

تعليم اللغة العربية للطلبة الصينيين بكلية علوم التربية: تجربة المقاربة التواصلية القائمة على المهام وتحليل أساليب التعلم

د. ماجدولين محمد النهيبي، كلية علوم التربية، الرباط

ملخص

قدمت الباحثة في هذا المقال تجربة تعليمية منبثقة عن اتفاقية شراكة وتعاون بين جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة الدراسات الدولية ببكين، جمهورية الصين الشعبية، وهي اتفاقية تقضي باستقبال أفواج من الطلاب الصينيين، ضمن دورات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بكلية علوم التربية بالرباط. وتمثلت هذه التجربة في تصميم وتطوير برنامج تعليمي يعتمد المقاربة التواصلية القائمة على المهام (Task Based Communicative Approach)، أو (TBCA)، وهي مقاربة تعليمية تركز على الجانب الوظيفي للغة، وتولي الأهمية الأكبر للمعنى، كما تقوم على إسناد مهام لحل مشكلات ذات علاقة بالعالم الواقعي. وقد قدمت الباحثة دراسة تحليلية لأساليب التعلم (Learning styles) لدى مجموعة مكونة من 27 طالبا صينيا، وخلصت إلى أن هناك علاقة وطيدة بين تصميم البرامج التعليمية وفق المقاربة التواصلية القائمة على المهام، وبين أساليب التعلم لدى المستفيدين من البرنامج، ومن ثم، أوصت بضرورة مراعاة مجموعة من العناصر الأساسية المرتبطة باحتياجات المتعلمين وخصوصياتهم، من ناحية الاختيارات التعليمية لديهم، عند تصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، المقاربة التواصلية، المهام التعليمية، أساليب التعلم، تصميم البرامج التعليمية.

مقدمة

حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية كبرى في المجال البحثي العربي خلال العقود الأخيرة، وظهرت دراسات كثيرة ذات أبعاد نظرية ومنهجية وتطبيقية، تناولت جوانب مهمة، من أبرزها البحث في الصعوبات والتحديات التي تواجهها البرامج التعليمية في مختلف المستويات. والملاحظ أن عملية التعليم، وما يتصل بها من مناهج وطرائق قد استأثرت بالحظ الأوفر من هذه الدراسات، بينما لم يحظ التعلم والمتعلمون بما يكفي من الاهتمام. وقد بينت الدراسات الحديثة في اكتساب اللغات الثانية والأجنبية (Second Language Acquisition) أن كثيرا من جوانب الطل في مجال التعلُّم ما زالت تحتاج إلى إضاءات، خاصة فيما يرتبط بالعمليات الذهنية والعاطفية، وما يتصل بجوانب التفكير والشعور والفعل (دوجلاس براون، 2005، ص. 12). ومن ثم، نُطرح ضرورة الربط بين المناهج والطرائق التعليمية، وبين

أساليب التعلم واستراتيجياته لدى المتعلمين، بحيث يتم تصميم البرنامج التعليمي بمراعاة هذه الجوانب الذهنية والمعرفية وأخذها في الاعتبار. وتسير الدراسة الحالية في هذا الاتجاه، إذ تعمل على الربط بين دراسة أساليب التعلم لدى الطلاب الصينيين، وبين تصميم برنامج تعليمي فعال مركّز على المقاربة التواصلية القائمة على المهام.

نقسم هذه الدراسة إلى ثلاثة فصول: نحدد في الفصل الأول سياق الدراسة وأهميتها، وأهدافها ومنهجيتها، وأسئلتها وفرضياتها. ونخصص الفصل الثاني للإطار النظري، ونقدم ضمنه مجموعة من المفاهيم الأساسية في المقاربة التعليمية التواصلية القائمة على المهام، وكذا تعريفات لأساليب التعلم وأنواعها ومميزاتها، ثم نخصص الفصل الثالث للدراسة التطبيقية على عينة من الطلاب الصينيين. ونختم هذه الدراسة بتوصيات واقتراحات لتصميم منهج تعليمي فعال.

1. سياق الدراسة وأهميتها

تتم هذه الدراسة عناصر أساسية في تجربة تعليم اللغة العربية لطلاب جامعة الدراسات الدولية ببيكين، وفقا لاتفاقية شراكة وتعاون تم توقيع نسختها الأولى سنة 2018، وتم تجديدها في سنة 2023، بعد مرور الأعوام الخمسة المتفق عليها. وجاء تجديد التوقيع على الاتفاقية بين جامعة الدراسات الدولية ببيكين، وجامعة محمد الخامس بالرباط، ترمينا للنتائج الجيدة التي أسفرت عنها التجربة، واستجابة لتزايد الطلب على هذا البرنامج من لدن الطلاب الصينيين. وقد عمل فريق من الأساتذة المختصين في اللسانيات التطبيقية وتدرسية اللغة العربية، بكلية علوم التربية، بتنسيق الباحثة وتأطيرها، على تصميم برنامج تعليمي يعتمد المقاربة التواصلية القائمة على المهام. وخلال ستة أعوام، واصل الفريق تطوير البرنامج، وقام بتعديل ما يتضمنه من دروس واختبارات وأنشطة صفية وغير صفية، مع القيام بتقييمات ذاتية مستمرة لتجويد مخرجاته، وكذا تتبع المسارات اللاحقة للطلاب، وما أفادوه من هذا التكوين. وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب الصينيين الذين خاضوا هذه التجربة، قد تسجل خمسة منهم بكلية علوم التربية بالرباط، وحصلوا على الإجازة في التربية، تخصص لغة عربية في سنة 2023، والتحق أحدهم هذه السنة بسلك الماستر بنفس الكلية، بينما تم قبول الباقين في تخصصات أخرى بالماستر خارج المغرب.

