



الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية

للساطقين بها وغير الناطقين بها وللأشخاص في وضيعات صعبة

كتاب جماعي محكم

احتفاء باليوم العالمي للغة العربية / 2024

نظم مختبر البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية

مع فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب

بكلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق، جامعة الحسن الثاني بالدار

البيضاء

بشراكة مع منصة أريد العلمية

ندوة دولية عن بعد في موضوع:

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية

للناطقين بها وغير الناطقين بها وللأشخاص في وضعيات صعبة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ))

سورة يوسف: الآية 2

تقديم عام للكتاب الجماعي:

احتفالاً باللغة العربية، وفي إطار دعم وتعزيز تعدد اللغات وتعدد الثقافات في الأمم المتحدة، اعتمدت إدارة الأمم المتحدة للتواصل العالمي — عُرِفَتْ سابقاً باسم إدارة شؤون الإعلام — قراراً عشية الاحتفال باليوم الدولي للغة الأم بالاحتفال بكل لغة من اللغات الرسمية الست للأمم المتحدة. وبناء عليه، تقرر الاحتفال باللغة العربية في **18 كانون الأول/ديسمبر من كل سنة، وذلك** اعتباراً لكونه اليوم الذي صدر فيه قرار الجمعية العامة 3190 (د-28) المؤرخ 18 كانون الأول/ديسمبر 1973 بإدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة.

والغرض من هذا اليوم هو إذكاء الوعي بتاريخ اللغة العربية وثقافتها وتطورها بإعداد برنامج أنشطة وفعاليات خاصة.

وفي هذا الإطار العالمي، نظم مختبر البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية مع فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب بكلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء بشراكة مع منصة أريد العلمية ندوة دولية عن بعد في موضوع:

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية

للساكنين بها وغير الساكنين بها وللأشخاص في وضايعات صعبة

الندوة التي انعقدت عن بعد يوم السبت 27 يناير 2024 بمدينة الدار البيضاء- المغرب.

ومن المعلوم بالضرورة، أن اللغة العربية تعد من أهم اللغات العالمية، وقد استطاعت عبر تاريخها المجيد أن تستوعب الحضارات المختلفة؛ العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية، المعاصرة لها في ذلك الوقت، وأن تجعل منها حضارة واحدة، عالمية المنزع، إنسانية الرؤية، وذلك لأول مرة في التاريخ، ففي ظل القرآن الكريم أصبحت اللغة العربية لغة عالمية، واللغة الأولى لبلاد كثيرة.

إن أهمية اللغة العربية تنبع من نواحٍ عدّة؛ أهمها: ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي و القرآن الكريم، حيث اصطفاه الله من بين لغات العالم لتكون لغة الرسالة الخاتمة {إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون}، كما تنضاف إلى الأهمية الدينية للعربية أهميتها التاريخية والثقافية والاقتصادية، وهي عوامل جعلتها تتبوأ مكانة سامية بين لغات العالم الحديث.

إن اللغة العربية في الواقع لغة عابرة للثقافات والحضارات، خاصة أنها من أقدم اللغات التي لم تنقطع عبر تاريخها خلافا للغات أخرى، وهو ما جعلها تلعب صلة الوصل في الفكر الإنساني، عبر نقل العلوم والرياضيات والفلسفة والطب والفلك والآداب والفنون وكافة مناحي الحياة الأخرى.

وبفضل هذا العمق الحضاري للغة العربية، فقد حظيت باهتمام الغرب مبكرا عبر دراسات المستشرقين، لكنها تحظى اليوم أيضا باهتمام غربي، لكن هذه المرة من طرف الشعوب الغربية (أوروبا وأمريكا وكندا...) وكذا شعوب الدول الشرقية (روسيا و الصين وباقي دول آسيا)، الشيء الذي يدعو إلى التساؤل عن طرق نقل وتعليم هذه اللغة، باعتبارها وعاء الثقافة العربية، ولذلك نقترح في هذه الندوة الدولية الافتراضية التأسيس لمبحث علمي هام، حيث سيدور موضوع مناقشاته:

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم العربية

للمناطقين بها وغير الناطقين بها وللأشخاص في وضعيات صعبة

(فئة الأطفال)

إن هذا الاختيار العلمي الدقيق، منشؤه ملاحظتنا باعتبارنا فاعلين في حقل تعليم العربية، مدى الصعوبة التي يجدها الأطفال في تعلم هذه اللغة، خاصة في ظل ثورة اتصالية تكنولوجية عارمة، تجعل من المعيب علينا كمربين وأساتذة اعتماد استراتيجيات تعليمية عفى عنها الزمن.

• محاور الندوة:

1. نظريات حديثة في تعليم اللغة العربية
2. اللسانيات المقارنة وتعليم اللغة العربية
3. الأطر المرجعية الدولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
4. الإطار المرجعي المغربي لتعليم اللغة العربية
5. الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية
6. استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها
7. تعليم اللغة العربية للأطفال في وضعيات صعبة

وختاماً، فنيابة عن الفريق العلمي لإعداد هذه الندوة العلمية الدولية، أود أن أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاحها، وأخص بالذكر:

✓ سعادة العميد الاستاذ الدكتور عبد الاله براكسا عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء

✓ سعادة الدكتور سيف يوسف عبد الله السويدي، الرئيس التنفيذي لمنصة أريد العلمية، بماليزيا،
بريطانيا.

✓ سعادة الدكتور ياسر الطرشاني، مشرف قسم النشر العلمي والإلكتروني، منصة أريد العلمية

✓ سعادة الدكتور عبد الاله عبد الاله تزوت، مدير مختبر البحوث في الثقافة والعلوم والآداب العربية
من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق جامعته الحسن الثاني في الدار البيضاء

✓ سعادة الدكتورة الأستاذة المحترمة فاطمة يحيوي - منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل
الخطاب من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق جامعة الحسن الثاني في الدار البيضاء

كما أوجه شكراً خاصاً للجنة التحكيم العلمي، التي بذلت كل الجهود لتقييم المقالات وتوجيهها لترقى إلى المستوى العلمي المطلوب.

الدكتور منير بن رحال

منسق الندوة والكتاب الجماعي

1. كلمة العميد سعادة الاستاذ الدكتور عبد الاله براكسا عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية

عين الشق من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء

المملكة المغربية

شكرا الزميلة الفاضلة صفا محمد علي على حسن التقديم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة

والسلام على الرسول الامين وعلى إله وصحبه أجمعين

الزميلات العزيزات زملاء الأعزاء، أيها الحضور الكرام

بداية أشكر المنظمين على الدعوة الكريمة وفي مقدمتهم زميلي العزيز الأستاذ عبد الاله عبد الاله تزوت مدير مختبر الثقافة والعلوم والآداب العربية والزميلة العزيزة فاطمة يحيوي منسقة فريق البحث في لسانيات وتحليل الخطاب، كما أشكر القائمين على المنصة الإلكترونية أريد على تعاونهم وانخراطهم في تنظيم هذا اللقاء العلمي المتميز تحت عنوان:

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها وللأشخاص في وضعيات صعبة.

إن اختيار هذا الموضوع يكتسي أهمية بالغة اليوم، ونحن نعيش تحولات عميقة على جميع المستويات، تنعكس بشكل ملموس على الوضعية اللغوية. ومن تجليات هذه التحولات الاستهلاك المتزايد للمعلومات والإقبال على تعلم اللغات ومن ضمنها اللغة العربية. وفي هذا الإطار ينبغي الإشارة الى الدور المركزي للجامعة المغربية لمواكبة انفتاح اللغة العربية على ناطقين جدد بغيرها شرقا وغربا، والتجارب العالمية كثيرة ومتنوعة، ولعلها تفيد الدارسين في وضع استراتيجية تمكن من تحقيق الأهداف المسطرة.

وإذا كان هذا الموضوع قد استرعى الاهتمام منذ عهود، فإننا اليوم نستحضر السياق العام الذي يندرج فيه اشتغال الجامعة المغربية، ونحن في السنة الأولى لتنزيل مقتضيات المخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار ضمن أورش كبرى وضع استراتيجيتها النموذج التنموي الجديد منذ ثلاث سنوات مضت. ومن أهم أهداف هذه الاوراش تأهيل الرأس مال البشري الذي سيواكب المجتمع في ظل هذه التحولات العالمية.

إن مختبر الثقافة والعلوم والآداب العربية وفريق البحث في لسانيات وتحليل الخطاب وكذلك منصة أريد - من خلال هذه الندوة- يضعون مجتمع أرضية لصياغة استراتيجية حديثة، وهي لابد أن تكون حديثة بسبب

هذه التحولات التي تحدثنا عنها، لأننا اليوم نعيش في زمن الثورة الصناعية الرابعة، ولا بد أن نستفيد من الأدوات التكنولوجية التي تتيحها لنا سهولة التواصل وفعالية الأداء.

يقال إن أي متكلم للغة معينة بصفه عامة يمكن أن يعلمها لمن لا يتكلم بها، إذا كان هذا المعلم يتقن لغة المتعلم. فإذا كنت تتقن الإسبانية-مثلا-فبإمكانك تعليم العربية للراغبين في تعلمها من بين الإسبان، وفي هذا الصدد نشير إلى أن طلبة شعبه اللغة الإسبانية وآدابها (بحكم تخصصي) بإمكانهم الاستفادة من فرص الشغل بإسبانيا كمدرسين للغة الفرنسية. إذا فالعلاقة الثلاثية العربية والفرنسية والإسبانية تخدم هذه اللغات معا، ومن بين الشروط في هذه الحالة إتقان الإسبانية بالإضافة إلى الفرنسية لأن هناك طلب متزايد على اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغات الأجنبية بصفة عامة وطلبتنا في شعبه اللغة الإسبانية و عبر تراب المملكة العزيزة يمكن لهم الاستفادة من هذه الفرص، حيث أصبح على طالب الشعبة الفرنسية مثلا تعلم الإسبانية للحصول على هذا المنصب(يعني تدريس الفرنسية بإحدى المدن الإسبانية). والامر نفسه بالنسبة لطالب شعبه اللغة الإسبانية في علاقته باللغة الفرنسية.

وإذا تحولنا إلى اللغات الأخرى (الألمانية الإيطالية)، فإننا نستخلص أن الطالبة أو الطالب اليوم عليه الاهتمام باللغات الأجنبية لأسباب عدة ولعل أهمها ما نحن بصدد اليوم، فلكي نعلم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها أو للأشخاص في وضعيات صعبة يكون لزاما علينا إتقان لغة وسيطة، تمكننا من في مرحلة انتقاله بطبيعة الحال من بناء مشترك، يضمن السهولة في التواصل. والدراسات اليوم في مجال تدريس اللغات الأجنبية تفيد بأن المقولة السابقة قابلة للنقاش، لأنه ليس كل من يتكلم لغة مؤهل لتدريسها، فهذا لا يكفي. وذلك لأن تدريس لغة معينة كلغة أجنبية يستلزم دراية كافية بمجموعة من المبادئ المرتبطة بتقنيات التدريس وبخصائصه نفسها. يعني أن تدريس لغة معينة أصبح مهنة وتخصصا، ولا يمكن القيام بذلك بطريقة عفوية أو دون تكوين دقيق في هذا المجال.

ختاما، أجدد شكري للمنظمين واتمنى لكم لقاء علميا موفقا والسلام عليكم ورحمه الله تعالى وبركاته
وعليكم السلام ورحمه الله وبركاته.

2. كلمة الدكتور ياسر الطرشاني

مشرف قسم النشر العلمي والإلكتروني، منصة أريد العلمية

بسم الله بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الحمد لله رب العالمين على توفيقه لإقامة هذه الندوة العلمية الدولية، بعد جهد لإعدادها على مدار عدة شهور سابقة مع فريق متكامل من منصة ومن مختبر الثقافة والعلوم والآداب العربية، وبالتعاون مع كليه الآداب والعلوم الإنسانية عن الشق جامعته الحسن الثاني بالدار البيضاء.

وبهذه المناسبة السعيدة نتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الدكتور سيف السويدي الرئيس والمؤسس التنفيذي لمنصة أريد و سعادة الدكتورة هند والدكتورة مريم والأستاذة محمد علي مقدمة الجلسة والاستاذ عدنان وجميع اللجان العاملة، ونسعد بتقديم الشكر الجزيل لسعادة الاستاذ الدكتور عبد الاله براكسا عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق جامعته الحسن الثاني بالدار البيضاء المملكة المغربية، وكذلك الشكر الجزيل لسعادة الدكتور عبد الاله عبد الاله تزوت مدير مختبر البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية، ولسعادة الدكتورة فاطمة يحيىاوي منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب، والشكر الجزيل لسعادة الدكتور منير بن رحال على حسن تعاونه وعلى إعداده وعلى تواصله مع الباحثين ومع المشاركين خلال إعداد هذه الندوة الدولية . كذلك نتقدم لرؤساء الجلسات العلمية بالشكر الجزيل، ونخص بالذكر سعادة الدكتور أحمد رزيق وسعادة الدكتور منيرون رحال، وكذلك نشكر جميع المتحدثين معنا على استجابتهم لدعوة المشاركة في هذه الندوة الدولية ، والتي تأتي بعنوان:

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين وغير الناطقين بها الاشخاص في وضعيات صعبة

إننا نعيش في عصر التحول الرقمي ولا بد من متابعة الحديث والجديد في عصر التقنيات الناشئة، فلا يكتفى فقط بمعرفة اللغة العربية، ولكن لابد من معرفة الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغات ، وتأتي هذه الفعالية من ضمن فعاليات الأعمال العلمية المشتركة بين منصة أريد والمؤسسات العلمية والتربوية، ونسعد كثيرا بتفعيل هذه الاتفاقيات وهذه الفعاليات المشتركة، و نرحب بالتعاون مع كافة المؤسسات العلمية في الأنشطة المختلفة، كما ندعو الجميع للمشاركة معنا في الفعاليات القادمة بإذن الله تعالى لعام ، 2024 فيما يتعلق بالندوات الدولية والمؤتمرات العلمية ، ومنها المحفل العلمي القادم والذي سيكون بعد بضعة شهور. وكذلك -نشير إلى أن - لدينا ملتقيات علمية في عدة دول ، وخاصة أن منصة أريد تهتم بنشر اللغة العربية

ودعمها، فهي قد نشأت بفضل الله لتجميع الباحثين الناطقين باللغة العربية. ومن هنا ندعو الجميع للمشاركة في كافة الفعاليات القادمة والكتابة في المدونات العلمية، فيما يتعلق باللغة العربية.

كذلك ندعوكم للمشاركة في المجاميع البحثية، فهناك مجموعات متعلقة باللغة العربية وعلومها، وإن شاء الله ستكون هناك مجموعات أخرى للراغبين في الاشتراك. نرحب بكم جميعا ونشكركم على حسن حضوركم ولجميع المشاركين معنا- نقول - بارك الله فيكم جميعا والسلام عليكم ورحمه الله وبركاته وعليكم السلام ورحمه الله وبركاته.

3. كلمة الدكتور عبد الاله عبد الاله تزوت

مدير مختبر البحوث في الثقافة والعلوم والآداب العربية من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق

جامعه الحسن الثاني في الدار البيضاء

بداية، شكرا جزيلاً للقائمين على هذا اللقاء العلمي الوازن.

أشكركم شكرا يليق بكل الجهود التي بذلت من أجل إنجاح هذا الحدث العلمي الوازن، فالحمد لله الواحد الأحد العزيز الصمد، أحمده حمدا يليق بنعمه التي لا تحصى ولا تعد، فاللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، لك الحمد إذ جعلتنا خير أمة أخرجت للناس، لك الحمد إذ أنطقت السننتنا بلغة القرآن، لك الحمد إذ يسّرت اجتماعنا حول لغة أفضل الذكر المحفوظ بأمرك ورعايتك. وأصلي وأسلم على خير خلق الله وخاتم رسله، خير من نطق الضاد، عليه أزكى الصلاة والسلام.

الإخوة الاعزاء الأفاضل الدكاترة في منصة أريد، السيد العميد المحترم سيدي عبد الإله براكسا، السيدة منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب السيدة فاطمة يحيوي، والسيدة صفاء محمد علي مسيرة هذا اللقاء، السادة الدكاترة الباحثين في معمر هذه الأرض، أسلم عليكم سلاما وأتمنى من الله عز وجل جلاله، أن ينعم علينا بالإفادة والاستفادة من هذا اللقاء العلمي.

إنه لمن دواعي الغبطة والسرور أن يلتئم هذا الشمل ويتحدّ هذا الجمع حول مائدة علمية محورها لغتنا العربية. هذه اللغة التي نعتبرها هويتنا ووطننا والرحم الذي يوحدنا من المحيط إلى الخليج، أنتم ساداتي الباحثين تعلمون أننا نتحدث عن لغة يتكلمها أزيد من 550 مليون نسمة عبر العالم، وهي تعتبر بالنسبة لأكثر من نصفهم لغتهم الأم النصف الثاني يتخذونها لغة ثانية. إنها اللغة الرسمية في أكثر من 23 دولة، حيث الفصحى هي اللغة الرسمية.

إن الطلب على تعلم اللغة العربية يزداد وينمو سنة بعد سنة، وتواكب الهيئات العالمية هذا النمو والتطور من خلال اعتبار اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية الست للأمم المتحدة وسائر هيئاتها، وكما تعلمون ففي أكتوبر 2012 قرر المجلس التنفيذي لليونسكو اختيار الثامن عشر من دجنبر من كل عام يوما عالميا للغة العربية، وتخليدا لهذا اليوم واحتفاء بهذا اليوم، واحتفالا كذلك بهذا اليوم يندرج هذا النشاط العلمي كبير. ولهذا الغرض الباحثون في مختبر الثقافة والعلوم والآداب العربية وفي عموم الجامعات العربية أصروا على المشاركة في هذا الاحتفال، من خلال تقديم بحوث تفيد في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها وللمتعلمين في وضعيات صعبة، وبالتالي فالمخرجات المرجوة من هذا اللقاء العلمي

، هي أن يضع الباحثون سياسات تعليمية حديثة تواكب آخر مستجدات التقنيات الإلكترونية وغيرها لتيسير تعليم اللغة العربية ، فالمرجو إن شاء الله من مخرجات هذه الندوة العلمية أن تفيد اللغة العربية وأن تتأزر الجهود لتدفع بقطار التطوير لنشر للغتنا العربية، لأن نصر اللغة هو نصر للثقافة والنصر الثقافي هو نصر للرسالة السامية، فذلك العربية هي المحور الأساس لأي تواصل علمي فكري أدبي ثقافي مع العالم.

أشكر كل الباحثين دون استثناء سواء الذين يشاركون ببحوث أو الذين انضموا إلى جمهور هذا اللقاء لتلقي العلم و تلقي الأفكار الحديثة -الجديدة في تعليم اللغة العربية. كما أريد أن أشكر كل الذين مهدوا ويسروا هذا اللقاء، أشكرهم شكرا تعبر عنه كل الجوارح، لأننا والحمد لله لا نبتغي من وراء هذا العمل إلا إهداء خدمه لهذه اللغة، لغة القران، التي حفظت بأمر الهي. وما نحن إلا أدوات وما نحن إلا مجموعة من الجهود تبذل لكي تسطر وتجسد هذه الرفعة لهذه اللغة السامية بأمر إلهي، والحمد لله.

أشركم جميعا وأتمنى لكل جهودكم التوفيق والسداد وإلى اللقاء في ندوات أخرى إن شاء الله.

والسلام عليكم ورحمه الله تعالى وبركاته وعليكم السلام ورحمه الله وبركاته.

4. كلمة الدكتورة فاطمة يحياوي

منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق

جامعة الحسن الثاني في الدار البيضاء

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خير المخلوقين

السيد العميد محترم الدكتور عبد الاله براكسا، السيد مشرف النشر الالكتروني في منصة أريد العلمية الدولية الدكتور ياسر طرشاني، السيد مدير مختبر البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية الدكتور عبد عبد الاله تزوت، السيدات والسادة الأساتذة والحضور الكرام، السيدة صفاء محمد علي مسيرة هذه الندوة العلمية الدولية.

السلام عليكم ورحمه الله

بشراكة مع منصة أريد العلمية الدولية وبتعاون مع كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين شق وفي إطار الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، ينظم مختبر البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية وفريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب هذه الندوة العلمية التي اختير لها موضوع :

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها وللأشخاص في وضعيات صعبة

وذلك بمشاركة ثلة من الأساتذة والباحثين المختصين المنشغلين بالبحث العلمي، خدمه للغة العربية.

إن دور العلماء والخبراء والباحثين ضروري وأساسي لتحقيق إشعاع لغتنا العربية وتقوية وضعها في عالم اليوم. ومن المؤكد أن تعليم العربية وولوج المعرفة بهذه اللغة -أي بلغتنا - لا يتأتى اليوم إلا بالاستفادة مما تتيحه التقنيات الإلكترونية والاستراتيجيات الحديثة، مما يجعلها لغة جذابة في تعلمها وتعليمها.

ولي اليقين أيضا أن من شأن هذا العمل العلمي الأكاديمي المشترك والمداخلات العلمية الرصينة للسادة الأساتذة والباحثين، أن ينعكس بالإيجاب على لغتنا العربية وييسر انتشارها ويحسن أوضاعها، أتمنى من كل قلبي النجاح لأشغال هذه الندوة إن شاء الله، ولا يسعني إلا أن أقول شكرا شكرا لك السيد العميد الأستاذ عبد الاله براكسا على دعمك المستمر لتطوير اللغة العربية والباحثين فيها وبها، واشكر أيضا الشكر الجزيل القائمين على منصة أريد العلمية الدولية على إنجاح هذا اللقاء العلمي افتراضيا . و الشكر موصول أيضا لمدير مختبرنا الدكتور عبد الاله تزوت وللأخ الكريم الدكتور منير بن رحال عضو فريق البحث في

اللسانيات وتحليل الخطاب على عطائه ومبادراته العلمية الرصينة، وأشكر أيضا الأستاذ أحمد رزيق عضو
مختبرنا على تفانيه وتواضعه العلمي، كما أشكر الجميع مرة أخرى.

أکید أن هذه البداية التي ستكون موفقه لا محالة، ستليها يعني أعمال مشتركة أخرى مع منصة أريد الدولية
العلمية، فالله الميسر ووفق الله الجميع وشكرا لكم جزيل الشكر.

5. اللجنة العلمية

- د. عبد الاله تزوت (المغرب)
- د. فيصل الشرايبي (المغرب)
- دة. فاطمة اليحياوي (المغرب)
- د. فاطمة السلاحي (المغرب)
- د. منير بن رجال (المغرب)
- د. أحمد رزيق (المغرب)
- د. حسن مسكين (المغرب)
- د. عبد الحق العمري (المغرب)
- د. إدريس فضولي (المغرب)
- د. خالد المهدي (الكويت)
- دة. هيا الشمري (السعودية)
- د. سلطان العوفي (السعودية)

6. المداخلات العلمية المفصلة

- اللسانيات المقارنة وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها

الدكتورة فاطمة السلامي
أستاذة التعليم العالي
كلية اللغة العربية - مراكش

الكلمات المفتاحية: Keywords

اللسانيات المقارنة، تعليم اللغة العربية، خصائص اللغة العربية، اللغة العربية لغة تركيبية
Comparative linguistics, Teaching the Arabic language, the characteristics of the Arabic language, Arabic is a synthetic language

- ملخص عام:

يلقي هذا المقال ضوء جديدا على بعض خصائص اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، بناء على بعض نتائج البحث اللغوي المقارن، لتي يمكن اعتمادها في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها. وسنبين أن العلاقة بين الصرف الظاهر والبنية النحوية في اللغة العربية علاقة غير مباشرة، فالوحدات المعجمية لا تكتسب معناها إلا داخل البنية النحوية، أو في سياق الخطاب.

- Abstract :

Based on some results of comparative linguistic research, this article will shed new light on some of the characteristics of the Arabic language compared to other languages which can be adopted in teaching the Arabic language to native and non-native speakers. We will show that the relationship between apparent morphology and syntactic structure in the Arabic language is indirect, as lexical units only gain their meaning within the syntactic structure, or in discours context.

مقدمة:

اللغات هي عنوان الشعوب، وبطاقة هويتها، وذاكرتها التي تربطها بالماضي والحاضر والمستقبل. ومن أدوات تمكين اللغات تطوير الاستراتيجيات لتعليمها وتعلمها، سواء للناطقين بها أو بغيرها، وفي هذا السياق يأتي هذا البحث الذي سنبين من خلاله أهمية البحث اللساني المقارن في معرفة الأنساق اللغوية وآليات بناءها.

تنطلق اللسانيات الحديثة والتوليديّة منها خاصة من سؤال جوهري هو: كيف نصل إلى إنتاج ما ننتجه من كلام؟، لتجيب عن ذلك بأن كل إنسان يولد وهو مزود بجهاز آلي يمكنه من اكتساب اللغة، وهو جهاز فطري مشترك وقابل للانطباق في نحو أي لغة، مما يعني أن اللغة خاصية فطرية مشتركة بين البشر، فليس لكل لغة منطقها الخاص الذي يأبى الانقياد لأي مبادئ عامة، بل هناك المشترك، والاختلاف يقع في الطريقة التي تعبر بها اللغات عن هذا المشترك، فمبدئياً جميع اللغات تعبر عن جميع المعاني، إلا أن هناك لغات تتوسل إلى ذلك عن طريق الصرف، وأخرى تلجأ إلى المعجم، وأخرى توظف التركيب وقد تتجاوز ذلك إلى الخطاب وسياق الكلام.

في هذا الإطار سأحدث عن بعض خصائص اللغة العربية، بالمقارنة مع لغات أخرى، والتي يمكن اعتمادها في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، فمما ينبغي استحضاره في هذا السياق هو أن هناك درجة من التركيب ملازمة للكلمة العربية وأن العلاقة بين الصرف الظاهر والبنية التركيبية علاقة غير مباشرة، فالوحدات المعجمية في اللغة العربية لا تكتسب دلالتها إلا داخل التركيب، فمجمّل دلالات التركيب العربي لا تكتسب من الوحدات مفردة، والظواهر على ذلك كثيرة، سنشتغل في هذا البحث على الوحدات التي تشتغل في اللغة العربية كأسوار، وكذلك على الصيغ الصرفية التي ترتبط بالأفعال لنبين أن اللغة العربية لا تقوم بقرن الصور المعجمية والصرفية بالصور الدلالية، بل الكثير من الدلالات تشتق من التركيب، كما أن العلاقة بين الصور الصرفية والمحتوى الدلالي غالباً ما ترتبط بالسياق وبالمقام الخطابي.

1. السور "كل" وخصائص العربية :

من خصائص السور "كل"¹، في اللغة العربية، الدلالة على كل من الموازنة والمجامعة²، ولا تتخصص دلالاته إلا في التركيب وفي علاقة مع المركب الاسمي الذي يضاف إليه، كما يتضح من خلال ما يلي:

(1) اشترت كل كتاب بمائة درهم

(2) اشترت كل كتب بمائة درهم

(3) اشترت كل الكتاب بمائة درهم

(4) اشترت كل الكتب بمائة درهم

(5) (كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة) البقرة، 261

(6) (ولو شئنا لبعثنا من كل قرية نذيرا) الفرقان، 51

إذ نلاحظ أن تأويل "كل" في (1) و (2)، وفي الآيتين الكريميتين (5) و (6) يفيد الموازنة. فعدد الدراهم موزع على عدد الكتب في (1) و (2)، وعدد الحبّ موزع على عدد السنابل في (5)، وعدد المنذرين مرتبط بعدد القرى في (6). وتأويل "كل" في (3) يفيد المجامعة، فنحن أمام كتاب واحد، ويفيد في (4) موازنة ضعيفة. وهذا الاختلاف في التأويل يرجع إلى طبيعة المعلومات الوظيفية التي يرمزها المركب الاسمي الذي يضاف إليه السور.

1.1. "كل" والمركب الاسمي المضاف إليه:

ذهبت مجموعة من الأعمال³ أن من ضمن المقولات الوظيفية التي يرمزها المركب الاسمي هناك مقولة العدد ومقولة الحد⁴، فمن خصائص الأسماء في اللغة العربية وكذلك في لغات أخرى حملها لسمة العدد. والعدد، وكما استدل عدد من الباحثين⁵، يمكن أن يتحقق إما مفردا أو متعددا بناء على كونه موازعا أو غير موازع، وبالتالي فسمة العدد تؤثر على تأويل الاسماء، كما يتضح من خلال ما يلي:

¹ لمزيد من التفصيل حول خصائص "كل" في اللغة العربية، انظر جحفة، عبد المجيد: 1998 والفاسي الفهري عبد القادر 1999، والسلامي فاطمة 2018.

² المقصود بالموازنة والمجامعة ما يعبر عنه في الأدبيات اللسانية بـ "distributivity" و "collectivity".

³ Ritter 1991

⁴ الحد قد يكون نكرة وقد يكون معرفة، ويمكننا أن نبسط فنقول إن المقصود بالحد هو التعريف والتنكير.

⁵ Fassi fehri 2001

(7) أ) (قدت قميصه من دبر) يوسف، آية: 25

ب) قدت أقمصته

(8) أ) قطعت يدها

ب) (ما بال النسوة اللاتي قطعن أيديهن) يوسف، آية: 50

(9) أ) غلقت الباب

ب) (وراودته التي هو في بيتها وغلقت الأبواب) يوسف، آية: 23

(10) أ) فرسها السبع

ب) فرستها السباع

من خلال هذه الأمثلة نلاحظ أن سمة العدد في الاسماء تؤثر على تأويل الحدث، بحيث حينما يكون الموضوع مفردا، كما في الأمثلة (7أ-10أ): "قميصه"، "يدها"، "الباب" ثم السبع فإن الحدث يكون غير مواز، في حين أننا حينما نعدد الموضوع، كما في (7ب-10ب): "أقمصته"، "أيديهن"، "الأبواب" ثم "السباع" فإن الحدث يؤول على الموازنة. إلا أن ما يمكننا أن نلاحظه على الأمثلة (1-6) هو أن تأويل العدد مرتبط بالتذكير سواء كانت النكرة مفردا أو جمعا، وأن التعريف يمنع قراءة العدد أو التعداد، كما في (3-4)، مما يعني أن سمة العدد لا تلعب دورا حاسما في التأويل داخل المركبات الاسمية. فبالنظر مجددا إلى الأمثلة (1-6) نلاحظ أن فضلة السور النكرة تقتضي القراءة التوزيعية، سواء أكانت مفردا، أم جمعا، ويمكننا أن نفسر ذلك من خلال كون الاسم بدون حد يدل على النوع، ويكون بهذا المعنى متعددا، سواء ظهر في المفرد، أو في الجمع. وأن العدد بالنسبة للاسم العاري من الحد، الأصل فيه أن يكون جمعا. لأن النوع هو دلاليا جمع.

ويمكننا أن نستعمل رائز النفي للاستدلال على ذلك، كما في (11):

(11) لن نحاكم كل مجرم، بل مجرما واحدا

ونلاحظ أيضا في الأمثلة (3-4) أن فضلة السور المعرفة تؤول على المجامعة وذلك لكون أداة التعريف في اللغة العربية تفيد التفريد (individuation). وبالتالي فهي تمنع القراءة التعدادية أو الموازنة، فلو أضفنا أداة التعريف إلى فضلة السور النكرة في الآية الكريمة (5) فإن عدد السنابل سيصبح محصورا في واحدة، كذلك إذا أضفنا أداة التعريف إلى فضلة السور النكرة في الآية الكريمة (6) فإن عدد القرى سيصبح أيضا محصورا في واحدة.

يتضح إذن أن السور "كل" لا يكتسب دلالة إلا داخل التركيب وذلك على عكس لغات أخرى يمكنها أن تعبر عن معني الموازنة والمجاعة بواسطة سورين مختلفين معجميا، كما في الإنجليزية، أو مختلفين صرفيا كما في الجرجية والروسية، ونوضح ذلك من خلال الأمثلة الموالية:

(12) أ) all men carried three suitcases

(كل رجال حملوا ثلاث حقائب)

ب) every man carried three suitcases

(كل رجل حمل ثلاث حقائب)

(13) أ) all boys eat three sandwiches

(كل أطفال أكلوا ثلاثة سندويشات)

ب) every boy eat three sandwiches

(كل طفل أكل ثلاثة سندويشات)

(14) أ) q'vela kacembama sami canta l'aiyes

(كل رجال حملوا ثلاث حقائب)

ب) q'ovelma kacembma sami canta l'aiyo

(كل رجل حمل ثلاث حقائب)

(15) أ) vse

ب) vsjakij

فاللغة الإنجليزية، وكما يتضح من خلال (12) و (13) لها مقولة خاصة للتعبير عن الموازنة وهي "every" ومقولة معجمية خاصة للتعبير عن المجاعة وهي "all"، والتأويل على الموازنة، أو على المجاعة يرجع بالأساس إلى استعمال هذين السورين: "every" و "all".

فإذا كان تأويل "رجال" و "أطفال" في كل من (12) و (13) يمكن أن يكون توزيعيا أو مجامعا، بحيث إن كل "رجل" حمل ثلاث حقائب، أو إن "الرجال" اشتركوا جميعا في حمل ثلاث حقائب في (12)، وأن كل "طفل" أكل ثلاثة سندويشات، أو أن الأطفال اشتركوا جميعا في أكل ثلاثة سندويشات في (13)، فإن تأويل "رجل" و "طفل" في كل من (12) و (13) لا يمكن أن يكون إلا توزيعيا، حيث إن كل رجل على حدة، في (12)، حمل ثلاث حقائب، وكل طفل على حدة، في (13) أكل ثلاثة سندويشات.

أما اللغة الجرجية⁶، وكما يتضح من خلال (14)، فتميز بين المعنيين صرفياً. إذ يعبر السور الكلي q'vela عن المجامعة، ويعبر السور الكلي q'oveli أو q'ovelma عن الموازنة. والأمر نفسه بالنسبة للروسية، كما يتضح من خلال (15)، حيث يقع التمييز بين المعنيين عن طريق صرفة تلتصق بالسور، فيعبر السور الكلي في (15) عن المجامعة، ويعبر السور الكلي في (16ب) عن الموازنة.

2. الزمن وخصائص العربية:

من المعلوم أن الزمن الصرفي العربي هو إما [+ماض]، أو [-ماض]، والدلالات الزمنية الأخرى تستفاد من خلال التفاعل بين الزمن والجهة وسياق الخطاب. انتبه النحاة والبلاغيون والأسلوبيون إلى أن المحتوى الزمني للصيغ الفعلية داخل النص العربي يحدد حسب السياق، إذ بينوا أن صيغة الماضي في الأفعال يمكن أن تدل على الحال والاستقبال وصيغة الحاضر يمكن أن تفيد الماضي والمستقبل إلى غير ذلك، وجوزوا ذلك على أساس أن الأفعال يمكن أن يقع بعضها موقع بعض، واعتبروا هذا التحول الدلالي للصيغ انحرافاً أو انزياحاً أو عدولاً أو إجراء للكلام لا على مقتضى الظاهر. وعدوه مخالفة لقواعد اللغة العربية وأنه يتم لأسباب جمالية ويدخل ضمن شجاعة العربية. سنبين فيما يلي أن اعتماد مقارنة لسانية حديثة تستفيد من لسانيات الجهة ومن الدراسات التي أنجزت بخصوص النسق الزمني العربي تمكننا من تفسير هذه الظواهر.

1.2. السياق والزمن الماضي:

الأصل في الماضي أن يدل على حدوث فعل قبل زمن التكلم فصيغة الماضي تدل دائماً على الماضي إلا أن محتواها الدلالي لا يتحدد أحياناً إلا بتفاعل مع مقولة الجهة داخل النص، أو في سياق تواصل محدد⁷، فقد أثر عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال لأحدهم في سياق تخاطبي معين:

(16) "زوجناكها بما معك من القرآن"⁸

فرغم أن الفعل جاء في صيغة الماضي إلا أن زمن عقد الزواج يتزامن مع زمن التلفظ. ونجد في القرآن الكريم حكاية عن الرسل عليهم أفضل الصلاة والسلام ورود أفعال في صيغة الماضي

⁶ Gil1996

⁷ "مكن الانتقال من مجال الجملة إلى مجال الخطاب من فهم أفضل لمساهمة المعلومات الجهية في بنية الخطاب، ذلك أن بعض الاختلافات الجهية لا تكون مرئية إلا في الخطاب" مقدمة د. محمد غاليم لكتاب: طبيعة معنى الحدث في العربية: دراسة تحليلية للنسق في العربية الفصحى، تأليف: د. عبد الرحمن حسن البارقي، دار الكتاب الجديد المتحدة، (2014).

⁸ فتح الباري بشرح صحيح البخاري، باب النكاح.

في سياق تخاطبي يفيد الحاضر، وتزامن زمن الحدث مع زمن التلفظ. فموسى حينما فاق من الصعقة قال:

(17) (سبحانك ثبت إليك وأنا أول المؤمنين) الأعراف: 143

وفرعون حين أدركه الغرق وغشيته سكرات الموت قال:

(18) (آمنت أنه لا إله إلا الذي آمنت به بنو إسرائيل) يونس 90

وبلقيس ملكة سبأ لما رأت عرشاً أعظم من عرشها قالت:

(19) (رب إني ظلمت نفسي وأسلمت مع سليمان لله رب العالمين) النمل: 44

بالنظر إلى بنية الأحداث في الآيات الكريمة: "ثبت"، "آمنت"، "ظلمت"، نجد أنها لا ترمز نقطة نهاية فهي أفعال حالة⁹، ومن خصائص أفعال الحالة في الأدبيات الجهمية أنها تصف عادة أوضاعاً سكونية غير قابلة للتدرج ولا للتكرار أو المحدودية. فهي ممتدة وتستمر في الزمن لمدة غير معينة، كما أنها لا تتوقف عند نقطة معينة واضحة في الزمن ولعل هذا ما يبرر استعمالها في سياق لا يفيد الماضي، ويمكننا أن نستدل على انتمائها لطبقة الحالات باستعمال رائر التدرج:

(20) يثوب موسى إلى الله

(21) يؤمن إسرائيل بالله

(22) تظلم بلقيس نفسها

فالقرآن الكريم لم يستعمل صيغة الحاضر التي تتطابق مع وضع الخطاب لأنها تدل على التدرج، وعلى أن الحدث خائض في الحصول، وأنه سيتطور وينمو عبر مراحل زمنية معينة، وإنما يريد التعبير عن حالة مستقرة ثابتة غير متطورة وغير متنامية عبر الزمن. فالحصول حدث مرة واحدة ولا تدرج فيه. وهذا ما يفسر استعمال أفعال الحالة في صيغة الماضي¹⁰، إذ لو استعملها في صيغة المضارع كما في الأمثلة (29-31)، لأفادت أن الحدث خائض في الحصول، في حين أن الثواب والإيمان والظلم أحداث قد حصلت بالفعل.

2.2. السياق والزمن الحاضر:

قد يستعمل الحاضر في سياق الماضي، ونعتقد أن ذلك يعود أيضاً لأسباب جهمية، كما يتضح من خلال الآيات الكريمة:

(23) (والله الذي أرسل رياحا فتثير سحابا فسقناه إلى بلد ميت فأحيينا به الأرض بعد

موتها كذلك النشور) فاطر: 9

⁹. من خصائص الحالات عدم توفرها على بنية زمنية داخلية، إذ لا يمكن التمييز داخلها بين نقطة البداية والوسط والنهاية، فهي تدل على وضع ممتد لا تغيير فيه ولا تدرج.

¹⁰. لمزيد من التفصيل عن أفعال الحالة انظر شوطا عبد اللطيف، (2000): طبقات الأفعال في اللغة العربية

(24) (أفكلما جاءكم رسول بما لا تهوى أنفسكم استكبرتم ففريقا كذبتهم وفريقا تقتلون)
البقرة: 87

(25) (ولقد أخذناهم بالعذاب فما استكانوا لربهم وما يتضرعون) المؤمنون: 76
(26) (الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب) الرعد: 27

إذ استعمل الخطاب القرآني الأفعال: "تثير"، "تقتلون"، "يتضرعون" و"تطمئن" بصيغة الحاضر في سياق يفيد الماضي، وذلك للدلالة على التجدد والحدوث والاستمرار، إذ عبر عن إثارة السحاب بالحاضر لأن الحدث ما زال مستمرا، وعن القتل بالحاضر لأن القتل زمن التلفظ ما زال مستمرا، وعبر عن التضرع بالحاضر ليفيد الدوام والاستمرار في سياق النفي، وعن الاطمئنان أيضا بالحاضر للدلالة على أن الاطمئنان ما زال مستمرا في الوجود. وهذه المعاني كلها جبهة تمكنا من توجيه دلالة الحدث زمنيا داخل سياق محدد. وتؤكد أن الزمن الصيغي الذي يحمله الفعل العربي لا تتحدد دلالاته إلا داخل التركيب.

خلاصة:

استدللنا في هذا البحث على تركيبية اللغة العربية من خلال تفاعل السور "كل" مع المعلومات التي يرمزها المركب الاسمي المضاف إليه، وكذلك من خلال تفاعل الزمن الصيغي للأفعال مع المعلومات الجبهة في سياقات خطابية محددة، مما يؤكد تركيبية اللغة العربية، وهي معلومات ينبغي استحضارها أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها.

المراجع:

- _ البارقي، عبد الرحمن 2014: **طبيعة معنى الحدث في العربية: دراسة تحليلية للنسق في العربية الفصحى**،، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- _ ابن حجر، العسقلاني 1978: **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، باب النكاح، مكتبة القاهرة.
- _ جحفة، عبد المجيد 1998: **عن التباس كل في اللغة العربية**، أبحاث لسانية 2،3، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- _ السلامي، فاطمة 2018: **التسوير ودلالة المركبات الاسمية**، حوليات كلية اللغة العربية، عدد: 32
- _ شوطا، عبد اللطيف 2000: **طبقات الأفعال في اللغة العربية**، بحث لنيل دكتوراه الدولة، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب بنمسك.
- _ الفاسي الفهري، عبد القادر 1999، **عن التوارث في الحدود وبعض خصائص التسوير الكلي**، ضمن المركبات الاسمية والحدية في اللسانيات المقارنة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب وجمعية اللسانيات بالمغرب
- Fassi fehri, A: (2001): **Transitivity as plural number**. publication Mohamed V University, ERA, Rabat
- Gil, D : (1996) : **universal quantifiers and distributivity**. In E, Bache, Jelinek, A.
- Ritter,E (1991): **Two functional categories in noun phrases: evidence from modern Hebrew**, MS UQAM.

- منهجية تعليم اللغة العربية طبقاً لمبادئ "باريتو" (تحفيز، تسهيل، تسريع)

الدكتور محمد لحسن الحراق

كاتب وباحث مغربي

بروكسيل

الكلمات المفتاحية: Keywords

("باريتو" ، تحفيز، تسهيل، تسريع)
Pareto, stimulate, facilitate, accelerate)

ملخص عام:

لم تكن عملية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أمراً سهلاً أبداً، خاصة بالنسبة للمتعلمين من الدول الغربية. بسبب المكون اللغوي البعيد نسبياً عن الحرف العربي صوتاً ورسمياً. لذلك على المدرسين والمخططين البيداغوجيين الاجتهاد أكثر من أجل جعل العربية في متناول هذه المجتمعات. من أجل تحفيزهم وكسر حاجس الصعوبة، ثم تسهيل العملية التعليمية بطرق مبتكرة جديدة، وبالتالي تسريع عملية التعلم، لكي يجد المتعلم الجدوى من بذل الجهد والوقت في تعلم العربية. وتحقيق الاستفادة منها في حياته العملية أو العلمية حسب الأهداف المتوخاة من تعلمها.

مقاربتني لهذا الموضوع الدقيق كانت مقارنة بمنهجية مفتوحة على علوم بينية يمكن أن تحقق هذا الهدف، فوجدت التدريس عن طريق مبادئ "باريتو" هو أقرب المناهج الحديثة لتحقيق هذه الأهداف بسرعة وفعالية وتحفيز واستقطاب للمتعلمين. كما قمت بمقاربة الموضوع من الوجهتين النظرية والتطبيقية، لأنه خلاصة تجربة عملية ببروكسيل كانت ناجحة وجد فعالة .

كما سيلاحظ القارئ أن التدريس طبقاً لمبادئ باريتو عملية مركبة تعتمد على الجسور اللغوية والمشارك الثقافي والحضاري، كما تستفيد من علوم أخرى في اللغة واللسانيات منها علم التأثيل
L'Etymologie

- **ABSTRACT:**

The process of teaching Arabic to non-Arabic speakers has never been an easy task, especially for learners from Western countries. Due to the relatively distant linguistic component of the Arabic letter in sound and form. Therefore, teachers and pedagogical planners must work harder to make Arabic accessible to these communities. In order to motivate them and break the obsession with difficulty, then facilitate the educational process in an innovative way. Thus speeding up the learning process, so that the learner finds the benefit of devoting effort and time to learning Arabic. Benefiting from it can be achieved in one's practical or scientific life, depending on the goals pursued by one's learning.

My approach to this delicate subject was based on an open methodology. on Interscience to achieve this objective, I have found teaching using Pareto principles to be the closest modern approach to achieving these goals. Quickly, effectively, motivating and attracting learners. I also approached the subject from both a theoretical and practical point of view, because it is a practical experiment in Brussels that was successful and proven to be effective.

The reader will also notice that teaching according to Pareto principles is a complex process. On linguistic bridges and cultural and civilizational commons, It also benefits from other sciences in language and linguistics, including Etymology.

مقدمة:

لم تكن ولن تكون عملية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرا سهلا أبدا، خاصة بالنسبة للمتعلمين من الدول الغربية. بسبب المُكوّن اللغوي البعيد كليا عن الحرف العربي صوتا ورسمًا. ثم إذا استمر التعليم بالمناهج التقليدية التي لا ترقى إلى مستوى العصر، والمنافسة الشرسة للغات الأخرى والإمكانيات العلمية والتقنية واللوجيستية والمدمعة من هيآت ومؤسسات رسمية ومالية.

لذلك على المدرسين والمخططين البيداغوجيين الاجتهاد أكثر، من أجل جعل اللغة العربية في متناول هذه المجتمعات. من أجل تحفيزهم وكسر هاجس الصعوبة المتوهمة تجاه هذه اللغة، ثم تسهيل العملية التعليمية بطرق مبتكرة جديدة. وبالتالي تسريع عملية التعلم دون هدر للوقت والجهد، لكي يجد المتعلم الجدوى من بذل الجهد والوقت في تعلم العربية. وتحقيق الاستفادة منها في حياته العملية أو العلمية حسب الأهداف المتوخاة من تعلمها.

لذلك كان من الضروري البحث عن طريقة مبتكرة جديدة تكون خصائصها ومميزاتها تتوفر على العناصر الثلاثة الضرورية للتعلم الفعال: (تحفيز، تسهيل، تسريع) بهذه المجتمعات المتقدمة والمتحضرة أيضا للاطلاع على اللغة العربية وثقافتها .

هذه المنهجية المبتكرة كانت نتيجة سنوات طوال من الدراسة العلمية للمناهج البيداغوجية الفعالة في تحفيز المتعلمين بأوربا، والتدريس والتجريب والتطبيق الفعال لهذه العملية التعليمية عن طريق "مبادئ باريتو". وهي من المناهج المستلهمة من العلوم الحديثة البينية، أي المناهج التي تكون مشتركة بين ومع علوم ومناهج أخرى، وليست في ذات التخصص المغلق أو المنغلق الذي لا يقبل منهجا آخر من خارج الصندوق. والمقصود هنا من استلهم العلوم البينية هي العلوم الأخرى الخارجة عن إطار التعليم في الظاهر وهي من العلوم الاجتماعية والاقتصادية وعلوم الإدارة والتسيير، لأن غالبية هذه الأخيرة وهدفها هو التأثير المباشر على الزبون بغية الربح دون هدر للوقت والمجهود وملامسة النتائج على أرض الواقع بصفة مباشرة.

أقدم هذه المنهجية بأدلة وتطبيقات نموذجية اشغلت عليها مدة من الزمن غير قليلة ببروكسيل، لمتعلمين من فئة الكبار أي ما فوق ثمانية عشر سنة، من أوريبيين يشتغلون في حقول متعددة: تعليم، سينما، إعلام، منظمات إنسانية، وفي هيآت ومنظمات رسمية أوروبية، ومجتمع مدني، رجال أعمال واقتصاد...إلخ.

كان التحدي الكبير أمامي وأمامهم هو عنصر الوقت والزمن، أي التعلم في أقرب وقت لممارسة المهام بسرعة، وعدم تضییع المال والوقت الطويل والجهد في شيء غير ذي فائدة. فكان من اللازم تطبيق نظرية الأولويات عوض تضییع الوقت في مسائل ثانوية بالنسبة إليهم لا تهمهم.

لذا كان عليّ الاختصار ما أمكن في المدة الزمنية، والتركيز على المردودية السريعة والفعالة. فاستعنت بهذه المناهج والاستراتيجيات الحديثة طبقا لمبادئ "باريتو"، فكانت النتائج جد مبهرة. وهو مشروع كتاب فيه برنامج تعليمي لغوي مفصل طبقا لهذه المبادئ. وبعض الأبحاث الموازية المساعدة في تطبيقه من مناهج وعلوم أخرى لإثراء المنهج وتوسيعه.

1. من هو "باريتو"؟¹

هو "فيلفريدو باريتو Vilfredo Pareto" ولد بباريس عام 1848 من أب إيطالي ينتمي إلى طبقة أرستقراطية، كان يعيش منفياً بباريس لأسباب سياسية. عاش "باريتو" بباريس ودرس بها، ثم عاد مع الأسرة إلى إيطاليا في عام 1858. في طفولته، تربى وترعرع في بيئة من الطبقة المتوسطة، وحصل على مستوى عالٍ من التعليم. ذهب إلى معهد "ليردي" التقني المنشأ حديثاً، حصل على درجة الدكتوراه في الهندسة مما يعرف الآن بجامعة البوليتكنيك في تورينو (ثم المدرسة الفنية للمهندسين). كانت أطروحته بعنوان «المبادئ الأساسية للتوازن في الأجسام الصلبة». ومن هذه المبادئ الهندسية الرياضية يمكن إرجاع اهتمامه اللاحق بتحليل التوازن في الاقتصاد وعلم الاجتماع.

بعد التخرج، عمل "باريتو" مهندساً مدنياً، ولم يبدأ العمل الجاد في الاقتصاد حتى منتصف الأربعينيات من عمره. بدأ مسيرته المهنية كمُدافع شرس عن الليبرالية الكلاسيكية، مُزجاً أكثر الليبراليين البريطانيين حماسة بسبب هجماته على أي شكل من أشكال التدخل الحكومي في السوق الحرة. في عام 1886، أصبح محاضراً في الاقتصاد والإدارة في جامعة فلورنسا. حاز سنة 1893 منصب رئيس الاقتصاد السياسي في جامعة لوزان في سويسرا حيث بقي في هذا المنصب حتى وفاته سنة 1923.

خلف عدة كتب مرجعية في العلوم الاقتصادية السياسية والاجتماعية منها: الأنظمة السياسية، Les systèmes socialistes، دليل الاقتصاد السياسي Manuel d'économie politique، كما توجد عدة أبحاث ودراسات وكتب تشرح هذه النظرية تحت اسم قانون أو مبادئ "باريتو" بالفرنسية La loi de Pareto

2. نظرية أو مبادئ "باريتو":

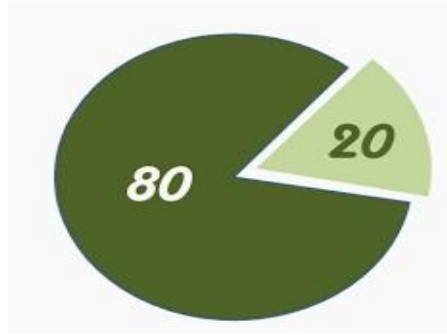
في عام 1906، أخذت بعض الأفكار التي يروج لها تلقى صدى واسعاً في المجتمع العلمي الأوروبي، خاصة مقولته الشهيرة القائلة إن عشرين بالمائة من السكان يمتلكون ثمانين بالمائة من الأملاك في إيطاليا، والتي عممها جوزيف م. جوران² لاحقاً لتصبح «مبدأ باريتو» (المعروف أيضاً باسم قاعدة 80-20). أظهر في أحد كتبه التي نُشرت عام 1909 «توزيع باريتو» الذي يشرح توزيع الثروة «ضمن أي مجتمع بشري، في أي عصر أو بلد».

طُبِّعت علاقة "باريتو" بعلم الاجتماع في عصر تأسيسه العلمي بطريقة نموذجية منذ اللحظة التي أخذ فيها، بدءاً من الاقتصاد السياسي، بانتقاد الفلسفة الوضعية كنظام إجمالي وغيبّي مجرد من الطرق التجريبية المنطقية الصارمة. وفي هذا المفهوم يمكننا أن نقرأ مصير إنتاج "باريتو" ضمن تاريخ العلوم الاجتماعية التي ما تزال تُظهر خصوصية ذلك الإنتاج والاهتمام بمساهماته في القرن الحادي والعشرين. تُعتبر قصة "باريتو" أيضاً جزءاً من نموذج البحث متعدد التخصصات لنموذج علمي يميّز علم الاجتماع كناقِدٍ للنماذج التراكمية للمعرفة بالإضافة إلى كونه اختصاصاً يميل إلى تأكيد النماذج الترابطية للعلوم.

أسس "باريتو" نظرية إنتاجية تتبني على قاعدة تقوم في مفهومها الأساسي على أن 80 % من أهدافنا يمكن تحقيقها بالتركيز فقط على 20 % من الأسباب والجهود.

حسب ما يظهره الرسم التالي:

للحصول على نتائج
تساوي 80 في المائة



20 في المائة من
الجهود والتقنيات
والوسائل

ولهذا المبدأ تطبيقات عديدة في كافة المجالات، وفيما يلي بعض الأمثلة³:

في المبيعات: فإن ثمانين في المائة من أرباحك تأتي من عشرين في المائة من الزبائن. في الإدارة: عشرين في المائة من الموظفين يقومون بثمانين في المائة من العمل في الشركة. في تنظيم الوقت: ثمانين في المائة من وقتك يصرف على عشرين في المائة من المهام أو الأشياء. في الاتصال: ثمانين في المائة من وقت اتصالك تقضيه في التكلم مع عشرين في المائة من الموجودين في دفتر هاتفك. في الملابس: ترتدي في ثمانين في المائة من الوقت عشرين في المائة من ما هو موجود في خزانة ملابسك.

بل إن الكثير من أفعالنا وتصرفاتنا تقوم على هذا التوازن في غالب الأحيان: ففي الرعاية الصحية في الولايات المتحدة مثلاً، تبين أن عشرين في المائة من المرضى يستخدمون ثمانين في المائة من موارد الرعاية الصحية. كثير من التجار يعتبرون أن ثمانين في المائة من المبيعات تأتي من عشرين في المائة من المنتجات، وأن عشرين في المائة من العملاء يشكلون ثمانين في المائة من دخل الشركة.. في المنزل نستخدم ربما مساحة لا تزيد عن عشرين في المائة من مساحة المنزل في ثمانين في المائة من أوقاتنا قد نستخدم عشرين في المائة من أدوات المطبخ في ثمانين في المائة من الاحتياجات وقد ينطبق نفس الشيء على الملابس! في الشارع نسبة من يرتكبون ثمانين في المائة من المخالفات المرورية قد لا تزيد عن عشرين في المائة بينما الثمانون في المائة الآخرون قد لا تتجاوز نسبة مخالفاتهم عشرين في المائة. ونسبة الشوارع المزدحمة بثمانين في المائة من حركة المرور قد لا تتعدى عشرين في المائة من الشوارع. وقد تجد أن ثمانين في المائة من سكان المدينة يتركزون في عشرين في المائة من مساحتها الكلية. في العالم يتحكم عشرين في المائة من الناس بثمانين في المائة من الموارد المتاحة عالمياً ولا يتبقى للثمانين في المائة الآخرين إلا عشرين في المائة من الموارد بل ربما أقل! في الصناعة عشرين في المائة من المصانع تنتج ثمانين في المائة من احتياجات المستهلكين، و عشرين في المائة من المواد الخام تشكل ثمانين في المائة من المنتجات النهائية!

3. مبادئ "باريتو" والجسور اللغوية:

كما رأينا فمبادئ "باريتو" تركز على الأهم والمهم، أي على 20 في المائة الضرورية للتعلم. فمن خلال تجربتي مع المتعلمين للغة العربية من الأوروبيين يريد أن يتعلم العربية لهدف محدد مسبقاً، لذلك في اليوم الأول كنت أحاول معرفة هدف كل متعلم. وبعد دراسة متأنية لاحتياجات كل واحد أحدد المنهج البيداغوجي وديداكتيك تقديم كل درس، درس.

فهذه العينة في الغالب، تريد تعلم لغة الحوار والتواصل مع العرب L'arabe de communication، سواء من أجل العمل الدبلوماسي أو الإنساني أو الاجتماعي أو من أجل الزواج أو السفر. لذا، لا بد من مراعاة هذه الأهداف في إعداد البرنامج بدقة وعدم إضاعة وقت المتعلمين في مواضيع لا تعنيهم. بالإضافة أن الدورة التدريبية أو التعليمية تكون قصيرة وفي أوقات متباعدة حصة أو حصتين في الأسبوع، مما يجعل التحدي أكبر. لأن هذا التباعد بين الحصص يصعب بل يعقد العملية التعليمية، فعند كل حصة يجب مراجعة ما مضى للبناء عليه. لأن المتعلم لا يستعمل اللغة في حياته اليومية، ولا يراجعها طيلة أسبوع، فطبيعي جدا أن ينسى ما حصل عليه سابقا.

لكن بهذا المنهج الجديد الذي يجعل لغته الأصلية في محور العملية التعليمية للغة العربية، يجد ذاته في عمقها بصورة مباشرة. يحس المتعلم أنه يتعلم لغة قريبة جدا منه ، وليست غريبة عنه كما يقع بالنسبة للغات التي نجهلها. هذا ما أطلق عليه الباحثون بالتجسير اللغوي⁴ ، أي البحث عن المشترك اللغوي⁵ بين اللغة الأم أو الأصلية للمتعلم واللغة المراد تعلمها. وهي عملية يطلق عليها أيضا الوساطة اللغوية⁶، وإن كانت هناك بعض الاختلافات الجزئية بين هذه المصطلحات.

يقول عبد الفتاح كليطو⁷ في أتكلم جميع اللغات لكن بالعربية عندما سافر إلى إسبانيا في شبابه وصدمته بعدم تكلم الإسبان لغة أخرى غير لغتهم: " فعند تجوالي في دروب قرطبة ومريد ، كنت أقرأ إعلانات وأعمدة إشهار ، وأسماء بعض المتاجر ، وعناوين بعض الصحف ، فكنت أعجب من فهمي لدلالة بعض الكلمات ، وهي كلمات من أصل عربي. وهكذا غدت اللغة الإسبانية مألوفة لدي ألفة غريبة غدت طرسا شفافا يكشف عن بقايا لغة قديمة، وآثار كتابة محمية. حتى الآن لا أستطيع أن أصادف عبارة إسبانية من غير أن أعتبرها لغزا ، فأسعى ، من غير أن أفصح في غالب الأحيان أن أردّها إلى أصل عربي. لا حاجة إلى التأكيد أن الإسباني أو الفرنسي بإمكانهما كذلك أن يتعرفا بسهولة على بعض كلمات لغتهما في الدارجة المغربية".

لم تقع هذه الحالة "التجسيرية" بين اللغات لعبد الفتاح كليطو وحده ، بل هي حالة معروفة جدا بين اللغات، ولكن لا تسلط عليها أضواء البحث العلمي كثيرا. بالنسبة للغات اللاتينية هناك دراسات داخل العائلة اللغوية، لكن مقارنة بلغات من عائلات أخرى فهذا نادر جدا. بالنسبة للغة الفرنسية من أبرز من كتب في هذا الموضوع هو اللساني الفرنسي جون بريفو⁸ الذي يشتغل على الجذور التاريخية للغة والمعاجم الفرنسية. ومن خلال كتابه: "أجدادنا العرب، ما تدين به لغتنا لهم" يحصي أكثر من 500 كلمة متداولة بكثرة في اللغة الفرنسية الحديثة ومعترف بها من طرف المعاجم الصادرة حديثا من طرف أكاديمية اللغة الفرنسية. فنختار عشوائيا جملة بسيطة في المتداول اليومي مكونة من أربع أو خمس كلمات نجد أنها مكونة من ثلاث مفردات عربية فصيحة! إليكم المثال التالي:

<i>Du café</i>	<i>Pour acheter</i>	<i>Magasin</i>	<i>Je vais au</i>
القهوة	لأشتري	السوق (Magasin مشتق من مخزن)	أذهب إلى

ومن جميل المفاجآت أن يترأس الأكاديمية الفرنسية اليوم الكاتب الفرنسي اللبناني أمين معلوف. البالغ من العمر 74 عاما ، وهو الشخص رقم 33 الذي يشغل هذا المنصب "السكرتير الدائم" منذ تأسيس الأكاديمية في عهد الملك لويس الثالث عشر عام 1635. وبذلك يكون أول عربي ينطق اللغتين العربية والفرنسية بطلاقة بل يكتب ويبدع بهما معا. وبالتالي يعد أنموذجا لهذا التجسير اللغوي بين الفرنسية والعربية.

كما أن علماء اللغة يقولون من يتقن مائة 100 كلمة من لغة ما فهو يتكلم تلك اللغة، فإذا كانت 500 كلمة فقد يصير متقنا أليس كذلك؟! هنا نأتي مباشرة إلى مبدأ "باريتو" إذا حفظ المتعلم للعربية 500 كلمة عربية من لغته الفرنسية، فهو قد امتلك 20 في المائة من اللغة العربية أليس كذلك؟! فإذا أضفنا إلى هذا الرصيد اللغوي بعض ضمائر المتكلم، وبعض أدوات الاستفهام، وظروف الزمان والمكان، لتركيب جمل، أو إمكانية طرح سؤال والتعبير عن حالة. سيكون قد حاز على 80 في المائة الباقية.

وهذا المنهج يمكن تطبيقه أيضا في كثير من اللغات الشرقية التي تحتوي معاجمها على أرصدة غنية من المفردات العربية المتداولة، مثل التركية، والفارسية، والأوردية، والعبرية. بل حتى اللغات الغربية اللاتينية كالإنجليزية والإسبانية ، والإيطالية ، والهولندية والألمانية.

4. مبادئ "باريتو" في تدريس العربية للناطقين بالفرنسية:

الألفاظ ذات الجذور اللغوية العربية موجودة بكثرة في كثير من لغات العالم، (اللغة الفرنسية نموذجا). لعدة أسباب إما ترجع إلى الأصول المشتركة للغات مثل اللغات الشرقية أو الذي اصطلح على تسميته باللغات الجزيرية (نسبة إلى الجزيرة العربية) ، أو الشعوب المجاورة للعرب واحتكت معهم عبر التاريخ إما بالتجارة أو الحروب ، أو العلوم ومراحل مختلفة من الترجمة قديما وحديثا.

لذلك على مدرس اللغة العربية أن يكون ملما بهذه الأسباب والمسببات التي تجعل اللغة تسافر إلى لغة القوم الذين سيدرسهم. ويجب أن يكون متقنا للغة القوم بصورة متقنة جدا، وملما بها وبتاريخها وثقافتها، لأن كل ذلك سيحتاجه في التوظيف الجيد لتقديم لغته بصورة سهلة وجذابة.

أول ما يسمع المتعلم أن تلك الكلمة التي يتداولها يوميا هي عربية، يصاب بالدهشة والرغبة في استطلاع الأمر واستجلائه بصورة واضحة أكثر وبأدلة وحجج ثابتة وقوية. بالنسبة للفرنسية وبقراءة دقيقة لما جاء في كتاب جون بريفو:

"أجدادنا العرب، ما تدين به لغتنا لهم " *Nos ancêtres les arabes, ce que notre langue leurs doit*

الذي يقول أننا (يعني الناطقين بالفرنسية) نتكلم بالعربية بلغة فرنسية دون أن ندري منذ الاستيلاء من النوم⁹:

On parle l'arabe dès quand se lève : « une tasse de café avec ou sans sucre. Merci, plutôt un jus d'orange ». Quatre mots issus de la langue arabe

فكلمة *une tasse* عربية فصحي وهي الطَّاسُ، وكذلك الشأن بالنسبة لـ *café* فهي القهوة ، ونفس الأمر يتعلق بكلمة *sucre* وهي السكر ، ثم كلمة *orange* وهي الالارنج، أي البرتقال، غير أن الأولى هي الأصل

العربي قبل أن يحولها الأندلسيون إلى فاكهة أخرى سموها البرتقال وهي قصة معروفة في كتب النباتات والزراعة بالأندلس.

يمكن أن نستعين بمثل هذه المراجع لتكوين الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال ترتيب بالأبجدية العربية ومن المستوى الأول أي طبقا للنموذج الأوربي A1 ، أي قراءة كلمات وجمل بالعربية وفهمها. أي يمكن تطبيقه من الحرف الأول ألف إلى آخر حرف هو الياء. خاصة بالنسبة للكبار، أو حتى لأبناء المهاجرين الذين ازدادوا وتعلموا في المدارس الناطقة بالفرنسية.

لتقريب فهم المفردات العربية التي تحولت إلى مفردات فرنسية، أضع بعض الملاحظات التي تسهل فهم وقراءة هذه المفردات الفرنسية ذات الأصول العربية:

- كلمات حافظت على جميع مكوناتها الصوتية والحرفية.

- كلمات حذف من الحرف الأول أو عدة حروف .

- كلمات قلبت في نطقها من اليسار إلى اليمين بدل من اليمين إلى اليسار كما هي في الأصل العربي

- تغيير في نطق حرف من الحروف مثل الخاء تنطق كافا خليفة calife أو القاف كاف أيضا قهوة café

النموذج الأولي في هذا الجدول أقدم 3 مفردات في كل حرف من الأبجدية ، مما يعني أن 28 حرفا عربيا في ثلاثة تساوي 84 مفردة ، ثم أضيف الضمائر وأدوات الاستفهام والجواب وأيام الأسبوع لتصبح مائة مفردة بالتمام والكمال كقاعدة الانطلاق لمعانقة هذه اللغة بحب وعشق ويحس بأنه يتكلم لغته بالعربية:

الحرف العربي	مقابله الفرنسي	كلمة فيها الحرف موضوع الدرس بالفرنسية	مقابلها بالعربية	نطق الكلمة بالعربية لكن بحروف فرنسية
أ	A	ACHETER AMIRAL BLANC	أشتري أمير أبيض	ACHETARI AMIR ABYAD
ب	B / P	Pacha Benzine	باشا	Bacha Benzine
ت	Ts	Tell	تل	Tell
ج	J	Jupe Gillet Algèbre Djebel	جبة جبة الجبر جبل	Juba Al jabre jabal
ح	H	HAMMAM	حمام	Hammâm
خ	KH			
د	D	DOUAN	ديوان	DYWANE
ر	R	RAQUETTE	راحة "اليد"	RAHAT
ز	Z	SAFRAN	زعفران	za 'farân
س	S	SULTANE	سلطان	SULTANE

غ	GH	La gaze Le gaz La gazoline	الغاز	Legaz
ق	Q	Quental	قنطار	quentar
م	M	Magasin	مخزن	makhzan

5. علم التأثيل L'Etymologie

علم التأثيل هو ترجمة للمصطلح الفرنسي L'Etymologie، أتى المصطلح الإنجليزي¹⁰ Etymology، الذي يعني حقيقة الكلمة أو أصلها، من مقطعين يونانيين الأول Etymos وتعني الأئمة أي الشكل اللغوي الذي اشتق منه تاريخيًا شكل لغوي آخر، والمقطع الثاني logos اللفظ المشترك المستخدم هنا بمعنى الكلمة، أما في اللغة العربية فقد أتى مصطلح تأثيل من الجذر أثل، أثل الشيء بمعنى أصله.

ويعرف التأثيل¹¹ على أنه فرع من فروع اللسانيات يدرس أصل الكلمات، ونهج تطورها، ومقارنة المتشابه منها في لغات تنتمي إلى عائلة لغوية واحدة. كان أفلاطون من أوائل الباحثين في هذا المجال، ومنهجه يقترب كثيرًا من المفهوم المعاصر لهذا العلم، وقد ناقشه في حوار من حواراته المسمى كراتيلوس.

- محفز جيد لتدريس العربية للناطقين بغيرها.

هذه المنهجية صالحة لتدريس جميع اللغات التي تشترك مع اللغة العربية في معجمها اللغوي ولو بنسبة قليلة، شريطة إتقان المدرس لتلك اللغة وسياقات ومدلولات ألفاظها. بالنسبة لأوربا فتقريبًا جميع لغاتها تمتلك مساحة مشتركة ومساحات تداخل كبيرة بينها وبين اللغة العربية، خاصة الإسبانية والانجليزية والإيطالية والمالطية. وبالنسبة للغات الأخرى فهي موجودة أيضًا لكن لم يتم البحث في جذورها فقط.

لذا ولبلوغ هذه الغاية والأهداف يمكن أن يستعين بعلم التأثيل L'Etymologie الذي يتيح البحث عن جذور تلك المفردات، فهو محفز جيد لتدريس العربية للناطقين بغيرها: فعلى سبيل المثال الكلمة التي يعرفها وينطق بها أي طفل من شعوب العالم منذ أن يبدأ في النطق، وهي كلمة (أمي) تبدأ بحرف الميم في كل اللغات تقريبًا وتكاد تنطقها بالعربية، بالفرنسية (maman) بالانجليزية (mum/mother) بالإسبانية (mamá) بالارلندية (mam) باللاتينية (Mater) بالتشيكية (maminka) بالرومانية (mama) بالمالطية (Mam) بالفارسية (مامان) بالروسية (Mama) وهكذا لأننا لا نستطيع حصر كلمة الأم الجميلة...

6. التدريس طبقاً لمبادئ باريتو عملية مركبة:

كما قلت في البداية، لا يعتبر باريتو منظراً في البيداغوجيا بل استندت بمبادئ لحل مشكلة بيداغوجية وديداكتيكية وليس لتعقيدها. لكن المدرس المتمكن هو من يوظف عدة علوم في الدرس اللغوي ليصبح دراساً مثيراً يستقطب انتباه المتعلمين ويرسخ تلك اللغة بسلاسة وتلقائية حتى تصير جزءاً من كيانهم اللغوي.

