الملتقى الدولي

أثر استخدام التكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعليم اللغات و تعلمها.

اسم و لقب الباحث: صابر كنوز

مؤسسة الانتماء: جامعة العربي بن مهيدي ، أم البواقي

- التخصص الدقيق لسانيات تطبيقية الدرجة العلمية: أستاذ محاضر -أ

الهاتف المحمول: 0655162838 didactique16@gmail.com البريد الالكترون

.محور المداخلة : تكنولوجيا المعلومات والاتصال وواقع تعليمية اللّغات (المفهوم والأدوات)

- عنوان المداخلة: التعليم الوظيفي للغة العربية في الشابكة

- أنموذج برنامج اللغة العربية فلاجشيب (Flagship Program)وفعاليته -.

تقديم:

يعرف مجال تعليم و تعلم اللغات ، منذ أواخر ستينيات القرن الماضي ، حركية و متغيرات حاسمة في ظل انفجار معرفي كبير ، و تطور هائل في التقنية لاسيما الرقمية منها ، ثم إن هيمنة العولمة التي قلصت الحدود ، و رفعت الحجوب فرضت أنماطا حضارية شكلت نموذجا إنسانيا ، هو نتاج العلم الذي لا تحتكره أمة دون غيرها .

وسط هذا الزخم المعرفي ، سعت و لاتزال عديد المنظومات التربوية إلى تصميم مناهج وبرامج تعليمية من شأنها تحصيل الكفاية اللغوية لطلابها ، وهي في ذلك تتوسل بالتقنية ، خاصة تلك التي توفرها الشابكة الالكترونية ، ضمن هذا المنحى نحاول في ورقتنا البحثية هذه الوقوف على فعالية واحد من البرامج الذي عرف انتشارا و شهرة كبيرين ، لما له من مميزات جعلته محل أهتمام ، وتنافس في تطبيقه و تطويره من الخبراء الذين عكفوا على تجسيده ، برنامج تعليم اللغة العربية فلاجشيب الأمريكي .

ولكي نعرض لهذا البرنامج الذي نروم فيه شحذ همم طلابنا للاقبال على مثل هذه المبادرات الرقمية الرائدة ، خاصة أمام تنامي أشكال التعليم عن بعد عبر منصات متخصصة توفرها كل جامعات العالم ، مقابل التعليم الحضوري ، ولكي نحدث الحيرة المطلوبة لمخابرة مثل هذه البرامج ،نعمد إلى ضبط المصطلحات بدء بالتعليم الوظيفي ، ثم مكاشفة المفاهيم و النظريات التي اعتمدها برنامج فلاجشيب ، و تبيان مكوناته المنهجية و متطلباته الإجرائية ، كل ذلك من خلال تناولنا لأهمية التعليم التعاوني ، تمييز الأنظمة الذهنية لدى الطلاب المتقدمين و المبتدئيين ، ثم أهمية الكتل المعرفية في الممارسة التعليمية / التعلمية ، كما نقف عند متطلبات برنامج

فلاجشيب من خلال المقابلات الأسبوعية و الموائد اللغوية و النوادي ، و لقاءات الانغماس مع خبراء اللغة العربية ، و مفاهيم السكن اللغوي للطلاب ، و الألعاب التعليمية في المنهاج .

- **التحديد الإجرائي للمصطلحات** :

لا يختلف اثنان في أهمية ضبط المصطلحات بغية توضيح المفاهيم المقصودة باستعمالها، وتحقيق أكبر قدر ممكن من التفاهم حول منطلقات الدراسة، ولكن الضبط لا يخلو من مجازفة ناجمة عن نسبية المصطلح ونزوعه إلى الخروج عن الحدود المرسومة له ، و بقاء الكلمة طليقة يجعل معانيها غير مستقرة وفق مقتضيات المقال والمقام ؛ تتأثر بالسياق اللغوي وتنوع الأساليب، وتتلبس بمقاصد المتحاورين وأحوالهم الاجتماعية، وخبراتهم النفسية والثقافية... وقد تصبح في نهاية المطاف وسيلة للتفاهم وعدم التفاهم أيضا. لذلك يأتي التحديد ليقيد حرية الكلمة ويحصرها في قوالب اصطلاحية تنزع عنها صفة التعدد والحركة الدائبة التي تطبعها في الاستعمال العام. غير أن المصطلح يبقى مرتبطا بمجاله اللغوي العام، فهو يحمل منذ ميلاده صفة النسبية ولا يسهل وضع تحديد جامع، ولا يقنع بتاريخه الخاص في الحقل المعرفي الذي أنتجه، ولا بالتغيرات التي تلحقه أو بالعلاقات التي يقيمها مع المصطلحات الأخرى، وإنما ينزع دوما إلى الإنعتاق من المفهوم الاصطلاحي والإبقاء على صلة حميمة بالمفاهيم العامة لاستعماله. وخير شاهد على هذا ما وجدناه من عناء، واستشعرناه من تعسف في حصر مفهوم التعليم الوظيفي حصرا اصطلاحيا خاصا لا يسمح له بالخروج عنه.

