	70	الإجمالي	

مهارات القراءة التحليلية التفسيرية:

في الجدول رقم (10)، نجد توزيع استجابات أفراد العينة على أسئلة مهارات القراءة التحليلية التفسيرية، حيث أشارت النتائج بالجدول إلى أن 43.5% من المستوى الثالث و66.7% من المستوى الرابع قد أجبن على السؤال الرابع إجابة صحيحة وأن 39.1% و50% من متعلمات المستويين الثالث والرابع أجبن على السؤال الخامس إجابة صحيحة، أما السؤال السادس فقد أجبن 82.6% و95.8% من متعلمات المستويين إجابة صحيحة. بينما أجبن أقل من نصف عدد المتعلمات إجابات صحيحة على التساؤلات الثاني عشر والثالث عشر والسابع عشر

جدول (10): توزيع استجابات أفراد العينة على أسئلة مهارات القراءة التحليلية التفسيرية

المستوى								
المستوى الرابع				المستوى الثالث				
إجابة صحيحة		إجابة خاطئة		إجابة صحيحة		إجابة خاطئة		
%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	
66.7%	16	33.3%	8	43.5%	20	56.5%	26	السؤال الرابع
50.0%	12	50.0%	12	39.1%	18	60.9%	28	السؤال الخامس
95.8%	23	4.2%	1	82.6%	38	17.4%	8	السؤال السادس
58.3%	14	41.7%	10	60.9%	28	39.1%	18	السؤال الثاني عشر
66.7%	16	33.3%	8	69.6%	32	30.4%	14	السؤال الثالث عشر
58.3%	14	41.7%	10	47.8%	22	52.2%	24	السؤال السابع عشر

من أجل الوقوف على مستوى مهارات القراءة التحليلية التفسيرية لدى أفراد العينة، تم تقسيم الاستجابات وفق ثلاث فئات ووفق المدى النظري والذي يتروح بين (صفر - 6 درجات)، وهذه الفئات هي: مستوى منخفض، ومستوى متوسط، ومستوى مرتفع كما هو وارد في الجدول رقم (11) حيث تشير إلى أن منوال توزيع أفراد العينة

يقع في فئة المستوى المرتفع بنسبة مئوية 52.9%
جدول (11): مستوى مهارات القراءة التحليلية التفسيرية

النسبة المكملة	النسبة الفعلية	%	التكرارات		
12.9	12.9	12.9	9	منخفض (0-1 درجة)	المستوى
47.1	34.3	34.3	24	متوسط (2-3 درجة)	
100.0	52.9	52.9	37	مرتفع (4-6 درجة)	
	100.0	100.0	70	الإجمالي	

مهارات القراءة التحليلية النقدية:

في الجدول رقم (12) يتم توزيع استجابات الأفراد على أسئلة مهارة القراءة التحليلية النقدية، حيث تشير النتائج بالجدول أن 45,7% من متعلمات المستوى الثالث و37,5% من متعلمات المستوى الرابع أجبن إجابة صحيحة على التساؤل الثامن، بينما أجاب 54,3% و62,5% منهن على الترتيب إجابات صحيحة على التساؤل التاسع، وأجاب 39,1% من متعلمات المستوى الثالث و62,5% من متعلمات المستوى الرابع تلى التساؤل الخامس عشر بإجابات صحيحة، في حين أن 34,8% و33,3 من متعلمات المستويين الثالث والرابع على الترتيب أجبن إجابات صحيحة على التساؤل السادس عشر جدول (12): توزيع استجابات أفراد العينة على أسئلة مهارات القراءة التحليلية النقدية

المستوى								
المستوى الرابع				المستوى الثالث				
إجابة صحيحة		إجابة خاطئة		إجابة صحيحة		إجابة خاطئة		
%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	
37.5%	9	62.5%	15	23.9%	11	76.1%	35	
62.5%	15	37.5%	9	45.7%	21	54.3%	25	السؤال التاسع
62.5%	15	37.5%	9	39.1%	18	60.9%	28	السؤال الخامس عشر
33.3%	8	66.7%	16	34.8%	16	65.2%	30	السؤال السادس عشر

حتى نبين مستوى مهارات القراءة التحليلية النقدية، قُسمت استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (صفر - 4 درجات) وهذه الفئات هي: مستوى منخفض، ومستوى متوسط، ومستوى مرتفع كما في جدول (13). أشارت النتائج إلى أن منوال توزيع الأفراد يقع في المستوى المنخفض بنسبة مئوية تصل 48.6%.

جدول (13): مستوى مهارات القراءة التحليلية النقدية

النسبة المكاملة	النسبة الفعالية	%	التكرارات		
48.6	48.6	48.6	34	منخفض (0-1 درجة)	المستوى
72.9	24.3	24.3	17	متوسط (2-3 درجة)	
100.0	27.1	27.1	19	مرتفع (3-4 درجة)	
	100.0	100.0	70	الإجمالي	

5- إجمالي مهارات القراءة التحليلية:

تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (صفر - 18 درجة) وهذه الفئات هي: مستوى منخفض، ومستوى متوسط، ومستوى مرتفع كما في جدول (14)، وتشير النتائج بالجدول أن منوال توزيع أفراد العينة يقع في فئة المستوى المتوسط بنسبة مئوية بلغت 45,7%.

جدول (14): مستوى مهارات القراءة التحليلية

النسبة المكاملة	النسبة الفعالية	%	التكرارات		
21.4	21.4	21.4	15	منخفض (0-5 درجة)	المستوى
67.1	45.7	45.7	32	متوسط (6-11 درجة)	
100.0	32.9	32.9	23	مرتفع (12-18 درجة)	
	100.0	100.0	70	الإجمالي	

الفرق في مهارات القراءة التحليلية وفق متغير المستوى:

يتوقع الفرض الإحصائي عدم وجود فروق بين المستويين الثالث والرابع فيما يتعلق بمهارات القراءة التحليلية، واختبار هذا الفرض تم عمل اختبار ت للفرق بين متوسطي عيّنتين مستقلتين كما في جدول (15)، وتشير النتائج بالجدول أن قيم ت للفرق بين المستويين الثالث والرابع فيما يتعلق بمهارات القراءة التحليلية غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0,05، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المستويين الثالث والرابع فيما يتعلق بمهارات القراءة التحليلية، وهذه النتيجة تؤيد ما يتوقعه الفرض الإحصائي

جدول (15): نتائج اختبار الفرق بين المستويين الثالث والرابع فيما يتعلق بمهارات القراءة التحليلية»

المستوى	عدد	متوسط حسابي	إنحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستوى الثالث	46	4.0870	1.89533	600.	551.
المستوى الرابع	24	4.3750	1.92946		

221.	1.237	1.62825	3.4348	46	المستوى الثالث	مهارات القراءة
		1.78104	3.9583	24	المستوى الرابع	التحليلية التفسيرية
135.	1.514	1.34416	1.4348	46	المستوى الثالث	مهارات القراءة
		1.42887	1.9583	24	المستوى الرابع	التحليلية النقدية
223.	1.229	4.24241	8.9565	46	المستوى الثالث	إجمالي مهارات
		4.44756	10.2917	24	المستوى الرابع	القراءة التحليلية

مناقشة نتيجة السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية؟

الهدف من التصور المقترح:

يهدف هذا التصور إلى:

- « مساعدة معلمات اللغة العربية لغة ثانية على تحسين أداء متعلميها وإيجاد الطرق المناسبة التي تهدف إلى تنمية تلك المهارات عن طريق تزويد المعلمات بعدد من الاستراتيجيات الجديدة في التدريس وإيصال الأفكار والمنطلقات التي سوف تساهم في تغيير المنهجيات المتبعة سابقاً.
- « تحديد الأطر اللازمة: لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية.
- « أن تحلل المتعلمة النصوص القرائية تحليلاً لغوياً سليماً.
- « أن تقوم المتعلمة بقراءة النصوص (قراءة حرفية، وقراءة تفسيرية، وقراءة نقدية).
- « أن تتمثل القراءة القيم الدينية أو الفلسفية تمثلاً كاملاً.

مصادر التصور المقترح:

- « البحوث والدراسات المرجعية السابقة التي تناولت القراءة التحليلية.
- « قائمة مهارات القراءة التحليلية.
- « تحليل وتفسير نتائج البحث الحالي: بهدف الاعتماد عليها في معالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة التي ظهرت في النتائج السابقة.

محتوى التصور المقترح:

- يجب أن تشمل مهارات القراءة التحليلية على ما يلي:
- « الأنشطة القرائية التي تثري الدرس والذي يحث المتعلمة على القراءة والتحليل واقتراح الأفكار الجديدة وإيجاد حلول للمشاكل التي تصادفهم، بالإضافة إلى دعم الأفكار المطروحة.

« أنشطة الإثراء.

« الأنشطة التمهيديّة.

خطوات تنمية مهارات القراءة التحليلية وفقاً للتصور المقترح:

هناك مجموعة من الخطوات التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وتتمثل:

« تدريب المتعلمات على فهم الإشارات الموجودة بالنص، مثل: علامات الترقيم وتأثيرها على المعنى.

« تخصيص وقت قصير في منتصف المحاضرة أو نهايتها من 3-5 دقائق؛ لمناقشة درجة التقدم الذي أحرزتهن المتعلمات من خلال طرح بعض الأسئلة التي تساعدنهم مثل: ما الذي توصلنا إليه؟، ما الذي فهمناه؟، ما الذي لم نفهمه؟
« تخصيص وقت في نهاية المحاضرة؛ لتلخيص الأفكار التي دار حولها النص، وذلك كمؤشر لفهم المتعلمات للنص.

« تكلف المعلمة المتعلمات بتحديد نقاط القوة والضعف التي واجهتهن، ووضع الاستراتيجيات التي يرون أنها مناسبة لهن، وعمل التعديلات المناسبة.

« تدريب المتعلمات على تخطيط المهام اللغوية في الموقف التعليمي؛ لأن التخطيط يسهل من متابعة المهمة اللغوية وتوجيهها وتنظيمها.

« تُوجّه المعلمة المتعلمات على تحليل الفقرة المكونة لأكثر من جملة ووصفها وتحليلها.

أساليب تقويم أداء المتعلمات في تنمية مهارات القراءة التحليلية وفقاً للتصور

المقترح

« السماح للمتعلمات بتقديم أسئلة تذهب فيما وراء النص، أو تبحث عن معلومات غير ظاهرة في النص؛ فهذه الأسئلة تشجع المتعلمات على التفكير العميق.

« تقديم أنشطة تعليمية تسمح للمتعلمات بمراقبة فهمهم أثناء العملية القرائية.

« تقديم أسئلة شفوية مباشرة.

« يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف بالنص المقروء.

« يُبدي رأيها الشخصي في تصرف أو سلوك بالنص المقروء.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات، وذلك على النحو التالي

- « تطوير محتوى الموضوعات القرائية بما يتناسب مع القدرة التحليلية للمتعلّقات وإثارة تفكيرهن.
- « الإفادة من قائمة مهارات القراءة التحليلية التي تم التوصل إليها في إعداد السلاسل اللغوية التعليمية لمتعلّقات اللغة العربية لغة ثانية.
- « الاستفادة من التصور المقترح في إعداد أدلة للمعلّقات لتدريس مهارات القراءة التحليلية لدى متعلّقات اللغة العربية لغة ثانية.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- « تطوير منهج القراءة والنصوص بمراحل التعليم اللغة الثاني لتنمية مهارات القراءة التحليلية.
- « إدراج مهارات القراءة التحليلية التي تنمي مهارات المتعلّقات داخل السلاسل التعليمية.
- « بناء برنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات القراءة التحليلية لمتعلّقات اللغة العربية لغة ثانية لتنمية كفايات تدريس القراءة والنصوص التحليلية لديهن.
- « ضرورة تضمين قائمة مهارات القراءة التحليلية في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية مع تدريب المتعلّقات على هذه المهارات وكيفية تحليل النصوص وتذوقها.
- « تقديم مقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية، لمتعلّقات اللغة العربية لغة ثانية.
- « عقد دورات تدريبية الورش عمل، لمعلم اللغة العربية لغة ثانية في أثناء الخدمة للتدريب على مهارات القراءة التحليلية.
- « تشجيع المتعلّقات على تحليل بعض المقالات في الصحف والمجلات وغيرها في ضوء مهارات القراءة التحليلية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربيّة:

- البديرات، باسم يونس (2016م). قراءة تحليلية في نص شعري ضمن معطيات علم لغة النص، المجلة العربيّة للعلوم الإنسانية، العدد 133، المجلد 34، ص 218-181.
- بكار، عبد الكريم (2008م). القراءة التحليليّة، الطبعة السادسة، دمشق: دار القلم
- الهاوري، محمد عبد الله (2007م). أثر برنامج في القراءة الابتكارية على تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس
- خطاب، عصام محمد عبده (2020م). فعالية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة التحليليّة للطلاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة سوهاج كلية التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة
- عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد (2009م). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليليّة باستخدام التعلم التعاوني لدى المتعلمات المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 150، ص 159-138.
- الزبيد، يسرى محمد (2015م). أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجي التساؤل والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليليّة والكتابة لدى متعلمات الصف الخامس الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، عمان، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن
- شحاتة، حسن سيد (2008م). تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، ط8، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- شحاتة، حسن: النجار (2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- الخميس SQ3R — شحاتة، سماح محمد في تنمية مهارات القراءة التحليليّة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 190، ص 46-65.
- عبد الصمد، عبد المنعم إبراهيم (1998م). القراءة التحليليّة مدخل لإحداث التكامل في تعليم اللّغة العربيّة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 47، جامعة عين شمس، ص 39 - 87.
- الضبيب، ريم علي (2022م). كفاية التقاطع الثقافي لدى متعلمات اللّغة العربيّة لغة ثانية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة دكتوراة غير منشورة، المملكة العربية السعودية
- أبو طبنجة، ميسون (2020م). درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة

العربية للمرحلة الأساسية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 28(5)، ص 682-699.

طعيمة، رشدي، الشعبي (2006م). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي

عافشي، ابتسام عباس محمد (2016م). مستوى متعلمات كلية التربية في التفكير التأملية وعلاقته بمهارات التحليل القرائي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 169، الجزء 2، ص 54-88.

عباس، محمد، بهاء حنفي (2005م). فاعلية برنامج مقترح للقراءة التحليلية في فهم النصوص القرآنية لدى طلاب الصف الأول ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ

العساف، صالح حمد، (2003م)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، الرياض: شركة العبيكان للنشر والتوزيع

علام، صلاح الدين محمود، (2007م)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، عمان: دار الميسرة

علي، إبراهيم محمد (2018م)، استخدام التدريس التأملية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 200، ص 75-111.

عليان، احمد فؤاد (2000م)، المهارات اللغوية - ماهيتها وطرائق تنميتها، الطبعة الثانية، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع

عوض، أحمد عبده (2001م). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، المجلد 16، ص 56-103.

محمد، جمال رمضان أحمد (2017م). فاعلية برنامج قائم على التدريبات والتطبيقات اللغوية في تنمية بعض مهارات تعلم اللغة العربية لدى المتعلمات الناطقين بغيرها بالسنة الرابعة في بعض الجامعات الماليزية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 191، ص 21-69.

محمد، خلف حسن (2013م). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 43، الجزء الأول، ص 105-139.

المرسي، محمد حسن: عبد الوهاب، سمير (2005م). قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، دمياط: مكتبة نانسي.

لافي، سعيد (2006م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات

الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي الناقدة، محمود كامل (2017م). تعليم العربية لأبنائها، المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adler, M, & Doren, C. (1972). How to Read a Book, New York: Simon and Schuster, Touchstone Book.

Hazaea, A.N, & Alzubi, A. A. (2017). Effects Of CDA Instrution On EFL Analytical Reading Practices. Research on Youth and Language, Vol. (11), N. (2) p:88-101.

Kuprashvili, V. (2013). How To Move Students Forward From Analytical And Syntopical Readers To Public Speakers While Teaching English as A Second Language. European Scientific Journal 2:1857-788.

Linda, M. & Neas, R. (2016). Ideas to Begin Reflective Teaching. https://www.tandfonline.com/2014.dosfan.lib.uic.edu2014.edutopia2016_reflectionpools.wordpress.com.

Long, M. (2012): The Effects of Explicit analytic Reading Skills Instruction On The Ability To Solve Mathe Matical Problems In A Written Format In A Third-Grade Classroom University Of Arkansas.

Willis, J. M. (2008). Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia US.

أثر استخدام المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية مطبقة على طالبات الصف التاسع حتى الثاني عشر

مدرسة الشفاء بنت عبدالله الحلقة الثالثة بنات

خلود يوسف المنصوري

نائب مدير أكاديمي مدرسة الشفاء بنت عبدالله للتعليم الثانوي

مقدمة:

إن التطور التقني والتكنولوجي أثر على مختلف مجالات الحياة، فسهل الكثير من المهام والمعاملات التي يحتاجها أي شخص أثناء أدائه مهامه اليومية، مهما كان تخصصه أو مجال عمله، وهذا ينطبق على مهنة التعليم، حيث أصبحت التكنولوجيا الحديثة أحد الوسائل المهمة الداعمة للعملية التعليمية، والتي توفر العديد من الخيارات والتقنيات التي تساهم في تطوير التعليم وخروجه من إطاره التقليدي، ومن بين هذه التقنيات منصات التعليم الإلكترونية، التي شهدت تطوراً كبيراً خلال السنوات الأخيرة، وخاصة بعد انتشار فيروس كورونا الذي أعطى للتعليم عن بعد أهمية كبيرة في ظل إغلاق المدارس، حيث أصبح أحد الوسائل الأساسية في متابعة الطلبة لدراساتهم في مختلف المراحل الدراسية، ليصبح المنصات التعليمية من المفاهيم الأكثر انتشاراً وتطبيقاً على المستوى العالمي، وذلك نظراً لما تقدمه من عوامل جذب ومتعة للطلاب، وسهل ذلك وجود الكثير من التطبيقات المجانية على الإنترنت والتي تتيح للمعلم أن ينشئ محتوى إلكتروني يشاركه مع طلابه بشكل يزيد من التفاعل معهم، ويساعد على رفع فاعلية عملية التعليم، وفي ظل هذا الانتشار لمنصات التعليم الإلكتروني سنحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي واتجاه الطلبة لاستخدام هذه المنصات

أهمية البحث:

تعد تكنولوجيا التعليم الحديثة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها المعلمون في العملية التعليمية، وتشكل المنصات التعليمية واحدة من هذه التقنيات الحديثة، والتي يمكن استثمارها بطرق مختلفة من قبل المعلم والطلاب، حيث تكمن أهمية البحث في التعرف على أثر هذه المنصات على التحصيل الدراسي وعلى اتجاه الطلبة نحو استخدامها من وجهة نظرهم، حيث أن أغلب الدراسات التي طبقت في هذا

المجال كانت دراسات تناولت أثرها على التحصيل الدراسي من خلال دراسات شبه تجريبية طبقت على عينة محدودة وفي مادة من مواد الدراسة

مشكلة الدراسة والأسئلة البحثية:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة تسهم في التغلب على مشكلة ضعف التحصيل الدراسي كأحد المشكلات التربوية. وبحسب سبيتان (2010) يرى بعض التربويين أن تدني التحصيل الدراسي لبعض الطلاب يتعلق باستمرار استخدام المعلم للأساليب والوسائل التقليدية وعدم دمج التكنولوجيا في التعليم، فمن خلال التكنولوجيا الحديثة التي تشتمل على المنصات التعليمية يمكن زيادة فاعلية التعلم لدى الطلاب، وتجعل من التعليم أكثر متعة وتشويقاً وإثارة للقدرات العقلية والإبداعية، مما يقلل من حالات التسرب والرسوب لدى الطلاب (الجندي، 2021، ص 522) وقد تناولت العديد من الدراسات أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي والتي أكدت على الأثر الإيجابي عند تطبيقها على عينة محدودة من الطلبة عبر تطبيق اختبار قبلي وبعدي، وغالباً ما يكون هناك اهتمام من قبل الباحث على استخدام المنصة بشكل أمثل وبالتالي ينعكس على التحصيل الدراسي بشكل واضح، إلا أن مناقشة أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي بشكل أعم ومن وجهة نظر الطلبة وعلاقته باتجاههم نحو استخدام منصات التعليم الإلكترونية لم يلق الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين، حيث من خلال هذه الدراسة سنعمل على اكتشاف اتجاه الطلبة نحو استخدام المنصات التعليمية وأثره على التحصيل الدراسي بشكل عام ودون التركيز على منصة محددة أو مادة معينة كما تناولتها الدراسات السابقة والتي يتم إعداد المحتوى بشكل مسبق ومتقن في خدمة البحث، ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد الأسئلة البحثية لهذه الدراسة بما يلي

السؤال الرئيسي: ما هو أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلاب؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما هو اتجاه الطلبة نحو استخدام المنصات التعليمية ؟
- « ما هي العلاقة بين اتجاه الطلبة نحو المنصات التعليمية والتحصيل الدراسي للطلبة ؟
- « هل توجد علاقة بين المرحلة الدراسية واتجاه الطلبة نحو المنصات التعليمية ؟
- « ما مدى إدراك الطالبات لأهمية أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي ؟

أهداف البحث:

- « التعريف بمفهوم المنصات التعليمية وأهميتها في العملية التعليمية.
- « الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام المنصات التعليمية وأثره على التحصيل الدراسي لديهم من وجهة نظرهم.

« تحديد العلاقة ما بين استخدام المنصات التعليمية والتحصيل الدراسي للطلبة.
« التعرف على مدى إدراك الطالبات لأثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي.

مفاهيم البحث:

التحصيل الدراسي: يعرف على أنه: « ما يحصله الطالب من مختلف العلوم خلال عملية دراسته واطلاعه، والذي يظهر في مختلف النشاطات التي يؤديها المتعلم أو في اختبارات وتقديرات المعلمين المدرسية» (شرقي، 2022، ص 423)
ونعرفه إجرائياً: على أنه تقدير الطالب لذاته في مستواه الأكاديمي من خلال تقييم المدرسة والمعلمين له في مختلف المواد الدراسية
الاتجاه نحو المنصات التعليمية: يعرف الاتجاه على أنه: « الميل لموضوع معين، أو الدافع المكتسب يجعل المفرد يميل لموضوعات محددة بحيث يقبل عليها ويحبها ويرغب بها أو يميل عنها ويكرهها ويرفضها » كما يعرف على أنه « الموقف النفسي للشخص نحو موضوع ما أو قيمة أو معيار محدد» (خليفة، 2021، ص 7)
ونعرف الاتجاه نحو المنصات التعليمية إجرائياً على أنه: مدى تقبل الطالب لاستخدام المنصات التعليمية أثناء دراسته وتفاعله مع زملائه ومعلميه على تلك المنصات بهدف تحسين تحصيله الدراسي
المنصات التعليمية: تعرف على أنها: مواقع محتوى للمقررات بشكل إلكتروني وتستهدف مجموعة من الطلبة، وتتضمن فيديوهات تشرح المقرر مقدمة من المعلمين والخبراء بالإضافة لمواد نصية واختبارات ومنتديات تؤمن التواصل والنقاش ما بين الطلبة والمعلمين من جهة وبين الطلبة مع بعضهم من جهة أخرى، وتعتمد على الخطى الذاتية للطلبة نحو استخدامها» (المنصوري، 2022، ص 209)
أما إجرائياً فنعرفها بأنها أي موقع إلكتروني يتم استخدامه من قبل المعلمين في المدرسة قيد الدراسة، يؤمن التواصل بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة مع بعضهم مع توفر المواد التعليمية لمادة محددة ويتم استخدامها من قبل عينة الدراسة

فرضيات الدراسة:

تنطلق الدراسة من الفرضيات التالية:

« اتجاه الطالبات نحو استخدام منصات التعليم الإلكترونية ضمن مستوى المتوسط.
« هناك علاقة طردية ما بين اتجاه الطالبات نحو منصات التعليم الإلكتروني والتحصيل الدراسي.
« تدرك الطالبات أثر المنصات التعليمية الإيجابي على التحصيل الدراسي.

دراسة الحبشي (2017) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر المنصات التعليمية واستخدامها من قبل طالبات الثالثة متوسط في مدينة مكة المكرمة، على الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وذلك من خلال استخدام المنهج التجريبي، حيث تم تصميم دليل المعلمة لحل ومتابعة الواجبات المنزلية، ودليل للطلاب لاستخدام منصة إدمودو لحل الواجبات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة 68 طالبة مقسمة لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق قياس بعدي وقبلي للكفاءة الذاتية في حل المسائل الرياضية وأعداد اختبارات تحصيلية، قد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: أن استخدام المنصات التعليمية ساعد في رفع كفاءة الطالبات الذاتية المدركة في حل المسائل الرياضية، كما أثر على تحسين تحصيلهن الدراسي في مادة الرياضيات، كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات حول استخدام المنصات التعليمية وارتباطها بمختلف المخرجات التعليمية

دراسة العيساوي (2020) هدفت الدراسة للتعرف على أثر التدريس على منصة إدمودو على تحصيل الطالبة في مادة العلوم لطلاب الصف الرابع الإعدادي، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث بلغت عينة الدراسة 62 طالبا، مقسمة لمجموعتين متساويتين ضابطة وأخرى تجريبية، تم اعداد اختبار تحصيلي موضوعي اختيار من متعدد وتطبيقه على المجموعتين بشكل قبلي وبعدي بعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات نتائج اختبار الطلاب للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة على تحفيز وتشجيع المعلمين لإنشاء حسابات خاصة بهم على منصة إدمودو والتدرب على استخدامها للفوائد الإيجابية التي للمنصات التعليمية

دراسة العتيبي (2021) والتي هدفت إلى التعريف بفاعلية استخدام منصات التعليم وأثرها على رفع التحصيل المعرفي، واستمرار أثر التعلم عند الطالبة، وذلك من خلال استخدام المنهج شبه التجريبي، وتطبيق الدراسة على عينة مؤلفة 52 طالبا وطالبة قسمت على مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق قياس قبلي وبعدي للتحصيل المعرفي وأثر منصات التعليم على بقاء التعلم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، نذكر منها: هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسطات مقياس أثر التعليم في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية

دراسة شرقي (2022) كان هدف هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام منصة التعليم نيوتن على تحصيل الطالبات من الصف الخامس بمادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم وتحديد اتجاههن نحو التعلم الإلكتروني، وذلك عبر الاستناد للمنهج التجريبي، واستعمال مجموعتين ضابطة وتجريبية تم اختيارهما بشكل قصدي وتحتوي كل مجموعة على 30 طالبة. وتم تطبيق اختبار مكون من 40 فقرة من الأسئلة الموضوعية اختيار من متعدد ومقياس للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة بأن هناك فروق بدلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي وكذلك بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

دراسة المنصوري (2022) وقد هدفت لمعرفة تأثير استخدام منصات التعليم الإلكتروني على اكتساب الطلبة مهارات النحو في مادة اللغة العربية لطالبات الصف 12 وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، من خلال تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من 60 طالبة في مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي وبينت النتائج بأن استعمال المنصات التعليمية ساهم في اكتساب الطالبات مهارات النحو، كما ساهم في ارتفاع قيمة الأثر وفاعلية استخدامها على اكتساب تلك المهارات. كما أوصت الدراسة بضرورة تعميم استعمال المنصات التعليمية لإكساب الطلبة مختلف المهارات وتمكين المدرسين عبر ورشات التدريب على كيفية استخدام هذه المنصات، والاستفادة من مختلف الأدوات التكنولوجية في رفع مستوى العملية التعليمية

دراسة علوان والجريسي (2022)

هدفت الدراسة إلى بيان دور المهارة الرقمية التفاعلي وعلاقته بالمنصات التعليمية وجودة عملية التعليم بجامعة البصرة. وذلك عبر استخدام المنهج الاستطلاعي التحليلي، عبر تطبيق أداة الاستبيان على عينة مؤلفة من 707 من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، تم اختيارها بشكل عشوائي بسيط، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها: وجود علاقة إيجابية ما بين جودة عملية التعليم والمنصات التعليمية، وأن هناك دور تفاعلي ما بين المهارة الرقمية وكل من متغيري المنصات التعليمية وجودة التعليم، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإبداء اهتمام أكبر من قبل الجامعة بتوفير المستلزمات التعليمية عبر المنصات من أجهزة وبنية تحتية وبرامج، كما أوصت بتشجيع الهيئة التعليمية والطلبة في الاعتماد على المنصات لتعليم

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال ما سبق من دراسات بأن الغالبية العظمى منها استخدمت المنهج شبه التجريبي، وذلك بتطبيق الدراسة على عينة لا تتجاوز 30، طالب، وتوصلت كل الدراسات على الأثر الإيجابي لمنصات التعليم على التحصيل الدراسي،

وكل الدراسات قامت بتطبيق الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة، مما يعني الإعداد المسبق والقصدى للمنصة التعليمية المطبقة على المجموعة التجريبية في خدمة البحث، مما يجعل من أثرها على التحصيل الدراسي أكبر من الحالات الطبيعية التي يتم فيها استخدام المنصات التعليمية من قبل الطلاب، ولذلك فإن دراستنا هذه تختلف عن الدراسات السابقة في عدة نقاط أهمها: من حيث المنهج تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ومن حيث حجم العينة يشكل حجم العينة في دراستنا هذه 205 طالبة، وبما يعادل ثلث مجتمع الدراسة مما يجعل من النتائج قابلة للتعميم أكثر من الدراسات التي اتخذت المنهج شبه التجريبي وعلى عينة صغيرة، أما الاختلاف الثالث، فهو دراسة أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة، وليس من خلال المعلمين

مفهوم المنصات التعليمية:

يقصد بمصطلح المنصات التعليمية تلك المواقع الإلكترونية والتي تسهل على كل أطراف العملية التعليمية من التواصل التعليمي والتفاعل من خلال مجموعة من الأدوات التي تدعم وتحسن عملية التعليم والتعلم (الحبشي، 2017، ص 33) ويمكن تعريفها بأنها «نظام لإدارة التعلم، والذي يسمح للمدرسين بإنشاء الفصول الإلكترونية والتي تتيح تخزين الدروس في شبكة الإنترنت، وتتيح إدارة المناقشات الصفية، وتوزيع الواجبات ومراقبة تسليمها وتقييم نتائجها، وتزويد المتعلم بملاحظات معلمه في موقع إلكتروني واحد وآمن وسهل الاستخدام بما يتيح تبادل الخبرات ما بين المعلمين والمتعلمين» (العتيبي، 2021، ص 160)

وقد برزت المنصات التعليمية في الآونة الأخيرة كأحد أساليب التعليم والتي تتيح إيصال المعلومات للمتعلم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة من الحواسيب الآلية أو الأجهزة الذكية المرتبطة بشبكة الإنترنت وتوفر العديد من الوسائط المتعددة والتي تتميز بقصر وقت إيصالها وبأقل جهد ممكن، وبأعلى قدر من الفائدة، بحيث توفر الإدارة للعملية التعليمية وضبطها وتقييم وقياس أداء المتعلمين (المنصوري، 2022، ص 207)

أهمية المنصات التعليمية:

إن للمنصات التعليمية دور هام في العصر الرقمي بما توفره من ميزات، حتى غدت ذات أهمية كبيرة في تفعيل التواصل بين المعلم والطلاب، ودعم العملية التعليمية التقليدية، أو اعتماد الطلبة على التعليم عبر المنصات بشكل أساسي، وتكمن أهمية المنصات التعليمية في مجموعة نقاط نذكر منها: (المنصوري، 2022، ص 210)

إمكانية وصول الطالب للموارد التعليمية من أي مكان وفي أي وقت.

قدرة الطالب على تخزين الأعمال والملاحظات بشكل إلكتروني وإمكانية الرجوع

إيها عند حاجتها

تشكل المنصات التعليمية من الوسائل التي تراعي الفروق الفردية للمتعلمين وتلبي احتياجاتهم الشخصية

توفر بيئة من تبادل المعلومات والنقاشات مع الآخرين.

يمكن للمعلم مراقبة العمل الفردي أو الجماعي للطلبة ومشاركة المحتوى العلمي مع غيرهم من الزملاء

تمكن من تقييم أداء الطلبة بشكل آني وسريع بما توفره من ميزات للاختبارات الإلكترونية

ويتضح مما سبق بأن أهمية المنصات التعليمية تتركز في توفير بيئة تعليمية إلكترونية جاذبة وتوفر العديد من الوسائل التعليمية والأدوات التي تتماشى مع المميزات الكبيرة التي يوفرها التعليم الإلكتروني.

الميزات التي توفرها المنصات التعليمية:

للمنصات التعليمية العدد من الميزات التي توفرها، فهي تعمل على تحسين وتنظيم المعلومات وتعطي للأسرة دور أكبر في التعليم المنزلي، كما أنها تعمل على زيادة الاستقلالية وتنشيط التعلم الذاتي، وتفتح المجال أمام الطلبة للوصول إلى مصادر التعليم المختلفة، كما تمكن المعلم من مراقبة عملية تقييم التعليم والتعلم، وهي تشكل فرصة كبيرة للتعلم التفاعلي والتعاوني (الحبشي، 2017) ص 34 وقد تتشابه المنصات التعليمية وتختلف في بعض المميزات إلا أننا يمكن أن نحدد مجموعة من الخصائص والميزات التي تحتويها غالبية المنصات التعليمية وهي كالآتي: (العيساوي، 2020، ص 219)

« تجمع ما بين أنظمة إدارة المحتوى من جهة وشبكة تعليم من جهة أخرى تجمع بين الطلبة والمعلمين والمدارس.

« توفر مجموعة من المميزات الفنية باعتبارها شبكات متخصصة في التعليم، كأرشفة الرسائل، أو أنظمة رصد الدرجات، أو استخداما وربطها مع برامج وتطبيقات تعليمية في مواقع مختلفة.

« تتميز غالبية هذه المنصات بسهولة الاستخدام، عبر واجهات مألوفة لتشابهها مع تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي.

« يمكن من خلال هذه المنصات إنشاء الفصول الافتراضية وبشكل سلس وسهل وسريع.

« توفر ميزة إجراء المناقشات بين الطلاب وتبادل الملفات والرسائل بين عناصر العملية التعليمية من معلمين وطلبة.

« تمكن هذه المنصات إنشاء عدة مجموعات في المنصة الواحدة.

« غالباً ما تحتوي على مكتبات رقمية تحتوي على مصادر التعلم التي تسهل عملية الوصول إلى المادة العلمية.

« توفر ميزة إجراء الاختبارات الإلكترونية.

« يمكن أن تحتوي على ميزات توفر التغذية الراجعة مثل الرد على الطلبة، أو رصد الدرجات، أو إرسال التنبيهات ...

ويلاحظ مما سبق بأن هذه المنصات عبر الميزات التي توفرها تمكن الطالب والمعلم من التفاعل بشكل سلس وسهل وبلغة العصر أي لغة التكنولوجيا الرقمية، والتي تجذب الطلاب بشكل كبير، مما يزيد من درجة الدافعية نحو التعلم، وبالتالي تحسن التحصيل الدراسي

لمحة عن بعض المنصات التعليمية الشهيرة:

يتوفر على المستوى العالمي مجموعة من المنصات الشهيرة منها على سبيل المثال منصة موودل الأكثر استخداماً في قطاع التعليم، ولها إسهامات كبيرة في بناء بيئة تعليمية إلكترونية مفتوحة، ومنصة أكادوكس وهي أحد المنصات التعليمية الاجتماعية المجانية، والتي تهدف لتسيير إدارة الحياة الدراسية وتسهيلها، بحيث تدعم التفاعل والتبادل المعرفي ما بين المعلمين والطلاب، وكذلك منصة إيزي كلاس، والتي لها ميزة إنشاء الفصول الافتراضية، ويتم تحميل المناهج التعليمية عليها وتقديم الواجبات والاختبارات، ومنصة إدمود وهي شبيهة في واجهاتها للفيس بوك، وتمكن الطالب من إنشاء الحساب وإدارته، والتي تربط ما بين الطلاب والمعلمين والمصادر التعليمية

أما المنصات العربية فمنها منصة رواق والتي تقدم دورات مجانية وأكاديمية في علوم الحاسب والشرية والاقتصاد والعلوم الطبية، منصة إدراك وهي منصة مجانية تعمل بالشراكة مع المنصة العالمية EDX التي تتبع لجامعة هارفرد وتدعم التعليم المدرسي والتعليم المستمر، وكذلك منصة نفهم والتي تحتوي على شروح للمواد التعليمية لطلاب في المراحل الدراسية ما قبل الجامعية، ومنصة زادي للعلوم الإسلامية، والتي تهتم بالتعليم الشرعي، وهي خاصة لطلاب التخصص في الشرية بشكل أساسي. (صالح، 2019، ص 25-29)

الإطار العملي:

منهجية الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة، حيث يتم وصف استخدام المنصات التعليمية وجمع البيانات حول الموضوع وتحليلها للوصول إلى أهداف البحث

مجتمع الدراسة:

تشكل مدرسة الشفاء بن عبد الله الحلقة الثالثة بنات من الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر مجتمع الدراسة والذي يتألف من 648 طالبة موزعة على المراحل الأربعة سابقة الذكر

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من الطالبات في المراحل الأربعة من التاسع وحتى الثاني عشر حيث تم توزيع رابط الاستبيان على عدد مؤلف من 216 طالبة تشكل حوالي ثلث مجتمع الدراسة، تم الاستجابة من قبل 205 طالبة واللواتي يعتبرن عينة الدراسة

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالموضوع تم تصميم أداة الاستبيان لجمع البيانات والتي تألفت من ثلاثة محاور المحور الأول البيانات الأولية: وفيها متغيرين مستقلين وهما المرحلة التي تدرس بها الطالبة ومستوى التحصيل العام من وجهة نظر الطالبة المحور الثاني: بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية وتألف من 8 عبارات على مقياس ليكرت الخماسي. لقياس اتجاه الطالبات نحو المنصات التعليمية من وجهة نظرهم المحور الثالث: بعد أثر المنصات على التحصيل الدراسي، وتألف من 8 عبارات على مقياس ليكرت الخماسي، لقياس مدى تأثير المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطالبات

أداة تحليل البيانات:

تم الاعتماد على برنامج SPSS لتحليل الإحصائي، حيث تم استخدام مجموعة من المعاملات الإحصائية وهي المتوسط الحسابي لاستجابة العينة لكل عبارة بالإضافة للمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على بعدي الدراسة الانحراف المعياري لاستجابة العينة لكل عبارة بالإضافة للانحراف المعياري لدرجات الطالبات على بعدي الدراسة معامل إلغا كرونباخ: لتأكد من ثبات أداة الدراسة. معامل بيرسون: لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

لتأكد من ثبات الدراسة تم توزيع الاستبيان على مجموعة من الطالبات كعينة استطلاعية تألفت من 19 طالبة وتم احتساب معامل الثبات إلغا كرونباخ، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي

Case Processing Summary

N			%
Cases	Valid	19	100.0
	Excluded ^a	0	0
	Total	19	100.0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			
Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha		N of Items	
.787		13	

جدول 1 قيمة معامل إلفا كرونباخ للعيينة الاستطلاعية

وتبين القيمة التي حصلنا عليها بأنها تساوي 0.79 تقريباً، وهو يمثل ثبات جيد لأداة الدراسة

تصحيح المقياس:

تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء القيم التالية عند ترميز البيانات على برنامج SPSS (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1) وذلك للعبارات الإيجابية، ونعكس القيم للعبارات السلبية وهي العبارات رقم 3 ورقم 7 في بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية وبما أن أكبر قيمة هي 5 وأصغر قيمة هي 1 فإن المدى بين القيمتين هو 4 وبتحديد ثلاث مستويات لشدة الاستجابة لكل عبارة فيكون الفارق بين كل مستوى وآخر هو $1/3 = 3/4$

وبالتالي تكون المجالات لكل مستوى وفق الجدول التالي:

مجال المتوسط الحسابي	مستوى الاستجابة
1-2.33	ضعيف
2.4-3.66	متوسط
3.7-5	مرتفع

جدول 2 يبين مجالات المتوسط الحسابي لاستجابة العينة لكل عبارة

أما بالنسبة لدرجة الطالبات على بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية فإنه لدينا 8 عبارات وأدنى قيمة هي 8 في حال أجابت الطالبة بغير موافق بشدة على جميع العبارات، و40 في حال أجابت الطالبة بموافق على جميع العبارات، وبالتالي يكون المدى بين الدرجتين هو 32، وباعتبار لدينا ثلاث مستويات لتقييم اتجاه الطالبات نحو المنصات التعليمية يكون الفرق بين كل مستوى والذي يليه هو $10.66 = 32/3$ وبالتالي يكون تقييم الدرجة وفق الجدول التالي

مستوى تقييم الدرجة	مجال الدرجات
ضعيف	8-18.66
متوسط	18.7-29.3
مرتفع	29.4-40

جدول 3 مجالات مستويات تقييم درجة الطالبات على بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية وبالمثل بالنسبة لعدد أثر منصات التعليم على التحصيل الدراسي مع الأخذ بعين الاعتبار بأن عدد العبارات هو 5 فيكون المجال لكل مستوى تقييم لدرجة الطالبات كما في الجدول التالي

مستوى تقييم الدرجة	مجال الدرجات
ضعيف	5-11.66
متوسط	11.7-18.3
مرتفع	18.4-25

جدول 4 مجالات مستويات تقييم الجدارة للطالبات على بعد أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي.

تحليل النتائج:

أولاً خصائص العينة:

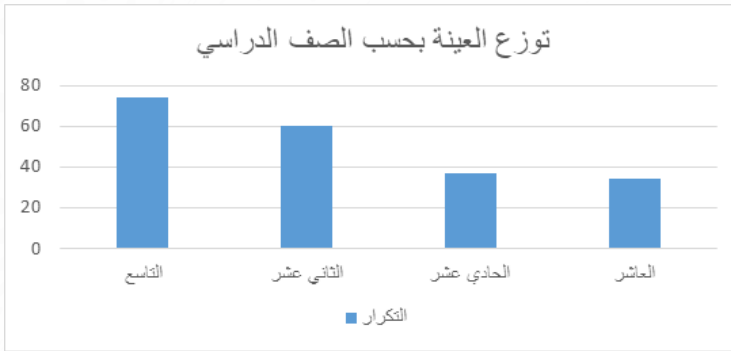
الصف الدراسي:

يبين الجدول التالي توزيع العينة بحسب الصف الدراسي والنسبة المئوية لكل صف.

الصف	التكرار	النسبة المئوية
التاسع	74	36.1 %
العاشر	34	16.6 %
الحادي عشر	37	18 %
الثاني عشر	60	29 %
المجموع	205	100 %

جدول 5 يبين توزيع العينة بحسب الصف الدراسي

ونلاحظ من الجدول السابق بأن أكبر مشاركة كانت من قبل طالبات الصف التاسع بنسبة 36.1 % وأدنى مشاركة كانت من طالبات الصف العاشر بنسبة 16.6 % ويوضح الرسم البياني التالي ترتيب الصفوف بحسب عدد المشاركين من كل صف بشكل تنازلي



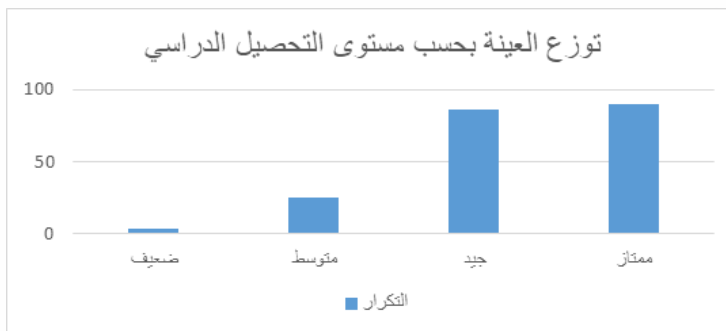
رسم توضيحي 1 ترتيب الصفوف بحسب عدد المشاركين
مستوى التحصيل الدراسي:

يبين الجدول التالي توزيع الطالبات بحسب المستوى الدراسي من ضعيف إلى ممتاز

النسبة المئوية	التكرار	مستوى التحصيل الدراسي
2 %	4	ضعيف
2.21 %	25	متوسط
24 %	86	جيد
34 %	90	ممتاز
001 %	205	المجموع

جدول 6 يبين توزيع العينة بحسب مستوى التحصيل الدراسي

ويتضح من الجدول السابق بأن الغالبية العظمى من الطالبات كان مستوى التحصيل الدراسي لديهن جيد وممتاز، ونسبة 12.2 % كان متوسط ونسبة قليلة جداً ضمن المستوى الضعيف
ويبين الرسم البيان التالي ترتيب المستويات بحسب عدد الطالبات بشكل تصاعدي.



رسم توضيحي 2 يبين عدد الطالبات بحسب المستوى مرتبة تصاعدياً

ثانياً: تحليل نتائج الاستبيان:

بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية:

رقم العبارة	العبارة	التكرار					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	أعتمد على المنصات التعليمية بشكل كبير خلال دراستي	112	62	23	6	2	4.35	0.86	مرتفع
2	أرى في المنصات التعليمية وسيلة هامة للغاية لرفع مستوى المعرفة والفهم للمواد التي أدرسها	111	62	21	7	4	4.31	0.92	مرتفع
3	إن المنصات التعليمية غالباً ما تضيق وقت الطالب دون جدوى	54	33	37	38	43	3.08	1.04	متوسط
4	معظم الوقت الذي أقضيه على الإنترنت يكون مخصص للمنصات التعليمية	89	62	30	18	6	4.02	0.09	مرتفع
5	أستخدم منصة تعليمية واحدة على الأقل من المنصات التعليمية الخاصة بالمرحلة التعليمية التي أنا فيها	102	57	27	12	7	4.15	1.07	مرتفع
6	أتابع المنصات التعليمية بشكل يومي تقريباً	92	67	28	14	4	4.12	1.01	مرتفع
7	أرى بأن محتوى المنصات التعليمية ذو جودة منخفضة للغاية	64	54	33	26	28	3.49	1.39	متوسط

8	أفضل الدراسة عبر المنصات التعليمية من الدراسة التقليدية	89	42	28	30	16	3.77	1.34	مرتفع

جدول 7 التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعده الاتجاه نحو المنصات التعليمية يبين الجدول السابق بأن غالبية العبارات جاءت بمستوى مرتفع من استجابة العينة عدا عباراتي وهما الثالثة والسابعة حيث جاءت مستوى متوسط. ونلاحظ بأن العبارة رقم 1 والتي نصت على اعتمد بشكل كبير على المنصات التعليمية خلال دراستي قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبقيمة 4.35، وانحراف معياري 0.96 أي أن إجابات العينة متجانسة حول هذه العبارة، مما يدل على مدى استخدام أفراد العينة للمنصات التعليمية بشكل كبير، أما أدنى متوسط حسابي كان للعبارة رقم 3 والتي نصت على إن المنصات التعليمية غالباً ما تضيع وقت الطالب دون جدوى، وهذا يعني بأن بعض الطالبات يرون بأنه يمكن للمنصات التعليمية أن تضيع الوقت، إلا أن ارتفاع الانحراف المعياري والذي بلغ 1.04 يدل على عدم انسجام جميع الإجابات من قبل العينة

وبحساب المعاملات الإحصائية لدرجات الطالبات على بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية نجد النتائج التالية

المعامل الإحصائي	القيمة
المتوسط الحسابي	31.28
الانحراف المعياري	5.91
القيمة الدنيا	8
القيمة العليا	40
المدى	32
الوسيط	30

جدول 8 المعاملات الإحصائية لدرجة الطالبات على بعد الاتجاه نحو المنصات التعليمية تبين النتائج السابقة بأن المتوسط الحسابي هو 31.28 وهو يقع ضمن المستوى المرتفع بحسب الجدول رقم 3 والانحراف المعياري قيمته 5.91 أي أن معظم القيم جاءت حول المتوسط الحسابي 31.25 زيادة أو نقصاناً بقيمة الانحراف أي أن غالبية الدرجات جاءت في المستوى المرتفع والمتوسط، أما الوسيط فهو 30 والذي يعبر عن أن معظم الإجابات جاءت حول القيمة 30 أي ضمن المستويين المتوسط والمرتفع، ويدل المدى الكبير والذي قيمته 32 على وجود بعض الدرجات المتدنية وهي على الحد الأدنى 8 ودرجات في المستوى المرتفع وعلى الحد الأعلى 40.

بعد أثر المنصات على التحصيل الدراسي:

رقم العبارة	العبارة	التكرار					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	ساعدتني المنصات التعليمية في رفع درجاتي في الاختبارات المدرسية	108	53	30	10	4	4.22	0.99	مرتفع
2	أستفيد من المنصات التعليمية في مراجعة معلوماتي قبل الاختبارات المدرسية	120	58	17	8	2	4.40	0.87	مرتفع
3	أعتقد بأن عدم متابعة المنصات التعليمية سيؤثر سلباً على تحصيلي الدراسي	94	44	37	24	6	3.96	1.17	مرتفع
4	يتم توجيهنا من قبل المدرسة لاستخدام المنصات التعليمية لتحسين تحصيلنا الدراسي	122	69	12	2	0	4.52	0.65	مرتفع
5	ساهمت المنصات التعليمية بتحسين درجاتي في المواد التي كنت أعاني فيها من ضعف	105	49	37	7	7	4.16	1.05	مرتفع

جدول 9 التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطالبات على عبارات بعد أثر

المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي

تبين النتائج السابقة بأن جميع العبارات كان المتوسط الحسابي ضمن مستوى الاستجابة مرتفع، مما يدل على إدراك الطلبة لأثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي، حيث حصلت العبارة رقم 4 والتي نصت على أنه يتم توجيهنا من قبل المدرسة لاستخدام المنصات التعليمية لتحسين التحصيل الدراسي على أعلى متوسط

حسابي بقدر 4.52 وبانحراف معياري 0.56 مما يدل على انسجام كبير في إجابات الطالبات لانخفاض الانحراف المعياري، وهو يدل على مدى اهتمام المدرسة في استخدام طالباتها لمنصات التعليم الإلكترونية، أما أدنى متوسط حسابي جاء للعبارة رقم 3 والتي نصت على «أعتقد بأن عدم متابعة المنصات التعليمية سيؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، وبانحراف معياري 1.7 بما يعني أن إجابات العينة متباينة حول هذه العبارة، حيث يمكن تفسير ذلك بأن الطالبة المتميزين يعتبرون هذه المنصات عامل مساعد على التحصيل الدراسي وليس العامل الأساسي وبحساب المعاملات الإحصائية لدرجات الطالبات على بعد أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي المتمثلة بالجدول التالي

المعامل الإحصائي	القيمة
المتوسط الحسابي	21.25
الانحراف المعياري	3.99
القيمة الدنيا	8
القيمة العليا	25
المدى	17
الوسيط	21

جدول 10 المعاملات الإحصائية لدرجات الطالبات على بعد أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي

تبين النتائج السابقة بأن درجات الطالبات قد توزعت ما بين 8 درجات و25 درجة وبمدى قدره 17 إلا أن المتوسط الحسابي بلغ 21.25 وهو ضمن المستوى المرتفع بحسب الجدول رقم 4، وبانحراف معياري قدره 3.99 أي أنه الغالبة العظمى من الدرجات جاءت ضمن المستوى المرتفع كون الحد الأدنى لهذا المستوى 18.4 بحسب الجدول رقم 4 ويدل على ذلك بأن الوسيط قيمته 21 وهو أعلى من قيمة الحد الأدنى لهذا المستوى بحوالي 3 أي غالبية الدرجات ضمن المستوى المرتفع

حساب العلاقة بين متغيرات الدراسة:

Correlations				
المستوى	الصف	مجموع الاتجاه		
.517*	.173	1	Pearson Correlation	مجموع الاتجاه
.023	.478		Sig. (2-tailed)	
19	19	19	N	
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

جدول 11 معامل بيرسون للمتغير الاتجاه نحو المنصات التعليمية مع المتغيرات المستقلة المستوى والصف الدراسي

يتضح من الجدول السابق بأن هناك علاقة طردية ما بين اتجاه الطلبة نحو المنصات التعليمية ومستوى تحصيلهم الدراسي حيث بلغ قيمة 0.517 أي أن هناك علاقة طردية قوية، وهي ذات دلالة إحصائية كون قيمة SIG 0.023 أصغر من 0.05. بينما لا يوجد أي علاقة بين متغير الاتجاه والمرحلة الدراسية

Correlations				
		الصف	المستوى	مجموع التحصيل
أثر المنصات التعليمية	Pearson Correlation	-.207-	.482*	1
	Sig. (2-tailed)	.395	.037	
	N	19	19	19
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

جدول 12 معامل بيرسون لمتغير أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي مستوى التحصيل والصف الدراسي

يبين الجدول السابق أثر المنصات التعليمية من وجهة نظر الطالبات على التحصيل الدراسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي، حيث نجد بأن قيمة معامل بيرسون هي 0.48 وتدل على وجود علاقة طردية وذات دلالة إحصائية كون قيمة sig 0.037 أقل من 0.05 ولكن لا توجد علاقة بين أثر المنصات والصف الدراسي

مناقشة النتائج مع فرضيات الدراسة:

من خلال النتائج السابقة نجد بأن الفرضية الأولى والتي نصت على: «اتجاه الطالبات نحو استخدام منصات التعليم الإلكترونية ضمن مستوى المتوسط» غير محققة كون أن مستوى الاتجاه لدى الطالبات جاء بشكل مرتفع، وليس متوسط أما الفرضية الثانية والتي نصت على: «هناك علاقة طردية ما بين اتجاه الطالبات نحو منصات التعليم الإلكتروني والتحصيل الدراسي» فنجد بأنها محققة حيث بين معامل بيرسون عن وجود علاقة طردية وذات دلالة إحصائية بين الاتجاه ومستوى التحصيل الدراسي. وهذا يتفق مع معظم الدراسات السابقة التي تناولناها والتي أثبتت الأثر الإيجابي للمنصات التعليمية على التحصيل الدراسي مثل دراسة الحبشي (2017) ودراسة العيسوي (2020) ودراسة العتيبي (2021) والتي توصلت إلى أن لمنصات التعليم الإلكتروني أثر إيجابي على التحصيل الدراسي

أما الفرضية الثالثة والتي نصت على: «تدرك الطالبات أثر المنصات التعليمية الإيجابي على التحصيل الدراسي» فنجد أنها محققة حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى إدراك الطالبات لأثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي مرتفع

نتائج الدراسة:

- يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي:
- « اتجاه الطالبات نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني مرتفع.
 - « تدرك غالبية الطالبات أثر استخدام المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي.
 - « تشجع المدرسة بشكل كبير استخدام المنصات التعليمية بحسب وجهة نظر الطالبات.
 - « هناك علاقة طردية ما بين اتجاه الطالبات نحو المنصات التعليمية ومستوى التحصيل الدراسي.
 - « لا يوجد علاقة بين اتجاه الطالبات نحو المنصات التعليمية والمرحلة الدراسية.
 - « التوصيات:
 - « تشجيع الطالبات ضعيفات ومتوسطات التحصيل الدراسي على استخدام المنصات التعليمية وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحوها.
 - « تمكين المعلمين من استخدام المنصات التعليمية وميزاتها بشكل أمثل بما ينعكس على التحصيل الدراسي للطلبة.

المراجع:

- الجندي، محمد مصطفى السعيد (2021) أثر استخدام المنصة التعليمية غوغل كلاس روم على مستوى التحصيل الدراسي وتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب مقرر التدريب الميداني، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، العدد 92، الجزء الأول، الصفحات 541-521.
- الحبشي، آيات بنت علوي حسين (2017) أثر استخدام المنصات التعليمية لمتابعة الواجبات المنزلية في الكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل الرياضيات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد 20، العدد 9، الصفحات 58-25.
- خليفة، حسيبة (2021) اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم عن بعد: دراسة ميدانية في جامعة تاسوسست، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل، الجزائر.
- سبيتان، فتحي (2000) ضعف التحصيل الطلابي المدرسي الرياضيات -والعلوم الأسباب والحلول، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
- شرقي، وسام كافي حمود (2022) أثر استعمال منصة نيوتن التعليمية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية واتجاههن نحو التعليم الإلكتروني، مجلة جامعة الأنبار لعلوم الإنسانية، العدد 2، الصفحات 418-441.
- صالح، جعفر عوض أحمد (2019) أثر استخدام الرحلات المعرفية ولمنصات التعليمية

لتدريس الرياضيات في تنمية القوة الرياضية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

العتيبي، محمد بن علي عباد (2021) فاعلية استخدام المنصات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعليم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية بعفيف، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، العدد 22، الصفحات 155-180.

علوان، شذى أحمد والجريسي، أمل طه ياسين (2022) أثر استخدام المنصات التعليمية في تحسين جودة العملية التعليمية: المهارة الرقمية متغيراً تفاعلياً: دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البصرة، مجلة العلوم الاقتصادية، مجلد 17، العدد 65، الصفحات 27-52.

العيساوي، سماح أنور حمادى (2021) أثر التدريس وفقاً لمنصة إيدمودو التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة علم الأحياء، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العدد 55، الصفحات 215-232.

المنصوري، ميثاء قران سعيد صياح (2022) أثر استخدام المنصات التعليمية على اكتساب المهارات النحوي بمادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني عشر، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 29، الصفحات 205-226.

الملاحق:

الاستبيان:

الطلاب والطالبات الأكارم ارجو منكم ملء الاستبيان التالي حول أثر المنصات التعليمية على التحصيل الدراسي وذلك من خلال اختيار الإجابة الأنسب لكم بعد قراءة العبارات بشكل دقيق، مع العلم بأن المعلومات الواردة في هذا الاستبيان سرية وهي بهدف البحث العلمي ولا يطلب منكم التعريف بهويتكم الشخصية، كما أن مدة ملء الاستبيان لا تتجاوز 5 دقائق ويمكن لأي طالب أداء الاستبيان من دون الحاجة للإيميل

البيانات الأساسية		
1	الصف الدراسي	☐ الصف التاسع ☐ الصف العاشر ☐ الصف الحادي عشر ☐ الصف الثاني عشر
2	مستوى التحصيل الدراسي	☐ ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐ ممتاز
اتجاه الطلبة نحو المنصات التعليمية		
1	مستوى التحصيل الدراسي العام في المدرسة	☐ موافق بشدة ☐ موافق ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة

2	أعتمد على المنصات التعليمية بشكل كبير خلال دراستي	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
3	أرى في المنصات التعليمية وسيلة هامة للغاية لرفع مستوى المعرفة والفهم للمواد التي أدرسها	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
4	إن المنصات التعليمية غالباً ما تضيق وقت الطالب دون جدوى	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
5	معظم الوقت الذي أقضيه على الإنترنت يكون مخصص للمنصات التعليمية	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
6	أستخدم منصة تعليمية واحدة على الأقل من المنصات التعليمية الخاصة بالمرحلة التعليمية التي أنا فيها	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
7	أتابع المنصات التعليمية بشكل يومي تقريباً	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
8	أرى بأن محتوى المنصات التعليمية ذو جودة منخفضة للغاية	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
أثر المنصات في التحصيل الدراسي		
1	ساعدتني المنصات التعليمية في رفع درجاتي في الاختبارات المدرسية	○ وافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
2	أستفيد من المنصات التعليمية في مراجعة معلوماتي قبل الاختبارات المدرسية	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
3	أعتقد بأن عدم متابعة المنصات التعليمية سيؤثر سلباً على تحصيلي الدراسي	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة
4	يتم توجيهنا من قبل المدرسة لاستخدام المنصات التعليمية لتحسين تحصيلنا الدراسي	○ موافق بشدة ○ موافق ○ محايد ○ غير موافق ○ غير موافق بشدة

دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة وصفية تحليلية تقويمية لموقع الجزيرة

الأستاذ الدكتور أردنج دوغرو
Prof. Dr. Erdinç DOĞRU

معهد العلوم التربوية، جامعة غازي،
قسم تعليم اللغة العربية

dogruerdinc@hotmail.com

عدنان الحسين
ADNAN ALHUSEN

معهد العلوم التربوية، جامعة غازي،
قسم تعليم اللغة العربية

Adnan.hsen@gmail.com

المخلص

يرتكز التعليم المعاصر على آليات جديدة مدمجة في وسائط الإعلام الإلكترونية، والتي أصبحت تلعب دوراً حاسماً في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث إنه بعد ظهور الحاسوب، ظهرت منصات التعليم المتقدمة التي تعتمد بشكل كبير على الإنترنت، ويتيح هذا النوع من التعليم الفرصة للأفراد من مختلف الأعمار والجنسيات للحصول على المعرفة والدروس في أي وقت. يعتبر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر الوسائط الإلكترونية الحديثة خطوة أساسية لتعريف الأشخاص بهذه اللغة وتعليمها للأجانب الذين يرغبون في تعلمها، وقد أثار هذا النوع من التعليم جدلاً بين المنظرين والممارسين؛ لذلك، يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال تحليل وصفي وتقويمي لموقع الجزيرة التعليمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الكلمات المفتاحية: الوسائط الإلكترونية، اللغة، تعليم اللغة، الناطقين

بغيرها، القراءة

Abstract

Contemporary education places emphasis on new mechanisms integrated into electronic media, which play a crucial role in teaching Arabic to non-native speakers. Following the emergence of computers, advanced educational platforms relying extensively on the internet have surfaced. This form of education offers individuals of various ages and nationalities the opportunity to acquire knowledge and lessons at their convenience. Teaching Arabic to

non-speakers through modern electronic media is a fundamental step in introducing and instructing foreigners interested in learning the language. This type of education has sparked a debate among theorists and practitioners. Therefore, this research aims to examine the impact of using electronic media in teaching Arabic to non-native speakers through a descriptive and evaluative analysis of Al-Jazeera's educational website for teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: Electronic media, Language, Language Teaching, Non-native Speakers, Reading.

مقدمة

يعد تعلم اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها تحديًا كبيرًا يواجههم، وخاصةً في ظل التطور السريع الذي يشهده عالم الوسائط الإلكترونية، حيث تُعتبر اللغة وسيلة التواصل الأساسية بين البشر، وهي تعبر عن هوية الشعوب والثقافات المختلفة، ومع تزايد عدد الأشخاص الذين يرغبون في تعلم لغة جديدة لأغراض شخصية أو مهنية، أصبحت التقنية والوسائط الإلكترونية إحدى الأدوات المهمة لتعليم اللغة لغير الناطقين بها (رمضان، 2017، ص 4).

وتمثل الوسائط الإلكترونية مجموعة واسعة من الأدوات التعليمية المتاحة على الإنترنت، والتي تساعد على تعزيز وتطوير مهارات اللغة، مثل القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتشمل هذه الأدوات الكتب الإلكترونية، والمواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة، والبرامج التعليمية المتوفرة عبر الإنترنت، ومنصات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ويتميز استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها بعدة مزايا، حيث تتيح للمتعلمين الحصول على المعلومات والموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، مما يتيح لهم التعلم بمعدل يناسبهم، كما تتيح لهم تجربة أساليب تعليم متنوعة ومنهجية مختلفة، مثل المحاضرات المسجلة والمناقشات الحية والتدريبات التفاعلية والأنشطة التعليمية المتنوعة، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم بشكل أكثر فعالية (العناتي، 2009، ص 114)، وتساعد الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها على تخطي الصعوبات التي تواجههم في التواصل اللغوي، حيث يمكن للمتعلمين الاستفادة من مجموعة واسعة من الموارد التعليمية المتاحة على الإنترنت بما في ذلك الدروس التفاعلية والفيديوهات والمقالات والتمارين اللغوية والألعاب التعليمية (يطو، 2018، ص3).

كما يمكن للمتعلمين الانخراط في محادثات ومناقشات عبر الإنترنت مع متحدثين أصليين للغة التي يتعلمونها، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية وزيادة ثقتهم في التحدث بها، ويمكن للمتعلمين أيضاً استخدام تطبيقات اللغة والبرامج التعليمية المختلفة التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين تجربة التعلم

وتعزيز الفهم والاستيعاب، كما يمكن للمتعلمين تحميل تطبيقات القواميس الإلكترونية التي توفر معاني الكلمات وطريقة النطق الصحيح، مما يساعدهم على تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية (البغدادي، 2016، ص33)

وبالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الوسائط الإلكترونية يسمح للمتعلمين التعلم في أي وقت ومن أي مكان يرونه مناسباً لهم، مما يجعل عملية التعلم أكثر مرونة وسهولة ويسراً؛ وبذلك، يمكن للمتعلمين الاستفادة من تقنيات التعلم عن بُعد لتحسين مهاراتهم اللغوية وتحقيق أهدافهم في تعلم اللغة بشكل فعال وممتع (زكي، 2014، ص13). لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك من خلال إجراء دراسة وصفية تحليلية تقويمية لموقع الجزيرة، الذي يعد واحداً من أبرز المواقع الإعلامية العربية. ستستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على تحليل البيانات الموجودة في الموقع بما في ذلك المحتوى والتصميم والتفاعلية والتوجيه، وسيتم تقييم هذه العوامل بما يتماشى مع أهداف تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في فهم أفضل لدور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم توصيات تساعد على تحسين المواقع والتطبيقات المستخدمة في هذا المجال، مما يساعد على تعزيز جهود تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتسهيلها لهم

مشكلة البحث

تتمحور مشكلة البحث في هذه الدراسة حول دور الوسائط في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، وتتناول مشكلة البحث في هذا المحتوى فعالية استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومدى قدرتها على تخطي الصعوبات التي تواجه المتعلمين في التواصل اللغوي، والتحديات التي يمكن أن تواجه هذه الوسائط في توفير تجربة تعليمية فعالة، بالإضافة إلى دراسة أهم الموارد التعليمية المتاحة على الإنترنت والتي يمكن للمتعلمين الاستفادة منها، وتحديد الأساليب والأدوات الأكثر فعالية في استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها (السرتي، 2016، ص10).

ويتضمن البحث تحليل تجربة موقع الجزيرة في هذا المجال وتحديد أهمية استخدام هذه الوسائط في تعليم اللغات، ويتعلق الأمر بدراسة حاجة المجتمعات إلى تعلم اللغات الأجنبية لتسهيل التواصل والتعاون الدولي، وتوفير مصادر تعليمية متاحة للجميع، كما يتناول البحث استخدام الوسائط الإلكترونية كوسيلة فعالة لتحقيق ذلك. يأتي هذا البحث في ضوء تزايد استخدام الوسائط الإلكترونية في التعليم، ويهدف إلى تحليل تجارب استخدام هذه الوسائط في تعليم اللغات وتحديد الأساليب الأكثر فعالية في ذلك؛ لذلك، يعد هذا البحث مهماً لتحسين جودة تعليم اللغات لغير الناطقين بها وتوفير مصادر تعليمية متاحة للجميع

أهداف البحث

يهدف هذا البحث بشكل رئيسي إلى دراسة دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك باستخدام موقع الجزيرة كمثال، وتهدف هذه الدراسة إلى بيان أهمية استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة، وتحليل تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوصيف عيوب ومشاكل استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة، إلى جانب تحديد ما إذا كانت هذه الوسائط تساهم في تحسين تعلم اللغة، ويتم تحليل موقع الجزيرة كنموذج تعليمي لتقييم استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة، ويمكن صياغة الأهداف الفرعية للبحث على النحو التالي

دراسة دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

تحليل تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، واستخراج العوامل الناجحة في هذه التجربة

تحديد مدى مساهمة الوسائط الإلكترونية في تحسين تعلم اللغة، وتحليل الأثر الإيجابي لها على نتائج التعلم

تحليل موقع الجزيرة كنموذج تعليمي لتقييم استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة

أهمية البحث

يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً وحيوياً في مجال تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها، ويرتكز على الدراسة العلمية لدور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحليل تجربة موقع الجزيرة في هذا المجال، ويمكن تلخيص أهمية هذا البحث في الأسباب التالية:

تزايد استخدام الوسائط الإلكترونية في التعليم.

الحاجة الملحة لتعلم اللغات المختلفة.

توفير مصادر تعليمية متاحة للجميع: يتيح استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها مصادر تعليمية للجميع بغض النظر عن مكان تواجدهم أو قدرتهم الاقتصادية مما يساعد في تعزيز مفهوم التعليم المتاح للجميع (بن يحيى، 2017، ص13)

منهجية البحث

دراسة وصفية تحليلية تقويمية لموقع الجزيرة، بالإضافة إلى مراجعة الدراسات السابقة والأبحاث والمنشورات ذات الصلة بالموضوع، وتحليل الموقع الإلكتروني للجزيرة وتحديد محتوياته وتصميمه وأساليب التعليم المستخدمة فيه، لتقييم استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة، وبعد التحليل والتقييم، يتم اقتراح بعض

الاستراتيجيات والتوصيات لتحسين استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، بما في ذلك تطوير المحتوى وتصميم الوسائط الإلكترونية وتدريب المعلمين على استخدامها بشكل فعال

الإطار النظري

يعتبر تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر الوسائط الإلكترونية الحديثة خطوة أساسية لنشر اللغة وتعريفها وتسهيل طرق تعلمها وتعليمها للراغبين في ذلك، وبالنظر إلى حركة التعليم عن بُعد، نلاحظ أن الدول المتقدمة كانت الرائدة في تبني هذا النوع من التعليم وإبلائه الاهتمام الكبير، حيث يرجع ذلك إلى رغبتها في تعريف لغاتها ونقلها إلى الأجانب في جميع أنحاء العالم، وعلى الرغم من تأخر تبني هذا النوع من التعليم عبر الوسائط الإلكترونية، فإن الفرصة لا تزال متاحة للمهتمين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغات عن طريق المنصات والوسائط الإلكترونية والاستفادة من التطورات التي تمت في مجال تعليم اللغات بهذا الصدد (بعداش، 2020، ص21)

من المهم أن يساهم الباحثون المتفانون في استغلال هذه الوسائط والمنصات بطرق تمكن من نقل الصوت والكتابة بلغات مختلفة لغير الناطقين بها، ومشاركتهم بنشاط في تصميم مناهج تعليمية واضحة وشاملة في هذا الصدد، ويسلط هذا البحث الضوء على تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر الوسائط الإلكترونية والمنصات، مع التركيز على تحليل ووصف تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيث يتطلب النجاح في هذه العملية استقدام باحثين مؤهلين و متمكنين لتصميم المناهج التعليمية التي تستند إلى التعلم عبر الوسائط والمنصات الإلكترونية وبناءً على ذلك، يجب أن تتعاون الجهود المختلفة لتعزيز هذا النوع من التعليم ومواكبة روح العصر بما يتضمن من وسائط ومنصات (سلفاوي، 2020، ص5) وبالتالي، في هذا الفصل سنتطرق إلى النقاط التالية

1. مفهوم الوسائط الإلكترونية ودورها في عملية تعليم اللغة لغير الناطقين بها.
2. أهمية منصات التعليم الإلكترونية والوسائط المختلفة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها

مفهوم الوسائط الإلكترونية:

الوسائط الإلكترونية تشير إلى الوسائل التي تستخدم التكنولوجيا الإلكترونية لتخزين ونقل المعلومات، وتشمل هذه الوسائط العديد من الأشكال مثل الصوت والصورة والنص والفيديو والرسوم المتحركة والتفاعلات المتعددة الوسائط، وتعتمد هذه الوسائط على أجهزة إلكترونية مثل الكمبيوتر والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والتلفزيونات الذكية والأجهزة الأخرى للوصول إلى المحتوى وتشغيله (صالح، 2020، ص19)

أهمية الوسائط الإلكترونية:

أهمية الوسائط الإلكترونية تكمن في قدرتها على تحويل العالم إلى قرية صغيرة من خلال توفير وسيلة للاتصال والتواصل عبر الحدود الجغرافية، حيث تتيح لنا هذه الوسائط الوصول إلى مصادر معلومات ضخمة ومتنوعة، وتمكننا من التواصل مع الآخرين وبناء شبكات اجتماعية عبر الإنترنت، كما تساهم الوسائط الإلكترونية في تطوير الابتكار وتحفيز التعاون وتوفير فرص عمل جديدة في مجالات مثل التصميم الجرافيكي وتطوير البرمجيات والإعلان والتسويق الرقمي، ويمكن تلخيص أهمية الوسائط الإلكترونية في عدة نقاط على النحو التالي: (Warschauer, 1996, p11).

الوسائط الإلكترونية تعد وسيلة فعالة لنقل المعلومات والتواصل على مستوى عالمي، حيث يمكن للأفراد التواصل وتبادل المعلومات بسهولة وسرعة عبر الإنترنت توفر الوسائط الإلكترونية قنوات متعددة للتواصل، مثل البريد الإلكتروني، أو الدردشة، والمكالمات الصوتية والمرئية، ووسائل التواصل الاجتماعي، مما يسمح للأفراد بالاختيار المناسب لتواصلهم

توفر الوسائط الإلكترونية حزمة هائلة من المعلومات المتاحة على الإنترنت، مما يتيح للأفراد الوصول إلى مصادر متنوعة ومتخصصة للمعرفة والبحث تسهل الوسائط الإلكترونية التعلم عن بعد والتدريب عبر الإنترنت، حيث يمكن للأفراد الوصول إلى دورات تعليمية ومواد تعليمية بسهولة والتعلم في أي وقت ومن أي مكان

تساعد الوسائط الإلكترونية على توسيع دائرة التواصل الاجتماعي، حيث يمكن للأفراد التواصل مع الأصدقاء والعائلة وزملاء في أي وقت ومن أي مكان، سواء عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو التطبيقات المخصصة

تعزز الوسائط الإلكترونية التعاون والعمل الجماعي، حيث يمكن للأفراد مشاركة الملفات والوثائق والعمل معاً على مشاريع ومهام مشتركة بسهولة عبر الإنترنت تتيح الوسائط الإلكترونية فرصاً اقتصادية وتجارية كبيرة، حيث يمكن للأفراد إنشاء متاجر إلكترونية والتجارة عبر الإنترنت وغيرها

تعليم اللغات عبر الوسائط الإلكترونية:

شهد العصر الحالي انفجاراً في المعلوماتية، حيث تقدمت تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية بشكل كبير، مما سهّل عملية التعليم عن بعد، وفي بداية القرن الحادي والعشرين، حققت هذه الوسائط تقدماً هائلاً، مما جعل العالم يتحول إلى قرية صغيرة تجمع بين جميع جوانبه وأفراده، وتأثر التعليم بهذا التطور، حيث بدأ يعتمد على التقنيات الإلكترونية ويعرف بالتعليم الإلكتروني، ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني على أنه استخدام الوسائط المتعددة المشمولة في الوسط الإلكتروني، مثل الإنترنت والأقمار الصناعية والإذاعة وأفلام الفيديو والتلفزيون والأقراص المصغرة ومؤتمرات

الفيديو والبريد الإلكتروني والدردشة عبر الإنترنت، في عملية التعلم (بيدس والعجرمي، 2017، ص48). وبالتالي، يعد التعليم الإلكتروني وسيلة لتعليم الطلاب باستخدام أحدث وسائل الاتصال، مثل الحاسوب والشبكات و وسائط الوسائط المتعددة لنقل المعرفة بأقل تكلفة وفي أسرع وقت ممكن، وتمكين إدارة العملية التعليمية وقياس وتقييم أداء الطلاب؛ ولذا، تسعى الأنظمة اليوم لوضع استراتيجيات مناسبة لتنشئة عقول ناجحة بطرق حديثة، وأصبحت المنافسة العالمية مرتبطة بالاستثمار في العقل البشري، ومن هنا جاءت الحاجة إلى طريقة فعالة لتعليم اللغات لغير الناطقين بها، كما أن تعليم اللغات يشمل مجموعة من الخطابات المتعلقة بتعليم لغات المنشأ واللغات الثانية، وفي البداية، كانت دراسة تعليم اللغات مرتبطة باللسانيات التطبيقية واهتمت بأساليب تدريس اللغات، ومن ثم، اتسع نطاقها لتشمل مجالات بحثية متنوعة وتطويرية، حيثُ تركزت هذه المجالات على تحسين وتطوير أساليب وطرق تعليم اللغات، بما يتوافق مع تطلعات المجتمع الحديث ومتطلبات التواصل العالمي، وقد شهدت التقنيات الحديثة تقدماً كبيراً في مجال تعليم اللغات، حيثُ أصبح من الممكن تقديم المحتوى التعليمي وتفاعل الطلاب معه عبر وسائط إلكترونية متعددة، مما يساهم في تحقيق تجربة تعليمية أكثر تفاعلية وشمولية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، حيثُ يمكن تقديم دروس اللغات عبر برامج وتطبيقات مختلفة، مثل البرامج التعليمية التفاعلية والتطبيقات الهاتف المحمول والمنصات التعليمية عبر الإنترنت، كما يوفر الإنترنت وسائل تواصل مثل المحادثات الصوتية والمرئية والدروس الجماعية عبر الويب، مما يتيح للمتعلمين التواصل المباشر مع المعلمين والزملاء وممارسة المهارات اللغوية في بيئة واقعية، بالإضافة إلى ذلك، تطورت تقنيات التعليم الذكي واستخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل أداء الطلاب وتقديم تغذية راجعة فورية وتخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات كل طالب، كما يمكن استخدام أنظمة التعلم الآلي لتحليل بيانات الطلاب واكتشاف أنماط التعلم الفردية المختلفة (صالح، 2020، ص6)

دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها:

تعد الوسائط الإلكترونية والتكنولوجيا الحديثة أدوات قوية تساهم في تعليم اللغة لغير الناطقين بها بطرق مبتكرة وفعالة، حيثُ إن توافر الإنترنت والأجهزة الذكية والتطبيقات التعليمية قد غير بشكل جذري طريقة تعلم اللغات وجعلها أكثر سهولة ووفرة

توفر الوسائط الإلكترونية مصادر لغوية غنية ومتنوعة يمكن للمتعلمين من خلالها الوصول إلى موارد تعليمية مثل مواقع الويب ومدونات ومقاطع فيديو وتطبيقات الهواتف المحمولة، وتلك المصادر تعرض اللغة الهدف بطرق متنوعة وشيقة، ويمكن للمتعلمين الاستفادة من مقاطع الفيديو التعليمية لمشاهدة وسماع اللغة المستهدفة وتحسين مهارات الاستماع والنطق، ويمكنهم أيضاً استخدام

تطبيقات المحادثة لممارسة المحادثة وتطوير مهارات التواصل (خزنة، 207، ص10) أيضًا تُوفر الوسائط الإلكترونية أدوات تفاعلية لتعلم اللغة، مثلًا يمكن للمتعلمين المشاركة في مجموعات دراسية عبر الإنترنت، والتواصل مع أشخاص يتحدثون اللغة المستهدفة من خلال منتديات النقاش وشبكات التواصل الاجتماعي، ويمكنهم أيضًا استخدام تطبيقات التعلم التفاعلية لحل التمارين وإجراء التدريبات اللغوية، وهذا يسمح لهم بتطبيق المفردات والقواعد النحوية التي تعلموها وتحسين مهاراتهم اللغوية بشكل عملي وفعال

كما تعد الوسائط الإلكترونية والتقنيات التعليمية الحديثة أدوات قوية تساعد في تعلم اللغة لغير الناطقين بها، فمن خلال استخدام الوسائط الإلكترونية، يمكن للطلاب الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة ومتاحة بسهولة عبر الإنترنت، مما يوفر لهم فرصًا واسعة لتعلم اللغة بطرق مبتكرة وتفاعلية (عمرأوي، 2018، ص13) تعزز الوسائط الإلكترونية التعلم الذاتي والمرونة في التوقيت، أي يمكن للمتعلمين تنظيم وقتهم بشكل مستقل وتحديد وتنظيم خطة الدراسة الخاصة بهم، ويمكنهم الوصول إلى الموارد التعليمية عبر الإنترنت في أي وقت يناسبهم وتكرار المحتوى حسب الحاجة، وبالطبع هذا يسمح لهم بالتعلم بمعدل الخاص وفقًا لاحتياجاتهم واهتماماتهم الشخصية (Liaw, et al, 2013, p27)

كما تمكن الوسائط الإلكترونية التواصل العابر للحدود وتوفير فرص التعلم العالمية، ويُمكن للمتعلمين التواصل مع متحدثي اللغة المستهدفة من مختلف أنحاء العالم وتبادل المعرفة والثقافة، كما يمكنهم أيضًا الاستفادة من دورات اللغة عبر الإنترنت التي تقدمها جامعات ومؤسسات تعليمية مرموقة من دون الحاجة إلى السفر، وهذا يوسع أفق المتعلمين ويعزز فهمهم للغة وثقافة البلد الذي يتعلمون فيه، أي إن الوسائط الإلكترونية تساهم بشكل كبير في تعلم اللغة لغير الناطقين بها من خلال توفير مصادر غنية وتفاعلية وفرص تعلم مرنة وتواصل عالمي، ومع استمرار التقدم التكنولوجي، من المتوقع أن تستمر الوسائط الإلكترونية في تحسين وتعزيز تجربة تعلم اللغة وتمكين المتعلمين من الوصول إلى المهارات اللغوية بطرق أكثر فعالية وملائمة لاحتياجاتهم الفردية (Warschauer, 1996, p4)

الوسائط الإلكترونية ومحتوياتها وما يمكن أن تقدمه في إطار تعليم

اللغة لغير الناطقين بها

الوسائط الإلكترونية تشكل أداة قوية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيث يمكن استخدام الوسائط الإلكترونية لتوفير مجموعة متنوعة من المحتويات التعليمية والتفاعلية التي تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة الجديدة وتحسين قدراتهم اللغوية، وفيما يلي بعض الأمثلة على ما يمكن أن تقدمه الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة

تطبيقات الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية: توجد العديد من التطبيقات المتاحة التي توفر دروسًا تفاعلية وألعابًا لتعلم اللغة، حيثُ تستخدم هذه التطبيقات تقنيات مثل التعرف على الصوت والصورة وتقديم تمارين تفاعلية لتحسين المفردات والقواعد اللغوية

منصات التعلم عبر الإنترنت: هناك العديد من المواقع والمنصات التعليمية عبر الإنترنت التي توفر دروسًا وموارد مجانية ومدفوعة لتعلم اللغة، ويمكن للمتعلمين الوصول إلى مقاطع فيديو تعليمية وملفات صوتية وتمارين تفاعلية لتحسين مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة

الدروس عبر الفيديو والبودكاست: يمكن استخدام الفيديوهات والبودكاست لتقديم دروس اللغة المصورة والمحتوى الصوتي، حيثُ يمكن للمتعلمين مشاهدة دروس تفاعلية تشرح القواعد اللغوية وتوفر أمثلة عملية، وكذلك الاستماع إلى بودكاست تعليمي يتضمن مناقشات ومحدثات اللغة المستهدفة (البغدادي، 2016، ص5).

التطبيقات والألعاب التفاعلية: يمكن استخدام التطبيقات والألعاب التفاعلية لتعليم اللغة بطرق مشوقة ومسلية، حيثُ توفر هذه الأدوات فرصًا للتفاعل مع اللغة المستهدفة من خلال أنشطة تفاعلية مثل الألغاز والألعاب والكلمات والمحدثات الافتراضية، وتستخدم هذه التطبيقات تقنيات التعلم القائم على اللعب لتحفيز المتعلمين وتعزيز تفاعلهم مع اللغة

الموارد التعليمية عبر الإنترنت: هناك مجموعة واسعة من الموارد التعليمية المجانية المتاحة على الإنترنت، مثل المواقع التعليمية والمدونات والمجموعات التعليمية، حيثُ يمكن للمتعلمين الاستفادة من الدروس المكتوبة والتمارين والمواد التعليمية الأخرى المتاحة لتعزيز مهاراتهم في اللغة

الوسائط الإلكترونية تشكل أداة قوية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيثُ يمكن استخدام الوسائط الإلكترونية لتوفير مجموعة متنوعة من المحتويات التعليمية والتفاعلية التي تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة الجديدة وتحسين قدراتهم اللغوية. وفيما يلي بعض الأمثلة على ما يمكن أن تقدمه الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة

عند استخدام الوسائط الإلكترونية لتعليم اللغة، يجب مراعاة احتياجات وأهداف المتعلمين واختيار الموارد المناسبة التي تلبي احتياجاتهم اللغوية الفردية، وقد تكون الوسائط الإلكترونية فعالة في تحفيز المتعلمين وتمكينهم من ممارسة اللغة وتطبيق مهاراتهم في سياقات حقيقية، مما يساهم في تحسين قدراتهم على التواصل باللغة المستهدفة (السلفاوي، 2020، ص23)

فيما يلي بعض الأدوات والوسائط الإلكترونية التي تساعد في تعليم اللغة لغير الناطقين بها

تطبيقات اللغة: هناك العديد من التطبيقات المتاحة على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية التي تساعد في تعلم اللغة، حيثُ تتضمن هذه التطبيقات ألعاباً تفاعلية وتمارين متنوعة تساعد الطلاب على تحسين قدراتهم في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة

الدروس عبر الفيديو: يتوفر العديد من مواقع مشاركة الفيديو مثل يوتيوب وفيميو على الإنترنت، والتي توفر دروساً في تعلم اللغة من خلال مقاطع الفيديو، حيثُ يمكن للطلاب مشاهدة هذه الفيديوهات ومتابعة الدروس والتدريبات المرفقة بها، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية بطريقة مرئية وسهلة الفهم التواصل عبر الإنترنت: يمكن للطلاب التواصل مع أشخاص يتحدثون اللغة المستهدفة عبر الإنترنت، حيثُ يمكنهم الانضمام إلى منتديات النقاش أو مجموعات المحادثة عبر الإنترنت للتفاعل مع الناطقين باللغة وممارسة المحادثة وطرح الأسئلة (بن يحيى، 2017، ص4)

أهمية الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها

أنواع الوسائط الإلكترونية المستخدمة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها: تعتمد وسائط التعليم الإلكترونية المستخدمة في تعليم اللغة لغير الناطقين باللغة على العديد من الأدوات والتقنيات التي تساعد في تحقيق أهداف التعلم اللغوي، وفيما يلي بعض الأمثلة على الوسائط الإلكترونية المشهورة التي يتم استخدامها في هذا السياق

البرامج التعليمية عبر الكمبيوتر: توفر البرامج التعليمية على الكمبيوتر تجارب تفاعلية ومحاكاة للمستخدمين، حيثُ يمكنهم ممارسة مهارات اللغة المختلفة من خلال تمارين وأنشطة متنوعة

التطبيقات الجوالية: تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية توفر وسيلة مريحة لتعلم اللغة، حيثُ يمكن للمتعلمين الوصول إلى دروس وتمارين تفاعلية واختبارات من خلال هذه التطبيقات

الوسائط المتعددة على الإنترنت: تتضمن الوسائط المتعددة مثل الفيديوهات والصوتيات والصور المتاحة على الإنترنت، حيثُ يمكن استخدام هذه الوسائط لتعزيز فهم اللغة وتحسين المهارات اللغوية من خلال مشاهدة واستماع إلى المحتوى اللغوي

المحادثات الصوتية عبر الإنترنت: يمكن للمتعلمين التفاعل مع متحدثين أصليين للغة عن طريق المحادثات الصوتية عبر الإنترنت، وهذا يساعدهم على تطبيق المفردات وتحسين مهارات التحدث والاستماع (بن يطو وغليزان، 2018، ص8)

منصات التعلم الإلكتروني: تقدم منصات التعلم الإلكتروني مجموعة واسعة من الموارد والمواد التعليمية التفاعلية التي يمكن أن يستخدمها المتعلمون لتعلم اللغة،

وتتضمن هذه المنصات دروساً مبنية بشكل هرمي، وتمارين تفاعلية، واختبارات تقييمية، كما توفر أيضاً مساحات للمناقشة والتفاعل مع المتعلمين الآخرين والمدرسين من خلال المنتديات والدردشات الجماعية

الألعاب التعليمية: تعتبر الألعاب التعليمية وسيلة شيقة وفعالة لتعلم اللغة، وتوفر الألعاب الإلكترونية محتوى تعليمي مفيد وممتع في سياق اللعب، مما يساهم في تشجيع المتعلمين وزيادة تفاعلهم مع اللغة

وسائط التواصل الاجتماعي: يمكن استخدام منصات التواصل الاجتماعي للتفاعل مع مجتمعات الناطقين باللغة المستهدفة، حيث يمكن للمتعلمين المشاركة في المحادثات، وقراءة وكتابة المنشورات، ومشاهدة مقاطع الفيديو والصور المتعلقة باللغة، مما يساعدهم على تعزيز المهارات اللغوية والتفاعل الثقافي (البغدادي، 2016، ص5).

فوائد استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها:

توفر الوسائط الإلكترونية العديد من الفوائد في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وفيما يلي بعض الفوائد الرئيسية

سهولة الوصول: يعتبر الإنترنت والتطبيقات اللغوية الإلكترونية وسيلة سهلة الوصول للموارد التعليمية بغض النظر عن مكان تواجد المتعلم، حيث يمكن للأشخاص الذين يرغبون في تعلم اللغة الحصول على الموارد والمحتوى اللغوي بسهولة عبر الأجهزة الذكية والحواسيب الشخصية

تنوع المواد: توفر الوسائط الإلكترونية تشكيلة واسعة من المواد والموارد التعليمية المتنوعة، مثل الفيديوهات التعليمية، والتطبيقات التفاعلية، والملفات الصوتية، والمنتديات النقاشية، وغيرها، وهذا يسمح للمتعلمين بالاستفادة من أساليب تعليم متنوعة تناسب أساليب التعلم المختلفة (السلفاوي، 2020، ص23)

التفاعل والمشاركة: تشجع الوسائط الإلكترونية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والمجتمعات اللغوية عبر منصات التواصل الاجتماعي والمنتديات النقاشية، ويمكن للمتعلمين مشاركة أفكارهم وأسئلتهم والتفاعل مع الآخرين بطرق مبتكرة ومحفزة التعلم المستقل: تمكن الوسائط الإلكترونية المتعلمين من ممارسة التعلم المستقل وتطوير مهاراتهم اللغوية بشكل مستمر، حيث يمكن للأفراد اختيار المواد والموارد التعليمية التي تناسب احتياجاتهم الشخصية وتيرة تعلمهم الخاصة ردود الفعل الفورية: توفر الوسائط الإلكترونية ردود فعل فورية للمتعلمين، حيث يمكنهم تلقي ملاحظات فورية على أدائهم وتقديمهم في اللغة، ويمكن استخدام التطبيقات والبرامج التفاعلية لتقييم المهارات اللغوية وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وهذا يساعد المتعلمين على تعزيز تحفيزهم وتحقيق تقدم أسرع في تعلم اللغة (زكي، 2014، ص2)

المرونة الزمنية: يمكن للمتعلمين استخدام الوسائط الإلكترونية في أي وقت يناسبهم. بفضل توفر المواد عبر الإنترنت، لا يحتاج المتعلمون إلى التزام جدول زمني محدد، بل يمكنهم الوصول إلى الموارد والتعلم في وقت ملائم لهم.

تواصل وتوازن الثقافات: تساعد الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة على تواصل أفضل وتوازن الثقافات، حيث يمكن للمتعلمين التفاعل مع أشخاص من مختلف الثقافات والخلفيات اللغوية، مما يساعدهم على فهم تنوع اللغة وثقافتها وتعزيز قدرات التواصل مع الآخرين.

باختصار، تعتبر الوسائط الإلكترونية أداة قوية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيث توفر سهولة الوصول وتنوع المواد والتفاعل والتعلم المستقل وردود الفعل الفورية والمرونة الزمنية، مما يساعد المتعلمين على تحقيق تقدم كبير في تعلم اللغة وتطوير مهاراتهم اللغوية (بن يطو وغليرازان، 2018، ص9) (الحسن، 2021).

عيوب استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين

بها

على الرغم من أن الوسائط الإلكترونية قد أحدثت ثورة في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها، إلا أنها ليست بدون عيوب، حيث أن هناك بعض العيوب المحتملة لاستخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة.

قلة التفاعل الشخصي: في التعليم الوجاهي التقليدي، يمكن للمتعلمين أن يتفاعلوا مع المعلمين ومع زملائهم في الصف بخلاف بيئة التعلم الإلكتروني حيث يكون التفاعل الشخصي محدوداً، مما قد يؤثر على قدرة المتعلمين على التحدث والاستماع والتفاعل اللغوي الفعال.

صعوبة التواصل غير اللفظي: الوسائط الإلكترونية تعتمد بشكل رئيسي على النص المكتوب والمواد المرئية والسمعية، مما يقلل من الفرصة للمتعلمين لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي، مثل لغة الجسد والتعابير الوجهية.

قلة التفاعل الاجتماعي: يمكن لتجربة التعلم الجماعي في الصف أن تكون مفيدة للمتعلمين في تطوير المهارات الاجتماعية والتعاونية، إلا أنه في بيئة التعلم الإلكتروني، يكون التفاعل الاجتماعي أقل، مما يمكن أن يؤثر على قدرة المتعلمين على التواصل والتفاعل مع الآخرين باللغة المستهدفة (بعداش، 2021، ص11).

صعوبة توفير التغذية الراجعة الفورية: قد يكون من الصعب على المتعلمين الحصول على التغذية الراجعة الفورية والتوجيه من المعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني. يمكن أن يؤدي ذلك إلى تأخر في تصحيح الأخطاء وتوجيه الطلاب في تحسين مهاراتهم اللغوية. في الفصول العادية، يمكن للمعلمين أن يقدموا التغذية الراجعة فوراً ويوجهوا الطلاب لتحسين أدائهم بناءً على احتياجاتهم الفردية. إلا أنه، في بيئة التعلم الإلكتروني، قد يكون الاتصال محدوداً والتأخر في تقديم التغذية

الراجعة قد يؤثر على تقدم المتعلمين

تحديات التركيز والانتباه: في البيئة الرقمية، يواجه المتعلمون العديد من المشتتات مثل الإشعارات ووسائل التواصل الاجتماعي والمحتوى الرقمي الآخر، ويمكن أن يكون من الصعب على المتعلمين البقاء منصتين على الأدوات التعليمية الإلكترونية والتركيز على المهام اللغوية

قلة الممارسة الشفهية: في التعلم اللغوي التقليدي، يمكن للطلاب ممارسة المهارات اللغوية الشفهية من خلال التفاعل المباشر مع المعلمين والزملاء، بينما، في بيئة التعلم الإلكتروني، يمكن أن يكون هناك قلة في فرص الممارسة الشفهية، مما يؤثر على قدرة المتعلمين على تحسين مهاراتهم في النطق والاستماع

يجب مراعاة هذه العيوب عند استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ويمكن تعزيز الجوانب الضعيفة عن طريق دمج الأنشطة التفاعلية والتواصل الشخصي وتوفير التغذية الراجعة الفورية عند الاستخدام (Yang, et al., 2021)

تحليل تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها:

في الوقت الحالي، يعيش الإنسان في عصر لا يكون فيه مقيّدًا بأجهزة تكنولوجية محددة، بل يستمر في اختراع التقنيات الجديدة يومًا بعد يوم لتلبية متطلبات الحياة السريعة، وقد أدت هذه الاختراعات إلى تطور جيل جديد من الأجهزة والبرامج والمنصات التكنولوجية، وتُعرف هذه الأجهزة والبرامج والمنصات بمصطلح «الوسائط المتعددة»، فمنذ وقت طويل، ظهر مفهوم الوسائط المتعددة واشتمل على نظام تعليمي يتكون من مجموعة من الوسائط التي تتكامل وتتفاعل في برنامج تعليمي لتحقيق أهدافه

تعتمد الوسائط المتعددة على تنظيم متتابع محكم يسمح للدارس بالمضي قدمًا في البرنامج التعليمي وفقًا لميزاته الفردية، مما يجعله نشطًا إيجابيًا طوال فترة تعلمه، ومن خلال متابعة التطورات السريعة، يمكن للملاحظ أن الوسائط المتعددة بدأت تُطبق عمليًا، ويتميز ذلك بقدرتها على التكيف السريع، ومن بين العوامل التي ساهمت في انتشارها السريع هو أنها أداة مهمة لنقل المعلومات وإدارة عمليات التعليم والتعلم، وتساعد المتعلمين من جميع الأعمار على الانتقال من النظام التقليدي للتعليم المباشر إلى بيئة تعليم متكاملة

تسهل الوسائط المتعددة أيضًا في إدارة عمليات تقديم التغذية الراجعة وعمليات التقويم، وبفضل مجموعة متنوعة من وسائط التعليم، حيث تُثير الوسائط المتعددة اهتمام المتعلمين وتجعل تجربتهم التعليمية أكثر فاعلية وتأثيرًا، حيث توفر لهم الخبرات الضرورية لتحقيق أهداف التعلم. بوجود مجموعة متنوعة من الوسائط التعليمية، يمكن تنشيط اهتمام المتعلمين وتحفيزهم للمشاركة الفاعلة في عملية التعلم

من خلال استخدام الوسائط المتعددة، يمكن للمتعلمين الوصول إلى مصادر متنوعة للمعرفة والمعلومات، مثل الصور والرسوم المتحركة والفيديو والصوت، مما يعزز تفاعلهم وفهمهم للموضوعات المعروضة. كما تتيح لهم الوسائط المتعددة تجربة أساليب تعلم مختلفة، مثل التعلم التفاعلي والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي، مما يعزز التفاعل الفعال والتنوع في العملية التعليمية

وبفضل التقنيات المتقدمة المتاحة في الوقت الحالي، أصبح بإمكاننا تخصيص وتنظيم الوسائط المتعددة بطرق مبتكرة وفعالة، مما يعزز تجربة التعلم ويساهم في تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والتفكير النقدي والإبداع باختصار، فإن الوسائط المتعددة تعد أداة أساسية في عصرنا الحالي لتعزيز التعلم وتمكين المتعلمين من الاستفادة الكاملة من الموارد التعليمية المتنوعة المتاحة، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم بشكل فعال وممتع

تقديم لموقع الجزيرة:

موقع الجزيرة هو موقع إخباري عربي يتمتع بشعبية كبيرة في العالم العربي والعالم بأسره. ويعتبر الموقع الرسمي لشبكة الجزيرة الإعلامية، التي تأسست في عام 1996 كقناة تلفزيونية قطرية، وتطورت لتصبح مؤسسة إعلامية شاملة تشمل التلفزيون والراديو والإنترنت

يهدف موقع الجزيرة إلى توفير تغطية إعلامية شاملة ومتوازنة للأحداث العالمية والإقليمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويقوم فريق محرري الموقع بتوفير مقالات وتقارير ومقابلات وفيديوهات تلفزيونية وبرامج صوتية تستكشف القضايا وتحلل التطورات وتوفر التحليلات العميقة

تغطية الجزيرة الإعلامية متنوعة وشاملة للغاية، وتشمل أحداثاً عالمية مثل الصراعات السياسية والحروب والأزمات الإنسانية، بالإضافة إلى القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتتميز القناة والموقع بتقديم وجهات نظر متعددة وصوت لمجموعة متنوعة من الأطراف المعنية، مما يساعد على توفير تحليلات متوازنة ومعلومات متعمقة للقراء والمشاهدين

بالإضافة إلى الأخبار، يوفر موقع الجزيرة أيضاً خدمات أخرى مثل خدمات الطقس والأعمال الرياضية والثقافة والفن، كما يسمح للمستخدمين بالتفاعل مع المحتوى من خلال التعليقات والمشاركة في المناقشات وتبادل الآراء

كما يعتبر موقع الجزيرة مصدراً موثوقاً للمعلومات وموقع الجزيرة مصدراً موثوقاً للمعلومات ويحظى بسمعة قوية في مجال الصحافة، كما يتميز بتقديم تقارير موثوقة ومحايدة ومواكبة للأحداث في الوقت الفعلي، ويتبع معايير صحافية عالية للتحقق من الحقائق وتقديم المعلومات بطريقة شفافة

بالإضافة إلى ذلك، يعد موقع الجزيرة مصدراً هاماً للتغطية الإقليمية والعالمية

للأحداث التي تؤثر في العالم العربي، ويوفر منصة المراسلين والمحليين الذين يغطون مجموعة متنوعة من المواضيع والقضايا الهامة

يتميز الموقع بواجهة مستخدم سهلة الاستخدام وتصميم فعال يتيح للقراء الوصول بسهولة إلى المحتوى المرغوب والمهم بالنسبة لهم، كما يوفر خيارات للاشتراك والتسجيل لتلقي التحديثات والنشرات الإخبارية عبر البريد الإلكتروني باختصار، يعتبر موقع الجزيرة وجهة رئيسية للأخبار والمعلومات في العالم العربي، حيث يساهم في تمكين الجمهور من الوصول إلى الأحداث الرئيسية وتحليلاتها وتقاريرها المتعمقة، ويساهم في نشر الوعي وتعزيز فهم القضايا الهامة (الموقع الرسمي للجزيرة) أساليب تعليم اللغة على موقع الجزيرة

تعد تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها واحدة من العديد من المبادرات التعليمية التي تهدف إلى تعليم اللغة للأشخاص الذين ليسوا من الناطقين بها، حيث يقدم الموقع دورات تعليمية في اللغة العربية للمبتدئين والمتوسطين والمتقدمين، مما يسمح للمتعلمين بتحسين مهاراتهم في اللغة العربية وفهمها بشكل أفضل (موقع الجزيرة الرسمي) وتحليل هذه التجربة يمكن أن يركز على عدة جوانب:

المحتوى التعليمي: يعد المحتوى التعليمي المقدم في الموقع عاملاً رئيسياً في تقييم تجربة التعلم، يجب أن يكون المحتوى سهل الوصول إليه ومنظماً بشكل جيد، بما يتناسب مع مستوى الطلاب المستهدفين، حيث يمكن أن يشمل المحتوى الدروس المكتوبة، ومقاطع الفيديو، والتمارين التفاعلية وغيرها من المواد التعليمية جودة التدريس: يجب أن يكون التدريس متميزاً وفعالاً، حيث يجب على المدرسين أن يكونوا أكفاء في تدريس اللغة العربية وتوصيل المفاهيم بطرق سهلة ومفهومة، ويمكن استخدام تقنيات تفاعلية وأساليب تدريس متنوعة لتحفيز المتعلمين وزيادة فهمهم ومهاراتهم اللغوية

تكنولوجيا التعلم عن بعد: يجب أن يكون الموقع سهل الاستخدام ويوفر واجهة مستخدم مستقبلية ووظائف تفاعلية، ويمكن أن تتضمن هذه التكنولوجيا الوصول إلى الدروس والموارد بشكل سهل وسلس، وتوفير أدوات تفاعلية للمتعلمين مثل محادثات مباشرة، وتمارين تفاعلية، وتقييمات عبر الإنترنت، ويمكن أيضاً أن توفر التكنولوجيا مجتمعاً تعليمياً عبر الإنترنت حيث يمكن للمتعلمين التواصل مع بعضهم البعض ومشاركة الأفكار والتجارب

التقييم: يعتبر نظام التقييم جزءاً مهماً في تجربة تعلم اللغة، يجب أن يكون هناك آليات لتقييم تقدم المتعلمين ومهاراتهم اللغوية، ويمكن استخدام اختبارات عبر الإنترنت وتقييمات مستمرة لقياس التقدم وتوفير ردود فعل فورية للمتعلمين الدعم والمساعدة: يجب أن يتوفر الدعم والمساعدة للمتعلمين طوال رحلتهم

التعليمية، حيثُ يمكن تقديم دعم فني لحل أي مشاكل تقنية ومتابعة استفسارات المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن توفير منتديات أو مجموعات دراسية عبر الإنترنت حيثُ يمكن للمتعلمين التفاعل مع المدرسين والزلاء للحصول على المساعدة وتبادل المعرفة

أيضاً إن تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها تعتبر واحدة من الجهود المبذولة لتسهيل تعلم اللغة العربية وفهمها للمتعلمين غير الناطقين بها. ويعتبر موقع الجزيرة مصدراً شهيراً للأخبار والمعلومات باللغة العربية، وقد قام الموقع بتوظيف هذا الموقع ومحتواه لمساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة العربية

تعتمد الجزيرة على أساليب تعليمية متعددة لتحقيق أهداف تعلم اللغة العربية، ومن بين الأساليب المستخدمة

المحتوى المتنوع: يوفر الموقع مجموعة متنوعة من المحتوى التعليمي، بدءاً من المستويات الأساسية وصولاً إلى المستويات المتقدمة، حيثُ يتم تقديم المواد بطريقة متسلسلة ومنظمة، مما يسمح للمتعلمين بالبدء من المستوى المناسب لهم ومتابعة تقدمهم

الاستماع والمحادثة: يتضمن الموقع مقاطع صوتية وفيديوهات تساعد المتعلمين على تحسين مهارات الاستماع والفهم، بالإضافة إلى توفير فرص للمشاركة في مناقشات ومحادثات مع متحدثين عرب

التمارين والأنشطة: يحتوي موقع الجزيرة على تمارين وأنشطة تفاعلية تساعد المتعلمين على تطبيق المفردات والقواعد اللغوية التي تم تعلمها، حيثُ يتم تقديم تمارين الاستيعاب والمطابقة والإكمال والترجمة وغيرها، مما يساعد في تعزيز فهم اللغة العربية وتحسين مهارات الكتابة والقراءة

الدروس المنهجية: يقدم الموقع دروساً تعليمية هادفة تغطي مجموعة متنوعة من المواضيع والمستويات، ويتم شرح القواعد النحوية والمفردات والتعابير الشائعة، مع توضيح الأمثلة وتوجيه المتعلمين على كيفية استخدامها في سياقات مختلفة التواصل الاجتماعي: يقدم الموقع منتديات ومجموعات للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الخبرات والمعرفة، حيثُ يمكن للمتعلمين طرح الأسئلة والاستفسارات والمشاركة في المناقشات، مما يساهم في تعزيز تفاعلهم اللغوي والثقافي

الاستخدام العملي: يشجع الموقع المتعلمين على استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية والتطبيق العملي، ويقدم الموقع نصائح وموارد لتحسين مهارات التواصل والقراءة والكتابة في اللغة العربية خارج البيئة الافتراضية بشكل عام، تعتبر تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها

إيجابية وقيمة، حيث يوفر موارد شاملة ومتنوعة ويستخدم أساليب تعليمية فعالة لدعم المتعلمين في رحلتهم لاكتساب وتحسين مهارات اللغة العربية (معهد الجزيرة للإعلام)

ملخص الإطار النظري

الوسائط الإلكترونية تلعب دوراً حاسماً في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، فهي توفر مجموعة واسعة من الموارد والأدوات التي تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بفعالية وبطرق متنوعة. يمكن أن تشمل الوسائط الإلكترونية مواقع الويب، وتطبيقات الهواتف الذكية، وبرامج التعلم عبر الإنترنت، ومنصات التواصل الاجتماعي، والمنديات التعليمية، والمدونات، ومقاطع الفيديو التعليمية، والمحادثات الصوتية والفورية

من خلال الوسائط الإلكترونية، يمكن للمتعلمين الوصول إلى مصادر تعليمية غنية بالمحتوى مثل النصوص، والصور، ومقاطع الصوت، ومقاطع الفيديو، حيث يمكنهم تحسين مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث من خلال التفاعل مع هذه الموارد والمشاركة في التمارين والأنشطة التفاعلية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمتعلمين التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين عبر الإنترنت والمشاركة في مناقشات وممارسة المحادثة العملية

تعتبر الوسائط الإلكترونية أيضاً وسيلة مرنة ومتاحة في أي وقت ومكان، ويمكن للمتعلمين الوصول إلى الموارد التعليمية عبر الإنترنت بسهولة، ويمكنهم متابعة دروس وتمارين في وقت يناسبهم. هذا يتيح لهم التعلم بمعدلهم الخاص وفقاً لاحتياجاتهم الشخصية

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للوسائط الإلكترونية توفير ردود فعل فورية وتقييم أداء المتعلمين، ويمكن استخدام أدوات التقييم الإلكترونية لتقييم مستوى المهارات اللغوية وتتبع تقدم المتعلم على مدار الوقت، أي يمكن أن توفر هذه الردود الفورية ملاحظات هامة وتوجيهات للمتعلمين بشأن المجالات التي يحتاجون إلى تحسينها والاستراتيجيات التي يمكنهم اتباعها

باختصار، تلعب الوسائط الإلكترونية دوراً حيوياً في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيث توفر موارد غنية بالمحتوى وأدوات تفاعلية وتقييم فوري، كما تمكن المتعلمين من الوصول إلى المواد التعليمية في أي وقت ومكان، وتشجع التعاون والتواصل الاجتماعي، كما إن استخدام الوسائط الإلكترونية يعزز التعلم الفعال ويساعد المتعلمين على تحقيق تقدم ملموس في مهارات اللغة، أيضاً يمكن القول إن تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر الوسائط الإلكترونية والمنصات يعد أحد الأدوات الأساسية لنشر اللغة وتعريفها وتسهيل تعلمها وتعليمها، ومن خلال توفير المناهج التعليمية الملائمة واستغلال التكنولوجيا بشكل فعال، يمكن تحقيق تقدم كبير في تعزيز اللغة وجعلها تنافس اللغات العالمية الرائدة، مع توفير الدعم اللازم للمعلمين واستقدام الخبرات المؤهلة لضمان النجاح والتطور في هذا المجال

المنهجية وتحليل البيانات:

المنهجية الوصفية التحليلية التقييمية (Descriptive-Analytical-Evaluative Methodology) هي منهجية بحثية تستخدم في دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية لتحليل ظواهر معينة وتقييمها بشكل مفصل وشامل، حيث تتميز هذه المنهجية بتوفير إطار تحليلي يسمح بوصف الظاهرة المدروسة، تحليل مكوناتها وعواملها المؤثرة، وتقييمها بناءً على معايير محددة

في دراسة دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين، يمكن تطبيق المنهجية الوصفية التحليلية التقييمية على النحو التالي

الوصفي (Descriptive): يتم وصف استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بشكل مفصل، بما في ذلك أنواع الوسائط المستخدمة مثل البرامج التعليمية، والتطبيقات الهاتفية، والمنصات الإلكترونية، ويتم أيضاً وصف الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تصميم وتنفيذ الدروس باستخدام هذه الوسائط

التحليلي (Analytical): يتم تحليل فعالية استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين، ويشمل التحليل دراسة تأثير الوسائط الإلكترونية على تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز مهارات اللغة، وتشجيع المشاركة الفعالة للمتعلمين، ويتم أيضاً تحليل مدى ملاءمة هذه الوسائط لاحتياجات ومستوى المتعلمين غير الناطقين باللغة

التقييمي (Evaluative): يتم تقييم فعالية استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين بناءً على النتائج المستندة إلى التحليل السابق، ويشمل التقييم تقييم مزايا استخدام الوسائط الإلكترونية مثل زيادة التفاعل والمشاركة، وتوفير محتوى تعليمي متنوع وملائم، وتعزيز الذاتية في التعلم، ويتم أيضاً تقييم التحديات والعوائق التي يمكن أن تواجه استخدام الوسائط الإلكترونية، مثل قدرة المتعلمين على الوصول إليها واستخدامها بفعالية، وتأثيرها على التفاعل الاجتماعي والتواصل الشخصي في العملية التعليمية

باستخدام المنهجية الوصفية التحليلية التقييمية، يمكن للباحثين والمختصين في دراسة دور الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين أن يحصلوا على فهم شامل لتأثير هذه الوسائط وكفاءتها في تعزيز عملية التعلم وتطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين، كما يساعد هذا النهج في تحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه الجهود لتحسين استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة لغير الناطقين

لنتائج

من خلال ما تم مناقشته ودراسته في الإطار النظري تم التوصل إلى النتائج التالية

« تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر الوسائط الإلكترونية يعتبر خطوة أساسية لنشر اللغة، وتعريفها وتسهيل طرق تعلمها وتعليمها للراغبين في ذلك.

« الدول المتقدمة تلعب دوراً رائداً في تبني تعليم اللغة عن بُعد وإيلائه اهتماماً كبيراً، مما يعزز نقل لغاتها، تعريفها للأجانب في جميع أنحاء العالم.

« تجربة موقع الجزيرة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها تستحق التحليل والوصف لفهم كيفية تطبيق التعلم عبر الوسائط الإلكترونية والمنصات.

« النجاح في تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر الوسائط الإلكترونية يتطلب وجود باحثين مؤهلين ومتمكنين في تصميم المناهج التعليمية التي تعتمد على التعلم عبر الوسائط والمنصات الإلكترونية.

« الوسائط الإلكترونية توفر مصادر تعليمية غنية بالمحتوى وتساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل فعال من خلال التفاعل مع النصوص والصور والصوت والفيديو.

« يمكن للمتعلمين استخدام الوسائط الإلكترونية لتحسين مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث في اللغة المستهدفة. يتيح الاتصال بمتحدثي اللغة الأصليين عبر الإنترنت للمتعلمين فرصة الممارسة العملية للغة والمشاركة في مناقشات ومحادثات تعليمية.

« الوسائط الإلكترونية مرنة ومتاحة في أي وقت ومكان، مما يتيح للمتعلمين الوصول إلى الموارد التعليمية ومتابعة التمارين والدروس وفقاً لجدولهم الزمني واحتياجاتهم الشخصية.

« نتائج البحث تشير إلى أن تجربة تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر موقع الجزيرة قد تكون فعالة في تعزيز تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وبفضل الوسائط الإلكترونية المتاحة على الموقع، يمكن للمتعلمين الاستفادة من محتوى تعليمي متنوع، بما في ذلك دروس وتمارين تفاعلية ومناقشات مباشرة عبر الإنترنت.

« توفر الوسائط الإلكترونية فرصاً للتفاعل المباشر بين المتعلمين والمدرسين وبين المتعلمين أنفسهم. يمكن للطلاب المشاركة في مناقشات عبر الإنترنت، وتبادل الآراء والأفكار مع زملائهم، وطرح الأسئلة والاستفسارات، كما يمكنهم أيضاً الاستفادة من التمارين التفاعلية التي تعزز مهاراتهم اللغوية وتساعدتهم في تطبيق المفردات والقواعد اللغوية التي تم تعلمها.

« تتيح الوسائط الإلكترونية للمتعلمين المشاركة في أنشطة تعليمية تشجع على التعاون والتعلم القائم على المشروع. ويمكنهم العمل في مشاريع جماعية، حيث يتعاونون مع زملائهم في إنتاج محتوى متعلق باللغة العربية، كما يمكنهم أيضاً المشاركة في نشاطات تفاعلية تشمل الألعاب والتمارين التعاونية، مما يجعل عملية التعلم أكثر إثارة للاهتمام ومتعة.

« تتوافق هذه النتائج مع تجربة تعليم اللغة لغير الناطقين بها عبر موقع الجزيرة، حيثُ يعتبر موقع الجزيرة منصة إعلامية شهيرة توفر مجموعة واسعة من المحتوى باللغة العربية، بما في ذلك النصوص والمقاطع الصوتية والفيديوهات التعليمية، كما يمكن للمتعلمين استخدام هذا الموقع لتحسين مهاراتهم اللغوية من خلال قراءة المقالات ومشاهدة الفيديوهات والاستماع إلى المحتوى الصوتي، ويمكن لهم المشاركة في المنتديات التعليمية الموجودة على الموقع والتواصل مع المتحدثين الأصليين للتمرّن على المحادثة العملية.

التوصيات

من خلال هذه الدراسة نُوصي بما يلي:

« الباحثون المتفانون يجب أن يساهموا في استغلال هذه الوسائط والمنصات لتمكين نقل الصوت والكتابة بلغات مختلفة لغير الناطقين بها وتصميم مناهج تعليمية واضحة وشاملة في هذا الصدد.

« يجب تعزيز التعاون بين الجهود المختلفة لتعزيز هذا النوع من التعليم ومواكبة التطورات التكنولوجية في مجال الوسائط والمنصات الإلكترونية.

« تطوير المناهج التعليمية: يوصى بوجود باحثين مؤهلين ومتمكنين في تصميم المناهج التعليمية التي تعتمد على

التعلم عبر الوسائط الإلكترونية والمنصات. يجب تطوير مناهج شاملة تشمل الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث في اللغة المستهدفة.

« تشجيع استخدام الوسائط الإلكترونية، حيث يمكن للمتعلمين استخدام الوسائط الإلكترونية لتحسين مهاراتهم اللغوية بشكل فعال، ويجب توفير محتوى تعليمي متنوع يشمل النصوص والصور والصوت والفيديو لتحسين تفاعل المتعلمين مع المواد التعليمية.

« التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين: يجب تشجيع المتعلمين على الاتصال مع متحدثي اللغة الأصليين عبر الإنترنت لممارسة اللغة والمشاركة في مناقشات ومحادثات تعليمية. يمكن أن يساعد ذلك في تحسين مهارات الاستماع والتحدث.

« المرونة والتوفر: يجب الاستفادة من ميزات الوسائط الإلكترونية التي توفر مرونة في الوقت والمكان، حيث يجب أن تكون الموارد التعليمية متاحة في أي وقت ومكان لتلبية احتياجات المتعلمين وجدولها الزمني الشخصي.

« التعلم القائم على المشروع والتعاون: يجب تشجيع المتعلمين على المشاركة في أنشطة تعليمية تشجع على التعاون والتعلم القائم على المشروع، ويمكن للمتعلمين العمل في مشاريع جماعية والتعاون مع زملائهم لإنتاج محتوى متعلق باللغة العربية.

خاتمة

في الختام، يُمكن القول إن الوسائط الإلكترونية تلعب دوراً حاسماً في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، فهي توفر مجموعة واسعة من الموارد والأدوات التعليمية التي تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بفعالية وبطرق متنوعة، ومن خلال الوسائط الإلكترونية، يمكن للمتعلمين الوصول إلى مصادر تعليمية غنية بالمحتوى وتحسين مهاراتهم اللغوية من خلال التفاعل مع هذه الموارد والمشاركة في التمارين والأنشطة التفاعلية، كما يمكن لهم التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين والمشاركة في مناقشات وممارسة المحادثة العملية، كما تُعد الوسائط الإلكترونية أيضاً وسيلة مرنة ومتاحة في أي وقت ومكان، مما يسمح للمتعلمين بالوصول إلى الموارد التعليمية بسهولة وفي أوقات تناسبهم، وبالتالي، يمكن للمتعلمين أن يتعلموا بمعدلهم الخاص وفقاً لاحتياجاتهم الشخصية. على سبيل المثال، قدمنا نموذجاً لموقع الجزيرة كتجربة ناجحة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يقدم مجموعة واسعة من الموارد والأدوات التعليمية بأساليب متنوعة وذات جودة ومصداقية عالية، ويوفر الموقع فرصاً لتحسين المهارات اللغوية والثقافة العربية من خلال الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والمشاركة في التفاعلات اللغوية

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية:

أسامة زكي: سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية نحو استثمار تيبوغرافي أمثل في مواقف التعلم واكتساب اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض، 2014م بعداش، ناصر. 2020. دور الأجهزة الالكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. العربية، مج. 7، ع. 1 (s)، ص ص. 384-396. <https://search.emarefa.net/detail/>. BIM-977874.

البغدادي، زكي أبو النصر. 2016. توظيف الوسائل التكنولوجية في تعليم العربية لغة ثانية: الوسائل السمعية و البصرية نموذجاً. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، مج. 2016، ع. 7، ص ص. 77-109.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-709826>.

بن يحيى، ناعوس. (2017). تعليم العربية للناطقين بغيرها في الوسائط الإلكترونية بيئات التعلم الإلكتروني أنموذجاً. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع31، 9 - 24. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/829036>.

بن يـطـو، حورية. غليزان، أحمد زبانة. (2018). «أثر الوسائط الالكترونية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية»، مجلة البدر، <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/34318>.

بيدس، هالة حسني، والعجرمي، منى صالح. (2017). لغة الصحافة مادة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج14، ع1، 21 - 48. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/821442>.

خزنة كاتبي. (2017). مستجدات وتجارب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية، 87. <https://archives.ju.edu.jo/index.php/hum/article/view/11991>

رمضان، هاني اسماعيل. (2017). «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها رؤية استشرافية»، الطبعة الأولى، https://www.academia.edu/attachments/54256804/download_file?st=MTY5NjAwNjQ4MiwODGduM-TYxLjg1LjIzOA%3D&s=swp-splash-paper-cover.

السرتي، زكرياء. 2016. التعلم التعاوني في تعليم العربية لغة ثانية: دراسة في المفهوم والمرجعيات والعوائق. جسور المعرفة: التعليمية والدراسات اللغوية والأدبية، مج. 2، ع. 6، ص ص. 89-101.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-870399>

سلفاوي، أم الخير. 2020. مساهمة منصات التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. العربية، مج. 7، ع. 1 (s)، ص ص. 397-418. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-977875>

صالح، محمود إسماعيل. (2020). دليل السلاسل التعليمية والمواقع الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، س. 6، ع. 11، 179 - 181. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1102305>

عمرأوي، فؤاد. (2018). التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها - دراسة وصفية، وتحليلية. المجلة العربية مداد، (3)2، 141-195. <https://doi.org/10.12816/0051073>

العناتي، وليد أحمد. (2009). كتاب «نون والقلم» لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع 2، 111 - 152. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/123324>

معهد الجزيرة للإعلام: <https://institute.aljazeera.net/ar/news>

موقع الجزيرة الرسمي: <https://learning.aljazeera.net/ar>

موقع الجزيرة نت: <https://www.google.com/amp/s/www.aljazeera.net/> /amp/news

ثانيًا: المصادر الأجنبية:

Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching. Tokyo: Logos International.

Liaw, M.-L., & Huang, H.-M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. Computers & Education, 60(1), 14-24.

https://www.researchgate.net/publication/257171447_Perceived_satisfaction_perceived_usefulness_and_interactive_learning_environments_as_predictors_to_self-regulation_in_e-learning_environments

تعليم اللغة العربية لدى الأطفال عبر التقنيات التكنولوجية الحديثة

دراسة توصيفية لبعض قنوات اليوتيوب التعليمية

Learning the Arabic language to children through modern technological techniques - A descriptive study of some educational YouTube channels-

د.إيمان جربوعة

Imane djerboua

جامعة منتوري قسنطينة 10، الجزائر

imandjerboua@hotmail.fr

الملخص:

ظهرت في عصرنا تقنيات ووسائل تكنولوجية حديثة يمكن استثمارها في التعليم ومنها اليوتيوب؛ الذي أضحت يحتل حيزا هاما في أوساط الشباب والأطفال باعتباره وسيلة للترفيه والاطلاع على كل جديد من جهة، وللتكوين والتحصيل العلمي واللغوي من جهة أخرى

وفي هذا الإطار تأتي هذه الورقة البحثية التي تروم تسليط الضوء على أهم قنوات اليوتيوب المتخصصة في تعليم اللغة العربية للأطفال، وتوصيف محتواها ثم بيان أهميتها في اكتسابهم للغة وتحسين مستواهم الدراسي، مع الإشارة إلى أهم إيجابياتها وسلباتها

الكلمات المفتاحية: التقنيات التكنولوجية الحديثة، اليوتيوب، التعليم، الطفل، اللغة العربية

Abstract :

In our current era, modern technologies and media have emerged that can be invested in Education, including YouTube. Which has come to occupy an important space among young people and kids as a means of entertainment and learning about new things on the one hand ,training ,educational and linguistic achievement on the other hand .

In this context, this research paper aims to shed light on the most important YouTube channels specialized in teaching the Arabic language to children, describe their content, as well as explain their importance in their acquisition of the language and improve their academic level, while pointing out their most important pros and cons.

