



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

الأممية



مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد
بالشارقة بعنوان:

التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية:
(الواقع، والمتطلبات، والآفاق)

تحت شعار
«بالعربية ... نُبدع»

أكتوبر - 2020م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج



**مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد
بالشارقة بعنوان:
التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية:
(الواقع، والمتطلبات، والآفاق)
تحت شعار
«بالعربية ... نُبدع»**

أكتوبر - 2020م

اسم الكتاب: مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة / التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية (الواقع، والمتطلبات، والآفاق).

الرقم الدولي: 2 - 069 - 25 - 9948 - ISBN 978

الطبعة الأولى: 1442هـ - 2020 م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويمنع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كلياً أو جزئياً في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب. (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الهاتف: 00971 5 444 98042 - 00971 6 519 4000

البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



المحتويات

رقم الصفحة	البحث
6	تقديم
	المحور الأول التعليم عن بُعد وإستراتيجيات تعليم اللغة العربية
11	توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المجالات، والوسائط، والمتطلبات)
23	(قراءات في قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية عن بُعد) «الأسباب وطرق العلاج»
33	أثر التعلم عن بُعد لإكساب الطلاب ذوي فرط النشاط بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي منصة «ينمو» أنموذجاً
47	إستراتيجية أقلام القضاة
65	قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية عن بُعد الأسباب وطرق العلاج ووسائله
69	قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية- عن بُعد: الأسباب وطرق الحل
81	توظيف الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية عن بُعد لغير الناطقين بها (تعلّم الأصوات الصائتة نموذجاً)
93	آراء المتعلمين للغة العربية كلفة أجنبية في إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم العربية بلغات أخرى
105	العربية والتعليم عن بُعد (إستراتيجية «الصف المقلوب» أنموذجاً).
117	«التعلم التعاوني» إستراتيجية تدريس مقترحة لتعليم اللغة العربية عن بُعد
129	نحو تطوير برنامج حاسوبي لتنمية الوعي القرائي باللغة العربية في الصفوف الأساسية
149	أثر المشروعات البحثية في بيئة التعلم الافتراضية في تحصيل طلاب السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة (MYP) في مهارة التنظيم الكتابي بالبيكالوريا الدولية (IB)
159	استخدام تقنية البث الإلكتروني المسموع Podcasting في تعليم اللغة العربية عن بُعد: دراسة تجريبية



رقم الصفحة	البحث
171	إستراتيجيات تعليمية اللغة العربية في المنصات الإلكترونية من خلال برنامج Microsoft teams
183	«تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في الصفوف الافتراضية» لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
197	بيداغوجية التعلم المقلوب، وتدرّيس اللغة العربية روضة ومدرسة الأمل للصم أنموذجاً مطلب إلزامي في ظل أزمة كوفيد تسعة عشر
209	عوامل تقدّم مستوى الطلاب سلوكياً وأكاديمياً أثناء فترة التعليم عن بُعد: دراسة حالة عن تقدّم مستوى طلاب الصفين الخامس والسادس في حصص اللغة العربية.
227	ورقة عمل عن: تصميم برنامج النشاط اللغوي لتعليم اللغة العربية عن بُعد
237	توظيف التعلم الإلكتروني عن بُعد في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
245	تعليم اللغة العربية في المراحل قبل الجامعية باستخدام التعليم المدمج: متطلبات والتطبيقات
257	استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية (Mind map) في تنمية إستراتيجية التلخيص عن بُعد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان (تصوّر مقترح)
269	واقع تعليم اللغة العربية عن بُعد: الأنماط والوسائل والإستراتيجيات
281	تحسين مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الصينيين في الجزائر عبر منصة «دينغ تالك»: مشكلات وحلول
295	توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها
301	تحديات تعليم اللغة العربية عن بُعد وكيفية مواجهتها
307	التعليم عن بُعد وإستراتيجيات تعليم اللغة العربية
317	الإستراتيجيات والطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية عن بُعد

تقديم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

نَظَرًا لِلظُّرُوفِ الاستثنائية التي يمرُّ بها العالم نتيجةً لجائحة فيروس «كورونا» (covid-19)، والتوسع الكبير الذي يشهده العالم في تطبيق برامج التعلم عن بُعد، وتبنيّه كأحد الأساليب المعتمدة في جميع مؤسسات التعليم، واستمرارًا لجهود المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة، في السعي إلى تحقيق أهدافه، أطلق المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد، بالشارقة، بعنوان: التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية: (الواقع، والمتطلبات، والآفاق)، تحت رعاية صاحب السمو الشيخ الدكتور/ سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى، حاكم الشارقة -يحفظه الله ويرعاه- ويأتي المؤتمر في إطار تعزيز ثقافة الشراكة والتعاون المشترك بين المركز والمؤسسات والهيئات ذات العلاقة، والمعنية بخدمة اللغة العربية، من خلال عقد شراكات وتنفيذ مؤتمرات وفعاليات مشتركة.

حيث يتم تنظيم المؤتمر عن بُعد باستخدام الوسائط الإلكترونية المتطورة، ويهدف المؤتمر إلى استجلاء ومناقشة القضايا والدراسات والأبحاث، وأفضل الممارسات والتجارب العلمية والعملية ذات الصلة بواقع تعليم اللغة العربية وتعلمها عن بُعد، وتطبيقاته المختلفة من الأنظمة التعليمية، وقياس درجة فاعليته في دعم الأداء التعليمي، وتكمن أهمية المؤتمر في الاطلاع على أحدث المستجدات والمبادرات المبدعة، والإفادة من التجارب والخبرات العالمية والتقارير الناجحة، ونشر الوعي وتحمل المسؤولية المشتركة تجاه اللغة العربية، مع مراعاة خصائصها؛ لتواكب التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة في ظلّ تحديات عصر العولمة والتقانة، وجعل اللغة العربية مساندة لمتطلبات العصر.

كما يسعى المؤتمر إلى إعادة النظر في الدروس والتجارب من المبادرات السابقة في مجال التعليم عن بُعد، والسعي بجديّة لفهم المبادرات الحالية؛ لوضع تصوّر واضح، وتوجّه جديد يعتمد على الأداء والمشاركة، ونستشرف بها المستقبل بتوظيف الدروس

المستفادة، وفَهْم معطيات المرحلة الحالية؛ مِنْ أَجْلِ إحداثِ نَقْلَةٍ تَجْعَلُ مِنَ التعليمِ عن بُعْدِ أسلوبًا يَتَبَنَّى المشاركة، ويعتمدُ على تحسينِ الأداء، وكذلك جَمْعُ التربويينَ والباحثينَ والممارسينَ والمستفيدينَ وصُناعِ القرارِ والمستخدمينَ على صعيدٍ واحدٍ؛ لمناقشةِ هذه النُقْلة، وتصورِ الكيفية التي يمكنُ أَنْ تتمَّ بها.

وختامًا، بالأصالة عن نفسي، ونيايةً عن مَنسوبي المركزِ التربويِّ للغةِ العربيةِ لدولِ الخليجِ بالشارقة، يتقدَّم المركزُ التربويُّ للغةِ العربيةِ لدولِ الخليجِ بخالصِ الشكرِ والتقديرِ، إلى صاحبِ السموِّ الشيخِ الدكتور/ سلطانِ بنِ محمدٍ القاسميِّ، عضوِ المجلسِ الأعلى، حاكمِ الشَّارقة -يَحْفَظُهُ اللهُ وَيَرْعَاه- على رعايتهِ الكريمةِ للمؤتمرِ.

ونتقدَّم بخالصِ الشكرِ والتقديرِ إلى وزارةِ التربية والتعليم، على دَوْرِها الداعمِ، وجهودِها في عملياتِ التنظيمِ، كذلك الشكرُ موصولٌ إلى جميعِ المُشاركينَ والمُساهمينَ، وجميعِ اللجانِ العاملةِ في تنظيمِ المؤتمرِ على جهودِهِم؛ سائلينَ اللهَ -تعالى- أَنْ يَنْفَعَ بهذا المؤتمرِ وإصدارِهِ في تطويرِ تعليمِ اللُّغةِ العربيةِ وتعلُّمِها عن بُعْد؛ لِيُسَهِّمَ في تحقيقِ أهدافِ التعليمِ عن بُعْد في الدولِ الأعضاءِ بعامَّةٍ، وإلى تحقيقِ أهدافِ وجودِ مُخرجاتِ التعليمِ في اللُّغةِ العربيةِ بخاصَّةٍ.

واللهُ وَلِيُّ التوفيقِ

د. عيسى صالح الحمادي

مُديرُ المركزِ التربويِّ للغةِ العربيةِ لدولِ الخليجِ بالشارقة



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

المحور الأول

التعليم عن بُعد وإستراتيجيات تعليم اللغة العربية

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى (المجالات، والوسائط، والمتطلبات)

أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ تعليم اللغة العربية بجامعة أسبوط، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

elhudaybi@yahoo.com

مُستخلص:

تهدف هذه الورقة إلى عرض مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وتحديد نماذج للوسائط التقنية التي تُستخدم في المجال، والمتطلبات العلمية لتوظيف هذه الوسائط، ولتحقيق هذه الأهداف، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت الورقة إلى:

● تتمثل مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في:

– مجالات لغوية.

– مجالات تعليمية.

– مجالات بحثية.

– مجالات اجتماعية.

– مجالات ترفيهية.

● هناك كثيرٌ من الوسائط التقنية التي يمكن أن تُستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين

بلغاتٍ أخرى؛ منها:

– مواقع الشبكة (الإنترنت).

– القصص الرقمية.

– المباريات اللغوية الإلكترونية.

– وسائل التواصل الاجتماعي.

– المدونات اللغوية.

– المعاجم الإلكترونية.

– تطبيقات الجوّال.

– البرمجيات التعليمية.

– الاختبارات اللغوية الإلكترونية.

● هناك متطلبات كثيرة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ منها:

متطلبات مادية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات علمية.

مقدمة:

تؤدي التقنية دورًا كبيرًا في حياة البشر، منذ أواسط القرن العشرين، وازداد تأثيرها في العقد الأخير من القرن العشرين، وبداية القرن الحادي والعشرين، وبدأت تظهر تطبيقات التقنية في مجالات الحياة المختلفة، ومن بينها تطبيقات التقنية في التعليم. ونظرًا للتقدم المتزايد والتدفق المستمر في التقنية وتطبيقاتها في أنشطة الحياة المختلفة، فقد كان لها تأثير كبير في عمليتي التعلم والتعليم؛ مما يتطلب تحديد مجالات استخدامها، والمعايير التي تُضبط هذا الاستخدام؛ لتحقيق أكبر فائدة لاستخدام التقنية في التعلم والتعليم، وحتى لا يحدث ما يُعرف بالإنهيار؛ فالتقنية إن لم يُحسن استخدامها قد تؤدي إلى نتائج عكسية، خاصة مع صعوبة التحكم في محتواها، وصعوبة التحكم في مكان وزمان

تعرّض المُتعلِّمين لها؛ لأنّ التقنية الآن أصبحت: كثيرةً في أنواعها، ومتعددةً في استخداماتها، وتفاعليةً في عرَضها، وسهلةً في التعامل معها، ودقيقةً في تصميمها (الحديبي، 2018م، 144-145).

وليس بخفيّ على أحد ما شهده العالمُ في الآونة الأخيرة، من إقبالٍ كبيرٍ على توظيف التقنية بصورة عامّة في التعليم، خاصةً مع ما يمرُّ به العالمُ في الأيام الحالية (في العام 2020م)، من انتشار فيروس «كورونا»، وما تبعه من زيادة في استخدام التعلُّم الإلكتروني: المتزامن أو غير المتزامن، سواء على منصّات رسمية؛ مثل (البلاك بورد) (Blackboard)، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعيّ؛ مثل (الواتس أب) (WhatsApp)، أو (الفيس بوك) (Facebook)، أو التليجرام (Telegram)، وغيرها من الوسائل، بالإضافة إلى المنصّات الأخرى وتطبيقات الجوّال (Application)، وهذا كلّ يجعل من الضروري وضع معايير علمية لتوظيف التقنية في مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ بحيث يتحقّق الهدف المرجو من ذلك؛ ومن ثَمَّ جاء البحثُ الحالي لوضع معايير علمية لذلك.

ونظراً لخصوصية تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى عند توظيف التقنية فيها؛ بسبب المفاهيم اللغويّة والثقافية التي قد تُفهم بشكل مباشر، أو غير مباشر، من صورة تُعرّض عبر إحدى الوسائل التقنية، أو نبرة صوت يَستمع إليها المتعلِّم عبر مقطع صوتيٍّ أو مرئيٍّ... إلخ، فإنّ ذلك يتطلّب تكتيْف الجهود لتحديد المجالات التي يمكن أن توظّف فيها التقنية في هذا المجال، وتحديد الوسائط التي يمكن أن يستفاد منها، ووضع المعايير العلميّة التي من شأنها أن تُسهم في توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، التوظيف الأمثل الذي يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة، ونواتج التعلُّم المتوقّعة.

ولذلك جاءت فكرة الورقة الحالية لتحديد: مجالات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ والوسائط التي يمكن أن تُستخدَم في ذلك، والمتطلّبات اللازمة.

المشكلة:

من خلال عمل الباحث في مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها، وللناطقين بلُغاتٍ أخرى، منذ أكثر من (20) عاماً، واهتماماته بتوظيف التقنية في المجال، وتحكيمة لكثير من الأوراق العلميّة والبحوث والرسائل (المجستير والدكتوراه)، المرتبطة بتوظيف التقنية في المجال، اتضح له أنّ هناك جهوداً كثيرة تُبذل في مجال توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، لكنها تركّز على مهارات اللّغة، أو ما يتعلّق بالعلِّم؛ ومن ثَمَّ هناك حاجة إلى توضيح المجالات التي يمكن أن توظّف فيها التقنية، وتحديد الوسائط التي يمكن الاستفادة منها في ذلك، لكن بشرط أن تكون هذه الوسائط متوافقةً مع المعايير العلميّة، وليست مبنيةً على اجتهادات شخصية.

لذلك يمكن القول: إنّ مشكلة البحث تكمن في عدم وجود تحديد واضح لمجالات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، والوسائط المناسبة لتحقيق التوظيف الأمثل لها؛ وما يرتبط بذلك من متطلّبات بشرية ومادية وعلمية.

أسئلة الورقة:

حاولت الورقة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مجالات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؟
- ما الوسائط التي يمكن أن تُستخدَم في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؟
- ما متطلّبات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؟

أهداف الورقة:

هدفت الورقة إلى:

- تحديد مجالات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- تقديم نماذج لأهم الوسائط التي يمكن أن تُستخدَم في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- تحديد متطلّبات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.

المصطلح الرئيس في الورقة:

توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يُعرف استخدام التقنية في التدريس بأنه: «التطبيق المنهجي المنظم لكل حصاد المعرفة العلمية، في مجال مستحدثات الأجهزة والأدوات والبرامج لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم؛ ممّا يسهم في تنمية شخصية المتعلم بجوانبها المختلفة» (الحديبي، 2018م، 155).

أما توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فيمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: «التطبيق المنهجي المنظم لكل حصاد المعرفة العلمية في مجال مستحدثات الأجهزة والأدوات والبرامج لتنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات، ومفردات، وتراكيب؛ ممّا يسهم في تنمية شخصية الفرد، الذي لفته الأصلية ليست اللغة العربية».

أهمية الورقة:

تظهر أهمية الورقة من كونها:

- تواكب التوجهات التي تنادي بتوظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تسهم في التغلب على المشكلات التي تواجه المهتمين بتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ خاصة في الوقت الراهن، الذي ازداد فيه استخدام التقنية في التعليم بصورة عامة، بعد انتشار فيروس «كورونا» في دول العالم.
- تقيّد الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال القوائم العشرة التي سيقدمها البحث.
- تقيّد مُعلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال ما يقدمه من قوائم بمعايير توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تواكب التوجهات العلمية التي تنادي بضرورة توظيف التقنية في مجال التعليم بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بصورة خاصة.

الدراسات السابقة:

نظرًا لأن الورقة تحاول تقديم عمل متكامل حول المجالات والوسائط، والمتطلبات اللازمة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإنّه لم يعثر الباحث -في حدوده علمه واطلاعه- على أية دراسة سابقة، تشمل ما يريد القيام به، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت محورًا من محاور هذه الورقة، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

دراسة عبيد (2008م):

هدفت الدراسة إلى وضع تصوّر مقترح لبرمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية؛ بناءً على تقويم هذه البرمجيات، وتوصلت الدراسة إلى أنّ تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها جزء أساسي من منظومة الثقافة الإسلامية ونشر قيمها، وأنّ التعلّم الذاتي يمثل أساسًا لتنمية قدرات المتعلم، وأساسًا للتطوير في المستقبل. ولكون البرمجية التعليمية لا تحتوي فقط على مادة علمية للمُتعلّمين، بل تحمل أيضًا قيمًا وأخلاقيات ربما تكون سلبية بقصد وبدون قصد، بالإضافة إلى عدم مراعاة الدقة العلمية وسلامة المحتوى العلمي؛ لذلك وجَد الباحث أنّها بحاجة إلى تقويم وفق معايير استخدام التقنية في التدريس؛ لكي تؤدي أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

دراسة الصرامي (2013م):

هدفت الدراسة إلى وضع معايير لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في ضوء تعليمها المهارات اللغوية، ومعرفة مدى التزام هذه المواقع بهذه المعايير، وبيان أوجه القوة والضعف فيها من جهة تعليمها المهارات اللغوية. ونَتج عن ذلك إعداد قائمة معايير توزعت على خمسة محاور: (معايير عامة، معايير الاستماع، معايير الحديث، معايير القراءة، معايير الكتابة).

وتوصلت نتيجة تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة من جهة تعليم المهارات اللغوية إلى أنّ أعلى درجات التقييم في جانب المهارات جاءت في جانب تعليم مهارة الاستماع، ثم القراءة، ثم الحديث ثم الكتابة، مع بيان أوجه قوتها وضعفها في كل محور.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل ودمج الشبكة العالمية عمومًا، وبالأخص المواقع التعليمية المتخصصة في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأهمية وجود دور كبير على مستوى الجامعات والمنظمات المهتمة بالمجال، يسعى لإنشاء معايير جودة شاملة لهذه المواقع، وكذلك السعي لإنشاء مواقع متطورة على الشبكة العالمية، مبنية على تلك المعايير، تهتم بتعليم اللغة.

دراسة الحارثي (2014م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر التقنيات التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومدى استخدام المعلمين لها، واتجاههم نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ كونه الأقرب لطبيعة الدراسة؛ وذلك لوصف بيانات الدراسة وتحليل نتائجها الميدانية، ليوضح مدى توافر التقنيات التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدام المعلمين لها واتجاههم نحوها.

وصمم الباحث ثلاث أدوات للدراسة: (الملاحظة المباشرة، والاستبانة، ومقياس الاتجاه) حيث اشتملت ورقة الملاحظة المباشرة على (13) تقنية تعليمية، واشتملت الاستبانة على (24) عبارة على محورين رئيسين. ومقياس الاتجاه اشتمل على (12) عبارة، مقسمة على أربعة محاور فرعية. وحكم أداة الدراسة (13) عضو هيئة تدريس، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1433-1434هـ).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تدني مستوى توافر التقنيات التعليمية -وتكاد تكون معدومة- في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث بلغ متوسط التوافر العام (7%)، وهي قيمة تمثل الندرة في التوافر، وفق المقياس الذي تم تطبيقه.
- تدني مستوى استخدام معلّمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة للتقنيات التعليمية؛ حيث بلغت نسبة الاستخدام العام (50%)، وهي قيمة تمثل الندرة في الاستخدام وفق المقياس الذي تم تطبيقه.
- وجود معوقات تحد من استخدام معلّمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة للتقنيات التعليمية؛ حيث بلغت نسبة إعاقة الاستخدام العام (56%)، وهي قيمة تمثل إعاقة متوسطة في الاستخدام وفق المقياس الذي تم تطبيقه.
- تبنى معلّمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها اتجاهات إيجابية عالية نحو التقنيات التعليمية؛ حيث بلغت نسبة الاتجاهات نحو الاستخدام العام (75%)، وهي قيمة تمثل اتجاهات عالية ومرتفعة نحو الاستخدام وفق المقياس الذي تم تطبيقه.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى استخدام التقنيات التعليمية باختلاف التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال التقنيات التعليمية.

دراسة الجهني (2016م):

هدف البحث إلى وضع معايير استخدام البرمجيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد مدى توافر هذه المعايير في البرمجيات التعليمية (عينة البحث)، ثم وضع تصوّر مقترح لتصميم البرمجيات التعليمية على ضوء معايير استخدام التقنية في التدريس.

وقام الباحث بإعداد المواد والأدوات التالية: استبانة لمعايير استخدام التقنية في التدريس التي يجب أن تتوفر في برمجية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واستمارة تحليل المحتوى لبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبعد ذلك تم تقويم البرمجيات التعليمية في ضوء المعايير التي تم التوصل إليها، وصولاً إلى وضع تصوّر مقترح لبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: قائمة بمعايير تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، اشتملت على أحد عشر معياراً، انبثق عن هذه المعايير ثلاثة وستون مؤشراً.

وعند تطبيق هذه المعايير على برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وحساب المتوسط الموزون لهذه المعايير، توصل الباحث إلى أن برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى -إجمالاً- حصلت على درجة (1,5)، وهي درجة اهتمام ضعيفة.

وفيما يتعلّق بكل برمجيّة على جِدّة، فإنَّ المتوسطَ الموزونَ لمعايير البرمجيّة الأولى (1,3)، وهي درجة اهتمام ضعيفة، والمتوسط الموزون لمعايير البرمجيّة الثانية (1,8)، وهي درجة اهتمام متوسطة، أمّا المتوسط الموزون لمعايير البرمجيّة الثالثة (1,4)، وهي درجة اهتمام ضعيفة.

كما قدّم البحث تصوّراً مقترحاً لتصميم برمجيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وفق معايير استخدام التقنية في التدريس.

دراسة الحديبي (2018م):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على التعلّم المُنظّم ذاتيّاً؛ لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس، والاتجاه نحو التقنية لدى مُعلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، واستخدم المنهجين: الوصفيّ، وشبه التجريبيّ، وتمثّلت عينة البحث في (38 معلّماً)، بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وتوصّل البحث إلى:

- قائمة بمهارات استخدام التقنية في التدريس اللازمة لمُعلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، تضمنت ثلاث (3) مهارات رئيسة، انبثق عنها سبعٌ وأربعون (47) مهارة فرعية.
 - برنامج متكامل قائم على التعلّم المُنظّم ذاتيّاً، تضمّن أربع وحدات.
 - وجود فرق دالّ إحصائيّ عند مستوى دلالة (0.01)، بين متوسطيّ درجات عينة البحث في التطبيقين القبليّ والبُعديّ، لاختبار مهارات توظيف التقنية في التدريس لصالح التطبيق البُعديّ، سواءً في المهارات إجمالاً، أو في المهارات الفرعية التي تضمّنها الاختبار، كلّ على جِدّة.
 - وجود فرق دالّ إحصائيّ عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطيّ درجات عينة البحث في التطبيقين القبليّ والبُعديّ لمقياس اتجاه مُعلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى نحو التقنية لصالح التطبيق البُعديّ، سواءً في أبعاد المقياس إجمالاً، أو في كلّ بُعدٍ على جِدّة.
- وبناءً على هذه النتائج قدّم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يُضخّ من عرض الدراسات السابقة أنّها تتفق جميعها في توظيف التقنية في مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، لكنها اختلفت في الهدف الدقيق لكلّ منها، حيث إنّ منها ما اختصّ بدراسة واقع استخدام مُعلّمي اللّغة العربيّة للتقنية بصورة عامّة؛ مثل دراسة الحارثي (2014م)، ومنها ما اختصّ بتقويم مواقع تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ مثل دراسة الصرامي (2013م)، ومنها ما قام بتقويم برمجيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، على ضوء بعض المعايير؛ مثل دراسة عيد (2008م)، ودراسة الجهني (2015م)، ومن هؤلاء الباحثين من صمّم برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات توظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ مثل دراسة الحديبي (2018م).

ومن ثمّ فإنّ الدراسة السابقة جميعها استخدمت المنهج الوصفيّ، إلّا دراسة الحديبي (2018م)، فقد استخدمت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

وبناءً على ذلك يمكن القول: إنّ الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنّها تهدف إلى بناء عشرة قوائم لتوظيف التقنية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وهذا ما يحسبه الباحث إضافة كبيرة لمجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.

مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك كثيرٌ من المجالات التي يمكن أن توظف فيها التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يمكن النظر إلى هذه المجالات وفقاً لعدة محاور، كما يأتي:

- مجالات لغوية.
- مجالات تعليمية.
- مجالات بحثية.
- مجالات اجتماعية.
- مجالات ترفيهية.



وتفصيلها على النحو الآتي:

مجالات لغوية.

يمكن استخدام التقنية في عدد من المجالات اللغوية مثل:

- برامج للصرف.
- برامج للنحو والإعراب.
- برامج للنطق والأصوات.
- برامج للعروض والقافية (علم الشعر العربي).
- برامج للترجمة.
- برامج للتشكيل الآلي.
- برامج للإحصاءات اللغوية.
- البحث عن المفردات.
- البحث عن التراكيب اللغوية.
- تحليل الكلمات.

- تحليل الجُمْل.
- المعاجم اللغوية الإلكترونية.
- المدونات اللغوية.

مجالات تعليمية:

نظرًا لأن الجانب التعليمي هو أكثر الجوانب التي تعيننا في مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن يمكن التفصيل قليلًا في هذا الجانب، والنظر إليه من أكثر من زاوية، كما يأتي:

- توظيف التقنية وفقًا لمراحل التدريس: التخطيط والتنفيذ والتقويم: من الأمور المتفق عليها أن عملية التعليم تتضمن ثلاثة مراحل رئيسة، هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهذه المراحل الثلاثة من الممكن أن توظف فيها التقنية بشكل ييسر على المعلم تعليم اللغة العربية للمتعلمين، وذلك كما يأتي:
- توظيف التقنية في مرحلة التخطيط لتعليم اللغة: من خلال استخدام برنامج أو أكثر للتخطيط للتدريس، لتحقيق نواتج التعلم اللغوي المطلوبة.
- توظيف التقنية في مرحلة تنفيذ تعليم اللغة: وهنا يكمن توظيف التقنية في أكثر من شيء، مثل:

- التمهيد للدرس.
- تعزيز دافعية التعلم اللغوي.
- التدريبات اللغوية الإلكترونية.
- الأنشطة اللغوية الإلكترونية.
- إستراتيجيات التدريس الإلكترونية.
- بالإضافة إلى ما يتوافر من برامج تعليمية تساعد على تدريس (الخط العربي)، وتنمية الثروة اللغوية والمفردات.
- توظيف التقنية في مرحلة تقويم تعليم اللغة وتعلمها: وأوضح الأمثلة على ذلك:
- الاختبارات اللغوية الإلكترونية الخاصة بتحديد المستوى.
- التقويم اللغوي المرحلي.
- التقويم اللغوي الإلكتروني لدرس تعليمي أو وحدة تعليمية.
- الاختبارات اللغوية الإلكترونية للانتقال من مستوى إلى آخر.
- اختبارات الكفاءة اللغوية المحوسبة، مثلما يحدث في اختبار (OPTC) الذي يعقده المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).
- ملفات الإنجاز اللغوية الإلكترونية.

● مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفقًا لمتطلبات التعلم اللغوي:

غني عن القول: إن النجاح في تعليم اللغة العربية له عددٌ من المتطلبات، وهو التركيز على مهارات اللغة: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهذا الأصل في تعليم اللغة، وفي رحلة التعلم اللغوية في المستويات اللغوية المختلفة، نجد أن هناك عددًا من الأمور المهمة، التي ينبغي أن ترافق تعليم المهارات اللغوية، مثل: (مهارات التواصل، والوعي الثقافي، ومهارات التفكير)، وهذا ما يتوافق مع المعايير العالمية لتعليم اللغة الأجنبية: مثل معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) المشهورة، التي أوضحت خمسة معايير رئيسة لتعليم اللغة الأجنبية تتمثل في: (التواصل - الثقافات - المقارنات - الاتصال أو الربط - المجتمع المحلي).

بناءً على ذلك عند توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية من المهم أن تخدم تعليم الجوانب الآتية، وتنميتها:

- مهارات اللغة العربية اللفظية: (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة).
- عناصر اللغة العربية: (الأصوات - المفردات - التراكيب).
- مهارات اللغة غير اللفظية: (البُنى والتنغيم - الإشارات - تعبيرات الوجه... إلخ).
- الوعي الثقافي بأبعاده المختلفة: (المحلي - العربي - الإسلامي - العالمي - العام).

- مهارات التواصل اللغوي.
- مهارات التفكير باللغة العربية.
- المفاهيم اللغوية: (النحوية - الصرفية - البلاغية - الأدبية).
- الربط بين اللغة العربية والتخصصات الأخرى.
- المجالات المجتمعية المختلفة، التي تُستخدم فيها اللغة العربية.

وهذا ما يمكن توضيحه في الشكل الآتي:



بالإضافة إلى ما سبق، فإنه من الممكن توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية في عملية إدارة التعلم والمتابعة: (الجدول الدراسي - توزيع العبء التدريسي للمعلمين - سجلات المتعلمين - مراقبة الحضور والغياب...).

مجالات بحثية:

يمكن استخدام التقانة في عدد من المجالات البحثية مثل:

- استخدام مُحركات البحث: (مثل: google, yahoo)، في مجال يتعلّق باللغة العربية وتعليمها.
- استخدام أدلة الإنترنت خاصة المختصة في مجال اللغة العربية وتعليمها: مثل: (دليل المجلات العلمية، دليل الرسائل والبحوث العلمية في مجال اللغة العربية، دليل الخبراء والمختصين في اللغة العربية، دليل الخبراء المختصين في تعليم اللغة العربية، دليل الخبراء والمختصين في توظيف التقنيات في تعليم اللغة...).
- المكتبات الإلكترونية.
- مواقع البحث الخاصة بتعليم اللغة عامة، أو إحدى مهاراتها.
- النشر العلمي للأبحاث اللغوية إلكترونياً.

مجالات اجتماعية:

يمكن استخدام التقانة في عدد من المجالات الاجتماعية؛ مثل:

- المدونات التعليمية.
- برامج الحوار.
- مواقع التواصل الاجتماعي.
- برامج التواصل الاجتماعي.

لكن ينبغي عند استخدام اللغة في المجالات الاجتماعية، أن تُستخدم اللغة الصحيحة، خاصة وأن استخدام التقنية في المجالات الاجتماعية ارتبط به ظهور مصطلحات لغوية دخيلة، ووجود اختصارات لغوية غير صحيحة، والمشكلة الكبرى هي استخدام اللغة العامية في الإعلام الاجتماعي.

مجالات ترفيهية:

يمكن استخدام التقنية في عدد من المجالات الترفيهية؛ مثل:

- برمجيات الألعاب اللغوية التعليمية.
- مواقع الألعاب اللغوية.
- مواقع القصص اللغوية.

الوسائط التقنية التي يمكن أن تُستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك كثير من الوسائط التقنية التي يمكن أن تُستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ منها:

- مواقع الشبكة (الإنترنت).
- القصص الرقمية.
- المباريات اللغوية الإلكترونية.
- وسائل التواصل الاجتماعي.
- المدونات اللغوية.
- المعاجم الإلكترونية.
- تطبيقات الجوال.
- البرمجيات التعليمية.
- الاختبارات اللغوية الإلكترونية.

متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

للتطبيق الأمثل للتقنية في التعليم بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فإنه من المهم توفير مجموعة من المتطلبات، من أهمها:

- متطلبات مادية، وتتضمن توفير الأجهزة والبرامج والشبكات.
- متطلبات بشرية، وتتضمن تدريب المعلمين، وتهيئة المتعلمين.
- متطلبات علمية، وتتضمن تحديد المعايير العلمية.

وفيما يأتي عرض إجمالي لهذه المتطلبات، وفقاً للترتيب السابق:

- توفير الأجهزة اللازمة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في بيئة التعلم، خاصة ما يرتبط بالمعامل اللغوية، ومراكز مصادر التعلم اللغوي.
- توفير البرامج اللازمة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل برامج تصميم القصص الرقمية، وبرامج تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية، والبرامج اللازمة للتعلم المدمج، والصف المعكوس.
- توفير الشبكات اللازمة للتعليم بسرعة مناسبة.
- تدريب مُعلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على توظيف التقنية في التعليم؛ وهذا يتطلب:
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمُعلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- رصد المعايير العالمية والتوجهات الحديثة في مجال تدريب المعلمين على التقنية.
- رصد احتياجات الجهات التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث إنه من الممكن أن نجد جهة تستخدم برنامجاً تدريسياً معيناً، أو برنامجاً معيناً لتصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية؛ ممّا يجعل لهذه الجهات متطلبات خاصة بها.

- بناء البرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، على ضوء احتياجاتهم، والمعايير العالمية في المجال، واحتياجات الجهات التعليمية.
- تنفيذ البرامج التدريبية.
- قياس أثر التدريب.
- تهيئة المُعَلِّمين لاستخدام الوسائط التقنية التي تُستخدم معهم، مثل كيفية الدخول لبرامج التعلم الإلكتروني، والتعلم عن بُعد، والتعلم السحابي، والتعلم المدمج، والصفّ المعكوس، والوسائط الفائقة، والنصوص الفائقة... (مع الدقة في استخدام هذه المصطلحات؛ نظراً لِمَا بيّنها من فروق)، بالإضافة إلى كيفية الإجابة عن الواجبات والمهام اللغوية الإلكترونية، والتفاعل مع المُعلِّم في أثناء الشرح.
- تحديد المعايير العلميّة اللازمة لتوظيف الوسائط التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ولذلك من المهمّ تحديد:
- المعايير العامّة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف مواقع الشبكة (الإنترنت) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف القصص الرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير تصميم المباريات اللغوية الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف وسائل التواصل الاجتماعيّ في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف المدوّات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف المعاجم الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف تطبيقات الجوّال في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف البرمجيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير تصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

المراجع:

1. الجهني، محمد عيد مرزوق. (2015م). تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى وفق معايير استخدام التقنية في التدريس. رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
2. الحارثي، محمد حسن. (2014م). واقع استخدام مُعَلِّمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للتقنيات التعليمية. رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
3. الحديبي، علي عبد المحسن، (2018م)، برنامج قائم على التعلم المُنظَّم ذاتياً لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى مُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد 19، العدد 1، مارس، ص ص (141: 190).
4. الحديبي، علي عبد المحسن، (2020م)، توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، حقيبة تدريبية.
5. شابل، كارول. (2007م). تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية: أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي، (ترجمة: سعد بن علي وهف القحطاني). النشر العلمي. جامعة الملك سعود.
6. الصرامي، عبد الرحمن سعد. (2013م). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية. رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
7. العربي، أسامة زكي السيد علي. (2013م). تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. الرياض، ص ص 1-35.
8. علي، هداية هداية إبراهيم الشيخ، والسحيباني، صالح حمد. (2011م). مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الإنترنت)» دراسة مسحية وصفية. مجلة عالم الكتب. 32 (3-4)، من يناير- إبريل ص ص 273-316.



9. عيد، أيمن عيد بكري محمد. (2008م). تقييم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصوّر مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 84، نوفمبر ص ص 34-83.
10. كرسوم، مالك أنس. (2014م). تصوّر مقترح لمراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
11. مجمع اللغة العربية. (2003م). المعجم الوجيز، مصر، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.
12. American Classical League, (1997), Standards for Classical Language Learning, Miami University, Oxford, Ohio.
13. Kansas State Board of Education, (2000), Kansas Curricular Standards For Foreign Language , August.
14. Kean,Jack, Susan Grady & Paul Sandrock, (2001), Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, Wisconsin



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

(قراءات في قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية عن بُعد) «الأسباب وطرق العلاج»

أ.د / مفيدة إبراهيم علي عبد الخالق

أستاذ الأدب وعميد كليتي الدراسات الإسلامية والعربية سابقاً بجامعة الأزهر

prof1027mov@yahoo.com

إن الحديث عن تجربة التعليم عن بُعد يجب معها استحضار «سياق الجائحة» التي اجتاحت بلادنا وبلدان العالم، وبرزت معها هذه الممارسة.

وعدم إمكان المقارنة بين التعليمين الحضوري المألوف والممارس لسنوات، وبين ظاهرة التعليم عن بُعد التي فرضتها الجائحة، وعلى كل من الدارس والمتابع وأولياء الأمور أن يضعوا ظاهرة التعلم عن بُعد في سياقها التاريخي لرفع اللبس، فقد جاءت في سياق الجائحة، والأمية الرقمية، وشح المصادر والوسائط...

إن هذه التجربة لم تكن خياراً إستراتيجياً، بل ظرفاً استثنائياً فرضته هذه الجائحة، وقراراً سيادياً للحكومات؛ من أجل الحفاظ على صحة الأطر التربوية والإدارية وصحة المتعلمين.

وأصبحت ممارسة الأنشطة عن بُعد، مثل التعليم والعمل، ضمن الأساليب الرئيسة التي لجأت إليها الدول لمواجهة تداعيات انتشار فيروس «كورونا»، فقد أتاح التقدم التكنولوجي الكبير في مجال الاتصالات إمكانية إدارة دورة تعليمية كاملة دون الحاجة لوجود الطلاب والمعلمين في حيز ضيق من المساحة، والسماح -في الوقت ذاته- باتخاذ التدابير الاحترازية لمنع انتشار «كورونا»، وبالرغم من العوائد الإيجابية المتعددة التي يحققها التعليم عن بُعد، إلا أنها تواجه عدة تحديات، خاصة في تعليم اللغة العربية عن بُعد، لا سيما في الدول النامية التي لا تتوفر بها بنية تكنولوجية قوية⁽¹⁾.

إن تجربة تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد يجب تناولها في إطار شمولي، يتمثل في التعليم من خلال مراعاة تدخل التربوي والثقافي مع السياسي والاجتماعي، وألا يكون خطأ فادحاً في حقه، إذا نظرنا إليه بمعزل عن هذه الظروف.

والتعليم عن بُعد تجربة جديدة كانت خياراً أساسياً، أسدى خدمات لضمان استمرار العملية التعليمية، وهو تجربة لا تقل أهمية عن التعليم الحضوري، بل مكمل.

ومن مفاهيم التعليم عن بُعد: كونه عملية فصل بين المتعلم والمعلم والكتاب في بيئة التعليم، ونقل البيئة التقليدية للتعليم من جامعة أو مدرسة وغيره إلى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافياً، وهو ظاهرة حديثة للتعليم، تطوّرت مع التطور التكنولوجي المتسارع في العالم، والهدف منه إعطاء فرصة التعليم وتوفيرها لطلاب لا يستطيعون الحصول عليه في ظروف تقليدية ودوام شبه يومي⁽²⁾.

وقد بدأت فكرة التعليم عن بُعد أواخر السبعينات من قِبَل جامعات أوروبية وأمريكية. كانت تُرسل مواد التعليم المختلفة للطلاب، عن طريق البريد وتُشمل: (الكتب، وشرائط التسجيل، وشرائط الفيديو لشرح المواد وتدريسها)، وبفلس النمط كان يتعامل الطالب مع الفروض والواجبات الدراسية، مع اشتراط هذه الجامعات على الطلاب أن يأتوا إلى الجامعة موعد الاختبار النهائي فقط، والذي تُحسب عليه العلامة، وفي أواخر الثمانينات تطوّر الأمر ليُصبح التواصل بين المعلم وطلابه عن طريق التلفاز والمحطات الإذاعية، ثم مع ظهور الإنترنت أصبح في البداية البريد الإلكتروني هو وسيلة التواصل بين الطالب والمعلم، حتى بداية القرن الجديد، فأصبحت هناك المواقع الإلكترونية المتخصصة في هذا المجال؛ حيث سهّلت من عملية التواصل والتعلم، ووفّرت حلقات النقاش والاتصالات المباشرة عبر المواقع والبرامج المتخصصة في ذلك.

ومن خصائص التعلم عن بُعد: الفصل بشكلي كامل بين الطالب والمدرس وبيئة التعليم، وحتى زملاء التعليم طيلة فترة الدراسة، ووجود وسيلة اتصال تكنولوجية متطورة بين الطالب والمدرس يتم من خلالها تبادل المهام والواجبات التعليمية، والاعتماد بشكلي شبه كلي على الطالب نفسه، في فهم واستيعاب المادة الدراسية.

وللتعلم عن بُعد أهداف معينة: أهمها: رفع المستوى الثقافي والعلمي والفكري في المجتمع، والتغلب على

(1) علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية. علي القاسمي -بيروت: مكتبة لبنان ناشرون. (2008م) ص (319).

(2) المرجع السابق ص (352).

مشكلة نقص الموظفين المؤهلين في العملية التعليمية، والتغلب على مشكلة نقص الإمكانات المادية للتعليم، وتوفير مصادر تعليمية متعددة ومتنوعة، تلغي الفروقات الفردية بين المتعلمين، وتوفير فرصة للحصول على وظيفة أفضل لمن يدرس ويعمل، وتوفير فرصة تعليمية لمن لا تسمح له ظروف الحياة بالانضمام بالتعليم التقليدي.

أما عن عناصر التعلم عن بُعد: فإنه يحتاج إلى توفر شبكة الإنترنت للتواصل من خلالها، وكذلك وجود الطالب أو الدارس الذي يتابع كل ما يخص المادة التعليمية من خلال مواقع مبرمجة مخصصة لذلك، وفق آلية مناسبة لشرح المادة بأسلوب سهل فهمها والاستفادة منها، وأيضاً يمكن أن تتوفر حلقات النقاش المباشرة وغير المباشرة بين الطالب والأستاذ، وفي النهاية لا بد من توفر المعلم المسؤول عن متابعة وتقييم أداء الطالب ومنحه العلامات التي يستحقها.

والتعليم عن بُعد عملية تربوية لفائدة متعلمين يُقيمون في مكان ليس قريباً من موقع الدراسة النظامية أو المعهد التعليمي، ولا يُشترط حضورهم إليه، فهو نوع خاص من التعليم يختلف عن التعليم التقليدي الذي يجري في المدارس والجامعات، ولهذا فهو يستلزم مناهج وطرائق تدريسية ووسائل تواصل تختلف عن تلك المستخدمة في المعاهد التعليمية النظامية؛ حيث يجري التعليم وجهاً لوجه، وقد حاول رؤاؤ التعليم عن بُعد استخدام أفضل التقنيات والوسائل التواصلية المتاحة في زمانهم؛ لأن هذا التعليم عن بُعد ناتج عن تزاوج بين الحاجة إلى التعلم، وبين وسائل الاتصال⁽¹⁾.

وقد عُرف «التعليم عن بُعد» أنه: عملية تربوية تواصلية، تجري بين مُرسِل (مُعلِّم) من جهة، وبين متلقٍ (طالب) لا يستطيع الانخراط في المعاهد التعليمية التقليدية النظامية، أو يروم تحسين مهاراته من جهة أخرى؛ وذلك باستخدام وسيلة تواصلية معينة.

ويعرف اليونسكو «التعلم عن بُعد» بأنه: عملية تعليمية لا يحدث فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، بحيث يكونان متباعدين زمنياً ومكانياً، ويتم الاتصال بينها عن طريق الوسائل التعليمية الإلكترونية أو المطبوعات.

والمصطلح الذي يعبر عن مفهوم «التعليم عن بُعد» ظل ثابتاً منذ ظهوره في القرن التاسع عشر الميلادي حتى اليوم، على الرغم من أن المفهوم نفسه قد تغير عدة مرات خلال هذه المدة، بسبب تغير أحد عناصره الجوهرية، لا المنطقية؛ وأعني بذلك وسيلة التواصل المستخدمة في التعليم عن بُعد، فقد جرى هذا التواصل بالمراسلة، ثم بالمدى، ثم بالتلفزيون، ثم بالفيديو، ثم بالشبكة (الإنترنت)؛ بحيث إن مفهوم التعليم بالمراسلة البريدية، قد يبدو منقطع الصلة بمفهوم التعليم على بعد⁽²⁾.

عناصر التعلم عن بُعد:

يحتاج التعلم عن بُعد إلى توفر شبكة الإنترنت للتواصل من خلالها، وكذلك وجود الطالب أو الدارس الذي يتابع كل ما يخص المادة التعليمية، من خلال مواقع مبرمجة مخصصة لذلك، وفق آلية مناسبة لشرح المادة بأسلوب سهل فهمها والاستفادة منها، أيضاً يمكن أن تتوفر حلقات النقاش المباشرة وغير المباشرة بين الطالب والأستاذ، وفي النهاية لا بد من توفر المعلم المسؤول عن متابعة وتقييم أداء الطالب، ومنحه العلامات التي يستحقها⁽³⁾.

(1) التعليم عن بُعد بين النظرية والتطبيق -- قابوش، هيمه - (2016م).

(2) علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية -- علي القاسمي.

(3) التعليم عن بُعد بين النظرية والتطبيق -- قابوش، هيمه.

وللتعليم عن بُعد إيجابيات وسلبيات. ومن أهم الإيجابيات:

- يستطيع الطالب أن يجمع بين الدراسة والعمل؛ أي أن يواصل دراسته، وفي الوقت نفسه يعمل لكسب عيشه.
- يتمكن الطالب من أن يجمع بين الدراسة والدراسة، أي أن يواصل عمله أو دراسته في مجال معين، ويحصل على شهادة أخرى في مجال آخر، عن طريق التعليم عن بُعد.
- يتيح هذا النوع من التعليم للطالب أن يلتحق بالمعهد أو الجامعة دون أن يغادر بلده أو يفارق أهله، وفي ذلك اقتصاد في نفقات الدراسة.
- يراعي التعليم عن بُعد الفروق الفردية بين المتعلمين؛ من حيث كيفية التعلم، وسرعته، والوقت والمكان المناسبين لكل متعلم.

ومن سلبيات التعليم عن بُعد:

- يجد الطالب نفسه، وحيثاً في مواجهة الصعوبات العلمية؛ لا مدرس يشرح له ما يُشكل عليه، ولا زملاء يتعاونون معه على حل المضائل.
- كثيراً ما يتخلّى الطالب عن مواصلة التعليم عن بُعد.
- فقد أثبتت دراسة قامت بها إحدى كليات ولاية «واشنطن»، أن الطلاب الذين يتلقون دراساتهم عن بُعد يميلون إلى التخلي عن متابعة الدروس أكثر من زملائهم الذين يتابعون دراساتهم بصورة نظامية؛ بسبب صعوبات في اللغة أو في تدبير الوقت، أو بسبب صعوبات متعلقة بمهارات الدرس والتلقي.
- قد يتعرض الطالب لمشكلات الانتباه المنزلية، أو إلى فشل وسائط الاتصال.
- لا يستطيع الطالب استعادة أجور التسجيل في التعليم عن بُعد؛ إذا غير رأيه.
- وبطبيعة الحال هناك مجموعة من الجوانب السلبية أو عيوب التعليم عن بُعد،

ويمكن تلخيصها كالآتي:

- أولاً:** الافتقار إلى الكوادر البشرية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التعليمية، والإشراف على سير العملية التعليمية بالشكل السليم.
- ثانياً:** لن ينال الطلاب فرصة التواصل الجيد مع الأساتذة للإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم حول ما يدرسونه بشكل أوضح وأكثر استفاضة، مثل الفصول الدراسية بالجامعة.
- ثالثاً:** تتطلب الدراسة رقابة ذاتية، والتزاماً كبيراً، نابهاً من الطالب حتى يستطيع إنجاز مهامه الدراسية وتكليفاته بدون جدول دراسي زمني محدد.
- رابعاً:** قلّة التواصل مع زملاء الدراسة والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم.
- خامساً:** قد تميز المادة الدراسية المقدّمة على الإنترنت بقلّة المواد السمعية والبصرية التي تتوفر في المواد المعروضة بالفصل الدراسي.
- سادساً:** يتطلّب هذا النوع من الدراسة أن يكون الطالب على دراية كافية باستخدام التكنولوجيا؛ للتأكد من الاستفادة الكاملة بالمادة الدراسية.
- سابعاً:** نظراً لمتابعة السلبية لهذه الطريقة في التعليم؛ ممّا يؤدي إلى إحجام البعض عنها. فهذه العيوب يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار التعليم عن بُعد؛ لتقييم مدى استفادة الطالب من هذا النظام التعليمي⁽¹⁾.

يمكن للتعليم عن بُعد أن يكون بكفاءة التعليم النظامي، بشروط:

أولاً: شروط يجب توافرها في المتعلم:

- أن يحدد المتعلم أهدافه بوضوح، فالهدف أساس اختيار البرنامج المناسب.
- أن يمتلك المتعلم رغبة عارمة وإرادة حديدية تمكّنه من الالتزام والانضباط الذاتي، والاندفاع الدائم لبذل

(1) السياسة الثقافية في العالم العربي. قابوش، فهمية - بيروت: مكتبة لبنان ناشرون (2012م).

الجُهد ومواصلة التعلُّم وعدم التوقُّف أبداً.

– أن يضع المتعلِّم لنفسه خطة ذكية ترتكز على اختيار أفضل المصادر الجيدة، والأدوات اللازمة والتطبيقات الملائمة، لكيلا تتشتت جهوده.

ثانياً: شروط يجب توافرها في البرنامج:

– أن يحدّد واضع البرنامج هدفه بوضوح، بحيث يناسب البرنامج طبيعة المتعلِّمين الذين يستهدفهم، من حيث الجنس، والعمر، والقابلية، والخلفية المعرفية، والخبرة.

– أن يراعي البرنامج الأسس التربويّة والنفسية، ويتوافر على عنصر التشويق وجذب الانتباه، ويسرّ التفاعل بين المادة والمتعلِّم.

– أن يكون البرنامج سهل الاستعمال، ويخلو من الصعوبات التقنية التي تؤدّي إلى تثبيط عزيمة المتعلِّم، وتؤدّي إلى إحباطه.

– لقد وُجد التعليم عن بُعد وتطوّر نتيجة لتزاوج الحاجة الممتلئة في تزايد الطلب على التدريب، مع التطوُّر التقني لوسائط الاتصال، وفي أثناء تاريخه الطويل وتطوُّره المتواصل، تغيّرت خصائص مفهومه الرئيسة، خاصةً الوسائط والطرائق والمناهج، ومع ذلك فقد ظلّ المصطلح ثابتاً، ولكّنه اكتسب أنواعاً متعدّدة.

وظهرت في العشرينيات من القرن العشرين الإذاعة المدرسية، واستُخدمت وسيلة في التعليم عن بُعد، بيد أن الهاتف لم يكمّ بدوره فعّال في التعليم عن بُعد إلا في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، عندما ظهرت تقنية عقد المؤتمرات عن بُعد، واستُخدمت لأغراض تربوية؛ حيث يسّرت هذه التقنية اجتماع الأساتذة بطلابهم البعيدين، ومناقشة المشكلات العلمية معهم بالوقت الحقيقي.

وفي الأربعينيات من القرن العشرين ظهر التلفزيون التربوي، وراحت كثير من الدول تُخصّص قنوات تلفزيونية للأغراض التعليمية؛ بحيث يعرض التلفزيون سلسلة من الدروس المدرسية في موضوعات مختلفة حسب جدول زمنيّ مُعلن، ويستطيع الراغبون تتبّع هذه الدروس والتعلّم منها لأيّ غرض كان؛ كتقوية مهاراتهم المدرسية أو المهنية أو غير ذلك. وفي هذه المرحلة استُخدم التعليم عن بُعد وسائل ووسائط تواصلية متعدّدة ومتنوعة؛ مثل: (البريد لإرسال المواد المطبوعة وغيرها، الهاتف، الراديو، التلفزيون، الفيديو، الأفلام السينمائية).

وفي نهاية الستينيات طورت اليونسكو التلفزيون المدرسي للتعليم في البلدان النامية.

وفي العام نفسه بلغ التعليم عن بُعد أوجّه بتأسيس "الجامعة المفتوحة" في بريطانيا، التي كان حزب العمال قد أخذ في التخطيط لها منذ أربع سنوات، وأصبحت بذلك أول نموذج جامعيّ للتعليم عن بُعد.

وأحدثت هذه "الجامعة المفتوحة" ثورة في مفهوم "التعليم عن بُعد"، وتوالى إنشاؤها في مختلف البلاد الغربية، ثم العربية حتى بدايات القرن الحالي.

ثم كانت الشبكة التي أحدثت ثورة في عالم الاتصال والمعلومات، عبارة عن رابطة تصل آلاف أو ملايين الحواسيب بعضها ببعض عبر العالم؛ بحيث تتفاعل فيما بينها طبقاً لقواعد معيّنة، وكل حاسوب يسهم بشيء ما في الشبكة: قاعدة معلومات، خدمات مكتبة، أشكال بيانية، صحف إلكترونية، وتسمح الشبكة لمستعملها بالاطلاع على المعلومات المتاحة فيها، ونتيجة لذلك توفّر كمّاً هائلاً من المعلومات؛ فالشبكة هي بمثابة مكتبة افتراضية ضخمة، إضافة إلى جعلها التواصل ممكناً بين الحواسيب المرتبطة بها عن طريق ما يُعرف بالبريد الإلكتروني، فالبريد الإلكتروني هو خاصية من خواص الشبكة.

وقد اغتنم زوّاد التعليم عن بُعد هذا الاختراع العظيم لتطوير مجال عملهم، وظهر المفهوم الحديث للتعليم عن بُعد في التسعينيات من القرن العشرين، تحت اسم «التعليم على الخط»، نتيجة تقدّم علوم الحاسوب والمعلومات وانتشار الشبكة، ويستخدم التعليم على الخط الوسائط المتعددة للتواصل؛ كالهاتف، والمؤتمرات المصوّرة، وملفات المناقشة، والرسائل الإلكترونية... وغيرها. ويسمح بتزويد الطلاب، بصورة جماعية أو فردية، بالدروس والوثائق اللازمة؛ ويستطيع الطالب تحميلها في حاسوبه الشخصي واستخدامها في الوقت المناسب، كما يستطيع أن يطّلع -بواسطة الشبكة- على المراجع والمصادر المختلفة، وكذلك توجيه الأسئلة للأستاذ وتبادل الرأي مع زملاءه، والإجابة عن أسئلة الاختبارات.

ويوفّر التعليم عن بُعد المرونة في جدول الدروس بما يلائم وقت كلّ طالب، ويتيح الاستفادة من أدوات تعليمية

أكثرَ فاعليَّةً من الأدوات التقليدية، ومن خصائصه المتميزة التفاعلية؛ أي التعاون بين عدة أشخاص أو عدة أنظمة، طبيعية أو اصطناعية، يمكنها تعديل سلوكياتها، ويمكن تلخيص فوائد هذا النوع من التعليم بانخفاض التكلفة، والمرونة الجغرافية، والمرونة الزمنية في توقيت الدروس، والتواصل الأفضل بين المعلِّم والطالب، والمتابعة الأدق؛ بفضل الهاتف المدمَج بالشابكة، وإلقاء دروس على الخط لعددٍ محدودٍ من الطلاب، وتستلزم حضورهم على الشابكة في وقتٍ معيَّنٍ واحدٍ.

والجامعات التي تقدِّم هذه الأنواع من التعليم تسمح للطلاب أن يبدؤوا دراستهم في أي تاريخ، كما يمكنهم الانتهاء منها في أي تاريخ؛ طبقاً لقابلياتهم والوقت المتاح لهم.

ويبدو أننا نعيش في عصر إلكترونيٍّ، فليس التعلُّم وحده هو الذي أصبح إلكترونيًّا، بل نجد كلَّ شيء إلكترونيًّا، فهناك الكتاب الإلكتروني، والتجارة الإلكترونية، والزواج الإلكتروني... وهكذا دواليك.

ونظراً لوسائط الاتصال المختلفة التي يوفرها التعلُّم على الخط لتعميق التواصل بين الأستاذ والطالب عن طريق الشابكة التي تسمح بعرض النصوص، والصُّور، والأشكال البيانية، والفيديوهات، والأفلام السينمائية، والمحادثات الشفوية بالصوت والصورة بين الأستاذ والطالب، وبين الطلاب بعضهم ببعض، فإنَّ كثيراً من الجامعات، والشركات، والمؤسسات العسكرية لجأت إلى التعليم على الخط في تدريب مُتسبِّبها عن بُعد، وأطلقت بعض الشركات الكبرى وسوائل تعليمية تبيُّ برامجٍ لتدريب موظَّبيها ومُستخدِميها، واستخدمت الجامعة البريطانية المفتوحة هذا التعلُّم لمنح شهادة الماستر؛ وفتَّح عددٌ من الولايات الأمريكية مدارسٍ ابتدائيةً افتراضيةً ومدارسٍ ثانويةً افتراضيةً، إضافةً إلى البرامج الجامعية الخارجية.

ولكنَّ بالمقارنة مع التعليم النظامي وجَدَ العديد من الصعوبات؛ وأهمها:

- عندما تكون الخطوط مشغولة لكثرة المستخدمين، تكون الشابكة بطيئة.
- تُعيق قلَّة خبرة المعلِّم في استخدام الشابكة إنتاجَ مناهج مناسبة والاستفادة من التفاعلية الشابكية، وهنا تظهر الحاجة إلى تدريب المعلِّمين.
- قد تجذب المواد غير التربويَّة وغير الملائمة المتوافرة في الشابكة الأطفال والصغار عن الدراسة الجديَّة، وهذا يدعو إلى الرقابة المستمرة، ما يتنافى وذاتية التعليم عن بُعد.
- ويبدو أنَّ تطوُّر المخترعات منذ بداية القرن العشرين، ونجاحات التعليم عن بُعد، ونظريات التعلُّم الذاتي، والانفجارات المعرفية المتتالية، شجَّعت كثيراً من فلاسفة التربية الغربيين، مثل الأمريكي جون ديوي (1859-1952م)، والنمساوي إيفان إيليش (1926-2002م)، على إعلان موت المدرسة التقليدية، والدعوة إلى مجتمع بلا مدارس؛ لأن الحياة كلها، والمجتمع برُمَّته، وجميع أماكنه، ومختلف مؤسساته، فضاءاتٌ للتعلُّم الذاتي⁽¹⁾.

أمَّا عن أهمية تدريس اللُّغة العربية عن بُعد، فكلُّنا نؤمن بأهمية تدريسها بغية تحقيق الأهداف المنشودة في مختلف فروعها، وهو ما كان معه لزماً على المشتغلين بالعملية التربويَّة تطوير طرقٍ تدريس هذه اللُّغة، والنقل الديداكتيكي للمكوِّنات، لخدمة الأهداف الأنيَّة والمستقبلية بطُرُق تأخذ بعين الاعتبار التطوُّر الحاصل.

وقد حظيت اللُّغة العربية بعناية العلماء والباحثين واهتمامهم على مرِّ العصور؛ درساً وبحثاً وتعلُّماً... وتشهد اللُّغة العربية والثقافة الإسلامية اليوم إقبالاً منقطع النظير من المتعلِّمين الطائفين بِلُغاتٍ أخرى؛ لأهداف دينية، وتواصلية، وسياسيَّة، واقتصاديَّة، وحضاريَّة... واكب ذلك تأسيس مراكز ومعاهد جديدة، واستحداث عددٍ من برامج تعليم اللُّغة العربية في مختلف أنحاء المعمورة، وتوقيع عشرات الاتفاقيات بين جامعاتٍ عربيَّة وجامعاتٍ عالمية، توفد طلابها كلَّ سنة لهذه الغاية؛ ممَّا أسهم في تضاعف أعداد المتعلِّمين⁽²⁾.

واللُّغة العربيَّة هي -بلا شك- لُغةٌ مُميَّزةٌ واستثنائيةٌ، فبدايةً العربيَّة تمتلك حروفاً أجدية تختلف بها عن جميع اللُّغات الغربية، كما أنَّه يوجد بعض الصعوبات بتعلُّم العربيَّة؛ بسبب أن الأحرف المصوِّتة لا تُكتب حقيقةً على شكل حروف؛ لذلك تكون الكتابة باللُّغة العربيَّة صعبة التعلُّم بالنسبة للأجانب.

كما أنَّ من غير الممكن تعلُّم اللُّغة العربيَّة من دون دراسة الثقافة العربية، والتي هي مُميَّزة -بلا شك- ومُختلفة عن جميع الثقافات الغربية، وهذه الأمور تجعل من الصعب جدًّا أن تقوم بدراسة اللُّغة العربيَّة لوحدها فقط، عن

(1) "تعلُّم المرأة بين إمكانات (التعلم الذاتي) وأفاق (التعليم عن بُعد)" محمد الحبيب منادي (2016م).

(2) "تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين الخامس والسادس، وفق الإطار الأوربي المشترك للُّغات"، -صالح عياد الحجوري- فاس، مجلة التواصل اللساني، (2016م) العدد (18).

طريق إيجاد بضعة مصادر تعليمية على الإنترنت، كما هو الحال مع اللغة الإنجليزية، أو الألمانية، والطُّلاب الذين يسعون لدراسة اللغة العربية يحتاجون -بلا أدنى شك- مُدرِّسٍ مُحترفٍ يستطيع أن يسير معهم خطوة بخطوة في مسيرة تعلُّم اللغة العربية، ومن المهمَّ جداً أن يكون هذا المُدرِّس ناطقاً محلياً باللغة العربية؛ وبالتالي يستطيع أن يُميِّز ويشرح كافة التفاصيل الدقيقة المتعلقة باللغة.

يوجد -بالتأكيد- العديد من الأسباب لدراسة اللغة العربية، فيمكنك فقط أن تُفكِّرَ بعددِ البُلدان التي تُعتبر اللغة العربية اللغة الرسمية المحكيّة فيها؛ مثل: مصر، والمغرب، وسوريا، وليبيا، وتونس ودول الخليج العربي... وغيرها الكثير من البلاد العربية، أضيف إلى ذلك أن بلداناً مثل: مصر، واليمن، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة وغيرها، تُعتبر مراكز عالمية مهمّة للتجارة والسياحة.

ولكن يقتضي تدريس اللغة العربية اتباع منهج معين يتماشى مع منهاجها وفق ما يقتضي التعليم الحديث؛ علماً بأن مادة اللغة العربية تتكوّن من موادّ فرعية.

ومن المعلوم أن أهمية اللغة العربية تنبع من ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي؛ وذلك أن الله -تعالى- اصطفاها من بين لغات العالم لتكون لغة كتابه العظيم، ومعرفة اللغة العربية ضرورة لفهم الكتاب والسنة، وهي المفتاح إلى طلب العلم، وبخاصة العلم الشرعي، وفهم ثقافة المجتمعات العربية وتاريخها وأدائها، وقد دأبت الأمة منذ القدم على تعليم لغتها، ونشرها بين المسلمين على اختلاف أجناسهم وأوانهم، فصار تعلّمها من غير المسلمين هدفاً للتواصل مع أهل اللغة العربية وتراثها وحضارتها، في مختلف العلوم والفنون؛ لذا صار تعليم اللغة العربية لغز الناطقين بها ضرورة ملحة؛ وبخاصة مع كثرة الإقبال عليها.

ثمة عدة عوامل رئيسة تفرض ضرورة استخدام تعليم اللغة العربية عن بُعد، أهمها:

- انتشار الإسلام في العالم:

إن نزول القرآن الكريم باللغة العربية ليس تشريعاً للعرب فحسب، بل هو تكليف لهم بتفسير فهم تعاليم الإسلام السمحاء، وتيسير نشرها في العالم أجمع.

ويشهد الوقت الحاضر انتشار الإسلام بشكل لا مثيل له، رغم حملات التشويه التي تشنها ضده جهات معادية وجهات ظلامية، ورغم الأموال الطائلة التي تُنفق بسخاء لمحاربتها، فقد أقر الفاتيكان رسمياً أن الإسلام هو الديانة الأكثر انتشاراً في العالم؛ بفضل الإقبال المنقطع النظير على اعتناقه، من لدن مواطنين غربيين، ومن أبناء الديانات الأخرى خلال السنوات الأخيرة⁽¹⁾، وهؤلاء المسلمون في حاجة إلى تعلّم اللغة العربية أو مستوى معين من مستوياتها؛ للتعبّد بها في صلاتهم، وأداء مناسك دينهم الحنيف.

- هجرة العرب إلى دول العالم أجمع:

في الآونة الأخيرة ازدادت هجرة العرب من بلدانهم إلى جميع أقطار العالم لأسباب مختلفة؛ فطبعاً للإحصاءات الأمريكية، كانت فترة هجرة العرب الكبرى تمتد من سنة (1870م) إلى سنة (1920م)، التي هاجر خلالها (50000) عربي إلى الولايات المتحدة الأمريكية، أمّا مؤخراً، فخلال سنتين فقط، من (2013م) إلى سنة (2015م)، فقد بلغت هجرة العرب إلى أمريكا، (1,02) مليون.

- من الضروري استحضار ظروف جائحة «كورونا» بعدما اضطرت الأساتذة والمتعلّمين إلى نقل قاعات الدرس إلى العالم الرقّمي.

وهناك عدة آليات للتعليم عن بُعد؛ إمّا من خلال تقنية الفيديو كونفرنس "vide conference"، أو المحاضرات المباشرة "Live"، أو قيام الأساتذة والمتخصّصين بتسجيل عددٍ من المحاضرات ووضعها على موقع معين على الإنترنت، وفي هذا الإطار، نجحت العديد من التجارب في هذا المجال في: (الولايات المتحدة، كوريا الجنوبية، أستراليا، الهند، ماليزيا، الصين).

ثم العديد من البلاد العربية، ولدينا تجربة ناجحة مستحدثة للتعليم عن بُعد في مصر، في إطار اهتمام الأزهر الشريف والمؤسسات الداعمة له بتوصيل صوت الوسطية ومنهجها إلى العالم أجمع، وتلبية لرغبات ملايين المسلمين حول العالم ممن لا يتحدّثون بالعربية؛ وكذلك لمواجهة الأفكار المتطرفة والخطئة التي تُسيء إلى الدين الإسلامي العظيم، فضلاً عن مواجهة الحملات الشرسة التي يتعرّض لها الأزهر ومؤسساته على يد أبواق إعلامية سطحية،

1 - مفكرة الإسلام ، في: - we_mmemo.cc/akhbar/Africais-

تُعادي الأصالة التي يُمثلها الأزهر الشريف.

لذا تَطرح (جامعة الأزهر) برنامجاً تعليمياً لتقديم دورات (في مقررات العلوم الإسلامية والعربية)، عن طريق (التعليم عن بُعد) وباللغات الأجنبية؛ حيث يتم تقديم المادة العلمية إلى الدارسين عن طريق شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وكذلك يُتاح للطلاب التواصل مع الأساتذة، من خلال الفصول الافتراضية والمناقشات الإلكترونية. ويهدف المشروع إلى تيسير إتاحة التعليم الأزهر في تخصص العلوم الإسلامية للمسلمين في كل مكان، متخطين عوائق الزمان والمكان؛ لنشر القيم الإسلامية الوسطية والعلوم الشرعية وفق منهج الأزهر المعروف باعتداله؛ حتى لا تكون الاستفادة العلمية مقتصرة على من يحضر إلى الأزهر، بل نريد كذلك أن يذهب الأزهر إلى مريديه في أوطانهم.

وأوضحت بعض الدراسات إشكالات التعليم عن بُعد في اللغة العربية المتمثلة في الاعتماد عن «القسم والمؤسسة»؛ بوصفهما «فضاء لزرع القيم وخلق نوع من التفاعل مع المتعلمين»، وصعوبات في تدريس دروس علوم اللغة، على سبيل المثال لا الحصر، مع غياب التفاعل الذي -رغم قيام الأستاذ بجميع الخطط-، لا يجد إلا أربعة أو خمسة متفاعلين.

وفي هذا السياق يوضح أن تدريس اللغة العربية بشكلٍ حضوريٍّ يساعد المدرس على تحقيق أهداف وكفايات المنشودة؛ من خلال خطط يُعدّها قبل الدرس، إضافةً إلى تميزه بطرائقه المختلفة في تدبير الوقت، وترشيد الجهد، أمله أن تكون الجائحة فرصةً لتطوير تقنيات جديدة للتعليم.

ومن المشكلات أيضاً التي كانت تقف حاجزاً أمام التكوين عن بُعد «الانقطاعات في البث» بسبب الإنترنت، إلى جانب لجوء العديد من الأساتذة إلى بطائق التبعية، التي لا تُتيح لهم الولوج إلى منصات تعليمية، بل فقط إلى منصات تواصلية.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام وهذا الإقبال على تعلّم اللغة العربية والثقافة الإسلامية، فإنّ هذا المجال ما يزال يفتقر إلى منهج علميٍّ معدّ على أسسٍ علميةٍ متينة، تُساعد على هيكلته من خلال الانتفاع بالاسانيات التطبيقية ومستجدّاتها في مجال تعليمية اللغات التي أثمرت نتائج غابية في الأهمية.

ويستوجب هذا الاهتمام المتزايد معرفة غايات هؤلاء المتعلمين، والإلمام بمميزاتهم الإنسانية واللغوية والفكرية والحضارية... لما سيكون لذلك من أثرٍ واضح في العملية التعليمية.

ولبلوغ الغايات المنشودة في تعليم اللغة العربية في التعليم عن بُعد:

أولاً: تكوين المدرسين تكويناً علمياً سليماً؛ اعتماداً على المناهج وطرائق التدريس والتقييم التي تؤهلهم لإتقان مختلف المهارات، التي تتطلبها العملية التدريسية بمختلف جوانبها: القيمة والمعرفة والمهارة، وما تستهدفه من اقتدار لغويٍّ واكتساب ثقافيٍّ وفائدة مهنية... ويمكنهم من تحمّل مسؤولية تعليم اللغة العربية وفق فلسفة واضحة وأسسٍ نظرية ومنهجيةٍ تمتاح من مستجدّات تعليم اللغات وتواكبها.

ثانياً: تكاثف الجهود للبحث عن الطرائق والخطط الدراسية المساعدة الكفيلة بتقديم معرفة تستجيب للمعايير الدولية، في تعلّم اللغات وتعليمها.

ثالثاً: التصميم المضبوط للخطط الدراسية، وتحديد المواد التعليمية، وهيكله البرامج العلمية، ومناقشة نقاط التطوير المحتملة، والوقوف على العوائق والصعوبات المطروحة في سبيل إيجاد أفضل الطرق والاستراتيجيات لتجاوزها...

رابعاً: ضرورة التفاعل المباشر بين الطالب والأستاذ، وبين الطلاب أنفسهم، كتابياً (بواسطة البريد الإلكتروني) وشفهياً وجهاً لوجه (بواسطة المحادثة بالصوت والصورة).

خامساً: أن يكون الأستاذ والطالب مُلمّين باستخدام التقنيات الحاسوبية والشابكية.

سادساً: أن تُصمّم المواد التعليمية على الشابكة بصورة تختلف عن المناهج المعدة للكتب المدرسية المطبوعة، في العرض وطرائق التدريس والتقييم؛ ولهذا ينبغي أن يكون الأستاذ مُدرّكاً لذلك، متمكناً من التقنيات المطلوبة.

سابعاً: الحاجة إلى تعليم اللغة العربية تعليمًا عن بُعد للناطقين بغيرها⁽¹⁾.

حيث تود أغلبية الملايين من المهاجرين المسلمين أن يتعلم أولادهم اللغة العربية، ولكنّ دروس اللغة العربية التي تقدّم في بعض المساجد في الغرب لا تستجيب لتلك الحاجة، لا كمّاً ولا كيفاً. كما أنّ المدارس التي تُعلّم اللغة العربية

(1) التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية للجاليات الإسلامية في المهجر، بدر حمد العازمي (2016م).

-بالإضافة إلى المنهج الوطني في البلدان الغربية- نادرة، ولا تتوافر إلا في المدن الكبيرة، في حين أن المسلمين منتشرون في جميع الأنحاء، ما يفرض ضرورة استخدام تعليم اللغة العربية تعليمًا عن بُعد؛ للاستجابة إلى حاجاتهم المعرفية. ومن ناحية أخرى، أن المهاجرين العرب في الدول غير العربية، في حاجة ماسة إلى تعلّم لغة الآباء والأجداد، والاعتزاز بالأصول من طبيعة البشر⁽¹⁾.

في ضوء ما تقدّم كله، يتوجّب على العرب، دولاً ومؤسساتٍ وأفراداً، أن يوقّروا مناهج وبرامج دراسية متنوعة لتعليم اللغة العربية تعليمًا عن بُعد، تمتاز بالعديد من الخصائص؛ أهمها:

- أن تستجيب البرامج الدراسية لأنواع المتعلّمين؛ من حيث العمر، والمستوى التعليمي، والفرض من تعلّم العربية؛ بحيث نضع برامج تعليمية للصغار وأخرى للكبار، وبرامج للجامعيين، وأخرى لعامة المتعلّمين، وهكذا؛ فمثلاً: تعتمد البرامج على الخطّ لتعليم اللغة للأطفال الرُّضع على الأغاني الموسّقة المصوّرة المؤنّة، وعلى التكرار اللفظي والمثيرات الحسية... وغيرها.

- أن تكون هذه البرامج لمستويات متفاوتة من معرفة اللغة العربية: المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، المتميز.

- أن تسعى هذه البرامج الدراسية لتطوير مهارات المتعلّم اللغوية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. مع العلم أن هذه المهارات قد تتنوّع حسب الأغراض؛ مثلاً: مهارة الاستماع مع التركيز على نشرات الأخبار، مهارة الكلام مع التركيز على العروض والجوار، مهارة القراءة مع التركيز على قراءة نصوص من الصحف.

- أن تراعي هذه البرامج الدراسية الكفايات التربوية: اللغوية، والاتصالية، والثقافية.

- أن تتنوّع هذه البرامج الدراسية لتستجيب لأغراض المتعلّم طبقاً لما يُسمّى بتعليم اللغة الثانية لأغراضٍ خاصة: دينية، سياحية، تجارية، معرفية، سياسية... إلخ.

- أن تنبني هذه البرامج على المبادئ التعليمية: التواصل، الشمولية، الترابط، المرجعية، الفعالية، التدرّج، التقييم، الانفتاح، المرونة، سهولة الاستخدام⁽²⁾.

- ونظراً لأن اللغة العربية تحظى بانتشارٍ واسع في العالم، بفضل انتشار الإسلام السريع، وبسبب الهجرة المتزايدة من البلدان العربية إلى الغرب لأسباب متعدّدة، فإنّ تعليم اللغة العربية عن بُعد أصبح ضرورة ملّحة، وواجباً على المؤسسات المعنية بهذه اللغة الشريفة، وفي مقدمتها مجتمعتنا المؤقّرة.

- ويتطلّب إنجاز ذلك بعض الإجراءات؛ أهمّها ما يأتي:

- أن تعمّم الجامعات العربية مادة اللغة العربية، ومادة الحاسوب والمعلومات وتقنيات الشبابة، في مناهجها لجميع التخصصات الأدبية والعلمية والفنية، وهذا سيؤدّي إلى تمكين الخريجين من وضع برامج على الخطّ باللغة العربية في مجالات تخصّصهم، ما يُغني الشبابة العربية، ويُشيع المعرفة في المجتمع، ويسرّ تحقيق التنمية البشرية.

- أن تضمّن كليات علوم التربية، ومعاهد إعداد المعلّمين والمدرسين، وأقسام اللغة العربية في الجامعات، مادة الإعلاميات والتعليم على الخط في مناهجها.

- أن تُعنى وزارات التربية والتعليم العربية بإعداد متخصصين في تصميم مناهج تعليمية متنوعة؛ لتعليم العربية والعربية للناطقين بغيرها على الخط.

- أن تضطلع وزارات الاتصال والإعلام بإطلاق فضائيات تربوية تعليمية، يكون التعليم عن بُعد من ضمن برامجها.

- أن تلتمز الإذاعات والفضائيات العربية باستعمال اللغة العربية الفصحى في جميع برامجها، ما يساعد المهاجرين العرب والمسلمين أينما كانوا على متابعة تلك البرامج والاستفادة منها كوسائل دعم وتعزيز لما تعلّموه من اللغة العربية، أمّا تعميم الدارجة في وسائل الإعلام فيؤدّي إلى تجهيل المستمع والإساءة إلى ذائقته اللغوية.

- أن يبادر الأساتذة والمدرسون والخبراء، ومنهم أساتذة اللغة العربية، إلى إنشاء مواقع لهم لتعليم معارفهم وخبراتهم على الخطّ للرّاغبين في توسيع معارفهم واكتساب خبرات جديدة؛ وبذلك يُسهّم هؤلاء الأساتذة الكرام في نشر المعرفة، ما يُساعد على إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية في بلداننا.

- أن تُعنى مراكز البحوث التربوية والنفسية في البلدان العربية، بوضع برامج دراسية متنوعة لتعليم اللغة العربية

(1) المرجع السابق.

(2) "معايير استخدام التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها" (2015م) -صالح عياد الحجوري - ص (321).

لغير الناطقين بها تعليمًا عن بُعد.

- أن تشجّع الجامعات العربية طلبة الدراسات العليا في التخصصات اللسانية والعربية، على أن تكون رسالتهم وأطروحاتهم على شكل برامج دراسية لتعليم العربية على الخطّ لغير الناطقين بها.
- أن يرصد مجمع اللغة العربية بالقاهرة والمجامع العربية الأخرى والمنظمات التربوية العربية والإسلامية، جوائز سنوية مُجزية لأفضل برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها تعليمًا عن بُعد.

ثَبَّتَ المَرَا جِع

- الحجوري، صالح عياد:
- معايير استخدام التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها“ (2015م).
- إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، الجزائر: مجلة الأثر (2016م)، العدد (25).
- تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين الخامس والسادس، وفق الإطار الأوروبي المشترك للغات، فاس، مجلة التواصل اللساني، (2016م) العدد (18).
- العازمي، بدر حمد “التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية للجاليات الإسلامية في المهجر: عرض وتحليل للتجربة البرازيلية”، دراسة قُدِّمَت للمؤتمر الدولي عن التعليم عن بُعد، الذي عُقِدَ في جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر. (2016م).
- القاسمي، علي: «علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية». بيروت: (2008م)، مكتبة لبنان ناشرون.
- قابوش، فهيمة.
- التعليم عن بُعد بين النظرية والتطبيق“ دراسة قُدِّمَت إلى المؤتمر الدولي عن التعليم عن بُعد، الذي عُقِدَ في جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر. (2016م).
- السياسة الثقافية في العالم العربي. بيروت: (2012م)، مكتبة لبنان ناشرون.
- منادي، محمد الحبيب. “تعلُّم المرأة بين إمكانات (التعلُّم الذاتي) وأفاق (التعليم عن بُعد)”. (2016م) دراسة قُدِّمَت إلى المؤتمر الدولي حول التعليم عن بُعد. جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر.
- مفكرة الإسلام، في:

- rope/ 201112/-/_we_mmemo.cc/akhbar/Africais
- https://tafl.live/
- http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=21991
- tps://www.hamassa.com
- http://oriented-solutions.com/arabic/



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

أثر التعلم عن بُعد لإكساب الطلاب ذوي فرط النشاط بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي منصة «ينمو» نموذجًا

د. عامر عيادة الكبيسي

دكتوراه اللغة العربية

د. أيمن رمضان زهران

أستاذ العلوم النفسية والتربوية المساعد

aymnrmdan@yahoo.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية تطبيق التعلم عن بُعد بالنسبة للطفل ذي فرط النشاط، ومدى اكتسابه لبعض المهارات اللفظية وغير اللفظية، باستخدام منصة «ينمو»، والتي تعدّ المنصة العربية الأولى التي تهدف إلى تحسين جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتُتيح لمقدمي تلك الخدمات تصميم ومتابعة البرامج التأهيلية والتربوية الفردية بكل يسر وسهولة.

وقد اشتملت العينة على (20) طالبًا من الذين صنفوا بأنهم من ذوي فرط النشاط، من المترددين على المركز الدولي لاضطرابات التواصل، وأعد الباحثان اختبارين أحدهما لفظيًا والآخر غير لفظي؛ بحيث تم تطبيق الاختبارين «قبل وبعد» على عينة الدراسة، بهدف المقارنة بين التطبيقين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين «قبل وبعد» لصالح التطبيق البعدي.

مقدمة الدراسة

التعلم عن بُعد أو التعليم عن بُعد نظامٌ تعليمي يعتمد على وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقديمه وتلقيه، وهو نظامٌ تعتمد عليه العديد من المؤسسات التعليمية التي تعمل على تمكين الطلاب من التعلم خارج الصفوف الدراسية. فبدلاً من حضور الصف الدراسي، يتواصل الطلاب مع معلمهم عن طريق شبكة الإنترنت، ويحصلوا على المقررات الدراسية إما مطبوعة أو إلكترونية، عبر أيّ من التقنيات الحديثة، فقد أصبح لزاماً علينا اليوم تطبيق التعليم عن بُعد؛ حيث صار تجربةً واقعيةً ملموسةً تسمح للطلاب بالالتقاء مع المعلم ومع زملائه نتيجة جائحة كورونا التي ألقت بدول العالم أجمع، ويعتمد التعلم عن بُعد على الوسائط المتعددة ليتمكن الطلاب من تلقي العلوم المختلفة، فيتمكن الطالب من أن يحضر مع معلمه ويستفيد حيث كان.

ولذا فقد أكد المهتمون بأهمية تطبيق الإستراتيجيات التدريسية الحديثة لدى فئات ذوي فرط النشاط (ADHD)، والتي تعدّ واحدةً من أكثر الاضطرابات المنتشرة بمدارسنا، والتي تحتاج إلى التدخل من الجانب التربوي والنفسي والسلوكي للحدّ من تطور وازدياد مشاكلها.

ونظراً لما أشارت وأكدت عليه الدراسات من فاعلية التعلم عن بُعد في تحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب أصحاب الهمم، وتطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم؛ لذا كانت الحاجة للبحث عن أفضل التطبيقات أو المنصات التعليمية عن بُعد، للتحقق من فاعليتها مع الطلاب ذوي فرط النشاط.

هذا وتهدف منصة «ينمو» خطّةً إلى رفع كفاءة وفاعلية تقديم وإدارة خدمات تعليم وتأهيل أصحاب الهمم؛ حيث تتيح خدمات المنصة للممارسين في مراكز أصحاب الهمم تحديد مستوى المستفيدين من أصحاب الهمم وأسرههم بمنهجية علمية، وتطوير وبناء خطط تعليمية وتأهيلية فردية في وقتٍ قياسي باستخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي.

كما تهدف منصة «ينمو» خطّةً إلى متابعة مستوى التقدم، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة بأقل جهد، إضافة إلى التواصل مع الأسرة وتفعيل دورها تجاه تعليم وتأهيل أصحاب الهمم بطريقة تراعي السرية والخصوصية.

إشكالية الدراسة

تشير العديد من الدراسات في نتائجها إلى وجود ضعفٍ في مستوى الطلبة المتعلمين في بعض المهارات اللغوية؛ مما أدى إلى تدني الأداء والاستخدام اللغوي لعددٍ من المتعلمين، وخاصةً إذا كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة⁽¹⁾؛ حيث تبين أن الكثيرين منهم يتدنى لديهم الاستيعاب القرائي، وضعف معرفة معاني المفردات، وكذلك التعبير عن رأيه؛ لذا كانت الحاجة إلى تدعيم المهارات اللغوية اللفظية وغير اللفظية المختلفة من خلال تطبيق إستراتيجيات تتلائم معهم. وقد سعى المهتمون بمجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتكنولوجيا وإستراتيجيات التعليم، إلى تطوير الإستراتيجيات التدريسية لتلك الفئات على اختلاف مستوياتها، وحاجتهم لتنمية مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لديهم، إضافة لتنمية مهارات التفكير لديهم ورفع معدلات التحصيل الدراسي نظراً لما تعانيه من تلك الفئات من انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي أحياناً كثيرة، وانخفاض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم، وتدني مهارات التفكير العليا لديهم، بل عدم الاهتمام بتطوير مهارات التفكير البسيطة لديهم.

وقد عانت فئات الاحتياجات الخاصة من الكثير من الإهمال وعدم الاستفادة من تطبيق إستراتيجيات التعلم الحديثة⁽²⁾؛ حيث أكدت الكثير من الدراسات أن تلك الفئة تعاني من كثير من المشكلات والاضطرابات، ويترتب على ذلك معاناتهم من مشكلات نفسية وجسمية تزيد من حالتهم سوءاً، وتُصعب من اندماجهم بالمجتمع والمدرسة⁽³⁾، كما أن تلك الفئات تحتاج إلى تنمية مهارات التواصل المختلفة لديهم⁽⁴⁾.

تساؤلات الدراسة

يمكن تحديد تساؤلات الدراسة في التساؤل الرئيس «ما أثر تطبيق التعلم عن بُعد لإكساب الطلاب ذوي فرط النشاط بعض مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية؟»، يتفرع من هذا التساؤل تساؤلات أخرى هي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رُتب التَّطَبُّقِيَّين القَبْلِي والبَعْدِي لاختبار المهارات اللفظية بعد تطبيق التعلم عن بُعد لمهارة التحدث؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رُتب التَّطَبُّقِيَّين القَبْلِي والبَعْدِي لاختبار المهارات اللفظية بعد تطبيق التعلم عن بُعد لمهارة القراءة؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رُتب التَّطَبُّقِيَّين القَبْلِي والبَعْدِي لاختبار المهارات غير اللفظية بعد تطبيق التعلم عن بُعد لمهارة لغة الجسد؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب التطبيقين القبلي والبُعدي لاختبار المهارات غير اللفظية بعد تطبيق التعلم عن بُعد لمهارة التعبيرات الوجهية؟

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس للدراسة هو التحقق من فاعلية التعلم عن بُعد لإكساب الطلاب ذوي فرط النشاط بعض مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، وهناك أهداف أخرى، منها:

1. التعرف على المشكلات التي يعانيها ذوي فرط النشاط.
2. تطبيق أحدث المنصات التعليمية مع ذوي فرط النشاط للتعلم عن بُعد.
3. التحقق من مدى فاعلية منصة «ينمو» في تعلم الطلاب ذوي فرط النشاط.
4. زيادة مشاركة الطلاب ذوي فرط النشاط في تعليمياً واجتماعياً.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم عن بُعد كأحد الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي يمكن من خلالها مواجهة أزمة كورونا (كوفيد-19)، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بأطفال ذوي فرط النشاط، وتنمية

(1) عبدالهادي، نبيل، وبسدي، خالد، وأبو حشيش، عبدالعزيز، مهارات في اللغة والتفكير، (2003م)، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
 (2) زهران، أيمن رمضان سليمان؛ والدبور، أحمد محمد، (2014م)، تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر عينة من العاملين في المجال، العدد الثامن والثلاثون، الجزء الأول، ص: (957-997)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
 (3) Bimbrahw, B. ; Jennifer, B. Alex, M. (2012). Investigating the Efficacy of a Computerized Prompting Device to Assist Children with Autism Spectrum Disorder with Activities of Daily Living. Assistive Technology, 24, 286-298.
 (4) السرطاوي، عبدالعزيز؛ الصمادي، جميل والقريوتي، يوسف، (2001م)، مدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

مهاراتهم اللفظية وغير اللفظية، كما تأتي أهمية الدراسة كونها تهتم بتطبيق منصة «ينمو» المتخصصة في تعليم الطلاب أصحاب الهمم على اختلافهم؛ حيث اعتمدت الكثير من المؤسسات هذه المنصة كمنصة تعليمية مميزة تسهم في تعليم أصحاب الهمم.

مفاهيم الدراسة: اشتملت الدراسة الحالية على عدة مصطلحات أهمها:

- أ. اضطراب فرط النشاط: وهو اضطراب ينتج عنه فرط في الحركة والاندفاعية، ينتج عنه فقدان الانتباه وقلة التركيز، وانخفاض في التحصيل الدراسي، وكثرة المشاكل السلوكية للفرد، سواء أكان طفلاً أم بالغاً، إضافة إلى انخفاض العلاقات الاجتماعية والسلوك التخريبي. (جنيدى والأمين وخضر، 2017م: 178).
- ب. التواصل اللفظي: هو الاتصال الذي يتم عبر الكلمات والألفاظ؛ بحيث يتم نقل الرسالة الصوتية من فم المرسل إلى أذن المستقبل، وهو عملية نقل أو توصيل أو تبادل للأفكار أو المعلومات أو المشاعر، بالكلام أو الكتابة أو الإشارة بين مرسل ومستقبل، ويرتكز التواصل اللفظي على درجة الصوت ومخارج الألفاظ وتكرار الصوت ووضوحه.
- ج. التواصل غير اللفظي: هو الاتصال الذي لا يُستخدم فيه الألفاظ أو الكلمات، ويتم نقل الرسالة غير اللفظية عبر الاتصال من خلال لغة الجسد؛ مثل تعبيرات الوجه، وحركة الرأس والعينين، ووضع الجسم... إلخ.
- د. منصة «ينمو»: «ينمو» هي المنصة العربية الأولى التي تهدف إلى تحسين جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة، وتُتيح لمقدمي تلك الخدمات (مثل المدارس والمراكز والعيادات) تصميم ومتابعة البرامج التأهيلية والتربوية الفردية بكل يسر وسهولة.

الإطار النظري للدراسة

اشتملت الدراسة على عدة محاور تمثلت في: التعلم عن بُعد، ذوي فرط النشاط، مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، إضافة للحديث عن منصة «ينمو».

هذا وقد تم تقسيم الإطار النظري للدراسة إلى محاور عدة سوف يتم تناول كل محور على حدة كالتالي:

أولاً: التعلم عن بُعد

لقد طرأت مؤخراً تغيرات واسعة على مجال التعليم، وبدأ سوق العمل من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة تلبي حاجات الاقتصاد الجديد؛ لذا فإن المناهج التعليمية قد خضعت هي الأخرى لإعادة نظرٍ لكي تواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة، مثل التعلم عن بُعد الذي يعتمد على الإنترنت، وقد أوضحت نتائج التعلم عن بُعد فاعليةً ونجاحاً كبيراً في مخرجات التعلم، كما أنه يواكب ما يطرأ على أي مجتمع من تغيرات وتطورات مثل جائحة كورونا الأخيرة.

وتعدُّ تقنية المعلومات ممثلةً في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة، من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية؛ حيث يمكن العمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهتمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات.

وتقع على الطلبة مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها، مما ينمي مهارات التفكير لديهم؛ حيث إن التربويون يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. (Walker, 2003).

والتعليم عن بُعد وسيلة للتعلم تسمح للطلاب ممن تعوقهم الظروف والأسباب المختلفة من الوصول للمدرسة أو الجامعة؛ حيث يتم اللقاء بين المعلم والطلاب اعتماداً على وسائل التكنولوجيا الحديثة عبر شبكة الإنترنت مستخدمين الوسائط المتعددة من صوت وفيديو في التفاعل.

فالتعليم عن بُعد ليس نوعاً من أنواع الرفاهية أو التكاثر عن التوجه لحضور الصفوف الدراسية، فواحدٌ من أهم أهداف التعليم عن بُعد أنه يمنح الحق للجميع بالتعلم في أي مكانٍ في العالم، ففي الكثير من الأحيان يواجه الكثير من الطلاب تحديات تمنعهم غالباً من إتمام مراحل التعليم، لكن التعلم عن بُعد يمنحهم فرصة ليتمكنوا من متابعة التعليم وملاحقة أحلامهم. (الباز، 2001م، www.najah.edu).

هذا ويتمتع التعليم عن بُعد بالعديد من المزايا، سواء للطلاب أو لهيئة التدريس، فهي تمكنهم من اكتساب خبرة عملية في التعامل مع الوسائل التكنولوجية المختلفة، ومن هذه المزايا توفير الوقت الذي يتطلبه التوجه للصفوف

الدراسية والعودة منها، وإمكانية حضور الدروس في أي وقتٍ بحسب الجدول اليومي للطالب، فعادةً تكون الدروس متاحة للطلاب على شبكة الإنترنت لكي يتمكنوا من مطالعتها في أي وقتٍ، وغيرها الكثير من المزايا التي سوف نسلط الضوء عليها عبر البحث.

كما ينمي التعلم عن بُعد مهارات الكتابة ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ حيث تزود الإنترنت الطلبة والمعلمين على حدٍ سواء بالنصوص المكتوبة باللغة في شتى المواضيع ومختلف المستويات.

أما بالنسبة للمعلمين فإن الاتصال بالشبكة العالمية يمكن المعلم من الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى، حيث تكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة.

فاستخدام هذه التكنولوجيا يزيد من فرص التعليم وتمتد بها إلى مدى أبعد من نطاق المدارس، وهذا ما عرف بمسمى التعليم الإلكتروني. (الموسى ومبارك: 2005م).

وعند الحديث عن منصة «ينمو» يتضح أنها قد بدأت فكرة صنعها في خلال فترة انتشار وباء كورونا (كوفيد_19)، بهدف مساندة ذوي الهمم (أصحاب الاحتياجات الخاصة)، للتطوير من قدراتهم من خلال أنظمة التعليم عن بُعد، وتأتي فكرة منصة «ينمو» حيث إنها منصة تهدف إلى تأهيل الشخص في مهارة أو أكثر، ومع مرور الوقت والاستمرار في عملية تطوير المهارة الموجودة، يتم اكتساب الطالب مهارات جديدة، مع عملية التطوير والنمو للبرنامج العلاجي التأهيلي، وكان هذا سبب تسمية المنصة باسم «ينمو».

كما تهدف المنصة إلى التحسين من جودة خدمات الرعاية والتعليم المقدمة لأصحاب الاحتياجات الخاصة، وتطوير منظومة التعلم عن بُعد، تحت إشراف من الجهات المختصة، وتحديد مستوي أصحاب الهمم بشكلٍ علميٍّ وبكلٍ دقة، مع صناعة برامج تأهيلية فردية تهدف لتطوير الطالب، إضافةً إلى إعادة التأهيل بالنسبة للطلاب بطريقةٍ سهلةٍ، وتحسين سبل التواصل، مع إعداد خطة دراسية ومتابعة التقدم المُحرز.

وقد أحرز ذلك البرنامج الإلكتروني تقدماً كبيراً في فترةٍ زمنيةٍ قصيرةٍ، ولاقى رواجاً واسعاً بين المستخدمين في الإقليم العربي، وحقق العديد من الجوائز المحلية والدولية.

كما تعمل منصة «ينمو» على تطوير العملية الدراسية من خلال رؤيةٍ محددةٍ وواضحةٍ لأنظمة «التعلم عن بُعد»؛ وذلك عن طريق إضفاء الطابع الوطني لأنظمة التكنولوجيا والتعليم عن بُعد (1).

ثانياً: فرط النشاط

يعدُّ اضطراب فرط النشاط أو فرط الحركة Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) من الاضطرابات المنتشرة لدى الأطفال، ووفقاً للجمعية النفسية الأمريكية (American Psychiatric Association (APA, 2000 يُشار لفرط النشاط بأنه اضطرابٌ له زملة أعراض سلوكية تميزه، وجميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم فرط حركة، ولكن مستوى فرط الحركة يختلف من طفلٍ لآخر، فقد تكون أعراض نقص الانتباه أشدَّ من أعراض فرط الحركة لدى بعضهم. (أحمد وخلف الله، 2016م).

ويتنشر هذا الاضطراب بنسبةٍ تصل إلى (10%) تقريباً من أطفال العالم، كما أن ما يقارب (50%) من مجموع تلاميذ مرحلة الأساسي الحاليين للعلاج بسبب مشكلات نفسية أو سلوكية تنتشر بينهم أعراض هذا الاضطراب.

ويتنشر هذا الاضطراب بنسبة (5:3) بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما ينتشر الاضطراب بين الذكور بنسبة تفوق انتشاره بين الإناث بنسبة (3 أو 4:1) لصالح الذكور.

كذلك فإن هذا الاضطراب يصيب من 3-7% من الأطفال في سن المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا ما يجعله من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً لدى الطلاب في تلك المرحلة.

وتستدعي هذه النسبة الكبيرة من التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب ضرورة التدخل للحد من آثاره المستقبلية على هؤلاء التلاميذ. (Dendy & Zeigler, 2003).

وقد وجد V, P, Harpin 2020 أن هؤلاء الطلاب كثيراً ما يعانون من ضعف التركيز والمستويات العالية من النشاط والاندهاشية، إضافةً للإرهاق الحركي المفرط، وصعوباتٍ متعلقةٍ بالتحصيل الدراسي، وتأخرٍ في النمو، والفشل

(1) متاح على الرابط التالي:

<https://faharas.net/ynmo-and-matific>

الأكاديمي، والرفض من قبل أقرانه، وتدني تقدير الذات، والسلوك المعارض،، والافتقار للمهارات الاجتماعية. ولذا كان لا بد من تقديم المشورة الأبوية والدعم المدرسي من خلال تنويع الإستراتيجيات التدريسية لهم بما يتلاءم وحالتهم، والعمل على تحسين التفاعل الاجتماعي لهم من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة، وإشراكهم في الأنشطة الصفية وفرق العمل داخل وخارج المدرسة.

فمن المرجح أن يصادف معلمو المدارس الابتدائية عدداً لا بأس به من الطلاب ذوي فرط النشاط داخل الصف الدراسي، كما يشكل وجود طفلي مصابٍ باضطراب فرط الحركة في غرفة الصف العديد من التحديات للمعلم. وتؤدي الإصابة بفرط النشاط وجود صعوبات للطلاب متمثلة في عدم التحكم في الاستمرار بالجلوس على مقاعدهم إضافة إلى عدد من المشاكل الأكاديمية ومشكلات اجتماعية وتعقيدات سلوكياتهم، والكثير من المشكلات الوجدانية. وبالتالي فقد يكون بعض المعلمين غير مؤهلين للتعامل مع مثل تلك المشكلات لذوي فرط النشاط وتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية لهم، ولذا وجب تدريبهم على اتباع إستراتيجيات مختلفة للتعامل مع هؤلاء الطلاب. (Ohan, et.al: 2008).

واضطراب فرط النشاط عادة ما يصاحبه تحول سريع في الانتباه، وضعف القدرة على التركيز على موضوع معين، والاندفاعية التي تحول دون إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائه، كما أن من أهم المظاهر السلوكية لاضطراب فرط النشاط هو ضعف القدرة على التركيز، الاندفاعية.

وهي في الحقيقة زلّة من الاضطرابات وليس اضطراباً واحداً؛ حيث يشمل عادة مجموعة مختلطة من السلوكيات الفوضوية التي تظهر في صورة صعوبة في النمو والأداء والتفاعل الاجتماعي، والتي من الممكن أن يكون لها الكثير من الآثار السلبية السيئة. (العريفي والتهامي 2018م: 96).

هذا ويوجد عددٌ من المؤشرات التي تدلُّ على أن الطالب لديه نشاطٌ زائدٌ، منها على سبيل المثال كما يشير (Rosengreen, 2015):

- قلة التركيز والانتباه، فالطفل لا يستطيع التركيز لمدةٍ طويلةٍ في موضوعٍ واحدٍ، ويفقد التركيز بسهولةٍ، والأطفال في المراحل الدنيا أكثر عرضة لفرط النشاط من الكبار.
- لا يستطيع الطفل أن يكون هادئاً باستمرار، وخاصةً بعد دخوله المدرسة، ولا يجلس في مقعده لمدةٍ طويلةٍ، بل دائماً ما يتحرك كثيراً، بل قد يصل الأمر إلى الجلوس فوق الطاولة التي يجلس عليها كثيراً، ويخرب فيها المقاعد وكل ما حوله.
- الاندفاع، فما أن يبدأ هذا الطفل في مهمةٍ ما فلا ينهيها حتى يكون بدأ في مهمةٍ غيرها، فيكتب غالباً في أي مكانٍ في الصفحة، ولا يقيّد بمكان بدء الكتابة أو حتى القراءة، وعادة ما يُلقى بأقلامه وأوراقه في أقرب مكانٍ يجده، وهذا أيضاً نفس سلوكه بالبيت، ويندفع عادة في الإجابة على أسئلة المعلم سواء أكانت إجابته صحيحة أم خاطئة، فلا يراجع نفسه قبل أي شيء يفعله.
- الشرود، فعادةً ما يكون هذا الطفل شارد الذهن ودائم النظر فيما حوله، لاسيما فيما يصرفه عن متابعة المعلم أو الدرس، فيتشتت انتباهه بسرعةٍ نتيجة الضوضاء أو أي شيء آخر، حتى وفي الظروف العادية يتشتت انتباهه، ولا يستمر في التركيز مع المعلم ومتابعة الدرس.
- أخطاء القراءة والكتابة المستمرة، عادةً ما نجد أم من أهم مؤشرات الطفل ذي فرط النشاط أنه عادة ما يقع في أخطاء متعلقة بالقراءة أو الكتابة أو الحساب، كما يأخذ وقتاً طويلاً في إنجاز المهام الموكلة له.

ثالثاً: المهارات اللفظية وغير اللفظية

تساعد المهارات اللفظية على تنمية القدرات المعرفية والعقلية، والاتجاهات الوجدانية والمهارات النفسية والحركية، وهو ما يقتضي تنويع خبرات التعلم على المستوى المعرفي والوجداني، لتحقيق تكامل نمو جوانب شخصية المتعلم وفق مستوى مرحلة نموه المعرفي والنفسى والحركي، ويمكن اعتبار القراءة أعلى المهارات اللفظية التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات، فهي تنميةٌ طبيعيةٌ لوجود التفكير الذي هو وظيفة المخ البشري.

وكفى بها شرفاً أنها في أول آية في القرآن الكريم: قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾⁽¹⁾.

كما تمثل المهارات اللفظية أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، التي من خلالها يتزود المتعلم بالمعرفة ويكتسب المهارات اللازمة لحياته؛ لذا فقد هدفت الكثير من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات، لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم والسلوك في شتى مجالات الحياة؛ حيث تؤكد التربية الحديثة على ضرورة العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تتيحهم على استخدام اللغة العربية، ولا يكون إلا من خلال تمكنهم من المهارات اللغوية المناسبة للتعليم.

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الفرد يتعلم عن طريق الكلام/ يتحدث بنسبة (23%)، وعن طريق الاستماع بنسبة (25%)، وعن طريق القراءة بنسبة (35%)، وعن طريق الكتابة بنسبة (17%)، ولكل مهارة دورها المحدد في تعلم الطلاب والوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التعلم الهادف⁽²⁾.

وتعدُّ مهارات القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تساعد المتعلم في مراحله الأولى؛ فإن صعوبات القراءة تؤدي إلى الفشل في التعلم في المواد الأخرى، فالنجاح في أي مادة دراسية يستوجب قدرة المتعلم على القراءة، ثم الكتابة، وبذلك فالأمر عادةً في حاجة إلى تقوية المهارات اللغوية اللازمة للتعلم⁽³⁾.

هذا وتحمل مهارة التحدث أو الكلام مكانةً خاصةً في مهارات اللغة من حيث السبق الزمني مقارنةً بالمهارات الأخرى، فاللغة في الأساس عبارة عن كلام، وقد عرف الإنسان الكلام قبل الكتابة أو القراءة بزمن طويل، وتتطلب هذه المهارة من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، ويتم ذلك في مرحلة السماع⁽⁴⁾.

هذا ويستخدم الأشخاص الإشارات غير اللفظية كخريطة طريق لاكتشاف نوايا الشخص ومدى مصداقيته، ثم يتكون لديهم استنتاجات عن هذا الشخص، فإذا استخدمت التواصل غير اللفظي استخداماً صحيحاً، سوف تترك انطباعاً إيجابياً عند الآخرين، دون أن يعرفوا السبب؛ حيث يساعد هذا النوع من التواصل على كسب احترام الآخرين، وتكوين العلاقات.

وقد يحدث التواصل غير اللفظي لا شعورياً؛ ذلك لأن التواصل غير اللفظي يحدث طبيعياً، فهو أول وسيلة تواصل نستخدمها للتعبير عن احتياجاتنا، أما اللغة، فهي تحتاج إلى تعلم.

والاتصال غير اللفظي أو غير الكلامي أو غير الملفوظ؛ كلها أسماء نطلقها على عملية التواصل التي تتم بطرق أخرى غير النطق؛ وهي عملية تواصل هدفها إرسال واستقبال رسائل بدون كلمات، وتتم من خلال تعابير الوجه أو حركات الجسد أو لغة العيون، وفي قليل من الأحيان تمر عبر بعض الوسائط المادية، كالملابس وشكل الشعر، أو أحياناً الأماكن المسكونة، أو التي يتردد لها المعنى بالتواصل⁽⁵⁾.

وتتدخل في عملية التواصل غير اللفظي العديد من التفاصيل التي لا يمكن تحديدها في معلومات مكتوبة؛ لأنها تتعلق بالإدراك الحسي والذكاء العاطفي اللذين لا يمكن تحديدهما أو حصرهما في تعاريف علمية ملموسة.

ومن بين العناصر المهمة غير اللفظية، هناك ما نسميه بما وراء الكلام، أو ما بين الأسطر بلغة علم النفس الحركي، والتي تهتم بجودة الصوت أو نبرة الصوت، وطريقة الكلام، وطريقة التنفس أثناء الكلام، وأحياناً حركات الشفاه غير المتحكم فيها.

وتعدُّ عملية الاتصال غير اللفظي وسيلة التواصل الوحيدة التي تستعمل فيها الحواس الخمس كلها، سواء بطريقة جماعية أو فردية، وهي تمثل (65%) من التواصل اليومي بين الأفراد، وتكمن أهمية التواصل اللاملفوظ في كونه يمثل ثلثاً كمية التواصل بين الناس، وقد يؤدي عدم توافقه مع التواصل اللفظي إلى إيصال رسالة خاطئة للمتلقى قد تعصف بقيمة المعلومة المراد نقلها.

هذا لأن التواصل غير الكلامي يؤدي إلى تقوية الانطباع الأول لدى المتلقي (مقابلات العمل، جلسات التعارف...)، وقد أثبتت الدراسات أن الوقت اللازم لترك انطباع أولي لدى المتلقي في أول لقاء يتراوح بين أربع وعشر ثوانٍ، بحسب القوة الإدراكية ودرجة الاكتراث لدى الطرف الثاني.

(1) سورة العلق: الآيات (1-5).

(2) شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (2004م)، ط (3)، الدار المصرية اللبنانية.

(3) شحاتة، حسن. مرجع سابق.

(4) العميري، عبدالنعم، الإستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهاراتي الاستماع والتحدث. متاح على الرابط التالي:

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.html?id=839&print=true

(5) زركان، أمل، (2020م)، الاتصال غير اللفظي.

واستخدامات هذا النوع من التواصل تبقى عديدة ومتنوعة؛ فهو يستعمل في شتى المجالات كالفن والسياسة والتعليم والتحقيقات القضائية، أما في الحياة الخاصة فيتم اتخاذه كوسيلة تواصل أساسية بالنسبة للصم والبكم، وكوسيلة ثانوية بدور أساسي في التواصل مع الذات والغير، وتطوير الصداقات ودراسات العلاقات الزوجية والتواصل الأولي مع الغرباء.

وتعتبر لغة الجسد والحركات الجسدية من أهم أركان التواصل غير اللفظي، فبعض التحركات والذبذبات التي يقوم بها الجسم، سواء إراديًا أو لا، تعدُّ وسيلةً مهمةً لإرسال عدة إشارات ومعلومات للطرف المتلقي، نذكر منها بعض التفاصيل، وإن كان يصعب ذكر التفاصيل لكثرتها وتنوعها بحسب شخصية الفرد.

ولذا يمكن أن يقوم به صناع السياسات التعليمية على وجه التحديد؛ للسماح بتنمية المهارات اللفظية وغير اللفظية في المدارس، ووضعها أولوية للتعليم، وخاصةً إذا كان الحديث يمس الطلاب أصحاب الهمم، ومنهم ذوي فرط النشاط؛ حيث يوجد الكثير من المهارات التي يحتاج هذا الطفل إلى تنميتها، ومنها المعرفة والفهم والتذكر، وغيرها من المهارات المختلفة.

الدراسات السابقة

قسم الباحثون الدراسات السابقة إلى محورين، يتم تناول كل محور منفردًا كالآتي:

أولاً: دراسات تناولت إستراتيجيات تدريسية لذوي فرط النشاط

هدفت دراسة (Sella, et.al. 2019) إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طلاب فرط النشاط في اختيار الإستراتيجية الملائمة للتدريس لهم في مقرر الحساب، وتم اختيار عينة مكونة من (45) طالبًا بالصفين الرابع والخامس الابتدائي الذين صنّفوا بأن لديهم فرط نشاط، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن ذوي اضطراب فرط النشاط يعانون من صعوبات في اختيار الإستراتيجية المناسبة لهم في تعلم الحساب، وقد تخير هؤلاء الطلاب الإستراتيجيات التدريسية الأقل أداءً عقليًا لهم، وقد اتضح أنهم يعانون من مشكلات دراسية تتعلق بمقرر الحساب.

كما هدفت دراسة (Tegtmeyer 2019) إلى عمل دراسة استكشافية لإستراتيجيات المعلمين لمعالجة سلوك الطلاب المصابين باضطراب فرط النشاط على مدار عامين؛ حيث تم إجراء الدراسة على عدد من مدارس الدنمارك، وقد أوضحت النتائج وجود ستة إستراتيجيات رئيسية طبقها المعلمون في ذوي فرط النشاط، وكانت أهم إستراتيجية هي إستراتيجية تجاهل السلوك المخرب للطلاب، وإستراتيجيات التعلم الفردي، وإستراتيجية التعلم بالاكشاف.

وقد حاولت (دراسة جيندي وآخرون، 2017م) التحقق من فاعلية برنامج قائم على فن الميم (التمثيل الصامت) لزيادة نسبة تركيز طفل الروضة المصاب بزيادة الحركة وفرط النشاط وتشتت الانتباه، وتم استخدام استبانة مقننة لاضطراب فرط النشاط، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي والوصفي، وتم اختيار عينة مكونة من (30) طفلًا وطفلة من طلاب الروضة بمدينة سكاكا بالملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في نسبة التركيز، مما أشار لفاعلية البرنامج.

كما هدفت (دراسة أحمد وخلف الله، 2016م) إلى تصميم وتطبيق برنامج علاجي لخفض أعراض نقص فرط الحركة، وتكونت العينة من (29) تلميذًا وتلميذة بالصفين الثالث والرابع للتعليم الأساسي بالخرطوم من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحثان نظام المجموعة الواحدة، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في أبعاد نقص الانتباه/فرط الحركة لصالح القياس البعدي.

واهتمت (دراسة عطار، 2016م) بقياس أثر العصف الذهني في رفع التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى عينة مكونة من (7) تلاميذ من الجسسين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي ممن صنّفوا بأنهم موهوبين وذوي فرط النشاط معًا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق بعديًا، مما أشار إلى فاعلية العصف الذهني في رفع درجات التحصيل الدراسي للطلاب الموهوبين ذوي فرط النشاط.

وهدف (دراسة مراد، 2016م) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الوظائف التنفيذية في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتلاميذ ذوي اضطراب فرط النشاط، لعينة مكونة من (70) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، من ذوي فرط النشاط، قُسموا إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى ذوي اضطراب فرط النشاط.

ثانياً: دراسات تناولت تنمية المهارات اللفظية وغير اللفظية

هدفت (دراسة كاشف والمرسي، 2017م) إلى تحديد مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اللفظية لعينةٍ تكونت من 20 طالباً من ذوي صعوبات التعلم في مادة الحساب بالصف الثالث الابتدائي بإدارة غرب المنصورة التعليمية، وأعد الباحثان قائمةً بتلك المهارات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كافة المهارات اللفظية، لصالح المجموعة التجريبية، بُعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وقد هدفت (دراسة طنطاوي، 2012م) إلى اختبار فاعلية برنامج تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين محدودي اللغة، وتنمية مهارات السلوك الاجتماعي لدى أطفال التوحد محدودي اللغة، وذلك لمعرفة أثر البرنامج على كلٍّ منهما، وتكونت عينة الدراسة الحالية قصدياً من 6 أطفال تراوحت أعمارهم ما بين 6-8 سنوات، وقد تم توزيعهم على مجموعتين مجموعة ضابطة تكونت من 3 أطفال ومجموعة تجريبية تكونت من 3 أطفال، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة الدراسة.

كما هدفت (دراسة إيلينا 2011م) إلى دراسة الطرق والأساليب الحديثة التي تُسهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، وتم تناول المهارات الأربع وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (كمهارات لفظية)، ومن ثم تناولت الدراسة الأساليب الحديثة لتنمية تلك المهارات وكان الإنترنت نموذجاً منها، وقد توصلت النتائج إلى أن الأساليب الحديثة كانت ذو فاعلية في تنمية المهارات الأربع اللفظية للناطقين بغيرها.

كما اهتمت (دراسة الشنطي، 2010م)⁽¹⁾ إلى التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلبة بغزة، باستخدام المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية النشاط التمثيلي لتنمية مهارات الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وهدف (دراسة لينا) إلى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، وتكونت العينة من (38) طفلاً من التوحدين، قسموا لمجموعتين متساويتين، تجريبية وضابطة، وطبقت الباحثة أدوات الدراسة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية التواصل غير اللفظي لدى العينة، إضافة لتنمية سلوكهم الاجتماعي.

وهدف (دراسة محمد، 2010م)⁽²⁾ إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض الأنشطة معتمداً على نظرية الذكاءات المتعددة التي تتناسب مع أطفال الروضة لتنمية بعض المهارات اللفظية (التحدث - القراءة)، وتكونت العينة من (38) طفلاً، وُبُعد تطبيق الأنشطة التي تم تحديدها في الدراسة أظهرت النتائج التحسن الملحوظ في المهارات اللغوية لعينة الدراسة (التحدث - القراءة).

تعقيب على الدراسات السابقة

قسم الباحثون الدراسات السابقة التي تم تقديمها إلى محورين، تناول المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات اللفظية وغير اللفظية؛ فقد أجمعت الدراسات بضرورة تطبيق إستراتيجيات لتنمية تلك المهارات لدى المتعلمين في البيئة العربية، نظراً لحاجة المعلمين لتنمية تلك المهارات، خاصةً الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أكدت الدراسات التي تناولت ذوي فرط النشاط حاجتهم إلى تحسين الخدمات التعليمية المقدمة لهم، وأنهم يعانون الكثير من المشكلات، والاضطرابات التي تحتاج لتدخل تعليمي ونفسي وطبي، وحاجتهم إلى تنوع أساليب التعلم الإلكتروني، وخاصةً التعلم عن بُعد، والذي يساعدهم كثيراً، نظراً لما حققته إستراتيجيات التعلم عن بُعد من فاعلية ونتائج جيدة عند الحاجة إليها، سواء مع العاديين أو مع ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم، ولذا فالحاجة ماسة لاستخدام تطبيقات التعلم عن بُعد.

إجراءات الدراسة: وتشتمل الإجراءات على الآتي:

- منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية في منهجيتها على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة والتطبيق «قبل وبعد» لنفس المجموعة، بهدف التحقق من الفروق الدالة بين التطبيقين القبلي والبعدي.

(1) الشنطي، أميرة عبد الرحمن، أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، (2010م)، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.

(2) محمد، هبة علي فرحات، أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، (2010م)، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، يوليو.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) من الطلاب من ذوي فرط النشاط الملتحقين بالمركز الدولي لاضطرابات التواصل، بحيث كان (14) طالباً من الذكور، و(6) طالبات من الإناث، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب الإعاقه كالتالي:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس

الجنس	ن	%
ذكور	14	70
إناث	6	30
إجمالي	20	100

يتضح من الجدول السابق توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس؛ حيث مثل الذكور (70%)، في حين كانت نسبة الإناث (30%).

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رئيسيتين هما :

أولاً: اختبار المهارات اللفظية: فقد أعد الباحثين الاختبار الذي اشتمل على مهارتي التحدث والقراءة؛ حيث تم قياس كل مهارة على حدة، حيث اشتمل الاختبار في صورته الأولى على (45) عبارة انتهى إلى (40) عبارة، بحيث اشتمل كل محور على (20) عبارة.

ثانياً: اختبار المهارات غير اللفظية: أعد الباحثين اختبار المهارات غير اللفظية واشتمل على مهارتي لغة الجسد والتعبيرات الوجهية، وتم قياس كل مهارة على حدة، واشتمل الاختبار في صورته الأولى على (50) عبارة انتهى إلى (40) عبارة، بحيث اشتمل كل محور على (20) عبارة.

صدق وثبات أدوات الدراسة: وتم ذلك من خلال طريقتين هما:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبارين على مجموعة من السادة المحكمين للتحقق من صدقهما وصلاحيتهما للتطبيق، وبلغت نسبة الاتفاق أكثر من (90%) على سلامة صياغة عبارات الاختبارين وملائمتها للتطبيق في الدراسة الحالية، وتم حذف العبارات التي لم يتفق عليها.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Crompagh: تم حساب ثبات الاختبارين من خلال معامل ألفا كرونباخ، وكانت المعاملات مرتفعة لأغلب فقرات الاختبارين، وحذفت العبارات ضعيفة الارتباط، و كانت Correlation أقل من (0,19)، حيث كان معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لدرجة الاختبار مرتفعاً بالنسبة لكافة المحاور، والجدول رقم (2) يشير إلى معاملات ألفا كرونباخ للمهارات اللفظية وغير اللفظية كالتالي:

جدول (2) معامل ألفا للمهارات اللفظية وغير اللفظية

نوع المهارة	المهارة	معامل ألفا كرونباخ	الدلالة
لفظية	التحدث	0.94	0.05
	القراءة	0.87	0.05
غير لفظية	لغة الجسد	0.88	0.05
	التعبيرات الوجهية	0.90	0.05

يتضح من نتائج الجدول السابق ارتفاع معاملات ألفا كرونباخ، مما يدل على ثبات اختباري المهارات اللفظية وغير اللفظية. نتائج الدراسة: للإجابة عن تساؤلات الدراسة المستخلصة عن مشكلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية وقيمة (z) لبيان الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لاختباري المهارات اللفظية وغير اللفظية كالتالي:

أولاً: نتائج اختبار المهارات اللفظية

والجدول رقم (3) يشير إلى نتائج اختبار المهارات المعرفية كالتالي:

جدول (4)

الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللفظية وغير اللفظية بُد تطبيق التعلم عن بُعد

قيمة ت	القياس البعدي		القياس القبلي		المهارة متوسط	
	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط		
*0.81	1.4	3.7	1.0	2.1	تحديث	لفظي
*0.94	1.5	4.2	1.1	2.4	قراءة	
*0.59	2.3	4.6	1.2	2.6	لغة الجسد	غير لفظي
*0.65	1.1	4.3	0.7	2.8	التعبيرات الوجهية	

* دالة عند مستوى 0.05

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى $(0.05) = 1.83$

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.05)؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية بالنسبة للمهارات اللفظية (التحديث- القراءة)؛ (مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، في المهارات اللفظية الأربع، وذلك بُد تطبيق التعلم عن بُعد من خلال منصة «ينمو».

والجدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رُتب التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المهارات اللفظية وغير اللفظية كما يلي:

جدول رقم (4)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات اللفظية

المهارات	التطبيق	ن	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب المتماثلة	م الرتب	مع الرتب	Z
لفظي	تحديث	قبلي بعدي	20 20	14	2	4	5.3 14.3	12.0 22.5
	قراءة	قبلي بعدي	20 20	13	1	6	4.5 18.5	10.5 24.5
غير لفظي	لغة الجسد	قبلي بعدي	20 20	14	3	3	4.8 14.3	10.0 24.5
	التعبيرات الوجهية	قبلي بعدي	20 20	12	2	6	5.6 16.5	8.5 22.0

* دالة عند مستوى 0.05 حيث قيمة (Z) > 0.05

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات الرتب وقيمة (Z) بالنسبة عند التطبيقين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة (Z) المحسوبة لأبعاد اختباري المهارات اللفظية (التحديث- القراءة) وغير اللفظية (لغة الجسد- التعبيرات الوجهية) أقل من قيمة (Z) الجدولية 0.11، مما يعنى وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختباري المهارات اللفظية وغير اللفظية.

مناقشة نتائج الدراسة

أوضحت نتائج الدراسة الحالية بمدى فاعلية منصة «ينمو» كأحد إستراتيجيات التعلم عن بُعد في تطوير المهارات اللفظية وغير اللفظية المختلفة لذوي فرط النشاط؛ حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وذلك بُعد تطبيق إستراتيجيات التعلم عن بُعد في المهارات اللفظية وغير اللفظية، وقد اتفقت تلك النتائج مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة التي عرضها الباحثين.

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن ذوي فرط النشاط لديهم الكثير من المشكلات والاضطرابات، والتي تحتاج إلى تعديل نظام التعلم، وهذا ما حدث؛ حيث تحسنت لديهم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بُعد تطبيق التعلم عن بُعد، وهذا يعني حاجتهم إلى التدخل من حيث تعديل طريقة التعلم والإستراتيجيات المختلفة لتحسين التوافق لهم.

إضافة إلى ضرورة تنويع مصادر التعلم، وخاصة التعلم عن بُعد، والتي ينتج عن تطويرها تنمية المهارات المختلفة لديهم، والتي منها المهارات اللفظية المختلفة موضع الدراسة (استماع- قراءة)، إضافة للمهارات غير اللفظية المختلفة (لغة الجسد- التعبيرات الوجهية).

وبهذا أيضًا فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أوضحته نتائج الدراسات التي عرضها الباحثان، وهذا يتفق مع ما جاء بالدراسات السابقة والإطار النظري في الدراسة التي أكدت فاعلية الإستراتيجيات المختلفة في تحسين المهارات المختلفة ذوي فرط النشاط؛ حيث ساعدتهم تلك الإستراتيجيات على الاستقلال الذاتي بدلاً من الاعتماد على الآخرين، وكذلك تطوير مهاراتهم المختلفة مثل المهارات الحركية واكتساب المهارات الاجتماعية.

التوصيات

توصي الدراسة بعدد من التوصيات منها:

- تدريب المعلمين على إستراتيجيات التعلم عن بُعد والتطبيقات المختلفة له.
- إجراء دراسات حول فاعلية التعلم عن بُعد مع أصحاب الهمم.
- تطوير المهارات المختلفة اللفظية وغير اللفظية لذوي فرط النشاط.

مراجع الدراسة

- أحمد، عبد الباقي دفع الله؛ خلف الله، كوثر جمال الدين، (2016م). فاعلية برنامج علاجى في تحسين نقص الانتباه/ فرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم، متوفر على الرابط التالي:
https://www.researchgate.net/publication/301730573_falyt_brnamj_lajy_fy_thsyn_nqs_alantbahrt_alhrkt_ldy_altlamydh_dhwy_swbat_alitm_bmrhlt_alasas_bmhlyt_alkhrtwm/link/5724463508aee491cb378374/download
- الباز، جمال محمد قاسم، «التعريف بالإنترنت والوسائل الالكترونية المختلف واستخداماتها في العملية التعليمية وتكنولوجيا التعليم»، مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت، جامعة النجاح الوطنية - نابلس (2001م)، تم التصفح بتاريخ الدخول 1427/9/20هـ من موقع:
<http://www.najah.edu/arabic/conferences/IT/Main.htm>
- البوابة الرسمية لحكومة الإمارات العربية المتحدة، (2017م)، أصحاب الهمم: ذوو الإعاقة مسبقاً. متاح على الرابط التالي:
<https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/social-affairs/special-needs>
- إيليفا، داود عبد القادر، تنمية مهارات اللغة العربية وإستراتيجياتها المعاصرة للناطقين بغيرها، (2011م)، مؤتمر اللغة العربية الثاني، الجامعة العالمية، ماليزيا.
- حكومة أبوظبي الرقمية، (2017م)، دعم ذوي الاحتياجات الخاصة. متاح على الرابط التالي:
<https://www.abudhabi.ae/portal/public/ar/homepage/family/getting-support-people-of-determination;jsessionid=WPNjgmI0sLxXmbzZ6JeJLDirjWI99rmxhy5Hr0hj02ETeDT9QkRu!-1524540819!723474172!1513497979252>

- الروسان، فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، (2001م)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- جنيدي، ماهر طه؛ والأمين، طاهر حسن؛ وخضر، أسماء فتحي، (2017م). فاعلية برنامج قائم على فن الميم (التمثيل الصامت) لزيادة نسبة تركيز طفل الروضة المصاب بزيادة الحركة وفرط النشاط وتشتت الانتباه. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (6)، ص: (176187).
- زركان، أمل. 2020. الاتصال غير اللفظي. متاح على الرابط التالي:
<http://www.maany.life/%D8%A7%D984%D8%A7%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D984-%D8%BA%D98%A%D8%B1-%D8%A7%D984%D984%D981%D8%B8%D98%A/>
- زهران، أيمن رمضان سليمان؛ والدبور، أحمد محمد، (2014م)، تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر عينة من العاملين في المجال، العدد الثامن والثلاثون، الجزء الأول، ص: (997-957)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زهران، أيمن رمضان؛ والحميدي، مؤيد، (2019م)، «فاعلية إستراتيجيات التعلم المتمايز لتنمية المهارات الحركية المصاحبة لاضطراب التأخر الحركي التطوري (الديسبراكسيا) لدى عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد»، المؤتمر الدولي الثاني لاضطراب طيف التوحد (27-28 نوفمبر)، جامعة الجزائر (2)، أبو القاسم سعد الله.
- السرطاوي، عبدالعزيز؛ الصمادي، جميل والقريوتي، يوسف، (2001م)، مدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع. دبي.
- السرطاوي، عبدالعزيز؛ الصمادي، جميل والقريوتي، يوسف، (2001م)، مدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع. دبي.
- شحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (2004م)، ط (3)، الدار المصرية اللبنانية.
- الشنطي، أميرة عبدالرحمن. أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، (2010م)، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.
- طعيمة، رشدي. المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، (2006)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، متاح على الرابط التالي:
<https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/2009>
- طنطاوي، سلام حسام، (2012م)، فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين محدودي اللغة، مجلة العلوم التربوية، مج (20)، ع (1)، ج (2).
- عبدالهادي، نبيل ويسندي، خالد، وأبو حشيش، عبدالعزيز، مهارات في اللغة والتفكير، (2003م)، ط (1)، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العريفي، حازم سعود؛ والنهامي، السيد يس، (2018م)، فاعلي برنامج تكاملي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعوقين فكرياً بدرجة بسيطة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع (4)، يوليو، ص: (89134).
- العميري، عبدالمنعم، الإستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهاراتي الاستماع والتحدث. متاح على الرابط التالي:
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.html?id=839&print=true
- عاشور، رجاء عبدالصمد، حسن، حمزة وعبيد، واثق، (2016م)ن تصميم وتقنين اختبار الديسبراكسيا باستخدام محاكاة الحاسوب. متاح على الرابط:
<http://un.uobasrah.edu.iq/papers/3725.pdf>
- كاشف، إيمان فؤاد؛ والمرسي، محمد رشدي، (2017م)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. متاح على الرابط التالي:
<25k.pdf/http://dr-banderlotaibi.com/new/admin/uploads/3>
- صديق، لينا عمر، (2007م)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، مج (9)، ع (33)، ص: (39-8).

- مراد، صباح السيد، (2016م)، أثر برنامج تدريبي قائم على بعض الوظائف التنفيذية في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط. متاح على الرابط التالي:

<http://bu.edu.eg/staff/sabahibrahim8-publications/32724>

- محمد، هبة علي فرحات، أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، (2010م)، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، يوليو.
- مصلح، عمران أحمد، إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية. متاح على الرابط التالي:

<file:///C:/Users/Dr.%20Aymn.%20Zhran/Downloads/StrategiesofImprovingLanguageSkillsfortheLearnerDescriptiveStudy.pdf>

- مشهور، ميرفت محمد عبده، (2016)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد بإمارة أبو ظبي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين.
- الموسى، عبدالله ومبارك، أحمد، (2005م)، التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

English References

- Abelenda, Judith. et.al. 2015. Dyspraxia in Autism Spectrum Disorders: Evidence and Implications. The American Occupational Therapy Association, Inc . Volume 38, Number 3.
- Bodison. Stefanie C. 2015. Developmental Dyspraxia and the Play Skills of Children With Autism. The American Journal of Occupational Therapy. September/October, Volume 69, Number 5.
- Bimbrawh, B. ; Jennifer, B. Alex, M. (2012). Investigating the Efficacy of a Computerized Prompting Device to Assist Children with Autism Spectrum Disorder with Activities of Daily Living. Assistive Technology, 24, 286–298.
- Bodison. Stefanie C. 2015. Developmental Dyspraxia and the Play Skills of Children With Autism. The American Journal of Occupational Therapy. September/October, Volume 69, Number 5.
- Cacola, Priscila;, Haylie L. Millerb , Peace Ossom Williamson. 2017. Behavioral comparisons in Autism Spectrum Disorder and Developmental Coordination Disorder: A systematic literature review. Research in Autism Spectrum Disorders 38. 6–18.
- Denning, Christopher B. & Moody, Amelia K. 2013. Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings: Rethinking Instruction and Design. Electronic Journal for Inclusive Education. No1, Vol. 3, No. 1 (Fall/Winter).
- M. A Dziuk. et. Al. 2007. Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. Developmental Medicine & Child Neurology 2007, 49: 734–739.
- Marilyn Augustyn 2020. "Patient education: Autismspectrum disorder (Beyond the Basics)" www.uptodate.com.
- _ Ohan, Jenevam, L; et.al: 2008. Does Knowledge about attentionDeficit/Hyperactivity Disorder impact teachers reported behaviors and perceptions? School Psychology Quarterly. VOL.23, No.3, 436449-.
- Padmadewi, Ni Nyoman& Artini, Luh Putui. 2017. Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. International Journal of Instruction 10(3):159176-.

- Rosengreen, Adriana M. 2015. The Impact of ADHD on Student Learning in the K through 12 Classrooms. Available at:
- https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1639&context=ehd_theses.
- Sella, Francesco; Anna Maria Re; Daniela Lucangeli; Cesare Cornoldi & Patrick Lemaire. 2019. Strategy Selection in ADHD Characteristics Children: A Study in Arithmetic. Journal of Attention Disorders. Volume: 23 issue: 1, P.P: 8798-.
- Stewart h. Mostofsky. et.al; 2006. Developmental dyspraxia is not limited to imitation in children with autism spectrum disorders. Journal of the International Neuropsychological Society,12, 314–326.
- Tegtmejer, Thyge. 2019. ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behavior Journal of Emotional and Behavioral Difficulties, Volume 24, 2019 - Issue 3.
- Tissot, Catherine; Evans, Roy. 2003. Visual Teaching Strategies for Children. Early Child Development and Care Journal· August.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walker , K. & Zeidler, D. 2003."Students Understanding of the Nature of Science and their Reasoning on Socioscientific Issues: A Web-Based Learning Inquiry", ERIC, Document Reproduction Service No. ED474454.



إستراتيجية أقلام القضاة:

Judges' pens strategy

إستراتيجية مقترحة بعنوان (أقلام القضاة) لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بصورة مباشرة وعن بُعد لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة

أ.م.د/ خميس عبد الباقي علي نجم رزق

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية المشارك

knegm25@yahoo.com

المقدمة والشعور بالمشكلة:

يحتاج تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، وما يتعلق بهما من فنون وفروع أو علوم - إلى تطوير مستمر، من خلال استحداث طرائق تدريسية جديدة، تواكب المستجدات المناسبة للمناهج، وواقع الطلاب وما يحتاجون إليه، وتناسب تيسير التعلم، وعلاج الأخطاء، والتغلب على الصعوبات، وتعطي هذه الإضافة تنوعاً وثراءً للميدان، وإثراءً للمعلم، وهي إبداع للباحثين أصحاب تلك المساهمات المثيرة.

لقد ظهرت إستراتيجيات كثيرة تتضمن في داخلها طرائق تدريس متنوعة، تمّ تقسيمها وفقاً لمجاوَر مختلفة تتعلق بالجهد المبذول من المعلم والطالب، أو وفقاً لكونها إستراتيجيات مباشرة أو غير مباشرة، ووفقاً لكونها إستراتيجيات تعليم أو إستراتيجيات تدريس، ووفقاً لكونها إستراتيجيات إكساب وتنمية، أو إستراتيجيات علاجية، أو إستراتيجيات عامة، أو خاصة بفنٍّ أو علم محدد ... إلخ.

وقد تميزت كل إستراتيجية في بعض الجوانب، ولكنها قصّرت في جوانب أخرى، وبذلك ظهرت مقولة: ليس هناك إستراتيجية أو طريقة تدريس مثلى.

وأوصت (سلطان، 2007: 3) بإيجاد طرق تدريس جديدة لتعليم فنون وفروع اللغة العربية، فكلما كانت الطرائق التدريسية التي يتبعها المعلم متجددة ونشطة وشائقة، زادت حصيلة المتعلم من مهارات اللغة، وجاءت مخرجات تعلم اللغة بالمستوى المطلوب.

ومن هنا توالى المحاولات لدعم نقاط القوة في إستراتيجيات التدريس السابقة، والتغلب على نقاط الضعف بها، وتأتي الإستراتيجية المقترحة والمُعنونة بأقلام القضاة، كمحاولة جادة لتقديم إستراتيجية تدريس جديدة، تصلح لتدريس العديد من العلوم في مراحل التعليم المختلفة، وأركّز هنا على استخدامها في تدريس اللغة العربية والقرآن الكريم وفقاً لتخصّصي، وهي إستراتيجية تصلح للتدريس المباشر وغير المباشر، وهي تجعل الجهد مُوزَّعاً على المعلم والطلاب جميعاً في وقت الحصة كله، كما أنها تراعي الاستفادة من توظيف الطاقات المختلفة، من خلال استغلال الفروق الفردية في مراحل اكتساب المعرفة وتنميتها، وعلاج الضعف بها، إنها إستراتيجية تعتمد على قواعد الصحة أو الخطأ؛ أي: إنها معيارية في حكمها؛ مثل: اعتماد القاضي على القانون في إصدار الأحكام؛ ومن هنا كانت التسمية بأقلام القضاة، أو أقلام المصحّحين أو المحكّمين ... إلخ، ولا تعني هذه التسمية أن الطالب صار مُنْهَماً، بل تعني أن كل ما يصدر عن الإنسان أو الطالب يخضع لمعايير أو ضوابط علمية وأخلاقية، ومهنية وقانونية، ويتم الحكم على ذلك الأداء أو الفعل من قِبَل الآخرين في ضوء تلك المعايير بالصواب أو الخطأ، بالقبول أو الرفض، ومن ثَمَّ العمل على تدارك الخطأ بتصحيحه؛ ليصير مقبولاً.

لقد اطلع الباحث من خلال دراسته التربوية الجامعية، ومن خلال تدريسه لمقرر إستراتيجيات التدريس لطلاب المرحلة الجامعية لمدة ثماني سنوات - على ما أنتجه العقل التربوي من إستراتيجيات تعليمية وتدرسية، كما طَبَّقَ الباحث العديد من هذه الإستراتيجيات أثناء التدريس لسنوات عديدة لطلاب المدارس؛ نتيجة لعمله كمعلم، كما قام الباحث بالتدريب على العديد من إستراتيجيات التدريس الحديثة للمعلمين الجُدد والمُؤَهَّبين، وبعض أعضاء التدريس بالجامعات؛ نتيجة لعمله كمدرِّب تربوي، ونتيجة لهذا الاطلاع ولهذه الخبرة العلمية والبحثية والتدرسية الطويلة، ظَلَّتْ فكرة الوصول إلى إستراتيجية تدرسية جديدة تُضاهي ما ابتكره علماء التربية في العالم تُراوِدُنِي، بل تطاردني، حتى ظهرت فكرة هذه الإستراتيجية منذ أكثر من عشر سنوات في أثناء تدريس حصص تلاوة القرآن الكريم؛ حيث كنت كلما وقع أحد الطلاب في خطأ، قمت بكتابة الآية على السبورة، ووضعت دائرة بلون مختلف حول موضع الخطأ، وعندما ينتهي الطالب من التلاوة، أرجع إلى هذه الدوائر بالألوان المختلفة، التي تعني لي مجال الخطأ: أهو صوتي، أم صرفي، أم نحوي، أم تجويدي، وأقوم بتوضيح الخطأ، وشرح القاعدة، والتطبيق الصحيح، ثم أطلب التصحيح من الطالب ثم من الطلاب؛ للتأكد من علاج الخطأ لدى الجميع، واستمرت فكرة الإستراتيجية مخمرة في عقلي سنوات مع التحسين المتواصل، والتطبيق الجزئي لها على بعض فنون أو فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية، حتى انبثقت الصورة الكلية لهذه الإستراتيجية، والتي احترتُ قبل إطلاق هذا الاسم عليها بين عدة تسميات؛ منها: الأقلام والبطاقات الملونة، وأقلام المصححين، أو المحكمين، أو المحاكمة المعرفية، أو المحكمة العلمية، أو التصحيح، أو تصيُد الأخطاء، أو الطريقة التقويمية، أو منصات القضاء ... وغير ذلك، إلى أن اكتملت خطوات الإستراتيجية، ووقع الاختيار على «أقلام القضاء»، بما يُشعر الطلاب بقدسية العلم، واحترام الفصل، وتقدير الصواب، والتزام القواعد. إن إستراتيجية أقلام القضاء خلاصةً ربع قرن من الانغماس في البحث التربوي والتدريس عبر مراحل التعليم المختلفة، ولعلها تضع لبنةً جديدة في صرح إستراتيجيات التدريس، بما يجعل من التربويين العرب مضيفين للمعرفة التربوية العالمية، وليسوا مستهلكين لها فقط، أو مستخدمين لِمَا أنتجه العقل الغربي من أفكار في شتى المجالات. إن فكرة إستراتيجية أقلام القضاء تُعدُّ مبادرة بحثية لتقديم إستراتيجية جديدة، تجمع بين مزايا التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم البنائي، والتعلم القائم على حل المشكلات، وغير ذلك من المداخل، والتي يمكن تجميعها تحت ما يعرف بـ«المدخل الانتقائي»؛ (رزق، 2005، 99).

أسئلة البحث:

- س1: ما فكرة إستراتيجية أقلام القضاء؟
- س2: ما خطوات تطبيق إستراتيجية أقلام القضاء في تدريس بعض فنون وفروع اللغة العربية بصورة مباشرة أو عن بُعد؟
- س3: ما خطوات تطبيق إستراتيجية أقلام القضاء في تدريس فروع التربية الإسلامية بصورة مباشرة أو عن بُعد؟

أهمية البحث:

- تقديم فكرة إستراتيجية تدرسية جديدة؛ لإثراء العملية التدريسية بصفة عامة، وإثراء تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بصفة خاصة، بما يضيف جديدًا للميدان التربوي، يمكن استفادة الباحثين منه من خلال القيام بالعديد من الدراسات حول فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس مختلف مجالات المعرفة، كما يُقدِّم للمعلمين طريقة جديدة يستطيعون استخدامها مع المناهج المختلفة، بما يضيف تنوعًا مهاريًا، وتمكُّنًا مهنيًا من خلال اكتشافهم نقاط الضعف، والتغلب على الأخطاء، والتعامل مع الصعوبات بصورة فعَّالة، كما تساعد هذه الإستراتيجية الطلاب على المشاركة المستمرة والتفاعل طوال الحصة، وفقًا لقدراتهم المختلفة بما يسمح بالاستفادة القصوى من وقت الدراسة، وبما يدعم التعلم المتقن.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

اقترح إستراتيجية تدريس جديدة تصلح لتدريس العديد من العلوم بصفة عامة، وتدريس فروع وفنون اللغة العربية والتربية الإسلامية بصفة خاصة، وسيكتفي البحث بتحكيم العديد من خبراء المجال دون التطبيق حاليًا؛ نظرًا لِكُونِ هذه الورقة البحثية تُعدُّ تأسيلًا لفكرة الإستراتيجية، والتأكد من صلاحيتها من وجهة نظر المختصين، ثم يتم التطبيق من خلال العديد من البحوث والدراسات في المستقبل؛ لمعرفة فاعليتها لتدريس مختلف العلوم والفروع أو

الفنون اللغوية والدينية، مع عودة الطلاب للمدارس بعد انتهاء جائحة كورونا، أو مع اعتماد التعليم عن بُعد بصورة مستمرة معتمدة للدراسة، وليست بصورة استثنائية في مدارسنا بالوطن العربي.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجيات تدريس اللغة وتعلمها: تعتمد إستراتيجيات التدريس على ما يقوم به المعلم والطالب من إجراءات ليتم التعلم، بينما تُعنى إستراتيجيات التعلم بالجهد أو الأداءات الخاصة التي يقوم بها المتعلم؛ لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً وفاعلية، وأكثر قابلية للتطبيق في مواقف جديدة (Oxford:1992:1).

التدريس المباشر، والتدريس عن بُعد: يكون التدريس مباشراً إذا كان يتم وجهًا لوجه داخل المكان وأثناء الزمان ذاته، مثل الحصة داخل الفصل، ويكون التدريس عن بُعد إذا كان يتم من خلال وسيلة ناقلة إما يقوم به المعلم، مع اختلاف المكان أو الزمان بين المعلم والطالب؛ سواء أكان عبر برامج التفاعل من خلال الإنترنت، أو من خلال المحاضرات المسجلة على المواقع والشرائط، أو الأسطوانات، أو غير ذلك من وسائط نقل التدريس؛ (فرج، 2005: 67).

أقلام القضاة:

إستراتيجية مقترحة تعتمد على المدخل الانتقائي الذي يجمع مزايا العديد من النظريات والمداخل التربوية، وتقدم الحصة في شكل محكمة، لها رئيس هو المعلم، ومعه فريق مساعد في إدارة الفصل، وفريق للدعاء، وفريق للدفاع، ومنصات للقضاة؛ من أجل التعلم والحكم على صحة المعلومات، وإتقان المهارات.

أهداف البحث:

- توضيح فكرة إستراتيجية أقلام القضاة.
 - ذكر خطوات تطبيق إستراتيجية أقلام القضاة في تدريس فنون أو فروع اللغة العربية بصورة مباشرة، أو عن بُعد.
 - ذكر خطوات تطبيق إستراتيجية أقلام القضاة في تدريس التربية الإسلامية بصورة مباشرة، أو عن بُعد.
- منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي؛ وهو الذي يُعنى بوصف الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقدير حالتها كما توجد في الواقع، وتقدير ما ينبغي أن تكون عليه الظاهرة التي تتناولها الدراسة في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الأساليب التي يمكن أن تُسَخِّع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها في ضوء هذه القيم أو المعايير؛ (جابر وكاظم، 1987: 60).

إجراءات الدراسة:

- يتم صياغة فكرة الإستراتيجية الجديدة بعنوان (أقلام القضاة).
- يتم اقتراح خطوات تدريس بعض فروع اللغة العربية باستخدام إستراتيجية أقلام القضاة.
- يتم اقتراح خطوات تدريس فروع التربية الإسلامية باستخدام إستراتيجية أقلام القضاة.
- يتم تقديم فكرة الإستراتيجية وخطوات تطبيقها لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية إلى أربعين محكماً من أساتذة المناهج وطرائق التدريس بصفة عامة، وفي مجال تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بصفة خاصة؛ طلباً للتحكيم، ورغبة في التحسين، وصولاً لجودة الإستراتيجية وخطوات تطبيقها.
- الأخذ بأراء المحكمين الذين وصل تحكيمهم وعددهم ثمانية وعشرون محكماً، وإعادة صياغة الإستراتيجية وخطواتها في ضوء مقترحات المحكمين وصولاً للصورة النهائية؛ لتصبح صالحة للتطبيق من خلال بحوث ودراسات مستقبلية؛ تأكيداً للفاعلية.

الإطار النظري حول الأساس الفلسفي لإستراتيجية أقلام القضاة:

لم يتناول الباحث المهارات والأخطاء اللغوية الشائعة في فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية؛ حرصاً على الاختصار والاقتصار على ما يعد ضرورياً لتأطير الإستراتيجية، ولكون تناول هذه المهارات والأخطاء متاحاً في كثير من البحوث الأخرى، فذكرها هنا لن يضيف شيئاً جديداً، وسيتم تناولها بالتفصيل مع إجراء بحوث تفصيلية؛ لمعرفة فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس كل فنٍّ أو فرع من الفروع اللغوية أو الدينية على حدة؛ ولذلك سيقصر تناول هنا على الأسس التي بُنِي عليها إستراتيجيات التدريس، ومنها إستراتيجية أقلام القضاة المقترحة.

إن إستراتيجية أقلام القضاة تُعنى بالمزايَا المختلفة في العديد من النظريات الفلسفية، وبخاصة التي ظهرت حديثاً للتغلب على نمطية الأداء التدريسي الذي ساد العملية التعليمية قروناً عديدة، ولكي يتم إعداد الطلاب إعداداً متكاملًا متوازنًا؛ عقليًا ونفسيًا ومهاريًا، فظهرت النظرية السلوكية (كانوت، 2009: 131).

والتي تعتمد على أن التعلم يحدث نتيجة مثير ما، دون أن يكون للتفكير الواعي أثرٌ كبير في حصول التعلم، كاستجابات الحيوانات للمثيرات المختلفة باستجابات معينة: مثل: تقديم الطعام وإفراز اللعاب، ويُعدُّ (اسكندر) رائدًا من رواد هذه النظرية في أمريكا عام (1954م)، وهو أول من نادى بالتعليم المبرمج بأن يعتمد الطالب على نفسه في اكتساب المعرفة، وتدعو النظرية السلوكية لتقديم مثيرات ومعرّزات لتتمّ عملية التعلم، ويكون ذلك من خلال استخدام العديد من الإستراتيجيات المثيرة للطلاب: (عاقِل، 1978: 186).

كما ظهرت النظرية البنائية والتي تقوم على فكرة أن المتعلم يبني معارفه بنفسه وفق قدراته، من خلال مروره بخبرات متنوعة، ويعد (بياجية) رائدًا لهذه المدرسة، التي تدعو لعدم تقديم المعلومات جاهزة للطلاب في قوالب معينة، بل يُدفعُ لاكتساب المعرفة من خلال تفاعله مع الآخرين، والقيام بالعديد من المهام التي يُكَلَّفُ بها، مع توفير بيئة ثرية بالمعلومات المناسبة للعمر الزمني والعقلي، والجانب النفسي والجسمي: (أبو جادو، 2009: 92).

كما ظهرت النظرية الاجتماعية ومن رُؤاها (باندورا)، الذي يدعو لأن يتم التعلم في وسط اجتماعي، تتكون فيه العلاقات الإنسانية، وتنمو خلاله مهارات العمل الجماعي والحوار، كما ظهرت النظرية الحجاجية، والتي تُعنى بدراسة التقنيّات الحجاجيّة داخل الخطاب، من حيث هو دعوى أو قضية، يطرحها المتكلم للنقاش وفق أصول وقواعد تكوينية متوافق عليها: لسانية، عقلية، تداولية؛ بهدف الإقناع والإذعان نتيجة قوة الحجّة وإظهار التفوق على الآخر، ويستمدُّ الحجاجُ وجوده من اختلاف الآراء، وتعدُّد المواقف، ومقام مخصوص، وجمهور بعينه: (علوي، 2010). وتؤكد هذه النظريات ضرورة البدء بالجزء قبل الكل، وبالبسيط قبل المركب من خلال التنظيم المعرفي الواضح لدى المعلم، والذي ينقله للمتعلم: (عدس، 1993: 13).

وكما تُبْنَى إستراتيجيات التدريس في ضوء النظريات التربوية، فإنها تراعي الأهداف المنشودة من العملية التعليمية المعرفية والوجدانية والسلوكية، بمستوياتها المتدرجة والمتنوعة، والمشتقة من فلسفة المجتمع وتطلعاته، ومتطلبات نمو المتعلمين، وحاجات النظام التعليمي وإمكاناته، وطبيعة المنهج: (عبيدات وأبو السميد، 2007: 33).

كما اعتمدت إستراتيجيات التدريس التي ابتكرها الباحثون سابقًا على بعض المداخل التربوية؛ مثل: المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، وعلاج الأخطاء، والمدخل الاتصالي، والمدخل التحليلي أو التفكيكي، والمدخل التركيبي، واعتمدت كذلك على تجميع مزايا العديد من الإستراتيجيات التدريسية والتعليمية السابقة، في محاولة للتخلص من السلبيات أو تقليلها قدر الإمكان، فجمعت بين مزايا التعلم التعاوني، والتعلم النشط، والتعلم البنائي، ومن هذه الإستراتيجيات والطرائق التدريسية: القبعات الست، والمجموعات المتعاونة، والكرسي الساخن، وتمثيل الأدوار، والمحاضرة، والحوار والمناقشة، والفصل المقلوب، أو التدريس المعكوس، والمسابقات التعليمية، و(فَكْرٌ، زَوْجٌ، شَارِكٌ)، والتدريس التأملي، وماذا أعرف؟ وماذا أريد أن أعرف؟ وماذا تعلمت؟ وغير ذلك كما سيتضح من خطوات تطبيق الإستراتيجية، ولعل ما يجمع كل هذه الأطر الفلسفية والمداخل النظرية والإستراتيجيات التدريسية - هو المدخل الانتقائي، الذي يقوم على تجميع مزايا المداخل المختلفة، والتخلص من سلبياتها قدر الإمكان، لإيجاد محتوى لغوي جيد في إعداد وفي تدريسه، يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة: (Alen. B. Knox, 1990; 10).

وتم اكتشاف المدخل الانتقائي على يد سارة جادشنسكي (Sarah C.Gudschinsky)، التي كانت باحثة ومبتكرة ومتخصصة في المجالات الأدبية، وعملت كمستشارة لمنظمة الأدب العالي، وقامت بتطوير المواد الأدبية، وتدريب المعلمين على تدريس الأدب للمبتدئين في تعلم اللغة، وطُبِّت ذلك على إحدى السلالات في المكسيك، وأثناء عملها خلال هذه السنوات، طُوِّرت مدخلًا قرائيًا يعتمد على الفهم اللغوي، وهذا المدخل أطلق عليه بعد وفاتها «المدخل الانتقائي»، ولقد صممت (سارة جادشنسكي) هذا المدخل القرائي؛ لتنمية الاستعداد ومهارات الفهم والطلاقة في القراءة والكتابة وصولًا بالمتعلم إلى درجة الشُّعْبُ بالأدب، أو المثقف أدبيًا، وقدمت برنامجًا باسمها لهذا الغرض؛ وهو عبارة عن برنامج بنائي تم تجربته بنجاح، فهو برنامج لغوي يعتمد بدرجة كبيرة على النظام الصوتي للغة والتركييب والقواعد، وهو يستخدم مع المبتدئين الذين يدرسون حروف اللغة الأم ليقروا أو يكتبوا بلغتهم الأصلية، ويقوم هذا المدخل على امتزاج الطريقة الكلية، والطريقة التحليلية، والاشتقاق أو التركيب، وقد قمت بتطوير هذا المدخل لتنظيم المحتوى اللغوي وتدرسه في رسالتي للمجستير: (رزق، 2005: 99).