لذا، لإنجاح التدريس طبقا لهذه المنهجية الجديدة، لا بد من استحضار بعض الشروط الأساسية المهارية في شخصية المدرس وتكوينه العلمي والبيداغوجي:

- التعمق أكثر في فهم مبادئ باريثو وتطبيقاتها البيداغوجية وفي تدبير الزمن البيداغوجي وفي تحضير المادة اللغوية التي سيدرسها. أي أن ساعة من الزمن يستغلها جيدا في تكوين المعجم اللغوي للمتعلمين بمفردات عربية موجودة أصلا في معجم لغتهم الأصلية التي ينطقون بها. ثم أن تكون المادة اللغوية سهلة الاستيعاب من ناحية ومن ناحية أخرى سيحتاجها في حياته أو الأهداف التي يتوخاها من خلال تعلم اللغة العربية. فمثلا هناك طبيب سيسافر إلى بلد عربي في منظمة إنسانية لإسعاف ضحايا الحروب، فهو سيحتاج معجما لغويا ورصيда من المفردات التي سيوظفها في حياته المهنية وتواصله مع محيطه في هذه الظروف. فلا جدوى من تعليمه مفردات أدبية أو شعرية لا علاقة له بميدان اشتغاله، سيعتبر كل ما لا يحتاجه سوى هدر للوقت ومضيعة للطاقة والمال والجهد، ليس لأن تلك المادة اللغوية غير مفيدة، ولكن بالنسبة إليه وقته المحدد والمبرمج للسفر لا يسمح له بتعلم أمور ثانوية وإضافات لا يحتاجها في الحال، يمكن أن يتعلمها في أوقات لاحقة وربما بعد تقاعده للاستمتاع بأوقات الفراغ.

- على المدرس أن يكون ملما بلغة المتعلمين بصورة عميقة جدا، وملما بثقافتها وسياقاتها ونظامها التواصل الاجتماعي. وهذا شيء ضروري جدا، فبعض الصيغ اللغوية العربية لا تتلاءم مع لغة المتعلمين. نظرا للاختلاف الجوهر في الثقافة والتاريخ والأعراف والتقاليد الاجتماعية. وهذا الموضوع بالذات اعتبره من أهم المهارات الثقافية التي يجب أن يتوفر عليها المدرس حتى لا يصطدم مع المتعلمين وينفرهم من دروسه، أو يحدث لديهم شرخا وحاجزا نفسيا تجاه اللغة العربية. أن يكون المدرس ملما بالمناهج البيداغوجية المعروفة مثل البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الإدماج. وبيداغوجيا الكبار والبالغين لأن الأمر يختلف تماما بين الصغار والكبار. فالكبار مستقلون ويمكن أن ينطلقوا في تعلم المادة بسرعة لما لديهم من مهارات مكتسبة من دراساتهم السابقة، وتعاملهم مع المواد وحماستهم لتحقيق أهدافهم الخاصة. ثم على المدرس الإلمام بالمناهج الديداكتيكية أيضا لصناعة سيناريو مشوق في تقديم درسه اللغوي بتدرج وتسلسل منهجي ينقل المتعلمين من مرحلة إلى أخرى في الإرتقاء برصيدهم اللغوي والتواصل بالغة العربية.

- استخدام كافة الوسائل الحديثة في تقديم الدرس اللغوي العربي بصورة مشوقة جدا، للقضاء على الملل في الفصول الدراسية. مثلا أقدم درسا في حرف الجيم بالنسبة للمتعلمين من الناطقين بالفرنسية: أضع صورة كبيرة لجبل ، سواء صورة ورقية، أم عبر الشاشة وهذه أحسن لأنها ستكون أوضح ويمكن التحكم فيها، بالتكبير والتصغير وبالكثافة أيضا. أطلب من المتعلمين أن يصفوا ما يشاهدون بلغتهم الأصلية ، سيقولون : *c'est une montagne* أقول لهم معلقا هناك إسم آخر في اللغة الفرنسية. قد ينطقها أحدهم فإن لم تخطر على بالهم أشرح لهم الكلمة ذات الأصول العربية بفتح معجم فرنسي معين أو مشهور يكون على المنضدة (لاروس مثلا Larousse) فأقرأ التالي:

<i>djebel (Réf. ortho. djébel)</i> <i>nom masculin</i> <i>(arabe djabal)</i> <i>(نقلا عن المعجم الفرنسي لاروس Larousse)</i>	(دجبل) في اللغة الفرنسية لأنها دخلت في معجمها أثناء حقبة الاحتلال الفرنسي للمنطقة المغاربية. وتنطق "دجبل" لأنها منقولة من الدارجة وهي الكلمة العربية الفصيحة "جبل"
---	---

قد تحدث هذه القراءة صدمة أو دهشة لدى المتعلمين، وهذا هو بيت القصيد لإثارتهم وجذبهم إلى الدرس من هذا الموقف ومن هذه النقطة للإنطلاق في درس مثير ناجح مشوق. أكتب الكلمة بصورة كبيرة ثم أفكك حروفها ، ويقرؤون الحروف انطلاقا من اللائحة ومن رصيدهم لأنهم سبق أن درسوا حرف الباء. ثم أشرح تغيير شكل الحرف عند كتابة كلمة، خاصة حرف الجيم ، أقص قدمه لإلصاقه بحرف الباء ، ونفس الأمر مع الباء واللام.

ما دمت شرحت كيفية نطق وكتابة كلمة (جبل)، سيكون الأمر مواتيا لإضافة كلمة أخرى مشابهة وقريبة في الكتابة لكلمة جبل صوتا وشكلا سوى في الحرف الأخير وهي كلمة (جبن) وأشرح معناها بالفرنسية، ثم أمر إلى مراحل الكتابة والتنشيط ثم الإملاء.

وهكذا تظهر متعة العملية التعليمية طبقا لمبادئ "باريتو" وتحقيق التحفيز والتسهيل والتسريع في تعلم هذه اللغة في وقت وجيز وطبقا لأهداف محددة مسبقا دون هدر للوقت والجهد والمال.

لائحة المراجع العربية

1. أتكلّم جميع اللغات لكن بالعربية، عبد الفتاح كليطو. ترجمة عبد السلام بنعبد العالي. دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 2013
2. أجدادنا العرب، ما تدين به لغتنا لهم، جون بريفو. صدر بتاريخ 8 مارس 2017 بفرنسا
3. التجسير الحضاري بين الأمم في ضوء تنافل العلوم والآداب والفنون، للدكتور علي بن إبراهيم النملة. الرياض، الطبعة الأولى 2009/1430
4. اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الدكتور بوكريعة تواتية ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب . العدد الخامس
5. الموسوعة البريطانية بالعربية
6. معجم المشترك اللغوي العربي السامي: معجم الألفاظ القديمة المشتركة بين العربية و مجموعة اللغات السامية. تأليف: يحيى عابنة، أمانة الزعبي. الناشر: هيئة أبوظبي للثقافة والتراث ، دار الكتب الوطنية. سنة النشر : 2014
7. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات: (إنجليزي - فرنسي - عربي) ، ضمن إصدارات سلسلة المعاجم الموحدة
8. دراسات في اللغة والتأثيل والمصطلح عبد الرحمن السليمان (مدرس بجامعة لوفان ببلجيكا). الناشر ، عالم الكتب الحديثة، إربد - الأردن، 2020

لائحة المراجع الفرنسية

1. La loi de Pareto: La règle des 80/20 Par Antoine Delers, Isabelle Van Steenkiste .Edition 50Minutes, France.
2. Pareto, Vilfredo (1848-1923). Les systèmes socialistes : cours professé à l'université de Lausanne / par Vilfredo Pareto. 1902-1903.
3. Manuel d'économie politique; Œuvres complètes : Tome VII. Par Vilfredo Pareto. Année : 1981; Pages : 710; Collection : Travaux de Sciences Sociales .
4. Nos ancêtres les Arabes: Ce que notre langue leur doit. Jean Pruvost. Éditeur: LATTES (8 mars 2017)

- توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس وحدة اللغة العربية لطلاب الفصل الأول في سلك الإجازة في التربية تخصص التعليم الابتدائي

د.مولاي مروان العلوي

أستاذ محاضر

المدرسة العليا للتربية والتكوين، برشيد

جامعة الحسن الأول، سطات

الكلمات المفتاحية: key words

Flipped classroom, Active learning, teaching Arabic language
الفصل المقلوب، التعلم النشط، تعليم اللغة العربية

- ملخص عام:

تعد استراتيجية الفصل المقلوب من أحدث الاستراتيجيات التي تركز على إدماج تقنيات التواصل والإعلام الرقمية في التدريس (TICE)، وقد أثبتت فاعليتها في إدماج دور الطلبة في بناء التعلم واكتساب المعارف والتمكن من أدوات البحث، فضلا عن استثمار الزمن المخصص للحصص التعليمية والمحاضرات استثمارا أمثل؛ إذ يمكن من إرساء تعلم فعال من خلال جعل الطالب فاعلا لا منفعلا في العملية التعليمية التعلمية؛ ذلك أن هذه الاستراتيجية تتيح للطالب الاطلاع على مجموعة من الدعامات الإلكترونية التي يوفرها الأستاذ مرفوقة بمجموعة من التوجيهات التي تجعل الطالب يشارك في بناء التعلم وطرح الأسئلة والبحث الذاتي، والتي تمثل أساسا ومنطلقا قويا للتفاعل أثناء المحاضرات الحضورية. تأسيسا على ذلك، نرعى في هذه الورقة إلى إبراز كيفية توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس وحدة اللغة العربية لفائدة طلاب الفصل الأول في سلك الإجازة في التربية تخصص التعليم الابتدائي.

- Abstract :

The flipped classroom strategy is one of the latest strategies that focuses on integrating Information and Communication Technologies in Education, and it has proven its effectiveness in integrating students' roles in constructing learning, acquiring knowledge, mastering research tools, as well as optimizing the time allocated for educational sessions and lectures. This enables the establishment of effective learning by making the student an active participant rather than a passive one in the educational process. This strategy allows students to access a range of electronic resources provided by the teacher along with a set of guidelines that enable students to participate in constructing learning, asking questions, and conducting self-research, which

serve as a fundamental and preliminary basis for interaction during face-to-face lectures. Based on this, we aim in this paper to highlight how to employ the flipped classroom strategy in teaching the Arabic language unit for the benefit of first-year students in the Bachelor of Education program specializing in elementary education.

1- السياق المعرفي للورقة

تندرج هذه الورقة العلمية ضمن حقل البيداغوجيا الجامعية التي تشمل طرق التدريس في التعليم الجامعي وما تثيره من إشكالات وتحديات ترتبط بأهدافه ومخرجاته فضلا عن ملمح الطالب الجامعي في مستوى المعارف والكفايات التي يجب أن يتسم بها؛ ذلك أن مجزوءات MODULES (المواد) التعليم الجامعي تتميز بكونها، خلافا للتعليم ما قبل الجامعي، تعتمد بصفة شبه تامة على خبرة الأستاذ الجامعي¹¹، لا على دليل أو منهاج، بل على ملف وصفي يهدف إلى توحيد أو تقريب مضامين المجزوءات بين الجامعات والكليات والمسالك. وإذا كان التعليم ما قبل الجامعي (المدرسي) يعتمد منهاجا موحدا وبيداغوجيات مؤطرة للعملية التعليمية التعلمية من قبيل بيداغوجيا الكفايات والتعاقد وحل المشكلات...؛ فإن التعليم الجامعي ينماز بكون اختيار الطرق والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية راجع إلى اختيار الأستاذ وطبيعة المادة المعرفية، فضلا عن الطلبة المستهدفين (الفصل الأول أو الثاني أو الثالث...). وهو الشيء الذي يطرح إشكالا عاما نصوغه على الشكل التالي: أي بيداغوجيا تلائم التعليم الجامعي؟

2- إشكال الورقة

يتميز الملف الوصفي لوحدة اللغة العربية في الفصل الأول من سلك الإجازة في التربية تخصص ابتدائي بغناه على مستوى المعارف، إذ يمثل مرحلة معرفية أساسية في سياق تكوين الطالب الذي يعد مشروعا مستقبليا لأستاذ التعليم الابتدائي الذي سيقوم بتدريس اللغة العربية، كما سيوظفها بوصفها لغة للتدريس. إذ تتضمن هذه الوحدة مجموعة من الظواهر اللغوية في مستوياتها الصرفية والنحوية والصوتية فضلا عن مجموعة من الظواهر الإملائية والشعرية، التي يجب التطرق إليها واستثمارها في وضعيات تطبيقية تمكن الطالب من استيعابها ضمن أفق زمني محدد لا يتجاوز خمسين ساعة، ليصل في نهاية الوحدة إلى القدرة على توظيف قواعد الصرف والتركيب والتحويل والإملاء والخصائص الصوتية والدلالية والإيقاعية للغة العربية ولغة الشعر، في سياقات ووضعية مختلفة كتابيا وشفهيا.

إضافة إلى ذلك، يتسم طلبة الفصل الأول بطابع خاص، لاسيما على المستوى النفسي والمعرفي والمنهجي، حيث يحتاجون إلى الدعم والتحفيز والتوجيه بيداغوجيا، ويتطلب ذلك

¹¹ من أجل مزيد من التوسع، يراجع: جمال بندحمان، البيداغوجيا الجامعية : أسس ومرتكزات.

<https://crnefcasablancasettat.ma/wp-content/uploads/2023/09/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%AF%D8%A7%D8%BA%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9.pdf>

تخطيطا ديداكتيكيا يستهدف استدراجهم لاكتساب المفاهيم الأولية في التخصص، وعليه، يكون الهدف من الدروس والمحاضرات هو تنمية الكفايات المعرفية، والمنهجية. زد على ذلك كثرة المعلومات، وتشعب المواد الدراسية، وقلة المراجع، ووجود نظام تقييمي صارم جدا، وصعوبة المفاهيم وتجريدها، والحالة النفسية الجديدة المتمثلة في الانتقال من وضع التلميذ إلى وضع الطالب، كل ذلك يلقي بثقله على الطالب وعلى الأستاذ بيداغوجيا/ديداكتيكيا من أجل تطوير درس مفهوم وعميق يستدرج هؤلاء الطلبة الجدد، فإن لم يوفق الأستاذ في ذلك تأثرت عملية التدريس والاندماج والتطوير بشكل كبير¹².

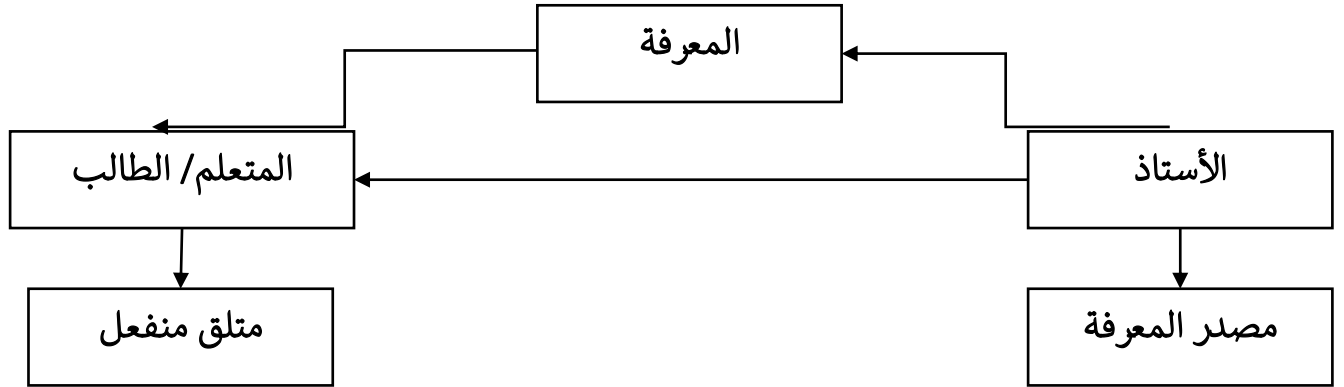
وبالتالي، يطرح تدريس وحدة اللغة العربية لطلبة الفصل الأول عدة إشكالات، تتمثل في:

-ضعف الحيز الزمني المخصص لوحدة اللغة العربية لا يُمكن من إمام الطالب إماما تاما بمختلف خصائص الظاهرة اللغوية معرفيا وتطبيقيا.

-تستدعي الظواهر اللغوية في اللغة العربية في المستوى الجامعي التطرق إلى مرجعياتها النظرية وإلى التصورات المختلفة للغويين القدماء قبل الخوض في تفسيرها وتحليلها وصولا إلى صياغة القواعد العامة وما يشذ عنها، وبالتالي يغلب على المحاضرة طابع تقديم المعارف، ويجعل الحيز الزمني المخصص للتطبيقات سواء على المستوى الكتابي أو الشفهي ضعيفا أو شبه منعدم.

-اعتماد إلقاء المحاضرات بالشكل التقليدي، حيث يمثل الأستاذ مصدر المعرفة، يجعل من الطالب منفعلا لا فاعلا و متلقيا سلبيًا، يعتمد بشكل كلي على ما يوفره الأستاذ من معارف نظرية، ويعيق عملية تكوينه الذاتي ولا تتجاوز مساهمته في المحاضرة طرح أسئلة للاستفسار عن الظاهرة اللغوية، وهو الشيء الذي يجعل المحاضرة تفتقر إلى التفاعل بين الأستاذ والطلاب، الذي يعد ضرورياً لنجاح عملية التعلم.

¹² من أجل مزيد من التوسع، يراجع: عبد الجليل أميم (2023)، في البيداغوجيا الجامعية وديداكتيك التعليم العالي. الكفاية الأكاديمية. رؤية مركبة. فضاء أمل للنشر والتوزيع.



ويستلزم تجاوز هذه الإشكالات ومعالجتها توظيف استراتيجيات من قبل الأستاذ المحاضر تعينه على جعل الطالب فاعلا في بناء المعرفة ومساهما في عملية البحث. ولعل استراتيجية الفصل المقلوب أو المعكوس (FLIPPED CLASSROOM) تمثل استراتيجية ناجعة تجعل نموذج التعليم الكلاسيكي معكوسا/ مقلوبا¹³، وتوفق بين استخدام التعليم المباشر الذي يتركز على الأستاذ وبين التعليم المتمركز حول المتعلم/ الطالب، وتفيد من إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم (TICE)¹⁴؛ الشيء الذي يجعل الطالب يطور معارفه من خلال المساهمة في بنائها خارج الفصل معتمدا على ما يوفره الأستاذ من موارد رقمية موجهة، ويتيح للطلاب التفاعل أثناء المحاضرات الحضورية (in class) من خلال استثمار تلك الموارد خارج الفصل (out class)، الشيء الذي يمكنه من تنمية مهاراته على مستوى التواصل الكتابي والشفهي باللغة العربية.

3- الفصل المقلوب

لقد مهد انتشار التكنولوجيا الطريق أمام ظهور استراتيجيات وتطبيقات جديدة في العملية التعليمية تتبنى أفكار النظرية البنائية والعلوم المعرفية التي تهتم بكيفية تعلم الإنسان، إذ تنظر تلك الأفكار للمتعلم على أنه فرد مسؤول عن بناء معارفه من خلال تفاعله مع بيئته

¹³ يراجع في هذا الصدد:

Jacques, S., & Lequeu, T. (2020). The attractiveness of reversing teaching forms – feedback on an electrical engineering course. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(3), 21-34. Available at: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i3.12361>.

¹⁴ يراجع في هذا الصدد:

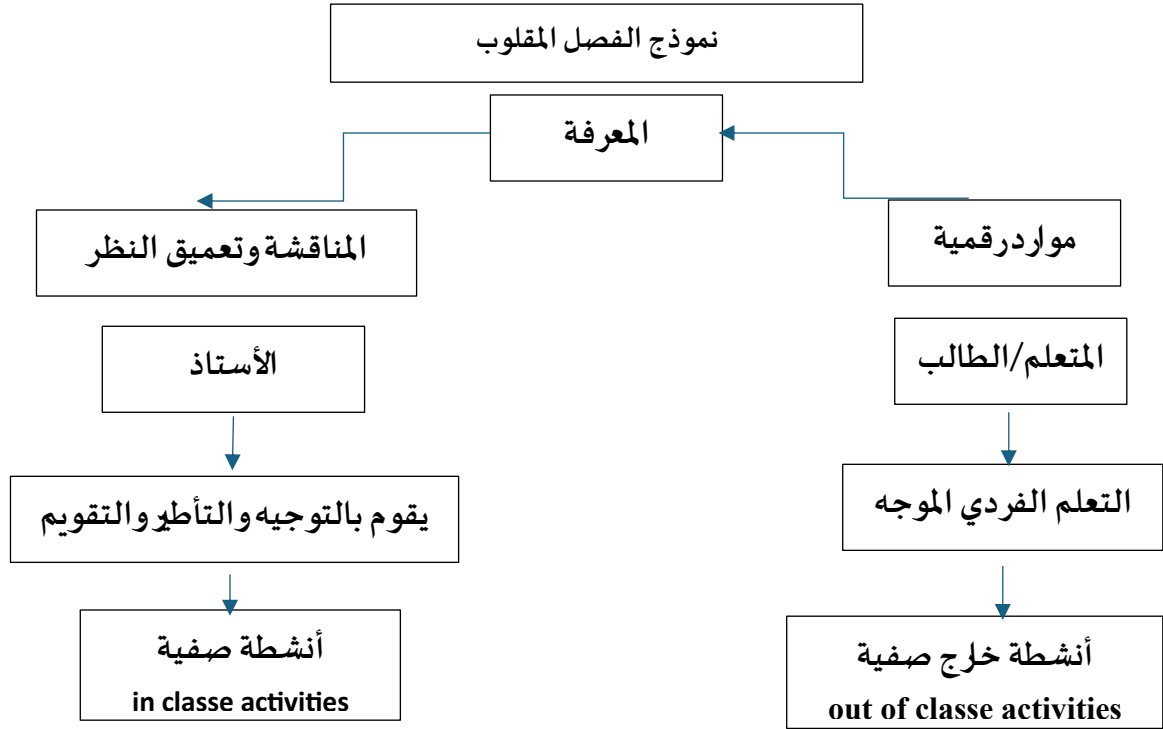
Reach Every Student in Every Class Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom*: International Society for Technology in Education. p 25. Washington, DC: Every Day.

الاجتماعية، وأنه يتعلم بصورة أفضل عند اندماجه النشط والفعال في العملية التعليمية¹⁵، وهو المبدأ الذي تركز عليه استراتيجية الفصل المقلوب، فتهدف- كما يدل على ذلك مفهوم المقلوب أو المعكوس- إلى عكس منطق التدريس في الفصول الدراسية، حيث ينتقل التعلم من الانطلاق من الفصل الدراسي، حيث يضطلع الأستاذ بمهمة تقديم المعارف وبسطها وتفسيرها، إلى الانطلاق من المتعلم/ الطالب بوصفه ليس فقط محور العملية التعليمية التعليمية، بل المساهم المركزي في بناء المعارف واستثمارها، وذلك من خلال تقديم الدرس للمتعلمين/ الطلاب بصورة أساسية على شكل درس فيديو عبر شبكة الإنترنت مع إمكانية وجود أشكال إضافية أخرى للمحتوى (عروض تقديمية، كتب إلكترونية، ملفات نصية، صور) ليتمكنوا من مطالعتها عبر أجهزتهم الرقمية في أي وقت ومن أي مكان، فيما يتم تخصيص وقت الدرس للقيام بأنشطة متمركزة حول المتعلم مثل أسلوب حل المشكلات أو مجموعات النقاش وحل المشكلات التطبيقية (Pierce & Fox, 2012; Barrie, Amick, Mitzman, Way, & King, 2018).

لذلك، اعتبر هورن وستاكر (Horn and Staker (2014) استراتيجية الفصل المقلوب شكلاً من أشكال التعلم المدمج (Blended learning) الذي يشير إلى دمج الأساليب التعليمية التقليدية والتكنولوجية في عملية التعلم¹⁶. وبالتالي، يجمع التعلم المدمج بين الجوانب الواجهية (face-to-face) للتعليم (مثل الدروس الحضورية) والتعلم عن بعد (distance learning) (مثل المواد التعليمية عبر الإنترنت والتفاعل الافتراضي). ويهدف التعلم المدمج إلى تحقيق تجربة تعلم متكاملة تجمع بين مزايا الوسائل التقليدية والتكنولوجية.

¹⁵ محمد علي آل مسيري (2019): الفصول المقلوبة ، تفكيك المصطلح ومراجعة الأدبيات. <https://www.new-educ.com/author/almasseriedtech> زرته بتاريخ: 2023/12/01

¹⁶ Horn, M.B.; Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.



وفي هذا الإطار، تتفق الأدبيات التربوية بيشوب وفيرليجير (2013)¹⁷ Bishop and Verleger، فييرا وروبيرو (2018)¹⁸ Vieira & Ribeiro، لوبيز كالوزو وآخرون (2019) López Collazo et al.¹⁹، إيديكوز (2012)²⁰ Educause، و هاتي (2009)²¹ Hattie، على أن الفصل المقلوب استراتيجية تعليمية تعتمد على توظيف التعلم النشط (active learning) والتعليم الفعال (effective teaching)، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة. ويحدد ريفز وريفز (2012) Reeves and Reeves أسس التعليم الفعال في²²:

- وضوح الأستاذ في شرحه للمحتوى؛
- التحدي الأكاديمي العالي الذي يشير إلى توفير مهام وأنشطة تعليمية للطلاب تتطلب منهم مجهودًا فكريًا وتحليلًا للمعلومات وتطبيق معرفتهم بطرق معقدة. يشجع هذا

¹⁷ Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*.
¹⁸ Vieira, H., & Ribeiro, C. P. (2018). Implementing flipped classroom in history: The reactions of eighth grade students in a Portuguese school.
¹⁹ López Collazo, Z. S., Rodríguez Jiménez, A., & Dávila Valdés, Y. (2019). Pedagogical experience in the implementation of the inverted class in the academic training process.
²⁰ Educause. (2012). Things you should know about flipped classrooms. p 1.
²¹ Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.
²² Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (2012). Designing online and blended learning. p 114.

النهج الطلاب على تحفيز أنفسهم على تجاوز قدراتهم الحالية والسعي لفهم أعمق للمحتوى الأكاديمي.

- وضع توقعات عالية لأداء الطلاب الأكاديمي ؛
- التدبير الفعال لزمن التدريس؛
- التفاعل الآني مع تساؤلات الطلاب؛
- بناء علاقات إيجابية بين الأستاذ والطلاب.

وترتكز استراتيجية الفصل المقلوب على مكونين أساسيين، يتمثلان في التعلم غير المتزامن وتوفير موارد رقمية للطلاب قبل وقت المحاضرة، من أجل تخصيص زمن الفصل لمناقشة مضامين تلك الموارد وتذليل الصعوبات وتوضيح المفاهيم الصعبة، فضلاً عن مشاركة الطلاب بفعالية في تعميق النظر في مختلف الإشكالات والامتدادات التي تثيرها المعارف موضوع المحاضرة.

ووفقاً لذلك، يدمج الفصل المقلوب بين نوعين رئيسيين من الأنشطة التعليمية:

- يتمثل النوع الأول في التعلم الفردي الموجه (oriented individual learning) خارج وقت المحاضرة عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة والاطلاع على الموارد الرقمية التي وفرها الأستاذ.
- يتمثل النوع الثاني في التعلم الحضوري المتمثل في التعلم التفاعلي الجماعي بين الطلاب أثناء وقت المحاضرة تحت إشراف الأستاذ المحاضر.

وينتج عن ذلك، وفقاً لبرجمان وآخرين (2011) Bergmann at al.، النقل الجزئي لمسؤولية التعلم من الأستاذ إلى الطالب²³، وذلك بالنظر إلى أن الأستاذ مسؤول على توفير الموارد الرقمية وتوجيه الطلاب أثناء اطلاعهم عليها عن بعد، ومواكبتهم أثناء المحاضرات الحضورية، كما أن الطلاب يجب أن يلتزموا بتخصيص الوقت والجهد الكافيين للاطلاع على تلك الموارد واستثمارها في المحاضرات الحضورية والأعمال التطبيقية.

Bergmann, J. et al. (2011). *The Flipped Class: Myths vs. Reality*. Retrieved May 5, 2015, ²³ from The Daily Riff. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>

4- مجتمع الدراسة وحدودها ومنهجيتها

4-1 مجتمع الدراسة

تخص الدراسة المجموعة الثانية من طلبة الفصل الأول من سلك الإجازة تخصص ابتدائي في وحدة اللغة العربية بالمدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة الحسن الأول بالمملكة المغربية، يبلغ عددهم 221 طالبا وطالبة.

4-2 حدود الدراسة

أ- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بالمدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة الحسن الأول بالمملكة المغربية.

ب- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الأول من سلك الإجازة تخصص ابتدائي خلال الموسم الجامعي 2024/2023.

ت- الحدود الموضوعية: هدفت الدراسة إلى اختبار مدى فعالية استراتيجية الفصل المقلوب في الرفع من مستوى الطلاب في وحدة اللغة العربية، وذلك مقارنة بطرق التدريس الكلاسيكية.

4-3 منهجية الدراسة

لم يتم تبني استراتيجية الفصل المقلوب بصفة مباشرة، أي منذ بداية الفصل، بل مثلت حلا محتملا لتجاوز الإشكالات التي ذكرت في بداية الورقة. وبالتالي، بغية تقييم أثر توظيف استراتيجية الفصل المقلوب على الطلاب اعتمدنا المنهجية التالية:

تقديم المحاضرات بالطريقة التقليدية بالاستعانة بدعائم متعددة: نصوص من مؤلفات النحاة والصرفيين، شرائح power point، نقاش داخل الفصل، وضعيات تطبيقية (داخل الفصل وخارجه)



وضعية تقويمية اعتمادا على استمارة إلكترونية



توظيف استراتيجية الفصل المقلوب: من خلال توفير مقاطع فيديو مركزة، وموارد رقمية تهم موضوع المحاضرات، قبل المحاضرة، نقاش داخل المحاضرة الحضورية، وإنجاز وضعيات تطبيقية



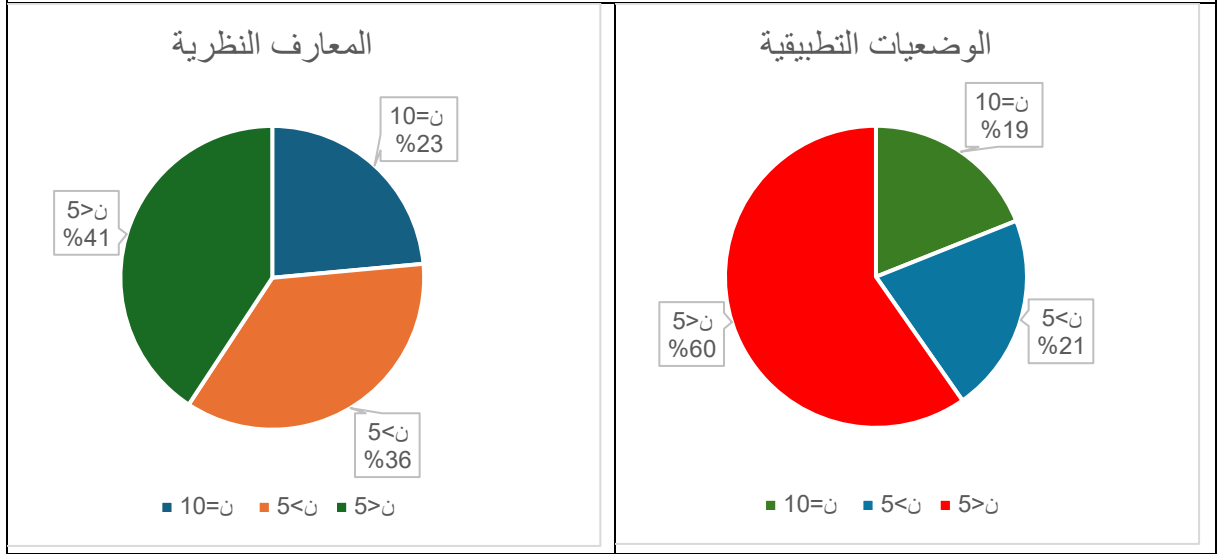
وضعية تقويمية اعتمادا على استمارة إلكترونية

أ- بعد تقديم محاضرات حول الظواهر اللغوية التالية:

- أقسام الكلام
- المجرد والمزيد
- الميزان الصرفي
- تصريف الفعل الصحيح والفعل المعتل
- المصادر

استغرقت ست حصص، تهتم المعارف النظرية المرتبطة بتعريف الظاهرة اللغوية وتقديم آراء وتصورات اللغويين القدماء حولها، وبسط القواعد الخاصة بها وما يشذ عنها، فضلا عن إنجاز مجموعة من التطبيقات داخل الفصل وخارجه. قمنا بإعتماد رائر للتقويم باستخدام استمارة إلكترونية، يشمل مختلف المعارف النظرية والوضعيات التطبيقية التي قدمت أثناء المحاضرات؛ حيث خصصت 10 أسئلة للمعارف النظرية، وعشر أسئلة للوضعيات التطبيقية. وتوصلنا إلى النتائج التالية:

المحاضرة التقليدية



ب- بعد ذلك، انتقلنا إلى توظيف استراتيجية الفصل المقلوب، في المحاضرات التي تهم الظواهر اللغوية التالية:

- التصغير
- النسبة
- المشتقات: اسم الفاعل-اسم المفعول-الصفة المشبهة - صيغ المبالغة- اسم التفضيل-اسم الآلة- اسما الزمان والمكان.

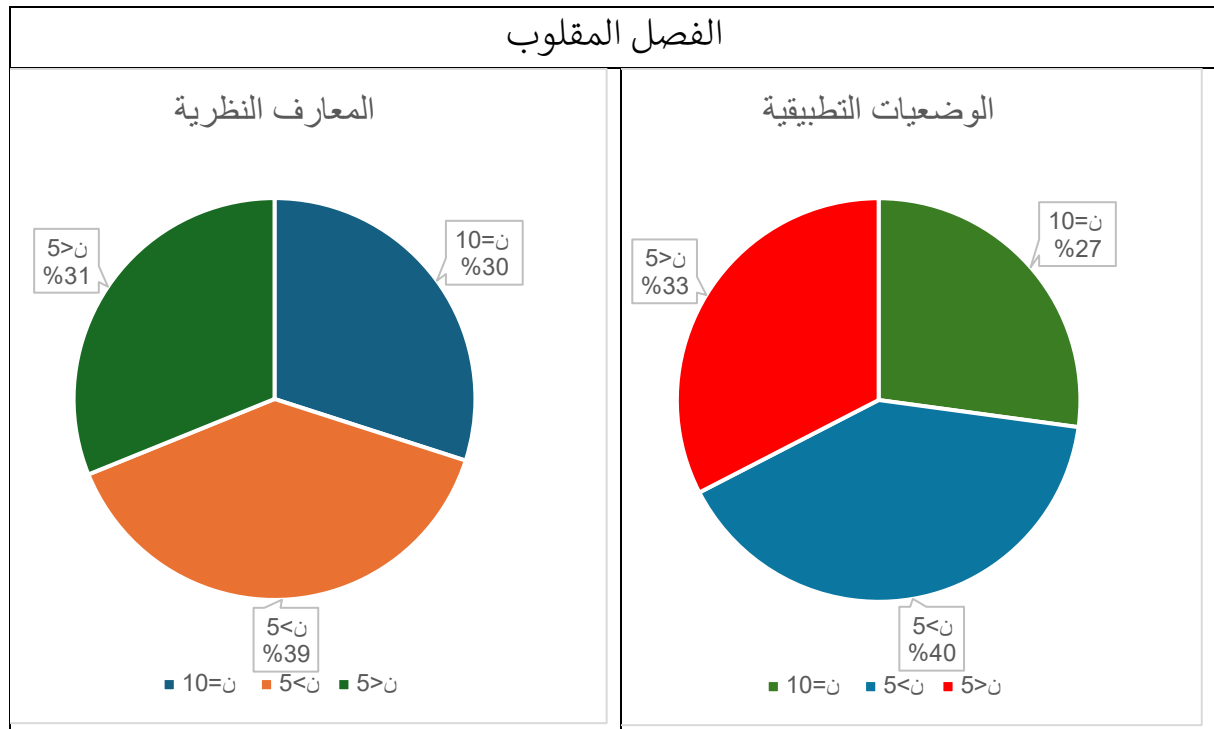
استغرقت ست حصص، حيث تم تخصيص محاضرة عن بعد من أجل تفسير منهجية التدريس الجديدة للطلاب، والاتفاق على المنصة التي ستضمن الموارد الرقمية التي يجب عليهم الاطلاع عليها قبل وقت المحاضرة الحضورية.

تشتمل هذه الموارد على مقاطع فيديو ونسخ رقمية للمؤلفات (أو جزء منها) المرتبطة بموضوع المحاضرة، والتي ترتبط بصفة خاصة بالمعارف النظرية المرتبطة بتعريف الظاهرة اللغوية وتقديم آراء وتصورات اللغويين القدماء حولها، وبسط القواعد الخاصة بها وما يشذ عنها.

ثم خصص زمن المحاضرة الحضورية لمناقشة ما اشتملت عليه الموارد الرقمية، فضلاً عن إنجاز مجموعة من التطبيقات داخل الفصل وتصحيحها، ومواكبة الطلاب في الصعوبات التي واجهتهم سواء أثناء الاطلاع على الموارد الرقمية أو أثناء إنجاز الوضعيات التطبيقية.

بعد ذلك، قمنا باعتماد رائر للتقويم باستخدام استمارة إلكترونية، يشمل مختلف المعارف النظرية والوضعيات التطبيقية التي تضمنتها الموارد الرقمية والإشكالات التي أثرت ونوقشت

أثناء المحاضرات الحضورية؛ حيث خصصت 10 أسئلة للمعارف النظرية، وعشر أسئلة للوضعيات التطبيقية. وتوصلنا إلى النتائج التالية:



5- مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى رصد فعالية توظيف استراتيجيات الفصل المقلوب في الرفع من مستوى تحصيل الطلاب في وحدة اللغة العربية في سلك الإجازة تخصص التعليم الابتدائي. وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- بعد تحليل نتائج الوضعيتين التقويميتين، يتبين جليا انخفاض نسبة الطلاب الذي حازوا على أقل من خمس أجوبة صحيحة سواء في المعارف النظرية حيث انتقلت نسبة الطلاب من 41% إلى 31%، أم في الوضعيات التطبيقية حيث انتقلت نسبة الطلاب من 60% إلى 33%، في مقابل نسبة الطلاب الذي أجابوا إجابات صحيحة تفوق خمس أجوبة سواء في المعارف النظرية حيث انتقلت نسبة الطلاب من 59% إلى 69%، أم في الوضعيات التطبيقية حيث انتقلت نسبة الطلاب من 40% إلى 67%.
- تأكيد الإشكالات التي يثيرها التدريس بالطريقة التقليدية، ذلك أن الأستاذ يمثل مصدر المعرفة ومركز العملية التعليمية، في مقابل الطالب/المتعلم الذي يمثل متلقيا سلبيًا ومنفعلا، فضلا عن ذلك، تركز المحاضرات بالطريقة التقليدية على الجانب النظري في مقابل الوقت المخصص للجانب التطبيقي (وذلك

راجع بصفة أساسية لإكراه عدد الحصص المحدد ضمن الملف الوصفي). إضافة إلى ذلك، لا يركز هذا النمط من التدريس على التعلم الفردي والذاتي.

- عند مقارنة نتائج الوضعيتين التقويمييتين، يتبين جليا ارتفاع مستوى استيعاب الطلاب للمعارف النظرية وتوظيفها في الوضعيات التطبيقية بعد توظيف استراتيجية الفصل المقلوب، فضلا عن تحسن تفاعلهم أثناء المحاضرة الحضورية، وتطور ملحوظ في التواصل في الوضعيات الشفوية أثناء المناقشة، أو في الوضعيات الكتابية خلال إعداد تقارير حول الموارد الرقمية؛ وذلك راجع أساسا إلى العوامل التالية:

- الاطلاع على الموارد الرقمية والتعلم الفردي وفق الإيقاع الخاص بكل طالب. ذلك أن تقديم المحتوى التعليمي قبل المحاضرة بوقت كاف، يمنحه الفرصة الكافية لأن يتقدم في العملية التعليمية حسب سرعته ومستوى فهمه بسبب قدرته على التحكم في عملية المشاهدة،
- يكون الطلاب أكثر استعدادا وحماسا وفهما وتفاعلا خلال المحاضرات الحضورية، وذلك عائد إلى اطلاعهم المسبق على الموارد التي وفرها الأستاذ، والتي تمثل معرفة أولية يتم إغناؤها خلال المحاضرة.
- تخصيص زمن كاف لمناقشة مختلف الإشكالات التي تثيرها الظواهر اللغوية موضوع المحاضرات في اللغة العربية، وإتاحة الزمن الكافي للطلبة لمحاولة التفسير والتحليل وإنتاج أمثلة متعددة في وضعيات مختلفة (جمل، وضعيات تواصلية، حوار، العمل في ورشات..)
- تخصيص الزمن الكافي للوضعيات التطبيقية، ومواكبة الطلاب في إنجازها، وتذليل الصعوبات، وتصحيح الإنجازات.

ورغم ما لتوظيف استراتيجية الفصل المقلوب من أثر فعال على مستوى تحصيل الطلاب في وحدة اللغة العربية، إلا أن ذلك يواجه مجموعة من الإشكالات والتحديات أمام الأستاذ والطالب، نذكر من بينها:

- يتطلب توظيف استراتيجية الفصل المقلوب استعدادا أكثر من قبل الأستاذ المحاضر:

- إعداد مقاطع الفيديو، وما يستدعي ذلك من إلمام كاف بتقنياته، وكلفة زمنية إضافية.
- اختيار الموارد الرقمية الملائمة لموضوع المحاضرة.

- التخطيط لأنشطة المحاضرة (in class) (الإشكالات التي تثيرها الظواهر اللغوية، امتداداتها، الوضعيات التطبيقية...) وربطها بأنشطة التعلم الفردي التي تجرى خارج الفصل (out class)
- تكوين الطلاب حول كيفية التعامل مع المنصة التي تتضمن الموارد الرقمية وما يرافق ذلك من إشكالات تقنية.
- يتطلب توظيف استراتيجية الفصل المقلوب مرحلة انتقالية تمكن الطالب من تعلم التعلم الفردي والذاتي، ويستلزم ذلك جهدا إضافيا من لدن الأستاذ، لا سيما على مستوى المواكبة والتحفيز والدعم.
- يتطلب توظيف استراتيجية الفصل المقلوب من الطالب ما يلي:
 - التوفر على معرفة دنيا بكيفية توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
 - التوفر على وسائل رقمية وربط بشبكة الانترنت تتيح له الاطلاع على الموارد الرقمية.
 - الانتقال من وضعية الطالب/ المتعلم المنفعل إلى وضعية الطالب المتعلم الفاعل في بناء المعرفة، ويستدعي ذلك انخراطا والتزاما تامين من قبل الطلاب.

- تركيب:

حاولنا في هذه الورقة رصد فعالية توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في الرفع من مستوى تحصيل الطلاب في وحدة اللغة العربية في سلك الإجازة تخصص التعليم الابتدائي. وتوصلنا إلى أن لاستراتيجية الفصل المقلوب دورا فعالا في الرفع من تحصيل الطلاب في وحدة اللغة العربية؛ ذلك أنها تساهم في ارتفاع مستوى استيعاب الطلاب للمعارف النظرية وتوظيفها في الوضعيات التطبيقية، فضلا عن تحسن تفاعلهم أثناء المحاضرة الحضورية، ووجود تطور ملحوظ في التواصل في الوضعيات الشفوية أثناء المناقشة، أو في الوضعيات الكتابية خلال إعداد تقارير حول الموارد الرقمية، لا سيما أن طلاب الفصل الأول في الدراسات الجامعية يتسمون بخصائص نفسية ومعرفية ذات طبيعة خاصة تقتضي توجيههم ومواكبتهم.

فضلا عن ذلك، مكنت استراتيجية الفصل المقلوب الطلاب من التعلم الذاتي والبحث والتعمق بعد المناقشة في المحاضرة الحضورية، كما تتيح للأستاذ مواكبة الطلاب وتتبع إنتاجاتهم والتدبير الأمثل لزمن المحاضرة.

لائحة المراجع:

- أميم عبد الجليل (2023)، في البيداغوجيا الجامعية وديداكتيك التعليم العالي. الكفاية الأكاديمية. رؤية مركبة. فضاء أمل للنشر والتوزيع.
- جمال بندحمان، البيداغوجيا الجامعية: أسس ومرتكزات. - [/https://crmeucasablancasettat.ma/wp-content/uploads](https://crmeucasablancasettat.ma/wp-content/uploads)
- محمد علي آل مسيري(2019): الفصول المقلوبة ، تفكيك المصطلح ومراجعة الأدبيات. - <https://www.new-educ.com/author/almasseriedtech> زرته بتاريخ: 2023/12/01
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at the ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
- D. Chalmers (Eds.), University teaching in focus: a learning-centred approach (pp. 112-127). Melbourne: ACER Press.
- Educause. (2012). Things you should know about flipped classrooms . Retrieved december 2023, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. New York: Routledge.
- Horn, M.B.; Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.
- Jacques, S., & Lequeu, T. (2020). The attractiveness of reversing teaching forms – feedback on an electrical engineering course. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(3), 21-34. Available at: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i3.12361>.
- López Collazo, Z. S., Rodríguez Jiménez, A., & Dávila Valdés, Y. (2019). Pedagogical experience in the implementation of the inverted class in the academic training process. *ECIPeru Magazine*, 59-65
- Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (2012). Designing online and blended learning. In L. Hunt & Vieira, H., & Ribeiro, C. P. (2018). Implementing flipped classroom in history: The reactions of eighth grade students in a Portuguese school. *Yesterday and Today*, 19, 35-49.

- استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الصينيين
برنامج الشراكة (BISU) بين جامعة بيكين وجامعة محمد الخامس

Vocabulary learning strategies for Chinese Arabic learners

The (BISU) program between Beijing University and Mohammed V University

د. لخزاز عبد الإله، جامعة محمد الخامس بالرباط

Dr. Lakhzaz Abdelilah, Mohammed V University

Lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com

Keywords: الكلمات المفتاحية:

strategies	learning vocabulary	lexical competence	Chinese students
استراتيجيات	تعلم المفردات	الكفاءة المعجمية	الطلبة الصينيين

- ملخص عام :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور تدريس استراتيجيات تعلم المفردات وتوظيفها في تنمية الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الصينيين المنخرطين في برنامج الشراكة (BISU) بين جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة بيكين في الصين. وقد فرضت طبيعة الدراسة توظيف المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبيانين؛ الأول موجه إلى المدرسين البالغ عددهم (10) أفراد، والثاني موجه إلى المتعلمين البالغ عددهم (24) طالبا يدرسون في كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين تدريس استراتيجيات تعلم المفردات وتنمية الكفاءة المعجمية، وأن علاقة التأثير بينهما بلغت حوالي (95%)، وهي درجة عالية جدا. وأنه كلما وظف المتعلمون استراتيجيات تعلم المفردات كلما استطاعوا الزيادة من حجم المفردات والتعمق أكثر في معرفتها. وتوصلت الدراسة كذلك إلى كون استراتيجيات البحث في القاموس هي الأكثر توظيفا أما استراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات هي الأقل توظيفا، وذلك باتفاق كل من المتعلمين والمدرسين على حد سواء.

- **Abstract :**

This study aims to determine the effect of teaching vocabulary learning strategies on developing lexical competence for Chinese Arabic learners in the (BISU) program between Mohammed V University and Beijing University. We employed the descriptive analytical method and designed two questionnaires: The first is directed to teachers of (10) individuals, and the second is directed to learners of (24) students. The study found that there were positive statistically significant differences between the vocabulary learning strategies course and the development of lexical competence, and that the relationship of influence between them amounted to about (95%). It has a very high degree of influence. The study also found that strategies for using the dictionary are the most used, and strategies for disassembling and assembling words are the least used, from the perspective of both learners and teachers alike.

تقديم :

يلعب التعلم الاستراتيجي دوراً أساسياً في إقدار المتعلمين على اكتساب اللغة بكفاءة وفعالية عالية أكثر من التعلم غير الاستراتيجي. بالإضافة إلى كونه ينمي لدى المتعلمين القدرة على الاستقلالية والتنظيم الذاتي. فالنتائج الإيجابية للتعلم الاستراتيجي تتجاوز التعلم الناجح للغة، ليصبح المتعلم مواطناً صالحاً، ومنظماً ذاتياً، وقادراً على بناء مستقبل أفضل. وقد ساهم الوعي بالعمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم، أثناء تعلمه اللغة الثانية، في بروز اهتمام متزايد باستراتيجيات التعلم، إلا أنه لا يوجد إجماع على تحديد العناصر المشكلة للاستراتيجيات، وكيف يمكننا تمييزها عن الأنشطة الذهنية الأخرى، بل وحتى بالنسبة للأنشطة التعليمية التي يسميها الباحثون باستراتيجيات التعلم يوجد اختلاف في تعريفها وفي تحديد العلاقات بينها. فالسلوكات التي يتم وصفها عادة بأنها عبارة عن استراتيجيات تعلم اللغة يلفها الكثير من الغموض. ولعل هذا ما يفسر الاجتهادات الكبيرة التي قام بها الباحثون في مجال ديدكتيك اللغات الثانية لوضع حدود فاصلة بين الاستراتيجيات والتقنيات والتكتيكات. وكلها عمليات يقوم بها المتعلم لتنظيم عملية تعلمه الواعية أو غير الواعية. وفي مجال تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد أن الكثير من التسميات التي تطلق في الكتب والأبحاث لا تعبر عن المعنى الدقيق لاستراتيجيات تعلم اللغة، وإنما تحمل دلالات تتقاطع إما مع أساليب التعلم أو الألعاب اللغوية أو المهارات أو القدرات... وقد نتج عن هذا الخلط تصميم مناهج وبرامج تعليمية أدت إلى نتائج غامضة. إن تعلم استراتيجيات تعلم اللغات الثانية تتم بالكيفية التي تتم بها عملية تعلم أية معلومات جديدة. ومن المفترض أن استراتيجيات تعلم المفردات هي جزء لا يتجزأ من استراتيجيات تعلم اللغات العامة. وعادة ما يختار المتعلمون استراتيجيات التعلم وفقاً لأهدافهم وظروفهم الخاصة، لكن تتغير تلك الأهداف والظروف مع مرور الوقت. وفي الوقت ذاته، يقومون بتقييم استراتيجيات التعلم المستعملة وضبطها وتكييفها، والنظر فيما إذا كانت مناسبة. فالاستخدام المرن لاستراتيجية التعلم، هو ما يتيح للمتعلم النظر إذا ما كانت الاستراتيجية المستعملة تناسب المخطط الذهني له، وفي حالة ثبوت العكس، يقوم بعملية التكييف لجعلها مناسبة لمخططة الذهني. وفي ذات السياق، يحتاج المدرس الأخذ بعين الاعتبار، أثناء تدريس استراتيجيات تعلم اللغة، احتياجات المتعلمين، وفوارقهم الفردية، وثقافتهم، وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية، وعواملهم الشخصية المرتبطة بمدى دافعيتهم واستعدادهم للتعلم. فكل هذه المعطيات من شأنها أن تقود المدرس إلى اختيار استراتيجيات التعلم الأنسب للمتعلمين.

1. إشكالية الدراسة

يشكل تعلم المفردات هدفاً عاماً يتم تحقيقه على المدى البعيد لأن المتعلم في حاجة إلى تعلم كل المفردات التي يستعملها المتكلم الطبيعي في التواصل. وبما أن فرص تنمية الكفاءة المعجمية تكون أقل إذا ما اقتصر المتعلم على آليات الدخل من خلال الأنشطة الصفية فإن المتعلم يحتاج إلى توظيف مجموعة من الاستراتيجيات. ومن هذا المنطلق يتعين على مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها تدريب المتعلمين على استعمال استراتيجيات تعلم المفردات بغية توظيفها من خلال أنشطة التعلم الذاتي غير الصفّي.

2. أهمية الدراسة

يتوقع من الدراسة أن تفيد في الجوانب التالية:

- زيادة الوعي باستراتيجيات تعلم المفردات التي يستعملها المتعلمون والعمل على تدريسها والتدريب على توظيفها بشكل أمثل.
- المساهمة في التخطيط الجيد للبرامج التعليمية وإنتاج أنشطة تعليمية تعلمية تركز أكثر على تنمية الكفاءة المعجمية للمتعلمين.
- تعزيز فرص الدخل المعجمي للمتعلمين من خلال أنشطة التعلم الذاتي الصريحة والضمنية.
- تزويد معدي برامج تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعرفة معمقة حول آليات استراتيجيات تعلم المفردات للعمل على تدريسها إلى المتعلمين.

3. أسئلة الدراسة

- ما مدى حرص المدرسين على تدريس استراتيجيات تعلم المفردات إلى متعلمي اللغة العربية الصينيين المنتمين إلى برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين؟
- إلى أي حد يساهم توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات في تنمية الكفاءة المعجمية؟
- ما استراتيجيات تعلم المفردات الأكثر توظيفاً من قبل متعلمي اللغة العربية الصينيين المنتمين إلى برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين؟

4. فرضية الدراسة

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تدريس استراتيجيات تعلم المفردات لدى الطلبة الصينيين المنخرطين في برنامج الشراكة (BISU) وتنمية الكفاءة المعجمية للمتعلمين.

5. مصطلحات الدراسة

1.5. استراتيجية تعلم اللغة الثانية

طُرحت إشكالية تعريف استراتيجية تعلم اللغة في الأدبيات الغربية منذ سبعينيات القرن الماضي، وكانت هناك محاولات لوضع مفهوم دقيق للمصطلح إلا أنها لم تكن موفقة في تقديم تصور عن العمليات الذهنية التي يستعملها متعلم اللغة من أجل تنظيم معرفته اللغوية. ومن التعاريف التي قدمت نجد تعريف بيايستوك (1978) Bialystok الذي يرى أن استراتيجية تعلم اللغة تشكل وسائل كفيلة تمكن المتعلم من استغلال كل المعلومات المتاحة له من أجل تجويد كفاءته في اللغة الثانية (Bialystok، 1978، ص 71). وعلى الرغم من كون هذا التعريف يتضمن الدور الأساسي لاستراتيجية تعلم اللغة: أي مساعدة المتعلم على الرفع من كفاءته اللغوية، إلا أن الوسائل الكفيلة بالرفع من هذا المستوى عامة وغامضة، قد تشير إلى مختلف العمليات الداخلية أو الخارجية (السلوكية والعقلية) التي يستخدمها المتعلم في سبيل تطوير أدائه

اللغوي. أما أولمي وآخرون (1985) فقد عرفوا الاستراتيجية على أنها عمليات أو خطوات يستخدمها المتعلم من أجل تسهيل الحصول على المعلومات وتخزينها واسترجاعها ثم استخدامها (O'Malley et al, 1985، ص 20). فمن الجيد أن يضيف هذا التعريف بعدا معرفيا للتأثيرات التي يجب أن تنتجها استراتيجية تعلم اللغة، إلا أنه ما يزال غير واضح ما إذا كانت العمليات والخطوات التي يقوم بها المتعلم أثناء تعلم اللغة هي إجراءات سلوكية (يمكن ملاحظتها) أو ذهنية (مجردة).

إن مراجعة الأعمال الأخيرة لأكسفورد (2017)، تبين لنا أنها قد تخلت عن ذلك التصنيف السداسي لاستراتيجيات تعلم اللغة لفائدة نموذج جديد، يدمج، بشكل كبير، أنظمة التعلم الذاتي. وقد أصبح النموذج الجديد منظما في ثلاثة أبعاد تفاعلية: الأول معرفي (cognitive)، والثاني عاطفي أو وجداني (affective)، والثالث اجتماعي ثقافي (socio-cultural). وتشغل هذه الأبعاد، بشكل مترابط، في مستويين: تكون في المستوى الأول بمثابة ميطا-استراتيجيات، يتم القيام بها من أجل تكييف التخطيط والمشاعر، واستعمال الاستراتيجية، أما في المستوى الثاني، فيتم استعمالها بوعي، لذلك تساهم في تجويد عملية التعلم، أو مساعدة المتعلم على إتمام المهام اللغوية. وهكذا، نجد أن أكسفورد قد حددت معنى استراتيجية تعلم اللغة على الشكل التالي:

" تعد استراتيجيات تعلم اللغات الثانية بمثابة أفكار وأفعال معقدة وديناميكية، يتم اختيارها واستخدامها من قبل المتعلمين، مع درجة من الوعي في سياقات محددة من أجل تنظيم جوانب متعددة من ذواتهم (مثل الجانب المعرفي والعاطفي والاجتماعي). وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف: (أ) تحقيق مهام اللغة، (ب) تحسين أداء اللغة أو استخدامها، (ج) تعزيز الكفاءة على المدى الطويل. فالاستراتيجيات موجهة عقليا، ولكن قد يكون لها أيضًا مظاهر مادية، يمكن ملاحظتها. وغالبًا ما يستخدم المتعلمون الاستراتيجيات بمرونة وإبداع، وذلك عن طريق دمجها بكفاءات مختلفة، مثل مجموعات الاستراتيجيات أو سلاسل الاستراتيجية، وتنسيقها لتلبية احتياجات التعلم. كما تعد الاستراتيجيات قابلة للتعلم، حيث يقرر المتعلمون في سياقاتهم الاستراتيجيات التي يجب استخدامها. وتعتمد ملائمة الاستراتيجيات على عوامل شخصية وسياقية متعددة" (Oxford، 2017، ص 48).

وهكذا، يظهر لنا أن استراتيجيات تعلم اللغة الثانية تشمل مظهرين: الأول ذهني يتمثل في مختلف العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم، أما المظهر الثاني، فهو مادي يمكن ملاحظته. مثلا، عندما يضع المتعلم مخططا للقيام بتحليل إحدى المقالات، أو بناء أخرى، أو عندما يرسم شكلا لتحليل جريمة ما أو غير ذلك. فكل ما يخطه المتعلم، خصوصا أثناء الكتابة، يعد تمظهورا للعمليات الذهنية التي يقوم بها، ومن ذلك وضع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (2018) استراتيجية التخطيط من أهم الاستراتيجيات التي يتم تدريب المتعلم عليها في مهارة الكتابة. وفي ذات السياق، نجد أن أكسفورد تعترف بأن اعتقادها السائد في (1990) بكون استراتيجيات تعلم اللغة لا يمكن ملاحظتها، اعتقاد قاصر. وترجع قصور نظرتها تلك، أنها كانت تعتقد أن المقصود بتحقيق استراتيجية التعلم في الذهن قبل ملاحظتها (mental-before-observable)، يعني أن هذا التحقق مجرد معرفة ضمنية. وبهذا تؤكد أن استراتيجيات التعلم إما ذهنية أو سلوكية يمكن ملاحظتها، بحيث أن الاستراتيجيات الذهنية هي التي تقوم بتوجيه الاستراتيجية التي يمكن ملاحظتها.

2.5. المفردات

يحيل مصطلح المفردات إلى كمية الوحدات المعجمية في لغة من اللغات. وتختلف هذه الكمية من شخص لآخر، إذ تتحكم فيها مجموعة من المتغيرات منها: السن أو الجنس أو الوسط السوسيوثقافي. ويرى بعض الباحثين أنه كلما اكتسب الإنسان كمية كبيرة من الوحدات المعجمية كلما كانت لديه فرصة أكبر في فهم اللغة وإنتاجها (Nation، 2013، ص 17). وقد استعمل هذا المفهوم في مجال تدريس اللغات بمجموعة من المراتبات منها: الثروة اللفظية، والحصيل اللغوية (الفيلالي، 2006، ص 56). وقد عرف الصوري الرصيد المعجمي بأنه: "المجموع المفترض واللا محدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها" (الصوري، 2002، ص 56). بمعنى أنه عبارة عن وحدات معجمية لا محدودة تستعملها الجماعة اللغوية في التواصل، ولا تعكس أية عمليات ذهنية واعية يقوم بها المتعلمون، إلا إذا استثنينا عمليتي التخزين والاسترجاع اللتان تطبعان تلك الوحدات المعجمية. وفي ذات المنطلق، قدمت أوكسفورد تعريفاً مفصلاً للرصيد المعجمي حيث قالت: "إن الرصيد المعجمي هو مجموع المفردات التي خزنها المتعلم، تكون هذه المفردات إما واسعة أو محدودة، كما يمكن أن تكون مركبة أو مفردة أو مسكوكة. وينقسم هذا الرصيد إلى رصيد موظف وآخر غير موظف، ورصيد استقبالي وآخر إنتاجي، وإذا نظرنا إليه وفق معيار الاستعمال فهو قسمان: قسم يفهمه الفرد ويستعمله، وقسم لا يستعمله الفرد ولكنه يفهمه إذا استعمله غيره (Oxford، 1990، ص 33). ونفهم من هذا التعريف أن الرصيد المعجمي هو عبارة عن وحدات معجمية يكتسبها الفرد، ثم يخزنها في ذاكرته. وتكون تلك الوحدات المعجمية موزعة على المهارات اللغوية، ومعنى ذلك أن المتعلم يوظف الوحدات المعجمية الخاصة بالإنتاج أثناء الكتابة أو المحادثة، والوحدات المعجمية الخاصة بالفهم أثناء القراءة أو الاستماع. وبذلك فاختلاف المتعلمين في درجة التحكم على مستوى المهارات اللغوية راجع إلى اختلاف حجم الوحدات المعجمية التي اكتسبوها في كل مجال من مجالات الحياة العامة، ودرجة تعمقهم في معرفتها.

6. الدراسات السابقة

دراسة الهاشمي، عبد الله؛ وعلي، حمود، بعنوان: استراتيجية تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، واعتقاداتهم المتعلقة بها. وهي دراسة منشورة سنة 2011 بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية، م 8، ع 2، صص 105_117. هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، وقد شملت عينة الدراسة 67 طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية، وزعت عليهم استبانة تكونت من قسمين أولهما استراتيجيات تعلم المفردات (45) فقرة، والآخر لاعتقادات المتعلمين المتصلة بتعلم المفردات (20) فقرة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الدارسين يوظفون عادة استراتيجيات متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية، كان أكثرها توظيفاً استراتيجيات استخدام المعجم، يليها الذاكرة والاستدعاء، فتدوين الملاحظات، وآخرها استراتيجيات تخمين المعنى من السياق. كما بينت النتائج أن لدى المتعلمين وعياً بأهمية تعلم المفردات وضرورة استخدام تقنيات وأساليب مختلفة في تعلم الرصيد المعجمي ومعالجة المفردات، بما في ذلك التكرار والحفظ واستخدام الكلمة في سياقات متنوعة أثناء القراءة والكتابة.

ودراسة عبد الكريم طارق بعنوان: استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها طلبة الإنجليزية في كلية الإسراء الجامعية. وهي دراسة منشورة في مجلة الفتح سنة 2019. حاولت هذه الدراسة تقصي استخدام متعلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات تعلم المفردات على المستوى الجامعي. تم استخدام استبانة مكونة من (5) أجزاء لكل منها 3 أسئلة، وتم تطبيقها على (42) طالب ملتحقين بقسم اللغة الإنجليزية، كلية الإسراء الجامعة، للعام الدراسي 2018-2019. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات أن معظم إجابة المتعلمين في استراتيجية التحديد هي "دائمًا" مما يعني أنهم يميلون إلى استخدام هذه الاستراتيجية بكثرة، وأقل إجابة للمتعلمين أنهم يفضلون استخدام الاستراتيجيات الاجتماعية، والتي أثبتت أن الفرضية الصحيحة ومقبولة.

كما نجد دراسة حسنى، عليا بعنوان: تعليم المفردات باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني، المنشورة سنة 2019 بمجلة لساننا، عدد 2، صص 415-426. وقد هدفت الدراسة إلى فحص فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم المفردات لطلبة تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية الحكومية باداغ. ويعتمد البحث على منهج كمي تجريبي ويتبنى منهج الوصف. يتألف مجتمع البحث من متعلمي اللغة العربية للموسم الدراسي 2018/2019، بإجمال عددهم (60) متعلما. تم اختيار عينة منهم، تتألف من فصل "أ" كفصل ضابط وفصل "ب" كفصل تجريبي. وأظهرت نتائج البحث زيادة في أداء المتعلمين في الفصل التجريبي الذين اعتمدوا على استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفردات مقارنة بمتعلمي الفصل الضابط. فقد كان معدل الاختبار النهائي للفصل الضابط (74.1)، في حين كان معدل الاختبار النهائي للفصل التجريبي (82.2). ويشير ذلك إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني يمكن أن يعزز قدرة المتعلمين على اكتساب المفردات، ويجعل عملية التعلم أكثر نشاطًا وممتعة بالنسبة لهم.

7. الإطار النظري للدراسة

1.7. استراتيجيات تخمين المعنى السياقي

أشادت أكسفورد (1990) باستراتيجية تخمين معاني المفردات من السياق (والتحقق من صحة التخمين)، وربطت ذلك بحجم المفردات لدى العديد من متعلمي اللغة الإنجليزية الصينيين، إلا أنها أوردت دراسة للوسن وهوجين (1998) Lawson and Hogben، تبين أن استراتيجية تخمين المعنى من السياق لا تساهم، بشكل كبير، في تعلم المفردات، مقارنة مع بعض الاستراتيجيات الأخرى؛ لأن المتعلمين يركزون على السياق أكثر من تركيزهم على المفردات الجديدة (Oxford، 2017، ص 256). والحقيقة، أن أكسفورد بمناقشتها لأهمية هذه الاستراتيجية لا تبدي رأيها الشخصي، كما أنها اعتمدت في مناقشتها على دراسة واحدة وقديمة نوعا ما. وفي مقابل ذلك، أورد نايشن (2013) العديد من الدراسات التي تبين أهمية استراتيجية تخمين المعنى من السياق، مقارنة باستراتيجيات أخرى. وقد قادنا البحث إلى دراسات حديثة تبين أهمية استراتيجية تخمين معاني المفردات من السياق، منها، على سبيل المثال: دراسة عبد الغفار ومحمد نور (2017) Abdul Ghafar & Md Noor، حيث طور الباحثان تطبيقًا إلكترونيًا يعتمد على الألعاب (MGBL)، لمساعدة المتعلمين على تعلم المفردات العربية، باستخدام استراتيجيتي: استعمال القاموس وتخمين المعنى من السياق، باعتبارهما أكثر الاستراتيجيات إفادة في تعلم المفردات. وقد طبقت الدراسة على عينة من متعلمي اللغة العربية الماليزيين. وقد أسفرت نتائجها، باتفاق الطلاب، على أن التطبيق الذي تم تطويره، استخدم فيه القاموس، واستراتيجية تخمين المعنى من السياق بشكل جيد ومفيد.

2.7. استعمال القاموس

يشكل القاموس أحد أهم وسائل شرح المفردات الجديد التي تساعد المتعلم على الوصول إلى كل المعلومات الصوتية والصرفية والدلالية للمفردات. ولا يخفى على أحد منا أن متعلمي اللغة الأجنبية يصعب عليهم التقدم في بناء ثروتهم المعجمية دون الاعتماد على القاموس، بل حتى متكلمي اللغات الأولى هم في أمس الحاجة لاستعمال القاموس لفهم معاني بعض المفردات التي يصادفونها. وتعدد القواميس وتختلف لاختلاف الغاية والمجال والمستوى المرجعي للمتعلم. ويرى الهاشمي وعلي (2012) أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها عادة ما يوظفون أزيد من اثنتي عشرة استراتيجية مرتبطة باستعمال القاموس في تعلم المفردات. وأن القاموس الأكثر استعمالاً، هو القاموس ثنائي اللغة (الهاشمي وعلي، 2012، ص 113). واستنتج العباسي وآخرون (2019) et all Abbasi، من خلال دراستهم، أن هناك نتائج إيجابية في استعمال القاموس لتعلم اللغة الإنجليزية، لغة أجنبية، حيث فضل أغلبهم استعمال القواميس الأحادية، لكنهم لا يستطيعون استخدامها، بخلاف القواميس الثنائية اللغة التي تعد أسهل وأيسر وأكثر فائدة (et all Abbasi، 2019). ويرى نايشن أنه توجد قواميس تستخدم للاستقبال اللغوي (القراءة والاستماع)، وأخرى تستعمل للإنتاج اللغوي (الكتابة والمحادثة). وهي بذلك أحد أهم مصادر المعلومات المعجمية التي تساعد على تعلم اللغة (Nation، 2013، ص 414).

إن القاموس أداة تعليمية تساعد المتعلمين على إثراء معجمهم الذهني من خلال التعرف على جميع الخصائص اللسانية للمفردات. وعلى الرغم من الأهمية التي يحتلها القاموس في تعليم وتعلم معجم اللغة العربية، إلا أن التأليف في هذا المجال مازال ضعيفاً؛ فقلما نجد قاموساً تعليمياً بالجودة التي تحتلها قواميس اللغات الأجنبية، خصوصاً الإنجليزية والفرنسية والإسبانية... كما لا نجد قواميس بجودة عالية موجهة إلى متعلمي اللغة العربية لأغراض خاصة، من قبيل المعجم العسكري أو الدبلوماسي أو التجاري.... وفي ظل هذا الإشكال، نحاول أن نركز على بيان أهمية القاموس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكيف يمكن للمتعلمين الاستفادة مما هو موجود حالياً من قواميس تعليمية موجهة إلى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

3.7. تفكيك وبناء المفردات

يرى نايشن أن يوجد سببان يؤكدان أهمية بناء الكلمة لتعلم المفردات: السبب الأول أنه يمكن أن تقوم الجذوع والسوابق كأجهزة ذهنية تمكن المتعلمين من معرفة معنى المفردات الجديدة من خلال ربطها بمعاني أجزاء الكلمات السابقة التي يخزنها المتعلم في معجمه الذهني، أما السبب الثاني، فيتجلى في كون معرفة المتعلم للسوابق واللواحق من شأنها أن تساعد على معرفة العلاقات بين مفردات الأسرة المعجمية (word family) الواحدة، حيث يكون، على الأقل، عنصر أو أكثر من تلك الأسرة المعجمية معروفاً من ذي قبل (Nation، 2013، ص 390). ويدعم هذا الطرح فرضية التنظيم الشبكي للمعجم الذهني، إذ هناك مجموعة من العلاقات التي تربط مفردات الأسرة المعجمية الواحدة، كما تربط مفردات الحقل المعجمي، وغيرها من العلاقات الترابطية الأخرى. ومن شأن معرفة المتكلم لجزء من المفردة الجديدة أن يثير مختلف تلك الروابط للوصول إلى المعنى المقصود. ويرى شيهان (2000) Sheehan أن تعلم أجزاء المفردات من شأنه أن يساعد المتعلم على استرجاع المفردات ذات الشيع المنخفض، كما يمكنه أن يؤدي إلى تعلم

مفردات جديدة، ربما لم يتم اكتشافها بعد، وأن تكرار حروف الجذر أو اللواحق من شأنه أن يفتح المعنى لعشرات المفردات، وهي بمثابة طريقة فعالة لتوسيع المفردات العامة للمتعلم (Sheehan، 2000، ص 1). ولعل الطريقة المثلى لمعرفة أهمية تعلم أجزاء المفردات، هي مقاربتها بالطريقة نفسها التي قاربنا بها تعلم المفردات؛ أي النظر إلى مدى سهولة تطبيقها في الفصل، ومدى فاعليتها في مساعدة المتعلم على تنمية الكفاية المعجمية.