مقدمة:

بفضل الطفرة الحاصلة حالياً في مجال تكنولوجيايات الاتصال، تحوّل المجتمع تدريجيّاً إلى مجتمع الشاشة الصّغيرة، وصارت شاشات الحواسيب والهواتف الذّكية تختزل العالم بتوفير سيل من المعارف والمعلومات، ومن ثمة لم تعد الأسرة والمدرسة وحدهما مصدرا للثقافة والمعرفة، إذ برزت تقنيات ووسائط تكنولوجياية حديثة أخرى تشاركهما هذا الدور ومنها اليوتيوب؛ الذي أضفى يحتلّ حيزاً هاماً في أوساط الشباب والأطفال باعتباره وسيلة للتّرفيه والاطّلاع على كلّ جديد من جهة، والتّكوين والتحصيل العلميّ واللّغويّ من جهة أخرى

وفي هذا الإطار تهدف هذه الورقة البحثية إلى الإجابة عن إشكالية مفادها:

-كيف يمكن للطفل الاستفادة من قنوات اليوتيوب التعليمية في اكتسابه اللّغة ؟
وما هي أهم القنوات التعليمية الموجهة للأطفال من حيث الجودة والدقة ؟

أولاً: تعريف اليوتيوب: (YouTube):

يُعرف اليوتيوب بأنّه «موقع الكتروني يسمح بتحميل وتنزيل ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، ويتنوّع محتوى الموقع بين مقاطع الأفلام والتلفزيون ومقاطع الموسيقى، ومقاطع فيديو منتجة من قبل الهواة» (المقدادي، 2011 ، صفحة 43)
إذ يقوم الموقع على فكرة إتاحة فرصة للجميع للتعبير عن أنفسهم من خلال تصوير مقاطع فيديو عالمية ومحلية، ورفعها على الموقع لتصل إلى عدد كبير من المستخدمين

وقد تأسس هذا الموقع «في 14 من فبراير سنة 2005 من طرف ثلاثة موظفين سابقين في شركة باي بال (Pay Pal) ... وقد جاءت فكرة تأسيس موقع اليوتيوب نتيجة لصعوبة نشر الصور الملتقطة في احتفال حضره كل من هارلي وستيف، و يعتبر من مواقع ويب 0.2، حيث يسمح لمستخدميه برفع مقاطع الفيديو الخاصة بهم مجاناً ومشاهدتها أو مشاركتها مع الآخرين. يتيح اليوتيوب حالياً لمستخدميه ما يفوق 1311000000 من مقاطع الفيديو التي تنتمي إلى تصنيفات مختلفة» (شقرة، 2014، صفحة 90)

وتقوم هذه التقنية التكنولوجية الحديثة على فكرة مبدئية مفادها «بثّ لنفسك أو أذع لنفسك (Broadcast yourself)، ويوضع هذا الشعار في الصفحة الأولى وهو موقع على شبكة الأنترنت للمشاركة في الفيديو ، يتضمن الموقع أنواعاً لا حصر لها من كليات الفيديو التلفزيونية والأفلام الغنائية المصورة ومدونات الفيديو» (صادق، 2008، صفحة 216)

ويمكن أن نعتبر قنوات اليوتيوب بديلة لقنوات التلفزيون، وذلك لأنّها تعتمد على البثّ السمعي البصري، وهذا ما يتيح للمستخدمين عدّة مزايا للاستفادة منها: ولا سيما تقنية البثّ المباشر والآني لمختلف الأحداث والوقائع، وبذلك أضفى ثاني

ثانيا - مميزات اليوتيوب:

يعدّ اليوتيوب من أبرز ابتكارات مواقع التواصل الاجتماعي، ذلك أنه أصبح من أهم وسائل الإعلام التفاعلية، وهو يتميز بخصائص نذكر منها: (المقدادي خ، 2011 ، الصفحات 44-45)

- عام ومجاني:

فمن خلال هذا الموقع يستطيع المستخدم تحميل ما يشاء وما يحتاج من أفلام سواء كانت تعليمية أو ترويجية، وكل ذلك مقابل التسجيل في الموقع والالتزام بشروط التحميل كأن لا تُحمّل الأفلام التي لها حقوق النشر، والأفلام الخلية.

- سهل الاستعمال:

فالموقع سهل الاستعمال بالنسبة إلى تحميل الأفلام، ويوفر أدوات داعمة لذلك، ويستطيع المستخدم بثّ مقاطع فيديو بشكل عام أو مشاركتها بشكل خاص مع أفراد معينين

-ميزة البث المباشر (Livestreaming)

تمكن هذه الخاصية المستخدم من مشاهدة المحتوى في وقت قصير من أي جهاز حاسوب أو هاتف محمول، إن كان يدعم تقنية بث ذلك المحتوى، وهي ميزة مكّنت العديد من محطات البث والقنوات الإخبارية من عرض برامجها مباشرة عبر اليوتيوب

- الرقابة:

يعتمد اليوتيوب قواعد ملزمة للنشر، فلا تسمح القناة بالمحتوى الذي يشجع العنف كالإرهاب والإجرام، كذلك الأفلام الخلية، أو التي تسيء إلى الديانات والمذاهب والشخصيات.

- توفر إمكانية ترجمة ما ينشر على اليوتيوب:

تمكن هذه الخاصية من ترجمة المحاضرات والخطابات ومختلف المعلومات إلى عدة لغات ترجمة فورية، بحيث يستطيع أي مستخدم الاستفادة ممّا ينشر على اليوتيوب بأي لغة، إذ يستخدم اليوتيوب 51 لغة من لغات العالم أهمها: الإنجليزية، العربية، الفرنسية، الكورية، الإيطالية... إلخ، وهو باعتباره موقعا متاحا في كافة دول العالم، ماعدا بعض الدول التي أقدمت على حظر استخدامه وهي: المغرب، تونس، اليمن، السعودية، الإمارات، سوريا، تركيا، إيران، باكستان، تايلاند، والبرازيل استفاد منه موقع «فيسبوك» في نشر بعض الفيديوهات وذلك لتعزيز الوسائط وتنويعها من أجل استقطاب عدد أكبر من المستخدمين.

ثالثاً: اليوتيوب وسيلة تعليمية:

يمكن تصنيف اليوتيوب اليوم ضمن الوسائل التعليمية من حيث كونه يحتوي على مواد علمية وثقافية تفيد جميع فئات المجتمع ولا سيما فئة التلاميذ المبتدئين، فمع تطور المجتمع وتسارع التطورات التكنولوجية في عصرنا صار من الضروري مواكبة هذا التطور على جميع الأصعدة، ومحاولة الاستفادة منه في كل المجالات الحياتية: ومنها المجال التعليمي وذلك بتسخير ما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة في خدمة العملية التعليمية واعتمادها وسائل جديدة للتعليم واكتساب اللغة، ومن أبرز هذه التقنيات التكنولوجية «اليوتيوب» طبعاً

فقد أصبح «اليوتيوب» يعدّ من «أحدث التقنيات المستخدمة في بثّ محتوى المقرّر الدراسي للدارسين على شكل محاضرات بالصوت والصورة مع إمكانية دمج وسائل أخرى لتوفير فرص للتفاعل المتزامن من خلال شبكة الانترنت» (حسين، 2016، صفحة 62)

والدليل على ذلك أنّه أتاح خلال السنوات الأخيرة خدمة توفّر للمعلمين والتلاميذ محتوى تعليمياً يمكن الاستفادة منه، وهي عبارة عن إستراتيجية تعليمية جديدة تتمثّل في رفع مقاطع فيديو على الموقع تشمل دروس ومعلومات تهم المتعلمين، وغالباً ما يتمّ رفعها من طرف الأساتذة والمعلمين الذين يقومون بشرح مفصل للدروس، ويتم الاستعانة بها بهدف زيادة الخبرات العلمية لدى المتعلمين، وتبسيط أكثر للمعلومة، وقد أضحت هذا النوع من مقاطع الفيديو يحظى بنسبة مشاهدة معتبرة، وهي تدرج ما يعرف بـ «يوتيوب EDU» ف«هذه البوابة تسمح للطلاب والمعلمين بالوصول إلى مجموعة واسعة من أشرطة الفيديو التعليمية، بما في ذلك المحاضرات والخطب، يوتيوب EDU يتيح أيضاً الوصول إلى الآلاف من أشرطة الفيديو المقدمة من شركائه مثل ناشيونال جيوغرافيك، TED، و PBS. إنه بمثابة نقطة انطلاق نحو البحث عن المحتوى الأكاديمي، الذي سيكون بلا شك ذو قيمة مضافة كبيرة للعملية التعليمية التعليمية (اوباري، 2015)

فإدراكاً منها للصعوبات التي يواجهها المعلمون في أداء رسالتهم التربوية، أطلقت اليوتيوب مؤخراً «الأقسام ذات الصلة بالتعليم» education related sections، والتي لا يُسمح فيها إلا بالمحتوى التعليمي، والتي نذكر منها: (اوباري، 2015)

« YouTube Edu »

وهو أفضل قسم للمعلمين والمربين في موقع اليوتيوب، حيث يُمكنهم من استخدام هذا الأخير بحرية و أمان في صفوفهم الدراسية، فهو القسم التعليمي لليوتيوب، الذي أنشئ خصيصاً للتعليم، العديد من الأساتذة والجامعات والمؤسسات التعليمية تُحمّل أشرطة الفيديو التعليمية في هذا القسم، والتي تساعد المعلمين على تحفيز الطلاب بالدروس المرئية، والرسوم التوضيحية والتجارب المتنوعة. كما تتيح للمعلمين التطور و التقدم في المجال المهني

وهو أيضا من أفضل أقسام اليوتيوب التعليمية، حيث يمكنك الوصول إلى الآلاف من أشرطة الفيديو التعليمية عالية الجودة مجانا، و ذلك في بيئة آمنة و متحكم فيها

ويشير " آدم و مورز " وسنايدر وبريك ، إلى عدد من مميزات استخدام اليوتيوب في التعليم منها (الدوسري، 2022، الصفحات 144-145)

- يشجع على الإبداع؛ كونه يوفر منصة للطلبة للتفاعل، وليس مجرد مشاهدة المحتوى

- يعتبر اليوتيوب أحد أدوات الجيل الثاني للويب، والتي تدعم نمط التعلم الإلكتروني؛ حيث يعتبر أداة لخلق محتوى جذاب وشيق للطلبة

- يزيد تفاعل المعلمين والطلاب على حد سواء في حجرة الدراسة.

- يخلق مجتمعا تعليميا حرا يستطيع المشاركة والتقييم، ويعمل على بناء المحتوى ونشره لزملائه

- يسمح اليوتيوب بالاستفادة المثلى من وسائل الإعلام الجديدة لنقل المعلومات والمعرفة

- يساهم في تعزيز روح المناقشة الفاعلة بين المتعلمين.

- يمكن استخدام اليوتيوب كمكتبة افتراضية لدعم الدروس والمحاضرات.

- مناسب لتعليم المتعلمين بمراحلهم المختلفة، ولا سيما كبار السن، حيث يمكن استخدامه في التعليم مدى الحياة

- اليوتيوب أحد موارد التعليم المجانية، وهذا يعتبر أحد الاعتبارات المهمة لميزانيات التعليم

- سهولة استخدام روابط اليوتيوب في العروض التقديمية كالبوربوينت، وفي منصات التعليم الإلكتروني كمنصة موديل (Moodle))

ومع ذلك، لا يمكن استخدام اليوتيوب في التعليم كأداة رئيسية أو بديلة، بل كأداة مساعدة يمكن دمجها في الفصول الدراسية للمساعدة في توضيح بعض المواضيع التي يصعب استيعابها من طرف المتعلمين

رابعاً : بعض قنوات اليوتيوب المتخصصة في تعليم اللغة العربية للأطفال

1. قناة أَسْرَتْنَا (Osratouna tv):

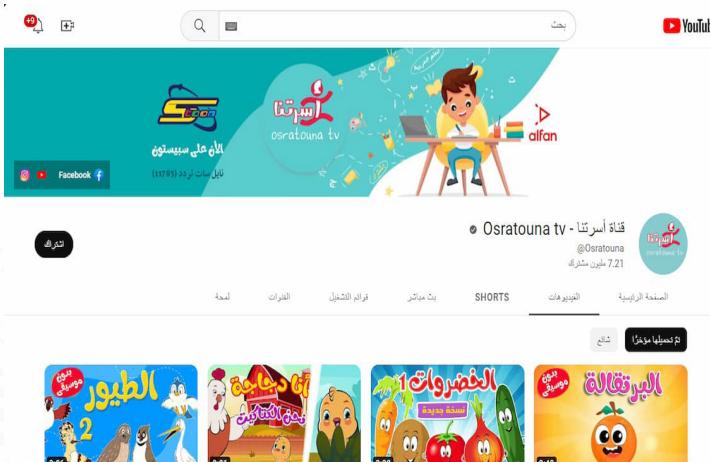
تأسست هاته القناة عام 2012 ، وهي قناة عربية تقدم فيديوهات ممتعة وتعليمية تُعنى بالقيم العائلية وتُصنع محتوى ممتعاً إسلامياً ذا قيمة للأطفال. وقد جاء في وصفها (أَسْرَتْنَا، 2012)

« مرحبًا بكم في قناتنا التعليمية للأطفال، نقدم بيئة آمنة وممتعة للأطفال لتعلم اللغة العربية والقيم والأخلاق. هدفنا الرئيسي هو تعزيز التعلم الفعّال والممتع وتعليم الأطفال الأشياء الهامة التي يمكن أن تكون أساسًا لنموهم. عبر أغانينا ومحتوانا التعليمي، نسعى إلى تعليم الأطفال الصغار قيمًا هامة مثل الصدق والنظافة والتعاون والاحترام. نحن نؤمن بأهمية بناء شخصيات قوية وأخلاقية منذ الصغر. قناتنا تقدم مجموعة متنوعة من الأغاني والأنشطة التفاعلية التي تساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم اللغوية والاجتماعية بشكل مبتكر وممتع. كل أغنية ونشاط تم تصميمه بعناية لضمان أنه يتوافق مع تطلعات الأطفال ويشجعهم على التفكير والاستمتاع بعملية التعلم»

ويشرف على القناة مجموعة من الباحثين المحترفين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للأطفال وفق لطرق التكنولوجيا الحديثة، وقد بلغ عدد مشاهداتها رقما هائلا تجاوز 6,162,056,561 مشاهدة ، وتجاوز عدد مشاهدات بعض فيديوهاتها 72 مليون مشاهدة، وهو ما يدل على قيمتها العلمية العالية وجودة محتواها

فهي قناة تحاول غرس القيم الأسرية الإسلامية السمحة في نفوس الأطفال ، فمثلا تجد ضمنها قائمة بعنوان: تعلم القرآن للأطفال بعض السور القرآنية وبالأخص قصار السور من جزء عم كسورة الفلق و المسد والناس والفيل. أما بالنسبة لقائمة « تعلم الحروف العربية ، فيجد فيها الطفل عدة فيديوهات في غاية الأهمية ، تمكنه من تعلم نطق الحروف الهجائية بطريقة سليمة وممتعة مثل الحاء والقاف والكاف وغيرها كتابة وصوتا

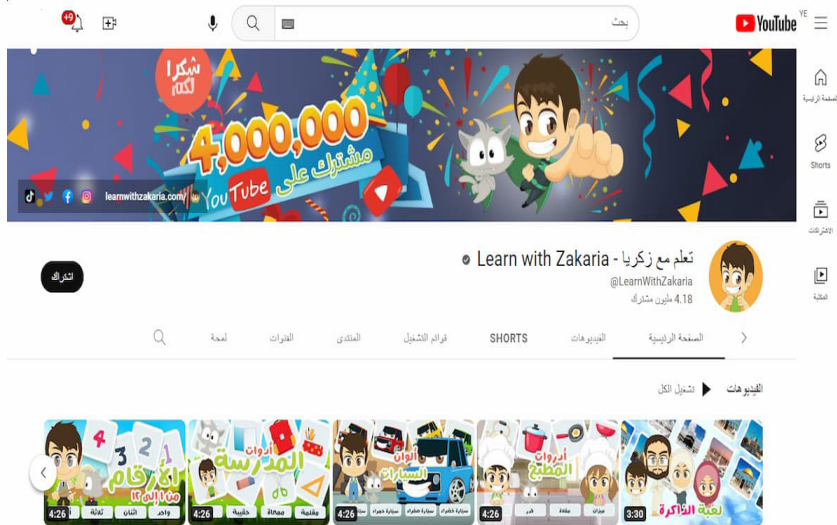
وكل ذلك بمحتوى خفيف وشيق يجذب انتباه الأطفال بالغناء والرسومات الكرتونية الملونة، لتعليمهم الحروف والأرقام وأسماء الأيام والشهور، وكذلك أسماء الخضراوات والفواكه وكثير من الأشياء



2. قناة تعلم مع زكريا: (زكريا، <https://www.youtube.com/@LearnWithZakaria>, 2012)

تعد قناة «تعلم مع زكريا» على اليوتيوب، من أشهر القنوات التي تقدم جملة من الأدوات التعليمية للأطفال والأولياء والمعلمين، إذ إن القناة تحتوي على فيديوهات تعليمية للأطفال في مختلف المجالات كتعليم الحروف والحساب والإملاء وغيرها، وقد جاء في وصف القناة على لسان أصحابها ما يأتي: (زكريا، 2018) «قناتنا تحتوي على فيديوهات تجعل الأطفال يضحكون، يتسمون ويتعلمون في نفس الوقت، كل من الحروف، الألوان، الأشكال، أسماء الحيوانات، الفواكه والخضروات و الكثير من الأشياء الأخرى باللغة العربية»

وقد بلغ عدد مشاهداتها إلى يومنا هذا ما يفوق 833,415 مشاهدة، وتجاوز عدد مشاهدات بع فيديوهاتها 23 مليون مشاهدة



3. قناة Nafham - نفهم: (نفهم، <https://www.youtube.com/Nafham>, 2012)

تهدف قناة «نفهم» إلى تقديم شروح مبسطة مجانية للمناهج التعليمية العربية في عِدَّة بلدان من الدول العربية مثل مصر والكويت والسعودية وسوريا والجزائر، في كل المواد العلمية والنظرية، القناة موجهة لكل المستويات الدراسية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية وقد بلغت عدد مشاهدات قناة نفهم أكثر من 103 مليون مشاهدة، وأكثر من 630 ألف مشترك منذ إنشائها عام 2012. ولعل من أهم مميزات هاته القناة ما يأتي (alrabhon, 2023)

- **المحتوى المتخصص:** تنشر القناة محتوى متخصصاً بمناهج التعليم الرسمية

وما يلحق بمهارات التعليم ككل، مما يجعلها قناة مناسبة للطلبة والمعلمين والأهالي على حدٍ سواء

- المحتوى التفاعلي : تقدّم القناة مسابقات ومكافآت كثيرة للطلاب تحفّزهم على المشاركة في القناة والتفاعل مع المحتوى المقدم. بجانب إتاحة الفرصة لجميع مستخدمي الموقع من المشاركة بشرح دروس يتنافسون بها على جوائز قيمة نهاية كل شهر

- التعاون مع شركات كبرى: تتعاون نفهم مع شركات كبرى مثل ريكسون و Baidu وكثير من شركات التسويق للترويج لها

- محتوى متعلّق بأمور التعليم : بجانب المحتوى التعليمي نفسه، هناك حلقات وبرامج خاصة بمهارات التعليم كطرق فعالة للمذاكر وتنظيم الوقت واختيار تخصص التعليم العالي وغيرها

- الاستعانة بالمتطوعين : تستعين نفهم بالمتطوعين لشرح بعض المناهج من خلال المقاطع أو من خلال الدروس الخصوصية الأونلاين التي يمكن للطلاب حجزها مع أحد المتطوعين

- التسويق بالعمولة : تتعاقد نفهم مع أصحاب المنصات التدوينية الشهيرة ذات الإقبال الكبير على الترويج لها. البعض يقوم بهذا الترويج مجاناً دون تعاقد بشكل تطوّعي

- عمل إعلانات مدفوعة تصنع نفهم عدداً من الإعلانات المدفوعة على محركات البحث ومنصات التواصل ويوتيوب، إلى جانب إقامة الشركة لورش عمل وفعاليات خاصة بها، فهي كذلك تموّل الفعاليات والورش الخارجية. هذه الفعاليات يتم بثّها على المنصات الإلكترونية مما يزيد من رواج نفهم



4. قناة تعلم - Learn: (تعلم، 2018)

هي قناة تعليمية موجهة لتعليم الأطفال الصغار تأسست في 25 سبتمبر 2018 وبلغ عدد مشاهداتها إلى يومنا هذا ما يفوق 243,054,748 مشاهدة. تحتوي القناة على أكثر من قائمة تشغيل، ولكل قائمة موضوع معين من الممكن أن يتعلمه الطفل، نذكر منها

- فيديوهات خاصة بتعليم الأطفال الحروف العربية وتدريبهم على نطقها بشكل صحيح

- فيديوهات خاصة بتعليم الأطفال أسماء الفواكه والخضر و تدريبهم على نطقها بشكل صحيح

- فيديوهات خاصة بتعليم الأطفال السور القصار من القرآن الكريم مع التكرار والتجويد

- فيديوهات خاصة بتعليم الأطفال الأرقام من واحد (1) إلى مائة (100) و أسماء الأيام والشهور والتدرب على نطقها بشكل صحيح

- فيديوهات خاصة بتعليم الأطفال الحروف و الأرقام، وكذا الخضر والفواكه وأسماء الأيام والشهور باللغة الإنجليزية وغيرها

وهي فيديوهات تعليمية راعى فيها مؤسسوا القناة توخي الأسلوب المبسط القريب للأذهان، الذي يجعل الطفل في تشوّق لمتابعة باقي الفيديو ، خاصة وأن أغلب الفيديوهات يكون المتكلمون فيها أطفال صغار ، وأصوات الأطفال تجذب الطفل المتلقي بشكل أكبر من أصوات الكبار، إضافة إلى الاعتماد في الفيديوهات على الرسوم الملونة بألوان زاهية للحروف والفواكه والخضر وغيرها، الأمر الذي يساهم في جلب انتباه الطفل بصورة أكبر.



تعلم مع نور learn with Noor

@LearnwithNoor

1,36 M d'abonnés • 311 vidéos

مرحبا بكم في قناة تعلم مع نور , مكان فريد من نوعه مليء بالأدوات تعليمية التي تساعد الراغبين في تعلم اللغة العربية على الوصول إلى محت...

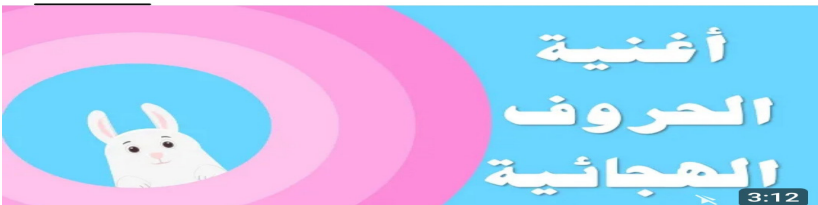
Abonné

Accueil

Vidéos

Playlists

Chaînes



5. قناة @LearnwithNoor : (https://www.youtube.com/@LearnwithNoor, 2017)

هي قناة مجانية مناسبة لكل الأطفال من مختلف الأعمار ، من الحضانة وحتى المراحل الابتدائية فهي تعلم الأطفال كل ما يخص اللغة العربية من حروف و أرقام وكتابة و قصص الأنبياء، معلومات عن المطبخ والأطعمة والكثير من الأشكال والألوان وتعريفات للأماكن والأزمنة والاتجاهات

كما أنها تعلم الطفل قواعد النحو في اللغة العربية، من خلال تعليم الأطفال المفرد والمثنى ، أسماء الإشارة ، الإملاء والكتابة ، النعت والمنعوت، والفرق بين الجمل الاسمية والفعلية ، بالإضافة إلى تدريس الطفل أصداد الكلمات ومعانيها، وأنواع التكوين والفرق بين المذكر والمؤنث وتحولات الفعل من المضارع للماضي والعكس وغيرها من القواعد الهامة..

تقدم القناة أيضا مناهج تعليمية خاصة بمادة العلوم للطفل مثل أجزاء النباتات ، المجموعة الشمسية ، تعريف الحواس الخمسة، أسباب الكوارث الطبيعية كالبراكين والزلازل ،دور المياه في الطبيعة ووظائف الدماغ في الجسم (-at-https://las-know.com. 2023)



وتجدر الإشارة إلى القنوات التعليمية للأطفال كثيرة جدا وهي في تزايد مستمر ، وخاصة الموجهة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، والتي تعرض الأغاني التعليمية وقصص كرتونية تتضمن حكم وعبر مفيدة للأطفال ، وبما أن المقام لا يسع لذكرها جميعا ، فيمكننا الإشارة إلى بعضها مثل: قناة أهلا سمسم (Ahlan simsim) ، قناة روضة للأطفال (Rawdah kids) قناة روز للأطفال (Rose Animation Kids) ، قناة زاد الحروف ، قناة سراج... وغيرها

خامساً: توصيف تعليم اللغة العربية للأطفال عبر قنوات اليوتيوب

- بعد اطلعنا على محتويات هاته القنوات التعليمية الموجهة للأطفال لاحظنا بعض النقاط يمكن تلخيص أهمها فيما يأتي
- « تتميز طريقة عرض الدروس بالبساطة واعتمادها على لغة سهلة سلسلة تناسب مستوى الأطفال، من حيث وخلوها من التعقيد واللبس.
- « تشمل أغلب الفيديوهات على دروس خاصة بأساسيات قواعد الإملاء والكتابة والخط، ويتم التركيز على أهم المهارات الإملائية لكتابة الكلمات بكامل حروفها بشكل سليم لتسهيل مهارة الكتابة، وعدم تشويهاها وتيسير مهارة الفهم والاستيعاب .
- « لأن الهدف الرئيس لأغلب هذه القنوات حسب القائمين عليها يكمن في تحسين قدرات الطفل المتعلم، و مساعدته في الإحاطة بقواعد الإملاء الخاصة باللغة العربية وكتابة حروفها وأرقامها بشكل جيد وصحيح.
- « يشرف على أغلب هاته القنوات أساتذة ومعلمون متخصصون و أكفاء ومن ذوي الخبرة في مجال التعليم، وهو ما يساهم في تقديم أفضل للدروس العلمية يتميز بالإتقان والجدية.
- « اعتمدت بعض القنوات على الأطفال في صناعة وتقديم المادة العلمية صوتاً وصورة .
- « تضمن جل الفيديوهات معايير جمالية خاصة بالألوان والصور؛ وهو ما يساهم في جلب الطفل المتعلم و يلفت انتباهه أكثر للمحتوى المقدم.
- « اعتماد معظم القنوات على الأناشيد والأغاني في تعليم الأطفال؛ كأناشيد خاصة بكل حرف من حروف العربية وأناشيد خاصة بتعلم الأرقام والخضر والفواكه وغيرها.
- « تقدم عدة قنوات الدروس للأطفال بنسختين نسخة باللغة العربية ونسخة باللغة الانجليزية.

سادساً: إيجابيات قنوات اليوتيوب التعليمية للأطفال:

- تتميز هاته القنوات بعدد الإيجابيات، يمكن إدراج أهمها على النحو الآتي:
- إتاحة الفرص التعليمية لكل الأولياء الراغبين في تعليم العربية لأطفالهم؛ دون حدود نهائية يقف عندها التعليم أو التعلم، وتذليل العقبات الزمانية والمكانية والعملية التي قد تعوق عملية التعلم
- إمكانية التعلم في أي وقت وفي أي مكان، فيمكن للوالدين تعليم أطفالهم من خلال الفيديوهات التعليمية المتوفرة في اليوتيوب في أي وقت يشاءون وفي أي مكان يريدون

- الفيديو مادة عاكسة لواقع تعليمي ، ومادة دسمة مقننة بوصفه عنصراً من عناصر الوسائط المتعددة ويعطى إحياء بالحركة الحيوية والمصادقية أيضاً، والتكنولوجيا الحديثة ساعدت على: « إدخال الفيديو إلى الحاسوب من أجل تكامل جميع عناصر النص والصورة والحركة والصوت معا للحصول على وسائط أكثر فاعلية في عمليتي التعليم والتعلم (صالح، 1999) »

- تعد الفيديوهات التي تتيحها قنوات اليوتيوب التعليمية من الوسائط السمعية البصرية الفعالة، في تزويد المتعلمين عامة والأطفال خاصة بالمعلومات البصرية، حيث يمكن تحويل كل منهما للآخر، ويستخدم في الكثير من الأغراض: « التفسير، الشرح، والتوضيح في عرض الخبرات، كما يستخدم في تحقيق الأهداف ونقل المعلومات، ومنه فإن الفيديو يجعل وتيرة التعلم لدى الأطفال أسهل وأسرع، ويعمل على تثبيت الخبرات التعليمية لديهم ، إضافة إلى أنه يضيف على العملية التعليمية نوعاً من التشويق والحيوية وبالتالي تحقق الأهداف التعليمية المرجوة لدى الأطفال بصورة أسرع وأمتع

- سياسة أغلب قنوات اليوتيوب التعليمية تعتمد على قصر مدة الفيديو المخصص للدرس، وهو أمر إيجابي، حيث يبعد الشعور بالملل و الضجر عند الطفل المتعلم

- تساهم هذه الفيديوهات التعليمية في تثبيت المعلومات، وتزيد من حفظ الطفل، وتضاعف استيعاب ، وهذا لأن بإمكانه إعادة مشاهدته عدة مرات وفي أي وقت يشاء

- اعتماد القنوات على الرسوم بالألوان الزاهية له دور مهم في جلب انتباه الطفل للمادة العلمية المقدمة، وبالتالي ضمان استيعاب أكبر لها، فالمعروف علمياً أن الطفل يميل للألوان في سنواته الأولى التي تكون ذات تأثير في عملية إدراكه للبيئة المحيطة به، فتحدث بين الطفل وبين البيئة باستمرار تداخلات وتفاعلات معقدة عن طريقها يفهم الطفل العالم من حوله، ويبدأ الإدراك البصري للألوان بالانتباه بالتركيز، والاقتراب ثم زيادة الاندماج، لذا فإن البيئة اللونية المحيطة بالطفل هي خزين غني ينتظر فتحه بواسطة الطفل، الذي كلما كبر تصبح فرصته أكبر للاستكشاف والبحث وتعلم تجارب جديدة (نعمة، 2016، صفحة 25)

كما أن عرض المادة التعليمية باستخدام الحركات والصور والصوت، يؤدي إلى تدرج المعلومة من السهل إلى الصعب، وهو أمر مهم لتنمية كفاءة الاستيعاب والحفظ لدى المتعلم الطفل

سابعاً: سلبيات قنوات اليوتيوب التعليمية :

والتي نذكر منها:

- إن اعتماد الأطفال على التعلم عبر هاته القنوات قد يلغي مهارة القراءة الناتجة عن التعلم التقليدي، مما يفقده ذلك التعايش الروحي مع الكتاب الورقي

- نلاحظ أن عديد الأطفال عند مشاهدتهم للفيديوهات في اليوتيوب يستمرون لوقت طويل عالقين في المنزل، أمام شاشات اللوحات الالكترونية أو هواتف أوليائهم يشاهدون الفيديو تلو الآخر، مما قد يسهم في انعزالهم عن العالم الخارجي وعدم تكوين صداقات والتعرف أكثر على الأشياء المحيطة بهم في حياتهم الواقعية، وقد يؤدي ذلك أيضا في بعض الأحيان إلى إصابتهم ببعض الأمراض النفسية أو العصبية كمرض التوحد

- هناك بعض القنوات غير المفيدة لغتها عامية وأسلوبها ركيك ورديء، مما يؤدي إلى التشويش على الطفل في تعلمه للكلمات التي يجب أن تكون باللغة العربية الفصحى.

- إن الأطفال الجالسين أمام شاشة الحاسوب لفترات طويلة؛ قد يعانون من بعض المشاكل الصحية المتعلقة بالعمود الفقري والعظام

وفي ختام هذه الورقة البحثية نقول:

استطاعت قنوات اليوتيوب التعليمية الموجهة للأطفال إفادة عدد كبير من الأطفال في تعلم اللغة العربية وتنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع لديهم ، وذلك ما تؤكدته إحصائيات بعض هاته القنوات، التي تجاوزت ملايين المشاهدات وملايين الاشتراكات إلى يومنا هذا ، ولكن ينبغي على الأولياء اختيار القنوات التعليمية ذات المحتوى الهادف والتحكم فيما يشاهده أطفالهم، فعلى الرغم من أن تطبيق يوتيوب يتوفر بإصدار خاص للأطفال باسم «يوتيوب كيدز» إلا أن الرقابة الأبوية والتوجيه لاختيار القنوات الصحيحة لا يزال مطلوبا. حتى يستفيد الأطفال بشكل صحيح وملائم من هاته القنوات في العملية التعليمية وتحسن لغتهم العربية، كما أنها تعد وسائل مساعدة فقط في العملية التعليمية تكمل الوسائل التعليمية التقليدية فلا يمكنها إقصاء دور المعلم أو أن تحل محله

قائمة المصادر والمراجع:

-بيسان محمد حسين الجمل: فاعلية توظيف الويب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، جامعة غزة، فلسطين، 2016.

-الحسين أوباري : كيفية استخدام اليوتيوب في التعليم بطريقة آمنة و فعالة، 2015 ، عبر الرابط: <https://www.new-educ.com>

- خليل شقرة : الإعلام الجديد شبكات التواصل الاجتماعي ، دار أسامة للنشر، الأردن، ط1، 2014.

-الدوسري محمد بن عبد الله بن محمد: فاعلية استخدام اليوتيوب في اكتساب المهارات العملية لدى طالب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب الآلي في مدينة الرياض، مجلة دراسات تربوية واجتماعية - مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية

التربية - جامعة حلوان، 2022.

- الصبيان صالح: منظومة الوسائط المتعددة في التعليم الرسمي، دراسات عربية، تحرير: مصطفى عبد السميع محمد، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، 1999.

-عباس مصطفى صادق :الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

-المقدادي، خالد : ثورة الشبكات الاجتماعية، دار النفائس للنشر، الأردن، 2011.

- نعمة جاسم: فاعلية التشكيل اللوني للقاعات الدراسية في تنمية التفكير الابداعي للطلبة (الاطفال) في المدارس الابتدائية في العراق، مجلة العمارة وبيئة الطفل، مخبر الطفل، المدينة والبيئة، جامعة باتنة، الجزائر ، العدد 01، السنة الأولى، 2016.

شاهد يوم: 01-11-2023 س <https://www.youtube.com/@Osratouna/about>

14.00

شاهد يوم 01-11-2023 س <https://www.youtube.com/@LearnWithZakaria>

16.00

شاهد يوم 02-11-2023 س <https://www.youtube.com/Nafham-19.25>

/ شاهد يوم -02 <https://www.alrab7on.com/best-arabic-youtube-channels>

11-2023 س 13.30

شاهد يوم 03-11-2023 س <https://www.youtube.com/@LearnToKids15.30>

شاهد يوم 09-11-2023 س <https://www.youtube.com/@LearnwithNoor>

18.59

شاهد يوم 09-11-2023 س <https://atlas-know.com.20.10>

مستقبل تعليم اللغة العربية في ظل الذكاء الاصطناعي

د. محمود محمد قدوم(2)

د. إيناس محروس بوبس(1)

ملخص البحث

صار الذكاء الاصطناعي حديث العصر، فقد دخل في مجالات الحياة كآها، فما هو الذكاء الاصطناعي، وما علاقته باللغات؟ وما هي تأثيراته في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ سنتناول في هذا البحث الذكاء الاصطناعي بوصفه مصطلحاً جديداً وسنتحدث عن دخوله إلى مجال تعليم اللغات، وسنحرر مفهومه اللغوي والمصطلحي، لنصل بعد ذلك إلى رصد تأثيراته الإيجابية والسلبية على عمليات تعليم اللغات عامة، واللغة العربية خاصة.

يُعرف الذكاء الاصطناعي بأنه محاكاة الآلة لعمل الإنسان، وقدرتها على مجاراته في إنجاز المهام، بل التفوق عليه في سرعة الأداء ودقة التحقيق والإنجاز، فإلى أي مدى تصدق هذه المقولة؟ وهل ستمكّن آلات الذكاء الاصطناعي من إزاحة المعلم بكل ما لديه من خبرات وتفاعلات إنسانية مع محيطه وزملائه وطلابه؟ وهل سيجد الطالب مبتغاه من العملية التعليمية حين يحلّ الذكاء الاصطناعي محلّ الأساتذة؟ ما خطورة الاستغناء عن الإنسان في مجال التعليم، وهل هذا الاحتمال ممكن الحدوث بالفعل؟ وما تداعيات ذلك على الأساتذة من جهة وعلى الطلاب من جهة ثانية وعلى عملية التعليم بأسرها من جهة ثالثة؟ كلُّ هذه الأسئلة سيجيب عنها بحثنا بعون الله أجوبة علمية دقيقة تسعى إلى تحرير مفهوم الذكاء الاصطناعي وتحديد آلياته في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ورصد تأثيراته وتفاعلاته في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: حوسبة اللغة العربية، برامج الذكاء الاصطناعي، الرقمنة

وتعليم اللغات، تحديات حوسبة اللغة وهندستها

1 - Dr. Öğretim Üyesi Enas Boubes. Katip Çelebi Üniversitesi. İlahiyat Fakültesi. Temel İslam Bilimleri Bölümü. Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı. E-Posta: eboubes@gmail.com ORCID: 0000-0001-9358-7186

2 - Doç. Dr. Mahmud KADDUM, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Mütercim Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı Başkanı -E-mail: mkaddum@bartin.edu.tr ORCID 0000-0002-9636-4903

The Future of Arabic Language Education in the Age of Artificial Intelligence

Asst. Prof. Enas Boubes – Assoc. Prof. Mahmud KADDUM

Research Summary:

Artificial intelligence has become a prominent topic in contemporary society, infiltrating various aspects of life. This research seeks to explore the concept of artificial intelligence, its relevance to languages, and its impact on the teaching of the Arabic language to non-native speakers. The study begins by defining artificial intelligence as the simulation of human machine work, highlighting its capacity to outperform humans in terms of speed, accuracy, and efficiency. The research then delves into the positive and negative effects of artificial intelligence on language education in general and the Arabic language in particular.

Artificial intelligence has the potential to replace human educators due to its capabilities in performing tasks, but to what extent can this statement be believed? Will machines equipped with artificial intelligence surpass human teachers, considering their ability to interact with the environment and students? Will students achieve their educational goals when artificial intelligence takes the place of human teachers? The research also explores the risks of eliminating human educators in the field of education and whether this possibility can become a reality. Additionally, it investigates the implications of such a shift on educators, students, and the entire educational process.

This research aims to provide scientific and precise answers to these questions, aiming to redefine the concept of artificial intelligence and its mechanisms in the realm of Arabic language education for non-native speakers. Furthermore, it seeks to observe the effects and interactions of artificial intelligence in the educational process.

Keywords: Arabic language computing, artificial intelligence programs, digitization and language education, challenges in language computing and its engineering.

Yapay Zeka Çağında Arapça Dil Eğitiminin Geleceği

Dr. Öğr. Üyesi Enas Boubes - Doç. Dr. Mahmud KADDUM

Araştırma Özeti:

Yapay zeka, çağdaş toplumda önemli bir konu haline gelmiş, yaşamın çeşitli

yönlerine sızmıştır. Bu araştırma, yapay zeka kavramını, dillerle olan ilişkisini ve Arapça dilini ana dili olmayanlara öğretme üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, yapay zekanın insan-makine işini simüle etme olarak tanımlanarak başlar ve hız, doğruluk ve verimlilik açısından insanları geride bırakma kapasitesini vurgular. Araştırma daha sonra yapay zekanın dil eğitimine genel olarak ve özellikle Arapça diline etkilerini pozitif ve negatif olarak ele alır.

Yapay zeka, görevleri yerine getirme yeteneği nedeniyle insan eğitmenleri yerine geçme potansiyeline sahiptir, ancak bu ifadenin ne ölçüde inanılabilir olduğu konusu üzerine ne kadar düşünülmüştür? Yapay zeka ile donatılmış makineler, çevreleri ve öğrencilerle etkileşim kurabilme yetenekleri göz önüne alındığında, insan öğretmenleri aşabilir mi? Yapay zeka insan öğretmenlerinin yerini aldığı anda öğrenciler eğitim hedeflerine ulaşabilirler mi? Araştırma, eğitim alanında insan eğitmenlerini ortadan kaldırmanın risklerini ve bu olasılığın gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini de araştırıyor. Ayrıca, bu tür bir değişikliğin eğitimciler, öğrenciler ve eğitim süreci üzerindeki etkilerini incelemektedir.

Bu araştırma, bu sorulara bilimsel ve kesin cevaplar sağlamayı amaçlayarak yapay zeka kavramını yeniden tanımlamayı ve Arapça dili için dil eğitimindeki mekanizmalarını belirlemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, yapay zekanın eğitim sürecindeki etkilerini ve etkileşimlerini gözlemlemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça dil hesaplama, yapay zeka programları, dil eğitiminde dijitalleşme, dil hesaplama ve mühendislikteki zorluklar.

مدخل

يقدم هذا البحث قراءة لواقع تعليم اللغة العربية في ظل الحوسبة والذكاء الاصطناعي، وكيفية استفادة الباحثين والدارسين والمعلمين من تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة، ويحاول هذا البحث أن يرصد مدى الآفاق الممكنة لتطوير عمليات تعليم اللغات بواسطة برمجيات وآليات تقوم على الذكاء الاصطناعي، وكيف يمكنها أن تسهم في حل المشكلات وتجاوز العقبات التي تقف في طريق عمليات التعليم فتعيق انسيابها وسلاسة سيرها وتقدمها. لذلك سنعرض لمحة موجزة عن الذكاء الاصطناعي، ونطلق منها إلى آليات العمل به والاستفادة منه في كل ما يعني اللغة العربية ويخصها، ونتطرق للحديث عما يواجه حوسبة اللغة من تحديات وعقبات راهنة. للوصول إلى اقتراح حلول وتوصيات تمهد السبيل للباحثين والعاملين في هذا المجال، والراغبين بتحقيق الاستفادة القصوى من معطيات التطور التقني الذي يغزو عالمنا ويؤن أيامنا ولا يمكننا إنكار أن الأسئلة التي أثارها الذكاء الاصطناعي ما تزال أكبر بكثير من

الإجابات، فإلى أي مدى تصدق التنبؤات بقدرات الذكاء الاصطناعي التي تجتاح العالم من حولنا؟ وهل ستمكن برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته من إزاحة المعلم بكل ما لديه من خبرات وتفاعلات إنسانية مع محيطه وزملائه وطلابه؟ وهل سيحقق الطالب مبتغاه من العملية التعليمية واكتساب العربية ومهاراتها حين يحل الذكاء الاصطناعي محل الأساتذة؟ وما خطورة الاستغناء عن الإنسان في مجال التعليم، وهل هذا الاحتمال ممكن الحدوث بالفعل؟ وما تداعيات ذلك على الأساتذة من جهة، وعلى الطلاب من جهة ثانية، وعلى عملية التعليم بأسرها من جهة ثالثة؟ أظنّ -أسفةً- أنّه لا يمكننا اليوم الوصول إلى أجوبة دقيقة وحتمية ونهائية لكل هذه الأسئلة

الذكاء الاصطناعي لغةً واصطلاحاً

عند الحديث عن الذكاء الاصطناعي لا بدّ بدايةً من تحرير بعض المفاهيم والمصطلحات، فالذكاء لغةً هو الفطنة والتوقّد والاشتغال والقدرة العالية على التقاط الإشارات وتحليلها والتحرك فكرياً وبدناً بأسلوب إبداعي ومبتكر، وهو إدراك الأمور وإن كانت ملتبسة وغامضة، وسرعة فهمها، والتنبه إلى معانيها ومقاصدها، والتصرف وفقاً لذلك بأنسب وأفضل الطرق. ومن ذلك قولهم: «ذَكَتِ النَّارُ» أي اشتعلت واشتدّت والتهبت، ويُعرف الذكاء بأنّه الحِدّة في القلب وسرعة الفطنة في العقل. ومن ذلك سُمّيَت الشمس (ذُكاء)، إذ يُقال: «هذه ذُكاء طالعة»، وابن ذُكاء هو الصباح لأنه ينبعث بضوئها وإشراقها وطلوعها. (ابن منظور، 14: 287، مادة [ذكا]). إذن تجتمع معاني الذكاء لغةً واصطلاحاً في التوقّد العقلي والاشتغال الفكري وحِدّة القلب وفطنة النفس وإشراقها وسرعتها في المبادرة في لطف واعتدال مع تمامٍ في الأمر ونفاذ في التطبيق

وللفلاسفة آراء وأقوال في تعريف الذكاء، إذ من الطبيعي أن يختلف مفهومه بدرجات طفيفة باختلاف العلوم والفنون والميادين الحياتية المتنوعة، وبحسب البيئة المحيطة وتعدد أساليب المعالجة وتنوع زوايا النظر؛ فهو لدى أفلاطون «النشاط الذي يكسب صاحبه العلم والتعلم»، أمّا أرسطو فيرى أنّه «مجموعة من الأحاسيس والمشاعر التي تشكل العقل والمنطق»، وهو علمياً بأبسط تعبير -إذا جاز التعبير- استجابة الجهاز العصبي لدى الإنسان بأفضل طريقة أمثل شكل ذهنياً وحساً وحركة للمثيرات البيئية المحيطة في إطار الزمان والمكان المناسبين. وعملياً وواقعياً هو قدرة الإنسان على الفهم والاكتساب عند الاطلاع على موارد جديدة وتعلم مهارات مختلفة واكتساب خبرات متنوعة وفارقة لمواجهة ما قد يعترض المرء في أيامه وحياته كلها

ويقال إن كتاب (الإنسان الآلة) الذي ألفه الطبيب والفيلسوف الفرنسي دي لا مेत्रييه (De La Mettrie) مهّد لفكرة ابتكار آلة للقيام بمهام الإنسان ما دام الإنساني يتحرك بنظام رتيب وآليّة بحتة

وللذكاء كما جاء في كتاب (رقمنة الذكاء) لـ هوارد جاردنر: أنواع عدّة: فمنه الذكاء المنطقي الرياضي، ومنه العاطفي التواصل، ومنه التفاعلي الاجتماعي، ومنه اللغوي، ومنه الحسي البدني الحركي. كما أنّه وراثي في نواح معيّنة، يتطور في السنوات الخمس الأولى من عمر الإنسان بتطور جهازه العصبي، ومكتسب في نواح أخرى. (هوارد جاردنر، 2014م، 42). أمّا الآن، بل من منتصف القرن العشرين تقريباً صار يمكننا تقسيم الذكاء إلى بشري واصطناعيّ أيضاً، على أنّ الذكاء الاصطناعي نتيجة وتبع للذكاء البشري، ولا ندري في قابل الأيام إن كان سيثبت قدرته على التفوق على صانعه أو لا. (Buchanan, 2005, "V 26, pp 53-60).

أمّا الاصطناعي أو الصنعيّ فهو وصفٌ مشتقٌ من الصّنع والاصطناع، وصيغة الاصطناع فيها طلب للصّنع فتحمّل على الكرامة والعطيّة والإحسان، إضافة إلى معنى الاجتهاد والاتخاذ، فقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى في سورة طه: (وَاضْطَغْتُكَ لِئَلْفَسِي) (طه: 41)، في خطاب سيدنا موسى عليه السلام، وجاء في تفسير الطبري لهذه الآية: «أنعمت عليك يا موسى هذه النعم، ومننت عليك هذه المنن، اجتباء مني لك، واختيارا لرسالتني والبلاغ عني، والقيام بأمرني ونهيي». (الطبري، 2001م، 16: 72)

فالاصطناع فيه افتعال واختيار واتخاذ ومِنّة، ومن ذلك أيضاً ما جاء في الحديث الشريف في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا توقدوا نارا بلّيل فلما كان بعد ذلك، قال: أوقدوها واصطنعوا فإنّه لا يدرك قومٌ بعدكم صاعكم ولا مدّكم). (ابن حجر العسقلاني 7: 341، رقم الحديث 4040) وفي شرح الحديث قيل إنه لم يكن نهيا مطلقا من رسول الله عليه أفضل الصلاة والسلام عن إيقاد النار في الليل، بل كان ذلك من أجل تدبير خاص بحال النبي وأصحابه آنذاك، واصطنعوا جاءت بمعنى أحسنوا، واتصلاً بما بعدها من معنى قيل إنها بمعنى إعداد الطعام أو استعمال الإدام للطعام، وقيل: أي: اتخذوا صنيعاً، بمعنى طعماً لكي تنفقوه في سبيل الله. (موسى شاهين لاشين، 2002م، 7: 486). أي أن الاصطناع هنا أيضاً جاء بمعنى الافتعال وتسخير الشيء واتخاذها لغرض معيّن

وقد ذكر ابن خلدون مفهوم الصناعة في مقدمته فقال إن الصناعة ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عملياً فهو جسماني محسوس. (ابن خلدون، 2004م، 2: 378) ومن تعريفات بعض الباحثين للصناعة قولهم إنها عملية تتحوّل فيها مادة من المواد من حالتها الأساسية الأصلية إلى حالة أو شكل أو صورة جديدة، تصير بوساطتها أكثر نفعاً وفائدة لرغبات الإنسان واحتياجاته، وذلك مثل تحويل القطن الخام إلى منسوجات قطنية، وتحويل الحديد الخام مثلاً إلى آلات وأدوات حديدية. كما قيل إن الصناعة هي النشاط البشري الذي ينتج عنه مواد مختلفة وجديدة من مواد أولية متنوعة

انطلاق مصطلح الذكاء الاصطناعي وبدايته

عُرِبَ مصطلح الذكاء الاصطناعي عن المصطلح الأجنبي المرّكب (artificial intelligence)، وصار مصطلحاً وصفيّاً، يُقصد به محاكاة الحواسيب والآلات الرقمية ومثيلاتها للإنسان في تفكيره وحركاته ومعالجته للأمور والقضايا على اختلاف أصنافها ومجالاتها. وصار بالضرورة فرعاً من فروع الحوسبة، والهدف منه هو تعويض النقص وسدّ فراغ الذكاء الإنساني بالذكاء الآلي لمساعدة الإنسان وتسهيل وصوله إلى مقاصده وقضاء احتياجاته

في عام 1950م وضع ألان تورينغ ((Alan Turing اختباراً لقياس ذكاء الحاسوب وقدرته على محاكاة قدرة الإنسان وسّمَاه (Turing test)، وفي عام 1951م أنشئ أول برنامج من برامج الذكاء الاصطناعي من قِبل رئيس أبحاث البرمجة في جامعة أكسفورد كريستوفر ستراشي (Christopher Strachey)، وذلك لتشغيل لعبة الداما (-Chec kers) على الحاسوب. ثمّ أعلن رسمياً عن انطلاق مفهوم الذكاء الاصطناعي (-artificial intelligence) عام 1956م، وبذا تبلور مصطلح الذكاء الاصطناع الذي أطلقه جون مكارتي (John McCarthy) لأول مرة في جامعة دارتموث Dartmouth بالولايات المتحدة الأمريكية، وبعد ذلك أسس كلٌّ من مكارتي وزميله ميرفن منسكي Marvin Minsky مختبراً لغوياً للذكاء الاصطناعي في المعهد التكنولوجي بماساشوستس (MIT) ثم انتشر بعد ذلك في جامعات العالم. (Turing A. 1950, 433-460)

وبقي الذكاء الاصطناعي حينها مركباً على رفوف هذه البدايات التي لم تُوفّق بالاستمرار والتطوير في ذلك الوقت نظراً لضعف القدرات التقنية والحاسوبية. ثمّ توالى بعد ذلك إنجازات الذكاء الصناعي ابتداءً من سيارة ستانفورد المسيرة بالحاسوب في عام 1979م، وظفر أول حاسوب وقدرته على الفوز والتغلب على الإنسان في لعبة الشطرنج عام 1997م، ثمّ انطلاق الروبوتات الآلية وانتشارها في القرن الحادي والعشرين، لا سيما بعد إعداد الروبوت المعروف باسم نوماد (Nomad) الذي أرسل إلى القطب الجنوبي لاستكشاف وتحديد مواقع النيازك

وعلى المستوى العربي عُرف الدكتور المصري نبيل علي؛ الرائد في مجال معالجة اللغات وهندستها حاسوبياً، المتوفى سنة 2016م -رحمة الله عليه- بعنايته بمجال حوسبة اللغة، وكان له مقولة شهيرة: مَفَاذُهَا أَنَّهُ لا يستطيع أحدٌ تطوير التكنولوجيا الحديثة للتعامل بدقة واحترام مع اللغة العربية والناطقين بها إلا أبنائها أنفسهم. وقد عمل باجتهاد لخدمة اللغة العربية بوساطة التكنولوجيا، ناهيك من أبحاثه التي سلّطت الضوء على علاقة اللغة العربية بالحوسبة، وما يُواجه ذلك من صعوبات تتعلق بطبيعة اللغة العربية الاشتقاقية وقواعدها الصرفية، ولم يكتفِ باقتراح حلول، بل أوجد آليات وأنشأ برامج عدّة؛ مثل برنامج الإعراب الآلي والصرف الآلي والتشكيل الآلي وغيرها، وقد أثبتت هذه البرامج فاعليّة وقدرة على المواكبة

والذكاء الاصطناعي مستويات عدّة؛ فمنه ضيق النطاق محدود المهام Weak/

Narrow AI الذي يتمثل بالألعاب الإلكترونية مثلاً، ومنه العام القوي Strong/Ge- Ineral AI القادر على التفكير والتخطيط، ومنه الفائق A. Super. الذي تخطى قدرات الإنسان على الفهم والمعالجة والتحليل والإعداد والتخطيط والتواصل وإطلاق الأحكام، ويُتوقع أنه في المستقبل سيستبد فراغ عجز الإنسان عن فعل أي شيء، لكن هناك مخاوف كثيرة حوله، فقد يحتل مكان الإنسان ويُستغنى به عن القوى البشرية بوصفه البديل الأمثل والأفضل!

الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغات

وعند الحديث عن الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغات لابد من التطرق إلى الحديث عن هندسة اللغات ومسار وظائفها وسيورة معالجتها وتطورها، فالآلات التفاعلية (Reactive Machines) في بدايتها لم يكن لديها القدرة على التفاعل مع التجارب الراهنة لتطوير اللاحقة منها، وكانت الذاكرة المعتمدة محدودة في السرعة والزمن والبُعد، ولم يكن لديها قدرة على التواصل والتفاعل مع مشاعر الإنسان وانفعالاته وعواطفه، لكن ذلك تغير الآن وتطور وفاق التوقعات، إذ صارت البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي قادرة على التعلم الذاتي (Self Awareness) ولديها وعي وإدراك مبرمج للتفاعل مع مشاعر الإنسان من جهة وتقليدها من جهة ثانية، كما أن الآلة صارت قادرة على التنبؤ واتخاذ القرار الصحيح والمناسب للحالة المعروضة عليها، إذ صارت تستطيع تطوير الخوارزميات التي تنشئها بالاعتماد على التجارب التي تمر بها إذا جاز لنا التعبير! أضف إلى ذلك مهارة الآلة في البحث والتنقيب عن المعلومات (Data mining) في محركات البحث العالمية لجمع أكبر محتوى من البيانات التي تريدها ومعالجتها واستخلاص المراد منها وتقديمه، وكل ذلك بسرعة تفوق الخيال حقيقة

يتطلب العمل في مجال هندسة اللغات تمتع الباحث بكفاءتين اثنتين؛ لغوية وحاسوبية، ليتمكن من تطبيق المعالجة الآلية على اللغة. (Lane Hobson, 2019) وقد أثبت المهتمون بهذا الشأن قدرتهم على التحرك السريع من خلال مبادرات عربية كثيرة هدفت إلى جعل اللغة العربية خياراً قائماً في كثير من التقنيات والبرامج والتطبيقات المستعملة سواء في الهواتف النقالة أو في الحواسيب، (رشوان محسن والسعيد المعتر بالله وآخرون، 2019: 38) وذلك ارتباطاً بالشبكة وانفتاحاً على العالم الذي صار فعلياً أشبه بقرية صغيرة يعيش فيها جميعاً على بُعد المسافات ووعورة الطرق وتناهي التوجهات والاهتمامات

مخاطر الذكاء الاصطناعي

يرى بعض الناس أن الذكاء الاصطناعي يهدد الوجود البشري برمته، إذ يقول عالم الفيزياء الفلكية البريطاني ستيفن هوكينج (STEPHEN HAWKING): «بمقدور تقنيات الذكاء الاصطناعي أن تعيد تصميم نفسها ذاتياً، وتتطور بشكل متسارع، وهو

أمر لا يستطيعه الجنس البشري»³. وقد صرّح بيل غيتس (Bill Gates) الرئيس التنفيذي لشركة مايكروسوفت أنه في معسكر من يشعر بالقلق إزاء الذكاء الخارق ، وقال إنه لا يفهم لماذا لا يُبدي بعض الناس قلقهم حيال ذلك⁴. كما أعربت سكاي نيوز (SKY NEWS) في أحد تقاريرها عن أن الذكاء الاصطناعي في أعلى سلّم المخاطر⁵.

وعن المخاطر الأخلاقية التي تهدد العالم بسبب الذكاء الاصطناعي قال مارك أنطوان (Marc-Antoine) أستاذ الأخلاقيات في جامعة مونتريال في مقال لليونسكو العربية: «علينا أن نحذر التّجاوزات التي قد تنجم عن تلك الأنظمة الذّكيّة، وعن أساليب التّميّط العنصري والاجتماعي التي قد تستخدمها»⁶.

مَخَافٌ مِنْ غَزْوِ الذَّكَاءِ الاصطناعيِّ لمختلف مجالات الحياة

نعيش اليوم في شعابٍ جديدة تُدَوِّي صيحاتُ تقنيات الذّكاء الاصطناعيِّ في أرجائها، فهل سيتمكّن جيلنا من أبناء الثّمانينات والأجيال السّابقة من اللحاق بهذا الرّكب؟

يبدو سؤالاً مغالطاً لكنّه مطروح بقوة! في الحقيقة لا يتعلق الأمر بالعمر والتّقدّم بالسّن بقدر ما يتعلق برغبة الإنسان بمواكبة كل جديد والإحاطة به. الذّكاء الاصطناعيّ اليوم لا يشبه مرحلة اختراع الحواسيب ودخول الانترنت إلى نواحي الحياة كلّها، فامتداداته أوسع وتأثيراته أعمق وحركته أسرع، يبدو أشبه بغزو حقيقيّ مُرَحَّب به من بني الإنسان، وهنا يتساءل المرء إن كان يصدق عليه وصف الغزو النبيل حقاً، أم أن القادم أكبر من أن يُحاط به

هل يُشكّل الذّكاء الاصطناعيّ تهديداً للوظائف التّعليميّة في مجال خدمة اللّغة العربيّة؟

في حقيقة الأمر لم يعد بإمكاننا أن نتجاهل دوره الفعّال في مجال التعليم، لكننا بحاجة إلى ترشيد استعماله وكيفية التعامل معه... والسؤال هنا: هل يملك الإنسان اليوم القدرة على ترشيد الذّكاء الاصطناعيّ وتوجيهه أم أنّه تفوق علينا بالفعل؟ وما هو مدى تأثيره بالوظائف التّعليميّة في مجال خدمة اللّغة العربيّة؟

يُعنى الذّكاء الاصطناعيّ بحوسبة اللّغة، أي إنشاء برامج تستوعب اللّغة فهماً، وتطلّفها بمخرجات تقنيّة تُجاري قدرة الإنسان على التّعامل مع اللّغة

وكلُّ مَنْ جرّب استعمال برنامج الورد Word للكتابة يعرف المدقّق اللّغويّ الإلكترونيّ الذي يشير إلى الأخطاء وينبّه الكاتب لتصحيحها... نعم، هذه إحدى مظاهر الذّكاء الاصطناعيّ بأبسط صوره فيما يخصّ تصحيح الكتابة باللّغة العربيّة، أضف إلى ذلك المعجم الرّقمي، والتّرجمة الفوريّة للّغة وإخراجها صوتياً

3 - www.aljazeera.net

4 - www.cnbcArabia.com

5 - www.skynewsrabian.com

6 - <https://ar.unesco.org/courier/2018-3/mdh-n-lmkhtr-khlqy-ldhk-lstny>

أمّا اليوم فإنّ أيّ متعلّم بقراءة اللّغة العربيّة، وأيّ راغب بتعلّمها بدون وسيط بشري، وأيّ راغب بالاستماع إلى الآداب المكتوبة باللّغة العربيّة بعيداً عن البرامج الصّوتيّة التي تعتمد على قراءات البشر وتسجيلاتهم؛ فإنّه قادر على اختيار القطعة الأدبيّة التي يريدها؛ شعريّة كانت أو نثريّة، والاستماع إليها بوساطة تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ. أضف إلى ذلك برامج تحليل النصوص القادرة على إحصاء تردّد الكلمات عامّةً، وإحصاء تكرارها في النّصوص نفسها، وبرامج كشف الانتحال والسرقات، بغض النظر عن مدى دقّتها، وحاجتها للتّطوير بحيث تصبح قادرة على استثناء التّكرار المشروع الذي لا يدخل في سياق الانتحال أصلاً؛ وبرامج استخراج النّصوص من الصّور أو إضافتها إليها، ناهيك من برامج الإعراب المختلفة، وبرنامج المدقق اللغويّ الآلي المجاني! وكذلك برامج الترجمة. لكنّها على كثرتها لم تثبت بعد قدرتها على تجاوز القدرة البشريّة، على أنّها تتطوّر بسرعة مذهلة، وأظنّ أنّ المستقبل قد يحمل لنا مفاجآت تقلّص نسبة احتمال الأخطاء المتوقّعة عند استعمال هذه الآليات، لا سيّما مع اعتماد الذّكاء الاصطناعيّ على آليّة الصّوت في كثير من تطبيقاته، ولعلي لا أبالغ إن قلت: إنّ اليوم الذي تستطيع فيه هذه البرامج وغيرها التعامل مع اللّغة العربيّة بأقل قدر من الأخطاء أو العثرات لم يعد بعيداً

الذّكاء الاصطناعيّ واللّغة العربيّة

في سياق الحديث عن الذّكاء الاصطناعي وتعليم اللغات هناك واقع مُعاش وآمال مرجوة، فاللغة العربية بحر عميق واسع المرامي بعيد الأطراف ممتد الشواطئ، غزير الأمواج متدافع الأركان، وجواهرها الكامنة تفوق الظاهرة منها ثراء واتساعاً، ناهيك من طبيعتها الاشتقاقية، وقدراتها العالية على الترميز والإلحاق والإصاق، إضافة إلى غنى ميزانها الصّرفي ودقّته.

طرحت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بعض المشاريع المتعلقة بالذّكاء الاصطناعي واللغة العربية: خدمة للغة وعناية بها، وذلك مثل قاعدة بيانات الصّوتيّات العربيّة، والمحلّ الصّرفيّ للخليل، والمشكّل الآليّ، وذلك بالتعاون مع منظمة الأليكسو وجامعة محمّد الأوّل المغرب، كما أطلقت معجم اللغة العربيّة التّفاعليّ في عام 2012م الذي يعرف بأنه أحاديّ اللغة لكن لديه قدرة على المعالجة اللغويّة الآليّة للمفردات والألفاظ صوتاً ونحواً وصرفاً وإحصاء ودلالة⁷.

ما الذي يجعل التعامل مع اللّغة العربيّة في مجال الذّكاء الاصطناعيّ

أصعب من غيرها؟

إنّ طبيعة اللّغة العربيّة بما فيها من إبهام إملائي واختلاف بين المدارس اللّغوية في قواعد الإملاء، كالاختلافات بين المدرسة المصريّة والمدرسة الشامية -إذا جاز التعبير- وغنى اللّغة الصّرفي وطبيعتها الاشتقاقية، واختلاف اللهجات العربيّة

واستعمالها في الشارع العربي؛ كل ذلك يجعلها عَصِيَّة، أو لِنَقُلْ صعبة على الاستيعاب الآلي، وقد طرح مركز اللغة العربية في أبو ظبي في أثناء قمة اللغة العربية المنعقدة في كانون الأول من عام 2022م أسماء برامج حاولت تَخْطِي مَطَبَّات اللغة العربية قياساً بغيرها؛ وهي: (chat GPT)، camel tools ، ونظام كاميليرا الذي يستطيع تحليل اللغة تحليلاً مباشراً وتلقائياً

ماذا لو سألنا الذكاء الاصطناعي نفسه هذا السؤال؟

حين سُئِلَ الذكاء الاصطناعي هذا السؤال أجاب أن التعامل مع اللغة العربية في مجال الذكاء الاصطناعي أصعب من التعامل مع اللغات الأخرى، ويُمثِّل تحديات خاصة بسبب التعقيد اللغوي في سياقات النحو والصرف والدلالة، ممَّا يجعلها صعبة في بناء نماذج للذكاء الاصطناعي، كما أن وجود جذور وأوزان وتفاعيل يزيد من تعقيد المعالجة اللغوية وتحليل الجمل العربية، ناهيك من التعددية اللغوية في اللهجات والاختلافات بين البلاد والمدن، ممَّا يجعل تطوير النماذج اللغوية أكثر صعوبة. وكذلك بسبب البيانات المحدودة، فعلى الرغم من سعة انتشار اللغة العربية في العالم، إلا أن البيانات المتاحة للتدريب والتعلم في مجال الذكاء الاصطناعي محدودة قياساً باللغات الأخرى مثل الإنجليزية، كما أن النصوص العربية المكتوبة بخط اليد تُعَدُّ تحديات إضافية، وتحتاج إلى تقنيات متطورة لمعالجتها معالجة دقيقة وصحيحة.

وأكثر ما يُثير الدهشة وربما الإعجاب في إجابته أنه يُلقي بالاً للانحياز الثقافي والاجتماعي للغة، تلك الانحيازات التي تحتاج فهمًا عميقاً للسياق والثقافة

لكنه يؤكد في ختام إجابته أنه على الرغم من هذه التحديات، فإن هناك تطوراً مستمراً في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته على اللغة العربية، وهناك عمل مستمر وسعي دؤوب لتحسين النماذج والأدوات لتحقيق تطبيقات أكثر دقة وفعالية في هذا المجال

أمَّا عن سبب ضعفه في مجالات أخرى من البحث تعتمد اللغة العربية للوصول إلى المعلومات، فأجاب أن السبب الأساسي هو قلة الموارد باللغة العربية، فإذا ما سُئِلَ عن حَدِّث ما باللغة العربية فإن مصادره أقل ممَّا لو أن السؤال نفسه كان باللغة الإنجليزية مثلاً

المجالات التي استفادت فيها اللغة العربية من الذكاء الاصطناعي

كان للعربية نصيب واسع ومفيد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي على اللغات، في مجال التعليم مثلاً، وفي مجال الترجمة الآلية، والقدرة على تحويل صور الحروف العربية إلى نصوص، أضاف إلى ذلك البحث العلمي، ومواكبة العصر من خلال التطبيقات الصوتية والمرئية، وغير ذلك. ففي مجال الترجمة هناك برنامج الناقل العربي الذي أنشأته شركة سيموس، ويهتم بمعاجم اللغة العربية الإلكترونية

وترجمتها من وإلى الفرنسية والإنجليزية، كما أنه يترجم النصوص الفنية في مختلف المجالات مثل التجارة والمالية والمعلوماتية، ويقوم البرنامج على خمسة مستويات: قاعدة النصوص المترجمة، مستوى التحليل النحوي، مستوى التحليل الصرفي، مستوى التحليل الدلالي، مستوى التحويل. يُذكرنا ذلك بنموذج الطبقات السبع الذي يفسر فهم الإنسان للغة ويرى أنه يمر بسبع مراحل؛ ابتداء من تحليل الصوت، فتحليل وتركيب الكلمة، فتحديد معناها، ثم تأتي مرحلة تركيب الجمل والعبارات، ثم انتقاء المعاني الصحيحة للجملة، ثم النظر في المعاني المناسبة للسياق، وأخيراً مرحلة تضمين تأثيرات البيئة الثقافية والاجتماعية في الكلام. (بربارة سهيلة، 2006م، 21-22).

مستويات المعالجة الآلية للغة العربية بوساطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي

معالجة الأصوات: من المعلوم أن معالجة الأصوات في اللغة العربية ليس أمراً يسيراً ، إذ يحتاج إلى دقة عالية لتمييز الأصوات المتقاربة من بعضها وتحديد خصائصها، وضبط ترددات الأمواج الصوتية التي تنتج عنها وسرعتها، أضف إلى ذلك تحول المنطوق إلى مكتوب وبالعكس.

الكتابة الرقمية: وفي هذا المستوى من معالجة اللغة تقوم آليات الذكاء الاصطناعي بتحويل الحروف العربية والحركات إلى رموز رقمية، وإعدادها للدخول في إطار الكتابة الصوتية الرقمية، وقد أفلح العاملون على ذلك في تعريف أشكال مختلفة من الخطوط العربية وحوسبتها لكي يستطيع المرء أن يختار الخط الذي يفضل الكتابة به. (وليد بن عبد الله الصانع وآخرون، 2019م، ص: 21-29).

النظام الفونولوجي (Phonology) للغة العربية: الذي يُعرف بأنه علم التجويد، أي تجويد الأصوات ونطقها، ويسمى النُطْقِيَّات، وقد عُني به رقمياً لتمييز الحروف المتشابهة الأشكال ومعالجتها آلياً، وتثبيت تفردتها عن غيرها بسمات خاصة سواء بالرسم أو الصوت

النظام النحوي للغة العربية: يهتم هذا المستوى بمعالجة بنية الجملة العربية، وقدرته على تحليلها وفقاً لنظام الجملة الأساسي انطلاقاً من قواعد اللغة، واستناداً على الكم الهائل من المخزون اللغوي المحفوظ على شكل بيانات رقمية لديه

النظام الصرفي للغة العربية: يُعنى هذا المستوى من هندسة اللغة ومعالجتها بُنية اللفظ، اتّكاء على ما لديه من عُدّة رقمية مهَيّأة لتحليل الكلمة وفقاً للنظام الصرفي للغة العربية. وكأن الكلمة الواحدة تخضع للمعالجة الرياضية الحاسوبية التي جُهّزت توافقاً مع أوزان الكلمات والمشتقات والصيغ المعروفة في اللغة العربية. انسجاماً مع دلالاتها التي وُضعت من أجلها. وقد نال كل من هذين المستويين عناية فائقة من الباحثين والدراسين المعنيين باللسانيات وقضايا حوسبة اللغة ورقمنتها. مثل التوليد والتحليل الصرفيين والتحليل والتركيب النحوي وتحليل الكلام وتركيبه

وتعرّفه والتطبيقات المستفادّة باللسانيات العربية الحاسوبية كفهم العربية المكتوبة غير المشكولة والترجمة الآلية وتعليم النحو. (محسن فقيهي، 2022م، 200-201)

النظام المعجمي: يُعدّ هذا المستوى من مستويات معالجة اللغة العربية الأوفر حظاً من تقنيات الذكاء الاصطناعي، إذ استطاع العاملون في هذا المجال أن يُعدّوا معاجم إلكترونية عربية، توفر على الباحثين والدارسين أزماناً في أعمارهم كانت تُهدر في أثناء عمليات البحث، إذ صار البحث عن أي لفظ في أي معجم من معاجم العربية الضخمة أسهل وأسرع وأشمل وأدق

النظام الدلالي: يُعدّ هذا المستوى من المعالجة والهندسة اللغوية من أصعب المستويات التي تعترض المشتغلين في مجال حوسبة اللغة العربية ورقمنتها، إذ تقتصر قدرات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال على حشد الأمثلة التي تضم اللفظ نفسه وتقديمها للباحث، لكنها ما تزال أضعف من البتّ بقضايا الدلالة والتفريق بينها بدقة متناهية

المستوى التعليمي: ويضم هذا المستوى منصات التعليمي الإلكتروني والتعليم عن بُعد، إذ وفّرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي كثيراً من البرامج النافعة التي تُعين على التعلّم الذاتي من جهة، وتوفّر التواصل مع المعلّم من جهة أخرى، سواء أكان هذا المعلّم حياً حقيقياً أم محض روبوت مُعدّ للتواصل مع الطالب وفقاً لاستراتيجيات مُبرمجة ومُجهزة من قبل تبعاً لقانون الاحتمالات والتوقعات. وفي حقيقة الأمر تقدّم هذه المواقع والتطبيقات اليوم الخدمة لملايين الراغبين في التعلّم الذاتي أو التعلّم عن بعد، لا سيما بعد أن صار التعليم عن بُعد أمراً واقعاً وحقّق أحلام كثير من الراغبين بإكمال دراستهم، إذ صار الطالب قادراً على التواصل مع أساتذته صوتاً وصورة ولو كان في أقاصي البلاد، وقادراً على توجيه أسئلته ومناقشة زملائه والاستفسار عمّا يشغل باله من نقاط في أثناء دراسته بكل أريحية وسلاسة

وهناك مستويات أخرى فيما يخص حوسبة اللغة العربية كالمستوى التداولي للغة والمستوى اللساني، لكنها ما تزال في خطواتها المتدرّجة إلى حدّ ما، إذا ما قيس الأمر نفسه على لغات أخرى كالإنجليزية وغيرها.

تطبيقات ذكية لخدمة اللغة العربية:

هناك كثير من البرامج والتطبيقات التي جُهزت بغرض خدمة اللغة العربية اتكاء على مُخرجات الذكاء الاصطناعي، وحقيقة يحتاج الوقوف عندها كلها بالتعرّف والتفحص إلى حديث طويل، لذلك تكتفي الدراسة بذكر بعض الأمثلة فحسب، فمن ذلك ما أنتجته شركة صخر العالمية من برامج عدة، نذكر منها: القارئ الآلي، منسق النصوص، المحلل الصرفي، القاموس العربي المحسوب، وبرمجيات التخاطب مع الحاسوب؛ منها: برنامج سندباد الأول وسندباد الثاني، وناشر نيت، والإدريسي، والدليل، إلخ. (معزوز عبد المجيد، 2022م، 303-304). ويرى المنظرون في مجال اللغات أن أي

لغة تحظى ببرامج منهجية تهدف إلى تعليمها لأبنائها؛ تكون بمنجى من نُذر الانقراض.(نهاد الموسى، 2007م، 68)

ومن البرامج والتطبيقات اللافئة فعلاً ما أنتجه المعهد الإقليمي في تونس للعلوم الإعلامية والاتصالات عن بعد، ولعل أهمها برنامج (ترجمان) للترجمة الآلية، وبرنامج «القارئ» بوصفه ماسحاً إلكترونياً للتعرف على النصوص العربية المطبوعة، وبرنامج توطيّن النصوص الذي يهتم باللهجات والعادات، والبرنامج الأشعر برنامج (أديب) بوصفه قاموساً محوسباً واسع الآفاق بين اللغات العربية والفرنسية والإنجليزية. (خليفة بن الهادي الميساوي، 2021م، 25-28)

الخاتمة والتوصيات

لن تكون العربية تعليمًا وتعلّمًا بمعزل عن ثورة الذكاء الاصطناعيّ الطاغية، ويمكن تحويل ما يراه كثيرون من تهديدات ومخاوف إلى فرص في تيسير تعليم العربية، وتيسير تصويب القراءة والنصوص للعرب التّواقين إلى تحسين ألسنتهم وألسنة أبنائهم بالعربية، ولغير الناطقين بها ممن يتوقون إلى تعلّمها ليكونوا قادرين على التّعامل مع كتاب الله تعالى تلاوة وتدبراً، أو التّعامل مع النّصوص العربيّة الشعريّة والنثريّة تذوقاً ودراسة

قدّرنا أن نفتح الأبواب للوافدين والنّوافذ للرّياح، على أن تكون أقدامنا راسخة وجذورنا ضاربة، عندها يكون كلُّ ما يَفِدُ إلينا إثراءً للواقع، وتكون الرّياح بإذنه تعالى «بُشْرًا بَيْنَ يَدَي رَحْمَتِهِ»

توصيات فيما يخصّ الذكاء الاصطناعيّ وتعليم اللغة العربيّة:

لا بدّ من توحيد الجهود وتضامنها، وانتظامها وارتباطها في مؤسسة معنيّة بتعليم اللغة العربية بوساطة برمجيات وتطبيقات تعتمد نهج الذكاء الاصطناعيّ وتقوم عليه، وإلا فإن الجهود الفردية أو المؤسسية ضيقة النطاق، لن تُؤتي أكلها كما يليق بجلالة اللغة العربيّة

بناء قواعد بياناتٍ ومعلوماتيّة بوصفها الأساس الذي سيقوم عليه عمل المؤسسات المعنية والمتعاونة فيما بينها لإنشاء شبكة من السياسات الخاصة والمتعلقة باللغة العربية بحد ذاتها، للسير ببرامجها وتطبيقاتها نحو التمام والكمال

مواكبة كلّ جديد في ساحات التكنولوجيا، والتقنيات الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعيّ والمهتمة بمعالجة اللغات وتحويلها إلى بيانات قابلة للمعالجة والتدقيق، لإخراجها بالصورة الأبهى والأنسب لطبيعة اللغة العربية، والقدرة على إبراز مزاياها وخصائصها من جهة، والاستفادة منها في الإعداد والتخطيط من جهة ثانية

الاطلاع على كل جديد يخص قضايا اللغات عامّة، وتدريبها، وتطويرها، والعناية بنقلها وتقديمها وتعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها على حدّ سواء،

واستحداث برامج وتطبيقات بغرض تعليم اللغة العربية وتقديمها للراغبين بتعلمها بأجمل حُلة وأقرب شكل، اعتماداً على الذكاء التواصلي العاطفي واستفادة من أساليبه في التشويق والتحفيز

المصادر والمراجع

الترجمة بمساعدة الحاسوب من الإنجليزية إلى العربية، بربارة سهيلة، بإشراف مختار محمصاجي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللغات قسم الترجمة، 2006م

تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (224 - 310 هـ)، تحقيق: د عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر - د عبد السند حسن يمامة، دار هجر، الطبعة الأولى، 1422 هـ - 2001.

حوسبة الصرف العربي الواقع والآفاق، معزوز عبد المجيد، أعمال الملتقى الدولي حول الصرف العربي في الفكر اللساني الحديث، جامعة ابن خلدون تيارت، 2022م
خوارزميات الذكاء الاصطناعي، في تحليل النص العربي، وليد بن عبد الله الصانع وآخرون، تحرير: يحيى بن عبد الله الفيافي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2019م

الذكاء الاصطناعي وحوسبة اللغة العربية الواقع والآفاق، خليفة بن الهادي الميساوي، مجلة مدارات في اللغة العربية، الجزائر: تبسة، المجلد: 1، العدد: 5، 2021م
فتح الباري بشرح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (773 - 852 هـ)، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وتصحيح تجاربه: محب الدين الخطيب، مصر: المكتبة السلفية، الطبعة السلفية الأولى، 1380 - 1390 هـ
فتح المنعم شرح صحيح مسلم، موسى شاهين لاشين، دار الشروق، د. م، الطبعة الأولى، 1423 هـ - 2002 م

لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (711 هـ)، حاشية اليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ = 1993م

اللسانيات الحاسوبية ودورها في تعليم اللغة العربية نحو توظيف أمثل في عصر الرقمنة وتدفق المعلومات، محسن فقيهي، مجلة كلية اللغات، جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال المغرب، العدد 26، 2022م
اللغة العربية في العصر الحديث، نهاد الموسى، قيم الثبوت وقوى التحول، عمان، دار الشروق، 2007م

المعالجة الآلية للنصوص العربية، رشوان محسن والسعيد المعتر بالله وآخرين، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية

السعودية / الرياض: دار وجوه، الطبعة الأولى، 2019.

مقدمة ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (808هـ).
تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دمشق: دار يعرب، الطبعة الأولى، 2004م
نظرية الذكاءات المتعددة، هوارد جاردنير، ترجمة ورؤية: محمد عبد الهادي حسين،
القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع، 2014م

Buchanan, Bruce, 2005, "A (Very) Brief History of Artificial Intelligence", in AI Magazine. V 26, n°4.

Turing A. M., 1950, "Computing Machinery and Intelligence", In Mind, n° 49.

Lane Hobson, Hapke Hannes, et al, 2019, Natural Language Processing in Action: Understanding, Analyzing, and Generating Text with Python, USA Manning Publications.

الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية

أحمد إسماعيل أوغلو

Ahmet İSMAİLOĞLU⁸

ملخص البحث:

التعلم واكتساب اللغات الأجنبية مجال ذو أهمية كبيرة في عصرنا الحديث، حيث يتيح للأفراد فرصاً جديدة في التواصل مع مختلف الثقافات والشعوب حول العالم. كما أن تعلم لغة جديدة يساهم في تحسين فرص العمل والمستقبل الشخصي، إلا أن عملية تعلم اللغات الأجنبية ليست سهلة؛ حيث تحتاج إلى استراتيجيات وأساليب فعالة لضمان النجاح. وتعتبر الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية جزءاً مهماً من هذه العملية؛ لذلك فإن هذا البحث يهدف إلى استكشاف الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وبيان فائدتها، وفهم مدى تأثيرها وفعاليتها؛ والإجراءات اللازمة لتطبيقها، والتحديات التي تواجهها.

الكلمات المفتاحية: تعليم، اللغات الأجنبية، الطرائق الحديثة، إستراتيجية.

"Modern Approaches in Foreign Language Education"

Abstract:

Learning and acquiring foreign languages is a highly significant field in our modern era, offering individuals new opportunities to communicate with diverse cultures and people worldwide. Learning a new language also contributes to improving job prospects and personal development. However, learning foreign languages is not easy; it requires effective strategies and methods to ensure success. Modern approaches in foreign language education are considered an essential part of this process. Therefore, this research aims to explore modern methods in foreign language education, understand their impact and effectiveness, and identify the necessary measures for their implementation to enhance skills in listening, speaking, reading, and writing in a foreign language.

Keywords: Education, Foreign Languages, Modern Approaches, Strategy.

8 - Dr. Ahmet İSMAİLOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ORCID/ 0000-0001-6223-2104, Email/ahmet.ismailoglu@hbu.edu.tr.

مقدمة

التعلم واكتساب اللغات الأجنبية هو مجال ذو أهمية كبيرة في عصرنا الحديث، حيث يتيح للأفراد فرصاً جديدة في التواصل مع مختلف الثقافات والشعوب حول العالم. كما أن تعلم لغة جديدة يساهم في توسيع آفاق المعرفة والفهم الثقافي، ويسهم في تحسين فرص العمل والمستقبل الشخصي. إلا أن عملية تعلم اللغات الأجنبية ليست بالأمر السهل، حيث تحتاج إلى استراتيجيات وأساليب فعالة لضمان النجاح. وتعتبر الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية جزءاً مهماً من هذه العملية؛ لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه طرق التعليم الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وقد رأينا أن تسير الدراسة وفق الخطة التالية

مشكلة الدراسة:

مع تزايد أهمية تعلم اللغات الأجنبية، تواجه المجتمعات والمعلمين والمتعلمين تحديات عديدة في كيفية تنظيم وتنفيذ عمليات التعلم والتدريس بفعالية. فعلى الرغم من تقدم التكنولوجيا وتطور العلوم التربوية، إلا أن العديد من الأشخاص يجدون صعوبة في تحقيق التفوق في تعلم اللغات الأجنبية. يعزى ذلك جزئياً إلى الطرائق التقليدية في التدريس التي قد تكون غير فعالة أو غير مناسبة لاحتياجات المتعلمين الحديثة

أسئلة الدراسة:

أولاً: ما المقصود بطرائق التعليم الحديثة، وما أهدافها؟

ثانياً: ما الأسس المعتمدة في اختيار طريقة التعليم، وما مميزاتها؟

ثالثاً: ما التحديات التي يمكن مواجهتها أثناء التطبيق؟

رابعاً: ما العوامل التي تساعد على نجاح الطريقة التعليمية؟ Top of Form

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استكشاف الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية ودراساتها بعمق، وكذلك الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة مثل التعلم عبر اللعب والمشاركة الفعالة للمتعلمين. كما سيقوم البحث بدراسة التحديات التي يمكن مواجهتها في تنفيذ هذه الطرائق والبحث عن الاستراتيجيات الفعالة للتغلب على هذه التحديات؛ من خلال ما يأتي:

أولاً: بيان المقصود بطرائق التعليم الحديثة، وتوضيح أهدافها.

ثانياً: ذكر الأسس المعتمدة في اختيار طريقة التعليم، وتوضيح مميزاتها.

ثالثاً: ذكر التحديات التي يمكن مواجهتها أثناء تطبيق الطريقة للعمل على إزالتها.

رابعاً: الوصول إلى العوامل التي تساعد على نجاح الطريقة التعليمية. Top of Form

المنهج المتبع في الدراسة:

يعتمد البحث على المنهج الاستقرائي لمراجعة الأبحاث السابقة حول موضوع الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. وسيقوم بجمع وتحليل البيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك الأبحاث العلمية، والمقالات وسيقوم بتحليل تلك البيانات بشكل نقدي ومنهجي؛ لفهم أفضل للطرائق الحديثة وكيفية تطبيقها بشكل فعال في مجال تعليم اللغات الأجنبية

الدراسات السابقة:

- الدراسات السابقة في الطرائق الحديثة في تعليم اللغات كثيرة، لعل من أهمها: كتاب طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تأليف: محمود الناقة، ورشدي طعيمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، 1424هـ، 2003
مكونات الدراسة: أتناول هذه الدراسة على النحو الآتي:

مقدمة: وبها نبذة مختصرة عن موضوع البحث ومشكلاته وأسئلته وأهدافه والدراسات السابقة ومنهجي فيه ومكوناته

تمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات الدراسة.

المبحث الأول: طرائق التدريس الحديثة

- مفهوم طرائق التدريس الحديثة

- أهداف طرائق التدريس الحديثة

- الأسس المعتمدة في اختيار طريقة التدريس

- فوائد تطبيق طرائق التدريس الحديثة

المبحث الثاني: التحديات التي يمكن مواجهتها

- التحديات التي يمكن مواجهتها أثناء تطبيق طرائق التدريس الحديثة

- معايير اختيار الطريقة المناسبة

المبحث الثالث: أهم طرائق التدريس الحديثة

الخاتمة: وفيها بيان موجز حول ما تم عمله في البحث.

التوصيات: وأعرض فيها ما يبدو لي من مقترحات يمكن أن تفيد في معالجة القضايا التي يتناولها هذا البحث

المصادر والمراجع: وفيها قائمة بما اعتمدت عليه في الدراسة من مصادر

ومراجع

تمهيد، مصطلحات الدراسة

مفهوم كلمة طرائق:

الطرائق: جمع طريقة، والطريقة هي المذهب والسيره والمسلك. (عطية، 2006، ص56)

يقصد بهذا التعريف أن الطريقة هي: المذهب المتبع وتوجد طرائق مختلفة. والطريقة في الاصطلاح: هي مجموعة من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشمل على أنشأة تعليمية وتعلمية، وتوظف كل المصادر التعلم المتاحة وتعد وسيلة متقدمة للاتصال بالمتعلم والتفاعل معه، وتعد مثيرا تعليميا لسلوك المتعلم، وتنظيم النشاط المعرفي له، ووسيلة للابتكار والإبداع. (الجبوري، 2013، ص174)

مفهوم التدريس:

هو موقف يتفاعل فيه المتعلم عن طريق المعلم مع الخبرة التعليمية تفاعلا إيجابيا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدرس. (صلاح، والرشيدي، 2005 : 90) وهناك تعريف آخر هو: الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علميا، وتحقيق أهداف التعليم واقعا في سلوك المتعلمين. (عبد الله، ص31)

وبهذا يمكننا أن نقول: إن التدريس هو عبارة عن مجموعة من النشاطات المشتركة بين الطلاب، والمعلمين، والتي تعتمد على تبادل الأفكار، والمعلومات حول المادة الدراسية، والتي يتحول فيها دور المعلم -حسب حسب الطرائق الحديثة للتعليم- من المصدر الوحيد للمعلومات إلى موجه، ومشارك للطلاب في موضوع الدرس، حيث يعتمد على النقاش، والحوار، والبحث؛ لكي يتمكن الطلاب من فهم المادة الدراسية بوضوح

مفهوم طرائق التدريس:

1- هي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. (العصيلي، 2002، ص22) فالطريقة وفقا لهذا التعريف عبارة عن وسيلة تمكننا من تحقيق الهدف الذي تسعى إليه العملية التعليمية

2- النهج أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل وتبسيط المعلومات من المقررات الدراسية إلى أذهان الطلاب، وكلما كانت الوسيلة علمية وموائمة للتعلمين؛ ساعد ذلك على تحقيق الأهداف بشكل أفضل

3- الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي؛ ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل. (السعدي، ص600) وبهذا التعريف تكون طرائق التدريس؛ وسيلة لتبسيط وتسهيل العملية التعليمية

وبهذا يمكن القول: إن الطريقة ليست فقط وسيلة لتوصيل المعرفة، أو إجراءات

وأنشطة تدريسية يقوم بها المعلم داخل الصف، بل هي خطة شاملة يستعان بها لتحقيق الهدف التربوي المنشود وتتطلب عددا من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة في داخل الصف وفي خارجه، وهي كذلك ترتبط بطريقة إعداد المنهج وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وترتيبها، وتنظيمها، ووسائل التقويم وتقنيات التعليم والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم. (أنسي، 2018، ص4)

المبحث الأول

تعريف طرائق التدريس الحديثة

يشير مفهوم طريقة التدريس إلى " كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة". (أحمد حسن، 2022، ص16) وقد يبدو من التعريف السابق أن تسلسل الخطوات وترباطها هو الضمان لجودة طريقة التدريس، إلا أن ذلك غير صحيح، فلا يوجد أي ضمان لجودة طريقة تدريس إلا المعلم ذاته

تعتبر طرق التدريس الحديثة والمبتكرة مجموعة من الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في عملية التعليم لتحقيق أهداف التعلم بشكل أكثر فعالية وتفاعلية. وتتميز هذه الطرق بأنها تركز على توفير تجارب تعليمية متنوعة ومبتكرة، تشجع على المشاركة الفعالة للطلاب في عملية التعلم، وتساعد على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية

أهداف طرائق التدريس الحديثة

- يؤكد التربويون أن طرائق التدريس الحديثة تهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من الأهداف والقيم والخبرات والقدرات، يمكن تلخيصها في النقاط التالية
- إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها.
 - تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي عن طريق أسلوب حل المشكلات.
 - تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات.
 - تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار أو الإبداع.
 - مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - مواجهة المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.
 - إكساب المتعلمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

الأسس المعتمدة في اختيار طرائق التدريس

يمكن القول إنه لا توجد طريقة محددة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها للمعلمين، (الناقعة، طعيمة، 2003، ص67) وإنما تتحدد الطريقة المثلى ببعض العوامل وهي

1- أن يختار المعلم طريقة التدريس التي تناسب أهداف الموضوع المراد تدريسه، فتتمية الذوق اللغوي والأدبي لدى الطلاب تحتاج إلى طريقة المناقشة والحوار، أو طريقة الندوات؛ لتبادل الآراء حول قضية شعرية مثلاً، ودروس الصرف تحتاج إلى طريقة القياس أو المحاضرة أكثر من غيرها

2- أن تتوفر لدى المعلم المهارات اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس بنجاح، فإدراك المعلم منظومة مهارات التدريس متكاملة يمكّنه من أن يقرر متى يستخدم المهارات الرئيسية كاستخدام الوسائل التعليمية، أو المهارات الفرعية كالتهيئة أو الصمت أو التعزيز... إلخ

3- أن تتوفر لدى المعلم الخصائص الشخصية المناسبة التي تمكنه من تنفيذ طريقة التدريس بنجاح، والمقصود بالخصائص الشخصية السمات الطبيعية التي وهبها الله له في شخصيته وفي ملامح وجهه وصفاته الجسمية التي تعينه على أداء عمله

على سبيل المثال فإن المعلم الذي ينجح في استخدام "طريقة المحاضرة" غالباً ما نجده يتمتع بشخصية مؤثرة ونبرات صوت قوية، فإذا افترق المعلم لهذه الصفات الشخصية فستكون محاضراته غير مؤثرة في تحقيق أهدافها، ومن ثم تفشل طريقة التدريس

4- أن يدرك المعلم خصائص النمو لكل مرحلة دراسية وطرائق التدريس التي تناسبها، ففي التعليم العام نجد أن طفل المستوى الابتدائي يتميز بالقدرة على المحاكاة والتعلم السريع للغات في سياقها الطبيعي، دون تحليل بنيته وخصائصها، وهو بصفة عامة مازال في مراحل النمو الأولى للعقل والجسم، وبالتالي يحتاج إلى معاملة تختلف عن طالب المرحلة الإعدادية، الذي بدأت تظهر عليه علامات البلوغ وتكوين الشخصية، ونمو بعض مهاراته العقلية كالتحليل والتذوق، أما طالب المرحلة الثانوية فإنه يمر بتغيرات جسمية وعقلية سريعة، تتطلب من المعلم أن يراعيها أثناء تدريسه، كنمو قدرته على الإبداع والتذوق الأدبي نمواً أكبر

وفيما يخص تعليم الأجانب فعلى المعلم أن يدرك خصائص طالب المستوى المبتدئ الذي يشعر بغربة وخوف من اللغة المتعلمة، بينما يختلف الأمر عند طالب المستوى المتوسط الذي بدأ يعتاد على طبيعة اللغة وثقافتها ومداركها، أما طالب المستوى المتقدم فقد عايش اللغة فترة طويلة، ويريد أن يتعمق في خباياها وهكذا. (أحمد حسن، 2022، ص16)

5- خبرة المعلم تؤثر في اختياره لطريقة التدريس المناسبة لدرسه، فالمعلم ذو الخبرة الكبيرة يكون قد أُلِف بعض الطرق عن غيرها، وأدرك ما يناسب درسه، أما المعلم القليل الخبرة فعليه الاستعداد أكثر من غيره لاختيار الطريقة المناسبة... إلخ

6- طبيعة الخطة الدراسية تؤثر على اختيار الطريقة المناسبة للتدريس، فقد تضطر كثافة الخطة أن يختار المعلم بعض الطرائق المباشرة التي لا تحتاج وقتاً، أو

بعض الطرائق قليلة التكلفة، أو بعض الطرائق المبتكرة التي تشجع على الإبداع... إلخ

7- مدى توافر الوسائط التعليمية يؤثر على طريقة التدريس، والمقصود أنه إذا توافرت هذه الوسائط كان ذلك معيناً للمعلم على استخدام طرائق حديثة للاستكشاف والغُروض العملية وغيرها، أما إذا غابت فلن تكون هناك حرية كافية للمعلم في استخدام طرائق التدريس المناسبة

8- طبيعة المناهج والمدة الزمنية المحددة لإنجازها تؤثر على اختيار طريقة التدريس، فإذا اعتمدت طبيعة المناهج على الجوانب النظرية انعكس ذلك في استخدام طرائق التدريس التقليدية، أما إذا بُني المنهج على أساس التعلم الذاتي والتطبيقات العملية تطلب ذلك استخدام طرائق أخرى متنوعة

9- التوجيهات الرسمية تؤثر تأثيراً واضحاً على اختيار طرائق التدريس، فإذا كانت توجهات الدولة مركزية، ولا تسمح بالديمقراطية والمرونة في اختيار المناهج والأهداف، انعكس ذلك على طريقة التدريس التي ستعتمد تلقائياً على أسلوب التلقين والمحاضرة، أما إذا اعتمدت الدولة على فلسفة الحوار والديمقراطية فإنها ستسمح بالمرونة في اختيار الأهداف التعليمية، ومن ثم التنوع في اختيار طرائق التدريس

10- عوامل البيئة الخارجية تؤثر حتماً في اختيار طريقة التدريس، فإذا كانت هناك إمكانيات مادية سيمكن للمعلم أن يختار طريقة التدريس المناسبة، أما إذا كانت البيئة الخارجية ضعيفة فلن يستطيع المعلم مثلاً إجراء التعلم بالاستكشاف، كأن يقوم برحلة دراسية لمكان ما أو لبلد ما... وهكذا

11- ميول المتعلم واستعداداته تؤثر على اختيار طريقة التدريس، فالطالب الذي لديه استعداد قوي يشجع المعلم على اختيار الطرائق الإبداعية المتجددة، أما الطالب ذو الاستعداد الضعيف فلا يشجع المعلم على الابتكار والتجديد في طرائق التدريس

12- عدد المتعلمين في الفصل الواحد يؤثر على طريقة التدريس، ففي حالة الفصول المكتظة يلجأ المعلم إلى استخدام طرائق خاصة كالتعلم التعاوني، أما الأعداد القليلة فتجعل المعلم يختار طرائق أخرى كحل المشكلات والاستكشاف... إلخ

أخيراً ... قد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة، بل قد يحتاج الدرس الواحد إلى استخدام عدة طرق، ولا يؤثر ذلك على إنجاز الدرس، فالحوار قد يكون مع الاستقراء وقد يكون مع البيان العملي وقد يكون مع الإلقاء، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى، وكل ذلك متروك لإفطنة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس. (أحمد حسن، 2022، ص16)

مميزات طرائق التدريس الحديثة

تستخدم هذه الطرائق التدريسية الحديثة والمبتكرة لتحقيق العديد من الفوائد والمميزات، من بينها

- تعزيز تقدير الطلاب للتعلم وزيادة اهتمامهم به.
- تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الطلاب.
- تحفيز التعلم الدائم وتعزيز مسارات التعليم المستقبلية للطلاب.
- تنمية الإبداع والتفكير النقدي وتحسين مهارات حل المشكلات.
- تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة وزيادة انخراطهم في عملية التعليم.
- تحسين فهم الطلاب للمفاهيم الدراسية وتعزيز قدرتهم على التطبيق العملي.

على الرغم من وجود العديد من التحديات التي يمكن مواجهتها في تطبيق هذه الطرق التدريسية، فإن فوائدها الكثيرة تجعلها خياراً مثالياً لتحسين نوعية التعليم. (برنامج إدارة المدارس)

فوائد تطبيق طرائق التدريس الحديثة

تطبيق طرائق التدريس الحديثة والمبتكرة يتمتع بعدد كبير من الفوائد، منها:

- زيادة تفاعل الطلاب وإشراكهم في عملية التعلم:** تستخدم طرق التدريس الحديثة الأساليب المتعددة والمبتكرة لجذب انتباه الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في العملية التعليمية، مما يساعد على تحفيزهم وتعزيز اهتمامهم بالمادة الدراسية.
- تطوير مهارات التفكير والابتكار لدى الطلاب:** تتيح طرق التدريس الحديثة والمبتكرة فرصاً لتطوير مهارات الطلاب في التفكير النقدي والإبداع والحلول الإبداعية للمشكلات، مما يساعدهم على التعامل مع التحديات بشكل أفضل في المستقبل.
- تحسين جودة التعليم:** تساعد طرق التدريس الحديثة على تحسين جودة التعليم وتعزيز فهم الطلاب للمواد الدراسية وزيادة تطبيقها العملي.
- تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب:** تساعد طرق التدريس الحديثة في تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب وتحفيزهم على التفاعل بشكل أفضل، مما يعزز العلاقة بينهما.

- تطوير مهارات التواصل:** تساعد طرق التدريس الحديثة على تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب، حيث تشجعهم على التحدث والاستماع والتفاعل مع بعضهم البعض، مما يساعد في تعزيز قدرتهم على التواصل في المستقبل.
- تطوير مهارات التعلم الذاتي:** تشجع طرق التدريس الحديثة الطلاب على تنظيم عملية التعلم بشكل مستقل، مما يساعدهم على تطوير مهارة التعلم الذاتي وهي واحدة من أهم المهارات التي يجب على الجميع امتلاكها في وقتنا الحالي. (برنامج إدارة المدارس)

أسس نجاح الطريقة:

- 1- أن تكون الطريقة مناسبة لسن الطلاب ومستواهم الذهني والمعرفي.
- 2- أن تأخذ الطريقة بمبدأ التدرج في عرض المعلومة، من الصعب إلى السهل ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الواضح إلى المبهم، ومن المباشر إلى غير المباشر
- 3- أن تراعي الطريقة الفروق الفردية بين الطلاب.
- 4- أن يكون دور الطالب فيها إيجابياً فاعلاً نشطاً.
- 5- أن تعمل الطريقة على تنمية مهارة التفكير والإبداع لدى الطلاب.
- 6- أن تراعي الطريقة الجوانب النفسية والصحية والجسمية للطلاب.
- 7- أن تشمل الطريقة بعض جوانب السرور والمرح. (منتديات ستار تايمز)

المبحث الثاني

التحديات التي يمكن مواجهتها

على الرغم من فوائد تطبيق طرق التدريس الحديثة، إلا أنها تواجه أيضاً تحديات عديدة، ومن بين هذه التحديات

التحدي التقني: فالتدريس الحديث يتطلب توفر تقنيات ومعدات حديثة ومتطورة، مثل الأجهزة اللوحية والحوسبة السحابية والأجهزة الذكية والبرامج المتخصصة، وهذا يتطلب ميزانية كبيرة وتكلفة عالية

التحدي التدريبي: يحتاج المعلمون إلى تدريب وتحديث مهاراتهم بشكل مستمر لتطبيق الطرق التدريسية الحديثة بشكل فعال، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً إضافياً منهم

التحدي الثقافي: يختلف الطلاب في الثقافة والخلفية والأسلوب الذي تتناسب معه الطرائق التدريسية الحديثة، ويتطلب ذلك من المعلمين توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلاب

التحدي التنظيمي: يحتاج التدريس الحديث إلى تنظيم دقيق للمواد التعليمية والموارد والوقت، ويجب على المعلمين والمسؤولين تخطيط جيد وتنسيق فعال للتطبيق الناجح

التحدي القانوني: يجب على الهيئات التعليمية والمعلمين الالتزام بالقوانين واللوائح التي تحكم استخدام التقنيات والأجهزة في التدريس، وهذا يتطلب تحقيقاً مستمراً للامتثال والتحديث لأحدث الأنظمة والتشريعات

معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة

هناك عدة معايير يجب مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة، ومن

أهمها

توافق الطريقة مع أهداف التعلم: يجب أن تكون الطريقة المختارة متوافقة مع الأهداف التي يرغب المعلم في تحقيقها، وأن تساعد الطلاب على تحقيق هذه الأهداف

توافق الطريقة مع خصائص الطلاب: يجب أن يتم اختيار الطريقة المناسبة بناءً على خصائص الطلاب مثل المستوى العمري والقدرات الفردية والميول والاحتياجات الخاصة

مدى ملائمة الطريقة للمادة الدراسية: يجب أن يتوافق نوع الطريقة مع طبيعة ومضمون المادة الدراسية التي يتم تدريسها

توافر الموارد والتقنيات اللازمة: يجب التأكد من توفر الموارد والتقنيات اللازمة لتنفيذ الطريقة المختارة، مثل الكتب والمواد التعليمية والأدوات التكنولوجية المختلفة

توافق الطريقة مع أسلوب المعلم: يجب أن يتوافق أسلوب التدريس المختار مع أسلوب المعلم وطريقة تواصله مع الطلاب

توافق الطريقة مع المجتمع والثقافة المحيطة: يجب أن تتوافق الطريقة المختارة مع ثقافة وقيم المجتمع المحيط، وأن تكون ملائمة لتلك الثقافة والقيم. (السفياني، 2020، ص22)

المبحث الثالث: أهم طرائق التدريس الحديثة

1- الطريقة الإلقائية:

مفهوم الطريقة: هي تلك الطريقة التي يتحمل العبء الأكبر فيها المعلم، والمتعلم يكون فيها سلبياً متلقياً فقط فالمعلم هو المتحدث الرسمي، هو الذي يتحدث ويشرح ويسأل ويجيب ... وما على الطلاب إلا الإنصات والإصغاء. ومن أساليب طريقة الإلقاء : أسلوب المحاضرة، وأسلوب الوصف، وأسلوب القصة

مزايا هذه الطريقة:

- تساعد على إضافة بعض المعلومات الإضافية التي لا توجد في الكتاب.
- تساعد على تدريب الطلاب مهارة الإصغاء والإنصات.
- سهولة استخدامها مقارنة بالطرق الأخرى، فهي لا تحتاج إلا لإنصات الطلاب.
- تساعد المعلم على سرد أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق والمعارف المتعلقة بالدرس
- تساعد على تبسيط المعلومات الصعبة.
- تساعد على تنمية الخيال لدى الطلاب.

عيوب هذه الطريقة:

- الطالب من خلال هذه الطريقة عضو سلبي داخل الفصل.
- الشرود الذهني الذي يصاحب الطلاب أثناء عملية الإلقاء.
- لا تصلح هذه الطريقة في تدريس المواد التي تتطلب إجراء التجارب العلمية.
- عدم مراعاة هذه الطريقة للفروق الفردية بين الطلاب ، فالأسلوب المستخدم واحد لجميع الطلاب
- لا يستطيع المعلم من خلال هذه الطريقة أن يحدد بدقة مقدار استيعاب الطلاب للدرس.
- تؤدي هذه الطريقة إلى الملل والسأم.
- عدم فاعلية الطالب وعدم مشاركته في الدرس تؤدي إلى الاتكالية و لا يستطيع أن يقوم بأي عمل بمفرده
- الطريقة الإلقائية تورث الكسل الفكري لدى الطلاب.

عوامل تساعد على نجاح الطريقة الإلقائية:

- الإعداد الجيد و الاطلاع على المراجع ذات العلاقة بالمادة الدراسية.
- ترتيب عناصر الدرس حتى لا تناثر المعلومات في أذهان الطلاب.
- جهازة الصوت ووضوحه.
- تمثيل المعاني الواردة في الدرس، واستخدام التلميحات غير اللفظية.
- استخدام ألفاظ وكلمات تتناسب ومستوى الطلاب المعرفي والفكري.
- التوسط في الإلقاء والبعد عن السرعة المفرطة أو البطء الممل.
- الاستعانة بوسائل إيضاح سمعية وبصرية.
- إشراك الطلاب في استخلاص أهم أفكار الدرس وتدوين ذلك على السبورة.

2- الطريقة الحوارية (السقراطية)

مفهوم الطريقة:

يعتبر الفيلسوف اليوناني سقراط أول من استخدم هذا الأسلوب في تعامله مع طلابه. ويعتمد هذا الأسلوب على الحوار والمناقشة بين المعلم وطلابه. فالمعلم من خلال هذا الأسلوب لا يعتمد إلى كشف الحقائق مباشرة بل يتخذ الحوار والمناقشة وإلقاء مجموعة من الأسئلة المترابطة حتى يتوصل بأذهان وعقول الطلاب إلى المعلومات والأفكار الجديدة. فشرح الدرس وتوضيح أفكاره من خلال هذه الطريقة يعتمد على تفاعل المعلم مع طلابه واستجابته لهم

مزايا هذه الطريقة:

- التفاعل التام بين المعلم وطلابه.

- تساعد هذه الطريقة على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان الطلاب.
- تعود الطلاب على إعمال الفكر بفاعلية ، والاعتماد على النفس في كشف الحقائق

- سلب أذهان الطلاب وإيقاظ انتباههم داخل الفصل.
- تبعد الطالب عن الملل والسأم.
- تنمية روح العمل الجماعي لدى الطلاب.
- تساعد هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

عيوب هذه الطريقة:

- بطء عملية التدريس من خلال هذه الطريقة، فربما أخذ المعلم وقتاً طويلاً في شرح فكرة بسيطة
- تساعد هذه الطريقة على ترسيخ بعض الأخطاء التي قد لا يتنبه لها المعلم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة. - لا تصلح هذه الطريقة مع الطلاب الذين راجعوا الدرس ولديهم إلمام كامل بإجابات الدرس
- تساعد هذه الطريقة على إشاعة الفوضى داخل الفصل.
- ربما تؤدي هذه الطريقة إلى تشتيت أفكار الدرس ، وقطع أوصاله من خلال الأسئلة الكثيرة

العوامل التي تساعد على نجاح هذه الطريقة:

- عدم استخدام هذه الطريقة في تدريس المجموعات الكبيرة.
- الإعداد الجيد للأسئلة التي ستلقى أثناء الشرح.
- إلمام المعلم بعوامل ضبط الفصل.
- تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء الحوار حتى لا تعلق في أذهانهم.
- توضيح الأفكار وتدوينها على السبورة بعد الانتهاء من كل مناقشة.
- أن تكون المادة العلمية قابلة للحوار والنقاش بخلاف المواد التي تحتاج إلى سرد كالتاريخ مثلاً

3- طريقة هربارت (Herbert)

مفهوم هذه الطريقة:

هربارت (Herbert) فيلسوف ألماني، تعتمد طريقته في التدريس على خمس خطوات أساسية: التمهيد، العرض، الربط، الاستنتاج، التطبيق
وفيما يلي استعراض لهذه الخطوات:

أ- التمهيد: تُعدّ هذه الخطوة من خطوات طريقة هربارت في التدريس التربوي بأنها عبارة عن مقدمة يقوم المدرس على إعدادها من أجل أن يهيئ عن طريقها

الدرس الجديد، وتكون من خلال إثارة المعلومات المحفوظة منذ القدم في ذهن الطالب من أجل أن يتم القيام ببناء المعلومات الجديدة عليها.

ب- العرض: بعد أن ينتهي المعلم من مهمته الأولى (المقدمة) يقوم بعرض الدرس. وطريقة العرض تختلف باختلاف الدروس، كأن يستخدم المعلم في عرضه طريقة الكشف: أي يشير إلى المعلومات الأساسية والطلاب يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها وعلى المعلم أن يراعي عند عرضه للدرس أن تكون المعلومات صحيحة وأن تناسب المستوى المعرفي والفكري للطلاب وأن يتدرج في الانتقال من فكرة إلى فكرة، مع العمل على إشراك جميع طلاب الفصل في فعاليات الدرس

ج - الربط: هي خطوة الموازنة والمقارنة، ففيها يقوم المعلم بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة وذلك من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين ما يتلقاه الآن وبين ما سبق أن تعرف عليه. ويعتبر الربط أمراً ضرورياً لجعل المعلومات الجديدة جزءاً من المعلومات السابقة، وهذه الخطوة تساعد على ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب

د - الاستنتاج أو الاستنباط: في هذه المرحلة يتم استنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرئيسة للدرس. حيث يقوم المعلم بمشاركة الطلاب بصياغة القواعد العامة والأفكار الرئيسة بأسلوب مبسط، ويدون ذلك على السبورة. وعلى المعلم هنا أن يتيح الفرصة للطلاب لإعمال الفكر والاستنتاج والاستنباط قدر الإمكان

هـ - التطبيق: وذلك بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب الهدف منها الوقوف على مدى فهم الطلاب للدرس من جهة وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى

مزايا طريقة هربارت:

- طريقة منظمة ومتسلسلة في عرض المادة العلمية.
- تعتمد على عنصر التشويق قبل العرض.
- تساعد على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان الطلاب.
- تساعد الطلاب على التفكير والكشف عن الحقائق والاعتماد على النفس.
- تساعد على ربط الموضوعات ببعضها.

عيوب هذه الطريقة:

- اهتم هربارت بالأمور الحسية أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل.
- تصلح هذه الطريقة في دروس كسب المعرفة أما في دروس كسب المهارة فإنه يصعب اتباعها
- تحد هذه الطريقة بخطواتها المحددة من عملية التفنن في العملية التعليمية.

- تهمل طريقة هربارت الدوافع الداخلية للفرد وكل ما يتعلق باستعداداته ونواحيه النفسية والانفعالية، وترى أن المربي يستطيع عن طريق المعلومات والأفكار أن يكون الدوافع ويبنّي العواطف ويوجه السلوك. (جابر، 2014، ص 139)

4- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية الاستنتاجية).

مفهوم هذه الطريقة:

تقوم هذه الطريقة على عرض الأمثلة ثم مناقشتها مع الطلاب والبحث عن أوجه الاختلاف والشبه بينها حتى يتم التوصل إلى القاعدة العامة

تستند هذه الطريقة على ثلاث خطوات أساسية:

- 1- إعداد الأمثلة وتدوينها على السبورة، أو استخدام وسيلة تعليمية مناسبة.
- 2 - مناقشة الطلاب في الأمثلة وموازنتها.
- 3 - صياغة القاعدة النهائية.

مزايا الطريقة الاستقرائية:

- أثبتت التجارب أن القاعدة التي يصل إليها المتعلم بنفسه تساعد على تنمية قدرته على التفكير
- المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة
- يستطيع الطالب استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها
- تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد عليها.
- تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى الطلاب.
- تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه الطلاب والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني.

عيوب الطريقة الاستقرائية:

- لا تصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب
- تحتاج إلى وقت طويل.
- لا تصلح للطلاب الصغار لأنها طريقة منطقية تعتمد على التفكير والاستدلال.

5- الطريقة القياسية

مفهوم هذه الطريقة:

الانتقال من العام إلى الخاص ومن القاعدة إلى الأمثلة ومن الكليات إلى الجزئيات. وهي تسير بعكس الطريقة الاستقرائية تماما. حيث يقوم المعلم بعرض القاعدة ثم

يقوم بطرح الأمثلة التي توضح القاعدة وتثبتها في أذهان الطلاب. أي البدء بالصعب (القاعدة) والتدرج إلى السهل (الأمثلة التوضيحية)

مزايا هذه الطريقة:

- سهولة استخدامها، فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.
- لا تحتاج إلى وقت طويل.

عيوب هذه الطريقة:

- تبدأ من الصعب إلى السهل ، مخالفة بذلك قوانين التعلم التي تنادي بالتدرج من السهل إلى الصعب
- غير مناسبة لتعليم طلاب المرحلة الابتدائية لقصور تفكير الطلاب.
- مشاركة الطالب من خلال هذه الطريقة سلبية.
- سرعة نسيان القاعدة لأن الطلاب لم يبذلوا جهدا في استنباطها.

6- طريقة حل المشكلات:

مفهوم هذه الطريقة:

المشكلة حالة يشعر الطلاب فيها بأنهم أمام أمر غامض، قد يكون هذا الأمر الغامض سؤالاً يجهلون إجابته. (هنداوي، د.ت، ص104)

خطوات التدريس بطريقة حل المشكلات:

- 1- **مرحلة الشعور بالمشكلة:** أول خطوة هي الشعور بأن هناك مشكلة تواجه الطلاب وتدفعهم إلى القيام بالفاعليات المطلوبة لحلها
- 2- **تحديد المشكلة:** ملاحظة المشكلة ثم تحديدها تحديدا دقيقا وتوضيحها للطلاب
- 3- **تعيين الحلول:** بعد أن يتم جمع المعلومات يقوم الطلاب بوضع الحلول المبدئية ودور المعلم هنا التوجيه والإرشاد
- 4- **التأكد من صحة الحلول:** بمشاركة المعلم يتم تحديد الحلول الصائبة ومن ثم الاستدلال على صحتها وإثباتها بمعلومات أخرى
- 5- **الوصول إلى الحقائق العامة:** الوصول إلى النتائج الأكيدة وصياغتها بأساليب واضحة ومفهومة

مزايا هذه الطريقة:

- تعمل هذه الطريقة على إثارة تفكير الطلاب ودفعهم إلى الاستطلاع.
- تحقق مبدأ التعلم الذاتي.
- تنمي اتجاه التفكير العلمي لدى الطلاب.
- تنمي روح العمل الجماعي لدى الطلاب.

- الطلاب من خلال هذه الطريقة نشطون ويعملون بشكل إيجابي.
- تهيئ الطالب لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرب على طريقة حلها.

عيوب هذه الطريقة:

- قلة المادة العلمية التي يحصل عليها الطلاب في وقت طويل تستغرقه دراسة المشكلة
- طريقة معقدة، لأنها تدفع المتعلم إلى المحاولة والخطأ إلى أن يتعلم.
- إذا أسند تحديد المشكلة للطلاب ربما يحددون مشكلة تافهة، وإذا قام المعلم بتحديددها ربما تصعب على الطلاب
- لا يمكن تطبيقها إلا على المواد التي تسمح بطبيعتها بذلك.
- لا تصلح لطلاب المرحلة الابتدائية من التعليم لحاجتها إلى التفكير العلمي المجرد

7- طريقة التعلم التعاوني بنظام المجموعات

مفهوم هذه الطريقة:

من الطرق التدريسية التي تتطلب تقسيم طلاب الفصل الواحد إلى مجموعات، يعمل فيها الطلاب معاً. حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات من 4-6 ، ويكون هذا التقسيم بشكل متجانس، مراعيًا في التقسيم الفروق الفردية، ثم يكلف المعلم كل مجموعة بإنجاز مهمة محددة. ومما يساعد على التنظيم توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعة الواحدة (قائد، قارئ كاتب، مقرر ...) بعد ذلك يطلب المعلم من كل مجموعة تقديم تقرير عما تم إنجازه، ثم يُقرأ ويُناقش (التقرير) أمام الطلاب

مزايا هذه الطريقة:

- يعتبر الطلاب من خلال هذه الطريقة مركز العملية التعليمية.
- يتدرب الطلاب من خلال هذه الطريقة على مهارات النقاش والحوار البناء.
- تعويد الطلاب على تحمل المسؤولية.
- تدريب الطلاب على التعبير الجيد عن أفكارهم وآرائهم.
- تنمي روح العمل الجماعي.

عيوب هذه الطريقة:

- إذا لم يطلب المعلم من الطلاب أن يقرؤوا حول موضوع المناقشة فإن درسه سوف يتحول إلى مجموعة من المهاترات الفارغة
- عدم جدية بعض الطلاب.
- ضعف خبرات بعض الطلاب لا يمكنهم من مشاركة زملائهم بشكل فعال.
- ربما انحرف بعض الطلاب عن الموضوع المراد مناقشته إلى مواضيع خارجية.

- لا تصلح هذه الطريقة إلا بعد تدريب كاف.
- لا تصلح هذه الطريقة في الفصول التي تضم أعدادا كبيرة من الطلاب.

أمثلة أخرى لطرائق تدريس حديثة ومبتكرة:

1- الدروس التفاعلية

تعد الدروس التفاعلية واحدة من طرائق التدريس المبتكرة التي تهدف إلى تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم. يتم فيها تفعيل مهارات الطلاب وتشجيعهم على التفاعل مع المحتوى الدراسي والإسهام في عملية البناء المعرفي. وتستخدم هذه الطريقة العديد من الأدوات والتقنيات الحديثة مثل الشاشات التفاعلية والألعاب التعليمية والبرمجيات التعليمية المتنوعة

واحدة من الأمثلة الناجحة على تطبيق الدروس التفاعلية هي تطبيق منصة كاهوت التعليمية، حيث تقدم العديد من الأدوات التفاعلية التي تساعد الطلاب على التفاعل مع المحتوى الدراسي وتفعيل المهارات الحركية والإدراكية، وتقديم الأفكار بطريقة شيقة ومثيرة للاهتمام. كما تتيح المنصة للمعلمين إمكانية متابعة تقدم الطلاب وتقييمهم بشكل فعال

2- تقنية الواقع الافتراضي

تقنية الواقع الافتراضي تعتبر واحدة من أكثر طرق التدريس المبتكرة والحديثة التي تستخدم التكنولوجيا. ادخل إلى عالم جديد تمامًا داخل حجرة الدراسة باستخدام تقنية الواقع الافتراضي. مثل الجلوس في سينما ثلاثية الأبعاد أو ممارسة ألعاب الواقع الافتراضي، يمكن لطلابك الانغماس في مساحات مختلفة والتفاعل مع الأشياء «الحقيقية» بدلاً من رؤية الأشياء على شاشات الكمبيوتر

تتيح تقنية الواقع الافتراضي للمتعلمين تجربة مواقف وظروف واقعية بدون الحاجة للتواجد في المكان الفعلي، وبالتالي تمكينهم من تطوير مهارات جديدة من الأمثلة الناجحة لاستخدام تقنية الواقع الافتراضي في التدريس، يمكن ذكر برنامج ("Google Expeditions")، الذي يسمح للمتعلمين باستكشاف العالم من خلال رحلات افتراضية مثيرة وواقعية. كما يمكن ذكر استخدام تقنية الواقع الافتراضي في تدريب المهنيين في مجالات مختلفة مثل الطب والهندسة والعلوم والتصميم وغيرها

3- التعليم المدمج

تعتبر تقنية التعلم المدمج طريقة من طرق التدريس المبتكرة: فهي تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد،

حيث يتم استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني مثل اجتماعات الفيديو للمعلمين والطلاب، ومنصات إدارة التعلم لإدارة الدورات التدريبية، ومواقع الإنترنت للتفاعل واللعب، والعديد من التطبيقات الأخرى التي تستخدم في تعزيز تجربة التعلم التقليدي

على سبيل المثال، يمكن للمعلم في الفصل الدراسي استخدام منصات التعلم الإلكتروني لتوفير المحتوى التعليمي، وإنشاء مهام وأنشطة تفاعلية تعزز التفاعل والمشاركة لدى الطلاب، وذلك بجانب استخدام الأساليب التقليدية مثل المحاضرات والنقاشات والعروض التقديمية

4- التعلم القائم على المشاريع

التعلم القائم على المشاريع هو طريقة من طرائق التدريس الحديثة، وهي تركز على تعلم الطلاب من خلال المشاريع والأنشطة العملية المتعلقة بموضوع محدد. وتتضمن هذه الطريقة العديد من الفوائد، مثل تشجيع التعاون والتفاعل بين الطلاب، وتعزيز القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتحفيز الإبداع والإبتكار

في طريقة التعلم النشط هذه، يعمل المدرس كدليل ومُوجّه، ويتولى الطلاب مسؤولية رحلة التعلم الخاصة بهم. يمكن أن تؤدي الدراسة بهذه الطريقة إلى مشاركة وفهم أفضل، وإثارة إبداعهم وتعزيز التعلم مدى الحياة

مثال ناجح على تطبيق التعلم القائم على المشاريع هو مشروع «إنتاج الطاقة النظيفة» الذي أطلقته إحدى المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة. تم تقسيم الطلاب إلى فرق صغيرة وتكليف كل فريق بتصميم وبناء نموذج لنظام لإنتاج الطاقة النظيفة، كالطاقة الشمسية والرياح والماء

تعلم الطلاب بشكل عملي عن تقنيات الطاقة النظيفة والتحديات التي يواجهها المهندسون في هذا المجال، وتعلموا كيفية العمل كفريق وتحديد الأدوار والمسؤوليات، ونشروا نتائج بحوثهم في المجتمع المحلي. وقد حقق هذا المشروع نجاحاً كبيراً في تعزيز مهارات الطلاب وتحفيزهم على التعلم والإبداع

5- الفصول المقلوبة (Flipped Classrooms)

الفصول المقلوبة واحدة من طرائق التدريس المبتكرة التي تم اعتمادها على نطاق واسع في السنوات الأخيرة. يتميز هذا النوع من الفصول بتغيير ترتيب الوقت الذي يتم فيه تقديم المحتوى الدراسي والتفاعل بين المدرس والطلاب

عادة ما يتم طرح المحتوى الدراسي المتعلق بالدرس خلال فيديوهات تعليمية مسجلة مسبقاً ويمكن الطلاب من مشاهدتها في المنزل أو في وقت الفصل، وهذا يسمح لهم بتقديم الدرس بمعدل أسرع وتوفير المزيد من الوقت للتفاعل مع المدرس وحل الأسئلة المتعلقة بالدرس. وبالتالي، يمكن للمدرس أن يركز على تقديم الدعم الفردي للطلاب ومساعدتهم في فهم المفاهيم بشكل أفضل

واحدة من الأمثلة الناجحة للفصول المقلوبة هي ("Khan Academy") وهي منصة تعليمية عبر الإنترنت تقدم دروساً تعليمية في العديد من المجالات، وتعتمد على الفصول المقلوبة كطريقة رئيسية لتقديم المحتوى الدراسي. تساعد هذه المنصة الطلاب في فهم المفاهيم الصعبة وتوفير مجموعة واسعة من الأدوات التعليمية

والتي يمكن للمتعلمين استخدامها لتعزيز مهاراتهم التعليمية والفكرية

6- تعليم الزملاء والأقران

يعتبر تعليم الأقران من طرق التدريس المبتكرة والفعالة في تحسين عملية التعلم. يتمثل هذا النوع من التدريس في دمج الطلاب في عملية التعلم وتمكينهم من تدريس بعضهم البعض، وذلك يساعد على تحفيز الطلاب وزيادة مسؤوليتهم عن عملية التعلم وبناء ثقتهم في النفس

واحد من الأمثلة الناجحة لتعليم الأقران هو مشروع (أصدقاء الرياضيات) أطلقته مدرسة ابتدائية في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية. يقوم المشروع على إقامة شراكات بين الطلاب الذين يتقدمون بشكل جيد في الرياضيات والطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي في هذا المجال. يتم تدريب الطلاب المتقدمين على كيفية تدريس ومساعدة زملائهم في الرياضيات وتوفير الدعم والتوجيه اللازمين لهم. يعتبر هذا المشروع ناجحاً في تعزيز مهارات التدريس لدى الطلاب المتقدمين وتحسين فهم الطلاب الآخرين للمواد الدراسية

7- تقنية البانوراما

تقنية البانوراما في التدريس هي تقنية تستخدم الصور ذات الزوايا الواسعة لإنشاء صورة كاملة للمنظر الذي يتم تصويره. ويتم ذلك عن طريق تصوير مجموعة من الصور الفردية للمنظر، ثم دمجها معاً في صورة بانورامية واسعة الزاوية وثلاثية الأبعاد، ويمكن عرض هذه الصورة بطريقة تفاعلية وواقعية على شاشة كبيرة أو على الإنترنت، وتسمح هذه التقنية للطلاب بالانغماس في البيئة الافتراضية واستكشاف المنظر بشكل أكثر تفصيلاً وواقعيةً، مما يساعد على تحفيز التعلم وتعزيز الفهم من أمثلة استخدام تقنية البانوراما في التعليم الحديث، يمكن الإشارة إلى استخداماتها في دروس الجغرافيا، حيث يمكن للطلاب استكشاف المناطق والمدن والبلدان المختلفة في أرجاء العالم، دون الحاجة للسفر إليها، كما يمكن استخدامها في دروس التاريخ لتمثيل الأحداث التاريخية الهامة بطريقة تفاعلية وشيقة، مما يزيد من فهم الطلاب واستيعابهم للمعلومات بشكل أفضل

8- التعلم المخصص

التعلم المخصص هو أحد أساليب التدريس المبتكرة التي تركز على تلبية احتياجات الطلاب واهتماماتهم وأسلوب تعلمهم الفردي. يتم تحليل مستوى المعرفة والمهارات والاهتمامات والاحتياجات الخاصة بكل طالب، وبناءً عليه يتم تصميم خطة تدريس مخصصة له. ويمكن استخدام التعلم المخصص في مجموعة متنوعة من الأوضاع التعليمية مثل الصفوف الدراسية التقليدية والتعليم عن بعد

واحدة من أهم الأمثلة الناجحة للتعلم المخصص هي منهج تعليم اللغة الإنجليزية الذي يتم تطبيقه في دولة فنلندا، حيث يتم تصميم خطط تعلم مخصصة لكل

طالب وفقاً لمستواه وأسلوب تعلمه الفردي. وتشير العديد من الدراسات إلى أن هذا المنهج يساعد الطلاب على تحقيق نتائج جيدة في اللغة الإنجليزية ويزيد من مستوى اعتمادهم على النفس في التعلم

الخاتمة

بناءً على ما سبق، فإن طرائق التدريس الحديثة والمبتكرة تشكل أداة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لتعزيز جودة التعليم وتحقيق نتائج إيجابية للطلاب. فعلى المدرسين والمعلمين أن يستخدموا هذه الطرائق بشكل ملائم وفعال وفقاً لمتطلبات واحتياجات الطلاب والظروف التعليمية المختلفة

ومن المهم أن يكون هناك تفاعل وتواصل بين المدرسين والطلاب حول أي الأساليب والطرق التي تعمل بشكل أفضل في الفصول الدراسية، وكذلك السعي المستمر لتحسين الأداء التعليمي من خلال تحسين الطرائق والأساليب التي تستخدم وأخيراً، يمكن القول إن طرائق التدريس الحديثة والمبتكرة هي خطوة مهمة في تحسين تعليم اللغات الأجنبية وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية ومشجعة للطلاب. ومع استخدام هذه الطرائق بشكل صحيح وفعال، يمكن تعزيز مستوى الإنجاز الأكاديمي وتحفيز الطلاب على تطوير قدراتهم ومهاراتهم ومعرفتهم

التوصيات:

- « العمل على تطوير طرائق التعليم، والتشجيع على استخدامها في العملية التعليمية.
- « تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق طرائق التعليم الحديثة، وإزالة العوائق التي تحول دون تحقيقها.
- « استقدام خبراء في طرائق التعليم الحديثة؛ لعمل دورات تأهيل، وورش عمل تطبيقية للمعلمين.