ويجمع المدخل الانتقائي بين المدخل التكاملي عن طريق تناول المتكامل للقواعد اللغوية، ثم المدخل البصري؛ حيث يقدم المهارات والأخطاء على السبورة في أشكال مرسومة وصور يراها التلاميذ، ثم المدخل التحليلي أو الاشتقاقي عن طريق تقسيم المهارات والأخطاء، ثم إجراء المقارنات، ثم التركيب للغة، ومن خلال العناية بالمدخل الانتقائي، فإن إستراتيجية أقلام القضاة تُعنى بالتعلم المتمركز حول المتعلم؛ بحيث يُعنى كل نشاط في الفصل الدراسي بأفكار المتعلمين ومعارفهم، ومهاراتهم واتجاهاتهم ومفاهيمهم السابقة عن الموضوع، وخبراتهم المعرفية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وقدراتهم المعرفية التي تمثل الأساس الذي يبدأ منه التعلم الجديد؛ بحيث يتم تقديم التفسيرات والشرح للأفكار والمفاهيم والمهارات الجديدة أو الصعبة، وكذلك العناية بإجابات الطلاب ومهاراتهم؛ (Donovan & Bransford, 2005, p.12) (Schelfhout, Dochy & Janssens, 2006, p.179) (Paas, Kester, 2006, p.282) (Konings, Brand-Gruwel & Van Merriënboer, 2005, p.647) (Moreng & Toit, 2013, p.47)

كما يُعنى المدخل الانتقائي بالتعلم المتمركز حول المعرفة؛ حيث يتم من خلاله التركيز على ما يتم تدريسه، ولماذا يتم تدريسه، وكيف يجب تنظيم المعرفة لدعم تطوير خبرات المتعلمين، بالإضافة إلى كيفية إتقان محتوى التعلم، كما أنه لا ينبغي أن تُؤخذ المعرفة كقائمة للحقائق والصيغ ذات الصلة بمجالها، وبدلاً من ذلك يجب تنظيم معرفة المتعلمين حول المفاهيم الأساسية أو الأفكار الكبيرة التي توجّه التفكير؛ (Bransford, Brown & Locking, 2000, p.16, p.25) ويرى (الفيل، 2020: 15) أن التمرکز حول المعرفة يشير إلى تقديم تعليمات واضحة وشرح للمهام المطلوبة من التلاميذ، ومساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات، وفهم العلاقات بين مختلف الموضوعات، وتشجيع التلاميذ على تقديم إجابات مختلفة على الأسئلة، وتوضيح كيفية تحليل مصادر المعلومات للتلاميذ، وأخيراً إتاحة استخدام مصادر معلومات مختلفة.

كما يُعنى المدخل الانتقائي الذي تقوم عليه إستراتيجية أقلام القضاة بالتعلم المتمركز حول التقويم، وهو الأساس المشترك بين التعلم المتمركز حول المعرفة والتعلم المتمركز حول المتعلم، وأحد التحديات في الفصول الدراسية غياب وجود صلة مباشرة بين الأهداف التعليمية والتقويم؛ حيث يميل المعلمون إلى رؤية التقويم منفصلاً عن عملية التعليم والتعلم، ولكن إستراتيجية أقلام القضاة جعلت من التقويم أساساً للتعلم من خلال تقسيم إجراء التقويم عبر مراحل متنوعة يقوم بها فريق الادعاء، ثم فريق الدفاع، ثم منصات القضاة، ثم المعلم.

الدراسات السابقة:

لقد تم تقديم العديد من إستراتيجيات التدريس العامة عبر مراحل الزمن؛ لتراعي القدرات العلمية والجسمية والنفسية للمعلم وللطلاب، وتناسب الظروف المحيطة بالعملية التعليمية وإمكانات المدرسة، وكذلك طبيعة المنهج، وخصائص كل مرحلة تعليمية، فظهرت العديد منها؛ بداية من الحضارة على يد (أبيلارد Aberlard) في القرن الثامن عشر، مروراً بطريقة المناقشة والتي طورها (توماس إكوينس St.Thomas Aquines) بعدما استخدمها قديماً سقراط وأفلاطون، ثم قُدّم (هربارت) طريقته (1776 - 1841م)، ثم طريقة المشروع على يد (جون ديوي، وكلماتريك)، ثم طريقة العصف الذهني (1953م) والتي طوّرها (أوزبورن Osborn) من إحدى الطرق الهندية، مثلما تم تطوير طريق البيان العملي التي طبّقها النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - لبيان معنى الصراط المستقيم برسم الخطوط في شرحه لأصحابه معنى قول الله تعالى: {وَإِنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذِكُّكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} [الأنعام: 153]، ثم طريقة القبعات الست لـ (إدوارد دي بونو Edward de Bono 1985م) لتنمية التفكير، وتعددت الإستراتيجيات، والتي تمّ تناولها باستفاضة في المراجع الخاصة بإستراتيجيات التدريس (كوجك، 2008: 103) وصولاً لهذه الإستراتيجية المقترحة (أقلام القضاة).

أوجه الشبه والاختلاف مع الإستراتيجيات التدريسية السابقة، وما استفادته الإستراتيجية المقترحة (أقلام القضاة) منها:

لقد أخذ الباحث فكرة الألوان من إستراتيجية القبعات الستة لإدوارد ديونو، فاستفدت من ذلك في إستراتيجيتي المقترحة؛ بحيث يُخصّص قلمٌ بلونٌ مختلف لكل منصة ولكل فريق من فريقَي الادعاء والدفاع، مع إمكانية تبديل الألوان حسب المتاح بالفصل، وحسب عدد المنصات، كما تختلف الخطوات والفكرة في كلتا الإستراتيجيتين؛ ففي حين تُنْشِئ إستراتيجية القبعات الست كل لون لتناول جانب معين لتنمية أحد جوانب التفكير؛ مثل: تخصيص اللون الأخضر للإبداع والفكر الجديد، واللون الأزرق للتنظيم والمنطق، واللون الأصفر للمشاعر الإيجابية، وعكسه اللون الأسود، واللون الأحمر يتعلق بالجانب العاطفي، في حين يتعلق اللون الأبيض بالحيادية، أما إستراتيجية أقلام القضاة

فترسم مخططاً لتناول الدرس وفق منهجية العمل بالمحكمة، فيكون هناك مَنْ يحكم على عمل الطالب المؤدي، ومَنْ يذكر سلبيات الأداء، ومَنْ يدافع عن الأداء، ومَنْ يحكم عليه، ومَنْ يُثريه، ومَنْ يعالج الأخطاء، وكذلك استفادت إستراتيجية أقلام القضاة من فكرة الطريقة القياسية والشرح أو المحاضرة؛ حيث البدء بذكر القاعدة من قِبَل المعلم من خلال الشرح في بداية الحصة، وكأنه يُطَبِّق الطريقة القياسية والمعدلة، كما استفادت من فكرة الطريقة الاستقرائية والاستنباطية؛ حيث الوصول للقاعدة من خلال البدء بالشواهد والجزئيات من قِبَل الطلاب، وبخاصة في فريق الادعاء والدفاع، اللذين يعتمدان على تحليل إجابات الأنشطة، أو أداء الطالب القائم بالنشاط، وكذلك منصات القضاة، الذين يركزون على التفكير للأخطاء والمهارات، ولكن هذه الاستفادة تمثل خطوتين من عدة خطوات أخرى تتميز بها إستراتيجية أقلام القضاة، كما استفادت من إستراتيجية المسابقات، والكرسي الساخن، وحل المشكلات؛ من خلال إثارة الدافعية والحماس، ووضع الطالب تحت الضغط ليقوم بنشاط محدد، أو يلتزم بقاعدة ما دون الوقوع في أخطاء؛ فيعمل بتركيز شديد، ويحاول حل المشكلات، وتحدي الذات، ومناقشة الآخرين، لكن توجد اختلافات جوهرية في شكل التدريس وخطواته بين هذه الإستراتيجيات وأقلام القضاة، وكذلك استفادت إستراتيجية أقلام القضاة من إستراتيجية المناقشة؛ حيث يدور الحوار بين أعضاء فريق الادعاء والدفاع، والفريق المساعد وأعضاء المنصة، وبين أعضاء كل المنصات، ومع المعلم والطالب المؤدي للنشاط، ولكن تتعدد الخطوات في الإستراتيجية المقترحة بخلاف المناقشة، كما استفادت إستراتيجية أقلام القضاة من إستراتيجية العمل التعاوني؛ حيث الأخذ بالتقسيم في شكل فريقي ومنصات، لكن يوجد الطالب المؤدي والمعلم الممثل لرئيس المحكمة، مع اختلاف شكل التناول والتركيز على الحكم على الأخطاء في ضوء القواعد؛ حيث تُعنى إستراتيجية التعلم التعاوني بمرحلة الاكتساب أو التنمية أكثر كمرحلة أولية في التعلم؛ حيث تقوم المجموعات بتنفيذ النشاط الذي يقوم به هنا أحد الطلاب، ولكن إستراتيجية أقلام القضاة تُعنى بما سبق مع زيادة مرحلة التقييم أو التغذية الراجعة بما تشمله من علاج وتعمُّق معرفي، من خلال التعامل مع التصورات الخطأ وتصحيحها مما يقوم به أحد الطلاب، وليس ما يقوم به أعضاء المنصة، كما استفادت إستراتيجية أقلام القضاة من إستراتيجية لعب الأدوار وتبديل المواقع بين الطلاب؛ حيث يقوم الطالب القائم بالنشاط بدور المؤدي للنشاط (المتهم تمثيلاً لا حقيقة)، ويقوم فريق الادعاء بدور وكيل النيابة، ويقوم فريق الدفاع بدور المحامي، ويقوم الفريق المساعد بدور الشرطة والحاجب وكاتب المحكمة، أو أمين السر والأرشيف، ويقوم أعضاء المنصات من الطلاب بأدوار القضاة، ويقوم المعلم بدور المستشار رئيس المحكمة، والذي ينظم العمل ويثري التعلم، ويراجع ويتابع وتكون له الكلمة الأخيرة، أو الحكم النهائي، ولكن الأدوار هنا لا تقوم على تمثيل نص مسرحي، بل هي أدوار تعليمية؛ حيث يقوم الطلاب والمعلم والطالب القائم بالنشاط بما يساعد على اكتساب المعرفة وتطبيقها، وعلاج الأخطاء وصولاً للإتقان، كما استفادت إستراتيجية أقلام القضاة من إستراتيجية (فكر، زاو، شارك) بين أعضاء المنصة الواحدة عندما تُقسَّم التكاليف فيما بينهم، ولا يختار كل طالب مَنْ يماثله في الفكر، ثم مشاركة جميع الطلاب بما توصلوا إليه، كما تستفيد هذه الإستراتيجية من فكرة التدريس المعكوس؛ بحيث يطَّلِع الطلاب على القواعد، وأمثلة للأخطاء المتوقعة حدوثها من الطلاب أثناء تعلم الدرس، ولكن ذلك يُعدُّ خطوة مساندة قد يُستفاد منها في تيسير تطبيق إستراتيجية أقلام القضاة، أو عدم استخدامها، ولقد سبق اقتراح هذه الإستراتيجية من قِبَل العديد من الباحثين الذين قدّموا تصورات جديدة لعدة إستراتيجيات تعليمية، تركّز على جهد الطالب وتوظيفه لمهارات ما وراء المعرفة، كما ظهرت بعض إستراتيجيات التدريس الجديدة لتساعد المعلمين في تدريس مختلف المناهج الدراسية والعلوم، ومنها تدريس اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، أو لتدريس بعض الفروع أو الفنون اللغوية أو الدينية؛ ومن ذلك إستراتيجية (أتقن)، وإستراتيجية (تواصل)، وغير ذلك الكثير من الإستراتيجيات المقترحة؛ (الحديبي، 2013: 16)، (الحديبي، 2018: 13).

كما تراعي إستراتيجية أقلام القضاة التدريس المباشر والتدريس عن بُعد؛ حيث تُوظَّفُ الإمكانات المتاحة من خلال برامج التفاعل أو التواصل الاجتماعي؛ كغرف الشات، وبرنامج الزووم، واسكايب، ومجموعات الواتس آب، وغيرها - في عمل الفصول الافتراضية، وتقسيم المشتركين على الفرق ومنصات القضاة، واختيار الطالب الذي يقوم بالنشاط، مع وجود المعلم ليدبر الغرف الافتراضية عبر الفصل الافتراضي، وعمل مجموعة واتس آب، أو غرفة دردشة خاصة للحوار فيما بين أعضاء كل فريق ومنصة إما سيحكمون عليه من أداء الطالب المُكَلَّف بالنشاط، ثم العودة لعرض ما تمّ الاتفاق عليه من مهارات أو أخطاء، وكيفية تصحيحها عبر الفصل الافتراضي أو غرفة الدردشة العامة أمام المعلم وبقية الطلاب، وهكذا يتم الحكم من قِبَل كافة المنصات، ثم تغيير النشاط، واختيار طالب جديد، وتغيير أعضاء الفرق والمنصات.

وبرغم الاستفادة من هذه الإستراتيجيات وغيرها، فإن هذه الإستراتيجية تختلف في أدوار كل من المعلم، والطالب القائم بالنشاط، وبقية زملائه في الفرق والمنصات، بما يميز هذه الإستراتيجية ويجعلها إضافة مثرية لميدان التدريس.

إجراءات البحث: نظراً لصعوبة تطبيق الإستراتيجية المقترحة حالياً؛ نظراً لغياب الطلاب من المدارس بسبب انتشار الوباء (فيروس كورونا covid 19 virus)، ولتعدد التنسيق حالياً مع الطلاب والمعلمين لتطبيق هذه الإستراتيجية المقترحة لمعرفة فاعليتها - لم يجد الباحث إلا التحكيم من قِبَل عدد كبير من علماء المناهج وطرائق التدريس بصفة عامة، وفي مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بصفة خاصة؛ حيث تم إرسال فكرة الإستراتيجية وخطواتها، وأدوار المعلم والطلاب وخطوات التطبيق لتدريس فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية، بما يمثل إجابة أسئلة الدراسة - لعدد أربعين عالماً، وقد تفاعل ثمانية وعشرون عالماً منهم، وقدموا رؤيتهم؛ حيث أجمعوا على تميز الفكرة وأصالتها، واقترحوا بعض المقترحات التي أثَّرت الفكرة؛ حيث كانت الإستراتيجية تركز أكثر على الأخطاء، فتمَّت الموازنة بين المهارات والأخطاء بإضافة فريقي الدفاع والادعاء، كما تم عمل المخطط السهمي اختصاراً لخطوات الإستراتيجية بناءً على طلبهم، كما أكد بعض المحكمين على إظهار الفلسفة التي تُبنى عليها الإستراتيجية؛ لكونها تجمع بين عدة نظريات وبعض المداخل، ومن هنا وجد الباحث أن المدخل الانتقائي هو الأنسب ليجمع كل هذه الأطُر الفلسفية والنظرية، وتم تناوله في الإطار النظري، وبذلك اطمأن الباحث إلى أن إستراتيجية أقلام القضاة صارت مقبولة من المختصين، وهذا مؤشر قوي على جودتها وفعاليتها التدريسية، وسيتم تدعيم ذلك مستقبلاً من خلال تطبيق هذه الإستراتيجية في مختلف الفروع اللغوية والدينية، وفي المناهج العلمية المختلفة.

إجابة أسئلة البحث ونتائجها:

إجابة السؤال الأول:

س1: ما فكرة إستراتيجية أقلام القضاة؟

تدور فكرة الإستراتيجية حول تجهيز الفصل على شكل محكمة؛ فيكون بها مكان لرئيس المحكمة، ومكان للفريق المساعد، ومكان لفريق الادعاء، ومكان لفريق الدفاع، وأماكن لمنصات القضاة، ومكان للطلاب المؤدي، ويتم توزيع طلاب على الفرق والمنصات مع التبديل، ويُخصَّص لون لكل منصة أو فريق، ويستخدم أعضاء الفريق أو المنصة قلماً بهذا اللون للحكم على ما يقوم به الطالب من استماع، أو قراءة، أو كتابة، أو تحدث، أو إجابة، أو عمل؛ بمعنى: الحكم على الأداء؛ حيث يُخصَّص لون معين مع كل مجموعة؛ لعلاج خطأ محدد أو تناول مهارات لغوية ودينية معينة، وتقسّم المستويات اللغوية أو المهارات المطلوبة وما يتوقع ظهوره من أخطاء أثناء تعلم هذه المهارات على المجموعات، ويقوم المعلم بدور رئيس المحكمة، أو قاضي الاستئناف، أو المايسترو في القاعة، ويكون هناك طالب مؤدٍّ للمهارة، أو مُنفِّذ للنشاط، كما يوجد فريق للادعاء يمثل وكلاء النيابة؛ حيث يركزون على ما يقع فيه المؤدي من أخطاء بصورة عامة في الجوانب والمهارات المطلوبة في الدرس أو النشاط، ويكون هناك فريق للدفاع عن الطالب المؤدي؛ بحيث يتناول نقاط القوة والمهارات التي نفذها الطالب القائم بالنشاط بصورة جيدة، وهناك مجموعة من الطلاب يمثلون الفريق المساعد للمعلم في إدارة الفصل وتنظيم العمل، وهم يمثلون الحجاب والشرطة والتوثيق والأرشيف، وقد يكون التدريس في قاعة الفصل بصورة مباشرة، أو في قاعات افتراضية عن بعد.

كيفية استخدام أقلام القضاة في تدريس بعض فنون أو فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية:

تنقسم المهارات والأخطاء بصفة عامة في اللغة العربية والتربية الإسلامية إلى ما يلي:

1. مهارات الجانب الصوتي وما ينتج عنه من أخطاء بعدم مراعاة المخارج الصحيحة للحروف:

ويتم تخصيص أحد الألوان، ولكن اللون البرتقالي للمجموعة (إحدى منصات القضاة) التي ستركز على ما يصدر عن الطالب المؤدي من مهارات صحيحة أو أخطاء بصورة مبدئية في هذا الجانب، ثم بصورة نهائية بعد الاستماع لفريقي الادعاء والدفاع؛ بحيث يكون مع كل منهم (أعضاء منصة الجانب الصوتي) قلماً برتقالي اللون يلتقط الصواب والخطأ، ويسجلون ذلك في بطاقات، ثم في النهاية يتناقش أعضاء المنصة حوله، ويكتبون الخطأ وكيفية تصويبه بهذا اللون على ورقة، ويتم عرضها، سواء كان التناول بصورة مباشرة لكل جزئية، أو في نهاية الأداء، بالتنسيق مع المعلم، ووفقاً للقواعد المُسبقة والمُتفق عليها بين المعلم والطلاب في بداية استخدام الإستراتيجية.

2. أخطاء في الضبط الصرفي والنحوي:

يتم تخصيص أحد الألوان، ولكن اللون الأحمر للمجموعة (منصة الضبط الصرفي) التي ستركز على ما يصدر

عن الطالب المؤدي من مهارات صحيحة أو أخطاء في هذا الجانب؛ بحيث يكون مع كل منهم قلم أحمر اللون يلتقط الخطأ والصواب، ويسجله بصورة مبدئية، وبعد انتهاء المؤدي تستمع المنصات لفريق الادعاء ولفريق الدفاع، ثم في النهاية يتناقش أعضاء كل منصة حول المهارات والأخطاء التي تتعلق بهذا الجانب، ويكتبون الصواب والخطأ بصورة نهائية، وكيفية تصويبه بهذا اللون على ورقة، ويتم عرضها مباشرة مع كل جزئية، أو في نهاية الأداء بالتنسيق مع المعلم، ووفقاً للقواعد المسبقة والمتفق عليها بين المعلم والطلاب في بداية استخدام الإستراتيجية.

3. أخطاء تجويدية (اللون الخفية):

ويتم تخصيص أحد الألوان، وليكن اللون الأخضر للمجموعة (منصة التجويد) التي ستركز على ما يصدر عن الطالب المؤدي من مهارات أو أخطاء في هذا الجانب؛ بحيث يكون مع كل منهم قلم أخضر اللون يلتقط الخطأ ويسجله مبدئياً، ثم في النهاية بعد الاستماع لفريق الادعاء ولفريق الدفاع يتناقش مع زملائه حول نقاط القوة، ونقاط الضعف لدى الطالب المؤدي في هذا الجانب، ويكتبون المهارات التي أتقنها، والأخطاء التي وقع فيها، وكيفية تصويبها بهذا اللون على ورق بصورة نهائية، ويتم عرضها مباشرة، أو في نهاية الأداء، بالتنسيق مع المعلم، ووفقاً للقواعد المسبقة والمتفق عليها بين المعلم والطلاب في بداية استخدام الإستراتيجية.

4. أخطاء الأداء القرآني (عدم مراعاة اللغة الفصحى والسرعة والطبقة والتوقف):

ويتم تخصيص أحد الألوان، وليكن اللون الأصفر للمجموعة (منصة الأداء القرآني) التي ستركز على ما يصدر عن الطالب المؤدي من مهارات أو أخطاء في هذا الجانب؛ بحيث يكون مع كل منهم قلم أصفر اللون يلتقط الصواب والخطأ ويسجله مبدئياً، ثم في النهاية بعد الاستماع لفريق الادعاء ولفريق الدفاع يتناقش مع زملائه حول ذلك، ويكتبون الصواب والخطأ، وكيفية تصويبه بهذا اللون على ورقة بصورة نهائية، ويتم عرضها مباشرة، أو في نهاية الأداء، بالتنسيق مع المعلم، ووفقاً للقواعد المسبقة والمتفق عليها بين المعلم والطلاب في بداية استخدام الإستراتيجية.

5. أخطاء الكتابة وراءة الخط:

ويتم تخصيص أحد الألوان، وليكن اللون الأسود للمجموعة (منصة الخط والكتابة) التي ستركز على ما يصدر عن الطالب المؤدي من مهارات أو أخطاء في هذا الجانب؛ بحيث يكون مع كل منهم قلم أسود اللون يلتقط الخطأ ويسجله مبدئياً، ثم في النهاية بعد الاستماع لفريقي الادعاء والدفاع يتناقش مع زملائه حول ما استمعوا إليه وما كتبوه، ويسجلون ما توصلوا إليه من صواب أو خطأ، وكيفية تصويبه بهذا اللون على ورقة بصورة نهائية، يتم عرضها مباشرة، أو في نهاية الأداء، بالتنسيق مع المعلم، ووفقاً للقواعد المسبقة والمتفق عليها بين المعلم والطلاب في بداية استخدام الإستراتيجية.

6. أخطاء عدم ربط الأفكار، أو عدم مراعاة التسلسل التعبيري:

ويتم تخصيص أحد الألوان، وليكن اللون الأزرق للمجموعة (منصة الأفكار والتعبير) التي ستركز على ما يصدر عن الطالب المؤدي من أخطاء في هذا الجانب؛ بحيث يكون مع كل منهم قلم أزرق اللون يلتقط الخطأ ويسجله مبدئياً، ثم في النهاية بعد الاستماع لفريق الادعاء ولفريق الدفاع يتناقش مع زملائه حول ذلك، ويكتبون الصواب والخطأ، وكيفية تصويبه بهذا اللون على ورقة بصورة نهائية، ويتم عرضها مباشرة، أو في نهاية الأداء، بالتنسيق مع المعلم، ووفقاً للقواعد المسبقة والمتفق عليها بين المعلم والطلاب في بداية استخدام الإستراتيجية.

خطوات إستراتيجية أقلام القضاة:

1. يكلف المعلم الطلاب بأدوارهم ويوزعهم على أماكنهم: فمنهم فريق يساعده في إدارة الحصة والتلخيص والتواصل مع بقية الطلاب (مثل: الحاسب والشرطة وأمين السر... إلخ)، ومنهم فريق للادعاء، ويمثل وكلاء النيابة الذين يركزون على الأخطاء ونقاط الضعف في كافة المهارات ومختلف المستويات، ويحدد عدة فرق تجلس على منصات القضاة، يخصص لكل منها لوثاً للأقلام وجانباً مهارياً محدداً، وما يتصل به من أخطاء دون غيرها، ويسلمهم الأقلام الملونة والأوراق، كما يحدد الطالب المؤدي للشايط، أو المكلف بتنفيذ مهارات محددة.
2. يشرح المعلم كل جانب من جوانب المهارات، وما ينتج عنها من أخطاء وكيفية التعامل مع جوانب المهارات، وما يتبعها من أخطاء بين أعضاء المنصة، ومتى يتكلم فريق الادعاء، ومتى يحاجه فريق الدفاع، ومتى يتم التصحيح من أعضاء المنصات، ومتى يتم الرجوع للمعلم: أي: وضع الخطوات وقواعد التعامل مع المهارات والأخطاء، وتصحيحها بين أفراد المنصة مروراً بفريقي الادعاء والدفاع، ومروراً بالمعلم، وصولاً للطالب المخطئ.

3. تقديم الأداء المطلوب من قِبَل أحد الطلاب؛ سواء أكان النشاط استماعاً، أم قراءة، أم كتابة، أم تحدثاً، أم تعبيراً، أم إجابة لسؤال، أم تلاوة، أم عملاً لشيء ما.
 4. يركز أعضاء فريق الادعاء على ما يقع فيه الطالب المؤدي من أخطاء في مختلف الجوانب والمستويات والمهارات.
 5. يركز أعضاء الدفاع على ما يجيد تطبيقه الطالب المؤدي من مهارات في الجوانب والمستويات المختلفة.
 6. يلتقط القضاة بكل منصفة الصواب والخطأ حسب التقسيم، ويقومون بتحديدتهما وكتابتَهُما مبدئياً باللون المخصص على الورق.
 7. تستمع المنصات لممثل فريق الادعاء ولممثل فريق الدفاع حول نقاط الضعف ونقاط القوة، أو ما وقع فيه الطالب المؤدي من أخطاء في كافة المستويات والجوانب، وما أجاد تطبيقه في مختلف المهارات، وتركز كل منصة على ما خُصص لها من نقاط قوة أو جوانب ضعف في جانب معين، ولها أن تناقش فريق الادعاء أو فريق الدفاع فيما يتعلق بالجانب المخصص لها، وصولاً لتحديد المهارات والأخطاء لدى الطالب المؤدي بصورة نهائية.
 8. يتوقف الطالب (المؤدي) أو يستمر حسب القواعد الموضوعة أو ما يراه المعلم.
 9. تشرح كل منصة المهارات التي أجادها الطالب المؤدي، والأخطاء التي يتعاملون معها والتي وقع فيها هذا الطالب، ويتم عرض ذلك أمام جميع الطلاب والمعلم.
 10. تقدم المنصة النموذج الصحيح لعلاج الخطأ وشرح الصواب.
 11. مساعدة المنصة للطالب الذي أخطأ حتى يصحح الخطأ ويتقن الصواب، مع تكرار كل الطلاب للصواب؛ لعلاجهم عند مَنْ لديه هذا الخطأ.
 12. البدء من جديد مع منصة أخرى حتى انتهاء جميع المنصات من تصحيح الأخطاء.
 13. تعليق المعلم على ما تمّ ذكره من أخطاء وتصحيحها، وتقديم توضيحات أو تطبيقات أكثر لتصحيح الخطأ، وعلاج التصورات الخطأ.
 14. البدء مع طالب جديد إن كان الأداء فردياً، أو مجموعة إن كان الأداء جماعياً.
 15. تبديل الطلاب بين المنصات والأدوار المختلفة، مع التذكير بالمهارات المطلوبة، وجوانب الأخطاء، وشرحها سريعاً؛ للتذكير، وتثبيت المعلومات، ولعرفة المطلوب من الأدوار الجديدة لهؤلاء الطلاب.
- عندما يكون التعليم عن بُعد يتم تقسيم المنصات افتراضياً؛ بحيث يتم تقسيم الطلاب المشاركين من خلال غرف التواصل المتنوعة؛ ومنها: Google، Classroom، Moodle، Zoom، Teams). مع توظيف برنامج (whats app) - إلى منصات وفريقي، ويتم الحوار بين أفراد كل منصة أو فريق على الواتس في مجموعة فرعية، أو من خلال غرفة فرعية غير الغرفة العامة، ثم يتم عرض المهارات والأخطاء من قِبَل ممثل فريق الدفاع والادعاء، ومن ممثل كل منصة حول ما أجاده الطالب، وما وقع فيه من أخطاء، وكيفية تصحيحها - يتم عرض ذلك من خلال الغرفة العامة، ويتلقون تصحيح الطالب المؤدي وتعليقات المعلم.
- ولعل أهم ما يميز هذه الإستراتيجية عن غيرها تنميط عقول الطلاب على التفكير الناقد، والحكم في ضوء القواعد بما له أثر كبير في حياة الطلاب وحمايتهم من الانحرافات الفكرية، وعلاج تصوراتهم الخطأ، كما يتم تناول المهارة عدة مرات من خلال تقديمها متكاملة من الطالب المؤدي، ثم تناولها مقسومة بين الصواب والخطأ من خلال فريقَي الادعاء والدفاع، ثم تناولها تحليلياً من خلال تناول منصات القضاة لتفاصيل كل مهارة وكل خطأ، ثم تركيب المهارة من جديد على يد منصات القضاة والطلاب والطالب المؤدي في مرحلة التصحيح، ثم التغذية الراجعة من قِبَل المعلم والإثراء، فالمهارة تخضع للتنفيذ، ثم التحليل والتقويم، ثم التركيب والعلاج للأخطاء، ثم التغذية الراجعة، كما تجعل هذه الإستراتيجية جميع الطلاب في حالة تركيز وعمل جماعي وإثارة، وصولاً للإلتقان المعرفي والمهاري مع الانضباط النفسي.
- ويمكن تحديد أدوار كل من المعلم، والفريق المساعد، والطالب المؤدي للنشاط، وفريق الادعاء، وفريق الدفاع، وأعضاء منصات الحكم فيما يلي:

أولاً: أدوار المعلم (رئيس المحكمة، أو قاضي الاستئناف) في إستراتيجية أقلام القضاة:

1. تحضير الدرس والقواعد الضابطة لصحة المعلومات المطلوب تعلّمها من الدرس أثناء الحصة. (في مرحلة التخطيط للتدريس).
2. تجهيز الأنشطة والأقلام والبطاقات والأوراق، وتحديد الفرق وعدد المنصات، وكيفية توزيع الطلاب عليها. (في مرحلة

التخطيط للتدريس).

3. شرح المعلومات المطلوب تعلمها، والقواعد الحاكمة، وأمثلة للأخطاء الشائعة التي يمكن وقوع الطلاب فيها كمقدمة، أو تهيئة وتمهيد للدرس. (في مرحلة تنفيذ التدريس).
4. توزيع الطلاب على الفرق والمنصات، وتسليمهم ورقة بالقواعد، أو المهارات المطلوبة من الدرس أو النشاط، واختيار الطالب المؤدي للنشاط، أو تكليف كل أعضاء منصة بعمل نشاط معين من داخل الكتاب، أو من خارجه. (في مرحلة تنفيذ التدريس).
5. قيادة الفصل بمساعدة الفريق المعاون، وتحديد متى يتم التوقف، أو الاستمرار، أو رفع اللون المناسب للخطأ من خلال رفع قلم أو بطاقة بلون ما لمساعدة الفرق والمنصات على تصنيف المهارة أو الخطأ. (في مرحلة تنفيذ التدريس).
6. تنظيم عرض كل فريق (الادعاء والدفاع) وكل منصة لِمَا توصلوا إليه من مهارات متقنة، أو أخطاء مع التأكد من وجود الخطأ وتصنيفه وتصحيحه. (في مرحلة تنفيذ التدريس).
7. توزيع بقية الأنشطة على الطلاب المؤدين، وتدوير الطلاب على الفرق، ومنصات القضاة، حتى انتهاء الدرس والحصّة. (أثناء تنفيذ التدريس).
8. متابعة الطالب المؤدي والتأكد من إجادته للمهارات، أو تصحيحه للخطأ وتيسير علاج الخطأ لديه، والتأكد من علاج الخطأ لدى كل الطلاب، وتسليمه ورقة بالأخطاء التي وقع فيها، وكيفية تصحيحها والتي كتبها له زملاؤه. (في مرحلة تقويم التدريس والتغذية الراجعة).
9. تقديم معلومات إثرائية إلى كل الطلاب، وتقديم أمثلة متنوعة للتأكد من إتقانهم للدرس، وتخلصهم من الأخطاء التي وقعوا فيها جميعاً أثناء الحصّة، ثم غلق الدرس من خلال إصدار الأحكام النهائية على إجابات الطلاب ومهاراتهم وأخطائهم. (في مرحلة تقويم التدريس والتغذية الراجعة).
10. حصر الأخطاء التي وقع فيها كل الطلاب، وعمل دليل بالأخطاء الشائعة، بمساعدة الفريق المساند لكل درس مع ذكر الأمثلة وكيفية العلاج. (في مرحلة تقويم التدريس والتغذية الراجعة).

ثانياً: أدوار الفريق المساعد للمعلم (كاتب المحكمة أو الموثق، والحاجب والشرطة... إلخ):

1. اختيار عدد من الطلاب للمساعدة في إدارة الحصّة مع المعلم؛ حفاظاً على النظام، وحرصاً على التواصل الجيد بين المعلم وجميع الطلاب عبر هؤلاء الطلاب.
2. تخصيص بعض الطلاب لتلخيص ما توصلت إليه المنصات من مهارات متقنة، وأخطاء شائعة لدى الطلاب المنفذين للأنشطة.
3. تكليف بعض هؤلاء الطلاب بتجميع ما تمّ التوصل إليه يومياً؛ ليساعد المعلم في عمل دليل متكامل للأخطاء الشائعة وعلاجها في كل فرع من الفروع، أو مقرر من المقررات.

ثالثاً: أدوار الطالب المؤدي أو المنفذ للنشاط (المتهم) في إستراتيجية أقلام القضاة:

1. الاطلاع على الدرس؛ سواء أكان من خلال الفصل المقلوب، أم من خلال شرح المعلم للدرس في بداية الحصّة.
2. القيام بالنشاط الذي كُلِّفَ المعلم بتنفيذه بالصورة المطلوبة شفهيّاً، أو كتابيّاً، أو عمليّاً.
3. الالتزام بالقواعد اللغوية الضابطة للنشاط اللغوي أو الديني؛ لكي يتم تنفيذه بلا أخطاء قدر الإمكان.
4. اتباع قواعد العمل المتفق عليها، والالتزام بتعليمات المعلم؛ سواء بالتوقف للتصحيح المباشر بعد تعليق فريق الادعاء وفريق الدفاع وأعضاء المنصات، أم بالاستمرار حتى الانتهاء من النشاط بصورة كاملة، ومن ثمّ يكون التقويم في النهاية.
5. الإنصات إلى ما توصل إليه أعضاء كل فريق وكل منصة من مهارات نفّذها، أو أخطاء وقع فيها أثناء تنفيذه للنشاط.
6. الإقرار بالخطأ، أو بيان وجهة نظره لتوضيح تصورات وفهمه للقاعدة، أو للمهارة، أو للنشاط.
7. متابعة توجيهات المعلم وفريق الادعاء والدفاع، والحرص على تصحيح الأخطاء التي وقع فيها أثناء أداء النشاط، وما يضيفه المعلم لعلاج الخطأ، والاجتهاد في علاج أخطائه في الحصّة.
8. الاستفادة من قائمة الأخطاء التي وقع فيها؛ للتركيز على علاجها والتمكّن من الصواب في المنزل من خلال التعلم الذاتي، وإتقان المعلومات أو القواعد والمهارات.

9. إعادة تنفيذ النشاط كواجب منزلي بصورة صحيحة، وتقديمه للمعلم للاطلاع عليه، مع ذكر الأخطاء التي وقع فيها، وما أتقنه، وما لم يتقنه بعد؛ ليستفيد من ذلك المعلم في التغذية الراجعة، وبناء دليل علاج الأخطاء اللغوية والدينية لدى طلابه؛ لتحسين الأداء التدريسي مستقبلاً له وللزملاء.

رابعاً: أدوار فريق الادعاء (وكلاء النيابة):

1. تعلم المهارات المطلوبة من خلال شرح المعلم في بداية الدرس، أو من خلال التعلم الذاتي باستخدام التعلم المعكوس، أو الفصل المقلوب، أو التعلم الذاتي.
2. الالتزام بمتابعة الطالب المؤدي في المهارات المطلوبة في الدرس أو في النشاط.
3. التركيز على الأخطاء أو نقاط الضعف لدى الطالب المؤدي، وكتابتها في ورقة باتفاق فريق الادعاء.
4. عرض أحد الطلاب من بين الفريق للأخطاء التي توصّلوا إليها بصورة عامة في الجانب المطلوب أمام المنصات دون تصنيف، مع توضيح أسباب الأخطاء.

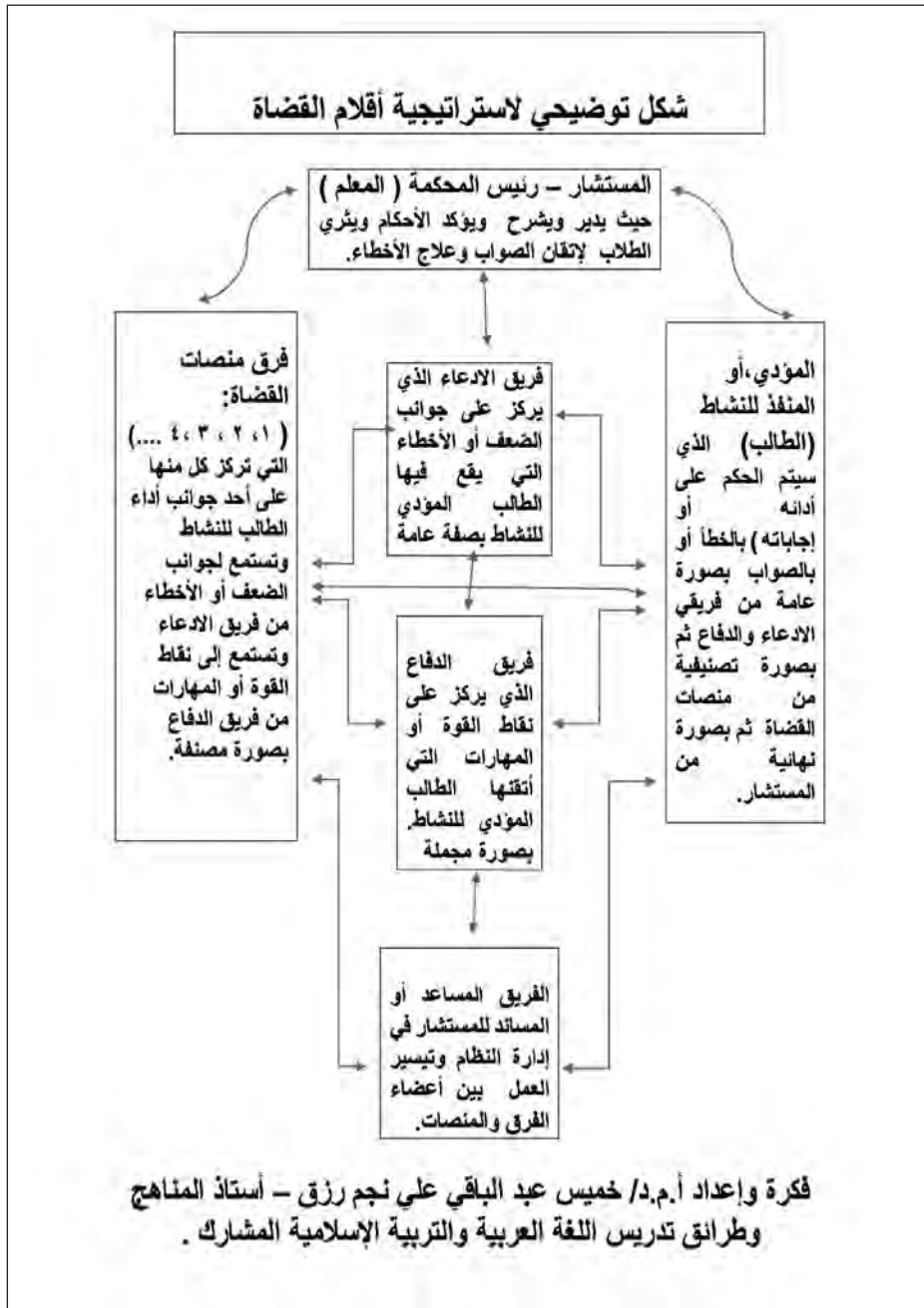
خامساً: أدوار فريق الدفاع (المحامون):

1. تعلم المهارات المطلوبة من خلال شرح المعلم في بداية الدرس، أو من خلال التعلم الذاتي باستخدام التعلم المعكوس، أو الفصل المقلوب، أو التعلم الذاتي.
2. الالتزام بمتابعة الطالب المؤدي في المهارات المطلوبة في الدرس أو في النشاط.
3. التركيز على المهارات التي طبّقها الطالب المؤدي للنشاط بصورة صحيحة، أو نقاط القوة لديه.
4. عرض أحد الطلاب من بين الفريق لما أتقنه الطالب المؤدي من مهارات مطلوبة من الدرس، أو من النشاط بصورة عامة في الجانب المطلوب أمام المنصات دون تصنيف، مع توضيح لكيفية تطبيق هذه المهارات.

سادساً: أدوار الطلاب (قضاة المنصات: المحكمون أو المصححون) أثناء تطبيق إستراتيجية أقلام القضاة:

1. اطلاع كل الطلاب على الدرس؛ سواء أكان من خلال الفصل المقلوب، أم من خلال شرح المعلم للدرس في بداية الحصة.
2. الاشتراك بحماسة في وضع قواعد العمل لتنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجية أقلام القضاة.
3. التزام كل طالب بالجانب الذي كُلف به فريقه أو منصبه بتحكيمة وفق القواعد المطلوب تطبيقها حسب الأدوار المحددة.
4. الإنصات لفريق الادعاء ومناقشته من قبلي كل منصة في الجانب الخاص بها، ودعم أو دحض ما يدّعون من أخطاء.
5. الإنصات لفريق الدفاع، ومناقشته من قبلي أعضاء كل منصة في الجانب الخاص بها، ودعم أو دحض ما يدّعون من إجابة للمهارات لدى الطالب المؤدي للنشاط.
6. المشاركة الفعّالة مع زملائه في الحكم على الأنشطة الشفهية أو الكتابية؛ سواء بالعمل الجماعي، أو من خلال تقسيم جزئيات النشاط على أفراد المجموعة.
7. تحديد الصواب أو الخطأ وموضعه بدقة، وكتابته باللون المحدد للمنصة على بطاقة أو ورقة.
8. توضيح كيفية تطبيق المهارة أو تصحيح الخطأ، وكتابة التصحيح باللون المحدد على البطاقة أو الورقة.
9. تقديم شرح أو نموذج تطبيقي للمهارة أو لعلاج الخطأ أمام المعلم، والطالب المخطئ، وأعضاء الفرق والمنصات؛ ليستفيد الجميع.
10. مساعدة الطالب المخطئ على تصحيح الخطأ، وصولاً للإلتقان من خلال التكرار، وتسليمه الأوراق التي بها الأخطاء والعلاج؛ للاستفادة منها.
11. الإنصات لما يقدّمه فريق الادعاء وفريق الدفاع، وما يقدمه المعلم من معلومات إثرائية وتطبيقية، أو الاستفادة منها لتحقيق أهداف الدرس.
12. المشاركة في تدوير الطلاب على الفرق ومنصات القضاة المختلفة؛ مع تنوع الأنشطة؛ ليتعامل كل الطلاب مع جوانب الأخطاء المختلفة، ويتقنوا تطبيق القواعد اللغوية والدينية المتنوعة.

ويمكن تلخيص خطوات الإستراتيجية في الشكل التخطيطي التالي:



إجابة السؤال الثاني:

س2: ما خطوات تطبيق إستراتيجية أقلام القضاء في تدريس بعض فنون وفروع اللغة العربية بصورة مباشرة أو عن بُعد؟

أولاً: خطوات استخدام إستراتيجية أقلام القضاء في تدريس التعبير الشفهي والتحريري، أو التحدث والكتابة بصورة مباشرة، أو عن بُعد:

1. يقدم المعلم شرحاً توضيحياً للمهارات المطلوبة، وللأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء التحدث، أو التعبير الشفهي، أو الكتابة أو التعبير التحريري؛ حيث يوضح المعايير الفكرية لجودة المقدمة وصب الموضوع وخاتمته، وما يتعلق بذلك من معايير لغوية وأدائية، وما تشمله من توظيف الطبقات الصوتية، واستخدام الإشارات التعبيرية، ومراعاة السرعة المناسبة والوقفات الصحيحة، واللغة الفصيحة، مع ذكر أمثلة توضيحية، وتسليم قائمة المعايير المطلوبة باللون المناسب لكل منصة، ولفريقي الادعاء والدفاع، ولطلاب المنفذ للنشاط.
2. يحدد المعلم عنوان الموضوع المراد التحدث فيه، أو الكتابة عنه، ويقسم الطلاب على الفرق ومنصات القضاء، وفق ما يراه مناسباً من قدرات الطلاب، وتميزهم في الجوانب المختلفة.
3. يضع المعلم بالاتفاق مع الطلاب قواعد العمل: هل ستكون هناك حصة مستقلة للتعبير الشفهي، يتبعها حصة للتعبير الكتابي الذي أعده الطلاب في المنزل، أو سيدمج التعبير الشفهي والتحريري في حصة واحدة، أو بالتبادل؟ وهل سيكون الموضوع واحداً، أو مختلفاً في كل حصة؟ بحيث يعرف الجميع متى يكون وقت عرض الأخطاء: فهل سيكون التقييم أو الحكم مرحلياً على كل جزء، أو سيكون بعد الانتهاء من الموضوع؟ وهل سيتم التقييم لكل الجوانب عند طالب واحد، ثم من يليه، أو سيتم الحكم على أحد الجوانب عند طالب، ثم الحكم على جانب آخر عند طالب آخر؟ وهل سيشارك جميع الطلاب في منصات القضاء، أو يُترك المنشغلون في الكتابة أو الضعاف لحين جاهزيتهم، ويستفيد بهم في الفريق المساعد، والبدء بمن كان جاهزاً، والحكم على من انتهى أولاً؟ وهنا تُترك الحرية للمعلم وفقاً لما يراه مناسباً؛ من حيث الوقت المتاح، ومستوى الطلاب، واستخدام الفصل المقلوب، أو التعليم المعكوس، أو التدريس المباشر، أو عن بُعد، وحسب سهولة أو صعوبة أو طول الموضوع... إلخ.
4. يحدد اللون المناسب لكل منصة وما ستركز عليه من مهارات وأخطاء دون المنصات الأخرى؛ بحيث تركز المنصة الأولى على مهارات وأخطاء المقدمة، أو عدم مراعاة المتحدث (أثناء التعبير الشفهي) أو الكاتب (أثناء التعبير التحريري) للمعايير المطلوبة بها، وتركز المنصة الثانية على مهارات وأخطاء صلب الموضوع، وتركز المنصة الثالثة على مهارات وأخطاء الخاتمة، وتركز المنصة الرابعة على مهارات وأخطاء الأداء التعبيري الشفهي أو مهارات وأخطاء الكتابة (النحوية والإملائية والخطية، وعلامات الترقيم، والهوامش، والفقرات إن كان الموضوع مكتوباً)، وللمنصة أن تقسم العمل فيما بين أعضائها إن كان عددها كبيراً؛ بحيث يتولى اثنان من طلاب المنصة مثلاً حصر المهارات أو الأخطاء النحوية والإملائية، ويتولى اثنان آخران حصر المهارات أو الأخطاء الشكلية، وهكذا مبدئياً من خلال الاستماع للطلاب المؤدي للنشاط، ومن خلال فريقَي الادعاء والدفاع.
5. يختار المعلم الطالب المتحدث، ويفضل البدء بالطلاب المتميزين؛ ليتعلم الضعاف منهم، ولكي تكون أخطاؤهم قليلة.
6. إن كان الموضوع مكتوباً يتم تناول الكراسات أو الكتب التي تم عمل النشاط بها من قِبَل أعضاء فريقَي الادعاء والدفاع للتصحيح؛ بحيث يحدد فريق الادعاء الأخطاء دون تصنيفها، ويحدد فريق الدفاع نقاط القوة أو المهارات التي وُجدت بالنشاط والمطلوب تنفيذها بالدرس، ثم يتبادل الفريقان الكراسات بين فريقَي الادعاء والدفاع، ثم تنتقل الكراسة أو الكتاب الذي تم الحكم عليه من فريقَي الادعاء والدفاع إلى المنصات بالتتابع؛ بحيث تحكم كل منصة على الجانب الذي كُفِّت بالحكم عليه، وتكتب على ورقة باللون المخصص للمنصة اسم الطالب، وما لديه من مهارات، أو أخطاء في الجانب المخصص لكل منصة.
7. تُراجع المنصة بكل أعضائها المهارات والأخطاء التي توصلت إليها المنصة، وبخاصة إن كان هناك تقسيم للعمل بين أعضاء المنصة قبل عرضها على الفصل أمام الطالب المتحدث أو الكاتب.
8. يطلب المعلم من أعضاء المنصة الأولى دَكر المهارات والأخطاء التي تم حصرها، وتوضيح الخطأ وكيف يُصَوَّب، ويؤكد المعلم ما توصلت إليه المنصة الأولى أو ينفيه، ويشجع ويثري الحوار، ويتأكد من علاج الخطأ لدى المتحدث أو الكاتب.

9. يطلب المعلم من المجموعات الأخرى تباعاً ما توصلوا إليه من مهارات أو أخطاء، ويعلق عليها، إلى أن ينتهي من كل منصات القضاة، ويقدم للطالب المخطئ الأوراق التي بها ما تم حصره من مهارات وأخطاء؛ لمساعدته في التغذية الراجعة لتحسين الأداء في المنزل، بعد أن تمّ العلاج المبدئي في الحصة.
10. الاستماع إلى تعليقات الطلاب ووجهات نظرهم؛ لتصحيح التصورات الخطأ لدى الطلاب الآخرين، وطلب تقديم نماذج جيدة من بعض الطلاب، وبخاصة الفريق المساند؛ للتأكد من تمكنهم من المهارات ولتقديم علاج الأخطاء.
11. يقوم المعلم بالتعليق العام لتدعيم الالتزام بالقواعد الصحيحة أو المهارات، ويتم تدوير الأعضاء على الفرق والمنصات مع طالب جديد أو في الموضوع الجديد، أو مع توزيع الكراسات الجديدة تباعاً، حتى يتم الانتهاء من تقويم كافة الموضوعات المكتوبة، وكذلك في الحصص التالية، أو الدروس الجديدة.
12. يقوم المعلم بعمل دليل للمهارات والأخطاء الشائعة التي ظهرت لدى طلابه كل عام، مؤنّسة بالأمثلة، وكيفية علاجها؛ ليطوّر أداءه المهني، وليستفيد الزملاء من كافة الأدلة التي تم إنجازها في مختلف الفروع العلمية.

ثانياً: خطوات استخدام إستراتيجية أقلام القضاة في تدريس خطوات تدريس القواعد اللغوية (الخطية والإملائية والصرفية والنحوية والبلاغية) بصورة مباشرة أو عن بُعد:

1. يقدم المعلم توضيحاً للقاعدة التي يدور حولها الدرس؛ سواء أكانت قاعدة خطية، أم إملائية، أم صرفية، أم نحوية، أم بلاغية، ويوضح من خلال ذكر بعض الأمثلة المهارات والأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلاب عند تطبيق القاعدة بصورة شفوية أو كتابية، وفقاً لطبيعة القاعدة، ووفقاً للأنشطة المطلوب قيام الطلاب بها أثناء الحصة، وتسليم القاعدة المطلوبة لكل منصة.
2. يقسم المعلم الطلاب على الفرق ومنصات القضاة، وفقاً لما يراه مناسباً من قدرات الطلاب وتميزهم في الجوانب المختلفة.
3. يحدد المعلم الأنشطة التي سيقوم بها الطلاب، ويضع بالاتفاق مع الطلاب قواعد العمل؛ بحيث يعرف الجميع متى يكون وقت عرض المهارات والأخطاء؛ فهل سيكون التقييم أو الحكم مرحلياً على كل جزء، أو سيكون بعد الانتهاء من النشاط كله؟ وهل سيتم التقييم لمختلف القواعد التي سبق دراستها مع القاعدة الحالية، وفقاً للمدخل التكاملي لمقرر محدد، أو كافة مقررات القواعد اللغوية، أو سيتم تناول المهارات أو القواعد بصورة منفصلة؟ وهل سيشارك جميع الطلاب في الفرق ومنصات القضاة، أو يترك المعلم المتأخرين في حل الأنشطة الكتابية لحين جاهزيتهم، والبدء بمن كان جاهزاً شفهيّاً أو كتابيّاً، والحكم على من انتهى أولاً، وهنا تُترك الحرية للمعلم وفقاً لما يراه مناسباً؛ من حيث الوقت المتاح، ومستوى الطلاب، واستخدام الفصل المقلوب أو التعليم المعكوس، أو التدريس المباشر أو عن بُعد، وحسب سهولة أو صعوبة أو طول الموضوع، وموضع القاعدة بين دروس المنهج... إلخ.
4. يحدد اللون المناسب لكل منصة وما ستركّز عليه من أخطاء دون المنصات الأخرى؛ بحيث تركز المنصة الأولى على مهارات وأخطاء الخط والإملاء إن كان النشاط كتابيّاً، وعلى مهارات أو أخطاء التحدث والأداء إن كان النشاط شفهيّاً، وفقاً للقواعد أو المهارات المطلوبة، وتركز المنصة الثانية على مهارات وأخطاء الصرف والنحو؛ سواء أكان النشاط شفهيّاً أم كتابيّاً، وفقاً للقواعد المحددة، وتركز المنصة الثالثة على مهارات وأخطاء التراكيب اللغوية والأساليب البلاغية؛ سواء أكان النشاط شفهيّاً أم كتابيّاً، ويكون هذا التقسيم إن تعامل المعلم بشكل تكاملي مع كافة القواعد اللغوية في الدرس الواحد، أما إن ركز فقط على إحدى القواعد في أحد فروع اللغة، فيكون التقسيم للمنصات وفقاً للأنشطة؛ بحيث تحكم كل منصة بعد الاطلاع على ما كتبه فريقا الادعاء والدفاع على نشاط من الأنشطة في ضوء القاعدة المطلوبة، والتي يهدف النشاط الشفهي أو التحريري إلى تطبيق الطلاب للقاعدة من خلال هذا النشاط، وللمنصة أن تقسم العمل بين أعضائها إن كان عددها كبيراً؛ بحيث يتولى اثنان من طلاب المنصة مثلاً حصر الأخطاء الخطيّة، ويتولى اثنان آخران حصر الأخطاء الإملائية، وهكذا في حالة استخدام المدخل التكاملي، أو تقسيم نقاط النشاط فيما بينهم، إن اشتمل النشاط على نقاط متعددة، أو توزيع الكتب على أفراد المجموعة؛ بحيث يحكم كل طالب على ما كتبه فريقا الادعاء والدفاع على أحد الكتب أو إحدى الكراسات مبدئياً.
5. يختار المعلم الطالب المؤدي للنشاط اللغوي المطلوب شفهيّاً أو كتابيّاً، ويفضل البدء بالطلاب المتميزين؛ ليتعلم الضعاف منهم، ولكي تكون أخطاؤهم قليلة.

6. إن كانت الأنشطة تحريرية وموجودة بالكتب المدرسية، فيتم حلُّ كل طالب لها في كتابه، ثم يتم تمريرها على فريق الادعاء ثم فريق الدفاع، ثم إلى المنصات، وفقاً للمهارة أو الجوانب المطلوب تنفيذها في النشاط، أو حسب توزيع الأنشطة على المنصات، وتكتب كل منصة ما أحسن فيه الطلاب، وما أخطأوا فيه، وكيفية تصحيح الأخطاء؛ بحيث يستفيد كل الطلاب من كافة الأنشطة، وتتم كتابة الإجابات الصحيحة في كل الكتب من قبَل أصحابها بعد الحُكم على إجابة كل نشاط.

7. 7- تُراجع المنصة بكل أعضائها المهارات والأخطاء التي توصلت إليها كاملة قبل عرضها على الفصل أمام الطالب المتحدث أو الكاتب؛ لكي يصبح الحكم بالخطأ وكيفية تصحيحه ناتجاً عن رأي قضاة المنصة.

8. 8- يطلب المعلم من أعضاء المنصة الأولى ذُكْر المهارات والأخطاء التي تم حصرها، وتوضيح الخطأ وكيف يُصوّب، ويؤكد المعلم ما توصلت إليه المنصة الأولى أو ينفيه، ويشجّع ويثري الحوار، ويتأكد من علاج الخطأ لدى المتحدث أو الكاتب.

9. 9- يطلب المعلم من المجموعات الأخرى تباغاً ما توصلوا إليه من أخطاء، ويعلّق عليها، إلى أن ينتهي من كل منصات القضاة، ويقدم للطلاب المخطئ الأوراق التي بها ما تم حصره من مهارات وأخطاء؛ لمساعدته في التغذية الراجعة لتحسين الأداء في المنزل، بعد أن تم العلاج المبدئي في الحصة.

10. 10- الاستماع إلى تعليقات الطلاب ووجهات نظرهم لتصحيح التصورات الخطأ لدى الطلاب الآخرين، وطلب تقديم نماذج جيدة من بعض الطلاب، ويُفضّل مشاركة أعضاء الفريق المساعد في ذلك؛ لتدعيم علاج الخطأ.

11. 11- يقوم المعلم بالتعليق العام لتدعيم الالتزام بالقواعد الصحيحة والمهارات، ويتم تدوير الأعضاء على الفرق والمنصات مع طالب أو نشاط جديد، أو مع تناول قاعدة جديدة، أو مع توزيع كتب الأنشطة لطلاب الفصل تباغاً، حتى يتم الانتهاء من تقويم كافة الأنشطة الشفهية أو المكتوبة.

12. 12- يقوم المعلم بعمل دليل للمهارات والأخطاء الشائعة التي ظهرت لدى طلابه كل عام، مُوثقة بالأمثلة، وكيفية علاجها؛ ليطوّر أداءه المهني، وليستفيد الزملاء من كافة الأدلة التي تم إنجازها في مختلف الفروع اللغوية والعلمية.

ثالثاً: تدريس الاستماع من خلال إستراتيجية أقلام القضاة:

يتم تقسيم الطلاب كما تم مع تدريس الفنون والفروع اللغوية السابقة، ويُزاد هنا فريق بجوار الفريق المؤدي، أو الطالب المنفذ (الأداء الجماعي أو الفردي) يسمّى (الفريق المستمع أو الطالب المستمع)، ويُزاد على مهام الطالب أو الفريق المؤدي مهمة طرح الأسئلة التي تقيس مهارات الاستماع من خلال النص الذي قرأه الطالب أو الفريق المنفذ للنشاط، أو يمكن للمعلم طرح الأسئلة التي تقيس مهارات الاستماع بعد انتهاء المؤدي/ المؤدين للقراءة أو للتحدث من دوره/ دورهم، ثم يقوم كل من فريق الادعاء والدفاع بمهامهم سائلة الذكر، وكذلك تقوم منصات القضاة بمهامها في وجود الفريق المساند والمعلم؛ سواء أكان التعامل مع مهارات الاستماع في مجال تدريس اللغة العربية، أو في مجال التربية الإسلامية.

إجابة السؤال الثالث:

س3: ما خطوات تطبيق إستراتيجية أقلام القضاة في تدريس التربية الإسلامية (تدريس التلاوة والتفسير والأحاديث كنماذج تطبيقية) بصورة مباشرة أو عن بُعد؟

1. يقدم المعلم شرحاً مُبسّطاً لقواعد التلاوة (الصوتية والصرفية والنحوية والتجويدية) بصفة عامة، أو للتفسير الصحيح لِمَا يدور حوله الدرس؛ سواء أكانت حصة تلاوة أو تفسير، ويقوم بذكر بعض الأمثلة للمهارات المطلوبة، والأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلاب عند تطبيق القاعدة التي سيركز عليها في هذه الحصة أثناء التلاوة، أو أثناء تفسير بعض الآيات بصورة شفهية أو كتابية، وفقاً للأنشطة المطلوب قيام الطلاب بها أثناء الحصة، ثم يوزع القاعدة أو القواعد المطلوب تطبيقها بالآيات (الصوتية والصرفية والنحوية والتجويدية)، أو التفسير الصحيح، أو معاني بعض الكلمات لأعضاء فريق الادعاء والدفاع، ولأعضاء كل منصة.

2. يقسم الطلاب على الفرق الثلاثة، ومنصات القضاة، وفقاً لِمَا يراه مناسباً من قدرات الطلاب وتميزهم في الجوانب المختلفة.

3. يحدد المعلم الأنشطة التي سيقوم بها الطلاب، ويضع بالاتفاق مع الطلاب قواعد العمل؛ بحيث يعرف الجميع متى يكون وقت عرض الأخطاء؛ فهل سيكون التقويم أو الحكم مرحلياً على كل جزء من النص أو النشاط، أو سيكون بعد

الانتهاء من النص أو النشاط كله؟ وهل سيتم التقييم لمختلف قواعد التلاوة التي سبق دراستها مع القاعدة الحالية، أو سيتم التركيز على القاعدة الحالية فقط؟ وهل سيشارك المعلم في عملية الحكم؛ بحيث يحدد موضع الإتيان أو الخطأ بوضع دائرة حول الموضوع على السبورة؛ لمساعدة فريقى الادعاء والدفاع، ويترك تصنيفه وتفسيره وتصحيحه لأعضاء المنصة المختصين بهذا الجزء من النص أو هذه القاعدة أو المكلفين بالتفسير، أو ستركز الفرصة كاملة لأعضاء فريقى الادعاء والدفاع، ولأعضاء كل منصة في اكتشاف المهارات والأخطاء وتحديدتها، وشرحها وتصحيحها، دون تدخل من المعلم في هذه المرحلة؟ وهنا تُترك الحرية للمعلم وفقاً لما يراه مناسباً؛ من حيث الوقت المتاح، ومستوى الطلاب، واستخدام الفصل المقلوب أو التعليم المعكوس، أو التدريس المباشر أو عن بُعد، وحسب سهولة أو صعوبة أو طول النص، وتعدد قواعد التلاوة المطلوبة في الجانب الصوتي والصرفي والنحوي والتجويدي... إلخ.

4. يحدد المعلم أدوارَ فريقى الادعاء والدفاع؛ سواء عند التعامل مع تقويم الأنشطة الشفهية، أو الحكم على إجابات الطلاب في الأنشطة الكتابية، ويخصص قلمًا لفريق الادعاء، وليكن اللون الفوسفوري، ولونًا لفريق الدفاع، وليكن اللون الفوشيا، أو السماوي، أو غير ذلك من الألوان غير المستخدمة في المنصات أثناء هذا النشاط.

5. يحدد اللون المناسب لكل منصة وما ستركز عليه من أخطاء دون المنصات الأخرى؛ بحيث تركز المنصة الأولى أثناء الأنشطة الشفهية أو أنشطة التلاوة على مهارات وأخطاء الجانب الصوتي أو مخارج أصوات الحروف، وفقاً للقواعد أو المهارات المطلوبة، أو للحروف المطلوب التركيز على نطقها، وتركز المنصة الثانية على مهارات وأخطاء الصرف والنحو أثناء التلاوة وفقاً للقواعد المحددة والضبط المصحفي، وتركز المنصة الثالثة على مهارات وأخطاء التجويد (اللحن الخفية)، ويحدد المعلم لهم هل سيركزون على قاعدة تجويدية واحدة أو أكثر.

أما أثناء التفسير والأنشطة الكتابية المقترحة من المعلم، فتقسم السورة - أو النص - على المنصات؛ بحيث تحكم كل منصة على أنشطة التفسير الخاصة بكل جزء أو نشاط؛ فهناك منصة تحكم على أنشطة أسباب النزول، ومنصة تحكم على أنشطة معاني المفردات أو شرح الآيات، وهناك منصة للحكم على الاستنباط لما في النص من أحكام أو إرشادات، وهناك منصة للحكم على صحة إجابات الطلاب على الأنشطة البلاغية والتذوقية المرتبطة بالنص، ويمكن إضافة منصة للحكم على الحفظ لمن يريد التسميع، هذا إن كان النص القرآني قصيراً، أما إن كانت سورة طويلة، فتقسم كل خمس أو عشر آيات مثلاً على كل منصة؛ لتحكم على الأنشطة المتعلقة بها في جوانب المفردات والأفكار، والأحكام والبلاغة، وما يتعلق بالنص القرآني، أما عند تناول الأنشطة المقررة بالكتاب المدرسي، فيقوم كل طالب بحل الأنشطة المطلوبة وتُمرَّر الكتب؛ ليحكم عليها فريق الادعاء، ثم فريق الدفاع، ثم المنصات كُلٌّ فيما يخصه، على أن يتناول فريق الادعاء كراسات أعضاءه للحكم على الأخطاء بالتبادل فيما بينهم قبل إرسالها لفريق الدفاع والمنصات، ويمكن الاستفادة من كيفية تدريس التفسير في تدريس الموضوعات والنصوص النبوية، والشعرية، والنثرية المقررة على الطلاب في كتب اللغة العربية والتربية الدينية.

وللمنصة أن تقسم العمل فيما بين أعضائها إن كان عددها كبيراً؛ بحيث يتولى اثنان من طلاب المنصة مثلاً حصر المهارات والأخطاء الصوتية في بعض الحروف دون غيرها، أو في قاعدة تجويدية دون غيرها، ويتولى اثنان آخران حصر المهارات والأخطاء في نطق بعض الأصوات الأخرى، أو في قاعدة تجويدية أخرى، أو يقسم النص إلى آيات؛ بحيث يركز كل طالبين على آية أو آيتين، وهكذا في حالة تقسيم نقاط النشاط فيما بينهم، إن اشتمل النشاط على نقاط متعددة، أو توزيع الكتب على أفراد المجموعة؛ بحيث يحكم كل طالب على أحد الكتب مبدئياً في النشاط الذي تم تكليف المنصة بالحكم عليه.

1. يختار المعلم الطالب المؤدى للنشاط المطلوب؛ سواء كان تلاوة أو تفسيراً أو حفظاً، ويُفضّل البدء بالطلاب المتميزين؛ ليتعلم الضعاف منهم، ولكي تكون أخطاؤهم قليلة.

2. تراجع المنصة بكل أعضائها المهارات والأخطاء كاملة التي توصلت إليها المنصة قبل عرضها على الفصل أمام الطالب المتحدث أو الكاتب؛ لكي يصبح الحكم بالخطأ وكيفية تصحيحه ناتجاً عن رأي قضاة المنصة.

3. يطلب المعلم من أعضاء المنصة الأولى ذكر المهارات والأخطاء التي تم حصرها، وتوضيح الخطأ وكيف يُصَوَّب، ويؤكد المعلم ما توصلت إليه المنصة الأولى أو ينفيه، ويشجع ويثري الحوار، ويتأكد من علاج الخطأ لدى المتحدث أو الكاتب.

4. 9- يطلب المعلم من المنصات الأخرى تباغاً ما توصلوا إليه من مهارات أو أخطاء، ويعلق عليها، إلى أن ينتهي من كل منصات القضاة، ويقدم للطلاب المخطئ البطاقات التي بها ما تم حصره من أخطاء؛ للمساعدة في التغذية الراجعة لتحسين الأداء في المنزل، بعد أن تم العلاج المبدئي في الحصة.

5. الاستماع إلى تعليقات الطلاب ووجهات نظرهم؛ لتصحيح التصورات الخطأ لدى الطلاب الآخرين، وطلب تقديم نماذج جيدة من بعض الطلاب؛ لتدعيم علاج الخطأ، ويُفضّل مشاركة أعضاء الفريق المساعد للمعلم في ذلك.
6. يقوم المعلم بالتعليق العام لتدعيم الالتزام بالقواعد الصحيحة، ويتم تدوير الأعضاء على المنصات مع طالب، أو نشاط جديد، أو مع تناول قاعدة جديدة، أو نص جديد، حتى يتم الانتهاء من تقويم كافة الأنشطة الشفهية أو المكتوبة.
7. يقوم المعلم بعمل دليل للأخطاء الشائعة التي ظهرت لدى طلابه كل عام مؤنّفة بالأمثلة، وكيفية علاجها؛ ليُطوّر أداءه المهني، وليستفيد زملاءه من كافة الأدلة التي تم إنجازها في مختلف الفروع اللغوية والعلمية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج الأولية الإيجابية لتطبيق الإستراتيجية المقترحة من خلال التجارب الذاتية التي قام بها الباحث بصورة مبدئية، أثناء تدريسه للطلاب بالمرحلة الجامعية، وكذلك أثناء التدريس بالمرحلة الإعدادية، ولبعض الطلاب بالمرحلة الابتدائية، خلال سنوات طويلة قبل جائحة الوباء التي صعبت مع توقف الدراسة استمرار التطبيق الميداني في هذه الفترة، ونتيجة لما توصل إليه البحث من تقديم إستراتيجية تدريسية جديدة حازت على قبول المختصين من خلال التحكيم - فإن الدراسة توصي المختصين في مجال التدريس والفكر التربوي بنشر هذه الإستراتيجية على نطاق واسع؛ للاستفادة بها في التدريس المباشر وغير المباشر؛ لمواكبة التحديات التي تواجه العملية التدريسية، كما توصي الدراسة بتطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس العديد من المناهج الأخرى، وتطبيق الخطوات التي وضعها البحث في تدريس فنون وفروع اللغة العربية والتربية الإسلامية ميدانيًا من قِبَل المعلمين، والعمل على إثرائها من قِبَلهم من خلال التجارب، وما ينتج عنها، والعمل على تطويرها من قِبَل مرئيات الباحثين في التخصصات التربوية المختلفة، وفقًا لما يصلون إليه من نتائج، ووفقًا لتنوع الظروف واختلاف المراحل، والإمكانات البشرية والمادية، وما ينتج عنها من عقبات.

مقترحات البحث:

- يقترح البحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج، وما قدمه من توصيات - إجراء مزيدٍ من الأبحاث حول النقاط التالية؛ تدعيمًا لفكرة الإستراتيجية وتفعيلًا لها في المجال التدريسي:
1. فاعلية إستراتيجية أقلام القضاة في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام أو الجامعي، بصورة مباشرة أو عن بُعد.
 2. فاعلية إستراتيجية أقلام القضاة في علاج الأخطاء الشائعة في مختلف الفنون والفروع اللغوية لدى الطلاب بالتعليم العام أو الجامعي، بصورة مباشرة أو عن بُعد.
 3. فاعلية إستراتيجية أقلام القضاة في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى طلاب التعليم العام أو الجامعي، بصورة مباشرة أو عن بُعد.
 4. فاعلية إستراتيجية أقلام القضاة في علاج الأخطاء الشائعة في تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ التعليم العام أو الجامعي، بصورة مباشرة أو عن بُعد.
 5. فاعلية إستراتيجية أقلام القضاة في علاج التصورات الخطأ لدى طلاب التعليم العام أو الجامعي في مختلف المناهج الدراسية، بصورة مباشرة أو عن بُعد.

المراجع

- القرآن الكريم.

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2009)، علم النفس التربوي، ط: 7، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. بونو، إدوارد دي (2001)، قبعات التفكير الست، ترجمة: خليل الجيوسي، مطابع المجمع الثقافي، أبو ظبي.
3. جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيرى (1987)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة المصرية.
4. الحديبي، على عبد المحسن (2009)، تأثير إستراتيجية (أُثْقِنُ) المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، العدد: 106، ج: 1، مارس.

5. الحديبي، علي عبد المحسن (2018)، فاعلية إستراتيجية (تجاوز) المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، العدد: 127، ج: 2، يونيو.
6. رزق، خميس عبد الباقي علي نجم (2005)، تصور مقترح لمحتوى تعليمي باستخدام المدخل الانتقائي في اللغة العربية يحقق أهداف تدريسها بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
7. سلطان، صفاء عبد العزيز محمد (2007)، تطوير إستراتيجية (فكر، زوج، شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر.
8. عاقل، فاخر (1978)، علم النفس التربوي، ط: 1، دار العلم للملايين، بيروت.
9. عبيدات، ذوقان، سهيلة، أبو السميد (2007)، إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط: 1، دار الفكر، عمان، الأردن.
10. عدس، عبد الرحمن (1993)، علم النفس التربوي، ط: 1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1993.
11. علوي، حافظ إسماعيل (2010)، الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط: 1.
12. فرج، عبد اللطيف حسين (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط: 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
13. الفيل، حلمي محمد (2020)، برنامج تعليمي قائم على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتحسين فاعلية الذات الإبداعية وخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد: 107، المجلد الثلاثون، إبريل.
14. كاتوت، سحر أمين (2009)، طرق تدريس التاريخ، ط: 1، دار دجلة، عمان، الأردن.
15. كوكج، كوثر (2008)، تنوع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعلم والتعليم في مدارس الوطن العربي)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.
16. Alen, B. Knox (1990): Individualizing instruction Jossey Bass, Publisher, P. 10.
17. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective.
18. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.
19. Bransford, J.D., Brown, A.L., & Locking, R.R (2000). How people learn.
20. Brains, mind, experience and school. Expanded edition. Washington: National Research Council.
21. -Konings, K., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. (2005). Towards
22. Oxford , Rebecca L. (1992). Language learning strategies what every teacher should know. New York , New Bury house publishers.
23. more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. British Journal of Educational Psychology, 75, 645–660.
24. 22-Moreeng, B; & Toit, E (2013). The powerful learning environment and
25. history learners in the Free State Province. Yesterday&Today, 9, 4566-
26. 23-Donovan, S.M., & Bransford, J.D (eds). (2005). How students learn Mathematics in the classroom. Washington: National Research Council
27. 24-Paas, F & Kester, L. (2006). Learner and information characteristics in the design of powerful learning environment. Applied Cognitive Psychology, (20), 281–285
28. 25-Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., & Gielen, S. (2006). Towards an equilibrium model for creating powerful learning environments during teacher training internships. European Journal of Teacher Education, 29(4), 471–503

قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية عن بُعد الأسباب وطرق العلاج ووسائله

د. طاهر فايز عبد الحميد عبدالعال

كلية الآداب - جامعة أبوجا

taher.fayez@uniabuja.edu.ng

مقدمة

إن الظروف والأحداث التي يمر بها العالم والتعليم حاليًا بسبب هذا الوباء الذي انتشر، بداية من نهاية العام الماضي ومطلع العام الجاري، قد لفتت انتباه الجميع حول العالم لإيجاد بدائل للتعليم المباشر والاعتماد على التعليم عن بُعد؛ وذلك تجنبًا لانتشار الوباء والحد منه.

فظهرت الحاجة الملحة لاعتماد التعليم عن بُعد اعتماد شبه كامل لفترة طويلة من الزمن وحتى اللحظة الراهنة، بل إن بعض المدارس والجامعات قد اتخذت قرارًا بضرورة الاعتماد على التعليم المختلط حتى في حالة رجوع التعليم المباشر وانتهاء موجات الوباء، بدمج التعليم المباشر والتعليم عن بُعد، والاستعانة بالآخر ليكون تكميليًا للعملية التعليمية. فلما كان أمر الوباء هذا جديدًا، إضافة إلى ما حدث من تغير للخطط التي وضعت مسبقًا للعملية التعليمية المباشرة، خاصة المدارس والجامعات التي تعتمد على التعليم المباشر، ظهرت هناك بعض المشكلات والتحديات التي كانت متعلقة بالمؤسسات، ومنها ما كان متعلقًا بالمعلم، ومنها المتعلق بالمتعلم نفسه.

وكان هذا طبيعيًا، فعلى الرغم من ظهور بعض البرامج التعليمية المتخصصة منذ فترة على شبكات الإنترنت، والتي تعتمد على برامجها كاملة عن بُعد، إلا أنها لم تكن كثيرة ومنتشرة مثل الجامعات والمدارس العادية التي تعتمد على التدريس المباشر داخل أروقتها.

وإذا نظرنا إلى دول العالم المتقدمة؛ كاليابان وكوريا الجنوبية وأمريكا وغيرها، نجد أنها تتميز بأنظمة تعليمية متطورة، تعمل على قوى عاملة مرنة، متكاملة الإعداد، فائقة المهارات، قابلة للتوظيف والتعليم المستمر، والتعليم الذاتي، والتدريب، وإعادة التدريب، وقادرة على البحث والتطوير، واكتشاف المعرفة وإثرائها، واستخدامها في اكتساب معارف جديدة⁽¹⁾.

مفاهيم ومصطلحات

إن مصطلح وسائل الاتصال مصطلحٌ أُطلق على الوسائل التعليمية قبل تَبَيُّن مصطلح تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لأن تلك الوسائل تخلق حالة من التفاهم والتواصل بين أطراف العملية التعليمية، ويُتَظَر إليها على أنها وسائل لتحقيق الاتصال، وأن العملية التعليمية تهدف إلى تحقيق التفاهم بين أطراف عملية الاتصال⁽²⁾.

التعليم عبر الإنترنت (Teaching Online):

التعليم عبر الإنترنت هو التعلم الذي يتم باستخدام جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت، كأداة للتواصل والتعلم باستخدام أدوات الدراسة الذاتية مثل الأدوات المعتمدة على الكمبيوتر؛ لتعزيز عنصر الاتصال والتفاعل مع الآخرين، سواء المتعلمين و/أو المعلمين.

بعد كل شيء، يتطلب تعلم اللغة التواصل مع البشر الآخرين، وليس فقط باستخدام برنامج كمبيوتر⁽³⁾؛ حيث يدور التدريس عبر الإنترنت حول إنشاء التواصل والألفة والتفاعل، مثل التدريس في الفصل الدراسي؛ حيث لا يزال لدينا المعلم والطلاب واللغة، والفرق الرئيسي هو أن هذه العناصر البشرية المهمة للغاية تتوسط فيها الآلات.

(1) رشدي أحمد طعيمة، علي مدكور، إيمان أحمد هريدي مناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي - القاهرة، الطبعة الأولى (2010)، ص (518).
(2) محسن علي عطية (2008م): تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، عمان-الأردن - شارع الملك حسين، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص (25).

(3) Niky Hockly, Lindsay Clanfield, Teaching Online, Tools and techniques, options and opportunities. Delta publishing p. 9.

وفي عملية الوساطة هذه، بالطبع، هناك بعض التغييرات والتعديلات، فالتحدث وجهًا لوجه يختلف عن التحدث عبر الهاتف أو عبر كاميرا الويب، لكن بشكل أساسي، ما زلنا نتحدث عن التواصل، وهذا شيء نعلم جميعًا أنه حيوي لتعلم اللغة⁽¹⁾.

التعلم المختلط (Blended learning)

وهنا لدينا مصطلح آخر يستخدم بشكل متزايد؛ يشير إلى مزيج من التعلم وجهًا لوجه والتعلم عبر الإنترنت، حيث يتم تقديم بعض عناصر الدورة التدريبية عبر الإنترنت، بينما يتفق الجميع على أن التكنولوجيا وخيارات الإنترنت موجودة لتبقى.

وكثير من الأبحاث الحالية تشير إلى أن أفضل النتائج في معظم التخصصات تأتي من تقديم خيار مختلط للمتعلمين؛ أي يتم تقديم جزء من التدريس عبر الإنترنت، وجزء وجهًا لوجه في الواقع، يعني أن المتعلمين يقومون بعمل أفضل من التعلم البحت وجهًا لوجه⁽²⁾.

مشكلات تعليم اللغة العربية عن بُعد

أ - مشكلات خاصة ببيئة التعلم والقائمين على عملية التعلم:

1. هناك خوف كبير بين العديد من المعلمين، هو أن جميع التفاعلات البشرية عبر الإنترنت سطحية حتمًا، وأن بيئة التعلم هذه تؤدي إلى مزيد من الاغتراب بين الطلاب والمدرسين، وإلى تواصل أقل أهمية بين الزملاء⁽³⁾.
2. ندرة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس في بعض الأماكن خاصة التي تعلم بطريقة تقليدية.
3. ندرة استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية والأنشطة المختلفة التي يستمتع بعملها الطفل ويتعلم منها بطريقة سريعة وغير مباشرة.
4. صعوبة تطبيق الدرس عملية واستخدام المفردات الجديدة في مواقف حقيقية وحية.
5. قصر الوقت يقيد المعلم أحيانًا أمام الأعداد الكبيرة في الفصل الافتراضي، فلا يعطي حرية في الانطلاق والإبداع.
6. كتابة تقارير مفصلة عن الأعداد الكبيرة داخل الفصل الواحد في بعض المدارس.
7. بعض البلاد تعاني من مشكلة انقطاع الكهرباء، وعدم توفر المواد اللازمة لعمل للتجهيز الجيد وعمل الأنشطة والألعاب الإلكترونية المختلفة.
8. صعوبة مراعاة الفروق الفردية في بعض الفصول الافتراضية.
9. قلما تجد مدرسة توفر عددًا مناسبًا من المعلمين يكون كافيًا لعدد المتعلمين.
10. قلة تدريب المعلمين على مهارات التعامل مع الحاسوب واستخدامه بطريقة تخدم تقديمه للدرس بطريقة متميزة.
11. قلة وضع برامج المستقلة والمتخصصة التفاعلية للغة العربية التي تلائم طبيعة التدريس عن بُعد.
12. قلة وتدريب التأهيل المناسب والمتابعة للمعلمين القائمين على تدريس العربية للتأكد من اكتسابهم للمهارات الخاصة لعملية التعلم.

ب - مشكلات خاصة بالمتعلم:

1. لا يفضل بعض المتعلمين التدريس عن بُعد.
2. اختلاف قدرات ومهارات الطلاب في استخدام التكنولوجيا.
3. وجود بعض الصعوبات والمشكلات أحيانًا في شبكة الإنترنت باختلاف الأماكن التي يسكنها الطلاب وتأثرها أحيانًا بعوامل الجو المختلفة.
4. صعوبة عمل الاختبارات اللغوية للمتعلمين أحيانًا، خاصة التي تختبر مهارة الكتابة لأن استخدام لوحة المفاتيح في الكتابة يختلف تمامًا عن خط اليد، فكل له مهارته الخاصة.
5. تجعل الطالب يميل للعزلة، وتؤثر على اجتماعياته.

(1) المرجع نفسه ص (31).

(2) المرجع نفسه ص (9).

(3) Susan Ko Steve Rossen. Teaching Online Practical Guide , Routledge UK p.20.

6. صعوبة التحكم في تركيز الطلاب خاصة مع كثرة المثيرات، كثرة المواقع وربط الأجهزة بوسائل الاتصال المختلفة التي غالبًا ما تشوش عليه.
7. تأثر الطلاب بما يدور حولهم من أحداث داخل البيت.
8. الإرهاق الذي يصيب العين نتيجة الجلوس الكثير أمام الحاسوب وقلة الحركة.
9. أحيانًا يصعب التحكم في السلوكيات غير الصحيح في الفصول الافتراضية.

اقتراحات وحلول عامة

1. تحديد الأهداف القصيرة وطويلة المدى، واتباع منهج معتمد يراعي المعايير الخاصة بتعليم العربية كلفة ثانية، ويهتم بالمهارات الأربع (الاستماع، والتحدث، القراءة والكتابة).
2. ضرورة الدمج بين التعليم عن بُعد والتعليم وجهًا لوجه، من أجل التكامل والاستفادة بأكبر قدر من النوعين، وتجنب السلبيات في كليهما.
3. عمل تدريب مستمر للمعلمين؛ للتأكد من أنهم اكتسبوا المهارات اللازمة للتدريس عن بُعد، والتكامل في نوعي التعليم المدمج.
4. توفير الأجهزة اللازمة التي يحتاجها المعلمون للتعليم عن بُعد.
5. الاستعانة بالمتاحف الافتراضية لعمل زيارات افتراضية للطلاب في حالة تعذر الزيارات الميدانية لما لها من أثر كبير في تعلم واكتساب اللغة.
6. التجهيز الجيد وتوفير المواد اللازمة لعملية التدريس وتوافر عنصر الابتكار والتجديد.
7. شحذ همة المتعلمين باستخدام مثيرات يهتمون لها خلال عملية التعلم كالتشجيع والثناء وغيره.
8. توفير بيئة افتراضية ملائمة للمتعلمين، وينبغي أن يراعى إعطاء الحرية للمتعلمين والأنشطة التي يقومون بها.
9. استخدام الألعاب اللغوية والأنشيد المناسبة لجميع المتعلمين، كذلك الآيات القرآنية والأحاديث القصيرة للمسلمين منهم، كمدخل للاستماع والطلاقة في التحدث.
10. أن يكون المعلم الذي يدرس المتعلمين على دراية بطبيعتهم وميولهم، وأن يكون مؤهلًا لتدريسهم تأهيلًا لغويًا وتربويًا وتكنولوجياً جيدًا، وأن يكون شغوفًا بذلك.
11. التأكد من أن المتعلم لا يواجه أي نوع من العنف لفظيًا كان أو بالفعل، وأنهم آمنون.
12. استخدام البطاقات والدمى والأفلام المتحركة باللغة العربية؛ لتشجيعهم على التحدث وتسهيل فهم اللغة.
13. تخصيص يوم لغة العربية تعرض فيه الثقافة العربية من (ملابس وطعام وصور لأماكن مختلفة من البلاد العربية والمناطق الأثرية بها) كمعرض افتراضي.
14. تشجيعهم على عمل الأنشطة الجماعية والفردية؛ كالرسم، وكتابة القصة، وعمل مجلات الحائط والمجلات المدرسية باللغة العربية، كمشاريع يكافئون عليها، وتكون جزءًا من التقويم.
15. عمل المسابقات في الهجاء، والخط، والقرآن الكريم، والحديث، وحفظ الأنشيد وأدائها، وتحفيزهم بالجوائز القيمة للقيام بذلك، من خلال مؤتمرات افتراضية للطلاب.
16. الإكثار من التوجيهات باللغة العربية مع الاستعانة بالصور للتعرف على مسميات الأشياء المختلفة. كأن يكتب المعلم (حاسوب، سماعة، مكتبة، مطبخ، ملعب... إلخ)، وتكون بخط كبير وواضح، وهذا مدخل جيدًا لتعلم القراءة وإلف المفردات المختلفة، وتعلمها بطريقة غير مباشرة وتشجيعهم على استخدامها⁽¹⁾.
17. إشغال المتعلمين بالأنشطة والمهام طوال الوقت، وزيادتها للمتعلمين المتميزين باختيار ما يناسبهم ويجعلهم مستمتعين لا يشعرون بالمل، وهذا جانب من مراعاة الفروق الفردية بينهم.
18. التركيز على تعليمهم الجمل القصيرة في التواصل، والتعبير عما يريدون (من فضلك، أريد أن: أشرب، آكل، أذهب إلى الحمام، أذهب إلى الملعب، ما هذا؟... إلخ).
19. التحدث إليهم ببساطة مع التكرار واستخدام الجمل البسيطة في التحدث إليهم.

(1) من مقالة بعنوان: «مشكلات تدريس اللغة العربية للأطفال للناطقين بغيرها وحلول مقترحة» للباحث منشورة بمجلة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها العدد الخامس (مارس ٢٠٢٠م).

20. عدم استخدام اللغة الوسيطة، واستخدام الصور بدلاً من ذلك، وتشجيعهم على التحدث بالعربية.
21. ينبغي ألا يزيد عدد الطلاب، في رأي الباحث، عن (8) طلاب في الفصل الافتراضي الواحد.
22. توافر حسابات لدي المعلمين وأولياء الأمور، خاصة إذا كانوا صغاراً، على: جوجل، وواتس آب، وكذلك بريد إلكتروني.
23. اختيار خدمة إنترنت فائقة السرعة، وذات جودة عالية.
24. اختيار منصة تعليمية تفاعلية سهلة الاستخدام، والتأكد من جودتها بعد عمل مقارنة بين المنصات المختلفة، وتجربتها لاختيار الأفضل بينها.
25. تجهيز الدروس في شكل صور ضوئية وفيديوهات مناسبة لكل موضوع، واستخدام الألعاب اللغوية والألغاز لتشجيع الطلاب على الاستجابة والتفاعل.
26. المتابعة والملاحظة الجيدتان مع تسجيلهما إلكترونياً، والدعم المستمر من الإدارة، والتأكد من نجاح العملية التعليمية.
27. توفير بدائل لشبكات الإنترنت المختلفة بوجود أكثر من شركة بحيث إذا تعطلت واحدة يتم استخدام الأخرى.
28. عملية التقويم المتبادل وتقديم تغذية راجعة من جميع الجهات للمساعدة على عملية إنجاح العملية ككل⁽¹⁾.
29. تسجيل التحديات التي تواجه الجميع، سواء كان الطالب أو المعلم أو الإدارة، والعمل على إيجاد حلول لها.
30. التأكد من أن المادة التعليمية المقدمة للطالبة شيقة ومتنوعة ومناسبة لاحتياجاتهم وأعمارهم.
31. التشجيع على التنافس والتطوير على مستوى الأفراد والمؤسسات في استخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها في تدريس العربية، وتوظيفها بشكل صحيح في تدريس العربية عن بُعد؛ وذلك لما وصل إليه العالم من تقدم تكنولوجي، وتأثير ذلك بالسلب على المجتمعات المتأخرة في التكنولوجيا التي غالباً ما تكون تابعة للبلاد المتقدمة؛ لأنها سوف تكون مستقبلية وليست مصدرًا.
- حيث إن العولمة هي الحالة التي تكون فيها العمليات والثقافات والمنتجات المتقدمة في منطقة واحدة من العالم، يتم تصديرها إلى بلدان أخرى، لدرجة أنهم بدأوا في التحايل على ما يحدث في الداخل المحلي.
- نتيجة لذلك، فأنماط العمل والسلوكيات والطعام الذي يتم تناوله والمنتجات تُقلد، وتصبح الأنماط الثقافية أكثر تشابهاً.
- وإحدى النتائج المحتملة هي تسوية ثقافة وسلوك جميع الناس، ولكن بنفس الاحتمال هو التنوع المتزايد للثقافات الفرعية داخل أية دولة قومية واحدة، والتوترات بشأن الاتفاق على ما يتم تقاسمه من القيم الاجتماعية⁽²⁾.
- لذلك يؤكد الباحث على الاهتمام بالاستثمار الجيد فيما يتعلق بتدريس العربية عن بُعد في المعلمين والمناهج ووسائل التعليم المختلفة والألات المستخدمة على مستوى الحكومات والأفراد.
32. وتكمن ميزة التعليم عن بُعد في أنه من بين المعلمين الذين قاموا بالتدريس عبر الإنترنت، من جعلت منهم معلمين أفضل، ليس فقط عبر الإنترنت، ولكن أيضاً في فصولهم الدراسية وجهاً لوجه.
- كذلك يزيد التدريس عبر الإنترنت من وعينا بما نقوم به بالفعل في الفصل الدراسي، فالتفاعلات بين طلابنا وأنفسنا، يتم تسجيلها لنا عبر الإنترنت، وهي متاحة لمراجعتنا وتفكيرنا.
- كما أنه لدينا أيضاً الفرصة للملاحظة ومراجعة كيفية استجابة طلابنا لمهامنا، وتتبع نمو الفهم أو عدم التوافق أثناء استجابتهم للدروس والأنشطة التي بدأناها لتعلمهم⁽³⁾.
33. الإعداد الجيد للخريجين والمتخصصين، حتى يكونوا على استعداد وكفاءة عالية في تدريس العربية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، ومساعدة المتعلمين على تعلمها بطرق سهلة وسريعة، وإكسابهم المهارات اللازمة لذلك.

(1) من مقالة بعنوان: «توظيف مواقع وتطبيقات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» للباحث نشرت في مؤتمر ابن سينا يوليو (٢٠٢٠م).

(2) Shirley Bach, Philip Haynes and Jennifer Lewis Smith. Online Learning and Teaching in Higher Education, Open University Press, Maidenhead Berkshire England 2007

(3) Susan Ko Steve Rossen. Teaching Online Practical Guide , Routledge UK p.20, 21.

قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية- عن بُعد: الأسباب وطُرُق الحل⁽¹⁾

د. السيد عزت السيد أبو الوفا
dr.sayedezat@gmail.com

المُلخَص:

مثل التعليم عن بُعد ملاذًا آمنًا وحلاً ناجعًا، وإن لم يكن حاسمًا للكثير من المشكلات والقضايا التعليمية والبيداغوجية والمجتمعية المختلفة في السنوات الأخيرة بعامّة، والأونة الأخيرة خاصّة، وليس أدلّ على أهميته ومكانته التي تبوّأها من قدرته -وحده- على تقديم الحلول الناجزة التي تُلخّصنا من قلق الإجابات عن أسئلة صعبة: من قبيل: ماذا كان الحال لو لم يوجد مثل هذا النوع من التعليم في الحالات التالية: ما الذي كان من الممكن حدوثه للتعليم، في كافّة مراحل، في حالة الأوبئة والكوارث (كوفيد-19) نموذجًا، لو لم يجد العالم كلّ ضائلته في هذا النوع من التعليم لاستكمال الدراسة والاعتماد عليه على اختلاف القناعات والرؤى حولته وحول جدواه ومُخرجاته؟ أو ماذا كان يفعل متعلّم/ طالب فقير نابه يريد التعلّم واستكمال دراسته ولم تسح ظروفه المادية أو الاجتماعية أو الوظيفية بذلك؟ أو متعلّم لا يوجد في بلده التخصص الذي يريد تعلّمه، أو يُكمل فيه دراساته العليا؟ أو عامل/ طالب/ طالبة / أم/ زوجة... إلخ، لا تسمح لها الأعراف المجتمعية أو الظروف الاجتماعية بتلقّي دورات التعلّم أو استكمال تعليمها في المؤسسات التعليمية في بلدها أو في الخارج؟ أو دارسٌ لُغةٍ من اللغات الثانية، ويريد أن يتلقّاها على أهلها، ولا تسمح له ظروف بعضهم للسفر إلى أهل هذا اللسان وتلقيه عليهم؟

لقد أعطى لنا التعليم عن بُعد الإجابة عن مثل هذه الأسئلة، حاملًا في ذاته شعارًا ديمقراطيًا قُحًا، تطبيقًا لا نظريًا- إلى حدّ كبير-؛ وهو أن «التعليم حقّ الجميع في أيّ زمانٍ ومكانٍ، وذلك «حين ركّز على الوصول المفتوح إلى التعليم والتعلّم، وتحرير المتعلّمين من قيود الزمان والمكان، وتقديم فُرص تعلّم مرّنة للأفراد ومجموعات المتعلّمين (UNESCO, 2002)، جاء هذا التعليم، وتغيّرت أطواره، ومراحلُه، وسماته منذ بدأ في القرن الثامن عشر، إلى أن وصل إلى بدايات القرن الواحد والعشرين، وحتى صار نوعًا بارزًا من التعليم مستقرًا بقضايا وإمكاناته ومزاياه ومشاكله وتحدياته الجسام، وأسبابها، وطُرُق علاجها جميعًا، وهو ما يتشابه فيه تعليم العربية عن بُعد بوصفها لغةً هدفًا إلى حدّ كبير مع بعض الاختلافات الطفيفة التي مرّدها ما تختصّ به العربية وتتفرّد عن باقي لغات العالم: من حيث القدسية، والرسالة، والإمكانات والخصائص، والقدرات الداخلية المعروفة. ويهدف هذا البحث إلى التنبير المباشر على تلكم القضايا، والمزايا، والمشكلات وأسبابها، والتحديات التي تُجابه بها العربية في حالة التعليم -عن بُعد خاصّة-، وطرائق العلاج ووسائلها، معتمداً التقسيم إلى المحاور التالية:

- الأسباب الرئيسة في مشكلات تعليم العربية - عن بُعد..
- مزيّات تعليم العربية - عن بُعد.
- مشكلات تعليم العربية - عن بُعد، أسبابها، وطرائق حلولها.
- النتائج والتوصيات.

أولاً: الأسباب الرئيسة في مشكلات تعليم العربية لغةً هدفًا- عن بُعد:

ونعني بها تلك الأسباب/ القضايا العامة المؤثّرة التي تُجابه بقوة تعليم العربية، وتتسبّب إلى حدّ كبير في الكثير من مشكلات تعليمها، وتحتاج إلى تعامل المؤسسات والأفراد المعنيّين معها بما تستحق من كشف، وتحليل، وتخطيط، ومواجهة؛ فالتعليم عن بُعد لا يمكن أن يحقّق نجاعة تُذكر إلا بعد نجاعة تعامل المؤسسات والأفراد مع هذه القضايا، وإبلاء مشكلاتها الناجمة عنها ما تستحقّ من اهتمام، وبحث، وعلاجات؛ لتُلا تعوق العملية التعليمية -عن بُعد، وهي تتبلور في جملة من القضايا / الأسباب، يعرضها البحث على النحو التالي:

(1) د. السيد عزت السيد أبو الوفا- أستاذ مساعد اللغة العربية وآدابها- جامعة بشيك الحوكمية- قيرغيزيا.

السبب الأول: صعوبة تغيير قناعات المعلم والمتعلم نحو التعليم - عن بُعد خاصة:

وعندي أن هذا السبب هو أكبر القضايا ذات الأهمية، التي يجب التأكد من حُسن التعامل معها في حقل تعليم العربية، وهي -عندي- تسبق قضية الإمكانيات وتوفير الدعم (!)، وتتسبب في أُم المشكلات فيما يخص تعليم العربية، وأعني قضية تغيير القناعات لدى الكثير من مُعلّمي ومُعلّمي العربية حول التعليم عن بُعد، ومدى الإيمان بجداؤه وقدرته على إنتاج مُخرجات مأمولة في المجال، وبخاصة أصحاب الاتجاه السلبي نحو التكنولوجيا عامة، والتعليم عن بُعد خاصة. ولعل الظروف الراهنة التي ألحّت المؤسسات والأفراد عُنوةً إلى التعليم عن بُعد، تكون قد أجبرتهم بالفعل، على تغيير نظرتهم وقناعاتهم تجاه التعليم، وتجاه التكنولوجيا والإنترنت بصفة عامة في إنجاز عملية التعليم والتعلم - عن بُعد، ودفعهم دفعا للتمكن من البحث في البرامج والوسائل والآليات التربوية الداعمة؛ بهدف التمكن من أداء تعليم وتعلم اللغة العربية عبر الشابكة، سواءً أكان ذلك في تعامل مباشر متزامن، أم مُدمج، أم عبر تسجيل الدروس وبثها لاحقاً.

ولعل الهدف الأسمى وراء ذلك هو تحقيق مستويات عالية من التحفيز والمواقف الإيجابية تجاه الفصول عبر الإنترنت لكل من المعلمين والمتعلمين على السواء؛ وبالتالي اكتساب مهارات جديدة لاستخدام الممارسة التحويلية التربوية، مع إمكانية التمكين التربوي والتعليمي والمعرفي (Marta Chamorro, 2018)، فيما يخص تعليم العربية لغة هُدفًا.

السبب الثاني: الافتقار للدعم المادي والفني التقني اللازم:

يأتي الافتقار إلى توفير الدعم المادي والتقني للمعلم والمتعلم بوصفه سبباً أو عقبة كئوداً أمام التعليم عن بُعد خاصة؛ ولتعليم العربية خاصة؛ وينجم عنه مشكلات عدة؛ وذلك نظراً لأننا نعلم أن إحدى مزايا التعلم عن بُعد هي «مُسَلْمة إتاحة الوصول عن بُعد إلى الموارد التعليمية عبر الإنترنت؛ ولذا فإن توافر الوسائل التقنية التي يمكن من خلالها تنفيذ هذا الوصول يصبح إلزامياً. في الوقت نفسه، وهو ما يلزم بتوسيع القاعدة المادية والتقنية ليصبح ضرورياً إنشاء محتوى تعليمي عالي الجودة، خاص بالتعلم عن بُعد؛ ذلك الذي يختلف في الشكل والمحتوى عن المحتوى التقليدي.. (la Koniva 2016). فهنا يمكن أن نتفاجأ مثلاً بعدم قدرة كل فئات الطلاب دارسي العربية على امتلاك الإنترنت القوي الفعّال، والتمتع بمزاياه؛ حيث يخضع ذلك لامتلاك المال، لا ريب، وليس الكل سواءً في هذا، وكما يقول مايك: «عندما يتم النظر في إمكانية الوصول إلى إجمالي عدد السكان، يمكن القول: إن قضايا عدم المساواة في الوصول إلى الإنترنت هي تشييط لكل من مُعلّمي اللغة والطلاب في البيئات التعليمية» (مايك، 1996).

كما يمثل عدم الإلمام بتطبيقات ومعالجة الإنترنت مشكلة كبيرة وتحدياً للطلاب والمعلمين على السواء، وبعبارة أخرى: فإن الخبرة القليلة على الإنترنت هي مصدر قلقٍ لمُعلّمي اللغة والمعلمين، علاوةً على ذلك، قد يستغرق الاتصال بالإنترنت وقتاً طويلاً، وقد ينهار في منتصف الاتصال، وقد يكون مكلفاً ولا يستطيع أن يمتلكه الكثيرون! (Reetinder Joshi, 2015)؛ ولذا فقد كان من النبيل أن تسمع بعض الأصوات التي تدعو لعدم الاعتماد -بشكلٍ كبير- على مؤتمرات الفيديو المتزامنة؛ حتى لا تضرّ بالطلاب الذين تكون بنيتهم للإنترنت فقيرة، أو الذين يستخدمون جهازاً مشتركاً في المنزل، أو مَنْ لديهم أفراد آخرون من العائلة يحتاجون إلى النطاق الترددي للإنترنت لأشياء أخرى.

السبب الثالث: الحاجة إلى التأهيل والتدريب التربوي والأكاديمي والتقني:

يأتي الاعتقاد الخاطيء بأنَّ العصب الأساس في عملية التعليم عن بُعد هو إجادة التقنية والحاسوبية والإلمام إلكتروني = الإلمام الرقمي، في المقام الأول، دونما النظر -بعين الاهتمام- إلى الكفاءة العلمية والتربوية والتأهيلية والثقافية لمُعلّمي العربية بوصفه أحد أكبر أسباب مشكلات التعليم عن بُعد، فالتعليم ليس جهازاً إلكترونيًا، أو برنامجاً، أو منصّة فحسب، وإنّما هو كفاءة علمية وتربوية واعدة، تحتاج لإلمام رقمي لا شك، وبخاصة في ميدانها «التعليم عن بُعد»، والحقُّ أنّه لا يمكن بحالٍ تقبُّل مُعلّمين ضعافٍ علمياً وتربوياً، وكذا ضعاف في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية والكمبيوتر والإنترنت وبرامجه المختلفة، أو قل: أُميين رقميين، سواءً بسواء، فأمثال هؤلاء وأولئك تضعف معهم القدرة على الاستفادة علمياً وأكاديمياً، فهم لا يفيدون لضعف مستواهم العلمي الأكاديمي والتقني، ولا يفيدون من طاقات الأجهزة والبرامج والشابكة وقدراتها الرهيبة في مجال التعليم والتعلم؛ وهو ما يكون مصدر قلق في إنجاز عملية تعلم اللغة العربية بوصفها لغة هُدفًا، لا شك في هذا.

السبب الرابع: الأمية الرقمية لمُعَلِّمي العربية ومُتعلِّمها- عن بُعد:

تأتي هذه القضية بوصفها إحدى القضايا الأساس في التعليم عن بُعد، وأحد أكبر الأسباب التي تؤدي لفشلها إذا أخفق المعنيون في حلها، أفراداً ومؤسسات، فالإلمام الرقمي يساهم -بشكل كبير- في أن يؤدي التعليم -عن بُعد أكله بصورة مرضية، فمثلاً: محو أمية الصور البصرية الرقمية يعني -ببساطة- قدرة مُعَلِّمي العربية للناطقين بغيرها على التعامل مع البرامج التقنية التي تتعامل مع الصورة تصميمًا، وتنفيذًا، واختيارًا، ومعالجةً، وتحريرًا للمحتوى الرقمي الخاص بالصورة؛ وبالتالي ممارسة القدرة الإبداعية في التعامل مع الصورة فهمًا وقراءةً واستنتاجًا، وتوظيف الصورة الرقمية في فصول تعليم العربية.

أما محو الأمية الاستنساخية: فهو يعني القدرة على إنشاء محتويات رقمية للمناهج والأنشطة، وكذلك إعادة توظيف محتويات رقمية موجودة قديمًا، بما يعني القدرة على إنشاء الصور، واستعمال الصوتيات، وتسجيلها وتعديلها، ومعالجتها، وغير ذلك. (أبو الوفا، 2020م).

أما محو الأمية المعلوماتية: فيعني امتلاك القدرة البحثية على الشبابة، ومعرفة المصادر وأنواعها، والقدرة على توظيف الشبابة في البحث عن معلومات تعزز بها عملية تعليم وتعلم العربية، ويفيد محو أمية تنظيم القراءة والكتابة الرقمية في استخدام الشبابة بصفة عامة في تعليم العربية، وفي ترشيد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وبرامج الألعاب على الشبابة، وعدم الوقوع فريسة إدمان استخدام الإنترنت.

وأخيرًا، يأتي محو الأمية الاجتماعية والعاطفية بوصفه دألاً على القدرة على اكتشاف الأخبار/المعلومات الصادقة من المزيفة، والقدرة على نقد الأفكار والأطروحات العلمية والاجتماعية على الشبابة، ودليلاً قويًا على سيطرة المعلم أو المتعلم على الانفعال العاطفي حين قراءة أو رؤية صورة مؤثرة، أو مشكلة اجتماعية، أو نص إبداعي ما، على الشبابة خاصة... إلخ.

ثانيًا: تعليم العربية عن بُعد: المزايا والمشكلات:

توطئة: مثل التعليم عن بُعد، عبر الشبابة وتوسل التقنية الحديثة البديل الناجع في مثل هذه الظروف القاسية التي أوجت الدول قاطبةً إليه، لتسيير العملية التعليمية التعلمية في حدودها الدنيا -وإن لم تصل لحدودها القصوى المنشودة-؛ وذلك في محاولة لربط الطلاب في فصل دراسي عبر واحدة من ثلاثة أنواع من التواصل الإلكتروني الممكن داخل الفصل الواحد: التواصل بين المعلم والطالب، والمناقشة الإلكترونية خارج الفصل، والمناقشة الإلكترونية داخل الفصل في الوقت الفعلي. (Johnny Lee,2000).

وعلى الرغم من ذلك فإن النظرة إلى التعليم عن بُعد تختلف من شخص لآخر، رضا أو سُخطًا، قناعة أو لا مبالاة، ولذا لا يؤمنون بتأناً بجدها؛ بسبب مشكلاته الجمة من وجهة نظرهم؛ ومن ذلك أنه لا يمكن بحال أن يشمل جميع أنشطة التدريس والتعلم، ولا يمكن أن يتم استبداله ببيئة التعليم والتعلم الحقيقية، مثل الفصول الدراسية للغات والتواصل في الحياة الواقعية، ولا ينجح -تمامًا- في تدريس كل المهارات، وإدارة الفصل فيه مُرهقة ومختلفة عن التعليم وجّهًا لوجه، وغير ذلك من المشكلات التي سنعرض لها بالتفصيل في الصفحات القليلة التالية، لكنه -عند غيرهم- جنة ملؤها الخير العميم، وبخاصة بوصفه حلًا وسطيًا لمرحلة عصبية يمر بها العالم أجمع، وله عددٌ من المزايا التي تحدت عنها الكثير من الأدبيات في مجال تعليم اللغات الثانية، وسوف نعرض نحن بدورنا هذه المزايا، وتلك المشكلات وحلولها، على النحو التالي:

(١)

أ- مزايا تعليم العربية -عن بُعد:

الميزة الأولى: إتاحة التعلم/تيسير التلقّي على أهل اللسان العربي:

لعل أكبر ميزة -من وجهة نظرنا- وفّرها التعليم عن بُعد لمتعلم العربية من الطلاب غير العرب أن مكّنه من التواصل مع المعلم صاحب اللسان العربي، وسهّل له التعلم وتلقّي العربية على يديه، ويسّر له عمليات التعلم وتحسين أدائه ونطقه وتطوير مهاراته بدرجة كبيرة على يديه، على بُعد الزمان بينهما، وهو ما لم يكن متوفرًا إلا لفئة نادرة قادرة على استجلاب المعلم صاحب اللسان إلى بلدانهم وجامعاتهم، أو السفر إليه والتعلم عليه في جامعات البلدان الناطقة بهذه اللغة، وهؤلاء -قياسًا بأولئك- عددٌ قليل، لا شك!!

الميزة الثانية: إتاحة تعدد برامج وأساتذة تعليم العربية -عن بُعد:

من الميزات المهمة التي يوفّرها تعليم العربية عن بُعد للمتعلم توفيرٌ عديد من الدورات وبرامج تعليم العربية عبر الشبكة، وكذا الأساتذة للاختيار من بينهم، فلم يُعدّ مقبولاً أن يُرغم المتعلم على يد معلم في قطرٍ واحدٍ أو عدة أقطارٍ، ممّن لا يراهم ذوي كفاءة، أو ممّن ترضّهم المؤسسات والمراكز عليه عبثاً، بل أصبح بإمكانه الاختيار والانتقاء من بين أكثر من دورة، وأكثر من معلّم؛ ليُفيد منها جميعاً، وبالضرورة أصبح بإمكان المتعلم أن يتعرف على أكثر من ثقافة بحسب ثقافة المعلّم الذي يقوم بالتلمذة على يديه، والعكس صحيحٌ أيضاً؛ فالمعلّمون الأكفاء الذين يؤمنون باستخدام التكنولوجيا لديهم قدرٌ أكبر من الحماس والتحفيز عند التدريس، وقدرةٌ أكبر على مواجهة تحديات التعليم على الإنترنت، والأهم من ذلك أنه يمكن نقل هذه المواقف إلى الطلاب أيضاً في شئٍ البقاع من أرجاء المعمورة؛ فالمدرّب الميسر ذو تأثير على تحفيز الطلاب ومشاركهم في الأنشطة عبر الإنترنت لا يزال بإمكانهم استخدام كُتبهم، إلا أن أمامهم فرصاً للهروب من المعرفة المُعلّية، واكتشاف الآلاف من مصادر المعلومات، ونتيجةً لذلك، فإنّ تعليمهم يُلبّي الحاجة إلى التعلّم متعدد التخصصات في عالمٍ متعدد الثقافات (Johnny Lee, 2019).

المزّة الثالثة: توفير المصادر والمواد التعليمية الأصلية عبر الشبكة:

من مزايا تعليم العربية عن بُعد أنه يُسهّل لجميع الطلاب استخدامَ مواردٍ مختلفة من مواد القراءة الأصلية، سواءً في المدرسة أو من منازلهم، يمكن الوصول إلى هذه المواد على مدار الساعة بتكلفة منخفضة نسبياً، إذا ما قورنت بأسعارها في الحقيقة، بالفعل يمكن توفير مصادر ومراجع تعليم اللغة العربية لغةً هدفًا، بصورة كبيرة ومتنوعة، وذلك كالسلاسل التعليمية، ومواد الأنشطة، والخطط والبرامج والقواميس والمعاجم، وكتب اللغة بكل فروعها، بله الفيديوهات والدروس المسجّلة أو المباشرة باللسان العربي الأصل لأبناء اللغة خاصّة، تلك الموجودة في المواقع، والمنديات والصفحات الخاصة، وبرامج اليوتيوب... وغيرها، كما ممّن تعليم العربية عن بُعد من «تقديم الأعمال العربية الإبداعية؛ مثل المقالات، والشعر، والقصص، وتوفير أنشطة لغوية تكميلية في فروع اللغة، وكُتب الدورات الدراسية، والمصنّفات، والدورات المُبرمجة، والمصنّفات، وبطاقات الصور، والقصصات، وما إلى ذلك، ممّا يخصّ تعليم العربية وفروعها. وحرى أن كلّ ذلك يتم استكماله بوسائلٍ تكنولوجية وأدوات أخرى؛ مثل الراديو والتلفزيون والشرائح وأشرطة الفيديو والألعاب ولعب الأطفال، بالإضافة إلى أجهزة الكمبيوتر والوسائط المتعددة» (Singhal, 1997).

المزّة الرابعة: دعم عمليات «التفريد/التسريع» = التعلّم الذاتي في برامج تعليم العربية:

يختصّ التعليم عن بُعد -بصفةٍ أساسية- بسهولة توفير عملية التفريد والتسريع؛ إذ يُتيح للمرء دراسة العربية بشكلٍ مستقلٍّ، وبالسّعة التي تناسبه، بعضُ النظر عن مدى انشغال جدولِه الزمنيّ بعملٍ خارجيّ ومسئوليات اجتماعية؛ حيث يمكن للمرء اختيار الوقت والمكان الأكثر ملاءمةً لدروسه المستهدفة؛ فتُساعد الدراسة عبر الإنترنت المرء في اختيار البداية المناسبة وفق المستوى المناسب له، وتسرع عملية تعلمه بما يتوافق مع السرعة الخاصة به اعتماداً على أهليته وتوافره، وقدراته وإستراتيجيات تعلّمه، وتنظيمه لأوقات عمله ومتطلبات حياته، وهو ما يسهّل له إمكانية الانتقال والتدرّج في مستويات التعليم بحسب إطاره/ نظامه الذي يتعلّم وفق معاييرهِ؛ وبالتالي إتاحة الوصول لمستويات الإجابة وتعلّم اللغة على قدر اجتهاده وبذله وقتاً وجهداً.

كما لا يُمكننا تناسي أن هناك مزية المرونة في اختيار أسلوب وبرنامج التعلّم بما يناسب المتعلّم، سواء كان ذلك للعمل أو لغرض شخصي، وهو ما يوفّره الإنترنت من المحتويات التي يمكن الوصول إليها بسهولة في متناول يد الدارس في سهولةٍ ويُسرٍ.

كما يمكن إفادة الطلاب الخجولين أو المثبطين وأصحاب أنماط التعليم المُشكّل؛ أعني أولئك الذين يعانون من مشكلات ما؛ فيحقق التعليم عن بُعد لأمتالهم تقدّمًا ملحوظًا وعلاجًا لمشاكل أنماطهم السلبية، دون منع أقرانهم من العمل بالسرعة التي تناسبهم، ونفس الحال بالنسبة لأولئك المتفوقين الذين يستطيعون اجتياز البرامج التعليمية في أوقات، والانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى، في فترات وجيزة متسلّحين بتخصيص الوقت وبذل الجُهد والشغف الأكبر؛ فمثّل هؤلاء يُمكنهم تسريع عملية تعلمهم بدرجة أعلى كمّاً وكيفاً؛ وبالتالي إجادة العربية بشكلٍ لائقٍ ومقبولٍ في أقصر وقتٍ ممكنٍ.

المزّة الخامسة: توفير الدعائم المناسبة وتنوعها لتدريس العربية -في أيّ وقت:

لا شك أن تُوسّل تعليم العربية لغةً هدفًا عن بُعد عبر الشبكة والتقانة التكنولوجية المتنوعة قد وفّر دعائم جديدة وجيدة لذلك، من شأنها تسهيل عمليات التعليم والتعلّم والفهم والتحصيل لدى المتعلّم، ومساعدة المعلّم على

التوضيح والتفسير والبيان، وتسهيل الصعب، وتوفير النماذج والصُّور لتعلُّم المفردات والتراكيب الجديدة، وتوفير وسائل وأدوات الدراما؛ من التمثيل والمسرح وتبادل الأدوار، بله سهولة إنشاء قوائم مُتعلِّقة بنسب أداء الطلاب، ونماذج تصميمية للاختبارات الإلكترونية، ومجموعات دائمة للنقاش معهم ومعرفة مستوياتهم، كما تُساهم في صناعة الاختبارات وإصدار العلامات بشكل مباشر؛ ممَّا يُسهِّل مراقبة الأداء ويُعطي للمُعلِّم فرصةً لملاحظة الفروق الفردية والتعامل معها. (CAE Team | Blog CAE, E-learning. 2020) ومن الدعائم أيضًا ذلك تقنيات الفيديو، والصورة الرقمية، وتقانة الواقع المُعزَّز، والبودكاست، وغيرها (Colin Hegarty, 2015)). ولم تقف هذه الميزة عند توفير الدعائم من المصادر، والمراجع، والمعلومات المتعلقة بتعلُّم العربية وفروعها المختلفة وتيسير الحصول على القواميس والمعاجم وكتب اللغة بكل فروعها والفيديوهات والدروس المُسجَّلة أو المباشرة، فحسب! بل أصبح بإمكان المُعلِّم والمتعلِّم الاختيار والانتقاء بين أكثر من مصدر، وإمكانية استعادتها والاستماع إليها أكثر من مرة حين الحاجة (صدقي وآخرون، 2002م).

المِزِيَّة السادسة: توظيف التكنولوجيا وامتلاك مهارات القرن (21):

ساهم تعلُّم العربية عن بُعد في سهولة وصول -المُعلِّم والمتعلِّم- للبرامج الإلكترونية وتطبيقاتها، وكذا تفعيل وسائل التواصل تعليميًا على اختلاف أنواعها جميعًا، ومثل ذلك فرصة لتعزيز امتلاك مُعلِّمي العربية وطلابها مهارات التفكير العليا، فنمى فيهم إجادة التعامل مع الشاشة والذاكرة والبرامج، وفُتِّح الملفات وتخزينها، والبحث على الإنترنت (Means and Olson. 1997)، وغير ذلك الكثير!

وعلى الجملة، فقد ساهم تعلُّم العربية عن بُعد للمُعلِّمين والمتعلِّمين في إجادة التعامل مع التكنولوجيا، وإعدادهم للمستقبل، وتعزيز مهارات التعليم في القرن (21)، من قبيل التعاون والإبداع والتفكير الناقد، وغيرها. لإعداد جيل قادرٍ على التعامل مع التكنولوجيا وتوظيفها في التعلُّم، والبحث، والتعاون، وحلُّ المشكلات، ليحظى بمستقبل مهنيٍّ أفضل، ولتتمكن من التعامل مع أي تكنولوجيا جديدة تُستحدث من دون خوفٍ، من خلال منحه القدرة على تعلُّم طُرُق استكشاف التكنولوجيا الجديدة، وجعل كل ذلك مُعبراً لتحقيق النجاح المهني والمستقبل الأفضل! وحين يُعجز معلم اللغة الثانية دروسه عن بُعد فإنه -بداهة- يكون قد حقَّق تقدُّماً ملحوظاً في تعزيز امتلاك مهارات التفكير العليا (مايك، 1996): إذ بدونها يقلُّ مستواه كثيراً عن أُنذاده. وبالنسبة للطلاب فإنَّ تفاعُلهم في هذا النوع من التعلُّم يساعدهم على تحسين مهاراتهم في الكمبيوتر؛ كإجادة التعامل مع لوحة المفاتيح، وفُتِّح الملفات وتخزينها، والبحث على الإنترنت (Means and Olson. 1997) ومتابعة المُعلِّم، وإجادة الإرسال والاستقبال والمشاركة... وغير ذلك.

المِزِيَّة السابعة: التأثير على دور المُعلِّم ووليّه:

وكذلك فإنَّ من مزايا تعليم العربية عن بُعد أن أصبحت ممارسة المُعلِّم لدوره واجباً حتمياً؛ حتى تتمَّ العملية التعليمية بنجاح عبر الشابكة، أو حتى عن طريق استماع الدروس المُسجَّلة في فروع اللغة وصوتياتها، فعليه اتباع تعليمات المُعلِّم والقيام بالمهام المطلوبة عبر التواصل مع الآخرين عبر الشابكة، وإنجاز المراسلات بينهم بالعربية عن طريق البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي، أو تواصل طلاب الفصل الدراسي مع الفصول الأخرى في أجزاء أخرى من العالم، واتباع التعليمات في مشاهدة الأفلام، وعروض التلفاز، والاستماع إلى التسجيلات الصوتية العربية، والموسيقى، ومقاطع الفيديو باللغة العربية، وغيرها من وسائل الترفيه، التي تُساعد على تعلُّم معلومات جديدة حسب الرغبة (Alan Henry, 201)، ويؤدي ذلك إلى تبادل الآراء والأفكار عبر الثقافات حول موضوعات الرياضة، والعادات، والموسيقى، والطعام، والهوايات، إلخ، وتوفير إمكانية القراءة والاستماع إلى آخر الأخبار (Gündüz, Nazli) عبر اللغة العربية بوصفها لغة هدفًا، إذن، أُعطِيَ متعلِّم العربية عن بُعد دوراً أكبر تطبيقياً لا نظرياً، وأصبح التركيز على أدائه أعلى متابعة من المُعلِّم ومن ولي الأمر الذي أصبح له دور فاعلٍ، يجب أن يمارسه هو أيضاً، حين يساعد ابنه -تحت إشراف المُعلِّم بالضرورة- في إمكانية الاستفادة من الإنترنت بصفة عامة، وعلى سبيل المثال: الوقوف بالضبط على متى وكيف يتم استخدام الوسائل الترفيهية المتنوعة على شبكة الإنترنت لتعلُّم المهارات المختلفة؟ وذلك لتجلب الشعور بالملل، وضرورة فقه الكثير من المهارات والآليات الواجب امتلاكها؛ للاستفادة من الحلول التي يقدمها التعليم عن بُعد، عند محاولة تعلُّم اللغة العربية لغة هدفًا، والرغبة في تذكُّر وحفظ مفرداتها، وتوظيف تراكيبها؛ وإجادة قواعداها. (حسين الأنصاري، 2008).

ونخلص ممَّا سبق أنَّ المتعلِّم صار ذا دور أكبر تطبيقياً لا نظرياً، وأصبح التركيز على أدائه أعلى متابعة من المُعلِّم، ومن ولي الأمر، ذلك الأخير الذي أصبح له دور فاعلٍ يجب أن يمارسه هو أيضاً، حين يساعد ابنه -تحت إشراف المُعلِّم بالضرورة- في إمكانية الاستفادة من الإنترنت بصفة عامة.

(٣)

ب- مشكلات تعليم العربية عن بُعد، أسبابها، وطرائق حلولها:

المشكلة الأولى: الافتقار للتلقّي المباشر، وقلة الاحتكاك بالمعلم، ونتائج ذلك:

ممّا لا مُمَاكَةً فيه أن تعليم اللّغة -الثانية خاصّة- يحتاج فيه متعلّم اللّغة العربيّة، وكلّ لغةٍ، للتلقّي على يد المتعلّم مباشرة؛ ولأنّ التعليم عن بُعد يفتقر لهذه السمة بدءاً، فلا يمكن أن يكون جيّداً بما يكفي في تعلّم مهارات القراءة، والاستماع، والتحدّث، والكتابة، كالتعليم المباشر، سواءً بسواء.

والحقّ أقول: تشغل مشكلة عدم الاتصال المباشر «وجهاً لوجه» بين المتعلّم والمتعلّم في تعليم اللّغة الهدف الحيّز الأكبر من تفكير المُربّي وأولياء الأمور والمُعلِّمين والطلاب، ولعلنا لا نُجاوِز إذا قلنا: إنّها أمّ المشكلات الفنية في منظومة التعليم عن بُعد بصفة عامّة! وذلك لأنّ هذه المشكلة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعصب العملية التعليميّة «عن بُعد»؛ فهي ذات عُقْلةٍ مأكنةٍ بالتنظيم الفعّال للمجموعات، وإدارة العمل في الفصل التدريسي وأنشطته الجماعية والفردية مع الطلاب، بما في ذلك عرض الموادّ التدريسية الإلكترونيّة في فروع العربية المختلفة، والتحقّق من استيعاب الطلاب لها خلال ممارسة التعليم والتعلّم، وينشأ عن هذه المشكلة الأمّ مشكلة فرعيّة بدهيّة، ونعني بها «تقليل حجم العمل الاحتكاكيّ مع المتعلّم في حالة الدراسة المباشرة، وبخاصّة حين ممارسة الأنشطة والتدريبات، وممارسة تطبيق المهارات اللغوية؛ كالمحادثة والكتابة مثلاً، «ففي التعليم وجّهاً لوجهه يمكن للمدرس تصحيح مسار الدرس عند ظهور مهمّة صعبةٍ للمجموعة الحالية من الطلاب، أو تخصيص مزيدٍ من الوقت للعمل على الموضوع، أو إعطاء واجبات منزليّة إضافية للعمل على الموضوع. أو حتى تعديل الدرس وفقاً للصعوبات التي يواجهها الطلاب، أو إعادة هيكلة الدرس التالي داخل منهج العمل؛ ليناسب اهتمامات الطلاب.

يُعدّ إدخالُ نصوصٍ جديدةٍ (على سبيل المثال: الأخبار أثناء الدرس)، ومناقشة موضوعات الساعة، «أخبار الساعة» أمراً صعباً في حالة الإعداد المسبق لموادّ الفيديو، وما إلى ذلك (Pravdina O.A., Rasskazova A 2018).

كما يُذكر أنّ الغياب الجسديّ للمعلم يمكن أن يضرّ بدوافع بعض الطلاب، ذلك أنّ عدم الشعور بوجود المتعلّم يمكن أن يؤدّي إلى الإحباط، من هنا يحتاج المعلمون إلى تنفيذ إستراتيجيات للحفاظ على التواصل الفعّال، والرؤية داخل الفصول الافتراضية؛ لمنع تثبيط عزيمة المتعلّم لدى الطلاب (Murphy, 2015). وهناك مشكلات فرعيّة أخرى، لا تقل أهمية عن سابقتها، منها على سبيل المثال: افتقار التعليم عن بُعد لعمليات التقويم والتعزيز والتفاعل وتصحيح الواجبات والاختبارات، وأعمال التقويم والمراقبة ونحوها، وقد تُترك الممارسات الصفية التي يتمّ إجراؤها في بيئات الفصول الدراسية الحقيقية عبر الإنترنت، ويمكن أن تُفقد سياقات تعلّم عبر الإنترنت المساعّدة غير اللفظية، التي يقوم بها المتعلّم، وقد تقلّ الثقة بين طرفيّ العملية التعليميّة - الطالب والمعلّم، وقد لا تكون نقاط الالتقاء لتغطية الدروس مثمرة من الناحية التربويّة (Anderson, 2008).

ونستطيع أن نضيف أن مشاركات الطلاب تكون قليلة في التعليم عن بُعد كذلك، ومن جملة ما يتعالق من ذلك من آثار سلبية أن وجدت (Linda Murphy, 2025) وملازمها أنّ وجود المتعلّم مهمّ في تعليم مصطلحات الوظائف المنهجية والوجدانية والمعرفية، ويساعد ذلك على خلق علاقة بناءة بين المتعلّم والطالب، بالإضافة إلى الحفاظ على الطلاقة والتواصل والحضور عبر الإنترنت.

ولحلّ هذه المشكلة فلا بدّ من الإفادة بتكثيف درجات تواصل المتعلّم بطلابه عبر وسائل التواصل المختلفة وتنويعها بينهم، والإفادة من بعض البرامج التي قامت بتسهيل مثل هذه العمليات التعليميّة التعلّميّة، لدرجة ليست بالقليلة»، على الرغم من أنّ هناك مَنْ يرى أنّها غير كافية أو مؤثّرة بالشكل الملائم أو المكافئ لنظيرتها في التعليم المباشر، ومع ذلك فلا يمكننا تجاهل ما أشار به عددٌ من الباحثين بدورهم إلى أنّ انخفاض التواصل مع المتعلّم في عددٍ من الحالات يمكن أن يلعب أيضاً دوراً إيجابياً؛ حيث يخفّي خجل الطالب، والقلق، وانعدام الأمن والثقة، الذي يتجلّى أثناء الاتصال المباشر، في الوقت نفسه، لا يُنكر الباحثون إمكانية استخدام اللقاءات وجّهاً لوجهه مع المتعلّم، لحلّ عددٍ من القضايا الصعبة. (Pravdina O.A., Rasskazova A 2018).

المشكلة الثانية: صعوبة إعداد=اختيار المنهج الإلكتروني المناسب لتعليم العربية:

المنهج المقدّم بما فيه من أنشطة وموضوعات ومحتوى عامّ، وتقييمه ومناسبته للغة المستهدفة المقدّم إليها في عملية التعليم عن بُعد؛ إذ لا تزال هذه مشكلة عويصة ومهمّة لكل من المتعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء، وهو ما يستلزم احتياطاتٍ وتدابيرٍ قد لا يُطبقها الكثيرون من أطراف هذه العملية (Singhal, 1997). فمن البدهي أننا

إذا تحدثنا عن التعلّم عن بُعد كنظامٍ جديدٍ وناشئٍ في العملية التعليمية، فإنّه يُفترض مُسبقاً وجود وسائل تعليمية منفصلة وأدوات تعليمية أخرى خاصة بهذه الطريقة في التفاعل بين المُعلِّم والطالب. في هذه الحالة، نتحدّث بشكلٍ أساسيٍّ عن الوسائل التعليمية الإلكترونية (Pravdina O.A., Rasskazova A 2018)، وهي مشكلة لم تنجح بعدُ الكثيرُ من المؤسسات التعليمية المعنية في حلها. وليس من المبالغة أن نقرّر، إذن، أنّ عدم القدرة على تكوين أو تأليف أو اختيار منهج مناسب يجعل من استخدام الإنترنت في تعلّم اللّغة والتدريس مضيعةً للوقت إذا لم يُعتمد على منهج اللّغة، وممّا لا شكّ فيه أنّ كثرة المعلومات المتاحة على الشبكة - بشكلٍ عامٍّ - بل في كل التخصصات، وبخاصّة اللغوية منها، قد يؤدّي إلى إرباك المُعلِّمين غير المؤهلين أو حتى المُتعلِّمين أثناء محاولتهم الوصول إلى معلومات محدّدة. (Chafe, 1999)، ولعلنا نلمس أثر ذلك بجلاء حين يحاول متعلّم العربية لغةً هدفاً، -وهو غير مؤهلٍ- البحث عن معنى ما، فإنّه -كثيراً- ما يقع في الشراك، ويأتيك، لا شكّ، بالعجب العُجاب!! نعم، تمثّل المادة الضخمة المتاحة على الإنترنت مشكلةً كبيرةً للطلاب غير القادرين أولاً للوصول إليها، ومن ثمّ التعامل معها بالاختيار الواعي الدقيق، وذلك ما لم يساعدهم المُعلِّمون الأكفاء المُدرَّبون بشكلٍ كافٍ بإعطائهم الإرشادات اللازمة؛ وتعريفهم على المواقع والبرامج والمواد الصحيحة، «ذلك لأنّه عندما يواجه الطلاب آلاف مصادر الإنترنت، لا يمكنهم التعامل بفعالية مع مثل هذه الكميات الكبيرة من المعلومات؛ ولذا فإن من أهمّ المهامّ للمُعلِّمين مساعدة طلابهم حتى يتمكنوا من اكتشاف أكثر ما يستمتعون به وفقاً لمستوى الكفاءة اللغوية، نعم، وبلا استغرابٍ، فالمُعلِّمون مسؤولون أيضاً عن تقييم جميع أدوات الويب. (Johnny Lee, 2001)

ولعل السبيل إلى الحل يكمن في تدريب المُعلِّمين للوصول إلى درجات الكفاءة وإحسان المُعلِّم البحث والقدرة على التوجيه والإشراف، وامتلاك المؤسسات الكوادر الأكاديمية والربوية القادرة على التأليف والانتقاء والاختيار.

المشكلة الثالثة: الافتقارُ إلى المنهجية في إدارة تعليم العربية-عن بُعد:

لعلّ من المفيد أن نحدّد وجهتنا في النظر إلى المنهجية هنا بوصفها منظومة المبادئ والأساليب التربوية التعليمية: التطبيقية والنظرية التي يتبنّاها المُعلِّم في تدريسه من أجل تحقيق أفضل المخرجات بأقلّ جهدٍ ممكن، وأقصر طريقة مناسبة، باستخدام مَلَكَاته الفكرية وقدراته العقلية، موطّناً -بنجاعة- الأطوار والمهام والطرق والأساليب والأدوات اللازمة لذلك، في تعليم العربية للناطقين بغيرها عن بُعد. وتوضح أهمية التقانة في التعليم عن بُعد أنّ صارت دعامةً عمدةً في تقديم مواد أصلية للدراسة، وأثّرت في بناء المناهج والأهداف، وعدّلت المخرجات وأثّرتها، وصبغت الأنشطة بصبغتها كذلك، وسهّلت كذلك استخدام موارد مختلفة من مواد التعلّم الأصلية، سواءً في المدرسة أو من المنزل، حيث الوصول إلى هذه المواد على مدار الساعة مكفول، وبتكلفة منخفضة نسبياً إذا ما قورنت بأسعارها في الحقيقة. (Johnny Lee, 2001 وفقاً لـ Lin and Warschauer 2015)، فإن من سوء إدارة التعليم عن بُعد فإنّ معظم الدراسات التي تقيس تعلّم اللّغة عبر الإنترنت تركّز على الإنجاز وليس الكفاءة، ولعل ذلك يكون بسبب التكلفة والصعوبات التنظيمية لأداء الكفاءة المعيارية للاختبارات، فمعظم اختبارات الكفاءة باهظة الثمن، وعادةً ما يتعيّن على الطلاب دفع ثمنها، باستخدام أنواع هذه الاختبارات لتقييم نتائج التدريس لتكون مثالية، لكنها تكلف مالا.

ولعل حلّ هذه المشكلة يتأتّى من التخطيط السديد ووضوح الرؤية وامتلاك المنهجية المناسبة، التي تعمل بموجها المؤسسات والأفراد، وإجادة التعامل مع التقانة التكنولوجية: أدوات، وبرامج، ونظرية، ومعارف! التعامل معها بالضرورة، بإلمام رقميٍّ ممتاز، فامتلاك المنهجية والتعليم وفّقها، وإجادة التعامل مع التقانة والشبكة له دورٌ أساسٌ في نجاح عملية التعلّم عن بُعد، وتحقيق التجربة والتطبيق (Cyers, 1993).

كما لا بدّ وأن يميّز الجميع أنّ اللّغة ليست فقط: «معرفة الكلمات والعبارات وتصريفات الفعل، ولكنّ القدرة على تجميعها معاً لتشكيل معنى متماسك، واستخدام ذلك بمعنى مناسب للانخراط في اتصالٍ حقيقيٍّ أو واقعيٍّ مع المتحدثين الآخرين في اللّغة» (Lord, 2015). ولا شكّ أن ذلك هو مسئولية المؤسسات التعليمية في المقام الأول.

المشكلة الرابعة: الافتقارُ إلى منهجية تدريس المهارات الأربعة -عن بُعد:

لا شكّ أنّ تدريس مهارات اللّغة عبر الإنترنت سيختلف في طرائقه ونتائجه كذلك، ولعلّ اتجاهات المُعلِّمين حول ذلك ستختلف وستؤثّر سلّماً وإيجاباً، ولا بدّ من قياس اتجاهاتهم حول تدريس اللّغة العربية عبر الإنترنت بدءاً، وعلاج ما ينجم عن ذلك من تباين، وهل يمثل ذلك مشكلةً لهم أم لا؟ وكيف يرون تدريس مهارات اللّغة الاستقبالية والإنتاجية في الفصول الافتراضية-عن بُعد، هل صعبة أم ممكنة؟

على أنّ الواضح أنّ تدريس مهارات القراءة وتصحيح النطق سماعاً، مثلاً، عبر الإنترنت، ومعه الاستماع بالضرورة ستكون

معالجته عن بُعد أمراً ممكناً إلى حد بعيد، فالتدريس عن بُعد قائمٌ -في أساسه- على التقانة، وتوسُّلها صوتاً وصورةً أو صوتاً/استماعاً، وهو ما يشي أن القيامَ بالقراءة (والاستماع) واختبار صحة/دقة هذا الاستماع عبر التقانة سهلٌ ميسورٌ، وتعليمه/ تدريسه أمرٌ يمكن القيامَ به نظرياً وتطبيقاً -مع توفِّي مشاكل التقانة بدهاءة. (هشام جابر، 2007م)

أمّا فيما يختصُّ بتدريس مهاراتِ المحادثة والكتابة فهو -لا شك- على خلاف ذلك، وإن بدرجّة متفاوتة!! فإستراتيجياتُ تدريس المحادثة عن بُعد تحتاج -لتفعيلها- وسائلَ تقنيةً ومواردَ بشريةً ومشاركاتٍ جماعيةً، ودعمًا تقنيًا وفنيًا كبيرًا، قد يصعب توفيره، إن لم يستحل! أمّا الكتابة فلعلّ تدريسها عن بُعد يكون -برأيي- أصعب المهارات!! فضلاً عن الوصول فيها لدرجة التمكن وال إتقان! وما سبق من استفسهات ينطبق -بالضرورة- على تعليم القواعد والمفردات!! فهل لدى مُعلِّمي العربية عن بُعد من الوعي التربوي والتقني ما يؤهلهم للقيام بذلك؟ وحلّ مشاكله التي قد تُسبِّح خلال ممارسة عملية التعليم عن بُعد!!

ولعلّ حلّ هذه المشكلة يكمن في ضرورة امتلاك المؤسسات والأفراد، رؤيةً لتدريس المهارات الأربعة- عن بُعد.

- رؤية مقترحة لتدريس المهارات الأربعة- عن بُعد:

يتطلّب تدريس المهارات الأربعة أن يكون المعلّم مرئياً ديناميكياً، قادراً على التواصل مع طلابه، منتهجاً الابتكار، ومُكثرًا من استخدام الألعاب وتفعيل الأنشطة التي يمكن للطلاب أن يشعروا فيها بالارتباط باللغة عبر الشابكة، وعلى المعلّم -في كلّ فصل افتراضي- السعي في استخدام الطلاب جميع المهارات ومحاولة تطويرها، حتى يتمكّنوا من استكمالها، وتنميتها؛ وذلك بربط جميع المهارات في جلسة واحدة، واستخدام الكثير من الأنشطة التي تمكّنهم من ممارسة الكثير منها ما أمكنهم ذلك؛ فمثلاً: القراءة: يمكن للمعلّم ممارستها مع طلابه بإستراتيجياتها المتنوعة وإشراكهم فيها بكل سهولة عن بُعد، أمّا في الاستماع فيجب اهتبالُ فرصة العمل معهم مثل الجلسات الافتراضية في Skype أو Blackboard، ويجب الإفادة من تسجيل النصوص في هواتفهم المحمولة، وعلى الطلاب الاستماع مراراً وتكراراً، وعليهم كتابة ما يستمعون إليه؛ ذلك أن المعلّم -بالفعل- لا يملك أي فكرة عن كيفية الاستماع إليهم، ولا يستطيع الوقوف على أخطائهم إلا عن طريق كتابتهم أو استجوابهم، والكتابة عملٌ يمكنهم القيامَ به في المنزل وإعادته للمراجعة في الفصل، كما يمكن في الكتابة تفعيل الدردشات، والرسائل النصية و Facebook. WhatsApp خمس دقائق يومياً، حيث يمكن للطلاب الشعور بالارتباط بالأدوات التي يستخدمونها كلّ مرة في اليوم.

وفي أثناء التحدث، يمكن عمل مقاطع فيديو يمكنهم التسجيل فيها بأنفسهم، والبدء في العمل على ذلك؛ لأنه في التحدث ليس هناك فرصة خارج الفصل الدراسي لممارسته، ولتنمية مهارات الاستماع يجب التركيز كثيراً على التحدث داخل الفصل، فيمكن إعطاء الفصل عبر الإنترنت أغنية أو مقاطع فيديو ليمتكنوا من مشاهدتها أيضاً، والاستماع إليها، ثم مناقشة المضمون وما يدور حولها لاحقاً؛ ومن ثمّ التأكد من صحة سماعهم، ولا شك أن للطريقة التي يصمّم بها المعلمون دروسهم التأثير الكبير في كيفية تصوّر الطلاب لهم على أنهم حاضرون في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، وأدوات الاتصال مثل منتديات المناقشة، وغُرف الدردشة، تُساعد على تسهيل الخطاب وتعزيزه، للتفاعل بين الطالب والطالب والمعلّم.

ووفقاً لـ (Akyol and Garrison 2013)، فقط عندما تكون جميع العناصر الثلاثة متوازنة، ويتمّ تطويرها بشكلٍ تعاوني، يمكن أن تكون هناك تجربة تعليمية ذات مغزى، والأمور برؤيته على أية حال في حاجة لمزيد من الدراسات الميدانية، وإجراء الاستبيانات المختلفة، حول اتجاهات المعلمين حيال ذلك، ووضع الإستراتيجيات التي تعزّز اتجاهاتهم الإيجابية حول تدريس هذه المهارات عن بُعد، وتقلّل أو تحلّ المشاكل المحتملة إزاء تدريس هذه المهارات أو بعضها.

المشكلة الخامسة: صعوبة مراعاة الفروق الفردية للمعلّمين والمتعلّمين عن بُعد:

ومن مشكلات التعليم عن بُعد التي يجب التنبيه إليها اعتماده=اعني اعتماده جودته، على الاختلافات الفردية للمُعلِّمين؛ مثلاً من حيث: (الإلمام التقني/الحاسوبي، ودوام التفاعل، ودرجة التركيز، والاختلاف في مدى الانتباه، والقدرة عليه وزمنه، ومدى الإلمام بأدوات الويب، وتوفّر أو انعدام المُعدّات التكنولوجية، والخبرة المسبقة في التعامل مع الإنترنت والبرامج والمنصّات الإلكترونية، والعُمر والنضج وتحمل المسؤولية، والقدرات النفسية والعلمية والذهنية للمعلّم وإمكاناته والأمية الرقمية، والدوافع نحو التعلّم، والقدرات المادية... إلخ)، وهو ما قد يمثل سلبية كبيرة يعاني منها المعلّم، وتقع نتائجها السلبية على إنجاز المهمة التعليمية بوجه عام، إذ لم يستطع التعامل مع هذه الفروق على صعوبتها.

وهناك -بالمثل- فروقٌ بالفُروق الفردية بين المعلمين أنفسهم؛ كأن يكون بعضُ المعلمين فقيري الأداء الأكاديمي،

أو ضعيفي التمكن التقنيّ وقليلي الخبرة في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، والبرامج التعليمية والأساليب الحديثة، وغير مُلمّين بالطرق الفعّالة لاستخدامها، وغير مدربين عليها، وغير أكفاء في القيام بما يختارونه من محتوى أو برامج للأغراض التعليمية والتعليميّة، أو غير مُلمّين بوسائل مراعاة الفُروق الفردية بين الطلاب في التعليم عن بُعد خاصة، أو غير ذلك؛ ممّا يتأثّر به المتعلمون سلبيًا خلال عملية التعلّم.

والحل -كما هو واضح- يأتي بدءاً من تحقيق كفاءة المعلم المهنية والتقنية والتربوية والأكاديمية، عبر امتلاك المهارات (أ) المهارات التكنولوجية، والتي تشمل المعرفة والقدرة على التعامل مع مشكلات الأجهزة والبرامج. (ب) المهارات التربوية المتعلقة بالقدرة على تسهيل أنشطة التدريس والتعلّم ومراعاة الجوانب التربوية والبيداغوجية. (ج) مهارات التقييم التي تُشير إلى القدرة على تقييم المهام وإجراء التعديلات اللازمة لضمان تحقيقها أهداف تعلم اللّغة (Marta Chamorro, 2018)). وهو ما يساعده في التعرف على قدرات طلابه، واختيار الأنشطة والمهام المناسبة، والاهتمام بالضعاف، والأقوياء، وإعداد البرامج العلاجية والإثرائية المناسبة لكل فئة منهم، ومساعدتهم في الإلمام الرقّمي المطلوب. ولا بدّ أن يُراعى التوفيق بين كل هذه الفروق بين الطلاب والمُعلّمين، وعلاج ما يمكن للمؤسسات أن تقوم به، فالعلم في حالة التعلّم عبر التعليم عن بُعد أنّ المعلمَ ميسّر ومشارك حان، يساعد الطلاب على بناء إستراتيجيات التعلّم الخاصة بهم، كما يشمل دور المعلم التخطيط والتحليل والتنظيم والتنسيق وحلّ المشكلات في بيئة تتّحوّل حول الطالب ومراعاة الفروق المختلفة بين طلابه، بعد الوقوف عليها، وإعداد البرامج الخاصة للتغلب عليها (Johnny Lee, 2001).

المشكلة السادسة: صعوبة إدارة الفصل عن بُعد تقنيًا وأكاديميًا وتربويًا:

قد يبدو الأمر صعبًا نوعًا ما إذا ما أردنا قياس قدرة المعلم على التحكم في فصله عن بُعد، وإن جاز ذلك بوسائل تقنية وبرامج خاصة، ذلك أن مكوث الطالب على جهازه الرقّمي يجعله عرضةً للتشتت والإشعارات وإغراءات اللّعب؛ حيث يتحرك الطلاب ذهابًا وإيابًا بين «العمل» الرقّمي، ويغيبون عن المعلم لحين العودة إليه، لمزيد من التوضيح أو التعزيز أو التغذية الراجعة الموقوتة، بينما المساحة التي يشغلها الطالب في الفصل العادي مساحة ثابتة، يمكن التحكم فيها بدرجة أكبر بمراقبة الطالب، وهي مشكلة يجب على المعلم النابه التفتُّن إليها والتخطيط الذكي بالوسائل الشائقة المحفّزة لدوام الارتباط مع الطالب عن بُعد؛ ولذا فمن الجدير بالقول: إن مما يميّز فصل التعليم عن بُعد أنه أكثر صعوبةً بالنسبة لبعض الطلاب / المعلمين، وأقلّ بالنسبة للآخرين. كذلك فإنّه يمكن الاستفادة أنه ممّا يميّز الفصول الدراسية عن بُعد: أنّها تتمتع بإمكانية إجراء التعليقات والتغذية الراجعة بإمكانية أسرع بكثير من الفصول الدراسية التقليدية، وأحيانًا بشكلٍ فوريٍّ من قِبَل المعلم أو البرنامج التعليمي، وهناك بعض البرامج التعليمية -يمكن تعزيز استعمالها- على أن تُخبر الطالب -على الفور- أنّ الإجابة كانت صحيحة أو غير صحيحة، من خلال عرض رسوم متحركة حمراء عملاقة، أو تقدّم مربع حوارٍ مُنبثقًا يقدّم تلميحاء، أو اقتراحًا بإعادة التفكير ثانية، أو نحو ذلك؛ وهو ما يعني أنّها تغذية راجعة فورية، وموضوعية، تنطبق على جميع الطلاب بنفس الميزان؛ ممّا يسمح بالتقييم المعياريّ لا الذاتي، لكنّ ممّا يُحسب على التعليم عن بُعد من مثالب في هذا الجانب: أنّه لا يمكنه إعادة إنتاج معرفة المعلم بالتاريخ والمزاج والعاطفة والهدايا العينية أو اللفظية التعزيزية وما إلى ذلك، لكل متعلم على حدة وخصوصية!

ولضمان حسن سير العمل في التدريس عن بُعد، يمكن أن يكون سير العمل ثانيًا - من الطالب إلى البرنامج، أو الجهاز التقني، أو يُرسِل الطالب مهمة مقال عبر Google Drive إلى مدرس، أو نحو ذلك، وممّا يميّز فصول التعليم عن بُعد في هذا الجانب، وتفتقر إليه بالضرورة الفصول التقليدية، أنّ الاتصالات فورية في البداية، وسريعة، والمعلومات متوفرة على الشائكة، وفي مصادرها الإلكترونية المتاحة غالبًا، وهناك احتمالية قائمة لأن يصل المشروع الواحد لآلاف بل الملايين من الناس عبر نشره والتفاعل معه سحابيًا في وقتٍ قصير.

ويمكن علاج تحديات إدارة الفصل الدراسي التي قد تنجم عن مشاكل فنيّة من خلال فصول دراسية مجهزة تجهيزًا جيدًا تقنيًا، ويمكن للأقسام تقديم أنشطة تدريبية لمدّري اللّغة للتغلب على المشكلات الفنية البسيطة غير المتوقّعة، واختيار أدوات جيدة التصميم، وذات كفاءة تربوية على الويب، مثيرة للاهتمام، يمكن أن تؤدّي واجهات المتعلّمين إلى مدى انتباه أطول، علاوة على ذلك، القيام بمهام تعاونية يمكن أن تعزّز أنشطة التعلّم؛ من خلال أدوات الوسائط المتعددة المبتكرة، وسهولة الاستخدام، للتعاون بين المتعلّمين (Erkan Yüce.2019).

المشكلة السابعة: المشكلات الصحية والأخلاقية:

ليس متعلّم العربية بمثأى عن هذه المشكلات الصحية والأخلاقية بصفة عامّة، وإن كنا نراه أقلّ الناس تعرّضاً لها، من واقع الالتزام الأخلاقي للكثير من البالغين منهم، غالباً، فممّا لا شكّ فيه أنّ استخدام التكنولوجيا وبرامجها والحاسوب وأجهزة المحمول خاصةً لوقتٍ طويل، وعُكُوف الطلاب عليها طويلاً، والصغار منهم خاصةً، للدراسة أو للعب؛ ممّا يتسبّب في جملة من المشكلات الصحية، والتأثير المحتمل على الأدمغة، والقلق واضطرابات النوم وغيرها، وأيضاً مشكلات تعليمية: كضعف القدرة على التحصيل، ومشكلات أخلاقية تربوية: كالوقوع في برائن السلوكيات الشائنة عبر الإنترنت، والألعاب الإلكترونية، أو المحادثات النصية (محمد عيد قرعان (2020م)؛ ممّا يتسبب في نهاية الأمر بمعاناة وخسائر، ولعلّ الحل في ذلك كله يكون بالتقنين، والإرشاد والتوجيه والمراقبة وترشيد الاستعمال، والالتزام بالتعاليم الصحية والوقائية حيال استخدام هذه الأجهزة وبرامجها الإلكترونية (أبو الوفا، 2020م).

...

وَأَجْزُ دَعَوَانَا أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ

...

النتائج والتوصيات:

1. لا بدّ أن تضطلع المؤسسات المعنية بالعملية التربوية بمسئوليتها تجاه تطبيق التعلّم عن بُعد؛ بتوفير الإمكانيات المناسبة، والبرمجيات الحديثة، والنظرية التعليمية الملائمة، والكفاءة التكنولوجية الرقمية لأفرادها، وبرامج التدريب اللازمة، فذلك كفيلٌ بالإفادة من التعليم عن بُعد في أجلى صوره وتفصيلاته الدقيقة.
2. فرضية دعم المؤسسات التعليمية خطوات سعي أفرادها لامتلاك المهارات اللازمة لإجادة أداء الدور التدريسي عن بُعد خاصةً وأجهزتها؛ من أجل تحقيق البراعة في استخدام توظيف الأدوات والأجهزة والبرامج التكنولوجية الذكية وتوظيفها في تعليم العربية لغةً هدفًا عن بُعد.
3. الحاجة ماسّة لوضع خطط زمنية وبرامج مقترحة واقعية تستهدف تدريب الأفراد لأداء التعليم عن بُعد، وحسن توظيف الأدوات التكنولوجية والبرامج الإلكترونية الذكية والمنصّات المتخصصة للتعليم، وبرامج الشرح والتوصيل الإلكتروني، والمتابعة، والتقييم، وتعزيز الإفادة منها في إثراء وتعزيز العملية التعليمية في مجال تعليم العربية عن بُعد للناطقين بغيرها خاصةً.
4. مجرّد اقتناء تجهيزات وأدوات ووسائل تقانات المعلومات وتوزيعها على الفصول والمدارس لا يعني -بالضرورة- نجاح عملية تعليم العربية عن بُعد؛ وإنما هناك جملة من المكونات والمحدّدات والمهارات الواجب توافرها، حتى تنجح عملية تعليم العربية عن بُعد.
5. المخزّجات المتوقعة من اعتماد تعليم العربية عن بُعد كثيرة وواعدة، وبخاصة إذا ما أُحسن استثمار مزياته على خير وجه، وتم التغلّب على مشكلات تعليم العربية عن بُعد، ومواجهة تحدياته، تلك التي فصل البحث القول فيها آنفاً.

...

وَأَجْزُ دَعَوَانَا أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ

...