إن الخاصية التي تتميز بها اللغة العربية أنها لغة اشتقاقية، حيث نجد أكثر المفردات الشائعة هي صور متعددة لأصل واحد. وأن تعلم الصورة الأصل، ومعاني اللواحق، وكيفية تأليفها مع الجذع من شأنه أن يزيد من مهارة المتعلم في تحديد معاني المفردات الجديدة التي تصادفه في المواقف التواصلية الحية.

4.7 استراتيجيات الاستدكار

تقوم استراتيجيات الاستدكار (Mnemonic strategies) على آليتين أساسيتين: الحفظ ثم التذكر. وتري أكسفورد أن هذه الاستراتيجية يمكن أن تكون مفيدة، مثل طريقة الكلمات المفاتيح (keyword method) التي طرحتها في نموذج (1990)، طالما أن الهدف من استعمالها هو تعزيز حفظ المتعلمين لأزواج من المفردات الثنائية اللغة (اللغم الأم-اللغة الهدف)، دون التعمق في معالجة المعلومات المرتبطة بهذه الأزواج (Oxford، 2017، ص 257). وفي التقسيم الذي وضعته أكسفورد (1990) لاستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، نجد أنها أدرجت استراتيجيات التذكر ضمن الاستراتيجيات المباشرة هي: (أ) استراتيجيات خلق الروابط الذهنية، (ب) استراتيجية الاستفادة من الصور والأصوات، (ج) استراتيجية المراجعة الجيدة، (د) استراتيجية الأداء الحركي (أكسفورد، 1990، ص 44). إذ تقوم هذه الاستراتيجيات على مساعدة المتعلم على حفظ المعلومات اللغوية، من خلال خلق روابط ذهنية بينها، ولا تتم بمعزل عن المعنى أو المغزى من تعلمها. كما ذهبت أكسفورد (1990) إلى أن حفظ المفردات يتحقق بصورة أوضح إذا تم بشكل زوجي، بمعنى حفظ المفردات مع صور تدل على معناها أو سماعها منطوقة... والحقيقة أن هذه الاستراتيجية على الرغم من أهميتها إلا أنها قد لا تساعد المتعلمين على تعلم المفردات، وحفظها، واسترجاعها بشكل جيد، إذا علمنا أن المعجم الذهني ينظم معرفتنا المعجمية عن طريق المعلومات التي نتعلمها حول المفردات. فكلما كانت المعلومات التي يتعلمها الفرد حول المفردات قوية، كلما تذكرها بشكل جيد. وقد ذهب جو (2003) إلى أن فن الاستدكار لا يراعي أبعاداً مختلفة من معنى المفردات، مثل البعد التركيبي، والوجداني، والذرائعي، وأن المفردات المجردة، في غالب الأحيان، غير قابلة للتعلم من خلال الاستدكار.

5.7 الاستراتيجيات الاجتماعية

تعني الاستراتيجيات الاجتماعية، حسب شमित، الاستعانة بشخص آخر لاكتشاف معنى المفردة. ويكون ذلك الشخص، في غالب الأحيان، المدرس (Schmitt، 2000). وعادة ما يلجأ متعلمو اللغة العربية، خصوصاً في المستويات المبتدئة، إلى المدرس من أجل الكشف عن معنى المفردة الجديدة. فيستعمل المدرس العديد من الوسائل منها: التشخيص والتمثيل والتعريف وتقديم المرادف والضد، الترجمة. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستعمل المدرس تقنية الترجمة في المستويات المبتدئة أكثر مقارنة مع المستويات المتوسطة والمتقدمة. ولعل ذلك راجع لسببين: الأول كون أغلب مدرسي اللغة

العربية للناطقين بغيرها، الذين يدرّسون المستويات المتوسطة والمتقدمة، لا يجيدون اللغة الإنجليزية، والسبب الثاني أن الفصل الدراسي الواحد قد يضم جنسيات مختلفة، وبالتالي يستحيل التعامل مع اللغة الأم لكل متعلم.

ويرى شميت أن المتعلم يمكنه تعزيز معلوماته حول المفردات وتعلم مفردات أخرى، من خلال العمل الجماعي داخل الفصل (Schmitt، 2000). ونرى أن العمل الجماعي يمكن المتعلمين من ممارسة اللغة أكثر فيما بينهم، في ظل تدخل شبه منعدم من قبل المدرس. وتوجد أدلة مهمة تدعم أهمية التعلم التعاوني على تمكين المتعلمين من معرفة معلومات إضافية حول المفردات، وتعلم أخرى جديدة من خلال ممارستها (Dansereau، 1988). ويتم التعلم التعاوني، خارج الفصل، من خلال قيام المتعلمين بزيارات تفقدية لبعض المعالم الثقافية للبلد المستضيف أو يقومون برحلات ترفيهية واستكشافية... فيمارسون اللغة أكثر مع أساتذتهم وزملائهم. ويمكن أن ندخل في هذه الاستراتيجيات الاستعانة بما يعرف بالرفيق أو الشريك اللغوي، وهو شخص يتم اختياره من أبناء اللغة الهدف، يكون سنه مناسباً لسن المتعلم، فيمارس معه اللغة أكثر، ضمن ما يعرف ببرنامج الانغماس اللغوي (يوسف، 2018، ص 23). وتنحصر مهمة الشريك اللغوي في مساعدة المتعلم على فهم مجموعة من العناصر الثقافية، المرتبطة باللغة الهدف، ودفع المتعلم لممارسة اللغة بشكل أكبر. ويذهب شميت (2000)، في ذات السياق، إلى أن التفاعل مع المتكلمين الأصليين طريقة ممتازة لحصول المتعلمين على مفردات جيدة.

6.7. بطاقة المفردات

يستخدم نايشن (2001، 2013) مصطلح "التعلم ببطاقات المفردات (learning from word cards)" لوصف بنية العلاقات بين مفردات اللغة الأجنبية في الكتابة والمحادثة، ومعانيها التي تكون في غالب الأحيان ترجمة من اللغة الأولى، على الرغم من أنها قد تكون تعريفاً أو صورة أو موضوعاً باللغة الهدف (Nation، 2013، ص 437). وقد وظف نايشن هذا المصطلح، بشكل دقيق، لربط هذا النوع من التعلم بالاستراتيجية، وتمييزه، في الآن ذاته، عن مصطلحات أخرى، مثل قوائم المفردات أو قوائم التعلم. وقد بينا في الفصل الثاني من البحث أن المقاربات التقليدية لتعليم وتعلم اللغة كانت تنظر إلى المعجم على أساس حفظ المتعلم لقائمة من المفردات، بشكل مباشر، بعيداً عن السياق التواصلية.

ويعرف نايشن التعلم من خلال بطاقات المفردات على أنه الطريقة السريعة لتنمية المعجم الذهني للمتعلم من خلال التركيز على التعلم القصدي (Nation، 2013، ص 446). ويبين هذا التعريف، بشكل دقيق، أن التعلم السريع للمفردات يخضع لعمليتين أساسيتين: الأولى هي اختيار المفردات الأكثر استعمالاً في التواصل اليومي لأبناء اللغة، والعملية الثانية هي وضع تلك المفردات في بطاقات محددة. ويبين موندريا ودوفيس (Mondria & De Vries، 1994) أن الطريقة الفعالة لحفظ المفردات بسرعة حوسبتها يدوياً (hand computer)؛ والمقصود بالحوسبة اليدوية ربط صفحات البطاقات في كل بطاقات التعلم بنظام تكراري، على أساس ترك فترات زمنية طويلة بين تلك التكرارات. وتتأسس عملية الحوسبة اليدوية على دعامتين أساسيتين لعل نفس التعلم: الأولى هي الممارسة الموزعة، والدعامة الثانية هي ممارسة الاسترجاع. وذلك بشكل مختلف عن عملية الحفظ التقليدية (Mondria & De Vries، 1994، ص 47). وتدعم

نتائج هذه الدراسة، إلى حد كبير، التصور الذي يدافع عنه نايشن بخصوص أهمية بطاقات المفردات في تعلم المعجم.

ودعونا نلق نظرة على الخطوات الأساسية التي حددها نايشن لتطبيق استراتيجية بطاقات المفردات. فبعد تحليلنا لما طرحه نايشن في الفصل الحادي عشر، وجدنا أنه حدد خطوات تطبيق تلك الاستراتيجية في ثلاث خطوات أساسية: الأولى اختيار المفردات، والخطوة الثانية صنع بطاقات المفردات، والثالثة استخدام البطاقات. وعند ربطنا هذه الخطوات بأدوار كل من المدرس والمتعلم، وجدنا أن الخطوتين الأولى والثانية من شأن المدرس، والخطوة الثالثة بينهما. وتجدر الإشارة إلى أن المدرس مطالب بتحري الدقة في اختياره للمفردات التي سيستعملها في البطاقات، بما يخدم المهام التواصلية، ويتوافق مع المستويات المرجعية للمتعلمين. ولمزيد من التفصيل بخصوص المراحل الثلاث التي حددها نايشن، نأخذ الشكل في (1).

الشكل (1) يبين مراحل تطبيق استراتيجية بطاقة المفردات

الخطوات	الوصف
اختيار مفردات التعلم	- تعلم كلمات مفيدة - تجنب التداخل
صنع بطاقات المفردات	- ضع معنى الكلمات أو العبارات في جهة ومعانيها في الجهة الثانية، وذلك بغية تدريب المتعلمين على عملية الاسترجاع. - استعمال الترجمة من اللغة الأولى - استعمال الصور المناسبة - صنع بطاقات بسيطة وعادية - يجب أن يتناسب عدد المفردات في الصفحة مع صعوبة المفردات
استعمال بطاقات المفردات	- استعمال الاسترجاع - خلق مسافة للتكرار، خصوصا التكرار الأولي - تعلم كيفية استقبال المفردات ثم كيفية إنتاجها بعد ذلك - ابدأ التعلم بمجموعات صغيرة من البطاقات، وقم بزيادة الحجم كلما أصبح التعلم أيسرا. - ضع المفردات التي تعرفها جانبا، وركز على المفردات الصعبة - ردد المفردات بصوت عال، وفي نفسك لتثبيتها في الذهن - استعمل المفردات أو العبارات في جمل مفيدة أو مع بعضها البعض - قم بالمعالجة الدقيقة والمعمقة للمفردات، مستخدما التقنيات المساعدة لأجزاء المفردات أو تقنيات المفردات الرئيسية إذا لزم الأمر.

ويظهر لنا من خلال الشكل في (1) أن عناصر تطبيق تلك الخطوات تدعم التعلم القصدي الواعي بالمفردات، لكن عوض التوجه نحو الحفظ التقليدي للمفردات، يعتمد نايشن على ما يعرف بالحوسبة

اليدوية لبطاقات المفردات. ومعنى ذلك، أن نايشن يربط تعلم المفردات من خلال البطاقات بضرورة استعمال المفردات في تركيب جمل مفيدة، ومعالجتها بشكل معمق من خلال الاعتماد على مختلف الآليات المساعدة. وفي نظرنا، تعد الخطوة الأولى مفتاح التعلم الناجح للمفردات، خصوصا أن برامج تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها محدودة الزمن، بشكل لا يسمح بتبديد وقت وجهد المتعلم في تعلم مفردات لن يجدها مستعملة في التواصل اليومي أو في المجال الخاص الذي يهدف إلى تعلم مفاهيمه ومصطلحاته. لذلك نوصي مدرسي اللغة العربية بضرورة التقييد بشروط اختيار المفردات الأساسية للتعلم، وأن لا ينساقوا وراء قوائم المفردات الشائعة الكلاسيكية التي تصف مادة قديمة، لا تخدم المهام التواصلية للمتعلمين، ولا تدعم فهمهم العميق لمميزاتها وخصائصها. ويوصي نايشن، في هذا الباب، بضرورة تجنب وضع المفردات المتداخلة فيما بينها أو المتشابهة، تلافيا لوقوع المتعلمين في أي خلط بينها. أما بخصوص الخطوة الثانية التي يقوم فيها المدرس بإعداد بطاقات المفردات، فيؤكد نايشن أن هذه البطاقات يجب أن تكون مناسبة في حجمها، حوالي (4 × 5) سنتمتر، بحيث يسهل حملها. وأمام التطور التكنولوجي في مجال تعليم اللغات، نجد أنه أصبح من الضرورة تحويل الورقي إلى الرقمي، مع الاعتماد على برامج إلكترونية جيدة، تساعد المدرس على الإخراج الفني لتلك البطاقات، من حيث الخطوط، والألوان، والاختيارات، والإضافات وغيرها.

8. إجراءات الدراسة

1.8. منهج الدراسة

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي. وجاء اختيارنا لهذا المنهج مناسباً لطبيعة الدراسة وخصوصيتها. فهو منهج منسجم مع الظواهر الاجتماعية المتسمة بعدم الثبات. ورصد أثر تدريس استراتيجيات تعلم المفردات على تنمية الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الصينيين موضوع مطرد وغير ثابت لتغير ظروف الإجراء بين المدرسين. وقد مكّننا المنهج الوصفي التحليلي من تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها لاستخلاص التعميمات والاستنتاجات، وصياغة الاقتراحات والتوصيات. وقد استخدمنا برنامج (spss) من أجل المعالجة الإحصائية للبيانات بتحديد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتردد والنسبة المئوية. وقد جاءت معايير الحكم على المتوسطات الحسابية موضحة على الشكلين في (2) و (3).

الشكل (2) يبين معايير الحكم على المتوسط الحسابي للاستبيان الموجه إلى المتعلمين

درجة التوظيف	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
المتوسط الحسابي	5-4,5	4,49-3,5	3,49-2,5	2,49-1,5	-1,49 0,00

الشكل (3) يبين معايير الحكم على المتوسط الحسابي للاستبيان الموجه إلى المدرسين

درجة التوظيف	أتفق بقوة	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق بقوة
--------------	-----------	------	-------	---------	--------------

المتوسط الحسابي	5-4,5	4,49-3,5	3,49-2,5	-1,5	-1,49 0,00
درجة الموافقة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا

2.8. مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية الصينيين والمدرسين المنتمين إلى برنامج الشراكة (BISU) بين جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة بيكين في الصين لموسم 2024/2023، البرنامج الذي تشرف عليه كلية علوم التربية. ويبلغ عددهم (24) طالبا و(10) مدرسين.

3.8. أداة الدراسة

تم استخدام الاستبيان أداة للدراسة، الأول موجه إلى المدرسين يتكون من ثلاثة أبعاد (تدريس استراتيجيات تعلم المفردات، توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات، بناء الكفاءة المعجمية)، أما الاستبيان الثاني فهو موجه للمتعلمين يتضمن ستة أبعاد، يمثل كل بعد نموذجا لاستراتيجيات تعلم المفردات. تم التأكد من صدق أدوات البحث بعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أما الثبات فقد تم التأكد منه من خلال معامل ألفا كرونباخ الذي جاء موضحا على الشكلين (4) (5).

الشكل (4) يبين ألفا كرونباخ لاستبيان المدرسين

ألفا كرونباخ	عدد العناصر
,962	16

الشكل (5) يبين ألفا كرونباخ لاستبيان المتعلمين

ألفا كرونباخ	عدد العناصر
,945	28

يظهر لنا من خلال الشكل في (4) أن معامل ألفا يساوي (0,962)، وفي الشكل (5) يساوي (0,945)، وهما درجتان تفوقان (0,70) بشكل يؤكد لنا أن الأدوات تعكسان ثباتا قويا يسمح لنا بتوظيفهما من أجل جمع البيانات الميدانية.

4.8. عرض نتائج الدراسة

الإجابة على السؤال الأول: ما مدى حرص المدرسين على تدريس استراتيجيات تعلم المفردات إلى متعلمي اللغة العربية الصينيين المنتمين إلى برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين؟

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات البعد الأول من الاستبيان الموجه إلى مدرسي اللغة العربية

المنخرطين في برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين. وقد توصلنا من خلال المعالجة الإحصائية إلى النتائج التالية:

الشكل (6) يبين درجة تدريس استراتيجيات تعلم المفردات لمتعلمي اللغة العربية الصينيين

الدرجة التبني	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البدائل					الفقرات
			لا أتفق بقوة	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق بقوة	
5 عالية	1,44914	3,1000	3	0	0	7	0	ت 1. أحرص على بناء أنشطة تعليمية لتدريب المتعلمين على توظيف استراتيجيات تعلم المفردات
			30	00	00	70	00	%
2 عالية	,48305	4,3000	0	0	0	7	3	ت 2. أنواع الأنشطة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تنشيط آليات الدخول المعجمي الصريحة والضمنية
			00	00	00	70	30	%
3 عالية	1,31656	3,8000	0	3	0	3	4	ت 3. أسأل المتعلمين على الاستراتيجيات التي يوظفونها من أجل تعلم المفردات والعمل على تعزيزها
			00	30	00	30	40	%
4 عالية	1,77951	3,5000	3	0	0	3	4	ت 4. أوجه المتعلمين إلى توظيف استراتيجيات تعلم المفردات أثناء التعلم الذاتي من خلال الأنشطة غير الصفية
			30	00	00	30	40	%
1 عالية جدا	,52705	4,5000	0	0	0	5	5	ت 5. أحرص على تقييم مدى توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات خلال أنشطة التعلم الصريح والضمني.
			00	00	00	50	50	%
عالية		3.925	المتوسط الحسابي المرجح					

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (6) أن المتوسط الحسابي المرجح لبعد تدريس استراتيجيات تعلم المفردات لمتعلمي اللغة العربية الصينيين بلغ (3,92) وهي درجة عالية من الاتفاق، وهذا يؤكد أن

جل المدرسين المنخرطين في برنامج (BISU) لتدريس اللغة العربية للطلبة الصينيين يدرجون تدريس استراتيجيات تعلم المفردات ضمن البرنامج العام لتدريس المهارات والعناصر اللغوية. وقد جاءت الفقرة (5) "أحرص على تقييم مدى توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات خلال أنشطة التعلم الصريح والضمني" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,50) وانحراف معياري (0,52)، وهي درجة عالية جدا من التبني، تليها الفقرة (2) "أنوع الأنشطة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تنشيط آليات الدخل المعجمي الصريحة والضمنية" بمتوسط حسابي (4,30) وانحراف معياري (0,48)، أما الفقرة (3) "أسأل المتعلمين على الاستراتيجيات التي يوظفونها من أجل تعلم المفردات والعمل على تعزيزها" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,80) وانحراف معياري (1,31)، وهي درجة عالية من التبني، ثم تأتي الفقرة (4) "أوجه المتعلمين إلى توظيف استراتيجيات تعلم المفردات أثناء التعلم الذاتي من خلال الأنشطة غير الصفية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (1,77) وهي درجة عالية من التبني أو الاتفاق، وفي المرتبة الأخير تأتي الفقرة (1) "أحرص على بناء أنشطة تعليمية لتدريب المتعلمين على توظيف استراتيجيات تعلم المفردات" بمتوسط حسابي (3,10) وانحراف معياري (1,44) وهي درجة عالية من التبني كذلك.

الإجابة على السؤال الثاني: ما استراتيجيات تعلم المفردات الأكثر توظيفا من قبل متعلمي اللغة العربية الصينيين المنتمين إلى برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين؟

وبعد عد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع فقرات البعد الثاني للاستبيان الموجه إلى المدرسين تم التوصل إلى النتائج التالية:

الشكل (7) يبين درجة توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات من وجهة نظر المدرسين

الدرجة التبني	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البدائل						الفقرات
			لا أتفق بقوة	لا أتفق	محايد	أتفق	أفق بقوة		
1 عالية جدا	,00000	5,0000	0	0	0	0	10	ت	6. يستعمل المتعلمون القاموس من أجل البحث عن معنى المفردات الجديدة
			0	0	0	0	100	%	
2 عالية	,48305	4,3000	0	0	0	7	3	ت	7. يوظف المتعلمون استراتيجية تخمين المعنى من السياق كلما واجهته مفردات جديدة أثناء القراءة أو الاستماع
			0	0	0	70	30	%	
6 عالية	,81650	3,0000	0	3	4	3	0	ت	8. يفكك المتعلمون المفردات الجديدة إلى أجزائها ومحاولة معرفة
			00	30	40	30	00	%	

									معناها انطلاقاً من شكلها
5 عالية	1,07497	3,4000	0 00	2 20	4 40	2 20	2 20	ت %	9. يوظف المتعلمون استراتيجيات الاستذكار من أجل تذكر معاني المفردات الجديدة
3 عالية	,87560	4,1000	0 00	0 00	3 30	3 30	4 40	ت %	10. يستعين المتعلمون بالمدرس وزملاء الفصل من أجل التوصل إلى معاني المفردات الجديدة
4 عالية	1,77951	3,5000	3 30	0 00	0 00	3 30	4 40	ت %	11. يوظف المتعلمون بطاقات المفردات من أجل تعلم المفردات الجديدة
عالية		3.8833	المتوسط الحسابي المرجح						

نستخلص من خلال البيانات الواردة على الشكل في (7) أن المتوسط الحسابي لبعد توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات من وجهة نظر المدرسين بلغ (3,88) وهي درجة عالية من الاتفاق تؤكد أن المتعلمين يوظفون استراتيجيات تعلم المفردات في تعلم المفردات الجديدة، وهذا من شأنه أن يساهم في تنمية الكفاءة المعجمية. وبالنظر إلى ترتيب الفقرات نجد أن استراتيجيات توظيف القاموس جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5) من أصل (5) وانحراف معياري (0) وهي درجة عالية جداً من الاتفاق، تليها استراتيجيات تخمين المعنى السياقي بمتوسط حسابي (4,30) وانحراف معياري (0,48)، وبعد ذلك تأتي الاستراتيجيات الاجتماعية بمتوسط حسابي (4,10) وانحراف معياري (0,87)، وفي المرتبة الرابعة تأتي استراتيجيات بطاقة المفردات بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (1,77)، وفي المرتبة الخامسة جاءت استراتيجيات الاستذكار بمتوسط حسابي (4,10) وانحراف معياري (0,87)، وأخيراً تأتي استراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات بمتوسط حسابي (3,00) وانحراف معياري (0,81).

الشكل (8) يبين استخدام المتعلمين لاستراتيجيات تخمين المعنى السياقي من وجهة نظرهم

استراتيجيات تخمين المعنى السياقي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التبني
1. أفكك الكلمات إلى أجزائها وفهم معنى كل جزء	3,8333	,70196	1
2. البحث عن قرائن في السياق العام للكلمة مثل الحالية والسببية...	3,6667	,48154	2
3. النظر إلى الموقع التركيبي للكلمة في الجملة	3,8333	,70196	1
4. أنظر إذا ما كانت الكلمة التي واجهتني تتشابه مع كلمة سبق لي تعلمها	3,3333	,76139	3

2	,48154	3,6667	5. أخمن معنى الكلمة الجديدة من خلال المعلومات التي تسبقها وتلك التي تليها
عالية		3.6666	المتوسط الحسابي المرجح

نستنتج من خلال الشكل في (8) أن المتوسط الحسابي المرجح لاستراتيجيات تخمين المعنى من السياق بلغ حوالي (3,66) من أصل (5)، وهي دراجة تبني عالية تؤكد أن متعلمي اللغة العربية الصينيين المنخرطين في برنامج (BISU) يوظفون هذه الاستراتيجيات بشكل كبير أثناء القراءة والاستماع. وقد جاءت استراتيجية النظر إلى الموقع التركيبي للكلمة في الجملة واستراتيجية تفكيك الكلمة إلى أجزاء وفهم كل جزء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,83)، وانحراف معياري (0,70)، وفي المرتبة الثانية جاءت استراتيجية البحث عن قرائن من السياق العام للكلمة، وتخمين معنى المفردات الجديدة من خلال المعلومات السياقية التي تسبقها وتلك التي تليها بمتوسط حسابي (3,66) وانحراف معياري (0,48)، وفي المرتبة الثالثة تأتي استراتيجية النظر إذا ما كانت الكلمة التي واجهتني تتشابه مع كلمة سبق لي تعلمها بمتوسط حسابي (3,33) وانحراف معياري (0,48).

الشكل (9) يبين توظيف استراتيجيات استعمال القاموس من وجهة نظر المتعلمين

استراتيجيات استعمال القاموس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التبني
6. أستعمل القاموس ثنائي اللغة للبحث عن معنى المفردات الجديدة	4,3333	,48154	1
7. كلما بحثت في القاموس أتعلم مفردات جديدة لا أنوي تعلمها	3,5000	,51075	4
8. أستعمل القاموس لاستنباط المعلومات النحوية والمعجمية للمفردات	4,0000	1,02151	2
9. أتحقق من تهجئة المفردات قبل البحث عنها في القاموس	3,5000	,78019	5
10. أستعمل القاموس عندما أود التعمق في فهم المفردات التي أعرفها مسبقاً	3,8333	,70196	3
المتوسط الحسابي المرجح	3.8333		عالية

يظهر لنا من خلال الشكل في (9) أن المتوسط الحسابي المرجح لاستراتيجيات توظيف القاموس بلغ حوالي (3,83) من أصل (5)، وهي دراجة تبني عالية تؤكد أن متعلمي اللغة العربية الصينيين المنخرطين في برنامج (BISU) يوظفون هذه الاستراتيجيات بشكل كبير من أجل تعلم المفردات. فجاءت استراتيجية توظيف القاموس ثنائي اللغة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,33) وانحراف معياري (0,48)، وجاءت استراتيجية استعمال القاموس من أجل استنباط المعلومات النحوية والمعجمية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,00) وانحراف معياري (1,02)، أما استعمال القاموس من أجل التعمق في معرفة المفردات التي يعرفها المتعلم من قبل فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,83) وانحراف معياري (0,70)،

وجاءت استراتيجيات التعلم الضمني للمفردات الجديدة في حالة البحث في القاموس عن معنى مفردة أخرى بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,51)، وفي المرتبة الأخيرة نجد التحقق من تهجئة المفردات قبل البحث عنها في القاموس بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,78).

الشكل (10) يبين توزيع استراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات من وجهة نظر المتعلمين

استراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التبني
11. أفكك الكلمات إلى أجزائها من أجل التعرف على وظائفها	3,5000	,51075	2
12. أنتج كلمات جديدة باستعمال أجزاء الكلمات التي أعرفها مسبقاً	3,5000	,51075	2
13. أحاول فهم معنى الكلمة الجديدة من خلال ربط شكلها بمعنى كلمات مشابهة لها	4,1667	,38069	1
14. أركب الكلمات في جمل صحيحة	3,5000	,51075	2
المتوسط الحسابي المرجح	3,6666		عالية

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (10) أن درجة التوافق بين متعلمي اللغة العربية الصينيين بخصوص توزيع استراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات عالية بمتوسط حسابي (3,66). وقد جاءت الفقرة (13) "أحاول فهم معنى الكلمة الجديدة من خلال ربط شكلها بمعنى كلمات مشابهة لها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,16) وانحراف معياري (0,38)، أما الفقرات (11،12،14) فقد جاءت كلها في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,51).

الشكل (11) يظهر توزيع استراتيجيات الاستذكار من وجهة نظر المتعلمين

استراتيجيات الاستذكار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التبني
15. أكرر الكلمات بشكل لفظي وكتابي من أجل تذكر معناها	3,8333	,38069	2
16. أدون الملاحظات حول المفردات من الفصل الدراسي	3,5000	,51075	4
17. أدرس الكلمات الجديدة مرفقة بصورة تعبر عن معانيها	3,8333	,38069	2
18. أقوم بتجميع المفردات التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد	4,0000	,83406	1
19. أقوم بتجميع المفردات التي تحتوي على مقاطع متشابهة في بدايتها أو نهايتها	3,6667	,48154	3
المتوسط الحسابي المرجح	3,7666		عالية

تظهر المعطيات الواردة على الشكل في (11) أن المتوسط الحسابي المرجح لاستراتيجيات الاستذكار بلغ (3,76) وهي درجة عالية من الاتفاق بين المتعلمين حول توزيعهم لهذه الاستراتيجيات لتعلم المفردات الجديدة. وقد جاءت الفقرة (18) "أقوم بتجميع المفردات التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد" في

المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,00) وانحراف معياري (0,83)، متبوعة بالفقرتين (15 و 17) " أكرر الكلمات بشكل لفظي وكتابي من أجل تذكر معناها وأدرس الكلمات الجديدة مرفقة بصور تعبر عن معانيها" بمتوسط حسابي (3,83) وانحراف معياري (0,38)، أما الفقرة (19) فقد جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,51).

الشكل (12) يظهر توظيف المتعلمين للاستراتيجيات الاجتماعية من وجهة نظرهم

الاستراتيجيات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التبني
20. أسأل المدرس عن معنى المفردة الجديدة التي لا أعرف معناها	3,5000	,78019	4
21. أسأل زملائي في الفصل عن معنى المفردة التي لا أعرف معناها	3,8333	,70196	2
22. أطلب من متكلم اللغة العربية الطبيعي أن يشرح لي معنى المفردات التي لا أعرف معناها والمعاني المحتملة لها	3,5000	,51075	3
23. أكتشف معنى المفردة الجديدة من خلال العمل الجماعي	4,1667	,38069	1
المتوسط الحسابي المرجح	3.75		عالية

نستخلص من خلال المعطيات الواردة على الشكل في (12) أن المتوسط الحسابي لدرجة اتفاق المتعلمين حول توظيف الاستراتيجيات الاجتماعية بلغ (3,75)، ويمكن ترتيب الفقرات على الشكل التالي: تأتي الفقرة (23) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0,38)، تليها الفقرة (21) بمتوسط حسابي (3,83) وانحراف معياري (0,70)، ثم الفقرة (22) بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,51)، أما الفقرة (20) فقد جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,78).

الشكل (13) يبين توظيف استراتيجيات بطاقة المفردات من وجهة نظر المتعلمين

استراتيجيات بطاقة المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التبني
24. أختار المفردات التي أود وضعها في البطاقة	3,5000	,51075	3
25. أقوم بصنع بطاقة المفردات بوضعها في جهة ومعانيها في الجهة المقابلة	3,8333	,38069	2
26. أخلق مسافة لتكرار المفردات أثناء حفظها	3,5000	,51075	3
27. أردد المفردات بصوت عال لأثبتها في ذهني	3,8333	,38069	2
28. أوظف الكلمات التي قمت بحفظها في جمل مفيدة	4,0000	,83406	1
المتوسط الحسابي المرجح	3.7333		عالية

تؤكد المعطيات الواردة على الشكل في (13) أن متعلمي اللغة العربية الصينيين المنخرطين في برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين يوظفون استراتيجيات بطاقة المفردات في تعلم

المفردات الجديدة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المرجح (3,73). وقد جاءت الفقرة (28) "أوظف الكلمات التي قمت بحفظها في جمل مفيدة" في المرتبة الأولى من حيث الاتفاق بمتوسط حسابي (4,00) وانحراف معياري (0,83)، تليها الفقرتان (25-27) بمتوسط حسابي (3,83) وانحراف معياري (0,83)، ثم تأتي الفقرتان (24-26) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,50) وانحراف معياري (0,51).

الإجابة على السؤال الثالث: إلى أي حد يساهم توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات في تنمية الكفاءة المعجمية؟

من أجل معرفة درجة تأثير توظيف استراتيجيات تعلم المفردات على تنمية الكفاءة المعجمية تم عد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الثالث الذي يشكل المتغير التابع للدراسة. وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

الشكل (14) يبين أثر توظيف استراتيجيات تعلم المفردات على تنمية الكفاءة المعجمية

الفقرات	البدائل							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التنبؤ
	ت	ب	ج	د	هـ	و	ز			
12. عندما يوظف المتعلم استراتيجيات تعلم المفردات أثناء القراءة والاستماع يتعمق أكثر في معرفة المفردات.	4	3	0	3	0	0	0	3,8000	1,31656	3 عالية
	%	40	30	00	30	00	00			
13. يستطيع المتعلم فهم النص المقروء والمسموع إذا ما وُظف استراتيجيات تعلم المفردات بشكل.	3	7	0	0	0	0	0	4,3000	,48305	2 عالية
	%	30	70	00	00	00	00			
14. يتحسن مستوى الكفاءة المعجمية للمتعلمين كلما وُظفوا استراتيجيات تعلم المفردات.	5	5	0	0	0	0	0	4,5000	,52705	1 عالية جدا
	%	50	50	00	00	00	00			
15. يتطور مستوى الطلاقة والفهم والانتبغ المعجمي لدى المتعلمين الذين يوظفون استراتيجيات تعلم المفردات.	5	5	0	0	0	0	0	4,5000	,52705	1 عالية جدا
	%	50	50	00	00	00	00			

16. يحقق المتعلم الذي	ت	0	7	3	0	0	0	3,7000	4,8305	4
يوظف استراتيجيات تعلم المفردات بدقة عالية في استخدام اللغة أثناء الكتابة والمحادثة.	%	0	70	30	00	00	00			عالية
المتوسط الحسابي المرجح										عالية
								4.16		

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (14) أن المتوسط الحسابي المرجح لبعد تأثير توظيف استراتيجيات تعلم المفردات على تنمية الكفاءة المعجمية بلغ (4,16) وهي درجة عالية تثبت أنه كلما وظيف المتعلمون استراتيجيات تعلم المفردات بشكل كبير كلما ساهم ذلك في تنمية الكفاءة المعجمية. وبالنظر إلى ترتيب الفقرات من حيث درجة الاتفاق نجد أن الفقرتين (14) و(15) " يتطور مستوى الطلاقة والفهم والتتبع المعجمي لدى المتعلمين الذين يوظفون استراتيجيات تعلم المفردات " و"يتحسن مستوى الكفاءة المعجمية للمتعلمين كلما وظيفوا استراتيجيات تعلم المفردات بكفاءة" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,50) وانحراف معياري (0,52)، وهي درجة عالية جدا من التبني، وتأتي الفقرة (13) " عندما يوظف المتعلم استراتيجيات تعلم المفردات أثناء القراءة والاستماع يتعمق أكثر في معرفة المفردات" بمتوسط حسابي (4,30) وانحراف معياري (0,48)، وفي المرتبة الثالثة تأتي الفقرة (12) " عندما يوظف المتعلم استراتيجيات تعلم المفردات أثناء القراءة والاستماع يتعمق أكثر في معرفة المفردات" بمتوسط حسابي (3,80) وانحراف معياري (1,31)، أما الفقرة (16) " يحقق المتعلم الذي يوظف استراتيجيات تعلم المفردات بدقة عالية في استخدام المفردات أثناء الكتابة والمحادثة." جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,70) وانحراف معياري (0,48).

9. التحقق من فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة الأولى: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تدريس استراتيجيات تعلم المفردات لدى الطلبة الصينيين المنخرطين في برنامج الشراكة (BISU) وتنمية الكفاءة المعجمية للمتعلمين. الشكل (12) نتائج تقدير الانحدار الخطي البسيط لاختبار تأثير تدريس استراتيجيات تعلم المفردات على تنمية الكفاءة المعجمية للطلبة الصينيين في برنامج (BISU)

المتغير التابع: تنمية الكفاءة المعجمية لمتعلمين اللغة العربية الصينيين في برنامج (BISU)									
	المعامل B	المعامل Bêta	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل التأثير R2	معامل الارتباط R	قيمة F	مستوى الدلالة	VIF
الثابت	1.994		10,964	0,000	0,950	0,975	151,181	0,000	
تدريس استراتيجيات تعلم المفردات	0,564	0,975	12.296	0,000					1.00

يمثل الثابت المبين على الشكل في (12) تنمية الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الصينيين المنخرطين في برنامج (BISU) في حالة ثبات تدريس استراتيجيات تعلم المفردات، والمقدر بحوالي (1,994)، أما المعامل الثاني (المتغير المستقل) تدريس استراتيجيات تعلم المفردات يساوي (0,564) وهي قيمة موجبة، وبالنظر إلى مستوى الدلالة نجد أنه يساوي (0,000)، فإننا نستنتج أن هذا المعامل موجب ودال إحصائياً، لأن مستوى الدلالة الخاص به أقل من مستوى الدلالة المفترض سابقاً وهو ≤ 0.05 (α) . وبتفقدنا لمعامل التأثير R^2 نجد أن تنمية الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الصينيين في برنامج (BISU) مفسرة بتدريس استراتيجيات تعلم المفردات بنسبة 95%، وبالتالي فإن درجة التأثير هذه عالية جداً. وبهذا نقبل الفرضية التي طرحناها سابقاً بوجود تأثير دال إحصائياً لتدريس استراتيجيات تعلم المفردات على تنمية الكفاءة المعجمية. وإذا عدنا إلى اختبار VIF الوارد على الشكل في (12) نجد أنه يساوي (1.00) وهو أقل من 10 بما يؤكد لنا أنه لا توجد مشاكل التعدد الخطي في هذا النموذج.

10. مناقشة النتائج

أثبتت النتائج المتوصل إليها أن مدرسي اللغة العربية الصينيين دائماً ما يدرجون ضمن البرنامج الدراسي تدريس استراتيجيات تعلم المفردات على أساس أنها معارف يتم تعلمها مثل تعلم باقي المعارف الأخرى. ومما لا شك فيه أن هذه العملية تساعد المتعلمين بشكل كبير على زيادة حجم المفردات والتعمق أكثر في معرفتها. ويساهم في تنمية مهارات الفهم والتتبع المعجمي والاسترسال والدقة أثناء استقبال وإنتاج اللغة. ورغم حرص المدرسين على تدريس استراتيجيات تعلم المفردات إلا أن العمليات التي يقومون تنحصر في غالب الأحيان في مساءلة المتعلمين على أهم التقنيات التي يوظفونها من أجل تعلم المفردات في أوقات الفراغ، ثم يوجهونهم من أجل توظيف نوع محدد من الاستراتيجيات لإيمانهم بأنها أكثر فاعلية، وقلما نجد أن المدرسين يحرصون على بناء أنشطة تعليمية لتدريب المتعلمين على توظيف استراتيجيات تعلم المفردات أو ينوعون من تلك الأنشطة التعليمية. ونعتقد أن من الصعوبات التي تعترض المدرسين لبناء أنشطة تعليم استراتيجيات تعلم المفردات راجع إلى ضعف اهتمامهم بهذه الاستراتيجيات مقارنة مع اهتمامهم باستراتيجيات تعلم المهارات اللغوية. كما أن العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلمون لحفظ المفردات والنفوذ إليها لا تمنح صورة واضحة ينسج المدرس على منوالها أنشطة تعليم استراتيجيات تعلم المفردات.

وبالنظر إلى الاستراتيجيات الأكثر توظيفاً من قبل المتعلمين من وجهة نظر المدرسين نجد أنهم يفضلون استراتيجيات توظيف القاموس، وغالباً ما يكون قاموساً ثنائي اللغة (عربي-إنجليزي) أو ثلاثي اللغة (عربي-إنجليزي-صيني). وتوظيف المتعلمين للقاموس يكون في غالب الأحيان من أجل البحث عن معنى مفردة جديدة، إلا أن المتعلم وهو في سبيل البحث يتعلم مفردات أخرى بشكل غير واعٍ. وقلما نجد المتعلم يستعمل القاموس من أجل التعمق في معرفة المفردات. وأثناء القراءة والاستماع يفضل المتعلمون توظيف استراتيجيات تخمين المعنى السياقي إلا أنهم لا يصلون إلى المعنى الدقيق في غالب الأحيان، نظراً لكون السياق لا يمنح في كل مرة قرائن كافية، وأن التخمين يحتاج معرفة دقيقة لمعاني أجزاء الكلام (الكلمات النحوية أو المورفيمات الاشتقاقية) وهذا أمر لا يتحقق للمتعلمين إلا في المستويات المتقدمة. ورغم كون الاستراتيجيات الاجتماعية أيسر الطرق للتعرف على معاني المفردات الجديدة وتعلمها إلا أن متعلمي اللغة العربية الصينيين قلما يوظفونها، فهم لا يستعينون بالمدرس أو بالزملاء إلا في حالة فشلهم في الوصول إلى

معنى المفردة عبر الاستراتيجيات المباشرة. وإذا ما نظرنا إلى استراتيجيات بطاقات المفردات نجد أنها من الآليات التقليدية لتعلم المفردات الجديدة لكنها ما تزال مستعملة من قبل المتعلمين بصيغة إلكترونية وهذا يسهل عملية حفظها والنفوذ إليها في المعجم الذهني. والشيء ذاته نجده بالنسبة لاستراتيجيات الاستدكار مثل تكرار الكلمات بصوت مرتفع وتدوين الملاحظات حول المفردات وتجميع المفردات التي لها قافية واحدة أو تنتمي إلى حقل دلالي واحد. وتتوافق، بشكل متوسط، درجة التبني بين إجابات المتعلمين وإجابات المدرسين بخصوص ترتيب الاستراتيجيات الأكثر توظيفاً، حيث اتفقا على أن استراتيجيات توظيف القاموس هي الأكثر استخداماً، واستراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات الأقل توظيفاً، لكنهما اختلفا في ترتيب الاستراتيجيات الأخرى، حيث اتفق المدرسون على أن استراتيجيات توظيف القاموس أولاً ثم استراتيجيات تخمين المعنى السياقي ثانياً، والاستراتيجيات الاجتماعية ثالثاً، تليها بطاقة المفردات والاستدكار ثم تفكيك وتركيب الكلمات. أما المتعلمون فقد اتفقوا على أن استراتيجيات توظيف القاموس أولاً ثم الاستراتيجيات الاجتماعية واستراتيجيات الاستدكار ثانياً، تليهما استراتيجيات بطاقة المفردات ثالثاً، واستراتيجيات تخمين المعنى من السياق واستراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات رابعاً وأخيراً. والحقيقة أن هذا التقارب في آراء كل من المدرسين والمتعلمين يعكس وعياً كبيراً من قبلهم باستراتيجيات تعلم المفردات، ويهتمون بزيادة حجم المفردات والتعمق في معرفتها لأنها عنصر أساسي في بناء الكفاءة اللغوية في اللغة العربية.

11. توصيات الدراسة

- ضرورة إدراج تدريس استراتيجيات تعلم المفردات ضمن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لما لها من أهمية في تنمية الكفاءة المعجمية.
- جعل التعلم الاستراتيجي جزءاً من المهام والأنشطة الموازية لتعلم المفردات أثناء وقت الفراغ.
- التركيز على تعزيز استراتيجيات تخمين المعنى من السياق واستراتيجيات تفكيك وتركيب المفردات لأنها الاستراتيجيات التي يجد المتعلمون صعوبة في توظيفها.
- الحرص في برامج التدريب المهني للمدرسين على التعريف باستراتيجيات تعلم المفردات وكيفية تدريب المتعلمين على توظيفها أثناء التعلم الذاتي.
- تكثيف الجهود لإجراء المزيد من الدراسات حول توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم المفردات لتحديد معيقات توظيفها والعمل على تعزيزها.

- خلاصة:

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أن تدريس استراتيجيات تعلم المفردات إلى متعلمي اللغة العربية الصينيين المنخرطين في برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس وجامعة بيكين يساهم بشكل كبير جداً في تنمية الكفاءة المعجمية للمتعلمين. وأنه كلما استطاع المتعلمون توظيف استراتيجيات تعلم المفردات بشكل جيد أثناء التعلم الصريح أو الضمني كلما زاد حجم مفرداتهم وتعمقوا أكثر في معرفتها. وتساهم هذه العملية في تطوير مهارات الفهم، والتتبع المعجمي، والاسترسال، والدقة أثناء استخدام وفهم اللغة. ورغم تركيز المدرسين على تدريس استراتيجيات تعلم المفردات، يتمثل التحدي في أنهم غالباً ما يقتصرون على

توجيه المتعلمين نحو التقنيات الفعّالة، دون بناء أنشطة تعليمية تحفز استخدام متنوع لتلك الاستراتيجيات. ويرجع ذلك إلى اهتمام أقل من المدرسين بتطوير أنشطة لتدريب المتعلمين على استخدام استراتيجيات تعلم المفردات مقارنةً بالاهتمام باستراتيجيات تعلم المهارات اللغوية. يُشير البحث إلى أن ضعف هذا الاهتمام قد يكون ناتجا عن صعوبات تواجه المدرسين في بناء أنشطة تعليمية لتدريب المتعلمين على توظيف استراتيجيات تعلم المفردات، وذلك بسبب عدم وضوح الصورة التي تظهرها العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلمون لحفظ وفهم المفردات. كما تبين لنا أن المدرسين والمتعلمين يميلون عموما إلى استخدام استراتيجيات توظيف القاموس في تعلم اللغة، وعادة ما يكون القاموس ثنائي اللغة أو ثلاثي اللغة. ويستخدم المتعلمون القاموس بشكل رئيسي للبحث عن معاني الكلمات الجديدة، لكنهم غالبا ما يتعلمون مفردات أخرى أثناء البحث ليس في نيتهم تعلمها. بالإضافة إلى ذلك، يميل المتعلمون إلى استخدام استراتيجيات تخمين المعنى السياقي أثناء القراءة والاستماع، لكنهم لا يصلون في كثير من الأحيان إلى المعنى الدقيق بسبب عدم كفاية السياق، ويحتاجون إلى مستويات لغوية متقدمة لتحقيق ذلك. وعلى الرغم من اتفاق المدرسين والمتعلمين على استراتيجيات توظيف القاموس كأكثرها استخداما، فإنهم يختلفون في ترتيب الاستراتيجيات الأخرى. ويعكس هذا التوافق والاختلاف وعيا مشتركا بينهم بأهمية تعلم وتوظيف المفردات في تحسين الكفاءة اللغوية في اللغة العربية.

المراجع:

- الصوري، عباس. (2002). *الرصيد المعجمي الحي في بيداغوجيا اللغة العربية*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الفيلاي، عبد الكريم. (2012). *اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي*. وجدة: مطابع الأنوار المغربية.
- الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود. (2012). "استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد 8، عدد2. صص: 105-117.
- يوسف، جمال. (2018). "الانغماس اللغوي الحقيقي بين الواقع والمأمول في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها". *مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها*. ع 2. صص. 23-24.
- الهاشمي، عبد الله وعلي، حمود. (2011). "استراتيجية تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، واعتقاداتهم المتعلقة بها". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، م 8، ع 2، صص 105_117.
- عبد الكريم طارق بعنوان. (2019). "استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها طلبة الإنجليزية في كلية الإسراء الجامعية". *مجلة الفتح*.
- حسنى، عليا بعنوان. (2019). "تعليم المفردات باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني". *مجلة لساننا*، عدد 2، صص 415-426.
- Abbasi, W, T. et al. (2019). "Learners' Perceptions of Monolingual Dictionaries in Learning English as a Foreign Language". *International Journal of Education & Literacy Studies*. Published by Australian International Academic Centre PTY.LTD.
- Bialystok, E. (1978). "Language skills and the learner: The classroom perspective". In C.H. Blatchford, & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '78: EFL policies, programs, practices*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Dansereau, D. F. (1988). "Cooperative learning strategies". In Weinstein, C. E., Goetz, E.T., and Alexander, P.A. (eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York: Academic Press
- Gu, Y. (2003). "Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies". *TESL-EJ*, 7(2). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/>
- L. A. Ghafar and N. M. Noor. (2017). "Arabic Vocabulary Mobile Apps: Combining Dictionary Use and Contextual Guessing Strategies," *2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF)*, Kuala Lumpur, Malaysia, 2017, pp. 683-687, doi: 10.1109/WEEF.2017.8467052.

- Lawson, M.J, and Hogben, D. (1998). "Learning and recall of foreign language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall". *Learning and Instruction*, 8. Pp: 179–194.
- Mondria, J.-A. and Mondria-de Vries, S. (1994). "Eciently memorizing words with the help of word cards and 'hand computer': Theory and applications". *System* 22. pp: 47–57.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. (1985). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning*, 35/1. Pp: 21-46
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sheehan, M, J. (2000). *Word Parts Dictionary: Standard and Reverse Listings of Prefixes, Suffixes, Roots and Combining Forms*. North Carolina, and London: McFarland and Company.

- المدخل التقني وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Ahmad Garba

Phone +234 07030215179

ORCID:0000-0001-8757-8056

Federal University of Kashere, Gombe State Nigeria

Department of Arts and Social Science Education

Ahmadgarba315@gmail.com

الكلمات المفتاحية: Keywords:

تقنية، اللغة العربية للناطقين بغيرها، حاسوب، تعليم المبرج، طرق.

Technical, Arabic language for non-native speakers, computer, program learning, methodology.

- ملخص عام:

إنَّ عملية تعليم اللغة العربية في العصر الحديث في حاجة ماسة إلى توظيف المهارات والاستراتيجيات الرقمية، وقد تنوعت هذه المهارات إلى أنواع مختلفة، لتمييز هذا العصر بالتغيرات المتسارعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني، وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها، كظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم الفردي، أو الذاتي الذي يسير فيه المتعلم حسب طاقاته وقدراته، ومفهوم التعليم المبرمج، ومفهوم التعليم باستخدام الحاسوب، ومفهوم التعليم عن بُعد وغيرها، يكون توظيف هذه الوسائل التقنية الجهود الحديثة التي تُبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وعلى هذا الأساس يعتبر المدخل التقني مدخلا يعتمد على استخدام وسائل التعلم والتقنيات التعليمية، يسعى المدخل على أن وسائط وتقنيات التعلم دورا مهما في نقل خبرات التعلم، وتستطيع تحويل هذه الخبرات إلى تجارب محسوس، كما يهدف المدخل إلى توفير طريقة لشرح معنى الكلمات والقواعد والمفاهيم الثقافية الجديدة باستخدام الصور والخرائط واللوحات، وكما يساعد في عرض الأمثلة الحقيقية والبطاقات وما إلى ذلك التي يمكن أن يساعد الطلاب على فهم رسائل الكلمات اللغوية. تهدف هذه الورقة تسليط الضوء على مبررات استخدام المدخل التقني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومدى استجابات هذا المدخل لحاجات المتعلمين في التعليم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبه لطبيعة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فاعلية وأهمية في استخدام هذا المدخل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحتوي هذه الورقة على؛ مقدمة، نظرة وجيزة عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مبررات استخدام المدخل التقني في تعليم اللغة العربية، أهمية استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية وغيرها من المحاور ذات صلة بالموضوع.

IMPACT OF TECHNICAL APPROACH IN TEACHING ARABIC LANGUAGE TO NON-NATIVE SPEAKERS

- Abstract :

Teaching Arabic language in the modern time needs to employ digital skills and strategies, and these skills can diversify into different types, because of rapid development, technical and information technology progress, so it is necessary to keep up with the educational process of these changes to address problems that may arise, and on this basis technical approach is consider one of the most important in the transfer of expertise in teaching and learning, This paper aims to highlight the justification for the use of technical approach in teaching Arabic language, and to which extend this approach responses to the student needs in learning process, the researcher used descriptive research design, The result of study shows that; technical approach is effective in teaching Arabic language for non-native speakers, this paper contains; Introduction, a brief glance at the teaching of Arabic language for other non-native speakers, justification for the use of technical approach in teaching Arabic language, importance of using computer in teaching Arabic language and other relevant issues that have been discussed in the paper.

مقدمة:

اللغة العربية مكانة عظيمة ومنزلة رفيعة بين المسلمين، فهي لغة نصوص الشريعة، نزل بها القرآن الكريم فنالت بذلك شرفاً عظيماً أكسبها الخلود والبقاء إلى يوم الدين، فهي لغة الاقتصاد في عالمنا اليوم، كما هي وعاء الثقافة ورمز الهوية وعنوان تقدم الأمة، وازدهارها حضارياً، وثقافياً، وفكرياً، وهذه اللغة العظيمة كانت تحقق للفرد والمجتمع وظائف عدة: اجتماعية، ونفسية، وتربوية، فهي وسيلة في التفاعل والتعامل، والتوازن النفسي، والتكيف الاجتماعي، كما أنها نافذة التي يطل منها على الماضي بأصالته والحاضر بتجديداته، وحيث ذلك فلا بد أن يسيطر عليها ويتمكن منها، ويمتلك مهاراتها فالسيطرة على اللغة، والتمكن من مهاراتها من أسس الاستعمال اللغوي الناجح. (مجاور، 1418هـ، ص128)

من هنا يجب على القائمين على تعليم اللغة العربية وتعلمها في العالم العربي والإسلامي اللحاق بركب التقدم والتطور في ميدان تعلم اللغات وتعليمها، حيث شهد قفزات هائلة وواسعة في هذا السبيل بدأت بتفعيل مختبر اللغات، ثم التعلم الذاتي أو المبرمج، فالبرامج السمعية والبصرية المتكاملة، وانتهت إلى استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلمها. (العربي، 1981م، ص130)

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلا أن توظيف معطيات التقنية في تعليمها وتعلمها لم يتجاوز استخدام التقنيات التعليمية والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة، أو معينة، ووقفت تلك المحاولات دون تصميم البرمجيات التعليمية، والمقررات الإلكترونية ذات الوسائط المتعددة.

فالمتتبع لاستخدامات الحاسوب يلحظ مدى العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية واستخدامات الحاسوب، وليس أدل على ذلك من اهتمام علماء اللغة بمحاولة تسخير اللغة العربية لخدمة هذه التقنية الحديثة، فهي تمتاز بخصائص فريدة تساعد على برمجتها آلياً، وبشكل يندر وجوده في لغات أخرى، فالانتظام الصوتي في اللغة العربية والعلاقة الدقيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدل على قابلية اللغة العربية للمعالجة الآلية بشكل عام، وتوليد الكلام وتمييزه آلياً بصورة خاصة. (الهرش، 1999م، ص221) وبالتأمل في أهمية التعليم وواقعه نجد أن قوة الأمم وتقدمها لم تعد تُقاس في هذا العصر بسعة الرقعة، أو بعدد السكان، بقدر ما تُقاس بما يتوافر لديها من علم وتقنية، وموارد بشرية مؤهلة.

وإدراكاً لهذه الحقيقة نجد أن دول العالم تولي جل اهتمامها بالتعليم، وعظيم عنايتها بالمتعلم بوصفهما الأمل المرتجى للقضاء على الأمية والتخلف، وبالتالي اللحاق بركب الحضارة والمدنية.

- من دواعي تحديث مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

وأشار الخليفة (1425هـ، ص296) بما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وركيزتها الأساسية، فقد أولت معظم النظم التعليمية في العالم اهتماماً ملحوظاً بقضية تعلمه، وأجريت الدراسات العلمية للبحث عن أفضل السبل وأنجح الحلول لتنمية قدراته، وتنمية اتجاهاته وميوله، والبحث عن أفضل الطرق وأيسرها لجعله نشطاً في الموقف التعليمي بدلاً من السلبية في التلقي، ومن هنا فقد دعت تلك الدراسات إلى العناية بالمتعلم من كافة الجوانب روحياً، بتزويده بالمعارف الدينية، والقيم الإسلامية والعربية الأصيلة، ومهارياً بتنمية مهاراته، وعلمياً بإكسابه الأسس العلمية المتينة. فإعداد المتعلم للعصر الجديد أصبح يمثل أولوية كبرى في كافة النظم التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء؛ ذلك لأن التطورات التي حدثت وتحدث تباعاً فرضت على المؤسسات التعليمية أدواراً جديدة، فلم يعد دور المتعلم تقليدياً متلقياً

للمعرفة فحسب بل تعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة، فالمتعلم المستقبلي أو متعلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يمتلك مهارات الحوار والنقاش، والنقد، والتحليل، والربط والاستنتاج، والبحث، ومن ثم فقد تغير دوره من السلبية إلى النشاط المستمر، ولابد من امتلاك المهارات التي تساعد على مجارة عصر العلم والتقنية، والتعايش مع الآخرين، والاتصال بهم، وقبولهم، والإفادة من تجاربهم مع امتلاك مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، ومواكبة عصر التطورات الحديثة.

ومن أهمية استخدام المدخل التقني في ضوء المتغيرات العصر الراهن ترجع إلى ما يلي:
أولاً- سرعة التغيرات الحادثة في العالم اليوم، والتي أصبحت جزءاً من الواقع الذي نعيشه ولعل من أهم هذه التغيرات ما يلي:

أ - النمو الهائل والمتسارع في المعرفة والفكر الذي أدى إلى تجدد البنى المعرفية، وظهور فروع وأنظمة معرفية جديدة، وقد ساعد على ذلك وجود ما يسمى بظاهرة تقادم المعرفة؛ أي عدم جدواها لفترة طويلة نسبياً من الزمن.

ب - التقدم المذهل في الأساليب التقنية، ونظم المعلومات الذي ساعد على حدوث الثورة الصناعية الثالثة، والتحول من الصراع الأيديولوجي بين الدول إلى التسابق التقني والمعلوماتي.
ج - التحول في فلسفة العلم وأهدافه، حيث غدت قيمة العلم فيما يقدمه من نفع وخير للإنسان بعد أن كانت قيمة العلم في ذاته فحسب.

د - إدراك أهمية الثروة البشرية في التنمية، وبالتالي اتجاه الدول إلى التسابق في تطوير التعليم لإعداد النشء، وهذا يضع مسؤولية كبيرة على المؤسسات التعليمية.
هـ - الاتساع في النظرة إلى بيئة الإنسان من المحلية إلى العالمية، وهذا يؤدي إل ضرورة إعداد النشء للعالمية، مع الحفاظ على الهوية العربية والإسلامية في الوقت نفسه.
ثانياً- يندرج التعليم في إطار العمل المهني المنظم، وما دام الأمر كذلك فلا بد من إعداد مقصود للطلاب في مختلف التخصصات والمستويات، وإعدادهم للمهن المختلفة.

ثالثاً- مع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في الوطن العربي والإسلامي أضحت هناك حاجة ملحة وماسة لإعداد الجيل الجديد، ورفع كفاءاتهم بما يكفل حسن الأداء للاضطلاع بمسؤولياتهم؛ لدفع عجلة التقدم والنمو في شتى جوانب حياة المجتمع المسلم.

رابعاً- التطور المعرفي وسرعة تغير العصر ومتطلباته جعل حجم المعرفة خارج المدرسة أكبر من حجم المعرفة داخلها، ومن ثم أصبحت مناهج المدارس خبرات من الماضي تحتاج إلى تطوير دائم وتحديث مستمر، وكل هذا يقتضي نوعية جديدة من المتعلمين والمعلمين.

خامساً- تغير طبيعة الدور الذي يقوم به الطالب في العملية التعليمية الذي هو محورها تبعاً لتغير المفاهيم والنظريات التربوية، فقد أدى مثلاً تطور مفهوم التعلم، والفروق الفردية وبحوث الشخصية إلى تعديل دور المتعلم من المتلقي السلبي إلى المشارك النشط المتفاعل الذي يتعلم بنفس، ويتدرب على الحصول على المعلومات من مصادر متعددة في ظل تطور التقنيات التعليمية وتعدددها، فلم يعد الكتاب المدرسي الوعاء الوحيد للمعلومة.

سادساً- البحث التربوي وما تمخض عنه من تطوير ممارسات جديدة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، مثل: طرق التدريس، وتنظيم الصفوف الدراسية، واكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل في وقت أسرع وبكلفة أقل؛ كأساليب التعلم الذاتي - والتعلم بالمراسلة، والتعلم بالحاسوب، والمدارس غير الصفية، والحقائب والرزم التعليمية، وتفريد التعليم، أضف إلى ذلك شيوع مفهوم التربية المستمرة كشعار

للعصر، كل هذا كانت له انعكاساته على أساليب إعداد المتعلم، لذا فقد أصبحت المادة الدراسية ومحتواها سريعة التغير، ولم تعد مستقرة راکدة، كما أصبح تكيف الفرد مع المعرفة المتفجرة لا يتأتى بحفظ المعلومات واستظهارها، وإنما يتم بإتقانه أساليب الوصول إليها واستدعائها عند الضرورة، وأصبح هدف التعليم أن يبقى المتعلم دائم التعلم.

سابعاً- تزايد الاهتمام المجتمعي بالتربية بوصفها أداة من أدوات التنمية من خلال دورها في إعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية، والاقتصادية والنظر إلى التعليم بوصفه استثماراً ذا عائد اقتصادي. (الخليفة، 1425، ص291)

كل هذا جعل من إعداد المتعلم في نظر المخطط التربوي أمراً مهماً لإيمانه بأنه المستهدف بالعملية التعليمية، وبالتالي فالحاجة إلى تطويرها لإعدادها إعداداً متكاملًا وفعالاً.

ويبدو للباحث أنه لاشك في أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بعيداً عن تلك العوامل والمتغيرات التي تؤكد أهمية إعداد المتعلم للعصر المعلوماتي، بل إن ما يقوم به المتعلم من أدوار، وما يؤديه من مهام تجعل الاهتمام بإعدادها من الأولويات الملحة في عالم اليوم، فالذي يتعلم اللغة العربية من أبناء العرب وغيرهم يعلم إنه إنما يتعلم لغة ذات رسالة خالدة سامية؛ لأنه خلال تعلمه اللغة وإتقان مهاراتها إنما يتعلم لغة مقدسة هي لغة القرآن الكريم المتعبد بتلاوته، المتحدى بأسلوبه وبلاغته، وبأقصر سورة وآية من آياته، لذا يحقق متعلم اللغة العربية توجيهاً سامياً، ومن ثم يعتز بلغته، ويفخر بمقدساته، وبما تقدمه هذه اللغة من حضارة إسلامية وتراث أصيل يشدها إلى جذورها شداً.

ومن هنا تتأكد أهمية إعداد الأجيال وضرورة تدريبهم وخاصة المتعلمون من قارة السمراء على المهارات اللغوية باستمرار حتى يستطيعوا أداء رسالتهم ومسيرة روح العصر، ومواكبة رياح التجديد التي بدأت بوادرها تستبين في طبيعة التعليم نفسه، فقد بدأت العملية التعليمية تتسم بالانفتاح والمرونة، بدلاً من الانغلاق والنمطية، كما بدأت تأخذ بالأساليب التقنية الحديثة؛ بدلاً من إتباع الطرائق الحرفية والأساليب العقيمة. (الخليفة، 1425هـ، ص 391). ورغم ذلك فما تزال الممارسات التعليمية في جميع المراحل التعليمية تعتمد على أساليب التلقين والحفظ، واعتبار المعلم والمقرر الدراسي هما مصدر الحصول على المعلومة، وهذا ربما يتناقض تناقضاً جوهرياً مع ثورة المعلومات والانفجار المعرفي، والتقنية المتطورة والفضائيات، في عصر يتنامى فيه العلم بصورة مذهلة كمّاً وكيفاً، ففي هذا العصر لم تعد مهمة التعليم تقديم المادة العلمية، بل أصبحت المهمة الأساسية تنمية مهارات الحصول على المعلومات المرتبطة بالمادة العلمية من خلال مصادر التعلم المختلفة المطبوعة وغير المطبوعة. وبعد هذا الاستعراض الموجز للملامح الأساسية للتعليم في عصر المعلومات، وما يجب أن يكون عليه الواقع التربوي والتعليمي يتضح الفرق الشاسع بين الأهداف التربوية في عصر المعلومات، وبين واقع التعليم الحالي في العالم العربي وخطورة التحدي التي تواجه النظم التربوية العربية والإسلامية على المستوى العالمي. (مرضي بن غرم الله حسن الزهراني، 2007م، ص 7)

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن الفلسفة التربوية السائدة في العديد من الدول العربية والإسلامية تنظر إلى التربية كأداة للثبات والاستقرار، وتركز على عدد المتعلمين في المراحل التعليمية، فهي تركز على الكم وتغفل النوع، وما زال أسلوب التلقين والحفظ هو نهج التعليم المطبق في تعليم اللغة العربية، فهناك قيود عديدة تحد من مشاركة المتعلم وإسهامه في عمليات الإصلاح والتجديد التربوي. وفي ظل الانفتاح الثقافي، والتقدم التقني أصبحت اللغة العربية أمام تحديات كثيرة منها: قضية الذوبان بين اللغات من خلال

الانترنت ،ووسائل الاتصال الأخرى، ومحاولات التغريب المستمرة، هذا بالإضافة إلى ضعف الأداء الغوي لدى المتعلمين الذي يندر بأزمة خطيرة تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وأمام تلك التحديات برزت الحاجة إلى إعادة النظر في تعليم اللغة العربية وتعلمها، والتفكير في استخدام مداخل تعليمية حديثة تتناسب وروح العصر، وتقضي على المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية، حيث أوردت الأدبيات عدة مداخل لتعليم اللغة العربية وتعلمها تلك المداخل تتسق مع طبيعة اللغة العربية، وطبيعة عمليتي تعلمها وتعليمها، ومع نتائج البحوث والدراسات في مجال العلوم المتداخلة، وما يناسبها من طرائق التدريس التي تتيح للمتعلم ممارسة اللغة واستخدامها. ومن تلك المداخل: المدخل الوظيفي، والمدخل التكاملي، والمدخل الاتصالي، والمدخل الانتقائي، والمدخل المهاري، وقد حظيت تلك المداخل بدراسات معمقة أجريت في عدد من البلدان العربية أكدت فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ودعت إلى الإفادة من تلك المداخل تصميمياً وتنفيذاً. وحديثاً فقد ظهر المدخل التقني في تعليم اللغات بوصفه اتجاهاً فرض نفسه بقوة تناسباً مع روح العصر ومتطلباته، من هنا فقد ارتأى الباحث تسليط الضوء في هذه الورقة على المدخل التقني مبرزاً مفهومه، وأهميته ومبرراته، ومطالب استخدامه وتطبيقاته (مريض بن غرم الله حسن الزهراني، 2007م، ص11).

- مفهوم المدخل التقني وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

مفهوم المدخل، يقصد به في بعض أدبيات تعليم اللغة: " مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها " (بادي، 1406هـ، ص86). أما بمعنى إجرائي وهو: " وصف لطبيعة الموضوع الذي سيعلم، وبيان للأسس الفكرية، اللغوية، التربوية، النفسية والاجتماعية التي تحكم تعلم اللغة وتعليمها وتوجهه ".

والمدخل في التربية يعني الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافاً للمجتمع، أم أهدافاً للفرد، وتتحقق في المدخل أسس المناهج وتستوفي عناصرها المعروفة بدءاً من الأهداف، وانتهاءً بأساليب القياس والتقويم. وبمعنى آخر ففي المدخل التعليمي توضع الخطط العامة لأمرين اثنين هما: تصميم البرامج المدرسية، وطرائق التدريس معاً في صورة خطة على المعلم تنفيذها، وعلى المتعلم أن يتعلمها بالوسائل المتاحة، وهذه الخطة الشاملة أشبه ما تكون بقوائم طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية التي ينبغي تدريسها، حتى يقال أنه قد حدث تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف أو مجموعة من المتعلمين. (عصر، 2000م، ص 101)

فالمدخل لتعليم أي مادة دراسية إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من: طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم التلاميذ هذه المادة، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه، وصادراً عنه. (عصر، 1999م، ص234). وفي تعبير آخر فمدخل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يكون قائماً على النظرة الفلسفية العلمية لكل من اللغة العربية، وخصائص الثقافة العربية، وطبيعة المتعلمين، وأهداف اللغة ذاتها والأهداف الدينية منها، والأهداف المتصلة بالمتعلمين، مثل: الحاجات، والميول، وطبيعة نموهم الاجتماعي والعقلي . ويجب أن ينص في المدخل على المواد التعليمية اللغوية، الشفهية والمكتوبة وكافة المحتويات اللغوية في كافة عصورها، والتقنيات التعليمية، وأساليب التقويم اللغوية شفهياً وكتابياً، وأوجه النشاط المنهجي في الصفوف، وخارجها كل ذلك في خطوات إجرائية محكمة.

أما بالنسبة لمفهوم التقنيات التعليمية عرفت بأنها: منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها وتقييمها، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيداً من الفاعلية. (الحيلة، 1422هـ، ص19). وأيضاً فإن تقنيات التعليم تعني أكثر من مجرد استخدام الأجهزة والآلات، فهي طريقة في التفكير، فضلاً على أنها منهج في العمل، وأسلوب في حل المشكلات يعتمد في ذلك على إتباع مخطط منهجي، وأسلوب علمي منظم، يتكون من عناصر كثيرة متداخلة ومتفاعلة بقصد تحقيق أهداف محددة.

بينما تعرّف تقنية المعلومات بأنها: معالجة المعلومات إلكترونياً، أو بواسطة رسائل إلكترونية وتشمل المعالجة نقل وتخزين وتصنيف والحصول على المعلومات، وتقنية المعلومات تركز بصفة خاصة على استخدام الأجهزة والبرمجيات لتنفيذ المهام السابقة ليستفيد منها الفرد والمجتمع. كما تعرّف بأنها: استخدام الحاسوب وشبكاته المحلية (lan) والشبكات الواسعة (wan) والانترنت، وشبكة النسيج العالمية (web) وطرق المعلومات السريعة من أجل جمع المعلومات ونشرها، ومعالجتها، وتخزينها واسترجاعها. (شحاتة ، والنجار ، 1424هـ، ص130)

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف المدخل التقني بأنه : إدارة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء برمجيات تعليمية ومقررات إلكترونية نشطة من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية؛ لتحقيق التواصل اللغوي البناء، والتعامل مع العصر ومتغيراته.

- المدخل التقني (Technical Approach).

وهذا المدخل يعتمد على استخدام وسائل التعلم والتقنيات التعليمية، يسعى هذا المدخل على أن لوسائل والتقنيات التعليمية دوراً مهماً في نقل خبرات التعلم، وتستطيع تحويل هذه الخبرات الى تجارب محسوس، كما يهدف المدخل الى توفير طريقة لشرح معنى الكلمات والقواعد والمفاهيم الثقافية الجديدة باستخدام الصور والخرائط واللوحات، وكما يساعد في عرض الأمثلة الحقيقية والبطاقات وما الى ذلك التي يمكن أن يساعد الطلاب على فهم رسائل الكلمات اللغوية الأجنبية. (عبد الشكور 2021م، ص219)

- من تطبيقاته التربوية:

- تزويد المتعلم بخبرات تعليمية لغوية تناسب استعداداته وقدراته وميوله.
- إبقاء أثر التعلم وجعله أكبر ثباتاً في ذهن المتعلم من أجل الاستفادة من هذه الخبرات اللغوية وتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية التي قد يتعرض لها في المستقبل تحقيقاً لوظيفة اللغة الاتصالية.
- إكساب المتعلم المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) ومهارات النشاط العلمي والتفاعل الاجتماعي ومهارات التعلم الذاتي.
- الإسهام في تسلسل الأفكار والخبرات وترابطها خلال المواقف التعليمية، بما يحقق وحدة اللغة وتكاملها.
- إثارة الحماس والدافعية لدى المتعلم نحو تعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها، وتهيئة المناخ المناسب لتقصي.