المصادر والمراجع

- أنسي، بايق تهفتل، طرائق تدريس اللغة العربية القديمة والحديثة، المجلة العربية الدولية للتربية والتعليم، 1، 2018.
- جابر، وليد أحمد، طرق التدريس العامة «تخطيطها وتطبيقاتها التربوية»، دار الفكر، عمان، 6، 2014.
- الجبوري، عمران جاسم، طرائق تدريس اللغة العربية، مؤسسة دار الصادق الثقافية، 2013.
- السعدي، باسم أحمد، إستراتيجيات التدريس الحديثة طرائق وأساليب، الفردوس للطباعة والنشر، ط1.
- السفياني، هلال محمد علي، طرائق التدريس العامة، ط 1، المهرة، اليمن: كلية

التربية ومركز التعليم عن بعد، جامعة حضرموت
صلاح، سمير يونس، والرشيدي، سعد محمد، التدريس العام وتدريس اللغة العربية،
مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2005.
عبد الله، سامية محمد محمود، استراتيجيات التدريس (الأسس النماذج و
التطبيقات) دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005.
العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002.
عطية، محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان،
الأردن، ط1، 2006.
علي، أحمد حسن محمد، إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها،
صون جاغ، ط2، 2022.
كاملي، خديجة، و جلول، البشير، أثر طرق التدريس على التحصيل الدراسي، رسالة
ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، 2020.
مدونة تعليم جديد، موقع إلكتروني، 2017.
الناقعة، محمود كامل، طعيمة، رشدي أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية لغير
الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إييسكو 1424هـ
- 2003م
هنداوي، صفوت توفيق، إستراتيجيات التدريس، جامعة دمنهور، كلية التربية، دت،
دط

المواقع الإلكترونية

<https://almuajjih.com> الموجه التربوي

<https://edustepup.com/> برنامج إدارة المدارس

<https://www.startimes.com/f.aspx?t=> منتديات ستار تايمز

مقاربة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

نورالدين بوخنوفة

Boukhenoufa Noureddine

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، سطيف، الجزائر

bnori0229@gmail.com

ملخص

يعرض البحث مقاربة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تعليم اللغات؛ وهي المقاربة التواصلية في تعليم اللغات، ونظرا لتعدد أساليب المقاربات البيداغوجية في توظيف الكفاية التواصلية في التعليم، اخترنا المقاربة التواصلية وفق منظور الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات، ومنها تعليم اللغة العربية للأجانب، لأنه أولا عملا مؤسساتيا، تشترك فيه دول الاتحاد الأوروبي وليس اجتهدا خاصا، وثانيا لتركيزه على الممارسة الواقعية والمستمرة تحدثا باللغة في الحياة اليومية، من هنا جاءت إشكالية البحث التالية: ما مدى فعالية المقاربة التواصلية لهذا الإطار في تحقيق تعليم فعال للغة العربية للأجانب؟ وهل هناك إمكانية فعلية لتحسين قدرة الأفراد على التواصل والتفاعل اللغوي في المدرسة والمجتمع؟

الكلمات المفتاحية: المقاربة - الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - المنهج الاتصالي

The Communicative Approach in Teaching Arabic to Non-Native Speakers under the Unified European Framework of Reference for Languages

Abstract

The research deals with communicative competence during the pedagogical act in teaching languages. In view of the multiplicity of methods of pedagogical approaches in employing communicative competence in education, we have chosen the communicative approach according to the

perspective of the unified European framework of reference for languages including teaching Arabic to foreigners because it is first an institutional work in which all European Union countries participate and not a special effort and secondly because it focuses on realistic and continuous practice using the language in everyday life.

Keywords:

Approach - The Communicative Curriculum - Teaching Arabic to Non-Native Speakers - The Unified European Framework of Reference for Languages.

تمهيد:

يرى كثير من الباحثين (CECR, 2003)، (م أم م ل)، أن الكفاية التواصلية في مجال تعليم اللغات، من المقاربات الاستراتيجية النوعية، ويرجعون هذه الميزة الخاصة إلى معايير عدة أهمها المعيار المؤسسي؛ كما يعدّون هذا الرؤية ذات طبيعة داخلية مرتبطة بتعليمية اللغات ذاتها التي استطاعت إكساب المعارف ومنها البيداغوجية، فعالية ومصادقية أثبتتهما الواقع التعليمي التي كانت قادرة على إبداع العديد من الأصناف التعليمية المناسبة لتعلّم اللغات الأجنبية؛ لارتباط هذا التوجّه بالناحية العلمية لهذه المقاربة وهو توجّه استطاع أن يتجاوز الطرائق والمضامين البراغمية (التداولية) للعملية التعليمية التعلّمية

أما السبب الثاني فذو خاصية مركبة، لأنها كفاية غنية من حيث استقلال طبيعتها وطرقها، التي تساعدها في فتح آفاق عديدة في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها، ومن هذه الآفاق في هذا المجال أنها تسير في اتجاه غايتها تحقيق الانسجام بين أصناف العملية التعليمية التعلّمية، كما أنها تلبي شروط الوضعيات البيداغوجية، وما لاحظته هؤلاء الباحثون أن الكفاية التواصلية لم تجعل من نفسها في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، باعتبارها طريقة بيداغوجية، وإنما قدمت نفسها في هذا المجال على أنها مسألة مرتبطة بالتفكير على المستوى التقني والسياسي، قصدها الأساس ضبط الغايات وأنواع هذه الغايات التي تصبوا إليها العملية التعليمية للغات الأجنبية

ومن الأمثلة الناجحة في هذا المجال التي تؤكد هذا الاتجاه، العمل المؤسس لباحثي المجلس الأوروبي، في عملهم للإطار الأوروبي المرجعي للغات

ولما كانت عملية تعليم اللغات تمتاز بكونها شأن له غايات محدّدة ومضبوطة تبدأ منها باعتبارها هي الموجه لهذه العملية برمتها، وفي الآن نفسه ترمي إلى أن تحولها إلى واقع عملي، كان ينبغي على تلك الأهداف التعليمية الموضوعية سلفا والتي أنهى رسمها تحديدها في المنهاج، أن تتضمن في طياتها سلامة بنائها، وتعاضدا فيما بين عناصرها، بيئة المراحل ورتبها، وممكنة التنفيذ حتى لا تبقى في كنف الأوراق التي دونت عليها. هذا يعني أن كل شيء في عالمنا يحمل دلالة ووظيفة، وهذه الوظيفة قد تكون ذات مقصدية أو دون مقصدية، ذات ميزة فردية

أو جماعية، طبيعتها مادية أو معنوية»، وترجع أهمية الاتصال إلى أن المقدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات تزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، في حين أن عدم القدرة على الاتصال مع الغير يعد نقصاً اجتماعياً وسيكولوجياً خطيراً» (ربحي وعبد الدبس، 2003، ص: 25).

1- التعريف:

1-1- في اللغة: يرى ابن منظور في كتابه: (لسان العرب) أن الاتصال من فعل وصل وصلًا ووصولًا، واتصالًا: وصل وصلت الشيء وصلًا وصلًا، والوصل ضد الهجران (ابن منظور، ج 5، 1999، ص: 76).

ولكن يبقى مصطلح الاتصال يغشاه شيء من عدم الوضوح لثرائه على المستوى المعجمي، بسبب تمدده عبر روابط عديدة من آليات اللغة كالترادف واختلاطه مع العديد من المصطلحات التي تقاسمه الدلالة إن من حيث الجذر اللغوي أو من حيث المجال الدلالي، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر المفردات الآتية: التواصل، الاتصال، الإيصال، الوصل، والإبلاغ، الإخبار، التخاطب، التحاور إلخ (طه عبد الرحمان، 1944، ص: 5). وبالرغم مما قيل في هذا الإطار يبقى الأهم هو الإشارة إلى ذلك الفرق الدقيق بين مصطلحين كثيري الشبوع وهما « التواصل » و « الاتصال »، حيث أن الأول (التواصل) يحدث مطلقاً بين عنصري هذه العملية، بينما الثاني (الاتصال) قد يحدث بواسطة أو دونها، باعتبار أن أغلب المراجع التي استعملت كلمة « اتصال » استخدمتها في إطار الوسائل البيداغوجية أثناء العملية الاتصالية، وهذا لوجود فئة من الدارسين من يحدد في مجال الاتصال « استخدام مصطلح «التواصل» بدل الاتصال

والسبب في ذلك -حسب رأينا- راجع إلى كون مصطلح الاتصال مترجماً عن لغة أخرى هي الإنجليزية أو الفرنسية بحسب المترجم إن كان متقناً لأحدهما أكثر من الأخرى، مما يدفعنا بالتالي إلى تقصي أصل نشأة هذا المصطلح واستعماله في السياق الذي يهمننا وهو السياق اللساني التداولي

1-2- في الاصطلاح

نجد من الباحثين من ينسب البوادر الأولى لظهور هذا المصطلح إلى تلك المجهودات التي سبقت الأبحاث النظرية حول الانظمة التواصلية من خلال دراسات إمكانية قياس الاحتمالية التي بدأت منذ نهاية القرن التاسع عشر في الفيزياء وفي الرياضيات. وبعد المحاولات التمهيدية تمكنت نظرية التواصل من تحديد موضوعها وتأسيس منظوراتها الجديدة. (عبد القادر الغزالي، 2003، ص: 23).

ولكن على المستوى اللساني هناك من يرجع الارهاصات الأولى لظهور هذا المصطلح في ارتباطه بتعليم اللغات، حينما دعا «أفريل هوات» إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي، في القرن السابع عشر حين كتب «جون لوك» عن تعلم اللغة

قائلاً: يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال، (وهنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن السلوب الحقيقي أو الأصلي (ويستخدم هنا كلمة أصلي original) لتعلم اللغة، فإنما يتم بالمحادثة Conversation، وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل Expedite مناسب propre، وطبيعي Natural. «(طعيمة، 2004، ص: 24).

فاستعمال مصطلح الاتصال ليس جديداً، بل منذ الوهلة التي تم إدراك أن من بين وظائف اللغة الأساس الاتصال، حيث جُعِلت وسيلة تعامل بين الناس في المجتمع. إلى أن يأتي وسط القرن التاسع عشر تقريبا، فينتبه معلمو المهاجرين إلى أمريكا آنذاك، إلى طرق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي فنجد مصطلحات كالطرق الطبيعية وطرق المحادثة والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي، ورغم تعدد أسماء هذه الطرق واختلاف أساليبها بيداغوجيا، وكيفية أجرأتها، إلا أن خلفيتها النظرية تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي. (المرجع السابق، 2004، ص: 166).

وهناك من يرى أنه لم يظهر إلا مع مطلع ستينيات القرن الماضي أي القرن العشرين، لما شرع لدى البريطانيين في انتقاد طرق تعليم اللغات الأجنبية لديهم، وبالأخص لما صُوِّب هذا النقد في أساسه إلى أسلوب تعليم اللغات في إطار الوضعيات التعليمية للغة situation d' acquisition de la langue، ثم إن هذا النقد قد تقاطع مع تلك العملية النقدية نفسها التي باشرها المهتمون بتعليم اللغة الانجليزية للناطقين بها والناطقين بغيرها، ولو أن هذا النقد قد اتسم بحالة خاصة من العملية التعليمية تمثلت في الطريقة السمعية الشفوية، فجاءت مسألة الإمكانات الوظيفية والاتصالية للغة (le potentiel fonctionnel et communicative de la langue)، التي تم عرضها من طرف مختصي اللغة البريطانيين ومعلموها عندما أظهروا ضرورة اللجوء إلى القدرة التواصلية في علاقتها باللغات.

2- الخلفيات النظرية للمناهج التواصلية

إن التغيير الذي حدث، بظهور مقاربة الكفاية التواصلية، لم يكن باتجاه اللغة ذاتها فقط بل تعداها إلى الكيفية التي توصف بها اللغة، وفي كيفية تحديد طرق تعلمها وتعليمها، والقواعد التي تنظمها، وفي المضامين التعليمية للغة أيضا

كما أن هذا التحول ما كان عشوائيا، وإنما حدث بسبب مختلف التغيرات التي حدثت في ميادين عدّة، منها: بروز الاتجاهات اللسانية المعاصرة، كالتوليدية التحولية، ونظريات التعلم، وبالأخص النظريات المعرفية، وآثارها على تعليم اللغات، وكذلك نظريات اللسانيات الاجتماعية، التي أصبحت تركز على أسس وطرق استعمال اللغة في البيئة الاجتماعية للمتعلم، وعلى المهام اللسانية التي يمكن ضمانها جراء ذلك (براون، 1994، ص: 349).

ولكن ما يجب الإشارة إليه هو ظهور المنهج الوظيفي (الاستعمالي) بمختلف

مدارسه قبل ذلك حيث كان سابقا في انتشاره عما نسميه اليوم بتدريس اللغة وفق الكفاية التواصلية، في بريطانيا أثناء السبعينيات من القرن الماضي، حيث بدأت هذه المقاربة بالأعمال التي أجراها المجلس الأوروبي (Conseil d'Europe) عندما كلف الباحثين: فان أيك (Van EK)، وألكسندر (Alexander) سنة 1975 م، أتبعته بالتفسيرات والبيانات لهذه المقاربة التي كانت من طرف ويلكنز (Wilkins) وودسون (Widdowson)، وسنكلر (Sinclair)، وكاندلن ((Candlin)، وترمبل (Trimble) وغيرهم سنة 1976 م (م ن، 1994، ص: 362).

وإذا اعتبرنا أن مقارنة النسق النحوي في تعليم اللغات الأجنبية، أساسها مجموعة من المحتويات التركيبية المترابطة، فإن المقاربة الوظيفية في الأمر ذاته، تتأسس على سلسلة من الأدوار الاجتماعية التي تحققها اللغة لمتعلميها، وما ينبغي الإشارة إليه في المقاربة الثانية أن اختيار القواعد التركيبية، يكون على أساس الأدوار الاجتماعية التي تؤديها اللغة

ونقصد بهذا أن عملية ضبط الأدوار اللغوية هي التي تأتي في المقام الأول، وعلى خلفية ذلك يكون تحديد الأبنية التركيبية، التي يستعملها متعلم اللغة في التعبير بها عن تلك الأدوار» وأهم ما يميز المنهج الوظيفي المبني على الفكرة، هو اهتمامه بالوظائف اللغوية، لتنظيم مفردات منهج اللغة الأجنبية، واقتصار عنايته بالنحو على القدر الذي يستخدم فيه، لشح الأشكال والبنى، التي تستعمل لتحقيق وظائف معينة ومحدودة « (خرما وحجاج، 1988، ص: 196)

3- أهمية المقاربة الاتصالية في التعليم:

ولكن من كل ما ذكر تبقى اللغة - نطقا أم كتابة أو غيرهما - أهم وسيلة للتواصل دون خلاف، تعبر بوعي أو بغير وعي عن الجبلية التي خلق الله عليها الإنسان بأنه كائن اجتماعي بطبعه، لا يمكنه العيش دون تواصل مع الآخر مهما كان، نقلا واستقبالا للرسائل المختلفة بينه وبين غيره، للتفاعل والتفاهم قضاء لحاجاته المتعددة، ولقد اعتمدت الغايات التواصلية في تعلم اللغة وتعليمها منذ مئات السنين، ففي تراثنا اللغوي فقط ما يفوق الالف عام كان التعريف المشهور لابن جني للغة عندما ربط هدفها بكونه للتفاهم والتواصل قائلا: «فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني، 1982، ص: 166).

وبالتالي فالتواصلية في علاقتها باللغة ليست حديثة العهد، أما لدى الغربيين فقد اعتمدوا المدخل التواصلية في تعليم اللغات منذ القرن السابع عشر الميلادي، فقد ذهب جون لوك (JohnLock) إلى أن الغاية من تعلم الناس للغة هي تكوين العلاقات الاجتماعية والتعاملية من خلال التواصل في المجتمع (طعيمة، 2004م، 166) ولكن تبقى العقود الخمسة الأخيرة تقريبا أهم منعطف في نظرنا سلكته تعليمية اللغات، كما يحلو للبعض تسميتها، وذلك عندما اعتمدت الكفاية التواصلية في هذا الحقل البيداغوجي، كمقاربة جديدة في المسار التاريخي لتعليمية اللغات المذكورة

أنفا، وبالرغم من أن هذه المقاربة، قد عرفت تطورات خاصة على مستوى التطبيقي ابتداء من سبعينيات القرن الماضي (Bourouba, 1991, p 121) من حيث تبلورها، إلا أنها لم تشهد التطور ذاته على مستوى التصور والمبادئ، فقد بقي التركيز على المتعلم، واستعمال المواد البيداغوجية من خلال الوثائق الحقيقية والتصورات التعريفية- الوظيفية، الجانب المعرفي، والتفاعلي إلخ.

4- تعليم اللغة بين الكفاية اللسانية والكفاية التواصلية:

من هذا المنطلق (البع الوظيفي والبراغماتي) وجب التفريق بين الكفايتين المرتبطتين هدفا في تعليم اللغات، فبعد تمييز دي سوسير بين اللغة والكلام، يكون « اللغة » language ظاهرة اجتماعية تتحدد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرة بصورة تجريدية في الجماعة اللغوية نفسها، و« الكلام parole » بوصفه التحقيق الفعلي لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسمة، والكلام على هذا سلوك فردي، واللغة قواعد هذا السلوك » (حنا وآخرون، 1997، ص: 78-79)

أي أن الكلام حقيقة أو ظاهرة مادية محسوسة باعتبار أن المعلومات الملموسة في الكلام تصدر عن كل متكلم لوحده بكونه فرديا خاصا بالشخص، أما القدرة ويعني هنا النظام (le système) أي اللغة - عند دي سوسير-، التي لا تكتمل لدى أي شخص متكلم، وإنما تكون تامة وكاملة في إطار الجماعة بمعنى أنها نتاج اجتماعي عندما تم وضعها من طرف مجموعة لسانية معينة.

فاللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتبارا، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه، والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب، فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، في حين أن الكلام نشاط فردي، وذلك في مثل تحرك الفرد في إطار اللغة قائلًا السلام عليكم » ولكن حينما يتحرك في إطار المنجز من الكلام فيقول « السلام عليكم »

ولا شك أن لهذا التمييز بين اللغة والكلام أهمية كبيرة في الدراسات اللغوية؛ لأنه يعين على بناء تصوّر منهجي لحقيقتين مختلفتين تتعلقان باللغة

وتبدو أهمية هذا التمييز -على سبيل المثال- في أن الإمام به يُجنبنا الاعتقاد الزائف بوجود لغة أبلغ من أخرى؛ لأن المدرك لهذا الفرق يعلم أن البلاغة (ومثلها الفصاحة) مسألة فردية، تتعلق بالكلام، وليس باللغة، وهذا يعني أنه في كل مجتمع لغوي متكلمون بلغاء، وآخرون دون ذلك، وليس لغة صلة مباشرة بالبلاغة والفصاحة، بل هي مسألة كلامية

ومثلما لا يمكن أن نحسب أخطاء العازفين على السمفونية - كما يذكر دي سوسير- فذلك لا يمكن عزو تقصير أو إتقان المتكلمين على اللغة نفسها، ومن مزايا هذا التمييز أيضا أنه يمكّننا من التفريق بين معاني الجمل (التي تنتمي إلى اللغة)، ومعاني القولات (المنتمية إلى الكلام)؛ وذلك لأن ما تعنيه كلمات اللغة وجملها ليس

بالضرورة مطابقا لمقاصد قولات المتكلمين

ولعلّ ما يبدو لنا من فرق بين المعنى الأصلي والمعنى المقصود في التعبيرات المجازية ما يؤكد أهمية التفريق بين اللغة والكلام، وهكذا يتضح لنا أن الجمل والمعاني مرتبطان باللغة، والقولات (utterances) والمرادات (أو المقاصد) متعلقان بالكلام. (يونس، takhatub)

جاء بعد ذلك تشومسكي بالتمييز ذاته، لتأخذ ثنائية سوسير «لغة/كلام» منحى أكثر بلورة، ضمن ثنائية أخرى طرفها الأول الكفاية اللغوية (compétence linguistique) والطرف الآخر الأداء اللغوي (performance linguistique)

إن «الكفاءة» اللغوية عند تشومسكي هي «قدرة كل متكلم - مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة. إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما» (اسليماني، 2006، ص: 18-17).

إن تشومسكي يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحول الخبرة إلى قواعد «، ومن هنا فإن» دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان» (زكريا، 1982، ص: 25).

ويكمن الفرق بين المصطلحين في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى «المعجم»

كما يمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية): واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دلّ ذلك على تمكنه من اللغة. أما الأداء (الإنجاز) (Performance) فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة

وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحقيقه تحقّقا عمليا. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، ف «الكفاية معرفة - فعل - فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانيات (potentialités) تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانيات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة.» (اسليماني م س، ص: 18-17)

إن هذه الكفاية التشومسكية كما يراها لغويون آخرون ما هي في الحقيقة إلا كفاية نحوية (compétence grammaticale)، لا تخرج عن معرفة القواعد

النحوية، - كما سوف تناوله في خضم هذا البحث - خارج عن مختلف مواقفها التواصلية

أما الدكتور جاسم علي جاسم فيعلق على ما أورده تشومسكي قائلا « إنَّ هناك خلطا لديه - يقصد تشومسكي - في التمييز بينهما وعدم التفرقة بينهما بشكل واضح. فنظرية تشومسكي التحويلية تركز على المقدرة اللغوية (compétence) لا على الأداء اللغوي (performance)، وبمعنى آخر أن القواعد التحويلية هي نظرية ذهنية تهتم بالحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي الفعلي» (جاسم، 2014، ص: 876).

أي أن ما تعنيه الكفاية اللغوية (compétence linguistique)، هو معرفة اللغة معرفة ذهنية، وبالتالي تصبح اللغة هنا بتمامها مخزنة في العقل دون أخطاء بقواعد اللغة ذاتها، وهذا يعني أنها صحيحة كلها

وهذا ما يفيد مصطلح المقدرة أو النظام الكلي للغة أي اللغة ذاتها، مثل ما يفهم ذلك دي سوسير بالضبط.

أما فيما يخص الانجاز (الأداء) اللغوي (la performance)، فالمراد منه الاستعمال اليومي للغة عبر سياقاته المختلفة كالحديث العام مع من لدينا معهم روابط مختلفة في العمل أو الحي أو غير ذلك، وهذا ما يقصد به « الكلام » عند دي سوسير. إن ما يصدر من المتكلم دون أن يكون موافقا للغة (النظام / système) يعتبر من الكلام ذاته، كهفوات اللسان أو ما ارتبط بسياقات بيئية (الجغرافيا) أو اجتماعية أو ثقافية أو حتى طبقية، بخلاف (القدرة) اللغوية فهي سليمة من الزلل أو الخطأ أو غير ذلك من الاختلالات في الذهن

أما ردشاردز -وهذا أيضا ما يراه روجرز- في نظريته للكفاية اللغوية فيقول « إن هايمز وهالداي وودصون وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية - أي يقصد الكفاية التي نادى بها تشومسكي والتي اكتفت بمعرفة قواعد اللغة فهي كفاية نحوية فقط في نظرهم - إلى الكفاية التواصلية، التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة غلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها، فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا » (ريتشاردز وآخرون، 1990، ص: 137-138).

5- المناهج التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية

انتشر في السنوات الأخيرة الاهتمام بالمقاربة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية، ولا زال هذا النشاط مستمرا إلى الوقت الراهن، حيث أصبحت هذه المقاربة تدرس في مختلف الجامعات والمعاهد، كما أن كثيرا من الكتب والمواد التعليمية التي

ظهرت في الفترة الأخيرة، تأثرت إلى حد كبير بالأفكار التواصلية. وأخذت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية تبتعد عما يسمى بالمقاربات النحوية: Approche Grammaticale)، يبدو من خلال إلقاء نظرة لما يصدر من دراسات وبحوث لسانية عديدة، التي ظهرت مؤخرا في مختلف أنحاء العالم، أن التدريب التواصلية، الذي يركز على استخدام اللغة للتعبير الشفوي والكتابي أصبح له من المكانة الهامة في تعلم اللغة الأجنبية في القرن الواحد والعشرين، فلقد أشارت نتائج الدراسات التي قام بها بعض الباحثين حول تدريس اللغة الفرنسية والألمانية والإسبانية والبرتغالية إلى المكاسب اللغوية والعملية التي يجنيها الدارسون عن طريق التركيز على التدريب الشفوي والكتابي أو ما يسميه علماء اللغة المعاصرون بالتدريب التواصلية

إذا اعتبرنا أن ضبط الحاجيات التواصلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، التي سوف يمارسونها في تعاملاتهم المختلفة مع المتحدثين الأصليين للغة، هو الأصل الذي سوف يبنى عليه إعداد المضامين اللسانية التواصلية، فإن هذه المسألة تعترضها العديد من الإشكالات

أولها عندما تسلم هذه المهمة إلى المعلم الذي لم يخضع لأي تأهيل في هذا المجال، وهذا ما يحدث غالبا، وتجربتنا في ميدان التعليم لقرابة ثلاثة عقود دليل على ذلك، وثانيا يتعذر على الكتاب المدرسي أو غيره، وحده، أن يقدم حلا لحاجات المتعلمين المختلفة، وبالتالي يتعذر على المعلم وحده، تحديد حاجات المتعلمين التواصلية، فهذا الإجراء جد مكلف للمعلم، وبالأخص إذا ما كان المتعلمون أطفالا يتعلمون لغة أجنبية، لمجرد أن تعلمها مطلوب، فقد يكون بمستطاع المعلم استشراف الحاجات اللسانية لمتعلمي اللغة الأجنبية من اللغة عندما سيحدثون أهل اللغة الأصليين بها، ما يمكنه أن يضيفه لهذه الاستشرافات ما يعتقد أنه لازما من الوظائف التواصلية المختلفة في حين أثناء العملية التعليمية العملية، لكي يقوم بإنجاز المضامين التعليمية في ظل هذا التصور (شعبان، 1995، ص: 90).

قد يصعب على الباحث المختص وهو يتجول بحثا عن كتب في هذا المجال أن يتحصل على ما يريد من مراجع تلبي جميع حاجات المتعلم التواصلية بالطريقة العلمية الحقيقية، ولذلك لا مناص من الاستعانة بالمعلم لسدّ هذا النقص، مع تحذيره لمضامين لسانية تواصلية، تناسب الحاجات التواصلية لمتعلمين، ويوازي ذلك كله بعملية تقييمية مستمرة رصد وتحليل، لإعادة تشكيل مضامين تعليمية ملائمة، كما يجب على المعلمين أن يعوا هذه المسألة وعيا تاما، باعتبارها التعويض الوحيد للنقص الذي أشرنا إليه، وأن عليهم أن يعدوا البرامج والمقررات لمضامين بيداغوجية واضعين في اعتبارهم موضع الجدّ الحاجات التواصلية للمتعلمين، والأمر يتعدّد أكثر حينما يدرك المعلم أنّ لكل متعلّم حاجاته التواصلية الخاصة.

7- النسق الاجتماعي التواصلية في تعليم اللغة:

لقد حدثت عملية تقييمية شاملة تقريبا لنوعية المضامين التعليمية من طرف

المعلمين وعلماء اللسانيات التطبيقية، مستندين في عملهم هذا على تلك الإشارات النقدية السابقة الذكر (المقاربة التي تركز على الكفاية النحوية فقط في تعليم اللغات). حيث يمتلك المتعلم المهارة اللغوية دون أن يكون قادرا على تحويلها إلى كفاية تواصلية باستعمالها حال تعامله مع الغير، رغم كونها الهدف الرئيس من تعليم اللغة عموما واللغة الأجنبية خصوصا.

إنّ الكفاية في اللغة، هي تلك المعرفة، التي تمكن المتحدث من فهم اللغة، واستخدامها بدقة وطلاقة، وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة» (هامرلي، 1994م، ص: 75).

صحيح أنّ تمكّن متعلم اللغات من كفاية إنشاء تراكيب سليمة أمر مهمّ في تعلّمه وتحكمه في نظام تلك اللغة، إلّا أنه لا يمكن إغفال ضرورة تحقيقه لكفاية استعمال هذه التراكيب في وضعيات تواصلية منسجمة، فالكفايتان متلازمان إذن، فما ينطبق على هضم المتعلّم للتراكيب اللغوية ينطبق كذلك على هضمه لمعرفة السياقات المختلفة التي تستعمل فيها هذه التراكيب، وما يؤكد هذا التوجه ما يقوله بعضهم: (وبالإضافة إلى اكتساب القواعد اللغوية، أو ما يعرف بالكفاية اللغوية (competence linguistique) يقوم الأطفال باكتساب القواعد، والضوابط الاجتماعية المناسبة في مجال الاستخدام اللغوي، أو ما يعرف بالكفاية التواصلية (communicative competence) ومن ذلك: قواعد تقديم الشكر والتحية، والتعبير عن الرفض، والكلمات المحظورة، وأساليب الخطاب (مصدق، 2005م، ص: 127).

وبالتالي لا نستطيع -تعليميا- الحكم على متعلم اللغة بأنّه تعلّم فعلا اللغة -أيّا كانت هذه اللغة- إلّا إذا تمكن من توظيف البنية النحوية التي تعلّمها في حجرة التعليم في التواصل مع الناطقين باللغة في حجرة التعليم وخارجها، لأنّ كمال تعلم اللغة، لا يتمثل في إتقان أشكال اللغة، وإنما يتمثل في إتقان أشكالها واستعمالها في تحقيق الوظائف الاتصالية للغة، فإتقان المفردات والتراكيب لا يثمر أي شيء، إذا لم يستعمل المتعلم تلك الأشكال، لإرسال الأفكار والمشاعر واستقبالها بين المتحدث والسامع، أو الكاتب والقارئ، وبينما تعتبر الأشكال مظهر اللغة إلّا أن الوظائف تمثل تحقيق هذه الأشكال، فالغرض العملي للغة استعمال الإشارات والرموز للاتصال - هو الهدف النهائي لمتعلم اللغة الثانية، لذلك نجد هايمز يؤكد على الطابع التواصلية للغة (البوشيخي، 2012، ص: 28)، وأهميته بين مستعمليها، لأنه يقوم بتحقيق مختلف الغايات التي يريدونها، فقد أضاف هايمز بعدا جديدا لوصف اللغة حينما ينقد تشومسكي في مقاربه للغة قائلا «إن نظرية تشومسكي على توليد الجمل اللغوية المختلفة عن طريق مجموعة من القواعد الأساسية، وما يستتبع ذلك من قواعد تحويلية، نظرية صحيحة تماما، إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل بذاته، بعيدا عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم اللغة فيها، ولكن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل، وهي أدواتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات

الأفراد والمجتمع، وهو ما يمكن أن نسميه الوظيفة اللغوية، فليست اللغة قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنما هي موجودة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير وغير ذلك، من آلاف الوظائف اللغوية. (مرتاض، 2003، ص: 64).

ينسب هذا التوجّه الجديد في مقارنة مسائل تعليم اللغات إلى أصحاب النظريات اللسانية الاجتماعية (sociolinguistique) كما أشرنا إلى ذلك سابقا ليأتي لاحقا مساهمة علماء اللسانيات التطبيقية (linguistique appliquée)، الذين أيّدوا من جانبهم الاتجاه الاتصالي لتعليم اللغة، وانتقلوا به من مرحلة التنظير إلى مرحلة التطبيق.

وقد أكد اللغويون التطبيقيون في بريطانيا، على بعد أساسي آخر للغة، لم يحظ بالمعالجة المناسبة في المذاهب السائدة في تعليم اللغة، في تلك الفترة -أي إمكانات الوظيفة الاتصالية - ورأوا ضرورة التركيز عند تعلم اللغة، على الكفاية الاتصالية، بدلا من مجرد إجادة الأمانة، وقد اعتمد العلماء الذين دعوا إلى هذه النظرة إلى اللغة من أمثال : كريستوفر كاندلين (Christopher Candlin)، هنري ودوسون (H.G Widdowson) على أعمال اللغويين الوظيفيين في بريطانيا: فيرث (John Rupert Firth) وهاليداي (Michael Halliday) الذي أغري بتقديم شرح وتفسير مفصلين لنظرية فيرث (يونس، م س، ص: 81). وأعمال (اللغويين الأمريكيين ديل هايمز (Dell Hymes)، وجون قمبرز (John Joseph Gumperz)، ووليام لابوف (William Labov). (فوزي والصالح، 2010، ص: 102).

وبناء على آراء اللسانيين الاجتماعيين ترسخ في أذهان اللسانيين وغيرهم بأن اللغة أهم وسيلة اتصال في المجتمع (البوشيخي، م س، ص: 26). (le meilleur moyen de.) Communication dans la société حيث شاع مصطلح تدريس اللغة لأهداف تواصلية، وأصبح متداولاً بين معلمي اللغة، وتوجه الابتعاد عن مجرد تعليم القواعد والأمثلة، والتعريفات، وغيرها من المعلومات حول اللغة إلى مستوى أعمق، يركز على تعليم المتعلمين مهارة الاتصال اللغوي، توظيف هذا الاتصال، بطريقة فعالة وعفوية، وذات معنى في حياة المتعلم، إن اللغة بهذا المعنى تصبح نظاما « من العلاقات اللفظية المدركة بالإجماع العام كوسائل للتواصل بين كل الأفراد الذين ينتمون إلى مجتمع واحد، إنها بهذا الفهم حقيقة اجتماعية (fait social) كما عرّفها دوركهايم في علم الاجتماع، إنها نظام رمزي يخص مجتمعا ما، والذي على كل عضو في المجتمع أن يلجا إليه عندما يتحدث إلى الآخرين إذا أراد أن يفهم تاملًا، ولا يمكن أن يكون ثمة تواصل لغوي ما لم يلجأ الشخصان الدّاخلان في (كلام) إلى نظام العلامات نفسه» (إيزوتيسو، 2001، ص: 289). أي أن الكفاية التواصلية عند أصحاب هذا التوجه، هي عبارة عن قدرة المتعلم على توصيل المعنى، ضمن نسق اجتماعي معين، ونقل الرسائل اللغوية الملائمة في وسط اجتماعي، كما يتضمن هذا الرأي القدرة

على استخدام استراتيجيات معينة، للتعويض عن حالات القصور في الاتصال، ولكن يجب الإشارة إلى عدم إفراغ هذه الكفاية التواصلية من الكفاية التركيبية، لأننا لا نستطيع أن نجزم بتملك متعلم اللغة الأجنبية للكفاية التواصلية، دون أن يكون في الوقت نفسه متحكماً في النظام النحوي لهذه اللغة أو تلك.

فهناك إذن أمران يكونان هذه الكفاية التواصلية أحدهما قدرة المتعلم للغات على معرفته الضمنية لنظامها اللساني المتمثل في قواعده التركيبية، ومفرداته، وتفصيلها المكونة لهذه اللغة، ومعرفته لطرق نسج هذه المكونات التفصيلية، ثم قدرته على الإنجاز اللساني، من خلال عملية الإنتاج اللساني المتمثل في الاستماع والكلام والكتابة والقراءة للأحداث اللسانية

مما يدل أن على متعلم اللغة، التحكم في جانب النظام اللساني بمستوياته المختلفة: فونولوجيا وتركيبيا ومعجميا، وفي الآن نفسه متحكماً في الجانب التواصلية أي توظيف المهارات التواصلية أثناء الوضعيات اللسانية الحياتية المختلفة

بعد ذلك نما مفهوم مصطلح الكفاية التواصلية، ليصبح أكثر نطاقاً، فقد أضحت يتحدّد عبر أطر متعدّدة، متصلة ومتباينة في الوقت ذاته: الإطار اللساني، والإطار التداولي، والإطار الاجتماعي، مثلما نجده لدى العديد من أنصار الكفاية التواصلية ومنهم «دوغلاس براون» الذي أجمل جوانب هذه الكفاية في استطاعة متعلم اللغة، على استخدام نظام اللغة التي يتعلمها، وهذا يتضمن الكفاية التركيبية، والاحاطة بالمضامين المعجمية أي الدلالة الكلمات، والقواعد المورفولوجية، التي تتحكم في هذه الكلمات، والأسس المختلفة لمعاني الجملة، والقواعد الفونولوجية، هذا أولاً.

وثانياً الكفاية الخطابية، ويقصد بها استطاعة المتعلم على إيصال التراكيب عبر سلسلة متتابعة من الجمل، لينشأ في النهاية حدث لساني له دلالة يضم كلمات التركيب والفقرات المنتجة لنص معيّن، ذي علائق لسانية مفهومية واضحة المعالم، يأتي بعد ذلك وجود كفاية استراتيجية لدى متعلم اللغة، عبر استعماله لبدائل معيّنة خوفاً من حدوث خلل في التواصل لعوارض مختلفة كعدم تحكمه الجيد في استعمال القواعد التركيبية، أو عدم التركيز أثناءه، والهروب من الكلام، وطول التفكير للمشروع في حديث جديد، وحدث اضطراب في أسلوب اللغة وغير ذلك. (Beacco, 2007, p 96)

8- مقارنة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات في تعليم العربية للأجانب

رغم مساهمة الجهود السابق ذكرها من خلال اتجاهات رواد المدارس اللسانية المختلفة، في بلورة نظرة كلية حقيقية للكفاية التواصلية كمقاربة في تعليم اللغات عموماً واللغات الأجنبية خصوصاً، ولكن تبقى هذه الجهود والمحاولات - في نظرنا - عملاً فردياً، لا يمكنه أن يحيط بجميع نواحي المسألة التعليمية للغات الأجنبية، نظراً

لمختلف التعقيدات المرتبطة بها والمسائل الخفية التي لا يمكن للمجهود الفردي وإن تعدّد أن يسبر أغوارها

8-1- تصور منهج الإطار الأوروبي الموحد المرجعي للغات:

لذلك اتجهنا وجهة يبدو لنا من خلالها تحكما أفضل في هذه المسألة المرتبطة بأكثر القضايا تعقيدا لدى الانسان ألا وهي اللغة تعليمًا وتعلما

إن هذه الوجهة تتمثل في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، الذي نراه - كما يراه أهله - أهم مرجع للتخطيط اللغوي بشكل عام وتعلّم اللغات الأجنبية بشكل خاص وتعليمها، كما أنّه يضع بين يدي معلّمي اللغات الأجنبية تصوّرًا دقيقًا وواضحًا لتطوير خطط اللغة ووضع سلم للمستويات، فضلًا عن تقديمه رؤية عامة شاملة في إدارة البرامج التعليمية للغات الأجنبية، كما يوفر مبادئ توجيهية لوضع المناهج الدراسية، يتناوله لوسائل التقويم الحديثة المختلفة، ويتعرض لاستراتيجيات تعلّم اللغة وتعليمها الفعّالة، كما يناقش أهم النشاطات اللغوية والتدريبات الاتصالية التي تتحقق بها الكفاية اللغوية بأسرع الطرق، في أدنى زمن، وهو في الوقت ذاته مرجع إداري مدارس اللغات والأكاديميين والمعلّمين والمعلّمين، ويصف الكفايات اللازمة للاتصال وأنواعها، ويوفر رؤية للمهارات والمعارف ذات العلاقة بعملية التعلّم والتعليم، ويساوي بين اللغات والثقافات، وهو مجال خصب للبحث والدراسة، ومرجع لتأهيل معلّمي اللغة البارعين وتطوير مهاراتهم

هذا ما يبرز من خلال تلك الجهود التي بذلها الاتحاد الأوروبي من خلال مجلسه، حينما عيّن مجموعة من باحثين وخبراء اللغات الأجنبية، وغيرها من الميادين المرتبطة بها، من أربعين دولة (مجلس أوروبا، 2008، ص: (أ) من المقدمة).

لتحضير البرامج الضرورية الخاصة، لقد كانت أولى المحاولات في هذا المجال من أجل وضع منهج ذي مضامين تعليمية تقف على « أحدث ما وصل إليه الأمر بتلك العملية التي تدور رحاها بهمة منذ عام 1971م [السنة الأوروبية للغات] والتي يرجع الفضل فيها إلى التعاون الحثيث لعديد من خبراء تدريس اللغات في أوروبا بأكملها وما يتجاوزها» (م ن، ص: 7)، والسبب - في رأينا - يعود إلى العولمة التي فرضت نفسها على أوروبا كما فعلت في سائر دول العالم حيث أضحت اللغة الوسيلة الفعّالة للترابط الاجتماعي والاندماج الثقافي.

قسم الإطار المرجعي الأوروبي ناطق اللغة أيّا كان إلى ستة مستويات، ينتمي كل مستويين منها إلى مستوى رئيسي، هي المستوى المبتدئ: الأول والثاني، والمستوى المتوسط: الثالث والرابع، والمستوى المتقدم: الخامس والسادس. ومما تمتاز به هذه المستويات التوصيفات الدقيقة التي وضعت قبالة كل مستوى من المستويات المختلفة، وهي على النحو التالي: إيجازًا ثم تفصيلًا

A1 / 1: المستوى التمهيدي أو الكفاءة التمهيديّة.

A2 / 2: المستوى المتوسط أو مستوى البقاء.

ب1/ B1 : مستوى العتبة.

ب2/ B2 : المستوى المتقدم أو العملي.

ج1/ C1 : المستوى المستقل أو مستوى الكفاءة العملية.

ج2/ C2 : مستوى الإتقان أو التمكن.

وهذه هي التوصيفات التي وضعها واضعو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للمهارات المشتركة (CECRL p: 25)

أ1/ A1	- يستطيع فهم التعبيرات الشائعة المألوفة الدارجة الاستخدام في الحياة اليومية وكذلك التراكيب البسيطة جدًا واستخدامها، بهدف تحقيق الحاجات الضرورية للمتعلم. - يمكنه تقديم نفسه، أو التعريف بآخرين، وأن يطرح على غيره تتعلق بأمور يحتاجها، على سبيل المثال: حول مكان إقامتهم، وعلاقاتهم، وحول معارفهم الشخصية، وممتلكاتهم، ويستطيع الإجابة عن الأسئلة ذاتها. - ويمكنه التواصل بحوار بسيط إذا كان المخاطب يتكلم ببطء وبوضوح ويعاونه المحاور أثناء هذا التواصل
أ2/ A2	- يمكنه فهم جمل، وتعبيرات شائعة الاستخدام حول مجالات ذات معان مباشرة وأولية للمتعلم، مثل: المعلومات عن الشخص أو العائلة، عن التسوق، عن العمل أو عن البيئة القريبة منه. - بإمكانه الحديث أثناء القيام بأعمال بسيطة، وعادية تحتاج تبادلًا بسيطًا ومباشرًا للمعلومات حول موضوعات مألوفة وعادية، كنسبه وتعليمه ووصف محيطه المباشر، وعن معلومات تتعلق بحاجياته تعلقًا مباشرًا باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.
ب1/ B1	- بمقدوره أن يفهم الأمور الأساسية إذا استخدمت لغة واضحة، ومتصلة بموضوعات اعتيادية في العمل والمدرسة وفي التسلية إلخ. - بإمكانه التعامل بنجاح في أغلب الظروف التي تواجهه في السفر إلى البلدان التي تستخدم فيها اللغة المستهدفة. - يمكنه تقديم وجهة نظره بفكرة بسيطة مترابطة متماسكة حول مجالات تحظى باهتمامه. - يمكنه التحدث عن حدث أو تجربة أو حلم وأن يصف أمنية أو هدفًا أو أن يتحدث باختصار عن أسباب أو شرح مشروع أو فكرة.
ب2/ B2	- يمكنه فهم المحتوى الأساس للنصوص المعقدة تناقش موضوعات واقعية ونظرية، وبوسعه أيضا فهم الأحاديث والمناقشات المتخصصة التي تدور في مجال تخصصه. - يستطيع التحدث عن موضوعات متعددة بكل وضوح وتفصيل، وأن يشرح موقفه من إحدى القضايا المعاصرة، وأن يذكر مزايا وعيوب الامكانيات المختلفة.

ج1	- بإمكانه أن يفهم عددًا متنوعًا من النصوص الطويلة والمتنوعة والمعقدة وفهم معانيها الضمنية.
C1	- يمكنه التعبير بطلاقة وعفوية بدون إظهار الحاجة للبحث عن الألفاظ المناسبة. - ويمكنه استخدام اللغة بطريقة ناجحة ومرنة في حياته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية. - ويستطيع التعبير عن الموضوعات المعقدة بوضوح وبطريقة سلسلة كما يمكنه إبراز سيطرته على أدوات تنظيم الخطاب وتسلسله وتناغمه.
ج2	- بإمكانه فهم بدون جهد يذكر تقريبًا كل ما يقرأه أو يسمعه.
C2	- يمكنه إعادة ذكر الأحداث والحجج والبراهين والأدلة من مختلف المصادر المكتوبة والشفوية مع تلخيصها بطريقة منطقية، ضمن سياقها. - يمكنه التحدث بطلاقة وعفوية تامتين وبدقة لغوية ذات درجة عالية، لتوضيح المعنى الدقيق القضية المتحدث عنها ولو كانت معقدة.

يوضح الجدول أعلاه المستويات المرجعية العامة: المقياس المتدرج العام
 إذن يعدّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CECRL)، معيارًا عامًا لتطوير
 مناهج تدريس اللغات الأجنبية في أوروبا بأكملها، وله تأثير كبير على تعليم اللغات
 الأجنبية وتعلّمها، منذ نشره في عام 2001م، حيث استخدمته عدّة مؤسسات تربويّة
 في أوروبا لتدريس اللغات الأوروبيّة، إلّا أنّ استخدامه يهدف إلى وضع مناهج تدريس
 اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة، جرى في نطاق ضيق.

ولكننا اقصرنّا بحثنا في هذه الرسالة على المستوى الأول: متحدّث أساسي: أ/(A)
 بقسميه أ1 وأ2 - (A1-A2) (CECRL p: 25)

أ1 / 1A: اختراق مبتدئ	أ2 / 2A: مستوى التقدم ابتدائي		
يمكنه فهم الكلمات الدارجة والجمل البسيطة التي تتعلّق به شخصياً أو بأسرته أو بالأمور الملموسة حوله، شرط أن يكون الكلام بطيئاً وواضحاً.	يستطيع فهم الجمل المفردة وكذلك الكلمات الدارجة الأكثر استخداماً إذا ما تناولت الأشياء الهامة بالنسبة له، (كالمعلومات البسيطة للغاية عن الشخص نفسه أو عن أسرته، أو معلومات عن التسوّق أو الدراسة أو البيئة القريبة منه)، كم أنّه يفهم المضمون الأساس للأخبار القصيرة البسيطة والواضحة.	السمع	الفهم
يستطيع فهم الأسماء الشائعة والكلمات المفردة وكذلك الجمل البسيطة مثل: الموجودة على اللافتات وفي القوائم والاعلانات	يستطيع قراءة النصوص السهلة القصيرة والعثور على المعلومات التي يريدها في نصوص في الحياة اليومية (كالإعلانات والمنشورات وقوائم الطعام وجدول مواعيد السفر).	القراءة	

الكلام	المشاركة في الحديث	يمكنه التفاهم بأسلوب مبسط عندما يكون الطرف الآخر في الحوار على استعداد لتكرار ما قاله بصورة أبسطاً بعض الشيء أو أن يقول العبارة بشكل مختلف، وكذلك لأن يساعده في صياغة ما يحاول قوله كما يمكنه طرح بعض الأسئلة البسيطة والاجابة على مثلها طالما كانت تتعلق ببعض الأمور الضرورية أو بموضوعات معروفة تعالفا مباشرا .	يمكنه التفاهم في المواقف البسيطة والمتكررة التي تدور حول تبادل مباشر ومبسط للمعلومات وكذلك الموضوعات والأنشطة المعروفة لديه، ويمكنه القيام بحوار قصير للغاية، إلا أنه عادة لا يفهم ما يكفي ليتمكن من متابعة الحوار بنفسه.
الحديث المترابط	بمقدوره استخدام بعض الجمل والتعبير كي يصف الأشخاص الذين يعرفهم أو ليصف مكان إقامته.	يستطيع باستخدام بعض الجمل والأساليب البسيطة أن يصف أسرته أو أناس آخرين أو مكان إقامته أو يتحدث عن تعليمه أو عن أنشطته الوظيفية السابقة أو الحالية.	
الكتابة	يمكنه كتابة بعض الجمل البسيطة القصيرة على البطاقات البريدية، كبطاقات التهئة، بمناسبة العطلة، كما يمكنه أيضا ملأ البيانات في استمارات الفنادق مثلا، ككتابة الاسم والعنوان والجنسية وغير ذلك.	بإمكانه تدوين الملاحظات البسيطة وكتابة بعض الأخبار القصيرة، يستطيع كذلك كتابة الخطابات الشخصية البسيطة كخطابات الشكر.	

في مستوى أ¹ يحدد الباحث المستويات المرجعية العامة التي لا بد أن تتوفر في متعلم الأجنبي للغة العربية في المستوى أ¹/A² بصفيه أ¹ الذي سمّاه الباحث اختراق مبتدئ، حيث يمكنه فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جداً التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المعينة، ويمكن أن يعرف عن نفسه وعن الآخرين، ويمكن أن يسأل ويجيب عن الأسئلة حول التفاصيل الشخصية، مثل أين يعيش الناس والناس الذين يعرفهم والأشياء التي يملكها، كما يمكنه أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء وبشكل واضح وعلى استعداد للمساعدة

أمّا في الصنف الثاني وهو A²/2¹: مستوى التقدم ابتدائي، فيمكنه فهم الجمل والعبارات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة الأكثر استخداماً (مثل المعلومات الأساسية الشخصية والعائلية والتسوق والجغرافيا المحلية والتوظيف). ويمكن التواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهما بسيطا ومباشرا

للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية، ويمكن أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته والبيئة المحيطة ومسائل في مجالات الحاجة الفورية

لقد وصلت تلك اللجان إلى صياغة منهج وظيفي لمتعلمين متنوعين، كانت محتوياته التعليمية عبارة عن قائمة تتضمن المفاهيم (معرفة نظرية للقواعد نحوًا وصرفًا ومعجمًا) والوظائف اللغوية، إلى جانب الجمل اللغوية التي تهدف إلى إنجازها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر معرفة: الزمان والمكان تحديد الأشياء وتصنيفها والت تردد إلى غير ذلك؛ أما فيما يخص الوظائف اللغوية: وصف الأشياء، تقديم معلومات معينة، قبول شيء معين، الرفض، الإصرار، النفي، تقديم النفس، وإبداء الرأي، كل ذلك أرفقته اللجان بمختلف التراكيب النحوية، التي تصاغ من خلالها أي من تلك الوظائف.

وبذلك استطاع هذا الإطار المرجعي الأوروبي أن يوفر تصورًا شاملاً لتطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها وخصوصًا في المجالات التالية: (أبو عمشة. learning. aljazeera.net)

- تحديد المستويات اللغوية.

- تطوير مبادئ تعليم اللغة وتعلمها.

- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الأهداف اللغوية العامة والخاصة

- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع المناهج والخطط الدراسية.

- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في الفصول الدراسية: التعليم والتخطيط للدروس

- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الاختبارات والتقييم.

- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتطوير المعلمين وتنميتهم مهنيًا.

استطاع إذن مخطّطو هذا التصرّو أن يطوروا نظاماً من الأقسام والوظائف، يناسب الحاجات التواصلية للمتعلمين الذين يتعلمون اللغات الأوروبية المختلفة في محيطها الأصلي، جاءوا باعتبارهم رجال أعمال، أو طلبة، أو مهاجرين أو عمالاً أو غير ذلك، وهم من بيئات لغوية أخرى، وضع هذا التصرّو منهجاً مبنياً على أساس واضح يتضمن المفاهيم التي يمكن لمتعلمي اللغات أن يعبروا عنها باللغة الأجنبية، ومن ثمّ صنفت الحاجات اللسانية لهؤلاء المتعلمين، أخذاً في الاعتبار أولاً الوضعيات التي يستعملون فيها اللغة، وثانياً المفاهيم التي يريد كلّ صف من هؤلاء المتعلمين، التعبير عنها باللغة الأجنبية، مراعاة لتلك الوضعيات.

إنّ هذه الحاجات اللسانية هي التي كانت الخلفية المعتمدة في تحديد العناصر التركيبية والدلالية في مقارنة الكفاية التواصلية، الوظيفية، ولأنّ هذه الحاجات اللسانية، مختلفة بين مجموعة لغوية وأخرى لاختلاف أعراض تعلّم اللغة الأجنبية،

كانت تلك الحاجات منها ما هو عام يشترك فيه كل المتعلمين، ومنها ما كان خاصا، لكا فئة منهم، إنَّ هذا التصور لهذه المقاربة يختلف تماما عمَّا لوكان هناك منهاج محدّد مسبقا يجب على المتعلمين للغة الأجنبية انهاءؤه وإيصاله لهم دون علم مسبق، وأكيد بأن هؤلاء المتعلمين قد تمكن حقيقة من كفاية استخدام هذا المحتوى الكبير ممَّا تعلّمه من مسائل لسانية عبر مستوياتها المختلفة فونولوجيا ومورفولوجيا وتركيبيا ودلاليا وغير ذلك، فالمنهج الوظيفي يروم ضبط أسلوب تصميم المناهج ولا يهتم طريقة تعليم اللغات، لأن قصده تنظيم المضامين اللسانية، مراعاة لتناسبها والوظائف اللغوية التواصلية (البوشيخي، م س، ص: 42) المختلفة لمتعلم اللغة الأجنبية، « ويتطلّب أن تكون الأنحاء الوظيفية مزودة بحهاز من المفاهيم يستطيع رصد الخصائص التداولية للظواهر اللغوية؛ ...انسجاما مع الافتراض الأساس القاضي باعتبار بنيات اللغات الطبيعية تتحدّد بمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل من أجلها» (م ن، ص: 42). أي تحديد المجال التداولي الذي سوف يستعمل فيه ما تعلّمه من هذه اللغة أو تلك، كوضعية التعبير عن الرأي، أو الطلب، أمرا وتركرا، إلى غير ذلك، فقد تختلف هذه الوظائف وبالتالي يختلف ترتيب طريقة عرضها على المتعلم للغة بين مضمون لساني وآخر، لارتباط ذلك كله بإدراك مصمم المناهج، لكل هذه الاحتياجات اللسانية للمتعلّم، وللکیفیه التي سوف يستخدمها لإعلانه عنها، وما هي أولى حاجاته في ذلك.

خاتمة:

وفي الختام يمكننا إجمال أهم النتائج التي تضمنها هذا البحث كما يأتي:

- يحتاج متعلمو اللغات الأجنبية ومنها العربية مسألتين، هما: معرفة الخصائص اللسانية لمختلف التراكيب، ومعرفة استعمالات هذه التراكيب حسب السياقات المختلفة، لتحقيق الكفاية التواصلية
- من الضروري إذن على واضعي المضامين التعليمية أن يأخذوا هذين الجانبين في الاعتبار عند إعداد المضامين التعليمية الخاصة بهؤلاء المتعلمين
- تعدّ الكفاية التواصلية أحد المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية، إذ تساعد المتعلم على تحسين قدرته على التفاعل مع الآخرين بشكل فعال وصحيح
- من أهم الأبعاد التي ركز عليها أنصار المقاربة التواصلية وفق (إ. أ. م. م. ل)، مسألة الوظائف التواصلية بوصفها وتحليلها، وعلة هذا الأمر أنهم يعتبرون هذه الوظائف الأصل الذي بنيت عليه مضامينهم التعليمية
- أن واقع الحال قد أثبت أن هذه المقاربة الجديدة في تعليم اللغات، لها أثر كبير في وقوع تغير حقيقي في ميدان تعليم اللغات الأجنبية
- يتمحور موضوع الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية حسب هذا الإطار حول مدى قدرة المتعلم على التواصل بطلاقة وثقة في اللغة العربية، سواء كان

ذلك من خلال الكتابة أو القراءة أو الاستماع أو الحديث
ومن أهم العوامل التي تؤثر على تحقيق الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية حسب (إ.أ.م.م. ل)
- توفير الفرص الكافية للممارسة، بأن يتاح للمتعلمين فرص كثيرة للتدرب على استخدام اللغة العربية في المحادثات والمناقشات، والأنشطة العملية
- استخدام اللغة العربية في حياة المتعلم الأجنبي اليومية وعدم الاكتفاء بتعلمها فقط في المدرسة أو الجامعة، بالقراءة والكتابة والاستماع إلى الأغاني والأفلام العربية والتحدث مع الأصدقاء والأقارب باللغة العربية

المراجع

- ابن منظور، لسان العرب، حرف الواو، وصل، ج5، 1999.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح محمد علي النجار، ط2، دت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1982.
- توشييهيكو إيزوتيسو، الله والانسان في القرآن، علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم، تر وتقديم هلال محمد الجهاد، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2001.
- جاسم علي جاسم، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية المجلد41، ملحق 2، 2014.
- حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- دوجلاس. ه. براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1994.
- ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط2، 2003.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004م
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004.
- ريتشاردز وآخرون، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، تر: محمود اسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، د ط 1990.
- سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1997.
- طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر).

مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د ط، 1994.

- عبد الجليل مرتاض، مبادئ لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث، منشورات
ثالثة، الأبيار، الجزائر، 2003.

- عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية،
سوريا، ط1، 2003.

- عزالدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان
ناشرون، لبنان، ط 1، 2012.

- علي شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي تعريب وتحرير، جامعة الإمام
محمد بن سعود، الرياض، ط 1، 1995.

- مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات:
دراسة، تدريس، تقييم، تر: علا عادل عبد الجواد وآخرون، مر: علا عادل عبد الجواد،
دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2008.

- محمد فوزي وعبد العزيز علي الصالح ، تدريس اللغة الأجنبية لغير الناطقين
بها وتطبيقاتها، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، ط 2، 2010.

- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية
الألسنية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982.

- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، 1988.

- هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر. راشد
عبد الرحمان الدويش، مطبعة سفير، الرياض، ط 1، 1994.

-العربي سليمان، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ط1، الدار البيضاء،
2006.

المراجع الأجنبية

-Cadre Européen Commun De Reference Pour Les Langues: Apprendre,
Enseigner, Evaluer, Division Des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Conseil
De L'Europe, 2000.

-Fettah Bourouba, la compétence de communication analyses
méthodologiques, thèse de doctorat, sous la direction de M. Pierre DUMONT,
université Paul Valéry, Montpellier 3, 1991.

-Jean-Claude Beacco, l'approche par compétence dans l'enseignement
des langue, Enseigner a partir du Cadre européen commun de référence pour
les langues, les Editions Didier, Paris, 2007.

-خالد أبو عمشة، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، تاريخ الإضافة: 22/ 6/

2015

[/http://learning.aljazeera.net/blogs/pages](http://learning.aljazeera.net/blogs/pages)

- محمد يونس علي، الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية بتاريخ: الاثنين

08/07/2009م

موقع [/http://takhatub.blogspot.com](http://takhatub.blogspot.com)

الطريقة الاستقرائية وتدريبها لتنمية مهارات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين

الأستاذة المشاركة الدكتورة يوسلينا بنت

محمد

ASSOC. PROF. DR. YUSLINA

MOHAMED

كلية دراسات اللغات الرئيسية، جامعة

العلوم الإسلامية الماليزية، نيلاي ماليزيا

yuslina@usim.edu.my

زيد نبيل فريد محفوظ

ZAID NABEEL FAREED

MAHFOUZ

كلية دراسات اللغات الرئيسية، جامعة

العلوم الإسلامية الماليزية، نيلاي

ماليزيا

zaidmahfoz0@gmail.com

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الارتقاء بمهارات الطلبة الرئيسية في منهاج اللغة العربية مستخدماً الطريقة الاستقرائية في عملية التدريس، واتبع الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذا البحث، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من المشاركين في البحث لملاءمتها لمنهج الدراسة، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية الصحيحة، وقد كان مجتمع الدراسة هم جميع معلمي اللغة العربية في محافظة طولكرم في فلسطين وعددهم (911)، بينما قام الباحث بتحديد عينة الدراسة وهم معلمي اللغة العربية في محافظة طولكرم في فلسطين وعددهم (101) معلم ومعلمة، وتم تنفيذ هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2023-2024)م، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو أهمية الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل الذي يحمله المعلم، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو أهمية الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير خبرة المعلم لصالح المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى أقل من (5) سنوات وإلى المعلمين ذوي الخبرة من (5) سنوات إلى (10) سنوات إذا قمنا بمقارنتهم مع المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

الكلمات المفتاحية: الطريقة الاستقرائية، واللغة العربية، والتدريس.

Abstract

This study aims to improve students' main skills in the Arabic language curriculum using the inductive method in the teaching process, the researcher used the descriptive approach as it was appropriate to this research, and the questionnaire was used as a tool to collect data from the research participants due to its suitability to the study methodology, and its validity and reliability were confirmed using correct scientific methods, the study population was all Arabic language teachers in Tulkarm Governorate in Palestine, they are (911), while the researcher identified the study sample, which were Arabic language teachers in Tulkarm Governorate in Palestine, and they are (101) male and female teachers. This research was carried out in the first semester of the scholastic year (2023-2024), The researcher reached several results, the most important are: There are no statistically significant differences between the teachers' points of view regarding the importance of the inductive method in developing students' skills in the Arabic language due to the variable of the qualification held by the teacher, while there were statistically significant differences between the teachers' points of view regarding the importance of the inductive method In developing students' skills in the Arabic language, it is attributed to the teacher's experience variable in favor of teachers with experience from one year to less than (5) years and to teachers with experience from (5) years to (10) years if we compare them with teachers with more than (10) years of experience.

Keywords: Inductive method, Arabic language, teaching.

المقدمة

اللغة مجموعة من الأحرف، لها دلالات يدركها أبناء هذه اللغة محادثة و يقرؤها ويكتبوها ويستمعوا لها، واللغة العربية هي عدة أحرف أبتثية التي يستدعي نطق حرف منها أو أكثر من حرف إلى إحداث أصوات معينة، تقدم دلالات يفهمها من يدرك هذه اللغة، فتدريس اللغة العربية أمر في غاية الأهمية للطلبة؛ لأنه يكسبهم المهارات اللغوية المطلوبة منهم، فيكتسب الطلبة مجموعة كبيرة من الخبرات المتنوعة، وتتغير سلوكياتهم للأفضل. (سايفوراهامان، 2019)

الطريقة الاستقرائية هي معاكسة للطريقة القياسية، حيث يتم شرح الأمثلة المحسوسة في البداية، ومن ثم يتم صياغتها على شكل قاعدة، وبهذه الطريقة يكون الطالب نشيطاً أثناء عملية التعلم و متمكناً من تطبيق ما تعلمه بشكل مباشر أي (أثناء الحصة) أو بشكل غير مباشر أي (بعد مدة من الزمن)، ويعود السبب في ذلك إلى أن الطالب بدأ تعلمه من الجزء إلى الكل، وبهذه الطريقة ترسخ المعلومة في

ذهن الطالب بطريقة يصعب نسيانها. (فيوزان، 2022)

وجد الباحث أثناء قيامه بمهامه الوظيفية كمعلم في المدارس الرسمية في دولة فلسطين ضعفا كبيرا وواضحا في اتقان الطلبة للأهداف الأساسية في بعض المقررات، وما يؤثر ذلك على تحصيلهم في تلك المواد بشكل خاص وعلى تحصيلهم الأكاديمي التراكمي بشكل عام من جانب، وما يؤثر على سيرهم في مراحل دراستهم القادمة.

ومن خلال ملاحظات الباحث وزملائه في ميدان التعليم أجمعوا أن الأمور التي تُعقد هذه المعضلة هي كثرة أعداد الطلبة في الصف، وما يؤثر ذلك على قدرة المعلم في متابعة هؤلاء الطلبة في تحقيقهم للأهداف الخاصة لكل حصة، كما أن هناك عدم اهتمام عند بعض الأسر في متابعة تعليم أولادهم أو مساعدتهم في تحضير الدروس المطلوبة منهم

لذلك كله ولأهمية دور المعلم في التدريس وطريقته في إيصال المعلومات لعقول طلبته بشكل مناسب وملأئم لهم ويراعي مستوياتهم لابد من إجراء دراسة تبحث عن الطريقة الاستقرائية وتدريسها لتنمية مهارات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.

وبعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة والتي منها: (العتابي، 2019) و(قمر الدين، 2021) و(ستيوان، 2019) و(أملنا، 2023) و(الفردوسية، 2023) وجدوا أنهم لم يتناولوا الطريقة الاستقرائية وتدريسها لتنمية المهارات الرئيسة للطلبة في اللغة العربية، فجاءت هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة. وهذه الدراسة تهدف إلى معرفة اتجاهات المعلمين تجاه استخدام الطريقة الاستقرائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الطلبة، كما أنها تهدف إلى معرفة الفروقات في اتجاهاتهم بناء على متغيرات الخبرة والمؤهل والكلية التي تخرج منها. وهذا الهدف المرجو من هذه الدراسة سيجيب على السؤال الرئيس وهو: ما وجهة نظر المعلمين تجاه توظيف الطريقة الاستقرائية وتدريسها لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل هناك فروق بين اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم؟
2. هل هناك فروق بين اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المعلم؟
3. هل هناك فروق بين اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير خبرة المعلم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المعلم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهمية كبيرة لأنها تبحث في موضوع مهم وهو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية، وبسبب أن هذا البحث يتناول في موضوع يخص تعليم الطلبة وما سينعكس عليهم بشكل إيجابي في فهمهم للمناهج وتطور مهاراتهم المختلفة وارتفاع في تحصيلهم التراكمي إذا تمت الاستفادة منه وتطبيقه بشكل صحيح، ولهذا البحث أهمية كونه سيكون مرجعا للباحثين الذين يريدون القيام بأبحاث قريبة من هذا الموضوع، ولا ننسى أهميته في أنه يحتوي على معلومات قيمة في الموضوع الذي بحث فيه

الإطار النظري ومناقشة الدراسات السابقة

للغة العربية عدة مهارات هي: مهارة الاستماع، ومهارة الكتابة، ومهارة القراءة ومهارة الكلام، وإذا أردنا تعليم اللغة العربية فإنها تتكون من عدة أجزاء وهي: الأصوات، والمفردات، والتركيب أو القواعد، هذه الأجزاء تعتبر هي المادة التي تعين الطلبة على تطور المهارات اللغوية لديهم، ومن يسيطر عليهم يتقنهن بجميع مستوياتهن المختلفة. (أملنا، 2023)

ويرى الباحث أن الطريقة الاستقرائية تعتمد على التمارين التي يوضحها المعلم ويفسرها ثم يطلب من الطلبة استنتاج القاعدة منها، وهذا يدل على أنه بدأ من الفرع إلى الكل، والاستقراء طريقة تحفز إعمال العقل لأنه يبدأ بتفحص الفروع أي الأمثلة ثم يستنتج القاعد العامة، وتختص هذه الطريقة في تدريس النحو والإملاء.

نشأة الطريقة الاستقرائية:

ظهرت هذه الطريقة مع عضو من أعضاء البعثات التربوية من قارة أوروبا، فقد عاشوا في فترة استخدام الطريقة القياسية، ففي أثناء حياتهم في أوروبا تأثروا بالنهضة التي قام بها العالم والتربوي الألماني يوحنا فريديرك هربارت، فنسبت إليه هذه الطريقة، وسميت هذه الطريقة باسم طريقة (هربارت)، وفي نهاية القرن التاسع

عشر وبداية القرن العشرين فإذا بهم يسقطون مبادئ هربارت إلى طرق تعليمهم للمناهج والتي منها قواعد اللغة العربية، حيث يترتب الموضوع إلى مجموعة من المراحل يطلق عليها هربارت (مراحل الموضوع) وهي المقدمة والعرض والربط واستنتاج القانون أو التوصل إليه والتطبيق على القانون.

ومن أشهر الكتب العربية التي قام مؤلفوها بتأليفها على الطريقة الاستقرائية كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم، وأتباع الطريقة الاستقرائية يجدون في هذه الطريقة أفضل مسلك للوصول إلى غايات القواعد الإعرابية؛ لأنها تنشط التفكير عند الطلبة، وتسير بهم شيئاً فشيئاً حتى يحققوا الأهداف المرجوة، ولأن الفكرة الصغيرة التي ترشد الطلبة إلى الطريق الصحيح تعتبر بذور الخير، وهي طريقة جادة في التعليم لأنها توصل الطلبة إلى القواعد العامة بشكل تدريجي فيجعل الفكرة واضحة وجلية ويصبح التطبيق عليها سهلاً والجدير ذكره هنا أن هذه الطريقة لا تعتبر من طرائق التدريس عند بعض اللغويين، بل يعتبرونها تمارين يمكن أن توظف في أي من طرائق التعليم. (ستيواون، 2019)

خطوات الطريقة الاستقرائية:

قبل تطبيق الطريقة الاستقرائية ينبغي على المعلم أن يسير في عدة خطوات منطقية متسلسلة ومرتبطة، وهذه الخطوات مرتبة كما يلي

1. عرض الأمثلة: ويكون ذلك من خلال كتابة بعض الأمثلة على

السبورة أو عرض لوحة تعليمية مكتوب عليها الأمثلة، ويشترط في هذه الأمثلة أن تكون صياغتها بشكل جيد وتراعي الوضوح والدقة العلمية والسلامة اللغوية وأن تتسلسل بشكل منطقي وأن تكون الأمثلة مترابطة مع بعضها البعض بشكل يسهل على الطلبة الانتباه على أن المنهاج والطريقة التي يقوم بها المعلم في شرح المادة مبنية أجزائها على بعض ومرتبطة بشكل منطقي لتنتج لنا منهاج متكامل وطريقة تعليمية دقيقة.

2. الربط: في هذه الخطوة يسمح المعلم لطلابه بالمشاركة

والنقاش في الأمثلة المعروضة عليهم؛ حتى يستنتج الطلبة أن الأمثلة المكتوبة أمامهم مترابطة من الناحية الإعرابية أو من الناحية الإملائية.

3. استنباط القاعدة أو التعميم: هو استنباط القاعدة حيث يستنتج

الطلبة القاعدة المشتركة والتي على أساسها يتم حل الأمثلة عليها، ويطلب منهم إيجاد تعريف لهذا التعميم فإذا وجد أن أحد التعريفات أقرب إلى أذهان الطلبة وأسهل عليهم لا بأس أن يعدل من القانون الموجود في الكتاب مع الانتباه إلى ألا يغير هذا التعديل البنية الإملائية أو اللغوية للتعميم.

4. **التطبيق على التعميم:** في هذه الخطوة يتمرن الطلبة على استخدام القانون الذي قاموا باستنتاجه، وإذا قام الطلبة باستخدامه عدة مرات على عدة أمثلة يصبح القانون راسخاً في أذهان الطلبة، ويتمكنوا من حل أسئلة مشابهة وقريبة من الأسئلة التي قاموا بتدريب عليها، فكلما كان التدريب أكثر وأعمق كانت الفائدة أكبر. (سيف الرحمن، 2019)

مميزات الطريقة الاستقرائية:

تعد هذه الطريقة من الطرق المشوقة والجذابة للطلبة، ومن خلالها يفهموا الدرس والموضوع قيد الدراسة ويكتسبوا المعارف والمعلومات والمفاهيم بشكل فعال؛ لذلك من حسنات هذه الطريقة حصول الطلبة على المعارف بسهولة، ولكل أسلوب من أساليب التدريس مزايا ومآخذ تكملها طريقة غيرها، فمن مزايا هذه الطريقة ما يلي:

1. ترسخ المعارف المكتسبة بهذه الطريقة في عقول الطلبة أكثر من المعارف المكتسبة بالطرق الأخرى والتي من شأنها الاستماع إلى شرح المعلم أو إلى القراءة من الكتب، لأن ما يستنتجه الطالب لوحده يبقى ثابت في عقله لمدة أطول.
2. ترسخ خطوات التفكير في عقل الطلبة فيطبق هذه الخطوات على حالات أخرى حتى يستنتج القواعد الخاصة بكل حالة، فإذا نسي أي قانون شرح له بالطريقة الاستقرائية فإنه يقدر على استنتاجها بنفسه.
3. يفهم الطلبة القواعد والقوانين التي يستنتجونها بواسطة شرح المعلم لها مباشرة أو المكتوبة في مناهجهم.
4. يقدر الطالب على تطبيق القواعد التي يستنتجونها ببسر أكثر من تطبيق القواعد التي شرحها المعلم؛ لأنه استوعب القواعد بشكل صحيح ويستطيع التطبيق عليها بشكل أفضل.
5. تهين هذه الطريقة أسلوب تفكير ممتاز للطلبة فيستطيعون استخدامها في مراحلهم التعليمية المختلفة بشكل خاص وفي حياتهم بشكل عام.
6. يشترك الطلبة في استنتاج القاعدة وصياغتها والتطبيق عليها.
7. يقدر الطلبة على ممارسة اللغة بشكل صحيح من خلال استنتاجهم للقوانين وتطبيقهم على الأمثلة المختلفة. (الفاربي، 2023)

خصائص الطريقة الاستقرائية:

للطريقة الاستقرائية مجموعة كبيرة من الخصائص والصفات والتي منها ما يلي:

1. تبدأ هذه الطريقة من الجزء إلى الكل ومن المثال إلى القاعدة والتعميم ومن الخاص إلى الأكثر عمومية.
2. يكون دور الطالب أثناء تطبيق هذه الطريقة مشاهدة المعلم وملاحظته والربط بين الأمثلة المعروضة عليه والتفكير فيها وتحليلها؛ لبنى المعارف في ذهنه ويتوصل إلى القوانين بناء على التمارين التي شرحت له.
3. تتيح للطالبة فرصة المشاركة والنقاش والتفاعل مع المعلم أو مع بعضهم البعض لاستنتاج القواعد والقوانين، ويجب على الطالبة أن يتدربوا أكثر من مرة في البيت ليراجعوا ما تناولوه في الحصة الصفية لترسخ القوانين في أذهانهم.
4. تجعل الطالبة في حالة إثارة وشغف بالاكشاف، ولفهم بنية المعلومات، وتحفز الطالبة على التفكير الاستدلالي.
5. يحتاج صياغة التعريفات والتوصل إلى القواعد والقوانين والتعميمات وفهمها وترسيخها في أذهان الطالبة إلى بعض الوقت. (الفردوسية، 2023)

الانتقادات الموجهة إلى الطريقة الاستقرائية:

كل طريقة لها إيجابياتها ومميزاتها التي تتفرد بها عن غيرها من الطرق، ولها انتقادات وسلبات، فالطريقة الاستقرائية من أحسن الطرق في تدريس قواعد اللغة العربية والإعراب، إلا أن لها بعض العيوب والانتقادات، فمعارضوا هذه الطريقة لاحظوا أن الاستنتاج والتفكير يحتاج إلى وقت طويل في إيصال المعارف إلى عقول الطالبة، وعرض ثلاثة أمثلة فقط لاستنتاج القانون يجعل هذه الطريقة غير قوية بالشكل الكافي، فهي تنتقي أمثلة متقطعة لا تتربط فيما بينها بشكل فكري أو لفظي، بل هي عبارات في موضوعات متنوعة لا تتربط لغوياً، إلا أنها تحمل تمثيلاً لقانون خاص. (ستيوان، 2019)

ويرى الباحث أن من مآخذ هذه الطريقة أيضاً أن المعلم أثناء استخدام هذه الطريقة يكون هو المتحدث والموضح وهذا يتنافى أن الطالب هو محور العملية التعليمية، كما أن هذه الطريقة تهتم بتدريس المناهج وتقدم المعلومات الجديدة فهي لا تتناول مشاكل الحياة وحلول لها تفيد الطالبة في حياتهم العملية، كما أن استنتاج القواعد والقوانين والتعميمات يحتاج إلى ذكاءات عالية وقد لا يقدر عليه بعض الطالبة في التوصل إلى القواعد بالشكل المناسب، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل في التدريس.

الدراسات السابقة:

أجرى الرمانه والكريمين والدياس (2016) دراسة بعنوان أثر استخدام الأسلوب الاستقرائي على التحصيل الدراسي في العلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأسلوب الاستقرائي المتمثل في استخدام أنموذج هيلدا تابا لتحسين مستوى تحصيل الطلبة في مادة العلوم مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة البلقاء\ قصبة السلط في الفصل الدراسي الأول (2012-2013)، حيث تم اختيار مدرسة حسني فريز الأساسية ومدرسة يافا للإناث، وذلك بتقسيمهم حسب معدلاتهم في الصف الرابع الأساسي إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة (44) طالبًا وطالبة ودرست وفق الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية (44) طالبًا وطالبة درست وفق أنموذج هيلدا تابا، وبلغ عدد الفقرات الاختبارية (40) فقرة موزعة على محتوى المادة التعليمية وأنشطتها التي تم صياغتها وفق أنموذج هيلدا تابا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، أما بالنسبة لأثر الجنس فلم تشر الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المجموعات التجريبية، وهذا يتطابق مع معظم الدراسات السابقة التي أخذت الجنس في الحسبان، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحثون باستخدام أنموذج هيلدا تابا في تدريس مادة العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي، وتدريب المعلمين خلال عقد الدورات التدريبية

أجرى الفاربي (2023) دراسة بعنوان تطوير كتاب الكافي لمادة النحو بالطريقة الاستقرائية من خلال خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج، وكان من أهداف البحث إنتاج كتاب الكافي لمادة النحو المطور بالطريقة الاستقرائية من خلال خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج، ومعرفة فاعلية استخدام كتاب الكافي لمادة النحو المطور بالطريقة الاستقرائية من خلال خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج

استخدم الباحث منهج البحث والتطوير مع عدة خطوات تم تنفيذها بما في ذلك تحليل المشاكل واحتياجات الطلاب في تعليم النحو، وتصميم القوالب وأحجام مواد التدريس، وتصميم أنماط من مكونات المواد وفقًا للطريقة الاستقرائية من خلال خريطة المفاهيم، وتطوير مكونات مواد التدريس باستخدام تطبيقات الرسم، وكان مجتمع البحث جميع الطلبة من مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج للعام الأكاديمي (2022-2023)، وكانت العينة جميع طلاب الفصل العاشر، وعددهم (38) طالبًا، والأدوات التي استخدمها الباحث لجمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبانة والاختبار

أما نتيجة البحث فكما يلي: تطوير كتاب الكافي لمادة النحو بالطريقة الاستقرائية

من خلال خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج تستخدم نموذج (ADDIE) ويتكون من خمس خطوات وهي التحليل، التصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، قبل تطبيق المنتج، قام الباحث بتصديق المنتج إلى خبيرين هما: خبير تصميم الكتاب، وخبير محتوى الكتاب. لمعرفة صلاحية الكتاب التعليمي المطور، فحصت نتيجة تصديق التصميم (96%) وهي على مستوى (لائق جدًا) ونتيجة تصديق محتوى الكتاب (79%) وهي على مستوى (لائق). واستخدم كتاب الكافي لمادة النحو المطور بالطريقة الاستقرائية من خلال خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج فعال، وهذا كما دلته النتيجة الإحصائية ($T=3.857$) وهذه النتيجة أكبر من نتيجة التقدير المعنوي ($1\%=2.719$) وأكبر من نتيجة التقدير المعنوي ($5\%=2.028$) لذا يستطيع أن ينتج أن (H_1) مقبولة و(H_0) مردودة، بناء على هذا التفسير، يمكن استنتاج أن كتاب (الكافي) لمادة النحو المطور بالطريقة الاستقرائية من خلال خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج فعال.

أجرت الفردوسية (2023) دراسة بعنوان إعداد مواد الإملاء باستخدام الطريقة الاستقرائية عبر الفيديو لطلبة المدرسة الثانوية الحكومية (2) سيتوبوندو. يهدف هذا البحث إلى إعداد مواد الإملاء باستخدام الطريقة الاستقرائية عبر الفيديو لطلبة المدرسة الثانوية الحكومية (2) سيتوبوندو. ووصف صلاحية مواد الإملاء باستخدام الطريقة الاستقرائية عبر الفيديو لطلبة المدرسة الثانوية الحكومية (2) سيتوبوندو. وقياس فعالية مواد الإملاء باستخدام طريقة الاستقرائية عبر الفيديو لطلبة المدرسة الثانوية الحكومية (2) سيتوبوندو

هذا البحث من نوع البحث والتطوير التي يتضمن النموذج مراحل تطوير بخمس خطوات أو مراحل تطوير تشمل: التحليل، والتصميم والتطوير، والتنفيذ، ومرحلة التقويم، وتم الحصول عليها من تقنيات الملاحظة والمقابلة والتقييمات من الاستبيان والاختبار، ثم تم تحليل البيانات باستخدام حساب النسبة المئوية، والمتوسطات، والتقنيات الوصفية الكمية

ونتج عن هذا البحث ما يلي: إن المواد التعليمية للإملاء التي تم إعدادها في هذه الدراسة تتكون من ثلاثة موضوعات وهي: الهمزة في أول الكلمة، وفي وسط الكلمة، وفي آخر الكلمة، وتتميز المواد المنتجة بوجود الرسوم المتحركة، وبوجود تفسيرات من الأمثلة السابقة وخاتمة في نهاية القسم، وإن المواد المنتجة صالحة للتطبيق في مجال تعليم اللغة العربية فعال، هذا لأن الفرضية الصفية مرفوضة وأن الفرضية الأولى مقبولة، هذا يدل أنه يوجد فرق بعيد بين نتائج التعلم في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، القيمة من فئة تفسير الفعالية يدل على أن هذا التطبيق فعالاً للغاية، واستخدام الفيديو التعليمي له فعالية في ترقية الكتابة والإملاء

أجرت أملنا (2023) دراسة بعنوان فعالية الطريقة الاستقرائية في تعليم الإملاء على أساس مهارة التفكير العليا (الدراسة التجريبية لدى الطالبات بمعهد المخلصين باتوا).

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية استخدام الطريقة الاستقرائية في الإلماء وقواعده، وتستند القواعد إلى مهارات التفكير العليا للطلاب، ومعرفة مدى فعالية استخدام الطريقة الاستقرائية في تعلم الإلماء وقواعده التي تستند إلى مهارات التفكير العليا للطلبة، وهذا البحث هو بحث كمي تجريبي تم إجراؤه في معهد المخلصين باتو، باستخدام طرق جمع البيانات في شكل الملاحظة والاختبار القبلي والبعدي، ومما نتج عنه تعاليم الإسلام وقواعده بين المجموعات التي تستخدم الأساليب الاستقرائية القائمة على مهارات التفكير العليا (فئة تجريبية) والمجموعات التي لا تستخدم الأسلوب الاستقرائي القائم على مهارات التفكير العليا (التحكم).

ووجدت الباحثة جدوى استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم الإلماء وقواعده بناء على مهارات التفكير العليا لأنه بعد تطبيق الطريقة التي تضمنت أنشطة التحليل والتقييم والإنشاء، وبلغت قيمة الجدوى التي تم الحصول عليها من ورقة قائمة تدقيق الملاحظة (94%)، كما وجدت الباحثة فاعلية استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم الإلماء وقواعده بناء على مهارات التفكير العليا لوجود فرق متوسط بين الاختبار القبلي والبعدي في الفصل التجريبي والفئة الضابطة، ومما يعني أن زيادة متوسط نتائج الاختبار، والبيانات هي الأهمية الثانية المتبعة، فتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية الأولى، ومما يعني أن هناك فرقاً مهماً بين الاختبار المسبق والاختبار البعدي على المجموعة التجريبية، ومما يعني أن استخدام الأساليب الاستقرائية في التعاليم الإسلامية وقواعدها القائمة على مهارات التفكير العليا يعتبر فعال.

وأجرت حمد الله (2016) دراسة بعنوان أثر استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية، هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية، وقامت الباحثة بتطوير اختبار لقياس التفكير الاستقرائي وتألف من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولحساب معامل ثبات اختبار التفكير الاستقرائي قد تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وحسب معامل ثبات اختبار التفكير الاستقرائي باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)

وتم اختيار أفراد الدراسة من مدرسة حكومية اختيرت بالطريقة القصدية وتم اختيار شعبتين فيها بطريقة عشوائية، ثم وزعت الشعبتان على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وقد ضمت المجموعة التجريبية (20) طالبة لدراسة مادة قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم المعكوس، في حين تألفت المجموعة الضابطة من طالبات شعبة واحدة للصف الثامن وعددهن (22) تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، وقد تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين نتائج طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجيات التعلم المعكوس، وبناء عليه توصي الباحثة بتدريب المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في المدارس الحكومية في المملكة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت كل من الدراسات الآتية على استخدام المنهجية التجريبية في أبحاثهم وهي: دراسة الرمانه والكريمين والدباس (2016) ودراسة أملنا (2023) ودراسة حمد الله (2016) بينما استخدم الفاربي (2023) والفردوسية (2023) المنهجية التطويرية، واتفقت دراسة الفاربي (2023) والفردوسية (2023) ودراسة أملنا (2023) على استخدام الملاحظة والاختبار ليكونوا أدوات في جمع بيانات أبحاثهم، بينما استخدم حمد الله (2016) الاختبار فقط، وانفردت دراسة الرمانه والكريمين والدباس (2016) على استخدام نموذج هيداتب كأداة لجمع البيانات في بحثه، وقد طبقت جميع الدراسات السابقة على الطلبة، واتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس

تميزت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في أنها الأولى في حدود علم الباحث التي يتم إجراؤها في فلسطين، وهي الوحيدة التي جمعت نتائج وجهات نظر المعلمين حول توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس، وهي الدراسة الوحيدة التي استخدمت المنهجية الوصفية لمناسبتها لطبيعة البحث.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي لدراسة الطريقة الاستقرائية وتدريبها لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، فهذا المنهج مختص في دراسة الظاهرة أو المشكلة التي تسعى الدراسة إلى إيجاد حلول لها، فمن خلالها تجمع البيانات وتعمل على تحليلها ومعالجتها؛ للحصول على النتائج ومن ثم تفسير تلك النتائج والتوصل إلى التوصيات.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يعملون في مدارس مديرية محافظة طولكرم في السنة الدراسية (2023-2024) م، سواء أكان مكان عملهم في المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة أو مدارس تشغيل وإغاثة اللاجئين الفلسطينيين الأونروا، وسواء أكان عملهم في مدينة طولكرم أو قراها أو مخيماتها أو ضواحيها، وكان عددهم (911) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة على معلمين يعملون في مدارس مديرية محافظة طولكرم في السنة (2023-2024) م، فشملت العينة على معلمين يعملون في المدارس الحكومية

والخاصة ومدارس تشغيل وإغاثة اللاجئين الفلسطينيين الأونروا، وقد شملت على معلمين يعملون في مدينة طولكرم وقراها ومخيماتها وضواحيها، وكان عددهم (101).

أداة الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من المشاركين في البحث، فهي الأداة الأنسب لمنهجية هذا البحث، فهي تحدد اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية، وتم توزيع الاستبانة بطريقة إلكترونية على المشاركين في الدراسة، وكانت تحتوي الأداة على مجالين حيث تناول المجال الأول توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد، بينما كان المجال الثاني توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء، وتكونت الأداة من قسمين أساسيين، حيث تناول القسم الأول البيانات الديموغرافية الرئيسية للمشاركين في الدراسة وهي: جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومؤهله الأكاديمي، بينما تناول القسم الثاني فقرات الأداة التي ستحدد استجابات عينة الدراسة وفق التدرج الخماسي (تدرج ليكرت) حيث كان التدرج كالتالي: (5) موافق بشدة، و(4) موافق، و(3) محايد، و(2) معارض، و(1) معارض بشدة، فكانت الأداة بصورتها النهائية من (20) فقرة تقيس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية، والجدول رقم (1) يوضح مجالات الأداة وعدد أسئلة كل مجال:

الجدول (1): محاور الاستبانة وعدد فقرات كل مجال

عدد الفقرات	المحور
10	توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد
10	توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء
20	المجموع

واعتماداً على المتوسطات الحسابية المعتمدة لسلم ليكرت الخماسي تم تفسير النتائج كالاتي

1. (1.80) فأقل مستوى منخفض جداً.
2. (1.81-2.60) مستوى منخفض.
3. (2.61-3.40) مستوى متوسط.
4. (3.41-4.20) مستوى مرتفع.
5. (4.21) فأكثر مستوى مرتفع جداً.

صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولى على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية، وطلب منهم أن يحددوا مدى ملاءمة الأسئلة لهذا البحث، ومستوى شموليتها للمجال الموجودة فيه، ودرجة وضوحها وسلامتها من الناحية الإملائية واللغوية، وطلب من المحكمين أن يحذفوا الفقرات البعيدة عن موضوع البحث، وأن يعدلوا الفقرات التي تحتاج إلى تعديل، وأن يضيفوا فقرات جديدة يعتقدوا بضرورة وجودها، وقد تم إجراء التعديلات على الاستبانة بعد اتفاق غالبية المحكمين على الملحوظات المذكورة.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

تم تطبيق الاستبانة على عينة من خارج العينة الأساسية لهذا البحث لتكون عينة استطلاعية من المعلمين وكان عددهم (30) معلماً ومعلمة، وتم الحصول على استجاباتهم وتحليلها على برنامج الرزم الإحصائية وتم تطبيق اختبار معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) على بيانات هذه العينة، وكان معامل الثبات الكلي لفقرات الأداة (0.942828) وهي نسبة مرتفعة من الناحية الإحصائية وتعد نسبة ثبات جيدة، كما طبق الباحث هذا الاختبار على كل مجال من المجالين بشكل منفصل فكانت نسبة الثبات للمجال الأول (0.779774)، بينما كانت نسبة الثبات للمجال الثاني (0.778108) وهذه النتائج تظهر ثبات كل من المجالين لأن النسبة مرتفعة من الناحية الإحصائية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

الجدول (1): يوضح معاملات ثبات مجالات الاستبانة ومعامل الثبات الكلي لها

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	الأول	0.779774
2	الثاني	0.778108
معامل الثبات الكلي للاستبانة		0.942828

المعالجات الإحصائية

قام الباحث بعد اكتمال عدد المشاركين في تعبئة الاستبانة الإلكترونية بتحميل الملف على الحاسوب، ومن ثم قام بمعالجة البيانات وترميزها ليتم إرسالها إلى برنامج الرزم الإحصائية لإجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة، ومن هذه الاختبارات ما يلي:

1. التكرارات والنسب المئوية، لوصف خصائص أفراد العينة.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة، ثم حساب المتوسط العام لكل محور.

3. تعبئة إجابات أفراد العينة الاستطلاعية في البرنامج وإجراء اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) للتحقق من درجة ثبات الاستبانة.
4. إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية وفق متغيرات المؤهل العلمي والجنس.
5. إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية وفق متغير سنوات الخبرة للمعلم.

نتائج الدراسة

يحتوي هذا الفصل على تحليل البيانات وفحص فرضيات البحث، عن طريق الإجابة عن أسئلة البحث وعرض أهم نتائج أداة الدراسة (البحث) التي تم الحصول عليها من خلال إجراء الاختبارات الإحصائية، ثم تطبيق الاختبارات الإحصائية على البيانات المتعلقة بأسئلة الأداة وأقسامها؛ إذ تم استعمال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ للتوصل إلى نتائج البحث

قبل إجراء الاختبارات الإحصائية لفحص فرضيات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محافظة طولكرم والجداول (2-4) توضح ذلك:

أولاً: المجال الأول: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد من وجهة نظر المعلمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أرى أن الطريقة الاستقرائية مناسبة في تدريس القواعد لطلبة المدارس على اختلاف صفوفهم.	3.8911	.84736	مرتفعة
2	تنمي الطريقة الاستقرائية مهارات الطلبة اللغوية المختلفة.	4.0891	.60165	مرتفعة
3	أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية يسهل فهم الطلبة لدروس القواعد.	3.9010	.92201	مرتفعة
4	أرى أن استخدام الطريقة الاستقرائية يسهل على المعلم شرح دروس القواعد للطلبة.	3.9505	.60624	مرتفعة
5	تبسط الطريقة الاستقرائية دروس القواعد المختلفة للطلبة.	4.0297	.62379	مرتفعة

مرتفعة	68390.	3.8515	أرى أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	6
مرتفعة	75361.	4.1782	أرى أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد تساعد في جذب انتباه الطلبة للمعلم أثناء الشرح.	7
مرتفعة	74807.	4.0198	أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد يثبت المعلومات في أذهان الطلبة لأطول فترة ممكنة.	8
مرتفعة	78866.	3.9109	يشجع توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد للطلبة على المشاركة.	9
مرتفعة	76054.	4.0396	أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد يساعد الطلبة على تذكر المعلومات.	10
مرتفعة	55444.	3.9861	المجموع	

تشير نتائج الجدول السابق أن الدرجة الكلية في مجال توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد عند معلمي محافظة طولكرم قد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.9861) وبانحراف معياري (55444) وهي درجة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (7) والتي نصها (أرى أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد تساعد في جذب انتباه الطلبة للمعلم أثناء الشرح) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.1782) وعلى انحراف معياري مقداره (75361) وهو مستوى مرتفع. ولقد حصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها (أرى أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس القواعد تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة) على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.8515) وعلى انحراف معياري مقداره (75361) وهو مستوى مرتفع أيضاً.

ثانياً: المجال الثاني: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات توظيف الطريقة الاستقرائية

في دروس الإملاء من وجهة نظر المعلمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ملاءمة الطريقة الاستقرائية في تدريس الإملاء لطلبة المدارس على اختلاف أعمارهم.	3.9109	92843.	مرتفعة
2	أعتقد أن الطريقة الاستقرائية تطور مهارات الطلبة الإملائية المتنوعة.	4.0099	60819.	مرتفعة

مرتفعة	59436.	4.1287	أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية ييسر فهم دروس الإملاء للطلبة.	3
مرتفعة	69653.	4.0693	تيسر استخدام الطريقة الاستقرائية على المعلم خطوات تدريس الإملاء للطلبة.	4
مرتفعة	71863.	3.9406	أرى أن الطريقة الاستقرائية تسهل تدريس مهارات الإملاء المختلفة للطلبة.	5
مرتفعة	58276.	3.9802	يسهم توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	6
مرتفعة	74155.	4.0099	أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس الإملاء تساعد في جذب انتباه الطلبة للمعلم أثناء الشرح.	7
مرتفعة	74102.	4.0297	أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس الإملاء يثبت المعلومات في أذهان الطلبة لأطول فترة ممكنة.	8
مرتفعة	78096.	4.0099	يشجع توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس الإملاء الطلبة على المشاركة.	9
مرتفعة	73619.	3.9109	يساعد توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس الإملاء الطلبة على تذكر المعلومات.	10
مرتفعة	56107.	4.0000	المجموع	

تشير نتائج الجدول السابق أن الدرجة الكلية في مجال توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء من وجهة نظر معلمي محافظة طولكرم قد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.0000) وبانحراف معياري مقداره (56107.) وهي درجة مرتفعة، ولقد حصلت الفقرة رقم (3) والتي نصها (أعتقد أن توظيف الطريقة الاستقرائية ييسر فهم دروس الإملاء للطلبة) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.1287) وبانحراف معياري مقداره (59436). بينما حصلت الفقرة رقم (10) والتي نصها (يساعد توظيف الطريقة الاستقرائية في شرح دروس الإملاء الطلبة على تذكر المعلومات) على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.9109) وبانحراف معياري مقداره (56107.) وهي درجة مرتفعة أيضًا.

ثالثاً: خلاصة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجالات أداة الدراسة

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمحاور الاستبانة

الرقم	المجال	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	المستوى
1	المجال الأول: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد	3.9861	.55444	مرتفع
2	المجال الثاني: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء	4.0000	.56107	مرتفع
	المجموع الكلي	3.9931	52868.	مرتفع

تشير نتائج الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الطلبة في محافظة طولكرم جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.9931) وبانحراف معياري مقداره (52868). وهذه النتيجة مرتفعة، بينما كان المتوسط الحسابي للمجال الأول والثاني (3.9861، 4.0000) على التوالي وبانحراف معياري لكل المجالين (.55444، .56107) على التوالي وتعتبر هاتين النتيجتين أن كلا المجالين حصلوا على درجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير خبرة المعلم
لفحص تلك الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي (ANOVA) الأنوفا لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تبعاً لمتغير الخبرة. وتوضح الجدول (5-6) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية

جدول(5): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة لتوظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير خبرة المعلم

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
المجال الأول: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد	بين المجموعات	3.139	2	1.570	5.573	.005
	داخل المجموعات	27.601	98	.282		
	المجموع	30.741	100			
المجال الثاني: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء	بين المجموعات	2.161	2	1.080	3.611	.031
	داخل المجموعات	29.319	98	.299		
	المجموع	31.480	100			
المجموع	بين المجموعات	2.594	2	1.297	5.013	.008
	داخل المجموعات	25.356	98	.259	5.013	0.008456
	المجموع	27.950	100			

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تبعاً لمتغير الخبرة في الاستبانة ككل وفي كلا المجالين حيث جاءت قيمة (ف) للاستبانة ككل تساوي (5.013) بقيمة احتمالية (0.008456) وهذه النتيجة أصغر من (0.05) فتصبح النتيجة دالة إحصائياً، كما جاءت قيمة (ف) في المجال الأول والمجال (5.573، 3.611) على الترتيب وكانت قيمة الدلالة للمجال الأول والثاني (0.005، 031) على الترتيب.

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية (LSD) لنستطيع تحديد سبب وجود الفروق في اتجاهات المعلمين حول توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريسهم للمادة اللغة العربية لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية، والجدول الآتي يوضح ذلك

الجدول (6) الاختبار البعدي (LSD) لكشف الفروق بين اتجاهات المعلمين حول توظيف الطريقة الاستقرائية لتدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الطلبة

مجالات الاستبانة	اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس الطلبة لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد	من (سنة إلى أقل من خمس سنوات) - من (عشر سنوات فأكثر)	.51812	0.002509	دالة إحصائية
	من (5 - أقل من 10) - (أكثر من 10 سنوات)	0.423333	0.004	دالة إحصائية
	من (سنة إلى أقل من 5 سنوات) - من (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)	.09478	0.468199	غير دالة إحصائية
المجال الثاني: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء	من (سنة إلى أقل من 5 سنوات) - من (10 سنوات فأكثر)	.45725	0.009221	دالة إحصائية
	من (5 سنوات - أقل من 10 سنوات) - من (10 سنوات فأكثر)	0.301667	0.042812	دالة إحصائية
	من (5 سنوات - أقل من 10 سنوات) - من (سنة إلى أقل من 5 سنوات)	-0.155580	0.248940	غير دالة إحصائية
جميع محاور الاستبانة	من (سنة إلى أقل من 5 سنوات) - من (10 سنوات فأكثر)	0.487681	0.002974	دالة إحصائية
	من (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) - من (10 سنوات فأكثر)	0.362500	0.009338	دالة إحصائية
	من (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) - من (سنة إلى أقل من 5 سنوات)	-0.125181	0.318097	غير دالة إحصائية

تبين لنا بعد التدقيق في الجدول السابق في الاستبانة ككل وفي كلا المجالين أن الفروق كانت لصالح المعلمين من ذوي الخبرة من سنة إلى (5) سنوات عند مقارنتهم

مع المعلمين أصحاب الخبرة من (10) سنوات وأكثر، بينما عند مقارنتهم ما بين المعلمين أصحاب الخبرة من (5 سنوات - 10 سنوات) مع المعلمين أصحاب الخبرة من (10) سنوات وأكثر ستكون الفروق لصالح أصحاب الخبرة من (5 سنوات - أقل من 10 سنوات)، بينما لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين في توظيف الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية عند مقارنة ما بين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من 5 سنوات) مع أصحاب الخبرة من (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، وينطبق هذا الأمر على الاستبانة ككل وعلى المجال الأول وعلى المجال الثاني أيضاً

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المعلم وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضية واختبارها تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، ونتائج الجدول (7) تظهر ذلك:

الجدول (7) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المعلم

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	علمية ن = 49		إنسانية ن = 52		الكلية المجالات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.027211	2.241723-	.64866	3.8612	.42146	4.1038	المجال الأول: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد
0.136889	1.499644-	.62015	3.9143	.49151	4.0808	المجال الثاني: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء
0.051493	-1.971193	.59752	3.8878	.43739	4.0923	الدرجة الكلية

يتضح من نتائج الجدول السابق بالنسبة للاستبانة ككل وللمجال الثاني أنه لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية حيث كانت قيمة (ت) في الدرجة الكلية (1.971193) وعلى مستوى دلالة مقداره (0.051493) وكما كانت قيمة (ت) في المجال الثاني على (-1.499644) وعلى مستوى دلالة (0.136889)، بينما كان هناك فروق في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية حيث كانت قيمة (ت) في المجال الأول (-2.241723) وكان مستوى الدلالة يساوي (0.027211).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

لفحص هذه الفرضية والتأكد من مدى صحتها تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، ونتائج الجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي للمعلم

المؤهل العلمي	بكالوريوس وأقل ن = 45		ماجستير فأعلى ن = 56		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المجال الأول: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس القواعد	3.9622	.67261	4.0054	.44289	-0.386953	0.699622
المجال الثاني: توظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء	3.9689	.64449	4.0250	.48850	-0.497658	0.619829
الدرجة الكلية	3.9656	.62111	4.0152	.44547	-0.467010	0.641519

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الدرجة الكلية و كلاً من المجالين الأول والثاني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف الطريقة الاستقرائية لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم، فقد كانت نتيجة (ت) للمجال الأول والثاني والدرجة الكلية كما يلي (-0.386953، -0.497658، -0.467010) بالترتيب، وكانت قيمة الدلالة للمجال الأول والثاني والدرجة الكلية كما يلي (0.699622، 0.619829، 0.641519) بالترتيب.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى وجهات نظر المعلمين حول توظيف الطريقة الاستقرائية لتنمية مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية، وبعد التدقيق في جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستبانة ككل وكل فقرة وكل مجال تبين لنا أن اتجاهاتهم نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في الاستبانة ككل مرتفع وكان المستوى مرتفع في كل مجال على حدى، وكان مستوى كل الفقرات في كلا المجالين مرتفع أيضاً ويعزى ذلك إلى أهمية دور الطريقة الاستقرائية في تنمية

مهارات الطلبة في مادة اللغة العربية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج جميع الدراسات السابقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير خبرة المعلم

تشير النتائج التي عرضت في الجدول رقم (5) بوجود فروق بين اتجاهات المعلمين حول توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الطلبة لصالح المعلمين من سنة إلى أقل من (5) سنوات بعد مقارنتهم مع المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، وكانت لصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات بعد مقارنتهم مع المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، لكن لم يكن هناك أي فروق بين المعلمين أصحاب الخبرة ما بين سنة إلى (5) سنوات بعد مقارنتهم مع المعلمين أصحاب الخبرة من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات ويعزى ذلك إلى أن المعلمين أصحاب الخبرة من سنة إلى أقل من (10) سنوات يكونوا في بداية مشوارهم العملي وفي أوج نشاطهم وهم الفئة الأكثر تحملاً وصبراً على الطلبة؛ لذلك كان هناك فروق ما بين الفئتين الأولى (سنة إلى أقل من خمس سنوات) والثانية (من خمس سنوات إلى أكثر من عشر سنوات) مع الفئة الثالثة (أكثر من عشر سنوات)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المعلم

بعد التدقيق في الجدول رقم (7) تبين لنا أن النتيجة الكلية للمجال الثاني والمختص بتوظيف الطريقة الاستقرائية في دروس الإملاء لم يكن هناك أي فروق في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس الطلبة لتنمية مهاراتهم في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج منها المعلم ويعزى ذلك الاتفاق بين المعلمين على اختلاف الكلية التي تخرج منها المعلم إلى أن الطريقة الاستقرائية مناسبة لتدريس الطلبة لتنمية مهاراتهم في اللغة العربية، لكن كان هناك فروق بين المعلمين على اختلاف الكلية التي تخرج منها المعلم في المجال الأول والمختص في توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد لصالح الكلية الأدبية ويعزى ذلك إلى أن المعلم الذي يدرس اللغة العربية قد تخرج من الكلية الأدبية ويدرك أهمية الطريقة الاستقرائية في تدريس الطلبة لدروس القواعد

لكن المعلم الذي تخرج من الكلية العلمية فهو لم يَدْرُس الطريقة الاستقرائية في تدريس اللغة العربية في جامعه، ولا يُدْرَس الطلبة لغة عربية بالطريقة الاستقرائية وبسبب كل ذلك حدث هنالك فروق في اتجاهاتهم نحو توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس الطلبة لدروس القواعد.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة على تطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

بعد النظر في الجدول رقم (8) تبين أنه لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمين حول توظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس الطلبة لتنمية مهارات الطلبة في اللغة العربية ويعزى ذلك إلى أهمية الطريقة الاستقرائية في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الطلبة المختلفة.

وتوصي الدراسة بعدة أمور وهي:

1. أن تتوخى وزارة التربية أن توضح للمعلمين الطريقة الاستقرائية بشكل موسع في دليل المعلم.
2. أن تتوخى الجامعات أن تدرس الطلبة على كيفية توظيف الطريقة الاستقرائية في التدريس.
3. قيام مديريات التربية أن تعقد دورات للمعلمين حول طريقة تفعيل الطريقة الاستقرائية.
4. قيام المعلمين بتوظيف الطريقة الاستقرائية في تدريس الطلبة لتنمية مهاراتهم المختلفة.

المصادر والمراجع

أملنا، ديني، فعالية الطريقة الاستقرائية في تعليم الإملاء على أساس مهارة التفكير العليا (الدراسة التجريبية لدى الطالبات بمعهد المخلصين باتوا)، أندونيسيا، 2023.

الحرايزة، مرام، فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية الإستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في العاصمة عمان، الأردن، 2020.

حمد الله، أمل، أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة اللغة العربية، الأردن، 2016.

الرامنه والكريمين والدباس، عصري ورائد وخولة، أثر استخدام الأسلوب الاستقرائي على التحصيل الدراسي في العلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، الأردن، 2016.

سايفوراهمان، اذيفاه، تنفيذ الطريقة الاستقرائية في تعليم المواد اللغوية العربية،

أندونيسيا، 2019.

ستيوان، حسني، تطوير كتاب الكافي لمادة النحو بالطريقة الاستقرائية في معهد
الأم الثانوي الإسلامي بمالانج، أندونيسيا، 2019.

سيف الرحمن، عاطفة، تنفيذ الطريقة الاستقرائية في تعليم المواد اللغوية
العربية، تنزانيا، 2019

العتابي، عماد، برنامج تدريبي ارشادي بالطرق القياسية والاستقرائية لاكتساب
اللغة العربية لغة ثانية لدى عينة من المغتربين، العراق، 2019.

الفاربي، محمد، تطوير كتاب الكافي لمادة النحو بالطريقة الاستقرائية من خلال
خريطة المفاهيم في مدرسة الأم الثانوية الإسلامية مالانج، أندونيسيا، 2023.

الفردوسية، ولدة، إعداد مواد الإملء باستخدام الطريقة الاستقرائية عبر الفيديو
لطلبة المدرسة الثانوية الحكومية (2) سيتوبونجو، أندونيسيا، 2023

فيوزان، موه، تصميم تطوير الوسائط التعليمية الإلكترونية لتدريس النحو العربي
على أساس الطريقة الاستقرائية، أندونيسيا، 2022.

قمر الدين، فريد، تطبيق الطريقة الاستقرائية على مهارة قراءة طلاب البرنامج
الإعدادي بجامعة عبد الله فقيه الإسلامية غرسيك، 2021.

طرائق تعليم عناصر اللغة العربية ومهاراتها للناطقين بغيرها

- بحث في الأسس والمفاهيم -

ذة: سكيّنة صبران

جامعة محمد الخامس -المغرب

ترتبط طرائق تعليم اللغة باستراتيجيات معرفية واجتماعية وثقافية، علاوة على استخدام استراتيجية الترجمة وربطها بالسياق حينما يتعلق الأمر بطرق تعليم اللغة للناطقين بغيرها

إذ يسهم اكتساب المتعلم لهذه الاستراتيجيات منحه قدرة فعالة ذات أهمية باللغة اعتبارا لكونها منطلقا قويا لتعلمه للغة الهدف تماشيا موازاة مع مستوى تحصيله الدراسي للغة مغربيا ونفسيا واجتماعيا

ويرتبط تحقيق مسار التعلم باعتباره عملية مركبة بمدى ملائمة الاستراتيجية المعتمدة التي يكون للمعلم (المدرس) وعي بمدى تطبيق خطواتها الإجرائية، منطلقا في ذلك من العناصر المكونة للبناء المعرفي العام والوعي بأساليبه وطرق بنائه، « والمدرس الناجح هو الذي يطور مهاراته في اكتشاف استراتيجيات المتعلم الجيد داخل الفصل ويعمل على تقويم تعلم تلامذته للغة بصفة دائمة. ويقتضي هذا الإجراء توافر المتغيرات الثلاثة: المتعلم واللغة الهدف والسياق » (عبد النوري، أبريل 2016، صفحة 124).

إن الاستفادة بما تقدمه استراتيجيات التعلم الملائمة باعتبارها رافعات قوية في سبيل إرساء أسس بيداغوجية منسجمة الأركان - تتماشى وفق الطرق الديدكتيكية المختارة والمتبعة - من شأنها تحسين أداء المتعلم والرفع من كفاءته التعليمية، ويتأتى ذلك عن طريق الإلمام بنظريات التعلم واستراتيجياته قصد كسب المعارف والمهارات الملائمة لكي تستجيب لمدى متطلبات المتعلم على المستويين العقلي والوجداني، ذلك بأن « نجاح العملية التعليمية يتوقف على عمل المدرس بمبادئ السيكلوجيا ذات التوجه المعرفي، التي أصبحت شرطا أساسيا لتحسين جودة التعلم، نظرا لتركيزها على عناصر ومتغيرات جديدة مؤثرة في سيرورة الاكتساب، فالطفل لم يعد صفحة بيضاء (السلوكية)؛ ولا وجدانا منفعلا (التحليل النفسي)؛ أو ذاتا حسية - حركية ليست متفاعلة (التكوينية)؛ بل أصبح ذاتا عارفة ومفكرة، نشطة ومتفاعلة، متأثرة ومؤثرة » (عبد-الحسن، أكتوبر 2012، صفحة 54)

إذن، هناك ارتباط وطيد بين فعل التدريس وتطوير القدرة على التعلم، ويتم ذلك عن طريق توفير كل الشروط وتيسير الظروف المساعدة التي تحفز المتعلم

على إعمال قدراته الذهنية وتنمية استراتيجيات تعلم فعالة ومتطورة في أفق بناء كفاياته التعليمية وجعله مشاركا وفاعلا في إنجاز المهام والأنشطة المدرسية (العلوي-الأمراني، مارس 2011، الصفحات 108-88) يقودنا الكشف عن التزود بهذه الاستراتيجيات، باعتبارها إطارا مرجعيا إلى تحديد أسس علاقة الكفايات اللغوية (عناصر اللغة) بالمهارات اللغوية على المستوى الـديداكتيكي، والحق أن صلة ذلك بالكفايات المعرفية وأسسها العامة من شأنه أن يمهد لطرائق تععيدية جديدة وإرساء أسس منهجية ديداكـتيكية تسهم بشكل فعال في إثراء سبل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ذلك بأن عناصر اللغة والمهارات اللغوية تعتبر أعمدة أساسية تعبر عن مدى تمرس المعلم وأهليته وتدريبه وتطوير أساليبه من خلال اكتساب الإعداد اللغوي والعلمي والتربوي، ولن يتأتى ذلك إلا بتوفر مجموعة من الأسس.

1 - الأسس:

تسهم هذه الأسس في شحذ الأبعاد المعرفية والذهنية للمعلم، وتمنحه القدرة على الاستجابة للخصائص الأساسية والاستعدادات المعرفية قصد تسهيل مأمورية اندماج المتعلم في مختلف الوضعيات التعليمية باعتبارها المدخل الأساس الذي يتوجب تطويره الى جانب توفير الشروط المساعدة التي بإمكانها تحفيز المتعلم والدفع به نحو إعمال العقل واستثمار قدراته الذهنية وتنمية مهاراته في أفق بناء كفاياته التعليمية.

أ - أسس الكفايات المعرفية:

بدءاً، نؤكد أن مفهوم الكفايات غالبا ما يتقاطع مع جملة من المفاهيم الأخرى، مثل: القدرة: (CAPACITE)؛ والمهارة (HABILITE)؛ والاستعداد (Aptitude)؛ والإنجاز (Performance) (الخلوفي-ادريس، 2017، الصفحات 31-24)، ذلك بأن الكفاية حسب لحسن مادي، هي: «أداة مكتسبة تسمح بالفعل في سياق نشاط محدد ويتكون محتواها من معارف ومهارات ومواقف مندمجة بشكل مركب، لا وجود لها في ذاتها، فهي مرتبطة في الظهور بالنشاط المهني الذي تشكلت من أجله، إنها تسمح بوضع منهاج لها في ذاتها» (مادي-الحسن، 2001، صفحة 5)

إذ أصبح من الضروري أن تلعب مدارس تكوين المعلمين دورا رئيسا في ترسيخ برنامج تكويني لتأصيل تكوين علمي يتضمن أهم الإجراءات المتعلقة بالمهارات ومختلف القدرات اللازمة للتكوين، هذا الأخير يعد منطلقا لاكتساب الكفايات والقدرات الأساسية باعتبار أن المعلم (المدرس) هو مفتاح العملية التربوية

لأن التكوين في مجمله هو «مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الـديداكتيكية التي يكون هدفها اكتساب المعارف (معلومات، مهارات، مواقف...) من أجل ممارسة مهنة أو عمل، وتشمل مجموع المعارف النظرية التي تجعل شخصا

قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة » (الفراي-عبد-اللطيف وآخرون، 1994، صفحة 149)

لعل امتلاك الكفايات والتمرس عن طريق التكوين من شأنهما أن يؤسسا لمنظور جديد للممارسة التعليمية ويسهما في الإدماج الوظيفي للمعارف تبعا للوضعية التعليمية، والتعليمية، والتمكن من حل المشكلات، ولقد جاء في تعريف ماكدونالد عن الكفاية بأنها « تتكون من مكونين: مكون معرفي يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والإجتهادات والقراءات التي تتصل بالكفاية؛ ومكون سلوكي يتمثل في مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساسا في إنتاج المعلم الكفاء » (الشيخ-علي-بن-ابراهيم)

بعد ربط الكفايات بمفاهيمها المختلفة وبأطرها التكوينية من مدارس للمعلمين وتكويناتهم ومدى ارتباطها بمختلف القدرات والمهارات والتمرس عن طريق التكوين من خلال المكونين المعرفي (Cognitiviste) والسلوكي (Behavoiriste) (الدريج-محمد، أكتوبر 2000) : لا بد لي أن أشير إلى أن لفظ كفاية (Compétence) يعتبر من الألفاظ التي ترتبط بالمفاهيم الحديثة داخل الحقين : السيكلوجي والبيداغوجي على حد سواء، ما دامت تسعى في جوهرها إلى تحقيق أعلى درجة من التكيف ، فهي من هذه الزاوية تتداخل مع العديد من المفاهيم ، أهمها مفهوم الذكاء ، باعتبار أن الذكاء أساس كل عمليات التكيف مع الحياة الدراسية والاجتماعية (غريب-عبد-الكريم، 2004).

وبذلك يتوسع نطاق الكفاية لينشغل مفهومها بأوليات تتمثل في القدرات والمعارف ومواجهة الوضعيات، ذلك بأن عملية تعبئة القدرات تتطلب منهجيات ديداكتيكية ووضعية تعليمية ملائمة ترتبط بتقنيات معينة لتحويل وتعبئة المعارف بدلا من مراكمتها، فنحن نتعلم الحساب لحل المسائل ونتعلم القواعد لنتمكن من صياغة نص ما. فالكفاية تعد مدخلا أساسيا لتطوير المهنة، كما تعتبر منفذا نحو تأسيس الفعل التكويني للرفع من مردودية فعالية الجودة والجدة - يتبين لنا في النهاية بأن هناك إجماعا شبه تام على أن « الكفاية عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيورورات المعرفية، فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي يستطيع بها الفرد استخدام مختلف أنواع المعارف وأشكالها وخاصة المعارف اللغوية والرياضية والتواصلية » (احرشاو-الغالي، 2004)

ب: الأسس العلمية والثقافية

تتفق جل النظريات التربوية على أن المعلم يشكل العنصر الأساس في العملية التعليمية / التعليمية، كما يعد حجر الزاوية في كل نظام تربوي. فعن طريق تشبعه بأسس علمية وتوسيع مداركه الثقافية، سيحقق غايات متعددة تعتبر قيمة مضافة تجد طريقها إلى التدريس أثناء التفاعل الصفوي مما يضفي توصيفات ثرية لأنشطة التدريس وإدراك التمايز بين المتعلمين وتطويع السبل الناجعة في طرق تلقين اللغة

العربية، خصوصاً لغير الناطقين بها وذلك بإنماء قدراتهم ومهاراتهم الذاتية كما أن إدراك المعلم للعوامل السوسيو-ثقافية من شأنها أن تحفزه على امتلاك خاصية اللغة بتوظيف استراتيجيات تعلم اللغة التي تمكن المتعلم من أن يولي اهتماماً خاصاً وتفاعلاً وقابلية لاستيعابها، ويتم ذلك كله بموازاة مع المستوى اللغوي والمعرفي والاجتماعي والنمائي قصد امتلاك المتعلم للمعارف الضرورية لتعلم اللغة / الهدف

ترتبط الأسس العلمية باستيعاب المعلم لثقافة المجتمع وواقعة الاجتماعي، ذلك بأن «المعلم رائد اجتماعي ينقل ثقافة المجتمع وحضارته إلى الأجيال الصاعدة من أجل الحفاظ عليها واستمرارها، إلى جانب أنه يتوجب عليه ربط الدروس النظرية قدر الإمكان بالواقع الاجتماعي وبالحياة الواقعية من أجل تقريب فهمها للتلاميذ، ومن خلال فهم المعلم للواقع الاجتماعي والحياتي للمجتمع يتمكن من معرفة ورصد كل العادات والأفكار والمعتقدات السيئة فيه فيعمل على محاربتها عن طريق تقديمها للتلاميذ ونصحهم بعدم اتباعها» (مسعودان-أحمد، أبريل 2008، صفحة 38) علاوة على هذا المعطى الداخلي فإن هناك معطى خارجياً ومشكلة أخرى تعترض سبيل المعلم الذي يقوم بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تتمثل في كون ثقافة الأجانب - غير العرب الذين نشأوا في بيئات مختلفة وتشبعوا بتقاليد وثقافة مختلفة - تختلف عن الثقافة العربية الإسلامية

ج: أسس الإعداد التربوي (البيداغوجي والديداكتيكي)

يستدعي الحديث عن الإعداد التربوي سواء على المستوى البيداغوجي أم الديداكتيكي استحضار خلفية التكوين التربوي وإعداد المعلم المدرس للغة العربية لغير الناطقين بها، ولن يتم الكشف عن هذه الأسس إلا بالإقرار بأن العملية تشترط وجود مكونات ومستويات ثلاثة، ألا وهي: المادة والمعلم والمتعلم؛ ذلك بأن المادة تتمثل في اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية؛ أما معلم هذا النوع من تدريس اللغة، فيجب أن يحظى بتكوين معرفي وتربوي وتقني وإعداد نظري وميداني ينطلق من المعرفة اللغوية ومهاراتها العملية الإجرائية؛ أما المتعلم، فوجب الوقوف عند بعض خصائصه من حيث السن والاهتمام والوضعيات الاجتماعية الثقافية وكذا الغاية من عملية التعلم

ولن يتأتى أمر الإعداد التربوي إلا بتوفر عدة عناصر، لأن «العالم قد يكون بحراً في علمه، ولكنه قد لا يكون معلماً بدرجة توازي ما لديه من علم، فنقل العلم إلى المتعلم يحتاج إلى مهارة، فهل يستطيع العالم الذي لا يملك الأسلوب المناسب للتعليم تطوير نفسه في هذا المجال؟» (الرحمن، 2015، صفحة 12).