المراجع العربية:

1. أبو الوفا، السيد (2020م). محو الأمية الرقمية.. سبيلاً إلى الكفاءة اللغوية في تعليمية العربية لغةً هدفاً، ضمن كتاب التعليم السحابي (عن بُعد) تعليمية العربية للناطقين بغيرها، تحرير د. خالد حسين أبو عمشة، ود. السيد عزت السيد أبو الوفا، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
2. لي أيرز شولز، مايكل سيمونسن «التعليم عن بُعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني»، تر/ نبيل جاد عزمي، بيروت، مسقط، ط2 (2015م).
3. هشام جابر، «التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بُعد»، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، مج 1، ع 2، (2007م).
4. حسين الأنصاري، «آفاق التعليم عن بُعد وإستراتيجياته»، أعمال المؤتمر الدولي: اللغة العربية - التنمية البشرية: الواقع والرهانات، مج 2، (2008م).
5. رياض صدقي محمد، وآخرون، «التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، الخيارات والتحديات»، الموسوعة العربية للتكنولوجيا، ع3، (2002م).

المراجع الأجنبية:

1. Anderson, T. (2008). Theory and practice of online learning. Edmonton: Athabasca University Press.
2. Erkan Yüce. 2019. Possible Problems in Online Foreign Language Teaching at a University, Context, International Journal of Curriculum and Instruction 11(2), (2019) 75-86.
3. Gündüz, Nazlı «Computer Assisted Language Learning» (CALL) Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.2, October 2005
4. Marta Chamorro, 2018, Comparing Online English Language Learning and Face-to-Face, English Language Learning at El Bosque University in Colombia
5. Johnny Lee 2001, THE INTERNET FOR ENGLISH LANGUAGE, EACHING, the Reading Matrix, Vol. 1, No. 2, September, <https://cutt.ly/ZfmcCoy>
6. IA Koniva: Positive and negative aspects of distance learning // «Current problems of education: attitudes of young people»: materials of the 2016 All-russian Scientific and Practical Conference. Chliapensk: «Golden Phoenix», 2016. P5759-.
7. Pravdina O.A., Rasskazova A.A. benefits of using the Distance Learning Network / St. Petersburg Education Bulletin. 2018 No. 118-17) 2-). P4548-. Glasnevin S.E
8. Reetinder Joshi, Role of Internet in a Language Classroom. Journal of Technology for ELT, Vol. I No. 4 (October 2011).

المواقع الإلكترونية:

- الزهراني، علل، (2020) أساسيات التعلم والتعليم السحابي: <https://cutt.ly/oaKpMtF>
- محمد عيد قرعان (2020)، قضايا وتحديات في التعليم عن بُعد: <https://cutt.ly/vfQ6bMw>
- (مها بالي، 2020)، ما الذي تغير في ممارسات التدريس الخاصة بك (أو زملائك) نتيجة لأزمة COVID-19؟ <https://cutt.ly/lfQ6AYl>



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

توظيف الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية عن بُعد لغير الناطقين بها (تعلّم الأصوات الصائتة نموذجًا)

د. عادل رشاد غنيم

جامعة الأمير محمد بن فهد - المملكة العربية السعودية

adelrhg@gmail.com

ملخص:

تناول البحث إستراتيجية الصف المقلوب، وتوظيفه في تعليم اللغة العربية (تعليم الصوتيات نموذجًا)، ويعتمد هذا النمط من التعلم على عرض فيديو قصير يشاهده الطلاب في منازلهم، أو في أي مكان آخر قبل حضور الدرس، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والتدريبات، ويُعتبر مقطع الفيديو عنصرًا أساسيًا في هذا النمط، سواءً يتم تسجيلها من قبل المعلم، وتُرفع على الإنترنت، أو يتم اختيار مقطع فيديو مناسب لهذا الدرس، موجود مسبقًا على الإنترنت.

حيث تتيح له الدراسة الذاتية للمهارة المطلوبة من خلال الوسائط التعليمية التي يوفرها له المعلم، ثم ينخرط بعدها في أنشطة تدريبية وتطبيقية لتعزيز المهارة اللغوية.

فالصفوف المقلوبة عبارة عن بيئات التعلم المتمحورة حول المتعلم، والتي تدمج أساليب التعلم النشط أثناء حصة الدرس، وهذا يجعل الطلبة يقضون وقتهم في الأنشطة والتدريبات وتذليل الصعوبات مع معلمهم وزملائهم. الكلمات المفتاحية: الصف المقلوب، التعلم المقلوب، الصوتيات.

Abstract

The research deals with the flipped classroom strategy and its use in teaching the Arabic language (learning Vowels as a model), and this style of learning depends on a short video presentation that students watch in their homes or anywhere else before attending the lesson, while the lecture's time is devoted to discussions and exercises, and the video clip is an element Whether it is recorded by the teacher and uploaded online, or a suitable video clip for this lesson is selected already online.

It allows him to self - study the required skill through the educational media that the teacher reverses for him, and then to engage in training and practical activities to enhance the language skill.

The flipped classroom is a learner - centered learning environment that integrates active learning methods during the lesson, and this makes students spend their time activities, exercises and overcoming difficulties with their teacher and their classmates.

Key words: The flipped classroom, The flipped Learning, Vowels

مقدمة

في عصر التقارب الاتصالي بين الأمم، وفي ظل الأحداث والصراعات، والانفتاح الإعلامي عبر القارات، أصبح للغات أهمية أكبر؛ باعتبارها أهم أدوات التواصل والتفاهم، وفي زمن العولمة امتلكت الأجيال الحديثة استخدام وسائل التقنية والتطور؛ كالحواسيب المحمولة، والهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، فصار تطويع تلك التقنيات ودمجها في العملية التعليمية ضرورة العصر. ولغتنا العربية أجدر بمزيد من العناية؛ بتعليمها للناطقين بها، وللناطقين بسواها، وثمة جهود علمية حثيثة للاهتمام بشأنها، والبحث عن أفضل الممارسات والتجارب العلمية والعملية ذات الصلة بواقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها عن بُعد، ومن أحدثها دعوة صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى، حاكم الشارقة - يحفظه الله - ومدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، إلى عقد مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد في الشارقة، بعنوان: التعليم عن بُعد في تدرّس اللغة العربية (الواقع، والمتطلبات، والأفاق)، وتحت شعار: «بالعربية.. بُدع» أكتوبر 2020م، وقد جاء انعقادها في ظل الظروف الاستثنائية التي يمرُّ بها العالم نتيجة جائحة فيروس «كورونا» - COVID-19، والتوسع الكبير الذي يشهده العالم في تطبيق برامج التعلم عن بُعد. ومن المحاور التي اعتمدتها المؤتمر (التعليم عن بُعد وإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية)، وقد وقّع اختياري على النقطة السادسة من هذا المحور: وهي توظيف الصف المقلوب (Flipped Classroom) في تعليم اللغة العربية.

وقد كانت إستراتيجية الصف المقلوب موضع اهتمامي في الكتابة الصحفية، والتدريس الجامعي؛ حيث أثّرتُها في جريدة اليوم السعودية (2020/12/13م)، في مقال بعنوان: (نريد تعليمًا مقلوبًا!!)، وكانت هذه الإستراتيجية أسلوبًا المنفصل خلال تدريسي لمقررات الثقافة الإسلامية والعربية في كلٍّ من جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وجامعة الأمير محمد بن فهد، في المملكة العربية السعودية، قبل الجائحة وبعدّها، وكان لها آثارٌ مشهودة في تحسين نوعية التعلم لدى طلابي، كما أظهرت نتائج التحصيل. وقد ارتأت الدراسة أن تقدّم نموذجًا في تعليم (الأصوات الصائتة)، لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، عن طريق توظيف إستراتيجية الصف المقلوب.

وهناك نُدرّة في الدراسات العربية، التي تناولت مفهوم التعلّم المقلوب في تعليم اللغة العربية، منها ما قام به حسين منصور ناصر الجعفري، من جامعة الباحة، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، في دراسة بعنوان (فاعلية تدريس لغتي الجميلة)، باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، في تنمية التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، في المملكة العربية السعودية. كذلك هناك دراسة للأستاذ أحمد بن سعيد الأحول، (2016م) بعنوان: (أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرّر)، وقد نُشرت في مجلة «رسالة التربية وعلم النفس»، وهناك دراسة أخرى تناولت توظيف إستراتيجية الصف المقلوب في معالجة المهارات الإلامنية للناطقين بغير العربية، للأستاذ نبيل نبيل نزال؛ وذلك في مجلة «دراسات»، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (46)، العدد (3)، (2019م)، ولم أعثرُ على دراسة تتعلّق باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم الأصوات الصائتة للناطقين بغير العربية.

والمنهج المستخدم هو المنهج الوصفي - التحليلي (Method Descriptive Analysis)؛ حيث قام البحث بجمع المعلومات المتعلقة بوصف الإستراتيجية وتحليلها، واستخلاص النتائج للاستفادة من معطياتها؛ للرفق بالعملية التعليمية.

وتتّضح أهمية البحث في وضعه إطارًا نظريًا وتربويًا، لإستراتيجية الصف المقلوب في تدريس فاعل، لمهارات اللغة العربية، لدى الناطقين بغيرها.

وتقوم خطة البحث - بعد المقدمة - على تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة؛ كما يلي:

تمهيد: في التعريف بمفردات عنوان البحث

المبحث الأول: مفهوم الصف المقلوب.

المبحث الثاني: مزايا الصف المقلوب.

المبحث الثالث: توظيف الصف المقلوب في تعليم الأصوات الصائتة.

وأخيرًا خاتمة بنتائج وتوصيات البحث.

وأسال الله أن ينفع بهذا العمل، في تحسين طرق التعلّم لمهارات اللغة العربية، وتطوير أساليب تدريسها.

وكتبه

د. عادل رشاد غنيم

جامعة الأمير محمد بن فهد - المملكة العربية السعودية

تمهيد

التعريف بمفردات عنوان البحث

يتناول هذا البحث توظيف الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية عن بُعد، لغير الناطقين بها (الأصوات الصائتة نموذجًا)، ويمكن تعريف مفردات العنوان على النحو التالي:

1. التوظيف: جاء في لسان العرب: «توظيف الشيء على نفسه، ووظفه توظيفًا الوظيفة: - يعني إلزامها إياه⁽¹⁾، وفي القاموس المحيط يأتي التوظيف على أنه تعيين الوظيفة، والمواظفة، والمواظرة، والملازمة⁽²⁾، ويُشتق مصطلح التوظيف، وبحسب معجم مقاييس اللغة من الفعل «وظف»؛ وهي تدل على تقدير⁽³⁾.
وقاموس وبستر (Webster's) يحدد ماهية التوظيف؛ من خلال تعريفه له: بأنه شكل محدود ومعقول، خاضع لقوانين عملية، ويعتمد على التدريب المسبق الناتج عن الخبرة المحلية العملية، من أجل القيام بعملية التحويل، من الناحية النظرية البحتة، إلى قواعد عملية تتطلب ترجمة تعبر - بصديقي - عن قلب تلك النظرية المكتوبة، ولكن بشكل عملي⁽⁴⁾.

والمراد بالتوظيف في سياق البحث استخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وتطويع أدواته، لتعليم مهارات اللغة العربية عن بُعد لغير الناطقين بها.

2. وتعد إستراتيجية الصف المقلوب (Flipped Classroom) أحد أنواع التعلم المزيح، الذي يجمع بين بيئة التعلم في المنزل، ومع المعلم في الفصل الدراسي⁽⁵⁾، ويعود الفضل في ظهور هذه الإستراتيجية إلى بيرجمان وسامز، Bergman, A, and Sames، اللذين ابتكرا هذه الطريقة، وأفاد منهما آخرون، أفرادًا ومؤسسات؛ لأن إستراتيجية الصف المقلوب أو المعكوس على حد قولهما؛ هي «إحدى الطُرُق الحديثة للتغلب على تقليدية التعليم، والوصول إلى دمج التكنولوجيا بشكل فاعلي⁽⁶⁾».

وتسمح إستراتيجية الصف المقلوب، بعكس نموذج التعلم؛ يُسمح للطلاب بالتحكم ذاتيًا بتعلمهم، واستعراض المحتوى التعليمي بشكل ذاتي خارج الفصل، من خلال الخيارات التي يتيحها لهم المعلم؛ ومن ثم المشاركة الششطة في الصف.

3. ويسهم التعلم عن بُعد (Distance Learning) في تنفيذ جوانب من هذه الإستراتيجية؛ فالتعلم عن بُعد يعتمد - بالدرجة الأولى - على تلقي الدارس للمواد التعليمية من خلال وسائط إلكترونية فعالة media delivery كوسيط يحقق التواصل بين الطرفين الفاعلين في عملية التعلم عن بُعد؛ أي: الدارس والمعلم، ويدمج نوعيات مختلفة من التقنيات في توصيل المحتوى، وتنفيذ الأنشطة، عبر الوسيط الإلكتروني⁽⁷⁾.

اللغة العربية: اللغة على وزن فَعْلَة، من لغوت؛ أي: تكلمت⁽⁸⁾، وهي - اصطلاحًا عند ابن جني - «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»⁽⁹⁾، وبتعبير الجرجاني: «نظام من العلاقات والروابط المعنوية، التي تستفاد من المفردات والأنفاظ اللغوية، بعد أن يُستد بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد»⁽¹⁰⁾. وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم، وتتفاعل⁽¹¹⁾. ويُعد النظام الصوتي، أساس تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها، على حد سواء، وتقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة. والأصوات في العربية قُسمت إلى صامتة وصائتة؛ وهو نظام قائم أساسًا، هو وجود حبس أو تضييق في مجرى الهواء، عند النطق بالصوامت،

(1) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، باب لغا، ط3، 4141، ص848.

(2) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، القاهرة: مؤسسة فن الطباعة، ج3، ب ت، ص295.

(3) ابن زكريا، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر، ج3، 1898، ص122.

(4) Webster's seventh New collegiate dictionary P.977.

(5) الجابر، أحمد محمد (2009): محاضرات في طرق التدريس، مكتبة مبارك: القاهرة، 2009م، ص42.

(6) بيرجمان؛ ج. وسامز، أ. (2014) (Bergman, A, and Sames) الصف المقلوب - الوصول كل يوم إلى كل طالب في كل صف، ترجمة: زكريا القاضي، (ب، ط)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ص35.

(7) الشمري، عقيل بن حامد الزماني وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بُعد: الواقع والمأمول، تحرير د. زكي أبو النصر البغدادي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1، 1436هـ-43.

(8) ابن منظور، ج1، ص252.

(9) ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006م، ج1 ص33.

(10) الجرجاني، دلائل الإعجاز، الرباط، دار الأمان، 1989م، ص2.

(11) فريضة، أنيس، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1989م، ص1.

وعدم وجود أي حسي أو تضيق عند النطق بالصوائت⁽¹⁾، وهذا هو الأساس المعوّل عليه لدى أكثر الدارسين المحدثين.

والمبحث يتناول تعليم الصوائت باستخدام الصفّ المقلوب، وهي تنقسم إلى قسمين:

أولاً: الصوائت القصيرة وهي ثلاثة: الفتحة والكسرة والضمة. وقد تم تحديد عددها اعتماداً على الجانب النطقى (كميّتها الزمنية)، ووظيفتها في المعنى والوزن، فكلما كُتِب بفتح الكاف والتاء، تختلف في دلالتها ووزنها عن كلمة كُتِب بضم الكاف وكسر التاء⁽²⁾.

ثانياً: الصوائت الطويلة: وهي في العربية ثلاثة كذلك، وتحديدُها بثلاث حركات يعتمد على كمّيّتها الزمنية، ووظيفتها أيضاً، وقد سمّاها ابنُ سينا المصوّتات⁽³⁾.

فالصوائت الطويلة هي ثلاث: الفتحة الطويلة في مثل: قال (qa:la) والكسرة الطويلة في مثل: طين (ti:n)، والضمة الطويلة في مثل: يقول (yaqu:l).

وتعليم النظام الصوتي كذلك يُعَدّ التحديّ الأكبر والأبرز في تعليم العربية للناطقين بغيرها، في مسيرة الدارس كلها، ويحتاج إلى رؤية شمولية، و«تدريب منظم ومكثف»⁽⁴⁾.

4. والناطقون بغير العربية يمتكون أنظمة لغوية لها خصائصها الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والتركيبية، التي تختلف بها عن العربية، وهذا أمرٌ طبيعي؛ نظراً لاختلاف الجنسيات، ومسالهم اللغوية واللهجية، ممّا أدّى إلى تنوع في تأدية اللغات الإنسانية، وفوق ذلك كلّ المميزات الإنسانية والشخصية لدى كلّ دارسٍ أثر واضح في حدوث هذا التباين.

المبحث الأول

مفهوم الصفّ المقلوب (Flipped Classroom)

الصفوف المعكوسة (المقلوبة) تقوم على قلب نظام التعلّم التقليدي؛ فبعد أن كان الطالب يستمع إلى الدرس في الصفّ، ويُجيب عن الأسئلة في البيت، سيستمع إلى الدرس في البيت، من خلال فيديو مرئيّ يُسجّله المعلم، ويشرح فيه الدرس المقرّر، ويستعين فيه بكلّ الوسائل التقنية السمعية والبصرية المتاحة، لتوضيح الدرس للطلاب، وجذبهم إليه، وفي الصفّ الدراسي مع المعلم سيقوم الطالب بتطبيق كلّ ما تعلّمه في البيت عملياً، أمام معلمه، من خلال عددٍ من الأنشطة والفعاليات المختلفة⁽⁵⁾، وبذلك تكون مهامّ الصف والبيت قد انقلبت أدوارهما وتبادلت؛ لذا أُطلقت على هذه الإستراتيجية بالمقلوبة أو المعكوسة⁽⁶⁾.

وقد قام بيرجمان وسامز (Sames and Bergman)⁽⁷⁾ بتعريف الصفّ المقلوب (Flipped Classroom) بأنه: «طريقة تعتمد على قلب مهامّ التعليم بين المنزل والصفّ، فما يقوم به الطلبة في الصفّ يقومون به في المنزل، وما يقومون به في المنزل من واجبات يقومون به في الصفّ».

وتعرّفها الزين بأنها: «إستراتيجية تربوية تدمج بين توظيف التقنيات الحديثة، كتطبيقات الويب، ومقاطع الفيديو، والكتب الإلكترونية؛ بحيث تكون متاحة للطلاب في المنزل؛ حيث يقوم الطلبة بممارسة التعلّم الفردي المباشر، وقلب مهامّ الفصل لتتحول إلى أنشطة تعلّم تفاعلية في مجموعات صغيرة داخل الفصل؛ لتنفيذ الأنشطة والمهامّ البحثية المكلف بها الطلبة»⁽⁸⁾.

(1) قدور، أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، دار الفكر بدمشق، سوريا - دمشق، ط2، سنة (1419هـ - 1999م)، ص59. وانظر: أبو عمسة، خالد حسين، وآخرون، (2017م)، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها النظرية والتطبيق، المملكة العربية السعودية، ط1، دار وجوه للنشر والتوزيع، 2017م، ص18.

(2) القرالة، زيد خليل، حركات في اللغة العربية، دراسة في التشكيل الصوتي، دار الكتب الحديثة، الأردن، ط1، سنة 2004م، ص3.

(3) ابن سينا، أبو علي الحسين، أسباب حدوث الحروف، تح: محمد الطيان، دار الفكر، دمشق، ط1، (1983م)، ص85.

(4) محجوب، عبد الفتاح، (1989م)، تعليم والصوائت العربية الصعبة للمعلّم والمتعلّم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث المناهج، ص13، وانظر: تمام حسان، مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد الثاني، (1989م)، ص365 - 364.

(5) The effects of the classroom flip on the learning environment», Jeremy F, School of The Ohio State University, 2007, p1.

(6) Jeremy M. (2007), The effects of the classroom flip on the learning environment, School of The Ohio State University, p2 - 5.

(7) بيرجمان: ج. وسامز، آ. (2014م) ص123، واسم الكتاب «التعلّم المقلوب: بوابة لمشاركة الطلبة» لـ جونانان بيرجمان وآرون سامز، وقد قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بترجمة الكتاب عام (1435هـ / 2014م).

(8) الزين، حنان أسعد (2015م)، أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المقلوب في التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة (86 - 171)، ص183.

ويتضح من هذه التعريفات أن الصفّ المقلوب يتمّ من خلال توظيف المعلم للتقنيات الحديثة؛ لتطوير طُرُق التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلاب، باستخدام الوسائط ليطّلع عليها الطلاب في منازلهم، أو أيّ مكانٍ آخر باستعمال حواسيبهم، أو هواتفهم الذكية، أو أجهزةهم اللوحية، قبلَ حضور الدرس، في حين يخصّص وقتُ المحاضرة للمناقشات والتطبيقات والتدريبات، ويُعبّر (الفديو) عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم؛ حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدّته ما بين 5 إلى 10 دقائق، ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب، أو شبكات التواصل الاجتماعيّ، ثم يطبّقون ما تعلّموه من التسجيل عملياً داخل الصفّ، وبهذا يحدث الانتقال من بيئة التعلّم المتمحور حول المعلم إلى بيئة التعلّم المتمحور حول المتعلّم.

دور المعلم هنا موجّه ومساعدٌ ومحفّزٌ يُشرف على سير الأنشطة، ويقدم الدعم للطلبة الذين هم بحاجةٍ لمزيدٍ من التقوية، فيتمكّن المعلم من قضاء مزيدٍ من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الفصل، بدلاً من إلقاء المحاضرات، ويتيح له الوقت الكافيّ للتعقّق أكثر بالأنشطة التعليمية الفعّالة مع الطلبة⁽¹⁾؛ لتدريبهم على استخدام الصوائت، والتميز بينها في أمثلةٍ متنوّعة.

ويمكن تعريف الصفّ المقلوب بالمعنى الإجرائيّ بأنّه: «إستراتيجية تعليمية تتكوّن من شقّين:

الأول: تعلّم مباشرٍ فرديّ قائم على استخدام الوسائط التكنولوجية خارج الصفّ؛ لاكتساب مهارة التعرّف على الصوائت، والتميز بينها، واستخدامها في المحادثة⁽²⁾.

الثاني: تعلّم جماعيّ يُنمّط فعّال داخل الصف للتدريبات المكثّفة، والتطبيقات المتنوّعة، والتمارين الصوتية.

ويُعَدّ مفهوم «التعلّم المقلوب» من أفضل الممارسات التي تحاول تطويع التقنيات الحديثة لتطوير طُرُق التدريس، في مختلف المجالات الدراسية، ولا سيما تعليم اللغات؛ حيث تتطلّب وقتاً أطول في التطبيقات والتدريبات على مهاراتها المختلفة، وهذا ما يوفّره الصفّ المقلوب؛ إذ يقوم المعلم بإعداد ملفّ مرئيّ يشرح المهارة اللغوية، ويقدم نماذج سمعية ومرئية لنطق الأصوات، وذلك باستخدام التقنيات السمعية والبصرية، وبرامج المحاكاة، والتقييم التفاعليّ؛ لتكون في متناول الطلبة قبل الدرس، ومتاحة لهم على مدار الوقت، وبهذا يتمكّن الطلبة عامةً، ومتوسّطو الأداء المحتاجون إلى مزيدٍ من الوقت بشكلٍ خاصّ، من الاطلاع على المحتويات التفاعلية مراراً عدّة؛ وبعد وصول المحتوى إلى المتعلم، تتحوّل الحصة الدراسية إلى ورشة عمل تمارس فيها الأنشطة والتدريبات والتقويم.

ويفضّل كثيرٌ من المربين الذين لهم خبرة بهذا التعلّم استخدام مصطلح «التعلّم المقلوب أو العكوس (Flipped Learning)؛ لأن قلب الفصل قد لا يعني - بالضرورة - أن يؤدي إلى التعلّم المقلوب، وكثيرٌ من المعلمين يمكن أن يقلّبوا فصولهم من خلال تكليف الطلاب قراءة الكتاب خارج الفصل، أو مشاهدة مقطع فيديو تكميليّ، أو حل المشكلات الأخرى، ولكنّ الانخراط بالتعلّم المقلوب يتطلب مزج ركائز أربع في عملهم، وهي مأخوذة من مصطلح (FLIP)، وهي كما يلي:

الركيزة الأولى: وهي: البيئة التعليمية المرنة (Flexible Environment)، وتُختصر بالحرف (F)، وتعني المرونة في الأنظمة التعليمية، وتعدّد خياراتها في أساليب التدريس والتقويم.

الركيزة الثانية: وهي: ثقافة التعلّم (Learning Culture)، وتُختصر بالحرف (L)، وتعني ثقافة التعلّم التي تتبنّى فلسفة التعلّم النشط، الذي يجعل المتعلم محوراً فعّالاً في التعلّم.

الركيزة الثالثة: وهي: المحتوى الدراسي (International Content)، وتُختصر بالحرف (I)؛ وتعني المحتوى الدراسي المصمّم في ضوء آلية تطبيق الفصول المقلوبة؛ ممّا يستدعي إعادة تصميم المحتوى الدراسي وتنظيمه من قِبَل المعلم، لضمان نجاح تطبيقه. الركيزة الرابعة: وهي: المعلم المتمكّن (Professional Educators) وتُختصر بالحرف (P) وتعني المعلم المتمكّن الذي يتم إعدادُه وتطوُّره مهنيّاً بالكفايات اللازمة لتطبيق الإستراتيجية⁽³⁾.

إن فكرة الفصول الدراسية المقلوبة، أكثر من مجرد مشاهدة الفيديو والمحاضرة، فالتعلّم المقلوب يطبّق فيه المعلّمون طُرُقاً جديدةً، تجعل الطلبة في مركز عملية التعليم، وبناء التفاعل، وأنشطة التعلّم ذات المعنى، التي تحدث خلال اللقاءات في الصف الواقعيّ أو الافتراضيّ.

(1) الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء (2015) إستراتيجيات التدريس الفعّال، مكتبة المتنبي، (2015)م، ص272.

(2) Bishop, J. (2013), The Flipped Classroom: A Survey of the Research, American Society for Engineering Education,, Link: <http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/201404/flipped-classroom-artikel.pdf> pp2 - 5 (2013, Bishop)

(3) الروس، عزيزة (2016) التعلّم المقلوب في التعليم الجامعيّ، مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ص 49.

المبحث الثاني

مزايا إستراتيجية الصفّ المقلوب

كشفت الدراسات العربية والأجنبية عن أهمية الصفّ المقلوب في التعلّم بشكل عامّ، وفي تعليم مهارات اللّغة العربية بشكل خاصّ: تلبيةً لمتطلبات ومعطيات العصر الرقميّ.

ولو عقدنا مقارنةً بين ميزات طريقتي الصفوف التقليدية والصفوف المقلوبة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، خاصةً أو في العملية التعليمية عامةً؛ لوجدنا الصفوف المقلوبة تتفوّق على الصفوف التقليدية، من خلال ميزات كثيرة للمعلّم أولاً، وللمتعلّم ثانياً، وللعملية التعليمية ثالثاً⁽¹⁾.

فالمتعلّم يضمن - من خلال توظيف هذه الإستراتيجية - الاستغلال الجيد لوقت حصته أو محاضراته، نحو: تطبيق طلبته ما تعلّموه عملياً، فيكون المعلّم حينئذٍ موجّهاً ومحفّزاً وليس محاضراً فحسب، وهكذا فإنّ مفهوم «الفصل المقلوب» يضمن الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة.

أمّا الطالب فأصبح المحور الرئيسيّ في عملية التعلّم، وتحوّل إلى باحثٍ ومستخدمٍ للتقنية بفاعلية، من خلال التعلّم خارج الفصول الدراسية معزّزاً التفكير الناقد والتعلّم الذاتي وبناء الخبرة ومهارات التواصل والتعاون بيّنه وبين بقية الطلاب.

ومتكّثهم من إعادة الدرس أكثر من مرة، بناءً على اختلاف فروقهم الفردية، ومنها يتحوّل الطالب إلى باحثٍ عن مصادر معلوماته في أيّ وقتٍ، ومن أيّ مكانٍ.

كما تقوم على جذب الطلاب وتشويقهم للمادة التعليمية من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة، والصّور الثابتة والمتحركة، في تسجيل الدرس، بما يخدم المادة المتعلّمة، وهذا يساعد المعلّم في توضيح معاني الكلمات والجمل وربطها بالصور ولقطات الفيديو المعبرة عنها؛ لتثبّت في ذهن الطلاب، ويفضّل طلاب الجامعات تقنية الوسائط الاجتماعية؛ لأنها أصبحت جزءاً رئيسياً من حياتهم اليومية، وطلاب اليوم لا يتخيّلون الحياة من دون هواتفهم المحمولة، والأجهزة اللوحية، والحواسيب النقالة، ووسائل التواصل الاجتماعي⁽²⁾.

كما أنّها تجمع بين أمرين: التعلّم السابق (الخبرة)، وبين ممارسة الخبرة الإجرائية داخل الصف؛ فيتحقّق التوازن المطلوب، لتحقيق التعلّم النوعي والتعلّم ذي المعنى.

وتحقّق الدمج بين التكنولوجيا والتعليم بتقديم نموذج المزج بين التعلّم في المنزل بعيداً عن المعلّم والممارسات التطبيقية لِمَا تعلّم مع المعلم في الصفّ⁽³⁾.

ويذكر كلّ من بيجمان وسامز مزايا الصف المقلوب فيما يلي:

1. الصف المقلوب يتبنّى لغة طالب اليوم.
 2. الصف القلوب يساعد الطلاب المشغولين بأدائهم.
 3. الطلاب يتحمّلون مسؤولية تعلّمهم بأنفسهم.
 4. يعطي الطلاب تغذية راجعةً فوريةً، ويقلّل من الأداء الورقي للمعلم.
 5. يقدّم الفرصة للزمّة للتقويم والعلاج.
 6. يغيّر من طبيعة دور المعلم.
 7. يزيد من وقت المناقشة والحوار مع المعلم.
 8. كلّ المتعلّمين يشاركون في التعلّم⁽⁴⁾.
- وتيسّر هذه الإستراتيجية سهولة وصول الطالب إلى تعلّم المهارات اللغوية في أي وقتٍ، ومن أي مكانٍ؛ من خلال رفعها على أحد مواقع التواصل الاجتماعي؛ مثلاً: اليوتيوب، أو الفيس بوك.

(1) نزال، نبيل توظيف، (2019م)، إستراتيجية الصف المقلوب في معالجة المهارات الإملائية للناطقين بغير العربية، حرفيات الهمزة نموذجاً. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد: 46، العدد: 20، ص 23.

(2) نزال، نبيل توظيف، (2019م)، إستراتيجية الصف المقلوب في معالجة المهارات الإملائية للناطقين بغير العربية، حرفيات الهمزة نموذجاً - ص 33.

(3) الكحيلي، ابتسام سعود، (2015م) فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم. مكتبة دار الزمان: المدينة المنورة، 2015م، ص 44:47.

(4) بيجمان وسامز (2014م)، ص 49 - 61 و 136 - 144.

وهذا يؤدي إلى تعزيز التعلم الذاتي، وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب بالأنشطة الجماعية داخل الفصل.

كما توفر وقت المعلم؛ فبدلاً من اضطرار المعلم إلى تكرار نفس المحاضرة لعدة صفوف، أصبح بإمكانه تسجيل المحاضرة واستخدامها عدة مرات، ما دامت تحقق الأهداف المطلوبة منها بدقة، وإتاحة إمكانية إعادة الدرس أكثر من مرة؛ لتأكيد الفهم، أو تدوين الملاحظات؛ فالطالب أصبح حرّاً في الاستماع إلى الدرس المسجل؛ حيث يستطيع أن يكرّره كما يشاء، أو يتوقف في أيّ جزء إذا شعر بالإرهاق، ويكمل في وقت آخر، بعد أن كان مقيّداً بوقت الدرس المحدد، ويصيبه الحرج من طلب تكرار جزئية من الدرس؛ لسبب من الأسباب، كانشغاله بتدوين جزئية سابقة، أو شرود ذهنه في لحظة من اللحظات.

لكن هذه المزايا تواجهها بعض التحديات منها:

- تسجيل المحاضرات يتطلب جهداً ووعياً غير عاديين، يقعان على عاتق المؤسسة أو الجهة المنتجة لهذه المحاضرات.
- تقديم نموذج التعلم المقلوب، يمكن أن يعني عملاً إضافياً؛ ممّا يتطلب مهارات جديدة في أداء المعلم.
- شعور الطلاب بافتقار المعلم وجهاً لوجه أمامهم؛ إذ يعتمد التعلم المقلوب على مشاهدة المحاضرة، ولا يتاح للطلاب الفرصة لطرح الأسئلة خلالها، ويزداد الإحساس بهذا الفقد، لا سيما إذا شعروا بأن هذه المحاضرات المخصصة لهم متاحة لأي شخص على الإنترنت.
- يرى البعض أنّ التعلم المقلوب لا يزيد عن ترك الطلاب يعلمون أنفسهم بأنفسهم، وقد يصعب ذلك على بعضهم، وقد يصبح التعلم سلبياً، كمستمع فقط بالمنزل⁽¹⁾.
- ويمكن مواجهة هذه التحديات بتطبيق التعلم المقلوب بمراحله التي أسترخصها في المبحث الثالث.

المبحث الثالث

توظيف الصف المقلوب في تعليم الأصوات الصائتة

منذ أن جرّب كلٌّ من «Jonathan Bergman» و«Aaron Sams» فكرة فصلهما لأول مرة في كولورادو «Colorado» عام 2004م) أصبح التعلم المقلوب من أهم الإستراتيجيات المثارة على الساحة التعليمية، وتتابعت الدراسات والأبحاث والتطبيقات في أنحاء العالم.

ولا يوجد هناك طريقة واحدة لقبّ الصف الدراسي؛ ولكن يحسّن أن يمرّ بالمراحل التالية:

أولاً: مرحلة التشخيص:

يُفضّل أن يقوم المعلم بإجراء اختبار لرصد واقع نطق الطلاب للأصوات العربية، مع التركيز على الأصوات الصائتة، واكتشاف الصعوبات المحتملة في التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة. وقد أثبتت الدراسات تلك الصعوبة في البحوث التي أجرتها على متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها، من حيث صعوبة نطق الأصوات الصائتة، وتبدو الصعوبة في التمييز بين صائت الفتحة بالمقارنة مع أليف المدّ، أو الضمة مع واو المدّ، أو الكسرة مع ياء المدّ⁽²⁾.

ثانياً: مرحلة الدراسة الذاتية للطلاب:

يقوم المعلم بإعداد درس فيديو في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي، ويقوم برفعه عبر الشبكة العنكبوتية على موقع (Tube You) أو غيره من الوسائط المتاحة، ليتسنى لكل طالب الاستماع إلى الأصوات الصائتة وإعادتها كيفما يشاء، ومتى يريد خارج الصف، ويتم هنا تعزيز عملية تدريس الأصوات بالاستماع، ثم الاستماع، ثم الاستماع؛ ومن ثمّ توظيف أكثر من حاسة في النشاط الواحد، أو أنشطة مختلفة، وبوسع الطالب أن يستفيد من إمكانية إيقاف الفيديو وتدوين الملاحظات والأسئلة قبل متابعة الشرح، وكذلك يستطيع الطالب إعادة جزئية معينة في الشرح، وهذا أشبه ما

(1) Mazur, Amber D.; Brown, Barbara; Jacobsen, Michele (2015): «Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction»,

Canadian Journal of Learning and Technology, v41 n2, p7.

(2) الأمين، إسحاق محمد، مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)، من منشورات معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود (ب. ت)، ص 15: 125.

يكون بإعطاء الطالب إمكانية إيقاف وتقديم وترجيع المعلم أثناء الشرح.

ويحسّن تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي بحيث يتضمّن المادة العلمية بالصوت والصورة في حدود عشر دقائق⁽¹⁾.

ويُراعى في درس الفيديو المعايير التالية:

1. تقديم الحروف العربية في شئ أشكالها وصُورها المكتوبة والمنطوقة، من خلال الوسائط والوسائل التعليمية المختلفة؛ كالصُور والرسومات.
2. تقديم الحروف العربية كلها مع الحركات القصيرة؛ بحيث يتكوّن كلّ درس من حرفٍ معيّن أو مجموعةٍ من الحروف، مشفوعةً بمفردات ضمت كلّ واحدةٍ منها الحرفَ موضوعَ الدرس، بالحركات القصيرة جميعها.
3. تقديم الحروف العربية كلها أيضاً مع الحركات الطويلة.
4. تقديم كل ما سبق في سياقٍ لغويٍّ تواصلٍ، لا يُغفل الاهتمامَ بمهاراتِ الاستماع والمحادثَةِ زُكّي اكتسابِ اللغة الأساسيين⁽²⁾.

ومن المقترحات الجيدة هنا أن يتمّ توظيفُ علم التجويد في علم تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ فهو في مقدمة العلوم التي تُعنى بمخارج الحروف في علم التجويد، فيتمكّن من إجادة نطق الحرف من مخرجه، فلا يتعثّر عليه أبداً⁽³⁾، وهذه أمثلة لروابط فيديو لتعليم الأصوات الصائتة، مرفوعة على اليوتيوب YouTube:

https://youtu.be/E_-DLb-_D3Q

<https://youtu.be/8U1ciZ0ABTE>

<https://youtu.be/VxkQsDk3k8c>

وهذا رابطٌ للمدّ الطبيعي في دروس التجويد:

<https://youtu.be/P1wVA3piyEg>

● ولتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة في الصفّ تصمّم ورقة عمل WSQ (شاهد - لخصّ - ضع أسئلة)، وهذه الورقة تم تصميمها لكي يتم من خلالها استنتاج مدى استفادة الطالب من الفيديو التعليمي الذي تم إرساله.

ثالثاً: مرحلة الدراسة الصفية:

وفي بداية الحصة/المحاضرة ينبغي إعطاء وقتٍ لأسئلة الطلاب حولّ المادة التي اطّلعوا عليها، وهذا الوقت في الأسئلة والأجوبة ضروريٌّ للإجابة عن أسئلة الطلاب، كما أنه يسمح بالتأكّد من أن الطلاب اطّلعوا على المادة؛ فالطالب الذي اطّلع على المادة يستطيع أن يسأل ويناقش لا سيما مع وجود ورقة عمل WSQ.

ويستطيع المعلمُ تقييمَ مستوى أداء طلابه اللغوي، بطريقةٍ سريعةٍ ومباشرةٍ، في أثناء الأنشطة الصفية؛ وذلك بتوظيف الأسئلة التفاعلية التي يمكن تصميمها باستخدام تطبيقات الإنترنت، كما أنها تتيح لكلّ معلم أن يسجّل درساً بأسلوبه وطريقته؛ ليمكنّ طلابه من الاستماع إلى هذه الدروس المتنوعة في الموضوع نفسه، بفائدةٍ أكبر، ناهيك عن الاستفادة من وقتِ الحصة، لقضائها في التدريبات والمناقشات والحوارات والأنشطة، بدلاً من الشرح والاكتفاء بالسرد.

وعلى سبيل المثال: يطرح المعلمُ بعضَ الأمثلة التي تتضمّن الحركات الطويلة والقصيرة؛ مثل:

(السلام عليكم/ وعليكم السلام/ مرحباً/ أهلاً وسهلاً، كيف الحال؟/ الحمد لله بخير/ صباح الخير/ صباح النور/

مساءً الخير/مساءً النور)⁽⁴⁾.

والوقت الذي توفّره إستراتيجية الصف المقلوب يُستثمر في الأنشطة اللغوية، التي تهدف تنمية مهارة المتعلّمين في تعلّم الصوائت؛ مثل:

– عمّل مجتمع لغويٍّ مصغّر الصفّ؛ بحيث يتحدّث الطلابُ مع أساتذتهم وزملائهم بلغةٍ جيدةٍ، تساعد على تنمية كفاياتهم ومهاراتهم.

(1) الحكيلى، ابتسام (2015م)، ص160

(2) أبو عمشة، خالد (2016) سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها - الحروف العربية وأصواتها، دار كنوز المعرفة، عمّان. الأردن، 2016، ص 17.

(3) الخطيب، علي أحمد (1401هـ) بحث ميداني في الدراسات التقائيّة في مجال الأصوات العربية، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص 76.

(4) انظر: خالد أبو عمشة (2016م)، سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها - ص (9) وما بعدها.

- إدماج المتعلمين في مواقف لغوية حقيقية.
- استخدام جداول تشتمل على الأصوات مع صُور كلماتها، ويُطلب منهم استخراج الحركات القصيرة والطويلة((1)).
- ويتم تزويدهم بتغذية راجعة.
- إجراء التدريبات الصوتية، ومنها تدريبات التعرف الصوتي: «ويُقصد به في مجال تعليم اللغات إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو مُتصلاً»((2)).
- وفي هذا النوع من التدريبات ينبغي على المعلم، أن يُنوع موقع الصوت الهدف في الكلمات التي يقدم من خلالها، فيرد في أولها، وفي وسطها، وفي آخرها، وأن تكون التدريبات عليه كافية، حتى يتمكن الطالب من التعرف على الصوت الهدف عند سماعه في مواقع مختلفة في الكلمات، وأن تكون الكلمات ممّا يعرفه الدارس، ومن أفضلها الأعلام؛ حيث لا ينشغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى؛ فيجتمع عليه صعوبتان؛ فهنّ المعنى، وتمييز الصوت ونطقه.

رابعاً: مرحلة تقويم تعلّم الطالب:

- ويستخدم المعلم أساليب التقويم المختلفة⁽³⁾ لقياس مدى اكتساب المتعلم مهارة التعرف على الصوائت الطويلة، والحركات القصيرة، والتمييز بينها، ومهارة استخدامها في المحادثة؛ ومن ذلك:
- أ. التقويم الذاتي: بدور حيوي في مراقبة مدى تقدّم الطالب في البرنامج الذي يدرسه؛ فهو يُشير إلى تقييم الطالب لنفسه، من خلال أدائه في التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة.
 - ب. ملف نشاط الطالب يتمثل في نماذج مختارة من الأداء، يقوم بجمع كلّ من الطالب والمعلم لعينات مختلفة من الأداء، تعكس القدرات وتطوّرها على مدى فترة ممتدة؛ من خلال البرنامج الدراسي⁽⁴⁾.
 - ج. الفرض الشفهي من قِبَل الطلاب القيام بجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها؛ بهدف الوصول إلى ما يحتاجون منها لتحقيق أهداف معينة، ويسجلون بعد ذلك المادة المطلوبة للعرض بأسلوب يختارونه⁽⁵⁾.
 - د. الاختبارات: بما أنّ مفهوم التقويم يشمل التطوير والتعديل والإصلاح فإن الاختبارات هي جزء من هذا التقويم، ويناسب هنا اختبارات الاستماع لقياس مهارة المتعلمين على الصوائت، والتمييز بين الطويلة والقصيرة منها⁽⁶⁾.
- ومن خلال هذه المراحل الأربع، يمكن أن يحقق التعلّم المقلوب اكتساب المهارات اللغوية المخطّط لها، في تعلّم الصوائت للناطقين بغير العربية في بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية، تُسرّ تعلم أصوات اللغة يُسرّ، ولغتنا ليست لغة صعبة في ذاتها، ولكن تكمن صعوبتها في الطرائق والأساليب المتبعة في تدريسها⁽⁷⁾.

(1) أبو عمشة، خالد حسين، وآخرون، (2017م)، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها النظرية والتطبيق، ص 47.

(2) طعيمة، رشدي أحمد، ومحمود كامل النافعة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداد - تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 45.

(3) فتحي علي يونس - التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، العدد الأول 1982م، ص 310.

(4) إلويد، دوايت وآخرون، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد الدامغ، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود (1429هـ) ص 19.

(5) السعدوي، عبد الله بن صالح، دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج 2018، ص 14.

(6) الغزولي، محمد علي، الاختبارات اللغوية، الأردن، دار الفلاح، ط 1، (2000م)، عمّار، محمود إسماعيل، دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغير العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط 1، (1436هـ) ص 48.

(7) الحديدي، علي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة (1967م)، ص 135.

خاتمة

تناول البحث إستراتيجية الصفّ المقلوب وتوظيفه في تعليم اللّغة العربيّة (تعلّم الصوائت نموذجًا)، ويعتمد هذا النمط من التعلّم على عرض فيديو قصير يشاهده الطالب في منازلهم أو في أيّ مكانٍ آخر قبل حضور الدرس، في حين يخصّص وقت المحاضرة للمناقشات والتدريبات، ويُعتبر مقطع الفيديو عنصرًا أساسيًا في هذا النمط، سواء يتم تسجيلها من قبل المعلم وتُرفع على الإنترنت، أو يتم اختيار مقطع فيديو مناسب لهذا الدرس، موجود مسبقًا على الإنترنت.

ودور المعلم هنا موجّه ومساعدٌ ومحفّزٌ، يُشرف على سير الأنشطة ومقدّم الدعم للطلبة الذين بحاجة لمزيد من التقوية، فيتمكّن المعلم من قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الفصل، بدلًا من إلقاء المحاضرات، ويُنصح له الوقت الكافي للتعُمّق أكثر بالأنشطة التعليمية الفعّالة مع الطلبة.

إنّ عملية توظيف إستراتيجية الصفّ المقلوب في تدريس النظام الصوتي تُدلّل الكثير من الصعوبات التي يوجّهها الدارس الأجنبي للغة العربية.

حيث تُتيح له الدراسة الذاتية للمهارة المطلوبة من خلال الوسائط التعليمية التي يوفرها له المعلم، ثم ينخرط بعدها في أنشطة تدريبية وتطبيقية لتعزيز المهارة اللغوية.

فالصفوف المقلوبة عبارة عن بيئات التعلّم المتمحورة حول المتعلم، التي تدمج أساليب التعلّم النشط أثناء حصة الدرس، وهذا يجعل الطلبة يقضون وقتهم في الأنشطة والتدريبات وتذليل الصعوبات مع زملائهم ومعلّميهم.

في ضوء نتائج الدراسة فإنّ الباحث يُوصي بما يلي:

1. عقد دوراتٍ تدريبية للمعلمين لتعلّم إستراتيجية الصفّ المقلوب في التدريس.
2. توفير التقنيات الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
3. الاهتمام بالأنشطة الإثرائية في الموقف التعليمي.
4. التحول من الصفّ المقلوب إلى التعليم المقلوب؛ بحيث ينتقل التركيز من بيئة التعلّم إلى المتعلم ذاته؛ ليكون محور العملية التعليمية.

مصادر البحث

المراجع العربية:

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (ب. ط) 2006م.
2. ابن زكريا، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر (ب. ط)، 1399هـ - 1979م.
3. ابن سينا، أبو علي الحسين، أسباب حدوث الحروف، تح: محمد الطيان، دار الفكر، دمشق، ط1، 85م، ص1983م.
4. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، باب لغا، ط3، - 1414هـ.
5. أبو عمشة، خالد حسين، وآخرون، (2017م) الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللُّغة العربية وعناصرها النظرية والتطبيق، المملكة العربية السعودية، ط1، دار وجوه للنشر والتوزيع، 2017م.
6. إلويد، دوايت وآخرون، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد الدامغ، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود (ب. ط) 1429هـ.
7. الأمين، إسحاق محمد، مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)، من منشورات معهد اللُّغة العربية، جامعة الملك سعود (ب. ط).
8. بيرجمان: ج. وسامز، آ. (2014) (Bergman, A, and Sames) الصَّفّ المقلوب - الوصولُ كلَّ يوم إلى كل طالب في كل صف، ترجمة زكريا القاضي، (ب. ط)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج (ب. ط)، 2014م.
9. تَمَّام حسان، مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللُّغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد الثاني، ١٩٨٤م.
10. الجابر، أحمد محمد (2009): محاضرات في طُرُق التدريس، مكتبة مبارك: القاهرة، (ب. ط) 2009م.
11. الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت: 471هـ)، دلائل الإعجاز، الرباط، دار الأمان، (ب. ط) 1989م.
12. الحديدي، علي، مشكلة تعليم اللُّغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة (ب. ط)، 1967م.
13. خالد أبو عمشة (2016) سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها - الحروف العربية وأصواتها، دار كنوز المعرفة. عمَّان، الأردن، (ب. ط) 2016م.
14. الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء (2015 م) إستراتيجيات التدريس الفَعَّال، مكتبة المتنبي (ب. ط)، 2015م.
15. الخولي، محمد علي، الاختبارات اللغوية، الأردن، دار الفلاح، ط1، 2000م، عمَّار، محمود إسماعيل، دليل ثقافة اللُّغة العربية للناطقين بغير العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، ط1، 1436هـ.
16. رمضان، هاني إسماعيل معايير، مهارات اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، دار المبادرة للنشر والتوزيع، ط1، 2019م.
17. الرويس، عزيزة (2016) التعلُّم المقلوب في التعليم الجامعي، مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2016م.
18. الزين، حنان أسعد (2015م)، أثر استخدام إستراتيجية التعلُّم المقلوب في التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2015م.
19. السعدوي، عبد الله بن صالح، دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج 2018م.
20. الشمري، عقيل بن حامد الزماي وآخرون، تعليم اللُّغة العربية عن بُعد: الواقع والمأمول، تحرير د. زكي أبو النصر البغدادي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، الرياض، ط1، 1436هـ.
21. علي أحمد الخطيب (1401هـ) بحث ميداني في الدراسات التأصيلية في مجال الأصوات العربية، ضمن منشورات وقائع تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1401هـ.
22. فريحة، أنيس، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1989م.

23. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، القاهرة: مؤسسة فن الطباعة (ب. ط)، (ب. ت).
24. قدور، أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، دار الفكر بدمشق، سوريا - دمشق، ط2، (1419هـ - 1999م).
25. القرالة، زيد خليل، حركات في اللغة العربية، دراسة في التشكيل الصوتي، دار الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2004م.
26. القفطي، علي بن يوسف: إنباه الرواة على أنباه الرواة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة، (ب. ط)، 1986م.
27. الكحيلي، ابتسام سعود، (2015م) فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم، مكتبة دار الزمان: المدينة المنورة، (ب. ط)، 2015م.
28. محجوب، عبد الفتاح، (1989م)، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة للمعلم والمتعلم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، 1989م.
29. نزال، نبال نبيل توظيف، (2019م) إستراتيجية الصف المقلوب في معالجة المهارات الإملائية للناطقين بغير العربية، حرفيمات الهمزة نموذجًا - مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد: 46، العدد: 20، (2019م).

المراجع الأجنبية:

1. Bishop, J.(2013), The Flipped Classroom: A Survey of the Research,American Society for Engineering Education.
1. Jeremy F. (2007), The effects of the classroom flip on the learning environment, School of The Ohio State University,2007
1. Link:<http://www.studiesuccesho.nl/wp-content/uploads/201404/flipped-classroom-artikel.pdf>
1. Mazur, Amber D.; Brown, Barbara; Jacobsen, Michele (2015):» Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction», Canadian Journal of Learning and Technology, v41 n2,.
1. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary, Springfield, Massachusetts, G.&C. Merriam Co., 1967.

آراء المُتعلِّمينَ للغةِ العربيةِ كلغةٍ أجنبيةٍ في إستراتيجية الصفِّ المقلوبِ في تعليم العربيةِ بِلُغاتٍ أخرى

«دراسة نظرية ميدانية»

د. يطو وهي

أستاذة تعليم العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الخامس - الرباط - المغرب
ouhami.80@gmail.com

ملخصُ البحث:

من نتائج الصفِّ التقليدي الرتابة والملل، وضعف مردودية المُتعلِّمين، فأصبح التفكير في تطوير أداء المُتعلِّمين والمُعلِّمين من الأولويات التي يُراهن عليها في تحسين جودة تعليم العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، فكثرت الدراسات والأبحاث العربية والغربية في المجال؛ إذ كلُّ يدلو بذلوه في إنقاذ تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، من أد التلقين والتكديس المعرفي، إلى استخدام التقنيات الحديثة المتطورة، ومن أبرز أنواع التقنيات ما اختارته هذه الورقة؛ بتسليط الأضواء على إستراتيجية الصف المقلوب؛ إذ تُقلب فيه الأدوار التعليمية بين المُعلِّم والمتعلِّم، ويصبح الصف الحضوري مساحةً للتعلُّم النشط والتعلُّم التعاوني، والقيام بالواجبات البيتية، وينتقل المُعلِّم من الملِّق إلى الموجه والمُيسِّر والمُؤمِّم، ويراعي المُروءة الفردية للمُتعلِّمين في العملية التعليمية، ويستطيع المُعلِّم ذو الكفاءة الذاتية تحقيق التعلُّم المرن، ويأخذ المُتعلِّم دور الباحث والمكتشف والمناقش والمنتج والمبدع والفاعل والمحور في البناء المعرفي، ستعالج الورقة ماهية إستراتيجية الصف المقلوب؛ وآلياته؟ مزاياه وعيوبه؟ وأدوات تقويم المُعلِّم؟ وقضايا أخرى.

الكلمات المفتاح:

إستراتيجيات الصفِّ المقلوب، التعلُّم النشط التعلُّم الذاتي والتعاوني، حلُّ المشكلات، استخدام مواقع إلكترونية في الصف المقلوب.

ديباجة:

يُؤكِّب مجالُ تعليم العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، مستجدات العصر؛ من تطورات تكنولوجيا المعلومات، والثورة المعلوماتية، وغزو وسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعه وأشكاله، فانبثقت أساليب وتقنيات وإستراتيجيات حديثة في تدريس الناطقين بِلُغاتٍ أخرى، غيّرت أنماط وطرائق وأساليب التعلُّم والتعليم التقليدي، وأضفت عليه صبغةً ثنائية الجودة والحدثة، في تقديم المواد التعليمية بحلَّة الإبداع والإمتاع، وتطوير قدراتهم المعرفية على حل المشكلات، من خلال التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتأمل، مع مراعاة حاجيات المُتعلِّمين، وتحقيقاً لأهداف المُعلِّمين ونظريات التعلُّم بأقصى فاعلية حسب النقانة المتاحة.

إنَّ الصفِّ المقلوب، أو الصف المعكوس، أو التعليم المدمج، من الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد الشبكة العنكبوتية للقيام بصفوف افتراضية مُتزامنة، وغير مُتزامنة، وصفوف حضورية؛ بمعنى دمج التعليم التقليدي والحديث بقلب العملية التعليمية؛ وهي القيام بمهام الصف الحضوري في البيت ومهام هذا الأخير في الصف الحضوري؛ إذ يشكِّل الصف تطبيقاً واستثماراً للإطار النظري الذي اكتسبه المُتعلِّم من المواد التعليمية المرسلة له من قِبَل معلمه، ترمي بالأساس - للرفع من جودة تعليم العربية بِلُغاتٍ أخرى؛ إذ يتسنى للمُتعلِّم - من خلال هذا النوع من التعليم - مُتابعة العملية التعليمية عبر صفِّ افتراضي بنوعيه، يُساهم - بشكلٍ كبير - في التعليم الذاتي للمُتعلِّم عبر أنشطة التعلُّم النشط؛ لأنَّه يستقبل المواد التعليمية المُعدَّة له سلفاً عبر وسائط متعددة؛ للاطلاع عليها في البيت، ويناقشها مع مُدرِّسه في الصفِّ الحضوري.

إشكالية البحث:

إذا كان الصف المقلوب هو عكس العملية التعليمية، وقلب أدوار المتعلم من متلقٍ إلى منتج ومبدع، فأين تكمن أهمية المدرس في إستراتيجية التعليم المقلوب؟ وما مدى فاعليته في البناء المعرفي للمتعلم؟

أسئلة البحث:

سيحاول البحث الإجابة عن جملة من الأسئلة، راودت البحث، من أهمها: لماذا نغتمد التعليم المقلوب؟ لماذا نرغب في نقل التعليمات خارج الفصل الدراسي؟ ما إستراتيجية ومزايا وعيوب وآليات الصف المقلوب؟ هل يتحقق الإدراك والتأثير والتحفيز في هذه الإستراتيجية المعكوسة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث في ورقة عمل «توظيف الصف المقلوب في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى»، إمطة اللثام عن هذه الإستراتيجية الحديثة، واستنباط مزاياها وعيوبها، وتوضيح أدوار المعلم والمتعلم والتقنيات المستخدمة في نقل الصف من التقليدي إلى الصف المقلوب.

فرضية البحث:

توجد علاقة بين الصف المقلوب والمتعلم، لا يوجد فرق بين المعلم والمتعلم في الصف المقلوب، بإمكان شرائح تعليمية مرئية وسمعية أن تؤدي دوراً في المعلم في الصف المقلوب.

حدود البحث:

اعتمد البحث استبانة استهدفت عينه من المتعلمين، الذين استفادوا من تعليم العربية كلفة ثانية، تحت موضوع: «الصف المقلوب وفاعليته في الأداء المعرفي لدى الطلاب»؛ إذ وُزعت عبر وسائل التواصل الاجتماعي، فشارك في تعبئة الاستبانة (19) متعلماً، جزء منهم استفاد من تعليم العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس بالرباط - المغرب، والبعض الآخر ينتمي إلى مؤسسات أخرى داخل المغرب.

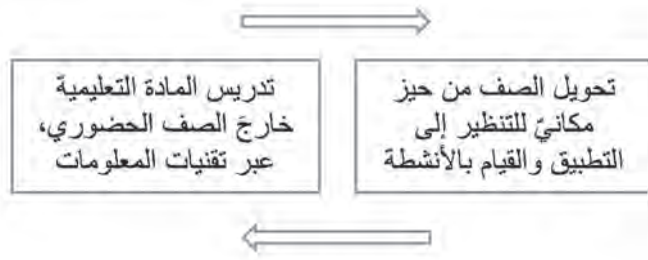
1. مفهوم الصف المقلوب:

الصفوف المقلوبة من الأنماط الحديثة للتعليم، وهي إستراتيجية تعليمية توظف أدوات التعليم غير المتزامنة؛ مثل الكتب الإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي، ومقاطع الأشربة المسجلة للدروس، والتي تحفز المتعلمين على متابعتها قبل الحضور في الصف، والذي يخصص وقته للتطبيقات والأنشطة الفعالة في العملية التعليمية، فهي إستراتيجية تجعل التقنيات الحديثة متاحة للمتعلمين في منازلهم، وتعزز بذلك التعلم الذاتي أو الفردي⁽¹⁾، والصف المقلوب هو تطور التعلم المدمج، وهي من ابتكار «بيكر»، الذي ارتأى رؤية عرض مواد خارج المدرسة سنة (1982م)⁽²⁾، وتشير دراسات أخرى إلى أن بداية الصف المقلوب كانت على يد المعلمين جونان برجمان Jonathon Bergman وأرسون سام Ardon Sam في (2006م)، ويشار إليهما أنهما زادا الصف المقلوب؛ بسبب كثرة تغيب المتعلمين عن الحصص؛ لمشاركتهم في مسابقات ومهرجات في مناطق السفر؛ ممّا دعاهما إلى استخدام تسجيلات أنشطة حياة ونشرها على موقع youtube، لمساعدة الطلبة للوصول للمادة العلمية بسهولة⁽³⁾.

إن هذا النوع من التعليم عملية تعليمية يمر جزء منها في الصف، والجزء الآخر في المنزل⁽⁴⁾، يتضمن الصف المقلوب الجمع بين التعليم الحضورى والتعليم عن بُعد، ويُعدّ التعليم المقلوب مصطلحاً عالي المستوى، يتم تعريفه غالباً من حيث ميزاته السطحية، بدلاً من ميزاته التربوية⁽⁵⁾.

- (1) علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد، (176)، الجزء الثاني، ديسمبر (2017م) ص (24).
- (2) خلود بنت عبيد العتيبي، الصف المقلوب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (1436هـ)، ص (5).
- (3) شيخة بنت علي بن محمد الراجحي، عبد الرحمن الحاج، فاعلية توظيف الصف المقلوب في العلوم على التحصيل الدراسي، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، ص (3).
- (4) Towards a conceptual framework for blended learning, blended learning, Research Perspectives, Peter Shea, University at Albany, The State University of New York, edited by Anthony G. picciano and Charles D.D. ziuban. Published 2007p.21
- (5) Lisa .R. Halverson and Charles R. Graham, brigham Young University, Learner Engagement in Blended Learning Environments: Aconceptual Framework.p.126

ورد تعريف آخر للصف المقلوب؛ أنه منحى تعليمي يتم فيه الانتقال بالتدريس من مكان تعلم المجموعة إلى مكان تعلم الفرد، ويتحوّل مكان المجموعة الناتج إلى بيئة تعلم دينامية، تفاعلية، يكون فيها المعلم الموجّه والمسير للمُتعلمين، ويُسعى المتعلمون لتطبيق توجيهاته بواسطة التعلم النشط، وهناك تعريف آخر يرى أنه إستراتيجية تعلم وتعليم تُوظف تكنولوجيا التعليم، في توصيل المحتوى الدراسي للمدرس قبل الحصة الدراسية وخارجها؛ للاستفادة من وقت الحصة لحل الواجب المنزلي والممارسة الفعلية للمعرفة⁽¹⁾، وكما يوضح في خطاطة إستراتيجية الصف المقلوب⁽²⁾ أسفله:



2. أهمية التعليم المقلوب:

تتجلى أهمية الصف المقلوب في تطوير قدرات التحصيل المعرفي لدى المتعلم؛ بالتخلّص من التعليم التقليدي، واعتماد المعلم والمتعلم التقانة؛ بنقل العملية التعليمية خارج الفصول الدراسية، وإمكانية التواصل والتفاعل في بيئة افتراضية، وتحرير المتعلم بمتابعته أهدافه التعليمية البديلة؛ بتقليص المدة الزمنية في الصفوف الحضورية، كما أنّ التعليم المقلوب يحلّ مشاكل صعبة كثيرة، ويرفع من جودة التعليم، وتحقّق المدخلات المرجوة؛ أي أهداف التعلم وفورية تطبيق التعلم، والاستقلالية، وتسعى للتوجيه الذاتي للطالب، وملكية التعلم كلها مكوّنات لبيئات التعلم، التي من المحتمل أن تؤدي تجارب مربية للمُتعلمين⁽³⁾، وكما أظهرت نتائج الاستبانة أنّ نسبة المُتعلمين الذين يُفضّلون الصف المقلوب بنسبة (52.6) بالمائة، ويتضح ذلك من خلال الرسم أسفله:



(1) Lisa R. Halverson and Charles R. Graham, brigham Young University, Learner Engagement in Blended Learning Environments: Aconceptual Framework.p.126

(2) سارية بنت أحمد الطلحي، التعلم المقلوب، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، سنة الطبع (1440هـ) ص (15-16).

(3) المرجع السابق، ص (21).

إنَّ إستراتيجية الصف المقلوب تجعل العملية التعليمية أكثر متعة، وتساهم في استثمار وإدارة الوقت بشكلٍ منهجيٍّ، وترسخ العلاقة بين المعلم ومتعلميه، وتنمّي الاتجاه الإيجابي عند المتعلمين، أضف لذلك تطوير الاستيعاب والتحصيل المعرفي، وتوفير الجو المناسب في اختيار الحيز الزمني والمكاني للتعلم، واستخدام المتعلم أنشطة التعلم المختلفة، والمرونة في تقديم المحتوى التعليمي، وتنمية القدرات المعرفية للمتعلمين، خاصة التفكير الإبداعي والناقد والتأملي وحل المشكلات، ومساعدة المتعلمين المتعثرين وتمريضهم على استخدام التقنيات الحديثة استخدامًا إيجابيًا⁽¹⁾، وأثبتت الاستبانة من خلال استطلاع رأي (19) متعلمًا للغة العربية، كلفة ثانية، عن تعلمهم بالصف المقلوب بنسبة (73) بالمائة، مقابل (26) بالمائة، درست بإستراتيجية الصف التقليدي، كما هو مبين في المبيان أسفله:



وتشكل إستراتيجية الصف المقلوب إحدى الإستراتيجيات المهمة في مجال إعداد المعلمين، والتي تستهدف رفع فاعلية التعلم وزيادة جدواه، من خلال تنمية المهارات التدريسية، وتوكيد الذات المهنية لديهم، وفي الوقت ذاته تناسب متطلبات الحياة المعاصرة والتحديات المرتبطة بها⁽²⁾.

تكمن أهمية الصف المقلوب في مراعاة الفروق الفردية، والسرعة الذاتية للمتعلم، في اكتساب المعرفة والمادة العلمية والمهارات، وفي ظل هذه الإستراتيجية يتحوّل المتعلم إلى باحث ومستخدم للتقنية بفاعلية خارج الصف الدراسي؛ ممّا يُنمّي لديه المعارف المرتبطة بالمهارات والقيم، وفي الوقت نفسه يُنمّي لديه الممارسات التطبيقية بها، بالإضافة إلى تنمية مهارات التواصل بينه والمعلم من جهة، وبينه والمتعلمين من جهة أخرى⁽³⁾.

3. إستراتيجية الصف المقلوب:

من المعلوم أنّ التعلم المقلوب شكّل من أشكال التعليم المدمج؛ لكونه يجمع بين التعلم الصفّي والتعلم الإلكتروني، وهي إستراتيجية تساهم في التحوّل من الصف التقليدي إلى الصف المقلوب، فهي «تعتمد على قلب إجراءات التدريس التقليدي، في شكل موضوعات؛ كالمشروعات والعروض التقديمية، والنصوص الإلكترونية، ثم إتاحتها للمتعلمين لمشاهدتها في المنزل قبل المحاضرة بوقت كافٍ، وتسجيل ملاحظاتهم وتساؤلاتهم حول مضمونها، ثم استثمار وقت الصف في المناقشة، والتطبيق والتدريبات، وتنمية المهارات ومستويات التفكير، من خلال الأنشطة التفاعلية والتدريبات

(1) حنان رجاء عبد السلام، تصوّر مقترح للدمج بين إستراتيجيتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد المائة وسبعة عشر، يناير 2020م، ص (83).

(2) علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (176)، الجزء الثاني، ديسمبر 2017م، ص (16).

(3) علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مرجع سابق، ص (25).

المتنوعة»⁽¹⁾، وهو فرصة تعليمية مناسبة للمتعلمين بمختلف قدراتهم المعرفية، سواء كانوا متعثرين تواجههم صعوبات في فهم المحتوى التعليمي، أو كانوا متفوقين يستشعرون الملل أثناء متابعتهم الصف الحضوري التقليدي، لا شك أن إستراتيجية الصف المقلوب تساعد في سهولة وصول المحتوى التعليمي على محتوى غني بالوسائط التعليمية للمتعلمين، مع إمكانية إعادته وقت الحاجة، بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى المعلمين⁽²⁾.

إن الصف المقلوب إستراتيجية تعليمية حديثة تسهم في فاعلية المتعلمين بالعمل معاً في مجموعات صغيرة، وتطبيق وتفصيل ما استوعبوه من المواد التعليمية المرئية أو المسموعة، أو هما معاً، أو المقروءة التي اطلعوا عليها قبل دخولهم الصف الحضوري، غالباً ما تكون المجموعة مكونة من فردين إلى أربعة أفراد، تسعى المجموعة من خلال التعلم التعاوني⁽³⁾ إلى تحقيق مهارات معينة، وخلق روح الفريق، وتنمية التفكير وتبادل الخبرات والتفاعل لإيجاد حل للمشكلات؛ إذ يُعطى لكل طالب دور معين، أو تعطى كل مجموعة خطة عمل مضمنة الأهداف والأسئلة والأنشطة التعليمية، ويكافئ المدرس المجموعات ككل، ويخضع المتعلمون للقياس الفردي، زيادة على تقويم المجموعة ككل، ويتسع المجال في التعلم التعاوني لاتباع طريقة تعليم الأقران، يتعلم بعضهم من البعض الآخر، بواسطة التغذية الراجعة؛ ممّا يجعل المتعلم الأكثر قدرة معرفية يندمج في العملية التعليمية على نحو نشيط ومُنْتِج، وتتاح الفرصة للمتعلم الأقل قدرة معرفية لإتقان مهارته الأساسية⁽⁴⁾.

يسعى عكس العملية التعليمية إلى إكساب المتعلمين طريقة حل المشكلات أثناء تعاملهم وتعرضهم للمادة التعليمية في المنزل، وحل المشكلة يقوم على أساس استعمال المتعلم للمعلومات والمعارف المكتسبة سلفاً؛ للتغلب عليها وإيجاد حل لها، وهي طريقة تقوّي ملكة التفكير العلمي المنظم، سواء التفكير الناقد أو الإبداعي أو التأملي⁽⁵⁾.

وحرري بنا القول أيضاً: إن إستراتيجية الصف المقلوب أو المعكوس، تعتمد على العصف الذهني في الصف التطبيقي الحضوري؛ إذ يلجأ المعلم لتحفيز المتعلمين للتفكير والإبداع لحل المشكلات المطروحة في الصف الحضوري التطبيقي.

يعتمد الصف المعكوس على إستراتيجية التعلم النشط في الصفوف الحضرية؛ إذ يمكن المتعلم من التعاون والعمل الجماعي، ويقوم المتعلم بأدوار تتطلب حركة القفز والجري، أو إجراء تجربة أو تمثيل أدوار... وهي إستراتيجية تُتيح للمتعلم التحدث والإصغاء الجيد، والقراءة والكتابة والتأمل العميق من خلال تقنية حل المشكلات⁽⁶⁾ أو تعلم الفرق بتسيير وتوجيه المعلم⁽⁷⁾.

كما يسمح عكس العملية التعليمية باعتماد المتعلم على تقنية التعلم الذاتي في استقباله للمعلومة من معلمه عبر مراثيات سمعية، ويقوم من خلالها بتعليم نفسه بنفسه، وهي عملية تدفعه لاكتساب المعلومات الجديدة بتفاعله مع المثبرات، وتحسين مهاراته اللغوية والعناصر اللغوية⁽⁸⁾.

وبناءً على معطيات الاستبانة من مجموع (19) متعلماً ومتعلمة، التي تم توزيعها على مجموعة من المتعلمين للغة العربية الناطقين بغيرها، عبر وسائل التواصل الاجتماعي، أشارت نتائجها أنّ غالبية المتعلمين، أبدوا موافقتهم على

(1) علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مرجع سابق، ص (22-23) بتصرف.

(2) إبراهيم رفعت إبراهيم، هبة محمد عبد الظير، فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات القياس وتقدير القيمة الوظيفية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس - كلية التربية - جامعة المنيا، ص (90).

(3) التعلم التعاوني: هو مجموعة من الإجراءات التي من خلالها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، يتم تكوينها بعدة طرائق؛ بحيث يتشارك المتعلمون في فهم الدرس وتحقيق أهداف التعلم، تتطلب اعتماداً إيجابياً ومسؤولية فردية ومهارات شخصية وتفاعلاً تشجيعياً ومعالجة آنية وجهاً لوجه (علي عبد المحسن الحديدي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، دار وجوه، الطبعة الأولى (2015م)، المجلد (4)، ص (22).

(4) التعلم التعاوني: هو مجموعة من الإجراءات التي من خلالها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، يتم تكوينها بعدة طرائق؛ بحيث يتشارك المتعلمون في فهم الدرس وتحقيق أهداف التعلم، تتطلب اعتماداً إيجابياً ومسؤولية فردية ومهارات شخصية وتفاعلاً تشجيعياً ومعالجة آنية وجهاً لوجه (علي عبد المحسن الحديدي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، دار وجوه، الطبعة الأولى (2015م)، المجلد (4)، ص (22).

(5) سعاد علي زابر، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص (188).

(6) حل المشكلات: هي وضع المسألة أو الموضوع في صورة مشكلة أو سؤال، ثم يُطلب من المتعلم الوصول إلى الحل المناسب؛ بمعنى آخر: وضع المتعلم أمام مشكلة، ثم يُطلب منه اكتشاف الحل، والطريق إلى الحل هو التفكير، فإذا عرف الحل أصبح الحل مضموناً، ويتأتى ذلك بالجرّان والتجربة، وتصبح حينئذ المشكلة مهارة أو معلومة، يضيفها المتعلم لحقيبته المعرفية لاستخدامها في حل المواقف الجديدة. (ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى، دار أمجد، الطبعة الأولى (2018م)، ص (127).

(7) عبد الله بن خفيس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنة، إستراتيجية التعلم النشط، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى (2016م) ص (25-26-27).

(8) ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص (133).

إستراتيجية الصف المقلوب، وفي المرتبة الثانية فئة من المتعلمين توافق بشدة على هذه الإستراتيجية، كما هو مبين على المبيان أسفله:

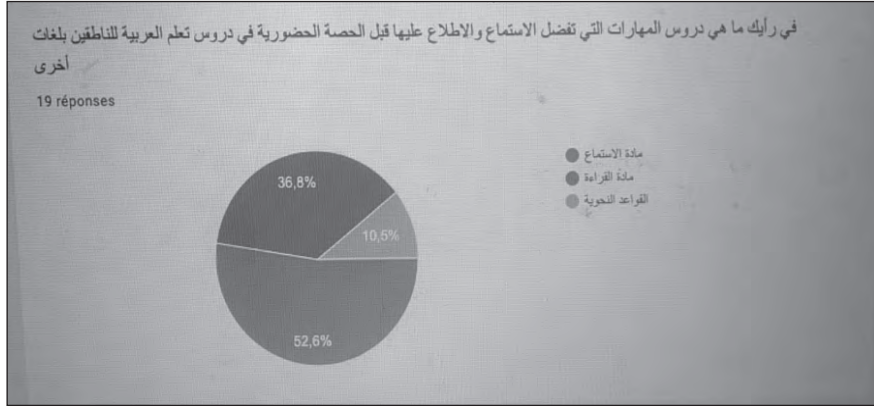


4. مراحل إستراتيجية الصف المقلوب (1)



تقتضي إستراتيجية الصف المقلوب، اتباع مجموعة من المراحل: التحليل هي أولى المهام المنوطة بالمعلم؛ إذ يقوم بتحليل مهام التدريس؛ كتحديد الأهداف التعليمية للبرنامج المعلم، كما يسعى إلى تحليل المتعلم من حيث العمر، ومستواه التعليمي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي وخصائصه النفسية ومعارفه ومكتسباته السابقة، ثم تحليل المحتوى معرفيًا ووجدانيًا ومهاراتيًا، ثم ينتقل إلى تحليل الموارد المتعلقة بمصادر التعلم والبيئة التعليمية، وتأتي مرحلة تصميم المواد التعليمية تفاعلية، وغالبًا ما تكون سمعية بصرية، وفيما يلي آراء شريحة من المتعلمين للغة العربية كلفة ثانية في المهارات اللغوية، التي يرغب أغلبهم بالاستفادة منها في الصف المقلوب من خلال نتائج الاستبانة:

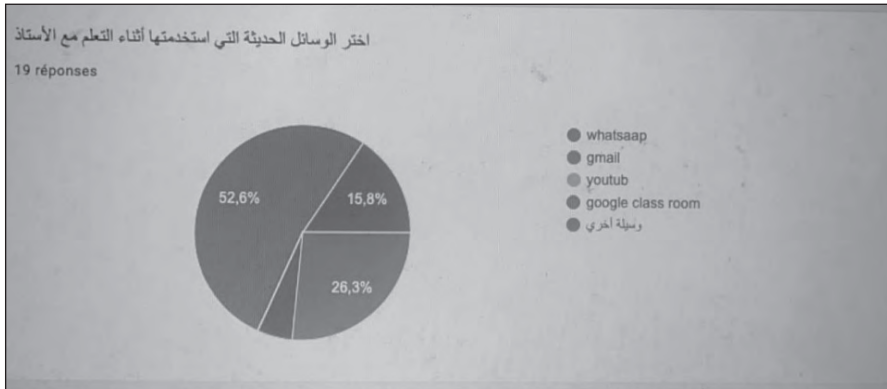
(1) سارية بنت أحمد الطلحي، التعلم المقلوب، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، سنة الطبع (1440هـ) ص (24-25).



أمّا المرحلة الثالثة؛ وهي توجيه المتعلم لمشاهدة الشريط خارج الصف الحضورية، لكي تنتقل العملية التعليمية إلى مرحلة تطبيق الكفايات، التي اكتسبها المتعلم من الشريط أو المرئيات، ويتم تفعيلها داخل الصف الحضورية؛ من خلال التعلم الشّيط، وفي الأخير يقوم المدرّس بتقويم عمل المتعلم؛ إمّا بقياس بنائي مستمر، أو بقياس ختامي⁽¹⁾.

5. استخدام التقنية في الصف المقلوب:

أثبتت تقرير استبانة «الصف المقلوب وفاعليته في الأداء المعرفي بين المتعلمين»، أنّ معظم المتعلمين، يقررون أنّ التقنيات الحديثة تعزّز البناء المعرفي لديهم، وأنّ التقنية التي كانت تصلهم بها المواد التعليمية هي الصف الافتراضي Google class room ثم يليه WhatsApp، لتحلّ الوسائل التقنية الأخرى الرتبة الثالثة، انظر: المبيان أسفل:

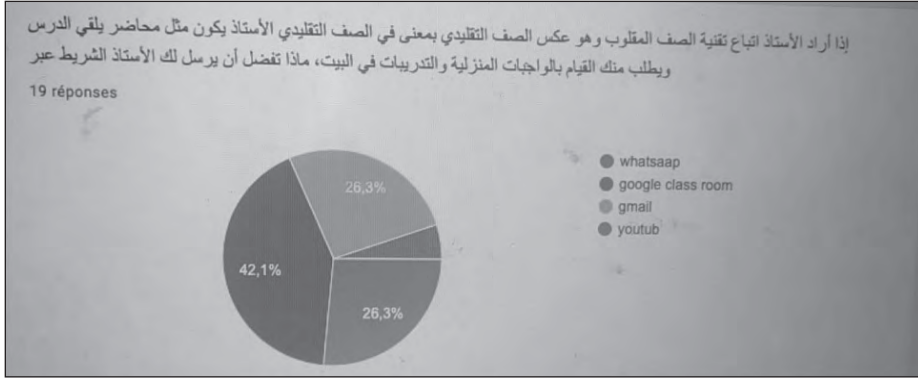


استطاعت اللغة العربية -على غرار باقي اللغات الأخرى- اللحاق بالركب الحضاري؛ باستخدامها التقنيات الحديثة في نشر اللغة العربية وحضارتها الإسلامية للناطقين بلغات أخرى.

إنّ التقنيات الحديثة -في مجال تدريس العربية بصفة عامة، وفي الصف المقلوب خاصة-، تحقّق الغايات والأهداف المتوخّاة من المواد التعليمية، وتنمّي المهارات اللغوية، كما تزيد من الحس الاستكشافي لدى المتعلم، وتثير انتباهه وتفكيره، وتُشيع ميوله، كما وفّرت سهولة الاتصال وغزارة المعلومات للمتعلمين، فأصبح صف دون جدران يعتمد على اشتراك متعلمين آخرين من جميع دول العالم، مع إمكانية تفاعل المعلم والمتعلم وزيادة سرعة استجابة المتعلمين

(1) سارية بنت أحمد الطلحي، التعلم المقلوب، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية سنة الطبع (1440هـ) ص (25) بتصرّف، حمادة سعد أبو الوفا زرد، استخدام الصف المقلوب في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تحت إشراف: فوزي عبد السلام الشربيني، وعلاء عبد الله مرواد، كلية التربية - جامعة دمياط، (2019م) ص (182).

لتوجهات وإرشادات المعلم⁽¹⁾، ومن التقنيات الحديثة التي يفضلها الطلاب لإرسال المحتوى الدراسي هي الصف الافتراضي Google class room ثم البريد الإلكتروني، ثم في الرتبة الثالثة WhatsApp كما هو واضح في نتائج الاستبانة أسفله:



إنَّ توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة في مجال تعليم العربية للأطّبقين بغيرها عامّةً، وفي الصف المقلوب خاصةً، يُثري الرصيد المعلوماتي الإيجابي للمتعلم؛ إذ يستعين بالمواد التعليمية الإلكترونية، وعروض تقديمية، وكُتب إلكترونية، ثم منصّات للتعلّم المفتوح، وفصول افتراضية، ومقاطع مرئية وسمعية، وخدمات للتخزين السحابي، وشبكات للتواصل الاجتماعي، فتكون فاعلية المتعلّم خارج الصف الحضوري باعتماده على تقنية التعلّم الذاتي، وفاعليته داخل الحصة الحضورية باستخدامه التعلّم التعاوني والتعلّم الشّيط.

6. رسم تخطيطي للتعليم المقلوب⁽²⁾:



تتمخّور خصائص الصف المقلوب حول المعرفة، والتقويم والتقييم والمتعلّم وتحقيق مُخرجات التعلّم، ويعتمد على التأثيرات النفسية والاجتماعية والتنموية على التعلّم الإلكتروني، إنّ التعليم المقلوب يحمل فائدة؛ تتمثّل في تلبية حاجيات الطلاب، وهناك سبعة مبادئ لتعزيز بيئات تعليمية جيدة وعالية، تشمل الاتصال المتكرر بين الطلاب والمدرس، والتعليم التعاوني، والتعلّم الشّيط، والتغذية الراجعة السريعة، والوقت الذي تستغرقه المهمة، والتواصل من التوقّعات العالية، واحترام المواهب المتنوعة، وطرق التعلّم يستهدف هذا النوع من التدريس إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية في غياب التفاعل بين الطلاب والمدرس وجهاً لوجه، وخلق بيئة تركّز على المتعلّم ومساعدته على

(1) مجموعة من المؤلفين، المصطفى بوعزاوي وغيره، التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظّمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، (2016م)، ص(9)، و (51) و(144).

(2) Towards a conceptual framework for blended learning, blended learning, Research Perspectives, Peter Shea P 24

فهم المسموع، واستيعاب المقروء، من خلال دمج أنشطة التعلم عبر الشبكة العنكبوتية وأنشطة غير متصلة بالشبكة العنكبوتية، وإنشاء أنشطة التعلم التعاوني؛ لأنها تدعم الحوار الثري.

إن الصف المقلوب يساهم في معرفة قدرات الطلاب وشغفهم وأهدافهم، وإنشاء أنشطة تعليمية مدمجة توافيق مستواهم؛ من خلال قلب عملية التدريس والتعلم.

إن الصف المقلوب يتصف بالإنتاجية عكس الصف التقليدي، إن التكامل والتفاعل خطة يراهن على تحقيقها الصف المقلوب، لكن قد يجد بعض الطلاب أن أنشطة التعلم عن بُعد ما هي إلا حصص تكميلية، أو غير ذات صلة لتعلمهم في الأنشطة المباشرة⁽¹⁾.

إن المفتاح لضمان الجودة التعليمية في التعليم المدمج هو دمج معرفتنا المتنامية بعمليات التعلم عن بُعد، وتكامل الأنشطة التعليمية عن بُعد مع الإعدادات والأنشطة في الصف الحضوري، والصف المقلوب قد يتخذ أطرافاً متعددة؛ مثلاً: (متزامن وغير متزامن، تعاوني وتنافسي، نص ومتعدد الوسائط، واستحضار الأسئلة الكبرى لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم المقلوب)⁽²⁾.

على ضوء طبيعة المعرفة نحدد نظريات التعلم التي تعكس هذه الأسس الفلسفية، سنقوم بصياغة مناهج تربوية تكميلية، والتي -من خلالها- تتدفق الإستراتيجيات التعليمية⁽³⁾.

مزايا وعيوب الصف المقلوب:

تجلى مزايا الصف المعكوس؛ في بناء معرفي لمتعلم يمتلك خصائص متنوعة، تمكنه من التغلب على التحديات اللغوية والمعرفية؛ إذ يجعل منه متعلماً مرئياً يتأقلم مع مختلف الفئات الفكرية والثقافية، زيادةً لذلك، تجعل منه كذلك، متعلماً مبتكراً، تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه، وأنه يستفيد بأي شكل من أشكال التعلم الذاتي عند تعامله مع المادة التعليمية في البيت، وفيما يلي رأي المتعلمين في مدى استفادتهم من تلقى المحتوى في البيت كما هو مبين في المبيان أسفله:



كما أن من مزايا الصف المقلوب المبادرة؛ إذ يصبح -يفضل الصف المقلوب- متعلماً مُبادراً، يقوم بأداء العمل من تلقاء نفسه، وبإستطاعته اتخاذ القرارات السليمة، و متميزاً بفكر ناقد، ويمتلك قابلية الاشتغال داخل مجموعات صغيرة بمعية أقرانه⁽⁴⁾.

تَكْمُن إيجابيات أيضاً في كونه يدخل ضمن دائرة التعلم المفتوح، ترسل المعلومة أو المادة التعليمية للمتعلم على

(1) 28- 27--2524-- Towards a conceptual framework for blended learning, blended learning, Research Perspectives, Peter Shea -

(2) Towards a conceptual framework for blended learning, blended learning, Research Perspectives, Peter Shea 31

(3) Towards a conceptual framework for blended learning, blended learning, Research Perspectives, Peter Shea 35

(4) عبد الله بن خميس أميو سعدي، هدى بنت علي الحوسنة، إستراتيجية التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى (2016م) ص (22-23).

الرغم من بُعد الزمان والمكان، والتوظيف للتقانة، وتحفيز الطلاب على المشاركة، وفاعلية المعلم في تطوير موادّه التعليمية والأنشطة الصفّية، واختيار طرائق وتقنيات حديثة أثناء التعامل مع المتعلّمين.

فإذا كانت مزايا إستراتيجية الصفّ المعكوس تعطي أكلها في تطوير المهارة الإنتاجية للمتعلّمين، فإن لها مآخذ وسلبيات عديدة، خاصة مع المتغيرات التي يعيشها العالم اليوم؛ إذ أصبحت العملية التعليمية عن بُعد، ويصعب على المعلم والمتعلّمين الحضور في الحيز المكاني.

أساليب التقويم في الصف المقلوب:

إنّ التقويم من مكوّنات التعليم المعكوس، فما المقصود بالتقويم؟ وما آلياته في الصف المقلوب؟ متى يُقوّم المعلم المتعلّمين في إستراتيجية الصف المقلوب؟

التقويم هو كيفية تحديد نظام تقييمي فعال، وكيفية وضع اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية لدى المتعلّمين في كل مستوى من المستويات⁽¹⁾، يقوم المعلم في هذه المرحلة بالتعرف على نقاط القوة والضعف في تعليمه المهارات اللغوية؛ ليعالج نقاط الضعف، ويعزّز نقاط القوة⁽²⁾؛ إذن هو عملية تشخيصية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس؛ بقصد تحسين عملية التعليم والتعلّم، وتطويرها بما يحقق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية، ويتم تقويم المتعلّمين أثناء تعلّمهم في الصفوف المقلوبة من خلال التدريبات والأنشطة، أو ما يُطلق عليه «نواتج التعلّم»، وعادة ما يربط المعلم بين أسئلة التقويم ونواتج التعلّم⁽³⁾.

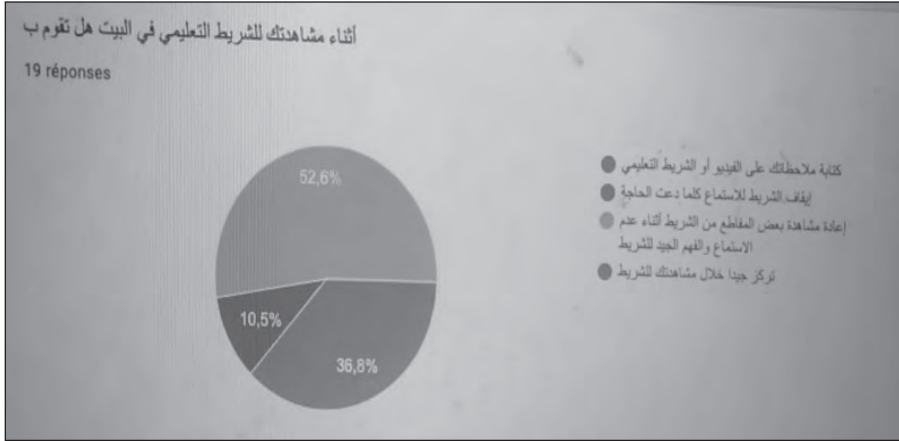
يُقيم المعلم مستوى المتعلّم في بداية الصف، ثم يصمّم الأنشطة التعليمية الصفّية؛ من خلال التركيز على ما صُعّب تعلّمه ذاتياً في البيت؛ ومن ثمّ يقدم تغذية راجعة مناسبة لكل متعلّم، والتعزيز الفوري الداعم للتعلّم في ضوء طبيعة الأداء ومستويات إنجاز المتعلّمين وتحقيق نتائج مستهدفة⁽⁴⁾. ويعتمد المعلم في تقويم مخرجات الدرس على صياغة أسئلة مقالية وموضوعية؛ كأسئلة الاختيار من متعدّد، والصواب والخطأ، وأسئلة التكملة، والمزاوجة، كما يعمل على صياغة أسئلة تقيس نواتج التعلّم المعرفية، ونواتج التعلّم المهارية والوجدانية⁽⁵⁾.

يمكن للمعلّم أن يوظّف أكثر من أداة لقياس الإنجاز لدى المتعلّم؛ كالملاحظة، واختبار الفهم، ومقاييس التقدير، والمنتج البحثي، وقد يشترك المتعلّم مع معلمه في عملية التقويم؛ إذ يمكن للمتعلّمين أن يقيموا مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير الجودة التي يضعها المعلم، وهو ما يُطلق عليه تقويم الأقران⁽⁶⁾، ويقوم كلّ طالب بالتقويم الذاتي، كما يقوم المعلم بتقويم المتعلّمين وتقديم التغذية الراجعة المناسبة⁽⁷⁾.

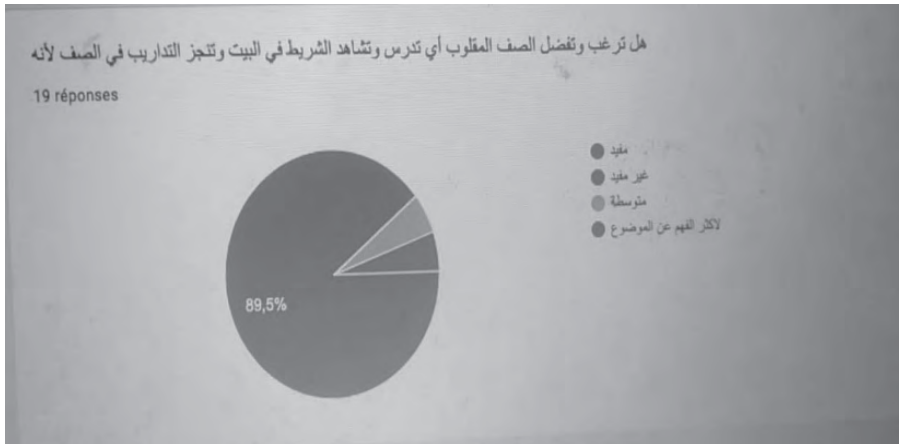
نتائج البحث:

تدفع التقنية الحديثة المتعلّم للإبداع؛ من خلال توظيف التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتأملي وتطوير مهاراته اللغوية وتحديد مواقفه، وهو -بذلك- يكون مشاركاً للمعلّم في بناء المعلومة، وفي إطار الاستبانة المرسلة للمتعلّمين للغة العربية كلفة ثانية أبانوا عن مدى تفاعلهم بالتعلّم الذاتي في الصف المقلوب، إمّا بكتابة ملاحظاتهم على الشريط التعليمي، وهو نوع من أنواع التفاعل الذاتي، وإعادة الشريط التعليمي كلّما دعت الضرورة لذلك، وهي ميزة شبه مغفّية في التعليم التقليدي، كما هو مبين في نتائج الاستبانة أسفله:

- (1) علي عبد المحسن الحديبي، محمد جابر قاسم، صالح عياد الحجوري، أحمد محمد شيخ، تحرير علي عبد المحسن الحديبي، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلفات أخرى، دار وجوه، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى (2017م)، ص (93).
- (2) علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، دار وجوه، الطبعة الأولى (2015م)، المجلد (4)، ص (26).
- (3) مختار عبد الخالق عبد الإله، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، دار العلم والإيمان، الطبعة الأولى (2008م)، ص (139)، علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مرجع سابق ص (35).
- (4) علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مرجع سابق ص (27-35).
- (5) علي عبد المحسن الحديبي، محمد جابر قاسم، صالح عياد الحجوري، أحمد محمد شيخ، تحرير علي عبد المحسن الحديبي، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلفات أخرى، دار وجوه، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى (2017م)، ص (67).
- (6) محمد حسين محمد، معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، إشراف د. محمد جابر قاسم، جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية، (2016م)، ص (88، 99) بتصرّف.
- (7) حنان رجاء عبد السلام رضا، تصوّر مقترح للدمج بين إستراتيجيات الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته في تنمية مهارات التعلّم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، مرجع سابق، ص (103).



إضافة لذلك، فالانغماس مع أقرانه في أنشطة التعلم الششط «التعلم الذاتي والتعاوني»، في الصف الحضوري والصفوف الافتراضية، كما تساهم هذه الإستراتيجية في تطوير التعلم الذاتي وخلق بيئة تواصلية افتراضية، بعيدة عن الحيز المكاني، باستخدام التقانة، على سبيل الذكر Google class room أو WhatsApp أو البريد الإلكتروني... وغيرها من التقنيات الحديثة، أضف لذلك: تمكن المتعلم من حسن توظيف واستخدام التقانة في التعلم الذاتي، يُثري الصف المقلوب المهارة الإنتاجية لدى المتعلم؛ لأنه يمنح له القيام بالأنشطة والواجبات المنزلية داخل الصف، وتطوير كفايات المتعلم المعلم التعليمية. وأكد نسبة (89.5) بالمائة أن المتعلمين يستفيدون من إستراتيجية الصف المقلوب، كما أوضحت نتائج الاستبانة أسفله:



إن إستراتيجية الصفوف المقلوبة تدفع المعلمين إلى إنتاج مواد تعليمية هادفة، والانتقاء والتخطيط الجيد للملائم لحاجيات المتعلمين اللغوية ومستوياتهم، ويشتد أيضاً اختيار آليات التقويم التي تناسب مخرجات ونتائج التعلم.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية المعتمدة في الورقة البحثية

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم رفعت إبراهيم، هبة محمد عبد النضير، فاعلية إستراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية مهارات القياس وتقدير القيمة الوظيفية لتعلّم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس - كلية التربية - جامعة المنيا.
2. حمادة سعد أبو الوفا زرد، استخدام الصف المقلوب في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلّم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تحت إشراف: فوزي عبد السلام الشربيني، وعلاء عبد الله مرواد، كلية التربية - جامعة دمياط، (2019م).
3. حنان رجاء عبد السلام، تصوّر مقترح للدمج بين إستراتيجيتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته في تنمية مهارات التعلّم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد المائة وسبعة عشر، يناير (2020م).
4. خلود بنت عبيد العتيبي، الصف المقلوب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (1436هـ).
5. سارية بنت أحمد الطلحي، التعلّم المقلوب، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، سنة الطبع (1440هـ).
6. سعاد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، الدار المنهجية، عمّان، الطبعة الأولى (2015م).
7. شبيخة بنت علي بن محمد الراجحية، عبد الرحمن الحاج، فاعلية توظيف الصف المقلوب في العلوم على التحصيل الدراسي، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
8. عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنة، إستراتيجية التعلّم النشط، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى (2016م).
9. علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، دار وجوه، الطبعة الأولى (2015م)، المجلد (4).
10. علي عبد المحسن الحديبي، محمد جابر قاسم، صالح عياد الحجوري، أحمد محمد شيخ، تحرير علي عبد المحسن الحديبي، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار وجوه، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى (2017م).
11. علي محمد حسين سليمان، إستراتيجيات الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (176)، الجزء الثاني، ديسمبر (2017م).
12. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى، دار أمجد، الطبعة الأولى (2018م).
13. مجموعة من المؤلفين، المصطفى بوعزاوي وغيره، التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظّمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، (2016م).
14. محمد حسين محمد، معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، إشراف د. محمد جابر قاسم، جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية، (2016م).
15. مختار عبد الخالق عبد الإله، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، دار العلم والإيمان، الطبعة الأولى (2008م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Towards a conceptual framework for blended learning, blended learning, Research Perspectives, Peter Shea, University at Albany, The State University of New York, edited by Anthony G. Picciano and Charles D.D. Ziuban. Published 2007
2. Lisa R. Halverson and Charles R. Graham, Brigham Young University, Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework.
3. Jeremy F. Strayer, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University, 2007

العربية والتعليم عن بُعد (إستراتيجية «الصف المقلوب» أنموذجًا).

د. حسن مشهور

aihmh2012@hotmail.com

مقدمة:

يوم بعد آخر نرى عالمنا الحضاري يحقق المزيد من الإنجاز المتسارع في مختلف صنوف العلم والمعرفة، الأمر الذي يدعونا لأنْ نحرصَ على الاستفادة من هكذا نتائج قد ولدها العلم الحديث. ولقد شهد حقل البيداغوجيا جملة من التغييرات الأقرب للثورية في مجال التعليم وطرائقه وأدواته. من ذلك التوجه لإحلال التعلم عن بُعد، عوضًا عن التعليم الحضوري، وهو ما أثبت جدواه مؤخرًا مع قدوم تلك الجائحة المرضية التي طالت عالمنا اليوم، وتأتي إستراتيجية «الصف المقلوب» مرحليًا لتمثل سنام التعليم الإلكتروني، والمدخل الرئيس لتحقيق فاعليته في المشهد التعليمي العام.

مشكلة البحث:

كان من تداعيات انتشار فايروس كورونا المستجد «كوفيد 19»؛ أن توقف التعليم الحضوري في المؤسسات التعليمية الخليجية منها والعربية، الأمر الذي تطلب إيجاد بدائل تُسهّم في معالجة هذا الإشكال التعليمي القائم.

أهداف البحث:

- تنبيه الوعي الفاعل بأهمية توظيف المنجز التقني الحديث في حقول البيداغوجيا.
- الاطلاع على إستراتيجية الصف المقلوب والإلمام بتفصيلاتها التركيبية، سعيًا لمعرفة الآلية المثلى لتصميم الدروس من خلالها.
- إدراك مدى فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من إدراك النتائج الإيجابية المهمة جراء دمج التعليم التقليدي العام بالمنجز التقني الثوري العالمي في مجال الاتصال وتقنية المعلومات تمهيدًا للوصول لقلب أدائي في الموقفين التعليمي والتعلمي يسهم في تجويد المخرج التعليمي بمختلف تمظهراته وتكويناته.

إلى جانب إسهامه -أي البحث- في مواكبة دول العالم الأول المتقدمة في نُظُم وأداءات التعليم؛ من خلال استخدام التقنيات وطرائق التدريس الحديثة، كما أن الدراسة تعمل كذلك على تقديم مادة علمية للمعلمين عامة ولعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص في الكيفية المثلى لتصميم دروسهم.

محددات البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع البحث على توظيف واحدة من أهم إستراتيجيات التعليم عن بُعد في تعليم اللغة العربية.

الحدود الزمانية: خلال الفترة الممتدة من نهاية شهر يناير من العام الميلادي 2020م، وذلك حين أوقفت الدول العربية التعليم الحضوري، وسارعت لاستبداله بِنُظُم التعلم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية:

التعليم: هي عملية تفاعلية تنتقل فيها الخبرات والمعارف والمعلومات من ذهن المُعلِّم إلى ذهن المتعلِّم، وتعد عملية هدفها إيصال هذه المعلومات مباشرة للمتعلِّم، كما أن التعلُّيم لا يحده وقت بعينه، وهو يطلق كتوصيف على تعلم أي نشاط أو ممارسة حياتية أخرى.

التعلُّم: هو سلوك شخصي يقوم به الفرد لكسب المعلومات والخبرات والمعرفة، ليتمكن من خلال تعلمه من أداء عمل ما.

التدريس: عبارة عن عملية تواصل بين المعلم والمتعلم في مواقف التعليم المتنوعة، يتم التخطيط لها مسبقاً سعياً لتحقيق الأهداف المنشودة.

الصف المقلوب: بناءً على التعاريف الواردة في أدبيات التربية عن الصف المقلوب، فإن الباحث يعرفها إجرائياً بأنها «إستراتيجية تعليمية تعمل على تحقيق دمج تكاملي لدور المعلم الأدائي مع دور المتعلم ذاتي التعلم؛ سعياً للوصول لمقاربة تعليمية تسهم في تجويد مخرجات التعليم، حيث يتم من خلالها تقسيم الدرس الصفّي إلى مرحلتين: مرحلة للتعلم خارج الصف، وفيها يتعلم الطالب الدرس ذاتياً في قالب إلكتروني يكون المعلم مسؤولاً عن توفيره، ومرحلة للتعليم داخل الصف، حيث يوثق المعلم معلومات الطالب البرمجية باستخدام التمارين والتدريبات بطرق التعلم النشط المتنوعة في مقررات اللغة العربية»⁽¹⁾.

هذا، والجدير بالذكر أننا نجد أن التسمية تتباين باختلاف الترجمات الفردية وأساليب المترجمين في التوصيف اللساني لهذا المصطلح البيداغوجي الوافد؛ فنجد هناك من يقول إستراتيجية التعلم المنعكس، أو إستراتيجية الصف المعكوس أيضاً⁽²⁾.

تكنولوجيا الاتصال والمعلومات: هي تلك الثورية متسارعة الوتيرة في مجال التواصل، وتبادل المعلومات التي مرت إلى حينه بأجيال خمسة⁽³⁾.

الإطار النظري:

أضحت إستراتيجيات التعليم عن بُعد والتي يأتي في مقدمتها إستراتيجية التدريس التي تسمى الصف المقلوب -في الدول الغربية وأوروبا- تمثل اهتماماً متزايداً لدى العديد من المؤسسات التعليمية الرائدة وغيرها من محاضن التعليم؛ سواء أكانت مدارس أو كليات تربوية.

فقد جرى تحول مثير في أدوار المعلم التعليمية التي كان يلعبها في الماضي، فبعد أن كان المعلم يجسد في الماضي المصدر الرئيس للمعرفة، من خلال تركيزه على طريقة «هاربات» التدريسية في العرض، وكان قرابة التسعين بالمائة من التعلم النظامي عبارة عن دروس إلقاء يقدمها المعلم في قاعة الصف، في حين يمثل العشرة في المائة الباقية تلك الواجبات المنزلية التي يؤديه الطالب بعد عودته لمقر سكنه، فقد جرت تحولات عالمية غيرت من أطراف المعادلة؛ حيث أصبح التعلم عبارة عن أنشطة استقصائية وإستراتيجيات تهتم بالتعلم النشط ومهام ينفذها الطلبة في غرفة الصف بنسبة تقارب التسعين بالمائة في حين يمثل المتبقي من النسبة، وأعني به العشرة؛ جملة من المحاضرات يشاهدها الطالب في منزله⁽⁴⁾.

مرحلياً ومع تقشي جائحة فايروس كورونا المستجد في عالمنا المتحضر، ووصول تداعياته السلبية التي عطلت الكثير من المناحي المعيشية الإنسانية لعالمنا العربي، فقد كان لزاماً أن تسعى الحكومات العربية لتبني سياسات تعليمية تتوافق مع المتغير الحداثي العالمي، فظهرت الحاجة الملحة لتبني سياسة التعليم عن بُعد للمواد التعليمية عامة ولمواد اللغة العربية على وجه الخصوص، ولذا فقد أُنْتُ إستراتيجية الصف المقلوب لتمثل حتمية لا خيار، سيمكن الدارس العربي من تحصيل معرفته اللغوية عبر توظيفها في تعلمه الذاتي.

وقد ظهرت فكرة إستراتيجية الصف المقلوب نتاج الحاجة لتعلم طرائق تساعد في معرفة بعض مشكلات الطلاب ذوي الذاكرة القصيرة المدى، وأيضاً للطلاب والطالبات الذين لا يستفيدون من التعليم بالشكل الصحيح⁽⁵⁾، حيث أثبتت العديد من دراسات علم النفس التربوي التي كان من أبرزها دراسة؛ بأن الكثير من المعلومات التي تأتي للطلاب بسرعة كبيرة، يتم نسيانها بسرعة أكبر⁽⁶⁾.

(1) أحمد عبدالله العلي، التعليم عن بُعد، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2004م، ص23.

(2) محمد السيد علي، كتاب اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010م، ص41.

(3) أحمد محمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، الرياض، مكتبة ابن رشد، 2004م، ص75.

(4) عبدالله بن خميس سعدي، هدى الحوسنية، إستراتيجيات التعلم النشط: 180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2016م، ص58 وما بعدها.

(5) هاشم السامرائي، إبراهيم القاعود، صبحي خليل عزيز، محمد عقله المومني طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، الطبعة الثانية، دار الأمل، أربد الأردن، 2000م، ص59.

(6) سليمان عاشور الزبيدي، المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة، اتجاهات تربوية معاصرة، الطبعة الأولى، دار الكتب الوطنية، طرابلس- ليبيا، 1999م.

فكان أن تولد تساؤل عن أهمية أن تكون لدينا تطبيقات لإستراتيجيات تساعد الطلاب على التعرض للتعلم مرات عدة خلال اليوم، إلى جانب الكيفية المثلى لتحسين طرائق التعليم التقليدي، فكان من نتاج ذلك أن ظهرت إستراتيجية الصفوف المقلوبة في مدارس الدول المتقدمة، والتي تصاحبت مع انتشار التقنية الحديثة في مجال الاتصال وتقنية المعلومات، فكان أن استخدام مجمل ذلك في التعليم العام في دول العالم قاطبة.

الدراسات السابقة:

لقد ولّدت حالة الثورة المعاصرة في مجال تكنولوجيا الاتصال؛ تسارعاً مهولاً في مجمل الأداءات الحياتية التي تتسم بالبيئية والتفاعل الثنائي، ومن ذلك منظومة التعليم التي نالها أثر أقرب ما يكون للشمولي غير من سحنة طرائق العرض، وجعل من تكنولوجيا التعليم معينات على تحقق أثر تعليمي ملحوظ، هذا إلى جانب تلك التطبيقات التي مكنت المشتغلين بالعمل التعليمي من تنفيذ البنى التقييمية لدروسهم بما يضمن تحقق تقويم فعال بنمطيه الثلاثية؛ وأعني بذلك التقويم القبلي، والآخر التكويني البيني، إلى جانب التقويم الشامل والنهائي على وجه الخصوص.

في مبحثي هذا تناولت تدريس مادة اللغة العربية عبر تطبيقات المنجز التقني الحديث في مجالي الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، وتحديداً عبر واحد من تطبيقات التعليم الحديثة، وأعني به تحقيق عملية تعلم ناجعة عبر توظيف إستراتيجية تقوم في بنيتها على التعلم الإلكتروني، وهي إستراتيجية «الصف المقلوب» *flipped classroom*، أو كما يسميه البعض التعليم المعكوس مع اختلاف الترجمة نوعاً ما، وتماهي الدلالة كما نلاحظ.

هذا ويُعدّ التدريس وفق إستراتيجية «الفصل المقلوب» أمراً ليس بالجديد على ميدان التدريس العالمي، ما عدا بعض دول العالم العربي، التي بدأت مؤخراً تنحو باتجاه توظيف المنجز التقني في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصال من أجل تحقيق عملية تعلّم يتسم بالفاعلية وبالقدرة على تحقيق أثر لدى المتعلم على وجه الخصوص.

ولقد وُجد من المهتمين بالدرس البحثي في مجال طرائق التدريس، من قد وصف هذا التوجه الحداثي في مجال التعليم بأنه يجسد مستقبل التعليم، حيث نجدهم قد نظروا إليه باعتباره يمثل الطريق الأسهل إلى تكنولوجيا التعليم دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، والذي يعتبر التفاعل المباشر بين المتعلم والمعلم من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى ركيزة أساسية فيه لضمان تحقق عملية التعلم الجيد⁽¹⁾.

ولقد ظهر في عالمنا العربي العديد من الدراسات الجادة في مجال البيداغوجيا التي تناولت هذه الإستراتيجية الدراسية التفاعلية، ودرست بشيء من العمق التحليلي الناقد دورها في تحقيق عملية تعليم تسهم في تجويد نواتج التعلم.

من ذلك دراسة المعدي (2014م) التي كان تهدف لمعرفة فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، مستخدماً في ذلك منهجاً شبه تجريبي، حيث شملت عينة البحث (55) طالباً أسقطت عليهم اختبارات مهارات التفكير الرياضي.

وتوصلت الدراسة؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الفصول المقلوبة في متوسطات درجات اختبار مهارات التفكير الرياضي ككل، وفي مهارات الاستنتاج والتعميم، وفي مفردات مهارات الاستقراء والتعبير بالرموز، وإدراك العلاقات.

هذا وقد أوصت الدراسة؛ بأهمية العمل على إدخال أساليب التعليم المدمج والفصول المقلوبة في التعليم الابتدائي، إلى جانب التوصية بتدريب المعلمين على التعامل مع أساليب التعليم المدمج.

هناك أيضاً دراسة أبو جليلة (2014م) التي هدفت للتحقق من فاعلية الصفوف المقلوبة باستخدام موقع أدمودو Edmodo في تنمية الفكر الإبداعي، لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، مستخدماً في ذلك المنهج شبه التجريب لعينة مكونة من (52) طالبة، وقد تمخضت النتائج التي توصلت إليها الدراسة عن وجود فروق دلالية إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي.

كما أوصت الدراسة؛ بالتوسع في استخدام الصفوف المقلوبة باستخدام موقع «أدمودو»، ووضع برامج للقائمين على التدريس لتمهيرهم على كيفية التخطيط وتنفيذ دروسهم وفق إستراتيجية «الصف المقلوب» من خلال استخدام موقع «أدمودو».

كذلك دراسة العبيري (2014م)، التي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من

(1) إيمان عباس سحتوت، زينب عباس جعفر، إستراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، 2014م، ص78.

الصف الثالث المتوسط في مقرر مادة الفقه في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)، حيث وظف فيها الباحث المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من (40) طالبًا، كان الاختبار التحصيلي هو الأداة المستخدمة في الدراسة، وقد تمخض البحث عن النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار البعدي، عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

أيضًا هنالك الباحثان بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالملكة العربية السعودية، وهما الباحث فؤاد فهيد الدوسري والباحث أحمد زيد آل مسعد، فقد أجريا دراسة معنونة «بفاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعليم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي».

حيث تمّ فيها إسقاط إستراتيجية الصف المقلوب على تدريس مادة الحاسب الآلي، حيث استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات عند مستويات «بلوم»: (التحليل، التقويم، التركيب) واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (48) تلميذًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشفاء الثانوي بمدينة الرياض، صمم الباحثان اختبارًا تحصيليًا يقيس تحقق فروض البحث، وتم تقسيم العينة إلى: تجريبية، وضابطة، مع عمل اختبار قبلي وبعدي على المجموعتين.

وقد أظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية «الصف المقلوب» في تحصيل الطلاب لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات: (التحليل والتركيب، الاختبار ككل)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (التقويم).

وكانت أهم توصيات الدراسة: «تشجيع معلمي الحاسب وتقنية المعلومات لتطبيق إستراتيجية «الصف المقلوب» في تدريسهم لوحدة البرمجة، وتوفير الدعم التقني للمعلمين في المدارس لتصميم المحتويات الرقمية.

أيضًا هناك من الدراسات البحثية الجادة التي تناولت توظيف إستراتيجية «الصف المقلوب» في مجال التعليم؛ نجد دراسة الزين (2015م)، التي هدفت للتعرف على النموذج التصميمي المستخدم تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب، وأثر استخدام هذه الإستراتيجية في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض، حيث استخدم فيها المنهج شبه التجريبي، وشملت فيها العينة (77) طالبة، وكان الاختبار التحصيلي هو الأداة المستخدمة في الدراسة.

وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بأهمية تشجيع المعلمات على استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب والتشجيع على عقد دورات تدريبية وورش تربوية خاصة بطريقة تعلم استخدام الفصل المقلوب للمساعدة في تحسين وتجويد عمليات التدريس.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأنجع في ظل الوضع التباعدي الراهن، المتولد نتاج وجودية هذه الجائحة في حياتنا اليومية.

المبحث الأول الصف المقلوب واللغة العربية (البديل التعليمي الواعد)

تعريف الصف المقلوب:

تحفل أدبيات التعليم بالعديد من التعريفات الإجرائية لإستراتيجية الصف المقلوب، والتي يمكن استعراض أبرزها في التالي:

تُعرّف إستراتيجية «الصف المقلوب» بأنها: «إستراتيجية ترتبط بشكل رئيس بتقنية الفيديو؛ إذ إن الدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة تعطى بديلاً مثاليًا للمحاضرة التقليدية، فهي تقوم بإيصال المحتوى الدراسي للطلبة تمامًا كما في الفصل التقليدي وجهًا لوجه بشكل يفوق الوسائل الأخرى كالعروض التقديمية، ما جعل معظم من طبقوا هذه الإستراتيجية يختارون الفيديو التعليمي كوسيلة لإيصال المحتوى، لكي يضمنوا فهم الطالب الكافي للمحتوى الدراسي»⁽¹⁾.

ويعرفها البعض بأنها: «عملية تعريض الطلاب للمادة الدراسية خارج قاعات الدرس، عبر فيديو تعليمي يعدة المعلم، ويشرف على تسجيله لمحتوى الدرس أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس؛ ليمكن الطلاب من مطالعته من منازلهم»⁽²⁾.

ويعرفها آخرون بأنها: «إستراتيجية يقوم من خلالها المعلم بإرسال فيديو أو مقالة إلى التلاميذ عبر برامج متخصصة، ليشاهد هؤلاء التلاميذ المحتوى من خلال هواتفهم أو حواسيبهم في المنزل قبل موعد الحصة، ويمكن للمعلم قبل إعطاء الحصة معرفة الطلاب الذين شاهدوا المحتوى، ثم أثناء الحصة الدراسية يقوم المعلم بمناقشة موضوع الدرس مع هؤلاء الطلاب»⁽³⁾.

وتعرف أيضًا بأنها جزء من حركة واسعة يتقاطع فيها التعلم المدمج والتعلم بالاستقصاء وغيرها من إستراتيجيات التدريس وأساليبه وأدواته المختلفة التي تسعى إلى المرونة وتفعيل دور الطالب، وجعل التعلم أكثر متعةً وتشويقًا⁽⁴⁾.

كما تعرف كذلك بكونها تمثل أحد أشكال التعلم المدمج الذي توظف فيه التقنية الحديثة، لتقديم تعليم يتناسب مع حاجات الطلبة ومتطلبات العصر، فهو نموذج تربوي حديث تتغير فيه المحاضرة التقليدية والواجبات المنزلية النمطية إلى منهج دراسي آخر، يقوم فيه الطلبة بمشاهدة محاضرات فيديو قصيرة في منزلهم، قبل حضورهم إلى المدرسة، أو في أثناء الوقت المخصص لأداء التمرينات والمشروعات أو المناقشات⁽⁵⁾.

التشكل والوجود:

كانت بواكير الفكرة الأولى المشكلة لما عرف لاحقًا بإستراتيجية «الصف المقلوب» قد تشكلت في الغرب؛ حين عمد إريك مازور Eric Mazur، لوضع مبدأ تعليم الأقران عام 1980م، فقد لاحظ حينذاك بأن التعليم الذي يتم بمساعدة الكمبيوتر، يسهم في تدريب الطلاب وتمهيرهم عوضًا عن تلك الأساليب التدريسية التي تتم عبر إستراتيجية المحاضرة التي تتسم في الغالب بالرتابة⁽⁶⁾.

(1) Marco, R. (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5 (2), p. 4548-.

(2) Hockstader, B. (2013). flipped learning: personalize teaching and improve student learning. Pearson, p.5354-.

(3) سامر جابر، تكنولوجيا التعليم، نحو عالم رقمي وتفاعلي، دار الؤاء، 2019م، ص 39 وما بعدها.

(4) عاطف أبو حميد الشرفان، التعلم المدمج والتعلم العكوس، عمان، دار المسيرة، 2015م، ص 46.

(5) سماح محمد عيد، فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلة العلمية، مجلد الثالث والثلاثين، العدد الثامن، أكتوبر 2017م، ص 38 وما بعدها.

(6) عبد اللطيف بن حمد الحليبي، مهدي محمود سامل، التربية الميدانية وأساليب التدريس، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض- السعودية، 1996م، ص 62.

لإيلي ذلك -في أوائل خريف عام 2000م- قيام عدد من المحاضرين بجامعة ويسكونسن ماديسون Wisconsin-Madison، باستخدام مادة تسجيلية على شاكلة الفيديو لتقديم محاضرة عوضاً عن قيامهم بإلقاء المحاضرة بشكل مباشر على المتدربين، وقد جرى ذلك أثناء تنفيذ دورة تدريبية في علوم الكمبيوتر⁽¹⁾.

فيما بعد، وتحديداً في عام 2006م، قام كل من ماجلاسون و تنسون Tenneson & McGlasson، بتقديم نهج تدريسي للمعلمين كي يسيروا على خطاه في بحث حمل اسم «المعلمون متى يقلبون الفصول، وكيف ينتجون طرقاً متعددة في الفصول المطلوبة؟».

ليتب ذلك قيام بيل برا نتلي Bill Brantley بتقديم نموذج للفصل المقلوب في فبراير من عام 2007 م في مؤتمر جمعية العلوم السياسية الأمريكية⁽²⁾.

لاحقاً، وتحديداً في عام 2011م؛ فقد تم تأسيس مركزين في ولاية ويسكونسن Wisconsin State، للتركيز على التعلم عبر الفصل المقلوب، وفي نفس العام جرى في ولاية ميتشغان State Michigan قيام مدرسة كليبتون ديل الثانوية Clinton dale بتبني التطبيق الشامل الكامل لنموذج الفصل المقلوب لسائر الصفوف الدراسية بالمدرسة⁽³⁾.

ويرجع البعض من المهتمين بدراسة التطورية التاريخية للعلوم التربوية، الفضل في تبني العوالم الحضارية لإستراتيجية «الصف المقلوب» للباحثين في مجال البيداغوجيا (بيرغمان Bergmann) و(سامز sams)، اللذين انتهما فكرة إعادة دروس مادة الكيمياء للطلاب الغائبين، فكان أن انطلقا بفكرة إعداد وإنتاج مواد تعليمية تباع على موقع الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) بسعر رمزي، فكانت المفارقة أنه حتى أولئك الطلاب الحاضرين قد أقبلوا أيضاً على شراء هذه المواد التعليمية الإلكترونية لتقوية معلوماتهم وتعزيز تعلمهم.

فكان أن ولدت في العديد من المؤسسات التعليمية التي تعني بتصميم وبناء المناهج؛ فكرة التحول لإعداد مواد تعليمية في قوالب وأشكال إلكترونية جاذبة تتسم بالبساطة والتدرج في عرض المعلومة والإيضاح، بما يحقق الاستغلال الأمثل لزمن الحصة الدراسية، فكانت تلك هي الانطلاقة نحو تطبيق إستراتيجية الصفوف المقلوبة عالمياً في التعليم بشكل عام، ثم كرت سبعة الأيام، وانتشر هذا النموذج التدريسي ليعم أغلب دول العالم.

في العالم العربي، كانت وجودية إستراتيجية الصف المقلوب هي نتاج قيام مكتب التربية العربي لدول الخليج في العام 2014م، بترجمة كتاب صدر قبل ذلك بعامين وتحديداً في عام 2012م، عن التعليم المقلوب، وحمل اسم «التعليم المقلوب: بوابة لمشاركة الطلبة» لمؤلفيه جوناثان بيرغمان وآرون سامز⁽⁴⁾؛ حيث حوى الكتاب أربعة عشر فصلاً دارت أبرز مواضيعها حول: «نموذج التعلم المقلوب»، و «مفاهيم مغلوطة» و«محتوى، وحجب الاستطلاع» و«توجه إلى تعلم أكثر عمقاً وأوسع أفقاً»، إلى جانب تناول ذلك التعلم الذي يتركز حول المتعلم، وكيف يصبح المعلم مربياً عصرياً، والتقرب إلى الطلبة وتنمية الإبداع بتطور التعلم المقلوب والتجارب التربوية المانعة⁽⁵⁾.

والآن ومع المتغير الظرفي المرتبط بظهور جائحة «كوفيد 19»، في عالمنا العربي، ومع الخوف من وجود متغيرات مستقبلية قد تحد من فاعلية التعليم الحضوري؛ فقد بنتا أحوج ما نكون إلى تبني تعليم «الصف المقلوب» كنموذج تعليم عن بُعد يسهم في تمكيننا من تحقيق عملية تدريس فاعلة لمواد اللغة العربية إلى جانب غيرها من مواد التعليم الأخرى.

ارتباطية إستراتيجية الصف المقلوب بالتعليم الإلكتروني:

تُعَدُّ إستراتيجية «الصف المقلوب» شكلاً من أشكال التعليم المدمج الذي يوظف التقنية الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يناسب متطلبات الطلبة وحاجاتهم في عصرنا الحالي؛ إذ وقَّرت لهم التقنية الفرصة لإتاحة المواد التعليمية على الشبكة العنكبوتية، واختصرت الكثير من وقت المحاضرة على الطريقة التقليدية، وجعلت المساحة أوسع للتطبيق والتعمق في المحتوى المعرفي خلال المحاضرة الدراسية في الصف المقلوب⁽⁶⁾، ويؤكد ذلك تجربة بيكر (Baker: 2000) الذي ذكر أن فكرة الصف المقلوب كانت تدور في ذهنه بوقت سابق، ولكن عدم وجود التقنيات التي تتيح له توفير المحتوى

(1) حسن سيد حسن شحاته، إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، دار الأنجلو المصرية، 2008م، ص 137.

(2) نجيب زوحى، (2014م)، الفصل المقلوب بين مؤيد ومعارض، تم الاسترداد من <https://www.new-educ.com/la-controverse-sur-lapprentissage-inverse>

(3) عاطف أبو حميد الشرحان، التعلم المدمج والتعلم العكوس، عمان، دار المسيرة، 2015م، ص 94.

(4) سامر جابر، تكنولوجيا التعليم، نحو عالمي رقمي وتفاعلي، دار الوراق، 2019م، ص 71.

(5) عباس سبتي، «التعليم المقلوب: أين ومتى طبق؟»، مجلة الألويا، عدد 2016/5/25م، ص 28.

(6) ماجد رحيمه، نجم عبدالله الموسوي، طرائق التدريس الحديثة رؤية أكاديمية (تربوية ونفسية)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2019م، ص 136.

الدراسي لطلوبته على الشبكة العنكبوتية أدى لتأخره في تطبيقها⁽¹⁾.

ولقد أشار ماركو إلى أن إستراتيجية الصف المطلوب ارتبطت بشكل أساس بتقنية الفيديو؛ إذ إن الدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة أعطت بديلاً مثاليًا للمحاضرة التقليدية، فهي تقوم بإيصال المحتوى الدراسي للطلبة تمامًا كما في الفصل التقليدي وجهاً لوجه بشكل يفوق الوسائل الأخرى كالعروض التقديمية، ما جعل معظم من طبقوا هذه الإستراتيجية يختارون الفيديو التعليمي كوسيلة لإيصال المحتوى، لكي يضمنوا فهم الطالب الكافي للمحتوى الدراسي⁽²⁾.

دعائم نجاح تدريس اللغة العربية عبر إستراتيجية «الصف المقلوب».

حدد حمدان، أربعة دعائم رئيسة لنجاح ممارسة تعليم المواد الدراسية عبر توظيف إستراتيجية «الصف المقلوب»، وهي على التوالي:

- **التغيير في مفهوم التعلم:** ويعني بذلك تغيير الثقافة التعليمية التقليدية السائدة بحيث يتم التركيز على جعل المتعلم هو من يبني معرفته ونهج تعلمه، ويكون دور المعلم مقتصرًا على المتابعة وتذليل المعوقات وضمان سيروعة عملية التعلم.

- **توافر بيئة مرنة:** فالبينة الجامدة تعيق عملية التعليم، الأمر الذي يحتم على المعلم أن يسعى دومًا لتغيير نهجه التدريسي، ويغير من أدوات عرضه، وكذلك آلية توزيع طلابه في أشكال متميزة في قاعة الدرس، وصولًا لضمان تحقق تعلم جيد وفعال.

- **توافر معلمين أكفاء ومُدرِّبين بمهنية عالية:** على النقيض من اعتقاد البعض بأن التعليم وفق إستراتيجية «الصف المقلوب» لا يحتاج لمعلم، فالحقيقة أن وجود معلم مهني وعلى درجة عالية من التمهيد يمكن الدارسين من الحصول على تيسير لأداءاتهم وتوجيه يسهم في تذليل المعوقات التي قد تصدف تحصيلهم المعرفي.

- **التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى التعليمي وتحليله:** وهذا قرار يمتلكه المعلم عالي التمهيد، فبناءً على إدراكه لطبيعة المادة، وكذلك مستويات الدارسين لديه؛ فإنه يقوم بتقسيم المادة وتحديد المحتوى الرئيس الذي يوضع في قوالب فيديو ليزود به الطلاب وكذلك ما يتم التطرق إليه شفهيًا عبر التوجيه اللفظي أو تهميشه⁽³⁾.

الآلية الإجرائية لتنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس اللغة العربية

كي يتمكن من تعليم مواد اللغة العربية وغيرها من مواد التعليم الأخرى، فنحن مطالبون باتباع جملة من الخطوات الإجرائية الدقيقة التي ستقودنا -بمعون الله- إلى ضمان تحقق تعلم لغوي عن بُعد يتسم بالجودة والفرادة، وتعد طريقة توركيلسون (2012) م (Torkelson)، التي حددها لتدريس الطلاب بإستراتيجية الصف المقلوب هي الأشهر؛ حيث يتم إنفاذها على النحو التالي:

- مشاهدة الفيديو الخاص بالدرس في المنزل، ثم الذهاب إلى الحصة الدراسية حتى تتم مناقشة موضوع الدرس في مجموعات صغيرة.

- القيام بمناقشة بسيطة للتأكد من فهم كل طالب للهدف من النشاط التعليمي.

- القيام بالنشاط التعليمي الخاص بموضوع الدرس ضمن مجموعات من (3-4) طلاب.

- إجراء اختبارات مصغرة شفوية، أو ورقية بشكل دوري، مع تقديم اختبار في نهاية كل وحدة⁽⁴⁾.

- في حين حدد بيرجمان وسامز (2012م Bergmann & Sams)، أربع مراحل لإنتاج محاضرات الفيديو في «الصف المقلوب»، وتشمل:

- مرحلة تخطيط الدرس: يجب تحديد الهدف من الدرس، وتقرير إذا ما كان الفيديو هو الأداة التعليمية المناسبة، وفي حالة كون الفيديو الأداة المناسبة نستمر في المراحل الآتية.

(1) أحمد محمد سالم، التعلم بالحوال، رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. 25-26 يوليو، القاهرة، مصر، ص 31.

(2) حمد حسين أبو فايد، (2017م)، فاعلية برنامج مقترح قائم على الفصول المقلوبة لتنمية التحصيل في مساق تدريس مبادئ الرياضيات والاتجاهات نحو الفصول المقلوبة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة الأزهر، ص 75-76.

(3) Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). The Flipped Learning Model: A white paper based on the literature review titled a review of Flipped Learning. New York, NY: Flipped Learning Network, p.9496.

(4) Torkelson, V. (2012م). The flipped classroom, putting learning back into the hands of students. Ph.D. dissertation, Saint Mary's College of California, p.141- 142.

- مرحلة تسجيل الفيديو: تسجيل الفيديو يعتمد على جلوس المعلم أمام الحاسوب، أو اللوح الأبيض، وباستخدام الميكروفون، وكاميرا الويب مع الكتابة على الحاسوب، وببساطة يشرح المعلم الدرس دون جمهور، وفي أثناء الشرح ينبغي على المعلم التوقف لتصحيح الأخطاء التي من المتوقع أن يقع بها الطلبة.
- مرحلة تحرير الفيديو: يرى البعض أن عملية تحرير الفيديو مضيعة للوقت، ولكنها تتيح للمعلم إزالة الأخطاء من شريط الفيديو كما تسمح للمعلم بتسليط الضوء وتعزيز بعض النقاط بالملامح البصرية، التي من الممكن أن تساعد الطالب في فهم الدرس.
- مرحلة نشر الفيديو: ينشر المعلم الفيديو على مواقع الإنترنت، وقد يوفره على أسطوانات للطلبة الذين لا يستطيعون الدخول للإنترنت، وهذا يتوقف على توافر التكنولوجيا لدى الطلبة⁽¹⁾.
- جدير بالذكر أن هذا التليب «Flipping» قد يحتوي على استخدام أجهزة التكنولوجيا وقد لا يحوي، وقد شرح ذلك كل من بيرغمان وسامز Bergmann and Sams م 2012 «بالقول: «تقليب الفصل هو تحول الطاقة والجهد من المعلم إلى المتعلم، ومن ثم الاستفادة من الأدوات التعليمية لتعزيز بيئة التعلم»، وجدير بالذكر أن هذه الأدوات لا تقتصر على التكنولوجيا فقط وفي حين أشرطة الفيديو والأدوات التعليمية الأخرى تصبح فعالة في الفصل المقلوب، ولكنها ليست مطلوبة، والأهم من ذلك هو التركيز على جهد الطالب⁽²⁾.
- ويمكن لنا توظيف الصف المقلوب كإستراتيجية تعليم عن بُعد في تدريس مواد اللغة العربية باتباع النهج التالي:
- يحدد المعلم موضوع الدرس، ثم يقسمه إلى أنشطة تعلم متجزئة.
- يسجل النشاط التعليمي في قوالب عرض مرئية: «فيديو، باور بونت، برامج تفاعلية... إلخ».
- يتواصل مع الطلاب إلكترونياً ليزودهم بصورة أولية عن النشاط التعليمي، ثم يرفده بالمادة المسجلة.
- يعد المعلم أسئلة تقييم سواء أكانت شفوية أو مدونة.
- يستعرض المعلم معلومات طلابه عبر نقاش مقنن يتم بواسطة تقنية التحاضر المرئي التفاعلي؛ سواء عن طريق توظيف تطبيق «الزوم Zoom»، أو تطبيق «ميت Meet»، أو تطبيق «أودرو ODRAW»، أو تطبيق «ويبيكس Webex»، أو غيرها من التطبيقات الإلكترونية الأخرى الخاصة بالتعليم التفاعلي، وخلال ذلك يطرح المعلم على البعض أسئلة تقييمية لتحديد مدى استيعابهم لموضوع درس اللغة العربية المراد تعلمه، كما يمكنه لاحقاً إرسال الواجب المنزلي لطلابه عبر البريد الإلكتروني لكل طالب على حدة، مع تحديد موعد نهائي للتسليم.
- وبرفقه رابط لعدد 33 برنامجاً إلكترونياً يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية عن بُعد، ومن ذلك تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب:

<https://edshelf.com/shelf/jakeduncan-tools-to-flip-your-classroom/>

(1) محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، 2015م، ص 77 وما بعدها.

(2) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر، 2003م، ص 54.

المبحث الثاني

الأبعاد الإيجابية لتوظيف إستراتيجية «الصف المقلوب» في تدريس اللغة العربية

- للتدريس بإستراتيجية بالصف المقلوب جملة من الإيجابيات التي تنعكس على تحقق تعلم اللغة العربية وغيرها من مواد التعليم يتسم بالتفرد والنجاعة من ذلك:
- إن هذه الإستراتيجية تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، كما أنها توفر الجهد والمال، وفوق ذلك تجعل من الطالب محور عملية التعليم.
 - كما أن الطلاب عندما يشاهدون أو يستمعون إلى الدروس في المنزل، ثم يقومون بحل المشكلات وتطبيق المعرفة الجديدة في الصف، يصبحون أكثر إقبالاً وأقل شعوراً بالملل أثناء حل واجباتهم المدرسية.
 - أيضاً عندما لا يستوعب الطلاب مفهوماً جديداً، فإنه بإمكانهم طرح الأسئلة والحصول على إجابات فورية من قبل المعلم.
 - يمكن للطلاب الغائبين بسبب المرض أو لأي سبب آخر، اللحاق بنظرائهم بشكل أسرع وأسهل مع نموذج الصف المقلوب مقارنة بالنموذج التقليدي.
 - عندما يأتي الطلاب إلى الصف، لن تكون هناك حاجة للمعلمين لمعالجة الأسئلة المتعلقة بالمحتوى، بل سيقوم المعلمين بدعم الطلاب في فهم المفاهيم بشكل أفضل من خلال التطبيق العملي.
 - للصف المقلوب دور كبير في تدعيم مستويات التفكير العليا، والتركيز على الأنشطة في الصف ومشاركة الطالب في العملية التعليمية.
 - هذه الإستراتيجية تتيح للطلاب الاحتفاظ بالمحاضرات المسجلة على شاكلة قوالب فيديوهات تعليمية للاستفادة منها عند المراجعة للتقدم لامتحانات آخر العام⁽¹⁾.

التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين لتنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب والحلول المقترحة لها

- على الرغم من تلك الإيجابيات العديدة لإستراتيجية الصف المقلوب التي يعود نفعها على الطالب، والمعلم، وولي الأمر، إلا أن بعض الدراسات قد أظهرت وجود بعض التحديات التي قد تواجه المعلمين، وبالتالي تعيق أو تقلل من حماسهم لتطبيق هذه الإستراتيجية، ويمكن حصر أبرز هذه التحديات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في التالي:
- يرى البعض بأن هذه الإستراتيجية قد قللت من أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في الموقف التعليمي، بيد أن هناك غالبية عظمى من المعلمين يرون بأن أدوار المعلم قد تغيرت فقط ليس إلا.
 - فبعد أن كانت أدواره تتمحور في إلقاء المحاضرات، واختبار الطلبة، وتصحيح أوراق الإجابات، أصبحت له أدوار جديدة تتمثل في إعداد مقاطع الفيديو وفق تقنيات عالية، وبمؤثرات تساعد على جذب انتباه الطلاب، بالإضافة إلى إعداد الأنشطة التي تحفز التفكير الناقد وتنمي الإبداع، بالإضافة إلى أنشطة التعلم النشط التي تجعل من الصف بيئة نشطة وصحية بعيداً عن أجواء الملل والتوتر لدى الكثير من الطلبة، هذا إلى جانب تطبيق مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
 - تتولد أيضاً صعوبة أخرى تواجه تنفيذ هذه الإستراتيجية، وتتلخص في ضعف البنية التحتية والاتصالات؛ حيث إن أغلب الطلبة الذين يقطنون في مناطق جبلية وقرى وهجر تقع في الأطراف لا يملكون اتصالاً بشبكة الإنترنت، فالكثير من المناطق والدول العربية تعاني من مشاكل البنية التحتية وضعف شبكات الاتصال، بل وغلاء باقات الاشتراك في الإنترنت وخاصة منها تلك الدول النامية.
 - ويرى البعض أن من الحلول المقترحة لمعالجة هذا الأمر هو إعداد مقاطع الفيديو مسبقاً وإعطائها للطلبة على شكل ملف متكامل، بحيث يخبرهم المعلم بالفيديو الذي سيشاهدونه في اليوم التالي، ويستطيع المعلم أن يعد الفيديوهات أسبوعياً أو شهرياً، أو يمكن أن يعدها لفصل كامل ثم يوزعها على الطلبة في أقراص التخزين التي تعطى لكل طالب، هذا بالإضافة إلى إمكانية تنزيلها على شبكة الإنترنت⁽²⁾.
 - هناك عائق آخر في تنفيذ تدريس اللغة العربية يتمثل في أن هناك من الطلاب من لا يفضل الجلوس في المنزل

(1) عاطف أبو حميد الشرحان، التعلم المدمج والتعلم المعكوس، عمان، دار المسيرة، 2015م، ص 173 وما بعدها.

(2) منال حسن رمضان، إستراتيجيات التعلم النشط، دار الفرات، 2014م، ص 128-129.

أمام شاشات الكمبيوتر لمشاهدة الفيديو الذي أعده المعلم، بل يفضلون الخروج للعب أو لممارسة كرة القدم أو الذهاب للنادي أو للتنزه مع أصدقائهم، وبالنسبة لهذا التحدي، ففعالته تكمن في مقدار التشويق والإثارة المتوفرة في مقطع الفيديو عنه، إلى جانب أن من مميزات إستراتيجية «الصف المقلوب» أن الطالب يستطيع مشاهدة الفيديوهات التعليمية المسجلة في أي مكان وأي وقت.

وللمعلم، فقد قدم كل من بيرغمان وسامز (Bergmann & Sams, 2012) مجموعة من الاقتراحات لجعل الفيديو التعليمي شيئاً جذاباً للطلبة، وتشمل هذه المقترحات جعل الفيديو قصيراً، فلا بد عند تسجيل الفيديو ألا يستغرق مدة تتجاوز الـ 15 دقيقة، والتركيز على الموضوع وعدم الخروج عنه، وأن يعتمد المعلم لتغيير نبرة الصوت، فغالباً ما يعرض المعلم المحتوى التعليمي من خلال برامج، والشئ الوحيد الذي يستطيع إضافته هو صوته، لذا ينبغي عليه تغيير نغمة صوته، فيكون الفيديو أكثر تشويقاً، خاصة أنه يتم تسجيل الفيديو أمام الحاسوب، وليس أمام الطلبة⁽¹⁾.

ويضيف آخرون اشتراطات إضافية لعل من أهمها: أن يكون بسيطاً وسهلاً على الطلاب، وأن يكون غير ممل، ومرحاً، وغير نمطي⁽²⁾.

ثمة تحدٍّ آخر يواجه الآلية الإجرائية لتنفيذ دروس اللغة العربية عبر هذه الإستراتيجية، ويتمثل في عدم وجود أي إثبات أن الطالب قد شاهد الفيديوهات التعليمية في المنزل. ويمكن للمعلم معالجة هذا الاشكال باتباع مجموعة من الحلول المقترحة التي يأتي في مقدمتها وجود سؤال في نهاية مقاطع الفيديو الخاصة بالدروس، مع إعلام الطلبة بالقيام بإرسال إجابتهم عليه للمعلم على شاكلة رسالة نصية أو عن طريق البريد الإلكتروني، بحيث يُكرم المعلم الطالب الحاصل على أعلى رصيد من الإجابات الصحيحة، هذا إلى جانب قيام المعلم بإعداد سجل لكل طالب يسمى سجل التحضير اليومي، بحيث يسجل الطالب فيه أهم الأفكار الواردة في الفيديو والأسئلة والاستفسارات التي واجهته أثناء مشاهدته، ويقوم الطالب بالكتابة في السجل بالتزامن مع مشاهدته للمقطع.

أيضاً من المقترحات لحل هذه الإشكالية قيام المعلم في بداية كل حصة بإعطاء الطلبة سؤالاً قصيراً (quiz)، ويمكن أن يسميه بـ «الواجب الصفي»، يقيس من خلاله مصداقية متابعة الطلبة للفيديو، والتصورات البديلة التي لديهم والصعوبات التي واجهتهم في أثناء مشاهدتهم للمقطع.

أيضاً من ضمن التحديات؛ ما يتعلق بالمعلم، ويتمثل في عدم توفر الوقت الكافي لإعداد الفيديو وإعداد الأنشطة المرافقة والتجهيز للتجارب في نفس الوقت، وهنا نضرب مثلاً على تجربة مبتكرة إستراتيجية الصف المقلوب «جوناثان بريغمان وارسون سامز»، حيث كانا يتقاسمان الأدوار بينهما، فأحدهما كان يقوم بإعداد الأفلام، والآخر كان يقوم بإعداد الأنشطة والإعداد للتجارب حين كانا يطبقان هذه الإستراتيجية على الصفوف التي كانا يدرسانها.

هذا إلى جانب أن معالجة هذه الإشكالية يمكن تلمسه في وجود الكثير من المواقع التعليمية التي تتوافر فيها الدروس على شاكلة مقاطع فيديو جاهزة.

يوجد كذلك عائق وتحد آخر ينبع من جانب المعلم كذلك، ويتعلق بنقص الخبرة اللازمة لدى المعلمين لإعداد مقاطع الفيديو الخاصة بالدروس، جراء محدودية أو عدم معرفتهم بالكيفية المثلى لتصميم الدرس باستخدام برامج إنجاز وتحرير الفيديو.

وتكمن معالجة هذا التحدي في الاستعانة بمعلم الحاسب الآلي في المدرسة لتدريب المعلمين على أحد البرامج البسيطة، ومن أشهرها برنامج صناعة الأفلام الذي يدعى «كامتاسيا Camtasia»، وبرنامج صانع الأفلام «Movie Maker» ويتميز هذان البرنامجان بالبساطة ويمكن تعلمهما في وقت قصير جداً⁽³⁾.

(1) عاطف أبو حميد الشرحان، تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المناهج، عمان، دار وائل للنشر، 2013م، ص 131 وما بعدها.

(2) حسن الخليفة، ضياع مطاوع، إستراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المنهجي، الرياض، 2015م، ص 67.

(3) سماح محمد عبيد، فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات الملمات، كلية التربية، جامعة أسسيوط، المجلة العلمية، مجلد الثالث والثلاثين، العدد الثامن، أكتوبر 2017م، ص 126.

التوصيات

بالتناول العلمي والموضوعي للألفية المثلث التي تسهم في تحقيق تعلم جيد للغة العربية يتم عن بُعد، وعبر توظيف أيقونات ووسائل التعلم الإلكتروني؛ فإن الباحث قد توصل لجملة من التوصيات التي يسردها في نقاط هي على النحو التالي:

- سعيًا لدرء التداعيات السلبية للجوائح المرضية وغيرها من الصراعات السياسية والحروب، فقد صار لزامًا على دول الخليج والدول العربية أن تحذو حذو دول العالم الأول في تبني سياسات تعليمية تسهم في التحول التدريجي لتطبيقات التعليم عن بُعد وغيرها من التطبيقات الرقمية، وأن يتم توظيف ذلك التوجه في تدعيم تعليم وتعلم اللغة العربية.
- يرى الباحث أن تتبنى المؤسسة التعليمية الرسمية في الدول العربية نشر ثقافة التوجه لتفعيل تطبيقات التعليم عن بُعد، واستخدامها في تعليم اللغة العربية.
- أن يتم تبني الدعوة لنشر وتعميم استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس اللغة العربية في الميدان التربوي والتعليمي، من قبل إدارات ومديريات التعليم في مختلف دولنا الخليجية منها والعربية.
- أن يتم تهيئة المعلمين والمعلمات على تفعيل الآلية الإجرائية لتوظيف إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية في المواقف التعليمية المختلفة.
- المؤسسات التعليمية الصغرى من مدارس وأكاديميات مطالبة بأن تتوجه نحو تدريب الطلاب على التوظيف الأمثل للتقنية في تعلم اللغة العربية وغيرها من المعارف اللازمة لبناء شخصية الطفل العربي معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا.
- على الحكومات العربية أن تسعى لتحويل البيئات التعليمية لبيئات تعليمية ذكية، عبر تزويدها بأخر المنجز التقني في مجال الاتصال والمعلومات؛ من ذلك شبكة إنترنت سريعة من فئة الجيل الخامس ومركز مصادر تعلم يحوي أجهزة كمبيوتر مزودة بأخر نُظُم التشغيل.
- يرى الباحث أن تتبنى الحكومات العربية فلسفة ونهج الحكومة الإلكترونية، وأن يشمل ذلك التعليم، بحيث يتم تبني خطة إقليمية في كل قطر عربي لتحويل منظومات تعليمها إلى نمط التعليم الرقمي؛ فيتم تزويد كل طالب بجهاز كمبيوتر لוחي يحوي مقررات اللغة العربية وغيرها من المواد، وأن يتم تزويد كل جهاز لוחي بشريحة تحوي باقة معينة من الإنترنت، ليتسنى لكل طالب متابعة تعليمه الذاتي واكتساب المزيد من المعرفة، وهذا الأمر سيسهم في معالجة إشكالية تعليم أبناء الأسر محدودة أو ضعيفة الدخل.

المراجع

1. محمد السيد علي، كتاب اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010م.
2. إيمان عباس سحتوت، زينب عباس جعفر، إستراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، 2014م.
3. عاطف أبو حميد الشerman، تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المناهج، عمان، دار وائل للنشر، 2013م.
4. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان - الأردن، 2004م.
5. عبد اللطيف بن حمد الحليبي، مهدي محمود سامل، التربية الميدانية وأساليب التدريس، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض - السعودية، 1996م.
6. أحمد عبدالله العلي، التعليم عن بُعد، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2004م.
7. هاشم السامرائي، إبراهيم القاعود، صبحي خليل عزيز، محمد عقله المومني طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، الطبعة الثانية، دار الأمل، أربد الأردن، 2000م.
8. سليمان عاشور الزبيدي، المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة، اتجاهات تربوية معاصرة، الطبعة الأولى، دار الكتب الوطنية، طرابلس - ليبيا، 1999م.

9. أحمد محمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، الرياض، مكتبة ابن رشد، 2004م.
10. حسن الخليفة، ضياع مطاوع، إستراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي، الرياض، 2015م.
11. ماجد رحيمة، نجم عبدالله الموسوي، طرائق التدريس الحديثة رؤية أكاديمية (تربوية ونفسية)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2019م.
12. سامر جابر، تكنولوجيا التعليم، نحو عالم رقمي وتفاعلي، دار الولا، 2019م.
13. محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، 2015م.
14. عاطف أبو حميد الشрман، التعلم المدمج والتعلم المعكوس، عمان، دار المسيرة، 2015م.
15. حسن سيد حسن شحاته، إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، دار الأنجلو المصرية، 2008م.
16. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر، 2003م.
17. عبدالله بن خميس سعيدي، هدى الحوسنية، إستراتيجيات التعلم النشط: 180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2016م.
18. منال حسن رمضان، إستراتيجيات التعلم النشط، دار الفرات، 2014م.
19. سماح محمد عيد، فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات الملمات، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلة العلمية، مجلد الثالث والثلاثين، العدد الثامن، أكتوبر 2017م.
20. عباس سبتي، «التعليم المقلوب: أين ومتى طبق؟»، مجلة الألو، عدد 2016/5/25م.
21. حمد حسين أبو فايد، (2017م)، فاعلية برنامج مقترح قائم على الفصول المقلوبة لتنمية التحصيل في مساق تدريس مبادئ الرياضيات والاتجاهات نحو الفصول المقلوبة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة الأزهر.
22. أحمد محمد سالم، التعلم بالحوال، رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 25-26 يوليو، القاهرة، مصر.
23. نجيب زوحى، (2014م)، الفصل المقلوب بين مؤيد ومعارض، تم الاسترداد من <https://www.new-educ.com/la-controverse-sur-lapprentissage-inverse>
24. نورة الذويخ، (2014م)، الصف المقلوب، تم الاسترداد من http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=428&Model=M&SubModel=216&ID=2295&ShowAll=On

Works Cited

- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). The Flipped Learning Model: A white paper based on the literature review titled a review of Flipped Learning. New York, NY: Flipped Learning Network
- Hockstader, B. (2013م). flipped learning: personalize teaching and improve student learning. Pearson publication.
- Marco, R. (2010م). Using video lectures to make teaching more interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5 (2).
- Torkelson, V. (2012م). The flipped classroom, putting learning back into the hands of students. Ph.D. dissertation, Saint Mary's College of California.

“التعلّم التعاوني” إستراتيجية تدريس مُقترحة لتعليم اللّغة العربيّة عن بُعد

د. عبد الله محمد عمارة

وكيل وزارة التربية والتعليم الأسبق
باحث بالمجلس العربيّ للطفولة والتنمية
a5_omara2003@yahoo.com

ملخّص الورقة

في ظل الظروف الراهنة من انتشار فيروس كورونا (كوفيد 19)، وتأثير ذلك على حياة الملايين من البشر في معظم دول العالم؛ حيث أغلقت المدارس منذ شهر مارس (2020م)، فقد تركت هذه الأزمة انعكاساتها على الأنظمة التربويّة العربية، التي أضحت لزاماً عليها أن تدرّس كيفية التغلب على الآثار السلبية لهذه الجائحة على التعلّم والتعليم المدرسي؛ لضمان حصول جميع الأطفال على فُرص تعليم جيد؛ إذ الجميع في منظومة التعليم مطالبون بالبحث عن أساليب تعليم تعتمد على استخدام التكنولوجيا عن بُعد، حيث لا يشترط التعلّم عن بُعد الوجود المتزامن للمتعلّم مع المعلّم في الموقع نفسه، كما يمكن التعلّم عن بُعد المتعلّم من اختيار وقت التعلّم، بما يتناسب مع ظروفه، دون التقيّد بجداول منتظمة. ومن الموادّ الدراسية التي تأثرت بهذه الأزمة اللّغة العربيّة، فاللغة وحدة واحدة، وكلّ متكامل، وما فنون اللّغة إلّا اللّغة نفسها، وما تقسيمها إلى فروع إلّا تلبية لمتطلّبات تعليمية، تتعلّق بخطة الدراسة وبعض الإجراءات التنظيمية التي لا تؤثر في فلسفة النظرة إلى اللّغة؛ حيث إنّ فنون اللّغة أربعة؛ هي: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). وبين كلّ منها علاقات معيّنة. ويُعدّ اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة للّغة العربيّة أمراً على درجة كبيرة من الأهمية؛ لأنّها تحدّد مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه التدريسية، وإستراتيجية التعلّم التعاوني عن بُعد من الإستراتيجيات التدريسية التي أكّدت نتائج البحوث والدراسات على أهميتها وعائدها التربوي الثريّ في كلّ من تحصيل واتجاهات المتعلّمين، حيث ينمّي لديهم أنماط التفكير المختلفة؛ كالتفكير الابتكاريّ: (الطلاقة والمرونة والأصالة) في المواقف والأنشطة المختلفة، كما يساعد على تحسين المهارات الاجتماعية واللغوية والعقلية واليدوية والنموّ العاطفيّ والهوايات الشخصية.

مقدمة:

يمثّل التعلّم -بتنوّع مخرجاته- الأداة الفاعلة لإحداث التغير الاقتصادي والاجتماعي في أي بلد ينشُد التقدّم، فبناء أيّ مجتمع حديثٍ يتطلب ممّا الاهتمام بالبناء المعرفي للمجتمع، والذي يُعدّ التعلّم أهمّ ركائزه الأساسية؛ لذا فمن الضروري أن نكرّس الجهود والطاقت للامزمة لتحقيق نقلة نوعية في التعليم.

واليوم لم يُعدّ التعليم يستهدف توفير مكان لتلميذ في فصل، أو إعداد معلم، أو بناء مدرسة أو معهد، وتخرج وتأهيل أفرادها، ولكنّ الجوهر الذي نحرص عليه، هو جودة الأداء ونوعية التعليم ونوعية الخريجين ونوعية المؤسسة، فهذه -معاً- هي المدخل لعصر المعلومات وثورة العلم والتكنولوجيا.

وقد أدركت الدول المتقدمة أنّ بقاءها يتوقّف على مدى جودة التعليم الذي توفره لمواطنيها، وأنّ الهدف الأساسي هو تخريج مواطن قادر على الابتكار والإبداع، ومواجهة تحديات العصر والتعلّم مدى الحياة.

ويشهد العالمُ حالياً حدثاً جليلاً، قد يهدّد منظومة التعليم بأزمة هائلة، ربما كانت هي الأخطر في زماننا المعاصر، وتهديد حوالي (500) مليون طالب وطالبة حول العالم؛ بسبب تعليق الدراسة، حيث أجبر فيروس «كورونا» الجميع في كل دول العالم على ترك قاعات الدراسة، وقد تركت هذه الأزمة انعكاساتها على الأنظمة التربويّة العربية، التي أضحت لزاماً عليها أن تُجبر الجميع على استخدام التكنولوجيا بعد أن ألقى فيروس «كورونا» فكرة التعلّم في قاعات الدراسة التقليدية، فلم يُعدّ التعلّم عبر الإنترنت يقتصر على فئات بعينها؛ إذ الجميع في منظومة التعليم يستخدمون التطبيقات الإلكترونية ليتحوّل الأمر في قطاع التعليم إلى تكنولوجيا إجبارية.