إن الدعوة إلى استخدام المدخل التقني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتوحيد خطوطه العامة العريضة إنما يضمن لنا أموراً عديدة منها: توحيد الفلسفة اللغوية، وتوحيد برامج الإعداد، وتوحيد أدوات المعلمين في مجملها العام لا خصوصها الفرعي الخاص، ومن ثم نضمن الأهداف كلها ومنها الأهداف المتصلة بخصوصيات الثقافة القطرية العربية الطبيعية بهذا يكون لنا سمتنا الأصيل الذي لا نغزله عن مجريات التطور في تعليم الأمم غيرنا أبنائها لغتها.

- مبررات استخدام المدخل التقني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يتميز هذا العصر بالتغيرات المتسارعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني، وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل: كثرة المعلومات، وزيادة أعداد الطلاب، ونقص المعلمين المؤهلين، وبعد المسافات، وازدياد الحاجة إلى التعليم، وظهور مفهوم التعليم مدى الحياة - كما أشير سابقاً وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم الفردي، أو الذاتي الذي يسير فيه المتعلم حسب طاقاته وقدراته، وسرعة تعلمه، ووفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة، لمواجهة هذه التغيرات، فظهر مفهوم التعليم المبرمج، ومفهوم التعليم باستخدام الحاسوب، ومفهوم التعليم عن بُعد، والذي يتعلم فيه الطالب في أي مكان دون الحاجة إلى وجود المعلم بصفة دائمة. ومع ظهور تقنية المعلومات التي جعلت من العالم قرية صغيرة زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة الطالب إلى بيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهر مفهوم التعليم الإلكتروني، والذي هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم، ويعتمد على التقنيات الحديثة للحاسوب، والشبكة العالمية والوسائط المتعددة (أقراص مدمجة، برمجيات تعليمية، البريد الإلكتروني، ساحات الحوار الثقافي، الفصول الافتراضية). (الموسى، 1425هـ، ص27)

إن المناهج الإلكترونية وطرق التعلم والتعليم المتطورة هي الأساس في التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين من أجل مواجهة ثورة المعلومات، كما تعد الركيزة الأساسية لمستقبل المواطن العربي المسلم لسنوات قادمة وهي السبيل إلى التنمية في جميع مجالات الحياة، ولا شك في أن أزمة التعليم عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة قد فرضت على سياسة التعليم في الدول العربية أن تتطور لكي تلحق بثورة المعلومات، وتقنية الحاسبات الإلكترونية والاتصالات، ومن ثم استثمارها في إصلاح تعليم اللغة العربية، وتطوير مناهجها في جميع المراحل الدراسية، بحيث تهئ المتعلم لامتلاك المهارات المتعددة لمواكبة تقنيات العصر. وهذا يعني إحداث ثورة شاملة في تعليم اللغة العربية تتناسب مع الثورة التقنية الهائلة ذات النمو المتسارع التي تتطلب تغييراً ملحاً، وتطويراً مستمراً في أساليب التفكير من المراحل الأولى من عمر المتعلم، وهذا يستلزم خططاً متطورة لتعليم اللغة العربية وتعلمها. فالانفجار المعرفي وتدفق المعلومات، وثورة الاتصالات، وظهور الوسائط والأوعية التعليمية الجديدة، والتقدم العلمي والتقني في شتى المجالات كل ذلك كان من دواعي الاهتمام باستثمار معطيات تقنيات التعليم والاتصال في تخطيط مناهج اللغة العربية وطرق تعليمها وأساليب تقويمها وإعداد معلمها، حيث أصبحت التقنية تحتل مكانة مميزة في برامج التعليم الذي يساير متطلبات العصر وذلك للمميزات التالية:

- إثارة اهتمام المتعلم، وجذب انتباهه وتركيزه تجاه المشكلات الدراسية والحياتية.
- زيادة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي، ودوره الإيجابي في العملية التعليمية.
- إثارة الحماس والدافعية لدى المتعلم نحو تعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها، وتهيئة المناخ المناسب لتقصي المعلومات اللغوية الصحيحة، وتحري الدقة في الحصول على المعلومات. (مصطفى، 1424هـ، ص12)

- تحقيق الأهداف التربوية بشكل أيسر وأفضل، مع توفير الوقت والجهد.
- تنمية مهارات التعلم الأساسية للمتعلم، مثل: تنشيط الذاكرة، والرجوع إلى مصادر التعلم المطبوعة وغير المطبوعة.

- منح المتعلم الفرص الكافية من أجل الاستمرار في التدريب على استخدام تقنيات التعليم، والانتقال من جزء إلى آخر، أو من عنصر إلى آخر، كما يتزود بنتيجة تعلمه أولاً بأول.
- مساعدة المتعلم في تنظيم أوقاته وتسجيل ملاحظاته، وترتيب أفكاره.

- خاتمة:

حاولت هذه الورقة تقديم رؤية مستقبلية تطبيقية لاستخدامات المدخل التقني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أشارت بأننا في حاجة ماسة إلى اللحاق بركب الأمم المتقدمة، وهذا يحتم علينا التفكير بجدية في استثمار المعطيات التقنية، وتوظيفها بالشكل المطلوب. ولذلك لابد لتعليم اللغة العربية من أن يكسب المتعلم القدرة على التعامل مع المعلومات، وكيفية الحصول عليها من مصادرها المتعددة، وكيفية تنظيم هذه المعلومات وتوظيفها، والقدرة على الربط بين المعلومات، وإدراك العلاقات المتبادلة بينها، واستنباط معلومات جديدة منها، وتحليل المعلومات، والقدرة على استيعاب مخرجات التقنيات الحديثة واستخدامها، ومهارة الحفاظ عليها وصيانتها وتطوير أدائها. وعلى هذا الأساس يقترح الباحث بما يلي وخاصة فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية وتعلمها لدى الأجانب، ومنها ما يلي:

- أ - ضرورة إعادة النظر في تصميم مقررات اللغة العربية بحيث توجه العناية إلى إنتاج مقررات إلكترونية، وبرمجيات تعليمية، حيث يقدم المحتوى التعليمي على أقراص مدمجة، أو في شكل صفحات من خلال بيئة تفاعلية تعتمد على تقنيات الشبكة العنكبوتية، وذلك من خلال مجموعة من الوسائط المتعددة، والممثلة في النص، الصوت، والفيديو، والرسوم الثابتة، والرسوم المتحركة، والرسوم التوضيحية.
- ب - إعداد معلم اللغة العربية أثناء الخدمة للتعامل مع التقنيات الحديثة، ودمجها في برامج إعداد، بحيث تصبح مطلباً أساسياً من مطالب إعداد ليكتسب المهارات اللازمة لاستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة.
- ج - عقد دورات تدريبية للتدريب معلمي اللغة العربية ومشرفيها أثناء الخدمة على دمج تقنيات التعليم والاتصال في تعليم اللغة العربية.
- د - تهيئة البيئة المدرسية وإمدادها بآليات الاتصال الحديثة من حاسوب آلي، وشبكاته ووسائطه المتعددة، وآليات بحث، ومكتبة إلكترونية، وبوابات انترنت؛ لتوظيفها في تعليم اللغة العربية.
- هـ- التوسع في إنشاء المعامل اللغوية في المدارس والكليات والجامعات لتدريب الطلاب على الاستماع، والتحدث والقراءة.
- ز- تبني طرق التدريس الحديثة التي تقوم على نشاط المتعلم، وتسمح له بالتعلم الذاتي وفقاً لقدرته، وحاجاته وخصائصه.
- ح- تبني أساليب تقويم حديثة تتناسب مع المدخل التقني وتطبيقاته بحيث تركز على إنجاز الطالب، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة.

المراجع والمصادر:

- شحاتة حسن (1417هـ) تعليم اللغة العربية بن النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة حسن وزينب النجار (1424هـ) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة، الدار المصرية للطباعة.
- صلاح عبد الحميد العربي (1981م) تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، لبنان، مكتبة لبنان.
- عصر حسني عبد الباري (2000م) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- أحمد عبده عوض (1421هـ) مداخل تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية.
- عايد حمدان الهرش (1999م) الحاسوب وتعلم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 12، الجزائر، جامعة منتوري.
- عبد الشكور عبد الوهاب (2021م) المداخل في تعليم اللغة العربية: التعريف والأنواع والخصائص، ورقة قدمت في المؤتمر اللغة العربية في الجامعة الإسلامية سكرتا إندونيسيا.
- غسان خالد بادي (1406هـ) تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(6)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.
- ريما سعد الجرف (2001م) المقرر الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثالث عشر مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المجلد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
- محمد محمود الحيلة (1422هـ) تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة.
- حسن جعفر الخليفة (1424هـ) فصول في تدريس اللغة العربية، ط3، الرياض، مكتبة الرشد.
- عادل السيد سرايا (2005م) تصميم برنامج تدريبي في مجال توظيف التقنية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (100)، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- محمد صلاح الدين مجاور (1419هـ) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مرضى بن غرم الله حسن الزهراني (2007م) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسس ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا- في 28-30، نوفمبر 2007م.
- مصطفى فهيم (1424هـ) مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد الله عبد العزيز موسى (1425هـ) استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ط3، الرياض، مكتبة تربية الغد.

- فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها
(التعليم الإلكتروني أنموذجا)

The effectiveness of modern strategies in teaching the Arabic language for native speakers. (E-learning as a model).

أصلي فاطمة

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه

جامعة الحسن الثاني كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق.

الكلمات المفتاحية: Keywords

الاستراتيجيات، التعليمية، الناطقين باللغة العربية، التعليم الإلكتروني
Strategies, Educational, Arabic Speakers, E-Learning

- **ملخص عام:**

يشهد العالم اليوم تطورًا كبيرًا في مجالي التعليم والتكنولوجيا، أمر يفسر الجهود الحثيثة المبذولة من طرف علماء اللغة والتربية. جهود تروم الرفع من فاعلية العملية التعليمية وتحسين جودتها، وذلك من خلال تحسين وتحديث استراتيجيات التعليم بشكل عام واستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بها بشكل خاص؛ باعتبارها مادة تعليمية أساسية يشترط فيها مواكبة هذا التطور التكنولوجي .

تعتبر استراتيجيات مثل التعليم الإلكتروني من أبرز الاستراتيجيات الحديثة نظرًا لأهميتها ودورها الفاعل في بعث وإحياء اللغة العربية بصورة مبرمجة، مما يسهل على متلقيها معرفتها واكتسابها من خلال عدة برمجيات فعالة. استراتيجية تساعد على تعلم اللغة العربية بشكل صحيح وأسلوب سليم، مما يخلق في ذات المتعلم مهارات الفهم، وتعزيز استيعاب المعرفة لحل المشكلات، والدافعية لتعلم لغته بما يتناسب و معطيات العصر باعتباره الأسلوب الأنجع لتهيئة الناشئة للحياة العلمية والعملية.

- **Abstract :**

The world is currently witnessing significant advancements in the fields of education and technology, explaining the diligent efforts made by language and education scholars. These efforts aim to enhance the effectiveness of the educational process and improve its quality by updating and refining teaching strategies in general, with a specific focus on strategies for teaching Arabic to native speakers. Arabic language education is considered a fundamental subject that must keep pace with technological advancements.

Strategies such as e-learning stand out as one of the prominent modern approaches due to their importance and active role in systematically revitalizing the Arabic language. This makes it easier for learners to acquire knowledge through various effective software. This strategy facilitates proper learning of the Arabic language, fostering correct language acquisition and a

sound methodology. It instills in learners a comprehension skill set, enhances knowledge assimilation for problem-solving, and motivates them to learn their language in a manner aligned with the contemporary era. This is deemed the most effective approach for preparing the younger generation for both academic and professional life.

- تقديم:

شهد عصرنا الحال تطورا وتقدما ملحوظا في عالم التقنيات، تقدم طال عدة مجالات وميادين لعل أبرزها الثورة التكنولوجية والمعلوماتية واستخدام التقنيات الحديثة التي أحدثت تغييرا جذريا في أبرز الميادين الحية، من بينها ميدان التعليم. ولعل تعليم اللغة العربية أيضا أصبح يستدعي استخدام هذه التقنيات الحديثة، لأنها مادة أساسية وينبغي أن تواكب هذا التطور التكنولوجي، كما أن هذه الأساليب الحديثة يمكن استثمارها في إعداد مقررات اللغة العربية تنظيما وتقديما، وبطريقة فعالة توفر الوقت وتخزن كما من المعلومات في إطار ما أصبح يعرف بالتعليم الإلكتروني .

- الاطار المنهجي للدراسة :

- مشكلة الدراسة :

التعليم الإلكتروني نمط حديث في عصر التقانة، له أسسه، ونظرياته، ومبرراته. تعليم يساهم في تحديث عملية التعليم عموما ، وتعليم اللغة العربية للناطقين بها على وجه الخصوص، واكتساب مهارات اللغوية من خلال مجموعة من التقنيات والاستراتيجيات، باعتباره نظام تعليمي قائم على الانفتاح والتجديد والبحث العلمي المتواصل.

تسعى الدراسة للإجابة على الإشكالية التالية :

؟ ما مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بها

ما هي خصائصه، أنواعه، أهميته، مبرراته ؟

-ما هي استراتيجيات التعليم الإلكتروني الكفيلة بتجويد عملية تعليم اللغة العربية ؟

-كيف تساهم استراتيجيات هذا النوع من التعليم في تنمية مهارات اللغة العربية ؟

- منهجية الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي والتحليلي تماشيا مع طبيعة الموضوع الذي يصف الظاهرة قيد الدراسة، ويكشف عن أنواعها وخصائصها، وأهدافها، ودي فاعليته في تعليم اللغة من خلال الاستعانة بمجموعة من الكتب والمقالات التي تناولت التعليم الإلكتروني.

- أهداف الدراسة :

- التعرف على ما هيت التعليم الإلكتروني؟

- تأصيل فكرة حتمية التعليم الإلكتروني كآلية للرفع من عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بها.

- التعرف على مدى فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تجويد عملية التدريس، وتنمية المهارات اللغوية كمهارة الاستماع مثلا.

المبحث الأول ماهية التعليم الإلكتروني:

- مفهوم التعليم الإلكتروني:

أجبرت المستجدات التقنية والاختراعات الإلكترونية علماء التربية على التعامل معها "فقد أدى التقدم التكنولوجي الى ظهور أساليب تعليمية حديثة، تعتمد توظيف مستحدثات تكنولوجية من أجل تحقيق فاعلية وكفاءة أفضل للتعليم، ومنها استعمال الحاسوب وملحقاته ووسائل العرض الإلكترونية... والأقمار الصناعية وشبكة الأنترنت والمكتبات الإلكترونية، بغرض إتاحة التعلم على مدار اليوم ولمن يريده في المكان الذي يناسبه، بواسطة أساليب وطرائق متنوعة لتقديم المحتوى التعليمي بعناصر مرئية ثابتة ومتحركة وتأثيرات سمعية وبصرية" (الموسى 1423هـ)

إنه نوع من التعليم الذي يعمل على " تقديم المحتوى التعليمي على ما يتضمنه من شروحات وتمارين، وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الانترنت "(الأتربي 2018)

كما يمكن تعريفه بأنه 'تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المدرس ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال الوسائط"(زيتون 2005)

تعليم تتأسس فيه العملية التعليمية التعلمية على "استخدام وسائط إلكترونية ومنها الحاسوب وبرمجياتها المتعددة وشبكات الانترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها... تستخدم جميعا في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم والمادة لأهداف تعليمية محددة واضحة"(طارق 2014)

فيكون التعليم الإلكتروني من خلال ما تقدم: تعليم يعتمد على الوسائط الإلكترونية في الاتصال واستقبال المعلومات بأسرع وقت وأقل تكلفة، لتقديم المحتوى بعناصر مرتبة ثابتة ومتحركة وتأثيرات سمعية وبصرية مما يجعل التعليم أكثر متعة وتشويقا.

- كرونولوجيا التعليم الإلكتروني:

لم يكن ظهور التعليم الإلكتروني وليد الصدفة، ولم يكن التطور المتتالي في هذا المجال إلا نتاجا لجهود متراكمة لذوي الاختصاص، خطط لها علماء التربية وطبقها المدرسون.

اختلفت الآراء حول أصول التعليم الإلكتروني في ظل تزايد الاهتمام بمفاهيمه وقضاياها، وتعد دراسة الآن أوستين 1982 ALLAN Ornsten من أوائل الدراسات التي تناولت هذا النوع من التعليم. وقد مر استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني بالمراحل التالية:

-قبل عام 1983: عصر التعليم التقليدي قبل انتشار أجهزة الحاسبات، وكان الاتصال بين المدرس والطالب في قاعة الدرس فقط.

- الفترة ما بين 1984 إلى 1993 ويمكن وصفها بعصر الوسائط المتعددة تميزت باستخدام الويندوز والأقراص المدمجة لتسهيل وتطوير التعليم.

- الفترة ما بين 1993 إلى 2000: ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات ثم ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية لعرض الفيديو.

- الفترة من 2001 وما تلاها: ظهور الجيل الثاني والثالث للشبكة العنكبوتية وما صاحبه من تقدم على مستوى تصميم المواقع، وكثافة المحتوى، والقدرة على التواصل التفاعلي عبر تقنيات حديثة.

كل هاته العوامل ساهمت في انتشار واعتماد التعليم الإلكتروني في معظم المنظومات التعليمية. (طارق عبد الرؤوف 2015)

- أنواع التعليم الإلكتروني:

للتعليم الإلكتروني أنواع متعددة أبرز بعضها عبد الله بن عبد العزيز الموسى بقوله "عندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية، فليس بالضرورة أن نتحدث عن التعليم الفوري المتزامن، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن، فالتعليم الافتراضي هو أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات..." (الموسى 1423)

ويمكن حصر أنواع التعليم الإلكتروني فيما يلي

1 -التعليم الإلكتروني المتزامن:

هو التعليم المباشر الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت لتلقي الدروس بالتزامن من خلال الوسائط الإلكترونية، مثل المحادثة الفورية، أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية أو إجراء نقاش. تعليم يقوم على "الاتصال المباشر الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب لإجراء المحادثة الفورية، والنقاش بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلم في غرف المحادثة، أو تلقي الدروس من خلال القاعة الافتراضية". (محمد السيد علي 2011)

2 التعليم الإلكتروني غير المتزامن:

هو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أو في نفس المكان، وفيه يدرس المتعلم المقرر وفق برنامج دراسي مخطط بما يتناسب ووقته عن طريق توظيف بعض تقنيات التعليم الإلكتروني، مثل: البريد الإلكتروني، أشرطة الفيديو، ولوحات النقاش الإلكترونية.

إنه اتصال ناتج عن انفصال طرفا العملية التعليمية، إذ "يمكن المعلم من وضع المصادر مع خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم لإتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم. (رضوان عبد النعيم 2016)

3التعليم الإلكتروني المدمج :

ويشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها، وعلى أدوات التعلم مثل المقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني وبرمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري. تعليم يقوم على مزج ومدمج أحداث متعددة تجمع التعلم في الفصول التقليدية والتعلم الذاتي، وبين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

- أهداف التعليم الإلكتروني:

يسعى التعليم الإلكتروني كأي نظام تعليمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لبيان مدى أهميته وضرورة اعتماده في جميع المؤسسات التعليمية، ومن هذه الأهداف:

-التطبيق الفعلي والعملي لكل من الوسائل والبرامج والأنظمة المستخدمة في التعليم الإلكتروني، وكذا تحويل الفصول الدراسية الحالية في المدارس والجامعات إلى فصول افتراضية وحقيقية في آن واحد

-إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية بين عناصر النظام التعليمي من خلال وسائط إلكترونية نافذة بأكثر من اتجاه بغض النظر عن كيفية تحديد البيئة ومتغيراتها.

-تطوير الأدوات التي يقوم بها كل من والمعلم والمتعلم والإدارة في العملية التعليمية، حتى يستطيع مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة.

-نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. من خلال تقديم الدروس في صورة نموذجية، وإمكانية إعادة الممارسات التعليمية وتكرارها، ومثال ذلك الأسئلة النموذجية، والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة.

-إكساب المعلمين والمتعلمين مهارات ضرورية ولازمة للتعامل مع استخدام التكنولوجيا.

-تفاعل المتعلم مع باقي عناصر العملية التعليمية على اعتبار أن النظريات التربوية الحديثة والاتجاهات العالمية تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية.

- تقديم استراتيجيات تعليمية تناسب الفئات العمرية المختلفة كافة، حتى تكون قادرة على مراعاة الفروق الفردية فيما بينها

- خصائص التعليم الإلكتروني:

يوفر التعليم جملة من الخصائص التي تعزز العملية التعليمية تتمثل في :

-توفير جميع وسائل التفاعل الحي بين المدرس والمتعلم وإمكانية تفاعل المتعلمون والمدرس على السبورة الإلكترونية.

-تفاعل المتعلم مع المدرس بالنقاش، من خلال الميكروفون المتصل بالحاسب الشخصي الذي يستخدمه.

-تمكين المدرس من عمل تقييم فوري لمعرفة مدى تجاوب المتعلم من خلال عمل استبيان سريع وفوري يستطلع من خلاله المدرس:

*مدى تفاعل المتعلم معه ومع محتوى المادة التعليمية.

مدى تجاوب وتفاعل المتعلم مع نقاط الدرس المختلفة والتي تعرض على الهواء. (العريني 1424)

تمكين المدرس من استخدام العديد من الوسائل التعليمية التفاعلية المختلفة مثل مشاركة التطبيقات.

- مساعدة المدرس على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل صغيرة في غرف تفاعلية بالصوت والصورة، قصد القيام بتجارب آنية وفي نفس الحصة، وتمكينه أيضا من النقاش مع أي من مجموعات العمل وإشراك الجميع في تحليل نتائج إحدى مجموعات العمل

- أهمية التعليم الإلكتروني:

تبرز أهمية التعليم الإلكتروني في النقاط التالية:

سهولة الوصول إلى المدرس: إذ أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الوصول إلى المدرس في أسرع وقت خارج أوقات العمل الرسمية، لأن المتعلم أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمدرس من خلال البريد الإلكتروني.

-زيادة إمكانية الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المدرسة وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار...

-المساهمة في تبادل وجهات النظر المختلفة للمتعلمين: فالمنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار تتيح فرصا لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة، مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة، ودمجها مع الآراء الخاصة بالمتعلم، مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار.

-الإحساس بالمساواة: هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى المتعلمين الذين يشعرون بالخوف والقلق، لأن هذا النوع من التعليم يجعل المتعلم بجرأة أكبر في التعبير عن أفكاره والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كان في قاعات الدرس التقليدية... تعليم يتيح الفرصة كاملة لجميع المتعلمين من خلال إمكانية إرسال رأيه وصوته بواسطة أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار...

-إمكانية تحويل طريقة التدريس: من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب المتعلمين، فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريق المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العملية، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحويل وفقا للطريقة الأفضل بالنسبة للمتعلم.

-ملاءمة مختلف أساليب التعليم: فالتعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للدرس، وكذلك يتيح لمن يعاني من صعوبة التركيز وتنظيم المهام، الاستفادة من المادة لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة.

- إتاحة إمكانية الاستمرارية في الوصول إلى المناهج، وعدم الاعتماد على الحضور الفعلي، إذ لم يعد من الضروري الالتزام بجدول زمني محدد وملزم، لأن التقنية الجديدة وفرت طرقا للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معينين... (زيتون 2005)

يتضح من خلال المتقدم أن التعليم الإلكتروني بات علما نظريا وتطبيقيا، ونظاما تعليميا متكاملًا مبني على أسس فكرية ونظريات تعليمية وتربوية حديثة، بل أصبح ضرورة فرضتها متغيرات العصر وجعلت منه

معيارا تقاس به جودة المنظومات التربوية وقدرتها على بناء جيل بالمواصفات العالمية المطلوبة. السؤال الذي يطرح نفسه الآن، هو كيف يمكن الاستفادة من التعليم الإلكتروني في تعليمية اللغة العربية؟

المبحث الثاني: فاعلية توظيف التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها اللغوية:

إن المستحدثات التكنولوجية أصبحت تفرض وجودها في اهتمامات تعليمية اللغات عموما، بل أصبحت حلولا مبتكرة لكثير من مشكلات تعليمية اللغات، ومثاله اللغة العربية التي حاولت الاستفادة منها، لرفع كفاءة التعليم وزيادة فاعليته بصورة تتناسب وطبيعة العصر. ربما هي حلول مادية أفرزتها ثورة الاتصالات مثل الأدوات التعليمية، أو فكرية أفرزها التطور الحاصل في مجال العلوم التربوية والسلوكية، عبر مجموعة من النظريات والاستراتيجيات المختلفة في مجال تعليمية اللغة العربية. مما كان له كبير الأثر في بعث وإحياء العربية في صور مبرمجة بسيطة تسهل على المتعلم معرفتها واكتساب معارف لغوية ميسرة، عبر مجموعة من التقنيات والبرمجيات لعل أبرزها:

• البرمجة الذكية:

تعد النوع الأكثر استجابة لحاجات اللغة العربية، تعتمد أساسا على الذكاء البرمجي الذي يطور المبرمج من خلال نظام المفردات في الجمل ونظام التركيب في النصوص... برمجة تعنى بآليات التوليد والتحويل لمجموع القواعد المشكلة لمادة اللغة العربية صرفا ودلالة ومعجما.

***برمجة الوسائط الإلكترونية:**

تمتاز بسرعتها الفائقة على استرجاع كل ما تم تخزينه من مداخل معجمية وقواعد نحوية وصرفية ودلالية، مرفقة بأمثلتها وشواهدا التوضيحية الداعمة.

***برمجة الوسائط الإلكترونية:**

تتسم بالسرعة وضرورة الاتصال بمحركات البحث التابع الشبكة العنكبوتية، أمر يساعد المتعلم على التلقي الجيد والتعلم الفعال للغة العربية. (التورابي و سالم الراي 2022)

برمجيات جديدة وواقع إلكتروني حديث، يشترط فيه أن يكون المدرس على ذراية بكيفية برمجة تعليمية اللغة العربية، إذ يلعب المدرس دور الموجه والمتحكم في هذه البرمجيات من أجل حل المشكلات الخاصة بمستويات اللغة العربية.

- الاستراتيجية التعليمية:

عرفت الاستراتيجية التعليمية في ضوء التعليم والتعلم بأنها: 'عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنها، وبأقصى فاعلية ممكنة. أو هي مجموعة من الخطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم كي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها. كما تعرف بأنها مجموعة من الخطوات والأنشطة العقلية المنظمة؛ التي يستخدمها المتعلمون- بمساعدة المعلم إرشادا وتوجيها- من أجل تنمية المهارة المختلفة لديهم. (عبد العظيم صبري 2015)

إنها فعل إجرائي تعليمي يتسم بالمرونة، مبني على مجموعة من الخطوات التفصيلية والمنظمة، تفرض على المدرس مراعاة العوامل المساعدة على إنجاحها المتمثلة في معرفة طبيعة المتعلمين، واستحضار

الفروق الفردية بينهم، والقدرة على المفاضلة بين الاستراتيجيات وملاءمتها لهم، إضافة إلى عاملي الزمن والإمكانات المتاحة في الفضاء التعليمي.

- استراتيجيات التعليم الإلكتروني:-

إن تقنيات وبرمجيات التعليم الحديثة، شجعت على استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة وعديدة في عملية التعليم عندما وفرت مناخا تربويا فعالا. ومن بين هاته الاستراتيجيات:

❖ استراتيجية العروض التقديمية: power point

من أحدث برامج الميكروسوفت أوفيس (M. S. OFFICE) يمكن من خلاله تحويل الأفكار والمعلومات إلى عرض على شاشة الحاسوب بصورة تفاعلية. استراتيجية تتميز بإمكانات جيدة لتطوير نوع التعليم، وإلى إعادة صياغة الأهداف للمحتوى التربوي، ومحتوى التعليم والتعلم، وأساليب التقويم.

استراتيجية تعين على شد انتباه المتعلم وتحويل اللقاء غير المباشر معهم إلى عمل حي وأكثر إثارة وتفاعلا، مع ما تتيحه من استخدام لوسائط متعددة تسمح باستخدام الصوت والصورة... مما يساعد في عرض الأسئلة والأنشطة خلال الدرس بيسر ومرونة.

أستخدم هذه التقنية مطبقة استراتيجية التوقع في مكون النصوص، مثاله نص "الحرية" للمفكر المغربي عبد الله العروي، اخترت صورا موحية بالقيد، والحرية، وأضفت إليها فيديو يعرض لمشاهد حرية اللباس، وحرية التعبير... أدت بعدها عصفا ذهنيا عما توجي إليه هذه الصور، ليتم ربط ذلك جماعيا بقيمة أو عنوان النص.

إن استخدام العروض التقديمية تجعل الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها واضحة أمام المتعلم من خلال وضعها في بداية كل وحدة أو مكون دراسي، فيؤدي ذلك إدراك ما هو مطلوب منه قبل الدراسة، وكذلك حسن استماعه إلى تفسيرات بعض الألفاظ الغامضة، مما يساعد المتعلم على وضوح الجوانب المعرفية المرتبطة بالمهارات اللغوية.

استراتيجية أثبتت فاعليتها في تدريس اللغة العربية من خلال ارتفاع نسبة التركيز والقدرة على التعليم، وانخفاض نسبة إمكانية النسيان، ورفع مستوى التحصيل، وإسهامها في تكوين اتجاهات إيجابية للمتعلم نحو تعلم مهارات اللغة العربية، واستخدامها في مهارات التواصل القراءة والكتابة.

❖ استراتيجية العمل التشاركي: يكون ذلك من خلال إنشاء منتدى تعرض فيه قضية معينة، يعالجها

المتعلمون ويتشاركون معا في البحث حولها عبر مشاريع جماعية أو فردية. ويمكن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات لتحكيم أعمالهم. ومثاله ما توفره منصة Microsoft teams من إمكانية تشكيل عدة فرق للصف الواحد، ولكل فريق قناة خاصة به، مع توزيع العمل واختيار بحث معين... ليقوم به المتعلمون. ويمكن تنمية معرفتهم مثلا بالخطاب الصحفي، من خلال إعداد أبحاث تشاركية حول دور الصحافة، دورها، أنواعها... يجتمع كل فريق في قنواته الخاصة مع متابعة المدرس لعملهم عبر دخوله إلى القناة، وهنا يمكن تحقيق مبدأ التعلم غير المتزامن، لأن العمل يكون في غير توقيت حصّة التعليمية، مع ما تعززه هذه الاستراتيجية من مهارات العصف الذهني، والنقاش، وتقبل النقد...

❖ استراتيجية التقصي:

تتيح الإنترنت عبر روابط ومصادر إلكترونية، إمكانية تنظيم أنشطة استكشافية، يقوم المتعلم بتنفيذها وإجراء تقييم ذاتي يمكنه من معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المطلوبة.

يمكن تدريب المتعلم لاكتساب المعرفة العلمية من خلال الملاحظة، وطرح الإشكاليات، ومن ثم البحث في الكتب والمراجع، وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وصولاً إلى النتائج ويمكن استخدام استراتيجية التقصي في مادة اللغة العربية ببحث المتعلم في قضية معينة مرتبطة بمحور من محاور منهجه، على أن يعرض ما توصل إليه أمام زملائه "مع عدم إغفال الفروق الفردية بين المتعلمين، وإدراك حجم التفاوت بينهم وترك المجال لهم للتخيل.

يحقق التعليم الإلكتروني من خلال هاته الاستراتيجية مبدأ التعليم المقلوب، فبدل أن نبدأ بشرح الدرس بالطريقة التقليدية، يمكن البدء بطرح القضية ويقوم المتعلمون بالتقصي حولها، لتعقبه مرحلة التطبيق. (ذرية كمال 2021)

❖ **الإلقاء الإلكتروني :** ويتم ذلك بمصاحبة بعض المواد التعليمية من خلال موقع الباحث الإلكتروني بالعرض المتزامن وغير المتزامن، بجانب قاعات التدريس التقليدية لعرض محتوى ومهارات التعليم الإلكتروني.

❖ **استراتيجية الوسائط المتعددة :** التي يمكن استخدامها في تحليل المفاهيم والمهارات الإلكترونية وتنميتها وعرض المحتوى التعليمي من خلالها بدلا من الطرق التقليدية المملة والرتيبة.

❖ **البيان العلمي الإلكتروني :** ويمكن استخدام البيان العلمي في أداء المهارات أمام المتعلم بعد إعداد خطواتها إلكترونياً على وسائط إلكترونية لتأكيد المعلومة العلمية بعرض خطوات التنفيذ.

❖ **التجريب العلمي الإلكتروني :** يمكن استخدام هذه الاستراتيجية لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتجريب بأنفسهم في أداء مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني مع توفير التغذية الراجعة.

❖ **التدريب الإلكتروني :** استراتيجية توظف لتدريب المتعلمين على إتقان مفاهيم ومهارات التعليم والتعلم الإلكتروني، وذلك لتكون وسيلة مساعدة يدعمها التجريب العلم.

❖ **التعلم الذاتي والتعلم الفردي :** تسعى هذه الاستراتيجية لزيادة تنمية وإتقان مفاهيم ومهارات التعليم والتعلم الإلكتروني، وهو تعلم يقوم به المتعلم وفق قدراته واستعداداته الخاصة، وبسرعته الذاتية لتحقيق أهدافه دون تدخل المباشر من المعلم. (الشرقاوي 2005)

- **فاعلية استراتيجيات التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات اللغة العربية -مهاراة الاستماع نموذجاً**

إن تطور تقنيات الحاسب الآلي ومختلف الوسائل الرقمية واكبه تطور في البرامج تعليم اللغات وتعليمها، إذ أصبحت أكثر فاعلية، مما ساهم في تعزيز قدرات المتعلمين على اكتساب وتطوير المهارات المتنوعة للغة. فمن خلال برنامج محوسب واحد يمكن للمتعليم تعلم أساسيات اللغة بشكل تدريجي، باستخدام عناصر تفاعلية ووسائل رقمية حديث، مما يساهم في إيجاد بيئة تربوية جيدة.

إن تعليم اللغة العربية يحتاج الى التحديث والتجديد، وتحسين مستوى متعلميها، لتواكب مستجدات العصر، وتضمن التواصل الفكري والحضاري المنتج بين الاجيال. فإذا كان المتعلم العربي اليوم تشده اللغة الإنجليزية في مختبرها اللغوي بأشهرتها المسجلة والمصورة، وتستهو به ألعابها الرقمية لدرجة الإدمان، قس

على ذلك باقي مواد العلوم الحية، فإن طالب اللغة العربية الناطق بها أضحى أكثر حاجة إلى تحديث طرق تعلم لغته الأم، التي يسمها عادة بالتحجر والرتابة. ولعل هذا ما يفسر التدني الكبير في مستوى تعلم اللغة العربية، كلاما، وكتابة، وقراءة، واستماعا. وهو ما أرجعه البعض إلى ضعف المناهج والمدرسين وطرائق التدريس...

أمر يستدعي ضرورة الاستفادة من التعليم الإلكتروني وتقنيات الحاسوب ووسائله المتعددة في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها الأربع لدى متعلمها، استماعا، تحدثا، كتابة، وقراءة، خاصة التدريب على مهارة الاستماع التي يجب أن تبدأ منذ المراحل التعليمية الأولى للمتعلم، لأن النمو في مهارة الاستماع يعقبه نمو في مهارات وفنون اللغة.

يرى شحاتة أن: " القدرة على الاستماع الجيد والسليم للغة المتحدث بها، ومخارج الألفاظ، والتمييز السمعي بين الحروف والكلمات، تزود الطفل بالمعاني وتراكيب الجمل ويتبع ذلك استعداده لتعلم القراءة السليمة والنجاح فيها يتوقف أيضا على مدى ما اختزنه الطفل في ذاكرته من خبرة سمعية سابقة للكلمات "(شحاتة 1984)

هذا ، و"تؤدي الأدوات التقنية الصائنة دورا فاعلا في حصة الاستماع خاصة مختبر اللغة وجهاز التسجيل والفيديو والتلفاز وغيرها... بما يمكن أن يقدم عن طريقها من مادة منتقاة على أساسي الإفادة والمتعة، ملاءمة من حيث الصوت والإلقاء والمحتوى، ويمكن لهذه الوسائل الحديثة أن تقدم للمدرس خير عون إضافة إلى تزويد المتعلم بالمادة الفكرية واللغوية في مرحلة الاستماع، فهي تساعد في تقويم التفكير الوظيفي على مستوى سلامة التلفظ وترابط الأفكار وتسلسلها، وذلك بفضل قدرتها على تسجيل عملية التلفظ ومدى صحتها ومدى ترابط الأفكار واتساقها لأجل اكتشاف الهنات، وتقديمها وتصحيحها"(محمد عبد الحي 2002)

وقصد تنمية مهارة الاستماع والتدريب عليها يمكن الاستعانة بعدة تقنيات من خلال توظيف نشاطات مختلفة نذكر منها على سبيل المثال:

❖ **الألعاب الإلكترونية:** تعد الألعاب الإلكترونية من التقنيات التربوية الكفيلة بتنمية مختلف المهارات اللغوية لدى المتعلم بما فيها مهارة الاستماع، من خلال برامج تناسب الهدف من بنائها، إذ نجد ألعابا تركز على تسمية الأشياء والاعتماد على الصورة والصوت... تهدف من خلال ذلك تنمية الرصيد المفاهيمي بالاعتماد على حاسة السمع...

❖ **القراءة المبرمجة بالحاسوب:** إذ يرمج المعلم نص القراءة بالحاسوب بحيث يكون مسموعا فقط أو مكتوبا ومسموعا أو مدعما بمؤثرات مثل الصور، مع مراعاة معايير تدريب مهارات الاستماع المتمثلة في:

- تغيير نبرة الصوت،: قصد التعبير عن الانتقال من فكرة إلى أخرى، كما تتيح إمكانية تقريب معنى الكلام للمستمع.
- وضوح الصوت وسلامة مخارج الحروف والنطق الجيد لها.
- سهولة المفردات وتوافقها مع القاموس اللغوي للمتعلم.

الاختيار الجيد لموضوع النص بما يوافق خصائص واحتياجات المرحلة العمرية الموجه لها.

❖ **القصص الرقمية:** وذلك من خلال سرد القصص، إذ تعمل على تنمية المهارات وتوجيه السلوكان بطريقة هادفة وممتعة، قصد تعزيز فهم الكلمات المنطوقة أو المكتوبة عن طريق توظيف التطبيقات الرقمية المتعددة من الصور والفيديوهات والرسوم المتحركة والخلفيات الموسيقية... مما يضيف على التقديم القصصي واقعية أكثر.

❖ **استراتيجية الصف المقلوب:** باعتبارها شكل من أشكال التعليم المدمج القائم استخدام التقنية الحديثة من مؤثرات صوتية كفيلة باستثارة حاسة السمع لدى المتعلم وإثراء رصيده اللغوي بمفاهيم سليمة سمعا ونطقا وكتابة، لأن الصوت يلعب دورا رئيسيا في التأثير على التفكير كونه ينفذ دون استئذان إلى عمق العقل المفكر فبالاستماع للقصص تنشط مخيلة الأطفال وتبدأ لديهم عمليات التخمين والتخيل وتظهر لديهم أو بذور بناء التفكير وتطويره. (جناتي 2018)

خاتمة:

يتضح جليا من خلال ما تقدم أن استراتيجيات التعليم الحديثة تمثل مدخلا من مداخل جودة المنظومات التربوية، وأن استعمال التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، يعد من المعايير الأساسية التي تسهم في فاعلية تعليمية اللغة. أمر جعل التعليم الإلكتروني آلية تعليم حديثة تعتمد في تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم، بل يساهم في تنمية مهاراته اللغوية (كتابة، قراءة، استماعا، وتحديثا) باعتباره علما نظريا وتطبيقيا، ونظام تعليمي متكامل مبني على أسس فكرية ونظرية، تعليمية وتربوية جديدة، بل أصبح معيارا تقاس به جودة المنظومات التعليمية وقدرتها على بناء جيل بالمواصفات العالمية، تعليم تتحقق فيه أسس العولمة المتمثلة في تحقيق التعليم للجميع، والتعليم مدى الحياة.

المراجع:

- الأتري شريف، التعليم بالتخيل.. استراتيجيات التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2019
- التورابي عبد الرزاق و سالم الراعي، تعليم الصرف العربي بدعم الحاسوب ندوة "تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد"، منشورات معهد الدراسات والتعريب، الرباط، المغرب، 2022. ص 83-84.
- جناحي عزيز، تكنولوجيا التعليم وبناء المعرفة (نظرية البرمجيات الثلاث)، منشورات دار أبي رقرق، الرباط، المغرب، 2018.
- ذرية كمال فرحات، تعليم اللغة العربية عن بعد.. أدوات واستراتيجيات، مجلة منهجيات، عدد3. 2021.
- رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية "المقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت"، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2016.
- زيتون، حسن حسين، رؤية جديدة -التعليم الإلكتروني: "المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم"، الدار الصولانية للتربية، الرياض، 2005.
- زيتون، حسن حسين، نفس المرجع السابق، 2005.
- شحاتة، حسن، تعليم الاملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه، وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، طبعة مزيدة ومنقحة، 1984.
- الشراقوي، جمال مصطفى عبد الرحمن، تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني، عدد 58، ج 2، 2005.
- طارق، عبد الرؤوف عامر، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي الاتجاهات عالميه معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014.
- طارق، عبد الرؤوف عامر، نفس المرجع السابق، ص. 35-37.
- عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات وطرق التدريس العامة و الالكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2015.
- العريفي، يوسف بن عبد الله، التعليم الإلكتروني: تقنية واعدة وطريقة رائدة، ورقة عمل لندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، 1424هـ.
- عواطف، حسن علي عبد الحميد، تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسب الآلي، المؤتمر الدولي للغة العربية، ندوة رقم 31 "تعليم اللغة العربية ومعطيات العصر، 2015، ص9، الموقع الإلكتروني
- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، الاردن، 2011.
- فاطمة الزهراء الشطيبي، سميرة بوفكان، دور التعليم الإلكتروني في تنمية مهارة الاستماع لتعلم اللغة العربية، مجلة العربية، عدد1، المجلد(7)، 2020.
- محمد عبد الحي، توظيف التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية، محاضرة بمركز التدريب بالفجيرة، 2002.
- موسى، عبد الله بن عبد العزيز، التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقه عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود 1423 هـ.

- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

طرائق واستراتيجيات

الطالبة الباحثة: حكيمة نرجيس

تحت إشراف د. منير بن رحال

الكلمات المفتاحية: Keywords:

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- طرائق - استراتيجيات
Teaching the Arabic language to non-native speakers- strategies -Methods

- ملخص عام:

للمعلم باعتباره باحثا في التعلم مهام و مسؤوليات أساسية **(مدى الحياة)** تجاه المتعلمين متعددي اللغات. ويعتبر الاستماع والتحدث والوضعية التواصلية من بين المبادئ والمرتكزات الأساسية التي تخص وتهتم بمادة تحليل الخطاب كمقاربة تواصلية اعتمدتها اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغات. ولهذا فإننا نؤمن بهذا الحقل المعرفي العلمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إن مبدأ البناء المشترك للمعرفة بين المدرس و التلميذ يحتاج إلى استراتيجيات و طرائق حسية كالتعاطف الذي يحفز التلميذ أو الطالب و يجعله يساهم في بناء الدرس. كما أن الاستماع إلى القصص وقراءتها ثم إعادة كتابتها أو توسيعها يعد أفضل طريقة لطالب اللغة الثانية لإغناء كفاءته اللغوية و تنمية مهاراته لاكتساب اللغة (الاستماع و المحادثة و القراءة و الكتابة)

وبناء على ما تقدم، فإن أفكار البحث ستكون مؤسسة على خبرة علمية في إطار اللسانيات التطبيقية، و الممارسة الفعلية في تدريس اللغة العربية و مرافقة الناطقين بغيرها بمؤسسات تعليمية دولية.

- Abstract :

The teacher as learning researcher has lifelong tasks towards multilingual learners. Listening, speaking, and the communicative situation are among the basic principles and foundations that concern discourse analysis as a communicative approach adopted by applied linguistics in teaching languages. For this reason, we believe in this scientific field of knowledge in teaching the Arabic language to Non-Native speakers.

The principle of joint construction of knowledge between the teacher and the student requires sensory strategies, methods, such as **empathy**, which motivates the student and makes him contribute to building the lesson. **Listening to stories, reading them, then rewriting** or expanding them is the best way for a second language student to enrich his linguistic proficiency and develop his skills for language acquisition (listening, speaking, reading, and writing).

Based on the above, the research ideas will be based on scientific experience within the framework of applied linguistics, and actual practice in teaching the Arabic language and accompanying non-Arabic speakers in international educational institutions.

بسم الله الرحمن الرحيم

"كِتَابُ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ"

(فصلت - 3)

احتفاء باليوم العالمي للغة العربية، لغة الشعر والفنون والعراق، لغة الماضي والحاضر والمستقبل
أتقدم بهذا البحث لتعزيز مكانة اللغة العربية، ككل عربي فخور بلغته، و مشاركتكم خبرتي و تجربتي بمجال
تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- المحور الاول: الأبعاد العاطفية والمعرفية: للتعاطف بيداغوجية فعالة.

يعتبر التعاطف القدرة على الشعور وفهم ما يمر به شخص آخر. وإذا تم تعريفه بهذه الطريقة، يبدو
المفهوم بسيطًا إلى حد ما، لكنه يتوافق مع واقع شديد التعقيد.

أولاً، هناك ما نشعر به، وهو البعد العاطفي للتعاطف، والذي يمكننا أن نطلق عليه أيضًا اسم التعاطف.
إنه إحساس طبيعي لما يشعر به الآخرون، لتجربتهم العاطفية.

الجانب الأساسي الثاني للتعاطف هو البعد المعرفي ، مما يسمح لنا بالتنبؤ بسلوك الآخرين، ويمكننا فك
تشفير الكثير من المعلومات، ليس فقط فيما نخبروننا به، ولكن أيضًا وفقًا لفهمنا للسياق المقدم لنا. وهذا
ما يساعدنا على فهم ما نشعر به بشكل أفضل. ويشمل التعاطف كل شيء، بدءًا من ردود أفعالنا العاطفية
الأولية وحتى براعة تحليلنا للسياق لمساعدتنا على فهم الآخرين. و قد اعتمدت في تجربتي بيداغوجية
التعاطف كقيمة إنسانية أثناء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فيفضل التعاطف يتمكن المعلم المحنك من ربط علاقة فردية مع التلاميذ أو الطلبة خاصة عندما يريد
إيصال معلومات أو رسائل. هنا يكون التلميذ أو الطالب حساسًا بشكل عام لاهتمام الأستاذ به والانفتاح
الذي يراه في إمكانية التواصل معه. و بفضل هذه البيداغوجية يستطيع كل طالب تحقيق التحدي، بدءًا
من التعليم الأولي ثم المدرسة الابتدائية وما بعدها، لاكتساب المهارات (1).

وقد لمست كذلك مدى أهمية هذه البيداغوجية واعتمادها أثناء فترة وباء كورونا حيث كان التعليم
والتواصل مع بعض التلاميذ الذين يعانون من بعض الصعوبات (ASD) Autism spectrum disorder
يتجاوز القدرات المعرفية والفكرية التقليدية بل يستدعي مهارات القدرة على إدراك وفهم وفك تشفير
عاطفة المتلقي " Emotional Intelligence " (2) . اذن بشكل عام يمكن لعملية التدريس أن تستفيد
بقدر كبير من بيداغوجية التعاطف لتيسير العلاقة بين المتلقي والمدرس.

- الاهتمام بالجوانب اللفظية وغير اللفظية للتلاميذ / الطلاب مما يمكن المعلم، الذي يتمتع بالحد
الأدنى من التعاطف ، معرفة ما إذا كانت اختياراته (المواد والأمثلة والتمارين والعمل) تتوافق مع
قدرات تلاميذه أو طلابه. وحتى في حالة التعلم عن بعد، يجب عليه التأكد من أن التواصل سيكون
فعالاً.

- التدريس بمنهجية علمية عملية من أجل الوصول إلى التلاميذ / الطلاب، وإثارة اهتمامهم، وجعلهم يشعرون بالتحدي بسبب ما يُقدم له (طرائق السمي - البصري).
- إجراء العديد من الفحوصات حول تقدم كل تلميذ / طالب خلال الدورة التكوينية.
- اختيار مواد تعليمية واستخدام أساليب وأمثلة واضحة (اوراش فنية إبداعية، ثقافية).
- **المحور الثاني: البيداغوجية الفارقة و تطبيقاتها "سرد الحكاية نموذجا".**

رغم الاختلاف الديني والثقافي والفكري و الأيديولوجي قيمة الانفتاح على الآخر تساهم في إنجاح عملية تعلم لغات أخرى غير مكتسبة لدى الطفل. وفي إطار العيش المشترك فإن إدماج الآخر بفضل البيداغوجية الفارقة تمكنه من تأسيس قيم العيش المشترك والتعرف على الثقافات الأخرى وكمعينة تم بنجاح إدماج بعض التلاميذ الغير الناطقين باللغة العربية بأقسام التعليم الابتدائي مما جعلهم يتعرفون على الثقافة المغربية بكل مكوناتها (العربية ، الدينية، و الثقافية الفنية الإفريقية، و التراثية الأندلسية)

هنا تظهر قيمة التسامح في أعلى مستوياتها و منها الجانب الديني، العرقي، والنفسي، والاجتماعي.

لقد سبق الذكر في المحور الأول حول ظروف سير العملية التعليمية أثناء الصف و ما يسودها من انسجام و تعاون و تعاطف بين المعلم و المتعلم. فعلوم التربية تتمحور بين بيداغوجية التعاطف و البيداغوجية الفارقة و تعتمد هذه الأخيرة كثيرا على أساليب مهمة من بينها: أسلوب التعليم البصري المرئي، و يستخدم هذا النوع كل الوسائل المرئية من صور و خطاطات من شأنها تبسيط تقنية التعلم لدى المتلقي ونشير هنا إلى أهمية مكون الاستماع و التحدث و الوضعية التواصلية و مراحلها:

- " سرد الحكاية "

- اختيار الفضاء المناسب لسرد الحكاية (ساحة ، أمام السبورة الذكية، او المكتبة).
- تغيير وضعية الجلوس: القراءة الأولى داخل حلقة لخلق جو المتعة...
- مشاهدة الحكاية بتمعن عبر السبورة الذكية، الإنصات لاستدعاء الجانب الفضولي للمتلقي.
- طرح اسئلة حول البداية (الشخصيات، المكان، الزمان، بعض الاحداث).
- التعرف على البنية السردية للحكاية (البداية، التحول، المشكل، الحل، و النهاية).
- مساعدة المتعثرين على سرد بداية الحكاية بالإيماءات و الإشارات، او بداية الجمل.

- " إنتاج بداية الحكاية " الإعداد و الانجاز:

- تحديد العنصر الذي سيتم تغييره في الحكاية (شخص، مكان، او أحداث...)
- تنظيم العمل الجماعي و مساعدة التلاميذ على إنتاج جمل مترابطة باستعمال المعجم و الأساليب و التراكيب المكتسبة.
- اكتشاف الأفعال الكلامية و استعمالها .
- تكوين مقاطع سردية متتابعة على غرار مقاطع بداية الحكاية الأصلية.
- سرد هذه الجمل و المقاطع لترسيخ بداية الحكاية الجديدة.

- كتابة بداية الحكاية من طرف المعلم، وحث التلاميذ على التفكير في إتمام الحكاية في الحصة المقبلة.

- "الوضعية التواصلية" أثناء الحصة المقبلة.

- القراءة الثانية و طرح أسئلة للتذكير و الربط من اجل استثمار أسلوب الوصف في وضعيات تواصلية جديدة.
- إنتاج نص بأسلوب المتعلم الشخصي و التعبير عنه في جملتين أو ثلاث جمل.
- دعوة التلاميذ لاستخراج القيمة المتضمنة في النص.
- قراءة النص المشترك من طرف التلاميذ جماعة.

- "اهداف الحصة"

- تطوير و اكتساب مهارة قراءة.
- التعرف على الظواهر اللغوية.
- التطبيقات الكتابية عبر الاملاء و التعبير الكتابي.
- من خلال وضعية التواصل عبر قراءة الحكاية نستخلص أهمية:

- أسلوب التعليم السمعي الذي يعتمد على مهارات المتعلم في الاستماع و التركيز أثناء الشرح أو عند استعمال التسجيلات الصوتية.

- أسلوب التعليم من خلال القراءة و الكتابة ، وهما عمليتان أساسيتان و متلازمتان ضروريتان حيث تمكن تلخيص القراءة و إعادة كتابتها من اجل تحسين المحصول الفكري و الذهني للمتعلم.

- أسلوب التعليم الحسي الحركي ، و هذا النوع من الأساليب مهم جدا حيث يعتمد على القيام بأنشطة حركية داعمة كذلك استخدام بعض الوسائل التعليمية و الملموسة أثناء عملية التدريس.

فبفضل الوضعية التواصلية يكتسب المتعلم حس فضولي يدفعه للرغبة في إجراء البحث عبر تحديد المشكلة، صياغة الفرضيات، تكوين صور أخرى في ذهنه كاستنتاج لإنهاء القصة و هنا نتكلم على حب القراءة بطريقة غير مباشرة من اجل زرع قيمة الإبداع لديه أثناء فترة التعلم.

- المحور الثالث: اعتماد الترجمة كأداة للتفسير أثناء التدريس.

- ما هي نظريات الترجمة والتفسير؟

تعد نظرية الترجمة مجالا متعدد التخصصات يقع عند تقاطع العلم والفن. وتعتبر النظرية اللغوية للترجمة عملية نقل جوهر وهدف النص المصدر من لغة ما إلى لغة أخرى، وسد الفجوة بين اللغات والثقافات المختلفة. فالترجمة تضل ادن الطريقة الأكثر طلبًا والأكثر قربًا في العلاقة بين المعلم و المتلقي من اجل فهم الكلمة في سياق العبارة أو النص لديه، و تعلم معنى مصطلحات جديدة.

إدراكاً لأهمية ثقافة الترجمة، من النصوص الإنجليزية إلى العربية أو من النصوص اللغوية الفرنسية إلى العربية. و باستخدام البيانات المأخوذة من خصوصيات أي لغة ، يتمكن المعلم في جلب فضول المتعلم وجعله على نفس الوتيرة أثناء مرحلة التعلم. و نشير هنا إلى المرتكزات الأساسية في تدريس المفردات و معناها. و بما أن معجم اللغة العربية غني بالمفردات عن باقي اللغات يجد المعلم إشكالا في كيفية انتقاء ما يفيد المتعلم الأجنبي أثناء عملية التدريس. لهذا و من اجله يعتبر شرط إتقان اللغات الأخرى ضروري للمعلم المسؤول عن مهمة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- المحور الرابع: بيداغوجية اللعب ودور الوسيط في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إن أهمية اللعب في تنمية المهارات ليست حكراً على فئة عمرية واحدة. تعتبر اللعبة التعليمية للكبار أداة وساطة ممتازة في التدريب وتعزيز القدرات الشخصية والجماعية، بغض النظر عن الثقافات والأعمار والمواقف الاجتماعية. فكل شخص يلعب أو لعب في مرحلة ما من حياته، وبالتالي فإن اللعبة هي عنصر من عناصر اللغة المشتركة. وقد اعتمدت بيداغوجية اللعب أثناء تجربتي في التدريس كوسيط بعرض أهداف بعض اللعب وقواعدها، حيث يكون العرض مختصراً ويركز على الأساسيات لبدء اللعبة: هدف اللعبة، وكيفية الفوز، والمكافأة إذا لزم الأمر، والعقبات التي سيواجهها اللاعبون. يفسح البعد التعليمي اذن المجال تدريجياً للمتعة من خلال جعل المشاركين فاعلين في لحظة التأمل والمشاركة. و لقد استنتجت أن جلسات اللعب تسمح للمتعلمين بطريقة مبتكرة بتجاوز التعثرات فهي تستدعي وضع المتلقي في موقف جديد بقرارات جديدة وتعتبر أداة تعليمية فعالة لدعم وترسيخ التعلم.

- خاتمة:

نعلم أن الفروع الرئيسية لعلم اللغة التطبيقي تشمل ثنائية اللغة وتعدد اللغات، وتحليل المحادثة، واللغويات التقابلية، وتقييم اللغة، ومعرفة القراءة والكتابة، وتحليل الخطاب، وعلم أصول التدريس اللغوي، واكتساب اللغة الثانية، وتخطيط اللغة وسياساتها. و يتضح من خلال هذه الدراسة ان بعض الموضوعات التي طرحناها تحتاج لتفصيل و تدقيق اكبر.

وبناء على ما تقدم، و في إطار اللسانيات التطبيقية، و الممارسة الفعلية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب الاعتماد كذلك على الترجمة كمحور أساسي لتحصيل معرفة علمية، عملية و أكاديمية قوية لخلق جسر التواصل بين اللغة العربية و خصوصياتها الصوتية و النحوية و الأسلوبية و تمكين تسهيل الشرح للمتلقي الناطق باللغة الفرنسية أو باللغة الانجليزية. و من هنا نركز على ضرورة تكوين المعلم المهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مراجع المقال :

- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education. Engagement, Values and Achievement*. New York : Bloomsbury.
- Daniel Goleman ; *L'intelligence émotionnelle..* R. Laffont, 1999
- Gribble, J. et Oliver, G. (1973). Empathy and education. *Studies in Philosophy and Education*, 8(1), 3-29.
- Washburn, G. N. (2008). *Alone, Confused, and Frustrated: Developing Empathy and Strategies for Working with English Language Learners*. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(6), 247-250.

موقع إلكتروني:

<https://coop-ist.cirad.fr/bibliotheques/utiliser-le-jeu-dans-la-mediation-en-ist/1-l-universalite-du-jeu>

- استراتيجيات تعليم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها الصورة والسرد في الكتاب المدرسي أنموذجين

-دراسة نظرية وتطبيقية-

حسن البرجي، جامعة شعيب الدكالي-الجديدة

إشراف: د.حسن مسكين، جامعة شعيب الدكالي-الجديدة ود.منير بنرحال، جامعة شعيب الدكالي-الجديدة

الكلمات المفتاحية:Keywords

الصورة، السرد، التعليم، الاستراتيجيات، تعليم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها
Image, narration, education, strategies, teaching the Arabic language to non-native speakers

- ملخص عام:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز أهمية تعلم اللغة كوسيلة أساسية في التواصل بين المجتمعات البشرية انطلاقاً من خطاب الصورة والسرد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك للبحث عن الاستراتيجيات والمهارات الواجب توفرها في الصورة والسرد لكي يقوموا بدورهما التواصلي التربوي على أحسن وجه. إذ تعتبر الصورة والسرد في الخطاب التربوي من بين المقومات والاستراتيجيات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية. وهذا راجع للعدد الهائل من الدلالة والرموز التي تخزنهما الصور الأيقونية والبعد الفني/الإبداعي للنصوص السردية. كما أن التعليم بالصورة والسرد وتعلمهما كفيلين بانفتاح اللغة العربية على المحيط الاجتماعي للناطقين بغيرها فالاستثمار الجيد لهما متعلق بالوعي البصري والسرد للمعلم والمتعلم معا.

This study aims to highlight the importance of learning the language as a basic means of communication between human societies, based on the discourse of image and narration in teaching the Arabic language to non-native speakers, in order to search for the strategies and skills that must be available in image and narration in order for them to perform their educational communicative role in the best way.

1- مقدمة:

تعد اللغة الوسيلة الأساسية في التواصل بين المجتمعات البشرية، فهي الميزة التي يتميز بها الإنسان على الكائنات الحية، ونتيجة لأهمية اللغة فقد ازداد اهتمام الباحثين بعملية تعلم وتعليم اللغة، لا سيما في ظل الظروف الحالية التي تتطلب من الأفراد تعلم لغة أخرى؛ لأهداف مادية أو لهدف الهجرة لغايات دراسية. نظرا للتطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم حاليا، الذي أدى إلى حدوث تغيرات وتحولات في جميع مجالات الحياة؛ مما دفع نحو إعادة النظر في مهام المؤسسات التعليمية المختلفة بضرورة تطوير المناهج التعليمية وطرق تنفيذها وتعليمها بصورة تتماشى مع طبيعة التطور التكنولوجي المذهل. وهذه التغيرات أدت إلى حرص المؤسسات التربوية على ضرورة التحديث الدائم والعمل على حل المشكلات ومتابعة احتياجات العصر الرقمي، والعمل على تلبية حاجات المتعلمين بما يلائم مع فروقاتهم الفردية. وقد عرف مجال تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها نشاطا إيجابيا ملحوظا مع تزايد الحاجة إلى تعليمها للراغبين في التعرف على الحضارة العربية والإسلامية لأغراض دينية، أو ثقافية أو اجتماعية، أو اقتصادية. وبناء على ما تقدم فإن البحث توصل إلى تقسيم الدراسة إلى:

- **الإطار النظري:** الذي يبحث في طبيعة العلاقة التي تربط الصورة والسرد في اللغة العربية والموجهة للأطفال غير الناطقين بها. انطلاقا من التصورات والاستراتيجيات النظرية التي تبرز خصائص تعليم اللغة العربية.

- **الإطار الإجرائي:** انتهى فيه البحث إلى وصف وتأويل نموذج من النصوص القرائية الوظيفية الموجودة في الكتاب المدرسي المغربي للغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. واستنتاج الخصائص المميزة له.

2- إشكالية المقال:

تعد اللغة إحدى المقومات الجوهرية لهوية الأفراد والجماعات، ودراسة لغة ما يعني في الوقت ذاته دراسة حضارة أهلها وثقافتهم وأفكارهم، مما يعني اكتساب رأسمال ثقافي لكل من المتلقي، والمجتمع الذي تلقى لغته. واللغة العربية كغيرها من اللغات ترجع إلى عنصرين وهما عنصر قواعد اللغة العربية التي تتكون من الحرفي والصرفي والتركيب والاشتدالي وعنصر مهارة اللغة الأربعة وهي: مهارة الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة، وتلك العناصر ترتبط بعضها ببعض في إنتاج الخطاب والتواصل. كما يلعب خطاب الصورة والسرد في الكتاب المدرسي دورا مهما في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إذ لا بد من استشعار أهميتهما في إي نهضة تربوية أو سياسات تهدف إلى تحسين جودة التعليم وفي بناء وعي أيقوني ولغوي يرسم طريقا واضحة المعالم لكل من أراد أن يتعلم اللغة العربية تعليما وتعلما. وتفاعلا مع الإشكالية الآتية: ما الآليات والمقومات الواجب توفرها للاستثمار الأمثل لخطاب الصورة والسرد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ من أجل تجاوز الإشكالات التي تعاني منها اللغة العربية في تعليمها وتعلمها.

3- أسئلة المقال:

تبرز الأهمية البالغة في إجراء هذه الدراسة التي يتعلق موضوعها بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما اللغة؟ كيف يمكن تعلمها وتعليمها؟ ما صعوبات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

2- وهل تختلف درجة تدريس اللغة العربية للأطفال غير الناطقين باللغة العربية؟ وما هي أهم الطرق المساعدة لتعليمها؟

3- كيف يساهم خطاب الصورة والسرد في الكتاب المدرسي بتكوين وعي بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- 1- التعرف على اللغة بصفة عامة وطرق تعلمها وتعليمها؛
- 2- التعرف على الصعوبات التي تقف حجرة عثرة أمام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛
- 3- الوقوف على درجة الاختلاف في تدريس اللغة العربية للأطفال غير الناطقين باللغة العربية والتعرف على الطرق المساعدة على تعليمها؛
- 4- الوقوف على إسهام خطاب الصورة والسرد في الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛

5- منهج الدراسة:

اعتمد البحث في إنجاز دراسته على المنهج الوصفي باعتباره أكثر ملاءمة لطبيعة مشكلة الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي على تفكيك متغيرات الدراسة والتعرف على العلاقة النظرية بينها.

الفصل الأول: استراتيجيات تعليم اللغة العربية بالصورة والسرد للأطفال غير الناطقين بها. التصورات والمحددات النظرية.

ارتأيت في البداية تقديم بعض المفاهيم النظرية التي تتعلق أساساً بمفهوم اللغة والصورة والسرد ومفهوم الكتاب المدرسي وما يتعلق بهما من قضايا أسهب النقاد في الحديث عنها، ولعل الهدف من هذه الوقفة هي التمهيد لما سيأتي من قضايا تدخل في إطار استراتيجيات التعلم بالصورة والسرد في خطاب الكتاب المدرسي للأطفال غير الناطقين باللغة العربية.

المبحث الأول: ماهية اللغة والصورة والسرد والكتاب المدرسي: التعريف والسياق

1- ماهية اللغة:

قبل التعريف بماهية اللغة وجب طرح السؤال التالي: ما اللغة؟ سؤال ينبغي الإجابة عليه لتعريف بماهيتها، قبل أن نحاول تحديد وظيفتها، وقبل أن نسرد الآراء المختلفة في نشأتها²⁴. يطلق لفظ (لغة) على تلك الأصوات التي ينتجها جهاز النطق عند الإنسان، معبراً بما يحس به من حاجات يريد بيانها والإيضاح عنها، هكذا عرفها القدماء أيضاً، حين قال أبو الفتح عثمان بن جني: (أما حدها- أي اللغة- فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم). وبدهي أن موقف الفرد أمام هذه الأصوات لا يتعدى أحد احتمالين:

²⁴-الدكتور عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط6، 1413هـ-1993م، ص22

- فإما أن يكون منتجا للأصوات؛
- وإما أن يكون متلقيا لها؛

وتتم عملية التفاهم بين الأفراد في حدود هذا الإصدار والتلقي، وبذلك تكون اللغة قد أدت وظيفتها الأساسية التي تتحقق بها شبكة العلاقات الاجتماعية، وتنشأ بفضلها حضارة الإنسان. ومعنى ذلك أن اللغة هي (الكلام) منطوقاً أو مسموعاً، أي أنها تتعامل مع عضوي اللسان والأذن²⁵. ومعلوم هنا أن (اللسان) هو العضو الأساسي في جهاز النطق الإنساني، حتى لنجد أنه يستعمل في كثير من اللغات بمعنى (اللغة)، وقد ورد استعماله بهذا في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِئُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لَّدَّا﴾ [سورة مريم: 97]²⁶. وهو أيضاً بنفس المعنى في الفرنسية، فكلمة *Langue*، هي (لسان)، وهي (لغة)، غير أن (اللسان) يعتبر من باب الاستعمال المجازي المتفرع عن دلالة الحقيقية، بمعنى العضو المعروف في الفم، والأمر يختلف في الإنجليزية بالنسبة إلى كلمة *longue*²⁷. واللغة بهذا المعنى من خصائص الإنسان وحده، دون غيره من سائر المخلوقات، التي تسكن هذه الأرض، رغم ما عرف من وجود نوع من المستويات اللغوية المتمثلة في الحشرات والطيور والحيوانات، يتم بواسطته التفاهم المشترك بين أفرادها، وهو ما أكدته البحوث العلمية أخيراً، وجاءت به قديماً إشارات القرآن الكريم من قوله تعالى عن نملة سليمان: ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ [النمل: 18]²⁸، ونستطيع بعد هذا أن نخرج بتعريف عام للغة، هو أنها: (نظام من العلامات الاصطلاحية)²⁹ ويقصد بكلمة (العلامات): الأصوات الصادرة عن جهاز النطق الإنساني، فهي في الحقيقة رموز أو علامات للدلالات التي ضمنها، وهي رموز اصطلاح على أشكالها، وكيفياتها، بالقدر الذي تسمح به اللغة المعينة، كما اصطلاح على الدلالة التي ترتبط بكل مجموعة من الأصوات و (اللغة) بهذا التحديد يمكن أن تطابق (الكلام)، بل هي كذلك من الوجهة اللغوية الحرفية، ففي المعجم العربي، (واللغة من الأسماء الناقصة، وأصلها: لغوة، من: لغا إذا تكلم، ويقال: لغى يلغي لغة، ولغا يلغو لغوا: تكلم، وزنها: فُغْلَة، لأن أصلها: لُغَوَة)³⁰

2- الصورة:

إن لفظة الصورة حسب معجم لسان العرب (لابن منظور) مأخوذة من مادة (ص.و.ر) وعرفها في معجمه: (الصورة هي الشكل، والجمع صُورٌ، وصَوَّرَ، وقد صَوَّرَهُ فَتَصَوَّرَ، وَتَصَوَّرْتُ الشَّيْءَ: تَوَهَّمْتُ صَوْرَتَهُ، فَتَصَوَّرْتُ لِي، و التَّصَاوِيرُ: التَّمَاثِيلُ)³¹. فحسب القاموس المحيط الأمر يقال (الصورة، بالضم، الشكل، ج: صور وصور، صوره فتصور، وتستعمل الصورة بمعنى النوع والصفة)³²، والصورة في (قاموس

²⁵-نفسه

²⁶-نفسه، أنظر: سورة مريم الآية 97

²⁷-نفسه، ص 23

²⁸-نفسه، أنظر: سورة النمل الآية 18

²⁹-المرجع نفسه، ص 27،

³⁰-نفسه، أنظر: لسان العرب -لغو

³¹- ابن، منظور. لسان العرب. دار إحياء التراث العربي، ج 7، ط 3، 1419هـ-1999م، ص 438

³² الزيات، إبراهيم مصطفى حسن وآخرون. المعجم الوسيط، ج 1، 1997، ص 85.

المصطلحات اللغوية والأدبية) (هي خيال الشيء في الذهن والعقل، وصورة الشيء ماهيته المجردة)³³. كما أننا وجدنا تعاريف غربية للصورة إذ يعدها قاموس (Larousse classique)³⁴ (انعكاساً بصرياً لموضوع على مرآة، أو على الماء عن طريق أداة بصرية)، وكذا (تمثيل) (Représentation) لأشخاص، أو موضوعات في الذهن)، أو هي (تشابه، أو ما يقلد أو يعيد إنتاج)، كما قد ترشد إلى (استعارة، أو إجراء تجعل من خلاله الأفكار أكثر حيوية بإسناد شكل محسوس لموضوع (Objet)). وقد رادفت بهذا المعنى مصطلح المجاز³⁵.

ف للصورة استعمالات متعددة منها:

- ما توجه إلى حواسنا؛
- وأخرى إلى عقولنا؛³⁶

تحليل كلمة Image صورة على مستعاريها اللاتينيين Imago و Imaginis اللذين نحتت منهما سنة 1050م، وقد دلت حينها على تمثال أو صورة شخصية (Statut, Protrait)³⁷، كما يحيل جذرها IM على قاعدة فعل حاكى Imiter³⁸، شأنها في ذلك شأن كل المشتقات الأخرى المنحدرة منها.