وعن أساليب هذا الارتقاء والعناصر الأساسية المرتبطة به، يرصد عبد الرحمن بن أحمد الفوزاني بعض هذه الأنواع المتمثلة في

● التأهيل الذي يسمى أحيانا بالإعداد المتعلق بالمتعلم، أي الإعداد اللغوي والعملي والتربوي

● التدريب الذي يتم عبر الدورات التدريبية وأوراش العمل.

● التطوير الذي يرتبط بالوسائل والأساليب المختلفة التي تنمي شخصية المعلم وتنمية معلوماته وقدراته العلمية والمهنية وذلك قصد تحسين مستواه اللغوي شفوياً وكتابياً

وتحتل مسألة الإعداد والتدريب مكانة هامة خصوصاً لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لما لذلك من أهمية بالغة ودور فعال للمعلم في العملية التعليمية، كما أن إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه مهنيًا يجب أن يشتمل في حده الأدنى على عناصر أساسية أخرى تتمثل في:

● الإعداد اللغوي

● الإعداد العلمي

● الإعداد التربوي

● التدريب الذاتي (الفوزان-عبد-الرحمن-بن-ابراهيم).

د- أسس الكفاية اللغوية

عن طريق الإعداد اللغوي، يتم تحديد المعارف المتصلة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وذلك بالإلمام الشامل بالمهارات المختلفة والمعلومات المتعلقة بنوعية اللغة / الهدف وتاريخها وثقافتها واعتماد مهارات التفكير وتطبيقاتها المختلفة من استكشاف ومناقشة وتحليل وتقريبها للمتعلم قصد تطوير الأداء الوظيفي باستثمار الملاحظة والمقاربة والاستنتاج على مستوى الإنجاز

وبالنظر إلى اختلاف طبيعة اللغة الأم (العربية) عن اللغة الثانية ، سواء بحمولتها الثقافية أم من حيث جوهرها ومحتواها أو صيغها الصوتية والصرفية والتركيبية، فإن تمتع المعلم بكفاءة لغوية من شأنه أن يدرك أبعاد المكونات اللغوية وعناصرها، ذلك بأن تعلمها يختلف على مستوى اللسانيات التطبيقية حينما يتعلق الأمر بالمناحي الصوتية والمعجمية والدلالية ، علاوة على التمايز الموجود بين متعلمي اللغة العربية عبر مستويات مختلفة : السن والجنسيات والبعد الثقافي ودرجة الاستيعاب ، لذا وجب اختيار متن لساني يتماشى محتواه مع هذه الخصوصيات

ذلك بأن اللغة سواء المنطوقة منها أم المكتوبة تتضمن عناصر ومكونات يتم بواسطتها التعبير عن أفكارنا وتواصلنا مع الآخرين، ويرصد علي سامي الحلاق هذه العناصر في

· « الصوتيات (Phonèmes): الصوتية هي أصغر وحدة من وحدات الكلام وهو ما يطلق عليه اللغويون (فونيمات) أو الصوتيات، واللغة الواحدة تتكون من عدد محدود من الوحدات الصوتية يتراوح عددها في أكثر اللغات بين الثلاثين والأربعين (...)»

المقاطع (Morphèmes): المقطع أصغر وحدة في اللغة تحمل معنى، وهذه المقاطع تنتظم وفق مجموعة من الضوابط الصرفية، مثل الأبنية والسوابق واللاحق، فتكون لكل مجموعة سماتها البنيوية ومحتواها الدلالي (...)

التركيب والصيغ (Syntax): وهي مجموعة القواعد التي تمكننا من تكوين جمل نتواصل بواسطتها مع الآخرين، ويسمى هذا علم دلالات الألفاظ وهو عبارة عن مجموعة من القواعد التي تستخدم لاستخراج معاني من الحروف والكلمات وأحياناً الجمل

الدلالات (Sémantic): وتتضمن معرفة دلالات الكلمات المعبرة عن الأشياء، والعلاقات، والمتغيرات والكلمات، فاللغة تتكون من أصوات ووحدات صغيرة ذات معنى، وقواعد معينة تجمعها لتكون جملة ذات معنى نتواصل بواسطتها، والجمل ينبغي لها أن تحمل دلالات» (الحلاق-علي-سامي، 2019، الصفحات 44-45)

إن أخذ العناصر السالفة الذكر بعين الاعتبار تمكننا من رسم معالم المعلم المنشود، إذ يشكل « تكوينه اللغوي والتربوي هذا ركيزة أساسية لهرم كيانه التعليمي ضامناً لنجاعة طرائقه ونجاحه في العملية التعليمية، حيث يصبح مقتدراً على مراقبة أساليبه وتقنياته، والتصرف الواعي في استعمال الوسائل التعليمية وحذقه لتقييم مدى الصواب والخطأ والنجاح والإخفاق؛ فالتعديل لما يجب تعديله والدعم لما يجب دعمه » (السويسي-رضا، صفحة 13)

إذن، هناك فرق بين تعليم اللغة لأهلها (العرب) وتعليمها لغير أهلها (الأجانب). ومراعاة للشروط السابقة فإن علم اللغة التطبيقي يقتضي إدراك هذا الفرق، فمن نشأ في بيئة عربية وتشبع بثقافتها وروحها وألف سماع أصواتها ومفرداتها وتراكيبها فهو لا يحتاج إلا إلى تعلم كيفية القراءة والكتابة « بينما في المقابل يحتاج متعلم العربية من غير أهلها إلى كل ذلك، فقد لا يستطيع تمييز بعض أصواتها، ولا يعرف معناها، ولا يستطيع استعمالها في تركيب صحيح، ويصعب عليه فهمها عند سماعها، كما يصعب عليه استعمالها في كلامه، ويصعب عليه أيضاً قراءتها وكتابتها، ولهذا يحتاج إلى تعلم عناصر اللغة الثلاثة: (الأصوات والمفردات والتراكيب)؛ ومهاراتها الأربع: (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، بينما لا يحتاج أهل اللغة في الأساس وفي الغالب إلا إلى مهارتي القراءة والكتابة « (الفوزان-عبد-الرحمن-بن-ابراهيم، صفحة 23).

2 : المفاهيم

لئن ساد الحديث في مجال تعليم وتدريس اللغة العربية عن العلاقة بين الكفايات وربطها بالمجال البيداغوجي؛ فإنه قلما تم التطرق إلى علاقة الكفايات اللغوية (عناصر اللغة) بالمهارات اللغوية - ديداكتيكية كما أشرت إلى ذلك في البداية. إذ تمثل المكونات السابقة إطارات مرجعية وتعتبر روافد مهمة تسهم بشكل

فعال في العملية التعليمية / التعليمية.

فبعد رصد الخلفية المرجعية العامة، آن الأوان لإخراج الشيء عن ظله لمزاوجة الأسس بالمفاهيم على المستوى الإجرائي، حتى يتسنى لنا تبيان الاستراتيجيات المعرفية التي بموجبها سيتم اختزال تصور يؤلف بين البيداغوجي والديداكتيكي من جهة، وبين المكونات اللغوية والمهارات اللغوية من جهة أخرى وباعتبار أن الأمر يشكل بنى أساسية لسيرورة معرفية، سألبرز مستوى إدراك المكونات اللغوية والوعي بدرجات المهارات اللغوية التي يستطيع بوساطتها المعلم استثمار مختلف المعارف اللغوية والتواصلية على حد سواء وانطلاقاً من التساؤل الجوهرى حول الفروقات الأساسية بين تعليم اللغة العربية لأبنائها، وبين تعليمها للأجانب، سيقضي مني الأمر ضرورة معالجة المفاهيم تبعاً لمستويين

•المستوى الأول: تحديد بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بعناصر اللغة الثلاثة: الأصوات والمفردات والتراكيب (مكونات اللغة) باعتبارها مدخلا يعين على تعلم مهارات اللغة

•المستوى الثاني: الذي يعتبر موصول الصلة بالمستوى الأول وترتبط مفاهيمه بأسس العناصر السابقة، وتتمثل في مكونات (المهارات اللغوية).

المستوى الأول: مكونات اللغة:

1 - الأصوات:

يعرف ابن سنان - في «سر الفصاحة» - الصوت قائلا: الصوت مصدر صات الشيء يصوت صوتا، فهو صائت، وصوَّتْ تصويتا، فهو مصوت...ويقال رجل صائت، أي شديد الصوت، وقولهم لفلان صيت، إذا انتشر ذكره، من لفظ الصوت، إلا أن واوه انقلبت ياء لسكونها وانكسار ما قبلها، كما قالوا: قيل، من القول « (ابن-سنان، 1987)

ينبغي إثر دراسة النظام الصوتي للغة أن نبه إلى الفرق بين الصوت وبين الحرف، فالصوت عملية حركية يقوم بها الجهاز النطقي وتصحها آثار سمعية معينة تأتي من تحريك الهواء فيما بين مصدر إرسال الصوت وهو الجهاز النطقي ومركز استقباله وهو الأذن، ذلك بأن دراسة الأصوات تعتبر ملاحظة للكلام ولا تعتبر دراسة للغة (حسان-تمام، 1994)

ولقد اهتم علماء العرب بدراسة الأصوات واللسان وأعضاء النطق وأجهزة الإرسال وجانب السمع وبيان وظيفة كل منها على مستوى مخارج الحروف، بدءاً من سيبويه مروراً بابن جني والأخفش وابن سينا وابن يعيش وابن الجزي، وصولاً إلى السيوطي لذلك تطرح مسألة تدريس الأصوات نطقاً وتأليفاً إشكالات متعددة على المستوى الديداكتيكي نظراً لما تتميز به اللغة العربية من خصوصيات: وما يتطلبه النقل الديداكتيكي من معرفة تعليمية تراعي في ذلك مستويات المتعلمين وثقافتهم

فإذا كان المطلوب من تدريس اللغة العربية للأجانب تحقيق مهارات لغوية تتداخل فيها جوانب حسية وحركية إلى جانب الإدراك المعرفي ، فإن العملية التعليمية/ التعليمية تقتضي تأهيل المتعلم لاستثمار قدراته الطبيعية قصد تنمية المهارات المنتظرة لبناء معارفه، فعلى مستوى الانتقال من المعرفة الصوتية العلمية إلى تعليم النطق وجب التنبيه إلى أن « النقل الديدانتيكي في اللغة لا يقتصر على ترجمة فروع الدراسة اللغوية في البحث اللغوي النظري إلى دروس وأنشطة وتمارين للوصول إلى معارف ومهارات وقدرات وكفايات، بل لابد أولاً من فك شفرة التعدد والتداخل في مكونات اللغة (الأصوات، الصرف، التراكيب، المعجم، الدلالة) من جهة: وفك شفرة تعدد مكونات التعلم وتداخلها (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة) من جهة أخرى.

وتقتضي الخطوة الأولى المذكورة تحديد المعارف التي نحتاجها في تعليم اللغة بالنسبة لكل مكون، كالبحث في نوعية المعارف التي يمكنها أن تفيد في تدريس النطق مثلاً، وانتقائها من مباحث علمي الاصواتية (Phonétique) والصواتية (Phonologie) (علم-الأصواتية). وإذا كانت هذه العملية شبيهة بالنقل الديدانتيكي لتدريس العلوم، فإن خصوصيتها تكمن في أننا نراعي في نقلها مستويات تداخلها مع مكون آخر هو الصرف، وقد تتداخل مع التركيب أيضاً في عدد من الحالات (النهبي-ماجدولين)

لأن غرض تعليم اللغة للناطقين بغيرها ليس نقل المعرفة العلمية للأصوات بقدر ما هو تعليمهم النطق السليم للغة المدرسة، ومراعاة مخارج حروفها قصد تحقيق المهارات المستهدفة لدى المتعلمين الأجانب المعنيين من ناحية تمثل النطق، خصوصاً مع الصوامت الأكثر صعوبة، وتحقيق الأداء المطلوب « بما يتطلبه من اهتمام بحاستي السمع والنطق لدى المتعلم، مع تقوية الجانب السمعي الإدراكي للأصوات، وكذا ترسيخ مهارة المقارنة وإدراك الفروق بين الأصوات المتقاربة مخرجاً، المتعارضة من حيث إحدى السمات المميزة المحددة للفرق الأساسي بينها» (النهبي-ماجدولين).

فلكل لغة نظامها الصوتي أو الفينولوجي الخاص بها، يرتبط ببنيتها ويحافظ على سلامتها من الاختلالات النطقية والإملاء، خصوصاً وأن اللغة العربية لغة غنية بالأصوات

لذا وجب على المعلم تنبيه متعلم اللغة العربية إلى اختلاف مخارج الحروف وصفاتها وتدريبه على النبر والتغيم المساييرين لنظام الفصحى الصوتي على مستوى النطق مثلاً، إن اللغة العربية تكره التأليف بين صامتين في الكلمة نفسها ولا تبدأ بصامتين متتاليتين، فنقول مثلاً في (narciss)= نرجس في حين أن لغات أخرى مثل الفرنسية تسمح بذلك، نقول في (France)= فرنسا، فنفصل بين الصامتين

المتتاليين بحركة، فصاحب اللغة الفرنسية يحول الحلقيات الحقيقية إلى حركات ، لأنه لا يحقق أي صامت من الحلق أو الحنجرة ، فغياب صوتيات حلقية في نسقه الصامت ، يضطره إلى اللجوء إلى صوتيات نسقه الصائتي (الوادي-محمد، أكتوبر 2002)

وجب أن أشير إلى أن « الأصوات في اللغة - مثلا - أو الفونيمات بشقيها الصائتي والصامتي، لانعثر عليها في اللغة إلا متحدة متفاعلا بعضها مع بعض، مكونة ما يعرف بالمقطع (Syllable)، ولعل هذا هو الذي دفع (Stenson) إلى أن يرى أن المقطع هو «الوحدة» الصوتية «الصغرى» ، إذ إنه يرفض تقسيم الكم المتصل إلى أصوات ؛ لأن الأصوات - فيما يرى - ليس لها وجود مستقل في الكلام (مختار-احمد- عمر، 1991، صفحة 161).

فإذا كانت الكفاية اللغوية هي « المعرفة المستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما، وتمكن هذه الميكانيزمات المتكلم من تكوين جمل صحيحة من جهة ومن الحكم على جمل بانها صحيحة او خاطئة من جهة، ومن الحكم على جمل بأنها صحيحة أو خاطئة من جهة أخرى... إنها مجموع القواعد التي تحكم صياغة الألفاظ في لغة ما » (Gerrard-naëf).

أما بخصوص الكفاية التواصلية التي يحتكم استعمال اللغة فيها إلى السياق الذي تجري فيه الظاهرة اللغوية، فيؤكد جرار نايف (Gerrard- Naëf) « أن الكفاية التواصلية هي مجموع القواعد التي تحكم الاستعمال الملائم للغة » (Gerrard-naëf, pp. 16-17).

من هنا وجب على المعلم امتلاك القدرة المعرفية واللغوية وتدعيمها بالقدرة التواصلية باستخدام مختلف طرق التواصل التقني قصد تبليغ واضح للدرس المستهدف

فالانطلاق من الكفاءة نحو الإنجاز هو المطلوب في مثل هذه الحالات، خصوصا في نطاق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

ويتأكد تحقيق هذا الأمر باستثمار الإرث اللساني في الحديث وما وصل إليه من نتائج تماشيا - على سبيل المثال - مع تمييز تشومسكي بين الكفاية اللغوية والأداء، أو الإنجاز الكلامي (Compétence et Performance)، واستثمارا لجهوده اللسانية جاءت جهود ديل هيمس (Hymes Dell)، الذي يعتبر أول من أدخل الكفاية التواصلية إلى حقل الديدكتيك، معرفا إياها انطلاقا من الكفاية اللسانية (زكرياء-ميشال).

أما جهود صوفي موران، فقد انطلقت -في تحديد معنائية الكفاية التواصلية - من أربع مكونات هي: (المكون اللغوي والمكون الخطابى والمكون المرجعي والمكون السوسيو-ثقافي) (Evelyne-Bernard, 1991، الصفحات 18-21)

2 - المفردات

تعد مكونات اللغة (الأصوات والمفردات والتراكيب) مدخلا يعين على تعلم مهارات اللغة؛ فالمفردات تعد عنصرا من عناصر اللغة وكلما ازدادت المفردات لدى الشخص، كلما ازدادت مهارته، خصوصا المفردات التعليمية المستهدفة، يقول التهانوي: «وأما التراكيب في اصطلاح الصرفيين، فهو جمع حرفين أو حروف، بحيث يطلق عليها اسم الكلمة، فالمركب على هذا هو الكلمة التي فيها حرفان أو أكثر» (29) (الفاروقي)، 1972، صفحة 12)

كما أن المفردات التي تتشكل بها الكلمة التي تعتبر جسر التواصل، ترتبط بفهم دلالتها واستخدامها في سياقها المطلوب لتوظيفها دلاليا

كما أن الدلالة هي اللفظ أو الكلمة على الرغم من أن المعاجم العربية تجعل «الألفاظ» ترادف «الكلمات»، إلا أن النحاة العرب حاولوا التفريق بين اللفظ والكلمة، ذلك بأنهم استشعروا مع اللفظ عملية النطق وكيفية صدور الصوت وما يستتبعه من حركات اللسان والشفيتين، فإذا ربط هذه الأصوات المنطوق بها وما يمكن أن تدل عليه من معنى تكونت في رأيهم «الكلمة» أي أن الكلمة أخص، لأنها لفظ دل على معنى (أنيس-ابراهيم)

إن توظيف الكلمة المفردة في التركيب الجملي يقرب صورة معناها ودلالاتها ويجعلها متباينة عن الكلمات الأخرى المتشابهة لها أو تقارب معناها

وعن المفردات باعتبارها عنصرا من عناصر اللغة وعلاقة الكلمة المفردة بالمعجم يؤكد أحمد الكياني بأن «الشخص تزداد مهاراته في اللغة إذا ازدادت مفرداته، لأن كفاءة مهارة لغة الشخص متوقفة على المفردات التي استوعب معانيها، وهي عند النحاة أساس الجملة والكلام وهي لفظ دال على معنى مفرد، باعتبار أقسامها الثلاثة (الاسم والفعل والحرف):

· فالاسم: صوت مقطع مفهوم دال على معنى، غير دال على زمان ولا مكان، نحو زيد وشجرة (...)

· والفعل: لفظ دال على معنى في ذاته مقترن بالزمان نحو: جاء زيد وذهب عمرو (...)

· والحرف: هو الذي يفيد معنى ليس في اسم ولا فعل، نحو (هل - في - إن - لم) وليس له علامة يتميز بها - (ابن فارس: الصاحبى) - وبهذا تكون المفردة أقرب إلى مفهوم المورفيم من حيث هو أصغر الوحدات اللغوية الدالة، لما تحمله من خصائص بنائية تؤدي وظائف صوتية ونحوية وصرفية» (الكياني-أحمد)

كما ترتبط الكلمة ببعدها الدلالي، ذلك بأن معناها يتحدد من خلال بنية المعجم الذي يمتلكه المتكلم ما دامت المفردات هي مجموع الكلمات التي يستعملها المتكلم في مخاطبته، كما أن المفردة ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة المجتمع

إذ لا يختلف اثنان في كون أن العربية تمتاز عن أخواتها السامية من ناحية ما تتضمنه من ثروة لغوية على مستوى أصول كلماتها ومفرداتها، ذلك بأن العربية قد تجمّع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة ومن مترادفاتها على مستوى الأسماء والصفات والأفعال ما لم يجتمع في لغة سامية أخرى، إذ كتب الفيروزآبادي صاحب «قاموس المحيط» كتابا في أسماء العسل فذكر له أكثر من 80 اسما، كما يوجد للسيف في العربية ألف اسم على الأقل (وافي-عبد-الواحد، 1956)

3 - التركيب

يعتبر الحضور اللغوي للغة الأم في المعجم الذهني للمتعلم من أهم العوامل التي يعزى إليها عدم ضبط المتعلم لقواعد الربط النحوي بين أجزاء الكلام العربي، ذلك بأن هذا الإسقاط من شأنه أن يحدث خللا في استيعاب النحو العربي والبنى التأسيسية التي تقوم عليها الجملة العربية: كما يؤثر بشكل جلي على الوظائف النحوية للكلمات داخل الجمل

إذ لا يمكن أن تتحقق قدرة نحوية كافية إلا إذا انبنت على مخزون كاف يرتبط بالقرائن الصوتية والصرفية كالحركات والحروف والصيغ والاختلاف والائتلاف في النبر والتنغيم ومباني التقسيم والتصريف والإسناد ومختلف المباني الصرفية ومعانيها في حد ذاتها ، لأننا عندما نتحدث عن معاني الوحدات اللغوية في إطار البنية الجمالية ، أو في علاقات الوحدات ببعضها ، فإننا ننقل من مجال علم الصرف إلى مجال علم النحو ، أو التركيب، وبالأحرى إلى المعاني الوظيفية النحوية وهكذا يمكننا الرجوع إلى النموذج التوضيحي الذي أتى به ابن مالك في الألفية «كأبت» عندما قال

وتاء تأنيث تلي الماضي إذا... كان لأنثى كابت هند الأذى

فسره انطلاقا من منظورين مختلفين: صرفي ونحوي.

فالمبنى واحد وهو التاء كما وردت، أما المعنى فمختلف، إذ إن المعنى الصرفي لها هو «التأنيث»، أما المعنى النحوي فهو المطابقة في التأنيث بين الفعل والفاعل (تمام-حسان، صفحة 179)

ويقول تمام حسان: « والذي يبدو من هذا التصوير للصلة بين المعنى النحوي والمبنى الصرفي والعلامة المنطوقة غو المكتوبة ما يأتي
أ: إن جميع ما نسميه المعاني النحوية هو وظائف للمباني التي يتكون منها المبنى الأكبر للسياق

ب: إن المباني المتعددة في السياق هي مفاهيم صرفية لا نحوية

ج: إن العلاقة المنطوقة أو المكتوبة ليست جزءا من نظام الصرف أو نظام النحو، ولكنها جزء من الكلام» (حسان-تمام، صفحة 179).

من حيث الصيغة، هناك مميزات صرفية تستثمر في مجال النحو قصد تحديد

الزمن النحوي وجهته في الجملة، لا يمكن الاختصار على النظر في الفعل الذي يكون ماضياً أو مضارعاً أو أمراً، بل يجب البحث في القرائن السابقة اللفظية والمعنوية للجملة، من أجل تحديد الزمن الحقيقي وجهته الدقيقة

وانطلاقاً من هذا الخلط الشائع بين الزمن الصرفي والزمن النحوي، ينشأ الاعتقاد الخاطئ لأغلب المدرسين في أن الأزمنة في اللغة العربية لا تتعدى ثلاثة، ماضي ومضارع وأمر، أما المستقبل فيأتي بإضافة أدوات للمضارع، كالسين وسوف، ذلك لأنهم يعتمدون في اعتقادهم هذا على نظرية ضيقة تقتصر على الزمن الصرفي دون التفريق بينه وبين الزمن السياقي الأكثر اتساعاً وشمولية، إذ لا يمكن إدراك أبعاده وجهاته المتشعبة إلا بالتمرس على استعمال اللغة والتحكم في صيغها السياقية المختلفة والوعي العميق بمعانيها الوظيفية وعلاقاتها التركيبية

لذلك هناك مستويات استظهار لهذا النظام النحوي تتمثل في:

« الإدراك الضمني للعلاقات المكونة للجملة: ويتم ذلك في البداية عن طريق الاستئناس ببعض أنماط التراكيب اللغوية بطريقة عفوية بتكثيف الاستعمال والممارسة وتنشيط مهارتي التعبير الشفهي والكتابي وإنجاز تمارين تطبيقية هادفة (علاقة الفعل بالفاعل- عدم تعدي الفعل اللازم إلى مفعول...) وإسناد الحركة الإعرابية لكل مكون.

« الإدراك الصحيح لعلاقات الجملة: مثل معرفة المعاني الوظيفية الخاصة بالأبواب المنفردة كالفاعلية والمفعولية والإضافة... وإدراك أنواع الجمل وترتيب مكوناتها والأدوات المستعملة لبنائها ورتبة هذه الأدوات كالاستفهام والشرط والتعجب والتوكيد والنفي

« الوعي العميق بعلاقات التركيب ووظائفها: تجاوز الوقوف عند الظواهر الإعرابية إلى التعليل المعمق المفسر للعلاقات الموضع لوظائفها وأدوارها بالنظر والتأمل في وظيفة كل مكون داخل وحدات الجملة وشرحها، مع إبراز الدور البناء الذي تقوم به في إطار مجموع مكونات الجملة وعدم الاختصار على الحركة الإعرابية الظاهرة في المعربات والمستترة في المبنيات (بوشوك، صفحة ص 308 إلى 314).

المستوى الثاني: مكونات المهارات اللغوية

1) مهارة الاستماع

ينبغي تقسيم التواصل في عرف اللسانيين - بالنظر إلى طبيعة استعمال اللغة - على نوعين

« غير لفظي، باعتماد الصور والعلامات والرموز والإشارات

« ثم تواصل لفظي ينطلق باستثمار المهارات التواصلية الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، فالسمع لغة هو: « ايناس الشيء بالأذن من الناس وكل ذي أذن تقول: سمعت الشيء سمعا » (ابن-فارس)

فالسمع عملية فيزيائية، فهو مكتسب وعملية لا شعورية؛ أما الاستماع، فهو عملية نفسية ذاتية ، فالاستماع ، هو « الإصغاء، إذ لا يخلو من تركيز واستعداد لتلقي المعلومات ،ذلك بأن الاستماع محكوم بعمليات عقلية مختلفة، أهمها الفهم والتحليل والاستنتاج والتمييز وتتم هذه العملية فور الاستماع وبعده، لذلك تحتاج مهارة الاستماع إلى ذهن صاف قادر على الإدراك والربط والحفظ والتلخيص» (علي-عيسى، أبريل 2010، الصفحات 17-21)

وتعد مهارة الاستماع من أهم المهارات التواصلية الأربع، لذلك يجمع الكثير من التربويين المهتمين بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها على مدى الأهمية القصوى لمهارة الاستماع ومدى صعوبتها ، ذلك بأن طبيعة الاستماع تفرض على المستمع استراتيجية خاصة تتمثل في معرفة الثقافة السائدة وعواملها المختلفة والانتباه لما تتميز به اللغة العربية من سمات نطقية تختلف عن اللغات الأخرى » فقد أشار مثلا ديفيد جستس إلى غياب الربط في جملة النعت السببي أو جملة الصلة في العربية وأشار إلى تفرد العربية بهذا النوع من الجمل الخالية من الربط وهو ما سبب إرباكا لمتعلمي العربية من غير العرب »⁽³⁸⁾ (ديفيد-جستس)

لذا فإن إدراك هذه الفروقات من شأنه تسهيل عملية الفهم والإدراك، لأن مهارة الاستماع تعتبر جسر عبور نحو المهارات اللغوية الأخرى وتنميتها خصوصا حينما تصل إلى مرحلة الإنصات وهو الاستماع في أعلى مستوياته تبعاً لقوله تعالى: « وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون»(الأعراف آية 204).

كما أن الاستيعاب يعد هدفا أساسيا من أهداف الاستماع، بل هو ثمرته، ويحدد محمد صالح الشنطي مستويات هذا الاستيعاب في:

« استيعاب معرفي يقوم على الإلمام بالمعارف والحقائق التي تتضمن المادة المتحدث بها منطلقا من مستواه الأدنى (التذكر) إلى المستوى الأعلى ممثلا في (التقويم)

« فالتذكر يقوم على استظهار المادة اللغوية والإلمام بمحتواها

« الفهم وهو درجة أعلى من التذكر، إذ لا يمكن للإنسان أن يستظهر مادة يستمعها ولا يفهمها

« التطبيق، ويستلزم درجة أعلى من الاستيعاب، لأن التطبيق يتميز بمهارة تحويل المفاهيم المعرفية إلى ممارسة عملية

« التحليل، ويقتضي الاستيعاب المتميز الذي ينطوي على عمق

خاص في فهم المادة المستمع إليها والقدرة على تصنيف جزئياتها

« التركيب ويقوم على استغلال الحقائق الجديدة المستقاة من واقع تحليل المادة اللغوية المسموعة إلى تشكيلات جديدة ذات طابع نوعي مختلف

« التقويم: ويعتبر ذروة عملية الاستيعاب ولا يمتلكه إلا المتخصص في المادة التي يستمع إليها (الشنطي_محمد_صالح، صفحة 205). وتماشيا مع هذا التصور، قسم التربيون مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسية هي:

أ: مهارة الفهم ودقته وتتكون من العناصر الآتية:

« الاستعداد للاستماع

« القدرة على التركيز

« إدراك الفكرة أو الأفكار الأساسية والجزئية المكونة للفكرة

« استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم

ب: مهارة الاستيعاب وتتكون من العناصر الآتية:

« القدرة على تلخيص المسموع

« القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروفة وتصنيفها

ج: مهارة التذكر وتتكون من العناصر الآتية:

« التعرف إلى الجديد في المسموع وربطه بالخبرات السابقة

« إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار

« حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث

« إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث (الحلاق).

فالمعلم يلعب دورا أساسيا في تنمية مهارات الاستماع في ضوء أن يحسن اختيار مادة الاستماع مراعيًا في ذلك ما يتناسب مع الشرائح المستهدفة، ثم تمكين المتعلمين من إدراك المقصود من الكلام من خلال نظرات الصوت وطريقة توجيه الحديث لكي يميز بين نبرة الاستفهام والتقرير واللوم والسخرية والاستهزاء والجزر وأن يستثمر المعلم حصص الإملاء الاستماعي بقراءة النص الإملائي وذلك حتى يتحقق الاستيعاب وفهم المادة المسموعة، ذلك بأن الاستيعاب الذي يحققه الاستماع الجيد ثلاثة أنواع

« الاستيعاب المعرفي (الإلمام بالمعارف)

« الاستيعاب الوجداني

« الاستيعاب السلوكي (وهو الذي يؤدي إلى تغيير سلوك الفرد إثر عملية الاستيعاب) (الحلاق).

- إذن، يمكن التمييز بين مراحل لاستيعاب استماع جيد:
- « تسهيل مأمورية نطق الأصوات العربية وتحديد مخرجها ونبرا بعد تعيينها
- « اختبار النطق باستخدام الصور
- « اختبار النطق بكتابة الكلمات
- « التدريب السمعي
- « التدريب على نطق الصوت واختبار النطق (الأمين).

2- مهارة الكلام / التحدث

يعتبر الكلام خطابا (Discours)، فالجملة هي ملفوظ (Enoncé)، ولكن الكلام هو تلفظ (Enontiation)، ويستدعي الانتقال من الملفوظ إلى التلفظ وجود متحدث وسماع وسياق ونص إرسالي، تبعا لهذا الأمر يعد الكلام مكمل لعملية الاستماع، إذ لا تواصل دون متحدث (مرسل) ومستمع (مستقبل)

فقد تعددت تعاريف الكلام / التحدث التي قدمها الباحثون، إذ يرى أرسطو بأن «التحدث نتاج صوتي مصحوب بعمل الخيال من أجل أن يكون التعبير صوتا له معنى (مذكور-علي-احمد، 2007، صفحة 151)

أو هو «عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات تصحبها تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متكامل صوتيا ودلاليا ونحويا يقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين» (والي-فاضل-فتحي-محمد، 1998)

أو «عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملحمي، وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر» (عطية)، 2005، الصفحات 196-197

فالكلام أو التحدث يتضمن عنصرين أساسيين هما: عنصر التوصيل وما يتضمنه من عناصر لغوية ونطقية وهما قوام عملية التحدث

فالتحدث هو سبيل التواصل وأداة اتصال بين الأفراد وبين الفرد والمجتمع، فعملية التحدث لا بد لها من توفر عناصر وجود دافع الكلام، ثم التفكير واختيار الجمل والعبارات التي من شأنها نقل الأفكار، ثم الأداء الصوتي الذي يعتبر عنصرا هاما « حيث يبدو الخطوة الأهم في عملية التحدث، من هنا كان لا بد من أن يكون الجهاز الصوتي سليما، وتكون المخارج الصوتية تؤدي عملها، ويكون النطق قادرا على إعطاء الحروف حقها أثناء عملية التحدث دون أخطاء » (الشنطي-صالح-محمد، الصفحات 195-196).

إذن، تكتسي مهارة الكلام أهمية بالغة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويجب أن تحتل حيزا واسعا نظرا لطبيعة ما تفرضه من شروط سليمة للتواصل

والمحادثة وتمكين الطالب من الحديث باللغة العربية ما دام الهدف الاتصالي هو هدف أساسي لدى متعلمي اللغة العربية، وقد حصر الفوزان عبد الرحمن بن ابراهيم مجالات مهارة النطق والكلام في عدة عناصر:

« نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا

« التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا، مثل: ذ - ز - ظ، إلخ

« التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة

« تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة

« اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة

« استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية

« استخدام النظام الصحيح لتراكيب العربية عند الكلام

« ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا يلمسه السامع

« التحدث بشكل متصل ومترابط، مما ينبئ عن ثقة النفس وقدرة على مواجهة الآخرين

« إدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية » (الفوزان، 47) ينظر، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص 170-171 عن د. الفوزان (عبد الرحمن بن ابراهيم): إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط2، اللغة العربية للجميع، الرياض، 2015 ص 85).

فالتحدث هنا هو عملية إنتاج الأصوات التي يتألف منها الكلام وفق نظام اللغة العربية، وعن طريقه تستطيع أن تحدد ما إذا كان المتحدث ناطقا بالعربية أم بغيرها انطلاقا من القاعدة التي تقول « ليتعلم الطالب الكلام عليه أن يتكلم»

يكاد بوشوك المصطفى بن عبد الله في كتابه: «تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها» أن ينفرد عن الباحثين البيداغوجيين وذلك بإضافة عنصر « التذكر والاستظهار» قبل حديثه عن مهارة القراءة، إذ يفرق بين مستويين مختلفين من التذكر والاستظهار، حيث نجد فرقا بين ما يقوم به التلميذ عندما يكون في موقف تعليمي يتطلب منه إعادة ما اختزله وحفظه من نصوص ومعلومات، وبين مهارة التذكر والاستظهار عندما يكون في موقف تعليمي يتطلب منه استظهار وتوظيف ما اختزله من مؤهلات ومعلومات ومعارف لغوية وذهنية (بوشوك-و-عبد-الهادي-بوطال).

3- مهارة القراءة

يسوء الاعتقاد في الأوساط التعليمية - راي مفاده- أن مستوى المتكلمين باللغة العربية يعرف تنديا متزايدا في المجتمعات العربية ويرجع ذلك إلى عوامل متعددة (المدرسة - الأسرة - المجتمع)

من هذا المنطلق تظهر جدوى القراءة لما تشهده من تقاطعات، سواء في تواصل الفرد مع ذاته أم مع محيطه أو استثمارها كوسيلة للمعرفة تمكن المتعلم من مباشرة الموضوعات المعرفية المختلفة. وتماشيا مع هذا يلجأ ميلود حبيبي إلى مساءلة الطرائق المفترضة لتعليم القراءة وتعلمها لفهم أشكال التواصل التربوي المتبادلة بين المدرس والمتعلم، وهي مساءلة يعتمد فيها تشغيل أربعة مفاهيم إجرائية لفعل القراءة، تتمثل في كون

« القراءة مجرد عملية للتعرف وفك الرموز وهي أقرب إلى فعل الترجمة وتناسب ما يسمى بالقراءة الجهرية

« القراءة كعملية للفهم، يحصل فيها تمثيل المضامين وذلك بتجاوز فك الرموز إلى القدرة على تمييز دلالات الكلمات والجمل والنصوص في سياقاتها الخطابية المتنوعة

« القراءة كأداة للنقد والتأويل، تتجاوز المقروء من حيث هو دوال ومدلولات

« القراءة وسيلة لحل المشكلات، تتعدى الاستعمال الأصلي للمقروء باستثماره في السياقات، وذلك بجعل القارئ يستحضر مكتسباته السابقة لمواجهة ظروف طارئة، وكما هو واضح فإن المسار التعليمي - التعليمي قائم على نوع من التداخل بين هذه المحطات (حبيبي-ميلود، 1993).

وتتوخى مهارة القراءة تحقيق عدة أهداف، من بينها:

« تمكين المتعلم من ربط الحروف العربية بالأصوات التي تمثلها وذلك عن طريق التمرس بعد مهارتي الاستماع والكلام

« استحضار ما يسمعه من كلمات وعبارات والتعرف عليها بصريا

« فهم وإدراك الأفكار الرئيسة للنص المقروء.

لذلك يعرف بعض الباحثين القراءة بكونها « عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعنى والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات » (ابراهيم-مجدي-عزيز، 2004)

فالقراءة عملية عقلية تنطلق من فك القارئ للرموز المكتوبة والنطق بها متمثلا في ذلك إدراك المعاني المقصودة، فالمبتغى المستهدف من قبل المعلم هو جعل المتعلم يدرك بصريا الرموز الكتابية ويعرفها ويتمثلها وينطق بها ويفهم معانيها حتى يستطيع المتعلم بذلك أن يبلغ إلى مستوى تحصيل المعارف وحل المشكلات، ويتم ذلك باعتماد النقد وإبداء الرأي متجاوزا الطريقة التقليدية في الإلقاء وربطه بالقراءة، بمعنى تجاوز استقبال المقروء بل مشاركا في مناقشة معاني ما يقرأه

بقي أن أشير إلى أن القراءة تتطلب مجموعة من المهارات تتمثل في:

« السرعة القرائية التي لا يجب أن تكون على حساب الفهم والنطق

- السليم للأصوات والكلمات، يعني التركيز على الجوانب الفرائية الأخرى التي تعد أهدافا في حد ذاتها.
- « القدرة على تنويع الصوت وتغييره، أي تغيير النبرات الصوتية وفقا لتنوع الجمل والأساليب اللغوية، فيفرق صوتيا بين أسلوب التعصب والاستفهام والنداء والاستنكار.
- « القدرة على القراءة مع علامات الترقيم
- « ضبط الحركات الإعرابية
- « ضبط الحركات داخل الكلمة (الجانب الصرفي)
- « القدرة على نطق الكلمة نطقا جيدا
- « القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة كصوت السين والصاد والذال والذال والصاد والتاء والثاء والطاء
- « إخراج الأصوات من مخرجها الصحيحة
- « القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف كما في ترقيق اللام وتغخيمها والراي المرفقة والمفخمة
- « تجنب العيوب النطقية التي يعاني منها الكثير من المتعلمين، بحيث ينطقون الراء غينا، أو ياء، أو لاما (الحلاق، الصفحات 227-228)

4 - مهارة الكتابة:

تتمثل الدلالة الاصطلاحية للكتابة في تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة ومكتوبة على الورق، إذ تبدأ الكتابة برسم حروف اللغة العربية رسما صحيحا ومعرفة الترقيم والتهجئة وتدوين ما يفهمه المتعلم من قراءته للنصوص، وكذا التعبير عن أفكاره

وتتضمن الكتابة ثلاث مهارات أساسية هي:

- « المادة اللغوية التي يراد كتابتها وهي نتاج للفكر في تفاعله مع المخزون الثقافي
- « الضبط الصرفي والنحوي، وهذا الضبط مهارة أساسية في عملية الكتابة، إذ لابد أن يتقن الكاتب قواعد النحو لأنها ضرورية للصياغة المحكمة السليمة الخالية من الخطأ، لأن النحو من شاد أنه أن يبحث في سبل بناء الجملة بناء صحيحا خاليا من الأخطاء؛ أما الصرف، فهو يتعلق ببناء الكلمة ووسائل تصريفها
- « الرسم الكتابي (الإملاء)، لأن الخطأ الإملائي يعيق فهم المكتوب ويؤدي إلى بطء القراءة (الشنطي_محمد_صالح).

كما يحدد عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان مراحل للتدريب على مهارة الكتابة

وهي بالتدرج

رسم الحروف والكلمات، كتابة الجمل، كتابة الفقرات إعادة كتابة القصة، التعبير المصور، التعبير الموجه، التعبير الحر، وصولاً إلى الكتابة الإبداعية والفنية شارحاً كل عنصر على حدة (الفوزان). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، صفحة (106).

فالملاحظ أن هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية تجمع فيما بين مهارتي القراءة والكتابة وبتأكيد ريفر (Rivers) الذي قال: «حينما نكتب، فإننا نقرأ في الوقت نفسه (Rivers_wand)

وترتبط أهداف التعبير الكتابي بأهداف اللغة العربية، ذلك بأن من بين الأهداف، تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره بوضوح وتعوده على التعبير الصحيح عن أحاسيسه وأفكاره بأسلوب واضح وتنمية قدراته التعبيرية والتخيلية والتفكير الحر وتهذيب الوجدان

خلاصة القول، لقد حاولت التوليف بين بنيتين أساسيتين : بنية عناصر اللغة العربية وبنية المهارات اللغوية منطلقاً من كون أن المهارة (Habileté) تعد هدفاً من أهداف التعليم وترتبط بشكل مباشر بمدى كفاءة المتعلمين وقدراتهم التي تجعلهم يتحكمون في الأهداف المهارية للمهارات اللغوية كما تم توضيحه من خلال الخلفية المعرفية التي انبنى عليها القسم الأول (الأساس)؛ وتجلت مواصفات تحقيقها على المستوى الإجرائي (المفاهيم) وذلك بربط الكفايات اللغوية (عناصر اللغة) على المستوى البيداغوجي بالمهارات اللغوية على المستوى اليداكتيكي

المصادر والمراجع

إبراهيم (مجدي عزيز) : موسوعة التدريس ، ج 4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004.

أحرشاو (الغالي) : تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها ، ضمن كتاب : الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة ، جماعة من الباحثين، ط1 ، الرباط ، المغرب ، 2004

ذ، اسليماني (العربي): التواصل التربوي ، الاستاذ والتلاميذ نموذجاً ، مجلة علوم التربية، ع27 ، دورية مغربية نصف سنوية، المغرب ، شتنبر ، 2004

الأمين (إسحاق) : منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين ، ط2 ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2008 ، د. أنيس (إبراهيم) : دلالة الألفاظ ، ط 4 ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980.

د. بوشوك (المصطفى بن عبد الله) : تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات - اقتراح مقاربات ومناهج جديدة ديداكتيكية - بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية ، تقديم د. عبد الهادي

- بوطالب ،الهلل العربية لطباعة والنشر، المغرب، 1991.
- التهانوي (محمد علي الفاروقي) : كشف اصطلحات الفنون، تحقيق :لطفى بديع، ترجمة :عبد النعيم محمد حسنين، ج 3، الهيئة المصرية للكتاب، 1972
- جمعان بن عبد الكريم :إشكالات النص: دراسة لسانية نصية ،النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، 2009
- د. حبيبي (ميلود) : طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية بالمدارس المغربية ،درس القراءة نموذجاً، مجلة فضاءات تربوية، ع1، المغرب ، 1993 ،
- د.حجازي (محمود فهمي) : مدخل إلى علم اللغة: المجالات والاتجاهات، ط4، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2006 .
- د.حسان (تمام): اللغة العربية معناها ومبناها ،دار الثقافة، الدار البيضاء ،المغرب 1994.
- د.حسين (أحمد طاهر) : الاكتمال اللغوي عند العرب، منهج شامل لتعليم اللغة العربية (الأصوات - الصرف - المعاجم - النحو) ، ط1، هجر ، القاهرة ، 1987.
- د. الحلاق (علي سامي) : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ط2 ، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2019.
- الخلوفي(ادريس) : الكفايات في المنظومة التربوية بالمغرب : أسسها وحدود نجاحها ، مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة) ، ع69 ، المغرب ، 2017.
- د.الدريج (محمد) : الكفايات في التعليم ، السلسلة الشهرية للجميع، ع 16، منشورات رمسيس ، الرباط ، المغرب ، أكتوبر 2000
- د. رضا السويسي: التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (قضايا وتجارب) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1992
- زكريا (ميشال) : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت(ب.ت)
- ساعد (صباح) : التكوين الأولي للطلبة المعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، دفاتر المخبر (دورية علمية محكمة)، ع 7 ، جامعة محمد حيدر ، بسكرة - الجزائر ، فبراير 2011
- د. السويسي (رضا) : التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها
- د. الشنطي (محمد صالح) : المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها ، ط4 ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1996

صواوين (راشد محمد عطية): تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع
اتيراك للنشر والتوزيع، مصر 2005

عبد النوري (الحسن): استراتيجيات تعلم اللغة وصناعاتها وطرائق تدريسها،
مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)، ع 65، المغرب، أبريل 2016
عبود (الحسن): استراتيجيات التعلم (مقارنة إجرائية)، مجلة علوم التربية،
دورية مغربية فصلية متخصصة)، ع 53، المغرب، أكتوبر 2012.

عكاشة (عمر بوسيف): النحو الغائب، دعوة إلى توظيف جديد لنحو اللغة
العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، ط1، المؤسسة العربية للدراسات
والنشر، بيروت، 2003

عكاشة (عمر بوسيف): النحو الغائب، دعوة إلى توظيف جديد لنحو اللغة
العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، ط1، المؤسسة العربية للدراسات
والنشر، بيروت، 2003

العلوي الأمrani (عبد العزيز): تدريس استراتيجيات التعلم للمتعلمين (مدخل
بيداغوجي فعال لتطوير القدرة على التعلم)، مجلة علوم التربية، (دورية مغربية
فصلية متخصصة)، ع 47، المغرب، مارس 2011

علوي (محمد اسماعيلي): مهارة الاستماع أهميتها وتقنيات تطويرها في العملية
التعليمية التعلمية والتواصلية، مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)
، ع 43، أبريل 2010

غريب (عبد الكريم): بيداغوجيا الكفايات، ط5، منشورات عالم التربية، المغرب
، 2004

ابن فارس: معجم المقاييس في اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق (ب.ت)

الغرابي (عبد اللطيف) وآخرون: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا
والديداكتيك، سلسلة علوم التربية أعداد 9-10-11، دار الكتاب الوطني، مكناس،
المغرب، 1994

د. الفوزان (عبد الرحمن بن ابراهيم): إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين
بها، ط2، العربية للجميع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2015

د. الكياني (أحمد): تدريس المفردات للناطقين بغير العربية من خلال نظرية
الحقول الدلالية، الدرس 5 و 11 من كتاب «الكتاب في تعلم العربية»، الجزء الأول
لكريستين بروتستاد، محمود البطل، عباس التونسي نموذجاً، مجلة أبحاث معرفية، ع
4، منشورات مختبر العلوم المعرفية، فاس، المغرب، 2014

مادي (الحسن): تكوين المدرسين (نحو بدائل لتطوير الكفايات)، ط1، مطبعة
النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب

- مختار (أحمد عمر) : دراسة الصوت اللغوي ، عالم الكتب ، القاهرة، 1991 .
- مذكور (علي أحمد) : طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007
- د. مسعودان (أحمد) : الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم، دورية منتدى الأستاذ، ع 4 ، تصدر عن المدرسة العليا للدراسات في الآداب والعلوم الإنسانية قسنطينة ، الجزائر ، أبريل 2008
- النهبي (ماجولين) : من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة: ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية ، مجلة التدريس، ع 8، السلسلة الجديدة، تصدرها كلية علوم التربية، مطابع الرباط ، دجنبر 2016
- الوادي (محمد) : اكتساب الصوتيات العربية وتعلمها، (أعمال ندوة تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات)، أكتوبر 2002، ع 16 ، سلسلة الندوات، جامعة مولاي اسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس ،المغرب ،2005.
- د. وافي (عبد الواحد) : قصة اللغة ، ط 4 ، مطبعة لجنة البيان العربية ، القاهرة، 1956
- والي (فاضل فتحي محمد): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :طرقه ، أساليبه ،قضاياها، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، 1998
- والنون (إدريس) : تدريس الكتابة باللغات الأجنبية بالمغرب: الإنجليزية نموذجا، مجلة قضايا تربوية، ع10 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2000.
- Evelyne Bernard : L'approche communicative ; Théorie et Pratique ,Paris ele , 1991.
- Gerrard - naëf, Josseline : savoir parler, savoir dire , savoir communiquer ,Nen- chatél , Paris.
- Apractical guide to the theaching of English an a second or foreign language NewyorkV.P

أبرز طرائق تعليم اللغات الأجنبية

إعداد الدكتورة سعدة بوعبد الله

أستاذة بجامعة بومرداس الجزائر

s.bouabdellah@univ-boumerdes.dz

مقدمة

عرف تعليم اللغات الأجنبية تطورا كبيرا من خلال مختلف الطرائق المستخدمة في هذا المجال منذ القرن الثامن عشر إلى وقتنا هذا، وذلك لعدم وجود طريقة مثلى تلائم مختلف الفئات وفي كل الظروف؛ لكل موقف علمي ما يناسبه، كما أن لكل طريقة تعليم للغات مزاياها وعيوبها. فلم تكن هناك طريقة تخلو من القصور، ما أدى إلى ظهور العديد من الطرائق المستخدمة في مجال تعليم اللغات، وأقدمها طريقة القواعد والترجمة التي لا تزال تستخدم في كثير من البلاد، منها الأردن الذي اعتمدها في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للناطقين بغيرها (حميدة، 2022، ص 296، 382، 303) (الحامد، 1425 هـ، ص 9)

وأعقبت هذه الطريقة الكلاسيكية طرائق أخرى مختلفة باهتماماتها وأساليبها في تعليم اللغات، حيث تميزت الطريقة المباشرة عن الطريقة القديمة (الكتابة والقواعد) باهتمامها أكثر بالجانب الشخصي، والتي كانت أكثر تطبيقا في بريطانيا وفقا للمذهب الشفوي البريطاني. أما الطريقة السمعية الشفوية التي تجمع بين المذهب الشفوي البريطاني والسمعي الأمريكي فأساسها الكلام أو التحدث باستعمال الوسائل السمعية البصرية بصورة مكثفة. بينما الطريقة التواصلية تهدف إلى اكتساب القدرة على اللغة كوسيلة اتصال

ويُعَدّ اختلاف تعليم اللغات مصدرَ تطوّر هذا الأخير، وذلك بما نتج عن تكامل بينها، وهذا ما ميّز الطريقة الحديثة المعروفة بالطريقة الانتقائية بإفادتها من مختلف إيجابيات الطرائق السابقة، ما جعل من خصائصها تنسجم والاتجاهات الحديثة

وأبرز هذه الطرائق الطريقتان: الطريقة السمعية الشفوية والطريقة التواصلية لاعتبارهما السائدتين في مجال تعليم اللغات، خاصة في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية بأساليب متقاربة في الدولتين. هذا، بالإضافة إلى الطريقة الحديثة (الانتقائية) لانسجام خصائصها مع الاتجاهات الحديثة حيث فعاليتها في تعلّم لغة جديدة. وهذه الطرائق البارزة الثلاثة هي محلّ دراستنا تحت عنوان: «أبرز طرائق تعليم اللغات الأجنبية» للمشاركة في المؤتمر الدولي الرابع الموسوم بـ: «تعليم

واحتوى موضوع الدراسة ثلاثة محاور، بتخصيص محور لكل من الطرائق الثلاثة البارزة. حيث تبيان في المحور الأول والثاني على التوالي لخصائص وأساليب كل من الطريقتين: السمعية الشفهية والتواصلية مع توضيح النقاط التي تركز عليها كل من الطريقتين من خلال المقارنة بينهما. وخصّص المحور الثالث للطريقة الحديثة أو الانتقائية بتبيان ما يميزها عن الطرائق السابقة في تعليم اللغات الأجنبية قبل الشروع في عرض هذه الطرائق بما يميزها عن بعضها من حيث الأساليب -خاصة- المتبعة في مجال تعليم اللغات، يجدر تبيان المقصود من الطريقة والمقصود من الأسلوب والأساليب في هذا السياق. المقصود بطريقة التعليم، الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرّس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلّم اللغة. أما المقصود من الأسلوب /أو الأساليب: الخطوات والإجراءات التي تتم في الصف للدرس المعين (Wulandari, 2015). فالطريقة تتضمن ما يتيح المدرّس من أساليب وإجراءات وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل

المحور الأول: الطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغة

تعتمد الطريقة السمعية الشفهية على اللغة السمعية باعتبار اللغة مجموعة من العادات التي يمكن اكتسابها (حميدة، 2022، صفحة 303، 304). ويعد الكلام في هذه الطريقة هو أساس اللغة التي يقوم تعليمها على استعمال المعرفة أو المواد، تثبيت المعلومات عن طريق التكرار واستعمال هذه المعلومات في تدريب إلى أن تغدو مهارة لدى المتعلّم (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017) ، لذا يوصى باستعمال الوسائل السمعية البصرية بصورة مكثفة واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل المحاكاة والترديد والتركيز على أسلوب القياس مع التقليل من الشرح والتحليل النحوي (طرائق تعليم اللغات الأجنبية، 2015)، وهذا ما يؤخذ على هذه النظرية: اعتمادها على القياس دون الأحكام النحوية مع الإقلال من اللجوء إلى الترجمة، فهي تهتم بالكلام على حساب المهارات الأخرى (طرائق تعليم اللغات الأجنبية، 2015). كما يرى البعض أن مبدأ المحاكاة والحفظ والتقليد الذي تقوم عليه هذه الطريقة لا يُناسب الكبار لأنه لا يسمح بالتفكير والإبداع

وقد تطورت هذه الطريقة إلى أن غدت تعرف بالطريقة السمعية الشفهية البصرية لاستخدامها تقنية الصورة بعد أن كانت تعرف بالسمعية الشفهية لتقارب بين المذهب الشفوي البريطاني والسمعي الأمريكي حيث المنهجية المتشابهة في تعليم اللغة لدى المذهبين. وتعتبر هذه الطريقة أكثر استعمالاً في البلدين (بريطانيا وأمريكا). أما دافع اللغويين الأمريكيين إلى تطوير طرائق اللغة هو أن طريقة القراءة التي كانت سائدة إلى منتصف القرن العشرين لم تعد، في نظرهم، مجدية

وتتميز هذه الطريقة بجملة من الخصائص:

- 1- البدء باللغة المنطوقة عند تعلم اللغة.
 - 2- تعلم المادة الدراسية شفها قبل أن تقدم في شكلها المكتوب.
 - 3- اللغة الهدف هي لغة التخاطب.
 - 4- تدريب على النقاط الجديدة عن طريق السياق.
 - 5- التدرج في تقديم العناصر النحوية، بحيث تُعَلَّم التراكيب المعقّدة.
 - 6- تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء أساس متين عماده الوحدات المعجمية والنحوية (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017، ص 63).
 - أما الإجراءات أو الأساليب المتبعة في الطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغات فهي عديدة، والتي حددها بروكس Brooks عام 1964:
 - 1- يعطي المعلم النموذج المثالي لجميع المواد المراد تعليمها.
 - 2- إعطاء لغة الدارسين دورا ثانويا أثناء تعلّم اللغة الثانية، بتجنّب استعمالها.
 - 3- التدريب المبكر المستمر للأذن واللسان دون الاستعانة بالرموز الكتابية.
 - 4- تعلم البنية من خلال تدريبات الأنماط للأصوات وليس عن طريق الشرح.
 - 5- تعويض تدريجي للرموز الكتابية بالأصوات بعد تمكن الدارسين منها.
 - 6- تلخيص المبادئ الأساسية للأبنية بما يفيد الدارس عندما تصبح تلك الأبنية مألوفة لديه
 - 7- تقصير المدى الزمني بين الأداء والنطق من حيث الصواب والغلط دون مقاطعة الاستجابة
 - 8- دراسات المفردات في سياق.
 - 9- التدريب على الترجمة بوصفها تمرينا أدبيا فقط في المستويات المتقدمة (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017، ص 65)
- بالرغم من التطور الذي شهدته الطريقة السمعية الشفهية في مجال تدريس وتعليم اللغات، إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من الانتقادات، وأكثر ما يُؤخَذ على هذه الطريقة هو أنها غير مؤدية إلى سلوك لغوي حقيقي، وذلك لعدم اهتمامها بالجانب النحوي، إذ يُعتبر مؤداها سلوكا شبه لغوي
- لكن عدم وجود بديل للطريقة السمعية الشفهية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، أدى إلى استمرار استخدامها حتى الثمانينات من القرن العشرين، حيث ظهر طريقة جديدة، هي الطريقة الاتصالية في تعليم اللغات

المحور الثاني: الطريقة الاتصالية أو التواصلية

تعتبر الطريقة التواصلية الأكثر اعتمادا في مختلف أرجاء العالم وذلك لما لها من فعالية بتركيزها على مهارات التواصل، لأن الهدف النهائي لهذه الطريقة هو

اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، فهي تركز على التواصل باعتباره وسيلة أساسية مستخدمة فيها وليس الهدف الأساسي من عملية التعلم (حلوم)

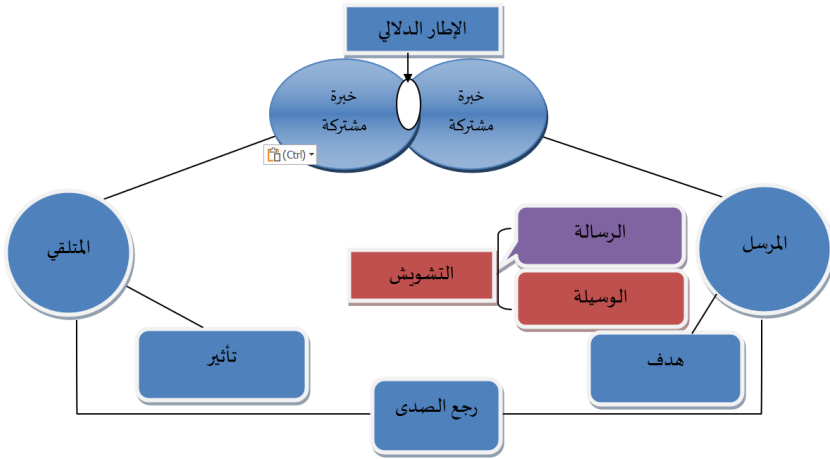
فالطريقة الاتصالية تهدف إلى تمكين الاتصال بالآخرين لذا فهي تعد وسيلة تعبير عن وظائف لغوية ولا تولي أي اهتمام للتراكيب والقوالب اللغوية، فهي تعمل على خلق مواقف واقعية لاستعمال اللغة مثل تبادل المعلومات والأفكار، توجيه الأسئلة... الخ (حميدة، 2022)

وقد وصف معظم معلمي اللغة هذه الطريقة بأنها أفضل الطرق وأسرعها وأكثرها فعالية في تعلّم لغة جديدة. وترى أنجي حلوم أن الطريقة التواصلية واحدة من أفضل الطرق والمنهجيات الخمسة استنادا إلى أشهر الطرق بين المعلمين وأكثرها فعالية بين الطلاب والمتمثلة في: المنهج التواصلية، الاستجابة الجسدية الكاملة المستعملة خاصة للأطفال، المنهج الطبيعي، التدريس بإسناد المهام (وهي الطريقة التي تقوم على فرضية المتحدثين الأصليين باستخدامهم اللغة باعتبارها وسيلة لإنجاز أهداف أخرى)، تعليم اللغة باستخدام الهاتف المحمول. (وأفضلية هذه الطريقة ترجع إلى استخدام الوسائل التكنولوجية، وهي الطريقة التي يعتمدها أكثر الطلاب الذين يلجؤون لوسائل التعلّم الذاتية (حلوم)

تتمثل وظيفة اللغة في النظرية التواصلية في ثلاثة جوانب:

- الجانب الوظيفي: باعتبار اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
 - الجانب الاجتماعي والثقافي: باعتبار اللغة وسيلة اتصال مع الآخرين.
 - الجانب الانفعالي: باعتبار اللغة وسيلة التفاعل لإقامة علاقات مع الآخرين (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017، ص66)
- بالرغم ممّا يبدو من اختلاف بين هذه الجوانب الثلاثة، إلا أنها تشكل - ككل - اتجاهًا واحدًا وهو أنّ اللغة عملية اتصال بين جانبين: المرسل والمستقبل، ونجاح العملية يكون باكتساب مهارات الاتصال المتمثلة في الاستماع والقراءة بالنسبة للاستقبال وفي الحديث والكتابة بالنسبة للإرسال (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017، ص66)

وعملية الاتصال تسعى، عموماً، إلى تحقيق هدف هام وهو التأثير في المستقبل حتى تحقق المشاركة في الخبرة مع المرسل، وقد ينصب هذا التأثير على أفكار المستقبل بتعديلها وتغييرها أو على اتجاهاته أو مهاراته



<https://hoc.ae/index.php/blog-ar> الموقع الإلكتروني:

إن أساس النظرية التواصلية هو نظرية التواصل بجوانبها الثلاثة بحيث أن النظرية الوظيفية تعتبر أن الهدف من تعلم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017). وتقوم نظرية العلاقات الاجتماعية والثقافية على الاتصال كوسيلة للتفاهم المشترك بين الأفراد وكوسيلة لتحقيق التغيير والتطور في المجتمع

وقد قدم الفيلسوف الألماني «يورغن هابرماس» في كتابه «نظرية الفعل التواصلية» رؤية خاصة حول كيفية تحقيق التغيير الاجتماعي والثقافي من خلال الفعل التواصلية، وبين كيف يمكن لعناصر الفعل التواصلية (اللغة، التفاهم، التعاون والاتصال) أن تتأثر وتؤثر بدورها على البيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمعات (هابرماس، 2021)

أما نظرية أصحاب النظرية التفاعلية هي اعتبار اللغة وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الأفراد وأداء المعاملات بينهم مع التركيز على أنماط الحركات أثناء الحوار والتفاعل (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017)

فالاتصال هو انتقال المعلومات والأفعال والاتجاهات من شخص إلى آخر أو من جماعة إلى أخرى، فالاتصال عملية تعدد الوسائل والهدف الذي يرتبط بالآخرين وهو ضروري لاعتباره تطبيقاً لعناصر ثلاثة هي: العملية الوسيلة والهدف

ويتحدد نوع الاتصال وفقاً لعدد الأشخاص الذين يشتركون فيه، وتبعاً لهذا، فهناك خمسة أنواع من الاتصال: الاتصال الذاتي والاتصال الشخصي والاتصال الجماعي والاتصال الجماهيري والاتصال بين الثقافات (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017)

خصائص عملية الاتصال:

تتمثل خصائص الاتصال في كونه عملية هادفة، عملية ديناميكية، عملية منظمة، عملية دائرية وعملية متنوعة

1-الاتصال عملية هادفة: يسعى إلى تحقيق هدف محدد بإرسال المعلومات والبيانات وفهمها من الطرف الآخر، ما يتطلب مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبطة بعضها ببعض مثل تصميم الرسالة وإرسالها، الإشراف على وصولها واستقبال الرد (مقرر تقنيات التعليم والاتصال، 2011)

2-الاتصال عملية ديناميكية: تتضمن عملية الاتصال تفاعلا بين المرسل والمستقبل بتأثير الأول على الثاني (الأول يؤثر والثاني يتأثر) ولا تتوقف عملية الاتصال عند هذا الحد إذ يتبادل الطرفان المرسل والمستقبل الأدوار بينهما وبهذا فإن عملية الاتصال متغيرة من حيث الزمان والمكان، فهي عملية ديناميكية

3-الاتصال عملية منظمة: فهي عملية مقصودة يتم تخطيطها وتنظيمها وإدارتها وتنفيذها بصورة متعمدة ومنظمة لإحداث التعلم. لذا يقوم كل عنصر من عناصر عملية الاتصال بدور - أو أدوار- معين: فالمرسل مثلا يقوم بترميز الرسالة والمستقبل عليه أن يفك رموز الرسالة أي أن يترجمها ويفسرها

4- الاتصال عملية دائرية: فهي لا تسير في اتجاه واحد (من المرسل إلى المستقبل) ولا تتوقف عند هذا الحد ، فهي عملية دائرية تبدأ من المرسل بنقل الرسالة إلى المستقبل الذي يستقبلها لبدء نشاطا جديدا لتحقيق هدف آخر أو تعديلها إذا لم يتحقق الهدف منها

فالعملية دائرية غير خطية، تسير في شكل دائري فيتم الربط بينها عن طريق ما يعرف بالتغذية الراجعة

فالتغذية الراجعة في عملية الاتصال تتمثل في تحديد الآثار أو النتائج والتأكد من تحقيق الهدف وإتمام عملية الاتصال، فهي رد فعل المستقبل على الرسالة. والتغذية الرجعية قد تكون إيجابية (الموافقة والقبول) أو سلبية (الرفض مثل إجابة خاطئة في الاختبارات)

5- الاتصال عملية متنوعة: بما أن عملية الاتصال عملية اجتماعية، فهي تشمل، بالإضافة إلى اللغة اللفظية والتحريرية، اللغة غير اللفظية والإشارات والحركات وكذلك الإيماءات (مقرر تقنيات التعليم والاتصال، 2011)

إجراءات وأساليب الطريقة التواصلية في تعليم اللغة

تتمثل إجراءات الطريقة التواصلية في الخطوات الآتية (مفلح، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017، ص 67)

- تقديم حوار مختصر أو عدّة حوارات قصيرة ويسبق هذا تحفيز للدارس ومناقشة الوظيفة والأدوار التي يتطلبها الموقف

- التدرب الشفوي على كل عبارة في جزء الحوار (التكرار الجماعي من الصف كله أو بعضه وفي مجموعات صغيرة)

- أسئلة وإجابات تتعلق بخبرات الدارسين بشرط أن تدور حول موضوع الحوار.

- اكتساب الدارسين التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي.

- أنشطة تفسيرية حسب مستوى الطلاب والمهام.

- كتابة الحوارات أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرر.

- قراءة عينات من الواجب المنزلي المكتوب.

- تقويم التعليم (الشفوي مثلا كيف تطلب من شخص أو صديقك أن يساعدك)

إيجابيات وسلبات الطريقة التواصلية في تعليم اللغة.

رغم شيوع استخدام الطريقة التواصلية إلا أنها تتميز كغيرها من الطرائق في مجال تعليم اللغات، بإيجابيات وسلبات. تمتاز الطريقة التواصلية بجملة من الإيجابيات وهي

« الاتصال هو الهدف وهو الوظيفة الأساسية للغة.

« تعلم اللغة عن طريق المواقف.

« تهتم بالجانب الوظيفي للغة.

« تهتم بالطلاقة اللغوية والمعنى دون الدقة الشكلية.

« تهتم بالمهارات الأربع دون تقيدها بنمط محدد أو خط سير واحد للتدريس.

« تهتم بالأنشطة الصفية والوسائل والاسلوب التعاوني في تعليم اللغة (تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتنافس فيما بينها). تشجيع مهارات الاتصال حتى لو كانت خاطئة.

« تتمحور أكثر حول الطالب والمعلم (الفوزان، 2016).

وتتلخص سلبات الطريقة التواصلية في:

« تعدد التطبيقات وكثرة الأنشطة التي قد تؤدي إلى التشتت.

« اقتصار مفهوم الاتصال لدى بعض المعلمين على الجانب الشفهي.

« عدم تقديم المهارات بشكل مرتب قد يؤدي إلى ضياع بعض الجوانب المهمة من مهارات اللغة في حالة ما إذا غفل المعلم (الفوزان، 2016).

وتعتبر الطريقة التواصلية إلى جانب الطريقة السمعية الشفوية، الطريقتين السائدتين معا في مجال تعليم اللغات الأجنبية مع اختلاف الأسلوب المتبع في كل منهما في تعليم اللغة. وفي الجدول البياني الموالي مجمل النقاط التي تركز عليها كل من الطريقتين

جدول مقارنة بين الطريقتين السمعية الشفوية والتواصلية

م	التعليم وفق الطريقة السمعية الشفوية	التعليم وفق الطريقة التّواصلية
1	يعطي البنية والشكل اهتماماً أكثر من المعنى	المعنى أساسي
2	يتطلب استظهار الحوارات المبنية على التراكيب	تتركز الحوارات إذا ما استخدمت حول وظائف اتصالية، ولا تستظهر عادة.
3	لا يتم وضع عناصر اللغة بالضرورة في سياقها	السياق فرضية أساسية
4	تعلّم اللغة هو تعلم التراكيب والأصوات والمفردات	تعلّم اللغة يعني تعلّم الاتّصال
5	الإجادة أو (المبالغة في التعليم) مطلوبة	الاتصال الفعال مطلوب
6	التدريب أسلوب أساس	قد يحدث التدريب لكن بصورة هامشية
7	النطق المشابه لأهل اللغة مطلوب	النطق المفهوم مطلوب
8	تجنّب الشروحات النحوية	لا مانع من اللجوء إلى أية وسيلة تساعد الدارسين، ويختلف ذلك تبعاً لأعمار الدارسين واهتماماتهم.
9	تأتي الأنشطة الاتصالية بعد عملية طويلة من التمارين والتدريبات الصارمة	تشجّع محاولات الاتّصال منذ البداية
10	يمنع استخدام لغة الطالب الأصلية	استخدام لغة الطالب بحكمة مسموح به.
11	الترجمة ممنوعة في المراحل الأولى	يجوز استخدام الترجمة حين يحتاج إليها الدارسون أو يستفيدون منها.
12	يؤجّل تقديم القراءة والكتابة حتى إجادة الكلام	يمكننا البدء بالقراءة والكتابة منذ أوّل يوم إذا شئنا
13	يتمّ تعلّم نظام اللغة الهدف عن طريق التدريس المعتمد لأنماط النظام	أفضل طريق لتعليم نظام اللغة هو عن طريق عملية المجاهدة في الاتّصال.
14	الكفاية اللغوية هي الهدف المرغوب فيه	الكفاية الاتصالية هي الهدف (القدرة على استخدام النظام اللغوي بكفاية وبصورة لائقة)
15	تعترف بمتنوعات اللغة Varieties، لكنّها لا تشدّد عليها.	التنوع اللغوي أساسي في المواد وفي الطريقة.
16	يتم ترتيب الوحدة في ضوء التعقيد اللغوي.	يتم الترتيب في ضوء أيّ من اعتبارات المحتوى أو الوظيفة أو المعنى.
17	يتحكّم المدرس بالدارسين، ويمنعهم من القيام بأيّ عمل يتعارض والنظرية.	يساعد المدرس الدارسين بأيّ شكل يحفّزهم على التعامل مع اللغة.

18	اللغة عادة، وبناءً عليه لا بدّ من منع الأغلاط بكلّ الوسائل.	اللغة يخلقها الفرد غالباً من خلال التجربة والغلط.
19	الدقة من حيث الصواب الشكلي مطلب أساس.	الطلاقة واللغة المقبولة هي الهدف الأساس، ويتمّ الحكم على الدقة ليس بصورة مجرّدة، ولكن من السياق
20	يتوقّع من الطلاب أن يتفاعلوا مع اللغة، كما تتمثّل في الآلات أو المواد المضبوطة.	يتوقّع من الطلاب أن يتفاعلوا مع الآخرين من خلال العمل الثنائي أو الجماعي، أو في كتاباتهم.
21	من المتوقّع أن يحدّد المدرّس اللغة التي يستخدمها الطلاب.	لا يعرف المدرّس اللغة التي يستخدمها الطلاب.
22	الدافع الداخلي ينبع من الاهتمام بتركيب اللغة.	ينبع الدافع الداخلي من الاهتمام بما يتمّ توصيله باللغة.

بالرغم من شيوع استخدام الطريقتين السمعية الشفهية والاتصالية في مجال التعليم اللغوي، إلا أن اللغويين قد استمروا في البحث عن طريقة أنجع لتحسين تعليم اللغة حتى ظهور الطريقة الانتقائية الحديثة

المحور الثالث: الطريقة الانتقائية الحديثة

تتميز هذه الطريقة بإفادتها من مختلف إيجابيات الطرق السابقة، فالمدرس في هذه الطريقة حر في اختيار أية طريقة واستخدام أسلوب أو أساليب طريقة ما تناسب حاجات طلاب والموقف التعليمي الذي يتواجد فيه، المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته، لأن أهداف وحاجات المتعلمين مختلفة وعليه ما يناسب البعض غير مناسب بالنسبة للبعض الآخر ولهذا كانت حرية المدرس في اختيار الطريقة الملائمة للطلاب واستخدام الأسلوب أو الأساليب التي يراها مناسبة للموقف التعليمي

فالطريقة الانتقائية لا تعتمد على أسس نظرية معينة حيث تميزت خصائصها بالانسجام مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، إذ تعرف هذه الطريقة أيضاً بالطريقة الحديثة

أما الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات عديدة أهمها ما يلي:

1- وحدة الشكل والمضمون في التعلم اللغوي: بمعنى ألا يكون هناك تشتت

للكلمات والجمل أو العبارات أثناء تعليمها إذ يجب أن يتم تعليمها في سياقها فالرموز اللفظية أو الكتابية التي تتكون منها اللغة تكون دون معنى إذا علمت بمعزل عن الكلمات، وهذه الأخيرة (الكلمات) أيضاً لا تكون سوية إذا جردت من سياقها، فالسياق هو الذي يبين معنى الكلمة وليس، مثلاً مجرد ذكر مرادف للكلمة كذلك بالنسبة للجمل والعبارات، لا يتضح معناها إلا ضمن سياق النص وهو ما

يعرف بالوحدة بين الشكل والمضمون (مفلج، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017)

2- التمهير: باعتبار تعليم اللغة مهارة تكتسب بالممارسة والفهم والتوجيه... الخ، اتجه تعليم اللغة نحوه (التمهير)

3- التكامل: التكامل بين المهارات الأساسية (الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة)، والمهارات الأخرى، فتعليم الأولى يخدم الثانية

4- التدرج في تقديم المهارات: وذلك بالبدء في التعلم من السهل إلى الصعب، والأسهل عند المتعلم للغة هو الاستماع والصعب عليه هو الكتابة، لذا يكون البدء بتدريس الاستماع فالحديث فالقراءة ثم الكتابة، وهذا ينسجم والمبادئ الأساسية للتعليم

5- تحديد أهداف التعلم: تحديد الأهداف يساعد على اختيار الطريقة الأنسب والوسائل التي تمكن من تحقيق الأهداف

6- تنويع أساليب التقويم: الذي مفاده شمل قدرات المتعلمين -كونهم متفاوتين في قدراتهم على امتلاك المهارات اللغوية- باستخدام الاختبارات الشفوية والكتابية

7- الوظيفية: يعتمد هذا الاتجاه في عملية تعليم اللغة لأن الهدف من هذه الأخيرة هو توظيفها في الحياة العملية والتواصل بين الأفراد هو المظهر الاستعمالي الرئيسي للغة (مفلج، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، 2017)

ومن خلال اتجاه الوظيفية تتحقق الاتجاهات الأخرى مثل التمهير، التكامل بين المهارات والتدرج في تعليمها من الأسهل إلى الأصعب

8- الاستفادة من التقنية الحديثة: مثل برامج الحاسوب لاكتساب مهارة النطق السليم وإتقان كتابة الحروف

تعتمد الطرق الحديثة لتعليم اللغات على الطالب باعتباره العنصر المهم في العملية التعليمية، عكس ما كانت عليه في الماضي باعتمادها كلياً على المعلم. لا اعتبار اللغة الانجليزية ذات أهمية خاصة بعد أن أصبحت اللغة الرسمية للعالم، سنذكر فيما يلي أهم الطرق الحديثة المتبعة في تدريس هذه اللغة

9- المناقشة: تكون المناقشة بمشاركة جميع الطلاب بإشراف المدرس عليهم وتوجيههم، كما يقدم لهم سلفاً مصادر مختلفة تمكنهم من الحصول على معلومات أولية قبل المناقشة

ويتوصل الطلاب بعد المناقشة إلى المعلومات النهائية في الموضوع من خلال التفكير والاستنتاج، فطريقة المناقشة تعمل على تنمية وتطوير مهارات التعلم اللغوي لدى الطلاب والتحدث باللغة الإنجليزية (الطرق الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية، 2019)

10- مشروع العمل الجماعي أو الرحلات الميدانية: بالنشاط الجماعي أو الرحلات

الجماعية على الميدان يتم التفاعل والاختلاط بالمجموعة السياحية المتحدث بالغة الإنجليزية. فرحلات الطلبة تطور مهاراتهم اللغوية من خلال التطبيق العملي أثناء الرحلة (الطرق الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية، 2019)

11- العمل أو التعلم التعاوني: وفي هذه الطريقة، تكون مجموعات صغيرة من

الطلبة وتكلف كل مجموعة بالبحث في موضوع لغوي معين ثم تتشارك المجموعات فيما تعلمته كل مجموعة بمتابعة وتنظيم المعلم لهذا العمل الجماعي دون مشاركته، ما يسمح للطلاب أن يتعلم العمل الجماعي (الطرق الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية، 2019)

ويتميز التعلم التعاوني بما يلي (الطرق الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية، 2019)

« تنمية المهارات الاجتماعية (فهم الآخر، التعاون والتواصل اللغوي)

« مراعاة الظروف الفردية بين الطلبة وخلق حوار بينهم.

« القضاء على الانطواء، الذي قد يعاني منه بعض الطلبة، وتحفيزهم على التعاون.

« تنمية القيم الأخلاقية والقدرات الكتابية والقراءة المتصلة بالمادة.

12- الحوار: تقوم هذه الطريقة أو الاستراتيجية على عدد من القواعد والتعليمات

منها (أفضل استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية، 2023):

عدم الإقلال من أهمية أفكار الطلبة الذين يطرحونها أو من مستوى لغتهم، لتشجيعهم على المشاركة

« مراعاة التوازن بين المواقف العملية والتعليمية.

« إشراك جميع الطلبة في الحوار.

« توظيف الأسلوب التفاعلي أثناء الحوار لتحفيز على المشاركة.

« مراعاة التسلسل المنطقي عند إجراء الحوار مع الطلبة.

« مداخله المدرس من حين لآخر.

« اختيار المدرس للموضوع وفق اهتمام المتعلم وما يجذب انتباهه.

13- طريقة أو استراتيجية تعلم الأقران: فيها يتم اشتراك الطلبة في تنظيم

العملية التعليمية من خلال اتباع الأسلوب التبادلي للأقران، فهذا النظام يساعد الطلبة بعضهم ببعض بتوجيه وإشراف المدرس، فهذه الاستراتيجية تمكن الطلبة من اتخاذ القرار والتقييم وتطوير المهارات النقدية لديهم بحيث يتبادل كل طالبين المفاهيم والقواعد التي يعرفونها ويشرحونها لبعضهم ما يعزز لديهم الأفكار

ويعد الحوار من بين أفضل الطرق التي تستخدم في تدريس وتعليم اللغات الأجنبية، به تتوسع مفاهيم الطالب وتكون لديه قدرة توظيف اللغة لتحقيق أغراضه

بالإضافة إلى تعلم اللغة الإنجليزية بدراستها بإشراف معلم، ينصح الطالب لتعلم اللغة الإنجليزية بما يلي (نصائح للتعليم والتعلم) (اللغة الإنجليزية: 5 نصائح لإتقانها، 2022)

« التواصل مع الناطقين باللغة الإنجليزية.

« استخدام مصادر وأدوات متنوعة للتعلم: القصص، المجلات والمواد التعليمية الخاصة باللغة الإنجليزية، قراءة القصص الصغيرة تمكن الطالب من تحسين القراءة وفهم قواعد اللغة وزيادة المفردات، كما أن القراءة تنمي مهارات الكتابة ومهارات الاستماع. أما قراءة المجلات، توسع مفردات الطالب وتحفّزه على النقاش. وباستخدام المواد التعليمية الخاصة باللغة الإنجليزية، تتحسن مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. فبالمراسة (تجديد المحادثات، القراءة والاستماع بانتظام) تتحسن قدرة المتعلم على فهم الناطقين باللغة الإنجليزية ومخاطبتهم بها بتحسين وتطوير مهارات التحدث لديه

هذا، ولا يزال اللغويون يعملون على تطوير طريقة تعليم اللغات لتكون أسرع وأكثر فعالية.

خاتمة:

تعتمد عملية تعليم اللغة الأجنبية على مختلف العوامل الداخلية والخارجية المتعلقة بطلاب تعلم اللغة ودوافعه وكذلك المحيط البيئي الخاص به، هذا بالإضافة إلى الوسائل المستخدمة في عملية التعليم. لذا، فإن عملية تعلم اللغة تختلف من شخص لآخر وفق هذه العوامل، ما يتطلب من معلمي اللغة أخذها بالاعتبار لاختيار الطريقة الملائمة واحتياجات المتعلمين لتحقيق الهدف

وطرق تعليم اللغات في تطور مستمر حيث أصبح الهدف منها -آنيا- هو تحسين تعليم اللغة كأن يتم بشكل أفضل) أسرع وأكثر فعالية (ويعد الحوار في الوقت الراهن، من بين أفضل الطرق التي تستعمل في تعليم اللغات الأجنبية، إلا أنه أيا كانت الطريقة المختارة (المفضلة)، يبقى - بعد الرغبة في التعلم مبدئياً- بذل المجهودات ووضع أهداف محددة رهن تحقيق النتيجة المرجوة

قائمة المراجع

« Nawwang Wulandari. (mai, 2015 31). طرائق تعليم اللغة الأجنبية. تم الاسترداد من http://nawangwulandarithnz.blogspot.com/2015/05/blog-post_59.html

« أفضل استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية. (29 ماي، 2023). تم الاسترداد من <https://almo3allem.com/m>

« الشيماء شعبان حميدة. (أفريل، 2022). طرق وأساليب جديدة في تعليم اللغة

- العربية الناطقين بغيرها. (جامعة جنوب الوادي، المحرر) مجلة كلية الآداب بقنا ، 31 (55)، الصفحات 293 - 316.
- « الطرق الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية. (25 سبتمبر، 2019). تم الاسترداد من: <https://learnenglishbyself.com/2019/09/25/>
- « اللغة الإنجليزية: 5 نصائح لإتقانها. (21 سبتمبر، 2022). تم الاسترداد من منصة إدراك: <https://blog.edraak.org>
- « إنجي حلوم. (بلا تاريخ). بعض الطرق والتقنيات المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية.
- « طرائق تعليم اللغات الأجنبية. (ماي، 2015).
- « عبد الرحمن با إبراهيم الفوزان. (جوان، 2016). طرق تعليم اللغات الأجنبية. تم الاسترداد من مكتبة أحباب النل: http://ahbab-altal.net/library/ar/st=1&in_article.php?id=27
- « عبد الله الحامد. (1425 هـ). سلسلة تعليم اللغة العربية. (جامعة الإمام محمد بن سعود، معهد تعلقة اللغة العربية، المحرر)
- « غازي مفلح. (2017). اتجاهات تعليم اللغة. تاريخ الاسترداد 2023
- « غازي مفلح. (2017). الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة. تم الاسترداد من جامعة المستنصرية بغداد: https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8_2017_09_30!11_16_52_PM.doc
- « مقرر تقنيات التعليم والاتصال. (avril, 2011). تم الاسترداد من: <https://learnteck.blogspot.com/2011/03/blog-post.html?m=1>
- « نصائح للتعليم والتعلم. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من: https://www.arageek.com/edu_cat
- « يورغن هابرماس. (2021). نظرية الفعل التواصلي. (المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، المحرر، و فتحي المسكين، المترجمون) الدوحة.

المدخل الاتصالي وتعليم اللغة العربية

دكتور وليد رمضان سلامة

كلية اللاهيات جامعة أنقرة

Dr.walid.salama

الملخص

يُعد المدخل الاتصالي من المداخل الحديثة والفعالة في مجال تعليم اللغات، وقد أثبت نجاحه في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين. مما يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وتشويقاً للمتعلمين. حيث ينبغي على المؤسسات التربوية تبني هذا المدخل لتحقيق الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية. وذلك لتسليط الضوء على أهمية المدخل الاتصالي وسبل الاستفادة منه في تدريس اللغة العربية

وتكمن مشكلة تعليم اللغة العربية في أن هذا المدخل الاتصالي سوف يقلل من انتشار الطرق التقليدية التي تركز على الجوانب النظرية والقواعد اللغوية بعيداً عن الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل. مما يؤثر سلباً على مهارات الطلاب اللغوية وهنا يبرز دور المدخل الاتصالي وتطبيقاته لتعزيز التواصل مع اللغة بوصفه وسيطاً متعددًا له فوائده

Abstract : (Contact entry and Arabic language teaching)

The communication portal is a modern and effective entry point for language education, and it has proved successful in developing language communication skills among learners. This makes the learning process more effective and interesting for learners. Educational institutions should adopt this approach in order to achieve the desired goals in the teaching of Arabic. This highlights the importance of the communication portal and the ways in which it can be used to teach Arabic.

The problem of teaching Arabic lies in the proliferation of traditional methods that focus on theoretical aspects and language norms away from the practical use of language as a means of communication. This has a negative impact on students' language skills, and here comes the role of the communication portal and its applications to promote communication with the language as a useful multi-media.

أولاً: المدخل الاتصالي

1 / 1 ماهيته

المدخل الاتصالي هو مدخل يركز على عملية الاتصال بين المعلم والمتعلمين، وينظر إلى التعليم باعتباره عملية تواصلية تفاعلية، حيث يتبادل المعلم والمتعلمون المعلومات والأفكار والمشاعر من خلال مجموعة من الرموز والعلامات. (عبد الحميد، 2019، ص10)

1 / 2 نشأته التاريخية

نشأ المدخل الاتصالي في أواخر الستينيات من القرن الماضي، كرد فعل على المدخلات التقليدية في التعليم، والتي كانت تركز على المعلم والمحتوى التعليمي. وقد ساهمت مجموعة من العوامل في ظهور المدخل الاتصالي، منها: (الصفدي، 2018، ص23)

ظهور نظريات جديدة في علم النفس والتعليم، مثل نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الذكاءات المتعددة

تطور وسائل الاتصال الحديثة، مثل الحاسوب والإنترنت.

تغير احتياجات المجتمع من التعليم

1 / 3 خصائص المدخل الاتصالي

يتميز المدخل الاتصالي بمجموعة من الخصائص، منها:

التركيز على عملية الاتصال: ينظر المدخل الاتصالي إلى التعليم باعتباره عملية تواصلية تفاعلية، حيث يتبادل المعلم والمتعلمون المعلومات والأفكار والمشاعر من خلال مجموعة من الرموز والعلامات

التركيز على مشاركة المتعلمين: يركز المدخل الاتصالي على مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية، حيث يمنحهم الفرصة للمشاركة في الأنشطة الصفية والمناقشات والحوارات

التركيز على مهارات الاتصال: يركز المدخل الاتصالي على تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين، بما في ذلك مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة

1 / 4 مميزات المدخل الاتصالي

من أهم مميزات المدخل الاتصالي ما يلي:

« يركز على مهارات التواصل الأساسية، مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

« يوفر فرصاً للمتعلمين للممارسة اللغة في مواقف واقعية.

« يركز على الأنشطة التعاونية التي تساعد المتعلمين على التفاعل مع بعضهم البعض.

« يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثانياً: نشاطات المدخل الإتصالي وفوائده

2 / 1 أنشطة المدخل الإتصالي لتنمية مهارات التواصل اللغوية

من الأمثلة على الأنشطة والممارسات التي يمكن استخدامها في إطار المدخل الاتصالي لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين ما يلي

« المشاركة في الأنشطة الجماعية: مثل المناقشات، والمشروعات، وحل المشكلات، حيث تساعد هذه الأنشطة المتعلمين على تطوير مهارات التواصل الشفوي والكتابي.

« المشاركة في الأنشطة الحوارية: مثل المناظرات، والنقاشات، والمقابلات، حيث تساعد هذه الأنشطة المتعلمين على تطوير مهارات الاستماع والتحدث والمناقشة.

« المشاركة في الأنشطة الكتابية: مثل كتابة المقالات، والتقارير، والرسائل، حيث تساعد هذه الأنشطة المتعلمين على تطوير مهارات الكتابة.

« وبشكل عام، فإن المدخل الاتصالي يعد نهجاً فعالاً لتطوير مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين، حيث يركز على التواصل كهدف أساسي للتعليم، ويعتمد على التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، ويهتم بتنمية مهارات التواصل اللغوي في سياقات مختلفة.

إن المدخل الاتصالي يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وتشويقاً للمتعلمين من خلال التركيز على المهارات اللغوية الأربعة، وهي

« الاستماع

« التحدث

« القراءة

« الكتابة

حيث يضع المتعلم في مواقف طبيعية تتطلب منه استخدام هذه المهارات بشكل متكامل. كما يركز المدخل الاتصالي على التفاعل بين المتعلمين والمعلم، مما يخلق جوّاً من الحماس والتشويق. (الصفدي، 2018، ص26)

2 / 2 أنشطة وفعاليات التواصل في تعليم اللغة

وفيما يلي بعض الأمثلة على الأنشطة والفعاليات التي يمكن أن تدعم مدخل التواصل والتفاعل في تعليم اللغة العربية

« مناقشات الصف: يمكن استخدام مناقشات الصف لتدريب الطلاب على مهارات التحدث والاستماع.

« المشروعات الجماعية: يمكن استخدام المشروعات الجماعية لتدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعي والتواصل.

« الألعاب اللغوية: يمكن استخدام الألعاب اللغوية لجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً.

« الرحلات الميدانية: يمكن استخدام الرحلات الميدانية لتدريب الطلاب على استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية.

وبشكل عام، فإن تبني مدخل التواصل والتفاعل في تعليم اللغة العربية يتطلب جهوداً مشتركة من المؤسسات التربوية والمعلمين والطلاب. من خلال التعاون والعمل الجماعي، يمكن تحقيق الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى الطلاب. (عبد الحميد، 2019، ص19)

2 / 3 الفوائد العملية للمدخل الاتصالي

تتمثل بعض الفوائد العملية للمدخل الاتصالي في ما يلي:

« يساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بشكل أسرع وأسهل.

« يحسن من مهارات التواصل لدى المتعلمين.

« يعزز الثقة بالنفس لدى المتعلمين.

« يجعل عملية تعلم اللغة أكثر متعة وإثارة.

وبالطبع، فإنه لا يوجد مدخل تعليمي مثالي، ولكن يعتمد اختيار المدخل المناسب على السياق التعليمي والأهداف التعليمية للمتعلمين. ومع ذلك، فإن المدخل الاتصالي يعد خياراً فعالاً ومفيداً لتعليم اللغات

وفيما يلي بعض الأمثلة على الأنشطة والممارسات اللغوية التي يمكن استخدامها في المدخل الاتصالي

« مناقشات المجموعات الصغيرة

« تمثيل الأدوار

« مشاريع البحث

« ألعاب اللغة

« أنشطة التعلم القائم على المشاريع

من خلال هذه الأنشطة والممارسات، يمكن للمتعلمين تنمية مهارات التواصل لديهم واستخدام اللغة في مواقف واقعية. (عبد الحميد، 2019، ص44)

2 / 4 فوائد المدخل الاتصالي للمتعلمين

تنمية المهارات اللغوية بشكل فعال: يركز المدخل الاتصالي على تنمية المهارات اللغوية الأربعة بشكل متكامل، مما يساعد المتعلم على اكتساب اللغة بشكل أسرع وأكثر فعالية

زيادة دافعية المتعلمين: يخلق المدخل الاتصالي جوّاً من الحماس والتشويق، مما يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم

تحسين التواصل بين المتعلمين: يوفر المدخل الاتصالي فرصاً للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم البعض، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم في التواصل (الصفدي، 2018، ص87)

ثالثاً: المدخل الاتصالي واللغة

3 / 1 اللغة أداة تواصل

الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل هو استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية. ويشمل ذلك مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة « التحدث: هو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات بلغة واضحة ومفهومة.

« الاستماع: هو القدرة على فهم ما يقوله الآخرون.

« القراءة: هو القدرة على فهم المعلومات المكتوبة.

« الكتابة: هو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات بلغة مكتوبة.

وفيما يلي بعض الأمثلة على الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل:

« استخدام اللغة للتواصل مع الآخرين في مواقف شخصية أو مهنية.

« استخدام اللغة لتبادل المعلومات والمعرفة.

« استخدام اللغة للتعبير عن الذات والأفكار والمشاعر.

« استخدام اللغة للتأثير على الآخرين وتغيير سلوكهم.

وبشكل عام، فإن الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل هو القدرة على استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية لتحقيق أهداف محددة

وفيما يلي بعض الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام اللغة كأداة للتواصل

« تحسين العلاقات الاجتماعية: تساعد اللغة على التواصل مع الآخرين وبناء العلاقات.

« الحصول على المعلومات والمعرفة: تساعد اللغة على الوصول إلى المعلومات والمعرفة من مصادر مختلفة.

« التعبير عن الذات: تساعد اللغة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات.

« التأثير على الآخرين: تساعد اللغة على التأثير على الآخرين وتغيير سلوكهم.

ولذلك، فإن استخدام اللغة كأداة للتواصل هو مهارة أساسية وضرورية للنجاح في الحياة

3 / 2 أهمية المدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية

يُعد المدخل الاتصالي من أهم المداخل في تعليم اللغة الثانية، حيث يركز على

تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. ويُعرف المدخل الاتصالي بأنه «المدخل الذي يركز على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب من خلال استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية»

وأهمية المدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية تكمن في ما يلي:
« يساعد الطلاب على اكتساب اللغة العربية بطريقة فعالة: يُعد التواصل الوظيفة الأساسية للغة، لذلك فإن التركيز على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب يساعدهم على اكتساب اللغة العربية بطريقة فعالة.

« يجعل اللغة العربية أكثر فائدة للطلاب: عندما يتمكن الطلاب من استخدام اللغة العربية للتواصل في مواقف واقعية، فإنهم يدركون أهمية اللغة العربية في حياتهم، مما يجعلها أكثر فائدة لهم.
« يجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا: يعتمد المدخل الاتصالي على الأنشطة والفعاليات التي تجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم (عبد الحميد، 2019، ص45).

3 / 3 سبل الاستفادة من المدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية

يمكن الاستفادة من المدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية من خلال اتباع الخطوات التالية

تصميم المناهج والبرامج التعليمية التي تركز على تنمية مهارات التواصل: يجب أن تركز المناهج والبرامج التعليمية على تنمية مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية

استخدام أساليب التدريس التي تركز على التفاعل: يجب أن يركز المعلمون على استخدام أساليب التدريس التي تركز على التفاعل بين الطلاب والمعلم، مثل مناقشات الصف والألعاب اللغوية والرحلات الميدانية

توفير الموارد التعليمية المناسبة: يجب أن توفر المؤسسات التربوية الموارد التعليمية المناسبة التي تدعم مدخل التواصل والتفاعل، مثل الكتب والمواد التعليمية الرقمية والتقنيات الحديثة

3 / 4 دور المؤسسات التربوية في تعليم اللغة العربية

ينبغي على المؤسسات التربوية تبني مدخل تعليم اللغة العربية الذي يركز على التواصل والتفاعل، لتحقيق الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية. وذلك لأن هذا المدخل يراعي الخصائص اللغوية والنفسية للدارسين، ويساعدهم على اكتساب اللغة العربية بطريقة فعالة

فهذا المدخل يركز على تعليم اللغة العربية من خلال استخدامها في مواقف تواصلية واقعية، مما يساعد الطلاب على ربط اللغة بالواقع، وفهم قواعدها

واستخدامها في سياقها الصحيح. كما أنه يركز على تنمية مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة لدى الطلاب، مما يساعدهم على التواصل بفعالية باللغة العربية بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا المدخل يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، مما يساعد كل طالب على تحقيق أهدافه التعليمية. كما أنه يعتمد على أساليب تدريس متنوعة، مما يجذب انتباه الطلاب ويجعلهم أكثر مشاركة في العملية التعليمية

وفيما يلي بعض الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تبني هذا المدخل:

« تحسين مهارات التواصل باللغة العربية لدى الطلاب.

« زيادة دافعية الطلاب لتعلم اللغة العربية.

« تنمية المهارات اللغوية والتفكير النقدي لدى الطلاب.

« تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بشكل أكثر فعالية.

ومع ذلك، ينبغي على المؤسسات التربوية مراعاة بعض الأمور عند تطبيق هذا المدخل، مثل

اختيار المعلمين المؤهلين الذين لديهم خبرة في استخدام هذا المنهج.

توفير الموارد التعليمية المناسبة، مثل الكتب والمواد التعليمية الرقمية.

تنظيم الأنشطة والفعاليات التي تدعم هذا المنهج.

وبشكل عام، فإن مدخل تعليم اللغة العربية الذي يركز على التواصل والتفاعل

هو منهج فعال لتحقيق الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية. (الصفدي، 2018،

ص114)

3 / 5 المؤسسات التربوية ودورها في تبني التواصل

ولتحقيق الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية من خلال تبني مدخل التواصل

والتفاعل، ينبغي على المؤسسات التربوية اتباع الخطوات التالية

تطوير المناهج والبرامج التعليمية التي تركز على التواصل والتفاعل: يجب أن تركز

المناهج والبرامج التعليمية على تنمية مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة

لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية.

كما يجب أن تراعي المناهج والبرامج التعليمية الفروق الفردية بين الطلاب، وذلك

من خلال تقديم أنشطة ومواد تعليمية متنوعة

تدريب المعلمين على استخدام مدخل التواصل والتفاعل: يجب أن يكون المعلمون

مؤهلين لاستخدام مدخل التواصل والتفاعل، وذلك من خلال تدريبهم على كيفية

تصميم وتنفيذ الأنشطة والفعاليات التي تدعم هذا المنهج. كما يجب أن يكون

المعلمون قادرين على تلبية احتياجات الطلاب المختلفة، وذلك من خلال استخدام

أساليب تدريس متنوعة

توفير الموارد التعليمية المناسبة: يجب أن توفر المؤسسات التربوية الموارد التعليمية

المناسبة التي تدعم مدخل التواصل والتفاعل، مثل الكتب والمواد التعليمية الرقمية والتقنيات الحديثة. كما يجب أن تدعم المؤسسات التربوية الأنشطة والفعاليات التي تساهم في تنمية مهارات الطلاب اللغوية

تقييم أداء الطلاب: يجب أن تقيم المؤسسات التربوية أداء الطلاب بشكل مستمر، وذلك من خلال استخدام أدوات وطرق تقييم متنوعة. كما يجب أن تركز عملية التقييم على مهارات التواصل والتفاعل لدى الطلاب

رابعاً: طرق تعليم اللغة في البيئة الصفية

4 / 1 الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية وآثارها

إن انتشار الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية التي تركز على الجوانب النظرية والقواعد اللغوية بعيداً عن الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل، يؤثر سلباً على مهارات الطلاب اللغوية

وذلك لأن هذه الطرق تركز على الجوانب النظرية والقواعد اللغوية، بعيداً عن الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل

الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية هي الطرق التي تركز على الجوانب النظرية والقواعد اللغوية، بعيداً عن الاستخدام العملي للغة كأداة للتواصل. ومن أشهر هذه الطرق ما يلي

« طريقة القواعد والترجمة: تركز هذه الطريقة على تعليم القواعد اللغوية العربية، ثم تدريب الطلاب على ترجمة النصوص العربية إلى لغتهم الأم.

« طريقة الحفظ والتلقين: تركز هذه الطريقة على حفظ الطلاب للقواعد اللغوية والمفردات العربية، دون الاهتمام بفهمها أو تطبيقها.

« طريقة القراءة والكتابة: تركز هذه الطريقة على تعليم الطلاب القراءة والكتابة باللغة العربية، دون الاهتمام بتنمية مهارات التواصل لديهم.

« وفيما يلي بعض الأمثلة على كيفية تطبيق هذه الطرق في تعليم اللغة العربية:

« في طريقة القواعد والترجمة، يقوم المعلم بشرح القواعد اللغوية العربية للطلاب، ثم يطلب منهم ترجمة نص عربي إلى لغتهم الأم.

« في طريقة الحفظ والتلقين، يقوم المعلم بسرد القواعد اللغوية والمفردات العربية للطلاب، ثم يطلب منهم حفظها.

« في طريقة القراءة والكتابة، يقوم المعلم بتقديم دروس في القراءة والكتابة باللغة العربية، ثم يطلب من الطلاب ممارسة هذه المهارات في المنزل.

وعلى الرغم من أن هذه الطرق التقليدية قد كانت شائعة في الماضي، إلا أنها تعاني من العديد من السلبيات، والتي منها « عدم تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب: تركز هذه الطرق على التعلم السلبي، حيث يقوم المعلم بإلقاء الدروس والشرح للطلاب، مما يؤدي إلى عدم تنمية مهارات التواصل لديهم، مثل التحدث والاستماع والكتابة.

« عدم إثارة اهتمام الطلاب بالتعلم: تجعل الطرق التقليدية العملية التعليمية مملة وغير جذابة، مما يؤدي إلى عدم إثارة اهتمام الطلاب بالتعلم، وبالتالي ضعف دافعيتهم للتعلم.

« صعوبة اكتساب اللغة العربية: تجعل الطرق التقليدية عملية تعلم اللغة العربية صعبة ومعقدة، مما يؤدي إلى صعوبة اكتساب الطلاب للغة العربية. ولذلك، فإن هناك توجهاً عالمياً نحو استخدام الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية، والتي تركز على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، وإثارة اهتمامهم بالتعلم، وجعل عملية تعلم اللغة العربية أكثر سهولة ويسراً. (عبد الحميد، 2019، ص56)

4 / 2 الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية

وفيما يلي بعض الأمثلة على كيفية استخدام الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية

« استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية: يمكن استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية لجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم.

« استخدام التكنولوجيا الحديثة: يمكن استخدام التكنولوجيا الحديثة، مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، لجعل عملية تعلم اللغة العربية أكثر واقعية وتفاعلية.

« التعلم القائم على المشاريع: يمكن استخدام التعلم القائم على المشاريع لتدريب الطلاب على استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية.

وهذه مجرد أمثلة قليلة على كيفية استخدام الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية. من خلال التركيز على هذه الطرق، يمكننا تحسين مهارات الطلاب اللغوية وجعلهم أكثر قدرة على التواصل بفعالية باللغة العربية. (الطيب، 2022، ص102)

4 / 3 كيفية توضيح سبل تطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية

يركز المدخل الاتصالي في تعليم اللغة على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية. ويمكن توضيح سبل تطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية من خلال النقاط التالية

« التركيز على مهارات التواصل: يجب أن تركز المناهج والبرامج التعليمية على تنمية مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية.

« استخدام أساليب التدريس التفاعلية: يجب أن يركز المعلمون على استخدام أساليب التدريس التي تركز على التفاعل بين الطلاب والمعلم، مثل مناقشات الصف والألعاب اللغوية والرحلات الميدانية.

« توفير الموارد التعليمية المناسبة: يجب أن توفر المؤسسات التربوية الموارد التعليمية المناسبة التي تدعم المدخل الاتصالي، مثل الكتب والمواد التعليمية الرقمية والتقنيات الحديثة.

وفيما يلي بعض الأمثلة على كيفية تطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية:

« استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية: يمكن استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية لجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم.

« استخدام التكنولوجيا الحديثة: يمكن استخدام التكنولوجيا الحديثة، مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، لجعل عملية تعلم اللغة العربية أكثر واقعية وتفاعلية.

« التعلم القائم على المشاريع: يمكن استخدام التعلم القائم على المشاريع لتدريب الطلاب على استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية. وبشكل عام، فإن تطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية يتطلب جهودًا مشتركة من المؤسسات التربوية والمعلمين والطلاب. من خلال التعاون والعمل الجماعي، يمكن تحقيق الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. (الصفدي، 2018، ص121)

4 / الخطوات العملية في الصف

وفيما يلي بعض الخطوات العملية لتطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية:

« البدء بتحديد أهداف التعلم: في البداية، يجب على المعلم تحديد أهداف التعلم التي يريد تحقيقها من خلال استخدام المدخل الاتصالي.

« اختيار الأنشطة والفعاليات المناسبة: بعد تحديد الأهداف، يجب على المعلم اختيار الأنشطة والفعاليات المناسبة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

« التخطيط للأنشطة والفعاليات: يجب على المعلم التخطيط للأنشطة والفعاليات بعناية، وذلك من خلال تحديد أهداف كل نشاط أو فعالية، واختيار الوسائل والأدوات اللازمة، وإعداد خطة تنفيذية.

« تنفيذ الأنشطة والفعاليات: بعد التخطيط، يجب على المعلم تنفيذ الأنشطة والفعاليات وفقًا للخطة الموضوعة.

- « التقييم: يجب على المعلم تقييم الأنشطة والفعاليات بعد تنفيذها، وذلك من أجل تحديد مدى تحقيقها للأهداف المرجوة.
- وفيما يلي بعض النصائح لتطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية:
- « جعل الطلاب محور العملية التعليمية: يجب على المعلم جعل الطلاب محور العملية التعليمية، وذلك من خلال تشجيعهم على المشاركة والتعبير عن أفكارهم وآرائهم.
- « توفير الفرص للتفاعل بين الطلاب والمعلم: يجب على المعلم توفير الفرص للتفاعل بين الطلاب والمعلم، وذلك من خلال استخدام الأساليب التدريسية التفاعلية.
- « استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية: يجب على المعلم استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية، وذلك من أجل تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب.
- وبشكل عام، فإن تطبيق المدخل الاتصالي في البيئة الصفية يساهم في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، مما يجعلهم أكثر قدرة على استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية. (عبد الحميد، 2019، ص71)

خامساً: تطبيقات المدخل الاتصالي

5 / 1 تطبيقات المدخل الاتصالي

- يمكن تطبيق المدخل الاتصالي في مجموعة من المجالات التعليمية، منها:
- « التعليم الصفّي: يمكن تطبيق المدخل الاتصالي في التعليم الصفّي من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات، مثل المناقشات والحوارات والأنشطة الجماعية والتعلم التعاوني.
- « التعليم الإلكتروني: يمكن تطبيق المدخل الاتصالي في التعليم الإلكتروني من خلال استخدام مجموعة من الأدوات والتقنيات، مثل البريد الإلكتروني وغرف الدردشة والمنتديات الإلكترونية.
- « التعليم المستمر: يمكن تطبيق المدخل الاتصالي في التعليم المستمر من خلال استخدام مجموعة من البرامج والورش التدريبية.

5 / 2 نماذج تطبيقية على المدخل الاتصالي في التعليم

- فيما يلي بعض الأمثلة والنماذج على تطبيقات المدخل الاتصالي في التعليم:
- « استخدام المناقشات والحوارات لمناقشة موضوع معين أو حل مشكلة معينة.
- « استخدام الأنشطة الجماعية لتعزيز التعاون والعمل الجماعي لدى المتعلمين.

« استخدام التعلم التعاوني لمساعدة المتعلمين على التعلم من بعضهم البعض.

« استخدام التعلم القائم على المشاريع لمنح المتعلمين الفرصة لاستخدام مهارات الاتصال لديهم في سياق واقعي.

5 / 3 كيفية تطبيق المدخل الاتصالي في عملية التعلم

- وفيما يلي بعض الأمثلة على كيفية تطبيق المدخل الاتصالي في عملية التعلم:
- « استخدام الأنشطة التي تتطلب من المتعلمين استخدام اللغة في سياقات طبيعية: على سبيل المثال، يمكن أن يُطلب من المتعلمين إجراء محادثة حول موضوع معين، أو كتابة تقرير عن تجربة شخصية.
- « توفير فرص للتعلم التعاوني: يمكن أن يُطلب من المتعلمين العمل معًا في مجموعات لحل المشكلات أو إنجاز المهام.
- « استخدام التكنولوجيا في التعلم: يمكن أن تستخدم التكنولوجيا لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وممتعة للمتعلمين.
- بشكل عام، يعد المدخل الاتصالي طريقة فعالة لتعليم اللغة، حيث يساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بشكل أسرع وأكثر فعالية، كما أنه يزيد من دافعية المتعلمين ويحسن التواصل بين المتعلمين

5 / 4 تحديات تطبيق المدخل الاتصالي

- يواجه تطبيق المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية بعض التحديات، من أهمها
- « تحديات تتعلق بالمناهج والبرامج التعليمية: قد لا تكون المناهج والبرامج التعليمية الحالية مصممة لدعم المدخل الاتصالي، مما يتطلب إعادة صياغتها أو تطويرها.
- « تحديات تتعلق بالمعلمين: قد لا يكون المعلمون على دراية بالمدخل الاتصالي، أو قد لا يكون لديهم المهارات اللازمة لاستخدامه.
- « تحديات تتعلق بالطلاب: قد لا يكون الطلاب مستعدين للتعلم باستخدام المدخل الاتصالي، أو قد لا يكون لديهم المهارات اللازمة للمشاركة في الأنشطة والفعاليات التي تتطلبها.
- « تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية: قد لا تكون البيئة التعليمية مناسبة لدعم المدخل الاتصالي، مثل عدم توفر الموارد التعليمية المناسبة أو عدم وجود فرص للتفاعل بين الطلاب والمعلم.
- (الصفدي، 2018، ص129).

5 / 5 حلول حول تحديات تطبيق المدخل الاتصالي

وفيما يلي بعض الحلول للتغلب على هذه التحديات:

« بالنسبة للمناهج والبرامج التعليمية: يجب على المؤسسات التربوية مراجعة المناهج والبرامج التعليمية الحالية، وذلك من أجل ضمان تركيزها على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب.

« بالنسبة للمعلمين: يجب على المؤسسات التربوية تدريب المعلمين على استخدام المدخل الاتصالي، وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية متخصصة.

« بالنسبة للطلاب: يجب على المؤسسات التربوية مساعدة الطلاب على الاستعداد للتعليم باستخدام المدخل الاتصالي، وذلك من خلال توفير فرص التدريب والممارسة.

« بالنسبة للبيئة التعليمية: يجب على المؤسسات التربوية تحسين البيئة التعليمية لتصبح أكثر ملاءمة لدعم المدخل الاتصالي، مثل توفير الموارد التعليمية المناسبة وخلق فرص للتفاعل بين الطلاب والمعلم.

وبشكل عام، فإن التغلب على التحديات التي تواجه تطبيق المدخل الاتصالي يتطلب جهوداً مشتركة من المؤسسات التربوية والمعلمين والطلاب. من خلال التعاون والعمل الجماعي، يمكن تحسين عملية تعلم اللغة العربية وتنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. (الطيب، 2022، ص136)

سادساً: بعض النتائج الإيجابية

6 / 1 نجاح المدخل الاتصالي في التواصل اللغوي

لقد أثبت المدخل الاتصالي نجاحه في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين وذلك لعدة أسباب، منها

« التركيز على التواصل كهدف أساسي للتعليم: يركز المدخل الاتصالي على تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين، حيث ينظر إلى اللغة على أنها أداة للتواصل، وليس مجرد مجموعة من القواعد والمفردات.

« التركيز على التفاعل بين المتعلمين والمعلمين: يعتمد المدخل الاتصالي على التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، حيث يتم إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة والمناقشات، مما يساعدهم على تطوير مهارات التواصل الشفوي والكتابي.

« التركيز على سياقات التواصل المختلفة: يهتم المدخل الاتصالي بتنمية مهارات التواصل اللغوي في سياقات مختلفة، مثل التواصل الاجتماعي، والتواصل المهني، والتواصل الأكاديمي.

« وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن المتعلمين الذين تلقوا تعليمهم وفقاً للمدخل الاتصالي أظهروا تحسناً ملحوظاً في مهارات التواصل اللغوي لديهم، مقارنة بالمتعلمين الذين تلقوا تعليمهم وفقاً للمدخل التقليدي.

« وفيما يلي بعض الفوائد التي يقدمها المدخل الاتصالي للمتعلمين: (عبد الحميد، 2019، ص83).

6 / 2 خطوات عملية لتفعيل المدخل الاتصالي

وفيما يلي بعض الخطوات العملية لتفعيل المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية

« البدء بتحديد أهداف التعلم: في البداية، يجب على المؤسسات التربوية تحديد أهداف التعلم التي تريد تحقيقها من خلال استخدام المدخل الاتصالي.

« مراجعة المناهج والبرامج التعليمية: يجب على المؤسسات التربوية مراجعة المناهج والبرامج التعليمية الحالية، وذلك من أجل ضمان تركيزها على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب.

« تدريب المعلمين: يجب على المؤسسات التربوية تدريب المعلمين على استخدام المدخل الاتصالي، وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية متخصصة.

« توفير الموارد التعليمية المناسبة: يجب على المؤسسات التربوية توفير الموارد التعليمية المناسبة التي تدعم المدخل الاتصالي، مثل الكتب والمواد التعليمية الرقمية والتقنيات الحديثة.

« وفيما يلي بعض النصائح لتفعيل المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية:

« جعل الطلاب محور العملية التعليمية: يجب على المؤسسات التربوية جعل الطلاب محور العملية التعليمية، وذلك من خلال تشجيعهم على المشاركة والتعبير عن أفكارهم وآرائهم.

« توفير الفرص للتفاعل بين الطلاب والمعلم: يجب على المؤسسات التربوية توفير الفرص للتفاعل بين الطلاب والمعلم، وذلك من خلال استخدام الأساليب التدريسية التفاعلية.

« استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية: يجب على المؤسسات التربوية استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية، وذلك من أجل تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. (الطيب، 2022، ص154).

6 / 3 كيفية تصميم المناهج وفقاً لمبادئ المدخل الاتصالي

يستند المدخل الاتصالي في تعليم اللغة إلى فكرة أن اللغة هي أداة للتواصل، وأن اكتساب اللغة لا يتم إلا من خلال الممارسة والتفاعل. لذلك، فإن تصميم المناهج وفقاً لمبادئ المدخل الاتصالي يركز على الجانب التواصلية للغة، ويهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين في استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية.

فيما يلي بعض المبادئ الأساسية لتصميم المناهج وفقاً لمبادئ المدخل الاتصالي:

« التركيز على مهارات الاتصال الأساسية: يجب أن تركز المناهج على تنمية مهارات المتعلمين في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، في مواقف تواصلية واقعية.

« استخدام اللغة في سياقات حقيقية: يجب أن يتم عرض اللغة في سياقات حقيقية، بحيث يفهم المتعلمون كيفية استخدامها في مواقف الحياة اليومية.

« توفير فرص الممارسة والتفاعل: يجب توفير فرص للمتعلمين للممارسة والتفاعل باستخدام اللغة، حتى يتمكنوا من اكتسابها بشكل فعال.

« فيما يلي بعض الخطوات التي يمكن اتخاذها لتصميم مناهج وفقاً لمبادئ المدخل الاتصالي:

« تحديد أهداف التعلم: يجب تحديد أهداف التعلم بوضوح، بحيث تكون مرتبطة بمهارات الاتصال الأساسية.

« اختيار المواد التعليمية: يجب اختيار المواد التعليمية التي توفر فرصاً للمتعلمين للممارسة والتفاعل باستخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية.

« تصميم الأنشطة التعليمية: يجب تصميم الأنشطة التعليمية بطريقة تركز على مهارات الاتصال الأساسية، وتستخدم اللغة في سياقات حقيقية.

« توفير التغذية الراجعة: يجب توفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول أدائهم في الأنشطة التعليمية، حتى يتمكنوا من تحسين مهاراتهم.

« فيما يلي بعض الأمثلة على الأنشطة التعليمية التي يمكن استخدامها في المناهج وفقاً لمبادئ المدخل الاتصالي:

« الحوارات: يمكن استخدام الحوارات لممارسة مهارات الاستماع والتحدث.

« الألعاب: يمكن استخدام الألعاب لممارسة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

« المشروعات: يمكن استخدام المشروعات لممارسة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في سياقات حقيقية.

من خلال تصميم المناهج وفقاً لمبادئ المدخل الاتصالي، يمكن تنمية مهارات المتعلمين في استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية، مما يساهم في تحسين قدرتهم على التواصل بفعالية في حياتهم اليومية. (الطيب، 2022، ص168)

6 / 4 كيفية عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة للتدريب على توظيف

المدخل الاتصالي

- يتم عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة للتدريب على توظيف المدخل الاتصالي من خلال مجموعة من الخطوات، منها
- « تحديد الأهداف: يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة للدورة التدريبية، والتي يجب أن تركز على تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لتوظيف المدخل الاتصالي في تعليم اللغة.
- « اختيار المحتوى: يتم اختيار المحتوى العلمي للدورة التدريبية، والذي يجب أن يشمل المفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي، بالإضافة إلى التطبيقات العملية على مختلف مستويات اللغة.
- « اختيار المدربين: يتم اختيار المدربين المؤهلين تأهيلاً عالياً في مجال تعليم اللغة، والذين لديهم الخبرة في توظيف المدخل الاتصالي.
- « تصميم الخطة التدريبية: يتم تصميم الخطة التدريبية للدورة، والتي يجب أن تحدد المحتوى العلمي، والأنشطة التدريبية، وطرق التقويم.
- « تنفيذ الدورة التدريبية: يتم تنفيذ الدورة التدريبية وفق الخطة المعدة لها، مع الحرص على توفير بيئة تعليمية تفاعلية تسمح للمعلمين بالمشاركة والمناقشة.
- « التقويم: يتم تقويم الدورة التدريبية من خلال مجموعة من الأدوات، مثل الاختبارات، والواجبات، والمناقشات، وغيرها.
- فيما يلي بعض النقاط التي يمكن مراعاتها عند عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة للتدريب على توظيف المدخل الاتصالي
- « ضرورة التركيز على الجانب التطبيقي للدورة التدريبية، حيث أن ذلك يساعد المعلمين على فهم المدخل الاتصالي وتطبيقه بشكل صحيح.
- « الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم، حيث أن ذلك يساعد على إثراء تجربة المعلمين التدريبية.
- « توفير فرصة للمعلمين للممارسة والتطبيق، حيث أن ذلك يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لتوظيف المدخل الاتصالي.
- وفيما يلي بعض الأمثلة على الأنشطة التدريبية التي يمكن استخدامها في دورات تدريبية لمعلمي اللغة للتدريب على توظيف المدخل الاتصالي
- « المناقشات الجماعية: يمكن استخدام المناقشات الجماعية لمناقشة المفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي، وتطبيقاته العملية.
- « المشروعات والتدريبات التطبيقية: يمكن استخدام المشروعات

والتدريبات التطبيقية لمنح المعلمين الفرصة لممارسة وتطبيق المدخل الاتصالي في مواقف تعليمية واقعية. « الألعاب التعليمية: يمكن استخدام الألعاب التعليمية لجذب انتباه المعلمين وتحفيزهم على التعلم.

وأخيراً، فإن عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة للتدريب على توظيف المدخل الاتصالي يعد من أهم الخطوات التي يمكن اتخاذها لتحسين جودة تعليم اللغة فيما يلي بعض التفاصيل الإضافية حول كل خطوة من الخطوات السابقة: (عبد الحميد، 2019، ص90)

تحديد الأهداف:

يجب أن تكون الأهداف العامة والخاصة للدورة التدريبية واضحة وقابلة للقياس، ويجب أن تركز على تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لتوظيف المدخل الاتصالي في تعليم اللغة

اختيار المحتوى:

يجب أن يشمل المحتوى العلمي للدورة التدريبية المفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي، بالإضافة إلى التطبيقات العملية على مختلف مستويات اللغة

اختيار المدربين:

يجب أن يكون المدربون المؤهلين تأهيلاً عالياً في مجال تعليم اللغة، والذين لديهم الخبرة في توظيف المدخل الاتصالي

تصميم الخطة التدريبية:

يجب أن تحدد الخطة التدريبية للدورة المحتوى العلمي، والأنشطة التدريبية، وطرق التقويم

تنفيذ الدورة التدريبية:

يجب أن يتم تنفيذ الدورة التدريبية وفق الخطة المعدة لها، مع الحرص على توفير بيئة تعليمية تفاعلية تسمح للمعلمين بالمشاركة والمناقشة

التقويم:

يجب تقويم الدورة التدريبية من خلال مجموعة من الأدوات، مثل الاختبارات، والواجبات، والمناقشات، وغيرها من خلال اتباع هذه الخطوات، يمكن عقد دورات تدريبية فعالة لمعلمي اللغة للتدريب على توظيف المدخل الاتصالي

6 / 5 بعض توصيات المدخل الاتصالي

يُعد المدخل الاتصالي من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، حيث يركز على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام اللغة العربية

في مواقف تواصلية واقعية. وفيما يلي بعض التوصيات لتفعيل المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية

- « إعادة صياغة المناهج والبرامج التعليمية: يجب أن تركز المناهج والبرامج التعليمية على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية.
- « تدريب المعلمين على استخدام المدخل الاتصالي: يجب تدريب المعلمين على استخدام المدخل الاتصالي، وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية متخصصة.
- « توفير الموارد التعليمية المناسبة: يجب توفير الموارد التعليمية المناسبة التي تدعم المدخل الاتصالي، مثل الكتب والمواد التعليمية الرقمية والتقنيات الحديثة.

6 / تعزيز التواصل مع اللغة كوسيط متعدد

- يمكن استخدام وسائل تعليمية حديثة لتعزيز التواصل مع اللغة كالوسائط المتعددة، وذلك من خلال الاستفادة من مزايا هذه الوسائل في جعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم
- وفيما يلي بعض الأمثلة على كيفية استخدام وسائل تعليمية حديثة لتعزيز التواصل مع اللغة كالوسائط المتعددة
- « استخدام مقاطع الفيديو: يمكن استخدام مقاطع الفيديو لعرض مواقف تواصلية واقعية، مما يساعد الطلاب على فهم كيفية استخدام اللغة في المواقف العملية.
 - « استخدام الألعاب اللغوية: يمكن استخدام الألعاب اللغوية لجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم.
 - « استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز: يمكن استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز لخلق تجارب تعليمية أكثر واقعية وتفاعلية.
 - « استخدام التعلم القائم على المشاريع: يمكن استخدام التعلم القائم على المشاريع لتدريب الطلاب على استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية.
 - « وبشكل عام، فإن استخدام وسائل تعليمية حديثة لتعزيز التواصل مع اللغة كالوسائط المتعددة يساهم في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، مما يجعلهم أكثر قدرة على استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية.
- وفيما يلي بعض الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام وسائل تعليمية حديثة لتعزيز التواصل مع اللغة كالوسائط المتعددة
- « جعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا: تجعل وسائل تعليمية حديثة،

مثل مقاطع الفيديو والألعاب اللغوية، عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم.

« تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب: تساعد وسائل تعليمية حديثة، مثل مقاطع الفيديو والألعاب اللغوية، على تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب، مثل التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.

« جعل عملية التعلم أكثر واقعية وتفاعلية: تساعد وسائل تعليمية حديثة، مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، على جعل عملية التعلم أكثر واقعية وتفاعلية، مما يساعد الطلاب على فهم المفاهيم بشكل أفضل.