الهدف من الورقة:

تستهدف ورقة العمل الحالية: تزويد المشتغلين بتعليم اللغة العربية بتصوّر مقترح لاستخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني، لتعليم اللغة العربية عن بُعد، والتي -من الممكن- أن تُساعد في حل مشكلة ترك الطلاب لمدارسهم في ظل أزمة كورونا (كوفيد 19).

ويمثّل نظام التعلّم عن بُعد فرصة جديدة لمواجهة هذه الأزمة؛ حيث يتيح فرصة تعظيم الاستفادة من الخبرات الفنية المتقدّمة والمتخصّصة، ونقلها عبر المواقع الجغرافية المتباعدة إلكترونياً، دون تحمّل أعباء السفر المادية والزمنية، سواءً للمعلّمين أو المتعلّمين، كما أنّ التعلّم عن بُعد يبيّح فرصة مضاعفة عدد المتعلّمين، مع ضمان قيمة المادة العلمية التي تصل للدارس؛ حيث إنّ عملية التعلّم تتمّ بنفس القدر من الكفاءة، وفي نفس الوقت، ومن نفس المصدر الرئيس للخبرة.

خصائص التعلّم عن بُعد:

- التباعد المكاني بين المتعلّم والمعلّم.
- التباعد المكاني بين المتعلّمين وبعضهم البعض.
- استخدام وسيط أو أكثر لحمل وتوزيع المحتوى التعليمي على الطلاب.
- استخدام قناة اتصال لتيسير التفاعل بين المعلّم والمتعلّم ودعم المتعلّمين.

دور المعلّم في استخدام التعلّم عن بُعد:

- تصميم التعلّم.
- توظيف التكنولوجيا.
- تشجيع تفاعل الطلاب.
- تطوير التعلّم الذاتي للطلاب.

اللغة وخصائصها:

تعدّ اللغة من أخصّ الظواهر الإنسانية على الإطلاق، ولقد كرّم الله -سبحانه وتعالى- الإنسان بنعمة اللغة، وفصّلها بها عن سائر المخلوقات؛ مصداقاً لقوله تعالى: {الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ} (الرحمن، الآيات: 1-4)، وبدون اللغة ما استطاع الإنسان أن يتفاهم أو يتواصل مع أخيه الإنسان.

ويستند تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام إلى مجموعة من الأسس اللغوية، سواءً منها ما يُعزى للغة بمفهومها العام، أو ما يُعزى للخصائص المميزة للغة العربية ذاتها.

وللغة وظيفتان هامتان للإنسان: الأولى: الاتصالية؛ بمعنى أنّه بواسطتها يعبر عن نفسه، ويجعل نفسه مفهوماً من الآخرين. والثانية: وظيفة التوجيه، فيها ومن خلالها يوجّه تصرفاته الشخصية ويحكم عليها.

واللغة أداة الإنسان للتخاطب مع الآخرين، والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، وطريقه إلى فهمهم وتحسّس أذواقهم، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم، وإيجاد العلاقات، وبناء الروابط، وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم؛ ومن ثمّ توفير كل ما يساعده على العيش بيئهم في يسرٍ وطمأنينة وسلام. (أحمد المعتوق، 1996م: 35)

واللغة -أيضاً- وسيلة هذا الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه، وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضّرة، فبواسطتها يمتزج ويختلط بالآخرين، ويقوّي علاقته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه.

وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته، ويُنمّي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلّما نمت لغته وتطوّرت وزادت علاقاته بالآخرين قوةً واتساعاً ونمواً، وهذا ما يجعله أكثر وعياً وإدراكاً، وأكثر قابليّة على الإبداع، ويتأكد وجوده واندماؤه لمجموعته البشرية، ويفضّلها -أيضاً- تنمو علاقات أعضاء الأمة، وتتطوّر حياتهم وترتقي حضارتهم، وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة؛ حيث يكون الفرد نواةً في مجتمعه، ومجتمعه حلقةً في كيان المجتمع البشري. (ستيفن أولمان، 1975م: 20)

اللغة والمواد الدراسية الأخرى:

تُسَبِّحُ كُلُّ مَادَّةٍ دراسية حاجةً معرفيةً معينةً عند التلاميذ، من أجل إكسابهم مهاراتٍ محددةً تُلزِمُهُمُ في الحياة، وسبيلُ التعبير عنها جميعاً هو اللغة، فمن خلالها يستوعبون المفاهيم والمصطلحات، وبها يعبرون عما لديهم من أفكار؛ ممَّا يجعل من اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى علاقةً تفرض كلَّ منها متطلباتٍ خاصةً، ويستلزم ذلك من منهج اللغة العربية ما يلي:

1. توثيق الرباط بينه وبين المواد الدراسية الأخرى، خاصةً في مرحلة التعليم الأساسي، لينتمي أحدهما إلى الآخر، ويستكمل به أدواته الفعَّالة في تحقيق أهدافه في أداء وظائفه، فلا بدَّ -عند إعداد مناهج كلِّ منها- مِنَ النظر إلى مشكلاتها؛ ممَّا يحقق التكامل المعرفي عند التلاميذ، وإحداث نوع من الانسجام بين ما يقدَّم في كلِّ منها.
2. تصنيف المهارات التي ينبغي على منهج اللغة العربية إكسابها للتلاميذ إلى صنفين:
 - الأول مهارات لغوية.
 - والأخرى مهارات دراسية، تُلزِمُ للنجاح في تعلُّم المواد الدراسية الأخرى؛ مثل: المواد الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات... إلخ.
3. الوقوف على المفردات والتراكيب والمفاهيم الشائعة في كتب المواد الدراسية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي وتوظيفها في منهج اللغة العربية.

إستراتيجيات تدريس اللغة العربية:

يُعَدُّ اختيارُ إستراتيجيات التدريس المناسبة أمراً على درجة كبيرة من الأهمية؛ لأنها تحدِّد مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه التدريسية؛ لذلك ينبغي علينا أولاً تحديد مفهوم إستراتيجية التدريس، قبل التعرف على الإستراتيجيات المناسبة لتدريس اللغة العربية.

والمقصودُ بإستراتيجيات التدريس: مجموعة الإجراءات والفتيات التدريسية التي يستخدمها المعلم في ضوء أسس علمية، يراعى فيها الترابط والتناسق بين أجزائها وجودتها تطبيقها؛ بحيث تُسَمِّمُ بالمرونة والتوافق مع طبيعة الطلاب، والإمكانيات المتاحة، والمواقف التعليمية المختلفة، ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، ويجب أن يتم اختيار الإستراتيجيات المناسبة بجودة عالية؛ بحيث يعتمد في الاختيار على طبيعة الإستراتيجية المختارة، وهدفها فقط، بل يمتدُّ إلى محدّداتٍ أخرى؛ مثل:

- الأهداف التدريسية.
 - قدرات المعلمين واستعداداتهم.
 - قدرات المعلم نفسه.
- والمقصودُ بقدرات المعلم مهاراته في التنقُّل من إستراتيجية إلى أخرى، حسب مقتضى الحال داخل المواقف التعليمية، بالإضافة إلى خلفياته العلمية المناسبة، ومفاهيمه التدريسية المتطورة.

صفات الإستراتيجية الجيدة:

هناك صفات للإستراتيجية الجيدة، التي يجب أن يختارها المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

- أن تكون شاملة؛ بمعنى أنَّها تتضمن كلَّ المواقف والاحتمالات المتوقعة.
 - أن ترتبط ارتباطاً واضحاً بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية... وغيرها.
 - أن تكون طويلة المدى؛ بحيث تتوقَّع النتائج، وتبيِّع كل نتيجة.
 - أن تُسَمِّمُ بالمرونة والقابلية للتطوير، إذا دعت الحاجة.
 - أن تكون عالية الكفاءة؛ من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانيات عند التنفيذ، مع ما تُنتِجه من مخرجات تعليمية.
- ولكن يجب الوضع في الاعتبار، أنَّه لا توجد إستراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكلٍ مُطلَق، فلا بدَّ أن تراعي إستراتيجيات تدريس اللغة العربية أعمال الفكر، وإنتاج الأفكار الجديدة، وتفعيل دور الطلاب، وحثُّهم على الفكر بكل أنواعه، وإتاحة الفرص لإبداء الرأي، والعمل على استرسال الأفكار دون توقُّف.
- وإستراتيجية التعلُّم التعاوني من الإستراتيجيات التي أكَّدت نتائج البحوث والدراسات على أهميتها وعاندها التربوي الثري، في كلِّ من تحصيل واتجاهات المتعلِّمين.

التعلُّم التعاوني:

تعرفه كوثر كوجك (1992م) بأنه «نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ العمل والحوار مع بعضهم البعض، فيما يتعلّق بالمادة الدراسية، وأن يعلّم بعضهم بعضاً، وتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية أثناء هذا التفاعل». وتعرفه محبات أبو عميرة (1997م) نقلاً عن ستيفن (1992م Stephen) بأنه: «إستراتيجية تدريس ناجحة، عن طريق تكوين مجموعات صغيرة، تضمّ كلّ مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة تعلّم متنوعة؛ لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، والفرد في المجموعة ليس مسئولاً فقط أن يتعلّم ما يجب أن يتعلّمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلّم؛ وبالتالي يخلق جوّاً من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلّم». ويصّد به هنا في هذه الورقة: «تنظيم بيئة التعلّم عن بُعد، وفق خطوات إجرائية، يتحمّل فيها الطلاب مسئولية تعلمهم، بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، تضمّ كلّ مجموعة من (5 - 6) طلاب، يتعلّم كلّ طالب ويعلم غيره في نفس الوقت، في مناخ يسوده التعاون وتبادل المساعدات داخل المجموعة الواحدة، وبين المجموعات المختلفة لتحقيق أهداف موحّدة».

مهارات التعلُّم التعاوني:

- **عمليات العِلْم:** والتي تشمل: الملاحظة والاستنتاج والتنبؤ والاتصال والتصنيف.
- **الثقة بالنفس:** وذلك بمشاركة المتعلّمين للآخرين في الأفكار والمواقف والمشكلات والمشاعر المختلفة، وتقبُّل أفكار الآخرين.
- **القدرة على الاتصال:** وتشمل مهارة الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة والتعبير عن الفكرة بوضوح وفعالية؛ بحيث يفهمها ويتقبّلها الآخرون.
- **احترام الرأي الآخر:** من خلال تعامل المتعلّم مع وجهات النظر المختلفة لبعض زملائه، والقدرة على حل الخلافات وما قد يحدث من سوء فهم أو تعارض في وجهات النظر.
- **تقدير العمل التعاوني:** من خلال المساهمة مع الآخرين في العمل والتخلّي عن الأنانية والتحيز، فالجميع مسئولون بطريقة جماعية عن النجاح أو الفشل.
- **مهارة إنهاء العمل:** بمعنى أن تقدير العمل النهائي يتم بناءً على مدى إتقان أداء كلّ فرد فيها لِمَا كُلّف به من عمل.

دور المعلم في التعلُّم التعاوني:

1. اختيار الموضوع، وتحديد الأهداف، وتنظيم الصف وإدارته.
2. تكوين المجموعات، واختيار شكل المجموعة.
3. تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع وتوجيه التعلّم.
4. الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية، وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.
5. تزويد المتعلّمين بالإرشادات اللازمة للعمل، وتحديد دور كلّ فرد بالمجموعة.
6. تشجيع المتعلّمين على التعاون ومساعدة بعضهم.
7. الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.
8. توجيه الإرشادات لكلّ مجموعة على حدة، وتقديم المساعدة وقت الحاجة.
9. التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.
10. ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح وتلخيص ما تعلّمه التلاميذ.
11. تقييم أداء المتعلّمين، وتحديد التكليفات الصفيّة أو الواجبات.

أشكال التعلم التعاوني:

تتضمن إستراتيجية التعلم التعاوني الكثير من التطبيقات والنماذج، تتباين فيما بينها في عدد مجموعات العمل داخل الصف، وكيفية اختيار المشاركين، وتوزيع المهام عليهم وكيفية التقويم، ولكنها تتفق جميعها في الفلسفة؛ وهي التعاون المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات المختلفة داخل الصف، وبذل الجهد من كل فرد في السعي لتحقيق أهداف مشتركة، وهناك ثلاثة أساليب لتنفيذ هذه الإستراتيجية:

(أ) فرق التعلم الجماعية:

وفيها يتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسئولية جماعية، ويتم من خلال الخطوات التالية:

1. ينظم المعلم التلاميذ في جماعات متعاونة؛ وفقاً لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة، وتتكون الجماعة الواحدة من (2-6) أعضاء.

1. يختار الموضوعات الفردية في المشكلة، ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة.

1. يحدد المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها.

1. يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة لهم.

1. تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.

(ب) الفرق المتشاركة:

1. وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متساوية تماماً، ثم تقسم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة؛ بحيث يُخصص لكل عضو في المجموعة جزء من الموضوع أو المادة.

2. يُطلب من أفراد المجموعة المسئولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات الالتقاء معاً في لقاء الخبراء، يتدارسون الجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه.

3. يتم تقويم المجموعات باختبارات فردية، وتفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

(ج) فرق التعلم معاً:

1. وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد؛ حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعِد بعضها بعضاً، في الواجبات والقيام بالمهام، وفهم المادة داخل الصف وخارجه.

2. تقدم المجموعة تقريراً عن عملها، وتنافس فيما بينها، بما تقدمه من مساعدة لأفرادها.

3. تقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل، وبنوعية التقارير المقدمة.

وسوف تتبنى ورقة العمل الحالية "فرق التعلم الجماعية".

مراحل التعلم التعاوني:

يتم التعلم التعاوني عن بُعد - بصورة عامة - وفقاً لمراحل عملية التدريس التالية:



أولاً: مرحلة التخطيط. وفيها تتم الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. لماذا أدرس؟ أي: تحديد الأهداف.

فمثلاً: لو كان الدرس هو درس الاشتقاق فسيكون المطلوب من المتعلمين:

● تعريف الاشتقاق.

● أنواع المشتقات.

● تعريف اسم الفاعل.

● اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي.

● اشتقاق اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي.

2. ماذا أدرس؟ أي: تحليل وتحديد المحتوى.

يتم تحليل محتوى الدرس، وتحديد الجزء الذي سيتم تدريسه.

3. لمن أدرس؟ أي: تحديد المستوى.

يتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

وبعد ذلك -وقبل الحصة الافتراضية- يقوم المعلم بتكوين مجموعة على "الواتس آب"، وتكون هذه المجموعة الفصل الذي يقوم بالتدريس له، ويبحث لهم فيديو يتناول النقاط التالية:

● تحديد موضوع الدرس واستعراض أهدافه.

● تكوين المجموعات، وتحديد المهام الرئيسية والفرعية للموضوع، وتوجيه التعلم.

● الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية، وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.

● تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل، وتحديد دور كل فرد بالمجموعة.

● تحديد موعد الحصة الافتراضية، وشرح كيفية الدخول على برنامج الاتصال المرئي "Zoom" أو "Microsoft Teams".

● الإجابة عن أية استفسارات للمتعلمين.

● إرسال رابط الحصة لكل المتعلمين.

● بلورة معايير العمل الجماعي.

الهمة	الدور
المنظم	- تنظيم المجموعة وفق اقتراح المعلم. - توزيع رابط الدرس على مجموعته.
القائد	- توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف. - التأكد من فهم كل فرد للهدف والخطوات المطلوب اتباعها. - منع أفراد المجموعة من إضاعة الوقت. - التقريب بين الآراء وجهات النظر. - تشجيع كل فرد على المشاركة الإيجابية.
المقرر	- كتابة وتسجيل ما يدور من مناقشات. - تلخيص قرارات المجموعة. - عرض ما توصلت إليه المجموعة للمجموعات الأخرى.
المستوضح	- الاستفسار عن أي شيء مبهم من المعلم. - تكليف كل فرد بتوضيح كلامه بأمثلة. - التأكد من فهم كل فرد لما يدور من مناقشات.
الناقد	- إظهار جوانب القوة في أداء كل فرد والثناء عليه. - إظهار نواحي الضعف في أداء كل فرد، وطلب أو اقتراح تعديلات.

ثانيًا: مرحلة التنفيذ. كيف أدرس؟

■ الجولة الأولى: (10 ق)

جولة توزيع الأدوار والمهام:

بعد أن يدخل كل المتعلمين لرابط الحصة، يقوم المعلم بتوزيع الأدوار والمهام، ويوضح لهم كيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة؛ وذلك من خلال تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات عن بُعد؛ بناءً على عدد المهام التي تم تحديدها، فإذا كانت المهام خمسًا تكون كل مجموعة خمسة طلاب؛ بحيث يكون في كل مجموعة: "طالب متميز + طالب ضعيف المستوى + الباقيون متوسطو المستوى"؛ أي: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء التوزيع. ويُترك لهم الفرصة لبحث المهمة التي تم تكليفهم بها، ويكون توزيع الأدوار على أفراد المجموعة والمهام المنوطة بهم على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: تعريف الاشتقاق.
- المجموعة الثانية: أنواع المشتقات.
- المجموعة الثالثة: تعريف اسم الفاعل.
- المجموعة الرابعة: اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي.
- المجموعة الخامسة: اشتقاق اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي.

دور المعلم في هذه المرحلة:

- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.
- الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.
- توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة، وتقديم المساعدة وقت الحاجة.
- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.
- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح وتلخيص ما تعلمه التلاميذ.

■ الجولة الثانية: (25 ق)

جولة متجانسة متعاونة بين كل مجموعة وبين المجموعات الأخرى:

وذلك بأن يتواصل أصحاب المهام المتشابهة في مجموعة خاصة بهم؛ وذلك للتوصل إلى أفضل النتائج بعد المناقشة، ويتم اختيار طالب من كل مجموعة لشرح المهمة التي تم تكليف المجموعة بها لكل المجموعات الأخرى، فيقوم الطلاب بدور المعلم والمتعلم، ويتأكد المعلم أن كل متعلم قد أتقن وتعلم المهام التي حددها للدرس.

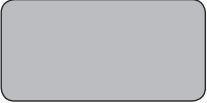
 المجموعة الثانية	 المعلم	 المجموعة الأولى
	 المجموعة الثالثة	
 المجموعة الخامسة		 المجموعة الرابعة



أثناء قيام الطلاب بالعمل يقوم المعلم بمراقبة سلوكياتهم وذلك باستخدام البطاقة التالية:

ملاحظات	المجموعة الأولى					المجموعة الثانية					المجموعة الثالثة					المجموعة الرابعة					المجموعة الخامسة					بنود الملاحظة
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
																										يقوم بالدور المكلف به على خير وجه.
																										يركز في المهمة الجزئية الخاصة به.
																										يتناقش مع زملائه في مهامهم الجزئية.
																										يحرص على أن تعمل الجماعة في هدوء.
																										يشارك بفاعلية في توضيح الغامض وحل المشكلات.
																										يساعد زملاءه بتوفير الأدوات والوسائل لهم.
																										يشرح مهمته الجزئية لزملائه بوضوح.
																										يساعد زملاءه بالمجموعات الأخرى.

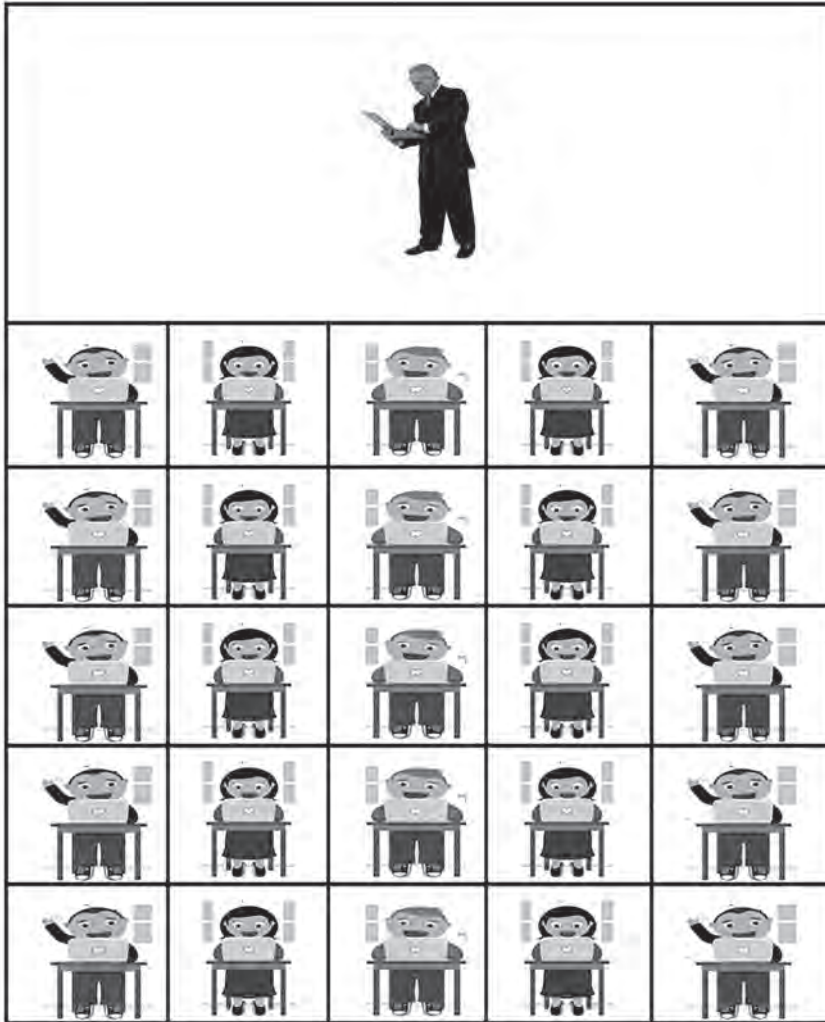
كما يمكن للمعلم استخدام بعض البطاقات الملونة للشواب والعقاب (التعزيز)

	بطاقة خضراء للمجموعة المتميزة
	بطاقة صفراء للمجموعة المتوسطة
	بطاقة حمراء للمجموعة غير المنضبطة

ثالثاً: مرحلة التقويم: (15 ق)

إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف؟

في هذه المرحلة يقوم المعلم بعرض أهم ما تم التوصل إليه في جلسة حوار عام، ويتم تقييم أداء المتعلمين، وتحديد التكاليفات الصفية والواجبات، وتقييم العمل التعاوني عن بُعد، ويقدر درجة التعاون بين أفراد كل مجموعة، وصحة ما توصلوا إليه من معلومات، وتقييم أداء ومشاركة كل متعلم داخل المجموعة، وأداء المجموعة ككل، ويوجه المعلم بعض الأسئلة عن المهام المحددة، لكل مهمة سؤال، ويوجه سؤال مهمة المجموعة الأولى لمتعلم من المجموعة الثانية، أو الثالثة مثلاً، وسؤال مهمة المجموعة الثانية لمتعلم من المجموعة الرابعة أو الخامسة... وهكذا، إلى أن يتأكد المعلم أنه تم تحقيق أهداف الدرس، وتكون درجة المتعلم في المجموعة هي درجة المجموعة ككل.



الترتيب	الدرجة	الجموعة
		الأولى
		الثانية
		الثالثة
		الرابعة
		الخامسة

القيم التربوية للتعلّم التعاوني:

- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم وغرس الدافعية في نفوس الطلاب.
- ينمّي أنماط التفكير المختلفة: كال تفكير الابتكاري: (الطلاقة والمرونة والأصالة في المواقف والأنشطة المختلفة).
- يُحسّن المهارات الاجتماعية واللغوية والعقلية واليدوية لدى المتعلّم.
- يُساعد على تطبيق ما تم تعلّمه في مواقف وخبرات جديدة.
- يساعد على تقبّل وجهات النظر المختلفة، وتعلّم آداب المناقشة والجوار والعرض.
- يرفع من مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.
- يزيد من حبه للمعلّم الذي يكون دوره موجّهاً ومرشداً ومُحلّلاً ومُقوِّماً.
- يساعد كل متعلّم في مجموعته أن يُعلّم ويتعلّم في آن واحد، والاستقلالية في التعلّم.
- يساعد على طرح الأسئلة بين المجموعات، وكتابة التقارير وابتكار الأفكار وتعزّف المتعلّم مجموعته: لأن يجمعهم معاً أنشطة مشتركة، ويعملون تجاه تحقيق هدفٍ جماعي، كلهم مسئولون عن تحقيقه.
- يزيد من حبّ المتعلّم لمدرسته وبيئته، والنظر لكل منهما على أنهما مكانٌ يتفاعل فيه مجموعة من الأفراد، تربطهم علاقات قائمة على الاحترام المتبادل.

المراجع:

1. أحمد محمد المعتوق: «الحصيلة اللغوية، أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها»، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (212)، (1996م).
2. خالد عبد اللطيف عمران: "أثر استخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم". رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية بسوهاج - جامعة جنوب الوادي، (2002م).
3. سامي محمود رزق وآخرون: "الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية"، كلية التربية - جامعة الأزهر (2000م).
4. ستيفن أولمان: «دور الكلمة في اللغة»، ترجمة: كمال محمد مباشر. القاهرة، مكتبة الشباب، (1975م).
5. كوثر كوجك: التعلّم التعاوني "إستراتيجية تدريس تُحقّق هدفين"، دراسات تربوية، العدد (43)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، (1992م).
6. محبات أبو عميرة: "تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلّم التعاوني الجمعي، والتعلّم التنافسي الجمعي، في تعلّم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (44)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أغسطس (1997م).
7. وزارة التربية والتعليم: "الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر"، القاهرة، (2007م).
8. وزارة التربية والتعليم: "المناهج والتوجّهات العامة (المرحلة الثانوية)، الإدارة العامة للتعليم الثانوي، قطاع الكتب، القاهرة (2005م).
9. وزارة التربية والتعليم: "وثيقة منهج اللغة العربية"، القاهرة، (2007-2008م).

نحو تطوير برنامج حاسوبي لتنمية الوعي القرائي باللغة العربية في الصفوف الأساسية

د. فاطمة بولحوش

جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المملكة المغربية

boulhouch@gmail.com

ملخص الدراسة:

خطي تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسوب باهتمام اللسانيين والمهندسين على حد سواء، في سبيل تعليمها وتعلمها، باعتبار الحاسوب -اليوم- وسيلة من الوسائل التعليمية-التعليمية الفعالة، في تدريس مختلف العلوم والمواد بشكل عام، ومهارات اللغة العربية بشكل خاص؛ وذلك بالنظر إلى الأدوار الجديدة التي يقوم بها مقام المعلم البشري. وعلى هذا الأساس: فإن دراستنا تروم إيمان النظر في صعوبات التعلم القرائية لدى بعض المتعلمين، والسعي نحو تطوير برنامج حاسوبي، من شأنه أن يمكّننا من تجاوز تلك الصعوبات؛ وذلك من خلال تبني مقاربات توّطرها التوجّهات التالية:

- اتخاذ إجراءات وقائية.
 - امتلاك رؤية نسقّية لنوعية الصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلمون.
 - توفير بيداغوجيا توفّق المتغيرات المسبّبة لهذه الصعوبات القرائية.
 - نحو تطوير برنامج حاسوبي لتنمية الوعي الفونولوجي، وتدعيم مسارات تعليم مهارة القراءة الجهرية وتعلمها.
- وسنركّز في هذا الإطار على إبراز الصعوبات القرائية الناجمة عن ضعف الوعي الفونولوجي، عند (100) متعلّم ومتعلمة، يدرسون في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين (7-8) سنوات، وسنرى إلى أي حدّ يساهم هذا البرنامج الحاسوبي في الكشف عن هذه الصعوبات القرائية، والتخفيف من حدّتها أو تجاوزها نهائياً، والتدخل لتقويمها وفق ثوابت العملية التعليمية التعلمية ومتغيراتها.
- الكلمات المفتاحية:** برنامج حاسوبي-الوعي الفونولوجي - اللغة العربية -القراءة الجهرية -تعليم- التعلم.

تقديم:

يعتبر الحاسوب منظومة برمجية منطقية، قوامها مجموعة من الخوارزميات الصارمة: لذلك فهو من أهم الوسائل التعليمية التعليمية المستخدمة في تدريس مهارات اللغة العربية: لإسهامه في إيجاد بيئة تربوية جيدة تساعد في جعل عملية التعليم أكثر متعة وذاتية، ويفعّل دور المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية، كما يراعي مبدأ البيداغوجية في التدريس، كذلك قدرته العالية على تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة أدق وأسرع، واستيعاب الصور والصوت والنصوص والحركات ومقاطع الفيديو...؛ لذلك يتحدّد الهدف الأساسي من هذه الدراسة في التأكيد على فعالية البرنامج الحاسوبي المقترح، لتنمية الوعي الفونولوجي؛ وبالتالي تدعيم مسارات تعلم مهارة القراءة في العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة المغربية.

وتعتبر اللغة مرتكزاً أساسياً لتنمية شتى المهارات الأخرى، التي يكتسبها المتعلّم في مختلف مراحل نموه، كما أنّ جميعها متداخلة ومتشابكة، وأي مهارة يكتسبها المتعلّم تُساعده على اكتساب المهارات الأخرى؛ فاللغة تتكوّن -بصفة عامة- من مجموعة من المهارات؛ وهي: الاستماع، التعبير الشفهي، والتحدّث، والكتابة، والقراءة.

وتعدّ القراءة من أهمّ الموادّ الدراسية في المرحلة الأساسية، ومن المهارات الأساسية التي يجب على المتعلم أن يمتلكها؛ فكُلّما كان المتعلم متمكّناً من القراءة، كلما ارتفع مستوى تعليمه، وازداد اتصاله بالآخرين؛ لذلك فإن مشكلة «صعوبات الوعي الفونولوجي والتعلّم وتعليم مهارة القراءة الجهرية» في هذه المرحلة، تعدّ من المشاكل الرئيسة المهمة التي تشغل اهتمام المُرَبِّين والباحثين في المجالين اللساني والنفسي في وقتنا الحاضر؛ لذلك يؤكّد كلٌّ من بيرستون وتيجيرمان (Bernstein & Tiegerman) على ضرورة تعليم المقاطع الصوتية، باعتبارها السمة المميّزة للكلام، فكُلّ لغة مقاطع صوتية محدّدة لرموزها، تتجمّع هذه المقاطع الصوتية لتشكّل كلمات، ثم جُملاً، والمقاطع الصوتية هي المادة

الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة المهمة التي يجب تدريب أطفالنا عليها (Bernstein & Tiegerman 1993) من هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً لصعوبات القراءة، الناتج عن عجز في أولى مستويات اللُّغة؛ وهو المستوى الفونولوجي. (Snowling, 2000; Gallagher et al, 2000).

وفيما يلي عرضٌ لأهمِّ الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ومتغيراتها الأساسية:

أثر الوعي الفونولوجي في القراءة: أشارت دراساتٌ عديدةٌ إلى أنَّ مكمَّنَ الصعوبة في القراءة لدى الأطفال في سنَّ الروضة والمدرسة الابتدائية، يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الفونولوجي المباشر، وأنَّ التدخل المبكر في تدريب هؤلاء الأطفال على الوعي الفونولوجي، له أثرٌ بالغ الأهمية في تعليمهم القراءة والكتابة. (Coyne, Kame'enui, 2001; Simmons & Harn, 2004; Good Simmons & Kame'enui, 2001).

كما قام نانكوليس «Nancholls» وآخرون بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن تأثير التدخل القائم على الوعي الفونولوجي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى المتعلمين، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة الاختبارية على المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الفونولوجي، والتي تمثلت في الوعي بالقافية، وسجّع الكلمات، وتهجّي الكلمات غير الصحيحة، ومهامّ التجزئ/ التقطيع الفونيمي (Nancollis et al, 2005). وقد تناول كوسوامي (Goswami) وآخرون أثرَ التدريب الثابت للتهجئة على الوعي الفونولوجي في اللُّغة الإنجليزية والألمانية، وأشارت النتائج إلى أنَّ استخدام طريقةٍ ثابتة في تعليم التهجئة وتقليد الأصوات، يزيد من مهارات الوعي الفونولوجي في إنتاج كلمات جديدةٍ من مقاطع صوتيةٍ محدودة. (Goswami, 2005 et al).

أمّا دراسة ستيفاني وآخرين (Stephanie et al)، فقد استهدفت تعليمَ قواعد القراءة، وتنمية الوعي الفونولوجي، وتسمية المقاطع الصوتية، وطلاقة نُطقها وكتابتها لمتعلّمي الروضة، وأظهرت نتائجها أنَّ تسمية المقاطع الصوتية وترميزها يزيد مع تقدّم العمر، وأنَّ هناك فروقاً فردية في عملية النطق والكتابة، وأنَّ التدريب على الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسُّن القراءة والكتابة، ومهارات الوعي الفونولوجي (Stephanie et al, 2008).

وفي دراسة أجراها إيفانس وجراي (Evans & Gray)، هدفت إلى التعرف على امتلاك الأطفال في مرحلة الروضة القدرة على نطق حرفي (S. I)، وذلك لمعالجة صعوبات الوعي الفونولوجي عند الأطفال، قام الباحثان بأخذ عينة من أطفال رياض الأطفال، بلغ عددها سبعين طفلاً، ثم قُسمت العينة إلى مجموعتين: اختبارية وضابطة، بلغ عددُ كلٍّ منها خمسة وثلاثين طفلاً، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الأطفال لا يمتلكون مهارة السيطرة على هذين الصوتين إلا بعد تعلُّم الأطفال القراءة والكتابة (Evans & Gray, 2000).

وفي دراسة أجراها لوك «Luk»، هدفت إلى الكشف عن دور الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة في اللُّغة الفرنسية كلُّغة أجنبية، أشارت النتائج إلى تحسُّن القدرة القرائية في اللُّغة الفرنسية بَعْض النظر عن الخلفية العرقية، وأنَّ تدريس الوعي الفونولوجي، قد أثر إيجاباً على القدرة القرائية في اللُّغة الفرنسية (Luk, 2005).

كما حاول هسان «Hsin» الكشف عن فاعلية تعليم الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة، وتمثلت مهارات الوعي الفونولوجي في المزج الصوتي، وتجزئة الفونيمات، وقراءة الكلمات؛ وذلك لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي قد أدّى إلى تنمية مستوى القراءة وتحسينها (Hsin, 2007).

إذٍ الملاحظُ من خلال هذه الدراسات أنَّ الوعي الفونولوجي له أثرٌ إيجابيٌ فيما يلي:

المزج الصوتي/ التجزئ/ التقطيع الفونيمي/ قراءة الكلمات/ الوعي بالقافية/ سجّع الكلمات/ تهجّي الكلمات غير الصحيحة/ إنتاج كلماتٍ جديدةٍ من مقاطع صوتيةٍ محدودة/ القراءة الجيدة.

السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: هل فعلاً الوعي الفونولوجي له أثرٌ إيجابيٌ في القراءة الجهرية لدى المتعلمين المغاربة؟

1. التطبيقات الحاسوبية وفعاليتها في تنمية الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية:

يتطلَّب العملُ في مجال حوسبة اللُّغة العربية، التمكنُ من المعرفة اللسانية، وصفاً وتصنيفاً بمختلف مستوياتها الصوتية، والتركيبية، والصرفية، والدلالية... على ضوء اللسانيات الحديثة، والإلمام بالمعرفة الحاسوبية ذات الصلة بمعالجة اللغات الطبيعية، وخاصة في جانبَيْها البرمجيِّ والعُتاديِّ؛ لذلك فالقواعد التي يجب أن تُصاغ لهذه الغاية يجب أن تكون صورية ودقيقة جداً، تجمع بين المعرفتين: لتحقيق التقدُّم في مجال البحث في اللسانيات الحاسوبية. وتكمن أهمية حوسبة اللُّغة العربية في العملية التعليمية التعلُّمية لكمِّ المواد التعليمية، ولميزات الحاسوب العديدة بالنسبة للعملية التعليمية التعلُّمية، كعدم التقيد بالمكان أو الزمان، والمرونة في التعامل مع المحتوى الإلكتروني، واستخدام

الحاسوب في كافة مجالات الحياة المختلفة، والطلب المتزايد لاستعمال الحاسوب.

1.1 التطبيقات الحاسوبية وفعاليتها في تنمية الوعي الفونولوجي:

يُقصد بالوعي الفونولوجي امتلاك المتعلم لقدرات على تمثيل مجموعة من الوحدات الصوتية وترجمتها كتابيًا عبر مجموعة من الرموز الخطية، وهو -أيضًا- إدراك ومعالجة اللغة المنطوقة (بولحوش، 2015). ويتضمن الوعي الفونولوجي عدة مستويات يتدرج من خلالها المتعلم حتى يصل إلى مستوى جيد في القراءة. وهذه المستويات هي:

- الوعي الفونولوجي غير الواعي: يتمكّن المتعلم من خلاله من إدراك أصوات اللغة بطريقة ضمنية، من خلال المرحلة اللوغوغرافية، والقدرة على تحديد المقاطع الاستهلاكية والختامية للوحدات المعجمية.
- الوعي الفونولوجي الواعي: ينتقل فيه المتعلم إلى فهم وإدراك أن المقاطع الصوتية تتكوّن من أصوات مستقلة، وقدرته على تناوّل تلك الأصوات اللغوية عن طريق التجزئ والضمّ، وتغيير واحد أو أكثر من تلك الأصوات اللغوية المتضمّنة في المقطع حتى يصل إلى تحليل الكلمة إلى مقاطعها، وضمّ المقاطع معًا لتكوين الكلمات، وفي هذا المستوى يتأكّد إدراك المتعلم للعلاقة بين الصوت، المقطع، الكلمة، والجملة؛ أي: إدراك العلاقة ما بين الجزء والكل. ينتقل بعد ذلك إلى تقسيم الكلمات المتشابهة في الوزن، وتحليل الجُمْل إلى كلماتها (بولحوش، 2015). وانطلاقًا منّا سبق، إنّ الوعي الفونولوجي يتضمّن العديد من المستويات التي يمرّ بها المتعلم، وتؤدّي هذه المستويات دورًا مهمًا في تعلّم وإتقان مهارة القراءة لدى المتعلّمين؛ حيث تبدأ بتعلّم الوعي بتحليل المقاطع إلى أصوات اللغة، ثم تحليل الكلمة إلى مقاطع بأنواعها المختلفة، يلي ذلك تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن الإيقاعي، أو ما يُسمّى السجع، والمستوى الأخير تحليل الجملة إلى مكوناتها الفرعية.

وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي التمييز بين نوعين من الوعي الفونولوجي: حيث يتم اكتساب الوعي الفونولوجي غير الواعي بشكل ضمني، في حين يتم تعلّم الوعي الفونولوجي بشكل منظم وموجّه؛ لذلك تساعد البرامج الحاسوبية على تنمية الوعي الفونولوجي، من خلال تدريب المتعلّمين على تنمية وتثبيت مختلف مستويات الوعي الفونولوجي بتوظيف الصوت، والصورة، والحركة، والألعاب اللغوية والإثرائية، ومقاطع الفيديو...

2.1 التطبيقات الحاسوبية وفعاليتها في تنمية القراءة:

تُعتبر القراءة من أهم المهارات التعليمية؛ ذلك أنها وسيلة المتعلم في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة التي يُطل منها على مهارات أخرى، ومواد تعليمية أخرى (بولحوش، 2015). وتأخذ مهارة القراءة أهمية خاصة في المرحلة الابتدائية، فالقراءة أساس تعلّم المتعلم، وأهم وسيلة لاكتساب المعرفة، وتضمّ مهارة القراءة مجموعة من المفاهيم الأساسية، التي من خلالها يمكن الوصول إلى المفهوم العام للقراءة، ومن بين هذه المفاهيم:

- القراءة: إدراك العلاقة بين الغرافيم ومدلوله، سواء أكان هذا الغرافيم مفردًا أو غير مفرد، حرفًا أو كلمة أو جملة، وتفسير ذلك والحكم عليه في ضوء خبرات الفرد وقدراته التعليمية (بلمكي، 2013).
- الصوت: هو الصفة المنطوقة للفونيم أو الحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين أو جملة، فحرف «حاء» صوته «حاء»، وكلمة (حضر) أحرفها الحاء، الضاد، الراء، وأصواتها /ح/، /ض/، /ار/.
- الحرف أو الفونيم: هو ما لا ينفرد بالدلالة على معنى معيّن، ولا يكون له معنى إلا في إطار الكلمة أو الجملة أو العبارة؛ فالهمزة، والباء، والياء، ليس لها معنى في ذاتها، ولكن عندما تكون في سياق الكلمة تصير (أب) أو (أي) تصبح ذات معنى، وتتغيّر كذلك نسبة الفعل من المتكلم إلى المخاطب إلى الغائب، بسبب تجاوز الهمزة والتاء، مثال: (أَلعب، يلعب، لعب)، أو عندما تكون في إطار الجملة؛ كدخول الهمزة والتاء للدلالة على السببية؛ مثل: (فِيمَا رَحِمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَبِثْتُ لَهْمًا) (آل عمران، 159) وقد تختلف دلالة نفس الحرف حسب السياق؛ مثل معنى حرف (من) في الجمل التالية:
- في جملة (سافرتُ من مكناس إلى فاس) تدل على الابتداء.
- في جملة: (أكلتُ من الطعام ما يكفيني) تدل على البعضية.
- أسماء الحروف: إنّ كلّ حرف في اللغة العربية له اسمٌ ثلاثيٌّ مكوّن من ثلاثة أصوات، أحدهما له صوت مدّ، عدا الهمزة والألف، ليس بهما حرف مدّ، فحرف الباء مكوّن من (ب، أ) وحرف العين مكوّن من (ع/ي/ن)...

- شكل الحرف: هو الغرافيم، أو الرمز الكتابي للحرف أو الصوت، فالرمز الكتابي لحرف (قاف) هو (ق، ق، ق، ق) كما يتضح في الكلمات التالية: (قمر، بقرة، لعق، برق) (بوعناني، بلقي، 2013).
- الكلمة: مجموعة أصوات أو حروف مترابطة تدل على معنى مستقل، فكلمة (تَحَسَّن) تقيد معنى الانتقال من حال إلى حال أحسن، لكن دلالتها تتحدد وفقاً للسياقات المختلفة؛ مثل: (تَحَسَّن الوضع في المغرب)، (تَحَسَّنَتْ صحة والدي)، (سوف يتَحَسَّن الاقتصاد المغربي)، (تَحَسَّن الطقس)، (تَحَسَّن التعليم).
- الجملة: صيغة لغوية مكونة من كلمتين أو أكثر؛ للدلالة على معنى تام يعبر عن حدث أو وصف أو مَنَصَف به؛ مثال: (طلع القمر)، (فاطمة ناجحة)، (انتهى العالم الدراسي).
- العبارة: ما تألفت من جملتين فأكثر: (علي، سعد، 2010، ص: 26).
- التركيب: هو تجميع الحروف لتكوّن كلمات، أو كلمات لتكوّن جُملاً، أو جُملاً لتكوّن عبارات، أو عبارات لتكوّن نصّاً قرائياً، فلو أخذنا الأحرف (س/ م/ ر) فأردنا تركيب كلمة منها، تكون لدينا: (سمر، سرم، مسر، مرس، رسم، رمس)، وبالمثل نستطيع تركيب عدة جُملي انطلاقاً من الكلمات التالية -وفاً لترتيبات مختلفة-: (سافر، محمد، بالحافلة)، تحكّمها قوانين التركيب التي يوفرها اللسان العربي على حدّ التقديم والتأخير المحكوم باقتضاءات العناية والاهتمام في اللغة العربية.
- التحليل: تحديد العناصر المكوّنة للشيء الذي نريد تحليله، وعزلها مثل تحليل الموضوع إلى فقرات، والفقرات إلى عبارات، والعبارات إلى جُملي، والجُملي إلى كلمات، والكلمات إلى أحرف وأصوات.
- التجريد: هو عزل حرف أو صوت معين من عدّة كلمات، ورد فيها هذا الحرف؛ مثل عزل حرف الباء من الكلمات التالية: (بركة، عبير، درب).
- أمام هذه التعريفات المتباينة أحياناً والمتساندة أحياناً، أو التي قد يدغم بعضها البعض، أو يكرره أو يعمّقه، فإنّ التعريف الدقيق للقراءة هو ذلك التعريف الذي لا يقتصر على أحد جوانب عملية القراءة، بل يمتد ليشمل الإطار الكلي لمهارات القراءة وعملياتها (بولحوش، 2015). وتساعد البرامج الحاسوبية في تنمية القراءة وتطويعها من خلال التركيز على المفاهيم الأساسية للقراءة.

3.1 البرنامج الحاسوبي المقترح: محتوياته، ووسائله، وخطته:

- روعي في تقديم محتوى البرنامج، بحيث ينتقل -بصورة متدرّجة- من المعارف المألوفة والبسيطة إلى المعارف المعقّدة.
- توظيف البُعد اللساني (الفونيتيقي والفونولوجي) في تصميم البرنامج.
- تنوُّع المعارف المتضمّنة في البرنامج، بتنوُّع ميول واهتمامات متعلّمي العينة الاختبارية، مع مراعاة مستواهم التعليمي، وقدراتهم الذهنية باستمرار.
- النظر إلى اللغة على أنها وظيفة إبداعية، محدّدة البداية، ومفتوحة النهاية.
- استخدام التعزيز بأنواعه المختلفة: السمعي، والبصري، والنطقي... بصورة صحيحة.

1.3.1 محتويات البرنامج:

روعي في تصميم البرنامج التنوُّع وتجاوز نتائج اختبارات التطبيق القبلي، بغية تحقيق الأهداف التي وُضِعَ من أجلها، وتوفير الوسائل التعليمية التي تخدم محتوى البرنامج؛ بما يساعد على تحقيق الهدف المنشود منه، وهو تنمية الوعي الفونولوجي لدى متعلّمين ذوي الصعوبات القرائية.

ويشتمل محتوى البرنامج لتنمية الوعي الفونولوجي على:

- **المادة التعليمية:** المادة التعليمية والتدريبية الإرشادية في هذا البرنامج لم تقتصر فقط على المواد القرائية، بل امتدّت لتشمل حواس المتعلم ككل، بما يخدم الهدف، والمادة التعليمية البصرية، والمسموعة، والمكتوبة، هذه المادة تعتبر البناء الأساسي للبرنامج موضوع الدراسة؛ حيث استخدم في تصميم البرنامج التدريبي الإرشادي على الحاسوب، لتنمية الوعي الفونولوجي، وذلك من خلال برنامج «باور بوينت».
- **المواد التعليمية البصرية:** قام البرنامج على استخدام مجموعة من الأنشطة الفنية بالصور الخاصة بالأطفال، وأيضاً على مجموعة من البطاقات والوسائل التعليمية المصوّرة؛ وذلك حتى يسهّل على المتعلّمين المراجعة بسهولة ويُسرّ، وقد اعتمد كذلك على صور تميّز كتابة القطع، والمقاطع الصوتية في المواضع المختلفة من الكلمة، لتنمية مهارة التمييز والتعرّف على القطع، والمقاطع الصوتية والكلمات المتشابهة خطياً، وتطوير إستراتيجية الربط بين

الغرافيم والفونيم، والتجميع والتقطيع.

- **المادة التعليمية المسموعة:** اعتمد في تصميم البرنامج على مواد تعليمية مسموعة؛ وذلك لتنمية التمييز السمعي للمقاطع الصوتية، وتطوير النطق السليم للقطع وللمقاطع الصوتية، وتمييز القطع والمقاطع الصوتية والكلمات المتشابهة على مستوى النطق.
- **المادة التعليمية المكتوبة المقروءة:** عند تصميم البرنامج، اعتمدنا على محتوى الكتب التربوية والكتب المدرسية للسنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وعلى الانتقال في عرض محتوى البرنامج من الخاص إلى العام، وعلى مفردات تناسب الفئة العمرية والتعليمية للمتعلمين، مع إضافة البُعْد اللسانيّ الفونولوجي في صياغة المحتوى.

2.3.1 الوسائل التعليمية:

اعتمدنا في تقديمنا وعرضنا للمحتوى على مجموعة من الوسائل التعليمية المستعملة؛ من بينها:

- جهاز حاسوب- جهاز عرض «داتاشو»- مجموعة من الصور والرسوم التوضيحية - برنامج «باور بوينت» لتقديم المحتوى للمتعلمين- السبورة والطباشير- البطاقات واللوحات؛ وذلك لتحفيز المتعلمين على التعلم، وتسهيل العملية التعليمية وتسريعها.

التعزيزات المادية والمعنوية:

استخدمنا مجموعة من التعزيزات لتحفيز المتعلمين على التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة مباشرة، ومن بين هذه التعزيزات نذكر: التعزيز اللفظي/ التواصل البصري مع المتعلم وإشعاره بأهميته/ التريبت على الكُتِف/ المكافأة بقصة قصيرة...

1.1.1 الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

- قصص وحكايات/ الأنشطة الإنشادية/ اللعب بالحروف والكلمات والجمل.

5.3.1 المدة الزمنية:

استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة شهور، بمعدل خمس حصص أسبوعياً، مدة الحصة 60 دقيقة، يفصل الحصة فترة راحة لمدة عشر دقائق؛ وذلك لتدريب متعلمي العينة الاختبارية بنظام التدريب الموزع، ولراحتهم كذلك.

6.3.1 الخطة الزمنية لتدريس البرنامج:

موضوعات البرنامج	عدد الحصص	زمن الحصة
أتعرف على الأصوات	حصة واحدة	60 دقيقة
أتعرف على الحروف	حصة واحدة	60 دقيقة
أتعرف على الحروف -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
أتعرف على الحروف 1	حصة واحدة	60 دقيقة
أتعرف على الحروف 2	حصة واحدة	60 دقيقة
أتعرف على الحروف 3	حصة واحدة	60 دقيقة
أتعرف على الحروف -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
أشكل الحروف-الفتحة-	حصة واحدة	60 دقيقة
أشكل الحروف-الضمة-	حصة واحدة	60 دقيقة
أشكل الحروف-الكسرة-	حصة واحدة	60 دقيقة

موضوعات البرنامج	عدد الحصص	زمن الحصة
أشْكل الحروف -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
الحروف الممدودة-الألف-	حصة واحدة	60 دقيقة
الحروف الممدودة-الواو-	حصة واحدة	60 دقيقة
الحروف الممدودة-الياء-	حصة واحدة	60 دقيقة
الحروف الممدودة -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
السكون	حصة واحدة	60 دقيقة
الشَّدة	حصة واحدة	60 دقيقة
السكون والشَّدة -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
المقاطع الصوتية ضمن كلمات في مواقع مختلفة	حصة واحدة	60 دقيقة
المقاطع الصوتية ضمن كلمات في مواقع مختلفة-دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
تفكيك الكلمات إلى مقاطعها الصوتية	حصة واحدة	60 دقيقة
تقويم تفكيك الكلمات إلى مقاطعها الصوتية	حصة واحدة	60 دقيقة
توظيف المقاطع الصوتية في كلمات من الألف إلى الدال	حصة واحدة	60 دقيقة
توظيف المقاطع الصوتية في كلمات من الذال إلى الطاء	حصة واحدة	60 دقيقة
توظيف المقاطع الصوتية في كلمات من الطاء إلى الميم	حصة واحدة	60 دقيقة
توظيف المقاطع الصوتية في كلمات من النون إلى الياء	حصة واحدة	60 دقيقة
توظيف المقاطع الصوتية في كلمات من الألف إلى الياء-دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
أسماء الصُّوَر ومقاطعها الصوتية	حصة واحدة	60 دقيقة
أسماء الصُّوَر ومقاطعها الصوتية -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
نُطْقُ مقاطع الكلمات ضمنَ نصٍّ قرائيٍّ-نشاط 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
نُطْقُ مقاطع الكلمات ضمنَ نصٍّ قرائيٍّ-نشاط 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
نُطْقُ مقاطع الكلمات ضمنَ نصٍّ قرائيٍّ-دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية -نشاط 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية -نشاط 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية -نشاط 3-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية -دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة



موضوعات البرنامج	عدد الحصص	زمن الحصة
تقويم تقسيم الكلمة إلى مقاطعها - نشاط 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقويم تقسيم الكلمة إلى مقاطعها - نشاط 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقويم تقسيم الكلمة إلى مقاطعها - نشاط 3-	حصة واحدة	60 دقيقة
دعم وتعزيز وتقوية	حصة واحدة	60 دقيقة
المَرْجُ الصوتي - نشاط 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
المَرْجُ الصوتي - نشاط 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
المَرْجُ الصوتي - دعم 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الجُمْل إلى كلمات - نشاط 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الجُمْل إلى كلمات - نشاط 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الجُمْل إلى كلمات - نشاط 3-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الجُمْل إلى كلمات - نشاط 4-	حصة واحدة	60 دقيقة
تقسيم الجُمْل إلى كلمات - دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - نشاط 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - نشاط 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - نشاط 3-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - دعم-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 1-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 2-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 3-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 4-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 5-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 6-	حصة واحدة	60 دقيقة
تشابُه نغمات الكلمات - الإنتاج 7-	حصة واحدة	60 دقيقة
دعم وتقوية وتعزيز	حصة واحدة	60 دقيقة
الكُفَّة الزمنية للتدريب	مجموع (60) حصة	المجموع (3600) دقيقة

2. الدراسة الميدانية: فعالية البرنامج الحاسوبي لتنمية الوعي الفونولوجي:

سنعمل في هذه الدراسة الميدانية على التأكد من مدى فعالية البرنامج الحاسوبي المقترح لتنمية الوعي الفونولوجي، لدى المجموعة الاختبارية التي تعاني من صعوبات في الوعي الفونولوجي؛ وبالتالي في تعلماتها المتصلة بمكوّن القراءة الجهرية.

1.2 أهداف البحث:

- تأسّس مقصديّة هذا البحث على الرغبة في تحقيق الأهداف التالية:
- تثبيت أهمية الوعي الفونولوجي في مسارات تدعيم القراءة الجهرية، وفي مختلف مظاهر الفعل التعليمي التعليمي داخل المدرسة المغربية.
- ملاحظة العلاقات التفاعلية المقررة بين معارف الفونولوجية للمتعلمين، واحتياجاتهم الخاصة لتعزيز قدراتهم القرائية وتعميقها.
- التأكد من أهمية استعمال التقنيات الحديثة لتدعيم إستراتيجيات التعلمية.
- التأكد من فعالية البرنامج الحاسوبي التدريبي المقترح لتنمية الوعي الفونولوجي؛ وبالتالي القراءة الجهرية.

2.2 فرضية البحث:

يُساهم البرنامج الحاسوبي المقترح لتنمية الوعي الفونولوجي لدى المتعلمين من المستوى القسم الثاني الابتدائي ذوي الصعوبات الفونولوجية في التخفيف من حدتها أو تجاوزها نهائياً.

3.2 المشاركون في البحث:

تألّفت عينة الدراسة من (100) متعلم ومتعلمة، من المستوى الثاني (ابتدائي)، تراوحت أعمارهم ما بين (8-96) شهراً؛ ذلك أن هذه المرحلة العمرية توافّق مرحلة اكتمال الوعي الفونولوجي، واكتساب المهارات الضرورية للقراءة الصحيحة. أجريت الدراسة الميدانية على ما مجموعه (100) متعلم ومتعلمة، في مستوى الثاني (ابتدائي)، واختيرت هذه العينة من ثلاث مدارس بمدينة زهون؛ هي: مدرسة عبد الله بن حذافة، مدرسة أحمد، مدرسة أسماء بنت أبي بكر - نيابة مكناس. يعاني هؤلاء المتعلمون من صعوبات قرائية تتصل بضعف الوعي الفونولوجي، وقد تمّ قياس ذلك بواسطة اختبارات تمّ تصميمها لهذا الغرض، كما تمّ توزيع أفراد العينة بطريقة متعمّدة إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة ضابطة ومجموعة اختبارية؛ حيث ضمت كل مجموعة (50) متعلماً ومتعلمة، تمثّل نسبة العينة الضابطة (50%)، ونسبة العينة الاختبارية (50%)، وقد تم اختيار العينة اختباراً متعمّداً انتقائياً، سواء في المجموعة الأولى أو في المجموعة الثانية.

الجدول رقم 1. توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومتوسط السن

المدارس: العمومية مختلطة بمدينة زهون: مدرسة عبد الله بن حذافة، ومدرسة أحمد، ومدرسة أسماء بنت أبي بكر			
الجنس	العدد	النسبة المئوية	متوسط السن بالشهور
ذكر	50	50%	90.34
أنثى	50	50%	91.04
المجموع	100	100%	90.96

4.2 الاختبارات:

تستلزم طبيعة البحث القيام باختبارات قبلية، ثم التدريب، ثم اختبارات بعدية، بالنسبة للمجموعة الاختبارية، والقيام باختبارات بعدية بالنسبة للمجموعة الضابطة، ثم قياس تأثير البرنامج الحاسوبي على تطلق المقاطع الصوتية، والكلمات، فالجمل، والنص القرائي، بالنسبة لأفراد عينة المجموعة الاختبارية.

أنجزت الاختبارات على مرحلتين:

- المرحلة الأولى قبليّة (أي: قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي) في سنة (2014-2015م) أواخر شهر يونيو، وهي الفترة التي تُوَافِق اقتراب نهاية الموسم الدراسي؛ حيث يكون المتعلم قد استكمل امتلاكه لجميع الكفايات الأساسية والتنوعية المسطرة هدفًا في السنة الدراسية.
- المرحلة الثانية بديّة (أي: بعد تطبيق البرنامج الحاسوبي)، وقد كانت أواخر شهر يونيو من السنة الدراسية الموالية (2015-2016م). وهي المرحلة التي يُفترض أن تكون الكفايات المرحلية الخاصة بالتمكن من كلّ المكونات الصوتية المشكلة للسّق الصوتي للغة العربية قد تحسّلت لدى المتعلمين.
- يتكوّن الاختبارُ العامُّ من أربعة اختبارات فرعية؛ هي:

1.4.2. الاختبار الأول: تقييم نطق المقاطع الصوتيّة:

يتكوّن الاختبارُ من كلّ صوامت اللّغة العربيّة، متألّفًا مع الحركات القصيرة: (الفتحة، الضمة، الكسرة)، والحركات الطويلة والشدّة، بالإضافة إلى تنوين الفتح، والضم، ثم الكسر مُشكّلًا بذلك مقاطعَ متنوعة، والهدف من هذا الاختبار تقييم مهارة المتعلمين الخاصة بنطق المقاطع الصوتيّة مستقلةً ومنعزلةً عن السياق، أو باعتبارها عنصرًا من العناصر المشكلة لبعض المقاطع.

2.4.2. الاختبار الثاني: تقييم نطق الكلمات:

يتكوّن الاختبار الثاني من أربع وثماني كلمة، تستهدف ثمانية وعشرين مقطعًا صوتيًا، تتوزّع في مواقع مختلفة من الكلمة: (الموقع الاستهلاكي، الوسط، الموقع الختامي)، ثمانية وعشرون مقطعًا صوتيًا في بداية الكلمة، وثمانية وعشرون أخرى في الوسط، وثمانية وعشرون في نهاية الكلمة. من أمثلة ذلك: صوت /ب/ في بداية الكلمة (بطة)، في وسط الكلمة (عبير)، في نهاية الكلمة (كلب)، والهدف من هذا الاختبار هو تقييم مهارة نطق المقاطع الصوتيّة في سياق الكلمة: (بداية، وسط، نهاية).

3.4.2. الاختبار الثالث: تقييم نطق الجُمَل:

يتكوّن هذا الاختبارُ من ثمانية وعشرين مقطعًا صوتيًا لغويًا عربيًا، في مواقع مختلفة من ثمانية وعشرين جملةً، والهدف من هذا الاختبار هو تقييم مهارة نطق المقاطع الصوتيّة، في سياق جُمَلٍ تامّة المعنى.

4.4.2. الاختبار الرابع: تقييم قراءة النصّ القرآني:

يتكوّن الاختبارُ من نصّ قرآنيّ مفهوم المفردات، وفي متناول هذه المرحلة من التعليم الابتدائي، تم تضمينه كلّ الصوامت المشكلة للنظام الأبجائي العربيّ، وقد توزّعت داخل مواقع مختلفة من أجزائه، والهدف من هذا الاختبار هو تقييم مهارة نطق المقاطع الصوتيّة في نصّ قرآنيّ.

5.2 نتائج الاختبارات:

1.5.2 نتائج اختبارات التطبيق القبلي:

إنّ مقارنة الإشكالات، ومحاولة الإجابة عن المشكلات المتعلقة بصعوبة القراءة الجهرية، ما هو إلا محاولة لرصد العلل ومعالجتها عبر آليات ووسائل عامة، تروم استثمار المعطيات المحصّلة عليها، وتكميمها وفق ما تستوجبه ضرورة احترام الترتيب الفرضي المطروح والمرتبط بالعينات المدروسة.

1.1.5.2 تفريغ نتائج التطبيق القبلي لاختبار المقاطع الصوتيّة:

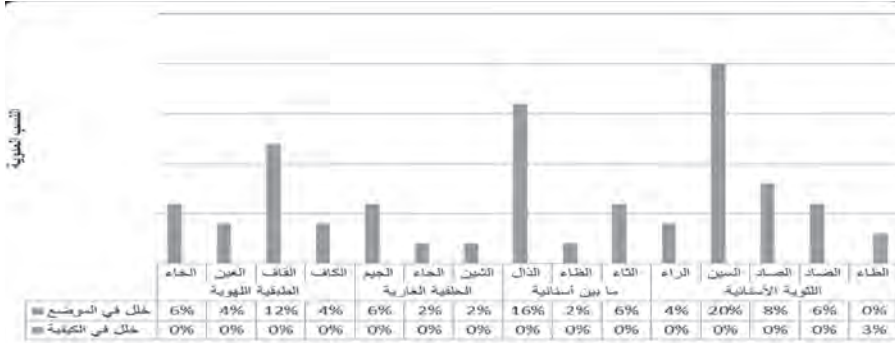
يتبيّن من نتائج اختبار المقاطع الصوتيّة، أنّ عدد المقاطع الصوتيّة التي لم تطلّها صعوبة في النطق: موضعًا وكيفيةً، لا يتعدّى ثلاثة عشر صوتًا؛ أي: ما يقارب النصف التام من مجموع أصوات اللّغة العربيّة. وهي: /أ/، /ب/، /ت/، /د/، /ذ/، /ر/، /ز/، /ح/، /ط/، /ك/، /ل/، /م/، /ن/، /هـ/، /و/، /ي/، وانطلاقًا من الرغبة في رصد متغيّر الصوت اللغوي وموضعه، في ارتباطه بمقياس السلامة وغياب الصعوبة، نلاحظ أنّ المقاطع الصوتيّة السليمة النطق، موضعًا وكيفيةً، تنظم وفق موضع نطقها إلى:

- أصوات الشفهيّة: «الباء» و«الميم» و«الواو»، وأصوات الخشمية: «النون» و«الميم»، وصوت شفويّ أسنانيّ: «الفاء»، وأصوات لثويّة أسنانيّة: «التاء» و«الذال» و«اللام» و«الزاي»، وصوت غاريّ: «الياء»، وصوت حلقيّ: «العين»، وصوت حنجريّ: «الهاء». إنّ غرضنا من استعراض هذا التصنيف هو محاولة مقارنة صعوبة النطق وسلامته، وإقامة التفسير الملائم لخصوصياته ارتباطًا بالكشف عن النسبة التي بها يتطّلع المتعلم المقاطع الصوتيّة، تبعًا

للتصنيف أعلاه؛ وذلك أن مقصدية هذا البحث تروم رصد نوع الصعوبة، في ارتباطها بموضع نطق كل مقطع صوتي، وبيان سلامة النطق فيها، والتداخلات القائمة بين المقاطع الصوتية على حد تقاربها وتجانسها.

2.1.5.2 نتائج التطبيق القبلي لاختبار المقاطع الصوتية موضع الخل:

سنرصد من خلال المبيان (1) أدناه، المقاطع الصوتية موضع الخل في الجهاز الصوتي على حد النطق بها موضعاً وكيفية؛ لذلك قمنا بتصنيف المقاطع الصوتية حسب موضع نطقها إلى: مقاطع لثوية أسنانية، وما بين أسنانية، وحلقية/غارية، وطبقية/لهوية.



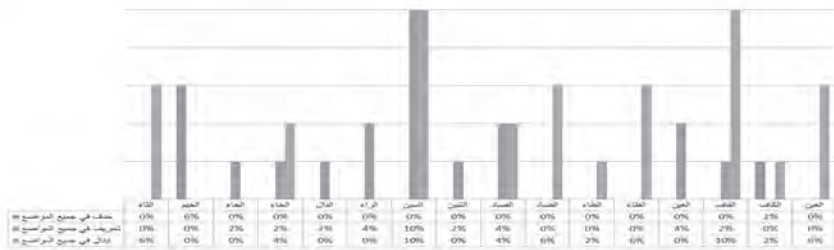
المبيان رقم 1. التقييم النطقي للمقاطع الصوتية موضع الخل

الملاحظ من تقييم نطق المقاطع الصوتية موضوع الخل، أن المشاكل النطقية مرتبطة بمواضع النطق أساساً ما دام أن الخل في كيفية النطق لا يرتبط إلا بقطعة صوتية واحدة هي/الظاء/. وأن أصعب المقاطع الصوتية من حيث موضع النطق هي المقاطع اللثوية الأسنانية: «السين»، يليه «الصاد»، ثم «الراء»، ف«الضاد».

أما بالنسبة للمقاطع الصوتية ما بين أسنانية، يتبين أن المقطع الصوتي «الذال» يشوبه خلل أو صعوبة في موضع نطقه؛ إذ تبلغ نسبة الصعوبة (16%)، من مجموع العينة المفحوصة، في حين تبلغ نسبة صعوبة نطق المقطع الصوتي «الظاء» (2%). أما المقطع الصوتي «الراء» فقد بلغت نسبة الصعوبة النطقية فيه (6%). أما المقاطع الصوتية ما بين أسنانية الصعبة النطق هي: «الذال»، ثم «الراء» وأخيراً «الظاء». والمقاطع الصوتية الحلقية والغارية، لم تتعد نسبة صعوبة النطق (6%)، فيما يخص المقطع الصوتي «الجيم» (صوت غاري)، و(2%) بالنسبة للمقطع الصوتي «الشين» (صوت غاري)، والمقطع الصوتي «الحاء». وهي نسب تبقى مع ذلك ضعيفة بالنظر إلى موضع وكيفية نطقها وتقاربها، ومقاطع أصوات أخرى، تنتمي من حيث الموضع إلى نفس الموقلة؛ إذ لم تسجل فيها أية مشكلات، وهي مقاطع أصوات سليمة وسهلة النطق بالنسبة للمتعلّمين المفحوصين؛ كالمقطع الصوتي «الياء»، و«العين». أما المقاطع الصوتية الحلقية الغارية، الصعبة من حيث موضع النطق هي على التوالي: «الجيم» و«الحاء» ثم «الشين»، وتتميز المقاطع الصوتية الطبقيّة واللهوية بالتقارب والتداخل في مواضع وكيفيات نطقها، إلا أن نطقها سليم في الكيفية، وصعب في الموضع؛ فالمقطع الصوتي «الكاف» و«القاف»، وبالرغم من اختلاف موضع نطقهما: (صوت «الكاف» طبقيّ و«القاف» لهويّ)، فقد جاءت نسبة المقطع الصوتي «القاف» (12%) كأعلى نسبة، والمقطع الصوتي «الحاء» (6%)، أما الكيفية فهي سليمة، في حين بلغت نسبة الصعوبة في موضع نطق المقطع الصوتي «العين»، والمقطع الصوتي «الكاف» (4%). وقد اتضح أن المقاطع الصوتية الصعبة النطق من حيث موضع النطق هي على التوالي: المقطع الصوتي «السين» بنسبة (20%)، يليه المقطع الصوتي «الذال» بنسبة (16%)، ثم «القاف» بنسبة (12%)، و«الصاد» بنسبة (8%)، و«الضاد»، «الراء»، و«الحاء»، و«الجيم» بنسبة (6%)، و«الكاف»، و«الراء»، و«العين»، بنسبة (4%)، وأخيراً «الحاء» و«الشين»، و«الظاء» بنسبة (2%).

3.1.5.2 نتائج التطبيق القبلي لاختبار نطق الكلمات:

يتنوع خلل النطق بالمقاطع الصوتية حذفاً، وتحريفاً، وإبدالاً بتنوع مواقعها داخل الكلمات بدايةً، ووسطاً، ونهايةً، ويمثل المبيان رقم (2) نتائج اختبار النطق بالمقاطع الصوتية داخل الكلمات، لدى العينة المفحوصة.



المبيان رقم 2. تقييم نطق المقاطع الصوتية داخل الكلمات

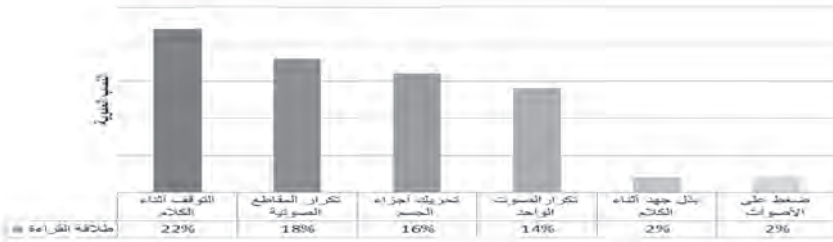
يُتَّضح من المبيان رقم (2) أنَّ خللٌ في النطق بالمقاطع الصوتية يتنوع بتنوع مواضعها في الكلمة، سواء تعلّق الأمر بإبدال مقطعٍ صوتيٍّ بآخر، أو بتحريفها أو بحذفها كليّةً، وتختلف النّسب المعبّرة عن صعوبة نطق المقاطع الصوتية المختلفة، موضوع الاختبار، باختلاف مواقعها داخل الكلمات المتضمّنة للمقاطع الصوتية؛ لذلك تمّ تحديدُ نِسب الخلل ارتباطاً بالمواقع لغاية منهجيةٍ صرفة، نتيجٌ من خلالها المواقع التي يتركز بها الخلل، فيكون ذلك مؤشراً على تعيين مَوطن الصعوبة وطبيعتها في سياق ورودها وتواردها داخل المتواليات اللسانية.

سَجَّلَ الخَلَّلُ المرتبطُ بالإبدال -وخاصةً الإبدالَ في جميع مواضع نطق المقطع الصوتي في الكلمة- نِسَبًا متفاوتةً، تراوحت بين (2%) بالنسبة للمقطع الصوتي «الطاء» و«الكاف»، و(4%) بالنسبة لـ: «الصاد» و«الخاء»، و(6%) بالنسبة لـ: «العين» و«الطاء» و«الضاد» و«الثاء». وسَجَّلَتْ أعلى نسبة (10%) في اختبار المقطع الصوتي «القاف»، و «السين». أمَّا التحريف، (والمقصود به هنا هو النطق بالصوت موضوع الاختبار مشوبًا بنطق أصوات لغوية عربية أخرى، أو مُثلتسًا بنطق أصوات لغوية أخرى غير عربية)، فقد لَحِقَ المَقَاتِعُ الصوتيةُ في كل مواضع انتظامها داخلَ الكلمة: بدايةً، ووسطًا ونهايةً. فقد سَجَّلَتْ «القاف»، و«الحاء»، و«الخاء»، و«الذال»، و«السين» في الاختبار أدنى نسبة، تَمَلَّكَتْ في (2%)، أما «الراء»، و«الصاد»، و«العين»، فقد سَجَّلَتْ (4%)، في حين سَجَّلَ «السين» أعلى نسبة، بلغت (10%). أمَّا الحذف (هو حذف صوتٍ من الأصوات المشكَّلة للكلمة، بحسب تموضُّعه في البداية أو الوسط، أو النهاية)، فقد سَجَّلْنَا في اختبارنا لنطق الكلمات، شكلًا واحدًا من أشكال الحذف، مسَّ مقطعين صوتيين: هما: «الجيم» بنسبة (6%)، «الكاف» بنسبة (2%)، وهما النسبتانِ المحصَّل عليهما بالحذف من الموقع الختامي للكلمة. حذف هذين المقطعين الصوتيين في نهاية الكلمة.

ويمكن القول: إذا أنه يكثر خلل الإبدال في جميع مواضع الكلمة يليه التحريف، ثم الحذف، وأن المَقاطع الصوتية موضع الخلل في السياقات المختلفة للكلمة هي: «العين»، و«الكاف»، و«القاف»، و«الغين»، و«الطاء»، و«الطاء»، و«الصاد»، و«الشين»، و«السين»، و«الذال»، و«الطاء»، و«الحاء»، و«الجيم»، و«الثاء»، و«الراء».

4.1.5.2. نتائج التطبيق القبلي لاختبار طلاقة القراءة:

إنَّ غرضنا من تقييم القراءة هو محاولة رصد العوائق التي تعترض سلاسة القراءة وطلاقتها، وتبيان أنواعها؛ وذلك من خلال قراءة جُمْل تمَّ تعديلها بدقة، وقد تمَّ التركيزُ في صياغة الجُمْل الملائمة، على تضمينها لمقاطع صوتية بعينها، تتركزُ غيرَ ما مرَّ فيها، كـمِيار نتوسَّل به الوقوفُ على أهمِّ أنواع وأشكال الصعوبات التي تُعوق القراءة السليمة. فطلاقة القراءة، هي عدم التوقف أثناءه، أو تكرار صوتٍ لغويٍّ واحدٍ أو أكثر، أو بذلُ جهدٍ حركيٍّ غير عاديٍّ، أو تحريكٍ لبعض أعضاء الجسم، أو ضغطٍ على الأصوات؛ ذلك أنَّ تجاوزَ هذه الصعوبات، أو عدم تسجيل أيِّ واحدةٍ منها، تعني أنَّ القراءة سليمةٌ سلامَةٌ تامَّة. لكن كُشِف الاختبارُ لنا عن نسبة سلامة لا تتعدَّى (26%) من مجموع المشاركين في الدراسة، فقد بلغت نسبةُ صعوبة التوقف أثناء القراءة (22%)، وصعوبة تكرار الصوت الواحد (14%)، أمَّا نسبةُ تكرار المقاطع الصوتية فقد بلغت (18%)، في حين سُجِّلَت حالاتٌ بذلُ جهدٍ حركيٍّ أثناء القراءة، والضغط على الأصوات، فقد سجلت نسبة (2%)، وأمَّا تحريكُ أعضاء الجسم أثناء القراءة وهو مؤشِّر على صعوبة بصعُب رصدها وتعديلها بدقة- فقد سجلت نسبة (16%) كما هو مبينٌ في المبيان رقم (3).



المبيان رقم 3. نتائج تقييم اختبار طلاقة القراءة

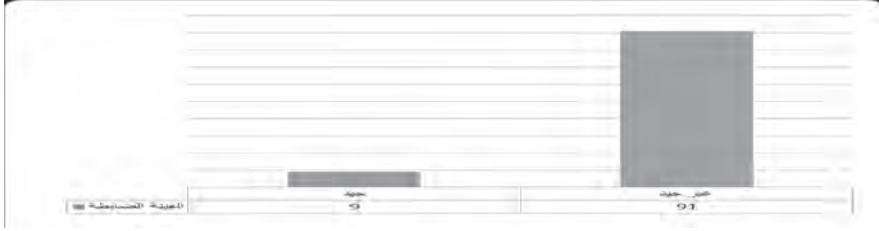
5.1.5.2 نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارة القراءة:

إن الانتقال من تقييم المقاطع الصوتية مروراً بتقييم الكلمات، ثم الجُمْل، فالنصّ القرآني، الذي يُعبّر امتداداً شمل لباقي التقييمات وأعمّها، ومقصده رصد الخلل في مهارة القراءة الجهرية، تم في هذا الاختبار تقييم نطق القطع والمقاطع الصوتية في القراءة الشمولية لنصّ تم اختياره لمقاصد وغايات، كانت أهمّها شمولية النصّ لمجموع مقاطع أصوات اللغوية، لا يتعدّى عدد كلماته (75) كلمة، بدلالات ومعاني لا يتجاوز مستواها التجريديّ الذكاء الحسيّ للمُتعلمين المشكّلين لعينة البحث، ولاعتبارات منهجية إجرائية تم اختيار النصّ من الكتاب المدرسي للمستوى الأول (ابتدائي)، والتصرّف فيه؛ ليشمل المجموع التام والأكمل لقطع ومقاطع أصوات اللّغة العربية، أمّا ما تردّد في متن النصّ المختار فقد كان لأغراض منهجية، ولأسباب تقنية، ولإجتماعهما في بعض الأحيان، وقد تمّ تجزئ المهارات وتقييمها، انطلاقاً من تجزئ وتقسيم النتائج المحصّل عليها في الاختبار إلى أجزاءٍ يسهّل معها بيان قياس صعوبة قراءة النصّ، وتمّ تحديد المستويات وفق أحكام تختلف باختلاف مستوى القراءة، وتعكس معايير تتوخّى الدقة والرصد الجيد لمختلف أساليب القراءة: جيد/ غير جيد.

الجدول رقم (2): سلّم تقييم مهارة سلامة نطق المقاطع الصوتية انطلاقاً من اختبار قراءة نصّ

التقييم	سلّم التقييم انطلاقاً من عدد القطع والمقاطع الصوتية المنطوقة بشكل سليم
غير جيد	1-3] ناقص جداً
	4-6] ناقص
	7-8] أضعف جداً
	9-10] ضعيف
	10-11] دون المتوسط
	12-14] متوسط
جيد	15-17] لا بأس به
	18-19] مستحسن
	20-21] حسن
	22-23] جيد
	24-26] جيد جداً
	27-28] ممتاز

يمثل المبيان أسفله النسب المئوية لنتائج القراءة.



المبيان رقم 4. نتائج تقييم مهارة القراءة

من خلال النتائج تبين ضعف مستوى القراءة لأسباب لن نخوض في تفاصيلها الآن؛ إذ بلغت نسبة المتعلمين غير الجيدين في قراءة النص (91%)، من مجموع عينة البحث، بينما كان المستوى الجيد لا يتعدى نسبة (9%)، وهي نسبة نعتبرها ضعيفة بالنظر إلى أداة اختبار النص القرآني، والمستوى التعليمي لمتعلمي عينة البحث.

2.5.2 فعالية البرنامج الحاسوبي المقترح:

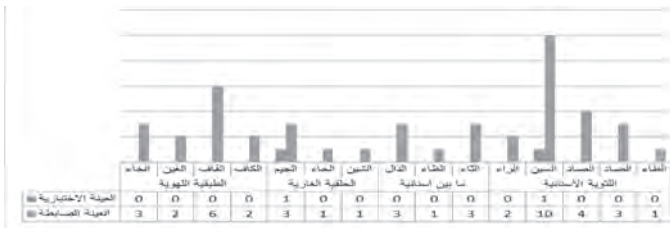
أثارت لدينا هذه النتيجة تساؤلاً هو: ما هي الإستراتيجيات الكفيلة لتدراك الصعوبات المرتبطة بالوعي الفونولوجي؟ هذا السؤال دفعنا إلى تصميم برنامج حاسوبي لتنمية الوعي الفونولوجي. فما هذا البرنامج الحاسوبي لتنمية الوعي الفونولوجي؟ وما مدى نجاعته في تدراك الصعوبات المرتبطة بالوعي الفونولوجي؛ وبالتالي القراءة الجهرية؟ تلزمنا غاية الدقة المنهجية في البحث، وخصوصيته الإجرائية في اعتماد برنامج حاسوبي تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي عند المفحوصين، وتقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة، والثانية اختبارية؛ أي: أننا عملنا على التمييز بين الضابط في العينة، وما يسمح لنا باختبارها، وزمّد فعالية البرنامج الحاسوبي بتطبيقه على المجموعة الثانية دون الأولى حتى نتحقق من تأثيره عند إجراء الاختبارات البعدية، ومقارنة النتائج المحصّل عليها في العيتين، فبين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، الذي مكّننا من التحقق تجريبياً من مدى نجاعة البرنامج الحاسوبي الذي اعتمدناه، يتحدّد الفاصل الزمني أساسياً في التأكد من أنّ الخلل في الوعي الفونولوجي الذي يعانيه أفراد العينة لم يتمّ تجاوزه بعامل التعلم المحقّق في هذا الفاصل الزمني (موسم دراسي واحد)، وإنما بتطبيق البرنامج الحاسوبي الذي وضعناه خصيصاً لهذا الغرض.

1.2.5.2 نتائج الاختبارات البعدية:

سنقدّم نتائج الاختبارات البعدية: أي تلك التي تم إنجازها بعد اعتماد البرنامج الحاسوبي، وقد تم تطبيقها على العيتين من أجل تحقيق المقارنة، واستخلاص نسب تأثير البرنامج الحاسوبي على العينة الاختبارية في مقابل العينة الضابطة التي لم يستفد أفرادها من البرنامج.

1.1.2.5.2 نتائج المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في تقييم نطق المقاطع الصوتية:

يقدم المبيان رقم (5) نتائج التطبيق البعدي للاختبار الأول الخاص بنطق المقاطع الصوتية بغاية قياس مدى نجاعة البرنامج الحاسوبي التدريبي في تجاؤز الخلل في نطق الأصوات الفوقية العربية:

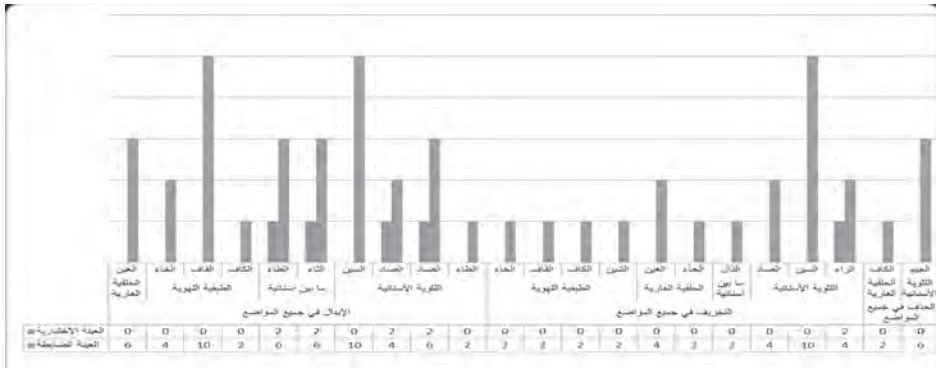


المبيان رقم 5. المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في نطق المقاطع الصوتية

يتبيّن من النتائج المُنبّية في المبيان رقم (5) أنّ البرنامج العلاجيّ له دورٌ مهمٌّ في تقليص نسبة الخلل في نطق المقاطع الصوتيّة اللثوية الأسنانية، بنسبة (99,6%)، وبمعدّل متوسطه (99,33%)، في نطق المقاطع الصوتيّة ما بين أسنانيّة، وفي نطق المقاطع الصوتيّة الحلقية والغارية، بمعدّل متوسطه (99,33%)، بنسبة (100%) في نطق المقاطع الصوتيّة الطبقية واللّهوية.

2.1.2.5.2 نتائج المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في تقييم نطق الكلمات:

سنحاول في هذه المقارنة تركيز الحديث على نوعية الخلل؛ أي الإبدال، والحذف، والتحريف في جميع مواضع الكلمات التي تضمّ نطق القطع والمقاطع الصوتيّة اللثوية الأسنانية، وما بين الأسنانيّة، والحلقية - الغارية، والطبقية - اللّهوية.

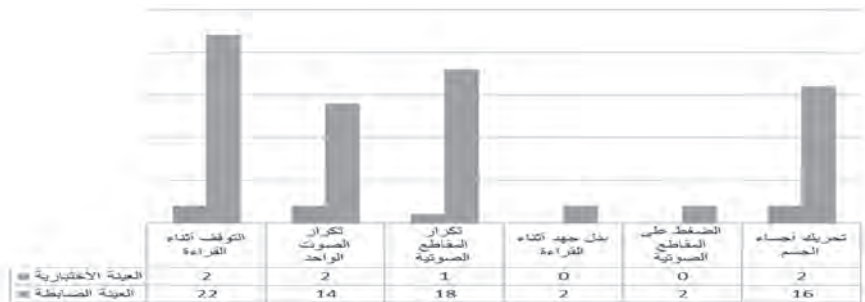


المبيان رقم 6. المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في نطق الكلمات

اعتماداً على النتائج التي حصلنا عليها بعد تطبيق البرنامج الحاسوبيّ التدريبيّ على العينة الاختبارية ومقارنتها بالعينة الضابطة تأكّدت لنا فعاليّة البرنامج في تجاوز الخلل الذي يعاني منه المتعلمون؛ إذ تمّ تجاوز الخلل الإبدال في جميع المواضع بنسبة (99.84%)، وخلل التحريف في السياقات المختلفة للكلمة بنسبة (95%)، وخلل الحذف في جميع مواضع الكلمة بنسبة (100%).

3.1.2.5.2 نتائج المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في تقييم طلاقة القراءة:

سنرصد من خلال المبيان رقم (7) المقارنة بين العينة الاختبارية والعينة الضابطة في تقييم نطق طلاقة القراءة؛ أي قراءة الجُمْل.



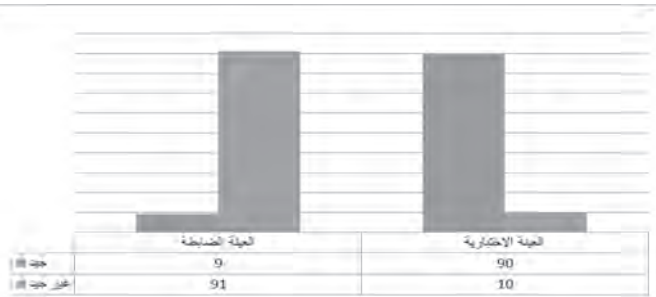
المبيان رقم 7. المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في تقييم طلاقة القراءة

انطلاقاً من النتائج أعلاه، يتبيّن أنه -بعد تطبيق البرنامج الحاسوبيّ التدريبيّ على العينة الاختبارية- أصبح الفرق واضحاً بين العيّنتين، ويتجلّى ذلك فيما يلي:

- انخفضت نسبة المتعلمين الذين يتوقفون أثناء القراءة من (22%) في العينة الضابطة إلى (2%) في العينة الاختبارية، والذين يكررون الصوت الواحد من (14%) في العينة الضابطة إلى (2%) في العينة الاختبارية، والذين يكررون المقطع الصوتي من (18%) في العينة الضابطة إلى (1%) في العينة الاختبارية، والذين يحركون أجزاء جسمهم من (16%) في العينة الضابطة إلى (2%) في العينة الاختبارية.
- تقلص عدد المتعلمين الذين يضغطون على المقاطع الصوتية ويبدلون جهداً أثناء القراءة، إلى متعلمين اثنين في العينة الضابطة إلى تجاوز الخلل عند هذين المتعلمين.
- انطلاقاً من النتائج السابقة، يمكننا أن نتأكد إلى أن البرنامج الحاسوبي التدريبي نجح بنسبة (99,93%) في معالجة المشاكل المرتبطة بطلاقة القراءة؛ حيث انتقلنا من (74%) من المتعلمين الذين يعانون من مشاكل في طلاقة القراءة في العينة الضابطة إلى (7%) في العينة الاختبارية، بعد تطبيق البرنامج الحاسوبي التدريبي.

4.1.2.5.2 نتائج المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في تقييم مهارة القراءة

سنحاول من خلال المبيان رقم 8، المقارنة بين العينة الضابطة والعينة الاختبارية في قراءة النص القرآني.



المبيان رقم 8. المقارنة بين العينة الاختبارية والعينة الضابطة في تقييم مهارة قراءة النص القرآني

إن الغاية من معالجة خلل نطق المقاطع الصوتية، هو تحسين مستوى القراءة لدى المتعلمين، فالمبيان رقم (8)، يبين تقييم مهارة القراءة لدى المتعلمين، وبه مقارنة نتائج اختبار مهارة القراءة في العينة الضابطة والاختبارية، فبعد تطبيق البرنامج الحاسوبي التقويمي، تبين أن مهارة القراءة قد تحسنت في العينة الاختبارية؛ إذ كانت نسبة المستوى الجيد (9%) في العينة الضابطة، وبعد تطبيق البرنامج الحاسوبي التدريبي، تحسنت مهارة القراءة عند المتعلمين المختبرين بنسبة مهمة، بلغت عند المستوى الجيد نسبة (55.90%).



الخطاطة رقم (9): تبين نسبة فعالية البرنامج التدريبي 6.2 تحليل النتائج:

من خلال النتائج السابقة بتفريغ معطيات التطبيق القبلي للاختبارات الخاصة بتقييم مهارة القراءة لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي، تبين أن لهذا النوع من الأخطاء دلالة ترتبط بالإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في التدريس؛ أي الانطلاق من الكل إلى الجزء، كما ترتبط بمضمون الدروس الموجهة لتقديم أصوات اللغة العربية وطريقة تدريسها، والتي تغيب عنها إجراءات التمييز بين الأصوات المتشابهة على مستوى النطق والربط

بينَ الفونيم والغرافيم، والتركيز في تدريس أصوات اللُّغة العربية على السمع الجيد لمقاطع أصوات اللُّغة والنطق السليم بها، وتؤكد النتائج الخاصةً بالاختبار الأول أنَّ الأخطاء المرتكبة على مستوى نطق المقاطع الصوتية من حيث موضع النطق، تشمل خمسة عشر مقطعاً صوتياً في اللُّغة العربية؛ هي: «السين»، و«الذال»، و«القاف»، و«الصاد»، و«الجيم»، و«الخاء»، و«الثاء»، و«الكاف»، و«الراء»، و«العين»، و«الطاء»، و«الظاء»، و«الشين»، و«الضاد»، و«الحاء». وهذا راجعٌ إلى أنَّ مُتعلِّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي لا يميِّزون سمعاً ونطقاً بين الصوامت المتقاربة على مستوى الموضع النطقي؛ كعدم التمييز بين «الضاد»، و«الذال»، و«الطاء»، و«الثاء»، و«الذال»، و«السين»، و«العين»، و«الفين» و«الحاء»، و«الخاء» و«الكاف»، و«القاف»، و«الجيم»، و«الشين»، التي يتحدَّد الاختلافُ -في أغلبها- من خلال مستوى الملامح المميِّزة؛ فعلى سبيل المثال: لولا الجهر والاستعلاء اللَّذَيْن في القاف لكانت كافاً، ولولا الهمس الذي في الكاف لكانت قافاً؛ لقرب مخرجهما، ولولا الجهر والتفخيم الذي في الصاد لكانت سيّاً، ولولا الهمس الذي في السين لكان صاداً ولولا الإطباق الذي في الضاد لكان دالاً... بالإضافة إلى عدم تمييز المتعلم في هذه المرحلة، بين المقاطع الصوتية المتشابهة بين التمثيل الخطّي مثل: «العين»، و«الفين» و«الذال»، و«الذال» و«السين»، و«الشين» و«الصاد»، و«الضاد»، و«الطاء»، و«الظاء».

ونفسر كذلك الخلل الذي يشوب مقطعاً صوتياً واحداً هو «الطاء» على مستوى كيفية نطقه من بين المقاطع الصوتية التي تم اختبارها، يكون المقطع الصوتي «الطاء» يتشابه في ملامحه المميِّزة المقطع الصوتي التاء، في موضع النطق (ما بين طرف اللسان وأصول الثنايا)، والفَرْق الوحيد بين الطاء والتاء هو أنَّ المقطع الصوتي الطاء (+مفخَّم)، والمقطع الصوتي التاء (-مفخَّم).

يمكن القول: إنَّ مُتعلِّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي، يجدون صعوبةً في تفعيل إستراتيجيات تحويل كلِّ فونيم يسمعه نطقاً أو تحويل كلِّ مقطع صوتي يرويه مكتوباً إلى شكلٍ نطقيٍّ شفهيٍّ مناسب؛ ممَّا يؤكِّد -كذلك- ضَعْف العمليات الفونولوجية التي تدعم إستراتيجيات الوعي بارتباط الغرافيم بالفونيم في اللُّغة العربية.

أمَّا نتائج الاختبار الثاني، فتؤكد أنَّ مُتعلِّمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي يميلون إلى الإبدال، ثم التحريف في جميع المواضع، وأخيراً الحذف في جميع المواضع، ويكثر الخلل في المقاطع التالية: «السين»، و«الذال»، و«القاف»، و«الصاد»، و«الجيم»، و«الخاء»، و«الثاء»، و«الكاف»، و«الراء»، و«العين»، و«الطاء»، و«الظاء»، و«الشين»، و«الضاد»، و«الحاء»، و«الفين».

يمكن تفسير هذه النتيجة بكون مُتعلِّمي هذه المرحلة العمرية لا يزالون يجدون صعوبةً في العمليات الفونولوجية التي تدعم الوعي بالمسارات الخاصة بالتحويلات الغرافية -الفونيمية، بشكلٍ يسمح لهم بتحويل كلِّ غرافيم يرويه مكتوباً (مدخل بصري)، إلى شكل فونيم (مخرج نطقيٍّ) مناسب؛ أي فكّ تسنين الكلمات، التي تمكّنهم من الوعي بوجود الوحدات الفونيمية، التي تشكّل الكلمات، وتتم هذه العملية -غالباً- من خلال اعتماد الوسيط الأنفائي، أي عن طريق الوساطة الفونولوجية، التي تتحدَّد خلال القراءة البطيئة والتحليلية؛ حيث يركّز المتعلمون خلال هذه المرحلة على معالجة الحروف التي تكوّن الكلمات؛ بقصد فكّ تسنيناتها (Zorman, 1999)، دون إدراك للعلاقات التجاورية بين الصوامت والمصوّتات والتأثيرات على بعضها البعض داخل الكلمات.

وأظهرت نتائج الاختبار الثالث أنَّ التوقّف أثناء الكلام سجّل أعلى نسبة بـ (22%)، يليه تكرار المقاطع الصوتية بنسبة (18%)، وتحريك أجزاء الجسم بنسبة (16%)، ثم تكرار الصوت الواحد بنسبة (14%)، ثم الضغط على الأصوات وبذل جهد أثناء الكلام بنسبة (4%).

هذه النتائج، يمكن تفسيرها بكون مُتعلِّمي المستوى الثاني من التعليم الابتدائي، يواجهون مشاكل على مستوى آلية التجميع؛ أي أنهم غير قادرين -نسبياً- على الربط بين الغرافيم والفونيم بشكلٍ سليم؛ وبالتالي تفكيك تسنينات المقاطع الصوتية والكلمات والجُمْل موضوع الاختبار، كما أنهم غير واعين تماماً بالعلاقات التجاورية وعلاقات التأثير والتأثر بين القطع والمقاطع الصوتية؛ ذلك أنَّ الأصوات اللغوية لا تكون ذات قيمة تأليفية في اللُّغة إلا مِنْ خلال استعمالها داخل متواليات لسانية تنظم الصغيرة والكبيرة لتشكيل النصّ القرائي، وهو الشيء الذي يعرّضها لأن تكون موضوع تغيّرات وظواهر سياقية عديدة، بحسب شروط الانتظام المقرّرة فيما بينها على حد التجاور والتقارب. لقد أكّدت هذه النتائج المتوصل إليها في الاختبار الرابع العلاقة القوية التي تربط بين الوعي الفونولوجي (الوعي بالأصوات اللغوية وطرائق نطقها، والوعي بالمقاطع الصوتية وانتظام تأثير بعضها في بعض، والوعي بالكلمات وأشكال توزيعها داخل الجُمْل والنصّ القرائي)، وهو ما دفعنا إلى تصميم برنامجٍ حاسوبيٍّ تدريبيٍّ لتنمية الوعي الفونولوجي

والمهارات الفونولوجية وتطويرها بشكل عام.

أما النتائج الخاصة بالاختبارات البعدية، فقد مكّنتنا من استنتاج ما يلي:

نَجَحَ البرنامجُ التدريبيُّ بنسبة (73,98%) في تجاوزَ الخلل المرتبط بنطق المقاطع الصوتية المنعزلة عن السياق، وتم تجاوزَ الخلل نهائيًا في المقاطع الصوتية التالية: «الجيم»، و«الكاف»، و«السين»، و«الذال»، و«الحاء»، و«العين»، و«الغين»، و«الشين»، و«القاف»، و«الخاء»، و«الطاء»، ونجح بنسبة (33,93%) في تجاوزَ الخلل المرتبط بنطق المقاطع الصوتية في سياق الجملة، وبنسبة (90,55%) في تجاوزَ الخلل المرتبط بنطق المقاطع الصوتية في سياق النص القرآني، ويمكن تفسير هذه النتائج بكوننا في تصميم البرنامج ركّزنا على الصعوبات التي كان المتعلمون يعانون منها، كما أنّ استخدامنا للمؤثرات الصوتية، والصور، والألوان، لإثارة القوة السامعة كالمقوتين: البصرية والنطقية.

وقد لوحظ السرور والحماس لدى المتعلمين في عينة الدراسة؛ لأنّ التدريب باستخدام هذه المؤثرات، يوفر الوقت الكثير الذي يحتاجه المدرس لتدريس مهارة الوعي الفونولوجي، كما أنّ التدريب باستعمال جميع هذه المؤثرات، يجذب انتباه المتعلمين، ويزيد من قدرتهم على التركيز، ويحفّزهم للتعليم، ويجعل المتعلم يركّز على تعلّم المهارة التي أمّامه بسرعة أكبر.

ويرجع نجاح البرنامج الحاسوبي -كذلك- إلى أسس عمّقه المضموني؛ حيث أسّس على موادّ قرائية ذات كلمات يوافق عددها تدرجياً بتقدّم المتعلمين في المستوى المهاري؛ بحيث يسهّل عليهم تطوير قدرتهم على التعرف والنطق والفهم، كما أنّ البرنامج شوّل عدداً من الألعاب التعليمية الإثرائية والتعزيزية التي تناوَلت الحروف والكلمات والجُمْل.

خلاصات تركيبية:

أفضّت بنا نتائج اختباراتنا إلى تأكيد الفرضية التي انطلقنا منها في هذه الدراسة، ومكّنتنا من الوقوف عند مواطن الخلل المؤثرة في مسارات القراءة، ارتباطاً بضعف مسّ أغلب مؤّنات الوعي الفونولوجي للغة العربية، كما أنّ هذه النتائج جاءت موافقة لدراسات وأبحاث شبيهة بدارستنا تأسّست في عمقها الإجرائي على أساقٍ لسانية مختلفة، لكنها تتقاسم مع العربية انتماءها للأنظمة اللغوية الألفبائية، والمتعلمون الذين يجدون صعوبة في القراءة في المراحل المبكرة للتعليم، غالباً ما يكون أدّاهم التعليقي ضعيفاً في نفس المستوى، والمستويات اللاحقة ما لم يتمّ الحسم في فهم طبيعة المشكل الثأوي وراء هذه الصعوبة، والعمل على تجاوزها بكل الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية اللازمة (بولحوش، 2015).

عموماً: تُقرّ الدراسات والأبحاث التي تهتمّ بتعليم القراءة وتعلمها بوجود علاقة ارتباط وطيدة بين صعوبة القراءة وضعف الوعي الفونولوجي (Frith 1985 ; Ehri 1999 ; Snowling 1990 ; Bryant 1990).

وأشارت بحوث أخرى إلى أنّ ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة، وأنّ التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى المتعلم في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة (Burgess & Juel 1988 ; Torgess 1998 ; Yale & Wikins 1993)؛ لذلك يُعدّ الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوّناته المختلفة قاعدة مهمة في تعلّم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها، ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال ما يلي: مهارات الوعي الفونولوجي التي تتمثّل في إدراك أنّ اللغة مكوّنة من الصوامت والمصوتات، ومقاطع، وكلمات، وجُمْل، ونصوص قرائية. وأنّ هذه المؤّنات يمكن تشكيلها بطرائق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلّم الأولى.

تظهر العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى نتيجة عدم الوعي الفونولوجي، وكما يرى بعض الباحثين أنّ سبب صعوبات القراءة وصعوبات الوعي الفونولوجي كامنة في خلل يقيس النطق (Chang, 1996)، وأنّ ضعف الوعي الفونيمي يرتبط بضعف الأداء في مهام إدراك النطق (Manis et al 1997) وفقاً لذلك أكّد كلّ من (Wood & Terrell 1998) أنّ إدراك النطق يتطلب تطوير المهارات التي تشجّع الوعي بتجزئة المقاطع والمقاطع الصوتية داخل الكلمات؛ لأنها تساعد على التعرف؛ وبالتالي النطق بالكلمات والجُمْل.

وبين كلّ من (Duncan & Seymour, 2000) أنّ معرفة الفونيم من الأهمية بمكان للتقدّم في التعليم الابتدائي من خلال مراحل في اكتساب القراءة: المرحلة الأولى: التعرف على الغرافيم أو الرمز الكتابي للحرف. المرحلة الثانية: التعرف على نطق الأصوات ومطابقة الغرافيم للفونيم. المرحلة الثالثة: فكّ تسينات الصوامت والمصوتات. المرحلة الرابعة: فكّ تسينات الكلمات. ويتأكّد لنا أنّ البرنامج الحاسوبي التدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي كان له الأثر

الإيجابي في تنمية الوعي الفونولوجي بنسبة (93,92%). وهذا راجع إلى تدريب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم القرائية وإرشادهم إلى التمييز السمعي لمجموعة من الأصوات، سواء الأصوات الحيوانية، أو الآلية، أو الطبيعة... بعد ذلك تدريب المتعلمين على الربط بين الحرف المكتوب أو الغرافيم بالصوت اللغوي المنطوق أو الفونيم.

وهذا ما لاحظناه في أسلوب «Orton-gillingham» الذي يُعدّ من أوائل الأساليب التي استُخدمت في تعليم المتعلمين ذوي الصعوبات القرائية، ثم الانتقال إلى التدريب على النطق السليم للصوت اللغوي المنفرد، والتركيز على الأصوات المتشابهة على مستوى موضع أو كيفية النطق، ثم نطق الصوت اللغوي (الصوامت) مرتبطاً بمصوتات قصيرة أو طويلة (بولحوش، 2015).

وعند التدريب روعي مجموعة من الأمور التالية:

اتباع سرعة معقولة في التدريب على الربط بين الغرافيم والفونيم؛ لأنّ بعض المتعلمين يحتاجون إلى وقت أطول، وضرورة تحديد فاصل زمني بين التدريب على الفونيمات والأصوات المقاربة شكلاً ونطقاً؛ أي التي تشترك في كثير من الملامح، فحين غير الممكن إجراء تدريب إجراءً متتابعاً على الحروف التي تختلف في شكلها بشيء اختلافاً بسيطاً؛ كموقع النقطة (ب/ ن) أو عدد النقاط (ت/ ث). أمّا عند التدريب على الأصوات، فمن غير المناسب أن يدرب المتعلم على الأصوات التي تختلف بملح مميز واحد؛ مثل (ص/ س) حيث يختلفان في ملمح (+مُفَخَّم -مُفَخَّم) أو (غ/ خ) اللذين يختلفان في الملمح (+المجهور/-المجهور)، فمن المناسب تدريب المتعلم على حروف وأصوات أخرى تختلف من حيث الملامح المميّزة الصوتية أو السمعية أو البصرية (بولحوش، 2015). كما وظّفت بعض الأساليب التدريبية التي استخدمت في برامج خاصة لتدريب الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة؛ مثل برنامج: (Byrne, 1991)، و (Sander, Vadasy, Patricia & Elizabeth, 2008) مع تعديل بعضها لئلاّ نطمع طبيعة اللغة العربية ومستوى المتعلمين التربوي.

وقد ركّزنا في هذه التدريبات على مساعدة المتعلمين على فكّ تسنين الكلمات وتجميع القطع والمقاطع الصوتية لتكوين كلمات، وعلى تنمية الوعي بالعلاقات التجاورية وعلاقات التأثير والتأثر بين الصوامت والمصوتات، بالإضافة إلى قطع صوتية في مقاطع صوتية ثم كلمات، وإدراك العلاقات التجاورية وعلاقات التأثير والتأثر بين الكلمات داخل الجمل، والعلاقات التلازمية بين القيم الفونولوجية (بولحوش، 2015).

مراجع عربية وغربية:

- بولحوش، ف وبوعناني، م (2011): «أهمية الوعي ببعض الظواهر الصوتية في تحقيق التواصل اللغوي السليم: الإدغام نموذجاً». منشورات مختبر العلوم المعرفية، الكتاب رقم 1. ص 213-227.
- بوعناني، م، بولحوش، ف (2015): «التعلم وصعوباته: بعض مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلّمهما»، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كتاب رقم 5. ص 11-83.
- بولحوش، فاطمة (2015): «أهمية الوعي الفونولوجي في تدعيم مسارات تعلم القراءة الجهرية وتعليمها عند تلاميذ القسم الثاني ابتدائي». أطروحة لثيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات العربية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، ظهر المهرز، تحت إشراف د. مصطفى بوعناني.
- ابن يعيش، موفق الدين (ب.ت): «شرح المفصل». عالم الكتب. بيروت.
- زغبوش، بنعيسى (2005): «إستراتيجيات التعلم، وتعلم الإستراتيجيات». دفاتر، مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية. العدد 3.

- Bajric S., 2013. Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistiquedidactique, PUPS, Paris, 320 pages
- Bezu, P., 2009. Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma
- orthographique. RFP n°168 Paris: Hatier.
- Casalis, S. 2003. Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scribes. Le Langage et l'Homme, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003).
- Egan, J., & Pring, L. 2004. The processing of inflectional morphology: A comparison of children



- with and without dyslexia. Reading and writing: An interdisciplinary journal, 17, 567591-.
- Gombert, J.E. 1990. Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.
 - Kuo, L. - J. & Anderson, R. C. 2006. Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. Educational Psychologist, 41, 161180-.
 - Lesgold, A., Resnick, L. B., & Hammond, K. 1985. Learning to read: A longitudinal study of word skill development in two curricula. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), Reading research: Advances in theory and practice, vol. 4, 107138-. New York: Academic Press.
 - Marec-Breton, N., Besse, A.S., Royer, C. 2010. La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? Educar em Revista, 38, 7391-.
 - Sabater C., Rey V. 2005. De l'ortho-phonie à l'ortho-graphe : le cas de la dictée L2MA. Glossa, 92, 421-.
 - St-Pierre, M-C, Dubé, J-F, Croteau, M., Bourque, M-N. 2013. Quand la grammaire sait plaire, l'orthographe s'éclaire. Journée ressource. IRDPQ, Québec.



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

أثر المشروعات البحثية في بيئة التعلم الافتراضية في تحصيل طلاب السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة (MYP) في مهارة التنظيم الكتابي بالكالوريا الدولية (IB)⁽¹⁾

د. مصطفى علي عبد القادر محمد⁽²⁾

mostafabody33@gmail.com

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى قياس أثر تطبيق إستراتيجية المشروعات البحثية في بيئة التعلم الافتراضية، في رفع كفاءة القدرة التنظيمية لدى متعلم الكالوريا الدولية (IB)، وقد طُبِّقَ على عينة بحثية تجريبية، مُكوَّنة من (45) طالبًا من الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة (MYP)، بمدرسة الواحة الدولية بمصر. وقد استخدم الباحث برنامجًا مكتسًا من التدريبات التفاعلية في الفصول الافتراضية عن طريق تخصيص حصتين أسبوعيًا في المدة من الرابع من أبريل، إلى الرابع عشر من مايو، من عام (2020م)؛ ومن خلال المنهج الإحصائي قام الباحث بعمل اختبار قبليٍّ بموجبه تم تشخيص مستوى عناصر العينة؛ للوقوف على مدى أدائهم التنظيمي في مهارة الكتابة، ثم قام الباحث بإجراء اختبار بعديٍّ على العناصر ذاتها، وبمقارنة نتائج الاختبارين دلَّ البحثُ على فاعلية هذا البرنامج. ومن توصيات هذا البحث تطوير محتوى اللُّغة العربية وأدائها، بما يكفل اكتساب مهارات التنظيم والبحث من خلال المشروعات البحثية.

الكلمات المفتاحية: المشروعات البحثية - بيئة التعلم الافتراضية - مهارة التنظيم الكتابي.

المقدمة:

في ظلِّ التدفُّق المعرفيِّ الهائل والتطوُّر العلمي المتنامي؛ تسعى النُظُم التعليمية ومؤسساتها المختلفة إلى تطبيق التوجُّهات التربويَّة، التي تكفل التنمية الشاملة للمتعلم في مختلف المجالات؛ لذلك تأخذ في حسابها تنمية القدرة على التنظيم؛ بوصفه أحد تلك التوجُّهات الأساسية في هذا المجال؛ وذلك من خلال خَلْق بيئة تعليمية تؤمِّن بالتعلم القائم على الحوار والمناقشة والتحليل والاستنباط والتأمل والإبداع والنقد... وغيرها.

وفي سبيل تشكيل متعلمٍ قادرٍ على توليِّ مسئولية تطوير وتنظيم نفسه؛ تسعى مؤسسة الكالوريا الدولية International Baccalaureate - في برنامج السنوات المتوسطة MYP - إلى التركيز على بناء منهج يستخدم مهارات أساليب التعلم استخدامًا فعَّالًا. وتأتي هذه الدراسة بوصفها محاولة لتلمُّس نقاط التماس بين المنهج الوزاري ومنهج الكالوريا الدولية في مادة اللُّغة العربية وأدائها؛ من أجل الاستفادة من توظيف المحتوى الوزاري في بلورة مشروعات بحثية لها صداها في تنمية مهارة التنظيم الكتابي في استجابات الطلاب عمومًا، وفي محتوى منهج الكالوريا الدولية خاصةً.

مشكلة البحث:

تعلَّق مشكلة البحث بتدني مستوى التحصيل في معيار التنظيم في مادة اللُّغة العربية وأدائها بمنهج الكالوريا الدولية، على الرغم من استيفاء العديد من الإجابات للمعارف والمعلومات المطلوبة؛ حيث لا يهتم عددٌ كبيرٌ من الطلاب بتنظيم الأفكار وعناصر الإجابة تنظيمًا منطقيًا بواسطة الاستناد إلى أسس التنظيم الأكاديمي، وهذه الدراسة تأتي بوصفها محاولة لمعالجة نواحي القصور وسدَّ أوجهِ ثغراته؛ من أجل تحسين مستوى الطلاب بخصوص هذا الصدد؛ ومن ثمَّ يتوقَّف هذا البحثُ على سؤال مؤداه: ما مدى فاعلية توظيف إستراتيجية المشروعات البحثية في الفصول الافتراضية في تنمية مهارة التنظيم الكتابي؟

هدف البحث:

(1) مقدِّم مؤتمر اللغة العربية الاستثنائي بالشارقة بعنوان: "التعليمُ عن بُعد في تدريس اللغة العربية: (الواقع، والمتطلبات، والاتفاق)" أكتوبر (2020م).
(2) دكتوراه اللغويات التطبيقية، ومدرِّس مادة اللغة والأدب (عربي)، بمدرسة الواحة الدولية.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية المشروعات البحثية في مادة اللغة العربية المتعلقة بمنهج وزارة التربية والتعليم بمصر، من خلال البيئة الافتراضية، وأثرها في تنمية مهارة التنظيم الكتابي في مادة اللغة العربية وآدابها من منهج البكالوريا الدولية IB لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدرسة الواحة الدولية.

أسئلة البحث:

سيحاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي: هل للمشروعات البحثية في مادة اللغة العربية في منهج وزارة التربية والتعليم عن طريق بيئة التعلم الافتراضية تأثير في تنمية مهارة التنظيم بمادة اللغة العربية وآدابها لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس البكالوريا الدولية IB، وتحسين درجاتهم في المعيار المتعلق بهذه المهارة؟

فروض البحث:

يفترض البحث وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبارين التائي والتائي الخاص بقياس مهارة التنظيم الكتابي؛ لصالح التطبيق التائي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

- يقدم هذا البحث قائمة بمهارات التنظيم الواجب توافرها لدى طلاب المرحلة المتوسطة من البكالوريا الدولية.
- توجه تربوي البكالوريا الدولية إلى الاهتمام بتضمين مهارات البحث العلمي، من خلال المشاريع البحثية في تنمية بعض المهارات اللغوية قياساً على مهارة التنظيم.
- يقدم هذا البحث نموذجاً استرشادياً لتدريب الطلاب على المشاريع البحثية، وممارسة مهارات البحث العلمي بشكل تطبيقي؛ من خلال عدد من الأنشطة.
- يوفر هذا البحث صورة من صور الربط بين المنهج الوزاري ومنهج البكالوريا الدولية، وسبل تعزيز الاستفادة المتبادلة بينهما.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في الآتي:

- **المحتوى:** استند البحث في ذلك إلى مشروع بحثي لعدد من الموضوعات المتعلقة ببعض دروس مادة اللغة العربية من المنهج الوزاري، بالإضافة إلى محتوى من الأدب العربي، يتمثل في مسرحية: «الفيل يا ملك الزمان»، للكاتب السوري: سعد الله وئوس.
- **المعالجة:** تم الاعتماد على عدد من الإستراتيجيات التكاملية في معالجة المحتوى المتنوع وتدريبه في البيئة الافتراضية، وقد تمثلت في التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتعلم الذاتي، وحل المشكلة، والبحث والاستقصاء، والتخيل والإبداع، والمحاضرة والإلقاء، مع مراعاة الفروق الفردية لدى الأفراد في تصميم المهام، وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر.
- **المجتمع والعينة:** يتمثل مجتمع البحث في أربعة فصول من طلاب السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة (MYP) بمدرسة الواحة الدولية، وقد اقتصر تطبيق البحث على عينة تجريبية لطلاب فصلين، عددهم (45) طالباً؛ منهم (20) طالباً من الذكور، و(25) من الإناث.
- **الزمن/ المكان:** طبق هذا البرنامج بدءاً من (4) من أبريل حتى (14) من مايو (2020م) من الفصل الدراسي الثاني لعام (2020/2019م)؛ بواقع حصتين أسبوعياً، وبمجموع (10) حصص، من خلال الفصول الافتراضية بواسطة برنامج Zoom على الشبكة العنكبوتية، والمنصة platform التعليمية على موقع المدرسة.

منهج البحث:

استند الباحث إلى المنهج الوصفي في تحليل محتوى العاملين الأدبيين من منهج البكالوريا الدولية IB، والمنهج الاستقصائي في معالجة المشروع البحثي لعدد من دروس مادة اللغة العربية من المنهج الوزاري، والمنهج التجريبي في الكشف عن أثر المشروع البحثي في مهارة التنظيم الكتابي.

مصطلحات البحث:

1. المشروعات البحثية:

هي مجموعة الأنشطة التعليمية الموجهة التي يقوم بها الطلاب تحت إشراف المعلم، بهدف بناء بحوث محدودة حول قضايا معينة ذات صلة بموضوعات المحتوى الدراسي، وتتضمن: صياغة العنوان، والتعريف بموضوع البحث وأهميته، والهدف منه، والمنهج المُتبَّع، والعناصر التي عالجها، وأهم النتائج التي توصل إليها، والتوصيات والمقترحات، وأخيراً قائمة المراجع.

2. التعلم الافتراضي:

هو ذلك التعلم القائم على التفاعل بين المعلم والمتعلم؛ من خلال توظيف وسائل تكنولوجيا الإنترنت من أجل خلق بيئة موازية للواقع تسمَح باكتساب الخبرات ونقلها، سواء بشكل متزامن أو غير متزامن.

3. مهارة التنظيم الكتابي:

تمثل الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي تكشف عن قدرة المتعلم في التعبير عن الأفكار والمواقف بصورة خطية، في حين يُعتبر التنظيم أحد مهاراتها الذي من خلالها يمكن تقسيم الموضوع إلى أجزاء متسلسلة، من مقدمة ومحتوى وخاتمة، في هيئة فقرات متماسكة تعالج الأفكار بشكل منظم ومنطقي حسب طبيعة الموضوع الذي يعالجه الباحث.

الإطار النظري:

تناول الإطار النظري الكشف عن طبيعة المشروعات البحثية وأهميتها وإجراءات تصميمها، ثم عرض المقصود ببيئة التعلم الافتراضية وأهميتها والأسس التي تستند إليها، وخطوات تنفيذها، وبعض النماذج التطبيقية عليها، وكذلك أوضح المراد بالتنظيم الكتابي وأهميته وأثره على التحصيل، وقد تم عرض ذلك فيما يلي:

أ. المشروعات البحثية: (الماهية، والأهمية، وإجراءات التنفيذ والإعداد):

إن جوهر المشروع البحثي يستند إلى قيام المتعلم بمجموعة من الأنشطة المنظمة؛ بهدف البحث في موضوع ما، وتقتضي عناصره تحت إشراف المعلم بغية تحقيق أهداف بعينها، تتعلق بمحتوى التدريس، ويقوم التعلم من خلال المشروعات البحثية على الفلسفة التي تنادي بالربط بين أهداف التعلم ومتطلبات المجتمع الحياتية والمهنية مع مراعاة اتجاهات المتعلم واحتياجاته في صياغة الأنشطة التعليمية. وهذا ما تؤكده نظرية «وليم كالباترك» للمشروع التعليمي على أنه عبارة عن مشكلة تتعلق بالموضوعات الدراسية التي تم أو سيتم دراستها، بحيث يسعى المتعلمون إلى تحصيلها وحلها تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ موظفين في ذلك المقابلات، والقراءات، والزيارات، والأدوات، والأجهزة، والتجارب اللازمة؛ لتحقيق الهدف المنشود (El-nagoli, 2013, p.35).

وتكمن أهمية المشروعات البحثية في تنمية بعض المهارات لدى المتعلمين؛ من خلال انتباههم خطوات البحث العلمي، والتي تتعلق بجمع المعلومات من المصادر الموثوقة وتنظيمها وفق الخطة، ثم القيام بتفسير هذه المعلومات وتحليل بياناتها، وإجراء المقارنات والمقاربات فيما بينها؛ ومن ثم استنباط النتائج وبلوغ الأهداف، وتسهم المشروعات البحثية في تعميق أثر التعلم لدى المتعلمين، عن طريق تدريبهم على مواجهة المشكلات التي تتعلق بالمحيط البيئي، والانخراط في الأنشطة والمهام التعليمية التي تتطلب التفكير الدقيق والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة والتقييم، الأمر الذي يساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير المنظم؛ من خلال القيام بالأنشطة التعليمية المتضمنة في المشروعات (نبيل محمد، 2013، م، 374). وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث التربوية على أهمية المشروعات البحثية في تحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم المتعلقة بها جنباً إلى جنب تنمية مهارات التعلم الذاتي واتخاذ القرارات والتفكير العلمي المنظم، ومواجهة المشكلات وحلها، كما أشارت إلى أهميتها في تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي بروح الفريق، ومهارات الحوار والمناقشة، وكذلك توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في إعداد البحوث والتقارير العلمية وصياغتها، ومن بين هذه الدراسات: (Erdem 2012، م)، وشريهان عبد الغفار وعبير محمد (2014، م)، وإسلام محمد (2016، م)، و (Madkour 2016، م).

هذه الأهمية التي تعمق وعي المتعلم بالمحيط الاجتماعي البيئي، وزيادة الانخراط بفاعلية في الأنشطة اليومية، مع توظيف الخبرات وصقل المهارات المختلفة؛ تتطلب إجراءات تنفيذ معينة، تتمثل في الآتي:

1. تعيين المشروعات البحثية:

يُشارك المتعلمون المعلم في تحديد موضوعات المشروعات البحثية ومناقشتها، ثم الاختيار منها بما يتوافق ومعطيات المحتوى الدراسي، الأمر الذي يمكنهم من اكتساب الخبرات وتحقيق الأهداف المرجوة، مع مراعاة ميول الطلاب وحاجاتهم والسياق البيئي والاجتماعي المحيط بهم.

ويؤخذ في الحسبان -عند تعيين المشروعات- أهمية التركيز على تلك التي تعود أنشطتها بالنفع على تعزيز قدرات الطلاب البحثية، وزيادة دافعيتهم للتعلم، بالانخراط في مواقف تعليمية ذات مغزى، تتعلق بمشكلات بيئتهم، كما يفضل أن تكون غنية بالخبرات التربوية الهادفة، ومراعية لميول الطلاب وقدراتهم الجسدية والعقلية والاجتماعية والمادية (أبو شريك شاهر، 2008م، 122)؛ ومن ثم يراعى التنوع والتعدد؛ بتقديم عدة موضوعات تغطي جوانب مختلفة، يكون لديها قابلية التطبيق البحثي، مع مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.

2. وضع خطة التنفيذ:

في هذه المرحلة يوجه المعلم طلابه لتصميم خطة التنفيذ للمشروعات البحثية التي تم اختيارها، مع مراعاة تنفيذ خطواتها وفقاً لجدول زمني محدّد، وتعيين الأدوار التي يقوم بها كل متعلم بشكل واضح في الفريق البحثي، مع توفير حصص نقاشية تستهدف المراجعة المبدئية لمكونات الخطة وخطوات تنفيذ مراحلها (على سليمان، 2015م، 117). ويحتم الموقف التعليمي توجيه المعلم لطلابه لصياغة أهداف إجرائية قابلة للتنفيذ، وتوظيف مهارات التفكير المنطقي في توزيع عناصر الخطة، وإدارة الوقت بفاعلية؛ بما يتيح القيام بالأنشطة المطلوبة في مواعيدها المحددة، وتعيين الأدوات والوسائل التي سيستخدم بها، والمصادر التي يعودون إليها ليستقوا منها المعارف والخبرات، مع توفير بيئة نقاشية مشجعة لمراجعة كل ذلك قبل اعتمادها.

3. تنفيذ المشروعات البحثية:

ينخرط الطلاب في القيام بعناصر الخطة، مع مراعاة تكامل الجهود والتنفيذ المشترك المتوازي بين أفراد كل مجموعة، ويقوم المشرف بمتابعة تنفيذ المهام المسندة إلى كل طالب، ومدى التقدم كماً وكيفاً، وفقاً للخطة الزمنية، مع تسجيل النتائج المرحلية أولاً بأول، وصولاً إلى بلوغ الأهداف المحددة مسبقاً، مع تقديم المراجعة المستمرة للإنجازات والتغذية الراجعة اللازمة.

ويمثل الالتزام بعناصر الخطة وببنودها أمراً مهماً، لكن قد يتطلب الأمر إجراء بعض التعديلات اللازمة، وفقاً للمتغيرات المستجدة؛ ومن ثم لا بد من توافر عنصر المرونة في التوجيه والتنفيذ تحت إشراف المعلم، بما لا يخل بتحقيق الأهداف، أو إتقان المهارات.

4. عرض المشروعات البحثية وتقويمها:

بعد الانتهاء من القيام بالمشروعات البحثية المطلوبة يقوم المعلم بمناقشة المجموعات الطلابية: من خلال عرض ما تم إنجازه بغية تقويمها، والوقوف على مدى تحقق الأهداف، وهنا يجب مراعاة تحقيق النتائج التي تعكس الأهداف المحددة مسبقاً، ومدى الالتزام ببنود الخطة وعناصرها في أوقاتها المحددة، وكذلك القيام بالأنشطة ذات الصلة، والالتزام بالعمل الجماعي التعاوني، وما إذا كان للمشروع قيم واتجاهات إيجابية اكتسبها الطلاب من عدمه (أبو شريك شاهر، 2008م، 124).

5. كتابة تقرير عن المشروعات البحثية:

تأتي هذه الخطوة بعد استيفاء تقويم المشروعات، حيث يُعدّ المعلم تقريراً شاملاً يناقش من خلاله الأهداف والنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الموضوع وسير خطواته وإجراءاته وفقاً للإطار الزمني وفوائده التربوية والعملية على المتعلمين والتوصيات والمقترحات التي يمكن مراعاتها في المشاريع اللاحقة.

إذن المشروعات البحثية إحدى مداخل التعلم وتنمية الخبرات والمعارف بطريق الجمع والتصنيف والتنظيم والتفسير؛ بغرض الوصول إلى حقائق ومفاهيم وأفكار جديدة تدور حول مشكلة أو قضية تتعلق بالمحيط البيئي والاجتماعي، وذات صلة بالمحتوى الدراسي في الوقت ذاته، ومن خلالها يمر المتعلم بعدد من المواقف التي تنمي لديه الرغبة في الاطلاع واكتشاف الغوامض، وتوظيف الأدوات والوسائل المتنوعة، والقدرة على الاستدلال والاستنباط والتفكير الناقد، والتنظيم الفكري والكتابي.

ب. بيئة التعلم الافتراضية: (المفهوم، والخصائص، والنماذج)

كشفت الظروف الراهنة بعد انتشار جائحة «كورونا» مؤخرًا، شدة الحاجة إلى التعلم عن بُعد؛ من خلال توفير وسائل التكنولوجيا الحديثة من أجل خلق بيئة افتراضية تحاكي بيئة التعلم التقليدية، ويرتكز مفهوم هذا التعلم على نظام يتيح التفاعل المباشر بين المعلم وطلابه، بواسطة الشبكة العنكبوتية، على نحو يُسهم بالمرونة والسهولة فيما يتعلق بتحديد المواعيد واستعمال الأدوات الصفية التقليدية؛ كالسبورة الإلكترونية والمحاورات الكتابية والصوتية، من أجل الفهم والاستيعاب (سمور، 2011م). ويدار التعلم الافتراضي بواسطة المعلم، حيث يتيح التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلمين، باستخدام أدوات الفصل المتاحة؛ مثل التماثل بالنص والصوت، ورفع الأيدي والتصفيق والضحك، أو الإجابة عن الأسئلة، وكذلك إمكانية تقييم الحصص الفورية (محمد، 2008م). فالتعلم الافتراضي هو تعلم إلكتروني مواز للتقليدي، يستند إلى التقنيات الحديثة عبر الاتصال بشبكة الإنترنت، سواء بصورة متزامنة أو غير متزامنة؛ لتحقيق أهداف تربوية، مع إمكانية التسجيل الصوتي والمرئي لتوفير خاصية الاسترجاع والتكرار في اكتساب الخبرات وصقل المهارات.

وتمثل الفصول الافتراضية إحدى أساليب التعلم الإلكتروني التفاعلي بين المعلم والمتعلمين في بيئة افتراضية متزامنة، من خلال الوسائل والبرامج والتطبيقات الإلكترونية الحديثة، المتصلة بالإنترنت؛ للقيام بمناقشة بعض دروس المحتوى الدراسي، والقيام بالأنشطة الهادفة ذات الصلة، مع توفير الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة؛ كالسبورة الإلكترونية والمحاكاة النصية والتفاعل الصوتي والمرئي في تبادل الخبرات واكتسابها، وتتميز بمرونة التواصل زمنيًا ومكانيًا، وتبادل المعلومات وعرضها، وانخفاض التكلفة مقارنة بالفصول التقليدية، وسهولة استدعاء المعارف الداعمة من المكتبات الإلكترونية، وتغذية روح المشاركة والدافعية والمنافسة بين المتعلمين.

ويُعتبر برنامج ZOOM مثالاً مهمًا على هذا النوع من التعلم، والذي يوفر اللقاء المرئي والصوتي المتزامن على أنظمة التشغيل المختلفة، ويُتيح اتصال عدد كبير من الأفراد، قد يصل لأكثر من مائة شخص معًا، وإلى ألف في خدمته المدفوعة بجانب السحابة التخزينية، وتتيح واجهته التواصل المرئي والصوتي بين أعضاء الاجتماع، مع إمكانية تبادل الملفات وأوراق العمل ومشاركة الفيديوهات التفاعلية والمقاطع الصوتية المختلفة والرسائل النصية الفردية والجماعية، كما يستطيع مدير الاجتماع التحكم في الأعضاء من حيث المشاركة الصوتية والمرئية أو حتى الحضور ذاته، كما يُتيح خاصية التسجيل على الجهاز بعد انتهاء اللقاء مباشرة؛ ليتسنى الاسترجاع والرجوع إليه عند الحاجة والضرورة.

وتُعتبر المنصات التعليمية الإلكترونية أيضًا إحدى أساليب التعلم الإلكتروني التفاعلي، التي تعمل على خلق بيئة تعليمية افتراضية، تركز على التواصل بين المتعلمين والمعلم من جهة، والمتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، على طريقة التواصل الاجتماعي بهدف تعزيز التفاعل وإدارة المحتوى التعليمي الإلكتروني، ومناقشة عناصره وتبادل الأفكار والآراء حولها، وإجراء الاختبارات والقيام بالواجبات والمهام المتنوعة، وتوفر هذه المنصات التعليمية التعلم المتزامن وغير المتزامن؛ من خلال اللقاءات المباشرة بين المعلم والمتعلمين، أو التفاعل غير المباشر بينهما، كما يحدث مثلاً في تصحيح الواجبات، وتقديم التغذية الراجعة لها، أو التعليق على الإجابات وإجراء التأمل حولها.

ج. مهارة التنظيم الكتابي:

بجانب القراءة والاستماع والتحدث والملاحظة والتقديم؛ تعتبر الكتابة إحدى مهارات اللغة الأساسية، والكتابة لغة مصدر من كتب الشيء يكتبه كُتِبَ وكتابًا وكتابةً، وكتبه؛ إذا خطه (ابن منظور، مادة ك.ت.ب)، بالنسخ والإملاء، قال تعالى: (أَمْ عِنْدَهُمُ الْعَذَابُ فَرَجٌ يَكُونُ) [الطور: 41]؛ أي: يكتبون ما يشاءون حسب علمهم. والأصل في معناها الجمع بين الأشياء، أو جمع الشيء إلى الشيء (ابن فارس، مادة ك.ت.ب)، كما هو الحال في ضم الخرز إلى بعضه، وقياسًا على ذلك تُعنى الكتابة بضم الحروف والمفردات إلى بعضها عند صياغة الموضوع، واصطلاحًا لا يختلف مفهوم الكتابة عن دلالتها المعجمية كثيرًا؛ فالكتابة هي الإنشاء والنظم بطريق جمع الحروف المنظومة وخطها بالقلم والمدا.

وتمثل الكتابة وسيلة الاتصال التحريري المتعلقة بالتفكير والأداء، ومن خلالها يمكن المساهمة في تحقيق الأهداف العامة من تدريس اللغة، والتي تتعلق ببناء المعرفة والمفاهيم واكتساب الخبرات والمهارات وإجراء التواصل. وتتطلب الكتابة بعض العمليات التي تتعلق بالبحث والتنظيم والمراجعة والتقويم والتحرير، والتي تنعكس تأثيراتها على المخرجات، سواء أكانت نصوصًا إبداعية أم غير إبداعية.

وللكتابة مهارات ثلاث رئيسة: هي: المهارة الفكرية، والمهارة اللغوية والأسلوبية، والمهارة التنظيمية. وتعلق المهارة

الفكرية بمجموعة الآراء ووجهات النظر والأفكار التي يتناولها الموضوع؛ حيث يُراعى الترتيب والتسلسل المنطقي فيما بينها، مع التزامها التماسك في التعبير الشكلي والوحدة في تعلقها بالموضوع، وكذلك الاستدلال بالحقائق والشواهد والأمثلة. أمّا في المهارة اللغوية والأسلوبية فإنّ الكاتب يراعي توظيف المفردات والعناصر اللغوية المناسبة، وقواعد الضبط والإملاء، وعلامات الترفيع، وتوجّه قواعد النحو والتركيب والسلامة اللغوية، وتوظيف أدوات الربط الملائمة. وفي المهارة التنظيمية فيسعى الكاتب إلى تقسيم الموضوع إلى مقدمة ومحتوى وخاتمة؛ حيث يستعمل المقدمة للتهيئة للموضوع والتمهيد له، بجانب استثارة الدافعية وجذب الانتباه لما سيعرضه، وفي المحتوى يقوم الكاتب بتقديم الأفكار الرئيسة مشفوعة بالأدلة والبراهين والشواهد والنماذج على نحو منطقي منظم، وفي الخاتمة يمكن تلخيص أهم النقاط سابقة العرض مع تقديم مقترحات وتأملات ذاتية حول عناصر الموضوع.

وتُعتبر الفقرة وحدة الكتابة، والتي تتكوّن من عدة جُمَل، تتمثّل في الجملة الرئيسة التي تحمل الفكرة الأساسية التي تناقشها الفقرة، والجُمَل الداعمة التي تقدم شرحاً للجملة الرئيسة، وأخيراً الجملة الخاتمة التي تلخّص الفكرة التي تعالجها الفقرة، وقد تحتوي على تمهيد للفقرة اللاحقة؛ لإحداث نوع من التماسك والتسلسل بين الفقرات، ويقتضي التنظيم إقامة التماسك بين الجُمَل من جهة، والفقرات من جهة أخرى، فإنشاء العلاقات كالسببية والتعليلية مثلاً بين العبارات والجُمَل يزيد من وحدة الأفكار حول الموضوع، وترتّب الفقرات ونظّمها بعضها على بعض بشكلٍ منطقي يرفع مستوى إبلاغ الرسالة والتواصل مع القارئ أو المتلقّي (يونس، 2004م، 71-73).

وتمرّ عملية الكتابة بمراحل متدرجة، تشمل مرحلة التخطيط، ثم التأليف والبناء، وأخيراً المراجعة والتنقيح، وتلازم مهارات التنظيم المراحل الثلاث؛ لأنها تدخل في ترتيب الأفكار والحقائق والصُور الذهنية المجردة المتعلقة بالموضوع، ثم تنظيم الأشكال والعناصر اللغوية المعبرة عنها، وأخيراً مراجعة اتفاق المضمون مع التعبير الشكلي قبل التحرير والإخراج النهائي للعمل الكتابي. وفي ضوء ذلك تم تحديد مهارات التنظيم الكتابي؛ من خلال مراعاة الآتي:

● **مرحلة التخطيط:** وهي المرحلة التي تسبق القيام بفعل الكتابة، حيث يتعلّق التنظيم هنا بطبيعة الموضوع والفرض منه؛ من خلال تعيين عناصره الرئيسة والفرعية، وكيفية الكتابة والأسلوب المعتمد للتأثير في المتلقّي (يونس والناقة ومدكور، 1980م). فالتنظيم جوهرٌ أساسيٌّ من عملية التخطيط، التي تستهدف -وفقاً لفلاور (Flower, 1989)- إكساب المتعلّم القدرة على استخدام الإستراتيجية البنائية في إنتاج اللغة، الأمر الذي يدفع الكاتب إلى ممارسة الإحساس الداخلي بطبيعة الموضوع وكيفية تناوّلها، ثم تحديد فكرته الرئيسة وتحليل عناصره الأساسية قبيل مناقشته، وتوليد أفكار ذات صلة به، وتصوّر الشكل أو القالب الذي سيبدو عليه؛ فالتنظيم في هذه المرحلة يتعلّق بالإعداد والتجهيز لِمَا سيكون الموضوع عليه لاحقاً.

● **مرحلة الإنتاج:** بعد بناء تصوّر ذهنيّ عامٍّ للعمل الكتابي تأتي الممارسة الفعلية له من خلال صكّ الأفكار الصورية في قوالب أو عناصر لغوية، الأمر الذي يتطلّب انتقاء الوحدات اللغوية المناسبة للتعبير عن الأفكار الرئيسة والفرعية؛ من أجل تنظيمها لبناء النص المقروء، مع توظيف القواعد التركيبية وعلامات الترفيع والاستعمال السليم لمفردات اللغة والإملاء (الهاشمي وفخري، 2001م). وتظهر مهارات التنظيم هنا من خلال توظيف المفردات والتعبيرات السليمة الملائمة لبناء الجُمَل، ونظّم الجُمَل وتعاقبها الصحيح في كل فقرة، وإقامة العلاقات المنطقية المختلفة التي تربط أجزاء كلّ فقرة من جهة، والفقرات ذاتها من جهة أخرى، وتوظيف الشواهد والآراء والأدلة والبراهين التي تدعّم الأفكار أو تفنّدها (نصر، 1999م).

● **مرحلة المراجعة والتحرير:** وفي هذه المرحلة يكون الكاتب قد أنتج نصّاً أوليّاً متعدد الفقرات، لكنّه ما زال في حاجة للمراجعة والتنقيح؛ من أجل تقويم كفاية معالجة أفكار الموضوع واستيفاء المضمون ودقة الأسلوب وسلامة المفردات لغويّاً وتركيبيّاً. ويدخل التنظيم ضمن مجالات المراجعة من خلال التأكد من تسلسل الأفكار ومنطقيتها، وتعلّق الجُمَل ودقة بنائها، ومراجعة نظّم العناصر اللغوية في تراكيبها؛ للوقوف على مدى مطابقة الشكل للمضمون وشموليته لأفكار الموضوع ومعانيه، التي تم التخطيط لها مسبقاً. بعد ذلك تأتي عملية التحرير النهائي للنص المكتوب.

من الملاحظ أنّ التنظيم في مهارة الكتابة ركّنٌ أصيلٌ في مراحلها المختلفة، فتصوّر الأفكار والمضامين الخاصة بالموضوع، وصكّها في القوالب اللغوية، وإخراجها في هيئة معينة؛ لا يتم بمثلّاي عن مراعاة التنظيم وتوجّه الترتيب الملائم، سواءً في المعنى أو الشكل.

د. معايير البكالوريا الدولية للمرحلة المتوسطة:

تضع مؤسسة البكالوريا الدولية عدة معايير، يتمُّ -بواسطة-ها تقييمُ الأهداف المتعلقة بتدريس مادة اللُّغة والأدب للمراحل المختلفة، من خلال مُخرجات طلاب، وتتمثلُ المعاييرُ التي تتعلّق بالمرحلة المتوسطة (MYP) في الآتي (البكالوريا الدولية، دليل اللُّغة والأدب، 2015، 7-8):

هـ. التحليل:

يرتكز هذا المعيارُ على تفكيك النصوص إلى عناصرها الأساسية؛ من خلال تحليل لغة المحتوى وسياقه وبنيته وأسلوبه وتقنيته، وتتبع آثار اختيارات المبدع على المتلقّي أو الجمهور، وتبرير الآراء والأفكار وجهات النظر، باستخدام الأمثلة والمصطلحات والشروح، والكشف عن أوجه الشُّبه والاختلاف بين النصوص.

و. التنظيم:

يتعلّق هذا المعيارُ بقياس قدرة الطلاب على تنظيم الأفكار والآراء باستعمال مجموعة من الأنظمة الملائمة الخاصة بالأشكال والأغراض المختلفة للتواصل، ولكي يتمكّن الطلابُ من تحقيق أغراض مادة اللُّغة والأدب لا بدّ أن يكون بوسعهم توظيفُ التركيبات التنظيمية التي تخدم السياق والقصد، وتنظيم الآراء والأفكار بطريقة مدعومة ومترابطة ومنطقية، واستخدام أدوات تُثبت المراجع والتنسيق، لعمل أسلوبٍ عرضٍ مناسبٍ للسياق والقصد.

ي. إنتاج النص:

يتّصل هذا المعيارُ بما يُنتجه الطلابُ من نصوص مكتوبة وشفوية؛ لذا ينبغي أن يكون -بوسعهم- إنتاجُ نصوص تعرض التبصر والخيال والحساسية، بينما يتأمّلون تأمُّلاً ناقداً في وجهات النظر والأفكار الجديدة الناشئة عن الانخراط الشخصي في العمليّة الإبداعية، واتخاذ اختيارات أسلوبية من حيث الأدوات اللغويّة والأدبية والمرئية، ويعرضون إدراكهم لأثرها على الجمهور، وتوظيف التفاصيل والأمثلة ذات الصلة لتطوير الأفكار.

ز. استخدام اللُّغة:

في سبيل تعبير الطلاب عن الأفكار والمعلومات ينبغي لهم استخدامُ مفردات وتراكيب وأشكال لغوية متنوعة وملائمة، والتحدّث والكتابة بأسلوب يخدم السياق والقصد، والتهجئة والكتابة واللفظ بدقة، واستعمال تقنيات التواصل غير اللفظي الملائمة.

من الواضح -بعد عرض معايير التقييم الخاصة بمؤسسة البكالوريا الدولية- أنّ التنظيم الكتابي يتعلّق بمهارة الطلاب في تنظيم الأفكار والمفاهيم وجهات النظر والآراء، من خلال توظيف الأشكال اللغويّة الخطية الملائمة للقصد والسياق، مع التزام الأمانة الأكاديمية في التوثيق والاستشهاد لدى إنتاجهم أعمالاً مكتوبةً. هذه الجوانب تتلاقى -بشكل كبير- مع أهداف المشروعات البحثية وانتهاجهم خطوات البحث العلمي فيها.

إجراءات البحث:

قام الباحث بتصميم المعالجات الإجرائية لتطبيقها على عينة واحدة، عدد أفرادها (45) طالباً؛ منهم (20) طالباً من الذكور، و(25) من الإناث، بنظام المجموعة الواحدة حيث طبق اختباراً قُبلياً لقياس مهارة التنظيم لديهم، ثم طبّق عليهم برنامجاً يتعلّق بإعداد المشروعات البحثية لمادة اللُّغة العربية الخاص بالمنهج الوزاري من خلال بيئة التعلّم الافتراضيّة، وبعد انتهاء البرنامج طبّق عليهم الاختبارُ البُعديّ للتعرفُ على أثر البرنامج ومدى التغيّر.

أدوات البحث:

أ. قائمة مهارات التنظيم الكتابي:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والمصادر المتعلقة بالتنظيم الكتابي؛ قام الباحث بإعداد قائمة لمهارات التنظيم الكتابي التي يهدف من خلالها إلى إكساب المتعلّم القدرة على التعبير بشكلٍ منطقيٍّ متسلسلٍ للأفكار والمفاهيم والبرهنة عليها، وجعلها أكثرَ تأثيراً في نفس المتلقّي، بتوظيف الأشكال اللغويّة الملائمة. وقد شملت القائمة في صورتها الأولية مجموعة من المهارات التنظيمية المتعلقة بالأفكار والمعاني في مرحلة التخطيط، وأخرى تُعنى بموافقة الأشكال والصيغ اللغويّة للمضمون في مرحلة الإنتاج، وثالثة تستهدف الشكل النهائي للعمل المكتوب. وقد تم عرضُ هذه القائمة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لإبداء الرأي حولها من حيث الأهمية والشمولية والصحة العلميّة واللغوية، وفي ضوء ملاحظاتهم تم مراجعتها وبلورتها في شكلها النهائي (ملحق:1).

ب. إعداد اختبار التحصيل لمهارة التنظيم الكتابي، وضبطه:

- **الهدف من الاختبار:** قياس مهارة التنظيم لأفراد عينة البحث.
- **وصف الاختبار:** يتكوّن الاختبارُ من مهمتين مقاليتين؛ الأولى عبارة عن مقتطف من مسرحية «الفيل يا مَلِك الزمان»، للكاتب السوري: سعد الله وُئوس، يكشف عن انخراط البطل في حل إحدى مشكلات الشعب حيال صراعه مع الحاكم، وقد أعقبه سؤال يطلب مناقشة المشكلات التي عرضتها المسرحية، ومظاهر الصراع وأطرافه، مع الكشف عن دور البطل في حلّها. وفي المهمة الثانية فقد تلوّرت في سؤال مباشر، يطلب إضافة شخصية جديدة للمسرحية ذاتها، يكون لها دورٌ مؤثّرٌ في تغيير الأحداث والنهاية.
- **تعليمات الاختبار:** روعي صياغة تعليمات الاختبار بدقة ووضوح، حيث جاء في ورقتين: الأولى احتوت على شعار المدرسة ومؤسسة البكالوريا الدولية، ثم بيانات الطالب وفصله، ومادة الاختبار ونوعه، والهدف منه، والمدة الزمنية، وتوصيف لمعايير التقويم الخاصة بالبكالوريا الدولية للسنة الثالثة من المرحلة المتوسطة، والذي شمل مستوى التحصيل للدرجة العليا ومتطلبات بلوغها. أمّا الورقة الثانية فقد ضمت المهمتين المقاليتين. (ملحق:2).
- **صدق الاختبار:** قام الباحث بعرض الاختبار على عددٍ من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من صدق مفرداته والهدف الذي وُضِعَ من أجله، وقد أُبدوا بعض التوصيات التي تعلّقت بصياغة السؤالين. وقد قام الباحث بالتعديلات المطلوبة، وبعد موافقتهم على الصورة النهائية صار الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية للتحقق من الثبات.
- **ثبات الاختبار:** قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي، قوامها (16) طالباً من الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة، وقد قام الباحث بتصحيح الاختبارات، ثم أسند التصحيح لمصحّح آخر من ذوي الخبرة والكفاءة والاختصاص لتصحيحه مرةً أخرى؛ وفقاً لمعيار التنظيم المعتمد من منظمة البكالوريا. (بواقع (8 درجات عظمى (الملحق:3). ومن خلال معادلة كوبر (Sulzer & Mayer, 1977) تم حساب معامل ثبات الاتفاق بين المصحّحين في قياس مهارة التنظيم، وكان معامل ثبات الاتفاق الكلي (0.81)، وهي قيمة عالية من ثبات الاتفاق بين المصحّحين؛ ممّا يُشير إلى تمتّع الاختبار بدرجة ثبات عالية، ومدة زمنية مناسبة.
- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبارُ في صورته النهائية مشتملاً على مهمتين، أو سؤالين مقاليتين، والدرجة العظمى من (8 درجات، وفقاً لمتطلبات تقدير التحصيل في البكالوريا الدولية، وزمن الإجابة (45 دقيقة. وبذلك صار جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

تنفيذ التجربة النهائية:

- اختيار العينة:** تم اختيار عناصر العينة التجريبية عشوائياً من الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة (MYP) بعدد (45) طالباً؛ منهم (20) طالباً من الذكور، و(25) من الإناث، للعام الدراسي (2020/2019م).
- القياس القبلي:** تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً على عينة البحث في يوم الأربعاء الموافق (2020/3/25م)، من الساعة (10:45) إلى الساعة (11:30) صباحاً، وقد كانت الإجابة في ورقة الأسئلة ذاتها.
- تنفيذ البرنامج:** ارتكز تنفيذ البرنامج على الآتي:
 - بعد إجراء الاختبار القبلي التقى الباحث بأفراد العينة، من خلال البيئة الافتراضية على برنامج Zoom لمناقشتهم حول المهارات الكتابية الواجب توافرها لتحسين التحصيل في معيار التنظيم، مع الأخذ في الاعتبار الاستفادة من قائمة مهارات التنظيم الكتابي المعدة مسبقاً.
 - مناقشة الطلاب حول طبيعة التعلم القائم على المشروعات البحثية، والهدف منها، وخطوات إجرائها، وضوابط أحكامها العامة، ثم كيفية مذاكرة بعض دروس محتوى المنهج الوزاري في هيئة موضوعات صالحة للبحث والاستقصاء.
 - تعريف الطلاب بالبرنامج ومدته وأهدافه وطبيعته، والمهام المكلفين بها في كل المراحل الزمنية، مع توفير الإرشادات والتوجيهات في ملف بصيغة بي دي إف pdf المتعلقة بطبيعة المشروع البحثي وخطوات تنفيذه وإجرائه، وبجانب ذلك مقطع فيديو في حدود (10) دقائق يتناول الإرشادات والتعاليم المتعلقة بالموضوع ذاته، حيث تم إرسالها لهم عبر البريد الإلكتروني الخاص بأفراد العينة، بجانب رفعهما على منصة platform موقع المدرسة لتسهيل الوصول والإفادة منهما. وقد خطّط لتنفيذ البرنامج بدءاً من (4) من أبريل إلى (14) من مايو (2020م)؛

بمجموع (10) حصص، وبواقع حصتين أسبوعياً، زمن كل واحدة منها (45) دقيقة، من خلال البيئة الافتراضية بواسطة برنامج Zoom على الشبكة العنكبوتية.

● توجيه الطلاب إلى توزيع أنفسهم في مجموعات تعلم تعاونية، لا تتجاوز كل منها ثلاثة عناصر؛ ليصير عددها (15) مجموعة، مع اختيار أفراد كل مجموعة قائداً لهم ليكون همزة الوصل بينهم وبين المعلم (الباحث) في متابعة السير والإجراءات، كما تختار كل مجموعة مشروعاً واحداً من المشروعات التي تم الاتفاق عليها، وفي سبيل اكتساب مهارات البحث العلمي فقد أثنى الباحث تلك الحصص بتوظيف إستراتيجيات متنوعة، ما بين إستراتيجية المحاضرة والإلقاء، والحوار والمناقشة، وحل المشكلات، والبحث والاستقصاء بطول مدة البرنامج.

● أصبحت المجموعات جاهزة للانخراط في المشروعات البحثية -وَقُفُّوا للجدول الزمني المحدد- والتي تمثلت عناوينها في الآتي:

1. اختراعات عربية.
2. الوقت في حياة الشعوب.
3. شخصيات من ذاكرة التاريخ العربي.
4. الأخلاق كنز لا يفنى.

وقد توزعت المجموعات الخمس عشرة وفقاً لعناوين المشروعات البحثية؛ كالآتي:

م	الموضوعات	عدد المجموعات
1	اختراعات عربية	4
2	الوقت في حياة الشعوب	3
3	شخصيات من ذاكرة التاريخ العربي	6
4	الأخلاق كنز لا يفنى	2
	المجموع	15

● تم توظيف بيئة التعلم الافتراضية غير المتزامنة في مراجعة الأعمال المقدمة وتصحيحها والتعليق عليها بالملاحظات اللازمة والتصويبات الضرورية، في حين اختصت الجلسات العشر -بوصفها بيئة افتراضية تزامنية- بخطوات التدرج في بناء المشروعات البحثية، وتقديم الإرشادات العامة والتغذية الراجعة للمزلق المشتركة بين المجموعات، مع الاستعانة ببعض نماذجهم لتعزيز أداء، أو لإطفاء آخر، وبجانب ذلك كانت المناقشة للمهام اللاحقة القادمة وسير الإجراءات فيها (ملحق: 4).

● مع انتهاء البرنامج قدّمت المجموعات المشاريع البحثية في صورتها النهائية، وجرى تقييمها في ضوء استيفائها ضوابط البحث العلمي وأحكامه من عدمه، وأيضاً مدى مراعاتها جمع المعلومات الكافية حول عناصر الموضوعات والأفكار الرئيسة والتزام التنظيم الكتابي بكافة مراحله.

أ. القياس البُعدي: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة الأساسية للبحث؛ تم تطبيق القياس البُعدي بالاختبار التحصيلي على العينة ذاتها.

ب. المعالجة الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية لدرجات الطلاب باستخدام اختبار ت (T.test) لمعرفة الفروق بين متوسطي الاختبارين القبلي والبُعدي للعينة التجريبية، وكانت كالتالي:

عدد أفراد العينة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	درجة الحرية	قيمة "ت"	م الدلالة (0.05)
45	4.3	7.1	44	6.92	دالّ إحصائيًا

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة «ت» بلغت (6.92) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية في المقياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي، المتعلق بمهارة التنظيم لصالح المقياس البعدي.

أ. **نتائج الدراسة ومناقشتها:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المشروعات البحثية -في المنهج الوزاري- بواسطة بيئة التعلم الافتراضية، في تحسين التحصيل في المعيار الخاص بمهارة التنظيم في منهج مادة اللغة العربية وآدابها بالكالوريا الدولية، ومن خلال النتائج الإحصائية السابقة على أفراد العينة التجريبية فقد كشفت الدراسة عن فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارة التنظيم بعد إثبات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الأخير، ويعزو الباحث الفضل في ذلك إلى:

- زيادة دافعية طلاب العينة التجريبية لإتاحة بيئة تعليمية داعمة للتعلم النشط والتعاوني من خلال إستراتيجية المشروعات البحثية.