تشير هذه الملاحظات التمهيدية إلى الدواعي التي قادت مسلكنا في التزام الحيطة والحذر في تحديدنا واستعمالنا لمصطلحات الورقة، فلم نتعسف في تحميلها ما تأباه، و حصر معانيها،

ولم نمل بها إلى تحديد جامع مانع، وإنما استعنا بها لأغراض إجرائية تقلص احتمالات الإلتباس، وتوضح المفاهيم المقصودة باستعمالها، وتشمل المصطلحات المفاهيم التي تشكل أساس الورقة .

1- التعليم الوظيفي:

احتفظنا للتعليم بمفهوم عام يشمل كل ما يسير عملية التعليم والتعلم، سواء تعلق الأمر بالطرائق والتقنيات والخطوات التي يستعملها المدرس ،أم تعلق بالمفاهيم والتوجهات والنظريات التي تحاور عملية التدريس ،وتحاول رسم قنوات سيرها، وقد لقينا عنتا في حصر الكلمة وتقييدها ببعد من الأبعاد المتشابكة في العملية التعليمية، ثم الاحتفاظ بهذا التقييد في مباحث الدراسة برمتها، فاستعملناها بالمعنى العام، وإذا دعت الحاجة إلى تخصيص، لجأنا إلى إضافة التعليم للبعد المقصود فتواتر ورود طريقة التعليم، ومنهجيته، وأسسه، وتقنياته...

غير أن التناول الوظيفي للتعليم يدفعنا إلى تجنب الانغلاق في إطار ضيق، أو الركون إلى معيار قيمي مسبق، لذا آثرنا تخصيص المفهوم الاصطلاحي حينما يكون مقصودا، بمصطلح "التعليمية" وجعلناها مقابلة للمصطلح الأجنبي"La didactique"، وهي تحتفظ بعلاقات اشتقاقية ودلالية توضح صلتها بالمفهوم العام للتعليم، وتجنبها صفة الإغراب والنشاز، ولكنها تنصرف إلى تحديد حصري تبرز خصائصه .

التعليمية منظورا إليها كعلم متخصص يبحث في تعليم مادة معينة ، أو مجموعة من المواد المترابطة (تعليم اللغات الحية مثلا)، فاحصا ما تستند إليه من مبادئ، وتعتمد عليه من أسس،

ويتفاعل فيها من عناصر، ويؤثر فيها من عوامل... وذلك للوصول إلى نتائج تفسر آليات تعليمها وتعلمها، وتسمح باقتراح نظريات ونماذج وصفية وتفسيرية وبحوث التعليمية متفاعلة أشد ما يكون التفاعل بمجالين: مجالها التطبيقي السابق ؛ تبعته وتشخصه، وتدرس نتائجه وتضيء مسالكه : منه تستقي مواضيع بحثها، وبه تستعين لتمحيص فرضياتها واختبار نماذجها، وإليه تعود محاولة التأثير في مجراه، ومجالها الثاني هو علوم التربية الذي تنتمي إليه تتوسل بوسائله، فهي تستعمل مناهج هذه العلوم في البحث والتجريب، وتقيم معها علاقات من الأخذ والعطاء والتكامل، دون أن تذوب في علم منها أو تقوم مقامه, إن الربط بين المظهرين (التطبيقي والنظري)، في تعليمية اللغة، يمكننا من فحص وظيفي لكل مظهر بأدوات تنسجم مع طبيعته من جهة، وتلتقي حول أساس مشترك يربطها بأدوات فحص المظهر الآخر من جهة أخرى، والربط بينهما لا يعني بساطة العلاقة القائمة بينهما أو سيرها في خط ثابت، وفهما يتبادلان التأثير والتأثر، ويثري كل منهما قرينة، وقد تنشأ بينهما علاقة متوترة فيها جفاء وخيبة أمل، بل قد يكون التوتر سمة بارزة حسب بروس Brus الذي يرى أنه "يمكن التأكيد بصفة عامة أن بحوث التعليمية قلما تقدم أجوبة جاهزة تحل مشاكل التطبيق، بينما يعتبر العكس صحيحا إلى حد ما، ففي كثير من الأحيان نجد البحث قد زعزع دعائم معتقدات كانت راسخة، إذ أن الاستقصاء يولد مشاكل جديدة تفوق تلك التي يجد لها حلا "[1]وهذه خاصية تغلف سير العلاقة في الإتجاه الآخر أيضا، ففي كثير من الأحيان يكشف التطبيق عن حاجة نتائج البحث والتوجهات إلى تمحيص ومراجعة لمقتضياتها.