وبشكل عام، فإن استخدام وسائل تعليمية حديثة لتعزيز التواصل مع اللغة كالوسائط المتعددة يساهم في تحسين عملية تعلم اللغة وتنمية مهارات التواصل لدى الطلاب

أجريت العديد من الأبحاث التطبيقية لتقصي فاعلية المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، وقد أظهرت النتائج بشكل عام أن المدخل الاتصالي فعال في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. (الطيب، 2022، ص177)

6 / 7 وفيما يلي بعض الأمثلة على هذه الأبحاث:

دراسة أجراها محمد عبد الرحمن عام 2019 على طلاب المرحلة الثانوية في مصر، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام المدخل الاتصالي حققوا نتائج أفضل في اختبارات مهارات التواصل مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام المنهج التقليدي

دراسة أجراها عبد العزيز عبد الله عام 2020 على طلاب المرحلة الجامعية في السعودية، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام المدخل الاتصالي كانوا أكثر قدرة على استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام المنهج التقليدي

دراسة أجراها أحمد عبد العزيز عام 2021 على طلاب المرحلة الابتدائية في الكويت، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام المدخل الاتصالي كانوا أكثر تفاعلاً في عملية التعلم مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام المنهج التقليدي

وبشكل عام، فإن الأبحاث التطبيقية أظهرت أن المدخل الاتصالي فعال في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب، مما يساهم في تحسين عملية تعلم اللغة العربية

وفيما يلي بعض التوصيات التي يمكن استخلاصها من هذه الأبحاث:

« ضرورة إعادة صياغة المناهج والبرامج التعليمية لتركيزها على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب.

- « ضرورة تدريب المعلمين على استخدام المدخل الاتصالي.
- « ضرورة توفير الموارد التعليمية المناسبة التي تدعم المدخل الاتصالي.

خاتمة

المدخل الاتصالي هو مدخل فعال في التعليم، حيث يساعد على تنمية مهارات التفكير والتحليل والتواصل لدى المتعلمين. كما أنه يساعد على تنمية الدافعية لدى المتعلمين وتغيير سلوكهم. وإذا أردنا أن نتساءل عن المدخل الاتصالي ومدى كونه مدخلا حديثاً وفعالاً في مجال تعليم اللغات، فيمكن القول أن المدخل الاتصالي يعتبر من المداخل الحديثة والفاعلة في مجال تعليم اللغات. ويرتكز هذا المدخل على فكرة أن اللغة هي وسيلة للتواصل بين الناس، ولذلك فإن الهدف الأساسي من تعليم اللغة هو تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين. ولذلك فإن المدخل الاتصالي يركز على الأنشطة والممارسات اللغوية التي تتطلب من المتعلمين استخدام اللغة في مواقف حقيقية للتواصل.

المراجع

- « الصفدي، محمود. (2018). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.
- « عبد الحميد، محمد. (2019). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- « الطيب، محمد. (2022). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية. الرياض: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها

Virtual Language Immersion for Learners of Non-Native Arabic Speakers

د. مرتضى محمود معاذ (أستاذ مساعد)

جامعة (أكاتن أبيا منكا) للتدريب على المهارات وتنمية ريادة الأعمال

(AAMUSTED)

قسم تعليم اللغات

murtadamuazu@yahoo.com

ملخص البحث

سعت هذه الدراسة إلى طرح نموذج للانغماس اللغوي الافتراضي، أشبه بنموذج البيئة العربية الطبيعية التي يَنغمِسُ فيها المتعلمون من غير الناطقين بالعربية في مواقف واقعية مع الناطقين باللغة العربية الأصليين؛ لتعزيز طلاقتهم النطقية، ولخوضهم تجارب لغوية حقيقية في واقعها الطبيعي عبر تكنولوجيا الواقع الافتراض، وذلك لما يتخلل إجراء هذا البرنامج في بيئة عربية طبيعية الآن، من تحديات تواجهها المؤسسات العليا المُعلِّمة للغة العربية لغير الناطقين بها في العالم.

فبعدما أصبح الانغماس اللغوي ضروريا لبرامج تعليم اللغة الثانية، ظهرت صعوبات عدة تهدد مستقبله، من مثل الانتشار المستمر للوباءات، ووجود طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لا يقدرّون على السفر خارجا. إضافة إلى التكاليف الباهظة والممانعة من إنجاز البرنامج في بعض الحالات، بسبب الوضع الاقتصادي لبعض المؤسسات

عليه أجرت هذه الدراسة مسحاً ميدانياً للتأكد من حاجة المتعلمين إلى برنامج الانغماس اللغوي الافتراضي، ودراسة تطبيقات العالم الافتراضي المناسبة، ساعياً إلى اقتراح نموذج مشروع الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها، يكون أشبه ببيئة عربية طبيعية لمتعلمي العربية غير الناطقين بها. قد تُضفر هذه الدراسة عن مشروع انغماس لغوي عربي فريد، وربما غير مسبوق يُغيّر من طبيعة فهمنا للانغماس اللغوي لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها في العالم

تنتهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في مناقشة القضايا المتعلقة بالمحاور النظرية للبحث، وتصميم النموذج المقترح للانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها، وفي إجراء مسح ميداني لاختبار مدى واقعية المشروع المقترح في الجانب التطبيقي له

ABSTRACT

This study aimed to propose a model for virtual language immersion, similar to the model of the natural Arabic environment in which non-Arabic speakers immerse themselves in real-life situations with native Arabic speakers. The goal was to enhance their language proficiency and engage in real language experiences in a natural context using virtual reality technology. This is in response to the challenges faced by higher education institutions teaching Arabic to non-native speakers to immerse their students in natural Arabic environment.

Language immersion has become essential for second language programs, but several difficulties have emerged that threaten its future. These challenges include the continuous spread of pandemics and the presence of students with special needs who cannot travel abroad. Additionally, the high costs of such programs have hindered their implementation in some cases due to the economic conditions of certain institutions.

To address these challenges, this study conducted a field survey to determine the learners' need for virtual language immersion programs and explored suitable virtual reality applications that suit the target groups' demand. The study sought to propose a model for a virtual language immersion project for non-Arabic speakers that resembles a natural Arabic environment. This study may pave the way for a unique Arabic language immersion project, possibly unprecedented, which could change our understanding of language immersion for non-Arabic speakers worldwide.

The study uses a descriptive-analytical approach to discuss the theoretical aspects of the research and in designing the proposed model for virtual language immersion for non-Arabic speakers. A field survey is conducted to test the feasibility of the proposed project in its practical aspect.

Keywords: Language immersion, Virtual reality, Language learning, Virtual environment.

مقدمة

في عالم يزداد ترابطاً وتتقلص فيه الحدود الثقافية واللغوية باستمرار، يظل البحث المستمر عن أفضل سبل التواصل فيما بين شعوبه، والعمل الدائم لسد الفجوات اللغوية فيه، ناهيك عن تعزيز التفاعلات بين ثقافته المختلفة

تحتل اللغة العربية مكانة كبيرة في العالم بسبب انتشارها الواسع كلغة أصلية وكلغة للتبادلات التجارية والتعاون الدبلوماسي والثقافي. فليس غريباً أن يصبح متعلمو العربية من غير الناطقين بها أكثر من الناطقين بها في العالم بسبب سرعة نمو المتمين بها في العالم

لقد أثبت النظام التقليدي لتعلم اللغات فعاليتها، إلا أن التقدم السريع للتكنولوجيا فتح طرقاً جديدة لتعزيز اكتساب اللغة وتجاوز بعض عقباته، من قبيل استغلال تكنولوجيا العالم الافتراضي في تصميم برنامج الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها. إنه نهج تربوي يستفيد من الواقع الافتراضي (VR) والبيئات الرقمية الغامرة بالمتعلمين، لتقديم حلٍّ واعدٍ لمواجهة التحديات التي يواجهها متعلمو العربية من غير الناطقين بها في الآونة الأخيرة. فقد حالت العقبات بين متعلمي العربية الناطقين بغيرها وبين الانغماس اللغوي في بيئة عربية طبيعية في كثير المؤسسات المعلمة للعربية لأسباب كثيرة منها: انتشار الوباءات باستمرار في الآونة الأخيرة، والإعاقة الجسدية لدى بعض المتعلمين وغيرهما من الأسباب. عليه تناقش هذه الورقة مفهوم الانغماس اللغوي الافتراضي وقدرته على إحداث ثورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

فقد أثبتت تجارب سابقة للانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي اللغات من غير اللغة العربية فعاليتها لما توفره تلك التجارب للمتعلمين من بيئة تفاعلية، وتمكنهم من تطوير المهارات اللغوية بطريقة طبيعية وجذابة

عليه تهدف هذه الورقة إلى استكشاف الأبعاد المختلفة للانغماس اللغوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها. ستختبر هذه الدراسة تطورات تكنولوجيا العالم الافتراضي التي تجعل الانغماس اللغوي للغة العربية ممكناً، كبديل للانغماس اللغوي التقليدي، كما ستناقش الدراسة الاعتبارات العملية لتنفيذ البرنامج المقترح، إضافة إلى وقوفها على التحديات المحتملة والمرتبطة بالمشروع المقترح مع طرح استراتيجيات للتخفيف منها. عليه ستركز المحاور الرئيسية لهذه الدراسة حول

« الانغماس اللغوي الافتراضي وتعليم اللغة لغير الناطقين بها

« تقنيات الانغماس اللغوي الافتراضي

« نماذج من تجارب الانغماس اللغوي الافتراضي

« نموذج مقترح للانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.

الانغماس اللغوي الافتراضي وتعليم اللغة لغير الناطقين بها

الانغماس اللغوي

يُعتبرُ الانغماس اللغوي طريقة من طرق تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، بحيث تكون اللغة المستهدفة هي وسيلة التعليم، وينغمس المتعلمون في اللغة المستهدفة وفي سياقها الثقافي بهدف تطوير كفاءتهم اللغوية من خلال إحاطتهم بتجارب لغوية واقعية، ومواقف تواصلية حية. تختلف هذه الطريقة عن طريقة تعلم اللغة التقليدية، بحيث قد يكون احتكاك المتعلمين باللغة الهدف في تعلم اللغة التقليدية محدودا مقارنة مع المتعلمين المنغمسين لغويا

كانت كندا رائدة في برامج تعليم اللغة الثانية خصوصا في عام 1965، ساعية إلى تعزيز اكتساب اللغتين الرسميتين (الإنجليزية والفرنسية) فيها، حيث تم اقتراح برنامج الانغماس اللغوي للغة الفرنسية لأول مرة في المدارس الكندية بمناطق كيبيك (Quebec) في سانت لامبرت، خارج مونتريال. وكان الأساس المنطقي وراء هذا النهج المبتكر هو غمر أولئك الطلاب في بيئة مدرسية يُستخدم فيها اللغة الفرنسية لفترات طويلة للتواصل الهادف، حتى يستفيد المتعلمون من القدرات الطبيعية للغة الثانية (Genesee, 1987). فقد كان نهج الانغماس اللغوي الذي تم إطلاقه في تلك الفترة أحد البرامج الأولية التي أكدت على أهمية استخدام اللغة المستهدفة كوسيلة لتعليم المحتوى. (Swain & Johnson, 1997) فمن أهم سمات الانغماس اللغوي، امتزاج المتعلم في البيئة اللغوية الطبيعية أو مصطنعة مع البقاء فيها لمدة كافية لتحقيق المتعلم المنغمس حاجاته اللغوية (عبد الرحيم وآخرون، 2019)

ترسخت برامج الانغماس اللغوي في الولايات المتحدة الأمريكية أيضا بعدما نالت قبولا في كندا، فقد كان شعور المعلمين حينها أن اكتساب أكثر من لغة واحدة ضرورية للازدهار الاقتصادي والاجتماعي للأطفال في المستقبل، فراحن مصممو البرامج على أن تكون اللغة الثانية الوسيلة الوحيدة لتدريس محتوى المادة الأساسية، بدلاً من تدريس اللغة الثانية بشكل مستقل، وقد أشارت دراسات عدة (Lambert & Tucker 1972, & Genesee, 1987) إلى النجاحات التي حققتها الانغماس اللغوي في كندا وأمريكا بعد فترة زمنية قصيرة من تنفيذ البرنامج، ومن أهمها

- « تحقيق الطلاب المنغمسين لغويا نفس الكفاءات اللغوية التي يُحقّقها متعلمو اللغات الأولى في بيئتها الطبيعية، واكتساب المهارات اللغوية الأربعة كما يكتسبها متعلمو اللغات الأولى.
- « امتلاك الطلاب المنغمسين لغويا إحساسا قويا في التعرف على ثقافة لغتهم الأم، مع فهم وتقدير لغة الناطقين باللغات المستهدفة وثقافتهم بمستوى أفضل من الطلاب غير المنغمسين.
- « زيادة الثقة في استخدام اللغة المستهدفة في مواقف الحياة الواقعية.
- « تختلف نماذج الانغماس اللغوي التقليدي وبرامجه، وله أشكال مختلفة، أهمها:

أ. الانغماس الكلي:

تعتبر هذه الطريقة أكثر الطرق فاعلية في تعلم اللغة الأجنبية، حيث يدرس الطلاب في بيئة اللغة الطبيعية وينغمسون فيها باستمرار. فبغض النظر عن مدى تنظيم الفصول الدراسية التقليدية ومستوى التواصل فيها، لا يمكن أن تحل محل الانغماس اللغوي الكلي Total immersion من سرعة فاعليتها في اكتساب المهارات اللغوية. فمن أهم عوامل التعلم الفعال للغة الأجنبية تعلمها في بيئتها الطبيعية التي تُغمر المتعلم في اللغة بشكل كامل

ب. الانغماس الجزئي:

في برنامج الانغماس الجزئي Partial immersion، يتم تعليم بعض المواد أو أجزاء من المنهج باللغة الهدف، بينما يتم تعليم الجزء الآخر باللغة الأم أو اللغة الرسمية للمتعلمين. يوفر هذا النهج توازنًا بين التعامل مع اللغة الجديدة وفرصة توضيح المفاهيم في اللغة الأم

ج. برامج الدراسة في الخارج:

في هذه الحالة يمكن أن يحدث الانغماس اللغوي بشكل طبيعي عندما يسافر متعلمو اللغة إلى بلد تكون فيها اللغة المستهدفة هي المستخدمة أو الأكثر استخدامًا. ينغمسون في تلك اللغة وثقافتها المحلية خارج أوطانهم. وقد يكون هذا النموذج في شكل فصل دراسي يقضونه خارج بلدهم أو عام دراسي كامل ضمن سنواتهم الدراسية الأربعة، وكثيرا ما يكون في سنتهم الثالثة أو الرابعة

الواقع الافتراضي

الواقع الافتراضي Virtual Reality، تقنية تتيح للمستخدمين المرور بتجارب وتفاعل مع البيئات التي تم إنشاؤها بواسطة الحاسوب على نظام المحاكاة وإثارة التفاعلية، للتأثير فيهم عبر عالم تفاعلي ذو ثلاثي الأبعاد، ويكون للموجودين فيه إحساس بالوجود المكاني (Burdea & Coiffet, 2003). وقد تم استخدام المصطلح لأول مرة في الستينيات، وإن كانت جذوره تعود إلى القرن التاسع عشر عندما بدأ ظهور أول فن 360 درجة من خلال الجدار البانورامي. وبعدما يقرب من مائة عام، استُخدم جهاز ميكانيكي ذو حواس متعددة (Sensoria)، لإنشاء واقع افتراضي غامر. حيث قدم ذاك النظام تجربة متعددة الحواس لركوب دراجة نارية، بما في ذلك فيلم ثلاثي الأبعاد بألوان مختلفة، مع الأصوات والشعور بالحركة، فضلاً عن الإحساس بالرياح على وجه المشاهد (Laura & Ott, 2015). واستمر تطور الواقع الافتراضي بعدة طرق وأصبحت أكثر فأكثر تشابهاً مع العالم الحقيقي، إلى أن أصبح الوصول إلى الواقع الافتراضي أكثر سهولة من ذي قبل، وأصبح مستخدماً في جميع المجالات التربوية (Burdea & Coiffet, 2003)

يتكون الواقع الافتراضي من عدة مكونات رئيسية، أهمها ما يلي:

1. **شاشة مثبتة على الرأس (HMD):** وهي الجهاز الأساسي المستخدم في الواقع الافتراضي، ويمكن ارتداؤه مع تغطية عيون المستخدم وأذنيه أحياناً، ويوفر انغماساً بصرياً وسمعيّاً، كما يوفر للمستخدم صوراً مجسمة بثلاثية الأبعاد.
2. **تتبع الحركة:** غالباً ما تستخدم أنظمة الواقع الافتراضي أجهزة استشعار أو كاميرات لتتبع حركات المستخدم. يسمح ذلك للبيئة الافتراضية بالاستجابة لحركات رأس المستخدم وجسمه، مما يجعل التجربة أكثر تفاعلية وواقعية.
3. **وحدة معالجة الحاسوب/الرسومات (GPU):**

لتقديم بيانات واقعية ذات ثلاثية الأبعاد في الوقت الحقيقي، وتكون أنظمة الواقع الافتراضي الحديثة متصلة بأجهزة كمبيوتر قوية أو وحدات تحكم ألعاب يمكنها التعامل مع متطلبات معالجة الرسومات المعقدة.

4. **البرمجيات والمحتوى:** تعتمد تجارب الواقع الافتراضي على برامج ومحتويات متخصصين يتم تصميمها ليكونا متوافقين مع منصة الواقع الافتراضي.

يستخدم الواقع الافتراضي في مجالات مختلفة منها:

« **التدريب والتعليم:** يستخدم الواقع الافتراضي للتدريب القائم على المحاكاة في صناعات مثل الطيران والجيش والطب والهندسة. بحيث يسمح الواقع الافتراضي للمتدربين ممارسة المهام المعقدة في بيئة آمنة وخاضعة للرقابة.

« **الألعاب:** توفر ألعاب الواقع الافتراضي تجربة غامرة وتفاعلية أكثر من الألعاب التقليدية، حيث يمكن للاعبين أن يشعروا وكأنهم داخل عالم اللعبة الحقيقية، ويتفاعلوا مع الشخصيات والبيئات بطريقة أكثر طبيعية.

« **الترفيه:** يُستخدم الواقع الافتراضي لإنشاء جولات افتراضية وتجارب سرد القصص ومحتوى ترفيهي تفاعلي للمستخدمين.

« **التفاعل الاجتماعي:** يمكن للواقع الافتراضي تمكين المستخدمين من الوصول إلى مواقع مختلفة والالتقاء مع غيرهم من المستخدمين في مساحات افتراضية للتفاعل مع بعضهم البعض، مما يعزز التجارب الاجتماعية والتواصل للمستخدمين.

1 . تعني (Graphics processing unit) وحدة معالجة الرسومات، وهي معالج متخصص أصلاً لتصميم وتسريع عرض الرسومات. يمكن لوحدة معالجة الرسومات معالجة العديد من أجزاء البيانات في وقت واحد، مما يجعلها مفيدة للتعليم الآلي وتحرير الفيديو وتطبيقات الألعاب

« الواقع الافتراضي في تعليم اللغة لغير الناطقين بها

كان اعتماد الواقع الافتراضي كأداة تعليمية في البداية لسيناريوهات التدريب في مكان العمل، وعلى الأخص لمحاكاة الطيران، لكن مع تقدم تصميم الرسومات والرسوم المتحركة وغيرها من تقنيات الواقع الافتراضي، أصبح استخدام الواقع الافتراضي الآن لأغراض متنوعة وفي حالات مختلفة، إضافة إلى ما يمكن أن يخلقه من بيئات افتراضية للمستخدمين في تعلم اللغة وتعليمها. حيث يعتبر الانغماس جزءاً أساسياً في عملية تعلم اللغة لغير الناطقين بها، ويتوفر العديد من التطبيقات التجارية للعالم الافتراضي مثل (Second Life)² إضافة إلى العديد من تطبيقات الواقع الافتراضي (The Sims)، وألعاب المحاكاة³ المخصصة لأغراض تعليمية.

أثبتت توظيف هذا النهج في تعلم اللغة للناطقين بغيرها أنه من أفضل الطرق المتاحة للبرامج اللغوية. فعادةً ما يحقق الطلاب المنغمسون في لغة من اللغات مستويات أعلى من الكفاءة اللغوية عند مقارنتهم مع طلاب غير منغمسين في برامج لغوية أخرى (Campbell, 1984). كما أثبتت دراسات عدة ما يمتلكه متعلمو اللغة الذين ينغمسون لغوياً من الطلاقة والثقة النفسية عند استخدامهم للغة، بل كلما زاد الوقت الذي يقضيه المتعلم في الانغماس باللغة المستهدفة، كلما ارتفع مستوى كفاءته اللغوية (Balabukha, 2013).

وسنرى كيف تطورت تقنيات الواقع الافتراضي وأين وصلت وطرق توظيفها في الانغماس اللغوي الافتراضي

تقنيات الانغماس اللغوي الافتراضي

تعطي بيئة الواقع الافتراضي بعداً آخر للتعليم التفاعلي بفضل الأجهزة المستخدمة فيها، حيث يبدو الأمر كما لو كان المتعلم في موقف حي يلتقي فيه مع أصدقائه ويتواصل معهم في بيئة حقيقية. ويمكن تصنيف الأجهزة التي يمكن استغلالها في الانغماس اللغوي الافتراضي والمتاحة في السوق إلى ثلاث فئات وفقاً لإمكانياتها وتكلفتها:

النوع الأول: يُستخدم هذا النوع من منصة الواقع الافتراضي بشكل أساسي لتقديم المعرفة في مجال معين من مجالات العلوم، إضافة إلى دعم الطلاب في اكتساب المعرفة النظرية، مثل المصطلحات والتواريخ والحقائق والقواعد

2. هو عبارة عن عالم افتراضي على الإنترنت يقوم فيه المستخدمون (يُطلق عليهم المقيمون) بإنشاء تمثيلات افتراضية لأنفسهم، ويتفاعلون مع الصور الرمزية أو الأماكن أو الأشياء الأخرى. وهو موقع يستمتع به ملايين الأشخاص، على الرغم من بعض ترويجاته غير الأخلاقية أحياناً
3. عبارة سلسلة من ألعاب الفيديو لمحاكاة الحياة. تم تطويرها من قبل Maxis ونشرتها Electronic Arts. وقد باعَت السلسلة ما يقرب من مائتين مليون نسخة حول العالم، وهي واحدة من سلسلة ألعاب الفيديو الأكثر مبيعاً على الإطلاق

أو النظريات العلمية، يتطلب هذا النوع بيئة أقل انغماساً من غيره. حيث يمكن الاكتفاء بتقنية العرض المستند إلى الحائط أو الشاشة مع نظارات خاصة أو HMD مع جهاز إدخال بسيط، مثل لوحة المفاتيح أو الماوس أو الشاشة التي تعمل باللمس (Meiliang & Qiaoming, 2012). كما توفر دروس الواقع الافتراضي بهذا (Tilling, et al, 2017). إضافة إلى مشاهدة المستوى فرصة مشاهدة الأحداث التاريخية للطلاب بأعينهم، إضافة إلى مشاهدة الأماكن التاريخية والهندسة المعمارية والملابس وسلوك الناس. وخير مثال على هذا، الذي يعيد إنشاء مدينة بولندية دُمّرت في الحرب Arnsvalde VR (التطبيق، هو العالمية الثانية، ويمكن للطلاب المشي في شوارعها ودخول مبانيها ومشاهدة أماكن لم تعد موجودة الآن، بمجرد استخدام هذا التطبيق الافتراضي

النوع الثاني: يستخدم هذا النوع من منصات الواقع الافتراضي لتعليم المهارات العملية بعد عرض تقديمي للمعرفة النظرية المكتسبة مسبقاً. وكثيراً ما تستخدم تقنية HMD مدعومة بجهاز تتبع الحركة وردود الفعل عبر قنوات حسية متعددة (مثل اللمس). كما يمكن استخدامها لتنمية قدرات الأطفال على تعلم العلوم والدراسات الاجتماعية. من هذه الأجهزة (Tilt Brush)، الذي يوفر بيئة ثلاثية الأبعاد للرسم (Kamińska, et al, 2019).

النوع الثالث: يقوم النوع الأخير من منصات الواقع الافتراضي بتعليم كيفية استخدام المعرفة المكتسبة عند مواجهة المشكلات، بحيث يكون الطلاب في بيئة افتراضية للتعامل مع المهام الصعبة بعد اكتساب المعرفة النظرية. يستخدم هذا النوع من الواقع الافتراضي أساساً في العلوم الطبية والهندسة، ويتطلب أحياناً أنظمة تعليمية أكثر تقدماً. من هذا النوع جهاز (Simodont) (Kamińska, et al, 2019) للواقع الافتراضي الذي يستخدم في طب الأسنان.

أنظمة الانغماس اللغوي الافتراضي

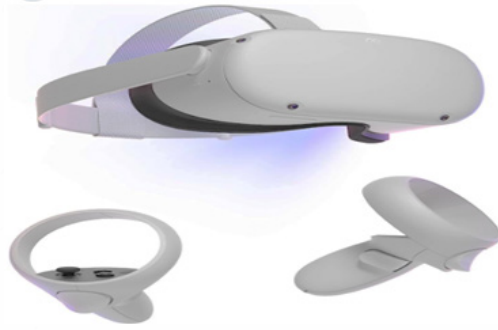
هناك نظم لا يمكن الاستغناء عنها عند إنشاء نظام الانغماس اللغوي الافتراضي، وتوزع بين نظم إدارة التعلم الافتراضي ونظم إدارة المحتوى التعليمي في الواقع الافتراضي.

أ. أنظمة إدارة التعلم الافتراضي:

هي الأنظمة والأجهزة المسؤولة عن إدارة الانغماس اللغوي وإلزام المتعلمين بالمواد التعليمية المخصصة لهم وتقييد تحركاتهم وفق المستوى الدراسي المخصص لهم. من هذه الأنظمة والأجهزة ما يأتي

1- سماعات الرأس: يحتاج المنغمسون في تجارب لغوية إلى سماعات الرأس الافتراضية، وتتميز بعضها بسعة تخزين تصل إلى 128 جيجابايت، يمكن أن

ينغمس المتعلمون بها فقط دون حاجة إلى أجهزة أخرى للانغماس اللغوي. من أشهر سماعات الرأس الافتراضية وأحدثها Oculus Quest 2 التي يبدأ ثمنها من \$299.99 دولار أمريكي.



توضح الصورة رقم 1 أعلاه سماعة الرأس الافتراضي Oculus Quest 2 التي يمكن استخدامها في الانغماس اللغوي الافتراضي.

2- نظام التخزين والشحن هو حقيبة تخزين وشحن محمولة ومتينة للحفاظ على سماعات الرأس، تكون جاهزة للفصل الدراسي



توضح الصورة رقم 2 أعلاه حقيبة تخزين وشحن سماعات الرأس للواقع الافتراضي.

ب. أنظمة إدارة المحتوى التعليمي في الواقع الافتراضي

1. أنظمة إدارة الفصول الافتراضية وتخطيط الدروس: هي عبارة عن نظام أساسي يدعم محتوى المناهج الافتراضية ويعززها، فضلاً عن السماح للطلاب والمعلمين بإنشاء وتحميل ومشاركة المحتوى الخاص بهم. حيث يمكّن هذا النظام المدرسين من إضافة قيمة إلى كل درس من خلال مجموعة واسعة من الموارد الخاصة بآسياق الدراسة إضافة إلى إنشاء المحتوى التعليمي وتحميله ومشاركته مع مستخدمي الفصول الافتراضية الآخرين، كما يمكن استخدام هذه الأنظمة للتحكم الفعلي في الوقت الحقيقي الذي يستخدم فيه المتعلمون المحتوى التعليمي، إضافة إلى إمكانية استخدامه لإنشاء وتخطيط وحفظ وتقديم الدروس إلى المتعلمين في قوالب افتراضية، وتسمى الفصول الافتراضية Virtual reality Classes

أنظمة تدريب وإعداد معلمي الصف الافتراضي: يعد تزويد المعلمين بالكفاءات اللغوية والثقافية والتربوية اللازمة أمراً أساسياً لتنفيذ برنامج الانغماس اللغوي الناجح. لذلك، يعتبر إعداد معلم الانغماس اللغوي الافتراضي ضرورياً للنجاح. حيث يحتاج معلمو برنامج الانغماس اللغوي الافتراضي إلى معرفة إضافية لاستعمال هذه الأجهزة في إدارة العملية التعليمية (Tedick & Fortune, 2013). فإضافة إلى الكفاءات اللغوية اللازمة، يتطلب التدريس في هذا البرنامج قاعدة معرفية معينة ومجموعة من مهارات تقنية وتربوية لتأهيل المعلم ليكون متأهلاً للمشاركة في برنامج الانغماس اللغوي الافتراضي.

خصائص الواقع الافتراضي في تعليم اللغة

يوفر الواقع الافتراضي إحساساً بالانغماس اللغوي للناطقين بغيرها بشكل لا تستطيع أساليب تعلم اللغة التقليدية إنجازه. حيث يشعر المتعلمون كما لو كانوا موجودين فعلياً في بلد أجنبي، مما يجعل تجربة التعلم أكثر واقعية. تشمل مزايا الانغماس اللغوي في الواقع الافتراضي ما يلي

التفاعلية: يُمكن الواقع الافتراضي المتعلمين من المشاركة الفعالة باستخدام سماعات الرأس وأجهزة التحكم في الواقع الافتراضي. حيث يمكنهم التفاعل مع الشخصيات الافتراضية والأشياء والمناطق المحيطة لممارسة مهارات الاستماع والتحدث والفهم (Panagiotidis, 2021). ويمكن زيادة مستوى التفاعل من خلال استخدام نظارات الواقع الافتراضي وارتداء معدات مثل القفازات اللمسية أو مستشعرات الحركة المرتبطة بأيديهم أو أقدامهم، ليتحركوا من التلاعب بالكائنات والتنقل باستخدام أقدامهم والقيام بإجراءات ليستمتعوا بمستوى عالٍ من الانغماس.

المحاكاة: يوفر الواقع الافتراضي محاكاة أكثر واقعية للتواصل البشري المنتظم، بحيث يمكن للمتعلم الاتصال بالعين في الواقع الافتراضي وإنشاء علاقة طبيعية وودية مع معلمه الافتراضي أو زميله في التواصل. فهو يساعد على بناء ثقة الطلاب وتجنب الإحراج (Sobell & Pascoe, 2023)، ويمنح الطلاب طريقة لممارسة الخطابة العامة دون خوف من العواقب الوخيمة لأخطائهم.

ردود الفعل الفورية: تقدم بعض منصات الانغماس اللغوي الافتراضي ملاحظات فورية حول سلامة نطق المتعلمين وممارستهم للقواعد اللغوية، مما يوفر للمتعلمين إرشادات تصحيحية لتحسين مهاراتهم اللغوية في الوقت الحقيقي.

تحفيز المتعلمين: أظهرت الدراسات أن تطبيقات العالم الافتراضي يمكن أن تحفز الطلاب وتؤدي إلى مستويات أعلى من الاهتمام والمشاركة مقارنة بالأساليب التقليدية في التعليم والتعلم. حيث تتيح هذه التطبيقات أيضاً فرصاً لمهام لغوية أصيلة وتعزز مهارات التواصل للمتعلمين نتيجة مشاركتهم في سياقات تعلم حقيقية، مثل التفاعل بين المشاركين والمواد التعليمية والمعلم أو المدير الافتراضي. (Panagiotidis, 2021)

نماذج من تجارب الانغماس اللغوي الافتراضي

هناك عدة تجارب للانغماس اللغوي في الواقع الافتراضي والتي تلبي أنماط التعلم والأهداف المختلفة، وتوفر مزايا وأساليب فريدة لتعلم اللغة والانغماس فيها افتراضياً. فيما يلي بعض التجارب الشائعة التي يمكن تصميم برنامج الانغماس الافتراضي للغة العربية على غرارها

1- منصة (مندلي) الافتراضي Mondly VR

توفر منصة (مندلي) الافتراضي Mondly VR حوالي ثلاثين لغة للانغماس الافتراضي، بما في ذلك اللغة العربية والصينية والإنجليزية والفرنسية والألمانية والإندونيسية والإيطالية واليابانية والكورية والبرتغالية والروسية والإسبانية وغيرها (Meredithkreisa, 2022). تركز المنصة على وضع المتعلم المنغمس في سياقات واقعية، مثل تسجيل الدخول إلى فندق أو ركوب سيارة أجرة أو تقديم الطلب في مطعم أو الدردشة على متن قطار. كما يسمح البرنامج التعرف على الأصوات عبر التعليقات الفورية للمنغمس لمساعدته على إتقان المهارات اللغوية وتطويرها



تبين الصورة رقم 3 أعلاه واجهة منصة قرية الاسم Noun Town للانغماس اللغوي الافتراضي.

2- قرية الاسم Noun Town

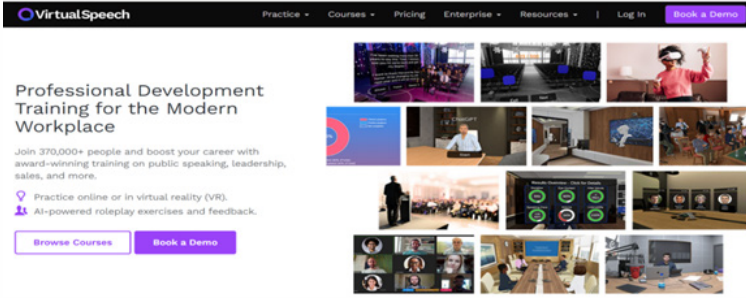
تقدم هذه المنصة نموذجاً من الانغماس اللغوي بطريقة فريدة لتعلم اللغات عبر الواقع الافتراضي. حيث تركز بشكل خاص على اكتساب المفردات، ويتم نقل المتعلمين إلى جزيرة باللونين الرمادي والأبيض، ثم يتحولون تدريجياً إلى بيئة ملونة حية مع إكمال مهام مختلفة لتعلم اللغة. تضيف هذه التحولات البصرية جانباً من التحفيز للمنغمسين، كما تخلق المنصة شعوراً بالتقدم والإنجاز بين المستخدمين أثناء تقدمهم في رحلة تعلم اللغة (Olarreaga, 2023).



تبين الصورة رقم 4 أعلاه واجهة منصة قرية الاسم Noun Town للانغماس اللغوي الافتراضي

3- الكلام الافتراضي Virtual Speech

تعتبر الإنجليزية اللغة الرئيسية على هذه المنصة التي تم تصميمها لتقديم دورة تكوينية للغة الإنجليزية، خصوصا لتلبية احتياجات المنغمس للمحادثة، مما يمكن الأفراد من جميع أنحاء العالم من تحسين قدراتهم في الاستماع والتحدث في سياق أماكن الأعمال. بحيث يتعلم المنغمس الإنجليزية من خلال الحصص التعليمية وممارسة اللغة في سياقات مختلفة افتراضيا مع ملاحظة مدى تقدم المنغمس في الدورة. إضافة إلى تركيزها على تحسين مهارات التواصل لدى المتعلم، لأن هدفها الأساسي هو تمكين المتعلم من المحادثة والاستماع بثقة نفسية عالية (Olarreaga,2023).



تبين الصورة رقم 5 أعلاه واجهة منصة الكلام الافتراضي Virtual Speech للانغماس اللغوي الافتراضي

4- إمرسمي (غمّرني ImmerseMe)

هذه منصة أخرى مبنية على الواقع الافتراضي تقدم تجربة تعلم لغات مختلفة في شكل انغماس لغوي افتراضي. تتيح هذه المنصة فرصة تعلم تسع لغات مختلفة: الألمانية والإسبانية والفرنسية والصينية واليابانية والإنجليزية والإندونيسية واليونانية والإيطالية. تأخذ منصة (إمرسمي) المتعلمين إلى رحلة تعلم اللغة عبر غمرهم في سياقات مختلفة تدفعهم لممارسة المحادثة في مواقف الحياة الحقيقية (Olarreaga,2023). ينقسم المحتوى التعليمي عليها حسب مستويات المتعلمين إلى ثلاثة مستويات: المبتدئ والمتوسط والمتقدم. وتوفر المنصة أيضا للمتعلمين المنغمسين افتراضيا الفرصة للتفاعل مع المتحدثين الطبيعيين للغة في سياقات الحياة الواقعية. إضافة إلى توفرها للانغماس الثقافي من خلال التجربة السينمائية أيضا.



تبين الصورة رقم 6 أعلاه واجهة منصة إمرسمي (غمّرني) ImmerseMe للانغماس اللغوي الافتراضي

تحديات الانغماس اللغوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها

تواجه كثير من المؤسسات التعليمية العليا المعلمة للغة العربية لغير الناطقين بها صعوبات كثيرة تتعلق ببرنامج الانغماس اللغوي لطلابها في بيئة عربية طبيعية. اشتدت هذه التحديات مع ظهور جائحة الكوفيد19 في العالم، حيث استعصى سفر معظم الطلاب إلى الدول العربية لبرنامج الانغماس اللغوي في بيئة عربية طبيعية. يمكن تقسيم المؤسسات العليا التي لديها برنامج الانغماس اللغوي لطلابها المتعلمين للعربية الناطقين بغيرها إلى ثلاث فئات رئيسية بالنظر إلى البيئة التي ينغمسون فيها كالتالي

أولاً: الانغماس اللغوي الطبيعي

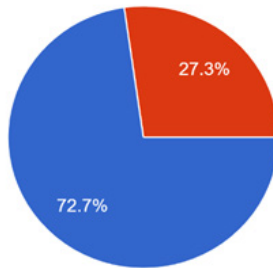
يكون هذا النوع من الانغماس اللغوي في بيئة عربية طبيعية حيث ينغمس المتعلمون في محيط لغوي طبيعي وفي سياقات لغوية حقيقية وواقعية. يهدف هذا النهج إلى محاكاة الطريقة التي يكتسب بها الأشخاص لغتهم الأولى من خلال غمرهم في المواقف التي تُستخدم فيها اللغة بشكل طبيعي، بدلاً من الاعتماد فقط على التعليم في الفصل الدراسي التقليدي.

تعثرت معظم المؤسسات التي كانت تبعث طلابها إلى الدول العربية للانغماس اللغوي الطبيعي بعد جائحة كوفيد 19، ففي غرب أفريقيا الذي أخذنا عينة من مؤسساته، كانت النتيجة أن معظم برامج الانغماس اللغوي الطبيعي تعثرت في هذه المؤسسات، بل توقفت تماماً لدى بعضها إما بسبب كوفيد 19 وإما لأسباب اقتصادية. حيث اعتذرت معظم المؤسسات العليا عن تخصيص ميزانية إرسال الطلاب إلى الدول العربية ناهيك عن تسديد الرسوم الدراسية للمؤسسات المضيفة في الدول العربية. فليس غريباً أن تأتي نتائج الاستبانة التي رد عليها أكثر من عشر جامعات كانت ترسل طلابها إلى الدول العربية للانغماس اللغوية لفترة من الزمان ثم توقفت لأسباب مختلفة، أهمها ما أسفر عنه المسح الميداني الذي أجراه البحث. جاءت الردود على الأسئلة كالتالي

هل يسافر طلابكم إلى الخارج للانغماس اللغوي؟

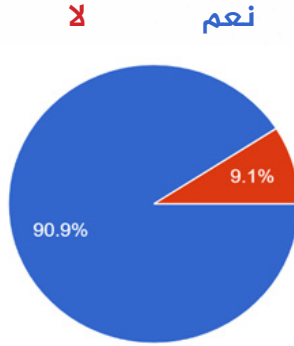
لا

نعم



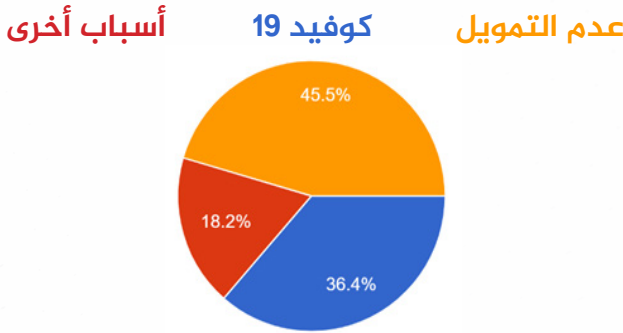
الرسم البياني رقم 1.

هل سبق أن تعثروا عن الذهاب للانغماس اللغوي؟



الرسم البياني رقم 2.

إن كان الجواب نعم، ما السبب في ذلك؟



الرسم البياني رقم 3

تشير نتائج هذا الاستطلاع بكل وضوح إلى العقبات أو التحديات التي تواجه إجراء برنامج الانغماس اللغوي في بيئة عربية طبيعية لمتعلمي العربية غير الناطقين بها، مما يدعو إلى العمل الجاد لطرح حلول جديدة للمؤسسات المتعثرة

ثانياً: الانغماس اللغوي الاصطناعي:

يكون هذا النوع من الانغماس اللغوي بإنشاء بيئة شبيهة بالبيئة الطبيعية للغة المستهدفة، بحيث ينغمس فيها المتعلمون على غرار طريقة تعلم اللغة في بيئة طبيعية، ويستعمل المتعلمون اللغة المستهدفة في سياقات واقعية ومختلفة كما هو الحال مع استعمال اللغة في بيئتها الطبيعية. إضافة إلى ما يتضمنه هذا النوع من الانغماس اللغوي من تعرف المتعلمين على ثقافة اللغة المستهدفة في البيئة المصطنعة، حيث يعيش المنغمسون مع المتحدثين الأصليين للغة في أغلب الأحوال. أشهر هذه النماذج المتعلقة باللغة العربية هو نموذج قرية اللغة العربية النيجيرية التي أسست على أساس برنامج الانغماس اللغوي، كبديل للبرنامج السنوي خارج نيجيريا لطلبة اللغة العربية الذين يتم ابتعاثهم إلى الدول الناطقة باللغة العربية من بلاد العرب، مثل مصر والمملكة المغربية والمملكة العربية السعودية

وغيرهم من الدول العربية بغية الاحتكاك والتفاعل بثقافة اللغة العربية في تلك المجتمعات الطبيعية للغة المستهدفة، حيث أنشئت القرية بهذا الهدف اللغوي في بلدة انغالا التي تقع في الحدود الشرقية لولاية برنو النيجيرية. على أساس وجود القبائل العربية الناطقة باللغة العربية الدارجة من شوا العرب، عليه توقف برنامج ابتعاث الطلبة إلى الدول العربية. (أبوبر، وآخرون 2018). لكن البرنامج الآن قد توقف ولم يعد فعالاً لفترة من الزمن

من الانغماس اللغوي الاصطناعي أيضاً، نموذج الانغماس اللغوي لجامعة (أكانتُ أيا منكا) للتدريب على المهارات وزيادة الأعمال (AAMUSTED)، في دولة غانا. فبموجب المنهج الدراسي لبرنامج تعليم اللغة العربية في قسم تعليم اللغات، على الطلبة السفر إلى بيئة عربية طبيعية للانغماس فيها لمدة ثلاثة أشهر لكن الجامعة رغم كل ما بذلته من جهود لم تتمكن من إرسال الطلاب إلى دولة عربية، فسعت إلى إبرام اتفاق مع مؤسستين (جامعة ليكسايد Lakeside University College، ومعهد الدرة للغة العربية) اللتين بهما مدرسون عرب، فعملت المؤسساتان معا على إنشاء بيئة عربية اصطناعية للانغماس اللغوي لطلاب البرنامج. استمر البرنامج لثلاث سنوات متتالية ثم توقف بسبب نقص التمويل

كل ما سبق إلحاح على الباحثين المهتمين للعمل على اقتراح بديل للانغماس اللغوي الطبيعي الذي توقف لدى كثير من المؤسسات المُعلّمة للعربية للناطقين بغيرها، مما يَحُطُّ من قدر البرنامج المصمم، ويثبط همم الطلاب الدارسين في البرنامج

عليه تسعى هذه الدراسة إلى اقتراح نموذج مشروع الانغماس اللغوي الافتراضي لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في مؤسسات عَرَّ عليها إرسال طلابها إلى الدول العربية للانغماس اللغوي الطبيعي للأسباب التي سبق الإشارة إليها

نموذج مقترح للانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها

طرق توظيف الواقع الافتراضي في الانغماس اللغوي لمتعلمي العربية

لقد جذبت تقنية الواقع الافتراضي انتباه معلمي اللغة والباحثين على مدى العقدين الماضيين نظراً لمزاياها الواضحة في تعلم اللغات، وأهم هذه المزايا هو إمكانية خلق بيئة «حقيقية» يمكن للمتعلمين الانغماس فيها من خلال ارتداء نظارات ثلاثية الأبعاد أو التفاعل مع كائنات تلك البيئة سياقات لغوية مختلفة ومع المتعلمين الآخرين.

في بدايتها، كانت هناك صعوبات كبيرة في استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي في الانغماس التربوي باستخدام تقنية HMDs وتقنيات مماثلة، حيث لم تكن هذه الأجهزة التكنولوجية منتشرة على نطاق واسع وكانت باهظة الثمن حينها، إضافة

إلى عدم التوافق بين حركات الرأس والتغيير المقابل في المشهد لمستخدميها في البداية (Basu & Johnsen, 2014). لكن تطورت هذه الأجهزة الآن إلى حد تكاد تتفوق على اللقاء التقليدي في الفصل الدراسي، فمثلاً، يقدم المنتج التجاري Oculus Rift محاكاة افتراضية جيدة بسعر منخفض جداً مقارنة مع التكاليف الباهظة للانغماس اللغوي الطبيعي، مما يجعل استخدام مثل هذه الأنظمة أكثر جدوى في مجال الانغماس اللغوي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها

لتوظيف الواقع الافتراضي في الانغماس اللغوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، هناك عدد من العوامل والمتطلبات والمكونات التي يجب مراعاتها لتحقيق تجارب تعليمية مرئية غنية وفعالة. أهم هذه المكونات التي نقترح توفرها للشروع في الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها هي

1. الحاسوب الشخصي المناسب للواقع الافتراضي:

يُعدُّ امتلاك الجهاز المناسب للتعلم القائم على الواقع الافتراضي أمراً ضرورياً، وبمكونات عالية الأداء، بحيث تسمح بمعدلات تحديث سريعة تصل إلى 144 هرتز، ويمكن لجهاز الكمبيوتر المزود بمعالج Intel® Core™ i5 أو i7 المزود برسومات منفصلة وذاكرة قوية أن يمنح الطلاب تجارب التعلم الغامرة التي يحتاجون إليها ويساعد على تقليل التأثيرات المرتبطة بالحركة أثناء تنقلهم أو التجول باستخدام سماعات الرأس

2. اختيار سماعات الرأس:

بناءً على التجربة التي نتطلع إلى اقتراحها، هناك مجموعة من سماعات الرأس المتاحة للاختيار من بينها سماعات سلكية ولاسلكية، والتي تدعم الانغماس اللغوي الافتراضي، وفي بعض الحالات، قد يقدم موفر سماعات الرأس مجموعة من التطبيقات للمعلمين والطلاب لإنشاء تجاربهم الخاصة القائمة على الواقع الافتراضي ومشاركتها مع زملائهم

3. إنشاء فصول اللغة الافتراضية:

يحتاج الانغماس اللغوي الافتراضي إلى إعداد الفصول الدراسية التقليدية داخل الواقع الافتراضي، حيث يمكن للمتعلمين حضور دروس اللغة والمشاركة في التدريبات اللغوية والتفاعل مع المعلم وزملائهم الطلاب كما لو كانوا حاضرين جسدياً في الفصل الدراسي التقليدي

الأنشطة اللغوية المقترحة للانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية

غير الناطقين بها

لا يعني توفير أجهزة الانغماس اللغوي للمتعلمين، الدخول العشوائي في العالم الافتراضي بل تكون أنشطتهم اللغوية منظمة ومسيرة وفق المناهج المرسومة من قبل المسؤولين عنهم، ومن أهم الأنشطة التعليمية التي يمكن استغلالها في الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها ما يأتي

1. التدريب على المحادثة الافتراضية:

يكون هذا النشاط اللغوي ضمن تجربة الواقع الافتراضي بوضع المتعلمين في بيئات افتراضية لينخرطوا في محادثات مع شخصيات افتراضية أو صور رمزية تتحدث معهم باللغة الهدف، ويمكن لهذه التفاعلات محاكاة سياقات الحياة الحقيقية، مثل طلب الطعام في مطعم، أو طلب الاتجاهات في الشوارع، أو التفاوض على صفقة تجارية على سبيل المثال

2. رواية القصص الافتراضية:

يتضمن هذا النوع من الانغماس اللغوي في الواقع الافتراضي تجربة القصص أو الروايات باللغة الهدف، حيث يمكن للمتعلمين متابعة القصص والروايات جنباً إلى جنب مع الشخصيات الافتراضية، مما يعزز فهمهم اللغوي واكتسابهم لمفردات جديدة أثناء الانغماس في قصص وروايات جذابة

3. جولات لغوية افتراضية:

تأخذ الجولات الافتراضية المتعلمين في رحلة إرشادية عبر المواقع التي يتم فيها التحدث باللغة المستهدفة. ويمكن للمتعلمين زيارة المدن أو المواقع التاريخية أو المعالم الأثرية بشكل واقعي أثناء الاستماع إلى تفاعلات اللغة المستهدفة، مما يعزز تطوير كفاءاتهم اللغوية

4. ألعاب وتحديات لغوية:

تتضمن بعض تطبيقات الانغماس اللغوي الافتراضي ألعاباً وتحديات متعلقة باللغة. تتيح هذه التجارب التفاعلية للمتعلمين ممارسة مهاراتهم اللغوية بطريقة ممتعة ومشوقة، مما يعزز المشاركة الفعالة للمتعلمين في تعلم اللغة المستهدفة

5. ممارسة النطق والتحدث:

يمكن أن يركز الانغماس اللغوي الافتراضي أيضاً على ممارسة النطق والتحدث، فقد يضطر المتعلمون إلى تكرار العبارات أو الانخراط في حوارات أو المشاركة في تمارين لغوية مصممة لتحسين قدرات المتعلمين التواصلية

6. التجارب الثقافية الافتراضية:

يلعب الانغماس الثقافي دوراً مهماً في تعريف المتعلمين على العادات والتقاليد والجوانب الثقافية لمحدثي اللغة المستهدفة، ويمكن للمتعلمين استكشاف المعالم والمهرجانات والأحداث الثقافية المتعلقة باللغة التي يدرسونها فعلياً، مما يوفر فهماً أكثر شمولية للسياق اللغوي، ويقدم للمتعلمين انغماساً لغوياً عميقاً مما سبق يمكن وضع الإطار المفاهيمي للانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها كالتالي

خاتمة خلاصة/استنتاجات

لا شك أن التواصل الفعال والتفاعل بين الثقافات من أهم ما يتميز به هذا العصر عن سابقه، مما يلح على أهمية اكتساب المهارات اللغوية التي يتواصل بها الناس فيما بينهم، إن إتقان لغة مثل اللغة العربية لغير الناطقين بها يمثل تحدياً لا يمكن إنكاره، ويتطلب أساليب مبتكرة لجعل تعلمها أكثر جاذبية وأصاله. وقد جاءت تجربة الانغماس اللغوي الافتراضي كحل تحويلي لإحداث ثورة في تعليم اللغة العربية للمتعلمين من غير الناطقين بها

لقد كشفت هذه الدراسة كيف يمكن استغلال تكنولوجيا الواقع الافتراضي والبيئات الرقمية الغامرة في تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، مع إنشاء تجارب تعليمية ديناميكية تحاكي مواقف الحياة الواقعية، مما سيجب للمتعلمين فرصة التفاعل مع الاستخدام الطبيعي للغة. عليه سعت هذه الدراسة إلى سد فجوة كبيرة في تعليم وتعلم العربية للناطقين بغيرها في نظام التعليم التقليدي وتجاوز أحد أهم عقباته

توصلت الدراسة إلى فوائدها المحتملة كثيرة من الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، منها: إمكانية تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلمين في بيئة قد تكون أكثر طبيعية وتفاعلية، إضافة إلى ما يتيح الانغماس اللغوي الافتراضي للمتعلمين من التنقل في مختلف اللهجات العربية، وفهم التفاصيل الثقافية، وتعزيز اتصال أعمق مع اللغة.

تبقى الإشارة إلى أنه لا يمكن التقليل من شأن متطلبات التنفيذ الناجح لهذا البرنامج دون مراعاة الاستراتيجيات التربوية، والبنية التحتية التكنولوجية، والتقييم المستمر، ومعالجة بعض التحديات، من مثل الحاجة إلى محتوى عالي الجودة، والحصول إلى التكنولوجيا المناسبة

ختاماً تثبت هذه الدراسة بأن الانغماس اللغوي الافتراضي سيُحدث نقلة نوعية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، لما يوفره من التعاون بين المعلمين والمتعلمين في بيئة تشجع على الاستكشاف والإبداع والمشاركة. فلا شك أن تبني هذا النهج المبتكر سيُمكن متعلمي اللغة العربية غير الأصليين من المهارات اللغوية التي يحتاجونها للازدهار في عالم مترابط بشكل متزايد.

قائمة المراجع

أبوبكر، م. محمد، عبد الرحيم إسماعيل، عبد الواسع إسحاق ناصر الدين، (2018). الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا - نيجيريا، Arrasikhun International Journal، Volume 3، Issue 2، Jan 2018، Kuala Lumpu.

عبد الرحيم، ر. أبو عمشة، خ. هداية، ع. علوي، إ. (2019)، الانغماس اللغوي: معناه لغة واصطلاحاً وأنواعه وأهدافه واستراتيجياته وحضوره في التراث اللغوي العربي القديم

وفي طرق تعليم اللغة الثانية، ضمن: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)، تحرير: عبد الرحيم، رائد مصطفى، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض

Balabukha, K. (2013). Ways Of Immersion Programs Implementation In Teaching Legal English. Comparative Legilinguistics, 16, 55-62. <https://doi.org/10.14746/cl.2013.16.4> Basu, Aryabrata & Johnsen Kyle, Ubiquitous virtual reality 'To-Go'. In Virtual Reality (VR), IEEE (pp. 161-162). IEEE, 2014.

Burdea, G.; Coiffet, P. (2003) Virtual Reality Technology; Wiley: Hoboken, NJ, USA.

Campbell, R. (1984). The immersion education approach to foreign language teaching. In Studies on immersion education: A collection for United States educators (pp. 114-143). Sacramento: California State Department of Education.

Chen, Y., Smith, T.J., York, C.S. and Mayall, H.J. (2019) 'Google Earth Virtual Reality and expository writing for young English learners from a Funds of Knowledge perspective', Computer Assisted Language Learning, 33:12, (2019), pp. 1-25.

Genesee, F. (1987). Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Rowley, MA: Newbury House.

Lambert, Wallace, Bilingual education of children: The St. Lambert experiment, Rowley, MA: Newbury House, 1972.

Laura, F., Ott, M. (2015) A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State of The Art and Perspectives.

Meiliang, W.; Qiaoming, P. (2012) Design of Safety Education System for Children Based on Virtual Reality Technology. In Proceedings of the 2012 International Conference on Computer Science and Electronics Engineering (ICCSEE), Hangzhou, China, 23-25 March 2012; Volume 1, pp. 196-199.

Meredithkreisa(2022). The Language Learner's Guide to Virtual Reality. Last updated: December 31, 2022, <https://www.fluentu.com/blog/virtual-reality-language-learning/#:~:text=First%20of%20all%2C%20virtual%20reality,learning%20to%20teach%20you%20languages>.

Olarreaga, I. (2023), Learn a Language in VR Scenarios with these Apps, posted on june 8, 2023. <https://virtualspeech.com/blog/learn-language-vr-scenarios-apps>

Panagiotidis P. (2021), Virtual Reality Applications and Language Learning. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE),

Volume 12, Issue 2, 2021.

Kamińska, D., Sapiński, T., Wiak, S., Tikk, T., Haamer, R., Avots, E., Helmi, A., Ozcinar, C., Anbarjafari, G., (2019), Virtual Reality and its Applications in Education: Survey, Information, 10(10), 318, 2019.

Sobell, D. and Pascoe, K. (2023) Virtual Reality Language Learning. Immersive Learning Environments. Dynamic Languages, <https://www.dynamiclanguages.org/p/virtual-reality-language-learning>.

Swain, M., and R. Johnson. (1997). Immersion Education: A Category Within Bilingual Education. In: Immersion Education: International Perspectives, edited by R. Johnson and M. Swain, 105-129. Cambridge: Cambridge University Press.

Tedick, D. J., and T. W. Fortune. (2013). "Bilingual/Immersion Teacher Education." In The Encyclopedia of Applied Linguistics, edited by C. A. Chapelle, 438-443. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0096.

Tilling, S.; Tudor, A.D.; Kitchen, B.; Minocha, S. (2017), Investigating the role of virtual reality in geography via Google Expeditions. In Proceedings of the Geographical Association Annual Conference, Guildford, UK, 20-22 April 2017; pp. 1-14.

الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية -دراسة لسانية-

Linguistic immersion and its role in achieving linguistic competence - a
linguistic study -

د.فايزة حسناوي

قسم اللغة والأدب العربي جامعة يحي فارس -المدينة-الجزائر
EMAIL :faizahasnaoui@yahoo.fr

الملخص:

تتناول الورقة البحثية مصطلح الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية. إذ نستعمل «الانغماس اللغوي» بدلا من عبارة «الحمام اللغوي»، وهي ترجمة حرفية لـ «Bain linguistique» والتي شاع استعمالها كثيرا في الدراسات الغربية الخاصة باللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، فنجد أن مصطلح الانغماس أكثر تأدية للمعنى وأبلغ في الإفادة، وتكمن أهميته في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية، وأن تطور الملكة اللغوية لا يتم إلا في بيئتها الحقيقية، فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصد تعلمها، فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية

الكلمات المفتاحية: اللغة، الانغماس اللغوي، الملكة، التعلم، التحصيل، التواصل.

Abstract:

The research paper deals with the term linguistic immersion and its role in acquiring the linguistic faculty. We use "linguistic immersion" instead of the phrase "linguistic bath," which is a literal translation of "Bain linguistique," which has been widely used in Western studies of applied linguistics and language teaching. We find that the term Immersion is more meaningful and more useful. Its importance lies in acquiring the communicative faculty and enabling the learner to practice the language in a real way. The development of the linguistic faculty only takes place in its real environment. The learner only hears the language he is about to learn, so he must live it alone. And to immerse yourself in the sea of its sounds for a sufficient period of time.

key words: anuagae, linguistic immersion, faculty, learning, achievement, communication.

مقدمة:

يعد مصطلح الانغماس اللغوي مصطلحًا شائعًا في مجال تعليم اللغة العربية وفي اللغات الأخرى، إلا أن الحديث عنه قد تشتت مواضعه عند المهتمين بتعليم اللغة وتعلمها، وكما هو معلوم كانت العرب ترسل أبناءها إلى البادية لامتلاك الفصاحة، وكان ابن خلدون من أوائل العلماء العرب الذين تناولوا هذه الظاهرة بالدراسة، وبما أنه مؤسس علم التاريخ وعلم الاجتماع، أدرك أن اللغة كامنة في المجتمع، وهي من مقوماته، تتأثر به عن طريق احتكاك أفراد المجتمعات باعتبارها أهم وسائل تنظيم المجتمعات

تهدف من هذا البحث بيان أصالة مصطلح الانغماس عند العرب المتقدمين والمتأخرين، كما نبين حداثة مفهومه في طرجه لقضايا تعلم اللغة، خاصة وأن كثيرا من العلماء قد أثبتوا أهميته في كثير من قضايا تعليمية كالملكة، والتحصيل والتدرج، وإعداد المناهج وربطها بالواقع المعيش

كما تكمن أهميته في تحقيق الكفاءات اللغوية، إذ اعتبر الحل الأنسب للتحكم في اللسان، والملكة هي تحصيل ناتج عن الانغماس وأن اللغة هي المقصودة بالتعلم

إضافة إلى ذلك الأبعاد التي يحملها مصطلح الانغماس من بعد اجتماعي بعد ثقافي، بعد لساني وبعد تعليمي، كون مبدأ الانغماس يعتمد على احتكاك الفرد (المتعلم) بالمجتمع اللساني فلا يقتصر ذلك الاحتكاك على تعلم اللغة بل يتعداها لمكتسبات ثقافية واجتماعية وعرقية..

وفي ظل هذا الطرح حري بنا أن ننطلق من إشكالية محورية نحاول مناقشتها والإجابة عنها في هذه الورقة البحثية وهي: - ماهي جملة الأسس والمعايير الفعالة لتحصيل متعلم اللغة العربية الملكة اللسانية، التي تمكنه من أحكام مهارة التصرف في البنى والتراكيب والدلالات اللغوية في مختلف المواقف الوظيفية التواصلية؟

ماهي أهم السبل والإجراءات الواجب استثمارها فعليا لإبراز دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية من أجل توسع استعمالها والنهوض بها؟

وللإجابة على هذا الإشكال اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي لدراسة لسانية مصطلحية، إذ تعد المصطلحات مفاتيح العلوم من خلالها نحل مصطلح الانغماس في مجال تعليم اللغة العربية ودوره في اكتساب اللغة

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لمصطلح الانغماس

1/ تعريف الانغماس اللغوي:

الانغماس لغة: ورد مفهوم هذا المصطلح في المعاجم اللغوية العربية بصيغتين متلازمتين لاتنمأئهما لنفس الحقل، حيث جعل ابن فارس كلا من (غمس) و(غمر) في حقل دلالي واحد. (مناع آمنة، 2017-2016، صفحة 65)

وجاء في لسان العرب لابن منظور في مادة غمس «إرساب الشيء في الشيء السيل أو الندى أو في ماء أو صبغ، أو حتى اللقمة في الخل، والمغامسة المماثلة، وكذلك إذا رمى الرجل نفسه في سِطَةِ الحرب أو الخطب... وقال علي بن حجر: الاغتماس أن يطيل اللبث فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه، ... والأمر الغموس: شديد وفي حديث المولود: يكون غميساً أربعون ليلة أي مغموساً في الرحم، ومنه الحديث فانغمس في العدو فقتلوه أي دخل فيهم وغاص، واليمين الغموس: التي تغمس صاحبها في الإثم ثم في النار، وقيل هي التي لا استثناء فيها، وقيل هي اليمين الكاذبة التي تقتطع بها الحقوق وسميت غموساً لغمسها صاحبها في النار، وناقاة غموس في بطنها ولد، وقيل: هي لا تشول ولا يستبان حملها حتى تُفَرَّب، ... والمغامسة المداخلة في القتال وقد غامسهم، ومغامسة الأمر دخولك فيه... والشيء الغميس الذي لم يظهر للناس ولم يعرف بعد، ... ويقال غامس في أمرك أي أعجل» (ابن منظور، ، صفحة 84)

نلاحظ من تعريف ابن منظور، أن الانغماس يعني الدخول والتوغل في الأمر الذي لم يعرف بعد وفق مدة معينة ومحددة، وينتج عنه أمر معين قد يكون مرجوا وفي تاج العروس للزبيدي في مادة (غمر) الغمر الماء الكثير، ... قال أبو زيد يقال للشئ إذا كثر هذا غمير، وقال ابن سيده وغيره ماء غمر، كثير مغرق، أي يغمر من دخله ويغطيه...والغمر من الناس: جماعتهم بالضم والفتح، ويقال دخلت في غمار الناس وغمارهم وغمهم وخمرهم: أي في زحمتهم وكثرتهم ومنه حديث أويس أكون في غمار الناس، أي جمعهم المتكاثف..

الغمر (من لم يجرب الأمور) وهو الجاهل الغر، قال ابن سيده: ويقتاس من ذلك لكل من لا غناء عنده ولا رأي. (الزبيدي، 1984، صفحة 255)

من خلال هذا التعريف نخلص إلى أن الغمر يقصد به جماعة الناس وكثرتهم ودخول المرء في جمعهم المتكاثف

أما في المعاجم الحديثة كالمعجم الوسيط، فلم يختلف تعريفه لمادة (غَمَسَ) (وَعَمَرَ) عن المعاجم التراثية، حيث جاء في مادة (عَمَرَ) انغمر في الماء: انغمس. (المعجم الوسيط، 2011، صفحة 674)

أما في (غَمَسَ) فنجد «غَمَسَ الشيء في المادة ونحوه غَمَسًا: غمره به». (المعجم الوسيط، 2011، صفحة 675)

ومنه نستنتج أن عَمَرَ وَعَمَسَ وجهان لعملة واحدة، ومعنى ذلك أنهما ينتميان لحقل دلالي واحد

من خلال ما سبق يتضح أن المعنى اللغوي يدل على:

« الدخول في الأمر والتوغل فيه.

« يقترن الغمس مع المدة الزمنية حيث يشترط إطالة اللبث في الأمر حتى يتحقق أمر الانغماس.

« يعني الغمر جماعة من الناس وكثافتهم وزحمتهم. كما يوحى الغمس إلى حدوث أمر ما يكون ناتجا عنه، فلا يظهر حتى يتحقق الأمر المرجو منه.

الانغماس اصطلاحاً: أخذ الانغماس اللغوي عدة مفاهيم نوضحها في الجدول

التالي

مفاهيم الانغماس:

المفاهيم	
طريقة لتدريس اللغة	الانغماس اللغوي
مبدأ لتعليم اللغة	
استراتيجية لتعليم اللغة	
التدريب اللغوي	
برنامج لتعليم اللغة	
أسلوب لتعليم اللغة	

من خلال هذه المفاهيم نستنتج أن الانغماس اللغوي له علاقة بتعلم اللغة ورغم اختلافها، لها المنطلق نفسه، مفاده المرمى أو المنشأ الذي ينشأ فيه مكتسب اللغة، حيث يقول عبد السلام المسدي: «أما فكرة المنشأ فإنها تحدد الطرق التي يتوفر بها للإنسان عقد الملكية اللغوية وتتجسد خاصة في البيئة التي يتربى فيها الإنسان والتي توفر له مناخ الاكتساب بما أنها تخلق حوضاً لسانياً». (المسدي، 2000، صفحة 257)، ومن ثم البيئة اللغوية تغمس المتعلم حتى تحصل الملكة، وبذلك يعتبر الانغماس اللغوي أمراً هاماً، أو بالأحرى شرطاً ضرورياً لتعلم اللغات، وكما يتحقق الانغماس لابد من توفر الوسط أو البيئة اللغوية المناسبة، والتي تعتبر ضرورة بيداغوجية

وعليه يقول أحمد حساني: «...إن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة بعامة، واللغة الأجنبية بخاصة، لأن درس اللغة الأجنبية لا يكون ناجعاً إلا إذا سد الاحتياج الذي تتطلبه العملية التواصلية داخل المجتمع اللغوي». (أحمد حساني، 2014، صفحة 132)

ويضيف أحمد حساني عن أهمية البيئة اللغوية في العملية التعليمية التعليمية، حيث اعتبرها شرطاً لتحقيق النجاح في تعلم اللغة إذ يقول: «...إن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعليم اللغة الأجنبية، حتى وإن كانت اللغتان متقاربتان جداً، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط والفشل في

امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية». (أحمد حساني، 2014، صفحة 132)

ومعنى ذلك أن المتعلم يغمس في المجتمع اللغوي ويحتك مع أفرادهِ ويتواصل معهم دون استعمال لغة وسيطة، فترسخ الملكة اللغوية والتواصلية، وهذا ما تبناه العلامة الذي سبق زمانه عبد الرحمن ابن خلدون، وقرن حصول الملكة مع ما يعرض بالانغماس، وهنا لابد أن نشير إلى أن عبد الرحمن بن خلدون سبق عبد الرحمن حاج صالح في استعمال هذا المصطلح

2/ مفهوم الانغماس عند عبد الرحمن ابن خلدون/وعبد الرحمن الحاج صالح:

الانغماس عند ابن خلدون:

استخدم ابن خلدون مصطلح الانغماس عندما عالج قضية قصور أهل الأمصار في تحصيل الملكة بالتعليم، حيث وضح بسبب صعوبة وعسر حصول الملكة في اللغة الهدف، فيقول: «...والسبب في ذلك ما يسبق إلى المتعلم من حصول ملكة منافية للملكة المطلوبة، بما سبق إليه من اللسان الحضري الذي أفادته العجمة، حتى نزل بها اللسان عن ملكته الأولى إلى ملكة أخرى، هي لغة الحضرة لهذا العهد». (ابن خلدون، صفحة 485)

يثير ابن خلدون المشكل الذي يتعرض له مكتسب اللغة، مما يعرقل حصول الملكة في تعلم اللغة الهدف، ويتمثل هذا المشكل في توغل أهل الأمصار في العجمة فيقول: «... وما كان من لغات أهل الأمصار أعرق في العجمة وأبعد عن لسان مضر قصد صاحبه عن تعلم اللغة المضربة وحصول ملكتها لتمكن المنافسة حينئذ، واعتبر ذلك في أهل الأمصار». (ابن خلدون، صفحة 485)

فعندما ينافى تعليم اللغة الهدف لغة البيئة أو المنشأ، يصعب تحصيل الملكة وهذا ما نعانى منه نحن في تعليم اللغة العربية الفصحى، فالمتعلم غارق في اللهجة العامية الهجينة، وهذا ما سبب صعوبة في تعليم الفصحى. يقول ابن خلدون في هذا الصدد: «فأهل إفريقية والمغرب لما كانوا أعرق في العُجمة وأبعد عن اللسان الأول، كان لهم قصور تام في تحصيل مَلَكَتِهِ بالتعليم». (ابن خلدون، صفحة 485)

ومعنى ذلك أن البيئة اللغوية الفاسدة تحول دون تحصيل الملكة، والملكة الفاسدة، ناجمة عن رسوخ أهل إفريقية والمغرب في العُجمة البربرية، فبين ابن خلدون سبب صعوبة تحصيل الملكة فقال: «وهم منغمسون في بحر عُجمتهم ووطانتهم البربرية، فيصعب عليهم تحصيل الملكة اللسانية بالتعليم...» (ابن خلدون، صفحة 485)، وعليه يقصد ابن خلدون بالانغماس: توغل ورسوخ مُكْتَسِب اللغة، في مجتمع لسانى أصابه الفساد، أو لغة غير اللغة الهدف-اللغة المراد تعليمها-، ويقصد بالانغماس كذلك، معايشة لغة فاسدة وهجينة، مما يؤثر على التحصيل اللغوي، كما يمكننا إسقاط هذا المفهوم على اكتساب اللغة الثانية، فنقول: معايشة اللغة الأم، مما يؤثر على اكتساب اللغة الثانية

أ. الانغماس عند عبد الرحمن الحاج صالح: لقد أخذ الانغماس اللغوي مفهومه عند عبد الرحمن الحاج صالح، من الصياغة المعجمية للمصطلح، حيث أصل له واعتمده -الانغماس اللغوي- في تعليم اللغة لتحصيل الملكة، فقال: «فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة». (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، صفحة 193)

وعليه يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة الوسط اللغوي أو البيئة اللغوية التي تستعمل فيها اللغة الهدف، وجعلها شرطاً لتعلم اللغة فقال: «أعتقد أن أعظم شيء أثبتته العلماء، هو أن هذه المهارة-الملكة اللغوية عند علمائنا القدامى- لا تنمو، ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي لا يسمح فيه غير هذه اللغة فصعب جداً أن تنمو فيه الملكة اللغوية». (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، صفحة 193)

وعليه فإن عبد الرحمن الحاج صالح يقصد بالانغماس، معاشية اللغة وسماع أصواتها فقط لمدة معينة وممارستها، فتحصل الملكة المراد تحقيقها وفي تعريف آخر له: «إن الانغماس اللغوي يرتبط بتعلم اللغات ويقصد به استعمال اللغة في التخاطب اليومي وفي شتى النشاطات التعليمية، ويتيح للمتعلم فرصة امتلاك التعبير السليم بتسيير وسلاسة، وهذا ما يفعله الطلبة الأجانب عند تعلمهم اللغة الثانية، ويعد شرطاً أساسياً لحصولهم هذه الملكة وأنهم يمنعون من السماع والتحدث بغير اللغة التي يتلقون بها دروسهم...» (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، صفحة 165)

وعليه فالانغماس اللغوي هو استراتيجية تعليمية تستخدم أثناء تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأم، بحيث يتم غمس المتعلم في بيئة لغوية لاكتساب اللغة الهدف



-رسم توضيحي للانغماس اللغوي-

المبحث الثاني: استراتيجيات الانغماس اللغوي وأهميته

الاستراتيجيات هي الأساليب والإجراءات التي يستعين بها الطلبة لتسيير عملية تعلم اللغة الهدف، وقد بين علماء النفس أن هناك بعض الاستراتيجيات العامة يستخدمها المتعلمون الكبار، أثناء عملية التعلم عموماً جمعوها فيما يلي: «الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية التخطيط وتسيير الموارد، والاستراتيجيات الانفعالية» (سعيد و حسناوي، 2018، صفحة 107)، ويمكن الإشارة إلى أنواع أخرى من استراتيجيات الانغماس اللغوي منها

استراتيجية إعادة الدروس ومراجعتها:

يجب أن تتوفر للدارس الأجنبي الفرص المتاحة وبصورة طبيعية ومنظمة، سواء في الجامعة أو غيرها كي يفعل ويسترجع ما تعلمه، لأن التعلم اللغوي ليس فقط معلومات وقواعد وإنما محادثة كتابة وتواصل مع الآخرين». (خزنكي، صفحة 190)

استراتيجية التدريس بالحوار:

هو من أهم ما يستفاد من استراتيجية التدريس التبادلي، فالحوارات ليست مجرد ممارسة لموقف اتصالي بين فردين، وإنما هي استراتيجية تتعدى خدمتها إلى اكتساب قيم كثيرة مصاحبة للحوار ذاته». (خزنكي، صفحة 190)

وقد ارتكزت البرامج الانغماسية في المؤسسات التعليمية على مجموعة من الاستراتيجيات لتنفيذ خطة عملها نذكر منها

استراتيجية الشريك اللغوي والثقافي:

تقتضي توظيف متكلمين أصليين مرافقين للمعلمين، فيرافق المتكلم الأصلي المتعلم خارج أوقات التعلم المقررة ليتحدث معه العربية فقط، وهكذا يجد المتعلم نفسه قادراً على التكلم مع شريكه اللغوي. (بوزينة و جلولي دواجي، 2021، صفحة 47)

استراتيجية الصف المقلوب:

هي أحد تمارين التعليم المبرمج، ويقصد به دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفّي التقليدي في إطار واحد، فلا شك أن مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في أمس الحاجة لمثل هذه الاستراتيجيات، كأن يسجل المعلم الدرس ويوزعه على الطلاب يستمعون إليه في بيوتهم، وعندما يجتمعون في الصف يطبقون ما تعلموه، ويستغل المعلم وقت المحاضرة في الإرشاد والتوجيه، وهنا نلاحظ أن الصف والبيت قد تبادلا الأدوار». (بوقمرة، 2018، صفحة 47)

استراتيجية الانغماس بالمحاكاة:

يعد من أنواع الانغماس التي تعتمد بشكل أساسي على الاحتكاك، وهو مجموعة الأنشطة اللغوية، والثقافية التي يقوم بها المدرس مع طلابه داخل الصف، من أجل

تهيئتهم لوقائع تواصلية حقيقية خارجة». (بوزينة و جلولي دواجي، 2021، صفحة 47)

إن اكتساب اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها ضروري وقد أجمع اللغويون أن البيئة لها دور كبير في اكتساب اللغة، وأن لكل بيئة خصوصيتها القولية والفعلية. (Addison، صفحة 16)

أي أن اللغة تكتسب من البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وكل محيط له خصوصياته، وهذا ما ينبه لأهمية الانغماس اللغوي

وتوصل فيجوتسكي (Vigotski)، أيضا إلى أن: «الأطفال في البيئة التفاعلية المشجعة يستطيعون إحراز مستوى عال من المعارف والأداء». (يتباون و سيدا، 2014، صفحة 63)، أي يجب توفر البيئة اللغوية لكي يستطيع الأطفال من خلالها أن يتفاعلوا وينموا قدراتهم المعرفية

ويعتبر الانغماس اللغوي من أنجح الطرق في اكتساب اللغات، وذلك لأهميته المتمثلة في «إشاعة المناخ اللغوي الصحيح، الذي ينمي عند التلاميذ مهارات اللغة العربية». (حمراني، 2019، الصفحات 10-11)، يعني أن الانغماس يسهم في خلق جو لغوي صحيح الذي من شأنه تنمية مهارات العربية عند المتعلمين

ومن مزايا الانغماس اللغوي في تفكير عبد الرحمن الحاج صالح أنه: «يطور الكفاءة اللغوية ممثلة في إكساب المهارة وحذف الكنة العربية وإتيان الفصاحة، بناء الثقة لدى المتعلمين في فهم اللغة والتواصل، الرجوع إلى السليقة». (الحاج صالح، 2018)

وبناء على ما سبق فإن الانغماس يساعد المتعلم على تعلم اللغة المستهدفة في وقت قصير وبكفاءة عالية، كما تصبح لديه القدرة على مواجهة مواقفه الخاصة مما يزيد ثقه بنفسه، ولذلك فإن برنامج الانغماس اللغوي إذا طبق في المدارس وكان محل تحفيز، فإنه سيسهم في تطوير مهارات اللغة العربية لدى المتعلم استماعا وكلاما وقراءة وكتابة



-الهرم التعليمي-

المبحث الثالث: مستويات اكتساب اللغة

المستوى الأول: اكتساب الأصوات

تعرف اللغة دوماً على أنها أصوات، وتعتبر الظاهرة اللغوية ملازمة للإنسان، «فمنذ كان الوجود كان الصوت كان الإنسان المصدر البشري لهذه الظاهرة». (أحمد حساني، 2014، صفحة 97)

أما الصوت فهو جوهر الظاهرة اللغوية، إذ يعدّ المكون الأساس للغة حيث يشكل المستوى الصوتي، وهذا الأخير تمثله «البنية الصوتية للكلمة المفردة» (ساسبي، 2001، صفحة 44)، وتلك البنية لها علم قائم بذاته يدرس مكونات البنية الصوتية فيقول الدكتور عمار ساسبي: «ويختص علم الأصوات اللغوية بدراسة مكونات تلك البنية الصوتية». (ساسبي، 2001، صفحة 44)

وبما أن البنية الصوتية أُسِّس لها علم قائم بذاته، فهذا دليل قوي على أن الأصوات لها أهمية كبيرة خاصة في تعلم لغة ما

«وقد اتفق علماء اللغة على المستوى الصوتي هو المستوى الأول الذي ينبغي على متعلم اللغة معرفته وإدراكه وتعلمه». (أبو غمشة، صفحة 75)

إن متعلم اللغة في هذا المستوى يسمع الأصوات ويميز بينها، وعادة ترتبط الأصوات بحروف اللغة لذا نجد الاتجاه الصحيح لتعليمها يشمل صوت الحرف وشكله ثم الحروف وأصواتها متصلة في سياقها اللغوي». (عمار، 2013-2012، صفحة 26)

إلا أن مكتسب اللغة قد تعترضه مشكلة غرابية الأصوات المختلفة فعلى سبيل المثال، هم لا يستطيعون التمييز بين صوتين أو لا يملكون أصواتاً معينة في لغتهم الأصل من صوتي [P] و[Q]، فالطلاب لا يألّفون أصواتاً مثل [I]، [E]، [W]. (ابراهيم السيد، 2016، صفحة 303)

وهناك طريقتان للتعامل مع هذه المشكلة، «فيمكن أن نري الطلاب كيف تصنع الأصوات من خلال الوصف أو الرسوم البيانية أو الشرح والطريقة الأخرى لعرض نطقها هي أن نلفت انتباه الطلاب إلى الأصوات في كل مرة تظهر على شريط كاسيت أو في محادثة» (ابراهيم السيد، 2016، صفحة 303)، لأن تمييز الأصوات وإدراكها له دور كبير في تعلم اللغة، «فوفقاً لمعظم الخبراء في المنهجية، فإن معرفة الرموز الصوتية ذات فائدة للطلاب». (ابراهيم السيد، 2016، صفحة 303)

إذن هذا المستوى هو مستوى زئبقي، كون اللغة أصواتاً حيث ينطلق منه متعلم اللغة والصوت هو عنصر حيوي وفعال ولكل لغة أصوات خاصة بها

المستوى الثاني: اكتساب المفردات

يعتبر كم المفردات مقياساً لثراء اللغة، كما يعد الرصيد الإفرادي مكسباً لمتعلم اللغة، مما يجعله يعبر بطلاقة عن أغراضه، في مختلف المجالات «فبعد أن يتحكم

الطفل في إدراك أصوات لغته تبدأ هذه الأصوات تتشكل في مجموعات مقطعية تكون كلمات دالة يكتسبها الطفل عن طريق الإدراك السمعي والحركي والحسي». (أحمد حساني، 2014، صفحة 110)

ولابد أن تتكرر هذه الكلمات حتى تثبت ويسهل استخدامها، لأن التكرار «يؤدي عادة إلى تثبيتها وسهولة استخدامها فالتكرار يعمل على ترسيخ المادة المتعلمة» (عمار، 2013-2012، صفحة 25)، واكتساب المفردات، هو أهم عملية تعترض مكتسب اللغة

كما يتضمن اكتساب المفردات جانبين: أحدهما شكل الكلمة أو بنيتها والآخر دلالة الكلمة ومعناها، علما بأن بنية الكلمة ترتبط باكتساب البنى الصرفية، ويبقى الأمر متركزا على معاني المفردات ودلالاتها

ويلاحظ بشكل عام في اكتساب المفردات ما يلي:

- « اكتساب المفردات ذات الدلالات المحسوسة يكون قبل المجرد.
- « يتم اكتساب المفردات المجردة بالتدرج أيضا بناء على درجة إيغالها في التجريد.
- « اكتساب الكلمات المجردة يحتاج وقتا أطول من اكتساب الكلمات المحسوسة.
- « يتم اكتساب المفردات التي تتعلق بحاجات الطالب في ذلك المستوى ويكتسب منها ما يحتاجه فقط، حتى لو تم تعريضه لعدد أكبر من المفردات.
- « يتم اكتساب المفردات في سياقاتها الطبيعية فلا بد من سماعها مرتبطة بمدلولها ومعناها. (أبو غمشة، صفحة 136)

المستوى الثالث: اكتساب التراكيب

بعد تجمع المفردات وثباتها لابد لمكتسب اللغة أن يدرك كيف تتحد هذه المفردات لتشكل لنا تراكيب مختلفة حيث يقول ابن خلدون: «كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك». (ابن خلدون، صفحة 477)

يبين لنا ابن خلدون في هذا القول أنّ مستويات الاكتساب متوالية مرتبه، كما يوضح لنا كيف تكتسب الملكة كاملة، حيث يمكننا قياس اكتساب اللغة بقدرة المتعلم على اكتساب استخدام المفردات في تراكيب مختلفة، كما يقوم ببناء القصور والأسوار باستخدام الأحجار التي تمثل المفردات في اللغة، فلا ينظر إلى الأحجار التي بنيت بها تلك القصور بل ينظر إلى بنائها وتركيبها

وعليه يقول ابن خلدون فيما يخص تمام الملكة أو نقصانها: «اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما

بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع. (ابن خلدون، صفحة 476)

يؤكد ابن خلدون على التراكيب فاكترسابها ينتج عنه تمام الملكة، مع العلم أن المستوى التركيبي للمفردات له جانبان

1. جانب المبنى ويمثل البنية الصوتية للجملة.

2. جانب المعنى ويمثل البنية المعنوية للجملة.

ويتجلى مستوى البنية الصوتية للجملة في ظاهرتين متلازمتين:

« ترتيب تسلسل الكلمات المكونة للجملة.

« التنغيم: وهو وسيلة لتمييز الأنواع المختلفة: الخبرية والاستفهامية والتعجبية...

(ساسبي، 2001، صفحة 44)

ولابد أن يستمع متعلم اللغة إلى تلك المفردات في سياقات مختلفة، إضافة إلى الاستعمال المتكرر لتلك التراكيب، فتحصل الملكة دون وعي من المكتسب

المستوى الرابع: اكتساب المعنى

يعتبر المستوى الدلالي في دراسة اللغوية من أكثر المستويات التي أثارت الكثير من الجدل، فهناك من درس اللغة عبر مستويات ثلاث: «المستوى الصوتي، المستوى الإفرادي، المستوى التركيبي»، وجعل المستوى الدلالي يصب في تلك المستويات وهناك من خصص للدلالات مستوى قائما بذاته لاقتترانه بالمعنى، وقد «اتفق أغلب الباحثين على جعلها أربعة مستويات: الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي. (مزيتي، 2014-2015)

ذكرنا سابقا أن المعنى يقترب بالمستوى الدلالي، والمعاني كامنة في النفس وهي لا محدودة إلا أننا نعبر عنها بالمحدود، وذلك المحدود هو عبارة عن أوعية للمعاني، حيث يقول ابن خلدون «واللغات إنما هي ترجمان عنا في الضمائر من تلك المعاني، يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام عن المعاني، ولابد في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة الملكة لناظر فيها، وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنية من الاعتياص، وإذا كانت ملكته في تلك الدلالات راسخة، بحيث يتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند استعمالها، شأن البديهي والجبلي، زال ذلك الحاجب بالجملة بين المعاني والفهم، أو خف، ولم يبق إلا معاناة ما في المعاني من المباحث فقط. (ابن خلدون، صفحة 468)

يبين ابن خلدون أن المعاني تكتسب بالتدريب عليها في مختلف المواقف الحياتية، ووضح كيفية التقاطها، فمتعلم اللغة عند اكتسابه للمستوى الإفرادي والتركيبى لم

يكن منفصلا بل كان يلتقط دلالتها، ولكل فرد في البيئة اللغوية بصمة خاصة في استعمال تلك الدلالات للتعبير عن مكنوناته وفق ما يقتضيه الحال، يتلقى المكتسب حينها تلك التركيبات في سياقات مختلفة، فيقتنص المعنى بمظهر لغوي، واستهل تشومسكي نظريته من هذا المفهوم، فيقول الدكتور السيد عبد الحميد سليمان «أن نظرية تشومسكي تنظر للبيئة والقابلية البيولوجية على أنهما العاملان الرئيسان اللذان يكمن خلف اكتساب اللغة، إلا أنها تعطي دورا صغيرا للبيئة في عملية الاكتساب يتحدد فقط في إكساب المعنى الكامن داخل الفرد بالمظهر اللغوي الذي يتناسب وأصوات لغته». (السيد عبد الحميد، 2015، صفحة 174)

من خلال ما سبق يمكننا القول أن اكتساب المعاني، هو عملية معقدة ومتشابكة تتطلب تدريباً طويلاً حتى ترسخ، كما أنها تكمل باقي المستويات، وعليه يمكننا القول أن المعنى هو محور المستويات اللغوية

المبحث الرابع: أسس الانغماس اللغوي وشروطه

الانغماس اللغوي هو مجموعة من الأسس منها:

« ما يوجب على المتعلم أن يكتسب الملكة اللغوية أولاً، ثم يتعلم باقي القواعد لاحقاً من نحو وبلاغة...إلخ، لأن هذه القواعد يتعلمها باللغة، لهذا وجب عليه التمكن من اللغة أولاً، يقول عبد الرحمن الحاج صالح: «اكتساب الملكة أولاً وتعلم قواعد النحو والبلاغة لاحقاً وعدم التعويل على حفظ النصوص، كمرحلة لأولى ووحيدة في عملية اكتساب اللغة». (الحاج صالح، 2018)

« أن يتم تقديم الدرس باللغة المستهدفة، ويبدأ المتعلم بتعلم الكلمات البسيطة واليومية، وفي هذا الصدد يقول دوجلاس براون (Douglas Brown): «أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف، لا يتعلم إلا الجمل والكلمات اليومية» (براون، 1994، صفحة 11)، إذ أن «تقدم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج، وتبنى على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المدرسين والطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة، وأن تقدم العناصر الجديدة شفها، وتقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء والصور، والتأكيد على صحة النطق السليم». (براون، 1994، صفحة 11)، كما يجب أن تدرس مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل، وتكون بتبادل الأسئلة بين المدرسين والطلاب، ويشترط أن تكون في قاعات ذات أعداد قليلة يستوعبها الطلاب بسهولة.

« ومن الأسس أيضاً استخدام المكتسبات عن طريق الممارسة، والممارسة، أهميتها في تطوير المهارة، والتأكيد على المشاهدة والكتابة والتخاطب لأنه يساهم في إرساء الملكة المكتسبة، ولا يلجأ للترجمة حتى ترسخ الملكة.

« ضرورة مراعاة البعد الثقافي للغة المستهدفة، ذلك أن اللغة حاضنة الفكر والثقافة، حيث أن اختلاف اللغات يقود إلى اختلاف الثقافات، وغمر المتعلم في بيئة لغوية ثانية، يعني إحاطته بثقافة غير ثقافته، حيث تنتج عنها اضطراباً ما يمكن أن يصيب نظرة المرء إلى العالم وإلى نفسه، وطريقة تفكيره ومشاعره حين ينتقل من ثقافة إلى أخرى.

« ومما يجب أن يعتمد المتعلم في تعلم اللغة الممارسة والتكرار، إذ عليه أن يكون محاكياً للغة المستهدفة كي يكتسبها، فقد أشار دوجلاس براون في كتابه أن: «في تعليم اللغة يجب أن نمارس مرات عديدة، راتب أي طفل صغير يتعلم لغته الأم، إنه يكرر الأشياء مرات ومرات، إنه يمارس اللغة كل وقت في مرحلة التعلم، وذلك هو ما ينبغي أن نفعله حين نتعلم لغة ثانية، وأن نتعلم اللغة محاكاة في الأساس، ينبغي أن تكون محاكياً كالطفل الصغير الذي يقلد كل شيء. (براون، 1994، صفحة 58)

« -ضرورة إشراك متعلم اللغة العربية في العملية التعليمية، حيث يمنح متعلم العربية فرصة الاستفسار وطرح السؤال والرد وإبداء الرأي والتعبير عن المواقف اليومية، دون أن ننسى ضرورة التدرج في تعليم اللغة المستهدفة، وقد أشار إليه ابن خلدون في قوله: «اعلم أن التعليم غنماً يتم على التدرج شيئاً فشيئاً». (ابن خلدون، صفحة 734)

ويرتكز الانغماس اللغوي في جانب آخر منه على مجموعة من الشروط التي تعمل على نجاحه، وبها يحقق أهدافه وغاياته نذكر منها

« تحديد البيئة اللغوية المناسبة : يجب اختيار البيئة اللغوية المناسبة لتعلم اللغة الهدف ، فمتعلم اللغة العربية مثلاً ملزم بالانخراط في بيئة عربية لتحقيق هدفه .

« اعتماد المشافهة في عملية التخاطب: أن اللغة كما هو معروف «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني، 2006، ص34) ما يعني أن المشافهة هي الطريقة التي يستخدمها الإنسان للتعبير أكثر من الكتابة، فهي تسهم في تعلم اللغة الهدف من خلال التحدث اليومي مع الأشخاص الناطقين بنفس اللغة.

-السماع المكثف للغة الهدف : يعتبر السماع من حيث الوظيفة أول شيء يكتشفه المتعلم، حيث يكتسب منه مفردات وكلمات تساعد على القراءة والكتابة، ويذهب ابن خلدون إلى القول: «والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفنائل تارة علماً وتعليماً وإلقاء أو تارة محاكاة وتلقينا

بالمباشرة إلا أن حصول الملكات من المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوماً» (ابن خلدون، ص442)

-الحفظ: يعد الحفظ جزءاً من عملية التعلم ذاته، حيث يساعد المتعلم على الاندماج والانغماس اللغوي ويذهب ابن خلدون إلى أن «حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي ينسجوا عليه تراكيبيهم، فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معه، وخالف عباراتهم في كلامهم حتى خالصت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم». (ابن خلدون، ص482)

ويمكننا أن نستخلص من هذا القول أنه من أراد أن يكتسب ملكة اللسان العربي فعليه بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى ينسج على منوال تراكيبيهم ويصبح كالذي نشأ بينهم، فالحفظ يرسخ لديه الأفكار والمعلومات

-توفير البيئة النقية لغويا (أي لا يتحدث فيها إلا اللغة المراد تعلمها).

-عدم إدراج النحو والترجمة أثناء استعمال اللغة الهدف (مناع، 2021، ص303)، وقد وضع عبد الرحمن الحاج صالح شرطين آخرين أساسيين للانغماس اللغوي هما: «ضرورة توفر البيئة الطبيعية التي لا يسمح فيها إلا أصوات اللغة المستهدفة ولا ينطق إلا سواها، ضرورة المدة الزمنية الكافية حتى يتمكن المتعلم من الانغماس في بحر أصوات اللغة المكتسبة وتراكيبيها» (الحاج صالح، 2012، ص194)

خاتمة:

وختام هذه الجولة البحثية في موضوع الانغماس اللغوي تبياناً لمفهومه وكشفاً لأهميته واستراتيجياته وأساسه وشروطه. نخلص إلى ما يلي

-الانغماس اللغوي جديد من حيث الاصطلاح قديم من حيث المفهوم والتطبيق، فكما هو معلوم أن العرب كانت ترسل أبناءها إلى البادية لامتلاك الفصاحة، أما مفهومه الحديث فهو استراتيجية تعليمية تستخدم أثناء تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأم، حيث يغمس المتعلم في بيئة خالصة لغوياً لتعلم اللغة المستهدفة

-يعمل الانغماس اللغوي على تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها أنه يتيح لمتعلمي اللغة التفاعل بها والاستماع إليها في سياقها الطبيعي، ليصبح المتعلم قادراً على ربط ما سمع وتعلم بمواقفه التواصلية الخاصة، ويمكنه من تصحيح أخطائه، فيزداد بذلك ثقة بنفسه وبقدرته على التواصل

-لتحقيق الأهداف هذه لابد من الالتزام بمجموعة من الأسس والشروط أهمها أن يكون المعلم على دراية بمعنى الانغماس اللغوي وشروطه، فيعمل على غمس المتعلم في البيئة اللغوية المناسبة، وإعطائه المدة الكافية للتعلم والممارسة اللغوية، مع الابتعاد عن استعمال اللغة الأم، والابتعاد عن الترجمة في إطار بيئة لغوية مناسبة لا يسمع غير اللغة المستهدفة، مع التركيز على امتلاك ملكة اللغة

بمختلف مهاراتها ومختلف المواقف التواصلية (من الاستماع، الحفظ، التكرار، التطبيق والممارسة)

وإن كان لنا من توصية في خاتمة هذا البحث، فإننا ندعو إلى ضرورة تبني هذا الأسلوب التعليمي باعتباره السبيل الأمثل للتمكن من اللغات الأجنبية وإتقانها، وخاصة تعلم اللغة العربية الفصحى والعمل على نشر قيمها الفكرية والثقافية وراثها العلمي والديني

قائمة المراجع

- « ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عادل بن سعد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- « أحمد حساني. (2014). دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات (الإصدار إعادة الطبعة الثانية). بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- « ابن منظور. لسان العرب (مادة غمس) (المجلدات ج11-12). (طبعة جديدة منقحة، المحرر) بيروت لبنان: دار صادر.
- « ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تج. محمد علي النجار، دار الكتب المصرية للطبع، 2006.
- « أمنة مناع آمنة. (2016-2017). الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية-دراسة في أصول العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة-. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة . ورقلة، جامعة قاصدي رابح، الجزائر.
- « باتسيلا يتاون، ونينا سيديا. (2014). كيف نتعلم اللغات (الإصدار ط1). (علي أحمد شعبان المحرر) شارع الجيلالية بالوبرا، الجزيرة.
- « جيلالي بوزينة، وعبد القادر جلولي دواجي. (2021). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الوسائل والتقنيات-. مجلة مقامات ، 5 (1)، 47.
- « خالد أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة.
- « دوقلاس براون. (1994). اسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبدو الراجحي، الدار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994
- « الزبيدي. (1984). تاج العروس من جواهر القاموس (مادة غمر) (الإصدار مطبعة حكومة الكويت المجلد ج13). (د.حسين نصار راجعة عبد العليم الصحاوي وعبد الصمد أحمدج فراج المحرر)
- « سبيمان السيد عبد الحميد. (2015). في علم النفس اللغوي-اللغة بين علم

- النفس وحروبها واضطرابها (الإصدار ط1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- « صبري ابراهيم السيد. (2016). علم اللغة التطبيقي. القاهرة، مصر: مكتبة الآداب.
- « عبد الرحمن الحاج صالح. (2007). بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الرغبة، الجزائر: منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- « عبد الرحمن الحاج صالح (2012)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر.
- « المعجم الوسيط. (2011). مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الخامسة، 2011.
- « عبد السلام المسدي. (2000). التفكير اللساني في الحضارة العربية (الإصدار ط3). دار الكتاب.
- « عبد القادر حمراني. (2019). الانغماس اللغوي وأثره في صقل الملكة اللسانية التعليمية. 6 (4) 10-11. الشلف، جامعة حسيبة بن بوعلي، الجزائر.
- « عمار ساسي. (2001). اللسان العربي وقضايا العصر. بوفاريك، الجزائر: دار المعارف.
- « مريم مزاييتي. (2014-2015). الدرس الدلالي العربي في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة. جامعة أبي بكر بقايد، تلمسان/الجزائر: أطروحة دكتوراه.
- « مسعي أحمد عمار. (2012-2013). الرصيد اللغوي الإرادي في كتاب اللغة العربية المقرر لسنة الرابعة من التعليم الابتدائي- دراسة تحليلية نقدية- الجزائر، جامعة الجزائر.
- « نسبية سعيدي، ونادية حسناوي. (2018). الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، المجلس الأعلى للغة العربية. تلمسان، جامعة تلمسان، الجزائر: دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع.
- « هادية عادل خزنكي. (بلا تاريخ). الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الأجانب الدارسون للغة العربية كلغة ثانية في مركز اللغات في الجامعة الاردنية، طلبة المستوى السادس نموذجاً. تم الاسترداد من <http://de.rgipark.org.tr>: <https://de.rgipark.org.tr>
- « هيدسون Addison. علم اللغة الاجتماعي. تر محمود عباد، المحرر عالم الكتاب (د.ت).

الملاح العامة لبرنامج الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية (دراسة حالة)

أ.د. تولوس مصطفى، فائق الهام رشادي، محمد يوسف

مستخلص البحث

هذا البحث محاولة لتقديم دراسة توصيفية لبرنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا. وهي عبارة عن دراسة حالة، حيث اختار الباحثون بعض مؤسسات الجامعات الإسلامية الموجودة في منطقة يوغياكارتا كأماكن للبحث، وهي: الجامعة المحمدية يوغياكارتا؛ وجامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية؛ وجامعة أحمد دحلان؛ ومعهد بانداناران العالي للدراسات الإسلامية. تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الطريقة الإجرائية لميلز ونتائج البحث تشير إلى أن برنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا بصفة عامة يستخدم قاعدة الانغماس المصطنع وذلك يهدف في المقام الأول إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات المتعلقة باللغة العربية لإكسابهم الكفاءة الاتصالية على غرار المجتمع العربي

الكلمات المفتاحية: برنامج الانغماس؛ اللغة العربية؛ الجامعات الإسلامية بإندونيسيا.

Abstract:

This research is an attempt to provide a descriptive study of the linguistic immersion program in Islamic universities in Indonesia. It is a case study, where researchers chose some of the institutions of Islamic universities located in the Yogyakarta region as research sites: the Muhammadiyah Yogyakarta University; Sunan Kalijaga State Islamic University; Ahmed Dahlan University; and the Bandanaran Higher Institute of Islamic Studies. The data were collected and analyzed using Milles and Huberman procedural method and the search results indicate The language immersion program in Islamic universities in Indonesia in general uses the rule of artificial immersion, which aims primarily to provide students with knowledge and skills related to the Arabic language to provide them with communication competence similar to the Arab society.

مقدمة

يعتبر مبحث الانغماس اللغوي هو المقابل العكسي لمبحث البيئة اللغوية وهو يعتبر حتى الآن التجربة المثالية في تدريس اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا. يكمن تباين البيئة اللغوية في احتياجها إلى وجود مجتمع لتحقيق المستوى الأمثل في اللغة العربية، في حين أن الانغماس اللغوي يركز أكثر على الجانب الكمي والكيفي في تفاعل الطلاب باستخدام اللغة العربية. هذا البحث يعتبر محاولة لتقديم دراسة توصيفية لبرنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا. وهي عبارة عن دراسة حالة، حيث اختار الباحثون بعض مؤسسات الجامعات الإسلامية الموجودة في منطقة يوغياكارتا كأماكن للبحث، وهي: الجامعة المحمدية يوغياكارتا؛ وجامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية؛ وجامعة أحمد دحلان؛ ومعهد بانداناران العالي للدراسات الإسلامية. تم جمع البيانات باستخدام طرق: الاستبيان، والمحاورة، والدراسة الوثائقية. وتم تحليل البيانات باستخدام الطريقة الإجرائية لميلز وهوبرمان. تشير نتائج البحث إلى أن برنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا بصفة عامة يستخدم قاعدة الانغماس المصطنع وذلك يهدف في المقام الأول إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات المتعلقة باللغة العربية لإكسابهم الكفاءة الاتصالية على غرار المجتمع العربي. وقد لوحظ أن الانغماس الجزئي قد حقق أعلى نسبة مؤوية في استخدام نماذج الانغماس. وأما الطرق المستعملة في ذلك فهي: القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية اللسانية البصرية، والطريقة التواصلية، وطريقة الانتقاء المتنوع. وبالنسبة لتقييم كفاءة وجدوى برنامج الانغماس، تم استخدام طريقة الاختبار وطريقة عدم الاختبار.

يمثل الانغماس اللغوي إضافة من أحدث الإضافات في مسيرة تطورات تعليم اللغات الأجنبية حتى الآن (Ismail, 2014). في هذا الصنف توجد سمة أساسية لتعليم اللغات الأجنبية (Holobow et al., 1991) وتعلمها ألا وهي تحقيق الحد الأمثل في اللغة الهدف (Milton, 2020). لقي هذا المصطلح اهتماما كبيرا من الأكاديميين والممارسين لتعليم اللغات الأجنبية. الجوانب المتعلقة بهذا المبحث تتضمن على سبيل المثال: المقاربات (Chen, 2019) والنماذج (Makransky & Petersen, 2021) والبرامج (Li et al., 2016) لتطبيق الانغماس اللغوي.

توجد عدة دراسات سابقة أكدت على الدور الملحوظ للانغماس اللغوي في ترقية مهارة الطلاب في اللغات الأجنبية وكذلك الجانب النفسي لديهم.

هذا الخطاب المتعلق بالانغماس اللغوي لقي ترحيبا من الحكومة الإندونيسية منذ عقدين من الزمان على الأقل. وتعد الصياغة القانونية بشأن تدويل الجودة التعليمية بمثابة تقنين لاستخدام برنامج الانغماس اللغوي في إطار التعليم الوطني (Undang-Undang No 20 tahun 2003, 2003) حيث تعتبر اللغة العربية ذات الأهمية الإستراتيجية الكبيرة كلغة من اللغات الأجنبية المستخدمة كأداة لرفع

كفاءة ومقدرة الطلاب الوطنيين لتحقيق القدرة التنافسية على الصعيد الدولي. من المأمول طبعاً أن يكون هناك دور ملحوظ للجامعات الإسلامية الإندونيسية في تخريج الخريجين ذوي جودة في مجال اللغة العربية. هذا ليس فقط بدافع العامل الاعتقادي بل أيضاً بدافع الأسباب العملية مثل الاحتياجات الأكاديمية والتواصل العالمي. لذلك، ينبغي اتخاذ الانغماس اللغوي في اللغة العربية كأحد الحلول البديلة لمعالجة المشكلات المرتبطة بتعليم اللغة العربية حتى الآن.

وبحسب الإحصائيات المسجلة حتى شهر أغسطس 2022، فإنه توجد 847 جامعة إسلامية أهلية و58 جامعة إسلامية حكومية و ذلك يشمل 16 جامعات إسلامية في منطقة يوغياكارتا. اختار الباحثون بعض الجامعات الإسلامية في يوغياكارتا وهي: الجامعة المحمدية يوغياكارتا، و جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية، وجامعة أحمد دحلان، ومعهد بانداناران العالي للدراسات الإسلامية، وذلك لأن هذه الجامعات لديها الإمكانيات التي تجعلها مرآة ثقافية بشأن تطبيق برنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية بصفة عامة. كما أن هذه الجامعات قد حققت تقدماً إيجابياً ملحوظاً خلال السنوات الخمس الماضية في تطبيق نماذج الانغماس اللغوي في اللغة العربية، سواء كان ذلك في صورة: الانغماس الكلي (نورهادي، n.d.) أو الانغماس الجزئي (أندى، 2022) ، أو الانغماس ثنائي الاتجاه (المحمدية، n.d.).

توجد بعض الدراسات الجامعية السابقة التي تناولت موضوع فعالية برنامج الانغماس اللغوي في الجامعات (توفيق، 2022) ، وتصميم برنامج الانغماس اللغوي على أساس نفسي-اجتماعي و نفسي-ثقافي (Suvongse & Chanyoo, 2022) ، وبرنامج الانغماس المصطنع (Supriyono et al., 2020) وكذلك هناك من بحث في موضوع فعالية برنامج الانغماس اللغوي قصير المدى في الجامعات في تنشيط تعلم اللغات الأجنبية، على الرغم من أن استدامة المهارة اللغوية المذكورة تتطلب تصميمًا طويل المدى (Savage & Hughes, 2014) ولكن بناء على الاستقصاء الذي أجراه الباحثون، فإن اللغة الإنجليزية هي التي كانت موضوع دراسات الانغماس اللغوي عموماً في تلك الجامعات (Dewi, 2007). كما أن بعضاً من الدراسات التي عثر عليها الباحثون لا تتناول الانغماس اللغوي على المستوى الجامعي. هذه الخلفية هي التي جعلت الباحثين مهتمين بتحديد الملامح العامة للانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية وخصوصاً في إندونيسيا.

بعد أن قام الباحثون بدراسة تمهيدية في بعض الجامعات الإسلامية في يوغياكارتا، تبين أن برنامج الانغماس اللغوي متواجد داخل نظام تعليم اللغة العربية، وهذا يتجلى في المحاضرات الملقاة تماماً باللغة العربية بواسطة محاضرين مبعوثين من جامعة الأزهر بمصر (دراسة وثائقية للمنصة الرقمية لقسم تعليم اللغة العربية في جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية في يوغياكارتا، n.d.)، أو إرسال الطلاب إلى جامعة الأزهر بهدف خلق بيئة طبيعية لهم لتعلم اللغة العربية، بالإضافة إلى

التعاون بين الجامعات في منطقة يوغياكارتا مع نظيراتها في مصر وليبيا والسعودية وماليزيا (دراسة وثائقية للمنصة الرقمية لقسم تعليم اللغة العربية في جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية في يوغياكارتا، n.d.) بشأن رفع ترقية مهارة الطلاب في اللغة العربية

على أساس هذه الخلفية المذكورة أعلاه، انجذب الباحثون للتعمق في تحديد طبيعة برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية. وسيقوم الباحثون هنا بتناول النماذج والأهداف والتطبيقات والتقييم لبرنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية في إندونيسيا. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في فهم الطبيعة التربوية للبرنامج الحالي للانغماس اللغوي في اللغة العربية على المستوى الجامعي، وتقييم احتياجات البرنامج، ودعم تصميم تطبيقي تربوي لبرنامج الانغماس في اللغة العربية على نطاق جامعي أوسع.

منهج البحث

هذا البحث يستخدم المقاربة النوعية في إطار دراسة حالة. كما أن المقاربة الطبيعية مستخدمة للتعرف على الملامح العامة لبرنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. اختار الباحثون بعض الجامعات الإسلامية في يوغياكارتا وهي: الجامعة المحمدية يوغياكارتا، وجامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية، وجامعة أحمد دحلان، ومعهد بانداناران العالي للدراسات الإسلامية، وذلك لأن هذه الجامعات لديها الإمكانيات التي تجعلها مرآة ثقافية بشأن تطبيق برنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية بصفة عامة. كما أن هذه الجامعات قد حققت تقدماً إيجابياً ملحوظاً خلال السنوات الخمس الماضية في تطبيق نماذج الانغماس اللغوي في اللغة العربية، سواء كان ذلك في صورة: انغماس كلي، أو انغماس جزئي، أو انغماس ثنائي الاتجاه.

تمت طريقة جمع البيانات باستخدام طرق: الاستبيان، والمحاورة، والدراسة الوثائقية. وأما تحليل بيانات البحث فتم باستخدام نموذج ميلز وهوبرمان الذي يتكون إجرائياً من ثلاث خطوات، هي: اختزال البيانات، وعرض البيانات، والاستنتاج والتحقق من البيانات (Afriзал, 2014). وبناء عليه، قام الباحثون بفرز البيانات الأولية الميدانية وتوفيقيها مع صلب موضوع البحث من حيث الأهداف والنماذج والتطبيقات والتقييم لبرنامج الانغماس اللغوي في الجامعات الإسلامية؛ وبعد هذه الخطوة تأتي الخطوة التاليتان: عرض البيانات ثم استخلاص نتائجها.

العرض والمناقشة: مبحث الانغماس اللغوي في تعليم اللغات الأجنبية

لممارسة مهارات اللغة العربية الأربع يحتاج الطالب إلى بيئتها المحيطة حتى تساعده في اكتساب المفردات والمعاني. فالبيئة العربية عبارة عن أشخاص أو أوقات

أو أماكن أو مواقف يحيط بها الطالب ليمارس اللغة العربية بشكل صحيح، ولا تقف البيئة على تشجيعه فحسب بل تساعد أيضاً على معرفة مدى كفاءته اللغوية. وذلك من خلال احتكاكه وتعايشه مع أصحاب اللغة. إضافة إلى ذلك، أن يقف الطالب على نماذج لغوية يناسب استخدامها في الكلام والكتابة. نظراً إلى أهمية البيئة العربية في اكتساب اللغة العربية، فدعا كثير من الباحثين إلى إقامة بيئة عربية مصطنعة لطالب اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية دعماً لما يدرسه في قاعات المحاضرات، وتتيح له هذه البيئة التعليمية بميزاتها الأساسية فرصة استخدام اللغة العربية في نطاق واسع، لا عند الضرورة فقط.

فهذا ما يسمى ببرنامج الانغماس اللغوي. حيث ما يعود مصطلح الانغماس (Immersion) إلى المنهج الدراسي في ثنائية اللغة (Bilingual) الذي طُبّق لأول مرة في سنة 5691 في مدرسة سانت لامبرت بكندا. وقد اعتمدت المدرسة اللغة الفرنسية لغة للتدريس، وكانت اللغة الأم للطلبة هي الإنجليزية، وأما المعلمون فكانوا يتقنون ثنائية اللغة هما الفرنسية والإنجليزية. (Hartford et al., 2012)

وقد اشتهرت هذه التجربة التربوية التي أثّرت في المجتمع الكندي بل العالم بأسره بفاعليتها في تمكين أبناء الكنديين في اللغة الفرنسية واستخدامها في حياتهم اليومية، وفي الوقت نفسه، فقد احتفظوا بكفاءتهم في اللغة الأم (Swain, 1986) (Cummins & Swain, 2014) ويجدر بالذكر أن نجاح تجربة سانت لامبرت يعزى إلى ثلاثة عوامل هي، الأول: الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة، إذ شجعت الآباء في إرسال أبنائهم تطوعاً، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلمين اهتمام حقيقي ورغبة صادقة في إنجاح التجربة. والثاني: الخلفية الثقافية للآباء، إذ اهتموا بتقديم أطفالهم لغويا وأكاديميا، واستطاعوا تقديم النماذج اللغوية المناسبة والتشجيع المستمر لأطفالهم. والثالث: وظيفة كل من اللغتين ووضعهما الاجتماعي، إذ إنهما وقعتا في محل الاهتمام ثقافيا واقتصاديا في ذلك الوقت (سجوان، n.d.)

وانطلاقاً من ذلك، فقد ظهر عدد الدراسات العلمية التي اهتمت بهذا النوع من البرامج اللغوية خاصة في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ لأنه قادر على إتاحة فرص حيوية للطلاب المشاركين لممارسة اللغة في مواقف طبيعية. وقد تطور برنامج الانغماس اللغوي من حيث تطبيقه في المنهج الدراسي إلى أن أخذ شكل دورات مكثفة أو علاجية (Lord, 2010)

من الملاحظ أهمية الدور الذي قامت به الدراسات المتعلقة بالانغماس اللغوي لاكتساب المهارة في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. كانت بداية هذا البرنامج في حوالي منتصف الستينيات من القرن العشرين في مدرسة سانت لامبرت الكندية في كوبييك (Subroto et al., 2020)² وبعد ذلك، نجح هذا البرنامج في ترقية المهارة اللغوية في عدة دول مثل: كندا والولايات المتحدة الأمريكية والصين وإستونيا وغيرها من الدول. ورغم وجود اختلافات في الإدارة ونموذج التطبيق، لكن هذا البرنامج له

هدف أساسي واحد، ألا وهو ترقية المهارة اللغوية في اللغة الهدف.

تم تطبيق هذا البرنامج في كندا طوال 60 سنة واستطاع تحقيق كفاءة في ترقية المهارة اللغوية لدى الطلاب، حيث ارتقت مهارتهم في اللغتين الفرنسية والألمانية بفضل تطبيق برنامج مكثف للانغماس اللغوي وفي نفس الوقت لم يؤثر ذلك على مهارتهم في اللغة الأم (Fortune & Tedick, 2003). استهدف تخطيط تطبيق برنامج الانغماس اللغوي في كندا الإثراء التربوي للطلاب الذين لغتهم الأم هي الإنجليزية بتدريس كل المواد الدراسية لهم بواسطة اللغة الهدف. وعند تطبيق برنامج الانغماس اللغوي، فإن المقررات الدراسية النظامية يتم تدريسها باللغة المستهدفة من الانغماس وهذا على الأقل طوال نصف اليوم الدراسي. في حالة برنامج الانغماس الجزئي يتم تقسيم وقت التدريس بالتساوي بين اللغة الإنجليزية واللغة المستهدفة للانغماس في كل الفصول المبتدئة. وأما في حالة برنامج الانغماس اللغوي الكلي، فالمدرسون لا يستعملون اللغة الإنجليزية نهائياً في الفصول المتقدمة، وذلك حتى يكتسب الطلاب المهارة في اللغة الثانية ويحصلوا على وعي ثقافي متزايد بجانب تحقيق إنجازات دراسية عالية.

كما أظهر برنامج الانغماس اللغوي تميزاً ملحوظاً في سياق الدراسة للغتين (الإنجليزية والبرتغالية) في يوتا، أمريكا، وكذلك البرتغال. وتم تنفيذ البرنامج بتحويل بيئة المدرسة إلى بيئة تشبه بيئة دولة اللغة الهدف، حيث يجب على كل منسوبي المدرسة استخدام اللغة الهدف في ممارسة التواصل اليومي، وذلك لجعل الطلاب يشعرون كأنهم يعيشون في بيئة دولة اللغة الهدف. بهذه الطريقة تمكن برنامج الانغماس اللغوي من إكساب الطلاب الطلاقة في الكلام والدقة في الكتابة باللغة الهدف. وعلاوة على ذلك، نجحت هذه الإستراتيجية في إجبار الطلاب على بذل قصارى جهودهم لتعلم اللغة الأجنبية (Jernigan & Moore, 1997).

وأما في دولة إستونيا فقد بدأ تطبيق برنامج الانغماس اللغوي منذ حوالي 20 سنة، وذلك لأسباب منها

(1) كونه برنامجاً وطنياً بتخطيط ودعم وتمويل من وزارة التعليم والبحوث لكل جوانب البرنامج بما في ذلك تدريب المعلمين والمواد التعليمية؛

(2) ضمان استدامة البرنامج من خلال التخطيط طويل المدى، حيث تتم مراجعة إستراتيجية برنامج الانغماس اللغوي كل خمس سنوات بعد الحصول على آراء المجموعات المستهدفة ومراعاة كل تغيير في السياسة التعليمية؛

(3) وجود قيم اجتماعية وتربوية واضحة ودائمة في هذا البرنامج ويتم صياغتها في رؤية البرنامج. وبفضل تطبيق التعليم المتكامل من حيث المحتوى واللغة في النظام التعليمي لإستونيا، أسفر برنامج الانغماس اللغوي عن مقترح مفاده أن الطلاب بعد انتهاء المرحلة الابتدائية ينبغي أن يكونوا دارسين معتمدين على أنفسهم ومتعددي اللغات ولديهم إمكانيات واسعة تؤهلهم لمواصلة الدراسة المتقدمة

ودخول سوق العمل وأن يوقروا هويتهم العرقية ولغتهم الأم. (Golubeva, 2018)

وأما في إندونيسيا، فقد اهتم كثير من الأكاديميين بتجربة تطبيق برنامج الانغماس اللغوي في عدة مؤسسات تعليمية بداية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية، حيث يتم في المرحلة الابتدائية تعويد التوابع بين التلاميذ والمدرسين باستخدام اللغة الثانية، وكذلك الحال بالنسبة لطريقة شرح المدرسين للدروس. (Pujastuti, 2013) وأما في المرحلة المتوسطة فالمدرسون لهم سلطة كاملة في التحكم وإعطاء التوجيهات أو الأوامر لتحقيق الحد الأقصى من التواصل باللغة الهدف خلال العملية التعليمية. (Nasir et al., 2019) كما يتم في هذه المرحلة أيضا ترجمة المواد التعليمية المستخدمة إلى اللغة الهدف (Asrori, 2011) وأما في المرحلة الجامعية، من الممكن تطبيق هذا البرنامج بصفة خاصة بطريقة تكثيف المناقشات التفاعلية مع الطلاب. (Meida & Fadhly, 2018) هذا البرنامج بمختلف نماذجه التعليمية بصفة عامة له أثر إيجابي في تحفيز التعلم واكتساب الثقة بالنفس وزيادة الكفاءة التواصلية للطلاب باستخدام اللغة الهدف

لفظ «انغماس» مأخوذ من الجذر (غمس) بمعنى جعله يغطس أو يختلط أو يتواري ((مصطفى، 2018)). وأما المعنى الاصطلاحي للانغماس اللغوي بحسب رأي لامبرت فهو الطريقة الطبيعية في تعلم اللغة الهدف التي تجعل الطلاب منفتحين تجاه لغة الهدف بشكل طبيعي ومتحمسين للتواصل الاجتماعي (John, 2016). هناك تعريف أبسط من هذا قدمه فاراندي ومفاده أن الانغماس اللغوي هو طريقة لتعلم لغة ثانية باستخدام تلك اللغة المستهدفة. وأما في رأي هادومود بوسمان فإن الانغماس اللغوي عبارة عن أحد مداخل أو مذاهب تعليم اللغات الأجنبية حيث يتم تدريس المقررات باللغة الهدف فقط. وأما في رأي فلوريان كولمان، فالانغماس اللغوي هو النشاط الذي يضع الطلاب في بيئة اللغة الهدف بشكل طبيعي ولفترة معينة. وأما عند آل روس، فالانغماس اللغوي يعتبر أحد المداخل أو الطرق أو الاستراتيجيات في العملية التعليمية حيث تستخدم اللغة الهدف في تدريس المقررات الدراسية (مصطفى، 2018).

واستنادا إلى آراء المتخصصين أعلاه، يتبين أن الانغماس اللغوي في اللغة العربية يعتبر أحد المذاهب أو المداخل أو الطرق أو الإستراتيجيات أو البرامج أو الأنشطة التي تضع الطلاب في أنشطة باللغة العربية سواء بشكل طبيعي أو مصطنع لترقية مهاراتهم في اللغة العربية.

الملاحم العامة لبرنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في هذا البحث تشير إلى خطة عامة تتعلق بكيفية قيام الجامعات الإسلامية الإندونيسية بوضع الطلاب في أنشطة باللغة العربية سواء بشكل طبيعي أو مصطنع لترقية مهاراتهم في اللغة العربية. وهذا يتضح من خلال العرض التالي

1- أهداف برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات

الإسلامية الإندونيسية

الهدف الرئيسي لبرنامج الانغماس اللغوي هو حصول الدارسين على مهارة التواصل باللغة الهدف مثل ناطق اللغة. وهذا الأمر يمكن الاستدلال عليه بواسطة قياس مدى مقدرة الطلاب في المهارات المتعلقة بلغة الهدف (مصطفى، 2018). وبهذا الخصوص أيضاً، فإن الإطار المرجعي الأوروبي العام بشأن اللغات قد صنف مهارات اللغة العربية إلى: 1- المستوى الأساسي، وهو مكون من قسمين: أ (تمهيدي) و 2 (مبتدئ)؛ 2- المستوى الاستثنائي (الاعتماد على النفس)، وهو مكون من قسمين: ب (قبل المتوسط) و ب 2 (متوسط)؛ 3- المستوى الماهر، وهو مكون من قسمين: ج 1 (قبل المتقدم) و ج 2 (متقدم) (Division, 2001).

والهدف من برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية عموماً هو تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية العربية حتى يتمكنوا من التواصل بشكل يماثل حال أبناء اللغة. وهذا يتوافق ما مع ذكره أحمد زكي، المحاضر في قسم تعليم اللغة العربية في جامعة أحمد دحلان في يوغياكارتا، أن هدف برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية هو تخريج الطلاب القادرين على التواصل على غرار المجتمع العربي في سياق العولمة والتكنولوجيا (زكي، n.d). من ناحية أخرى، ذكر نور الهدى، المحاضر بقسم تعليم اللغة العربية في جامعة سونان كاليجا الإسلامية الحكومية، أن هذا البرنامج ليس فقط يهدف إلى إكساب الطلاب مهارة التواصل بل أيضاً يهدف أكاديمياً -وحسب رؤية ورسالة الجامعة- إلى إكسابهم الكفاءة المعرفية لدرجة تمكنهم من توصيل أفكارهم المتعلقة باللغويات وما وراء اللغويات في اللغة العربية . (نورهادي، n.d) من جهة أخرى، ذكر تالقيس نورديانتو أن هدف برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعة المحمدية في يوغياكارتا هو إكساب الطلاب الثقة بالنفس في التواصل بشأن موضوعات أكثر تنوعاً سواء في سياق رسمي أو غير رسمي. وأضاف أن الطلاب في المرحلة المتقدمة مطلوب منهم أن يمتلكوا القدرة على التواصل باللغة العربية على غرار أبناء اللغة (نورديانتو، n.d). هذه الأهداف المذكورة لبرنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية تتوافق مع ما ذكره رائد مصطفى أن الهدف من البرنامج هو تزويد الطلاب بالعديد من المهارات اللغوية والثقافية وإكسابهم القدرة على محاكاة النموذج اللغوي للغة الهدف (مصطفى، 2018).