3- السرد:

اللفظة السرد في القاموس العربي معان كثيرة فقد جاء في (لسان العرب) (السَرْدُ فِي اللَّغَةِ: تَأْتِي بِهِ مُتَّسِقاً بَعْضُهُ فِي إِثْرِ بَعْضٍ مُتَّابِعاً)³⁹. السَرْدُ: والثَّقْبُ. والمسرودة: الدرع المثقوب⁴⁰. والسَرْدُ: اسم جامع للدروع ونحوها من عمل الحلق، ويسمى سَرْداً لأنه يُسَرَّدُ فَيُثَقَّبُ طرفاً كُلِّ حَلْقَةٍ بِمِسمار فذلك الحلق،

33 إميل، يعقوب وآخرون. قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية. ط1. بيروت-لبنان: دار الملايين. 1987، ص247

-Larousse classique, imprimerie Hérissé, édition 197734

35-Dubois, J. et Alii.A.REY et Alii. Le robert dictionnaire historique de la langue français (Vol. 1). Paris,1992,op.cit. p934.

36-Aumont, Jacque. L'image. Collection Nathan université. 1994,p3.

J.DUBOIS et Alii :Larousse de la langue Française.Lexis ,librairie Larousse , Paris.1979.P934.-³⁷

O.BLOCH et Alii : Dictionnaire Étymologique de la langue Française.P.U.F.Paris, 9ème éd,1991 ,p331.

J.PICOCHÉ :Dictionnaire Étymologique du Français . le Robert.Paris. 1979,p359.-³⁸

انظر:

الإدريسي يوسف، الخيال والتمثيل، في الفلسفة والنقد الحديثين، منشورات الملتقى، ط. الأولى 2005 مطبعة النجاح الجديدة 2003. ص24

³⁹-ابن منظور: لسان العرب (مادة سرد)، دار إحياء التراث، ج 6، ط 3، بيروت، لبنان، 1419هـ-1999م، ص233

⁴⁰-نفسه

المُسَرَّد⁴¹، يقول تعالى ﴿أَنْ اَعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنْ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾⁴² إي لا تجعل المسمارا غليظا والثقب دقيقا فينقصم ولا تجعله واسعا فينخلع . وأما ما ورده (ابن فارس) بخصوص لفظة السرد، (السين والراء والذال أصل مطرد، توالي أشياء كثيرة يتصل بعضها ببعض).⁴³

ومما سبق نستنتج أن للسرد مفاهيم كثيرة ومختلفة، منطلقة من أصله اللغوي الذي يعني التنظيم والتتابع والنسج، وقد أشارت إلى هذه المعاني الدراسات الحديثة التي تعامل الخطاب الأدبي بوصفه شبكة نسيجية محكمة مكونة من عناصر متشابكة.

4- الكتاب المدرسي:

رغم تعدد تعاريف الكتاب المدرسي وتنوعها، فإنها تجمع على جعله إحدى الدعامات الأساسية في العملية التعليمية. فقد عرفه (المنهل التربوي) بكونه (الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلف)⁴⁴، وهو أيضا الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، إنه هو والمدرس المصدران الأساسيان للمعرفة. وعرفه (باسكال غوسيان) قائلا: الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين، والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، وخطاطات، نصوص، إحالات بيبليوغرافية.... وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة⁴⁵.

يرى آلان شوبان⁴⁶ أن الكتاب المدرسي في عمومته، مؤلف معد لأغراض تعليمية وهو موجه لكل التلاميذ ولجميع المستويات والشعب، وإلى المدرسين كذلك. وفي السياق نفسه، يقيم تمييز بين المراجع المدرسية وبين الكتب المدرسية ويوضح أن المرجع المدرسي هو (كتاب يعرض المفاهيم الأساسية لمادة معينة ولمستوى معين). ويندرج في هذا الصنف دفاتر التمارين والأشغال التطبيقية التي تستجيب لحاجات برنامج تعليمي. أما الكتب المدرسية الأخرى، فهي كل المؤلفات التي لا ترتبط ببرنامج تعليمي، والتي يتم اللجوء إليها في إطار تكميلي كالقواميس والموسوعات... إلخ.

⁴¹-الخليل بت أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج 2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان 2003م- 1424هـ. ص235.

⁴²-سورة سبأ، الآية 11.

⁴³-ابن فارس: ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، عالم الفكر، ج 3، (د، ط)، 1399هـ- 1989م، ص157.

⁴⁴-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط، 2006، ج2، ص575.

⁴⁵-سعيد أراق الكتاب المدرسي، أي قيم؟ لأي تلميذ؟ مجلة علوم التربية، العدد 40، السنة 2009، ص111.

⁴⁶-Chopin,Manuels, scolaires ;histoire et actualités ,Pédagogie pour demain ,Hachette-Paris ,1992.

المبحث الثاني: تأثير اللغة الأم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: حدود التعلم ومقوماته

اللغة الأم هي اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل ويستخدمها لتواصل وتوصل أفكاره وإحساسه للآخرين. وهناك فرق بين تعليم اللغة كلغة أجنبية، وتعليمها كلغة ثانية، فاللغة الأجنبية هي اللغة التي تعلم في المؤسسات التعليمية كمقرر دراسي، أي كمادة من مواد الدراسة، ويكون الهدف من تعليمها، تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في أحد الأغراض المتعددة، كقراءة الأدب أو الأعمال الفنية، أو الاستماع إلى الإذاعة، وفهم الحوار في العروض السينمائية، أو استخدامها بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بهذه اللغة، وهذا ينطبق على تعليم اللغة الإنجليزية في كثير من البلاد العربية، حيث نجد أن الطلاب يقبلون على تعلم اللغة بحماسة شديدة، ولكنها حماسة في مجال الاستخدام العملي للغة، أما تعليم اللغة كلغة ثانية، فهو يعني تعليمها لفهم الثقافات الأخرى، وغالباً ما تكون أساسية لفهم الحياة اليومية والحياة الوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي يتعلم فيها الدارس⁴⁷.

تشير التقارير الوطنية والدولية إلى ضعف التلاميذ المغاربة في مهارة اكتساب اللغة العربية⁴⁸ وإتقانها، على الرغم من الحجم الكبير للساعات المخصصة لتعلمها. ويوضح الجدول عدد الساعات المخصصة لكل شعبة من شعب التخصص من المستوى الابتدائي إلى نهاية التعليم الثانوي (12 سنة)⁴⁹. والجدول التالي يبين المجموع العام للساعات المخصصة لدراسة العربية والفرنسية والإنجليزية في المراحل الثلاث: الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.

اللغة	اللغة	اللغة	اللغة	الشعبة
الإنجليزية	الفرنسية	الأمازيغية	العربية	
510	2,006	612	2,465	الأدبية والعلوم الإنسانية
374	2,938	612	2,159	العلوم التجريبية (علوم الحياة والأرض - الفيزياء - الزراعة)
374	2,802	612	2,159	التقنية الصناعية والاقتصادية
المصدر: تجميع الباحث الرئيس لدراسة حالة المغرب بالاستناد إلى معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي الواردة في الدليل البيداغوجي للسلك الابتدائي (2009) ومنهاج اللغة العربية والإنجليزية للسلك الإعدادي والثانوي التأهيلي (2007).				

يبين الجدول أن الساعات المخصصة للغة العربية لا تختلف كثيراً في عددها عن الساعات المخصصة للغتين الفرنسية والإنجليزية مجتمعتين.

ومن شأن ذلك تضيق الفرص المتاحة لاكتساب اللغة العربية. وإذا أضفنا إلى ذلك ما تعانيه الطرائق البيداغوجية والأساليب التي تدرس بها اللغة العربية مقارنة بالفرنسية والإنجليزية، يتضح السبب في تمكن

⁴⁷-ياسر السيد النجار، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كمرأس مال ثقافي دراسة ميدانية على الطلاب الصينيين بكلية الآداب جامعة طنطا، حوليات آداب عين شمس، المجلد 50، عدد أكتوبر-ديسمبر 2022، ص 183. انظر: كاتبي هاديا، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسها الأجانب، مجلة دمشق، عدد 28، ج 2، صص 425-455

⁴⁸-اللغة العربية: هي فرع من فصيلة لغوية كبيرة يطلق عليها فصيلة اللغات السامية. انظر: حجازي، محمود فهد: مدخل إلى علم اللغة المجالات والاتجاهات، دار قباء الحديثة، القاهرة-مصر، ط 4، 2007، ص 209

⁴⁹-منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية: اللغة العربية بوابة للمعرفة، اليونسكو 2019،

طلاب الثانوي من المهارات والقدرات اللغوية في المواد العلمية والتقنية والاقتصادية والفنية، وهي مواد أساسية في التنمية بالعربية، مما يدعو إلى تطوير طرائق وأساليب تدريس هذه المواد لتحقيق نتائج أفضل⁵⁰.

ونستنتج مما سبق أن تعليم وتعلم اللغة العربية لا زال يواجه العديد، من التحديات التي من بينها إصرار معظم المعلمين على الاستراتيجيات التقليدية وعدم الاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة؛ مما ينتج عنه ضعف مشاركة الطلاب في عملية التعلم⁵¹ وظهور الحواجز النفسية بينهم.

المبحث الثالث: استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مقومات البناء

1- مكانة اللغة العربية بين اللغات الطبيعية

إن ما تتميز به اللغات الطبيعية من تقطيع يقتضي— من الدارس لها نحويا أو معجميا أن يحدد الوحدات الدنيا حسب مستويات هذا التقطيع حتى يتسنى له توفير أدوات بحث بها يحلل الكلام ويجزئه أجزاء يراعي في عزلها نفس المقاييس وتقدم في نظام متناسق خال من الاضطراب؛ هذه قضية منهجية تحظى اليوم في اللسانيات العامة بما تستحقه من العناية، ويخصص لها في كتب اللسانيات صفحات بل أحيانا فصول لعرض معطياتها واقتراح ما يبدو لمؤلفيها من أمثل الحلول؛ لذا كانت الوحدات الدنيا المعروفة في نحو جل اللغات من حرف وكلمة وجملة موضوع نقاش تناول ماهيتها قصد التثبت من إمكان اعتبارها عناصر دنيا بالنظر إلى المستوى الذي تنتمي إليه⁵².

وفي السياق ذاته يرى **عبد القادر الفاسي الفهري** أن اللغة العربية ليست، كما يدعي بعض اللغويين العرب، لغة متميزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، ومن ثمة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات "العربية" التي بنيت لوصف لغات أوربية، بل العربية لغة كسائر اللغات البشرية. فاللغة العربية بصفتها "لغة" تنتمي إلى مجموعة اللغات الطبيعية وتشترك معها في عدد من الخصائص التي لا توجد في بعض اللغات. وكونها "عربية" لا يعني أنها تنفرد بخصائص لا توجد في أية لغة من اللغات. بل لا نكاد نجد ظاهرة في اللغة العربية إلا ونجد لها مثيلا في لغة أو لغات أخرى، هند أوربية كانت أو غير هند أوربية⁵³.

اللغة العربية كغيرها من اللغات ترجع إلى عنصرين وهما:

- عنصر قواعد اللغة العربية التي تتكون من الحرفي والصرفي والتركيب والاشتدالي؛
- عنصر مهارة اللغة الأربعة وهي مهارة الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة؛

50 - نفسه

51-التعليم أو التدريس : هو فعل بيداغوجي يأتيه المدرس أو المعلم بناء على سيرورة منظمة للعملية التعليمية، ويرتبط غالبا بالمؤسسة المدرسية. انظر: عبد الجليل أميم، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية رؤية تربوية مغايرة: في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة، تقديم: علي واسو، ج.1، سلسلة نحو مغرب عامل 3، مختبر اللسانيات، التواصل والبيداغوجيا بجامعة القاضي عياض، فضاء آدم-مراكش، ط.1، 2016، ص62

52- عبد القادر المهيري. (1993). المرجع السابق، ص19 ينظر : حوليات الجامعة التونسية، 23 (1984)، صص 31-42

53-عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، ط الأولى، ط الثانية، ط الثالثة، (1985-1993 – 1988)، ص 57

إن اللغة العربية من اللغات التي تتمتع بالعديد من المزايا التي تجعلها لغة رائدة من بين اللغات المختلفة، وذلك بسبب زيادة أعداد الدارسين لها في كافة البلدان الأجنبية والعربية، إلا أن هناك العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه المتعلمين والمدرسين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فالمشكلة الرئيسية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية ومعلميها هي كيفية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من العملية التعليمية من حيث الاتصال والتواصل ما بين متعلمي اللغة العربية لغير ناطقين بها ومعلميها⁵⁴.

2- الكفاية اللغوية واستراتيجياتها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يبتدئ اكتساب اللغة في السياق الطبيعي من الاستعمال الشفهي، مما يقتضي إيلاء الأهمية اللازمة للاستماع والتحدث باللغة العربية الفصيحة، باعتبارهما مدخلين أساسيين لتعلم اللغة. ويتجلى ذلك من خلال ما يلي⁵⁵:

- ضرورة إغناء الجوانب المرتبطة بالاستماع والتحدث وتنويعها: (حكايات، نصوص، وضعيات تتضمن معارف ومهارات وقيما ومواقف)، مع الانفتاح على محيط المتعلم(ة) واهتماماته؛ ومع مراعاة انفتاحاته الإنسانية؛
- الاهتمام بتدريب المتعلمات والمتعلمين على التقنيات والاستراتيجيات المستعملة في التواصل الشفهي: (منهجية فهم الوضعية الشفهية، من خلال التدريب على الاستماع وتغيير أشكال الخطاب وأنماطه، وتنويع منهجيات الاستثمار البيداغوجي للتواصل الشفهي وإكساب المتعلم(ة) الاستقلالية (تدرجيا) في التعامل مع الوضعيات الشفهية)؛
- تدريب المتعلم(ة) على تقنيات إنتاج نصوص ذات طابع سردي أو إخباري أو وصفي أو توجيهي، أو حاجي وفق مواصفات وشروط معينة؛

في السياق ذاته يجب الاهتمام بالمفردات هي مكون من مكونات اللغة الشفهية والكتابية، وهي تشمل رصيد الكلمات التي يجب أن يعرفها المتعلم(ة) (الرصيد المعجمي المناسب لمستوى تعليمي معين) من أجل التواصل وفهم معاني الكلمات المكتوبة التي يقرأها. ويتم التعليم الصريح والمقصود للمفردات من خلال استراتيجيات، أهمها: استراتيجيات شبكة المفردات، واستراتيجية خريطة الكلمة، واستراتيجية عائلة الكلمة (الاشتقاق). إلى الاهتمام بتنمية المهارات الكتابية بتطوير قدرات المتعلم(ة) ومؤهلته الكتابية، من حيث تزويده بالمكتسبات اللازمة للتعبير الكتابي سواء خلال التدريب على المهارات الكتابية أو إنجاز أنشطة وتمارين وتطبيقات كتابية مناسبة للقدرات التعبيرية واللغوية والمهارية للمستوى الدراسي، أو من خلال إنجاز أنشطة التعبير الكتابي والإنشاء⁵⁶.

⁵⁴ -حاسن صالح المالكي، طارق محمد النجار، صعوبات تعليم اللغة عن بعد، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد الثاني، العدد العاشر، 2022، ص 185، انظر: العمري، ماجد بن صالح، دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية بمعهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع132، ص 337-418.

⁵⁵ -المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دليل الأستاذة والأستاذ، المفيد في اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، (د.ط)، 2019، ص 13

⁵⁶ -نفسه. ص 15

3- خطاب الكتاب المدرسي والتكنولوجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

الكتاب المدرسي ليس سوى فرضية لتصريف المنهاج الرسمي للتدريس، حيث لا ينبغي التعامل معه على أنه المنهاج نفسه؛ بل أداة مساعدة تستعمل عندما يتبين أن بعض مكوناته تستجيب لخصوصيات وحاجات المتعلمات والمتعلمين. ومن هنا يتبين أن الكتاب المدرسي، خصوصاً كتاب المتعلم(ة)، ليس منطلقاً ومنتهى؛ يتحول بمقتضاه الدرس إلى إنجاز متسلسل لمختلف التمارين والأنشطة المتضمنة في الكتاب دون تصرف أو اجتهاد. كما لا ينبغي أن يتحول إلى بديل عن وضعيات حقيقية ووسائل وطرائق أكثر ملاءمة. إن استعمال الكتاب المدرسي بهذه الصورة يعوق التعلم أكثر مما يخدمه، كما ينبغي على المدرس(ة) الاطلاع والاستفادة من مختلف الكتب المدرسية المصادق عليها، واستثمار أفضل ما فيها، بصورة تجعلها متكاملة⁵⁷.

وينبغي الإشارة إلى أن الكتب المدرسية ومضامين التعلم لم تعد محصورة في المطبوعات الورقية التي لها إيجابياتها وسلبياتها؛ بل صار من اللازم الانخراط في الثورة التي أحدثتها تقنيات الإعلام والتواصل؛ بحيث يتم إعداد مضامين رقمية سواء في التخطيط للأنشطة بما يكمل ما هو مقترح بدليل الأستاذ(ة)، أو بجعل أنشطة المتعلمات والمتعلمين تتم مباشرة على حواسيب وعلى السبورات الإلكترونية التفاعلية (TBI) ووسائل رقمية، بما توفره في كثير من الأحيان من سهولة وسرعة وتنوع الاختيارات، وبما قد تضمنه من فرص للتواصل والتتبع خارج أوقات الدراسة الرسمية⁵⁸.

4- تجليات الصورة والنص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الشروط ومقومات التطبيق والاشتغال

أثناء الدرس يجب على المتعلم أن يكون منتبهاً حتى يتمكن من إدراك ما تخزنه الصورة، باعتبار أن الإدراك يعد الحركة الأولى التي يخطوها الطفل في الدائرة الإدراكية تليها دائرة الإدراك، وهذه الخطوات من شأنها أن تجعله يتمكن من أن يتمثل الصورة الذهنية ويستثمرها في إطار عملية التلقي والاستقبال وخصوصاً عندما يكون الخطاب موجهاً لقارئ لا ينطق باللغة العربية ويريد أن يتعلمها.

كما تخضع الصورة في النسق الأيقو-نصي بحسب ليو هوك لصغتين⁵⁹:

❖ إنتاج لحظي: ويتم فيه تصور المكون اللغوي مشكلاً من العلامات اللغوية، والمكون الأيقوني مكوناً من العلامات الأيقونية بصور محايثة.

⁵⁷ - المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، من التعليم الابتدائي، (د.ط)، 2022، ص 42

⁵⁸ - نفسه

14 نوسي عبد المجيد، سيميائيات الخطاب الاجتماعي: دراسة نظرية وتحليلية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1، 2021، بيروت، ص 241 انظر:

Leo H.Hoek (Automme 2022), «Timbres-poste et intermédialité: Sémiotique des rapports texte/image», Prortée vol.30, pp.33-

❖ إنتاج تعاقبي: وفي هذه الحالة فإن عنصري النسق الأيقو-نصي، سواء تعلق الأمر بالنص أو بالمكنون الأيقوني، يسبق الآخر، «فالأثر الفني» الذي يمكن أن يكون لوحة تشكيلية أو قصيدة بصرية يسبق الخطاب الذي يصف الأثر.

كما أن هناك شروط تجعل الصورة أكثر استيعاباً ومنها:

- أن تحمل الصورة رموز ودلالة ذات معنى مشترك وواضح بالنسبة للمتعلم والمدرس؛
- أن تكون مساعدة على بلوغ الكفايات المستهدفة من الدرس، وأن تعمل على تنمية الأفكار والمعلومات للمتعلمين؛
- أن تكون مشوقة ومحفزة للمتعلم من خلال موضوعها وموقعها داخل النص القرائي؛
- أن تفتح عوالمها الضمنية والصريحة للنقاش من خلال طبيعتها وموضوعاتها، مختزلة للمعلومات الرئيسة للدرس، وأن تراعي قدرات المتعلم ونضجه المعرفي؛
- أن تكون واضحة وسهلة الاستيعاب من طرف المتعلمين والمعلم؛

كما يفترض من المؤلفون للكتاب المدرسي أثناء التصوير التعامل مع الصورة البيداغوجية من قبيل:

- إبراز التفاصيل المتعلقة بالمناظر البعيدة من خلال اللقطات القريبة، مع العمل على تبئير العنصر الأساسي في المركز البصري؛
- التركيز على زاوية النظر التي يتم من خلالها التمييز بين مقدم الصورة وخلفيتها؛
- وضع التوازن في الخطوط والأشكال في عين الاعتبار، وكل ما يتعلق بالبعد التشكيلي في الصورة؛

الفصل الثاني: خطاب الصور/النص في الكتاب المدرسي لغير الناطقين باللغة العربية: محددات التطبيق

المبحث الأول: الصورة والنص في خطاب الكتاب المدرسي: آليات الاشتغال

تستدعي مكونات الصورة وتحليلها، خصوصاً الموجهة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم على مرحلتين اثنتين:

-مرحلة الملاحظة والوصف: تعتمد هذه المرحلة على استدعاء مؤول مباشر متعلق بموضوع مباشر يتم التوقف فيه على المعطيات البصرية والتقريبية للصورة الفوتوغرافية، ثم النسق اللساني. توصف الصورة من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار، لكن يتم التركيز على وسط الصورة لأنه يضم في الغالب العنصر المبرر فيه.

-مرحلة التحليل والتفسير: تستدعي هذه المرحلة مؤولا ديناميا يعود إلى تجربة مفترضة سابقة في الوجود عن تحقق الصورة، وفي هذا الصدد، نطرح المعلومات التي تشير إليها الصورة ضمن متاهات التأويل بناء على مكتسباتها السابقة، وفي علاقة بمضمون المقرر الدراسي، وطبيعة الدرس الذي نحن بصدد.

المبحث الثاني: خطاب الصورة والنص في الكتاب المدرسي المغربي: نموذج تطبيقي

اعتمدنا في البحث على عينات تمثيلية موجودة في الكتاب المدرسي المغربي للغة العربية للمستوى الثالث من التعليم الابتدائي ضمن الوحدة الثالثة التي تعالج مواضيع الديمقراطية وحقوق الطفل المتعلقة بصورتين فوتوغرافيتين، مراعين في اختيارهما التنوع والاختلاف، قصد البحث في تمفصلاتهما الممكنة.

إن التحليل الذي سيتم تقديمه هنا سيكون نتاج زاوية نظر معينة لأنه خاضع بالضرورة للمرتكزات المعرفية والتأويل. كما يجب أن نقر منذ البداية أن هذا التحليل، لن يجيبنا عن كيفية إدراك التلميذ لهذه الصور، ما دام هذا الأخير، لم يخضع لتدريبات أولية لتنمية مهاراته. ونحن نعلم إن تحليل التلاميذ يتغير بحسب المستوى الدراسي والمهارات المكتسب بكل مستوى على حد. بحيث أن تحليل المتعلم يمر عبر ثلاث مراحل أساسية: إذ تخص المرحلة الأولى مرحلة التعداد للعناصر المكونة للصورة *énumération*، أما الثانية فتتميز بوصف هذه العناصر، مع التركيز على عنصر- التبئير في الصورة *description*، في حين تركز الثالثة على تأويل مختلف تلك العلاقات (الألوان، الأشكال، الحجم) بناء على الموسوعة المعرفية للمتعلمين *Interprétation*.

لقد وضعت هاتان الصورتان بشكل عمودي. بحيث نجد أن الكتاب المدرسي وظف الصورة الأول في مقدمة النص القرائي. في حين الصورة الثانية في أسفل الكتاب المدرسي. وكلتا الصورتين توضح مضمون النص.

تنظم في الصورة مجموعة من العلامات الأيقونية، حيث نلاحظ أن هذه الصورة من الناحية الوصفية عبارة عن صورتين تظهر مجموعة من الشخصيات آدمية من فئات عمرية تنتمي إلى الطفولة المبكرة، بجانب شخصية آدمية من فئة عمرية كبيرة تتمثل في المعلمة، في الصورة الأولى يكون التبئير على عيون الأطفال التي تتسم بالبراءة والدهشة والتأمل والاستعداد لولوج عالم المدرسة وتوديع عالم البيت ولو مؤقتا. أما الصورة الثانية فهي تؤثر لولوج عنصر- جديد إلى فضاء الطفولة والتعرف عليهم ومقابلته بالفرح والتأمل والمتمثل في شخصية المعلمة.

على خلاف الاستقبال الخطي للرسائل، اللسانية، يكون الاستقبال الأولي للرسائل البصرية استقبالا مجملا قبل أن يتحول إلى قراءة خطية، حيث ينتقل بصرنا بسرعة من الصور الفوتوغرافية الأولى إلى الصورة الثانية. وكلتا الصورتان تتمحوران حول التعليم التي تقدمه المدرسة للمتعلمين. كما يشكل ولوج طفلة صغيرة عالم المدرسة حدثا مميزا يشجع الأطفال -خاصة الفتيات اللواتي لم ينلن حظهن من التعليم - على لوج المدرسة. وتبئير لما جاء به عنوان النص القرائي "خديجة تتعلم". ودلالة على وجود القيم الإنسانية الداعية إلى التضامن بين المتعلمين.

فإذا تأملنا الصورتان الفوتوغرافيتان المرافقتان للنص القرائي السريدي، نلاحظ أنهما لهما نفسهما الحجم، فالصورة الأول التي جاءت في مقدمة النص القرائي تتميز بالهدوء وكل الألوان المتواجدة بها تدل على ذلك. فتواجد الألوان الباردة المتمثلة في اللون البني والأزرق واللون الأبيض واللون الأحمر تدل على الهدوء والسكينة والدهشة والتأمل. كما لاحظ علماء النفس أن هناك فرقا بين الألوان الحارة والألوان الباردة. إذ تساعد الأولى على التطور التدريجي للتكيف والنشاط وتزيد من التيقظ والتنبه والفاعلية، فيما تدفع الثانية نحو الاتجاه المعاكس إذ لها فاعلية المسكن والمهدئ وهي الموظفة في الكتاب المدرسي. فالألوان الفاتحة (الأحمر، البني، الأزرق، واللون الأبيض) التي تميز ملابس الأطفال بالإضافة إلى جدران المنازل المبنية من التراب تبرز ذلك، إذ الصورة في هذه المرحلة مؤول مباشر يؤثر لوضعية الاستعداد للذهاب إلى المدرسة.

لا يخفى على أحد الدور الذي يمثله اللون في حياة الإنسان، فالألوان من أهم الظواهر الطبيعية التي تسترعي انتباه الإنسان. ونتيجة لذلك اكتسب مع الأيام. وفي مختلف الحضارات دلالات ثقافية وفنية ودينية ونفسية. واجتماعية ورمزية، وأسطورية. توطدت علاقتها بالعلوم الطبيعية وعلم النفس. وشكلت المادة الأساس للعديد من الفنون، والفن التشكيلي على وجه الخصوص⁶⁰.

فحين نجد وضعية الوصول إلى المدرسة في الصورة الثانية التي يظهر فيها التلاميذ يستعدون لولوج القسم برفقة المعلمة ونظرات الدهشة والفرح والتأمل والانتظار لما سيأتي تسيطر عليهم.

ويمكن تصوير هذه النظرات على الشكل التالي:

الفرح والدهشة والتأمل
واكتشاف عالم جديد
↓
نظرة الطفلة

نظرة المجتمع الريفي
↑
البحث عن القيم الإنسانية التي تكفل
التمدرس الجيد للفتيات وتشجعهم
على الدراسة

كما أن تمفصل قيم خطاب الكتاب المدرسي داخل المربع السيميائي تثير قضية المعنى خطابيا، بواسطة التعرف على دلالة اللباس. إذ نجد لباس الأطفال يتميز بالنظافة والتناسق والأناقة والبساطة التي تميز الطفولة الريفية في هذا الصدد فإن "النموذج التكويني هو ذلك المبدأ التكويني والمبدأ التصنيفي، الذي تتمفصل داخله وتظهر من خلاله القيم، وإجراءات خلق القيم المتواترة للإيديولوجيا. وإذا كان هذا النموذج قابلا لتوليد أشكال خطابية غير نصية، فإنه يعد أيضا قاعدة أساسية لكل صيرورة ديناميكية مولدة للتركيب النصي"⁶¹، ومن هنا يمكن تصنيف القيم المتضمنة لخطاب الكتاب المدرسي إلى مقومين دلاليين أساسيين:

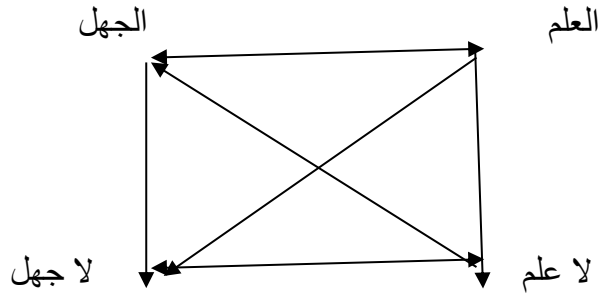
- مقوم دلالة العلم
- مقوم دلالة الجهل

⁶⁰- كلود عبيد، الألوان، دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزياتها ودلالاتها، مراجعة محمد حمود-سلسلة طريق المعرفة المؤسسة الجامعية

للدراسات والنشر. ط1، 2013، ص9

⁶¹- بنكراد سعيد، مدخل إلى السيميائيات السردية: مدخل نظري، منشورات الزمن، الدار البيضاء-المغرب، 2001، ص36.

هذان المقومان الداليان يمكن أن يتمفصلا من خلال المربع السيميائي على النحو التالي:



يبرز لنا هذا النموذج التأسيسي، كيف تمفصلت قيمة العلم وقيمة الجهل في خطاب الكتاب المدرسي لكلمة التعلم ودلالاتها. وبالتالي يمكن القول إن هناك علاقة بين النص القرأني والصورتين المرافقتين له. لأن الرموز الإحالات التصريحية والضمنية التي تحملهما، ويعتبران مكملين لما جاء به النص وجوهر الإرسالية التي ينشدها الكتاب المدرسي ويتوخى إيصالها إلى المتعلم يمكن استنباطها من خلال الجمع بين المكونين معا. غير أن الصورة بصفة عامة كثيرا ما تستميل إحساس ووجدان المتعلم وتجعله يلج عالمها ويفك رموزها من خلال الملاحظة الثاقبة فالصورة تعطي فكرة عامة لما جاء به النص.

النتائج:

وظف الكتاب المدرسي المغربي مجموعة من الصور والنصوص القرائية كدعامات. وقد كان الهدف من اختيارنا لنموذج الصورة الفوتوغرافية المتواجدة في الكتاب المدرسي هو استكشاف طبيعتها، ودلالاتها، ومختلف طرق اشتغالها.

استندنا في هذه الدراسة إلى جهاز مفاهيمي متعدد، وأدوات سيميائية مختلفة، فالمحلل يكون مطالبا بالاستثمار النسقي لهذه السيرة، أي احترام النسقية؛ بحيث إن هذه التأويلات تخضع لثقافة المحلل، وبالتالي تختلف باختلاف المعارف الخاصة به، شريطة احترام نسق الجهاز المفاهيمي، وتوظيف ثقافته دون تعسف.

كما أظهرت المعطيات المستنتجة من التحليل الذي قمنا به، أن الصورة/النص لهما أثر كبير في الممارسة التعليمية فكل منهم يكمل الآخر. فالصورة تقوم بأدوار متعددة ومتنوعة؛ فمنها من تكمل النص القرأني، ومنها من تلخصه وتعمل على ترسيخ دلالاته. ولهذا يجب أن يكون اختيار الصور مقننا ومضبوطا حتى يتسنى لها أن تلعب الأدوار الموكولة لها، خصوصا وأن عملية الإدراك ليست بسيطة، بقدر ما تدخل فيها معالجة المعلومات المستقاة من محيط المتعلمين، والتي تساهم بشكل كبير في تطور المعارف وتنميتها لديهم. ويستنتج المتعلمون من خلالها كذلك معارف ومعلومات جديدة، قد تكون متقدمة للمألوف أو معززة له. لكننا نخلص إلى أنه لا يمكن اعتبار الصورة في الكتاب المدرسي فضلة، بل هي في خدمة معنى النص.

إن الصورة والسرد من خلال دورهما في عملية التواصل تعتبر وسيلة شديدة الأهمية لنقل الثقافة للدول غير الناطقة باللغة العربية. فالصورة تنعم بقدرة هائلة لتسلل والإقامة الطويلة في الذاكرة. فهي قابلة للإدراك والقراءة من كل الفئات العمرية وإن بمستويات مختلفة. لهذا يجب أن تحمل الصورة رسالة واضحة، تترجم النص المرافق لها، يستحسن أن تكون بسيطة سهلة الإدراك، ولا تثير في نفس المتعلم تساؤلات يصعب الإجابة عنها. وبهذا يكون هناك تناسبا بين الصورة المرئية واللفظ.

إن الغاية من هذه المقومات التي تركز عليها الصورة التربوية والنص القرآني هو تشييد رؤية جديدة التي من شأنها أن تجعل العملية التعليمية أكثر مرونة واستيعاباً لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الملاحق:

القراءة
الأسبوع 12 (تقويم ودعم)
نص وظيفي

خَدِيجَةُ تَتَعَلَّمُ



خَدِيجَةُ فَتَاةٌ فِي رَبِيعِهَا الْحَادِي عَشَرَ، تُتَابِعُ دِرَاسَتَهَا بِالْفَنَمِ الْوَارِعِ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ فِي مَدْرَسَةٍ تَمَّ إِخْدَانُهَا مُؤَخَّرًا بِالْقَرْيَةِ. وَكَثِيرًا مَا كَانَتْ تُحَاطِبُهَا أُخْتُهَا مَرْيَمُ الَّتِي تَكْبُرُهَا بِخَمْسِ سَنَوَاتٍ: كَمْ أَنْتِ مَحْظُوظَةٌ يَا خَدِيجَةُ! لَأَنَّ مَرْيَمَ كَانَتْ مِنْ بَيْنِ الْفَتَاتِ الْوَالَوَاتِي لَمْ يَتَلَنَّ حَظَّهُنَّ مِنَ التَّعْلِيمِ. إِذْ كَانَ عَلَى مَرْيَمَ قَبْلَ عَشْرِ سَنَوَاتٍ مَضَتْ أَنْ تَقْطَعَ سِتَّةَ كِيلُومِثْرَاتٍ سَبِيرًا عَلَى الْأَقْدَامِ تَحْتَ حَرِّ الشَّمْسِ وَوَقَعَ الْمَطَرُ لِتَصِلَ إِلَى أَقْرَبِ مَدْرَسَةٍ.

يَشْهَدُ الْجَمِيعُ بِذِكَاةِ خَدِيجَةَ وَحَيَوِيَّتِهَا، وَرَغْبَتِهَا فِي أَنْ تُشَرَّفَ أَفْرَادُ أُسْرَتِهَا، وَكَانَ أَبَوَاهَا يَشْعُرَانِ بِالْإِعْزَازِ وَالنُّشُوءِ وَهِيَ تُقَدِّمُ لَهُمَا الْمُسَاعَدَةَ كُلَّمَا اخْتَجَا إِلَى قِرَاءَةٍ أَوْ كِتَابَةٍ بَغِضِ الرِّسَالِ. مِمَّا جَعَلَ أَهْلِيَّامَهُمَا بِهَا يَكْبُرُ سَنَةً بَعْدَ أُخْرَى، وَهَكَذَا، فَقَدْ حَقَّقَتْ نَجَاحًا مُتَوَاصِلًا فِي دِرَاسَتِهَا، وَلَمْ تُضَيِّعْ سَنَةً مِنَ السَّنَوَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ الَّتِي تَعْلَمُ مَدَى تَحْلِفَتِهَا بِالنَّشِيطَةِ لَوَالِدَيْهَا.

وَرَغْمَ صِغَرِ سِنِّ خَدِيجَةَ، فَإِنَّ لَهَا عَيْنَيْنِ تَسْتَطِيعُ أَنْ تَرَى بِهِمَا مَا يَدُورُ حَوْلَهَا، وَعَقْلًا تَتَكَبَّرُ بِهِ؛ فَالْحَيَاةُ الَّتِي تَحْيَاهَا أَهْلُهَا وَأُخْتُهَا الْكُبْرَى - وَهُمَا أَوَّلُ مَنْ يَسْتَقْبِلُ فِي الْبَيْتِ وَآخِرُ مَنْ يَنَامُ مِنَ الْأَفْرَادِ الْأُسْرَةِ، وَكَذَا الْمَصِيرُ الَّذِي لَاقَتْهُ خَالَئُهَا الَّتِي مَاتَتْ أَثْنَاءَ وَضْعِ مَوْلُودِهَا - كُلُّ هَذَا يَجْعَلُهَا تَعْقِدُ الْعَزْمَ عَلَى أَلَّا تَعِيشَ نَفْسَ التَّجَرُّبَةِ.

شَارَكَتْ خَدِيجَةُ فِي رَحْلَةٍ نَظَّمَتْهَا مَدْرَسَتُهَا إِلَى الْمَدِينَةِ، فَاتَّسَفَتْ ذَلِكَ الْعَالَمَ الَّذِي كَانَتْ تَجْهَلُهُ، إِلَّا أَنَّ عَشْقَهَا لِقَرْيَتِهَا جَعَلَهَا لَا تُفَكِّرُ فِي الْهَجْرَةِ إِلَى الْمَدِينَةِ، وَتَحْلُمُ بِأَنْ تَصِيرَ يَوْمًا مَا مَدْرَسَةُ بَقَرِيَّتِهَا لِتَعْلَمَ الْأَطْفَالُ، فَلَا يَبْقَى بَيْنَهُمْ مَحْزُومٌ مِنَ التَّعْلِيمِ.



عن العشرة الخاصة بالتربية في المغرب:
منشورات منظمة يونيسف (بتصرف)
الرباط - دجنبر 2003

- رَبِيعِهَا الْحَادِي عَشَرَ : عَامَهَا الْحَادِي عَشَرَ .

- حَظَّهُنَّ : نَصِيبُهُنَّ، حَقُّهُنَّ.

- النَّشُوءُ : الْفَرْخُ وَالشُّرُورُ .

- تَعْقِدُ الْعَزْمَ : تُصَمِّمُ ، عَقَدَ أَبِي الْعَزْمَ عَلَى آدَاءِ فَرِيضَةِ الْحَجِّ.

76

لائحة المصادر والمراجع

- لائحة المصادر والمراجع باللغة العربية
- ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، عالم الفكر، ج 3، (د، ط)، 1399هـ - 1989م
- ابن منظور: لسان العرب (مادة سرد)، دار إحياء التراث، ج 6، ط 3، بيروت، لبنان، 1419هـ - 1999م
- الإدريسي يوسف، الخيال والمتخيل، في الفلسفة والنقد الحديثين، منشورات الملتقى، ط. الأولى 2005 مطبعة النجاح الجديدة 2003
- أراق سعيد، الكتاب المدرسي، أي قيم؟ لأي تلميذ؟ مجلة علوم التربية، العدد 40، 2009
- إميل، يعقوب وآخرون. قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية. ط1. بيروت-لبنان : دار الملايين. 1987
- أميم عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية رؤية تربوية مغايرة: في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة، تقديم: علي واسو، ج.1، سلسلة نحو مغرب عامل 3، مختبر اللسانيات، التواصل والبيداغوجيا بجامعة القاضي عياض، فضاء آدم-مراكش، ط.1، 2016
- بنكراد سعيد، مدخل إلى السيميائيات السردية: مدخل نظري، منشورات الزمن، الدار البيضاء-المغرب، 2001
- حجازي، محمود فهمي: مدخل إلى علم اللغة المجالات والاتجاهات، دار قباء الحديثة، القاهرة-مصر، ط 4، 2007
- الخليل بت أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج 2، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان 2003م-1424هـ
- الزيات، إبراهيم مصطفى حسن وآخرون. المعجم الوسيط، ج 1، 1997
- شاهين عبد الصبور، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 6، 1413هـ - 1993م
- عبید کلود، الألوان، دورها، تصنيفها، مصادرها، رميتها ودلالاتها، مراجعة محمد حمود. سلسلة طريق المعرفة المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. ط 1، 2013
- العمري، ماجد بن صالح، دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية بمعهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 132
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط 1، ج 2، 2006
- الفاسي عبد القادر الفهري، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، ط الأولى، ط الثانية، ط الثالثة 1985-1993 - 1988
- الفيرزبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط. ج 2. المطبعة الحسنية المصرية. 1989
- كاتبي هاديا، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة دمشق، عدد 28، ج 2
- المالكي حاسن صالح، طارق محمد النجار، صعوبات تعليم اللغة عن بعد، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد الثاني، العدد العاشر، 2022
- مجموعة من المؤلفين، مرشدي في اللغة العربية: كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ط 13، 2016-2017
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دليل الأستاذة والأستاذ، المفيد في اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، (د. ط)، شتنبر 2019
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، من التعليم الابتدائي، (د. ط)، 2022
- النجار ياسر السيد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كإس مال ثقافي دراسة ميدانية على الطلاب الصينيين بكلية الآداب جامعة طنطا، حوليات آداب عين شمس، المجلد 50، عدد أكتوبر-ديسمبر 2022
- نوسي عبد المجيد، سيميائيات الخطاب الاجتماعي: دراسة نظرية وتحليلية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1، بيروت، سبتمبر 2021

لائحة المصادر والمراجع باللغة الفرنسية

- Aumont, Jacque. L'image. Collection Nathan université ,1994
- Chopin,Manuels, scolaires ;histoire et actualités ,Pédagogie pour demain ,Hachette-Paris ,1992.
- Dubois, J. et Alii.A.REY et Allii. Le robert dictionnaire historique de la langue français (Vol. 1). Paris,1992
- J.DUBOIS et ALii :Larousse de la langue Français.Lexis ,librairie Larousse , Paris.1979
- J.PICOCHÉ :Dictionnaire Étymologique du Français . le Robert.Paris. 1979
- Larousse classique, imprimerie Hérissé,1977
- Leo H.Hoek, «Timbres-poste et intermédialité: Sémiotique des rapports texte/image,» Prortée vol.30, Automne 2022
- O.BLOCH et Alii : Dictionnaire Étymologique de la langue Français.P.U.F.Paris, 9ème éd,1991

- أسس تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

الدكتور أنس ملموس

جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، المملكة المغربية

malmousanas@gmail.com

الكلمات المفتاحية: Keywords

تعليم- اللغة العربية للناطقين بغيرها- الأغراض الخاصة
Arabic language- Teaching- Arabic for non-native speakers – specific purposes.

- ملخص عام:

تهدف هذه الورقة إلى تقديم أهم الأسس التي ينبني عليها مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، كما أنها تنشغل بالكشف عن برصد أهم الأنواع والأنماط التي تحكم دوافع المتعلمين الأجانب من تعلمهم للغة العربية، علاوة على أنها تروم تبيان الأهمية التي يكتسيها مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

بناء على ما تقدم، فإن هذه الورقة تنطلق من مجموعة من الأسئلة الجوهرية يمكن تقديم أبرزها كالآتي:

ما المقصود بتعليم العربية لأغراض خاصة؟

وما أبرز الخصائص التي يتميز بها؟

وما أوجه الائتلاف التي يشترك فيها مع تعليم العربية للحياة؟

وما الخصائص اللغوية التي تتصف بها اللغة العربية في برامج تعليمها لأغراض خاصة؟

وما الأهمية التي يكتسيها تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة؟

Foundations of teaching Arabic for specific purposes

- Abstract:

This paper aims to present the most important foundations on which the field of teaching Arabic for special purposes is built. It is also concerned with revealing and monitoring the most important types and patterns that govern the motivations of foreign learners in learning the Arabic language. In addition, it aims to demonstrate the importance of the field of teaching Arabic for special purposes. .

Based on the above, this paper starts from a set of fundamental questions, the most prominent of which can be presented as follows:

- What is meant by teaching Arabic for special purposes? What are its most prominent characteristics?
- What aspects of the alliance does it have in common with teaching Arabic for life?
- What are the linguistic characteristics that characterize the Arabic language in its teaching programs for special purposes?
- What is the importance of teaching Arabic for specific purposes?

- تقديم:

إن المتتبع للمسار الذي يشهده مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الآونة الأخيرة يؤكد على أن هناك إقبالا مستمرا ومتزايدا للمتعلمين الأجانب باللغة العربية وجدير بالذكر أن هذا الإقبال والتوجه نحو تعلم اللغة العربية تحكمه مجموعة من الأهداف والغايات المتنوعة التي تتباين بتباين حاجات ودوافع هؤلاء المتعلمين الأجانب من تعلمهم للغة العربية، إذ نجد أن أهدافهم وأغراضهم من تعلم اللغة العربية يرتبط في كثير من الأحيان بعوامل إما دينية أو سياحية أو تجارية اقتصادية أو أكاديمية أو إعلامية أو ثقافية...

ومعلوم أن قسم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يشكل قسما ناميا يختلف عن تعليم اللغة العربية لأغراض عامة أو تعليم اللغة العربية للحياة، وذلك نظرا لكونه يعنى بمجالات متخصصة مهنية أو أكاديمية، كما أنه يتأسس على برامج مكثفة ومحددة من حيث الوحدات المجالات التي يتم تدريسها، فضلا عن كونه يكون موجها للكبار دون الصغار، وذلك بالنظر إلى دافع وغرض التعلم.

واستنادا إلى ما سبق فإن هذه الورقة تسعى إلى تسليط الضوء على قسم مهم من أقسام تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا وهو قسم تعليم العربية لأغراض خاصة، علاوة على أنها تسعى إلى عرض ورصد أهم الخصائص التي تميز تعليم العربية لأغراض خاصة عن تعليم اللغة العربية للحياة.

وارتباطا بما تقدم، فإن هذه الورقة تنطلق من مجموعة من التساؤلات المتداخلة نعرض أهمها تباعا كالاتي:

- ما المقصود بتعليم العربية لأغراض خاصة؟
- وما أبرز الخصائص التي يتميز بها؟
- وما أوجه الائتلاف التي يشترك فيها مع تعليم العربية للحياة؟
- وما الخصائص اللغوية التي تتصف بها اللغة العربية في برامج تعليمها لأغراض خاصة؟
- وما الأهمية التي يكتسبها تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، سنسعى في خطوة أولى إلى مقارنة مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وتحديد مفهومه ومعالمه، ثم سننتقل لإبراز أهم أنماط تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بالإضافة إلى الإشارة إلى أهم الخصائص والأسس التي يقوم عليها والتي تميزه عن تعليم اللغة العربية لأغراض عامة أو تعليم اللغة العربية للحياة، ثم سننتظر في الأخير إلى تبيان الأهمية التي يكتسبها مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

1. تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

يعرف مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إقبالا متزايدا في الفترة الحالية، وتتنوع أغراض هذا الإقبال بحسب دوافع وحاجات الدارسين، فمنهم من يهتم بتعلم اللغة العربية لأغراض عامة (AGP) تواصلية، ومنهم كذلك من ينشغل بتعلم اللغة العربية لأغراض خاصة ومحددة (ASP)، يدخل فيها ما هو دبلوماسي، وما هو اقتصادي، وما هو ديني...

ويعتبر مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، مدخلا مهما من مداخل تعلم اللغة، أو بالأحرى قسما من الأقسام الخاصة بتعلم وتعليم اللغة، يتأسس على حاجات ومطالب الدارس أو المتعلم من تعلم اللغة، ويتداخل هذا المدخل مع حقول معرفية متنوعة مثل: الاقتصاد والسياسة والإعلام والثقافة...

ويتحدد هذا المدخل بحسب كل من **شميت وريتشاردز (2010)** على أنه استخدام اللغة الثانية أو الأجنبية في أنواع محددة ومقيدة من الاتصالات، مثال ذلك: التقارير الطبية، الكتابات العلمية، مراقبة الملاحاة الجوية، كما أنه يشمل معجما، وتركيبا، وسمات لسانية أخرى مختلفة عما هو موجود في اللغة العادية⁶².

كما أن مصطلح تعليم اللغة لأغراض خاصة هو مقابل لـ: (Language for Special Purposes) وأيضا لـ: (Language for Specific Purposes)، وهو مجال يكشف التوظيف الخاص للغة في مجالات وقطاعات حياتية مختلفة، وهذا يتماشى مع ما قدمه **رشدي طعيمة (1989)** حيث اعتبر أن هذا المدخل يعنى بتعليم اللغة لأغراض وظيفية ولفئات خاصة تتطلب أعمالها قدرا معينا من اللغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال، مثل الأطباء، رجال الأعمال، والمهندسين، ورجال الطيران، والعاملين بالفنادق، والدبلوماسيين، وغيرهم⁶³.

وأما بخصوص تنوع الأهداف والأغراض التي تحكم تعلم الأجانب للغة العربية، فإن **علي مذكور وإيمان هريدي (2006)** يؤكدان على أن هناك من يتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها لفهم القرآن. وهناك من يتعلمها لدراسة الثقافة الإسلامية. وهناك من يتعلمها بغرض الالتحاق بالدراسات العربية والإسلامية في المعاهد والجامعات في البلاد العربية أو غيرها من البلاد الإسلامية وغير الإسلامية. وهناك

⁶².Richards. J & Schmidt. R, (2010), Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics,p:321

⁶³. رشدي أحمد طعيمة، (1989)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو. - ص276

من يتعلمها من أجل الحياة والعيش في البلاد العربية. وهناك من يتعلمها لأغراض خاصة سياسية أو اقتصادية أو تجارية أو عسكرية أو قانونية أو طبية أو هندسية، أو دبلوماسية أو إعلامية أو سياحية...⁶⁴

والأكيد أن قسم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة على برامج تعليمية مكثفة ودقيقة، وفيه نتحدث عن اختبار تحديد الحاجات (Needs Analysis) وليس اختبار تحديد المستوى (Placement Test) المعمول به في مدخل تعليم اللغة لأغراض عامة، إضافة إلى هذا، فإن هذا المدخل غالباً ما يكون موجهاً للكبار، وهو مدخل يكشف عن الدافع والداعي الذي يكمن وراء تعلم اللغة، ويتم ولوجه بعدما ينجح المتعلم في اختبار مستوى المتوسط، أي بعدما يتمكن المتعلم من أساسيات اللغة.

وهو ما يؤكد أنس مالموس (2022) إذ يعتبر أن قسم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يتسم بالتنوع والانفتاح على مجالات عدة، كما أنه يتم عبر برامج تعليمية خاصة ومخصصة، وهو قسم يعنى بالكشف عن الدافع والداعي الذي يكمن وراء تعلم المتعلمين الأجانب للغة العربية.⁶⁵

وتنبع خصوصية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بحسب أسامة زكي السيد علي (2017) من دوافع دراسي العربية: فالدبلوماسيون والأطباء والمهندسون ومختصو التمريض ورجال الأعمال... الراغبون في التواصل مع العرب رغبتهم مهنية وظيفية تختلف عن الدوافع الأكاديمية لدارسي العربية الأجانب، وكلا الجمهورين تختلف دوافعهم عن دوافع متعلمي اللغة العربية لأغراض عامة (للحياة).⁶⁶

عموماً، يمكن القول إن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يعتبر مجالا يغطي ويستجيب لحاجات ومطالب المتعلمين الأجانب من تعلم اللغة العربية قصد إشباعها وتحقيقها، فضلاً عن كونه يركز على البعد الوظيفي للغة، وذلك عبر توظيفها في سياقات محددة بذاتها، بالإضافة إلى أنه يروم الارتقاء بمهارات وكفايات المتعلمين اللغوية وتحسينها من أجل الولوج لوضعيات تواصلية خاصة والتفاعل فيها.

⁶⁴ علي مذكور وإيمان هريدي، «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق»، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2006. ص4
⁶⁵ أنس مالموس، (2022)، «علاقة اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مقال ضمن كتاب اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية، مؤسسة مقاربات للنشر، المغرب، ص151 و152
⁶⁶ أسامة زكي السيد علي، (2017)، المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، السعودية. ص18

2. أنماط الأغراض الخاصة

تجدر الإشارة إلى أن هذا المدخل من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتبر في بداياته، خصوصاً إذا ما قارناه مع مثيله في اللغة الإنجليزية (English for Specific Purposes)، وبالتالي فهو انعكاس لما هو موجود في الإنجليزية على وجه الخصوص، وتتعدد مقاصد وأغراض تعلم اللغة العربية بحسب المجالات والقطاعات المختلفة.

والأكيد أن أنماط تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تعرف تنوعاً وغنى نتيجة تنوع وتعدد دوافع وحاجات المتعلمين التي تكمن وراء تعلمهم للغة العربية، ونمثل لأبرز هذه الأنماط تباعاً كالآتي:

المجال	اختصاره	مقابله الأجنبي
اللغة العربية للأغراض الأكاديمية	AAP	Arabic for Academic Purposes
اللغة العربية لأغراض الأعمال	ABP	Arabic for Business Purposes
اللغة العربية للأغراض الطبية	AMP	Arabic for Medical Purposes
اللغة العربية للأغراض الدينية	ARP	Arabic for Religion Purposes
اللغة العربية للأغراض الدبلوماسية	ADP	Arabic for Diplomatic Purposes

عموماً، يعتبر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة حلقة وصل تربط بين العديد من التخصصات والمجالات، بمعنى أن تعلم المتعلمين الأجانب للغة العربية يتخذ وجوهاً شتى ترتبط في أساسها بغايتهم ودوافعهم من تعلمهم للغة العربية.

3. خصائص تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

يتسم قسم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (ASP) بمجموعة من الخصائص والسمات المميزة وترتبط هذه السمات أو الخصائص بالجانب اللغوي الخاص باللغة العربية أو القطاعية أو الوظيفية وكذا الجانب الذي يرتبط بظروف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

يختص قسم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة عن غيره من الأقسام الأخرى بمجموعة من الخصائص التي ترتبط باللغة والفئة والمستهدفة والبرنامج والغرض أو الهدف والحاجات.

1. من حيث اللغة: يتم الاعتماد على اللغة العربية القطاعية، بمعنى يختص البرنامج باللغة الوظيفية التي تعتمد في قطاعات معينة مثل الاقتصاد والدبلوماسية والدين والإعلام...، وتمتاز اللغة المتعمدة في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بكونها لغة بسيطة ومباشرة، تتأسس في جوهرها على معجم مفرداتي متخصص يتصل بالمجال أو القطاع الذي عكسه.
 2. من حيث الفئة المستهدفة: تستهدف برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فئة أو جمهوراً منسجماً يشترك في نفس الغرض أو الهدف من تعلم اللغة.
 3. من حيث البرنامج: تتم عملية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة من خلال الاعتماد على برامج تعليمية خاصة تراعي أغراض المتعلمين الأجانب، علاوة على أنها تقدم اللغة العربية في سياقات محددة وخاصة ترتبط بالغرض الموضوع لأجله.
 4. من حيث الغرض أو الهدف: يرتبط الغرض أو الهدف بحاجات ودوافع المتعلمين من تعلم اللغة العربية، وتتباين الأغراض بحسب المتعلمين إذ هناك من يرغب في تعلم اللغة العربية الدينية أو الاقتصادية أو الطبية أو الدبلوماسية أو الإعلامية أو حتى الأكاديمية...
 5. من حيث كفاءة المعلم: ينبغي على معلم اللغة العربية لأغراض خاصة أن يكون ملماً بالجوانب التعليمية بالإضافة إلى جانب ضبطه للأسس اللغوية والمعرفية للغرض التعليمي الخاص الذي يقدمه ويدرس محتواه للمتعلمين.
 6. من حيث محتويات التعلم: تعتبر المحتويات التعليمية آلية تعليمية ضرورية، ذلك أنها تمكن من تأطير السياق التعليمي للغة وتنظيمه، فضلاً عن كونها تشتمل على مجموعة من العناصر والمكونات التعليمية التي تروم تحقيق أهداف تعليمية محددة وخاصة.
- وأما بخصوص اختيار وإعداد النصوص التعليمية الموجهة الخاصة بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، فإن عبد الباقي الزعيل وآلاء عيسى (2023) يصرحان بارتباط النصوص بحاجات الدارسين، وغالباً ما يقوم واضع المنهج باختيار نصوص أصيلة -غير معدة للتعليم- بعد معالجتها وتنقيتها من الأخطاء الشائعة والتركيب غير الصحيحة إما بحذفها أو وضعها بين قوسين والإشارة إليها مع تقديم البديل الصحيح لها.⁶⁷

⁶⁷ عبد الباقي الزعيل وآلاء عيسى، (2023)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لأغراض خاصة: في ضوء النظرية الوظيفية والتطبيق، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص44

وعليه نصح بأن المحتويات التعليمية تضطلع بدور بارز في الارتقاء بكفاءة المتعلمين اللغوية، بالشكل الذي يرقى بانتظاراتهم من تعلمهم اللغة، كما أنها تلعب دورا بارزا في مساعدة معلمي اللغة على بلوغ الأهداف التعليمية وكذا تيسير آدائه المهني.

عموما، يمكن القول إن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يتأسس على مجموعة من الخصائص المميزة التي تحدد معالمه وأسسها التعليمية العامة، فضلا عن كونه يقوم على أسس محدد ودقيقة تعبر بمثابة مقاييس ضابطة لكل المراحل التعليمية من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

4. أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

من المعلوم أن عملية تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، تروم تزويد متعلميها بمجموعة من الآليات اللغوية التي ترقى بهم نحو إتقان كفاءتهم التواصلية، بمعنى أنها تتغىي الدفع بهم نحو ولوج وضعيات تواصلية عديدة والنجاح في التواصل والتفاعل فيها.

تتجلى أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في كونه يمثل مجالا مهما يتمكن من خلاله المتعلمون الأجانب من مراكمة المعطيات اللغوية المعبرة من تراكيب ومفردات وتعابير لغوية ذات طابع تخصصي وقطاعي ترتبط في جوهرها بحقول وتخصصات متباينة ومختلفة من حيث الموضوعات.

كما أنه يمكن متعلم اللغة العربية من تطوير مهاراته اللغوية من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق كفاءته اللغوية وتملك اللغة بالشكل الذي يؤهله نحو التعبير عن أغراض خاصة واستيعابها وإدراك مضامينها، عبر الاعتماد على مجموعة من الوضعيات التعليمية ذات الطابع الواقعي والتي يتم فيها توظيف واستعمال اللغة العربية الحية في مجالات محددة وخاصة.

وفي الأخير يمكن الإقرار بأن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يشكل مدخلا ملائما يرقى بالمتعلمين نحو التعرف على اللغة العربية الوظيفية الشائعة في مجالات وقطاعات محددة بذاتها، فضلا عن كونه يستهدف تطوير مهارات المتعلمين اللغوية والارتقاء بكفاياتهم المختلفة بالشكل الذي يؤهلهم نحو استعمال اللغة العربية وتوظيفها توظيفا جيدا وسليما في مواقف متخصصة ومحددة.

- خلاصة:

يعتبر مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مجالا منفتحا على مجموعة من المجالات والحقول المعرفية المختلفة (كالطب والاقتصاد، والسياحة ...)، كما أنه يعتبر قسما أو نوعا خاصا من أنواع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتأسس في جوهره على حاجات وأغراض المتعلمين الأجانب من تعلم اللغة العربية.

كما يتم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وفق برامج تعليمية محددة ودقيقة تعمل على إشباع حاجات المتعلمين من تعلم اللغة العربية، وذلك بالاعتماد على لغة قطاعية وظيفية ترتبط بمجالات محددة بعينها، وتستهدف فئة معينة من الدارسين، من أجل تأهيلهم نحو استعمال اللغة العربية الحية في وضعيات محددة، فضلا عن الارتقاء بمهاراتها اللغوية وكفاياتها قصد تحقيق كفاءتها اللغوية في سياقات محددة وخاصة.

المراجع المعتمدة:

- الزعيل عبد الباقي وآلاء عيسى، (2023)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لأغراض خاصة: في ضوء النظرية الوظيفية والتطبيق، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- طعيمة أحمد رشدي، (1989)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو-.
- علي زكي السيد أسامة، (2017)، المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، السعودية.
- مدكور علي وإيمان هريدي، «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق»، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2006.
- ملموس أنس، (2022)، «علاقة اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مقال ضمن كتاب اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية، مؤسسة مقاربات للنشر، المغرب.
- Richards. J & Schmidt. R, (2010), Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics

- دعم الكفاية التّواصلية وفق مقاربات التدريس الحديثة للناطقين بالّلغة العربية وبغيرها

مقاربة تارل TARL أنموذجا

محمد اسماعيلي علوي

طالب باحث في سلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس، بالرباط

الكلمات المفتاحية: Keywords

مقاربة – -استراتيجية - الكفاية التّواصلية – الدّعم التّربوي
Approach – Strategy – Communicative Competence – Educational Support

- ملخص عام:

تعدّ مقاربة "التّدرّيس وفق المستوى المناسب" (Teaching at the Right Level) المعروفة اختصارا بـ (TARL) من أحدث المقاربات الموظّفة في عملية الدّعم التّربوي في صفوف المتعلّمين النّاطقين بالّلغة العربية وبغيرها، والتي تعتمد على تقنيات التّنشيط التّربوي والألعاب اللّغوية والتّفاعل والتّنافس اللّغويين، وتعمل على خلق روح العمل الجماعي أثناء التّعلّم؛ حيث تجعل المتعلّم يعيش عصفا ذهنيا ينتج فيه اللّغة المتعلّمة، ممّا يحقّق انغماسا لغويا حقيقيا مع جماعته اللّغوية. وقد أثّرت نتائج فعّالة ومرجوة في إنتاجات المتعلّمين اللّغوية خاصة التّواصلية منها. وسنّسى من خلال هذا المقال إلى بيان أهمية توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التّعليمية الموظّفة في مقاربة (Tarl) في دعم الكفاية التّواصلية لدى المتعلّمين النّاطقين بالّلغة العربيّة وبغيرها.

- Abstract :

The Level Teaching at the Right approach (TARL) is one of the best approaches used in the educational support process among Arabic-speaking and non-Arabic speaking learners, which relies on educational activation techniques, language games, linguistic interaction and competition, and works to create a spirit of teamwork during learning, as it makes the learner live a brainstorming in which the learned language is produced, which achieves real linguistic immersion with his linguistic group. It has yielded effective and desired results in the learners' linguistic productions, especially communicative ones. Through this article, we will seek to explain the importance of using a set of educational strategies used in the TARL approach in supporting the communicative competence of Arabic-speaking and non-Arabic speaking learners.

- تمهيد:

تعتبر مرحلة الدعم التربوي مرحلة أساسية في عملية التعليم والتعلم، التي يبتغي بها المعلم (ة) الوقوف عند مجموعة من التثرات اللغوية التي أسفرت عنها عملية التقييم التربوي؛ حيث يلجأ المعلم (ة) إلى تصنيف تثرات المتعلمين للشروع في معالجتها وتصويبها. ونجد من بين التثرات اللغوية الحاصلة في صفوف المتعلمين أثناء تقييم الكفاية التواصلية، "ضعف الكفاية المعجمية لدى العديد من المتعلمين، مما يؤثر على عملية إنتاجهم للغة. وهنا لا بد من المعلم أن يعمل على توظيف مجموعة من الأنشطة التعليمية الداعمة والمناسبة لقدرات المتعلمين ومهاراتهم اللغوية، مثل تكثيف من مكون الاستماع والتحدث والقراءة أثناء عملية الدعم التربوي، نظرا للنتائج الفعالة التي تحقّقها هذه المكونات في إنتاجات المتعلمين اللغوية، خاصة في الرفع من كفاياتهم التواصلية. كما تتطلب عملية الدعم التربوي إمام المعلم (ة) بمجموعة من الاستراتيجيات والطرائق والمقاربات التعليمية التي باتت تستخدم للدعم التربوي، إذ تجعل من الصفوف التعليمية صفوفًا يغلب عليها العصف الذهني، والانغماس اللغوي، والمرح، والألعاب اللغوية، والتنشيط والتفاعل اللغويين.

1. مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب (TARL)

تعدّ مقارنة "التدريس وفق المستوى المناسب" (Teaching at the Right Level) (TARL) من أحدث المقاربات الموظفة في عملية الدعم التربوي، التي تعتمد على تقنيات التنشيط التربوي والألعاب اللغوية والتفاعل والتنافس اللغويين، وتعمل على خلق روح العمل الجماعي أثناء التعلم؛ حيث تجعل المتعلم يعيش عصفا ذهنيًا ينتج فيه اللغة المتعلمة، مما يحقق انغماسًا لغويًا حقيقيًا مع جماعته اللغوية. وقد تبنت المؤسسة الهندية برatham) للتربية والتعليم هذه المقاربة في أنشطتها التربوية المخصصة للدعم التربوي، مما أثمرت نتائج فعالة ومرجوة في إنتاجات المتعلمين اللغوية، الشفهية منها والكتابية. إذ تستهدف هذه المقاربة معالجة التثرات المتراكمة لدى المتعلمين باعتماد روائز بسيطة تناسب كلّ فئة متعلمة على حدة، بحيث يتمّ تفييء المتعلمين إلى مجموعات بناء على نوع التثر لديهم، وباعتماد استراتيجيات تعليمية فعالة.

1.1. استراتيجيات التعلم وفق مقارنة (Tarl)

تعتمد هذه المقاربة على منهجية تسمى CAMAL، وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التوليفية التي تهدف إلى تحقيق تعلّم ناجح ونشيط ومعزّز لكفايات المتعلمين اللغوية؛ حيث تسعى إلى تطوير المهارات الأساس في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. ولعلّ النتائج التي توصّلت إليها اللسانيات التطبيقية في أبحاثها اللغوية والنظرية يثبت أنّ الارتقاء بمهارة القراءة منذ بداية تعلّم الطّفل يؤدي إلى الارتقاء بمهارته في المحادثة، لأنّ القراءة تنمي لديه وعيا صوتيا ومعجما لغويا وذهنيا يمكنه من التواصل والتفاعل باللغة. فالغاية من تعليم اللغات عموما، اكساب المتعلمين كفاية تواصلية تمكّنهم من استعمال اللغة المتعلمة استعمالا سليما وفي مقامات تواصلية مختلفة، مستثمرين قدراتهم اللغوية ومهاراتهم المنهجية في التحليل والتفسير والإقناع. كلّ هذا لا يتأتى إلا بامتلاكهم أدوات لسانية واصفة وكفاية معجمية حقيقية. وفيما يلي عرض لأهم الاستراتيجيات الموظفة في مقارنة (Tarl) لدعم الكفاية التواصلية:

1.1.1. الاستماع: يعتبر الاستماع أول مهارة لغوية يكتسبها الإنسان منذ ولادته، فإن أحسن المعلم تفعيلها داخل القسم حصل على نتائج فعالة في إنتاجات المتعلمين الشفهية، ويؤكد هذه الفرضية عالم الاجتماع "ابن خلدون" حين قال في كتابه: (المقدمة): "الاستماع أبو الملكات اللسانية". لذا، تنطلق هذه المقاربة من "الاستماع" باعتباره مهارة أساسية فعالة في عملية الدعم التربوي؛ حيث يعمل المعلم على توظيف مجموعة من الاستماعات المعززة لتعلّم المتعلمين، تكون عبارة عن حكايات وقصص وأشرطة فيديو،

تناسب مستوى تعلّمهم، يبتغي بها المعلم تحقيق الدّخل اللّغوي للمتعلّمين (In Put) بغية الوصول بهم إلى الخرج اللّغوي (Out Put). كما تجعل هذه المقاربة الفصل الدّراسيّ فصلاً للإبداعات اللّغوية، إذ يتطلّب من المعلم أن يكون هو الآخر مستمعاً للمتعلّمين، مع منحهم الوقت الكافي للتّواصل والتّفاعل والتّعبير عن آرائهم، في جوّ يغلب عليه العصف الذّهني، والمرح، واللّعب البيداغوجي، إلخ.

2.1.1. **الملاحظة المستمرة:** مواكبة منجزات المتعلّم عند تنفيذ خطة الدّعم، وذلك لمعرفة مكامن النّقص. وهنا يجب أن يكون المعلم مصاحباً ومراقباً وموجّهاً لعملية الدّعم التربوي.

3.1.1. **التّحدّث:** يحدّث أنصار هذه المقاربة على استعمال اللّغة المتعلّمة لوقت أطول أثناء عملية الدّعم التربوي، حيث يعمل المعلّمون على توظيف مجموعة من الاستراتيجيات والطّرائق الفعّالة، يكون الهدف منها خلق فضاء درسيّ يتفاعل فيه المتعلّمون دون ملل أو نفور. ونذكر من بين هذه الاستراتيجيات والطّرائق: (العصف الذّهني، والانغماس اللّغوي، والتّعليم التّعاوني)...

4.1.1. **الحركة:** الغرض منها تنمية الجوانب الحس حركية لدى المتعلّمين، حيث تعتمد هذه المقاربة على توظيف أنشطة حركية، وألعاب لغوية، حيث يتمّ تكسير نمط التّعليم والتّعلّم الذي تعود عليه المتعلّم.

5.1.1. **القراءة:** يعمل المعلم على توظيف أنواع القراءات أثناء التّنفيذ، مثل: (القراءة الصّامتة، والقراءة الجهرية، والقراءة السّريعة، والقراءة المتأنية، والقراءة التحليلية والقراءة التّافدة، وكلّ هذه القراءات تساهم بشكل كبير في تحسين معدّلات القراءة، واستيعاب النّصوص، واكتساب المفردات والجمل، وتنمية العقل والذاكرة، وزيادة الثّقة.

2.1. الاستراتيجيات الموظّفة في مقاربة تارل (Tarl) لدعم الكفاية التّواصلية

1.2.1. استراتيجية الألعاب اللّغوية

أثبتت الدّراسات اللّغوية الدّور الكبير للألعاب اللّغوية في جعل عملية التّعلّم عملية حيوية ونشيطة، إذ تمكّن المتعلّمين من اكتساب المعرفة، والقدرة على وضع التّعلّمات المكتسبة موضع التطبيق في جوّ درسيّ يسوده التّفاعل اللّغوي النّشط، من خلال توظيف مجموعة من الألعاب اللّغوية المختارة من طرف المدرّس، والتي تساعد المتعلّمين من الوصول إلى تحقيق المعارف اللّغوية. إنّها: "نشاط يقوم به المتعلّمون فردياً أو جماعياً وفق شروط وقواعد متّفق عليها مسبقاً، لها بداية محددة، ونقطة نهاية، تحكمها القواعد والنّظم، وهي وسيلة ممتعة لتدريب المتعلّمين على عناصر اللّغة، وتثير الحوافز لتنمية المهارات اللّغوية المختلفة".⁶⁸ فتوظيف طريقة الألعاب اللّغوية في عملية التّعليم والتّعلّم أصبحت من الاستراتيجيات البيداغوجية الفعّالة التي يتمّ استخدامها في قسم اللّغات، والمختارة من طرف المدرّس لغرض تحقيق وتنمية المهارات اللّغوية والرّفيع من الكفايات اللّغوية لدى المتعلّمين. وقد استفادت الكثير من البرامج التّعليمية من هذه الطّريقة. حيث أثبت تطبيقها داخل الفصول الدّراسيّة نتائج إيجابيّة أدّت إلى تحقيق أهداف متنوّعة. نذكر منها:

- "مساعدة المتعلّمين على تركيز الانتباه والإدراك والتّخيّل والابتكار والإبداع".⁶⁹
- تتيح الفرصة لتغيير الدّور التّقليدي لكلّ من المعلم والمتعلّم، وإثارة التّشويق في القسم.
- توجّه المعلم نحو دور الإعداد والتنّظيم والمتابعة وتوزيع المهمّات والتّقييم".⁷⁰
- تُكسب المتعلّمين الثّقة، وتشجّعهم على البحث والإبداع واكتشاف قدراتهم.