وفي تحديدنا الاصطلاحي للتعليمية ومعالجتنا لاحقا لمظاهر تجليها، حاولنا سلوك مسلك دلاندشير [2] Delandshere الذي يعتبر التدريب كلا لا يتجزأ،يتمثل في الطريقة التي تلحم عملية التعلم بعملية التعليم، وتستند إلى نتائج البحث الاختباري (La didactologie)، وكأنها علم التدريس الذي تجاوز المرحلة الفنية في مسيرته المنهجية، وتزود بأدوات تستجيب لمقتضيات البحث العلمي.

و ما دمنا قد تبنينا الوظيفية منهجا ،لا نجد أبلغ مما أوضحه الباحث ميشال ميندر Michel Minder من خلال كتابه التعليمية الوظيفية،حيث يقر الآتي " في نهاية النشاط يكون المتعلم قد حسن كفاءة س، بفضل تجنيد القدرة ع ، ويكون باستطاعته تجسيدها بأداء (إنجاز) ز" [3]، ليشير في الصفحة نفسها ،إلى أن تعديل السلوك هو تحصيل كفاءة جديدة، بواسطة توظيف قدرة، تظهر عند الإنجاز.

إذا نقول أن التعليم الوظيفي هو ربط بين ما يتعلمه الطلاب في المؤسسة ، و ما سيواجهونه في حياتهم اليومية، إدراكا بقيمة التعلمات و زوال الفجوة بين المؤسسة و خارجها،و هذا أساس النظرية الوظيفية في التربية بناء على وجهة نظر ديوي(Dewey)البراغماتية ،والمدعمة برأي كل من بياجيه(Piaget) وبرونر(Bruner) اللذين يؤكدان على كون التربية نتيجة التفاعل بين حاجات المتعلم والمجتمع، الذي يعد من مصادر اشتقاق الأهداف التعلمية، كي يتمكن المتعلمون من القيام بمتطلبات المجتمع،يعني هذا لواضعي المناهج تمكين المتعلمين من جميع المهارات اللغوية التي يحتاجها المجتمع للتعبير عن متطلباتهم.

الاتجاه الوظيفي بهذا المعنى يستلزم إعادة النظر في طريقة المعلم التقليدية ، حتى يتجه التعليم إلى التدريب على الاستعمال اللغوي الصحيح ، وليس تحفيظ قواعد وتعاريف، كما ينمي جميع مهارات اللغة فهما وسماعا وتكلما وكتابة ،كل ذلك في مواقف حية تتعدى حصص التعبير القليلة المبرمجة، إلى التعامل اللغوي في كل المواقف التعليمية .

و النظرة الحديثة هذه لا تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها، بل تهتم بالنواحي الوظيفية للغة، بتحولها من الموضوعات التقليدية إلى تلك المتجددة المعاشة ، من شأنها توفير حرية للمتعلمين في الاختيار للتفكير فيها والتعبير عنها،لكونها وظيفية تدور حول مواقف ومشكلات اجتماعية ،تجعلهم يبحثون ويناقشون بفاعلية.

2- برنامج اللغة فلاجشيب (Flagship Program):

تم وضع برنامج الحاسوب فلاجشيب للغة العربية بقسم اللسانيات في جامعة ولاية ميشيغان ، على اعتبار أنه يمكن الطلاب من تنمية قدراتهم و كفاياتهة في تحصيل اللغة العربية بشكل احترافي و متقدم جدا .

استعمل برنامج "فلاجشيب الأمريكي " بحرص شديد لمساعدة الطلاب في إدراك مستويات عالية من الكفاية خلال السنوات الأربع الأولى من الدراسة الجامعية ، ومنذ إنشاء برنامج فلاجشيب عام ٢٠٠٢ ، الذي يهدف إلى " تخريج طلابه يتخذون مكانهم بين أفراد من الاختصاصيين العالمين الذين يحظون بمستوى احترافي من الطلاقة اللغوية - مستوى المتميز وفقا

لسلم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية - في لغة مختارة مهمة لأمن الولايات المتحدة الأمريكية " [4].