- اكتساب الطلاب مهارات البحث العلمي عمومًا، والتنظيم خاصة، التي تحتل موقعًا مهمًا منها.
- إيجاد جسور بناء وتواصل بين منهج وزارة التربية والتعليم للغة العربية ومنهج البكالوريا الدولية للمادة ذاتها؛ الأمر الذي بلور فكرة التكامل والتسلسل وتبادل الأثر والتأثير فيما بينهما.
- زيادة وعي الطلاب بأبعاد عملية التعلم ونجاحاتها؛ من خلال أسلوب حل المشكلات ومعالجتها بشكل علمي منظم.
- توفير التعلم المتزامن وغير المتزامن، مع تنوع أساليب التفاعل بين الطلاب، بواسطة بيئة التعلم الافتراضية؛ الأمر الذي ساهم في مراعاة فروقهم الفردية، ومتطلباتهم التعليمية، وحاجاتهم النفسية.
- تنوع المصادر التعليمية بين عرض الشرائح التقديمية والملفات النصية والتسجيلات الصوتية والمشاهدة ورسائل الدردشة؛ مما هيأ تعدد فرص ممارسة الأداء واكتساب الخبرات على نحو تفاعلي بقاءً.

ب. **التوصيات:** في ضوء نتائج البحث السابقة؛ يُوصي البحث بما يلي:

- تطوير محتوى اللغة العربية وآدابها بما يكفل اكتساب مهارات التنظيم والبحث من خلال المشروعات البحثية.
- توفير بيئات التعلم الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة في العملية التعليمية؛ لإتاحة أكبر قدر ممكن من ممارسة المهارات المتنوعة وتأديتها على نحو يراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم.
- استخدام نموذج التعلم القائم على المشروعات البحثية في بيئة التعلم الافتراضية في مواد دراسية أخرى؛ كالدراسات الاجتماعية مثلاً.

ج. **مقترحات البحث:** يقترح البحث القيام بالدراسات التالية:

- إجراء دراسة تستهدف قياس أثر المشروعات البحثية في بيئة التعلم الافتراضية، في تحسين التحصيل في معايير التحليل، وإنتاج النص، واستخدام اللغة الخاصة بمادة اللغة والأدب، في منهج البكالوريا الدولية.
- دراسة التفاعل بين اكتساب مهارات البحث العلمي وبعض العمليات العقلية العليا؛ كالإبداع والتفكير الناقد، على سبيل المثال.
- إجراء دراسة تكشف عن أثر تنوع المصادر في بيئة التعلم الافتراضية في تنمية بعض المهارات اللغوية الأدائية كالقديم والعرض... مثلاً.

استخدام تقنية البث الإلكتروني المسموع Podcasting في تعليم اللغة العربية عن بُعد: دراسة تجريبية

د. عاطف عباس عبد الحميد أحمد

atefbss@yahoo.com

المقدمة:

أضفت تقنية البث الإلكتروني المسموع -داخل الجامعات والمعاهد في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية- قدراً كبيراً من التشويق والتفاعلية بين الطالب والمُحاضر داخل وخارج قاعات التدريس؛ حيث أتاحت لـكليهما إمكانية تحميل ملفات المحاضرات المسموعة أو المرئية على أجهزتهم الشخصية، والاستماع إليها وقتما يشاءون، ومن أوائل الجامعات التي أتاحت معظم محاضراتها على ملفات البث الإلكتروني في عام (2006م) جامعة "أريزونا"، جامعة "تيمبل" بفيلادلفيا، وفي عام (2007م) جامعة "جورجيا" بأثينا، وجامعة "فيرجينيا".

وقد أدرك التربويون الأثر الكبير لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ نظراً للإمكانيات المتزايدة لتطبيقات الحاسوب والإنترنت ووسائل الاتصال والمعلومات بين أوساط المجتمعات؛ ممّا انعكس ذلك على العملية التربوية من جميع جوانبها؛ حيث أثّرت أيضاً في مستوى تحصيل الطلبة، وفي التخطيط للتدريس، والتنفيذ، والتقويم، والمحتوى التعليمي، وكما هو الشأن عند استخدام أية أداة تقنية في التعليم، فهناك إستراتيجيات تدريس عديدة تقوم على استخدام التكنولوجيا لتوفير المحتوى التعليمي للطلبة خارج الصف. الأمر الذي يمكنهم من الانخراط بعمق في المحتوى التعليمي داخل الصف.

لذا تعدّ تقنية البث الإلكتروني المسموع إحدى الوسائل أو الطُرُق التكنولوجية الحديثة التي تهتمّ بتلبية حاجات الطلبة التعليمية. باعتبارها مدخلاً تربوياً يتمّ من خلالها فهم المحتوى التعليمي في المنزل، ونموذجاً يُعيد تشكيل الفصل الدراسي التقليدي القائم على عرض المحتوى للطلاب داخل الفصل، وتعيين واجبات منزلية تمكّن الطلبة من الانخراط العميق مع المحتوى خارج الصف.

مشكلة وتساؤلات الدراسة:

تأخّرت الجامعات المصرية -وخاصة جامعة الإسكندرية- عن الاستفادة من تطبيقات تقنية البث الإلكتروني المسموع في التعليم عن بُعد، على الرغم من نجاح هذه التطبيقات في الولايات المتحدة وأوروبا وآسيا؛ ممّا دفعني إلى إجراء هذه الدراسة؛ وبالتالي جاءت هذه الدراسة بغرض الكشف عن فاعلية استخدام هذه التقنية في تدريس اللغة العربية؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية تدريس مادة الأدب الحديث ومدارسه باستخدام تقنية البث الإلكتروني المسموع Podcasting لطلاب الفرقة الرابعة -كلية الآداب- جامعة الإسكندرية؟

جاءت فروض الدراسة على الصورة التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة الضابطة والتجريبية، في اختبار التحصيل القبلي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة الضابطة والتجريبية، في اختبار التحصيل البعدي تُعزى لتغيّر إستراتيجية التدريس (تقنية البث الإلكتروني المسموع، والطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:**تهدف الدراسة إلى:**

الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع، على تنمية التحصيل الدراسي لطلبة الفرقة الرابعة - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية- في مادة الأدب ومدارسه.

الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة الأدب ومدارسه، تُعزى لاستخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج شبه التجريبي (Quiz Experimental Research) وهذا المنهج يتطلب وجود مجموعات (ضابطة وتجريبية) من الطلاب، يعالج فيها أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر.

أهمية الدراسة:**تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:****أ-الأهمية النظرية:**

1. وُضِعَ إطار نظري وتربوي لإستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع، كإستراتيجية تدريس فاعلة في تدريس اللغة العربية؛ لتحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة.

أ- الأهمية التطبيقية:

1. يُتَوَقَّع أن تساعد نتائج هذه الدراسة مُعلِّمي اللغة العربية على تطوير وحدات تعليمية قائمة على تحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة.
2. يمكن أن تُسَهِّم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيدٍ من الدراسات حول تدريس اللغة العربية، باستخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع، وربطها بمتغيرات أخرى.
3. يُتَوَقَّع أن تقدِّم الدراسة إستراتيجية تدريس قائمة على استخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع في تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى لطلبة الفرقة الرابعة - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية.

الدراسات السابقة:

يشير بيرجمان وسامز (Sames, 2014 Bergman and) إلى أن ميزة تقنية البث الإلكتروني المسموع تكمن في أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التحصيل يتلقون أكبر قدرٍ من المساعدة؛ فالمُعلِّم يُضَيِّق وقته متجولاً في الصف يساعد الطلبة على اكتساب المعرفة واستيعابها، وأن استخدام مقاطع الفيديو التعليمية القصيرة التي تشرح المحتوى التعليمي ويشاهدها الطلبة في المنزل، تعمل على جعل المُعلِّم يركِّز في الصف على مَنْ يحتاج من الطلبة وقتاً أكثر للتعلم، وفي توجيهه نحو تعلم أفضل.

ويرى بريستول (Bristol, 2014, 44) أن تقنية البث الإلكتروني المسموع تركز على الطالب الذي يصل إلى الصف مستعداً لاكتساب الخبرات التعليمية؛ وذلك في ضوء ما توفره تقنية البث الإلكتروني المسموع من أنشطة تعليمية قائمة على التطبيق والتحليل والتركيز؛ وذلك لأنه يكون لديه خبرة سابقة عن التعلم الذي اكتسبه خارج الصف.

وتؤكد نتائج دراسات سترير (سترير, 2007 Strayer, ومارلو, 2012 Marlowe, والزين, 2015)، فاعلية تقنية البث الإلكتروني المسموع، والأثر الإيجابي الذي تتركه في تعلم الطلبة، والدور الذي يتاح لهم بشكل أكبر من الفصول التقليدية.

أما دراسة جوهاري (Juhary, 2017) فقد هدفت إلى التعرف على أثر تقنية البث الإلكتروني المسموع في جامعة (NDUM) الماليزية وتصورات الطلبة عن إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (40) طالباً، عن طريق تطبيق استبانة؛ حيث أشارت النتائج إلى عدم تأكد الطلبة من مساعدة تقنية البث الإلكتروني المسموع في التعليم، وأن الجامعة غير مستعدة لاعتماد الفصول المقلوبة.

وقد أجرت الفيفي (2018م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تقنية البث الإلكتروني المسموع في تنمية مهارات التفكير الناقد: (التفسير، والاستنتاج، والافتراضات، والاستنباط، وتقويم الحجج) لدى طالبات الثالث المتوسط بمدينة الرياض، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (50) طالبة، وبعد التطبيق القبلي

والْبُعْدِيّ لمقياس التفكير الناقد على أفراد الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في تنمية مهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

مجال البحث وحدوده:

المجال الموضوعي:

اهتمت الدراسة بتغطية المحاضرات لقسم اللغة العربية - مادة الأدب ومدارسه - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية.

المجال الجغرافي:

اهتمت الدراسة بالحديث النظري عن تقنية البث الإلكتروني المسموع في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا والدول الأوروبية وآسيا، كما اهتمت الدراسة في الجانب العملي بإجراء التجربة على طلاب كلية الآداب - جامعة الإسكندرية.

المجال اللغوي:

اهتمت الدراسة بتغطية المحاضرات باللغة العربية.

4/8/0 المجال الزمني:

- بث المحاضرات من الموقع خلال الفترة من 15/10/2019 إلى 31/11/2019.

الإطار النظري:

نشأة وتطور تطبيقات تقنية البث الإلكتروني المسموع في التعليم عن بُعد:

وقد بدأ البث الإلكتروني المسموع في عام (2004م) على يد آدم كري Adam Curry دي جيه DJ قناة إم تي في MTV، وميليهوينا ديف winner dive مطوّر البرامج، عندما أطلق سلسلة ملفات بعنوان "شفرة المصدر اليومية" "DailySource Code"، ومنذ ذلك التاريخ أصبح محتوى الصوت متاحًا للمستمعين بما يناسب أذواقهم (Chau,2014).

وقد سبق تجربة Adam Curry تجربة شركة كومباك Compaq عام (2000م) حينما أطلقت سلسلة بث إلكتروني خاصة بخدمة اختيار الموسيقى كخلفية للأعمال الفنية التصويرية، تلتها عام (2003م) محاولة بيركمان Berkman ، وزميله كريستوفر ليدون Christopher Lydon من جامعة هارفارد، حينما قاموا بإنشاء مدونة صوتية لتغطية الحملات الرئاسية لعام (2004م) في الولايات المتحدة.

وبالنسبة لمصطلح بودكاست Podcast فنجد أول من أطلق هذه التسمية هو الصحفي البريطاني هامرلي Ben Hammersley في صحيفة الجارديان البريطانية في 12 فبراير، عام (2004م) (Ting,2014). والاسم مركب من شقين: -

بود POD ويشير إلى مخزن أو مستودع أو إلى جهاز مشغل الصوت الشهير من شركة أبل: أيبود IPOD. كاست CAST وتعني البث.

ولم تكن هناك برامج أو تطبيقات للاشتراك في البث الإلكتروني المسموع، حتى عام (2005م)، حين قامت شركة أبل Apple بدعم البث الإلكتروني المسموع رسميًا في برنامجها أي تيونز iTunes وهو ما زاد من شهرته، وأدى إلى زيادة ظهور برامجه يومًا بعد يوم.

التطبيقات المختلفة للبث الإلكتروني المسموع في التعليم عن بُعد:

يمكن استخدام ملفات البث الإلكتروني سواء المسموعة منها أو المرئية لبث أي محتوى رقمي سواء أكان: (De Boer,2014)

1. محتوى رقميًا موسيقيًا بكافة أنواعه، وغالبًا ما تأخذ ملفات هذا المحتوى امتداد إم بي ثري MP3.
2. محتوى تعليميًا instructional informational materials، مثل برامج التدريب والمحاضرات والندوات... إلخ.
3. محتوى إخباريًا، سواء الصناعي، أو الرياضي، أو الإعلاني... إلخ.
4. محتوى قصص: مثل: حكي القصص للأطفال، أو المواد السمعية المرئية الموجهة لفاقي البصر.
5. 5-محتوى معلومات إرشادي مثل: المعلومات الخاصة بالجولات السياحية، والأخرى الخاصة بالجولات المكتبية المعتمدة على الذات.

6. وجديرٌ بالذكرُ أنَّ المكتبات قد تأخّرت في تبني استخدام تقنية البثّ الإلكتروني، عند بداية ظهورها نظراً للتغيّر السريع الذي يطرأ على المحتوى، والتعديل في المحدّد الموحد للمصدر URL، شأنها في ذلك شأن كل التقنيات المرتبطة بالإنترنت، وخاصةً تلك المعتمدة على الإصدار الثانية من الويب 2.0 web؛ ومن ثمّ لم تتّجه المكتبات، وخاصةً الأكاديمية منها فعلياً لاستخدام ملفات البثّ الإلكتروني إلا بعد تبنيّه وانتشار استخدامه من جانب العديد من الجامعات والمؤسسات الأكاديمية. (Khristin,2016).

وترجع أسباب تبني المكتبات بشكل عام، والأكاديمية منها على وجه الخصوص لتقنية البثّ الإلكتروني إلى: (Inan,2016)

- 1- تغيّر أساليب التعليم والتعلم؛ ومن ثمّ المعلمين والدارسين؛ ممّا فرض على المكتبات دوراً جديداً تقوم به ضمن المنظومة التعليمية، وصارت المبادرة من جانبها في البحث عن المستفيدين المحتملين، والوصول إليهم أصبح هو السمة الغالبة على ما تقوم به من أنشطة، وما تقدّمه من خدمات، ويقرّر شعار "من الأفضل أن تذهب المكتبة للمستفيدين حيثما وجدوا" to better meet our users where they live.
- 2- تبني منحنى منصة العمل plat forming من قِبَل مختلف تطبيقات الإصدار الثانية من الويب - ومن بينها ملفات البثّ الإلكتروني، فلم يعد التطبيق يرتبط بجهاز حاسب معيّن؛ بل أصبح في الإمكان إنجازها من أي جهاز، وهو ما دُعِم - بشكلٍ كبير - تقنية البثّ الإلكتروني في توفير محتوى رقمي (كالمحاضرات، ونصوص الأوعية، وبعض الخدمات المكتبية) يستطيع المستفيدين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تحميله على أجهزتهم، والاستماع إليه في توقيت بعينه؛ ممّا ساعد بدوره على تفعيل برامج التعليم الإلكتروني.
- 3- استثمار تقنية البثّ الإلكتروني كأداة لمحو الأمية المعلوماتية information literacy؛ حيث تساعد مراجعات ما يتمّ بثّه إلكترونياً بما يُسهّم في تطوير وتحسين ما يتمّ إنتاجه من ملفات.

مزايا تطبيقات البثّ الإلكتروني المسموع في التعليم عن بُعد:

أثبت البثّ الإلكتروني المسموعُ فاعليته في العملية التعليمية بما لا يدع مجالاً للشك، بل إنّها قد تجاوزت حدود توقّعات الدارسين في بعض الأحيان؛ فالميزة الرئيسية للبثّ الإلكتروني المسموع هي إمكانية استخدامها مراراً وتكراراً لمراجعة المحاضرات؛ ممّا يمكّن المعلومات لدى الدارسين، ومن هنا، يستطيع الدارسون إعادة تشغيل ملفات البثّ الإلكتروني المسموع أكثر من مرة؛ لاستظهار أدق التفاصيل في المحاضرات، والتي قد لا يلتفتوا إليها عند تشغيلها في المرة الأولى أو الثانية، ومن فوائد البثّ الإلكتروني المسموع أنّها تحرّر الدارسين من قيود تدوين الملاحظات التي قد تصيب بعضاً منهم بتشتيت الذهن وضياح التركيز (Meriem,2015).

كما أنّها تمنح الدارسين ميزة التعلم بالسرعة التي تناسبهم، وتلقّى هذه الميزة قبولاً كبيراً لدى مَنْ يجدون صعوبة في فهم لهجة المحاضر، أو الدارسين الذين لا يجيدون لغة المحاضرة إجادةً تامةً بدرجة تمنحهم الفهم السريع لمحتواها، وعند طرح المحاضرات في سلسلة متصلة، فنادر ما يفقد الدارسون أية معلومة، نظراً لأنّ أمامهم فرصة أخرى للخاق بركب زملائهم في المجموعة، وعدم التخلف عنهم، وهذا الأمر غاية في الأهمية، خاصةً لدارسي البرامج المتصلة بهدف تحسين مستواهم ووضعهم المهني.

كما ينتشر استخدام البثّ الإلكتروني المسموع هذه الأيام في مجال التعليم عن بُعد؛ حيث تساعد المؤسسات الأكاديمية على تقديم المواد الدراسية في شكّل أرجاء العالم المتباعدة، كما أنّها تساعد على التعلّم التفاعلي خاصة عند استخدامها بالتزامن مع مؤتمرات الفيديو، كما أنّ أهمية البثّ الإلكتروني المسموع لا تحصى على دارجي اللغة الإنجليزية؛ حيث إنّها تمكّنهم من سماع المحاضر ورؤيته في الوقت ذاته، وعامل الرؤية هذا غاية في الأهمية بالنسبة لتعلّم اللغات الأجنبية، أضف إلى ذلك أنّ البثّ الإلكتروني المسموع يساعد على تثبيت المعلومات أكثر في أذهان المستخدمين (Morell,2015).

وكما هو معلوم أصبحت تكاليف الانتقال باهظة جداً، فقد ارتفعت أسعار المحروقات بشدة، ممّا أقعد الدارسين عن السفر؛ ومن ثمّ تضاءلت فرص حضور المحاضرات؛ ومن هنا، فإنّ البثّ الإلكتروني المسموع تساعد فعلياً على تقليل تكاليف العملية التعليمية، وبخاصة عندما يتطرق الأمر إلى التعليم العام - حيث تقلّ تكاليف صيانة وترميم الفصول، وأعباء توظيف المدرّسين، وطباعة المقررات، فضلاً عن كونها صديقة للبيئة (Neil,2016).

أجهزة إعداد ملفات البثّ الإلكتروني المسموع ليست غالية، كما أنّ أسعارها تقلّ يوماً تلو الآخر، الأمر الأكثر أهمية في الموضوع هو أن المستخدمين لا يضطرون إلى شراء أية أجهزة جديدة؛ حيث إنّ أغلب تطبيقات البثّ

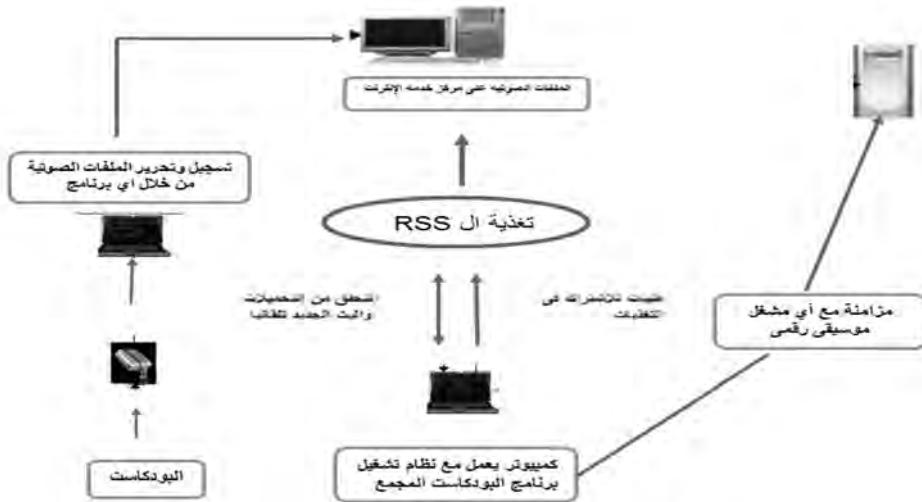
الإلكتروني المسموع تتوافق مع الأجهزة المنتشرة؛ مثل آيفون i Phone، وأيباد i Pad، بل إن أي حاسب آلي عادي يفي بالغرض تمامًا؛ ومن هنا، تستطيع المدارس والجامعات في دول العالم الثالث توفير الوصول إلى ملفات البث الإلكتروني المسموع عبر جهاز واحد فقط؛ مما يعتبر مفيداً جداً خاصة عند العمل في ظل ظروف مالية صعبة (Hwang,2014).

ومن أهم مميزات البث الإلكتروني المسموع هي إمكانية تخصيص الدروس وفق دارسين بعينهم، ضمن مجموعة كبيرة، والطريقة المثبتة لتفعيل هذه الميزة هي توفير البث الإلكتروني المسموع كمادة علمية إضافية على برنامج الدراسة الأساسي، كما يلقي البث الإلكتروني المسموع اهتماماً خاصاً لدى ضعاف التحصيل التعليمي، وذوي الاحتياجات الخاصة (Chen,2015).

كيفية عمل تقنية البث الإلكتروني المسموع في التعليم عن بُعد:

يوضح الشكل رقم (1-1) كيفية عمل تقنية البث الإلكتروني المسموع Podcasting في التعليم عن بُعد، تختلف طريقة البث وإتاحة الوصول لملفات البث الإلكتروني podcast عن نظيرتها الخاصة بالأنواع الأخرى من الملفات المتاحة على الويب؛ حيث يتم الوصول لملفات البث الإلكتروني من خلال خدمة خلاصة المواقع RSS التي تعتمد في الأساس- على أسلوب التدفق Streaming الذي يعني أن تقوم برامج خاصة يطلق عليها pod catchers بالتعرف والاسترجاع التلقائي لسلسلة الملفات الجديدة عند إتاحتها على موقع ما في شبكة الإنترنت، ويتم هذا التعرف من خلال الوصول المركزي لمغذيات الشبكة centrally maintained web feed حيث يتم فيها إدراج جميع الملفات الملحقه بخدمة RSS، ليتم لاحقاً التنزيل والتخزين التلقائي لهذه الملفات على الحاسبات الخاصة بمستخدمي البرامج لتتاح للاستخدام على الخط غير المباشر Offline use؛ ومن ثم فإن وجود الملف المسموع ملحقاً بأي خلاصة المواقع RSS feed هو ما يجعله بثاً إلكترونياً، ويميزه عن خدمة خلاصة المواقع RSS المقروءة، تماماً، كما يحدث في حالة إرفاق ملف برسالة بريد إلكتروني (Markman,2014).

شكل رقم (1-1) نموذج لعمل البث الإلكتروني المسموع



المصدر:

- Maag M, iPod, uPod? An emerging mobile learning tool in nursing education and students' satisfaction. Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology? The University of Sydney.(2006)http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p92.pdf (Accessed on 17 Dec 2015).

ويختلف البث الإلكتروني المسموع عن الملفات الصوتية الموجودة على شبكة الإنترنت بأمرين: الأول: هو التوقيت، والثاني: هو الاشتراك؛ حيث إنه يمكن أن نستمع للبث الإلكتروني المسموع في أي وقت نريده وفي أي مكان أيضاً، فقط يجب أن نحمل الملف على الحاسب، ثم نستمع للملف مباشرة، أو نضعه على مشغل الإيم بي ثري MP3 وسماعها في أي مكان ووقت نريده، بالإضافة إلى أن البث الإلكتروني المسموع لديه ميزة الاشتراك باستخدام تقنية خلاصة المواقع الـ RSS 2.0 حيث إن كل ملف جديدة يقوم بإنشائه صاحب البث الإلكتروني المسموع سيتم تحميله مباشرة (Balakrishnan,2014).

وتقنية البث الإلكتروني المسموع تختلف عن فكرة راديو شبكة الإنترنت في آلية عمله؛ ففي راديو شبكة الإنترنت يكون المستخدم ملزماً بتدقيق الصوت، وإذا قام بإيقاف البرنامج يعني ذلك أنه سيفقد البرنامج الإذاعي الذي كان يستمع إليه؛ وبالتالي لا يمكن إعادته، على العكس من ذلك، تسمح تقنية البث الإلكتروني المسموع بتحميل الملفات الصوتية على جهاز المستخدم أو على مشغلات إيم بي ثري Mp3 والاستماع إليها في أي وقت (De Boer,2014).

الدراسة التجريبية:

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة الفرقة الرابعة بالطريقة القصدية من قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية، وقد تم اختيار شيعتين من طلاب الفرقة الرابعة بالطريقة العشوائية؛ هما: الفرقة (أ) وعدد الطلاب فيها (25) كمجموعة ضابطة، خضعت للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية، والسادس (ب) وعدد الطلاب فيها (25)، كمجموعة تجريبية خضعت للتدريس باستخدام تقنية البودكاست.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث تقنية البث الإلكتروني المسموع - البودكاست في تدريس مادة الأدب ومدارسه؛ حيث أعد الباحث اثنتي عشرة محاضرة بودكاست للمنهج، مدة كل تسجيل صوتي تراوحت بين (8 - 10) دقائق، وذلك وفق الخطوات التالية:

1. تحديد دروس مادة الأدب الحديث ومدارسه المطلوبة والتخطيط لها، وتحديد الهدف من صنع التسجيل الصوتي ومناسبته لعرض الدرس.
2. إنتاج تسجيل صوتي لكل درس من دروس المادة، وتحريره، وإضافة المؤثرات الصوتية المطلوبة.
3. إضافة الأنشطة التعليمية والأسئلة التفاعلية للدرس المسجل.
4. رفع المادة التعليمية المتضمنة لموقع البودكاست www.alex-library-of-commerce.net ليتم تحميلها لطلاب المجموعة التجريبية.
5. استمع الطلاب في المجموعة التجريبية في المنزل للمحتوى التعليمي لكل تسجيل صوتي أعدته دكتور المادة سلفاً، مرفقاً به ورقة الملاحظات الخاصة بالتسجيل الصوتي الذي تم إرساله عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
6. وفي المحاضرة ناقش الدكتور الطلاب بالمادة التعليمية التي تضمنتها التسجيل الصوتي الذي استمع إليه الطلاب، وتم طرح الأسئلة والاستفسارات عنه، والقيام بالأنشطة التعليمية المخطط لها مسبقاً، وتدوين نتائج للحصول على فهم أعمق للمحتوى، ومراقبة التعلم وتقويمه.

اختبار التحصيل:

بعد أن تم تحديد مادة الأدب الحديث ومدارسه لطلاب الفرقة الرابعة - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية، أعد الباحث اختبار التحصيل، واشتمل على (18) سؤالاً، من نوع اختيار من متعدد، اشتمل كل سؤال على مقدمة، تشمل موقفاً أو فكرة معينة، يليها أربعة بدائل، إحداها تمثل الإجابة الصحيحة، وتم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار، وهو: قياس مستوى تحصيل الطلاب قبل وبعد تطبيق التقنية.
- كتابة تعليمات الاختبار بشكل واضح، وطريقة الإجابة عن أسئلته.
- بناء الاختبار في ضوء مستويات بلوم: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم).
- حساب درجة واحدة لكل سؤال، وتكون الدرجة الكلية للاختبار (18) درجة.
- **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك للتأكد من الوضوح اللغوي لأسئلة الاختبار، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار.
- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:** حيث تم تطبيق الاختبار على (20) طالباً من خارج عينة الدراسة؛ حيث تراوحت نسب معاملات ما بين (0.25 - 0.62)، وتدل هذه النسب على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى طلاب الفرقة الرابعة.
- **حساب معامل التمييز للاختبار:** حيث تراوحت ما بين (0.22 - 0.65)، وتدل هذه النسب على مناسبة مفردات الاختبار على التمييز بين مستويات الطلاب.
- **حساب ثبات الاختبار:** حيث تم تطبيق الاختبار على (20) طالباً من خارج عينة الدراسة، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، بين التطبيقين (0.86)، وهي نسبة ثبات جيدة للاختبار؛ وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

تصميم الدراسة:

انطلاقاً من السؤال المراد اختباره، فإن تصميم الدراسة الحالية هو التصميم شبه التجريبي (قبلي - بعدي)، فقد تم تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين: (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، كما يأتي:

تصميم الدراسة:

تصميم الدراسة الحالية هو التصميم شبه التجريبي (قبلي - بعدي) لمجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، كما يأتي:

$$EG = 01 \times 01$$

$$CG = 01 - 01$$

حيث تمثل:

(EG) = المجموعة التجريبية (درست باستخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع).

(CG) = المجموعة الضابطة (درست باستخدام الطريقة الاعتيادية).

(O1) = التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل.

(X) المعالجة التجريبية (تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع).

(-) تنفيذ البرنامج الاعتيادي في التدريس.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: إستراتيجية التدريس، وله مستويان:

- تقنية البث الإلكتروني المسموع، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع: التحصيل في مادة الأدب ومدارسه.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة: ما فاعلية تدريس مادة الأدب الحديث ومدارسه باستخدام تقنية البث الإلكتروني المسموع Podcasting لطلاب الفرقة الرابعة - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على اختبار التحصيل في التطبيقين القبلي والبعدي، كما تم إجراء تحليل التباين المشترك على

مرحلتين؛ حيث تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على اختبار التحصيل الكلي، في حين تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدّد (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على الاختبار كما يأتي:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في التطبيقين القبليّ والبُعديّ

المجموعة	الإحصاءات الوصفية	التطبيق القبليّ	التطبيق البُعديّ
التجريبية (التدريس باستخدام تقنية البثّ الإلكتروني المسموع)	المتوسط الحسابيّ	3.25	4.15
	الانحراف المعياريّ	0.34	0.42
الضابطة (الطريقة الاعتيادية في التدريس)	المتوسط الحسابيّ	3.35	3.42
	الانحراف المعياريّ	0.36	0.46

يتبيّن من الجدول وجود فرقٍ ظاهريّ بين متوسّطيّ الدرجات الخام لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار التحصيل القبليّ، كما يُلاحظ وجود فرقٍ ظاهريّ بين متوسّطيّ درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار القبليّ والبُعديّ؛ حيث بلغ (0.12) وقد يُعزى ذلك إلى مرور طلاب المجموعة الضابطة بخبرةٍ تدريسيةٍ من خلال التدريس بالطريقة الاعتيادية، وقد تم ضبطُ هذا الفرق إحصائيًا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)

كذلك يتضح من الجدول أن هناك فرقًا ظاهريًا بين متوسّطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البُعديّ لاختبار التحصيل؛ حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (4.15)، وبانحراف معياريّ (0.42) في حين كان المتوسط الحسابيّ لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (3.42) وبانحراف معياريّ (0.46)؛ أي أنّ هناك فرقًا (ظاهريًا) في المتوسط الحسابيّ بين المجموعتين على اختبار التحصيل البُعديّ، مقداره (0.73).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابيّ لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البُعديّ لاختبار التحصيل ذا دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبهدف عزل الفروق القبلية إحصائيًا بين المجموعتين على اختبار التحصيل، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البُعديّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم أثر الإستراتيجية
الاختبار القبليّ	3.355	1	3.239	40.10	0.000	
المجموعة (تقنية البثّ الإلكتروني المسموع)	5.120	1	5.029	50.20	*0.000	0.320
الخطأ	6.330	47	0.084			
الكلي	14.805	49				

دالة إحصائية

تُشير النتائج في الجدول (2) إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البُعدي؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للفرق (50.20)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على اختبار التحصيل بين طلاب المجموعة التجريبية (التي خضعت لإستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع في التدريس)، وبين طلاب المجموعة الضابطة (التي خضعت للطريقة الاعتيادية في التدريس)، وللتعرف إلى حجم تأثير متغير إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع في تنمية مستوى التحصيل لدى الطلاب، تم حساب مربع إيتا (η^2)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا على اختبار التحصيل (0.320)، وبذلك يمكن القول: إن ما نسبته (32.2%) من التباين في درجات الطلاب على اختبار التحصيل بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير إستراتيجية التدريس المستخدمة، ويُعد حجم تأثير إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع في هذه النتيجة مرتفعًا، وفقًا لمحكّات كوهين (Cohen) في تفسير الأثر الذي يُحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر القياس القبلي على أداء الطلاب في التطبيق البُعدي لاختبار التحصيل، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل (الكلي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.17	0.05
الضابطة	3.52	0.05

تُشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البُعدي، بعد عزل أثر درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار، أن الفرق كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية (التي خضعت للتدريس وفق إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع)؛ حيث حصلوا على متوسط حسابي معدل (4.17) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لطلاب المجموعة الضابطة، (التي خضعت للطريقة الاعتيادية في التدريس) والبالغ (3.52).

وتدُل هذه النتيجة على فاعلية استخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع في تنمية مستوى التحصيل الدراسي؛ حيث تفوّقت نتائج التجربة على طلاب المجموعة التجريبية على نتائج طلاب المجموعة التجريبية التي لم تطبّق عليهم التجربة، ووجود فرق يُعزى إلى إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع.

وبالتالي يمكن القول: إن تدريس الأدب ومدارسه باستخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع تساعد على زيادة مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الفرقة الرابعة الابتدائي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى استخدام إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع، والتي ساعدت على زيادة مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث كان للأنشطة التي مارسوها والتطبيقات داخل الصفّ مكملّة للفيديوهات التي كانت متاحة لهم في المنزل، والتي يمكن الرجوع لها وقتما شاءوا.

ويُخلص الباحث إلى أن إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع أثراً واضحاً في بقاء أثر التعلم السابق، وانتقاله إلى الصفّ؛ لأن هذه الإستراتيجية تركّز على التعلم الذاتي للطلاب، وتجعله محور التعلم؛ ممّا ساهم في زيادة مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية في مادة الأدب ومدارسه.

وتتفق هذه النتيجة مع غالبية الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية استخدام تقنية البث الإلكتروني المسموع في تنمية التحصيل لدى الطلاب في المواد الدراسية المختلفة؛ حيث تُفق مع دراسة (جوهاري، 2015، Juhary، 2015، والزين، 2015، وعلي، 2015، وأبو جبلة، 2016، والعربي، 2017)، ولم تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية إستراتيجية تقنية البث الإلكتروني المسموع في تنمية نواتج التعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يُوصي بما يلي:

- عَقْد دوراتٍ تدريبيةٍ لمُعَلِّمي ومُشرفي اللغة العربية حول توظيف إستراتيجية تقنية البثّ الإلكتروني المسموع في التدريس.
- توظيف التقنيات الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
- الاهتمام بالأنشطة الإثرائية في الموقف التعليمي.
- تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومات ذاتيًا، والنقد لكل ما يصل لهم من معلوماتٍ وخبراتٍ جديدةٍ.
- إجراء دراساتٍ للكشف عن فاعلية تقنية البثّ الإلكتروني المسموع في تدريس موادٍ دراسيةٍ أخرى، وفي مراحلٍ تعليميةٍ مختلفةٍ.
- التوجّه نحو تدريب المُعَلِّمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- العمل على توفير التمويل اللازم لاستكمال تغطية المحافظات بكابلات الألياف الضوئية؛ وذلك لزيادة سرعات الإنترنت.
- عَمَل اتفاقيات مع بعض الجامعات المتقدمة لتوفير التدريب والتعليم عن بُعد، خاصةً في التخصصات النادرة وجودها بمصر؛ مثل الأمن المعلوماتي.
- الاستفادة من التقدم التكنولوجي بمصر، والتوسع في نماذج المحاكاة التكنولوجية لبعض الأنظمة لتدريب العاملين في المجالات عالية الخطورة؛ مثل سائقي القطارات والمحطات النووية.
- العمل على ربط الجامعات المصرية بشبكة اتصال موحدة، وربط الكليات المناظرة في كل الجامعات بشبكات إنترنت فيما بينها؛ وذلك لتبادل الخبرات والمعلومات.
- التوجه نحو زيادة الاستثمارات في محافظات الوجه القبلي؛ لتحديث البنية التحتية التكنولوجية، وتوصيل الإنترنت وشبكات المحمول؛ وذلك في ظل توجّه الدولة نحو التعليم عن بُعد؛ لمواجهة فيروس «كورونا»، أو أيّ ظواهرٍ أخرى.
- إنشاء وتحديث البنية التحتية في الجامعات المصرية؛ تمهيداً للتحوّل نحو التعليم عن بُعد.
- التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم عن بُعد في الجامعات والمعاهد.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو جبلة، منيرة (2016). «فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع «إدمودو» في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
2. الحربي، فوزية مطلق (2017)، «فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات الموهوبات في محافظة الأحساء»، مجلة جامعة الملك سعود: 16 (4): 1 - 29.
3. الزهراني، عبد الرحمن (2015). «فاعلية إستراتيجية تقنية البثّ الإلكتروني المسموع في تنمية التحصيل لمقرّر التعليم الإلكتروني لطلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة التربية (جامعة الأزهر)، 2 (162)، 471 - 502.
4. الزين، حنان (2007)، «بناء برنامج للدراسات العليا تخصص (تكنولوجيا التعليم) لكليات التربية للبنات في ضوء التوجّهات العالمية المعاصرة». رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، السعودية.
5. الزين، حنان أسعد (2015)، «أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن». المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4 (1)، 171 - 186.
6. السبيعي، عبد العزيز (2016)، «فاعلية استخدام تقنية البثّ الإلكتروني المسموع في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي البيئي في الدراسات لدى طلاب الثاني المتوسط بالسعودية». المجلة الدولية للعلوم التربوية: 5 (7)، 166 - 185.
7. علي، أكرم (2015)، «تطوير نموذج لتصميم التحفيز للمقرّر المقلوب وأثره في نواتج التعلم وتجهيز المعلومات»، المؤتمر السنوي الخامس عشر بعنوان: التعلم والتعليم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، مصر، 90 - 107.



8. الفيضي، سارة (2016). «أثر إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طالبات الثالث المتوسط بمدينة الرياض». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام بن سعود، كلية الدراسات العليا، الرياض، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bergman, A, and Sames. (2014). "Flip Your Classroom Reach Every Student in Every Class Every Day". United States: The International Society for Technology in Education.
2. Bristol, T. (2014). Flipping the classroom. "Teaching and Learning". 9 (1),pp. 43 - 48.
3. Educause, L. (2012). "7 Things you should know about flipped learning, International Journal of Education", 9 (1),pp. 122 - 145
4. Juhary, J. (2015). "Flipped classroom at the Defense university": A pilot study, 4th international conference for learning & distance Education, Riyadh.
5. Marlowe, C. (2012). "The Effect of the Flipped Classroom on Students Achievement and Stress". Unpublished M.A.THESIS. Education Faculty, Montana State University.
6. Raja, T, (2013). "Flipped classroom Concept Application". The Business and Management Review, 3 (4),pp. 213 - 234.
7. Strayer, J. (2007). "The Effect of the Flipped Classroom on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom And a Flip Classroom That Used an Intelligent Tutoring System". Unpublished Ph.D.dissertation. Ohio University.



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

إستراتيجيات تعليمية اللغة العربية في المنصات الإلكترونية من خلال برنامج Microsoft teams

د. سارة لعقد

دكتوراه جامعة الجزائر - لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية
saralaked@gmail.com

تقديم

فرضت قوة الظروف المرصية التي يعيشها العالم اليوم إثر تفشي فيروس (كوفيد 19)، النقلة النوعية للتعليم؛ تلك النقلة التي طالما تحدثنا عنها في مختلف المؤتمرات والملتقيات الوطنية والدولية، والقائلة بمحاولة استثمار مختلف التقنيات في مجال التعليم والتعلم، غير أن هذا الانتقال بقي مجرد طموح سعت إليه المؤسسات القائمة على تلك المحافل العلمية، وإن حاولت بعض الدول ذلك، فقد كانت هذه المحاولة نقطة انطلاق لا أكثر ولا أقل، لأسباب عديدة: اقتصادية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية... إلخ.

لقد كان انتشار فيروس (كوفيد 19) الدافع في انتقال التعليم من التعليم التقليدي الذي يفرض الحضور الشخصي للطلاب إلى التعليم الإلكتروني، باستثمار مختلف وسائط التواصل والاتصال، ومختلف البرامج والتطبيقات التي تسمح بالتعليم والتعلم عن بعد، في ظل فرض الحجر الصحي من قبل الحكومات؛ حيث وجدت المؤسسات التعليمية نفسها ملزمة بتبني مختلف الوسائل التكنولوجية التي تتيح لها التعليم عن بعد؛ ذلك لأن عملية التعليم والتعلم في الجزائر -مثلاً- توقفت عند نهاية الفصل الثاني؛ إذ صرح رئيس الجمهورية أمسية الخميس (12) من مارس (2020م)، وقيل العطلة الربيعية بأسبوع بضرورة توقف المؤسسات التعليمية عن مختلف نشاطاتها، ما أجبر الجميع على لزوم بيوتهم، وبعد انتهاء الوقت المحدد للعطلة الربيعية واستمرار انتشار فيروس (كوفيد 19) في الجزائر وكغيرها من دول العالم أصبح من الضروري على مختلف الدول اقتراح حلول للخروج من هذه الأزمة بأخف الأضرار، خصوصاً في مجال التعليم.

وقد وقع اختيار بعض المؤسسات على برنامج Microsoft teams حيث لاحظت المؤسسات - أن التعليم في اتجاه واحد، باستعمال القنوات التعليمية عبر ال Youtube - والذي رأت فيه بعض المؤسسات الأخرى الخيار الأنسب للتعليم في فترة أزمة «كورونا» - يحرم الطلبة والتلاميذ من المناقشة والتفاعل فيما بينهم، وبين أستاذ المادة، ما يؤدي إلى تراجع اكتساب التلاميذ لمختلف المعارف والمهارات والكفاءات المحددة من خلال درس ما أو مادة تعليمية معينة، غير أن استعمال برنامج Microsoft teams لإنشاء منصات تعليمية سمح بالتعليم في اتجاهين؛ حيث تسهم مثل هذه البرامج والتطبيقات بفتح المناقشة بين التلاميذ فيما بينهم وبين أستاذهم؛ باستخدام مجمل الإستراتيجيات التي يتيحها البرنامج، ولعل الإشكال الذي يتبادر إلى أذهاننا: كيف تتم عملية استخدام إستراتيجيات تعليم اللغة العربية من خلال برنامج Microsoft teams بما يتناسب مع مختلف الأنشطة اللغوية؟

أولاً: التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

لقد كان للتطورات العلمية والتكنولوجية التي يعرفها العالم منذ مدة طويلة، الأثر الكبير في إلحاق تغييرات بشتى المجالات الحياتية الاجتماعية منها والسياسية والاقتصادية وحتى التعليمية؛ حيث أصبحت كل هذه المجالات تحاول -قدر المستطاع- استثمار مختلف الوسائل التكنولوجية التي تتيحها الدول المنتجة لها، وقد كان المجال التعليمي من أهم المجالات التي سعت جاهدة إلى إدخال مختلف الوسائل التكنولوجية التي تتيح تحقيق التعليم والتعلم بوتيرة عالية؛ أي: تعليم أكبر عدد ممكن من المتعلمين في وقت أقل وبأقل كلفة؛ غير أنه وبالرغم من كل ما نتجحه تكنولوجيا التعليم أو التقنيات التعليمية من إمكانيات لتسهيل عملية التعليم والتعلم.

1. التعليم الإلكتروني:

إن أهم مظاهر التطور التكنولوجي الذي عرفه العالم، والذي مس الجانب التعليمي محاولة الانتقال من التعليم التقليدي الذي يفرض حضور التلميذ إلى قاعة التدريس إلى التعليم الإلكتروني، الذي يعتمد مختلف وسائل التواصل والاتصال الحديثة، ومختلف الوسائط الإلكترونية سواء كان مباشراً أو غير مباشر، ويعد التعليم الإلكتروني «نظاماً مفتوحاً... كما تتجاوز الميزة الرئيسة للتعليم الإلكتروني مجرد إتاحة استخدام المعلومات عبر الإنترنت إلى ميزاته التفاعلية، وكونه وسيلة للاتصال. إن هدف التعلم الإلكتروني النوعي هو مزج التنوع بالتربط لإيجاد بيئة تعلم قوية فكرياً. وهذه القدرة على التفاعل تتجاوز عملية نقل المحتوى ذات الاتجاه الواحد»، إن أهم شيء يمكن أن يسهم به التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية-التعلمية هو تحقيق بيئة تعليمية تفاعلية حماسية بين المتعلمين؛ لأنه -في الأساس- يبنى على جملة من الوسائل التي أصبحت تأخذ الحيز الأكبر من واقع المتعلمين، أضف إلى ذلك أنه السبيل الوحيد الذي يمكن من استمرارية التعليم والتعلم بمختلف أشكاله وأنماطه وقت الأزمات؛ لذلك وجئنا في هذه الفترة -فترة كورونا- التي اضطر فيها الناس للبقاء في بيوتهم اجتناباً لنفسهم فيروس (كوفيد19)، خصوصاً عندما يتعلق التعليم الإلكتروني بالتعليم عن بُعد؛ ففكرة متابعة التعليم عن بُعد سواء في المدرسة الجزائرية أم الجامعة، وفي مختلف دول العالم العربي والأجنبي، كان في أساسه محكوماً بمدى استجابة المتعلمين إلى استعمال الوسائل التكنولوجية وخدمة الإنترنت في تحقيق التعلم عن بُعد؛ إذن فهو محكوم بمدى إمكانياتها وقدرتها على تطبيق التعليم الإلكتروني بالرغم من أنها-الجزائر- وكغيرها من دول العالم والعربي خصوصاً لم تكن جاهزة تماماً لهذا الواقع الذي فرضته الظروف الصحية التي يمر بها العالم.

1.1 عناصر التعليم الإلكتروني:

إن العمل على تبني مختلف إستراتيجيات التعليم الإلكتروني في مجال التعليم للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد، يدفعنا للتفكير في العناصر التي يتطلبها هذا النوع من التعليم، والمتمثلة في:

● المتعلم الإلكتروني:

وهو الطالب الذي يعمل على متابعة الدرس والشرح ومحاولة استيعابه بالتفاعل مع زملائه، ومع المعلم الإلكتروني.

● المعلم الإلكتروني:

وهو المشرف والمتسق والمسير لعملية التعليم الإلكترونية، فيتفاعل مع المتعلمين من أجل توجيه تعليمهم وتقييمهم وتقييم أدائهم.

● الفصل الإلكتروني:

ويمكن الإشارة إلى أن الفصل الإلكتروني يمكن أن يكون فصلاً إلكترونياً حقيقياً داخل مؤسسة تعليمية تعتمد مختلف الوسائل والأجهزة التكنولوجية في أداء العملية التعليمية-التعلمية، كما يمكن أن يكون الفصل الإلكتروني افتراضياً في منصة تعليمية ما، يعتمد بشكل أساسي توفر شبكة الـ web. والذي يُعد من أهم أشكال التعليم الإلكتروني؛ إذن فالفصل الافتراضي هو الإطار الذي يحتضن العملية التعليمية-التعلمية عن بُعد؛ حيث يتفاعل خلال هذا الفصل التلاميذ والمعلم معتمداً مختلف الإستراتيجيات التعليمية، التي يمكنها هذا الفصل.

2.1 أنماط التعليم الإلكتروني:

إن اختيار التعليم الإلكتروني كإستراتيجية للخروج من الأزمة دون أيما أضرار جعلنا نفكر في أنه يتحقق وفق ثلاثة أنماط، نُوجزها فيما يلي:

1.2.1 التعليم الإلكتروني المتزامن:

يتطلب هذا النمط من التعليم أن يكون الطلبة -في الوقت ذاته- مع المعلم لتتم عملية التفاعل بينهم، وللاشارة فإن هذا النمط يتوقف على الوسائل التكنولوجية المستعملة، وكذا مختلف البرامج، وعلى شبكة الويب التي تسهم في إنجاز هذه عملية.

2.2.1 التعليم غير المتزامن:

يمكن هذا النمط الأستاذ من إعداد الدرس الذي يريد تقديمه من خلال فيديو تعليمي أو مجموعة من الصور، أو حتى درس في صيغة word أو pdf ليتفاعل المتعلمون معه في وقت لاحق، وتتم عملية التواصل معه عن طريق رسائل البريد الإلكتروني كما أصبح بإمكان التلميذ أن يستغل مختلف وسائل التواصل والاتصال على غرار البريد الإلكتروني مثل الفيس بوك، والواتساب، والفايبر... إلخ.

3.2.1 التعليم المتكامل:

ونريد بهذا المصطلح أنه يمكن للأستاذ أن يحاول استثمار كل من الميزات التي يوفرها النمط الأول والنمط الثاني -وهو الشيء الذي سنطرق إليه بتفصيل أكثر في الجانب التطبيقي- في محاولة لتحقيق نجاح العملية التعليمية-التعليمية، ولتحصيل نتائج أفضل.

2. التعليم عن بُعد Enseignement à distance

يُعدّ «التعليم عن بُعد» أصدق صُور التطوُّر التكنولوجي الذي يعرفه العالم، في وقت ليس ببعيد كانت الدراسة عن بُعد متمثلة في الدراسة بالمراسلة؛ أي أن تعمل مراكز التكوين عن بُعد بإرسال الدروس في شكل مطبوعات إلى منازل المسجلين في هذه المراكز، ثم تطوّر التعليم بالتعامل عبر منصات تعليمية خاصة بهذه المراكز، أما في الوقت الراهن فقد فرضت علينا الظروف المرضية لفيروس (كوفيد19) بالزامية عدم تنقّل الناس من منازلهم إلا للضرورة، أن نحاول فرض التعليم عن بُعد وفقاً لما يتضمنه وما يقتضيه من وسائل وآليات تمكّن المؤسسات من استثمارها خدمة له وخدمة للمصلحة العامة، والمتمثلة في استكمال الدروس المبرمجة لمختلف الأطوار والسنوات؛ لإنهاء السنة الدراسية بنجاح.

يعرّف التعليم عن بُعد على أنه: «نهج في التعليم وليس فلسفة تعليمية؛ أي: يستطيع الطلبة أن يتعلموا وفقاً لما يبيحه لهم وقتهم وفي المكان الذي يختارون (في البيت، أو في مكان العمل، أو في مركز تعليمي) ودون تواصل مباشر مع الأستاذ» ، ومعنى هذا أن التعليم عن بُعد يمكّن التلاميذ من متابعة تعليمهم دون الحضور الفعلي إلى مدارسهم، ما جعله سبيلاً وحلاً في مواجهة ما اعترض هذه السنة الدراسية من مشكلات، حيث مكّن التعليم عن بُعد التلاميذ من مواصلة تعليمهم وهم في البيت، خلال فترة انتشار (كوفيد 19)، حيث يعدّ نمطاً تعليمياً «يساعد في التغلب على مشكلات التعليم» يتميز بما يلي:

● يمكن لعدد قليل من الأساتذة التواصل مع عدد كبير من الطلبة.

● لا يتطلب بناء مدارس جديدة.

● يساعد بعض الطلبة على ممارسة حياتهم أو مواصلة عملهم والدراسة.

لقد مرّ التعليم عن بُعد بمراحل عدة، تميّزت الأولى باستخدام أكبر قدر ممكن من الوسائل التكنولوجية، وبغياب التفاعل والتواصل المباشر بين التلميذ أو الطالب والمؤسسة المعنية بالتعليم عن بُعد، وقد تمثّلت في إرسال مطبوعات للطلبة، واستخدام التلفاز والإذاعة في ذلك.

أما المرحلة الثانية فقد تميّزت بدمج وسائط متعددة معاً عن قصد؛ مثلاً: تسجيل صوتي ومطبوعة، واستغلال مختلف الوسائط السمعية البصرية في إكساب مختلف التعلّيمات.

أما المرحلة الثالثة؛ وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التعليم عن بُعد، والتي تستند في أساسها إلى التطوُّر الكبير الذي عرفته التكنولوجيا الحديثة، وتطور وسائط التواصل؛ مثل: الإنترنت، وأجهزة الكمبيوتر، والهواتف الذكية، وعامة التطبيقات التي تُطلّق باستمرار في محاولة لتسهيل عملية التواصل أكثر فأكثر.

من خلال كل ما سبق يمكن القول: إنّ التعليم عن بُعد في فترة «كورونا» يمثل أصدق صور التعليم الإلكتروني؛ فقد أصبح بوسع التلاميذ أن يتلقّوا دروسهم وهم في بيوتهم.

في وقت ليس ببعيد كنا نتحدّث عن استثمار مختلف الوسائل التكنولوجية، وكنا نتحدّث عن التعليم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة، ومدى إسهامها في إنجاح العملية التعليمية-التعلّمية، لكننا اليوم وفجأة وجدنا أنفسنا مُجبرين على تبني مختلف التكنولوجيات المتوفرة في الأساس أمامنا يومياً، والتي نستغلها في التواصل الاجتماعي في أحيان كثيرة، دون الالتفات -عادةً- إلى مجال التعليم وإن حدث فهو قليل.

أصبح لا بدّ علينا الانتقال من التعليم التقليدي الذي يفرض الحضور الشخصي إلى التعليم الإلكتروني الذي يمثل أرقى صُور التعليم وأكثرها تطوُّراً واستجابة للتغيرات العلمية والتكنولوجية، والاقتصادية، والاجتماعية الحاصلة في العالم، وفي الفترة التي يمرّ بها العالم والتي اضطّر خلالها العالم ككل إلى التزام بيوتهم وتطبيقهم للحجر الصحي، أصبح على المدارس، مثلاً في ذلك مثل الجامعات أن تستثمر مختلف مواقع التواصل الاجتماعي، وكذا مختلف البرامج والتطبيقات التي تسهّل عملية الربط بين التلاميذ وأساتذتهم والعمل الجماعي على إكمال الدروس المبرمجة. وبناءً على كل ما تقدّم فلا يمكننا الحديث عن «التعليم عن بُعد» في فترة (كوفيد 19) دون الحديث عن التعليم

الإلكتروني؛ لارتباطهما ببعض، ولارتكاز الأول على الثاني؛ اعتباراً بما يقدمه هذا الأخير -التعليم الإلكتروني- للأول -التعليم عن بُعد-.

ثانياً: المنصة التعليمية:

إن التطورات التي عرفها التعليم الإلكتروني مكنت للعديد من المؤسسات فرصة العمل والتعليم عن بُعد، ما فتح الطريق أمام الكثير من الطلبة الذين هم في حاجة إلى شهادة إثبات الخبرة في مجال ما، أو في حاجة اكتساب مجموعة من الخبرات في مجال معين؛ مثل تعلم اللغات، ولغة البرمجة... إلخ، وأولئك الذين تواجههم صعوبة التنقل من مكان إلى مكان آخر، أو تُعَبِّه المصاريق التي ينفقونها في سبيل ذلك، أو أولئك الذين يشتغلون في مكان بعيد عن مكان الدراسة، والمنصات التعليمية العالمية الأجنبية والعربية كثيرة جداً.

تعد المنصة التعليمية «بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني... تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب، ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج أبنائهم؛ مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية» ، وهو الشيء الذي عمدت إليه بعض المدارس الخاصة في الجزائر إثر انتشار فيروس (كوفيد 19)، والتوقف عن الدراسة في المدارس، حيث سارعت إلى محاولة إنشاء منصات تعليمية خاصة بها، تسهم في إنجاح السنة الدراسية، فقد كانت هذه المنصات التعليمية بمثابة فضاء تعليمي تفاعلي يجمع بين إدارة المؤسسة التي تسهر على برمجة الحصص والتنسيق بين المعلمين من جهة، والمعلمين والتلاميذ من جهة أخرى.

وإضافة إلى وجود عدد كبير من المنصات العالمية والعربية، هناك بعض البرامج التي تسمح بإنشاء منصات تعليمية خاصة، من أهم هذه البرنامج Microsoft teams -والذي سنطرق إلى التعريف به فيما يلي.

وتمثلت الدوافع التي جعلت من التعليم والتعلم، بواسطة المنصات التعليمية التي يُتيحها برنامج Microsoft teams في ظل جائحة «كورونا» فيما يلي:

- السرعة في تأدية الدرس.
- ربح الوقت وقلة التكاليف.
- رفع قدرة التلاميذ على التعلم الذاتي، وتنمية مهاراتهم في استخدام مختلف تقنيات التعليم والتعلم.
- تنمية روح العمل الجماعي.
- تنمية روح التفاعل والمناقشة والدفاع عن الرأي.
- مواكبة التطورات التقنية الحاصلة في مجال التعليم والتعلم.
- كونها السبيل إلى الخروج من الأزمات التي يمكن أن تمر بها الدول؛ مثل هذه المرحلة؛ فترة (كوفيد 19).

ثالثاً: التعريف ببرنامج Microsoft teams

عبارة عن برنامج يمكن لأي شخص تحميله بواسطة Google play سواء أكان جهاز الحاسوب أو الهاتف وحسب نظام التشغيل المستعمل سواء أكان Windows أو android... إلخ، وهذا البرنامج يتسم بعدة ميزات، تجعله قابلاً لإنشاء منصات تعليمية، نذكر منها:



- إمكانية إنشاء مجموعات كثيرة.
- إمكانية تحميل الفيديوهات التعليمية، الصور، وملفات بصيغة word أو pdf المتعلقة بالدرس في المنصة، وإرساله إلى التلاميذ فيما بعد.
- إمكانية التعليم المباشر بين الأستاذ والتلاميذ.
- إمكانية تواصل الأساتذة فيما بينهم، وكذا اتصالهم بالإدارة.
- إمكانية إعطاء فرصة لتلميذ من التلاميذ لطرح سؤاله، أو قطع الصوت أثناء التعليم المباشر، كما توفر سبورة يستطيع الأستاذ الكتابة عليها، وتظهر لدى كل التلاميذ المتصلين بالصف.
- إمكانية إرسال رسائل كتابية أو صوتية.
- الخصوصية والأمان لكل من المتعلم والمعلم؛ حيث توفر هذه المنصات حسابات خاصة بالمعلمين والمتعلمين والإداريين، لا يمكن لأي كان أن يخترقه ويطلع على ما فيه، فكل شيء يخص المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

2.2 إنشاء منصة التعليم عن بُعد بواسطة برنامج Microsoft teams



قامت بعض المؤسسات بإنشاء منصات تعليمية بواسطة برنامج Microsoft teams حيث عمدت إلى إنشاء حسابات في البريد الإلكتروني خاصة بالمعلمين والمتعلمين، حيث يقوم كل مستخدم بتسجيل الدخول باستخدام عنوان حسابه والرقم السري الخاص، وعند الدخول مباشرة يجد المعلم أو المتعلم أنه عضو مشترك في مختلف المجموعات التي تعينه؛ حيث قامت إدارة المنصة بإنشاء مجموعات خاصة بالأساتذة والإداريين، ومجموعات خاصة بالأقسام والمواد، على سبيل التمثيل: يجد أستاذ اللغة العربية الأقسام التي يدرسها في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية، إذا كان أستاذ الطور المتوسط-مثل ما هو موضح في الصورة-. واللغة العربية فقط إذا كان أستاذ التعليم الثانوي. بالنسبة للتلميذ سيجد نفسه عضواً في مجموعات المواد التعليمية رفقة أستاذ كل مادة؛ مثلاً: مجموعة مادة اللغة العربية، ومجموعة مادة التربية الإسلامية، ومجموعة مادة الرياضيات... إلخ.

ويمكن الدخول إلى المجموعة بالنقر عليها؛ حيث تظهر مجموعة من الخيارات ننقر على Afficher les membres كما هو موضَّح في الصورة التالية:



أمّا فيما يخصّ الإشعارات فيمكن للأستاذ أو التلميذ الاطلاع عليها بالنقر على الرمز الخاصّ بها في الشريط السفليّ الذي يُظهر أيضًا رموز المجموعات، ورمز الاتصال صوتيًا... إلخ. كما هو موضَّح في الصورة التالية:



1.2.2 مجموعة الأساتذة والطاقم الإداري:

تضم هذه المجموعة أساتذة المؤسسة والطاقم الإداري للمؤسسة، من أجل البرمجة والمراقبة وطرح مختلف الإشكالات التي تعترض عملية التعليم والتعلم؛ من أجل محاولة حلها بالتحاور والتشاور وتبادل الآراء والأفكار.

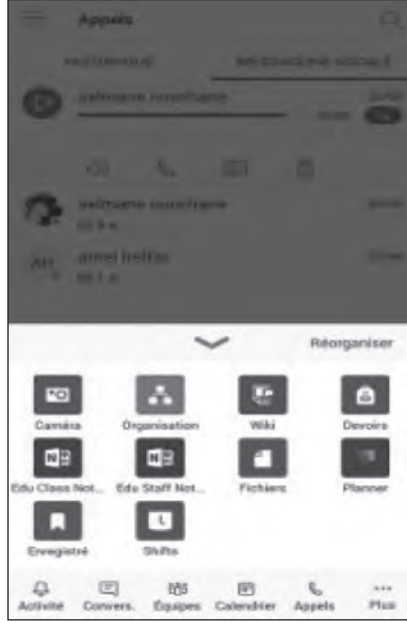
Général		
أساتذة الطاقم المؤسسي - إداري		
PUBLICATIONS	FICHIERS	PLUS
fatima f. a ajouté hamid b. à l'équipe.		
amel h. a ajouté ASSAS L. à l'équipe.		
amel h. a ajouté BITAR H. à l'équipe.		
amel h. a ajouté BEN E. à l'équipe.		
amel h. a ajouté BEN A. à l'équipe.		
amel h. a ajouté BEN D. à l'équipe.		
amel h. a ajouté TOUATI A. à l'équipe.		
amel h. a ajouté SELMAOUI M. à l'équipe.		
amel h. a ajouté ZARTITE B. à l'équipe.		
amel h. a ajouté ROUMANE N. à l'équipe.		
amel h. a ajouté REBAHI O. à l'équipe.		
amel h. a ajouté RAMDANE C. à l'équipe.		
amel h. a ajouté KEBAB R. à l'équipe.		
amel h. a ajouté NHAR S. à l'équipe.		
amel h. a ajouté BOUAITA N. à l'équipe.		
fatima f. a ajouté SBAA Z. et 5 autres meml à l'équipe.		
fatima f. a ajouté lahoulali n. à l'équipe.		
fatima f. a ajouté djaoudi k. à l'équipe.		

2.2.2 مجموعات المواد التعليمية:

وكنا قد أشرنا إلى هذا سابقاً؛ حيث يجد التلميذ نفسه عضواً في مجموعة المواد التي يتلقاها -عادةً- خلال السنة الدراسية، رفقةً أستاذ المادة وبقية زملائه؛ مثل ما هو موضح في الصورة التالية:

Membre de l'équipe (28)	
TOUIT	PROPRIÉTAIRES
LS	LAAKED SARAH Vous
AH	amel heffar
AV	amrane youcef enseignant
AH	amrouche hadjer etudiant
BB	belkacem amani besma etudiant
BM	ben kedadah maria etudiant
BC	ben messaoud cerine etudiant
BC	ben taleb chaima etudiant
BL	bessou linda etudiant
BS	boulkaboul sirine etudiant
BS	bouteldja amirate sabae

يقوم الأستاذ بتحميل فيديو تعليمي، أم صورة، أو نسخ pdf أو word في المنصة مُسبقًا، عن طريق النقر على رمز الثلاث نقاط الموجود في الشريط السفلي للمنصة ثم يقوم بالنقر على Fichiers فيظهر رمز التحميل، نقوم بالعملية بشكلٍ عاديٍّ، كما في القنوات التعليمية في اليوتيوب، حيث تظهر الصورة التالية:



رابعاً: إستراتيجيات تعليم أنشطة اللغة العربية من خلال منصة Microsoft teams

تُعَدُّ الإستراتيجية التعليمية في إطار تقنيات التعليم والتعلم «المواصفات المتعلقة باختيار النشاطات التعليمية وكتابتها حسب مبادئ نظرية معينة تتعلق بطبيعة المحتوى والموقف التعليمي وخصائص المتعلم»¹، ولعل أهم الإستراتيجيات التعليمية بالنظر إلى أي عناصرها أساساً لها نجد ما يلي²:

- إستراتيجيات تركز على المعلم؛ والتي تعتمد التلقين والمحاضرة بشكلٍ كبير.
- إستراتيجيات تركز على المتعلم.
- إستراتيجيات تركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق فإن الإستراتيجية التعليمية الإلكترونية تقوم على جملة من العناصر، نوجزها فيما يلي:

1. **المعلم:** يتميز المعلم بجملة من الخصائص، نوجزها فيما يلي: حصوله على شهادة جامعية، وقدرته على استخدام تقنيات التعليم، وكونه مُوجِّهاً ومُرشِّداً في العملية التعليمية، وإثارة التلاميذ، وتشجيع التفاعل فيما بينهم.
2. **المتعلم:** يتميز المتعلم بجملة من الخصائص: كونه أساس العملية التعليمية بقدرته على توظيف مختلف الخبرات والمكتسبات التي تُسهم في اكتسابه لمختلف عناصر الدرس وتحقيق الأهداف المحددة مُسبقاً، وتنمية مختلف الكفاءات.
3. **الوسائل والآليات التعليمية الإلكترونية:**

إن أهم ما يُسهم في نجاح العملية التعليمية التعليمية مدى قدرة الوسائل التعليمية على تأدية الوظيفة المنوطة بها؛ ألا وهي كونها الآلية التي تساعد التلميذ على بلوغ الأهداف والمهارات المحددة مُسبقاً «حيث تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً متكاملًا من إستراتيجية التعليم التي يتبعها المعلم في تحقيق أهداف محددة»³، وعليه فهي من أهم العناصر التي يمكنها أن تؤدي إلى توفيق الأستاذ في اختيار الإستراتيجية من عدم ذلك، نذكر على سبيل التمثيل:

الفيديو التعليمي، والبريد الإلكتروني، والسبورة الإلكترونية، واللقاءات المباشرة عن طريق الكاميرا، والصورة، والرسائل الصوتية، والرسائل الكتابية، وملفات في شكل pdf و word و PowerPoint... إلخ.

4. طرائق التعليم:

إن تبني المنظومة التربوية لبيداغوجيا الكفاءات جعلها تنظر إلى العملية التعليمية وفق مبدأ العمل الجماعي أو المشترك؛ وذلك بتبني الطرائق التعليمية النشطة التي تحفز التلاميذ وتدفعهم إلى العمل الجاد، وبذل جهد ذاتي؛ من أجل تحقيق مختلف الكفايات والأهداف التعليمية والتربوية والسلوكية؛ لذلك فإن هذه البيداغوجيا تقترح طريقة حل المشكلات في مقابل ما اقترحه حقل التعليم الإلكتروني؛ ألا وهي حل المشكلة الإلكترونية كأهم الطرائق التي يمكن بواسطتها للتلميذ أن يحقق تعلماته بنفسه، والتي يمكنه أن يستفيد منها في مواقف في حياته اليومية، وهذا نفسه ما شدّ المختصين إلى تبني مثل هذه البيداغوجيا؛ ذلك أنهم لاحظوا أن التلاميذ باتوا غير قادرين على الاستفادة مما يتعلمونه في المدارس، وباتت المدرسة شيئاً معزولاً عن الحياة الاجتماعية، لا تتأثر بها وتستفيد منها، ولا توفر للأفراد ما يجعلهم أكثر فاعلية وقدرة على النفع والاستفادة؛ حيث يقوم المعلم بإثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم ومساعدتهم بإرشادهم إلى استخدام مكتسباتهم السابقة؛ من أجل بلوغ معارف جديدة، ولعل أهم ما جعلها من أهم الطرائق النشطة التي اقترحت لتعليم وتعلم اللغة العربية أنها تستند إلى أسس ومبررات تربوية حديثة؛ منها:

- تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، الذي يقتضي تنمية روح البحث العلمي والتقني؛ وبالتالي تدرب التلاميذ على خطوات الطريقة العلمية، وتنمية التفكير العلمي من أجل بلوغ الحلول.
 - أن طريقة حل المشكلات تجمع بين العلم بمادته وطريقته وتفكيره في إطار واحد.
 - أن طريقة حل المشكلات من أهم الطرائق التي تتيح للمتعلم اكتساب تعلماته بذاته؛ وبالتالي القدرة على الاحتفاظ بها، والاستفادة منها، في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- إضافة إلى هذه الطريقة نجد أيضاً طريقة المشاريع الإلكترونية، والتي تعتمد على قيام التلاميذ بعمل ما، سواء أكان فردياً أم جماعياً وأغلب الأحيان يكون جماعياً تعاونياً فيما بينهم.
- وطريقة المناقشة الإلكترونية حيث تقوم على أساس التفاعل بين التلاميذ وأساتذتهم وفيما بينهم باستخدام مختلف الوسائل التعليمية التي تتيحها المتعة والأجهزة المستعملة.
- حيث ويمكن أن تعتمد جل هذه طرائق في تعليم مختلف أنشطة اللغة العربية والتي تنقسم في مرحلة التعليم المتوسط إلى ميدانين؛ هما:

1.4 ميدان فهم المنطوق:

هو عبارة عن مجموعة من النصوص المختارة، والتي تسهم في تحقيق مجموعة من الكفاءات، والتي تتناسب مع محتويات الوحدة الواحدة، والتي تتضمن في إطار المقطع، يقوم الأستاذ بقراءة هذه النصوص بصوت عالٍ ومفهوم مصحوباً بتعابير الوجه وحركة اليدين والنظر إلى التلاميذ، حيث يستمع المتعلم ويسجل بعض العناصر المهمة التي يستفيد منها عند مناقشة النص المسموع؛ حيث تعد أهم كفاءة في هذا الميدان تنمية كفاءة الاستماع وفهم المسموع لدى التلميذ، وكذلك أضف إلى ذلك تنمية كفاءة النطق حيث يصبح التلميذ قادراً على التعبير عما جاء في النص المسموع محاولاً إبراز رأيه في ذلك.

2.4 ميدان فهم المكتوب:

يتكون هذا الميدان من مجموعة من الأنشطة اللغوية والمتمثلة في: القراءة المشروحة، التراكيب، دراسة نص أدبي، ويتعلق به درس البلاغة أو الظاهرة البلاغية؛ ليأتي في نهاية الأسبوع في آخر حصة نشاط إنتاج المكتوب.

إن عملية تعليم وتعلم هذه النشاطات عن طريق برنامج Microsoft teams من غير الممكن أن تعتمد طريقة واحدة في كل النشاطات اللغوية؛ حيث تتضافر جل الطرائق لتمكين المعلم والمتعلم من بلوغ الأهداف المراد تحقيقها من هذا النشاط وهذه العملية. ومن هذه الطرائق: طريقة حل المشكلات الإلكترونية؛ بطرح الإشكال على التلاميذ، ودعوتهم إلى محاولة الوصول إلى حلول، والمناقشة الجماعية، إضافة إلى طريقة المشاريع الإلكترونية؛ فإنه من غير الممكن أن يعتمد نفس الوسائل التعليمية في كل النشاطات، وعليه فإن الإستراتيجية عموماً تختلف.

المُبدان	النشاط اللغوي	الإستراتيجيات	كيفية الاستخدام
فهم المنطوق	فهم المنطوق + تعبير شفوي	الطريقة: حل المشكلة الإلكترونية والمناقشة الإلكترونية الوسائل: قراءة النص صوتيًا وإرساله للتلاميذ، أو جُعل الحصة مباشرة وقراءة النص على مسامعهم، الرسائل الصوتية، الرسائل مكتوبة. الحواسيب، اللوحات الإلكترونية، الهواتف الذكية، شبكة الـ web برنامج Microsoft teams مثبت في الجهاز المستعمل	1 - تمهيد 2 - تحديد المشكلة إلكترونياً 3 - قراءة النص 4 - الإجابة عن الأسئلة 5 - التعبير شفويًا 6 - التقييم
	قراءة مشروحة	الطريقة: حل المشكلة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية الوسائل: الكتاب المدرسي، الحصة المباشرة، تسجيل صوتي، رسائل مكتوبة ملفات word أو pdf الحواسيب، اللوحات الإلكترونية، الهواتف الذكية، شبكة الـ web برنامج Microsoft teams مثبت في الجهاز المستعمل	1 - تمهيد 2 - تحديد المشكلة الإلكترونية 3 - قراءة التلاميذ قراءة صامتة 4 - استخراج الفكرة العامة 5 - قراءة الأستاذ للنص 6 - تقسيم التلاميذ النص إلى فقرات وشرح كل فقرة واستخراج فكرتها 7 - استخراج القيمة التربوية 8 - التقييم
فهم المكتوب	تراكيب	الطريقة: حل المشكلة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية الوسائل: فيديو تعليمي الحصة المباشرة، تسجيل صوتي، رسائل مكتوبة ملفات word أو pdf الحواسيب، اللوحات الإلكترونية، الهواتف الذكية، شبكة الـ web برنامج Microsoft teams مثبت في الجهاز المستعمل	1 - تصميم الأستاذ للفيديو التعليمي يحتوي على: طرح المشكلة، الأمثلة مكتوبة مع تلوين الظاهرة اللغوية المراد تدريسها. تحميله على البرنامج وإرساله للتلاميذ 2 - طرح أسئلة متسلسلة على التلاميذ لاستخراج الظاهرة ومعرفة أهم ميزات 3 - استخراج النتيجة 4 - التقييم
	دراسة نص أدبي	الطريقة: حل المشكلة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية الوسائل: رسائل صوتي، رسائل مكتوبة ملفات word أو pdf الحواسيب، اللوحات الإلكترونية، الهواتف الذكية، شبكة الـ web برنامج Microsoft teams مثبت في الجهاز المستعمل	1 - تمهيد 2 - تحديد المشكلة الإلكترونية 3 - قراءة التلاميذ قراءة صامتة 4 - استخراج الفكرة العامة 5 - قراءة الأستاذ للنص 6 - تقسيم التلاميذ النص إلى فقرات وشرح كل فقرة واستخراج فكرتها 7 - استخراج القيمة التربوية 8 - التقييم
	نشاط البلاغة	الطريقة: حل المشكلة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية الوسائل: فيديو تعليمي الحصة المباشرة، تسجيل صوتي، رسائل مكتوبة ملفات word أو pdf الحواسيب، اللوحات الإلكترونية، الهواتف الذكية، شبكة الـ web برنامج Microsoft teams مثبت في الجهاز المستعمل	1 - تصميم الأستاذ للفيديو التعليمي يحتوي على: طرح المشكلة، الأمثلة البلاغية اللغوية المراد تدريسها. تحميله على البرنامج وإرساله للتلاميذ 2 - طرح أسئلة متسلسلة على التلاميذ لاستخراج الظاهرة ومعرفة أهم ميزات 3 - استخراج النتيجة 4 - التقييم
إنتاج المكتوب	تقنيات التعبير الكتابي + تعبير كتابي	الطريقة: حل المشكلة الإلكترونية، المناقشة الإلكترونية الوسائل: فيديو تعليمي الحصة المباشرة، تسجيل صوتي، رسائل مكتوبة ملفات word أو pdf الصورة، الحواسيب، اللوحات الإلكترونية، الهواتف الذكية، شبكة الـ web برنامج Microsoft teams مثبت في الجهاز المستعمل	1 - تصميم الأستاذ للفيديو التعليمي يحتوي على: طرح المشكلة، الأمثلة مكتوبة مع تلوين التقنية التعبيرية المراد تدريسها. تحميله على البرنامج وإرساله للتلاميذ 2 - طرح أسئلة متسلسلة على التلاميذ لاستخراج الظاهرة ومعرفة أهم ميزات 3 - استخراج التقنية وكتابة النتيجة. 4 - التقييم: تعبير كتابي يُرسل في شكل صورة

الخاتمة

توصّلنا من خلال بحثنا الموسوم: «إستراتيجيات تعليميّة اللّغة العربيّة في المنصّات الإلكترونيّة من خلال برنامج Microsoft teams» إلى جملة من النتائج، نوجزها فيما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكترونيّ بديلاً للتعليم التقليديّ وقت الأزمات؛ بتكريس كل الجهود من أجل العمل به، وتمكين الأساتذة والتلاميذ من استخدام مختلف الوسائل التقنية لغرض التعليم والتعلّم.
2. ضرورة الاهتمام بالتعليم عن بُعد؛ لأنّه السبيل للخروج من الأزمات.
3. فائدة المنصّات التعليميّة في التعليم الإلكترونيّ المباشر وغير المباشر، وتسهيلها لعملية التعليم والتعلّم.
4. توفير المنصّات التعليميّة لجملة من الإمكانيات التي تُسهّم في ربح الوقت، وتسريع عملية التعليم والتعلّم، وأكثر قابليّة للتنفيذ؛ لأنّها تستثمر الوسائل التي يميل التلميذ إلى استعمالها.
5. أسهمت المنصّة التعليميّة في برنامج Microsoft teams بتعليم اللّغة العربيّة خلال فترة «كورونا» بشكلٍ جيد؛ حيث اعتمدنا على الفيديو التعليميّ والصورة وإرسال الدروس في صيغ pdf أو word، أو في شكل رسائل صوتية وكتابية.
6. استغلال مختلف الإستراتيجيات بما يتوافق مع كل نشاط، ولعل السبب الأساس في ذلك أنّ كون الأنشطة اللغويّة مختلفة.

المصادر والمراجع

(Endnotes)

1. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط (4)، (2004م)، ص (58-59).
2. يُنظر: عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، ص (136).
3. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق، ص (56).
4. يُنظر: د. مايكل، س. ماثيور: إستراتيجيات تدريس العلوم للطلاب والموهوبين والمتفوقون، ص (33).
5. يُنظر: عايش محمود زيتون: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط (1)، (2010م)، ص (212-213).



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

«تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في الصفوف الافتراضية» لمتلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. خالد أحمد محمود

مدرب دولي معتمد لبرامج تدريب المعلمين بالمنظمة العربية

رئيس قسم اللغة العربية بالمدرسة الإنجليزية

drkhaledahmedarabic@gmail.com

ملخص الدراسة

موضوع هذه الورقة: تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في الصفوف الافتراضية لمتلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولا شك عند قراءة العنوان يتبين لنا منذ الوهلة الأولى إشكالية البحث: حيث المتعارف عليه أن إستراتيجية الصف المقلوب أو «FLIPPED» كما يطلق عليها، تطبق بعرض المهام على الطلاب بطريقة معكوسة، فيبدأ المتعلم برؤية المرنّيات، والانتهاء من بعض التكاليف في المنزل، ثم يعود إلى الصف؛ ليستكمل مع المعلم وأقران الصف المهام التي تعد من مهارات التفكير العليا في مثلث «بلوم» للتدريس، ولكن عند تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في الفصول الافتراضية، فالأمر سيصبح برمته من خلال شبكه الإنترنت، فيقوم الطالب بمشاهدة المرنّيات، والتعليق عليها، وملاحظة كافة الجوانب، ثم يعود إلى الفصل الافتراضي الذي سيقوم فيه بمهارات التفكير العليا، والتركيز على الجوانب الإبداعية، وهذا الأمر ليس بالهين، لذلك تكمن أهمية البحث في تنفيذ وتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب، ولكن بالفصول الافتراضية لمتلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فالتساؤلات هنا حول كيفية التطبيق الفعلي في هذه الصفوف، وقد راعى الباحث أن يكون تطبيق الدرس من خلال صف افتراضي في منصة (إدمودو) التعليمية، وقد اختار الباحث درساً خاصاً للتطبيق من كتاب «أحب العربية»، المستوى المتوسط الأول، بعنوان «هذه حقيقتي»، تبعاً لمعايير الإطار المرجعي الأوربي، حيث يتضمن التطبيق على مهام أثناء مشاهدة الفيديو التعليمي القبلي، ومهام أخرى بعد متابعة الطلاب الفيديو التعليمي، ويشتمل البحث على: مقدمة، وفصلين، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، ويشتمل الفصل الأول على خمسة مباحث، وهم: المبحث الأول: مفهوم الصف المقلوب، والمبحث الثاني: مفهوم الفصول الافتراضية والمنصات التعليمية، والمبحث الثالث: أهمية إستراتيجية الصفوف المعكوسة في العملية التعليمية، والمبحث الرابع: يعرض دور المعلم في إستراتيجية الصفوف الافتراضية، والمبحث الخامس: دور المتعلم والإجراءات القبلية والبعدية لتنفيذ الإستراتيجية، أما الفصل الثاني فهو فصل تطبيقي يعتمد على تنفيذ درس لمتلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من كتاب «أحب العربية»، المبحث الأول: يناقش إجراءات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب، من خلال البيئة الافتراضية «منصة إدمودو»، ثم المبحث الثاني: يأتي لعرض إجراءات الدرس، وتصميمه وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، المبحث الثالث: تطبيق الدرس من خلال الفصول الافتراضية بمنصة «إدمودو»، وينتهي البحث من خلال الخاتمة التي تشتمل على النتائج النهائية للبحث والتوصيات.

وفي الختام يعد هذا البحث محاولة لتطبيق إستراتيجيات تعليمية تتوافق مع نظم التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد؛ حيث جاءت جائحة «كورونا-COVID19» فإرضاء واقعاً جديداً، لا بد من التعامل معه، فلا شك أن أغلب العاملين بالحقول التعليمية في ظل هذه الجائحة، وجب عليهم متابعة المواقع التعليمية، والجوانب الإيجابية والسلبية، وتحديد الإستراتيجيات التعليمية التي تصلح للتطبيق وفق التعليم عن بُعد، وتحقيق ذلك في الصفوف الافتراضية التي تحقق البيئة التعليمية التفاعلية والتي تسهل عملية التواصل مع الطلاب، كما تسهل من تقديم المحتوى، والاعتماد على الإستراتيجيات التعليمية التي تجعل من المتعلمين نقاط تمرکز للعملية التعليمية، فيعتمد المعلم على تطبيق إستراتيجيات تفاعلية عبر التعليم عن بُعد، يكون التركيز بنسبة 80% على الطالب، ويكون دور المعلم توجيهياً للعملية التعليمية وميسراً لها.

الكلمات المفتاحية:

التعليم - التعليم الافتراضي - الصفوف الافتراضية - التعليم المقلوب - المعلم - المتعلم - منصات.

Abstract:

The issue of this paper is the application of the strategy Flipped classes in the virtual classes for arabic language learners speaking otherwise and no doubt when reading the title shows us from the first glance the problem of research where it is customary that the strategy of the inverted row or FLIPPED» as it is called applied by displaying tasks to students in a reverse way, the learner begins to see the visuals and finish some of the costs at home and then returns to the class, But when applying the strategy of the inverted row in the virtual classes it will become entirely through the internet, the student will watch the visuals and comment on them and note all aspects, and then return to the hypothetical chapter in which he will do the higher thinking skills and focus on the creative aspects, and this is not easy, Therefore the importance of research lies in the implementation and implementation of the strategy of the inverted row but in the virtual classes of arabic-speaking learners, the questions here about how to actually apply in these classes.

خطة البحث:

● مقدمة.

● الفصل الأول: إستراتيجية الصف المقلوب:

1. مفهوم إستراتيجية الصف المقلوب، ونشأتها .
2. مفهوم الفصول الافتراضية والمنصات التعليمية، وأهميتها في التعليم عن بُعد.
3. أهمية إستراتيجية الصفوف المعكوسة في العملية التعليمية افتراضياً من خلال «إدمودو».
4. دور المعلم في إستراتيجية الصفوف المقلوبة.
5. دور المتعلم في إستراتيجية الصفوف المقلوبة.

● الفصل الثاني: إجراءات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب من خلال البيئة الافتراضية «منصة إدمودو».

1. إجراءات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في منصة «إدمودو».
2. إجراءات الدرس، وتصميمه وفق إستراتيجية التعلم المقلوب.
3. تطبيق الدرس من خلال الفصول الافتراضية بمنصة «إدمودو».

● الفصل الثالث:

● الخاتمة: نتائج البحث والتوصيات.

مقدمة:

لقد كان للطفرة الهائلة في تقنية المعلومات أثر كبير في مجال التعليم؛ إذ ارتقت به في كل ما يتعلق به من محتوى وطريقة ومفهوم، وبهذا فقد صار أمراً ميسوراً متاحاً في أي زمان ومكان، ويعد التعليم الافتراضي الذي يعرف أحياناً بالتعليم غير التقليدي أحد ثمار هذه الثورة المعلوماتية الموهلة، ولقد غدا - بما طورته هذه الثورة من تقنيات ونظم - من اليسير جداً تفعيل الأنشطة التعليمية التي تجرى في بيئة التعليم التقليدي، مثل: تقديم المحاضرات والواجبات، ومشاركة الطلاب، والمناقشة، والتغذية الراجعة، والتقييم، وترجمتها بسهولة إلى بيئة التعليم المحمول عبر الإنترنت، ولهذا فإن الجامعات الآن تميل من التركيز على التدريس في الفصول الدراسية التقليدية إلى بيئة التدريس الافتراضي؛ حيث يمكن متابعة التعلم من خلال أي من وسائط التعليم.

فقد شهد القرن الحادي والعشرين تقدماً مذهلاً في تقنيات المعلومات، واستطاع مجال تعلم اللغات أن يستفيد بصورة كبيرة بهذه التكنولوجيا، حيث وفرت تكنولوجيا المعلومات العديد من وسائل التعلم، ولعل مجال تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجال خصب، يحتاج إلى العديد من الوسائل التي تساعد في تقديم المادة العلمية بصورة أكثر مرونة وتشويقاً، حتى تتناسب مع متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، فهناك سمات تميز متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، عن متعلمي اللغة العربية من أهلها؛ فلديهم دافعية في تعلم لغة أجنبية، يريدون أن يتقنوا لغة غير لغتهم الأم، ولكن من خلال أساليب تعليمية حديثة، ومعايير تكنولوجية ثابتة، لذا فالاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في هذا المجال أمر ضروري، ووجب على كافة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن ينهضوا من التطبيقات التكنولوجية في هذا المجال، ومن هذا المنطلق يجب أن تخضع المناهج التعليمية الموجهة لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها للتطبيقات التكنولوجية الحديثة، وجدير بالذكر أن عملية تعلم اللغات تكون أسهل وأيسر على المتعلم إذا استطاع أن يمارس اللغة بشكل مباشر، وفي بيئة لغوية أصلية، إلا أن التكنولوجيا الحديثة سهلت الأمر، حيث أصبح من الممكن بناء مجتمع لغوي افتراضي، يستطيع المتعلم أن يمارس اللغة بمهاراتها الأربعة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) من خلال هذا العالم الافتراضي، حتى تتحول العملية التعليمية من عملية قائمة على المعلم إلى عملية قائمة ومركزة على المتعلم.

مشكلة البحث:

كيفية تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب من خلال فصول افتراضية بشكل تفاعلي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهي:

1. كيف نطبق إستراتيجية التعلم المقلوب من خلال فصول تعليمية افتراضية بشكل تفاعلي؟
2. كيف نوظف تكنولوجيا التعليم المتاحة في عملية التواصل التفاعلي عبر الفصول الافتراضية؟
3. ما الأدوار الواجب توافرها لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تطبيقه لإستراتيجية التعلم المقلوب؟
4. ما دور المتعلم الذي يستهدف اللغة العربية كلفة لتطبيق إجراءات إستراتيجية الصف المقلوب؟

● أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تطبيق إستراتيجيات تعليمية تتوافق مع الطبيعة التعليمية للتعليم عن بُعد، وتحقيق درس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، عن طريق إستراتيجية الفصول المقلوبة «Flipped»، وتحقيق غاية المتعلم من تحصيل مهارات الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل والإبداع في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

● أهمية البحث:

- تأتي أهمية البحث، لأنها تجيب على تساؤلات ومشكلات عرضناها سابقاً، فقد يفيد البحث في:
1. لفت انتباه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مزايا وإمكانات التحصيل والتذكر والفهم والتحليل، عن طريق تنفيذ مهام منزلية، ثم التطبيق عليها من خلال مهام محددة في الفصل الافتراضي.
 2. توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم الحديثة في العملية التعليمية، وخصوصاً في تعليم اللغة العربية كلفة هدف.
 3. تدريب متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها على مهارات التفاعل عن بُعد، وأن يكون هو محور العملية التعليمية.

حدود البحث:

حدود محتوى تطبيق درس تفاعلي من خلال إستراتيجية الفصل المقلوب عبر منصة «إدمودو».

منهج البحث:

المنهج التحليلي، وتطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال موقع إلكتروني عبر الإنترنت.

إجراءات البحث:

الاطلاع على الدراسات والمراجع والأدبيات ذات العلاقة بإستراتيجية التعلم المقلوب، وبناء قائمة بالمنصات التفاعلية، والصفوف الافتراضية لتطبيقها من خلالها، وكذلك الاطلاع على مصادر ومراجع المشاركات الإلكترونية، لإحدى الطرق الفعالة في العملية التعليمية، والتطبيق من خلال مواقع إلكترونية عبر الإنترنت.

الفصل الأول**إستراتيجية الصف المقلوب في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها****1. مفهوم إستراتيجية الصف المقلوب ونشأتها وأهميتها:**

هو تدريس مباشر يعطى للفرد خارج الصف من خلال فيديو، أو أية وسيلة تعلم أخرى، يمكن أن يستخدمها الطالب فردياً قبل مجيئه إلى غرفة الصف، واستعمال إستراتيجي أكثر للوقت داخل غرفة الصف للعمل. يُعد «Jonathan Bergmann» أحد رواد حركة التعلم المقلوب المتمركز حول الطالب، ويشاركه في هذا الاهتمام تربويون من جميع أنحاء العالم، ويشغل «Bergmann» حالياً مدير مكتب التعلم في مؤسسة التعلم المقلوب، كما يُعد «Aaron Sams» من رواد هذه الحركة، وهو عضو مؤسس في شبكة التعلم المقلوب.

ونستطيع أن نستخلص من هذا التعريف الآتي:

- تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب من خلال مراثيات يشاهدها الطالب بالمنزل.
- تدعم الإستراتيجية التعلم الذاتي والتعاون بين المتعلمين.
- الطالب محور التعلم وليس المعلم.
- تعتبر إستراتيجية فعالة في عملية التعليم عن بُعد.
- تمنح المعلمين مزيداً من الوقت لمساعدة الطلاب وتلقي استفساراتهم.
- قدرة الطلاب على إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على فروقهم الفردية.
- تدعم مهارات التفكير العليا للمتعلمين.
- تطبيق التعلم النشط بكل سهولة.

2. مفهوم الفصول الافتراضية والمنصات التعليمية، وأهميتها في التعليم عن بُعد:

هي فصول إلكترونية للتعلم عن بُعد، توفر إمكانية عقد جلسات دراسية يقدم فيها المعلم المحتوى العلمي، مع إمكانية حفظ الدروس المتزامنة والرجوع إليها لاحقاً، كما تتيح للمعلم فرص الالتقاء والتواصل المتزامن وغير المتزامن مع الطلاب، حيث تعطى لهم المادة العلمية عن بُعد من أي مكان، وفي أي وقت.

الخواص الأساسية للفصول الافتراضية:

1. خاصية التخاطب المباشر.
2. التخاطب الكتابي.
3. السبورة الإلكترونية.
4. إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم وطلابه.

5. استخدام برامج العرض الإلكتروني.

6. خاصية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها.

7. متابعة المعلم للطلبة كل واحد بمفرده، أو جميعاً في آن واحد.

من أشهر المنصات التي تدعم الفصول الافتراضية منصة «إدمودو - edmodo»، وهي منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئة آمنة للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات، تجمع «edmodo» بين مزايا شبكة الفيس بوك ونظام بلاك بورد لإدارة التعلم «LMS»، وتستخدم فيها تقنية الويب، ويستخدم المنصة حالياً أكثر من 47 مليون عضو من المعلمين والطلاب ومديري المدارس وأولياء الأمور، وهي بذلك تستحق لقب أول وأكبر شبكة تعلم اجتماعي بالعالم. من أهم ميزات «إدمودو» - إضافة لكونها شبكة تعلم اجتماعية مجانية للمعلمين والطلاب والمدارس - أنها تغير طريقة التدريس بالفصل، وتجعله فصل القرن الواحد والعشرين الذي يعتمد على الرقمية، والمقررات التفاعلية، والتواصل الاجتماعي، وزيادة التفاعل بين الطلبة، واستخدام الأجهزة الذكية، وتتميز «إدمودو» كذلك بكونها بيئة آمنة ومغلقة بين الطلاب والمعلمين، لا مكان فيها لأي مشوش أو منغص بعيد عن التربية والتعليم؛ فالمعلم لديه التحكم والإدارة الكاملة، وينضم الطلاب للفصول من خلال دعوتهم من قبل معلمهم فقط، كما أنها سهلة الاستخدام؛ لأن الواجهة شبيهة بالفيس بوك، لذا فهي سهلة ومألوفة للطلاب، ولا يتطلب إعداد فصل دراسي افتراضي جديد سوى ثوانٍ، ولا يتم طلب أية معلومات خاصة أثناء التسجيل، ولا تتطلب توفر الطلاب مسبقاً على بريد إلكتروني، وتتميز كذلك بميزات فنية كونها شبكة مخصصة للتعليم، منها نظام رصد الدرجات، وميزة أرشفة الرسائل والاحتفاظ بها كلها، واستخدام تطبيقات وبرامج تعليمية ومواقع مختلفة، وإمكانية الولوج سواء عبر الأجهزة الذكية، أو عبر الحواسيب الشخصية.

● فوائد «إدمودو» على الطالب:

1. الوصول السريع والفوري للواجبات المنزلية وإشعارات المعلم ومشاهدة الواجبات.
2. تفاعل الطلبة واتصالهم ببعض وتواصلهم لحل المشكلات.
3. كل طالب يتصل بمعلمه وبجميع الطلبة في الفصل الدراسي، ولا يمكن الدخول في محادثات ثنائية.
4. توسيع دائرة المعلمين بسهولة التواصل بينهم وبين المدرس.
5. توسيع مدارك الطلبة بالاطلاع على أحدث المستجدات في مجال دراسته.

● فوائد «إدمودو» على المدرس:

1. إمكانية اتصال المدرس بطلبته في الفصل الدراسي وبطلبة آخرين من فصول دراسية أخرى.
2. باستطاعة المدرس تقييم أعمال الطالب أو الطلبة، والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم.
3. سهولة اتصال المدرس بأهالي الطلبة، وسهولة اطلاع الأهالي على مستوى أبنائهم.
4. اختصار الوقت بوضع موضوع معين على المنصة ثم مناقشته مع الطلبة.

3. أهمية إستراتيجية الصفوف المعكوسة في العملية التعليمية افتراضياً من خلال «إدمودو».

كما أن كل من يريد تصفح النت من بابها الواسع لا بد له من تصفح شبكة اجتماعية كبرى مثل فيسبوك أو تويتر، فإن من يريد تطوير تعليمه من باب جاهز واسع فلا بد له من استخدام «إدمودو» وتدريب المعلمين والطلاب على استخدامها، لأن «Edmodo» ينقل أسلوب التعلم والتدريس ليتوافق مع القرن الحادي والعشرين، الذي يعتمد على البيئة الرقمية، والأجهزة الذكية، والتفاعل الإلكتروني، والتعلم الجماعي، والتعلم الذاتي المستمر، ومهارات التفكير، وحل المشكلات، كما يمكّن «إدمودو» من توظيف مفهوم الصف المقلوب «Flipped Classroom» في التعليم، حيث يوفر بيئة متكاملة تستجيب لكل حاجيات الطلاب الدراسية، وشروط التدريس وأدواته، فهو بذلك يساعد على رفع قدرات الطلبة ومستوى إدراكهم، وينمي مهارة التعاون والتفاعل والمشاركة بالأفكار لحل المشكلات، وتطوير أدائهم واطلاعهم على المستجدات في مجال دراستهم، ورفع جاهزيتهم للتعلم بشكل أفضل، أضف إلى ذلك كون «إدمودو» يحقق معنى التعلم الأخضر «Green» Learning، لما نراه معه من خفض استخدام الورق والأقراص الضوئية في التعليم ومخلفاتها، وخفض الإنفاق على القاعات الدراسية، والتقليل من مواد الطباخة، كما أنه يمنحنا فرصة مواتية لتطبيق نظام «BYOD» في التعليم بالمدارس، الذي يمكّن الطلاب من استخدام أجهزتهم الشخصية، دون حاجة إلى مزيد من التكاليف في تجهيز المدارس بأجهزة حواسيب، وصيانتها، وتحديثها، وحمايتها، نعم لأننا اليوم نرى الأجهزة

الذكية في أيدي طلابنا طوال الوقت، فلنجعل إذن استخدامها في خدمة تعليمهم.

مميزات نظام الفصول الافتراضية:

1. إمكانية التوسع دون قيود من حيث عدد الطلاب وأعمارهم.
2. فتح محاور جديدة وعديدة في حجرة الدراسة الافتراضية، مما يشجع على المشاركة دون خوف أو تشمت.
3. السرعة العالية في التعامل والاستجابة للتعامل مع الطلاب من المعلم، بغض النظر عن متابعة الحضور والغياب.
4. إتاحة الفرصة للتفرغ لمهام التعليم والتدريس، وتحسين الأداء، والارتقاء بمستواه، والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، واكتساب المعارف والمهارات والخبرات.
5. توفير الأمان من خلال بيئة آمنة؛ لإجراء التجارب الخطرة، والمحاكاة.
6. إمكانية التعلم في أي مكان وفي أي وقت متاح للطلاب.

4. دور المعلم في تنفيذ إستراتيجية التعلم المقلوب:

بالرغم من ظهور الكثير من التحديات تجاه موقع المعلم في الفصول المقلوبة، حيث يرى البعض أن دور المعلم يتلاشى في إستراتيجية التعلم المقلوب، وتقلل من قيمة التعليم وجهاً لوجه، حيث التعلم المقلوب يعتمد على نقل العملية التعليمية من المجموعات الفصلية إلى التعليم الفردي، فالفصول التقليدية تكون العملية التعليمية مباشرة مع المعلم، ولكن هذا التصور خاطئ، فالصواب أن إستراتيجية التعلم المقلوب لا تؤثر على دور المعلم، ولكنها تلبسه ثوباً آخر، فبُعد أن كان متحكماً في العملية التعليمية داخل الفصل، ومهيماً بشكل كبير على توزيع الأدوار، أصبح ميسراً وموجهاً للعملية التعليمية، فلم تغير إستراتيجية التعلم دور المعلم وتحل محله التكنولوجيا الحديثة، بل ساهمت في حسن توزيع المعلم لوقت حصته داخل الصف، وأيضاً في صفه الافتراضي، وذلك لزيادة العملية التفاعلية بين المعلم والمتعلم، فأصبح المعلم يقوم بأدوار عدة، فبُعد أن كان مُلقناً للدرس، والمتعلم سلبياً يتلقى الدرس فقط، أصبح المعلم يقوم بعدة أدوار، منها: الملاحظ، والمقيّم، والمصمم، ومتلقي التغذية الراجعة، ومساعدة المتعلمين، وتوجيه أفكارهم إلى الجوانب التي تضيف لبحثهم العلمي وتزيد من فهمهم للدرس.

أدوار المعلم في إستراتيجية التعلم المقلوب:

- تصميم الفيديو التعليمي ونشره للمتعلمين عبر الفصول الافتراضية أو المنصات التعليمية.
- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم؛ لمشاهدة الفيديو الذي صممه المعلم وفق إستراتيجية ثابتة.
- تهيئة بيئة المتعلمين لتصلح لمتابعة الأنشطة التعليمية.
- يُكوّن علاقة إنسانية مباشرة مع طلابه؛ ليكون موجهاً لهم، وليس ملقناً.
- تقديم التغذية الراجعة الفردية والجماعية.
- التركيز على المستويات العليا للتفكير في الصفوف الافتراضية.
- يقوم بالاختبارات الإلكترونية وتفعيلها على تقييم مهارات التفكير العليا.
- من خلال ما تم عرضه نجد الفروق جلية بين دور المعلم التقليدي ودور المعلم في إستراتيجية التعلم المقلوب؛ فالمعلم ذو الأدوار المتعددة المبدع الذي يضيف الجديد لطلابه هو الذي يطبق الفصل المقلوب، ويتخلّى عن دور واحد في التدريس التقليدي وهو الملقن.

5. دور المتعلم في إستراتيجية الصف المقلوب:

- دور المتعلم في هذه الإستراتيجية متعدد، حيث تتمركز العملية التعليمية في إستراتيجية الصف المقلوب حول المتعلم؛ فهو يشارك المعلم في الملاحظة، وتقديم التغذية الراجعة، ومشاركة أقران الدراسة في الشرح والتقييم، ولكي نجمل أدوار المتعلم في هذه الإستراتيجية من خلال هذه النقاط:
- التأكيد على تحمل مسؤولية التعلم الذاتي وهذه النقطة تعتبر الأهم.
 - اكتشاف المعرفة والبحث عن المعلومة.
 - يشارك الأقران في عملية التعلم بشكل تعاوني.
 - البحث عن إجابات الأسئلة من خلال مصادر التعلم الرقمية.

● مهارات التعلم النشط من العرض والمشاركات والمنافسات بين الطلاب.

● التحليل للمعلومات والتأمل الإبداعي للمادة التعليمية.

فإستراتيجية التعليم المطلوب هي إستراتيجية يتم فيها قلب التعلم، حيث يتطلع الطالب الناطق بغير العربية على المحتوى المعرفي للدرس المنوط بدراسته، من خلال مقاطع فيديوها يقوم بها المعلم، أو مقاطع إثرائية يشاهدها الطالب في المنزل، ويستثمر وقت الحصة الدراسية سواءً في الفصل الواقعي أو الافتراضي.

وفق تعريفنا السابق للتعلم العكسي أو المقلوب كنمط تعلم وتعليم مقصود، يوظف تكنولوجيا التعليم وأدواتها (الفصول الافتراضية، البودكاست، الفيديو، الفيديو التفاعلي...) في توصيل المحتوى العلمي الدراسي للمتعلم - متضمناً المفاهيم - قبل الحصة وخارجها؛ لتوظيف وقت الحصة للممارسة الفعلية للمعرفة عبر الأنشطة المختلفة، فجمعنا بتعريفنا هذا بين البيئة الافتراضية غير المتزامنة قنوات التعليم، ومؤتمرات الفيديو، الفصول الافتراضية، المدونات العلمية)، ومن خلال الوسائل التكنولوجية التي يدعم المعلم بها درسه، يستعرض الطلاب الدرس في المنزل، وذلك باستعمال حواسيبهم، أو هواتفهم الذكية، أو أجهزةهم اللوحية، قبل حضور الحصة، ويعتبر الفيديو عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم، حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين (5 إلى 10) دقائق، ويشاركة مع الطلاب في أحد المنصات الافتراضية «إدمودو»، ويسجل الطلاب ملاحظاتهم، واستفساراتهم على الفيديو؛ وذلك لطرحها للمناقشة على زملائه والمعلم في الصف الواقعي أو الافتراضي، وبذلك يستطيع الطالب أن يستفيد بوقت التعلم في الحصة في تدعيم المهارات، وليس التذكر والحفظ، ويستطيع المعلم أن يستغل وقت الحصة في تدريب الطلاب على المهارات والتقويم لمستواهم، وذلك من خلال المناقشة الفعالة والأنشطة والمهام الأدائية، ويكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، ويكون دوره أكثر إيجابية داخل وخارج الصف، فيتحول دور المتعلم من سلبي وغير فعال إلى متعلم إيجابي وله دور فعال في العملية التعليمية، وبهذا نجد دور المتعلم يتعاظم، ويؤثر في العملية التعليمية بشكل إيجابي، يصل من خلاله إلى الإبداع.

وأوضح متولي (2015): «إن نموذج التعلم المطلوب يسعى إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية؛ ل يتم تغيير الدور التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، ثم يذهب الطلاب إلى منازلهم لمتابعة الواجبات، وهذا قد يؤدي لمعاناه الطلاب، وعزوفهم عن المشاركات التفاعلية، أمّا في التعلم المقلوب الأمر مختلف، حيث متابعة الطالب للفيديو التعليمي؛ ليفهم المفاهيم، ويستخرج الأفكار الرئيسة في الدرس، ثم يأتي إلى الفصل الواقعي، أو الافتراضي؛ ليقوم بالتطبيق على ما تم الاستماع إليه ومشاهدته بمساعدة الطلاب والمعلم، هذا سيكسبه العديد من المهارات التفاعلية بالمشاركة، وعندما ينول المعلم عن المسرح، ويقوم بدور الميسر للمادة التعليمية، أو المسهل والمبسط، سيختلف الأمر للطالب، وسيفهم المادة التعليمية بطريقة أكثر عمقاً، فمن أهداف التعلم المطلوب: أنه بدل الممارسة التقليدية لعملية التدريس؛ إذ لم يعد المعلم يقف أمام طلابه للشرح والتلقين، وهذا بدوره يحقق أهداف جوهرية من ضمنها:

● رفع مستوى الطلاب التحصيلي.

● الاستخدام الأمثل للتقنية التكنولوجية في العملية التعليمية.

● زيادة التفاعل بين المعلم والطالب في الصف الدراسي.

● التركيز على مهارات التفكير العليا داخل الصف.

● تنمية روح العمل بشكل تعاوني متساوي بين المعلم والمتعلم.

● توفير واستثمار وقت الحصة ليصبح التركيز على ما يمثل مشكلة للطلاب.

● تحقيق التقويم الجيد من خلال المعلم؛ لأنه سيصبح على علم بجوانب خفية، ذلك من خلال التغذية الراجعة.

● التعلم من خلال الأقران.

الفصل الثاني

إجراءات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب من خلال البيئة الافتراضية «منصة إدمودو»

1. إجراءات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في منصة «إدمودو».

حدد الباحث من خلال عرضه لتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب لتعليم درس لتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على منصة «إدمودو» مراحل إجرائية لتنفيذ الدرس، وهي كالآتي:

- التحليل.
- التصميم.
- التوجيه.
- التطبيق.
- التقويم.

أولاً: التحليل:

تمثل مرحلة التحليل أهم المراحل التنفيذية لتطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب في الفصول الافتراضية؛ لأن العملية التعليمية القائمة على التحليل تكون أكثر دقة، لا بد أن يعد المعلم تحليل المهام التي سيصممها للطلاب، والتي تتوافق مع قدراتهم، ويعني تحديد الأهداف العامة التي تصف الإمكانيات التي يستطيع المتعلم أن يظهرها بعد متابعتها الوسيلة التكنولوجية، كذلك وجب على المعلم أن يحلل المتعلمين: أعمارهم، وأجناسهم، ومستوياتهم التعليمية والثقافية والاجتماعية، ومعارفهم، ومهاراتهم السابقة، وميولهم تجاه المادة التعليمية، وتحليل الموارد المتعلقة بمصادر التعلم، والبيئة التكنولوجية.

ثانياً: التصميم:

وهي المرحلة التي تلي التحليل، فتصميم الفيديو التعليمي من المراحل الأساسية التي يجب على المعلم أن يحدد المادة التعليمية، ويعرضها بشكل تفاعلي، إما من خلال شرائح «بوربوينت»، أو من خلال الكتاب التعليمي، ويكون الفيديو تفاعلياً، صوتاً وصورة، وتتراوح مدته بين خمس وعشر دقائق، يعرض فيه المعلم كافة محتويات الدرس، دون حشو أو إطالة.

ثالثاً: التوجيه:

هذه الخطوة هي خطوة ضرورية للمعلم؛ حيث يتم رفع الفيديو على قناته في يوتيوب، وتوجيه الرابط لطلابه، عبر الفصل الافتراضي لتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمنصة «إدمودو»، وعند توجيه الطلاب لمشاهدة الفيديو في المنزل يدهم المعلم على طريقة موحدة لكتابة الاستفسارات والملاحظات قبل المشاهدة، وأثناء المشاهدة، وبُعدّها؛ حتى تكون المشاهدة مثمرة، فيدعم المعلم إستراتيجية للمشاهدة، وهي (شاهد - لخص - اسأل) (WSA).

اسأل	لخص	شاهد

رابعاً: التطبيق:

تأتي هذه المرحلة بعد المشاهدة للمرئيات التي أرسلها المعلم عبر المنصة، وعند التفاعل في الفصل الافتراضي من خلال المناقشات التي تعرض على ساحة منصة «إدمودو»، أو من خلال المشاركات الحية على روابط «زووم»، أو «جوجل» للاجتماعات، يبدأ المعلم بعرض أسئلة الطلاب التي كتبها في خانة (اسأل)، من خلال تقسيم الفصل لمجموعات، ويتم الإجابة على هذه الأسئلة من الطلاب الذين فهموا جزئيات من الفيديو، وهكذا يتناوب الطلاب تبادل الأدوار في توجيه الأسئلة لبعضهم، والملاحظات، ويجمع المعلم التغذية الراجعة: لفهم المادة المرئية من خلال تلخيصهم للفيديو بعد إتمام عملية المشاهدة.

خامساً: التقويم:

وهي المرحلة التي يتم فيها تقويم إستراتيجية التعليم المقلوب، حيث يشتمل التقويم على: التقويم البنائي الذي يتم في الفصل الافتراضي، حيث يهدف المعلم للوصول إلى نتيجة لفهم محتوى الحصة. والتقويم النهائي، وهو بُعد تنفيذ إستراتيجية التعلم المقلوب، ويعتبر التقويم عملية مهمة جداً في نهاية المراحل الإجرائية، حيث يعد التقويم هو الدليل الفعلي لنجاح المعلم في مهمته في تنفيذ الإستراتيجية بالفصول الافتراضية.

2. إجراءات الدرس وتصميمه وفق إستراتيجية التعلم المقلوب.

قام الباحث باختيار درس «ماذا في حقيبتك؟» من كتاب «أحب العربية»، المستوى الثاني



شكل (1)

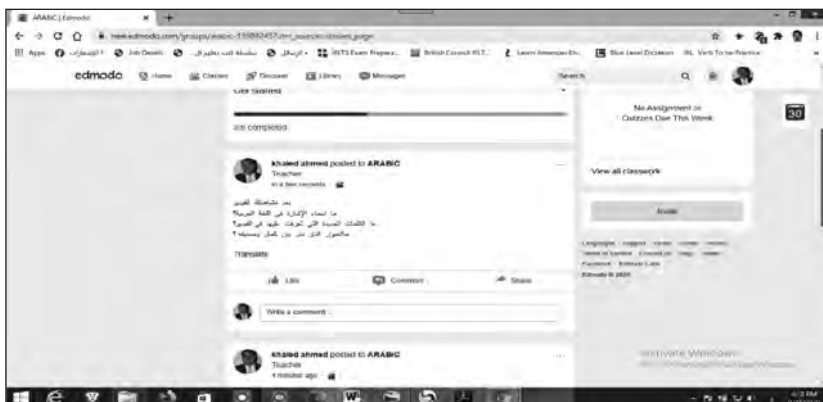
رابط الفيديو على قناة الباحث على يوتيوب <https://youtu.be/PAb8Dw4yxoQ>

إجراءات الدرس وفق إستراتيجية التعلم المقلوب:

- رفع الباحث الرابط على صفه الافتراضي بمنصة «إدمودو» التعليمية، حيث المدة الزمنية للمقطع المرئي 6,12 دقائق، طلب الباحث من طلابه مشاهدة الفيديو، وأمداهم بأداة خاصة للمشاهدة.

شاهد	لخص	اسأل

عند الانتهاء من مرحلة المشاهدة كل طالب في منزله بشكل فردي، قام الباحث بطرح مجموعة أسئلة متنوعة على فصل الباحث «ARABIC» في منصة «إدمودو».



شكل (2)

- ويؤكد المعلم على الاطلاع على هذه الأسئلة من قبل الصف التعليمي بمنصة «إدمودو»؛ حتى يتأكد أن كل الطلاب شاهدوا الفيديو.



شكل (3)

- الاستعداد للحصة من خلال تجهيز أوراق عمل، ونشاطات مختلفة، وروابط للدرس من خلال مواقع تفاعلية «quizeze»، وموقع «wizer».
- الاعتماد على إستراتيجيات التعلم المعكوس أثناء الحصة التفاعلية، ومحاولة تقسيم الطلاب إلى مجموعات من خلال منصة «إدمودو»؛ للنقاش حول الفيديو الذي تم رؤيته، وأثناء الحصة يعرض المعلم هذه الأنشطة التي أعدها على الدرس.
- سير الحصة الافتراضي:
- يظهر المعلم أهداف الفيديو الذي شاهده الطلاب.
- التعرف على أسماء الإشارة، واستخداماتها اللغوية.
- التعرف على كلمات جديدة للطلاب (محاة- حقبة- فرجار)، وتوظيفها في عبارات.
- توظيف الأساليب اللغوية (الاستفهام والتعجب).
- يستمع المعلم لتلخيص الطلاب للفيديو، وطرح أسئلة واستفسارات حول الفيديو.
- يستخدم المعلم إستراتيجية (K.W.L.H) أثناء العمل افتراضياً؛ حتى يحصل على تغذية راجعة من الطلاب على الفيديو.

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعلم؟	ماذا تعلمت؟	كيف أطبق؟

- يكلف المعلم الطلاب بأن يقوموا بالإجابة على نشاطات الدرس على منصة «إدمودو»، ويضع روابطها على الفصل.
- يستمع المعلم لحوار بين طالب وقرينه؛ لتوظيف أسلوب الاستفهام وأسماء الإشارة.
- يطلب المعلم من الطلاب أن يقوموا بتسجيل مقاطع صوتية بأصواتهم، ورفعها على فصل «ARABIC» على منصة «إدمودو» متضمنة بعض الأجزاء من الدرس.
- يفعل المعلم (تعلم الأقران)، بأن يعرض الأسئلة التي لم يفهمها الطلبة أثناء مشاهدتهم للفيديو على الطلاب الذين فهموا هذه الأجزاء؛ ليقوموا بشرحها لهم.
- التفاعل يحدث بين الطلاب في مجموعات على المنصة، حيث يقوم المعلم بإنشاء مجموعات من الطلاب لأداء الأنشطة؛ حتى يكون العمل تعاونياً.
- تخصيص عشر دقائق من وقت الحصة؛ للنقاش التبادلي بين الطلاب في المجموعات داخل منصة «إدمودو»، بحيث يسند المعلم مهاماً لكل قائد مجموعة، ويعرض القائد على مجموعته نقاشات حول الفيديو، كالآتي:

التلخيص

التوضيح

التوقع

الأسئلة

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

لقد كشفت الأزمة الراهنة (جائحة كورونا - COVID19)، عن حقيقة كانت ظاهرة للجميع، ولكننا تغافلنا عنها، ألا وهي تغيير التعليم التقليدي بتعليم بديل متطور تكنولوجي ذكي، يقف أمام مشكلات وتحديات صعبة، أمام حالنا اليوم في أزمة الوباء العالمي كورونا، والحظر الصحي وتداعياته، وهي إغلاق الفصول الدراسية في البيئة الواقعية، لعلها طامة كبرى دون تعليم إلكتروني أو تعليم عن بُعد، لقد واجه العالم الخطر الذي هدد أرواحنا، وهدد حياة أولادنا الدراسية، ولكن بالتعليم عن بُعد بات الأمر يحتاج تحديثاً، وهو البحث عن إستراتيجيات ناجعة؛ لجعل التعليم عن بُعد يشتمل على بيئة تعليمية أشبه للواقعية، خصوصاً مع وجود الثورة التكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم. يعد هذا الوضع الاجتماعي العالمي الراهن مجالاً خصباً للتعليم والتعلم المطلوب، ونقله إلى بيئة افتراضية كلية، سواءً أكانت متزامنة أم غير متزامنة، فتكون معادلة التعلم العكسي كالآتي:

سابقاً: تكنولوجيا تعليمية غير متزامنة + بيئة واقعية متزامنة (صف دراسي).

تكنولوجيا تعليمية غير متزامنة + بيئة افتراضية تعلم عبر الإنترنت، متزامنة - من الممكن فتح صف أو اجتماع عن بُعد في أي تطبيق حالياً - أو غير متزامنة.

ف فكرة التعليم المقلوب هي الأقرب لتنفيذها؛ حيث يتم رفع الفيديو من قبل المعلم على أحد المنصات التعليمية، وقد اختارنا «إدمودو»؛ لأنه الأنسب لهذه الإستراتيجية؛ لما فيه من إمكانات هائلة تساعد المعلم والمتعلم على التفاعل في فصول افتراضية أشبه بالواقعية، فالبحت قام على تنفيذ إستراتيجية التعلم المقلوب في الفصول الافتراضية، وليس في الفصول الواقعية.

استخدام الفيديو التعليمي؛ لنقل محتوى المعرفة المطلوبة الأساسية، والبيئة الافتراضية، والمواقع العالمية التعليمية والمحلية تزخر بوابل من الفيديوهات التعليمية في شتى التخصصات والمعارف والمقررات، وبالتالي نستطيع أن نوظفها، ونستثمر وقت الحصة في تدريب المعلمين على مهارات التفكير العليا، كما يدعم البحث فكرة التعلم الذاتي التي يتبناها التعليم المعكوس، فعند رفع الفيديو للمتعلم، يستطيع أن يشاهد، ويلاحظ، ويدون، ويسأل، أما الشق الثاني: وهو عملية التحقق من حدوث التعلم في ظل غياب المدرسة أو الصف الواقعي بسبب تداعيات كورونا.

فمن النتائج التي توصل لها البحث:

- إمكانية تنفيذ وتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب افتراضياً عبر منصة «إدمودو».
- استثمار وقت الحصة الفعلي في مهارات التفكير العليا، على أن تكون مهارات التذكر والفهم ذاتية في المنزل من خلال الفيديو.
- إستراتيجية التعلم المقلوب إستراتيجية مرنة، تستطيع أن تدمج بها أكثر من إستراتيجية، وخصوصاً التعلم النشط والتعاوني، وغيرهما.
- التفاعل الصفّي عبر الصفوف الافتراضية من خلال مناقشات وموضوعات يسند لها مهام متابعة العملية التعليمية، نستطيع أن نعتمد عليها كتعليم بديل للتعليم الواقعي.
- دور المعلم في إستراتيجية التعلم المقلوب أصبح دوراً عصرياً كميسر ومسهل للعملية التعليمية، لا مهميماً على كافة الأمور بالعملية التعليمية.

المراجع والمصادر العربية:

1. د. أبو مغلي، سميح،
(الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية) - دار مجدلاوي - عمان / الأردن - 1999م.
2. أ. أحمد، محمد عبد الباقي،
(المعلم والوسائل التعليمية) - المكتب الجامعي الحديث - الاسكندرية / مصر - 2005م.
3. أمين، محمد زينب،
(إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم) - دار الهدى للنشر والتوزيع - المنيا / مصر - ط1 - 2000م.
4. الجندي، أنور،
(اللغة العربية بين حمايتها وخصوصها) القاهرة / مصر - مطبعة الرسالة.
5. حمادة، عجيب،
(دراسات في فقه اللغة العربية).
6. جنكينز، جيل،
(أثر برنامج التغطيس «التواصل الدائم» باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية).
- ترجمة: د. عبد الله الدنان - أ. يونس حجير،
دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع - طبعة أولى - 2005م.
7. د. حسين، محمد كامل،
(اللغة العربية المعاصرة) - دار المعارف بمصر / القاهرة.
8. د. حمدان، محمد زياد،
(وسائل وتكنولوجيا التعليم مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس) من سلسلة وسائل التربية الحديثة (2) - دار التربية الحديثة - عمان / الأردن - 1986م - الطبعة الثانية.
9. خاطر، محمود شكري،
(طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة) - دار المعرفة - القاهرة / مصر - 1981م.
10. د. خالد، نزيه،
(الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي) - دار أسامة - المشرق العربي - عمان / الأردن - الطبعة الأولى - 2006م.
11. د. خميس، محمد عطية،
(تطور تكنولوجيا التعليم) - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة / مصر - 2003م.
12. خميس، هيام،
(رجل التقانة والمستقبل، أ. د. فخر الدين القلا) - دار الوثائق - دمشق / سورية - الطبعة الأولى 2001م.
13. د. الدنان، عبد الله،
(تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال الرياض بالفطرة - النظرية والتطبيق).
14. د. روي، صلاح،
(فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها) - مكتبة الزهراء - الطبعة الأولى - 1993م.
15. د. السيد، محمود أحمد،
(في طرائق تدريس اللغة العربية) دمشق / سورية - جامعة دمشق - 1988م.
16. د. الشاطر، جمال محمد،
(أساسيات التربية والتعليم الفعال) - عمان / الأردن - دار أسامة للنشر والتوزيع - 2005م.



17. د. شحاته, حسن,
(أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي) - القاهرة/ مصر - الدار المصرية اللبنانية - الطبعة الثالثة 1991م.
18. الصالح, صبحي,
(دراسات في فقه اللغة) بيروت/ لبنان - دار العلم للملايين - الطبعة الرابعة - 1970م.
19. د. الفار, إبراهيم عبد الوكيل,
(تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين) - سلسلة تربويات الحاسوب (1) - دار الفكر العربي - القاهرة/ مصر - 1425هـ / 2004م.
20. الكلوب, بشير عبد الرحيم,
(التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم) - عمان/ الأردن - دار الشروق للنشر والتوزيع - الطبعة الثانية - 1993م.
21. د. مذكور, علي أحمد,
(التربية وثقافة التكنولوجيا) - القاهرة/ مصر - دار الفكر العربي للتربية وعلم النفس - الكتاب رقم (27) - الطبعة الأولى - 2003م / 1432هـ.
22. د. معروف, نايف محمود,
(خصائص العربية وطرائق تدريسها) - دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت/ لبنان - الطبعة الخامسة - 1998م.
23. معمر, مجدي,
(استخدام الحاسوب في التعليم) - سلسلة الحاسوب في التعليم (1) - وزارة التربية والتعليم العالي/ فلسطين/ 2005م.
24. د. النعيمي, علي,
(الشامل في تدريس اللغة العربية) - دار أسامة للنشر والتوزيع - عمان/ الأردن - الطبعة الأولى - 2004م.

المراجع الأجنبية

- Jill ,Jenkins.
The effect of a preschool msa
Immersion program on arab children's
Primary school reading and composition scores
- Class – solution
Dtk computer fze,jebel alifree zone
www.dtkme.com
email:sales@dtkme.com
2004
- John,Weston – Julia c.swannel
By Dr.Mohamad badawi
Oxford – study dictionary
Beirut.Lebanon 1996
- Dr.Youssef M.Redat
Al-Kamel / Al-Wasit
Dictionary francais-arabe detaile
Librairie du liban
1990

- Internet directory 2000
- Arab world
- Arab scientific publishers
- Kinder,J.
audio visual material&techniques
Newyork.American Book co.1959.
- Enscyclopedie lagrande 18851901- art:parole.
- Social sciences encyclopedia,article,language.
- Miller(g.a) language and communication,megraw,hill book,coine USA1950.
- Carool,John
The study of language,harvad university,cambridge1966.
- Hurlock(e.b): clinical neurology,ivingstone ltd edimburgh.
- Ferguson,Carabic languge encyclopedie britanico1971.
- Atai,r:the arab mind N.Y.charles scribner-sons1976.
- Dwyer,F
Adapting visual,illustrations for effectingt- glerning.
Ttavard educational review,1967.
- Butzien,S
MDEC1992

بيداغوجية التعلّم المقلوب، وتدرّس اللغة العربية روضة ومدرسة الأمل للصم أنموذجاً مطلب إلزامي في ظل أزمة كوفيد تسعة عشر

د. رانية أحمد رشيد شاهين

كلية التقنية العليا - الشارقة - بنين

rania286227@moe.ae

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، ويُعدّ:
تسعى دولة الإمارات العربية إلى مواكبة كل تطور تری فيه الخير لشعبها، وتمثل وزارة التربية والتعليم المنبر الذي يحقق رؤية الإمارات في إحداث طفرة تعليمية تعليمية، لذلك ترنو إلى تطوير البيداغوجيات لمواكبة عصر العولمة، ومجريات الأحداث المتسارعة سواء أكان على الصعيد العربي أم العالمي، مما جعلها تستقطب أفكاراً وسبلاً؛ لسد الرأب الحادث في بيداغوجيات التعليم السالفة إلى بيداغوجيات تعزز مهارات القرن الحادي والعشرين، وتصل شخصيّة الطلبة بما يؤهلهم لسوق العمل، لذا شرعت في تطبيق أنواع مختلفة من البيداغوجيات في مدارسها ومؤسسات التعليم العالي؛ بغية صناعة جيل قادر على مسايرة التقانة الحديثة، ومحاولة ربط التطور البيداغوجي بتعليم اللغة العربية؛ للمكانة السامية والعالمية للغة العربية.

لذا ارتأيتُ التركيز على (بيداغوجية التعلم المقلوب) في تدريس اللغة العربية عند فئة الصم وضعاف السمع، وانطلق البحث من تساؤلات تثير شغف القارئ الافتراضي، هل توظيف بيداغوجية التعلم المقلوب ناجعة مع فئة الصم وضعاف السمع؟ هل التقنية المطبقة مع الطلبة العاديين تتناسب معهم أيضاً؟ وغيرها من التساؤلات. لذا اخترت مدرسة وروضة الأمل للصم؛ رغبة في بيان أنجع السبل لتطبيق البيداغوجية على فئة الصم وضعاف السمع، لعلي أجد منعطفاً يُشعل نوراً لهذه الفئة، وتوصيات تُحدث فرقاً لديهم، لذا تم التواصل مع الأستاذة زينب أحمد حسين أحمد، معلمة في مدرسة الأمل للصم، وهي من أنارت الدرب لي في مسار البحث، من حيث التواصل مع الأستاذة منى عبد الكريم، مدير الخدمات الإنسانية، وما تبعه من تواصل مع الأستاذة خديجة من القسم البحثي في المؤسسة؛ لتسهيل المهمة، التي لم تأل جهداً في مساعدتي، ونشر الاستبانة الخاصة بالبحث، فسيُعَيّز بالبحث إلى إبراز دور البيداغوجية مع الفئة المستهدفة، بُعد العودة للاستبانة وتحليل نتائجها وعرض أجزاء منها في البحث؛ تسهيلاً للقارئ، لذا قسمت هذا البحث إلى مبحثين:

المبحث الأول: ماهية بيداغوجية التعلم المقلوب، وسُبل تطبيقها في تدريس اللغة العربية عند الطلبة الصم وضعاف السمع، ومدى نجاعتها في ظل الظروف الراهنة.

المبحث الثاني: سُبُل التطوير ورأب الصدع لمواكبة المجريات الحالية في تدريس اللغة العربية.

وختمتُ بحثي بخاتمة ذكرت فيها أهم الأمور المستفادة بالإضافة إلى التوصيات، وقائمة بالمراجع والمصادر، وملحقاً **ببعض البرامج**، ومواقع الشبكة التي استفدت من مراجعتها ومقالاتها، فإنْ أصبت فمن الله، وإنْ أخطأتُ فمن نفسي والشيطان.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجية - التعلم المقلوب - الصم - ضعاف السمع - نجاعة ...

المبحث الأول: ماهية بيداغوجية التعلم المقلوب، وسُبل تطبيقها في تدريس اللغة العربية عند الطلبة الصم وضعاف السمع، ومدى نجاعتها في ظل الظروف الراهنة.

تنوعت البيداغوجيات التعليمية الموظفة في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ بغية الارتقاء بالمنظومة التعليمية الرامية لتحقيق مطلب سامٍ من مطالب الأجندة الوطنية 2023م؛ لمواكبة طفرة العالمية في العالم المتسارع، فكانت بيداغوجية

التعلم المقلوب أو (المعكوس) أو التعلم المدمج Flipped Learning⁽¹⁾ هي إحدى تلك السبل، فسعت الدولة إلى توظيفها مع جميع الفئات، ولم تغفل عن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالأخص فئة الصم وضعاف السمع؛ لمحاولة تنويع البيداغوجيات التي تسهل عليهم اجتياز الصعوبات التعليمية التعلمية في مسيرتهم العلمية، إضافة إلى محاولة تطويع وتسخير جميع الإمكانيات المتاحة لديهم لخدمة هذه الفئة، فنجد أن التعاريف المتعلقة ببيداغوجية التعلم المقلوب متعددة، ويقصد بها: «استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط؛ ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر، باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزةهم اللوحية قبل حضور الدرس»⁽²⁾.

وهذا يعني أننا بحاجة إلى أقطاب أساسية في هذا النوع من البيداغوجيات، ألا وهي:

برنامج تقني (المرسل) + الطالب (المستقبل) + جهاز (الوسيط)

لكن السؤال هنا: هل هذا يؤكد أن المعلم إذا وظف الأقطاب السابقة سيققق بيداغوجية التعلم المقلوب؟

هذا الأمر يجعلنا نطرح تساؤلاً: ما المعايير التي تحقق هذه البيداغوجية؟

وما السبل الناجعة لتطبيقها بطريقة فاعلة؟ للإجابة عن هذه التساؤلات، لابد من الخوض أولاً في المعايير التي تحدد جودة تطبيق البيداغوجية بطريقة صحيحة.

سأحاول فيما يلي وضع سلم للمعايير المكونة لبيداغوجية التعلم المقلوب، ما أمكنني؛ تسهيلاً للقارئ والمطبق لهذه البيداغوجية.

المعايير المقترحة مما تم الاطلاع عليه:

1. تناسب البيداغوجية مع الناتج المراد تحقيقه⁽³⁾.
2. توظيف التقنية بطريقة فاعلة وجاذبة، تتلاءم مع الفئة المستهدفة⁽⁴⁾.
3. توظيف مصادر تعليمية متنوعة (تسجيلات صوتية - مقاطع مرئية - مواقع تواصل... الخ)⁽⁵⁾، وهنا يجب الانتباه إلى ضرورة تدعيم التسجيلات الصوتية بترجمة بلغة الإشارة، وهذا الأمر يجب التأكيد عليه مع الفئة المستهدفة.
4. تضمين الفيديوهات أو المقاطع المرئية أسئلة تؤكد مدى تحقق الناتج المطلوب⁽⁶⁾، وهنا لا بد من الانتباه إلى ضرورة تناسب المقاطع مع الفئة المستهدفة، وضرورة تضافر جميع الجهات؛ لخدمتهم وتيسير عملية التعلم والتعليم بالنسبة لهم.
5. تعزيز المهارة المكتسبة أو المحققة بتكليف مرتبط بها بشكل مباشر ومناسب للفئة المستهدفة⁽⁷⁾، وهذا ما أظهرته الاستبانة المرسلة لدراسة الأمل للصم، من أنهم يفضلون ربط الملفات أو الفيديوهات بتكليف يؤكد مدى استيعابهم للمادة المعروضة.

(1) ينظر: عباس سبتي، مقال (التعليم المقلوب ... مفاهيم .. تطبيقات)، 26-مايو 2016م، blog/05/https://tarba22.blogspot.com/2016/05/post_26.html

(2) نجيب زوحى، مقال (ما هو التعلم المقلوب (المعكوس) Flipped Learning)، 28-2-2014م، <https://www.new-educ.com/la-classe-inversee>، ينظر: عبد اللطيف الشامسي، صناعة التعليم (الصف المقلوب)، جريدة الإمارات اليوم، 7 إبريل 2013م، www.emaratalyoun.com > opinion اليوم

(3) تم استخلاص هذا المعيار من نموذج توصيف مقرر دراسي في جامعة الملك فيصل، ينظر: إستراتيجيات تعليم ذوي الإعاقة البصرية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المملكة العربية السعودية، كلية التربية - قسم التربية الخاصة <https://faculty.mu.edu.sa> mebrahim

(4) ينظر: عبد اللطيف الشامسي، مقال (صناعة التعليم - الفصل المقلوب)، جريدة الإمارات اليوم، 7- أبريل - 2013م، الفصل المقلوب - أعمدة - الإمارات اليوم www.emaratalyoun.com > opinion

(5) ينظر: المرجع السابق.

(6) هذا يكون باستخدام أدوات مايكروسوفت (Forms) و (Stream) بعمل فيديو أو مقطع مرئي مستخدم فيه لغة الإشارة، من ثم إدراج الأسئلة التي توضح مدى فهمهم ... وبذلك نتأكد أن الطالب قد استوعب الفكرة السابقة.

(7) وأقصد بها مثلاً: وضع لوحة مناقشة بعد الفيديو أو مقطع بلغة الإشارة، ثم أكلف الطالب بعدها بكتابة تعليق أو إرسال رسالة عبر وسائل التواصل عما وصل له من خبرة في هذا الجزء، وهنا ممكن أن نستخدم برنامج Nearpod وهو برنامج تفاعلي يستطيع المعلم أن يضمّن فيه شريحة Draw it وأقصد بها: أن يحضر المعلم أما لوحة للمناقشة أو لوحة يضع فيها عبارات ويكلف الطالب بتحديد العبارات التي تتناسب مع ما تم أخذه (وليزيد من الفائدة يرجى العودة إلى صفحة الملاحق رقم (18) شريحة (Draw it) ببرنامج (Nearpod).



1. توظيف البرامج التفاعلية في بداية المحاضرة: للتأكد من جودة المُدخل لدى الطلبة Kahoot أو Near pod أو Forms أو LMS أو⁽¹⁾.
2. التدرج في المادة من الأسهل إلى الأعق ⁽²⁾.
3. وضوح المادة المرئية أو المسموعة أو المتعلقة بلغة الإشارة.
4. مراعاة جميع أنماط الذكاءات (البصرية - السمعية - المكانية - الحركية - الموسيقية - النفسية - الذاتية - الطبيعية - الرياضية - اللفظية ...وترابطهم مع بعضهم)⁽³⁾.

بذلك نصل إلى أن المعايير المناسبة لتطبيق بيداغوجية التعلم المقلوب، تعتمد على إرسال المقطع المرئي للطلبة، ومن ثمة تكليفهم بنشاط منزلي؛ يؤكد الفهم والاستيعاب، ومع بداية الحصّة سؤال أو لعبة بأي برنامج تفاعلي؛ لمتابعة الناتج التالي، وتأكيد الناتج المحقق سابقاً، لذا يتبادر إلى أذهاننا سؤال آخر: ما السبيل أو الطريقة أو الهيكلية السليمة للشروع بالتعلم المقلوب لمثل هذه الفئة؟

فطبيعة الفئة المستهدفة من فئة الصم⁽⁴⁾ وضعاف السمع⁽⁵⁾، هم فئة فقدت نعمة من نعم الله عليها، ففي حال تم تهيمشهم أو إشعارهم بعجزهم، فهذا بالتأكيد سيكون له تأثير سلبي على تحصيلهم العلمي، لذا يجب التنبيه إلى تحفيز القدرات الأخرى الكامنة لديهم.

وللإجابة عن التساؤل السابق والمتعلق بإمكانية تطبيق البيداغوجية في رواق مدرسة الأمل للصم، وربطه بتدريس اللغة العربية، وجدنا الآتي:

أنَّ طلبة مدرسة وروضة الأمل للصف، يفضلون توظيف البيداغوجية مرة في الأسبوع، وأنَّ تكون في جزء من الحصة الدراسية، وفضلوا استخدامها في جميع المواد الدراسية، والمواد الحفظية كذلك، ومن بين المواد اللغة العربية؛ ولربما يعود هذا الأمر لكونها بيداغوجية تعتمد على فهم الطلبة للمحتوى المعروض سابقاً، والمرسل من قبل المعلم (٥)، بالإضافة إلى ضرورة تدعيم المادة المعروضة بلغة الإشارة التي يحتاجها الطلبة، ويعود ذلك إلى الطبيعة البيولوجية والنفسية للفئة المستهدفة^(٦) وإلى كونهم لم يصلوا إلى حد الاعتماد الكامل على النفس، وقبولهم لفكرة التعلم الذاتي

- [illegible]

الشخصي المعتمد على البحث والعمل الجماعي التعاوني المرتبط بمهارات القرن الحادي والعشرين، التي تسعى لتحقيقها الدولة في مؤسساتها العلمية والعملية على اختلافها، وأيضاً رغبتهم في تنويع البيداغوجيات المطبقة داخل الغرفة الصفية، فلا يتم التركيز على بيداغوجية واحدة طوال الحصة الدراسية.

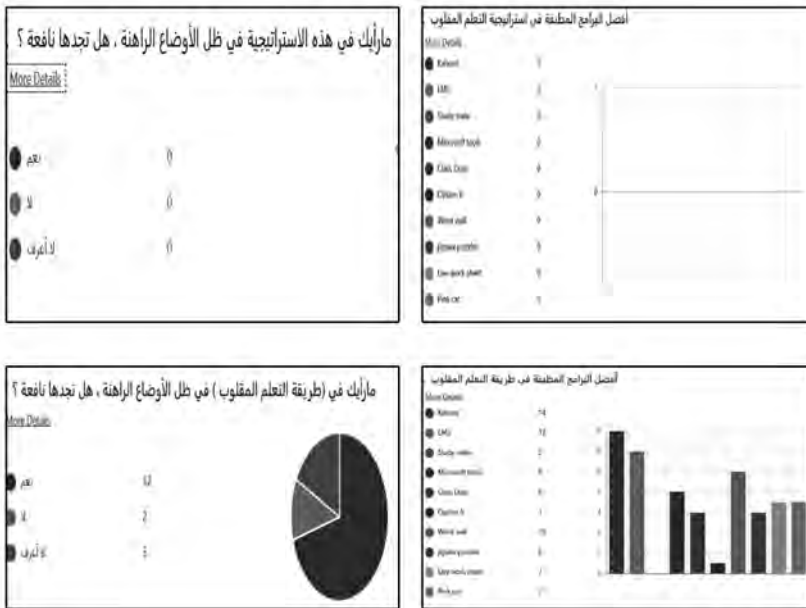


كما وبيئت الاستبانة أيضاً، أنهم يرغبون بترقية المعجم اللغوي لديهم بما يسمح لهم بفهم وتحليل أي نص، فهم يفتقرون إلى الرصيد المعجمي، لذا طالبوا بإرفاق المفردات بفيديو يشرح المفردة؛ ليقرب المعنى المراد أو صورة توضيحية. كما وأنهم أوضحوا أن تقنية التعلم المقلوب تصلح لتدريس النحو، إذا دُعِم الشرح بلغة الإشارة مع كتابة توضيحية⁽¹⁾؛ تتناسب وطبيعة البيداغوجية الموظفة، وبما أن بيداغوجية التعلم المقلوب، تعتمد اعتماداً كلياً على الطالب، ومدى تقبله للمادة المطروحة، وضرورة بحثه في المصادر والمراجع المختلفة؛ للاستفادة وتعميق الفهم، فعليه يجب أن تكون سلسلة وممتعة، وأن تراعي جميع الفئات وحتى الصم منهم.

- هذا الأمر يجعلنا ننقل إلى نقطة أخرى، هل كان لتوظيف بيداغوجية التعلم المقلوب أثر في ظل ظروف كوفيد تسعة عشر؟ فقد أظهرت الدراسة الآتي:

- بينت الاستبانة أن هناك تفاوت في الآراء، ففي البداية لم تبدي العينة الأولى⁽²⁾ أي استجابة للسؤال الموضح لمدى نجاعة البيداغوجية، وربما يعود الأمر إلى اختلاف طريقة توظيفها في رواق المدرسة، أو أنها لم تُعرف بهذا المسمى عندهم.

- أما العينة الأخرى⁽³⁾، فاختلفت استجاباتها، فبينت أنها مفيدة جداً بالأخص في الوضع الراهن، بحيث تمكن الطالب من الاحتفاظ بالمادة أو الفيديو المدعوم بلغة الإشارة، والمتناسبة مع حالتهم، كما أوضحوا أن أكثر البرامج نجاعة، برنامج Kahoot، ثم LMS ثم Word Wall⁽⁴⁾.



(1) <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=WYdIVcnUIUqkq2hSlxAU4bvaYU-Ca9NidywvNeX5xFUQUZDVIQTE9LOVFZWUU1MIBCNzZVUjAzWC4u> العينة الثالثة

(2) <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=WYdIVcnUIUqkq2hSlxAU4bvaYU-Ca9NidywvNeX5xFUNjBNVTBWVzFSNDFIUIZSSUFLSEpYTUVETC4u> العينة الأولى، ونتائج الاستبانة

(3) <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=WYdIVcnUIUqkq2hSlxAU4bvaYU-Ca9NidywvNeX5xFUNE9TRTUwNEXQWU5DUFQZRUswTDFDNzNM4u> العينة الثانية

(4) (سأضع لقطة الشاشة لكل برنامج).

ولبيان سبل تطبيق البيداغوجية في رواق مدرسة الأمل، تم التواصل مع الأستاذة زينب، وأوضحت لنا تجربتها في تدريس فئة الصم للصف الحادي عشر، بقولها: « تم استخدام التعلم المقلوب في الفصل الماضي وقت أزمة كوفيد تسعة عشر، فتم تطبيقها؛ لكون المادة احتوت على رواية، ومن الصعب على الفئة المستهدفة أن تستوعب الرواية بكل محاورها؛ لضعف الحصيلة اللغوية، مما جعلها تكلفهم- وبشكل مسبق- بالبحث عن المفردات الغامضة في المعجم الرقمي وليس القاموس الإشاري⁽¹⁾ الخاص بهم، واستخدام برنامج (Padlat) في توثيق عناصر الرواية على الحائط والبحث في الشبكة العنكبوتية، وبُعد البحث والعمل يتم عمل شرائح العرض التقديمي قبل الحصة الدراسية، بالإضافة إلى تعزيز الحصة بمقاطع الفيديوها المحاضرة مسبقاً من قبل الطلبة، كما أنها أكدت أنّ للطلاب الدور الأكبر في العملية التعليمية على الرغم من إعاقاتهم السمعية، إلا أنهم في قمة النشاط، بحيث تخدم الحصة الدراسية بعمل يؤكد وصول الناتج، مثل: مسرحية تُنتج بعمل مسبق، وتُعرض باستخدام برنامج scratches الذي عزز الناتج المطلوب» وأوضحت أنّ هذه البرامج تعلموها من معلمة الحاسب الآلي السنة الماضية، بالإضافة إلى تعلمهم هذه السنة برنامج Animaker وبيّنت أنها وبقية المعلمات، يستفدن من تطبيق البرامج الإلكترونية على المادة النظرية، وبيّنت أنّ البيداغوجية المقلوبة ناجعة معهم، وقد يسرت عليهم الفهم وقللت العبء؛ حيث استوعب الطالب المادة قبل حضوره الحصة، مما خدم الناتج المطلوب تحقيقه.

ونستنتج مما سبق:

أننا بحاجة إلى تطوير وتحسين بيداغوجية التعلم المقلوب وفقاً لما يتناسب مع طبيعة الفئة المستهدفة، باستخدام برامج مطورة تواكب تطورهم؛ فهم فئة فقدت نعمة، لكن حواسهم الأخرى تعمل، وعلى قدر من التمكن التقني، لذا علينا أن نحاول مواكبة كل تطور في بيداغوجية التعلم المقلوب، وأن نتناسب مع المادة المطروحة؛ لتكون أكثر نجاعة وفائدة لدى المقابل، وعليه يجرى عمل استبانات دورية توضح مدى الفائدة بمقاييس واضحة للفئة المرسل؛ لضمان التعديل والتطوير.

فلا يختلف الأمر أنّ تم توظيفها في تدريس اللغة العربية أو غيرها من المواد، لكن الأهم من ذلك معرفة الطريقة والسبيل والبيداغوجية السليمة للتطبيق الصحيح، فكم من معلم (ة) لديه من الأفكار والطرق! لكن يفتقر الطريقة السليمة لتطبيقه في الحصة أو المحاضرة.

لذا يجب عمل ورش تدريبية كما تفعل وزارة التربية، وغيرها من المؤسسات التعليمية من عمل دورات تدريبية تؤهل المقابل لخوض سابق التطور العالمي في التعليم.

نتيجة لذلك، لا بد لنا من الانتقال إلى المبحث الثاني، الذي يتحدث عن سبل رأب الصدع والتطوير، وقد ذكرت بعض الحلول، لكن نحاول أن نعمق الأمر في المبحث الثاني.

المبحث الثاني: سبل التطوير ورأب الصدع لمواكبة المجرىات الحالية:

يمثل هذا المبحث محاولة لتطوير البيداغوجية وفقاً لما يتناسب مع الفئة المستهدفة الأساسية، وعلى اختلاف العمر الزمني، فذكرت سابقاً في المبحث السابق أنّه تم توزيع الاستبانات على ثلاث مراحل أو فترات؛ رغبة في تنوع الاستجابات والردود، وإكمال النقص في كل استبانة من الاستبانات المرسل لفئة الإعاقة السمعية في مدرسة الأمل للصم والعاملين فيها.

واستقراءً للاستبانات، ظهر الآتي:

1. أنّ الحصيلة المعرفية عند ذوي الإعاقة تمثل عقبة أمام استيعابهم للمطلوب، لذا تم تغيير الاستبانة أكثر من مرة، وتعديل الصياغة اللغوية لتناسب مع إعاقاتهم.
2. تعد هذه البيداغوجية مُعيّنة لهم، وأكثر من نصف العينة فضلت توظيفها في جزء من الحصة الدراسية، مع ضرورة اقترانها بآليات تُعين على مساعدتهم لتسهيل حصول الناتج المطلوب.
3. معظم الطلبة فضّلوا توظيفها في كل المواد الدراسية، ومن ضمنها اللغة العربية، ومعنى ذلك أنّ توظيفها يسهل عليهم العودة إلى المادة المطروحة مراراً وتكراراً، بما يعزز عملية الفهم والاستيعاب.
4. تعد مقاطع الفيديو سبيلاً لوصول الناتج المطلوب، ولكن هنا نقف أمام إشكالية ترجمة أو تدعيم المادة المرئية بلغة

(1) <http://selaa.org/ar/node/204> قاموس يساعد الأصم في معرفة الكلمة وإشارتها.

الإشارة، وهذا الأمر يستدعي كوادرتقن هذه اللغة.

5. يجب مراعاة صغر المادة المعروضة؛ لضمان وصول الناتج المطلوب، فكلما كانت المادة المعروضة صغيرة الحجم، وتراعى ناتجاً واحداً وتعزز وصلنا للمطلوب، وهذا الذي سيحقق الفائدة المرجوة من التوظيف.
 6. فضل أغلب الطلبة أن تتبع المقاطع بأعمال تعزز الفهم وتؤكد، لذا يجب على المعلم أن يتقن استخدام التقنيات والبرامج؛ لضمان وصول الناتج، من مثل: أدوات مايكروسوفت التفاعلية.
 7. أجمعت العينة المستهدفة أن طريقة التعلم المقلوب أحدثت فرقاً في التعلم بالنسبة لهم، على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها، هنا نحتاج إلى كوادرتقن لتسجيل مقاطع مرئية أو يتم ترجمتها للغة الإشارة؛ لتسهيل استقبال المادة عند هذه الفئة، وأن التعليم حق للجميع، شعار جميع العالم، ودولة الإمارات بالأخص.
 8. من أهم الصعوبات التي واجهت العينة المستهدفة، عدم توضيح المطلوب بشكل كافٍ، عدم فهم الطلبة للمطلوب، ناجم عن: (عدم توفر لغة الإشارة في المقاطع المعروضة - ضعف الشبكة...).
 9. أجمعت العينة المستهدفة أن من أهم أسباب نجاح البيداغوجية توظيف أدوات مايكروسوفت المتنوعة، بالإضافة إلى البرامج المختلفة، مثلاً: Kahoot برنامج Teams, Zoom Nearpod، إضافة إلى توافر المادة، وإمكانية العودة إليها في أي وقت كان، ووضع المفردات المفتاحية التي تعينهم على الفهم وفقاً لقدراتهم المعرفية، والراحة بالنسبة للطلبة.
 10. طالبت العينة المستهدفة، بضرورة الدمج بين التعلم المقلوب والتقليدي.
 11. تم تقييم البيداغوجية بنسبة 3.75 من 5، وهذا معدل جيد بالنسبة لهم. معنى ذلك أن هذه البيداغوجية بحاجة إلى تطوير، بحيث تتناسب مع الفئات المستهدفة ووفقاً لحاجاتهم.
- فما تم طرحه من نتائج للاستبانات الموظفة، يعد عتبة لتطوير البيداغوجية بناء على استجابات الطلبة، وهو الجزء الأول، وسيلزم الأمر قراراً يفرض على المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها قرارات تحدث تغييراً جذرياً يخدم الفئة المستهدفة، إضافة إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية فرعاً للغة الإشارة؛ بغية تحقيق المغزى من دمجهم في المؤسسات التعليمية، وإعطائهم الحق في التعلم واكتساب المعرفة بطريقة تتأقلم مع متطلبات العصر، وتحاكي مهارات القرن الحادي والعشرين.
- لذا وجدنا أن مكتب التربية العربي لدول الخليج، نشر دراسة حول الحل الناتج لمشكلة الواجب المنزلي باستخدام التعلم المقلوب، ووضع حلولاً وإستراتيجيات تمكّن المعلم من السيطرة على الترسلب الواجب عند الطلبة⁽¹⁾، وهذا يعني أن بيداغوجية التعلم المقلوب مفيدة في الواجب المنزلي، وتخفف العبء على المعلم أثناء الشرح، عند إرسال مقطع مرئي للطلّاب، وتكفيه بحد سؤال، يحقق ناتج من النواتج المطلوبة، فإن كانت ناجحة في الواجب، فمن باب أولى أن تثبت جدارتها في الحصص، عند توظيفها بطريقة صحيحة وسليمة، وهذا الأمر يؤكد أن نجاعة بيداغوجية التعلم المقلوب، تكمن في التوظيف السليم والصحيح.
- علاوة على الجهود التي بذلت من قبل الجميع، وجدنا باحثين قيموا مدى نجاعة التعلم عن بُعد في ظل الأوضاع الراهنة بسبب كوفيد تسعة عشر، وما بينوه من إيجابيات وسلبيات، يمكننا الاستفادة منه في تطوير البيداغوجيات الموظفة لخدمة هذا النوع من التعلم، وهذا ما تم التداول حوله في الندوة التفاعلية الافتراضية في المغرب الشقيقة، التي طالبوا فيها بضرورة تلاؤم البيداغوجيات مع إستراتيجية التعلم عن بُعد، وأيضاً تغيير طرق التقييم والتقويم؛ لتتناسب مع الطبيعة الجديدة للتعلم، وشددوا على ضرورة رفع كفاءة المعلم لتحاكي الطفرة المعرفية الحديثة⁽²⁾.
- ومعنى ذلك أن بيداغوجية التعلم المقلوب، بحاجة إلى طريقة للتقييم، بحيث تكون سبباً من سبل التقييم، وأرى أن تدرج ضمن أدوات التقويم والتقييم في ظل الأوضاع الراهنة؛ لكون التعلم عن بُعد، فهنا نحن بحاجة إلى اختبارات مفتوحة، تقيس مدى امتلاك المعرفة، وليس حفظها، فبذلك سيشعر الطلبة أنها ذات مغزى، وفائدة مرجوة، وذات الأمر ينفذ مع الفئة المستهدفة.

(1) ينظر: جوناثان بيرغمان، ملخص كتاب (حل مشكلة الواجب المنزلي بالتعلم المقلوب)، تر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2018، ص7 وما بعدها.

(2) ينظر: رشيد الكامل، باحثون يقيمون التعليم عن بعد ويطالبون بالتجديد في وسائل تدريس اللغة العربية، العمق المغربي، 22- يونيو- 2020، <https://m.al3omk.com/554053.html>

لذا نستطيع في ظل الأوضاع الراهنة أن ندمج بيداغوجية التعلم المقلوب مع مواقع التواصل الاجتماعية، مثل (فيسبوك)، وهذا ما ذكرته أمانة الحمادي في مقالها تجارب ناجعة للتعليم عن بُعد، ومن بينها توظيف (فيسبوك) في التعلم، ومدى نجاعته ...⁽¹⁾.

