



كتاب

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم

اللغة العربية

مدير بن رحال ، عبد الله تزوت ، فاطمة يحياء

كتاب الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية



إصدارات منصة أريد العلمية

كتاب

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم

اللغة العربية

منير بن رحال، عبد الاله تزوت ، فاطمة يحيوي

1446هـ - 2024م

كتاب الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية

جميع حقوق الطبع محفوظة ©

1446 هـ - 2024 م

الطبعة الأولى

اسم الكتاب: الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية

منير بن رحال، عبد الاله تزوت، فاطمة يحيوي

مقاس الكتاب: 7" * 10"

عدد الصفحات: 184

التسيق الفني: عدنان قلعه جي

رقم التسجيل الدولي ISBN:



arid.my | info@arid.my

رعاة الكتاب



المحفل العلمي الدولي
www.almahfal.org



منصة أريد العلمية
www.arid.my



جامعة أريد الدولية
university.arid.my



أكاديمية أريد لعلوم الفضاء
falak.arid.my



وقف الذكاء الاصطناعي
www.waqf.ai



القرية العلمية
sci-village.com



أبصر فايزر للمنتجات الافتراضية
www.abservisior.com



منصة الفاتحة
www.fatiha.id



منصة أبناء العلماء
sos.arid.my



منصة قادرة
www.qadirah.com



أبصر للتعليم الإلكتروني
www.abser.org



بوابة فلسبي للدفع الإلكتروني
www.filspay.com



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

كتاب جماعي محكم

تنسيق السادة الأساتذة:

عبد الإله تزوت – منير بن رجال – فاطمة يحيوي

احتفاء باليوم العالمي للغة العربية
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 اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ))

سورة يوسف: الآية 2

● تقديم عام للكتاب الجماعي:

احتفالاً باللغة العربية، في إطار دعم وتعزيز تعدد اللغات وتعدد الثقافات في الأمم المتحدة، اعتمدت إدارة الأمم المتحدة للتواصل العالمي — عُرفت 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 إنكاء 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

لناطقين بها وغير الناطقين بها وللأشخاص في وضعيات 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 المنزح، 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 سيدير موضوع مناقشاته:

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم العربية

للناطقين 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

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 الأعداء، 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 لمواكبه 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 الأورش 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 أراضية 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 معينه 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 طلبه 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 بصده 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 معينه 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 كلية 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 يحيوي 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 وبعلمها، 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 إنجاز هذا الحدث العلمي الوازن، فالحمد لله الواحد الأحد العزيز الصمد، أحده 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 يحيياوي، والسيدة صفاء محمد علي مسيرة هذا اللقاء، السادة الدكاترة الباحثين في معمور 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، واحتفالاً 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، فلذلك 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 إسداء 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 يحيايوي، 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 وبالتعاون 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 ولوج 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، وأشكر 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 السلامي (المغرب)
- د. منير بن رحال (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. عناوين المداخلات العلمية وصفات أصحابها

المشاركون وصفاتهم	موضوع المداخلة العلمية
د. فاطمة السلامي أستاذة التعليم العالي تخصص اللسانيات كلية اللغة العربية ، مراكش	1. اللسانيات المقارنة وتعليم العربية للناطقين بها وبغيرها. sellami147@hotmail.com
محمد لحسن الحراق كاتب وباحث مغربي بلجيكا	2. منهجية تعليم اللغة العربية، طبقا لمباديء "باريتو" (تحفيز، تسهيل، تسريع) elharrak.mohammed@yahoo.fr >
د.مولاي مروان العلوي أستاذ محاضر، تخصص لسانيات المدرسة العليا للتربية والتكوين، برشيد جامعة الحسن الأول، سطات المغرب	3. توظيف استراتيجيات الفصل المقلوب في تدريس وحدة اللغة العربية لطلاب الفصل الأول في سلك الإجازة في التربية تخصص التعليم الابتدائي merouane.alaoui@uhp.ac.ma
د. لخزاز عبد الإله، أستا اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة محمد الخامس المغرب	4. استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الصينيين برنامج الشراكة (BISU) بين جامعة بيكين بالصين وجامعة محمد الخامس بالمغرب lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com
أحمد غربا نيجيريا الجامعة الفدرالية بگاڤشيري (Federal university kashere, Nigeria) التربية،	5. المدخل التقني وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها Technical approach and its impact in teaching Arabic to non-native speakers ahmadgarba315@gmail.com

<p>حكيمه نرجيس طالبة باحثة (جامعة الحسن الثاني)</p>	<p>6. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها طرائق و استراتيجيات kim.narjis21@gmail.com</p>
<p>حسن البرجي باحث في الدكتوراه (جامعة شعيب الدكالي) المغرب</p>	<p>7. استراتيجيات تعليم اللغة العربية للأطفال الغير الناطقين بها الصورة والسرد في الكتاب المدرسي أنموذجين elbarjihassan1987@gmail.com</p>
<p>الدكتور أنس ملموس جامعة مولاي إسماعيل بمكناس المغرب</p>	<p>8. أسس تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة malmousanas@gmail.com</p>
<p>. الاسم: نجاة اليوسفي . الصفة: باحثة في سلك الدكتوراه جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق. . المختبر: الثقافة والعلوم والآداب العربية المغرب</p>	<p>9. "استراتيجية الخرائط (المفهومية والذهنية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها. najatelyo@gmail.com</p>
<p>محمد اسماعيلي علوي (معهد الدراسات للأبحاث والتّعبير)، جامعة محمد الخامس، بالرباط.</p>	<p>10. دعم الكفاية التّواصلية وفق مقاربات التّدرّيس الحديثة للناطقين باللّغة العربية وبغيرها مقاربة تارل TARL أنموذجا m.ismailaiaoui@ecoleyassamine.com</p>
<p>دة رشيدة كوجيل، أستاذة جامعية عيسى أهني مفتش اللغة العربية ، باحث في الدكتوراه ، المدرسة العليا للأستاذة ، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس . المغرب</p>	<p>11. نحو تربية دامجة للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد في المؤسسات التعليمية مقاربة تداولية معرفية aissa.ahnay@usmba.ac.ma</p>

Allali khadija باحثة في الدكتوراه جامعة الحسن الثاني، المغرب	12. Teaching arabic to chinese learners (acoustic analysis) allalikhadija20@gmail.com
خالد الأنصاري دكتوراه في علوم التربية والديداكتيك كلية علوم التربية بالرباط، المغرب	13. الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مهارتي الاستماع والمحادثة وتقييمهما khalid.elansari44@gmail.com >
هاجر الصابيري باحثة في الدكتوراه جامعة الحسن الثاني، المغرب	14. الأطر المرجعية لتعليم العربية لغير الناطقين بها : دراسة مقارنة essabirihajar2@gmail.com
الطالبة الباحثة نجاة اليوسفي	15. "استراتيجية الخرائط (المفهومية والذهنية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها. najatelyo@gmail.com
حكيم نرجس باحثة من جامعة الحسن الثاني، المغرب	16. حول اهمية التعاطف و تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها kim.narjis21@gmail.com
رمضان عبد النبي عامر عميد كلية الآداب ، جامعة بني سويف مصر	مشاركة بالحضور ramadan1414@yahoo.com
دنيا الحرش ، المغرب	مشاركة بالحضور dounialahrach123@gmail.com

• مداخلات الندوة الدولية:

شارك في هذه الندوة العلمية الهامة 19 باحثا من عدة دول، وقد تم تقديم مداخلاتهم على الهواء عبر منصة أريد العلمية وهي مسجلة على موقع يوتيوب .

7. المداخلات العلمية المفصلة

- اللسانيات المقارنة وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها

الدكتورة فاطمة السلامي
أستاذة التعليم العالي
كلية اللغة العربية - مراكش

الكلمات المفاتيح: 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، التي 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 والتوليدية 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 خاصة 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، فمجملة 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 الموازعة والمجموعة²، 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) اشريت كل كتب بمائة درهم

(3) اشترت كل الكتاب بمائة درهم

(4) اشترت كل الكتب بمائة درهم

(5) (كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبله 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 الكریمتین (5) و (6) يفيد الموازعة. 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 المجموعة، فنحن أمام كتاب واحد، ويفيد في (4) موازعة 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

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 بالموازعة والمجموعة 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

أو متعددا بناء على كونه موازعا أو غير موازِع، وبالتالي فسمّة العدد تؤثر على تأويل الاسماء، كما يتضح من خلال ما يلي:

(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 (7-أ-10أ): "قميصه"، "يدها"، "الباب" ثم السبع فإن الحدث يكون غير موازِع، في حين أننا حينما نعدد الموضوع، كما في (7ب-10ب): "أقمصته"، "أيديهن"، "الأبواب" ثم "السباع" فإن الحدث يؤول على الموازعة. إلا أن ما يمكننا أن نلاحظه على الأمثلة (1-6) هو أن تأويل العدد مرتبط بالتنكير 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 الموازعة، 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 الموازعة والمجامعة بواسطة سورين مختلفين معجميا، كما في الإنجليزية، أو مختلفين صرفيا كما في الجرجية والروسية، ونوضح ذلك من خلال الأمثلة الموالية:

all men carried three suitcases (أ) (12)

(كل رجال حملوا ثلاث حقائب)

every man carried three suitcases (ب)

(كل رجل حمل ثلاث حقائب)

all boys eat three sandwiches (أ) (13)

(كل أطفال أكلوا ثلاثة سندويشات)

every boy eat three sandwiches (ب)

(كل طفل أكل ثلاثة سندويشات)

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

(كل رجال حملوا ثلاث حقائب)

q'ovelma kacembma sami canta l'aiyo (ب)

(كل رجل حمل ثلاث حقائب)

vse (أ) (15)

vsjakij (ب)

فاللغة الإنجليزية، وكما يتضح من خلال (12) و (13) لها مقولة خاصة للتعبير عن الموازعة وهي "every" ومقولة معجمية خاصة للتعبير عن المجامعة وهي "all"، والتأويل على الموازعة، أو على المجامعة 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 صرفيا. 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 (15أ) 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 انحرافا أو انزياحا أو عدولا أو إجراء للكلام لا على مقتضى الظاهر. وعدوه مخالفة لقواعد اللغة العربية وأنه يتم لأسباب جمالية ويدخل ضمن شجاعة العربية. سنيين فيما يلي أن اعتماد مقارنة لسانية حديثة تستفيد من لسانيات الجهة ومن الدراسات التي أنجزت بخصوص النسق الزمني العربي تمكنا من تفسير هذه الظواهر.

1.2. السياق والزمن الماضي:

الأصل في الماضي أن يدل على حدوث فعل قبل زمن التكلم فصيغة الماضي تدل دائما على الماضي إلا أن محتواها الدلالي لا يتحدد أحيانا 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 في سياق تخاطبي يفيد الحاضر، وتزامن زمن الحدث مع زمن التلفظ. فموسى حينما فاق من الصعقة قال:

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.

(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 رائز 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

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

البقرة: 87

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

- (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:

استدلنا 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 غيرها.

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 طبقا 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 أمرا سهلا أبدا، خاصة بالنسبة للمتعلمين من الدول الغربية. بسبب المكون اللغوي البعيد نسبيا عن الحرف العربي صوتا ورسما. 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. وتحقق الاستفادة منها في حياته العملية أو العلمية حسب الأهداف المتوخاة من تعلمها.

مقاربتى لهذا الموضوع الدقيق كانت مقارنة بمنهجية منفتحة 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 طبقا 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 ورسما. ثم إذا استمر التعليم بالمناهج التقليدية التي لا ترقى إلى مستوى العصر، والمنافسة الشرسة للغات الأخرى والإمكانيات العلمية والتقنية واللوجيستية والمدعمة 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 البيئية، 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 استلهام العلوم البيئية 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 اشتغلت عليها مدة من الزمن غير قليلة بيروكسيل، 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 تضييع المال والوقت الطويل والجهد في شيء غير ذي فائدة. فكان من اللازم تطبيق نظرية الأولويات عوض تضييع الوقت في مسائل ثانوية بالنسبة إليهم لا تهمهم.

لذا كان عليّ الاختصار ما أمكن في المدة الزمنية، والتركيز على المرودية السريعة والفعالة. فاستعنت بهذه المناهج والاستراتيجيات الحديثة طبقا لمبادئ "باريتو"، فكانت النتائج جد مبهرة. وهو مشروع

كتاب فيه برنامج تعليمي لغوي مفصل طبقاً 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، تربي وترعرع في بيئة من الطبقة المتوسطة، وحصل على مستوى عالٍ من التعليم. ذهب إلى معهد "اليردي" 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

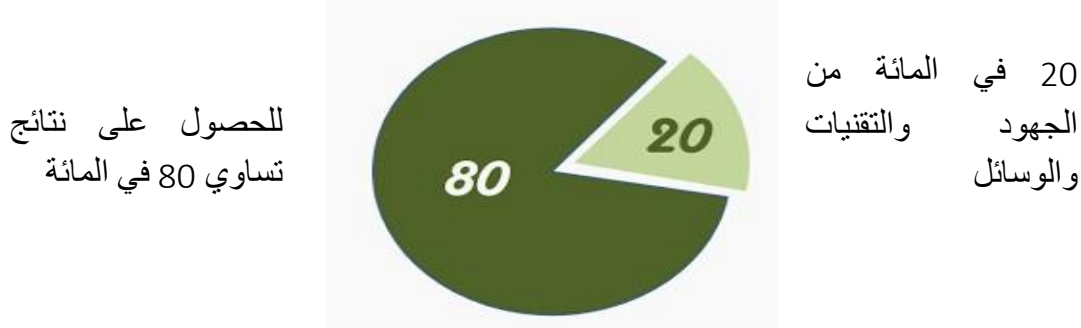
2. نظرية أو مبادئ "باريتو":

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».

طُعِّمت علاقة "باريتو" بعلم الاجتماع في عصر تأسيسه العلمي بطريقة نموذجية منذ اللحظة التي أخذ فيها، بدءاً من الاقتصاد السياسي، بانتقاد الفلسفة الوضعية كنظام إجمالي وغيبي 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 تنبني 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:



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 اتصالاتك 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 ومدريد ، 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 أفلح 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>L g " x c</i>	<i>O c i c</i>	<i>R q w t " c</i>	<i>F w " e</i>
أذهب إلى	السوق، (O c i c مشتق من مخزن)	لأشتري	القهوة

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 متفنة جدا، وملما بها وبناريخها وثقافتها، لأن كل ذلك سيحتاجه في التوظيف الجيد لتقديم لغته بصورة سهلة وجذابة.

أول ما يسمع المتعلم أن تلك الكلمة التي يتناولها 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:

"f q k v " أجناد العرب ما تهن به لغتها لهم " P q u " c p e ' v t. g g " n g v g " φ τ σ d g ü"

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

Q p " r c t n g " n φ c t c d g " f 2 u " s w c p f " u g u " w n e 3 t x g θ " " O " g ä ' e k p g ' r v
w p " l w u " " f φ q t c p i g " ì 0 " S w c v ' t g " o q v u

فكلمة une tasse عربية فصحي وهي الطَّاسُ، وكذلك الشأن بالنسبة ل café فهي القهوة ، ونفس الأمر يتعلق بكلمة sucre وهي السكر ، ثم كلمة orange وهي اللارنج، 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 للمتعلّم 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	C	CEJGV COKT DNCF	أشترى أمير أبيض	CEJGV COK CD [C
ب	D " I	R c e D g p |	باشا	D c e D g p |
ت	V u	V g t	تل	V g
ج	L	L w r I k n C n i 3 F l g	جبة جبة الجبر جبل	L w d C n " l l c d
ح	J	J C O O C	حمام	J c o o -
خ	M J			
د	F	F Q W C	ديوان	F [Y C F
ر	T	T C S W G V	راحة "اليد"	T C J C

ز	\	UCHT	زعفران	/ c ÷ h
س	U	UWNVC	سلطان	UWNVC
غ	I J	N c " i N g " N c " i c /	الغاز	N g i
ق	S	S w g p	قنطار	s w g p
م	O	O c i c	مخزن	o c m j

5. علم التائيل L'Etymologie

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

ويعرف التائيل¹¹ 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 كثيراً 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 لأوروبا فتقريباً جميع لغاتها تمتلك مساحة مشتركة ومساحات تداخل كبيرة بينها وبين اللغة العربية، خاصة الإسبانية والانجليزية والإيطالية والمالطية. وبالنسبة للغات الأخرى فهي موجودة أيضاً لكن لم يتم البحث في جذورها فقط.