يستخدم البرنامج أنشطة وفعاليات معينة ، بعضها مبني على نظريات لغوية اقترحها أبرز علماء اللسانيات التطبيقية في العصر الحديث ، من بينهم فيغونسكي العالم الروسي الذي قدم النظرية الثقافية الاجتماعية (أي المعرفة الواقعية) ، و العالم البريطاني هاليداي الذي جاء بفكرة اللسانيات الوظيفية ، والعالم الهندي سوغاتا ميترا الذي أتي بفكرة البيئات التعلمية ذاتية التنظيم، ولكل من هذه الأنشطة مبدأ فلسفي وعلمي نروم تفصيله لإيضاح سبب قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه وأغراضه وندرس احتمالية تعميمه في برامج أخرى تدرس فيها اللغة العربية.

تتجسد النظريات الواردة بالفقرة أعلاه في برامج فلاجشيب ببرنامج يسير على نفس الوتيرة بتطبيق المفهوم و المبدأ الآتي: جعل اللغة واقعيه و حقيقية لطالب اللغة ومتعلمها وظيفيا ، ويتأتى ذلك بتجسيد المواقف التي تعد من أركان التعليم التعاوني ، و التي سنقف عند بعضها ، كي نقدمها نماذجا يسهل مقاربتها من طلابنا ، ومحل بحث و تطوير لخبراء التعليمية خدمة لتيسير تحصيل مهارات اللغة العربية .

كما نسجل تحقيق الانغماس اللغوي باعتماد الدورات التدريبية المتقدمة للطلاب مع نظرائهم المصريين ، سواء كان ذلك في غرف الدردشة الموجهة ،أو عندما يبدأون التدريب في الخارج بفصل الصيف ، لما يصلون لمستوى متوسط إلى عالي من الكفاية، ويركز البرنامج الصيفي على دراسة اللغة العربية بحيث يتمكن الطلاب من تحسين مهاراتهم في اللغة العربية الفصيحة[5].

3- عن التعلم التعاوني و اكتساب اللغة:

يمكن تعريف التعلم التعاوني بأنه وظيفة مشتركة يقوم بها بعض الطلاب في مجموعات مؤلفة من ثلاثة إلى ستة أفراد لإنجاز غرض دراسي قد حدده المعلم، الذي يتخذ دور الموجه و المرشد للطلاب ، ليصير هؤلاء محور العملية التعليمية [6] ، الهدف الأساسي هو ان المتعلمين يتعاونون فيما بينهم لفهم الموضوع و بالتالي فإن تحرك الفرد لتحقيق هدفه يساعد على تحرك أعضاء جماعته نحو هدفهم المشترك[7] ، فالمشاركة الايجابية القائمة على التعاون تعزز التفاعل الفردي ضمن المجموعة والذي يشجع على السعي للمشاركة ، أما المشاركة السلبية القائمة على المنافسة تسبب خلافات عند تفاعل الأفراد ويحاول كل فرد تثبيط همة ومحاولات الآخرين للنجاح وإعاقتها لبلوغ الهدف[8].

يعتبر التعلم التعاوني الطريقة المثالية للتعليم في مستوى الكلية والجامعة ، لأنه حسب كوتل و ميلس [9]وليد النظريات التطبيقية (المقدمة على أيدي هاليداي وفايغوتسكي) ، علاوة على أنه أجري حوله أكثر من 600دراسة أكاديمية ، ينبني مفهوم التعلم التعاون على بعض المبادئ الرئيسية[10] نذكر منها :

أ- يتقابل الطلاب وجها لوجه كي يتناقشوا حول أفضل الطرق الموصلة للهدف المسطر.

ب- توزع المهام الفردية على كل واحد .

ت- كل طالب يسعى لتحقيق هدفه و هدف المجموعة .

ث- بلوغ التواصل الإيجابي ، حيث يؤدي النقاش إلى إثارة المعرفة اللغوية و تفعيلها بين الكل .

ج- يعالج كل فرد من أفراد المجموعة العمل الذي حققته المجموعة ، ويتأمل في مدى النجاح الذي أدركته المجموعة من حيث التنسيق و الانسجام.