وفيما يلي مزيد من التفاصيل عن أهداف البرنامج في جامعة سونان كاليجا الإسلامية الحكومية (UIN)، والجامعة المحمدية في يوغياكارتا (UMY)، وجامعة أحمد دحلان (UAD)، ومعهد سونان بانداناران العالي للدراسات الإسلامية (STAISPA) الجدول رقم 1: أهداف برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية

البيانات الأولى

الجامعات الإسلامية الإندونيسية				المؤشرات	المهارات
UIN	UMY	UAD	STAISPA		
√	√	√	√	التعرف على الأصوات/الرموز الصوتية الأساسية المتعلقة بالذات	مهارة الاستماع
√	√	√	√	- فهم الأصوات/الرموز الصوتية الأكثر صلة بشكل شخصي	
√	√	√	-	فهم الأصوات/الرموز الصوتية باللغة الفصحى الواضحة عن الأمور اليومية في مكان العمل ومكان الدراسة ووقت الفراغ	
√	-	√	√	فهم الكلام والخطب المسموعة المتعلقة بموضوعات أوسع.	
√	-	√	√	فهم المحتوى الضمني غير الصريح من الخطاب المسموع	
√	-	-	√	التغلب على صعوبات فهم كافة الأشكال اللغوية المسموعة سواء مباشرة أو غير ذلك على غرار أبناء اللغة	
-	√	√	√	التواصل الشفوي البسيط المعتمد كلياً على تكرير ما ينطق بسرعة	مهارة الكلام
√	√	√	√	التواصل في الأنشطة البسيطة والمتكررة المتطلبة لتبادل شفوي للمعلومات البسيطة والمباشرة عن الأمور العامة	
√	√	√	√	التواصل الشفوي بثقة في النفس عن الأحوال المتكررة وغير المتكررة المألوفة في المجال المهني	
√	-	√	√	القدرة على استعمال اللغة الشفوية بطلاقة ودقة وفعالية في عدة موضوعات عامة مع ربط الأفكار بوضوح	
√	-	√	-	القدرة على التعبير الشفوي عن الذات بطلاقة وتلقائية بدون تكلف تقريبا	
√	-	√	√	التمكن من إيجاد التعبيرات الاصطلاحية واللغة اليومية مع القدرة على التوصيل الدقيق للمعاني ذات الصيغ الألف	
√	√	√	-	- فهم الرموز المكتوبة للأسماء والكلمات والعبارات البسيطة جداً	مهارة القراءة

✓	✓	✓	✓	- القدرة على قراءة النصوص القصيرة والبسيطة جدا حسب القواعد	
✓	✓	✓	✓	القدرة على فهم النصوص المألوفة	
✓	-	✓	✓	- لقدرة على قراءة المقالات والتقارير حسب القواعد المقررة	
✓	-	✓	✓	القدرة على فهم الكتابات الطويلة والمعق	
✓	-	✓	✓	التمكن بسهولة من قراءة كافة الأشكال المكتوبة للغة تقريبا	
✓	✓	✓	-	القدرة على كتابة المراسلات في صورة بطاقات بريدية قصيرة وبسيطة	مهارة الكتابة
✓	✓	✓	✓	القدرة على كتابة ملاحظات ورسائل قصيرة وبسيطة متعلقة بمواد الجوانب المدروسة	
✓	✓	✓	✓	القدرة على كتابة نصوص بسيطة متعلقة بموضوعات مألوقة وجذابة بشكل شخصي	
✓	-	✓	✓	القدرة على كتابة نصوص واضحة ومفصلة عن موضوعات متعددة	
✓	-	✓	✓	القدرة على التعبير عن الذات بنصوص واضحة ومنسقة جيدا والتعبير عن الآراء تفصيليا	
✓	-	✓	✓	القدرة على كتابة نصوص واضحة وسلسة بطلاقة وبأساليب مناسبة وكتابة خطابات وتقارير أو مقالات معقدة حول حالات معينة حسب القواعد المقررة	

المصدر: نتيجة استبيان عن تقييم البرنامج في كل من جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية والجامعة المحمدية و جامعة أحمد دحلان و معهد سونان فانداناران العالي للدراسات الإسلامية

الملاحظات:

STAISPA: معهد سونان بانداناران العالي للدراسات الإسلامية

UAD: جامعة أحمد دحلان

UMY: الجامعة المحمدية

UIN: جامعة سونان كاليجاغا لأسلامية الحكومية

بناء على هذا الجدول المذكور أعلاه يتضح أن هدف برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في كل من (UIN) و (UAD) وهو تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية العربية

بشكل يضاھي مهارات أبناء اللغة. هذا الهدف المشتمل عل هذه المهارات یشار إلیه بالرمز (ج2 C2) حسب اصطلاح الإطار المرجعي الأوروبي العام بشأن اللغات. وأما فی (ج.م.ی) فالبرنامج یرهدف إلی تزويد الطلاب بالقدرات اللغوية العربية بشكل سلبي وإيجابي من خلال موضوعات متعددة فی مواقف رسمية وغير رسمية. هذا الهدف یشار إلیه بالرمز (ب1 B1) حسب اصطلاح الإطار المرجعي الأوروبي العام بشأن اللغات

2- أنماط برنامج الانغماس اللغوي فی اللغة العربية فی الجامعات الإسلامية الإندونيسية

المقصود بأنماط البرنامج هو إجمالي تركيبة العرض لمواد البرنامج فی كل من من جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية والجامعة المحمدية و جامعة أحمد دحلان و معهد سونان فانداناران العالی للدراسات الإسلامية

الجدول رقم 2: أنماط الانغماس اللغوي فی اللغة العربية فی الجامعات الإسلامية الإندونيسية

البيانات الثانية

الجامعات الإسلامية الإندونيسية				أنماط الانغماس اللغوي فی اللغة العربية
UIN	UMY	UAD	STAISPA	
-	-	-	√	الانغماس الكلي
√	-	√	√	الانغماس الجزئي
-	√	√	-	انغماس ثنائي الاتجاه

المصدر : نتيجة استبيان عن نماذج/أنماط البرنامج فی كل من جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية والجامعة المحمدية و جامعة أحمد دحلان و معهد سونان فانداناران العالی للدراسات الإسلامية

بناء على هذا الجدول المذكور أعلاه، يتضح أن نمط الانغماس اللغوي فی اللغة العربية المستخدم فی الجامعات الإسلامية الإندونيسية بصفة عامة هو نمط الانغماس الجزئي، أي: التركيز على استخدام اللغة العربية فی عملية التدريس بنسبة تصل إلی 50%؛ ثم يليه نمط الانغماس ثنائي الاتجاه، أي الانغماس المستهدف للغتين؛ ثم يأتي فی المرتبة الأخيرة نمط الانغماس الكلي، أي التركيز على استخدام اللغة العربية فی عملية التدريس بنسبة تصل إلی 100%. أكد أندي خليل الله أن الصعوبة الشديدة فی تنفيذ الانغماس الكلي فی الجامعات الإسلامية الإندونيسية تكمن فی عنصر الموارد البشرية، حيث إن قليلا من محاضري اللغة العربية فی تلك الجامعات يتواصلون باللغة العربية بشكل فعال على غرار أبناء اللغة؛ وللتغلب على هذه المشكلة قامت إدارة (STAISPA) بإحضار محاضر مصري، وبالتالي تمكنت من تطبيق الانغماس الكلي (أندي، 2022).

3- تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات

الإسلامية الإندونيسية

يمكن اكتساب الكفاءة التواصلية من خلال القيام بمجموعة أنشطة لغوية قائمة على مبدأ الاستقبال والإنتاج شفويا أو لفظيا. ونضيف هنا التوضيح الذي ذكره خالد حسين أن القدرة البشرية على معالجة المعلومات أو المعطيات يمكنها أن تسهل اكتساب أي لغة إذا تم تعريض دارس اللغة الثانية إلى لغة سهلة الاكتساب والإنتاج بالنسبة له. من ثم، فإن التفاعل مع اللغة الهدف يعتبر مهما جدا في عملية تعلم اللغة الأجنبية (مصطفى، 2018). أما عن تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي في اللغة

العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية فهو على النحو التالي

الجدول رقم 3: تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية

البيانات الثالثة

الجامعات الإسلامية				الإستراتيجية	الطريقة
UIN	UMY	UAD	STAISPA		
-	-	√	-	قراءة نصوص عربية من الجرائد	طريقة القواعد والترجمة
-	-	-	√	قراءة مجلات باللغة العربية	
-	-	√	√	قراءة قصص باللغة العربية	
-	-	-	-	قراءة روايات باللغة العربية	
-	-	-	√	قراءة إعلانات باللغة العربية	
√	√	√	√	قراءة تقارير أبحاث باللغة العربية	
-	√	√	√	تقديم المواد باللغة العربية	الطريقة المباشرة:
-	√	-	-	إلقاء الشعر باللغة العربية	
-	-	√	√	حكاية التجارب باللغة العربية	
√	√	√	√	وصف الصور باللغة العربية	
√	-	√	√	التعبير عن الآراء باللغة العربية	
-	√	√	√	عرض تقارير الأبحاث باللغة العربية	
-	-	√	√	الاستماع إلى الراديو/المذياع وتسجيلات صوتية باللغة العربية	الطريقة السمعية اللسانية البصرية

✓	✓	✓	✓	مشاهدة يوتيوب باللغة العربية فيما يتعلق بموضوعات المواد	
-	✓	✓	✓	مشاهدة أفلام باللغة العربية متعلقة بموضوعات المواد	
-	-	-	-	مشاهدة تليفزيونات باللغة العربية فيما يتعلق بموضوعات المواد	
-	-	✓	-	الاستماع إلى أغنيات عربية بالعامية والفصحى	
-	-	✓	✓	الاستماع إلى نشرات الأخبار باللغة العربية	
-	-	✓	✓	التعلم المستقل من خلال استخدام الرسوم التوضيحية باللغة العربية	
-	✓	-	✓	التحاور المباشر مع أبناء اللغة / الناطقين الأصليين	الطريقة التواصلية:
-	✓	-	✓	التواصل مع أبناء اللغة في مواقف غير رسمية	
✓	-	✓	✓	التعامل مع زملاء الفصل باللغة العربية	
✓	✓	✓	✓	التناقش باللغة العربية	
-	✓	✓	✓	التجادل باللغة العربية	
-	-	✓	✓	التمثيل أو لعب الأدوار باللغة العربية	
✓	✓	✓	✓	المشاركة في المؤتمرات أو الندوات/حلاقات نقاشية باللغة العربية سواء عن طريق الإنترنت أو بالحضور المكاني	طريقة الانتقاء المتنوع:
-	-	✓	-	الاشتراك في دورات تدريبية أخرى تستخدم اللغة العربية	
-	-	✓	-	التبادل الطلابي مع بلاد الشرق الأوسط/البلاد العربية	

المصدر: نتيجة استبيان عن تنفيذ البرنامج في كل من جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية

والجامعة المحمدية و جامعة أحمد دحلان و معهد سونان فانداناران العالي للدراسات الإسلامية بناء على هذا الجدول المذكور أعلاه يتضح أن تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية يستخدم طريقة القواعد والترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية اللسانية البصرية والطريقة التواصلية وطريقة الانتقال المتنوع. أما في طريقة القواعد والترجمة، فإن ترتيب الإستراتيجيات المستخدمة كالتالي: قراءة تقارير الأبحاث باللغة العربية؛ ثم قراءة القصص باللغة العربية؛ ثم قراءة الإعلانات باللغة العربية؛ ثم قراءة الجرائد باللغة العربية؛ ثم قراءة المجلات باللغة العربية. وأما عن ترتيب الإستراتيجيات في الطريقة المباشرة فهو كالتالي: وصف الصور باللغة العربية؛ ثم تقديم المواد باللغة العربية؛ ثم التعبير عن الآراء باللغة العربية؛ ثم عرض تقارير الأبحاث باللغة العربية؛ ثم إلقاء الشعر باللغة العربية. وأما عن الترتيب المتعلق بالطريقة السمعية اللسانية البصرية فهو كالتالي: مشاهدة يوتيوب باللغة العربية فيما يتعلق بموضوعات المواد؛ ثم مشاهدة أفلام باللغة العربية متعلقة بموضوعات المواد؛ ثم الاستماع إلى الراديو وتسجيلات صوتية باللغة العربية؛ ثم الاستماع إلى نشرات الأخبار باللغة العربية؛ ثم التعلم المستقل من خلال استخدام الرسوم التوضيحية باللغة العربية؛ ثم الاستماع إلى أغنيات عربية. وأما عن الترتيب المتعلق بالطريقة التواصلية فهو كالتالي: التناقش باللغة العربية؛ ثم التجادل باللغة العربية؛ ثم التعامل مع زملاء باللغة العربية؛ ثم التحاور مع أبناء اللغة؛ ثم التمثيل أو لعب الأدوار باللغة العربية. وأما عن طريقة الانتقال المتنوع فإن الإستراتيجية الرئيسية هي المشاركة في مؤتمرات أو ندوات/ حلقات نقاشية باللغة العربية سواء عن طريق الإنترنت أو بالحضور المكاني

4 - تقييم برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية

يمكن تقييم برنامج الانغماس اللغوي بعدة طرق، ولكن في الغالب يتم استخدام طريقة الاختبار وطريقة عدم الاختبار. وفيما يلي توضيح لطرق تقييم البرنامج المشار إليه وإستراتيجياتها:

الجدول رقم 4: تقييم برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية

البيانات الرابعة

الجامعات الإسلامية				الإستراتيجية	طريقة التقييم
UIN	UMY	UAD	STAISPA		
-	√	-	-	الاختيار من متعدد	طريقة الاختبار
√	√	√	√	كتابة مقال	
-	-	√	√	كتابة إنشاء الحر	
-	-	√	√	كتابة مذكرات يومية	

√	-	√	-	الكتابة لمجلات علمية	
-	√	√	√	المقابلة الحوارية	طريقة عدم الاختبار
√	√	√	√	الملاحظة	
-	√	-	-	الاستبيان	

المصدر: نتيجة استبيان عن تقييم البرنامج في كل من جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية والجامعة المحمدية و جامعة أحمد دحلان و معهد سونان فانداناران العالى للدراسات الإسلامية من هذا الجدول يتضح أن إستراتيجية كتابة المقال وإستراتيجية الملاحظة تأتيان في المرتبة الأولى في تقييم فعالية وكفاءة البرنامج المذكور؛ وأما في المرتبة التالية فنجد إستراتيجية المقابلة الحوارية ثم الكتابة لمجلات علمية وكتابة مذكرات يومية وكتابة إنشاء حر؛ وأما في المرتبة الأخيرة فنجد إستراتيجية الاختيار من متعدد وإستراتيجية الاستبيان.

الخاتمة

يغلب استعمال نمط الانغماس المصطنع في تطبيق برنامج الانغماس اللغوي في اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الإندونيسية بصفة عامة بهدف تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات المتعلقة باللغة العربية لإكسابهم الكفاءة الاتصالية على غرار المجتمع العربي. وقد لوحظ أن الانغماس الجزئي قد حقق أعلى نسبة مئوية في استخدام نماذج الانغماس، ويليه الانغماس ثنائي الاتجاه ثم الانغماس الكلي. السبب وراء قلة استعمال نموذج الانغماس الكلي هو مشكلة الموارد البشرية المفتقدة للالتزام الشديد وذات الكفاءة المتدنية في التواصل. وأما الطرق المستعملة في ذلك فهي: القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية اللسانية البصرية، والطريقة التواصلية، وطريقة الانتقاء المتنوع. وبالنسبة لتقييم كفاءة وجدوى برنامج الانغماس، تم استخدام طريقة الاختبار وطريقة عدم الاختبار.

المراجع والمصادر

- Afrizal. (2014). Metode Penelitian kualitatif "Sebuah Upaya Mendukung Penggunaan Penelitian Kualitatif dalam Berbagai Disiplin Ilmu. Karisma Putra Utama.
- Asrori, M. (2011). Implementasi Program Imersi Bahasa Inggris.
- Chen, Z. (2019). An Exploration of the Immersion English Teaching Model. 1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences (ECSS 2019), 473-477.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. Routledge.
- Dewi, A. (2007). A Very Late Partial English Immersion Program An Alternative

Program For Indonesian University. *Journal of English and Education (JEE)*, 9-16.

Division, C. of E. C. for C. C. E. C. M. L. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2003). *What Parents Want To Know about Foreign Language Immersion Programs*. ERIC Digest.

Golubeva, A. (2018). the 20 Years of a Systematic Approach To State Language Learning in Estonia: the Journey of the Language Immersion Program. *International Journal of Multilingual Education*, VI(11), 42-46. <https://doi.org/10.22333/ijme.2018.11007>

Hartford, B., Valdman, A., & Foster, C. R. (2012). *Issues in international bilingual education: The role of the vernacular*. Springer Science & Business Media.

Holobow, N. E., Genesee, F., & Lambert, W. E. (1991). The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2. *Applied Psycholinguistics*, 12(2), 179-198.

Ismail, M. Z. I. dan D. (2014). *Barnamij al-Inghimas al-Lughawi fi Takhsini al-Mahārāh al-Lughawiyah*. Prosiding Seminar Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab on Fakultas Pengkajian Islam UniSZA, dan Fakultas Kontemporari Islam UKM.

Jernigan, C. G., & Moore, Z. (1997). Teaching culture: A study in the Portuguese classroom implications for the National Standards. *Hispania*, 829-841.

John, B. (2016). *Language Proficiency Benefits of an Arabic Language Immersion House*.

Li, J., Steele, J., Slater, R., Bacon, M., & Miller, T. (2016). Teaching practices and language use in two-way dual language immersion programs in a large public school district. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 31-43.

Lord, G. (2010). The combined effects of immersion and instruction on second language pronunciation. *Foreign language annals*, 43(3), 488-503.

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 1-22.

Meida, S. N., & Fadhly, F. Z. (2018). the Analysis of Teacher and Students Talk in Indonesian Efl Classroom Interaction. *Indonesian EFL Journal*, 4(1), 73. <https://doi.org/10.25134/iefllj.v4i1.886>

Milton, K. (2020). A Study into the Impact of Language Immersion Teaching on Multilingual Secondary Students in an International School Setting. *International Journal of Research in Teaching, Learning, Creativity and Technology (IJRTL)*, No. 1, Vol. 3.

Nasir, C., Yusuf, Y. Q., & Wardana, A. (2019). A qualitative study of teacher talk in an EFL classroom interaction in Aceh Tengah, Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 525-535. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15251>

Pujiastuti, R. T. (2013). CLASSROOM INTERACTION: AN ANALYSIS OF TEACHER TALK AND STUDENT TALK IN ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS (EYL). *Journal of English and Education*, 1(1), 163-172.

Savage, B. L., & Hughes, H. Z. (2014). How does short-term foreign language immersion stimulate language learning? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24(1), 103-120.

Subroto, F. A., Basthomi, Y., & Astuti, U. P. (2020). Teachers Talking in Very Young Learners Immersion Class: How They Did It. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 5(12), 1694. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v5i12.14210>

Supriyono, Y., Saputra, Y., & Dewi, N. S. N. (2020). English immersion program in EFL setting: A modified model, implementation, and effectiveness. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 7(1), 137-160.

Suvongse, N., & Chanyoo, N. (2022). Factors contributing to willingness to communicate in English of Thai undergraduate students in the immersion programs. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 763-771.

Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research, and Practice*. London; New York: Longman.

Undang-Undang No 20 tahun 2003, (2003).

أندي، أ. (2022). نتيجة مقابلة حوارية المحاضر في قسم تعليم اللغة العربية المحمدية، ق. ت. أ. ل. (n.d). وثيقة المنشور التعريفي (بروفایل) لقسم تعليم اللغة العربية للجامعة المحمدية في يوغياكارتا
توفيق، م. أ. (2022). تأثير البيئة اللغوية على تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. *مجلة الدراسات العربية*، ج. 5، رقم 2.
دراسة وثائقية للمنصة الرقمية لقسم تعليم اللغة العربية في جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية في يوغياكارتا. (n.d)
زكي، أ. (n.d). نتيجة مقابلة حوارية عبر واتساب.

سجوان، (n.d). التعليم وثنائية اللغة. عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

مصطفى، ر. (2018). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المملكة العربية السعودية

نور ديانثو، ت. (n.d). نتيجة مقابلة حوارية عبر واتساب.

نورهادي، (n.d). نتيجة مقابلة حوارية بصفته رئيس قسم تعليم اللغة العربية في جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية في يوغياكارتا

الأبعاد التداولية للمثل واستثمارها في تعليم العربية

د. محمد علي الدلجاوي
Dr. Mohamed Ali Al-Diljawi

الأكاديمية الإسلامية الدولية بأوزبكستان
International Islamic Academy of Uzbekistan
mohamed.ali5@gmail.com

ملخص:

الأمثال ذات أبعاد تداولية تجعل منها مادة تعليمية ثرية ينبغي استثمارها بشكل لائق في تعليم اللغة العربية لأهلها، أو لغير أهلها، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث؛ لبرز الأبعاد التداولية للأمثال وما تمتلكه من سمات ترشحها لأن تكون مادة تعليمية ذات ثقل في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، ويكشف عن الطريقة الملائمة لتضمينها في المحتوى التعليمي، وطرائق التدريس المناسبة لتقديمها في المشهد التدريسي، ويقترح بعض المعايير التي بناء عليها يتم اختيار الأمثال الأقدر على النهوض بالأدوار المنشودة من المثل في تعليمية اللغة العربية لإثراء كفايات المتعلم: اللغوية، والثقافية، والتواصلية

(الكلمات المفتاحية): التداولية. الحجاج. الأمثال. تعليم العربية. طرائق تدريس

الأمثال

Abstract:

Proverbs have pragmatic dimensions that make them a rich educational material that should be invested appropriately in teaching the Arabic language to its natives, or to non-natives, and from here came the idea of this research; To highlight the pragmatic dimensions of proverbs and the characteristics they possess that make them a weighty educational material in teaching the Arabic language to native and non-Arabic speakers, and to reveal the appropriate way to include them in the educational content, and the appropriate teaching methods to present them in the teaching scene, and to suggest some criteria based on which the most effective proverbs are chosen. To advance the roles desired by ideals in teaching the Arabic language to enrich the learner's competencies: linguistic, cultural, and communicative.

(Keywords): pragmatics. Pilgrims. Proverbs. Teaching Arabic. Methods of teaching proverbs.

المقدمة:

المثل من فنون القول التي تمتاز بخلودها على مر الزمن، فهو ليس قولاً عابراً تنتهي آثاره عقب التقاط الآذان لألفاظه، بل هو بنية راسخ يرسخ في الأفئدة والعقول قبل الآذان؛ ليظل رافداً صامداً يساير الزمن يرفد التجارب المختلفة على مر الحقب. وبذلك تخلد الأمثال خلاصة تجارب الشعوب، وتعكس كثيراً من شؤون حياتها وقيمتها الاجتماعية، وهو ما يمنح الأمثال أبعاداً تداولية تتجلى فيما لها من شيوع في الاستعمال اللغوي، وارتباط وثيق بمجريات الحياة اليومية في الواقع المعيش، وفيما تشتمل عليه من آليات حجاجية لغوية، وبلاغية، وفيما تمتلكه من خصائص وسمات أسلوبية مائزة. وفيما تؤدبه من وظائف في الحدث التواصلية ... إلخ

وهذه الأبعاد التداولية تجعل للأمثال ثقلها في العملية التربوية والتعليمية، وتؤكد كونها مادة تعليمية ثرية ينبغي استثمارها، والإفادة منها بشكل لائق في تعليم اللغة العربية لأهلها، أو لغير أهلها، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث؛ ليعبر الأبعاد التداولية للأمثال وما تمتلكه من سمات ترشحها لأن تكون مادة تعليمية ذات ثقل في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، ويكشف عن الطريقة الملائمة لإدراجها في المحتوى التعليمي، وطرائق التدريس وأساليبه المناسبة لتقديمها في المشهد التدريسي، ويقترح بعض المعايير التي على أساسها يتم اختيار الأمثال الأكثر قدرة على النهوض بالأدوار المنشودة، والوظائف المرجوة من المثل في تعليمية اللغة العربية

علاوة على ذلك يهدف البحث إلى رصد ثمار توظيف الأمثال في تعليمية اللغة العربية لا سيما للناطقين بغيرها، وما يعود على المتعلم جراء هذا التوظيف من إثراء لكفاياته: اللغوية، والثقافية، والتواصلية. وبناء على ذلك دار البحث حول المحاور الآتية: أولاً: تداولية الأمثال.

ثانياً: حجاجية الأمثال (الحجاج البلاغي، حجاجية الصورة الفنية: حجاجية التشبيه- حجاجية الاستعارة، حجاجية القلب اللغوي)

ثالثاً: خصائص الأمثال بوصفها مادة تعليمية وطرائق إدراجها في المحتوى التعليمي للناطقين بغير العربية

رابعاً: أهمية الأمثال في تعليم اللغة العربية.

خامساً: معايير اختيار الأمثال في تعليم العربية.

سادساً: طرائق تدريس الأمثال.

ويمكن تفصيل القول في هذه المحاور على النحو الآتي:

أولاً: تداولية الأمثال:

تأتي الأمثال في طليعة فنون القول ذات العلاقة الوثيقة بالتداولية؛ بل إن التداول هو عماد المثل ولحمته وسداه، كما يظهر من تعريفهم للمثل بأنه « جملة من القول مقتضبة من أصلها، تتسم بالقبول وتشتهر بالتداول، فتنتقل عما وردت فيه إلى كل ما يصح قصده بها» (اليوسي، 1981، 1/20). وعلى أساس التداول يتم التفريق بين المثل وما يشابهه من فنون القول؛ لأن للأمثال من التداول النصيب الأوفر الذي لم يحظ به غيرها من ضروب الكلام؛ ومن ثم قيدت بعض التعاريف المثل بأنه «قول سائر» (الطبيبي، 2013، 11/51)، أو «قول مشهور» (الجوّجري، 2004، 2/420)، وهو قيد يخرج ما لم يشتهر ويسر من الأقوال كلها (اليوسي، 1981، 1/20).

وعلى هذا الأساس جعلوا الشيوخ والتداول بين عامة الناس وخاصتهم هو الحد الفاصل بين المثل والنادرة. فما توافرت فيه هذه الميزة فهو مثل، وما افتقر إليها فهو نادرة. مع أن كل واحد من الفين يمثل حكمة صحيحة، وفي هذا يقول الفارابي فيما ينقله عنه السيوطي: «المثل ما تراضاه العامة والخاصة في لفظه، ومعناه حتى ابتدلوه فيما بينهم وفأهوا به في السراء والضراء، واستدروا به الممتنع من الدر، ووصلوا به إلى المطالب القصية، وتفرّجوا به عن الكرب والمكربة، وهو من أبلغ الحكمة لأن الناس لا يجتمعون على ناقص أو مقصّر في الجودة أو غير مبالغ في بلوغ المدي في النفاضة... والنادرة حكمة صحيحة تؤدي ما يؤدي عنه المثل إلا أنها لم تشع في الجمهور ولم تجر إلا بين الخواص وليس بينها وبين المثل إلا الشيوخ وحده» (السيوطي، 1998، 1/375).

وتداولية المثل تكتب له البقاء والخلود، وتعلي ميزانه على ميزان غيره من فنون الشعر والنثر، وتجعل المثل نفسه مضرب المثل في السيورة والذيع، وفي هذا يقول ابن عبد ربه: «الأمثال: هي وشي الكلام وجوهر اللفظ، وحلى المعاني، والتي تخيرتها العرب، وقدمتها العجم، ونطق بها كل زمان وعلى كل لسان. فهي أبقي من الشعر، وأشرف من الخطابة، لم يسر شيء مسيرها، ولا عمّ عمومها، حتى قيل: أسير من مثل» (ابن عبد ربه، 1404، 3/3).

ومما يضاعف القيمة التداولية للأمثال أنها تتصرف في أكثر وجوه الكلام وتدخل في جل أساليب القول... ومن عجائبها أنها مع إيجازها تعمل عمل الإطناب ولها روعة إذا برزت في أثناء الخطاب» (العسكري، د. ت، 1/4، 5).

ثانياً: حاجية الأمثال:

ارتباط الأمثال بالحجاج لا يخفى على من له أقل تأمل في محاورات الناس وخطاباتهم اليومية، حيث يميل كثير من الناس إلى استخدام الأمثال في أحاديثهم لإقناع مستمعهم باعتبار المثل خبرة حياتية مبنية على وقائع ونتائج سابقة (معاش، 2022، ص468)؛ ومن هنا قيل: «إن المثل هو الحجة... لأنه يحتج به» (اليوسي، 1981، 1/20). كما أنه من الصعب إنكار الأثر الذي يتركه المثل في المخاطب إذا أدلى

إليه المتحدث في معرض كلامه بمثل، فكم يجد المتكلم حينئذ لدى المخاطب من الأريحية، وكم يغنيه إيجاز المثل عن الإطناب والإسهاب في عرض الحجاج (المراغي، دت، ص288)

وفي هذا يقول نور الدين اليوسي: «إن ضرب المثل يوضح المبهم، ويفتح المغلق، وبه يصور المعنى في الذهن ويكشف المعنى عند اللبس، وبه يقع الأمر في النفس حسن موقع، وتقبله فضل قبول، وتطمئن به اطمئنانا، وبه يقع إقناع الخصم وقطع تشوف المعارض. وهذا كله معروف بالضرورة، شائع في الخاص والعام، ومتداول في العلوم كلها منقولها ومعقولها، وفي المحاورات والمخاطبات، حتى شاع من كلام عامة المتعلمين والمعلمين قولهم: «بأمثالها تعرف أو تبين الأشياء» (اليوسي، 1981، 1/31)

والأمثال ثرية بآليات حجاجية لغوية، وبلاغية، يمكن إبرازها فيما يلي:

1- آليات الحجاج البلاغية في الأمثال:

للحجاج البلاغي ميسمه الخاص النابع من كونه يجمع بين التبرير العقلي للمضمون، والصور البيانية التي تحسنه وتزينه، وبهذا وذاك يغدو الحجاج موجهاً للعقل والقلب جميعاً؛ مما يهيئ المتلقي أفضل تهيئة لممارسة دوره التواصلية؛ فيتوصل إلى الاستنتاج باصطلاح المناطقة، أو إلى معنى المعنى بتعبير عبد القاهر الجرجاني، أو إلى دلالة عقلية على حد قول السكاكي (أبو مصطفى، 2001، ص45) ومن أبرز آليات الحجاج البلاغي في الأمثال حجاجية الصورة الفنية: انطلاقاً من أن الصورة الفنية لا تهدف إلى تبليغ المعنى فحسب، بل هي تسعى إلى تبليغه في أحسن صورة تحقق الإقناع به؛ ولذا فهي تشد انتباه المتلقي من خلال خرقها لما هو مألوف لديه، وخروجها عما هو معتاد عنده؛ وبذلك تتغلغل في النفس، وتنطبع في الذهن، فتؤدي وظيفة إقناعية (العمرى، 1985، ص16)، وتيسر عملية الحجاج وتسهل المعاقلة بين المرسل والمتلقي (العمرى، 2005، ص23). وتعد الصورة حجاجية إذا كانت ذات آثار انفعالية، بحيث تحرك في المتلقي مشاعر معينة؛ تحمله على تبني رأي أو فكرة ما، والاقتران بمضمون رسالة المتحدث أو الكاتب، والسير في الطريق الذي رسمته له هذه الرسالة (أبو مصطفى، دت، ص 133، 134)

«فالصور البلاغية تكتسب قيمتها الحجاجية من كونها رموزاً للانفعالات العاطفية، وبما تثيره من استحسان وانفعال لدى المتلقي. فلو أن المحاج استطاع أن يضرب على أوتار العاطفة لدى المتلقين باعتبارها مدخلاً من مداخل الإقناع والتأثير، فإنه سيكون قادراً على إقناعهم بأفكاره، أو اتباع سلوك بعينه؛ ذلك أن الأدلة العاطفية تقيم رباطاً محكمًا من الثقة بين المتلقين والمحاج، فالمتلقي الذي يتماهى عاطفياً مع المتحدث يكون أكثر ميلاً لقبول دعواه» (عبد المجيد، 1431، ص109، أبو مصطفى، دت، ص135)

ومن الصور البلاغية التي تشحن المثل بطاقات الحجاج البلاغية التشبيه، والاستعارة كما سيتضح فيما يلي

أ- حجاجية التشبيه

من دعائم حجاجية المثل أن المثل قائم على التشبيه؛ إذ هو «قول يرد أولاً لسبب خاص، ثم يتعداه إلى أشباهه فيستعمل فيها شائعا ذائعا على وجه تشبيهها بالمورد الأول» (اليوسي، 1981، 1/21)، وفي هذا يقول الراغب الأصفهاني: «المَثَلُ عبارة عن قول في شيء يشبه قولاً في شيء آخر بينهما مشابهة، ليبين أحدهما الآخر ويصوره» (الأصفهاني، 1412، ص 759)

والتشبيه ذو طاقة حجاجية كبيرة؛ نظراً لأنه «قياس، والقياس يجري فيما تعيه القلوب، ونذكره العقول، ونُسْتَفْتِي فيه الأفهام والأذهان، لا الأسماع والآذان» (الجرجاني، دت، ص 20)

كما أن التشبيه يأتي في طليعة الوسائل، والآليات، والتقنيات الخطابية القادرة على تحقيق الإمتاع والإقناع- الذي هو الغاية من الحجاج- في آن واحد (الدجاوي، 2022، ص 140):

أما قدرته على تحقيق الغاية الإمتاعية الجمالية؛ فلأنه من أشرف كلام العرب، وعليه تقوم الصناعة الإبداعية، وهو ركن من أركان البلاغة، تظهر فيه الفطنة والبراعة، يُخرج الخفي إلى الجلي، ويدني البعيد من القريب (العلوي، 1423هـ، 1/136)، و«يزيد المعاني رفعة ووضوحاً ويكسبها جمالاً وفضلاً، ويكسوها شرفاً ونُبلاً، فهو فن واسع النطاق، فسيح الخطو، ممتد الحواشي مُتشعب الأطراف، مُتوعر المسلك، غامض المدرك، دقيق المجرى، غزير الجدوى» (الهاشمي، دت، ص 219، وأمحمد، 2014م، ص 130)، وهو مع هذا كله أداة فعّالة، ولمحة دالة قادرة على أداء المعنى بطريقة مختصرة

وأما قدرته على تحقيق الغاية الإقناعية فلأن التشبيه طاقة كبيرة في إحداث التواصل بين المرسل والمتلقي بطريقة موجزة، تعتمد على آليات تضمن النجاح لهذا الخطاب، ناهيك عن أن الإمتاع الذي يحققه التشبيه يكون له وقعه في قلب المتلقي، ويؤثر في نفسه، وعقله، ويستميله لقبول المضمون الفكري، الذي دل عليه التعبير المشتمل على التشبيه، ومن ثم اعتقاده والعمل به؛ ومن هنا كان التشبيه آلية من الآليات الحجاجية المهمة التي شغلت حيزاً كبيراً في المصنفات البلاغية، والفلسفية، قديماً وحديثاً؛ نظراً لأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات التواصل الإنساني، التي تسعى إلى تحقيق شتى الأغراض؛ ومن ثم شاع في كلام العرب، وحجاجهم، ومجادلاتهم، ومنافراتهم، وفاق غيره من الآليات الحجاجية في الاستعمال والتداول (مطير، 2019م، ص 9، 10)

ومن هذا يظهر أن وظيفة المثل القائم على التشبيه في الخطاب، لا تنحصر في التزيين، والزخرفة، والبعث الفني الجمالي، بل تتجاوز ذلك إلى غاية أكبر، وميدان

أرحب، هو ميدان الإقناع الذي يفتح أبوابه على مصراعيها أمام التشبيه؛ ليدخل آفاقه الواسعة، ويجول في ساحاته الفسيحة بما يمتلكه من مقومات حجاجية أصيلة (الدجاوي، 2022، ص 140)

ب- حجاجية الاستعارة:

يقوم المثل بدور الاستعارة التمثيلية (الهاشمي، د.ت، ص 275، وقاسم، 2003، ص 212)؛ ولذا قيل: إن «كل مثل استعارة تمثيلية، وليس كل استعارة تمثيلية مثلاً» (الكفوي، د.ت، ص 101)؛ لأن من الاستعارات التمثيلية ما لم يشتهر في التداول، ولم يشع في الاستعمال، أما ما اشتهر منها وشاع فهو الذي يسمى: مثلاً (عونى، د.ت، 1/145)

وكون المثل استعارة يعني امتلاكه لطاقتها الحجاجية؛ إذ إن الاستعارة بما فيها من انزياح عن المألوف، وانحراف عن المعهود، وبما فيها من طاقة معنوية ناشئة عن التلميح لا التصريح، وبما تحققه من استغراب، وبما تشتمل عليه من أفكار مضغوطة، وعواطف كامنة، وبما لها من قدرة على الإيحاء والإيماء - قادرة على إثارة انتباه المتلقي والتأثير في مشاعره وتأجيجه، وهذا سر طاقتها الحجاجية: « حيث تؤكد النظرية الانفعالية للاستعارة قدرة الاستعارات على إثارة المشاعر والتأثير على العواطف بشكل واضح؛ ومن ثم فإن وظيفة الاستعارة ليست نقل معلومات إلى المستمع كما يحدث في بقية الجمل غير الاستعارية، إنما تذهب إلى ما وراء اللغة الحرفية في قوتها وفعاليتها؛ لتؤثر في المشاعر والعواطف... ولم تقف الأبعاد النفسية للاستعارة عند حدود الادعاء وما يتبعه من إيهام ومبالغة وإنما اتخذت الاستعارة في مرمى من مراميها وسيلة للاستدلال وما ينطوي عليه من إثبات: لإقرار المعنى، وترسيخه في ذهن المتلقي... وقد ألح الفلاسفة المسلمون على كون الاستعارة استدلالاً يناط بها إثبات المعنى، وإقراره في نفس المتلقي، فقد رأوا الاستعارة هي القياس الشعري الذي يناظر القياس في البرهان، والضمير في الخطابة، فارتبطت الاستعارة أيما ارتباط بما يشبه الحدود المنطقية والقياس» (أبو مصطفى، د.ت، ص 151-154)

2- آليات الحجاج اللغوية في الأمثال:

يخزن القالب اللغوي للأمثال شحنات إمتاعية وإقناعية تمنحها طاقة حجاجية وتؤهلها لتمارس فعلها التأثيري على المتلقي، وتسير به نحو التسليم بالغايات المضمرة خلف الأمثال؛ وهو ما جعل من المثل خطاباً حجاجياً، وضرباً من ضروب الاستدلال التخاطبي الشائعة في خطابات الحياة اليومية، يستحضرها المرسل قصد إحداث تغيير أو تأثير ما في سلوك المتلقي، أو في آرائه وأفكاره، أو حتى معتقداته. والباحث في الأمثال عن الأبعاد الحجاجية التي تناولها منظرو التداولية والحجاج في تحليلهم للنصوص يجدها شائعة في شتى مستويات بنية المثل: اللغوية، والتركيبية

فعلى المستوى اللغوي تشتمل الأمثال على الروابط الحجاجية ذات الأثر الفاعل

في ترتيب الحجج، ووصل بعضها ببعض، وربط النتائج بالمقدمات، وحصر المعاني، وتحديد الأفكار لدعم مضمون الرسالة اللغوية وتقويتها، وإحكام البناء اللغوي، ومنحه الاتساق والانسجام والتناغم من خلال جودة السبك والحبك

كما يشتمل البناء اللغوي للأمثال على العوامل الحجاجية التي ترتقي بالملفوظ من الوظيفة الإبلاغية الإخبارية إلى الوظيفة الحجاجية الإقناعية، وتعين المتلقي على استخراج المعاني المخبوءة خلف الألفاظ، واستنتاج ما لم يصرح به المرسل من نتائج ضمنية، علاوة على ما تضيفه على الرسالة اللغوية من معاني التأكيد، والحصر وغير ذلك من المعاني التي يستثمرها المرسل، ويتوسل بها إلى إقناع المتلقي (معاش، 2022، ص456-463)

وعلى المستوى التركيبي تزرع الأمثال بالأفعال الإنجازية- كالاستفهام الذي تكمن فيه حمولة إقناعية نابذة مما فيه من افتراضات ضمنية لا يصرح بها المرسل، وكالأمر الذي تنزاح به ملابسات الخطاب عن مجرد طلب حدوث الفعل إلى معان أخرى تتقاطع فيها عمليتي الإنتاج والتأويل للوصول إلى أبعاد حجاجية يعقدها المرسل؛ ليفككها المتلقي- وغير ذلك من الأفعال الإنجازية التي تنجز عملاً فعلياً انطلاقاً من قول كلامي عن طريق الأفعال التأثيرية الكامنة في الأفعال القولية التي تؤثر في المتلقي، وتؤول به إلى إنجاز الفعل المرغوب فيه، وهو ما يضيف على الأفعال اللغوية صفة الحجاجية (معاش، 2022، ص464-465)

ثالثاً: خصائص الأمثال بوصفها مادة تعليمية وطرائق إدراجها في المحتوى التعليمي للناطقين بغير العربية

الأمثال مادة تعليمية مهمة، يمكن توظيفها في إثراء الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية لمتعلمي اللغة العربية عامة وللناطقين بغيرها خاصة، ويمكن ذلك بطريقتين

الطريقة الأولى: أن يخصص للأمثال درس أو مجموعة من الدروس في السلسلة التعليمية، يتم فيها عرض الأمثال بوصفها فناً أدبياً، يتعرف المتعلم على سماته العامة، ويدرس نماذج منه، ويقف على بعض القصص المشهورة المرتبطة به. وهذه الطريقة يمكنها أن تحقق معرفة عامة بالأمثال، أو تصوراً نظرياً لفن الأمثال، ولكنها لا تنهض لاستثمار هذا الفن في تحسين كفايات المتعلم؛ نظراً لأن إثراء هذه الكفايات يحتاج إلى مدى زمني طويل، وتدرج في المستوى، وتكرار للأنماط، وتنوع في المواقف

الطريقة الثانية: أن تُدمج الأمثال في المادة اللغوية التي يدرسها الطالب، بحيث يتم توزيع الأمثال في الموضوعات التي تناسبها في المستوى والمحتوى، وهذه الطريقة أقدر من الطريقة السابقة على إثراء وتطوير الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية للمتعلمين؛ نظراً لأن استدعاء المثل من خلالها يكون استدعاءً طبيعياً يحاكي استحضاره في التواصل الحقيقي، ويكون هذا الاستدعاء مدخلاً لدراسة المثل

واستثمار ثراء مفرداته، وتنوع تراكيبه، ومحتواه الثقافي (بابطين، 2019: 94). كما أنه من خلال هذه الطريقة يمكن الاستثمار الأمثل لما تمتاز به الأمثال من خصائص تعطيها أهمية كبيرة كمادة تعليمية في تعليم اللغة العربية، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

1- إيجاز اللفظ، وتركيز المعنى ودقته، وبُعْد المغزى، حيث تعبر الأمثال عن المعنى الكثير باللفظ القليل، دون حشو أو تطويل (كشيك، 2014: 214)، وهو ما يجعل المثل قادراً على تحقيق الرواج والذيع، ويُسهل حفظه، واستحضاره في السياقات والمقامات المختلفة (عزب، 2022م: 60)، وبذلك يخف استعماله على المتعلم، ويسهل تداوله

2- إصابة المعنى، أي: كون معاني الأمثال مما تتوافق عليه العقول وتُصدِّقه التجارب (بابطين، 2019: 86).

3- حسن التشبيه، وهو ما يساعد على ترسيخ الفكرة في الأذهان بنسبتها إلى ما هو أقوى وأبلغ (ابن سلام، 1980: 34، وعميرة، 2014: 63).

4- جودة الكناية التي تثير الطاقة الحجاجية للمثل؛ حيث كثيراً ما تصب الحجاج في قوالب الكناية للوصول إلى النتائج المنشودة من خلال ما تتضمنه الكناية من استلزام حوار (معاش، 2022، ص 466، 468)

ومن أجل هذه الخصائص متى «جعل الكلام مثلاً كان أوضح للمنطق، وأنق للسمع، وأوسع لشعوب الحديث» (النويري، 1423هـ: 3/2، وعزب، 2022م، ص 60)، وهو ما يزيد من قيمة الأمثال كمادة تعليمية في تعليم اللغة العربية ويجعلها فناً بيانياً «يقرب المراد إلى العقول، ويثبت المعاني في النفوس» (أجداد، 2011، ص 25)

كما تحمل الأمثال في طياتها أبعاداً تعليمية تساعد المتعلم، وتوجهه في حياته اليومية، ويأتي في مقدمة هذه الأبعاد البعد الأخلاقي، والبعد الاجتماعي الذي يتيح للمثل أداء وظيفته في المحافظة على التوازن الاجتماعي؛ لما يحمله من إرشادات أخلاقية تعمل على تعديل سلوكيات الأفراد التي تؤدي بالضرورة إلى تعديل سلوك المجتمع وتقويمه (بالي، 2020، ص 30). فالأمثال - رغم بساطتها - تعبر عن الحاجات، والرغبات، والعلاقات، والمواقف، التي تتماشى مع حياة الإنسان وواقعه، وهي تتضمن حكماً ونصائح وإرشادات، وتدعو إلى الحكمة وإعمال العقل، وكل هذا في النهاية يصب في صالح البعد التعليمي والتربوي للمثل (مامور، 2020، ص 28-32)

كما أن الخصائص التي تمتاز بها الأمثال تعطيها سيروية، وحضوراً قوياً في شتى السياقات الاتصالية (قدوم، 2015، 65-61) على تفاوت المتداولين لها في مستواهم اللغوي والثقافي، وهذا بدوره سينعكس على إثراء الكفايات - اللغوية والاتصالية والثقافية لدى متعلمي العربية في تلقيها وإنتاجها (بابطين، 2019: 86)

كما سينعكس ذلك - أيضاً - على إثراء الكفاية الحجاجية لدى المتعلم؛ نظراً لما

تقدم من أن الأمثال تحمل في طياتها ثقافة الحجاج، التي تمثل ضرباً من ضروب الاستدلال التخاطبي في الحياة اليومية: اعتماداً على ما في المثل من شحنات إقناعية وإمتاعية مختزنة في قلبه اللغوي، تحفز المتكلم على استحضار المثل في كلامه بقصد إحداث التأثير والتغيير في سلوكيات المخاطب، وآرائه، ومعتقداته (معاش، 2022: 457، 468).

وبهذا تبرز القيمة التداولية للأمثال وتعليمها، حيث تزود المتعلم بعدة من الشواهد التي تمثل حججاً جاهزة بين يديه، يستعملها في الوقت المناسب، والمقام الملائم؛ للوصول إلى أهدافه وغاياته؛ وذلك محط اهتمام التداولية بوصفها علماً معنياً بالجانب الاستعمالي للغة (غزال، 2022: 146، 156). كما أن استعمال اللغة في التواصل يقوم على وجود مرسل ومستقبل للرسالة اللغوية، وهذا المرسل يسعى إلى توجيه المستقبل وجهة معينة لفعل شيء، أو الامتناع عنه، أو الحذر منه إلى غير ذلك من وجوه التأثير والإقناع التي تعد جوهر الدرس التداولي وزبدته، وتعد الأمثال أداة جيدة لتحقيق ذلك بوصفها خطاباً جاهزاً صالحاً لتوجيهه إلى أي مستقبل؛ انطلاقاً من أن المثل غير مرتبط بفئة معينة من الناس، وإنما يشمل الجميع، ويصح توجيهه للناس كافة (بوكرمة، 2021: 630).

ويأتي الجانب الإيقاعي من خلال موسيقى الكلمة في الأمثال ليؤكد قيمتها كمادة تعليمية في تعليم اللغة العربية، لاسيما للناطقين بغيرها، حيث إن البنية الصوتية جزء لا يتجزأ من بنية المثل؛ نظراً لأنه من ضروب الأدب الشفاهي والخطاب المسموع، الذي يعتمد في تداوله بين الناس على المشافهة والاستماع؛ ولذلك غالباً ما يمتاز المثل - إلى جانب عفويته وبساطة تعبيره - بجرس موسيقي جذاب ممتع، يتمثل في السجع، والجناس، والازدواج، وغير ذلك من منابع موسيقى الكلمة التي تساعد على انتشار المثل، وشيوعه بين الأفراد صغاراً وكباراً (كشيك، 2014: 201).

كما يأتي البناء اللغوي للمثل ثرياً بـمـنـابـع الموسيقي الداخلية من خلال جزالة البناء، وإحكام البيان، وحسن الصياغة، وتأتي ألفاظه مسبوكة سبكاً خاصاً متشخّصاً بالاتساق والانسجام؛ مما يشعر المتلقي بسلاسة الأحرف وتجانسها، وتناغم الألفاظ ورشاققتها، وتناسق الجمل وحلاوتها، فتتضافر بذلك منابع الموسيقي الداخلية مع منابع الموسيقي الخارجية؛ فتزيد من قدرة المثل على الإمتاع والإقناع؛ ولهذا كانت الأمثال مادة تعليمية مهمة يستعين بها المؤدبون الذين كانوا يعلمون تلاميذهم حِكَمَ الحياة بطريقة واضحة مفهومة (سليمان، 2004: 49).

وموسيقى الكلمة من أبرز السمات التي لازمت الأمثال العربية قديماً وحديثاً، حيث تتكئ الأمثال: قديمها وحديثها «على بنية لغوية، موسيقية الإيقاع، تعتني بجرس الألفاظ وصياغتها بطريقة يُلَمَس معها ملمح صوتي جذاب، سواء أكان هذا بالسجع، أو المزوجة بين الألفاظ، أو التجانس، والملاحظ أن هذه المزية للمثل امتد الحفاظ عليها من القديم إلى الحديث، وهي مزية أضافت إلى المثل جانباً حيوياً، وأكسبته

سهولة الذبوع والحفظ؛ لما له من جرس إيقاعي يجذب السامع، ويسر له حفظه. وعلى الرغم من أن السجع والإتباع من الأساليب اللغوية القديمة، إلا أن مثلهما في لغة المثل الحديث دليل على أنهما من العناصر الرئيسية في تكوينه، ولولا هذا الجانب الإيقاعي لاقرب المثل من أي جملة ليس لها خصوصية ما... وهذه الخاصية الأسلوبية جعلت الأمثال ذات خصائص صوتية، وجرس موسيقي يجعل تناقلها وتعلمها أمراً يسيراً» (عميرة، 2014: 69).

ومن هذا يتضح أن موسيقى الكلمة في الأمثال العربية من شأنها أن تيسر التعلم على الناطق بغير العربية؛ نظراً لأن هذه الموسيقى تبرز ما في العبارة من علاقة بين المعاني مسترعية أذن السامع بما تحمله من إيقاع صوتي، وتساعد على زيادة فهم أسرار العربية، والإحساس بمتعة استخدامها، وتعزيز مشاعر الألفة مع اللغة العربية، وغير ذلك من المزايا التي تؤكد أنه يجب على مدرّسي اللغة العربية أن يبذلوا جهودهم لتنمية قدرة الطلاب على فهم واستخدام الأمثال العربية (جي هيون، 2010: 102، 103)

رابعاً: أهمية الأمثال في تعليم اللغة العربية

لا غنى لدارس العربية عن دراسة الأمثال؛ لأنها جزء مهم من اللغة وأدبها وثقافتها، كما يشير إلى ذلك أبو عبيد القاسم بن سلام بقوله: إن الأمثال «حكمة العرب في الجاهلية والإسلام، وبها كانت تعارض كلامها فتبلغ بها ما حاولت من حاجتها في المنطق» (ابن سلام، 1980: 34). واختيار بعض الأمثال السهلة الجميلة، وتدريب دارسي اللغة العربية عليها، وحفظهم إياها يساعدهم على جودة النطق، وحسن الإلقاء، وتمثيل المعنى، كما يمدّهم بثروة من المفردات والتراكيب اللغوية، التي يمكنهم توظيفها في أحاديثهم وكتاباتهم وتواصلهم مع الآخرين؛ ولهذا كانت الأمثال - كما يقول الزمخشري - «خليقة بالاعتناء بها؛ فهي قصارى فصاحة العرب العرباء، وجوامع كلمها، ونوادر حكمها، وبيضة منطوقها، وزبدة حوارها، وبلغتها التي أعربت بها عن القرائح السليمة، والركن البديع إلى ذرابة اللسان» (الزمخشري، 1987: 1 / 2)

وهذه المكانة التي تحتلها الأمثال تحتم أن تكون الأمثال جزءاً من أي محتوى دراسي في مناهج تعليم العربية بشكل عام، ومناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، وتنبع هذه الخصوصية بالنسبة لأهمية تعليم الأمثال لغير الناطقين بالعربية من أن الأمثال تصور حياة أهل اللغة وثقافتهم، فهي مرآة تعكس أنماط تفكيرهم، وتقاليدهم، وعاداتهم، وفلسفتهم، وأخلاقهم، ومعتقداتهم، وهي وليدة تجاربهم التي تطورت عبر العصور المختلفة، «ونتيجة لذلك، فمن الطبيعي أن تتضمن الأمثال صور حياة أفكار الناس وأنماطهم حتى تشكل جزءاً من التعبيرات الثقافية الخاصة بهم؛ ولهذا يساعد تعليم أمثال لغة ما دارسي تلك اللغة على تحقيق الهدف العام من تعليم اللغات الأجنبية، وهو تنمية القدرة على التواصل

باستخدام اللغة المُستهدَفة، وزيادة فهم الثقافة الخاصّة بالناطقين بها... ولهذا يجب على الراغبين في تعلّم طرق التحدّث باللغة العربية بشكل لائق أن يتعلّموا الأمثال العربية وغيرها من التعبيرات الرسمية... كما يعد اكتساب القدرة على استخدام الأمثال العربية بصورة مناسبة للمواقف المختلفة طريقة فعّالة لتكوين مشاعر الألفة والتعاطف مع الناطقين باللغة العربية... كما تعدّ الأمثال من أكثر الطرائق فاعلية لدراسة الثقافة واللغة العربية في آن واحد» (جي هيون، 2010: 100، 102)، وكل هذا يؤكّد ضرورة تعليم الأمثال العربية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

وفي هذا الصدد تبين من دراسة فاطمة محمد العمري، «ثقافة اللغة طريقاً أم هدف: مقارنة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»- بعد سؤال أفراد العينة عن حاجتهم إلى تعلم الأمثال الشائعة- أن 95 % منهم يريدون ذلك دائماً، في حين أن 5% منهم فقط يريدون ذلك قليلاً، ولم ير أحد منهم أنه يريد تعلمها نادراً، أو أنه لا يريد (العمري، 2012، ص 393). وهذا يؤكّد حاجة متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها إلى تعلم الأمثال، وهو أمر طبيعي؛ لأنّ تعلم بعض الأمثال الشائعة التي ما ينفعك أبناء المجتمع يرزّدونها في مواقف بأعيانها مكتفين بها عن التعبير بغيرها من المفردات والتراكيب والجمال- يوفّر الوقت والجهد في التعليم، ويقرب متعلّم اللغة من مجتمع اللغة الهدف (العمري، 2012: 397)

وفي ضوء ما تقدم يمكن إجمال أسباب أهمية تعليم الأمثال لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها فيما يلي

أ- أن ممارسة اللغة العربية عن طريق ترديد شواهدا المتمثلة في الأمثال وغيرها، يتيح لذاكرة المتعلّم تثبيت الكلمات واستحضارها عند الحاجة إليها، مما يؤثر إيجاباً على نمو الطلاقة اللغوية، ويمد «المتعلّم بكفايات تواصلية تعزز من استعماله للغة؛ لأنه يعبر عن المعنى بأسلوب غير تقليدي، وبذلك تقترب لغته من اللغة الطبيعية المألوفة لدى أهل اللغة، ويخرج من أسر اللغة التعليمية المصنوعة، وهكذا يتطور المنوال الذي ينسج عليه أسلوبه» (بابطين، 2019: 93).

ب- أن فهم الأمثال المتداولة في المجتمع العربي يساعد متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها على فهم ثقافة العرب، وتصرفاتهم، وأفكارهم، ومعتقداتهم؛ نظراً لأنّ الأمثال تشتمل على كثير من المضامين الثقافية والفكرية وهي ذات تأثير كبير في السلوك الحياتي؛ نظراً لسهولة المثل وانتشاره (عطية، 2022: 313- 434)

ج- أن متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها إذا أرادوا أن يكون لهم دور كأعضاء في المجتمع العربي، يجب عليهم أن يتعلّموا التعبيرات الاصطلاحية، المستخدمة في هذا المجتمع بما فيها الأمثال، بصورة تامّة (جي هيون، 2010: 106).

د- أن ارتباط الأمثال بثقافة اللغة يضاعف من أهمية تعليمها للناطقين بغير العربية؛ نظراً لأنّ الجانب الثقافي متصل أشد الاتصال بالجوانب اللغوية الأخرى؛ فثقافة اللغة جزء حقيقي من جوهرها، لا يمكن فصلها عنه بأي حال من الأحوال، ولا بد

من التركيز عليها بوصفها أحد أنظمة اللغة التي تحكمها إلى جانب النظام الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي؛ وتعلم هذه الأنظمة هو الذي يُمكن متعلّمي اللغة العربية من الناطقين غيرها من أن يكونوا مقبولين اجتماعيًا بالنظر إلى قدراتهم اللغوية التي ستمكنهم من التواصل الفعال مع أبناء اللغة الأصليين بعد أن يتمثلوا البعد الثقافي الاجتماعي للغة (العمرى، 2012: 393).

هـ- أن الأمثال تعبر عن معايير أخلاقية يضعها عقلاء القوم وحكماءؤهم؛ لتكون ضابطاً سلوكياً مميّزاً ومنهجاً أخلاقياً لكل أبناء الأمة (عبد الجواد، 2014: 245)؛ ومن هنا يمكن عن طريق تعليم الأمثال تزويد الطالب بالقيم السامية، وتعليمه كثيراً من الحكم

و- أن الطالب يمكن أن يتعلم كثيراً من القواعد النحوية والبلاغية من خلال تعلم الأمثال التي جاءت شواهد على هذه القواعد في كتب النحو والبلاغة، حيث كانت الأمثال أحد مصادر السماع المهمة التي اعتمدها كثير من اللغويين في الاحتجاج والاستشهاد، وكثيراً ما يكون المثل شاهداً رئيساً تقام عليه القاعدة، أو يمثل حُداً فاصلاً وأساساً للتجريح في خلاف ما (القرالة، 2016: 69)

ز- أن استخدام الأمثال أسلوب تربوي ناجع، يؤدي دوراً فاعلاً في العملية التعليمية؛ لأنه وسيلة مهمة من وسائل الشرح والإيضاح التي تقرب المعاني البعيدة والغامضة، وتسهلها، كما أنه أسلوب مؤثر في عملية التوجيه والإرشاد، حيث يحرك في نفس المتعلم مشاعر الخير، ويغرس فيه القيم النبيلة، بشرط أن يستعمله المعلم بحكمة ووعي، وفي الظروف التي تناسب حالة المتعلم نفسياً، بحيث يكون مهيباً للتأثير بعملية الإيحاء، والاستمالة التي تتضمنها الأمثال التي يتم توظيفها في الدرس

ح- أن أسلوب التعليم بالأمثال يربى المتعلم على تكوين الخبرات، وإدراك العلاقات بين الأشخاص، والأشياء، والمواقف، والأحداث، فهو يعلم الطالب فن الحياة تعليمًا مباشرًا؛ لأن الأمثال تختصر فصولاً من الفلسفة في كلمات موجزة، وهي تمتاز بالواقعية، وتعد ترجمة للحياة وما فيها من سلوكيات وخبرات يكتسبها الناس من حياتهم اليومية؛ لذلك يحفظونها بسهولة ويسر، ويرددونها في مواقفهم المختلفة، وهو ما يؤكد أن الأمثال - على الرغم من بساطتها - هي ألصق أنواع الأدب بأفراد المجتمع، وأقربها إلى عقولهم، وأنها ذات عمق تربوي ناتج عن كونها تلخيصاً لخبرات الأجيال، وهي تقدم مضمون هذه الخبرات للممارسة الفعلية في حياة المجتمع بصورة ميسرة؛ مما يزيد أهميتها التربوية (كشيك، 2014: 214، 215)

ط- أن الأمثال جزء مهم من الأدب العربي، وتعلم الأدب جزء لا يتجزأ من تعلم أي لغة من اللغات؛ لأن الإلمام بأدب أي أمة يوسع قدرة المتعلم على فهم لغتها؛ لذلك يحتاج متعلم العربية إلى دراسة الأمثال وغيرها من مكونات الأدب العربي، خاصة وأن اللغة العربية في مجال الأدب سجلاً حافلاً ممتدّاً عبر التاريخ، منذ العصر الجاهلي حتى الآن، وفي هذا الصدد تشير رحمة عثمان - في دراستها «غرس الذوق الأدبي

بالأشعار والأمثال العربية عند الناطقين بغيرها»- إلى أن الأدب هو المادة الأولية لدراسة اللغة، وأنه من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح عملية تعليم اللغة العربية، لا سيما للناطقين بغيرها؛ لأنه ينمي الثروة اللغوية عند الدارسين، ويصلهم بالتراث العربي، ويعرفهم بالقيم العربية الأصيلة، ويساعدهم على اشتقاق معان جديدة للحياة من الثقافة العربية، وعلى التفهم العميق لآدابهم، وأنماط التعبير الأدبي بلغاتهم عبر الأدب العربي، وينمي ميولهم إلى القراءة الحرة في هذا الأدب، ومتابعة إنتاج الأدباء العرب المعاصرين، علاوة على أن الأمثال وغيرها من الفنون الأدبية تمد المتعلم بالمفردات الجذابة، والأساليب الرفيعة التي تطور مهاراته في التحدث والكتابة، وتنميها، والمثل- خاصة- نظراً لوجازته يسهل على المتعلم حفظه، واستعماله في كلامه، كما أن شرح المثل للمتعلم يستدعي من المعلم شرح القصة التي ترتبط بهذا المثل؛ فيزداد المتعلم بهذا معرفة بأخبار العرب، وقصصهم، وطبيعة حياتهم، وخلاصة تجاربهم

كما أن تعليم الأدب لغير الناطقين باللغة يسهم في تطوير الكفايات اللغوية المجردة للمتعلمين، وكذلك الكفاية التواصلية ممثلة في استعمال اللغة في سياقات مقالية ومقامية مناسبة، وهذا أمر تكاد تُجمَعُ عليه الدراسات التي عالجت إشكالية تدريس أدب لغة ما للناطقين بغيرها بوجه عام حيث أكدت هذه الدراسات «أهمية الأدب في تنمية الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية، وتجاوز بعضهما هاتين الكفتين إلى الكفاية الأدبية، وهي غاية المتخصصين من متعلمي اللغات الأجنبية (العناتي، 2009: 79)

خامساً: معايير اختيار الأمثال في تعليم العربية

يثير تدريس الأمثال للناطقين بغير العربية جملة من التحديات في علم اللغة التطبيقي؛ نظراً لأن الأمثال تعد من التعابير الاصطلاحية الاستعارية، التي يقوم الفهم الصحيح لها على فهم معانيها الضمنية بدلاً من معانيها الحرفية (جي هيون، 2010: 103). ولمواجهة هذه التحديات ينبغي عند مقارنة الأمثال من الناحية التعليمية أن تكون بؤرة التركيز على ما للمثل- باعتباره مقولة لغوية- من فاعلية في تحقيق «الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية، أي: فيما يكتسبه المتعلم عند تلقي المثل، وعند توظيفه في سياقات اتصالية مختلفة مصنوعة أو طبيعية من حيث الفهم والاستحضار ابتداءً، والتحليل والاستدلال انتهاءً، وهذه الأمور تمثل في السياق التعليمي محكات ينبغي عليها اختيار المثل، وعرضه، وتدريب المتعلم على استيعابه، واستعماله» (بابطين، 2019: 91، 92). وعلى هذا الأساس فاختيار الأمثال في إطارها التعليمي ينبغي أن يخضع لمجموعة من المعايير التي تسهم في تحقيق الثمرة المرجوة من دراستها. ويمكن من خلال الدراسات التي عالجت إشكالية تدريس الأدب- بوجه عام، والأمثال بوجه خاص- للناطقين بغير اللغة أن نحدد بعض المعايير لاختيار الأمثال في تعليم العربية للناطقين بغيرها، على النحو الآتي

1- اختيار الأمثال التي تناسب مستوى الدارسين، وأعمارهم، وتجاربهم، وأهداف دراستهم، واهتماماتهم، ومتطلباتهم، وينبغي أن يراعى في ذلك عنصر السهولة نسبياً، والسهولة هنا مرتبطة بدرجة المقرئية التي تعتمد على مدى صعوبة مفردات المثل، ومدى إلف الدارس لها، ومدى تعقيد القواعد النحوية والبنية التركيبية للمثل. ومعيار السهولة في تدريس الأدب عامة مهم جداً لا سيما في المراحل التعليمية الأولى (العناتي، 2009: 80)، ثم يتم التدرج في الصعوبة: تبعاً لتقدم الدارس في تعلم اللغة

2- أن تكون الأمثال المنتقاة مستساغة لدى المتعلم تستجيب لدوافعه، وتتطابق مع نواذعه الإنسانية، وتدعوه لأن يتفاعل معها (قبيلات، 2014م: 232)، ولا تتصادم مع ثقافته، ومعتقداته، بل لا بد من مراعاة العلاقة بين الخلفيات الثقافية للدارسين ومضامين الأمثال التي يدرسونها، ومما يسهم في تحقيق ذلك اختيار الأمثال التي تعكس عموميات الثقافة الإنسانية، وتعتبر عما هو مشترك بين الناس، ومثل هذه الأمثال كثير؛ نظراً لتشابه التجارب الإنسانية التي يمر بها الإنسان في كل زمان ومكان (عبد الجواد، 2014: 244، 245)، يؤكد ذلك أنه على الرغم من الاختلافات اللغوية، والثقافية، والحضارية بين الشعوب، فإن أمثال الشعوب المختلفة كثيراً ما تتشابه في مضمونها، وفي القيمة المستقاة منها (كشيك، 2014: 213)؛ ومن ثم تعد الأمثال أحد «الأشكال الأدبية التي تحمل في طياتها دلالات لغوية، وبلاغية، وحضارية، ترشدنا إلى الوعي المشترك للأمم» (زرکوب، 2018: 57)

ومتى كانت الأمثال العربية التي يدرسها الطالب الأجنبي متشابهة مع الأمثال الموجودة في لغته الأم، كان تعلمه لها أيسر، وقدرته على توظيفها أسهل (جي هيون، 2010: 105)، بيد أنه مما ينبغي مراعاته في اختيار الأمثال المتكافئة بين العربية وغيرها- خاصة فيما يتعلق بإكساب المتعلمين مهارة ترجمة الأمثال- ألا يقتصر الأمر على مجرد النظر في الألفاظ والمفردات، وإنما ينبغي التدقيق في مدلول المثل، ومجال استعماله، واختيار النظير الأقرب للمثل في المعنى والاستعمال، وليس هذا فحسب، بل وفي المستوى البلاغي أيضاً (زرکوب، 2018: 57)

وبالإضافة إلى الأمثال المشتركة أو المتشابهة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات، يمكن الجمع في تدريس الأمثال بين المثل العربي والمثل العالمي الذي استطاع أن يخرق الحدود الجغرافية والقومية، ويتحرك في فضاء تداولي إنساني؛ ليتحقق بذلك مزيد من التواصل الثقافي، وكسر الحواجز، علاوة على تشجيع التفكير الناقد لمضامين الأمثال، وإتاحة المجال لتذوق الخصائص الأسلوبية للأمثال العربية بالمقارنة مع غيرها من الأمثال العالمية، أو حتى مع تلك الأمثال التي لم تحقق سيرورة عالمية، ولكن يمكن استدعاؤها أثناء مناقشة معنى المثل العربي مع متعلمي اللغة، ويمكن قياس مدى استيعاب المتعلم للمثل العربي، وفهمه بما يستدعيه من أمثال مشابهة له في لغته (بابطين، 2019: 90، 91)

وبهذا يمكن استثمار الأمثال ليس فقط كنصوص أدبية، بل باعتبارها هوية عالمية جامعة تتعاطى مع القيم الإنسانية بخيرها وشرها في تعميق الجو الإنساني، وتعزيز روح التلاقي بين الثقافات، وتقوية دافعية المتعلم الأجنبي، وتحفيزه على المضي في تعلّم العربيّة وإتقانها(قبيلات، 2014م: 242)

3- أن يكون المثل مما يتردد استخدامه على نطاق واسع: لأنّ تردّد الاستخدام ونطاقه يعدّان من أهمّ المعايير التي يتم الاستناد إليها عند اختيار المفردات في المواد التعليمية بصورة موضوعية؛ حيث إن المفردات ذات التردّدات المرتفعة تتميز بفعالية التعلّم أكثر من المفردات ذات التردّدات المتدنية. كما أنّ المفردات ذات نطاق الاستخدام الواسع لها قيمة كبيرة؛ لكونها أداة لممارسة الحياة اللغوية بكل سهولة(جي هيون، 2010: 103)

4- أن يكون الأصل هو المثل العربي الفصح، أي: يكون انتقاء الأمثال من اللغة العربية الفصحى، لا العاميات؛ لأنّ هذا هو الأقرب إلى النظام اللغوي المنضبط الذي تستهدفه كفايات التعلّم مهما اختلفت أغراضه، ولا يتم العدول عن هذا الأصل إلا في مناسبات محدودة لها ما يبررها، كما في حالة تعلّم اللغة لأغراض التواصل مع مجتمع ما، حيث تتطلب هذه الحالة الالتفات بعض الشيء إلى العامية، وتمكين المتعلم من تمييز عناصر اللغة في صورتها العامية؛ لأنّ الكفاية التواصلية هاهنا لا تتحقق بالتمكّن من الأنماط اللغوية الفصيحة وحدها، بل تتطلب وعياً بالتغيرات التي طرأت على هذه الأنماط في صورتها العامية على مستوى الأصوات والدلالات. على أنّه في مثل هذه الحالات أيضًا ينبغي عدم اللجوء إلى الأمثال الموهلة في العامية، إلا إذا كان أداء المثل باللغة الفصيحة متكلّفًا مُشوّهًا، أما إذا كان المثل يصلح للأداء بالعامية والفصيحة، ولا تختل خصائصه الأسلوبية، فالأفضل - قطعًا - أدائه بالفصحى، وإلا ينبغي الاستعاضة بالأمثال العامية القريبة من الفصيحة

ومتى دعت الحاجة إلى تداول الأمثال العامية في المواقف التعليمية، ينبغي أن يكون المثل حسن اللفظ عفيفه، والبعد عن الأمثال التي تتضمن ألفاظًا مستهجنة أو فاحشة، أو خادشة للحياء بلا مبرر. وأن يكون المثل صحيح المعنى، والبعد عن الأمثال التي تنطوي على مغالطات وتعميمات غير سديدة. وذلك مع الاهتمام بتحديد معنى المثل ومضربه - أي: الموقف الذي يستدعي ذكره - بدقة؛ لأنّ المصنفات في الأمثال العامية غالبًا تكتفي بتوثيق المثل وبيان معناه، دون ذكر موره أو مضربه؛ اعتمادًا على السياق الثقافي الذي يُعين على إدراك ذلك، وهذا بطبيعة الحال مما يخفى على متعلمي اللغة من غير أهلها

وينبغي أن يكون المثل من الأمثال الشائعة في المجتمع الذي يتصل به متعلم اللغة، ولا ينبغي أن يكون الدافع لتدريس المثل هو مجرد غرابته أو طرافته، بل لا بد أن يكون له سيورته وشيوعه في المجتمع (بابطين، 2019: 90، 91)؛ لأنّ الأصل في تعليم اللغة خاصة للناطقين بغيرها هو أن يكون ما يتعلمه الطالب ممّا يتداوله الناس

ويعرفونه، لا ما ينبغي أن يعرفوه: ومن ثم ينبغي أن تقدم للطلاب مواد لغوية مفيدة له، ومما يحتاجه ويعبّر عن واقع المجتمع الذي يتواصل معه وثقافته (قبيلات، 2014م: 232)

5- اختيار الأمثال التي تناسب الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها: فيمكن لأحد المعلمين أن يختار تدريس مجموعة معينة من الأمثال لطلابه: لأن هدفه تحسين قدرة الطلاب على استخدام المفردات. في حين يختار معلم ثان تدريس مجموعة ثانية من الأمثال لطلابه: لأن هدفه تعليم الطلاب بعض التراكيب النحوية. ويختار معلم ثالث تدريس مجموعة ثالثة من الأمثال لطلابه: لأن هدفه إلقاء الضوء على الدور الذي تقوم به الأمثال في المجتمع العربي. فكل معلم يختار الأمثال المناسبة لتحقيق أهدافه، ومن أهم الأهداف التي ينبغي السعي إلى تحقيقها من خلال تدريس الأمثال العربية للناطقين بغيرها إزالة الصور المغلوطة عند الطلاب إزاء الثقافة العربية؛ ولهذا يجب على المعلمين بذل الجهود لتوفير بيئة تعليمية أكثر إيجابية عندما يكون لدى الطلاب أي تحيز ضد الثقافة العربية، أو عندما يكون لديهم صورة خاطئة إزاء اللغة العربية، أو العرب، حتى يساعدوا طلابهم على إدراك الصورة الحقيقية للمجتمع العربي، ويحفزهم نحو الإقبال على تعلم العربية (جي هيون، 2010: 106)

6- أن تكون المضامين الثقافية للمثل قابلة للتصور والتفهم لدى الدارس، ومناسبة للتدرج في تطوير الكفاية الثقافية وأدعى لتقبل الاختلاف، والاندماج في السياق الثقافي. علاوة على أن تكون قصة المثل مشوقة. ويكون مقام المثل مما يمس اهتمامات الدارسين؛ لتقاطعه مع حاجاتهم أو اهتماماتهم (بابطين، 2019: 95).

سادساً: طرائق تدريس الأمثال.

دور معلم اللغة العربية في تعليم الأمثال لا يقتصر على مجرد شرح معاني الأمثال، بل يتجاوز ذلك إلى تزويد الطلاب بالقدرة اللازمة لاستخدامها على نحو لائق، حسب المقامات والظروف المختلفة؛ وذلك لأن مجرد فهم المثل والتعرف على سياقه لا يكفي، دون التدريب على السياقات والمقامات التي يمكن أن تستدعي ذكر المثل؛ فيجب على المعلم أن يسهّل على طلابه فهم الأمثال التي تستعمل في الحياة اليومية فهماً دقيقاً، وفي الوقت نفسه يجب عليه أن يوضح لهم كيفية استخدامها بصورة ماهرة في التواصل (جي هيون، 2010: 107). ولكي يتمكن المعلم من القيام بذلك بصورة فعّالة يمكنه أن يستعين بالطرق، والاستراتيجيات، والتوصيات الآتية

1- تقديم الأمثال مصحوبة بالصور والرسوم الإيضاحية التي تسهم في إيضاح معاني مفرداتها، لأن استعمال الصور المرئية مع الأمثال يزيد من تعلم المفردات اللغوية، ويساعد المتعلم على الاحتفاظ بقدّر أكبر من المفردات، ولفترة أطول، وبفهم أعمق. (بابطين، 2019: 92، 103). ومن الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم من أجل توظيف الصور والرسوم في شرح الأمثال أن يختار بضعة أمثال عربية مناسبة

لمستوى الدارسين، ويعدُّ صوراً أو رسوماً تصوّر محتوى هذه الأمثال، ثم يوزعها على المتعلمين، ويطلب منهم التنبؤ بمعاني الأمثال من خلال الرسوم، وإنشاء جملة تصف كل صورة أو رسم، وبعد ذلك يطلب منهم أن يقرأوا الأمثال التي قام باختيارها، ويترجموا معانيها، أو يتنبأوا بها؛ وبناء على ذلك يختارون المثل الملائم لكل صورة أو رسم. ثم يطلب منهم اكتشاف الأمثال التي تشبه هذه الأمثال العربية في لغتهم، ويناقشون أوجه الاتفاق والاختلاف بين اللغتين من حيث أسلوب التعبير، وطريقة الأداء (جي هيون، 2010: 109)

2- عرض مشهد تمثيلي للقصة المرتبطة بمورد المثل، بتكليف مجموعة من الطلاب بتمثيل هذه القصة، أو باستخدام الحاسوب، أو جهاز الفيديو. وتتمثل جدوى هذا العرض في أنه يقدم موجزاً دالاً لأحداث قصة المثل، وتفاصيلها الدقيقة، وهذا أمر على قدر كبير من الأهمية؛ لأن قصة المثل تعد سيافاً لغوياً ثقافياً له؛ ومن ثم تتيح للمتعلم فرصة جيدة لتعميق فهم المثل والتعرف على بيئته. ويمكن للمعلم أن يوجه المتعلمين- قبل أن يبدأ في عرض المشهد التمثيلي- إلى مراقبة سلوك شخصيات القصة، وملامحها (العناتي، 2009: 82)، بما يخدم فهم المثل؛ ويساعد المتعلم على أن يربط بينه وبين ما قد يراه، أو يشاهده في حياته اليومية. بحيث يتحول المثل إلى مادة حياة نابضة. يمكن للمتعلم توظيفه والإفادة منه في واقع التواصل الحي. ويمكن للمعلم تأكيد هذه النتائج والثمار بأن يكلف المتعلمين بأن يبحثوا عن قصص أخرى لمجموعة من الأمثال المختارة

3- يجب أن يقوم المعلم بتحليل الأمثال التي يدرّسها للطلاب؛ ليقف على ما تشتمل عليه من مضامين ثقافية، ويتأكد من فاعلية هذه المضامين في التواصل الثقافي، وقدرتها على وصل الطلاب بثقافة اللغة العربية وتاريخها وآدابها، كما يجب أن يكون المعلم في تدريسه للأمثال حذراً من التحيزات الثقافية التي قد تثير الخلاف والنزاع بين الدارسين، أو التي قد تنفرهم من تعلم العربية؛ نظراً لأن معظم الشؤون الثقافية تتميز بالحساسية؛ وهو ما يحتم على المدرّسين أن يتناولوها بعناية، وحذر، فمن غير المناسب تماماً أن يبدي المعلم- في حال تدريسه للأجانب- انحيازه لثقافة معينة على حساب أخرى، أو أن يصف ثقافة معينة بأنها أدنى قيمة، أو أنها غريبة أو طريقة... إلخ

وهذا لا يحول دون أن يقوم المعلم- وهو يشرح الثقافة العربية- بالمقارنة من حين إلى آخر بين الثقافة العربية وغيرها من الثقافات، بل يعد ذلك أمراً ضرورياً في بعض الأحيان، بيد أنه في هذه الحالة، يجب عليه أن يوجه المتعلمين إلى ملاحظة الاختلافات بين الثقافة العربية وغيرها، دون إبداء مشاعر توحى بتفوق إحدى الثقافات أو تدنيها. وإنما يقتصر دوره في بيان الاختلافات على مساعدة المتعلمين لكي يدركوا أسباب وخلفيات أفكار أو تصرفات العرب التي تختلف عن أفكارهم أو تصرفاتهم، حتى يمكنهم التفاهم مع العرب، ويحترموا الثقافة العربية (جي هيون، 2010: 105)

4- يجب أن تتضمن المعالجة التعليمية للمثل بيان معناه العام، ومعاني مفرداته، والمعاني الوظيفية للتراكيب النحوية والأساليب البلاغية، علاوة على قصة المثل، والمقامات التي يضرب فيها

5- يؤلف المعلم قصصًا تحاكي المواقف التي تستدعي ذكر المثل، أو يؤلف حوارات ويصطنع مواقف تشبه المواقف الاتصالية التي يتعرض لها المتحدثون باللغة، بحيث يجعل المتعلم يتعرض للمثل في سياقات شبه طبيعية، ويتعامل معه في إطار تداولي يُعِينُهُ على فهمه فهمًا صحيحًا، ويساعده على استيعاب الأغراض التي يستخدم فيها (بابطين، 2019: 94-96).

6- يربط المعلم بين الأمثال العربية وما يشبهها من الأمثال في لغة الدارسين: فيقوم قبل الدرس بجمع الأمثال العربية التي تناسب مستويات الطلاب، ويطبّعها في أوراق؛ ليوزعها على الطلاب أثناء الدرس، ثم يجمع الأمثال التي تشبه ما جمعه من الأمثال العربية في لغة الدارسين، ويقوم بطباعتها في أوراق منفصلة عن أوراق الأمثال العربية، وبعد طباعتها يخلط ترتيبها. وفي أثناء الدرس يوزع الأوراق التي تتضمن الأمثال العربية على الطلاب ثم يشرح لهم معاني المفردات العربية الجديدة الواردة فيها، وبعد ذلك يقسم الطلاب إلى مجموعات، ويطلب منهم ترجمة الأمثال العربية، أو التنبؤ بمعانيها. ثم يوزع الأوراق التي تتضمن الأمثال المشابهة للأمثال العربية في لغة الدارسين على المجموعات ثم يطلب منهم ربط الأمثال العربية مع الأمثال المشابهة لها من حيث المعنى، وبعد ذلك يتيح لأعضاء المجموعات وقتًا لمناقشة ما توصلوا إليه من نتائج

7- يربط المعلم الأمثال العربية بنصوص مسموعة تعبر عن مضمون الأمثال: فيقوم قبل الدرس باختيار بعض النصوص المتعلقة بالأمثال العربية، ويقوم بتسجيلها صوتيًا، ويطبّع الأمثال التي سيتم تدريسها في أوراق- ليوزعها على الطلاب- ويخلط ترتيبها. وفي أثناء الدرس يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات، ويُسمعهم النصوص المتعلقة بالأمثال التي تمّ تسجيلها من قبل، ويشرح لهم المفردات الجديدة أو الجمل الصعبة، وبعد ذلك يُسمعهم النصوص مرة أخرى، ويوزع عليهم الأوراق التي طبّعت فيها الأمثال التي سيتم تدريسها، ويطلب منهم ترجمة هذه الأمثال ومناقشتها، ثم يقدموا له نتائج مناقشتهم. بعد ذلك يُسمع المعلم الطلاب النصوص المتعلقة بالأمثال مرة أخرى، ويطلب منهم اكتشاف الأمثال المناسبة لما يستمعون إليه (جي هيون، 2010: 107، 109، 110)

8- ربط الأمثال بالمواقف من خلال التدريبات كأن يضع تدريبًا يتألف من قائمتين: الأولى: تشتمل على بعض المواقف الاتصالية. والثانية: تشتمل على أمثال تتناسب مع تلك المواقف. ويطلب من المتعلمين الربط بين كل موقف والمثل المناسب له. أو يعطي المعلم المتعلمين قائمة محددة من الأمثال، ثم يعرض عليهم مجموعة من المشاهد والحوارات التي تتناسب مع تلك الأمثال، ويكلف المتعلمين بأن يختاروا

من القائمة المثل المناسب لكل مشهد أو حوار. أو يشرح المعلم مجموعة من الأمثال للطلاب، ثم يكلفهم بتوظيفها في حوارات اتصالية مرتجلة

9- ربط الأمثال العربية بأمثال الشعوب من خلال التدريبات: لأن هذا الربط يساهم في تعميق التفكير الناقد للمحتوى، ويعزز دوافع التعلم عند الدارسين: أما تعميق التفكير الناقد، فيتأتى بالمقارنة بين التجارب وتراكمات الخبرات البشرية التي أنتجت هذه الأمثال السائرة. وأما تعزيز دوافع التعلم عند الدارسين، فيرجع إلى أن كل طالب سوف يتنافس مع زملائه؛ ليعرض الأمثال المستعملة في ثقافته، وكأنه في برنامج للتعارف مع الآخرين؛ فيشعر كل متعلم أنه ركن في التواصل، وأن عنده ما ينبغي أن يوصله للآخرين، ويعرفهم إياه. ومن التدريبات التي يمكن أن تحقق هذه المهمة: أن يُعَدَّ المعلم قائمتين إحداهما بالأمثال العربية، والثانية بأمثال الشعوب، ثم يطلب من المتعلمين أن يقرنوا بينهما. أو يشرح المعلم بعض الأمثال العربية، ثم يطلب من المتعلمين أن يذكروا ما يتشابه مع هذه الأمثال في ثقافتهم. أو يكلف المعلم الدارسين بأن يترجموا بعض الأمثال من لغاتهم في موضوع محدد إلى اللغة العربية

10- دمج الأمثال في الألعاب اللغوية، حيث يُحقق ذلك الدمج التعلم النشط الذي يتضمن الجاذبية والمتعة والفاعلية: بشرط أن يراعى في اختيار هذه الألعاب أن تكون اللعبة مناسبة للفئة العمرية للدارسين، وللموارد والإمكانات المتاحة للبرنامج الدراسي، وللأمثال المراد تدريسها؛ لأن لعبة ما قد تكون مناسبة لمثل معين، ولا تناسب مع مثل غيره. ويتم الوقوف على مناسبة اللعبة للمثل عن طريق تحليل مفرداته، وطبيعة المعاني التي يُعبّر عنها. كما ينبغي أن يكون قانون اللعبة سهلاً واضحاً؛ ليحقق متعة أكبر، ويؤجّه الجهد الذهني لتحدي اللعبة، لا لفهم قانونها المعقد

ويكون دمج الأمثال في الألعاب اللغوية أكثر فاعلية، وجدوى عندما يكون لدى الطلاب رصيد من معرفة الأمثال يساعدهم على التفاعل مع اللعبة. ويمكن الاستعاضة عن ذلك بتقديم قوائم لأمثال مختارة، لكن الاعتماد على الخبرة السابقة يحقق تفاعلاً أفضل في اللعبة. ومن الألعاب اللغوية التي يمكن توظيفها في تدريس الأمثال ما يلي

لعبة التمثيل الناطق (مسرح الأمثال)، أو (سينما الأمثال): حيث يقسم المعلم الطلاب فريقين: الفريق الأول: يقوم بتمثيل قصة المثل أو مضمونه. والفريق الثاني: يحاول التعرف على المثل الذي يتم تمثيله. ويُمكن أن يقدم المعلم لهذا الفريق قائمة من الأمثال يختارون منها، أو يتركهم يعتمدون على ما سبق أن تعرفوا عليه من الأمثال

لعبة التمثيل الصامت (بدون كلام): وهي كاللعبة السابقة تهدف إلى تمييز المفردات بتمثيل معانيها، وتعتمد على تمثيل المعنى للوصول إلى اللفظ. يَبْدَأُ أن التمثيل هنا يكون تمثيلاً صامتاً، يعتمد على لغة الجسد دون كلام، وغالباً ما يقوم به طالب واحد، وباقي الطلاب يحاولون التعرف على المثل. ويمكن هنا تقسيم

المتعلمين مجموعات، وكل مجموعة تختار واحدًا منها يتولى تمثيل المثل لها، ويحدد المعلم وقتًا معينًا لأداء هذه المهمة، إن انتهى الوقت قبل أن يتعرف أفراد الفريق على المثل، خسروا

لعبة الهاتف الفاسد، وهي لعبة تهدف إلى تمييز المفردات الجديدة، وضبط نطقها، وذلك بأن يعطي المعلم المثل لأحد الطلاب، ويكلفه بأن يهمس به في أذن الطالب الثاني مرة واحدة، والطالب الثاني يهمس به في أذن الثالث، وهكذا كل طالب يسمع المثل من الذي يسبقه، ويهمس به في أذن الذي يليه مرة واحدة، ويكتب كل طالب ما همس به لصديقه، وفي النهاية يستعرضون التغيرات الطريفة التي طرأت على المثل أثناء تداوله فيما بينهم

لعبة الكلمة المفقودة، وهي لعبة تهدف إلى تدريب الطالب على تمييز المفردات وفهمها، وذلك بترك فراغات في المثل وتقديم مؤشرات للتعرف على الكلمات التي تملأ هذه الفراغات، وقد تتمثل هذه المؤشرات في صور، أو شرح للمعنى، أو مرادفات، أو كلمات متقاطعة

ولا يخفى أن هناك تفاوتًا بين الألعاب في مستوى إثرائها للكفايات اللغوية والتواصلية، بيد أن التنوع فيما بينها يضيف على التعلم جواً من المتعة، ويجعل الطلاب يندمجون أكثر في الموقف التعليمي؛ بسبب التفاعل مع تحدي اللعبة، والرغبة في التنافس والفوز (بابطين، 2019: 96-99)

الخاتمة:

يمكن إبراز أهم ما انتهى إليه البحث من نتائج فيما يلي:

1- الأمثال جزء أساسي من اللغة العربية، وأدبها، ومرآة عاكسة لثقافة العرب، وهي أيضاً جزء أساسي من لغة الحياة اليومية، ولها أبعاد تداولية وحجاجية تجعل لها أدواراً مهمة في العملية التربوية والتعليمية؛ لأنها تقرب الأفكار، وتوضح المفاهيم، وتساعد على فهم المواقف؛ ولذلك لا غنى عنها في أي محتوى دراسي لتعليم اللغة العربية

2- ينبغي دمج الأمثال في المادة اللغوية التي يدرسها الطالب، بحيث يتم توزيع الأمثال في الموضوعات التي تناسبها في المستوى والمحتوى- من أجل إثراء الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية للمتعلمين، وتطويرها

3- تمتاز الأمثال بخصائص تجعلها مادة تعليمية مهمة، تتمثل في إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه، وجودة الكناية، والسيرورة في شتى السياقات الاتصالية، والجرس الموسيقي الجذاب الممتع

4- تنبع أهمية الأمثال في تعليم اللغة العربية من كونها جزءاً مهماً من اللغة وأدبها وثقافتها، وهي تتيح لذاكرة المتعلم تثبيت الكلمات واستحضارها عند الحاجة إليها، وتساعد على فهم ثقافة العرب وأدبها، وتزوده بالقيم السامية، والخبرات

العميقة، وتعلمه فن الحياة تعليمًا مباشرًا، وتسهم في إثراء كفاياته اللغوية، والتواصلية، والحجاجية، بل والكفاية الأدبية في بعض الأحيان

5- عند مقارنة الأمثال من الناحية التعليمية يجب أن تكون بؤرة التركيز على ما للمثل- باعتباره مقولة لغوية- من فاعلية في تحقيق الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية للمتعلمين، وعلى هذا الأساس ينبغي أن يخضع اختيار الأمثال في إطارها التعليمي لمجموعة من المعايير التي تسهم في تحقيق الثمرة المرجوة من دراستها، منها: أن تكون الأمثال مناسبة لمستوى الدارسين، وأعمارهم، وتجاربهم، وأهداف دراستهم، واهتماماتهم، ومتطلباتهم، وأن تكون مستساغة لديهم تستجيب لدوافعهم، وتتطابق مع نوازعهم الإنسانية، وتدعوهم لأن يتفاعلوا معها، ولا تتصادم مع ثقافتهم، وأن يكون المثل مما يتردد استخدامه على نطاق واسع، وأن يكون المثل العربي الفصيح هو الأصل في اختيار الأمثال وتعليمها، وأن يختار المعلم الأمثال التي تناسب الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها

6- دور المعلم في تعليم الأمثال العربية للناطقين بغير العربية لا يقتصر على مجرد شرح معاني الأمثال، بل يتجاوز ذلك إلى تزويد الطلاب بالقدرة اللازمة لاستخدامها على نحو لائق، حسب المقامات والظروف المختلفة، ويمكنه- في سبيل ذلك- أن يستعين بعدة طرق، وإستراتيجيات منها: أن يقدم الأمثال مصحوبة بالصور والرسوم الإيضاحية، وأن يعرض مشاهدًا تمثيليًا للقصة المرتبطة بمورد المثل، وأن يؤلف قصصًا تحاكي المواقف التي تستدعي ذكر المثل، بحيث يجعل المتعلم يتعرض للمثل في سياقات شبه طبيعية، وأن يربط الأمثال بنصوص تعبر عن مضامينها، وأن يربط الأمثال العربية بالمواقف وأمثال الشعوب الأخرى من خلال التدريبات، وأن يدمج الأمثال في الألعاب اللغوية: كلعبة التمثيل الناطق، ولعبة التمثيل الصامت، ولعبة الهاتف الفاسد، ولعبة الكلمة المفقودة

المصادر والمراجع:

ابن سلام، أبو عبيد القاسم: الأمثال، تحقيق: عبد المجيد قطامش، دار المأمون للتراث، ط1، 1400هـ - 1980م

ابن عبد ربه، شهاب الدين العقد الفريد، بيروت- لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1404 هـ

أبو مصطفى، أيمن، الحجاج ووسائله البلاغية في النثر العربي القديم، القاهرة، دار النابغة، ط1، دت

أجداد، سيد إسماعيل حسيني: مكانة الأمثال في الأدب العربي، فصلية دراسات الأدب المعاصر، السنة الثالثة، العدد التاسع، 2011م

الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دمشق- بيروت، دار القلم، الدار الشامية، ط1، 1412.

- أعراب، حبيب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، عناصر استقصاء نظري، مجلة عالم الفكر، ع1، مج 30، سبتمبر - نوفمبر 2001م
- أحمد، تركي، حجاجية التشبيه عند النقاد العرب القدامى، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، مج32، ع132-133، 2014م
- بابطين، ياسر بن محمد: توظيف الأمثال السائرة في إثراء كفايات متعلمي العربية، مجلة الباحث، المجلد 10 العدد 4، 2019م
- بالي، إيمان، و بلخير، شهرزاد: الأبعاد التعليمية للمثل الشعبي في منطقة شلغوم العيد- دراسة ميدانية- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة، الجزائر، 2020م
- بوكرم، حنان، وعلوي، نسيم: أغراض الأفعال التوجيهية « زهر الأكم في الأمثال والحكم للحسن اليوسي » أنموذجًا، مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 2 ، 2021م
- الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة: محمود محمد شاكر، القاهرة، مطبعة المدني -جدة، دار المدني، د. ط، دت
- الجَوَجري، شمس الدين، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: نواف بن جزاء الحارثي، المدينة المنورة- المملكة العربية السعودية، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، ط1، 1423هـ -2004م
- جي هيون، كونغ: طرائق تدريس اللغة العربية للكوريين باستعمال الأمثال العربية، مجلة دراسات الشرق الأوسط، جامعة كوريا للدراسات الأجنبية، كوريا، عدد 31 - 2 ، 2010م
- الدجاوي، محمد علي عبد الواحد عوض ، حجاجية التشبيه في القصص القرآني، ضمن كتاب (الخطاب والدلالة- دراسات تطبيقية على الخطاب القصصي القرآني)، تحرير: محمود قدوم، IDEAL KÜLTÜR YAYINCILIK - İstanbul، سبتمبر، 2022م
- زرکوب، منصور: إشكاليه التكافؤ بين الأمثال العربية والفارسية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية المجلد 25، العدد 1، 1440هـ - 2018م
- الزمخشري: المستقصى في أمثال العرب، بيروت، دار الكتب العلمية ، ط2، 1987م.
- سليمان، أماني: الأمثال العربية القديمة دراسة أسلوبية سردية حضارية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 2004م
- السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، تحقيق: فؤاد علي منصور، بيروت- لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1418هـ -1998م
- الطبيبي، شرف الدين، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطبيبي

على الكشاف)، تحقيق: إِيَاد محمد الغوج، دبي، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط1، 1434هـ - 2013م

عبد الجواد، إِيَاد إبراهيم خليل: فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري والمؤجل في البلاغة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- العدد 33 (2)- حزيران، 2014م

عبد المجيد، جميل، البلاغة والاتصال، القاهرة، دار غريب ، 2000م.

عبد المجيد، جميل، مدخل إلى بلاغة الخطاب القضائي، ضمن كتاب (الحجاج مفهومه ومجالاته) دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة العربية ط1، ج1، عالم الكتب الحديث، إربد، 1431هـ

عزب، آلاء محمد: الخصائص الفنية للوصايا والحكم والأمثال عند حكام العرب قبل الإسلام، مجلة كلية الآداب- جامعة أسوان، أبريل 2022م
العسكري، أبو هلال: جمهرة الأمثال، بيروت، دار الفكر، د. ت.

عطية، محمود سعيد حميدة: المضامين العقدية في الأمثال العامية المصرية، المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد 81، يناير 2022.

العلوي، يحيى بن حمزة ، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العصرية - بيروت، ط1 ، 1423هـ

عمامرة، حنان إسماعيل ، و نزال، فوز سهيل: لغة المثل العربي- دراسة وصفية تحليلية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول، يناير 2014م

العمرى، فاطمة محمد: ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقارنة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012م

العمرى، محمد، البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، المغرب ، إفريقيا الشرق، 2005م

العمرى، محمد، في بلاغة الخطاب الإقناعي مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية الخطابة في القرن الأول نموذجًا ، ص 16، دار الثقافة، ط1، 1985.

العناتي، وليد: رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 23 (1)، 2009م

عونى، حامد، المنهاج الواضح للبلاغة، القاهرة، المكتبة الأزهرية للتراث، د. ط، د. ت.

غزال، فتيحة، وقراش، محمد: الآليات الحجاجية في مقامات بديع الزمان الهمذاني مقارنة تداولية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 14، العدد 1، 2022م

قاسم، محمد أحمد، و ديب، محيي الدين، علوم البلاغة «البديع والبيان والمعاني»،

طرابلس - لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2003م

قبيلات، نزار مسند، و العليمات، فاطمة محمد: نحو رؤية منهجية في تدريس النص الأدبي للناطقين بغير العربية، مجلة المنارة، المجلد 20، العدد 4، 2014م
قدوم، محمود، نحو النص ذي الجملة الواحدة: دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015.
القرالة: ساهر حمد مسلم: توظيف المثل في التقعيد اللغوي المقتضب للمبرد أنموذجاً، حوليات آداب عين شمس - المجلد 44 أبريل - يونيو 2016م
كشيك، منى: المضامين التربوية للأمثال السائدة في البيئة الدمشقية، دراسة وصفية تحليلية، مجلة جامعة دمشق- المجلد 30 - العدد الثاني 2014م
الكفوي، أبو البقاء، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقق: عدنان درويش - محمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة، د.ت
مامور، خليفة، وكرباع، علي: البعد التعليمي للمثل الشعبي الجزائري أمثال منطقة تبسة أنموذجاً، (2020) مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع مجلد 4، العدد 3، 2020م

المرآغي، أحمد بن مصطفى، علوم البلاغة «البيان، المعاني، البديع»، د. ش. د. ط. د. ت

مطير، سعاد بديع، وحسن، حوراء حامد، حاجية التشبيه عند البلاغيين والفلاسفة العرب حتى نهاية القرن الخامس للهجرة، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية (أبحاث اللغة العربية)، ج2، العدد 32، 2019-1-1م
معاش، سارة، و جبلي، نورة: الثقافة الحاجية في الأمثال الشعبية: المثل الجزائري أنموذجاً، مجلة المعيار، مجلد: 26 عدد: 63، 2022م
النويري، شهاب الدين: نهاية الأرب في فنون الأدب، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط1، 1423هـ

الهاشمي، أحمد بن إبراهيم، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، بيروت، المكتبة العصرية، د. ط. د. ت

اليوسي، نور الدين، زهر الأكم في الأمثال والحكم، تحقيق: محمد حجي ومحمد الأخضر، الدار البيضاء - المغرب، الشركة الجديدة - دار الثقافة، ط1، 1401 هـ - 1981م

التعلم التعاوني وفاعليته في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بشعبة اللغة العربية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الأمير سونكلا بتايلاند، فرع فطاني

إعداد: منى علي عثمان محمد

Mona Ali Osman Muhammad

جامعة الأمير سونكلا بتايلاند، فرع فطاني.

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا بتايلاند، فرع فطاني، مقارنة بالطريقة التقليدية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم اختبار لقياس مهارة التحدث، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، لكونه مناسباً لمثل هذه الدراسات. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أسلوب التعلم التعاوني أسلوب فعال في تنمية مهارة التحدث، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التدريس بالطريقة التقليدية والتدريس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها: ضرورة استخدام أسلوب التعلم التعاوني كأحد الأساليب الفعالة في تنمية مهارات اللغة العربية عامة، ومهارة التحدث بصفة خاصة، لدى متعلم العربية كلغة ثانية

الكلمات المفتاحية: الناطقون بغير العربية، التعلم التعاوني، مهارة التحدث، شعبة اللغة العربية

In the name of Allah, the Most Merciful, the Most Compassionate
Cooperative Learning and Its Effectiveness in Developing Speaking Skills among Non-Native Arabic Speaking Learners in the Arabic Language Department of the College of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus, Thailand.

Prepared by: Mona Ali Osman Muhammad*

Abstract:

This study aims to examine the effectiveness of Cooperative learning in developing speaking skills among non-native Arabic speaking learners in the Arabic Language department of the College of Humanities and Social

Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus, Thailand, compared to traditional methods. To achieve the objective of the study, a speaking skills test was designed, and the quasi-experimental approach was adopted as it is suitable for such studies. Among the most important findings of the study were that the Cooperative learning is an effective method in developing speaking skills. There were statistically significant differences between teaching using traditional methods and teaching using the Cooperative learning. The study concluded with several recommendations, including the necessity of using Cooperative learning as one of the effective methods in developing the Arabic language skills in general, and the speaking skills in particular, for the learners of Arabic language as a second language.

Keywords: Non-native Arabic speakers, cooperative learning, speaking skills, Arabic Language Department

مقدمة:

أمر الله سبحانه وتعالى عباده بالالتزام بالتعاون على أن يكون على البر والتقوى وليس على الإثم والعدوان: قال تعالى: «وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب» (سورة المائدة، الآية 2). كما أكدت السنة النبوية على أهمية التعاون في قوله (صلى الله عليه وسلم): «والله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه». (رواه مسلم). إذن التعاون موجود في فطرة الإنسان. بل هو ضرورة من ضرورات الحياة؛ لبقاء الأفراد وتكوين الجماعات للقيام بأعمال من شأنها أن تضمن للأفراد الحماية والاستمرار. هذا من الناحية العامة للتعاون، أما بالنسبة لاستخدامه في التعليم؛ فإنه أسلوب تدريسي مميز، يعتمد على التعاون؛ حيث يتم فيه التعلم عن طريق العمل ضمن مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويتعاون فيه أفراد المجموعة لإنجاز مهمة تعليمية ما. ويظهر فيه العمل الجماعي الذي يهدف إلى الوصول لتحقيق الأهداف المرجوة والمحددة مسبقاً ولقد أكدت الكثير من الدراسات أهمية التعلم التعاوني كأسلوب تدريسي يساعد على تحسين أداء الطلبة في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم، وكذلك يعمل على تنمية مهارات اللغة وتطوير المهارات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية شعبة اللغة العربية في مهارة التحدث نتيجة لاستخدام الطريقة التقليدية. وتسعى هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مهارة التحدث مقارنة بالطريقة التقليدية على

التمكن من مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية، بشعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، من خلال **الإجابة عن الأسئلة الآتية**

« ما مدى فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا بتايلاند، فرع فطاني، مقارنة بالطريقة التقليدية؟

« ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استخدام أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا؟

« ما مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

هدف الدراسة:

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا بتايلاند، فرع فطاني، مقارنة بالطريقة التقليدية

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أهمية أسلوب التعلم التعاوني وأثر استخدامه في تعلم مهارات اللغة عامة، ومهارة التحدث خاصة، ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة فيما يلي

الاستفادة من نتائج الدراسة في توظيف أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
من المتوقع أن تسهم في بناء مناهج لتعليم مهارة التحدث تبنى على أساليب جديدة تؤثر إيجاباً في تنمية وتطوير مهارة التحدث

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد عرفه (تيسير، محمد، 2021م) بأنه: تصميم يشبه إلى حد ما المنهج التجريبي، ولكنه يفتقر إلى المكون الرئيسي وهو التخصيص العشوائي. غالباً ما يشار إليها على أنها تجارب "غير مضبوطة أو مشتتة" لأنها تخالف رؤى الأصوليين التجريبيين). وترى الباحثة أنه ملائم مع طبيعة هذه الدراسة

مجتمع الدراسة والعينة والأداة:

المجتمع عبارة عن مجموعة من الأشياء، أو الأفراد، أو الوحدات، أو الأمكنة التي تكون المجتمع، والتي يمكن أخذ عينة ممثلة له أو مجموعة من العناصر المطلوب معرفة خصائصها. ومجتمع هذه الدراسة هو شعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكل، فطاني. أما عينة الدراسة فهي عينة مقصودة من طلاب وطالبات السنة الأولى والسنة الثانية بالشعبة، وقد بلغ عددهم الكلي (67). (28) طالبا و(39) طالبة، وقد كانت الأداة عبارة عن اختبار قبلي وبعدي لقياس مهارة التحدث لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، الناطقون بغير العربية، مهارة التحدث، شعبة اللغة العربية

الإطار النظري:

أولا: التعلم التعاوني، مفهومه وأهميته وأساسه:

بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني في أوائل الثمانينات من القرن الماضي، ويعود هذا الاهتمام إلى إمكانية استخدامه كبدل للتعلم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا عن التعاون فيما بينهم. وترتكز فلسفة التعلم التعاوني في أن الطلاب يفكرون معا بفاعلية أكثر من أن يعمل كل منهم بمفرده. كما أن لهذا الأسلوب من الأهمية في تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة، حيث يمتد أثر هذا إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع.

وقد حث فيلسوف التربية (جون دوي) على تكوين مجموعات صغيرة من الطلاب لحل المشكلات في الصف، ومن خلال التفاعل بين الطلاب، يمكن أن يتعلموا مهارات التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية. وقد ذكر جابر عبد العزيز نقلا عن جونسون «أنك تتعلم أفضل تعلم حينما تندمج شخصا في خبرة المتعلم؛ بحيث يكون عليك أن تكتشف المعرفة بنفسك». وبهذا فقد توالى الجهود وتطور التعلم التعاوني وانتشر في كثير من البلدان وتعالى الصيحات التي تنادي بالتعاون. ولا سيما في العصر الحديث؛ فمنهم من يقول إن التفكير بعقلين أفضل من التفكير بعقل واحد، وآخر يقول: الكلمة التي تصف المجتمع بشكل أفضل من أي كلمة أخرى هي كلمة التعاون. (سعيد غني نوري، 2019، 1).

تعريف التعلم التعاوني:

له عدة تعريفات، اختلفت ألفاظها وتعددت معانيها؛ عرفه السعدني بقوله: «طريقة للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من تلاميذ ذوي مستويات مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بين 2-7 أفراد يعملون معا باستقلالية

تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشدا وموجها». (صالح محجوب، 2014، 73). وعرفه كارفيلد جونسون (1993) بأنه «نشاط يتضمن مجموعة صغيرة من المتعلمين الذين يعملون معا لحل مشكلة أو إتمام مهمة أو تحقيق هدف عام». كذلك عرفه محمد محمود الحيلة (1999) بأنه «إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعليم على وفق أدوار واضحة ومحددة مع التأكد على أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية». (سعيد غني نوري، 2019، 3).

ونقلا عن (شائع سعود الشائع، 2007، 3) عرفه الكندري: «أنه مجموعة من التفاعلات في الموقف التعليمي / التعليمي، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم؛ من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية، بحيث يعد مسؤولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم الآخرين»

أهمية وفوائد التعلم التعاوني:

ترجع أهميته في كونه يساعد على زيادة مساحة تساؤلات المتعلمين، مناقشة الأفكار، تصحيح الأخطاء، تعلم الإنصات، والاستماع باهتمام للآخرين للتعلم التعاوني العديد من الفوائد وبخاصة على المتعلم، ذكر منها (سيد، والجمال، 2012، 315) ما يلي

- « ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب وزيادة القدرة على التذكر.
- « يحسن قدرات التفكير عند الطلاب.
- « يزيد الحافز الذاتي نحو التعلم، ويحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج والتعلم والمعلم.
- « ينمي علاقات إيجابية بين الطلاب.
- « يزيد من ثقة الطالب بذاته.
- « ينمي روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.
- « إكساب الطلاب مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
- « يربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم.
- « يكسب الطالب مهارات التعلم الذاتي وتعليم الآخرين ومساعدتهم.
- « يشعر جميع الطلاب بأنهم شركاء في النجاح.
- « يتيح فرصة عرض وجهات نظر مختلفة من الطلاب تجاه موضوع معين.
- « يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

أسس التعلم التعاوني:

لكي يكون التعلم التعاوني عملاً ناجحاً؛ فإنه لا بد أن يتضمن الدرس جميع عناصر التعلم التعاوني، والتي حددها (الشايغ، 2007، 3) نقلاً عن جونسون وآخرون (1995) بالآتي:

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمكن بناؤه بشكل ناجح عندما يدرك أعضاء المجموعة أنهم مرتبطون مع بعضهم بعضاً بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجح جميعاً، وإذا فشل فشلوا جميعاً. ومن هنا تدرك المجموعة أن جهد كل فرد لا يفيد فحسب، بل يفيد جميع أعضاء المجموعة وفي نفس الوقت يمثل أساس التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي، فلن يكون هناك تعاون.

2- المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية: هناك مستويان من مستويات المسؤولية التي يجب أن تبنى في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو التالي « المجموعة يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها. »
« كل عضو من أعضاء المجموعة يجب أن يكون مسؤولاً عن الاسهام بنصيبه في العمل.

فالمسؤولية الفردية تتم من خلال تقييم المجموعة لأدائها لكل طالب، وتعداد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة إضافية أو دعم أو تشجيع لإنهاء المهمة، فهذا هو الهدف الأسمى لمفهوم التعلم، بمعنى أن الطلاب يتعلمون معاً لكي يتمكنوا فيم بعد من تقديم أداء أفضل منفردين.

3_ التفاعل المعزز وجهاً لوجه: يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً، وذلك بالاشتراك في استخدام المصادر وتقديم المساعدة والدعم والتشجيع على الجهود التي يبذلها كل واحد منهم، فعن طريق المجموعات الصغيرة يكون الطالب وجهاً لوجه أمام زميله في داخل المجموعة الصغيرة.

4- تعليم الطلاب المهارات الجماعية والشخصية المطلوبة: من خلال تكوين المجموعات الصغيرة داخل الفصل من أجل استخدام التعلم التعاوني يجب أن يتعلم الأعضاء مهارات القيادة، واتخاذ القرارات، وبناء الثقة والتواصل، وإدارة الصراع بطريقة هادفة تماماً ليتعلم المهارات التعليمية، وبما أن التعاون والصراع متلازمان؛ فإن الإجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل بناء تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للنجاح الدائم للمجموعات التعليمية التعاونية.

5- معالجة عمل المجموعة: تعتبر الخطوة الأخيرة في تقويم عمل المجموعة، ومدى تحقيق أهدافها، ومتى حافظتها على علاقات عمل فاعلة بين أفرادها. إن المجموعات بحاجة إلى بيان تصرفات الأعضاء المفيدة لاتخاذ القرارات حول التصرفات التي يجب أن تستمر، وتلك التي يجب أن يتم تعديلها؛ إذ أن التطور لعملية التعلم

ينتج عن التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضاء معا، وكيفية إثراء فاعلية عمل المجموعات

دور المعلم في التعلم التعاوني:

يعتمد نجاح التعلم التعاوني على مهارة المعلم في التعامل مع المجموعات والطلبة في العمل التعاوني؛ بحيث يكونون أكثر مشاركة واستعدادا للعمل. ويحدد دور المعلم في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو الآتي، كما بينها (الغرنوسي، 85-86)

1_ تحديد الأهداف التعليمية.

2- شرح المهمة وبيان الهدف للطلاب.

3_ يضع الطلاب في مجموعات تعليمية، ويبين دور كل عضو فيها.

4_ تفقد فاعلية الطلبة أثناء تنفيذ المهمات التعليمية؛ للتأكد من استخدامهم اللغة الهدف، وأن كل عضو في المجموعة يقدم ما عنده.

5_ التدخل لتقديم المساعدة لأداء عمل أو الإجابة عن أسئلة الطلبة، وتحسين مهاراتهم الشخصية ومهارات المجموعة الصغيرة

6_ تقويم تحصيل الطلبة، ومساعدتهم في مناقشة مدى تقدمهم في تعاونهم معا

7_ أن يعمل باستمرار وبثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات، مهارة حياتية قيمة للطلبة

أما الطالب فدوره عظيم؛ إذ تقع على كاهله مهمات تعليمية، ومهارات تعاونية ينبغي أن يسيطر عليها حتى يمكنه المشاركة بفاعلية مع مجموعته. حدد (التنقاري، 2014، 80) أدوار الطالب فيما يلي

أ_ القائد: مسؤول عن إدارة النقاش، والتأكد من مشاركة الجميع، وأن الفرص تم توزيعها على الجميع، وكل فرد قدم رأيه مسنودا بالأدلة والبراهين

ب_ المسجل: مسؤول عن تسجيل المناقشات، وكتابة تقرير في نهاية الجلسة؛ ليتم التقييم على ضوءه

ج_ مقدم التقرير: يمثل مجموعته في تقديم ما توصلوا إليه من معلومات بتلخيصها، ثم تقديمها شفاهة في الفصل

هـ_ ضابط الوقت: تلخص مهمته في التأكد من أن المناقشات تتم داخل الحيز الزمني المحدد لها

و_ المتأكد من الفهم: ومهمته أن جميع الأعضاء يستطيعون شرح الإجابة شرحا وافيا

ز_ مدير المواد التعليمية: يعمل بوصفه منسقا للمجموعة.

مهارة التحدث: مفهومها وأهميتها وأهدافها:

مفهوم مهارة التحدث أو الكلام:

الكلام في أصل اللغة عبارة عن أصوات، وفي الاصطلاح هو: الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من رأي، أو فكرة، أو خاطرة، أو مشاعر أو نحو ذلك مع صحة التعبير وسلامة الأداء

والتحدث هو مهارة إنتاجية: تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعد على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث (الناقة، 1985، 153). وأضافت (منى اللبودي، 2003، 10) التحدث مهارة من المهارات الأربع؛ هو فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والآراء، من شخص إلى آخرين، نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول، والفهم، والتفاعل، والاستجابة.

أهمية تعليم مهارة التحدث:

تظهر أهمية تعليم الكلام في اللغة الأجنبية من أهمية الكلام ذاته في اللغة، وتعتبر مهارة الكلام جزءا رئيسا في منهج تعليم اللغة الأجنبية، ويعتبره القائلون على هذا الميدان من أهم أهداف تعليم لغة أجنبية؛ ذلك لأنه يمثل في الغالب الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة (الناقة وطعيمة، 2003، 125)

وسائل تنمية مهارة الكلام:

- 1- إفساح المجال لمكتسب اللغة ليبر عن ذاته بحرية تامة، وتعويده على الجرأة.
 - 2- تزويد المكتسب للغة بالمعارف الضرورية، وتوفير وسائل الاطلاع له.
 - 3- تنمية أسلوب الحوار؛ وذلك بإثارة القضايا، وتعويد المكتسب على عدم الاستسلام لكل ما يقال له، بل لا بد من المناقشة والتحليل
 - 4- البعد عن التلقين والإلقاء يجعل المكتسب محورا للعملية التعليمية، وإشراكه في المناقشة باستمرار
 - 5- العمل على التخطيط لعملية التحدث والبعد عن الارتجال الذي يكون أقرب إلى ردود الفعل المتسارعة
 - 6- تعويد المكتسب على الشعور بالثقة والارتياح أثناء الحديث، واحترام رأي الآخرين.
- هناك بعض الأساليب والمهارات المستخدمة في العملية التعليمية لتنمية وتطوير مهارة التحدث، كما لخصها (أبوسعيد، مصطفى بن حمد، 2017م،) فيم يلي:

المحادثة الموجهة:

وهي أسلوب للتدريب الشفهي المضبوط يستخدم في تعليم اللغة، ويتم فيه اقتراح التعبير أو الكلام الذي يقوله كل طالب مشارك في المحادثة؛ لتنتقل المحادثة بسلسلة بين الأطراف من خلال سلسلة مخططة من التعبيرات المألوفة، فالمحادثة

الموجهة هي نوع من الحوار المخطط والمقصود يستهدف التدريب على مهارات التعبير الشفهي في المواقف الحوارية المختلفة، ويكون تحت إشراف المعلم بحيث يحدد لكل طرف من الأطراف المحادثة الدور الذي يؤديه في المحادثة، وماذا عليه أن يقول

الألعاب اللغوية:

هناك كثير من الألعاب اللغوية التي تعتمد على الحوار، منها ما يمارس في الحياة اليومية بغرض التسلية والمرح، ومنها ما يتخذ وسيلة لتعليم فنون اللغة، وخاصة التعبير الشفهي. ويتطلب هذا النوع من الألعاب مشاركة مجموعة من الأفراد بحسب قواعد كل لعبة، ويكون لكل مشارك دور محدود يؤديه

ومن الوسائل التعليمية لتنمية مهارة التحدث هي الألعاب اللغوية، فالألعاب اللغوية من أفضل الوسائل التي تساعد كثيرا من الدارسين على مواصلة تلك الجهود ومساندتها، والتخفيف من رتابة الدروس وجفافها، تساعد الألعاب المعلم على إنشاء نصوص تكون اللغة فيها نافعة وذات معنى، وتولد لدى الدارسين الرغبة في المشاركة والإسهام، ولكي يتم لهم ذلك لا بد أن يفهم ما يقوله أو يكتبه الآخرون، ولا بد أيضاً أن يتكلموا ويكتبوا لكي يعبروا عن وجهات نظرهم، وهكذا فإن معنى اللغة التي يسمعونها ويقرؤونها ويتكلمون بها ويكتبون بها ستكون أوفر حيوية وأعمق خبرة وأيسر تذكراً فالناس يتعلمون اللغة بالاستخدام، وغالبا ما يكون التركيز على المشاهدة في بدء برامج تعليم اللغة، ويستمر النشاط الشفهي أو الحديث بعد ذلك حتى نهاية الدراسة، ولن يتأتى للدارس إتقان هذا الجانب المهم من دراسة اللغة إلا بالتدريب المتواصل والتكرار المستمر لأنماط اللغة، ولا يتم له السيطرة عليها إلا بعد فترة معقولة تبعا لخطة المقرر الدراسي، وإذا كان الكلام خاليا من الروح فلن يحقق بالطبع أية فائدة، ولكي يكون كلامنا ذا معنى فلا بد أن يكون له مضمون مفهوم ومحتوى هادف ومتى كان النشاط الرئيسي للدرس شفهيًا، يجدر عندئذ التحدث عن الأشياء المحسوسة التي يمكن لمسها وتحريكها، وعن الأحداث والوقائع التي يمكن سماعها أو رؤيتها، سواء في الحقيقة أم في الصور، وينبغي كذلك العناية بتخطيط ما سنقدمه للدارسين، واختيار ما سنعلمه وندرّب عليه من تلك الأنماط اللغوية الضرورية، وسلوك أفضل السبل التي سندرس بواسطتها المادة اللغوية وللاستفادة من الألعاب اللغوية في هذا المجال من تدريس اللغة، بديل عن التكرار الممل، وتخفيف من رتابة الدروس، وتوفير لفرص عديدة للاستماع والكلام في مواقف حية وممتعة، تجعل الدارسين أكثر تفاعلا مع ما يدرسونه، وأشدّ تجاوبا لهذا النوع من النشاط

المناقشة:

وتتضمن الحوارات هدفاً محدداً ومعروفاً للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون الرأي حول موضوع أو مشكلة معينة، ويتعاونون في إيجاد حل أو إجابة أو قرار بشأنها، وتتطلب المناقشة تسجيلاً للأفكار التي تطرح، والربط بينها للوصول إلى حلٍ مرضٍ

استراتيجية المجموعات الصغيرة، (أسلوب التعلم التعاوني):

هي مجموعة من الطرق التي اقترحها خبراء المناهج وطرق التدريس في محاولة لتطوير الدور التقليدي للمعلم كوعاء للمعرفة، والمصدر الوحيد للسلطة داخل الفصل، ليصبح ميسراً للتعلم ومشاركاً لتلاميذه في الأنشطة الصفية من خلال تفويضهم بعض السلطة داخل الصف، تناسب طرق المجموعات الصغيرة المواقف التي تتطلب زيادة التفاعل اللفظي بين الطلاب والمعلم، والطلاب مع بعضهم داخل الفصل وتنمية روح المسؤولية والاستقلالية في التعلم، كما تساعد هذه الطريقة في تحسين مهارة التحدث والنطق والتفكير، وتضفي مناخاً من التلقائية وممارسة الضبط غير المباشر على أنشطة الطلاب داخل الفصل، كذلك تتيح هذه الطريقة الفرصة للطلاب كي يبحثوا ويقوّموا ويتوصلوا لرأي شخصي فهي تعلمهم مهارة التفكير الناقد أيضاً

وترى (حسين، منى كمال، 2021م، 137) أن هناك كثيراً من استراتيجيات التعلم النشط التي تناسب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذكرت أن أسلوب التعلم التعاوني يلعب دوراً كبيراً في تمكين الطلبة الناطقين بغير العربية من مهارات اللغة العربية: بحيث يقوم الطلبة بالنشاط جماعياً لتحقيق هدف مشترك، ويجب على المعلم أن يقوم بدوره أثناء تنفيذه لهذا الأسلوب القائم على العمل الجماعي، والتنقل بين المجموعات ومتابعة عملها بطريقة تعاونية كاملة، والعمل بروح الفريق الواحد بطريقة إيجابية. وهذا الأسلوب يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم؛ فالطالب المتمكن يعين زملاءه الضعاف؛ فيندمجون معهم ويمارسون اللغة بدون خوف أو خجل، فالطالب يتعلم من زميله أكثر من معلمه؛ كما يشير إلى ذلك بعض التربويين.

وهناك **توجيهات عامة** قد تساهم مساهمة فاعلة في تطوير تعليم مهارة التحدث في العربية كلغة ثانية، ملخصة في النقاط التالية كما وضحتها (طعيمة، 1989، 160)

« تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام: وهذا يعني أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه، أن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعاً. من هنا تقاس كفاءة المعلم في درس الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث، وليس بكثرة كلامه واستثارته بالحديث.

« أن يعبر الطالب عن خبرة: يقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بشيء ليس لديهم علم به، ينبغي أن يتعلم الطالب أن لديه شيء

يتحدث عنه. ومن العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف؛ إذ أن هذا يعطل فهمه، وقد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه. «
التدريب على توجيه الاستماع: ليس الكلام نشاطا آليا يردد فيه الطالب عبارات معينة وقت ما يراد منه الكلام؛ بل الكلام نشاط عقلي مركب، إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها، والقدرة على التعرف على التراكيب وكيف أن اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى.

« عدم المقاطعة وكثرة التصحيح: من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث وإحباطا له أن يقاطعه الآخرون. وإذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغتهم الأولى؛ فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية. إن لديهم من العجز في اللغة ما يعيقهم عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل، ولعل ما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم، ويرتبط بهذا أيضا ألا يلح المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب.

« مستوى التوقعات: من المعلمين من تزيد توقعاته عن الإمكانيات الحقيقية للطلاب، فيظل يراجع الطالب، ويستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات. إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبي خاصة إن تعلم العربية وهو كبير يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة التحدث، وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات الثانية. وعلى المعلم إذن أن يقدر ذلك وأن يكون واقعيًا، وأن يميز بين مستوى الكلام الذي يصدر عن الناطقين بالعربية وذلك الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى.

« التدرج: ينطبق مبدأ التدرج هنا أيضا، فالتحدث كما قلنا مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل، وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة، أو عشية وضحاها. إنها عملية تستغرق وقتا وتتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم، وعليه أن يهيئ من مواقف الكلام ما يناسب مع كل مستويات الدارسين كالآتي:

أ-المستوى المبتدئ: يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجب عنها الطلاب، ومن خلال هذه الإجابة يتعلم الطلاب كيفية انتقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار. والأفضل أن يرتب المعلم هذه الأسئلة بالشكل الذي يصل بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل. ومن المواقف أيضا بالإجابة عن التدريبات الشفهية، وحفظ بعض الحوارات، والإجابة الشفهية عن أسئلة مرتبطة بنص قرأه.

ب-المستوى المتوسط: يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالها مهارة التحدث. من هذه المواقف: لعب الدور وإدارة الاجتماعات، والمناقشة الثنائية، ووصف الأحداث التي قابلت الطلاب، وإعادة رواية الأخبار التي سمعوها من التلفاز والإذاعة، والإخبار عن محادثة هاتفية جرت، وغيرها

ج-المستوى المتقدم: وهنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبهم، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة، أو يلقون خطبة، أو يديرون المناظرة، أو يلقون حوارا في تمثيلية، أو غير ذلك من مواقف. المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين، وكذلك اهتمامهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث « قيمة الموضوع: تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم؛ حيث أن الفرصة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع واضحا ومحددا. ويفضل أن يطرح على الطلاب ي كل مرة موضوعا أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم، فيتحدثون عما يعرفون.