لذا ولبلوغ هذه الغاية والأهداف يمكن أن يستعين بعلم التائيل 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 تقريباً وتكاد تنطقها بالعربية، بالفرنسية (مامو maman) بالانجليزية (مادر mom/mather) بالإسبانية (ماميا mamá) بالارلندية (مام Mam) باللاتينية (ماتير Mater) بالنتشيكية (مامينكا Maminka) بالرومانية (ماما mama) بالمالطية (أم Omm) بالفارسية (مامان) بالروسية (ماما 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 استتجدت بمبادئ لحل مشكلة بيداغوجية وديداكتيكية وليس لتعقيدها. لكن المدرس المتمكن هو من يوظف عدة علوم في الدرس اللغوي

ليصبح دراسا مثيرا يستقطب انتباه المتعلمين ويرسخ تلك اللغة بسلاسة وتلقائية حتى تصير جزءا 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 باريتو 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 سياتر إلى بلد عربي في منظمة إنسانية لإسعاف ضحايا الحروب، فهو سيحتاج معجما لغويا ورصيذا 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 التواصلية الاجتماعي. وهذا شيء ضروري جدا، فبعض الصيغ اللغوية العربية لا تتلاءم مع لغة المتعلمين. نظرا للاختلاف الجوهري في الثقافة والتاريخ والأعراف والتقاليد الاجتماعية. وهذا الموضوع بالذات اعتبره من أهم المهارات الثقافية التي يجب أن تتوفر 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 الفارسية 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 وحماهم لتحقيق أهدافهم الخاصة. ثم على المدرس الإلمام بالمناهج اليداكتيكية أيضا لصناعة سيناريو مشوق في تقديم درسه اللغوي بتدرج وتسلسل منهجي ينقل المتعلمين من مرحلة إلى أخرى في الإرتقاء برصيدهم اللغوي والتواصلية باللغة 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 وبالكتابة أيضا. أطلب من المتعلمين أن يصفوا ما يشاهدون بلغتهم الأصلية p ويقولون " $w p g u v \emptyset e$ 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:

<p>f l g *d Tg 2nh 0 f' lq 7 d g nq 0 p q o " o c u e w n k p * c t f d g d c n + (نقلا عن المعجم الفرنسي للاوسو N c t q)</p>	<p>(دجيل) في اللغة الفرنسية لأنها دخلت في معجمها أثناء حقبة الاحتلال الفرنسي للمنطقة المغربية. وتنطق "دجيل" لأنها منقولة من الداريجة وهي الكلمة العربية الفصيحة "جيل"</p>
--	---

قد تحدث هذه القراءة صدمة أو دهشة لدى المتعلمين، وهذا هو بيت القصيد لإثارتهم وجذبهم إلى الدرس من هذا الموقف ومن هذه النقطة للإنتلاق في درس مثير ناجح مشوق. أكتب الكلمة بصورة كبيرة ثم أفكك حروفها ، ويقروون 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 (جيل)، سيكون الأمر مواتيا لإضافة كلمة أخرى مشابهة وقريبة في الكتابة لكلمة جبل صوتا وشكلا سوى في الحرف الأخير وهي كلمة (جين) وأشرح معناها بالفرنسية، ثم أمر إلى مراحل الكتابة والتثبيت 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. أتكلم 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 تناقل 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 عباينة، 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 التعلّيمات واكتساب المعارف والتمكّن 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 التعلّيمات وطرح الأسئلة والبحث الذاتي، والتي تمثل أساسا ومنطلقا قبليا للتفاعل أثناء المحاضرات الحضورية. تأسيسا على ذلك، نربي 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 موحدًا وبيداغوجيات مؤطرة للعملية التعليمية التعلمية من قبيل البيداغوجيا 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 ووضعيات مختلفة كتابيا وشفهيا.

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

<https://crmfecasablancasettat.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>

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

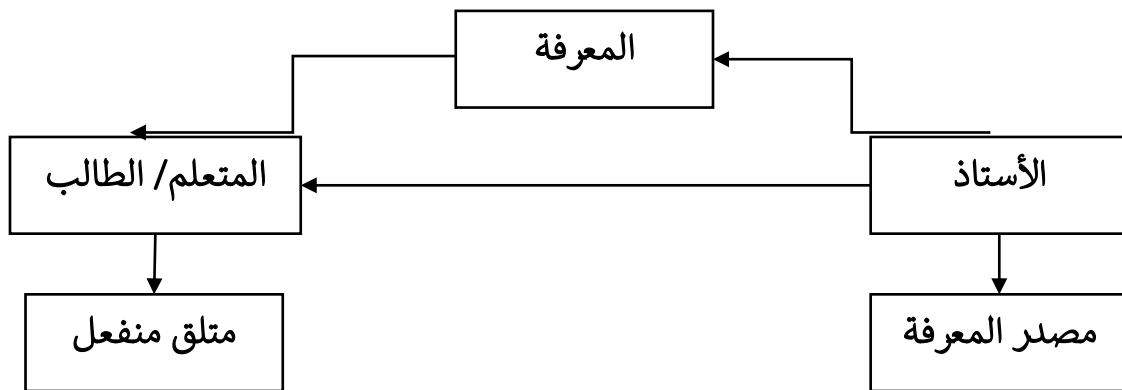
وبالتالي، يطرح تدريس وحدة اللغة العربية لطلبة الفصل الأول عدة إشكالات، تتمثل في:

-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 يتمركز على الأستاذ وبين التعليم المتمركز حول المتعلم/ الطالب، و تفيد 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.

¹³ يراجع في هذا الصدد:

Jacques, S., & Lequeu, T. (2020). The attractiveness of reversing teaching forms – feedback on an electrical engineering course. *K p v g t p c v k q p c n " L q w t p c n " q h " G p i k p 3 3* (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.

3- الفصل المقلوب

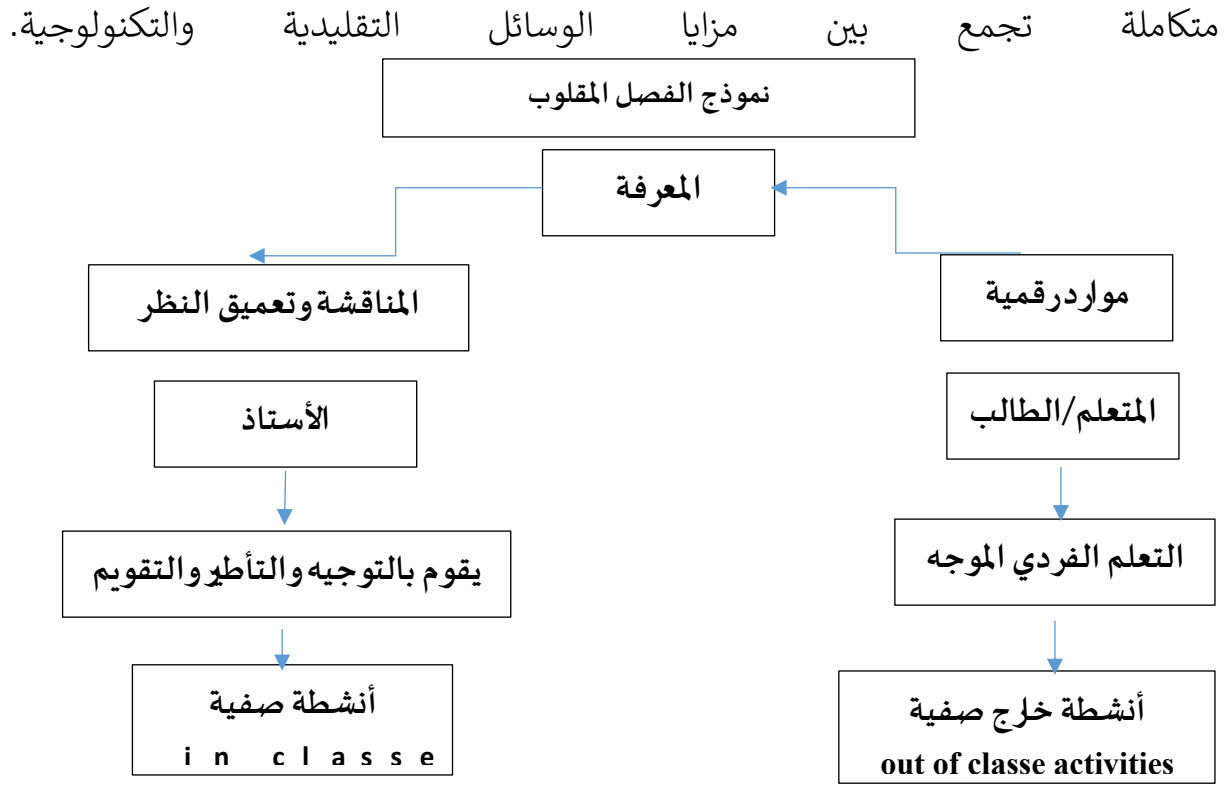
لقد مهد انتشار التكنولوجيا الطريق أمام ظهور استراتيجيات وتطبيقات جديدة في العملية التعليمية تتبنى أفكار النظرية البنائية والعلوم المعرفية التي تهتم بكيفية تعلم الإنسان، إذ تنظر تلك الأفكار للمتعلم على أنه فرد مسؤول عن بناء معارفه من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية، وأنه يتعلم بصورة أفضل عند اندماجه النشط 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 (Barrie, Amick, Mitzman, Way, & King, 2018; Pierce & Fox, 2012).

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

¹⁵ محمد علي آل مسيري (2019): الفصول المقلوبة ، تفكيك المصطلح ومراجعة الأدبيات.

زرتته بتاريخ: 2023/12/01 <https://www.new-educ.com/author/almasseriiedtech>

Horn, M.B.; Staker, H. (2014). *Design for flipped learning*. Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.



وفي هذا الإطار، تتفق الأدبيات التربوية بيشوب وفيرليجير (2013)¹⁷ Bishop and Verleger، فييرا وروبيريو (2018)¹⁸ Vieira & Ribeiro، لوبيز كالوزو وآخرون (2019)¹⁹ López Collazo et al.، 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؛

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *V j g " h n k r r g f " e n c u u t q d^{7o} < " C " u*

Vieira, H., & Ribeiro, C. P. (2018). Implementing flipped classroom in history: The reactions¹⁸ of eighth grade students in a Portuguese school.

López Collazo, Z. S., Rodríguez Jiménez, A., & Dávila Valdés, Y. (2019). Pedagogical¹⁹ experience in the implementation of the inverted class in the academic training process. Educause. (2012). Things you should know about flipped classrooms. p 1.²⁰

Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to²¹ achievement.

Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (2012). Designing online and blended learning. p 114.²²

- التحدي الأكاديمي العالي الذي يشير إلى توفير مهام وأنشطة تعليمية للطلاب تتطلب منهم مجهودًا فكريًا وتحليلًا للمعلومات وتطبيق معرفتهم بطرق معقدة. يشجع هذا 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، فضلًا عن مشاركة الطلاب بفعالية في تعميق النظر في مختلف الإشكالات والامتدادات التي تثيرها المعارف موضوع المحاضرة.

ووفقًا لذلك، يدمج الفصل المقلوب بين نوعين رئيسيين من الأنشطة التعليمية 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، وفقًا 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). *V j g " H n k r r g f " E n c . Retrieved May 5, 2015, 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، شرح power point، نقاش داخل الفصل، وضعيات تطبيقية داخل الفصل وخارجه

وضعية تقييمية 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

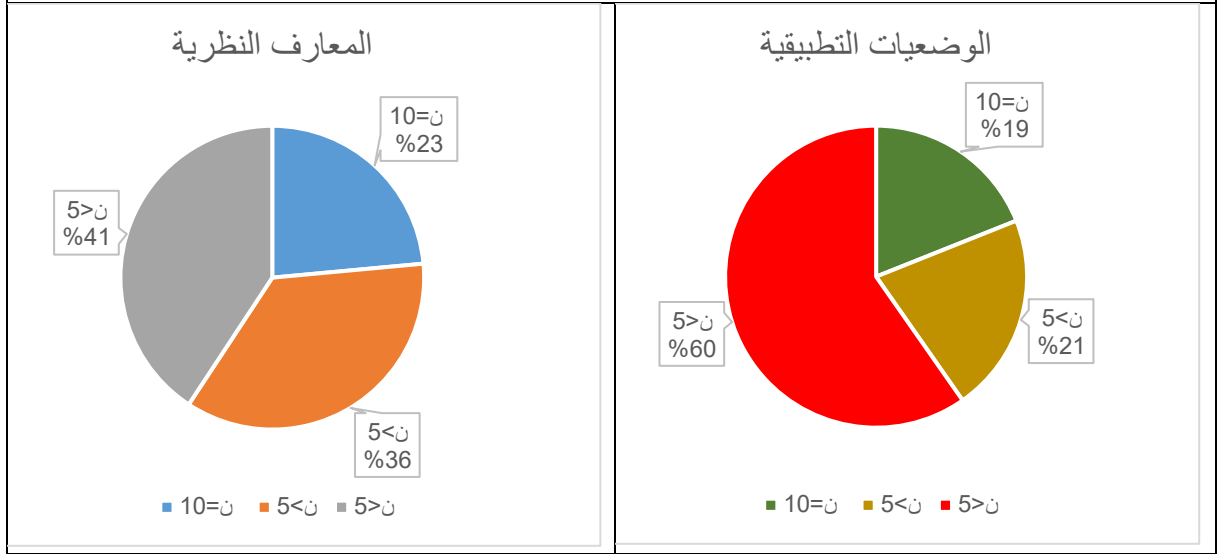
وضعية تقييمية اعتمادا على استمارة إلكترونية

أ- بعد تقديم محاضرات حول الظواهر اللغوية التالية:

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

استغرقت ست حصص، تهم 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 روائز 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:

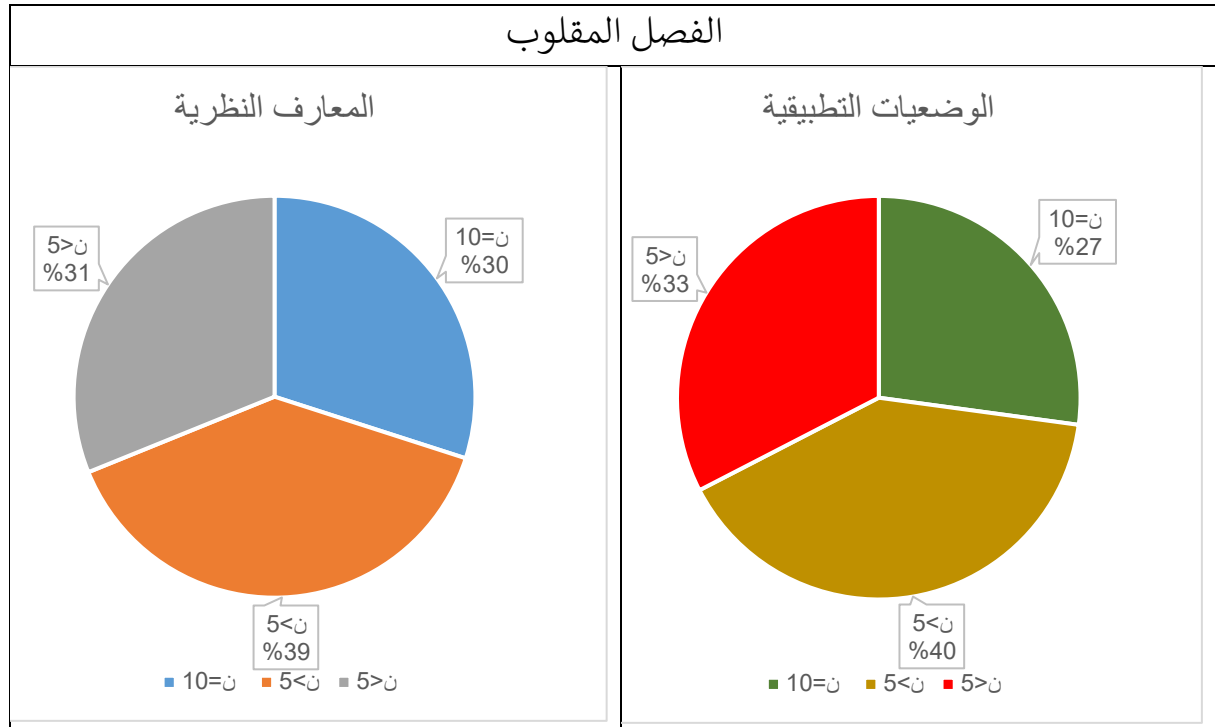
- التصغير
- النسبة
- المشتقات: اسم الفاعل-اسم المفعول-الصفة المشبهة - صيغ المبالغة- اسم التفضيل-اسم الآلة- اسما الزمان والمكان.