1.1. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- أنها تقدم تجربة تعليمية تستثمر نتائج البحث في مجال تعليمية اللغات، وتنتقل من البحث النظري إلى التطبيق العملي في إطار تجربة واقعية وممتدة عبر ست سنوات.

- أن اعتماد المقاربة التواصلية القائمة على المهام كانت تبدو غريبة عن سياقات تعلم اللغة العربية وخصوصياتها اللغوية، باعتبارها مقاربة تعتمد التواصل الشفهي بالأساس، وغالبا ما يتم العمل بها في اللغات الأوروبية. وقد تبين أن اعتماد هذه المقاربة يتيح لنا فرصة البحث في مستويات اللغة العربية الفصيحة، وإبراز إمكاناتها في التعبير الشفهي، وقدرتها على وصف الواقع بكل تجلياته، ودورها في خلق التفاعل بين ثقافات مختلفة.

- أنها تقدم دراسة ميدانية حول أساليب التعلم لدى الطلاب الصينيين، وهم فئة من الطلاب لها خصوصيتها ومميزاتها، كما أنها فئة تشكل سوقا مستقبلية واعدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2.1. أسئلة الدراسة

ترتكز الدراسة على الأسئلة التالية:

- ما هي أهم مميزات المقاربة التواصلية القائمة على المهام؟
- ما هي أبرز خصائص التجربة في تدريس اللغة العربية للطلاب الصينيين باعتماد هذه المقاربة؟
- ما العلاقة بين اعتماد هذه المقاربة وبين أساليب التعلم المفضلة لدى العينة الطلابية موضوع الدراسة؟
- ماهي أبرز النتائج المتوصل إليها على مستوى مخرجات التعلم لدى الفئة المستفيدة؟

3.1. فرضيات الدراسة

انطلاقا من أسئلة الدراسة، تمت صياغة الفرضيات كالتالي:

- تساعد المقاربة التواصلية القائمة على المهام في تجويد التعلم.
- تناسب المقاربة التواصلية القائمة على المهام خصوصيات اللغة العربية وسياقات تعليمها.
- هناك علاقة وطيدة بين هذه المقاربة وأساليب التعلم.
- هناك علاقة بين تصميم برنامج تعليمي فعال والبحث في أساليب التعلم.

4.1. منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في عرض خصائص التجربة التعليمية موضوع الدراسة، إذ تم وصف عناصر البرنامج، وتحليل خصائص المقاربة التعليمية المتبناة، وإبراز مزاياها. واعتمدت المنهج التجريبي الإحصائي في دراسة أساليب التعلم لدى عينة مكونة من 27 طالبا صينيا مستقيدا من الدورة التعليمية موضوع الدراسة، مع استخلاص النتائج وتحليلها.

2. المقاربة التواصلية وأساليب التعلم

نقدم في هذا الفصل أهم أسس المقاربة التواصلية القائمة على المهام، انطلاقاً من الأدبيات المعروفة، مثل (لارسن فريمان، 2000، Larsen-Freeman)، و(براون، دوجلاس، 2005، Brown, Douglas)، و(ريشاردز، جاك، 2001، Richards, Jack). وهي مرجعيات مؤسّسة لهذه المقاربة، إضافة إلى أحدث المنشورات في هذا المجال، مثل (ريشاردز، جاك، 2021، Richards, Jack)، و(بورنس، آن، 2023، Burns, Anne). ونقدم في هذا الفصل، أيضاً، تعريفات لأساليب التعلم في الأدبيات المؤسّسة لهذه المقاربة، إضافة إلى أهم التصنيفات المعمول بها في هذا المجال، لدى كل من (ويليس، جين، 1996، Willis, Jane)، و(أيليس، رود، 2003، Ellis, Rod)، و(نونان، دافيد، 2004، Nonan, david)، و(هاتي، جون وآخرون، 2018، Hattie, John and al).