يتحمل الفرد مسؤوليات لحل مشكلات خدمة لنفسه و للجماعة ، فكل فرد من أعضاء المجموعة يسهم من جانبه في العمل والتفاعل مع أقرانه في المجموعة ، ليكون امتحان الفرد من خلال التقويم الجماعي ، وعليه يحصل الفرد على تقييم يصب في نتائج الجماعة ، تحقيقا للمسؤولية الفردية و الجماعية ، مع إمكانية الاختيار العشوائي لأفراد المجموعة و امتحانهم مشافهة أو كتابة بصفة فردية ، والفرد يسعى في إطار الجماعة عندما ينجز ما عليه من مهام ، و يعرضها على الجماعة لتبريرها كي تقرها هذه الأخيرة و تعتمدها .[11].

قبل الاسترسال في تجسيد مبادئ و أسس برنامج فلاجشيب ، و عرض التمشيات الإجرائية نسجل وقفة مع اثنين من متطلبات البرنامج وهما طبيعة الأنظمة الذهنية عند الخبير و الطالب المتعلم ، ثم أهمية الكتل المعرفية في التعليم والتعلم .

أ- طبيعة الأنظمة الذهنية عند كل من الخبير و الطالب المتعلم:

ضمن مساعينا في البحث عن أنجع سبل تعلم اللغة العربية وما يتعلق بها من معلومات ، نحاول تفهم طريقة تنظيم وترتيب الأفكار في ذهن الخبير ، و الطالب المبتدئ متتبعين أبحاث ودراسات علمية في الموضوع منها التي ذكرها برانسفورد وغيره [12] لما أشار إلى أن الاختلافات الذهنية التي تميز الخبير عن الهاوي لا تقع في الأساليب أو في القدرت العامة (مثل الذكاء وحل المشاكل)،فالخبير - مهما كان مجاله التخصصي - عموما يرتب المعلومات حسب الأهمية

ويستطيع أن يتخذ قرارا علميا مبنيا على نظامه التصنيفي ، وترسيم المعرفة العميقة التي تتسم بها منظومة الخبير الذهنية إلى الطريقة التي يرتب بها الخبير العلم والمعرفة ذهنيا ، إذ يقتضي التنظيم الذهني الفعال، تكوين شبكه ذهنية مؤلفة من علاقات معنوية بين الكتلة المعرفية والوحدات التابعة لها، وبالمقارنة مع الهواة وغير الخبراء، فإن الخبير يتمتع بأكبر قدر من الكتل المفاهيمية في الذاكرة وبعلاقات أو خصائص أكثر، وتعرف الكتل جميعها والروابط بين الكتل بأنها أكثر الطرق فعالية في استرجاع الكتل المتشابهة[13] ، وتعتبر عملية الاسترجاع محورية ، لأن العلم دون نظام استرجاع تنعدم فيه وسيلة التوصل إليه، ومن ثمة بقي في الذاكرة إلى أبدأ.

يشير برانسفورد وغيره إلى أن نظام معرفة الخبير يتميز بسهولة استرجاع المعلومات

وهذا يدل على نوع من التلقائية او عدم بذل الجهود في التوصل إلى المعطيات الذهنية المخزنة،

إن هذه الأقوال حيال الاسترجاع تتطرق بقوة لتعلم اللغة بحيث أن دارس اللغة المبتدئ يعاني من تداخل في عملية الاسترجاع (وهذا ما سماه برانسفورد وغيره "استرجاع شاق") قد يسببه عدم الاحتكاك باللغة ولا سيما بالمواقف (أي الكتل المعلوماتية غير المتعلقة بسياق) بالإضافة إلى أن حصيلة مفردات الدارس غير متقدمة، ومن المرجح أن تسفر هذه المشاكل عن تدني الطلاقة في عمليتي الحديث والتفكر، ومن أجل تسهيل عملية التعلم لتحقيق مستوى الخبير، يقترح برانسفوره وغيره التركيز على تحسين الحس لاكتساب الأنماط النبوية اللغوية الذي يسمح للمبتدئ ب«تقطع المجال الإدراكي (تعلم كيفية الرؤية)، هذا وتشير البحوث في

الخبرة إلى أهمية توفير تجارب تعلمية للطلاب تحسن قدراتهم على تمييز أنماط معلوماتية ذات معنى»[14] ،وينطبق هذا الموقف على إدراك كفاءة لغوية متقدمة انطباقا مباشر).