ويمكننا في هذا المقام محاولة ربط ذوي الإعاقة السمعية بالتعلم المقلوب، وربطه بـ (فيسبوك)، بما أنها منصة اجتماعية تواصلية يوظفها الجميع، لكن نحن بحاجة إلى خبراء في لغة الإشارة؛ لتسهيل تواصلهم وتعليمهم، إضافة إلى ضرورة وجود أيقونات تشير إلى وجود لغة الإشارة، وأن تدعم جميع المواقع بمثل هذه الأيقونات، وللإجابة عن التساؤل المطروح سابقاً: كيف نستطيع رآب الصدع في تطبيق بيداغوجية التعلم المقلوب؟ فعلينا أولاً، وقبل كل شيء، الإيمان التام بأن الفئة المستهدفة، هي فئة قادرة على التعلم، ولكن بحاجة إلى آليات محددة ومتناسبة مع طبيعة الإعاقة، وهذا ما أكدته سابقاً، فمتى استطعنا أن نستوعب كل الفئات، ونحدد احتياجاتهم، بذلك نكون قد وصلنا للإجابة التي نبحت عنها، فلا يصح تعميم التجارب والآراء بناء على نجاعتها في مكان ما، لكن علينا اختبارها في أرض الواقع، وتحديد نقاط الضعف والقوة، والصعوبات التي تعترض أي مشروع، وهلم جره⁽²⁾.

لذا حرصت في البحث إبراز مدى حاجة هذه الفئة للغة الإشارة بُد تحليل الاستبانات، فوجدت أن الفئة الأكبر منهم تفضل استخدامها، وبما أنني لا أدرس هذه الفئة، فقد قمت بعمل مقابلة مع الأستاذة زينب، معلمة اللغة العربية في مدرسة الأمل للصم، وتفاعلت أن لغة الإشارة هي المعيق الأول وراء تطور وانخراط هذه الفئة في الحياة، وهذا ما أكدته لي بقولها: إن الكتابة عند الطالب الأصم ضعيفة على الرغم من جهودهم؛ لكونه يستخدم لغة الإشارة، فهو يترجم الكلمات وفقاً للإشارة الموظفة، فهو يعاني من صعوبة في ترتيب الجملة، وليس الكتابة الإملائية، والصعوبة الأكبر هي أدوات الربط وحروف الجر، فالطالب الأصم لديه صعوبة في استخدامها بالشكل الصحيح، وأرى أننا يمكننا التغلب عليها بالتعلم المقلوب، عند إرسال مقاطع مرئية مكتوبة بدل لغة الإشارة.

ولمحاولة رآب الصدع والشرح في تدريس الصم وضعاف السمع ببيداغوجية التعلم المقلوب، علينا أولاً أن نحدد الصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية بالتحديد، وأنها لغة سماعية، إضافة إلى لغة الإشارة التي يتعاملون بها، لذا وجب علينا أن نحاول لم شتات الأمر، فالصم وضعاف السمع يعتبرون أن لغة الإشارة هي المعيق الأول، والتخاطب ولغة الشفاه⁽³⁾، وهذه ضمن البيداغوجيات الموظفة في تعليمهم، لكن لتطويق الدائرة وربطها بموضوع بحثي المتعلق بالتعلم المقلوب، نجد أنفسنا أمام ضرورة ربط التعلم المقلوب «بالتعلم المرئي هذه الطريقة تسمى Visual Learning - Visual Language» - ولذا سميت (VL2) وهذه الطريقة تعتمد على تدريس الصورة المرئية من اللغة العربية، متمثلة في اللغة المكتوبة على الورقة، وليست اللغة المنطوقة على الشفاه، هي طريقة تهدف إلى تعليم اللغة العربية للصم بصورتها المكتوبة والمنطوقة، ولكنها تعتمد في الأساس على الصورة المكتوبة؛ لأنها هي الصورة المرئية الواضحة تماماً أمام أعين الصم، هذه الطريقة تعتمد على جانب الصرف والاشتقاق في اللغة العربية، ومن ثم فهي تحقق مع الأصم إدراك البنية الحقيقية للغة العربية المكتوبة، وتمنع التداخل واللبس في المعنى بين الكلمات القريبة في الشكل عند كتابتها، والقريبة في المعنى من ناحية المرادفات، وتحقق وضوحاً حقيقياً للصم في تعلم اللغة العربية⁽⁴⁾.

وهذا ما أبرزه حمد بن عبد العزيز الحميد⁽⁵⁾ في مبادرته التي أطلقها في 2020، (تعليم اللغة العربية للصم وضعاف السمع)، فقد ذكر أن: «اللغة الأولى والطبيعية للصم هي لغة الإشارة؛ لأنهم يعتمدون على التواصل البصري بشكل أساسي، وهي نظام لغوي مستقل يعتمد على استخدام رموز يدوية والتعبير البصري؛ للتواصل مع الآخرين، فلغة الإشارة لديها قواعد وأسس خاصة، واستخدام الأبجدية الأصبعية التي تساعد الحروف اليدوية بطريقة مساندة

(1) ينظر: أمانة الحمادي، تصميم التعلم الإلكتروني: القلب النابض لمقررات عبر الشبكة تتسم بالفاعلية ومعايير الجودة، تاريخ النشر: 22-مارس-2015، آخر تعديل: 25-أبريل-2018، موسوعة التعلم والتدريب، تصميم التعلم الإلكتروني: القلب النابض لمقررات عبر الشبكة www.edutrapedia.com، تصميم-الت.

(2) ينظر: رحاب حلالة وآخرون، التعلم عن بُعد... منصة ذكية لاستدامة التعليم، جريدة البيان، 16-مارس-2020م، <https://www.albayan.ae>، وسنا السالم، أفكار لإثراء عملية التعلم عن بعد، جريدة الرأي، تاريخ النشر: 14-إبريل-2020م، أفكار لإثراء عملية التعلم عن بعد - صحيفة الرأي alrai.com، أبواب «أفكار-لا... شرقي عمر نادية آمال، مقومات التعلم عن بعد، موسوعة التدريب، تاريخ النشر: 28-نوفمبر-2011، تاريخ التعديل: 17-مايو-2018م، مقومات نجاح التعليم عن بُعد - موسوعة التعليم والتدريب www.edutrapedia.com، مقومات-نجاح..

(3) ينظر: سامي سعيد محمد جميل، مشكلة تعليم الصم (1)، مجلة المنال، إبريل-2014، مشكلة تعليم الصم (1) | مجلة المنال almanalmagazine.com، مشكلة-تعل.

(4) المرجع السابق.

(5) حمد عبد العزيز الحميد، باحث وكاتب رأي، أول سعودي من ضعاف السمع يحصل على الماجستير في الإدارة العامة في واشنطن، بالولايات المتحدة ...، له دورات علمية وتعليمية في مجال الصم وضعاف السمع، <https://twitter.com/personalhamad?lang=ar>

لغة الإشارة، فالصم يحتاجون إلى العديد من الوسائل البصرية من أجل تنمية مهارات اللغة الخاصة بهم حسب المرحلة العمرية التي يمرون بها، مع التأكيد على أن التواصل بلغة الإشارة لا يعني تقليل أو تجاهل تعليم النطق والسمع للصم حسب قدراتهم، بل الدعم والتشجيع بالفعل. معظم الصم في العالم العربي لا يجيدون العربية لأسباب مختلفة، رغم أنهم تخرجوا من مدارس الصم، ولا يمكن إلقاء اللوم عليهم، والسبب في ذلك أنهم يعتمدون اعتماداً كبيراً على لغة الإشارة والمترجمين، والاستغناء بهما عن تطوير مهارات القراءة والكتابة، وضعف التواصل المباشر بين المعلمين والصم في المدارس، وأجزم أن أغلب الصم وضعاف السمع لديهم طموح كبير في التعلم، وأن يسعوا إلى تحقيق أمنياتهم، لكنهم في الاتجاه الخاطئ، ويُبعد عن ممارسة القراءة والكتابة نتيجة ضعف ثقافة القراءة في المجتمع. المشكلة في الوقت الراهن أن بعض الناس في المجتمع العربي لديهم تصور عن الأفراد الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة للتواصل، وهذه اللغة تغني عن تطوير القراءة والكتابة، وهذه الصورة تؤثر سلباً، وتوقع عزيمة القراءة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، وانتشار هذه الصورة النمطية في العالم العربي ليس غريباً إذا كانت نسبة القراءة لدى الصم ضئيلة، وتصبح القراءة هي الحالة النادرة والاستثنائية، فإن النتيجة المنطقية أن هذه الصورة النمطية تؤثر وتوقع نشر عادة القراءة لدى الصم وضعاف السمع في المجتمع العربي، هذه المبادرة تسعى إلى صناعة الوعي والتغيير، وتتخلص من الأفكار السلبية وتستبدلها بأفكار إيجابية وجديدة ومتطورة، والتي تستحق دعمكم وتشجيعكم»⁽¹⁾.

فتسعى المبادرة إلى تشجيع وتنمية روح الكتابة والقراءة وتنمية المواهب، وتشجيع الطاقات وتمييزها وتبادل الخبرات، بالإضافة إلى تعزيز مهارة اختيار الكتب تلخيصها، وتوجيههم إلى الكتب المفيدة، التي تنمي الذائقة الأدبية لدى الصم وضعاف السمع، وغيرهم من محبي اللغة العربية والقراءة، كما وتهدف إلى صناعة الوعي والتغيير، والتخلص من الأفكار السلبية التي تكتنف الفئة المستهدفة بالأخص⁽²⁾. بذلك يمكننا الاستعانة بالتعلم بالمقلوب؛ لتحقيق ما يصبو له حمد، بإرسال الكتب المفيدة والصغيرة بداية الأمر، ثم تكليفهم بعمل خرائط ذهنية، ومعجم صغير يعزز ما استوعبه من مفردات، وأن يتم نقل الفائدة لذات الفئة في مؤسسات أخرى، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويشعرهم بأنهم يستطيعون الإنجاز. لذا أرى أن من الضروري تدعيم الفيديوهاات المرسله أو النصوص المكتوبة بالصورة المرئية، فالطالب الأصم يتقن لغة الإشارة، لكن عليه أيضاً أن يربطها بالصورة المرئية للغة العربية، فاللغة العربية وكما ذكرت سابقاً، هي لغة سماعية، تحتاج إلى تطبيق وتوظيف؛ ولكي يتقن الطالب هذه اللغة علينا مساعدته بالمقاطع المرئية المصورة والمكتوبة؛ لتذليل جميع الصعوبات.

وختاماً: نجد أن الفئة المستهدفة، بينت أن لببداغوجية التعلم بالمقلوب الأثر الأكبر في استفادتهم، ومساعدتهم في تعلم اللغة العربية، وشددوا على توظيف لغة الإشارة في جل الأمور المرسله إليهم، وأنا أيضاً في بداية الأمر، حرصت على ذلك، لكن بُد اكتشاف ضرر توظيفها، لذا أطلب بتقليلها، وليس إلغائها بالشكل الكامل إلى أن يعتاد الطالب على الصورة المرئية للغة العربية، ويستطيع أن يذلل الصعوبات التي تواجهه في تعلمها وإتقانها.

لذا يمكننا أن نقدم خدمة لهم بببداغوجية التعلم بالمقلوب، بتدعيم المعلمين بنماذج مرئية للغة العربية، فكلما اعتاد على نسق الكتابة المرئية، كلما زادت لديه الحصيلة اللغوية، لكن نحن بحاجة إلى تدعيم المفردات بصور توضح المعنى المراد؛ ليستطيع توظيفه بالشكل السليم.

(1) حمد بن عبد العزيز الحميد، مقال: مبادرة تعليم اللغة العربية للصم وضعاف السمع، مجلة المنال، يوليو 2020، مبادرة تعليم اللغة العربية للصم وضعاف السمع | مجلة المنال، almanalmagazine.com، وينظر: حمد بن عبد العزيز الحميد، تعليم اللغة العربية للصم أجدر من لغة الإشارة، مجلة الجزيرة، 13- سبتمبر - 2016، تعليم اللغة العربية للصم أجدر من لغة الإشارة www.al-jazirah.com

(2) ينظر: حمد بن عبد العزيز الحميد، لماذا نحتاج مبادرة تعليم اللغة العربية للصم وضعاف السمع؟ جريدة الوطن، 8- يناير 2020، لماذا نحتاج مبادرة تعليم اللغة العربية للصم وضعاف السمع - جريدة الوطن www.alwatan.com.sa article

الخاتمة:

- الحمد لله، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا، وبُعد:
- تناولت الدراسة بيداغوجية التعلم المقلوب، وهي إحدى البيداغوجيات الحديثة التي سعت دولتنا؛ لدمجها ضمن التعلم المدمج، والمتناسب مع الأوضاع الراهنة كوفيد تسعة عشر، وخلصت منها بجملة من النتائج والتوصيات:
1. تسعى المؤسسات التعليمية إلى تطبيق البيداغوجية بطريقة تتناسب مع كل فئة، وبالأخص عينة الدراسة.
 2. يجب أن تتناسب البيداغوجية مع طبيعة الفئة المطبق عليها، وأن يراعى فيها رغبات الطلبة التي أجمعت على أفضلية تطبيقها على جزء من المحاضرة، مع تنوع البيداغوجيات الأخرى المساعدة على الفهم والاستيعاب.
 3. تعد الكفاية الإلكترونية مطلبًا هامًا مع مجريات الأحداث المتسارعة، لذا يجب التأكد من امتلاك الطلبة للمهارات التكنولوجية المعينة على اجتياز جميع العقبات التي قد تواجههم في توظيف البيداغوجيات بشكل عام المعتمدة على أحدث السبل التكنولوجية.
 4. ضرورة دمج بيداغوجية التعلم المقلوب للغة الإشارة؛ لتسهيل عملية التعلم والتعليم، لكن بحدود بحيث يستطيع الطالب تجاوز الصعوبة التي تواجهه في تقبل الصورة المرئية للغة العربية.
 5. يجب تطوير البرامج التعليمية الإلكترونية، وإضافة أيقونة للغة الإشارة والصورة المرئية المعينة لهم، وهذا يعتمد على قرار فرض وجودها في كل برنامج، بما يخدم عملية التعلم والتعليم لهذه الفئة.
 6. ضرورة الاستفادة من الخبرات التعليمية الموجودة في المؤسسات التعليمية؛ لتقديم الفائدة والمساعدة للفئة المستهدفة.
 7. يجب أن تكون هناك سياسة إلكترونية تفرض وجود أيقونات مساعدة لذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع؛ لضمان دمجهم، ومواكبة لكل ما هو جديد على الساحة التكنولوجية.
 8. إدراج التعلم المقلوب ضمن أدوات التقويم والتقييم؛ لكونها متناسبة مع مجريات التعلم عن بُعد.
 9. العمل على صنع معجم مرئي مصور بالمفردات الأكثر شيوعًا للطلبة الصم وضعاف السمع، مع التراكيب الأكثر انتشارًا، مما يعزز تطورهم في اللغة العربية.
 10. لضمان تطبيق بيداغوجية التعلم المقلوب بالشكل الصحيح، لابد من معايير موحدة، تساعد المطبق على تطبيقها بالشكل الصحيح، مع جعلها بيداغوجية مقررّة في ظل الأوضاع الراهنة.

المصادر والمراجع:

1. أمانة الحمادي، تصميم التعلم الإلكتروني: القلب النابض لمقررات عبر الشبكة تتسم بالفاعلية و معايير الجودة، تاريخ النشر: 22- مارس 2015، آخر تعديل: 25- أبريل 2018،- موسوعة التعلم والتدريب.
2. جوناثان بيرغمان، ملخص كتاب (حل مشكلة الواجب المنزلي بالتعلم المقلوب)، تر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2018.
3. حمد بن عبد العزيز الحميد، مقال: مبادرة تعليم اللغة العربية للصم وضعاف السمع، مجلة المنال، يوليو 2020.
4. ديليو طوني بيتس، وآخر: التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي، تر: إبراهيم يحيى الشهابي، مر: عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان، السعودية، ط1، 2006م.
5. رحاب حلاوة وآخرون: التعلم عن بُعد، منصة ذكية لاستدامة التعليم، جريدة البيان، -16 مارس 2020م.
6. رشيد الكامل: باحثون يقيمون التعليم عن بُعد ويطالبون بالتجديد في وسائل تدريس اللغة العربية، العمق المغربي، 22- يونيو- 2020م.
7. Rachid Boutkira ، نظريات الذكاء في علم النفس، مايو 17- 2019.
8. سامي سعيد محمد جميل: مشكلة تعليم الصم (1)، مجلة المنال، إبريل 2014.
9. سري محمد رشدي: مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض.
10. سنا السالم: أفكار لإثراء عملية التعلم عن بُعد، جريدة الرأي، تاريخ النشر: -14 إبريل 2020م.
11. شرقي عمر نادية أمال: مقومات التعلم عن بُعد، موسوعة التدريب، تاريخ النشر: -28 نوفمبر 2011، تاريخ التعديل: -17 مايو 2018م.



12. عباس سبتي: مقال (التعليم المقلوب ... مفاهيم .. تطبيقات)، -26 مايو 2016م
13. عبد اللطيف الشامي: مقال (صناعة التعليم - الفصل المقلوب)، جريدة الإمارات اليوم، -7 أبريل - 2013م، الفصل المقلوب - أعمدة - الإمارات اليوم.
14. نداء عزو إسماعيل عفانه: أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع بفزة، إشراف: فتحية صبحي اللولو، الجامعة الإسلامية غزة، 2013م
15. نبيل علي محمود: المراهقون ما هي خصائصهم وكيف نتعامل معهم؟ نشرة فيديو الدورية.
16. نجيب زوحى: مقال: (ما هو التعلم المقلوب (المعكوس) Flipped Learning ؟)، -28-2-2014م.
17. هيام حايك: إستراتيجيات للتعلم عن بُعد في ظل تفشي فيروس كورونا (-23)، COVID 19 مارس 2020-، مدونة نسيج، أكاديمية نسيج.
18. إستراتيجيات تعليم ذوي الإعاقة البصرية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المملكة العربية السعودية، كلية التربية - قسم التربية الخاصة.
19. توجيه المراهقين، موقع مداد، نشر -27 شوال - 1428 هـ.
20. المراهق والمراهقة اليوم: تقاطع الأمل والمخاوف، ورشة الموارد العربية من أجل طفولة أفضل وصحة للجميع وتنمية المجتمع.
21. النقص الجزئي أو الكلي في القدرة على سماع الأصوات أو فهمها، ويقال للشخص ضعيف أو منعدم السمع أصم.



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

عوامل تَقَدُّم مستوى الطلاب سلوكياً وأكاديمياً أثناء فترة التعليم عن بُعد: دراسة حالة عن تَقَدُّم مستوى طلاب الصَّفَّين الخامس والسادس في حصص اللغة العربية.

المباحث/ أشرف شوقي الرسول

ماجستير التربية الجامعة البريطانية في دبي

معلم بوزارة التربية والتعليم/ الإمارات

ashraf.elrasoul@moe.gov.ae

ملخص

افتترضت دراسة الحالة أربعة عوامل وراء التقدم السلوكي والأكاديمي في حصص اللغة العربية لطلاب من الصفين الخامس والسادس، في ضوء طبيعة المنهج الدراسي لمادة اللغة العربية، وفي ضوء خصائص التعليم عن بُعد كنمط تعليمي كانت العوامل هي:

1. زيادة التفاعل بين أولياء الأمور مع الطالب والمنهج والمعلم.
 2. تأثير سلوك الأقران على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب.
 3. تواصل وتفاعل الطالب مع المعلم.
 4. خصائص الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في التعليم عن بُعد.
- اختبرت دراسة الحالة هذه العوامل، وأثبتت فاعليتها في التقدم السلوكي والأكاديمي للطلاب عينة الدراسة أثناء تطبيق التعليم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد - تدريس اللغة العربية - تفاعل الآباء والطلاب - سلوك الأقران.

مقدمة

بدأ الفصل الثاني من العام الدراسي 2019م/2020م بداية تقليدية لا تنذر بأي تغيير، ولقد كانت لي خطط مهنية مع بداية هذا الفصل، أهمها دراسة نظرية منطقة النمو القريب (ZDP)، ومفهوم السقالات عملياً على أحد طلاب الصف السادس، فلقد لاحظت عليه على مدار الفصل الدراسي الأول أنه لا يظهر استجابة دراسية جيدة أثناء الحصة إلا من خلال الجلوس بجوار أقران محددين، جربت مراراً استبدال هؤلاء الأقران، وفي كل مرة كانت النتيجة سلبية، وجربت مراراً التفرغ له والجلوس معه لدعمه أثناء الحصة، ولكن ظلت استجابته مع أقرانه المفضلين أجدي وأنفع. في نهاية المطاف بدأت أستخدم معه إستراتيجيات تقوم على الثنائيات مثل إستراتيجية المدرب واللاعب، وهكذا مضيت في الخطة التي بدأت أتوسع في العمل عليها لاكتشاف حالات مشابهة لحالة الطالب المذكور بين طلابي في الصفين الخامس والسادس، إلى أن حدثت الأزمة الصحية على مستوى العالم «كورونا كوفيد - 19»، فتحول التعليم في الإمارات إلى تعليم عن بُعد، وصارت الصفوف صفوفًا افتراضية.

شغلني قضية طلابي ضعاف التحصيل، وأين سيجدون هذه «السقالات»؟ وما هي إلا فترة وجيزة من التطبيق حتى لاحظت من خلال المناقشة الصفية أن عددًا من طلابي يحقق تقدمًا في التفاعل والمشاركة الصفية خلال التعليم عن بُعد، وبعضهم يطرح أسئلة بهدف تعميق الفهم، واستزادة المعلومات، وهذا أمر لم أعهده منهم في الحصص التقليدية سابقاً، فأخذت أوجههم للبحث عن هذه المعلومات ومشاركة الإجابة مع باقي الطلاب، وأتحت لهم سبل التواصل معي على مدار ساعات اليوم، وظل طلابٌ منهم يتواصلون معي عبر وسائل الاتصال الشخصية عدة مرات يوميًا، وفي أوقاتٍ مختلفة.

لاحظت كذلك متابعة حثيثة من أولياء الأمور أثناء بثِّ الدروس، وحث الطلاب على الإجابة والمشاركة الفاعلة.

وأخيراً، لاحظت زيادة تواصل أولياء الأمور معي شخصياً للاستيضاح حول بعض المهمات أو الواجبات، وبدا واضحاً انخراط أولياء الأمور في الدروس والمناهج بشكل كامل، أخذ العدد يزداد مع الوقت حتى رصدت الدراسة 22 من أصل 57 طالباً، 22 طالباً يتقدم مستواهم، ويظهر هذا التقدم بوضوح في الحصص الصفية، وفي أداء المهام والأنشطة اللاصفية أيضاً لدروس مادة اللغة العربية.

دفعتني هذه الملاحظات للبحث عن عوامل هذا التقدم السلوكي والأكاديمي الذي حققه الطلاب أثناء فترة التعليم عن بُعد بهدف تعزيز هذه العوامل والحرص عليها طيلة العمل بهذا النمط التعليمي، وبحث إمكانية استخدامه مستقبلاً لمثل هذه الحالات التي حقق معها نجاحاً وتميزاً ملحوظاً.

من خلال الملاحظة الصفية ومناقشة بعض أفراد المجتمع المدرسي (الطلاب، أولياء الأمور، بعض الزملاء التربويين) افترضت الدراسة أربعة عوامل وراء تقدم هؤلاء الطلاب، هذه العوامل هي أن التعليم الإلكتروني قد أدى إلى:

1. زيادة تفاعل أولياء الأمور في العملية التعليمية من خلال التفاعل مع الطلاب، ومن خلال التواصل مع المعلم.
2. تأثير الأقران على العملية التعليمية.
3. التواصل والتفاعل بين الطالب والمعلم.
4. خصائص الأجهزة التكنولوجية المستخدمة للتعليم.

صممت ونفذت هذه الدراسة لبحث العوامل التي وفرها التعليم عن بُعد، وساعدت في التقدم السلوكي والأكاديمي على عينة من طلاب الصفين الخامس والسادس، مدرسة الشويب للتعليم الأساسي والثانوي، مدينة العين، في دولة الإمارات العربية المتحدة.

خلفية الدراسة.

التعليم عن بُعد.

اعتمدت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة في مارس 2020م نظام «التعليم عن بُعد» نظاماً رسمياً للتعليم في الدولة، وهو إجراء واجهت به خطر توقف التعليم نتيجة تفشي جائحة «كورونا كوفيد - 19» المستجد، ولقد كانت الإمارات في طليعة الدول التي استأنفت الدراسة ولم تغلق مدارسها كما فعلت أغلب دول العالم، وذلك بفضل جاهزيتها والبنية التحتية الرقمية التي عملت عليها الحكومة منذ سنوات في إطار سعيها لتحقيق أهداف تستشرف بها المستقبل.

لقد ذكر البنك الدولي في مدونته أن إحدى عشرة دولة قدمت مبادرات للتعليم الإلكتروني في العام 2012م، وكانت المبادرة الأكبر على الإطلاق بينها مبادرة محمد بن راشد للتعليم الذكي بقيمة 720 مليون دولار (تميم وآخرون 2014م). ويتفق ذلك مع ما يشير إليه د. أحمد سلطان من أنّ نجاح الفصل الإلكتروني في العالم العربي يحتاج بيئة تحتية مشجعة، وأن يكون هناك فهمٌ كامل من جانب الذين يتعاملون معه نظراً للأثار الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على المتعلم (الدبسي 2002م).

للتعليم عن بُعد في نظام التعليم الإماراتي ثلاث عناصر مهمة لتوفير التعليم المتزامن وغير المتزامن، هذه العناصر هي بوابة التعليم الذكي، الصفوف الافتراضية على مايكروسوفت تيمز، والبرامج المساندة التي تطبقها الوزارة في بعض المدارس مثل مشروع ألف. وبتفصيل القول عن هذه العناصر نجد أن:

بوابة التعلم الذكي (LMS)

هي منصة تقنية متكاملة للتعليم الإلكتروني، تخدم عملية التعليم والتعلم، وتتيح تطبيق الأساليب التربوية والتعليمية الحديثة، تربط المعلم والطالب وولي الأمر والقيادة المدرسية بأحدث وسائل التعلم والتواصل في الصف والمنزل من خلال الأجهزة الإلكترونية المتنوعة. وتضم عدة تطبيقات تعليمية توفر المحتوى التعليمي والتقييمي ومصادر التعلم مثل: تطبيق الديوان، تطبيق Edushare، موقع مدرسة، بنك الأسئلة، وغيرها من التطبيقات المفيدة في مجال التعليم والتعلم.

لتطبيق الحصص الإلكترونية MS TEAMS برنامج مايكروسوفت تيمز.

يوفر البرنامج بيئة تعليمية تفاعلية آمنة وموثوقة، وتسمح بالتعاون والتواصل بين الإدارات المدرسية والمعلمين والطلبة عبر التواصل المباشر السعوي والبصري، أو التواصل غير المباشر من خلال المحادثات والرسائل النصية، كما

تتيح تبادل المصادر التعليمية من ملفات وصور وفيديوهات بين الأعضاء.

منصة ألف Alef.

منصة ألف هي شركة عالمية متخصصة بتكنولوجيا التعليم، مقرها في دولة الإمارات، توفر محتوى رقميًا تفاعليًا يوفر الدروس التي أقرها المنهج الوزاري بطريقة إلكترونية تفاعلية تقدم للطلاب مكافآت على تقدمه في الدرس، وتوفر البيانات الفورية المختلفة للمعلمين ببيانات فردية لكل طالب وجماعية للصف بوجه عام. شكلت هذه العناصر الثلاث البيئة التعليمية للطلاب، فوفرت لهم التعليم عن بُعد على مدار الشهور الأخيرة من العام الدراسي 2020م، ولقد اعتمدت الدراسة على هذه العناصر كأدوات للبحث استمدت منها البيانات الإحصائية، ومارست من خلالها الملاحظة للطلاب عينة الدراسة.

الغرض من الدراسة وأسئلة البحث.

تهدف هذه الورقة إلى اختبار عوامل أربعة كأسباب لتحقيق التقدم السلوكي والأكاديمي لدى الطلاب خلال التعليم عن بُعد من خلال أسئلة البحث التالية:

- ما أثر التفاعل بين أولياء الأمور مع أبنائهم الطلاب والتواصل مع المعلم على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب؟
- كيف يؤثر سلوك الأقران على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب؟
- ما أثر التفاعل والتواصل بين الطلاب والمعلم على التحصيل الأكاديمي للطلاب؟
- كيف أثرت خصائص الأجهزة الإلكترونية الطلاب على التحكم بتعليمهم، ومن ثم التقدم الأكاديمي؟

الإطار النظري والدراسات السابقة.

تدريس اللغة العربية في التعليم عن بُعد.

يشير الدبسي إلى أن تدريس اللغة العربية يمكن تفسيره في ضوء المدرسة السلوكية، فاللغة تتكون من عادات ومهارات، والمهارة هي الأداء بإتقان، وأن اللغة تتكون بالممارسة والتكرار ولا تعتمد على المعرفة وحدها، وإنما المهارة هي التي تصل بالتعلم إلى اكتساب مهارات اللغة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) ولإكساب هذه المهارات لا بد من توافر الرغبات لدى المتعلمين وتوفير الوسائط التي تعين على ذلك (الدبسي 2002م)، وفي سياق تدريس اللغة العربية فقد وجدت الدراسة أن تحقيق التقدم في التعليم عن بُعد لمادة اللغة العربية قد اعتمد على عوامل وفرت للطلاب الممارسة والتكرار، هذه العوامل أربعة هي:

أولاً: زيادة تفاعل ولي الأمر مع الطالب ومع المعلم.

يفترض نموذج النظم البيئية Bronfenbrenner (1979م) للتنمية البشرية أن نمو الأطفال يتأثر ببيئات متعددة ومتداخلة تضم المنزل والمجتمع والمدرسة (الشكل 1)، ويحقق التواصل الفعال بين المنزل والمدرسة التقدم الأكاديمي للأطفال، ويتكرر هذا مع نظرية إبشتاين (1987م، Epstein 2011م) للتداخل في المجالات، والتي تنص على أن تفاعلات الآباء والمعلمين تؤدي إلى زيادة مشاركة الوالدين في العمل الأكاديمي لأطفالهم، وبالتالي نتائج أكاديمية أفضل.

ويقرر لي (2003م - Li & Harris 2005)، أن المعتقدات التي يكونها الطلاب والآباء والمعلمين تلعب دوراً مهماً في تشكيل المواقف الأكاديمية للطلاب (2019م Li et al.)؛ حيث يتيح التفاعل بين الوالدين والمعلمين فرصة للآباء والمعلمين معاً لتبادل المعلومات وتقوية حس الالتزام المتبادل والثقة وتنسيق الجهود لمساعدة الطلاب على الازدهار. تظهر التحليلات أيضاً الارتباطات الإيجابية بين مشاركة الوالدين في المدرسة وإنجاز الطلاب في العالم المتقدم (Hill & Tyson، 2009م مذكور في لي وآخرون 2019م)، ولذلك بدأ واضعو السياسات في تشجيع زيادة مشاركة الآباء في المدارس، فقد أنشأت جامايكا برنامجاً أبوياً وطنياً يشجع المعلمين والمديرين على سد الفجوة بين المنزل والمدرسة (Kinkead-Clark، 2017م)، كما تعرض دراسة أخرى أن نسبة 80% من الطلاب الذين حصلوا على الدعم من الوالدين كانت مسيرتهم التعليمية أفضل في المراحل التالية (Shinn، Stoner & Good 2000).

وينقل لي وآخرون تصنيف إبشتاين (Epstein - 1995م)، مشاركة الآباء إلى ستة مستويات هي:

1. توفير الاحتياجات الأساسية للأطفال والإشراف عليهم.
2. التواصل مع المعلمين لمواكبة التطورات الأكاديمية.

3. التواصل هو المدخل إلى مستويات أعلى مثل:
4. التطوع في المدرسة.
5. المساعدة في الواجبات المنزلية والتعلم المنزلي.
6. المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي من خلال جمعيات الآباء والمعلمين.
7. التعاون مع منظمات المجتمع لتعزيز البرامج المدرسية (Li et al 2019م).



الشكل (1)

يضع الآباء حدوداً صارمة ويطالبون بتوقعات عالية من أطفالهم مع الحفاظ على علاقة الدفء والدعم المتبادل ومنح الاستقلالية المناسبة، وجد بومريند وآخرون أن هؤلاء الآباء- على عكس الآباء المتساهلين- لديهم أطفال أفضل أكاديمياً وأكثر دقة وكفاءة اجتماعية، ومحبوبين من أقرانهم ومعلميهم (Baumrind، 1971م؛ Steinberg et al، 1994م؛ Weiss & Schwarz، 1996م) مذكور في مانانا وآخرين (Mattanah et al 2005م).

ثانياً: تأثير سلوك الأقران على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب.

يوضح لازيبه (2001م Lazear)، أن الأقران هم مصادر التحفيز والطموح والتفاعلات المباشرة في التعلم. يؤثر الزملاء على عملية التعليم داخل الفصل الدراسي، فيدعمون التعلم من خلال الأسئلة والأجوبة والإسهام في تيسير التدريس، أو يعيقون التعلم من خلال السلوك التخريبي بشكل عام. ونفسر دعم الأقران للطلاب في مهامهم الدراسية من خلال نظريتي السقالات ومنطقة التطور القريب.

لقد صاغ وود وبرونر وروس (Wood et al 1976م). مصطلح السقالات للإشارة إلى مفهوم اجتماعي ثقافي يستخدم لوصف الدعم الذي يقدمه شخص بالغ لطفل أو لمتعلم مبتدئ، قد يتضمن هذا الدعم أدوات أو أنشطة عملية أو تعليمات مباشرة، مما يساعد الطفل في تأدية مهمة كانت فوق قدرته الحالية، ولكن في حدود قدراته، ويكون هذا التدخل عند الحاجة إلى مساعدة، ثم يقل الدعم تدريجياً كما تتم إزالة السقالة من المبنى عند اكتمال البناء كما نقل (Hue Nguyen 2013).

يعرف فيجوتسكي 1978 منطقة التطور القريب (ZPD) Zone of Proximal Development) على أنها «المسافة بين مستوى التطور الفعلي كما هو محدد بواسطة حل المشكلات المستقل ومستوى التطور المحتمل كما هو محدد من خلال حل المشكلات تحت إشراف الكبار أو بالتعاون مع أقران أكثر قدرة» (ص86، 1978م. Vygotsky)، هذا التصور ينطبق على الوظائف التي يمكن أن يؤديها الطفل عند مساعدته من قبل شخص راشد أو قريب خبير، كانت هناك تفسيرات مختلفة لمفهوم فيجوتسكي عن ZPD في الدراسات، ولكنها تجمع على ضرورة أن تنطوي منطقة التطور القريب (ZPD) بالضرورة على خبير ومبتدئ (Lantolf، 2000م؛ Nassaji & Cumming، 2000م) مذكور في («How the Zone of Proximal Development Maximizes Learning Potential» 2020).

على الرغم من أن فيجوتسكي (1978م Vygotsky)، لم يستخدم قط مصطلح السقالات، ولم يستند وود وبرونر وروس (Wood et al 1976م) بشكل صريح إلى إطار عمل فيجوتسكي Vygotsky، إلا أنه غالباً ما يرتبط المفهومان معاً

(1993م Stome)، (هاموند وجيرونز، 2001م، ص 8) (Verenikina، 2003م)، ويذكر تاباك (2004م Tabak)، أن مساعدة المتعلمين من خلال ZPD لتوسيع مستوى تطوّرهم الفعلي هو الهدف الرئيس للسقالات؛ كما نقل هيونجويين 2013م (Hue Nguyen) 2013.

ولقد استثمرت العملية التعليمية هاتين النظريتين في الإستراتيجيات التدريسية، فاستخدمت العمل الثنائي والجماعي على نطاق واسع في العديد من سياقات التعليم بفضل قيمه التربوية والنظرية، ولقد أقرت الأبحاث أن العمل الثنائي والجماعي له تأثير إيجابي على تنمية المتعلمين (انظر بارنارد، 2002م؛ بارنارد وكامبل، 2005م؛ جيرونز، 2002م؛ دي جويريرو وفيلاميل، 2000م؛ ماكدونو، 2004م؛ ستورث، 2002م، 2005م، 2007م)، كما يقوم دعم التعلم التعاوني على منظور بنائي اجتماعي للتعلم، يفسر في ضوء نظرية فيجوتسكي 1978م كما نقل (Hue Nguyen 2003).

ولتأثير الأقران وجه آخر، حيث تصدر عن بعض الأقران بعض السلوكيات غير المسؤولة والتي من شأنها إثارة الفوضى وعرقلة سير العملية الدراسية؛ يعرض سيزرلاند وسنيدر (Sutherland & Snyder 2007م) بعض الدراسات التي تناولت أثر السلوك السلبي للأقران على مستوى الطلاب وعلى العملية التعليمية ككل، يقول كوفمان (Kauffman 2005م) يُظهر الطلاب الذين يعانون من اضطرابات عاطفية أو سلوكية مثل غياب الحافز أو السلوك العدواني (Emotional or Behavioral Disorders) (EBD) عجزاً أكاديمياً وسلوكياً على حد سواء، ويمكن أن تعيق هذه الاضطرابات مهمة المعلمين لتقديم تعليم فعال وبذل الجهود من أجل تقديم الإرشادات (Symons، 1998م، Canale، Go & Wehby).

ويضيف جرينيوم وآخرون أن في الوقت الذي يصل فيه الطلاب الذين يعانون من EBD إلى المدرسة المتوسطة، غالباً ما يواجه معلومهم تحديات أكاديمية كبيرة بالإضافة إلى السلوكيات السلبية الراسخة، غالباً ما تتطلب مشكلات الطلاب الأكاديمية جهوداً علاجاً مكثفاً لتحسين المهارات الأساسية، خاصة في القراءة، جرينيوم وآخرون مذكور في (Sutherland & Snyder 2007م).

ثالثاً: تواصل وتفاعل الطالب مع المعلم.

مرت أماكن مختلفة من العالم بفترات توقف فيها التعليم، وحدثت المخاطر بالطلاب لفترات من الزمن، لكن أشارت الدراسات أن أزمة الوباء العالمي «كورونا كوفيد - 19» كانت الأكبر على الإطلاق، يذكر مو ديوتا (Mou، 2020م) أن مصاعب إغلاق المدارس كانت موجودة في الولايات المتحدة في مرحلة ما قبل الوباء، وفي مواجهة الكوارث الطبيعية مثل الزلازل وحرائق الغابات والأعاصير، مما يعرض الأطفال لخطر التأثير على عوامل النمو الفسيولوجية والمعرفية والعاطفية المتنوعة (نشرة البحوث التكميلية لمركز سامسا للمساعدة التقنية للكوارث، 2018م)، وبالرغم من ذلك فإن تأثير إغلاق المدارس وإجراءات التباعد الاجتماعي بسبب الوباء العالمي لـ «كورونا كوفيد-19» غير مسبوق؛ ذلك بسبب التضاعد والانتشار السريع للمرض، والغموض المرتبط بالمرض نفسه، والصعوبات الاقتصادية التي تواجه العديد من الأسر وأولياء أمور الأطفال في سن المدرسة، وتقييد إجراءات التباعد الاجتماعي حركة الأطفال ونشاطهم في الهواء الطلق، والحد من التفاعل الاجتماعي مع أصدقائهم، ومعلمهم (Dutta 2020م).

يستعرض دهال، لويتل وبانت (Dahal، Luitel & Pant 2019م) أبحاثاً سابقة تشير إلى أهمية العلاقة بين المعلمين والطلاب، وأثرها على التقدم الأكاديمي للطلاب، فقد أشار بيانتا (Pianta، 2010م) أن علاقات المعلمين تؤثر على نجاح الطلاب دراسياً، كما أقر لي (Lee 2007م)، أن تطور الثقة بين الطالب والمعلم تستطيع أن تدعم الأداء الأكاديمي للطلاب، وقد أكد ميلر (Miller، 2000م) أن العلاقات بين الطلاب والمعلمين تؤدي دوراً مهماً في الحد من الحوادث السيئة مستقبلاً كالتسرب من التعليم.

رابعاً: خصائص الأجهزة المستخدمة في التعليم عن بُعد.

بداية نود أن نحدد الأجهزة الإلكترونية التي يستخدمها الطلاب أثناء الدراسة في التعليم عن بُعد، فبناءً على الملاحظة الصفية للباحث المعلم يستخدم الطلاب عينة الدراسة أنواعاً عديدة من الأجهزة، منها الحاسوب المحمول الذي تسلمه الطالب من المدرسة، والحاسوب اللوحي الشخصي للطالب، والهواتف المحمولة التي يملكها الطالب أو أحد أفراد أسرته؛ ذلك لأن من المواقف الشائعة التي سجلها الباحث المعلم خروج الطالب من البيت بسبب نفاذ الشحن أو بسبب تعطل تقني لتطبيقات التعلم، ثم عودة الطالب من خلال جهاز آخر، ويصرح أنه حاسوب لوحي أو من جهاز الهاتف المحمول.

وتتفق هذه الأجهزة في اتصالها بشبكة المعلومات، وتوفير المحتوى والمصادر التعليمية المختلفة، وتشغيل الوسائط،

والتفاعلية من حيث المشاركة المرئية أو الصوتية أو مشاركة الملفات. وعن استخدام الطلاب للأجهزة الإلكترونية في سياق التعليم الإماراتي، فدولة الإمارات العربية المتحدة تبذل جهوداً هائلة لتحسين التعليم القائم على التكنولوجيا، وتهدف رؤية 2021م إلى تطوير نظام التعليم ليصبح منافساً عالمياً بحسب خداج ومولر وفلينتوف، Khaddage, Muller & Flintoff (2016م).

وتشير تميم وآخرون (Tamim et al. 2015م) إلى أن معدل استخدام الحاسوب اللوحي في التعليم في دولة الإمارات أخذ في الازدياد نتيجة تشجيع الحكومة والقيادة.

يجد ميورانت (Meurant 2010م) أن العملية التعليمية تستفيد من خصائص الحاسوب اللوحي عبر عدة نقاط بما في ذلك توفر الكتب الإلكترونية، وإعفاء الطلاب من التجول في المدرسة بحمل 5 كجم، ولذلك يتوقع المعلمون حدوث تحول كبير في الفصل الدراسي واستبدال الكتب بأجهزة لوحية غنية بالوسائط.

وتنقل لنا تميم وآخرون (Tamim et al. 2015م) أن نتائج 1555 دراسة أكدت أن أداء الطلاب المعززين بالتكنولوجيا كان أعلى بنسبة 12 % من أولئك الذين لديهم تعليم تكنولوجيا محدود، ويجد ماكينا (McKenna 2012م) أن الدروس المنفذة، باستخدام جهاز الحاسوب اللوحي شهدت مشاركة أفضل بكثير للطلاب، وسجلت معدل مشاركة أعلى في القراءة والرياضيات، مما يتفق مع دروس اللغة العربية، ففي دراسة قارنت بين الدروس التقليدية والدروس المنفذة باستخدام أجهزة الحاسوب اللوحي في المدرسة الابتدائية في الرياضيات والقراءة، أشارت النتائج إلى أن الدروس التي نفذت باستخدام الحاسوب اللوحي رصدت تحسین تعلم الطلاب وأدائهم.

يقرر ماكينا (McKenna 2012م) أن نتائج الامتحانات لم تظهر أي اختلافات قيمة بين الصف التقليدي والصف الذي يدرس بالحاسوب اللوحي، ولكن لوحظ وجود مشاركة أفضل في الصف الذي يدرس بالحاسوب اللوحي.

والتعليم عبر الأجهزة الإلكترونية وبالوسائط المتعددة يقابل احتياجات أساليب التعليم المختلفة، ويصف فايشناف (Vaishnav 2020م) أسلوب التعلم بأنه السلوكيات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والفسيولوجية المميزة التي تعمل كمؤشرات مستقرة نسبياً لكيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم معهم. من هذه الأساليب: الأسلوب السمعي، ففي التعليم عن بُعد يستجيب المتعلم للمؤثرات الصوتية أكثر من غيرها، فيتلقى المعلومات والتوجيهات والأسئلة من المعلم، ويسمع مناقشة وإجابات الآخرين، وهذا ما تذكره دراسة فايشناف (Vaishnav 2020م) من أن المتعلمين السمعيين يتعلمون من خلال الاستماع إلى المحاضرات والقراءة.

ونلاحظ كذلك ملاءمة هذه الخصائص لمناهج اللغة العربية في هذه الفترة، والتي تقرر فيها تدريس منهاجاً قائماً على الأدب، فكانت الدروس المقررة على الصف الخامس مجموعة قصص عالمية هي (صوت المحبة، أحبك يا شجرتي العزيرة) وللصف السادس كانت رواية (أحلام ليبل السعيدة)، وقد كان لطبيعة هذه الدروس دور بارز في تيسير تعلمها عن بُعد بالنسبة للدارسين ولأولياء أمورهم كذلك، فهي قصص وروايات معروفة عالمياً، ويستطيع الطالب وولي أمره الوصول إلى محتوى تعليمي متنوع (كتب - نصوص - مقاطع فيديو - ملفات صوتية - عرض تقديمي) على الشبكة المعلوماتية، يوفر هذا المحتوى شرح النص ونقده والتعريف بالكاتب وفكره؛ مما يثري التجربة الأدبية التي يدرسها الطالب، لذلك فبعد الدرس المباشر مع المعلم، وعند استعداد الطالب لحل نشاط أو مراجعة الدرس يستطيع بسهولة ويُسر الحصول على هذه المحتويات والاستفادة منها وتكرار الممارسة، هذه الخاصية قد لا تتوفر بهذا الكم وبهذا النوع لمواد أخرى.

منهج الدراسة وأدواتها:

صممت هذه الدراسة التجريبية لاختبار عوامل أربعة كأسباب لتقدم الطلاب عينة الدراسة في فترة التعليم عن بُعد (مارس - يوليو 2020م)، أجريت الدراسة في مدرسة الشويب للتعليم الأساسي والثانوي التي تتبع وزارة التربية والتعليم الإماراتية على عينة من طلاب الصفين الخامس والسادس التي يتولى الباحث وظيفة تدريسهم اللغة العربية (تقع المدرسة في مدينة العين، الإمارات)، تظهر الخلفية العرقية للطلاب جنسيات/ ثقافات متعددة، هناك السكان المحليين والوافدين.

المشاركون في الدراسة:

1. 22 طالباً من الصفين الخامس والسادس.
2. أولياء أمور الطلاب عينة الدراسة.

3. الباحث المعلم، خبرة 15 عامًا بالتعليم داخل دولة الإمارات، حاصل على ماجستير التربية (تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم - الجامعة البريطانية في دبي 2019م) له العديد من الدراسات عن التعليم بالأجهزة المحمولة والتعليم الإلكتروني.

4. إداريو المدرسة الذين ساعدوا في التواصل مع أولياء الأمور المعنيين وتوفير البيانات التي احتاجتها الدراسة. اختيرت طريقة دراسة الحالة لهذا البحث؛ لأنها قضية فريدة لنمط تعليمي غير شائع هو التعليم عن بُعد، والذي عرفه العالم كنمط تعليمي للراشدين، واضطر لاستخدامه مع المتعلمين في كل المراحل مؤخرًا بسبب الأزمة الصحية المصاحبة لـ «كورونا كوفيد - 19»، ولكونها ظاهرة غير شائعة فهي تحتاج إلى فهم أعمق لتطويرها، فالهدف العام هو تطوير فهم كامل لتلك الحالة قدر الإمكان (Punch, 1998, cited in Silverman p.138). تتبع هذه الدراسة النهج المختلط الذي يجمع بين الأساليب النوعية والكمية، ويوفر المنهج المختلط فهماً أعمق لمشكلة الدراسة (Creswell, 2008) قد لا يكون هذا الفهم كافيًا في استخدام النهج الكمي أو النوعي وحده (Johnson & Onwuegbuzie, 2004)، وتستخدم الدراسة ثلاث أدوات لجمع بيانات غنية مختلفة ولتحقيق فهم أعمق عن عوامل التقدم في المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب خلال التعليم عن بُعد في حصص اللغة العربية.

طبّق المنهج النوعي في هذه الدراسة من خلال الملاحظة الصفية والمناقشات الاعتيادية مع الطلاب وأولياء الأمور، ويشير (بوجدان وبيكلن) إلى أن المنهج النوعي هو الأفضل لتفسير السلوك البشري.

واعتمدت المنهج الكمي في توفير البيانات الدقيقة، وارتكزت الدراسة على ثلاث أدوات هي: الملاحظة، والاستبيان، والاختبارات المركزية 1992م (Bogdan and Biklen cited in Cohen et al. 2000:287).

التزام أخلاقيات البحث.

- الالتزام الأخلاقي أحد أساسيات الدراسة، ولهذا السبب ستلتزم الدراسة به في جميع المراحل.
- طُلبت الموافقة من إدارة المدرسة لتسهيل مهمة الباحث.
- طبّقت الاعتبارات الأخلاقية على الاستبيانات، وسيتم احترام الخصوصية (Manion and Morrison, 2000 & Cohen).
- لن يتعرض المشاركون للضغط، ومشاركتهم ستكون طوعية.
- النظر في المعلومات الخاصة بدرجة عالية من السرية واستخدامها من أجل الدراسة فقط (Cohen & Manion, 2000).

أدوات الدراسة.

(أ) الملاحظة.

«الملاحظة هي إحدى طرائق جمع البيانات التي تستخدمها الدراسة» (Bell, 1999, ص 156). اعتمدت الدراسة على الملاحظة لرصد بعض جوانب التفاعل الصفّي بين المتعلمين أثناء حصص مادة اللغة العربية، يفترض كريسويل (Creswell, 2008) أن الملاحظة فرصة لزيادة الأدوات وفحص أنماط التفاعل بين الطلاب أثناء الحصص المباشرة، ويتطلب تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المراقبة والملاحظة تحليلًا موضوعيًا وغير متحيز (Wragg, 1999). والملاحظة هي نقطة الانطلاق في هذه الدراسة؛ حيث لاحظ الباحث المعلم تغييرًا في المستويين السلوكي والأكاديمي لبعض طلابه الذين يعرفهم جيدًا بعد أن درسهم لمدة عام ونصف تقريبًا قبل هذه الفترة محور الدراسة، ولضمان موضوعية النتائج وجدت أدوات كمية هي الاستبيانات والاختبارات لتعزيز البيانات التي توصلت إليها الملاحظة.

(ب) الاختبارات.

اعتمدت الدراسة على نتائج الطلاب في اختبارات اللغة العربية التي نظمتها ونفذتها وزارة التربية والتعليم مركزيًا على مستوى كل طلاب المدارس الحكومية في الدولة، وذلك لضمان صدق وثبات الاختبار والبعد عن التحيز، ولضمان الشمولية ومناسبة التوقيت، والتأكد من صحة صياغة المفردات علميًا، ودقة مستويات القياس، ومدى ملائمة المفردات لمستوى طلبة الصفين الخامس والسادس، صُمم الاختبار على برنامج إلكتروني يعطي الأسئلة للطلاب بطريقة عشوائية ويوفر تقديرًا تلقائيًا لدرجات الاختبار.

قارنت الدراسة بين نتائج الطلاب عينة الدراسة في اختبارين مركزيين يتكون كل منهما من أسئلة موضوعية

(اختيار من متعدد).

أدى الطلاب الاختبار الأول في نهاية الفصل الدراسي الأول ديسمبر 2019م بعد فصل دراسي تقليدي، وفي لجان اختبار مدرسية، وفي ختام الفصل الدراسي الثالث أدى الطلاب أنفسهم الاختبار المركزي الختامي يونيو 2020 والذي صمم ونُفذ إلكترونياً وعن بُعد.

(I) الاستبيانات.

صممت الاستبانة على مقياس لكرت لإلقاء نظرة فاحصة على آراء وأفكار الآباء عن العوامل التي ساعدت في تقدم الطلاب على المستويين السلوكي والأكاديمي خلال فترة التعليم عن بُعد (مارس - يوليو 2020م)، واعتمدت الدراسة التحليل الوصفي على البيانات الكمية التي توفرها أدوات الدراسة، مما يساعد بدوره على تحديد نتائج البحث (Creswell 2008).

تحتوي الاستبانة عدداً قليلاً من الأسئلة (11 سؤالاً): لأن العدد الكبير من الأسئلة يؤدي إلى استجابة ضعيفة بينما تحصل الاستبيانات القصيرة على نتائج أفضل (Burges)، بالإضافة إلى مساحة مخصصة لآراء الآباء، وإضافة أي تعليق عن سبب تقدم مستوى الطلاب خلال فترة التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم.

نتائج الدراسة

رصدت ملاحظة الباحث المعلم تقدماً في المستوى الأكاديمي والسلوكي لعددٍ من طلاب الصفين الخامس والسادس في حصص اللغة العربية؛ حيث قلّت سلوكيات سلبية عند البعض، واختفت عند البعض الآخر، من هذه السلوكيات: الثثرة والخروج عن آداب الحصة الصفية.

في الوقت نفسه ظهرت السلوكيات المحمودة عند الطلاب أنفسهم، فزاد انتباههم وانخراطهم في العملية التعليمية؛ مما أدى إلى ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم.

وعلى مستوى التواصل، زاد التفاعل بين الطلاب وأولياء الأمور من ناحية، وبين المعلم من ناحية أخرى، حيث ظل الباحث المعلم يستقبل استفسارات الطلاب وأولياء الأمور على مدار ساعات النهار وساعات الليل، وكانت الأسئلة كلها للاستفسار عن معلومات الدرس أو طلباً لتصحيح أنشطة دراسية، أو طلب نصيحة حول الوصول إلى محتوى تعليمي على الشبكة المعلوماتية (انظر الملحق ج).

كذلك وفي بداية فترة التعليم عن بُعد لاحظ الباحث المعلم تأثر بعض الطلاب سلباً بابتعادهم عن أقرانهم الذين يمثلون لهم سقالات تعليمية تمكنهم من ممارسة المهارة، ومن ثم إتقانها؛ مما دفع الباحث المعلم أحياناً إلى تخصيص حصص دراسية إضافية لهؤلاء الطلاب وأقرانهم للعمل بشكل تعاوني تحت إشراف الباحث المعلم.

أوضحت نتائج الاختبارات المركزية (مايو 2020م متوسط الدرجات 50%) تقدماً للطلاب عينة الدراسة بنسبة 20% عن الاختبار المركزي للفصل الأول (ديسمبر 2019م متوسط الدرجات 70%) انظر (الملحق أ).

خلصت الاستبيانات إلى رصد آراء أولياء الأمور عن عوامل تقدم المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب التي افترضتها الدراسة، وجاءت نتائجها تتراوح بين الموافقة بشدة الموافقة على صحة العوامل الأربعة في تقدم الطلاب كما هو موضح في الجدول التحليلي للنتائج. انظر (الملحق ب)

مناقشة نتائج الدراسة.

توصلت الدراسة إلى صحة الفرضيات التي أرجأت التقدم السلوكي والأكاديمي في حصص اللغة العربية للطلاب عينة الدراسة إلى عوامل أربعة هي:

- زيادة تفاعل ولي الأمر مع الطالب ومع المعلم.
- تأثير سلوك الأقران على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب.
- تواصل وتفاعل الطالب مع المعلم.
- خصائص الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في التعليم عن بُعد.

1 - زيادة تفاعل ولي الأمر مع الطالب ومع المعلم.

رصدت الدراسة تفاعلاً كبيراً من الطلاب وأولياء الأمور داخل الحصص الصفية وخارجها، فعن طريق الملاحظة رصد الباحث المعلم تفاعلاً صفياً أكبر من الطلاب عينة الدراسة من التفاعل الصفّي المهود للطلاب أنفسهم على أثناء التعليم التقليدي، تزامن هذا التفاعل الصفّي مع زيادة التفاعل والتواصل بين أولياء الأمور والمعلم؛ حيث استخدمت وسائل الاتصال الشخصية المختلفة من أجل الاستفسار عن أمور أنشطة دراسية أو عن مستوى الطلاب، يتفق هذا مع المستوى الثاني والرابع من تصنيف إيبشتاين (Epstein 1995)، لمشاركة الآباء: (2) هو التواصل مع المعلمين لمواكبة التطورات الأكاديمية. (4) المساعدة في الواجبات المنزلية والتعلم المنزلي.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته نظرية إيبشتاين (1987م، Epstein 2011) للتداخل في المجالات، بشأن أثر التفاعلات بين الآباء والمعلمين على زيادة مشاركة الوالدين في العمل الأكاديمي لأطفالهم، وبالتالي تحقيق نتائج أكاديمية أفضل (Li et al 2019)..

ومن بنود الاستبيان ما يعزز هذه النتيجة كذلك، فمن خلال استجابة أولياء أمور الطلاب عينة الدراسة - (22) طالب - عن الاستبانة التي طلبت منهم ذكر مدى موافقتهم على بنود الاستبيان بما يتفق مع معتقداتهم حول أسباب التقدم الذي أحرزته أبنائهم على المستويين السلوكي والأكاديمي، وافق أولياء الأمور بشدة على أن المتابعة الأسرية للطلاب خلال البث والحصص الدراسية ساعدت على التفاعل والاستفادة من الحصص، ومن ثم التقدم الأكاديمي، وكذلك وافقوا بشدة على أن المتابعة الأسرية للطلاب خلال مراجعة نتائج الاختبارات والمهام الدراسية قد ساعدت على تحفيز الطالب لبذل مجهود أكبر، وبذلك يكون التعليم الإلكتروني قد ساعد أولياء الأمور على متابعة الطلاب عموماً أكثر من التعليم التقليدي وهذا ما وافق عليه أولياء الأمور بشدة أيضاً كما يوضح الجدول التالي.

م	البند	المتوسط	الفترة	مقياس تكرار	الوصف	العامل
1	ساعدت المتابعة الأسرية للطلاب خلال البث والحصص الدراسية على التفاعل والاستفادة من الحصص ومن ثم التقدم الأكاديمي.	4.54	5.00 - 4.20	5	أوافق بشدة	تفاعل ولي الأمر مع الطالب ومع المعلم.
2	ساعدت المتابعة الأسرية للطلاب خلال مراجعة نتائج الاختبارات والمهام الدراسية على تحفيز الطالب لبذل مجهود أكبر.	4.54	5.00 - 4.20	5	أوافق بشدة	
3	ساعد التعليم عن بُعد أولياء الأمور على متابعة الطلاب أكثر من التعليم التقليدي.	4.22	5.00 - 4.20	5	أوافق بشدة	
4	ساعد التعليم عن بُعد أولياء الأمور على متابعة الطلاب وتقديم الدعم لهم أثناء الحصص والبث المباشر.	4.18	4.19 - 3.40	4	أوافق	

(الجدول 1)

ويمكن تفسير أهمية المتابعة والتفاعل المقدم من أولياء الأمور للطلاب في ضوء نظرية منطقة النمو القريب (ZPD)، إن منطقة النمو القريب توفر للمتعلمين أفضل فرصة لإتقان مهارات ومعارف جديدة، أيضًا يمكن تفسير هذا التقدم في ضوء نظرية السقالات، فيكون تقدم مستوى الطلاب بسبب الدعم والإشراف الذي وفره لهم أولياء الأمور في ظل المساعدة والتشجيع.

فبالرجوع إلى التواصل المستمر بين أولياء الأمور والباحث المعلم خلال فترة التعليم عن بُعد نلاحظ انخراط أولياء الأمور أنفسهم في العملية التعليمية، وحرصهم على فهم كل معلومة والتأكد من صحة كل نشاط.



(الشكل 2)

وفي المساحة المخصصة لآراء وتعليقات أولياء الأمور في الاستبانة أداة الدراسة، وردت عبارات تدل على هذا التفاعل والانخراط في العملية التعليمية ومنها:

- «أصبح ابني أكثر مشاركة في المادة».
 - «أصبح للطالب مزيد من الوقت للمذاكرة وفهم الدروس ومراجعتها وخصوصاً أصبح وقت الدراسة ملائماً ومعرفة الوالدين بمستوى الطالب، وبماذا هو ضعيف وبماذا هو ممتاز به».
 - «متابعة أولياء الأمور لأبنائهم خلال التعليم عن بُعد أسهم أكثر في انضباط الأبناء بالحصص الدراسية».
 - «السبب الرئيس لتفوقي هو متابعة الأهل معي أثناء الحصة، وتسجيل أي مطلوب في الحصة في ورقة، وأنتي تعهدت مع أستاذي أن أكون من المتفوقين وخاصة أن هذه المادة هي لغتنا».
 - «صرنا نعرف الغلط أسباب التأخر الدراسي والي هو الطلاب أنفسهم، ونستمتع بحضور الحصص مع الطالب والاستفادة من شرح الأستاذ، ونستطيع تنبيه الطالب عند انتهاء بأي شي كان ما كان، ولك جزيل الشكر أستاذي الفاضل».
 - «شكراً على المدرس الفاضل لتفهيمه للطلاب وإعادته للشرح في حال لم يفهم الطالب شكراً لجهودكم الجبارة».
- وقد وردت إدارة المدرسة بعض رسائل أولياء الأمور تعبيراً عن شكرهم للمعلمين، وتوضيح كيف أن الآباء أنفسهم ينتظرون ويتابعون الشرح من معلمي المواد المختلفة (الشكل 3).



الشكل (3)

2 - تأثير سلوك الأقران على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب.

لاحظ الباحث المعلم منذ بداية العام الدراسي 2019م / 2020م اعتماد بعض الطلاب ضعاف التحصيل على أقران معينين داخل الصف أثناء الأنشطة التعليمية المختلفة، وقد حاول الباحث المعلم تغيير هؤلاء الأقران، أو تقديم الدعم بنفسه لمساعدتهم، إلا أن الاستجابة للأقران المحددين كانت أجدى وأكبر. عزم الباحث على دراسة هذه الظاهرة في ضوء مفهومي السقالات ومنطقة النمو القريب، وعندما بدأت تجربة التعليم عن بُعد فكر الباحث في هؤلاء الطلاب ضعاف التحصيل، وكيف سيعوضون غياب أقرانهم الذين يشكلون سقالات ومناطق نمو قريب.

بدأ الطلاب ضعاف التحصيل بالتواصل مع الباحث المعلم في حصص إضافية، وقد ضم إلى الحصص الأقران الذين يشكلون السقالات ومناطق النمو القريب وشرع يتيح للطلاب الفرصة للمناقشة تحت إشرافه.

بعد ذلك -اعتماداً على الملاحظة- بدأ هؤلاء الطلاب التواصل فيما بينهم بغرض العمل التعاوني على بعض الأنشطة الدراسية خلال وسائل الاتصال الشخصية للطلاب يمكن تفسير ذلك في ظل ما ذكره نجوين (2013م Hue Nguyen) من إشارة الدراسات السابقة لأهمية مفهوم السقالات وإطار منطقة النمو القريب، فيشير إلى أن

العملية التعليمية استثمرت هاتين النظريتين في الإستراتيجيات التدريسية لما للعمل الثنائي والجماعي من قيمة تربوية ونظرية وتأثير إيجابي على تنمية المتعلمين (انظر بارنارد، 2002م؛ بارنارد وكامبل، 2005م؛ جيبونز، 2002م؛ دي جويريرو وفيلاميل، 2000م؛ ماكدونو، 2004م؛ ستورث، 2002م، 2005م، 2007م)، وقد اختبرت الاستبانة مدى تواصل الطلاب عينة الدراسة مع أقرانهم في ظل وسائل التواصل التكنولوجية التي وفرها لهم التعليم عن بُعد، وجاءت استجابة أولياء الأمور بنتيجة محايد. انظر الجدول التالي.

م	البند	المتوسط	الفترة	مقياس لكرت	الوصف	العامل
7	في التعليم عن بُعد يستطيع الطالب التواصل مع زملائه خارج الحصص وعلى مدار اليوم بغرض المناقشة والمساعدة مما يوفر له دعماً أكبر في التحصيل الدراسي.	3.18	2.60 - 3.40	3	محايد	تأثير الأقران

الجدول (2)

وتشير النتيجة إلى وجود اتصال بين بعض الطلاب وأقرانهم خارج الحصص الدراسية بغرض المناقشة والمساعدة على التحصيل الدراسي، وأثناء فترة التعليم عن بُعد لاحظ الباحث المعلم أن سلوكيات الطلاب بشكل عام قد تحسنت وترتب على ذلك انتباه الطلاب أكثر عن ذي قبل ذلك لابتعاد الطلاب عن الأقران مصدر الثروة والمشكلات السلوكية، تناولت الاستبانة هذه النقطة واختبرتها، وكانت النتيجة موافقة أولياء الأمور بشدة على أن التعليم عن بُعد قد ساعد الطالب على التركيز أكثر نظراً لابتعاده عن الزملاء الذين يشتتون انتباهه داخل الصف التقليدي (الجدول 3).

م	البند	المتوسط	الفترة	مقياس لكرت	الوصف	المعيار
5	ساعد التعليم عن بُعد الطالب على التركيز أكثر نظراً لابتعاده عن بعض الزملاء الذين يشتتون انتباهه داخل الصف التقليدي.	4.59	4.20 - 5.00	5	أوافق بشدة	تأثير الأقران

الجدول (3)

وقد أضاف بعض الأولياء نقاطاً تحمل المعنى ذاته في المساحة المخصصة لأرائهم في الاستبانة:

- «اهتمام المعلم وتركيز الطالب أكثر وعدم تشويش الطلبة عليه».
 - «متابعة أولياء الأمور لأبنائهم خلال التعليم عن بُعد أسهم أكثر في انضباط الأبناء بالحصص الدراسية».
 - «صرنا نعرف الغلط أسباب التأخر الدراسي والتي هو الطلاب أنفسهم ونستمتع بحضور الحصص مع الطالب والاستفادة من شرح الأستاذ، ونستطيع تنبيه الطالب عند انتهاء بأي شي كان ما كان، ولك جزيل الشكر أستاذي الفاضل».
- يتفق ذلك مع ما ينقله سيرزلاند وسنيدر (Sutherland & Snyder، 2007م) عن جرينيوم وآخرين أن في الوقت الذي يصل فيه الطلاب الذين يعانون من EBD إلى المدرسة يواجه معلمهم تحديات أكاديمية شديدة بالإضافة إلى السلوكيات السلبية الراسخة، غالباً ما تتطلب مشكلات الطلاب الأكاديمية جهود علاج مكثفة لتحسين المهارات الأساسية، خاصة في القراءة.

3 - تواصل وتفاعل الطالب مع المعلم.

يمر الطلاب وأسرهم والعالم أجمع بظروف استثنائية هي أزمة انتشار وباء مميت سريع الانتشار وتجهل البشرية عنه أكثر مما تعلم ألا وهو وباء «كورونا كوفيد-19»، ولقد كان لدولة الإمارات العربية المتحدة دوراً رياديّاً باستئناف العام الدراسي بصورة طبيعية مع استبدال النمط التعليمي القائم بنمط تعليمي جديد على الطلاب هو التعليم عن بُعد، أدركت عناصر العملية التعليمية ضرورة تقديم الدعم للطلاب وولي أمره لضمان سرعة وسهولة التحول للنمط التعليمي الجديد، ولقد آمن المعلم الباحث بضرورة فتح قنوات للتواصل مع الطلاب وسهولة الوصول إليه على مدار ساعات اليوم المختلفة، فسمح للطلاب بالتواصل معه فيم يخص شئون الدراسة في أي وقت وعن طريق كافة وسائل وتطبيقات التواصل. انظر الشكل (4)



الشكل (4)

كان دافع الباحث المعلم لهذا الإجراء توطيد العلاقة مع الطلاب وبناء الثقة وتقديم الدعم المعنوي والأكاديمي لهم، ويتفق ذلك مع ما نقله دهال، لويتل وبانت (Dahal, Luitel & Pant 2109م)، عن بياننا (Pianta 2010م)، أن علاقات المعلمين تؤثر على نجاح الطلاب دراسيًا، وبعد انقضاء قرابة الشهرين على هذا التفاعل تضمنت الاستبانة اختبارًا لهذا العامل كأحد أسباب التقدم السلوكي والأكاديمي للطلاب خلال فترة التعليم عن بُعد، ولقد أجاب أولياء الأمور بنتيجة «أوافق» كما يتضح في الجدول التالي:

م	البند	المتوسط	الفترة	مقياس لكرت	الوصف	المعيار
6	في التعليم عن بُعد يستطيع الطالب التواصل مع المعلم خارج الحصص وعلى مدار اليوم مما يوفر له دعماً أكبر في التحصيل الدراسي.	4.18	3.40 - 4.19	4	أوافق	تفاعل الطالب مع المعلم

الجدول (4)

ويمكن النظر إلى التغيير السلوكي للطلاب وتفسيره في ضوء تغيير بيئة التعلم، فعندما غير الطالب ذو السلوك الإيجابي بيئة التعليم ودرس من المنزل، تخلص من تأثير الطلاب ذوي السلوك السلبي، وكذلك الطلاب ذوي الاضطراب السلوكي والعاطفي عندما تغيرت بيئة التعليم اختلف سلوكهم، وازداد انخراطهم وتفاعلهم الدراسي، وهنا نتوجه لنظرية المجموعات الديناميكية لكورت لويين (A dynamic theory of personality, 1935, Kurt Lewin). فينقل لنا بينية (Benne 2020) أن لويين أعطى البيئة الاجتماعية تأثيراً مهماً؛ حيث السلوك هو حصيلة تفاعل الشخصية مع البيئة الاجتماعية، وبذلك تصبح المعادلة: س = ف (ش x ب) أي السلوك = وظيفة (الشخصية x البيئة).

4 - خصائص الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في التعليم عن بُعد.

قامت دولة الإمارات وبالتزامن مع تحول النظام التعليمي إلى التعليم عن بُعد بعدة مبادرات من شأنها توزيع أجهزة إلكترونية على طلاب المدارس الحكومية والتأكد من جاهزية الأجهزة وشبكة الاتصالات داخل منازل الطلاب، وتشير الدراسات إلى أن دولة الإمارات ومنذ وقت طويل قد وضعت على رأس أولوياتها توفير بنية تحتية رقمية لخدمة التعليم وغيره من القطاعات الحيوية الأخرى للمنافسة به عالمياً كما يوضح خداج ومولر وفليتتوف (Khadage, Muller & Flintoff 2016)، وكما تذكر تميم وآخرون (2015، Tamim et al). أن معدل استخدام الحاسوب اللوحي في التعليم في الإمارات يزداد نتيجة تشجيع الحكومة والقيادة، والأجهزة الإلكترونية التي يستخدمها الطلاب أثناء الدراسة في التعليم عن بُعد -على اختلافها- تتميز باتصالها بشبكة المعلومات، وتوفير المحتوى والمصادر التعليمية المختلفة، وتشغيل الوسائط، والتفاعلية من حيث المشاركة المرئية أو الصوتية أو مشاركة الملفات.

ولقد وجد ماكيناً (2012، McKenna)، أن الدروس المنفذة، باستخدام جهاز الحاسوب اللوحي شهدت نتائج أفضل بكثير للطلاب، وسجلت معدل مشاركة أعلى في القراءة، مما يتفق مع دروس اللغة العربية المقررة، لقد كانت الدروس المقررة مجموعة قصص عالمية ورواية أدبية طويلة، ومن خلال ملاحظة الباحث المعلم، ومن خلال مناقشات أولياء الأمور على مدار الفصل الدراسي لاحظ انخراط الآباء في القصص والدروس المقررة ومعرفتهم بالمهارات المطلوبة من أبنائهم كما توسعوا في الاطلاع على هذه الدروس من خلال شبكة المعلومات، ويرجع ذلك لطبيعة هذه الدروس وتوفر محتوى تعليمي متنوع على الشبكة المعلوماتية، ولقد اختبرت الاستبانة سهولة الوصول للمحتوى التعليمي من خلال خصائص الأجهزة الإلكترونية وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي.

م	البند	المتوسط	الفترة	مقياس لكرت	الوصف	المعيار
8	يساعد التعليم عن بُعد الطلاب التواصل محتوى تعليمي من خلال الإنترنت مما يساعده على التحصيل الأكاديمي.	4.18	3.40 - 4.19	4	أوافق	خصائص الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في المحتوى التعليمي
9	زادت ساعات المذاكرة والدراسة اليومية للطلاب بسبب اعتماد الدراسة على أجهزة الحاسوب التي يتعلق بها الطالب.	3.72	3.40 - 4.19	4	أوافق	
11	يجد الطلاب في التعليم عن بُعد فرصة للتحكم بأدوات تعلمهم أكثر من النمط التقليدي.	4.81	4.20 - 5.00	5	أوافق بشدة	

الجدول (5)

لقد وافق أولياء الأمور على أن التعليم عن بُعد يساعد الطلاب من خلال التواصل لمحتوى تعليمي عبر شبكة المعلومات مما يساعده على التحصيل الأكاديمي، وكذلك وافقوا على زيادة ساعات المذاكرة اليومية للطلاب بسبب اعتماد الدراسة على أجهزة الحاسوب التي تتعلق بها، بينما وافقوا بشدة على أن التعليم عن بُعد قد أعطى للطلاب فرصة أكبر للتحكم في أدوات التعلم.

ومن خلال الملاحظة أيضاً رصدت الدراسة تفاعل بعض الطلاب مع المحتوى التعليمي الصوتي والاستجابة له أكثر من المرات، فالطلاب في التعليم عن بُعد يتلقى أغلب التعليمات عن طريق السمع، ويتنبه لنداء اسمه خلال الصف، ويغلق المعلم أصوات باقي المشاركين، فيستمع الطالب صوت المتحدث والتعليمات والإجابات واضحة، وينقل سافاران وجريبنتروج (2001م، Saffaran & Griepentrog) نقلاً عن بعض الدراسات إلى أن البعض يفضلون التحفيز الصوتي أكثر من غيرهم؛ مثل صوت أمهم على سبيل المثال، أو خطاباً توجيهياً أو قصصاً مألوفة (داسبير وسبينسيز 1986م). ولقد اختبرت الاستبانة خصائص الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في التعليم عن بُعد وتلبيتها لاحتياجات النمط السمعي من المتعلمين، وجاءت النتيجة بموافقة عينة الدراسة كما يوضح الجدول التالي:

م	البند	المتوسط	الفترة	مقياس لكرت	الوصف	المعيار
10	يستفيد الطلاب السمعيون (الذين يعتمدون على حاسة السمع في التعلم أكثر من بقية الحواس) من التعليم عن بُعد أكثر من باقي الطلاب.	4	3.40 - 4.19	4	أوافق	النمط السمعي

الجدول (6)

نتائج الاختبارات:

اعتمدت الدراسة على نتائج الطلاب في اختبارات اللغة العربية التي نظمتها ونفذتها وزارة التربية والتعليم مركزياً على مستوى كل طلاب المدارس الحكومية في الدولة، قارنت الدراسة بين نتائج الطلاب عينة الدراسة في اختبارين مركزيين يتكون كل منهما من أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد) (انظر الملحق أ)، وأدى الطلاب الاختبار الأول في نهاية الفصل الدراسي الأول ديسمبر 2019م بعد فصل دراسي تقليدي، وفي لجان اختبار مدرسية، وكان متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة 50%، وفي ختام الفصل الدراسي الثالث أدى الطلاب أنفسهم الاختبار المركزي الختامي يونيو 2020م والذي صمم ونفذ إلكترونياً، وعن بُعد كان متوسط درجاتهم في الاختبار 70%، بتقدم نسبته 20%. كما يوضح الجدول التحليلي لنتائج الاختبارات (الملحق أ).

وعند التحدث عن النزاهة الأكاديمية في اختبارات التعلم عن بُعد وضعف الثقة في نتائجه، فإن الباحث يقبل هذا التشكيك، ولكن بالنظر إلى الدرجات نجد أن هناك طلاباً نسبتهم في الاختبار الثاني متدنية - مما ينفي أو يقلل من احتمال الغش- ولكنها أضعاف ما حصله في الاختبار الأول أو درجة قريبة من درجة الاختبار الأول في حالة أحد الطلاب، انظر الجدول التالي:

م	الاسم	اختبار الفصل 100/	الاختبار المركزي 100/
9	خالد علي	35	30
10	خليفة م	25	50
12	خلفان خ	35	70
14	سعيد ع	20	40
15	ذياب	40	70
18	سعيد س	10	50
22	يونس	50	70

الجدول (7)

الخاتمة والتوصيات

توصلت دراسة الحالة إلى إجابات عن أسئلة البحث عن طريق الأدوات البحثية المستخدمة الملاحظة، الاستبيانات، والاختبار أثر التفاعل بين أولياء الأمور مع أبنائهم الطلاب والتواصل مع المعلم على المستوى السلوكي والأكاديمي للطلاب تأثيراً إيجابياً، كما حَسَّنَ دعم الأقران الإيجابي المستوى الأكاديمي لبعض الطلاب ضعاف التحصيل، كذلك ساعد غياب السلوك السلبي للأقران على تقدم المستوى الأكاديمي والسلوكي للطلاب.

وأثبتت الدراسة أن التواصل الفعال بين الطلاب والمعلم، يدعم التحصيل الأكاديمي، كما أكدت الدراسة أن خصائص الأجهزة الذكية مكنت الطلاب من التحكم بتعليمهم، وكانت أحد عوامل التقدم الأكاديمي للطلاب في التعليم عن بُعد. لقد فرضت التجربة التعليم عن بُعد، كنمط تعليمي أساسي معترف به، ومن المحتمل أن يحتل مكاناً إلى جانب التعليم التقليدي في المستقبل القريب، وبذلك تتضح الحاجة إلى دراسات ميدانية تكشف عوامل نجاح هذا النمط التعليمي الجديد، وتطويره للحصول على أفضل النتائج من خلاله، وتوصي الدراسة بأهمية:

- المتابعة الأسرية الحثيثة للطلاب والتواصل المستمر بين الآباء والمعلمين.
- الانتباه لتأثير الأقران، وتعزيز الإيجابي منه، وما يصب في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب، وكذلك تلافي التأثيرات السلبية.

- أهمية التواصل والتفاعل المستمر، وبناء الثقة بين الطالب والمعلم فيما يخص العملية التعليمية.
- الاستثمار الجيد لخصائص الأجهزة الإلكترونية، وما توفره من محتوى تعليمي ومصادر متنوعة.
كما تشير إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات الميدانية التي توضح طرائق استثمار التعليم الإلكتروني، وأنسب سياقات التعليم الذي يبرز فيها هذا النمط، ويحقق فيها أفضل النتائج.



المراجع والمصادر

المصادر العربية.

- دور وسائل التقنية وآثارها في تطوير تعليم اللغة العربية (من عوامل تيسير تعليم النحو حديثاً) د. رضوان الدبسي، جمعية حماية اللغة العربية، الشارقة، الإمارات، 2002م.

المصادر الأجنبية.

- McKenna, C. (2012م). There's an App for That: How Two Elementary Classrooms Used iPads to Enhance Student Learning and Achievement. Education 2012, 2(5): 136 - 142 DOI: 10.5923/j.edu.20120205.05 Available on:
- <http://article.sapub.org/pdf/10.5923.j.edu.20120205.05.pdf>
- Tamim, M. R. Borokhovski, E. Pickup, D. and Bernard, M. R. (2015م). Large - Scale, Government - Supported Educational Tablet Initiatives. College of Education. Zayed University, United Arab Emirates. Available on:
- [https://www.researchgate.net/publication/297420606_Large - scale_government - supported_educational_tablet_initiatives](https://www.researchgate.net/publication/297420606_Large_-_scale_government_-_supported_educational_tablet_initiatives)
- Burgess, F. T. (2001م). A general introduction to the design of questionnaires for survey research. INFORMATION SYSTEMS SERVICES, Guide to the Design of Questionnaires
- Creswell, J. W. (2008م). Research Design: Qualitative, Quotative, and mixed method approach. 3rd edn. Lose Angeles: Saga International Edition.
- Wragg, E. C. (1999م). An introduction to classroom observation. 2nd edn. London: Routledge.
- Bell, J., (1999م). Doing your Research Project: A guide for first – time researchers in education and social science. 3rd ed Birkshire: Open University Press.
- Meurant, R. C. (2010م). The iPad and EFL Digital Literacy. Available on:
- <https://pdfs.semanticscholar.org/8af55/ce1c8d2db6c4efce4f45e7326b9b5b1b0e1.pdf>
- Li, G., Lin, M., Liu, C., Johnson, A., Li, Y. & Loyalka, P. (2019م). The prevalence of parent - teacher interaction in developing countries and its effect on student outcomes. Teaching and Teacher Education, vol. 86, p. 102878.
- Benne, K. (2020م). «Group & Organization Management: SAGE Journals». SAGE Journals [online]. [Accessed 11 July 2020]. Available at: <https://journals.sagepub.com/home/gom>
- Shinn, K., Stoner, G. & Good, R. (2000م). Parent Tutoring in Reading Using Literature and Curriculum Materials: Impact on Student Reading Achievement. School Psychology Review [online]. Vol. Vol. 29, No. 1 (0279 - 6015). [Accessed 9 July 2020]. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Mark_Shinn/publication/232562649_Parent_tutoring_in_reading_using_literature_and_curriculum_materials_Impact_on_student_reading_achievement/links/564499d808ae54697fb7f1d5.pdf
- Dutta, M. (2020م). COVID - 19 and Impact of School Closures on the Children of the United States; a Point of View with an Empirical Analysis. SSRN Electronic Journal,.
- Hue Nguyen, M. (2013م). EFL Students' Reflections on Peer Scaffolding in Making a Collaborative Oral Presentation. English Language Teaching, vol. 6 (4).
- «How the Zone of Proximal Development Maximizes Learning Potential». (2020م). [Accessed 10

- July 2020]. Available at: <https://www.thoughtco.com/zone-of-proximal-development-4584842>
- Mattanah, J., Pratt, M., Cowan, P. & Cowan, C. (2005م). Authoritative parenting, parental scaffolding of long - division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 26 (1), pp. 85 - 106.
 - Sutherland, K. & Snyder, A. (2007م). Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self - Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 15 (2), pp. 103 - 118.
 - Hanushek, E., Kain, J., Markman, J. & Rivkin, S. (2003م). Does peer ability affect student achievement?. *Journal of Applied Econometrics*, vol. 18 (5), pp. 527 - 544.
 - Dahal, N., Luitel, B. & Pant, B. (2019م). Teacher - Students Relationship and its Potential Impact on Mathematics Learning. *Mathematics Education Forum Chitwan*, vol. 4 (4), pp. 35 - 53.
 - Vaishnav, R. (2020م). «Learning Style and Academic Achievement of Secondary School Students». *Ideas.repec.org* [online]. [Accessed 11 July 2020]. Available at: <https://ideas.repec.org/p/vor/issues/2013-5-1.html>
 - Saffran, J. & Griepentrog, G. (2001م). Absolute pitch in infant auditory learning: Evidence for developmental reorganization. *Developmental Psychology*, vol. 37 (1), pp. 74 - 85.

ورقة عمل عن: تصميم برنامج النشاط اللغوي لتعليم اللغة العربية عن بُعد

الباحث/ محمد فتحي المعداوي.
m.maadawi@hotmail.com

الفترة اللازمة لتنفيذ البرنامج:

(12) جزءاً.

بواقع (10) ساعات لكل جزء.

(5) ساعات يومياً.

(24) يوماً.

مقدمة:

اختلاف العملية التعليمية عن العملية التدريبية:

في التدريب	في التعليم	
اهداف سلوكية محددة لتجعل المعلمين أكثر كفاءة وفاعلية في وظائفهم.	تتلاءم الأهداف مع حاجة الفرد والمجتمع بصفة عامة	من حيث الأهداف
محتوى البرنامج التدريبي محدد تبعاً لحاجة العمل الفعلية.	محتوى عام	من حيث المحتوى
قصيرة	طويلة	من حيث المدة
أسلوب الأداء والمشاركة	أسلوب التلقي للمعارف الجديدة	في الأسلوب
معلومات ومعارف و مهارات	معارف ومعلومات	المكتسب

ويُستنتج من ذلك:

- الوقت المحدد للتدريب قصير جداً، خاصةً المحتوى المطلوب لعلوم اللغة العربية، والذي يحتاج لسنواتٍ من التعليم الأساسي والثانوي.
- في المراحل التعليمية، غالباً ما يكون طالب العلم متفرباً لتلك المهمة، عكس الأمر في العملية التدريبية؛ حيث يكون المشارك غير متفرب، حتى أثناء حضور البرنامج، إضافةً لمسؤولياته الاجتماعية.
- لذلك سيَنحَو هذا البرنامجُ للجانب التعليمي والتدريبي، مشتملاً على اثني عشر جزءاً، شاملاً مراحل التعليم الأساسي، وإذا تبين أن المشارك لديه بعض الأساسيات اللغوية، فيمكن اختصار الأجزاء إلى أحد عشر جزءاً، وكل جزء يحتاج لعشر ساعاتٍ.

المنهجية الحديثة للبرنامج:

استخدام التفكير الابتكاري في الدقة الإملائية، وأساليب التدريب عليه.
يَحَسِب كثيرٌ من مُصمِّمي البرامج التدريبية، أن حلقةً دَقَّة الصياغة في برامج الصياغة الإدارية والفنية للوثائق الرسمية، من الحلقات المحدودة الفاعلية، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسماً صحيحاً، ليس غير !!
بيد أن الأمر يتجاوز هذه الغاية بكثير؛ إذ ثمة غايات أبعد وأوسع من وقْف دروس الإملاء على رسم الكلمة الرسم

الصحيح، وإنما -هو إلى جانب هذا- العَوْن للمشاركين، على إنماء لغتهم وإثرائها، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية، فهو وسيلةٌ من الوسائل الكفيلة التي تجعل المشارك قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتَّفَقَ عليها أهلُ اللُّغة، وأنَّ يكونَ لديه الاستعدادُ لاختيارِ المفرداتِ ووَضْعِها في تراكيبٍ صحيحةٍ ذاتِ دلالاتٍ واضحةٍ.

إضافةً إلى ذلك: فإن الخطأ الإملائي للكتابة الرسمية، قد يؤدي إلى التباس المعنى المقصود، سواء بحسن نية، أو بسوء نية، وَفَقاً للأمثلة التالية:

● " استلمتُ مبلغاً وقدره..... "

فهل استخدام كلمة "استلمتُ" تعني لغوياً الاستلامَ فعلاً!!!!

وما الفرقُ اللغوي بين كلمة "استلمتُ"، وكلمة "تسلمتُ"؟

" سلمُ الحاضرين السيد مخلص، مبلغاً وقدره..... "

مَنْ أَخَذَ وَمَنْ أعطى!!!!

● وضح الفرق بين كلٍّ من العبارات الآتية، وما أهمية وضع الفاصلة في المكان المناسب؟

- العفو عنه مستحيل يُنْفَذَ فيه الحكمُ بالإعدام.

- العفو عنه، مستحيل يُنْفَذَ فيه الحكمُ بالإعدام.

- العفو عنه مستحيل، يُنْفَذَ فيه الحكمُ بالإعدام.

● في محاضر التحقيق، ما الفرقُ بين:

س: هل تعتقد أن سعيذاً قد ارتكب الجريمة؟

ج: لا أعتقد أن سعيذاً قد ارتكب الجريمة.

أو يمكن تزوير تلك الشهادة!!!!

ماذا لو أُضيفت الفاصلة في الإجابة كالآتي:

ج: لا، أعتقد أن سعيذاً قد ارتكب الجريمة.

● وما الفرقُ بين:

سُئِلَ المتهمُ فأجاب:.....

سُئِلَ المتهمُ ثم أجاب :.....

سُئِلَ المتهمُ وأجاب:.....

كما أنَّ من الملاحظ تدني الدقة الإملائية للإنسان العربي، وأنَّ العملية التعليمية، والجهود المبذولة من أساتذتنا الأفاضل لقواعد الإملاء، انخفض تأثيرها، فلم تعد تقدِّم النتائج المطلوبة، بعد انتهاء فترة التعليم الأساسي، والدخول في مرحلة التعليم الفني والجامعي، وإهمال الاهتمام اللغوي، أو الاعتماد على لفاتٍ أجنبية، في تلك المرحلة التعليمية؛ ممَّا أدَّى إلى شيوع الأخطاء اللغوية.

والدليل على ذلك ما يلي:

● قلة الاهتمام باستخدام علامات الترقيم؛ ممَّا يؤدي لاحتمالات تغيير مدلول النصِّ الرسميِّ، كما سبق إيضاحه في الأمثلة السابقة.

● الاستخدام غير الصحيح للهمزة في الكلمة.

● عدم التفرقة بين همزة القطع والوصل؛ ممَّا يؤدي إلى إهمالها، وقد يكون ذلك بتوجيه رسميِّ.

● سوء الاستخدام والدقة الصحيحة للهمزة المتوسطة والمتطرفة.

● عدم التفرقة بين الهاء المربوطة، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة.

● الأخطاء الشائعة في كتابة الأرقام بالحروف.

● الاستخدام الخاطئ لحروف الجرِّ، أو الإفراط في استخدامها دون مبررٍ.

● أخطاء استخدام الألف اللينة.

● الخلط بين حرفي الضاد والطاء.

● الخطأ في رفع ونصب وجر الأسماء.

وهناك الكثير من تلك الأخطاء الشائعة والمنتشرة، والتي سيكون من نتائجها:

- الأخطاء في استرجاع المعلومات إلكترونياً، وفي مجال المعلومات الأمنية مثلاً، قد يؤدي ذلك إلى صعوبة الاسترجاع الإلكتروني لمعلومة أمنية مهمة.
- المظهر غير الملائم عند صياغة الوثائق الرسمية، خاصة تلك الوثائق التي تُعرض على كبار الشخصيات، والتي لا يصح أن تشوبها أية أخطاء.

تصميم برنامج النشاط اللغوي العربي للتعليم والتدريب عن بُعد، أو المباشر:

أهداف البرنامج:

- استخدام التفكير الإبداعي لحل مشكلات التعليم والتدريب عن بُعد، أو المباشر.
- التعرف على أنواع ومواصفات الصياغة اللغوية.
- تطبيق معايير ومواصفات الصياغة اللغوية.
- قواعد التدقيق السليم للمراسلات؛ لضمان الصحة المعلوماتية واللغوية.
- القدرة على الصياغة الفعالة لكافة أجزاء العمل الكتابي.
- التغلب على مشكلات الدقة الإملائية والنحوية في اللغة العربية.
- عدم الاعتماد على نصوص تقليدية، لا تتعامل مع المتغيرات الواقعية، والتقنية الحديثة في الاتصالات المكتوبة.
- تطوير مختلف النماذج المستخدمة في الصياغة اللغوية الرسمية "التقارير والمراسلات والمذكرات الرسمية"، لتتنغم مع الصياغة اللغوية السليمة، في إيضاح المعنى ودقته.
- القدرة على صياغة وعرض الوثائق الرسمية بلغة عربية دقيقة.
- تجنب الأخطاء اللغوية الشائعة في الكلام والقراءة والكتابة.

قائمة محتويات البرنامج:

الجزء الأول:

- افتتاح البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- مناقشة توقعات المشاركين.
- استعراض محتوى وأجندة البرنامج.
- تقييم قياس المستوى قبل بداية التدريب.
- مزايا الكتابة باللغة العربية.
- المشكلات التي تعترض الإملاء العربي.
- أسس الاستفادة من التفكير الإبداعي للتغلب على مشكلات الإملاء العربي.
- تطبيقات عملية للتفكير الإبداعي.
- ورشة عمل، التفكير الإبداعي للصياغة الوظيفية.
- مجال الابتكار في الصياغة الوظيفية.
- قواعد وأصول الصياغة الوظيفية.
- ورشة عمل: علاقة الدقة الإملائية بأمن وسلامة الوثائق.

القواعد اللغوية التأسيسية:

- الأشكال الإملائية للحروف العربية.

- أشكال الحروف في أول ووسط وآخر الكلمة.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء الثاني:

- مُراجعة وتقييم التطبيق الإملائي السابق.
- علامات الترقيم.
- حروف المد وتضعيف الحروف.
- الكلمات المختومة بالألف أو الواو أو الياء.
- تطبيق كتابة الحروف بأشكالها المختلفة.
- أقسام الكلام:
- اسم.
- فعل.
- حرف.

- تطبيقات عملية على أقسام الكلام:
- أقسام الجملة:
- جملة اسمية.
- جملة فعلية.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء الثالث:

- مُراجعة وتقييم التطبيق الإملائي السابق.
- علامات الاسم والفعل والحرف.
- أقسام الاسم:
- النكرة والمعرفة.
- المذكر والمؤنث.
- المفرد والمثنى والجمع.
- تطبيقات عملية وورش عمل.
- أجزاء الجملة الاسمية: «المبتدأ والخبر».
- تطبيقات عملية وورش عمل.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء الرابع:

- مُراجعة وتقييم التطبيق الإملائي السابق.
- حركات إعراب الأسماء: "الرفع والنصب والجر".
- جمع المذكر والمؤنث السالم، وجمع التكسير.
- الأسماء الستة.

- تطبيقاتٌ عمليةٌ وورْش عمَل.
- المرفوع والمنصوب والمجرور من الأسماء.
- تطبيقاتٌ عمليةٌ وورْش عمَل.
- صيغ الأفعال: «الماضي، المضارع، الأمر».
- تطبيقاتٌ عمليةٌ وورْش عمَل.
- تطبيقاتٌ الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء الخامس:

- مُراجعة وتقييم التطبيقات الإملائية السابقة.
- اسمًا الفاعل والمفعول.
- تطبيقاتٌ عمليةٌ وورْش عمَل.
- كيفية بناء الفعل المجهول.
- الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول.
- تطبيقاتٌ عمليةٌ وورْش عمَل.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء السادس:

- مُراجعة وتقييم التطبيقات الإملائية السابقة.
- مُراجعة شاملة لما سبق عرضه.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.
- تقييم مننصف البرنامج.

الجزء السابع:

- مُراجعة وتقييم التطبيقات الإملائية السابقة.
- تطبيقات وورْش عمَل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- تذكير العدد وتأنيته.
- الأعداد الفردية.
- الأعداد المركبة.
- ألفاظ العقود.
- الأعداد المعطوفة.
- المتات ومضاعفاتها.
- كتابة الآلاف.
- تطبيقات وورْش عمَل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- كتابة الأعداد في القرآن الكريم.

- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء الثامن:

- مراجعة وتقييم التطبيق الإملائي السابق.
- الهاء المربوطة والتاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- قاعدة وأشكال التنوين، والحالات التي تُزاد فيها ألف تنوين النصب.
- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- قواعد الهمزة: (القطع والوصل، المتوسطة، المتطرفة).
- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- اللام الشمسية واللام القمرية.
- تضعيف الحروف «الشدة».
- ضمائر الخطاب: «أنت».
- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء التاسع:

- مراجعة وتقييم التطبيقات الإملائية السابقة.
- أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- كان وأخواتها، إن وأخواتها.
- الضمائر المنفصلة والمتصلة.
- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- أدوات الاستفهام.
- الألف المقصورة والممدودة.
- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.
- الألف المقصورة والممدودة.
- أنواع الجر والمضاف إليه.
- التفرقة بين الضاد والطاء.
- تطبيقات وورش عمل جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- الزيادة في بعض الأحرف.
- الألف الفارقة.
- حذف ألف الوصل.
- المفعول به والمفعول لأجله والمفعول المطلق.



- تطبيقات وورث عملي جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.
- التطبيقات الإملائية اليومية.

الجزء العاشر:

- التطبيق: مراجعة وتقييم التطبيق الإملائي السابق.
- الأسماء الستة.
- ما يجب وصله بغيره من الكلمات.
- تطبيقات وورث عملي جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- الحروف: (الاستخدامات - الأخطاء).
- حروف الجر وحروف العطف.
- استخدامات الحروف.
- الخطأ في استخدام الحرف.
- الأخطاء الإملائية الشائعة.
- تطبيقات وورث عملي جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- مراجعة شاملة لمهارات الدقة الإملائية.
- تطبيقات وورث عملي جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- التطبيق الإملائي اليومي.
- التطبيق الإملائي اليومي.

الجزء الحادي عشر:

- مراجعة التطبيق الإملائي السابق.
- مراجعة شاملة للقواعد الإملائية والنحوية.
- تطبيقات وورث عملي جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- مراجعة شاملة للقواعد الإملائية والنحوية.
- تطبيقات وورث عملي جماعية وفردية ومسابقات للمجموعات.
- تطبيقات الكتابة بالخط العربي.
- تطبيقات القراءة اللغوية الصحيحة.
- تقييم فردي شامل للقواعد الإملائية والنحوية.
- التطبيق الإملائي اليومي.
- تطبيقات الصياغة اللغوية السليمة، تطبيق على صياغة الوثائق الرسمية: كالمراسلات والمذكرات والتقارير.
- تطبيقات لغوية متنوعة.

الجزء الثاني عشر:

- مراجعة وتقييم التطبيقات اللغوية والإملائية السابقة.
- تطبيقات وورث عملي ومسابقات للمجموعات متنوعة.

- تقييم نهائي.
- تطبيقات وحالات ومختبر عملي:
- أولاً: تطبيقات للقواعد اللغوية الأساسية العربية (الحروف والكلمات).
- ثانياً: حالات وتطبيقات عملية للمهارات الإملائية للغة العربية (القراءة والإملاء).
- ثالثاً: ورش عمل "عرض وثائق واقعية: لتدقيقها لغوياً، وتحديد الأخطاء الواردة بها".
- رابعاً: حالات وتطبيقات عملية للصياغة الفنية للوثائق الرسمية (التقارير والمذكرات الرسمية).
- خامساً: مختبر إعداد وصياغة وعرض التقارير.
- سادساً: تطبيقات إملائية يومية.

أساليب التعليم المتبعة في البرنامج:

- إجراء اختبار لقياس المستوى اللغوي، قبل التدريب، وأيضاً في أثناء ونهاية البرنامج؛ لقياس مدى التقدم في اكتساب المهارات اللغوية.
- عرض تقديمي مبسط لمختلف محتويات البرنامج.
- التطبيق العملي للمشاركين:
- تطبيقات فردية للمشاركين.
- تقسيم المشاركين لمجموعات عمل، في حدود أربعة مشاركين لكل مجموعة.
- التقييم التبادلي لأداء المجموعات، على أن يكون في صورة مسابقات بين المجموعات.
- التطبيق العملي على كافة محتويات البرنامج:
- القواعد الإملائية اللازمة لصياغة الوثائق الرسمية.
- الصياغة الفنية للوثائق الرسمية على مختلف أنواعها.
- التدريب الإملائي اليومي للمشاركين.
- نشاط المسابقات التدريبية بين مجموعات العمل.
- تدقيق نماذج من بعض الوثائق الرسمية الخاصة بالمؤسسة.
- القياس التقييمي قبل وخلال البرنامج وبعده:

ويهدف إلى:

- قياس مستوى المشاركين فيما يختص بقدراتهم اللغوية وصياغة الوثائق، قبل بداية البرنامج، للتخطيط الدقيق لسير البرنامج، ويفضل أن يتم ذلك قبل بداية البرنامج بفترة ملائمة، لتحديد نقاط الضعف والقوة، خاصة القواعد اللغوية.
- متابعة مدى تقدم المشارك أثناء التدريب، وعلاج أي ثغرات يتم اكتشافها.
- قياس النتائج المحققة بدقة، في نهاية البرنامج ومدى العائد من العملية التدريبية.

التطبيق اليومي الفردي للمشاركين:

ويهدف هذا النشاط إلى:

- التقييم اليومي للمشارك.
- المتابعة اليومية للملاحظة مدى استيعابه لموضوعات البرنامج، والقدرة على التطبيق العملي.
- يشمل هذا النشاط القواعد الإملائية، والقراءة وصياغة مختلف أنواع الوثائق الرسمية، كالتقارير... وغيرها.

التدريب الإملائي اليومي للمشاركين:

ويهدف هذا النشاط إلى:

- التدريب على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنية تحكم

ضبطاً الكتابة.

- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيدٍ من العناية، كرسم الكلمات المهموزة، أو المختومة بالألف، أو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصواتاً قريبة من أصوات حروفٍ أخرى، وغيرها من مشكلات الكتابة الإملائية.
- التدريب على تحسين الخط؛ ممّا يُساعدهم على تجويده، والتمكّن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية، وفهم معانيها فهمًا صحيحًا.
- يتكفّل درسُ الإملاء بتربية العين عن طريق الملاحظة، والمحاكاة من خلال الإملاء المنقول، وتربية الأذن بتعويد الموظفين حسنَ الاستماع، وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف، وتربية اليد بالتمرين لعضلاتها على إمساك القلم، وضبط الأصابع، وتنظيم حركاتها.
- أُضيفَ إلى ما سبق كثيرًا من الأهداف الأخلاقية، واللغوية المتمثلة في تعويد موظفي المؤسسات على النظام، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة؛ ممّا ينمّي الذوق الفني لديهم. أمّا الجانب اللغوي فيكفل مد الموظفين بحصيلة من المفردات والعبارات التي تساعدهم على التعبير الجيد مشافهةً وكتابةً.
- ومن المفيد أن يقوم المعلم، بإقناع المشاركين في البرنامج، بأهمية هذا النشاط التعليمي، كي يتعرف على مواطن الضعف اللغوي لديهم، على أن يكون هذا النشاط في ختام كل يوم.
- كما يجب على المعلم بعد تقييمية لدرس الإملاء للمشاركين، مناقشة الأخطاء اللغوية معهم علانيةً في اليوم التالي دون إشارة لاسم المشارك - وتوجيههم للاحتفاظ بحالات الإملاء لكل منهم؛ لمتابعة مدى التقدم في الدقة الإملائية.

● نشاط المسابقات التعليمية:

يعتبر نشاط المسابقات، من أهم الأنشطة التعليمية والتدريبية في البرنامج، ويتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات عمل لتنفيذ المهام التدريبية الآتية:

- نشاط التطبيقات والحالات التي تنفذها فرق العمل.
- تنفيذ نشاط المسابقات بين المجموعات.
- من الملاحظ، أن الاهتمام بالحلقات التدريبية الخاصة باللغة العربية، ليست بالدرجة المناسبة؛ لذلك اعتمدنا في هذا البرنامج على نشاط المسابقات بين المجموعات، بعد التطبيقات الفردية والجماعية، مع تسجيل النقاط الناتجة من كل مسابقة، وتعليقها على لوحة ظاهرة للمشاركين، وفي نهاية البرنامج، يتم تحديد المجموعة الفائزة بالمسابقة، والتي قامت بتحصيل العدد الأكبر من النقاط، والترحيب بهم وتحفيزهم ضمن نشاط ختام البرنامج. وقد أدى ذلك النشاط إلى ما يلي:
- الاستفادة من ظاهرة الاهتمام بالمسابقات.
- الحماس المتزايد بحالات المسابقات؛ لمعرفة القواعد اللغوية السليمة، أحيانًا من المادة العلمية، وأحيانًا عن طريق البحث الإلكتروني من مواقع اللغة العربية بالإنترنت؛ ممّا دفعهم للتعلم في القواعد اللغوية بشكلٍ ساعد على تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة.
- خلق جو من المرح والمتعة بين مجموعات العمل، أثناء تنفيذ كل حالة، وأيضًا بعد إعلان نتيجة كل حالة من حالات المناقشات؛ وبالتالي يُبعد عن المشاعر الملل التي تُصاحب بعض البرامج التعليمية والتدريبية؛ وبالتالي يعتبر هذا النشاط من أهم الأنشطة التعليمية والتدريبية، والتي ساعدت على تحقيق البرنامج لأهدافه في فترة وجيزة.
- تدقيق نماذج من بعض الوثائق الرسمية:
- ويمثل هذا النشاط، أهمية كبيرة للمشاركين، حيث يُقدّم لهم نماذج وثائق فعلية - غير هامة أو سرية - من الواقع الفعلي للمشاركين. مقدّمة من مؤسساتهم، ويهدف هذا النشاط إلى:
- التعرف على أسلوب المؤسسة التابع لها المشارك، من أسلوب تصميم الوثائق الرسمية، والطريق لتطوير النماذج بما يتماشى مع التطوير التكنولوجي للمؤسسة.
- تطوير الصياغة الفعّالة لاختلاف أشكال الوثائق الرسمية - التقارير، المذكرات، وغيرها، بما يتفق مع الصياغة الفعّالة لأهداف تلك الوثائق، ثم إعادة صياغة تلك الوثائق بالأسلوب العلمي والعملية السليم.
- التعرف على ما قد يوجد من أخطاء إملائية شائعة، وبيان كيفية تدقيقها وفقًا لقواعد اللغة العربية الصحيحة.

- قيام الرؤساء والمديرين، بتوجيه مرؤوسيهـم لاتباع القواعد اللغوية والفنية والشكلية الصحيحة؛ ممّا ينمّي مهاراتهم في ذلك الأمر.

ملاحظات عامة:

- يمكن تنفيذ هذا البرنامج بأسلوب التدريب عن بُعد، أو التعليم والتدريب المباشر، ويفضّل التدريب والتعليم المباشر؛ لإثارة الحماس والتفاعل بين المشاركين؛ ممّا يؤدي لنتائج إيجابية لأهداف البرنامج.
- نظرًا لما لُوْجِظَ من انتشار الأخطاء الإملائية في الوثائق الرسمية، ما يؤثّر أحيانًا على اختلاف المعنى المقصود، وقد يكون ذلك مقصودًا، وهو ما يُعرّف بـ "جريمة التزوير"؛ نقترح طرح هذا البرنامج على الأجهزة الرسمية التي تتعامل باللغة العربية.
- في حالة الموافقة على ورقة العمل، يمكن مُعدّ الورقة، إعداد المادة العلمية والتطبيقية، شاملة كافة الأجزاء النظرية والتطبيقية وورش العمل اللازمة، إضافة لتنفيذ كل ما ورد بورقة العمل، في الفترة الزمنية المحددة.

توظيف التعلم الإلكتروني عن بُعد في تعليم اللغة العربية وتعلّمها

الباحث/ واثق عبد الوهاب غايب
arabic499@gmail.com

ملخص البحث

شهد العالم اليوم التقدم المعرفي الكبير في عصر التقنيات والحولة وحرية تناقل المعلومات، فهو عصرٌ يتميز بالسرعة وتطور المفاهيم لدى عقول المختصين في الميدان التربوي. هذا التطور ساعد على تطور أساليب التدريس والتعليم في مختلف مجالات العلم والمعرفة؛ وذلك لمواجهة التطور العالمي في تلك المجالات. ولعل من أهم تلك التطورات التعلم الإلكتروني e-learning حيث بدأت الجامعات بتطبيقه في السنوات الماضية، واستخدمت التعلم عن بُعد، وأنشأت المنصات لإدارة التعلم الإلكتروني. ونتيجةً لانتشار فايروس «كورونا»، تم استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس والمعاهد والجامعات، وتطبيقه لتعليم الطلاب دروسهم المختلفة، وكذلك تم عقد الندوات والاجتماعات ودورات التدريب، من خلال برامج التعلم عن بُعد. وفي مجال اللغة العربية تم اعتماد التعلم الإلكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا التعلم أصبح الوسيلة المفيدة لنشر وتعليم اللغة العربية وتعلّمها لأي مكان في العالم. يهدف هذا البحث إلى عرض تطبيقات التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وعرض أهم المؤشرات لتوظيف التعلم الإلكتروني عن بُعد، في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وكذلك يعرض هذا البحث تجربة استخدام التعلم الإلكتروني عن بُعد، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتم تجزئة البحث إلى أربعة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم التعلم الإلكتروني.

المبحث الثاني: أنواع تطبيقات التعلم الإلكتروني.

المبحث الثالث: عرض تجربة التعلم عن بُعد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الرابع: المؤشرات المهمة لتطبيق موقع للتعلم عن بُعد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الخامس: إعداد المحتوى التعليمي لتطبيق التعلم الإلكتروني عن بُعد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الأول: مفهوم التعلم الإلكتروني

التعلم الإلكتروني:

لقد انتشر التعلم الإلكتروني في السنوات الماضية؛ وذلك لإتاحة الفرصة لأكثر عدد ممكن من المجتمع للتعليم والتعلم، ومن ميزات هذا التعليم أنه يساعد الطالب على التدريب والتكرار، وبكلفة رخيصة، وكذلك بالنسبة للمدارس أو الجامعات يُضَلّون التعلم الإلكتروني؛ لأنّ كلفته أرخص؛ فهو لا يحتاج إلى مختبرات ومبالغ كبيرة، ولعل التطور والمنافسة الكبيرة فيما بين المؤسسات والمراكز التعليمية جعل ظهور مواقع تعليم بالإنترنت وفي مُتَناول أيّ راعٍ في المجتمع لتعلم اللغة العربية.

الدكتور أحمد سالم يزي أن التعلم الإلكتروني «منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين في أي وقت ومكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية؛ مثل: الإنترنت، والتلفاز، والقنوات الفضائية، والبريد الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب، والمؤتمرات عن بُعد؛ لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر، بطريقة متزامنة دون الالتزام بمكان محدّد؛ اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم+++ (1). أمّا الدكتور بدر الخان فيقول عن التعلم الإلكتروني: «إنّه طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين،

والمُصمَّمة مُسبقًا بشكل جيد وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان، وأي وقت؛ باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية، بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والموزعة+++ (2)».

لقد كتب الدكتور بدر الخان +++ (2) كتابًا تفصيليًا عن التعلم الإلكتروني، من خلال خبرته في مجال التعلم الإلكتروني، وكذلك من خلال آراء وأبحاث مختلفة في هذا المجال، وقد أجمل بدر الخان مفهوم التعلم الإلكتروني بأنه: «تعليم مفتوح ومرن وموزع»، ومن هذا المفهوم يمكن للمتعلم أن يتعلم في أي وقت يختار، وبمرونة، وفي أي مكان.

في تعليم اللغة العربية يمكن القول: «إنَّ التعلم الإلكتروني يُتيح لمتعلم اللغة العربية التعلم من الدروس التعليمية والنشاطات المختلفة فيها، ويمكنه التنقل لاختيار مقررات مختلفة، وكذلك سماع ورؤية مفردات اللغة العربية، والتي تزيد من رغبته في التعلم، ويستطيع المتعلم التعلم ذاتيًا، من خلال إعادة وتكرار الدروس وتسجيلها وسماعها ورؤيتها في موقع التعلم الإلكتروني؛ ولذلك يمكن اعتبار تلك المواقع في الشبكة العنكبوتية بيئة تعليم مفتوحة ومرنة، ويمكن التواصل معها في أي مكان في العالم، وفي أي وقت.

يعتمد التعلم الإلكتروني على محتوى تعليمي رقمي منظم ومتنوع ويستخدم وسائل ووسائط إلكترونية لتبادل الوثائق والمعلومات والتخزين، التي توفره التقنيات الحديثة.

ويتضمن التعلم الإلكتروني بعض الإرشادات والنصائح للمتعلمين، وكذلك وضع اختبارات بمستويات مختلفة تساعد المتعلم على معرفة مستواه وفي أي مستوى يبدأ. ويتم تقسيم المستويات من المبتدئ إلى المتقدم ويمكن تقسيم المنهج حسب المستويات والمهارات (القراءة، المحادثة، القواعد وغيرها).

من خلال ما تقدّم يمكن أن يعرف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة تعليمية تعلمية؛ وذلك باستخدام تقنيات وسائل الاتصال وبرمجياتها الحديثة للتواصل، وتقنيات الحاسوب والوسائط المتعددة لتعليم الطلاب والمتعلمين في كل مكان، وفي أي زمان؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية.

أنواع التعلم الإلكتروني

هناك نوعان من التعلم الإلكتروني؛ وهما:

- التعلم المتزامن أو التزامني، وهذا التعليم يوجد فيه المتعلمون مع المعلم، باستخدام أجهزة الحاسوب ووسائل الاتصال وبرامج دروس تعلم إلكتروني مباشر.
- التعلم غير المتزامن (عن بُعد) وهو الذي لا يحتاج إلى حضور المتعلمين والمعلم في نفس الوقت؛ حيث يتم تبادل المعلومات بين المتعلم والمعلم في أوقات مختلفة.

مزايا التعلم الإلكتروني:

من خلال تطبيق التعلم الإلكتروني في مجال تعليم اللغة العربية للتأطيقين بغيرها، ظهرت إيجابيات ومزايا في التعليم والتعلم. يمكن تلخيص المزايا أولاً؛ وهي كما يلي:

- **المرونة:** تتيح المرونة اختيار المشاركة للمتعلمين حسب رغبتهم.
- **الملاءمة:** تعني ملاءمة المكان والوقت للتعلم، وكذلك توفر الملاءمة بين المتعلم والمعلم.
- **التفاعلية:** التفاعل مع المتعلمين بمستويات مختلفة لتحقيق متطلبات المتعلم.
- **التحكم:** يمكن التحكم من قبل المتعلم باختيار المقررات.
- **سهولة الاستخدام:** سهولة الوصول إلى المعلومات بالوصول إلى الكتب والمراجع، وكذلك التواصل من أي مكان في العالم.
- **الدعم التقني:** الذي يسهل على المتعلم معالجة الصعوبات أثناء التعلم.
- **التقويم الإلكتروني:** والتغذية الراجعة التي تعتبر وسيلة مهمة لتطوير التعليم والتعلم.
- **الكلفة:** تطبيق التعليم الإلكتروني لا يكلف مبالغ كبيرة من المال.

مساوئ التعلم الإلكتروني:

هناك بعض المساوئ للتعامل مع التعلم الإلكتروني للمتعلمين؛ منها:

- **عدم التفاعل:** حيث لا يوجد التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، والذي يؤدي إلى تكاسل المتعلم وتأجيل الدروس.
- **المشاركة والتنافس:** قلة المشاركة والتنافس بين المتعلمين.
- **تعلم الكتابة العربية:** في تعليم اللغة العربية للتأطقين بغيرها للمستوى المبتدئ صعوبة تعلم كتابة الحروف العربية؛ لذلك يحتاج المتعلم الرجوع إلى بعض مواقع تعليم كتابة الحروف العربية.
- **مهارات المعلمين:** في مجال استخدام التقنيات ووسائل التواصل مختلفة، وهذه تشكل صعوبة للمعلم على التواصل مع الطلاب بشكل جيد.
- **التعلم الإلكتروني:** يفترق أحياناً إلى الألفة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم.

المبحث الثاني: تطبيقات التعلم الإلكتروني:

التعلم الإلكتروني يشمل تطبيقات مختلفة، والتي تعتمد على التطور السريع للتقنيات وتنوع ابتكاراتها، ويمكن أن يتضمن:

- **التعلم عبر الإنترنت (Web Based Learning)**
 - **التعلم المعتمد على الحاسوب (Computer Based Learning)**
 - **التعلم الإلكتروني (E-Learning)**
 - **التعلم عن بُعد (Distance Learning)**
 - **التعلم المزيج (Blended Learning)**
 - **التعلم الذاتي (Self Learning)**
 - **نظام إدارة التعلم (Learning Management System)**
 - **التعلم المباشر (Online Learning)**
- لغرض تعليم اللغة العربية للتأطقين بغيرها يمكن التركيز في هذا البحث على أربع تطبيقات؛ وهي: التعلم الذاتي، ونظام إدارة التعلم، والتعلم عن بُعد، والتعلم المزيج.

التعلم الذاتي (Self Learning):

التعلم الذاتي هو اكتساب المتعلم للمعلومات، والمهارات، والخبرات بصورة ذاتية ومستقلة عن أي مؤسسة تربوية وبالاعتماد على نفسه، في هذا النوع من التعليم يقوم المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم؛ باستخدام التعليم المبرمج في المواقع التعليمية، والاستفادة من المناهج والمصادر التي توفرها تلك المواقع، وتوظيف التقنيات الأخرى لتعلم مهارات اللغة العربية؛ من: سماع، وقراءة، وتكلم... وغيرها.

لقد وفّرت التقنيات الحديثة كل ما يحتاجه المتعلم للتعلم: (صور، أفلام، أصوات، وكتب مرئية ومسموعة تسجيلات، قصص قصيرة... وغيرها) تلك التقنيات وفّرت الوقت والمال. التعلم الذاتي كان موجوداً من القديم؛ وذلك بالرجوع إلى الكتب والمؤلفات الدراسية في المدارس والمكتبات، ثم تطوّر عند تطوّر تقنيات الحاسوب، وأصبحت الكتب والمراجع في أقراص مغناطيسية وأفلام فيديو يمكن اقتناؤها ودراستها والتعلم منها، وعند تقدّم الاتصالات والتقنيات الحديثة أصبح من الممكن الوصول إلى المكتبات والمراجع الكثيرة في أيّ مكان في العالم.

إنّ تطبيق التعليم الذاتي يتم بمساعدة توفر المصادر ومواد التعلم في مواقع الشبكة العنكبوتية، والتي تمكّن المتعلم من التعلم أولاً، ثم تطبيق التقويم المستمر لمعرفة نتائج التعلم، يمكن لتعليم اللغة العربية أن يختار المادة التعليمية والتمارين المرافقة لها ويتدرّب عليها، وهذا يُيسّر المجال لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم في أيّ مكان عبر الشبكة العنكبوتية بشكل مباشر (Online Learning).

وقد بحث الدكتور خالد أبو عمشة التعلم الذاتي «أنّ التعلم الذاتي هو أن يتخذ المتعلم المبادرة، فيتعلم اللغة العربية بمساعدة الآخرين أو بدونها، في تحديد احتياجاتها اللغوية وأهدافها العامة والخاصة، واختيار المواد التعليمية المناسبة للتعلم، وتنفيذ أنسب الاستراتيجيات التعليمية وصولاً لتقييم هذه العملية برمتها وتقويمها، وبكلمات أخرى: تقوم فلسفة التعليم في هذه الرؤية على المتعلم؛ أن يتخذ دارس العربية المبادرة والمسؤولية فيتعلمها، يختار متعلماً اللغة العربية المادة التعليمية ونشاطاتها ويديرها وقيّمها(3)».

ويعتبر التعليم المبرمج أفضل طريقة للتعلّم؛ وذلك من خلال وضع برنامج متسلسل ومنهج منظم ومقسّم إلى أجزاء ومستويات للمتعلم واختيارات في كل جزء؛ بحيث ينتقل المتعلّم من مستوى إلى آخر، وبهذه الطريقة يمكن للمتعلم أن يتعلّم وفق قدراته وتنظيم وقته.

نظام إدارة التعلّم (Learning Management System):

هو عبارة عن نظام متخصص لتسهيل العملية التعليمية عبر الشبكة العنكبوتية، والذي يحتوي على برامج لحزن وتبويب المقررات والدروس التعليمية والمعلومات وسهولة الوصول إلى تلك المعلومات في أيّ وقتٍ من قبل المتعلمين والمُعَلِّمين، وإدارة المؤسسة التعليمية، وكذلك سهولة التواصل بين المُعلِّم والمتعلِّم، يوفّر هذا النظامُ الإدارةَ والمتابعةَ للمتعلم؛ من حيث دخوله وخروجه ومنحه الصلاحيات وتنظيم المحتوى واختيار المقررات. ويمكن من خلاله تسجيل بيانات المتعلمين وإعداد جداول الدروس ومستويات المتعلمين، والتواصل بين المعلمين والمتعلمين عبر البريد الإلكتروني ووسائل المحادثة، وكذلك تقارير التعلّم والمتابعة والتقييم المستمر.

تم تطبيق هذا النظام في المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية والتعليمية؛ وذلك من خلال تصميم وتطوير نظام للجامعة، باستخدام التقنيات البرمجية المتطورة باستمرار؛ مثل تقنيات قواعد المعلومات، وتقنيات الاتصال الشبكي، وتقنيات منصات التعليم؛ مثلاً منصة مودل (Moodle) وهي برمجيات مفتوحة (Open Source) لعمل إدارة المقررات والمناهج (CMS) (Course Management Systems) والتي تساعد مؤسسات التعليم والجامعات لعمل نظام تواصل بين المعلمين والطلاب، وتكون مرجعاً لمعلوماتها وتواصلها كبيراً للطلاب والمُعَلِّمين والإدارات التعليمية، هذا النظام يساعد المتعلّم على دراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها، واستخدام أسلوب التكرار في الحفظ؛ لذلك فإنّ إعداد وترتيب الدروس لتعليم اللغة العربية مسؤولية كبيرة على المعلم ليحقق محتوى النظام التعلّم بسهولة ويسر. مودل برنامج حر مفتوح المصدر (Open Source) ومنصة للتعليم الإلكتروني، والذي يساعد على إنشاء نظام إدارة التعلّم (LMS) أو بيئة التعلّم الافتراضية، وهو يعتبر أحد البرمجيات لإنشاء مقررات إلكترونية، وإمكانية التفاعل معها؛ من قبل إدارة التعليم في الجامعات والمؤسسات التربوية، والتواصل مع الطلبة، بواسطة هذه البرمجيات يمكن تطوير منصة التعلّم الإلكتروني، والتي من خلالها يمكن توفير محتوى مقررات الدراسة والتواصل بمدونات وقاعدة بيانات، والدردشة، وتقييم وإجراء اختبارات، وكذلك تخزين الملفات، وإنشاء حقيبة إلكترونية من المعلومات، وتوفير واجهة برمجية للتطبيقات.

إنّ تطبيق التعلّم الإلكتروني في نظام إدارة التعلّم (LMS) عن بُعد الذي يساعد المتعلّم بدراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها بالتعلّم الذاتي واستخدام أسلوب التكرار في الحفظ، وهذا يتطلب تسجيل الدروس باستخدام برمجيات خاصة.

التعلّم عن بُعد (Distance Learning):

يعتبر أحد طرق التعليم الحديثة والتي انتشرت أكثر في الجامعات والمؤسسات التربوية، وتتمثل الطريقة بوجود المتعلّم في مكان يختلف عن مكان المعلم والمؤسسة وبقية المتعلمين والطلاب، ويعتمد الطلاب والمتعلمون على مصادر ودروس ومحاضرات باستخدام الوسائل التقنية من حزن المعلومات وقواعد المعلومات ووسائل الاتصال المختلفة؛ مثل البريد الإلكتروني أو محاضرات ودروس تُرسل عبر الشبكة العنكبوتية بشكل عروض تقديمية، فيديوهات ونصوص.

في هذا التعليم يكون المتعلّم والطالب هو المسؤول عن التعلّم، وعليه بذل جهد أكثر للتعلّم والاستفادة من إرشادات المعلم الذي يكون المرشد الذي يسهل تواصل الطالب مع المقررات والدروس ومعالجة صعوباته في التعلّم.

لقد كانت فكرة التعليم عن بُعد مطبقة قديماً؛ وذلك بإرسال المعلومات والمقالات عبر البطاقات البريدية والرسائل البريدية، والتي تصل إلى الطلاب في منازلهم، وفي نهاية الستينات طُبِّقت فكرة التعليم عن بُعد في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، وكانت تقبل الطلاب الذين لم يلتحقوا بالجامعات التقليدية، وتم بعدها افتتاح جامعات مفتوحة في دول مختلفة، وتم الاستعانة بالبرق الإذاعي والتلفازي لعرض دروس الجامعات المفتوحة، وبعد تطوّر الحواسيب تمّ استخدامها لنقل المناهج التعليمية والمعارف باستخدام الأقراص الممغنطة والأسطوانات المدمجة CDROM أمّا الآن وبعد تطوّر وسائل الاتصالات والشبكة العنكبوتية فإنّ المتعلّم والطالب يتلقّى المنهج والمقررات بصورة سمعية ومرئية، وهناك استخدام واسع وخدمات متكاملة للتعليم عبر الشبكة والتواصل مع مواقع التعليم والتشارك مع المعلمين والزملاء واستخدام البريد الإلكتروني بنقل الدروس، وحديثاً ظهرت الدروس التفاعلية، والتي تسمح للمعلم بالقاء دروسه مباشرة على عدد من الطلبة في أنحاء العالم باستخدام المشاركة والتواصل.

انتشرت تقنيات حديثة في تعليم اللغة العربية واللغات الأخرى، وظهر مصطلح التعليم الافتراضي، والمجتمع السحابي، وعرض محاكاة ومحاورات وأفلام تعليمية، وقد أصبح هذا التعليم أقل كلفة من التعليم التقليدي، ويقلل التكاليف للجامعات والمؤسسات التربوية، وتم تطوير التغذية الراجعة لمتابعة تعلم الطالب، وهذه تساهم في التعليم وتطوير الدروس والمناهج.

التعلم المزيج: هو أحد تطبيقات التعلم الإلكتروني، والذي يجمع بين استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات وأساليب التعليم التقليدية؛ بهدف تحقيق التفاعل بين الطالب أو المتعلم والمعلمين بشكل فردي أو جماعي. وعرفه الفقي (2011م) بأنه: «نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجهًا لوجه (Face-to-Face) مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت (Web-based e-Learning) لتوجيه ومساعدة المتعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة (4).

أمّا الشوملي فعرفه بأنه: «هو استخدام التقنية الحديثة في التعليم دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف؛ حيث يتم التركيز على التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم، عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة: كالحاسوب وبوابات الإنترنت (5).

إن استخدام التقنيات الحديثة لا تلغي دور المعلم الفاعل، وهو المنظم لبرنامج التعليم، وبدون المعلم لا يتم اختيار مادة الدروس أو الأسلوب المناسب وتوجيهاته وإرشاداته؛ لكي يكون التعليم فعالاً ومؤثراً؛ فالمعلم هو المسؤول عن العملية التعليمية وتنفيذها وتطوير الإبداع عند الطلبة.

مميزات التعلم المزيج:

1. يوفر آليات اتصال وتواصل، وزيادة التفاعل بين أطراف العملية التربوية: (المعلم، الطالب، المقرر الدراسي، المدرب والفني).
2. المرونة في توفير كافة الاحتياجات ومتطلبات المستخدمين، وفرض التعلم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم.
3. تطبيق التعلم التعاوني والجماعي.
4. الاستفادة من مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم التقليدي.
5. الاستفادة من الجانب المعرفي؛ وذلك بإثراء المعرفة في مجال اللغة العربية وتعليمها بجودة وكفاءة.
6. مهارات الكتابة باللغة العربية يمكن تطبيقها بسهولة.
7. الاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم وتطبيقها في التعلم المزيج بكفاءة؛ لتحقيق تعلم أفضل.
8. تطوير طرق التدريس التقليدية؛ بتوظيف التقنيات الحديثة.
9. يمكن تقويم الطالب بكفاءة.

المبحث الثالث: عرض تجربة التعلم عن بُعد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تم تطبيق نظام إدارة التعلم عام (2013م) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في شركة الإسعاف الوطني في أبو ظبي، لتعليم اللغة العربية للمسعفين والممرضين والموظفين الناطقين بغير العربية في الشركة، الذين يعملون في مناطق مختلفة في الإمارات، وتطبيق الدراسة والتعلم باستخدام نظام إدارة التعلم (LMS) حيث تم تصميم الدروس بالعروض التقديمية، وتم تسجيلها بالصوت، وعرضها بشكل فيديو بالصوت والصورة، ولكل درس هناك اختبار يساعد المتعلم على معرفة ماذا تعلم من كل درس (6).

وهذا ساعد المتعلم على دراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها بالتعلم الذاتي، واستخدام أسلوب التكرار في الحفظ، وتم تدريس مجموعات مختلفة العدد، وتم تطبيق التعلم الإلكتروني؛ من خلال تحميل كافة الدروس في نظام إدارة التعلم. وقد تم استخدام النظام من الدارسين، وهم من جنسيات مختلفة؛ مثلاً من بريطانيا وأمريكا وأستراليا ونيوزلندا واليابان والهند.

وبنفس الطريقة يمكن إعداد نظام إدارة التعلم (LMS) في أي موقع تعليمي لتعليم اللغة العربية وتحميل دروس، وكذلك تحميل التمارين التفاعلية؛ لكي يتعلم المتعلم من خلالها، ويمكن تطوير قواعد المعلومات وإضافة روابط أخرى وقصص للقراءة والاستماع وأفلام فيديو لمحاكاة بالغة العربية.

المبحث الرابع: المؤشرات المهمة لتطبيق موقع لغرض التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للتأطيقين بغيرها

من خلال ما تقدم نجد من الضروري الإشارة إلى مؤشرات مهمة لوضع معايير لتطبيق موقع للتعلم الإلكتروني، ولتحقيق تعلم كُفء ومتكامل لتعلم العربية للتأطيقين بغيرها، ويمكن إدراج المؤشرات كما يأتي:

- الاستفادة من نُظُم البرمجة والتطبيقات التقنية الحديثة في الوسائط المتعددة والاتصالات، ولغرض مُواكبة هذا التقدم لابد من الاستفادة من التطبيقات التقنية الحديثة لتعليم مهارات اللغة العربية: (استماع، صور توضيحية وأفلام فيديو... وغيرها) ونشرها ومساعدة الراغبين لتعلم اللغة العربية وتعليمها، والذي يتطابق مع الإقبال المتزايد في المجتمع إلى التطبيقات التقنية الحديثة لتعلم أي لغة أو علم جديد.
- التعلم الذاتي بعد أن أصبح هذا التعلم منتشرًا ومفضلاً لكثير من الراغبين في تعلم اللغات وخصوصاً مع توفر المواد التعليمية في الشبكة العنكبوتية العالمية، وتوفر وسائل عرض وتقديم المواد التعليمية بشكل يساعد المتعلم على التعلم بسهولة؛ لذلك من الضروري إعداد منهج متكامل لغرض التعلم الذاتي الذي يتضمن مقررات ودروساً متسلسلة لتعليم اللغة العربية بمستويات متدرجة، ويتضمن اختبارات خلال الدروس وفي نهاية كل مستوى.
- استخدام ميزة الحوار للتعلمين، والتي تهدف إلى تعلم اللغة العربية؛ فالمُدونات أصبحت وسيلة مفضلة لجميع المتعلمين لقراءتها وفهمها، وهي تشبه سؤال وتقيب الطالب في داخل قاعة الدراسة في التعليم التقليدي، فهي تقيد جميع المتعلمين.
- لغرض المحتوى التعليمي ضرورة التعاون بين المراكز والمؤسسات والمؤلفين والباحثين والمهتمين، إن هذا التعاون يعتبر مصدراً لمعلوماتياً كبيراً ومهماً لموقع تعليم اللغة العربية عن بُعد، والذي يرفده بالأنشطة التربوية والمؤتمرات والبحوث والتجارب التعليمية الرائدة في تعليم اللغة العربية وتعليمها، هذا المحتوى يمكن اعتباره قاعدة معرفية كبيرة للرجوع إليها لإعداد دروس ومقررات اللغة العربية؛ لاستخدامها في التعلم عن بُعد.
- استثمار جهود مؤلفي كتب اللغة العربية للتأطيقين بغيرها، من خلال الرجوع إلى روابط تلك المؤلفات.
- إعداد رابط خاص للمحادثات والمُدونات وطرح آراء وملاحظات المختصين، وتكون بمثابة مكان لعرض أفكار وتجارب وملاحظات ومُحاوَرات، مجتمع تفاعلي باستخدام المُدونات ويمكن قراءتها من قبل جميع مستخدمي الموقع.
- ضرورة وضع تعليمات للدعم التقني في التعليم عن بُعد، يساعد المعلم والمتعلم في معالجة الصعوبات التي تحصل خلال التدريس.

المبحث الخامس: إعداد المحتوى التعليمي لتطبيق التعلم الإلكتروني عن بُعد في تعليم اللغة العربية للتأطيقين بغيرها

المقرّر الدراسي هو العنصر الأساسي في تعليم اللغة العربية، والذي يجب أن يتسم بالتفاعلية والأهداف لتعليم المهارات اللغوية؛ لذلك على المعلم اختيار المقرّر والدروس بشكل جيد.

ومن الناحية التطبيقية ضرورة تقسيم المحتوى إلى وحدات متدرجة ومنطقية؛ لتسهيل تعلمها، ويجب أن تحتوي على تدريبات وتمارين لغرض التعلم بشكل جيد.

التعلم الإلكتروني يعتبر مصدراً كبيراً للمعلومات، يمكن الوصول إلى تلك المعلومات، وكذلك يتم استخدام الشبكة العنكبوتية للحصول على المعرفة الواسعة بشتى أنواعها سواء مكتوبة، أو سمعية، أو بصرية، أو أفلام الفيديو وغيرها؛ بحيث تمكّن المتعلم من أخذ المعرفة والمعلومة من عدة مصادر موثوقة، التعليم الإلكتروني بأشكاله يضع المعلم بمسؤولية أكبر لإعداد دروس مبسطة ومفهومة وتحضير التمارين والتدريبات.

يمكن استخدام التعلم بالاختبارات واسترجاع المعلومات وتطوير قدرة المتعلم على تذكر المعلومات والكتابة باللغة العربية بناءً على الأسئلة في تلك الاختبارات، وقد تكون الاختبارات لكتابة مشروع معين أو قصة قصيرة لأحداث تاريخية وبهذه الطريقة يُمكن تشجيع الطالب على التعلم؛ بواسطة استرجاع المعلومات وإعادة قراءتها وتعليمها.

ولتعليم اللغة العربية للتأطيقين بغيرها يجب إعداد محتوى تعليمي منهجي لتعلم اللغة العربية؛ وذلك يتم بإعداد دروس بمستويات متدرجة من المستوى المبتدئ إلى المتقدم والمتميز، وتتضمن الدروس اختبارات وتقييم مستمر؛ لمساعدة المتعلم على تعلمه ومعرفة مستواه الدراسي، كذلك يتضمن محتوى تعليم اللغة العربية إلى اللوحات التوضيحية والتسجيلات الصوتية والمرئية والأفلام التي تساعد المتعلم على تعلم مهارات اللغة، ثم تطوير محتوى الدروس العربية التقليدية إلى دروس تفاعلية؛ لكي يتعلم المتعلم اللغة العربية بكفاءة.

التوصيات:

يمكن تلخيص أهم التوصيات لهذه الدراسة فيما يلي:

- لغرض تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتبر إعداد نظام إدارة التعلم (LMS) في أي مؤسسة أو في الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المبادرات المهمة؛ لتوظيف التقنيات الحديثة، التي تمكن المتعلمين والمؤسسات من تعليم اللغة العربية بشكل تفاعلي وكفء.
- تطوير وتطبيق التعليم المزيح؛ وذلك بالمزج بين التعليم المباشر والتعليم التقليدي في الصف، ويمكن اعتبار التعليم المزيح تطبيقاً جيداً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك للمزايا التي ذكرت في هذه الدراسة.
- تطوير التعلم الذاتي؛ بزيادة المصادر في قواعد المعلومات، واستخدام التقنيات الحديثة؛ لتطبيق لعب الأدوار؛ فالمتعلم هو الذي يقوم بتعليم ما تعلم.
- تدريب وتطوير خبرات المعلمين لاستخدام التقنيات؛ فالمعلم هو الذي يحقق احتياجات المتعلم من الناحية التقنية ومحتويات المقررات.
- ضرورة تطوير المحتوى الذي يتضمن التمارين والتدريبات لتطوير التفاعل بين المتعلم والمصادر الأخرى.
- يمكن تطوير التعلم الإلكتروني باستخدام تقنيات الاتصال والتواصل لمزج التعلم الذاتي مع التعلم التعاوني؛ بإنشاء المحاورات بمجموعات.
- معالجة أي صعوبات أو مساوئ للتعلم الإلكتروني عن بُعد ضرورة تطوير أنواع التفاعل فيما بين المتعلمين، مع مصادر المعلومات، ومع المعلمين، ومع التقنيات، وكذلك تفاعل المتعلمين مع بعضهم.

الخاتمة

شهد العالم التطور المستمر في التقنيات الحديثة والتطبيقات التقنية، وخصوصاً في مجال التعليم؛ حيث انتشر استخدام التعليم الإلكتروني بأنماطه وتطبيقاته لخدمة الطلاب والجامعات والمؤسسات التربوية. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ظهرت مواقع تعليمية مختلفة في الشبكة العنكبوتية؛ لذلك أصبح من الضروري على المعلمين والمتعلمين والمؤسسات التربوية مواكبة التطور في مجال التعليم الإلكتروني واستخدامه لغرض تعليم اللغة العربية وتعليمها، والآن في ظروف جائحة «كورونا» أصبح الحاجة أكثر للاستمرار في تعليم اللغة العربية ونشرها في العالم، وتوظيف التعلم الإلكتروني عن بُعد سيحقق تعليمًا أكثر في كل أنحاء العالم. إن توظيف التعلم الإلكتروني عن بُعد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعليمها يساعِد المتعلمين والمعلمين والمؤسسات التربوية في تعليم اللغة العربية وتعليمها.

المصادر:

1. د. أحمد سالم، (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 2004، ص 289.
2. د. بدر الخان، ترجمة: علي شرف بن الموسوي وآخرين: (2005م)، إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، شعاع للنشر والعلوم، سوريا.
3. د. خالد أبو عمسة، (2018م): «المتعلم الذاتي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها»، مجلة معلّمي العربية للناطقين بغيرها - العدد الثاني - محرم 1440 هـ - أكتوبر 2018م.
4. الفقي، عبد الله إبراهيم: (2011م) (ص 15) التعلم المدمج التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
5. الشوملي، قسطندي: (2007م). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعددة الوسائط. بحثٌ مقدّم إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب، في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية (ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي) جامعة الجنان، لبنان.
6. واثق عبد الوهاب: (2018م) «دراسة تجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الإسعاف الوطني»، مؤتمر اللغة العربية الثالث بالشارقة (2018م).



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

تعليم اللغة العربية في المراحل قبل الجامعية باستخدام التعليم المدمج: المتطلبات والتطبيقات

الباحث/ محمد حامد محمد عمارة

باحث دكتوراة في التربية - معلم بالأزهر الشريف
mm01285702661@gmail.com

المقدمة:

مما لا شك فيه أننا بحاجة تامة وضرورية لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم، خاصة في ظل المتغيرات والظروف الراهنة - كجائحة كورونا - فهذه الظروف فرضت ضرورة استخدام المصادر الرقمية في التعليم، فالتعليم الرقمي أو الإلكتروني باستخدام شبكة الإنترنت وتطبيقات الأجهزة الذكية أصبح أمراً لا مفرّ منه؛ تطويراً لأداء المؤسسات التعليمية عامة، وإسهاماً في حل المشكلات التعليمية لمواءمة الواقع الحالي.

لقد أصبح التعليم الرقمي واقعاً يفرض نظاماً تعليمياً جديداً يصعب تجاهله؛ لأنه يضمن إثراء وتنمية محيط تعلّم المتعلمين، والقدرة على تحصيل المعارف بذواتهم، أو من خلال الآخرين بالتفاعل الدائم في محيط كلّ منهم، وهذا النظام الذي يُعتمد في التعليم يقوم على عنصرين: الأول: الاندماج، والثاني: تحصيل المعارف بوسائل تمكّن من التواصل والإبداع، فهذا الربط بين الإنسان والتكنولوجيا الحديثة ونظام الاتصال - هو ما يجعل عملية التعليم تمتد إلى خارج المدرسة بواسطة مشاريع فعليّة تتعامل مع الواقع، وهو ما يسمح بتحفيز الطلاب والأساتذة للاهتمام والمساهمة في تطوير قدراتهم الفكرية والثقافية للعودة بمفهوم التعليم لمعنى العلم، وهو ما يحقق فكرة المدرسة الحاملة: "منعة التعلم"⁽¹⁾.

إن أهم ما يميز هذا العصر التقدم التقني، الأمر الذي يدفع لمسايرة هذا التقدم، والاستفادة منه في مجال التربية والتعليم، وفي الجوانب المتعلقة بتعليم اللغة العربية، وتقليل مشكلات تعليمها⁽²⁾.

وتمثل اللغة العربية أحد الثوابت الثقافية في الهوية العربية، إلى جانب التاريخ والدين ومنظومة القيم العربية، وهي إلى جانب كونها وسيلة للتعبير والتواصل، وحافظة للتراث وذاكرة الأمة الحضارية - فهي منتج الفكر، بل هي الفكر نفسه، لديها القدرة على التجدد والارتقاء وامتلاك أدوات العصر، وقد كرّمها الله تعالى وحفظها؛ إذ جعلها وسيطاً ولساناً للقرآن الكريم⁽³⁾.

إن لغتنا العربية لغة ناضجة ليس فيها قصور، كما أنها لغة مرنة مطوّعة مليئة بالمتراصفات، وقادرة على استيعاب جميع الاصطلاحات الحديثة، وقد عرف العالم الآن مدى أهمية اللغة العربية؛ لذلك قررت بعض الدول الأوربية تدريس اللغة العربية كلغة ثانية بعد لغتها القومية في المدارس، وخصّصت لها أقساماً في الجامعات لتدريسها⁽⁴⁾.

وتعليم اللغة العربية؛ سواء مهاراتها أو قواعدها النحوية والصرفية، أو بلاغتها وآدابها - في احتياج شديد لاستخدام المصادر الرقمية؛ فيمكن بسهولة ويُسر استخدام التعليم عن بُعد من خلال المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية، وذلك في عملية التدريس الفعّال، والتقويم، والمناقشات التفاعلية، فالتعليم الإلكتروني يتضمن فيديوهات تفاعلية، ووسائل بصرية وسمعية، وألعاب ومباريات تعليمية لغوية، ومكتبات ومعاجم رقمية، واختبارات إلكترونية.

كما أن استخدام وسائل وإستراتيجيات التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية له مميزات كثيرة؛ منها: سهولة التحصيل الدراسي، وكثرة الأنشطة الإثرائية اللغوية، والتشجيع على التعلّم الذاتي، وممارسة المهارات اللغوية بشكل

(1) عائشة بوكريسة: التعليم في العصر الرقمي: التحديات والفرص، مجلة التربية والإستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مخبر التربية والإستيمولوجيا، ع: 5، 2013م، ص: 103 - 116.

(2) زيد الشمري: فاعلية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج: 11، ع: 2، ديسمبر 2017م، ص: 419 - 466.

(3) أميرة عبد السلام زايد: التعليم وأبعاد الهوية الثقافية «اللغة نموذجاً»، مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، يوليو 2011م، ص: 113 - 122.

(4) محمد رشدي حسن: نحو منهج لتدريس آداب اللغة العربية في غير أقسام اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ع: 10، 1980م، ص: 137 - 156.

يساعد على إتقانها، وإثارة انتباه الطلاب، والوصول بسهولة للكتب والمراجع الإلكترونية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وعقد الاختبارات الإلكترونية وتقييمها، كذلك يمكن - باستخدام التعليم الإلكتروني - التغلب على كثير من المشكلات والتحديات التي تواجه الطلاب في تعلّم العربية.

وبرغم هذه المميزات والأهمية العظيمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عامة، وفي تعليم اللغة العربية خاصة - فإن هناك مشكلات ومعوّقات للاعتماد على التعليم الإلكتروني الصّرف وحده في تعليم وتدرّس اللغة العربية، فهناك مهارات لغوية تحتاج إلى التفاعل والتواصل المباشر وجهًا لوجه مع المعلم؛ كمهارة الكتابة العربية، ومهارة الخط العربي، وتعلم الأصوات اللغوية ومخارج الحروف، وغيرها من المهارات اللغوية، فتعلّم هذه المهارات يحتاج إلى تواصل وتفاعل، وممارسة وتدريب في ظل تواجد المعلم مع الطالب تواجدًا حقيقيًا في حجرة الدراسة المعتادة، فتعلّم اللغات يكون أفضل إذا ما تواصل الطالب مع المعلم تواصلًا لفظيًا وبصريًا وسمعيًا مباشرًا وجهًا لوجه.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود مشكلات ومعوّقات للتعليم الإلكتروني حال الاعتماد عليه وحده في تعليم اللغة العربية؛ فكان من الضروري التوجه للتعليم المدمج لمعالجة القصور والمشكلات الناجمة عن الاعتماد على التعليم الإلكتروني وحده، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الآتية:

1. ما التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية؟
2. ما مفهوم التعليم المدمج؟ وما أهميته؟ وما إستراتيجياته؟
3. ما أهم متطلبات التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية؟
4. كيف يمكن توظيف وتطبيق التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

1. بيان أهم التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية.
2. بيان مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، وإستراتيجياته.
3. بيان أهم متطلبات التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية.
4. بيان إمكانية توظيف وتطبيق التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية.
5. الخروج بمجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات تسهم في تطوير مجال التعليم المدمج في تدريس اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

1. تأتي هذه الدراسة في إطار الاهتمام العام بشأن النهوض باللغة العربية.
2. تبين الدراسة مدى أهمية التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.
3. تبرز الدراسة الحالية أهمية التعليم المدمج، ودوره في تعليم وتدرّس المناهج الدراسية عامة، ومناهج اللغة العربية خاصة.
4. تبين الدراسة الحالية مدى أهمية وضرورة تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التعليم المدمج في التدريس.
5. تفيد الدراسة معلمي اللغة العربية في كيفية توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات اللغوية.
6. تبرز الدراسة أهم معوقات ومشكلات استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية؛ حتى يمكن تلافيها والعمل على علاجها وحلّها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج:

هو تعلُّم قائم على المزج والتكامل بين التعلم الإلكتروني المعتمد على التواصل عبر الكمبيوتر والشبكات، والتعلم التقليدي المعتمد على التفاعل الصِّقِّيَّ وجهاً لوجه؛ بهدف اكتساب وتنمية المهارات وتكوين الاتجاهات⁽¹⁾. ويُعرِّف الباحث التعليم المدمج إجرائياً بأنه: استخدام أدوات وأساليب التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في تدريس وتعليم اللغة العربية لمراحل التعليم قبل الجامعي.

التعليم الإلكتروني:

هو التعليم الذي يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب، وتقديم المحتوى التعليمي، وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات وغيرها بشكل إلكتروني، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، مع وجود الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية⁽²⁾.

الدراسات السابقة:

1. دراسة (أحمد محمد حسين، 2015م)⁽³⁾، وهدفت إلى بيان فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان من نتائجها: أنه توجد فاعلية للتعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
2. دراسة (أحمد القرني، 2018م)⁽⁴⁾، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وكان من نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.
3. دراسة (رولا علي وحشة، 2019م)⁽⁵⁾، وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطالبات للاختبار البعدي لفاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج، لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران لصالح المجموعة التجريبية.

محاور الدراسة الحالية:

أولاً: التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية:

التعليم الإلكتروني: هو مفهوم يشير إلى استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في مجال التعليم، التي يمكن من خلالها حَزْنُ وتجميع وتوصيل المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة؛ وصولاً إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية المطلوبين لنظام التعليم⁽⁶⁾.

ويُعرف أيضاً بأنه: طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة؛ من حاسب وشبكاته، ووسائط متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، سواء كان من بُعْدٍ أو في الفصل الدراسي، فال مقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومات للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة⁽⁷⁾.

- (1) مختار عبد الخالق عطية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد: 33، يناير 2013م، ص: 1 - 46.
- (2) زينب محمود أحمد علي: معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ع: 68، ديسمبر 2019م، ص: 3105 - 3114.
- (3) أحمد محمد حسين: فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، ع: 30، مايو 2015م، ص: 151 - 171.
- (4) أحمد سمحان عبد الخالق القرني: أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مجلد: 34، العدد: 9، سبتمبر 2018م، ص: 111 - 138.
- (5) رولا علي وحشة: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج: 8، ع: 3، آذار 2019م، ص: 78 - 87.
- (6) زياد هاشم السقا، و خليل إبراهيم الحمداي: دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد: 2، 2012م، ص: 45 - 62.
- (7) عبد الله بن عبد العزيز الواسي: التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، أوقائه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، في الفترة من 16، 17/ 8/ 1423هـ.

إن استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة يبرز النمط الإبداعي لمهنة التدريس، ويزيد من قدرتها على تسليح المتعلمين لمواجهة صعاب الحياة بطرق تعليم مبتكرة باستخدام الحقائق الإلكترونية، والمواقع التعليمية على الإنترنت، والتي تُعدُّ وسائلًا للتدريس تزيد من عمق العلاقة بين الطالب ومعلمه، بل تجعلها أكثر مرونة وإيجابية، إضافة إلى زيادة استيعاب المتعلمين للمواد الدراسية، وثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، والاستعداد لمساعدة الآخرين⁽¹⁾.

إن مكانة اللغة العربية العظيمة ومنزلتها الرفيعة تُحَثُّ على القائمين على تعليمها البحث باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل؛ للحاق بركب التقدم والتطور في ميدان تعليمية اللغات، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلم، وحثه على تبادل الآراء والخبرات، وقد أشارت أدبيات المناهج الحديثة إلى أن الأساس الثَّقَنِيَّ يعتبر من أسس بناء المناهج في العصر الحديث⁽²⁾.

وكانت أهم الحلول المُقدَّمة في ظل المتغيرات الراهنة - الاهتمام بتقنيات التعليم في تعليم اللغة العربية؛ لجعل عملية التعليم أكثر جاذبية، وإدخال عنصر التشويق إليها، والتأكيد على مراقبة استخدام التقنيات المختلفة - وخاصة الحاسوب بالمدارس - في تعليم اللغة العربية وقواعدها، والاهتمام بتدريب المعلمين على استخدامها، على أن يكون استعمال الحاسوب أحد شروط تعيين المعلمين⁽³⁾.

والنظر في تحديات المعلوماتية أمام اللغة العربية يستدعي مواجهة قضية التفكير في الحاسوب، وثمة مَنْ يبادر إلى القول بأننا ربحنا أشياء؛ مثل: السرعة والتخزين والخيارات الآنية، ولكننا خسرنا أشياء؛ مثل: التدقيق والتأمل والمراجعة الأسلوبية، غير أن القضية أعقد من ذلك بكثير؛ لأنها قضية متعددة الوجوه والإشكاليات؛ من النطق، إلى الكتابة، إلى الإيصال، إلى الإبداع والابتكار مما يتعلق بطبيعة اللغة نفسها، وبسمات اللغة العربية في استخداماتها المعلوماتية، وقد ثبت بالممارسة طوعية اللغة العربية لتقنيات المعلوماتية؛ سواء أكان في أساليب معالجة الكلمة، أم في المعالجة الآلية للكلام المنطوق، أم في تعامل الأجهزة والمعدات مع الحرف العربي⁽⁴⁾.

لذا فإنه يمكن استخدام الشبكة العالمية من خلال ما تتمتع به من قدرات اتصال متنوعة في تعليم اللغات من خلال توظيف إمكاناتها المتعددة، إلا أن المتصفح لهذه المواقع - كإحدى وسائل وأدوات التعليم الإلكتروني - يلاحظ ما يأتي⁽⁵⁾:

- قلة المواقع المهمة بتعليم اللغة العربية.

- ضعف المحتوى المُقدَّم في المواقع المهمة بتعليم اللغة العربية.

- التقليدية في طريقة عرض المواقع للمحتوى، وتعليمها للمهارات اللغوية العربية.

ولقد ظهرت مواقع تعليمية تتضمن نصوصاً وصوراً وملفات ووسائط، إلا أن هناك بعض التحديات التي تحوّل دون الاستفادة من تلك المواقع؛ منها: عدم توافر معايير تربوية وفنية يلتزم بها مصمّمو هذه المواقع كي تتحقق جودتها، وتتعرض آثارها على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها، وإشباع حاجات الطلاب المستفيدين منها⁽⁶⁾.

وقد عرضت دراسة (محمد محفوظ، 2016م) عدة نتائج لتقييم المواقع الإلكترونية - كإحدى وسائل وأدوات التعليم الإلكتروني - في تعليم العربية هي⁽⁷⁾:

- افتقار بعض المواقع إلى المنهج العلمي من جانبي المحتوى والتدريس.

- القصور في تعليم مهارتي الكلام والاستماع.

(1) زيد الشمري: فاعلية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مرجع سابق.