1.2. المقاربة التواصلية القائمة على المهام

تمنح المقاربة التواصلية القائمة على المهام الحيز الأكبر للتواصل الفعال كأفضل طريقة لتعلم اللغة. ويُقصد بالتواصل الفعال ذلك الذي ينتج عن تعامل الطلاب مع محتوى مناسب وجذاب ومثير للاهتمام. وانطلاقاً من ذلك، يتم العمل بهذه المقاربة وفق المبدأ التالي: "نستعمل اللغة لتعلّمها بدل تعلم اللغة لاستعمالها". (لارسن فريمان، 2000، Larsen-Freeman). ونظراً لاستناد هذه المقاربة التعليمية على الجانب التواصلية، فإن تعلم النحو والأساليب اللغوية يتم بانسجام مع الأغراض التواصلية الواقعية المبرمجة في الوحدات والدروس. وعلى هذا الأساس، يكتسب الطالب النظام اللغوي من خلال استعماله للغة، ومن خلال التعلم الضمني للنحو والمفردات. وتولي المقاربة التواصلية القائمة على المهام أهمية أكبر للمعنى. ومن ثم، يتم التركيز أكثر على استكشاف المعنى من خلال المحتوى والسياق، بدل التركيز على الحفظ في الذاكرة. ولذلك، تستند هذه المقاربة إلى مهارة المحادثة بشكل كبير، وتعمل على تشجيع محاولات التواصل والحوار منذ البداية. وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة التواصلية القائمة على المهام تركز على المتعلم، وعلى مشاركته في التفاعل والتواصل الهادف. ومن ثم يسهل الربط بينها وبين المقاربات التي تهتم بأساليب التعلم واستراتيجياته لدى المتعلمين، وتتولى البحث في هذه المجالات النفسية- المعرفية، من أجل تمكين المتعلم من تطوير طريقته الخاصة في تعلم اللغة. (براون، دوجلاس، 2005، Brown, Douglas). ولا يمكن الحديث عن الاهتمام بالمتعلمين دون الوقوف عند الاختلافات الفردية، باعتبارها موارد لا بد من أخذها في الاعتبار. فمن المعلوم أن للمتعلمين احتياجات ودوافع مختلفة لتعلم اللغة، كما أن مستوياتهم تتطور بوتيرة مختلفة. وعلى هذا الأساس، تطرح ضرورة التركيز على الطبيعة الاجتماعية للتعلم بدلاً من التركيز على الطلاب كأفراد منفصلين ومعزولين. فالتعلم نشاط اجتماعي يعتمد على التفاعل مع الآخرين (التعلم

التعاوني)، بحيث يتفاعل الطلاب فيما بينهم من خلال إنجازهم لعمل بشكل ثنائي أو بشكل جماعي. (لارسن فريمان 2000).

وفيما يخص تقييم الطلاب وتتبع مساراتهم في التعلم، تستعمل المقاربة التواصلية القائمة على المهام أشكالاً متعددة، تتمثل في الملاحظة، والمقابلات، واليوميات، والحقيبة، أو عمل الطلاب (portfolio)، وذلك لبناء صورة شاملة عن الطلاب ومدى تطورهم في التعلم، ومعرفة مواطن النقص لديهم.

ونرى أنه من المفيد، ولمزيد من فهم أساسيات هذه المقاربة، أن نقدم مستويات الكفاية التواصلية كما وردت عند (كانال وسواين 1980، Canale and Swain)، وهي كالتالي:

- أ. الكفاية النحوية: وهي مجال القدرة المعجمية والنحوية.
 - ب. الكفاية السوسiolسانية: وتعني فهم السياق الاجتماعي الذي يتم فيه التواصل، بما في ذلك العلاقات، والمعرفة التي يتقاسمها المشاركون، وغاياتهم التواصلية.
 - ت. الكفاية الخطابية: وهي تأويل عناصر الرسالة الفردية بناء على ترابطها الداخلي، وعلى كيفية تمثيل المعنى في علاقته بالخطاب أو بالنص ككل.
 - ث. الكفاية الاستراتيجية: وتحيل على استراتيجيات التكيف التي يستخدمها المتحدثون لبدء التواصل، وإنهائه، والمحافظة عليه، وتعديله، وإعادة توجيهه.
- تأسيساً على ما سبق، تنظر الطريقة التواصلية إلى تعلم اللغة على أنه ناتج عن استراتيجيات تعليمية تتمثل في التفاعل بين متعلم اللغة ومستعملها، وخلق المعنى بشكل تعاوني عن طريق التفاعل الفعال والهادف، وكذا التفاوض على المعنى عندما يصل المتعلم ومحواره إلى التفاهم. وتنفيذاً لهذه الاستراتيجيات، تم الاعتماد في التجربة التعليمية موضوع الدراسة على أنشطة التفاعل الاجتماعي، مثل:

- الحوارات ولعب الأدوار.
- المحفزات.
- المقاطع الهزلية القصيرة.
- الارتجال.
- المناظرات.