⁶⁸ ناصف، مصطفى (1980)، ص. 12.

⁶⁹ عبد الباقي، سلوى (1992)، ص. 67.

⁷⁰ العنابي، حنان (2002)، ص. 97.

وتعتبر ألعاب المسابقات القرائية والثقافية وتبادل المعلومات، والكلمات المتقطعة ولعب الأدوار... من بين الألعاب الموصّفة في هذه الطريقة، حيث تضيف على التعلّم جوًّا من المتعة والمرح والنشاط والرغبة في التعلّم.. ويتطلّب هذا النوع من الألعاب اللغوية تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة لا تتعدّى أربعة أو خمسة أشخاص، وذلك بحسب قواعد كلّ لعبة. كلّ هذا "الزّرع روح المنافسة بينهم وتشجيعهم على التعلّم".⁷¹ ويبقى ذلك "التنوع في الألعاب اللغوية وتوزيع الأدوار بالتناوب على المتعلّمين يخلق صفًا يسوده التنظيم والتفاعل بين جماعته".⁷²

2.2.1. استراتيجيّة تقمّص الأدوار

يعتبر لعب الأدوار من الاستراتيجيات الفعّالة في عملية تعليم اللّغات وتعلّمها؛ حيث يمنح المتعلّمين أكبر وقت لاستعمال اللّغة في مقامات تواصلية مختلفة، يشعرون من خلاله بانخفاض رقابة المدرّس وسلطته عليهم، كما "يزود المعلّم بتغذية راجعة؛ تتيح لهم الفرص لمناقشة نجاحهم أو فشلهم في نهاية اللعبة، حتّى يتمكنوا من تحليل خصائص لغتهم".⁷³ وتهدف هذه الاستراتيجية إلى الرّفع من الكفاية التّواصلية لدى المتعلّمين، بحيث يتقمّص المتعلّم مجموعة من الأدوار التي تعرّف عليها في مكّون "الاستماع والتحدّث" أو "القراءة" على شكل عروض مسرحية داخل القسم. هذه الاستراتيجية تجعل المتعلّم يستعمل اللّغة المتعلّمة لوقت طويل، حيث يعيش تعلّمًا يغلب عليه المرح والإبداع اللّغوي، ممّا يزيد من رغبته نحو التعلّم. ويبقى دور المعلّم في كلّ لعبة لغوية يوظّفها هو التّسيير والتّوجيه وتحديد أهدافها وعدد المشاركين فيها، مع توفير الأدوات اللّغوية والفضاء لذلك، وبثّ روح المنافسة والتّعزيز وتحفيز المتعلّمين، دون إغفاله للفوارق اللّغوية والدّهنية لديهم، كما تمكّن هذه الاستراتيجية المعلّم من الانتقال بالمتعلّمين من اللّعب الفردي إلى الجماعي والعكس كذلك، ومن الألعاب الحركية إلى العقلية، إلى الحس حركية.

3.2.1. استراتيجيّة صندوق العجائب

يُحضّر الأستاذ صندوقًا مغلقًا يوجد بداخله مجموعة من الكلمات على شكل بطاقات أو رسائل، ويختار تلميذاً للقيام بهذه العملية، حيث يحمل التلميذ الصّندوق في يده ويبدأ بالتّنقل بين صفوف التّلاميذ وهو يردّد عبارة: "أنا المهجّج صندوقي فيه العجائب"، ثم يبدأ التّلاميذ باستخراج البطاقات من الصّندوق، وكلّ تلميذ مطالب بتوظيف الكلمة التي استخرجها في جملة مفيدة وتوظيفها في سياقات مختلفة، وتحديد عائلتها وشبكاتها وخريطتها، وهكذا، إلى أن يستخرج جميع التّلاميذ البطاقات الموجودة في الصّندوق. وغالبا ما يتمّ تطبيق هذه الاستراتيجية بتجسيد شخصية "ساعي البريد"، حيث يختار المعلّم تلميذاً ليلعب دور "ساعي البريد" يحمل حقيبة مملوءة بمجموعة من الرّسائل، ثم يتجول بين صفوف المتعلّمين وهو يردّد: "أنا ساعي البريد موصّف مفيد أوّرع الرّسائل لمن يريد"، ثم يبدأ بتوزيع الرّسائل على المتعلّمين، وكلّ متعلّم استلم رسالة ما مطالب بالإجابة عن الأسئلة التي تتضمّنّها، وقد يكون الغرض من هذه الأسئلة هو الوصول إلى إجابات قد سبق وأن تعرّف عليها المتعلّم أثناء تلقين الدّروس، أو لتوظيف كلمات في جمل مفيدة، أو لشرح فكرة ومناقشتها مع جماعته اللّغوية، وهكذا.

⁷¹ فريمان (2000) Freeman، ص. 127.

⁷² الزبيدي، خولة فاضل (2003)، ص. 281.

⁷³ ناصف، مصطفى (1983)، ص. 30.

4.2.1. استراتيجية التنافس بالمفردات

غالبا ما يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين في هذه الاستراتيجية؛ بحيث تتنافس المجموعة الأولى مع الثانية في استعمال مجموعة من الكلمات في جمل مفيدة، وفي وقت وجيز؛ حيث يختار المعلم مجموعة من الكلمات ومطالبة المتعلمين بضرورة توظيفها في جمل مفيدة، وتدويرها في سياقات مختلفة، والمجموعة التي توظف أكبر عدد من الكلمات يعززها بمكافأة. وقد يحصر المعلم أحيانا هذه الاستراتيجية بين متعلمين فقط، لزرع حب التنافس اللغوي بينهما، والمتعلم الذي سيوظف أكبر عدد من الكلمات في جمل مفيدة ينتقل للمرحلة الثانية إلى أن يفوز متعلم واحد بالمسابقة.

5.2.1. استراتيجية القبعات الست

يطلق على هذه الاستراتيجية غالبا في بيداغوجيات التربية بقبعات التفكير؛ وهي قبعات خيالية وهمية يختلف لونها باختلاف الهدف المنشود، فالتفكير عبارة عن مهارة يمكن تعلمها وتطويرها عن طريق الممارسة. وأثناء تنفيذ هذه الاستراتيجية يعمل المعلم على توزيع القبعات الست على المتعلمين، حيث ترمز كل قبعة إلى أسلوب من التفكير الذي يسعى إلى توظيفه لدى المتعلمين، إذ ترمز القبعة البيضاء مثلا إلى التفكير الحيادي (المعلومات)، والقبعة الحمراء إلى التفكير العاطفي (شعور - إحساس)، والقبعة السوداء إلى التفكير السلبي (السلبيات)، والقبعة الصفراء ترمز إلى التفكير الإيجابي (الإيجابيات)، والقبعة الخضراء إلى التفكير الإبداعي (الحلول والمقترحات)، والقبعة الزرقاء ترمز إلى التفكير الموجه (اتخاذ القرارات، يخطط، يوجه..). وتمنح هذه الاستراتيجية فرصة تبادل القبعات بين المتعلمين للوصول بهم إلى التفكير المتعدد الغايات. وفيما يلي عرض لأهم الأدوار التي يقوم بها أصحاب القبعات الست أثناء تفعيل هذه الاستراتيجية:

القبعة البيضاء	القبعة الحمراء	القبعة السوداء
- التفكير الحيادي للموضوع. - يفكر بواقعية وموضوعية. - يقدم آراء وأفكار وحقائق ولا يهتم تفسيرها ولا كيف يتم تفعيلها. - يسأل عن المعلومات.	- التفكير العاطفي - يفكر بمشاعره وعواطفه. - يستبعد المنطق والمبررات دون الالتفات للحقائق. - يرجح الجانب الإنساني.	- البحث في مشاكل الموضوع. - إظهار الرأي بصورة سلبية. - التقليل من احتمالات النجاح.
القبعة الصفراء	القبعة الخضراء	القبعة الزرقاء
- التفكير الإيجابي. - يهتم بالتقديرات الإيجابية. - البحث في مناحي القوة. - إبراز احتمالات النجاح والتقليل من فرص الفشل.	- التفكير الإبداعي. - يقدم حلولاً واقتراحات. - التفكير المحايد للموضوع.	- التفكير الموجه للموضوع، واتخاذ القرارات، - التخطيط، التوجيه. - جمع المعلومات، والخروج بآراء واستنتاجات.

6.2.1. استراتيجيات سرد القصص

لقد صُنّفت "استراتيجيات سرد القصص" من الاستراتيجيات الحديثة في التعلّم النشط، والمطبّقة بكثرة في مقارنة تارل، إذ تمكّن المتعلّم من امتلاك كفاية معجمية قويّة مبنية على تخزين المعلومات في ذاكرته، وامتلاك أسلوب الوصف والتفسير والإقناع...، حيث يبني المتعلّم من سرد القصص معجما ذهنيا غنيا بصورة منتظمة في ذاكرته، "وفق آليات ذهنية تسهّل عملية الحفظ والاسترجاع".⁷⁴ وتتجلى خطوات هذه الاستراتيجية بمطالبة المتعلّمين بضرورة قراءة قصّة أو حكاية من اختياره في البيت مع إعادة سردها أمام زملائه داخل القسم بطريقة شفوية ومناقشة أحداثها. هذه الاستراتيجية تعود المتعلّمين على قراءة القصص والحكايات بطريقة منتظمة يغلب عليها التنافس والتشويق، ممّا تطوّر من مهاراتهم وكفاياتهم اللغوية، خاصة التواصلية منها.

7.2.1. استراتيجية الانغماس اللغوي

يعدّ الانغماس اللغوي أسلوبا تعليميا حديثا في عمليّة تعليم اللّغات وتعلّمها؛ حيث يمنح المتعلّمين فضاء لغويّا يسوده التفاعل اللغوي الذي يحققه ذلك العصف اللغوي والذهني بين المتعلّمين، وقد طبّقت هذه الطّريقة أول مرة في الفصول الدّراسيّة الخاصة بتعليم اللّغات الثّانية، لأنّ المعلّم يشرك المتعلّمين في صفوف حيّة، وذلك لانغماسهم في تعلّم اللّغة الهدف. وهذا الأسلوب من التّعلّم يجعلهم يستعملون اللّغة لوقت أطول مع معلّمهم ومع بعضهم البعض. ويعرّف الانغماس اللّغوي في اللّسانيات التّطبيقيّة بأنّه: "مجموعة الأنشطة اللّغوية والثّقافية والتّواصلية التي يقوم بها المدرّس مع تلاميذه داخل الصّف من أجل تهيئهم لمواقف تواصلية حقيقية".⁷⁵ ويعتمد التّعلّم القائم على الانغماس اللّغوي على مجموعة من الطّرائق التّعليمية الحديثة التي نجدها حاضرة بقوة في هذه الطّريقة، مثل طريقة العصف الذهني، والطّريقة التّواصلية وطريقة الأنشطة والمهام، والطّريقة السّمعية الشّفوية، بالإضافة إلى طرائق أخرى لم يتمّ ذكرها في هذا الفصل، مثل: طريقة الزّوبعة الذهنية، والحوارات المفتوحة... . ولهذا، فإنّ الصّفوف الدّراسيّة التي تُطبّق فيها طريقة الانغماس اللّغوي بشكل فعّال ومستمرّ تعرف نجاحا ملحوظا على مستوى تطور مهارات وكفايات المتعلّمين، وذلك راجع بالأساس إلى التّفاعل والتّبادل اللّغوي الذي تحقّقه. إنّها تسرّع تعلّم اللّغات في أقلّ وقت ممكن، وبكفاءة عالية، وتيسّر على المتعلّمين اكتساب لغة الأغلبية. ويجمع الكثير من المعلّمين أنّ المتعلّم الذي يتفاعل مع الآخرين باللّغة المتعلّمة دون عائق، ويبحث عن فرص لممارسة مهارات اللّغة هو أكثر المتعلّمين نجاحا. وقد بدأ تفعيل هذه الطّريقة أيضا في صفوف تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، لأنّها تعزّز من فرص استعمال اللّغة العربية في سياقات مختلفة، ولأغراض متعدّدة. لذا نجد هذه الطّريقة لا تقتصر على تحسين المستوى اللّغوي للمتعلّمين فقط، بل "تقوم على تعزيز الثّنائية اللّغويّة لديهم، لأنّها تساعد على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوّعة من السّياقات".⁷⁶ وقد ظهر التّطبيق الأوّل لطريقة الانغماس اللّغوي في مدرسة "سانت لامبرت" الكندية سنة (1965)، وذلك "استنادا لرغبة أولياء التّلاميذ النّاطقين باللّغة الإنجليزيّة في تحسين نوعية تعليم اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)، وإعداد أطفالهم للتّواصل بشكل فعّال مع المجتمع الفرنكفوني (الفرنسي) المحيط بهم"،⁷⁷ فاقترحوا على الجهات الوصيّة، إجراء دروس تجريبية باللّغة الفرنسيّة في جميع المواد والأنشطة ابتداء من رياض الأطفال. غير أنّ النّتائج الفعّالة التي حقّقتها في صفوف المتعلّمين، دفعت العديد من المعاهد والمراكز اللّغويّة والجامعات داخل كندا إلى تبنيها واعتمادها في مناهجهم التّعليمية، خاصة في جامعة أوتاوا، الشّيء الذي جعل تطبيق مثل هذه التّجارب

⁷⁴ لخراز، عبد الإله (2020)، ص. 56.

⁷⁵ رائد، عبد الرحيم. وآخرون (2019)، ص. 127.

⁷⁶ ليستر (2009) Lyster، ص. 8.

⁷⁷ وزارة التعليم الكندية Canadian Ministère de l'Éducation، ص. 13.

ينتشر بقوة في مناطق أخرى خارجة كندا، خاصة الولايات المتحدة الأمريكية، ليُعمَّ تطبيقها بعد ذلك في معظم أنحاء العالم.

نماذج تطبيقية لطريقة الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية

إنَّ الهدف الأسمى من تفعيل طريقة الانغماس اللغوي هو إشراك المتعلِّمين في بيئة لغوية، تمكِّنهم من الممارسة الفعلية للغة داخل الصف وخارجه، وذلك للوصول بهم إلى وضعيات تواصلية حقيقية. لهذا، نجد العديد من المعلمين يفعلون هذه الطريقة بكثرة أثناء تعليمهم للغات. وسنعرض مجموعة من الاستراتيجيات التي تحقِّق الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو غيرها، ومنها:

- **الشريك اللغوي:** حيث يُلزم المعلم المتعلِّم بضرورة اختيار شريك لغوي؛ يحقق معه ذلك الاستعمال الفعلي للغة، وغالباً ما تفعل هذه الاستراتيجية بكثرة خارج الصف.

- **دمج المتعلِّمين في مجموعة من الأندية داخل المؤسسة وخارجها؛** حيث تعمل طريقة العصف الذهني على دمج المتعلِّمين في مجموعة من الأندية، نذكر منها: النادي الثقافي والرياضي، والموسيقي..، ويتم دمج متعلمي اللغة العربية للناطقين غيرها في أندية أخرى إلى جانب هذه الأندية، مثل: نادي الطبخ، للتعرف على المطبخ العربي واكتساب مفرداته.

- **الاستماع للحكايات، والقصص، والمسرحيات، ومشاهدة الأفلام، ونشرات الأخبار، والبرامج الحوارية والوثائقية؛** يكون الهدف منها تعزيز المعارف واكتساب مفردات وعبارات جديدة، مع مطالبة المتعلِّمين بضرورة سرد ما تعرّفوا عليه من معلومات وأفكار داخل الصف وفي وقتٍ وجيزٍ، بهدف مناقشتها وإبداء الرأي فيها. هذه الاستراتيجية تُنمي اليقظة اللغوية لدى المتعلِّمين، وتُغني مهاراتهم وكفاياتهم اللغوية.

- **برمجة رحلات استكشافية، وزيارة مؤسسات الدولة، والمتاحف، والمساجد، والمكتبات، والمآثر التاريخية، وحضور الحفلات والمناسبات الرسمية والاجتماعية؛** حتَّى يغمس المتعلِّم في بيئة وثقافة عربية حقيقية، تمكِّنه من توظيف اللغة العربية، "والتعرّف عن كثب إلى بعض الخصوصيات الثقافية للمجتمع الذي يتعلَّم فيه اللغة. وهكذا، فهي تمنحه فهماً أعمق لها، تجعله يعيش كل لحظة وكل موقف بما يشكله من تمثيلات ثقافية تساعده في فهم بنيات الناس من حوله".⁷⁸ وهذا من شأنه أن ينمي لديه حب الاستطلاع ويزيد من رغبته في استعمال اللغة.

8.2.1. استراتيجية العصف الذهني

ظهر مفهوم العصف الذهني (Brainstorming)، أول مرة مع أليكس أزيورن Osborn, Alex عام (1938)؛ وذلك في كتابه "التَّخيل التَّطبيقي" (Applied imagination)، ويقصد به: "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار جيّدة ومفيدة. وهو إثارة الذهن وتجهيره للتفكير في كلّ الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الموضوع".⁷⁹ وهذا يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير والإبداع. "فهو يشكل أداة كثيرة الاستعمال في مثل هذه المواقف التي تتطلب استطلاع آراء أفراد جماعة معينة حول مشكل أو قضية تشغلهم أو تهم مؤسستهم".⁸⁰

مزايا استراتيجية العصف الذهني:

- تنمي الطلاقة في التعبير والتفكير الإبداعي، ومسليّة، تزيد من نشاط المتعلمين.
- تضفي على الدرس روح الإثارة والتّحدي، وتوفر جواً من التّسامح والقبول بين الأعضاء.
- مناقشة الأفكار، وتصنيفها، وترتيبها وتسجيلها.
- الخروج بأفكار قيّمة ومفيدة، والتّعلّب على الخوف والخلج.

⁷⁸ اسماعيلي علوي، مولاي أمحمد (2019)، ص. 120.

⁷⁹ نهان، يحيى (2012)، ص. 34.

⁸⁰ أوزي، أحمد (2015)، ص. 81.

- التّقييم الجماعي للأفكار، بحيث يمكن لكل مجموعة أن تقيّم نتائج المجموعة الأخرى بناء على معايير يحددها الأستاذ مسبقاً أو لأهمية الأفكار المنتقاة.

ويمكن أن تُدوّن الجماعة اللّغوية الأفكار المستبعدة في جدول لتكون موضوعاً لعملية عصفٍ ذهني أخرى، يكون الهدف منها مناقشتها، والبحث في الحلول والاستراتيجيات التي تجعلها قابلة للتطبيق، أو الغوص في التّحديات والعراقيل التي تَحول دون جعلها غير قابلة للتطبيق العملي. وإلى جانب هذه الاستراتيجيات السابقة الذّكر، توجد مجموعة من الاستراتيجيات الأخرى الحاضرة بقوة في هذه المقاربة، مثل:

- استراتيجية حل المشكلات.

- التّعلّم بالقرين.

- الخرائط الذهنية

- استراتيجية فكّر، ناقش، دوّن.

- خاتمة:

لقد حقّقت البرامج التّعليمية التي اعتمدت في مناهجها على توظيف مقاربة تارل TARL نتائج هامة في صفوف متعلّميها، خاصة في دعم الكفاية التّواصلية لديهم؛ إذ بفضل هذه المقاربة تمّ تعزيز من الكفايات اللّغوية خاصة التّواصلية منها، كما مكّنت المتعلّمين من معرفة مجموعة من الجوانب اللّغوية والذهنية والنفسية والعصبية لدى المتعلّمين، لأنّ تفعيل مجموعة من الاستراتيجيات التّعليمية في عملية التّعلم، رهين بمعرفة كلّ هذه الجوانب اللّغوية، خاصة وأنّها تنطلق من مرجعيات بيداغوجية وديداكتيكية خاضعة للتّجربة.

المصادر والمراجع

- اسماعيلي علوي، مولاى أمحمد (2019)، تجارب انغماسية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مقال علمي محكم منشور ضمن كتاب: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية. دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض.
- رائد، عبد الرحيم وآخرون (2019). "الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)". دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- الزبيدي، خولة فاضل (2003). أساليب التعليم والتعلم الحديثة. منشورات معهد الادارة العامة، الرياض، السعودية.
- عبد الباقي، سلوى (1992). اللعب بين النظرية والتطبيق. بين الخبرة الوطني، القاهرة.
- العناني، حنان (2002). اللعب عند الأطفال؛ الأسس النظرية والتطبيقية. دار الفكر للنشر، عمان.
- لخزاز، عبد الإله (2020)، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية. مقال علمي محكم ضمن مجلة: "ميادين للدراسات في العلوم الإنسانية"، المجلد الثاني، العدد الأول.
- ناصف، مصطفى (1983). نظريات التعلم، دراسة مقارنة. مجلة عالم المعرفة. العدد 70. أكتوبر. المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب. الكويت.
- نيهان، يحيى (2012). العصف الذهني وحل المشكلات. دار اليازوري للنشر، الأردن.
- Ministère de l'Education Canadian :Direction des services acadiens et de langue française.
- Freeman, D. (2000) Techniques and principle in language. Oxford University press.
- Lyster, R. (2009) Grandes Questions et Options en pédagogie de l'immersion. Journal de l'immersion. L'Association canadienne des professeurs d'immersion. Ottawa.

- الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

الدكتورة رشيدة كوجيل

عيسى أهني

أستاذة جامعية

طالب باحث بسلك الدكتوراه

المدرسة العليا للأساتذة - جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

aissa.ahnay@usmba.ac.ma

الكلمات المفتاحية: Keywords:

الأطفال في وضعية إعاقة - اضطراب طيف التوحد - تحليل السلوك التطبيقي - السلوك اللفظي
Children with disability - autism spectrum disorder - applied behavior analysis - verbal behavior

- ملخص عام:

باعتبارها اللغة الرسمية لأكثر من 25 دولة، ولكونها من أقدم اللغات في العالم، فإنه من المهم تعليم الطفل اللغة العربية في سن مبكرة، كونه أكثر استيعابا في مرحلة ما قبل الثامنة، وأيضا نظرا لفوائد هذه اللغة الكثيرة على مستوى تحسين مهاراته، وتعزيز فرص النجاح لديه، إضافة إلى مساعدته على تعلم لغات أخرى، لتشابه مفردات واستخدامات اللغة العربية ومفردات هذه اللغات، مما سيجعله يلتقط بسهولة المفاهيم الدلالية والنحوية لهذه اللغات... وإذا كان الأطفال "العاديون" يتعلمون اللغة العربية بشكل "عاد" ولو بدرجات متفاوتة، فإن الأطفال في وضعية إعاقة، خصوصا منهم أطفال اضطراب طيف التوحد، يجدون صعوبة في تعلم اللغات عموما واللغة العربية على وجه الخصوص، لكونهم يعانون من اضطرابات على مستوى التواصل.

إن اضطراب طيف التوحد يعد من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية غموضا، نظرا لعدم معرفة أسبابه الحقيقية من جهة، وأيضا لكونه - من جهة ثانية - يتسم باختلالات على مستوى التفاعلات والتواصل الاجتماعي، والتي تتمظهر بالأساس في غياب، تراجع أو تأخر اللغة. ولعل هذه الأسباب مجتمعة تبدو كافية للتركيز في هذه الورقة العلمية العملية على تقديم أحدث الطرق والاستراتيجيات لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع العلم أنه يمكن الاستئناس بهذه الاستراتيجيات لتحقيق نفس الهدف بالنسبة للأطفال ذوي التأخر الذهني عموما، كما قد تكون مناسبة - حسب الحالات الفردية - للأطفال الذين يعانون من صعوبات أو اضطرابات التعلم.

من هذا المنطلق، وبغاية تحقيق الهدف المسطر في الفقرة السابقة، اعتمدنا في بناء هذه الورقة (ورقة عمل) على مرجعية نتائج تحليل السلوك التطبيقي، كتخصص حديث يرتكز على تطبيقات النظرية السلوكية في التعليم لفهم السلوك البشري وتحسينه، من خلال تحديد السلوكيات التي تلعب دورا في التفاعلات الاجتماعية - بما فيها التواصل اللغوي - من أجل إجراء التدخلات المناسبة. وهذه المرجعية العلمية المعتمدة كانت هي أساس اختيارنا للمنهج التجريبي كإطار لاختبار نجاعة استراتيجيات تعليم اللغة التواصلية للأطفال اضطراب طيف التوحد، باعتبار هذه الأخيرة من خلاصات تحليل السلوك التطبيقي في مجال التعليم.

وبناء على ما سبق، فقد تم تناول موضوع هذه الورقة "استراتيجيات تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد" من خلال ثلاثة محاور أساسية، علما أن هذا العمل هو عبارة عن عصاره تجربة ميدانية في إطار مشروع تربوي تطبيقي تم إنجازه لفائدة عينة من الأطفال بمدينة تيزنيت. يتعلق المحور الأول بخصوصيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في علاقتها باضطرابات التواصل، حيث سيتم استنتاج الحاجة الملحة إلى وضع برنامج خاص يرتكز على استراتيجيات خاصة لتعليم اللغة لهذه الفئة من الأطفال كوسيلة للتواصل وأيضا، في الوقت ذاته، كآلية لإنقاذ الاضطرابات المرتبطة بهذا التواصل. بينما يتناول المحور الثاني أهم المبادئ والاستراتيجيات اللازمة لتعليم اللغة العربية

لهؤلاء الأطفال، فيما عمل المحور الثالث على بسط مختلف المجالات المهارية التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج البيداغوجي الفردي لتعليم اللغة العربية لأطفال اضطراب طيف التوحد.

وتجدر الإشارة إلى أنه من بين أهم الخلاصات الذهبية التي استنتجناها من هذا المشروع التطبيقي، نؤكد على أهمية الاشتغال على تعليم اللغة العربية للأطفال في وضعية إعاقة في إطار فريق متعدد التخصصات، يضم على الأقل مدرسا للتربية الخاصة، ومتخصصا في الطب النفسي للأطفال، إضافة إلى أخصائي تقويم النطق، وذلك بالنظر إلى الحاجات المتنوعة لهذه الفئة من الأطفال من أجل تهيئتهم للتعلم أولا، ثم لمواكبة عملية اكتسابهم المهارات التواصلية ثانيا، وأيضا لتعزيز مكتسباتهم وتثبيتها في سياق ما يعرف بالاستقلالية في مجال تعليم الأطفال في وضعية إعاقة كمرحلة ثالثة، دون أن ننس دور الأسرة في استدامة هذه المكتسبات اللغوية بتعميمها وتثبيتها وتوظيفها اجتماعيا.

- **Abstract :**

As the official language of more than 25 countries, and one of the oldest languages in the world, it is important to teach the child the Arabic language at an early age, as it is more absorbed at the stage before eight, and also due to the many benefits of this language in terms of improving his skills and enhancing his chances of success. He has, in addition to helping him learn other languages, the similarity of the vocabulary and uses of the Arabic language and the vocabulary of these languages, which will make him easily pick up the semantic and grammatical concepts of these languages...And if "normal" children learn the Arabic language "normally," even to varying degrees, then children People with disabilities, especially children with autism spectrum disorder, find it difficult to learn languages in general and the Arabic language in particular, because they suffer from communication disorders

Autism spectrum disorder is considered one of the most mysterious neurodevelopmental disorders, due to the lack of knowledge of its true causes on the one hand, and also because - on the other hand - it is characterized by imbalances at the level of social interactions and communication, which appear mainly in the absence, decline or delay of language. Perhaps these reasons combined seem sufficient to focus in this practical scientific paper on presenting the latest methods and strategies for teaching the Arabic language to children with autism spectrum disorder, knowing that these strategies can be used to achieve the same goal for children with mental delay in general, and they may also be appropriate - depending on the cases. Individual- for children with learning difficulties or disorders.

From this standpoint, and in order to achieve the goal outlined in the previous paragraph, we relied in constructing this paper (a working paper) on the reference of the results of applied behavior analysis, as a modern specialty based on the applications of behavioral theory in education to understand and improve human behavior, by identifying the behaviors that play a role in Social interactions - including linguistic communication - in order to make appropriate interventions. This approved scientific reference was the basis for our choice of the experimental approach as a framework for testing the effectiveness of communicative language teaching strategies for children with autism spectrum disorder, considering the latter one of the conclusions of applied behavior analysis in the field of education.

Based on the above, the topic of this paper, "Strategies for Teaching the Arabic Language to Children with Autism Spectrum Disorder," was addressed through three basic axes, noting that this work is the sap of a field experiment within the framework of an applied educational project that was completed for the benefit of a sample of children in the city of Tiznit. The first

axis relates to the characteristics of children with autism spectrum disorder in relation to communication disorders, where the urgent need will be concluded to develop a special program based on special strategies for teaching language to this category of children as a means of communication and also, at the same time, as a mechanism to reduce disorders associated with this communication. While the second axis addresses the most important principles and strategies necessary to teach the Arabic language to these children, while the third axis works to expand the various skill areas that should be included in the individual pedagogical program for teaching the Arabic language to children with autism spectrum disorder

المقالة:

إن تعليم المهارات الأساسية لأطفال اضطراب طيف التوحد ليس بالأمر البسيط والهين، سواء على مستوى المجهود الذي ينبغي بذله، أو على مستوى قيمة وأهمية هذه المهارات في حد ذاتها عند طفل التوحد؛ فاكتماله المهارات الحياتية تعني له كما لأسرته الكثير؛ لأن ذلك من شأنه أن يمنحه القدرة على التواصل مع محيطه، فيطلب ما يريد باستقلالية تامة، ويصف ويميز ويفهم ويعلق ويحلل ويركب ويعقب... إلخ، وبكل حرية وعفوية.

فهذا المستوى المهاري عند طفل التوحد لا يمنحه فقط القدرة على التواصل، بل من شأنه أن يساهم أيضا في تقليص سلوكاته المضطربة غالبا؛ فكلما اكتسب الطفل آليات التواصل، تحسنت سلوكاته وتصرفاته، وانصرف عنها الاضطراب الذي ليس في الأصل إلا أحد مظاهر التعبير عن حاجاته ورغباته في غياب اللغة التعبيرية المفهومة والصريحة لديه، نتيجة عدم امتلاكه للغة الاستقبالية، فيتم تعويضها بأشكال من السلوكات التي توصف بأنها مضطربة أو مشككة.

وفي هذا السياق، كان لزوما البحث عن طرق واستراتيجيات لتعليم اللغة التواصلية للطفل التوحدي. لكن لن يتأتى ذلك طبعاً إلا بمعرفة خصوصيات هذه الفئة من الأطفال في علاقتها بالاضطرابات التواصلية التي يعانون منها، وإذا تم الوقوف على هذا الأمر فسيتم استنتاج أهم الحاجات التواصلية لديهم، وبالتالي سيسهل تحديد المجالات المهارية التي ينبغي التركيز عليها لبناء مشروع بيداغوجي فردي يلي متطلبات كل طفل توحدي على حدة من أجل تنمية القدرة على التواصل لديه.

من هذا المنطلق، سيتم التركيز في هذه المقالة على أهم الاستراتيجيات الحديثة لتعليم أطفال التوحد اللغة العربية، كلغة معتمدة في التدريس بالبلدان العربية، وأيضا للفوائد الكثيرة لهذه اللغة على مستوى تحسين المهارات التواصلية للأطفال عموما ولأطفال اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، وتعزيز فرص النجاح لديهم، إضافة إلى مساعدتهم على تعلم لغات أخرى، لتشابه مفردات واستخدامات اللغة العربية ومفردات هذه اللغات.

المحور الأول خصوصيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في علاقتها باضطرابات التواصل

أولاً: التعريف

تعرف المنظمة العالمية للصحة التوحد بأنه "اضطراب نمائي يظهر في السنوات الأولى من عمر الطفل، يؤدي إلى خلل في التواصل اللغوي والتبادل الاجتماعي، وكذلك مختلف مظهرات النمو النفسي والاجتماعي للطفل"⁸¹؛ حيث يظهر الطفل صعوبة في الاستجابة للآخرين أو في إدراك مشاعرهم؛ أي امتلاك القدرة على التعاطف Empathie. لكنه يمكن أن يعبر عن قدرات عقلية عالية أحيانا ومهارات قد لا تتواجد لدى الأطفال "العاديين" (قدرات بصرية، الاشتغال المعرفي ضمن الروتين...)

ثانياً: الأعراض

يمكن اختصار أعراض اضطراب طيف التوحد حسب الدليل التشخيصي والإحصائي في نسخته الخامسة DSM-5-TR⁸² على الشكل التالي:

⁸¹ - المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج 2019، ص: 49، 106 صفحة.

⁸² - أنور الحمادي، معايير DSM-5-TR، ص: 51.

معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد

الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة (DSM 5)



و الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة يتحدث عن التوحد كأطياف متباينة⁸³، لكن هناك أعراض مشتركة بين جميع هذه الأطياف، منها:

- غياب أو تأخر في اللغة التعبيرية المنطوقة⁸⁴؛
- اضطراب في التواصل، وليس في القدرة اللغوية؛ (ضعف التواصل مع الآخرين)⁸⁵؛
- التحدث بمعدل أقل من الطفل العادي، وضعف القدرة على استخدام كلمات جديدة؛ (صعوبات في تعلم اللغة)
- صعوبات في بناء القدرات القرائية؛ (يحتاجون إلى زمن أطول للوصول إلى نتائج ملموسة)⁸⁶؛
- التصرف كما لو أن الآخرين غير موجودين؛ حيث لا يستجيب لهم إلا قليلاً، كما يُظهر عدم الاهتمام لما يريدونه؛ (وهذا قد يؤدي إلى عدم القدرة على استخدام وفهم اللغة بشكل صحيح)⁸⁷؛
- الاستخدام غير العادي للغة؛ (مثل تكرار الأمثلة، والكلام بنفس النبرة، عدم القدرة على تكوين جمل تامة، وعكس استخدام الضمائر وحروف الجر...)؛⁸⁸، يمكن أن نقول أنها لغة غير وظيفية؛
- تفادي التفاعل البصري مع الآخرين؛
- عدم الاستجابة للمظاهر والعلامات الدالة على المشاعر؛ (لما لديه من صعوبة في فهم وإدراك المثيرات غير اللغوية مثل الإشارات، الحركات وتعايير الوجه...)

83 - حسب "الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة"، مديرية المناهج 2019 (صفحة 47)، فإن مختلف الدراسات توافقت على حصر تظاهرات اضطراب طيف التوحد في خمسة أنواع وهي: التوحد Autisme - متلازمة الأسبرجر Asperger Syndrome - ريتس أو متلازمة الريتس Retts Syndrome - اضطرابات الطفولة التحليلية Disorders Disintegrative Childhood - اضطرابات النمو غير المحددة Pervasive Troubles Développementaux.

84 - نايف عابد الزراع، يحيى فوزي عبيدات، الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد: ممارسات التدريس الفعالة، الطبعة الثانية، 2016، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، عمان، ص: 29، 466 صفحة.

85 - جمال خلف المقابلة، اضطرابات طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية، الطبعة الأولى، 2016، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص: 31، 332 صفحة.

86 - مرجع سابق، الإطار المرجعي للتربية الدامجة، صفحة 50.

87 - نفس المرجع.

88 - نفس المرجع.

- اهتمامات أقل بالألعاب الجماعية؛
- استجابة أقل للألم، لكن بحساسية أعلى للمثيرات الصوتية أو اللمس؛
- الميل إلى الارتباط ببعض الأشياء أو الأشخاص، وغلبة روتين الاقتران الوجداني بها؛
- النشاط الزائد أو الخمول، في حين يصاب البعض بالصرع⁸⁹؛
- بعضهم يعاني من ضعف عضلي؛ يؤثر في مهاراتهم الحركية، العامة والدقيقة⁹⁰؛
- مشكلات الإدراك؛ حيث يظهر عند بعضهم خلل في عمليات التفكير والتعرف والإدراك والتقليد⁹¹؛ (تتمظهر مثلاً في صعوبات في إدراك المنطوقات اللغوية: كالتبادلات التواصلية مع أفراد الأسرة، أو التعليمات الصادرة عن المدرسين...⁹²)
- مشكلات التعميم؛ تتجلى في عدم القدرة على تعميم الأشياء أو الأشخاص أو الأمكنة؛

ثالثاً: نقط القوة (قدرات مميزة)

- يمكنه التدرب على بعض سلوكات التعلم؛
- يمكنه التدرب على بعض الأنشطة الجماعية كاللعب؛
- يمكنه أن يطور بعض العمليات الذهنية المركبة بسهولة؛

رابعاً: حاجات التعلم

1) احتياجات خاصة (ممارسات تربوية ملائمة)

- يحتاج إلى تهييء خاص للمكان، ويفضل أن يحافظ على مكان خاص به؛
- يحتاج إلى تحرير طاقاته؛
- ضمان حد أدنى من الهدوء في القسم قبل الشروع في الاشتغال معه في الأنشطة المبرمجة؛
- اعتماد بيداغوجيا اللعب، وأيضاً مساعدة الطفل على تدبير سلوكاته بتوجيهها المرن، مما سيسمح للمدرس بالدخول لعالمه الخاص والتواصل معه، وفي نفس الوقت التمهيد لاندماجه الاجتماعي.

89 - نفس المرجع.

90 - نفس المرجع.

91 - نفس المرجع.

92 - مرجع سابق، الإطار المرجعي للتربية الدامجة، صفحة 50.

(2) احتياجات على مستوى اللغة والتواصل

(حاجات التعلم لدى الأطفال التوحدين)

المجال	الحاجيات المرتبطة بالتعليمات الأساس	الحاجيات المرتبطة بالتعليمات الداعمة
اللغة والتواصل	أ- على مستوى التواصل الشفوي: - الحاجة إلى تقوية القدرات على استقبال المنطوق الشفوي، إدراكه، فهمه في سياق، وبناء الاستجابات اللغوية المناسبة في علاقة بسياقات اجتماعية أو مدرسية. - الحاجة إلى التعبير عن الذات، التفاعل مع الآخر واكتشاف المكان، الأشياء، الكائنات، (تكوين المعجم/ ربط الدال بالمندول: بناء المفاهيم والأسماء). - الحاجة إلى التحكم في الأصوات وبناء التراكيب المعجمية، والجمل، والإرساليات (على مستوى الاستقبال والإنتاج). - الحاجة إلى خلق الروابط والافتراضات الدلالية وتعميمها (الربط بين سمات الكائنات، الأشياء والحيوانات والأماكن ومكونات المحيط وتعميمها على ما يشابهها في النوع والسيافات) وربطها بالأشياء الموضوعية في السياقات المكانية والزمانية. - ب- على مستوى القراءة: - الحاجة إلى ربط الصورة السمعية بالصورة البصرية للحرف القرآني. - الحاجة إلى ربط الدوال بالمندولات (أشياء، أسماء، أشخاص، أفعال، زمان، مكان، رموز...). - الحاجة إلى فهم وتأويل المعطى القرآني (الكلمة/ المعجم/ الجملة/ النص القرآني). - الحاجة إلى فهم المنطق اللغوي للنص اللغوي (الأشخاص/ الأحداث/ التسلسل والتعاقب/ السياق والمكان): بناء المعاني والدلالات. - ج- على مستوى الكتابة: - الحاجة إلى التنسيق الإدراكي الفيزيولوجي البصري والسيكودركي: ربط مسك القلم بفضاء الصفحة وشبكة الخط، وموقع الكتابة. - الحاجة إلى التشكيل السيوكي حركي/ التخطيط/ بناء الخططات schémas المطابقة للمواصفات الهندسية لأشكال الحروف والأرقام. - الحاجة إلى الربط بين الصورة الذهنية لشكل الحرف وسلوك التخطيط والكتابة.	- على مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي: - الحاجة إلى التحكم في مخرجات الأصوات والحروف بحسب الكلمات والأسماء والمفاهيم. - الحاجة إلى التحكم في ربط الأسماء بالأشياء والمواضيع والأماكن الأشخاص والسيافات. - الحاجة إلى تنمية قدرات السمع والاستقبال وتقبل الإرساليات اللفظية الآتية من الخارج، ومعالجتها والاستجابة لها. - الحاجة إلى تطوير قدرات الفهم وتأويل معطيات الإرساليات اللفظية الآتية من الآخر. - الحاجة إلى تطوير قدرات إدراك وفهم الرموز. - الحاجة إلى تطوير قدرات الربط بين الإرساليات اللفظية والدلالات والمعاني والمهام والتعليمات. - الحاجة إلى تطوير قدرات إدراك الإرساليات غير اللفظية (تعبير الوجه وحركات الإشارات الجسدية والتعبيرية...). - الحاجة إلى تطوير قدرات إدراك الإرساليات الرمزية: (زمن الجرس في المدرسة وارتباطه بالدخول والخروج/ رمز الصيدلية/ رمز سيارة الإسعاف أو موتها...). - الحاجة إلى تطوير آليات الربط والافتران بين الصورة السمعية والصورة البصرية للحرف القرآني. - الحاجة إلى تقوية الذاكرة القرآنية عن طريق البطائق المعجمية بالصور (صورة القط/ كلمة القط...). - الحاجة إلى تقوية الأدوات والعمليات العقلية لمعالجة الصورة أو المعطى القرآني. - الحاجة إلى تحديد الزمان والمكان والأحداث في معطى قرآني/ صورة. - الحاجة إلى تحليل وتفكيك المعطيات المكونة للوضعية والأحداث والأشياء بهدف التحديد والفهم والتفكيك والتمييز الدلالي. - الحاجة إلى الترويض السيكودركي لمسك القلم والعود على وضعية الجلوس الصالحة للكتابة. - الحاجة إلى الترويض المتعلق بالحركية الدقيقة: التشكيل بالعجين/ رسم الخطوط بفرشاة الرسم على الورق.

مصدر الجدول السابق: الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج 2019، صفحة 51.

المحور الثاني: أهم المبادئ والاستراتيجيات اللازمة لتعليم اللغة العربية لأطفال اضطراب طيف التوحد

أولاً: مبادئ التعلم

1) التعزيز والعقاب

يحدث التعلم بإحدى ABC "أنه إذا تكررت خطاطة ABA من نتائج علم تحليل السلوك التطبيقي " (A) يحدد من خلال سوابقه (B) الطريقتين؛ إما أن يزيد السلوك المستقبلي أو يقل؛ حيث أن كل سلوك ، وهي نفسها العوامل التي تتحكم في زيادته أو نقصانه، وهذا السلوك يمكن أن يكون لفظياً أو C) ولواحقه غير لفظي.

حينما يزيد السلوك (سلوك لغوي مثلاً)، فإننا نتحدث عن مبدأ التعزيز. أما إذا نقص السلوك، فهذا مبدأ يلح على استخدام التعزيز كأولوية، رغم أن العقاب الذي يتم الحديث عنه هنا ليس ABA العقاب. لكن بالمعنى المتعارف عليه تداولياً في المجتمع والمُشَبَّع بدلالات العنف الجسدي أو النفسي.

فالتعزيز إذن يكتسي أهمية كبرى في الممارسات التربوية أثناء تعليم أطفال اضطراب طيف التوحد، لأنه الآلية الأكثر فعالية على المدى الطويل، ولأنه أكثر احتراماً للشخص. أما العقاب فهو آخر ما يتم اللجوء إليه؛ فرغم كونه يمكن أن يكون فعالاً على المدى القصير، إلا أنه مع ذلك -على عكس التعزيز- يفقد فعاليته على المدى الطويل، كما أنه يؤدي في الغالب إلى سلوك يحكمه الخوف والخضوع، وإلى مشاعر سلبية (العدوانية، التجنب، الرهاب، تدني احترام الذات، فقدان الثقة مع الكبار، إلخ). والأخطر من هذا وذاك هو أن العقاب يعطي نموذجاً سيئاً للتفاعل مع الشخص (احتمال التقليد).

(2) المعززات

هناك أنواع متعددة من المعززات، أشهرها:

- المعززات الملموسة: كالكتاب، مجسمات اللعب، الشاشة، الكرة...
- المعززات على شكل أكل: كالعصير - الحلوى - الفواكه...
- أنشطة معززة: الاستماع لمؤثرات صوتية جميلة/ مختارة - ركوب الدراجة - السباحة - التجوال...
- المعززات الحسية: سَلِيم - وضع اليد في العجين أو في الرمل - لمس يد الآخر...

هذه الأنواع الأربعة من المعززات -في الغالب- إما أن تكون مادية أو شبه مادية، ولا يمكن استعمالها لمدة طويلة، لأنها أولاً تفقد قيمتها عند الطفل (الملل) مع مرور الوقت، ثم ثانياً لأنها لا تساعد على تحقيق استقلاليتها، لذلك يتم اللجوء إلى ما يسمى بالمعززات الاجتماعية، وهي على شكل ابتسامات، تشجيع، ضرب 5، عناق، دغدغة... وهذه المعززات الاجتماعية تتجلى إيجابياتها في كونها طبيعية، يستعملها ويوظفها المجتمع بسهولة ويسر (لا تحتاج إلى أدوات)، كما أنها تُفَضَّل أكثر مقارنة مع المعززات الأخرى. ورغم ما للمعززات الاجتماعية من إيجابيات فإن أغلب الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد يتفاعلون قليلاً معها، خصوص في المراحل الأولى للتعليم.

من بين تقنيات الاستخدام الجيد للمعززات نجد ما يلي:

(أ) قاعدة التواطؤ/ الاستعجال

وهذه القاعدة تثير انتباه المربي إلى تجنب تعزيز السلوك المتطفل عن غير قصد؛ فكلما كان التعزيز فورياً، كان الارتباط بالسلوك المستهدف واضحاً (تعلم سريع).

(ب) تأثير الحجم (لا قليل ولا كثير)

حيث ينبغي الاعتدال في تقديم المعزز؛ إذ يُتَجَنَّب الإسراف في تقديمه من حيث الحجم والمقدار (الكم) تفادياً للإشباع، كما لا يجب تقديمه قليلاً جداً بشكل لا يعتبر عند الطفل ولا يحقق الاستمتاع به.

(ج) تنويع المعززات

بغاية الحفاظ على قوة المعززات، لابد من العمل على تغييرها وتنويعها بعد مدة مناسبة حسب كل طفل؛ كأن يتم توزيع معززاته على ثلاثة أسابيع أو أربع ... حسب عددها وقوتها.

(د) الربط بالتعزيز الاجتماعي

بهدف الإبقاء على التعزيز الاجتماعي في نهاية التعلم، يتم تدريجياً نقل قوة المعزز المادي إلى المعزز الاجتماعي، وذلك بالعمل على ربط دائم بين المعزز المادي والتعزيز الاجتماعي؛ على أساس أن يتم إنقاص الأول مقابل الزيادة في الثاني.

(هـ) استخدام رمز الادخار

من أجل التقليل التدريجي للمعززات الملموسة، يتم اللجوء إلى استخدام رموز على شكل أقراص أو أشكال محبوبة لدى الطفل، يتم تجميعها فوق بطاقة تحتسب كرصيد له كلما قام بسلوك جيد استحق على إثره تعزيزاً، وفي النهاية يتم تبديل مجموع الرصيد بمعزز مادي قوي. وعادة ما تستخدم هذه القاعدة (رمز

الادخار) لفائدة الأطفال الذين يجدون صعوبة في انتظار المعزز، وأيضا للذين يحتاجون إلى إشارة لمعرفة موعد انتهاء الحصة التعليمية.

ثانيا: الاستعداد للتدخل

(1) اختبار التفضيلات

قبل استخدام المعززات في حصص التعلم لفائدة الطفل، لابد من معرفة قبلية لمعززاته والعمل على ترتيبها حسب قوة أهميتها لديه. ولهذه الغاية، تتم استشارة الأسرة أولا، ثم بعد ذلك يقوم المربي باختبار المعززات التي تقترحها الأسرة إضافة إلى التي يمكن اكتشافها في اللقاءات الأولى مع الطفل. ولإنجاز هذا الاختبار، توجد عدة طرق، يمكن للمربي أن يستعين بجميعها أو ببعضها. منها:

- الملاحظة في بيئة مرتبة:

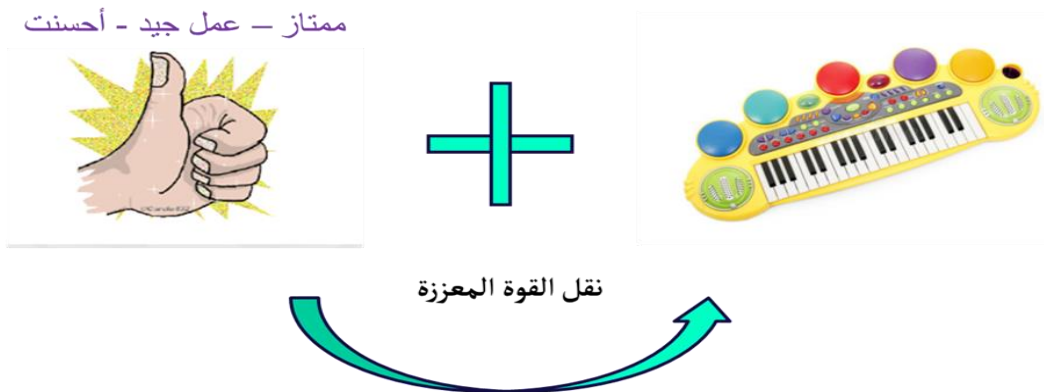
قبل بدء التجربة، يتم تقديم كل عنصر للطفل ليجره ليضع ثوان. وبعد ذلك تُوضَع 5 إلى 10 عناصر على طاولة أو على الأرض في متناول الطفل للعب بها لمدة 5 إلى 10 دقائق. أثناء اللعب يقوم المربي بتسجيل مدة اللعب بكل عنصر على حدة.

- الاختبار عن طريق المثيرات المتعددة:

قبل بدء التجربة، يتم تقديم كل عنصر للطفل ليجره ليضع ثوان. وبعد ذلك يضع المربي 3 إلى 5 عناصر على طاولة، ثم ينتظر 30 ثانية. عند اختيار عنصر من طرف الطفل، إما أن تتم إزالته من الطاولة بشكل دائم (محفزات متعددة بدون استبدال)، أو إعادته إلى الاختبار التالي (محفزات متعددة مع الاستبدال). وفي كل محاولة يتم تسجيل العنصر المختار.

(2) عمل الاقتران

والاقتران (الاشترك) هو مطابقة عنصر معزز بعنصر محايد؛ بحيث يحصل هذا العنصر بدوره على القوة المعززة. أنظر الشكل أسفله.



خطوات الاقتران:

أ- التحكم في الوصول إلى المعززات (تهيئة البيئة)

ب- خلق التحفيز

ج- انتظار سلوك الاقتراب

د- تقديم المعزز بدون شرط

هـ- اللعب/ التفاعل بشكل إيجابي مع الطفل

و- إعادة الاقتران مرارا وتكرارا

3) الضبط الإرشادي التعليمي

وهو إجراء تربوي يسمح بثبوت تدريجي للتعاون، ويرتكز على تعليم الطفل أن يتبع التعليمات الأساسية التي ستكون مفيدة له في وضعيات التعليم، والتي تسمح وتساعد على ضمان سلامته وسلامة محيطه. كما يعتبر الضبط الإرشادي من الشروط الضرورية قبل الدخول في التعلّمات الأكثر تعقيدا. ومن بين هذه التعليمات الأساسية للتدريس نذكر أسفله قائمة، مع الإشارة إلى أن هذه القائمة قابلة للتغيير والملائمة:

امش ببطء - امش بجانبني - تعال هنا - توقف ...

أنظر - اعطيني - انهض - اجلس - ضع يدك - الإجابة على الاسم...

ولزيادة التعاون، يتم شرح القواعد (إذا كان مستوى الفهم جيدا)، والبدء دائما بالتعليمات السهلة والبسيطة، مع المحافظة على توازن جيد بين الاقتران/ والضبط الإرشادي (في البداية، ينبغي أن تكون 80٪ من تفاعلاتك إيجابية مقابل 20٪ من التعليمات). مع التأكيد على ضرورة أن يحافظ المربي على قراراته وتعليماته.

ثالثا: استراتيجيات التعلم

في مرحلة التدخل، وبعد امتلاك المربي لمبادئ التعلم ومعرفته بمستلزمات الاستعداد للتدخل التي تم بسطها في الفقرات السابقة، يبدأ التعلم. لكن نجاعة التدخل هي رهينة بمدى إتقان المربي لجملته من الاستراتيجيات الأساسية لتعليم مختلف المهارات لطفل اضطراب طيف التوحد بما فيها المهارات التواصلية. فما هي أهم هذه الاستراتيجيات، وما السبيل إلى التطبيق السليم لها.

1) التلقين

والتلقين (Guidance)، يمكن اختصاره في المساعدة المقدمة للطفل. وتهدف إلى تقليل وضعيات الإخفاق، والحفاظ على التحفيز، وأيضا تسريع سيروية التعلم عند الطفل. والتلقين أنواع خمسة. وهي:

أ- التلقين البصري: عرض أدوات مرئية لمساعدة الطفل على القيام بالسلوك المطلوب

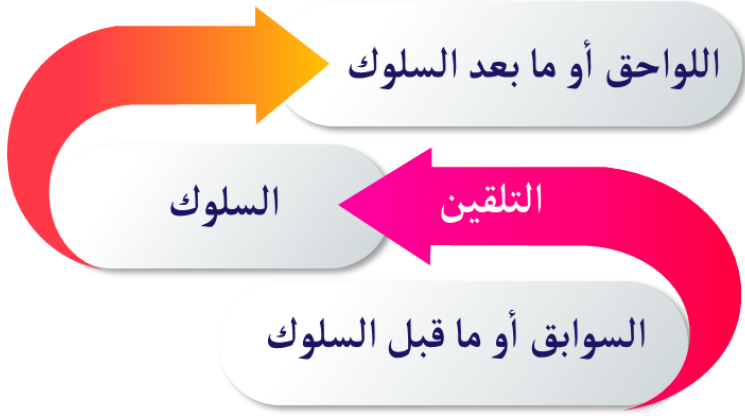
ب- التلقين الجسدي: يضع المربي يده على يد الطفل للقيام بنفس الشيء المطلوب في نفس الوقت.

ج- التلقين بالتقليد: وهو نوع من النمذجة؛ بحيث يقدم المربي نموذجا يطلب من الطفل مطابقته.

د- التلقين الإيمائي: يصدر الطفل إشارة تشبه إشارة المربي.

هـ- التلقين اللفظي: يقول الطفل نفس ما يسمعه من المربي.

وباعتبار التلقين يهدف إلى تقليل وضعيات الإخفاق، فإن استخدامه يكون مباشرة في بداية التعلم، أي في اللحظة التالية للتعليم المقدمة، وهو ما يُعرف بالتعلم بدون خطأ، فهو تلقين مباشر بعد صفر مهلة. ومكانه في خطاطة ABC يكون بين A و B، كما في الشكل التالي:



(2) تلاشي التلقين

وهي مرحلة تأتي مباشرة بعد مرحلة تقديم التلقين، أي أثناء ووسط التعلم، حيث يتم الشروع في تخفيف المساعدة المقدمة كتلقين تمهيدا لسحبها بشكل نهائي، من أجل تحقيق استقلالية الطفل في تعلماته ومكتسباته.

وتلاشي التلقين أنواع ثلاثة؛ وهي:

أ- من الأكثر إلى الأقل: وفيه يتم استبدال التلقين الأكثر تدخلا تدريجيا بالتلقين الأقل تدخلا؛ كالانتقال من التلقين الجسدي الكامل إلى التلقين الجسدي الجزئي داخل نفس نوع التلقين. وأيضا مثل الانتقال من التلقين الجسدي إلى التلقين بالتقليد وذلك بين نوعين مختلفين من أنواع التلقين.

ب- تأخير الوقت: حيث يضيف المربي وقتا للتأخير قبل تقديم التلقين، من أجل منح الطفل فرصة للإجابة باستقلالية. وكقاعدة يتم البدء بتأخير الوقت ب ثلاث ثوان، ثم زيادة وقت التأخير تدريجيا.

ج- تلاشي المثير: وهنا يجعل المربي المثير بارزا في بداية التعلم، ثم يقوم بتلاشي وضوح النموذج تدريجيا. والمثير يمكن أن يكون مثلا عبارة عن حرف أو كلمة، تكتب في البداية بشكل مضغوط واضح، ثم يتلاشى وضوحها شيئا فشيئا إلى أن يختفي.

(3) التشكيل

هذه الاستراتيجية تستخدم للسلوكات المعقدة والصعبة إلى حد ما، خصوصا السلوكات التي يكون التلقين فيها مستحيلا، بحيث أن متطلبات السلوك النهائي المستهدف تتزايد على نحو سريع. لذلك يعتمد هنا في تحفيز التعلم على التعزيز التفاضلي للتقريبات المتعاقبة لهذا السلوك.

فمثلا، إذا كان الهدف النهائي المستهدف هو كتابة حرف الميم "م"، فإنه على المربي كمرحلة أولى أن يعزز عندما يكتب الطفل "م" بشكل صحيح، ثم في المرحلة الثانية يعزز عندما يكتب "م" بشكل صحيح على السطر، كما يعزز عندما يكتب "م" صحيحا على السطر وبجزم عاد.

(4) التسلسل

وهو إجراء يسمح بتعليم السلوكيات الأكثر تعقيدا، والتي تتكون من عدة خطوات فرعية. والتسلسل غالبا ما يستخدم في تعليم مهارات الاستقلال الذاتي. وهو على ثلاثة أنواع.

أ- التسلسل الأمامي: في هذا النوع يتم تعليم السلوكيات في ترتيب ظهورها الطبيعي، كما أن السلوك المستهدف للتعليم هو الأول في السلسلة، ثم الثاني...إلخ. أما التعزيز في التسلسل الأمامي فيتم منحه إما بعد السلوك المستهدف مباشرة، أو في نهاية السلسلة إذا لم تكن طويلة. (ومن أمثلة السلوكيات المعقدة التي تتطلب التسلسل الأمامي "ربط حزام الحذاء"، "لبس المعطف"...)

ب- التسلسل العكسي: خلاله يقوم المربي بإنجاز كل الخطوات الأولى، ولا يبدأ التعليم إلا في الخطوة الأخيرة. وعندما يتقن الطفل الخطوة الأخيرة، يقوم المربي بتنفيذ جميع الخطوات باستثناء الخطوتين الأخيرتين والتي قبلها، ثم يتم تعليم الخطوة ما قبل الأخيرة بينما يجب على الطفل إتمام الخطوة الأخيرة بمفرده. وهكذا يتم تكرار هذا الإجراء إلى أن يُتم جميع الخطوات. أما التعزيز فيتم تقديمه دائما بعد الخطوة الأخيرة، بشرط استيفاء معايير الأداء لخطوة التعليم واستكمال الخطوات اللاحقة من طرف الطفل بمفرده.

ج- التسلسل الكلي للمهمة: يستخدم هذا النوع من التسلسل عندما تكون بعض الخطوات داخل السلسلة متقنة من قبل، وهنا يتم تعليم جميع الخطوات غير المتقنة في كل حصة؛ حيث يقوم المربي بتكييف التلقين المتقدم مع كل خطوة اعتمادا على النجاح في التنفيذ، على أن يُعزز نجاح كل مرحلة في التعليم. (ومن أمثلة التسلسل العكسي والتسلسل الكلي للمهمة "غسل اليدين"، "غسل الأسنان"...)

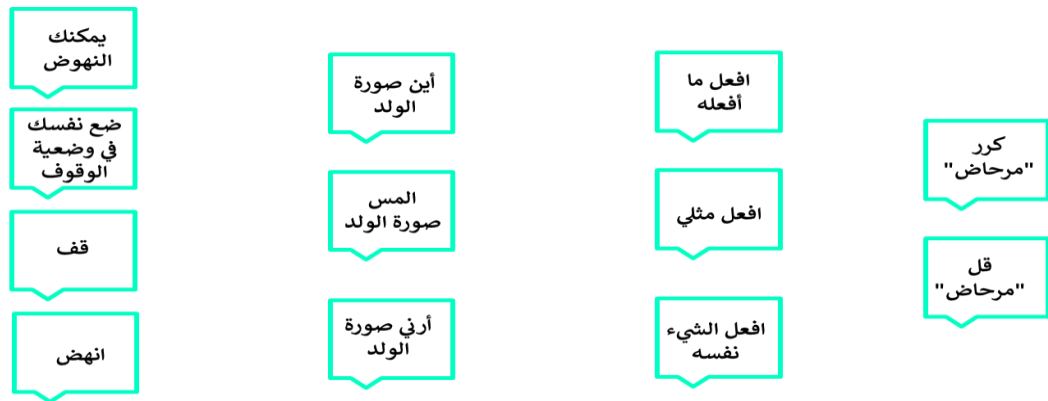
4) التعميم

التعميم مبدأ أساسي من مبادئ تحليل السلوك التطبيقي. وتحدث عن التعميم عندما تُؤدي مجموعة متنوعة من المحفزات إلى حدوث استجابات مختلفة. وبما أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في التعميم، فإنه من الضروري تقديم التعليم بطرق وأنماط ووسائل متعددة، لذلك يجب أن يتم التعميم من خلال أبعاد مختلفة. منها:

الوقت (الإتقان) – المواقف (سياق المجموعة) – الأشخاص (عامل تعديل السلوك) – البيئة (المادة، الموقع) – السلوكيات (السلوكيات/ التعليمات التي لها نفس الوظيفة). وهنا يمكن تقديم بعض الأمثلة، نموذج:

أ- تعميم الأدوات





المحور الثاني: المجالات المهارية التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج البيداغوجي الفردي لتعليم اللغة

العربية لأطفال اضطراب طيف التوحد

1) أهمية تعليم التواصل

اجتماعيا، يعد التواصل أمرا حيويا للإنسان، إنه يلبي الاحتياجات الأكثر أساسية ويسمح بتفاعلات إيجابية مع المحيط. لذلك يمكن الجزم تربويا بأن تطوير التواصل ينبغي أن يكون دائما جزءا من الأولويات التربوية للمشروع البيداغوجي الفردي. أما حقوقيا، فالتواصل بدون شك هو حق! ومن واجبنا كمرشدين التأكد من أن كل الأشخاص الذين تم استقبالهم، بإمكانهم الولوج إلى التواصل.

وفي هذا السياق، أكد واين فيشر في كتابه "دليل تحليل السلوك التطبيقي"⁹³ الذي ألفه مع كتاب آخرين، أن مجموعة من المشاكل السلوكية تكون نتيجة للعجز في التواصل، مما يضطر بعض الأشخاص إلى وضع استراتيجيات بديلة غير مناسبة ليتمكنوا من توصيل احتياجاتهم. وذكر الدليل أن هناك دراسات تشير إلى أنه كلما زادت فرص التواصل لدى الشخص، كلما مالت المشاكل السلوكية للاختفاء.

لكن يبقى السؤال حول شكل ووظيفة هذا التواصل؟؛ أي كيف أتواصل (طريقة التواصل)؟ ولماذا أتواصل (المؤثر اللفظي)؟

2) السلوك اللفظي وطريقة التواصل

يعرّف سكينر (Skinner 1957) السلوك اللفظي على أنه "سلوك يُعزّز من خلال سلوك شخص آخر"؛ أي أنه سلوك اجتماعي بين المُتحدّث والمُستمع يتم به التواصل بين الأشخاص ويكون التركيز فيه على الوظيفة اللفظية لا على شكلها، أي أنه من الممكن أن يكون السلوك منطوقا أو مكتوبا، أو عن طريق الإشارة أو أي تواصل بديل شريطة أن تُؤدّي طريقة التواصل إلى النتيجة المطلوبة.⁹⁴

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه يمكن تحليل التواصل بنفس طريقة تحليل السلوكات الأخرى، أي باستخدام خطاطة ABC التي تم الحديث عنها في محور سابق؛ بحيث أن السلوك B عموما والسلوك اللفظي

⁹³ - Wayne W. Fisher & al, **Handbook of Applied Behavior Analysis**, Second Edition, 2021, 624p.

⁹⁴ - أروى، عبد الله العمودي، السلوك اللفظي (Verbal Behavior VB)، شوهده يوم 11 يناير 2024، في: www.abaarabic.com.

خصوصاً (التواصل/ اللغة) يحدث بفعل السابق A (المحفز)، كما أن النتيجة C تؤثر على السلوك المستقبلي.

3) المؤثرات اللفظية والمهارات التواصلية

يذهب علم تحليل السلوك التطبيقي إلى أنه لا يهم الشكل الذي تم استخدامه، طالما أن الطفل يتواصل. بيد أن الأشخاص يقومون عادة باستخدام العديد من عناصر السلوك اللفظي في الحياة اليومية، ولكن لا يتم تصنيفها، بسبب تداخلها وارتباط بعضها ببعض. "والسلوك اللفظي يتكون من مجموعة من الوحدات اللغوية الوظيفية، وكل وحدة تؤدي وظيفة محددة، والوحدات الأساسية هي الطلب Mand، والتسمية Tact والمحادثة Intraverbal، والترديد الصوتي Echoic"⁹⁵، ويتم تصنيف المؤثرات اللفظية (وحدات اللغة) تبعاً للمثيرات القبلية والبعديّة التي تتحكم فيها.

وفي هذا السياق "يرى سكينر، أن كلمة واحدة تستخدم للتعبير عن أكثر من هدف، فكلمة "عصير" قد تستخدم "لطلب عصير" أو "لوصف العصير"، ولكننا لا نتوقع أن يكون الطفل قادراً على تحديد وظيفة هذه الكلمة، وهنا تأتي أهمية التدريب على كل مؤثر لفظي حتى يستطيع الطفل الاستخدام الوظيفي للغة، وبالتالي تبرز أهمية السلوك اللفظي في مقابل الطرق التقليدية في تعلم اللغة". (هالة فؤاد، 2023، ص5).

ومن أمثلة الاستخدام الوظيفي للغة العربية، يمكن تقديم نموذج، كما في المثال التالي:

الوظيفة	المؤثر اللفظي	مثال
التعبير عن حاجة أو رغبة	الطلب	قل "سيارة" لتحصل على السيارة
الاستجابة بالمحاكاة	التقليد/ التكرار	افعل مثلي: يرفع يديه
وصف المحيط	التسمية	قل "سيارة" لأننا نرى سيارة تمر
المحادثة	السلوك اللفظي المحكوم بسلوك آخر	قل "سيارة" عندما ينطق شخص ما كلمة توحى إلى نوع من السيارات
فهم ما يقال	مستمع	ان توضح على "السيارة" عندما يُطلب منك ذلك
قراءة النص	نصي	قراءة كلمة "سيارة"
الكتابة	النسخ	كتابة كلمة "سيارة"

4) تعليم مهارة الطلب

⁹⁵ - هالة، فؤاد أحمد عنتر عيسى، مهارات السلوك اللفظي وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 121، يناير 2023، ص:6.

داخل نفس المهارة اللغوية يمكن تعليم مجموعة من الأهداف؛ فمهارة الطلب مثلا تضم مجموعة من الأهداف التعليمية، كأن نستهدف طلب "المساعدة"، "معلومة"، "أشياء يومية"، ... كما يمكن أن يطلب الطفل بعض الأشياء المفضلة لديه، وهي التي نسميها بالمعززات.

ولتعليم الطفل طلب معززاته، ينبغي اتباع مجموعة من الضوابط، كالتحديد المسبق للمعزز، والتحقق من أن هناك سلوكيات الاقتراب من طرف الطفل، كما ينبغي الحفاظ على التحكم في المعزز... ويمكن في هذا الصدد استخدام بعض استراتيجيات التعليم من أجل تدريس طلب المعززات. ومن أمثلة ذلك استخدام استراتيجية التشكيل من أجل تعليم طلب "الكرة"، إذا افترضنا أن الكرة من بين معززات هذا الطفل، فنتبع الخطوات الآتية:

المرحلة 1: نعزز عندما يصدر أي صوت

المرحلة 2: نعزز عندما ينطق الطفل "ك"

المرحلة 3: نعزز عندما ينطق الطفل "كُر"

المرحلة 4: نعزز عندما ينطق "كرة".

- خاتمة:

في ختام هذه المقالة البحثية، نؤكد على أهمية الاشتغال على تعليم اللغة العربية للأطفال في وضعية إعاقة في إطار فريق متعدد التخصصات، يضم على الأقل مدرسا للتربية الخاصة، ومتخصصا في الطب النفسي للأطفال، إضافة إلى أخصائي تقويم النطق...

وقبل البدء باختيار الطريقة التي سوف يتم تعليمها للطفل، ينبغي أولاً إجراء الفحوصات الطبيّة والتقييمات المهارية اللازمة، من أجل التأكد من سلامة جهاز النطق والسمع، ولضمان الاستجابة ما أمكن للحاجيات الضرورية بالنسبة للطفل، من أجل جعلها كأولوية تُدرج في المشروع البيداغوجي الفردي. بعد ذلك تتم مراجعة بعض المعايير التي تُحدّد ما هي الطريقة الأنسب (كلام، لغة إشارة، صور، إلخ..).

وبغض النظر عن الطريقة المُستعملة في التواصل، من المهم أن تكون الطريقة مقبولة تساعد الطفل على التواصل والتعبير عن احتياجاته في بيئات مختلفة (البيت، المدرسة، خارج المنزل، إلخ..). ومع العديد من الأشخاص (الأسرة، المربين، مرافقة الحياة المدرسية...).

لائحة المراجع

- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج 2019، ص: 49، 106 صفحة.
- نايف عابد الزراع، يحيى فوزي عبيدات، الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد: ممارسات التدريس الفعالة، الطبعة الثانية، 2016، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، عمان، ص: 29، 466 صفحة.
- جمال خلف المقابلة، اضطرابات طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية، الطبعة الأولى، 2016، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص: 31، 332 صفحة.
- مينة القالي، التوحد: الدليل الإرشادي للأسرة، الطبعة الأولى، 2021، عدد 245 مجلة الإعاقة، مؤسسة العالم للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع، السعودية، الرياض، الرقم الدولي المعياري (ISSN): 1319-6510، 50 صفحة.
- أحمد محمد علي رشوان، عبد الوهاب هاشم سيد، ولاء محمد محمود أحمد إسماعيل، تنمية بعض المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى الأطفال المصابين بالتوحد باستخدام برنامج قائم على الأنشطة اللغوية، مجلة البحوث والنشر العلمي، كلية التربية جامعة أسيوط، مصر، المجلد 33، العدد 2، أبريل 2017، ص: 126-153.
- أنور الحمادي، معايير DSM-5-TR، ص: 492.
- هالة، فؤاد أحمد عنتر عيسى، مهارات السلوك اللفظي وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 121، يناير 2023، 30 ص.
- بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، الطبعة الأولى، 2009، 258 ص.
- القمش م، والمعايطة خ، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، الأردن، 2007، 376 ص.
- Wayne W. Fisher & al, **Handbook of Applied Behavior Analysis**, Second Edition, 2021, 624p.
- أروى، عبد الله العمودي، السلوك اللفظي ((Verbal Behavior VB)، شوهده يوم 11 يناير 2024، في: www.abaarabic.com.