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، فضلا 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 رايك للتقويم باستخدام استمارة إلكترونية، يشمل مختلف المعارف النظرية والوضعيات التطبيقية التي تضمنتها الموارد الرقمية والإشكالات التي أثيرت 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 استراتيجية 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 الوضعيين التقويميين، 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 ومنفعلاً، فضلاً 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 التكويميتين، يتبين جلياً ارتفاع مستوى استيعاب الطلاب للمعارف النظرية وتوظيفها في الوضعيات التطبيقية بعد توظيف استراتيجية الفصل المقلوب، فضلاً 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 أساساً 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 استعداداً وحماساً وفهماً وتفاعلاً خلال المحاضرات الحضورية، وذلك عائد إلى اطلاعهم المسبق على الموارد التي وفرها الأستاذ، والتي تمثل معرفة أولية يتم إغناؤها خلال المحاضرة.
- تخصيص زمن كافٍ 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 استعداداً أكثر من قبل الأستاذ المحاضر:

- إعداد مقاطع الفيديو، وما يستدعي ذلك من إلمام كافٍ 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 جهداً إضافياً 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 انخراطاً والتزاماً 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 دوراً فعالاً في الرفع من تحصيل الطلاب في وحدة اللغة العربية؛ ذلك أنها تساهم في ارتفاع مستوى استيعاب الطلاب للمعارف النظرية وتوظيفها في الوضعيات التطبيقية، فضلاً 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.

فضلاً 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 لزمناً 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://crnefcasablancasettat.ma/wp-content/uploads](https://crnefcasablancasettat.ma/wp-content/uploads)
- محمد علي آل مسيري(2019): الفصول المقلوبة ، تفكيك المصطلح ومراجعة الأدبيات. - <https://www.new-educ.com/author/almasseriedtech> زرنه 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). *V j g " h n k r r g f " e n c u u t q q o < " t g u g 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). *D n g p f g f < " W u k p i " F k u t w r v k x g " K p p q* Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.
- Jacques, S., & Lequeu, T. (2020). The attractiveness of reversing teaching forms – feedback on an electrical engineering course. *K p v g t p c v k q p c n " L q w t p c n " q h " C * k L G R* 21-343A2 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. *G E K R g t w " , 6 5 c / k p g*
- 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. *[g u v g t ' V q f f c ' (3 5 , 4 9 . 3 ;*

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 لمخططه 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 الصفية.

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 كفيلاً 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 أوملي 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 تكيف 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 الاستراتيجية أو سلاسل الاستراتيجية، وتنسيقها لتلبية احتياجات التعلم. كما تعد الاستراتيجيات قابلة للتعلم، حيث يقرر المتعلمون في سياقاتهم الاستراتيجية التي يجب استخدامها. وتعتمد ملاءمة 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 تمظها 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 (-before-mental 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 المرادفات منها: الثروة اللفظية، والحصيلة اللغوية (الفيلالي، 2006، ص 56). وقد عرف السوري الرصيد المعجمي بأنه: "المجموع المفترض واللا محدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها" (السوري، 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: استراتيجيات 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 متعلمي اللغات الأولى هم في أمس الحاجة لاستعمال القاموس لفهم معاني بعض المفردات التي يصادفونها. وتعدد القواميس وتختلف باختلاف 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 الشبوع المنخفض، كما يمكنه أن يؤدي إلى تعلم

مفردات جديدة، ربما لم يتم اكتشافها بعد، وأن تكرر 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) استراتيجيات الاستفادة من الصور والأصوات، (ج) استراتيجيات المراجعة الجيدة، (د) استراتيجيات 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 الاستراتيجيات 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) Gu 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 شميت، 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). وتتحصر 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 التواصلي.

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 دعمتين 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 والمعقدة 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 مكنا 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

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

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
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

عدد العناصر	ألفا كرونباخ
16	,962

الشكل (5) يبين ألفا كرونباخ لاستبيان المتعلمين

عدد العناصر	ألفا كرونباخ
28	,945

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

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

درجة 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 الدخل 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 لبعث 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

درجة 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 معناها انطلاقا من شكلها
			00	30	40	30	00	%	
5	1,07497	3,4000	0	2	4	2	2	ت	

عالية			00	20	40	20	20	%	9. يوظف المتعلمون استراتيجيات الاستذكار من أجل تذكر معاني المفردات الجديدة
3 عالية	,87560	4,1000	0	0	3	3	4	ت	10. يستعين المتعلمون بالمدرس وزملاء الفصل من أجل التوصل إلى معاني المفردات الجديدة
			00	00	30	30	40	%	
4 عالية	1,77951	3,5000	3	0	0	3	4	ت	11. يوظف المتعلمون بطاقات المفردات من أجل تعلم المفردات الجديدة
			30	00	00	30	40	%	
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 جدا 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)، وأخيرا 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

التبني	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	استراتيجيات تخمين المعنى السياقي
1	,70196	3,8333	1. أفكك الكلمات إلى أجزائها وفهم معنى كل جزء
2	,48154	3,6667	2. البحث عن قرائن في السياق العام للكلمة مثل الحالية والسببية...
1	,70196	3,8333	3. النظر إلى الموقع التركيبي للكلمة في الجملة
3	,76139	3,3333	4. أنظر إذا ما كانت الكلمة التي واجهتني تتشابه مع كلمة سبق لي تعلمها
2	,48154	3,6667	5. أؤمن 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

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

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 استراتيجية 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 توظيف استراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات من وجهة نظر المتعلمين

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

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (10) أن درجة التوافق بين متعلمي اللغة العربية الصينيين بخصوص توظيف 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 توظيف استراتيجيات الاستدكار من وجهة نظر المتعلمين

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

تظهر المعطيات الواردة على الشكل في (11) أن المتوسط الحسابي المرجح لاستراتيجيات الاستدكار بلغ (3,76) وهي درجة عالية من الاتفاق بين المتعلمين حول توظيفهم 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 و17) "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

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

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

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

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

درجة التبني	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البدائل					الفقرات	
			لا أتفق بقوة	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق بقوة		
3 عالية	1,31656	3,8000	0 00	3 30	0 00	3 30	4 40	ت %	12. عندما يوظف المتعلم استراتيجيات تعلم المفردات أثناء القراءة والاستماع يتعمق أكثر في معرفة المفردات.
2 عالية	,48305	4,3000	0 00	0 00	0 00	7 70	3 30	ت %	13. يستطيع المتعلم فهم النص المقروء والمسموع إذا ما وُظف استراتيجيات تعلم المفردات بشكل.
1 عالية جدا	,52705	4,5000	0 00	0 00	0 00	5 50	5 50	ت %	14. يتحسن مستوى الكفاءة المعجمية للمتعلمين كلما وُظفوا استراتيجيات تعلم المفردات.
1 عالية جدا	,52705	4,5000	0 00	0 00	0 00	5 50	5 50	ت %	15. يتطور مستوى الطلاقة والفهم والتتبع المعجمي لدى المتعلمين الذين يوظفون استراتيجيات تعلم المفردات.
4 عالية	,48305	3,7000	0 00	0 00	3 30	7 70	0 0	ت %	16. يحقق المتعلم الذي يوظف استراتيجيات تعلم المفردات دقة عالية في استخدام اللغة أثناء الكتابة والمحادثة.
عالية		4.16	المتوسط الحسابي المرجح						

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 وظف 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 وظفوا استراتيجيات تعلم المفردات بكفاءة" جاءتا 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 دقة 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 الرئيسية الأولى: 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.

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)								
VIF	مستوى الدلالة	قيمة F	معامل الارتباط R	معامل التأثير R2	مستوى الدلالة	قيمة T	المعامل Bêta	المعامل B
	0,000	151,181	0,975	0,950	0,000	10,964		1,994
1.00					0,000	12,296	0,975	0,564

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 ($\alpha \leq 0.05$). وبتفقدنا لمعامل التأثير R2 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

جدا. وبهذا نقبل الفرضية التي طرحناها سابقا بوجود تأثير دال إحصائيا 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 دائما 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 توظيفا من قبل المتعلمين من وجهة نظر المدرسين نجد أنهم يفضلون استراتيجيات توظيف القاموس، وغالبا ما يكون قاموسا 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، نظرا 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 أسير 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 توظيفا، حيث اتفقا على أن استراتيجيات

توظيف القاموس هي الأكثر استخداما، واستراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات الأقل توظيفا، لكنهما اختلفا في ترتيب الاستراتيجيات الأخرى، حيث اتفق المدرسون على أن استراتيجيات توظيف القاموس أولا ثم استراتيجيات تخمين المعنى السياقي ثانيا، والاستراتيجيات الاجتماعية ثالثا، تليها بطاقة المفردات والاستذكار ثم تفكيك وتركيب الكلمات. أما المتعلمون فقد اتفقوا على أن استراتيجيات توظيف القاموس أولا ثم الاستراتيجيات الاجتماعية واستراتيجيات الاستذكار ثانيا، تليهما استراتيجيات بطاقة المفردات ثالثا، واستراتيجيات تخمين المعنى من السياق واستراتيجيات تفكيك وتركيب الكلمات رابعا وأخيرا. والحقيقة أن هذا التقارب في آراء كل من المدرسين والمتعلمين يعكس وعيا كبيرا 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 جزءا 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 جدا 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. وتُسهم 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 غالبا 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 مقارنة 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 عموماً 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 غالباً 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 استخداماً، فإنهم يختلفون في ترتيب الاستراتيجيات الأخرى. ويعكس هذا التوافق والاختلاف وعياً مشتركاً 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، عدد 2. 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 الإسرائ الجامعية". *مجلة الفتح*.
- حسنى، عليا بعنوان. (2019). "تعليم المفردات باستخدام استراتيجيات 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". @ K O . Published by Australian International Academic Centre PTY.LTD.
- Bialystok, E. (1978). "Language skills and the learner: The classroom perspective @ # = " (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.). O O O @ New York: Academic Press
- Gu, Y. (2003). "Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies". U - O Ø (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," # - 7 , 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". O @ Pp: 179-194.

- Mondria, J.-A. and Mondria-de Vries, S. (1994). "Efficiently memorizing words with the help of word cards and 'hand computer': Theory and applications". *Oxford Review of Applied Linguistics*, 22. pp: 47–57.
- Nation, I. S. P. (2001). *Teaching Vocabulary: A Guide to Effective Vocabulary Instruction*. (1st éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Teaching Vocabulary: A Guide to Effective Vocabulary Instruction*. (2nd éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. (1985). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Oxford Review of Applied Linguistics*, 35(1). Pp: 21-46
- Oxford, R. L. (1990). *Teaching Foreign Language Vocabulary*. Boston, MA: Heinle.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching Foreign Language Vocabulary*. New York: Routledge.
- Schmitt, N. (2000). *Teaching Foreign Language Vocabulary*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sheehan, M, J. (2000). *Teaching Foreign Language Vocabulary*. North Carolina, and London: McFarland and Company.

- أسس تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

الدكتور أنس مالموس

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 يكتسبها 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 يكتسبها 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 كالتالي:

- 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 سننتقل 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 الملاحظة الجوية، كما أنه يشمل معجما، وتركيبا، وسمات لسانية أخرى مختلفة عما هو موجود في اللغة العادية²⁴.

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 في (1989)** حيث اعتبر أن هذا المدخل يعنى بتعليم اللغة لأغراض وظيفية ولفئات خاصة تتطلب أعمالها قدرا معيناً من اللغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال، مثل الأطباء، ورجال الأعمال، والمهندسين، ورجال الطيران، والعاملين بالفنادق، والدبلوماسيين، وغيرهم²⁵.

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

²⁴.Richards. J & Schmidt. R, (2010), Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics,p:321

²⁵. 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...²⁶

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 ملموس (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.²⁷

وتنوع 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).²⁸

عموماً، يمكن القول إن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يعتبر مجالاً 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.

²⁶ علي مذكور وإيمان هريدي، «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق»، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2006. ص4
²⁷ أنس ملموس، (2022)، «علاقة اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مقال ضمن كتاب اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية، مؤسسة مقاربات للنشر، المغرب، ص151 و152
²⁸ 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، خصوصا 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 تنوعا وغنى نتيجة تنوع وتعدد دوافع وحاجات المتعلمين التي تكمن وراء تعلمهم للغة العربية، ونمثل لأبرز هذه الأنماط تبعا كالتالي:

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

عموما، يعتبر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة حلقة وصل تربط بين العديد من التخصصات والمجالات، بمعنى أن تعلم المتعلمين الأجانب للغة العربية يتخذ وجوها 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 الموضوعة 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.²⁹

²⁹ 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. ص 44

وعليه نصح بأن المحتويات التعليمية تضطلع بدور بارز في الارتقاء بكفاءة المتعلمين اللغوية، بالشكل الذي يرقى بانتظاراتهم من تعلمهم للغة، 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 تتغيب الدفع بهم نحو ولوج وضعيات تواصلية عديدة والنجاح في التواصل والتفاعل فيها.

تتجلى أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في كونه يمثل مجالاً مهماً 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 والوظيفية 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

- استراتيجية الخرائط (المفهومية والذهنية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

najatelyo@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 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؟.

- **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 المدرّسة، 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 غيرها، 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 الحرب³⁰، وقد ارتبط ظهور هذا المصطلح بالمجال العسكري، غير أنه انتقل سريعا إلى مجالات أخرى، وصار يستعمل لأغراض الحرب والسلم، ويقصد به التخطيط والإدارة والتدبير الجيد للموارد، مادية 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"³¹ 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 نسبيا، لا سيما في العلوم الإنسانية... وتعتبر نشاطا تحويليا هادفا 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"³². وتعرف استراتيجية التدريس أيضا بأنها "مجموعة من القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا"³³.

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:

³⁰ - Andrew D. Cohen, Rebecca Oxford, Language learning Strategies: Crucial issues of concept and Classification, January, 1992, p: 4

³¹ - Danielle Bailly, Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais, Lexique, Ophrys ; 1898 P: 204.

³² - غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، الجزء الثاني، ص:

871

³³ - السيد علي محمد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،

2011، ص: 157

"طريقة لتحليل المفاهيم وبيان العلاقات الهرمية بين تلك المفاهيم"³⁴.

"رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذه الفروع من المعرفة"³⁵.

"تجسد هدفا تربويا حديثا 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 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"³⁶.

"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"³⁷.

"وسيلة إبداعية موجهة إلى التلاميذ والمكونين لتنظيم المعارف وحفظها. وتستند إلى النظريات البنائية والمعرفية التي تتمحور حول التعلم وظروفه وعملياته"³⁸.

هكذا يتبين أن الخريطة المفهومية 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 وتدرج 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

³⁴ - الهويدي زيد، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، 2005، ص: 307

³⁵ - أبو عاذرة سناء محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة الأردن، الطبعة الأولى، 2012، ص: 234

³⁶ - شحاتة حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - ط 3،

2012، ص: 116.

³⁷ - 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>.

³⁸ - 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>

استخدم مفهوم الخريطة الذهنية في حقل الجغرافيا، ثم في باقي العلوم الإنسانية والاجتماعية للتأمل في التخييلات المكانية للأفراد أو المجتمعات" ³⁹

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:

"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" ⁴⁰.

"تقنية رسومية مرسومة على صفحة واحدة، تبدأ بصورة مركزية، تتفرع عنها موضوعات رئيسية، يتم تحديدها بكلمة رئيسية واحدة أو اثنتين لكل فرع" ⁴¹

"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" ⁴².

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 مشبكة أسفل منه؛ . يمكن استخدام الألوان والصور فيها ولكن ليس بالدرجة نفسها في إنشاء الخرائط	. تكون الفكرة الرئيسة في وسط الخرائط وتخرج منها التفرعات بشكل مشع من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائي الشجري؛ . تُستخدم الألوان والصور فيها بدرجة كبيرة؛

³⁹ - https://fr.wikipedia.org/wiki/Carte_mentale

⁴⁰ - بوزان توني، استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 2006، ص: 11

⁴¹ - Brenda G. Wilson, Exploration of mind mapping as an organizational change tool,

Pepperdine University, April 2016, p : 7 <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd>

⁴² - طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى

2015، ص: 52

الذهنية؛ يمكن قراءتها وفهمها من طرف الجميع، تعتمد التراتبية والتدرج؛ تستخدم في أغلب الأحيان كأدوات تقويم لتقويم فهم المتعلم.	. تتخذ طابعا شخصيا ورسومات يصعب فكها أحيانا إلا من قبل صاحبها، لا تعتمد بالضرورة التراتبية أو التدرج؛ تستخدم رسومات تخيلية؛ استخدامها يعتمد على مادة البحث وأهداف عملية التعلم والتعليم.
--	--

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"⁴³.