وقد لاحظنا أن التغذية الراجعة تلعب دوراً كبيراً في التعلم، وذلك عن طريق الاهتمام باللغة المسموعة خلال التواصل (الدخل، input)، ومحاولة إدراج أشكال جديدة، وتجربة طرق مختلفة في التعبير عن الأشياء، لتنمية الكفاية التواصلية. وعليه، كان على البرنامج التعليمي أن يحدد مظاهر الاستعمال اللغوي الآتية:

- أ. القيام بدراسة تفصيلية قدر الإمكان لغايات المتعلمين من اكتساب اللغة. هل هي لأغراض تجارية، أم لاستعمالها في القطاع الفندقي، أم أثناء السفر الخ.
 - ب. تكوين فكرة عن الوضعية والسياق الذي سيستعملون فيه اللغة الهدف.
 - ت. تحديد الدور الاجتماعي الذي سيلعبه المتعلمون في اللغة الهدف، وكذا دور محاورهم. مثلاً: كمسافر، أو كبائع يتحدث إلى الزبائن، أو كطالب في الجامعة، الخ.
 - ث. تحديد الأحداث التواصلية التي سيشترك فيها المتعلمون: وضعيات من الحياة اليومية، الوضعيات المهنية والحرفية، الوضعيات الأكاديمية الخ.
- ونظراً لأهمية أساليب التعلم، فقد ربطنا في برنامجنا بينها وبين المقاربة التواصلية القائمة على المهام وأساليب التعلم. ونقدم فيما يلي نظرة عن هذه الأساليب وأهميتها وأنواعها.

3. أساليب التعلم Learning styles

اهتمت الدراسات حول اكتساب اللغات وتعلمها بما يسمى بـ"أساليب التعلم" منذ السبعينيات. وأسلوب التعلم نوع من الاختيار التعليمي، ناتج عن تفاعل عوامل معرفية وعاطفية ونفسية، في ارتباطها بسياق تعليمي معين، وهي بمثابة سمات معرفية وعاطفية ونفسية، ومؤشرات مستقرة نسبياً للكيفية التي يتمثل بها المتعلمون الأشياء، ويتفاعلون بها، ويستجيبون وفقها داخل محيط تعليمي. (كفي Keefe، 1979). ويُعرف (سكيهان 1991، ص. 118) أسلوب التعلم بأنه "استعداد عام، إرادي أو لا إرادي، لمعالجة المعلومة بطريقة خاصة".

وتربط أساليب التعلم بين العاطفة والمعرفة، فالأسلوب التفكير التأملي (reflective) ينشأ عن شخصية ذات مزاج تأملي هادئ، بينما يرتبط الأسلوب الانفعالي (impulsive) بالحالة الانفعالية عادة. وتختلف أساليب الأفراد بحسب الطريقة التي يستبطنون بها محيطهم (internalise). (دونفاي وسكيهان Donveyei and Skehan، 2003، ص. 605).

تبعاً لذلك، يمكن أن تخلق السياقات المختلفة أساليب مختلفة لدى الشخص نفسه. وينتج عن هذا التكيف والاختلاف وجود أساليب متعددة ربما يصعب حصرها. وقد حدد إيرمان وليفر (Ehrman and Leiver، تسعة أساليب متقابلة، منها الاستنباطي والاستقرائي، والتبعية للمجال أو عدمها، والتحليلي والتركيب، والتأملي والانفعالي، وغيرها. وأضاف باحثون آخرون، منهم براون (2002)، وريد (1995)، ودانيزي (1998)، وشابيل وروبرتس (1986) Capelle and Roberts، وشتييفيك (1982) Stevick، أساليب أخرى كأسلوب الشق الأيمن أو الشق الأيسر للدماغ، وتقبُّل الالتباس (ambiguity tolerance)، والأسلوب البصري، والأسلوب السمعي واللمسي، معتبرين أن لهذه الأساليب دوراً في نجاح عملية التعلم.

وقد ركز دوجلاس براون (2005) على خمسة أساليب من مجمل ما تم ذكره، نظرا لأهميتها في اكتساب اللغة الثانية.

1. 3. أساليب التعلم وأنواع المتعلمين

نظرا لأهمية الأساليب التي اقترحها براون، باعتبار علاقتها المباشرة بتعلم اللغة الثانية، نستثمر، في هذا العمل، عددا من النتائج المرتبطة بدراسة الفروق والتقاطعات بين أساليب التعلم، لمعرفة أنواع المتعلمين المحتملين. ونعتبر أن هذه الاختلافات مهمة جدا في مجال تعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية بالنسبة لمن نشأوا في بيئات لغوية غير عربية. فالميل إلى استعمال الدماغ الأيمن، مثلا، لدى متعلم ما، ينبئنا بطبيعة الاستراتيجيات والأنشطة التي يفضل التعامل معها عند تعلم لغة جديدة في سياق تعليمي. ويمثل براون لأسلوب الارتباط بالمجال والاستقلالية عن المجال بلعبة البحث عن القردة المخفية خلف أوراق الأشجار وأغصانها، في مشهد يصور غابة كثيفة، إذ أن التمكن من إيجاد القردة دليل على أن للشخص أسلوب الاستقلالية عن المجال (field independent FI)، وهي القدرة على إدراك عنصر أو عامل معين داخل مجال مكون من عناصر مشوشة. في مقابل ذلك، يتمثل أسلوب الارتباط بالمجال (FD) في الانتباه إلى المجال العام، مع صعوبة إدراك العناصر المتضمنة فيه كل على حدة، بحيث يُنظر إلى المجال على أنه كتلة واحدة. ويرتبط هذا الأسلوب بنوع من الحساسية للمجال field sensitivity.