- Teaching Arabic to Chinese learners

Acoustic analysis

تعليم اللغة العربية للمتعلمين الصينيين
التحليل الصوتي

ALLALI KHADIJA

Hassan II University Casablanca.

FLSH AIN CHOCK

Allalikhadija20@gmail.com

الكلمات المفتاحية: Keywords:

chinese Learners, words production, Praat, Acoustic Analysis.

متعلمو اللغة الصينية، أداء الكلمات، برات، التحليل الصوتي
--

- **Abstract :**

Diacritics variation in Arabic forms a relationship with the meanings of words at a lexical level. Diacritics are considered distinctive features of Arabic phonetics. Thus, acquiring accurate pronunciation is challenging for speakers of Chinese language.

The present study examined the production of Arabic by Chinese learners through acoustic analysis of 10 students using Praat.⁹⁶

Those participants are students in the first and second year. Each participant recorded a sample of 4 words, total of 40 words.

The recorded acoustic data was analysed using Praat 5.4.04.

The results indicated that the mean of values of the realization of some words by the informants are heterogeneous at all 2 tiers. The realization of "ع" demonstrated a low accuracy, while "أ" was realized with the highest accuracy at all the 2 tiers. As revealed by the acoustic analysis.

Praat is a free scientific open source software designed for the manipulation, processing and synthesis of ⁹⁶ vocal sounds (phonetics). It was designed at the Institute of Phonetic Sciences at the University of Amsterdam by Paul Boersma and David Weenink.

تعليم اللغة العربية للمتعلمين الصينيين التحليل الصوتي

- ملخص عام:

يشكل تنوع "الحركات" علامات التشكيل في اللغة العربية علاقة مع معاني الكلمات على المستوى المعجمي. بحيث تعتبر علامات التشكيل من السمات المميزة لعلم الصوتيات العربية. وبالتالي، فإن الحصول على النطق السليم يمثل تحديًا لمحدثي اللغة الصينية.

تناولت الدراسة الحالية نطق كلمات باللغة العربية من قبل المتعلمين الصينيين من خلال التحليل الصوتي لعشرة طلاب يستخدمون برات. وهؤلاء المشاركون هم طلاب في السنة الأولى والثانية. لقد سجل كل مشارك عينة من 4 كلمات، بإجمالي 40 كلمة.

تم تحليل البيانات الصوتية المسجلة باستخدام برات 5.4.04.

وأشارت النتائج إلى أن متوسط قيم إدراك بعض الكلمات من قبل المتعلمين الصينيين غير متجانس في جميع المستويات. ولقد أظهرت الدراسة أن حرف العين "ع" له دقة منخفضة، في حين تم تحقيق حرف الألف بأعلى دقة في جميع المستويات وذلك حسب ما ظهر في التحليل الصوتي مع كل الحركات "علامات التشكيل".

- Introduction:

Researchers have approached teaching Arabic pronunciation from different perspectives over time. The acoustic analysis is the pitch variation in sounds, and semantic encoding in Arabic depends on lexical pronunciation.

foreign language researchers have taken different approaches to solve issues of teaching Arabic pronunciation. Machine aided modeling, perception, and analysis of Arabic pronunciation have become popular in recent studies.

Arabic consists of one of the most intricate phonetic systems among other international languages, largely due to its acoustic variation.

Arabic acoustic variation is one of the most distinctive supra-segmental features of Arabic intricate phonetic systems among other international languages, largely due to its tonal variation. Arabic variation is one of the most distinctive supra-segmental features of Arabic phonology, which is also often perceived as a relatively challenging area in the pedagogy of the Arabic language. Accuracy in perception and production of tones is paramount to Arabic learners for communicating successfully in the target language categorized tonal and pitch variation as a key feature that makes it distinctively different from other languages where minor alterations may also result in a change of meanings.

As Arabic is a new language in china so teaching Arabic language in china, is a systematic approach to the production and perception of pronunciation has hardly been taken in recent research. The present study examines the accuracy of pronunciation production by Chinese learners with acoustic analysis tools. Two key attributes assure the originality of the study of it. From a methodological perspective, acoustic analysis tool and their attributes have hardly been used in the limited number of studies conducted on the production of Arabic by Chinese learners. From a theoretical perspective, recent studies on the production of Arabic have not distinguished between the production in isolation and synthesis, most of which have overlooked the latter. The present study examines the acoustic attributes of Diacritics productions by Chinese learners. The key problems addressed by the study include how Chinese learners produce Arabic in isolation and synthesis and how the pitch contours of each tone differ under these two different circumstances.

Recognize the scope and level of erroneous tone production by Chinese Language learners who will be instrumental in designing teaching material and approaches.

- Teaching Arabic Diacritics

The influence of Diacritics variation at the lexical level demands that Chinese language learners acquire a systematic knowledge of the Arabic sound system. Xing (2006, p. 99) proposed that since the knowledge of the Arabic sound system is useful for Chinese language students, they should become familiar with it along with Arabic writing.

They also emphasized the importance of polysyllable perceptual .training and sound comparison. Researchers have analyzed the perception and production of Arabic pronunciation and their relationship from different perspectives over years.

After a methodical analysis of the perception and production of arabic, we can concluded that while learners find it difficult to perceive and produce some sounds, other words only pose either perception or production issues to the learner.

The perception of sounds is a "talker contingent" process and that sounds are not dependent on concrete acoustic values but rather contrast with other words in utterances as well as of range to gain a relative identity.

Native language phonology is a key factor influencing Arabic sounds production by speakers of other languages.

Studies have revealed that orthography could also influence the production of Arabic pronunciation by L2 learners. Acoustic variation is not Arabic's only specialty, making it stand out from other global languages. Arabic words account for one of the most effective writing systems and have brought new paradigm shifts to the word concept.

Therefore, it is a question of how learners perceive sounds' segmental and supra-segmental features when morphemes are presented as Arabic words and pronunciation.

Although, Arabic is generally identified with distinctive pitch and contour features, their realization in actual speech varies from one context to another. The duration of words sounds might vary depending on different speech contexts.

In isolated monosyllabic occurrences, have demonstrated significant variations in length some letters are pronounced shortly and other are long which make the words sounds different and in this difference we can have different meaning especially when the words contains some difficult diacritics

Different approaches have been taken over time in teaching and training non-native speakers on acquiring Arabic, teaching Arabic pronunciation variation to speakers of other languages has been perceived as one of the most challenging tasks.

It has received the attention of many researchers over the world. Learners of different language backgrounds encounter different issues in perceiving and producing words' sound. Some Japanese learners find the initial syllables more difficult to perceive than the final syllables, which is not the tendency in production. Elliot (1991) stressed the need to make students consciously aware of their diacritics errors to solve their reading perception and production issues (p. 196).

Investigation

Participants:

Key participants of the present study were ten undergraduate students who are studying in Arabic Major.

All Learners are in first and second year Arabic major and are learning Arabic from native Arabic teachers. All participants are between the ages of 10-11 all of them in Morocco, their Mother language is Chinese.

- Instruments and Recording

The audios recording are audios from what Sapp application transformed into MP3 version .Then have been sent to **praat** application that is used as the acoustic analysis tool that allows a graphical and statistical analysis of audio files in Natural Language Processing.

Praat recorded sounds in specific intervals within the total length from 10% to 90% and automatically calculated statistical data such as the Standard Deviation and Mean frequency of the sound.

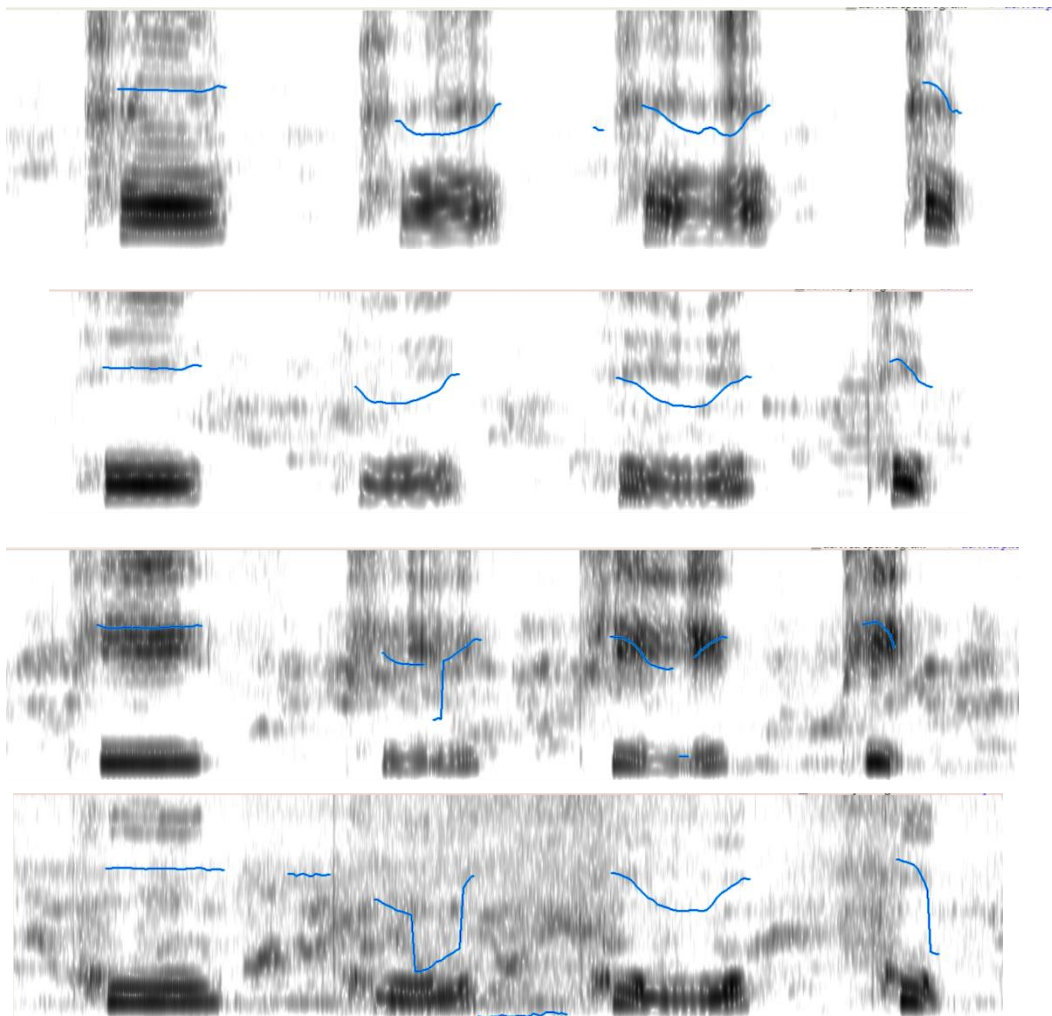
Praat also offered a variety of graphical representations for a sound, including waveforms, spectrograms, and text grid analysis.

the audio files was analysed from multiple perspectives using the pitch function of Praat. Each syllable with the respective sound was extracted using Praat in disyllabic and synthesized productions, and was extracted periodically from 10% to 90%. The realization of each sound was analysed in three dimensions: isolation, disyllabic form, and synthesized speech.

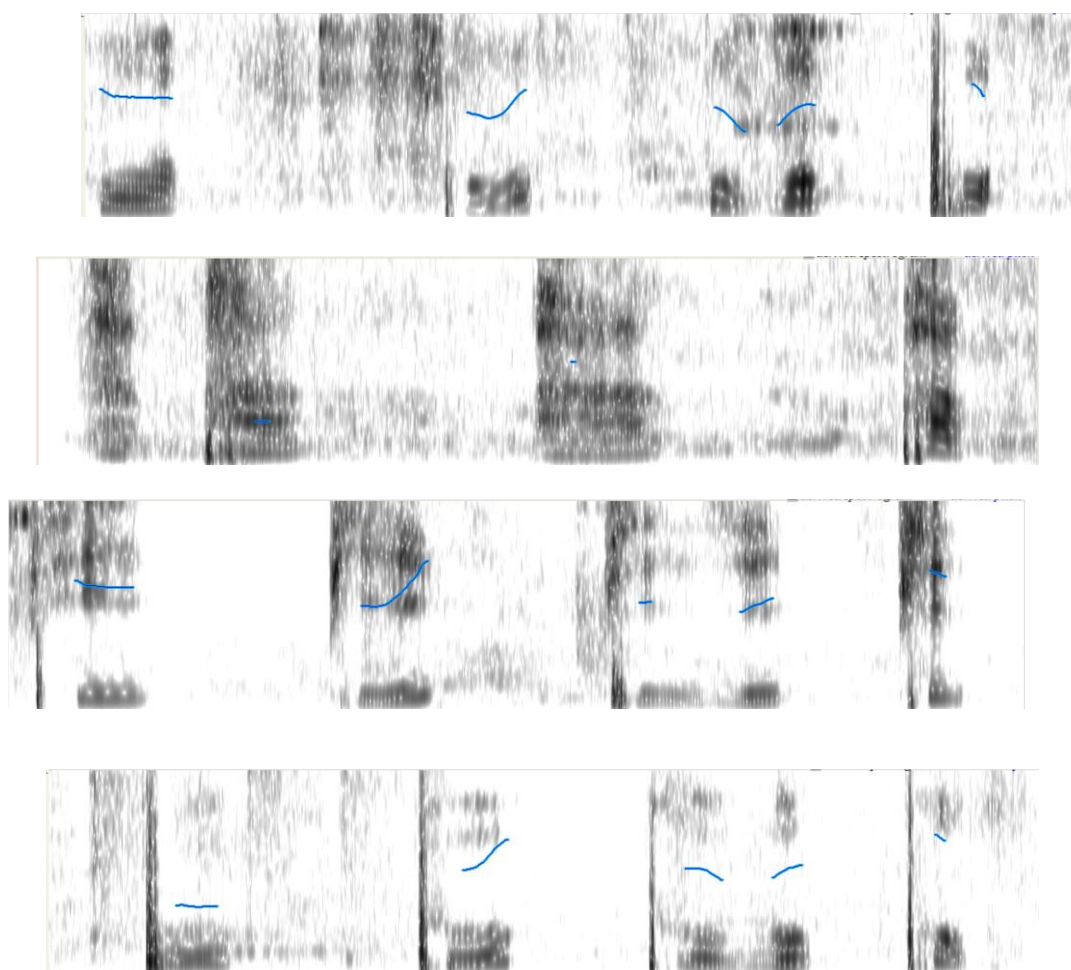
- Results of the Acoustic Analysis

The onset of the informants is different within the production of some syllables. There is an abstract relationship between the production of Diacritics by the informants in isolation, disyllabic form, and synthesis.

1st Year Student



2nd Year Student



Additional reading practice

Lesson 21 درسی

رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ
رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ
رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ	رَبِّكَ

27 © Weekend Learning Publishers

The above acoustic analysis provides several significant implications for Chinese learners' production of Arabic Diacritics.

The periodic analysis in isolated production shows that the onset of different speakers is at different levels. It is one of the key reasons behind erroneous

production, especially in the case of العين. For example, speaker of the first year has produced العين with a relatively high onset leading to less diversity with an offset similar to the realization of الألف. Regarding accuracy, العين shows the highest accuracy in both isolation and synthesis, while الألف shows the lowest accuracy. العين demonstrates a relatively the same accuracy compared to الألف.

Relative analysis of diacritics production in isolation, syllabic form, and synthesis shows that the relationship between words production in these three circumstances is abstract on most occasions. In other words, while some diacritics have been realized with high accuracy in isolation, العين demonstrates a relatively higher accuracy in synthesis.

- Conclusion :

The present study examined the production of Arabic Diacritics by Chinese speakers in acoustic analysis. The study's findings reveal the diversity and inconsistency in the production of Arabic by Chinese learners. The mean values of the realization of Diacritics by the informants are heterogeneous in isolation, syllabic form, and synthesized speech. العين has been realized higher accuracy than other tones, and الألف demonstrates the highest accuracy.

The present study's findings would be instrumental for designing, scrutinizing and rediscovering learning material, methods, and curricula for teaching Arabic language in Morocco. Considering the dearth of acoustic analysis conducted on the production of Arabic in Morocco, the methodological and technical implications of the study would offer future studies a foundation for conducting further studies in this area.

However, as with many other studies, the present study has limitations. The study has only analysed acoustically the production of Arabic Diacritics, and further studies could be conducted on the perception of Arabic language issues. In addition, since this study has only analysed the production Arabic Diacritics by Chinese learners from an acoustic perspective, there is much room for further studies on this from a pedagogical perspective.

REFERENCES:

- Andrew England, chinese trade flows along new silk road, financial times, 14 December 2009, 5 :30
- Duanmu, S. (2004). Tone and Non-Tone Languages: An Alternative to Language Typology and Parameters. *Language and Linguistics*, 5(4).
- Duanmu S. (2002). *The phonology of Standard Chinese*. Oxford University Press.
- Elliott, C. E. (1991). The relationship between the perception and production of Mandarin tones: An exploratory study. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 10(2).
- Kan, M. S., & Ito, A. (2020). Language cognition and pronunciation training using applications. *Future Internet*, 12(3).
<https://doi.org/10.3390/1612030042>
- The diversity of tone languages and the roles of pitch variation in non-tone languages: Considerations for tone perception research. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 10, Issue FEB).
 - o <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00364>
 - o Wee, L-H. (2019). *Phonological tone*. Cambridge University Press.
- 新阿拉伯语。 , 第二版.

- الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما

د. خالد الانصاري

K.elansari@umi.ac.ma

أستاذ محاضر، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية

جامعة مولاي إسماعيل، المغرب

الكلمات المفتاحية: Keywords:

مهارة الاستماع، مهارة القراءة، الوعي الصوتي، الوعي البصري
listening skill, reading skill, phonological awareness, visual awareness

- ملخص عام:

لقد تعددت استراتيجيات تنمية مهارتي الاستماع والقراءة، حسب مستوى المتعلم، وقدرته على فهم المسموع والمقروء، وقدراته المعرفية ومكتسباته السابقة، وحسب النصوص القرائية، أو الوثائق السمعية، ونقدم في هذا المقال بعض الاستراتيجيات المهمة التي من شأنها أن تساهم في التمكين من مهارتي الاستماع والقراءة، من خلال التمييز بين الأصوات والمقاطع الصوتية، وفهم الكلمات والربط بينها والإدراك الكلي والفهم العام للنصوص الاستماعية والقرائية.

ويحتاج المتعلم إلى نصوص متنوعة ومستمدة من مواقف الاستماع ومواده ووظائفه في الحياة العملية وحاجاته وهدفه من تعلم اللغة، وهو ما يمكن توظيفه في النصوص الحوارية وتكييفها أو تطعيمها بمواقف ومواد أخرى للاستماع والقراءة، يمكن أن تحقق الأهداف بكيفية أحسن. خاصة إذا لاحظنا الحاجة إلى حسن الاستماع والقراءة وأثرهما في التواصل والتفاهم وفي تعلم اللغة العربية ونطقها نطقا صحيحا يراعي مخارج الحروف، والتمييز الصوتي والبصري للنصوص المسموعة والمقروءة، والمقاطع الصوتية، والكلمات، والمواقف التعليمية.

وسنقدم نموذجا تطبيقيا عن توظيف هذه الاستراتيجيات في التدريس والتقييم داخل الفصول الدراسية، الخاصة بالطلبة الصينين بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط.

- **Abstract :**

There are many strategies for developing listening and reading skills, depending on the level of the learner, his ability to understand what is heard and read, his cognitive abilities and previous acquisitions, and according to reading texts or audio documents. In this article, we present some important strategies that contribute to mastering the skills of listening and reading, through distinguishing between sounds and letters, understanding words and linking them, and overall awareness and general understanding of listening and reading texts.

The learner needs diverse texts taken from listening situations, his functions in practical life, his needs and his goal in learning the language, which can be used in conversational texts and adapted or grafted onto other listening and reading situations, which can achieve the goals in a better way. Especially if we notice the need for good listening and reading and their impact on communication and understanding and on learning the Arabic language and its correct pronunciation that takes into account the syllables of letters, phonetic awareness, and visual awareness of audible and read texts, audio clips, words, and educational situations.

We will present an applied model for employing these strategies in teaching and evaluation in classrooms for Chinese students at the Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University in Rabat.

مقدمة:

تعد مهارتا الاستماع والقراءة من بين أهم المهارات اللغوية التي يقوم عليها تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويقوم تدريسهما وتقييمهما بشكل كبير على المفردات التي تعتبر الأساس المعجمي الذي يطور الذخيرة اللغوية لدى المتعلم، والذي يمكنه من التواصل بشكل فعلي باللغة العربية، وتهدف استراتيجيات تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما إلى جعل المتعلم قادراً على الربط بين صوت الكلمة وشكلها المكتوب، والربط بين صوت الكلمة والصورة التوضيحية لها، وتطوير قدرته على التعرف على صوت الكلمة، والتعرف على شكلها المكتوب أو رمزها، وعلى اختيار الحرف الصحيح لتكملة الكلمة وقراءتها بشكل جيد. وإتقان مهارتي الاستماع والقراءة يسهل على المتعلم التعرف على المفردات وتذكرها، من أجل توظيفها في الوضعيات التواصلية المختلفة؛ في السوق، في المتحف، في المقهى، في المطعم، في الحياة العامة. من خلال استهداف مجموعة من المجالات الأساسية في الحياة العامة والاجتماعية والشخصية للمتعلم.

وتعتبر تنمية الثروة اللفظية للمتعلم هدفاً من أهداف أي خطة لتعليم لغة أجنبية، ذلك أن المفردات هي أدوات حمل المعنى، كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير، ففيها يستطيع المتعلم أن يفكر ويوظف معجمه الذهني بشكل لا واعي، ويترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد، وتكتسب المفردات عادة من خلال مهارات الاستقبال؛ الاستماع والقراءة، ثم تأتي مهارتا المحادثة والكتابة من أجل تنميتها والتدريب على استخدامها (الناقة 1985، ص، 161).

والتصور الذي سنقدمه لاستراتيجيات تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما يقوم على توظيف التكنولوجيا الحديثة لبناء برمجيات تعليمية تساعد على التمكن من الكفاية اللغوية، وسنقدم نموذجاً تطبيقياً تم إعداده للطلبة الصينيين بجامعة محمد الخامس بالمغرب، وسنركز فيه على الاستراتيجيات الحديثة، التي تم توظيفها لتدريس الطلبة الصينيين بالمغرب، والتي أعطت نتيجة جيدة في التعرف على الحروف والمفردات والتمييز بينها.

1. استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما

1.1. تعريف الوعي الصوتي

يعتبر الوعي الصوتي هو المرحلة الأولى وأهم مرحلة يمر منها متعلم اللغة العربية في إتقانه لمهارة الاستماع، فالاستماع دون وعي، لا يمنع تعلم اللغة، لكنه يمنع دقة اللغة، وهذا ما نعانیه في الواقع مع متعلمي العربية من غير الناطقين بها، حيث نجدهم في المستويات المتوسطة ما زالت لديهم مشاكل في كتابة بعض الأصوات، فيكتب كلمة (صيف) بالسين رغم أنه سمعها بالصاد، ويكتب الكلمة الممدودة دون مد أو العكس، وقد يخطئ أحياناً في كتابة التنوين أو الكلمات المشتملة على (ال) الشمسية، رغم أنه يعرف قاعدة كل هذه الأشياء، ورغم أنك إن ناقشته ونبهته سيصحح الخطأ، لكنه يخطئ فيه ويكرر الخطأ،

والسبب أنه لم يتدرب على مهارات الوعي الصوتي السمعى أو تدرب عليها تدريجياً غير كاف، ولعل هذا السبب هو الذي يجعل المتعلم الناطق (رحاب زناتي، 2015).

ويقصد بالوعي الصوتي؛ تمييز كل الأصوات وأنماط التنغيم، وتعرّف نوع كل صوت في اللغة العربية في مقابل الأصوات في اللغة الأولى (الناقة 1985). لذلك وجب على مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يقوم بالربط بين أصوات الحروف في اللغة العربية ومقابلها في اللغة الأم للمتعلّم الأجنبي.

ويشمل الوعي الصوتي أو الفونولوجي؛ الوعي بالصوت والمقطع والكلمة، وقد عرفه (رحاب زناتي، 2015) بأنه امتلاك القدرة على التعرف على الأصوات المسموعة، والتمييز بينها بحركاتها المختلفة، والتمييز بينها وبين الأصوات المشابهة لها، وإدراك الكيفية التي تركبت بها مع غيرها لتكون المقاطع والكلمات، وبالتالي الإدراك السمعى للتشابه والاختلاف بين الكلمات المتشابهة صوتياً في بداياتها أو نهاياتها مع تقارب الوزن، وما يترتب على ذلك من اختلاف في المعاني، سواء أكان ذلك على مستوى الصوت وحده أم في كلمة أم في جملة. وتتجلى أهمية الوعي الصوتي السمعى، في تركيز تدريباته على التمييز بين الأصوات المسموعة سواء كانت على مستوى الحرف أم الصوت أم المقطع، مما يؤثر على مستويات المتعلمين في القراءة وفي تعلم اللغة بشكل عام.

ونعتبر أن الوعي الصوتي هو قدرة المتعلم على التمييز بين الحروف والكلمات والجمل المتشابهة في الصوت والمختلفة في المعنى، فتغير معنى الكلمة قد يكون رهيناً بتغير الحرف الأول فقط نطقاً أو كتابة، مما يؤدي إلى اختلاط المعاني والخطأ في النطق وبالتالي الخطأ في القراءة والكتابة، ويرتبط الوعي الصوتي بشكل كبير بمهارة الاستماع، على اعتبار أنه يقوم بشكل أساسي على حاسة السمع، وما يتلقاه المتعلم في الوضعيات التواصلية داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

فالاستماع ليس عملية سهلة، فهو لا يقتصر على استقبال الصوت المسموع والتمييز بين الأصوات والحروف، وإدراك معاني الكلمات والجمل فحسب، بل يتطلب فوق كل هذا الاندماج الكلي بين المستمع والمتكلم، من أجل الوصول إلى الفهم الصحيح، وإدراك الأفكار وما يريد المتحدث إيصاله إلى المستمع. وقد يكون هذا المتحدث شخصاً أو آلة إلكترونية، أو برمجية تعليمية (الانصاري، 2020). فعملية الاستماع عملية معقدة تعتمد على الإنصات المركز إلى الرمز المنطوق، ثم محاولة فهمه وتفسيره، من أجل وصول المتعلم إلى درجة عالية من الوعي الصوتي.

2.1. أهمية الوعي الصوتي في تعلم مهارة الاستماع والقراءة

يكتسب الوعي الصوتي أهمية كبيرة في إتقان متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها لمهارة الاستماع، صوتاً وحرفاً، وتمييزه لحروف اللغة العربية، ونطقه لها نطقاً جيداً يراعي مخارج الحروف واختلافها في النطق والكتابة، فإذا كانت كفاءة متعلم اللغة العربية ضعيفة في وعيه الصوتي، سيجد صعوبة في التمييز بين مجموعة من الحروف وأصواتها، مما سينعكس سلباً على فهمه للكلمات ثم العبارات ثم النصوص، نظراً لأن اللغة العربية بها الكثير من الكلمات التي تختلف في المعنى، فقط بتغير الفونيم الصوتي الواحد،

الذي يغير المعنى بشكل كلي، فالاهتمام بالوعي الصوتي في مهارة الاستماع يعطي القدرة للمتعلم على إدراك ومعالجة أصوات الحروف والكلمات التي يسمعها.

اعتبرت (النهبي، 2018) أن الوعي والإدراك الصوتي من القضايا الأساسية ذات المرجعية النظرية الهامة في تعليم اللغات عموماً، وفي تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية خصوصاً، إذ أن إدراك الأصوات ونطقها يرتبط بالكشف عن الاستراتيجيات الذهنية التي يوظفها المتعلم، وكذا التمثيلات السيكولوجية التي ترافق إدراك أصوات اللغة الأجنبية بصفة عامة، وبالنسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكن هذا الربط من معالجة عدد من المشاكل، كالصعوبات في نطق عدد من أصوات وعبارات اللغة العربية وفق قواعدها النطقية والمقطعية والإيقاعية.

فمهمة المدرس تتمثل في إتاحة الفرصة للمتعلمين للاستماع إلى اللغة العربية المحكية، وقراءة نصوص حوارية بسيطة في مواقف الحياة اليومية والحياة الاجتماعية، كما هو الحال في المتاجر والمطاعم، والمقهى، ومحل الملابس، والخطابات العامة، والمقابلات الشخصية، والنشرات الإخبارية والجوية، ويجب تدريب المتعلمين على الاستماع الجيد ومحاولة فهم خطاب متحدثي اللغة الهدف. وهذا يتطلب من المتعلم القدرة على فهم الأصوات والكلمات والجمل، والربط بين المعاني والأصوات، والاستدلال باللغة الهدف، ومعالجة الرسائل التي يتلقاها من المتكلم، والقدرة على استرجاع المعلومات، وأخذ النقاط وتدوينها (Najat Al-Mutawa 1995).

ويمكن أن نميز بين مجموعتين من أصوات الحروف؛ المجموعة الأولى تكون سهلة النطق والتمييز الصوتي بالنسبة للمتعلم، نظراً لوجودها في لغته الأم، فهو لا يجد أي صعوبة في نطقها وفي تمييزها عندما يستمع لها، فنجد مثلاً في اللغة العربية بعض الأصوات التي تتشابه مع أصوات اللغة الإنجليزية مثل (م- ف- ك- ب- و- ي- ج...). والمجموعة الثانية يجد فيها المتعلم صعوبة في نطق بعض الحروف التي لا توجد في لغته الأم، ولذلك يبحث عن أقرب صوت لها أو يشابهه ثم يحاول نطقه، فإذا وجد صعوبة في نطقها سيجد أيضاً صعوبة في تمييزها، لكن مع التدريب والاستماع الجيد، سيستطيع تمييزها، وهذا قد يشكل مشكلاً لا يقتصر على الحروف وأصواتها فقط، وإنما يرتبط بالمعنى والكتابة، فقد لا يميز المتعلم بين كلمتي (كلب- قلب) وقد ينطقهما بنفس النطق، وإذا طلب منه كتابتهما قد يكتب كلمة (كلب) على اعتبار أن حرف الكاف متوفر في لغته الأم بخلاف حرف القاف الذي يجد صعوبة في نطقه وتمييزه.

وهذا ما لاحظناه في اشتغالنا مع الطلبة الأجانب من الصين، الذين وجدوا صعوبة كبيرة في نطق بعض الأصوات البعيدة عن لغتهم الأولى، مثل (ر، ق، غ، ع، ض، ص، ظ، ط، ذ...) ⁹⁷، كما وجدوا صعوبة في تمييزها ونطقها وكتابتهما، ويجدون صعوبة في بداية تعلمهم في التمييز بين الحروف التي تكتب وتنطق والحروف التي تكتب ولا تنطق، فكلمة (أكلوا- كتبوا...) قد ينطق المتعلم الألف في الأخير، وعند تحويل الرموز المسموعة إلى مكتوبة قد لا يكتب هذا الألف، وأيضاً الحروف والأصوات التي تنطق ولا تكتب مثل (هذا- هذه- ذلك...)، قد يكتبها (هاذا- هاذ- هاذ- ذلك...).

⁹⁷ تم تشخيص الصعوبات النطقية عند الطلبة الصينيين بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب. وذلك بإجراء مقابلة معهم.

ومنه نستنتج أن الوعي الصوتي في تعلم نطق الحروف وتمييزها، له أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين من الأجانب، لذلك وجب التركيز على الاستماع الجيد للغة العربية من الناطقين الأصليين بها. فقد يجد المتعلمون صعوبة في كتابة الحروف والكلمات، وهذه الصعوبة تكون ناتجة عن عدم تعرفهم على الأصوات وتمييزهم بينها، وقد يكتبون هذه الكلمات والحروف بشكل خاطئ ويختارون في ذلك أقرب حرف في لغتهم الأولى، فإذا كان له دخل ضعيف في اللغة العربية، فأكد أن الخرج سيكون أيضا ضعيفا. فإذا لم يتمكن من مهارة الوعي الصوتي بشكل جيد، فهبط الأمر ينتج عنه أخطاء في المحادثة والقراءة والكتابة، لذلك وجب على مدرس اللغة العربية التركيز بشكل كبير على مهارة الاستماع والوعي الصوتي، لأنها هي المدخل الأساسي لتجاوز الصعوبات في باقي المهارات.

ويمكن تجاوز هذه الصعوبات باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي والتدريب المستمر والاستماع الجيد للغة العربية، والقدرة على تمييز أصواتها، وتعرف الفروق الفردية بين الأصوات في اللغة نفسها، وسنقدم مجموعة من التدريبات الأساسية لتجاوز هذه الصعوبات ولتعلم وإتقان مهارة الاستماع، حتى يستطيع المتعلم التمييز بين الأصوات منفصلة ومركبة في كلمات أو جمل. وهذا يستدعي من المدرس أن يكون على وعي تام بهذه الحروف والأصوات، وقادرا على تسميع وتجويد نطق الحروف، وألا يعاني من مشاكل نطقية، قد تحول بين المتعلم وبين الاستماع الجيد للغة العربية، فمتعلم اللغة يحتاج إلى "دخل" كبير من أصوات وحروف وألفاظ اللغة العربية، لكي يكون له "خرج" وينتج بشكل جيد. ونوصي هنا بالاعتماد على البرمجيات التعليمية والفيديوهات الناطقة باللغة العربية (نشرات الأخبار، النشرة الجوية، المعالم السياحية، الأعلام العربية...)، وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس والفئة المستهدفة.

كما اقترحت (النهبي، 2018) لإتقان تعلم النطق المعياري، والاهتمام بمخارج الحروف، العودة إلى النماذج الصوتية الحديثة، أو ما يسمى بالسمات المميزة distinctive features، من أجل تعليم النطق الصحيح للغة، وذلك بتكييف مفهوم السمة المميزة مع غرض الإيضاح والتيسير وتفعيل التعلم، فتصبح هذه السمات المصاغة علميا في مصفوفات ورموز، عبارة عن حركات نطقية واقعية يقوم بها المدرس أمام المتعلمين، ويحثهم على تقليدها وتكرارها عند تعليم النطق.

فالمتعلم يفقد أو ينسى عددا من السمات التي لا تساهم في التعارضات بين الفونيمات في لغته، فبدائل نفس الوحدة الصوتية تدرك على أنها وحدة صوتية واحدة رغم الفروق الإصغائية والإدراكية بين هذه البدائل. وهذا ما أطلق عليه فرضية الغرلة الصوتية. فمسألة الاختلاف في طبيعة الصوتية بين كونها موضوعا فزيائيا، وبين كونها تمثالا ذهنيا مسموعا يلعب دورا هاما في تعلم أصوات اللغة الأجنبية (النهبي، 2017).

3.1. توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما

تتضمن الكفاية الفونولوجية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك؛ المعرفة والمهارة الخاصة بإدراك وإنتاج الوحدات الصوتية للغة (الفونيمات)، وتحقيقها في سياقات محددة (الألفونات)، والخصائص الصوتية التي تميز الفونيمات، أي الخصائص المميزة مثل الصوت المجهور، صوت تدوير الشفتين، والأصوات الأنفية، والصوت الانفجاري، ثم البناء الصوتي للكلمات (الهيكل المقطعي)، تتابع الفونيمات، النبر، الإيقاع)، ثم إدراك صوتيات الجملة، من نبر وإيقاع وتنغيم، والانتقال إلى الاختزال الصوتي.

فللتمكن من الكفاية الصوتية، حدد الإطار الأوربي معايير حسب المستويات اللغوية، فالمتعلم في المستوى المبتدئ الأول A1 يستطيع النطق بذخيرة محدودة من الكلمات والعبارات التي تعلمها، أما المستوى المبتدئ الأوسط A2 فيستطيع النطق بشكل واضح بما يكفي للفهم بصورة عامة، مع ملاحظة لكنة أجنبية. ويحتاج أطراف الحوار إلى طلب الإعادة من وقت لآخر، وفي المستوى المتوسط الأول B1 يكون نطقه واضحاً بصورة ملموسة، مع وجود اللكنة الأجنبية، وحدوث بعض الأخطاء في النطق، ويكتسب نطقاً واضحاً وطبيعياً ومعرفة بالتنغيم عندما يصل إلى المستوى المتوسط الأوسط B2، كما يتطور نطقه في المستوى C1 وC2 ليستطيع أن يغير في التنغيم، ويضع النبر على الجملة بصورة صحيحة ليعبر عن ظلال المعنى الدقيقة (مجلس أوروبا 2016 CEFR).

ونقترح للاستفادة من المعايير التي حددها الإطار الأوربي المشترك لتعلم اللغات في الكفاءة الفونولوجية، استراتيجية الوعي الصوتي أو الفونولوجي. التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يميز ويستعمل تنغيم الأصوات والجمال ونطقها الصحيح، ويميز بين الأصوات التي يواجه صعوبة في نطقها بسبب تقاربها أو تأثير اللغة الأولى، ويؤديها أداء سليماً (د، ذ، ت، ث، ز، ط، ض، ظ، ع، غ ...)، أو الحروف التي لا توجد أصلاً في اللغة الأم للمتعلم، وذلك لتعويد المتعلمين على النطق الصحيح.

كما يمكن توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة لنفس الحرف، مما يساعد المتعلم على إدراك الاختلاف بين أصوات الحروف بحركاتها القصيرة أو الطويلة، فقد يظن المتعلم أنه سمع صوتاً جديداً عند تغير حركته القصيرة أو الطويلة في النطق وفي الكتابة أيضاً، فالاختلاف هنا لا يقتصر على نطق الأصوات وفقط، بل حتى على طريقة كتابة الحروف بحركاتها المختلفة.

ونلاحظ في الشكل (1) حرف "الغين" بحركاته القصيرة والطويلة، فعند الضغط على الحرف يمكن للمتعلم الاستماع إلى النطق الصحيح للحرف مع حركته، ويمكن له إعادة الاستماع أكثر من مرة بتكرار الضغط على الحرف، مما يساعده على التمييز بين الأصوات والحروف.



الشكل (1)⁹⁸ الوعي الصوتي لحرف "الغين" بحركات القصيرة والطويلة

كما نلاحظ أن شكل حرف "الغين" يتغير بتغير حركاته الطويلة وذلك بإشباع حركة الحرف (غا- غو - غي)، فهذه الاستراتيجية تستهدف قدرة المتعلم على التمييز الصوتي من خلال الاستماع للحروف بأصواتها القصيرة والطويلة، تمهيدا لتوظيفها في مقاطع صوتية أو كلمات أو جمل أو وضعيات تواصلية. كما نلاحظ في الشكل (2)، الذي يستهدف حرف "الغين" في وضعياته المختلفة داخل الكلمة، سواء في البداية أو الوسط أو النهاية، فعند ضغط المتعلم على الكلمة يستمع لها بالقراءة المقطعية، ويكررها أكثر من مرة حتى تترسخ فيه ذهنه، ونستهدف في الشكل (2) قدرة المتعلم على الوعي الصوتي للكلمات والربط بين صوت الكلمة وصورتها المكتوبة، وبين صوتها والصورة التوضيحية لها، لأنه في مرحلة لاحقة سيتم تقييم قدرته على التذكر والتمييز بين الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة، والتمييز بين الكلمات والمسموع أو المقروء أو الصور التوضيحية.



الشكل (2) كلمات حرف "الغين"

وتهدف استراتيجية الوعي الصوتي إلى جعل المتعلم قادرا على التمييز صوتيا بين الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، كالتشابه الحاصل بين (كلب وقلب/ مربع وأربعة/ مثلث وثلاثة) في تغيير الحرف الأول، أو تغير عدد الحروف وشكلها، لكن تتشابه في النطق، الشيء الذي يغير المعنى بشكل كلي، كما نلاحظ في الشكل (4) بالإضافة إلى قدرة المتعلم على التمييز بين الحركات

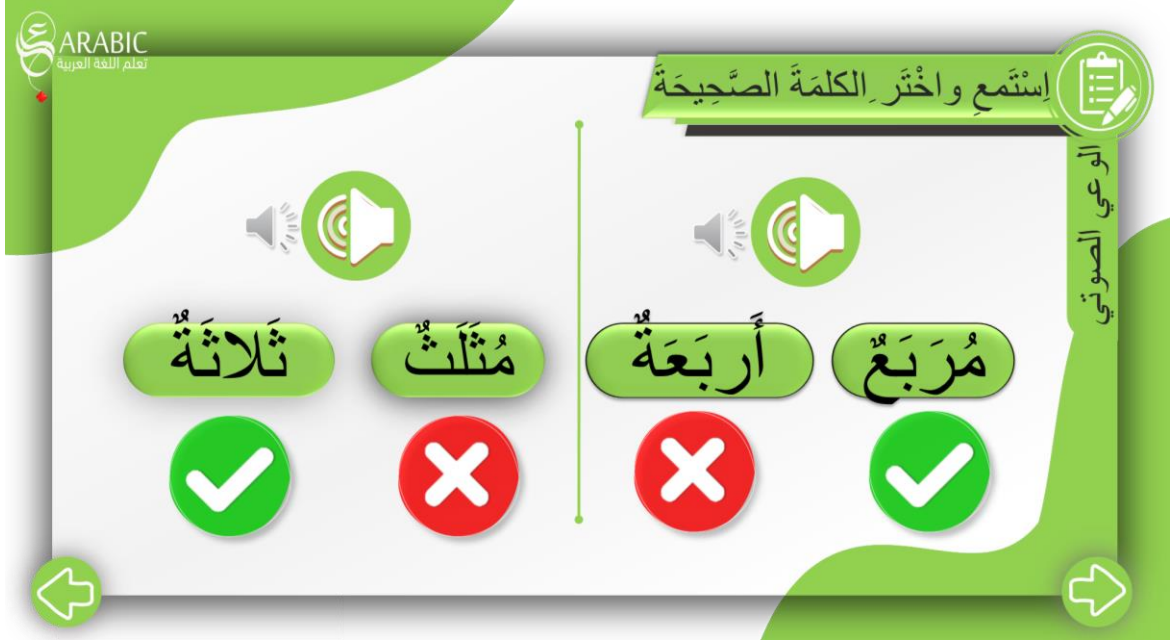
⁹⁸ الصورة مأخوذة من برمجية تعليمية إلكترونية تفاعلية من تصميم وإعداد الباحث (الانصاري)، موجهة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتم توظيف البرمجية في تدريس الطلبة الصينيين بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط.

القصيرة والطويلة والتنوين، والاختلاف الذي تحدثه الحركات على الحروف والكلمات، والذي قد يصل إلى تغيير معنى الكلمة بتغيير الحركة.

بعد تعرف المتعلم على مجموعة من الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات في الوحدات الدراسية، يتم الانتقال إلى تقييم قدرته على الوعي الصوتي والتمييز بين الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة والتنوين كما في الشكل (3)، والتمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ونلاحظ في الشكل (4) تدريبات للوعي الصوتي للكلمات، فعند الضغط على أيقونة مكبر الصوت يستمع المتعلم للكلمة ويكون مطالباً باختيار الإجابة الصحيحة من اختارين فقط (مربع/ أربعة)، ويحصل مباشرة على التغذية الراجعة التي تعزز إجابته الصحيحة وتؤكد لها، أو تظهر له أيقونة تبرز الإجابة الصحيحة من الخاطئة.



الشكل (3) تدريبات الوعي الصوتي للحروف



الشكل (4) تدريبات الوعي الصوتي للكلمات

ويمكن للمدرس أن يختار مواد الاستماع والقراءة من الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل التي يجد فيها المتعلمون صعوبات في نطقها، أو ما يُعده المدرس من كلمات وجمل ونصوص وخطابات وحكايات قصيرة ووضعيّات تواصلية ملائمة للمتعلمين ولمستواهم اللغوي، وذلك لمعالجة صعوبات نطقية ترتبط بالسمع، أو بعدم وجود بعض الأصوات في لغتهم، أو لتدريبهم على تنغيم الكلمات والجمل بحسب معانيها وغرض المتكلم منها (الأمر، الاستفهام، التعجب، التأكيد، الإنكار...).

وقد يستعين المدرس في هذه الاستراتيجية، بنطقه الطبيعي الواضح والسليم (القراءة النموذجية)، أو توظيف الوسائل السمعية أو السمعية البصرية، أو البرمجيات التعليمية، التي تساعد المتعلم على الاستماع بشكل جيد، في مواقف تعليمية معدة مسبقاً، وعلى المدرس أن يوفر الجو المناسب للاستماع الجيد من تشويق وهدوء وتجاوب مع حاجات المتعلمين. كما يجب عليه أن يعاين الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في نطق الأصوات وتنغيم الجمل، ويعد في ضوء ذلك مادة الاستماع الملائمة لتمييز المسموع وتذليل الصعوبات السمعية النطقية التي يواجهها المتعلمون أثناء الاستماع.

وينبغي لنجاح استراتيجية التمييز الصوتي الاستعانة بالشرائط والتسجيلات والأفلام المصورة أو الأنميشن، والمواقع الإلكترونية، والناطقين باللغة العربية، ويمكن تخصيص وقت كافٍ قبل الاستماع لتحسين التعرف السمعي لعدد من الأصوات أو الكلمات الجديدة التي يستمع لها في التسجيل، فالمستمع يجب أن يسمع الصوت بوضوح قبل أن يبدأ نطقه، فالصورة الصوتية تسمع عقلياً قبل أن تأخذ طريقها إلى الفهم، ويحتاج المتعلم لتكوين عادة الاستماع التلقائي إلى تطبيقات على تمييز الأصوات وتمييز عناصر المعنى من خلال مخارج الألفاظ ودرجة الصوت والتنغيم (الناقة 1985).

2. استراتيجية الوعي البصري

1.2. تعريف استراتيجية الوعي البصري

الوعي البصري هو القدرة على التمييز بين الحروف بأشكالها المختلفة، سواء في داخل الكلمة أو وسطها أو آخرها، فاللغة العربية تختلف عن باقي اللغات الأخرى في تغير شكل الحرف بتغير موضعه، ويأخذ الحرف العربي أربعة أشكال تقريبا في البداية وفي الوسط وفي النهاية، وهنا تبرز قدرة المتعلم على التعرف والتمييز بين الحروف باختلاف موضعها (بداية، وسط، نهاية) وحركاتها (قصيرة، طويلة، التنوين) وأشكالها (ح، خ، ج، ف، ق، ع، غ...).

2.2. توظيف استراتيجية الوعي البصري في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما

نعتبر أن استراتيجية التمييز البصري من بين أهم الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة، خاصة أنها تساعد المتعلم على التعرف على الأصوات والحروف والكلمات والجمل، والتعرف عليها بشكل مكتوب، والربط بين المسموع والمقروء، بين صوت الحرف ورمزه المكتوب، بين صوت الكلمة وشكلها المكتوب، ويمكن أن نقسم التمييز البصري إلى نوعين، التمييز البصري للأصوات، والتمييز البصري للكلمات.

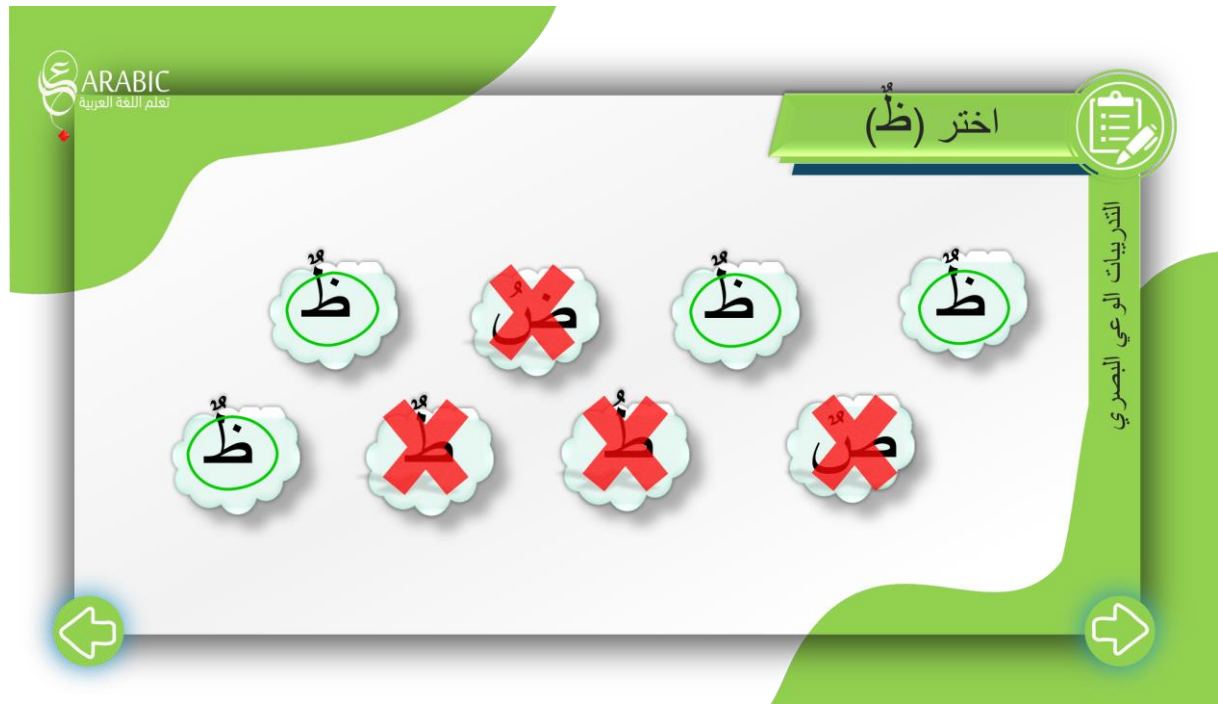
فيستطيع المتعلم في التمييز البصري للأصوات، مثلاً أن يميز بين حرف (ت) وحرف (ث)، وبين (د) و(ذ)، ويتعرف عليهم داخل الكلمة، كما يستطيع التمييز بصرياً بين أشكال الحرف الواحد وتغييره داخل الكلمة، سواء في البداية أو الوسط أو النهاية، مثل حرف الباء؛ (ب / بب / بب / بب). كما نلاحظ في الشكل (5) الذي يبرز تغيير كتابة حرف "طاء" في البداية أو الوسط أو النهاية.



الشكل (5) الوعي البصري لحرف الطاء

كما تساهم استراتيجية الوعي البصري للأصوات في تنمية قدرة المتعلم على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة والتنوين، كأن يميز المتعلم في الحركات القصيرة في حرف القاف بين: (قَ / قُ / قِ)، وفي الحركات الطويلة (قَا / قُو / قِي)، وفي التنوين (قَاً / قُيَ / قِي)، كما يساعد التمييز البصري المتعلم على التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة كأن يميز بين (نَ) و (نَا) أو بين (جُ) و (جُو) أو بين (دِ) و (دِي).

ويمكن توظيف استراتيجية الوعي البصري للحروف كما في الشكل (6)، الذي يطلب من المتعلم اختيار حرف (ظ) بتنوين الضم، ويقدم له مجموعة من الحروف الأخرى التي تشبه حرف الظاء، أو حرف الظاء لكن مع حركة مختلفة، ويكون مطالباً منه اختيار الحروف الصحيحة بالضغط عليه.



الشكل (6) تدريبات الوعي الصوتي لحرف "الظاء"

وتقوم استراتيجية التمييز البصري على الطريقة الصوتية في تعلم الاستماع والقراءة، إذ يتم تعلم الحروف بأصواتها لا بأسمائها، فهي ترى أن الهدف من تعلم الاستماع والقراءة هو تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، وهذا لا يتحقق إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة، وهذه القدرة على التركيب لا تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف، وأصواتها أما أسماؤها فلا داعي لمعرفةا لأنها قد تعترض المتعلم أثناء تحليل الكلمة والنطق بها (صومان، 2014، 94).

أما استراتيجية الوعي البصري للكلمات أو المفردات فيستطيع المتعلم من خلاله التمييز بين الكلمات المتشابهة، والربط بين المسموع والمقروء، كأن يستمع المتعلم مثلاً لكلمة (قلب)، ويكون عليه الاختيار بين مجموعة من الكلمات المكتوبة (كلب / قلب...)، أو أن يختار الكلمة التي تتضمن الحرف المحدد في السؤال، كأن يطلب من المتعلم اختيار الكلمات التي تتضمن حرف الغين، وتقدم له مجموعة من الاختيارات (غيمة،

عنب، مغسلة، عصير، غراب، كتب، دماغ...) وهنا يكون المتعلم مطالباً بالتعرف على حرف القاف في وضعياته المختلفة داخل الكلمة، سواء وجدته في البداية أو الوسط أو النهاية، ويحاول أن يتجنب الكلمات التي تتضمن حروف تشبه حرف القاف في الشكل، كحرف العين، كما في الشكل (7).



تعلم اللغة العربية

اختر الكلمات التي فيها حرف (غ)



مَغْسَلَةٌ

دِفْطَرٌ

عَنْبٌ

غَيْمَةٌ

دِمَاعٌ

كُتُبٌ

غُرَابٌ

عَصِيرٌ

←

→

تدريبات الوعي البصري

الشكل (7) تدريبات الوعي البصري لحرف الغين

كما يمكن أن نقدم للمتعلم بعض الكلمات الناقصة، ويكون مطلوباً منه إتمامها بالحرف الناقص لكي يكتمل المعنى، كأن تعطى له كلمة قفل غير تامة (م.....لة)، ويختار بين مجموعة من الحروف المختلفة (ط / ظ / ض)، ويكون الغرض هنا استحضار الكلمة ومعناها وطريقة كتابتها من ذاكرة المتعلم، والحرف الناقص لإتمامها والشكل المناسب للحرف هل في البداية أو الوسط أو النهاية، كما نلاحظ في الشكل (8)



الشكل (8) تدريبات الوعي البصري للكلمات

وتقوم استراتيجية الوعي البصري على مهارتي الاستماع والقراءة من خلال ربطها بين المسموع والمقروء، أو الربط بين المسموع والمكتوب أو الصور التوضيحية له، وهنا يتم استدعاء مخزون المتعلم من المفردات والصور التي تعرف عليها، ويكون المتعلم مطالبا بالربط بين ما يستمع له وما يشاهده من صور، كأن يستمع مثلا للكلمة (مكتبة)، وتقدم له مجموعة من الصور تتضمن (كتب / مكتبة/ كتاب، دفتر).

وترتبط استراتيجية التمييز البصري بمرحلة التعرف والنطق في مهارة القراءة، باعتبارها القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات، فهي عملية ميكانيكية بحتة ينتهي الأمر فيها عند نطق الكلمة نطقا صحيحا، ويشتمل التعرف على مجموعة من المهارات اللغوية التي تساعد المتعلم على إتقان هذه المهارة، والتمييز بين الحروف والأصوات والكلمات والربط بين الصوت والكلمة ورموزها المكتوبة.

3. استراتيجية الاختيار من متعدد

في هذه الاستراتيجية يميز المتعلم المسموع ويفهمه عن طريق اختيار جواب أو أجوبة تدل بوضوح على ذلك. يختار المدرس مواد الاستماع حسب مستوى المتعلمين وبناء على معايير ومستويات الإطار المرجعي الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية (ACTFL 2012)، أو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR 2018)، وقد يأخذ هذه النصوص من ثقافتهم أو من الثقافة العربية (المجلات والقصص والكتب والقصص المصورة والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والحكايات الشعبية والأناشيد والأغاني والألعاب...) لتطعيم الدروس وإجراء أنشطة الدعم والتقوية.

بعد ذلك يتأكد المدرس من ملاءمة مادة الاستماع المختارة للمستوى التعليمي المستهدف، ويصوغ المطلوب صياغة يفهمها المتعلمون، ويعد الحروف أو الكلمات والجمل التي ستستعمل في التدريب، ويحدد كيفية تنظيم الإنجاز. ويمكن إنجاز التدريب بصيغ عديدة تنطلق من استماع المتعلمين إلى حروف معينة وكلمات أو نص قصير أو حوار ملائم ثم يستمعون إلى الجمل، وبعد كل جملة يختارون (نعم) إن كانت مذكورة فيما سمعوه و(لا) إن كانت غير مذكورة، ويتم اختيار الجواب فرديا أو ثنائيا أو في مجموعات. أو يستمعون إلى الجمل، وبعد كل جملة يختارون (نعم) إن كان معناها موافقا للنص و(لا) إن كان غير موافق للنص. أو يستمعون إلى الأسئلة والأجوبة المقترحة المرفقة بكل سؤال، وبعد كل استماع يختارون (نعم) للجواب الصحيح و(لا) للجواب غير الصحيح في ضوء ما سمعوه.

ويقدم للمتعلم في هذه الاستراتيجية سؤال، ويكون مطالبا بالاختيار بين مجموعة من الإجابات، وتوجد فيهم إجابة واحدة صحيحة، أو أكثر من إجابة صحيحة، كأن يستمع المتعلم لصوت الحرف، أو للكلمة، ويكون عليه اختيار الرمز المكتوب، أي الربط بين المسموع والمكتوب. كم يمكن توظيف تدريبات ملء الفراغ بالحرف أو الكلمة المناسبة، كما لاحظنا في الأشكال أعلاه (3، 4، 6، 7، 8).

ويمكن إجراء هذا التدريب بشكل مباشر مع المتعلمين، أو بتوظيف البرمجيات التعليمية، التي تقدم مجموعة من التدريبات في هذا المجال، وتساعد المتعلم على الاستماع بشكل جيد واختيار الجواب الصحيح، إما بالاختيار من متعدد أو بالاختيار بين الصحيح والخطأ.

4. استراتيجية التشخيص أو لعب الأدوار

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تشخيص وتمثيل وضعيات تواصلية بين المتعلمين، ويكون على المتعلمين أن يفهموا ما يسمعون من حوارات وقصص وحكايات حسب موضوع الدرس، ويترجمونها إلى مواقف تشخيصية يمثلونها فيما بينهم، من أجل فهم المسموع والتعبير وتنمية الميول الابتكارية.

وفي حال قابلية النص للتشخيص المباشر يكون الإعداد منصبا أساساً على اختيار النص الملائم وتوفير الجو المدعم لإجراء التدريب. في حالة حاجة النص إلى ترجمة تحوله إلى مواقف تشخيصية يعد المدرس مثلاً لموقف من المواقف الممكنة ويعد توجيهات تيسر التعبير والتخيل (الشخص، المواقف، الأحداث، الحوارات...) على أن يكون الإعداد قائما على تشجيع التلقائية والعفوية والانطلاق.

ولتوظيف هذه الاستراتيجية، يستمع المتعلمون استماعاً أولياً ويتحاورون في فهمهم العام للمناقشة، ثم يعاينون مثلاً توضيحاً من خلال موقف يوضح به المدرس المطلوب، ثم يستمعون مرة ثانية لتستخرج كل مجموعة العناصر المساعدة على التشخيص (الكلمات الصعبة، الشخص، الأحداث، انتداب المشخصين...)، يعملون في مجموعات لإعداد مواقف ووضعيات تواصلية تشخيصية تعطي لهم فيها الحرية الواسعة للتعبير، وتخيل المواقف، وتوزيع الأدوار، والتصرف الموسع. ويشخصون أمام المجموعات الأخرى المواقف التي أعدوها، مع تعزيز المحاولات التقريبية وتنمية الثقة بالنفس.

ويمكن الاعتماد بشكل كبير على التشخيص ولعب الأدوار والحوار في الوضعيات التواصلية، ويكون المتعلم في هذه الاستراتيجية مطالبا بلعب الأدوار من خلال الوضعيات التواصلية القائمة على الحوار، أو باستخدام بطائق الكلمات والجمل التي تساعد على إنشاء الحوار، كما يمكن الاستعانة بالبرمجيات التعليمية التي تقدم وضعيات ومواقف مقتطفة من الحياة الاجتماعية والحياة العامة للمتعلم، وتساعد على التواصل باللغة العربية بشكل تلقائي، فالمتعلم يتعلم اللغة عبر المواقف ويوظفها بشكل جيد.



الشكل (9) تدريبات استراتيجيات لعب الأدوار

ويمكن توظيف استراتيجية لعب الأدوار أو التشخيص داخل الفصول الدراسية، كما نلاحظ في الشكل (9)، الذي يبرز تشخيص الطلبة لدور مقدم النشرة الجوية، بعد أن استمع إلى النشرة الجوية لحالة الطقس بالمغرب، وتعرف على مجموعة من الكلمات التي تخص الدرس (غائم، قليل الغيوم، مشمس، ضباب، ممطر، زخات مطرية، عاصفي، عواصف رعدية، درجة الحرارة...). وقد يسأله المتعلمون الآخرون عن حالة الطقس بمدينة طنجة أو الرباط أو الدار البيضاء درجة الحرارة بهذه المدن، أو قد يطلب منه وصف حالة الطقس في المدينة التي يسكن بها، أو البحث في الأنترنت عن حالة الطقس بالصين في بعض مدنها، أو المقارنة بين حالة الطقس في المغرب والصين، وهذه كلها أنشطة تم توظيفها في استراتيجية لعب الأدوار مع الطلبة الصينيين بالمغرب.

- خاتمة:

تتعدد الاستراتيجيات الموظفة لتنمية مهارتي الاستماع والقراءة، حسب مستوى المتعلمين، وهدفهم من تعلم اللغة، وتبقى هذه المهارات ملازمة لهم طيلة تعلمهم للغة العربية، حتى إتقانها، والتحدث بها في مواقف تواصلية مختلفة.

وقد ركزنا في هذا البحث على أربع استراتيجيات عملية، تم توظيفها لتدريس الطلبة الصينيين بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، بالرباط، في مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما، من خلال الاعتماد على استراتيجية الوعي الصوتي واستراتيجية الوعي البصري والاختيار من متعدد ولعب الأدوار، وما يمكن الإشارة إليه هنا هو التفاعل الإيجابي للطلبة مع هذه الاستراتيجيات خاصة مع توظيف البرمجيات التعليمية الإلكترونية التفاعلية، والتي خلقت جوا من المنافسة المحمودة بين المتعلمين.

ونؤكد في الأخير على أهمية توظيف هذه الاستراتيجيات للتمكن من الكفاية اللغوية عند متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فالتمكن من المهارات اللغوية يمر في البداية من التمكن من مهارة الاستماع، التي تعد المدخل الأساسي لتعلم اللغة العربية، فإذا كان الدخل اللغوي واضحا جيدا، سيكون الخرج اللغوي جيدا أيضا، فالاستماع دون وعي، لا يمنع تعلم اللغة، لكنه يمنع دقة اللغة، واستراتيجية الوعي الصوتي والبصري هي المدخل لدقة اللغة.

المراجع العربية:

- الانصاري، خالد (2020)، تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير اللغة العربية، الوعي الصوتي نموذجاً، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، الأردن.
- رحاب زنتي، عبد الله (2015)، برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الانترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وآراء)
- صومان، أحمد إبراهيم (2013): اللغة العربية وطرائق تدريسها، لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان.
- مجلس أوروبا CEFR (2016)، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- الناقة، كامل محمود (1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه. مداخله. طرق تدريسه. جامعة أم القرى، السعودية.
- النهيبي، ماجدولين (2017)، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي، منشورات كلية علوم التربية، مطبعة الرباط نت. الرباط، المغرب.
- النهيبي، ماجدولين (2018)، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، تخطيط إنتاج تقييم، منشورات كلية علوم التربية، مطبعة شمس برانت، الرباط، المغرب.

المراجع الأجنبية:

- Actfl (2012) American Council On The Teaching Of Foreign Languages. [Www.Actfl.Org](http://www.actfl.org).
- Cefr (2018) Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors. Council Of Europe: [Www.Coe.Int/Lang-Cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Najat Al-Mutawa, Taiseer Kailani (1995) Methods Of Teaching Englishto Arab Students, Third Impression, Longman.

- الأطر والمعايير المرجعية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

-دراسة مقارنة-

- | إعداد | إشراف |
|---|--|
| - هاجر الصبيري -كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق -المغرب -الدار البيضاء . | - دة. فاطمة يحيوي -منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب -كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق -المغرب |
| | - د. منير بن رحال -أستاذ محاضر مؤهل - جامعة شعيب الدكالي- المغرب – الجديدة. |

الكلمات المفاتيح:Keywords

(اللغات – تعليم – اللغة العربية –غير ناطقين)
(Languages –education –arabic language –non-arabic speaking)

ملخص عام:

يهدف هذا البحث إلى تقديم دراسة مقارنة للأطر والمعايير المرجعية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحديد كفايات ومستويات وخصوصية كل إطار، وذلك بهدف التأكيد على ضرورة وجود مناهج خاصة وبرامج ووسائل فعالة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بعيدا عن المنهج التقليدي، بل اللجوء إلى طرق حديثة وفعالة تجعل من المتعلم قادرا على اكتساب الكفايات الثلاث (اللغوية – التواصلية –الثقافية)، وتطبيقها في المهارات الأربع (الاستماع –الكلام –القراءة –الكتابة).

:Abstract

The research provides a comparative study of frameworks and reference standards for teaching Arabic to non-native speakers. It seeks to identify competencies, levels, and specificities of each framework, emphasizing the necessity of dedicated curricula, effective programs, and modern approaches in teaching Arabic to non-native speakers. This eliminates the traditional methods towards contemporary and efficient techniques, enabling learners to acquire linguistic, communicative, and cultural competencies applied across listening, speaking, reading, and writing skills.

مقدمة:

يعد تعليم وتعلم اللغات من أحد أهم المجالات العلمية التي تشغل بال اللسانيين والمختصين اللغويين، وذلك بهدف تطوير المناهج والأساليب من أجل إعداد مستويات مختلفة ومتدرجة حسب الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الأصلية أو اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، وحسباً لاحتياجاتهم.

إن اللسانيات التطبيقية هي من تهتم بالخصوص بهذا الجانب، يقول الدكتور "وليد العناتي": "لا بد أن تستند إلى وصف دقيق لبنية اللغة الهدف، وطرائق تركيبها وقواعدها الصوتية والصرفية، ومحدداتها التي تعتمدها في ضبطها الذاتي الداخلي وهذا ما تعمل اللسانيات النظرية على صياغتها، وفي مقابل ذلك تعمل اللسانيات التطبيقية على تفعيله وتطبيقه باعتباره علماً".⁹⁹

إن تعلم لغة ثانية أو لغة أجنبية أمر شائع ومهم، فهو يساهم في تحسين القدرات الثقافية والمعرفية والثقافية للمتعليم، سواء تعلق الأمر بالجانب الدراسي أو سوق الشغل أو الثقافة العامة، ومؤخراً تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لذا "بات من الضروري الاهتمام بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، لكونها تعد ضمن أبرز خمس لغات في العالم وأغناها ثقافة وحضارة، إلى جانب لغات أخرى كالإنجليزية والإسبانية والصينية".¹⁰⁰

يعد تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر مختلف تماماً عن تعلمها للناطقين بها، ويرجع ذلك لوجود عدة فروقات بين مختلف اللغات من خصائص وقواعد، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار واعتماد أطر ومعايير مرجعية ومعيارية تم الاشتغال عليها من طرف مجموعة من المختصين والباحثين في هذا المجال تناسب مستوى كل متعلم وخصوصيته الناتجة عن الدوافع التي جعلته يتعلم اللغة العربية (دينية - ثقافية - اقتصادية - اجتماعية - تربوية...)، "يرجع هذا التصنيف إلى كون اللغة العربية تضم خصائص كثيرة لا نجدها في باقي اللغات اللسانية الأخرى، فهي أكثر أخواتها احتفاظاً بالأصوات السامية".¹⁰¹

تتعد الأطر المرجعية والمعيارية العالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتختلف وتتفق في مختلف النقاط، لكن يبقى هدفها هو تمكين المتعلم من الكفاءة اللغوية بشكل سليم وصحيح.

1. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات CEFR:

يعتبر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات أحد أشهر البرامج الهادفة لتعليم اللغات وتعلمها والأكثر استخداماً في المجلس الأوروبي وبعض البلدان الأخرى، فلقد كان له تأثير كبير داخل أوروبا وخارجها، فهو "الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي والاختبارات والكتب التعليمية".¹⁰²

⁹⁹ تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها - الواقع، الأهداف، الأهمية - صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة - الجمعة 25 نونبر 2023 ميلادية/ 12 جمادى الأولى 1445 هجرية.

¹⁰⁰ المرجع نفسه.

¹⁰¹ المرجع نفسه.

¹⁰² مجلس أوروبا - مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة...تدريس...تقييم، ترجمة إلى العربية: د. علا عادل عبد الجواد، د. ضياء الدين زاهر، ماجدة مذكور، نهلة توفيق، مراجعة: د. علا عادل عبد الجواد، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر 2008، ص14.

تم نشر هذا البرنامج سنة 2001، بعد مجموعة من التجارب واللقاءات التشاورية الخاصة بالمجلس الأوروبي، ليكون هدفه تسهيل وتعزيز جودة ووسائل تعليم وتعلم اللغات، والاهتمام بالجانب التواصلية والتفاعلية للمتعلم أثناء عملية التعلم. فهو يصف تعليم وتعلم اللغات بأنها أداة للتواصل، لها دور أساسي ومهم في بناء وتطور معرفة المتعلم اللغوية، وذلك من خلال تركيزه على الجانب التفاعلي الاجتماعي للغة، سواء الشفهي أو الكتابي، وبالتالي يصبح المتعلم قادراً على إنجاز مهمات مختلفة في الحياة الواقعية أثناء تعرضه لمختلف المواقف، فهو يعتبر أن للمتعلم مهام اتصالية في المجتمع وليس فقط وظائف لغوية، وبالتالي يتمكن من استخدام كفاءته الخاصة لكن بشكل منهجي. كما يركز الإطار المرجعي الأوروبي على أهمية التعدد اللغوي وكفاءته التواصلية، التي تقاس من خلال قدرة الفرد على التواصل بأكثر من لغة أو أكثر من لهجة.