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 المشكلة"⁴⁴. 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؛

⁴³ - Meyer Pascale, les cartes conceptuelles : un outil créatif en pédagogie, p : 35

⁴⁴ - الكنانى رشيد، مدخل المفاهيم وبناء الكفاية النحوية للمتعلم، دراسات بيداغوجية - عدد مزدوج 2 - 3 السنة: 2017، دار أبي رقرق، الرباط، ص: 25 - 26.

- 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.

3. مراحل بناء الخريطة المفهومية والخريطة الذهنية

الخرائط إجراء يسعى لنقل المعارف للمتعلم من خلال سيرورة لبناء المفاهيم والعلاقات، تستهدف أساسا 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 نشطا ممسكا بزمام تعلمه، ويجعل العملية التعليمية التعلمية عملية تبني على المعارف السابقة للمتعلم، لتُحدِّث روابط جديدة أو تعدل معارف سابقة، وتدمج الجديدة.

وفي ما يلي تلخيص لأهم مراحل بناء الخريطة المفهومية⁴⁵:

- 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 تقريبا 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 معا⁴⁶.

هذا ويلعب المدرس دورا مهما في سيرورة التعلم القائم على استراتيجية الخرائط المفهومية، سواء قبل الدرس أو أثناءه أو بعده يتجلى في:⁴⁷

⁴⁵ - أبو عاذرة سناء محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ص: 238

⁴⁶ - طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص: 71

⁴⁷ - آيت أوشان على، اللسانيات والتربية، دار أبي رقراق، المغرب، الطبعة الأولى، 2014، ص: 185.

دور المدرس قبل تطبيق الخريطة	دور المدرس أثناء تطبيق الخريطة	دور المدرس بعد تطبيق الخريطة
<ul style="list-style-type: none"> - 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 جماعي)؛ - تحديد الزمن المناسب للعمل. 	<ul style="list-style-type: none"> . ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزونة في ذهن المتعلم؛ . توليد الأفكار؛ . تحليل المادة التعليمية بشكل مفصل ودقيق؛ . رسم خريطة المفاهيم المحددة مسبقاً؛ . دمج المهارات المحددة سابقاً، واستنتاج الأسئلة المناسبة؛ - تطبيق عملي. 	<ul style="list-style-type: none"> . قياس مدى تحقق الأهداف؛ . النتائج النهائية للمناقشة والحوار.

4. بنية الخرائط المفهومية والخرائط الذهنية

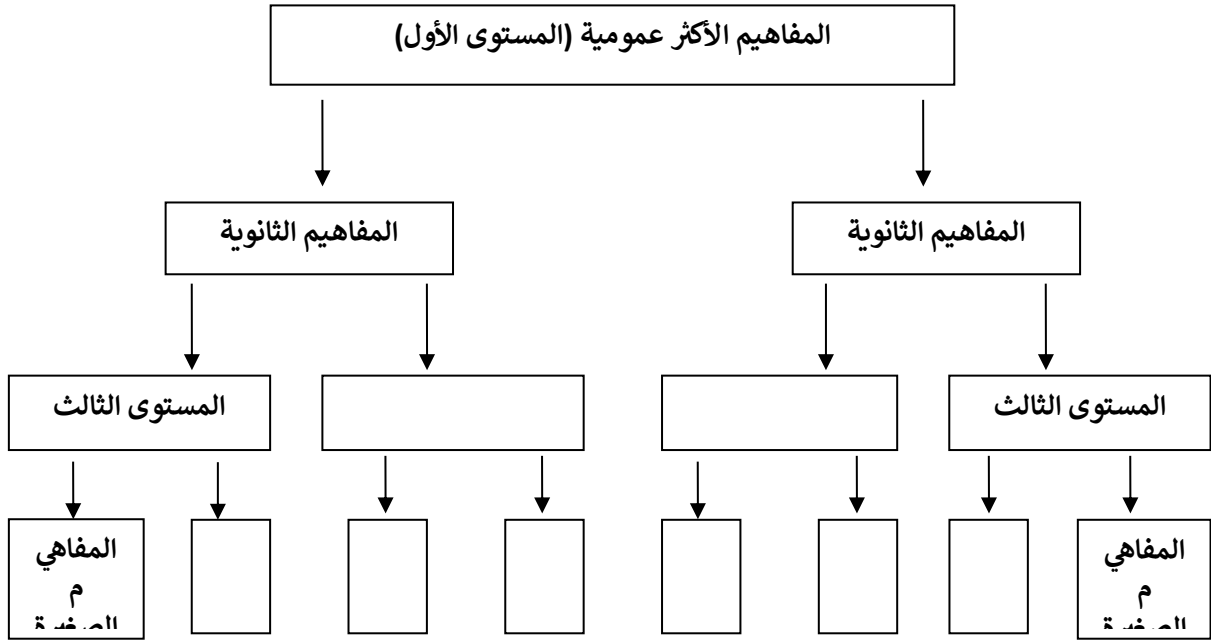
لقد سبقت الإشارة إلى أن الخرائط المفهومية نشأت في أحضان نظرية التعلم ذو معنى، بدءاً بنظرية **جانبيه** الذي وضع تصوراً هرمياً لأنماط التعلم، والتزم بالتصور نفسه في تنظيم المحتوى الدراسي، حيث وضح أن لكل مادة أو موضوع دراسي تنظيمياً هرمياً، تشكل قمته أكثر الموضوعات تركيباً وتعقيداً في اليسر كلما اتجهنا نحو قاعدة الهرم، وقد توصل **جانبيه** لهذا التصور الهرمي نتيجة لتطبيقه أسلوب تحليل العمل أو المهمة التعليمية⁴⁸.

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 المختزنة في البنية المعرفية، وتظل هذه العملية باستمرار التعلم، وتبدأ البنية المعرفية بتنظيم هذه الأفكار والمفاهيم الجديدة، فالأفكار الجديدة تترايط وتنسجم مع الأفكار الموجودة في البنية المعرفية، ويتكون الشكل الهرمي الذي يوصف بالخرائط المعرفية أو خرائط المفاهيم"⁴⁹. 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 تجريداً وشمولية في قمة الشكل، ثم يتدرج نحو المفاهيم الأكثر حسية وجزئية، لذلك تبقى مهمته الأساس هي إيجاد هيكل معرفي سابق لما سيتعلمه.

48 - شحاتة حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص: 103 - 104

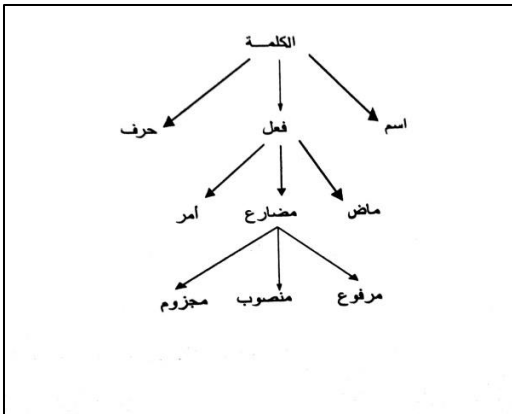
49 - شحاتة حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص: 105

وهكذا تتخذ الخريطة المفهومية الشكل الهرمي التالي⁵⁰:



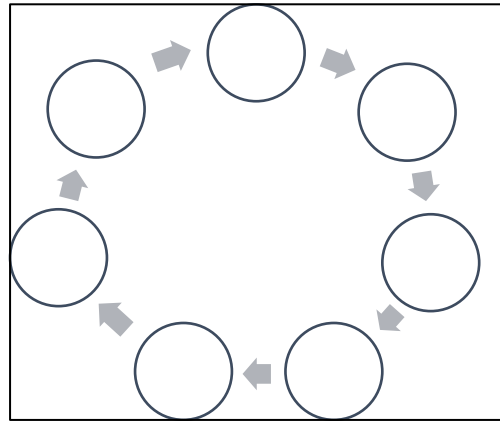
وبناء على نفس المبدأ الهرمي قد تبني الخريطة المفهومية على عدة أشكال هندسية من بينها:

الهرمي



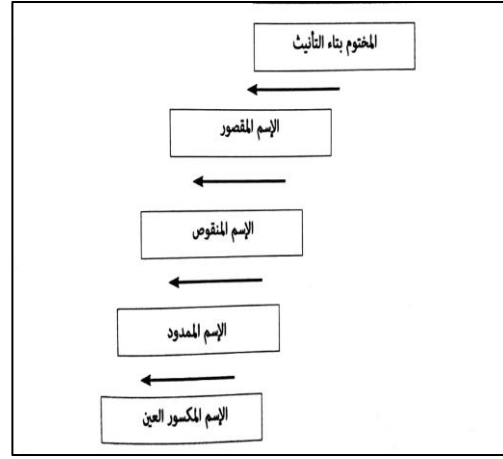
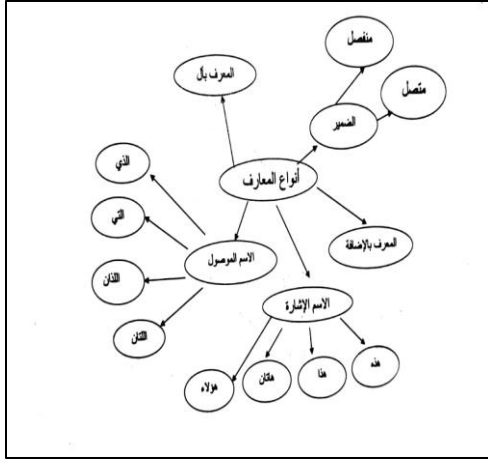
العنكبوتي

الدائري



المتسلسل

⁵⁰. 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 هي⁵¹:

- 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 تعقيد 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 نظماً. 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 نَقَدَمَهُ للأجانب الذين يدرسون العربية لغة ثانية أو أجنبية، يجب أن يكون مغايراً عما نَقَدَمَهُ لأبناء اللغة، من حيث طريقة العرض والتنظيم، والكمية والتوعية؛ 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.

⁵¹ - عبد الرؤوف طارق، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص: 108

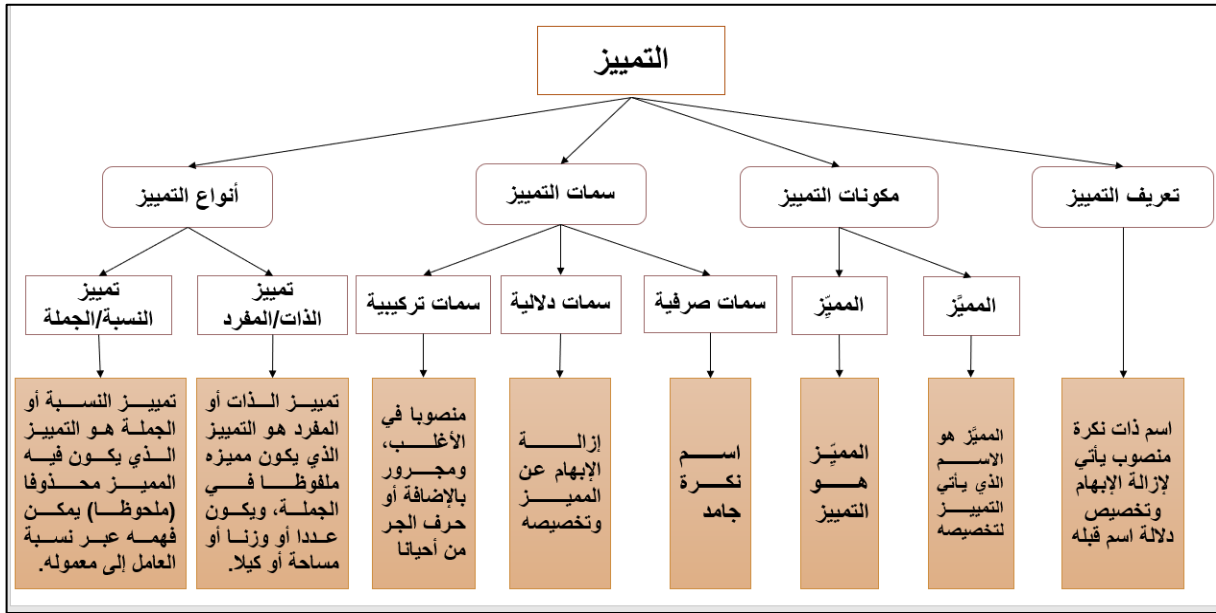
لذلك ينبغي التركيز مع هذه الفئة على تدريس ما يلزم الحاجة لتدريسه وفهمه من هذه القواعد، بطرق أكثر جاذبية، ولا شك أن الاستعانة بأحدث الاستراتيجيات والأساليب التدريسية سيفيد في هذا المجال.

2.5 سيناريو بيداغوجي لتدريس درس "التمييز"

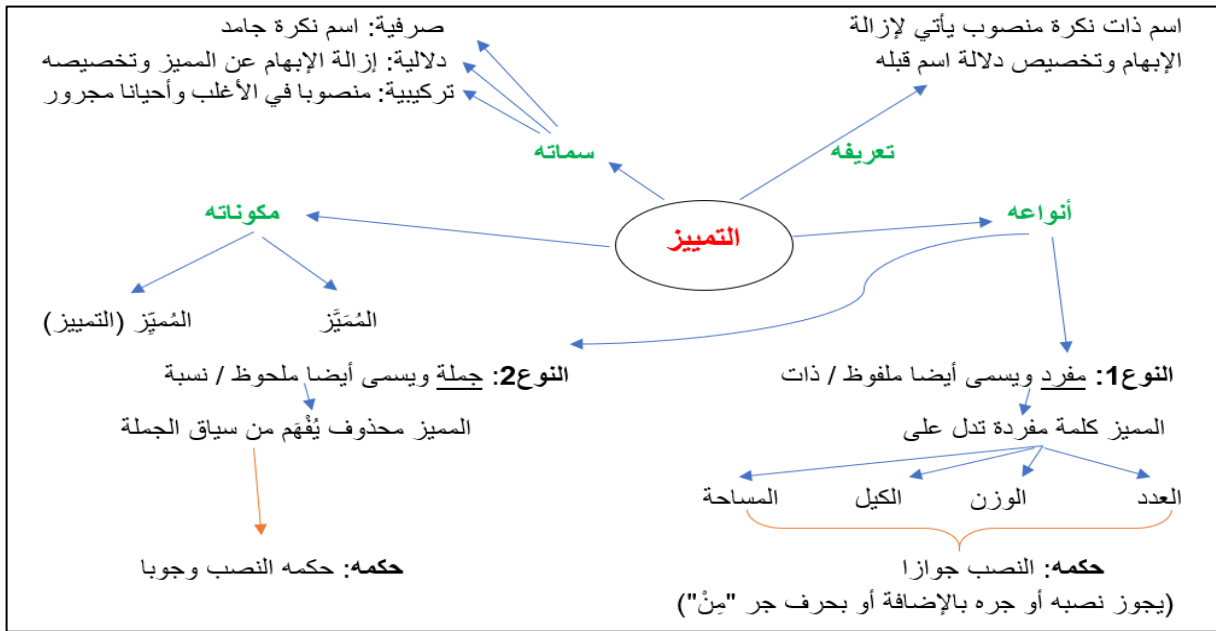
تساعد استراتيجية الخرائط .سواء كانت مفهومية أو ذهنية .المدرس على تقديم المادة الدراسية بطريقة منظمة متسلسلة، تمكن المتعلم من دمج المعلومات الجديدة في بناء المعرفي السابق، وشد انتباه المتعلم وتفاعله أثناء العملية التدريسية، مما سيزيد من سرعة التعلّم وفاعليته، من خلال الحرص على مدى ارتباط المعلومات الجديدة التي يحضّل عليها المتعلم بالمعلومات السّابقة، 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: أجراء 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 الديداكتيكية
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 كتابياً وشفهياً	

الخريطة المفهومية



الخريطة الذهنية



- خاتمة:

إن جعل التعلم ذا معنى يقتضي اختيار استراتيجية التدريس الأنسب لجعل العملية التعليمية التعلمية 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 يألفها 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 تساعدهم على مراجعة الدروس بسرعة، وتدرب 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 على، 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، استراتيجيات 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 للمتعلم، 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>

- دعم الكفاية التّواصلية وفق مقاربات التّدرّس الحديثة للتّاطقين باللّغة العربية وبغيرها

مقاربة تارل TARL أنموذجا

محمد اسماعيلي علوي

طالب باحث في سلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس، بالرباط

الكلمات المفاتيح: Keywords

مقاربة – -استراتيجية - الكفاية التّواصلية – الدّعم التّربوي

Approach – Strategy – Communicative Competence – Educational Support

- ملخص عام:

تعدّ مقاربة "التّدرّس وفق المستوى المناسب" (Teaching at the Right Level) المعروفة اختصارا بـ (TARL) من أحدث المقاربات الموظّفة في عملية الدّعم التّربوي في صفوف المتعلّمين التّاطقين باللّغة 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 أثمرت نتائج فعّالة ومرجوة في إنتاجات المتعلّمين اللّغوية خاصة التّواصلية منها. وسنسعى من خلال هذا المقال إلى بيان أهمية توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التّعليمية الموظّفة في مقاربة (Tarl) في دعم الكفاية التّواصلية لدى المتعلّمين التّاطقين باللّغة 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 الرّفح من كفايتهم 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) المعروفة اختصارًا بـ (TARL) من أحدث المقاربات الموظّفة 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 عصفًا ذهنيًا ينتج فيه اللغة المتعلمة، مما يحقّق انغماسًا لغويًا حقيقيًا مع جماعته اللغوية. وقد تبنت المؤسسة الهندية برatham) للتربية والتعليم هذه المقاربة في أنشطتها التربوية المخصّصة للدعم التربوي، مما أثمرت نتائج فعّالة 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، وبعتماد استراتيجيات تعليمية فعّالة.