وهناك ارتباط وثيق بين الأساليب المذكورة وبين اكتساب اللغات وتعلمها، وذلك بالنظر إلى فرضيتين أساسيتين: أولا، يمكننا القول إن ذوي الاستقلالية عن المجال قرييون جدا من التعلّيمات التي تتطلب التحليل والانتباه إلى التفاصيل، وإنجاز التمارين والأنشطة المركّزة. ويرى أبراهام (1985) أن المتعلمين المستقلين عن المجال FI يتفوقون أكثر في الدروس الاستنباطية، بينما يتفوق المتعلمون المرتبطون بالمجال FD أكثر في الدروس الاستقرائية. وقد بينت أبحاث متأخرة أن المرتبطين بالمجال ينجحون في تعلم الجوانب التواصلية للغة، بحكم علاقة هذا الأسلوب بالجانب العاطفي والميل إلى التفاعل الاجتماعي.

بالنظر إلى الثنائية المذكورة يمكن استثمار كل ما سبق في محاولة تصنيف متعلمي اللغة العربية، من غير الناطقين بها، إلى متعلمين يميلون نحو الاستنباط، وبالتالي نحو الأنشطة اللغوية المركّزة على القواعد وآخرين يميلون نحو الاستقراء، وبالتالي نحو الأنشطة التفاعلية والتواصلية أكثر. مع اعتبار أهمية الأسلوبين معا ومحاولة خلق التوازن اللازم في عملية التدريس. وترى أغلب الدراسات في المجال أنه من الأفضل الحديث عن ميل نحو أحد الأسلوبين، بدل اعتماد التمييز التام بين الفئتين. فالمتعلمون عموما بإمكانهم، وفي سياقات معينة، اعتماد نسبة كافية من الأسلوب المطلوب. ومن ثم، يكون "العبء الواقع على

عائق المتعلم هو استدعاء الأسلوب المناسب للسياق، بينما العبء الواقع على عاتق المُدرّس هو فهم الأسلوب المفضل لدى كل متعلم، وغرس بذور المرونة في العملية التعليمية". (براون، 2005).

2.3. تغليب الدماغ الأيمن أو الدماغ الأيسر

ترتبط هذه الثنائية ارتباطاً وثيقاً بثنائية التبعية وعدم التبعية للمجال. ونورد، هنا، مجموعة من الخصائص الأساسية لكل من الدماغ الأيسر والدماغ الأيمن، يحددها تورنس (1980) Torrance في التقابلات التالية:

الدماغ الأيمن	الدماغ الأيسر
■ حدسي. ■ يتذكر الوجوه. ■ يستجيب لما هو مرئي أو مُمَثَّل له أو رمزي. ■ يعمل بطريقة تلقائية وأقل مراقبة. ■ يصدر أحكاماً ذاتية. ■ انسيابي وتلقائي. ■ يفضل المعلومة غير الدقيقة والملتبسة. ■ قارئ تركيبي. ■ يعتمد الصور في التفكير والتذكر. ■ يفضل الرسم وتحريك الأشياء. ■ يفضل الأسئلة المفتوحة. ■ متفوق في تأويل لغة الجسد. ■ يستعمل المجاز كثيراً. ■ يفضل حل المسائل الحدسية.	■ فكري. ■ يتذكر الأسماء. ■ يستجيب للتعليمات الشفهية والتفسيرات. ■ يعمل بطريقة نسقية ومراقبة. ■ يصدر أحكاماً موضوعية. ■ مصمّم ومُبْنِئ. ■ يفضل المعلومة الصحيحة. ■ قارئ تحليلي. ■ يعتمد اللغة في التفكير والتذكر. ■ يفضل التحدث والكتابة. ■ يفضل الاختبارات ذات الاختيارات المتعددة. ■ ضعيف في تأويل لغة الجسد. ■ لا يستعمل المجاز إلا نادراً. ■ يفضل حل المسائل المنطقية.

ومع أن لكل من الشقين وظائف وطريقة عمله، فإن كليهما يعملان معاً كفريق داخل الجسم الثفني للدماغ (corpus collosum)، ويتدخلان في مجمل النشاط العصبي، وفي جميع عمليات حل المسائل، كما أن أفضل الحلول الذهنية هي تلك التي يساهم فيها كل شق بشكل كاف (دانيزي، 1988).