إجراءات الدراسة:

تمهيد:

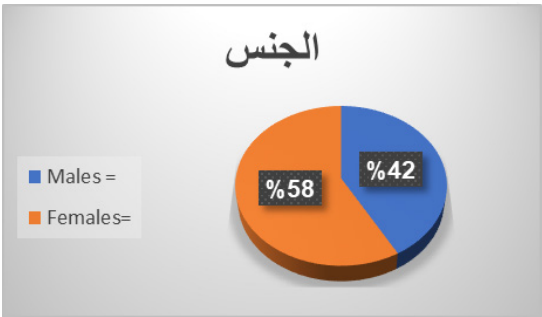
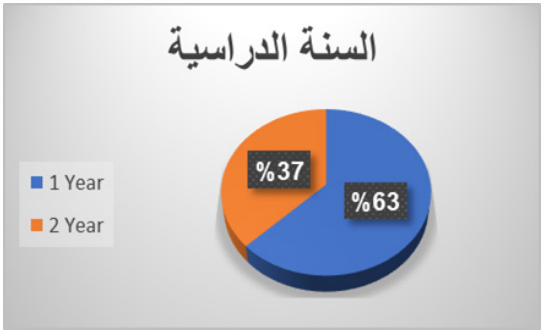
إجراءات الدراسة هي العنصر المهم في الدراسة؛ إذ عبرها يتم حل مشكلة الدراسة، والتوصل إلى أفضل النتائج والمقترحات وتحقيق أهداف الدراسة. ولإجراءات الدراسة طرق علمية ومنهجية يجب اتباعها، وهذا الجزء يشتمل على وصف إجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة، ويتضمن منهج الدراسة، وحدود الدراسة، ومجتمع الدراسة، وكيفية اختيار العينة ووصفها بالإضافة إلى ذلك أدوات الدراسة ووصفها ومعرفة صدقها وثباتها وإجراءات تطبيق الدراسة، وختم هذا الجزء بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ثم عرض النتائج والتوصيات والمقترحات منهج الدراسة: اتبعت الباحثة هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد عرفه (تيسير، محمد، 2021م) بأنه: (تصميم يشبه إلى حد ما المنهج التجريبي، ولكنه يفتقر إلى المكون الرئيسي وهو التخصيص العشوائي. غالبًا ما يشار إليها على أنها تجارب "غير مضبوطة أو مشتتة" لأنها تخالف رؤى الأصوليين التجريبيين). وترى الباحثة أنه ملائم مع طبيعة هذه الدراسة

حدود الدراسة: الحدود البشرية: عينة مقصودة من طلبة شعبة اللغة العربية، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة الأمير سونكلا، فرع فطاني، بتايلاند الحدود المكانية: شعبة اللغة العربية، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة الأمير سونكلا، فرع فطاني، بتايلاند

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2032-2024م

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة شعبة اللغة العربية، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني، تايلاند. أما عينة الدراسة فهي عينة مقصودة؛ فقد تم اختيار طلبة السنة الأولى والسنة الثانية؛ وقد بلغ عدد طلبة السنة الأولى (42) طالبا وطالبة بنسبة 63%، وطلبة السنة الثانية (25) طالبا وطالبة بنسبة 37%، حيث بلغ عددهم الكلي (67)، منهم: (28) طالبا بنسبة 42% و (39) طالبة بنسبة 58%. والجدول والأشكال البيانية التالية تبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	النوع	المجموع	النسبة المئوية
السنة الدراسية	السنة الأولى	42	63%
	السنة الثانية	25	37%
الجنس	ذكر	28	42%
	أنثى	39	58%



أداة الدراسة:

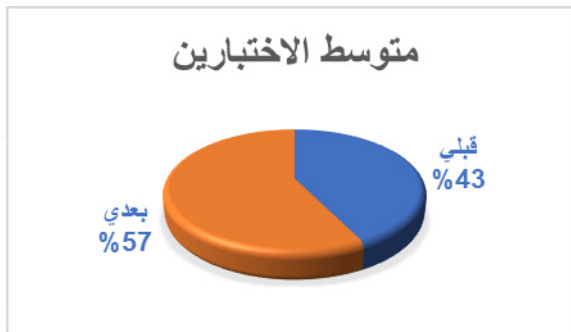
تم تصميم اختبار لقياس مهارة التحدث لدى عينة الدراسة، وقد تم تحكيمة من قبل بعض أساتذة الشعبة، ومن ثم قامت الباحثة ببعض التغييرات والتعديلات اللازمة. وتم تطبيق الاختبار على الطلبة قبل إجراء تجربة استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعليم مهارة التحدث، وبعد إجراء تجربة التعلم التعاوني في تعليمهم مهارة التحدث؛ لمعرفة مدى فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مهارة التحدث وما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استخدام أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشعبة اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا؟

توصلت الباحثة بعد تطبيق الاختبار على العينة إلى النتائج التالية والتي بينها الشكل البياني، الآتي، وفيه يظهر متوسط الاختبار للسنة الأولى والسنة الثانية



يبين الشكل البياني أعلاه نسبة متوسط نتيجة اختبار السنتين؛ حيث كانت نسبة المتوسط الحسابي لنتيجة اختبار السنة الأولى (7.261905) بنسبة مئوية قدرها 49%، بينما كانت نسبة المتوسط الحسابي لنتيجة اختبار السنة الثانية (7.68) بنسبة مئوية قدرها 51%. ويلاحظ من نتائج التحليل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية

أما الشكل البياني الآتي، فإنه يوضح متوسط نتيجة الاختبارين، القبلي والبعدى:

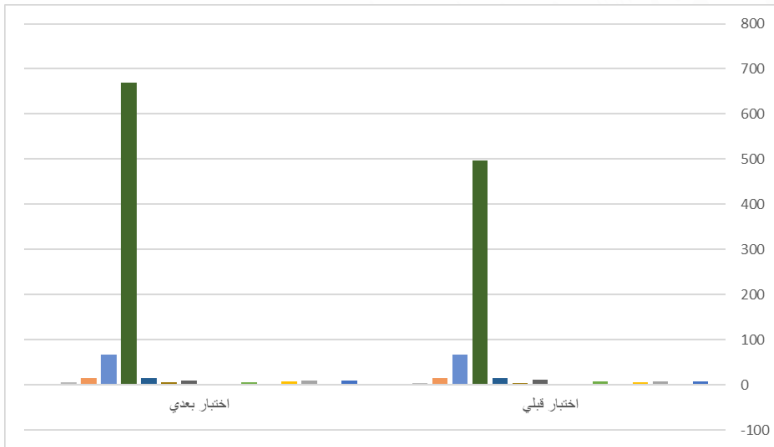


الشكل أعلاه يوضح متوسطة نتيجة الاختبار القبلي وهي بنسبة 43 %، أما متوسط نتيجة الاختبار البعدي فهي بنسبة 57%؛ حيث تمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي مع نتائج الاختبار البعدي، وقد لاحظت الباحثة من خلال نتائج التحليل أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين؛ وهذا يشير إلى الفرق بين تدريس مهارة المحادثة بالطريقة التقليدية وأسلوب التعلم التعاوني؛ وبمراجعة المتوسط الحسابي للمجموعتين يتضح أن الفرق كانت لصالح الاختبار البعدي؛ والذي كان تقويماً للطلبة بعد استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعليم مهارة المحادثة؛ حيث كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (9.985075)، بينما كان المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (7.41791)

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكدته كثير من الدراسات السابقة والبحوث الخاصة بفاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التدريس، وخاصة تدريس اللغات الأجنبية. وقد توقعت الباحثة هذه النتيجة لما لمستته من تجاوب وتعاون بين الطلبة أثناء استخدام هذا الأسلوب في الفصل وتقدم بعض الطلبة في مهارة التحدث، وكسر حاجز الخوف بالاعتماد على التحدث عن طريق المجموعة أو اللعب أو أداء الأدوار وهذه الأنشطة تمنحهم مزيداً من الثقة والقدرة على التواصل مع الآخرين

وترى الباحثة من خلال الاطلاع على كثير من البحوث والدراسات التي تؤكد على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغير العربية؛ أهمية استخدام هذا الأسلوب لما له من أثر فعال في تنمية وتطوير مهارة التحدث لدى الطلاب، أضف إلى ذلك أن أسلوب التعلم التعاوني يعتمد على ربط التعلم بالعمل الجماعي، والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، ويساعد على تحفيز الطلاب وزيادة مستوى اندماجهم في الدروس، وينمي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم ويطور المهارات الاجتماعية لديهم، ويساعد على تنمية وتطوير المهارات اللغوية للغة الهدف.

وتظهر جميع المتغيرات في الشكل البياني التالي؛ حيث توضح مستوى الثقة (95.0%). أما الانحراف المعياري للاختبار القبلي فهو (2.703249) وللاختبار البعدي فهو (2.412448). أما المتوسط للقبلي (7) وللبعدي (10). ونلاحظ أن الخطأ القياسي للاختبار القبلي هو (0.330254) وللاختبار البعدي هو (0.295827)؛ وفي كل ذلك إشارة واضحة لنجاح تجربة استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا لا يعني أن أسلوب التعلم التعاوني هو الطريقة المثلى في تدريس مهارة المحادثة لمتعلم اللغة الهدف؛ بل يجب علينا أن ننوع وننتقي ما يناسب المتعلم والمنهج الذي نعلمه له؛ فهناك عدة طرق ووسائل لتعليم مهارة المحادثة، ولكل طريقة مميزاتا وعيوبها؛ إذ من الممكن اتباع أكثر من أسلوب واحد في الدرس الواحد.



اختبار بعدي	اختبار قبلي	متغيرات	
9.985075	7.41791	Mean	دني
0.295827	0.330254	Standard Error	خطأ قياسي
10	7	Median	متوسط
8	5	Mode	طريقة
2.421448	2.703249	Standard Deviation	الانحراف المعياري
5.86341	7.307553	Sample Variance	تباين العينة
-0.91659	-0.7559	Kurtosis	كورتوسيس
-0.02164	0.517401	Skewness	الانحراف
9	11	Range	نطاق
5	3	Minimum	الحد الادني
14	14	Maximum	الحد الاقصي
669	497	Sum	مجموع
67	67	Count	عد
14	14	Largest(1)	أكبر(1)
5	3	Smallest(1)	الأصغر(1)
0.590638	0.659374	Confidence Level(95.0%)	مستوى الثقة (95.0%)

نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسة:

- « من خلال البحث، والتحليل أعلاه توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- « أن أسلوب التعلم التعاوني له دور فعال وأثر إيجابي في رفع مستوى مهارة التحدث لدى طلبة شعبة اللغة العربية، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التدريس بالطريقة التقليدية والتدريس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني؛ حيث تطورت مهارة الطلاب في التحدث بعد استخدام أسلوب التعلم التعاوني.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية.
- « البعد عن التلقين واللغة الوسيطة؛ من أهم الوسائل لتنمية مهارة التحدث.
- « يحقق أسلوب التعلم التعاوني فوائد جمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغير العربية؛ فهو يزيد الدافعية نحو التعلم، ويعزز ثقة الطالب بذاته، والتذكر لفترة أطول، فضلا عن اكتساب الطالب مهارات تعاونية واجتماعية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

- في ضوء النتائج السابقة، تقدم الباحثة بعض التوصيات والمقترحات التي ترى أنها سوف تسهم في تطوير مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية
- « ضرورة استخدام أسلوب التعلم التعاوني كأحد الأساليب الفعالة في تنمية مهارات اللغة العربية عامة، ومهارة التحدث بصفة خاصة، لدى متعلم العربية كلغة ثانية.
- « تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم - تحت إشراف معلمهم - بممارسة التحدث باللغة العربية داخل وخارج الصف بدون خوف.
- « تصميم مناهج تعليم التحدث بحيث تتضمن قدرا من الأنشطة الصفية الجماعية التي تتيح للطلاب التفاعل مع بعضهم البعض وتنمي لديهم مهارة التحدث.
- « زيادة عدد الساعات التدريسية لمهارات اللغة العربية، وخلق بيئة عربية مصطنعة خارج صفوف تعليم اللغة العربية، بشعبة اللغة العربية، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمير سونكلا بتايلاند، فرع فطاني.

المصادر والمراجع:

أولا/ المصادر:

القرآن الكريم والسنة النبوية.

ثانيا/ المراجع العربية:

- « اللبودي، منى إبراهيم، استراتيجياته وأساليب تعليمه، القاهرة، 2003.
- « النافقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى، 1985.
- « النافقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، 2003.
- « سيد، أسامة محمد، والجمال، عباس حلمي، أساليب التعليم والتعلم النشط، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2012م.
- « عنقاوي، حنان عبد الله، التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية، 2010.
- « طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، أيسيسكو، 1989.

ثالثا/ المجلات والدوريات:

- « حسين، منى كمال عبد الله، الدور التربوي لبعض استراتيجيات التعلم النشط، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، المجلد الرابع، العدد 14، 2021م.

المراجع الإلكترونية:

- « التنقاري، صالح محبوب محمد، 2014م، التعلم التعاوني: أسسه واستراتيجياته وتوجيهات لتطبيقه في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، تم الطلاع عليه في 15/8/2023م، نسخة الكترونية، رابط الموقع:
- « <https://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/JLLS/article/view/168>
- « العرنوسي، ضياء عويد، التعلم التعاوني، (بدون تاريخ نشر)، تم الاطلاع عليه في 18/8/2023م، نسخة الكترونية، رابط الموقع: uobabylon.edu.iq

« أمبوسعيدي، مصطفى بن حمد، (26/3/2017م) مهارة التحدث وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تم الاطلاع عليه في 18/8/2023م، نسخة الكترونية، رابط الموقع:

« <https://alwatan.com/details/182187>

« تيسير، محمد، (20/11/2021م)، أسس المنهج شبه التجريبي، تم الاطلاع عليه في 5/9/2023م، نسخة الكترونية، رابط الموقع:

« [/https://blog.ajsrp.com](https://blog.ajsrp.com)

« شايح، سعود الشايح، 2007م، أسلوب التعلم التعاوني ودوره في تحفيز الفهم القرائي لمادة اللغة العربية، دراسة تجريبية، جامعة الكويت، تم الاطلاع عليه في 18/8/2023م، نسخة الكترونية، رابط الموقع:

« [/https://www.scribd.com/document](https://www.scribd.com/document)

« نوري، سعيد غني، (2/8/2019م)، استراتيجيات التعلم التعاوني، تم الاطلاع عليه في 15/8/2023م، نسخة الكترونية، رابط الموقع:

« https://www.researchgate.net/publication/334899715_astratyjyat_altlm_altawny_ad_syd_ghny_nwry

كيفية بناء دورة في التعليم الإلكتروني للغة العربية لغير الناطقين بها

How to build an e-learning course for Arabic language
for non- native speakers

د.نجمة زقور

أ.د.نؤارة بوعيداد

جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية - الجزائر
n.zegrou@univ-setif2.dz

جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية - الجزائر
nouara.bouayad@univ-bejaia.
dz

الملخص

التعليم الإلكتروني شكل من أشكال التعليم عن بعد، فهو من أحد الوسائل التعليمية الحديثة التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية لإتاحة المعرفة للموجودين خارج القاعات الدراسية وإيصال المعلومات بأسرع وقت وأقل تكلفة. نأمل من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على كيفية بناء دورة في تدريس اللغة العربية إلكترونياً لغير الناطقين بها وفق الخطوات المتبعة في مقترح «الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية» معتمدين في ذلك نظام الوحدات والمقاطع لمختلف المستويات، التي ينبغي التركيز عليها في الدرس الرقمي عبر منصة إلكترونية

Abstract

Elearning is a form of distance education, it is one of the modern educational methods that rely on electronic media to provide knowledge to those outside the classrooms and to deliver information as quickly and cheaply as possible. Through this study, we hope to focus on how to build a course in teaching the Arabic language electronically to non-native speakers according to the steps followed by the common European framework for teaching and learning foreign languages, we adopt a system of units and syllabs for different levels, that should be focused on in the digital lesson via an electronic platform.

تتنوع وتتباين طرائق التعليم وأساليبه في تعليم اللغات وتعلمها، وذلك وفق البلدان والأمم المتعددة، وأبعد من ذلك يكون هذا التباين حسب اللغة المدرسة والجمهور المستهدف، والسبب في ذلك يعود إلى عدم التنسيق من جهة، ومن جهة أخرى التصرف في إعداد المحتويات وتحديد الطرائق باختلاف الهيئات والمؤسسات التعليمية للغات الأجنبية بشكل خاص، لأنه لم يكن هناك إجماع حول صياغتها، وفي بعض الحالات توضع بطريقة عشوائية دون مراعاة لأدنى تراتبية للمعلومات والمعارف المقدمة. لكن الملفت للانتباه في الآونة الأخيرة ما نلمسه من مؤثرات ومعطيات العولمة والمعلوماتية والتكنولوجية، فلم يبق الإشكال منحصرًا في طرائق التدريس، بل إننا ندرك أنه لأجل تقديم محتوى دراسي معين يتطلب ذلك عدة شروط، منها ما يتعلق بالمعلم والمتعلم، ومنها ما يرتبط بكيفية تنظيم المعرفة وتقديمها، بالإضافة إلى إمكانية استثمار جملة المستحدثات التكنولوجية وبلورتها في أساليب تعليمية على شاكله التعليم الإلكتروني الذي سنحاول تسليط الضوء عليه ومعرفة واقعه في كيفية بناء دورة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، قصد معرفة فعاليته ومدى نجاحه في تحقيق العملية التعليمية/ التعلمية، وذلك بالاعتماد على «الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم وتعلم اللغات» وما ينبغي أن يكون عليه الدرس الرقمي عبر منصات التعليم الإلكتروني

يعيش العالم اليوم ثورة علمية في خضم الانفجار التكنولوجي والمعرفي الذي أدى إلى تلاقي القدرات العقلية البشرية مع عالم المعلوماتية والحاسبات التي نجدها في كل مجالات الحياة البشرية؛ في عالم الاقتصاد وميدان الاتصالات والسياسة، وكذا الجانب التربوي والتعليمي حيث «شكّلت التحديّات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقًا لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته» (الحي، 2010، صفحة 122)، لذا يعدّ مجال التعليم من أكثر الأنظمة تأثرًا بالتكنولوجيا والذي تمخض عنه التعليم الإلكتروني الذي يعتمد أساسًا على آخر تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال. فما المقصود بالتعليم الإلكتروني؟ وهل هو واحد أم متعدد؟ وما هي استراتيجياته في تعليم/ تعلم اللغات الأجنبية؟ وكيف نبني فيه دورة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وما هي خطوات الدرس الرقمي في تعليمها/ تعلمها؟

التعليم الإلكتروني (E-Learning)

لقد ظهرت مصطلحات عديدة وجديدة، في السنوات الأخيرة، عن طريقة التعليم والتدريس، منها: «التعليم الإلكتروني Education Electronic والتعليم على الخط Online Education والتعليم عن بعد أو عبر المسافات Distance Education والتعليم مدى الحياة Long life Learning والتعليم الرقمي Digital Education والمعرفة المشتركة Shared Knowledge والتعليم المبني على شبكة الإنترنت In-ternet Based Education ومجتمعات التعليم Learning communities» (الحي،

(صفحة 124) وغيرها من المصطلحات التي تحمل معنى التعليم الذي يهتم بالمعلم والمتعلم، ونعني بالتعليم الإلكتروني تلك الطريقة التي يتم فيها «تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط» (العزیز، 2010، صفحة 14)

يمكن اعتبار التعليم الإلكتروني أسلوبا جديدا في التعليم بمقابل التعليم التقليدي أو الحضور الفعلي أطراف العملية التعليمية؛ فهو تعليم يعتمد على الكمبيوتر والشبكة في نقل المحتوى الديداكتيكي والتفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين، سواء بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، فإدارة التعلم تكون بشكل إلكتروني من خلال وسائط وأنظمة إلكترونية مخصصة لذلك

يهدف التعليم الإلكتروني «إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالمعلومات والتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، ويمكن المدارس من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان...» (الحي، 2010، صفحة 182)؛ أي هو نظام تفاعلي يعتمد على بيئة إلكترونية في بناء المقررات الدراسية بطريقة يسهل توصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدراته (زيتون، 2005، صفحة 24)

فالتعليم الإلكتروني طريقة جديدة للتعليم تُستخدم فيها آليات الاتصال الحديثة من كمبيوتر وشبكاته ووسائطه المتعددة من صورة، ورسومات، ومكتبات إلكترونية، وبوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، أي محاولة إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، لأن التعليم الإلكتروني يمنح المتعلمون «فرصة أكبر لممارسة الحرية في تنظيم وقتهم وترتيب المحتوى التعليمي وفقا لرغبتهم، فبإمكانهم تجاوز بعض أجزائه، والعودة لاحقا لإنهاء المهام المتعلقة» (تركی، 2021، صفحة 105) (قطيط، 2021، صفحة 105)

للتعليم الإلكتروني أنواع عدة وذلك لتعدد أساليبه وأدواته، ومن أهم هذه الأنواع ما يلي

التعليم الممزوج أو المدمج (Blended Learning)؛ وهو نموذج يتم فيه دمج استراتيجيات التعليم المباشر في الفصول التقليدية مع مختلف أدوات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وتتمثل هذه الأدوات في «برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة الدعم الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم» (الحي، 2010، صفحة 128)

التعليم المتنقل أو المحمول : هو استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة

مثل الهواتف النقالة والهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة (Tablet PCs)، لضمان وصول المتعلم من أي مكان للمحتوى التعليمي وفي أي وقت (التلواتي، 2014)

التعليم الإلكتروني المباشر (المتزامن Synchronous E-Learning)؛ وهو نمط

التعليم الذي يجمع المعلم والمتعلم في الوقت ذاته باستخدام أدوات التعليم، مثل: الفصول الافتراضية أو نظام بلاكبودر كولابورات (Bb Collaborate) أو المحادثة الفورية (Chat Real-time) أو الدردشة النصية (Chatting) (الحي، 2010، صفحة 127)

التعليم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن Asynchronous E-Learning)؛ وهو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في الوقت نفسه. وتتمثل أدوات التعليم غير المتزامن في المنتديات التعليمية والشبكات الاجتماعية والمحتوى التعليمي الرقمي والبريد الإلكتروني والمدونات (Blogs) والموسوعات الخاصة. ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب الأوقات الملائمة له، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه، كذلك يستطيع المتعلم إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك (الحي، 2010، صفحة 127)

والتعليم الإلكتروني العديد من المزايا والفوائد، أهمها (الحي، 2010، الصفحات 133-134)

- « زيادة إمكانية الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم ، وبين المتعلمين ومراكز التعليم؛
- « التعبير عن وجهات النظر المختلفة للطلاب بفضل المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار
- « الإحساس بالمساواة : بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج.
- « سهولة الوصول إلى الأستاذ في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية؛
- « إمكانية تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للطلاب مما يساهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة؛
- « التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس كل حسب طريقته الخاصة ؛
- « توفر المحتوى التعليمي طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع، أي أن تتعلم وقتما تشاء؛
- « يشجع التعليم الإلكتروني على التعليم التعاوني والعمل الجماعي وعلى تحقيق تواصل أفضل بين الطلبة؛
- « يوفر التعليم للأشخاص الذين لا تسمح لهم طبيعة عملهم وظروفهم الخاصة

الخصائص المميزة لتكنولوجيا التعليم واستراتيجياتها

تتميز تكنولوجيا التعليم بمجموعة من الخصائص، ومن أهمها لدينا ما يلي(شمي، 2008، صفحة 237)(المهدي م، 2008، صفحة 38)(بوعناقة، 2009، صفحة 50):

« **التفاعلية:** تعني الحوار بين طرفي العملية التعليمية للمتعلم والبرنامج، فهي إذن توفر بيئة اتصال ثنائية على الأقل؛

« **الفردية:** أي التغلب على الفروق الفردية ما بين المتعلمين، والوصول بهم جميعا في المواقف التعليمية الفردية إلى نفس المستوى من الإتقان وفقا لقدرات واستعدادات كل منهم ومستوى ذكائه وقدرته على التفكير والتذكر واسترجاع المعلومات؛

« **التنوع:** تكنولوجيا التعليم توفر بيئة تعلم متنوعة، فالمتعلم يجد نفسه أمام خيارات في الأنشطة التعليمية والمواد التعليمية والاختبارات ومواعيد التقدم لها، وأيضا تعدد مستويات المحتوى، وتعدد أساليب التعلم؛

« **التكامل:** يؤثر التكامل بشكل مباشر على نتائج الطلبة، فعرض الصور والرسومات والصوت...الخ، يشكل مزيجا متجانسا يجذب انتباه المتعلم ويحقق الهدف التعليمي؛

« **الكونية:** الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم.

تعدّ الوضعية التعليمية/التعليمية «**وضعية تواصلية مستقلة وكاملة (تامة)**»(chercheurs, 1984, p. 41).ونقصد هنا بوضعية تواصلية مستقلة وكاملة تلك الوضعية التي تتوفر على الشروط اللازمة لقيامها وتأسيسها، وهذه الشروط تتمثل في قطبي التواصل: المتكلم والمتلقي؛ ويضاف إلى ذلك الخطاب الذي يصاغ على أساس وضع (le code) متعارف عليه. ويتوقف حسن أداء الخطاب على تدخل المرجع، كما أن العملية التواصلية لا تتم إلا بوجود قناة تشكل ضمانا بعدم انقطاعها (العملية التواصلية). وتختلف طبيعة هذه القناة باختلاف الوسيط؛ ففي التعليم التقليدي يكون وجهها لوجه، لكن يختلف الأمر في التعليم الإلكتروني الذي يقوم أساسا على الكمبيوتر وشبكاته.

إن العملية التعليمية - التعليم والتعلم- لا تتم إلا بتوفر مجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها، وتتمثل في كل من:

- المعلم وهو الذي يمارس فعل التعليم.

- المتعلم وهو الذي يمارس فعل التعلم.

- المحتوى التعليمي (الدراسي)؛ أي ما يعلمه المعلم وما يتعلمه المتعلم.

ولا يمكننا تصوّر وجود عنصر من هذه العناصر دون وجود العنصرين الآخرين.

إلا أن مركزية المعلم ترتبط أساساً بمركزية المحتوى، باعتبار أن جميع نشاطاته البيداغوجية وكذا جميع أنشطة التعلم التي يمارسها المتعلم ترتبط بتصور معين للفعل التربوي. ومن هنا تنتج ضرورة تنظيم محتويات التعليم — التعلم، وترتيبها وفقاً لمبادئ محددة تراعى فيها «**قوة عقل المتعلم ومدى استعداده لتقبل ما يرد عليه**» (chercheurs، 1984، صفحة 30). ويجب، أيضاً، أن تنظم مسائل المادة الدراسية تنظيمًا منطقيًا، إذ يتدرج من البسيط إلى المعقد، كما ينبغي تجنب الاختصار الشديد أو الإغراق في الجزئيات (chercheurs، 1984، صفحة 30). وهذا ما ينبغي مراعاته في إعداد محتويات وحدات المستويات الثلاثة لتعليم / تعلم اللغات الأجنبية إلكترونياً

كيفية بناء دورة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في منصة إلكترونية

يوجد فرقٌ جوهريٌّ بين الدورة المخصصة للناطقين بالعربية، والدورة المخصصة للناطقين بغيرها، والفرق يتمثل في أنَّ الأولى موجهة لتلاميذ ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها، أما الثانية فهي موجهة لمتعلمين لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. والمحتوى المعد للناطقين بغيرها قد يحتاج إلى التحليل التقابلي للغة العربية ولغة المتعلمين؛ بحيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان، وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلم تراكيب العربية ونظامها الصوتي، كما يجب أن يتخذ هذه الدورة بيئة المتعلم ومجمل حضارته منطلقاً له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية. وهذا يعني أنَّ المحتوى الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها للناطقين بغيرها. وعلى هذا الأساس ينبغي الأخذ بالمعايير المقترحة لتعليم اللغة لغير الناطقين بها بصفة عامة واستثمارها في إعداد دورة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر منصة إلكترونية

ثمة عدة أطر عالمية تتفاوت في المعايير والضوابط التي حددتها لتعليم / تعلم اللغات الأجنبية والتي تنزل على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي: إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR)، الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TESOL) والإطار الأسترالي (AFMLTA)، والإطار اللغوي الكندي (CLB) ... الخ. (السبيعي، 2021، صفحة الملخص)

يتم تصميم دورة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر منصة إلكترونية، وفق خطة تعتمد على أفكار منظمة مستمدة من مقترح «الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم / تعلم اللغات الأجنبية»، وهذا المقترح يتضمن ما يلي

أ. الأهداف

تهدف الدورة في جملتها إلى تزويد الدارس بمجموعة من الكفايات في الجوانب الآتية

🔗 **الجانب الاتصالي:** الذي يهدف إلى تزويد المتعلم بمجموعة من الأفعال التواصلية وبالقدرة التي تمكنه من الاتصال بالمتحدثين باللغة العربية والتفاعل معهم كلاماً وكتابةً في مختلف مواقف الحياة. وذلك بوساطة مهارات الاتصال اللغوي التي تتوزع على المستويات الستة التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي (A1, A2, B1, B2, C1, C2)، وتنقسم هذه المهارات إلى ثلاثة مهارات أساسية، وهي: (الحجوري، 2016، الصفحات 92-93) و(الجراح، 2016، الصفحات 92-93)

الفهم الاستماع

الكتابة

الكلام (التحدث) المشاركة في محادثة ما

التعبير الشفهي المتواصل (المحيط التواصل للتعلم)

الكتابة.

يمثل «الاستماع» و«الكلام» المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، في حين تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة. وبين الاستماع والقراءة صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات باعتبارهما مهارات استقبال لأن «العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، فبين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنها مهارات صوتية، وإن كانت إحداها مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)... وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارات استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارات إنتاج» (طعيمة، 2004، صفحة 184). تربط هذه المهارات علاقة متبادلة ومتكاملة وتقوم على التأثير والتأثر

الجانب اللغوي: يهدف إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات اللسانية على المستويات الثلاثة الأساسية: الصوتي يتضمن تعليم الأصوات العربية وما يتصل بها من ظواهر صوتية أخرى، والمعجمي (المفردات اللغوية والتعبيرات)، والنحوي أين يتم التركيز على مجموعة من قواعد النحو والصرف والإملاء.

الجانب الثقافي: يزود المتعلم بمجموعة من الأنماط الثقافية العربية والعالمية، وأنماط خاصة بثقافة المتعلمين المقتبسة من موروثاتهم وبيئاتهم الاجتماعية والجغرافية. وفي هذا الجانب تتحقق الكفاءات السوسيوثقافية.

ب. لغة المنصة

تستخدم المنصة اللغة الفصحى المعاصرة ويمكن اللجوء إلى اللغة الوسيطة لدى الضرورة، والدارجة في سياقات تواصلية محددة.

ج. الفئة المستهدفة

المنصة موجهة إلى كل من:

- الطلبة (أجانب)؛
- الشباب الحاملين للشهادات ويبحثون عن عمل؛
- الطاقم الإداري والتقني للجامعات؛
- الأساتذة-الباحثون؛
- موظفي المؤسسات الخاصة والعامة والجماعات المحلية؛
- الكبار من الناطقين بغير العربية من كل الجنسيات والأعراق، داخل وخارج الوطن؛

د. محتوى الدورة على المنصة

تشمل الدورة على محتوى يتضمن مقررات خاصة بالمستويات الستة (A1, A2, B1, B2, C1, C2) التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم / تعلم اللغات الأجنبية، والذي يسعى من خلالها إلى تحقيق كفاءات متعددة موزعة على الجوانب التواصلية (أفعال تواصلية)، واللغوية (كفاءات لسانية)، والثقافية (كفاءات سوسيوثقافية). وهذه المستويات تعكس مستوى متعلم اللغة الأجنبية (الثانية)؛ فيها ثلاثة مستويات رئيسة وهي: المبتدئ (A) والمتوسط (B) والمتقدم (C)، وينقسم كل مستوى من هذه المستويات إلى قسمين على النحو الآتي (الحجوري، 2016، صفحة 89) و(الجراح، 2016، صفحة 89)

(A) المبتدئ: نجد فيه (A1) المستوى التمهيدي أو الكفاءة التمهيدية (متحدث أساسي) و (A2) المستوى المتوسط أو مستوى البقاء (متحدث أساسي) (B) المتوسط: نجد فيه (B1) مستوى العتبة (متحدث طليق) و (B2) المستوى المتقدم أو العملي (متحدث طليق)؛

(C) المتقدم: نجد فيه (C1) المستوى المستقل أو مستوى الكفاءة العملية (متحدث مختص) و (C2) الإتيقان أو التمكن (متحدث مختص)

وفي نهاية كل مرحلة من مراحل المستويات الثلاثة الرئيسية، يمكن للمتعلم أن يحقق المهارات الآتية (الحجوري، 2016، صفحة 89) و(الجراح، 2016، صفحة 89)

(A1) - فهم واستخدام تعبيرات من الحياة اليومية؛

- فهم واستخدام الجمل البسيطة التي تسمح له بقضاء الاحتياجات الأساسية (كأن يقدم نفسه

والآخرين: محل سكنهم، الأشخاص الذين يعرفونهم والأشياء التي يمتلكونها...).

(A2) - فهم الجمل والتعابير الشائعة الاستخدام في مجالات مختلفة (تقديم

معلومات عن نفسه وعن

عائلته، التسوق، العمل والبيئة المحيطة به)؛

- التواصل في المواقف الروتينية البسيطة (أشياء مألوفة وشائعة: موطنه، التعليم الذي تلقاه...)

(B1): - فهم النقاط الأساسية عند استخدام الفصحى الواضحة؛

- تخطي المواقف التي تواجهه أثناء السفر؛

- التعبير بشكل مبسط - وبجمل مترابطة - عن موضوعات مألوفة...

(B2): - فهم المحتويات الأساسية لنصوص أكثر صعوبة؛

- فهم المناقشات المتخصصة في مجال عمله؛

- التواصل بعفوية وطلاقة؛

- إجراء محادثة عامة دون مجهود مع متحدثي اللغة الأصليين؛

- التعبير عن آرائه وشرح وجهة نظره.

(C1): - فهم مجموعة عريضة من النصوص الطويلة والأكثر صعوبة؛

- استيعاب المعاني المتضمنة؛

- التعبير بطلاقة وعفوية؛

- استخدام اللغة بفعالية ومرونة في الحياة الاجتماعية والوظيفية وفي الدراسة...؛

- استخدام وسائل متعددة للربط.

(C2): - فهم كل ما يقرأ ويسمع بلا مجهود؛

- تلخيص المعلومات المستقاة من مصادر مكتوبة أو شفوية، وإعادة صياغتها؛

- التفريق بين الاختلافات الدقيقة للمعاني.

هـ. عملية التقويم

تجرى عملية تقويم المتعلم بصورة مستمرة خلال جميع مراحل تعلمه، وذلك بإعداد نشاطات متنوعة خاصة بكل مقطع، من مقاطع الوحدة التعليمية، وفي مختلف مداخله. وعملية التقويم هذه تهدف إلى قياس تحصيل المتعلم وتحديد الصعوبات التي تعوق تقدّمه في عملية التعلم.

و. الوسائل المستخدمة في المنصة

تعتمد المنصة على مجموعة من التطبيقات والبرامج الإلكترونية (Forms, Times, Studium, Bookcreator, Edpuzzle, Play Posit, Badlet, Canva, Quizlet, Re-Context verso) لوضع المحتوى التعليمي ونشاطاته وفق موضوع الوحدات والمقاطع، وتعتمد في ذلك على كتب ونصوص وفيديوهات وصور واضحة على المنصة أو وضع روابط لها.

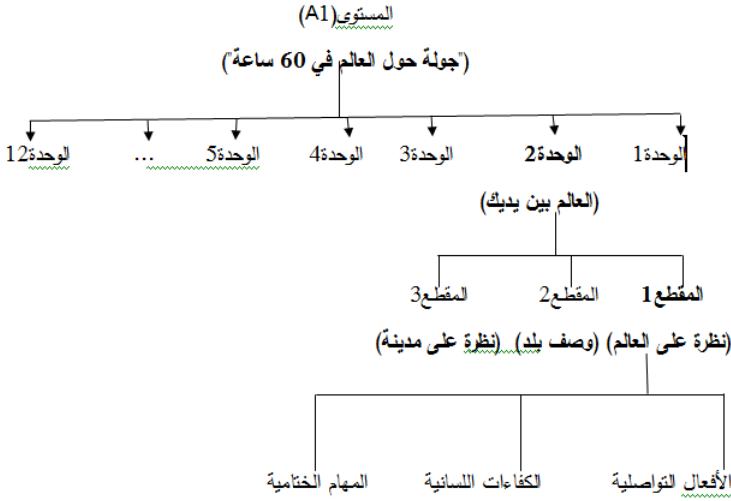
قبل الشروع في التعليم الإلكتروني للغة الأجنبية على المعلم الإلمام بالمحتوى التعليمي والاستراتيجيات التعليمية / التعليمية للدرس الرقمي، ولتحقيق ذلك أوجد

بعض المهتمين بتعليم اللغة لغير الناطقين بها عدة منصات إلكترونية، وهي منصات تقوم على نظام الوحدات والمقاطع وفق المستويات الثلاثة (الابتدائي: «A1+A2»، المتوسط: «B1+B2» والمتقدم: «C1+C2»); ولكل وحدة موضوعاً أساسياً يتفرع إلى محاور ثانوية موزعة على المقاطع الثلاثة، مثل ما هو في الجدول الآتي الخاص بموضوعات وحدات المستوى (A1) ومقاطعها

(برنامج التكوين لمستوى A1- الإطار المرجعي الأوروبي الموحد لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية)

الوحدات المقاطع	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	يقدم نفسه على النت	نظرة على العالم	رحلتي على النت	التسوق عبر النت	هندسة المبانى غير المعهودة	الترفيه العالمي الحالي	الموسيقى العالمية الأنواع والأدوات	تطور وسائل النقل	رياضة عالم اليوم	عالم الموضة	عالم الفن	التعلم في البيت
2	تقديم الآخرين	وصف بلد عادية	وجهات غير عادية	المطبخ الافتراضي	السكن المبتكر	هواياتي	المطربون الموسيقيون في العالم	النقل البيئي	حياة بطل	الموضة التقليدية في العالم وفي الجزائر	الفن في الجزائر	نماذج التكوين عبر الخط- بعد- الحضورى
3	التبادلات والتفاعلات مع الآخرين	نظرة على مدينة	بورترى (لوحات) السفر	الطلاب على النت	الواجهة الداخلية للقرن 21	الترفيه الرقمي	الموسيقى عبر النت	النقل المتصل بالنت	الرياضة على النت	الموضة على النت	بورترى رسام	التكوين عبر الخط

نركز في الدرس الرقمي على المضمون والتواصل أي «ماذا يُقال» بدل من التركيز على الشكل والتركيب أي «كيف يقال». فهي عملية طبيعية وعفوية (التدريس القائم على المحتوى); يتم بها تطوير المهارات اللغوية الأربع (الكلام والاستماع والقراءة والكتابة)، والتي يعتمد في بنائها على سياقات مصطنعة تتوزع على مقاطع ثلاثة تحمل عناوين فرعية تابعة لعنوان الوحدة التعليمية التي يتفرع عنوانها من العنوان العام للمستوى، ويمكن التمثيل لها بهذا المخطط:

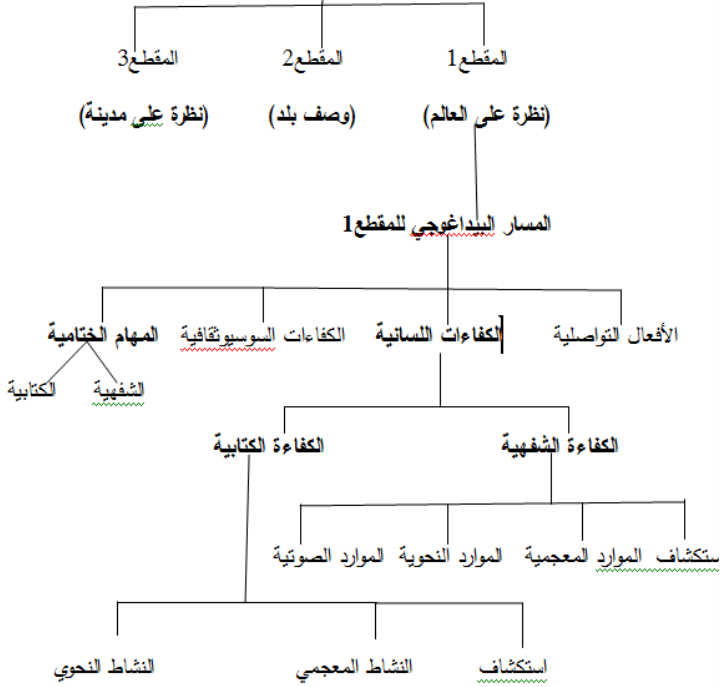


(محتوى الوحدة 2 في المستوى A1)

لقد كان على المنصة أن تراعي المقام الاجتماعي للمتعلم وهو مقام مهياً ومصنوع، ويتجلى من خلال المحتوى (المضمون) الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتدريس القائم على التواصل، ويتم فيه التعلم اللغوي متزامناً مع تطوير المهارات المعرفية الأخرى عن طريق دراسة موضوعات لها صلة بالحياة اليومية والعملية للمتعلم، لكن دون إغفال ربطها بالجانب الثقافي للغة المدرسة (عمشة، 2020، الصفحات 12 - 13). ولتوضيح ذلك في الدرس الرقمي، أخذنا نموذجاً لوحدة (الوحدة 2) من وحدات المستوى (A1) ومقطع (المقطع 1) من مقاطعها، وتخصص لموضوع كل مقطع مجموعة من الدعامات (أشرطة سمعية، فيديوهات سمعية بصرية، نصوص، صور، رسوم)، وفيها يتم التركيز على دلالة مفردات ذلك الموضوع ومجموعة من الموارد اللسانية التي تتوزع على الكفاءة الشفهية والكفاءة الكتابية، ثم تليها الكفاءات السوسيوثقافية والمهام الختامية التي تنقسم إلى الشفهية والكتابية، مثل ما هو موضح في المخطط الآتي

المستوى (A1)

الوحدة الثانية (العالم بين يديك)



(مفردات مقاطع الوحدة 2 في المستوى (A1) والمسار البيداغوجي للمقطع1)

الهدف

إن الهدف الأساس لوضع الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، هو ضبط عملية تعليمها/ تعلمها لضمان نجاحها. ويتجلى ذلك من خلال العمل الجماعي الذي يتيح فرصة الإبداع والابتكار في المحتوى التعليمي وتقنياته ووسائله التقليدية والإلكترونية، وتبادل الخبرات بين المتخصصين والمشتغلين في مجال تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها، لتحقيق أفضل النتائج في تعليم اللغات الأجنبية وتذليل الصعوبات بإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه معلمي ومتعلمي اللغة

يسعى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، إلى تقديم الأسس المشتركة والخطوط الأساسية لتأليف المناهج وإعداد البرامج التعليمية، وهي أسس تتسم بالدقة في تقسيم المستويات اللغوية؛ بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم، وهذا يتماشى وأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

5- التوصيات

« ضرورة تقنين تعليم اللغة العربية بأطر علمية مرجعية تحدد المستويات المناسبة للمتعلمين وتقديم المهارات اللغوية

والكفاءات التواصلية واللسانية والسوسيوثقافية، والتي تدعم بمحتويات دقيقة تضمن نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف والمخرجات المطلوبة.

« توحيد الجهود الفردية للمؤسسات والهيئات التعليمية التي تتكفل بتعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها حضوريا وإلكترونيا.

« تضافر جهود المعنيين والمختصين في مجال التعليم والتكنولوجيا لصياغة إطار موحد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر منصة إلكترونية، على غرار الأطر العالمية ومقترحاتها لمنصات لتعليم اللغات الأجنبية.

المصادر والمراجع

أبو عمشة.(خالد حسين)، تعليم العربية للناطقين بغيرها مداخل – استراتيجيات – معايير. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة، ط1، 2020

أحمد طعيمة (رشيدي)، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها وصعوباتها. القاهرة: دار الفكر العرب، ط1، 2004

بوعنقة (سعاد)، الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم. مجلة دراسات أكاديمية في المعلومات والمعرفة، مج 1، ع1، 2009

التلواني (رشيدي)، ما هو التعليم الإلكتروني؟ وما أنظمة إدارته؟ تاريخ النشر: 14/7/2014، تاريخ الاطلاع 25 جويلية، 2016، من أخبار وأفكار تقنيات التعليم – تعليم جديد <https://www.new-educ.com>

الحجوري.(صالح عياد) و الجراح (محمد ابراهيم)، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. مجلة الأثر، ع(25)، جوان 2016

حسين زيتون (حسن.) رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني لمفهوم القضايا، التطبيق، التقييم، الرياض : الدار الصوتية للتربية، ط1، 2005

السبيعي (مها)، تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying high للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار المرجعي المشترك للغات CEFR. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع(130)، فبراير 2021

سعيد شمي (نادر)، مقدمة في تقنيات التعلم. عمان: دار الفكر، 2008.

طه المهدي (مجي صلاح)، التعليم الافتراضي فلسفته ومقوماته وفرص تطبيقه. القاهرة: دار الجامعة الجديدة، 2008

عبد الحميد عبد العزيز(طالبة)، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم.

مصر: المكتبة العصرية، ط1، 2010

عبد الحي (رمزي أحمد). (التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2010

عبد الفتاح تركي (شيماء)، البيداغوجيا وسيناريوهات التعلم الرقمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2021

قطيط (عدنان محمد)، البيداغوجيا وسيناريوهات التعلم الرقمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2021

un groupe de chercheurs. Les échanges langagières en classe de langue. université de GRENOBLE III. PARIS: Ellug.1984

التعلم المدمج: خطوة نحو تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الدكتورة بسمة عيسى أحمد السليم

أستاذ مشارك مناهج و أساليب تدريس اللغة الانجليزية

رئيس مجلس eTurn الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها

Email:dr.basmahalsaleem@gmail.com

Mobile:00962777357737

عمان/الأردن

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية استخدام التعلم المدمج في تعليم المهارات اللغوية العربية وتطويرها لدى الطالبة من الناطقين بغيرها وماهية التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية وكيفية تخطيط درس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتنفيذه وفق أسلوب التعلم المدمج و نظرية ECRIF في تعليم اللغات من خلال الأطر التعليمية الحديثة PPU لتعليم المهارات اللغوية الانتاجية وإطار PDP لتعليم المهارات اللغوية الاستقبالية وتنفيذ الدرس وفق خطة R2D2 الخاصة بالتعليم عن بعد بنكهة التعليم الواجهي

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، ECRIF ، اللغة العربية للناطقين بغيرها، P-

R2D2، PDP، PU

Blended Learning: A Step towards Developing the Teaching of the Arabic Language to Non-Native Speakers

By

Dr. Basma Issa Ahmad Al-Saleem

TEFL Associate Prof.

Chairman of eTurn International Council for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages Mobile:00962777357737

[Email:dr.basmahalsaleem@gmail.com](mailto:dr.basmahalsaleem@gmail.com)

Amman-Jordan

2021

Abstract

This study aims to shed light on the importance of using blended learning in teaching and developing Arabic language skills for non-native students, what is blended learning in teaching Arabic and how to plan and implement the Arabic language lesson for non-native speakers according to the blended learning method and the ECRIF theory in language teaching through using the modern educational frameworks PPU for teaching productive language skills and the PDP framework for teaching receptive language skills and implementing the lesson according to R2D2 plan for distance education with the flavor of face to face education.

Key words: Blended Learning, ECRIF, Arabic for Non-Native Speakers, PPU, PDP, R2D2.

مقدمة

يعرف التعلم المدمج بأنه إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفّي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان. (حسن زيتون، 2005: 173)

كما يعرف التعلم المدمج بأنه التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفّي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما . (Milheim, 2006)

يمكن تعريف التعلم المدمج أيضا بأنه نظام تعلم وتعليم يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية؛ لتقديم نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها

ارتبط مصطلح التعلم المدمج بدمج التعليم التقليدي بالتعليم الإلكتروني ولكنه يشمل مجموعة أكبر من الإستراتيجيات والطرائق التي يمكن دمجها لتحسين نوعية التعلم وبالتالي ظهر العديد من مستويات التعليم المدمج (Trapp, 2006)، دمج على مستوى نظريات التعلم 'Theoretical Level' وهو التعلم القائم على دمج النظريات التعليمية مثل السلوكية و البنائية والمعرفية، وهناك دمج على مستوى أسلوب التعلم (Methodical Level) وهو دمج أكثر من أسلوب في التعلم مثل دمج التعليم التقليدي بالتعليم الإلكتروني، ودمج التعلم الفردي بالتعلم التعاوني، وهناك دمج على مستوى وسائل التعلم (The level of media) وهو دمج أكثر من وسيلة للتعليم

والتعلم مثل اللقاء المباشر والحوار والنقاش، والوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو وصفحات الإنترنت والبريد الإلكتروني والبرامج التعليمية الجاهزة وغيرها كما يتميز التعلم المدمج بالعديد من الخصائص مثل تنوع طرائق دراسة المواد التعليمية وتعدددها؛ ولعل هذه السمة من السمات العامة في التعلم المدمج وخاصة إذا وضعنا في الاعتبار الفروق بين الطلاب، وتوفر بيئة تفاعلية مستمرة وذلك يحقق سهولة التواصل مع المتعلم وتزويده بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة مصحوبة بالرسومات والصور والصوت. بالإضافة إلى تحقيق الرضا العام عن التعليم: حيث يوفر التعلم المدمج المادة المطلوب تعلمها بطرائق مختلفة وعديدة، تسمح بالتغيير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للطلاب ويساعد المعلم أيضاً أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس .

بالإضافة إلى ذلك فإن التعلم المدمج يساهم في تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية: من خلال عدم حرمان المتعلمين من فرصة التعامل مع معلمهم وزملائهم وجهاً لوجه، وبذلك يحافظ على الروابط الأصلية بين الطالب والمعلم وهو أساس تقوم عليه العملية التعليمية ، كما أنه يهتم بالجوانب المعرفية والمهارية دون تأثير واحدة على الأخرى وتوفير التواصل المستمر؛ وذلك من خلال استخدام أدوات التواصل الإلكتروني بين المعلم والمتعلمين خارج أوقات الدراسة الرسمية، كما يتيح الفرصة لكل طالب بالإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج، وتسليم الواجبات المطلوبة في وقت لاحق إذا لم تتوفر لديه الفرصة في قاعات الدراسة .

ومن أهم خصائص التعلم المدمج المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم وتحسين فاعلية التعليم والتعلم حيث تؤدي إستراتيجية التعليم المدمج إلى تحسين التحصيل والنواتج التعليمي حيث تحدد أفضل الصلات والارتباطات بين ما يريد المتعلم ان يتعلمه، والبرنامج التعليمي الذي يتم تقديمه يسمح للطلاب بالتعلم في الوقت نفسه الذي يتعلم فيه زملاؤه دون أن يتأخر عنهم في حال عدم تمكنه من حضور الدرس لسبب ما. تقلل تكلفة التطور وزمنه حيث يتيح ضم أو دمج أنماط تقديم مختلفة إمكانية تحقيق التوازن بين البرنامج التعليمي التعليمي الذي يتم تطويره وبين التكلفة والوقت اللازمين لذلك. والتوظيف الحقيقي لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في المواقع التدريسية من حيث تصفح الانترنت والتعامل مع البريد الإلكتروني والمحادثة واستخدام مختلف برمجيات الحاسوب.

مكونات التعلم المدمج

يشتمل التعلم المدمج على مجموعة مكونات أساسية منها الفصول الدراسية، والمحاضرات التي يشرف عليها المعلم، ومختبرات وورش عمل دورية ، ورحلات ميدانية، والاجتماعات الإلكترونية، والفصول الافتراضية، والندوات والبث من خلال الشبكة الإلكترونية، والتدريب من خلال الشبكة الإلكترونية، والرسائل المباشرة، والوثائق

وصفحات الأنترنت، ووحدات التدريب المعتمدة على الحاسب أو الشبكة الإلكترونية، والمحاكاة، ومجتمعات التعلم الشبكية، ومجموعات النقاش

المحتوى الرقمي في التعلم المدمج

يشكل المحتوى التعليمي عصب أي عملية تعليمية ولذلك قيل عنه أنه "ملك". فأي عملية تعليمية تبقى هشة دون محتوى مناسب يساعد على تحقيق أهداف المنهاج فلا بد للمحتوى من أن يتناسق مع الأهداف التي تم تحديدها مسبقا للمنهاج. وفي التعلم المدمج تتنوع وسائل نقل المحتوى إلا أن المحتوى يبقى جوهر العملية

ومن الملاحظ يزداد المحتوى الرقمي كل دقيقة. فشبكة الأنترنت عليها ما يزيد على الترليون صفحة إلكترونية، ففي حين أن قلة المحتوى الرقمي على شبكة الأنترنت وبخاصة في موضوعات ولغات معينة كان من المشكلات التي اعترضت المحاولات الأولى للاستفادة من الأنترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم تجاوز هذه العقبة من خلال التوسع الكبير في المحتوى الرقمي العربي على الأنترنت فأصبح المحتوى الرقمي يغطي كافة المجالات اللغوية العلمية والبحثية، كما أنه وفي الوقت ذاته حدث تعمق في تغطية العلوم المختلفة من خلال المحتوى المتوافر على الأنترنت. كما أن هذا التوجه نحو المحتوى الرقمي ليس مقتصرًا على المؤلفات والمواضيع الحديثة فقط ولكن كافة الموضوعات وحتى الكتب القديمة والمخطوطات باتت في طريقها نحو الشكل الرقمي فالكثير من الكتب والمخطوطات النادرة أصبح بالإمكان الاطلاع عليها من خلال الأنترنت بعد أن كانت متاحة فقط لرواد المكتبة التي تحتويها. كما أن بعض المخطوطات النادرة أصبح من الممكن جعلها متاحة للجميع لذلك يتم تحويلها إلى الشكل الرقمي للحفاظ عليها من التلف بسبب الاستخدام

مميزات المحتوى الرقمي العربي

يشير أبو حميد الشرمان (2013) إلى عدد من الميزات التي تميز المحتوى الرقمي العربي عن المحتوى التقليدي منها: 1- توفير الوقت والجهد في عملية نشر المحتوى. 2 - سهولة التعديل على المحتوى في حال استدعت الحاجة ذلك. 3 - سهولة البحث ضمن المحتوى الرقمي. فهناك العديد من محركات البحث المتوافرة على الأنترنت والتي تسهل الوصول إلى المعلومة المراد الوصول إليها، كما أن البرامج التي تتعامل مع النصوص يكون من ضمنها أداة للبحث لتسهيل الوصول إلى كلمة أو جملة أو فكرة معينة دون الحاجة إلى قراءة النص كاملاً. الجدوى الاقتصادية من حيث توفير في ثمن الطباعة والورق والتوزيع وما يصاحب عملية النشر التقليدي والتي من الممكن الاستغناء عنها من خلال تحويل المحتوى إلى محتوى رقمي. وما يتعلق بذلك من محافظة على الثروات البيئية نتيجة الاستغناء عن الاستهلاك المفرط للأوراق مع وجود العديد من الأدوات التي تجعل من السهل الاستفادة من المحتوى

الرقمي المنشور بلغات أخرى. فهناك القواميس العربية المتوفرة على الأنترنت وكذلك المتوفرة ضمن برامج مثل برامج تحرير النصوص من مايكروسوفت بالإضافة إلى أدوات الترجمة المباشرة للنصوص وللصفحات

المهارات اللغوية:

تعرف المهارات اللغوية الأربع (أو مهارات تعلم اللغة الأربع) على أنها مجموعة من أربع قدرات تسمح للفرد بفهم لغة منطوقة وإنتاجها من أجل التواصل الشخصي الفعال. وهذه المهارات هي الاستماع Listening والتحدث Speaking والقراءة Reading والكتابة Writing. وفي سياق الحديث عن اكتساب اللغة الأولى (اللغة الأم)، فإنه يتم اكتساب المهارات الأربع في الغالب بترتيب الاستماع أولاً، ثم التحدث، ثم القراءة وأخيراً الكتابة. ولهذا السبب، غالباً ما تعرف هذه القدرات بمهارات LSRW.

يعتبر الاستماع أول مهارة لغوية نكتسبها في لغتنا الأم. وهو ما يعرف بمهارة الاستقبال، أو المهارة المجهولة أو السلبية، وهي تتطلب منا استخدام آذاننا وأدمغتنا لفهم اللغة مباشرة أثناء التحدث إلينا. وهي أول مهارة لغوية طبيعية، تتطلبها جميع اللغات الطبيعية المنطوقة.

أما مهارة التحدث فهي المهارة اللغوية الثانية التي نكتسبها في لغتنا الأم. وهو ما يعرف بالمهارة الإنتاجية، أو المهارة النشطة، حيث يتطلب منا (بالإضافة Vocal Access) ذلك استخدام اللسان والحنجرة المنطقة الصوتية إلى أدمغتنا لإنتاج اللغة بشكل صحيح من خلال الصوت. وتعتبر هذه المهارة الثانية بين اثنتين من مهارات اللغة الطبيعية.

مهارة القراءة هي المهارة اللغوية الثالثة والتي قد نكتسبها في لغتنا الأم. وكما هو الحال مع الاستماع، فهي تعد كمهارة استقبال حسية أو سلبية، حيث تتطلب منا استخدام أعيننا وأدمغتنا لفهم المكافئ المكتوب للغة المحكية. وهي واحدة من اثنتين من المهارات اللغوية المصطنعة (المفتعلة)، حيث لا تحتوي جميع اللغات المنطوقة الطبيعية على نظام كتابة تعتبر الكتابة رابع المهارات اللغوية التي قد نكتسبها في لغتنا الأم. وكما هي الحال في مهارة التحدث، فهي تعد مهارة منتجة أو نشطة، حيث تتطلب منا استخدام أيدينا وأدمغتنا لإنتاج الرموز المكتوبة التي تمثل لغتنا المنطوقة. وجنبا إلى جنب مع القراءة، تعتبر الكتابة واحدة من اثنتين من المهارات اللغوية المصطنعة، إذ لا تمتلك كل اللغات المنطوقة الطبيعية نظام الكتابة

ما هي ECRIF؟

ترمز ECRIF إلى المراحل الخمس لتعلم الطالب، وهي مجموعة حروف تمثل الحرف الأول من خمس كلمات بالانجليزية تفسر المراحل التي تمر بها عملية تعلم اللغات Encounter, Clarify, Remember, Internalize, Fluency ويقابلها

بالعربية المواجهة والتوضيح والتذكر والاستيعاب والطلاقة

ECRIF هي إطار عمل لفهم التعلم والنظر في كيفية تعلم الأفراد بدلاً من وصف ما ينبغي أو ما لا ينبغي للمعلمين القيام به. يركز إطار عمل ECRIF على عملية التعليم التي يمر بها الطلاب خلال عملهم على المهارة أو المعرفة المستهدفة بدلاً من ما يفعله المعلم أثناء الدرس

تعتبر ECRIF إطار تعلم نظري حديث يفسر عملية فهم التعلم للغات وتخطيط الدروس اللغوية بطريقة هندسية لتقييم علاقة المتعلم باللغة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعليم في الوقت المناسب لضمان استخدام طاق للغة الهدف وذلك من خلال أطر تعليمية خاصة وعملية مثل إطار PPU (Presentation, Practice, Use) ويقابله بالعربية التقديم ثم التطبيق ومن ثم استخدام اللغة أو إطار PDP (Pre-During-Post) ويقابله بالعربية قبل-خلال-بعد الدرس. يستخدم إطار PPU لتدريس المهارات اللغوية الانتاجية Productive skills والمقصود بها التحدث Speaking والكتابة Writing بالإضافة إلى تدريس الكلمات الجديدة Vocabulary والقواعد اللغوية Grammar. من جانب آخر، يُستخدم إطار PDP لتدريس المهارات الاستقبالية Receptive Skills والمقصود بها مهارة الاستماع Listening والقراءة Reading

يمكن لإطار العمل ECRIF أن يوفر أداة لمساعدة المعلمين على رؤية أنشطة ومحتوى الطلاب من منظور تعلم الطلاب. بهذه الطريقة ترتبط ECRIF بكيفية تفكير المعلمين حول ما يحدث في الصفوف الدراسية. وقد تم تخصيص هذا الجزء من البحث لشرح تفاصيل ECRIF والأطر التعليمية التي تساعد على تخطيط وتنفيذ وتقييم درس اللغة بطريقة هندسية واضحة المعالم تؤدي بالنهاية إلى استخدام أفضل للغة مع توفير نماذج لخطط تدريسية تتبع خطوات إطار PPU (Presentation-Practice-Use) وإطار PDP (Pre-During-Post) يتخللها أسئلة التأكد من الفهم (CCQ) Comprehension Check Questions وأسئلة التأكد من التعليمات (ICQ) Instructions Check Questions.

من قام بتطوير ECRIF وأين يتم استخدامه؟

تم تطوير إطار عمل ECRIF بواسطة جوش كورزويل وماري شول من معهد SIT في أمريكا بين عامي 2004 و 2005 حيث قاما بتأليف كتاب «فهم التدريس من خلال التعلم». تم استخدام إطار العمل هذا في مجموعة متنوعة من ورش العمل المقدمة للمنظمات الحكومية وغير الحكومية. على الرغم من أنه تم تطويره بالأصل لمعلمي اللغة الانجليزية، إلا أنه كان أيضاً مع معلمي المحتوى الذين يدرسون مواداً أخرى مثل التاريخ والرياضيات، بالإضافة إلى التعليم المهني مثل استخدام برامج الحاسوب وتشغيل معدات الإنشاء.

فوائد التعرف على إطار عمل ECRIF

- يمكن لـ ECRIF أن تستخدم عن طريق المعلمين من أجل التالي:
- « -تخطيط الدروس وتكييف مواد الكتاب المقرر = (التفكير من أجل العمل)
- « -تقييم مستوى الطلاب في عمليتهم التعليمية أثناء الدرس = (التفكير خلال العمل)
- « -التفكير في تعلم الطلاب بعد انتهاء الدرس = (التفكير في العمل)
- « -تحديد نوعية التغذية الراجعة التصحيحية التي ستكون مفيدة للمتعلم.

مراحل إطار عمل ECRIF:

أولاً: المواجهة Encounter

تعتبر مرحلة المواجهة في التعلم هي المرة الأولى التي يواجه فيها المتعلم مواد أو معلومات جديدة. في كثير من الأحيان، يكون الإعداد المسبق عن طريق تنشيط معرفة المتعلم الخلفية، أو معرفة ما يعرفونه من قبل طرق المواجهة:

- « يقدم المعلم عرضاً استنتاجياً أو استقرائياً
- « رواية القصص مع أو بدون الإيضاح ولعب الأدوار والصور والتسجيلات و...الخ.
- « التصنيف والفرز والتنبؤ وغيرها

ثانياً: التوضيح Clarify

يحدث التوضيح عند المتعلم عندما يستطيع بذاته تحديد معنى أو نطق معين للمفردات على سبيل المثال، أو استخدام بنية قواعدية معينة في مواقف معينة. بالطبع، يساعد المعلمون في التوضيح والتحقق أو تقييم استيعاب المتعلمين للمادة. إحدى طرق فحص استيعاب المعلمين هي أسئلة الفهم والاستيعاب (CCQ).

هنالك أربعة أنواع للتحقق من الفهم والاستيعاب (CCQ) :

- التأكيد غير اللفظي: «أشر إلى السوبر ماركت»
- إيجابي وسلبي: «هل هذا هو السوبر ماركت؟» هل يمكنني شراء الخبز من السوبر ماركت؟»
- التمييز: «إذا كنت أرغب في شراء الخبز، فهل أذهب إلى الصيدلية أم إلى السوبر ماركت؟»

-الإجابة القصيرة: «ما هو اسم السوبر ماركت المحلي؟»

بعض الملاحظات حول أسئلة التحقق من الفهم والاستيعاب Comprehension

Check Questions (CCQ)

يتم استخدامها للتحقق من فهم أي شيء صادفه المتعلمون أو تم تقديمه لهم: المفردات والقواعد والملاءمة، الخ. كما يستخدم المعلم هنا أسئلة التأكد من فهم

التعليمات Instructions Check Questions ICQ للتأكد من ما إذا كان الطلاب يفهمون التعليمات لنشاط أو مشروع أو واجب معين. ومن المفيد أن يتم كتابتها في البداية في خطة الدرس.

ثالثاً: التذكر Remember

تعتبر هذه الخطوة الأولى في وضع مواد جديدة في الذاكرة. فهي تتميز عادة بالتكرار والتمرين والرجوع إلى المادة المدعمة باستخدام النماذج والطلبات.

رابعاً: الاستيعاب Internalize

عندما يستوعب المتعلم المادة، يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى. بعد استيعاب المواد أو المعلومات، لن يتوجب على المتعلمين الرجوع للمادة الداعمة من أجل التذكر لأنهم يمكنهم الرجوع إلى المعلومات المخزنة في ذاكرتهم الخاصة. هناك حاجة للممارسة المستمرة للمساعدة في استيعاب لغة أو معلومات جديدة. تختلف أنواع التمارين هنا عن مرحلة التذكر حيث أنها ستكون أكثر حرية وأقل تحكماً. في هذه المرحلة، يتخذ المتعلمون المزيد من الخيارات في كيفية استخدامهم للمعلومات واعتمادهم بدرجة أقل على الدعم الخارجي.

يمر المتعلمون بعملية وضع اللغة المستهدفة في الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم الذاكرة طويلة المدى من أجل التحضير للتواصل المستقبلي عن طريق ممارسة اللغة بطرق مختلفة من الانتقال من أنشطة «يتحكم بها المعلم» إلى أنشطة «يبدأ بها المتعلم».

خامساً: الطلاقة Fluency

في هذه المرحلة من التعلم، يستخدم المتعلمون مواد ومعلومات جديدة بطلاقة وفقاً لفهمهم الحالي واستيعابهم الداخلي للمادة. إنها المرحلة التي يختبرون فيها بحرية الاستيعاب المعلوماتي ويقومون تلقائياً بانتاج اللغة المستهدفة بطريقة إبداعية في مهام اتصال شخصية وحقيقية مرتبطة بمواقف حياتية واقعية.

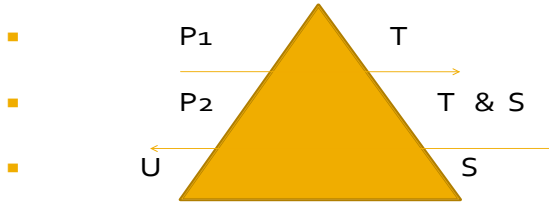
إطار العمل PPU

يعتبر PPU إطار عمل تطبيقي للإطار النظري ECRIF ويساعد في تصميم دروس التحدث والكتابة والكلمات والقواعد اللغوية بطريقة فعالة لابتكار دروس منظمة ومتناسقة تؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس بطريقة واضحة و ميسرة. ترمز حروف هذا الإطار إلى المراحل الثلاث التي يمر بها درس اللغة للمهارات الانتاجية وهي التقديم ثم التطبيق ومن ثم الاستخدام ، وهي مجموعة حروف تمثل الحرف الأول من ثلاث كلمات انجليزية هي Presentation-Practice-Use.

في مرحلة التقديم Presentation يكون دور المعلم Teacher كبيراً و دور المتعلم Student صغيراً يمثلها الترميز (Ts في التقديم Presentation مستغلاً فيها المعلم مرحلة التركيز القصوى Attention Span لدى المتعلم التي تمتد بين

(10-15) دقيقة، فيبدأها المعلم بالتهيئة للدرس ومن ثم تقديم المحتوى العلمي للدرس المرتبط بالهدف. ثم يطرح المعلم سؤال التأكد من الفهم Comprehension Check Question CCQ قبل الانتقال للمرحلة الثانية من الدرس و هي التطبيق أو الممارسة Practice للمادة العلمية التي تم طرحها في التقديم من خلال العديد من الأنشطة التطبيقية مستخدماً أسلوب الأسئلة الفردية ثم الثنائية مختتماً بالتمارين ضمن مجموعات Think-Pair Share في جو نشط يتساوى فيه دور المعلم والمتعلم ويمثلها الترميز (TS)). تمتد هذه المرحلة أيضاً ما بين (10-15) دقيقة يسمح فيها للمتعلم بتطبيق ما تم تعلمه بطريقة مقيّدة نوعاً ما. بعدها تبدأ المرحلة الأكثر حرية باستخدام اللغة من خلال تمارين واقعية مرتبطة بحياة الطالب يكون فيها الدور الأكبر للطالب ويصغر هنا دور المعلم ويقتصر على التسيير والإشراف دون التدخل بإجابات المتعلم ويمثل هذه الأدوار الترميز (TS)

أولاً : اطار PPU



مراحل دروس المهارات اللغوية الانتاجية حسب إطار PPU

أولاً: التقديم Presentation : خلال هذه المرحلة، يقوم الطلاب بفهم السياق المستخدم والصياغة ومعاني المفردات واستخداماتها وخصائص قواعد النطق والنحو ومهارات إنتاج اللغة مثل التحدث أو الكتابة (مثل إبداء الرأي والتوقف قليلاً خلال التحدث ومقاطعة الحديث وما إلى ذلك) والتي تعتبر محور الدرس (الوعي) ويكون الدور فيها للمعلم أكبر من دور الطالب .

الممارسة Practice : يمارس الطلاب مهارات التحدث أو الكتابة بالإضافة إلى عنصر اللغة في الدرس عن طريق القيام بالمهام وحل التمرينات التي تكون مصممة لمساعدة الطلاب على زيادة دقتهم وتصحيحهم، وتنقلهم من حالة عدم امتلاك الخيار لما يجب قوله في التحدث أو الكتابة (التكرار والتمرينات) إلى حالة امتلاك خيارات صياغة ومعاني واستخدام محدودة للمهارات أو اللغة المستخدمة في

الاستخدام Use : يستخدم الطلاب اللغة أو المهارة لإكمال مهام تواصلية شبيهة بالأنشطة التي سوف يقومون بها خارج الصف (الطلاقة)

- الجدول التالي يصف بدقة متطلبات كل مرحلة في نموذج ال PPU

المرحلة	المبادئ	نموذج الأنشطة
التقديم Presentation	يحتاج الطلاب إلى أن يتعرفوا على مهارات لغوية جديدة بطريقة أصلية عن طريق المعلم والأقران أو الاستماع لنص أو قراءته.	-العصف الذهني/استنباط المفردات -تحليل/ملاحظة اللغة في النص -استخدام الأفراد والأشياء في غرفة الصف -تعلم الحوار -مشاهدة واتباع نموذج معين -استنباط المفردات من الطلاب الذين يعرفونها مسبقاً
الممارسة Practice	يحتاج الطلاب إلى الوقت والممارسة لتذكر اللغة أو المهارة الجديدة واستكشاف حدود صياغتها ومعانيها واستخداماتها	-املاً الفراغ -المطابقة (توصيل) -اختيار الإجابة الصحيحة -تدريبات التبديل والتحويل -الاستماع/القراءة والتكرار/القول -إيجاد وتصحيح الأخطاء -سؤال وجواب -استكمال الجمل أو بداية السؤال -الفرز/الترتيب -كلمات سريعة -الفجوة المعلوماتية
الاستخدام Use	يحتاج الطلاب إلى فرصة لتخصيص واستخدام اللغة والمهارات الجديدة من أجل القيام بشيء محتمل خارج غرفة الصف، حيث تساعد تمارين الطلاقة الطلاب على تذكر اللغة أو المهارة وتعطي المعلم الفرصة لتقييم الطالب.	-التخمين -التصنيف -الترتيب -المقارنة/عمل الصلات -التفسير -حل المشاكل -مشاركة المعلومات الشخصية -مشاركة المعلومات العامة -مشروع إبداعي -لعب الأدوار -الرواية -النقاش المنتظم

ثالثاً: إطار العمل PDP

يساعد إطار عمل هذا الدرس المعلمين في تخطيط دروس استماع وقراءة ومشاهدة فعالة وتقديمها. يرمز المختصر PDP إلى مراحل تقديم الدرس وهي قبل وأثناء وبعد الدرس وتمثل الحرف الأول من ثلاث كلمات إنجليزية هي -Pre-During-Post ، حيث يعتمد إطار العمل هذا على البحث، ويضمن استخدامه مساعدة الطلاب على أن يكونوا متحفزين ومندمجين ومشاركين قبل وأثناء وبعد الاستماع أو المشاهدة أو قراءة النص.

مراحل إطار العمل PDP هي:

- (قبل) Pre :

تهدف هذه المرحلة إلى إعداد الطلاب للاستماع أو القراءة و تتراوح المدة هنا بين 7-10 دقائق مع ضرورة البدء بالتهيئة الشيقة لموضوع الدرس

« التحدث عن معرفتهم أو خبرتهم في موضوع الاستماع أو القراءة المطروح.

« فهم معاني المفردات الأساسية في النص

« فهم ما سيتم الاستماع له أو قراءته في النص قبل أن يبدأوا العمل به.

« التنبؤ بما سيكون موضوع النص.

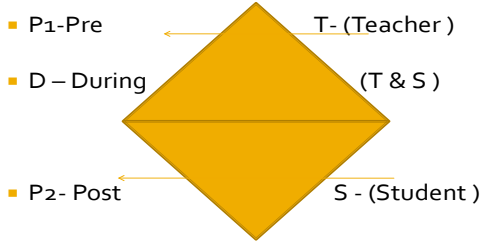
- (أثناء) During:

تهدف هذه المرحلة إلى أن يركز الطلاب اهتمامهم على الاستماع أو قراءة النص وإكمال التمرينات التي تعمل على تطوير وتعميق فهمهم للنص بشكل تدريجي وتتراوح المدة هنا بين 25-30 دقيقة يمر فيها الدرس بثلاث مراحل أساسية هي الضبط Adjustment وتهدف لوضع الطالب في جو النص بشكل عام ومن ثم الإجابة على أسئلة المعلومات العامة من النص المسموع أو المقروء General Information ومن ثم الإجابة على أسئلة المعلومات الدقيقة Specific Information (على سبيل المثال، من أكثر بساطة وعمومية إلى أكثر تعقيداً وتحديداً)، يمكنهم أيضاً القيام بتمرينات تساعد على تطوير مهارات معينة في الاستماع والقراءة

- (بعد) Post :

يقوم الطلاب بتوسيع ودمج فهمهم ومعرفتهم المكتسبة من العمل على الاستماع أو قراءة النص في مجالات أو سياقات أخرى من المهارات من المهارات الانتاجية مثل التحدث قليلاً أو كتابة ملخص عن فهمهم للدرس المقروء أو المسموع و تكون المدة هنا تتراوح بين (7-10) دقائق.

ثانياً : اطار PDP



الجدول التالي يصف بدقة متطلبات كل مرحلة في نموذج ال PDP

المرحلة	المبادئ	نموذج الأنشطة
قبل Pre	في معظم الحالات، لا يختار الطلاب أن يستمعوا أو يشاهدوا أو يقرأوا نصاً. لذلك هم يحتاجون إلى تعزيز الاهتمام والرغبة في العمل على النص. يتوجب على الطلاب معرفة معاني المفردات الأساسية التي سوف يسمعونها أو يشاهدوها، وعليهم أن يفهموا لماذا سوف يستمعون أو يشاهدون أو يقرأون النص.	-تدقق الكلمات -مطابقة المفردات مع الصور -تصنيف المفردات تحت العناوين -التنبؤ من العنوان، مجموعة الكلمات أو الصور، الخ. -ترتيب الصور لتأكيدّها أو تغييرها بعد الاستماع أو قراءة النص. -التحدث عن الموضوع أو المواضيع الرئيسية.
أثناء During	يقوم الطلاب بسلسلة من المهام التي ستساعدهم على فهم النص Adjustment والتي قد تساعدهم أيضاً على تطوير مهارات الاستماع والقراءة لديهم. يجب على المهام الأولى أن تساعد الطلاب على فهم النص بمستوى عام للغاية وغير محدد General. بعد ذلك، يمكن للمهام أن تنقل الطلاب إلى مرحلة فهم أعمق للنص Specific. قبل القيام بكل من المهام، يجب على الطلاب أن يعرفوا ما الذي سيستمعون إليه أو يقرأوه أو يشاهدوه. يجب على المهام ألا تختبر ذاكرة الطلاب التفصيلية. يتوجب على الطلاب التحقق من أجوبتهم في مجموعات صغيرة أو أزواج قبل مشاركة الأجوبة مع الفصل بأكمله.	-الاستماع/القراءة والرسم -الإجابة عن أسئلة معلومات عامة «ما الذي يتحدثون عنه؟» أو «هل يبدو على المتحدثين أنهم سعيدين أم منزعجين؟» -الاستماع/قراءة وتنظيم الصور أو الأحداث بالترتيب -الاستماع/القراءة وإيجاد الأخطاء -الاستماع/القراءة والإجابة عن أسئلة تفصيلية مثل «ماذا قالوا عن _____؟» -الاستماع/القراءة والتأشير -استكمال الجدول

بعد Post بعد انتهاء المهام، يحتاج الطلاب إلى فرصة لمواصلة العمل مع النص، أو موضوعه، أو محتواه، أو المفردات والخصائص والقواعد المستخدمة فيه، أو التحدث والكتابة (وأيضا القراءة أو الاستماع) استناداً إلى النص. على سبيل المثال، من أجل أن يروي الطلاب قصة حدثت معهم، أو كتابة شكوى إلى مطعم، أو إجراء مقابلة شبيهة وما إلى ذلك، يحتاج الطلاب إلى فرصة لتخصيص ما سمعوه أو قرأوه، ويحتاجون إلى أن معرفة كيفية ارتباط النص أو قابليته تطبيقه على أنفسهم أو على البيئة خارج الغرفة الصفية.	-مناقشة الأسئلة -لعب الأدوار -إنشاء مشروع -ابتكار قصة شخصية أو قصة مماثلة وروايتها. -مناقشة الموضوع أو المسألة أو المعلومات في النص -إكمال تمرين ومناقشته ملاحظة مثل "أجد كل الأفعال الماضية" أو "ضع خطأً تحت أجزاء السؤال التي تجعله مؤدباً". -التكهن بما حدث قبل أو بعد الأحداث التي في النص -التنبؤ حول الشخصيات التي في النص.

إستراتيجية R2D2:

وهي من الإستراتيجيات الخاصة بالتعليم المدمج والتعليم عن بعد بنكهة التعليم الواجهي وتتم بأربعة مراحل هي «اقرأ، واستجب، وتفاعل، واعمل» Read, Respond, Display, Do، وتعود هذه الإستراتيجية لأعمال (Bonk and Zhang, 2006) الذين وصفها بأنها إطار تعليمي لبيئات التدريس الرقمي ونشاطاته على وجه الخصوص، وهو نموذج مصمم لمساعدة المدرسين الرقميين على دمج أنشطة التعلم التي تستوعب جميع أنماط التعلم وعاداته وأساليبه. وقد أكدت أكثر من دراسة جدوى هذه الإستراتيجية في التعليم الرقمي وخصوصاً في مهارة القراءة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Yudi Hari Rayanto and Putu Ngurah Rusmawan الموسومة بتطبيقات نموذج R2D2 في تعلم مهارة القراءة المنشورة عام 2016، ومنها كذلك، دراسة Cartner, H. and Hallas المنشورة في سنة 2009 بعنوان استكشاف نموذج R2D2 لأنشطة التعلم عبر الإنترنت لتعليم مهارات اللغة الأكاديمية وتستهدف هذه الإستراتيجية توفير التوجيه لمصممي التعليم المدمج التي تساعد على دمج التعليمات غير النصية التي تجذب تفضيلات التعلم المختلفة. كما تسعى لتسهيل الانتقال من التعلم القائم على النص إلى التعلم القائم على الأنشطة التي تدمج بين التعاون والتدريب العملي والتعلم النشط (Bonk, 2008)

الخاتمة

جاءت هذه الدراسة تلبية لحاجات جميع الدارسين الذين هم من خلفيات متعددة، وذوي أساليب تعلم مختلفة وحاجات متنوعة، فمنهم من يفضل القراءة البصرية، ومنهم من يفضل الاستماع إلى النصوص، ومنهم من يفضل التواصل الشفوي ومنهم من يفضل الفعل على كل ذلك. وجاءت هذه الدراسة لتحقيق نوعاً من التوازن بين أنماط المتعلمين و أدوار المعلم والمتعلم بشكل مدمج صحيح وفق تعليمات واضحة مع مراعاة اختلاف أساليب تعلمهم، وهي تغطي الفئات الرئيسة الأربعة من أنواع الدارسين المذكورة أعلاه في ضوء تحديات التواصل والتفاعل الذي يمكن أن يجري في الدروس المدمجة وهي إستراتيجيات وأطر تضمن مشاركة فعّالة من قبل جميع الدارسين باختلاف قدراتهم المعرفية ومستوياتهم التفكيرية. وعليه تكمن أهمية الدمج على مستوى الأسلوب في أنها تغطي احتياجات أنواع الدارسين الرئيسة الأربعة: السمعيين والتأمليين والبصريين والعلميين مع التركيز على النشاطات التي تحت وتشجع وتدفع نحو التواصل والتفاعل بين الدارسين

المراجع

- « السليم، بسمة (2020). ECRIF وهندسة تعليم اللغات، دار زهدي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- « الموسى، عبدالله (2011)، استخدام الحاسب الآلي في التعلم، دار ابن رشد للنشر والتوزيع، الرياض: السعودية.
- « عثمان، أحمد (2015). التعلم الإلكتروني المدمج، مطبعة جامعة السودان المفتوحة: الخرطوم.
- « الموسوي، علي. (2005). إستراتيجيات التعلم الإلكتروني، شعاع للنشر و العلوم: سوريا.
- « سالم، أحمد. (2004). تكنولوجيا التعليم و التعلم الإلكتروني، مكتبة الرشيد، الرياض: السعودية.
- « يسري، أحمد. (2010). التعليم المدمج خطوة لتطوير التعليم، دار الفكر للنشر و التوزيع، القاهرة: مصر.

«

References

- Bonk, C. J., & Zhang, K. (2008). Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying and doing. San Francisco: Jossey-Bass
- displaying and doing. San Francisco: Jossey-Bass

Bonk, C.J. and Zhang, K., 2006. Introducing the R2D2 model: Online learning for the diverse learners of this world. *Distance Education*, 27(2), pp.249-264.

Bonk, C. J., & Zhang, K. (2008). *Empowering Online Learning: 100+ Activities for Reading, Reflecting, Displaying, and Doing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

تشخيص الضعف اللغوي عند متعلمي المرحلة الابتدائية وسبل علاجه

Diagnosis of language impairment in primary school learners
and ways to treat it

الدكتورة آمنة شنتوف

AMINA CHENTOUF

وحدة البحث تلمسان الجزائر

aminachentouf84@gmail.com

الملخص

قد أصبحت ظاهرة ضعف اللغة العربية عند التلاميذ في جميع المدارس بالوطن العربي منتشرة بصفة رهيبة بحيث لا تُخطئها عين الرقيب، ولا حاسة الباحث أو المربي، ولا يحتاج المهتم بهذا الموضوع إلى مزيد جهدٍ للوصول إلى نتائج بحوث أو دراسات تؤكد هذا الضعف وتُحدّر من تداعياته الثقافية والاجتماعية، والهدف من هذه الورقة البحثية هو معالجة الإشكالية المطروحة وهي كالاتي: ما هي الأسباب المؤدية إلى ضعف اللغة عند الطفل ؟ وفيم تتمثل مظاهر الضعف اللغوي؟ وماهي الحلول التي من شأنها أن تحد من هذا الضعف وتساهم في ترقية لغة الطفل وسلامة لسانه

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الضعف اللغوي، المتعلم، المرحلة الابتدائية.

Summary:

The phenomenon of the weakness of the Arabic language among students in all schools in the Arab world has become terribly widespread so that it is not mistaken by the eye of the censor, nor the sense of the researcher or educator, and those interested in this topic do not need more effort to reach the results of research or studies that confirm this weakness and warn of its cultural and social repercussions. The aim of this research paper is to address the problem posed: What are the causes of language impairment in children? What are the manifestations of language weakness? What are the solutions that would reduce this weakness and contribute to the promotion of the child's language and the integrity of his tongue?

Keywords: Arabic, language impairment, learner, primary stage.

مقدمة:

اللغة العربية ليست مُجرّد وسيلة تخاطب، بل هي- أيضا- فكر وعقيدة وثقافة ومشاعر وتراث وتاريخ، ولا يُمكن فصل جانب من جوانبها عن الآخر، ولهذا أيّ مشكل يعتري هذه اللغة يحتاج منا إلى التفاتة من أجل التّشخيص والبحث عن العلاج أو الحلول التي تحدّد منه، والضعف اللّغويّ عند المتعلّم واحد من هذه المظاهر التي تحتاج منا إلى التفاتة ولا بُد من دراسة مظاهر الضّعف الملحوظ في استعمالها بين أوساط التّلاميذ، سواء على المستوى العلمي أو الوظيفي في القراءة والكتابة والتّعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علومها والإقبال عليها، ومن خلال هذه الورقة البحثية نسعى إلى تسليط الضوء على هذه المشكلة عند فئة المتعلمين وبالتحديد في المرحلة الابتدائية، لأنها أكثر شيوعا وأخطر، فالمتعلم في هذه المرحلة العمرية بصدّد تكوين رصيده اللغوي، وكثرة شيوع الأخطاء اللغوية في عدة مواضع كما أسلفنا الذكر الكتابية والقراءة...اعتمدنا على التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بإحدى مدارس بلدية سبعة شيوخ ولاية تلمسان الجزائر لتشخيص هذا الضعف

1- تعريف الضعف اللغوي:

أ/ لغة: مصدر ضعف يضعف، وهو مأخوذ من مادة ض ع ف التي تدلّ على خلاف القوة يقال منه «ضعف فهو ضعيف»، والضعف بفتح الضد لغة تميم. (منظور، -1955م، صفحة 5ص465)

ب/ اصطلاحا:

هو قصور يضل حد العجز أحيانا - عند الفرد في إرسال أو استقبال الرسالة اللغوية لأي سبب. (مغلس، دت، صفحة 27)

2- أسباب الضعف العام في اللغة العربية:

هذا الضعف في اعتقادي يعزى إلى أسباب كثيرة، منها ما يتعلق بطرائق التدريس والكتاب المقرر ومنها ما يرتبط بمؤثرات خارجية كانتشار العامية، وثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع...إلخ

وهذا توضيح لما ذكرناه:

« **ضعف إعداد معلمي اللغة العربية:** إذا ألقينا نظرة على مستوى إعداد معلمي اللغة العربية، فإننا نلاحظ أنه ما يزال قاصرا، وما يزال أداء المعلمين ضعيفا، على الرغم من الإصلاحات المستمرة في مناهج إعداد المعلمين، إذ هناك أخطاء يرتكبها المعلمون في شرح دروسهم ولم يقتصر الأمر على ذلك إنما امتد - إلى استعمال العامية على ألسنة كثير من معلمي اللغة.

« **اختلاف طرائق تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها:**

« وذلك أنّ السبب لا يرجع كذلك إلى طريقة التدريس في تعلمها ويتجلى هذا التخلّف في النقاط التالية:

أ-سيطرة الطرائق التلقينية.

ب- عدم التدرج في تقديم المهارات اللّغوية.

« **الزحام اللغوي المحلي والأجنبي للغة العربية:** الواقع أنّ اللغة العربية

مزاحمة في عقر دارها بأنماط لغوية استعمالية أخرى ، تتمثّل أساسا في اللهجات المتعددة إضافة إلى منافستها من لغات أجنبية متعددة كالإنجليزية والفرنسية في مختلف الميادين التعليمية والإعلامية والإعلانية.

« فهذا التوظيف المتسع لهذه اللغات على اختلافها في المدرسة وخارجها أثر تأثيرا سلبيا على اللغة العربية ، فقد غدت على ألسنة الكثير من أبنائها، وكم ندفع من باهظ الثمن ونخسر ونحن تستعمل اللّغات الأجنبية بدل العمل على تعميم استعمال العربية ، والتي هي مقوّم من مقوّمات هويتنا وجزء لا يتجزأ من سيادتنا الوطنيّة (روابي، 2021، صفحة 191)

« **النظر إلى اللغة العربية نظرة ازدراء.**

« **غياب الإدارة السياسية الشاملة:** في واقعنا نشهد من حين لآخر إدارة سياسية تدعو إلى التعريب والرفع من مستوى اللغة العربية حيث عينت الهيئات وسنت القوانين والمواثيق والدساتير التي تعطي اللّغة العربية المكانة التي تليق بها ، ولكنّ كل هذا لا يحقق الهدف المنشود إذا لم تتوفر للسلطات السّياسة الحاكمة إدارة تسهر على جعل اللّغة العربيّة لغة رسميّة يتعامل بها بين مختلف شرائح المجتمع (روابي، 2021، صفحة 193).

« **وسائل الإعلام بمختلف أنواعها مرئية ومسموعة ومقروءة:** تعدّ

الوسائل الإعلامية من أقوى أسباب الضعف اللغوي وانتشار الأخطاء الشائعة وإذابتها بين الناس، وهو أمر دفع بعض المهتمين باللغة العربية من العلماء بمختلف أنواعهم والأساتذة إلى أن يصنّفوا تلك الأخطاء اللغوية التي وردت على ألسنة الإعلاميين في مؤلفات ضخام ومن بين أولئك الدكتور أحمد مختار عمر. (القموني، 2023، صفحة 32 و33)

« **ضعف المهارات اللغوية:** يكمن الضعف في المهارات اللّغوية الأربع

(الاستماع)و(التحدث)و(القراءة)و(الكتابة).ففي الاستماع ترجع أسباب الضعف إلى عوامل تكمن في الكلام نفسه، كالتفكك في

التركيب ، أو عدم قدرة المستمع ذاته على الاستماع الجيد أو التفسير الخاطئ والغامض للكلمات أو فهمها في غير سياقها المناسب.

« أمّا التحدّث فيرجع الضعف منه إلى عدم القدرة على استعمال الكلمات المعبرة عن الأفكار الذاتية أو توصيل الفكرة والحالة النفسية التي يعبر عنها.

« وأمّا القراءة فيرجع الضعف فيها إلى عوامل متعدّدة منها عدم مناسبة الكتب المنهجية المقرّرة ، أو طرق التدريس غير المناسبة أو لعوامل اقتصادية واجتماعية تتمثل في توافر أو عدم توافر الإمكانيات لشراء الكتب والمجلات...

وقد ترجع أسباب الضعف في الكتابة إلى ضعف السمع أو البصر وعدم قوة العضلات الدقيقة لليد أو الأصابع، وقلة التدريبات الكتابية وفقدان أساسيات تعلمها في المرحلة التأسيسية ، وهذا ينطبق على كل مهارات اللغة. (سلمان، 2018/2019م، صفحة 93)

3- مظاهر الضعف اللغوي:

« انتشار الألفاظ العالمية انتشار مخيف في كلّ مناحي حياتنا اليومية حتّى اقتحمت علينا مؤسساتنا التعليمية التي من المفروض أن تنطلق منها الدّعوة قولا وعملا لحماية اللّغة.

« كثرة الأخطاء النحويّة التي تصكّ الأذان في أحاديث المتكلّمين باللّغة العربيّة الفصحى.

« كثرة الأخطاء الإملائيّة فيما هو مكتوب وما أكثر ما يقع الخلط عند الكتابة بين الهاء المربوطة والتّاء المربوطة ، وبين همزتي الوصل والقطع وكذلك بين الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة، فتتمّ الكتابة بطريقة خاطئة ممّا يؤثّر على فهم المعنى.

« كثرة الألفاظ الأعجميّة : ...فمن مظاهر الضّعف اللّغوي في محادثتنا اليوميّة مزاحمة الألفاظ الأعجميّة لألفاظنا العربيّة وهجر الكثيرين لما هو عربيّ ، وتفضيل البديل الأجنبي مثل (سوبر ماركت) بدلا من مركز تجاري ، أو لفظة (ليسانس)، بكالوريوس بدلا من الإجازة العالية ، وماجستير بدلا من التخصّص ، ودكتوراه بدلا من العالمية. (والي، 9/5/1414، صفحة 23 و24)

« شيوع نطق الكلمات على غير وجهها السليم ، وكذلك الخلط بين المفرد والمثنى والجمع، واستخدام حروف الجر في غير ما وضعت له، فمن الأوّل أن ينطق البعض كلمة (خطاب) بالضم فيقول خُطاب.

(سلمان، 2018/2019)

4. الدّراسة التطبيقية:

حدود الدراسة:

الحدّ الأكاديمي: السنة الرابعة ابتدائي

الحدّ الزمني: أكتوبر 2023م

الحد الجغرافي: ابتدائية معمر محمد بلدية سبعة شيوخ دائرة الرمشي ولاية

تلمسان

الحد البشري: 51 متعلّما 28 التلميذة 23 تلميذا.

النشاط: تعبير كتابي

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لقسمين 4 وأ4، وذلك من خلال تصحيح التعابير الكتابية التي قدّمها التلاميذ حول موضوع موحد وهو عن وصف طفل فقير يبيع المناديل في الطريق ومحروم من جل حقوقه وتحديد واجب كل واحد نحوه

تعريف الضعف اللغوي:

هو عدم قدرة المتعلم على القراءة والكتابة بشكل سليم وعدم قدرته على التعبير عن آرائه وحاجاته بلغة سليمة. (سلمان، 2018/2019، صفحة 91)

تعريف الأخطاء الإملائية :

وتتمثل في

« حذف بعض الحروف من بعض الكلمات.

« صعوبة في تذكر الحروف المتشابهة كالسين والشين والتاء والتاء والطاء والظاء والصاد والضاد والعين والغين ونحو ذلك.

« الخلط في النطق بين الأصوات مثل نطق أل الشمسيّة وأل القمرية وهمزة الوصل وهمزة القطع.

« الخطأ في كتابة همزة المتوسطة والهمزة المتطرفة. (الشنطي، 1414هـ، صفحة 47)

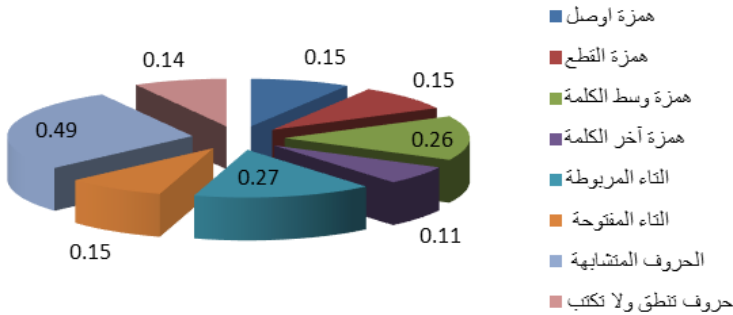
مظاهر الضعف في الإملاء:

يعاني كثير من الطلاب والدارسين من رسم الحرف بشكل غير صحيح سواء أكان بخط الرقعة أم بخط النسخ، كما أنه قد لا يعرف بعض الحروف وطريقة كتابتها وربما يرجع ذلك إلى عدم القدرة على نطق الحروف من مخارجها الصحيحة. (الوهاب م، مايو 2021، صفحة 79)

الجدول رقم 01: المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الأخطاء الإملائية
0.15	همزة الوصل
0.15	همزة القطع
0.26	همزة وسط الكلمة
0.11	همزة آخر الكلمة
0.27	التاء المربوطة
0.15	التاء المفتوحة
0.49	الحروف المتشابهة
0.14	حروف تنطق ولا تكتب

التمثيل البياني للمتوسط الحسابي



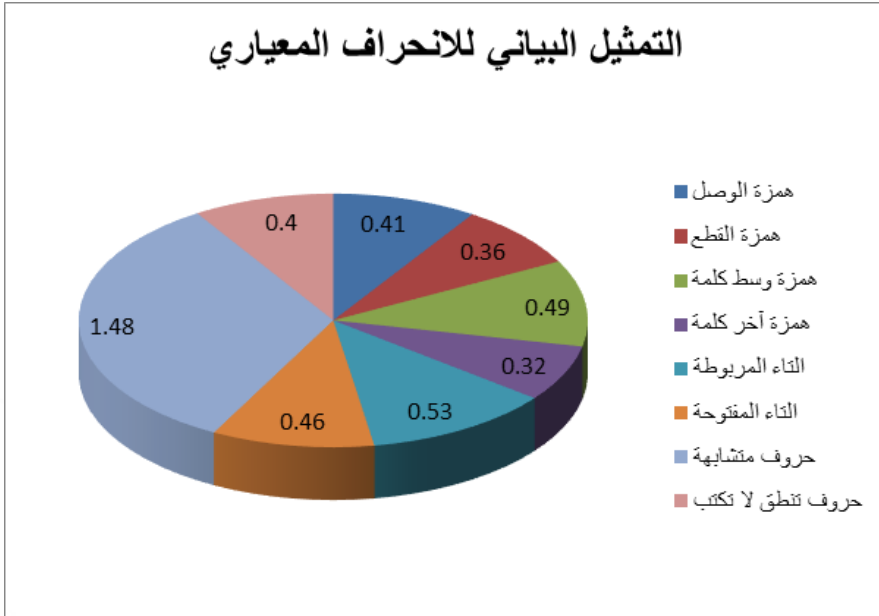
المصدر: إعداد الباحثة

التحليل:

أول أعلى متوسط حسابي كان في الحروف المتشابهة رسماً وشكلاً ، والثاني في التاء المربوطة والثالث في همزة وسط الكلمة ثم يتساوى في همزة القطع والوصل والتاء المربوطة وبعدها في الحروف التي تنطق ولا تكتب وجاء المتوسط الحسابي ضعيفاً في همزة آخر الكلمة

الجدول رقم2: الانحراف المعياري

الانحراف المعياري	الأخطاء الإملائية
0.41	همزة الوصل
0.36	همزة القطع
0.49	همزة وسط كلمة
0.32	همزة آخر كلمة
0.53	التاء المربوطة
0.46	التاء المفتوحة
1.48	حروف متشابهة
0.4	حروف تنطق ولا تكتب



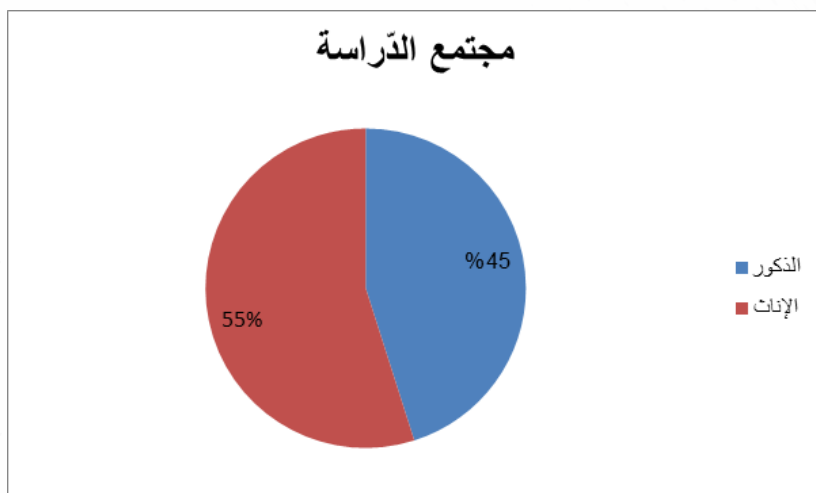
المصدر: من إعداد الباحثة

التحليل:

نلاحظ أن أعلى انحراف معياري يوجد في الحروف المتشابهة رسماً وصوتاً 1.48 ثم التاء المربوطة 0.53 وبعده همزة وسط الكلمة 0.49 والتاء المفتوحة 0.46 وهمزة الوصل 0.41 ثم الحروف التي تنطق ولا تكتب ثم همزة القطع 0.36 ثم أضعفها همزة آخر الكلمة

الجدول رقم 03: مجتمع الدّراسة

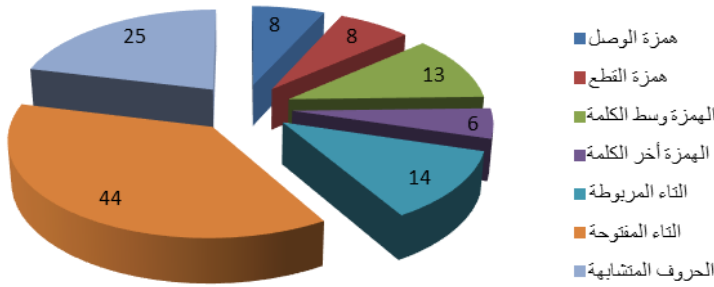
الجنس	العدد
الذكور	23
الإناث	28



الجدول رقم 04: الأخطاء الإملائية الشائعة

الأخطاء الإملائية	التكرارات
همزة الوصل	8
همزة القطع	8
الهمزة وسط الكلمة	13
الهمزة آخر الكلمة	6
التاء المربوطة	14
التاء المفتوحة	44
الحروف المتشابهة	25
حروف تنطق ولا تكتب	6

التمثيل البياني للأخطاء الإملائية الشائعة



التحليل:

من خلال الدراسة الإحصائية لهذه الأخطاء يظهر جلياً أنّ أعلى نسبة كانت في كتابة التاء المفتوحة بنسبة 44٪ أي ما يقارب النصف وهو رقم كبير وفي نفس الوقت رقم متوقع لأنّ التاء في آخر الكلمة، كما نعرف جميعاً، تشكل صعوبة دائماً عند المتعلم ليس فقط في المرحلة الابتدائية وإنّما قد يتعدّها حتى إلى المرحلة الجامعية وهو لا يدرك مواطن كتابتها

ثمّ كتابة الحروف المتشابهة شكلاً ورسمًا بنسبة 25٪ وهو أكثر الأخطاء شيوعاً من خلال عينة الدراسة هي الخلط بين ط وظ ود و ذ وس و ص وغيرها من الحروف مثلاً: سيطر تكتب صيطر وضرب تكتب درب

كما أنّ نسبة المخطئين في التاء المربوطة بلغت 14٪ ونعلم أنّ هذا الخطأ يعتبر الأكثر شيوعاً عند المتعلمين إلا أنّ النسبة هنا قليلة لأنّ المفردات التي استعملها المتعلم أثناء كتابة تعبيره الكتابي هي مفردات أغلبها لا ينتهي بتاء وإلا كنت النتيجة عكس ما توصلنا إليه

بلغت نسبة الكلمات التي في وسطها همزة وأخطأ المتعلم في كتابتها 13٪ وبما أنّ موضوع التعبير كان موحّداً فالمفردات التي استعملت مثل: تدفئة - ،

كما أنّ همزتا القطع و الوصل تساوتا في النسبة 8٪

الهمزة آخر الكلمة 6٪ والنسبة قليلة ربما يعود السبب لكون المفردات المعتمدة في التعبير مألوفاً عند المتعلم مثلاً: حذاء ورداء

من خلال العينة المعتمدة 51 تلميذاً وجدنا 17 تلميذاً لم يرتكبوا أخطاء وكانت تعابيرهم كلها سليمة من الخطأ والحديث مع المعلمتين، تبين أنّ هؤلاء من التلاميذ الممتازين في كل المواد

5. سبل علاج الضعف اللغوي:

- « المداومة على تدريب المعلمين تدريباً دورياً مستمراً لإمدادهم بكل جديد في مجال التعليم عموماً، وتعليم اللغة العربية خصوصاً .
- « الاهتمام بتدريس قواعد النحو والصرف وقواعد الإملاء وهي دعائم اللغة العربية مفروءة ومكتوبة، مع الاهتمام بقواعد الخط العربي واعتماد أساليب مشوقة تجذب التلاميذ إليها ولا تنفرهم منها.
- « تشجيع القراءة الحرة وإعادة النشاط إلى مكتبات المدارس (والتي، 1414هـ، صفحة 32 و33).
- « تدريب المتلقي على التعبير الشفهي والكتابي بطريقة سليمة.
- « توسيع خبرات المتلقي العامة عن طريق الكتب والمجلات والصحف والقصص والشعر.
- « تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.
- « التنوع في طرائق التدريس وأساليبها لمعرفة الفروق الفردية لدى المتلقين.
- « الاستفادة من الأسلوب التكاملي في تأليف الكتب المنهجية المقررة.
- « ربط المناهج بنظم المعلومات والتقنيات الحاسوبية وطرق معالجتها ودعم استخدام الشبكات العالمية (سلمان، 2018/2019، صفحة 95 و96).

6. أساليب علاج الأخطاء الإملائية:

يوجد العديد من الأساليب التي يمكن أن يوظفها المعلم لإنجاز إجراءات العلاج، مما يساعد في إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في التغلب على الأخطاء الإملائية، ومن أشهر هذه الأساليب ما يلي

إعادة التدريس:

وهو الأسلوب الأكثر شيوعاً، وبمقتضاه يعيد المعلم تدريس المهارات الإملائية: إما للصف كله أو لبعض التلاميذ ممن يثبت لديهم الضعف الإملائي، فيتأني في الشرح والمناقشة، ويتابع مدى انتباه التلاميذ، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويشير إلى أخطائهم السابقة في صورة جماعية ويناقشهم فيها؛ لتصحيحها

دروس المساعدة (دروس التقوية):

ويتم من خلالها تخصيص أوقات معينة خارج الجدول المدرسي، أو خارج وقت اليوم المدرسي؛ لعلاج ضعف المستوى في الإملاء لمجموعة من التلاميذ يشتركون في نفس مجال الضعف والخطأ

المجموعات الصغيرة:

ويتم من خلالها علاج الضعف الإملائي لدى التلاميذ في شكل مجموعات صغيرة، من (3: 5) تلاميذ، يشتركون غالباً في أخطاء إملائية محددة، ويتم تصحيحها من قبل المعلم أو أحد التلاميذ المتفوقين، وقد تأخذ شكل مجموعات تعاونية صغيرة يتعاون أفرادها معاً؛ لتصحيح أخطاء التعلم

العلاج الفردي:

ويتم من خلاله توجيه التلميذ لتصحيح الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لديه ذاتياً، من خلال توظيف أحد تقنيات أو أساليب التعليم الفردي

تدريس الأقران:

ويعني قيام كل تلميذ متفوق بمساعدة زميله أو بعض زملائه في الصف على تصحيح الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي أثناء فترات اليوم الدراسي

التدريس الخصوصي الشخصي:

ويقصد به قيام المعلم بإعادة تدريس الموضوعات الإملائية بصورة فردية لأحد التلاميذ خارج فترات الدوام المدرسي بهدف تصحيح أخطائه الإملائية

النمذجة:

هو قيام المعلم بعرض المهارة أمام تلميذ واحد أو أمام عدد من التلاميذ، مبيّناً لهم كيفية أدائها بصورة صحيحة، وموضحاً في نفس الوقت أخطائهم في أدائها، ثم يطلب منهم أداء المهارة بشكلها الصحيح مع تقديم تغذية راجعة لهم. (الملك، يناير 2022، صفحة 10 و11)

7. خاتمة:

يشكل الضعف الإملائي عند المتعلم حاجساً يؤرقه في مساره العلمي ومن أهم نتائج هذا البحث:

« الضعف البصري الذي يشكل صعوبة في كتابة الحرف والتعرف عليه.

« الضعف السمعي والذي يؤدي إلى عدم التمييز بين الحروف عند نطقها وبخاصة المتقاربة كم أشارنا إليها سابقاً مثل صبر يكتبها سبر...»

وهذين النوعين من الضعف يمكن علاجهما طبيّاً باعتماد النظارات بالنسبة للحالة الأولى، وكذلك السماعات الطبية أو معالجة المشكل بالعلاج إذا كان لا يقتضي ارتداء السماعة.

« عدم التركيز أثناء الكتابة والسرعة في الإنجاز وعدم الاكتراث بالجودة.

« نسيان القاعدة الإملائية وعدم مراجعتها ولا سيما ما يتعلق بالهمزة سواء كانت همزة وصل أو قطع وكذلك الحال بالنسبة للهاء في حالتها مربوطة ومفتوحة.

« غياب الثقة عند المتعلم وبالتالي الشك في كل ما يكتبه والتردد الدائم .

« غياب دور الأسرة في تلقين هذه الظواهر للمتعلم وإلقاء اللوم على عاتق المعلم والمدرسة فتظافر جهود المعلم والمتعلم والأسرة يخفف من هذه المشاكل تدريجيا.

« اعتماد استراتيجيات حديثة في التدريس للتخفيف من حدة هذه الأخطاء مثلا استراتيجية لعب الأدوار فالتمثيل والمسرح يرسخ القاعدة في ذهن المتعلم.

التوصيات:

من خلال هذه الورقة البحثية ندعو إلى :

« تكثيف الجهود بين المعلم والمتعلم والأسرة من أجل لغة سليمة وراقية.

« التشخيص المبكر للأخطاء الإملائية يساهم في التخفيف منها لأنه كلما تأخرنا في ذلك اشتدّ الوضع تعقيدا.

« وضع برامج مكثفة تضم أكثر الكلمات الشائعة التي يخطئ فيها المتعلم دائما مع وضع جوائز تحفيزية لمن تقل نسبة أخطائه.

« ضرورة الربط بين الإملاء وباقي الدروس الأخرى.

« عقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين من أجل الاطلاع على كل ما هو جديد.

« إشراك المتعلم في الندوات والمحافل وتعويده على الإلقاء حتى يستقيم لسانه ويتخلص من مشكل الإملاء.

« اعتماد البرمجيات الحديثة وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التخفيف من هذا الضعف تدريجيا.

قائمة المصادر والمراجع:

« جاسم محمد سلمان. (2018/2019).

« جاسم محمد سلمان. (2018/2019م). الأبعاد الفكرية لظاهرة الضعف اللغوي (التشخيص والمعالجة). مجلة مداد الآداب الجامعة العراقية، 93.

« جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. (1956-1955م). لسان العرب. بيروت ، لبنان: دار صادر، ط1.

« روابحي. (2021). 193.

« فاضل فتحي والي. (9/5/1414). الضعف اللغوي قديما وحديثا -مظاهره -أسبابه-علاجه. فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي (صفحة 23و24). المملكة العربية السعودية: دار الأندلس.

« فاضل فتحي والي. (1414هـ). الضعف اللغوي قديما وحديثا، مظاهره أسبابه

- علاجه. فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي (صفحة 32). المملكة العربية السعودية: دار الأندلس.
- « لخضر روابحي. (2021). ظاهرة الضعف العام في اللغة العربية -تشخيص وحلول-. مجلة الممارسات اللغوية مج12 العدد2، 192.
- « محمد صالح الشنطي. (1414هـ). الأخطاء اللغوية الشائعة مستوياتها وأنواعها وسبل معالجتها، فعاليات الندوة العامة لمعالجة الضعف اللغوي. (صفحة 47). المملكة العربية السعودية: دار الأندلس، ط1.
- « محمد علي عبد الوهاب. (مايو 2021). مظاهر الضعف اللغوي لدى معلمي التعليم الأساسي وتلاميذهم في بنغازي الأسباب والعلاج الصفوف الأولى نموذجا دراسة لسانية. مجلة المنارة العلمية، العدد2 ص79.
- « مصطفى صالح القموني. (2023). ظاهرة الضعف اللغوي في البحوث العلمية المظاهر والحلول. التواصلية مج09 العدد2، 33 و32.
- « يحي مغلس. محمد السامعي (د.ت). الضعف اللغوي وأثره على التحصيل العلمي. مدارس العالمية الحديثة.

ضعف الطلبة مزدوجي اللغة في مهارة التركيب النحوي:

الأسباب - النتائج - الحلول

د. عبد الجبار محمد كاظم

Dr. Abduljabbar Mohammed

KADHIM

جامعة إسطنبول

abduljabber.kadhim@istanbul.

edu.tr

د. معاذ وليد حسن محمد

Dr. Mo'ath Walid Hasan

Mohammad

أكاديمية قطر - الدوحة

muath.qaryoti@gmail.com

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تشخيص أسباب الضعف اللغوي في تركيب الجملة العربية (النحو العربي)، ونتائجه وعلاجه لدى متعلمي اللغة العربية من مزدوجي اللغة أو من الناطقين بغيرها، وستعالج المشكلة من خلال ثلاثة محاور تعدّ أساساً للعملية التعليمية متمثلة بـ

« الأول: الطالب: من خلال التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى ضعفه في النحو العربي، والمشاكل التي تواجهه، والأسباب النفسية أو التعليمية التي تحول دون إتقانه القواعد النحوية. »
« الثاني: المعلم: وذلك بالتعرّف على الأسباب التي تجعله غير قادر على المساهمة في إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية في النحو العربي.

« الثالث: الكتاب: وينتأتي ذلك من البحث في أوجه القصور المتوقعة في إعداد الموضوعات الدراسية التي يدرسها المتعلم.

وتنبع أهمية الدراسة في هذا الموضوع من خلال معرفة الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى ضعف المتعلمين عموماً في النحو وفئة مزدوجي اللغة خاصة، والتعرّف على النتائج المترتبة على هذا الضعف، واقتراح الحلول التي يمكن أن تساهم في معالجته

وتسعى الدراسة لتحقيق هدفين: الأول: الوقوف على الأسباب المؤثرة على ضعف الطلبة في الجانب النحوي. والثاني: اقتراح الحلول لمعالجة الضعف النحوي لديهم ولتحقيق هدفي البحث سيُعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك من خلال

العودة إلى البحوث النظرية والتطبيقية في هذا المضمار
الكلمات المفتاحية: النحو العربي، متعلمو اللغة العربية، مزدوجو اللغة، ضعف الطلاب في النحو العربي

Research Summary

This research aims to diagnose the causes of linguistic weakness in Arabic sentence structure (Arabic grammar), its consequences, and its treatment among bilingual or non-native Arabic language learners. The problem will be addressed through three axes that are considered the basis of the educational process, represented by:

The first: The student: by identifying the reasons that lead to his weakness in Arabic grammar, the problems he faces, and the psychological or educational reasons that prevent him from mastering grammatical rules.

Second: The teacher: This is by identifying the reasons that make him unable to contribute to providing learners with linguistic proficiency in Arabic grammar.

Third: The book: This comes from researching the expected shortcomings in preparing the academic topics that the learner studies.

The importance of studying this topic stems from knowing the real reasons that lead to learners' weakness in grammar in general and the bilingual category in particular, identifying the consequences of this weakness, and proposing solutions that can contribute to addressing it.

The study seeks to achieve two goals: First: identifying the reasons affecting students' weakness in the grammatical aspect. The second: Proposing solutions to address their grammatical weakness.

To achieve the two objectives of the research, the descriptive and analytical approach will be adopted, as well as by returning to theoretical and applied research in this field.

Keywords: Arabic grammar, Arabic language learners, bilinguals, students' weakness in Arabic grammar

أولاً) الثنائية اللغوية تعريفاً ومفهوماً

تعريف الثنائية اللغوية: تتجاذب هذا الموضوع مصطلحات عدّة مثل: ازدواجية اللغة، ثنائية اللغة، الازدواجيّة اللغويّة، ويعدُّ مصطلح الثنائية اللغويّة أقرب المصطلحات إلى المصطلح الإنجليزي Bilingualism وأكثر ما يعني هذا المصطلح أن

الناس في مجتمع ما يتكلمون لغتين، أو أنّ فرداً من أفراد المجتمع يعرف أو يتقن أو يستعمل لغتين. وبأي حال فإنّ الثنائية اللغوية تعني: استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من المهارات الأربع بغض النظر عن هدف المتعلم. (الخولي 2002، 17-18)

والثنائية اللغوية تعني أيضاً وجود لهجتين للغة واحدة، كأن تكون لهجة عالية فصيحة ولهجة عامية محلية، فتدعى بالثنائية الرأسية، وتأتى ذلك من وجود لهجة عالية هي الفصحى وأخرى عامية محلية أقل مكانة كما هو حاصل في معظم البلاد العربية، وتسمى الثنائية اللهجية. وهذا البحث يتناول تعلم اللغة الثانية

ثانياً) طرائق تعلم اللغة الثانية:

عادة ما تكتسب اللغة الأم اكتساباً طبيعياً من الوالدين والأقران والبيئة المحيطة، ويكون اكتساباً طبيعياً للغة.

أما اللغة الثانية فتختلف طرائق اكتسابها ويتفاوت الناس فيها، فقد تُكتسب من البيت أو من بيئة العمل، وهناك نوع من اكتساب اللغة يكون رسمياً أي في المؤسسة التعليمية وتسمى هذه الطريقة من طرائق الاكتساب الطريقة الاصطناعية، والطريقة الأولى وهي طريقة الاكتساب الطبيعي للغة أسرع وأفضل من التعلم الاصطناعي. (الخولي 2002، 28)

والناس يتفاوتون في تعلّمهم للغة الثانية فهم يتفاوتون في استعمالهم وممارستهم لها، فهناك الثنائية اللغوية التكاملية (المتكاملة)، وهي أن يقوم شخص ما مثل الأستاذ في المدرسة الذي يدرّس باللغة الثانية في الصف فإذا خرج من الصف استخدم لغته الأولى، مثل كثير من المؤسسات والجامعات والأقسام التي تدرّس باللغة الإنجليزية، ويمكن أيضاً القول إنّ الطلاب الذين يدرسون اللغة الثانية ويتعلمون بها في المدارس الأجنبية ثم عندما يعودون إلى بيوتهم يستخدمون اللغة الأولى أو اللغة الأم مع أفراد أسرهم وفي الشارع

والسؤال الأهم: هل تؤثر اللغة الثانية على اللغة الأولى؟ وما مقدار هذا التأثير بينهما؟

يذهب كثير من الباحثين إلى أنّ تعلّم اللغة الثانية لأي فرد لا يؤثر على لغته الأولى، وأنّ المهارات اللغوية لديه ستزداد في اللغة الثانية، ولكن قد يحدث العكس وهو أن تتأثر لغة المتعلم الأولى بعد إتقان اللغة الثانية فيجد المتعلم أنّ لغته الأم قد تأثرت في مهارة معينة أو بعض المهارات، وغالباً ما يعود السبب في ذلك إلى أنّ المتعلم قد ترك لغته الأولى فترة من الزمن دون استخدامها في حياته

وذهب بعض الباحثين إلى أنّ المهارتين الإنتاجيتين الكتابة والتحدّث هما الأكثر تأثراً من مهارتي الاستقبال القراءة والاستماع، ولكن الحقيقة أننا وجدنا أنّ هناك أصنافاً من متعلمي اللغة الثانية يكون تأثر مهارتي القراءة والكتابة بشكل أكبر؛ لأنه

لم يعد يستعملها أبداً لكنه يستعمل مهارة التحدث مع أسرته وكذلك هو يستمع ويفهم ما يسمعه وإن كان بدرجات متفاوتة

ثالثاً) أسباب تعدّد اللغات:

هناك كثير من الناس يجدون أنفسهم في بيئة لغوية تستخدم لغتين اثنتين، مثل أن تتكلم الأم لغة معينة بينما يتكلم الأب لغة ثانية، وهذا ما يحدث في حال زواج الأب من زوجة أجنبية تتحدث لغتها الأم، وبذلك ينشأ الطفل وقد اكتسب لغتي الأب والأم، أو أن ينشأ الطفل في رعاية خادمة ناطقة بغير العربية، أو أن يدرس الطفل في مدارس ثنائية اللغة؛ بحيث يجري التعليم بلغة أجنبية بالإضافة إلى اللغة الأم للطفل. (الخولي 2002، 41)

وسبب آخر ما تفرضه بيئة العمل في الشركات والمؤسسات الأجنبية التي تعمل في البلدان العربية، حيث يتواصل الموظفون باللغة الثانية (الأجنبية) من خلال التحدث وورشات العمل والإيميلات الرسمية والتقارير، وهذا من شأنه أن يكسب أبناء البلد العاملين اللغة الثانية

وتنشأ الثنائية اللغوية في ظروف أخرى، منها بداعي الهجرة؛ حيث يرحل المهاجرون بلغتهم وثقافتهم وتقاليدهم إلى موطن جديد، ثم ينخرطون في بيئة جديدة تكسبهم اللغة الثانية كي يتمكنوا من توظيفها في تعاملهم اليومي وعملهم وحركتهم داخل تلك البلاد. إن هذا الاكتساب لا يشكل خطورة على هذا الجيل الذي هاجر بعد أن تشبع باللغة الأم، لكن الخطورة تكمن بعد ذلك، حينما ينشأ جيل الأبناء وهم يجيدون اللغة الثانية إجادة تامة، وسيفقد هؤلاء قدراً كبيراً من لغتهم الأم، وإذا ما جاء الجيل الثالث جيل الأحفاد سيفقدون لغتهم الأم تماماً أو قدراً كبيراً منها، وهو ما نلاحظه في أبناء الجاليات العربية الذين هاجروا إلى أوروبا وأمريكا والبلاد التي لا تتحدث العربية، إذ تتلاشى لغة هذه الأسر بمجموعها ولا يعودون يتذكرون من لغتهم الأم إلا أسماء أو أشياء قليلة منها، وهو ما يلاحظه كثير من المعلمين والمهتمين في الجانب التربوي عندما يدرّسون طلاباً أجانب فيكتشف أن أصولهم عربية وأن أجدادهم كانوا يتكلمون العربية، بل بعضهم يذكر أن جدته أو جدّه ما زال يتكلم العربية أو إحدى لهجاتها، وأطلق على هذا النوع من الثنائية (الثنائية المتناقصة) كونها تتناقص من جيل إلى جيل. (الخولي 2002، 44)

رابعاً) من هو وارث اللغة؟

أطلق وارث اللغة (Heritage) على الدّراس (المتعلم) الذي لديه ثقافة اللغة العربية أو له علاقة بها، وهؤلاء الأشخاص غالباً ما يتحدثون بلغة في نطاق الأسرة تختلف عن لغة المجتمع الذي يعيشون فيه، وغالباً ما يكون هؤلاء من الأقليات اللغوية والإثنية في المجتمعات الأخرى غير العربية. وعرف (فالداس) وارث اللغة بأنه الفرد الذي نشأ في بيت لغته لغة المجتمع الذي نشأ فيه. (عمشة 2020)

خامسا) مقترحات لتعليم وارث اللغة:

اقترح (لاكورت) عدة مقترحات لتدريب معلمي وارثي اللغة، إذ على المعلم أن يكون على معرفة تامة بماهية المتعلم وطبيعته والطريقة الأفضل لتعليمه، **ومن هذه المقترحات:**

المقترح الأول: أيديولوجي: بمعنى الانفتاح الأيديولوجي على موضوع المعتقدات والاتجاهات نحو اللغة، خاصة ما يتعلّق منها باللهجات والفصحى

الثاني: اجتماعي: أي أن يكون المعلم مُلمّاً بقضايا الهوية لدى وارثي اللغة، وأن تتوفر لديه الثقة بالتعلم والبرنامج، وأن تكون لديه الرغبة في الاندماج مع الآخرين

الثالث: ثقافي: يتمثل في معرفة الخلفية الثقافية لوارثي اللغة ومدى دافعيتهم نحو تعلم اللغة

الرابع: لغوي: يتمثل بالوعي في الفروق بين اللغتين الأم والثانية، واستعمال اللغتين في آن معا

الخامس: منهجي: ويتمثل في معرفة حاجات الدارسين من موادّ تعليميّة ونشاطات وتدريبات واختبارات وغير ذلك

السادس: مهني: يتمثل في القدرة والكفاءة في تدريس الصفوف الدراسية المختلفة التي تراعي الفروق الفردية

وينبغي على معلم وارثي اللغة أن يكون قريبا من المتعلمين؛ ليبادلوه ما يشعرون به من صعوبات في تعلم لغتهم الأم، كما ينبغي عليه أن يدرك أنّ هناك مخزونا لغويا يخرّنه المتعلم من أسرته التي ربما ما زالت تحتفظ بقدر من اللغة الأم، كمثّل الطالب الذي يقرأ القرآن أو أنه يحضر مع أسرته خُطبة الجمعة والمحاضرات الإسلامية وغير ذلك

سادسا) خصائص وارثي اللغة:

هناك **خصائص لوارثي اللغة** تميزهم عن غيرهم من متعلمي العربية، وهذه الخصائص ينبغي على مَنْ يتصدّى لتعليم وارثي اللغة أن يعيها، لخصّها الدكتور خالد أبو عمشة بالآتي: (عمشة 2020)

« إنَّ كفاءات وارث اللغة غير متساوية في المهارات.

« غالبا ما يتقن اللهجة التي يتكلم بها الوالدان، لكنه لا يجيد الفصحى أو لديه ضعف كبير فيها.

« يعيش في بيئة لغوية تستخدم فيها لغة ثانية غير لغته الأم.

« يمتلك ثقافة عربية.