1.1.1 استراتيجيات التعلم وفق مقارنة (TARL)

تعتمد هذه المقاربة على منهجية تسمى CAMAL، وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التوليفية التي تهدف إلى تحقيق تعلم ناجح ونشيط ومعزز لكفايات المتعلمين اللغوية؛ حيث تسعى إلى تطوير المهارات الأساس في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. ولعلّ النتائج التي توصلت إليها اللسانيات التطبيقية في أبحاثها اللغوية والنظرية يثبت أنّ الارتقاء بمهارة القراءة منذ بداية تعلم الطفل يؤدي إلى الارتقاء بمهارته في المحادثة، لأنّ القراءة تنمي لديه وعيا صوتيا ومعجميا 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 الموظّفة في مقارنة (TARL) لدعم الكفاية التواصلية:

1.1.1.1. الاستماع: يعتبر الاستماع أول مهارة لغوية يكتسبها الإنسان منذ ولادته، فإن أحسن المعلم تفعيلها داخل القسم حصل على نتائج فعّالة 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 فعّالة في عملية الدعم التربوي؛ حيث يعمل المعلم على توظيف مجموعة من الاستماع المعززة لتعلم 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 الدّهني، 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 التّربوي.

3.1.1. التّحدث: يَحْتُ أنصار هذه المقاربة على استعمال اللّغة المتعلّمة لوقت أطول أثناء عملية الدّعم التّربوي، 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 الدّهني، 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 التّنفيد، مثل: (القراءة الصّامتة، والقراءة الجهرية، والقراءة السّريعة، والقراءة المتأنية، والقراءة التحليلية والقراءة التّأفدة، 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".⁵² 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 الدّراسية نتائج إيجابية أدّت إلى تحقيق أهداف متنوّعة. نذكر منها:

! "مساعدة المتعلّمين على تركيز الانتباه والإدراك والتّخيّل والابتكار والإبداع".⁵³

! تتيح الفرصة لتغيير الدّور التّقليدي لكلّ من المعلم والمتعلّم، وإثارة التّشويق في القسم.

! توجّه المعلم نحو دور الإعداد والتنظيم والمتابعة وتوزيع المهمّات والتّقييم".⁵⁴

! تُكسب المتعلّمين الثّقة، وتشجّعهم على البحث والإبداع واكتشاف قدراتهم.

وتعتبر ألعاب المسابقات القرائية والثّقافية وتبادل المعلومات، والكلمات المتقطّعة ولعب الأدوار... من بين الألعاب الموظّفة في هذه الطّريقة، حيث تضيف على التّعلّم جوّاً من المتعة والمرح والنّشاط والرّغبة في

⁵² ناصف، مصطفى (1980)، ص. 12.

⁵³ عبد الباقي، سلوى (1992)، ص. 67.

⁵⁴ العنابي، حنان (2002)، ص. 97.

التَّعَلُّم.. ويتطلَّب هذا النَّوع من الألعاب اللُّغويَّة تقسيم المتعلِّمين إلى مجموعات صغيرة لا تتعدَّى أربعة أو خمسة أشخاص، وذلك بحسب قواعد كلِّ لعبة. كلَّ هذا "لزرع روح المنافسة بينهم وتشجيعهم على التَّعَلُّم".⁵⁵ ويبقى ذلك "التَّنوع في الألعاب اللُّغوية وتوزيع الأدوار بالتَّناوب على المتعلِّمين يخلق صفًا يسوده التَّنظيم والتَّفاعل بين جماعته".⁵⁶

2.2.1. استراتيجيَّة تَقْمُص الأدوار

يعتبر لعب الأدوار من الاستراتيجيات الفعَّالة في عملية تعليم اللُّغات وتعلُّمها؛ حيث يمنح المتعلِّمين أكبر وقت لاستعمال اللُّغة في مقامات تواصلية مختلفة، يشعرون من خلاله بانخفاض رقابة المدرِّس وسلطته عليهم، كما "يزود المعلِّم بتغذية راجعة؛ تتيح لهم الفرص لمناقشة نجاحهم أو فشلهم في نهاية اللعبة، حتَّى يتمكنوا من تحليل خصائص لغتهم".⁵⁷ وتهدف هذه الاستراتيجية إلى الرِّفَع من الكفاية التَّواصلية لدى المتعلِّمين، بحيث يتقَمِّص المتعلِّم مجموعة من الأدوار التي تعرَّف عليها في مكوَّن "الاستماع والتَّحدُّث" أو "القراءة" على شكل عروض مسرحية داخل القسم. هذه الاستراتيجية تجعل المتعلِّم يستعمل اللُّغة المتعلِّمة لوقت طويل، حيث يعيش تعلِّمًا يغلب عليه المرح والإبداع اللُّغوي، ممَّا يزيد من رغبته نحو التَّعَلُّم. ويبقى دور المعلِّم في كلِّ لعبة لغوية يوظِّفها هو التَّسيير والتَّوجيه وتحديد أهدافها وعدد المشاركين فيها، مع توفير الأدوات اللُّغوية والفضاء لذلك، وبثِّ روح المنافسة والتَّعزيز وتحفيز المتعلِّمين، دون إغفاله للفوارق اللُّغوية والدَّهنية لديهم، كما تمكِّن هذه الاستراتيجية المعلِّم من الانتقال بالمتعلِّمين من اللُّعب الفردي إلى الجماعي والعكس كذلك، ومن الألعاب الحركية إلى العقلية، إلى الحس حركية.

3.2.1. استراتيجيَّة صندوق العجائب

يُحضِرُ الأستاذ صندوقًا مغلقًا يوجد بداخله مجموعة من الكلمات على شكل بطاقات أو رسائل، ويختار تلميذا للقيام بهذه العملية، حيث يحمل التَّلميذ الصَّنْدُوق في يده ويبدأ بالتَّنقل بين صفوف التَّلاميذ وهو يردِّد عبارة: "أنا المهجِّج صندوقي فيه العجائب"، ثم يبدأ التَّلاميذ باستخراج البطاقات من الصَّنْدُوق، وكلِّ تلميذ مطالبٌ بتوظيف الكلمة التي استخرجها في جملة مفيدة وتوظيفها في سياقات مختلفة، وتحديد عائلتها وشبكتها وخريطتها، وهكذا، إلى أن يستخرج جميع التَّلاميذ البطاقات الموجودة في الصَّنْدُوق. وغالبا ما يتمُّ تطبيق هذه الاستراتيجية بتجسيد شخصية "ساعي البريد"، حيث يختار المعلِّم تلميذا ليلعب دور "ساعي البريد" يحمل حقيبة مملوءة بمجموعة من الرِّسائل، ثم يتجوَّل بين صفوف المتعلِّمين وهو يردِّد: "أنا ساعي البريد موظَّف مفيد أوزِّع الرِّسائل لمن يريد"، ثم يبدأ بتوزيع الرِّسائل على المتعلِّمين، وكلِّ متعلِّم استلم رسالة ما مطالبٌ بالإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها، وقد يكون الغرض من هذه الأسئلة هو الوصول إلى إجابات قد سبق وأن تعرَّف عليها المتعلِّم أثناء تلقين الدُّروس، أو لتوظيف كلمات في جمل مفيدة، أو لشرح فكرة ومناقشتها مع جماعته اللُّغوية، وهكذا.

4.2.1. استراتيجيَّة التَّنَافس بالمفردات

⁵⁵فريمان (2000) Freeman، ص. 127.

⁵⁶الزبيدي، خولة فاضل (2003)، ص. 281.

⁵⁷ناصر، مصطفى (1983)، ص. 30.

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 قبة إلى أسلوب من التفكير الذي يسعى إلى توظيفه لدى المتعلمين، إذ ترمز القبة البيضاء مثلا إلى التفكير الحيادي (المعلومات)، والقبة الحمراء إلى التفكير العاطفي (شعور - إحساس)، والقبة السوداء إلى التفكير السلبي (السلبيات)، والقبة الصفراء ترمز إلى التفكير الإيجابي (الإيجابيات)، والقبة الخضراء إلى التفكير الإبداعي (الحلول والمقترحات)، والقبة 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:

القبة البيضاء	القبة الحمراء	القبة 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. - يرحح الجانب الإنساني.	- البحث في مشاكل الموضوع. - إظهار الرأي بصورة سلبية. - التقليل من احتمالات النجاح.
القبة الصفراء	القبة الخضراء	القبة 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. استراتيجية سرد القصص

لقد صنفت "استراتيجيات سرد القصص" من الاستراتيجية الحديثة في التعلم النشط، والمطبقة بكثرة في مقاربة تارل، إذ تمكن المتعلم من امتلاك كفاية معجمية قوية مبنية على تخزين المعلومات في ذاكرته،

وامتلاك أسلوب الوصف والتفسير والإقناع..، حيث يبني المتعلم من سرد القصص معجماً ذهنياً بصورة منتظمة في ذاكرته، "وفق آليات ذهنية تسهّل عملية الحفظ والاسترجاع"⁵⁸ وتتجلى خطوات هذه الاستراتيجية بمطالبة المتعلمين بضرورة قراءة قصة أو حكاية من اختياره في البيت مع إعادة سردها أمام زملائه داخل القسم بطريقة شفوية ومناقشة أحداثها. هذه الاستراتيجية تعود المتعلمين على قراءة القصص والحكايات بطريقة منتظمة يغلب عليها التنافس والتشويق، مما تطوّر من مهاراتهم وكفاياتهم اللغوية، خاصة التواصلية منها.

7.2.1. استراتيجية الانغماس اللغوي

بعد الانغماس اللغوي أسلوباً تعليمياً حديثاً في عملية تعليم اللغات وتعلّمها؛ حيث يمنح المتعلمين فضاءً لغوياً يسوده التفاعل اللغوي الذي يحققه ذلك العصف اللغوي والذهني بين المتعلمين، وقد طبقت هذه الطريقة أول مرة في الفصول الدراسية الخاصة بتعليم اللغات الثانية، لأنّ المعلم يشرك المتعلمين في صفوف حيّة، وذلك لانغماسهم في تعلّم اللغة الهدف. وهذا الأسلوب من التعلّم يجعلهم يستعملون اللغة لوقت أطول مع معلّمهم ومع بعضهم البعض. ويعرّف الانغماس اللغوي في اللسانيات التطبيقية بأنّه: "مجموعة الأنشطة اللغوية والثقافية والتواصلية التي يقوم بها المدرّس مع تلاميذه داخل الصفّ من أجل تهيئتهم لمواقف تواصلية حقيقية"⁵⁹ ويعتمد التعلّم القائم على الانغماس اللغوي على مجموعة من الطرائق التعليمية الحديثة التي نجدها حاضرة بقوة في هذه الطريقة، مثل طريقة العصف الذهني، والطريقة التواصلية وطريقة الأنشطة والمهام، والطريقة السمعية الشفوية، بالإضافة إلى طرائق أخرى لم يتمّ ذكرها في هذا الفصل، مثل: طريقة الزوجة الذهنية، والحوارات المفتوحة... ولهذا، فإنّ الصفوف الدراسية التي تُطبّق فيها طريقة الانغماس اللغوي بشكل فعّال ومستمر تعرف نجاحاً ملحوظاً على مستوى تطوير مهارات وكفايات المتعلمين، وذلك راجع بالأساس إلى التفاعل والتبادل اللغوي الذي تحقّقه. إنّها تسرّع تعلّم اللغات في أقلّ وقتٍ ممكن، وبكفاءة عالية، وتيسّر على المتعلمين اكتساب لغة الأغلبية. ويجمع الكثير من المتعلمين أنّ المتعلّم الذي يتفاعل مع الآخرين باللغة المتعلّمة دون عائق، ويبحث عن فرص لممارسة مهارات اللغة هو أكثر المتعلمين نجاحاً. وقد بدأ تفعيل هذه الطريقة أيضاً في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لأنّها تعزّز من فرص استعمال اللغة العربية في سياقات مختلفة، ولأغراض متعدّدة. لذا نجد هذه الطريقة لا تقتصر على تحسين المستوى اللغوي للمتعلّمين فقط، بل "تقوم على تعزيز الثنائية اللغوية لديهم، لأنّها تساعدهم على "إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوّعة من السياقات"⁶⁰ وقد ظهر التطبيق الأول لطريقة الانغماس اللغوي في مدرسة "سانت لامبرت" الكندية سنة (1965)، وذلك "استناداً لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية في تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية (الفرنسية)، وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعّال مع المجتمع الفرنكفوني (الفرنسي) المحيط بهم"⁶¹، فاقترحوا على الجهات الوصية، إجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في جميع المواد والأنشطة ابتداءً من رياض الأطفال. غير أنّ النتائج الفعّالة التي حققتها في صفوف المتعلمين، دفعت العديد من المعاهد والمراكز اللغوية والجامعات داخل كندا إلى تبنيها واعتمادها في مناهجهم التعليمية، خاصة في جامعة أوتاوا، الشيء الذي جعل تطبيق مثل هذه التجارب ينتشر بقوة في مناطق أخرى خارجة كندا، خاصة الولايات المتحدة الأمريكية، ليعمّ تطبيقها بعد ذلك في معظم أنحاء العالم.

⁵⁸ لخزاز، عبد الإله (2020)، ص. 56.

⁵⁹ رائد، عبد الرحيم. وآخرون (2019)، ص. 127.

⁶⁰ ليستر (2009) Lyster، ص. 8.

⁶¹ وزارة التعليم الكندية Canadian Ministère de l'Éducation، ص. 13.

نماذج تطبيقية لطريقة الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية

إنّ الهدف الأسمى من تفعيل طريقة الانغماس اللغوي هو اشراك المتعلّمين في بيئة لغوية، تمكّنهم من الممارسة الفعلية للغة داخل الصّف وخارجه، وذلك للوصول بهم إلى وضعيات تواصلية حقيقية. لهذا، نجد العديد من المعلّمين يفعلون هذه الطريقة بكثرة أثناء تعليمهم للغات. وسنعرض مجموعة من الاستراتيجيات التي تحقّق الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو غيرها، ومنها:

- **الشّريك اللّغوي**: حيث يُلزمُ المعلّم المتعلّم بضرورة اختيار شريكٍ لغويٍّ؛ يحقّق معه ذلك الاستعمال الفعلي للغة، وغالباً ما تفعلّ هذه الاستراتيجية بكثرة خارج الصّف.

- **دمج المتعلّمين في مجموعة من الأندية داخل المؤسسة وخارجها**؛ حيث تعمل طريقة العصف الذهني على دمج المتعلّمين في مجموعة من الأندية، نذكر منها: النّادي الثّقافي والرياضي، والموسيقي..، ويتمّ 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 المتعلّمين بضرورة سرد ما تعرّفوا عليه من معلومات وأفكار داخل الصّف في وقتٍ وجيزٍ، بهدف مناقشتها وإبداء الرأي فيها. هذه الاستراتيجية تُنمي اليقظة اللغوية لدى المتعلّمين، وتُغني مهاراتهم وكفاياتهم اللغوية.

- **برمجة رحلات استكشافية، وزيارة مؤسسات الدولة، والمتاحف، والمساجد، والمكتبات، والمآثر التاريخية، وحضور الحفلات والمناسبات الرسمية والاجتماعية**؛ حتّى ينغمس المتعلّم في بيئة وثقافة عربيّة حقيقية، تمكّنه من توظيف اللغة العربيّة، "والتعرّف عن كثب إلى بعض الخصوصيات الثّقافية للمجتمع الذي يتعلّم فيه اللغة. وهكذا، فهي تمنحه فهماً أعمق لها، تجعله يعيش كل لحظة وكل موقف بما يشكّله من تمثّلات ثقافية تساعده في فهم بنيات النّاس من حوله".⁶² وهذا من شأنه أن ينمي لديه حبّ الاستطلاع ويزيد من رغبته في استعمال اللغة.