يساعد البحث في خصائص الدماغ الأيمن والدماغ الأيسر في الوصول إلى أسلوب تعليمي له نتائج مهمة بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية. ويستعمل دانيزي (1988) ما يسميه بـ "الثنائية العصبية" (neurological bimodality) في إطار حديثه عن فشل عدد من طرائق التعليم، بسبب استدعائها القوي لعمليات الدماغ الأيسر، وغياب تحفيزات مناسبة للدماغ الأيمن. وربما يحيلنا هذا الاستنتاج إلى ضرورة اجتناب الاعتماد المفرط على القواعد والتجريد واللغة الواصفة، والاهتمام أكثر بالجانب التواصلية الذي يستدعي حضوراً أكبر للدماغ الأيمن.

تتضاف إلى المثالين المذكورين أمثلة أخرى لا يتسع المجال للتفصيل فيها، وهي: تقبل الالتباس، لدى كل من نايمان (1978)، وشابيل وروبرتس (1986)، والأسلوب التأملي والأسلوب الانفعالي، والأسلوب النسقي والأسلوب الحدسي، (جودمان، 1970). وفي دراسة لكاجان وبيرسن وويلش (1966)، والأسلوب البصري أو السمعي والأسلوب اللمسي، (ايهرمان ولي Ehrman & Leaver، 2003)،

بفضل الانتباه إلى قيمة المتعلم، ومدى أهمية استقلاليته، صار من المفيد تمكين المتعلمين من إنجاز مهام مستقلة من حيث الإنتاج، وكذا العمل في مجموعات صغيرة، أو ممارسة اللغة مع الأقران، إضافة إلى التدريب على ممارسة اللغة خارج الفصل الدراسي. ومع تنامي إنتاج الوسائل التعليمية التي تساعد على التعلم الذاتي، صار المتعلمون أكثر قدرة على تحمل مسؤولية تعلمهم. وقد استدعى كل ذلك ابتكار استراتيجيات لهذا الغرض. (بنسن Benson 2001، بالفري مان Palfrey man 2003، شمنك Schmenk 2005).

4. اختبارات تهم المستوى المتوسط لمعرفة أنواع المتعلمين وتفضيلاتهم التعليمية

1.4. عينة الاختبارات

تمثل سياق الدراسة في اختبار طلاب صينيين من مستوى المتوسط الثالث، بالمعيار الأمريكي، وذلك في إطار برنامج الشراكة بين جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة الدراسات الدولية ببيكين، وبالتحديد آخر فوج في برنامج مكثف مدته أربعة أشهر من السنة الجامعية 2024. ونقدم فيما يلي نماذج الاختبارات التي تم توظيفها في معرفة ميول المتعلمين، من حيث أساليب التعلم التي يفضلونها، انطلاقاً مما تم حصره في المحاور السابقة.

تكونت العينة من 27 طالباً، ضمنهم 11 من الذكور و17 من الإناث. وتم توزيعهم بطريقة عشوائية عبر القاعة، ثم تقديم الاختبارات بالتوالي، مع استخدام العداد الزمني بالنسبة لكل اختبار.

أ. الاختبار الأول: التبعية والاستقلالية عن المجال

سيطلب من الطلاب أن يحيطوا بدائرة كل الكلمات التي تشبه في شكلها الصرفي الكلمة النموذج (كاتب)، في ظرف دقيقة واحدة، وهو اختبار لمعرفة المتعلمين المستقلين عن المجال، أي الذين يهتمون بالتفاصيل والمقارنة بين الأشكال وهم من سينجزون التمرين بنجاح، وفي الزمن المحدد. وسيعتبر غيرهم ممن أحرزوا نتائج أقل، أنهم من ذوي أسلوب التبعية للمجال.

ب. الاختبار الثاني: تشغيل الدماغ الأيمن والدماغ الأيسر

وهو اختبار لمعرفة المتعلمين الذين يفضلون الأنشطة ذات التحليل البصري، وهم من يفضلون العمل بالشق الأيسر للدماغ. ويطلب من الطلاب شطب الكلمة الزائدة، غير المكونة من الأحرف (س. ر. ك مثلاً) في لائحة من الكلمات المبعثرة، وضمنها كلمات فيها الأحرف المعنية غير مرتبة، ثم أخرى تتضمن حرفين، أو حرفاً فقط من الأحرف المعنية دون مراعاة الترتيب. ومدة الإنجاز دقيقة واحدة.

وهناك مجموعة من الاختبارات لمعرفة المتعلمين ذوي الميول الحدسي، وهم من يفضلون العمل بالشق الأيمن للدماغ، وتتمثل هذه الاختبارات في نماذج من قبيل:

- ما هي الجملة الصحيحة في نظرك؟ (الدماغ الأيمن، تفضيل الأنشطة الحدسية).
- قدم نفسك، اسأل صديقك مستعملاً الأساليب التالية.
- صف الصورة التي أمامك. (نشاط تواصل يستدعي حضوراً أكبر للشق الأيمن).

ج. الاختبار الثالث: قبول الالتباس

رأينا أن المتعلمين الذين يتقبلون الالتباس يمكنهم حل مسائل متعلقة بالظواهر اللغوية غير المطردة، أو غير القياسية، مثل التمارين في بعض صيغ الجمع غير المطردة، وفي تصريف الأفعال المعتلة، وكذا في فهم الخصوصيات الثقافية للمفردات. واخترنا لهم الاختبار التالي:

أحط الجمع الصحيح بدائرة:

دار (دارات - ديار - دور - ديارات).