تحيل برنس (2006) أثر أهمية تسهيل اكتساب اللغة في مستوى الخبير إلى التنظيم الذهني لدى مستخدمي اللغة، قائلة إن استكشاف التعاون بين المعلم ودارس اللغة وكذلك تشكيل صنع المعنى بشكل مشترك في صيغة "إرشاد هني" أسوة بتطبيق مفهوم "منطقة النمو القريبة" لدى فيغوتسكي «إنه يرمي إلى تأمل الفرق بين أداء الخبير وما دونه في إكمال واجب ما ومناقشة عملية أداء الواجب وتقييمه وزيادة تعقيد الواجبات نتيجة لأكبر مقدار من القدرات الذهنية والقدرات ما فوق الذهنية التي تبين من خلال تناوب الأدوار بين المعلم والمتعلم» [15].

ب- **أهمية الكتل المعرفية في التعليم والتعلم :**

إن عملية التكتل هي تطور مجموعات ثابتة من علاقات ترابطية في الذاكرة الدائمة وهذه هي العملية التي تبنى عليها تلقائية اللغة والطلاقة ·إن أهميتها تتجلى في طريقة تحقق التعلم، علما بأن الطريقة الأكثر شيوعا للأشخاص في العالم المتحضر تعلم لغة أخرى هي الحدث في المصيف سواء أكان في محيط اللغة الأولى أم الثانية .[16]

أهم ما يميز متعلم اللغة الأولى والثانية يتجلى في المحيط اللغوي التعليمي، حيث يتعرض متعلم اللغة الأولى لكتل معرفية معقدة في سياقها الواقعي ولا يحاول أن يفككها إلى مكونات إلا في أحوال خاصة جدا بينما يبدأ متعلم اللغة الثانية الذي شرع في دراسته بعد الطفولة بمفردات أو بالأحرى بوحدات صغيرة ويحاول تجميعها لتشكيل فكرة ما، ومع أنه يتعرض للتعبيرات وشبه الجمل في دروسه إلا أنه يلاحظ كلمات ومفردات منفردة ويتعامل معها، ومن ثمة يصبح متعود على تكوينها وتشكيلها من الكلمة إلى المعنى بدلا من الطريقة الطبيعية التي تنطلق من الفكرة إلى المعنى[17] .

عرض مىلر نظريتهـ التي مفادها أن الذاكرة القصيرة لا ترتبط بمقدار المعلومات المتواجدة في رسالة ما، بقدر ما ترتبط بعدد الكتل المعرفية، وذهب إلى القول بأن الإنسان يستطيع أن يشفر وحدات معرفية بسيطة مثل أصوات اللغة في وحدات أكثر تعقيدة مثل الكلمات، وبالتالي فذاكرة الإنسان المؤقتة تستطيع أن تتحمل كمية متزايدة من المعلومات التي تتعرض لها، وإن كانت نظريتهـ صحيحة فهذا يدل على أن الطالب الذي بوسعهـ أن يركب ما يتلقاهـ من وحدات لغوية، كالجمل المركبة الطويلة أو العبارات التواصلية أو حتى الفكرة الكاملة، يتمكن من أن تكتسب ذاكرتهـ المؤقتة كميات متزايدة من المعلومات، وعليهـ فهو ينمي فعاليتهـ في جعل التواصل مستمرا[18].

على أساس الحيثيات المذكورة يدفع برنامج فلاجشيب الدراسي طلاب الجامعة إلى التمكن الملحوظ في مهارات اللغة الأربع: المحادثة والكتابة والقراءة والاستماع، وسنتوقف عند التمشيات الأساسية لتحقيق أهداف البرنامج .

4- <u>آليات تطبيقية لتنفيذ برنامج فلاجشيب :</u>

أ- <u>لقاءات دورية فردية :</u>

يشير مفهوم "منطقة النمو القريبة" عند فيغوتسكي إلى المقابلات المقررة بين المعلم والمتعلم الانفرادية في حدود الساعة أسبوعيا يكون المعلم قد حدد وظائف المتعلم الذهنية القريبة من مرحلة التمكن التام (وفق مفهوم أكتفل) تتطور خلال التوجيهات والنقاط المعرفية الموجودة في الذهن سابقا (فيغوتسكي ١٩٧٨) ، توصي بعض الدراسات بان يعد المكون عينات من آداء المتعلم و كفاءاتهـ اللغوية المحققة ، وتهيئة الظروف لتطوير مهارات ذهنية استقرت في منطقة النمو القريبة[19].

جدير بالذكر أن هذا الإجراء هو المطبق في عديد الجامعات الامريكية في مناهج تعليم اللغة العربي المكثفة ، حيث يدون المعلمون في برنامج " أكسل " يسجلون فيه تقدم المتعلم اللغوي، وهو سهل وذو منفعة تعليمية إذ تمكنه من المتابعة ، ويستشرف وضعيات تعلمية أخرى لكل ذلك أمام أعين الطلاب بشفافية لينخرط بإيجاب و فعالية .