8.2.1. استراتيجية العصف الذهني

ظهر مفهوم العصف الذهني (Brainstorming)، أول مرة مع أليكس أوزبورن Osborn, Alex عام (1938)؛ وذلك في كتابه "التّخيل التّطبيقي" (Applied imagination)، ويقصد به: "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار جيّدة ومفيدة. وهو إثارة الدّهن وتجهيره للتّفكير في كلّ الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الموضوع".⁶³ وهذا يعني وضع الدّهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتّفكير والإبداع. "فهو يشكل أداة كثيرة الاستعمال في مثل هذه المواقف التي تتطلّب استطلاع آراء أفراد جماعة معينة حول مشكل أو قضية تشغلهم أو تهتم مؤسستهم".⁶⁴

مزايا استراتيجية العصف الذهني:

- ! تنمي الطّلاقة في التّعبير والتّفكير الإبداعي، ومسليّة، تزيد من نشاط المتعلمين.
- ! تضفي على الدّرس روح الإثارة والتّحدي، وتوفّر جواً من التّسامح والقبول بين الأعضاء.
- ! مناقشة الأفكار، وتصنيفها، وترتيبها وتسجيلها.
- ! الخروج بأفكار قيّمة ومفيدة، والتّعلّب على الخوف والخجل.
- ! التّقييم الجماعي للأفكار، بحيث يمكن لكلّ مجموعة أن تقيّم نتائج المجموعة الأخرى بناء على معايير يحددها الأستاذ مسبقاً أو لأهمية الأفكار المنتقاة.

⁶² اسماعيلي علوي، مولاي أمحمد (2019)، ص. 120.

⁶³ نيهان، يحيى (2012)، ص. 34.

⁶⁴ أوزي، أحمد (2015)، ص. 81.

ويمكن أن تُدَوِّنَ الجماعة اللُّغوية الأفكار المستبعدة في جدول لتكون موضوعاً لعملية عصفٍ ذهنيٍّ أخرى، يكون الهدف منها مناقشتها، والبحث في الحلول والاستراتيجيات التي تجعلها قابلة للتطبيق، أو الغوص في التَّحديات والعراقيل التي تَحُولُ دون جعلها غير قابلة للتطبيق العملي. وإلى جانب هذه الاستراتيجيات السابقة الذَّكر، توجد مجموعة من الاستراتيجيات الأخرى الحاضرة بقوة في هذه المقاربة، مثل:

- استراتيجية حل المشكلات.
- التَّعلُّم بالقرين.
- الخرائط الذهنية
- استراتيجية فِكر، ناقش، دوِّن.

! خاتمة:

لقد حَقَّقَت البرامج التَّعليمية التي اعتمدت في مناهجها على توظيف مقاربة تارل TARL نتائج هامة في صفوف متعلِّمها، خاصة في دعم الكفاية التَّواصلية لديهم؛ إذ بفضل هذه المقاربة تمَّ تعزيز الكفايات اللُّغوية خاصة التَّواصلية منها، كما مكَّنت المعلِّمين من معرفة مجموعة من الجوانب اللُّغوية والذهنية والنفسية والعصبية لدى المتعلِّمين، لأنَّ تفعيل مجموعة من الاستراتيجيات التَّعليمية في عملية التَّعلم، رهين بمعرفة كلِّ هذه الجوانب اللُّغوية، خاصة وأنَّها تنطلق من مرجعيات بيداغوجية وديداكتيكية خاضعة للتَّجربة.

المصادر والمراجع

- اسماعيلي علوي، مولاي 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: "مبادئ 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'Éducation 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

١/٤
A E A E A
A E 1/2 A E
A E A

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 استيعاباً في مرحلة ما قبل الثامنة، و أيضاً نظراً 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 سيحمله يلتقط بسهولة المفاهيم الدلالية والنحوية لهذه اللغات... وإذا كان الأطفال "العاديون" يتعلمون اللغة العربية بشكل "عاد" ولو بدرجات متفاوتة، فإن الأطفال في وضعية إعاقة، خصوصاً منهم أطفال اضطراب طيف التوحد، يجدون صعوبة في تعلم اللغات عموماً واللغة العربية على وجه الخصوص، لكونهم يعانون من اضطرابات على مستوى التواصل.

إن اضطراب طيف التوحد يعد من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية غموضاً، نظراً لعدم معرفة أسبابه الحقيقية من جهة، وأيضاً 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 عموماً، 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 دوراً 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، علماً 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 وأيضاً، 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، بضم 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؛ فإكتسابه 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 السلوكيات التي توصف بأنها مضطربة أو مشكّلة.

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 مهارية التي ينبغي التركيز عليها لبناء مشروع بيداغوجي فردي يلبي 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

أولا: 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 تمظهرات النمو النفسي والاجتماعي للطفل"⁶⁵؛ 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...)

ثانيا: الأعراض

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

يمكن اختصار أعراض اضطراب طيف التوحد حسب الدليل التشخيصي والإحصائي في نسخته الخامسة DSM-5-TR⁶⁶ على الشكل التالي:

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 متباينة⁶⁷، لكن هناك أعراض مشتركة بين جميع هذه الأطياف، منها:

- غياب أو تأخر في اللغة التعبيرية المنطوقة⁶⁸؛
- اضطراب في التواصل، وليس في القدرة اللغوية؛ (ضعف التواصل مع الآخرين)⁶⁹؛
- 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)⁷⁰؛
- 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)⁷¹؛

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

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

68 - 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.

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

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

71 - نفس المرجع.

- الاستخدام غير العادي للغة؛ (مثل تكرار الأمثلة، والكلام بنفس النبرة، عدم القدرة على تكوين جمل تامة، وعكس استخدام الضمائر وحروف الجر...)72، 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...)
- 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 بالصرع73؛
- بعضهم يعاني من ضعف عضلي؛ يؤثر في مهاراتهم الحركية، العامة والدقيقة74؛
- مشكلات الإدراك؛ حيث يظهر عند بعضهم خلل في عمليات التفكير والتعرف والإدراك والتقليد75؛ (تتمظهر مثلا في صعوبات في إدراك المنطوقات اللغوية: كالتبادلات التواصلية مع أفراد الأسرة، أو التعليمات الصادرة عن المدرسين...76)
- مشكلات التعميم؛ تتجلى في عدم القدرة على تعميم الأشياء أو الأشخاص أو الأمكنة؛

ثالثا: نقط القوة (قدرات مميزة)

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

رابعا: 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، وأيضا مساعدة الطفل على تديير سلوكاته بتوجيهها المرن، مما سيسمح للمدرس بالدخول لعالمه الخاص والتواصل معه، وفي نفس الوقت التمهيد لاندماجه الاجتماعي.

72 - نفس المرجع.

73 - نفس المرجع.

74 - نفس المرجع.

75 - نفس المرجع.

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

(2) احتياجات على مستوى اللغة والتواصل

(حاجات التعلم لدى الأطفال التوحدين)

الحاجيات المرتبطة بالتعلم	الحاجيات المرتبطة بالتعلم الأساس	المجال
<ul style="list-style-type: none"> الحاجيات المرتبطة بالتعلم الأساس 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 والسياقات. 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 المرئية: (رنين الجرس في المدرسة وارتباطه بالدخول والخروج/رمز الصيدلية/ رمز سيارة الإسعاف أو موته...). الحاجة إلى تطوير آليات الربط والاقتران بين الصورة السمعية والصورة البصرية للفرق الفرائي. الحاجة إلى تقوية الذاكرة الفرائية عن طريق البطائق المعجمية بالصور (صورة القط/كلمة القط...). الحاجة إلى تقوية الأدوات والعمليات العقلية لمعالجة الصورة أو المعطى الفرائي. الحاجة إلى تحديد الزمان والمكان والأحداث في معطى فرائي/صورة. الحاجة إلى تحليل وتفكيك المعطيات المكونة للوضعيات والأحداث والأشياء بهدف التحديد والفهم والتقييم والتمييز الدلالي. الحاجة إلى الترويض السيكودركي لمسك القلم والتعود على وضعية الجلوس الصالحة للكتابة. الحاجة إلى الترويض المتعلق بالحركية الدقيقة: التشكيل بالعجين/رسم الخطوط بفرشاة الرسم على الورق. 	<ul style="list-style-type: none"> أ- على مستوى التواصل الشفوي: الحاجة إلى تقوية القدرات على استقبال المنطوق الشفوي، إدراكه، فهمه في سياقه، وبناء الاستجابات اللفظية 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 والاقترانات الدلالية وتعميمها (الربط بين سمات الكائنات، الأشياء والحيوانات والأماكن ومكونات المحيط وتعميمها على ما يشابهها في النوع والسيئات) وربطها بالأشياء الموضوعية في السياقات المكانيّة والزمنيّة. ب- على مستوى القراءة: الحاجة إلى ربط الصورة السمعية بالصورة البصرية للحرف الفرائي. الحاجة إلى ربط الدوال بالمندولات (أشياء، أسماء، أشخاص، أفعال، زمان، مكان، رموز...). الحاجة إلى فهم وتأويل المعطى الفرائي (الكلمة/ المعجم/ الجملة/ النصّ الفرائي). الحاجة إلى فهم المنطق اللغوي للنصّ 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 السيكودركي/التخطيط/ بناء الخططات schemes المطابقة للمواصفات الهندسية لأشكال الحروف والأرقام. الحاجة إلى الربط بين الصورة الذهنية لشكل الحرف وسلوك التخطيط والكتابة. 	اللغة والتواصل

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 خطاظة 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 ولواحقه ، وهي نفسها العوامل التي تتحكم في زيادته أو نقصانه، وهذا السلوك يمكن أن يكون لفظيا أو غير لفظي.

حينما يزيد السلوك (سلوك لغوي مثلا)، 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 تداوليا في المجتمع والمشتع 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 احتراما للشخص. أما العقاب فهو آخر ما يتم اللجوء إليه؛ فرغم كونه يمكن أن يكون فعالا 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 نموذجا سيئا 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: سَلَيْمٌ - 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 تُفَضَّلُ أكثر مقارنة مع المعززات الأخرى. ورغم ما للمعززات الاجتماعية من إيجابيات فإن أغلب الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد يتفاعلون قليلاً معها، خصوصاً 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 يُتَجَنَّبُ 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) تنوع 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 تعريزاً، وفي النهاية يتم تبديل مجموع الرصيد بمعزز مادي قوي. وعادة ما تستخدم هذه القاعدة (رمز

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

ثانياً: 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 أولاً، 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.

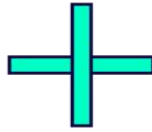
- الاختبار عن طريق المثيرات المتعددة:

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

ممتاز - عمل جيد - أحسنت



نقل القوة المعززة



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 بجاني – 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/ والضبّط 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 لجملة من الاستراتيجيات الأساسية لتعليم مختلف المهارات لطفل اضطراب طيف التوحّد 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 ووثيرة التعلم عند الطفل. والتلقين أنواع خمسة. وهي:

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

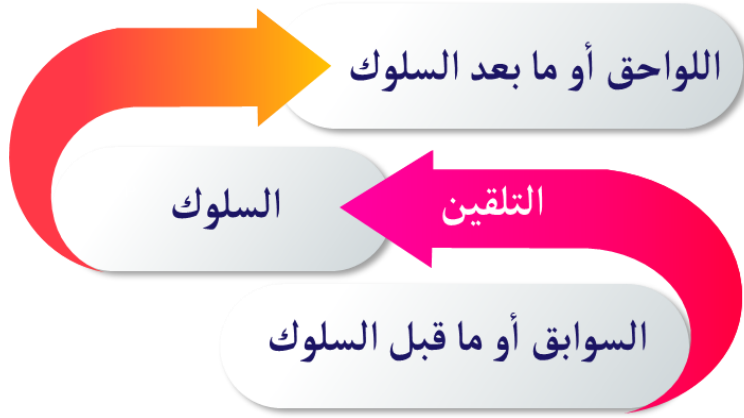
ب- التلقين الجسدي: يضع المربي يده على يد الطفل للقيام بنفس الشيء المطلوب في نفس الوقت.

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 للتعليمية 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 وبحجم 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 الخطوات الأخيرة 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 المقدم 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

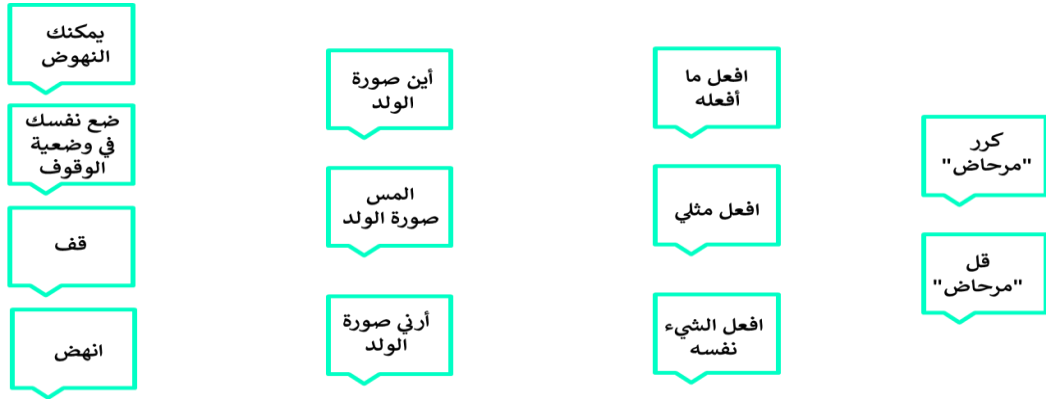
التعميم مبدأ أساسي من مبادئ تحليل السلوك التطبيقي. وتحدث عن التعميم عندما تُؤدي مجموعة متنوعة من المحفزات إلى حدوث استجابات مختلفة. وبما أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في التعميم، فإنه من الضروري تقديم التعليم بطرق وأنماط ووسائل متعددة، لذلك يجب أن يتم التعميم من خلال أبعاد مختلفة.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



ب- تعميم التعليم



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

العربية لأطفال اضطراب طيف التوحد

1) أهمية تعليم التواصل

اجتماعياً، يعد التواصل أمراً حيوياً للإنسان، إنه يلبي الاحتياجات الأكثر أساسية ويسمح بتفاعلات إيجابية مع المحيط. لذلك يمكن الجزم تربوياً بأن تطوير التواصل ينبغي أن يكون دائماً جزءاً من الأولويات التربوية للمشروع البيداغوجي الفردي. أما حقوقياً، فالتواصل بدون شك هو حق! ومن واجبنا كمريرين التأكد من أن كل الأشخاص الذين تم استقبالهم، بإمكانهم الولوج إلى التواصل.

وفي هذا السياق، أكد واين فيشر في كتابه "دليل تحليل السلوك التطبيقي"⁷⁷ 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 "سلوكٌ يُعزّز من خلال سلوك شخصٍ 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 منطوقاً أو مكتوباً، أو عن طريق الإشارة أو أي تواصلٍ بديل شريطة أن تُؤدّي طريقة التواصل إلى النتيجة المطلوبة.⁷⁸

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 عموماً والسلوك اللفظي

⁷⁷ - Wayne W. Fisher & al, **Handbook of Applied Behavior Analysis**, Second Edition, 2021, 624p.

⁷⁸ - أروى، عبد الله، **السلوك اللفظي** (Verbal Behavior)، 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"⁷⁹، ويتم تصنيف المؤثرات اللفظية (وحدات اللغة) تبعاً للمثيرات القبلية والبعديّة التي تتحكم فيها.

وفي هذا السياق "يرى سكينز، 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 توجي إلى نوع من السيارات
فهم ما يقال	مستمع	ان تُوَشر على "السيارة" عندما يُطلب منك ذلك
قراءة النص	نصي	قراءة كلمة "سيارة"
الكتابة	النسخ	كتابة كلمة "سيارة"

4) تعليم مهارة الطلب

⁷⁹ - 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 "كُ"

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 المهاريّة 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, **H a n d b o o k o f A p p l i e d B e h a v i o r A n a l y s i s**, Second Edition, 2021, 624p.
- أروى، عبد الله العمودي، السلوك اللفظي ((Verbal Behavior VB)، شوهد يوم 11 يناير 2024، في: www.abaarabic.com.

·H·Y U W\] b [· 5 f U V] W· h c · 7 \

Acoustic analysis

تعليم اللغة العربية للمتعلمين الصينيين التحليل الصوتي

خديجة علي ALLALI KHADIJA

Hassan II University Casablanca.

FLSH AIN CHOCK

Allalikhadija20@gmail.com

الكلمات المفتاحية: Keywords

chinese Learners, words production, Praat, Acoustic Analysis.