منزل (منزلون - منزلات - منازل - نوازل).

رجل (رجلات - رجال - رجلون - رجالات).

د. الاختبار الرابع: الأسلوب البصري والأسلوب السمعي والأسلوب اللمسي

يتفوق ذوو الأسلوب البصري في الانتباه إلى المسائل الإملائية وأشكال الحروف والكلمات، نظراً لارتفاع الوعي البصري لديهم. ولمعرفة الطلاب الذي يفضلون هذا الأسلوب، اخترنا اختبار شطب الكلمات غير الصحيحة إملائياً ضمن لائحة من الكلمات، ركزنا فيها على قاعدتي الهمزة والتاء المربوطة والتاء المبسوطة. أما ذوو الأسلوب السمعي فيفضلون الاستماع إلى النصوص المقروءة، والأشرطة، كما يتفوقون في استبطان الإيقاعات والخصائص الصوتية والتطريزية، وفي تخزين المعلومات الواردة فيها. وقد قدمنا للطلاب مقاطع سمعية مكررة وذيلناها بأسئلة حول تفاصيل المضمون.

أما ذوو الأسلوب اللمسي فيفضلون الجوانب التجريبية المحسوسة، كتركيب البطاقات، والتلوين، وتفكيك المجسمات، وفي هذه الصدد قدمنا للطلاب بطاقات ملونة، وطلبنا منهم تركيب جمل صحيحة، في ظرف دقيقتين.

هـ. الاختبار الخامس: الأسلوب التأملي مقابل الأسلوب الانفعالي

لمعرفة الطلاب التأملين والطلاب الانفعاليين، من الأفضل التركيز على أنشطة القراءة، لمعرفة المتعلمين الذين يتميزون بالتأني لاتخاذ القرار الصحيح تعليمياً، والمتعلمين الذين يفضلون السرعة، أو التسرع، وعدم اتخاذ القرار الصحيح تعليمياً. وفي هذا الصدد، قدمنا نشاطاً للقراءة لتمييز السرعة والبطء، مقابل الخطأ والدقة، وذلك بدعوة المتعلم إلى القراءة جهراً، وبسرعة، ثم استخراج الفكرة الأساسية لكل فقرة، ثم قمنا بتقديم نفس النص، ودعوة المتعلمين إلى القراءة جهراً، وبتأن ثم استخراج الفكرة الأساسية لكل فقرة.

5. تحليل نتائج الاختبارات

نوع الاختبار	عدد الإجابات الصحيحة	متغير الجنس ذكور/إناث	ملاحظات
الاستقلال عن المجال	9 إجابات صحيحة على 10	لا أثر لمتغير الجنس	أغلب طلاب العينة جيدون في الانتباه إلى التفاصيل
تشغيل الدماغ الأيسر	7 إلى 9 إجابات صحيحة على 10	تفوق طفيف للذكور	أغلب طلاب العينة يفضلون الاشتغال بالدماغ الأيسر
الأسلوب اللمسي	تركيب جملتين إلى ثلاث جمل صحيحة بتركيب البطاقات	لا أثر لمتغير الجنس	الطلاب الصيغيون عموماً متفوقون في الأنشطة اللمسية

الأسلوب البصري	16 كلمة صحيحة من 18	تفوق طفيف للإناث	طلاب العينة متفوقون في الأنشطة البصرية
الأسلوب السمعي	تجاوب ضعيف مع الاختبار	لا أثر لمتغير الجنس	يفضل طلاب العينة المرئي والملموس على المسموع
الأسلوب الانفعالي	4 طلاب من 8 انفعاليون	لا أثر لمتغير الجنس	هناك تساو بين الأسلوبين التأملي والانفعالي في القراءة
الأسلوب التأملي (استخلاص الأفكار)	6 على 8 تأمليون	تفوق طفيف للذكور	أغلبهم جيدون في استخلاص الأفكار

يُستنتج من الجدول أعلاه أننا أمام فئة تعليمية شبه متجانسة من حيث اختيارات أساليب التعلم، وهو أمر مرتبط بجوانب الثقافة، باعتبار المتعلمين ينتمون إلى نفس البيئة الثقافية. وتقودنا هذه النتائج إلى ضرورة تنويع الأنشطة التعليمية، بين تلك التي تلائم الأسلوب البصري، وتلك التي تلائم الأسلوب التأملي، والانفعالي، واللمسي والتبعية للمجال، الخ. كما أن هذه النتائج، إلى جانب النتائج الجيدة التي أفرزتها التجربة التعليمية موضوع الدراسة، تؤكد صحة الفرضيات التي انطلقنا منها، وهي أن المقاربة التواصلية القائمة على المهام تساعد على تجويد التعلم، وأنها مقاربة تناسب خصوصيات اللغة العربية وسياقات تعليمها. كما أن هناك علاقة وطيدة بين هذه المقاربة وأساليب التعلم.