(2) عبد المنعم عياض، وعبد المجيد عيساني: آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج المتمازج من منظور تكنولوجيا التعليم، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - كلية الآداب واللغات - مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع: 11، يونيو 2018م، ص: 199 - 209.

(3) عواطف حسن علي: اللغة العربية في عصر الرقمنة: المشكلات والحلول، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، كلية التربية، السنة السادسة، ع: 8، مارس 2014م، ص: 166 - 184.

(4) المرجع السابق.

(5) مأمون التيجاني حسن الدالي: الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت ودورها في تعليم اللغة الثانية «اللغة العربية لغير الناطقين بها نموذجاً»، مجلة القراءة والعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع: 211، مايو 2019م، ص: 15 - 40.

(6) عبد العال عبد الله السيد: توظيف مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد: 56، ديسمبر 2018م، ص: 357 - 425.

(7) محمد رضا عوض محفوظ: مواقع الإنترنت المجانية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج: 3، 2016م، ص: 217 - 248.

- خَلَّتْ بعض المواقع من التدريب الفعّال والتقييم الجاد.
- لم تُحقّق هذه المواقع التواصل اللغوي بين المتعلم والموقع.
- افتقار بعضها لفريق علمي متخصص.

وذكرت دراسة (عبد الرحمن الصرامي، 2017م) أن هناك انخفاضاً في مستوى تعليم هذه المواقع لمهارة الكتابة، وقد يرجع ذلك لقلة اهتمام المستفيدين من هذه المواقع بهذه المهارة، ولصعوبة تعليمها من خلال هذه الوسيلة التقنية؛ حيث لم تصل تقنية الشبكة لتعامل جيد مع الكتابة العربية اليدوية على وجه الخصوص⁽¹⁾.

وهناك فكرة مفادها أنه عندما يعتمد الطالب على التعليم الإلكتروني الصّرف، فسوف يقلص استعماله للقلم والورقة، وسوف يهمل الخط الذي هو ركيزة هامة من ركائز التعليم التي لا غنى عنها، كالكتاب الورقي تماماً عندما نملؤه هوامش وملاحظات نعود إليها للضرورة⁽²⁾.

وفي ظل بعض المعوقات لاستخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم مناهج اللغة العربية وبعض مهاراتها، فإن الحل الأفضل هو استخدام التعليم المدمج؛ فهناك مهارات لغوية ربما يتم تعلمها بطريقة أفضل إذا ما حدث التعلم في الفصل التقليدي، من خلال المعلم الذي يُشرف على تحقيق وتنمية بعض المهارات اللغوية؛ كمهارة الكتابة العربية، والخط العربي، وإتقان مخارج الأصوات العربية - بالتواصل المباشر اللفظي والبصري والسمعي بين المعلم والمتعلم، مع الاستعانة بالمصادر الرقمية الحديثة. أما في حالات الأزمات - كأزمة كورونا - فإنه من الضروري الاتجاه نحو التعليم الرقمي أو الإلكتروني الصّرف.

ثانياً: التعليم المدمج وأهميته:

تعريف التعليم المدمج:

هو مجموعة من الطرق والأدوات والأساليب التي توظّف التقنية الحديثة: من أجهزة ووسائل، وشبكات وآليات اتصال، ودمجها مع التعليم الصفّي الاعتيادي؛ من أجل تحقيق بيئة تعليمية فعّالة، وتعلّم هادف⁽³⁾. ويُطلق عليه مسميات عدة؛ منها: التعليم الخليط (Mixed Learning)، التعليم المزيج (Blended Learning)، التعليم الهجين (Hybrid Learning)، والتعلم التكاملي (Integrated Learning)⁽⁴⁾.

والتعلم المدمج في تعليم اللغة العربية هو شكل من أشكال التعليم، يدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت المتوافر مع المتعلمين داخل فصول تعليم اللغة العربية⁽⁵⁾.

مميزات التعليم المدمج:

نظراً لأن التعلم المدمج قائمٌ على استخدام بعض تطبيقات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى الطريقة التقليدية - فهو يتميز بمعظم المزايا التي تتوفر في كلا النوعين؛ ومنها: اختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وبصورة تُمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذّابة⁽⁶⁾.

(1) عبد الرحمن الصرامي: معايير تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، س: 2، ع: 4، إبريل 2017م، ص: 73 - 110.

(2) ريمه عبد الإله الخاني: التعليم الحديث بين الواقع والرقمي، مجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد: 3، ع: 9، يوليو 2019م، ص: 183 - 200.

(3) محمد أبو شقير، وإسماعيل حرب: أثر استخدام إستراتيجية التعليم المدمج في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية على تنمية اتجاه طلاب الصف العاشر بمحافظات غزة نحو استخدامها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع: 157، نوفمبر 2014م، ص: 145 - 172.

(4) المرجع السابق.

(5) أسامه زكي السيد علي العربي: أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، مج: 4، ع: 8، كانون الثاني 2014م، ص: 53 - 86.

(6) سارة خالد الجبير: التعليم المدمج رؤية تطويرية، (1435هـ)، مجلة المعرفة، متاح على الموقع التالي: http://www.almaref.net/show_content_sub.php?content_sub.php، تاريخ الدخول على الموقع: 28 / 8 / 2020م.

ويمكن بيان أهم مميزات التعليم المدمج فيما يلي⁽¹⁾:

- خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده.
 - عدم حرمان المتعلمين من متعة التعامل مع معلمهم وزملائهم وجهًا لوجه.
 - تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم وبين المعلمين أيضًا.
 - المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية، وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
 - الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام.
 - إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية؛ ومن ثمَّ جودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين.
 - التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم.
 - كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونياً بالكامل، وبصفة خاصة مثل المهارات العالية، واستخدام التعلم الخليط يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
- كما أن إستراتيجية التعليم المدمج عملية متكاملة، تستخدم طرقاً وأساليب مختلفة؛ لتحقيق التعليم والتعلم، وإتقان الأداء؛ مثل: ورش العمل، التدريب والتوجيه، الكتب والمقالات المطبوعة والإلكترونية، الأنشطة، فرق العمل، إسطوانات الفيديو والصوت، حجرات الدراسة التقليدية، الاجتماعات وجهًا لوجه، الواجب المنزلي، التقرير المطبوع، الاختبار المطبوع، البريد الإلكتروني، الاجتماعات عبر الشبكة، المحاكاة، الاختبارات الإلكترونية⁽²⁾.

بعض مشكلات التعلم الخليط⁽³⁾:

أهمية مقررات التعلم المدمج:

تظهر أهمية مقررات التعليم المدمج فيما يلي⁽⁴⁾:

- المقرر الإلكتروني متاحٌ للمتعلم في أي مكان وزمان.
- المتعلم هو محور عملية التعلم.
- إتاحة أدواتٍ للتفاعل عبر الإنترنت؛ مثل: البريد الإلكتروني، والمناقشات الإلكترونية.
- إتاحة روابط إثرائية للمعلومات.
- إجراء اختبارات فورية لتحديد مستوى المتعلمين.
- استخدام العروض التقديمية في أثناء الشرح.
- إمكانية التطوير في المحتوى الإلكتروني.

طرق وإستراتيجيات التعليم المدمج:

هناك عدة طرق وإستراتيجيات لتطبيق التعليم المدمج في عملية التعليم هي⁽⁵⁾:

- الإستراتيجية الأولى: تقوم على تعليم درس أو أكثر بأسلوب التعلم الصفّي التقليدي، وتعليم درس آخر أو أكثر باستخدام التعليم الإلكتروني، ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.
- الإستراتيجية الثانية: يتشارك فيها التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي التقليدي تبادلياً في تعليم درس معين، ولكن البداية تكون بالتعليم الصفّي، ثم التعلم الإلكتروني، ويكون التقويم ختاماً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.
- الإستراتيجية الثالثة: يتشارك فيها التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي التقليدي تبادلياً في تعليم درس معين، ولكن

(1) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، متاح على الموقع التالي: <http://www.khayma.com/education-technology/newL3.htm>، تاريخ الدخول للموقع: 2020/8/26م.

(2) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج: 20، ع: 1، يناير 2010م، ص: 113 - 160.

(3) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

(4) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

(5) حسن حسين زيتون: رؤية جديدة في التعليم «التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم»، الدار الصولتية للتربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2005م، ص: 172 - 177.

البداية تكون بالتعليم الإلكتروني، ثم التعليم الصفّي التقليدي، ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية. الإستراتيجية الرابعة: يتشارك فيها التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي التقليدي تبادلياً؛ بحيث يتم التناوب والتبادل بين التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني أكثر من مرة في درس معين، ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.

مشكلات التعليم المدمج:

- لا يخلو التعلم الخليط أو المدمج من مشكلات يجب النظر إليها بعين الاعتبار؛ منها⁽¹⁾:
- بعض الطلاب أو المتدربين تنقصهم الخبرة أو المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات، وهذا يمثل أهم عوائق التعلم الإلكتروني، خاصة إذا كنا نتكلم عن نوع من التعلم الذاتي.
- لا يوجد ما يضمن أن تكون الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين أو المتدربين في منازلهم أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المساق إلكترونياً - على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات، وأنها تصلح للمحتوى المنهجي للمساق.
- صعوبات كثيرة في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة.
- صعوبات عدة في التقويم ونظام المراقبة والتصحيح وأخذ الغياب.
- التغذية الراجعة أحياناً تكون مفقودة، فلو التحق طالب بمساق ما، ووجد صعوبة ما، ولم يجد التغذية الراجعة الفورية على مشكلته، فلن يعود للبرنامج مهما كان مشوّفاً.
- أهم مشكلات التعلم الخليط عدم توفر الكوادر المؤهلة في هذا النوع من التعلم.

ثالثاً: متطلبات استخدام التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية بالمراحل قبل الجامعية:

- هناك مجموعة من المتطلبات فرضها علينا العصر الحالي؛ ومن هذه المتطلبات⁽²⁾:
- الحاجة إلى التعليم المستمر.
- الحاجة إلى التعليم المرن.
- الحاجة إلى التواصل والانفتاح على الآخرين.
- التوجه الحالي لجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان، تعلّماً مدى الحياة، تعلّماً مبنياً على الحاجة الحالية، تعلّماً ذاتياً، تعلّماً فعّالاً.
- وتحقيق هذه الحاجات العصرية يتطلب التوجه نحو التعليم المدمج؛ ومن ثمّ لا بد من توافر متطلبات لهذا التعليم المدمج؛ حتى تتحقق أهداف وجودة التعليم.
- إن متطلبات التعليم المدمج شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية؛ فالتعليم المدمج قائم على التعاون بين جميع أجزاء العملية التعليمية، وهذا ما يجب أن تأخذه المؤسسات التعليمية - التي تخطط لتوظيف هذا النوع - في الاعتبار⁽³⁾.

فالتعليم المدمج يمكن أن يشمل العناصر الآتية⁽⁴⁾:

- فصول تقليدية.
- فصول افتراضية.
- توجيه وإرشاد تقليدي (معلم حقيقي).
- فيديو متفاعل.
- بريد إلكتروني.
- رسائل إلكترونية مستمرة.
- المحادثات على الشبكة (Chat).

(1) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.
(2) ريهام مصطفى محمد أحمد: توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد: 5، العدد: 9، 2012م، ص: 5.
(3) فاتن محمد مصطفى، هياء معجب آل رشيد: فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع: 189، يوليو 2017م، ص: 126 - 160.
(4) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

إن تطبيق مناهج وطرق التعليم المتمازج أو المدمج يحتاج إلى تحقيق التصور الآتي⁽¹⁾:

- توفير مختبرات الحواسيب الآلية، ووضع شبكات المعلومات المحلية والعالمية في متناول الطلاب.
 - تزويد المعلم والمتعلم بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة، ومن خلال توفير الدورات التدريبية اللازمة.
 - توفير المناهج التعليمية المناسبة لهذا الشكل من التعليم.
 - أن يصبح المعلمون قادة ومرشدين لتعليم طلابهم، من خلال استخدامهم للحواسيب وتطبيقاتها، وشبكات المعلومات المحلية والعالمية، وإنتاج المواد التعليمية المناسبة والمتنوعة للتدريس.
- وقد أوصت دراسة (رولا علي وحشة، 2019م) بضرورة أن تقوم الإدارات المدرسية بتوفير بنية تحتية متينة في المدرسة؛ بحيث يتم تفعيل التعليم المدمج بكل سهولة فيها، وأيضاً ضرورة أن تقوم الإدارات المدرسية بعقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تعريفهم بإستراتيجية التعليم المدمج، وآلية تطبيقها في الغرفة الصفية، ويجب أن يقوم المعلمين بتدريب الطلبة على آلية استخدام التكنولوجيا بطريقة إيجابية؛ بحيث يتم توظيفها لتعزيز المنهج⁽²⁾.

كما أنه يجب مراعاة الأسس التربوية الآتية في التعليم المدمج؛ منها:

- مراعاة مستوى المتعلمين وقدراتهم وميولهم.
- مراعاة الفروق الفردية بينهم من حيث: استخدام الوسائط الإلكترونية، واستخدام إستراتيجيات التدريس الملائمة لهم.
- التنوع في الوسائط المستخدمة.
- كثرة الأنشطة التعليمية وتنوعها.
- استخدام التعزيز، والتغذية الراجعة، والتقييم المستمر.
- التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض ما أمكن ذلك.

وينبغي عند التخطيط لاستخدام مقررات التعليم المدمج اتباع الخطوات الآتية⁽³⁾:

1. تحديد الأهداف العامة والخاصة للمقرر.
2. تحديد الفئة المستهدفة.
3. تحديد احتياجات واهتمامات الطلاب من المقرر.
4. تحديد مصادر التعلم.
5. تنظيم مصادر التعلم بما يتناسب مع احتياجات الطلاب.
6. تحديد المتطلبات اللازمة لتقديم المقرر.
7. تحديد المتطلبات الفُتْيَّة اللازمة لتوافرها في الطلاب.
8. تدريب الطلاب على التكنولوجيا المطلوبة.
9. توفير المتطلبات اللازمة للتعلم داخل المؤسسات التعليمية ومعاملها.

وقد يمر المساق المدمج بالخطوات الآتية⁽⁴⁾:

1. معلم يدير الموقف التعليمي وينفذ دروس المساق بطريقة تقليدية.
2. استخدام التعلم الإلكتروني لاستكمال تدريس المساق:

أ. شبكة المعلومات	Web based Learning
ب. التعلم على الخط	On Line Learning
ج. التعلم المعتمد على الحاسوب	Computer Based Learning
د. مؤتمرات الفيديو	Video Conferences

(1) قسطندي شوملي: الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، 2007م.

(2) رولا علي وحشة: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، مرجع سابق.

(3) محمد السيد متولي الزيني، ويساسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

(4) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

3. يدير المعلم عمليات التدريب والمران والتقويم (استخدام قواعد البيانات، البرمجيات الجاهزة، الويب، المحاكاة...).

رابعاً: تطبيقات التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية:

لقد أوضحت دراسة (أسامة العربي، 2014م) أن المتعلمين يرغبون في أساليب تدريس غير تقليدية عند تعلّمهم اللغة العربية؛ مثل: التعليم المدمج، فحين جربوه بأنفسهم تغيرت الصورة النمطية عن تعلم اللغة العربية، فيكون اتجاهًا إيجابيًا نحو التعليم المدمج⁽¹⁾.

وأوصت دراسة (مختار عطية، 2013م) بالتوسع في استخدام التعليم الإلكتروني المدمج في مختلف التخصصات الأكاديمية والتربوية؛ لما لهذا النمط من مردود تعليمي جيد مقارنة بالتعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي كلّ على حدة، كما أوصت بالاهتمام بتنمية الاتجاهات الحديثة لمعلمي اللغة العربية نحو استخدام التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة في تدريس اللغة العربية في جميع المراحل، وكذلك توجيه نظر القائمين على بناء وتنفيذ مناهج اللغة العربية إلى أهمية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس اللغة العربية⁽²⁾.

كما أوصت دراسة (محمد الزيني وياسر عبد العزيز، 2010م) بتبني إستراتيجية التعلم المدمج في مؤسسات تعليم اللغة العربية، وإعداد مصادر تعلم إلكترونية قائمة على الدمج للتدريب على مهارات اللغة العربية⁽³⁾.

ويمكن - من خلال استخدام إستراتيجيات التعليم المدمج في تعليم وتدريب اللغة العربية - تقديم محتويات لغوية معرفية ومهارية وتفاعلية متعددة؛ حيث تتضمن محتويات ومناهج التعليم المدمج المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والموضوعات اللغوية والأنشطة التعليمية، بدءاً من الحروف العربية وأصواتها بالحركات، ورسمها في المواضع المختلفة، ونطق الحرف الساكن مع المتحرك الذي قبله، وطريقة نطق الحرف المشدد، والتونين، وحروف المد، واللام الشمسية والقمرية، وغير ذلك من الموضوعات، حتى القواعد النحوية والصرفية، والصور البلاغية، والأدب العربي شعراً ونثراً، ومعاني ودلالات الألفاظ العربية، ومهارات التعبير التحريري والشفهي.

وقد أوصت كذلك دراسة (عادل أبو الروس، 2015م) باستخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى دارسي اللغة العربية في المستويات المختلفة، والتأكيد على أن التقنيات الحديثة وحدها لا تكون لها فاعلية مثل فاعلية التعليم المدمج؛ حيث يكون الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني أكثر فاعلية للدارسين، والتأكيد على أهمية العنصر البشري المتمثل في المعلم الواعي المُعدّ إعداداً جيداً من أجل التدريس للمستويات اللغوية المختلفة⁽⁴⁾.

وقد توصلت دراسة (فهد الطيريري، 2017م) إلى أن طريقة التعلم باستخدام التعليم المدمج ساهمت بشكل كبير في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى الطلاب؛ لأنها طريقة تدريسية جديدة تعتمد على استخدام التقنية الحديثة، وتتناسب مع التطور التقني وحاجة الطلاب؛ حيث ساهمت بطرد الملل وتغيير الأسلوب التقليدي في التدريس⁽⁵⁾.

وكان من نتائج دراسة (أحمد القرني، 2018م) أن هناك أثراً لاستخدام التعليم المدمج في تنمية مهارة ابتكار عناوين للنص المقروء لدى طلاب العينة، وهذا يرجع لعاملين؛ الأول: الدمج بين التعليم عبر المواقع الإلكترونية والكتاب الورقي، والثاني: مرتبط بالإستراتيجية العامة للتعلم عبر المواقع الإلكترونية، والقائمة على التعامل مع مهارات القراءة الإبداعية بصورة تدريجية، كما أن هناك أثراً لاستخدام التعليم المدمج في تنمية مهارة ابتكار نهاية للنص المقروء، وكذلك تنمية مهارة التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي⁽⁶⁾.

ويرى (أحمد محمد حسين، 2015م) أن استخدام التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية سوف يسهم في تخفيف ما تتميز به من تجريد وجفاف، كذلك يراعي أنماط التعلم المختلفة للتلاميذ والأساليب المفضلة لديهم⁽⁷⁾.

(1) أسامة زكي السيد العربي: أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني، مرجع سابق.

(2) مختار عبد الخالق عطية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، مرجع سابق.

(3) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

(4) عادل منير إسماعيل أبو الروس: فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والبحوث، مج: 4، ع: 7، تموز 2015م، ص: 1 - 22.

(5) فهد بن سعود بن محمد الطيريري: فاعلية التعلم المدمج باستخدام الويكي سبيس paces في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد: 116، مايو 2017م، ص: 135 - 197.

(6) أحمد سمحان عبد الخالق القرني: أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مرجع سابق.

(7) أحمد محمد حسين: فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مرجع سابق.

والتعليم المدمج له فاعلية كبيرة في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية؛ وهذا يرجع لآتي⁽¹⁾:

- استخدام التعلم المدمج لأكثر من حاسة أثناء التعلم.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية ساهم في استيعاب التلاميذ، والتفرقة بين الأمثلة الصواب والأمثلة الخطأ؛ ومن ثمَّ ثبات المفاهيم النحوية.
- يزيد التفاعل مع المحتوى المُقدَّم للتلاميذ، ويخلق بيئة تعليمية محفزة؛ ومن ثمَّ أدى إلى تحقيق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي، وهذا ما تفتقر إليه طرق تعليم النحو العادية.
- التعليم المدمج حوَّل بيئة التعلم من بيئة قائمة على الحفظ والتلقين إلى بيئة قائمة على الممارسة والفهم والتطبيق للمفاهيم النحوية.

وقد تم وضع إستراتيجية قائمة على الدمج تناسب تعليم اللغة العربية، تقوم على الآتي⁽²⁾:

- وضع أهداف تعليمية محددة تتناسب مع تعليم اللغة العربية.
- وضع خطة زمنية تلائم الأهداف التعليمية للغة العربية، وتتناسب مع فلسفة التعليم المدمج.
- يكون المحتوى التعليمي مرتبطاً باهتمامات وميول الطلاب.
- الدمج بين أساليب التدريس التقليدية ومصادر التعلم الإلكترونية لتحقيق التكامل.
- استخدام الإنترنت في التدريس؛ بحيث يكون المعلم مُيسِّرًا لعملية التعلم.
- المحاكاة وتقليد الأدوات لتوضيح المفاهيم اللغوية التي تواجه الطلاب أثناء التعلم.
- التواصل المستمر بين المعلم والطلاب.
- استخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني E-portfolio؛ وذلك لتقويم أعمال الطلاب عبر الإنترنت.
- استخدام التقويم والتغذية الراجعة.

خامساً: النتائج والتوصيات والمقترحات:

النتائج:

توصلت الدراسة الحالية لعدة نتائج؛ أهمها:

- أهمية التعليم المدمج وتأثيره الإيجابي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم قبل الجامعي.
- للتعليم المدمج متطلبات وأسس علمية وتربوية وتقنية لا بد من توافرها.
- ظهور قصور ومشكلات في استخدام التعليم الإلكتروني الصُّرف وحده في تعليم اللغة العربية.
- يمكن استخدام التعليم الإلكتروني الصُّرف وحده في التعليم عامة، واللغة العربية خاصة، حال وقوع الأزمات - كإزمة كورونا - التي تحول دون تواجد الطلاب والمعلمين في حجرات التعليم الصفي التقليدي.

التوصيات:

1. استخدام التعليم المدمج في تعليم مهارات اللغة العربية؛ كمهارات الكتابة العربية، والخط العربي، ومخارج الحروف وأصواتها، وكذلك في قواعدها وآدابها.
2. العمل - من خلال رؤية عربية مشتركة - على وضع المعايير العلمية والتقنية والتربوية للتعليم المدمج الخاص بتعليم اللغة العربية.
3. العمل - من خلال لجان عربية متخصصة - على تصميم محتوى لغوي إلكتروني (مناهج، وبرامج، وكتب، ومعاجم إلكترونية) تتناسب وقدرات ومستويات المتعلمين والدارسين للعربية، واستخدامها في ضوء التعليم المدمج.
4. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لإعدادهم وتأهيلهم لإنشاء منصات للتعليم عن بُعد بالمعايير العلمية والتربوية، وتصميم برامج واختبارات إلكترونية، وكذلك تدريبهم على استخدام التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي (المدمج) في تعليم اللغة العربية بكفاءة وفاعلية.

(1) المرجع السابق.

(2) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

5. التقويم المستمر لأساليب وإستراتيجيات التعليم المدمج، والوقوف على المشكلات التعليمية التي تواجه دارسي اللغة العربية، والعمل على إيجاد الحلول لها.
6. عقد ندوات ومؤتمرات متعددة في مجال التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية.

المقترحات:

- إجراء دراسات عن أثر التعليم المدمج في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات عن فاعلية التعليم المدمج في التحصيل المعرفي لفروع اللغة العربية، وفي الأنشطة والممارسات اللغوية، وذلك في التعليم المتوسط والثانوي والجامعي.
- إجراء دراسات حول مشكلات التعليم المدمج، وكيفية علاجها.

المراجع:

1. أحمد سمحان عبد الخالق القرني: أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مجلد: 34، العدد: 9، سبتمبر 2018م.
2. أحمد محمد حسين: فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، ع: 30، مايو 2015م.
3. أسامه زكي السيد علي العربي: أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، مج: 4، ع: 8، كانون الثاني 2014م.
4. أميرة عبد السلام زايد: التعليم وأبعاد الهوية الثقافية «اللغة نموذجاً»، مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، يوليو 2011م.
5. حسن حسين زيتون: رؤية جديدة في التعليم «التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم»، الدار الصولتية للتربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2005م.
6. حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليلط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، متاح على الموقع الآتي: <http://www.khayma.com/education-technology/newL3.htm>، تاريخ الدخول للموقع 26 / 8 / 2020م.
7. رولا علي وحشة: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج: 8، ع: 3، آذار 2019م.
8. ريمه عبد الإله الخاني: التعليم الحديث بين الواقع والرقمي، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد: 3، ع: 9، يوليو 2019م.
9. ريهام مصطفى محمد أحمد: توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد: 5، العدد: 9، 2012م.
10. زيد الشمري: فاعلية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج: 11، ع: 2، ديسمبر 2017م.
11. زياد هاشم السقا، و خليل إبراهيم الحمداني: دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد: 2، 2012م.
12. زينب محمود أحمد علي: معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ع: 68، ديسمبر 2019م.
13. سارة خالد الجبيري: التعليم المدمج رؤية تطويرية، 1435هـ، مجلة المعرفة، متاح على الموقع الآتي: http://www.almaref.net/show_content_sub.php، تاريخ الدخول على الموقع: 28 / 8 / 2020م.
14. عائشة بوكريسة: التعليم في العصر الرقمي: التحديات والفرص، مجلة التربية والإستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مخبر التربية والإستيمولوجيا، ع: 5، 2013م.
15. عادل منير إسماعيل أبو الروس: فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من

- الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج: 4، ع: 7، تموز 2015م.
16. عبدالرحمن الصرامي: معايير تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، س: 2، ع: 4، أبريل 2017م.
17. عبد العال عبد الله السيد: تقييم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد: 56، ديسمبر 2018م.
18. عبد الله بن عبد العزيز الموسى: التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، في الفترة من 16 - 17/ 8/ 1423هـ.
19. عبد المنعم عياض، وعبد المجيد عيساني: آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج المتمازج من منظور تكنولوجيا التعليم، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللغات، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع: 11، يونيو 2018م.
20. عواطف حسن علي: اللغة العربية في عصر الرقمنة: المشكلات والحلول، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، كلية التربية، السنة السادسة، ع: 8، مارس 2014م.
21. فاتن محمد مصطفى، هياء معجب آل رشيد: فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظه الخرج، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع: 189، يوليو 2017م.
22. فهد بن سعود بن محمد الطريحي: فاعلية التعلم المدمج باستخدام الويكي سبيس paces Wikis في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد: 116، مايو 2017م.
23. قسطندي شوملي: الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، 2007م.
24. مأمون التيجاني حسن الدالي: الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت ودورها في تعليم اللغة الثانية» اللغة العربية لغير الناطقين بها نموذجاً»، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع: 211، مايو 2019م.
25. محمد أبو شقير، وإسماعيل حرب: أثر استخدام إستراتيجية التعليم المدمج في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية على تنمية اتجاه طلاب الصف العاشر بمحافظات غزة نحو استخدامها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع: 157، نوفمبر 2014م.
26. محمد السيد متولي الزيني، ويسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث مُحكَّمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج: 20، ع: 1، يناير 2010م.
27. محمد رضا عوض محفوظ: مواقع الإنترنت المجانية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج: 3، 2016م.
28. محمد رشدي حسن: نحو منهج لتدريس آداب اللغة العربية في غير أقسام اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ع: 10، 1980م.
29. مختار عبد الخالق عطية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية، والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد: 33، يناير 2013م.

استخدامُ الخرائط الذهنية الإلكترونية (Mind map) في تنمية إستراتيجية التلخيص عن بُعد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان (تصوُّرٌ مقترَحٌ)

الباحثة/ عفرات بنت علي الحوسنية

(طالبة دكتوراه كلية التربية/ قسم المناهج والتدريس بجامعة السلطان قابوس)

afrahosni@moe.om

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى طلاب الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان، في استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء، وتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وبعد تحكيمه وقياس ثباته، طُبِّقَ على عينة الدراسة، التي بلغت (65) طالباً وطالبة، من الصف التاسع الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وقد أظهرت النتائج أنَّ المتوسط العام لدرجات الطلاب في اختبار إستراتيجيات التلخيص بلغ (7.93)، ويقع هذا المتوسط -حسب التصنيف الثلاثي المستخدم في الدراسة الحالية- في مستوى المتوسط؛ وأظهرت النتائج أيضاً أنَّ متوسط درجات الطلاب في الفقرات من (1 إلى 6) التي تقيس درجة امتلاك الطالب للإستراتيجيات الفرعية لإستراتيجية التلخيص الرئيسة جاءت في المستوى الضعيف؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (0.461) و (2.353)، وجميعها في المستوى الضعيف، كما هدفت الدراسة إلى اقتراح تصوُّر لتنمية هذه الإستراتيجية عن بُعد، باستخدام برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية (mind map) لدى طلاب الصف التاسع.

وفي ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائج، خرجت بمجموعة من التوصيات؛ أبرزها: تضمين مناهج اللغة العربية الأنشطة الإلكترونية التي تدرب الطلاب على الإستراتيجيات القرائية، التي تُساعدهم على فهم المقروء، بما فيها إستراتيجية التلخيص، وتدريب مُعلِّمي اللغة العربية على استخدام الإستراتيجيات القرائية عمومًا، وعلى استخدام إستراتيجية التلخيص في تدريس النصوص القرائية خصوصًا، وتطوير مناهج اللغة العربية لتتكوَّن مناهج تسمح بالتعلُّم عن بُعد، باستخدام التطبيقات والبرامج الإلكترونية، وتوفير مساقات تفتني بالتعلُّم عن بُعد في المؤسسات الأكاديمية التي تُعدُّ المُعلِّمين، بما فيها الخاصة والحكومية، وتوفير البرامج والتطبيقات التعليمية مجانًا للطلبة، بالتعاون مع شركات الاتصال في السلطنة؛ مثل عمانتل، وأريدو... وغيرها. وإجراء دراسات تقييمية لاستخدام الطلاب للإستراتيجيات الأخرى لفهم المقروء مثل: التنبُّؤ، والربط، والتصوُّر الذهني.

مقدمة الدراسة والإطار النظري:

تُعَدُّ القراءة المهارة الأساسية التي تُعنى بها المؤسسات التربوية بكامل مؤسساتها، فهي وسيلة وغاية في الوقت ذاته، وتسعى المدارس -باعتبارها أهمَّ البيئات التي تُكسِبُ طلابها هذه المهارة- إلى الالتفات إلى الإستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تتمي لديهم هذه المهارة.

والقراءة هي أداة التعلُّم والبحث والنمو المعرفي؛ فمعظم ما نتعلَّمه من معلومات يأتي عن طريق القراءة، سواءً أكانت ورقية أم إلكترونية؛ لذا فالنجاح في الحياة العلمية والعملية والثقافية والروحية، وغير ذلك من جوانب الحياة؛ يتوقَّف إلى حدٍّ كبيرٍ على القراءة الفاهمة الواعية. (شحاتة، 2016: 20، 22)

ويواجه عملية تدريس القراءة مشكلاتٌ عدَّة؛ أبرزها أنَّ بعض المُعلِّمين يركِّزون على الاستدعاء الحرفي للمعلومات من دون الالتفات إلى الإستراتيجيات التي تُساعدهم في فهم هذا النص (عبد الله، 2015: 98). ويتضمَّن فهم المقروء مُكوِّنات ثلاثة: استيعاب الكلمات وتفسيرها، وإدراك معانيها استناداً إلى خلفياتهم المعرفية، واستيعاب الجُمْل وعلاقاتها ومضامينها، واستيعاب الفقرات وترتيبها ومضامينها (دوركن ودولرس لدى الجرادات والعبادي، 2015م، 470).

وقد تناولت الدراسة الحالية الكلمات المفتاحية التي تعد مؤشراً رئيسياً لمضمون الدرس، والأفكار الرئيسة للفقرات، والتفاصيل المهمة والتفاصيل غير المهمة.

وهناك مجموعة من الإستراتيجيات القرائية التي تُستخدم في عملية فهم المقروء، ويمكن للقارئ المدرب المتقدم أن يوظفها بتبادلٍ مستمرٍّ، وهذه الإستراتيجيات تساعد، وتمكّنه من اكتساب المعلومات من المقروء بسرعة ودقّة. (طعيمة والشعبي، 2006م: 95)

وقد ذكر زاير وهاشم (2016: 143، 147) عدداً من الإستراتيجيات الفاعلة، التي يمكن تدريبها للطلبة لفهم النص، وهي: (الربط، والتنبؤ، والتساؤل، والمراقبة، والتصور، والتلخيص). بالإضافة إلى الإستراتيجيات التي ذكرها عبد الله (2015: 73) وهي: إستراتيجيات: ملاحظة النص؛ وتتضمن: وضع خطوط أو دوائر على الكلمات غير المفهومة، وتحديد الكلمات المفتاحية، وإعادة الصياغة، وعمل المخططات والرسومات البيانية، وقد تناولت الدراسة الحالية إستراتيجية التلخيص الآتية.

إستراتيجية التلخيص: وهي عملية فكرية تتضمن القدرة على الوقوف على لبّ الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسة منه، والتعبير عنها بإيجازٍ ووضوح، ويتطلب القيام بعملية فرز الكلمات والأفكار وفصل ما هو رئيسي عن التفاصيل غير المهمة، ومعالجة المفاهيم والأفكار بلغة المتعلم، وإحداث التكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال إدراك العلاقة بينها وتنظيمها. (عبد الله، 2015: 112)

وإستراتيجية التلخيص تيسر الاحتفاظ طويلاً المدى بالمعلومات التي تم تلخيصها، وتحسن من فهم المتعلمين النهائي لمحتوى النص، علاوة على أنه يمكن اعتبارها تقنية ممتازة لمراقبة الفهم؛ حيث العجز فيه يمكن أن يكون مؤشراً على عدم اكتمال الفهم لديه. (عبد الله وعمار، 2014: 209)

ويشير شحاتة (2016: 317) إلى أن هذه الإستراتيجية تنمي فهم المقروء والتفكير الإبداعي، كما يذكر زاير وهاشم (2016: 143) أنها من أفضل الإستراتيجيات لفهم النص المقروء.

ويمكن للمعلم أن يدرّب طلبته على تلخيص النص المقروء بشكل جيد؛ من خلال تشجيعهم على استخدام كلماتهم الخاصة في الملخص، وتحديد فترة زمنية محدّدة؛ سواءً أكانت كتابية أم شفوية للتأكد من أن الطلبة قد حكموا على أفكار النص وأهميتها، وحذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة، والاهتمام بأدوات الاستفهام؛ مثل: (ما، وماذا، وأين، ولماذا، وكيف)، والتركيز على العناوين والمصطلحات والأفعال المهمة. (عبد الله، 2015: 76)

ويشير الجبيلي (2009: 110-111) إلى أن هناك ثلاث مراحل يتبناها الملخص؛ هي:

- المدخل إلى التلخيص: وتتضمن إحصاء أسطر النص، وقراءته أكثر من مرة بتركيز وانتباه، وتحديد الألفاظ الأساسية التي ترتبط بها أفكار النص، وتحديد أفكاره، والتركيز على تسلسلها في النص، وتدوين رؤوس الأقسام التي تركّز على النقاط الأساسية في النص.

- التلخيص العملي: الانطلاق من رؤوس الأقسام، وبدء التلخيص، مع المحافظة على بنية النص الأساسية في التسلسل وترابط أفكاره.

- التقييم الذاتي: وتتضمن إعادة قراءة الملخص، وحذف كل ما هو خارج عن الموضوع، واستكمال الأفكار التي قد تكون غير متموّلة، ومقارنة الملخص بالأصل؛ للتأكد من نقل جوهر الموضوع بأمانة تفي بالغرض المقصود. ويرى عصر (1999: 187) أن قواعد كتابة الملخص هي أربع: تجاوز المفردات والأجزاء، والالتفات إلى الكل، الذي يجمع هذه الأجزاء مثلاً؛ النظر إلى الجملة الاسمية، وليس المبتدأ والخبر، والنظر إلى الأذن والعين والأنف في صياغة كلفة أكبر، وهي جسم الإنسان، والقاعدة الثانية استخدام الجمل المحورية لتلخيص الفقرة، والثالثة التخلص من التفاصيل غير الضرورية، والأخيرة تجاوز الفقرة بأكملها إن كانت مكتملة لفقرة رئيسية.

ويمكن تدريب الطلاب على هذا الإستراتيجيات بالتدريس المباشر، أو من خلال التعلم عن بُعد؛ باستخدام برامج إلكترونية متعددة، ومنها الخرائط الذهنية الإلكترونية.

وقد جاءت فكرة استخدام الخرائط الذهنية في التدريس من خلال المحتوى التعليمي على يد «شوراتز» وزملائه، من جامعة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي مخططات وأشكال منظّمة، تُستخدم كأداة لتطوير التفكير، والتعلم العميق للمحتوى؛ حيث يستخدمها المتعلم للتفكير في موضوع ذي محتوى تعليمي مقرر، وهي تُشير لديه القدرة على الاستقصاء، والتأمل واتخاذ القرار في حل المشكلات (العجروش، 2014م).

ونظراً لأن العصر الحالي يتطلب القراءة السريعة، فإن إستراتيجية التلخيص يمكن أن تحقّق هذا الهدف، وقد بات من الضرورة تدريب الطلاب عليها في عصر الاتصال السريع والتعلم الإلكتروني باستخدام برامج حاسوبية، ومتنوعة،

وقد أُجريت العديد من الدراسات الباحثة لإستراتيجية التلخيص؛ منها: دراسة بهلول وإبراهيم (2014م) التي هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التلخيص في تحصيل طلاب الخامس الأدبي، في مادة الأدب والنصوص، في مركز دياي بمدينة بقوبه، تمثّلت عينُ الدراسة في مجموعتين: الضابطة دُرست بالطريقة العادية، والتجريبية دُرست باستخدام إستراتيجية التلخيص، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً وطبّقهُ الباحثان على المجموعتين: التدريبية والضابطة، وكشّفت نتائج الدراسة وجودَ فرق لصالح التجريبية.

وكشفت دراسة أجراها العزاوي (2018م) عن أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، بلغت عينُ الدراسة (60) طالباً: (30) في المجموعة الضابطة، و(30) في المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائجها تفوقَ المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام إستراتيجية التلخيص على المجموعة الضابطة، التي درست باستخدام الطريقة العادية.

وهدّفت دراسة يولييان (2018م) إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية المفردات اللغوية لدى طلاب الصف السابع بالمدسة الحكومية الثانوية باديانج باريامن، وقد أظهرت أنّ نتيجة الاختبار لدى المجموعة التجريبية كانت قبل استخدام الخرائط جيدة، بمتوسط حسابي (66.78) في حين ارتفعت بعد التطبيق البُعديّ إلى (76.5) بمستوى جيد جداً.

وتناول جرادات والعبادي (2014م) استقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب التاسع الأساسي، في مادة اللغة العربية، تضمّنت عينُ الدراسة (30) طالباً في المجموعة الضابطة، و(30) طالباً في المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائجها وجودَ فروق في متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة فإنها أثبتت -مُجملاً- فاعلية إستراتيجية التلخيص في تنمية فهم المقروء، وتطوير الحصيلة القرائية لدى الطلبة؛ الأمر الذي يعضد بحث هذه الإستراتيجية في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة: تولّد الإحساسُ بمشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحثة التدريسية والإشرافية في تدريس اللغة العربية، وفي متابعة أداء المعلمات، وقد لاحظت قلة اهتمام بعضهن بالإستراتيجيات التي تنمي الفهم القرائي؛ ومن ضمنها إستراتيجية التلخيص، وإن تطرقت إليها معلمة فيكون من خلال الرسم على السبورة، من دون الاستعانة بالبرامج والتطبيقات الإلكترونية المتوفرة، إضافة إلى ضعف الطلاب في فهم المقروء عامةً، وفي توظيف إستراتيجية التلخيص لفهم النصوص المقروءة، وفق ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة: دراسة بهلول وإبراهيم (2015م)، ودراسة العزاوي (2018م)، ودراسة يولييان (2019م)، التي أظهرت فاعلية إستراتيجية التلخيص في تنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب، ودراسة جوارات والعزاوي (2018م)، التي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية إستراتيجية التلخيص.

أسئلة الدراسة: تمثّلت مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى طلاب الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان في استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء؟

السؤال الثاني: ما التصوّر المقترح لتنمية إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان؟

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة في كونها تتناول إستراتيجية يمكن أن تساعد الطلبة في فهم المقروء فهماً عميقاً وبجهد أقل؛ حيث يمكن أن يعتمد عليها المعلمون في تدريب طلابهم على تلخيص دروس القراءة، وصولاً للفهم العميق، إضافة إلى أنها يمكن أن تُلقت نظرَ القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بالإستراتيجيات الفرعية لهذه الإستراتيجية، التي يمكن أن يستفيدوا منها في تطوير الأنشطة المتضمنة في دروس القراءة، وفي أدلة المعلمين، ويمكن أن تفيد أيضاً المشرفين التربويين في تقييمهم للمواقف الصفية لدى مُعلّميهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

الكشف عن مستوى طلاب الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان، في استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء، واقتراح تصوّر لتنمية إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التلخيص: مجموعة من الإجراءات يستخدمها الطالب لتلخيص فهمه للدرس المقروء، وتتضمن: الفكرة العامة للنص المقروء، والكلمات المفتاحية، والأفكار الرئيسة لفقراته، والتفاصيل المهمة، والتفاصيل غير المهمة، والملخص النهائي.

الخرائط الذهنية الإلكترونية في الدراسة الحالية: هي مخططات ورسومات منظّمة ومتسلسلة، يعرض الطالب من خلالها ملخصاً للدرس المقروء يتناول فيه الكلمات المفتاحية والأفكار الرئيسة لفقرات والتفاصيل المهمة والتفاصيل غير المهمة، وصولاً بملخص نهائي لمضمون الدرس.

الخرائط الذهنية الإلكترونية (mind map): برنامج لرسم الخرائط الذهنية والرسومات التوضيحية والبيانية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة إستراتيجية التلخيص فقط المتضمنة للإستراتيجيات الفرعية الآتية: الكلمات المفتاحية، الأفكار الرئيسة لفقرات، التفاصيل المهمة، التفاصيل غير المهمة، الملخص النهائي.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي من العام الدراسي (2020/2019م).

الحدود المكانية: مدارس محافظة شمال الباطنة، في سلطنة عُمان، التي تتضمن الصف التاسع.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، الذي يصف الظاهرة كما هي في واقعها.

مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي، المقيدين في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم، بمحافظة شمال الباطنة، للعام الدراسي (2020/2019م)، في الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهم (9164)، حسب إحصائيات قسم الإحصاء والمؤشرات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان.

عينة الدراسة: تكوّنت من (65) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة وموادها:

أعدت الباحثة قائمة بالإستراتيجيات الفرعية لإستراتيجية التلخيص، عرضتها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (11) محكماً، من تخصّص اللغة العربية في قسم المناهج والتدريس، بجامعة السلطان قابوس، ومن تخصّص اللغة العربية وآدابها من كلية الآداب، بجامعة السلطان قابوس، وعدد من المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية، وعدلت بصورتها الحالية في ضوء ملاحظاتهم، ثم قامت ببناء الاختبار بناءً على قائمة إستراتيجيات التلخيص، وبعد تحكيمه من المجموعة نفسها التي حكمت هذه القائمة عدّل في ضوء ملاحظاتهم.

ثبات الاختبار: طبّقت الباحثة الاختبار على عينة من الطلبة، بلغت (65) طالباً وطالبة، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيقه مرة أخرى، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط «بيرسون»، وباستخدام معامل «ألفا كرونباخ»، وكانت النتيجة وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (1) حساب معامل الثبات باستخدام مُعامل الارتباط «بيرسون» وباستخدام معامل «ألفا كرونباخ»

حساب الثبات			الاختبار
معامل ألفا كرونباخ		مُعَامِل الارتباط (بيرسون)	
البُعديّ	القَبليّ		
0.74	0.92	0.83	اختبار إستراتيجية التلخيص

وبحسب النتائج في الجدول السابق فإنَّ الاختبارَ صالحَ للتطبيق البُعدي.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى طلاب الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان في استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء؟

للحكم على مستوى الطلاب استخدمت الباحثة المعادلة الآتية:

لتحديد معيار الحكم على مستوى طلبة الصف التاسع في إستراتيجية التلخيص، تم حساب المدى الثلاثي باستخدام المعادلة الآتية: طول الفترة = الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل ÷ عدد المستويات ولاعتماد الدراسة الحالية التصنيف الثلاثي: ضعيف - متوسطة - مرتفعة فإنَّ المعادلة تكون:

$$\text{طول الفترة} = 5 - 0 = 5 \div 3 = 1.66$$

وبذلك يكون حساب المدى الثلاثي وفق معيار الحكم الذي يوضِّحه الجدول التالي:

جدول رقم (2): معيار الحكم لمستوى طلاب الصف التاسع في الإستراتيجيات الفرعية لإستراتيجية التلخيص

مستوى الطالب	المتوسط الحسابي
ضعيف	0 - 1.66
متوسط	1.67 - 3.33
مرتفع	3.34 - 5

وبالنسبة للمجموع الكلي فقد تم حساب المدى الثلاثي باستخدام المعادلة الآتية: طول الفترة = الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل ÷ عدد المستويات

ولاعتماد الدراسة الحالية التصنيف الثلاثي: ضعيف - متوسط - مرتفع؛ فإنَّ المعادلة تكون:

$$\text{طول الفترة} = 17 - 0 = 17 \div 3 = 5.66$$

جدول رقم (2): معيار الحكم لمستوى طلاب الصف التاسع في اختبار إستراتيجية التلخيص ككل

مستوى الطالب	المتوسط الحسابي
ضعيف	0 - 5.66
متوسط	5.67 - 11.33
مرتفع	11.34 - 17

وفيما يلي النتائج التي أظهرتها الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى طلاب الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان في استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء؟

للإجابة عن هذا السؤال اعتمدت الباحثة على استخدام الجَمْع والمتوسطات الحسابية، وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (3) مستوى طلاب الصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان في استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء

رقم الطالب	المفردة 1	المفردة 2	المفردة 3	المفردة 4	المفردة 5	المفردة 6	مجموع الدرجات
1	1	1	1	0	0	0	3
2	1	0	3	0.5	0	0	4.5
3	0	0	1	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	0
5	1	1	1.5	0.5	0	0	4
6	1	1	2.5	0	1	4	9.5
7	1	0	1	0	0	0	2
8	1	2	3	1	0	2	9
9	0	0	0	0	0	0	0
10	2	0	2	1	1	2	8
11	1	0	2.5	1	1	0	5.5
12	0.5	0.5	2	0.5	0.5	2	6
13	0.5	0	1.5	1	0.5	0	3.5
14	1	0	3	0	0	0	4



رقم الطالب	المفردة 1	المفردة 2	المفردة 3	المفردة 4	المفردة 5	المفردة 6	مجموع الدرجات
15	1	1	2	1	1	2.5	8.5
16	1	1	1	1	0	3	7
17	1	1	1.5	2	0	1	6.5
18	1	1	1.5	0	0.5	2	6
19	2	0	3	1	1	3	10
20	2	1	3	1	1	4	12
21	1	0	3	0	0	0	4
22	1	0	3	1	0	0	5
23	1	1	1	0.5	0	0	3.5
24	0	0	2.5	0.5	0.5	2.5	6
25	1	0	2	0.5	0	1	4.5
26	1	1	2	0.5	0.5	3	8
27	0.5	3	3	0.5	0.5	4	11.5
28	0	0	1	0	0	0	1
29	1	1	1	0.5	0.5	3	7
30	1	0	3	1	1	0	6
31	1	1	1.5	0	0	0	3.5
32	0	0	0	0	0	0	0
33	1	0	1.5	0.5	0	0	3
34	1	1	3	0	0.5	4.5	10
35	2	2	2.5	1.5	1.5	3.5	13
36	1.5	0	2.5	1	0.5	2.5	8
37	0	4	3	0.5	1	4	12.5

رقم الطالب	المفردة 1	المفردة 2	المفردة 3	المفردة 4	المفردة 5	المفردة 6	مجموع الدرجات
38	2	3	3	0.5	1.5	2.5	12.5
39	1	1	1	0	0.5	1	4.5
40	1	1	1.5	0	0	4	7.5
41	2	1	2.5	1	1	3.5	11
42	2	3	3	0	0.5	5	13.5
43	0.5	4	3	0	0	5	12.5
44	2	3	3	1	0.5	4	13.5
45	2	2	3	1	0.5	5	13.5
46	1.5	0	3	1.5	1	2	9
47	1	1	2.5	0	0	4	8.5
48	2	1	3	1	1	4	12
49	4	3	2	1	1.5	2	13.5
50	1	1	2.5	0.5	0.5	3	8.5
51	2	3	3	1	0.5	3.5	13
52	1	0.5	2	1	1	3	8.5
53	1.5	2	3	1	1	3	11.5
54	0.5	4	2.5	0.5	0.5	3	11
55	2	4	3	1	1	3	14
56	1.5	0.5	3	0	0	3	8
57	2	1	3	0	0	4	10
58	0	1	1.5	0	0	3	5.5
59	1	3	3	0.5	0.5	4	12
60	0.5	0.5	3	1	0.5	4	9.5

رقم الطالب	المفردة 1	المفردة 2	المفردة 3	المفردة 4	المفردة 5	المفردة 6	مجموع الدرجات
61	2	3	1.5	1	1.5	4	13
62	1	0.5	3	0	0	4	8.5
63	1	1	2.5	0	0.5	4	9
64	2	1	2	1	0	4	10
65	2	4	3	1	0.5	5	15.5
المجموع	75	77.5	143.5	36.5	30	153	515.5
المتوسط	1.153846	1.192308	2.207692	0.561538	0.461538	2.353846	7.9307692

بملاحظة النتائج في الجدول رقم (3)، فإنه يتبين أن المتوسط العام لدرجات الطلاب في اختبار إستراتيجيات التلخيص بلغ (7.93)، ويقع هذا المتوسط حسب التصنيف الثلاثي المستخدم في الدراسة الحالية في مستوى المتوسط؛ وأظهرت النتائج أيضاً أن متوسط الفقرات من (1 إلى 6) التي تقيس درجة امتلاك الطالب للإستراتيجيات الفرعية جاءت في المستوى الضعيف؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (0.461) و (2.353)، وجميعها في المستوى الضعيف؛ الأمر الذي يعني أن النتيجة غير مرضية، وقد يعزى ذلك إلى قلة وعي المعلمين في إكساب طلبتهم إستراتيجية التلخيص، وعدم تضمينها في مناهج الصف التاسع؛ وفق إطلاع الباحثة على هذه المناهج، وخبرتها الطويلة في متابعة أداء المعلمين في تدريس القراءة. إضافة إلى قلة تدريب المعلمين على هذه الإستراتيجية وفق ما أشارت إليه دراسة كل من العزاوي (2018م)، ويوليان (2018م)، وجردات والعبادي (2015م)، وبهلول وإبراهيم (2014م).

إجابة السؤال الثاني: ما التصور المقترح لتنمية إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان؟

في ضوء النتيجة التي خرجت بها نتائج الدراسة الحالية، عن مستوى متوسط للطلاب في اختبار إستراتيجيات التلخيص عمومًا، ومستوى ضعيف في جميع درجات الإستراتيجيات الفرعية لإستراتيجية التلخيص، وفي ضوء أهمية هذه الإستراتيجية في تمكين الطلاب من اكتساب المعلومات من المقروء بسرعة ودقة وفق ما ذكره طعيمة والشعبي (2006م: 95). إضافة إلى ما أشار إليه شحاتة (2016م: 317) أن هذه الإستراتيجية تنمي فهم المقروء والتفكير الإبداعي، ويضيف زاير وهاشم (2016: 143) أنها من أفضل الإستراتيجيات لفهم النص المقروء، فإن الدراسة الحالية خرجت بتصوّر مقترح لتنمية هذه الإستراتيجية، وفيما يلي توصيف هذا المقترح:

المقترح: استخدام برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية (mind map)

تعريف الخرائط الذهنية الإلكترونية (mind map): هي برنامج حاسوبي خاص لرسم الخرائط الذهنية (mind map)، وقد أنتجه الموقع الرسمي لمخترع الخريطة الذهنية (Tony Buzan)، ليحاكي طريقة الورقة والقلم في رسم الخرائط الذهنية، ويمكن تحميله من الإنترنت من الموقع: www.thinkbuzan.com (العبادي وجردات، 2015م، 473).

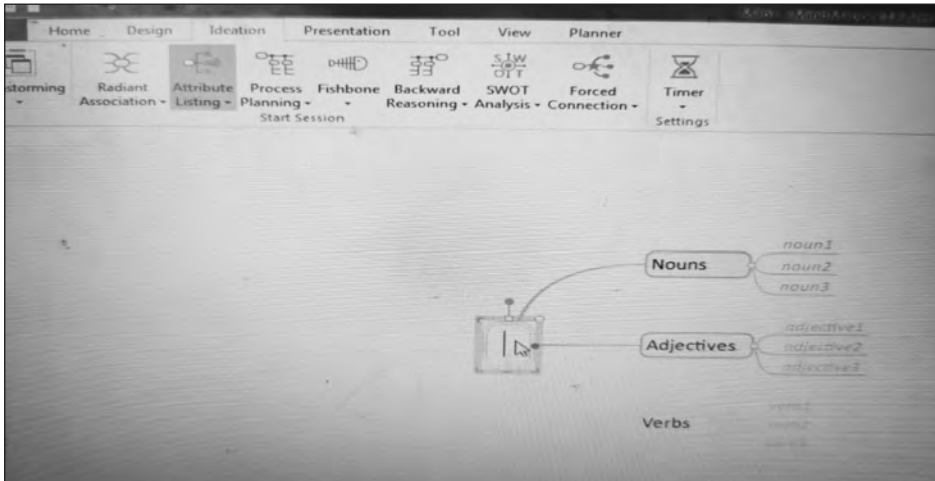
الهدف العام: تدريب طلاب الصف التاسع على إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء عن بُعد.

إجراءات السير في تدريب الطلاب على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية:

- يقوم المعلم بتنزيل البرنامج على حواسيب الطلبة، ويمكن تحميله على الأقراص الأخرى.
- يدرّبهم من خلال منصة «جوجل مييت»، أو برنامج «زووم»، على كيفية استخدامه.
- يعرض عليهم خطوات استخدامه بالصوّر، إلى أن يفهم جميعهم الخطوات.

تفسير الخطوات وفق الصور الآتية:

1. يكتب الفكرة العامة للدرس.
 2. يكتب الكلمات المفتاحية لكل فقرة.
 3. يكتب الفكرة الرئيسة لكل فقرة.
 4. يكتب التفاصيل المهمة في الدرس.
 5. يكتب التفاصيل غير المهمة.
 6. يُنهي الخريطة الذهنية بملخص ختامي لمضمون النص، لا يتجاوز (عشرة) أسطر.
- وفيما يلي صور لخريطة ذهنية إلكترونية من برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية (mind map):



في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، خرجت بجملة من التوصيات، أبرزها:

- تضمين مناهج اللغة العربية الأنشطة الإلكترونية التي تدرب الطلاب على الإستراتيجيات القرائية، التي تساعدهم على فهم المقروء بما فيها إستراتيجية التلخيص.
- تدريب معلّمي اللغة العربية على استخدام الإستراتيجيات القرائية عمومًا، وعلى استخدام إستراتيجية التلخيص في تدريس النصوص القرائية خصوصًا.
- تطوير مناهج اللغة العربية لتتكوّن مناهج تسمح بالتعلّم عن بُعد، باستخدام التطبيقات والبرامج الإلكترونية.
- تضمين استمارة الزيارة الإشرافية لتقييم أداء المعلّمين معيارًا لتوظيف التعليم الإلكتروني.
- توفير مساقات تعتني بالتعلّم عن بُعد في المؤسسات الأكاديمية التي تُعدّ المعلّمين، بما فيها الخاصة والحكومية.
- توفير البرامج والتطبيقات التعليمية مجانًا للطلبة، بالتعاون مع شركات الاتصال في السلطنة؛ مثل: عمانتل، وأريبدو، وغيرها.
- إجراء دراسات تقويمية لاستخدام الطلاب الإستراتيجيات الأخرى لفهم المقروء؛ مثل: التنوّع، والربط، والتصور الذهني.
- إجراء دراسات تجريبية لكشف أثر استخدام إستراتيجية التلخيص في فهم المقروء والقراءة الإبداعية، والناقدية وغيرها.

المراجع:

- العجيلي، سجيح (2009م). مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي. المؤسسة الحديثة للكتاب.
- العبادي، حامد مبارك وجردات، يونس أحمد (2015م). أثر استخدام الخريطة الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع(4)11، 469-480.
- العجرش، حيدر حاتم فالح. (2011م). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس. http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=1136
- العزاوي، براء سلطان حسن. (2018م). أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة. مجلة الفتح، 14(74)، (392-419).
- بهلول عمر هشام وإبراهيم، حامد عبد. (2014م). أثر إستراتيجية التلخيص التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، (63)، 443-465.
- بو جامع ولينا، حرب. (2020م). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية (الإلكترونية-غير الإلكترونية) في تدريس العلوم لتنمية المهارات الحياتية والتفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس، جامعة الأقصى (Doctoral (dissertation, Al Aqsa University).
- زاير، سعد علي وهاشم، عهود سامي (2016م). كيف نُصل للفهم القرائي: القراءة-المطالعة- الفهم القرائي - نماذج الفهم القرائي، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن (2016م). اتجاهات حديثة في التعليم والتعلّم: خبرات عالمية وتطبيقات عربية، القاهرة: دار العالم العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد والشعبي، محمد علاء الدين (2006م). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متوّع، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، رشا، وعمار، حامد (2014م). تعليم التفكير من خلال القراءة، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الله، سامية محمد (2015م). إستراتيجيات الفهم: الأسس- النماذج، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- عصر، حسني عبدالباري (1999م). الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مضاعفه، مركز الإسكندرية للكتاب.
- نور (2017م). «أثر استخدام إستراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلّمي اللغة العربية في جامعة السلطان زين العابدين، بماليزيا. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 8(2)، 69-102.
- يوليانا (2019م) استعمال الخرائط الذهنية (Mind Mapping) في تعليم المفردات لدى تلاميذ الصف السابع في المدرسة الثانوية الحكومية، 5 بادانج باريامن (Doctoral dissertation, UIN IB Padang).



المركز العربي للأمن والدراسات
أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

واقع تعليم اللغة العربية عن بُعد: الأنماط والوسائل والإستراتيجيات

الباحث/ أحمد الصادق بوغبوب

باحث بالمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
اختصاصي مناهج لغة عربية بوزارة التربية والتعليم
ahmedboughanbou@gmail.com

تقديم:

يتربع التعليم عن بعد مكانة سامقة بين أنماط التعليم في العالم خاصة بعد ظهور جائحة فيروس كورونا، والتي دعت وبإلحاح إلى الانخراط في تطوير هذا النمط من التعليم، وتبنيه للتخفيف من حدته من جهة وللحفاظ على السير العام للمنظومة التعليمية والتربوية من جهة ثانية بنمط مختلف عن النمط الاعتيادي، رغم أن التعليم عن بعد ترجع جذوره إلى عمق ضارب في التاريخ، وتطور وفت تجليات وأنماط اختلفت وتطورت عبر الزمن.

وقد أسفر التطور التقني الحديث ووسائل الاتصال عن تغييرات جذرية في طرائق التعلم، وأصبح على المؤسسات التعليمية التي تسعى للتميز الأكاديمي أن تكون على أهبة الاستعداد لمواكبة هذا التغير والتطور المستمر والاستفادة من هذه التقنيات لتطوير ورفع كفاءة العملية التعليمية» (أبا حسين، 2013).

وفي خضم هذه التطورات الحديثة: الصحية والاقتصادية والعالمية في تكنولوجيا الاتصالات، أصبح تطوير العملية التعليمية مطلباً ملحاً؛ فالطالب والمعلم أكثر انفتاحاً على ثورة التقنية ومصادر المعلومات؛ بل واقع كافة أطراف العملية التعليمية يفرض التحول من النمط التقليدي في التعليم إلى التوجه لتفعيل نمط تعليمي يتسم بالمرونة والكفاءة والفعالية وهو التعليم عن بعد، فما هو واقع التعليم باللغة العربية عن بعد من حيث الأنماط، والوسائل؟ وما أهم إستراتيجيات تعليم اللغة العربية عن بعد؟

- أسباب اختيار الموضوع:

- حاجة الواقع التعليمي عن بعد لرصد حالته الراهنة، من أجل تقديم مؤشرات تواكب التطور السريع في مجال التعليم عن بعد وترصد مظاهره.
- قلة الأبحاث والدراسات في الموضوع -حسب اطلاع الباحث- مقارنة مع ما كتب عن تعليم اللغات الأخرى، مما يستدعي ضرورة الوقوف عن التعليم عن بعد في مجال خدمة اللغة العربية تعلمًا وتعليمًا.
- الوقوف عند أركان العملية التعليمية في ظل الواقع المتطور باستمرار للتعليم عن بعد في مجال تعليم اللغة العربية، قصد وضع توقعات تهم موضوع تعليم اللغة العربية عن بعد.
- بحث واقع تعليم اللغة العربية عن بعد من خلال عناصر ثلاثة، هي: الأنماط والوسائل والإستراتيجيات، والتي لم أقف فيها على بحث مستقل تناولها بالبحث والدراسة في الواقع الحالي.

- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في محاولته لرصد الواقع التربوي لتعليم اللغة العربية عن بعد، من خلال الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية عن بعد من حيث أنماطه، ووسائله، وإستراتيجياته، ومدى استجابته لمطالبات السياق التعليمي الذي تمليه الظروف الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية، وما يمكن أن يقدم التعليم عن بعد للمتعلم والمعلم؛ بل ولكافة أطراف العملية التربوية في هذا الصدد.

- أهداف البحث:

- تهدف هذه الورقة البحثية لتحقيق الأهداف الآتية:
- محاولة تحديد الواقع الحالي لتعليم اللغة العربية عن بعد.
- تحديد مفهوم التعليم عن بعد في الواقع الحالي.

- تحديد أنماط ووسائل التعليم عن بعد وتوظيفها في تعليم اللغة العربية عن بعد.
- تحديد إستراتيجيات تعليم اللغة العربية عن بعد وما تتطلبه من مهارات.
- رصد جملة من وسائل ومنصات تعليم اللغة العربية عن بعد.
- الوقوف على مواقع القوة في العليم عن بعد لتعزيزها، وعند مواطن الضعف والخلل لتجاوزها.
- إبراز قيمة التعليم عن بعد في مواقف كثيرة من الواقع التعليمي والتربوي.
- الإسهام في إيجاد حلول لمشاكل التعليم عن بعد.
- تقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بتطوير آليات تعليم اللغة العربية وتعليمها عن بعد في ظل التطورات المتسارعة والتي تنحو بخطى حثيثة نحو المستقبل.
- مشكلة البحث: ما يواجهه الواقع التعليمي من مشاكل في مجال التعليم عن بعد، وأثر ذلك في إضعاف اللغة العربية، وإضعاف بعض مهاراتها؛ لذا جاء هذا البحث يحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات بخصوص التعليم عن بعد، مثل:
 1. ما مفهوم التعليم عن بعد؟
 2. ما التحديات التي يواجهها تعليم اللغة العربية عن بعد؟
 3. ما الوسائل والآليات المناسبة لتعليم اللغة العربية عن بعد؟
 4. ما الإستراتيجيات الملائمة لتعليم اللغة العربية عن بعد؟
 5. ما الجوانب التي بحاجة إلى تطوير في مجال تعليم اللغة العربية عن بعد؟
- حدود البحث: موضوعية؛ ظاهرة تعليم اللغة العربية عن بعد في الواقع التعليمي الحالي.
- مصطلحات البحث: التعليم عن بعد - الأنماط - الوسائل - الإستراتيجيات.
- التعليم عن بعد: التعلم القائم على فصل سلوكيات التدريس جزئياً عن سلوكيات التعلم، وتحقيق الاتصال بين المعلم والمعلم عن طريق وسائط إلكترونية باستخدام الشبابة، فهو عملية تربوية لفائدة متعلمين يقيمون في مكان ليس قريباً من موقع الدراسة الحضورية، ولا يُشترط حضورهم إليه.
- الأنماط: هي الأشكال هي والأساليب والأنواع التي تنفذ بها عملية التعليم عن بعد بين أطراف العملية التعليمية.
- الوسائل: هي كل ما يندرج تحت أطراف العملية من المحيط التعليمي، والمعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي، والوسائط المعينة التي تستخدم في وصل العملية التعليمية والربط بين أطرافها اعتماداً على الوسائل التكنولوجية والتطبيقات الذكية والمنصات التعليمية.
- الإستراتيجيات: مفردتها إستراتيجية وهي: خطة تدريسية طويلة أو متوسطة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية أو نص وهي أعم وأشمل من الطريقة؛ حيث تشمل الإستراتيجية أكثر من طريقة للتدريس، وذلك لتحقيق أهداف بعيدة المدى، والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات (شاهين، 2010، ص: 54).

المبحث الأول: مفهوم التعليم عن بعد:

«التعليم عن بعد» من المصطلحات التي ظهرت في هذا العصر، وصاحبت التعليم الرقمي، وازداد الاهتمام بها في عصرنا الحاضر لاعتبارات أملت لها الظروف الصحية والتربوية، ولبيان مفهوم التعليم عن بعد نتاوله من جهتين: اللغوي والاصطلاحي.

فهو لغة: التعليم مشتق من مادة (ع ل م)، ومعناها: «العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره... وتعلّمت الشيء إذا أخذت علمه» (ابن فارس، 2008، ص 596). و«علمت الشيء: بمعنى عرفته وخبرته» (الأزهري، 2001، ج 3، ص 256). و«إدراك الشيء بحقيقته» (إبراهيم أنيس وآخرون، 2004، ص 623). فالتعليم هو المعرفة وإدراك حقائق الأشياء. والبعد مشتق من مادة (ب ع د)، وهو أصل يدل على خلاف القرب». (ابن فارس، 2008، ص 100).

أما اصطلاحاً: فهو أسلوب من أساليب التعليم تستعمل فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات ووسائل: لإيصال المعلومة إلى المتعلم بأقصر وقت وأقل جهد، ويطلق عليه اسم: (التعليم الإلكتروني) وقد أصبح

هذا اللون من التعليم حلاً لمشاكل كثيرة، وخاصة في حقبة اجتاحت فيها العالم جائحة كورونا، واعتباره جزءاً من حلول مشاكل التعليم في هذه الظروف. ويعرف بأنه: «الوسيلة التي يباشر بها المعلم وظيفته مع تلاميذه وطلابه عن طريق استخدام الإنترنت؛ لهذا يسمى التعليم عن بعد، ويقصد به أن هناك مسافة بعيدة قد تفصل بين المعلم والطلبة...» (بوشعالة، 2020، ص2). وبطريقة أخرى: يعرف بأنه التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة والذي يتم في مكان غير وجود المعلم.

وعرفه (بيترز) بقوله: «صيغة صناعية لإنتاج المواد التعليمية عالية الجودة، التي تعتمد على التنظيم الجيد، وتقسيم العمل والإنتاج المتسلسل، وذلك بهدف تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب في أماكن إقامتهم» (Keegan, 1983, p.6). وعرفه مور (moore) بأنه «مجموعة من طرائق التدريس يتم من خلالها فصل سلوكيات التدريس جزئياً عن سلوكيات التعلم، فهو يستوجب توفير المواد المطبوعة والأجهزة الالكترونية والأدوات والوسائل الأخرى؛ لتسهيل الاتصال بين المعلم والطلاب، وقد حلل (Keegan) عناصر التعليم عن بعد في ضوء هذا التعريف إلى:

1. الفصل بين سلوكيات التدريس وسلوكيات التعلم.
2. استخدام وسيلة تعليمية.
3. تحقق الاتصال بين الطالب والمعلم (Trindade, 1992, p.184).

ومن هنا فإن التعليم عن بعد يقوم على الفصل بين المعلم والمتعلم، والاعتماد على وسائط متنوعة تحمل الرسالة التعليمية للمتعلم، وتندرج تحت التعليم عن بعد أنماط تعليمية أخرى مثل: التعلم بالمراسلة، التعليم المفتوح، التعلم الالكتروني، التعلم الافتراضي، التعلم المستمر، التعليم غير المباشر، الدراسة بالمنزل، تعليم الجماهير... وغيرها من الأنماط، سيأتي بيانها بعد قليل.

المبحث الثاني: أنماط التعليم عن بعد:

هناك أنماط عديدة للتعليم عن بعد؛ حيث يتم تقديم المادة التعليمية للمتعلم عن بعد من خلال شبكات محلية أو شبكة الإنترنت، أو يتم عبر مزج التعليم التقليدي مع التعلم الإلكتروني عن بعد بحيث يتم تحت إشراف المعلم في فصل ذكي، ويتمظهر في أنماط مختلفة من أهمها:

1. التعليم بالمراسلة:

وهذا نمط تمتد جذوره عبر تاريخ طويل، ويقوم هذا النمط على استخدام المادة المطبوعة وإرسالها عن طريق البريد إلى الدارسين الذين يقومون بدراستها والتعليق على ما قرأوه من نصوص، ثم يقومون بإرسال هذه التعليقات، وما يثرونه من تساؤلات إلى المعلمين عن طريق المراسلات البريدية أيضاً، وهكذا تكتمل دائرة الاتصال بين الدارسين والمُدرِّسين، ونظام البريد قد عرفته الدول منذ قديم الزمان، ولكنه كان مقتصرًا على خدمة الملوك والوزراء والقادة ورجال الدولة؛ وبين علماء الإسلام أعلام المذاهب الإسلامية الأربعة؛ إذ كان يُعنى بنقل المواد العينية من وثائق الدولة ورسائلها وأوامرها من مكان إلى آخر وقد انتشر التعليم بالمراسلة بشكل واسع زمن الثورة الصناعية في أوروبا، إضافة إلى التطور الذي أصاب نظام البريد؛ حيث شهدت أوروبا، خاصة الغربية منها، ثورةً صناعية في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي نتيجةً للتطورات السياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية وتشجيع الاختراعات والابتكارات منذ القرن السابع عشر، وأدت هذه الثورة الصناعية إلى زيادة الإنتاج وارتفاع الطلب على التعلم والسعي إلى اكتساب المهارات، وتطويرها دون حاجة إلى حضور محيط التعليم.

2. **التعلم المتفاعل عن بعد:** ويقوم هذا النمط على إجمالي التفاعل بين التعلم والمعلم عن بعد من خلال المؤتمرات المرئية، والاتصالات البينائية المسموعة والمرئية، وقنوات التعليم التي تبثها الأقمار الصناعية.

3. **تكنولوجيا الوسائط المتعددة:** ويعتمد هذا النمط من التعلم عن بعد على استخدام النص المكتوب، والتسجيلات السمعية والبصرية بمساعدة الحاسوب عن طريق الأقراص المرنة أو المدمجة أو الهاتف أو البث الإذاعي والتلفزيوني في توصيل المعلومات للدارسين.

4. **التعلم المرن:** وهذا النمط من التعلم عن بعد يجمع بين الوسائط المتعددة التفاعلية التي تقوم بتخزين المعلومات على شبكة الاتصال العالمية، حتى يكون الدارسون قادرين على استقبالها في أي وقت يشاءون، وذلك من خلال الأقراص المدمجة التفاعلية، وشبكة الاتصال Internet، والفصل الدراسي الافتراضي، والمكتبات والكتب الالكترونية، وقواعد البيانات عند الطالب، والمناقشات بالاتصال المباشر ومقررات تحت الطلب، وغيرها كثير.

5. التعليم عن بُعد على الخط:

هذا النمط من التعليم عن بعد يقبل الطالب للدراسة ويعطى اسم المستخدم وكلمة السر يمكن من خلالها الدخول إلى موقع الجامعة ومتابعة الدروس، وتتم طريقة الدراسة عن طريق تقديم بحوث وواجبات لكل مساق أو مادة.

يمكن تلخيص أنواع التعليم على الخط في أربعة أنواع رئيسية هي:

- التعليم الخصوصي: دروس على الخط لعدد محدود من الطلاب وتستلزم حضورهم على الشابة في وقت محدد.
- التعليم العمومي بأوقات محددة: وهو عبارة عن دروس مفتوحة لعدد غير محدود من الطلاب، ولكنها تتطلب تواجد المتعلمين في وقت محدد.
- التعليم المحدود: وهي دروس تسمح لعدد محدود من الطلاب بتلقيها ومتابعتها. ولهذا فهي تستلزم بعض متطلبات التسجيل ودفع أجور خاصة بذلك.
- التعليم المفتوح: يقصد بهذا النوع أن عملية القبول تكون مفتوحة للطلبة بغض النظر عن السن والنوع والجنس، ويقوم هذا التعليم على استخدام أحدث التقنيات التكنولوجية، إضافة إلى اللقاءات التعليمية المباشرة بين الطالب والمعلم بنسبة جزئية، ويكون ببث دروس مجانية مفتوحة على الخط، تسمح بمشاركة واسعة للاستفادة منها دون قيد أو شرط محدد.

فالتعليم عن بعد على الخط نمط من التعليم يسمح للطلاب أن يبدأوا دراستهم في أي تاريخ، كما يمكنهم الانتهاء منها في أي تاريخ طبقاً لقابلياتهم والوقت المتاح لديهم.

6. التعليم بالوسائل السمعية البصرية:

في هذه المرحلة تمت الاستفادة من التقنيات السمعية البصرية التي أخذت بالظهور منذ أوائل القرن العشرين، كالهاتف، والراديو، والأسطوانات، والسينما، والتلفزيون، والفيديو، من أجل الاستجابة إلى احتياجات المتعلمين، وتحقيق سرعة وصولهم إلى المعلومات، وتنويع المصادر وتعددتها، وتحقيق التجديد لإثارة الوازع والدافع لدى المتعلمين، والتصالح مع الدروس.

المبحث الثالث: وسائل تعليم اللغة العربية عن بعد:

يشمل واقع وسائل التعليم عن بعد ما في الساحة التربوية والأكاديمية والتعليمية من أساسيات العملية التعليمية، والتي تعد من صميم واقع العالم المتغير باستمرار والذي دعت مجموعة من الأسباب إلى استعمال الوسائل الإلكترونية في التعليم عن بعد، وقد كانت منها جملة التغيرات والتطورات التي شهدتها العالم على جميع الجوانب وبما فيها الجانب التعليمي الوجه التكنولوجي والمعلوماتي منه سببا كافيا لفرض التحول نحو استعمال الوسائل الإلكترونية؛ قصد تحسين جودة التعليم ومواكبة التطور التكنولوجي واستثماره في مجال التعليم عن بعد، ومن أهم هذه الأسباب التي دعت إلى تزايد استخدام التعليم عن بعد كوسيلة بديلة أو مكملة للتعليم الحضوري نجد:

1. الحالة الصحية التي يمر منها العالم في ظل جائحة كورونا.
2. تزايد الضغط والمطالب على التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
3. تسارع التقدم التكنولوجي والثورة المعرفية المرتبطة بالتعليم عن بعد.
4. تقديم تعليم بديل لمن لم تسعفهم الظروف أو الإمكانيات.
5. توجهات العولمة نحو تقوية الروابط بين العالم.
6. التوصل إلى ربح الوقت والجهد والمال واختصار المسافات.

وعندما نتأمل في الواقع الحالي لتعليم اللغة العربية عن بعد، نعلم يقيناً أنّ الوسائل التعليمية يمكن تلخيصها في ثلاثة أمور محورية هي: أركان العملية التعليمية، والوسائط التعليمية، وآلياتها، وفصلها هنا لأمر منهجي، إذ الوسائط والآليات من جملة الوسائل، ووسائل العملية التعليمية تكاد لا تنحصر؛ لأننا نعيش في زمن جديد تتطور فيه الحياة بسرعة، من الإعلام إلى المؤسسات الاجتماعية، والأسر، وما تقدّمه المدرسة، وما تحويه المقررات، وسوف نقف على بعض وسائل التعليم عن بعد من خلال أركان العملية التعليمية ووسائطها وآلياتها بإيجاز:

أولاً: أركان العملية التعليمية:

يجمع الباحثون والمختصون بحقل التعليمية في وقتنا هذا على أنّ التربية والتعليم يتكون من ثلاثة أركان هي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة، وهو ما يسمى بالمثلث التعليمي. العناصر الثلاثة المذكورة هي قطب الرحى في العملية التعليمية المعاصرة؛ غير أننا هنا سنقتصر على بعض زوايا أركان العملية التعليمية، والتي تشمل: المحيط التعليمي، والبيئة التعليمية، والمحتوى التعليمي، والوسائط التعليمية؛ والمعلم والمتعلم، فهذه ركائز وأركان للعملية التعليمية التي لا تنهض إلا بها، فما حالها وواقعها في عملية التعليم عن بعد؟ وما بعض تجلياتها؟

1. المحيط التعليمي:

سواء كان محيطاً افتراضياً مثل الصفوف الافتراضية أو كان مدرسة، إذ المدرسة «مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع، وتنقلها للأطفال في شكل مهارات خاصة ومعارف عن طريق نظام اجتماعي مصغّر يتعلّم فيه الطفل القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين» (زعيمة، 2012م، ص60). والمدرسة بهذا المفهوم ليست مكاناً لتلقي المعارف فحسب، بل هي مكان اكتساب المهارات، والاتجاهات والقيم، وحين يجد الطالب هذه المدرسة لا تحقّق الانتماء الوجداني للغة العربية، ولا تعتني بإتقان مهارات اللغة من خط وكتابة وإلقاء وتحديث، حتماً سيكون تأثير المدرسة سلبياً في تعليم اللغة وإتقان مهاراتها، ويندرج ضمن المحيط مجموعة من العناصر الأساسية الأخرى وأهمها:

أ. البيئة التعليمية أو بيئة التعليم عن بعد:

لا تخفى أهمية البيئة التعليمية وما لها من دور كبير في ترسيخ حب المعرفة أو عكسها إذ الإنسان ابن بيئته، وأقدم تعريف للغة هو قول ابن جني: «أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم» (ابن جني، 2006م، ج1، ص33) فاللغة هي وسيلة الاتصال التي تربط أفراد المجتمع الواحد، وتعزّز ثقافتهم، والتفاهم فيما بينهم، وتعزيز الانتماء للغة العربية. ويندرج ضمن البيئة الإعلام، حيث يظهر لنا الواقع ما وصلنا إليه من تدنٍ في تعلق أطفالنا بلغتهم الأم؛ لذا ينبغي أن يقوم الإعلام بدوره، مسانداً المدرسة، في تقوية وتعزيز اللغة الفصحى من خلال تقديم أفلام الأطفال، والمسلسلات التاريخية بلغة عربية سليمة، والذي نراه اليوم في كثير من وسائل الإعلام هو ميل الإعلام إلى اللغة السهلة التي تتخلّص من قواعد النحو والسلامة التركيبية، وهذه من مشاكل الإعلام الكبيرة، إضافة إلى أنّه لا يتحرّى الدقّة في المكتوب» (بلعابد، 2012م، ص50).

ب. الأسرة: الأسرة مسؤولة عن تعليم أطفالها اللغة العربية، فيتعلّم الطفل أساسيات الحوار والتواصل في أسرته، والأسرة لها أثر في تعزيز استعمال الفصحى.

2. المحتوى التعليمي:

يقصد بالمحتوى التعليمي أحد عناصر المنهج وهو الأساس الذي يُعزى إليه غالباً ضعف الطلّاب وقوّتهم. ويعرّف المحتوى عن دكثير من التربويين بأنّه: أحد عناصر المنهج، وأولها تأثيراً بالأهداف، وهو نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، ويتمّ تنظيمها على نحو معين، والمنهج هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، وسمّيت مقرّرات دراسية (حساني، 2009م، ص21). ومن ضمن المحتوى التعليمي في عملية التعليم عن بعد:

● الكتاب الإلكتروني:

وهو تحويل الكتاب المطبوع إلى كتاب رقمي على وسيلة إلكترونية مدمجة مع ملاحظة إضافة بعض الرسومات التوضيحية أو الرسوم المتحركة، أو المادة التفاعلية على الكتاب، وبعض الأنشطة الذكية. أما المقرّرات القديمة فقد كانت تضرد لكلّ مادّة من موادّ اللغة كتاباً مستقلاً، وكانت هذه المقرّرات:

1. الإملاء
2. الإنشاء
3. التعبير
4. النحو والصرف
5. البلاغة والنقد
6. الأدب العربي
7. المطالعة العربية

8. الخطأ،

وهذه كانت في وقتها تفني الطالب فيما يحتاجه من مهارات لغوية، وهذه من: (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع) لا يمكن إتقانها دون التمكن من قواعد اللغة، وأساليبها، ووجود ثروة لغوية كبيرة عند المتحدث، وممارسة اللغة في مواقف حيوية.

3. المعلم:

يعد المعلم الركيزة الأساس في نجاح تعليم اللغة العربية ويتحمل مسؤولية تعليم اللغة العربية بمهاراتها، وتحقيق الانتماء الوجداني للغة العربية عند الطالب، والتعليم الآن بحاجة إلى معلم فعال لتحسين نوعية التعليم، حيث يحقق دوراً أساسياً وحاسماً في التحصيل الأكاديمي للطلبة، وفي نوعية هؤلاء الطلبة، ونتائجهم التعليمية، وتؤكد الدراسات أن التعليم الفعال يعتمد على المعلمين، وما يقومون به من أفعال في غرفة الصف، وما يستعملونه من طرق وأساليب (خضير وآخرون، 2012م، ص 169).

هناك مجموعة من العوامل أسهمت في ظهور المشكلة، ومن أهمها: ضعف إعداد المعلم في معاهد ومراكز تدريبية خاصة على مستوى الوطن العربي مع وجود استثناءات قليلة تواصل تدريبهم في أثناء مزاولةهم لوظائفهم من خلال دورات إجبارية أو اختيارية؛ ورغم ذلك لا تفي بالغرض المطلوب، وذلك راجع إلى عوامل من أهمها:

- سيطرت النماذج التقليدية النمطية على طرق وأساليب التدريس؛ حيث يبرز التركيز على الجانب المعرفي وخاصة في مجالات التخصص والدورات التدريبية في أحيان كثيرة.
- عدم وجود برامج علاجية لرفع كفاءة المعلم المتدني الأداء أثناء الخدمة بشكل مخطط له.
- غياب وجود خطة مدروسة -أحياناً- تستكمل متابعة خريجي كليات الإعداد في الميدان بعد تخرجهم. وهناك أيضاً عدم وجود آلية واضحة لتدريب وتمكين المعلم أثناء الخدمة حسب الاحتياجات التدريبية التي تسهم في رفع كفاءة المعلم المهنية.
- قلة الاهتمام بالخبرات الميدانية المبكرة التي تربط برامج الإعداد بالعمل المدرسي، فلا يحظى الجانب التطبيقي بقدر كبير من الاهتمام.
- قلة اهتمام برامج إعداد المعلم بالتنمية التعليمية المتنوعة.

ولا يخفى أن معلم اللغة العربية هو الذي يتولى أمر تدريس المقرّر، والتأثير الوجداني في طلابه على مستويات متفاوتة؛ فبعض المعلمين مستواهم العلمي متميز، وهذا المستوى العلمي خلق عنده الانتماء إلى لغته، والممارسة بحب وإبداع، وقدرة عالية على التأثير في طلابه، ولكن هذه الفئة قليلة جداً، وهذا ما يضعف من تعليم اللغة العربية في مدارسنا؛ فالمعلم عنصر من عناصر الواقع اللغوي الذي نعيشه، وهو محور العملية التعليمية، وعمودها الفقري (رويس 2012م، ص 380).

فضعف الطالب في مهارات اللغة العربية وراءه أسباب كثيرة، وعلينا متابعة هذه الأسباب، والبحث فيها لنصل إلى حلول ناجعة تمكن لغتنا العربية على أسنة أبنائنا، ونذكي عندهم شغف تعليم العربية بجانب أهمية استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة واستثمارها في ذلك.

ثانياً: الآليات التعليمية:

هناك آليات تعليمية مختلفة تروم تكامل الخدمة التعليمية إلكترونياً؛ لأداء تعليمي ناجح يؤدي إلى تحقيق أهدافه بصورة دائمة ومستمرة، وتنقسم متطلبات الإدارة الإلكترونية إلى ثلاثة عناصر أساسية:

أولاً: الآليات الفنية والتقنية:

تتكون الإدارة الإلكترونية من الناحية الفنية من أربعة عناصر مترابطة وهي:

1. عتاد الحاسوب:

ويقصد بها أجهزة الحاسوب وملحقاتها ومن الأفضل للمنظمة مهما كانت طبيعتها امتلاك أحدث ما توصل إليه صانعو العتاد في العالم حتى تحقق مي تين أساسيتين:

- توفير تكاليف التطوير المستمر وتكاليف الصيانة.
- ملائمة العتاد للتطورات البرمجية وبرمجيات نظم المعلومات.

2. البرمجيات:

تحتاج الخدمة التعليمية الإلكترونية إلى إدارة إلكترونية وأنظمة برمجية، ولكن يجب تطوير هذه الأنظمة من وقت لآخر تزامناً والتطورات الحاصلة في هذا المجال وما يتوافق والخدمات المقدمة للمتلقي..

3. شبكات الاتصال:

لعل هذا العنصر يعتبر هو الأهم من الناحية الفنية فبدونه لا يوجد للإدارة الإلكترونية أو لأي مفهوم إلكتروني موجود حالياً. وهي تتضمن مجموعة من الحاسبات تنظم معا وترتبط بخطوط اتصال بحيث يمكن استخدامها لنقل وتبادل المعلومات فيما بينهم.

4. صناعة المعرفة:

والمقصود هنا الخبراء والمختصين الذين يمثلون البنية الإنسانية والوظيفية لمنظومة الإدارة الإلكترونية.

ثانياً: الآليات البشرية والإدارية:

حيث يعتبر المورد البشري من أهم الموارد التي يمكن أن يكون له الأثر الفاعل في تحقيق النجاح في تطبيق الإدارة الإلكترونية ونعني هنا:

- الخبراء والمختصون والعاملون في حقل المعرفة والتكنولوجيا وموظفي الإدارات المعنية.
- أما الآليات الإدارية فتتطلب توافر مجموعة من العناصر أهمها:
 1. تعليم وتدريب العاملين) تتطلب الإدارة الإلكترونية إحداث تغييرات جذرية في توعية الموارد البشرية.
 2. القيادة والدعم الإداري) وجوب مساندة ودعم الإدارة العليا لتطبيق تكنولوجيا المعلومات).
 3. الهيكل التطبيقي) يتطلب تطبيق الإدارة الإلكترونية إجراء تغييرات في الجوانب الهيكلية والتنظيمية).
 4. وضع الاستراتيجيات وخطط التأسيس) وضع الخطط لمشروع الإدارة الإلكترونية).
 5. وضع الأطر التشريعية وتحديثها وفقاً للمستجدات) بمعنى تغيير القوانين والأنظمة والإجراءات التي تسهل عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية لإضفاء المشروعية والمصادقية على كافة النتائج المترتبة عنها).

ثالثاً: عناصر التعليم والتعلم الإلكتروني:

1. أساليب التعليم الإلكتروني: ويتضمن عنصرين هامين: أ- المتزامن، ب- وغير المتزامن.
 - فالمتزامن وفيه يكون المحاضر والطلبة يتواجدون في وقت واحد، ويتواصلون مباشرة، ولكن ليس بالضرورة التواجد بمكان واحد موحد. ومن إيجابيات هذه الدراسة أنّ الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته في الوقت نفسه.
 - غير المتزامن: وهذا النوع لا يتطلب فيه تواجد المحاضر والطلبة في وقت واحد ومكان واحد، مثل استخدام الإيميلات ومنتديات النقاش، ومن إيجابيات هذه الدراسة أنّ المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له، وحسب الجهد الذي يرغب في إعطائه، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك، أما السلبيات فهي عدم استطاعة الطالب الحصول على تغذية راجعة من الأستاذ أو المعلم إلا في وقت متأخر، أو عند الانتهاء من الدروس أو البرنامج.

1. عناصر التعليم الإلكتروني:

هناك عناصر كثيرة من أهمها:

1. المدرسة
2. المعلمين
3. التلاميذ/الطلاب
4. المناهج/ المحتوى الإلكتروني
5. الفصول
6. التقييم.

ثالثاً: الوسائط التعليمية ومتطلباتها:

1. الوسائط التعليمية:

إذا علمنا أن الوسائط التعليمية تشمل أركان العملية التعليمية ووسائلها، فإن الوسائط لا تقل أهمية عن سابقتها وهناك وسائط رقمية وتطبيقية متعددة اعتمدتها وزارات التربية والتعليم في معظم الدول حيث قامت بتوجيه المعلمين والطلاب إلى استخدام أشهر المنصات المتاحة منها على سبيل المثال:

● (Microsoft Teams)

● (ZOOM)

و من جانب الوسائط الذاتية والمشاركة بين المعلم والمتعلم نجد هناك منصات تعد من أبرز وسائط التعليم عن بعد في الواقع التعليمي الحالي؛ حيث اعتمدت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة جملة من المنصات الإلكترونية للتعليم الذكي عن بعد تقوم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، لإتاحة خيارات أمام الطلبة ومن أبرز هذه المنصات والوسائط ما يأتي:

1. منصة مدرسة: تضم 5000 درس تعليمي بالفيديو تشمل مواد علمية مختلفة يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية عن بعد.
2. نهلة وناهل: منصة تقدم أكثر من 1000 كتاب إلكتروني عربي وفق مستويات عدّة مع مجموعة من التمارين المرتبطة بها وتتيح الفرصة للمتعلم بالتقدم بمستويات القراءة المختلفة.
3. منصة ينمو Ynmo: هي منصة تعليمية عربية أولى من نوعها في هذا المجال تهدف إلى تحسين جودة الخدمات المقدمة لأصحاب المهام من خلال توفير دروس فردية علاجية متخصصة ومناسبة لتنمية مهاراتهم.
4. منصة ألف: تقدم 150 مدرسة محتوى تعليمي داعم للمناهج المدرسية حيث تحتوي المنصة على ما يزيد عن 2000 درساً رقمياً وتتيح المنصة الوصول إلى أي طفل في أي مكان وفي أي وقت وتشتمل على عدة خصائص منها إمكانية التدخل المبكر لمعالجة أي ضعف في الأداء الأكاديمي.
5. ماتيفيك: منصة تعرض أكثر من 2000 فيديو تعليمي باللغتين العربية والإنجليزية، وتقدم تجربة تعلّم من خلال الألعاب كما توفر ورش عمل عبر مختبرات تفاعلية تساعد المعلمين والطلبة.
6. منصة Twig: توفر 750 مقطع فيديو باللغة العربية، بالإضافة لما يزيد على 150 حزمة موارد تعليمية.
7. ماجروهيل mc Graw Hill: هي منصة حلول تعلّم موائمة تغطي مناهج الرياضيات والعلوم من رياض الأطفال للصّف الثاني عشر، ويمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية أيضاً.
8. أكسفورد: وتقدم أكسفورد Oxford University press مصادر تعليمية متخصصة بما فيها:

● كتب رقمية

● أنشطة تفاعلية

● أدوات تساعد في عملية التعليم والتعلم.

1. كود دوت أورج: يشتمل هذا الموقع الإلكتروني على دروس برمجة من علوم الكمبيوتر مجاناً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية.
2. مايكروسوفت: تعد شريك إستراتيجي فعال لوزارة التربية والتعليم، وتوفر برنامج «مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams» مجاناً والذي يضم أكثر من 32,000 مُعلم و 600,000 طالب ويقدم أدوات من شأنها مساعدة الطلاب والمعلمين على التواصل والتعاون مع بعضهم البعض. (ينظر: <https://cutt.us/nFX6y>).
3. متطلبات الوسائط التعليمية:

هذا التحول السريع له عواقب على جودة التدريس وأهدافه وهو ما يتطلب مهارات مختلفة لإنجاح العملية التعليمية، ومن أهمها:

● إجادّة استخدام أجهزة العرض والتقديم.

● إجادّة استخدام برامج مكافحة الفيروسات.

● إجادّة استخدام برنامج الرسام.

- إجادة استخدام لوحة المفاتيح والفأرة وكل وحدات الإدخال.
- إجادة بناء الاختبارات الإلكترونية وتطبيقها
- إدارة الملفات وتنظيمها داخل المجلدات الإلكترونية.
- استخدام البريد الإلكتروني وأدوات المحادثة في التعليم.
- استخدام المعاجم اللغوية الإلكترونية.
- استخدام قواعد البيانات بشكل فعال في تحضير الدروس إلكترونياً.
- إعداد السيناريو التعليمي للمقرر.
- إنشاء واستخدام التسجيلات الصوتية والفيديو والوسائط المتعددة لشرح الدروس.
- إنشاء واستقبال الواجبات إلكترونياً.
- بناء أنشطة الكترونية تناسب المقرر.
- تصميم المقررات بشكل الكتروني.
- القدرة على استخدام برامج التصفح شبكة الإنترنت.
- القدرة على استخدام نظم إدارة المحتوى الإلكتروني التعليمية.
- القدرة على تشغيل وإدارة الملفات بصيغة (Pdf).
- القدرة على تصميم وعرض الدروس من خلال حزمة برامج (office).
- قياس أداء الطلبة وتتبع مستواهم إلكترونياً.
- المعرفة بتثبيت وإزالة البرامج الحاسوبية.
- المعرفة بمصطلحات الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات.
- المهارة في استخدام وتوظيف شبكة الإنترنت في مجال التعليم.
- المهارة والسرعة المناسبة في استخدام الحاسب الآلي.

المبحث الثالث: إستراتيجيات التعليم عن بعد:

هناك إستراتيجيات كثيرة لتعليم اللغة العربية عن بعد، ومن أهمها في تعليم اللغة العربية في العصر الحالي ما يأتي:

1. إستراتيجية التعلّم الإلكتروني: ويقصد بها منظومة تعليمية شاملة تقوم على تقنيّة المعلومات والاتصالات التفاعليّة (الشابكة، القناة التلفزيونية...).
2. إستراتيجية التعلّم بالموذج (المثال): و تقوم على تعليم التلميذ والطالب المهارات اللّغويّة عن طريق الملاحظة و التقليد و الانتباه، كتعلّم القراءة عن طريق الاستماع.
3. إستراتيجية الخرائط المفاهيميّة: وتهتم بتوظيف الأشكال و الخطوط والرموز و الأسهم وربطها ببعضها لتسهيل التعلّم لدى التلميذ والطالب و تمكّنه من ربط معارفه المكتسبة بالمعارف القبليّة. وتنفع هذه الإستراتيجية في تعلّم القضايا اللّغويّة النحويّة و البلاغيّة.
4. إستراتيجية العصف الذهني: وتعتمد على وضع المتعلّم أمام مشكلة تتطلب التفكير في جميع الاحتمالات و الاتجاهات للوصول إلى حلول مناسبة، وتصلح هذه الإستراتيجية في التعبيرين الشّفوي و الكتابي.
5. إستراتيجية العمل الثّنائي: و تقوم على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة و توكل لهم واجبات محدّدة يمكن إنجازها عن طريق التّبادل المعرفي.
6. إستراتيجية المشروعات (المشروع التربوي): وتقوم على اختيار المشروع ووضع الخطّة المناسبة لإنجازه عبر مراحل من التخطيط إلى الإنجاز إلى العرض والتقديم.
7. إستراتيجيات التّقويم اللّغويّ: ويراد به العلاج والتّهديب والإصلاح.

والتقويم اللغوي بمفهومه الحديث يختلف تماماً عن المفهوم الكلاسيكي (الامتحان/الاختبار)؛ لأنّه يحمل دوراً علاجياً، ولذلك فهو نشاط أساسي في تعليم اللغة العربية. وتتم هذه الإستراتيجية من خلال الاعتماد على الأسئلة المفتوحة

- التي تدفع المتعلم إلى التعبير والشرح، وتوظيف الأنشطة اللغوية المختلفة.
- وتشمل إستراتيجيات التقويم اللغوي مجموعة من الإستراتيجيات مثل التفكير والخطأ المقصود، والنقاش المفتوح والتلخيص الشفوي من خلال استثمار مهارة التعبير، وهذا بيان موجز لها:
- أ. إستراتيجية التفكير: وتكون عادة في نهاية الحصّة، حيث يضع المعلمُ طلبه أمام مشكلة تستدعي التفكير قبل الإجابة، وهو ما يمكن المعلم من تكوين فكرة شاملة عن مدى استيعاب المتعلمين للدّرس.
 - ب. إستراتيجية الخطأ المقصود: يقوم المعلم من خلالها بتعمّد ارتكاب أخطاء معيّنة ويلاحظ ويلاحظ ردّة فعل متعلّميّه تجاهها ويناقشهم لمعرفة أسباب اعتراضهم.
 - ج. إستراتيجية النقاش المفتوح: يفتح المعلم باب النقاش للمتعلّمين فيما بينهم ويلعب دور الموجّه والملاحظ فقط، وهذه الإستراتيجية فعّالة لأنّها تدفع المتعلّمين إلى ممارسة أنشطة اللغة العربيّة المختلفة من قراءة وتعبير واحترام لأداب الحوار.
 - د. إستراتيجية التلخيص الشفوي: وهي طريقة فعّالة في تعليم اللغة العربية عن بعد، حيث تتيح الفرصة للمتعلّم لتقديم ملخّص بسيط لمضمون الدّرس وهو ما يكشف مدى استيعابه له.
- ومن هنا يرتبط التقويم اللّغوي ارتباطاً وثيقاً بأهداف تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، ولا يمكن حصره بمرحلة معيّنة من مراحل التّعلّم، وهو نوعان:
- أ. تقويم تكويني بنائي وهو مستمرّ طوال عمليّة التّعلّم.
 - ب. تقويم ختاميّ يأتي في ختام نشاط التّعلّم ويمكن من قياس عمليّة التّعلّم وكفاءتها.
- وهذا النوع من التقويم اللّغوي في التّعليم عن بعد يمكن من قياس المهارات اللّغويّة:**
- مهارة القراءة: ويمكن قياسها من جهتين: قدرة المتعلّم على قراءة النّص سليمة من الأخطاء، وثانيًا فهمه للمضمون العام.
 - مهارة التحدّث: وهنا يمكن للمعلّم معرفة مدى تمكّن المتعلّم من نشاط التّعبير الشّفوي محترماً قواعد اللّغة وتنظيم أفكاره وعرضها.
 - مهارة الكتابة: وتقيس خط المتعلّم من حيث: الوضوح والسلامة من الأخطاء.
- توصيات: لنجاح التعلّم عن بُعد يوصى بما يلي:**
- تنظيم دورات تدريبية لإعداد المعلم وفق برنامج خاص بالتعليم عن بعد.
 - أن يحدد واضع البرنامج هدفه بوضوح، بحيث يناسب البرنامج طبيعة المتعلمين الذين يستهدفهم، من حيث الجنس، والعمر، والقابلية، والخلفية المعرفية، والخبرة.
 - أن يحدد المتعلّم أهدافه بوضوح، فالهدف أساس اختيار البرنامج المناسب.
 - أن يراعي البرنامج الأسس التربوية والنفسية، ويتوافر على عنصر التشويق وجذب الانتباه، ويسر التفاعل بين المادة والمتعلم.
 - أن يضع المتعلّم لنفسه خطة ذكية تركز على اختيار أفضل المصادر الجيدة والأدوات اللازمة والتطبيقات الملائمة، لكي لا تشتت جهوده.
 - أن يكون البرنامج سهل الاستعمال، ويخلو من الصعوبات التقنية التي تؤدي إلى تثبيط عزيمة المتعلم وتؤدي إلى إحباطه.
 - أن يمتلك المتعلّم رغبة عارمة وإرادة حديدية تمكّنه من الالتزام والانضباط الذاتي، والاندفاع الدائم لبذل الجهد ومواصلة التعلّم وعدم التوقّف أبداً.
 - تنشئة الصّغار على سماع الكلام الفصيح (التعلّم بالمحاكاة والتقليد).
 - تعلّم قواعد التّجويد وتوظيفها لما تحتويه من تدقيق لمخارج الحروف.
 - التّعامل مع اللّغة العربيّة كتكتة موحّدة متكاملة من كتابة وقراءة ومحادثة واستماع.
 - الانطلاق في التّعليم من الأسهل نحو الأصعب ومن الجزء نحو الكل.
 - توظيف الوسائل الحديثة في اكتساب المهارات اللّغويّة ومن ذلك الإعلام المرئيّ والمسموع (التلفاز...)
 - توظيف التعلّم المدمج في تعلّم اللغة العربية فله دور كبير في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة، إذا توفّرت الوسائل التكنولوجيّة المناسبة.



المصادر والمراجع العربية:

1. الاتجاه التكاملي في تدريس مقررات اللغة العربية وآدابها، محمد رويس، الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، بحث منشور في مجلة علمية محكمة للتعنى اللغة العربية وآدابها، جامعة القصيم، 2012م.
2. الأسرة والمدرسة ومسارات التعلم، زعيمة منى، الجزائر، جامعة منتوري، 2012م.
3. سياسات وإستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم نحو إستراتيجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، بادي سوهام، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، 2005.
4. تطوير المناهج رؤية معاصرة، شوقي حساني محمود، القاهرة، المجموعة العربية للنشر، ط1، 2009م.
5. التربية والتحديات التكنولوجية، إسماعيل عارف العامري القاهرة: دار الكتاب، 2001م.
6. التعلم عن بعد بين المفهوم والتأصيل، عمر بوشعالة، المركز الديمقراطي العربي، 2020.
7. التهذيب، الأزهرى، تحقيق رياض قاسم، بيروت، دار المعرفة، 2001م.
8. خصائص معلم اللغة العربية الفعال: دراسة مقارنة، رائد خضير وآخرون، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج8، عدد2، 2012م.
9. الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد النجار، المكتبة العلمية، 2006م.
10. اللغة العربية بين التلقين ومستجدات الإعلام والاتصال، بلعابد مختارية، الجزائر، جامعة الجليلي، بحث منشور في مجلة علمية محكمة للتعنى اللغة العربية وآدابها، جامعة القصيم، 2012م.
11. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، تركيا، المكتبة الإسلامية للنشر، 2004م.
12. مقاييس اللغة، ابن فارس، راجعه أنس الشامي، القاهرة، دار الحديث، 2008م.

المصادر والمراجع الأجنبية:

1. Arab Open University (<https://cutt.us/COIZF>).
2. Asian Association of Open Universities
3. Ekmekçi, E. Distance-education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students, in
4. <http://aaou.ouhk.edu.hk/>
5. <http://arabou.edu.sa/>
6. <http://eric.ed.gov/?id=EJ968802>
7. <http://www.acdeafrika.org/>
8. <http://www.deac.org>
9. <http://www.formationadistance.be>
10. <http://www.icde.org/>
11. <http://www.univ-paris8.fr/Enseignement-a-distance>
12. <https://cutt.us/CxTMBhttps://cutt.us/nFX6y>
13. <https://personel.omu.edu.tr/en/emrah.ekmekci/scientific-studies>
14. Keegan, Desmond, on Defining Distance Education, London: Croom Helm, 1983.
15. L'Institut d'Enseignement à Distance (IED) de l'université Paris 8
16. Language Teaching at a Distance: An Overview of Research. In:
17. Michael Moore and William Anderson (eds.) Handbook of Distance education (London: Lawrence Publishers, 2003)

18. Newsfeed.time.com/20112.2-/27/02/billion-worlds-muslim-population-doubles/
19. Online and distance learning at Oxford University
20. The African Council for Distance Education (ACDE)
21. The Distance Education Accrediting Commission (DEAC)
22. The International Council for Open and Distance Education (ICDE)
23. Trindade, Armando, Rocha, Distance Education for Europe, Portugal: univesidade Alberta, 1996.

تحسين مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الصينيين في الجزائر عبر منصة «دينغ تالك»: مشكلات وحلول

الباحثة/ نسرين زعنون
nisrine.zanoun@univ-alger2.dz

ملخص:

يدرس الطلاب الصينيون اللغة العربية في جامعات صينية متعددة التخصصات؛ كاللغات والثقافة؛ والتجارة والاقتصاد؛ والدراسات الدولية. ويتبع الأواثل منهم إلى عدد من الدول العربية؛ كالجزائر لتحسين مستوياتهم اللغوية، وتوسيع ثقافتهم العربية والإسلامية. أعرض في هذه الورقة البحثية جملة من المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب الصينيين ولاسيما عند تحسين مهارة التحدث لديهم، من خلال عينة شملت (23) طالبًا صينيًا في السنة الثالثة، ليسانس، والسنة الثانية، ماجستير، أرسلتهم (9) جامعات صينية، إلى مركز التعليم المكثف للغات، الملحق بجامعة الجزائر (2) خلال الموسم الجامعي (2019 - 2020م).

ترتبط هذه المشكلات والصعوبات باختلاف طبيعة اللغتين العربية والصينية، وبكيفية دراسة العربية في الجامعات الصينية، يضاف إليها الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء دراستهم في المركز الملحق بجامعة الجزائر (2) الذي يطبق التعليم المباشر -عادةً-، ثم ألزم خلال جائحة «كورونا» بتدريس الصينيين عبر منصة «دينغ تالك»، فظهرت مشكلات وصعوبات أخرى، لا يمكن فهمها والإحاطة بها دون السياق العام لمشكلات تعليمهم العربية، وتحسين مستواهم فيها، وبخاصة في مهارة التحدث.

كلمات مفتاحية: تحسين، مهارة التحدث بالعربية، منصة دينغ تالك، الدراسة خلال جائحة «كورونا»، الطلاب الصينيون.

أهمية البحث ومنهج الدراسة:

تسلط هذه الورقة البحثية الضوء من زوايا متعددة على مشكلات تعليم العربية للطلاب الصينيين في درجتي الليسانس والماجستير؛ أي: على نموذج من المتعلمين الذين يدرسون العربية لأغراض وظيفية تواصلية، منذ المستوى الابتدائي إلى المستوى المتقدم من جهة؛ ولأغراض تخصصية تعمّقة من جهة ثانية. كما تهتم الدراسة بمشكلات التعليم عن بُعد في المؤسسات التي تقدم هذا التعليم ملزمةً مضطرة؛ كالجزائر التي تعاني من الاعتماد الكلي على التدريس التقليدي، والإنترنت فيها ضعيف، لكنها وجدت نفسها ملزمةً بالتعليم عن بُعد أثناء جائحة «كورونا»، دون توفير المعايير اللازمة لذلك، ويشكل هذا الأمر تحديًا للأساتذة والطلاب على حد سواء، وينبغي التكيف مع جميع الظروف والصعوبات وابتكار الحلول حتى تؤتي العملية التعليمية ثمارها قدر المستطاع.

يرتكز منهج الدراسة على وصف تعليم الطلاب الصينيين في جامعاتهم أولاً، ثم في مركز التعليم المكثف بجامعة الجزائر (2) وصفًا عامًا، يساعد على فهم المشكلات والصعوبات التي يعانون منها خلال تعلمهم العربية، وتحسين مستواهم فيها، ولاسيما ما له أثر في مهارة التحدث، ثم وُصف الدراسة عبر منصة «دينغ» ووصف المشكلات الجديدة التي ظهرت خلال التعليم عبر هذه المنصة، مع وصف تفصيلي للحلول المطبقة.

نظرة إجمالية حول تعليم العربية في الجامعات الصينية:

ارتبط تعليم العربية في الصين بدايةً بالمساجد، التي درس فيها المسلمون قواعد الإسلام واللغة العربية، ثم مع توسع العلاقات الاقتصادية بين الصين والبلدان العربية زاد الاهتمام الحكومي باللغة العربية التي اعتبرت من اللغات الأجنبية المهمة، وصارت تدرس في الجامعات الصينية؛ باعتبارها تخصصًا أكاديميًا، ويذكر الدكتور تشانغ هونغ (عمار) أن عدد الجامعات الصينية التي تدرس العربية يربو عن (60) جامعة (تشانغ، 2019م).

لا ينحصر تعليم اللغات الأجنبية -ومنها العربية- في الجامعات الصينية على فرع العلوم الإنسانية وحسب، كما هو الحال في الجزائر مثلاً، وإنما تُولي الصين اهتمامًا بالتخصصات التي تفتح لها الطريق مع مختلف البلدان؛ وهي السياسة والاقتصاد والثقافة؛ فتجعل فرعًا مختلف اللغات داخل هذه الفروع العلمية، وتبني الصين بذلك متخصصين

يفهمون الثُّلَدَانِ التي تتعامل معها بلادهم؛ من حيث اللُّغة والحضارة والسياسة، وفكّر الشعوب؛ فالصين بذلك تطبّق المبدأ الذي يقول: «إذا أردت أن تتجح في أمر فتعمّق في معرفة تفاصيله»؛ وهذا يعني أن الطلبة الصينيين الدارسين للغات الأجنبية ذوو معارف واسعة عن كل شيء يخص البلد أو الثُّلَدَانِ التي درّسوا لغتها، مع تمكّنهم -إلى حدّ مقبول- من اللُّغة نفسها، وإجادتهم للترجمة الفورية والتحريرية؛ باعتبار اللُّغة الأجنبية التي تعلموها وسيلة التواصّل مع أهل تلك اللُّغة، في إطار التبادلات مع بلدهم.

ومن الجامعات التي تدرّس اللُّغة العربية: جامعة بكين للدراسات الأجنبية، وجامعة بكين للدراسات الدولية، وجامعة بكين للغات والثقافة، وجامعة التجارة والاقتصاد الدوليين ببكين، وجامعة تيانجين للدراسات الأجنبية، وجامعة اللغات الأجنبية بداليان، وجامعة الدراسات الدولية بشنغهاي، وجامعة نينغشيا، وجامعة هايلونغ جيانغ، وجامعة القوميات في شمال غربي الصين، وجامعة اللغات الأجنبية والتجارة الخارجية بقوانغدونغ... وغيرها، وفي هذه الجامعات -على اختلاف تخصصاتها- كليات اللغات الأجنبية، ومنها العربية.

يطبّق في الجامعات التي تدرّس العربية على اختلاف تخصصاتها منهج عامّ مشترك مع بعض المرونة التي يتطلبها كلّ تخصص، وبينّ الدكتور «تشانغ» في مقاله «حول المنهج الوطني لتعليم اللُّغة العربية في الجامعات الصينية» المحتوى العامّ للمقرّرات الدراسية، وهي المقرّرات العامة، والمقرّرات التخصصية الرئيسة، والمقرّرات التخصصية المختارة، ومقرّرات الممارسة والتطبيق، بالإضافة إلى أطروحة التخرّج (تشانغ، 2019م)، كما اهتم الدكتوران مصطفى شعبان وما شياو مينغ، بعرض تفاصيل محتوى المواد اللغوية في مختلف مراحل الليسانس وفق الإطار المعياري الصيني العامّ لتدريس اللُّغة العربية لغة أجنبية (شعبان وما، 2017م).

وخلاصة الكلام: أنّ تدريس العربية في الجامعات الصينية يمزج بين تدريس الجانب الوظيفي التواصلي للُّغة؛ من خلال مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة من المستوى الابتدائي إلى المستوى المتقدم، والجانب العلمي من خلال مختلف فروع اللسانيات؛ كالنحو والصرف والصوتيات، بالإضافة إلى الأدب والثقافة العربيين، وموجز تاريخ العرب، والحضارة العربية الإسلامية، واللهجات العربية، والقضايا العربية المعاصرة... وغير ذلك ممّا له علاقة باللُّغة والثقافة العربيتين، كما تُدرّج اللُّغة الإنجليزية بوصفها اللُّغة الأجنبية الثانية، إلى جانب الوحدات المتعلقة بالصين، أو طبيعة التخصص المدروس؛ كالتدريب على المهارات العسكرية، والنظرية العسكرية، والسياسة والاقتصاد في تايوان، وأساس الأخلاق والقانون، والماركسية، ومقدمة في تفكير «ماوتسي تونغ»، والنظرية الاشتراكية، والمال والبنوك، والاقتصاد العالمي، والمحاسبة المالية، والدبلوماسية الصينية. ويختار الطلبة من قائمة طويلة من المواد الاختيارية العديدة ما يريدون التعمّق فيه أو استكشافه؛ كثقافة شرب الشاي، وأداب التعامل مع الأجانب، وتسلق الجدران، واستعمال برامج الحاسوب، وفنّ العُقدة الصينية... وغيرها من المواد الاختيارية التي تُشبه الهوايات، وفي الوقت نفسه هي جزء من المقرّر الدراسي، الذي يُحاسب عليه الطلبة.

ويشتغل دارسو اللُّغة العربية في مجالات عديدة؛ كالجمال الدبلوماسي، ومجال الإعلام والتعليم والسياحة، وفي وزارات الخارجية، والتجارة، والثقافة، وشركات الاستيراد والتصدير... وغير ذلك.

تدريس الطلاب الصينيين في درجتي الليسانس والماجستير في مركز التعليم المكثّف للغات بجامعة الجزائر (1):

يُتيح عددٌ من الجامعات الجزائرية عبر مراكزها المخصصة للتعليم المكثّف للغات تحسين مستوى اللغات الأجنبية المكتسبة سابقاً، أو تعليم لغات جديدة لمتعلمين من فئات مختلفة، ومن بين هذه المراكز مركز بني مسوس، التابع لجامعة الجزائر (2) (أبو القاسم سعد الله) بالجزائر العاصمة، وقد أنشئ المركز بموجب قرار وزاري سنة (2011م) (موقع جامعة الجزائر، 2020م)، ويبلغ عدد اللغات التي تُدرّس فيه (13) لغة هي: اللُّغة العربية للتأطّلين للغات أخرى، وسبغ لغات أوروبية، وخمس لغات آسيوية، وفق الإطار الأوروبي المرجعي العامّ للغات (موقع مركز التعليم المكثّف للغات، 2020م).

متعلمو اللُّغة العربية في المركز نوعان: متعلمون قُرادى من جنسيات متعددة وأغراض تعليمية متنوعة، وطلاب صينيون دأبت حكومة بلادهم -في إطار اتفاقية التبادل الثقافي- على إرسال الأوائل في بعض جامعاتها إلى المركز منذ الموسم الجامعي (2016-2017م)؛ بغرض تحسين مستواهم في اللُّغة العربية، وتوسيع ثقافتهم عن العالم العربي. بلغ عدد الطلاب الصينيين الوافدين إلى المركز -منذ أول اتفاقٍ إلى الآن خلال أربعة مواسم دراسية متتالية- (66) طالباً؛ وهم بحسب الجنس (24) طالباً، و (42) طالبة، وبحسب المستوى الدراسي (49) طالباً في السنة الثالثة ليسانس،

و(17) طالبًا في السنة الثانية الماجستير، ويدرسون في المركز وحدات متنوعة؛ بغرض صقل مهاراتهم في العربية لا تعلمها، ويتخلل الوحدات دروس في القواعد الصوتية والنحوية وغيرهما، ووجود من الحضارة الإسلامية والثقافة العربية، ويخضعون لامتحانات عامة يحصلون -بموجبها- على شهادات رسمية من جامعة الجزائر(2) تكون جزءًا من متطلبات جامعاتهم الصينية.

- المقررات وكيفية الدراسة خلال الموسم الجامعي (2019-2020م):

أرسلت تسع جامعات صينية (23) طالبًا، (9) طلبة و(7) طالبات في درجة الليسانس، و(7) طالبات في درجة الماجستير إلى مركز التعليم المكثف للغات الملحق بجامعة الجزائر(2)، خلال الموسم الجامعي (2019-2020م)، وهذه الجامعات هي: جامعة بكين للدراسات الأجنبية، وجامعة بكين للدراسات الدولية، وجامعة بكين للغات والثقافة، وجامعة التجارة والاقتصاد الدوليين ببكين، وجامعة تيانجين للدراسات الأجنبية، وجامعة اللغات الأجنبية بداليان، وجامعة الدراسات الدولية بشنغهاي، وجامعة نينغشيا، وجامعة هايلونغ جيانغ بهارين.

درس الطلاب وحدات «القواعد النحوية» و«البلاغة» و«المفردات» و«تقنيات التعبير» مع أستاذتين، بالإضافة إلى وحدتين معي: هما: «الصوتيات والعروض الشفوية»، و«القراءة وتحليل النصوص».

بدأ تدريس الصينيين في الأسبوع الثاني من ديسمبر (2019م) وانتهى في الأسبوع الأخير من مايو (2020م)، وتخلله عطلة وإجازات وامتحانات؛ ليكون مجموع الحصص الدراسية أربعة أشهر ونصف الشهر تقريبًا، بأسلوبين:

أسلوب الدراسة المباشرة في القسم:

بدأت الدراسة في المركز بالأسلوب المباشر في الأسبوع الثاني من ديسمبر (2019م)، وانتهت في الأسبوع الأول من مارس (2020م)، وشملت الإجازة الرسمية لفصل الشتاء، وعطلة يناير التقليدية في بعض الحصص، وعطلة الربيع الصينية، وتطلعت الدراسة في الأسبوع الثاني من مارس؛ بسبب جائحة «كورونا»، وتلتها الإجازة الرسمية لفصل الربيع في الجزائر.

أسلوب الدراسة عبر المنصة الإلكترونية «دينغ تالك» مع جميع الأستاذات:

«دينغ تالك» منصة للاجتماعات والتعليم، أنشأتها المجموعة الصينية علي بابا (Alibaba Group website, 2020)؛ وهي منصة تجمع بين خاصية اللقاء المباشر عبر الكاميرا أو الصوت فقط، مع مشاركة شاشة الكمبيوتر أو الهاتف، وإمكانية التسجيل المرئي أو الصوتي من جهة، والخصائص المتوفرة في وسائل التواصل الاجتماعي؛ مثل المراسلة الفورية وإنشاء المجموعات وإرسال المرفقات المكتوبة والمسجلة من جهة أخرى، بالإضافة إلى مميزات أخرى؛ كترجمة النصوص في الرسائل الفورية (Ding Talk website, 2020).

بدأت الدراسة عبر «دينغ تالك» في الأسبوع الأول لشهر أبريل، وانتهت في الأسبوع الأخير من شهر مايو دون عطلة.

وما يهمني في هذه الورقة البحثية هو تفصيل الحديث عن وحدة «الصوتيات والعروض الشفوية» التي ركزت فيها على أنشطة لتحسين مهارة التحدث: قسّمت الطلاب إلى فوجين، في أحدهما (12) طالبًا في حصة الصباح، وفي الآخر (11) طالبًا في حصة المساء، وزمن كل حصة ثلاث ساعات أسبوعيًا، فكان المجموع الكلي لكل فوج على حدة (51) ساعة شملت امتحانين: (27) ساعة في القسم؛ و(24) ساعة عبر «دينغ».

ارتكزت الوحدة -بشكل رئيس- على تحسين مهارة التحدث؛ بتقديم العروض الفردية والجماعية، مع دروس في الصوتيات العربية، التي كان يتبعها التصحيح العملي للنطق الخاطئ للحروف؛ عن طريق التدريبات المتكررة، وتقديم الملاحظات حول الأخطاء العامة، زيادةً على أنشطة الاستماع، التي ارتبطت بالصوتيات تارةً، وبالعروض الشفوية تارةً، وبوحدة «القراءة وتحليل النصوص» تارةً أخرى، ولاسيما تحليل النصوص المسموعة.

البرنامج التفصيلي لتحسين مهارة التحدث في القسم وعبر الإنترنت:

1. تسجيل مصور مدعم بالتعليق الصوتي:

بدأت عطلة الشتاء في الجزائر بعد أسبوع من وصول الصينيين، فكلفتهم بتصوير رحلاتهم خلال العطلة؛ مثل توثيق اليوميات بالصوت والصورة في وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا العمل أقرب للوصف بأنه امتحان أولي لقدراتهم في مهارة التحدث، وكان الهدف منه تعويد الطلبة على التعبير عن الحياة اليومية في الجزائر بالعربية، بدون تجهيز النصوص وحفظها، وإنما بالتعليق المباشر على المشاهد والمواقف التي يعيشها الطلبة ويصورونها بأنفسهم؛ وتنوعت محتويات الفيديوهات برغم تشابه مناطق الزيارة.

2. العروض:

لم أستخدم إستراتيجية الفصول المعكوسة؛ جعل الطلاب يستعدون لعروضهم خارج الحصص؛ لأن الكثير منهم اعتاد على نظام الحفظ، فلا يكون العرض حينها معبراً صادقاً عن مستوى الطالب، ومدى طلاقته في موقف مباشر غير مصطنع، فكانوا يُمنحون (7) إلى (10) دقائق للاستعداد لعروضهم الفردية، أو حواراتهم ومسرحياتهم الجماعية؛ بغرض تجميع الأفكار التي يعرضونها والاستعداد النفسي للحديث بالعربية. واعتُبت -بجانب التحسين اللغوي لمهارة التحدث لديهم- تعزيز مهارتي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي عندهم، من خلال منحهم عناوين رئيسة لهذه العروض الفردية أو الجماعية، وترك الحرية المطلقة لهم في كيفية عرض ما له علاقة بهذه العناوين في بضع دقائق، بعد الاستعداد لها بمدة وجيزة قبل العرض.

- **العروض الفردية:** كان الطلبة يستعدون لعروضهم في خلال (7) إلى (10) دقائق، بتدوين بعض الأفكار والملاحظات العامة، ثم يتحدثون واحداً بعد واحد، بناءً على خبرتهم وتفكيرهم وخيالهم، وكنت أصحح بعض الأخطاء تارة بشكل مباشر، خلال حديث الطلبة، وتارة بعد إتمام كل طالب لعرضه، وتارة أخرى كنت أنتظر بعد إكمال جميع الطلبة لعروضهم لأقدم ملاحظات وتصويبات حول أخطاء يتشاركون فيها غالباً.

أجمال العروض الفردية في القسم بما يأتي:

- **“عادات وتقاليد مسقط الرأس”:** عرض الطلاب ما تتميز به مناطق نشأتهم؛ من حيث المناخ والثروات الطبيعية، وأشهر الأطعمة والألبسة، والمناسبات... إلخ.

- **“مذيع الأخبار لطلبة الليسانس”:** استغل عدد من الطلبة الانتشار السريع لخبر “وباء كورونا”، فعلقوا على أثر ذلك في بلادهم الصين، على وجه التحديد؛ باعتبارها مصدر الوباء، وأضاف آخرون أخباراً أخرى؛ مثل الحرب الإعلامية بين أمريكا والصين، والمظاهرات في بعض أنحاء العالم، والمشاكل البيئية، وأبدع البعض بتمثيل دور المذيع والضيف معاً في برنامج تلفزيوني.

- **“مُلخصات عن بحوث في علوم اللغة لطلّبات الماجستير”:** عرضت طالبات الماجستير مُلخصات بحوث في مختلف فروع اللغة؛ كالمدراس اللسانية الأوربية والأمريكية، والصوتيات، وعلمي النحو والصرف، والأرطوفونيا، وعلم المعاجم، وعلم الدلالة.

- ولم يكن هناك اختلافاً كبيراً بين القسم ودينغ في العروض الفردية؛ إذ كنت أمنح الطلبة بعض الدقائق للاستعداد، ثم يقدمون عروضهم بالصوت فقط غالب الوقت، وأجمال العروض الفردية عبر “دينغ” فيما يأتي:

- **“انقطاع الإنترنت والكهرباء”:** يُعرف الصينيون باعتمادهم على الإنترنت في حياتهم اليومية بشكل كامل، أو شبه كامل، وقد كانت الحصص الأولى للدراسة عن بُعد فرصة لتخيّل انتهاء دور الإنترنت في حياتنا، مع تخفيف دور الكهرباء بنهاية الأسبوع فقط، فتخيّل الطلبة حياتهم الجديدة التي لم يتصوروها قبلاً؛ مثل حرصهم الشديد على استغلال أوقات توفر الكهرباء، والتقرب إلى العائلة والرفاق بشكل أكبر، والتمتع بالحياة الطبيعية، وممارسة الهوايات فيها، والعودة إلى المطالعة الورقية بكثافة... وغير ذلك.

- **“صعوبات مهارة الاستماع وكيفية التغلب عليها”:** رأيتُ بنفسني الضعف العام في مهارة الاستماع لدى الصينيين في مختلف الدفات، ولما كان لذلك أثر في مهارة التحدث خصوصاً، فقد جعلتُ نشاط العرض الفردي فرصة للوقوف على التجارب الشخصية السابقة لدى الطلاب، مع مهارة الاستماع؛ بحسب مقرّرات جامعاتهم واجتهاداتهم الذاتية، وتنوعت خبرات الطلبة وأراؤهم بما يحتاج ورقة بحثية تفصّل ذلك، مع تفصيل مظاهر ضعف الاستماع لديهم.

- «**الفروق بين الصين واليابان وكوريا الجنوبية**»: يسود اعتقاد لدى الكثيرين عن استحالة التمييز بين شعوب هذه البلدان الثلاثة، وكان من الجيد معرفة الفروق؛ من خلال أهل أحد هذه البلدان، وكذا الحديث عن عادات الأكل والألبسة... وغير ذلك، ومال الطلبة في هذا العرض -تحديدًا- إلى الذاتية بدل الموضوعية في طرح أفكارهم، فكان الانتقاد يوجّه إلى كوريا الجنوبية واليابان في كل شيء تقريبًا، مع مدح مقابله الصيني، إلا فيما قل من العُروض.

- «**حول الحُجر المنزلي في الجزائر والذكريات بعد العودة إلى الصين**»: حظي الصينيون في بداية قدومهم إلى الجزائر بالعاملة اللطيفة من الجزائريين، وقاموا ببعض الرحلات السياحية التي وثقوا جزءًا منها في فيديوهات، كما ذكرتُ آنفًا، ولكن سرعان ما انطلقت أزمة «كورونا» من بلدهم الصين، فتعرضوا للعنصرية من البعض، كما كان الحال في أنحاء العالم، ووصل الوباء إلى الجزائر، وأغلقت الجامعات ومعها الإقامات الجامعية، فنقلتهم السفارة الصينية إلى مقرّ شركتين صينيتين مكلفتين بمشروعات جزائرية، وسكن الشباب في مقرّ الشركة المكّنة بمشروع المسجد الأعظم، وسكنت البنات في إقامة الشركة المكّنة بالسكك الحديدية، وقد كانت تجربة فريدة محكومة بظروف استثنائية؛ فحكّوا في ختام الموسم الجامعي عن تفاصيل الحُجر المفروض علينا جميعًا، وعمّا سيتذكرونه من تجارب سياحية قبل بدء الجائحة، ومعاناتهم الكبيرة مع الإنترنت في الجزائر.

- «**العُروض الجماعية**»: طبّقت معهم فيها إستراتيجية التعليم التواؤمي؛ بتقسيم كل فوج (صباحًا ومساءً) إلى مجموعات صغيرة، أعضاؤها في الليسانس والماجستير معًا، وكنتُ أعطي الجميع عنوانًا عامًا؛ مثل العُروض الفردية، وأطلب منهم التحاور فيما بينهم أو تمثيل قطعة مسرحية حول هذا الموضوع، ولهم الحرية المطلقة في تشكيل تفاصيله، وكنتُ أمرّ بين المجموعات في القسم، أو بين المجموعات الكتابية عبر دينغ لمراقبة ما دونوه أو الإنصات إلى ما يقولونه استعدادًا لعروضهم، وقد أتدخل أحيانًا بمساعدتهم، أو التصويب لهم، أو الاقتراح عليهم. وأجمل العُروض الجماعية في القسم فيما يأتي:

- «**عند الطبيب**»: تنوّعت مسرحيات الطلبة بين طفل تناول أكلاً شرقياً كثيرًا، فاضطرّ لزيارة المستشفى، وشاب عضته قطّة في الشارع؛ نظرًا لانتشار القطط في الجزائر، فأسرّع لأخذ العلاج في المستشفى، وشيخ في الصين يرفض مغادرة المستشفى؛ لأنها فرصته الوحيدة لاعتناء ابنته المشغولة به، ومريض حظّه السيء يُوقعه في يد طبيب غير متخصص... وغير ذلك.

- «**في هيئة حكومية**»: قام بتمثيل المسرحيات طلبة الليسانس، بينما تفرّغت طالبات الماجستير لبحثهن الأكاديمية في علوم اللغة التي ذكرتها في العُروض الفردية؛ التقى أعضاء المجموعة الأولى في هيئة للأمم المتحدة، وعقدوا اجتماعًا بين كوريا الجنوبية وكوريا الشمالية؛ للبحث حول مشكلة التجارب النووية، وتوجّه بعض أعضاء المجموعة الثانية لعقد زواج في هيئة الشؤون المدنية الصينية دون إعلام والد العروس، الذي اكتشف الأمر صدفة، وعقدت المجموعة الثالثة اجتماعًا في وزارة التجارة الصينية؛ لمناقشة القضايا التجارية المتوترة بين الصين وأمريكا، وأما المجموعة الثالثة فإنّها بحثت قضية استعادة الصين لمقعدها أثناء جلسة في محكمة للأمم المتحدة.

- «**اتصال هاتفي للشكوى عن سلبيات الحياة في الجزائر**»: طبّبت من طلبة الليسانس -بعد تقسيمهم إلى ثنائيات- إجراء مكالمات تمثيلية يكون أحد طرفيها هو الطالب الصيني المقيم في الجزائر حقيقةً، والطرف الثاني يمثل دور المقيم في الصين، وهو أحد أقارب أو معارف الطالب المقيم في الجزائر، وهدفتُ من خلال التمثيلية -زيادةً على الأغراض اللغوية- إلى التعرف على هموم الصينيين في الجزائر، وما يُزعجهم؛ بحيث يمكنهم عرضها في قالب غوي غير مقيدٍ، وحرصتُ على التفاعل مع المشكلات التي ذكروها.

- «**في المطعم * في القسم**»: قدّم بعض الطلبة مسرحياتهم حول المطعم في القسم، ثم تفاعلنا بقرار غلق الجامعات الجزائرية بسبب جائحة «كورونا»، فأكمل البقية عبر الإنترنت؛ وتنوّعت أدوار الطلبة في القسم بين نادلي كان يُرعى زبونين صينيين، ويتعامل معهما بعنصرية، فأجبرته صاحبة المطعم على الاعتذار، وبين نادلي ماهر يُحسن التعامل مع أمّ وابنها الصغير، وبين زبونين مزعجين بيالغان في استعمال حقهما في انتقاد المطعم باستغلال الوجبة المجانية.

- «**وأما العُروض الجماعية عبر «دينغ»**»: فقد كنتُ أقسّم كل فوج فيها إلى مجموعات، تستعدّ أولاً ثم تقدّم عرضها مثل القسم، ولكن نظرًا لعدم إمكانية مراقبة كل فريق أثناء المناقشة التجهيزية فقد استخدمتُ خاصية الرسائل الفورية، عبر منصة «دينغ»، فكنتُ أنشئ مجموعات كتابية، ويستعدّ أعضاء كل مجموعة لعروضهم على

جدة، بواسطة الكتابة؛ لأجل الاتفاق حول الأفكار والتخطيط للأدوار، ثم كنتُ أُمِرُّ على هذه المشاركات وأقدم الملاحظات أو أكتفي بالمرافقة فقط؛ لضمان مشاركة الجميع، ثم يقدم الطلبة عروضهم صوتًا وصورة تارة، وبالاكتفاء بالصوت فقط تارة أخرى.

- «في المطعم* عبر الإنترنت»: حرص بعض الطلبة على الالتقاء في غرفة واحدة، ثم تقديم العرض مباشرة عبر المنصة؛ لجعل المسرحية تبدو أكثر واقعية؛ اجتمعت سائحتان تعرفان العربية الفصحى فقط، ولا تعرفان اللهجات الجزائرية أو اللغة الفرنسية، والنادلة لم تقف على استخدام الفصحى، لكنّها تستطيع التواصل مع الزبونتين وخدمتهما بطريقة جيدة، ويودُ سائح صيني في الجزائر تذوق الأطعمة الجزائرية التقليدية، والنادلتان في المطعم رشّحتا له أطباقًا جزائرية متنوعة للتعريف بالثقافة الجزائرية، بينما أقام عددٌ من الطلاب من جنسيات مختلفة مهرجانًا للأطعمة العالمية، في مطعم جامعة الجزائر، وعُرف كلٌ منهم بثقافة بلاده في الطعام.
- «موضوع حوارِي حُرّ»: مثّل أعضاء إحدى المجموعات دور خبراء من جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية في الصين، استضافتهم مديعة في برنامج تلفزيوني حول منظمة «أوبك»، استضاف الخبراء عبر الإنترنت، وتخيلت المجموعة الثانية بعيدًا عن كورونا إمكانية انصاف أعضائها -وهم طلبة- حول زيارة بعض المناطق الجزائرية خلال عطلة الربيع، وهم محتارون في تحديد وجهتهم، وتناقش أعضاء المجموعة الثالثة حول مسلماتهم الفضلة، بلغات وثقافات مختلفة، وحاول بعض أعضاء المجموعة الرابعة مساعدة زملائهم في المجموعة نفسها؛ لتحسين مهارة الاستماع لديهم، وتميّزت إحدى المجموعات بأداء قطعة إبداعية عن مقابلة عمل عبر الإنترنت؛ فمثّل أحد أعضائها دور مدير قسم الموارد البشرية في شركة «أرامكو»، التي تسعى إلى توظيف شباب صينيين، فيجري -استثنائيًا- مقابلة عبر الإنترنت مع طلبة من جامعات صينية.

- «الحرب الإعلامية قبل كورونا بين أمريكا والصين»: اقترحت على الطلاب تقديم عروض تتناول الحرب الإعلامية التي سبقت أزمة «كورونا»، وكان اقتراح العرض تفاعلاً مع أحد أنشطة الاستماع لخبر عن تبادل البلدين -كذلك- سيلاً من الاتهامات عن المسؤولية تجاه الجائحة؛ فعقد البعض اجتماعاً لمناقشة الاتهامات حول تطوير تكنولوجيا الجيل الخامس، ومثّل آخرون عقد مؤتمر صحفي بين وزارتي الخارجية الأمريكية والصينية؛ لمناقشة قضايا حقوق الإنسان في البلدين وما فيها من اتهامات بينهما، وناقشت مجموعة أخرى المزايا بين نظامي الاشتراكية والرأسمالية، بينما فضّل آخرون التحدث عن المبادرة الصينية الشهيرة «الحزام والطريق»، التي دافع الطرف الصيني فيها عن أهداف بلده من المبادرة، وشكك الطرف الأمريكي فيها، ووقفت بعض الأطراف مع الصين أو بقيت على الحياد، وناقش أعضاء المجموعة الأخيرة -بحذر- قضية حساسة؛ هي إقليم «شينجيانغ»، والحقوق الإنسانية للأقليات فيه، ولاسيما قومية «ويغور» المسلمة.

3. تعزيز مهارة التحدث خلال الامتحانين:

إن تقويم المهارات اللغوية لدى متعلّمي العربية في درجتي اللسانس والماجستير مختلف عن تقويم متعلّمي العربية الآخرين؛ لأنّ المتخصصين أكاديميًا -وإن بدأوا تعلّم المستوى الابتدائي في السنة الأولى جامعي- يكونون أكثر تعمّقًا في العربية، ولاسيما الطلاب الصينيين الذين تتميّز مقرراتهم الدراسية بالكثافة والشمول، يضاف إلى ذلك أنّ الوافدين إلى الجزائر هم من فروع علمية عديدة، فلا يكون غرض امتحانهم هو التقويم وحسب، وإنّما هو -بالدرجة الأولى- استمرارًا لتحسين المهارات وتعزيزها لديهم، ولاسيما أنّ مدة الدراسة في الجزائر قصيرة، كما ذكرت سابقًا، واستعمال العربية يكاد يكون محصورًا في الحصص الدراسية، فعُدّ -بذلك- ساعات الامتحانات وقتًا ينبغي استغلاله لمزيد من التعزيز قدر الممكن، ثم إنّ الطلاب جميعهم أوائل، وينبغي أن تكون الأعمال التي يُكفّون بها خلال الحصص الدراسية أو الامتحانات أكثر وأصعب ممّا يكلف به زملاؤهم في الصين؛ لأنهم يسافرون إلى البلدان العربية ليكون مستواهم أعلى بكثير من البقية، والأهمّ من ذلك -في رأيي- هو تمكّنهم من التخلص من تأثير اللغة الصينية، وما ارتبط بها عند استعمال العربية، ولأجل ذلك اعتيّن -ولا سيما في الامتحان التجريبي- بتصحيح أخطائهم المشتركة، وأخطاء كل واحد بدقة، وإرسالها إليهم في ملفات مفصلة ومستقلة حسب كل طالب، كما اهتممتُ باحتساب بعض العروض خلال الحصص العادية؛ بوصفها تعزيزًا معنويًا.

فرصت إدارة المركز امتحانًا تجريبيًا سبق الامتحان النهائي بفترة بسيطة، وشمل الامتحان التجريبي لـ«الصوتيات والعروض الشفوية» أسئلة في الصوتيات العربية ومهارة الاستماع، وعروضًا شفوية فردية وجماعية، وكان الامتحان النهائي مثله، غير أنّه خلا من نشاط الاستماع.

تمثّلت عروضُ مهارةِ التحدّث فيما يأتي:

1. الامتحان التجريبي:

● **العرض الفردي:** «الهوايات»: نظراً لضيق وقت الامتحان؛ لاشتماله على أنشطة كثيرة لم يكن من الممكن تقديم الطلاب لعروض مباشرة، كما هو الحال في حصص «دينغ»، فاخترت طريقة التسجيل المُقَيّد بوقتٍ محدّد؛ إذ طلبت منهم تسجيلاً صوتياً يذكرون فيه هواياتهم في الصين، أو هواياتهم الجديدة؛ وفقاً لظروفهم في الجزائر، ومنحهم (10) دقائق للاستعداد، ثم القيام بالتسجيل مباشرة، ويكون زمن التسجيل في حدود (10) دقائق كذلك، ثم إرساله مباشرة عبر البريد الإلكتروني، حتى أضمن أن تحدث الطلبة عفويّاً مباشرة، وليس شيئاً كُتب ثم قرئ، واشترك معظم الطلبة في ذكر هواية الرياضة على اختلاف أنواعها، وهوايات كثيرة أخرى؛ مثل مشاهدة البرامج التلفزيونية وفي الإنترنت، والقراءة الورقية والإلكترونية، وجمع أصداف البحر، والرّسم، وتعلّم لغات أجنبية، والتصوير، والتسوّق، وزيارة جامعات أخرى؛ للتعرف على ما تميّز به، ومصاحبة العائلة، ولالسيما الجديين في أيام الإجازة. وعن هوايات الجزائر فتحدّث كثيرون عن زيارة الأماكن السياحية في البداية، لكن أجواء «كورونا» والحجر المنزلي فرضت عليهم البقاء في إقامتي الشركتين، فكانت الحياة مملّة بالنسبة إليهم، فاضطّروا عدداً منهم إلى كثرة القراءة؛ كسرّاً للملّة، واستغلّ آخرون هذا الحجر للدراسة والمناقشة فيما بينهم عن أحوال الصين والجزائر والعالم بأسره، واهتم البعض بكثرة الاتصال بالأهل والرفاق في الصين، ومارس البعض الآخر هواية تأمل النجوم التي لم يُنح له في الصين ممارستها؛ بسبب كثرة الأضواء الصناعية ليلاً، واستغلّ الشباب قرب إقامتهم من البحر للتجول في الشاطئ والسّمر، وبعضهم استغلّ هواية الكتابة لديه لنشر تجربة حياته في الجزائر، وإرسالها إلى جامعتهم التي نشرتها -بذورها- في الإنترنت.

● **العروض الجماعية:** «موضوع حُر»: لم تختلف عن عروض الحصص العادية عبر «دينغ»؛ إذ وزعت الطلبة على مجموعات كتابية عبر الرسائل الفورية؛ ليطرحوا أفكارهم ويختاروا أدوارهم كتابياً، وبعد ذلك قدّمت كلّ مجموعة عرضها في غرفة صوتية مستقلة؛ لأضمن أن كلام الطلاب نابغ من رصيدهم وليس تقليداً للزملاء، وتركّت لهم حرية اختيار موضوع الحوار أو التمثيلية؛ بشرط عدم تناوله في حصص سابقة، فاخترت المجموعة الأولى تمثيل أدوار شخصياتهم الحقيقية أثناء جولة في شاطئ البحر، ويحكون تجربتهم في الجزائر، واختارت المجموعة الثانية تخيل حفلة تخرّجهم، فيما كرّرت المجموعة الثالثة موضوعاً يطرح من الصينيين -عادةً- بكثرة، وهو منتدى الصين حول الحزام والطريق، وتجاوز أعضاء المجموعة الرابعة حول التسوّق عبر الإنترنت ومميزاته في الصين، فيما فضّلت المجموعة الخامسة تمثيل قطعة تمثيلية مكوّنة من مشاهد متعددة؛ للحديث عن المشاكل التي تحدّث بين خطيبين؛ بسبب الشهرة والفيرة.

2. الامتحان النهائي:

● العرض الفردي:

- «التسجيل الأول: تعريف عام بالطالب»: من وجوه التعزيز للطلاب أنني طلبت منهم تسجيل فيديو قصير قبل الامتحان، يعرفون فيه عن أنفسهم بعبارة كُتبت لهم تفصيلها العامة كتابةً صوتية؛ لضمان سلامة نُطقهم لها، وأخبرتهم أن هذه الفيديوهات ستعرض على الطلبة المبتدئين من جنسيات أخرى حتى يشعروا بإفادتهم لغيرهم في العربية، وحتى يكونوا مستعدين للامتحان من خلال العلامة التشجيعية للتسجيل.

- «التسجيل الثاني: معلومات حول الإسلام»: كانت تسجيلات مُقَيّدة بوقت محدّد؛ مثل الامتحان التجريبي، هدفت من خلال السؤال زيادة على الأغراض اللغوية إلى معرفة خبراتهم الشخصية البعيدة عمّا تلقّوه في جامعاتهم؛ وقد نهت الطلبة أنهم مقيّدون بالجانب اللغوي، وأحرار في المحتوى إيجاباً أو سلبياً، فتوّعت إجاباتهم؛ وممّا يلفت الانتباه ممّا ذكروه إذا استثنينا أشهر المعلومات، أن البعض منهم جرّب الصيام مع زملائه المسلمين في الصين على سبيل الفضول، واهتمامهم بالألبسة التقليدية التي تعبّر عن الإسلام، ولالسيما حجاب المرأة، وذكر بعضهم أنّه كان يظن أن المرأة المسلمة تتعرّض للاضطهاد لكثرة وجد عكس ذلك، وظن آخر أنّه لا يُسمَح لها بالعمل، لكثرة فوجئ أن جميع مَنْ درس له في الجزائر أستاذات يلبسن الحجاب. ولا حظ أحدهم بعد عيشه في الجزائر أن الناس يكثرون الكلام دون العمل في مقابل نقص الدين في الصين، التي يراها مشكلة، كذلك يرى أن على المسلمين أن يفكروا لماذا أجادهم تفوّقوا بالعلم سابقاً، وأنّ العلم لا يضادّ الدين كما يظن بعض المسلمين بدليل أن قدامى المسلمين كانوا زوّاداً كما يرى، وهو تفكير ناقد دقيق يعبر عن الشخصية المتميزة لدى

هذا الطالب في كل عروضه الفردية وأدواره كذلك.

«التسجيل الثالث: مفهوم العدل في الدنيا»: عرّض الطلبة بتسجيلي مقيد الوقت خبرتهم عن مفهوم العدل في الدنيا، هدفت من السؤال إلى معرفة طريقة تفكير الطلبة حول مفهوم تنظر إليه الثقافتان الإسلامية والصينية بشكل مختلف، ومثل التسجيل الثاني نهجهم أنهم مقيدون باللغة، أحراراً في المحتوى، وقد تنوعت إجاباتهم بحسب خبراتهم وبحسب ثقافتهم ولم يستطع البعض منهم الخروج عن قالب الإسلام في تقديمه للإجابة، رغم أنه غير مسلم، وفي رأيي أن السبب هو عدم تعوّدهم على هذا النمط من الأسئلة وعدم حصولهم على فرصة التعبير عن خبراتهم الذاتية.

وسبب استغالي للامتحان لأجل تعزيز مهارتي الناقد والإبداعي أن الطلاب يجتهدون في الامتحانات أكثر من اجتهدهم في الحصص فيقدمون أعمق ما لديهم، لاسيما في الجوانب غير اللغوية، وفي إجابات هذا النوع من الأسئلة فائدة في إعادة النظر في كيفية تقديم محتوى ثقافي يخاطب طريقة تفكير الأجانب، سواء أكانوا غير مسلمين أو حتى مسلمين يعيشون في بلاد غير مسلمة ومعلوماتهم مغلوطة في الغالب أو ضعيفة، فالنظر في إجابات الطلاب يجعلنا ننظر إلى معلومات وجوانب قد لا يخطر في بالنا أن نقدّمها وهي في الأساس أكثر مما يجذبهم.

«المُروض الجماعية: «العودة إلى الصين» اخترت أن يكون العرض الأخير معبراً عن ختام الموسم الجامعي بتخيّل عودة الطلاب إلى بلدهم: أجادت المجموعة الأولى أداء مشاهد تمثيلية عديدة: طالبان درساً معاً في الجزائر، ثم قرّرا الزواج، ومثل بقية زملاء المجموعة دور أهلها أثناء الخطبة، والتقى أعضاء مجموعة أخرى في حفلة بعد سنوات من تجربتهم في الجزائر، وقامت طالبات مجموعة ثالثة بمقابلة عمل في وزارة البيئة، بعد تخرّجهن، فيما مثلت المجموعة الأخيرة قطعة من مشاهد متعدّدة حول كيفية الموازنة بين الحياة العالمية والعمل.

تحسين مهارة التحدث لدى الطلاب الصينيين: المشكلات والحلول:

لا يمكن الإحاطة بمشكلات تعليم العربية للطلاب الصينيين عن بُعد، ولا سيما خلال تحسين مهارة التحدث لديهم، ما لم نؤضع في السياق العامّ الشامل للمشكلات؛ من حيث طبيعة اللغتين الصينية والعربية، وكيفية دراسة العربية في الجامعات الصينية، ومكانة التعليم عن بُعد فيها، وكيفية دراسة العربية في مركز التعليم المكثف للغات بجامعة الجزائر (2). وإن كنت أركز في هذه الورقة البحثية على المشكلات التي عايشتها مع دفعة هذا الموسم الجامعي، عند تحسين مهارة التحدث في القسم، ثم عبر منصة «دينغ» خلال جائحة «كورونا»، فإنّ المشكلات التي تشكّل السياق العامّ قد سجّلتها خلال تدريسي لأربع دفعات، جميعهم أوائل في جامعات صينية متعددة؛ ممّا يعني أن هذه المشكلات والصعوبات يمكن تعميمها على كلّ دارسي اللغة العربية في الجامعات الصينية؛ فالصعب عند الأوائل أصعب عند غيرهم، والخطأ عندهم أكثر انتشاراً عند غيرهم، وإن تميّز كلّ فريق بمشكلات دون الفريق الآخر: كمشكلة انعدام ذاتها واستصغارها عند ضعاف المستوى؛ مثلاً (Che Haron and others, 2016)، وهذه المشكلات والصعوبات تتكرّر مع الدفات الصينية التي درّسها وليست محصورة في دفعة دون سواها؛ ممّا يتطلب تعمّقاً في دراستها.

1. مشكلات وصعوبات عامة حول تعليم العربية للطلاب الصينيين:

أ. مشكلات بسبب طبيعة اللغتين:

تختلف طبيعة اللغة الصينية (C.-T. James Huang, 2014) عن طبيعة اللغة العربية بالكلية، في جميع المستويات؛ ومن ذلك:

اختلاف الطبيعة الصوتية للغة الصينية عن الطبيعة الصوتية للغة العربية (سيو، 2019م)؛ فيجد الطلاب صعوبة في استيعاب ما يسمعون، بسبب عدم تعوّدهم على أصوات معينة في لغتهم، وكذا لا يجيدون النطق الصحيح للحروف العربية، فلا يفهم السامع ما يقولون، وقد يحدث بسبب هذا مواقف محرّجة، وقد عرّض في المؤتمر الدولي بماليزيا عدداً من الدراسات التي اهتمت بهذه المشكلة لدى الطلاب الصينيين؛ كصعوبات تعليم نطق الأحرف العربية وحلولها، وضغف التعبير الشفهي تشخيصاً وعلاجاً (إبراهيم أحمد، 2014م).

وتختلف العربية عن الصينية في مستوى النحو، مثل اختلافهما في النعت والمنعوت، اللذين عقدت جينغ لياو (2014م) مقارنةً بينهما في اللغتين، ويقع الطلاب فيما لاحظت في مشكلة عند توظيفهم للنكرة والمعرفة مع النعت والمنعوت في مهارتي التحدث والكتابة معاً، فينكّرون أحد الطرفين ويعزّون الآخر، كما تختلف الصينية

عن العربية في قضايا صرفية عديدة، تناولت بعضُها «فوبي هشوان»، و«فاطمة العمري» (2017م)، وفَصَّل «بنيجاك محمود»، و«غلام حيدر»، الحديث عن بنية الاسم بين اللغتين (Bneijek, 2018, Ghulam)، ومن أثر الاختلافات الصرفية في كلام الصينيين -وظيفية- خلطهم المستمر بين المُذكر والمؤنث، وبين المفرد والمثنى والجمع.

و خلاصة القول: إنَّ الصينيين لا ينفكُّون يقعون في الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية... وغيرها، برغم معرفتهم الجيدة بالقواعد النظرية؛ وإن كانت هذه الأخطاء قد تفسَّر بأنَّها جاءت في سياق كلام عفويٍّ مباشرٍ من متحدثٍ ليست العربية لغته الأولى؛ ليعتاد عليها، ولا سيما أنَّه لا يكاد يُمارسها في غير الحصص الدراسية خلال سنواتٍ قليلةٍ، فإنَّ الأخطاء نفسها تتكرَّر في الكتابة، برغم الفرصة المتاحة للمراجعة والتدقيق والنظر إلى السياق العام، والسبب -في رأيي بالإضافة إلى اختلاف اللغتين والتعود على قواعد اللغة الأم- هو نقصُ التدريبات والأنشطة الوظيفية، التي تركَّز في المستويات الأولى على الاعتياد على ما يميِّز العربية مستقلةً عن المقارنة باللغة الأم الصينية.

ب. مشكلات بسبب طبيعة تدريس العربية في الجامعات الصينية:

ذكرتُ في النظرة العامة حول تدريس العربية في الجامعات الصينية، بدايةً هذه الورقة البحثية أنَّ العربية لا تُدرَّس فقط في فرع العلوم الإنسانية، وإنَّما في تخصصات عديدة؛ مثل السياسة والاقتصاد والتجارة والدراسات الدولية، ويكون الطلبة على درايةٍ شاملةٍ بالبلدان العربية من جميع النواحي؛ ومع ذلك لا يخلو تعليمُ العربية في الجامعات الصينية من مشكلاتٍ وصعوباتٍ، وتناولُ تشن جي (2013م) في مقاله مسألةً تدريس العربية في الجامعات الصينية، ومشكلاته بصورةٍ عامَّةٍ، فيما ركَّزت «سكينة» في رسالتها للمجستير (Kouih, 2019) على عددٍ من تلك المشكلات، في جامعة «داليان» تحديداً.