يركز الإطار المرجعي الأوروبي بالدرجة الأولى على الجانب التعليمي والتعلمي أكثر من تركيزه على الجانب التقييمي للمتعلم، "يقدم تعريف الإطار الأوروبي للاستطاعة Can do فيما يتعلق بمظاهر الكفاءة خريطة طريق مشتركة وواضحة للتعلم، وأداة أكثر دقة من التركيز الحصري على الدرجات والامتحانات لقياس التقدم".¹⁰³

من أجل اكتساب المتعلم للغة وقدرته على التفاعل اقترح الإطار المرجعي الأوروبي أربعة أنماط تواصلية، وهي: التلقي – الإنتاج – التفاعل – الوساطة، كل هذه الأنماط مرتبطة ولها علاقة ببعضها البعض، "فالتلقي والإنتاج، وهما ينقسمان إلى المسموع والمكتوب يقدمان المهارات التقليدية الأربع، ويتضمن التفاعل كلا من التلقي والإنتاج، ولكنه أكثر من مجموع تلك الأجزاء، أما الوساطة فتتضمن كلا من التلقي والإنتاج بالإضافة إلى التفاعل في الكثير من الأحيان".¹⁰⁴

- كفايات الإطار المرجعي الأوروبي:

يهدف الإطار المرجعي الأوروبي إلى الكفاءات التالية:

- **الكفاءة اللغوية:** قدرة المتعلم على فهم القواعد والأصوات واستخدامها في النطق الصحيح.
- **الكفاءة التواصلية:** قدرة المتعلم على التواصل واستخدام جمل صحيحة وعبارات والدخول في نقاشات وحوارات.
- **الكفاءة الثقافية:** قدرة المتعلم على الانفتاح على مختلف الثقافات.

يقسم الإطار المرجعي الأوروبي المستويات المرجعية العامة على الشكل التالي:

- ✓ المستوى A1-A2: الاستخدام الأساسي للغة.
- ✓ المستوى B1-B2: الاستخدام الذاتي للغة.
- ✓ المستوى C1-C2: الاستخدام المتقدم والكفاءة للغة.

¹⁰³ المجلس الأوروبي، الإطار الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب- ترجمة: د. عبد الناصر عثمان صبير، - المجلس الأوروبي للنشر، 2020، ص 41.

¹⁰⁴ المرجع نفسه، ص 49.

A (BASIC)	A1	- أن يتمكن المتعلم من تقديم نفسه والتحدث عن أنشطته اليومية وعائلته بشكل بسيط. - أن يتمكن المتعلم من إجراء محادثة عن طريق تكوين جمل وعبارات بسيطة.
	A2	- أن يتمكن المتعلم من تتبع المحادثات البسيطة وفهمها. - أن يتمكن المتعلم من التواصل في المواضيع اليومية البسيطة والتعبير عن رأيه ورغبته. - أن يتمكن المتعلم من وصف بيئته ومحيطه بعبارات بسيطة.
B (INDEPENDENT)	B1	- أن يتمكن المتعلم من فهم محادثات مختلفة غير يومية. - أن يتمكن المتعلم من الحكي والوصف باستخدام عبارات وجمل بسيطة. - أن يتمكن المتعلم من وصف تجاربه وأحلامه وطموحاته بأسلوب بسيط.
	B2	- أن يتمكن المتعلم من فهم بعض الأمور المعقدة في مجال تخصصه. - أن يتمكن المتعلم من إجراء محادثة بطريقة مريحة أكثر. - أن يتمكن المتعلم من تقديم وصف أو تقرير في مواضيع تثير اهتمامه.
C (PROFICIENT)	C1	- أن يتمكن المتعلم من فهم مجموعة من النصوص المختلفة والمركبة التي تحتوي على تفاصيل. - أن يتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه وإجراء محادثة بطلاقة والتطرق لعدة تفاصيل.
	C2	- أن يتمكن المتعلم من فهم المقروء والمكتوب بنسبة عالية. - أن يتمكن المتعلم من التحدث بسلاسة وطلاقة والدخول في تفاصيل دقيقة. - أن يتمكن المتعلم من الوصف والحكي بطريقة جيدة وشيقة.

2. الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية:

"إن الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية هو معيار لازم لتأسيس أقسام اللغة العربية، وتطويرها، وتقييمها، وهو معيار عام على مستوى جمهورية الصين، تخضع له الجامعات والمعاهد في نظام (الليسانس)"¹⁰⁵

يهدف الإطار المعياري الصيني لجعل المتعلمين قادرين على استخدام اللغة، من خلال التواصل بشكل شفوي وكتابي مع الناطقين بها، والتفكير والتخطيط والإبداع، واستخدامها أيضا في مختلف المواقف التواصلية، كما يهتم بالضرورة على وصف الأحوال الدولية باللغة العربية، وفهم الأعمال الأدبية والتعامل مع الثقافة العربية من خلال الحصول على كفاءة، "تلك الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذا يتكلم حوله، ومع من، ومتى وأين، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث"¹⁰⁶

¹⁰⁵ ا.د. ماشياو مينغ، د. مصطفى شعبان الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية —مجلة الأثر— المجلة 8-العدد 1- ص 37.

¹⁰⁶ د. رشدي أحمد طعيمة- المهارات اللغوية، مستويات تدريسها صعوبات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004م، ص 172-173.

ينقسم تدريس اللغة العربية حسب الإطار المعياري الصيني لجزأين، جزء التدريس العام، "يتركز على تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية مع الاهتمام بالعلوم الطبيعية، والهدف من ذلك مساعدة الطلاب على أن تكون لديهم نظرة فلسفية وقيم روحية، ورفع مستواهم العلمي والسلوكي"¹⁰⁷، وجزء التدريس التخصصي، "يتضمن الدراسة النظرية والتطبيقية للغة وآدابها وثقافتها والترجمة، كذلك دراسة أحوال الدول والأقاليم العربية؛ بهدف تعزيز وعي الطلاب التخصصي، وارتقاء سلوكهم الإنساني والثقافي، وتنمية مهاراتهم اللغوية، وتوسيع آفاقهم الدولية"¹⁰⁸.

- كفايات الإطار المعياري الصيني:

يهدف الإطار المعياري الصيني إلى الوصول للكفايات التالية:¹⁰⁹

- **الكفاءة اللغوية:** قدرة المتعلم على فهم واستخدام اللغة الشفوية والكتابية في مختلف المواقف التواصلية التي يتعرض لها.
- **كفاءة التذوق اللغوي:** قدرة المتعلم على فهم وتحليل خصائص الأعمال الأدبية العربية.
- **كفاءة وصف الأحوال الدولية العربية:** قدرة المتعلم على تحليل وفهم القضايا العربية وربطها بالمجال التاريخي والديني والثقافي.
- **كفاءة التواصل الثقافي:** قدرة المتعلم على الانفتاح على مختلف الثقافات العربية المتعددة، والتواصل بشكل جيد مع ثقافات متعددة.
- **كفاءة التفكير والإبداع:** قدرة المتعلم على طرح أسئلة والجرأة في البحث والاستكشاف، وعدم إعطاء التسرع في إصدار أحكام.
- **الكفاءة الذاتية الدراسية:** قدرة المتعلم على الاعتماد الذاتي في التخطيط والتقييم، وحسن التعاون مع باقي الزملاء في الدراسة.
- **الكفاءة التطبيقية:** الاستناد إلى النشاطات التطبيقية، وربط الواقع الثقافي والاجتماعي بما تم تلقيه، والاعتماد على الميادين الحية.

- المستويات الدراسية للإطار المعياري الصيني:

يتكون الإطار المعياري الصيني من المستويات التالية:¹¹⁰

- ✓ المستوى الابتدائي 1
- ✓ المستوى الابتدائي 2
- ✓ المستوى المتوسط 1
- ✓ المستوى المتوسط 2
- ✓ المستوى المتقدم 1
- ✓ المستوى المتقدم 2

¹⁰⁷ الإطار المعياري الصيني لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية، ص 37.

¹⁰⁸ المرجع نفسه، ص 37.

¹⁰⁹ المرجع نفسه، ص 38-39-40.

¹¹⁰ المرجع نفسه، ص 43-44-45.

المستوى الابتدائي1	تمكن المتعلم من نطق الحروف مع الحركات، ودراسة بعض المحادثات البسيطة والنصوص القصيرة، وفي هذا المستوى يجب على المتعلم استيعاب 854 كلمة، وحوالي 80 تعبيراً، ودراسة الأزمنة (الماضي -المضارع -الأمر) وتصريفها.
المستوى الابتدائي2	تمكن المتعلم من استيعاب بعض مهارات التعبير الموجودة في الحياة اليومية والعلاقات العامة والثقافة والمجتمع وأحوال الدول، والقدرة على إبداء الرأي والتعبير على الأفكار، كما يجب عليه استيعاب 1300 كلمة، منها 1060 كلمة، و96 تعبيراً.
المستوى المتوسط1	قدرة المتعلم على استيعاب بعض مهارات التعبير في الدراسة والعمل والتسوق والحياة والصحة والرياضة والثقافة الحضارية العربية والفنون العربية، وبعض القضايا والمشكلات العامة، واستخدام اللغة بطريقة صحيحة تراعي القواعد بالإضافة إلى حفظ بعض الأمثال والحكم العربية مما يجعل من ثقافته متسعة، كما يستطيع المتعلم في هذه المرحلة القيام بحوارات في مواقف بسيطة تلي حاجاته الأساسية.
المستوى المتوسط2	قدرة المتعلم على قراءة واستيعاب المواضيع في الرياضة، والصحة، والحضارة العربية والإسلامية، والثقافة والعلوم الحديثة، والتقدم العلمي والتكنولوجي، والدول العربية وزيارتها وقضاء العطلة فيها، والفنون والآداب، بالإضافة إلى أداء مهام تواصلية غير معقدة.
المستوى المتقدم1	قدرة المتعلم على التعبير والمحادثة والاستيعاب القرائي في الموضوعات القصصية والروائية والمسرحية، والخطابة العربية، والمقالات العربية والاجتماعية، والمشكلات العالمية، والنصوص النثرية والشعرية، والهوايات الشخصية، والتكنولوجيا الرقمية، والإعلام الجديد، والثقافة الرياضية، والرموز الحضارية، والنصوص الدينية، والقدرة على شرح المفردات والتركيز على الاهتمام بالمعلومات الثقافية وخلفيات النصوص، والقدرة على طرح السؤال والإجابة والوصف والمناقشة والتعبير عن الأفكار.
المستوى المتقدم2	قدرة المتعلم على التعبير والمحادثة والاستيعاب القرائي في الموضوعات الآتية الشخصيات عامة، التعامل مع الناس، المشاكل البيئية، الفلسفة الروحية، الروح الوطنية، أماكن طبيعية، السياسة، خصائص الفنون الإسلامية، الاقتصاد والتجارة، مقالات فكرية وأدبية، من الحكايات الكلاسيكية، من السير الذاتية، روايات عالمية ومحلية، نصوص دينية، مع استعمال اللغة بمهارة وطلاقة ودقة لغوية، واتصاف المتعلم بالثقافة وقدرته على مناقشة مجموعة من القضايا في مختلف المجالات.

3. معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL):

"تأسس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية عام 1967م، وقام بوضع معايير فريق من المختصين والعاملين في مجال تعليم اللغات، وكان الهدف من تأسيسه الاهتمام بتعليم اللغات وتعليمها، إضافة إلى معلمي اللغات ومتعلميها، وينتمي لهذا المجلس أكثر من 12500 عضو جلهم من المعلمين والإداريين والعاملين في مجال التعليم".¹¹¹ كما يهتم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بتوسيع نطاق المتعلم وتعدد قدراته التواصلية والثقافية، "اعتمدت رؤية المجلس سنة 2005م على أن الإيمان باللغة هي أساس التواصل الإنساني، وأن الولايات المتحدة الأمريكية يجب عليها تطوير لغات مواطنيها الأصليين والمهاجرين وتكوينهم لغويا وثقافيا مع إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية".¹¹²

- كفايات المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية:

يركز المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية على الكفاية اللغوية، فقد تم توصيف سنة 2012 خمسة مستويات رئيسية لهذه الكفاية، وهي:¹¹³

- **المتميز (DISTINGUISHED):** يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات كافة والموضوعات كافة.
- **المتفوق (SUPERIOR):** يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بدقة وطلاقة للتواصل مع الآخرين بموضوعات مألوفة وغير مألوفة.
- **المتقدم (ADVANCE):** ويتفرع عنه ثلاث مستويات:
 - المتقدم الأعلى (ADVANCED HIGH): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف استخداما دقيقا في الموضوعات المألوفة وإن كانت معقدة.
 - المتقدم الأوسط (ADVANCED MID): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف في التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية التواصلية بيسر وثقة.
 - المتقدم الأدنى (ADVANCED LOW): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف في التعامل مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة بيسر وثقة.
- **المتوسط (INTERMEDIATE):** ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:
 - المتوسط الأعلى (INTERMEDIATE HIGH): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بيسر وسهولة مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.

¹¹¹ د. صالح عياد الحجوري، أ. محمد إبراهيم الجراح- إرشادات المجلس التعليمي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) - دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات - جامعة الملك بن عبد العزيز (السعودية) - الأثر - مجلة جامعية محكمة في الآداب واللغات - العدد 25 - جوان 2016. ص 83.

¹¹² المرجع نفسه.

¹¹³ ألب أرسلان فراس براق - الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية - مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية - المجلد 2 العدد 8-1-8-2021 - ص 4-5.

- المتوسط الأوسط (INTERMEDIATE MID): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بنجاح عند التعامل مع المهام اللغوية المألوفة غير المعقدة.
- المتوسط الأدنى (LOW INTERMEDIATE): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بنجاح في بعض المواقف التواصلية.
- **المبتدئ (NOVICE):** ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:
 - المبتدئ الأعلى (HIGH NOVICE): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.
 - **المبتدئ الأوسط (MID NOVICE):** يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف استخداما محدودا جدا مع التعثر اللغوي في كثير من المواقف البسيطة.
 - **المبتدئ الأدنى (LOW NOVICE):** يمتلك المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى القدرة على التعرف على بعض عناصر اللغة البسيطة والمحدودة.

كما صنف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية المهارات إلى أربعة وهي¹¹⁴ :

- الاستماع.
- الكلام.
- القراءة.
- الكتابة.

من خلال دراستنا للأطر والمعايير المرجعية (الإطار المرجعي الأوروبي –الإطار المعياري الصيني – المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية)، نلاحظ أنها عبارة عن مناهج هدفها الأساسي تعليم اللغات لغير الناطقين بالتركيز على مختلف الكفايات، والتي تشترك في أهمها وهي الكفاية اللغوية، أما الكفاية الثقافية والتواصلية فيشترك فيهما الإطار المرجعي الأوروبي والإطار المعياري الصيني، مع إضافة مختلف الكفايات والأهداف التي تميز كل إطار عن الآخر. كما يتم التركيز بالضرورة على أهمية تحديد مستوى المتعلم، وانتقاله من مستوى إلى آخر، كل مستوى يضم مجموعة من الأهداف التي يجب أن تتحقق والتي تتدرج فيها معرفة المتعلم وقدراته وكفاياته كيفما كانت.

4. رائز تحديد المستوى لغير الناطقين باللغة العربية:

قبل الشروع في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها واعتماد أحد الأطر المرجعية أو المعيارية العالمية، يجب تحديد مستوى المتعلم، وذلك بإخضاعه لرائز يتكون من مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تتدرج من السهولة إلى الصعوبة، والتي تضم جميع المهارات من استماع وكلام وقراءة وكتابة، وبعد انتهاء عملية التصحيح نستطيع تحديد مستوى المتعلم حسب الإطار أو المعيار الذي سوف يتم الاشتغال به بغية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

¹¹⁴ المرجع نفسه، ص5.

☑ نموذج لرائز تحديد المستوى لغير الناطقين باللغة العربية:

1. إختَر الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ بِوَضْعِ عِلَامَةِ (x) أَمَامَ الْجَوَابِ الصَّحِيحِ:

Bonjour	مَسَاءُ الْخَيْرِ	.....	صَبَاحُ الْخَيْرِ	.....	أَهْلًا وَسَهْلًا	.....
Bonsoir	مَرْحَبًا	.....	مَسَاءُ الْخَيْرِ	.....	إِلَى اللَّقَاءِ	.....
Enchantée	تَشَرَّفْنَا	.....	مَرْحَبًا	.....	صَبَاحُ الْخَيْرِ	.....
Merci	مَرْحَبًا	.....	تَشَرَّفْنَا	.....	شُكْرًا	.....

2. صِل بِخَطِّ يَمَا يُنَاسِبُ:

حَرْفُ اللَّامِ	ت
حَرْفُ التَّاءِ	ق
حَرْفُ المِيمِ	ب
حَرْفُ البَاءِ	ل
حَرْفُ الْقَافِ	م

3. صِل حَرْفَ التَّاءِ بِأَشْكَالِهِ:

حَرْفُ التَّاءِ	ت
	ب
	ي
	ة
	ك
	ت
	ة

4. ضَع عِلَامَةَ (x) أَمَامَ الْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَوِي عَلَى حَرْفِ (م):

.....	مُعَلِّمٌ		بَابٌ		مَدْرَسَةٌ		كُرَّةٌ
-------	-----------	-------	-------	-------	------------	-------	---------

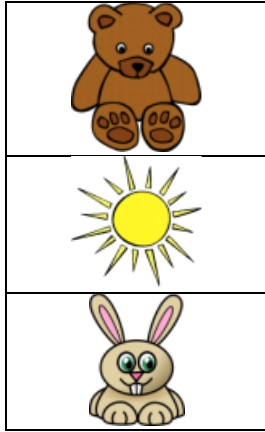
5. اكْمِلْ مَلَأَ الْفَرَغَاتِ بِمَا يُنَاسِبُ:

دَهَبْتُ - لُعْبَةً - عُدْتُ

..... مَعَ أَبِي إِلَى السُّوقِ وَاشْتَرَيْتُ جَمِيلَةً، وَعِنْدَمَا

..... إِلَى الْمَنْزِلِ لَعِبْتُ بِهَا مَعَ أُخْتِي الصَّغِيرَةِ.

6. صل كل كلمة بالصورة:



أَرَبُّ
شَمْسٌ
دُبُّ

7. ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح:

تَتَكُونُ الصُّورَةُ مِنْ:

	.....	كُتُبٌ
	.....	أَكْلٌ
	.....	بِنْتُ
	.....	حَيَوَانٌ

8. صل كل رقم بما يناسبه:

1
2
3

اثنان
ثلاثة
واحد

9. صحح العبارات التي تحتها سطر:

- أَنَا اسْمِي عِشْرُونَ سَنَةً = ...
- أَنَا عُمْرِي سَلِيمَان = ...
- هَوَاتِي الْمَقْضَلَةُ الْمَغْرِب = ...
- أَنَا مِنْ كُرَةُ الْقَدَم = ...

10. اِقْرَأِ النَّصَّ وَأَتِمِّمْ مَلَأَ الْبِطَاقَةَ:

إِسْمِي أَحْمَدُ، أَنَا مَغْرِبِيٌّ مِنْ مَدِينَةِ الدَّارِ الْبَيْضَاءِ، عُمْرِي ثَلَاثٌ وَعِشْرُونَ سَنَةً، أَسْكُنُ فِي بَارِيسَ مِنْذُ سَنَةٍ، عُنْوَانِي هُوَ 25 شَارِعَ بِيلَ فِيلَ، أَنَا طَالِبٌ فِي الْجَامِعَةِ، أَتَكَلَّمُ الْعَرَبِيَّةَ وَالْفَرَنْسِيَّةَ وَالْقَلِيلَ مِنَ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ، أَحِبُّ السَّفَرَ وَحُلْمِي أَنْ أَرُورَ كُلَّ دَوْلِ الْعَالَمِ، كَمَا أَنِّي أَعْشَقُ كُرَةَ الْقَدَمِ، وَفَرِيقِي الْمَفْضَّلُ هُوَ الْمُتَخَبُّ الْمَغْرِبِيُّ.

الاسم:	.....
الجنسية:	.....
السن:	.....
العنوان:	.....
اللغات:	.....
الهوايات:	.....

11. أَسْتَمِعُ وَأُسْطَبُّ عَلَى الْكَلِمَاتِ الدَّخِيلَةِ:

عَائِلَتِي - اسْمِي - فَاكِهَةٌ - مَرْحَبًا - مُدْرَسَةٌ.

12. أَسْتَمِعُ لِلنَّصِّ وَأُجِيبُ:

- مَا اسْمُ الْمُتَحَدِّثِ؟
- مَا عُمْرُ الْمُتَحَدِّثِ؟
- أَيْنَ يَدْرُسُ الْمُتَحَدِّثُ؟

المصادر والمراجع

1. ألب أرسلان فراس براق –الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية - مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية – المجلد 2 العدد 8-1-8-2021
2. المجلس الأوروبي، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها –المجلد المصاحب- ترجمة: د.عبد الناصر عثمان صبير، - المجلس الأوروبي للنشر، 2020
3. تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها –الواقع، الأهداف، الأهمية –صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة –الجمعة 25 نونبر 2023 ميلادية/ 12 جمادى الأولى 1445 هجرية.
4. د.ماشياو مينغ، د.مصطفى شعبان -الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية –مجلة الاثر – المجلد 8-العدد 1
5. د. رشدي أحمد طعيمة - المهارات اللغوية، مستويات تدريسها صعوبات ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط، 1 2004م
6. د.صالح عياد الحجوري، أ. محمد إبراهيم الجراح- إرشادات المجلس التعليمي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) –دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات –جامعة الملك بن عبد العزيز (السعودية) – الأثر - مجلة جامعية محكمة في الآداب واللغات –العدد 25 –جوان 2016.
7. مجلس أوروبا – مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة...تدريس...تقييم، ترجمة إلى العربية: د. علا عادل عبد الجواد، د. ضياء الدين زاهر، ماجدة مذكور، نهلة توفيق، مراجعة: د. علا عادل عبد الجواد، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر 2008

- استراتيجيات الخرائط (المفهومية والذهنية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

najatellyo@gmail.com

الطالبة الباحثة: نجاة اليوسفي

الكلمات المفتاحية: Keywords

استراتيجية-الخرائط الذهنية - تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.
Strategy- Mind maps- Teaching the Arabic language to native and non-native speakers

- ملخص عام

يأتي هذا المقال للبحث في سبل الاستفادة من هاتين الاستراتيجيتين في تعليم القواعد النحوية باعتبارها أساساً من أسس تعليم اللغة العربية، سواء للناطقين بها أو بغيرها، حيث يساهم الدرس النحوي في تحسين جودة التعبير الكتابي والشفهي، وتطوير المهارات اللغوية، كما يعزز فهم مختلف أنواع الخطاب والنصوص الإبداعية، وهذا من شأنه تحسين الانتماء الثقافي واللغوي. فما المقصود بالخرائط المفهومية؟ وأين يكمن الفرق بينها وبين الخرائط الذهنية؟ وما الإمكانيات التي يتيحها التدريس بهاتين الاستراتيجيتين؟ وإلى أي حد يمكن استثمارهما في تعليم القواعد النحوية؟

- **Abstract :**

This article examines ways to benefit from these two strategies in teaching grammatical rules as they are one of the foundations of teaching the Arabic language, whether for native or non-native speakers, as the grammatical lesson contributes to improving the quality of written and oral expression, developing linguistic skills, and also enhances understanding of various types of speech and texts. Creative, this would improve cultural and linguistic affiliation.

What is meant by concept maps? Where is the difference between it and mind maps? What possibilities do teaching with these two strategies offer? To what extent can they be invested in teaching grammar rules?

تقديم:

تتجه الأدبيات التربوية المهمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها إلى المناداة بالتجديد في طرق التدريس، وإحداث تحول كبير في أساليبه، عبر التخلي عن النظرة التقليدية في التدريس، والتي تشحن أذهان المتعلمين بالمعارف النظرية، إلى تصور جديد يواكب التطورات التي أحدثتها الثورة المعرفية، ومتطلبات التعليم الحديث الذي يراهن على جعل المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية، وذلك بنقله من مجرد متعلم سلبي يتلقى المعرفة الجاهزة، إلى متعلم قادر على المشاركة في بناء المعرفة، وتوظيف مهاراته في سياقات تواصلية مختلفة.

وهذا لن يتحقق إلا بتبني تعليم نشط يولى للمتعلم دورا إيجابيا في عملية التعلم؛ فيتيح له الفرصة لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وممارسة التفكير بأشكاله المختلفة، تعليم استراتيجي هادف إلى تكوين متعلم يتفاعل مع المعرفة المدّسة، ومحفز يثير دافعية المتعلمين، ويسعى إلى تمهيرهم على اكتساب القدرات اللغوية والمعرفية والمهارية الضرورية في مسارهم الدراسي والمرتبطة بالتنظيم والضبط الذاتي، ويعمل على الارتقاء بمستوياتهم التحصيلية، وأدائهم في مختلف المراحل التعليمية. ويعد التعلم القائم على نظرية بناء المعنى المعرفي مدخلا أساسا لتجويد العملية التعليمية - التعلمية، إذ يجعل المتعلم محور الفعل التعليمي، باعتباره عنصر فاعلا في بناء المعرفة؛ وذلك عبر عملية الربط بين المعارف القبلية والمعارف الجديدة، مما يؤدي إلى تنشيط المعرفة المخزنة في ذاكرة المتعلم وإثراء البنية المعرفية عنده. ولا شك أن التعلم "ذو المعنى" يستند في تحقيق هذه الغايات إلى العديد من الاستراتيجيات والطرق التي من شأنها إثارة اهتمام المتعلم، وشد انتباهه إلى المفهوم المدرّس، مما يخلق لديه استجابات إيجابية، ومن بينها استراتيجية الخرائط المفهومية والخرائط الذهنية

في هذا السياق يأتي هذا المقال للبحث في سبل الاستفادة من هاتين الاستراتيجيتين في تعليم القواعد النحوية باعتبارها أساسا من أسس تعليم اللغة العربية، سواء للناطقين بها أو بغيرها، حيث يساهم الدرس النحوي في تحسين جودة التعبير الكتابي والشفهي، وتطوير المهارات اللغوية، كما يعزز فهم مختلف أنواع الخطاب والنصوص الإبداعية، وهذا من شأنه تحسين الانتماء الثقافي واللغوي. فما المقصود بالخرائط المفهومية؟ وأين يكمن الفرق بينها وبين الخرائط الذهنية؟ وما الإمكانيات التي يتيحها التدريس بهاتين الاستراتيجيتين؟ وإلى أي حد يمكن استثمارهما في تعليم القواعد النحوية؟.

1. تحديد المفاهيم

1.1 استراتيجيات التدريس

يعود الأصل اللغوي للفظ "استراتيجية" إلى اللغة اليونانية القديمة "Strategia"، وتعني فن إدارة الحرب¹¹⁵، وقد ارتبط ظهور هذا المصطلح بالمجال المجال العسكري، غير أنه انتقل سريعا إلى مجالات أخرى، وصار يستعمل لأغراض الحرب والسلم، ويقصد به التخطيط والإدارة والتدبير الجيد للموارد، مادية

¹¹⁵ - Andrew D. Cohen, Rebecca Oxford, Language learning Strategies: Crucial issues of concept and Classification, January, 1992, p: 4

كانت أم بشرية، لأجل بلوغ هدف محدد بدقة، والقدرة على مراجعة الخطط وتعديلها، كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

دخل مصطلح " الاستراتيجية " مجال التربية بعد أن انتقل الاهتمام من دراسة طرائق التعليم إلى البحث في استراتيجيات التعلم، فبدأ الحديث عن استراتيجيات المتعلم في بناء تعلماته، لتدل الاستراتيجية على كل "مخطط لعمليات ديداكتيكية وتنفيذ عملي لتصرفات وأنشطة تسعى لتحقيق هدف محدد للتعليم والتعلم"¹¹⁶ وهذا التعريف يجمع بين استراتيجيات التعليم والتعلم؛ إذ لا تعلم ولا تعلم دون تخطيط للتعلمات وتحديد للأهداف والسيورات المؤدية إليها، وإذا كانت استراتيجيات التعليم تدخل في اختصاص المدرس، فإن استراتيجيات التعلم ترتبط بالمتعلم.

ومن الباحثين الربويين من عرف الاستراتيجية بكونها "تنظيم مخطط بواسطة طرق وتقنيات ووسائل، بغرض بلوغ هدف محدد، وهي مفهوم حديث نسبياً، لا سيما في العلوم الإنسانية... وتعتبر نشاطاً تحويلياً هادفاً لغايات وأغراض السياسة التعليمية، بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات الديداكتيكية المنتظمة والعامة، في سبيل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها. وإذا كان هذا النشاط يتخذ من تشخيص الصعوبات والمشاكل الحاضرة التي يعاني منها مجال تعليمي ما نقطة انطلاق له، فإنه يجد مستقر وصوله في البعد المستقبلي المستشرف"¹¹⁷. وتعرف استراتيجية التدريس أيضاً بأنها "مجموعة من القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفاً"¹¹⁸.

1. 2 الخريطة المفهومية Concept Map

الخرائط المفهومية هي واحدة من استراتيجيات التعليم والتعلم، في سياق التعلم ذي معنى القائم على مهارات الفهم، والاكتشاف، وإدراك العلاقات بين المفاهيم، والمشاركة في بناء التعلمات، وربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف الجديدة. ومن بين التعاريف التي قدمت لها:

"طريقة لتحليل المفاهيم وبيان العلاقات الهرمية بين تلك المفاهيم"¹¹⁹.

"رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذه الفروع من المعرفة"¹²⁰.

"تجسد هدفاً تربوياً حديثاً وهو (التربية من خلال العمل) حيث إن المتعلم يمارس بناء وتصميم خرائط المفاهيم، فهو يعمل وينظم ويرتب وينسق ويوصل ويعيد ذلك مرة بعد أخرى، ويتفحص المفاهيم على

¹¹⁶ - Danielle Bailly, Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais, Lexique, Ophrys ; 1898 P: 204.

¹¹⁷ - غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، الجزء الثاني، ص: 871

¹¹⁸ - السيد علي محمد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2011، ص: 157

¹¹⁹ - الهويدي زيد، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، 2005، ص: 307

¹²⁰ - أبو عاذرة سناء محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة الأردن، الطبعة الأولى، 2012، ص: 234

الخريطة، ويعيد فيها النظر مرة بعد أخرى من أجل وضع كل مفهوم في مكانه الملائم على الخريطة، وتكوين العلاقات بين تلك المفاهيم باستخدام الخطوط الواصلة الموصوفة " ¹²¹.

"أدوات رسومية تسهل تنظيم المعرفة وتمثيلها، تتكون من مفاهيم متداخلة، عادة ما تكون محاطة بدوائر أو مربعات مختلفة الأنواع، ومن علاقات بين هذه المفاهيم ممثلة بخطوط رابطة بينها. ويتم وضع كلمات أو عبارات على هذه الخطوط، تشير إلى العلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم. ويعرف المفهوم المشار إليه بواسطة وسم (a label) بأنه انتظام مدرك داخل الأحداث أو الأشياء أو تسجيل للأحداث أو الأشياء. ويشكل الوسم، بالنسبة لأغلب المفاهيم، كلمة، رغم أننا نستعمل أحيانا رموزا أو كلمات كثيرة" ¹²².

"وسيلة إبداعية موجهة إلى التلاميذ والمكونين لتنظيم المعارف وحفظها. وتستند إلى النظريات البنائية والمعرفية التي تتمحور حول التعلم وظروفه وعملياته" ¹²³.

هكذا يتبين أن الخريطة المفاهيمية هي وسيلة بيداغوجية توظف لتدريس المعرفة وتنظيمها وتيسير تذكرها، حيث يتم تحديد المفاهيم في موضوع ما أو وحدة أو مقرر دراسي، وتنظيمها في بعد أو أكثر، بحيث تتضح العلاقات بين المفاهيم وتندرج المفاهيم في الخطط تبعا لمستوياتها، من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية؛ أي عبر التدرج من المفهوم العام إلى المفاهيم الفرعية.

1. 3 الخريطة الذهنية Mind Map

تؤكد الأبحاث التربوية المعاصرة التي اهتمت بدراسة المخ البشري على أهمية بناء المناهج التعليمية وتخطيطها على أساس التوازن والتكامل بين وظائف نصفي المخ الأيمن والأيسر معا، الأمر الذي يقتضي اعتماد أحدث تقنيات ووسائل التدريس التي تتيح تنظيم المعارف والأفكار باستثمار الطاقة الكامنة في نصفي مخ الإنسان، والخريطة الذهنية أو ما يسمى بخريطة العقل من أهم هذه التقنيات، وقد "تم تطوير فكرتها من قبل علم النفس المعرفي (وخاصة كيفن لينش) منذ الخمسينيات وبالأخص في فترة السبعينيات... حيث استخدم مفهوم الخريطة الذهنية في حقل الجغرافيا، ثم في باقي العلوم الإنسانية والاجتماعية للتأمل في التخييلات المكانية للأفراد أو المجتمعات" ¹²⁴

تتميز الخريطة العقلية أو الخريطة الذهنية بمجموعة من الخصائص والمميزات التي يمكن أن نستشفها مما قدم لها من تعاريف، والتي تجمع أغلبها على أنها تمثيل تصوري لتنظيم المعلومات في دماغ الإنسان بهدف تحفظها وتخزينها في الذاكرة، ومن بين هذه التعاريف نورد ما يلي:

¹²¹ - شحاتة حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - ط 3، 2012، ص: 116.

¹²² - Joseph D. Novak and Alberto J. Cañas, The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008, p : 1, available in : <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.

¹²³ - Meyer Pascal, Les cartes conceptuelles: Un outil créatif en pédagogie, Recherche en soins infirmiers. 2010, N : 102, p : 36, Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-35.htm>

¹²⁴ - https://fr.wikipedia.org/wiki/Carte_mentale

"تمثل خرائط العقل أداة فعالة للتفكير لأنها تعمل مع المخ وتشجعه على خلق الروابط بين الأفكار؛ فكل فرع تقوم بإضافته إلى خريطة العقل الخاصة بك يكون مرتبطاً بالفرع السابق، فهي عبارة عن إظهار مرئي للطريقة التي يفكر بها مخك، وهذا هو السبب في أن خرائط العقل تعيد كتابة القواعد، فخرائط العقل تجذب انتباهك باستمرار إلى ما بداخل بؤرة الموضوع وتقودك، عن طريق تداعي الأفكار والتخيل، إلى نهايات لها مغزى"¹²⁵.

"تقنية رسومية مرسومة على صفحة واحدة، تبدأ بصورة مركزية، تتفرع عنها موضوعات رئيسية، يتم تحديدها بكلمة رئيسية واحدة أو اثنتين لكل فرع"¹²⁶

"تعد الخرائط الذهنية استراتيجية يعمل بها العقل كوحدة متكاملة يتناغم فيها النصف الأيمن مع النصف الأيسر، وذلك لما تحويه من ألفاظ ورسومات وصور فالخرائط الذهنية تشرك نصفي المخ لأنها تستخدم الصور والألوان والخيال وكلها تمثل مهارات النصف الأيمن من الدماغ بالإضافة إلى الكلمات والأعداد وهي تمثل مهارات النصف الأيسر من الدماغ، كما أن الطريقة التي ترسم بها تحفز التفكير لابتكار المزيد من الأفكار التي تكون مرتبطة ببعضها البعض، مما يساعد العقل على عمل قفزات من الفهم والتخيل عن طريق الترابط الذهني، وهي بذلك تطلق العنان للقدرات العقلية وتعكس الموجود داخل العقل"¹²⁷.

وبهذا يتضح أن الخرائط المفهومية والخرائط الذهنية متشابهتان إلى حدٍ ما فكلاهما أداة للتفكير والتعلم، تعتمد على نظرية أوزوبل "التعلم ذو معنى" وتساعد على سرعة التعلم عبر تدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير بناء على مخططات بصرية تتكون من مفاهيم علمية، ويكمن الاختلاف بينهما في موضع المفهوم الرئيس، ودرجة استخدام الصور والألوان، ومجالات الاستخدام.

الفرق بين الخريطة المفهومية والخريطة الذهنية

الخريطة المفهومية	الخريطة الذهنية
. يوضع المفهوم المركزي في قمة الخرائط، والمفاهيم الفرعية مشبّكة أسفل منه؛ . يمكن استخدام الألوان والصور فيها ولكن ليس بالدرجة نفسها في إنشاء الخرائط الذهنية؛ . يمكن قراءتها وفهمها من طرف الجميع، تعتمد الترتيبية والتدرج؛ . تُستخدم في أغلب الأحيان كأدوات تقويم لتقويم فهم المتعلّم.	. تكون الفكرة الرئيسة في وسط الخرائط وتخرج منها التفرعات بشكل مشع من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائي الشجري؛ . تُستخدم الألوان والصور فيها بدرجة كبيرة؛ . تتخذ طابعاً شخصياً ورسومات يصعب فكها أحياناً إلا من قبل صاحبها، لا تعتمد بالضرورة الترتيبية أو التدرج؛ . تستخدم رسومات تخيلية؛ . استخدامها يعتمد على مادة البحث وأهداف عملية التعلّم والتعليم.

¹²⁵ - بوزان توني، استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 2006، ص: 11

¹²⁶ - Brenda G. Wilson, Exploration of mind mapping as an organizational change tool, Pepperdine University, April 2016, p : 7 <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd>

¹²⁷ - طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 2015، ص: 52

2. الإمكانيات التي يتيحها التدريس بالخرائط المفهومية والخرائط الذهنية

بالنظر إلى أن استراتيجية الخرائط المفهومية في المجال التربوي تعتمد على الاكتشافات الحديثة في علم النفس المعرفي، فإن استخدامها يكون بغرض تمثيل البنية المعرفية للمتعلم، وفوائدها لا تقتصر على المتعلم بل تشمل المدرس أيضا؛ فهي من جهة تسمح للمتعلم بمعرفة كيف ينمي مكتسباته ويحفظها، كما تعزز التفكير التأملي لديه، وتساعد على قياس تعلمه وتطوير أدائه. ومن جهة ثانية فإنها " أداة تربوية تساعد المدرس على تكييف وتنظيم تعليمه وفقا لمعرفة المتعلم، بناء على تحليل ما ينتجه من خرائط، مما يجعل من الممكن تنظيم التدخلات التعليمية بشكل يسمح بربط المفاهيم والإجراءات"¹²⁸.

تسعى استراتيجية الخرائط لجعل التعلم ذا معنى، فكما تحفظ الخريطة ما بداخلها، وترشد المسافر في طريقه، فإنها الخريطة سواء كانت مفهومية أو ذهنية تساهم في تنظيم المعارف وتوطينها في البنى المعرفية للمتعلم، كما تجسد أيضا التعلم من خلال العمل، لأننا حين نمهر المتعلم على تنظيم عمليات التفكير وبناء المفاهيم، ونفوض له تدريجيا المسؤولية للتعلم في مسار المفهمة، ليكون فاعلا في تشكيل المفاهيم وبناء التصنيفات ثم اكتساب المفاهيم؛ نكون آنذاك قد زدناه بآليات ضمان تعلم فعال ومستدام يمتد مدى الحياة، ترتبط فيه المعارف السابقة باللاحقة في بناء هرمي، فيصبح قادرا على التعلم الذاتي وتحسين تحصيله بنفسه.

وبهذا تحضر هذه الاستراتيجية "باعتبارها تصورا بيداغوجيا وديداكتيكيا ضمن هرمية تدريس التفكير لتلفت النظر إلى أهمية تعلم المفهوم الذي يشكل قناة لتنظيم المعارف وتيسير استحضارها والربط بينها داخل شبكات ذهنية/شبكة المصطلحات، وأخرى مفاهيمية تنظيمية أو هرمية/ شبكات المبادئ= المفاهيم الشمولية، يتمثلها المتعلم ذهنيا ويسهل عليه استحضارها بيسر لتفكيك البنى المعرفية، وإعادة تركيبها في سياق إبداعي أو في إبدال معرفي جديد يؤهله للارتقاء إلى امتلاك تفكير ناقد لا يتلقى المعارف كما هي، بل يكون قادرا على تفكيكها وإعادة تركيبها بما يتناسب والوضعيات المشككة"¹²⁹. بناء على ذلك تتجلى مزايا استراتيجية الخرائط (المفهومية / الذهنية) في كونها:

- تساهم في الابتعاد بدرس اللغة عن تعقيد اللغة الواصفة؛
- تيسر استيعاب الدرس وفهمه دون اللجوء للحفظ والاستظهار؛
- تنمي لدى المتعلم القدرة على تنظيم معارفه وتعلماته؛
- تساعد على التعرف على أوجه الاختلاف والتشابه بين المفاهيم والبحث عن العلاقات بين المفاهيم؛
- توفر مناخا تعليميا جماعيا تعاونيا بين المدرس والمتعلمين؛
- تزود المتعلم بآليات المراجعة السريعة الفعالة لما سبق تعلمه من معارف علمية والتركيز على تعلم المطلوب والمهم من هذه المعارف؛
- تهتم بما وراء المعرفة وتجعل الأستاذ يعلم تلاميذه طرقا للتفكير في التفكير.

¹²⁸ - Meyer Pascale, les cartes conceptuelles : un outil créatif en pédagogie, p : 35

¹²⁹ - الكنانى رشيد، مدخل المفاهيم وبناء الكفاية النحوية للمتعلم، دراسات بيداغوجية - عدد مزدوج 2 - 3 السنة: 2017، دار أبي رقرق، الرباط، ص: 25 - 26.

3. مراحل بناء الخريطة المفهومية والخريطة الذهنية

الخرائط إجراء يسعى لنقل المعارف للمتعلم من خلال سيرورة لبناء المفاهيم والعلاقات، تستهدف أساساً تبسيط أو تخطيط الدروس والتعلمات بشكل يتلاءم مع البنى المعرفية للمتعلمين، لذلك يتطلب بناؤها المرور بمجموعة من المراحل؛ تنطلق من معارف المتعلم السابقة باعتبارها أرضية لبناء معارف جديدة، وهذا يجعل المتعلم نشطاً ممسكاً بزمام تعلمه، ويجعل العملية التعليمية التعلمية عملية تبني على المعارف السابقة للمتعلم، لتُحدَّث روابط جديدة أو تعدل معارف سابقة، وتدمج الجديدة.

وفي ما يلي تلخيص لأهم مراحل بناء الخريطة المفهومية¹³⁰:

- تحديد المعلومات التي سنضعها في الخريطة المفهومية؛
- ملاحظة المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية المنبثقة عنه وكتابة قائمة بهذه المفاهيم؛
- تصور العلاقات الممكنة بين المفاهيم؛
- وضع تصور لشكل تصميم الخريطة؛
- رسم دوائر أو مستطيلات أو مربعات توضع فيها المفاهيم الرئيسة والفرعية؛
- استخدام خطوط وأسهم، تكتب عليها كلمات لتربط بين المفاهيم بحيث تبرز العلاقات التي بينها بوضوح.

ونفس الأمر تقريباً ينطبق على الخريطة الذهنية حيث يتم بناؤها وفقاً للمراحل الآتية:

- 1" البحث عن الفكرة العامة أو الأساسية وذلك لوضعها في المركز (المنتصف) باستخدام شكل أو رسم صورة، لأن ذلك يعطي المخ حرية الانتشار في جميع الاتجاهات والتعبير بشكل طبيعي؛
2. وضع الأفكار الفرعية ذات الصلة بالفكرة الأساسية أو العامة ووضعها بشكل إشعاعات تخرج من المركز؛
3. وضع الأفكار الثانوية بشكل إشعاعات صادرة من الأفكار الفرعية لأن المخ البشري يعمل بالربط الذهني بين شيئين أو أكثر معا"¹³¹.

هذا ويلعب المدرس دوراً مهماً في سيرورة التعلم القائم على استراتيجية الخرائط المفهومية، سواء قبل الدرس أو أثناءه أو بعده يتجلى في:¹³²

¹³⁰ - أبو عاذرة سناء محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ص: 238

¹³¹ - طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص: 71

¹³² - آيت أوشان على، اللسانيات والتربية، دار أبي رقرق، المغرب، الطبعة الأولى، 2014، ص: 185.

دور المدرس قبل تطبيق الخريطة	دور المدرس أثناء تطبيق الخريطة	دور المدرس بعد تطبيق الخريطة
- اختيار الدرس المناسب؛ - استخراج المفاهيم حسب أهميتها؛ - اختيار مهارة التفكير المناسبة؛ - اختيار خريطة المفاهيم المناسبة للموضوع أو الوحدة؛ - اختيار الوسائل المساعدة للعمل؛ - تحديد نوع العمل (فردى أو جماعى)؛ - تحديد الزمن المناسب للعمل.	. ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزونة في ذهن المتعلم؛ . توليد الأفكار؛ . تحليل المادة التعليمية بشكل مفصل ودقيق؛ . رسم خريطة المفاهيم المحددة مسبقا؛ . دمج المهارات المحددة سابقا، واستنتاج الأسئلة المناسبة؛ - تطبيق عملي.	. قياس مدى تحقق الأهداف؛ . النتائج النهائية للمناقشة والحوار.

4. بنية الخرائط المفهومية والخرائط الذهنية

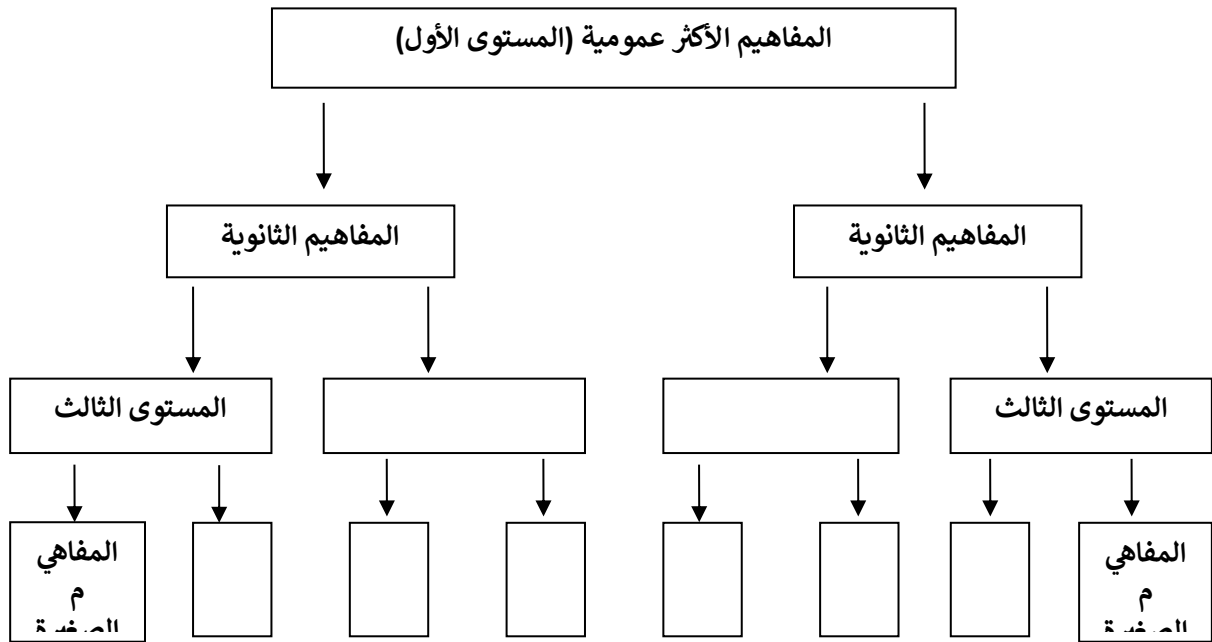
لقد سبقت الإشارة إلى أن الخرائط المفهومية نشأت في أحضان نظرية التعلم ذو معنى، بدءا بنظرية **جانبيه** "الذي وضع تصورا هرميا لأنماط التعلم، والتزم بالتصور نفسه في تنظيم المحتوى الدراسي، حيث وضح أن لكل مادة أو موضوع دراسي تنظيما هرميا، تشكل قمته أكثر الموضوعات تركيبا وتعقيدا في اليسر كلما اتجهنا نحو قاعدة الهرم، وقد توصل **جانبيه** لهذا التصور الهرمي نتيجة لتطبيقه أسلوب تحليل العمل أو المهمة التعليمية"¹³³.

وعلى نفس منوال **جانبيه** سار عالم النفس التربوي **ديفيد أوزوبل** David Ouzubal في نظريته للتعلم المعرفي القائم على المعنى، التي أوضح فيها "أن المفاهيم الجديدة ترتبط من خلال عملية التمثيل Assimilation بالمفاهيم المخزنة في البنية المعرفية، وتظل هذه العملية باستمرار التعلم، وتبدأ البنية المعرفية بتنظيم هذه الأفكار والمفاهيم الجديدة، فالأفكار الجديدة تترابط وتنسجم مع الأفكار الموجودة في البنية المعرفية، ويتكون الشكل الهرمي الذي يوصف بالخرائط المعرفية أو خرائط المفاهيم"¹³⁴. وعلى هذا الأساس يقوم المتعلم في التعلم القائم على المعنى بتنظيم ما يكتسبه من معارف ومعلومات داخل بنيته المعرفية (عقله) في شكل هرمي، حيث يضع المفاهيم الأكثر تجريدا وشمولية في قمة الشكل، ثم يتدرج نحو المفاهيم الأكثر حسية وجزئية، لذلك تبقى مهمته الأساس هي إيجاد هيكل معرفي سابق لما سيتعلمه.

133 - شحاتة حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص: 103 - 104

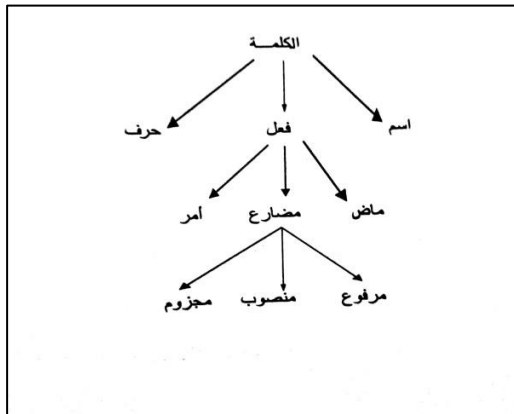
134 - شحاتة حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص: 105

وهكذا تتخذ الخريطة المفهومية الشكل الهرمي التالي¹³⁵:



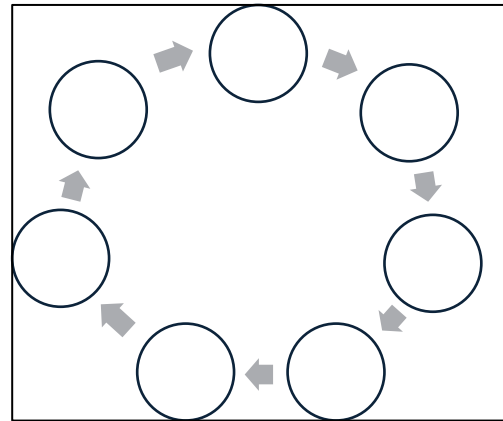
وبناء على نفس المبدأ الهرمي قد تبني الخريطة المفهومية على عدة أشكال هندسية من بينها:

الهرمي



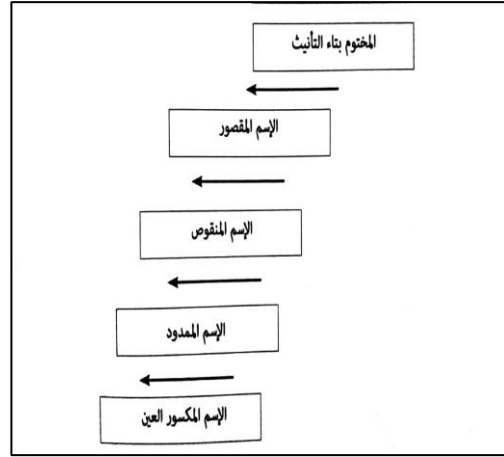
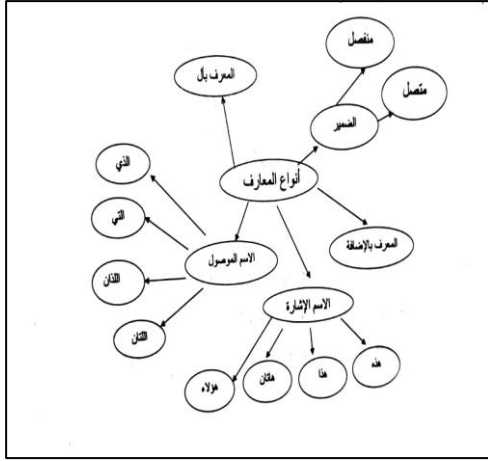
العنكبوتي

الدائري



المتسلسل

¹³⁵. آيت أوشان على، اللسانيات والتربية، ص: 187



أما بالنسبة للخريطة الذهنية فتتنقسم إلى أنواع، يصمم كل نوع بشكل معين، حسب طبيعة الموضوع والمعلومات التي تتضمنها، حيث نجد: الخرائط الذهنية الثنائية، والخرائط الذهنية الجماعية، والخرائط الذهنية المركبة أو متعددة التصنيفات، والخرائط الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب. ورغم اختلاف أنواعها تتشكل بنيتها من مكونات محددة هي¹³⁶:

- الموضوع الرئيس أو الفكرة الرئيسة توضع في منتصف الصفحة؛
- المعلومات الهامة يتم إلقاء الضوء عليها بالأشكال التوضيحية أو الأسهم أو خطوط ثقيلة؛
- تستخدم الألوان لتثبيت الأفكار وتنظيم المفاهيم المختلفة؛
- الكلمات المفتاحية تؤدي إلى زيادة اتصال الأفكار؛
- السلاسل تزودنا بالمفاهيم أو الصلات لكي تعطي وتؤكد ترابطات وخلق علاقات بين الأفكار؛
- الشكل البصري مثل التوضيحات بالأمثلة والصور تسهل التذكر.

5. أجراء استراتيجية الخريطة (المفهومية / الذهنية) في تدريس النحو

1.5 أهمية الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية

شهد الدرس النحوي على مر العصور تطورات مهمة، حاولت مواكبة التطور الفكري واللغوي للإنسان العربي، بدءاً بمرحلة تقعيد اللغة العربية من خلال كتب مثل "الكتاب" لسيبويه، وتوالى بعده الكثير من المؤلفات في هذا المجال، ولتيسير الدرس النحوي كان علماء هذا الدرس يحاولون على الدوام تيسيره سواء نثراً أو نظاماً. واستمرت هذه المحاولات مع تطور العلوم المعرفية الحديثة فتجددت الدعوة لتبسيط القواعد النحوية وفق ما استجد من علوم ونظريات حديثة في مجال التربية.

يكتسي الدرس النحوي أهمية كبيرة في إتقان المهارات اللغوية، ويزداد أهمية عندما يكون موجهاً للناطقين بغير العربية، ذلك أن النحو الذي نقدمه للأجانب الذين يدرسون العربية لغة ثانية أو أجنبية، يجب أن يكون مغايراً عما نقدمه لأبناء اللغة، من حيث طريقة العرض والتنظيم، والكمية والتنوعية؛ لأن طبيعة المتلقي الأجنبي تختلف تمام الاختلاف من جوانب كثيرة، كالخبرة والقدرة اللغوية، والبيئة اللغوية والاجتماعية، والأهداف التعليمية، والاختلاف أيضاً قد يكون في الدوافع والسلوك واحتياجات الطلبة في تعلم النحو.

¹³⁶ - عبد الرؤوف طارق، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص: 108

لذلك ينبغي التركيز مع هذه الفئة على تدريس ما يلزم الحاجة لتدريسه وفهمه من هذه القواعد، بطرق أكثر جاذبية، ولا شك أن الاستعانة بأحدث الاستراتيجيات والأساليب التدريسية سيفيد في هذا المجال.

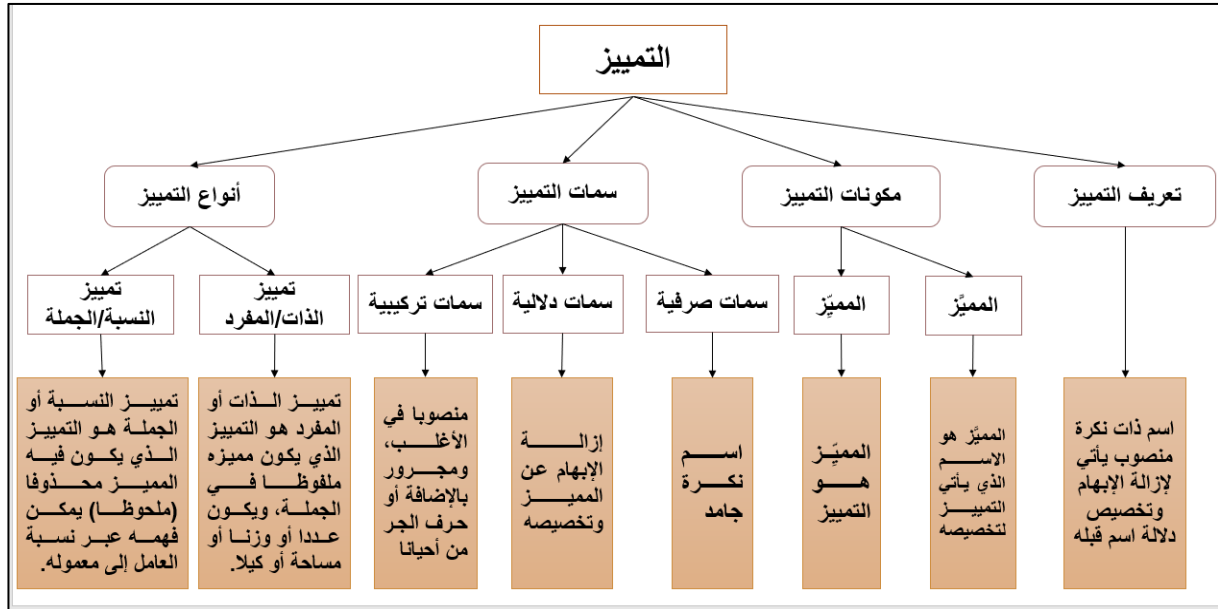
2.5 سيناريو بيداغوجي لتدريس درس "التمييز"

تساعد استراتيجية الخرائط . سواء كانت مفهومية أو ذهنية . المدرس على تقديم المادة الدراسية بطريقة منظمة متسلسلة، تمكن المتعلم من دمج المعلومات الجديدة في بناءه المعرفي السابق، وشد انتباه المتعلم وتفاعله أثناء العملية التدريسية، مما سيزيد من سرعة التعلم وفاعليته، من خلال الحرص على مدى ارتباط المعلومات الجديدة التي يحصل عليها المتعلم بالمعلومات السابقة، ومدى تنظيمها وترابطها داخل البنية المعرفية، بما يسمح له باكتساب معاني ومعلومات جديدة. نقترح في ما يلي سيناريو بيداغوجي على شكل بطاقة تقنية لدرس التمييز نستثمر فيها استراتيجية الخريطة المفهومية والخريطة الذهنية:

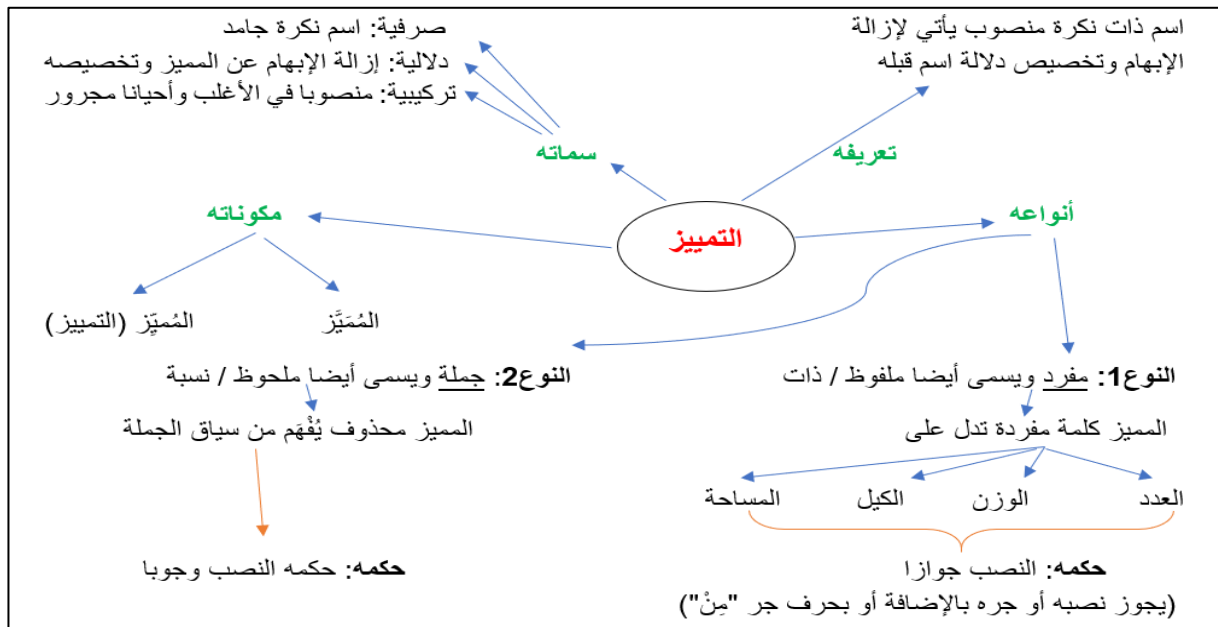
الهدف: أجراً استراتيجية الخرائط المفهومية / الذهنية في تدريس الدرس النحوي	
التنوع في الأمثلة والتركيز على أنماط تداولية بسيطة تضم خصائص المفهوم المدرس . مقاطع سردية . أبيات شعرية ...	
مراحل الدرس	المحتويات اليداكتيكية
الوضعية التمهيديّة	.توظيف خطاطة مفهومية / ذهنية بسيطة للتذكير بعناصر الدرس السابق. . تعزيز الإجابات الصحيحة. . التصريح بعنوان الدرس الحالي (المفهوم الجديد) على السبورة.
الوضعية البنائية	. قراءة الأمثلة وتذليل الصعوبات اللغوية . . استقراء الأمثلة (وصف الظاهرة النحوية) . يثبت المدرس على السبورة المفهوم المركزي (في الوسط أو الأعلى) والمفاهيم الفرعية المنبثقة. . التدرج في تحليل الأمثلة يقود إلى التدرج في بناء الخريطة المفهومية / الذهنية . يمد الأستاذ وصلة دالة على علاقة كل فرع بالفروع المختلفة للمفهوم المركزي.
تقويم مرحلي: ينتج المتعلمون جملاً تضم الفروع المختلفة للمفهوم ويُقوّم الأستاذ إجاباتهم.	
الوضعية التركيبية	استكمال بناء الخريطة المفهومية / الذهنية . استخدام المتعلمين الألوان والرموز والأشكال التي يفضلون ينقل المتعلمون الخريطة على دفاترهم
الوضعية التقويمية	. يطلب الأستاذ من المتعلمين إنتاج جمل جديدة تضم المفهوم وعناصر القاعدة النحوية وفروعها. . يطبق المتعلمون على أمثلة جديدة يضع بينها الأستاذ مثلاً مضاداً (أو ما يسمى اللامثال)

الاستثمار: توجيه المتعلمين إلى العودة إلى النصوص القرائية المدروسة للبحث عن أمثلة للمفهوم وفروعه وتوظيف القاعدة النحوية في سياقات مختلفة كتابيا وشفهيا

الخريطة المفاهيمية



الخريطة الذهنية



- خاتمة:

إن جعل التعلم ذا معنى يقتضي اختيار استراتيجية التدريس الأنسب لجعل العملية التعليمية التعليمية أكثر متعة، وأكثر فاعلية ونشاطًا، وجعل المتعلمين أكثر فهمًا وتطبيقًا لما تعلموه. وتوظيف الطرائق التربوية

الهادفة إلى جعل المتعلم عنصرا فاعلا ومحورا بؤريا، وقد تبين أن الخرائط (المفهومية والذهنية) تعد من أحدث الاستراتيجيات الناجحة والممتعة في تعليم اللغة العربية، سواء للناطقين بها أو الناطقين بغيرها، لما لها من دور فعال في تيسير حفظ المعلومات وتنظيمها واسترجاعها. خاصة وأن الدرس النحوي كان ولا يزال يشكل عائقا أمام كثير من متعلمي اللغة العربية على مستوى استحضار قواعده في تنمية مهاراتهم اللغوية نطقا وكتابة.

لقد أصبح من الضروري إذن الانفتاح على ما استجد في النظريات المعرفية، وما توصلت إليه أبحاث علم النفس المعرفي من نتائج تؤكد على ضرورة إشراك نصفي المخ (الأيمن والأيسر) في كل العمليات التعليمية؛ حيث توظف الصور والألوان والخيال وهي مهارات النصف الأيمن من الدماغ، بالإضافة إلى الكلمات والأعداد التي تمثل مهارات النصف الأيسر، وهذا ما تتيحه استراتيجية الخرائط ذات المؤثرات البصرية التي تجعل التعلم أكثر إثارة، لم يألّفها المتعلمون كثيرا في الفصول الدراسية، بما يضمن التقليل من حدة الرتابة والملل التي تطبع الدرس النحوي في كثير من الأحيان، بسبب المناهج التعليمية التي لا تواكب التطور العلمي، أو طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين المباشر والحفظ، وتهميش المتعلم والإعلاء من السلطة المعرفية للمدرس.

وبشكل عام تلعب الخرائط سواء المفهومية أو الذهنية دورا استراتيجيا في كل من فعلي: التعليم والتعلم؛ حيث تساعد على تجاوز صعوبات التعلم، وتنمي الدافعية والثقة لدى المتعلم، كما تساهم في تقوية التذكر والتحصيل العلمي، حيث تحول المعلومات والمعارف في عقول وأذهان المتعلمين إلى رسومات وأشكال تمثيلية تساعد على مراجعة الدروس بسرعة، وتدريب أذهانهم لإيجاد الحلول المختلفة لأداء أي عمل تربوي، والتخطيط له من البداية حتى الانتهاء، بالإضافة إلى العديد من المزايا التي سبقت الإشارة إليها في هذا المقال.

المراجع العربية

- أبو عاذرة سناء محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة الأردن، الطبعة الأولى، 2012.
- آيت أوشان علي، اللسانيات والتربية، دار أبي رقرق، المغرب، الطبعة الأولى، 2014
- بوزان توني، استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 2006
- السيد علي محمد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2011.
- شحاتة حسن، استراتيجية التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - ط 3، 2012.
- طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 2015
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، الجزء الثاني.
- الكنانة رشيد، مدخل المفاهيم وبناء الكفاية النحوية للتعلم، دراسات بيداغوجية - عدد مزدوج 2 - 3 السنة: 2017، دار أبي رقرق، الرباط.
- الهويدي زيد، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي - العين الإمارات - 2005.

المراجع الأجنبية

- Andrew D. Cohen, Rebecca Oxford, Language learning Strategies: Crucial issues of concept and Classification, January, 1992
- Brenda G. Wilson, Exploration of mind mapping as an organizational change tool, Pepperdine University, April 2016
- Danielle Bailly, Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais, Lexique, Ophrys ; 1898.
- Joseph D. Novak and Alberto J. Cañas, The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008 .
- Meyer Pascal, Les cartes conceptuelles: Un outil créatif en pédagogie, Recherche en soins infirmiers. 2010, N : 102

المواقع الإلكترونية

- <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-35.htm>
- <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Carte_mentale
- <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd>

ختاما ، وفي ظل التطورات المتسارعة التي يعيشها العالم سيما في مجال التكنولوجيا صارت النظم التربوية، وخاصة تدريس اللغات، تواجه تحديات كبيرة ، ونتيجة لذلك بدأت كل الدول تفكر في مراجعة شاملة لمنظومة التعليم فيها، وهو ما يجعل البحث ضرورة حتمية لتطوير استراتيجيات حديثة تسهم في تطوير التعليم وتحاول مسيرة التقدم في مجالات العلوم الدقيقة

وقد أشار الباحثون المشاركون في هذه الندوة الدولية إلى ضرورة مواكبة نظم تعليم اللغة العربية للتطور السريع من خلال إكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا، وتوظيف التقنية في التعليم حتى يتحول المتعلمون من مستهلكين للمعرفة إلى منتجين وصانعين لها وملاحقة تغيراتها وحل مشكلاتها، لذلك أصبح من الضروري التحول إلى التعلم باستخدام الأساليب الحديثة ومنها التعليم الإلكتروني واستخدام الذكاء الاصطناعي بما يتناسب ومتطلبات العصر الحالي، عصر المعرفة التي تدعو إلى تطوير دور المتعلم من خلال إشراكه في العملية التعليمية ، ليكون عنصرا فاعلا وباحثا ومستكشفا وليس مجرد متلق للمعارف والمعلومات واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات.

لقد كان من توصيات هذه الندوة الدولية التي نظمت احتفاء باليوم العالمي للغة العربية، **يوم السبت 27 يناير 2024** أن تطبع مشاركات الباحثات والباحثين، ليتم تعميمها على أوسع نطاق، وها هو كتاب الندوة يخرج للنور بعد شهور من العمل عليه. فكل الشكر لمختبر البحث في الثقافة والعلوم والآداب العربية وفريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب بكلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء ومنصة أريد العلمية، على هذه الفرصة العلمية الطيبة، وعلى أمل ندوة علمية أخرى، تقبلوا فائق التقدير.

فهرس

4.....	تقديم عام للكتاب الجماعي:
1.....	كلمة العميد سعادة الاستاذ الدكتور عبد الاله براكسا عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء.....
7.....	2. كلمة الدكتور ياسر الطرشاني.....
9.....	مشرف قسم النشر العلمي والإلكتروني، منصة أريد العلمية.....
11.....	3. كلمة الدكتور عبد الاله عبد الاله تزوت.....
13.....	4. كلمة الدكتورة فاطمة يحياوي.....
15.....	5. اللجنة العلمية.....
16.....	6. المداخلات العلمية المفصلة.....
17.....	- اللسانيات المقارنة وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها- فاطمة السلامي.....
26.....	- منهجية تعليم اللغة العربية طبقا لمبادئ "باريتو"- محمد حسن الحراق.....
38.....	- توظيف استراتيجيات الفصل المقلوب في تدريس وحدة اللغة العربية لطلاب الفصل الأول في سلك الإجازة في التربية تخصص التعليم الابتدائي- مولاي مروان العلوي.....
53.....	- استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الصينيين- الخزاز عبد الاله.....
78.....	- المدخل التقني وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- أحمد غربا.....
88.....	- فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها- فاطمة أصلي.....
101.....	- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- حكيمة نرجس.....
108.....	- استراتيجيات تعليم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها- حسن البرجي.....
125.....	- أسس تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة- أنس ملموس.....
135.....	- دعم الكفاية التّواصلية وفق مقاربات التدريس الحديثة للناطقين بالّغة العربية وبغيرها- محمد اسماعيلي علوي.....
144.....	- الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد- عيسى أهني.....
160.....	- Teaching Arabic to Chinese learners- خديجة علي.....
169.....	- الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما- خالد الأنصاري.....
187.....	- الأطر والمعايير المرجعية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- هاجر الصبيري.....
199.....	- استراتيجيات الخرائط (المفهومية والذهنية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها- نجاة اليوسفي.....