خلال الحوار يطرح الطالب بعض الاستفسارات بشأن كلمة مناسبة أو تعبير ملائم لسياقه ويقوم

بتدوبين هذه الأجوبة أيضا، مما يؤشر على محدودية مستواه ، وهنا يتبين المعلم منطقة نمو الطالب القريبة بدقة ويدونه باسم الطالب في برنامج " الإكسل " ليحسن المعلم متابعة مهاراته اللغوية و يحقق أهدافه بأقل جهد و أوفر وقت .

ب- <u>المائدة اللغوية و منافعها:</u>

ليس أفضل من ممارسة النشاط التواصلي بكامل مهاراته فيما سمي "المائدة اللغوية" حيث يجتمع الإصغاء و الفهم و تبادل الأدوار و الأفكار ، و مخابرة مكنونات الأفراد ، مما يوفر أريحية و شجاعة أدبية [20]،يتم عن طريق التعليم التعاوني وهو «التعليم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب (2-6 طلاب) بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويا وبفاعلية، وبمساعدة

بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك»[21] ، وبحسب أبحاث و دراسات ميدانية هائلة أجريت على التعليم التعاوني عبر السنوات التسعين الماضية تحت ظروف مختلفة ،أفرادها من أعمار مختلفة وفي مجالات متفاوتة الأمر الذي أدى إلى اعتبار التعليم التعاوني من أركان التعليمية، و معرفتنا بفاعليته تمكننا من تحقيق نتائج ممتازة ، يعزز هذا المسعى و تدعمه توجيهات قرآنية و نبوية تدعو للعمل الجماعي وتثمن ثماره .

ت- النوادي اللغوية :

برنامج فلاجشيب يقوم فلسفيا على تبني العمل الجماعي في بيئة تفاعلية تحقق الانغماس اللغوي يقودها المعلم الذي يستعين بأحد الطلاب ، تكون بذلك فكرة النادي تجسيدا لبيئة تضع الدارسين في جو قائم على تجميع الطلاب و التفكير النقدي والتأمل والنقاش الواعي ثقافيا وعلميا . في هذه البيئات التعلمية تجمع المعرفة ويتشارك الجميع بها بحيث يتعاون الأستاذ والطالب الذي هو رئيس المجموعة على توزيع معرفتهما إلى الجميع ما يثري القاعدة المعرفية لأعضاء النادي[22].

ينبغي التنويه إلى الآلية الناجعة في بلوغ النوادي أهدافها ،التي أشرنا إليها سابقا في إطار الخبرة الواسعة التي اشتغل عليها برنامج فلاجشيب ،الذي جرب عديد التقنيات ، حيث عرف البرنامج تجريب النوادي المتجانسة في مستويات الطلبة ، و كان المعلم محور العملية ، فلوحظ الخمول والركود ، عكس ما عرفته البرامج المعدلة لما أشرك الطلبة المتعلمون في الترشح لرئاسة ناد يعرض فيه مواضيع تراعي اهتماماتهم و ميولاتهم ، فكان الانجذاب الفعال و الانخراط في العملية .

ث- برنامج فلاجشيب يؤكد فاعلية الألعاب اللغوية في المناهج المدرسية:

اعتمد على ألعاب لغوية في برنامج العربية المكثف في جامعة ميسيبي، لم تكن مواقف تمثيلية يتمكن الدارس بواسطتها من استكشاف اللغة بدون حرج بل بكل متعة وحرية[23] ، إنما المقصود المعنى الأوسع لكلمة لعبة ، خصوصا تلك المصحوبة بالرسومات التوضيحية والمنمنمات والنماذج. يقول البري في بحثه بشأن أثر استخدام الألعاب لغوية في منهاج اللغة العربية "إن

جعل الطلبة أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، أن تضعهم في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، فهي مثيرة وشائقة، وتساعد على تركيز الانتباه والإدراك والتخيل والابتكار والإبداع"[24]هذا بالإضافة إلى أهمية اللعبة في تنمية المؤهلات اللغوية الاجتماعية التي تعد من

العوامل الضرورية الأساسية لاكتساب لغة ثانية وخاصة مهارة التواصل، ومن ثم تزعزع استقرار الحاجز اللغوي الموجود يسمح باستمرارية نمو اللغة وتطورها كما تؤكده دراسات أكاديمية .