- **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.⁸⁰

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 ⁸⁰ vocal sounds (phonetics). It was designed at the Institute of Phonetic Sciences at the University of Amsterdam by Paul Boersma and David Weenink.

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 لمتحدثي 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.

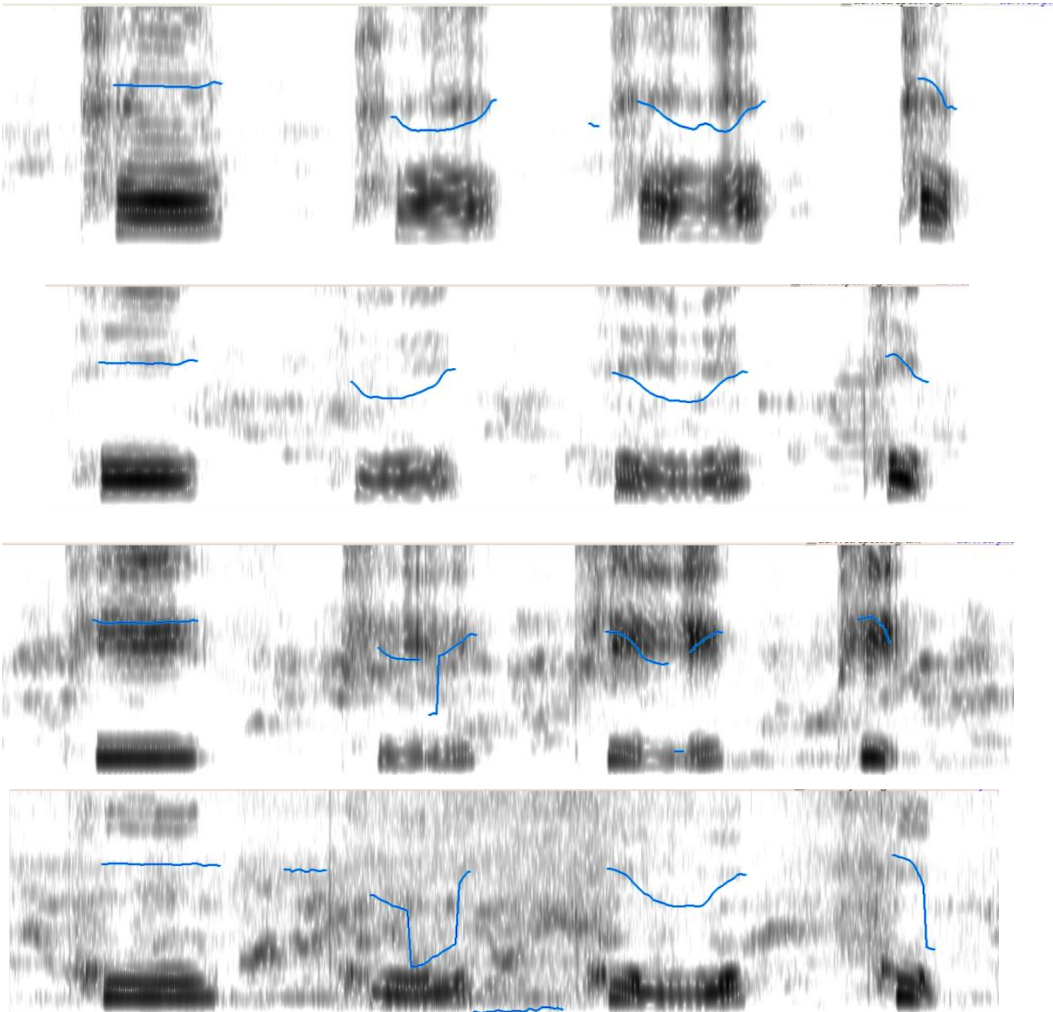
Praat also offered a variety of graphical representations for a sound, including waveforms, spectrograms, and text grid analysis.

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.

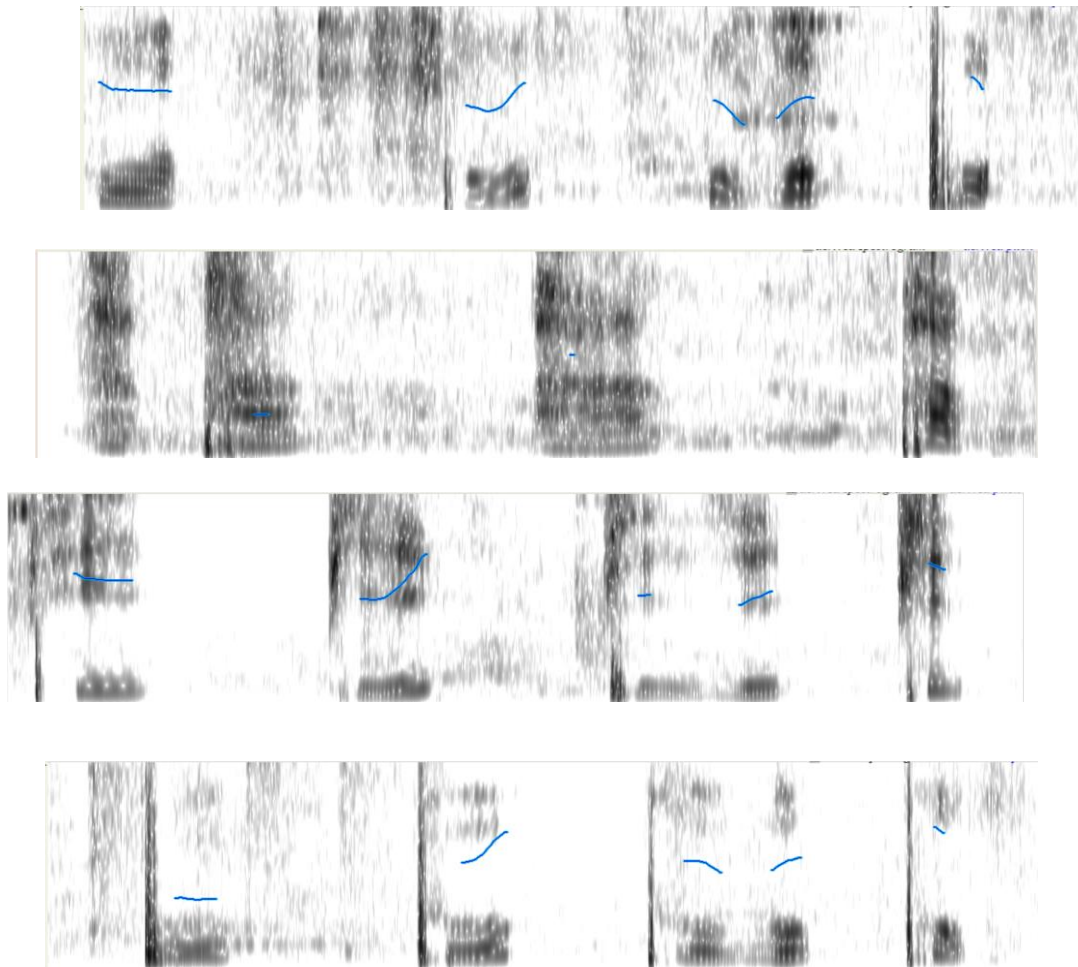
- R e s u l t s o f t h e A c o u s t i c A n a l y s i s

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 درس

رَبِّ	رَبِّكَ	بَرَزَ	سَبَّحَ	صَدَقَ	كَذَّبَ
لِلَّهِ	قَدَّرَ	سَحَّرَ	مَلَأَ	إِنَّكَ	جَنَّةٍ
قُوَّةٍ	أَوَّلَ	هَمَّتْ	عَدَرَ	الَّذِي	بِاللَّهِ

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 heterogenous 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 *rontiers 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。 , 第二丽.

- 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 وتقييمها إلى جعل المتعلم قادرا 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 هدفا 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 مهارات المحادثة والكتابة من أجل تنميتها والتدريب على استخدامها (الناقة 1985، ص، 161).

والتصور الذي سنقدمه لاستراتيجيات تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمها يقوم على توظيف التكنولوجيا الحديثة لبناء برمجيات تعليمية تساعد على التمكن من الكفاية اللغوية، وسنقدم نموذجا تطبيقيا 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 والتميز 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 نعانيه 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 أحيانا 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 السمي أو تدرب عليها تدريبا 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 للمتعلم 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 السمعي 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 السمعي، 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 رهينا 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.

فهمة 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...) ⁸¹، كما وجدوا صعوبة في تمييزها ونطقها وكتابتها، 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-ه- ذلك...).

ومن هنا نستنتج أن الوعي الصوتي في تعلم نطق الحروف وتمييزها، له أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين من الأجانب، لذلك يجب 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

⁸¹ تم تشخيص الصعوبات النطقية عند الطلبة الصينيين بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب. وذلك بإجراء مقابلة معهم.

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، فهطا 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 (النهيي، 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 الصوتة بين كونها موضوعا فزيائيا، وبين كونها تمثلا ذهنيا مسموعا يلعب دورا هاما في تعلم أصوات اللغة الأجنبية (النهيي، 2017).

3.1. توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما

تتضمن الكفاية الفونولوجية حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك؛ المعرفة والمهارة الخاصة بإدراك وإنتاج الوحدات الصوتية للغة (الفونيمات)، وتحقيقتها 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 واضحا بصورة ملموسة، مع وجود اللكنة الأجنبية، وحدث بعض الأخطاء في النطق، ويكتسب نطقا واضحا وطبيعيا ومعرفة بالتنغيم عندما يصل إلى المستوى المتوسط الأوسط B2، كما يتطور نطقه في المستوى C1 و C2 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 الأوروبي 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 سليما (د، ذ/ ت، ث، ز/ ت، ط/ ض/ ظ/ ع، غ...)، أو الحروف التي لا توجد أصلا في اللغة الأم للمتعم، 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 صوتا جديدا عند تغير حركته القصيرة أو الطويلة في النطق وفي الكتابة أيضا، فالاختلاف هنا لا يقتصر على نطق الأصوات و فقط، بل حتى على طريقة كتابة الحروف بحركاتها المختلفة.

ونلاحظ في الشكل (1) حرف "الغين" بحركاته القصيرة والطويلة، فعند الضغط على الحرف يمكن للمتعم 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)82 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 القصيرة والطويلة والتنوين، والاختلاف الذي تحدثه الحركات على الحروف والكلمات، والذي قد يصل إلى تغير معنى الكلمة بتغيير الحركة.

82 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.

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 مطالبا باختيار الإجابة الصحيحة من اختياريين 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 ووضعايات 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 كافي 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

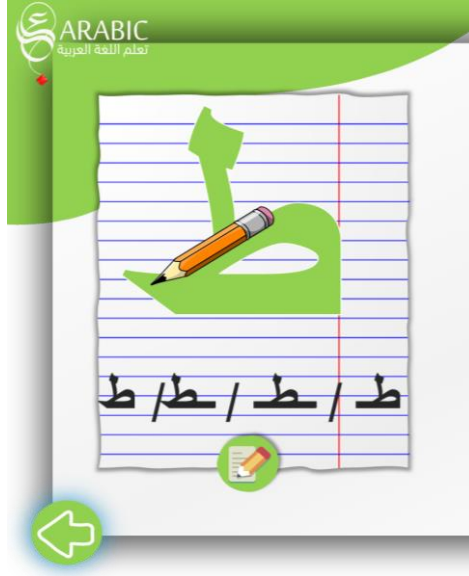
الوعي البصري هو القدرة على التمييز بين الحروف بأشكالها المختلفة، سواء في داخل الكلمة أو وسطها أو آخرها، فاللغة العربية تختلف عن باقي اللغات الأخرى في تغير شكل الحرف بتغير موضعه، ويأخذ الحرف العربي أربعة أشكال تقريباً في البداية وفي الوسط وفي النهاية، وهنا تبرز قدرة المتعلم على التعرف والتمييز بين الحروف 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 / ب / ب / ب). 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؛ (ق / ق / ق)، وفي الحركات الطويلة (قاً / قو / قِي)، وفي التنوين (قاً / ق / ق)، كما يساعد التمييز البصري المتعلم على التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة كأن يميز بين (ن) و (نأ) أو بين (ج) و (جو) أو بين (د) و (دي).

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 الطاء، أو حرف الظاء لكن مع حركة مختلفة، ويكون مطالباً منه اختيار الحروف الصحيحة بالضغط عليه.



الشكل (6) تدريبات الوعي الصوتي لحرف "الظاء"

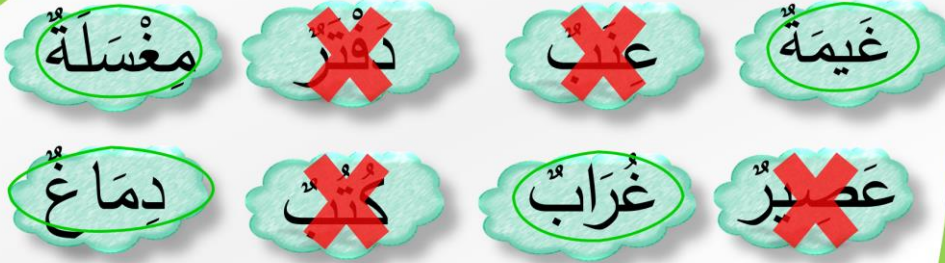
وتقوم استراتيجية التمييز البصري على الطريقة الصوتية في تعلم الاستماع والقراءة، إذ يتم تعلم الحروف بأصواتها لا بأسمائها، فهي ترى أن الهدف من تعلم الاستماع والقراءة هو تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، وهذا لا يتحقق إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة، وهذه القدرة على التركيب لا تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف، وأصواتها أما أسماؤها فلا داعي لمعرفتها 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 مثلا 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 مطالبا 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).

اختر الكلمات التي فيها حرف (غ)



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 ومعناه وطريقة كتابتها من ذاكرة المتعلم، والحرف الناقص لإتمامها والشكل المناسب للحرف هل في البداية أو الوسط أو النهاية، كما نلاحظ في الشكل (8)

أكمل الكلمات بالحرف المناسب



التدريبات



الشكل (8) تدريبات الوعي البصري للكلمات

وتقوم استراتيجية الوعي البصري على مهاري 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 مطالباً بالربط بين ما يستمع له وما يشاهده من صور، كأن يستمع مثلاً 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 نطقاً صحيحاً، 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 الأوربي المشترك لتعلم 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 فردياً أو ثنائياً أو في مجموعات. أو يستمعون إلى الجمل، وبعد كل جملة يختارون (نعم) إن كان معناها موافقاً 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 مطالباً بالاختيار بين مجموعة من الإجابات، وتوجد فيها 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.

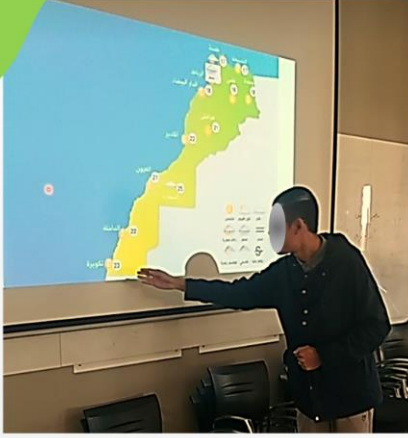
4. استراتيجية التشخيص أو لعب الأدوار

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 منصّباً 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 قائماً على تشجيع التلقائية والعفوية والانطلاق.

ولتوظيف هذه الاستراتيجية، يستمع المتعلمون استماعاً أولياً ويتحاورون في فهمهم العام للمناقشة، ثم يعاينون مثلاً توضيحياً 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 مطالباً 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 الدخول 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 زناتي، 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. مداخلة. طرق تدريسه. جامعة أم القرى، السعودية.
- النهيبي، ماجدولين (2017)، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديدانكتيكي، 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.
- 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.
- Najat Al-Mutawa, Taiseer Kailani (1995) Methods Of Teaching English to 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".⁸³

إن تعلم لغة ثانية أو لغة أجنبية أمر شائع ومهم، فهو يساهم في تحسين القدرات الثقافية والمعرفية والثقافية للمتعلم، 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".⁸⁴

يعد تعلم اللغة الغربية 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".⁸⁵

تتعد الأطر المرجعية والمعيارية العالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتختلف وتتفق في مختلف النقاط، لكن يبقى هدفها هو تمكن 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".⁸⁶

⁸³ تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها - الواقع، الأهداف، الأهمية - صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة - الجمعة 25 نونبر 2023 ميلادية/ 12 جمادى الأولى 1445 هجرية.

⁸⁴ المرجع نفسه.

⁸⁵ المرجع نفسه.