ويمثّل تعليم وارثي اللغة مشكلة تعليمية؛ إذ إنّ هذا النوع من المتعلمين يحتاج لأنواع خاصة من الدروس قد لا تتحقّق في صفوف متعلمي العربية من الناطقين

بها، كما أنها لا تتحقق في صفوف متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى ذلك فإنّ وراثي اللغة لا يمكن أن يكونوا بمستوى واحد ليُجمَعوا في صفٍّ واحد؛ لذلك فإنّ أفضل طريقة هي تعليمهم بطريقة منفردة؛ أي دروس في صفوف خاصة، أو معلم لكل طالب منهم

مقترحات لحلّ هذه المشكلة: وهناك بعض المقترحات لمعالجة وجود طلاب

وارثي اللغة في الصفوف الدراسية يمكن تلخيصها بالآتي
« أن يجعلهم المعلم مشاركين له في الدروس وتكليفهم ببعض النشاطات التي يكونون مساعدين لزملائهم الآخرين من الناطقين بغير العربية.

« بما أنهم يتفوقون في مهارتي الاستماع والتحدّث فيمكن التركيز على مهارتي القراءة والكتابة في تعليمهم.

« اعتماد طريقة الشريك اللغوي الذي يرافق المتعلّم لأوقات معينة.

« إعداد موادّ خاصة بوارثي اللغة، وأخرى لأبناء اللغة.

سابعا) النحو العربي وأهداف تدريسه:

وبما أنّ بحثنا سيركز على جانب تدريس التراكييب النحوية ومدى فائدتها للمتعلم، وطرائق تعليمها، فسيبدأ هذا المبحث بأهداف تدريس النحو للمتعلمين

اختلفت أهداف التأليف النحوي كما اختلفت المناهج والنظرة إلى النحو العربي بين المؤلفين، وكان من اختلاف أهداف التأليف النحوي اختلاف تقديم الموضوعات النحوية واختلاف طرائق ترتيبها وطريقة عرضها، ويمكننا أن نرصد طريقتين من طرائق التأليف النحوي تلك (الميعان 2007)

الهدف الأول: هدف نظري تفسيري: يسعى إلى تزويد المتعلم بمعلومات

عامة وشاملة عن اللغة بصورة عامة والنحو بصورة خاصة، إذ أثّرت المدارس الفكرية والكلامية التي اعتمدت المنطق والفلسفة تأثيراً كبيراً على الدراسات النحوية ما أدى إلى اختلاط هذين العلمين بعلم النحو، فأدى بالنتيجة إلى التعمّق في دراسة المسائل الفلسفية وهو ما قاد إلى التعقيد الذي رافق بعض الموضوعات النحوية، وخير من يمثل هذا الاتجاه سيبويه في الكتاب (عمايرة 1996)

الهدف الثاني: هدف وظيفي تعليمي: يتمثّل بما أنتجه العلماء المتقدّمون

من نحويين ولغويين من أجل هدف رئيس وهو **تقويم اللسان**، والمحافظة على لغة القرآن الكريم، وعندما وضع النحويون قواعدهم عدّوا ما خرج عن تلك القواعد شاذّاً أو مهجوراً (حمد 2019)

ويشار في هذا الصدد إلى أنّ الكتب التعليمية تميزت بالوضوح في العبارات، بدلاً من الغموض الذي لا يفيد المتعلم أو يفهمه، كما ابتعدت عن المسائل الفلسفية والجدلية والخلافية والتعليل المنطقي، ومثلها كتاب الجُمْل للزجاجي والإيضاح لأبي

علي الفارسي وغيرهما، كما ظهرت كتب رُتبت فيها الموضوعات النحوية وفق منهج محدّد، وخطة محدّدة، «لتعالج بذلك ما كانت عليه بعض الكتب العلميّة من خلط في الموضوعات، وارتباك في المنهج (الكريم 1997)

ثامنا) أهداف تدريس النحو لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

لقد سطر الدكتور أحمد رشدي طعيمة مجموعة من الأهداف التي تدعو إلى تدريس النحو وتعليمه لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ولخص هذه الأهداف والمسوغات بالآتي: (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، 641)

- تنمية قدرة المتعلمين على سلامة الجملة تحدّثا وكتابة، ومن خلالها يمكن للمتعلّم أن يفهم الجمل وتراكيبها.

- معرفة الضوابط التي تحكم المعنى وتؤدّيه على أكمل وجه.

- فيها دلالة على أصالة اللغة العربية.

إنّ هدف النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد النحوية المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما الغاية مساعدة المتعلّم على تذوق النصّ وفهمه الفهم الصحيح، والتعبير عمّا يريد بسهولة ويسر وبطريقة صحيحة

تاسعا) الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في القواعد النحوية

يكاد يجمع الدارسون على أنّ النحو العربي شابه كثير من التوسّع وقدّر من الصعوبة، وهو ما جعل المتعلمين من الناطقين بالعربية أو من الناطقين بغيرها يشعرون بخوف ورهبة من هذا الدرس، وهو عينه ما انتبه إليه العلماء الأوائل فسارعوا إلى تأليف مناهج جديدة، ودعوا إلى تسهيل النحو وتنشذيبه، وجعلوا غاية تلك الكتب الابتعاد عن المسائل العويصة والمتشعبة، كما أنّهم عكفوا على محاولات جادّة لتخليصه من تلك الصعوبات التي شغلت المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء، ويمكن أن نؤشّر لمظاهر تلك الصعوبات

« إدخال كثير من المسائل العويصة التي لا يحتاجها المتعلّم والتي يكاد لا يمر بها في استعماله للغة إلا في حالات نادرة. كثرة الآراء في المسألة الواحدة حتى يشعر المتعلّم أحيانا أنّ بين تلك الآراء تقاطعا وتعارضاً، وهو ما قد يُشكّل على المتعلّم ويجعله حائراً في اختيار الرأي الأصوب.

« التسليم بصعوبة النحو العربي من قبل القائمين على المؤسسات التعليمية خاصة في البلاد العربية، وهو ما رسّخ النظرة القائلة بصعوبة النحو واستغلقه على الفهم، وهو ما قاد إلى الفتور والتواني عن محاولة تصحيح مسار تعليمه، بل

خلقت تلك الآراء حاجزا نفسيا سلبيا تجاه النحو العربي. « عدم الاستقرار في اختيار المصطلحات النحوية، والتردد في تحديد مدلولاتها بشكل دقيق، مثل التردد في مصطلح حروف الجر وحروف الخفض وكذلك المفعول المطلق والمصدر وهو ما يترتب عليه إرباك المتعلم الجديد خاصة من الناطقين بغير العربية.

عاشراً) صعوبات المنهج الدراسي المتبع في تدريس النحو العربي:

سبق أن ذكرنا أن الكتب النحوية التي ألفت في زمن مبكر قد ألفت وفق تصورات علماء ذلك الزمان ونظرتهم إلى النحو العربي وأهدافهم من التأليف، لكن الملاحظ أن المنهجية المتبعة آنذاك بقيت متداولة مستخدمة في الأزمان اللاحقة، فنجد التعريفات هي هي وكذلك الحدود، بل حتى بعض الأمثلة والشواهد تجدها تتكرر في مختلف الكتب السابقة واللاحقة رغم تغير مدلول كثير من الألفاظ، واستغلاق بعضها الآخر على فهم المتعلمين في الأزمان اللاحقة، ونتيجة للنظم التعليمية الدارجة في المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية فإن كثيرا من تلك المناهج تفتقد إلى التسلسل، وكذلك إلى عشوائية تقديم الموضوعات النحوية في كثير منها (حمد 2019)

وبالفعل نجد أن عددا ليس بالقليل من الكتب والمناهج التعليمية التي تُخصص لمتعلمي العربية من الناطقين بها وبغيرها ومن مزدوجي اللغة لم تُعدّ لذلك الصنف من المتعلمين، بل أُعِدَّت للكبار الذين عرفوا اللغة وخبروا معانيها ومفرداتها ويغنون الزيادة في تعلم النحو العربي، وهو ما يظهر جليا في قلة التدريبات، وارتباك المنهج، فهؤلاء المتعلمون بحاجة لنحو ميسر يسهل معه فهم القواعد ليتسنى لهم استخدامها في الكتابة والحديث

وينبغي أن يُعطى النحو عن طريق التراكيب النحوية، ونقصد بإعطاء التراكيب النحوية التعليم غير المباشر للقواعد النظرية، فلا تذكر المصطلحات النحوية، وتقديم التراكيب يساهم في تعلم النحو وظيفيا، فالطالب يدرس قالبا واحدا؛ لأنه لو درس جملة فإن الجملة لا تنتهي بينما القوالب أو التراكيب محدودة العدد، فقولنا: أكل سعيد التفاحة، فهذه الجملة مكونة من (فعل+ فاعل+ مفعول به) وهذا **القالب** يطابق كثيرا من الجمل (الفوزان 2014)

وينبغي أن تكون التراكيب المختارة والمضمنة في تلك المؤلفات أولا من التراكيب الشائعة والمستعملة بكثرة في حياة المتعلم، فمن المؤكد أن المفعول به أكثر استعمالا من المفعول المطلق، والفعل المبني للمعلوم أكثر استعمالا من المبني للمجهول، وثانيا أن تتدرج تلك الكتب في تقديم التراكيب النحوية فيكون عدد التراكيب محدودا في كل وحدة دراسية، وثالثا أن تكون التراكيب مما اعتاد عليها

الطالب وكذلك المفردات إذ ينبغي أن لا يجتمع تركيب جديد مع مفردات جديدة فتجتمع على المتعلم صعوبتان، وينبغي أن تعطى عدة تمارين وتدريبات حول التركيب الجديد حتى يتقنه المتعلم ويرسخ في ذهنه، ويستخدمه في كلامه. ورابعاً أن يُعطى التركيب الجديد في صُورهِ البسيطة السهلة التي يسهل على المتعلم فهمها ثم التوسّع لاحقاً في التركيب، فلا يصحُّ مثلاً: (هذا الطالبُ التركيُّ جديدٌ) قبل (هذا طالبٌ جديدٌ)، ومن الأهمية أيضاً عدم إعطاء عدة تراكيب تؤدّي المعنى نفسه، ومن الأفضل الاكتفاء بتركيب واحد (عبده 1985)

حادي عشر): طرائق التدريس:

تعدّ الطريقة المتبعة في تدريس المواد التعليمية عامة والنحو خاصة من العناصر المهمة، والتدريس وطرائقه فنٌ وعلم قائم بذاته.

وطريقة التدريس هي الكيفية التي تحقّق الأثر المطلوب في المتعلّم فينتج عنها أو بواسطتها التعلّم، كما أنّها مجموعة من الإجراءات المخطّطة التي يقوم بها المعلّم أو المدرّس أو الأستاذ الجامعي لمساعدة المتعلمين في تحقيق الأهداف التي يُراد تحقيقها، وتتضمن الطريقة الوسائل التعليمية المعينة التي يستخدمها المعلم أثناء العملية التعليمية (عطية 2013)

أما أسلوب التدريس فيقصد به القواعد والضوابط والإجراءات التي تؤدّي بها الطريقة التعليمية من المعلّم، وبعبارة أشمل فالأسلوب هو كلّ ما يتبعه المعلّم من أجل توظيف الطريقة التدريسية بفعاليّة وكفاءة عالية تميّزه عن أقرانه الذين يستخدمون الطريقة ذاتها (عطية 2013)

فالغاية والهدف من الطريقة التدريسيّة هو إيصال المادة العلميّة بما تتضمنه من حقائق ومفاهيم بأسلوب مناسب يتبعه المعلّم

أهم الطرائق المتبعة في تعليم النحو:

ينبغي أن يدرك أنّ دراسة النحو ليست غاية وإنما وسيلة لمساعدة المتعلّم على فهم التعبير الجيد وتذوق الكلام، وتدريب المتعلم على إنتاج اللغة إنتاجاً صحيحاً سواء أكان هذا الإنتاج شفهيّاً أم تحريريّاً. (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية بلا تاريخ)

أسباب صعوبات النحو العائدة للمعلم وطرائق التدريس:

تحتل طريقة التدريس وأسلوب المعلم أهمية كبرى في نقل المادة التعليمية إلى المتعلمين وضمان التطبيق الصحيح لها في مجال الاستعمال اللغوي وبطريقة وظيفية يستعملها المتعلّم في حياته اليومية، ووجود المعلم المتمكن من أدوات تقديم الدروس يعدّ أمراً ضرورياً؛ لأنه يساهم في التقليل من الهفوات التي تعتري المناهج الدراسية، كما أنه يساهم في تقريب المادة الدراسية إلى أذهان المتعلمين من خلال التمثيل بأمثلة سهلة مُيسرة، كما أنّ الطريقة الجيدة والأسلوب الناجع له

أهمية كبرى وأثر بالغ في معالجة حالات الضعف لدى المتعلمين، والطريقة الجيدة تساهم بشكل كبير في نقل الطلاب نقلة متقدمة في فهم المادة الدراسية وهناك عدة طرائق تدريسية يستخدمها المعلمون والمدرسون لتعليم العربية وهي ذاتها يستخدمونها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، واتباع الطريقة التقليدية المتمثلة بتقديم النحو لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها بطريقة مباشرة لا يختلف عن تقديمه للناطقين بالعربية. وطرائق التدريس المشهورة هي

أ. الطريقة القياسية (الاستنباطية):

وتقوم على الانطلاق من القاعدة النحوية وتقديمها في أول الدرس ثم تقديم الأمثلة والشواهد على القاعدة ثم شرح الشواهد والأمثلة وتحليلها، وهي طريقة تقليدية قديمة، وعلى الرغم من محاسن هذه الطريقة في أنها تقدّم القاعدة لكي يعرفها الطالب الذي لا يعرف شيئاً سابقاً عن الموضوع أبداً، بيد أنّ هنالك مؤاذات كثيرة عليها أيضاً؛ فيؤاخذ عليها أنها تعتمد الحفظ ولا تركز على التطبيق والاستنتاج ما يؤدي إلى حفظ القاعدة ولكنه عند تطبيقها ربما يخفق في استعمال اللغة تواصلياً. (العمري 2017)

كذلك يكون التأكيد في هذه الطريقة على الأمثلة المصنوعة التي يسوقها المؤلف أو المعلم ولا تستقي من نصوص متكاملة أو مواقف حقيقية، كما أنها تركز على الكلمة المفردة لمعرفة إعرابها دون النظر إلى المعنى وأهميته في السياق. لم يذهب محمد إلى الحفلة. فالتركيز هنا على كلمة يذهب لمعرفة أنها مجزومة دون التعمق في معنى النفي أو معنى السياق كاملاً وإنما يكون التركيز على كلمة واحدة فقط عند تدريس الجزم في الفعل المضارع

ب. الطريقة الاستنتاجية (الاستقرائية):

وهي طريقة تقوم على أساس البدء بالأمثلة ثم التدرّج مع المتعلم وصولاً إلى القاعدة. ويترك المجال بعد عرض مجموعة من الأمثلة للمتعلم لاستنتاج القاعدة النحوية، أي إنها تبدأ بالمثال وتنتهي بالقاعدة، مثل تدريس الفاعل: فيقوم المعلم أولاً بعرض مجموعة من الأمثلة المتنوعة، (الدجاني 2008)، مثل

ساعدَ محمودُ العجوزَ / درستُ هذُ الموضوعَ / صافَحَ أخوَكُ المعلمينَ

حضرتِ الطالبتانِ مبكراً / حرثَ الفلاحونَ أرضَهُمَ / حرصتِ المعلماتُ على التلاميذِ

ويمكن للمعلم أن يسأل الطلاب، ما نوعَ الجملِ السابقة؟ مَنْ الذي ساعدَ العجوزَ؟ مَنْ درستُ؟ مَنْ صافَحَ المعلمينَ؟ مَنْ حضرَ مبكراً؟ مَنْ حرثَ الأرضَ؟ مَنْ حرصَ على التلاميذِ؟

فيشير المعلم إلى أنّ الجواب عن سؤال: مَنْ فعلَ الفعلَ؟ فيترك المتعلمين يخمنون الجواب ثم يثبت ذلك على اللوحة بأنه: الفاعل ثم يسأل المعلم: ما حالة إعراب هذا الاسم الذي فعلَ الفعلَ؟

فيتترك الطلاب يجيبون بأنه اسم ومرفوع.

وهكذا يستنتج المتعلمون أنّ الفاعل اسم مرفوع يدلّ على مَنْ قامَ بالفعل.

وهذه الطريقة تتميز بأنّ المتعلم يقوم بالاستنتاج وتبعده عن الحفظ، ولكنها بحاجة إلى تحضير، وحسن توجيه المعلم للأمثلة من أجل استنتاج القاعدة، فهي بحاجة إلى وقتٍ أكبر لإعدادها، كما أنها تكون صعبةً للمتعلمين الجُدّد الذين ليس لهم فكرة عن الموضوع قيد الدراسة

ت. طريقة الترجمة: يقصد بهذه الطريقة أنّ بعض الكتب النحوية المعدّة للناطقين بغير العربية **استعانت بالترجمة** متبعةً إحدى الطريقتين السابقتين (القياسية أو الاستنتاجية) أو أنها مزجت بينهما، فتترجم القاعدة الواردة سواء ابتداءً بالقاعدة ثم أعطى الأمثلة كما في الطريقة الاستنباطية القياسية أو ابتداءً بالأمثلة وصولاً إلى استنتاج القاعدة كما في الطريقة الاستنتاجية الاستقرائية. (العش 2004)

ث. طريقة النص: وتقوم هذه الطريقة على أساس أنّ النحو عنصر متكامل مع بقية العناصر الأخرى صرفاً ودلالةً وصوتاً، فيُبتدأ بقرء النص والإشارة إلى الحالة الإعرابية المراد شرحها للطلاب، فمثلاً إذا أُريد شرح موضوع نصب الفعل المضارع فيؤتى بنصٍ يحتوي أنواع نصب الفعل المضارع كأن يكون هذا النص قصّة أو مقالا أو خطبة، ثم يبين المعلم الجملة كاملة ضمن سياقها ماراً بدلالاتها ونحوها ومعنى النص العام

وهذه الطريقة تعدّ من الطرائق الفاعلة التي تعطي نتائج جيدة ومقبولة لدى المتعلمين؛ لأنها تعدّ النحو جزءاً من مهارات اللغة وليس موضوعاً منفرداً، فيشعر المتعلم بالفائدة وأن النحو يرافقه في حياته، وليس كما تتناوله بعض الكتب النحوية بجعله موضوعاً منعزلاً منفرداً عن بقية مهارات اللغة. (العصيلي 2002)

ويرى الباحثان أنّ أفضل طريقة لتعليم مزدوجي اللغة هي الطريقة التكاملية، فمن خلال التجربة العملية في تدريس هؤلاء المتعلمين نجد أنّ أنجع الطرائق وأكثرها قرباً للأهداف التعليمية هي الطريقة التي تميل إلى الوظيفة النحوية، بمعنى أنّ المتعلم يدرس النحو ليس باعتباره درساً منفصلاً عن بقية مهارات اللغة وإنما ضمنها، فطريقة النص هي الأقرب لتحقيق الهدف التعليمي لهذا النوع من المتعلمين

كما يرجحان أنّ تشجيع المتعلمين من واثري اللغة أو مزدوجي اللغة أو من الناطقين بغيرها على استخدام اللغة استخداماً وظيفياً، والتصحيح لهم أثناء القراءة أو الكتابة أو التحدث؛ لكي تتطور ساليبهم اللغوية ويصبحوا ممارسين للغة، أي بمعنى يمارسون اللغة فلا يخطئون في استعمالها نحويّاً أو صرفياً، ويتأتى ذلك بتشجيعهم على الإنتاج اللغوي

كما ينبغي الإكثار من التدريبات والتطبيقات بشكل كبير، فعند تدريس الموضوع

لا يكتفي بعدد محدود من التدريبات بل ينبغي إعطاء تدريبات كثيرة ومتنوعة، تركز على الإنتاج، كأن تكون إجابة عن أسئلة يستعملها المتعلم، أو استكمالا لعبارات مستخدمة في حياة المتعلم اليومية

حادي عشر) التقويم وتصحيح الأخطاء النحوية:

التقويم عملية تعليمية مهمة وهي جزء مهم من أجزاء البرنامج التعليمي سواء أكان هذا البرنامج فصليا أم برنامجا طويلا، وتزداد أهميته والحاجة إليه خصوصا في برامج تعليم اللغة، وله أهمية خاصة في النحو والصرف؛ لأن المعلم بحاجة لمعرفة مدى استجابة المتعلمين لبرنامجهم التربوي وكذلك المتعلمين ليعرفوا أين يضعون أقدامهم

ولا بدّ من التقويم المستمر والمتابعة الدائمة للمتعلمين، فلا تعليم بلا تقويم مستمر يراقب خط التعليم لدى المتعلمين، فالتقويم يرشد المعلم والإدارة التعليمية إلى مواطن الخلل والضعف في البرنامج التعليمي، لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، التعرف على مستويات المتعلمين ومدى تقدّمهم، مراجعة الخطط التعليمية التي يسير وفقها المعلم، معرفة أداء المعلم ومدى نجاح الطريقة المستخدمة في التدريس أو التعليم ومعالجة حالات القصور أو المشاكل في البرنامج

والتقويم يجب أن يكون بين فترة وأخرى لا يفارق البرنامج التعليمي أبداً، وقد عُرّف التقويم بأنّه عملية منظمة مقصودة هدفها جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن العملية التعليمية (مصطفى، 2010)

ويُعَدُّ التقييم وسيلة مهمة من وسائل التعليم؛ فهو عنصر مهم جداً في رصد النمو المعرفي والتراكمي لدى الطلبة، ومُدَّهم بالملاحظات، والتخطيط الجيد في كيفية التطوير. ويُفترض أن تكون التقييمات مُعَدَّة مسبقاً مِنْ قَبْلِ المعلم ليتحقق فيها هدف الدرس. وعلى المعلم أيضاً أن يكون ملماً في كيفية تفعيل التقييم بأسلوب جديد بعيداً عن حصره في رصد الدرجات فقط، فهناك اختبارات تجريبية عديدة تهدف إلى قياس النمو المعرفي دون توثيق الدرجات في سجل المتعلمين، غايتها أن يكون المتعلم دائماً على أهبة الاستعداد ويشارك المعلم في رصد التطور المعرفي وكيفية تنميته وتحسينه. وهنا يمكننا جعل التقييمات تتجاوز العرف السائد في كونها أداة قياس للمستوى ورصد الدرجات فحسب، بل تتعداها إلى جعلها أداة للتقويم والتقييم معاً، تعين المعلم في وضع الخطط العلاجية وإعادة التأمل بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس

وفي برامج تعليم اللغة العربية لمزدوجي اللغة أو للناطقين بغيرها ينبغي إجراء تقويم قبلي؛ أي تقويم معدّ مسبقاً وهو اختبار تحديد المستوى الذي تقيمه المؤسسات التعليمية للمتقدمين؛ لتحديد مستوى المتعلم ومعرفة مستواه في البرنامج التعليمي، ومعرفة أوجه التقدم أو القصور لديه؛ إذ إن بعض المتعلمين يكون مستواهم قريباً من متعلمي العربية من الناطقين بها، كما أنّ بعض المتعلمين

تلقَى تعليمًا أساسيًا خاصة من المتعلمين الذين تعلموا قراءة القرآن والحروف فتجد أنّ مهارة القراءة لديهم جيدة لكن لديهم ضعف في المهارات الأخرى وهكذا ومن الأهمية بمكان أن تُعدّ اختبارات تحديد المستوى بطريقة يمكن التعرف على مستوى المتعلمين، وينبغي أن تُعدّ الأسئلة بطريقة تحدد هذه المستويات بدقة ومن الطبيعي أن المتعلمين يخطؤون في النحو والصرف عند الاختبارات التي تُجرى بشكل دوري باعتبارها جزءا من التقويم، فالسؤال هنا: كيف يجري تصحيح الأخطاء؟

هناك عدة طرائق لتصحيح الأخطاء، أولها **الطريقة المباشرة**، ويقصد بها التصحيح المباشر كأن يُشار إلى الخطأ ويكتب أمامه أو بجانبه الصحيح وأحيانا يقوم المعلم بوضع خط تحت الخطأ ويطلب من المتعلم العودة ومحاولة تصحيح الخطأ بنفسه، وأحيانا أخرى يقوم المعلم بالإشارة إلى الأخطاء الشائعة في الاختبار الذي وضعه فيقوم المتعلم أيضا بالبحث عن أخطائه بنفسه، وتسمى **الطريقة غير المباشرة**.

وهناك طريقة ثالثة وهي أن المعلم يحلّ الأسئلة بعد الاختبار، فالمتعلم يقارن أخطائه مع جواب المعلم فيرى الخطأ بنفسه ويقوم بتصحيحه. ويرجع أنّ الطريقة غير المباشرة هي أكثر نفعاً وجدوى للمتعلمين من الطريقة المباشرة؛ لأنها تجعل المتعلم يبحث ويفكر عن الخطأ بنفسه، ما يجعله يعرف الخطأ والصواب فيتجنبه في اللاحق من الاختبارات

وفي كلّ الأحوال على المعلم بعد انتهاء الاختبارات أن ينظر في أوراق طلابه نظرة متفحّصة لكي يتعرّف على الأخطاء الشائعة بينهم، ويسجل ملاحظاته حول ذلك، ويحاول التوصل إلى سبب هذه الأخطاء وتلافيها في المستقبل أثناء البرنامج التعليمي

الخاتمة

من خلال هذا البحث توصل الباحثان إلى عدد من النتائج التي تخصّ تعليم النحو لمتعلمي اللغة من أبنائها وارثي اللغة أو من متعلمي اللغة من الناطقين بغير، بل ومن متعلمي اللغة العربية من أبنائها، ووجدنا أنّ هناك نقاطا مشتركة بين معلمي اللغة من فئة وارثي اللغة وبين متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها، فكلتا الفئتين بحاجة لبرامج خاصة ومناهج خاصة، فمن حاجاتهم تلك « ينبغي إعداد كتب نحويّة خاصة بهم تركز على الوظيفة النحوية ولا تفصل بين المهارات اللغوية.

« الإكثار من التدريبات والتطبيقات وتنوعها في تعليم وارثي اللغة.

« من الأهمية إشراك المتعلم في كل النشاطات التعليمية لكي يمارس اللغة ممارسة تامة.

- « من الأفضل أن يدرس وارثو اللغة في صفوف خاصة أو في دروس خاصة.
- « يفضّل أن يكون للمتعلم شريك لغوي يرافقه ويمارس اللغة معه ممارسة تامة.
- « بالنسبة للمعلم أن يكون على دراية تامة بثقافة المتعلم وإلمام لغة الطالب الثانية.
- « ينبغي التركيز على الطريقة التكاملية في طريقة تعليم النحو والصرف.
- « إشراك المتعلمين في نشاطات خارجية مثل التمثيل والمسرح والإنشاد وغير ذلك.

قائمة المراجع والمصادر

- « الدجاني، فاطمة العمري، بسمة. النحو الكتاب الأول.. عمّان: دار البيان للوسائل التعليمية، 2008.
- « العث، مهدي. العربية الوظيفية الحديثة المستوى المتوسط. لندن: دار جامعة ييل للنشر، 2004.
- « العصلي، عبد العزيز. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. أم القرى: جامعة أم القرى، 2002.
- « العمري، فاطمة محمد أمين. "تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق." By الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، 151. الرياض: مركز الملك عبد بن عبد العزيز الدولي لتعليم اللغة العربية، 2017.
- « الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: العربية للجميع، 2014.
- « الكريم، مجاهد عبد. علم اللسان العربي. عمّان: جامعة القدس المفتوحة، 1997.
- « الميعان، وضحة عبد الكريم جمعة. التأليف النحوي بين التعليم والتفسير. الكويت: دار العروبة، 2007.
- « حمد، جمال محمد سعيد. "بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب - الأسباب والحلول." مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، تشرين الأول 2019: 110.
- « خالد أبو عمشة. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لوارثي. 9 مايس، 2020. <https://daleel-ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=187>
- « رشدي أحمد طعيمة. المرجع في تعليم اللغة العربية. مكة: مطابع جامعة أم القرى، بلا تاريخ.

- « عبده، داود. التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي، 1985.
- « عطية، محسن علي. المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمّان: دار المناهج، 2013.
- « عميرة، إسماعيل أحمد. بحوث في الاستشراق واللغة. عمّان: دار وائل، 1996.
- « محمد علي الخولي. الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية). عمّان: دار الفلاح، 2002.
- « مصطفى، نوال. استراتيجيات القويم في التعليم. عمّان: دار البداية، 2010.

واقع استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية

بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية إندونيسيا من وجهة نظر الطلاب

Using WhatsApp Groups in Teaching Arabic Language Skills at State Islamic
University of Salatiga Indonesia: the Students' Perspective

برهان يوسف حبيبي

BURHAN YUSUF HABIBI

طالب الدكتوراه شعبة اللغة العربية وآدابها (وللناطقين بلغات أخرى)
معهد الدراسات الأفروآسيوية العليا بجامعة قناة السويس جمهورية مصر العربية،
مدرس اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية إندونيسيا
burhanyusufhabibi@gmail.com

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية، والتعرف على فاعليته في تنمية المهارات اللغوية، ومعرفة مميزات وعيوب استخدامه في تعليم مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلاب بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية إندونيسيا، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأكثر مناسبة لطبيعة موضوع الدراسة، واستعان بالاستبانة عبر الإنترنت في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: (1) أن هناك درجة عالية في استخدام الطلاب ومشاركتهم في مجموعات الواتس آب في العملية التعليمية لمهارات اللغة العربية، (2) أن مجموعة الواتس آب بكل قائماتها المتاحة تسهم بشكل فعال في تعليم جميع مهارات اللغة العربية (الاستماع، والكتابة، والقراءة والكلام)، (3) أن مميزات استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية أكثر من عيوبه. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم اقتراح توصيات يمكن أن تساعد في استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، مهارات اللغة العربية، وسائل التواصل الاجتماعي، مجموعة الواتس آب، جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية

Abstract

This study aimed to reveal the reality of using the WhatsApp group in teaching Arabic language skills, identify its effectiveness in developing language skills, and find out the advantages and disadvantages of its use in teaching Arabic language skills from the point of view of students at Salatiga State Islamic University, Indonesia, where the researcher relied on the descriptive approach. Analytically, as it is the most appropriate to the nature of the subject of the study, we used the online questionnaire to collect data related to the study. The study achieved the following results: 1) that there is a high degree of students' use and participation in WhatsApp groups in the educational process of Arabic language skills, 2) that the WhatsApp group with all its available lists contributes effectively to teaching all Arabic language skills (listening, writing, reading and speaking), 3) The advantages of using the WhatsApp group in teaching Arabic language skills at Salatiga State Islamic University are more than its disadvantages. In light of the results of this study, recommendations were proposed that could help in using the WhatsApp group to teach Arabic language skills.

Keywords: E-Learning, Arabic Language Skills, Social Media, WhatsApp Group, Salatiga State Islamic University

المقدمة

يشهد العالم اليوم تطورات متسارعة وثورة رقمية كبيرة. خاصة في تقنية الهواتف الذكية، ومع تزايد كبير وانتشار واسع لاستخدام الهواتف الذكية بين أوساط الطلبة في الجامعات والمعاهد، أوجب ضرورة توظيفها في منظومة التعليم على وجه العموم، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص، وذلك من خلال التطبيقات المتنوعة، والتي تسهم في إثراء العملية التعليمية، بالإضافة إلى تقديم أنماط مختلفة لعرض وتقديم المحتوى التعليمي بطريق مشوقة وتفاعلية وإبداعية (الملحم، 2021، ص42)

ومن تطبيقات الهواتف الذكية التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى هي برامج التواصل الاجتماعي، أهمها برنامج الواتس آب، وهو تطبيق مراسلة متزامن مجاني يمكن استخدامه في إرسال واستقبال رسائل الوسائط المتعددة مثل الصور، والفيديو، والتسجيلات الصوتية، جنباً إلى جنب مع الرسائل النصية البسيطة، شريطة الاتصال بالإنترنت (النويه، 2018، ص9)، ويمثل هذا التطبيق أحد الوسائل التفاعلية الاجتماعية، التي تسمح بالدراسة مع الأصدقاء وإنشاء المجموعات، ونقل المحتوى في صورة نص أو صورة أو فيديو أو صوت (المدني، 2019، ص81).

يعد برنامج الواتس آب من البرامج المنتشرة في المجتمع (Khathami, 2018). حيث شهد استخدام الواتس آب تبادلا سريعا على جميع أنحاء العالم (الزامل، 2015). وفي فئة الشباب خاصة (أحمد، 2017) حيث يمتلك معظم الطلبة هاتفا محمولا يمكنهم من الوصول إلى الإنترنت، وتطبيق الواتس آب هو أكثر وسائل التواصل الاجتماعية استخداما (الخثعمي، 2016). بينما عده الزامل ثاني أكبر البرامج استخداما بين برامج التواصل الاجتماعي (الزامل، 2015). وكان الهدف الرئيس هو استخدامه لغرض التسلية (القرني، 2013): حيث يقضى الطلبة أغلب وقتهم مع الشبكات الاجتماعية على هواتفهم الذكية، مع استخدام محدود للمكالمات الهاتفية أو الرسائل القصيرة (Ngaleka, Uys, 2013)

يتطور الواتس آب باستمرار وتضاف إليه الخدمات والخصائص المميزة إذ أصبح يعمل مؤخرا على أجهزة الوبندوز والماك، وأيضا ساهم اتساع استخدام تقنيات الإنترنت تغيير الطريقة التي يتواصل فيها الفرد مع بعضهم البعض، كما أصبحت هذه التطورات قابلة للاستخدام وآثارها واضحة لما حققته من تقدم على صعيد التواصل والتفاعل الاجتماعي والتحصيل العلمي وغيرها. فقد أتاحت إمكانيات كثيرة كان النظام التعليمي عاجزا عن تقديمها مثل: خلق التعاون والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، ودعم التعلم عن بعد، وتبادل المعلومات (لبيب، 2020، ص2).

ويتميز التطبيق بسهولة الاستخدام وسهولة نقل المعلومات (أحمد، 2017). وبالإضافة إلى ذلك يتميز التطبيق بسهولة الوصول إلى موارد شبكة الإنترنت، والسهولة والمرونة والتواصل مع المحاضرين والطلبة الآخرين في الوقت الحقيقي (عفيفي، 2018). وأشارت دراسة سونيا والكا (Sonia & Alka, 2017 p.19-20) إلى أن الواتس آب يوفر العديد من المميزات مثل: (1) الوسائط المتعددة تسمح للمستخدم لتبادل الفيديو، والرسائل النصية والصور والمكالمات الصوتية. (2) دردشة المجموعة تدعم التفاعل بين أعضاء المجموعة. (3) عدد الرسائل غير محدودة. من خلال الاشتراك بالإنترنت لضمان نقل البيانات المستمر عبر منصات الهواتف الذكية. (4) تعدد المنصات والتفاعل مع أجهزة مختلفة تمكن وصول (الرسائل النصية، والصور، والفيديو، والتعليقات الصوتية). (5) يتم حفظ الرسائل دون اتصال تلقائيا عندما يكون الجهاز غير مرتبط بالإنترنت أو خارج منطقة التغطية. (6) المستخدم للواتس آب لا يحتاج إلى تذكر كلمات المرور أو اسم المستخدم كما يعمل عبر أرقام الهاتف ويتكامل مع عنوان المستخدم

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية وفعالية تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية، فقد أثبت عفيفي (2018) في دراستها أن تطبيق الواتس آب يؤثر بشكل كبير في التحصيل المعرفي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وتنمية المهارات العلمية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة، في حين أشار النملة (2018) إلى أن تطبيق الواتس آب يساهم بشكل كبير من خلال ما يقدمه من دعم وتغذية راجعة للمعلم حول مستوى أدائه وبشكل مباشر، كما أشار القرني (2013) إلى أن

تطبيق الواتس آب يؤثر بشكل فعال على عملية التواصل الاجتماعي والثقافي بين الطلبة، بالإضافة إلى إسهامه الكبير في نشر الوعي الديني (العموش، 2021، ص165). ويتضح من خلال ما سبق أن مجموعة الواتس آب قد انتشرت بين طلبة التعليم الجامعي من ناحية، وأصبح لها دور كبير وتأثير واضح في العملية التعليمية بالجامعات من ناحية أخرى، لما لها من فوائد متعددة وأنها ذات جدوى كبيرة ومنافع كثيرة، وأن توظيفها أصبح أمرا ضروريا لمواكبة الظروف، وأن توظيفها في التعليم يرفع مستوى جودته، ويمكن أن نستنتج أيضا من الدراسات السابقة أن استخدام الواتس آب في التعليم يمكن أن يكون له مميزاته وعيوبه، إيجابياته وسلبياته.

وبالتالي تصبح الحاجة ملحة لإجراء المزيد من الدراسات عنها في العالم بصفة عامة وفي إندونيسيا بصفة خاصة وفي تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية على نحو أخص، وجاءت ضرورة التعرف على واقع استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا والتعرف على فاعليته في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية ومعرفة مميزات وعيوب استخدامه في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا وتبلور مشكلة هذا البحث في الأسئلة التالية: (1) ما واقع استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا؟ (2) ما فاعليته في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا؟ ما مميزات وعيوب استخدامه في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا؟

منهجية البحث

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأكثر مناسبة لطبيعة موضوع الدراسة ويهدف إلى بيان تعليم مهارت اللغة العربية باستخدام مجموعة الواتس آب بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا واستعان بالاستبانة عبر الإنترنت في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة. وتم ذلك تبعا للخطوات الآتية

1. إجراء مسح للدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر تطبيق الواتس آب في التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية ومهاراتها عامة لاسيما في إندونيسيا.
2. مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية ووسائل تعليمها للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.
3. بناء الاستبانة وعرضها على المتخصصين في مجال تعليم

اللغة العربية ووسائل تعليمها. ثم إجراء التعديل المطلوب على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب بقسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا للعام الدراسي 2021/2022م. وتكون عينة البحث هي عينة عمدية عشوائية تشمل مجموعة من الطلبة الذين يأخذون المواد الدراسية المرتبطة بالمهارات اللغوية، ويشاركون في مجموعة الواتس آب لتلك المواد، وقد قصد الباحث هذا التنوع حتى تمثل الإجابات عن أسئلة الاستبانة الواقع لأقرب صورة، ونشرت أسئلة الاستبيان من خلال نماذج جوجل (google forms)

واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإندونيسية

لا جدال في أن تاريخ دخول اللغة العربية وانتشارها في إندونيسيا لا يفصل عن تاريخ دخول الإسلام وانتشاره في هذا البلاد (Besse & Saida, 2020, p.118). فاللغة العربية هي التي ينطق بها المصادر الأساسية للإسلام، مما يعني أنه لا يتدين الإندونيسيون بهذا الدين إلا وهم يتعاملون مع لغته العربية، فلا شك أن اللغة العربية مكانا شريفا في المجتمع الإندونيسي (Muchtar, 2020, p. 220)، وأصبح هذه اللغة هي أول لغة أجنبية دخلت في إندونيسيا

تزايد الاهتمام باللغة العربية في إندونيسيا عبر العصور وتواصلت محاولة رفع شأنها بصورة مستمرة إلى أن شهد مجال تعليمها تطورا ملحوظا في العقد الأخير، وتمثل هذا التطور من الجانب الإداري، والمنهجي، والتكنولوجي والأكاديمي، إلا هذا التطور لم يكن تخليا كاملا عن المشكلات، إذ أن مجال تعليم هذه اللغة مازال يعاني من القصور خاصة في المناهج المتبعة لتعليمها والموارد البشرية المعينة بها، هذا يعني أن الوضع الحالي لمجال تعليم اللغة العربية بإندونيسيا هو ما بين الاتجاه نحو التقدم والتخلي عن التخلف، كما يعني أن مستقبله اللامع يحده مدى إنجاز هذا التقدم وتحقيق هذا التخلي (جوهر في <https://www.lisanarabi.net>)

ومن المعروف أن المؤسسات التربوية الإسلامية قد لعبت دورا مهما في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا؛ وذلك لأن المؤسسات التربوية الإسلامية لا تشكل للغة العربية مركزاً لتعليمها فحسب وإنما تشكل أيضاً مركزاً لانتشارها وتطورها، بالإضافة إلى ذلك، إن هذه المؤسسات التربوية حكومية كانت أم أهلية هي التي تعرف اللغة العربية على كل من سلك سبيل التربية الإسلامية من أبناء إندونيسيا من المستوى الابتدائي إلى المستوى الجامعي

وفي نهاية التسعينات ظهر في الجامعات الإسلامية الإندونيسية حكومية كانت أم أهلية ما يعرف ببرامج تعليم اللغة العربية المكثفة، وهي برامج يجب أن يمر بها الطلاب الجدد في السنة الأولى من دراستهم وتهدف إلى تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تساعدهم في دراستهم الجامعية، وجاءت فكرة إدارة هذه البرامج تذيلا لمشكلة تدني مستوى اللغة العربية لدى طلاب المستوى الثانوي عند التحاقهم

بالمرحلة الجامعية مما يؤدي بهم إلى التعرض لمشاكل لغوية في الاطلاع على المراجع العربية

وظهر في السنوات الست الأخيرة تخصص تعليم اللغة العربية في بعض الجامعات الإسلامية الحكومية الإندونيسية على مستوى الماجستير والدكتوراه. هذا التخصص كان لا يتجاوز مرحلة البكالوريوس لعقود طويلة مما يقف وراء تدني المؤهل التعليمي لأغلبية معلمي اللغة العربية في إندونيسيا، وأول جامعة مهدت طريقا إلى إدارة تخصص تعليم اللغة العربية هي الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج وهي الأولى في إدارة هذا التخصص على مستوى الماجستير والوحيدة على مستوى الدكتوراه

وهذا التطور الأكاديمي رغم أنه حديث العهد يشكل بكل تأكيد مشهدا من مشاهد تطور مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا لأنه يعكس تغير سياسة تحسين مجال تعليم اللغة العربية من سياسة منهجية مجردة إلى سياسة أشمل تراعي المنهج والموارد البشرية على السواء

إضافة إلى ذلك يقدم هذا التطور حلا يستحق التقدير لتذليل مشكلة قلة عدد المعلمين المؤهلين في مجال تعليم اللغة العربية، ومن المعروف أن قلة عدد المعلمين المؤهلين ليست لقلة المعنيين بهذه المهنة وإنما لعدم تخصص أكاديمي يساعد على تأهيلهم مهنيا ومعرفيا، إن المعلمين المؤهلين الذين يحملون شهادة الماجستير والدكتوراه هم خريجوا جامعات الشرق الأوسط وعددهم حتى الآن لم يتعد أصابع اليدين لأن التكلفة المالية للدراسة في الدول العربية كبيرة لا يتحملها إلا عدد ضئيل جدا من الإندونيسيين (جوهري، 2006، ص251)

ولعل آخر ما أنجزته الجامعات الإندونيسية من خلال هذا التخصص أنها تقدم للطلاب نوعين من التدريبات أولهما التدريب قبل الخدمة والآخر التدريب أثناء الخدمة. يخص الأول الطلاب الذين يحرسون على شغل مهنة معلم اللغة العربية بعد تخرجهم من الجامعة. أما الثاني فيخص معلمي اللغة العربية الراغبين في رفع مستواهم التعليمي أو مؤهلاتهم المهنية. وهذا يفيد مجال تعليم اللغة العربية ليس فقط في تأهيل المعلمين وإنما أيضا في إعداد الطلاب المتدربين

ومن تلك التطورات والمؤشرات، يتضح الأمر بأن الجامعات الإسلامية الحكومية كانت أم أهلية تلعب دورا مهما في انتشار اللغة العربية في إندونيسيا إذ إنها منتشرة بعدد كبير في كل أنحاء إندونيسيا. لقد أشارت الإحصائية سنة 2022م إلى أن الجامعات الإسلامية في إندونيسيا قد بلغ عددها 931 جامعة منتشرة في جميع المحافظات في إندونيسيا، 59 منها حكومية والأخرى أهلية (<https://diktis.kemenag.go.id/>) bansos/cari_nspt.php). والجامعات الإسلامية تشكل أهم مراكز تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، وتشكل اللغة العربية في المناهج المتبعة في هذه الجامعات مادة أساسية يجب أن يمر بها الطلاب في جميع الكليات والأقسام (جوهري في <https://www.lisanarabi.net/>). والجامعات الإسلامية بعضها حكومية

وبعضها أهلية، كل هذه الجامعات تقوم في ظل وزارة الشؤون الدينية لجمهورية إندونيسيا

جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية هي إحدى الجامعات الإسلامية الحكومية التابعة لمكتب التعليم العالي الإسلامي بوزارة الشؤون الدينية لجمهورية إندونيسيا، وتشكل اللغة العربية في المناهج المتبعة في هذه الجامعة مادة أساسية يجب أن يمر بها الطلاب في جميع الكليات والأقسام، وصمم أساتذة اللغة العربية في هذه الجامعة مقررات تعليمية خاصة لمادة اللغة العربية الأولى والثانية المعنونة بـ «العربية للثقافة» منذ سنة 2020-2021 م، يحتوي هذا الكتاب المقرر على موضوعات ثقافية بالإضافة إلى موضوعات لغوية، وفي هذه الجامعة قسم تعليم اللغة العربية التابع لكلية التربية وقسم اللغة العربية وأدبها التابع لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، يدرس الطلاب في قسم اللغة العربية المواد الرئيسية من العلوم اللغوية والمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

استخدام تطبيق الواتس آب في تعليم اللغة العربية بالجامعة: خصائصه،

ودواعيه، وإيجابياته، وسلبياته

يوصف الواتس آب بأنه ثاني أكبر شبكة اجتماعية على مستوى العالم؛ ونظرا لكونه معروفا ومألوفا لدى كل من الطلاب والمعلمين كما أن الشعبية الكبيرة التي تحظى بها شبكات التواصل الاجتماعي كان لها دور كبير في تلبية الحاجات المختلفة، وأصبحت ركيزة أساسية في الحياة اليومية لا يمكن الاستغناء عنها، وفي ظل هذا التطور التكنولوجي كان لزاما على الجهة المختصة وفي كافة المجالات أن تتخذ من هذه النقلة وسيلة يمكن من خلالها تحصيل نتائج إيجابية في قطاع التعليم، لذلك كان لابد من استخدامه كأداة تعليمية يمكن من خلالها زيادة التواصل بين الطالب والمعلم (ليب، 2020، ص2)

بالرغم من واسع انتشاره وارتفاع شعبيته، إلا أن استخدام تطبيق الواتس آب في التعليم مازال محدودا وفي مراحله الأولى في البلدان النامية مثل إندونيسيا، وأيضا بعض المفاهيم والقضايا التعليمية التي تنمو بشكل كبير. وعلى هذا الأساس فإن قبول هذا التطبيق من قبل الطلاب وفهم العوامل التي قد تؤثر على نيتهم أصبح أمرا حتميا لنجاح استخدامه في العملية التعليمية (الشهراني، 2019، ص192)

الغرض الأساسي من استخدام الواتس آب هو تسهيل عملية التواصل، وفي أبسط مستوياته، التعليم ليس سوى التواصل، يمكن أن يكون الواتس آب المنصة التي يمكن للمدرسين من خلالها تحقيق اتصال أسرع وأكثر سلاسة مع طلابهم، يمكنه أيضا من زيادة مستوى الاتصال بين الطلاب وإنشاء مكان آخر للتعلم بدلاً من المراكز التعليمية، ووفقا لـ (Bere, 2013) يمكن استخدامه في التعليم لخلق بيئة اجتماعية تشجع على الحوار والمشاركة الفاعلة بين الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها (Rembe, 2013 & Chipunza) أن الطلاب يشعرون أن استخدام تطبيق الواتس آب قد منحهم

إمكانية التعبير على أنفسهم بحرية في بيئة غير مقيدة، وبالتالي إزالة القيود عن عدم المشاركة الفاعلة داخل القاعات الدراسية، ويمكن القول بأن تطبيق الواتس آب لديه القدرة على المشكلات، لذا أصبحت الأداة الأسرع انتشارا والأكثر شيوعا بين طلاب التعليم العالي (Yin, 2016)

هناك عدة دواعي ساهمت في دفع الطلبة والمعلمين نحو استخدام تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية في المرحلة الجامعية من أهمها: أنه يدعم المناهج الدراسية؛ وذلك من خلال إنشاء مجموعات تحفز الطلاب على مراجعة جماعية للدروس وطرح الأسئلة العالقة على المعلمين دون اللجوء إلى الدروس الخصوصية، وأنه يساعد على بث روح التعاون بين الطلاب ويجمع ما بينهم ومعلميهم، ويتيح إمكانية تبادل الملفات وإرسال الرسائل من خلال الوسائط المتعددة، كذلك يستطيع كل طالب أن يعبر عن رأيه الخاص بأي موضوع (Jagandhere, 2019). إضافة إلى ذلك، يدعم الواتس آب المكالمات الصوتية والفيديو مجانا وبجودة عالية، يمكن الاستعانة بها في توضيح الواجبات المفروضة للطلاب، ويزيد الثقة ما بين المعلمين والطلبة لأنه يتخطى الحواجز المكانية والزمانية والنفسية فيما بينهم، ويمنح فرصة لأولياء الأمور في التواصل مع المشرفين على تدريس أبنائهم من أماكن عملهم (زيدان، 2019). كذلك يسمح بإرسال الملفات بكافة صيغها، ويطور تطبيق الواتس آب باستمرار وتضاف إليه الخدمات والخصائص المميزة؛ إذ أصبح يعمل مؤخرا على أجهزة الويندوز والمالك (Riyaz, 2023)

يملك تطبيق الواتس آب كأحد وسائل التواصل الاجتماعي عدة خصائص يمكن توظيفها في التعليم عموما وفي تعليم اللغة العربية خصوصا ومن أبرز تلك الخصائص ما يأتي: (1) خاصية إنشاء الحسابات والبيانات الشخصية، (2) خاصية إنشاء المجموعات، (3) خاصية تحميل الصور، (4) خاصية تحميل المقاطع المرئية، (5) خاصية التدوين، (6) خاصية دعم الهواتف النقالة والأجهزة اللوحية (Qaddum & Mohamed, 2019, p.217). وأضافت سامية عواج وتبري سامية عدة خصائص تعليمية أخرى لوسائل التواصل الاجتماعي (الواتس آب) كما يلي: (1) تجمع بين الفردية والاجتماعية في التعلم، بحيث تشكل بيئة تعلم تعاوني وتكاملي، (2) تحول العملية التعليمية من التعلم إلى التعليم، (3) تمتاز بالمعالجة الذاتية، وهو ما يعد من أهم مناهج العلم الذاتي، (4) متابعة المستجدات: الإعلانات الجديدة وإدارة المشاريع المتعلقة بالعملية التعليمية، (5) التحفيز على الإبداع، إذ يمكن لمجموعة من الطلبة أن يؤلفوا أداة أو أكثر للتعلم، (6) تبادل المعلومات والمناقشة والتعليق، (7) تساعد في تقديم تعليم قائم على المشاركة والتفاعل، والمتعلمون مساهمون في بناء المعرفة، (8) تمكن من إشراك المتعلم في بناء المحتوى التعليمي (عواج وتبري، 2016، ص123).

وكما أحدث هذا التطبيق تحولات أساسية في مختلف مجالات الحياة، فقد كان له تأثير في التعليم الجامعي، ويؤكد ذلك العديد من الأدبيات التي قامت بتسليط

الضوء على تأثير تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل خاص. على سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة الحمد والبطانية والجمال (2018) أن استخدام تطبيق الواتس آب كان له الأثر في تحسين الأداء الكتابي لدى عينة الدراسة، وأن لدى الطالبات اتجاه إيجابي لاستخدام الواتس آب في التعليم. وكشفت دراسة السليم (2013) أن استخدام مجموعة الواتس آب لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية حسن من مهارات الكتابة وأثرى المفردات، بالإضافة إلى الشعور بالمتعة وتعزيز التواصل الاجتماعي بين الطلاب. وتم استخدام تطبيق الواتس آب لتطوير مهارات الكتابة لدى طلاب البكالوريوس تخصص اللغة الإنجليزية، والتي بينت النتائج عن أثر التطبيق في تطويع مهارة الكتابة لدى الطلاب (فتاح، 2015)

وأما في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أظهرت الدراسات أهمية توظيف الهواتف الذكية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، خاصة تطبيق الواتس آب، فقد تواصلت دراسة الأحمدى إلى أهمية توظيف الهواتف الذكية وتعزيز تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا يساهم في تنمية المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة، إذ أن تنمية هذه المهارات (الملحم، 2021، ص44)، كما توصلت دراسة المأمون إلى أن تعليم اللغة العربية باستخدام تطبيق الواتس آب فعال لترقية ميول الطلبة ورغبتهم في اللغة العربية (Ma'mun, 2015). وأكدت السعدية إلى أن تعليم مهارات اللغة العربية باستخدام مجموعة الواتس آب له أثر في ترقية الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة في التحدث باللغة العربية وكذلك في الكتابة (Sa'diyah, 2019)

وكشفت دراسة إسماعيل وشهير (2017) أن أداء الطلبة في تعلم مفردات اللغة العربية تحسن من خلال استخدام تطبيق الواتس آب، كما أنه يحسن من فاعلية العملية التعليمية بشكل معتد. وقام الشمراني (2018) بدراسة استخدام طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة الواتس آب وتوجهاتهم، حيث قام الباحث بإنشاء نادي القراءة الموسعة كمجموعة في تطبيق الواتس آب وإضافة أنشطة لتعزيز تفاعل الطلاب، وأظهرت الدراسة أن الطلاب لديهم اتجاه إيجابي لتعلم القراءة الموسعة عبر هواتفهم الذكية، حيث زاد التطبيق من دافعية الطلاب وتحفيزهم للقراءة بالإضافة إلى إمكانيات استخدام مهارات اللغة الأربعة من خلال الواتس آب، وأشارت الدراسة لبعض السابيات التقنية من استخدام الجوال منها انتهاء شحن البطارية وصغر حجم الشاشة

وعلى العكس من ذلك، كشفت دراسات السالم (2013) (Salem, 2013) على أن استخدام تطبيق الواتس آب كبرنامج مراسلة نصية له أثر سلبي في التعليم، وأن من أهم سلبياته تأثيره على اللغة وخاصة مهارة الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب، حيث يعتمد الطلاب في كتاباتهم المدرسية على الاختصارات غير الرسمية، ويتعلم الطلاب قواعد

ومن الملاحظ أيضاً أن التعليقات والمداخلات والمشاركات غير المنظمة قد تعيق عملية التعلم والتعليم عبر الواتس آب، وقد تشتت الطالب والمعلم على حد سواء؛ لذلك عند توظيف الواتس آب في العملية التعليمية يجب تنظيم المجموعات التعليمية لتشبه البيئة الصفية بحيث يضمن المعلم أن ما ينشره قد وصل لجميع الطلاب، وكذلك يجب أن يضمن أن جميع طلابه قد قاموا بتنفيذ جميع المهام التعليمية الموكلة إليه. عندما يستطيع المعلم التحكم بمجموعته التعليمية داخل الواتساب يصبح قادراً على تحقيق أهداف التعلم. بناء على ذلك، يجب المعلم أن يضع قوانين تضبط عملية التواصل بين جميع أفراد المجموعة كما يلي: (1) تحديد مواعيد لنشر المهام التعليمية. (2) تحديد مواعيد البداية والنهاية لاستقبال مشاركات الطلاب واستفساراتهم، مع مراعاة الظروف التي قد تطرأ على الطلاب نتيجة انقطاع الكهرباء أو عدم التواجد على شبكة الانترنت. (3) التقيد بحدود ذات لغة سليمة بعيدة عن الألفاظ الخارجة أو العامية وذلك لضرورة توثيق العمل. (4) ضرورة إلزام الطلاب بكتابة أسمائهم على مشاركاتهم، وعدم الاعتماد على اسم رقم الواتساب وأن أي مشاركة خالية من الاسم لن تقبل (وادي في <https://www.new-educ.com>)

وكشفت دراسة عبد الله وصافي (2021، ص 270-271) أن هناك جوانب إيجابية وسلبية لاستخدام الواتس آب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر الطلبة، فهي كما يلي

الجوانب الإيجابية: (1) التيسير على الطالب؛ حتى لا يضيع وقتاً نفيساً في الوسائل على حساب الأهداف والغايات. (2) مراعات الفروق الفردية بين الطلبة في التعامل مع التقنية الحديثة؛ وذلك باختيار أكثرها شيوعاً، ومرونية. (3) رغبة الطلبة في استعمال هذا التطبيق. (4) سهولة الاطلاع على المادة التعليمية، سواء أكانت مكتوبة، أو مسموعة، أو مرئية. (5) يسر الاطلاع على الإعلانات والدرجات

الجوانب السلبية: (1) كثرة التدريبات، وعدم التنسيق بين الأساتذة في التدريبات التي يكلف بها الطلبة. (2) تشويش الطلبة بعضهم على بعض. (3) تضرر بعض الطلبة في التقدم بناء على أسس خارجة عن أصل العملية التعليمية، وجوهرها، مثل رداءة الشبكة، أو رداءة نوع الجوال المستخدم. (4) فقدان الحركة الطبيعية التي لها تأثير إيجابي في التعلم، وزيادة الخبرات، وزيادة الدافعية في التعلم. (5) الشكوى من ضعف الإدراك وقلة تأثير التفاعل. (6) صعوبة إمكان التزامن في التدريس. (7) نقص حصة بعض الطلبة في المشاركة، وصعوبة تنظيم المشاركات. (8) زيادة الصرف على الأجهزة، والإنترنت؛ إذ أن الشبكات العامة ليست جيدة؛ مما يضطر الطالب إلى شراء الإنترنت من شركات الاتصالات، كما يحتاج الطلبة إلى أجهزة مكلفة مادياً.

مما سبق يتضح أن استخدام تطبيق الواتس آب في تعليم اللغة العربية له خصائصه المتميزة وله آثاره الإيجابية في تحسين أداء الطلاب وتعزيز تحفزهم في

العملية التعليمية، ويمكن أيضا استخدامه في تعليم مهارات اللغة العربية الأربعة، لما فيه من الوسائل المتاحة التي يمكن استخدامها في التعليم (كالصوت، الصورة، الفيديو)، والتي تساعد على تنمية قدرة الطلاب في ممارسة اللغة العربية بشكل ممتع، رغم أن هناك أيضا جوانب سلبية لا بد للمعلم أن يتعامل مع هذا التطبيق بشكل جيد

استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية بجامعة سلاتيكا الإسلامية من وجهة نظر الطلبة

أولا: البيانات العامة

تم توثيق إجابات كل سؤال من استبيان هذه الدراسة بعد إرساله لطلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة سلاتيكا الإسلامية الحكومية في نماذج جوجل (google forms)، فتوزيع تلك الإجابات كما يلي

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من طلبة قسم تعليم اللغة العربية وفقا لمتغيرات البحث

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	69	60.53%
	أنثى	45	39.47%
	المجموع	114	100%
السنة الدراسية	الأولى	28	24.56%
	الثانية	31	27.19%
	الثالثة	33	28.95%
	الرابعة	22	19.30%
	المجموع	114	100%
مجموعة الواتس آب التي يشاركونها الطلاب في تعليم مهارات اللغة العربية	أقل من 3	28	24.56%
	بين 3-6	64	56.14%
	أكثر من 6	22	19.30%
	المجموع	114	100%

أشار الجدول (1) إلى أن عينة البحث تتألف من 114 طالبا وطالبة، وكانت نسبة الإناث 60.53% في حين نسبة الإناث 39.47%. وتوزعت السنة الدراسية على النحو التالي: الأولى 24.56%، الثانية 27.19%، الثالثة 28.95%، الرابعة 19.30%، وكان عدد مجموعات الواتس آب التي يشاركونها الطلاب في تعليم مهارات اللغة العربية (3-6 مجموعات) هي النسبة الأكبر 56.14%، يليها أقل من (3 مجموعات) نسبتها 24.56%، ونسبة الأكثر من 6 مجموعات 19.30%.

ثانياً: درجة استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا
تضمن هذا المحور خمس أسئلة تهدف للتعرف على واقع استخدام المشاركين لمجموعة الواتس آب، ومدى تفعيلها في تدريبهم لمهارات اللغة العربية، على النحو الآتي

1. هل تستخدم مجموعات الواتس آب في تعلم وتعليم مهارات اللغة العربية؟
أجاب 100% من المشاركين بـ «نعم»، أي جميعهم يستخدمون مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية
 2. هل تشاركون في مجموعات الواتس آب لمواد المهارات اللغوية؟
أجاب 100% من المشاركين بـ «نعم»، أي جميعهم يشتركون في مجموعة الواتس آب في عملية تعلم وتعليم مهارات اللغة العربية
 3. ما المدة التي تقضيها يومياً بين أوراق مجموعة الواتس آب لمواد اللغة العربية؟
أجاب 57% أنهم يقضون من ساعة إلى ساعتين. على حين أجاب 10% أنهم يقضون أكثر من 4 ساعات يومياً، وأجاب 33% أنهم يقضون من ساعتين إلى أربع ساعات يومياً بين أوراق مجموعة الواتس آب لمواد المهارات اللغوية
 4. هل تشترك في جميع مجموعات الواتس آب بشكل فعال؟
أجاب 76% بـ «نعم»، على حين أجاب 24% بـ «لا».
 5. هل ترى إمكانية للاستفادة من مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية؟
أجاب 89% أنها مفيدة، وعلى حين أجاب 11% أنها غير مفيدة على الإطلاق.
- كشفت نتائج الأسئلة في المحور الأول أن هناك درجة عالية في استخدام الطلاب ومشاركتهم في مجموعات الواتس آب في العملية التعليمية لمهارات اللغة العربية، مما يعني أنهم يعطون أهمية له، ولوحظ أن أعلى درجة سجلت للطلبة الذين يقضون مدة ساعة إلى ساعتين تقضيها يومياً بين أوراق مجموعة الواتس آب لمواد اللغة العربية، مما يعني أن لديهم وعياً من حيث عدم التعارض مع باقي أمور حياتهم أو الوقوع في خطر الإدمان عليه
- ورغم إجماع المشاركين أنهم يستخدمون ويشاركون مجموعة الواتس آب في العملية التعليمية لمواد المهارات اللغوية وبنسبة بلغت (100%)، وبعدها ساعات تتراوح بين ساعة إلى ساعتين إلا أن نسبة (24%) أقرروا أنهم لا يشاركون جميع مجموعات الواتس آب بشكل فعال، وخاصة للطلبة الذين يشاركون مجموعات الواتس آب أكثر من 4 مجموعات، كما اتضح أن نسبة (11%) من الطلبة ترى أن استخدام الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية غير مفيد على الإطلاق

ثالثاً: فاعلية استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارات اللغة العربية
بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية إندونيسيا
وقد تضمن هذا المحور الأسئلة الآتية:

1. ما مدى متعة تعلم مهارات اللغة العربية باستخدام مجموعة الواتس آب؟
أجاب 56 طالبا وطالبة (49.12%) أنه ممتع، و35 (30.7%) أنه ممتع جداً، و15 (13.16%) أنه غير ممتع، و8 (7.02%) أنه غير ممتع للغاية
2. ما مدى مفهوم المواد الدراسية التي تم تعليمها باستخدام مجموعة الواتس آب؟
أجاب 36 طالبا وطالبة (31.58%) أنها مفهومة جداً، و55 (48.25%) أنها مفهومة، و14 (12.29%) غير مفهومة، و9 (7%) غير مفهومة على الإطلاق
3. ما هي المهارات اللغوية التي يمكن تنميتها عبر مجموعة الواتس آب؟
أجاب 78% بالاستماع، و 59% بالتحدث، و63% بالقراءة، و68% بالكتابة.
4. ما مدى إمكانية تنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب باستخدام مجموعة الواتس آب؟
أجاب 33% أنها متوسط، و59% أنها قوية، و8% أنها ضعيفة.
5. ما مدى إمكانية تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب باستخدام مجموعة الواتس آب؟
أجاب 27% أنها متوسط، 60% أنها قوية، و12% أنها ضعيفة.
6. ما مدى إمكانية تنمية مهارة القراءة لدى الطلاب باستخدام مجموعة الواتس آب؟
أجاب 25% أنها متوسط، 51% أنها قوية، و24% أنها ضعيفة.
7. ما مدى إمكانية تنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب باستخدام مجموعة الواتس آب؟
أجاب 15% أنها متوسط، و75% أنها قوية، و10% أنها ضعيفة.
8. هل تعليم مهارات اللغة العربية باستخدام الواتس آب فعال أم لا؟
أجاب 81% أنه فعال 19% أنه غير فعال.

ويتضح من الإجابات السابقة أن مجموعة الواتس آب بكل قائماتها المتاحة تسهم بطريقة فعالة في تعليم جميع مهارات اللغة العربية (الاستماع، والكتابة، والقراءة والكلام) بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا، فعدد الطلاب الذين يشعرون بالمتعة في تعلم مهارات اللغة العربية باستخدام اللواتس آب أكثر من الذين لا يشعرون بالمتعة، كما أنهم يفهمون المواد التعليمية جيداً عبر مجموعة الواتس آب، ويرون أن تعليم مهارة اللغة العربية باستخدام مجموعات

الواتس آب فعال في وجهة نظرهم

رابعاً: مميزات وعيوب استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا. تضمن هذا المحور الأسئلة الآتية:

1. ما مميزات استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا ؟

- « أجاب 76% بسهولة التواصل مع المعلمين/الطلاب خارج صفوف الدراسة.
- « و 67% بإمكانية مشاركة الشروح والصور التعليمية، تمكن الطلاب من ممارسة اللغة سمعياً وبصرياً.
- « و 65% بإمكانية توظيفها في التدريب من خلال طرح أسئلة على الطلاب وتلقى الإجابات في التعليقات باللغة العربية.
- « و 57% بإمكانية مراجعة الكتب والموضوعات التعليمية بشكل جماعي.
- « و 53% بتعزيز أنماط التعليم التشاركي/التعاوني.
- « و 53% يتمكن الطلاب من نشر الموضوعات التي كتبوها بأنفسهم وتلقى التوصيات والتعليقات عليها من الآخرين.

2. ما عيوب استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا ؟

- « أجاب 67% بعدم توافر شبكة الإنترنت الثابتة عند جميع الطلاب.
- « و 56% بكثرة التدريبات وعدم التنسيق بين الأساتذة في التدريبات التي يكلف بها الطلبة.
- « و 54% بتشويش الطلبة بعضهم على بعض.
- « و 47% بصعوبة إمكان التزامن في التدريس.
- « و 38% بضعف الإدراك وقلة تأثير التفاعل.
- « و 36% بنقص حصة بعض الطلبة في المشاركة وصعوبة تنظيم المشاركات.
- « و 35% بفقدان الحركة الطبيعية التي لها تأثير إيجابي في التعلم، وزيادة الخبرات، وزيادة الدافعية في التعلم.

وقد اتضح من نتائج الإجابات السابقة أن مميزات استخدام مجموعة الواتس آب في تعليم مهارت اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية جاوى الوسطى إندونيسيا؛ سهولة التواصل مع المعلمين أو الطلاب خارج صفوف الدراسة، إمكانية

مشاركة الشروح والصور التعليمية، تمكن الطلاب من ممارسة اللغة سمعياً وبصرياً، يمكن توظيفها في التدريب من خلال طرح أسئلة على الطلاب وتلقي الإجابات في التعليقات باللغة العربية، مراجعة الكتب والموضوعات التعليمية بشكل جماعي، تعزيز أنماط التعليم التشاركي أو التعاوني، وتمكن الطلاب من نشر الموضوعات التي كتبوها بأنفسهم وتلقي التصويبات والتعليقات عليها من الآخرين

ومن عيوبه: عدم توافر شبكة الإنترنت الثابتة عند جميع الطلاب، وكثرة التدريبات وعدم التنسيق بين الأساتذة في التدريبات التي يكلف بها الطالبة، وتشويش الطالبة بعضهم على بعض، وصعوبة إمكان التزامن في التدريس، وضعف الإدراك وقلة تأثير التفاعل، ونقص حصة بعض الطالبة في المشاركة وصعوبة تنظيم المشاركات، وفقدان الحركة الطبيعية التي لها تأثير إيجابي في التعلم، وزيادة الخبرات، وزيادة الدافعية في التعلم

التوصيات والاقتراحات

بناء على نتائج البحث واستنتاجاته، يوصي الباحث ويقترح ما يلي:

1. اعتماد الواتس آب كأحد وسائل تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن بعد فهو يعد وسيلة فعالة وإيجابية في العملية التعليمية.
2. عقد دورات تدريبية لطلبة اللغة العربية لتدريبهم على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (الواتس آب) في العملية التعليمية .
3. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على تصميم وتنفيذ الدروس عبر وسائل التواصل الاجتماعي (الواتس آب).
4. توظيف المؤسسات التعليمية الإمكانات المتوفرة في بيئة التعلم الإلكتروني التفاعلي وعدم حصرها في مجال محدود.
5. العمل على توفير مزيد من الوقت الحر للمدرسين الذين يستخدمون التكنولوجيا مع طلبتهم، لأنها تحتاج إلى وقت وجهد من أجل الإعداد والتصميم والتأمل والمتابعة والاستمرارية.
6. نشر الوعي بأهمية استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالهواتف الذكية في العملية التعليمية وفي تنمية مهارات اللغة العربية الأربع.
7. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية باستخدام تطبيقات التواصل الاجتماعية في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المراجع

- « أحمد، عمر، التفاعل الاجتماعي عبر الواتس آب: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلبة كلية الآداب في جامعة الملك سعود بالرياض، مجلة الآداب: جامعة الملك سعود-كلية الآداب، 29 (2)، 2017، 171-200.
- « بنت إسماعيل، نور وشهير، محمد، تعلم المفردات العربية للطلبة الناطقين بغيرها عبر برامج المراسلة الفورية: برنامج واتس أب أنموذجاً، المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحساب والتقنية، 5(1)، 2017.
- « جوهري، نصر الدين إدريس، تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا في ضوء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة الدكتوراه غير منشورة، سزدان: جامعة النيلين، 2006.
- « جوهري، نصر الدين إدريس، تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة، على الموقع: <https://www.lisanarabi.net>.
- « جوهري، نصر الدين إدريس، مراكز تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية إندونيسيا، على الموقع: <https://www.lisanarabi.net>.
- « الخثعمي، مسفرة بنت دخيل الله بن مسفر، تطبيقات الهواتف الذكية من قبل طالبات كلية علوم الحاسوب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة وصفية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية: الجامعة الأردنية، 9 (1)، 2016، 92-75.
- « الزامل، ناصر بريان أكتون وجان كوم مؤسساً تطبيق واتس آب، مجلة فكر: مركز العبيكان للأبحاث والنشر، (9)، 2015، 97-96.
- « زيدان، حمد، استخدام تطبيق «واتساب» في التعليم، 2019، متاح على الرابط: <https://www.akhbaralaan.net>.
- « الشمراني، حسن، توجيهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو برنامج القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على تطبيق واتس آب، مؤتة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، 33 (2)، 2018، 340-295.
- « الشهراني، حامد علي مبارك، العوامل المؤثرة على تقبل طلاب جامعة الملك خالد لاستخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية في ضوء النظرية الموحدة لتقبل التكنولوجيا UTAUT، المجلة التربوية، جامعة سوهاج: كلية التربية، ج64، 2019، 218-183.

« عبد الله، سليمان يوسف محمد وصافي، مجدي إبراهيم محمد،
تدريس العربية للناطقين بغيرها عبر الواتساب (تجربة وحدة
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد
السعودية في العام الجامعي 2019 - 2020)، مجلة العلوم الإنسانية العربية،
2(4)، 2021.

« عفيفي، محمد كمال عبد الرحمن، التفاعل بين نمطي تصميم
الأنفوجرافيك «الثابت والمتحرك» ومنصتي التعلم الإلكتروني
«البلادبورد، الواتس آب» وأثره في تنمية مهارات تصميم التعلم
البصري وإدراك عناصره، مجلة التربية: جامعة الأزهر-كلية التربية، 1 (177)، 2018،
258-339.

« العموش، عبد الله عطا خليل، فاعلية استخدام التطبيقات
الذكية في تعليم القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة
الصف الثاني الأساسي (الواتس آب أنموذجاً)، مجلة العلوم التربوية
والنفسية، 5(38)، 2021، ص 157-178.

« عواج، سامية وتبري، سامية، دور مواقع التواصل الاجتماعي في
دعم التعليم عن بعد لدى الطلبة الجامعيين، المؤتمر الدولي
الحادي عشر لمركز جيل البحث العلمي حول التعلم في عصر
التكنولوجيا الرقمية، الاتحاد العالمي للمؤسسات العلمية
بالتعاون مع جامعة تيبازة، طرابلس لبنان، 24-22 أبريل 2016، 2(1).

« القرني، حسين بن عبد الله حسن الرزقي، أثر استخدام طلبة
جامعة تابوك لشبكات التواصل الاجتماعي على سلوكياتهم،
المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 2
(12)، 2013، 1219-1240.

« لبيب، داليا رضوان، الواتس آب ودوره في تعلم مقرر علم الحركة
وتنمية بعض المهارات الحياتية لطلبات الفرقة الثالثة في
ظل جائحة كورونا، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، 44(044)، 2020
295-331.

« المدني، أسامة بن غازي وين، استخدام الشباب السعودي لتطبيق
الواتساب والإشباع المتحققة منها، مجلة جامعة أم القرى، 11(1)،
2019، ص 79-133.

« مكتب التعليم العالي الإسلامي، وزارة الشؤون الدينية، على الموقع: https://diktis.kemenag.go.id/bansos/cari_nspt.php.

« النويهي، أحمد محمد، دور شبكات التواصل الاجتماعي (الواتس آب)

في دعم تدريس مقرر تقنيات التعليم لطلبة كلية التربية
بغولان جامعة صنعاء، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (3)،
2018، 1-19.

« وادي، عزة مسعد نايف وادي، دليل توظيف تطبيق الواتس آب في التعليم،
2020، متاح على الرابط: <https://www.new-educ.com> /دليل-توظيف-
تطبيق-الواتساب-في-التعليم/ .

- » Alsaleem, B. I. A., "The effect of "WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students", Arab World English Journal, 4 (3), 2013, 213-225.
- » Bere, A., "Using WhatsApp Mobile Instant Messaging to Leverage Leaner Participation and Transform Pedagogy at Shouth African University of Technology. British Journal of Educational Technology, 44(4), 2013, 544-561.
- » Besse Wahida & Saidah, "The History of the Development of Arabic in Indonesia", Diwan, 6(2), 2020.
- » Jagandhere, "Use of whatsapp for educational purposes", <https://jagandhere.wordpress.com/2017/10/16/%E2%80%8Buse-of-whatsapp-for-educational-purposes/>, Retrieved 28-10-2023.
- » Khathami, M.d., "The Use of Social Media Networks by Saudi Women and its Impact on Enhancing their General Knowledge: A Case Study". Arab Journal of Information Studies, Al-Majmaah University-King Salman Institute for Studies and Advisory Services. (8), 2020.
- » M. Ilham Muchtar, al-Musykilât al-Manhajiyah fî Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li an-Nâthiqîna bighairihâ fî Indonesia, TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education, 7(2), 2020.
- » Ma'mun, Ahmad Taufiq, "Efektifitas Pembelajaran Bahasa Arab melalui Media Sosial Whatsapp di Program BISA (Belajar Islam dan Bahasa Arab)", Yogyakarta: Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga, 2015.
- » Qaddom, Mahmoud , Mohamed, Ali Abdelwahed Abdelhameed . وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في .

الجامعات التركية الحكومية". Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 18 / 35 (June 2019): 207-232. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.489929>.

- » Rembe, P. & Chipunza, C., "Using Mibile Devices to Leverage Student Access to Collaboratively-Generated Resources: A Case of WhatsApp Instant Messaging at a South African University, The International Conference on Advance Information and Communication Technology for Education, ICAICTE, Hainan, China, 2013.
- » Riyaz, "Top 69 WhatsApp Pros & Cons (2023) - Advantages & Disadvantages", <https://www.extracatchy.net/advantages-and-disadvantages-of-whatsapp/>, Retrieved 28-10-2023.
- » Sa'diyah, Halimatus, "Upaya Menumbuhkan Self-Confidence Berbicara Bahasa Arab Mahasiswa melalui Grup Whatsapp", Jurnal Al-Mi'yar, STIQ Amuntai, 2 (2),2019, 149-164.
- » Sonia, G & Alka, R., "Effectivity of E-Learning throught Whatsapp as a Teaching Learning Tool". MVP Journal of Medical Sciences, 4 (1), 2017, 19-25.
- » Yin, L. C., "Adoption of WhatsApp Instant Messaging among Student in Ipoh Higher Education Institutions", Wawasan Open University, Penang, Malaysia, 2016.

النظريات الحديثة والبحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها

د. نسيبة آدم طه حسين

ملخص:

يتناول هذا البحث النظريات الحديثة والبحث اللغوي وعلاقتها باكتساب اللغة ومجال تعليم اللغات حديثاً، فالنظريات الحديثة والبحث اللغوي ذات أهمية قصوى في اكتساب اللغة، حيث نستند على نظريات التعلم التي وضعت وحللت العمليات الذهنية في قدرتها على كيفية انتاج الكلام، وفهم التواصل اللغوي بالعناصر اللغوية لم غير لغوية، وتحديد البناء والبحث في مستويات اللغة، كل هذه النتائج لها دور في تطوير النظريات الحديثة والبحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها.

الكلمات المفتاحية: النظريات الحديثة، البحث اللغوي، اكتساب اللغة.

Abstract:

This research deals with modern theories and linguistic research and their relationship to language acquisition and the field of modern language education. Linguistic, defining construction and research at language levels, all of these results have a role in the development of modern theories and linguistic research in language acquisition and teaching.

Keywords: modern theories, linguistic research, language acquisition.

مقدمة:

لا شك أن القرن العشرين هو قرن العلم بمعناه التجريبي وأن كثرت العلم الحديث أثرت عليه في المعارف الإنسانية تأثيراً مباشراً فظهرت العلوم الإنسانية والاجتماعية وما بين هذه العلوم ظهرت علوم أخرى عرفت بالدراسات الحلقية أو الامبيرقية ولعل أهم المجالات التي ظهر فيها أثر النظريات اللغوية الحديثة هو مجال تعليمية اللغة واكتسابها سواء أكانت هذه اللغة لغة الأم أم لغة الثانية، إن أصل اكتساب اللغة الثانية -كحقل علمي- له جذوره المتأصلة في المدرسة السلوكية التي سيطرت على هذا الحق من الأربعينات حتى الستينات من القرن الماضي، فنشأت كثيراً من النظريات التي تبحث وتطور اكتساب اللغة الثانية، وكل هذه

النظريات حاولت أن تقدم آراءها من ناحية العلماء الذين يتعمقون في هذا الدرس. فنجد بعض العلماء ونظرياتهم ثم مبرراتهم في دعم تلك النظرية في اكتساب اللغة الثانية. فنجد سكينر وبافلوف اللذان تقدما بالنظرية السلوكية، ثم تشومسكي ولينبرغ اللذان ردا على النظرية السلوكية وتقدما بالنظرية الطبيعية

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما النظريات اللغوية الحديثة في اكتساب اللغة وتعلمها؟
2. إلى أي مدى يمكن أن تؤثر مناهج البحث اللغوي في عملية اكتساب اللغة وتعليمها؟
3. ما الجهود التي بذلت قديما وحديثا في البحث اللغوي واكتساب اللغة؟

أهداف البحث:

1. التعرف على أهم النظريات اللغوية التي لها علاقة بعملية اكتساب اللغة.
2. الكشف عن أساسيات البحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها.
3. معرفة نظام اللغة بمستوياتها المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتركيبية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الاستفادة من النظريات الحديثة والبحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها كما يمكن أن يفتح هذا البحث آفاقا ومجالات أخرى من خلال النتائج التي توصلت لها الباحثة

حدود البحث:

وصف النظريات الحديثة والبحث اللغوي من جهة نظر العلماء قديما وحديثا وأثرها في اكتساب اللغة

منهج البحث:

مصطلحات البحث:

النظريات الحديثة:

هي مجموعة من المفاهيم والتعريفات والاقتراحات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما عن طريق تحديدها للعلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بالظاهرة، وذلك بغية تفسير تلك الظاهرة أو التنبؤ بها مستقبلا.

والنظرية - من الوجهة العلمية - هي التفسير الأفضل للحقائق التي نشاهدها حولنا في الطبيعة والتي يتم معرفتها باستخدام الأساليب العلمية، والتي تختبر مراراً وتكراراً ويتم تأكيدها باستخدام الملاحظة والتجربة

البحث اللغوي:

مصطلح مركب من كلمتين البحث واللغة، فالبحث معناه الطلب التفتيش السؤال والتحري... واللغة هي أصوات ومفردات وتراكيب ودلالة، فالبحث اللغوي هو الذي يبحث في اللغة بجميع ظواهرها ومستوياتها، ويعتمد البحث اللغوي على الملاحظة والرصد والوصف والتحليل لدراسة ظاهرة معينة

اكتساب اللغة:

هي العملية التي يكتسب بها البشر القدرة على استقبال واستيعاب اللغة، وكذلك القدرة على إنتاج الكلمات والجمل لأجل التواصل. اكتساب اللغة في العادة يرجع إلى **اكتساب اللغة الأولى**، والتي تدرس اكتساب الأطفال للغتهم الأم. وهذا يختلف عن اكتساب اللغة الثانية، والتي تتعاطى مع اكتساب لغات إضافية سواء للأطفال أو للبالغين

التعليم والتعلم:

التعليم هو عبارة عن نشاط الهدف منه الوصول إلى خبرات ومهارات ومعارف جديدة، أو هو النشاط الذي يمارسه المتعلم بنفسه بالاعتماد على بعض المواد التعليمية المصممة بشكل معين تساعده على التعلم، أما التعليم فهو عبارة عن عملية منظّمة يمارسها المعلم؛ بهدف نقل المعلومات والمعارف المهاراتية إلى الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم نحوها، ويُعدّ التعلّم هو الناتج الحقيقي لعملية التعليم، وهناك ثلاثة أساليب للتعليم وهي كما يلي: غير رسمي، وتقائي، ونظامي

إجراءات البحث:

وفقاً لما سبق قسمت الباحثة هذه الورقة البحثية إلى فصلين كالآتي:

الفصل الأول: نظريات اكتساب والبحث اللغوي قديماً وحديثاً.

الفصل الثاني: توظيف النظريات الحديثة والبحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها

الفصل الأول: نظريات اكتساب اللغة والبحث اللغوي قديماً وحديثاً

نظريات اكتساب اللغة هي مجموعة من النظريات التي وضعت في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقى العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن، وأن اللغة ظاهرة إنسانية عامة تؤدي وظائف مشتركة في المجتمعات الإنسانية على اختلافها وعني بها الكثير من الفلاسفة والعلماء قديماً وحديثاً، فدرسوا طبيعتها ووظائفها وطرق اكتسابها وعلاقتها بالعلوم الإنسانية كعلم النفس والتربية والاجتماع، لذلك نجد أن أهم المجالات التي ظهرت، ظهرت فيها الدراسات اللغوية الحديثة هو مجال تعليم وتعلم اللغات سواء أكان قومية أو أجنبية

وبالتالي يتلقى الإنسان المعرفة من خلال التعلم، وتشمل تلك المعرفة القيم الإنسانية والمهارات وذلك من خلال طرق التعلم المختلفة كالدراسة أو الخبرة العلمية أو النظام التعليمي، ويقصد بنظريات التعلم « تلك الأسس الموضوعية من طرف علماء النفس التربويين، من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة، حتى يمكننا من معرفة سر النفس الإنسانية وما تنطوي عليه من ميول وغرائز واستعدادات، مواهب حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات»، (محمد وطاس، 1988م، ص33)

لذلك تعد نظريات اكتساب اللغة وتعلمها، من أهم الإشكالات التي عرفتھا الساحة العلمية اللغوية والاجتماعية؛ فقد توسع نطاق اهتمامات علوم اللغة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصرًا على الجوانب النظرية والتحليلية كما كان في السابق بل تعداه إلى ظهور علوم تطبيقية تعتمد على الملاحظة والتجارب والتطبيقات الفعالة في الواقع المحسوس الملموس، ومن بين هذه الاهتمامات التي شملتھا العلوم اللغوية دراسة نمو الطفل اللغوي، ودراسة مشاكل النطق والتخاطب ومهارات الاتصال اللغوي، وكل الموضوعات التي تربط اللغة بالمجتمع

فمناهج البحث اللغوي هو علم يختص بالمناهج اللغوية كافة، حيث لم ترد كلمة المنهجية في كتب المعاجم العربية قديماً، لأن مصطلح المنهجية ظهر حديثاً عند الفكر العربي المتأثر بالأدب الغربي، والمنهجية عبارة عن كلمتين، وهما المنهج والعلوم، أي بمعنى الطريق الواضح في الوصول إلى الحقيقة، حيث تعتبر المنهجية الشكل العام للمناهج اللغوية كافة

وقد تعددت مناهج البحث اللغوي عند علماء اللغة، وتمخضت بحوثهم عن ثلاثة مناهج مختلفة: المنهج التاريخي، والمنهج المقارن، والمنهج الوصفي. ولكل منهج من هذه المناهج أنصار يدعون له، ويغضون من شأن المناهج الأخرى، (تمام حسان، 1990م، ص3)

المنهج التاريخي:

يقوم المنهج التاريخي بدراسة اللغة وتتبعها في عصور مختلفة وأماكن متعددة ليرى ما أصابها من التطور محاولاً الوقوف على سر هذا التطور وقوانينه المختلفة وهذا التغير يكون في جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، فأساس العمل بالمنهج التاريخي هو تتبع الظاهرة اللغوية على فترات متعددة من الزمن بقصد التعرف على ما أصاب اللغة من تطور أو تغير في مختلف المستويات والباحث في إطار المنهج التاريخي يسعى جاهداً إلى تتبع ما حدث للغة مع شرحه. (محمود سليمان ياقوت، 2000م، ص105)

المنهج المقارن:

هو منهج الدراسة اللغوية الذي يقوم بالمقارنة بين لغتين أو أكثر بشرط انتماء هاتين اللغتين أو تلك اللغات إلى أسرة لغوية واحدة لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف

وتحديد صلة القرابة بين هذه اللغات موضوع المقارنة، وذلك رغبة في تصنيف اللغات إلى أسر وفروع لغوية، ويقوم هذا التصنيف على أوجه لتشابه في المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، تركيبية ودلالية)، (محمد محمد داؤد، 2001م، ص99)، ونستطيع أن نقول إن هذا المنهج يقوم بالمقارنة بين تغيرات اللغات أو بين الأصل، وما تفرع منه أو ما آل إليه من فترة إلى أخرى

وميدان الدراسة اللغوية بهذا المنهج هو اللغات ذات الأصل الواحد كالعربية والعبرية، واللغة الإندونيسية والمالوية واللغة الأسبانية وغيرها، وليس من شأنه أن يقارن بين اللغات التي ترجع إلى أصول مختلفة كالمقارنة بين العربية والانجليزية مثلاً، وذلك بغية الكشف عن الخصائص والسمات المشتركة بين هذه اللغات ذات فصيلة لغوية واحدة

المنهج الوصفي:

يقوم المنهج الوصفي على أساس وصف اللغة أو اللهجة في مستوياتها المختلفة، أي في نواحي أصواتها وألفاظها وأبنياتها وتراكيبها ودلالاتها، أو في بعض هذه النواحي ولا يتخطى مرحلة الوصف، فهو يعرض الواقع اللغوي للغة ما في مكان محدد وزمان محدد، ودون اعتبار للخطأ والصواب فيها، فالمنهج الوصفي يصف الحقائق ويناقشها دون فلسفة أو محاكمة لها أو الفهم المنطقي في تفسير وتأويل الظواهر اللغوية، (نفس المرجع)، وقد ظهرت إرهاصات هذا المنهج في فترة تاريخية مبكرة تسبق الميلاد بقرنين على الأقل وذلك من خلال وصف اللغويين للغة السنسكريتية، فقد جاء وصفهم منطلقاً من اللغة ومنتهياً إلى نتائج لغوية خالصة تصف بدقة كل جوانب هذه اللغة، وقد استفادت الدراسات اللغوية الحديثة من هذه الوجهة الوصفية، حيث ظهر ما يعرف بعلم اللغة الوصفي كعلم يعطي أهميته لدراسة اللغة كواقع فعلي بعيداً عن كل العوامل الخارجية، إذ تحددت ملامح هذا الاتجاه بعد نشر كتاب دي سوسير «محاضرات في علم اللغة» ثم تلتها بعد ذلك مختلف الدراسات الأوروبية والأمريكية، (محمود فهمي حجازي، 2007م، ص95)

وسنتطرق في هذا الصدد إلى جهود علماء اللغة قديماً وحديثاً حول نظريات اكتساب اللغة والبحث اللغوي

أولاً: نظريات اكتساب اللغة والبحث اللغوي قديماً:

اختلف الأوائل عن أصل هذه اللغة الظاهرة التي شغلت الكثير من الباحثين والعلماء وبخاصة الألسنيين قديماً وحديثاً، فئة تراها وحيّاً وفئة تراها تواضع واصطلاح بين أقوام للتعبير عما يرغبون فيه. لا نغوص في اغوار هذه الإشكالية فنحن نبدأ من حيث كيفية اكتساب الإنسان لها بعد وجوده في مجتمع يتكلم لغة تخصه، فالمصدر الأول لاكتساب اللغة هو الأم، فحين يولد الطفل فهو ينمو في صدر أمه ومنه يتغذى وعلى أصواتها وسلوكياتها ينشأ ويكتسب اللغة

لذلك نجد الإنسان البدائي اكتفى بالصمت لمدة من الزمن ليعيش منفرداً، وعند اتساع دائرة الأسرة تواضع أفرادها على استعمال أصوات معينة في ظروف وأماكن معينة وعليها اصطلاحوا وتيسر التواصل بينهم، وعندما تكاثرت الأسرة تكونت الجماعات فتكونت الأسرة الكبيرة كما يرى أهل علم الاجتماع، ثم فكر الإنسان في مخرج آخر يسهل به الاتصال بين عدد هائل من بني البشر بعد أن لاحظ أن الأصوات قد يجرفها تيار الانقراض ثم تواضع على رموز وأشكال وأصوات تخضع لقوانين معينة، فما لغات العالم إلا عبارة عن أصوات وضعت لها رموز لتثبيتها من جهة ولضمان استمرارياتها من جهة أخرى، ولعل هذه العل الأخيرة هي الأهم، وكانت استمرارية اللغة - هذه الظاهرة الإنسانية - من جيل إلى جيل بالاكْتساب، فمنذ ولادة الإنسان وهو يكتسب سلوكات عديدة تنمو مع نموه البيولوجي ومن بينها اللغة. فالاكْتساب اللغوي هو تعلم ونمو لغة الفرد، فتعلم لغة الأم أو اللغة الأولى يدعى بالاكْتساب اللغوي الأول، وكلمة اكتساب هي مستحسنة في الغالب على كلمة تعلم، وهذا المصطلح الأخير مقرون بالنظرية السلوكية للتعلم، والاكْتساب اللغوي يهتم به الألسنيون، وعلماء النفس، الألسنيون التطبيقيون، حتى يتسنى لهم فهم إجراءات تعلم اللغة، وإعطاء أحسن فهم وإدراك لطبيعة اللغة (Jack Richard, p.19,1997).

إن ظاهرة الاكْتساب اللغوي شددت اهتمام الفلاسفة قديماً والمناطقة وعلماء النفس والتربية خاصة وعلماء الكلام، فالفلاسفة واللغويون العرب حتى وإن لم يعطوها قسطاً كبيراً من العناية، فلم يختلفوا كثيراً في تحليلهم لهذه الظاهرة كما وقع للمحدثين (البيئة أم القدرات الفطرية)، بل أقر المفكر العربي بوجوب تلاقح هذين العاملين حتى يحصل اكْتساب اللغة، ويظهر التباين بين علماء العرب إلا في مدى تركيز الأهمية في أحد العاملين أكثر من الآخر، ويتمثل هذان العاملان في عامل الممارسة والاعتیاد، وعامل القوى الفطرية

رأى القاضي عبد الجبار أن "الكلام من الأفعال المحكمة كالبناء والنساجة والصياغة" وفي ذلك يقول: "واعلم أنه لا يمتنع أن يعلم بالاختبار مقاصد المخاطبين باضطرار، ولولا الاختبار المتقدم لم يعلم ذلك حتى يختلف الحال في هذه المعرفة بحسب طريقة الاختبار وما يمكن فيه وما لا يمكن، لأن العربي يعرف مقاصد العربي بالاختبار، ويكون هذا العلم مما يحصل باضطرار عن طريق العادة، لأنه مباين للعلوم الحاصلة ببديهة العقل الذي لا يجوز اختلاف العقلاء فيه من حيث كان هذا العلم يفتقر إلى الاختبار الذي قد تفترق أحوالهم فيه.

فالاكْتساب في رأي القاضي عبد الجبار يتم من خلال السماع والاختبار والمحاكاة والمران والممارسة المباشرة والاعتیاد، وعلى قدر التكرار ترسخ العادة وإذا رسخت العادة تتوطد على نحو يصبح من الصعب التعديل فيها ويقول في هذا الصدد: «حتى أن بعضهم إذا اعتاد طريقة في الفصاحة المتقدمة لا يواتيه الكلام المتوسط، والركيك إلا

بعد جهد وتكلف". ويؤكد كذلك على أن الكلام علم ضروري والتكلم صناعة قائمة على العلم والإرادة وتوفر الآلة واستقامة الترتيب، فيحصل الكلام في نظره باضطرار، أي أن الكلام علم اضطراري بموجب الاستعداد الطبيعي فيقول: «لأن الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللسان وغيرها على بعض الوجوه، كما يحتاج إلى آلة مخصوصة، فإذا لم يعلم الطفل ذلك أو لم تكتمل آتته لم يمكنه إيجاده. وصار ذلك بمنزلة من لا يعلم الأفعال المحكمة في تعذره عليه، ولذلك متى علم ذلك ومرن عليه فعل الكلام، (القاضي عبد الجبار، 1965م، ص37)

نستخلص مما أشير إليه أخيراً أن الطفل يولد مزوداً بجهاز قوامه إصدار الكلام وآلة اكتساب السلوكات وبخاصة اللغة، فهو استعداد طبيعي لديه، وبمجرد حركة هذا الجهاز وتوظيفه تحت اضطرار يؤسس للفرد وجوده ويلبي طلباته يبدأ الاكتساب اللغوي والسلوكات الأخرى

ركز الفارابي في القدرة الفطرية عند الإنسان فقال: «الناس مفطورون على صور وخلق في أبدانهم محدودة، وتكون أبدانهم على كيفية وأمزجة محدودة، وتكون أنفسهم معدة نحو معارف وتصورات وتخيلات بمقادير محدودة في الكمية والكيفية. ويتم الاكتساب من خلال قدرة فطرية يدعوها الفارابي بالملكة الطبيعية، وهذه الملكة تتحول بواسطة تكرار الأفعال إلى ملكة اعتيادية إما خلقية وإما صناعية ونرى من خلال هذا أن تفسير الفارابي لعملية الاكتساب لا يبتعد كثيراً في خطوته العريضة عن تفسير الاكتساب في نظرية تشومسكي الألسنية، إلا أن الفارابي في المقابل يصر على اعتبار عملية الاكتساب هي تحصيل مباشر عبر تجربة لغوية إذ يقول: يأخذ الناشئ هذه الأشياء عن السلف، على الأحوال التي يسمعها من السلف وينشأ عليها ويتعودها مع من نشأه، إلى أن تتمكن فيه تمكناً يحفو به أن يكون ناطقاً لغيره

وهكذا يرى الفارابي أن الاكتساب يتم من خلال أخذ الناشئ الكلام من المحيط الذي ينشأ ويتربص فيه، وذلك عبر تكون العادات الكلامية، وإلى نظير ذلك يذهب ابن سينا فيما يختص بالملكة، فيشير إلى أن ما يرسخ ملكة الصناعة في نفس الإنسان هو الاستعداد الجبلي والممارسة والاستعمال للجزئيات. إن ثنائية البيئة والقدرات الفطرية كانت المحور الذي تدور حوله عملية الاكتساب اللغوي عند العرب، فلم يكن لكل فئة منهم أن تشد بزمام أمر من الأمرين، وإنما كما سلف في الذكر أن بعضهم أعطى قسطاً من الحظ للعامل الأول والبعض الآخر العامل الثاني رغم أن كلا الأمرين يتضافران لإنشاء عملية الاكتساب، (ميشال زكريا، 1993م، ص107)

إن اللغة كظاهرة اجتماعية، قد تناولها ابن خلدون في مقدمته فيرى أنها ملكة مكتسبة فيقول: أعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم في مقصوده وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم

وعلى هذا النمط من التحليل والاستدلال يتطرق ابن خلدون إلى ظاهرة الاكتساب اللغوي بحس لغوي دقيق، وأول ما يتطرق إليه في هذا المضمار أن الاكتساب يتم عن طريق المنشأ الطبيعي وبشكل مندرج فيقول: " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام جيله، وأساليبه في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة وفي كل متكلم واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال، وهكذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي الملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيره، (ابن خلدون، 1979م، ص410)

فيمر اكتساب اللغة عند ابن خلدون بمراحل عديدة، فالملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال وتصبح صفة للذات ثم تتكرر وتصبح حالا، والحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار وتصبح ملكة، وتلك هي الصفة الراسخة ويركز ابن خلدون في الممارسة والتكرار خلال عملية الاكتساب ويقول: وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتیاد والتكرار لكلام العرب، فإن ملكة الاكتساب بقدر التكرار والحفظ واستعمال والمران تزداد رسوخا، إلا أن عملية الاكتساب تبقى عند ابن خلدون أمرا وجدانيا فيقول: " وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم ومثاله: لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربى في جيلهم، فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها يسقط هذا الأمر مستدلا بسببويه والفارسي والزمخشري وأمثاله من فرسان الكلام الذين كانوا أعجاما ويقولون: فاعلم أن أولئك القوم الذين تسمع عنهم إنما كانوا أعجاما في نسبهم فقط وأمّا المربي والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب (ابن خلدون، 1979م، ص416)

يتجلى من هذا أن الطفل يكتسب لغته من البيئة التي ينشأ فيها، فهي لا ترتبط بالعرق أو النسب أو اللون وإنما المحيط الذي ينشأ فيه فهو يتلقى أصواتا فيلقنها وبعامل المران يحصل الاكتساب، فاكتماب اللغة ميزة إنسانية ولا يغفل ابن خلدون عن السماع فالسمع عنده أبو الملكة اللسانية. لقد أدرك ابن خلدون العلاقة القائمة بين اكتساب اللغة وتعلمها، وأدرك ضرورة الاستفادة من المعرفة بقضايا الاكتساب وتوظيفها في مجال تعليم اللغة. لذلك فإن أفضل ما يمكن إحاطة متعلم اللغة العربية المعاصر لابن خلدون به هو النتاج العربي الفصيح وأفضل طريقة تربوية عنده هي الطلب من المتعلم التعامل مع هذا النتاج بالذات حفظا للممارسة قائلا: ووجه التعليم لمن يبغى هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم في القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم أشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن

العبارة عن المقاصد منهم .ركز ابن خلدون في التكرار والممارسة من موقع إقراره بأهمية هذين العاملين في استحكام الملكة اللسانية ورسوخها

حين اهتم ابن خلدون بمسألة اكتساب اللغوي، كان من أولئك الذين ركزوا في البيئة والممارسة والاعتیاد، ولم يهمل جانب الاستعداد الفطري للإنسان في اكتساب اللغة، ونستدل من هذا أن العرب قديما لم يختلفوا في هذه المسألة اختلافا جذريا وإنما في بعض الجزئيات لم يكن كمن اختلفوا قبلهم في مسألة الوحي والاصطلاح بالنسبة للغة. ويفرق ابن خلدون بين اكتساب ملكة اللسان والملكات الأخرى إذ يوضح الدكتور محمد عيد في كتابه الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون "متكئا على قول ابن خلدون إذ يقول: «والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، وهو علم بكيفية لا نفس كيفية نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا، مثل أن يقول بصير بالخيطة غير محكم لملكته في التعبير عن بعض أنواعها الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة ثم يغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين، ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل ويعطي صورة الحبك والتثبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو لو طوّل أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا، (محمد عيد، 1979م، ص1276)

مما سبق تتضح لنا رؤية اكتساب اللغة عند بعض العرب الأوائل كالفارابي وعبد الجبار المغني وابن خلدون، أن اكتساب اللغة يعتمد على القدرات الفطرية والبيئية والملكة اللسانية كما ذكر ابن خلدون في مقدمته، كما يتضح لنا أن اللغة ظاهرة اجتماعية بحتة تعتمد كذلك على البيئة وخصائصها، وسنجد أن ما جاء به العرب لا يقل قدراً ومكانة عما سيأتي به الغرب في الفقرات القادمة

ثانياً: نظريات اكتساب اللغة والبحث اللغوي حديثاً:

إن ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الأولى أو الثانية أو الأجنبية غني بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة. يذكر لارسن- فريمان أن هناك ما يزيد على أربعين منحنى لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها تتراوح ما بين النظرية والنموذج والمنظور والفرضية، أي ليست كلها نظريات يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهرة الاكتساب والتعلم تفسيراً شمولياً كافياً (Larsen-Freeman, Diane and Lon, 1992)، وستقوم الباحثة بعرض أهم النظريات

أولاً: النظرية السلوكية:

وضع سكينر نظريته عام (1907)، القائلة بأن اللغة تنمو مثل ما ينمو أي سلوك إجرائي أو أدائي آخر عن طريق الاشتراط. وترى المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة imitation

والترابط أو الاقتران association reinforcement والتدعيم أو التعزيز repetition والتكرار conditioning والاشتراط يتضح ذلك جليا في رأي سكينر في تعلم اللغة، حيث أوضح أن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما (معمر نواف: 2010م، ص 99)

ذهبت النظرية السلوكية إلى أن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق خلال سلوك الكائن بعناية داخل مختبر محكم ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلم بأنه لا استجابة دون مثير، وبأن التعلم يحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة. فمثلا يتعلم الطفل اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ، فالتعلم ما هو إلا نتيجة تكوين عادات، إذ يحتوي الموقف التعليمي على سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابة فيقول ثورندايك «بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان»، وعليه فإن التعلم عملية تغير سلوك الإنسان وتشمل النظريات السلوكية فئتين: النظريات الارتباطية حيث تؤكد على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثير واستجابات معينة، والنظريات الوظيفية حيث تعد اللغة وظيفة وممارسة كنظرية ثورندايك التي تعتمد على المحاولة والخطأ، ونظرية التعلم الإجرائي لسكينر

يعتقد أصحاب المذهب السلوكي بأن اكتساب اللغة يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات. وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي يحصل على اللغة على يد تشومسكي، كان مخالفا لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللغة

فالتعلم عندهم اكتساب عادة، وهذه العادة تكتسب بالتدرج وكذلك التعلم، وقوة العادة تسمى الحافز، ويحدث مع البيئة المحيطة بالإنسان، (مصطفى ناصف، 1983م، ص 16)

ثانياً: النظرية البنيوية:

إن كل مدرسة لسانية تبحث في النظام الداخلي للسان من الألسنة هي مدرسة بنيوية وتعني كل «مسمى يطلق على الحركات المختلفة والاتجاهات المتنوعة في اللسانيات الحديثة لا شيء مشتركاً يجمع بينها إلا القليل النادر وهو أنها جميعاً اتفقت على اعتبار اللغة تركيباً يبنى من عناصر من الواجب تحديد وظائفها وعلاقاتها الداخلية (مالبرج، برتيل، 2010م، ص 3)، فلقد سحب «سوسير» قيادة اللغة من يد العلماء الألمان معه إلى خارج ألمانيا نظر إلى اللغة نظرة بنيوية داخلية، وعرفها بأنها نظام من العلامات يرتبط مضمونها الفكري بشكلها الصوتي، ونادت مدرسته بمجموعة من المبادئ والثنائيات: كالتمييز بين اللغة و اللسان: الذي تنشئ تحته المفاهيم الاجتماعية المشتركة والمتعارف عليها بين أبناء المجتمع مقابل الكلام الذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة صوتاً وكتابة، والبدال مقابل المدلول فكلاهما

يمثل التصور، فالدال يمثل الصورة السمعية للغة، والمدلول يمثل المعنى المجرد لها والعلاقة بينهما اعتباطية، فعند نطقنا كلمة شمس فإن اجتماع الأحرف الثلاثة (ش، م، س) لا يدل على شيء له صلة بالشمس لا شكلها ولا حرارتها ولا حجمها و الدراسة الآتية التي تصف حال اللغة كما هي عليه مقابل الدراسة التعاقبية التي ترصد مراحل تطور اللغة، وعليه يلزم التفريق بين مناهج دراسة اللغة فهناك المناهج الوصفية «السيكرونية» في مقابل «الديكرونية» أو التاريخية (هلبش، جرهارد، ص239) تعتبر النظرية البنيوية أو مدرسة جنيف هي أول النظريات اللسانية التي انبثقت منها مدارس أخرى التي ورثت نهج «سوسير» و البنيوية معا، أو أنها انتهجت النهج البنيوي وحده لا نهج «سوسير» معه

ثالثاً: النظرية الفطرية:

في عام 1957 ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية كتيب صغير الحجم عظيم الأثر بقلم عالم لغة من أتباع المدرسة البنيوية، يدعى نوم تشومسكي أتى بنظرية جديدة تختلف عن سابقتها اختلافا كاملاً. وقد افترض صاحب هذه النظرية أن الطفل يولد مطبوعاً على قدرة خاصة تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى. وخالف بذلك كل من سبقه مما قالوا إن اكتساب اللغة يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار، لأن هذا القول يعنى أن يلتزم الطفل بما يسمعه فقط ويختزنه في الذاكرة. ثم يسترجعه عندما يحتاج إلى شيء منه في مناسبة ما. ولذا فقد وجد كل من تشومسكي ولينبرغ Chomsky and Lenneberg أن اللغة يتم تعلمها جزئياً من خلال خبرات الطفل، وأن الجانب الأكبر منها يكون بسبب قدرات لغوية فطرية (معمر نواف، 2010م، ص100)

وفى هذا الصدد ينطلق تشومسكي من أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري لاكتساب اللغة وتطويرها، وأن الإنسان بحال من الأحوال مبنى مسبقاً تجاه تنمية اللغة. لذلك فإن الطفل عندما يتعرض للغة فإن مبادئ بناء اللغة تبدأ بشكل تلقائي في العمل. وبناء على ما يذهب إليه تشومسكي فإن كل إنسان يتعلم اللغة، لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة. وهذه القدرة عامة بطبيعتها، بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان. وهذه القدرة فطرية داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان. وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللغة.

ولقد قدم تشومسكي اسهاماً خلاقاً في تفسير اللغة، سماه القواعد التحويلية Transformati Grammar للغة ويتلخص هذا الإسهام في أن الجمل اللغوية لها مستويان من البنية والتركيب وهما: **البناء العميق** Deep Structure ويمثل البناء العميق المعنى أو الفكرة التي تمكن وراء الكلمات في الجملة.

أما الجانب أو المستوى الآخر للفهم والذي يأخذ فترة ليتم تعلمه هو **البناء**

السطحي Surface Structure والذي يمثل الجملة التي نراها تسير من كلمة لأخرى خلال الصفحة، لذا تسمى نظرية تشومسكي بنظرية القواعد التحويلية.

أي أن البناء العميق الذي هو نتاج قواعد تركيب العبارات يحتوي على كافة العلاقات النحوية الكامنة اللازمة لفهم الجملة، هو بدوره يجب أن يكون هو المدخلات إلى عنصر الدلالة أو المعنى وبالمقارنة بهذا فإن **البناء السطحي** لكونه نتاج القواعد التحويلية، يحتوي فقط على المعلومات الصحيحة عن الترتيب النهائي للكلمات في الجملة الذي نحتاج إليه للنطق الفعلي للجملة. وهو بالتبعية يكون المدخلات للعنصر الصوتي الذي يحتوي على قواعد لإصدار الأصوات الفعلية للكلمات لذلك آمن تشومسكي بأن التشابه في اللغات يحدث في مستوى التركيب العميق في كل اللغات، بينما يحدث الاختلاف بين اللغات في المستوى السطحي. وآمن تشومسكي أيضا بأن الأطفال لديهم مجموعة من القواعد الداخلية التي تسمح لهم بالتنقل من المستوى العميق إلى المستوى السطحي والعكس صحيح.

ويرى أصحاب النظرية اللغوية الفطرية يركزون على عملية الفهم، حيث يرون أن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها، ما لم تكن قائمة على الفهم التام ويظل العنصر الهام في تعلم اللغة، (معمر نواف، 2010م، ص108).

رابعاً: النظرية المعرفية:

هي نظرية تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها بياجيه في مجال تفسير اكتساب اللغة عند الطفل؛ لأنه يرى أن نمو اللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه، أي أن الطفل يتعلم الكلمات لكي يعبر عما تعلمه من التنقيب الفعال في البيئة. وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة. ويعرض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج مورثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة، ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر الأساسي لهذه المعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي، وهذا النشاط ينشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته، (أحمد حساني، 1999م، ص69)

ويرى بياجيه أن النمو الفكري يتم بذاته ويتبعه التطور اللغوي، فالنمو الفكري سابق للنمو اللغوي، وأن النمو العقلي وطرق تمثيل الأشياء تسير كمايلي: العمل، الصورة، اللغة وقد صنف الكلام إلى فئتين الكلام المتمركز حول الذات والكلام الاجتماعي، (معمر نواف، 2010م، ص133)

ويفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل وطاقته على الاكتساب اللغوي يسير في مراحل نمائية. وهكذا عكس وجهة نظر أصحاب النظرية

الفطرية الذين يفترضون أن المقدرة اللغوية للكف تكتمل قبل مولده وتثبت مع الزمن. ومع ذلك لا ينكر أصحاب النظرية المعرفية وجود استعدادات فطرية تعد متطلبات سابقة، بيد أنها لا تقتصر على اللغة فحسب ولكنها عامة بالنسبة لمختلف المهارات المعرفية واللغوية والأنشطة التي يؤديها الفرد. وعلى ذلك فإن المهارات اللغوية تعتمد إجرائياً على نمو المهارات المعرفية (معمر نواف، 2010، ص116).

وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه من أعظم النظريات المعرفية التي حاولت على تفسير النمو المعرفي عند الطفل، إلا أن هناك عدداً من الجوانب التي اتجهت نحوها انتقادات العلماء والباحثين

خامساً: النظرية النصية:

يعتبر النص العنصر الأساسي والحقل الخصب الذي يساهم في توظيف النظريات اللسانية في تدريس اللغة العربية ونظراً لأهميته ظهرت النظرية النصية، وتعود الخلفية لنظرية المقاربة النصية إلى ظهور اللسانيات النصية، واعتماد هذه المقاربة في تقديم النصوص لم يكن إلا نتيجة التطورات التي عرفها حقل اللسانيات وتحليل الخطاب بتجاوزه لمستوى الجملة والانطلاق من النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى. ونقصد بالمقاربة في الإصلاح البيداغوجي « كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية »، (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994م، ص4)، وهي أيضاً « أساس نظرية يتكون من مجموعة مبادئ تبنى على أساس برامج دراسية و استراتيجيات تعليمية و تقويمية ».

أما المقصود بالمقاربة النصية فهي «مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجياً لأجل أغراض تعليمية»، (محمد بوعلاق والطاهر بن تونس، ص5)، والنص وفق هذه المقاربة يعد النموذج التعليمي الأول الذي تدرس من خلاله كل الأنشطة اللغوية وذلك بالنظر إليه في كليته وشموليته، فهو « منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة » (عبد اللطيف الفارابي وآخرون،)، وبهذا فهو يمثل الأساس الذي تبنى عليه مختلف التعليمات و المحور الذي تعلم من خلال الأنشطة اللغوية من نحو وصرف وإملاء وعروض وبلادة وهو أيضاً « بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة »، (بشير إبرير: 2005، ص38)

الفصل الثاني: توظيف النظريات الحديثة والبحث اللغوي في اكتساب اللغة وتعليمها

ستتناول الباحثة في هذا الفصل عدد وجيز لتوظيف بعض النظريات الحديثة في اكتساب اللغة وتعليمها.

أولاً: توظيف النظرية البنوية في اكتساب اللغة والبحث اللغوي:

لقد لاحظ علماء اللسانيات البنيوية والسلوكية أن اللغة سلوك والتعلم أيضاً سلوك وكل سلوك استجابة لمثير، وقد بنوا تعليم اللغة على (مبدأ التكيف)، وأن أهم ما قدمته هذه النظرية في مجال تعليم اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال والجواب (المثير والاستجابة)، وأن أهم وظيفة حددها المتخصصون في تعليمية اللغات في هذا النوع من التعليم هي الوصول بالمتعلم إلى الآلية، أي إلى مرحلة يصبح فيها مقتدراً على إنشاء جمل جديدة قياساً على الأنماط التي تعلمها، وهو النموذج من الجمل والمفردات الذي ينبغي للمتعلم أن يبني عليه تراكيبه وربطه بالمثيرات الكلامية التي هي أوامر من المعلم تثير في المتعلم استجابة خاصة تتمثل في إعادة النموذج دمجا بالتغيرات أو الإضافات أو الحذف، وهذه العمليات التعليمية تحصل في برنامج متدرج أي على عدد معين من المراحل تسمى بالمراحل الصغرى، ولما كانت اللغة العربية في عصر اختفت فيه الفصحى السليقة، تدرس للناشئة والمتعلمين في بيئة اصطناعية لا في بيئة طبيعية وذلك لغياب بيئة المنشئ، فإن المتخصصين في تعليمية اللغة العربية رأوا أن الطريقة الناجحة لا تكون بتدريسها قواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب بالتمائل وأنماط بنوية تكتسب بالتدريب والتمرن، لأن معرفة معلومات النظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام وإنما الهام هو الأمر واستعمال و بناء على هذا الكلام فإن التعليمية تميز بين طريقتين في تعليم اللغة:

أ) القواعد الصريحة المباشرة: وتتضمن العرض المباشر للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

ب) القواعد الضمنية: التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصل، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل، (محمد سيد تيسير، 2001م، ص8)

نظراً لهذا الدور المهم الذي تلعبه النظريات اللسانية فأى محاولة لترقية تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها يستوجب توظيف النظريات اللسانية والتعليمية، لذا وجب على المعلم أن «يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة نما الظاهرة اللغوية على أن غايته لن تكون الانشغال على اللسانيات كما يفعل اللساني وا يوظف النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم ما (هشام صويلح، 2020م، ص27).

ثانيا: دور النظرية البنائية في اكتساب اللغة والبحث اللغوي:

إن كانت اللسانيات التوليدية قد جعلت البحث عن بنيات عميقة للتركيب اللغوي هو الأساس فإن اللسانيات الوظيفية اهتمت بدراسة اللغة في بعدها التواصلية والتداولية، وقد انحصرت الطاقات التي تختزنها القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة في خمس هي: الطاقة اللغوية والمعرفية والمنطقية والإدراكية والاجتماعية، كما لخص الباحث اللساني الدكتور «أحمد المتوكل» النحو الوظيفي في وظيفة اللغات الطبيعية هي التواصل وموضوع الدرس اللساني هو وصف القدر التواصلية للمتكلم المخاطب، و النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر التداولية

وإذا انتقلنا من الحديث عن المبادئ النظرية للنحو الوظيفي إلى توظيف هذه المبادئ وتطبيقها على اللغة العربية بمختلف ظواهرها وقضاياها يمكننا أن نستفيد من الدراسات الجادة لبعض الباحثين الذين حملوا هذا العبء ومنهم كل من الدكتور: «أحمد المتوكل» الذي كانت تطبيقاته علمية أكاديمية، والدكتور «علي آيت أوشان» الذي ارتبطت أبحاثه ودراساته بتطبيقات ديداكتيكية تدريسية. وفي سياق استثمار اللسانيات الوظيفية في تدريس ظواهر اللغة العربية وقضاياها في الثانوي التأهيلي، يمكن الاستفادة من أنواع الوظائف التي حددها المتوكل في دراسته للجمل والأساليب العربية وهي: الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية، حيث تحيل الوظائف الدلالية على كل من المنفذ والمتقبل والمستقبل والمستفيد والأداة والزمان والمكان والحال والعلة والمصاحب، بينما تحيل الوظائف التركيبية على الفاعل والمفعول، في حين تحيل الوظائف التداولية على المحور البؤرة والمنادى والمبتدأ. وهذه المعطيات وغيرها من المعارف النظرية والإجرائية يمكن توظيفها في تدريس الكثير من القضايا والظواهر المبرمجة في مكون علوم اللغة سواء الدراسة ذات الطابع النحوي التركيبي مثل: التمييز والحال وأسماء الزمان والمكان وأفعال الكلام، أو ذات الطابع البلاغي أسلوبية مثل: الخبر والإنشاء، خروج الخبر عن مقتضى الظاهر، أساليب الاستفهام والنداء والأمر أو ذات الطابع النصي مثل الاتساق (أحمد المتوكل، 2012م، ص209)

ثالثا: دور النظرية النصية في اكتساب اللغة والبحث اللغوي:

الهدف من المقاربة النصية التي تقوم على أساس التلقي والانتاج هو أن يستطيع المتعلم إدماج مستويات اللغة (الصرفي، النحوي، الدلالي والتركيبية)، والمعارف التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعليمية، بحيث تعتمد على التدرج في عملية بناء المعرفة بحيث يتم فعل التعلم انطلاقا من النص حلزونيا لا تراكميا

وفيما يتعلق بتدريس النصوص فالهدف من هذه المقاربة الوصول بالمتعلم إلى اكتشاف قواعد الاتساق والانسجام النصي، و اكتشاف معاني النص وأبعاده من جهة ومبناه هيكلته من جهة أخرى، فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج

العبارات الفنية وتحليل الصور، و تدرس النصوص بالتركيز على النمط الذي تنتمي إليه (السردى، الوصفى، الحجازى، الاخبارى، التفسيري)، بحيث يكتشف المتعلم مزايا كل نمط وخصائصه مما يساعده على الإنتاج والصيغة على منواله، على أساس أن المقاربة النصية تقوم على التلقي والإنتاج ومن ثم توظيف ذلك في حياته اليومية التي كثيرا ما تضعه أمام مواقف تطلب منه أن يكتب نصا معينا، كرسالة إدارية أو طلب خطي أو شكوى...إلخ

وعليه فإن المقاربة النصية تتناول النص من عدة زوايا هي:

- « زاوية دلالة النص ومحتواها.
- « زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.
- « زاوية نمط النص: هل هو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة...إلخ.
- « زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمن النص، (بدر الدين بن تريدي، 2010م، ص23).

إذن فالمقاربة النصية لا تهتم بجانب دون الآخر في النص بل تمس جميع جوانبه ومختلف زواياه الفنية كنمطه وسياقه

الخاتمة:

مما سبق يتضح لنا أن نظريات اكتساب اللغة والبحث اللغوي قد تناولها علماء الغرب والعرب قديماً وحديثاً حول تعلم اللغة وتعليمها، وعند تطبيقنا لبعض النظريات اللغوية الحديثة تبين لنا أن تعدد النظريات يعد عنصراً مهماً لإيجاد الطريقة الناجحة حول اكتساب اللغة وعلى المعلم أن يستفيد من جميع النظريات اللغوية الحديثة، غاية طريقة التدريس ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم، لذا وجب أن لا ينظر إليها منفصلة عن المادة التعليمية أو المتعلم، و على المعلم أن يختار الوسيلة المناسبة لتسهيل عملية التواصل و أيضاً يختار طريقة تتناسب مع المادة المدروسة، وأن المحور الأساسي للعملية التعليمية هو المتعلم في الدراسات الحديثة

فلكي يتكلم الطفل ويكتسب اللغة ويستخدمها لا بد من استعداد عصبي ولادي يعمل كأساس يبنى عليه هذه المهارات، حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة في مراحل متشابهة متتابعة. وحدث إصابة في أي من هذه المراحل يؤثر تأثيراً سلبياً في كفاءة اكتساب اللغة، كما أنه لا يمكن إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة خلال تواصله لاكتساب اللغة، كما أن تفاعل الطفل من خلال المحيطين به يساعده في محاكاتهم من خلال ما يكتسبه من نماذج عديدة لمفردات لغوية تساعده على التواصل الجيد والفعال بين ذاته وبين المجتمع ككل. ومن الأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير عملية اكتساب اللغة هو أن تقف هذه المناحي التفسيرية موقفاً تكاملياً

النتائج:

خلصت الدراسة إلى الآتي:

أثارت هذه الدراسة المهمة بعض الأسئلة حول كيفية اكتساب اللغة الثانية وكيفية تعلمها من خلال النظريات الحديثة والبحث اللغوي أثارت قضايا تتعلق بتطبيق النظريات الحديثة في تعلم اللغة. فتح المجال أما الباحثين ومعلمي اللغات للاستفادة من الجهود المقدمة في مثل نوعية هذه البحوث القيمة والاستفادة من خبراتهم

المراجع:

- « ابن خلدون، (1979م)، المقدمة، مطبعة نشر القرآن الكريم والكتب الإسلامية، القاهرة.
- « أحمد المتوكل، (2012م)، دراسات في نحو اللغة الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- « أحمد حساني، (1999م)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر.
- « بدر الدين بن تريدي، (2010م)، قاموس التربية الحديثة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
- « بشير إيرير، (2005م)، التواصل مع النص اشكالات الفهم والقراءة الفعالة، في مجله اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر.
- « تمام حسان، (1990م)، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- « عبد اللطيف الفارابي وآخرون، (1994م)، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم والتربية دار الخطاب للطباعة والنشر، المغرب، 1994م.
- « القاضي عبد الجبار، (1965م)، المغني في أبواب التوكيد والعدل، ج16.
- « مالبج، برتيل، (2010م)، مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، ردمك، المركز القومي للترجمة.
- « محمد بوعلاق والطاهر بن تونس، (2014م)، مقارنة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر، (CRASC).
- « محمد سيد، تيسير النحو ترف أم ضرورة، (2001م)، مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث العدد الثاني يوليو _ سبتمبر.

- « محمد عيد، (1979م)، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، نقلاً عن: مقدمة ابن خلدون، (1979م)، ج4، القاهرة.
- « محمد محمد داؤد، (2001م)، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة.
- « محمد وطاس، (1988م)، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر.
- « محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، (2000م)، دار المعرفة، الكويت.
- « محمود فهمي حجازي، (2007م)، أسس علم اللغة الحديث، درا قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- « مصطفى ناصف، (1983م)، نظريات التعلم _ دراسة مقارنة _ ت: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- « معمر نواف، (2010م)، اكتساب اللغة عند الطفل، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
- « ميشال زكريا، (1993م)، قضايا ألسنية تعليمية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت.
- « هشام صويلح، (2020م)، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سكيكدة.
- « هلبش جرهارد، (2003م)، تاريخ علم اللغة الحديث، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- « اليوسيفي عز الدين، أطروحة جامعية لنيل أطروحة دكتوراه الدولة في اللسانيات مرقونة، قدرة المتكلم التواصلية وأشكال بناء الانحاء، كلية الآداب، مكناس.

المراجع الإنجليزية:

- » Jack C.Richard.John Platt and Heid Platt,(1997) , linguistics. Longman group.U.K.Limited, Dictionary of language teaching and applied.
- » Larsen-Freeman, Diane and Long, Michael, (1992), An Introduction to Second Language Acquisitio Research. Longman, London.