خاتمة :

إن برنامج فلاجشيب الذي تابعنا فيه أسسه و آليات تنفيذه ، ماهو إلا تجسيد للغاية من أي وضعية تعلمية تسعي مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها ، و ذلك بتوفير البيئات الحقيقة ذات معنى للمتعلمين ، يغلب عليها عنصر التشويق و الانخراط الفعال و الإيجابي ، بما يعزز تربية و ثقافة بين طلاب البرنامج ، بحيث يتوقعون فيها استخدام اللغة المستهدفة وسيلة التواصل الرئيسية في حياتهم ، و تكوين مجتمع لغوي له أوجه تشابه مع مجتمع لغوي حقيقي ويتمتع أفراده بدافعية خالية لا تثبط رغبتهم بالتفاعل باللغة الأم، بل تساعدهم على إزالة الحدود غير المرئية الموضوعة على اللغة المكتسبة في مواقف تعلمية محفزة، وفي هذ البرنامج يسعى الطلاب إلى انتهاز كل فرصة تتاح لهم لاستخدامها وظيفيا وعمليا، ولا سيما خارج سياق المقرر و أقسام الصفوف ،وتمكن من ثمة مثل هذه البرامج المتوسلة بالتقنية الحديثة ، بتهيئة فرص الاحتكاك باللغة الطبيعية -كما في برنامج فلاغشيب - ، بما فيها من مقابلات توعية ومائدة لغوية ونواي لغوية ولقاءات مع أبناء اللغة وكذلك استخدام اللغة في سكن للطلاب مخصص لهذه اللغة.

- **المراجع و الإحالات** :

1- De Corte et Coll, fondement de l'action didactique de la didactique ,Bruxelles Edition, De Boeck, Bruxelles, 1979. P39.

2- ibid,p10.

3- Michel Minder: Didactique fonctionnelle ,Objectifs, stratégies . évaluation - Le cognitivisme opérant- 9 édition ,De Boeck,2007 p 30

4- http //linglang.msu.edu/study-abroad-programs/arabic

5- https://www.flagshipofficial.com

6- الربياوي 2006 أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية .مأخوذ من الرابط:http://alhnan.ahlamontada.com/html.k19

7- حسين عبد العزيز الدريني 1986 ، أثر التعاون على الابتكار التنافسي ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوي لغلم النفس ص 743.

8- الحدابي داود عبد الملك يحي 1996، أثر استخدام التعلم التعاوني في الفيزياء لدى طلبة المتوسط كلية التربية صنعاء مجلة الدراسات الاجتماعية ، (2،2).

9- Cottell, P. G. Ir. & Millis, B.J., (1994). To Improve the Academy. Paper 304

10- وجيه بن قاسم القاسم (2002 - 2003 م). التعلم التعاوني" تواصل وتفاعل المملكة العربية السعودي، وزارة التربية والتعليم.

11- محمود صابر حسين(٢٠٠٢) ، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس السكرتارية التطبيقية العربية في تحصيل المفاهيم واكتساب المهارات.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (2-92) ص 63- 90 .

12- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Hocking R. R. (Eds.). (2000). How individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In Piaget-Vygotsky: The Social Genesi s of Thought(pp. 145-109). East Sussex, UK Psychology Press.

13- برانسفورد وغيره، 2000، ص 38.

14- نفسه (2000،ص36)

15- Bymes, H. (2006). What kind of resource is language and why do es it matter for advanced language learning? In H, Byrnes (Ed.) Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky(pp,28)NewYork,NY :Continuum .

16- Wray, A. (2002), Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge

17- المرجع نفسه.

18- Ellis, N.C (2003). Constructions, chunking, and connectionism: theemergence of second language structure. In Doughty, C.J. and LongOxford: Blackwell

19- Wagner, L.R., & Brock, D. (1996). Using Portfolios to Mediate LiteracyInstruction and Assessment. In L. Dixon-Krauss, Vygotsky in theClassroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment (pp. 161-174) White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA

20- Jennings, C. M. & Di X. (1996). Collaborative Learning and ThinkingThe Vygotskian Approach. In L. Dixon-Krauss, Vygotsky in theClassroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment (pp. 77-92) White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA.

21- الربياوي، 2006، ص 8،مرجع سابق.

22- براون، مينز، وكامبيون، ١٩٩٩

23-البري، ق. (2011). أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوي لدى طلبة المرحلة الأساسية المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد 7، عدد 1، 34-23.
24-المرجع نفسه ص 24.