⁸⁶ 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 التواصلي والتفاعلي 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".⁸⁷

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".⁸⁸

- 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 A2-A1: الاستخدام الأساسي للغة.
- ✓ المستوى B2-B1: الاستخدام الذاتي للغة.
- ✓ المستوى C2-C1: الاستخدام المتقن والكفاء للغة.

⁸⁷ المجلس الأوروبي، الإطار الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب - ترجمة: د. عبد الناصر عثمان صبير، - المجلس الأوروبي للنشر، 2020، ص 41.

⁸⁸ المرجع نفسه، ص 49.

<p>- أن يتمكن المتعلم من تقديم نفسه والتحدث عن أنشطته اليومية وعائلته بشكل بسيط.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من إجراء محادثة عن طريق تكوين جمل وعبارات بسيطة.</p>	A1	A (BASIC)
<p>- أن يتمكن المتعلم من تتبع المحادثات البسيطة وفهمها.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من التواصل في المواضيع اليومية البسيطة والتعبير عن رأيه ورغبته.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من وصف بيئته ومحيطه بعبارات بسيطة.</p>	A2	
<p>- أن يتمكن المتعلم من فهم محادثات مختلفة غير يومية.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من الحكي والوصف باستخدام عبارات وجمل بسيطة.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من وصف تجاربه وأحلامه وطموحاته بأسلوب بسيط.</p>	B1	B (INDEPENDENT)
<p>- أن يتمكن المتعلم من فهم بعض الأمور المعقدة في مجال تخصصه.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من إجراء محادثة بطريقة مريحة أكثر.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من تقديم وصف أو تقرير في مواضيع تثير اهتمامه.</p>	B2	
<p>- أن يتمكن المتعلم من فهم مجموعة من النصوص المختلفة والمركبة التي تحتوي على تفاصيل.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه وإجراء محادثة بطلاقة والتطرق لعدة تفاصيل.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص مختلفة والكتابة بطريقة جيدة.</p>	C1	C (PROFICIENT)
<p>- أن يتمكن المتعلم من فهم المقروء والمكتوب بنسبة عالية.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من التحدث بسلاسة وطلاقة والدخول في تفاصيل دقيقة.</p> <p>- أن يتمكن المتعلم من الوصف والحكي بطريقة جيدة وشيقة.</p>	C2	

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)"⁸⁹.

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"⁹⁰.

⁸⁹ د. ماشياو مينغ، د. مصطفى شعبان الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية - مجلة الأثر - المجلة 8-العدد 1- ص 37.

⁹⁰ 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"⁹¹، 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"⁹².

- كفايات الإطار المعياري الصيني:

يهدف الإطار المعياري الصيني إلى الوصول للكفايات التالية:⁹³

- **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:⁹⁴

- ✓ المستوى الابتدائي 1
- ✓ المستوى الابتدائي 2
- ✓ المستوى المتوسط 1
- ✓ المستوى المتوسط 2
- ✓ المستوى المتقدم 1
- ✓ المستوى المتقدم 2

تمكن المتعلم من نطق الحروف مع الحركات، ودراسة بعض المحادثات البسيطة والنصوص القصيرة، وفي هذا المستوى يجب على المتعلم استيعاب	المستوى الابتدائي 1
--	----------------------------

⁹¹ الإطار المعياري الصيني لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية، ص 37.

⁹² المرجع نفسه، ص 37.

⁹³ المرجع نفسه، ص 38-39-40.

⁹⁴ المرجع نفسه، ص 43-44-45.

854 كلمة، وحوالي 80 تعبيراً، ودراسة الأزمنة (الماضي - المضارع - الأمر) وتصريفها.	
يمكن 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 الابتدائي 2
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 المتوسط 1
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 المتوسط 2
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 المتقدم 1
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.	المستوى المتقدم 2

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 ومنتعلميها، وينتمي لهذا المجلس أكثر من 12500 عضو جلهم من المعلمين

والإداريين والعاملين في مجال التعليم".⁹⁵ 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".⁹⁶

- 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:⁹⁷

- **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.
 - 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:

⁹⁵ 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. ص83.

⁹⁶ المرجع نفسه.

⁹⁷ 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 - ص4-5.

- 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 وهي⁹⁸ :

- 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 بغير الناطقين بها.

نموذج لرائز تحديد المستوى لغير الناطقين باللغة العربية:

1. إختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح:

⁹⁸ المرجع نفسه، ص5.

Bonjour	مَسَاءُ الْخَيْرِ	.....	صَبَاحُ الْخَيْرِ	.....	أَهْلًا وَسَهْلًا	.....
Bonsoir	مَرْحَبًا	.....	مَسَاءُ الْخَيْرِ	.....	إِلَى الْفَقَاءِ	.....
Enchantée	تَشَرَّفْنَا	.....	مَرْحَبًا	.....	صَبَاحُ الْخَيْرِ	.....
Merci	مَرْحَبًا	.....	تَشَرَّفْنَا	.....	شُكْرًا	.....

2. صِلْ بِحَظِّ بِمَا يُنَاسِبُ:

حَرْفُ اللَّامِ
حَرْفُ النَّاءِ
حَرْفُ المِيمِ
حَرْفُ البَاءِ
حَرْفُ القَافِ

ت
ق
ب
ل
م

3. صِلْ حَرْفَ النَّاءِ بِأَشْكَالِهِ:

حَرْفُ النَّاءِ

نـ
بـ
يـ
ة
كـ
تـ
ة

4. ضَعْ عَلَامَةَ (x) أَمَامَ الْكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَوِي عَلَى حَرْفِ (م):

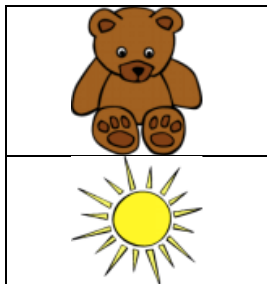
.....	مُعَلِّمٌ	بَابٌ	مَدْرَسَةٌ	كُرَّةٌ
-------	-----------	-------	-------	-------	------------	-------	---------

5. أَكْمِلْ مَلَأَ الْفَرَغَاتِ بِمَا يُنَاسِبُ:

ذَهَبْتُ - لُعْبَةً - عُدْتُ

..... مَعَ أَبِي إِلَى السُّوقِ وَاشْتَرَيْتُ جَمِيلَةً، وَعِنْدَمَا
..... إِلَى الْمَنْزِلِ لَعَبْتُ بِهَا مَعَ أُخْتِي الصَّغِيرَةِ.

6. صِلْ كُلَّ كَلِمَةٍ بِالصُّورَةِ:



أَزَبْتُ
شَمْسٌ



دُبُّ

7. ضَعْ عَلَامَةَ (x) أَمَامَ الْجَوَابِ الصَّحِيحِ:

تَتَكَوَّنُ الصُّورَةُ مِنْ:

	.....	كُنْتُ
	.....	أَكَلْتُ
	.....	بِنْتُ
	.....	حَيَوَانٌ

8. صِلْ كُلَّ رَقْمٍ بِمَا يُنَاسِبُهُ:

1
2
3

اثنان
ثلاثة
واحد

9. صَحِّحِ الْعِبَارَاتِ الَّتِي تَحْتَهَا سَطْر:

- أَنَا اسْمِي عِشْرُونَ سَنَةً =
- أَنَا عُمُرِي سَلِيمَان =
- هَوَاتِي الْمَقْضَلَةَ الْمَغْرِب =
- أَنَا مِنْ كُرَّةِ الْقَدَمِ =

10. اِقْرَأِ النَّصَّ وَأَتِمِّمْ مَلَأَ الْبِطَاقَةَ:

إِسْمِي أَحْمَدُ، أَنَا مَغْرِبِيٌّ مِنْ مَدِينَةِ الدَّارِ الْبَيْضَاءِ، عُمُرِي ثَلَاثَ وَعِشْرُونَ سَنَةً، أَسْكُنُ فِي بَارِيسَ مِنْذُ سَنَةٍ، عُنْوَانِي هُوَ 25 شَارِعَ بِيلِ فِيل، أَنَا طَالِبٌ فِي الْجَامِعَةِ، أَتَكَلَّمُ الْعَرَبِيَّةَ وَالْفَرَنْسِيَّةَ وَالْقَلِيلَ مِنَ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ، أَحِبُّ السَّفَرَ وَحُلْمِي أَنْ أُرَوِّدَ كُلَّ دَوْلِ الْعَالَمِ، كَمَا أَنِّي أَحْسَبُ كُرَّةَ الْقَدَمِ، وَفَرِيقِي الْمَفْضَلُ هُوَ الْمُنْتَخَبُ الْمَغْرِبِيُّ.

..... الاسم:
..... الجِنْسِيَّة:

..... السَّن:
..... العُنْوَان:
..... اللُّغَات:
..... الهَوَايَات:

11. أَسْتَمِعُ وَأَسْطَبُ عَلَى الْكَلِمَاتِ الدَّخِيلَةِ: ﴿١١﴾
عَائِلَتِي - اسْمِي - فَاكِهَةٌ - مَرْحَبًا - مُدْرِسَةٌ.

12. أَسْتَمِعُ لِلنَّصِّ وَأُجِيبُ: ﴿١٢﴾

- مَا اسْمُ الْمُتَحَدِّثِ؟
- مَا عُمُرُ 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

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

The effectiveness of modern strategies
native speakers as a model).

أصلي فاطمة

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه

جامعة الحسن الثاني كلية الآداب و العلوم الإنسانية عين الشق.

الكلمات المفاتيح: 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 الحديثة 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 و أسلوب سليم، مما يخلق في ذات المتعلم مهارات الفهم، وتعزيز استيعاب المعرفة لحل المشكلات، و الدافعية لتعلم لغته بما يتناسب و معطيات العصر باعتباره الأسلوب الأنجع لتهيئة الناشئة للحياة العلمية و العملية.

- 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 سبغها 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 كأى 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 وإمكانية 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 تناسبه 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 معيارًا 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 المستجدات التكنولوجية أصبحت تفرض وجودها في اهتمامات تعليمية اللغات عموماً، بل أصبحت حلولاً 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 أساساً على الذكاء البرمجي الذي يطوره المبرمج من خلال نظام المفردات في الجمل ونظام التركيب في النصوص... برمجة تعنى بآليات التوليد والتحويل لمجموع القواعد المشكلة لمادة اللغة العربية صرفاً ودلالة ومعجماً.

* برمجة الوسائط الإلكترونية:

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

* برمجته الوسائط الإلكترونية:

تتسم بالسرعة وضرورة الاتصال بمحركات البحث التابع الشبكة العنكبوتية، أمر يساعد المتعلم على التلقي الجيد والتعلم الفعال للغة العربية. (التورابي و سالم الرامي 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 مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، 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 إرشاداً وتوجيهاً- من أجل تنمية المهارة المختلفة لديهم. (عبد العظيم صبري 2015)

إنها فعل إجرائي تعليمي يتسم بالمرونة، مبني على مجموعة من الخطوات التفصيلية والمنتظمة، 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 اوفيس (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 بالقيود، والحرية، وأضفت إليها فيديو يعرض لمشاهد حرية اللباس، وحرية التعبير... أدت بعدها عصفها ذهنيا عما توحى إليه هذه الصور، ليتم ربط ذلك جماعيا بتيمة 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 قناته الخاصة مع متابعة المدرس لعملهم عبر دخوله إلى القناة، وهنا يمكن تحقيق مبدأ التعلم غير المتزامن، لأن العمل يكون في غير توقيت حصص التعليم، 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، فبدلاً من شرح 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 بدلاً 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 - مهارة الاستماع نموذجاً**

إن تطور تقنيات الحاسب الآلي ومختلف الوسائل الرقمية وأكبه 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 للمتعلم تعلم أساسيات اللغة بشكل تدريجي، باستخدام عناصر تفاعلية ووسائل رقمية حديث، مما يساهم في إيجاد بيئة تربوية جيدة.

إن تعليم اللغة العربية يحتاج إلى التحديث والتجديد، وتحسين مستوى متعلميها، لتواكب مستجدات العصر، وتضمن التواصل الفكري والحضاري المنتج بين الأجيال. فإذا كان المتعلم العربي اليوم تشده اللغة الإنجليزية في مختبرها اللغوي بأشهرتها المسجلة والمصورة، وتستهويه بألعابها 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 ووسائطه 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 الصائتة 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:

- الأترابي 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.
- جناتي 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.
- الشرقاوي، 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.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز، التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود 1423 هـ.

ختاماً، 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 مسايرة 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 عنصراً فاعلاً وباحثاً ومستكشفاً 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 احتفاءً 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 يكون موضوعها اللغة العربية و الذكاء الاصطناعي، تقبلوا فائق التقدير.

فهرس

4	□ تقديم عام للكتاب الجماعي:
7	1. كلمة عميد الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق سعادة الاستاذ الدكتور عبد الاله براكسا
9	2. كلمة الدكتور ياسر الطرشاني، مشرف قسم النشر العلمي والإلكتروني، منصة أريد العلمية
	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
11	
	4. كلمة الدكتورة فاطمة يحيوي، منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل الخطاب من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق
13	
15	5. اللجنة العلمية:
16	6. عناوين المداخلات العلمية وصفات أصحابها
19	7. المداخلات العلمية المفصلة
20	- اللسانيات المقارنة وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها
29	- منهجية تعليم اللغة العربية طبقاً لمبادئ "باريتو"
	- توظيف استراتيجيات الفصل المقلوب في تدريس وحدة اللغة العربية لطلاب الفصل الأول في سلك الإجازة في التربية
41	تخصص التعليم الابتدائي
56	استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الصينيين
•	4 تقديم عام للكتاب الجماعي:
.1	كلمة العميد سعادة الاستاذ الدكتور عبد الاله براكسا عميد كلية الآداب والعلوم
7	جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء الإنسانية عين الشق من
2.	كلمة الدكتور ياسر الطرشاني، مشرف قسم النشر العلمي والإلكتروني، منصة أريد
9	العلمية
.3	كلمة الدكتور عبد الاله عبد الاله تزوت، مدير مختبر البحوث في الثقافة والعلوم
11	..... والآداب العربية من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق جامعه الحسن الثاني في الدار البيضاء
.4	كلمة الدكتورة فاطمة يحيوي، منسقة فريق البحث في اللسانيات وتحليل
13	الخطاب من كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق
.5	..... اللجنة العلمية:
15	
.6	..... عناوين المداخلات العلمية وصفات أصحابها
16	
.7	..... المداخلات العلمية المفصلة
19	
-	..... اللسانيات المقارنة وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها
20	
-	..... منهجية تعليم اللغة العربية طبقاً لمبادئ "باريتو"
29	
39	.....
1.	La loi de Pareto: La règle des 80/20 Par Antoine Delers, Isabelle Van
40	Steenkiste .Edition 50Minutes, France.....
	- توظيف استراتيجيات الفصل المقلوب في تدريس وحدة اللغة العربية لطلاب الفصل الأول في سلك الإجازة في التربية
41	تخصص التعليم الابتدائي
56	..... استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الصينيين

-	أسس تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة	81
-	استراتيجية الخرائط (المفهومية والذهنية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.	91
-	دعم الكفاية التّواصلية وفق مقاربات التّدرّيس الحديثة للناطقين باللّغة العربية وبغيرها	105
-	Ministère de l'Éducation Canadian :Direction des services acadiens et de langue française.	113
-	Freeman, D. (2000) Techniques and principle in language. Oxford University press.	113
-	Lyster, R. (2009) Grandes Questions et Options en pédagogie de l'immersion. Journal de l'immersion. L'Association canadienne des professeurs d'immersion. Ottawa.	113
-	الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	114
-	Teaching Arabic to Chinese learners-	130
-	الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما	139
-	1. استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما	141
-	3.1. توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة وتقييمهما	144
-	2. استراتيجية الوعي البصري	148
-	3. استراتيجيات الاختيار	152
-	4. استراتيجيات التشخيص أو لعب الأدوار	153
-	الأطر والمعايير المرجعية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	157
-	فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها	169



كتاب

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية

كتاب "الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية" هو عمل جماعي محكم من تنسيق الأساتذة فاطمة يحيوي، منير بن رحال، وعبد الإله تزوت. يحتفي الكتاب باليوم العالمي للغة العربية ويناقش استراتيجيات حديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها، وللأشخاص في وضعيات صعبة. تم تنظيم ندوة دولية عن بعد لمناقشة مواضيع هذا الكتاب في جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، بمشاركة باحثين من مختلف الدول. يتناول الكتاب نظريات حديثة في تعليم اللغة العربية، ويستعرض الأطر المرجعية الدولية والمحلية لتعليم اللغة، مع التركيز على تعليم الأطفال والأشخاص في وضعيات صعبة باستخدام تقنيات واستراتيجيات تعليمية متقدمة.