6. اقتراحات وتوصيات

- نختتم هذه الدراسة باقتراحات وتوصيات عملية تهتم بتصميم برامج تعليم اللغة العربية باعتماد المقاربة التواصلية القائمة على المهام، وهي كالتالي:
- ضرورة تحليل احتياجات الفئة التي سيوجه إليها البرنامج.
 - تحليل السياق التعليمي (المكان، التجهيزات، مدى استعداد المعلمين للاشتغال بالمقاربة المتبناة، عدد الساعات، طبيعة الأنشطة خارج الصفوف، الخ.).
 - ضبط الاختبارات القبلية وتكييفها مع الاحتياجات والسياق التعليمي، واحترام الإطار المرجعي الدولي المتبنى في التصنيف.
 - اختبار المهارات اللغوية الأربع، مع التركيز على مهارتي الاستماع والمحادثة، لأنهما أساسيان في الاشتغال بالمقاربة المتبناة.
 - من الأفضل بلورة اختبارات إلكترونية، وتقييمات ذاتية قابلة للاستخدام في الحاسوب وفي الهاتف النقال.
 - إنشاء بنك للموارد التعليمية الإلكترونية (أشرطة سمعية، أشرطة مرئية، حوارات، مسرحيات، أغان، صور، مشاهد، الخ.)، بالنظر إلى اعتماد المقاربة على التواصل الشفهي كأساس لتطوير باقي المهارات.

- استثمار إمكانات الذكاء الاصطناعي في توفير الموارد الإلكترونية والصور والمشاهد ونحوها.
- تأهيل المعلمين للاشتغال بالمقاربة، وتدريبهم على النطق المعياري الصحيح للغة العربية، مع الدقة والطلاقة اللغويتين.
- تهيئ كتيب للمحاور والدروس يشمل بعض العناصر الأساسية المساعدة للمعلم وللطالب، لأن أغلب موارد الحصة تكون إلكترونية، وأغلب أنشطتها تتم بعمل المجموعات وتنفيذ التعليمات وتنفيذ المهام. (حصص نشطة وحركية تتم خلالها ممارسة اللغة العربية بكثافة).

المراجع العربية

- إسماعيلي علوي، محمد. (2023). *اللسانيات التطبيقية وتدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها*، مباحث تأسيسية واستراتيجية تربوية. مقاربات للنشر والصناعات الثقافية. فاس، المغرب.
- العمري، نادية. (2018). *أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة*. منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1997). *المعجمة والتوسيط: نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية*. الطبعة الأولى. المركز الثقافي العربي.
- الفاسي لفهري، عبد القادر. (2019). *العدالة اللغوية والنظامية والتخطيط*. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر.
- النهبي، ماجدولين. (2019). *دليل تدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تخطيط-إنتاج-تقييم*. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة.
- النهبي، ماجدولين. (2019). "اللغة العربية في التعليم المغربي من مرحلة الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتعليم. تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة". مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- النهبي، ماجدولين. (2021). "مقدمات حول تعليم اللغات والثقافات الأجنبية: دور الكونيات الثقافية في تيسير التعلم". *مجلة التدريس*، العدد 12. الرباط: كلية علوم التربية.

- النهيبي، ماجدولين. (2024). تعليم اللغة العربية للناطقين بها: المرجعيات النظرية واستراتيجيات التعليم والتعلم 2024، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية.

المراجع الأجنبية

- Brown, H D. (1977a). Cognitive and affective characteristics of good language learners. In C. Honning (Ed.). *Proceedings of the Los Angeles second language research forum* (pp. 3-i9-35/i). Los Angeles: University of California at Los Angeles.
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. White Plains. NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2005). *Principles of Language learning and teaching*. San Francisco State University. Pearson Education.
- Burt Marina K. (1975). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Coffield, Frank. (2018). Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review. by, David Moseley, Elaine Hall, and Kathryn Ecclestone, *published by the Learning and Skills Research Center*.
- Ellis, Rod. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. *Tasks in SLA and language pedagogy*. P. 27-33.
- Marshik, Tesia. (2020). The Myth of Learning Styles. published in: *The Magazine of Higher Learning*.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning I lie rule of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Krashen, S. (1986). *Bilingual education and second language acquisition theory*. In. Sacramento. CA: California State Department of Education.
- Krashen. S. (1973) Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*. 23, 63-74.
- Lantolf, J. &Thorn, S.L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In. B. Van Patten & Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition*. (pp. 201-224).
- Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3rd Edition). Oxford University Press.
- Nunan, David. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990a). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- Oxford, Rebecca. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest ED456670. Washington, DC: ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. Available from <http://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm>.
- Richards, Jack C. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Edited by Theodore S. Rodgers.
- Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1968). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press.
- Schmenk, 8.(2005), Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39, 107-118.
- Willis, Jane. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex, England: Longman, Pp. vi + 183.