وبحسب تجربتي مع الصينيين فإنَّ أولى المشكلات تظهر في اختلاف مستوياتهم، فبرغم أنَّ كلَّ المُبتعثين أوائل، إلَّا أن الفروق بينهم واضحة جلية؛ بحسب تخصص الجامعة وشهرتها وخبرة أساتذتها، ثم إنَّ طلبة الماجستير يدرِّسون باللغة الصينية فقط، فلا يكادون يستعملون العربية إلَّا قليلاً، فينسَوْنَ ما تعلموه سابقاً، فلا يكون مُستغنياً توفُّق بعض طلبة الليسانس على بعض طلبة الماجستير؛ بسبب قِلَّة استخدامها في الدراسات العليا، زيادةً على طريقة تكوين طلبة الماجستير، عندما كانوا في درجة الليسانس أساساً، وكذا درجة قوة جامعتهم، وتظهر مشكلةٌ أخرى؛ هي صعوبة معرفة مستوى طالب ما في مهارة من المهارات، ولا سيما خلال حديثه؛ فقد تكون مفرداته في مجال السياسة أو الاقتصاد أغنى من رصيده عن الثقافة أو الحياة اليومية، فيظهر قوة اليوم وضعفاً غداً... وهكذا، ومع كل ما سبق فالأمر لا يخضع لمقاييس دقيقة؛ فجهود الطلبة خارج الحصص الدراسية له نصيبٌ كبيرٌ في التفوق، ففي الوقت الذي يحرص فيه عددٌ من الطلبة على الحصول على علامة جيدة للامتحانات يجتهد عددٌ آخرٌ في صقل مهاراته اللغوية بمختلف الوسائل. وعند انتقالهم على مركز الجزائر يبرز تحدٍّ؛ هو ضرورة الانتباه إلى الفروق سالفة الذكر، بين الطلاب، دون التغافل عن كونهم جميعاً أوائل، مستوياتهم أفضل من زملائهم في الصين، فيكون برنامج تحسين مهارات العربية لديهم مُكثفاً، والواجبات عليهم كثيرة، وفي الوقت نفسه يكون تصحيح أعمالهم وامتحاناتهم مُنسياً بالمرونة، في توزيع العلامات حتى لا تضيق عليهم رتبة الأوائل؛ لأنَّ الأعمال التي يكلف بها زملاؤهم في الصين باللغة العربية أسهل وأبسط ممَّا يعرضونه في الجزائر، فإنَّ خضعوا للتقويم بالمعايير الصارمة لم يتحقَّق العدل مقارنةً بزملائهم، فيكون التركيزُ أساساً على كثافة التدريبات والنشاطات، مقارنةً بالعلامات النهائية للتقويم.

- نظراً لكثافة المقررات الدراسية في الجامعات الصينية (تشانغ، 2019م)، والتي تجمَع بين المقررات العامة، والمقررات التخصصية، ومادة اللغة الإنجليزية، وما له علاقة بالصين تاريخياً وحاضراً، فإنَّ ثمة مشكلةٌ أخرى؛ هي أنَّ الطلاب -عادةً- ما يركِّزون على جوانب على حساب جوانب أخرى، ولا ضير في الأخطاء، كما يرى بعضهم مادامت الفكرة العامة التي يريدون توصيلها عند التحدث أو الكتابة واضحة، برغم الأخطاء؛ لذلك لا يهتم كثيرون بتصحيح أخطائهم ممَّا كثُرَّت التدريبات وتنوعت أساليبها.

- يدرِّس الصينيون العربية في جامعاتهم وعلى اختلاف تخصصاتهم من خلال كتاب واحد مشترك؛ هو «الجديد في اللغة العربية» (قوه، 2002-2010م)، وهو كتابٌ يعتمد على الشرح الصيني، مع التزامهم بحفظ قائمة كبيرة من المفردات العربية، التي يجمعها كتاب المفردات العربية الصينية (فريقٌ وضع المنهج التدريسي وتعديله للمبتدئين والمتقدمين، 2017م)، ويعتمدون -بشكلٍ أساسيٍّ- على القاموسين العربي الصيني والصيني العربي، وكتب القواعد النحوية عندهم مؤلفةٌ بالصينية، وتُشرح بالصينية؛ فاعتادوا على استخدام الصينية جنب العربية في التفكير والاستعمال؛ فرصيدهم الفردي غنيٌّ وفهمهم للقواعد عامة جيد، لكنَّ المشكلة أنَّ حديثهم مليءٌ بالأخطاء النحوية والصرفية والتركييبية والدلالية، زيادةً على الأخطاء الصوتية التي يُمكِّنهم تلافيها؛ فالأمر -في

رأبي- شبيهة إلى حد ما بجهاز ضخيم للترجمة الآلية: يملك الجهاز الكثير من المفردات والقواعد، ويُخطئ باستمرار- في توليفها، بل وفي استدعاء المناسب منها أحياناً.

- اعتاد الطلبة وفق نظام دراستهم على الحفظ كثيراً، فيصعب بل يكاد يستحيل طلبُ التجهيز المسبق لأحد العروض؛ بقصد تحسين مهارة التحدث لديهم مخافة أن يحفظوا ما قاموا بالبحث عنه أو البحث فيه، كما لاحظت عدم نجاح فكرة ترك حرية موضوع الحوار أو المسرحية؛ لأن البعض منهم يميل إما إلى اختيار مبادرة الحزام والطريق، أو منتدى التعاون الاقتصادي الصيني، ولا تكاد تخلو أحاديثهم عموماً من هذين الأمرين، ومن أمثلة تلك المشكلة أن إحدى طالبات الماجستير كانت تمثل دور مُحاور في موضوع التسوق الإلكتروني، فلفت انتباهي استرسالها في الحديث دون لازماتٍ كلامية، فسألتها وعلمتُ منها أنها دوتت بعضاً ممّا تقرأه! كما أن إحدى المجموعات اختارت مناقشة موضوع الحزام والطريق، فكان يبدو البعض مُسترسلاً دون لازماتٍ كلامية، كذلك على غير عادة الطلاب الصينيين، فكان ذلك علامة على أنهم إما يقرؤون من ملفات لديهم، أو من كثرة تشبُّههم بموضوع الحزام والطريق صاروا يحفظون الجُمْلَ والعبارة بالنص، ولم تحدث هذه المواقف من بعض الطلبة سوى عند اقتراح موضوع حر للعرض الجماعي.

- يميل الطلاب الصينيون إلى عدم التفاعل في الأنشطة والتدريبات -ما خلا تصحيح نُطق الحروف مع مختلف الدفات- إلا إذا سُئلوا بالاسم، وعلمتُ منهم أن ذلك نوع من الاحترام للأستاذ، فقد تسألهم سؤالاً ولا يجيبك أحد، فإذا اخترت طالباً أجاد في إجابته، وتلك مشكلةٌ تحدثُ يواجهه الأساتذة عند محاولة خلق التفاعل وكسّر الملل، وحاولتُ تلافيتها في مهارة التحدث، بكثرة العروض، وتنويع موضوعاتها، وهو ما قد يبدو للطلاب أنه جملٌ ثقيلٌ.

- لم يختار جميع الطلبة الصينيين -كما صرّح عددٌ منهم على مرّ المواسم الجامعية- تخصص اللغة العربية عن حُبٍ وافتناع؛ فعددٌ منهم كان يريد اختيار تخصص آخر، ولكن المنافسة عليه كانت شديدة، فلم يُحظَ بفرصة الالتحاق بما يُحب، واختار العربية؛ لكثرة فُرص العمل، فأصبحت العلاقة مع العربية أشبه بعلاقة الاعتياد والتعايش، ومعلوم أن من لا يقتنع بتخصص لا يُبدع في تعلمه، ولا يبذل كلَّ جهده في سبيل تحسين مهاراته فيه، إلا فيما تعلق بالمطلوب للنجاح في الامتحانات؛ ولذلك لا مانع من ارتكاب تلك الأخطاء عند التحدث أو الكتابة؛ مثلاً مادامت الفكرة العامة وصلت فيخيب مسعى الأساتذة أحياناً في التصحيح؛ لعدم اهتمام بعض الطلاب بذلك.

2. مشكلات خلال تحسين مستوى الصينيين في مركز التعليم المكثف للغات بجامعة الجزائر(2):

تبدأ مشكلة الصينيين في الجزائر في مدة دراستهم؛ إذ لا يكادون يدرسون سوى نصف المدة المطلوبة في الاتفاقية الثقافية؛ بسبب الإجازات والعطل الرسمية، زيادة على موافقة الجزائر على طلبهم عطلة الربيع الصينية، وقد يغيبون عن بعض الحصص؛ لارتباطهم بالفحوصات الطبية الرسمية، وكل هذا يؤثر في حجم المقررات الدراسية، ومدى فاعليتها في تحسين مستواهم، وقد وجدتُ الحل في تكثيف الأعمال والواجبات والعروض خاصة وأن الطلاب لا يكادون يستعملون العربية خارج الحصص الدراسية إلا قليلاً، فالواجبات الكثيرة إذن نوع من غمس الطلبة في مواقف قريبة من الواقع، لاسيما في تحسين مهارة التحدث والمحادثة من خلال عروض تميل إلى العفوية والمواقف الواقعية.

- يقبذ الصينيون إلى مركز التعليم المكثف للغات المُحقّق بجامعة الجزائر(2) بدل كلية اللغة العربية التابعة للجامعة نفسها؛ وعلى هذا الأساس يتم معاملُة الصينيين الذين درّسوا العربية بوصفها تخصصاً أكاديمياً على أساس مستويات الإطار الأوروبي لتعلّم اللغات، كبقية متعلّمي المركز ذوي الأغراض غير الأكاديمية، ويُطلب من الأساتذة تعبئة استمارات المتابعة الدورية للحصص الدراسية، وتوزيع علامات التقويمات بناءً على المهارات الأربع، على الرغم من أن الوحدات في التخصص الأكاديمي تخضع لعلامة نهائية واحدة غير مُقسّمة إلى مهارات.

- لا وجود في المركز لمقرّرات دراسية خاصة بتعليم العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى عامة، وللصينيين في درجتي الليسانس والماجستير خاصة، ولا يمكن الاعتماد على مقرّرات أخرى؛ لأنها ذات أغراض أكاديمية، وإما أنها لا تُناسب خصوصية الطلبة الصينيين وكيفية دراستهم للعربية وتعمقهم فيها، ولا تخضع عناوين الوحدات الدراسية للمعيار العلمي بقدر خضوعها للمعيار الإداري؛ فيتسبّب ذلك في تكرار الأفكار بين بعض الوحدات، بل إن بعض المقرّرات الدراسية تغفل عمّا سبق أن درّسه الصينيون في بلدتهم، فتتكرّر المعلومات والدروس، ويخرج الطلاب بحُقي حُين. وهنا تبرز صعوبة التفرغ لبناء مقرّرات خاصة بتحسين مستوى الصينيين في العربية لا تعليمها لهم، وتزداد الصعوبة مع مهارة التحدث بالذات؛ بسبب اعتياد الطلاب على الحفظ كما ذكرتُ، فلا يكاد يكون

مُمكِنًا صناعة كتاب يُعنى بتحسين مستواهم الكلامي؛ لأن الكثير منهم سيهتم بالتجهيز لعرضه وحفظه مُسبقًا، فلا يمكن حينها قياس التحسُّن؛ لأنَّه مغشوش، وتزداد الصعوبة تعقيدًا إذا عَلِمْنَا أَنَّ المركز لا يوظف الأساتذة، وإنَّما يكتفي بالتعاقد معهم بصورة لا تُحفِّزهم سوى على تدريس الساعات المتعاقد عليها، فكيف بالاهتمام بالتفاصيل الدقيقة لعلاج المشكلات وصولًا إلى التفرغ لتأليف الكتب أو التنسيق لصوغ منهج عام؟!، كما أنَّ تعاقب المديرين على المركز أسهم في عدم استقرار منهجية ما يُقدِّم لتحسين مستوى الصنيين.

- وثمة مشكلة أخرى؛ هي عدم إمكانية فَضْل طلبة الليسانس عن طلبة الماجستير، رغم عدم منطقية الدمج بينهم؛ لأنَّ الفُرُق الفردية واضحة، فليس كُلُّ طالب ماجستير أفضل من طلاب الليسانس، وأكَّدت لي تجربة فصل قمتُ بها بين طلبة الدرجتين في بضع محاضرات خلال مرحلة الدراسة بالأسلوب المباشر - كما يتَّضح من العروضحة هذه الفكرة، وإذا افترضنا الاعتماد على هذا التقسيم وجب إذن تقسيم الطلبة بحسب جامعاتهم؛ فيصبح عدد الأفواج معتمدًا على عدد الجامعات التي أرسلت طلبتها وليس فقط على الدرجة الأكاديمية؛ وبهذا يكون لدينا في كل فوج طالبان أو طالب واحد، ولا يمكن تقسيمهم كذلك بحسب الفُرُق الفردية؛ لأنَّهم جاؤوا إلى الجزائر وهم جميعًا أوائل، وقد درسوا مقررات معينة في الصين، وسيعودون إليها لإكمال المقررات نفسها، فتزداد الهوة بينهم، فلم يكن الحلُّ في رأيي سوى الدمج بين الجميع، والتركيز على التعليم التعاوني؛ بتوزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة يتغيَّر أعضاؤها باستمرار بحسب ما الأحظه من مظاهر القوة والضعف لديهم في كل حصة دراسية، فالطالب الذي لم يكن مُرتاحًا مع زميل أو مجموعة ما خلال فوج الصباح مثلاً، ويكثر ضحك زملائه بسبب ضعف أدائه أنقله إلى الفوج المسائي داخل مجموعة أخرى، والطالب الذي لاحظ أنَّه اختير له دور صغير في المسرحية، وأستنتج أنَّه يشعر أنَّه ضعف عن التعبير بشكل يليق فإنني لا أجمعه مرة أخرى مع طالب يستحوذ على حصة الأسد في المحادثة، وهكذا تتنوَّع أسباب تغيير المجموعات بحسب حاجات الطلبة مع كل عرض جديد.

- ومن أكبر التحديات التي واجهتها عند تحسين مهارة التحدث؛ هو ملاحظتي عجز معظم الصينيين عن الاستغناء عن لغتهم الأم، وليست المشكلة في تقديم العروض؛ فالجميع لا يتحدث إلا بالعربية - عدا بعض الكلمات التي يعجز بعضهم عن معرفتها بالعربية في حالات نادرة فئيمه الزملاء، ولكنَّ المشكلة تكمن في فترة الاستعداد؛ إذ يستعين الطلاب بالصينية في تقييد الأفكار الرئيسة للعروض؛ أو يتناقشون بها عند الاتفاق حول المشاهد والأدوار الخاصة بحواراتهم ومسرحياتهم، وبرغم حثي المتواصل لهم على استعمال العربية إلا أنَّني عندما أمرُّ بين المجموعات أسمع الوشوشة بالصينية بين أعضاء هذا الفريق فأنتقلهم فينتقلون للعربية، وإذا بي أسمع أعضاء الفريق الآخر يتهايمسون بالصينية كذلك، وهكذا أظلُّ أكرِّر وأحثُّ على المناقشة بالعربية عند الاستعداد لكل عرض جماعي جديد. وقد عالجتُ مشكلة الأفكار المقيَّدة بالصينية؛ بمنعهم من استخدام الأوراق التي يكتبون فيها حتى يأنفوا عدم النظر إلى الحروف الصينية خلال التحدث بالعربية، وساعدتُني منصَّة "دينغ" في التخلص نهائيًا من مشكلة الاعتماد على الصينية خلال الاستعداد للعروض الشفهية الجماعية، وكذا عند تحليل النصوص المسموعة؛ إذ صار الطلاب مُلزمين بالكتابة بالعربية حصراً في مجموعات الرسائل الفورية لدينغ؛ ليعلمهم بأنَّني أستطيع الاطلاع على محتوى الرسائل في كل وقت، ولا يمكنهم الكتابة بلغة لا أفهمها، على عكس النقاش الشفهي في القسم، الذي لا يمكن أن يخضع لرقابتي طوال الوقت، لاسيما مع كثرة المجموعات.

3. مشكلات التعليم عن بُعد عبر منصَّة "دينغ تالك" خلال جائحة "كورونا":

من الصعب القول: إنَّ الجزائر طبَّقت التعليم عن بُعد خلال جائحة "كورونا"؛ لأنَّه غير خاضع لمعايير الجودة، وأهمها سرعة الإنترنت المناسبة؛ فبرغم الإمكانيات المادية الهائلة لبلد مثل الجزائر فإنَّ سرعة الإنترنت فيها منخفضة جداً؛ إذ أظهر موقع speed test في إحصاءاته في شهر مايو (2020م) -وقت تدريس الصينيين- أنَّ الجزائر من حيث سرعة الإنترنت للهواتف الثابتة جاءت في المرتبة الأخيرة من أصل (173) دولة ذكرها الموقع؛ بسرعة تحميل قُدَّرت بـ (3.48) ميغابايت (speedtestfixed, 2020) وهو يعني أنَّ سرعة الإنترنت في الخط الثابت في الصين ضعف السرعة في الجزائر (36) مرة، ومن حيث سرعة الإنترنت للهواتف النقالة جاءت الجزائر في المرتبة (132)، من أصل (138) دولة ذكرها الموقع؛ بسرعة تحميل قُدَّرت بـ (10.55) (speedtestfixed, 2020)، وهذا يعني أنَّ سرعة الإنترنت في الهاتف في الصين ضعف السرعة في الجزائر (9) مرات! بل إنَّ الأرقام في الجزائر أحياناً تكون أقلَّ من هذا بكثير، عند اختبار السرعة عبر برنامج السرعة للموقع نفسه، ولم تكن سرعة الإنترنت عائقاً أمام تعزيز مهارة الكتابة لدى الطلاب، وإنَّما كانت مشكلة عويصة خلال الشرح الشفهي للدروس والنقاشات معهم، أو بشكلٍ خاص أثناء تقديمهم

العروض، ولاسيما الجماعية منها.

ولكن في الوقت نفسه لا يمكن إنكار الجهود الموجودة في سبيل تحدي الصعوبات، وأكبر مشكلة هي سرعة الإنترنت، التي لا يمكن الحديث عن بقية الصعوبات وبُحث كيفية معالجتها ما دامت الجزائر في ذيل قائمة الإنترنت العالمية، وهي مشكلة ليست صعبة بالنظر إلى الإمكانيات الهائلة التي تتمتع بها دولة مثل الجزائر.

وكان بُطء الإنترنت تحديًا في ضمان متابعة الصينيين للدروس واستقبالهم لما أقول: إذ كنّا نعاني خلال الحصص من التقطع المستمر للشبكة، وتسجيلهم للخروج والدخول المستمر بسبب ذلك، أو انتقال بعضهم إلى غرف زملائهم لتمكّنهم من المتابعة على هاتف نقال يلتقط الإنترنت أفضل من هاتف آخر، وبعض الطالبات كنّ يُضلّن حضور بعض الحصص في مكتب الموظفين في الشركة الصينية التي يمتنّ فيها؛ لضمان جودة أفضل، ومن عيوب "دينغ" أنني قد أتكلّم مدةً من الزمن ولا أحد يسمعي دون إشارة تنبهي إلى ذلك، فتوصلت إلى حل لذلك؛ وهو أن أختار أحد الطلاب فترةً زمنيةً يفتح أثناءها ليفتح الكاميرا، وأسأله بعد فترة من إقائي: هل سمعت الجملة كذا، أو شرح الفكرة كذا؟ فيهرّ رأسه أو يرفع إحدى يديه كما اتفقنا؛ علامة على الإيجاب، ولا أفضل فتح الصوت مع الكاميرا منّا لوصول التشويش من غرفة الطالب، ولأنّ كاميرات الطلاب مغلقة فإنّ وسيلتي الوحيدة لضمان متابعتهم للحصة هو أن أختار أحدهم بشكل فجائي للإجابة عن سؤال أو التعليق عن فكرة، أو للتنسيق معي حول ضمان وصول الصوت إليهم، وطلبي في أحيان كثيرة من جميع الطلبة أن يجيبوا ويتفاعلوا مع فكرة ما، أو يختاروا الإجابة من ضمن اختيارات ذكرتها لهم عن سؤال ما بواسطة أحد الأرقام. وفي العروض الفردية أكتفي -غالبًا- بالصوت عن الصورة، وفي العروض الجماعية نثقي أنّ كل عضو يفتح الكاميرا والصوت خلال تقديم دوره، والبقية يُغلّقون الميكروفونات والكاميرات، ثم يُغلّق هذا الطالب الوسائط إذا تكلم زميله، ثم يُعيد فتحهما مُجددًا عند مواصلة الكلام... وهكذا، فإذا لم يسمع الطلاب المحاورون لزميلهم ما يقوله ينهونه بطريقة لا تُفسد المسرحية؛ لجعلها طبيعية، وغير متأثرة بظروف الإنترنت.

وكان «لو دي أن» قدّم دراسةً موجزةً عن التعليم عبر الإنترنت باستخدام منصّتي «دينغ» و«راين كلاس» (1)، خلال وباء فيروس كورونا، ذكر فيها مشكلات مُشابهة لما ذكرته مع منصّة «دينغ»، ومنها مشكلة ضَعْف الإنترنت في بعض مناطق الصين -وإن كانت لا تصل درجة ضَعْفه في الجزائر- كما اقترح حلولًا؛ كالتداعيات العشوائية للطلبة، وكذا طلب اختيار بين الإجابات المتعددة (Lv, 2020).

ومن مشكلات ضَعْف الإنترنت كذلك صعوبة إرسال الطلاب للملفات السمعية أو الفيديوهات التي سجّلوها، فكان ذلك يشكل تحديًا كبيرًا جدًّا لطلاب اعتادوا على سرعة كبيرة للإنترنت في بلدهم، ولأجل ذلك كنتُ أقترح عليهم تسجيل المطلوب منهم على جزأين قصيرين؛ ليسهل إرساله، وتسامحت مع مَنْ تأخّر في إرسالها أو أرسلها من جهاز زميله، وكنتُ أبدي لهم الصرامة عند طلب تسجيل الواجبات وإرسالها حتى لا يتراخؤا عن شروط الجوانب اللغوية؛ بالتأجيل في التحدّث، وبخاصّة اعتماد الحفظ أو القراءة من ملف ما، ثم التحجج بالتأخر لضَعْف الإنترنت، ثم أتصرّف بمرونة حيال استقبال الملفّات.

- وعالجتُ في الامتحان النهائي سقاطات الامتحان التجريبي، ففي الامتحان التجريبي تركتُ لهم زمنًا واحدًا للاستعداد للعرض الجماعي، ثم توالوا في تقديم عروضهم في عُرف محادثة مستقلة، غير أنّ المجموعة الأخيرة كانت أكثرَ حظًا من المجموعة الأولى؛ مثلاً في الوقت ويمكن لأعضائها مراجعة أدوارهم بمدة طويلة؛ ولذا اخترتُ في الامتحان التجريبي أن أعطي موضوع العرض للمجموعة الأولى لتستعدّ وعند بداها العرض أعطي المجموعة الثانية الموضوع نفسه فلا يكون للثانية سوى وقت عرض الأولى للاستعداد... وهكذا دواليك؛ تحقيقًا لمبدأ العدل في وقت الاستعداد حتى أتأكد من الطلاقة لدى الجميع، وعدم الحفظ؛ لأنّ الطلاب في القسم -بعد انتهاء مدة استعدادهم يتوقّفون جميعًا عن الاستعداد، ويُرْكّزون في عرض زملائهم، أمّا وراء الشاشة فلا يمكن ضبط ما يحدث معهم.

- وإن كان من الصعب القول بتطبيق الجزائر لمعايير تعليم العربية للصينيين عن بُعد خلال جائحة «كورونا»، فلا يمكن في الوقت نفسه إنكار الجهود المبذولة في سبيل تذليل الصعوبات والعقبات والتغلّب على المشكلات.

- الخلاصة: النتائج والاقتراحات:

يتميّز تدريس العربية للطلاب الصينيين بمميزات كثيرة؛ منها أنهم يدرسونها لأغراض وظيفية وأكاديمية معًا، وأنهم في درجتين أكاديميتين مختلفتين، وأنهم أوائل، ذوو مستويات مختلفة من جامعات متعددة، وأنهم درسوا مقرّرات عن

اللغة والثقافة العربيتين بشكل مختلف عما تدرّسه جنسيات أخرى، وهذه المميزات تُنتج عنها جملة من المشكلات، يضاف إليها مشكلات أخرى عند التحاقهم بالمركز المُحقّق بجامعة الجزائر (2)، وزادت جانحة «كورونا» التي فرضت على الجامعة -كغيرها من الهيئات- الدراسة عن بُعد دون تجهيز مُستقٍ، ومع ذلك فقد كان تحسينُ مستواهم عامةً، وتحسينُ مهارة التحدث لديهم تجربةً فريدةً، بل إنَّ تدريس العربية في الصين تجربةٌ تدعو للتأمل والاستفادة من الجوانب الإيجابية فيها، لاسيما في البلدان المسلمة غير العربية، التي تكون الحاجة فيها إلى تعليم العربية وإتقانها أقوى من غيرها.

- يميل الطلاب الصينيون إلى تكرار الحديث عن قضايا بعينها؛ لامتلاكهم للرصيد اللغوي عنها، أو لأسباب ذاتية تتعلق بالوطن أحياناً، كما أنَّ البعض منهم عند منحهم الحرية في اختيار موضوع النقاش يميل إلى تكرار موضوع سبق أن تناولناه، فأعمد إلى التدخل أثناء الاستعداد لتغيير وجهتهم ما أمكن ذلك، وحاولت جعل العروض الشفهية والامتحانات المتعلقة بها فرصةً لتعزيز مهارتي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي؛ من خلال اقتراح الشكوى في قالبٍ طريفٍ حول سلبات الحياة في الجزائر، واقتراح تقديم الانطباع حول الحجّر فيها، وعرض وجهات نظر حول الإسلام، والعدل في الدنيا، والانطباع حول كوريا الجنوبية واليابان وأمريكا، وهي موضوعات تفتح باباً للنظر في تأليف محتوى ثقافي مناسبٍ لهم، ويمكن أن يناسب بالكيفية نفسها غيرهم.
- ولم تخلُ الحصص والامتحانات من إبداعات الطلاب في أداء عروضهم؛ كإبداع دُور المذيع والضيف في وقت واحد من طالب واحد، وإبداع مقابلة عمل بكل تفاصيلها، واستغلال بعض مشاهد المسرحيات للتعبير عما لاحظوه في الجزائر؛ مثل كثرة القُطط، وندهم مطاعم الأكل السريع، وغلبة اللهجات المحلية وبعض الكلمات الفرنسية في العاصمة مَقَرَّ سكناهم، وتعرضهم للتنمر والعنصرية والتعبير عن مشاكلهم... وغير ذلك، فتحقّق بذلك تعزيزُ التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، زيادةً على الطلاقة اللغوية.
- وقليلاً ما يهتم الصينيون بالتصحيح اللغوي، فلا تكاد تُصحّح لهم إلّا ويكررون الخطأ نفسه، وفلَّ مَنْ يَظْهَر أثرُ التصحيح عليه، والسببُ -في رأييَما نَظَرْتُهُمْ بما تَعلَّمُوهُ من أساتذتهم في الصين؛ صينيين كانوا أم عرباً، فالقول ما قالت خذام، والحلُّ من وجهة نظري هو إعادة النظر في المقررات الصينية والتدريبات والأنشطة المُلازمة لها بعد الدراسة التطبيقية لمظاهر الضعف لدى الطلاب في المهارات اللغوية كلها؛ بذلك يسهلُ حلُّ مشكلات الطلاب في درجة الليسانس، وتكون القاعدة عندهم صحيحةً قويةً، فلا مبرر حينها لجمع طلبة الليسانس مع طلبة الماجستير؛ لتباين المستويات بينهم، ثم يعاد بعد ذلك النظرُ في مقررات تحسين مستواهم في البلدان العربية التي يقدّون إليها بعد التنسيق مع الجهات الصينية المسؤولة عن ذلك.

هامش:

(1): استعنتُ ببعض طلبتي الصينيين لهذا الموسم الجامعي عند ترجمة ثلاث مقالات أكاديمية باللغة الصينية، عن منصّة «دينغ»، عبر قاعدة البيانات الصينية للأبحاث العلمية؛ لحاجتي إليها في الأبحاث العلمية، وتناقشتُ معهم حول ما جاء في بعض تفاصيلها تعمّقاً في فهم فحواها، ومنها مقال «لُو دي»: بحثٌ موجز عن التدريس عبر الإنترنت بواسطة «دينغ تالك»، و«كلاس راين»، أثناء جانحة «كورونا»، تعليم اللغة نموذجاً.

المراجع العربية:

- جي تشن. (2013م). تدريس اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية: «مشاكل وحلول». مجلة اللغة العربية (المجلس الأعلى للغة العربية)، 15(1)، 219-234.
- جينغ لياو. (ديسمبر، 2014م). النعت بين العربية والصينية دراسة مقارنة. - الإشعاع (2)، 121-137.
- سمر فوي هشوان، وفاطمة محمد الأمين العمري. (2017م). قضايا صرفية بين اللغتين العربية والصينية: دراسة تقابلية. (الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، المحرر) 21(41)، 158-178.
- شاو بينغ سيو. (2019). التبر والتغني في اللغة العربية واللغة الصينية الماندرين: دراسة تحليلية تقابلية (ملخص ماجستير). ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.
- شاو هوا قوه. (2010-2002م). الجديد في اللغة العربية (النسخة الإلكترونية) (المجلدات 1-6). - بكين :- دار التعليم والدراسة للغات الأجنبية للنشر.
- فريق وضع المنهج التدريسي وتعديله للمبتدئين والمتقدمين (نسخة إلكترونية). (2017م). جدول المفردات لمنهج

- تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية. بكين: دار جامعة بكين للنشر.
- مصطفى شعبان، وشياو مينغ ما. (2017م). الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية لغةً أجنبية، المقالة من نتائج مشروع "دراسات التربية والتعليم" لجامعة القوميات، بشمال غربي الصين عام (2017م)، (2017XJG-14). تاريخ الاسترداد (2020م)، من دليل العربية: <https://daleel-ar.com/home/mod/data/view.php?id=10&rid=104>
 - موقع جامعة الجزائر (2). (بلا تاريخ). للتعرف على أقسام الجامعة. تاريخ الاسترداد (29) من يونيو/جوان، (2020م)، من <http://www.univ-alger2.dz/index.php/ar/>
 - موقع مركز التعليم المكثف للغات -بني مسوسجامعة الجزائر(2). (بلا تاريخ). تاريخ الاسترداد (28) من يونيو/جوان، (2020م)، من <https://www.ceil.univ-alger2.dz>
 - نصر الدين إبراهيم أحمد. (2012م). المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية (2011م): آفاق وتحديات - ماليزيا والصين. التجديد مجلة فكرية نصف سنوية محكمة -، 16(31)، 251-262.
 - هونغ (عمار) تشانغ. (20 من ماي، 2019م). حول المنهج الوطني لتعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية -جامعة الدراسات الأجنبية ببكين نموذجًا-. مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، 1(2)، 288-299.

المراجع الأجنبية:

- C.-T. James Huang, Y.-H. A. (2014). The Handbook of Chinese Linguistics. wiley Blackwell.
- Che Haron, S., Hassanien Ahmed, I., Mamat, A., Wan, W. R., & Fouad Mahmoud M., A. (2016). Challenges in Learning to Speak Arabic. Journal of Education and Practice, 7(24), 8085-.
- Ding Talk website. (n.d.). Retrieved July 01, 2020, from <https://www.dingtalk.com/en>
- Haron, S. C., & Ahmed, I. H. (2016). Challenges in Learning to Speak Arabic. Journal of Education and Practice, 7(24), 8085-.
- Kouhi, S. (2019). The Challenges of learning Modern Standard Arabic as a Foreign Language in China (master thesis). Agadir, Morocco: Faculty of Letters and Human Sciences Ibn Zohr University.
- Mohamedou Bneiyeck و Hyder Ghulam. (2018). Comparative Study of Arabic and Chinese Noun Structure. American Journal of Linguistics, 3(6), 4853-.
- speedtestfixed. (2020, May). Retrieved July 01, 2020, from <https://www.speedtest.net/global-index#fixed>
- speedtestmobile. (2020, May). Retrieved July 01, 2020, from <https://www.speedtest.net/global-index#mobile>
- 吕 Lv, 德. D. (2020). 疫情时期“钉钉+雨课堂”模式下的网络直播授课初探 —— 以国家通用语教学为例 [A brief research on the online teaching using the Dingtalk and Rain Classroom during the Covid19 Epidemic-Taking country's common language teaching as an example]. *Journal of Tasting the Classics*, 5, 102-103 + 158.

توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

الباحث/ عبدالمحسن إسماعيل أربان شايبو

معهد نور الإسلام، مملكة كمبوديا، فنوم بنه، ترابيانج بو

Shaibo2008@gmail.com

المستخلص:

تناولت هذه الورقة التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ووظفت أفعال الكلام في الدأولية الحديثة، لإنجاز ذلك التعليم لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، بطريقة فعالة محققة للغايات والكفايات المختلفة، التي من أهمها الكفاية التواصلية، وتحدثت عن مفهوم التعليم المقلوب ومميزاته، وآلياته وتقنياته، وأفعال الكلام ومقتزحاتها؛ لإنجاح العملية التعليمية المقلوبة، لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

وتوصلت الورقة إلى فعالية التعليم المقلوب، في ظل التطور المستمر للوسائل الحديثة، والظروف الاستثنائية، وإتاحة الوقت الكافي للمناقشة في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتحقيق التواصل داخل حجرة الدراسة مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتنمية ملكة مهارة المحادثة في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكسر حاجز الخوف في التعليم المقلوب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومساهمة الأفعال الكلامية في إثراء التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وإذكاء روح البحث والمثابرة والتعلم الذاتي في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأثبعت الورقة المنهج الوصفي وأدواته: (التحليل، التفسير، والملاحظة)، في توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب، لمتعلمي اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: أفعال الكلام، التعليم المقلوب.

مقدمة:

لا جدال أننا نعيش في عصر يتسارع فيه كل شيء، واختلف فيه كثير من الأشياء مع هذا التطور المتسارع، والظروف الاستثنائية التي من حولنا، أصبح التعليم يأخذ أشكالاً مختلفة، وإستراتيجيات متعددة، نحو التحضر من الصفوف التقليدية؛ مواءمة مع الظروف، وتماشياً مع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، فوظفت هذه الورقة الأفعال الكلامية في الدأولية الحديثة، وأثبات عليها في عملية التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتسعى إلى إنجاز العملية التعليمية المقلوبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بطريقة فاعلة ومحققة للغاية والكفاية التواصلية، التي تشغل المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجاءت الورقة في (مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، ونتائج، وتوصيات، وخاتمة).

إشكالية الورقة وأهميتها:

مجرى العالم -اليوم- يشهد تغيراً في جزئياته لحثيات كثيرة، وباتت التكنولوجيا تأخذ أشكالاً مختلفة، وسيطرت على أوقانتنا بشكل كبير، وأخذ التعليم في تغير وتطور مستمرين، واحتاج المعلمون إلى تربية طلابهم تربية عصرية، تواكب هذا التطور بكافة أشكاله، هذه الورقة تعالج إشكالية قائماً؛ وهو: (كيف للتعليم أن يستقبل هذا التطور في الوسائل الحديثة، ويؤمّنه لصالحه في التعليم المقلوب، لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بطريقة تحقّق الفاعلية والكفاية التواصلية لديهم؟)، فوظفت هذه الورقة أفعال الكلام في الدأولية الحديثة، في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ لتحقيق الغايات المرجوة من ذلك التعليم.

أَسْئَلَةُ الْوَرَقَةِ:

تُجِيب هذه الورقة عن السؤال الآتي:

ما الأفعال الكلامية وما أثر توظيفها في التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ وما علاقتها بالكفاية التواصلية لتعليمي اللغة العربية لغة ثانية؟

وتهدف الورقة إلى:

1. تحقيق الكفاية التواصلية عبر التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 2. ربط وتوظيف الأفعال الكلامية في التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 3. إيجاد الطرائق المثلى للتعليم المقلوب وتقنياته لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 4. اتخاذ التعليم المقلوب في الظروف الاستثنائية خياراً مُمَثِراً لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- فرضيات الورقة:** إمكانية إسقاط أفعال الكلام في التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث يمكن أن تحقق الأهداف المنشودة، وتُجزّ الكفاية التواصلية للناطقين بلغات أخرى.
- منهج الورقة:** اتخذت هذه الورقة المنهج الوصفي، وأدواتها: (التحليل، التفسير، والملاحظة)، في توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية، ورأتها مناسبة للخروج بالنتائج والتوصيات.

محددات الورقة: تحركت هذه الورقة في حدود كالآتي:

موضوعية: أفعال الكلام وتوظيفها في التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مكانية: أفعال الكلام والتعليم المقلوب حقاً تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

زمانية: ما كُتِبَ عن التعليم المقلوب وأفعال الكلام حتى (2020م).

مصطلحات الورقة:

أفعال الكلام: (تعريف إجرائي) عبارة عن التعابير والكلمات والألفاظ التي يتلفظ بها المتحدث في مقام تواصلٍ معيّن، وفق سياق محدد؛ ليلفت المتلقّي لإنجاز فعلٍ واضح الأثر ضمناً.

التعليم المقلوب: (تعريف إجرائي) هي العملية التعليمية التي يقوم بها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها خارج حجرة الدراسة بتوجيه من معلمهم؛ لتحقيق غايات متعددة باستخدام وسائل مختلفة، وتعدّ التكنولوجيا الحديثة من أبرز وسائلها وأسمائها.

مباحث الورقة: سارت هذه الورقة وقامت على ثلاثة مباحث: توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ كالآتي: المبحث الأول: التعليم المقلوب: مفهومه ومميزاته، المبحث الثاني: آليات وتقنيات التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المبحث الثالث: أفعال الكلام ومقترحاتها لإنجاح عملية التعليم المقلوب لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مفهوم التعليم المقلوب ومميزاته للطلاب الناطقين بغيرها:

من المعلوم أن العالم شهد تطوراً متقدماً في التكنولوجيا والتقنية الحديثة، وأصبحت تلك الوسائل مطلباً ملجأً في التعليم الحديث، ووسيلة لتحقيق أهداف لغوية وتربوية ونفسية مختلفة لدراسي اللغة العربية غير الناطقين بها، ومازال مهنتو اللغة العربية لغة أجنبية يسخرونها بطرائق مختلفة للوصول إلى تحقيق الغايات المرجوة من تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وساعدت ثورة التكنولوجيا -كما هو معروف- في قلب طرائق التدريس المستخدمة قديماً، واتخذ نمطاً آخر للتعليم، عُرف بالتعليم المقلوب، والتعليم المقلوب حلّ لكثير من المشاكل التي تواجه المعلمين والطلاب على السواء، والمعلمون يشكون من كثرة عدد الطلاب، وعدم القدرة على ضبط الصف، وضخامة المناهج في بعض الدول، والطلاب دخل عليهم الملل، وأشغلتهم كثرة المهام والوسائل الحديثة المتعددة، والتكنولوجيا الحديثة، وكثرة الغياب في الأونة الأخيرة (أمينة: 2018).

وبالرغم من أن مفهوم التعليم المقلوب هو مفهوم حديث مازال يتشكل، إلا أن فكرته وببساطة تتعلق بأن ما يتم عمله في البيت ضمن التعليم التقليدي، يتم عمله خلال الحصة أو المحاضرة الصفية، وأن ما تمّ عمله خلال الحصة أو المحاضرة الصفية في التعليم التقليدي يتم عمله في البيت (علاء الدين، محمد، 2015م). فيكون تعرّض الطالب للمادة

الدراسية خارج الحصة الصفية سواءً فيديو تعليمي يقوم المعلمُ بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلّق بموضوع الدرس. (Brame, 2013, 4). ويمكن أن يقال: (إن فكرة الصف المقلوب تقوم على قلب مهامّ التعلّم بين الصفّ والمنزل، وهذا «القلب» أو العكس للعملية لا يمكن تحقيقه دونَ توظيف أدوات التقنية؛ حيث أصبح دمجُ التقنية الحديثة في العملية التعلّميّة في وقتنا الراهن مطلبًا وحاجةً مهمةً، وليس ترفًا أو اختيارًا؛ نظرًا لتغيّر خصائص ومهارات وظروف الجيل الحالي من الطلاب الذين نقوم بتعليمهم، وامتلاكهم بل احترافهم لأدوات الاتصال والتطبيقات التقنية المتنوّعة، وقدرتهم على تعلّمها بسرعةٍ ومهارةٍ). (نورة، 2014م)

مُميّزاتُ هذا النوع من التعليم يمكن للباحث حصرها في المزايا الآتية:

قبل حصر المميزات يمكن أن يشار إلى بعض الصعوبات التي تعترض عملية التعليم المقلوب للناطقين بغير العربية. ومن صعوبات إستراتيجية الصف المقلوب:

ليس جميع الطلاب لديهم القدرة على الحصول على الإنترنت عالي الجودة، أو توفّر لديهم أجهزة الحاسب الآلي، وتتطلّب معلمًا لديه الرغبة في التغيير ومتابعة عمل طلابه في المنزل، فهي تحتاج جهد إضافي خارج الدوام الرسمي، تتطلّب معلمًا متمكنًا من المهارات التقنية وتطبيقات الويب، ويظنّ البعض أن الإستراتيجية ما هي إلا تأكيدًا على الطريقة التقليدية (محاضرة وواجب منزلي)، وعدم توافّر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم، وتمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية، وعدم رغبتهم في التخلّي عنها. (ياسر: 2019م)

مزايا التعليم المقلوب لتعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- التفاعل بين المعلم ومُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها خارج وداخل الحجرة الدراسية. (Interaction and Collaboration).
- تنمية مهاراتيّ المحادثة والتعبير الشفوي لدى مُتعلّمي اللغة العربية لغةً ثانيةً.
- الترابط الاجتماعي وتنمية العلاقات بين مُتعلّمي اللغة العربية الأجانب.
- بثّ روح التعاون في نفوس مُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والعمل في فريق مُتربط.
- إزاحة الحواجز النفسية التي تقف أمام مُتعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- حفظ الزمن واستغلاله للمنهج المدرّس، وحفظ وقت المعلم ومُتعلّمي اللغة العربية بلُغاتٍ أخرى.
- توظيف التكنولوجيا بكلّ أنواعها، وضبطها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعلاء مستوى الفهم والاستيعاب وردم الهوة والفجوات لدى مُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- خلق معلم مُبدع في تصميم المواد الدراسية المختلفة، التي تسمح بمُتعلّم اللغة العربية الأجنبي.
- ضبط المعلمين للحجرة الدراسة لتحقيق أسْمَى الغايات المرجوة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الشفافية، المرونة، والتغلب على نقص إعداد المعلمين، وكذلك غياب المعلم. (علاء الدين، محمد، 2015م)

آليات وتقنيات التعليم المقلوب لتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

إن آليات التعليم المقلوب ووسائله تقوم على التكنولوجيا الحديثة والوسائل التقليدية: كالكتاب الورقي نفسه أو وسائل تجمع بين الحديثة والتقليدية: منها الصُّور والرسومات والكتاب الإلكتروني (pdf)، فيتمّ فيه قلب العملية التعليمية التي تقوم بدور التعليم، فالطالب هو من يطلّع على المواد الدراسية -التي أعدها المعلم مُسبقًا إلكترونيًا- خارج حجرة الدراسة، بتوجيه من المعلم نفسه عبر أجهزة حواسيب المُتعلّمين، أو هواتفهم الذكية، أو من خلال موقع مخصّص للمُتعلّمين عبر الشبكة العنكبوتية (Internet). ولا يتوقّع من الطالب أن يُتّين جميع المفاهيم والأفكار بمجرد مشاهدة الفيديو، ولكن عليه أن يفهم -على الأقل- المفاهيم الأساسية في المادة (Holley, et al, 2010 m 287).

وقد تأخذ التكنولوجيا في هذا السياق أشكالاً متعدّدة، بما في ذلك الفيديو والعروض التقديمية (Power Point) والكتب الإلكترونية المطوّرة، والمحاضرات الصوتية (Podcasts) والتفاعل مع الطلاب الآخرين: من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها، مع أنّ الفيديو هو الشائع في هذا المجال، بالأساس المعلم هو من يقوم بإنتاج المحاضرات، وجعلها للطالب على الإنترنت في البيت، وقبل الحضور إلى الحصة (Johnson et al. 2014). فالتقنيات الحديثة والتكنولوجيا -بمختلف أشكالها المتطورة- تُعدّ من وسائل التعليم المقلوبة (المعكوسة) flipped classroom التي يُوظّفها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذا النوع من التعليم، فيقوم المتعلمون بالاطلاع عليها في الأماكن المناسبة لديهم خارج حجرة الدراسة؛ للوصول إلى المعالجات التقليدية التي تُجرى في قاعات التعليم العادية تنميةً للمهارات

اللغوية، وإثراء لروح النقاشات اللغوية، مع مُتعلّمي اللغة العربية لغة أخرى. فالنقاشات والأسئلة يصبح لها معنى أكبر وأكثر ثراء لدى الطلاب نتيجة لتفاعلهم مع المادة التعليمية بعيداً عن السطحية، التي من الممكن أن يبتجها مجرد الاستماع إلى المعلم وحفظ المادة وفهمها في البيئة التقليدية. (Horn' 2013'1). هذا، ويمكن تنفيذ آليات التعليم المقلوب للناطقين بغير العربية -حتى الآن- عبر أشهر الوسائل الحديثة الآتية: الحاسوب الثابت والمتحرك (Computer & laptop)، يوتيوب (Youtube)، تيليجرام، (Telegram) فيس بوك (Facebook)، الهواتف الذكية (Smart Phone)، آيباد (IPAD)، تويتر (Twitter).

أفعال الكلام ومقترحاتها لإنجاح عملية التعليم المقلوب لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

استصحاب (أفعال الكلام) في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتوظيفها في التعليم المقلوب لمتعلّمي اللغة الناطقين بلغات أخرى يُعدّ أمراً مهماً وتطوراً نحتاجه من أجل الوصول إلى أهداف وكفايات مختلفة، التي من أهمها الكفاءة التواصلية التي يسعى إليها متعلّم اللغة الأجنبية؛ حيث يرى أوستن (Austin) وتلميذه سيرل (المؤسّسان) (Searle) لمفهوم (أفعال الكلام) أن اللغة وظيفتها الأساسية ليست نقل الأفكار وإيصال المعلومات، بل إنها أفعال متضمّنة في القول، لها شروطها، تصدر من متكلّم معين وفق معطيات سياقية اجتماعية معينة؛ لإحداث تأثير إيجابي أو سلبي في المتلقّي.

وبالرجوع إلى ما كتبه الفيلسوفان «ج. ل. أوستن»، وتلميذه «ج. سيرل» حول هذا المفهوم اللساني - التداوليّ الجديد - فإن (الفعل الكلامي) يعني: التصرف أو (العمل) الاجتماعي أو المؤسّساتي الذي يُنجزه الإنسان بالكلام؛ ومن ثمّ فـ (الفعل الكلامي) يراد به الإنجاز الذي يؤدّيه المتكلّم بمجرد تلفّظه بملفوظات معينة، ومن أمثلته: الأمر والنهي، والوعد، والسؤال، والتعيين، والإقالة، والتعزية، والتهنئة... فهذه كلها «أفعال كلامية» (صحراوي: 2005م). فقسّم جون أوستن تلك (الأفعال الكلامية) من حيث معانيها إلى مجموعات ذات وظائف متعددة، يصعب حصرها في عددٍ معيّن؛ منها:

- أفعال دالّة على الحكم، مثل: التبرئة، الحكم، التقدير... إلخ.
- أفعال دالّة على الممارسة، مثل: الانتخاب، التعيين... إلخ.
- أفعال الوعد: الرهان، القسّم... إلخ.
- أفعال السلوك: الاعتذار، الشكر... إلخ.
- أفعال العرض: النفي، الشرح... إلخ. ومع ذلك يعترف «أوستن» نفسه أن هذا التقسيم غير مستفيض، ويحتاج إلى إعادة نظري: بسبب تدخل هذه الأفعال فيما بينها تداخلاً يجعل أفعال الحكم يمكن تصنيفها في زمرة أفعال الممارسة، والعكس صحيح، وقد وضع أحد طلبة «أوستن»، وهو «سيرل» مجموعة من الأسس يعتبرها ملائمة لتصنيف الأفعال الكلامية الإنسانية (عمر: نظرية الأفعال الكلامية).

من بعد (Austin) جاء (Searle) الذي يُعدّ تلميذاً لـ (Austin)، حيث نظر إلى تصنيف أستاذه وخرّج بتصنيف جديد لمفهوم (الأفعال الكلامية) يُنسب إليه، وهو كالآتي:

- أفعال الإثبات: من أمثلتها (التحديد، التأكيد...).
 - أفعال التوجيه: غايتها حمل المتلقّي على القيام بفعل معيّن: (النهي، الطلب...).
 - أفعال الوعد: التزام المتكلّم بفعل شيء في المستقبل.
 - الأفعال التعبيرية: نحو: (الاعتذار، السرور...).
 - الإعلانات: غايتها هي إحداث تغيير بواسطة الإعلان، مثل: (الإعلام، والإخبار...).
- وتجدر الإشارة إلى أن هذا التقسيم يتوقّف على مجموعة من التباينات في الخصائص (عمر، نواره: 2012م):
1. التباين في غاية الفعل الكلامي: الغاية من الأمر هو حمل الآخر على الإذعان.
 2. التباين في مطابقة العالم للأشياء.
 3. التباين في الحالة النفسية المعبر عنها: إن من يقسم يكون إحساسه مطابقاً لذلك.
- فيمكن أخذ هذه التصنيفات (للأفعال الكلامية) قام بها العالمان (Austin & searle) وتوظيفها في عملية التعليم

المطلوب لتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لتحقيق أغراض عدة، منها الكفايات التواصلية المختلفة، التي تُعدّ زبدة ما يصبو إليه مُعلِّمو ومتعلِّمو اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ فالكفاية التواصلية تستوجب معرفة نظام اللغة، والقدرة على التواصل السليم مع الآخرين، مع مراعاة السياق الاجتماعي الذي يستدعيه استخدام اللغة (خالد إبراهيم: التكامل المعرفي). وبالرجوع إلى (الأفعال الكلامية) نجد أنها تتكفّل بشروط الكفايات التواصلية؛ حيث إنها تتكوّن من فعل القول، والذي يتكوّن من الأصوات اللغوية المركبة تركيباً نحوياً صحيحاً، ينتج عنه معانٍ مباشرة، والفعل الإنجازي؛ وهو ما يؤدّيه فعل القول من معانٍ غير مباشرة (ضمنية)، والفعل التأثيري هو الأثر الذي يُحدثه الفعل الإنجازي في مُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ إيجاباً أو سلباً.

عرض نتائج الورقة والتوصيات: توصّلت الورقة إلى:

1. فعالية التعليم المقلوب في ظل التطوّر المستمر للوسائل الحديثة والظروف الاستثنائية.
2. إتاحة الوقت الكافي لمناقشة في التعليم المقلوب لتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
3. تحقيق التواصل داخل حجرة الدراسة مع مُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
4. تنمية ملكة مهارة المحادثة في التعليم المقلوب لتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
5. كسّر حاجز الخوف في التعليم المقلوب لدى مُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
6. مُساهمة الأفعال الكلامية في إثراء التعليم المقلوب لتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
7. إذكاء روح البحث والمثابرة والتعلّم الذاتي في التعليم المقلوب لتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

توصيات الورقة: أهم ما يوصي به الباحث:

- تطبيق النظريات اللغوية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب.
- اتّخاذ التكنولوجيا الحديثة وسيلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تطبيق طرائق التدريس الحديثة لتعلّمي اللغة العربية غير العرب.

مراجع الورقة العربية:

- أمينة منصور الخطاب (2018 م): «التعلّم المقلوب إستراتيجية جديدة في التعليم»، صحيفة الرأي، تاريخ النشر: الأحد: 2018 2- 11- 12:00.
- خالد إبراهيم الدغيم: «التكامل المعرفي بين الكفايات اللغوية والكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - دراسة وصفية تحليلية»، رابط المقال: <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.124361366//Khaled%20Dughim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- علاء الدين سعد متولي، محمد وحيد سليمان (2015م): «الفصل المقلوب: مفهومه - مميزاته - إستراتيجية تنفيذه»، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثامن عشر، تاريخ العدد 2015-1SEP، جامعة المنصورة.
- عباس سبتي (2016م): «التعليم المقلوب أين ومتى طُبّق، مقالات متعلقة»، تاريخ الإضافة: 2016 5 25 - م 17- 1437 8هـ - الألوكة الاجتماعية، رابط المقال: <https://www.alukah.net/social/0/103555/>
- عمر بلخير، «نظرية الأفعال الكلامية وإعادة قراءة التراث العربي»، مجلة الأثر: عددٌ خاصٌ: أشغال الملتقى الدولي الثالث في تحليل الخطاب، تيزي وزر، الجزائر.
- عمر بلخير ونواره بوعيد (2012م): «تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحافي الجزائري المكتوب باللغة العربية»، الجزائر.
- مسعود صحراوي (2005 م): «التداوئية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي»، الطبعة الأولى، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، (2005م).
- نورة صالح الذوبخ - الجيل (2014 م): الصفّ المقلوب، مجلة المعرفة، 2014-10-30، 1436 1- 6- http://www.almaaref.net/show_content_sub.php?CUV=428&Model=M&SubModel=216&ID=2295&ShowAll=On

- ياسر جابر (2019م): الصفّ المقلوب: (الأهمية والمعوقات ونصائح عملية)، أُضيف بتاريخ: 16- 4- 2019م، آخر تحديث: 16- 4- 2019م، رابط المقال:
<https://esrc.org.lb/article.php?id=4413&cid=248> -

مراجع الورقة الأجنبية:

- Brame, C. J (2013). Flipping The Classroom From:
http://cft.vanderbilt.edu/teaching_guides/teaching_activities/flipping_the_classroom/
- Holley, D., Greaves, L., Bradley, C., & Cook, J. (2010م). Horn, M. (2013). What education can learn
- Johnson, L. Becker, s. A., Estrada, V., & freeman, A. (2014م).

تحديات تعليم اللغة العربية عن بُعد وكيفية مواجهتها

الباحث/ إبراهيم عبد الله الديساوي

باحث تربوي

e.disawy@gmail.com

تمهيد

في نهاية شهر ديسمبر/ كانون الأول عام (2019م) ظهر فيروس كورونا في مدينة ووهان في الصين، وفي الحادي عشر من شهر مارس/ آذار عام (2020م) أعلنت منظمة الصحة العالمية أنه صار وباءً عالمياً؛ مما حمل الكثير من المؤسسات التعليمية في العالم إلى ترك التعليم التقليدي في الفصول الدراسية، والانتقال إلى التعليم عن بُعد، وعلى الرغم من وجود عشرات بل مئات من الدراسات حول التعليم عن بُعد، إلا أن تطبيق ذلك كان أمراً شاقاً على المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.

وقد اختلفت الآراء وتباينت حول نجاح التعليم عن بُعد ما بين مؤيدٍ له ومعارض، وأرى أن معظم هذه الآراء قد جانبها الصواب؛ وذلك نظراً لأنَّ تجربة التعليم عن بُعد كانت جديدةً عليهم.

ومن أجل ذلك فسوف أحاول في هذا البحث بيان أهم الأمور المرتبطة بتعليم اللغة العربية عن بُعد، من خلال تجربتي في التعليم عن بُعد منذ عام (2017م) وحتى الآن في عدة أكاديميات ومواقع تعليمية.

حيث إنني في هذا العام قد قمت بتدريس عدَّة كتبٍ في علوم العربية عن بُعد، منهم: شرحين لمتن الأجرومية في النحو، وشرح قطر الندى لابن هشام، وشذا العرف في فن الصرف، وكلُّ هذه الكتب درستُها من خلال اليوتيوب، تحت إشراف معلِّم متخصص، كما حفظت مئتي بيتٍ من ألفية ابن مالك مع صديقٍ لي من خلال الهاتف.

وأما بعد جائحة كورونا فقد بدأتُ في تعليم عددٍ من الأطفال القراءة والكتابة عن بُعد، وبفضل الله تمكن بعضهم من إتقانها الآن، وبعضهم قد اقترب من ذلك.

ولم أذكر هذا الكلام لكي أمدح نفسي، بل أذكره كي أعلم حضراتكم أن لديَّ تجربة ناجحة في تعليم اللغة العربية عن بُعد.

وأشكر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج على فكرة هذا المؤتمر الرائع، فجزى الله القائمين عليه خير الجزاء، ونأمل منه جهداً أكبر لخدمة لغة القرآن.

مشكلة الدراسة

ظنَّ كثيرٌ من المعلمين والمتعلمين أنَّ التعليم عن بُعد غير مُجدٍ، وأنَّ الاستفادة منه ضعيفة؛ وذلك بسبب كثرة التحديات التي واجهتهم، وفي هذا البحث سوف نتناول كل التحديات التي قرأتها في الدراسات العلمية، وكذلك التحديات التي أخبرني بها المعلمون والطلُّاب وأولياء الأمور، وسوف نرى معاً هل نستطيع مواجهة هذه التحديات أم لا؟

أدوات الباحث

اعتمد الباحث على الاطلاع على مراجع عربية وأجنبية تناولت تكنولوجيا الوسائط المتعددة ودورها في التعليم عن بُعد، واعتمد أيضاً على خبرات العشرات من مدرِّسي اللغة العربية في التعليم عن بُعد بعدَ ظهور فيروس كورونا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس: كيف نواجه تحديات تعليم اللغة العربية عن بُعد؟

كيف نواجه تلك التحديات؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس ينبغي الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

ما مفهوم التعلُّم عن بُعد؟

ما الفرق بين التعلُّم عن بُعد والتعلُّم التقليدي؟

ما أهم إيجابيات التعلّم عن بُعد؟

ما أهم سلبيات التعلّم عن بُعد؟

ما أهم تحديات تعليم اللغة العربية عن بُعد؟ وكيفية مواجهتها؟

تعريف التعلّم عن بُعد

للتعليم عن بُعد تعريفات عديدة، منها تعريف مجلس التعلّم العالي في المادّة الثانية من لائحة التعلّم عن بُعد في مؤسسات التعلّم العالي بالملكة العربية السعودية بأنّه: «نمطٌ من أنماط التعلّم تُستخدم فيه وسائل وتقنيات إلكترونية في العملية التعليمية وإدارة التفاعل بها، ويُصَفُ بانفصال بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين ومصادر التعلّم، ويكون الانفصال إما بالبعد المكاني خارج مقرات المؤسسة التعليمية و/أو بالبعد الوقتي لزمان التعلّم».

وعرّفه ويلز (Willis, 1993) بأنّه: «العملية التي يفصل فيها المعلّم عن المتعلّم بسبب المسافات الطبيعية، وتُستخدم في هذه العملية الوسائل التكنولوجية السمعية والبصرية والبيانات في محاولة للتغلب على هذا التباعد بين المعلّم والمتعلّم». وعرّفه (Greenberg, 1998) بأنّه: «خبرة تدريسية تعليمية مخططة تستخدم مجموعة واسعة من التقنيات للوصول لمتعلّمين في مناطق بعيدة، مع تصميم الخبرة بحيث تشجّع تفاعل المتعلّمين».

وعرّفته (سارة العريني، 1426هـ) بأنّه: «نمطٌ تدريسيّ معتمدٌ على التعلّم الذاتي، مساندٌ بالتكنولوجيا الحديثة، يسعى للإتقان، ويعمل على نقل المادة التعليمية والتفاعل الأكاديمي المباشر وغير المباشر بين المعلّم وطلّابه، وبين الطلّبة مع بعضهم البعض مخطّطاً العوائق الزمانية والمكانية».

ومن خلال هذه التعريفات وغيرها استخلص الباحث أركاناً أساسية متفقاً عليها للتعليم عن بُعد: منها: التباعد المكاني بين المعلّم والمتعلّمين، استخدام وسائل تعليمية تساعد على وصول المعلومات للمتعلّمين.

مراحل تطور التعليم عن بُعد

ذكر (القحطاني، 1431هـ) أنّ التطور التاريخي للتعليم عن بُعد مرّ بأربعة أجيالٍ هي:

1. الجيل الأول: أنظمة المراسلة في نهاية القرن التاسع عشر، واعتمدت على الموارد المطبوعة والإرشادات المصاحبة التي تتضمن وسائل سمعية وبصرية والبريد العادي وسيلة التواصل بين المعلّم والمتعلّم.
2. الجيل الثاني: أنظمة التلفزيون والراديو التعليمي، وتستخدم تقنيات متعدّدة؛ مثل: الأقمار الصناعية والمحطّات الفضائية كوسيلة للتواصل وتقديم المحاضرات مباشرة أو مسجّلة.
3. الجيل الثالث: أنظمة الوسائط المتعدّدة، وتتضمن النصوص والأصوات وأشرطة الفيديو والمواد الحاسوبية.
4. الجيل الرابع: الأنظمة المرتكزة على الإنترنت، وتكون المواد التعليمية متضمّنة للوسائط المتعدّدة بطريقة إلكترونية تنتقل إلى الأفراد بواسطة جهاز الحاسوب الذي يمكن من خلاله الوصول إلى المكتبات الإلكترونية، ويتم التواصل بين المعلّم والمتعلّم، إما بطريقة متزامنة من خلال مؤتمرات الفيديو، أو غير متزامنة باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار.

الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد: (القحطاني، 1426هـ).

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم عن بُعد
المعلّم	- موجود مع الطّالب في جميع أوقات الدّراسة. - يوجّه المتعلّم ويرشده ويشجّعه على الاستمرار. - المواد التعليمية تتناسب مع توجهات المعلّم.	- نادرًا ما يلتقي بالطّالب. - المواد التعليمية تنوب عن المعلّم: حيث تقدّم الموضوع وتقدّم له الإرشاد والتّوجيه. - المواد التعليمية تتناسب مع قدرات المتعلّم.
الأنماط التعليمية	يعتمد على نشاط المعلّم بشكلٍ كبيرٍ.	نمطٌ ذاتيٌ بسبب عزلة المتعلّم عن المعلّم.
الأهداف	الهدف الرئيسي للمعلّم هو التوثيق وأمانة عرض المادة العلمية؛ لأنه يقدم المحتوى العلمي بطريقة السّرد.	الهدف الرئيسي هو التواصل مع المتعلّم من أجل تنمية قدراته العقلية ومساعدته على استيعاب المواد.

إيجابيات تعليم اللغة العربية عن بُعد

للتعليم عن بُعد ميزات كثيرة، منها:

- شعور الدارسين بالمساواة: حيث إن أدوات الاتصال التكنولوجية تتيح للطالب الفرصة في الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج، خلافاً لقاعات الدروس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة لأسباب متعددة: منها: سوء تنظيم المقاعد في الصف الدراسي، أو ضعف صوت الطالب نفسه، أو الخجل، أو غيرهم من الأسباب؛ إلا أن هذا النوع من التعليم يُتيح الفرصة كاملة للطالب في أن يرسل صوته من خلال وسائل الاتصال المتاحة كالبريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار. (عبد الله الموسى، 2011م).
- سهولة الوصول للمعلم، يذكر (عبد الحميد بسيوني، 2001م) أن التعليم عن بُعد عبر الوسائط الإلكترونية قد أتاح الوصول إلى المعلم في أسرع وقت، وذلك خارج أوقات العمل الرسمية؛ لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته إلى المعلم من خلال البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة كذلك للمعلم بدلاً من أن يظل جالساً على مكتبه مقيّداً بمكان محدّد، كما أنها تقيد من تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الدراسي للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل.
- إمكانية التعلم في أي وقت وأي مكان. (هيفاء المبيريك، 2002م).
- زيادة إمكانية الاتصال بين الطالب فيما بينهم وبين الطالب والمؤسسة التعليمية، لسهولة الاتصال بين تلك الأطراف في عدة اتجاهات، مثل: محاضرات النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار؛ وذلك لأن هذه الوسائل تزيد وتحفز الطالب على المشاركة والتفاعل مع الموضوعات المطروحة (هيفاء رضا، 2002م).
- إتاحة الفرصة في تعلم اللغة العربية لأكثر عدد من المتعلمين حول العالم من خلال شبكة المعلومات الدولية.
- تلقى المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب؛ فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة السمعية أو المروءة، وبعضهم تناسبه الطريقة العلمية؛ فالنوع الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة ومتعددة.
- تسهيل عملية الحصول على المعلومات عن طريق استشارة عدد أكبر من حواس المتعلم. (زكي أبو النصر البغدادي، 2015م).
- يُجذب المتعلم سخرية رفاقه. (طارق عبد الرؤوف عامر، 2007م).
- يوفر عدداً كبيراً من العمال والإداريين، ويعالج مشكلة قلة المدرسين وكثرة الطلاب.
- يُقلل الازدحام في وسائل المواصلات، ويقلل الأمراض الصحية الناتجة عن اقتراب التلاميذ والطلاب من بعضهم.
- يُيسر على المدارس وأولياء الأمور تقييم المدرسين.
- ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

سلبات تعليم اللغة العربية عن بُعد

- القصور في تنمية المهارات النفس حركية.
- التركيز على المعرفي في العملية التعليمية.
- صعوبة التفاعل الجماعي بين الدارسين بعضهم البعض وبين المعلم.
- التركيز على حاسني السمع والبصر دون باقي الحواس؛ ممّا يسبّب قصوراً شديداً في الدراسات المعملية والتطبيقية.
- صعوبة القيام بالأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية التي تصاحب الأنشطة العلمية؛ ممّا يؤثر على شخصية المتعلم. (عبير مختار، 2012م).
- ضعف الإنترنت في بعض الأماكن؛ مما يجعل متابعة المتعلمين لدروسهم المباشرة أمراً صعباً.
- ضعف تفاعل المتعلم مع الدروس المسجلة.
- عدم معرفة بعض المدرسين والمتعلمين كيفية استخدام وسائل التعليم عن بُعد.
- صعوبة اتخاذ إجراءات اختبارات إلكترونية لسهولة غش الطلاب.
- التأثير السلبي على العلاقات الاجتماعية؛ وقد علّل (حسن عماد مكاوي، 1997م) ذلك بأنها تزيد من انعزالية الأفراد، وانسحابهم من دائرة العلاقات الاجتماعية، وتعميق إحساسه بالوحدة؛ الأمر الذي يفقدهم بمرور الزمن القدرة على ممارسة علاقات إنسانية حميمة، وكذا القدرة على التعاطف مع الآخرين.

تحديات تعليم اللغة العربية عن بُعد وكيفية مواجهتها

إنّ تعلّم العربية عن بُعد ليس مسألة معزولة، بل هو جزءٌ من منظومة متكاملة لها أبعادها السّياسية والثقافيّة والاجتماعيّة والتّقنيّة، والتي ينبغي أن تؤخذ بكثيرٍ من العناية والاهتمام، فالعربية تواجه الكثير من التّحديات الخاصة في هذا المجال، وتحتاج إلى رؤية متكاملة في تناولها ومعالجتها. (عقيل الشمري، 2015م).

وتوجد تحديات للتعليم عن بُعد عامة، كما توجد تحديات لتعليم اللغة العربية عن بُعد خاصة، وسوف أذكرهما معاً: نظراً لتأثير كل منهما على عمليّة التعلّم، وهذه التحديات قد أخذت أغلبها من مدرّسين ممارسين بالفعل لعملية التّعليم عن بُعد.

أولاً: أهم التّحديات التّقنيّة:

- ضعف أساسيّات الكهرباء والإنترنت في بعض المناطق؛ مما يجعل متابعة الدروس مباشرة في غاية الصعوبة.
- كثيرٌ من الذين يستخدمون التّقنية في المجالات العامة والتواصل العادي إنما يعتمدون على قدراتهم الذاتية عن طريق (المحاولة والخطأ). وهذا يمثل تحدياً كبيراً أمام استغلال التّقنية في المجالات التّعليميّة (مثل تعليم اللّغة عن بُعد) التي تتطلب تأهيلاً جيداً وكفاياتٍ خاصّة. (Compton, 2009)، (Guichon, 2009).
- أساليب ووسائل لمواجهة التّحديات التّقنيّة:
- ينبغي للدول أن تسعى في علاج مشكلات ضعف الكهرباء والإنترنت لديهم؛ لأنهما الآن من أسباب التّفوق الحضاري.
- ينبغي على وزارات التّربية والتّعليم والمؤسّسات التّعليميّة الخاصّة أن تقوم بتدريب المدرّسين والطّالّاب على كميّة استخدام أجهزة التّعليم عن بُعد.

ثانياً: أهم التّحديات التي تواجه أولياء الأمور

- عدم استطاعة بعض الأسر دفع اشتراك الإنترنت، وخاصّة إذا احتاجوا إلى الاشتراك في شريحة عالية؛ وذلك بسبب كثرة استخدام أبنائهم للإنترنت.
- عدم توفّر أجهزة التّعليم عن بُعد، مثل: الكمبيوتر والهاتف الجوّال، وخاصّة لدى الأسر الفقيرة، أو زيادة عدد الأبناء عن عدد الأجهزة.
- رغبة كثيرٍ من أولياء الأمور في ذهاب أبنائهم إلى المدارس؛ لكي يتمكنوا من الذهاب إلى أعمالهم.
- عدم اقتناع بعضهم بالتّعليم عن بُعد؛ وذلك بسبب نظرهم إلى الكمبيوتر والهاتف الجوّال والإنترنت على أنهم من وسائل الرفاهية، وقد نتج عن ذلك إهمالهم لمتابعة شروح المعلّمين.
- خوف بعض أولياء الأمور من انشغال أبنائهم عن التّعلّم بالألعاب الإلكترونيّة، أو الأفلام الكارتونية، أو غيرهما من المشتتات.
- عدم تعوّد أولياء الأمور على كثرة متابعة تعليم أبنائهم؛ وذلك لأنّ التّعليم التقليديّ لا يثقل عليهم بالمتابعة، بعكس التّعليم عن بُعد الذي يجعل الطّالب محور العمليّة التّعليميّة، وبالتالي يحتاج إلى متابعة أكبر من والديه.
- أساليب ووسائل لمواجهة تحديات أولياء الأمور:
- ينبغي أن تدعم الدول الأسر الفقيرة التي لا تستطيع شراء أجهزة التّعليم عن بُعد، وجبّذا لو كانت الأجهزة لا تسمح للمعلّمين بتضييع أوقاتهم في غير متابعة أمورهم الدراسيّة، كما ينبغي على الدول كذلك أن تدعم الأسر الفقيرة في دفع فواتير الإنترنت.
- ينبغي مراعاة أوضاع متعلّمي العربية في المناطق النائية والسّامية ذات الإمكانيات التّقنيّة المنخفضة. (عقيل الشمري، 2015م). وذلك بالسّماح لهم بعدم حضور الدروس مباشرة إذا كانت الكهرباء أو الإنترنت ضعيفين عندهم، مع الاشتراط عليهم بسماعها وإرسال الواجب في أسرع وقت؛ كي لا يتعوّدوا على التسويف.
- ينبغي للإعلام أن يُسهم في توعية أولياء الأمور بضرورة مساعدة وتشجيع أبنائهم على التّعليم عن بُعد.

ثالثاً: أهم التحدّيات التي تواجه المعلمين

- عدم تنظيم أوقات الرد على رسائل الطُّلاب؛ ممّا يجعل المعلمين يشعرون أنّهم يعملون طوال اليوم.
- شكوى الجالسّين أمام شاشات الحاسوب (أو الهاتف) لفتراتٍ طويلةٍ من بعض المشاكل الصحيّة. (زكي أبو النصر البغدادي، 2005م).
- عدم مراعاة الفروق بين التّعليم التقليديّ في الفصل والتّعليم عن بُعد.

أساليب ووسائل لمواجهة تحدّيات المعلمين

- ينبغي لمعلّمي اللّغة العربيّة عن بُعد تنظيم أوقات شروح الدُّروس، وتنظيم أوقات الرّد على رسائل الطُّلاب، وتنظيم أوقاتهم عامّةً.
- ينبغي على معلّمي اللّغة العربيّة مراعاة الجلوس أمام الحاسوب أو الهاتف على وضعٍ صحيٍّ لأجسامهم، وعدم تطويل فترات الجلوس، وممارسة الرياضة.
- وينبغي على المعلمين توفير الدارسين بمفهوم «الدارس أساس عملية التّعلّم» الذي يركّز على المبادئ الآتية:
 1. الدّارس شريكٌ كاملٌ في عمليّة التّعلّم.
 2. لا ينبغي على الدّارس الاعتماد الكلّي على المعلّم.
 3. ينبغي على الدارس التواصل مع زملائه الدارسين، سواء بشكلٍ ثنائيٍّ أو من خلال مجموعاتٍ صغيرة.
 4. الاستخفاف بمشاركة الآخرين أو بأرائهم تصرفٌ غير لائقٍ وغير مقبولٍ في بيئة التّعلّم عن بُعد.
 5. ينبغي على الدّارس المبادرة بتقديم يد العون لباقي زملائه حتى وإن لم يُطلّب منه ذلك. (نصر عبد ربه، 2015م).

أهم التحدّيات التي تواجه المتعلّمين

- صعوبة انتباه وتركيز بعض المتعلّمين أثناء شرح المدرّس بسبب الضوضاء التي يُحدثها أخواثم.
- ضعف حافز التّعلّم لدى كثيرٍ من التلاميذ والطلاب؛ ويؤدّي ذلك إلى تأخّرهم في حضور دروسهم التّعليميّة، وعدم تركيزهم وقت شرحها.
- تشتت انتباه الطلاب بالأجهزة التّعليميّة؛ نظراً لاحتوائها على ألعابٍ إلكترونيّةٍ وفيديوهاتٍ ترفيهيّةٍ... الخ.
- شعور كثيرٍ من التلاميذ بالملل، وخاصّةً في مرحلة رياض الأطفال والصّفوف الدّراسيّة الأولى بسبب عدم اشتغال المواد التّعليميّة على ألعابٍ ترفيهيّةٍ.
- أساليب ووسائل لمواجهة تحدّيات المتعلّمين
- يؤكّد (Holmes, 2013) أنه كلما ارتفع مستوى التواصل بين الدارسين في بيئة تعلّم اللغات عن بُعد، كلما ارتفعت كفاءتهم اللغويّة.
- اقترح (نصر عبد ربه، 2015م) تخصيص لقاء اجتماعي دوري عبر «غرف الدردشة» chat rooms لتقوية التّواصل الاجتماعيّ بين الدارسين بعيداً عن الموضوعات العلميّة.
- ينبغي على أولياء الأمور توفير مكانٍ مناسبٍ لحضور دروسهم المباشرة، وكذلك لعمل واجباتهم الدّراسيّة، ومنع أي ابنٍ من التّشويش على إخوته أو أخواته.
- ينبغي اشتغال منهج اللّغة العربيّة على أنشطةٍ متنوّعةٍ تحبب المتعلّمين فيها.
- ينبغي للوالدين وضع قيودٍ تمنع أبناءهم من تشتت انتباههم في أيّة ألعابٍ إلكترونيّةٍ أو تطبيقاتٍ جذّابةٍ وقت تعلّمهم.

نتائج وتوصيات

استنتج الباحث أن أغلب التحدّيات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة عن بُعد لها حلولٌ بفضل الله، ويوصي بالتالي:

- الاهتمام بجودة الكهرباء والإنترنت، خاصّة في الأماكن التي تواجه مشاكل في ذلك.
- تصميم مواقع وتطبيقات في تعليم اللّغة العربيّة تناسب احتياجات المتعلّمين المختلفة.
- تدريب المدرّسين والطّلاب على مهارات وسائل التّعليم عن بُعد.
- البحث عن التجارب الناجحة في التعليم عن بُعد، وتحليل أسباب نجاحها؛ لنقتدي بها.

المراجع

1. البغدادي، زكي أبو النصر، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بُعد، (2015م)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
2. القحطاني، ابتسام سعيد (1431هـ)، واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
3. الشمري، عقيل بن حامد، تعليم اللغة العربية عن بُعد بين الواقع والمأمول، (2015م)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
4. العريني، سارة إبراهيم، التعليم عن بُعد (1426هـ)، الرياض، مطابع الرضا.
5. المبيريك، هيفاء بنت فهد، تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة من 16-17/8/1423هـ، جامعة الملك سعود.
6. بسبوني، عبد الحميد، التعليم والدراسة على الإنترنت (2001م)، وزارة الثقافة بالقاهرة، مكتبة الأسرة.
7. الموسي، عبد الله، التعليم الإلكتروني، الأسس والتطبيقات، (2005م)، الرياض، مؤسسة شبكة المعلومات.
8. محمود، عبير مختار شاكر، التعليم عن بُعد والتفاعل الاجتماعي، (2012م)، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ج2، ع24.
9. مكاوي، حسن عماد، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات، (1997م) دار المصرية اللبنانية.
10. عامر، طارق عبد الرؤوف التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، (2007م).
11. عبد ربه، نصر، أسس تعليم اللغة العربية عن بُعد بين النظرية والتطبيق، (2015م)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
12. رضا، هيفاء، بيئة مدرسة المستقبل، نظرة مستقبلية نحو إستراتيجية ومؤسسية لمفهوم التعاون (2002م)، ورقة مقدمة إلى جامعة الملك سعود في ندوة مدارس المستقبل.
13. Compton. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A Look at skills, roles, and responsibilities. Computer Assisted Language Learning.
14. Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors competence through reflective analysis. Recall.
15. Holmes. J. L. (2013) Closing the significant differences gap between distance and face to face instruction. In D.G. Perrin. B. Muirhead. & M. Betz (Eds.). Instructional Journal of Instructional Technology and Distance learning.

التعليم عن بُعد وإستراتيجيات تعليم اللغة العربية

الباحث/ علاء الدين محمد أمين

باحث، ومدرب دولي معتمد، واستشاري تربوي

alaaalden987@gmail.com

مقدمة:

يُعدُّ التعليم عن بُعد من الإجراءات التي لجأت إليها حكوماتُ بعض الدول لمواجهة تداعيات انتشار فيروس «كورونا»، فقد أتاح التقدمُ التكنولوجيُّ الكبيرُ في مجال الاتصالات والثورة المعلوماتية إمكانيةَ التعلم عن بُعد، ورغمَ الإيجابيات المتعددة التي يحققها التعليم عن بُعد، إلا أنه يواجه عدّة تحديات، لا سيما في الدول النامية، التي لا تتوفرُ بها بنيةٌ تكنولوجيةٌ قوية، ومن هذه التحديات تعليمُ اللغة العربية عن بُعد، ويعرّف اليونسكو التعلم عن بُعد بأنه: «عملية تعليمية لا يحدث فيها اتصالٌ مباشرٌ بين الطالب والمعلم: بحيث يكونان متباعدين زمانيًا ومكانيًا، ويتم الاتصالُ بينهما عن طريق الوسائط التعليمية الإلكترونية أو المطبوعات (الرويلي، 2008م).

وقد أصدرت الجمعية الأمريكية تعريفًا للتعلم عن بُعد بأنه: «تقديمُ التعليم أو التدريب من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل ذلك الأعمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية المسجلة، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائل التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بُعد (عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد، 2007م).

ويهدفُ البحثُ إلى إتاحة فرص تعلم اللغة العربية عن بُعد باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية الحديثة، ومساعدة الذين لديهم طموح في تنمية أنفسهم وتنقيفها وتحسين مستواهم التعليمي في اللغة العربية، حيث يعجز التعليم التقليدي عن تحقيق ذلك، وإيجاد الظروف التعليمية الملائمة، والتي تُناسب حاجات المتعلمين للاستمرار في عملية التعلم؛ حيث يُنصّف التعلم عن بُعد بالمرونة والقدرة على التكيف مع الظروف التعليمية للمتلمّين كافة، وتحقيق مفهوم جديد للتربية يلائم الثورة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العصر الحاضر، ويتمثل هذا المفهوم في تأهيل الأفراد ذوي الكفاءة عن طريق التعليم المستمر، والتعلم الذاتي (قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة، 2002م).

أولاً: إستراتيجيات التعليم عن بُعد المحفزة للإبداع:

يُعدُّ هذا العصر الذي نعيشه اليوم عصر الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات، والتقدم التكنولوجي الهائل، وقد انعكس كل ذلك على طرائق التدريس؛ حيث فرض عليها الانتقال من طرائق التدريس التقليدية التي أثبتت عدم جدواها في موكبة عصر التطور المعرفي، إلى إستراتيجيات التعليم عن بُعد المحفزة للإبداع، ولقد تحدث كيمنون ونافيلين عن الدور البارز للمعلم في الانتقال من الطرائق التقليدية إلى الطرائق الحديثة، وأن يسعى سعياً دؤوباً إلى التعرف على إستراتيجيات جديدة للتعلم، وتوظيفها في مجال عمله، وأشارا إلى أن ذلك لن يكون سهلاً؛ لصعوبة التغيير التي تكمن في وجود تعارض بين المعتقدات القديمة للمعلم والأفكار المبدعة التي تستلزمها الطريقة الجديدة (Kimonen & Nevalainen, 2005م).

وبناءً عليه، يمكن للمعلم أن يستخدم العديد من الإستراتيجيات من أجل حث الطالب على المشاركة النشطة في عملية تعلمهم، فهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى هذه الإستراتيجيات، منها ما ورد في دراسة بوريس (Bowers, 2011م)، من أجل تفعيل دور العملية التعليمية في تعديل المفاهيم لدى الطلاب، وجعل الطالب نشطاً وفعالاً في أثناء التعلم، وفيما يأتي الإستراتيجيات العشر المحفزة للإبداع، وتجعل المعلم فعالاً ونشطاً:

1. المحادثات والمناقشات بين المتلمّين وبين المعلم: من خلال طرح الأسئلة التي تدعو إلى التفكير الإبداعي، والمناقشة؛ ليتمكن المعلم من المشاركة مع الآخرين.
2. المهام الكتابية المنظمة، المتمثلة في: التقرير المختبري، ودفتر الملاحظات، وغيرها من المهام الكتابية؛ حيث وجد أن للكتابة فوائد عديدة؛ من أهمها: تحفيز تعلم المحتوى العلمي، وتوضيح معرفة الطالب، وعملية تحويل المعرفة، وتساهم في عملية التعلم النشط.

3. الخرائط الذهنية أو خرائط المفاهيم: وهي أدوات متعددة الاستعمال؛ لتحديد المعلومات المسبقة للطلاب، وتقييم عملية تعلمهم، كما تساعد على بناء المعرفة، بينما يبني الطلاب بشكل نشيط المعاني والدلالات من خلال إدراكهم الارتباط بين المفاهيم.

4. الوقت الكافي للكلام وكتابة تصوراتهم الجسدية للمادة قبل تقديم النظريات؛ نظراً لأن بعض الطلاب مفكرون جسيون، ومن الخطأ الاعتقاد بأنهم يستخدمون التفكير المجرد في الأوقات كلها.

5. القياس والملاحظة لتطوير المفاهيم الأساسية؛ حيث إن القياس يمكن أن يُستخدم في دراسة التغيرات الكيميائية والفيزيائية، ويساعد في أن يدرك المتعلمون ذلك.

6. المخططات والرسومات التي توضح تفسير المتعلمين للمفاهيم، والتي تعرض العلاقات المعقدة ببساطة، عن طريق استعمال الصور أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز.

7. الارتباطات المبتكرة لاستكشاف المفاهيم بدلاً من استعمال الأمثلة المنهجية.

8. الطرق المختلفة والمميزة لإلهام المتعلمين بالأسئلة. (Bowers, 2011)

ويمكن استثمار طريقة أخرى للتعلم النشط، وهي طريقة دورة التعلم؛ حيث قام العديد من الباحثين بدراسة فعالية هذه الطريقة من بين طرائق التدريس الرائعة، ومعرفة مدى فعاليتها في إحداث التعلم لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات دراسة ديوران وزملائه (Duran, et al, 2011)، حيث أشاروا إلى أن دورة التعلم واحدة من أقوى الإستراتيجيات في التعلم، والتي تتناسب مع المعايير الدولية للتربية العلمية، وأكدوا على أنها يجب أن تمرّ بالمراحل الآتية:

1. **مرحلة الانشغال والمشاركة:** ويتم فيها إشغال الطالب بالمفاهيم الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة؛ من خلال الأنشطة القصيرة المثيرة التي توجّه تفكير الطلاب نحو نتائج التعلم الحالية.

2. **مرحلة الاستكشاف:** يتم فيها ممارسة الأنشطة المختلفة، التي تساعد الطلاب على التعرف على الأخطاء المفاهيمية، والمهارات والمفاهيم الجديدة، وكذلك تغيير المفاهيم واستخدام المعرفة السابقة، وربطها بالمعرفة الجديدة لدى الطالب، وأيضاً في هذه المرحلة يتم مساعدة الطالب على توليد أفكار جديدة.

3. **مرحلة التفسير:** يتم فيها مناقشة وتوضيح نتائج الأنشطة من قبل الطلاب، والمفاهيم التي واجهتهم، كما يبرز دور المعلم في تقديم التفسيرات العلمية والمصطلحات المهمة، وتوضيح الأخطاء المفاهيمية، بالاستعانة بشرح الطلبة.

4. **مرحلة الإفصاح والتعبير:** يتم فيها التقييم التكويني للتعلم؛ حيث يتم إعطاء الطالب فرصة للتعبير عن الأفكار المستنبطة التي تعلموها، وكذلك تقييم الأخطاء المفاهيمية (هل تمّ تصحيحها أم لا؟)، كما تُعطي المعلم فرصة تقييم فعالية طرق تدريسهم.

5. **مرحلة التوسع (تطبيق المفهوم):** يقوم فيها المعلم بتوسيع فهم الطلاب للمفاهيم والمهارات؛ حيث يقوم الطلاب بتطبيق فهمهم للمفاهيم باستخدام أنشطة إضافية.

6. **مرحلة التقويم:** هذه المرحلة تسمح للطلاب بتقييم قدراتهم ومهاراتهم وفهمهم للمفاهيم والموضوعات، كما تسمح للمعلم بتقييم تقدم الطلاب، وتحقيقهم للأهداف المنشودة.

وتعدّ طريقة المناقشة في مجموعات صغيرة كنوع من التعلم التعاوني واحدة من أساسيات التعلم النشط، التي تؤكد عليها الاتجاهات الحديثة في التعليم؛ حيث أكدت العديد من الدراسات على أهمية تفعيلها في العملية التعليمية، ومن الدراسات التي تطرقت لأهمية المناقشات في مجموعات صغيرة دراسة بلجن (BILGIN, 2006)، للكشف عن أثر المناقشات في مجموعات صغيرة، على فهم الاتزان الكيميائي؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مناقشة المعلومات المقترحة المختصة بمفاهيم الاتزان الكيميائي في المجموعة الصغيرة تزود بطرق فعالة، وتتيح الفرصة للطلاب لإزالة المفاهيم الخاطئة عن الاتزان الكيميائي، وتحفز فهمهم وبناءهم للمفاهيم الجديدة، كما أشار بلجن في دراسته إلى أن المناقشة في مجموعة صغيرة لها فوائد عديدة: أنها تُعطي أفكاراً حول مفاهيم الطلاب البديلة، وتُعطي فكرة عن كيفية تأثير الطلاب على بعضهم لتغيير المفاهيم الخاطئة، وبناء المفاهيم الجديدة (BILGIN, 2006).

ومن الممكن أن يستخدم المتعلمون مستويات التفكير العليا في التعلم النشط، ولكن لا يتعلمون المحتوى العلمي الكافي، كما أن المعلمين قد يقدرون التحكم بالعملية التعليمية، وقد يفتقرون إلى المهارات الضرورية لإجراء التعلم النشط، ولكن كل هذه العوقات من الممكن التغلب عليها بواسطة التخطيط السليم لهذه العملية برمتها، والتنفيذ الأمين لكل ما خطط له؛ ومن ثمّ التقييم الدقيق للمخرجات (Bonwell & Eison, 1997).

ثانياً: إستراتيجيات التقويم اللغوي في ضوء نواتج التعليم عن بُعد:

ورد في لسان العرب في مادة «ق. و. م»: أقمْتُ الشيء وقومته فقام، بمعنى الاستقامة، واعتدال الشيء واستوائه، وقومٌ دراهم؛ أي أزال عوجه، وأقام السلعة وقومها أي قدرها. وذكر قوله صلى الله عليه وسلم: يا رسول الله، لو قومَت لنا؟ أي لو سَعَرَتْ لنا؛ أي: حدَّدت لنا قيمتها، فقال -عليه السلام-: الله هو المقوم. وجاء في المعجم الوسيط: قوم الشيء أي عدَّله وأزال العوج عنه، وقوم السلعة قدرها وضمنها. وقِيم الشيء تقييماً أي قدر قيمته.

والتقويم -بشكل عام- هو وسيلة يُحكَّم بها على مدى النجاح الذي تحقَّق من وراء العملية التعلُّميَّة كلها: المنهاج ومحتواه، وأهدافه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلمُ لتنفيذ مفردات المنهاج، والطالب المتعلِّم، ومدى ما حصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية. (جابر، 2005م)

وهو -بهذا المفهوم- يشمل جميع أطراف العملية التعليمية، ويلتزم هذه العملية في كل خطوة من خطواتها، ويعكس الآثار الإيجابية والسلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها عملية التعلُّم، وبذلك يزوِّد هذه الأطراف بالأدوات التي يُحكَّم بها على النجاح أو الإخفاق ليصار إلى إعادة النظر في مسيرة أطراف عملية التعلُّم، لتحقيق الأهداف المنشودة من هذه العملية.

أمَّا التقويم اللغوي: فهو عملية نعرَّف من خلالها مستوى الطلاب، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوَّتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغويَّة (الموسى وآخرون، 1993م).

يهدف التقويم اللغوي عند كلٍّ من (Johnson, 2001) و(الخولي، 2000م) و(محمَّد، 1996م) و(الموسى، نهاد والكخن، أمين وطلمية، فخرى والخباص، عبد الله وأبو زينة عواد، 1993م) إلى عدة أهداف؛ منها:

1. **قياس التحصيل:** قد يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطالب، أو مدى إتقانه لمهارة ما، مثال ذلك الاختبار الذي يُجرِّيه المعلمُ لطلابه في أثناء السنة الدراسية، أو في نهايتها.
2. **التقييم الذاتي:** قد يهدف الاختبار إلى مساعدة المعلم على تقييم عمله؛ ليعرف مدى نجاحه في مهنته التدريسيَّة، وقد يهدف الاختبار إلى مساعدة الطالب في تقييم ذاته ومدى تقدُّمه عبر أشهر السنة الدراسية، أو عبر السنوات الدراسية المتتابعة.
3. **التجريب:** يُستخدم الاختبار لأغراض التجريب التربوي؛ إذا أردنا الموازنة بين طريقتي تدريس؛ لنعرف أيًّا منهما هي الأفضل. نجرب كلَّ طريقة على مجموعة من الطلاب، ونستعين بالاختبارات قبل التدريس وبعده؛ لنقيس مدى تقدُّم كل مجموعة، ثم نتوصَّل إلى الاستنتاج المتعلق بأفضلية الطريقة بناءً على تفاضُّل التقدُّم.
4. **الترفيه:** كثيراً ما تُستخدم الاختبارات في عملية ترفيه الطلاب من سنة دراسية إلى أخرى، سواء أكان ذلك في المدارس أم في الجامعات التي تتبع نظام السنوات.
5. **إعلام الوالدين:** الوالد الذي يدفع تكاليف دراسة ابنه يريد أن يعرف المستوى الدراسي لابنه، ولا سبيل إلى هذا إلاَّ عن طريق الاختبارات.
6. **التشخيص:** قد يُستخدم الاختبار، بعد التحليل البدني، في مساعدة المعلم على معرفة نقاط الضعف ونقاط القوة لدى طلابه في مادة ما، مثلاً، يُجري المعلم اختباراً في القواعد، ثم يحلِّل كلَّ بند فيه: كم طالباً أصاب وكم طالباً أخطأ في كل بند؟ هذا التحليل يساعد المعلم في عملية التدريس؛ إذ يركِّز المعلم على نقاط الضعف.
7. **التجميع:** بعض المدارس أو البرامج التعليمية تفضِّل استخدام التجميع المتجانس، أي وضع الطلاب الضعاف في صفوف خاصة، والطلاب المتفوقين في صفوف خاصة أخرى، والبعض يفضِّل التجميع المتنوع، أي مزج الصفوف ذاتها؛ بحيث يلتحق بالصف الواحد طلابٌ من مستويات تحصيلية مختلفة، وفي الحالتين -أي التجميع المتجانس والتجميع المتنوع- لابد من إجراء الاختبارات المناسبة؛ ومن ثمَّ يتم انتقاء الطلاب وتوزيعهم على أساس درجاتهم فيها.
8. **الحافز:** كثيرٌ من الطلاب لا يدرسون دون اختبارات، هنا يكون هدف الاختبار، من بين عدة أهداف أخرى، توفير الحافز للطلاب لكي يدرس.
9. **التنبؤ للإرشاد:** بعض الطلاب في حاجة إلى مشورة وإرشاد في بعض المواقف؛ مثلاً: هل يستطيع طالبٌ ما أن يلتحق بجامعة لغة التدريس فيها هي اللغة الإنجليزية؟ هل مستواه اللغوي يسمح له بذلك أم لا؟ الاختبار وحده هو المُعين للإرشاد الصائب هنا.

وللتقويم ثلاثة أنواع:

- الاختبار القبلي (المبدئي، الشخصي).
- الاختبار البنائي (التكويني، المرحلي).
- الاختبار النهائي (البُعدي، الإجمالي).

وقد أكد كلٌّ مِنْ عاشور (2007م) وعطا (2005م) و Johnson (2001م) والخولي (2000م) ومحمد (1996م) والموسى وآخرون (1993م) و Brown (1993م) على المحاور الآتية:

1. التقويم اللغوي عملية مستمرة، وهدفها الرئيسي هو تحسين تعلّم مهارات الطالب اللغوية.
1. تقويمات الصف تُستخدم لتحقيق ستة أهداف أساسية: لتحديد مستوى الطالب، وتشخيص المُعْضَلات المستمرة، ومُراقبة التقدّم المهاراتي، وتقديم التغذية الراجعة؛ وتصحيح الأخطاء، وإعطاء المعلومات.
1. يمكن تقويم سلوك الطالب، ومهاراته اللغوية، ومعرفته، وتفكيره، ومواقفه باستخدام أساليب متنوعة.
1. توافّق المناهج: يمكن تحقيقه بشكل أفضل إذا خلطت تقويماتك بنفس الوقت الذي تخطط فيه لتعليمك.
1. التطوير والإصلاح التربوي: نم الإشارة إلى الحاجة لأساليب تقويم بديلة، مثل الحقائق التعليمية، المدرسون لهم خيارات عديدة لأساليب التقويم، ويجب أن يختاروا أحد أفضل الأساليب التي تقابل أهدافهم الخاصة بالتدريس.
1. الاختبارات المعيارية تُعطي بيانات مقارنة؛ وفقًا لميزان واسع.
1. التقويم الأصلي أو البديل يركّز على أداءات الطالب وعلى إنتاجيته.
1. أدوات التقويم للأداء تتضمن مقاييس التقدير وقوائم التدقيق، والمشاهدات، وسجّلات الوقائع والحقائق التعليمية، ونماذج الإرشادات.
1. تقويم النتائج التدريسية هي عملية معقّدة جدًا، ومهارة علمية، تتطلب درجة عالية من البراعة الفنية.

ثالثًا: الإستراتيجيات الحديثة في تدريس المهارات اللغوية عن بُعد:

لُقي الضوء هنا على أهم الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تنمية المهارات اللغوية الأربعة، وهي: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). وتعرّف المهارة على أنّها: سلوك عقلي أو جسمي يؤدي إلى إتيان عمل معين، بأقل وقت وأقل جهد، ومن أجل إتيان المهارة لا بدّ من التدريب، ويُشترط أن يكون التدريب مستمرًا ومنظمًا ومُبرمجًا، وهناك العديد من الإستراتيجيات لتنمية مهارة الاستماع وتطويرها، ومنها: الإصغاء التام للمتحدّث، واتخاذ موقف إيجابي من الاستماع الفعّال، والحفاظ على التواصل السمعي والبصري للمتحدّث، وتسجيل النقاط الرئيسية، وتلخيص ما يسمع... وغيرها.

أمّا الإستراتيجيات لتنمية مهارة الكلام وتطويرها فنذكر منها: استكشاف مفردات وتراكيب جديدة خلال الاستماع، جُمع مفردات وتراكيب واستخدامها لتكوين جُمَل مفيدة، ومحاكاة طريق النطق للمتحدّث، والتمثيل، والمناظرة وسرد القصص.

أمّا الإستراتيجيات لتنمية مهارة القراءة وتطويرها فنذكر منها على سبيل المثال: القراءة الفاعلة؛ وهي التي تجمع بين السرعة والفهم، وفهم المقروء إستراتيجيات خاصة به، واختيار إستراتيجية القراءة الملائمة لفرض القراءة (الخولي، 2000م).

ومن الإستراتيجيات لتنمية مهارة الكتابة وتطويرها نذكر: التركيز على احتياجات القارئ، والانتباه عند الكتابة إلى الإملاء والقواعد والترقيم، وممارسة الكتابة بشكل منظم، والإكثار من القراءة، وإتباع إستراتيجية الكتابة على مراحل، ويُعدّ ضعف المتعلّم في المهارات اللغوية الأربعة عائقًا كبيرًا في العملية التعليمية التعلمية عامة، إضافة إلى ما يسببه من ضعف في التحصيل اللغوي، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تدني مستوى إلمام الطلاب في بعض المهارات اللغوية (عاشور، 2007م).

ومن الإستراتيجيات الحديثة في تدريس المهارات اللغوية عن بُعد إستراتيجية التعليم الإلكتروني، والتي تُعرّف بأنّها: منظومة تعليمية تعتمد تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية؛ مثل: الإنترنت والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وأجهزة الحاسوب والمؤتمرات عن بُعد...، في تقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للطلاب أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام بطريقة مُتزامنة (synchronous) أو غير مُتزامنة (Brown, 1993).

ومن الإستراتيجيات الحديثة لتدريس وتعلّم اللّغة العربية في مختلف المراحل التعليمية، بالإضافة إلى أهدافها وإجراءات تنفيذها داخل الفصول الدراسية، بغية تحقيق الأهداف والنواتج المرجوة من الطلاب، وشرحت الوزارة أنّ إستراتيجيات عمليات التعلّم هي مجموعة من العمليات العقلية الأساسية والتكاملية التي تساعد المتعلّم على الوصول إلى المعارف، وتنمّي قدرته على المثابرة والتعلّم الذاتي وحلّ المشكلات عن طريق الملاحظة وجمع البيانات وقياس العلاقات وتفسيرها بطريقة علمية، باستخدام الحواسّ والتفكير العلمي.

وتشتمل عمليات العلم الأساسية على ثمان عمليات: هي: (الملاحظة، والتصنيف، والاتصال، وعلاقات المكان والزمان، وعلاقات القدّ، والقياس، والتنبؤ أو التوقّع).

أمّا عمليات العلم التكاملية فتشتمل على خمس عمليات هي: (التحكّم في المتغيّرات، وتفسير البيانات، وفرض الفروض، والتعريف الإجرائي، والتجريب).

وتخدم هذه العمليات مهارات التواصل اللغوي، قراءة وكتابة، واستماعاً وتحكّماً من خلال: مساعدة المتعلّم على الوصول إلى المعلومات بنفسه، بدلاً من تقديمها من قبل المعلّم، وتأكيد اعتبار التعلّم عملية للبحث والاستقصاء والاكتشاف وليس عملية لتلقين المعرفة، وتنمية بعض الاتجاهات العلمية لدى المتعلّمين؛ مثل حب الاستطلاع، والبحث عن مسببات الظواهر، بالإضافة إلى تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى المتعلّمين، وتنمية قدرة المتعلّم على المثابرة والتعلّم الذاتي، وإكساب المتعلّم اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها، الأمر الذي يساعده على حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها، وانتقال أثر اكتساب المتعلّم لمهارات عمليات العلم إلى مواقف تعليمية وحياتية أخرى، وذكرت الوزارة في إطار معايير وثيقة اللّغة العربية الذي نشرته مؤخراً، أربعة من أهم الإستراتيجيات المطبّقة في تعليم وتعلّم اللّغة العربية؛ وهي:

أولاً: إستراتيجية الاستقصاء والتدريب على التساؤل، التي يتعامل المتعلمون من خلالها مع خطوات المنهج العلمي المتكامل؛ إذ يوضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات فيخطّط ويبحث ويعمل بنفسه على حلها؛ عن طريق توليد الفرضيات واختبارها، وهي تساعد المتعلّم على بناء الهيكل الإدراكي والبناء العقلي، وتنمية مهارات التفكير والعمل المستقل لدى المتعلّمين، والوصول إلى المعرفة بأنفسهم، وتنمية مهارات العلم، وتنمية مهارات التعلّم الذاتي، وممارسة عملية البحث العلمي وفق الخطوات المنهجية المعروفة، وإكساب المتعلّم الثقة بالنفس والقدرة على إبداء الرأي، وتقبّل الرأي الآخر.

ثانياً: إستراتيجية التعلّم التعاوني التي يعمل المتعلمون من خلالها بشكل مجموعات من مختلف المستويات، ويقتصر دور المعلّم في هذه الطريقة على التوجيه والتنظيم.

ثالثاً: إستراتيجية التعلّم من خلال النشاطات، وهو التعلّم الذي يقوم من خلال تنفيذ المتعلّم لنشاط مقصود وهادف ومخطّط له؛ مثل الزيارات الميدانية والتعلّم من خلال المشاريع والألعاب، ويتميّز التعلّم بهذه الإستراتيجية إلى تعزيز الاستقلالية.

رابعاً: إستراتيجية التفكير الناقد، وهو التفكير الصحيح حول المعرفة الصحيحة والمناسبة عن العالم الذي نعيش فيه، ويمكن توصيفه على أنّه تفكير مبرّر ومسؤول ومهاري، يركّز على اتخاذ قرار حول ما نقوم به (مجلة جامعة المدينة العلمية، 2016، 18، 302-346).

رابعاً: قضايا ومشكلات تعليم اللّغة العربية عن بُعد: الأسباب وطرق العلاج ووسائله:

ذكر نشوان (2005م) أنّ العصر الذي نعيشه اليوم مليء بالتحديات والعقبات التي تواجه اللّغة العربية؛ حيث نحتاج إلى تذليلها وتبليتها، وأصبحت عثرة في تحقيق الأهداف التربوية؛ لأنّ المعلّم العنصر الفاعل والمنفذ للأهداف التربوية وتحقيقها، وإخراج جيل قوي مسلّح بالعلم والمعرفة محافظ على سلامة لغته ومعتز بها.

ولاشكّ في أنّ تشخيص المشكلات ووضع الحلول لها سوف ينعكس إيجاباً على العملية التربوية والتعليمية، ورفع مستوى المتعلّمين في اللّغة العربية، وأيضاً يفيد مؤسسات إعداد المعلّمين في تقديم البرامج التعليمية التي من شأنها التغلّب على المشكلات التي تواجهها في تدريس القواعد النحوية، ويساعد المعلّم في الوقوف على أسباب مشكلات تدريس القواعد النحوية، لتخطّي هذه المشكلات في التدريس، انطلاقاً من عملية التعلّم الذاتي الذي يمارسه بعض المعلّمين مع أنفسهم، أيضاً يفيد واضعي منهاج القواعد النحوية من حيث مراعاة هذه الأسباب في إعادة النظر في محتواها، وطريقة تدريسها، وكيفية تقويمها (عطا، 2001م)؛ وهذا ما دفع العديد من الباحثين إلى إجراء دراسات في هذا الموضوع؛ مثل دراسة الجفحات (2005م)؛ وميادة (2006م).

تواجه اللغة العربية مجموعة من المشكلات المُعقدة، ومنها: الأنظمة السياسية المُستولة عن وضع السياسات العامة للمجتمع، وقد أهملت تلك الأنظمة التأكيد على هوية الأمة في نواحي الحياة؛ ممّا اضطر د.عبد الوهاب المسيري إلى رفع دعوى قضائية عام (2007م) ضدّ الرئيس المصري؛ لإلزامه بتطبيق المادة الدستورية التي تقضي بأن العربية هي اللغة الرسمية للدولة.

ولقد صاحبت اللغة العربية عدّة مشكلات منذ زمن بعيدٍ، ومنها: مشكلة صعوبة تعلّمها وكيفية التغلّب عليها. وإشكالية الموضوع تكمن في التساؤلات الآتية: ماذا نعني باللغة العربية؟ وكيف بدأ الاهتمام بها؟ ولماذا؟ وما هي الجهود التي بُذلت في تعقيد قواعدها؟ وهل ما قدّمه أسلافنا وفئ بغرض هذه اللغة الشريفة التي اختارها الله - سبحانه- لتكون الوعاء الذي يحمل الرسالة السماوية؟ ولماذا توصف بالصعوبة؟ وهل أدرك علمائنا في العصور المتقدمة فكرة الصعوبة التي نتحدث عنها اليوم؟ وفيم تتجلى جهودهم التي قدّموها لتدارك الوضع؟ وهل استمرت تلك الجهود؟ أم توقفت؟ وما طبيعة تلك الجهود؟ وما الغاية منها؟ فاللغة العربية في وضع يكاد يكون مُشكِلاً، من جهة استخدام العامة وتراجع الفصحى، ونحن كي ننقذ اللغة العربية من كبوتها لابد لنا من ثورة في طرق اللغة العربية ودراساتها، ثورة تخرج على كل القيم والأساليب المتبعة في تعليمها وتعلمها؛ وذلك بتجريب طرق جديدة في تعليم اللغة تكشف كثيراً من صور الانحرافات اللغوية، وصعوبات التعلم، إلا أن كل الجهود التي يمكن أن يقوم بها اللغويون أو العاملون في مجال تعليم اللغة تذهب سدى إذا لم تُعرض الطفل -بما فيه الكفاية- للغة المستهدفة، وهذا ما نفتقده ونحن بأشدّ الحاجة إليه عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى، فنحن نتعرض يومياً وفي كل لحظة إلى لهجاتنا المحلية، وهي قد تبتعد عن اللغة الفصحى أو تقترب منها، وفقاً للمكان الذي نعيش فيه (الدليمي والدليمي، 2004).

يتوقف نجاح معلم قواعد اللغة العربية في أدائه المهني على مدى تشخيص المشكلات التي تواجهه في العملية التعليمية، ووضع الحلول المناسبة لها؛ حيث إن هذه المشكلات تقف سداً منيعاً أمام وظيفته التدريسية، ولا شك أن هذه المشكلات لا تُعزى إلى جهة معينة بعدها؛ إذ إنها تتفاوت في جذورها وأسبابها؛ فمنها ما يتعلق بالوسائل التعليمية، وطرق التدريس، ومنها ما يتعلق بالمُتعلم، والكتاب المُقرّر، فوجود أيّ من هذه المشكلات سيعكس سلباً على عملية التعليم، ويعاني اليوم الكثير من المُتعلمين ضعفاً في قواعد اللغة العربية، والذي انعكس في تحصيلهم اللغوي، وإذا كانت مشكلة ضعف المُتعلمين في تعليم اللغة العربية بمختلف فروعها تأخذ مكانها في المدارس والمعاهد والجامعات، فإن المشكلة تتضاعف جذواً في مرحلة التعليم الأساسي (حمود وعبد الكريم والغافل، 2011م)؛ حيث تزداد الشكاوى المتكررة من مُعلّمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، من أن تلاميذهم لا يملكون القدرة على القراءة والكتابة (عبد الرزاق، 2010م)؛ ممّا يُشعرنا بخطورة النتائج التي تترتب على هذا الضعف ولا سيما في المرحلة الأساسية العليا؛ لِمَا تُمثله هذه المرحلة من حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي (أبو جادو، 2000م).

ومن مشكلات اللغة العربية الضعف اللغوي الذي لم يقتصر على المُتعلمين فحسب، بل أصبحت الأخطاء اللغوية متفشية في مختلف جوانب الحياة بما في ذلك أجهزة الإعلام، والمُتحدثين، والمُحاضرين في الجامعات؛ والمُتعلمين وهم جيل المستقبل، ويمكن إرجاع الضعف اللغوي لدى المُتعلمين إلى عدة أسباب؛ منها (طاهر، 2010م): سيطرة اللغة العامية على اللغة الفصحى في الحديث والكتابة، وطبيعة قواعد النحو العربي وما يكتنفه من غموض والتباس على المُتعلمين، فيعسر تعلّمهم عليها، ومثال على ذلك الإعراب، وتعدد صوره، وتنوع مقتضياته، وكثرة علاماته: كثرة أبواب القواعد النحوية، والمصطلحات الغريبة التي لا مبرر لها؛ كالتنازع، والاشتغال، والاختصاص، والإعراب التقديري، وابتعاد قواعد النحو عن التوظيف العملي.

خامساً: توظيف التعلّم المدمج في تعليم اللغة العربية:

ظهر التعلّم المدمج Blended Learning كتطور طبيعي للتعلّم الإلكتروني، فهذا النوع من التعلّم يجمع بين التعلّم الإلكتروني والتعلّم التقليدي العادي؛ فهو تعلّم لألفي التعلّم الإلكتروني، ولا التعلّم التقليدي، إنما يدمج بين الاثنين معاً، فهو تعلّم يدمج بين التعلّم الإلكتروني وأنشطة التعلّم التقليدي وجهاً لوجه (علام، 2007 م: 240). ويُمكّن التعلّم المدمج أحد المداخل الحديثة القائمة على الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة، تُمزج بين التدريس داخل الفصول الدراسية والتدريس عن بُعد، وتفعيل استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط Active Learning والتعلّم فرداً لفرد Peer to Peer، وإستراتيجيات التعلّم المتمركز حول المُتعلم، وذلك لما يتميز به من الجمع بين مُميزات التعلّم الإلكتروني بأنماطه المختلفة، وبين مُميزات التعلّم وجهاً لوجه في حجرات الدراسة، تحت إشراف وتوجيه المُعلّم (عبد المجيد، 2009م: 26).

وقد عرّف الشرحان (2015م) التعلّم المدمج بأنه: التعلّم الذي يجمع بين أفضل ما في التعلّم الصفّي المباشر، والتعلّم من خلال الإنترنت.

ويُعَدّ التعلّم المدمج صيغة يتم فيها دمجُ التعلّم الإلكتروني وأدواته مع التعلّم الصفّي التقليدي في إطار واحد؛ حيث توظّف أدواتُ التعلّم الإلكترونيّ المعتمِدة على الحاسوب وشبكاته في الدروس النظرية والعملية، التي تتم في قاعات الدراسة الحقيقية؛ حيث يلتقي المعلّم مع طلابه وجّهًا لوجّه في الوقت ذاته (السيد، 2011: 837)، ويأتي تعلّم اللّغة وتتميّتها من خلال استخدام التقنية الحديثة كأحد أهداف إستراتيجيات التعلّم الحديثة، حيث تشير داود (2012م: 331) إلى أنّ هناك تكاملاً قائماً بالفعل بين التقنية واللغة، ويؤكد ذلك كثيرٌ من كتابات المختصّين، وكثير من الدراسات والبحوث التي أجريَتْ في السنوات الأخيرة في مجال اللغات عامّة، ومنها اللّغة العربيّة، واستخدمت العديد من أنماط التقنية، ومن أهم مظاهر التقنية المختلفة في بُعْدِها الماديّ والفكريّ في تدريس اللّغة، ولا سيما الكتابة؛ لتنمية مهاراتها المختلفة، سواءً كانت هذه التقنية في شكلها البسيط؛ كالسبورات، والصُّور، والرسوم، أو المتطوّرة؛ كالأجهزة التعليميّة، مثل: التليفزيون، والحاسب الآلي، والإنترنت، أو استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة؛ مثل: الحقائق التعليميّة، والمنظّمات المتقدّمة، والتعلّم الإلكتروني، والتعلّم المدمج، والتعليم التعاونيّ، والتعلّم حتى الإنقائ... وغير ذلك.

ومن مُميّزات التعلّم المدمج بين التدريس المباشر وجّهًا لوجه، والممارسة التفاعليّة الإلكترونيّة يمكن أن يؤدّي إلى تعليم وتعلّم فعّال وأكثر تحفيزاً وكفاءةً، كما يساعد في التركيز على الأفراد وتفاعلهم مع تكنولوجيا التعليم وتطوراتها؛ وذلك باستخدام شبكة الاتصال الدولية والداخلية (داود، 2012: 326) وبالرجوع إلى نتائج الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت مُميّزات التعلّم المدمج، يمكن استخلاص عدد من المميزات؛ منها: أنّ التعلّم المدمج يُتيح الفرصة لتجاوز حدود الزمان والمكان في العملية التعليميّة، والحصول على المعلومات من شبكة الإنترنت.

يُحقّق التعلّم المدمج نتائج أفضل في مجال التدريب في أثناء الخدمة، فتهتّك الأهداف التعليميّة في وقت أقلّ من الإستراتيجيات التقليديّة. بني (2008م) وداود (2012م)، وعوض وأبو بكر (2012م) والعريني (2016م) وإبراهيم (2015م)، وأبو والصوص (2015م).

ويُسهم التعلّم المدمج في زيادة نسبة الانتظام في الدوام المدرسي؛ حيث بلغت نسبة الطلاب المنتظمين في الدوام المدرسيّ، كما في دراسة أبليندير (2002Oblender)، حوالي (99%) من عدد الطلاب بشكل عامّ، وهنا يستنتج الباحث أنّ التعلّم المدمج يمكنه أن يدعم طرُق التدريس التقليديّة بالوسائط التكنولوجيّة المختلفة، كما أنّه يساعد على تنمية وتحسين مهارات المتعلّمين، ومراجعة الفُرُوق الفرديّة لديهم، كما أنّ التعلّم المدمج يحقّق فوائد؛ من أهمّها رفع جودة العملية التعليميّة، وعدم حرمان المتعلّم من متعة التعلّم مع أقرانه، وإمكانية وصول المتعلّمين إلى المعرفة أيّا كان مكانُ تواجدهم وظروفهم؛ ممّا يؤدّي إلى توفير بيئة تعليميّة تفاعليّة، تُساعد على تساوي الفُرص بين المتعلّمين.

يذكر كلّ من (الغني، 2016م: 252)، (خلف الله، 2010م: 12) عدداً من الفوائد يمكن أن تتحقّق عند استخدام التعليم المدمج في العملية التعليميّة، منها: زيادة فاعلية التعليم، فالتعليم المدمج يساعد -وبصورة كبيرة- على زيادة فاعلية التعليم؛ من خلال تحسين مُخرجات التعليم، بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلّم وبرنامج التعليم، وزيادة إمكانات الوصول للمعلومات، وتحقيق أفضل النتائج في مجال العمل، وتنوُّع وسائل المعرفة؛ من خلال التعلّم المدمج يمكن للمتعلّم توظيف أكثر من وسيلة للمعرفة؛ فيختار الوسيلة المناسبة لقدراته ومهاراته، من بين العديد من الوسائل الإلكترونيّة والتقليدية، فيساعد الطلاب على اكتساب أكثر للمعرفة ورفع جودة العملية التعليميّة، وتحقيق التعلّم النشط للمتعلّمين؛ حيث يعتمد التعلّم المدمج على التعلّم من خلال النشاط، ويركّز على دور المتعلّم النشط وتفاعله في الحصول على تعليمه من خلال الدمج بين الأنشطة الفرديّة والتعاونيّة والمشاريع، بدلاً من الدور السلبي للمتعلّم المتملّ في استقبال المعلومات، وتحقيق التفاعل في أثناء التعليم؛ ممّا يُساعد على تمكين المتعلّمين من الحصول على متعة التعلّم مع معلّمهم وزملائهم وجّهًا لوجه، من خلال وسائل التفاعل الإلكترونيّة؛ ممّا يُساعد على تدعيم العلاقات الإنسانية والاجتماعيّة والاتجاهات لدى المتعلّمين، والمرونة التعليميّة، من خلال نظام التعلّم المدمج تتحقّق المرونة الكافية لمقابلة الاحتياجات الفرديّة وأنماط التعلّم لدى المتعلّمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

توفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم؛ يحقّق هذا النظام إمكانية التدريب في بيئة الدراسة، ويقدم التدريب العمليّ والممارسة الفعلية للمهارات وتقديّم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليميّة.

أسباب انتشار التعلّم المدمج: هناك العديد من الأسباب التي أدّت إلى انتشار التعلّم المدمج؛ منها:

1. أنه يبقى على التواصل الاجتماعي بين الطلاب والمدرسين أنفسهم.
2. يُتيح الفرصة للطلاب لاستكمال متطلبات المساقات الإلكترونية؛ بما يتناسب مع قدراتهم وظروفهم من حيث الزمان والمكان.
3. يُمنّي في الطلاب القدرة على العمل في مجموعات صغيرة، وبروح الفريق لدراسة المسائل واستكشاف حلولها.
4. يركز على الاعتماد على الذات؛ من حيث جهة العمل والتعامل مع الآخرين من جهة أخرى.
5. يقدم مواد تعليمية نوعية ومتميزة وأساليب تقييم ومراجعة وتطوير.
6. تضمن تحقيق مخرجات البرامج وتركز على مهارات التعليم كافة (hope, 2006).

سادساً: توظيف الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية:

تعد إستراتيجية الصف المقلوب إحدى الوسائل أو الطرق التكنولوجية الحديثة، التي تهتم بتلبية حاجات الطلبة التعليمية؛ باعتبارها مدخلاً تربوياً يتم من خلالها فهم المحتوى التعليمي في المنزل، ونموذجاً يُعيد تشكيل الفصل الدراسي التقليدي القائم على عرض المحتوى للطلاب داخل الفصل، وتعيين واجبات منزلية تمكن الطلاب من التعمق في المحتوى خارج الصف؛ لذا عرفت هذه الإستراتيجية بالتعلم المقلوب (Inverted learning)، أو الصف المقلوب (Inverted Class)، الذي يسمح بعكس نموذج التعلم (Reversed model)؛ مما يسمح للطلاب بالتحكم ذاتياً بتعلمهم، بدلاً من التأثير بالتعليم، واستعراض المحتوى التعليمي بشكل ذاتي خارج الفصل، من خلال الخيارات التي يُتيحها لهم المعلم؛ ومن ثم المشاركة النشطة خلال الفصل (Raja 2013).

وقد ظهرت فكرة إستراتيجية الصف المقلوب، أو ما يُسمى بالتعلم المقلوب أو العكس، للحاجة إلى استخدام طرق تدريس تساعد على التعرف على بعض مشكلات الطلاب الذين لا يستفيدون من التعلم في الفصل الدراسي بالشكل الصحيح، وتعيين واجبات منزلية تمكن الطلاب من الانخراط العميق مع المحتوى خارج الصف؛ حيث إن هناك كثيراً من المعلومات التي تأتي للطلاب بسرعة كبيرة، إلا أنه يتم نسيانها بسرعة، فكان التساؤل عن أهمية تطبيق إستراتيجية تدريس تساعد الطلاب على التعرض عدة مرات؛ وذلك من خلال تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب، لا سيما مع انتشار التقنية بشكل كبير، إلا أن لإستراتيجية الصف المقلوب في تدريس اللغة العربية -ولا سيما مهارات القراءة والكتابة والمحادثة- أهمية كبيرة؛ وذلك لماكبته للاتجاهات التربوية الحديثة في توظيف التكنولوجيا في التعليم، والتغلب على طرق التعليم التقليدية، ومناسبتها للأعمار والمراحل التعليمية المختلفة للطلاب، بالإضافة إلى مراعاتها للفروق الفردية، وضمان استمرارية التعلم، وتنمية مهارات التفكير، والتي تعد جميعها من أبرز أهداف تدريس اللغة العربية.

وتقوم هذه الإستراتيجية على أساس قلب العملية التعليمية، حيث يتلقى الطلاب المعلومات الجديدة في المنزل، من خلال إعداد المعلم مقطع فيديو باستخدام برامج مساعدة مدتها ما بين (8-10) دقائق، ومشاركته لهم في إحدى مواقع الويب (web)، أو شبكات التواصل الاجتماعي، أو مشاركتهم لأحد مقاطع الفيديو أو الوسائط المتعددة أو الألعاب التعليمية من مصادر المعلومات الإلكترونية وغيرها من المواقع التعليمية، بدلاً من أن يتلقى الطلاب المعلومات الجديدة داخل الفصل الدراسي، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعليم التقليدي (الزين، 2015م) وتؤكد نتائج دراسة مارلو (Marlowe, 2012) أهمية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التدريس تنمية مستوى التحصيل لدى الطلاب في المواد التعليمية المختلفة، ومن ضمنها اللغة العربية.

كما أكدت نتائج دراسة كل من (علي، 2015؛ والزين، 2015؛ والفيحي، 2016م)، فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التدريس وتنمية مستوى تحصيل الطلاب في اللغة العربية ومهاراتها المختلفة.

النتائج والتوصيات:

من أهم التوصيات:

1. زيادة الزمن المخصص لدروس مادة اللغة العربية.
2. استخدام وسائل تعليمية حديثة تُسهم في تطوير تدريس اللغة العربية.
3. الاهتمام بتوفير الإمكانيات والتجهيزات المدرسية اللازمة؛ من وسائل علمية، ومختبرات.
4. تقليل عدد المقررات التي تدرس لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
5. ضرورة إشراك معلّمي اللغة العربية في وضع وتأليف مناهج اللغة العربية.

6. اختيار الأمثلة والموضوعات والتدريبات من بيئة التلميذ.
7. عند تأليف المناهج يجب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
8. وضع تمرينات وتدريبات عقب كل درس لقياس المهارة.
9. وأوصي في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها بما يأتي:
10. تشجيع المتعلمين على استخدام المصادر والمراجع التعليمية المتنوعة التي تساعدهم في تعلم قواعد اللغة العربية.
11. مراعاة الطاقة الاستيعابية للمتعلّم والضغط التي يشعر بها المعلم، من خلال الاختصار من عدد مواضيع مادة قواعد اللغة العربية.
12. إيجاد الحلول لكثرة أعداد المتعلمين في الحصة الدراسية؛ منها: الاستعانة بنظام الدوام في الفترة الصباحية والمسائية، أو إعادة تأهيل المدارس وبناء قاعات دراسية جديدة، أو توسعتها، أو استئجار مبانٍ جديدة، أو إيجاد غيرها من الحلول.
13. توفير وسائل تعليمية حديثة تراعي المرحلة العمرية والنفسيّة للطالب، لجذب انتباهه والتفاعل مع الدرس، وتشجيع مُعلّمي اللغة العربية ومعلّمتها على استخدامها.
14. تهيئة القاعات الدراسية بالمستلزمات الضرورية التي تُعين المعلم على استخدام طُرُق تدريس حديثة.
15. توفير دورات تأهيل في طُرُق التدريس الحديثة لمُعَلّمي اللغة العربية.
16. تضمين كتاب قواعد اللغة العربية وسائل تعليمية شائعة تجذب المتعلم إليها.
17. تشجيع المتعلمين على استخدام اللغة الصحيحة داخل الصف أو خارجه.

المراجع:

- عبد الفتاح حسن البجا (2001م). أصول تدريس العربية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط (1).
- صلاح الدين خضر (1993م). قراءات في المناهج وطُرُق التدريس. القاهرة: الدار العربية للنشر.
- إسماعيل عارف العامري (2001م). التربية والتحديات التكنولوجية. القاهرة: دار الكتاب.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2011م). التقرير الأولي لدراسة التقويم الوطني في مبحث اللغة العربية للصفين الرابع والعاشر الأساسيين للعام (2010م)، (فلسطين: الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات).
- الرويلي، محمد ناصر (2008م)، تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- بادي سوهام (2005م). سياسات وإستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم نحو إستراتيجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم المكتبات، الجزائر.
- كمال يوسف إسكندر ومحمد ذيبان الغزاوي (2003م). مقدمة في التكنولوجيا التعليمية. ط (2)، الكويت: مكتبة الفلاح.
- محمد محمود الحيلة (2001م). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. الإمارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعي.
- أورليخ، دونالد وآخرون (2003م). إستراتيجيات التعليم: الدليل نحو تدريس أفضل. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح.
- جابر، وليد أحمد (2002م). تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2007م). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة.
- عطا، إبراهيم (2005م). المرجع في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، مصر: مركز الكتاب للنشر.
- قطّامي، يوسف وقطّامي، نايفة (1993م). إستراتيجيات التدريس. الطبعة الأولى، عمان، دار عمار.
- قطّامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطّامي، نايفة (2002م). تصميم التدريس. الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر.
- محمّد، محمد عبد الخالق (1996م). اختبارات اللغة. الطبعة الثانية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الموسى، نهاد والكخن، أمين وطمليّة، فخرى والخبّاص، عبد الله، وأبو زينة، عواد (1993م). اللغة العربية وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى، الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

المراجع الأجنبية:

- Cho, M. H., & Cho, Y. (2014م). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. The Internet and Higher Education, 21, 25 - 30.
- Khlaif, Z., Nadiruzzaman, H., & Kwon, K. (2017م). Types of Interaction in Online Discussion Forums: A Case Study. Journal of Educational Issues, 3(1), 155 - 169.
- Martin, J. (2019م). Building Relationships and Increasing Engagement in the Virtual Classroom: Practical Tools for the Online Instructor. Journal of Educators Online, 16(1), n1.
- ChicagoBILGIN,I.(2006م).Promoting pre - service elementary students understanding of chemical equilibrium through discussion in small group. International Journal of Science and Mathematics Education,4, 467 - 484
- Bonwell, C.C., Eison, J. A. (1991). Active learning excitement in the class room. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 340272.
- Bowers, C. k.,(2011م). Active Learning Strategies: The Top 10. The Science Teacher, 78, 4, 38 - 42.
- Centre for faculty excellence(CFE).(2008, November). Classroom activities for active learning, N0:2
- Duran, E., Duran, L., Haney, J., & Scheuermann, A. (2011م). A Learning Cycle for All Students. The Science Teacher: 56 - 60.
- Kai Wu, H. Hsieh,C - N.(September, 2006م). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry - based learning environments. International Journal of Science Education,28(11),1289 - 1313.
- Kimonen,E., & Nevalainen,E. (2005م). Active learning in the process of educational change. Teaching and Teacher Education, 21, 623 – 635.
- Matthies, P. L. (June,2006م). Investigating nature on the way to school: Responses to an educational programme by teachers and their pupils. International Journal of Science Education, 28,895–918
- Rillero, P., & Zambo, R. (2010م). Inside the science fair: the judge perspective. The Science Teacher,44 - 4
- Johnson, Keith (2001م). An introduction to foreign language learning and teaching. First edition. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Brown, Douglas (1993م). Principles of language learning and teaching. Third edition, USA: Tina Carver

الإستراتيجيات والطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية عن بُعد

الباحث/ عبد الله بن ساحة

أستاذ رئيس للتعليم المتوسط (الجزائر)

abdobenabdellahi@gmail.com

مقدمة:

تعتبر اللغة العربية - بما تحتويه من فنون ومهارات- حقلاً خصباً؛ لتلقي المعارف واكتساب الخبرات، ولذلك وجبت لها الصدارة في البرامج الدراسية؛ فهي البوابة لولوج باقي المعارف والعلوم الأخرى. غير أن اختلاف المتعلمين في مستوياتهم، وقدراتهم، ووسائل التلقي لديهم، يفرض التنوع في استخدام طرائق وإستراتيجيات التدريس المختلفة، والدمج بينها؛ حتى يبقى المتعلم نشطاً، ومؤثراً، ومقبلاً على التعلم. ونظراً لما بلغه العلم اليوم من تطور رهيب في وسائل التعليم والتكنولوجيات الحديثة التي جعلت عملية التعلم بسيطة وفعّالة، فإنه من الضروري إخضاع هذه الوسائل وتطويعها؛ خدمة للغة العربية، فيسهل بذلك تعلم فنونها ومهاراتها المختلفة. وسنعرض في هذا البحث مجموعة من الإستراتيجيات الحديثة والوسائل المتاحة التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية عن بُعد.

إستراتيجيات التعليم عن بُعد المحفزة للإبداع:

التعليم عن بُعد: ويقصد به استقلالية المتعلم بأقل قدر ممكن من المواجهة للمعلم، مع توفر المواد التعليمية القابلة للتعلم الفردي، والتي ترسل بوسائل إعلامية، وهما يمنحها ميزة التعلم الفردي لأكبر عدد ممكن من الدارسين.

تفعيل المدارس الافتراضية، والتعليم عن بُعد: اتخذت العديد من دول العالم قرار تفعيل المدارس الافتراضية والتعليم عن بُعد خلال فترة تعليق الدراسة التي مرّ بها العالم منذ انتشار هذا الوباء؛ قصد ضمان استمرار العملية التعليمية.

اعتماد المدارس والجامعات على منصات رقمية مناسبة توفر بيئة شاملة لتقديم برامج التعليم لجميع الطلاب، ومزوّدة بأعلى مستويات الأمن والحماية والموثوقية.

إستراتيجيات التعليم عبر الأنترنت: نستعرض هنا مجموعة من العناصر الأساسية لنجاح عملية التعلم عبر الأنترنت، والتي تتمثل فيما يلي:

- ضمان العدالة الرقمية: ونعني بها مدى توفر جهاز كمبيوتر واحد على الأقل بالمنزل؛ لأنّ العديد من الأسر لا توفر جهازاً واحداً لكل فرد، وهوما يخلق منافسة على هذا الجهاز.
 - الممارسة: فبعض المدارس تهتم بالتعليم عن بُعد، وتخصص له الجهد والوقت الكافيين في حين تهمله مدارس أخرى، والظروف الحالية أوجدت بيئة مناسبة لذلك؛ لأنّ التعليم عن بُعد مفيد للمعلمين والمتعلمين على حدّ سواء.
 - التخطيط الجيد: وهذا العنصر يهتم المعلم بالدرجة الأولى، ونعني به الاستعداد التام قبل نشر المعلومات للطلاب.
 - البرمجة الجيدة: ووضع جداول زمنية مناسبة ومحددة للطلاب؛ قصد التمكن من تسجيل الدخول.
 - توفر عنصر التشويق والجاذبية للتعلم، وهذا العنصر يستند على خطوات مهمة، وهي:
- * تقسيم التعلم إلى أجزاء بسيطة. * الوضوح. * تقديم ملاحظات فورية على الأعمال بين الطلاب عبر التفاعل المباشر، وتنمين المجهودات، وهو ما يكسب الطلاب حافزاً معنوياً للمضي قدماً. * الحفاظ على الاتصال البشري عبر اجتماعات افتراضية أو محادثات مباشرة.

التعليم عن بُعد المشاكل والحلول: الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا، والمشاكل والمعوقات التي صادفها قطاع التعليم المدرسي، أشارت العديد من علامات الاستفهام حول مصير التعليم في حال استمرار الجائحة لزمناً أطول، وهنا يفرض التعليم عن بُعد نفسه كأحد الحلول الفعالة والناجعة للتأقلم مع المشكلة، غير أن التعليم عن بُعد لا يخلو من المشاكل والعقبات التي تصادفه، والتي لا بد لها من حلول، وفيما يلي نستعرض بعض هذه المشاكل وما يناسبها من حلول ممكنة:

● مشكلة إجراء الامتحانات عن بُعد وتضادي الغش: وهذه المشكلة يمكن التغلب عليها إذا توفرت وسائل المراقبة، والتي تتمثل في: (ميكروفون، وكاميرا فيديو؛ لمراقبة الممتحن، وتحميل برنامج خاص يمنع تصفح أي ملفات أخرى، إضافة إلى استعمال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المراقبة).

● كيف يمكن زيادة الشغف والإقبال على التعليم عن بُعد في ظل رفض الطلبة وعدم تحمسهم لهذا النوع من التعليم؟ وهنا يأتي دور المعلم الفطن الذي يوظف مهاراته في تطبيق إستراتيجيات التدريس المناسبة، من تعليم تشاركي، وتعليم بالمشاريع، وتقويم تشخيصي، وآخر تكويني، وهوما يسمح بزيادة شغف المتعلم وإقباله على التعلم.

● كيف يمكن اختصار الوقت ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟ يعتبر التعليم المعكوس (المطلوب) أفضل حل لمشكلة الزمن ومشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يقوم المعلم بتزويد المتعلمين بفيديوهات ومذكرات مسبقاً، أما حصص التعليم المباشر فتخصص للمناقشة والإثراء والتدقيق والتثمين.

● إستراتيجيات التقويم اللغوي: التقويم اللغوي بمفهومه الحديث يختلف تماماً عن الاختبار (الامتحان)، فهو يعني العلاج والتهديب والإصلاح، ولذلك فهو نشاط أساسي في تعليم اللغة العربية؛ لأنه يحمل دوراً علاجياً.

- **في تعليم اللغة العربية عن بُعد يجب على المعلم أن يتقن مهارات وكفاءات محددة؛ تمكنه من حصر النقائص ومعالجة الصعوبات لدى المتعلمين، ويمكن حصر هذه المهارات فيما يلي:**

● الاعتماد على الأسئلة المفتوحة التي تدفع المتعلم إلى التعبير والشرح، وتوظيف الأنشطة اللغوية المختلفة، وهنا تظهر الصعوبات والعقبات أمام المتعلم، ويلاحظ الأستاذ كيفية تعامل الطالب معها.

● إستراتيجية التفكير: وتكون عادة في نهاية الحصة، حيث يضع المعلم طلبه أمام مشكلة تستدعي التفكير قبل الإجابة، وهو ما يمكن المعلم من تكوين فكرة شاملة عن مدى استيعاب المتعلمين للدرس.

● إستراتيجية النقاش المفتوح: يفتح المعلم باب النقاش للمتعلمين فيما بينهم، ويلعب دور الموجه والملاحظ فقط، وهذه الإستراتيجية فعالة؛ لأنها تدفع المتعلمين إلى ممارسة أنشطة اللغة العربية المختلفة من قراءة وتعبير واحترام لأداب الحوار.

● إستراتيجية التلخيص الشفوي: وهي طريقة فعالة في تعليم اللغة العربية عن بُعد، حيث تتيح الفرصة للمتعلم لتقديم ملخص بسيط لمضمون الدرس، وهو ما يكشف مدى استيعابه له.

● إستراتيجية الخطأ المقصود: يقوم المعلم من خلالها بتعمد ارتكاب أخطاء معينة، ويلاحظ رد فعل متعلميه تجاهها، ويناقشهم؛ لمعرفة أسباب اعتراضهم.

- التقويم اللغوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ لأنّ التقويم لا يكون إلا بُعد معرفة مواطن العوج والنقص، ومن ثمّ معالجته وتصويبه، ولا يمكن حصره بمرحلة معينة من مراحل التعلم، وهو نوعان: تقويم تكويني بنائي، وهو مستمر طوال عملية التعلم، وتقويم ختامي يأتي في ختام نشاط التعلم، ويمكن من تكوين فكرة واضحة عن عملية التعلم وقياس كفاءتها وفعاليتها.

- **لتقويم اللغوي في التعليم عن بُعد يمكننا من قياس المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلمين، وهي:**
مهارة الكلام: وهنا يمكن للمعلم معرفة مدى تمكن المتعلم من نشاط التعبير الشفوي (الحديث بطلاقة)، ومدى تحكمه في قواعد اللغة المختلفة، وكيفية عرض أفكاره وتقديمها.

مهارة القراءة: وهذه المهارة يمكن قياسها من ناحيتين اثنتين وهما: قدرة المتعلم على قراءة النص قراءة مسترسلة متناغمة خالية من الأخطاء، وكذا فهمه للمضمون من مفردات وعبارات سواء أكانت القراءة جهريّة أم صامتة، بطرح أسئلة حول الفهم العام.

مهارة الكتابة: وفيها نقيس خط المتعلم من حيث الوضوح والمقروئية والخلو من الأخطاء الإملائية....

ملاحظة: يمكن قياس هذه المهارات الأربعة وتقويمها في عملية التعليم عن بُعد إذا توفّرت الوسائل التكنولوجية المناسبة.

معايير جودة التقويم في التعليم عن بُعد: التقويم في التعليم عن بُعد عنصر مهم وعامل مؤثر؛ لأنّه المدخل الفعّال لتطوير التعليم عن بُعد، وأهميّته تتجلى فيما يلي:

- التقويم استعداد مسبق للتعلّم.
- للتقويم اللّغوي أهميّة في تطوير خبرات المتعلّمين.
- يسهم التقويم اللّغوي في فهم كيفة تعلّم الطّلاب.

شروط نجاح التقويم اللّغوي:

- أن يكون التقويم شاملاً لجميع أنشطة اللّغة العربيّة.
- أن يكون التقويم عمليّة مستمرّة متواصلة.
- أن يمنح التقويم فرصة للتّثنية والتّطوّر.
- أن تتعدّد جهات ومستويات التقويم اللّغوي.

وظائف التقويم:

- وظيفة التّوجيه: ونعني بها توجيه المتعلّم إلى أنشطة تعلّميّة معيّنة، وينجز هذا النوع من التقويم في بداية التعلّم؛ للوقوف على مدى تمكّن المتعلّمين من المكتسبات السّابقة (تقويم تشخيصي).
- وظيفة التعديل: وهي استثمار أخطاء المتعلّمين التي تمّ الوقوف عليها، وذلك بوضع خطة المعالجة المناسبة، ويشمل التعديل أيضاً تصحيح عمليّة التعلّم (تقويم تكويني بنائي).
- وظيفة المصادقة: وتكون في ختام عمليّة التعلّم، وهي ملاحظة مدى تحصيل المتعلّم للمكتسبات والكفاءات المستهدفة، ومدى قدرته على توظيفها بطريقة مجرّاة أو مدمجة (تقويم ختامي).

ملاحظة: يمكن للمعلّم الاستعانة ببرنامج « ريمارك أوفيس »؛ لتوفير الوقت والحصول على ملاحظات وإحصائيات دقيقة.

يساعد التّصحيح الإلكتروني في منع الفش، عن طريق فرز الإجابات الماثلة.

الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات اللّغة العربيّة عن بُعد: يجب على المعلّم أن يمتلك خطة عمل ومعرفة جيّدة بعملية التعليم والتعلّم؛ وهو ما يمكنه من تحديد أهدافه والمراحل والخطوات التي تمكّنه من الوصول إليها، ويوصي الباحثون بضرورة الاعتماد على التّقنيّات والوسائل الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ومن أهمّ هذه الوسائل نجد السبّورة التفاعليّة التي أثبتت فعاليتها في تطوير التحصيل الدراسي، شريطة توفير هذه التّقنيّة بجميع لواحقها، وتدريب المعلّمين على توظيفها، كما يمكن الاستعانة بإستراتيجية التعليم التبادلي بين المتعلمين، والذي يساهم في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتنمية وتهذيب الذوق النقدي والإبداعي لدى المتعلّمين.

ملاحظة: الإستراتيجيات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة هي امتداد للإستراتيجيات السابقة، وليست بديلاً عنها، ولا يمكنها أن تلغيها.

الأهداف الأساسيّة لإستراتيجيات تدريس المهارات اللّغويّة عن بُعد: يجب ألا تخلو أي خطة تدريس من العناصر الآتية:

● التخطيط المحكم للحصة الدراسيّة.

● تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم.

● الاهتمام بالفروق الفرديّة وفتح باب المشاركة أمام جميع الطّلاب.

إستراتيجيات تدريس المهارات اللّغويّة: ويقصد بها مهارة المعلّم في تدريسه لأنشطة اللّغويّة؛ قصد تحقيق الأهداف التّعلّميّة المرجوّ باستخدام مختلف الأدوات والوسائل المتاحة، إنّها الجوّ العام الذي يوفّره المعلّم لتحقيق أهدافه التّدرسيّة، والإستراتيجية بهذا المعنى أشمل من الطّريقة والأسلوب، فهي خطة عامة للتدريس.

ومن أهم إستراتيجيات تدريس اللغة عن بُعد نجد:

- إستراتيجية العصف الذهني: وهي وضع المتعلم أمام مشكلة تتطلب التفكير في جميع الاحتمالات والاتجاهات؛ للوصول إلى حلول مناسبة، وتصلح هذه الإستراتيجية في التعبيرين الشفوي والكتابي.
- إستراتيجية التعلم بالنموذج (المثال): وهي اكتساب المتعلم المهارات اللغوية عن طريق الملاحظة والانتباه والتقليد، كتعلم القراءة عن طريق الاستماع (تعليم الإلقاء الشعري من الاستماع لقصائد الشعراء الصوتية مثلاً).
- إستراتيجية العمل التعاوني: وتقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، وتوكل لهم واجبات محددة يمكن إنجازها عن طريق التبادل المعرفي.
- إستراتيجية المشروعات (المشروع البيداغوجي): وتستند على اختيار المشروع ووضع الخطّة المناسبة لإنجازه، ثم الانتقال من التخطيط إلى الإنجاز.
- إستراتيجية التعلم الإلكتروني: وهي منظومة تعليمية شاملة تقوم على تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية (الإنترنت، القنوات التلفزيونية، البريد الإلكتروني...).
- إستراتيجية الخرائط المفاهيمية: وتقوم على توظيف الرموز والخطوط والأشكال والأسهم، وربطها ببعضها؛ لتسهيل التعلم لدى الطالب، وتمكنهم من وصل معارفهم المكتسبة بالمعارف القليلة، وتستعمل هذه الإستراتيجية كثيراً في تعلم الظواهر اللغوية النحوية والبلاغية، مثل أنماط النصوص ومؤثراتها.

قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية عن بُعد (الأسباب والحلول): يعترض تعليم اللغة العربية عن بُعد مشاكل وعقبات عديدة، يمكن تصنيفها فيما يلي:

- **أسباب لغوية:** تتعلّق بطبيعة قواعد اللغة العربية في حدّ ذاتها، ويمكن حصر هذه العقبات في ستة عناصر، وهي: عقبات إملائية، عقبات صوتية، عقبات صرفية، عقبات معجمية، عقبات دلالية، وعقبات نحوية.
- **أسباب غير لغوية:** وهي الأسباب التي لا تتعلّق بطبيعة اللغة العربية وقواعدها، ومنها:
 - المناهج المعتمدة في تدريس اللغة العربية: إذ يجب أن تكون المناهج دقيقة، وراعي مستوى المتعلمين.
 - طبيعة المعلم: وهنا يجب أن يكون المعلم متحمّساً في مادّته، وملماً بمهارات التدريس المختلفة من جهة، و متمكّناً من التكنولوجيات الحديثة في التعليم عن بُعد، ويحسن توظيفها من جهة ثانية.
 - المحتوى المعرفي: يجب أن يتناسب المحتوى المعرفي مع طبيعة المتعلمين وأعمارهم، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، كما يجب أن يتعلّق بواقع المتعلمين المعيشي؛ حتّى يسهل ربط أنشطة اللغة العربية بالواقع.
 - اقتراحات وحلول لتسهيل تعليم اللغة العربية عن بُعد: سنعرض الآن مجموعة من الاقتراحات والحلول لتسهيل تعليم اللغة العربية عن بُعد:
 - التدرّج في طرح المعلومة اللغوية.
 - تنشئة الصغار على سماع الكلام الفصح (التعلم بالمحاكاة والتقليد).
 - تعلم قواعد التجويد وتوظيفها؛ لما تحتويه من تدقيق لمخارج الحروف.
 - التعامل مع اللغة العربية كتكتة موحّدة متكاملة من كتابة وقراءة ومحادثة واستماع.
 - الانطلاق في التعليم من الأسهل نحو الأصعب، ومن الجزء نحو الكل.
 - توظيف الوسائل الحديثة في اكتساب المهارات اللغوية، ومن ذلك الإعلام المرئي والمسموع (التلفاز...).
- وسائل تعليم اللغة العربية عن بُعد:** يمكن تقسيم الوسائل المعتمدة في تعليم اللغة العربية عن بُعد إلى ثلاثة أقسام، تتماشى وأنشطة اللغة العربية ومهاراتها، وهي:
- مهارة الاستماع:** نعتمد فيه على جهاز الأسطوانات (الحاكي)، وجهاز التسجيل والأشرطة، والراديو، والمحادثات الهاتفية.

مهارة الكلام: نعتمد فيه على ما يثير المتعلم ويدفعه إلى الكلام والتعبير، ومنها: اللوحات الوبرية التي تستخدم لتدريب المتعلمين على النطق والكلام، والأفلام الثابتة أو الصور لغرض المحادثة، وهي صور متسلسلة تعرض قصة يمكنه نسجها وتركيبها والتعبير عنها.

مهارة القراءة: وأهمّ وسائلها ما يلي: بطاقات القراءة، وتستخدم في التدريب على الاطلاع والاستيعاب، ومعامل

القراءة، وهي مواد تعليمية متدرجة في الصعوبة حسب مستوى المتعلم، كما يمكن أيضا الاستعانة بالاستمارات والجدول.

مهارة الكتابة: نستعين فيها ببعض الوسائل المهمة، ومنها: الشرائط الصوتية المسجلة (الإملاء)، حيث يستمع المتعلم ثم يكتب ما يسمعه، والكلمات المتقاطعة، وهي ألعاب لغوية تعين المتعلم على معرفة معاني الكلمات وكتابتها، والبرامج الإذاعية والتلفازية المختلفة التي تزوده بالأفكار والمعلومات التي تساعد على كتابة الموضوعات.

معايير وشروط الوسائل التعليمية: يجب أن تتوفر الوسائل التعليمية للغة العربية عن بُعد على مقاييس محددة، وهي:

- ملائمة الوسيلة لخصائص المتعلمين.
- ارتباطها بالمنهج (تلائم وتناسب محتوى المنهج).
- أن تكون الوسيلة واضحة وسهلة الاستخدام وقليلة التكلفة ومشوقة؛ حتى تجذب انتباه الطالب، وتثير اهتمامه، وتضيف شيئا جديداً إلى ما ورد في الكتاب المدرسي.

دور الوسائل التعليمية في معالجة المشكلات: تساعد الوسائل التعليمية للغة العربية على:

- تدريب الدارسين على النطق السليم للمفردات والتراكيب اللغوية.
 - توضيح مدلول المفردات والتراكيب من خلال الصور والرسم والنماذج.
 - توضيح المعنى العام للجمل والفقرات.
 - تقريب المعاني المجردة وذلك بتجسيدها في صور محسوسة.
- أهمية الوسائل التعليمية:** تمكننا الوسائل التربوية من تحقيق مجموعة من الغايات والأهداف التربوية، منها:
- تحقيق عنصر التشويق لدى الطالب الذي يزيد من رغبتهم وإقبالهم على الدراسة.
 - توضيح وتبسيط المفاهيم.
 - تنمية قدرة الملاحظة، والمساعدة على تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - تزويد الطالب بالمعلومات، وتتيح لهم فرصة إثبات النفس.

التعليم الإلكتروني المدمج: ونعني به التركيز على تقديم التعلم بطريقة تفاعلية مرنة، وبطرائق متنوعة وشيقة، وتوفير بيئات تعلم مناسبة، فهو يربط بين خبرات التعلم المباشر (قاعات الدراسة)، والتعلم عن بُعد من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والانترنت، ويسمح بتحقيق التعلم المستقل الفعال، وهو ما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم. وتعرف الدكتور ريم البيكان (أستاذ التربية وعلوم الحاسب المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود) التعليم المدمج بكونه: «استبدال جزء من وقت التعلم وجهاً لوجه بأنشطة عبر الانترنت بطريقة مخطط لها، وذات قيمة تعليمية كبيرة، فهو تعلم مزيج يخلط بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني».

- يعتبر التعليم المدمج واحدة من طرق توظيف التعلم الإلكتروني في التدريس، وله مسميات مختلفة منها: التعليم الخليط، والتعليم المتمزج، والتعليم المؤلف.

ومن مميزات التعليم المدمج الإلكتروني أنه يسمح بـ:

- زيادة ورفعة عمليّة التعليم.
- تنوع وسائل المعرفة.
- تحقيق التعلم النشط للمتعلمين.

متطلبات التعلم المدمج: يمكن أن نقسم متطلبات التعلم المدمج إلى قسمين: متطلبات تقنية، وأخرى بشرية:

متطلبات تقنية:

- توافر البنية التحتية من مصادر التعلم المختلفة.
- توافر البرمجيات الخاصة بإدارة التعلم الإلكتروني.
- توافر الأدوات والوسائل التي تستخدم في التدريب العملي.
- متطلبات بشرية:

أن يكون المتعلم قادراً على:

- المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.
- التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.
- التعاون والتفاعل مع المعلم ومع زملائه.

أن يكون المعلم قادراً على:

- التفاعل الجيد مع المتعلمين.
- التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

توظيف التعلم المدمج في تعلم اللغة العربية: للتعلم المدمج دور كبير في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة، إذا توفرت الوسائل التكنولوجية المناسبة، ومن هذه المهارات:

مهارة الاستيعاب الاستماعي: ونعني به الفهم الجيد للنصوص المسموعة، وهو عدة أنواع منها: استماع سريع، استماع ناقد، استماع تصنيفي، واستماع استنتاجي.

التمكن من قواعد اللغة العربية: ينمي التعلم المدمج مهارة التمكن من قواعد اللغة العربية المختلفة، ويكسب المتعلم الطلاقة اللغوية بأنواعها المختلفة: الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية، والطلاقة الحركية.

مهارة القراءة: يمكن التعلم المدمج المتعلمين من تحسين مهارات القراءة الإبداعية، ومجالاتها ثلاثة:

الطلاقة القرائية:

- تحديد أهداف النص المقروء.
- استخلاص الدروس والعبر.
- اقتراح نهايات محتملة للنصوص.
- المرونة القرائية: * اقتراح عناوين جديدة.
- إبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة.
- إعطاء أسباب لسلوك أو ظاهرة.
- الأصالة القرائية: * تلخيص فكرة.
- توقع نتائج لفكرة ما.

تنمية مهارة التواصل اللفظي: ونعني بالتواصل اللفظي هنا قدرة الطلبة على التفاعل مع النصوص باستغلال ما لديهم من معرفة وقدرات يوظفونها في الاستماع والحديث والقراءة، وأوضحت الدراسات الحديثة أن توظيف التعلم المتمازج (المدمج) يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلبة واستيعابهم للمحتوى التعليمي، وهو ما يساهم في زيادة تحصيلهم المعرفي.

قائمة المصادر والمراجع:

- «تنمية مهارة القراءة والكتابة»، د. حاتم حسين البصيص،
- (Aws educate) سلسلة ندوات عبر الإنترنت حول التعليم عن بُعد
- رشيد التلواني، «موقع تعليم جديد».
- العقبان المواجهة لتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها»، د. عمر ديدوح الجزائر.
- «فاعلية استخدام التعليم المدمج»، د. هبة محمد السيد، د. غادة شحاتة إبراهيم.
- «صعوبات تعليم اللغة العربية»، زينة قابوق موقع «موضوع» 2016.
- «ما هو التعليم المدمج؟»، نادين كريت، موقع «تعليم جديد».
- «أثر استخدام التعليم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية»، د. أسامة زكي السيد علي العربي.
- «التعليم المزيج والطلاقة اللغوية»، د. ابتسام صاحب موسى، أ. لمى جابر عباس، مجلة كلية التربية بابل.
- «أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي»، د. هيثم ممدوح القاضي.



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج

الهاتف: 0097165194000

الهاتف المتحرك: 00971544498042

ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:

gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

www.alecgs.ae

الرقم الدولي: 2 - 069 - 25 - 9948 - ISBN 978

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

1442 هـ / 2020 م